

An Evaluation of Language Learning and (Sentence) Writing Textbook and Teacher's Guide for Students with Hearing Impairment

Ahmad Ramezani, Ph.D.¹

Received: 06.12.2018

Revised: 01.9.2019

Accepted: 09.18.2019

Abstract

Objective: The present study aimed to evaluate *language learning and (sentence) writing* textbook and teacher's guide for Iranian first graders with hearing impairment. A retrospective approach to the course materials was adopted. **Method:** Since a variety of language features and levels were considered, the research shared a structuralist point of view for criticizing and analyzing formal and content strengths and limitations of the materials as well as the literacy learning and teaching process. With regard to the subject matter and purpose of the study, an evaluation research approach was employed, and different quantitative and qualitative (descriptive, focus group, and content analysis) research techniques were used. A researcher-made questionnaire was administered for data collection. Sample groups were selected through purposive non-random sampling. A group of 10 experts in the field of audiology, curriculum planning, and assessment from Tehran were responsible for checking the validity and reliability of the questionnaire; four experienced teachers from Tehran Province were involved in the intensive interviewing in the focus group (a descriptive assessment); 82 people from six selected provinces completed a Likert-type closed-ended questionnaire for textbook and teacher's guide; 20 people from six selected provinces completed a detailed questionnaire (lesson content analysis), responded to different items, and provided their daily teaching reports for the selected lessons; six experts in language teaching, linguistics, audiology, curriculum planning, graphics and editing completed the questionnaire specified for subject and art experts (annotations); and finally, the researcher completed the documentary survey questionnaire. **Results & Conclusion:** The results of the quantitative analysis showed a correlation of 0.80 between scores of formal and content attributes, which was significant with error probability values <0.01 . Various responses to the items were listed as important features for language learning and (sentence) writing, and opinions about content and formal strengths and limitations were summarized and compared with findings of previous studies in the field of Farsi teaching material evaluation.

Keywords: *Evaluation, Language learning, Sentence writing, Teacher's guide, Hearing-impaired*

1. Assistant Professor, Institute for Exceptional Children, Organization for Educational Research and Planning (OERP), Tehran, Iran. Email: ahmaderamezani@yahoo.com

ارزشیابی کتاب درسی و راهنمای معلم زبان آموزی و جمله سازی دانش آموزان ناشنوا/کم شنوا

احمد رمضانی^۱

تجدیدنظر: ۱۳۹۷/۱۰/۱۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۳/۲۲

پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۶/۲۷

چکیده

هدف: مقاله حاضر به ارزشیابی کتاب زبان آموزی و جمله سازی و کتاب راهنمای معلم دانش آموزان ناشنوا/کم شنوا می پردازد. این پژوهش رویکردی بازنگرانه به کتاب درسی دارد. روش: از آنجایی که مولفه های زبان و سطوح مختلف زبان مورد توجه است، می توان گفت که در پژوهش حاضر از منظر ساخت گرا به نقد و بررسی و واکاوی نقاط قوت و ضعف صوری و محتوایی کتاب های مورد بررسی و فرایند یاددهی و یادگیری سواد آموزی پرداخته می شود. با توجه به موضوع و هدف، از رویکرد پژوهش ارزشیابی و از روش های پژوهش کمی و کیفی (پژوهشی توصیفی، گروه کانونی و تحلیل محتوا) استفاده شده است. ابزار پژوهش پرسش نامه های محقق ساخته است. برای گردآوری داده های مرتبط گروه های مختلفی در پژوهش حاضر به روش نمونه گیری غیر تصادفی هدفمند انتخاب شدند. ده متخصص از حوزه های شنوایی شناسی، طراحی و تدوین کتاب درسی و ارزشیابی از شهر تهران بررسی روایی و پایایی پرسشنامه را بر عهده داشتند؛ چهار معلم مجرب از استان تهران در مصاحبه متمرکز در گروه هم اندیش (ارزشیابی توصیفی) شرکت داشتند؛ هشتاد و دو نفر از دوازده استان پرسشنامه بسته-پاسخ برای ارزیابی اجمالی کتاب درسی و راهنمای معلم (لیکرتی) را تکمیل کردند؛ بیست نفر از شش استان منتخب برای تکمیل پرسشنامه تفصیلی (درس به درس/تحلیل محتوا) در این پژوهش شرکت کردند و به گویه های مختلف پرسشنامه پاسخ دادند و گزارش روزانه از تدریس خود را برای درس های منتخب ارائه کردند؛ شش نفر متخصص آموزش زبان، زبان شناسی، شنوایی شناسی، برنامه ریزی درسی، گرافیک و ویراستاری پرسشنامه متخصصان موضوعی و هنر (حاشیه نویسی) را تکمیل کردند؛ و در نهایت پرسشنامه بررسی اسنادی توسط پژوهشگر تکمیل شد. یافته ها و نتیجه گیری: نتایج تحلیل کمی نشان می دهد که همبستگی میان نمره های ویژگی های ظاهری و محتوایی برابر با ۰/۸۰ بوده که با احتمال خطای کمتر از ۰/۰۱ معنادار است. در نهایت، پاسخ های مختلف به گویه ها در قالب مولفه های مهم در زبان آموزی و جمله سازی فهرست می شود و نظرات در خصوص نقاط ضعف و قوت محتوایی و صوری جمع بندی و با نتایج پژوهش های پیشین در حوزه ارزشیابی کتاب های زبان فارسی مقایسه می شود.

واژه های کلیدی: *ارزشیابی، زبان آموزی، جمله سازی، کتاب راهنما، ناشنوا/کم شنوا*

۱. استادیار پژوهشکده کودکان استثنایی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

مقدمه

همانگونه که می‌دانیم بازنگاری، تجدیدنظر، و اصلاح برنامه و محتوای کتاب‌های درسی زمینه رشد در برنامه‌ریزی و به تبع آن رشد و پیشرفت تحصیلی را فراهم می‌آورد (همائی و مرتضوی، ۱۳۷۹: ۳). به عبارت دیگر، لازمه نیل به چنین هدفی ارزشیابی است. ارزشیابی مرکز فرایند آموزش و هدف آن بهبود برنامه آموزشی است و این امر، ارزشیابی را به عملیاتی مستمر تبدیل کرده است. روشن است که بدون ارزشیابی نظام‌مند نمی‌توان درباره مفید بودن برنامه‌های آموزشی قضاوت کرد و مهم‌تر اینکه نمی‌توان به به‌گشت برنامه‌ها کمک کرد. برنامه‌های آموزشی تهیه می‌شوند؛ آزموده می‌شوند؛ اصلاح می‌شوند؛ مجدداً آزموده می‌شوند و سرانجام برای اجرا در سطحی وسیع پذیرفته می‌شوند. از طریق ارزشیابی دقیق برنامه‌های آموزشی نقاط قوت و ضعف این برنامه‌ها آشکار می‌شود و برنامه‌ریزان و مسئولان اجرایی می‌توانند کاستی‌ها و نارسایی‌ها را رفع و نقاط قوت را تقویت کنند (نویدی، ۱۳۸۳: ۸). به بیانی دیگر، ارزشیابی عبارت است از فرایند تعیین کردن، به دست‌آوردن و فراهم ساختن اطلاعات توصیفی و قضاوتی در مورد ارزش و مطلوبیت اهداف، طرح‌ها، اجرا و نتایج به منظور هدایت تصمیم‌گیری، خدمت به نیازهای پاسخگویی و درک بیشتر از پدیده‌های مورد بررسی (استافل‌بیم و شینک‌فیلد، به نقل از کیامنش، ۱۳۹۲). برای ارزشیابی چند کار باید انجام شود: الف. تعیین معیارهای شایستگی، ب. تعیین استانداردها و اندازه‌گیری عملکرد و تطبیق آن با استانداردها و ج. ترکیب و تلفیق داده‌ها و نتیجه‌گیری درباره شایستگی و ارزش (لاپان، ۲۰۰۴).

به طور معمول در ارزشیابی کتاب درسی به پرسش‌هایی از این قبیل پاسخ داده می‌شود: میزان دشواری مباحث کتاب با توجه به توانایی کودکان چقدر است؟ تمرین‌های هر درس به چه میزان با محتوای همان درس تناسب دارد؟ توالی و ارتباط

منطقی محتوای هر درس با دروس قبلی و بعدی به چه میزان است؟ تعداد کلمه‌های هر جمله در هر درس به چه میزان مناسب است؟ هر درس به چه میزان در دانش‌آموزان ایجاد علاقه و انگیزه می‌کند؟ تعداد تمرین‌های هر درس به چه میزان برای یادگیری دانش‌آموزان کافی به نظر می‌رسد؟ نقش هر موضوع درسی در فعال شدن دانش‌آموزان به چه میزان است؟ محتوای هر درس به چه میزان با مسائل زندگی روزمره و واقعیت‌های آن انطباق دارد؟ تعداد جملات هر درس به چه میزان مناسب است؟ گنجاندن هر مطلب در کتاب تا چه حد ضروری به نظر می‌رسد؟ یادگیری هر درس به چه میزان در خواندن متون خارج از کتاب به دانش‌آموزان کمک می‌کند؟ تصاویر مربوط به محتوای هر درس از نظر اندازه چگونه است؟ تصاویر مربوط به محتوای هر درس از نظر رنگ چگونه است؟ تصاویر مربوط به محتوای هر درس از نظر تعداد چگونه است؟ تصاویر مربوط به محتوای هر درس از نظر انطباق با موضوع درسی چگونه است؟ در مجموع نظرات معلمان در مورد تغییر و اصلاح هر یک از دروس چیست؟ (تاملینسون، ۲۰۱۳).

ارزشیابی از کتاب زبان‌آموزی و جمله‌سازی و کتاب راهنمای معلم دانش‌آموزان ناشنوا/کم‌شنوا می‌تواند در شناسایی نقاط قوت و ضعف آنها موثر باشد. در این مقاله به تحلیل محتوا و بررسی نظرات معلمان و متخصصان در مورد کتاب و راهنمای معلم زبان‌آموزی و جمله‌سازی پایه اول مقدماتی دوره ابتدایی می‌پردازیم، با این هدف که تناسب کتاب و راهنمای معلم با ویژگی‌های این گروه از کودکان و هدف‌های آموزشی مدنظر برنامه‌ریزان درسی مورد سنجش قرار گیرد. میزان دشواری مطالب، توالی و ارتباط منطقی دروس، تناسب تمرینات با محتوای دروس، تأثیر دروس در ایجاد علاقه و انگیزه، و تأثیر محتوای دروس در فعال شدن دانش‌آموزان از معیارهایی هستند که برای سنجش محتوای کتاب درسی و راهنمای معلم

گسترش واژگان مربوط به گروه‌های مختلف، طبقه-بندی معنایی واژگان، کاربرد کلمات بله و خیر در پاسخ به جملات پرسشی، افعال ساده لازم با فاعل سوم شخص مفرد در جملات دوکلمه‌ای، افعال منفی ساده لازم با فاعل سوم شخص مفرد در جملات دوکلمه‌ای، واژه‌های جمع، حرف ربط «و» بین کلمات، افعال ساده لازم با فاعل سوم شخص جمع در جملات دوکلمه‌ای، افعال منفی ساده لازم با فاعل سوم شخص جمع در جملات دوکلمه‌ای، ضمائر فاعلی اول شخص مفرد و جمع با افعال ساده لازم در جملات دوکلمه‌ای، ضمائر فاعلی دوم شخص مفرد و جمع با افعال ساده لازم در جملات دوکلمه‌ای، ضمائر فاعلی دوم شخص مفرد و جمع با افعال منفی ساده لازم در جملات دوکلمه‌ای، ضمائر فاعلی سوم شخص مفرد و جمع با افعال ساده لازم در جملات دوکلمه‌ای، ضمائر فاعلی سوم شخص مفرد و جمع با افعال منفی ساده لازم در جملات دوکلمه‌ای.

