



## An Evaluation and Critical Assessment of the ‘Nabz-e Zendegi and Zarban-e Zendegi’ Persian Academic Series for Non-Persian Speakers, Utilizing the Rosty and Tomlinson Framework

**Mojtaba Almasi\***

Corresponding author, PhD candidate in Teaching Persian to Non-Persian Speakers, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Mojtaba.almasi@yahoo.com

**Reza Morad Sahraei**

Professor in Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

sahraei@atu.ac.ir

### Abstract:

English for Academic Purposes (EAP) is a growing field in language education that seeks to bridge the gap between general language proficiency and the specific linguistic demands of academic study. Unlike general English instruction, EAP focuses on purposeful language use tailored to academic and professional contexts, enabling learners to participate effectively in scholarly communication. Textbooks, alongside instructors, play a crucial role in achieving these aims, making their evaluation an essential component of EAP curriculum design.

EAP instructors are responsible not only for teaching but also for course design, materials development, interdisciplinary collaboration, and research. Among these, the evaluation of instructional materials is particularly important, as it ensures that learners' linguistic and academic needs are adequately addressed. Despite the lack of a universally accepted framework for textbook evaluation, several analytical tools have been developed; one of the most comprehensive is the Rasty and Tomlinson (2016) checklist, which assesses materials through a humanistic lens.

This study applies the Rasty–Tomlinson framework to evaluate two Persian-language EAP textbooks—Nabz-e Zendegi and Zarban-e Zendegi by Vakilifard—designed for non-native Persian learners preparing for medical and paramedical programs in Iranian universities. Using 22 evaluation criteria, the analysis produced a cumulative score of 53 out of 110, indicating partial alignment with EAP principles. Although the textbooks demonstrate some pedagogical strengths, they fall short of fully meeting humanistic and academic language standards. The paper concludes with recommendations for enhancing the design, relevance, and effectiveness of EAP materials in similar educational contexts.

\***Cite this article:** Almasi, Mojtaba. Rezamorad, Sahraei. An Evaluation and Critical Assessment of the ‘Nabz-e Zendegi and Zarban-e Zendegi’ Persian Academic Series for Non-Persian Speakers, Utilizing the Rosty and Tomlinson Framework. Vol. 15, No. 1 (Tome 31), April 2026,3-30.

DOI: 10.30479/jtpsol.2026.22042.1710

Received on: 22/05/2025

Accepted on: 14/08/2025



© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University

## Introduction

English for Academic Purposes (EAP) focuses on preparing learners for the communicative and intellectual demands of academic study. It aims to develop academic literacy skills that enable students to participate effectively in scholarly settings—attending lectures, engaging in discussions, reading research articles, and producing academic writing. Unlike general English instruction, EAP integrates skill-based language learning with explicit attention to vocabulary, grammar, and discourse, helping learners build metacognitive awareness for both academic and professional success.

In the field of EAP, textbooks serve as central tools for teaching and learning. After instructors, they represent the most significant source of guidance and input, especially in foreign language contexts where exposure to authentic academic discourse is limited. Consequently, the evaluation and selection of EAP materials are critical to ensuring their effectiveness. Scholars such as Tomlinson and Masuhara (2018) emphasize that teachers must understand textbook evaluation principles to choose materials that best meet learners' academic and linguistic needs.

This study evaluates two EAP textbooks widely used in Iranian higher education—*Nabz-e Zendegi* and *Zarban-e Zendegi*—using the humanistic criteria proposed by Rosty and Tomlinson (2016). The goal is to identify the pedagogical strengths and weaknesses of these materials and to propose recommendations for future EAP material development.

The paper is organized into five sections: theoretical background, methodology, findings, discussion, and conclusion.

## Methodology

The evaluation framework employed in this study is based on the 22 criteria developed by Rosty and Tomlinson (2016), cited in Tomlinson and Masuhara's *Developing Materials for Language Teaching* (2018). Their approach is grounded in humanistic education, emphasizing respect for learner individuality, engagement, motivation, and meaningful learning experiences.

The 22 criteria cover areas such as learner autonomy, creativity, personalization, emotional and cognitive engagement, critical thinking, and linguistic and academic relevance. Each criterion was rated on a five-point Likert scale (1 = very weak, 5 = very strong). Scores were supported by qualitative commentary to provide a nuanced understanding of the textbooks' strengths and limitations.

Both textbooks were evaluated independently by the researchers, and results were cross-checked for consistency. The cumulative score for the two textbooks was 53 out of 110, indicating moderate adherence to the humanistic and pedagogical standards outlined by Rosty and Tomlinson.

## Results

The results are summarized below, grouped by thematic focus.

### **Learner Autonomy and Individuality**

The textbooks show limited respect for learner individuality. Differences in linguistic, cultural, and learning backgrounds are rarely acknowledged. Although some reading strategies and task types encourage responsibility and independent learning, autonomy is not a central design principle. Learners are not offered choices regarding texts or assignments, and opportunities for personalization are virtually absent.

### **Cognitive and Critical Engagement**

The materials focus primarily on factual knowledge and comprehension, offering few opportunities for higher-order thinking. Tasks rarely require learners to analyze, evaluate, or create based on what they learn. While some analytical exercises exist, they lack systematic scaffolding for developing critical thinking. This absence of explicit critical thinking instruction represents a major pedagogical weakness.

### **Creativity and Motivation**

A limited number of tasks—particularly pre-reading and group activities—encourage creativity and collaboration. However, most exercises remain mechanical and repetitive. Motivation relies heavily on extrinsic factors, such as grades or teacher feedback, rather than fostering intrinsic interest in learning. Weak visual design and minimal emotional engagement further reduce learner motivation.

### **Cognitive and Emotional Involvement**

Cognitive engagement is largely confined to unidirectional information transfer, reflecting a teacher-centered approach. Learners are positioned as passive recipients rather than active participants in constructing knowledge. Emotional engagement is similarly limited, as the materials lack stimulating content, authentic visuals, or relatable contexts that might evoke curiosity or empathy.

### **Academic and Linguistic Relevance**

The materials offer rich language exposure focused on vocabulary development and reading comprehension. However, they fail to distinguish clearly between general and academic English, resulting in an insufficient focus on academic discourse conventions. Features of academic writing—such as genre awareness, citation practices, and register distinctions—are inadequately addressed. Academic needs are treated as extensions of general language skills rather than as a specialized domain requiring targeted instruction.

### **Instructional Design and Pedagogical Orientation**

The textbooks follow a linear, teacher-centered structure that leaves little room for adaptation to learners' needs. While the logical sequencing of content helps learners connect new information to prior knowledge, the overall design remains rigid. Interactive, learner-driven approaches are limited, and opportunities for collaboration or self-assessment are scarce.

## Discussion

The evaluation indicates that *Nabz-e Zendegi* and *Zarban-e Zendegi* partially meet the pedagogical expectations of EAP instruction. They succeed in providing structured linguistic input and systematic coverage of vocabulary and reading comprehension skills. However, they fall short in fostering higher-order thinking, learner autonomy, and academic literacy aligned with international EAP standards.

From a humanistic perspective, effective EAP materials should promote learner engagement not only through content but also through emotional, cognitive, and cultural relevance. The analyzed textbooks reflect a more traditional view of education—emphasizing content delivery rather than discovery, and correctness over creativity. Such an approach may limit learners' ability to navigate authentic academic discourse communities, where independent thinking, adaptability, and cultural awareness are essential.

In multilingual academic contexts such as Iran, where students come from diverse disciplines and cultural backgrounds, EAP materials must also address intercultural communication skills. Awareness of academic cultures—both local and global—can help learners negotiate expectations, rhetorical norms, and disciplinary conventions more effectively. Unfortunately, the examined textbooks provide minimal guidance in this regard.

Furthermore, teacher challenges play a crucial role in EAP implementation. Instructors often face difficulties motivating students, particularly when course content seems disconnected from their fields of study. Textbooks that fail to establish clear relevance between language learning and disciplinary goals can exacerbate disengagement. Thus, materials must offer instructors sufficient pedagogical flexibility, guidance, and supplementary resources to adapt lessons to various academic disciplines.

## Conclusion

EAP textbooks occupy a pivotal role in preparing learners for academic success. However, as this study reveals, even widely adopted materials may only partially address the multidimensional nature of academic English. Effective EAP materials must go beyond linguistic proficiency to encompass critical literacy, cultural awareness, and learner empowerment.

In the case of *Nabz-e Zendegi* and *Zarban-e Zendegi*, the evaluation highlights both commendable aspects—such as structured content organization and lexical focus—and critical gaps in promoting learner autonomy, creativity, and critical thinking. These shortcomings point to the need for an updated, research-informed approach to EAP materials development in Iran.

To enhance the quality and effectiveness of such materials, the following recommendations are proposed:

1. **Adopt a Coherent Academic Language Framework:** Materials should distinguish between general and academic English, emphasizing discourse conventions, genre awareness, and academic communication strategies.
2. **Emphasize Learner-Centered Design:** Tasks should allow for personalization, choice, and self-direction, encouraging learners to take responsibility for their learning.

3. **Integrate Authentic, Discipline-Specific Texts:** Exposure to real academic materials helps learners develop familiarity with disciplinary genres and rhetorical patterns.
4. **Conduct Regular Needs Analyses:** Continuous assessment of students' linguistic and academic requirements ensures materials remain relevant and effective.
5. **Promote Communicative and Interactive Learning:** Pair and group activities, discussions, and project-based learning can foster collaboration and deeper engagement.
6. **Incorporate Instructional Design Models:** Applying established frameworks such as ADDIE or backward design can enhance coherence and pedagogical effectiveness.
7. **Set Realistic and Measurable Learning Outcomes:** Clear objectives help both instructors and learners track progress and achievement.
8. **Include Multimodal and Engaging Resources:** Integrating digital and multimedia materials can enrich learning experiences and sustain motivation.
9. **Expand Genre Coverage:** Materials should introduce a range of academic text types—research papers, abstracts, literature reviews, presentations—to prepare learners for diverse academic tasks.

The Nabz-e Zendegi and Zarban-e Zendegi series represents an important step toward localized EAP instruction in Iran. Yet, to fulfill its potential, it must evolve from a traditional, teacher-centered model toward a learner-centered, research-informed approach that values creativity, criticality, and authenticity. Only then can EAP truly empower learners—not merely to survive in academic environments, but to participate meaningfully and confidently within them.

## Acknowledgment

The authors would like to appreciate the teachers for their time and efforts to participate in this research.

## Conflict of Interest

The authors have no conflicts of interest to declare.

