

A content analysis of selected chapters of the English textbooks for Iranian junior high schools (*prospects*) based on the four main processes of generative model of learning according to views of English language experts and teachers

تحلیل محتوای دروس منتخب کتاب‌های زبان انگلیسی دوره متوسطه اول مدارس ایران (Prospects) با استفاده از فرایندهای چهارگانه‌ی مدل یادگیری زایشی

فرزانه دهقان*

گروه زبان‌های خارجی، دانشگاه امیرکبیر، تهران، ایران.

Farzaneh Dehghan

Department of Foreign Languages, Amirkabir University of Technology, Tehran, Iran

Abstract

The present study is an attempt to analyze the content of *Prospect* textbooks taught at the Iranian junior high schools according to the generative learning framework. Based on the four main processes of generative theory (motivation, learning, meaning making, generation), a checklist was developed. Four experts in TEFL and 21 English teachers were asked to analyze 9 selected lessons from the books. The content validity of the checklist was confirmed by the 4 experts and the intra- and inter-rater reliability indices showed a significant reliability level. Then, interval evaluation was used for the analysis of the obtained means. The results showed that the textbooks were evaluated as successful according to the generation criterion, moderate regarding meaning making criterion and weak in terms of learning and motivation criteria. Furthermore, the books were evaluated as weak regarding their generalizability power to non-learning contexts (which is an important aspect of communicative approaches) as well as motivation, developing thinking skills and raising awareness and attention criteria. Some suggestions are made for the improvement of generalizability of learning to out-of-class contexts, thinking skills and motivation in texts, exercises and tasks.

Keywords: Communicative Language Teaching; Content Analysis; Generative Learning Theory; Iranian Junior High Schools; Prospect Textbooks

چکیده

هدف تحقیق حاضر، تحلیل محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی مقطع متوسطه اول مدارس ایران با عنوان *Prospect* بر اساس فرایندهای چهارگانه نظریه یادگیری زایشی (یادگیری، زایش، خلق معنا، انگیزش) است. بدین منظور، بر اساس این چهار فرایند اصلی چک‌لیستی تهیه گردید. چهار متخصص آموزش زبان و ۲۱ معلم زبان به ارزیابی ۹ درس منتخب سه کتاب بر اساس این چک‌لیست پرداختند. روایی محتوایی این چک‌لیست بر اساس نظر ۲ متخصص آموزش زبان مورد تأیید قرار گرفت و پایایی درونی و بیرونی رتبه‌دهندگان برای این چک‌لیست معنادار بود. سپس میانگین‌های به دست آمده با استفاده از روش ارزیابی درونی (internal evaluation) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج ارزیابی درونی نشان می‌دهد که کتاب‌های *Prospect* از نظر فرایند زایشی موفق، از نظر فرایند خلق معنا متوسط و از نظر فرایندهای یادگیری و انگیزش ضعیف ارزیابی شده‌اند. همچنین، این کتاب‌ها از نظر توانایی تعمیم مطالب به محیط‌های غیرآموزشی که از اهداف روش تعاملی آموزش زبان بوده و از مؤلفه‌های مهم فرایند یادگیری است نیز میانگین پایینی کسب کردند. از نظر معیارهای انگیزشی، پرورش مهارت‌های تفکر، برانگیختن آگاهی و توجه نیز میانگین‌های پایینی به دست آمد. در انتها، پیشنهادهایی به منظور بهبود کتاب از جمله توجه به تعمیم یادگیری به محیط‌های بیرون کلاس، پرورش تفکر و انگیزش آگاهی در متن‌های انتخابی، تمرین‌ها و تکالیف ارائه شده‌اند.

واژه‌های کلیدی: تحلیل محتوا؛ کتاب‌های پراسپکت؛ متوسطه اول؛ نظریه تعاملی آموزش زبان؛ نظریه یادگیری زایشی

مقدمه

را اساس مهارت‌ها و یادگیری‌های بعدی و در محیط‌های دیگر قرار داده و به عبارت دیگر به توانایی تولید و خلق دانش دست پیدا کنند (Zangeneh, Nili, Fardanesh & Delavar, 2014). بر اساس این مدل، یادگیرندگان به‌طور فعالانه مفاهیم جدید را در حافظه خود وارد کرده و تجربه آموزشی خود را ارتقا می‌بخشند. این امر با ایجاد ارتباط میان دانش جدید و دانش قدیمی‌تر میسر می‌شود که به‌منظور درک بهتر مطالب آموزشی انجام می‌پذیرد. همچنین در این نظریه بر پرورش مهارت‌های تفکر تحلیلی، تفکر انتقادی و تفکر خلاق تأکید می‌شود تا یادگیرندگان توانایی تعمیم یادگیری به موقعیت‌های جدید (و خارج از کلاس) را داشته باشند.

با توجه به اهمیت کتب درسی در شکل‌دهی طرح درس و فعالیت‌های انجام شده توسط معلمان در کلاس درس، پژوهش‌های تحلیل محتوا نقشی کلیدی در بهبود کیفیت کتب درسی دارند. بر همین اساس، تحقیقات بسیاری به ارزیابی و تحلیل محتوای کتاب‌های Prospect بر اساس مدل‌ها و چارچوب‌های مختلف پرداخته‌اند که از جمله می‌توان به چارچوب‌های هویت فرهنگی ایرانی-اسلامی (Ghiasian, Seraj & Bahreini, 2017)، توانش ارتباطی بین‌فرهنگی و فرافرهنگی (Soodmand Afshar, Ranjbar, Yousefi & Afshar, 2018)، تحلیل انتقادی، نقد کیفی و روش‌شناختی (Mahmoudi & Moradi, 2015; Salehi & Amini, 2016; Soodmand Afshar, 2015) و دیدگاه‌ها و ادراکات معلمان و دانش‌آموزان (Ahmadi, Safa, Ghonchehpour, Malekmohammi, Seifi & Zekrati, 2017; Ahmadi & Derakhshan, 2015; Turki & Chalak, 2017) اشاره کرد. باین‌حال، با توجه به اینکه کتاب‌های مذکور بر اساس نظریه تعاملی تدوین شده‌اند و از آنجا که مدل زایشی یادگیری که همانند رویکرد تعاملی ریشه در فلسفه سازنده‌گرایی دارد، دارای اشتراکات فراوان با نظریه تعاملی است. نظریه یادگیری زایشی نخستین بار توسط ویتراک (Wittrock, 1974) ارائه شد. تفکرات ویتراک متأثر از نظریه‌های شناختی