کتاب زبان آموزی و جمله سازی ویژه دانش آموزان ناشنوا/کم شنوا و کتاب راهنمای معلم در این پژوهش ارزشیابی می‌شود. از نتایج طرح می‌توان برای تجدیدنظر و بازنگری در کتاب‌ها استفاده کرد. همچنین سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور و سایر مؤسساتی که در زمینه کتاب درسی و کمک درسی فعالیت می‌کنند می‌توانند از نتایج این پژوهش استفاده کنند.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های بسیاری به ارزشیابی کتاب درسی فارسی پرداخته‌اند، اما متناسب سازی و اصلاحات ویژه دانش آموزان ناشنوا/کم شنوا در هیچ کدام از پژوهش‌ها مدنظر قرار نگرفته بود. به همین دلیل در این بخش صرفاً پژوهش‌ها با توجه به محور و مولفه‌های ارزشیابی و تحلیل طبقه‌بندی می‌شود و در بخش بحث و نتیجه‌گیری یافته‌ها با یکدیگر مقایسه می‌شود.

مورد توجه قرار گرفته است. مقاله حاضر در پی آن است تا نقاط قوت و ضعف محتوایی (عنوان کتاب، تناسب کتاب برای دانش‌آموزان، تناسب فرهنگی، محتوای موضوعی، نحوه سازماندهی محتوا) و ظاهری (ساختار ظاهری و صفحه‌آرایی) و همچنین میزان همخوانی ویژگی‌های ظاهری با محتوای ارائه شده در کتاب درسی و کتاب راهنمای معلم زبان آموزی و جمله سازی پایه اول مقدماتی را به تصویر بکشد و میزان همخوانی آنها را با نیازهای زبانی دانش‌آموزان مناطق مختلف از منظر معلمان و متخصصان بسنجند. چهار عنصر اصلی بافت، ماهیت یادگیرنده، ماهیت آگاهی، و ماهیت یادگیری در طراحی برنامه درسی زبان آموزی اهمیت دارند. معمولاً پیشرفت مهارت‌های زبانی، سواد آموزی، خواندن و نوشتن، ارتباط و تعامل با دیگران از اهداف مفروض در برنامه زبان آموزی این گروه از دانش‌آموزان است. به نظر می‌رسد برای حمایت زبانی از این دانش‌آموزان طراحان کتاب درسی کار سختی را پیش‌رو دارند. نکته دیگر ارزشیابی کودکان ناشنوا از میزان یادگیری است که آن خود نیز به‌ویژه در حیطه زبان یکی از سخت‌ترین تکالیف برای مربیان ناشنویان است (یونسکو^۱، ۱۳۸۳: ۱۶۷-۱۷۷).

کتاب زبان آموزی و جمله سازی با هدف «افزایش چیرگی دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی^۲ پایه اول مقدماتی بر مهارت‌های نوشتاری، جمله سازی و انشاء» تدوین شده است. آموزش این کتاب در جدول ساعات هفتگی در بخشی از زمان درس زبان و ادبیات فارسی (انشاء) پیش‌بینی شده است (رشنو سیردری، فیاضی، بارجینی، قاسم جهرودی، کاظمی کیا، و محب‌نیا، ۱۳۹۲). این کتاب به عنوان منبعی کمکی و مکمل برای حمایت از نیازهای ویژه این گروه از دانش‌آموزان تدوین شده است و در کنار کتاب فارسی بخوانیم و بنویسیم پایه اول دبستان آموزش داده می‌شود. بخش‌های مختلف کتاب زبان آموزی و جمله سازی عبارتند از: یادآوری و گسترش واژگان، یادآوری و

جدول ۱. پژوهش‌های حوزه ارزشیابی و تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی

ردیف	مؤلفه مورد بررسی	پژوهشگر (سال انجام پژوهش)
	بررسی مؤلفه جنسیت	کاظمی (۱۳۵۹)، محمودی (۱۳۷۳)، ارجمندفر (۱۳۹۰)، آبروشن و ارجمندی (۱۳۹۱)
	مؤلفه هویت	منصوری و فریدونی (۱۳۸۸)، غلامی (۱۳۸۸)، خدابخشیان (۱۳۹۱)، صادقی (۱۳۹۳)، صادقی و مرادخانی (۱۳۹۳)، پویش (۱۳۹۴)
	ارزش‌های فرهنگی، اجتماعی و تربیتی	اقبال (۱۳۶۳)، شهیدی (۱۳۹۰)، جام‌خانه (۱۳۹۰)، امینی (۱۳۹۱)، محمد امینی، ماشاءاللهی نژاد و علیزاده (۱۳۹۱)، خدایار (۱۳۹۲)
	اهداف شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی	اللهیاری (۱۳۹۲)
	کتاب درسی و پرورش قوه تخیل و خلاقیت	سلسبیلی (۱۳۸۸)، محمدپور (۱۳۹۳)، شکرپور مغانلو (۱۳۹۳)
	سازه انگیزه و مؤلفه‌های آن	عریضی و عابدی (۱۳۸۲)
	هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن در کتاب درسی	ربانی (۱۳۹۱)، حسنی (۱۳۹۱)، آریایی (۱۳۹۲)
	مفهوم خودباوری در کتاب درسی	عسگری (۱۳۹۲)
	مفهوم خوش‌بینی در کتاب درسی	ریحانی (۱۳۹۳)، زند (۱۳۹۱)
	مفهوم خشونت در کتاب درسی	عزیزی (۱۳۹۰)
	مؤلفه‌های شادکامی در کتاب درسی	ایران‌نژاد (۱۳۹۰)
	مؤلفه سلامت جسم در کتاب درسی	سلیمی (۱۳۹۴)
	الگوی صحیح مصرف غذایی در کتاب درسی	کاظمی بازاردهی (۱۳۸۸)
	مفاهیم مربوط به مطالعه در کتاب درسی	رنجبر (۱۳۸۷)
	آشنایی با حرفه‌ها و مشاغل در کتاب درسی	شهبازی (۱۳۷۳)، چهارباشلو (۱۳۸۸)، فاتحی (۱۳۹۰)
	مهارت‌های زندگی در کتاب‌های درسی	احمدی (۱۳۹۱)
	مؤلفه‌های الگوی مصرف در محتوای کتاب	رحیمی (۱۳۹۲)
	مفاهیم مرتبط با نهاد خانواده در کتاب درسی	مصور رحمانی (۱۳۶۰)، نجفی (۱۳۸۹)
	مفاهیم مرتبط با محیط زیست در کتاب درسی	عمل صالح، عبداللهی و کارگران (۱۳۸۹)، بیات (۱۳۹۰)
	مؤلفه‌های مربوط به تربیت شهروند جهانی در کتاب درسی	رضائی (۱۳۸۷)، درخواه (۱۳۸۹)، بخشی‌پور (۱۳۸۹)، جودت (۱۳۸۹)، محمودنژاد مقدم (۱۳۹۲)
	ارزشیابی برنامه درسی (صورت‌بندی، مطابقت با اهداف، ارزشیابی کلی کتاب)	نهیض سوادآموزی (۱۳۷۰)، نظیری (۱۳۷۳)، کیامنش و موسی‌پور (۱۳۷۵)، دادستان (۱۳۷۶)، محمداسماعیل، یوسفی طبائی و سیدی (۱۳۷۸)، ساکی و میرزا رضایی (۱۳۸۱)، علوی‌مقدم (۱۳۸۲)، ذوالفقاری (۱۳۸۲)، یوزباشی (۱۳۸۳)، اسلامی (۱۳۸۵)، نظری قوچان عتیق (۱۳۸۵)، علوی مقدم (۱۳۸۶)، اکبرزاده (۱۳۸۸)، سلسبیلی (۱۳۸۸)، شرفی جم (۱۳۸۸)، عقیلی، یارمحمدیان و سعادت‌مند (۱۳۸۸)، بهرامی خشنود (۱۳۸۹)، کافوری اکرم (۱۳۸۹)، صحرائی (۱۳۹۱)، خسروی و کافی‌زاده (۱۳۹۱)، قمری (۱۳۹۱)، کاظمی (۱۳۸۴)، ظفری‌نژاد، جوادی و درتاج (۱۳۸۳)، اسدی (۱۳۸۳)، ورمزبازی (۱۳۸۳)، همایی (۱۳۸۴) و شاودری (۱۳۸۴)، اله‌یار (۱۳۹۳)، باباسالاری (۱۳۹۴)
	اشعار کتاب درسی	منفرد (۱۳۷۸)، علیزاده (۱۳۸۹)، حسینی (۱۳۸۹)
	تصویرهای کتاب درسی	بای (۱۳۷۷)، امیرخانی (۱۳۸۸)، قرنی (۱۳۸۹)، اوجاکی آچه‌کندی (۱۳۸۹)، طاهری رفیق (۱۳۹۳)
	تکالیف	شیرزاد (۱۳۷۳)، پورمدنی (۱۳۹۰)

چارچوب نظری

ابتدا ویژگی دانش‌آموزان ناشنوا/کم‌شنوا و کتاب‌های درسی ویژه آنها مرور می‌شود. آسیب شنوایی می‌تواند در دامنه خفیف تا عمیق قرار گیرد. دانش‌آموز با درجه خفیف آسیب شنوایی ممکن است در شنیدن گفتار آهسته یا گفتار از فاصله دور با مشکل مواجه باشد. اگر رشد زبان در دانش‌آموز دارای آسیب شنوایی خفیف ناقص باشد، وی ممکن است در فهم ایده‌ها و مفاهیم انتزاعی به مشکل برخورد کند و اگر

آسیب شنوایی متوسط وجود داشته باشد و از وسیله کمک‌شنوایی استفاده نشود ممکن است دانش‌آموز بیشتر مطالب گفته شده را از دست بدهد یا قادر به مشارکت در بحث‌های کلاسی نباشد. در شرایط مساعد، آنها قادر به فهم و درک گفتار محاوره‌ای^۳ هستند ولی ممکن است برخی از حروف بی‌صدا را به طور ناقص بشنوند یا اصلاً نشنوند. کودک با آسیب شنوایی نیمه‌شدید ممکن است گفتار معیوب، گنجینه‌ها و واژگان کم، و ساختار زبانی نامناسب داشته باشد. وی

ولی در دو مهارت خواندن و نوشتن مشکلاتی خواهند داشت. روشن است که برای آموزش مهارت شفاهی زبان در افراد آسیب دیده شنوایی باید بیشتر درنگ شود، به گونه ای که در خانه و دبستان مهارت های شفاهی زبان یعنی گوش دادن و سخن گفتن همچنان مورد توجه و تقویت قرار گیرد و کودکان آسیب دیده شنوایی همراه با یادگیری مهارت های خواندن و نوشتن، مهارت های شنیدن و سخن گفتن را نیز گسترش دهند». وی همچنین در دوره ابتدایی برای کودکان ناشنوا/کم شنوا به اهمیت موارد زیر اشاره می کند:

تقویت، گسترش و آموزش مهارت های زبانی، شامل گوش دادن با استفاده از باقی مانده شنوایی، تقویت گفتارخوانی، سخن گفتن، خواندن و نوشتن، برای ایجاد توان برقراری ارتباط مطلوب و کارساز با دیگران، شناخت رمزهای نوشتاری یا دیداری زبان، حروف الفبا و واژه ها برای خواندن و نوشتن، ایجاد نظم فکری در ارتباط های کلامی و گسترش ارتباط کلامی،

خواندن درست و سریع متون همراه با درک مطلب، گسترش مهارت های نوشتاری شامل درست نوشتن و بیان همراه با نوآوری برای ارائه اندیشه ها و نظرات، آشنایی غیرمستقیم با ساختار زبان و قواعد حاکم بر آن.

