



بررسی کتابهای تازه تألیف زبان انگلیسی دوره متوسطه اول بر اساس مدل یادگیری زایشی

فرزانه دهقان^۱

چکیده

اصلاح برنامه‌ی آموزش زبان انگلیسی مقطع متوسطه‌ی اول در مدارس ایران با تدوین کتابهای درسی جدید با نام Prospect از سال ۱۳۹۲ همراه بوده است. طبق نظر نویسندگان، این کتابها بر اساس اصول روش تعاملی آموزش زبان تدوین شده‌اند. این روش با بسیاری از اصول نظریه‌ی یادگیری زایشی همخوانی دارد. هدف تحقیق حاضر، تحلیل این کتابها بر اساس مؤلفه‌ها و فرآیندهای نظریه‌ی یادگیری زایشی می‌باشد. بدین منظور، براساس چهار فرآیند اصلی نظریه‌ی زایشی (یادگیری، زایش، خلق معنا، انگیزش) چکلیستی تهیه شد. سپس ۴ متخصص آموزش زبان و ۲۱ معلم زبان به تحلیل محتوای دروس انتخابی بر اساس این چکلیست پرداختند. روشهای آماری پایایی درونی و بیرونی رتبه‌دهندگان به منظور سنجش اعتبار و ارزیابی درونی به‌عنوان مبنای بررسی میانگین‌های به دست آمده مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج نشان می‌دهد که کتابهای Prospect از نظر معیارهای زایشی موفق، از نظر معیارهای خلق معنا متوسط، و از نظر فرآیندهای یادگیری و انگیزش ضعیف ارزیابی شده‌اند. همچنین، این کتابها از نظر توانایی تعمیم مطالب به محیطهای غیرآموزشی که ارتباط بسیار نزدیکی با اصول روش تعاملی آموزش زبان دارد چندان موفق نبودند. از نظر معیارهای انگیزشی، پرورش مهارتهای تفکر، برانگیختن آگاهی و توجه نیز میانگینهای پایینی به دست آمد. در انتها، پیشنهاداتی جهت بهبود کتاب ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: نظریه‌ی یادگیری زایشی، نظریه‌ی تعاملی آموزش زبان، تحلیل محتوا، کتابهای آموزش

زبان

۱. مقدمه

در هر نظام آموزشی، ابزارهای آموزشی نقش مهمی در رسیدن به اهداف آموزشی برنامه‌ی آموزشی و برقراری استانداردهای آموزشی آن برنامه ایفا می‌کنند. استفاده از ابزارهای آموزشی از جمله کتابهای درسی راه را برای ایجاد شرایط یادگیری و کسب مهارتهای درسی و سطوح مختلف دانش هموار می‌کند (فوه‌من^۲، ۲۰۰۱).

^۱مدرس دانشگاه فرهنگیان؛ ایمیل: fdehghan175@gmail.com

^۲Fuhrman



بنابراین، ابزارهای آموزشی باید در راستای اهداف آموزشی تعریف شده در هر برنامه آموزشی باشند. در نظام سنتی آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران، درس زبان انگلیسی همانند سایر دروس تلقی می‌شد که البته این دیدگاه ناشی دیدگاه‌های نظری رایج در زمان خود بود. بر اساس این دیدگاهها، آموزش زبان انگلیسی منحصر به آموزش ابعاد ساختی زبان شامل دستور زبان، لغت، خواندن و ترجمه‌ی متون زبان دوم می‌شد. از اوایل دهه‌ی هفتاد میلادی با تغییر دیدگاه‌های نظری درباره‌ی ماهیت زبان به عنوان ابزار ارتباط، رویکرد تعاملی آموزش زبان دوم (Communicative Language Teaching) جایگزین روشهای سنتی شد. بر اساس این دیدگاهها، زبان خارجی ماهیتی متفاوت از سایر دروس و محتوای تحصیلی دارد. این دیدگاه جدید با تغییر برنامه‌ی آموزشی، برنامه‌ی درسی و ابزارهای آموزشی در سراسر دنیا همراه شد که در ایران نیز در موسسات آموزش زبان تا حدودی و حداقل در سطح مواد آموزشی و بخصوص کتابهای درسی به کار گرفته شد. اما در نظام آموزش رسمی مدارس تغییری مشاهده نشد. اصلاح برنامه‌ی آموزش زبان انگلیسی مقطع متوسطه‌ی 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 فلسفه‌ی سازنده‌گرایی (Constructivism) استوار است، بر تعامل میان یادگیرندگان، تفاوت‌های فردی آنها، و کاربرد زبان به عنوان ابزاری برای ارتباط تأکید دارد.

