

بررسی هم سوئی کتاب جدید زبان انگلیسی، محتوای آموزش و

پرسش های پایان ترم پایه هفتم دبیرستان

رضا رضوانی^{۱*}، زهرا میهن خواه^۲ و بهناز حق شناس^۳

چکیده

این پژوهش بمنظور ارزیابی مقدار هم سوئی کتاب پراسپکت 1 (کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم دبیرستان در ایران)، پرسش های پایان ترم، و محتوای آموزش انجام شد. جهت نیل به این مقصود، تنوع بعد شناختی و بعد دانش موجود در پرسش های پایان ترم، محتوای آموزش و کتاب درسی بر اساس هدف های آموزشی تجدید نظر شده بلوم (Anderson & Krathwohl, 2001) بررسی شده است. در این راستا، چک لیست رضوانی و زمانی (1391) و پرسشنامه رضوانی و حق شناس (1393) که بر اساس هدف های آموزشی ذکر شده تنظیم شده اند، جهت مشخص کردن فراوانی، درصد فراوانی و سطوح تاکید شده مورد استفاده قرار گرفتند. دوازده نفر از دبیران این پایه که به گونه تصادفی انتخاب شده بودند، در این پژوهش شرکت کردند. شاخص هم سوئی پرتز (2002) نیز جهت محاسبه مقدار هم سوئی میان عناصر مورد مطالعه بکار گرفته شد. نتایج بدست آمده از این پژوهش نشان دادند که هدف های در نظر گرفته شده در هر سه جزء را سطوح پایینی (به یاد آوردن، فهمیدن، و به کار بستن) طبقه بندی هدف های آموزشی تشکیل می دهند و سطوح بالایی طبقه بندی، درصد کم تری را به خود اختصاص داده اند. نتایج محاسبه مقدار هم سوئی میان کتاب درسی و محتوای آموزشی (74 درصد)، کتاب درسی و پرسش های پایان ترم (76 درصد) و محتوای آموزشی و پرسش های پایان ترم (75 درصد) نیز نشان دادند که این سه جزء از هم سوئی قابل قبولی برخوردارند.

واژه های کلیدی: کتاب درسی، پرسش های پایان ترم، طبقه بندی تجدید نظر شده بلوم، شاخص هم سوئی پرتز، محتوای آموزش، پراسپکت 1.

1- استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه یاسوج، دانشکده علوم انسانی، گروه زبان انگلیسی، یاسوج، ایران.

2- دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد یاسوج، دانشگاه آزاد اسلامی، یاسوج، ایران.

3- کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یاسوج، ایران.

*- نویسنده مسئول مقاله: rezvanireza@gmail.com

مقدمه

هر سیستم آموزشی شامل استانداردها، ارزشیابی، برنامه آموزشی و تدریس می باشد. زمانی که همه عناصر تشکیل دهنده یک سیستم آموزشی بدون نقص و با ثبات با یکدیگر همکاری کنند، یعنی هم سو هستند و انتظار می رود که فعالیت های آموزشی مؤثرتر باشند؛ در نتیجه، یادگیرندگان در یادگیری آنچه که باید بیاموزند بیش تر موفق خواهند بود (Biggs, 2003). هم سویی به معنی هماهنگی میان اجزای اصلی سیستم آموزشی مانند استانداردها، برنامه درسی، آزمون ها و تدریس می باشد (La Marca, 2001; La Marca, Redfield, Winter, Bailey, & Despriet, 2000; Lashway, 1999). مقدار بالای هم سویی در یک سیستم آموزشی می تواند رشد یادگیری دانش آموزان را تضمین کند، موجب کارایی بیش تر سیستم آموزشی بشود و داده های مناسبتری را در اختیار یادگیرندگان، والدین، دولت و دولتمردان قرار دهد (Herman, Webb, & Zuniga, 2007).

روش های متعددی جهت ارزیابی مقدار هم سویی اجزای سیستم آموزشی وجود دارد که از آن ها می توان طبقه بندی تجدید نظر یافته بلوم (Anderson & Krathwohl, 2001)، مدل وب (Webb, 1997) و مدل پرتر (Porter & Smithson, 2001b) را نام برد. از میان مدل های ذکر شده مدل تجدید نظر شده بلوم به دلیل این که دارای دو بعد دانش و بعد فرایند شناختی است و این امر امکان مقایسه دو جزء برنامه آموزشی را فراهم می سازد، دارای اهمیتی بیش تر است. بعد دانش شامل دانش امور واقعی (حاوی دانش اصطلاحات، دانش اجزا و دانش عناصر خاص)، دانش مفهومی (در بر گیرنده دانش مقوله ها، طبقه ها و روابط میان آن ها)، دانش روندی (شامل دانش انجام فعالیت ها) و دانش فراشناختی (مفهوم دانش فرد در مورد خویش و دانش قضاوت و درک نقاط ضعف و قوت هر فرد از خود) و بعد فرا شناختی متشکل از سطوح به یاد آوردن، فهمیدن، بکار بستن، تحلیل کردن، ارزشیابی کردن و خلق کردن می باشد.