**Keywords:** Persian language teaching, Persian for Specific Purposes (PSP), Academic Persian, instructional materials evaluation, Tomlinson checklist.





## نقد و ارزیابی مجموعه فارسی‌دانشگاهی «نبض زندگی و ضربان زندگی» ویژه آموزش به غیر فارسی‌زبانان، براساس شاخص‌های رُستی و تاملینسون (پژوهشی)

مجتبی عباسی\*

نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

Mojtaba.almasi@yahoo.com

رضامراد صحرایی

استاد گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

sahraei@atu.ac.ir

### چکیده

انگلیسی برای اهداف دانشگاهی (EAP) شاخه‌ای در حال گسترش از آموزش زبان است که هدف آن پر کردن شکاف میان مهارت کلی زبانی و الزامات زبانی تخصصی محیط‌های دانشگاهی است. برخلاف آموزش عمومی زبان انگلیسی، رویکرد EAP بر کاربرد هدفمند زبان، متناسب با زمینه‌های دانشگاهی و حرفه‌ای تمرکز دارد و به زبان‌آموزان امکان می‌دهد؛ تا به شکلی مؤثر در ارتباطات علمی مشارکت کنند. در این میان، کتاب‌های درسی در کنار مدرسان، نقشی حیاتی در دستیابی به اهداف آموزشی ایفا می‌کنند و ارزیابی آن‌ها بخش جدایی‌ناپذیر طراحی برنامه‌های درسی EAP محسوب می‌شود. مدرسان EAP نه تنها وظیفه آموزش، بلکه طراحی دوره، تدوین منابع، همکاری میان‌رشته‌ای و انجام پژوهش را نیز بر عهده دارند. در این میان، ارزیابی مواد آموزشی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا اطمینان می‌دهد که نیازهای زبانی و دانشگاهی زبان‌آموزان به‌درستی برآورده می‌شود. اگرچه چهارچوبی یکپارچه برای ارزیابی کتاب‌های درسی وجود ندارد؛ ابزارهای تحلیلی متعددی توسعه یافته‌اند. یکی از جامع‌ترین آن‌ها، چک‌لیست رُستی و تاملینسون (۲۰۱۶) است که بر اساس رویکردی انسان‌گرایانه به ارزیابی مواد آموزشی می‌پردازد. در این پژوهش، چارچوب رُستی - تاملینسون برای ارزیابی دو کتاب درسی فارسی ویژه EAP با عنوان‌های «نبض زندگی و ضربان زندگی»، تألیف وکیلی‌فرد به کار رفته است؛ آثاری که برای فارسی‌آموزانی طراحی شده‌اند که دوره‌های عمومی زبان فارسی را گذرانده و قصد ادامه تحصیل در رشته‌های پزشکی و پیراپزشکی دانشگاه‌های ایران را دارند. تحلیل بر اساس ۲۲ معیار ارزیابی، امتیاز کلی ۵۳ از ۱۱۰ را نشان داد که بیانگر انطباق نسبی با اصول EAP است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که با وجود برخی نقاط قوت آموزشی، این کتاب‌ها به‌طور کامل با استانداردهای زبان‌دانشگاهی و رویکرد انسان‌گرایانه مطابقت ندارند. مقاله در پایان، پیشنهادهایی برای بهبود کیفیت و کارآمدی منابع EAP در بافت‌های آموزشی مشابه ارائه می‌دهد.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش زبان فارسی، فارسی با اهداف ویژه، فارسی دانشگاهی، ارزیابی منابع آموزشی، چک‌لیست تاملینسون.

\* **استناد:** عباسی، مجتبی، صحرایی، رضامراد. نقد و ارزیابی مجموعه فارسی‌دانشگاهی «نبض زندگی و ضربان زندگی» ویژه آموزش به غیرفارسی‌زبانان، براساس شاخص‌های رُستی و تاملینسون، سال پانزدهم، شماره اول (پیاپی ۳۱)، بهار و تابستان ۱۴۰۵، ۳-۳۰. شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2026.22042.1710

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۴/۰۵/۲۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۳/۰۱

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)<sup>۱</sup>

## ۱. مقدمه

زبان با اهداف دانشگاهی (EAP) یکی از حوزه‌های نوظهور در آموزش زبان است که با هدف کاهش فاصله میان دانش عمومی زبان و کاربرد تخصصی آن در بسترهای علمی و دانشگاهی شکل گرفته است. دوره‌های EAP با تمرکز بر مهارت‌های زبانی مورد نیاز در محیط دانشگاه، به‌گونه‌ای طراحی می‌شوند که زبان‌آموزان را برای انجام فعالیت‌هایی همچون شرکت در سمینارها، خواندن و تحلیل متون علمی، نگارش پایان‌نامه، مشارکت در بحث‌های کلاسی و یادداشت‌برداری از سخنرانی‌ها آماده سازند. این رویکرد مهارت‌محور، بر تلفیق آموزش مهارت‌های چهارگانه زبانی با آموزش دانش زبانی؛ نظیر واژگان تخصصی و دستور زبان تأکید دارد و هدف نهایی آن، ارتقای توانمندی‌های فراشناختی زبان‌آموزان در راستای موفقیت تحصیلی و حرفه‌ای است.

در این میان، کتاب‌های درسی نقشی اساسی در فرآیند آموزش زبان ایفا می‌کنند و پس از مدرسان، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای آموزشی در کلاس‌های زبان دوم یا زبان خارجی محسوب می‌شوند؛ به‌ویژه در شرایطی که زبان مقصد به‌صورت زبان خارجی آموزش داده می‌شود، مواد آموزشی ممکن است، تنها منبع تماس زبان‌آموز با زبان هدف باشند. بنابراین، انتخاب و ارزیابی دقیق این منابع، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بسیاری از پژوهشگران بر این باورند که آشنایی مدرسان با معیارهای علمی ارزیابی کتاب‌های درسی، آنان را در انتخاب مناسب‌ترین منابع متناسب با نیازهای آموزشی یاری خواهد داد.

در همین راستا، پژوهش حاضر به بررسی دو کتاب «نبض زندگی» و «ضربان زندگی» با استفاده از چارچوب نظری و معیارهای چک‌لیست رُستی و تاملینسون می‌پردازد. ساختار مقاله در هفت بخش سامان یافته است که به‌ترتیب؛ شامل مرور مفاهیم نظری، اصول تدوین مواد آموزشی، پیشینه پژوهش، تبیین چارچوب نظری و معرفی منابع مورد بررسی، تحلیل محتوای کتاب‌ها و در پایان، ارائه نتیجه‌گیری و پیشنهادها است.

## ۲. چارچوب نظری و پیشینه پژوهش

### ۲.۱. زبان با اهداف ویژه (ESP)

زبان با اهداف ویژه (ESP) رویکردی کاربردمحور در آموزش زبان است که بر تحلیل نیازهای واقعی زبان‌آموزان تأکید دارد (Hutchinson & Waters, 1987). این رویکرد، طی چهار مرحله تاریخی، از تمرکز صرف بر ساختارهای زبانی به تأکید بر موقعیت‌های ارتباطی و راهبردهای فراشناختی تحول یافته است. در ESP، زبان وسیله‌ای برای موفقیت تحصیلی یا شغلی است (Widdowson, 1983) و آموزش باید با مشارکت فعال زبان‌آموزان پیش رود. سه رویکرد عمده در طراحی برنامه‌های ESP؛ شامل رویکرد زبانی، مهارتی و روان‌شناختی است. مطالعات جدید در ESP به‌ویژه در حوزه زبان دانشگاهی (EAP) بر تحلیل گفتمان، ژانرها و واژگان تخصصی تمرکز دارند (Biber, 2006; Coxhead, 2010)

زبان با اهداف دانشگاهی (EAP) شاخه‌ای از ESP است که برای دانشجویانی طراحی شده که قصد ادامه تحصیل در نظام آموزش عالی به زبان دوم را دارند. این دوره‌ها، بر مهارت‌های زبانی، نگارش علمی و واژگان تخصصی تمرکز دارند (Stoller, 2010).

با توجه به تنوع نیازهای دانشجویان، آموزش EAP مبتنی بر سه محور اصلی است: مهارت‌های شناختی، جامعه‌پذیری علمی و سواد دانشگاهی (Hyland, 2006). همچنین، نگارش علمی و مهارت‌های مطالعاتی، از ارکان کلیدی این رویکرد محسوب می‌شوند. تفاوت اصلی EAP با آموزش عمومی زبان در استفاده هدفمند از زبان در متون «کمینه‌بافت» دانشگاهی است (Cummins & Hyland, 2016).

در طراحی EAP، «خاص بودن» زبان دانشگاهی، نقش محوری دارد و به تحلیل ژانرها، مخاطبان و اهداف ارتباطی بستگی دارد. دو رویکرد اصلی در ESP مطرح‌اند: تمرکز بر زبان تخصصی رشته‌ها و تمرکز بر مهارت‌های عمومی (Hutchinson & Waters, 1987). رویکرد دوم؛ در آزمون‌هایی چون آیلتس<sup>۱</sup> رایج است. مزایایی مانند عدم وابستگی به دانش تخصصی و امکان آموزش زبان‌آموزان سطح پایین را دارد (Hyland, 2002). با این حال، منتقدان بر لزوم پرهیز از آموزش مکانیکی زبان تأکید دارند (Krashen, 2011). ترکیب این دو رویکرد به صورت یک پیوستار، موجب شکل‌گیری دیدگاهی می‌شود که در آن مهارت‌هایی؛ مانند خلاصه‌نویسی، بازنویسی و ارائه، مهارت‌های بین‌رشته‌ای قابل انتقال تلقی می‌شوند. نظریه «هسته مشترک» نیز بر اشتراکات زبانی میان رشته‌ها تأکید می‌کند (Bloor & Bloor, 1986).

«زبان فارسی دانشگاهی» (PAP) معادل فارسی EAP است که به آموزش زبان فارسی برای اهداف تحصیلی در محیط‌های دانشگاهی اختصاص دارد (Flowerdew, Peacock, 2001). این حوزه، طیفی از فعالیت‌های زبانی از تعامل کلاسی تا نگارش پژوهشی را در بر می‌گیرد و نیازمند طراحی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر نیازسنجی بومی است.