در هر نظام و برنامه آموزشی، ابزارهای آموزشی و بخصوص کتاب‌های درسی نقش مهمی در رسیدن به اهداف و برقراری استانداردهای آموزشی آن برنامه ایفا می‌کنند. در نظام سنتی آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران و کتاب‌های درسی مرتبط با آن، درس زبان انگلیسی منحصر به آموزش ابعاد ساختی یا فرمی زبان شامل دستور زبان، لغت، خواندن و ترجمه متون زبان دوم می‌شد (Anabisarab, 2009). با تغییر دیدگاه‌های نظری درباره ماهیت زبان به‌عنوان ابزار ارتباطی، رویکرد تعاملی آموزش زبان دوم (Communicative Language Teaching) جایگزین روش‌های سنتی شد. این دیدگاه جدید با تغییر برنامه آموزشی، برنامه درسی و ابزارهای آموزشی در سراسر دنیا همراه شد که در ایران نیز در مؤسسات آموزش زبان تا حدودی و حداقل در سطح مواد آموزشی و به‌خصوص کتاب‌های درسی به کار گرفته شد. اصلاح برنامه آموزشی زبان انگلیسی مقطع متوسطه اول در مدارس ایران با تدوین کتاب‌های درسی جدید با نام Prospect از سال ۱۳۹۲ همراه بوده است. طبق نظر نویسندگان و مؤلفان ایرانی، این کتاب‌ها بر اساس اصول روش تعاملی آموزش زبان طراحی و تألیف شده‌اند. روش تعاملی آموزش زبان که بر اساس اصول فلسفه سازنده‌گرایی (Constructivism) استوار است، بر تعامل میان یادگیرندگان، تفاوت‌های فردی آنها و کاربرد زبان به‌عنوان ابزاری برای ارتباط در محیط‌های غیرآموزشی یا خارج از کلاس تأکید دارد (Khezri, Marzoghi, Jahani & Razmjoo, 2019).

بسیاری از اصول روش تعاملی یادگیری زبان با مدل یادگیری زایشی (Generative Learning Theory) (Wittrock, 1974) همخوانی دارند. این نظریه به آموزش در عصر دانش و دانایی محوری می‌پردازد و تمرکز آن بر پرورش مهارت‌ها و توانایی‌ها و دانش‌هایی است که یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا یادگیری خود

می‌کنند (Zangeneh et al., 2014). سه جزء دیگر شامل فرایندهای انگیزشی، فرایندهای یادگیری و فرایندهای خلق معنا می‌باشند. فرایندهای انگیزشی دربرگیرنده عواملی است که فراگیر را به سوی خلق معنا سوق دهند که شامل دو مؤلفه علاقه به موضوع و اتکا به توانایی‌ها و تلاش خود در انجام موفق فعالیت‌ها است (Grabowsky, 2004). فرایندهای یادگیری دربرگیرنده توجه انتخابی به محرک یادگیری و انتخاب آگاهانه آن توسط فراگیر است. بر اساس نظر ویتراک (Wittrock, 1990)، فرایندهای خلق معنا نیز دربرگیرنده ایجاد ارتباط میان پیش‌تصورات، تجارب و عقاید قبلی فراگیران و مفاهیم جدید است که با فعال شدن آنها در فرایندهای دریافت، رمزگذاری و ذخیره اطلاعات صورت می‌گیرد.

سازنده‌گرایی بنیان نظری روش تعاملی آموزش و یادگیری زبان نیز محسوب می‌شود. این روش بر اساس دیدگاه توانش ارتباطی یا تعاملی (communicative competence) بنیان‌گذاری شده که توسط جامعه‌شناسی به نام هایمز (Hymes, 1966 cited in Richards & Rodgers, 2014) در اوایل دهه هفتاد میلادی ارائه شد. توانش ارتباطی را می‌توان آن بخش از توانش زبانی انسان تعریف نمود که فرد را قادر می‌سازد تا بتواند هم پیام‌ها را به دیگران منتقل نموده و هم آنها را درک و تفسیر کند و همچنین در محیط‌های تعاملی معنا و مفاهیم را با دیگران به اشتراک گذارد. روش تعاملی آموزش زبان بر پایه این اصل استوار است که افراد با به کار بردن زبان در موقعیت‌های تعاملی آن را یاد می‌گیرند؛ به عبارت دیگر، زبان‌آموزان با مشارکت فعال در تعاملات گروهی و اجتماعی قادر به ساخت انفرادی و گروهی معنا در یک زبان جدید خواهند بود. از دیگر ویژگی‌های روش تعاملی می‌توان به توجه به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی فراگیران، یادگیری معنادار و تأکید بر انتخاب ساختارهای متفاوت زبان در بیان

یادگیری و همچنین سازنده‌گرایی است. مهم‌ترین اصل سازنده‌گرایی این است که افراد بر اساس تجربیات و تعاملاتشان نسخه منحصربه‌فرد خود از واقعیت را می‌سازند و بنابراین می‌توان انتظار داشت که روش‌های متفاوت و حتی متضادی برای شناخت، درک و ساختن معنا (constructed meaning) داشته باشند (Spivey, 1997). منبع این معنا یا واقعیت فردی بر درک داده‌های جدید بر مبنای تجارب قبلی استوار است. از این‌رو، سازنده‌گرایی بر ایجاد محیط یادگیری زمینه‌محور (contextualized) و یادگیری فعال تأکید دارد؛ به عبارت دیگر، در فرایند یادگیری، فراگیران نقش فعالی داشته و خود به خلق معنای شخصی یا گروهی در ارتباط با یک موضوع می‌پردازند. اساس مدل یادگیری زایشی نیز بر این اصل استوار است که یادگیرنده دریافت‌کننده منفعل اطلاعات نیست بلکه شرکت‌کننده‌ای فعال در فرایند یادگیری است که از اطلاعات موجود در محیط به تولید معنای مختص خود می‌پردازد. ویتراک (Wittrock, 1974) بر وجود دو دسته از روابط و تأثیر آنها بر یادگیری تأکید می‌کند: روابط میان اجزای اطلاعات دریافتی جدید و روابط میان اطلاعات جدید و دانش قبلی یادگیرنده. بر همین اساس، می‌توان یادگیری زایشی را به‌عنوان خلق معنایی تعریف کرد که فراگیران از طریق مرتبط ساختن اطلاعات جدید با دانسته‌های قبلی خود و با به‌کارگیری راهبردهای شناختی به آن دست می‌یابند؛ بنابراین، ایجاد روابط در نظریه زایشی از اهمیت فراوانی برخوردار است و هرچه این رابطه‌ها بیشتر و عمیق‌تر باشند، یادگیری نیز عمیق‌تر و معنادارتر خواهد بود (Wittrock, 1974). این روابط یکی از چهار فرایند اصلی نظریه ویتراک یعنی فرایندهای زایشی را شکل می‌دهند؛ به عبارت دیگر، فراگیران میان اجزای اطلاعات ورودی جدید و آنچه از قبل در حافظه دارند رابطه‌هایی را به وجود آورده و سپس تمامی این داده‌ها را یکپارچه کرده و آنها را سازمان‌دهی، بسط و مفهوم‌سازی مجدد