بسیاری از اصول روش تعاملی یادگیری زبان با مدل یادگیری زایشی (Generative Learning Theory) (ویت-راک^۱، ۱۹۷۴) همخوانی دارند. این نظریه به آموزش در عصر دانش و دانایی محوری می‌پردازد و تمرکز آن بر پرورش مهارتها و تواناییها و دانشی است که یادگیرندگان را قادر می‌سازد تا یادگیری خود را اساس مهارتها و یادگیریهای بعدی قرار داده و به عبارت دیگر به توانایی تولید و خلق دانش دست پیدا کنند (زنگنه و همکاران، ۱۳۹۳). بر اساس این مدل، یادگیرندگان به طور فعالانه مفاهیم جدید را در حافظه‌ی خود وارد کرده و تجربه‌ی آموزشی خود را ارتقا می‌بخشند. این امر با ایجاد ارتباط میان دانش جدید و دانش قدیمی‌تر میسر می‌شود که به منظور درک بهتر مطالب آموزشی انجام می‌پذیرد. همچنین در این نظریه بر پرورش مهارتها تفکر تحلیلی، تفکر انتقادی و تفکر خلاق تأکید می‌شود تا یادگیرندگان توانایی تعمیم یادگیری به موقعیتهای جدید (و خارج از کلاس) را داشته باشند (گرابینگر^۲، ۱۹۹۶).

بر این اساس و با مقایسه‌ی اصول و مفاهیم بنیادی این دو نظریه انتظار می‌رود کتابهایی که بر اساس نظر مؤلفان بر مبنای اصول روش تعاملی، که خود بر اساس نظریه‌ی سازنده‌گرایی است، نگاشته شده‌اند با اصول نظریه‌ی یادگیری زایشی نیز همخوانی داشته باشند. از این رو، هدف تحقیق حاضر، تحلیل کتابهای تازه تألیف زبان

1 Wittrock
2 Grabinger



انگلیسی دوره‌ی متوسطه اول بر اساس مؤلفه‌ها و فرآیندهای نظریه‌ی یادگیری زایشی می‌باشد. در زیر به بررسی این مؤلفه‌ها و فرآیندها و مقایسه‌ی آنها با نظریه‌ی سازنده‌گرایی و روش تعاملی آموزش زبان پرداخته شده است.

مدل یادگیری زایشی و مقایسه‌ی آن با نظریه‌ی سازنده‌گرایی و روش تعاملی آموزش زبان

نظریه‌ی یادگیری زایشی نخستین بار توسط ویت‌راک (۱۹۷۴) ارائه شد. تفکرات ویت‌راک متأثر از نظریه‌های شناختی یادگیری و همچنین سازنده‌گرایی است. مهمترین اصل سازنده‌گرایی این است که افراد بر اساس تجربیات و تعاملاتشان نسخه‌ی منحصر به فرد 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 (اسپایوی^۱، ۱۹۹۷). منبع این معنا یا واقعیت فردی بر درک داده‌های جدید بر مبنای تجارب قبلی استوار است. از این رو، سازنده‌گرایی بر ایجاد محیط یادگیری زمینه‌محور (contextualized) و یادگیری فعال تأکید دارد. به عبارت دیگر، در فرآیند 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 دریافت‌کننده‌ی منفعل اطلاعات نیست بلکه شرکت‌کننده‌ای فعال در فرآیند یادگیری است که از اطلاعات موجود در محیط به تولید معنای مختص خود می‌پردازد. ویت‌راک (۱۹۹۲) 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 به عنوان خلق معنایی تعریف کرد که فراگیران از طریق مرتبط ساختن اطلاعات جدید با دانسته‌های قبلی خود و با به کارگیری راهبردهای شناختی به آن دست می‌یابند. بنابراین، ایجاد روابط در نظریه‌ی زایشی از اهمیت فراوانی برخوردار است و هرچه این رابطه‌ها بیشتر و عمیق‌تر باشند، یادگیری نیز عمیق‌تر و معنادارتر خواهد بود (ویت‌راک، ۱۹۹۲). این روابط یکی از چهار فرآیند اصلی نظریه‌ی ویت‌راک یعنی فرآیندهای 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 می‌کنند (زنگنه و همکاران، ۱۳۹۳). سه جزء دیگر شامل فرآیندهای انگیزشی، فرآیندهای یادگیری و فرآیندهای خلق معنا می‌باشند. فرآیندهای انگیزشی دربرگیرنده‌ی عواملی است که فراگیر را به سوی خلق معنا سوق دهند که شامل دو مؤلفه‌ی علاقه به موضوع و اتکا به تواناییها و تلاش خود در انجام موفق فعالیتها می‌باشد (گرابوسکی ۲۰۰۴). فرآیندهای یادگیری دربرگیرنده‌ی توجه انتخابی به محرک یادگیری و انتخاب آگاهانه آن توسط فراگیر است. بر اساس نظر ویت‌راک (۱۹۹۰)، فرآیندهای خلق معنا نیز

