

فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

سال پنجم - شماره ۴ - زمستان ۹۳

صص ۹۵-۱۱۰

۷ ارزیابی هم ترازی کتاب‌های کارشناسی زبان انگلیسی تخصصی رشته‌های علوم انسانی انتشارات سمت و استانداردهای آموزشی مربوطه بر اساس اهداف آموزشی اندرسون و کراتول

رضا رضوانی^{۱*}، بهناز حق شناس^۲

تاریخ دریافت: ۹۲/۶/۲۱ تاریخ پذیرش: ۹۳/۳/۲

چکیده

این تحقیق به منظور ارزیابی هم ترازی محتوای کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه در (ESP^۳) انتشارات سمت (سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی) و استانداردهای آموزشی رشته‌های علوم انسانی بر اساس اهداف شناختی اندرسون و کراتول انجام شده است. از آنجا که این پژوهش از نوع ترکیبی است، از روش‌های کمی و کیفی استفاده شده است. برای پاسخ‌گویی به سؤالات این پژوهش، ۲۱ کتاب زبان تخصصی انگلیسی در رشته‌های علوم انسانی و هم‌چنین استانداردهای آموزشی آنها با استفاده از چک‌لیست طبقه‌بندی شناختی اندرسون و کراتول بررسی شدند. از شاخص هم ترازی پُرتر به عنوان روش تحلیلی (کمی) داده‌ها برای تعیین میزان هم ترازی استفاده شد. نتایج حاصل از این تحقیق نشان داد، اهداف در نظر گرفته شده در کتاب‌ها (۷۱.۰۶٪) و استانداردهای (۸۷.۱۴٪) مربوط به آنها را سطوح پایینی (به‌یاد آوردن، فهمیدن، به کار بستن) طبقه‌بندی اهداف آموزشی تشکیل می‌دهند و تنها ۶.۸ درصد استانداردهای آموزشی و ۲۸.۹۴ درصد کتاب‌ها را اهداف سطوح بالایی اهداف آموزشی (تحلیل کردن، ارزشیابی کردن، آفریدن) به خود اختصاص داده‌اند. هم‌چنین نتایج محاسبه‌ی هم‌ترازی (۰.۴۱) استانداردهای آموزشی و کتاب‌ها نشان داد که این دو جزء از هم ترازی قابل قبولی برخوردار نیستند.

واژه‌های کلیدی: هم‌ترازی برنامه‌ی آموزشی، اهداف آموزشی اندرسون و کراتول، کتاب‌های زبان انگلیسی با اهداف ویژه، استانداردهای آموزشی، شاخص هم ترازی پُرتر^۴

^۱ - استادیار و عضو هیأت علمی دانشگاه یاسوج، دانشکده‌ی: علوم انسانی، گروه زبان انگلیسی، یاسوج، ایران.

^۲ - دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشکده‌ی: علوم انسانی، دانشگاه یاسوج، ایران:

*- نویسنده مسوول مقاله: rezvanireza@gmail.com

^۳ .English for Specific Purposes

^۴ Porter's alignment index

مقدمه

برنامه‌ی آموزشی در هر نظام آموزشی شامل استانداردهای آموزشی، آزمون‌ها و ابزارهای آموزشی می‌باشد. استانداردهای آموزشی شامل سرفصل‌ها و اهداف آموزشی تمامی دروس در هر رشته تحصیلی می‌باشند. استفاده از ابزارهای آموزشی مانند کتاب‌های درسی شرایط یادگیری و کسب مهارت‌های درسی را برای دانشجویان فراهم می‌آورد (Fuhrman, 2001). بنابراین ابزارهای آموزشی در هر رشته باید در راستای اهداف تعیین شده در استانداردهای آموزشی همان رشته و یا درس خاص باشد. زمانی که استانداردها با آزمون‌ها، استانداردها با کتاب‌ها و آزمون‌ها با کتاب‌ها هم جهت باشند، هم ترازی برنامه‌ی آموزشی^۱ بوجود می‌آید (Krathwohl, 2002).

امروزه بسیاری از نظام‌های آموزشی بر اساس استانداردهای آموزشی بنا شده‌اند. در چنین نظام‌هایی تمامی اجزاء برنامه‌ی آموزشی از هماهنگی ویژه‌ای برخوردارند. برای مثال آزمون‌ها با استانداردها، و ابزارهای آموزشی با استانداردها هماهنگ هستند و نظام آموزشی هماهنگ و دارای راندمان بالایی را تشکیل می‌دهند (Biggs, 2003). بدلیل اینکه در هر نظام آموزشی عوامل زیادی تلاش به ایجاد برنامه‌ی آموزشی می‌نمایند، این امکان وجود دارد که اجزاء برنامه‌ی آموزشی به خوبی با هم هماهنگ نباشند. بنابراین تحقیقاتی در جهت تعیین میزان هم ترازی^۲ میان اجزاء برنامه‌ی درسی در هر نظام ضروری می‌باشد (Smith & O'Day, 1990). در واقع مطالعه‌ی هم ترازی برنامه‌ی آموزشی می‌تواند به بهبود کیفیت برنامه درسی منجر شود.