ویژگی های کتاب های درسی برای دانش آموزان ناشنوا/کم شنوا: برای ارزیابی کتاب های درسی برای دانش آموزان ناشنوا می توان ملاک های زیر را در نظر گرفت: وجود پرسش های الحاقی، فهرست واژگان، پرسش نامه معلمان، تاریخ نشر، به روز بودن، منطبق بودن با استانداردها، در نظر گرفتن مهارت های لازم، متناسب سازی هایی در زمینه تفاوت های یادگیری، حاوی اطلاعات مرتبط با موضوع بودن، فعالیت های مناسب و سرگرم کننده داشتن، تناسب سطح خواندن، مواد و تجهیزات لازم، تصویرسازی روشن و مرتبط، تلفیق مناسب با سایر دروس، عدم تبعیض و

بیشتر صداهای محیطی را نمی شنود اما ممکن است صداهای بلند را احساس کند و به آنها پاسخ دهد. افرادی که به صورت عمیق ناشنوا هستند ممکن است بتوانند صداهای بلند یا صداهای بلند نزدیک به گوش خود را بشنوند، اما گفتار شخص بی معنا خواهد بود. آنها در سال های اولیه رشد ممکن است چیزهایی بگویند که غیرقابل فهم و بی معنی باشد. استفاده از برخی راهبردها به افزایش یادگیری دانش آموز ناشنوا/کم شنوا کمک می کند: صحبت کردن با صدای معمولی، صحبت کردن به طور آرام و شمرده (برای دانش آموز دارای ناشنوایی عمیق صدق نمی کند)، مبالغه نکردن در حرکات دهان برای جلوگیری از سردرگمی دانش آموز، ایستادن روبه روی دانش آموز، نوشتن تکالیف روی تخته (قبل از آن معلم باید در مقابل دانش آموز قرار گرفته و توضیحات شفاهی بدهد)، نشستن دانش آموز در فاصله حدود سه متری، مستقیم نتابیدن نور اتاق به صورت دانش آموز، یادداشت کردن نکات کلیدی برای دانش آموز برای دنبال کردن بهتر دستورالعمل ها، در میان گذاشتن مسائل مربوط به دانش آموز با معلم رابط برای کمک به دانش آموز در ارتقاء اعتماد به نفس او برای حضور در کلاس عادی، استفاده از زبان اشاره (توسط معلم یا مترجم)، آشنا کردن دانش آموزان با افراد مشهور ناشنوا/کم شنوا، خرید گوشی های پزشکی ارزان قیمت (نیلسن، ۱۳۷۹: ۱۳۵-۱۳۸).

رشنو سیردری و همکاران (۱۳۹۲: ۲۵-۲۶) در کتاب معلم (راهنمای تدریس) زبان آموزی و جمله سازی، زبان آموزی کودکان عادی و آسیب دیده شنوایی را این گونه مقایسه کرده اند: «کودکان عادی در خانه به صورت شفاهی زبان را به خوبی فرا می گیرند و در دبستان با شکل های نوشتاری آن آشنا می شوند. در مقایسه با کودکان عادی، کودکان آسیب دیده شنوایی زبان شفاهی را در خانه به طور نسبی، با همکاری مراکز پیش دبستانی ویژه کودکان آسیب دیده شنوایی همراه با خدمات آموزشی و توان بخشی فرا می گیرند،

استفاده از برنامه‌های آموزشی جایگزین یا برنامه‌هایی که بر شنوایی‌شناسی، فناوری‌های حمایتی، مطالعات ناشنوایی، شناخت حقوق معلولیت‌ها، مهارت‌های کارکردی، آموزش خانواده، رشد مهارت شنیداری، زبان اشاره، و مهارت‌های هیجانی- اجتماعی تأکید دارند.

با توجه به ویژگی‌های مورد اشاره و به تناسب کتاب زبان‌آموزی و جمله‌سازی گویه‌هایی برای ارزیابی تناسب کتاب با ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان ناشنوا/کم‌شنوا طراحی شده است که پس از تأیید روایی آن توسط چند متخصص برای ارزشیابی کتاب مورد استفاده قرار گرفته است.

روش پژوهش

در این پژوهش از رویکرد پژوهش ارزشیابی و از روش‌های پژوهش کمی و کیفی (پژوهشی توصیفی، گروه کانونی و تحلیل محتوا) استفاده شده است.

جامعه آماری، نمونه آماری، روش نمونه‌گیری

جامعه آماری: در این پژوهش کتاب زبان‌آموزی و جمله‌سازی و راهنمای معلم مورد بررسی قرار گرفته است. طبق آمار اعلام کارشناس سازمان آموزش و پرورش استثنایی در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ حدود ۴۸۴ دانش‌آموز آسیب‌دیده شنوایی در پایه اول مقدماتی تحصیل می‌کردند و برآورد تقریبی تعداد معلمان ۱۸۰ نفر بود.

ابزار، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری: نمونه آماری پژوهش حاضر در جدول ۲ آمده است. روش نمونه‌گیری به صورت غیرتصادفی هدفمند بود.

جدول ۲. نمونه آماری

روش نمونه‌گیری	نمونه آماری	پرسش‌نامه/فعالیت	ردیف
روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند	چهار معلم مجرب از استان تهران	پرسش‌نامه مصاحبه متمرکز در گروه هم‌اندیش (ارزشیابی توصیفی)	
روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند	ده متخصص از شهر تهران	بررسی روایی و پایایی پرسشنامه	
روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند (مبنای جدول حجم نمونه کرجسی و مورگان، ۱۹۷۰)	هشتاد و دو نفر از دوازده استان	پرسشنامه بسته-پاسخ برای ارزیابی اجمالی کتاب درسی و راهنمای معلم (لیکرتی)	
روش نمونه‌گیری ماتریسی طبقه‌ای (نگاه کنید به جدول ۳)	بیست نفر از شش استان	پرسشنامه تفصیلی (درس به درس / تحلیل محتوا)	

سوگیری علیه گروه‌های خاص، قابل فهم بودن واژه‌ها، و راحت بودن معلم با کتاب (بوید، ۲۰۰۰). مؤسسه سنگج-دلما نیز در سال ۲۰۱۴، ویرایشی تازه از متناسب‌سازی سیاهه آموزش برای دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا منتشر کرد که خود برگرفته از ویرایش دوم سیاهه جانسن و سیتن (۲۰۱۲) بود. در این سیاهه انطباق برنامه آموزشی منجر به تضمین دسترسی دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا به آموزش و شکل‌گیری ارتباط^۴ می‌شود. تغییراتی که پیشنهاد شده است عمدتاً مربوط به محتوا، انتظارات، و ارزشیابی عملکرد آموزشی هستند و از طریق برنامه‌های آموزش فردی شده^۵ می‌توان اجرای آن را پی‌گیری کرد. در این سیاهه ذیل تغییرات و اصلاحات برنامه آموزشی پیشنهادهایی مطرح شده است:

تمرین‌های اصلاح شده مربوط به خواندن (کوتاه‌سازی طول تمرین، همخوان کردن تمرین‌ها با شیوه آموزشی مبتنی بر آوا)،

تمرین‌های اصلاح شده مربوط به نوشتن (کوتاه‌سازی طول تمرین، متناسب‌سازی معیارهای ارزشیابی)، ارائه تمرین‌های بیشتر،

پرداختن به واژه‌ها و مفاهیم پیش از آموزش، حین آموزش و پس از آموزش،

استفاده از راهبردهایی برای همخوانی آموزش و برنامه آموزشی شفاهی/گفتاری^۶ برای انطباق با کم‌ترین استفاده از مسیرهای شنیداری،

استفاده از مواد آموزشی مکمل برای تقویت مفاهیم برنامه آموزشی،

پرسشنامه بررسی اسنادی	پژوهشگر	اسنادی
گزارش روزانه معلم	بیست نفر از شش استان	روش نمونه‌گیری غیر تصادفی هدفمند
پرسشنامه متخصصان موضوعی و هنر (حاشیه‌نویسی)	شش نفر (آموزش زبان، زبان‌شناسی، شنوایی‌شناس، برنامه‌ریزی درسی، گرافیک و ویراستار)	روش نمونه‌گیری غیر تصادفی هدفمند
پرسشنامه بررسی اسنادی	پژوهشگر	اسنادی
برای پاسخ به پرسش‌نامه تفصیلی پنج گروه چهار نفره (در مجموع بیست نفر) از شش استان کشور به روش نمونه‌گیری ماتریسی طبقه‌ای برای تحلیل محتوای کتاب‌ها انتخاب شدند (از هر کدام از استان‌های سیستان و بلوچستان، آذربایجان شرقی، تهران، خوزستان چهار نفر و از دو استان کردستان و کرمانشاه هم هر کدام دو نفر از معلمان انتخاب شدند). هر نفر نیز صرفاً چهار درس را تحلیل محتوا می‌کند (با توجه به پرسشنامه باز-پاسخ طراحی شده) و در مجموع در هر گروه کل کتاب (شانزده درس) ارزشیابی شد. به این ترتیب، پنج دوره ارزشیابی از کتاب‌ها به دست آمد.	ارزشیابی، و آموزش زبان و زبان‌شناسی) درباره روایی گویه‌ها استفاده شد.	
روایی و پایایی پرسش‌نامه‌ها: به منظور تعیین اعتبار مقیاس لیکرتی نظرسنجی معلمان درباره کتاب زبان آموزی و جمله‌سازی پایه اول مقدماتی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای ۱۰۶ گویه از پرسش‌نامه ضریب مورد نظر ۰/۹۸ به دست آمد. علاوه بر این، پایایی تنصیفی مقیاس نیز محاسبه شد و بر اساس پایایی تنصیفی آلفای کرونباخ برای هر نیمه به ترتیب ۰/۹۶۵ و ۰/۹۶ محاسبه شد. همبستگی میان دو نیمه نیز ۰/۸۶۶ به دست آمد. برای تعیین روایی ابزارها، سعی بر آن است تا در تنظیم آنها از ابزارهای مشابهی که توسط پژوهشگران گذشته تهیه و اجرا شده‌اند و روایی آنها نیز مورد تأیید بوده، استفاده نماید و قبل از اجرای آنها نیز از نظرات ده متخصص (شنوایی‌شناس، طراحی و تدوین کتاب درسی،	ارزشیابی، و آموزش زبان و زبان‌شناسی) درباره روایی گویه‌ها استفاده شد.	
جدول ۳. آزمون t برای مقایسه میانگین نمره‌های ارزشیابی کتاب زبان آموزی و جمله‌سازی در دو حوزه ویژگی‌های ظاهری و محتوایی		
ویژگی‌های ظاهری	۰/۳۵	۰/۹۳
ویژگی‌های محتوایی	-۰/۰۲۷	۱/۰۲
میانگین نمره‌های استاندارد		
انحراف معیار		
همبستگی	۰/۸۰	۰/۰۶۱
تفاوت میانگین		
t	۰/۷۹۱	۶۴
درجه آزادی		
سطح معنی داری		P>0.05