1 Spivey



دربرگیرنده‌ی ایجاد ارتباط میان پیش‌تصورات، تجارب و عقاید قبلی فراگیران و مفاهیم جدید است که با فعال شدن آنها در فرآیندهای دریافت، رمزگذاری و ذخیره‌ی 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^۱ در اوایل دهه هفتاد میلادی ارائه شد. توانش ارتباطی که بعدها توسط محققین دیگری (از جمله کنلی و سووین^۲، ۱۹۸۰؛ بکمن^۳، ۱۹۹۰؛ بکمن و پالمر^۴، ۱۹۹۶) کامل شده 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 پایه‌ی این اصل استوار است که افراد با به کار بردن زبان در موقعیتهای تعاملی آن را یاد می‌گیرند (ریچاردز و راجرز^۵، ۲۰۰۱). این دیدگاه برعکس نظرات سنتی آموزش زبان است که معتقد بودند زبان‌آموزان ابتدا باید زبان را یاد بگیرند و سپس آن را محیطهای غیرآموزشی به کار گیرند. 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 زبان، یادگیری معنادار و تأکید بر انتخاب ساختارهای متفاوت زبان در بیان معانی مختلف توسط زبان‌آموزان اشاره کرد (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱).

بررسی دقیق‌تر اصول نظریه‌ی تعاملی و مدل زایشی شباهتهای زیادی را نشان می‌دهد که از مهمترین آنها می‌توان به در نظر گرفتن یادگیرنده به عنوان پردازشگر فعال اطلاعات، تأکید بر تفاوتهای فردی افراد در یادگیری، و همچنین اهمیت به ساختن معنای فردی بر اساس تجربه اشاره کرد. همچنین تأکید بر یادگیری معنادار در هر دو نظریه وجود دارد (گرابووسکی^۶، ۱۹۹۶، ۲۰۰۴). از این رو می‌توان انتظار داشت که کتابی که بر مبنای اصول روش تعاملی آموزش زبان نگاشته شده باشد با اجزا و فرآیندهای مدل زایشی نیز همخوانی داشته باشد. هدف تحقیق حاضر، تحلیل محتوای کتابهای تازه تألیف زبان انگلیسی مدارس متوسطه‌ی اول ایران بر اساس اصول نظریه‌ی یادگیری زایشی می‌باشد.

1 Hymes

2 Canale & Swain (1980)

3 Bachman

4 Backman & Palmer

5 Richards and Rogers

6 Grabowsky



روش‌شناسی

همانگونه که قبلاً اشاره شد، نظریه‌ی زایشی ویت‌راک از چهار بخش یا همان فرآیند اصلی شامل انگیزش، یادگیری، خلق معنا، و زایش تشکیل شده است. به منظور اجرای هدف این تحقیق، بر اساس این فرآیندهای اصلی و زیر مجموعه‌های آنها، چک لیستی شامل ۵۲ سوال تهیه شد که بر اساس روش لیکرت رتبه بندی شده بود. روایی محتوایی این ابزار توسط دو متخصص آموزش زبان مورد تایید قرار گرفت. سپس از هر سه کتاب ۳ درس به صورت تصادفی انتخاب گردید. سپس ۴ متخصص آموزش زبان (یک دارنده‌ی دکترا و سه دانشجوی دکتری آموزش زبان) و ۲۱ معلم زبان انگلیسی به بررسی و تحلیل محتوای دروس بر اساس چک لیست تدوین شده پرداختند. شرکت‌کنندگان بر اساس روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. از دو نفر از متخصصان نیز خواسته شد تا به فاصله دو هفته پس از ارزیابی اول، ارزیابی را مجدداً انجام دهند. روش آماری پایایی بیرونی و درونی رتبه دهندگان (inter-rater reliability and intra-rater reliability) به منظور سنجش اعتبار و ارزیابی درونی (internal evaluation) (بازرگان، حجازی و اسحاقی، ۱۳۸۶) به عنوان مبنای بررسی میانگینهای به دست آمده برای بخشهای مختلف چک لیست تدوین شده به عنوان روشهای تحلیل داده‌ها در این مطالعه مورد استفاده قرار گرفتند.

یافته‌ها

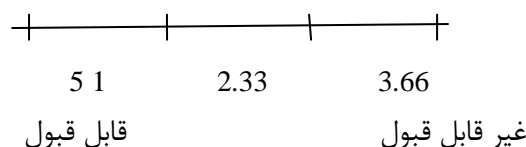
مقادیر پایایی درونی رتبه دهندگان ۰/۸۵ و پایایی بیرونی آنها ۰/۷۸ به دست آمد که نشان دهنده‌ی سطح قابل قبول اعتبار چک لیست تدوین شده در این تحقیق می‌باشد. همچنین میانگین نمرات داده شده توسط ارزیابان برای هر سوال و همچنین میانگین مجموعه سوالات مربوط به یک فرآیند محاسبه شد. جدول ۱ این اطلاعات را ارائه می‌دهد.

جدول ۱: میانگین نمرات به دست آمده برای فرآیندهای نظریه‌ی زایشی

فرآیند	زیر مجموعه‌ها	میانگین
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 طوطی وار) محرک‌ها توسط زبان آموز	۲/۳۰
	موفق بودن در برانگیختن توجه زبان‌آموزان در کلاس	۲/۹۴
کل	۲/۳۵	

۴/۳۸	وجود رابطه میان مطالب ارائه شده در یک درس	زایش
۴/۲۱	وجود رابطه میان مطالب ارائه شده در درسهای مختلف کتاب	
۴/۱۲	امکان مرتبط ساختن اطلاعات جدید با دانسته های زبانی قبلی	
۴/۲۳		کل
۳/۱۹	تأکید بر توانایی ترکیب اجزای اطلاعات دریافتی (در یک درس) و خلق معنای جدید	خلق معنا
۲/۷۹	تأکید بر فعال سازی پیش تصورات، تجارب، و مفاهیم ذهنی پیشین زبان آموزان برای یادگیری مطالب جدید	
۳/۵۶	استفاده از فرآیندها و راهکارهای شناختی	
۳/۱۸		کل
۲/۱۲	توانایی مطالب در ایجاد علاقه مندی به موضوعات در فراگیران	انگیزش
۲/۵۴	ایجاد احساس خود-کارآمدی در فراگیران (نسبت دادن موفقیتها به توانایی و تلاش فردی و نه صرفا آموزش یا کتاب)	
۲/۱۸	تأکید بر خودتنظیمی در انجام فعالیتها (در برابر دیگر-تنظیمی)	
۲/۲۸		کل

همانطور که پیش تر اشاره شد، پیوستار سنجش ارزیابی درونی (بازرگان، حجازی و اسحاقی، ۱۳۸۶) به منظور تحلیل اطلاعات به دست آمده مورد استفاده قرار گرفت.



شکل ۱: پیوستار سنجش ارزیابی درونی (بازرگان، حجازی و اسحاقی، ۱۳۸۶)