در مطالعات هم ترازی برنامه آموزشی، اجزاء معمولاً به صورت دوتایی با هم مقایسه می‌شوند؛ برای نمونه استانداردها با کتاب‌ها مقایسه می‌شوند (Roach, Niebling & Kurz, 2008). اولین گام در ارزیابی هم ترازی، انتخاب روش می‌باشد. از روش‌های بسیاری برای ارزیابی هم ترازی برنامه‌ی آموزشی استفاده شده است که از متداول‌ترین آن‌ها می‌توان به طبقه بندی اهداف شناختی اندرسون و کراتول (Anderson & Krathwohl, 2001)، مدل وب (Webb, 1997)، مدل اچیو (Achieve, 2001) و مدل پُرتر (Porter & Smithson, 2001) اشاره کرد. هر مدل معیارهای خاصی برای ارزیابی اجزای برنامه‌ی آموزشی دارد. دو معیاری که در مدل‌های هم ترازی برنامه‌ی آموزشی متداول هستند، فرایندهای شناختی (ذهنی) و محتوا^۳ می‌باشند. هر مدل فرایندهای شناختی را با نام‌ها و سطوح مختلفی در نظر گرفته‌اند. برای مثال اندرسون و کراتول شش سطح، پُرتر و اچیو پنج سطح و وب چهار سطح را در نظر گرفته‌اند. محققانی چون پُرتر و اسمیتسن محتوا را محدود به موضوعات درسی می‌دانند (Porter & Smithson, 2001; Porter, 2001 & 2002). تنها محققانی که

¹ - Curriculum alignment

² - alignment

³ - Cognitive processes and content

محتوا را بر اساس نوع دانش تعریف کرده‌اند اندرسون و کراتول می‌باشند. محتوا و فرایندهای شناختی را می‌توان براساس طبقه‌بندی کیفی اهداف آموزشی اندرسون و کراتول در ابزارهای آموزشی، آزمون‌ها و استانداردهای آموزشی مشخص کرد. طبقه‌بندی اندرسون و کراتول، طبقه‌بندی تجدید نظر شده‌ی بلوم (Bloom, 1956) است که دارای یک بعد دانش و یک بعد فرایند شناختی می‌باشد. بعد دانش شامل "دانش امور واقعی" (دربدارنده‌ی دانش اصطلاحات، دانش اجزا و عناصر خاص)، دانش مفهومی^۲ (شامل دانش مقوله‌ها، طبقه‌ها و روابط میان)، دانش روندی^۳ (دربدارنده‌ی دانش انجام دادن کارها) و دانش فراشناختی^۴ (دانش فرد درباره‌ی شناخت مهارت‌های خودش) و بعد فرایند شناختی شامل سطوح "به یادآوردن، فهمیدن، به کار بستن، تحلیل کردن، ارزشیابی و آفریدن"^۵ است. هر دو بعد به صورت سلسله مراتبی طبقه بندی شده اند یعنی از عینی به انتزاعی و از ساده به مشکل است (Anderson & Krathwohl, 2001). اندرسون و کراتول فرایندهای شناختی "به یادآوردن، فهمیدن، به کار بستن" را جزء سطوح پایین یادگیری و "تحلیل کردن، ارزشیابی و آفریدن" را در بالاترین مرحله یادگیری (سطوح بالایی) در نظر گرفته‌اند که در هر برنامه آموزشی می‌بایست مورد توجه بیش تری قرار گیرند. بنابراین اهداف یادگیری در هر برنامه آموزشی با استفاده از طبقه‌بندی شناختی اندرسون و کراتول قابل بررسی می‌باشد.

وب (Webb, 1997)، و اچیو (Achieve, 2001)، در مدل‌های خود شاخصی کمی برای تعیین میزان هم‌امنگی برنامه درسی ارائه دادند که تنها برای مقایسه‌ی استانداردهای آموزشی و آزمون‌ها کاربرد دارد. حال اینکه پُرتر و اسمیتسون (Porter & Smithson, 2007)، دو شاخص کیفی و کمی برای ارزیابی هم ترازوی برنامه‌ی آموزشی ارائه داده‌اند که شاخص کمی را می‌توان برای مقایسه‌ی میزان هم ترازوی بین هر یک از اجزای برنامه‌ی تحصیلی استفاده کرد. شاخص کیفی ارائه شده توسط پُرتر و اسمیتسون به دلیل محدود بودن محتوا به تعداد موضوعات درسی مورد انتقاد قرار گرفته است. از این جهت که طبقه بندی اهداف شناختی اندرسون و کراتول (Anderson & Krathwohl, 2001) برای تمامی رشته‌ها و موضوعات درسی کاربرد داشته و تنها مدلی است که محتوا را بر اساس انواع دانش طبقه‌بندی می‌کند، این مدل بر مدل‌های قبلی رجحان دارد.