## ۲.۲. تهیه و تدوین مواد آموزشی

در آموزش زبان با اهداف دانشگاهی، طراحی مواد آموزشی نقش محوری دارد. همان‌گونه که ساراگی<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) اشاره می‌کند، هدف اصلی این دوره‌ها، توانمندسازی زبان‌آموزان برای استفاده مؤثر از زبان در موقعیت‌های واقعی است. تاملینسون<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) مواد آموزشی را شامل تمام منابعی می‌داند که فرآیند یادگیری را تسهیل می‌کنند؛ از کتاب‌های درسی تا محتوای دیجیتال. وی در پژوهش بعدی خود این فرآیند را شامل مراحل طراحی، تولید، ارزیابی و پژوهش معرفی می‌کند (Tomlinson, 2018).

<sup>۱</sup> IELTS

<sup>۲</sup> Saragi

<sup>۳</sup> Tomlinson

طراحی مواد آموزشی زبان دانشگاهی (PAP) باید چهار مؤلفه کلیدی را در نظر بگیرد:

۱. سطح تخصصی بودن: از دوره‌های عمومی (مانند زبان تجاری) تا دوره‌های کاملاً تخصصی (مثل زبان برای رانندگان تاکسی مناطق گردشگری)

۲. محتوای تخصصی: مواد آموزشی باید مبتنی بر دانش رشته‌های تخصصی باشد (Dudley-Evans, St. John, 1998).

۳. نقش فعال مدرس: با توجه به کمبود منابع استاندارد، مدرسان اغلب خود باید مواد آموزشی را طراحی کنند (Robinson, 1991; Hutchinson & Waters, 1987)

۴. شکاف نظریه و عمل: در EAP هماهنگی کامل بین یافته‌های پژوهشی و محتوای آموزشی وجود ندارد (Harwood, 2005).

در این راستا، تحلیل نیازها به‌عنوان نخستین گام اساسی در طراحی دوره‌های زبان با اهداف دانشگاهی شناخته می‌شود. نیشن<sup>۱</sup> و مک‌آلیستر<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) بر این باورند که تحلیل نیاز باید مشخص کند؛ زبان‌آموزان چه دانشی دارند و به چه دانشی نیاز دارند، تا بتوانند در موقعیت‌های تخصصی و حرفه‌ای عملکرد مطلوبی داشته باشند.

در نهایت، چهارچوب پیشنهادی هاچینسون<sup>۳</sup> و واترز<sup>۴</sup> (۱۹۸۷)، نقل شده در برای تحلیل نیاز، الگویی کارآمد برای طراحی دوره‌ها و تدوین مواد آموزشی فارسی دانشگاهی ارائه می‌دهد (Hyland & Shaw, 2016). این مدل می‌تواند راهنمای مناسبی برای سیاست‌گذاران و تهیه‌کنندگان محتوای آموزشی در این حوزه باشد.

طراحی مواد آموزشی در حوزه زبان با اهداف دانشگاهی (EAP) فرآیندی پیچیده و نظام‌مند است که بر اساس مدل بوکانگرا-واله<sup>۵</sup> (۲۰۱۰)، مستلزم ایجاد تعادل دقیق بین سه مؤلفه اساسی نیازهای یادگیری، محتوای زبانی و محتوای تخصصی است. این فرآیند نیازمند بررسی جامع مؤلفه‌هایی؛ چون اهداف آموزشی، تناسب محتوای درسی با رشته تحصیلی، سطح مهارت‌های زبانی فراگیران، منابع در دسترس و محدودیت‌های اجرایی است. در این چارچوب، پاسخ‌گویی به پرسش‌های کلیدی درباره محتوای حامل، دانش مدرس، پیش‌نیازهای یادگیرندگان، ویژگی‌های زبانی رشته تخصصی و ملاحظات عملیاتی ضروری می‌باشد.

مراحل تولید مواد آموزشی طبق این مدل، شامل سه گام اصلی است: ابتدا ارزیابی و انتخاب منابع موجود؛ سپس تطبیق این منابع از طریق روش‌هایی مانند گسترش یا بازنویسی در صورت عدم تناسب با نیازهای آموزشی و در نهایت، طراحی منابع تکمیلی برای فعالیت‌های خارج از کلاس. این رویکرد انعطاف‌پذیر بر ضرورت توجه

<sup>1</sup> Nation

<sup>2</sup> Macalister

<sup>3</sup> Hutchinson

<sup>4</sup> Waters

<sup>5</sup> Boukangra-Valle

همزمان به اهداف آموزشی، ویژگی‌های یادگیرندگان و شرایط بافتی تأکید دارد، به گونه‌ای که مواد تولیدشده بتوانند به صورت مؤثر نیازهای زبانی و تخصصی دانشجویان را پوشش دهند.

جدول ۱. چهارچوب تحلیل نیاز-هاچیسنون و واترز (۱۹۸۷)

تحلیل وضعیت آینده	تحلیل وضعیت فعلی
چرا زبان آموزان به زبان نیاز دارند؟ <ul style="list-style-type: none"> <li>• امتحان</li> <li>• دوره کارشناسی</li> <li>• کارشناسی ارشد</li> <li>• دکترا</li> </ul>	علت انتخاب این درس یا دوره؟ <ul style="list-style-type: none"> <li>• اجباری یا اختیاری</li> <li>• از قبیل نیازهای واضح و مشخص وجود دارد؟</li> <li>• اهداف شخصی/دانشگاهی</li> <li>• انگیزه‌ها و گرایش‌ها</li> <li>• از این درس/دوره چه چیزی می‌خواهند بیاموزند؟</li> </ul>
کدام ژانر استفاده خواهد شد؟ <ul style="list-style-type: none"> <li>• گزارش‌های آزمایشگاهی</li> <li>• سمینار</li> <li>• ارائه سخنرانی</li> <li>• مقاله</li> </ul>	آنها چگونه یاد می‌گیرند؟ <ul style="list-style-type: none"> <li>• پیش‌زمینه و تجربیات یادگیرنده</li> <li>• مفهوم تدریس و یادگیری</li> <li>• متدلوژی‌ها و مواد آموزشی</li> <li>• ترجیحات فردی</li> <li>• سبک و راهبردهای یادگیری مرجح</li> </ul>
ساختار عمومی این ژانرها چه هستند؟ <ul style="list-style-type: none"> <li>• تحلیل حرکت‌ها (move)</li> <li>• ویژگی‌های برجستگی</li> <li>• شرایط و محیط ژانر</li> </ul>	یادگیرندگان چه کسانی هستند؟ <ul style="list-style-type: none"> <li>• سن / جنسیت/ ملیت/ زبان اول</li> <li>• دانش موضوعی</li> <li>• علاقمندی‌ها</li> <li>• پیش‌زمینه اجتماعی - فرهنگی</li> <li>• گرایش به رشته یا موضوع</li> </ul>
محتوای موضوعی چگونه هستند؟ <ul style="list-style-type: none"> <li>• موضوعات دانشگاهی</li> <li>• رشته‌های خاص</li> <li>• موضوعات مقطع دبیرستان</li> </ul>	زبان آموزان چه می‌دانند؟ <ul style="list-style-type: none"> <li>• سواد در زبان اول و زبان دوم</li> <li>• مهارت در زبان دوم</li> <li>• تجربه مهارت نوشتن و آشنایی با ژانرهای مختلف</li> </ul>
	زبان آموز از طریق زبان با چه کسانی ارتباط خواهد داشت؟ گویشور بومی یا غیر بومی دانش خوانندگان - حرفه‌ای، مقدماتی روابط: همکلاسی، استاد درس، آزمون‌گر، استاد راهنما
	از زبان کجا استفاده خواهد شد؟ شرایط فیزیکی: مدرسه، دانشگاه، کنفرانس بافت زبانی: خارج از کشور، موطن اصلی بافت انسانی: خوانندگان معین/نامعین

## ۳.۲. اصالت مواد آموزشی

استفاده از مواد آموزشی اصیل در زبان با اهداف دانشگاهی (EAP) موضوعی چالش برانگیز است. موافقان (Flowerdew, Peacock, 2001) معتقدند؛ متون اصیل، کاربرد واقعی زبان را منعکس می‌کنند و زبان‌آموزان را برای موقعیت‌های دانشگاهی آماده می‌سازند، درحالی که مخالفان استدلال می‌کنند، این متون ممکن است پیچیده یا نامرتب باشند. برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که متون معتبر، انگیزه کمتری ایجاد می‌کنند (McDonald, Badger, White, 2000)؛ درحالی که دیگران بر مزایای قرارگیری در معرض ساختارهای زبانی متنوع تأکید دارند (Gilmore, 2007).

از سوی دیگر، تنوع رشته‌ای و سطح زبانی زبان‌آموزان در کلاس‌های EAP، چالش‌هایی مانند تفاوت در درک مفاهیم دانشگاهی و ناامیدی ناشی از ناهمگونی مهارت‌ها ایجاد می‌کند (Hyland, 2006). در نتیجه، بسیاری از دوره‌های EAP که صرفاً بر مهارت‌های مطالعه تمرکز دارند، ممکن است نتوانند نیازهای یادگیرندگان را به‌طور کامل پوشش دهند (Tomlinson, 2003).

## ۴.۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های متعددی به ارزیابی مواد آموزشی زبان با اهداف ویژه در ایران پرداخته‌اند. امانی ملکوتی (۱۳۸۹) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد، هفت مجموعه از کتاب‌های کنون زبان ایران، درباره آموزش زبان فارسی را با روش تحلیل محتوا، نقد و بررسی کرده است. صدیقی‌فر و همکاران (۱۳۹۴) با تمرکز بر آموزش تکلیف‌مدار در مهارت خواندن، محتوای کتاب فارسی فنی - مهندسی را بررسی کردند. کامیابی‌گل، بارانی و معراجی (۱۳۹۵) بر اساس نظریه مک دانو و شاو، به نقد و بررسی مجموعه «فارسی شیرین است» پرداخته و معایب و مزایای آن را تشریح کرده‌اند. صحرایی و شمشکی (۱۳۹۶) نیز مجموعه «فارسی شیرین است» را بر اساس شاخص‌های کانینگزورث تحلیل نمودند. الماسی و صحرایی (۱۴۰۳) بر اساس شاخص‌های کانینگزورث، مجموعه آموزش کاربردی واژه را مورد ارزیابی قرار داده‌اند. لیست بررسی کانینگزورث، ۴۵ معیار برای ارزیابی کتاب‌های درسی ارائه می‌دهد که این معیارها در هشت بخش، به ترتیب هدف‌ها و رویکردها، طراحی و سازمان‌دهی، محتوای زبانی، مهارت‌ها، موضوع، روش‌شناسی، کتاب معلم و ملاحظات کاربردی گنجانده شده است. در حوزه زبان انگلیسی، سجادی و حداوی‌نیا (۲۰۱۱) کتاب «انگلیسی برای دانشجویان فیزیک» را ارزیابی کرده و مناسب بودن آن را تأیید کردند. وثوقی و همکاران (۲۰۱۳) با رویکردی انتقادی، کتاب انگلیسی پزشکی را بررسی و نیاز به بازنگری اساسی در مواد آموزشی دانشگاهی ایران را خاطر نشان کردند. برزگر و همتی (۲۰۱۴) نیز در ارزیابی کتاب انگلیسی دندانپزشکی به نتایج مشابهی دست یافتند. ظهوریان و پان‌دیان (۲۰۱۵) با بررسی اصالت کتب درسی EAP در ایران، محدودیت‌های موجود را شناسایی کردند.