برای ویژگی‌های ساختار کتاب، زیبایی شناسی، و صفحه‌آرایی به ترتیب برابر با $0/024$ ، $0/010$ ، و $0/053$ بوده است و مقدار f حاصل از تحلیل انجام شده برابر با $0/59$ است که با درجه آزادی فرضیه (۲) و درجه آزادی خطا (۸۱) در سطح $0/05$ معنی‌دار نبوده است. در نتیجه میان ارزیابی معلمان از سه ویژگی یاد شده تفاوتی دیده نمی‌شود (نگاه کنید به جدول ۳)

مقایسه میان ویژگی‌های ظاهری: برای مقایسه مقوله‌های فرعی ویژگی‌ها با توجه به این که گاه برخی از مقوله‌ها از یک یا دو گویه در پرسش‌نامه برخوردار بود، سه مقوله ساختار، زیبایی‌شناسی، و صفحه‌آرایی از ویژگی‌های ظاهری که تعداد بیشتری گویه برای ارزیابی آنها وجود داشته است، انتخاب شد. چون نمره‌های این ویژگی‌ها مربوط به یک گروه بود برای مقایسه اندازه‌ها از آزمون تحلیل واریانس در اندازه گیری‌های مکرر استفاده شد. نمره‌های استاندارد Z

جدول ۴. مقایسه ارزیابی ویژگی‌های ظاهری کتاب زبان آموزی و جمله سازی با آزمون اندازه‌گیری‌های مکرر

میانگین	انحراف معیار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری
$0/024$	$0/98$				
$0/010$	$1/02$	$0/587$	۲	۸۱	$0/56$
$0/053$	$0/91$				

$$F(2,81) = 0.59 p > 0.05$$

تحلیل واریانس در اندازه‌های مکرر برای این داده‌ها مقدار f برابر با $0/46$ و درجه آزادی فرضیه ۳ و درجه آزادی خطا ۶۹ است. این مقدار f در سطح $0/05$ معنی‌دار نیست. بر این اساس میان ارزیابی معلمان ویژگی‌های محتوایی کتاب زبان آموزی تفاوتی مشاهده نمی‌شود.

مقایسه میان ویژگی‌های محتوایی: از میان ویژگی‌های محتوایی چهار مقوله تناسب با دانش‌آموز، تناسب با دانش زبان‌شناسی، قانونمندی‌های برنامه درسی، و معیارهای سازمان دهی محتوا با یکدیگر مقایسه شده است. اندازه‌های نمره استاندارد Z برای این مقوله‌ها به ترتیب برابر با $0/05$ ، $0/01$ ، $0/03$ ، و $0/03$ - است. با

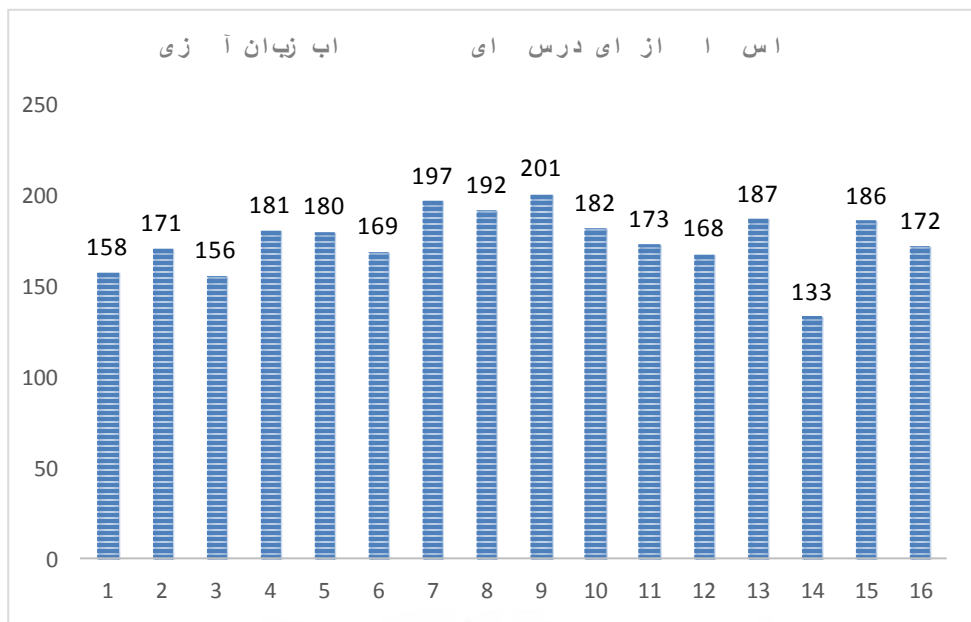
جدول ۵. میانگین نمره‌های استاندارد برای ویژگی‌های محتوایی و تحلیل واریانس با آزمون‌های مکرر

میانگین	انحراف معیار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری
$0/05$	$0/95$				
$0/01$	$0/96$	$0/463$	۳	۶۹	$0/70$
$0/03$	$1/02$				
$0/03$	$0/96$				

$$F(3,69) = 0.463 p > 0.05$$

مثبتی داده باشند، آن ویژگی امتیاز ۴ می‌گیرد و چنانچه ۳ نفر نظر مثبت و یک نفر نظر منفی داده باشد، آن ویژگی امتیاز ۳ می‌گیرد (نگاه کنید به نمودار ۱).

امتیازبندی ارزشیابی تفصیلی درس به درس: از آنجا که هر درس را چهار معلم ارزشیابی کرده‌اند، برای نظر مثبت هر معلم ۱ امتیاز در نظر گرفته شده است، بنابراین اگر برای یک ویژگی هر چهار معلم نظر



نمودار ۱. مقایسه ارزیابی درس به درس کتاب زبان آموزی و جمله سازی بر اساس پرسش نامه تفصیلی معلمان در همکرد پاسخ های مربوط به پرسش نامه های متخصص زبان شناسی، متخصص ویراستاری، ارزشیابی متخصص شنوایی شناسی، متخصص برنامه درسی، مقایسه پاسخ گروه های مختلف به ارزیابی ارزشیابی متخصص گرافیکست، و بررسی اسنادی در جدول های عینی (معلم)، گروه هم اندیش (استان)، فردی ارزشیابی تفصیلی (معلم)، متخصص آموزش زبان،

جدول ۶. در همکرد پاسخ های مربوط به پرسش نامه های ارزشیابی در حوزه ویژگی های ظاهری

زیر حوزه	ویژگی مورد ارزیابی	جمع بندی کلی
ترکیب بندی و چینش عناصر	تناسب فضای سفید کتاب با متن	همه جا یکسان نیست. گاه این تناسب به هم می خورد
	تناسب حجم فضای متن با حجم تصویرها	اندازه متن به نسبت کمی کوچک است
	جذابیت، وضوح و خوانایی	خوب است
	سبک های تصویرگری	سبک های مختلفی ندارد
زیبایی شناسی	تناسب تصویر با محتوا	مناسب است
	تجربه های واقعی در تصاویر	تقریباً مناسب است
	واقعیت های اجتماعی اقتصادی، سیاسی، فرهنگی در تصویرها	مطابقت دارد، جز صفحات ۶۹ و ۴۳
	جذابیت و برانگیزندگی تصویر	خوب است ولی برخی کاراکترها خیلی تکراری است
ساختار	تناسب نوع، فرم، رنگ و سبک تصویرگری با سن	تقریباً مناسب است
	برابری جنسیتی در تعداد و کیفیت تصویر	تا حدودی دختر بیشتر است ولی تفاوت بارز نیست / مذکر تقریباً ۲ برابر است
	فهرست واژه ها	ندارد
	نگارش و ویرایش	ضروری است
ساختار	تصویر پشت جلد	ندارد
	عطف کتاب	ندارد
	صفحه های آغازین	تقریباً کامل است
	سخنی با دانش آموز و مقدمه تخصصی مخاطبان و محیط آموزشی در مقدمه	سخنی با دانش آموز ندارد ولی راهنما مقدمه تخصصی دارد
ساختار	تناسب طرح جلد با محتوا	مشخص شده است
		ضعیف است

زیر حوزه	ویژگی مورد ارزیابی	جمع‌بندی کلی
سازمان‌دهی متن	جامعیت شکلی تعداد فعالیت	کامل نیست در برخی درس‌ها متناسب نیست
صحافی و کیفیت کاغذ	مقاومت و ماندگاری کاغذ کتاب تناسب رنگ و نوع کاغذ کیفیت چاپ	مناسب است مناسب است خوب است
صفحه‌آرایی	تأثیر تصویر در یادگیری تناسب نوع قلم با سن تناسب اندازه قلم با سن فاصله میان سطرها فاصله میان واژه‌ها	خوب است ولی در تبیین زمان فعل ناتوان است قابل قبول است باید بزرگ‌تر باشد مناسب نیست تقریباً مناسب است
قیمت کتاب دانش‌آموز و کتاب راهنمای معلم	جذابیت رنگ‌بندی قلم دسترسی	رنگ‌های مختلف برای بخش‌های مختلف فعل به کار رود. تنوع بیشتری می‌توان ایجاد کرد. تقریباً مناسب است
عناصر گرافیکی	تنوع در عناصر گرافیکی همخوانی با موضوع درس	عناصر خاصی ندارد از عناصر گرافیکی استفاده خوبی شده است
عنوان کتاب	عنوان	برای کودکان مفهوم نیست

جدول ۷. در هم‌کرد پاسخ‌های مربوط به پرسش‌نامه‌های ارزشیابی در حوزه ویژگی‌های محتوایی

زیر حوزه	ویژگی مورد ارزیابی	جمع‌بندی کلی
تناسب با جامعه	تناسب با مبانی فرهنگی همخوانی با فرهنگ جامعه	انطباق کامل تقریباً دارد
تناسب با حوزه یادگیری زبان	تعداد کافی واژه در هر درس نظام مند بودن ارائه و تمرین دستور زبان توجه به یادگیری خودخوان همخوانی با مبانی نظری آموزش زبان انواع مهارت‌های زبانی انطباق با نظریه‌ها و یافته‌های علمی کفایت در مهارت صحبت کردن کفایت در مهارت نوشتن کفایت در مهارت خواندن کفایت در مهارت گوش دادن	تقریباً کافی است به دستور زبان بسیار توجه شده است. تکیه بیش از اندازه بر سوم شخص به نظر درست نیست توصیه‌هایی به والدین دارد به مبانی نظری آموزش زبان توجه نشده است به مهارت‌های خواندن، نوشتن و صحبت کردن توجه شده است با نظریه‌ها و یافته‌های علمی زبان‌شناسی همخوانی ندارد در تمرین‌های خاصی آمده است و به تدریج کم می‌شود خوب است بله ولی تنها در سطح جمله به علت آسیب کودکان کمتر به این مهارت پرداخته شده است. به طور ضمنی شاید در «با هم بخوانیم» یا تصویر و تکرار واژه‌ها مؤلفان توجه چندانی به کاربرد زبان نداشته‌اند پرسش مستقیم ندارد ولی تمرین‌ها و فعالیت‌ها به یادگیری کمک می‌کند هیچ توجهی به تلفظ ندارد فقط با استفاده از تصویر با کاربرد در جمله و با استفاده از تصویر غیرواقعی و تصنعی است به هر دو صورت هست به موقعیت‌های طبیعی توجه نشده است
تناسب با دانش‌آموز	راهبردهای یادگیری واژه تقویت کاربرد زبان پرسش برای تقویت یادگیری و ارزشیابی راهبردهای یادگیری تلفظ راهبردهای یادگیری ساختار دستوری راهبردهای یادگیری واژه هماهنگی با زندگی واقعی واژه مجزا یا در جمله و متن انطباق موقعیت‌های کتاب با موقعیت‌های طبیعی ویژگی‌های ارتباط کلامی و غیر کلامی کفایت مهارت خواندن کفایت مهارت شنیدن مهارت‌های زندگی، تفکر انتقادی خلاقیت درس‌های مورد علاقه عدم علاقه	خوب است توصیه‌هایی به والدین دارد به مبانی نظری آموزش زبان توجه نشده است به مهارت‌های خواندن، نوشتن و صحبت کردن توجه شده است با نظریه‌ها و یافته‌های علمی زبان‌شناسی همخوانی ندارد در تمرین‌های خاصی آمده است و به تدریج کم می‌شود خوب است بله ولی تنها در سطح جمله به علت آسیب کودکان کمتر به این مهارت پرداخته شده است. به طور ضمنی شاید در «با هم بخوانیم» یا تصویر و تکرار واژه‌ها مؤلفان توجه چندانی به کاربرد زبان نداشته‌اند پرسش مستقیم ندارد ولی تمرین‌ها و فعالیت‌ها به یادگیری کمک می‌کند هیچ توجهی به تلفظ ندارد فقط با استفاده از تصویر با کاربرد در جمله و با استفاده از تصویر غیرواقعی و تصنعی است به هر دو صورت هست به موقعیت‌های طبیعی توجه نشده است به هیچ وجه در نظر گرفته نشده است حدود ۵۶ درصد تکراری ۵۵ درصد تکراری بیشتر در تصویر است تا در متن کارهای دستی، تصویرهای چسباندنی، جانوران فعل‌های منفی و حروفی که نخوانده‌اند