در پیشینه‌ی مطالعاتی، پژوهش‌های متعددی در مورد هم ترازوی برنامه‌ی آموزشی انجام شده است. در سال ۲۰۰۱، پرتر، بلنک و اسمیتسون (Porter, Blank & Smithson, 2001)، در پژوهشی با استفاده از مدل پُرتر (Porter & Smithson, 2001)، هم ترازوی محتوای تدریس، امتحانات و

1- Factual knowledge

2- Conceptual knowledge

3- Procedural knowledge

4- Meta-cognitive knowledge

5- Remember, understand, apply, analyze, evaluate, create

آزمون‌های سراسری درس ریاضی ۲۰ مدرسه‌ی راهنمایی در ۶ ایالت از ایالات متحده‌ی آمریکا را بررسی کردند. اگرچه میزان هم ترازی بدست آمده قابل قبول نبود، اما در این بررسی نتایج نشان داد که آزمون‌های سراسری با محتوای تدریس (۰.۳۹) بیش‌تر از امتحانات (۰.۲۲) هم تراز بوده است. هم‌چنین در سال ۲۰۰۰، هرمن و دسیمون (Herman & Desimone, 2000)، نیز با استفاده از مدل پُتر، هم ترازی استانداردهای آموزشی و آزمون‌های درس ریاضی را در ۴ ایالت آمریکا بررسی کردند. هم ترازی میان این دو جزء برنامه‌ی آموزشی برابر ۰.۳۹ بود. در پژوهشی دیگر، وب (Webb, 2006) هم ترازی استانداردها و امتحانات درس ریاضی ۷ مقطع تحصیلی در ایالت ویسکونسین آمریکا را بررسی کرد. در این پژوهش وی مدلی را که خود ارائه داده بود بکار گرفت. عدم وجود هم ترازی کافی میان استانداردها و امتحانات، نتیجه‌ی این مطالعه بود. دو محقق دیگر (Çepni and Kara, 2011)، در ترکیه نیز میزان هم ترازی استانداردها و امتحانات درس زیست-شناسی مقطع راهنمایی را با استفاده از مدل وب بررسی کردند. نتایج این مطالعه حاکی از پایین بودن میزان هم ترازی میان دو جزء برنامه‌ی آموزشی بود.

چندین پژوهشگر تایوانی (Huang, Chang & Yi Lin, 2006)، بر اساس اهداف آموزشی اندرسون و کراتول بعد دانش استانداردهای درس مطالعه‌ی تکنولوژی را در تمامی کلاس‌های ابتدایی بررسی کردند. در استانداردها، دانش فراشناختی (۰.۴۰) و دانش مفهومی (۰.۳۶) بیش‌ترین میزان را به خود اختصاص دادند. در این مطالعه محققان دریافتند که استانداردها دانش امور واقعی (۰.۷) و دانش روندی (۰.۱۷) را کمتر در برداشتند. هم‌چنین پژوهشگری دیگر (Edwards, 2010)، در سال ۲۰۱۰ با استفاده از روش اندرسون و کراتول و شاخص پتر، هم ترازی استانداردها و امتحانات پایانی درس فیزیک و شیمی مقطع متوسطه را در آفریقای جنوبی بررسی کردند. میزان هم ترازی بدست آمده در این پژوهش برای درس فیزیک و استانداردها ۰.۶ و برای درس شیمی و استانداردهای مربوطه ۰.۸ بود. بعلاوه، در هر دو درس فرایند شناختی به یاد آوردن کمتر از سایر فرایندها مورد توجه قرار گرفته بود. این در حالی است که فرایندهای فهمیدن و به کار بستن بیش‌ترین نوع شناختی در هر دو درس بودند. در واقع سطوح پایینی طبقه‌بندی اهداف آموزشی اندرسون و کراتول بیش‌تر از سطوح بالایی مورد توجه بوده است.