روش پژوهش

طرح کلی تحقیق حاضر متن‌بنیاد و توصیفی است و با استفاده از روش تحلیل محتوا انجام گرفته است. دلیل انتخاب این روش، تجزیه و تحلیل متن به منظور شناسایی ویژگی‌های خاص یک متن است (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010). در این روش، متون برگزیده بر اساس یک چارچوب مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند. به منظور دستیابی به هدف تحقیق حاضر، بر اساس چهار بخش یا فرایند اصلی نظریه زایشی ویتراک شامل یادگیری، خلق معنا، زایش و انگیزش زیرمجموعه‌های آنها، چک‌لیستی شامل ۴۲ سؤال تهیه شد که بر اساس روش لیکرت (۱ اصلاً وجود ندارد تا ۵ کاملاً وجود دارد) رتبه‌بندی شده بود (به پیوست مراجعه شود). از آنجاکه چهار فرایند اصلی هر کدام چندین زیرمجموعه داشت (یادگیری ۵ زیرمجموعه و سه بخش دیگر هر کدام ۳ زیرمجموعه)، بنابراین با احتساب سه جمله برای هر زیرمجموعه، تعداد نهایی جملات چک‌لیست ۴۲ است. همچنین سؤالات ۱۰، ۲۷، ۳۰، ۳۹ و ۴۰ به صورت برعکس نمره‌دهی می‌شوند. سپس چک‌لیست تهیه شده توسط دو متخصص آموزش زبان انگلیسی (TEFL) (یک نفر دکترا و یک نفر دانشجوی دکترا هر دو مرد) در حوزه تحلیل محتوا که در زمینه تحلیل کتب درسی تألیفاتی داشتند و هر دو سابقه تدریس در متوسطه اول را نیز داشتند مورد بررسی قرار گرفت و پس از انجام اصلاحاتی روایی محتوایی آن مورد تأیید قرار گرفت. روش نمونه‌گیری در این مرحله عمدی بود. با توجه به اینکه اصلاحات جزئی بودند و هر دو متخصص انطباق جملات با بخش‌ها و فرایندهای یادگیری زایشی را مورد تأیید قرار دادند نیاز به داوری سوم نبود. همچنین از هر دو نفر خواسته شد تا به فاصله دو هفته پس از ارزیابی اول، ارزیابی را مجدداً تکرار کنند. سپس روش آماری پایایی بیرونی و درونی رتبه دهندگان (inter-rater reliability and intra-rater) به منظور سنجش پایایی چک‌لیست به کار گرفته شد. مقادیر پایایی درونی

معانی مختلف توسط زبان آموزان اشاره کرد (Richards & Rogers, 2014).

با توجه با مفاهیم و اصول کلی نظریه تعاملی در زبان‌آموزی و مدل زایشی در یادگیری می‌توان نتیجه گرفت که شباهت‌های زیادی میان این دو رویکرد مبتنی بر نظریه سازنده‌گرایی وجود دارد که از مهم‌ترین آنها می‌توان به در نظر گرفتن یادگیرنده به عنوان پردازشگر فعال اطلاعات، تأکید بر تفاوت‌های فردی افراد در یادگیری، اهمیت تعمیم یادگیری به محیط‌های غیرآموزشی و همچنین اهمیت به ساختن معنای فردی بر اساس تجربه اشاره کرد. همچنین تأکید بر یادگیری معنادار در هر دو نظریه وجود دارد (Grabowsky, 2004). از این رو می‌توان انتظار داشت که کتابی که بر مبنای اصول روش تعاملی آموزش زبان نگاشته شده باشد با اجزا و فرایندهای مدل زایشی نیز همخوانی داشته باشد. هدف تحقیق حاضر، تحلیل محتوای کتاب‌های تازه تألیف زبان انگلیسی مدارس متوسطه اول ایران بر اساس اصول نظریه یادگیری زایشی است. بر همین اساس، نتایج تحقیق حاضر که بر اساس اصول نظریه یادگیری زایشی است می‌تواند در ویراست‌های مجدد این کتاب‌ها مورد استفادهٔ موظفان و نویسندگان قرار گیرد. این موضوع بخصوص از این لحاظ اهمیت دارد که نظریه زایشی دارای اشتراکات بسیاری با نظریه یادگیری تعاملی زبان است و چهار فرایند اصلی آن می‌تواند به عنوان مبنایی برای بررسی اصول نظری زیربنایی در تدوین کتاب‌های مذکور مورد استفاده قرار گیرند. همچنین، چک‌لیست تدوین شده در این تحقیق می‌تواند در ارزیابی و تحلیل محتوای سایر کتب درسی زبان و همچنین با اندک تغییراتی در تحلیل محتوای سایر دروس نیز مورد استفاده قرار گیرد؛ بنابراین سؤال اصلی تحقیق حاضر به شرح زیر است: میزان همخوانی فرایندهای چهارگانه نظریه زایشی طبق دیدگاه متخصصان و معلمان رشته زبان چقدر است؟

مدرک کارشناسی ارشد بودند. سابقه تدریس این افراد بین ۵ تا ۲۱ سال بود (میانگین ۱۴). تمامی افراد شرکت‌کننده در این تحقیق شاغل در مناطق آموزشی مختلف شهر شیراز (۴ ناحیه) و دو نفر نیز از شهرهای دیگر استان فارس بودند. لازم به ذکر است که از آنجا که ارزیابی ۹ درس از ۳ کتاب فرایندی زمان‌بر و نیازمند به دقت در پاسخگویی به سؤالات بود، تعداد افراد حاضر به همکاری کم و در نتیجه روش نمونه‌گیری عمدی مورد استفاده قرار گرفت. پس از جمع‌آوری داده‌ها، از روش تحلیلی ارزیابی درونی (internal evaluation) (Bazargan, Hejazi & Es'haghi, 2006) به‌عنوان مبنای بررسی و تحلیل میانگین‌های به دست آمده برای بخش‌های مختلف چکلیست تدوین شده در این مطالعه استفاده گردید.

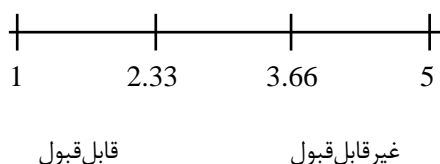
یافته‌ها

میانگین نمرات داده شده توسط ارزیابان برای هر سؤال چکلیست و همچنین میانگین مجموعه سؤالات مربوط به یک فرایند محاسبه شد. جدول ۱ این اطلاعات را ارائه می‌دهد.

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، پیوستار سنجش ارزیابی درونی (Bazargan, Hejazi & Es'haghi, 2006) به‌منظور تحلیل اطلاعات به دست آمده مورد استفاده قرار گرفت.

رتبه‌دهندگان ۰/۸۵ و پایایی بیرونی آنها ۰/۷۸ به دست آمد که نشان‌دهنده سطح قابل قبول پایایی چکلیست تدوین شده در این تحقیق است. همچنین لازم به ذکر است که چکلیست به زبان فارسی تهیه گردید تا از درک آن توسط شرکت‌کنندگان اطمینان حاصل گردد. در مرحله بعد از هر سه کتاب ۳ درس انتخاب گردید. به‌منظور اطمینان از درستی پاسخ به تمامی سؤالات پرسشنامه تصمیم گرفته شد تا درس‌ها پشت سر هم انتخاب شوند؛ بنابراین از هر سه کتاب *Prospect* درس‌های ۲، ۳ و ۴ انتخاب شد.

در ادامه به‌منظور پاسخگویی به سؤال این تحقیق، ۴ متخصص آموزش زبان انگلیسی (یک دارنده دکترا و سه دانشجوی دکتری آموزش زبان، دو خانم و دو آقا) و ۲۱ معلم زبان انگلیسی که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده بودند، به بررسی و تحلیل محتوای دروس بر اساس چکلیست تدوین شده پرداختند. قابل ذکر است که ۴ متخصص شرکت‌کننده در این تحقیق همگی دارای سابقه تدریس زبان انگلیسی در مدارس دولتی بودند و دو نفر نیز در هنگام انجام این تحقیق در حال تدریس زبان انگلیسی در مقطع متوسطه اول بودند. دو نفر از آنان نیز که در مرحله اعتبارسنجی شرکت کرده بودند قبلاً در حوزه تحلیل کتب درسی زبان انگلیسی تحقیقاتی را انجام داده بودند. همچنین ۲۱ معلم شرکت‌کننده در این روش (۱۳ خانم و ۸ آقا) به روش نمونه‌گیری عمدی انتخاب شدند. از بین آنان ۱۲ نفر دارای مدرک کارشناسی و ۹ نفر نیز دارای



شکل ۱. پیوستار سنجش ارزیابی درونی (Bazargan, Hejazi & Es'haghi, 2006)

جدول ۱. میانگین نمرات به دست آمده برای فرایندهای نظریه‌زایی

فرایند	زیرمجموعه‌ها	میانگین از ۵
یادگیری	تأکید بر یادگیری مشارکتی به جای رقابتی	۳/۴۳
	تأکید بر یادگیری تحلیلی به عنوان مقدمه‌ای برای تفکر انتقادی خلاق	۱/۲۱
	قابلیت انتقال دانش به موقعیت‌های جدید (غیر کلاسی)	۱/۸۷
	انتخاب آگاهانه (و نه تکرار طوطی‌وار) محرک‌ها توسط زبان آموز	۲/۳۰
	موفق بودن در برانگیختن توجه زبان آموزان در کلاس	۲/۹۴
میانگین کل یادگیری ۲/۳۵		
زایش	وجود رابطه میان مطالب ارائه شده در یک درس	۴/۳۸
	وجود رابطه میان مطالب ارائه شده در درس‌های مختلف کتاب	۴/۲۱
	امکان مرتبط ساختن اطلاعات جدید با دانسته‌های زبانی قبلی	۴/۱۲
میانگین کل زایش ۴/۲۳		
خلق معنا	تأکید بر توانایی ترکیب اجزای اطلاعات دریافتی (در یک درس) و خلق معنای جدید	۳/۱۹
	تأکید بر فعال‌سازی پیش‌تصورات، تجارب و مفاهیم ذهنی پیشین زبان آموزان برای یادگیری مطالب جدید	۲/۷۹
	استفاده از فرایندها و راهکارهای شناختی	۳/۵۶
میانگین کل خلق معنا ۳/۱۸		
انگیزش	توانایی مطالب در ایجاد علاقه‌مندی به موضوعات در فراگیران	۲/۱۲
	ایجاد احساس خود-کارآمدی در فراگیران (نسبت دادن موفقیت‌ها به توانایی و تلاش فردی و نه صرفاً آموزش یا کتاب)	۲/۵۴
	تأکید بر خودتنظیمی در انجام فعالیت‌ها (در برابر دیگر-تنظیمی)	۲/۱۸
میانگین کل انگیزش ۲/۲۸		

از نظر دو معیار فرایند یادگیری شامل تعمیم (بسط) مطالب یادگرفته شده به محیط‌های دیگر و همچنین کمک به پرورش تفکر خلاق و انتقادی کمترین نمره را دریافت کردند. از میان معیارهای فرایند یادگیری، کتاب‌ها تنها از نظر شاخص یادگیری مشارکتی نسبتاً موفق ارزیابی شدند، در حالی که ارزیابی دو معیار دیگر این فرایند شامل برانگیختن توجه (attention) و همچنین ایجاد آگاهی (awareness) در سطح غیرقابل قبول قرار دارد. در نهایت، کمترین میانگین به معیارهای فرایند انگیزش تعلق دارد که هر سه معیار توانایی مطالب در ایجاد علاقه (interest)، احساس خود-کارآمدی (self-efficacy) در فراگیر و انگیزش زبان آموز در رسیدن به خودتنظیمی (self-regulation) در سطح غیرقابل قبول قرار دارند.

این پیوستار معیاری برای تفسیر میانگین‌های به دست آمده برای مؤلفه‌های فرایندهای چهارگانه مدل زایشی به دست می‌دهد. جدول ۱ به دست می‌دهد. بر اساس نتایج جدول ۱، این کتاب‌ها از نظر فرایندهای زایش یعنی کمک به یادگیرندگان در تشخیص ارتباط میان اجزای یک درس، ایجاد ارتباط میان مطالب جدید و مطالب قدیمی‌تر و همچنین کمک به یادگیرندگان در به‌کارگیری دانش پیشین موفق بوده‌اند. این سه معیار اساس فرایندهای زایشی را تشکیل می‌دهند. بر اساس همین پیوستار، فرایند خلق معنا که شامل ایجاد ارتباط میان بخش‌های مختلف یک درس و خلق معنای جدید، استفاده از پیش‌تصورات و تجربیات پیشین در یادگیری مطالب جدید و استفاده از راهکارهای شناختی مثل در سطح متوسطی قرار گرفتند. از طرف دیگر، این کتاب‌ها

بحث و بررسی

روش تعاملی آموزش و یادگیری زبان بر این اصل مهم استوار است که زبان ابزار ارتباط است و از این نظر با سایر دروس تحصیلی تفاوت دارد. از جمله مهم‌ترین شاخصه‌های کلیدی این روش می‌توان به یادگیری مشارکتی و معنادار و همچنین یادگیری زبان به‌منظور استفاده در دنیای واقعی اشاره کرد. یادگیری مشارکتی یادگیری است که در آن فراگیران با مشارکت با یکدیگر (و نه در رقابت با هم) به خلق معنا می‌پردازند. در یادگیری معنادار (meaningful learning) نیز یادگیرنده میان اجزای مختلف اطلاعات ورودی و همچنین اطلاعات جدید و قدیم ارتباط منطقی برقرار می‌کند و آنها را به‌صورت منسجم و ساختارمند به حافظه بلندمدت می‌سپارد (Ausubel, 1968). بسط دادن (generalization) نیز به توانایی فراگیر در کاربرد مطالب آموخته شده کلاس درس در محیط‌های غیرآموزشی (دنیای واقعی) اشاره دارد. این ویژگی‌های نظریه تعاملی در نظریه زایشی یادگیری نیز در قالب فرایندهای گوناگون مطرح شده‌اند.

بر اساس نتایج این تحقیق و از نظر فرایندها و فعالیت‌های مهم نظریه یادگیری زایشی می‌توان چنین عنوان کرد که کتاب‌های زبان انگلیسی *Prospect* برای دوره متوسطه اول از نظر معیارهای فرایند زایش بهترین نمره را گرفته‌اند. این معیارها شامل ایجاد ارتباط میان اجزای یک درس و همچنین مطالب ارائه شده در دروس مختلف و یا یادگرفته شده در سال‌های قبل هستند. این موضوع نشان‌دهنده این مطلب است که تیم مؤلف کتاب ایجاد ارتباط منطقی بین مطالب ارائه شده را در نظر داشته و ترتیب ارائه مطالب را بر اساس آن در نظر گرفته‌اند. درجه‌بندی مطالب آموزشی به‌منظور ارائه آنها شامل دو بخش ترتیب مطالب (نحوه چیدمان مطالب) و گروه‌بندی کردن مطالب (کدام مطالب باید با هم ارائه شوند) است. بر اساس نظر Kelly (1969)، سه اصل اساسی که باید در بحث ترتیب مطالب مورد توجه قرار

گیرند عبارت‌اند از پیچیدگی مطالب که بر اساس آن مطالب باید از ساده به سخت مرتب شوند، دوم اصل باقاعده بودن که بر اساس عنوان مطالب باید از منظم و باقاعده به موارد استثنا مرتب شوند و سوم اصل سودمندی یا بازدهی که بر اساس آن ترتیب ارائه مطالب باید از کارآمدترین به موارد کمتر سودمند و مفید باشد. با توجه به اینکه بر اساس نظر افراد ارزیابی‌کننده این کتاب‌ها در ایجاد ارتباط میان مطالب موفق بوده‌اند می‌توان انتظار داشت این سه اصل در این توالی مورد توجه قرار گرفته باشند که البته تحقیقات بیشتری باید این نکته را مورد بررسی قرار دهند. از طرف دیگر، گروه‌بندی مربوط به سیستم زبان و ساختارهای آن است (Mackey, 1965) که به این نکته می‌پردازد که کدام اجزای زبان (شامل صداها، کلمات، ساختارهای دستوری و یا متن‌ها) باید با هم و در یک درس ارائه شوند. همچنین، باید در نظر داشت که کنار هم گذاشتن مطالب و اجزای انتخاب شده باید بر اساس نظریه فراگیری باشد که تهیه‌کنندگان مطالب، کتاب درسی را بر اساس آن نگاشته‌اند. گروه‌بندی دروس در این کتاب‌ها نیز می‌تواند توسط محققان علاقه‌مند مورد بررسی بیشتر قرار گیرد.

بر اساس میانگین‌های به دست آمده از چهار فرایند مورد بررسی، فرایند خلق معنا و فعالیت‌های مرتبط با آن رتبه دوم را کسب کرده‌اند، هرچند که میانگین به دست آمده بر اساس پیوستار ارزیابی درونی در سطح متوسط قرار گرفته است. در این فرایند، یکی از معیارها استفاده از ترکیب اجزای یک درس به‌منظور معناسازی (meaning making) بوده است که میانگین بالاتری به دست آورده است. بر اساس نظر هالییدی (Halliday, 1973)، زبان معنای بالقوه (meaning potential) است، بدین معنا که زبان مجموعه‌ای از انتخاب‌های معنایی است که در محیط‌های اجتماعی در اختیار افراد قرار دارد و در حقیقت بخشی از معنا در محیط ساخته می‌شود. نظریه تعاملی یادگیری و آموزش زبان نیز بر