این پیوستار معیاری برای تفسیر میانگینهای جدول ۱ به دست می دهد. بر اساس نتایج جدول ۱، این کتابها از نظر فرآیندهای زایش یعنی کمک به یادگیرندگان در تشخیص ارتباط میان اجزای یک درس، ایجاد ارتباط میان مطالب جدید و مطالب قدیمی تر و همچنین کمک به یادگیرندگان در به کار گیری دانش پیشین موفق بوده اند. این سه معیار اساس فرآیندهای زایشی را تشکیل می دهند. بر اساس همین پیوستار، فرآیند خلق معنا که شامل ایجاد ارتباط میان بخشهای مختلف یک درس و خلق معنای جدید، استفاده از پیش تصورات و تجربیات پیشین در یادگیری مطالب جدید و استفاده از راهکارهای شناختی مثل در سطح متوسطی قرار گرفتند. از طرف دیگر، این کتابها از نظر دو معیار فرآیند 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 فرآیند یادگیری، کتابها تنها از نظر شاخص یادگیری مشارکتی نسبتاً "موفق ارزیابی شدند، در حالیکه ارزیابی دو معیار



دیگر این فرآیند شامل برانگیختن توجه (attention) و همچنین ایجاد آگاهی (awareness) در سطح غیر قابل قبول قرار دارد. در نهایت، کمترین میانگین به معیارهای فرآیند انگیزش تعلق دارد که هر سه معیار توانایی مطالب در ایجاد علاقه (interest)، احساس خود-کارآمدی (self-efficacy) در فراگیر و انگیزش زبان‌آموز در رسیدن به خودتنظیمی (self-regulation) در سطح غیرقابل قبول قرار دارند.

بحث و بررسی

روش تعاملی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی بر این اصل مهم استوار است که زبان ابزار ارتباطی است و از این نظر با سایر دروس آکادمیک تفاوت دارد. از جمله مهمترین شاخصه های کلیدی این روش می‌توان به یادگیری مشارکتی و معنادار و همچنین یادگیری زبان به منظور 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 به صورت منسجم و ساختارمند به حافظه‌ی بلند مدت می‌سپارد (آزوبل^۱، ۱۹۶۸). بسط دادن (generalization) نیز به توانایی فراگیر در به‌کارگیری مطالب آموخته شده در محیط آموزشی در محیط‌های غیرآموزشی (دنیای واقعی) اشاره دارد. این ویژگی‌های نظریه‌ی تعاملی در نظریه‌ی زایشی یادگیری نیز در قالب فرآیندهای گوناگون مطرح شده‌اند.

براساس نتایج این تحقیق و از نظر فرآیندها و فعالیتهای مهم نظریه‌ی یادگیری زایشی می‌توان چنین عنوان کرد که کتابهای زبان انگلیسی تازه تألیف برای دوره‌ی متوسطه‌ی اول از نظر معیارهای فرآیند زایش بهترین نمره را گرفته‌اند. این معیارها شامل ایجاد ارتباط میان اجزای یک درس و همچنین مطالب ارائه شده در دروس مختلف و یادگرفته شده در سالهای قبل هستند. این موضوع نشان دهنده‌ی 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 به منظور ارائه‌ی آنها شامل دو بخش ترتیب مطالب (نحوه‌ی چیدمان مطالب) و گروه-بندی کردن مطالب (کدام مطالب باید با هم ارائه شوند) می‌باشد. بر اساس نظر کلی^۲ (۱۹۶۹)، سه اصل اساسی که باید در بحث ترتیب مطالب مورد توجه قرار گیرند عبارتند 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 با قاعده 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 ارزیابی کننده این کتابها در ایجاد ارتباط

1 Ausubel

2 Kelly



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 (مک‌کی^۱، ۱۹۶۵) 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 نظریه‌ی 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 فرآیند مورد بررسی، فرآیند خلق معنا و فعالیت‌های مرتبط با آن رتبه-ی دوم را کسب کرده‌اند هرچند که میانگین به دست آمده بر اساس پیوستار ارزیابی درونی در سطح متوسط قرار می‌گیرد. در این فرآیند، یکی از معیارها استفاده از ترکیب اجزای یک درس به منظور معناسازی (meaning making) بوده است که میانگین بالاتری به دست آورده است. بر اساس نظر هالییدی^۲ (۱۹۷۳)، زبان معنای بالقوه (meaning potential) است، بدین معنا که زبان مجموعه‌ای از انتخابهای معنایی است که در محیط‌های اجتماعی در اختیار افراد قرار دارد. این نظر با نظر چامسکی که معتقد بود معنا به طور کامل در درون افراد قرار دارد در تعارض است بلکه معتقد است، بخشی از معنا در محیط ساخته می‌شود. نظریه‌ی تعاملی یادگیری و آموزش زبان نیز بر اساس این تعریف از زبان بنیان‌گذاری است (ساویگن^۳، ۲۰۰۷). بر این اساس، به نظر می‌رسد که این کتابها در کمک به فراگیران در کنار هم گذاشتن اجزای زبانی و خلق معنای جدید بر اساس نیاز تعاملی موفق بوده‌اند. دومین معیار این فرآیند استفاده از پیش‌تصورات و تجارب پیشین است. بر اساس نظریه‌ی طرحواره‌های ذهنی (schema theory)، چارچوبها یا طرحواره‌هایی که در ذهن افراد شکل گرفته‌اند در درک معانی مطالب جدید اثرگذار هستند. براساس پیوستار ارزیابی درونی، میانگین ۲٫۷ مربوط به سوالات 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 تاثیرگذار بوده باشد. آخرین معیار این فرآیند 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 (براون، ۲۰۰۷). 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 فرآیند دیگر یعنی یادگیری و انگیزش، میانگینهای به دست آمده در مرتبه‌ی غیرقابل قبول قرار گرفته‌اند.