در سطح جهانی، مول<sup>۱</sup> و تین<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) سه مجموعه آموزشی EAP را در نیوزیلند و استرالیا بر اساس ۱۰ شاخص کلیدی ارزیابی نمودند. یوستونل<sup>۳</sup> و کاپلان<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) با تحلیل بازخورد دانشجویان ترکیه، نیازهای آموزشی آنان را شناسایی کردند. رشید<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۹) بر تحول آموزش زبان تخصصی در مقطع تحصیلات تکمیلی و ضرورت تقویت توانش حرفه‌ای تأکید داشتند. شه‌میرزادی (۲۰۱۹) نیز با مطالعه تطبیقی ایران و نروژ، کفایت دوره‌های EAP در پاسخ‌گویی به نیازهای دانشجویان را بررسی کرد.

این مطالعات به صورت نظام‌مند نشان می‌دهند که ارزیابی و بازنگری مستمر مواد آموزشی زبان با اهداف ویژه، با توجه به نیازهای خاص گروه‌های هدف و تحولات آموزشی، امری ضروری است. یافته‌ها حاکی از آن است که مواد آموزشی موجود در بسیاری از موارد، نیاز به بازبینی و اصلاح دارند؛ تا بتوانند به صورت مؤثرتری نیازهای یادگیرندگان را در رشته‌ها و بافت‌های مختلف برآورده سازند.

## ۲.۵. چهارچوب نظری

### ۲.۵.۱. ارزیابی مواد آموزشی با اهداف ویژه

=دادلی‌اوانز<sup>۶</sup> و سنت‌جان<sup>۷</sup> (۱۹۹۸) پنج نقش اصلی برای فرد فعال در حوزه زبان با اهداف ویژه تعیین کرده‌اند: مدرس، طراح دوره و تهیه‌کننده مواد آموزشی، همکار، محقق و ارزیاب. آن‌ها تضاد زبان با اهداف ویژه با زبان عمومی را رد کرده و ویژگی‌های متنوعی را برای زبان عمومی می‌افزایند.

ارزیابی مواد آموزشی در زبان با اهداف ویژه، به‌ویژه در سطوح عالی، اهمیت زیادی دارد. برخلاف آموزش زبان در مقاطع پایین‌تر که کتاب‌های درسی خاصی توسط مدیریت آموزشی تهیه می‌شوند، در زبان با اهداف ویژه معمولاً از ترکیب و تعدیل متون مختلف استفاده می‌شود. ارزیابی این مواد توسط مدرسان رایج است؛ چراکه نیاز به بررسی تاثیر مواد آموزشی بر دوره خاص و تطابق آن‌ها با بافت آموزشی وجود دارد (Littlejohn, 1998).

ارزیابی مواد آموزشی از طریق روش‌هایی؛ مانند چک‌لیست‌ها و پرسش‌نامه‌ها صورت می‌گیرد، اما روش‌های دیگری؛ مانند مصاحبه، مشاهده، و مقیاس رتبه‌بندی نیز وجود دارد. برخی پژوهش‌گران مانند کانینگزورث<sup>۸</sup>

<sup>۱</sup> Moll

<sup>۲</sup> Thain

<sup>۳</sup> Yustonel

<sup>۴</sup> Kaplan

<sup>۵</sup> Rashid

<sup>۶</sup> Dudley-Evans

<sup>۷</sup> St. John

<sup>۸</sup> Cunningsworth

(۱۹۹۵)، کندال<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۲)، برنارد<sup>۲</sup> و زیماچ<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) و دیگران، معیارهایی برای ارزیابی مواد آموزشی زبان با اهداف ویژه ارائه کرده‌اند (Boukangra-Valle, 2010).

همسی<sup>۴</sup> (۱۹۹۷) سه روش ارزیابی مواد آموزشی را معرفی کرده است:

الف) رویکرد تجربی که بر مبنای برداشت اولیه ارزیاب است.

ب) رویکرد رسمی پیش از استفاده که شامل چک‌لیست‌ها و روش‌های دقیق برای جمع‌آوری اطلاعات است.

ج) رویکرد فرآیند که شامل ارزیابی پیش‌بین برای تصمیم‌گیری در مورد مواد آموزشی و ارزیابی گذشته‌نگر برای بررسی مواد استفاده شده است.

ارزیابی پیش‌بین به‌طور عمده در تحقیقات متمرکز است؛ اما ارزیابی گذشته‌نگر می‌تواند نقاط قوت و ضعف برنامه‌دستی را شناسایی کرده و برای بهبود ابزارهای ارزیابی پیش‌بین در آینده کمک کند.

در این مطالعه، از چک‌لیست جامع رُستی<sup>۵</sup> و تاملینسون (۲۰۱۶) به‌عنوان ابزار ارزیابی مواد آموزشی استفاده شده است. این چارچوب که از اعتبار علمی برخوردار است، در بخش بعدی به تفصیل مورد بررسی قرار خواهد گرفت. انتخاب این معیارها به‌دلیل جامعیت آن در سنجش ابعاد مختلف مواد آموزشی زبان صورت پذیرفته است.

## ۲.۵.۲. معیارهای رُستی و تاملینسون (۲۰۱۶)

رُستی و تاملینسون ۲۲ شاخص را برای بررسی و ارزیابی مواد آموزشی با اهداف دانشگاهی در یک رویکرد انسان‌گرایانه مطرح کرده‌اند (Tomlinson & Masuhara, 2018). تاملینسون و ماسوهارا (۲۰۱۸) پیشنهاد می‌کنند که معیارهای مورد نظر در یک جدول و در سه ستون معیار، نمره در مقیاس لیکرت ۱ تا ۵ و توضیحات طراحی و تکمیل شود. این معیارها در جدول شماره (۲) و در قالب پیشنهادی ارائه شده‌اند.

<sup>۱</sup> Kendall

<sup>۲</sup> Bernard

<sup>۳</sup> Ziemach

<sup>۴</sup> Homsey

<sup>۵</sup> Rosty

جدول ۲. معیارهای ۲۲ گانه رستی-تاملینسون (۲۰۱۸)

دسته‌بندی	معیار	نمره (۱ تا ۵)
تا چه میزان مواد آموزشی:	به زبان آموزان به عنوان انسان مستقل احترام می‌گذارند؟	
	زبان آموزان را برای برعهده گرفتن مسئولیت یادگیری خودش ترغیب می‌کنند؟	
	زبان آموزان را برای استفاده از مهارت‌های سطح بالا به چالش می‌کشد؟	
	به یادگیرنده برای مرتبط ساختن مطالب با آنچه در ذهن دارند کمک می‌کنند؟	
	زبان آموزان را به تجسم تشویق می‌کنند؟	
	زبان آموزان را ترغیب به استفاده از بینش و فهم خود می‌کنند؟	
	زبان آموزان را به شخصی‌سازی مواد آموزشی ترغیب می‌کنند؟	
	زبان آموزان را به خلاقیت ترغیب می‌کنند؟	
	به‌صورت سازنده، زبان آموزان را برای داشتن دیدگاه انتقادی ترغیب می‌کنند؟	
	زبان آموزان را برای اکتشافات شخصی ترغیب می‌کنند؟	
	زبان آموزان را برای پیگیری زبان در خارج از کلاس ترغیب می‌کنند؟	
	حق انتخاب متون را برای زبان آموزان فراهم می‌کنند؟	
	حق انتخاب تکالیف را برای زبان آموزان فراهم می‌کنند؟	
احتمالا تا چه میزان مواد آموزشی می‌توانند:	شرایط مواجهه غنی با کاربرد مرتبط زبان را برای زبان آموزان فراهم می‌کنند؟	
	زبان آموزان را از نظر عاطفی دخیل کنند؟	
	زبان آموزان را از نظر شناختی دخیل کنند؟	
	برای زبان آموزان جذاب و سرگرم کننده باشند؟	
	بر انگیزه زبان آموزان تاثیر مثبت داشته باشند؟	
	زبان آموزان را در پردازش عمیق درون‌داد زبانی کمک کنند؟	
	به نیازهای زبانی زبان آموزان مرتبط باشند؟	
	به نیازهای دانشگاهی زبان آموزان مرتبط باشند؟	
به خواسته‌های شخصی زبان آموزان مرتبط باشند؟		

### ۳. روش شناسی

#### ۳.۱. معرفی و تحلیل مجموعه آموزشی نبض زندگی و جریان زندگی

مجموعه دوجلدی نبض زندگی و ضربان زندگی به‌عنوان یک منبع تخصصی آموزش زبان فارسی طراحی شده است که مخاطبان اصلی آن فارسی‌آموزانی هستند که پس از گذراندن دوره مقدماتی، قصد ادامه تحصیل در

رشته‌های پزشکی و پیراپزشکی در دانشگاه‌های ایران را دارند. این مجموعه با توجه به نیازهای خاص این گروه از زبان‌آموزان تدوین شده است.

مؤلفان در مقدمه کتاب، به سه معیار اساسی در انتخاب و سازمان‌دهی محتوای آموزشی اشاره نموده‌اند. نخست؛ شاخص‌های زبانی شامل تراکم و غنای واژگانی در متون خوانداری و شنیداری مورد توجه قرار گرفته است. دوم؛ نتایج حاصل از نظرسنجی‌های انجام شده از استادان و فارسی‌آموزان، در طراحی محتوا اعمال شده است. سوم؛ تناسب محتوایی متون با سرفصل‌های درس فیزیولوژی در رشته‌های پزشکی و پیراپزشکی به دقت رعایت شده است.

با توجه به اهداف آموزشی این مجموعه، محتوای آن‌ها به‌طور عمده، از حوزه زیست‌شناسی انتخاب شده است. این انتخاب هوشمندانه موجب ایجاد هم‌خوانی حداکثری بین محتوای آموزشی و نیازهای علمی دانشجویان پزشکی شده است. چنین رویکردی به زبان‌آموزان کمک می‌کند؛ تا همزمان با تقویت مهارت‌های زبانی خود، با مفاهیم پایه‌ای رشته تخصصی‌شان نیز آشنا شوند.