فهمیدن است و وارد حیطه‌های بالاتر یادگیری نمی‌شود. یادگیری مشارکتی (collaborative learning) مؤلفه دیگری این فرایند است که تأکید آن بر استفاده حداکثری از فعالیت‌های مشارکتی (دونفره و گروهی) به جای فعالیت‌های رقابتی است. در این فرایند، یادگیری بر اساس تبادل اجتماعی اطلاعات در بین اعضای یک گروه است و هر فرد مسئول یادگیری خود و افزایش یادگیری در دیگران است (Olsen & Kagan, 1992). بر اساس نتایج به دست آمده میانگین سؤالات مربوط به این مؤلفه متوسط و نسبتاً قابل قبول است که احتمالاً دلیل آن وجود تمرین‌ها و فعالیت‌هایی در این کتاب‌هاست که باید به صورت کار دونفره و گروهی حل شوند. یادگیری مبتنی بر تفکر انتقادی و خلاق از جمله مؤلفه‌هایی است که کمترین میانگین را در این ارزشیابی به دست آورده است. در این یادگیری بر پرورش مهارت‌های تفکر در سطوح بالا تأکید می‌شود. با توجه به اینکه کتاب‌های *Prospect* برای سطح مقدماتی و پایه طراحی شده‌اند، این موضوع شاید توضیح‌دهنده میانگین پایین به دست آمده برای این مؤلفه باشد. در نهایت، مؤلفه‌های آگاهی و توجه قرار دارند. بحث آگاهی (awareness یا consciousness) و توجه (attention) و تأثیر برانگیختن آنها در یادگیری زبان مورد توجه محققان آموزش و یادگیری زبان اهمیت بسزایی داشته است (Schmidt, 1993). بر اساس این نظریات، بهترین شیوه آموزش زبان نه انتقال اطلاعات درباره اجزای زبان به فراگیران بلکه آگاه ساختن آنها از وجود این اجزا، روابط بین آنها و برانگیختن توجه آنان در فرایند یادگیری است. با توجه به این نتایج، میانگین به دست آمده برای مؤلفه آگاهی غیرقابل قبول و در مؤلفه توجه متوسط است. باید توجه داشت که کتاب‌های *Prospect* بر اساس مدل خطی یا 3-P (presentation, practice, production) ارائه، تمرین و تولید) طراحی شده‌اند که در برخی موارد با روش‌های برانگیزاننده آگاهی و توجه در تهیه و تدوین مطالب

اساس این تعریف از زبان بنیان‌گذاری شده است (Savignon, 2007). بر این اساس، به نظر می‌رسد که این کتاب‌ها در کمک به فراگیران برای کنار هم گذاشتن اجزای زبانی و خلق معنای جدید بر اساس نیاز تعاملی موفق بوده‌اند. دومین معیار این فرایند استفاده از پیش‌تصورات و تجارب پیشین است. بر اساس نظریه طرح‌واره‌های ذهنی (schema theory)، چارچوب‌ها یا طرح‌واره‌هایی که در ذهن افراد شکل گرفته‌اند (مثلاً فرهنگ آشنا) در درک معانی مطالب جدید اثرگذار هستند. بر اساس پیوستار ارزیابی درونی، میانگین ۲,۷ مربوط به سؤالات این قسمت در محدوده متوسط قرار دارد. اشاره به مفاهیم فرهنگی آشنا مانند نوروز در مبحث فستیوال‌ها و مراسم (کتاب نهم درس ۳) و استفاده از اسامی ایرانی ممکن است بر این مورد تأثیرگذار بوده باشد. آخرین معیار این فرایند تأکید و استفاده از راهکارهای شناختی در مطالب و تمرین‌های ارائه شده در کتاب است. راهکارهای شناختی روش‌هایی هستند که به افراد در حل مسئله کمک می‌کنند (Brown, 2014). استفاده از تصاویر در روشن کردن معنای کلمات، هایلایت کردن نکات مهم به روش‌های مختلف و تمرین و تکرار از جمله راهکارهای شناختی به‌شمار می‌روند.

در دو فرایند دیگر یعنی یادگیری و انگیزش، میانگین‌های به دست آمده در مرتبه غیرقابل قبول قرار گرفته‌اند. در فرایند یادگیری مهم‌ترین مؤلفه، قدرت بسط دادن یا تعمیم مطالب یادگرفته شده به مطالب و محیط‌های غیرآموزشی و درواقع محیط طبیعی است. در طبقه‌بندی بلوم (Bloom, 1956 cited in Anderson & Krathwohl, 2001) از فرایندهای یادگیری و همچنین نسخه تجدیدنظر شده آن توسط آندرسون و کراتول، تعمیم یادگیری را می‌توان به فرایندهای سطوح بالا همچون به کار بستن، تحلیل، ارزشیابی و خلق کردن مرتبط دانست. بر اساس این نتایج، مطالب کتاب‌های تازه تألیف در سطح فرایندهای به یادآوردن و

گروهی، توجه به نیازهای فراگیران، محوری بودن مکالمه در هر درس و نبود تجزیه و تحلیل گرامری اشاره نموده‌اند (Mahmoudi & Moradi, 2015; Salehi & Amini, 2016). این در حالی است که کتاب‌های (۲) *Prospect* و به‌خصوص (۳) *Prospect* از نظر شاخص انگیزش در سطح پایینی قرار دارند که علل آن را تغییر ناگهانی سطح کتاب ۲ و به‌خصوص ۳ در مقایسه با کتاب ۱، طولانی شدن متن‌های درک مطلب و مکالمه‌های درس‌ها، ارائه حجم زیادی از مطالب گرامری در تعداد کمی درس و ساعات هفتگی کم تدریس عنوان نموده‌اند (Ghaedsharafi, Yamini & Dehghan, 2019). در ارتباط با همخوانی کتاب‌های *Prospect* با اصول و چارچوب‌های روش تعاملی آموزش زبان (CLT) برخی تحقیقات پیشین (از جمله Ahmadi Safa et al., 2017; Toriki & Chalak, 2017) نشان داده‌اند که این کتاب‌ها با اصول کلی این نظریه همخوانی دارند. با این حال (Safa et al., 2017) در تحقیق خود نشان دادند که این کتاب‌ها از نظر کاربرد در محیط‌های طبیعی کاربرد زبان (غیرآموزشی) برای فراگیران زبان انگلیسی چندان رضایت‌بخش نیستند. تحقیق حاضر نیز نتایج مشابهی را نشان می‌دهد به گونه‌ای که این کتاب‌ها از نظر توانایی تعمیم مطالب یاد گرفته شده به محیط‌های غیرآموزشی که ارتباط بسیار نزدیکی با اصول روش تعاملی آموزش زبان دارد چندان موفق نبودند. همچنین همانند اکثر تحقیقات پیشین که کتاب‌های *Prospect* را از نظر محتوای زبانی موفق ارزیابی کرده بودند (Ahmadi Safa et al., 2017)، پژوهش حاضر نشان داد که این کتاب‌ها از نظر معیار زایش که به ارتباط محتوای زبانی دروس مختلف یک کتاب و همچنین ارتباط کتاب‌های مختلف با یکدیگر و با دانش پیشین فراگیران مرتبط است موفق عمل کرده‌اند. با این حال، این کتاب‌ها از نظر معیارهای یادگیری در سطح ضعیف و از نظر خلق معنا (به‌عنوان دو بخش مهم محتوای زبانی) در سطح متوسطی قرار دارند.