فعالیت‌های جذاب و آسان	وصل کردن، علامت زدن، کارهای دستی، نقاشی‌ها و خط‌چین‌ها
عدم تمایل به انجام فعالیت	بریدن و چسباندن
آسانی خواندن	نوشتن خود انگیزه، تکمیل جمله، حرف زدن نام بردن، نقاشی کردن
دشواری خواندن	درس‌هایی که حروف کلمه‌های آن آموخته شده باشد
فعالیت‌های دشوار یا مشکل در خواندن و فهمیدن	درس‌هایی که حروف کلمه‌های آن آموخته نشده باشد
تناسب مباحث دستوری با سن	هر جا که حروف را یادنگرفته باشند، فعل‌های منفی، دسته‌بندی و طبقه‌بندی کردن واژگان، خواندن، نام بردن چیزهای درون کیف و تناسبات ندارد. فعل‌های منفی به ویژه در حالت جمع مناسب نیست. به تراز شناختی و نیاز روزمره کودک توجه نشده است.
متناسب‌سازی متن‌های خواندن	کوتاه‌سازی جمله‌ها، کل خوانی
متناسب‌سازی متن‌های نوشتن	تقریباً از جمله‌ها کوتاه استفاده شده است
واژه‌های قابل فهم	برخی از واژه‌ها قابل فهم نیستند
تناسب واژه‌ها با سن	برخی از واژه‌ها کمی پایین‌تر از سطح انتظار هستند و برخی هم متناسب نیستند
توجه به نیازهای دانش‌آموزان دوزبانه	به نظر نمی‌رسد مورد توجه بوده است
تمرین برای سنجش یادگیری	فقط در انتهای هر درس
نیازسنجی	توجه به نیاز بر اساس تجربه
تناسب با توانایی زبانی	گاهی بسیار بالاتر از توانش زبانی است
همخوانی با نیازهای آموزشی	از آموزش زبان فقط به دستور و زمان گذشته پرداخته
توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان	توجه شده است
توجه به علاقه و خواست دانش‌آموزان	تقریباً توجه شده است
تناسب با رشد شناختی	تقریباً متناسب است
تناسب با رشد اجتماعی	متناسب است
همخوانی و تناسب محتوا با سن	مشکلی ندارد
توجه به زندگی شهری و روستایی	مناسب است
سازگاری آموزش شفاهی با آسیب شنوایی	از تصویر، اشاره و حالت‌های بدنی می‌توان کمک گرفت. زمان آموزش کفایت نمی‌کند.
سبک‌های یادگیری مختلف	موردی مشاهده نشده است
تناسب تمرین‌ها و آزمون‌ها با توان زبانی و نیاز آموزشی	تقریباً مناسب است اما تعداد تمرین‌ها کم است و با زمان‌بندی کتاب فارسی هماهنگ نیست
ارتباط تمرین‌ها با نیازهای زندگی واقعی	مرتبط است
وجود تمرین‌های اضافی	ندارد
جذابیت عناوین، مکالمات و تکالیف	در درس‌ها مکالمه‌ای وجود ندارد. تکالیف تقریباً مناسب است
تطابق تمرین‌ها با مطالب آموزشی	تقریباً تطابق دارد
وضوح دستور العمل تمرین‌ها و وجود مثال	در بیشتر موارد خوب است
در دسترس بودن کتاب و مواد آموزشی	مناسب است
انسجام علمی و منطقی بین مطالب و قسمت‌های مختلف کتاب	حدود ۶۰ درصد
تناسب با قانونمندی‌های برنامه‌دستی	کافی نیست و چون خود درس مکمل است بهتر است اصلاح شود
جامعیت موضوعی و محتوایی	خیر
نظم منطقی و انسجام در کتاب	نظم هست ولی ایده‌آل نیست
نظم منطقی و انسجام در هر درس	تقریباً نظم و انسجام دارد
تعادل در بیان جنسیت	تا حدودی رعایت شده است
سوگیری قومی و گروهی	سوگیری ندارد
سیر منطقی در ترتیب درس‌ها	مناسب نیست
درجه‌بندی از ساده به مشکل	با استثناهایی رعایت شده است
نوآوری در تمرین‌ها و فعالیت‌ها	وجود ندارد
همخوانی با کتاب فارسی	ندارد
ارتباط محتوای هر درس با درس‌های دیگر	از نظر دستوری ارتباط دارد
درستی انتخاب، درجه‌بندی و ارائه مطالب	مناسب نیست فقط دستور زبان است
همسانی سطح زبانی کتاب با سایر درس‌ها	ناهماهنگ است
ملاک‌های درجه بندی مطالب	بر اساس نکات دستوری و توجه صرف به ساختار زبان، غفلت از جنبه‌هایی چون

تناسب با معیارهای سازمان دهی محتوا

عنوان کتاب	ارتباط محتوا با عنوان و موضوع	رویکردهای نقشی و ارتباطی زبان
منابع	ارتباط محتوا با موضوع درس روزآمدی و اعتبار علمی منابع	محتوا زبان را به دستور زبان تقلیل داده است و بیشتر تأکید بر واژه است نه جمله خوب است
مواد کمک آموزشی	مطالب دیداری شنیداری و مواد آموزشی مکمل	منابع راهنمای معلم همه قدیمی است و کفایت نمی‌کند لوح فشرده دارد
همخوانی ویژگی‌های فیزیکی و محتوایی کتاب	پیشنهاد مواد و تجهیزات وضوح تصاویر و ارتباط با محتوا	چیزی پیشنهاد نشده است قابل قبول است. صرفاً در مواردی مشکل دارد

جدول ۸. در همکرد پاسخ‌های مربوط به پرسش‌نامه‌های ارزشیابی در بخش راهنمای معلم

زیر حوزه	ویژگی مورد ارزیابی	جمع‌بندی کلی
دسترسی	در دسترس بودن راهنمای معلم	در دسترس هست
منابع	رعایت امانتداری در ارجاع به منابع توجه به نیازهای دانش‌آموزان دو زبانه میزان کمک دهی به تدریس مفید بودن مطالب راهنما	ارجاع به منابع بسیار محدود است توجهی نشده است بسیار خوب است تقریباً مفید است
ویژگی‌های محتوایی	اعتبار مباحث نظری توجه به زمانبندی آموزش توجه به روش تدریس هر موضوع	از منابع بهتری نیز می‌توان استفاده کرد توجه کرده است ولی ناهماهنگ با سایر درس‌ها تقریباً توجه شده است اما به حافظه و دقت شنیداری و توانایی تصویرسازی ذهنی پرداخته نشده
همخوانی با کتاب	توجه به روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی تمرکز بر زبان‌آموزی و جمله‌سازی ساده روان و قابل فهم بودن عملی بودن پیشنهادها کفایت پیشنهادها	در فعالیت‌های پیشنهادی آمده است متمرکز هست تقریباً مناسب تقریباً همه موارد عملی است تقریباً کفایت می‌کند
همخوانی درسی	همخوانی راهنما با کتاب زبان‌آموزی و جمله‌سازی	همخوانی دارد

محتوای مناسب عامل بسیار مهمی است؛ لذا تنظیم و سازمان‌دهی آن باید طبق اصول و روش‌های خاص برنامه‌ریزی درسی صورت گیرد تا توانایی پاسخگویی به نیازهای فراگیران را داشته باشد (محمداسماعیل، یوسفی‌طباطبائی و سیدی، ۱۳۷۸).

امروزه تمام کشورهایی که برنامه‌ریزی درسی خود را بر پایه علم روز قرار داده و با استمداد از نظام عملیاتی به بازسازی برنامه‌های درسی خود پرداخته‌اند، این اصل را پذیرفته‌اند که کودک تنها قادر به درک مفاهیم متناسب با توان ذهنی خود است، از آنجا که کارآمدی نظام آموزشی در گرو این اصل قرار دارد، بایستی ویژگی‌های روان‌شناختی کودکان ناشنوا/کم‌شنوا نیز مانند سایر کودکان مورد توجه قرار گرفته و توالی مراحل آموزشی با این ویژگی‌ها مطابقت داده شود.

همچنین ارزیابی‌های کلی نشان می‌دهد که کار کردن با کتاب زبان‌آموزی و جمله‌سازی برای معلمان آسان است و به عنوان کتاب مکمل در کلاس درس استفاده می‌شود اما زمان اختصاص یافته به آن کم است.