### ۲.۳. ساختار مجموعه

این دو کتاب با ساختار و هدف یکسان، مجموعه‌ای دو جلدی هستند که برای تسهیل برنامه‌ریزی آموزشی، به دو بخش تقسیم شده‌اند. هر دو جلد، مهارت‌های اصلی زبان (خواندن، نوشتن، شنیدن، صحبت کردن) را همراه با راهبردهای خواندن، واژگان نیمه تخصصی و دانشگاهی و آموزش واژه‌سازی با پسوندی؛ چون خوار، ساز، شناس، درمانی، دار، ی و ... و دستور زبان (مانند فعل مجهول) پوشش می‌دهند. جدول شماره (۲) ساختار کلی کتاب نبض زندگی را خلاصه می‌کند.

هر فصل با تصویری مرتبط، عنوان و اهداف یادگیری آغاز می‌شود. بخش «پیش از خواندن» شامل دو قسمت است: بحث درباره پرسش‌ها و معرفی واژگان تخصصی متداول در متون پزشکی همراه با آوانگاری. سپس متن «خواندن» با موضوعات زیست‌شناسی ارائه می‌شود (با ۶۳۱ تا ۱۰۸۱ واژه) که پاراگراف‌ها شماره‌گذاری شده و همراه با تصویر و نام اجزا هستند. در پایان هر متن، تعداد واژه‌ها و شاخص «واژه در دقیقه» برای سنجش سرعت خواندن درج شده است. بخش ارزیابی؛ شامل سه یا چهار نوع سؤال (صحیح/ غلط، چندگزینه‌ای، بازپاسخ، یا تکمیل نمودار) می‌باشد.

در بخش «گسترش واژگان نیمه تخصصی» تمرین‌هایی برای تکمیل جملات با ساختارهای فعلی، اسمی و صفتی و واژه‌های نیمه تخصصی ارائه شده که به توضیح یا تفکیک بیشتری از سوی مؤلف نیاز دارند. در بخش «ساخت واژه» زبان‌آموزان با پسوندسازی و کاربرد واژگان در جمله آشنا می‌شوند.

بخش «واژگان دانشگاهی»؛ شامل ۵ واژه بدون تعریف است که زبان‌آموز باید با جستجو در منابع، معنی آن‌ها را یافته و جمله‌سازی کند. «راهبرد خواندن» نیز با آموزش ده راهبرد کلیدی، مانند مرور اجمالی، نکته‌برداری،

حدس هدف نویسنده، رسم شبکه واژگانی و مدل بسخاب (بررسی، سؤال، خواندن، ازبرخواندن، بازنگری) همراه است.

در بخش «شنیدن»، پس از شنیدن فایل صوتی، دو نوع تمرین صحیح/غلط و بازپاسخ انجام می‌شود. بخش «نوشتن» نیز تمرین‌های متنوعی؛ مانند نکته‌برداری، خلاصه‌نویسی، املا، ترسیم نمودار، جستجو در اینترنت و گسترش متن را شامل می‌شود. سرانجام، در بخش «گفتن»، زبان‌آموز پس از تحقیق درباره یک موضوع علمی، یافته‌های خود را به‌صورت شفاهی در کلاس ارائه می‌کند.

جدول ۲. محتوای کتاب نبض زندگی

فصل	تعداد واژه‌ها و مفاهیم	پیش از خواندن	متن خواندن	مرحله پس از خواندن	واژگان نیمه تخصصی	واژگان دانشگاهی	راهبرد خواندن
۱	۳۶	۴ سوال	۱۰۸۱ واژه ۳ تصویر	صحیح/غلط ۹ سوال چهارگزینه‌ای ۷ سوال ۶ سوال بازپاسخ	بخش اول ۱۴ خانواده واژه بخش دوم ۱۴ واژه	۵ واژه	پایگاه داده برخط
۲	۲۹	۵ سوال	۹۴۱ واژه ۱ تصویر	صحیح/غلط ۸ سوال چهارگزینه‌ای ۵ سوال ۵ سوال بازپاسخ	بخش اول ۹ خانواده واژه بخش دوم ۱۳ واژه	۵ واژه	مرور اجمالی برای درک کلیات
۳	۱۸	۵ سوال تکمیل کردنی ازشکل	۷۸۶ واژه ۲ تصویر	صحیح/غلط ۷ سوال چهارگزینه‌ای ۴ سوال ۵ سوال بازپاسخ	بخش اول ۹ خانواده واژه بخش دوم ۱۲ واژه	۵ واژه	نکته‌برداری
۴	۱۵	۴ سوال	۸۰۵ واژه ۱ تصویر	صحیح/غلط ۶ سوال چهارگزینه‌ای ۴ سوال ۵ سوال بازپاسخ	بخش اول ۱۱ خانواده واژه بخش دوم ۹ واژه	۵ واژه	استفاده از عنوان در درک ایده کلی
۵	۲۴	۴ سوال	۹۲۱ واژه ۱ تصویر	صحیح/غلط ۷ سوال چهارگزینه‌ای ۵ سوال ۵ سوال بازپاسخ	بخش اول ۱۸ خانواده واژه بخش دوم ۱۵ واژه	۵ واژه	رسم نمودار زنجیره‌ای
۶	۱۴	۵ سوال	۱۰۶۵ واژه ۱ تصویر	صحیح/غلط ۹ سوال چهارگزینه‌ای ۶ سوال ۴ سوال بازپاسخ	بخش اول ۸ خانواده واژه بخش دوم ۹ واژه	۰ واژه	حدس زدن هدف نویسنده
۷	۱۷	۵ سوال	۸۴۸ واژه ۳ تصویر	صحیح/غلط ۴ سوال تکمیل نقشه ۵ سوال چهارگزینه‌ای ۶ سوال ۵ سوال بازپاسخ	بخش اول ۱۴ خانواده واژه بخش دوم ۱۱ واژه	۵ واژه	استنباط
۸	۲۴	۳ سوال	۶۳۱ واژه ۱ تصویر	صحیح/غلط ۸ سوال چهارگزینه‌ای ۶ سوال ۵ سوال بازپاسخ تکمیل جدول ۵ سوال	بخش اول ۱۶ خانواده واژه بخش دوم ۱۰ واژه	۵ واژه	شبکه واژگانی

خلاصه نویسی	۵ واژه	بخش اول ۹ خانواده واژه بخش دوم ۱۵ واژه	صحیح/غلط ۹ سوال چهارگزینه‌ای ۸ سوال ۵ سوال بازپاسخ تکمیل جدول ۵ سوال	۷۷۸ واژه ۱ تصویر	۴ سوال	۱۸	۹
بسخاب (بررسی، سوال، خواندن، از بر خواندن، بازنگری)	۵ واژه	بخش اول ۱۱ خانواده واژه بخش دوم ۱۲ واژه	صحیح/غلط ۷ سوال چهارگزینه‌ای ۴ سوال ۵ سوال بازپاسخ تکمیل جدول ۵ سوال	۷۰۱ واژه ۱ تصویر	بخش اول: تکمیل شکل بخش دوم ۳ سوال	۳۹	۱۰

بعد از هر پنج درس، یک آزمون و در کل کتاب، دو آزمون برای سنجش پیشرفت یا تشخیص مسائل و مشکلات زبان آموزان با هدف شناسایی و ترمیم توسط مدرس وجود دارد که همهٔ مهارت‌های تدریس شده را ارزیابی می‌کند. در پایان کتاب، متن‌های شنیداری همهٔ دروس و آزمون‌ها ارائه شده است.

### ۳.۳. یافته‌ها

در این بخش، به بررسی مجموعهٔ آموزشی نبض و ضربان زندگی براساس شاخص‌های رستی - تاملینسون می‌پردازیم.

#### ۳.۳.۱. متون مورد استفاده در مجموعهٔ آموزشی

در طراحی کتاب‌های آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی، معمولاً انتظار می‌رود؛ متون از طیف وسیعی از رشته‌های دانشگاهی، نظیر علوم انسانی، علوم پایه و فنی - مهندسی انتخاب شوند. هرچند در مورد مجموعه‌های «نبض زندگی» و «ضربان زندگی» که ویژهٔ دانشجویان پزشکی و پیراپزشکی طراحی شده‌اند، این تنوع رشته‌ای موضوعیت ندارد. با این وجود، مؤلفان به‌خوبی موفق شده‌اند، اصالت متون و ارتباط مؤثر آن‌ها با نیازهای آیندهٔ زبان‌آموزان، به‌ویژه در ارتباط با درس پایه فیزیولوژی را حفظ کنند.

مؤلفان با دقت متونی را انتخاب کرده‌اند که علاوه بر تناسب با درس فیزیولوژی، قابلیت بهره‌گیری در آموزش مهارت‌های چهارگانهٔ زبانی و طراحی تکالیف آموزشی را دارا باشند. با این حال، به نظر می‌رسد؛ برخی موضوعات کلیدی در یادگیری زبان دانشگاهی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. از جملهٔ این موارد می‌توان به استراتژی‌های یادگیری، یادگیری خودمحور، آگاهی‌های بین‌فرهنگی و تنوع ژانرهای دانشگاهی؛ مانند متون آموزشی، مقالات پژوهشی، مباحثات علمی و مذاکرات دانشگاهی اشاره کرد که جای خالی آن‌ها در مجموعه، محسوس است. یکی از نقاط ضعف قابل توجه، کمبود آموزش راهبردهای پژوهشی و جستجوی علمی است؛ در حالی که در بخش‌های نوشتاری و گفتاری از زبان‌آموزان خواسته می‌شود، با جستجوی اینترنتی مطالب را گردآوری کنند، تنها به آموزش یک راهبرد (استفاده از پایگاه‌های داده) اکتفا شده است. این محدودیت می‌تواند استفادهٔ مستقل از کتاب را برای زبان‌آموزان با چالش مواجه کند و از اثربخشی آموزشی آن بکاهد.

به‌طور کلی، هرچند این مجموعه در انتخاب متون تخصصی مرتبط با رشته پزشکی موفق عمل کرده، اما نیازمند گسترش بیشتر در پوشش موضوعات فرازبانی و راهبردهای یادگیری است. افزودن محتوایی در زمینه مهارت‌های دانشگاهی، فراتر از محتوای تخصصی صرف، می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزشی مجموعه، کمک شایانی نماید. همچنین، توجه بیشتر به آموزش راهبردهای تحقیق و جستجوی علمی می‌تواند استقلال یادگیری زبان‌آموزان را افزایش دهد.

### ۲.۳.۳. پژوهش

مواد آموزشی باید با اصول به‌دست آمده از تحقیقات فعلی درباره زبان با اهداف ویژه/دانشگاهی؛ مانند مطالعات مبتنی بر ژانر، مطالعات مبتنی بر پیکره زبانی، مطالعات واژگان دانشگاهی، طراحی، تهیه و تدوین شوند. از آنجایی که پیکره‌های زبان دانشگاهی در ایران به‌صورت جدی مورد پژوهش قرار نگرفته‌اند، نمی‌توان در خصوص انتخاب واژگان در مجموعه نبض و ضربان زندگی نظر خاصی داد؛ هرچند بنا به ادعای نویسنده در مقدمه کتاب، در مقایسه با کتاب پایه درس فیزیولوژی، تسهیل‌سازی بیشتری انجام شده و غنای واژگانی بیشتری در متون مورد استفاده در مجموعه وجود دارد.

دریاره معیار مبتنی بر ژانر بودن مواد آموزشی با اهداف دانشگاهی نیز به علت کمتر پرداخته شدن در پژوهش‌ها، بیشتر متون و تکالیف، براساس متون نوشتاری در قالب کتاب‌های تخصصی به آموزش زبان فارسی پرداخته‌اند که جای مطالعه و بررسی بیشتری در مجموعه‌های مشابه در آینده، به شدت احساس می‌شود. در این مجموعه، فقط متون تخصصی، مورد مطالعه و عرضه قرار گرفته‌اند و به ژانرهای دیگر؛ از قبیل مقاله، پایان‌نامه، کنفرانس و اشکال مختلف روابط استاد و دانشجو پرداخته نشده است.

### ۲.۳.۳. مهارت‌ها

مواد آموزشی زبان با اهداف دانشگاهی (EAP) باید به‌صورت جامع، دو دسته مهارت اساسی را پوشش می‌دهند. نخست؛ مهارت‌های زبانی خاص، شامل دستور زبان گفتمان دانشگاهی، واژگان تخصصی، زبان مذاکره و بحث علمی، تکنیک‌های ارائه و استدلال و دوم؛ مهارت‌های فرازبانی مانند روش‌های مطالعه دانشگاهی، جستجوی پیشرفته اطلاعات، انجام پژوهش مستقل و کار گروهی. این مهارت‌ها در کنار یکدیگر، دانشجویان را برای چالش‌های محیط دانشگاهی آماده می‌سازند.

در بررسی کتاب نبض زندگی، مشاهده می‌شود که این مجموعه آموزشی صرفاً بر مهارت جستجوی اینترنتی تمرکز داشته و سایر مؤلفه‌های حیاتی زبان دانشگاهی را نادیده گرفته است. این کاستی‌ها، شامل عدم آموزش نظام‌مند دستور زبان دانشگاهی، غفلت از مهارت‌های گفت‌وگوی علمی، کم‌توجهی به تکنیک‌های استدلال و ارائه

و نپرداختن به مهارت‌های پژوهشی پیشرفته و کاربردهای مشارکتی زبان دانشگاهی است. چنین نقصانی، در مقایسه با استانداردهای بین‌المللی آموزش EAP کاملاً مشهود است.

این محدودیت‌های محتوایی می‌تواند پیامدهای آموزشی نامطلوبی در پی داشته باشد؛ از جمله کاهش توانایی دانشجویان در تولید گفتمان دانشگاهی، ضعف در مشارکت فعال در محیط‌های دانشگاهی، ناتوانی در انجام پژوهش‌های مستقل و مشکلات در تعاملات علمی بین‌فرهنگی. بنابراین، ضروری است در ویرایش‌های آتی این مجموعه، بازنگری اساسی صورت پذیرد؛ تا تمامی ابعاد زبان دانشگاهی به‌صورت نظام‌مند و هدف‌مند پوشش داده شود و نیازهای واقعی دانشجویان در محیط دانشگاهی را برآورده سازد.

### ۳.۴. فعالیت‌ها

فعالیت‌های زبان‌محور باید با فعالیت‌های کاربردمحور ادغام شوند. فعالیت‌هایی که زبان‌آموز را به خودارزیابی و همسان - ارزیابی با استفاده از یک چک‌لیست، تشویق و ترغیب می‌کنند. باید ارتباطی بین عبارات کلامی و نتیجه به‌منظور حفظ علاقه دانشجویان و بازتاب ماهیت کل‌نگرانه مطالعات دانشگاهی در زندگی واقعی وجود داشته باشد. برای مثال؛ عمل نوشتن یک مقاله به‌تنهایی در زمینه‌های دانشگاهی اتفاق نمی‌افتد؛ بلکه نوشتن مقاله، بخشی از یک فرآیند بزرگ‌تر؛ شامل انتخاب موضوع، بحث درباره رویکردهای احتمالی، خواندن و بحث در مورد مطالب مرتبط، گوش دادن به سخنرانی و ارائه یک پیش‌نویس برای نظرات سخنران، قبل از بازنویسی است. در کتاب نبض زندگی با توجه به تخصصی بودن بافت و موضوعات در آموزش چهار مهارت اصلی زبان، این ارتباط زبانی و کاربردی، خودبه‌خود وجود دارد؛ ولی چک لیست مشخصی برای خودارزیابی یا همسان‌ارزیابی ارائه نشده است. فعالیت‌ها و تکالیف بیشتر بر استفاده از متون و محتوای فنی و علمی برای آموزش چهار مهارت اصلی تمرکز دارند و بعد کاربردی و استفاده از دانش و زبان در بافت دانشگاهی مد نظر قرار نگرفته‌اند.

### ۳.۵. نواقص

مجموعه حاضر با فقدان کتاب کار و کتاب راهنمای مدرس مواجه است که این نقصان به‌طور محسوس بر کارایی آموزشی آن تأثیر گذاشته است. کتاب کار می‌توانست با ارائه تمرینات تکمیلی، فرصت بیشتری برای تثبیت یادگیری فراهم آورد؛ در حالی که کتاب راهنمای مدرس نیز می‌توانست تسهیل‌گر فرایند تدریس باشد. از جمله ضعف‌های ساختاری بارز این مجموعه، عدم وجود واژه‌نامه فهرست‌بندی شده در پایان کتاب است. این کمبود، فرایند جست‌وجوی واژگان را برای زبان‌آموزان به چالشی غیرضروری تبدیل می‌کند. همچنین، غیبت بخش خودارزیابی در پایان هر درس، امکان سنجش پیشرفت یادگیری را از زبان‌آموز سلب کرده است. اساسی‌ترین نقد وارد شده به این مجموعه، فقدان چارچوب نظری منسجم در رویکرد به زبان با اهداف دانشگاهی است. اگرچه استفاده از متون تخصصی و آموزش محتوا - محور در این مجموعه برجسته است؛ اما

توجه ناکافی به اهداف کاربردی و شیوه‌های به‌کارگیری این دانش در بافت دانشگاهی، شکافی جدی در نظام آموزشی آن ایجاد کرده است. این نقص به‌ویژه در عدم ارتباط مناسب بین محتوای تخصصی و نیازهای واقعی دانشجویان در محیط دانشگاهی مشهود است

### ۳.۳.۶. مواد آموزشی

به‌طور کلی، کتاب نبض زندگی و ضربان زندگی، در کنار تلفیق چهار مهارت اصلی زبان و تمرکز بر گسترش واژگان و درک متون نیمه‌تخصصی، در ایجاد و رشد دیدگاه انتقادی از ژانرها و هنجارهای دانشگاهی دچار ضعف می‌باشد و نیازمند بررسی انتقادی استراتژی‌ها و اصول بنیادین گفتمان‌گروه‌های<sup>۱</sup> دانشگاهی است. استفاده نکردن از تصاویر متنوع رنگی، سیاه و سفید بودن کل کتاب و تاثیر منفی آن در ترغیب و علاقه‌مند کردن دانشجویان به موضوعات و تکالیف، یکی دیگر از ضعف‌های مجموعه می‌باشد که با بهره‌گیری از اصول طراحی مواد آموزشی، به سهولت در چاپ‌های بعدی قابل رفع می‌باشد. ضعف دیگر مجموعه، در برجسته نکردن سودمندی مهارت‌های تحصیلی و زبان فارسی در فعالیت‌هایی خارج از زمینه‌های تحصیلی است.

### ۳.۳.۷. بررسی بر اساس معیارهای رُستی و تاملینسون

معیارهای رُستی – تاملینسون (۲۰۱۶) با رویکردی انسان‌گرایانه به مواد آموزشی زبان با اهداف دانشگاهی در کتاب «تهیه و تدوین مواد آموزشی برای یادگیری زبان» تاملینسون و ماسوهارا (۲۰۱۸) معرفی شده‌اند. پس از بررسی کتاب‌های نبض و ضربان زندگی، بر اساس معیارهای ۲۲ گانه رُستی – تاملینسون و امتیازدهی در مقیاس ۱ تا ۵ لیکرت، مجموع امتیاز مجموعه ۵۳ از ۱۱۰ امتیاز کلی به‌دست آمد که در جدول شماره (۳) و (۴) همراه با توضیحات آمده است.

<sup>۱</sup> Discourse communities

جدول ۳. معیارهای ۲۲ گانه رستی - تاملینسون (۲۰۱۸) و امتیازات کتب نبض و ضربان زندگی

دسته بندی	معیار	نمره (۱ تا ۵)
تا چه میزان مواد آموزشی:	به زبان آموزان به عنوان انسان مستقل احترام می گذارند؟	۱
	زبان آموزان را برای برعهده گرفتن مسئولیت یادگیری خودش ترغیب می کنند؟	۴
	زبان آموزان را برای استفاده از مهارت های سطح بالا به چالش می کشد؟	۲
	به یادگیرنده برای مرتبط ساختن مطالب با آنچه در ذهن دارند کمک می کنند؟	۳
	زبان آموزان را به تجسم تشویق می کنند؟	۳
	زبان آموزان را ترغیب به استفاده از بینش و فهم خود می کنند؟	۳
	زبان آموزان را به شخصی سازی مواد آموزشی ترغیب می کنند؟	۱
	زبان آموزان را به خلاقیت ترغیب می کنند؟	۳
	به صورت سازنده، زبان آموزان را برای داشتن دیدگاه انتقادی ترغیب می کنند؟	۱
	زبان آموزان را برای اکتشافات شخصی ترغیب می کنند؟	۳
	زبان آموزان را برای پیگیری زبان در خارج از کلاس ترغیب می کنند؟	۳
	حق انتخاب متون را برای زبان آموزان فراهم می کنند؟	۱
	حق انتخاب تکالیف را برای زبان آموزان فراهم می کنند؟	۳
احتمالا تا چه میزان مواد آموزشی می توانند:	شرایط مواجهه غنی با کاربرد مرتبط زبان را برای زبان آموزان فراهم می کنند؟	۴
	زبان آموزان را از نظر عاطفی دخیل کنند؟	۱
	زبان آموزان را از نظر شناختی دخیل کنند؟	۳
	برای زبان آموزان جذاب و سرگرم کننده باشند؟	۳
	بر انگیزه زبان آموزان تاثیر مثبت داشته باشند؟	۳
	زبان آموزان را در پردازش عمیق درونداد زبانی کمک کنند؟	۲
	به نیازهای زبانی زبان آموزان مرتبط باشند؟	۳
	به نیازهای دانشگاهی زبان آموزان مرتبط باشند؟	۲
به خواسته های شخصی زبان آموزان مرتبط باشند؟	۱	

جدول ۴- معیارهای ۲۲ گانه رستی - تاملینسون (۲۰۱۸) و تحلیل و ارزیابی مواد آموزشی بر اساس معیار کتاب نبض و ضربان زندگی

ردیف	معیار	تحلیل و ارزیابی مواد آموزشی بر اساس معیار
۱	احترام به استقلال زبان آموز	تفاوت های زبانی، فرهنگی و فردی نادیده گرفته شده اند و فعالیتی برای آن ها در نظر گرفته نشده است.
۲	ترغیب به مسئولیت پذیری در یادگیری	ارائه راهبردهای خواندن و تکالیف متنوع باعث می شود، زبان آموز تاحدی در یادگیری مسئولیت پذیر باشد؛ اما این موضوع، رویکرد اصلی کتاب نیست.
۳	به کارگیری مهارت های سطح بالا	تکالیف برای تفکر و تحلیل طراحی نشده اند؛ تمرکز بیشتر بر دانش صرف است، تا کاربرد آن در بافته های علمی.

۴	پیوند مطالب با دانش قبلی	ساختار منطقی درس‌ها و موضوعات زیستی، به برقراری ارتباط با دانش قبلی زبان آموز کمک می‌کند.
۵	تشویق به تجسم	تصاویر مرتبط با موضوعات، تا حدی زمینه‌ساز تجسم ذهنی زبان آموز می‌شوند.
۶	استفاده از بینش و درک شخصی	برخی تکالیف به‌کارگیری دانش قبلی را می‌طلبند؛ اما نبود چالش‌های مدون، این ویژگی را محدود می‌کند.
۷	شخصی‌سازی محتوا	کتاب از نظر شخصی‌سازی بسیار ضعیف عمل کرده و فاقد پیشنهاد یا تکنیکی برای آن است.
۸	تقویت خلاقیت	فعالیت‌های پیش از خواندن و برخی تکالیف گروهی، امکان خلاقیت را فراهم می‌کنند.
۹	تقویت دیدگاه انتقادی	هیچ تمرین یا آموزشی برای ارتقای نگاه انتقادی وجود ندارد که برای بافت دانشگاهی یک کاستی مهم است.
۱۰	ترغیب به اکتشاف شخصی	وجود فعالیت‌هایی چون جستجوی اینترنتی و استفاده از منابع برخط، این ویژگی را تا حدودی تأمین می‌کند.
۱۱	پیگیری زبان خارج از کلاس	تکالیف خارج از کلاس طراحی شده‌اند؛ اما با رویکرد عمومی به زبان، نه در راستای اهداف دانشگاهی.
۱۲	حق انتخاب متون	همه متون و تکالیف، از پیش تعیین شده‌اند و هیچ انتخابی به زبان آموز داده نشده است.
۱۳	حق انتخاب تکالیف	تکالیف نوشتاری و گفتاری به شکل محدودی امکان مشارکت زبان آموز را می‌دهند؛ اما به تفاوت‌های فردی توجهی نشده است.
۱۴	مواجهه غنی با کاربرد زبان	تمرکز بر گسترش واژگان و درک مطلب باعث شده مواد زبانی مناسبی ارائه شود.
۱۵	درگیری عاطفی زبان آموز	طراحی ضعیف، سیاه‌وسفید بودن، نبود فعالیت‌های متنوع، باعث عدم درگیری عاطفی زبان آموز می‌شود.
۱۶	درگیری شناختی	تمرکز بر انتقال یک‌سویه دانش، نبود آموزش تفسیر و تحلیل باعث می‌شود، درگیری شناختی زبان آموز محدود بماند.
۱۷	جذابیت و سرگرمی	موضوعات علمی جذابند؛ اما نوع فعالیت‌ها سنتی و غیرجذاب هستند.
۱۸	تأثیر بر انگیزه	برخی ویژگی‌ها مانند تلفیق مهارت‌ها و فعالیت‌های گروهی، انگیزه بیرونی را تقویت می‌کنند؛ اما انگیزه درونی کم‌توجهی شده است.
۱۹	کمک به پردازش عمیق زبانی	نبود تمایز بین زبان عمومی و دانشگاهی و رویکرد محدود به واژگان و راهبردها، مانع پردازش عمیق می‌شود.
۲۰	ارتباط با نیازهای زبانی	مهارت‌ها تلفیقی‌اند؛ اما رویکرد عمومی دارند و نیازهای آینده زبان آموز در دانشگاه را پوشش نمی‌دهند.
۲۱	ارتباط با نیازهای دانشگاهی	عدم توجه به ژانرهای دانشگاهی و کاربرد زبان در بافت دانشگاهی، امتیاز این بخش را پایین می‌آورد.
۲۲	پاسخ‌گویی به خواسته‌های شخصی	ساختار خطی، معلم‌محور بودن و نبود انعطاف، مانع پرداختن به نیازهای فردی زبان آموز می‌شود.

## ۷- نتیجه‌گیری

تحولات اخیر در حوزه آموزش زبان با اهداف دانشگاهی، نشان‌دهنده گذار از پارادایم‌های سنتی به رویکردهای نوین است. درک این تحولات، مستلزم بررسی دقیق چند لایه مفهومی است که در ادامه به تفصیل، مورد بحث قرار می‌گیرد.

پارادایم سنتی آموزش زبان دانشگاهی که بر انتقال مجموعه‌ای ثابت از مهارت‌های زبانی تأکید داشت؛ در سال‌های اخیر با چالش‌های بنیادین روبرو شده است. این چالش‌ها ریشه در ماهیت پویا و چندبُعدی گفتمان‌های دانشگاهی دارد. هایلند و همپ - لایونز<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) با نقد این رویکرد، بر ضرورت توجه به فرآیندهای اجتماعی پیچیده‌ای تأکید کرده‌اند که در پس تعاملات دانشگاهی نهفته است. این تغییر نگرش، بازتابی از تحولات گسترده‌تر در حوزه آموزش زبان است که از تمرکز صرف بر فرم زبانی به سمت درک کارکردهای اجتماعی زبان حرکت کرده است.

تحلیل دیدگاه‌های پنج‌آ (۲۰۰۱) و بونچ<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که زبان دانشگاهی را نمی‌توان به‌عنوان سیستمی بسته و ایستا در نظر گرفت. در واقع، گفتمان دانشگاهی شبکه‌ای پیچیده از کنش‌های ارتباطی است که در بافت‌های مختلف، شکل‌های متفاوتی به خود می‌گیرد. این پیچیدگی زمانی آشکارتر می‌شود که تفاوت‌های رشته‌ای و فرهنگی را نیز به معادله اضافه کنیم. تاد<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) به‌درستی اشاره می‌کند که این چندبُعدی بودن، مستلزم بازاندیشی در روش‌شناسی آموزش است؛ به‌گونه‌ای که هم به نیازهای زبانی و هم به نیازهای فرازبانی یادگیرندگان توجه شود.

موقعیت زبان فارسی به‌عنوان زبان علمی در منطقه و جذب دانشجویان بین‌المللی از کشورهای مختلف، لایه‌های دیگری از پیچیدگی را به این مسئله اضافه می‌کند. تفاوت‌های فرهنگی در شیوه‌های یادگیری، شکاف بین نظام‌های آموزشی و تنوع رشته‌ای دانشجویان، همگی عواملی هستند که طراحی یک برنامه آموزشی یکسان‌نگر را با دشواری مواجه می‌سازند. اینجاست که اهمیت رویکردهای انعطاف‌پذیر و زمینه‌محور آشکار می‌شود. برنامه‌ریزان آموزشی باید به این تنوع به‌عنوان یک فرصت نگاه کنند؛ نه یک تهدید.

با وجود نواقص موجود در مجموعه نبض و ضربان زندگی، نمی‌توان از اهمیت آن به‌عنوان اولین گام جدی در مسیر بومی‌سازی آموزش EAP در ایران غافل شد. ارزش اصلی این مجموعه در تشخیص به‌موقع نیاز و تلاش برای پر کردن خلأ موجود است؛ اما اکنون زمان آن رسیده که با استفاده از تجربیات جهانی و توجه به ویژگی‌های

<sup>۱</sup> Hamp-Lyons

<sup>۲</sup> Benesch

<sup>۳</sup> Bunch

<sup>۴</sup> Todd

خاص بافت ایران، به سمت تدوین مواد آموزشی پیشرفته‌تر حرکت کنیم. این حرکت مستلزم همکاری نزدیک بین متخصصان آموزش زبان، صاحب‌نظران رشته‌های تخصصی، و البته خود دانشجویان است. آینده آموزش EAP در ایران مستلزم توجه همزمان به چند محور اساسی است. نخست؛ توسعه پژوهش‌های کاربردی که بتوانند نیازهای واقعی دانشجویان بین‌المللی را به دقت شناسایی کنند. دوم؛ طراحی مواد آموزشی که هم به ابعاد زبانی و هم به ابعاد فرهنگی یادگیری توجه داشته باشند. سوم؛ تربیت مدرسانی که بتوانند این برنامه‌های آموزشی را به شیوه‌ای مؤثر به اجرا درآورند. سرانجام، ایجاد ساز و کارهای نظارت و بازنگری مستمر تا برنامه‌ها بتوانند خود را با تحولات سریع در عرصه آموزش بین‌المللی تطبیق دهند. این مسیر اگرچه دشوار به نظر می‌رسد؛ اما با توجه به جایگاه فزاینده ایران در جذب دانشجویان بین‌المللی و اهمیت زبان فارسی در منطقه، سرمایه‌گذاری در این حوزه می‌تواند دستاوردهای علمی و فرهنگی قابل توجهی به همراه داشته باشد. تحقق این چشم‌انداز مستلزم عزم جدی همه دست‌اندرکاران و البته حمایت نهادهای مسئول است.