1 Mackey
2 Halliday
3 Savignon



در فرآیند یادگیری مهمترین مؤلفه، قدرت بسط دادن یا تعمیم مطالب یادگرفته شده به مطالب و محیطهای غیرآموزشی است. در طبقه بندی بلوم^۱ از فرآیندهای یادگیری و همچنین نسخه‌ی تجدید نظر شده‌ی آن توسط آندرسون و کراتول^۲ (۲۰۰۱)، تعمیم یادگیری را می‌توان به فرآیندهای سطوح بالا همچون به کار بستن، تحلیل، ارزشیابی و آفریدن مرتبط دانست. بر اساس این نتایج، مطالب کتابهای تازه تالیف در سطح فرایندهای یاد آوردن و فهمیدن است و وارد حیطه های بالاتر یادگیری نمی‌شود. یادگیری مشارکتی (collaborative learning) مؤلفه‌ی دیگر این فرآیند است که برگرفته از نظرات جان دیویی^۳ است و تأکید آن بر استفاده حداکثری از فعالیتهای مشارکتی (دو نفره و گروهی) به جای فعالیتهای رقابتی است. در این فرآیند، یادگیری بر اساس تبادل اجتماعی اطلاعات در بین اعضای یک گروه است و هر فرد مسئول یادگیری خود و افزایش یادگیری در دیگران است (اولسن و کی‌گان^۴، ۱۹۹۲). بر اساس نتایج به دست آمده میانگین سوالات 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 دونفره و گروهی حل شوند. یادگیری مبتنی بر تفکر انتقادی و خلاق از جمله مؤلفه‌هایی است که کمترین میانگین را در این ارزیابی 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 می‌تواند توضیح دهنده‌ی 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 در بین محققان آموزش و یادگیری زبان اهمیت بسزایی یافته است (اشمیت، ۱۹۹۳ و ۱۹۹۵). بر اساس این نظریات، بهترین شیوه آموزش زبان نه انتقال اطلاعاتی درباره‌ی اجزای زبان به فراگیران بلکه آگاه ساختن آنها از وجود این اجزا، روابط بین آنها، و برانگیختن توجه آنان در فرآیند یادگیری می‌باشد. براساس ارزیابی به دست آمده میانگین به دست آمده برای مؤلفه‌ی آگاهی غیرقابل قبول و در مؤلفه‌ی توجه متوسط است. اصولاً باید توجه داشت که کتابهای Prospect بر اساس مدل 3-P (presentation, practice, production) ارائه، تمرین، و تولید) طراحی شده‌اند که با رویکردهای برانگیزاننده‌ی آگاهی و توجه (الیس^۵، ۲۰۰۲) در تهیه و تدوین مطالب آموزش زبان در تضاد هستند.

در انتها، فرآیندهای انگیزش کمترین میانگین را در ارزیابی به دست آمده کسب کردند. از نظر مؤلفه‌ی توانایی موضوعات و مطالب انتخاب شده در ایجاد علاقه در فراگیران میانگین ۲/۱۲ که در سطح غیرقابل قبول قرار دارد

1 Bloom

2 Anderson & Krathwohl

3 John Dewey

4 Olsen & Kagan

5 Ellis



نشان می‌دهد موضوعات کتاب از نظر ارزیابان و معلمان جذابیت چنانچه نداشته‌اند. خودکارآمدی به معنای نسبت دادن موفقیتها به تلاش و کوشش فردی است (باندورا^۱، ۱۹۹۷؛ وولفوک، واین، و پری، ۲۰۱۱). از نظر این مؤلفه نیز کتاب در سطح متوسطی قرار دارد. خودتنظیمی به معنای فرآیندی است که در آن فرد در یادگیری مستقل می‌شود و آن را با انگیزه‌ی درونی و نه به خاطر انگیزه‌های بیرونی (معلم، نمره، امتحان) انجام می‌دهد. سوالات 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 در 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 فرآیندهای انگیزش در نظریه‌ی زایشی (آندرمن، ۲۰۱۰) می‌توان نتیجه گرفت که این کتابها از نظر فرآیند انگیزش فراگیران چندان موفق نبوده‌اند.

نتیجه‌گیری

در کل، میتوان چنین عنوان کرد که کتابهای تازه تألیف Prospect از نظر معیارهای زایشی موفق، از نظر معیارهای خلق معنا متوسط و از نظر فرآیندهای یادگیری و انگیزش ضعیف ارزیابی شده‌اند. همچنین، 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. از نظر معیارهای انگیزشی، پرورش مهارتهای تفکر، برانگیختن آگاهی و توجه نیز، هرچند تنها منحصر به روش تعاملی نیستند، موفقیت چندان مشاهده نمی‌شود. بنابراین، توصیه می‌شود در تهیه و تدوین کتبی که بر اساس یک نظریه‌ی خاص به نگارش در آمده‌اند، به اصول و جوانب مختلف آن توجه شده و تمامی مؤلفه‌ها و ویژگیهای آن نظریه در تدوین مطالب مدنظر قرار گیرد. بر اساس نظریه‌ی تعاملی زبان مهمترین هدف در آموزش زبان، یادگیری آن به منظور انتقال و تعمیم فعالیتهای آموزشی به محیطهای غیرآموزشی است. این هدف مهم باید در مطالب انتخابی و تمرینها و تکالیف مورد توجه جدی فرار گیرد.

1 Bandura



**An analysis of the newly-developed English textbooks for Iranian junior high schools
(Prospects 1-3) based on the generative model of learning**

Farzaneh Dehghan¹

Abstract

The reform in the teaching of English as a foreign language in Iranian curriculum led to the development of new English textbooks (named Prospect) for junior high schools from 2013. According to the authors, these textbooks are developed based on a communicative approach to language teaching. Many of the paradigms of a communicative approach agree with the generative theory of learning. The present study is an attempt to analyze the Prospect textbooks according to a 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 selected lessons from the books. Inter-rater and intra-rater reliability measures and interval evaluation were used as the data analysis procedures. The results showed that the textbooks were evaluated as successful regarding generation process, fair regarding meaning making process, and weak in terms of learning and motivation criteria. Further, the books were evaluated as weak regarding their generalizability power (which is an important aspect of communicative approaches) as well as motivation, thinking skills development, and raising awareness and attention criteria. Some suggestions are made for the book developers and designers.

Keywords: Generative Learning Theory; Communicative Language Teaching; Content Evaluation; Language Teaching Textbooks

منابع و مأخذ

بازرگان، آ.، حجازی، ی. و اسحاقی، ف. (۱۳۸۶). *فرآیند اجرای ارزیابی درونی در گروههای آموزشی دانشگاهی*. تهران: نشر دوران.

گنجی، ح.، نیلی احمدآبادی، م.ر.، فردانش، ه. و دلاور، ع. (۱۳۹۳). *اعتباریابی مدل یادگیری زایشی برای بهبود یادگیری تحلیلی دانش آموزان در درس زیست شناسی*. *روانشناسی تربیتی*، ۹ (۳۳)، ۸۷-۱۱۱.

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*. New York: Longman.

Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2001). *Language testing in practice*. Oxford: OUP.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second*

¹ Lecturer, Farhangian University; email: fdehghan175@gmail.com



- language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Ellis, R. (2002). Grammar teaching- Practice or consciousness raising? In J.C. Richards, and W.A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice*, (pp. 167-174). Cambridge: CUP.
- Fuhrman, S. (2001). *From the capital to the classroom: Standard-based reform in the states*. Chicago: University of Chicago press.
- Grabinger, R. S. (1996). Rich environments for active learning. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*, (pp. 665-692). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Grabowsky, B.L. (1996). Generative learning: Past, present, and future. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*, (pp. 897-918). New York, Macmillan Library Reference.
- Grabowski, 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.
- Mackey, W.F. (1965). *Language teaching analysis*. Bloomington: Indiana University Press.
- 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. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP.
- 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.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In Richard Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*, (pp. 1-63). Hawaii: University of Hawaii.
- Spivey, N.N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego: Academic Press.
- Witrock, M.C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11, 87-95.
- Witrock, M.C. (1992). Generative processes of the brain. *Educational Psychologist* 27(4), 531-541.
- Woolfolk, A.E., Winne, P.H., & Perry, N.E. (2011). *Educational Psychology* (2nd Canadian Edition). Toronto: Pearson Educational Psychology Canada Inc.



ارایه رویکردی در تدوین داستان‌های علمی کودکان و نوجوانان با استفاده از مولفه‌های ماهیت علم

دکتر محمد حسن کریمی^۱

سیده نجمه تقوی نسب^۲

چکیده

امروزه نقش داستان در انتقال فرهنگ و آموزه‌های اخلاقی، دینی، آموزشی و تربیتی و... به کودکان بر کسی پوشیده نیست. بسیاری از مربیان تربیتی با استفاده از داستان‌های مختلف سعی در انتقال اهداف تربیتی، علمی و فرهنگی به کودکان دارند. این داستان‌ها با سبک و سیاق‌های مختلفی نگارش شده‌اند و صاحب‌نظران و منتقدان تلاش کرده‌اند تا بر اساس ملاک‌هایی به نقد این آثار بپردازند. در این میان داستان‌های علمی زیادی با هدف آشنا ساختن کودکان و نوجوانان با علم و بنیان‌های علمی تدوین و نگاشته شده است. اما نکته‌ای که کم‌تر بدان پرداخته شده این است که آیا در تدوین این داستان‌ها ملاک‌هایی مد نظر بوده است؟ و اگر چنین بوده این ملاک‌ها کدام‌اند؟ آیا داستان‌های علمی باید به شیوه‌ی داستان‌های ادبی مورد نقد قرار گیرند؟ و یا بایست به دنبال ملاک‌های و معیارهای دیگری برای نقد این آثار بود. بی شک کثرت نظریه‌ها و نقدهای ادبی که مورد استناد بسیاری از نویسندگان و منتقدان ادبیات و به ویژه حوزه‌ی ادبیات کودک و نوجوان بوده است، تا حدود زیادی به توسعه و غنای این آثار کمک کرده است. اما در مورد داستان‌های علمی قضیه تا حدودی متفاوت است از آن‌جا که این داستان‌ها ماهیتی دوگانه دارند؛ یعنی هم ماهیت ادبی و هم ماهیت علمی دارند تنها به نقدهای ادبی در این حوزه نمی‌توان بسنده کرد و لازم است نقدهای فیلسوفان علم درباره‌ی ماهیت علم نیز لحاظ شوند. مقاله‌ی حاضر نیز متکفل توضیح و تفسیر ملاک اخیر است این موضوع سبب می‌شود تا به طور بنیادی مسایل علم درک شود پرداخته شود و لذا بر غنای این داستان‌ها افزوده گردد. این مقاله با هدف پرداختن به این که مولفه‌های ماهیت علم چیستند و چگونه می‌توان داستان‌های علمی کودکان را با استفاده از ماهیت علم پر بارتر کرد، تدوین گردیده است. روش استفاده شده در این مقاله رویکرد توصیفی، استنتاجی است. باید به این نکته اشاره کرد که داستان علمی شکل خاص‌تری از داستان ادبی هست که علاوه بر رعایت برخی از ویژگی‌های معمولی یک داستان باید مولفه‌های ماهیت علم به طور جدی و هدفمند در آن لحاظ گردند، لذا بهتر است که داستان‌های علمی بر اساس ویژگی‌های ماهیت علم نظیر تاریخ علم، دانش علمی، نظریه‌ها، و نقش دانشمندان تدوین گردند.

1- Karimivoice@gmail.com - استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز 1

2- taghavinab.n@gmail.com - دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز 2