آموزشی که بر مبنای مدل چرخشی آموزش و یادگیری است همخوانی ندارد.

در انتها، فرایندهای انگیزش کمترین میانگین را در ارزیابی به دست آمده کسب کردند. از نظر مؤلفه توانایی موضوعات و مطالب انتخاب شده در ایجاد علاقه در فراگیران میانگین ۲/۱۲ که در سطح غیرقابل قبول قرار دارد نشان می‌دهد موضوعات کتاب از نظر ارزیابان و معلمان جذابیت چندانی نداشته‌اند. خودکارآمدی به معنای نسبت دادن موفقیت‌ها به تلاش و کوشش فردی است (Bandura, 1997). از نظر این مؤلفه نیز کتاب در سطح متوسطی قرار دارد. خودتنظیمی به معنای فرایندی است که در آن فرد در یادگیری مستقل می‌شود و آن را با انگیزه درونی و نه به خاطر انگیزه‌های بیرونی (معلم، نمره، امتحان) انجام می‌دهد. سؤالات این مؤلفه بدین صورت بودند که آیا زبان‌آموزان در حل تکالیف خلاقانه نیاز به راهنمایی معلم یا شخص دیگری دارند. اگر این وابستگی در ابتدا زیاد است، آیا به مرور و در طول درس‌های مختلف کم می‌شود تا به صفر برسد و در انتها مطالب و تمرین‌های کتاب چقدر در کمک به یادگیری مستقل زبان‌آموزان مؤثر هستند. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که این مؤلفه نیز در سطح غیرقابل قبول قرار گرفته است. در کل، با توجه به اهمیت فرایندهای انگیزش در نظریه زایشی (Anderman, 2010) می‌توان نتیجه گرفت که این کتاب‌ها از نظر فرایند انگیزش فراگیران چندان موفق نبوده‌اند.

این یافته‌ها با نتایج تحقیقات دیگر در مورد مبحث انگیزش در کتاب‌های *Prospect* شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارد. اکثر تحقیقات پیشین کتاب (۱) *Prospect* که در پایه هفتم متوسطه اول تدریس می‌شود را کتابی انگیزشی و مطلوب هم از نظر معلمان و هم از نظر دانش‌آموزان ارزیابی کرده‌اند که از جمله علل به قطع رحلی کتاب، تصاویر مناسب، تأکید بر صحبت کردن و شنیدن در کنار خواندن و نوشتن، تمرین‌های مناسب

قوت کتاب بر اساس مدل زایشی یادگیری قابل تقویت و نقاط ضعف آن (آگاهی، تفکر خلاق و توجه) قابل بهبود و بازبینی است. همچنین چک‌لیست تدوین شده در این تحقیق را می‌توان در تحلیل محتوای سایر کتاب‌های درسی زبان و با تغییراتی در ارزیابی سایر کتب درسی مورد استفاده قرار داد.

نتیجه‌گیری

ارزیابی، تحلیل محتوا و نقد کتاب‌ها بهترین راه در جهت بهبود کیفیت کتاب در ویراست‌های بعدی است. تحقیقات مفصلی که بر روی کتاب‌های Prospect و کتاب‌های متعاقب آن Vision با استفاده از چارچوب‌های مختلف صورت گرفته است بسیاری از نقاط قوت و ضعف آن را نشان داده‌اند که باید مورد توجه موظفان کتاب قرار گیرد. یافته‌های تحقیق حاضر نیز نشان دادند که کتاب‌های Prospect از نظر معیارهای زایشی موفق، از نظر معیارهای خلق معنا متوسط و از نظر فرایندهای یادگیری و انگیزش ضعیف ارزیابی شده‌اند. همچنین، این کتاب‌ها از نظر توانایی تعمیم مطالب یاد گرفته شده به محیط‌های غیرآموزشی چندان موفق نبوده و از نظر معیارهای انگیزشی، پرورش مهارت‌های تفکر، برانگیختن آگاهی و توجه نیز موفقیت چندان مشاهده نمی‌شود. بر اساس نظریه تعاملی زبان مهم‌ترین هدف در آموزش زبان، یادگیری آن به‌منظور انتقال و تعمیم فعالیت‌های آموزشی به محیط‌های غیرآموزشی است. این هدف مهم باید در مطالب انتخابی و تمرین‌ها و تکالیف مورد توجه جدی قرار گیرد. همچنین تک‌بعدی بودن و بومی‌گرایی مفرط کتاب‌ها که ممکن است از علل کاهش معیار انگیزش بوده باشند نیز نیاز به بازنگری جدی دارند. با توجه به اینکه کتاب‌های Prospect (۲) و Prospect (۳) تنها دارای به ترتیب ۷ و ۶ درس به میزان یک جلسه در هفته هستند، موظفان مجبور به گنجاندن مطالب گرامری زیاد در این دو کتاب شده‌اند که همین امر شاید موجب

همچنین برخی مطالعات بر مسائل فرهنگی و بینا فرهنگی کتاب‌های Prospect تمرکز کرده‌اند (Ahmadi Safa & Farahani, 2016; Ghiyasian et al., 2017, Mahmoudi & Moradi, 2014) که به اتفاق عنوان نموده‌اند که بومی‌گرایی افراطی به کار رفته در این کتاب‌ها از عوامل ضعف آنها بوده و مانع از کارکرد صحیح کتاب‌ها در آشنایی با فرهنگ زبان مقصد و ارتباطات بینا فرهنگی شده است. در پژوهش فعلی، میانگین متوسط پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به سؤالات زیرمجموعه دوم از بخش خلق معنا (سؤالات ۲۸، ۲۹ و ۳۰، مراجعه شود به پیوست) تأییدکننده تحقیقات پیشین در مورد بومی‌سازی کتاب‌های Prospect است. همچنین در ارتباط با نقش این کتاب‌ها در توانا نمودن زبان‌آموزان برای به کار بردن زبان در محیط طبیعی (سؤالات ۷، ۸ و ۹) و برانگیزاننده بودن آنها (انگیزش)، نتایج نشان داد که هر دو شاخص در سطح غیرقابل قبولی قرار داشتند. این موضوع می‌تواند ناشی از فقدان جنبه‌های فرهنگ‌های دیگر در این کتاب‌ها و تأکید بیش از حد بر فرهنگ بومی بدون تأکید بر کاربردهای گسترده بینا فرهنگی و بین‌المللی زبان انگلیسی باشد. برای مثال ضعف این کتاب‌ها در ارتباط با پرورش مهارت‌های تفکر، برانگیختن آگاهی و توجه که از شاخص‌های انگیزش بودند ممکن است علاوه بر محتوای زبانی ناشی از محتوای فرهنگی کتاب‌ها نیز باشد (برای مثال همه ایرانیان می‌دانند نوروز چیست و خواندن متنی درباره آن به زبان انگلیسی ممکن است چندان انگیزشی و چالشی نباشد، اما اگر همین متن در ادامه به میزان گستردگی نوروز در کشورهای منطقه می‌پرداخت یا آن را با رسوم سال نو در کشورهای دیگر مقایسه می‌کرد عناصر آگاهی، تفکر و توجه به چالش کشیده می‌شدند). تحقیقات بیشتر در آینده می‌توانند به‌طور خاص به این موضوع بپردازند. نتایج این تحقیق می‌تواند برای موظفان و نویسندگان کتاب‌های Prospect و Vision (متوسطه دوم) مورد استفاده قرار گیرد. نقاط

- in universities' educational departments.* Tehran: Douran Publications.
- Brown, D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th Ed.). London: Pearson.
- Ghaed Sharafi, A., Yamini, M. & Dehghan, F. (2019). Investigating predictors of high school students' negative attitudes towards learning English by developing, validating and running a questionnaire. *Journal of Research in applied Linguistics*, 10(2), 136-158.
- Ghiyasian, M., Seraj, F. & Bahreini, M. (2017). A content analysis of the ninth grade English textbook according to Iranian-Islamic culture and identity. *Journal of Curriculum Studies*, 11(43), 125-144.
- Grabowsky, B. L. (2004). Generative learning contributions to the design of instruction and learning. In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, (pp. 719-734). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- Kelly, L. G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Khezri, A., Marzoghi, R., Jahani, J. & Razmjoo, S.A. (2019). Designing an evaluation framework of English language curriculum in the secondary schooling of Islamic Republic of Iran. *Research in Curriculum Planning*, 16(35), 146-160.
- Mackey, W.F. (1965). *Language teaching analysis*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mahmoudi, M.H. & Moradi, M. (2015). A critical and descriptive evaluation of the English textbook of junior high schools with an emphasis on foreign language teaching methodology. *The Critical Research Journal of Texts and Programs in Humanities*, 3, 179-196.
- Olsen, R. & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler, (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book*, (pp. 1-30). New York: Prentice Hall.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd Ed.). Cambridge: CUP.
- Salehi, H. & Amini, M. (2016). Critical analysis of a new English textbook used in Iranian
- افزایش سختی این دو کتاب و کاهش شاخص انگیزش شده باشد که نیازمند بازنگری اساسی در ویراست‌های بعدی کتاب است. در پایان توجه به تکالیف کاربردی زبان در خارج از کلاس درس و گنجاندن چنین تمریناتی می‌تواند شاخص‌های یادگیری تعاملی و انگیزشی کتاب را بهبود بخشد.

منابع

- Ahmadi, A. & Derakhshan, A. (2015). An evaluation of the Iranian junior high school textbooks. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 4(1), 37-48.
- Ahmadi Safa, M. & Farahani, M. (2016). The development of intercultural competence in Prospect 1 book based on ideas of English as a foreign language teachers. *The Critical Research Journal of Texts and Programs in Humanities*, 3, 1-21.
- Ahmadi Safa, M., Ghoncheh Poor, A., Malekmohammadi, R., Seifi, Z. & Zekrati, S. (2017). An overall evaluation of "Prospect II" from the perspective of English teachers. *Journal of Language Research*, 10(24), 7-32. doi: 10.22051/JLR.2016.2437.
- Anabisarab, M.R. (2009). English language curriculum guide of high school: Opportunities and challenges of development and implementation. *Educational Innovations Journal*, 35(9), 172-199.
- Anderman, E. M. (2010). Reflections on Witrock's Generative Model of learning: A motivational perspective. *Educational Psychologist* 45(1), 55-60.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. NY: Longman.
- Ary, D., Jacobs, L.C. & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. (8th Ed.) NY: Wadsworth.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bazargan, A., Hejazi, Y. & Es'haghi, F. (2006). *The process of conducting internal evaluation*

- junior high schools. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(3), 42-54.
- Savignon, S. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics* 39, 207-220.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Soodmand Afshar, H. (2015). A critical evaluation of the first grade junior high school English textbooks with an emphasis on critical discourse analysis: The representation of gender and power. *The Critical Research Journal of Texts and Programs in Humanities*, 15(3), 133-158.
- Soodmand Afshar, H., Ranjbar, N., Yousefi, M. & Afshar, N. (2018). An evaluation of English textbooks Prospect and Vision I from intercultural and metacultural communicative competences. *Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 8(21), 107-139.
- Spivey, N.N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing and the making of meaning*. San Diego: Academic Press.
- Torki, F. & Chalak, A. (2017). An evaluation of English textbooks used in Iranian high schools: Teachers' and learners' attitudes. *RELP*, 5(1), 52-60.
- Wittrock, M.C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11, 87-95.
- Wittrock, M.C. (1992). Generative processes of the brain. *Educational Psychologist* 27(4), 531-541.
- Zangeneh, H., Nili, M.R., Fardanesh, H. & Delavar, A. (2014). Validating the generative model of learning for the analytic learning of students in biology. *Educational Psychology*, 9(33), 87-111.