بحث و نتیجه‌گیری

در اکثر نظام‌های آموزش و پرورش، کتاب‌های درسی یکی از مهم‌ترین منابع یادگیری دانش‌آموزان به شمار می‌رود. به طوری که بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب درسی صورت گرفته و غالب معلمان نیز تمام تلاش خود را بر این محور استوار ساخته‌اند، تا در جهت تحقق اهداف پیش‌بینی شده، جریان یادگیری دانش‌آموزان را هدایت نمایند. از این رو، می‌توان کتاب‌های درسی را به لحاظ تأثیری که در فرایند اجتماعی شدن، نحوه شکل‌گیری تفکر و برداشت فرد از توانایی‌هایش بر جای می‌گذارد، حائز اهمیت دانست. در تألیف کتاب‌های درسی، انتخاب

در مورد تصاویر کتاب‌های درسی مختلف در پژوهش‌های مختلف نظرات متفاوتی ارائه شده است. محمداسماعیل، یوسفی طبائی و سیدی (۱۳۷۸) نامناسب بودن اندازه، رنگ، تعداد تصاویر به کار رفته و عدم انطباق تصاویر با موضوعات مورد تدریس را در برخی از دروس گوشزد کرده‌اند. بای (۱۳۷۷) در کتابهای فارسی چهارم در مورد تصاویر معتقد بودند که: ۱. تصاویر برانگیزنده تخیلات دانش‌آموزان است. ۲. در طراحی تصاویر رابطه عاطفی با کودکان مدنظر قرار گرفته است. ۳. تصاویر از ابهام و پیچیدگی به دور بودند. ۵. رنگهای به کار رفته در تصاویر اکثر ایجاد جذابیت می‌نمود. و در مورد کتاب کتاب پنجم دوره ابتدایی اعتقاد داشتند که ۱. تصاویر در کودکان ایجاد تفکر می‌نمود. ۲. اغلب تصاویر اصول سادگی و پیوستگی رعایت شده است. ۳. تصاویر به لحاظ تمرین زمینه و موضوع و ترکیب بندی خوب بودند. ۴. در بیشتر تصاویر جای توضیحات اضافی در متن رعایت شده بود. ۵. اکثر تصاویر، دانش‌آموزان را به اندیشیدن وادار می‌نماید. از سوی دیگر اکبرزاده (۱۳۸۸) اشکالات ساختاری و محتوایی کتاب (عدم ارتباط و هماهنگی بین متن درس و تصاویر، عدم ارتباط مطالب و وحدت موضوع فصل‌ها، بی‌توجهی به انواع ادبی (حماسی و غنایی)، جای خالی شاعران بنام معاصر، بی‌توجهی به سیر کتاب‌های تازه تألیف که از ساده به مشکل است، و سیاست‌زدگی کتاب)؛ ۲. نادرستی‌های چاپی و ویرایشی کتاب را از مشکلات کتاب می‌دانند. قرنی (۱۳۸۹) معتقد بود در آموزش حروف الفبا، اگر بتوان با تصویرسازی‌های صحیح و رنگ‌هایی که برای کودک جذاب باشد و همچنین با تصاویری که بتواند خیلی آسان‌تر از پیش مطالب را به کودک انتقال دهد و به خلق تصویر حروف پرداخت، میل و رغبت به یادگیری و آموزش در کودک افزایش می‌یابد. اوجاقی آقچه‌کندی (۱۳۸۹) انطباق کاملی میان تصاویر تعیین شده از طرف برنامه‌ریزان در کتاب‌های مورد مطالعه و اهداف پیش‌بینی شده

به بیانی دیگر، در نظام‌های آموزشی متمرکز، کتاب‌های درسی در شکل دادن یادگیری فراگیران نقشی مهم دارند. لذا ارزشیابی کتاب‌های درسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (کافوری اکرم، ۱۳۸۹). در کشور ما، که نظام آموزشی متمرکز است کتاب درسی مهم‌ترین ابزار یادگیری به حساب می‌آید. در حقیقت کتاب درسی نقش محوری را در فرایند یاددهی و یادگیری به عهده دارد. بنابراین لازم است برای تهیه و تدوین کتاب‌های درسی دقت بیشتری صورت گیرد و در نگارش و تصویرگری این کتاب‌ها به زوایای مختلف آن دقت شود. در این بخش به نظرات استخراج شده جمع‌بندی می‌شود و با نتایج پژوهشگران دیگر مقایسه می‌گردد.

نقاط قوت و ضعف ویژگی‌های ظاهری (ساختار ظاهری و صفحه‌آرایی) کتاب درسی زبان‌آموزی و جمله‌سازی: برای تبیین کامل نقاط قوت و ضعف کتاب زبان‌آموزی و جمله‌سازی باید جدول‌های تفصیلی را دید ولی به منظور جمع‌بندی اطلاعات به دست آمده می‌توان قوت و ویژگی‌های ظاهری کتاب را در تنوع و جذابیت تصویرها و رنگ‌آمیزی، کیفیت خوب چاپ، قطع و صفحه‌آرایی مناسب، همخوانی با محتوای درسی و رعایت برنامه درسی دانست. از سوی دیگر آن چه در خصوص ضعف کتاب بیان شده نیاز به اصلاحات در نگارش کتاب، عدم تنوع در سبک‌های تصویرگری، عدم یکپارچگی در تناسب اندازه حروف و فاصله کلمات و سطرها، و عدم یکپارچگی تناسب در تصویر و فضای صفحه می‌باشد.

در حوزه خط دو پژوهش در مورد کتاب‌های درسی انجام شده است: شرفی جم (۱۳۸۸) نوع خط در کتاب جدید شامل دو نوع خط خواندن و خط نوشتن است که نسبت به کتاب قدیم برتری دارند. قمری (۱۳۹۱) مناسب نبودن استفاده هم‌زمان از سه خط مختلف را مطرح کرده است. در پژوهش حاضر برخی از نظرات نشان دهنده این نکته است که اندازه و فاصله بین خطوط در همه موارد مناسب نیستند. البته

آموزش و پرورش وجود ندارد.

نقاط قوت و ضعف محتوایی (عنوان کتاب، تناسب کتاب برای دانش‌آموزان، تناسب فرهنگی، محتوای موضوعی، نحوه سازماندهی محتوا) کتاب درسی زبان-آموزی و جمله‌سازی: در قوت محتوای درسی تنظیم شده با عنوان زبان آموزی و جمله سازی موارد متعددی به دست آمده است. عنوان مناسب کتاب، توجه به سطح سنی کودکان و آسیب‌دیدگی ایشان، عدم سوگیری قومی و جنسیتی، سازمان دهی مناسب، متناسب سازی جمله‌ها با کوتاه کردن طول جمله، وجود لوح فشرده برای موارد کمک آموزشی، نظم و انسجام مناسب محتوا، تناسب و روشنی و رسایی تصویرها (با قید استثناهای جزئی)، فعالیت‌های جذاب و مورد علاقه کودکان از نکات مثبت کتاب است. ضعف کتاب را پیش از هر چیز باید در ناهماهنگی واژه‌های آموزش داده شده با حروف آموخته شده توسط کودک و کتاب‌های درسی دیگر از جمله فارسی دانست. به نظر می‌رسد انتخاب محتوا بیشتر ذهنی و مبتنی بر تجربه تهیه کنندگان کتاب بوده است نه بر اساس نیازسنجی عملی، پاره‌ای فعل‌های منفی و در حالت جمع از مشکلات عمده یادگیری کتاب است. به آسیب دیدگی‌های شدید شنوایی و وضعیت‌های چند معلولیتی توجه نشده است، توجه و تأکید بر مهارت‌های زبانی به یکسان تعلق نگرفته است. به نظر می‌رسد محتوا از نگاه متخصصان زبان شناسی و آموزش زبان چندان معتبر و جامع جهات دانش یاد شده نیست. از این نظر باید توافقی میان متخصصان زبان شناسی و آموزش ویژه به دست آید. خلاء عمده‌ای که در ارزشیابی از کتاب زبان آموزی و جمله سازی و راهنمای آن گزارش شده توجه نکردن به مناطق دوزبانه و کودکان دوزبانه است. مؤلفان کتاب هیچ گونه توجهی به این موضوع نداشته‌اند و در راهنمای معلم نیز هیچ بحثی از آن به میان نیاورده‌اند. گرچه برخی از نظر دهندگان معتقد بوده‌اند که در این مرحله سنی موضوع دوزبانگی

چندان مطرح نمی‌شود و آموزش به کمک تصویر جبران مشکل زبان را می‌کند، تعداد بیشتری از معلمان در مناطق دوزبانه معتقد بوده‌اند که آموزش به کودکان دوزبانه خالی از مشکل نیست. قمری (۱۳۹۱) نیز به این نتیجه رسید که کتاب برای مدارس چندپایه، دوزبانه و عشایری و روستایی نامناسب است. پژوهش اقبال (۱۳۶۳) بیشترین موارد و مضامین «امور مذهبی» در کتاب‌های مذکور مربوط به پیامبران و خاندان نبوت (۶/۳۴ درصد) و سپس کارکردهای پروردگار (۳/۲۰ درصد) و کمترین آن مربوط به پیروان اسلام با ۱/۴ درصد است. امینی (۱۳۹۱) در مجموع در کتابهای بخوانیم (فارسی)، هدیه‌های آسمانی و تعلیمات اجتماعی ۶۰۷ مورد، به ترتیب ۲۶۳، ۲۵۲ و ۹۲ مرتبه، محور و مولفه مفهومی مرتبط با مهدویت آمده است. جام خانه (۱۳۹۰) در مقوله‌های اخلاق فردی، نظام آموزشی کشورمان بیشترین تأکید را روی مولفه‌های مسئولیت و معنویت و در مقوله‌های اخلاق اجتماعی، بیشترین تأکید را روی صلح‌طلبی و ارج آدمی داشته است. خدایار (۱۳۹۲) به مضامین مربوط به مقوله‌های تربیت اخلاقی، ۴۲۳ مرتبه در کتاب «مطالعات اجتماعی»، ۲۵۵ مرتبه در کتاب فارسی و ۳۳۳ مرتبه در کتاب «هدیه‌های آسمانی» بوده است. شهیدی (۱۳۹۰) در تحلیل اهداف جمهوری اسلامی ایران، «اهداف دوره ابتدایی تحصیلی» و «اهداف درس فارسی بخوانیم و بنویسیم» نشان می‌دهد که این اهداف تا حدی همسو با مولفه‌های فرهنگ عمومی است. محمد امینی، ماشاءاللهی‌نژاد و علیزاده (۱۳۹۱) توجه به نمادها و مولفه‌های مهدویت و آموزش آن در کتاب‌های یاد شده بسیار کم می‌باشد و لازم است در کتاب‌ها و در نظام آموزش و پرورش کشور تغییرات و اصلاحات لازم صورت پذیرد. در پژوهش حاضر نیز به این نتیجه رسیدیم که به ارزش‌های فرهنگی، اجتماعی و تربیتی توجه شده است. کاظمی (۱۳۵۹) وجود تفاوت‌های فاحشی بین جنس مذکر و مونث را گوشزد می‌کند.

نقاط قوت و ضعف محتوای کتاب راهنمای معلم: کتاب راهنمای معلم از نظر معلمانی که محتوا را آموزش داده‌اند، اطلاعات نظری مفیدی را در اختیار ایشان گذاشته است و با کتاب درسی هماهنگ است. و برای آموزش و ارزشیابی پیشنهاد‌های مناسبی ارائه کرده است. اما از سوی دیگر زمان بندی کتاب با درس‌های دیگر و به ویژه درس فارسی هماهنگ نیست. منابع استفاده شده در کتاب محدود و تا حدودی قدیمی عنوان شده و نظام ارجاع به منبع مناسب و پیوسته‌ای نیز در متن به چشم نمی‌خورد.

سپاسگزاری

این پژوهش با استفاده از اعتبارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش انجام گرفته است. از کارشناسان و معلمان اداره آموزش و پرورش استثنایی در دوزاده استان آذربایجان شرقی، اصفهان، خراسان رضوی، خوزستان، سیستان و بلوچستان، تهران، فارس، کرمان، کرمانشاه، کردستان، لرستان، مازندران و همچنین ناظر محترم جناب آقای دکتر عبدالعظیم حکیمی و همکارانم سپاسگزارم. در این مقاله به جای استفاده از اصطلاح «آسیب‌دیده شنوایی» از واژه‌های «ناشنوا/کم‌شنوا» استفاده می‌شود.

پی‌نوشت‌ها

1. UNESCO
2. Conversational speech
3. Boyd, Mathew
4. From C.D. Johnson & J. Seaton, Educational Audiology Handbook, 2nd (2012), Cengage-Delmar Learning. Revised 2014 by C. Johnson for Hands & Voices.
5. communication
6. IEP
7. phonics-based instruction
8. oral/aural

منابع

- آبروشن، مصطفی. و ارجمندی، صدیقه. (۱۳۹۱). «بازنمایی کلیشه‌های جنسیتی در کتاب‌های فارسی دوره پنج‌ساله ابتدایی» در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، شماره ۳، صفحات ۷-۳۹.
- احمدی، فاطمه. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتب فارسی بخوانیم دوره ابتدایی از بعد تقویت مهارت‌های زندگی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور استان تهران
- ارجمندفر، فاطمه. (۱۳۹۰). بررسی کتابهای فارسی و تعلیمات اجتماعی مقطع ابتدایی از نظر چگونگی کاربرد نشانگان جنسیتی (مطالعه موردی: کتابهای سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹). پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.