رضوانی، زمانی (۲۰۱۲) نیز برای اولین بار در ایران هم ترازی محتوای کتاب‌های تخصصی انگلیسی سمت (سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها)، آزمون‌های سراسری کارشناسی ارشد و اهداف آموزشی رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی را بر اساس اهداف شناختی اندرسون و کراتول و هم‌چنین شاخص هم‌ترازی پتر بررسی کردند. هم‌چنین نتایج حاصل از تخمین میزان هم‌ترازی اهداف آموزشی، آزمون‌ها و کتاب‌ها نشان داد که این سه اجزا از هم‌ترازی قابل قبولی برخوردار نبودند و در بین اجزا آزمون‌ها و اهداف آموزشی هم‌ترازی بیش‌تری نسبت به دیگر

اجزا داشتند. در این پژوهش نیز نقش سطوح پایینی طبقه‌بندی اهداف آموزشی اندرسون و کراتول در اجزای برنامه‌ی آموزشی پررنگ تر و بیش تر از سطوح بالایی بود. بر خلاف مدل‌ها و طبقه‌بندی‌های نسبتاً زیادی که در پیشینه‌ی هم‌ترازی برنامه‌ی درسی ارائه شده، تحقیقات اندکی در این زمینه در نظام آموزشی ایران صورت گرفته است. هم‌چنین هیچ تحقیقی در راستای تعیین میزان هم‌ترازی کتاب‌های زبان تخصصی انگلیسی با اهداف ویژه و استانداردهای آموزشی رشته‌های علوم انسانی انجام نپذیرفته است. به همین علت محققان در این پژوهش برآنند تا با بهره‌گیری از طبقه‌بندی اهداف شناختی اندرسون و کراتول به عنوان شاخص کیفی و شاخص کمی پُرتر، میزان هم‌ترازی بین کتاب‌های تخصصی انگلیسی و استانداردهای آموزشی رشته‌های علوم انسانی را تعیین کنند.

اهداف پژوهش

این پژوهش قصد دارد میزان هم‌ترازی محتوای کتاب‌های انگلیسی تخصصی سمت و استانداردهای آموزشی دوره‌ی کارشناسی رشته‌های علوم انسانی را بر اساس اهداف آموزشی اندرسون و کراتول مورد ارزیابی قرار دهد. به طور دقیق‌تر می‌توان گفت که این پژوهش اهداف ذیل را دنبال می‌کند:

۱. تعیین و بررسی سطوح شناختی و انواع دانش در محتوای کتاب‌های انگلیسی تخصصی سمت و استانداردهای آموزشی دوره‌ی کارشناسی رشته‌های علوم انسانی با توجه به طبقه‌بندی اهداف شناختی اندرسون و کراتول.
۲. تعیین میزان هم‌ترازی دو جزء برنامه‌ی تحصیلی یعنی کتاب‌های انگلیسی تخصصی سمت و استانداردهای آموزشی دوره‌ی کارشناسی رشته‌های علوم انسانی با استفاده از شاخص هم‌ترازی پُرتر

روش تحقیق

در این تحقیق از روش‌های تحقیق کمی و کیفی استفاده شده است. روش تحقیق کیفی در این پژوهش بررسی تفسیری محتوا و روش کمی مورد استفاده تحلیل محتوا بود. بدین صورت که ابتدا برای بررسی استانداردهای آموزشی و تمارین کتاب‌ها از روش تحقیق کیفی بر اساس سطوح طبقه‌بندی شناختی اندرسون و کراتول استفاده شد و سپس جهت محاسبه‌ی میزان هم‌ترازی کتاب‌ها و استانداردها، از شاخص هم‌ترازی پُرتر به عنوان روش تحقیق کمی استفاده شد.

عناصر بررسی شده

در این پژوهش ۲۱ کتاب زبان تخصصی انگلیسی با اهداف ویژه در دوره‌ی کارشناسی رشته‌های علوم انسانی از میان ۶۴ کتاب منتشر شده توسط سازمان مطالعه و تدوین کتب درسی (سمت) که دارای استاندارد آموزشی تعریف شده از سوی سازمان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بودند به

صورت تصادفی انتخاب شدند. از آنجا که در بعضی کتب محتوا به صورت سلسله مراتبی یعنی از آسان به سخت تدوین شده است، لذا ابتدا هر کتاب به دو قسمت مساوی تقسیم شده و از هر قسمت یک درس به صورت تصادفی انتخاب گردیده و تمامی تمرین‌های آنها، مورد بررسی قرار گرفتند. همچنین استانداردهای آموزشی مربوط به کتب سمت انتخاب شده نیز از سایت رسمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری استخراج شده و بررسی شدند. در مجموع ۱۹۶۴ تمرین و ۳۰ استاندارد آموزشی در این پژوهش بررسی شد.