برای رفع نواقص مجموعه و ارتقای سطح کیفی آن پیشنهاد می‌شود که:

۱. یک دیدگاه منسجم به زبان دانشگاهی انتخاب شود.
۲. رویکرد زبان‌آموز - محور برای بازطراحی مجموعه انتخاب شود.
۳. از مقالاتی که زبان دانشگاهی رشته موردنظر را به خوبی نشان می‌دهند، استفاده شود.
۴. تحلیل نیازها به صورت کامل و دوباره انجام شود.
۵. فعالیت‌های متنوع در بافت دانشگاهی با هدف استفاده از زبان برای به‌کارگیری دانش تخصصی، طراحی و به‌کارگرفته شوند.
۶. رویکرد ارتباطی در تدریس و یادگیری بیشتر مورد توجه قرار بگیرد.
۷. از مدل‌ها و رویکردهای طراحی مواد آموزشی بیشتر بهره گرفته شود.
۸. اهداف اصیل و واقعی برای دروس تعریف شوند.
۹. از مواد و متون جذاب‌تر و انگیزه‌بخش‌تر استفاده شود.
۱۰. از مواد چندرسانه‌ای بیشتر استفاده شود.
۱۱. ژانرهای دانشگاهی بیشتر در طراحی مجموعه لحاظ شوند.

## فهرست منابع:

- امانی ملکوتی، فاطمه. (۱۳۸۹). بررسی تحلیلی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور.
- صدیقی فر، زهره، حسینی، زهرا سادات و علوی مقدم، سید بهنام. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر روش تکلیف محور بر خواندن و درک مطلب فارسی با اهداف ویژه. پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، سال چهارم، شماره اول (پیاپی ۹) بهار و تابستان ۱۳۹۴.
- کامیابی گل، عطیه، بارانی، ریحانه. معراجی، زهرا. (۱۳۹۵). نقد و بررسی کتاب «فارسی شیرین است» بر اساس مدل مک‌دونو و شاو. همایش منابع آموزش زبان فارسی، (۱۱)، ۴۵-۶۰.
- کیاشمشکی، لیلا، صحرایی، رضامراد. (۱۳۹۷). ارزیابی کتاب «فارسی شیرین است» بر اساس معیارهای کانینگزورث. پژوهش زبان، دوره ۱۰، شماره ۲۷، شهریور ۱۳۹۷، صفحه ۱۶۹-۱۴۷.
- الماسی، مجتبی، صحرایی، رضا مراد. (۱۴۰۲). ارزیابی مجموعه آموزشی «آموزش کاربردی واژه» بر مبنای شاخص‌های کانینگزورث. مطالعات آموزش بین‌المللی زبان فارسی، دوره ۹، شماره ۲، (پیاپی ۱۷)، ۱۰۵-۱۴۲.
- وکیلی فرد، امیررضا، صدیقی فر، زهره، گله‌داری، منیژه. (۱۳۹۵). ضربان زندگی، گسترش واژگان و درک متون نیمه تخصصی زبان فارسی در حوزه علوم پزشکی. قزوین: انتشارات دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).
- وکیلی فرد، امیررضا، صدیقی فر، زهره، گله‌داری، منیژه. (۱۳۹۵). نیم زندگی، گسترش واژگان و درک متون نیمه تخصصی زبان فارسی در حوزه علوم پزشکی. قزوین: انتشارات دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).

## References:

- Almasi, M., & Sahraei, R. M. (2024). Evaluating "Practical Vocabulary Teaching" based on Cunningsworth's criteria. *Journal of Persian Language Teaching Studies*, 9(17), 119-158. [in Persian]
- Amani Malakouti, F. (2010). Analytical study of Persian language teaching books as a foreign language [Master's thesis, Payame Noor University]. [in Persian]
- Barzegar, M., & Hemmati, M. (2014). Evaluating "English for Dentistry Students" based on McDonough & Shaw's model. *Journal of Educational Research*, 18(3), 67-78.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics, and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410601803>
- Bernard, M., & Ziemach, A. (2003). Evaluating the efficacy of ESP materials. *Journal of English for Specific Purposes*, 17(3), 122-135.
- Biber, D. 2006. *University Language: A Corpus-based Study of Spoken and Written Registers*. Vol.23. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bloor, M. & Bloor, T. (1986). *Language for specific purposes: practice and theory. CLCS Occasional Papers*. Dublin: Centre for Language and Communication Studies, Trinity College.
- Boukangra-Valle, M. (2010). Materials development for English for academic purposes (EAP): An overview. *Journal of Educational Development*, 45(3), 123-138.
- Bunch, G. C. (2006), 'Academic English' in the 7th grade: broadening the lens, expanding access', *Journal of English for Academic Purposes*, 5:4, 284—301
- Coxhead, A. 2000. A new academic word list. *TESOL Quarterly*. 34/2. pp. 213-38

- Cummins, J.** (1982). Tests, achievement, and bilingual students. Rosslyn, VT: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Cunningsworth, A.** (1995). *Choosing your coursebook*. Heinemann.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M.** (1998). Developing a framework for needs analysis in ESP. *Language Teaching Research*, 2(3), 219-230.
- Flowerdew, J., & Peacock, M.** (2001). University-level English for academic purposes courses: A review of their approach. *Language Teaching Research*, 5(1), 38-55.
- Gilmore, A.** (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Harwood, N.** (2005). 'We do not seem to have a theory... The theory I present here attempts to fill this gap': Inclusive and exclusive pronouns in academic writing. *Applied linguistics*, 26(3), 343-375.
- Homsey, K.** (1997). Approaches to evaluating language teaching materials. *Educational Research Journal*, 7(1), 54-67.
- Hutchinson, P., & Waters, A.** (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press.
- Hyland, K.** (2002). The university and the discipline: A discourse analysis of the writing of history. *Discourse Studies*, 4(3), 171-197.
- Hyland, K.** (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
- Hyland, K.** (2016). General and specific EAP. In *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 17-29). Routledge.
- Hyland, K. and Hamp-Lyons, L.** (2002), 'EAP: issues and directions', *Journal of English for Academic Purposes*, 1:1, 1-12.
- Hyland, K., & Shaw, P.** (2016). Approaches to teaching writing in English for academic purposes. *ELT Journal*, 70(4), 369-380.
- Kamiabi Gol, A., Barani, R., & Meraji, Z.** (2016). A critique of "Farsi Shirin Ast" based on McDonough and Shaw's model. *Conference on Persian Language Teaching Resources*, 1(1), 45-60. [in Persian]
- Kendall, G., et al.** (2002). Materials development for ESP: A critical review. *Language Learning Journal*, 24(2), 98-115.
- Kiyashamshaki, L., & Sahraei, R. M.** (2018). Evaluating "Farsi Shirin Ast" based on Cunningsworth's criteria. *Language Research*, 10(27), 147-169. [in Persian]
- Krashen, S.** (2011). Academic proficiency (language and content) and the role of strategies. *TESOL Journal* 2(4): 381-393.
- Littlejohn, A.** (1998) The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse
- McDonald, R., Badger, R., & White, A.** (2000). The use of authentic materials in English for academic purposes (EAP) courses. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 67-75. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(00\)00012-9](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(00)00012-9)
- Moll, E., & Thain, R.** (2008). Evaluating EAP materials in New Zealand and Australia. *Journal of Applied Linguistics Research*, 25(2), 123-138.
- Nation, P., & Macalister, J.** (2010). The role of needs analysis in course design. *Journal of Language Teaching*, 10(2), 85-101.

- Rashid, A., Guo, Z., & Guan, Y.** (2019). Changes in graduate-level English for professional purposes and its impact on academic vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 23(3), 98-112.
- Robinson, P.** (1991) *ESP Today: A Practitioner's Guide*, Hertfordshire: Prentice Hall.
- Rosty, J., & Tomlinson, B.** (2016). Evaluating EAP materials in a humanistic framework. *Journal of Materials Development*, 8(2), 112-125.
- Sadeghifar, Z., Hosseini, Z., & Alavi, S. B.** (2014). Evaluating task-based instruction in Persian for specific purposes. *Journal of Teaching Persian*, 4(1), 9-25. [in Persian]
- Sajjadi.M., Hadavi Nia, V.** (2011). Evaluating the SAMT English Textbook for BSc Students of Physics. *The Journal of Applied Linguistics* Vol. 4, Issue 2.
- Saragi, M.** (2014). The design of materials for ESP courses. *Journal of Educational Research*, 28(2), 63-75.
- Shahmirzadi, S.** (2019). Comparison of EAP programs in Norway and Iran. *Journal of Language and Education*, 34(5), 54-70.
- Stoller, F. L.** (2001). The curriculum renewal process in English for academic purposes programs. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 208–224). Cambridge, UK: Cambridge University Publications.
- Todd, R. W.** (2003). EAP or TEAP? *Journal of English for Academic Purposes*, 2(2), 147–156. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(03\)00014-6](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(03)00014-6)
- Tomlinson, B.** (2003). *Developing materials for language teaching*. Continuum.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H.** (2018). Humanistic approaches to evaluating EAP textbooks. *Journal of Language Education*, 29(3), 155-167.
- Tomlinson, D.** (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, D.** (2018). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Vakilifard, A., Sadeghifar, Z., & Gholedari, M.** (2016). *Nabze Zendegi: Reading comprehension in medical Persian*. Imam Khomeini University Press. [in Persian]
- Vakilifard, A., Sadeghifar, Z., & Gholedari, M.** (2016). *Zabane Zendegi: Vocabulary expansion in medical Persian*. Imam Khomeini University Press. [in Persian]
- Vosooghi, M., Davoodi Sharif Abadi, M., & Raftari, Z.** (2013). Critical analysis of academic EAP textbooks for medical students. *Educational Development Journal*, 9(4), 112-125.
- Widdowson, H. G.** (1983). Teaching ESP: The teacher's role. *Language Teaching*, 16(3), 223-237.
- Yustonel, S., & Kaplan, A.** (2015). First-year students' feedback on EAP courses in Turkey. *Language Teaching and Learning Journal*, 22(1), 45-57.
- Zohorian, F., & Pandian, S.** (2015). Evaluation of authenticity in EAP textbooks in Iran. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(2), 90-102.