آبروشن و ارجمندی (۱۳۹۱) به صراحت می‌گویند که در کتاب تبعیض جنسی وجود دارد. و ارجمندفر (۱۳۹۰) کم‌شمار بودن تعداد زنان در کتاب‌های درسی، کم‌تنوع بودن نقش زنان، کلیشه‌ای شدن حضور زنان در برخی مشاغل خاص را مطرح می‌کند. از سوی دیگر، محمودی (۱۳۷۳) مسئله جنسیت در علاقه و عدم علاقه به موضوع و دشواری متن در تمام مقطع ابتدایی دخالتی ندارد. اما در پژوهش حاضر به این نتیجه رسیدیم که در تدوین کتاب به مولفه جنسیت به دور از تبعیض پرداخته شده است. پورمدنی (۱۳۹۰) نشان داد که تکالیف داده شده توسط در هر سه درس «فارسی»، «علوم» و «ریاضی» از نظر دارا بودن عناصر تفکر واگرا بسیار ضعیف هستند، اما تکالیف معلمان «فارسی» نسبت به دو درس دیگر در وضعیت بهتری قرار دارد. علوی‌مقدم (۱۳۸۶) نیز به این نتیجه رسید که اشکالاتی در بخش خودآزمایی و تمرین وجود دارد. محمد اسماعیل، یوسفی طبائی و سیدی (۱۳۷۸) عدم تناسب تمرین‌ها با محتوای دروس را از مشکلات کتاب مورد بررسی دانست.

همخوانی ویژگی‌های ظاهری (تصاویر، طرح جلد و ...) با محتوای ارائه شده در کتاب درسی زبان‌آموزی و جمله‌سازی: طرح جلد چندان گویای عنوان محتوای درس نیست. دیگر ویژگی‌های ظاهری متناسب تلقی شده است مگر کیفیت رنگ که باید درخشان‌تر و جذاب‌تر باشد. پاره‌های تغییرات در اندازه‌های قلم استفاده شده و فاصله‌گذاری‌ها و فضاهای فعالیت کودک مطرح است که جزییات آن در تفصیل یافته‌ها آمده است. در مجموع میزان متناسب بودن ویژگی‌های ظاهری برای آموزش محتوا تا حدود زیادی مطلوب عنوان شده ولی بخش عمده‌ای از اصلاحات پیشنهاد شده نیز به آسانی قابل اجراست. امیرخانی (۱۳۸۸) نیز نتیجه گرفت تصاویر موجود در کتاب با محتوا مطابقت دراد و همچنین اصول روان‌شناسی و تصویرنگاری نیز رعایت شده است.

بخشی پور، طاهره. (۱۳۸۹). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی (بخوانیم و بنویسیم) دوره ابتدایی از نظر میزان ارتباط آن با مفاهیم آموزش شهروندی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.

بهرامی خشنود، جعفر. (۱۳۸۹). تحلیل محتوای کتاب بخوانیم و بنویسیم پنجم ابتدایی از نظر انطباق با اهداف پیش بینی شده برای این درس پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور استان همدان.

بیات، طاهره. (۱۳۹۰). جایگاه اخلاق زیست محیطی در برنامه درسی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.

پورمدنی، راضیه. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای تکالیف پایه چهارم ابتدایی و بررسی تناسب آن با عناصر تفکر واگرا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.

پویش، بهاره. (۱۳۹۴). نقش عناصر هویت‌بخش ایرانی- اسلامی در متون درسی ابتدایی (مطالعه موردی کتاب فارسی پایه‌های شش‌گانه دوره آموزش ابتدایی). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه امام رضا علیه السلام.

جام‌خانه، کیوان. (۱۳۹۰). تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی: تحلیل محتوای کتاب‌های «فارسی بخوانیم». پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه کردستان.

جودت، حسین. (۱۳۸۹). «جهانی شدن و توجه به آن در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران.

چهارباشلو، حسین. (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای مولفه‌های فرهنگ کار در کتب درسی دوره آموزش ابتدایی و روش تدریس مربیان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه مازندران.

حسینی، حسین. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتب (فارسی) بخوانیم دوره ابتدایی با توجه به مولفه‌های هوش هیجانی از دیدگاه (بار - آن). پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.

حسینی، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی میزان توجه به ادبیات کودکان در برنامه درسی فارسی بخوانیم و بنویسیم پایه‌های چهارم و پنجم دوره ی ابتدای ایران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

خدابخشیان، مریم. (۱۳۹۱). بررسی محتوای کتب درسی سه سال آخر دوره ابتدایی سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بر اساس مفاهیم میراث فرهنگی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

خداپار، نصراله. (۱۳۹۲). بررسی میزان توجه به مولفه‌های تربیت اخلاقی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی، فارسی و هدیه‌های آسمانی پایه ششم دوره ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

دادستان، پریخ. (۱۳۷۶). بررسی توان ذهنی و درک مفاهیم دانش‌آموزان دوره ابتدایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی: فصل ششم: الگوی آموزش زبان فارسی (گزارش دولتی). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. ۱۳۷۸

آریایی، آتنا. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتب فارسی (بخوانیم) دوره ابتدایی بر اساس مولفه‌های هوش هیجانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.

اسدی، شهرام. (۱۳۸۳). بررسی دیدگاه معلمان پایه اول ابتدایی شهرستان شهر رضا نسبت به کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم. سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.

اسلامی، شهباز. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر تدریس دروس بخوانیم و بنویسیم در پیشرفت املاي دانش‌آموزان پایه‌های اول تا چهارم از دیدگاه آموزگاران مدیریت آموزش و پرورش شهرستان قشم. سازمان آموزش و پرورش استان هرمزگان.

اقبال، فریماه. (۱۳۶۳). بررسی محتوای کتاب‌های دوره پنج ساله ابتدایی در رابطه با ارزشهای اجتماعی فرهنگی (طرح پژوهشی). وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی دفتر پژوهشها و برنامه ریزی فرهنگی.

اکبرزاده، هادی. (۱۳۸۸). «نقدی بر کتاب فارسی اول راهنمایی» در کتاب ماه ادبیات، شماره ۲۹، پیاپی ۱۴۳. صفحات ۷۵-۸۴. الهیار، فرزانه. (۱۳۹۳). توصیف و تحلیل مجموعه «فارسی بیاموزیم» بر اساس الگوی لیتل جان (۲۰۱۱). پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.

اللهیاری، مریم. (۱۳۹۲). بررسی میزان انطباق محتوای کتاب‌های فارسی دوره دوم ابتدایی (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) با اهداف برنامه درسی فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

امیرخانی، عباسعلی. (۱۳۸۸). بررسی میزان انطباق تصاویر کتاب فارسی بخوانیم پایه اول ابتدایی با محتوای آن و رعایت اصول روان‌شناسی رنگ‌ها و تصویرنگاری از دیدگاه متخصصان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.

امینی، محمد. (۱۳۹۱). «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی به لحاظ میزان توجه به مباحث مهدویت» در مشرق موعود. سال ششم، شماره ۲۴، صفحات ۱۰۷-۱۳۲.

اوجاقی آقچه کندی، رباب. (۱۳۸۹). تحلیل بصری کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی (اول، دوم و سوم) با تأکید بر نقش تصاویر در متن نوشتاری (از سال ۱۳۸۳ تا ۱۳۸۷). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، موسسه آموزش عالی غیر انتفاعی و غیر دولتی نبی‌اکرم.

ایرانزاد، منصوره. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره آموزش ابتدایی بر اساس مولفه‌های شادکامی پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه مازندران.

باباسالاری، زهرا. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های شناختی کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی. رساله دکترا دانشگاه پیام نور مرکز تهران.

بای، ولی‌الله. (۱۳۷۷). بررسی میزان تطابق تصاویر کتاب فارسی پایه چهارم و پنجم ابتدایی با محتوای آن از دیدگاه دانش‌آموزان و میزان رعایت اصول روانشناسی رنگها و تصویرنگاری از نظر دانشجویان تکنولوژی آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.

درخواه، فریده. (۱۳۸۹). «بررسی مولفه‌های دموکراسی برای زندگی در جامعه مدنی در کتب درسی دوره ابتدایی» پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.

ذوالفقاری، حسن. (۱۳۸۲). *مقایسه تأثیر آموزش محتوای کتاب‌های قدیم و جدید فارسی (بخوانیم و بنویسیم) بر پیشرفت زبان-آموزی دانش‌آموزان سال اول ابتدایی استان مرکزی*. سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.

ربانی، نرجس. (۱۳۹۱). بررسی میزان توجه کتاب‌های درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی به مهارت‌های هوش هیجانی پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.

رحیمی، شهناز. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتابهای دوره ابتدایی از منظر توجه به الگوی مصرف و ارائه راهکارهای مناسب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شاهد.

رشنو سیردری، ف. سیدپور، م.، فرزندی، ن.، فیاضی بارجینی، ل. قاسم جهرودی، ا.، کاظمی کیا، م.، محب‌نیا، ص. و محمدپور، ش. (۱۳۹۲). کتاب معلم (راهنمای تدریس) زبان‌آموزی و جمله‌سازی پایه اول مقدماتی دوره ابتدایی دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

رشنو سیردری، ف.، فیاضی بارجینی، ل.، قاسم جهرودی، ا.، کاظمی کیا، م.، و محب‌نیا، ص. (۱۳۹۲). *زبان‌آموزی و جمله‌سازی پایه اول مقدماتی دوره ابتدایی دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

رضائی، فرزانه. (۱۳۸۷). تجزیه و تحلیل محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی بر مبنای مولفه‌های آموزش جهانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه مازندران.

رنجبر، محبوبه. (۱۳۸۷). بررسی «مطالعه و مفاهیم مرتبط با آن» در کتابهای درسی دوره ابتدایی منتشره در سال ۱۳۸۶. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.

ریحانی، فاطمه. (۱۳۹۳). بررسی کتاب‌های فارسی (خوانداری دوره ابتدایی) از نظر دربرگیرندگی مفهوم خوش‌بینی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.

زند، مینا. (۱۳۹۱). بررسی میزان توجه به آموزش مسئولیت‌پذیری در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی از دیدگاه آموزگاران هر تهران در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

ساک، رضا. و میرزازایی، زهرا. (۱۳۸۱). *ارزشیابی برنامه‌های جدید فارسی پایه‌های اول، دوم، و سوم دوره ابتدایی در فرایند اجرای آزمایشی (جلد ۱ پایه اول)*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.

سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۸). «ارزیابی برنامه درسی طراحی شده، تدوین شده و اجرا شده فارسی دوره ابتدایی (بخوانیم و بنویسیم)؛ بر اساس معیار توجه به کل نگر در آموزش توانایی های زبانی» در صفحات ۴۶-۴۷.

سلسبیلی، نادر. (۱۳۸۸). *ارزیابی برنامه جدید آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی (بخوانیم و بنویسیم) بر اساس کاربرد معیارهای الف) پرورش خلاقیت، ب) توجه به کل‌نگری در آموزش*

توانایی‌های زبانی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

سلیمی، مریم. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب های درسی دوره ابتدایی بر اساس مولفه های آموزش سلامت جسم و روان. پایان‌نامه دانشگاه پیام نور استان مرکزی.