ابزارهای پژوهش

استانداردهای آموزشی و کتاب‌های سمت با استفاده از چک لیستی که توسط رضوانی، زمانی (۱۳۹۱) طراحی شده بود، بررسی شدند. لازم به ذکر است چک لیست یاد شده بر اساس اهداف شناختی اندرسون و کراتول (۲۰۰۱) تنظیم شده است. شاخص هم‌ترازی پُرتر نیز به منظور تعیین میزان هم ترازی میان استانداردهای آموزشی و کتاب‌های سمت استفاده شد. این شاخص برای تخمین هم ترازی هر دو جزء از برنامه‌ی تحصیلی استفاده می‌شود (Porter & Smithson, 2001). پس از تبدیل داده‌های موجود در چک لیست‌ها به ماتریس‌های مجزا، از این شاخص برای تعیین میزان هم ترازی اجزا استفاده شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

بر اساس طبقه بندی شناختی اندرسون و کراتول، افعال و اسم‌های موجود در محتوای استانداردها و کتاب‌ها بیانگر نوع فرایند شناختی و نوع دانش در آنها می‌باشند که محققان این پژوهش را در قرار دادن محتوای استانداردها و کتاب‌ها در چک لیستی‌های جداگانه یاری دادند (چک لیستی‌های مربوط به استانداردهای آموزشی و کتاب‌های سمت در پیوست مقاله قابل مشاهده است). سپس برای محاسبه‌ی میزان هم ترازی میان دو جزء برنامه‌ی آموزشی، ابتدا داده‌های موجود در چک لیست‌ها به ماتریس‌های مجزایی که جمع اعداد موجود در تمامی سطرها و ستون‌های آنها برابر یک می‌باشد، تبدیل شدند. در آخر از فرمول ذیل که نشانگر شاخص هم ترازی پُرتر است برای تعیین دقیق میزان هم ترازی اجزا استفاده شد.

$$\text{شاخص هم ترازی} = 1 - \frac{\sum_{i=1}^n |x_i - y_i|}{2}$$

در این فرمول X نشان‌دهنده‌ی داده‌های هر سلول یک ماتریس (به عنوان مثال، ماتریس مربوط به کتاب‌ها) و Y نشان‌دهنده‌ی داده‌های هر سلول در ماتریس دیگر (مثلا، ماتریس استاندارد-های آموزشی) و I، تعداد سلول‌ها در ماتریس می‌باشد. هر عدد در ماتریس نشان‌گر این است که این میزان از اجزای برنامه‌ی آموزشی (مثلا استانداردها) در این سطح از چک لیست کدگذاری شده‌اند.

یافته‌های پژوهش

جدول شماره‌ی یک و دو که در زیر قابل مشاهده اند، نمایانگر میزان توجه کتاب‌های سمت و استانداردهای آموزشی آنها به هر یک از اهداف آموزشی طبقه‌بندی شناختی اندرسون و کراتول می‌باشند. درصد هر یک از فرایندهای شناختی و نوع دانش بکار رفته در کتاب‌های سمت و استانداردهای آموزشی با بررسی چک لیست‌های طبقه‌بندی اهداف شناختی اندرسون و کراتول بدست آمده است. چک لیست‌های حاوی داده‌های کدگذاری شده در پیوست شماره‌ی یک و دو مقاله آورده شده‌اند. این نتایج پاسخگویی به سوال اول پژوهش را میسر می‌سازند.

سوال اول پژوهش: در کتاب‌های تخصصی آموزش زبان انگلیسی برای اهداف ویژه سمت در رشته‌ی - های علوم انسانی و استانداردهای آموزشی آنها از چه نوع فرایندهای شناختی و دانش بر اساس طبقه‌بندی اهداف آموزشی اندرسون و کراتول استفاده شده است؟

جدول ۱. تحلیل بعد فرایندهای شناختی، استانداردهای آموزشی و کتاب‌ها براساس طبقه بندی

شناختی اندرسون و کراتول

به یاد آوردن	فهمیدن	به کار بستن	تحلیل کردن	ارزشیابی کردن	آفریدن
۳۷.۱۴٪	۲۵.۷۲٪	۲۴.۲۸٪	۱.۴۳٪	۰٪	۱۱.۴۳٪
۱۴.۲۰٪	۴۹.۱۳٪	۷.۷۳٪	۲۵.۳۶٪	۰٪	۳.۵۸٪

جدول ۲. تحلیل بعد دانش، استانداردهای آموزشی و کتاب‌ها براساس طبقه بندی شناختی

اندرسون و کراتول

دانش امور واقعی	دانش مفهومی	دانش روندی	دانش فراشناختی
۳۸.۵۷٪	۲۰٪	۴۱.۴۳٪	۰٪
۶۲.۳۸٪	۳۶.۰۹٪	۱.۵۳٪	۰٪

مطابق جدول ۱، فرایند شناختی به یاد آوردن با ۳۷.۱۴٪ در استانداردهای آموزشی، و فهمیدن با ۴۹.۱۳٪ در کتاب‌ها بیش‌ترین درصد را در بین دیگر فرایندها به خود اختصاص داده‌اند. در استانداردهای آموزشی فرایند فهمیدن پس از به یاد آوردن بیش‌ترین درصد (۲۵.۷۲٪) را داشته است و کمترین فرایند شناختی تحلیل کردن با ۱.۴۳٪ درصد می‌باشد. این در حالی است که فرایند شناختی ارزشیابی کردن به طور کلی هم در استانداردها و هم در کتاب‌ها نادیده گرفته شده است. در کتاب‌ها بر خلاف استانداردها، فرایند تحلیل کردن (۲۵.۳۶٪) درصد قابل توجهی را به خود اختصاص داده است و در جایگاه دوم قرار گرفته است. کمترین فرایند در کتاب‌ها آفریدن (۳.۵۸٪) می‌باشد. به طور کلی در کتاب‌ها سطوح پایینی فرایندهای شناختی یعنی به یاد آوردن، فهمیدن و به کار بستن (۱۴.۲۰٪، ۴۹.۱۳٪، ۷.۷۳٪) بیش‌تر از سطوح بالایی یعنی تحلیل کردن،

میزان هم ترازوی استانداردهای آموزشی و کتابها را می‌توان در جدول زیر مشاهده کرد. مطابق جدول، میزان هم ترازوی بین دو جزء برنامه‌ی آموزشی ۰.۴۱ می‌باشد. پرتر (۲۰۰۲) میزان حداقل ۰.۵۰ را به عنوان میزان قابل قبول برای هم ترازوی بین اجزا در نظر گرفته است. بنابراین استانداردهای آموزشی و کتابها از هم‌ترازی برخوردار نبوده و میزان شاخص بدست آمده قابل قبول نمی‌باشد زیرا کمتر از ۰.۵۰ است.

جدول ۳. میزان هم ترازوی استانداردهای آموزشی و کتابها

شاخص هم ترازوی پرتر	اجزاء برنامه‌ی آموزشی
۰.۴۱	استانداردها و کتابها

* نکته: شاخص بدست آمده قابل قبول نمی‌باشد زیرا کمتر از ۰.۵۰ است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی بر این شده که هم ترازوی محتوای کتابهای آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه منتشر شده توسط سازمان مطالعه و تدوین کتب درسی (سمت) و استانداردهای آموزشی آنها در دوره‌ی کارشناسی رشته‌های علوم انسانی بر اساس اهداف شناختی اندرسون و کراتول ارزیابی شود. همان‌طور که در پیشینه‌ی مطالعاتی ذکر شد، نتایج تحقیقات قبل نشان از این بود که اجزای برنامه‌ی آموزشی به سطوح بالایی اهداف آموزشی اندرسون و کراتول کمتر توجه داشته‌اند. به عنوان مثال ادوارد (Edwards, 2010)، با استفاده از روش اندرسون و کراتول و شاخص پرتر، هم ترازوی استانداردها و امتحانات پایانی درس فیزیک و شیمی مقطع متوسطه را در آفریقای جنوبی بررسی کرد. اگرچه در تحقیق وی بر خلاف نتیجه‌ی این تحقیق، اجزای برنامه‌ی آموزشی از هم ترازوی خوبی برخوردار بودند، اما در مورد اهداف آموزشی اندرسون و کراتول سطوح پایینی طبقه‌بندی اهداف آموزشی اندرسون و کراتول بیش‌تر از سطوح بالایی مورد توجه بوده است که این نتیجه شبیه به آنچه پژوهشگران در این پژوهش یافتند می‌باشد. در واقع در این تحقیق نتایج حاکی از آن است که در هر دو جزء برنامه‌ی آموزشی (کتابها و استانداردها)، اهداف آموزشی سطوح بالایی فرایندهای شناختی درصد کمی را به خود اختصاص داده‌اند. این موضوع بیانگر این است که در تنظیم و تدوین استانداردها و کتابها به فرایندهای تحلیل کردن، ارزشیابی کردن و آفریدن توجه کافی نشده است و در نتیجه شرایط برای بروز مهارت‌هایی نظیر قدرت تحلیل و ارزشیابی و یا به کار بستن خلاقیت در دانشجویان کمتر مد نظر قرار داده شده است.

بر خلاف تحقیق پژوهشگران تایوانی (Huang, Chang & Yi Lin, 2006)، که بر اساس اهداف آموزشی اندرسون و کراتول به بررسی بعد دانش استانداردهای درس مطالعه‌ی تکنولوژی در تمامی کلاس‌های ابتدایی پرداختند و نتیجه‌ی آن نشان داد که در استانداردها دانش فرآشناختی بیش-

ترین میزان توجه را به خود اختصاص داده است، در این تحقیق، نه استانداردها و نه کتاب‌ها، دانش فراشناختی را (۰.۰) در بر نداشتند که خود نشانگر عدم در نظر گرفتن کاربرد این نوع دانش که شناخت فرد درباره‌ی مهارت‌هایش برای درک و حل سریعتر و بهتر مسائل در محتوای کتاب‌ها و استانداردها شده است. هم‌چنین در پژوهش آنان، به دانش امور واقعی و دانش روندی در استانداردها کمتر توجه شده است. حال آنکه در این مطالعه، در استانداردهای بررسی شده توجه زیادی به این دو نوع دانش شده است؛ این بدین معناست که استانداردهای آموزشی دربردارنده‌ی دانش کافی برای یادگیری اصطلاحات، اجزا و عناصر خاص و هم‌چنین دانش یادگیری روند انجام دادن مسائل درسی می‌باشند.

در این پژوهش، میزان هم‌ترازی کتاب‌ها و استانداردهای آموزشی با استفاده از شاخص هم-ترازی پرتز برابر ۰.۴۱ بود. نتیجه‌ی بدست آمده همانند تحقیقی که رضوانی و زمانی (۲۰۱۲) در ایران بر روی هم‌ترازی محتوای کتاب‌های تخصصی انگلیسی سمت، آزمون‌های سراسری کارشناسی ارشد و اهداف آموزشی رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی بر اساس اهداف شناختی اندرسون و کراتول و هم‌چنین شاخص هم‌ترازی پرتز انجام دادند، نشان داد کتاب‌ها و استانداردهای آموزشی مربوطه از هم‌ترازی قابل قبولی برخوردار نیستند. این در حالی است که در هر نظام تحصیلی انتظار می‌رود که اجزای برنامه آموزشی با در نظر گرفتن اهدافی مشخص به صورت هماهنگ عمل کنند و از هم‌ترازی معقول و قابل قبولی برخوردار باشند. این هماهنگی هنگامی اتفاق می‌افتد که اجزاء هدف‌های مشترکی را دنبال کنند. لازم به ذکر است که تنها داشتن اهداف مشترک برای هم-ترازی استانداردها و کتاب‌ها کافی نیست. یک نظام زمانی از کارایی بالایی برخوردار است که تمامی اهداف آموزشی لازم را مورد توجه قرار دهد.

چنان که پیش‌تر در قسمت‌های قبل ذکر شد، در این پژوهش تمرین‌های کتب سمت مورد بررسی قرار گرفتند، بنابراین باید بر این نکته تأکید شود که مولفین انتشارات سمت توجه زیادی به تنوع و چندگانگی فرایندهای یادگیری و دانش نداشته‌اند و تنها برخی را به صورت دقیق مورد تأکید و توجه قرار داده‌اند. تأکید بیش از حد بر روی فرایندی چون به یاد آوردن هم در کتاب‌ها و هم در استانداردهای آموزشی آنها سبب می‌شود که دانشجویان به حفظ کردن محتوا اکتفا کرده و از تفکر خلاق خویش بهره‌ای نبرند.

با توجه به نتایج این پژوهش، به تهیه‌کنندگان کتب و استانداردهای آموزشی توصیه می‌شود که به انتخاب محتوایی که معرف تمامی هدف‌های آموزشی باشند اهتمام ورزند. این اهتمام به هم-ترازی اجزاء منتج می‌شود. نظر به اینکه میزان قابل توجهی از استانداردها و کتاب‌ها به سطوح پایینی اهداف شناختی اختصاص دارد و با توجه به اینکه انواع دانش به میزان کافی در استانداردها و کتاب‌ها لحاظ نشده‌اند، به برنامه‌ریزان و تنظیم‌کنندگان برنامه‌ی آموزشی نیز توصیه می‌شود که

ساختار کتاب‌های درسی دانشگاهی و استانداردهای آموزشی را با استناد به الگوهای نوین آموزش از جمله طبقه‌بندی اهداف شناختی اندرسون و کراتول، مجدداً طراحی و یا بازنویسی نمایند تا کیفیت برنامه‌ی درسی را در نظام تحصیلی بهبود بخشند.

References

- Anderson, L.W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Ball, A, & Garton, B. (2005). Modeling higher order thinking: the alignment between objectives, classroom discourse, and assessments. *Journal of Agricultural Education*, 46(2), 58-60.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: The Open University Press.
- Bhola, D. S., Impara, J. C., & Buckendahl, C. W. (2003). Aligning tests with content standards: methods and issues. *Educational Measurement, Issues and Practice*, (22), 25-29.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longmans Green.
- Edwards, N. (2010). An analysis of the alignment of the grade 12 physical sciences examination and the core curriculum in South Africa. *South African Journal of Education*, 30, 571-5910.
- Fuhrman, S. (2001). *From the capital to the classroom: standard-based reform in the states*. Chicago: University of Chicago press.
- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41, 212-264.
- Leitzel, T. C., Vogler, D. E. (1994). Curriculum alignment: *Theory into Practice*, 37, 4-28.
- Porter, A. C., McMaken, J., Hwang, J., & Yang, R.(2010). Common core standards: the new US intended curriculum. *Educational Research*, 31(7), 3-14.
- Porter, A. C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational Researcher*, 31(7), 3-14.

Porter, A. C., Smithson, J., Blank, R., & Zeidner, T. (2001). Alignment as a teacher variable. *Applied measurement in education*, 20(1), 27-51.

Rezvani, R., & Zamani, G. (2012). Investigating the alignment of university entrance exams, textbooks and official TEFL standards in terms of Anderson and Krathwohl's taxonomy of educational objectives. *Quarterly Journal of Educational Administration*, (3), 1-12.

Roach, A. T., Niebling, B. C., & Kurz, A. (2008). Evaluating the alignment among curriculum, instruction, and assessments: Implications and applications for research and practice. *Psychology in the Schools*, 45(2), 158-176.

Salvia, J., & Hughes, C. (1990). Curriculum-based assessment: Testing what is taught. *New York: Macmillan*.

Smith, M. S., & O'Day, J. (1990). Systematic school reform. In S. H. Fuhman & B. Malen (Eds.), *The politics of curriculum and testing*. 233-267. The 1990 yearbook of the Politics of Education Association. London: The Falmer Press.

Webb, N. L. (1997). *Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education*. Washington DC: Council of Chief State Officers.

Webb, N. L. (2007). Issues related to judging the alignment of curriculum standards and assessments. *Applied Measurement in Education*, 20, 7-25.

Zamani, G. (2012). Investigating the alignment of Iran's M.A. entrance exams of English translation and TEFL, the official curriculum standards, and the official textbooks in terms of Anderson and Krathwohl's taxonomy of educational objectives (Master's thesis), Yasouj University.

Zhang, Y. & Wildemuth, B. M. (2009). *Qualitative analysis of content*. Retrieved from [http://www. http:// utexas.edu](http://www.utexas.edu).

پیوست ۱

چک لیست تعیین اهداف در کتاب ها بر اساس طبقه بندی شناختی اندرسون وکراتول (۲۰۰۱)

Cognitive process	Types of knowledge			
	factual	conceptual	procedural	Metacognitive
Remember				
1. recognizing pieces of information 2. recalling previous information	A927...A1205			
Understand				
1.interpreting pieces of information 2. exemplifying, stating specific examples of a general concept 3. classifying information into certain categories 4. summarizing an abstract or general theme 5. inferring and finding a pattern within a series of instances 6. comparing and detecting the similarities and differences 7. explaining and constructing a cause and effect model	A1...A926	A1704....A1741		
Apply				
1. executing and carrying out procedures on a familiar task 2. implementing and selecting a procedure to perform an unfamiliar task		A1771...A1916	A1958...A1964	
Analyze				
1. differentiating discriminating information in terms of relevance and importance 2. organizing information and identifying how the elements fit together into a coherent structure 3. attributing, knowing the intention underlying a message	A1206, A1207	A1208...A1703		
Evaluate				
1. checking and testing the inconsistencies and fallacies of an operation or a product 2. critiquing and judging an operation based on external criteria				

Create				
1. generating alternative solutions to a problem 2. planning or developing a plan to solve a problem 3. producing or carrying out a plan for solving a problem	A1917...A1933	A1742...A1770	A1934...A1957	

پیوست ۲ چک لیست تعیین اهداف در استانداردهای آموزشی بر اساس طبقه بندی شناختی

اندرسون و کراتول (۲۰۰۱)

Cognitive process	Types of knowledge			
	factual	conceptual	procedural	Metacognitive
Remember				
1. recognizing pieces of information 2. recalling previous information	S1, S2, S3, S6, S8, S9, S5, S7, S13, S15, S24, S25, S27, S28,	S30, S31, S32, S33, S34, S36,	S30, S31, S32, S33, S34, S37,	
Understand				
1. interpreting pieces of information 2. exemplifying, stating specific examples of a general concept 3. classifying information into certain categories 4. summarizing an abstract or general theme 5. inferring and finding a pattern within a series of instances 6. comparing and detecting the similarities and differences 7. explaining and constructing a cause and effect model	S11, S12, S14, S16, S17, S20, S21, S23, S24, S25, S26, S35,		S10, S4, S12, S18, S22, S29,	
Apply				
1. executing and carrying out procedures on a familiar task 2. implementing and selecting a procedure to perform an	S19,	S5, S7, S9, S11, S13, S26, S36,	S5, S7, S9, S11, S13, S26, S35, S37, S38	

unfamiliar task				
Analyze				
1. differentiating discriminating information in terms of relevance and importance 2. organizing information and identifying how the elements fit together into a coherent structure 3. attributing, knowing the intention underlying a message			S38,	
Evaluate				
1. checking and testing the inconsistencies and fallacies of an operation or a product 2. critiquing and judging an operation based on external criteria				
Create				
1. generating alternative solutions to a problem 2. planning or developing a plan to solve a problem 3. producing or carrying out a plan for solving a problem		S38	S4, S10, S12,S18, S22,S29, S38,	