در پیشینه مطالعاتی، طبقه بندی بلوم و نسخه تجدید نظر یافته آن در هر رشته ای و برای هر یاد گیرنده ای در هر سطحی بکار برده می شود و به وسیله پژوهشگران فراوانی در رشته های متفاوت و برای هدف های گوناگون در ایران و سایر کشورها بکار گرفته شده اند. برای مثال، می توان به این مقاله ها مراجعه کرد:

Granelo (2000), Cross and Wills (2001), Shahedi (2001), Chyung and Stepich (2003), Gegen (2006), Anthony (2007), Khorsand (2009), Gordani (2010), Igbaria (2013), and Assaly and Smadi, (2015).

هم چنین، طبقه بندی تجدید نظر یافته بلوم به عنوان چارچوب اصلی به وسیله گروهی از پژوهشگران استفاده شده است:

Hana (2007), Ari (2011) Razmjoo and Kazmpourfard (2011), Rezvani and Zamani (2012), Abdelrahman (2014), Rezvani and Haghshenas (2015).

رضوانی و زمانی (2012) برای نخستین بار در ایران هم سویی محتوای کتاب‌های تخصصی انگلیسی سمت (سازمان مطالعه و تدوین کتاب‌های علوم انسانی دانشگاهها)، آزمون‌های سراسری کارشناسی ارشد و هدف‌های آموزشی رشته آموزش زبان انگلیسی را بر اساس هدف‌های شناختی اندرسون و کراتول (2001) و هم چنین، شاخص هم سویی پرتر بررسی کردند. نتایج بدست آمده از برآورد مقدار هم سویی هدف‌های آموزشی، آزمون‌ها و کتاب‌ها نشان دادند که این سه جزء از هم سویی قابل قبولی برخوردار نبودند و از میان این اجزا، آزمون‌ها و هدف‌های آموزشی هم سویی بیش تری نسبت به دیگر اجزا داشتند. در این پژوهش نیز نقش سطوح پایینی طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی اندرسون و کراتول (2001) در اجزای برنامه آموزشی پرننگ‌تر و بیش تر از سطوح بالایی بود.

در پژوهشی دیگر، رضوانی و حق شناس (2014) نیز هم سویی محتوای کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی با هدف‌های ویژه در (ESP¹) انتشارات سمت و سرفصل‌های آموزشی رشته‌های علوم انسانی بر اساس هدف‌های شناختی اندرسون و کراتول (2001) را بررسی کردند. نتایج بدست آمده از این پژوهش نشان دادند که هدف‌های در نظر گرفته شده در کتاب‌ها و سرفصل‌های مربوط به آن‌ها را سطوح پایینی (به یاد آوردن، فهمیدن، و بکار بستن) طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی تشکیل می‌دهند (به ترتیب 71,06 و 87,14 درصد)، و تنها 13 درصد سرفصل‌های آموزشی و 29 درصد کتاب‌ها را هدف‌های سطوح بالایی هدف‌های آموزشی (تحلیل کردن، ارزشیابی کردن، و آفریدن) به خود اختصاص داده‌اند. هم چنین، نتایج محاسبه هم سویی سرفصل‌های آموزشی و کتاب‌ها نشان داد که این دو جزء از هم سویی قابل قبولی (41 درصد) برخوردار نیستند.

گرچه الگوها و طبقه‌بندی‌های نسبتاً زیادی در پیشینه هم سویی برنامه درسی ارایه شده است، پژوهش‌های اندکی در این زمینه در نظام آموزشی ایران انجام گرفته و فقر مطالعاتی در این زمینه در نظام آموزشی ایران کاملاً مشهود است. هم چنین، تاکنون هیچ پژوهشی در راستای تعیین مقدار هم سویی کتاب پراسپکت 1 (کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم دبیرستان که به تازگی در ایران تدوین شده است)، پرسش‌های پایان ترم و محتوای آموزش انجام پذیرفته است که این عامل ضرورت چنین پژوهشی را دوچندان می‌سازد. انجام این پژوهش می‌تواند وضعیت هم سویی بین این کتاب، پرسش‌های پایان ترم و محتوای آموزشی مربوطه را شناسایی و جهت بهبود آن راهکارهایی ارایه دهد. در واقع، این مقاله سعی دارد پاسخ‌هایی مناسب به پرسش‌های زیر ارایه دهد:

¹ - English for Specific Purposes

1. با توجه به طبقه‌بندی هدف های آموزشی تجدید نظر شده بلوم (Anderson & Krathwohl, 2001)، سطوح شناختی و انواع دانش در پرسش های پایان ترم و محتوای آموزش کتاب پراسپکت 1 چگونه است؟
2. کتاب درسی پراسپکت 1 و پرسش های پایان ترم مربوطه به چه مقدار هم سو هستند؟
3. کتاب درسی پراسپکت 1 و محتوای آموزشی مربوطه چه مقدار هم سو هستند؟

هدف های پژوهش

هدف اصلی این پژوهش بررسی مقدار هم سویی محتوای کتاب زبان انگلیسی پراسپکت 1، محتوای آموزش و پرسش های پایان ترم کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم دبیرستان بر اساس هدف‌های آموزشی تجدید نظر شده بلوم (Anderson & Krathwohl, 2001) می‌باشد. این پژوهش هم چنین، سعی دارد سطوح شناختی و انواع دانش در محتوای کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم، پرسش های برگرفته از کتاب و محتوای آموزش را تعیین و بررسی کند.

روش پژوهش

در این پژوهش از روش‌های پژوهش کمی و کیفی استفاده شده است. روش پژوهش کیفی در این پژوهش بررسی محتوا بر اساس سطوح طبقه بندی شناختی تجدید نظر شده بلوم (Anderson & Krathwohl, 2001) و روش کمی مورد استفاده تحلیل محتوا با شاخص هم سویی پرتر (Porter, 2002) بود. این بدین معناست که ابتدا متن کتاب درسی، تمام پرسش های پایان ترم طرح شده و محتوای آموزش بر اساس طبقه‌بندی شناختی تجدید نظر شده بلوم (Anderson & Krathwohl, 2001) تحلیل شدند. هم چنین، جهت محاسبه مقدار کمی هم سویی میان هر سه جزء برنامه درسی، از شاخص هم سویی پرتر (Porter, 2002) استفاده شد.

جامعه آماری پژوهش

جامعه آماری این پژوهش شامل فعالیت ها و تمرین‌های کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم، پرسش‌های پایان ترم و هم چنین، محتوای آموزشی مربوطه در سال تحصیلی (1393-1394) می‌باشد. از میان 21 دبیرستان در شهر یاسوج، 12 دبیرستان به گونه تصادفی انتخاب شدند و پرسش های پایان ترم طرح شده به وسیله دبیران این کتاب مورد بررسی قرار گرفت. تعداد پرسش‌ها بیش از 185 مورد بود که به اشکال گوناگون بر اساس کتاب درسی پایه هفتم طرح شده بودند. در مجموع، 61 تمرین (تمامی تمرین‌های کتاب) و 57 آیتم (کل محتوای تدریس) در این

پژوهش به عنوان حجم نمونه انتخاب و بررسی شد. جهت دستیابی به داده های مربوط به محتوای آموزشی، چک لیست رضوانی و حق شناس (2015) منطبق بر طبقه بندی تجدید نظر شده بلوم (Anderson & Krathwohl, 2001)، شامل 57 موضوع برای هر شرکت کننده بکار گرفته شد. چک لیست براساس کتاب درسی تنظیم شد. محتوای چک لیست در این پژوهش به موضوع های متعددی در مورد مباحث گوناگون کتاب درسی تقسیم شد و سپس به همراه برگه های راهنما، به گونه مستقیم یا از راه ایمیل، در اختیار دبیران پایه هفتم انتخاب شده قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش

ابزار پژوهش، چک لیست رضوانی و زمانی (2012) و پرسش نامه رضوانی و حق شناس (2015) است که بر اساس طبقه بندی تجدید نظر شده بلوم (Anderson & Krathwohl, 2001) تنظیم شده و اعتبار آن نیز در پژوهش های داخلی پیشین مورد تایید قرار گرفته است. این چک لیست شامل یک محور (ستون) افقی و یک محور عمودی است. محور افقی نشان دهنده انواع دانش (دانش امور واقعی، دانش مفهومی، دانش روندی و دانش فراشناختی) و محور عمودی نشان دهنده انواع سطوح شناختی (به یادآوردن، فهمیدن، به کار بستن، تحلیل کردن، ارزشیابی و آفریدن) می باشد.

تحلیل داده ها

روش تحلیل داده ها در این پژوهش با کمک طبقه بندی تجدید نظر شده بلوم (Anderson & Krathwohl, 2001) بوده است که افعال و اسم های موجود در محتوای آموزشی، امتحان ها و کتاب که بیانگر نوع فرایند شناختی و نوع دانش آن ها می باشند را در قرار دادن محتوای این سه جزء برنامه آموزشی در چک لیست های جداگانه ممکن ساخت. هم چنین، جهت تعیین مقدار هم سوئی، از شاخص هم سوئی پُرتر استفاده شد. بنابراین، برای محاسبه مقدار هم سوئی میان هر دو جزء از برنامه آموزشی، ابتدا داده های موجود در چک لیست ها به ماتریس های مجزایی که جمع اعداد موجود در تمامی سطرها و ستون های آن ها برابر یک می باشد، تبدیل شدند. در آخر از فرمول زیر که نشانگر شاخص هم سوئی پُرتر است برای تعیین دقیق مقدار هم ترازی اجزا استفاده شد.

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

در این رابطه X نشان دهنده داده های هر سلول ماتریس (برای مثال، ماتریس مربوط به امتحان ها) و Y داده های هر سلول در ماتریس دیگر را نشان می دهد (مثلاً، ماتریس محتوای آموزشی) و I تعداد سلول ها در ماتریس می باشد. هر عدد در ماتریس نشانگر این است که این مقدار از اجزای برنامه آموزشی (مثلاً کتاب) در این سطح از چک لیست کدگذاری شده اند.

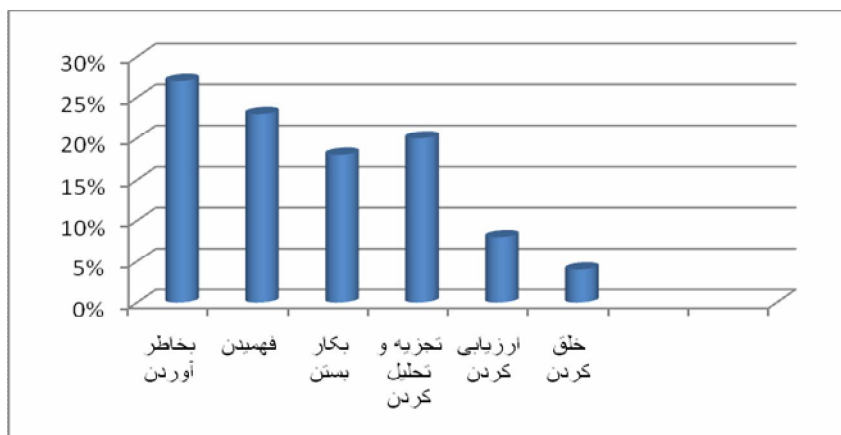
یافته‌های پژوهش

در این بخش پرسش های پژوهش با ارایه یافته‌ها به ترتیب پاسخ داده می شود. نمودارهای زیر مقدار توجه کتاب، پرسش های پایان ترم و محتوای آموزش به هر یک از هدف های آموزشی طبقه‌بندی تجدید نظر یافته بلوم (Anderson & Krathwohl, 2001) را نشان می‌دهد. پرسش نخست پژوهش: با توجه به طبقه‌بندی هدف های آموزشی تجدید نظر شده بلوم (Anderson & Krathwohl, 2001)، سطوح شناختی و انواع دانش در پرسش های پایان ترم و محتوای آموزش کتاب پراسپکت 1 چگونه است؟



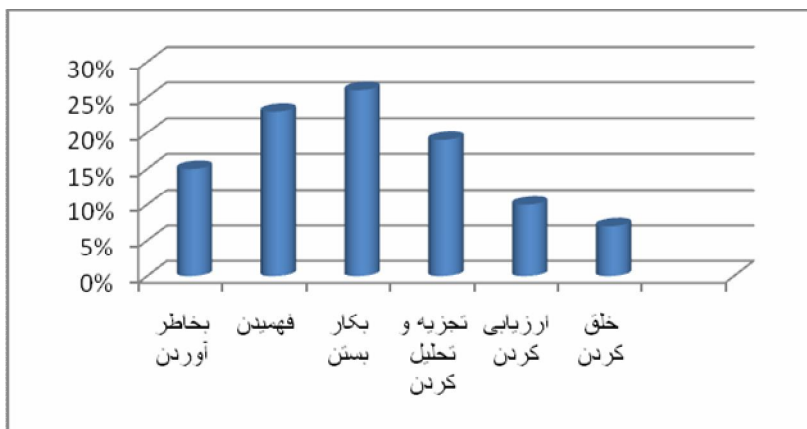
شکل ۱- فرایندهای شناختی در کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم.

هدف های آموزشی کتاب درسی پراسپکت 1: با توجه به نمودار شکل 1، به یاد آوردن با 24% و دانش امور واقعی با 35% بیش ترین مقدار توجه را در فرایندهای شناختی به خود اختصاص دادند.



شکل ۲- فرایندهای شناختی در پرسش های پایان ترم.

شکل 2 هدف های آموزشی در پرسش های پایان ترم را نشان می دهد. همان گونه که در شکل مشخص است، فرایندهای شناختی مورد تأکید در پرسش های در مورد به یاد آوردن با 27 % و تجزیه و تحلیل کردن با 23 % می باشد و ارزیابی کردن با 8 % و خلق کردن با 4 % کم ترین فراوانی را به خود اختصاص داده اند.



شکل ۳- فرایندهای شناختی در محتوای آموزش.

همان گونه که در شکل 3 مشخص شده است، فرایندهای شناختی به کار بستن با 26 % و فهمیدن با 23 % بالاترین درصد فراوانی را نشان داده اند و ارزیابی کردن با 10% و خلق کردن با 7% پایین ترین فرایندها در پرسش های می باشند.

جدول ۱- انواع دانش در کتاب، پرسش های پایان ترم و محتوای آموزش.

دانش امور واقعی	دانش مفهومی	دانش روندی	دانش فراشناختی	
35%	27%	23%	15%	کتاب
41%	27%	22%	10%	پرسش های
35%	26%	29%	10%	محتوای آموزش

یافته های مربوط به انواع دانش نشان می دهند که دانش امور واقعی و دانش مفهومی در هر سه جزء آموزشی مورد تأکید قرار گرفته است. این در حالی است که دانش فراشناختی در کتاب، پرسش ها و محتوای آموزشی کم ترین درصد را به خود اختصاص داده است.

برای پاسخ‌گویی به پرسش دوم و سوم این پژوهش و تعیین مقدار هم‌سویی میان دو اجزای برنامه آموزشی یعنی کتاب پراسپکت 1 و محتوای آموزش، کتاب و پرسش های پایان ترم و نیز پرسش ها و محتوای آموزش، داده‌های موجود در چک لیست های طبقه‌بندی را به ماتریس‌های جداگانه 6×4 (به نسبت هایی از یک) تبدیل کرده (مثلاً عدد $0/38$ در ماتریس پرسش های پایان ترم نشانگر این است که این مقدار از پرسش های در این سطح کدگذاری شده‌اند) و از شاخص هم‌سویی پُرتر برای تعیین مقدار هم‌سویی اجزا استفاده شد. برای نمونه، ماتریس پرسش های پایان ترم در زیر قابل مشاهده است.

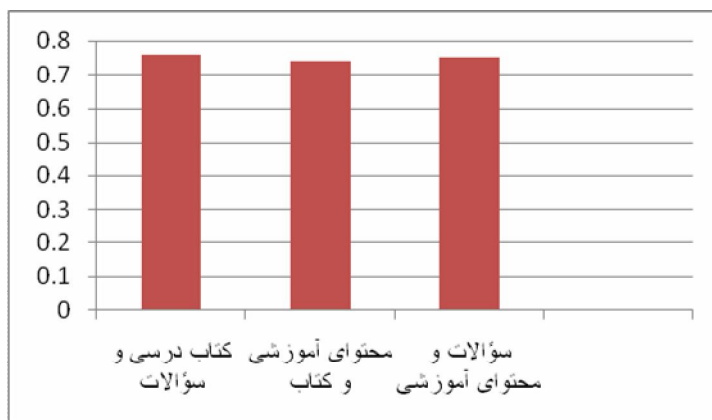
ماتریس ۱- پرسش های پایان ترم.

دانش فراشناختی	دانش روندی	دانش مفهومی	دانش امور واقعی	
0/31	0/34	0/29	0/38	به یادآوردن
0/41	0/48	0/50	0/48	فهمیدن
0/43	0/66	0/61	0/47	به کار بستن
0/42	0/42	0/41	0/38	تحلیل کردن
0/29	0/37	0/43	0/31	ارزیابی کردن
0/38	0/37	0/40	0/35	آفریدن

پرسش دوم پژوهش: کتاب درسی پراسپکت 1 و پرسش های پایان ترم مربوطه به چه مقدار هم‌سو هستند؟

پرسش سوم پژوهش: کتاب درسی پراسپکت 1 و محتوای آموزشی مربوطه به چه مقدار هم‌سو هستند؟

مقدار شاخص‌های هم‌سوایی میان سه جزء آموزشی را می‌توان در شکل زیر مشاهده کرد. مطابق شکل، پرسش‌های پایان‌ترم و کتاب‌درسی بالاترین مقدار هم‌سوایی (76%) را نشان می‌دهند، محتوای آموزش و کتاب‌درسی با 74% کم‌ترین مقدار هم‌سوایی را دارند و نیز شاخص هم‌سوایی میان پرسش‌های پایان‌ترم و محتوای آموزشی برابر با 75% می‌باشد. پرتو (2002) مقدار دست‌کم 50 درصد را به عنوان مقدار قابل قبول برای هم‌سوایی بین اجزا در نظر گرفته است. بنابراین، مقدار شاخص هم‌سوایی میان سه عنصر مورد مطالعه قابل قبول می‌باشد.



شکل ۴- شاخص‌های هم‌سوایی پرتو میان سه جزء آموزشی.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش با استفاده از الگوی توزیع هدف‌های آموزشی، پرسش‌های پایان‌ترم کتاب پراسپکت 1 در رابطه با طبقه‌بندی تجدید نظر شده بلوم (Anderson & Krathwohl, 2001) مورد مطالعه قرار گرفت. بر اساس داده‌های گردآوری شده و تجزیه و تحلیل آماری، تمام چهار سطح دانش مربوط به طبقه‌بندی در پرسش‌های پایان‌ترم کتاب پراسپکت 1 مورد تأکید و استفاده قرار گرفته است. دانش‌آموز واقعی بیش‌تر از دیگر دانش‌ها بکار گرفته شده است. هم‌چنین، شش فرایند شناختی طبقه‌بندی در پرسش‌های مورد تأکید قرار گرفته‌اند، و در میان آن‌ها به یاد آوردن بیش‌ترین فراوانی را دارد. این نتایج مشابه نتایج پژوهش (Amin, 2004)، (Mosallanejad, 2008)، و (Gordani, 2008) می‌باشد که در آن‌ها پژوهشگران دریافتند که سطوح پایین طبقه‌بندی بیش‌تر مورد تأکید بوده است. در این پژوهش، چنین نتایجی می‌تواند به سطح مهارت زبانی یادگیرندگان مربوط باشد. کتابی که مورد مطالعه قرار گرفته است، ویژه دانش‌آموزان پایه هفتم است و این‌گونه فرض می‌شود که یادگیرندگان آن دارای سطوح ابتدایی مهارت و دانش زبانی

هستند و به این دلیل و هم چنین نداشتن تجربه پیشین در مورد یادگیری زبان انگلیسی، جزو یادگیرندگانی با سطح بسیار پایین دانش زبانی هستند. بنابراین، این سطح پایین مهارت زبانی آن‌ها را از درک سطوح بالاتر فرایندهای شناختی باز می‌دارد. پس می‌توان گفت، ممکن است آن‌ها قادر باشند سطوح ابتدایی فرایندهای ذهنی مانند بخاطر سپردن را تجربه کنند، اما قادر به انجام مهارت‌های پیچیده سطوح بالایی فرایندهای شناختی مانند تجزیه و تحلیل کردن، ارزیابی کردن و خلق کردن نیستند. هم چنین، نتایج این پژوهش حاکی از آن است که در هر دو جزء دیگر برنامه آموزشی (کتاب و محتوای آموزش)، هدف های آموزشی سطوح بالایی فرایندهای شناختی درصد کمی را به خود اختصاص داده اند. این موضوع بیانگر این است که در تنظیم و تدوین کتاب و محتوای آموزش 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 بکار بستن خلاقیت در دانش‌آموزان کم تر مد نظر قرار داده شده است.

در این مقاله هم چنین، هم سویی کتاب پراسپکت 1، پرسش های پایان ترم و محتوای آموزش بررسی شده است. نتایج مطالعات پیشین نشان دادند که مقدار هم سویی بین دو جزء آموزشی پایین یا متوسط بوده است. برای مثال، در پژوهش پرتز، بلنک و اسمیتسون (2001) که هم سویی محتوای تدریس، امتحانات و آزمون‌های سراسری درس ریاضی 20 مدرسه راهنمایی در 6 ایالت از ایالات متحده آمریکا را بررسی کردند، مقدار هم سویی بدست آمده قابل قبول نبود (39 درصد). هم‌چنین، در سال 2000، هرمن و دسیمون هم سویی سرفصل‌های آموزشی و آزمون‌های درس ریاضی را در 4 ایالت آمریکا بررسی کردند. هم سویی میان این دو جزء برنامه آموزشی 39 درصد بود که این مقدار نیز قابل قبول نمی‌باشد. افزون بر این، پژوهشی که رضوانی و زمانی (2012) در ایران در مورد هم سویی محتوای کتاب‌های تخصصی انگلیسی سمت، آزمون‌های سراسری کارشناسی ارشد و هدف های آموزشی رشته آموزش زبان انجام دادند، نشان داد که کتاب‌ها و سرفصل‌های آموزشی مربوطه از هم سویی قابل قبولی برخوردار نیستند. برخلاف نتایج پژوهش‌های پیشین، در این پژوهش، مقدار هم سویی کتاب درسی و پرسش های پایان ترم مربوطه 75 درصد و مقدار هم سویی بین کتاب درسی و محتوای آموزشی 74 درصد بود که قابل قبول است. بنابراین، می‌توان به این نکته اشاره کرد که پرسش های پایان ترم مطابق با متن کتاب درسی و محتوای تدریس طراحی شده است. این نکته گفتنی است که پرسش های هر آزمون باید به گونه‌ای تنظیم شوند که آنچه را که تدریس شده است، مورد سنجش قرار دهند. همخوانی در ارزیابی مربوط به روایی آزمون می‌باشد و این یعنی ضوابط آزمون باید در اختیار یادگیرندگان قرار گیرد. زمانی که معلمان و یادگیرندگان آنچه که برای دستیابی به نتیجه لازم است را بدانند، می‌توان گفت که فرایند ارزیابی کاملاً شفاف بوده و این نکته به عنوان نقطه ای مثبت برای کتاب درسی پراسپکت 1

بشمار می رود. نتیجه بدست آمده با نتایج پژوهش (Burger, 1982) که نشان داد آموزش، یادگیری و فعالیت های مربوط به ارزیابی باید هم سو باشند، مطابقت دارد. روی هم رفته، می توان گفت که اگرچه محتوای آموزش و پرسش ها بر سطوح پایین طبقه بندی تأکید دارند، ولی هم سویی میان آنان قابل توجه است و می توان گفت که پرسش های مطابق با محتوای آموزشی کتاب می باشند و آنچه را که باید ارزیابی کنند، ارزیابی می کنند.

با توجه به مقدار شاخص هم سویی بدست آمده بین محتوای آموزش و کتاب درسی بر اساس هدف های آموزشی طبقه بندی تجدید نظر شده بلوم (Anderson & Krathwohl, 2001)، می توان نتیجه گرفت که معلمان بخوبی از موردهایی که باید تدریس شوند، آگاهی دارند و این خود توجه آنان را به تمام جوانب کتاب درسی نشان می دهد. از سوی دیگر، نویسندگان کتاب بخوبی توانسته اند مسیر آموزش را برای معلمان ترسیم کنند.

البته، به این نکته باید توجه کرد که به نظر می رسد سیستم آموزشی با یادگیری زبان انگلیسی پایه هفتم و کتاب درسی پراسپکت 1 بر باور سنتی که یادگیرندگان مصرف کننده دانش هستند، توجه و تمرکز دارد. کتاب درسی، پرسش های پایان ترم و محتوای آموزشی به گونه ای پایه گذاری شده اند که توانایی حفظ کردن را در یادگیرندگان تقویت می کنند و متأسفانه پرورش دادن مهارتهایی مانند قدرت تجزیه و تحلیل، ارزیابی و استفاده از نیروی خلاقیت در دانش آموزان کم تر مورد توجه قرار گرفته است و فرصت های چندانی برای تفکر خلاق و عمیق یادگیرندگان زیاد فراهم نشده است. بنابراین، به تهیه کنندگان کتاب های درسی، طراحان پرسش ها و معلمان توصیه می شود که به انتخاب محتوایی که دربردارنده تمامی هدف های آموزشی باشند، اهتمام ورزند.

References

- Abderahman, M.S. (2014). An Analysis of the Tenth Grade English Language Textbooks Questions in Jordan Based on the Revised Edition of Bloom`s Taxonomy. *Journal of Education and Practice*. 5, 18, 139-151.
- Amin, A. (2004). Learning objectives in university Persian & English general language courses in terms of Bloom`s taxonomy. M. A. Thesis, Unpublished. Shiraz University.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *Taxonomy of Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom`s Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Anthony, B. A. (2007). Making students` writing bloom: The Effect of scaffolding oral inquiry using Bloom`s taxonomy on writing in response to reading and reading comprehension of fifth graders. Ph. D. Thesis, Unpublished. Auburn University.

- Ari, A. (2011). Finding Acceptance of Bloom`s Revised Cognitive Taxonomy on the International Stage and in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 1, 2, 767 – 772.
- Assaly, I.R. & Smadi, O. M. (2015). Using Bloom`s Taxonomy to Evaluate the Cognitive Levels of Master Class Textbook`s Questions. *English Language Teaching*. 8, 5, 100-110.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: The Open University Press.
- Burger, J. M., Cooper, H. M., & Good, T. L. (1982). Teacher attributions of student performance: Effects and outcome. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 8, 685 690.
- Chyung, S.Y., & Stepich, D. (2003). Applying the “congruence” principles of Bloom`s Taxonomy to designing online instruction. *The Quarterly Review of Distance Education*. 4,1, 317 – 330.
- Cross, G., & Wills, K., (2001). Using Bloom to bridge the WAC/WID divide. Retrieved from <http://eric.ed.gov>.
- Gegen, S.E. (2006). *The Effects of Higher – level questioning in a high school mathematics classroom*. M. A. Thesis, Unpublished. Wichita State University.
- Gordani, Y. (2008). *A content analysis of guidance school English textbooks with regard to Bloom`s levels of learning*. M. A. Thesis, Unpublished. Shiraz University.
- Granello, D.H. (2000). Encouraging the Cognitive development of supervisees: Using Bloom`s taxonomy in supervision. *Counselor Education & Supervision*. 40, 1, 31-46.
- Hanna, W. (2007). *The new Bloom`s taxonomy: Implications of music education*. *Arts Education Policy Review*. 108, 4, 7 – 16.
- Herman, J. L., Webb, N.M., & Zuniga, S.A. (2007). *Alignment and college admissions: The match of expectations, assessments, and educator perspectives*. Los Angeles: University of California.
- Igbaria, A. (2013). *A Content analysis of the WH – questions in the TEFL textbook of Horizons*. *International Educational Studies* 6, 7, 200 – 224.
- Khorsand, N. (2009). *Cognitive Levels of Questions Used by Iranian EFL Teachers in Advanced Reading Comprehension Tests*. M. A. Thesis, Unpublished. Shiraz University.
- La Marca, P. M. (2001). Alignment of standards and assessment as an accountability criterion. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 7, 21, 185-197.
- La Marca, P. M., Redfield, D., Winter, P., Bailey, A., & Despriet, L. (2000). *State standards and state assessment system: A guide to alignment*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Lashway, L. (1999). *Holding schools accountable for achievement*. (ERIC Document Reproduction Service No.434381).

- Mosallanejad, N. (2008). Evaluation of high school English textbooks on the bases of Bloom's taxonomy. M. A. Thesis, Unpublished. Shiraz University.
- Porter, A. C., & Smithson, J., L. (2001a). Are content standards being implemented in the classroom? A methodology and some tentative answers. In S.H. Fuhrman (Eds.), From the capital of classroom: Standards – based reform in the states, Part II (pp. 60 – 80). National Society for the study of Education. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Porter, A. C., & Smithson, J., L. (2001b). Defining, developing, and using curriculum indicators. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania.
- Porter, A.C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses of research and practice. Educational Researcher. 31,7, 3 – 14.
- Razmjoo, A., & Kazempourfard, E. (2010). On the presentation of Bloom's Revised Taxonomy in Interchange Course books. The Journal of teaching Language Skills. 4, 1, 171 – 204.
- Rezvani, R., & Zamani, G. (2012). An investigation into the alignment of M.A. university entrance exams, official textbooks and standards in terms of Anderson and Krathwohl taxonomy of educational objectives. Journal of educational management. 11,3, 1-12.
- Rezvani, R., & Haghshenas, B. (2014). Evaluating Curriculum alignment of English for Specific Purposes Bachelor of Arts Textbooks and the Relevant Official Curriculum Standards. Journal of educational management. 20, 5, 95-110.
- Shahedi, S. (2001). Constructing an analytical framework for the analysis of persian language tests for foreign learners. M. A. Thesis, Unpublished. Shiraz University.
- Webb, N. L. (1997). Criteria for alignment of expectations and assessment in mathematics and science education. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