شاوردی، تهمنه. (۱۳۸۴). بررسی دیدگاه‌های مختلف در خصوص کتاب جدید/تألیف بخوانیم و بنویسیم فارسی اول دبستان. سازمان آموزش و پرورش استان تهران.

شرفی جم، مهدیه. (۱۳۸۸). تحلیل و مقایسه محتوای کتاب فارسی قدیم و جدید پایه اول دوره ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور.

شکرپور مغالو، زهرا. (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی نیمه دوم دوره ابتدایی پایه‌های (چهارم، پنجم، ششم) بر اساس عوامل خلاقیت گیلفورد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

شهپازی، وهاب. (۱۳۷۳). بررسی محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی و فارسی دوره ابتدایی از نظر انطباق با اهداف راهنمایی شغلی در این دوره از نظر رابرت هاپاک. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.

شهیدی، سارا. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی (بخوانیم و بنویسیم) دوره ابتدایی از نظر میزان توجه به مولفه‌های فرهنگ عمومی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.

شیرزاد، رضا. (۱۳۷۳). بررسی میزان تطابق پرسش‌ها و تمرینات کتاب فارسی پنجم ابتدایی با هدف‌های زبان‌آموزی پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.

صادقی، علی اشرف. (۱۳۹۳). *برساخت گفتمانی هویت در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه رازی.

صادقی، علی اشرف. و مرادخانی، همایون. (۱۳۹۳). «برساخت گفتمانی هویت در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی» در جامعه پژوهی فرهنگی، سال پنجم، شماره ۴، پیاپی ۱۴، صفحات ۶۵-۹۵.

صحرایی رضامراد. (۱۳۹۱). «چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان از منظرریزی درسی» در پژوهش‌های زبان شناسی (مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی اصفهان، دوره ۴، شماره ۱، صفحات ۹۷-۱۱۳).

طاهری رفیق، محسن. (۱۳۹۳). بررسی و تحلیل محتوای کتاب فارسی پایه‌های دوم و سوم ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.

ظفری‌نژاد، عادل، جوادی، یداله، و درتاج، فریبرز. (۱۳۸۳). «ارزشیابی مهارت نوشتن (کتاب بخوانیم و بنویسیم) دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی مدارس شهر یاسوج در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲»، در علوم تربیتی و روان‌شناسی (کرمان)، شماره ۴، صفحات ۱۴۵-۱۵۹.

عریضی، حمید رضا، عابدی، احمد. (۱۳۸۲). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر حسب سازه انگیزه پیشرفت. مقاله‌های مجله‌های علمی. نوآوری های آموزشی، فصلنامه ۲.

۵. پاییز ۱۳۸۲. ۲۹ تا ۵۳. عزیزی، حسین. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی مدارس ایران از نظر میزان کاربرد واژه های حامل خشونت و واژه های حامل ملامت و صلح. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان تهران.
- عسگری، اکرم. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب های فارسی دوره ابتدایی بر اساس سازه خودباوری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- عقیلی، الهه، یارمحمدیان، محمدحسین، و سعادت‌مند، زهره. (۱۳۸۸). «ارزشیابی محتوای کتاب زبان فارسی (۱) پایه اول متوسطه از نظر دبیران شهرستان مبارکه (اصفهان)». در پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی، دوره ۲۳، شماره ۲۳، صفحات ۶۷-۸۴).
- علوی مقدم، سید بهنام. (۱۳۸۲). «نقد و بررسی مباحث دستوری در کتاب های زبان فارسی» در رشد آموزش زبان و ادب فارسی، سال هفدهم، شماره ۶۷، صفحات ۴۱-۵۱.
- علوی مقدم، سید بهنام. (۱۳۸۶). «پژوهشی در کتاب های زبان فارسی مقطع دبیرستان با تأکید بر نکات دستوری» در ویژه‌نامه نامه فرهنگستان. دوره، شماره، صفحات ۱۶۷-۱۸۶.
- علیزاده، پورچینستا. (۱۳۸۹). بررسی و تحلیل اشعار کتابهای فارسی دوره ی ابتدایی از منظر اصول و معیارهای ادبیات کودک و نوجوان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور استان تهران.
- عمل صالح، احیاء، عبداللہی، منیژه، و کارگران، ربابه. (۱۳۸۹). «بررسی عناصر طبیعت در کتاب فارسی دوم دبستان» در مطالعات ادبیات کودک، دوره اول، شماره ۲، صفحات ۱۰۱-۱۲۳.
- غلامی، سمانه. (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و مجله‌های فارسی کودکان (منتشره در سال ۱۳۸۶) در میزان پرداخت به نمادهای ایرانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- فاتحی، حسینعلی. (۱۳۹۰). بررسی مفاهیم شغلی موجود در کتاب های درسی دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی چاپ ۸۹ و مقایسه آنها با مشاغل موجود در جامعه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- قرنی، آلیس. (۱۳۸۹). کاربرد آموزه های تصویر سازی در آموزش الفبا به کودک پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شاهد.
- قمری، حیدر. (۱۳۹۱). ارزشیابی کتاب درسی فارسی اول دبستان، طرح پژوهشی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- کاظمی، مهین. (۱۳۸۴). بررسی دیدگاه معلمان پایه اول دوره ابتدایی شهرستان نجف‌آباد نسبت به کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم. سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.
- کاظمی بازدرهی، سیده معصومه. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتب مقطع ابتدایی بر اساس الگوی صحیح مصرف مواد غذایی پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- کاظمی، ف. (۱۳۵۹). بررسی تبعیضات جنسی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
- کافوری اکرم، ابراهیم. (۱۳۸۹). «تدوین و اعتبارسنجی الگویی برای ارزشیابی کتاب‌های درسی بر اساس رویکرد روانشناسی یادگیری و تربیتی» در اندیشه های نوین تربیتی. دوره ۶، شماره ۴، صفحه ۶۱-۹۲.
- کیامنش، ع. (۱۳۹۲). روش‌های ارزشیابی آموزشی (رشته علوم تربیتی). تهران: دانشگاه پیام نور.
- کیامنش، علیرضا، و موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۷۵). «میزان پایایی نظر دبیران در مورد کتاب‌های درسی نظام جدید آموزش متوسطه و رابطه بین میزان مطلوبیت کتاب با افت تحصیلی». در علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س). شماره ۱۹، صفحات ۳۷-۵۶.
- محمد اسماعیل، الهه، یوسفی طبایی، فخرالسادات، سیدی، طاهره. (۱۳۷۸). ارزشیابی کتاب فارسی پایه اول دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
- محمد امینی، محمد، ماشاءاللهی نژاد، زهرا، و علیزاده زارعی، مرضیه. (۱۳۹۱). «تحلیل محتوای کتاب های «هدیه‌های آسمان» و «فارسی» مقطع ابتدایی از نظر توجه به مهدویت» در مطالعات اسلام و روانشناسی. سال ۶، شماره ۱۰، صفحات ۷-۲۶.
- محمدپور، مانده (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کتابهای درسی فارسی دوره ابتدایی و شیوه تدریس معلمان بر اساس پرورش قوه تخیل در دانش آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه مازندران.
- محمودنژاد مقدم، آزاده. (۱۳۹۲). بررسی آموزه‌های تربیت شهروند جهانی در برنامه درسی دوره ابتدایی و دیدگاه معلمان در خصوص توجه محتوای کتب درسی به شهروند جهانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه ملایر.
- محمودی، رضا. (۱۳۷۳). ارزیابی محتوای کتابهای فارسی دوره ابتدایی و ارائه یک چهار چوب نظری در خصوص تدوین و اصلاح کتاب‌های درسی (گزارش دولتی). دانشگاه تربیت معلم ۱۳۷۳ / واحد پژوهش در سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی ۱۳۷۸
- مصور رحمانی، محمود. (۱۳۶۰). مفهوم خانواده در متون فارسی دوره ۵ ساله ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- منصوری، علی. و فریدونی، آزاده. (۱۳۸۸). «تبلور هویت ملی در کتب درسی بررسی محتوایی کتاب فارسی دوره ابتدایی» در مطالعات ملی، سال دهم، شماره، پیاپی ۳۸، صفحات ۲۷-۴۶.
- منفرد، غلامرضا. (۱۳۷۸). نگاهی به شعر در کتابهای فارسی دوره ابتدایی. در خلاصه مقاله‌های محتوای درس فارسی در آموزش ابتدایی. رشد معلم. دوازدهم. شماره ۴. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- نجفی، سهراب. (۱۳۸۹). بررسی مفهوم خانواده در محتوای کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم، تعلیمات اجتماعی و هدیه های آسمانی دوره ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.
- نظری قوچان عتیق، موسی‌الرضا. (۱۳۸۵) «نقدی بر کتاب ادبیات فارسی سال سوم (شاخه نظری به استثنای ادبیات و علوم انسانی)» در رودکی، شماره ۹، صفحات ۱۳۸-۱۵۳.

نظیری، عشرت. (۱۳۷۳). ارزیابی و تحلیل محتوای کتاب فارسی سوم راهنمایی (طرح پژوهشی). دانشگاه تربیت معلم.

نهضت سوادآموزی (۱۳۷۰). واژگان موجود در کتب فارسی دوره ابتدایی آموزش و پرورش

نویدی، احد. (۱۳۸۳). راهنمای عملی ارزشیابی برنامه آموزش فنی و حرفه‌ای: با تأکید بر شاخه کاردانش نظام آموزش متوسطه. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

نیلسن، لی براتلند. (۱۳۷۹). کودک استثنایی در مدارس عادی، ترجمه غلامعلی افروز و محمود میرنسب. تهران: نشر نوادر.

همایی، رضا. (۱۳۸۴). بررسی قابلیت کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم پایه اول در بهبود فرایند یاددهی-یادگیری زبان فارسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی استان اصفهان از دیدگاه معلمان آنان. سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.

همانی، رضا، و مرتضوی، مسعود. (۱۳۷۹). تحلیل محتوای کتاب فارسی دوم ابتدایی ویژه ناشنوایان. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

ورمزیاری، محمدصادق. (۱۳۸۳). بررسی نگرش معلمان کلاس اول ابتدایی شهر تهران نسبت به کتاب جدیدالتألیف فارسی (بخوانیم و بنویسیم). پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

یوزباشی، میرتوحید. (۱۳۸۳). چالش‌های زبانی (نگاهی انتقادی به کتاب‌های زبان فارسی دوره دبیرستان) «در رشد آموزش زبان و ادب فارسی». شماره ۷۱. سال هجدهم، صفحات ۴۶-۵۱.

یونسکو. (۱۳۸۳). مقدمه‌ای بر آموزش و پرورش و زبان آموزی برای کودکان ناشنوا: راهنمایی برای معلمان، ترجمه ابوالفضل سعیدی. تهران: سازمان آموزش و پرورش کودکان استثنایی.

Boyd, Matthew. (2000). the Quality of Textbooks Used in Science Education: A Study of Four Schools Servina Deaf Students.

Johnson, C., & Seaton, J. (2012). Educational audiology handbook. Nelson Education.

Lapan, D.S. (2004). Evaluation Studies. In K. deMarrais & S. Lapan (Eds.), *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences* (pp. 235-248). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Tomlinson, B. (2013). Second language acquisition and materials development. In B. Tomlinson (ed.) *Applied Linguistics and Materials Development* (pp. 11-30). London: Bloomsbury.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی