

مقایسه کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه برای دانشجویان  
رشته‌های مهندسی، علوم انسانی و پزشکی در دانشگاه‌های ایران  
بر اساس طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم

دکتر سعید مهرپور\*  
دکتر محبوبه سعادت\*\*  
سارا جعفری\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر به بررسی سه کتاب انگلیسی با اهداف ویژه از نظر فراوانی سطوح شناختی طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم می‌پردازد که در مقطع کارشناسی برای دانشجویان رشته‌های مهندسی، علوم انسانی و پزشکی در ایران تدریس می‌شود. بدین منظور، ابتدا بر اساس تعاریف، شش سطح شناختی در طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم و برای افعال مربوط به هر یک از این شش سطح یک الگوی کدگذاری تهیه شد. سپس تمام فعل‌های موجود در تمرین‌های این کتاب‌ها بر اساس این الگو کدگذاری شدند. پس از آن، فراوانی و درصد کاربرد این سطوح در هر کتاب محاسبه و از طریق آزمون‌های یک متغیری و دو متغیری مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان می‌دهد که در هر سه کتاب تنها به مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر توجه شد؛ در حالی که مهارت‌های شناختی سطوح بالاتر در این کتاب‌ها اصلاً وجود ندارند. علاوه بر این، اگرچه سطح «درک کردن» پربسامدترین مهارت شناختی در هر سه کتاب است، توزیع افعال به کار رفته در تمرین‌های سه کتاب، الگوی نظام‌مندی از ارائه سه مهارت شناختی سطوح پایین‌تر را نشان نمی‌دهد.

---

\* دانشیار گروه زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز (smehrpur@rose.shirazu.ac.ir)

\*\* استادیار گروه زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز

\*\*\* کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۳/۲۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱/۲۱

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۳۶، بهار و تابستان ۱۳۹۴، ص ۸۹-۶۷

## واژگان کلیدی

انگلیسی با اهداف ویژه، طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم، مهارت‌های شناختی، ارزشیابی کتاب.

## مقدمه

در دنیای امروز که به سرعت در حال پیشرفت است، نمی‌توان اهمیت روزافزون زبان بین‌المللی انگلیسی را به‌ویژه در عرصه‌های مهم زندگی مانند تحصیل و اشتغال نادیده گرفت. این مطلب مرکز توجه قرار گرفتن زبان انگلیسی در سال‌های اخیر را توجیه می‌کند. یکی از روش‌های مهم تدریس زبان انگلیسی، تدریس این زبان با اهداف ویژه است که در دهه‌های اخیر متداول شده است. در حقیقت، نه‌تنها زبان انگلیسی با اهداف ویژه در مدت‌زمان کوتاهی توجه زیادی به خود جلب کرده است، بلکه به یکی از روش‌های غالب تدریس زبان نیز تبدیل شده که حتی با روش‌های تدریس زبان ارتباطی و تکلیف - محور هم وارد رقابت شده است (قلندری و طالبی‌نژاد، ۲۰۱۲).

تاکنون زبان انگلیسی با اهداف ویژه از جنبه‌های متفاوتی مانند بررسی نیازهای فراگیران، آموزش معلمان و تدوین و ارزشیابی کتب آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است (برای مثال: بلچر، ۲۰۰۴؛ کاندلین و دیگران، ۲۰۰۲؛ دیویدسون و بالدوین، ۲۰۰۵؛ هاروود، ۲۰۰۵؛ حیاتی، ۲۰۰۸؛ هوتنر و دیگران، ۲۰۰۹؛ اسکورزینسکا، ۲۰۱۰؛ وو و باجر، ۲۰۰۹؛ یاخوتنوا، ۲۰۰۱). اگرچه همه این جنبه‌ها مهم هستند؛ ولی لازم است به یاد داشته باشیم که منابع آموزشی تأثیر مستقیمی بر فراگیران، مدرسان و روش‌های تدریس دارند و بنابراین باید با دقت زیادی تدوین شوند تا موفقیت برنامه‌های آموزشی را تضمین کنند. بعد از مدرسان، کتاب‌ها با داشتن نقشی کلیدی در یادگیری و آموزش زبان، دومین عامل مهم در کلاس‌های زبان دوم و خارجی شمرده می‌شوند (ریاستی و زارع، ۲۰۱۰). از نظر محققانی همچون امیریوسفی و کتابی (۲۰۱۰: ۲۱۵) «از نظر مدرسان کتاب‌ها منابع مهمی برای کمک به فراگیران در یادگیری زبان انگلیسی هستند و به عنوان اساس تدریس و منبع اصلی اطلاعات استفاده می‌شوند» رزمجو و رئیسی (۲۰۱۰) معتقدند اگرچه گستره‌ای وسیع از عواملی همچون مدرسان و فراگیران در همه نظام‌های آموزشی وجود دارد، کتاب‌ها و منابع آموزشی عناصر اساسی بسیاری از کلاس‌های زبان دوم (خارجی) هستند. ریاستی و زارع (۲۰۱۰) نیز بر این باورند که کتاب ابزاری کاربردی در دست مدرسان است و به دلیل نقش مهم هدایتی آن، آموزش بدون آن اگر ناممکن نباشد، حداقل سخت است.

با همه این اوصاف، کتاب آموزشی نباید اهداف را تعیین کند یا خود هدف واقع شود؛ در حقیقت، به جای آنکه ارباب مدرسان و فراگیران باشد، باید در خدمت آن‌ها باشد (کانینگز و ورث، ۱۹۹۵). بنابراین، برای اطمینان از مطابقت منابع با نیازهای فراگیران و اهداف آموزشی، باید آن‌ها را به طور منظم ارزشیابی کرد. ری - دیکنز و جرمین (۱۹۹۲) ارزشیابی را بدین ترتیب تعریف می‌کنند: «فرایندی پویا که شایستگی و تناسب رویه موجود را بررسی می‌کند» (به نقل از سوری و دیگران، ۲۰۱۱). از طرفی دیگر، همچنان که کانینگز و ورث (۱۹۹۵: ۵) استدلال می‌کند، «ارزشیابی منابع آموزشی امری پیچیده است؛ چرا که هنگام استفاده از کتاب‌های آموزشی، متغیرهای زیادی بر موفقیت یا عدم موفقیت آن‌ها تأثیر می‌گذارند».

شلدن (۱۹۹۸) به چند نکته برای توجیه لزوم ارزشیابی کتاب‌های درسی اشاره کرده است. علاوه بر این، وی بر این باور است که اگرچه ارزشیابی کتاب‌های درسی کاری ذهنی یا به عبارتی سلیقه‌ای و وابسته به طرز تفکر شخصی است، استفاده از پارامترهای یکسان این فرایند را منطقی‌تر و منسجم‌تر می‌کند. همچنین، ارزشیابی هر کتاب شامل بررسی اینکه تا چه اندازه آن کتاب به نیازهای فراگیران پاسخ می‌دهد نیز هست. سرانجام اینکه ارزشیابی کتاب‌های درسی سبب بهبود آن‌ها می‌شود؛ زیرا این امر در واقع معیارهای انتخاب کتاب مناسب را برای مصرف‌کنندگان فراهم می‌کند.

کتاب‌های زبان انگلیسی با اهداف ویژه نیز که یکی از عناصر اساسی یادگیری و آموزش زبان انگلیسی است، توجه محققان علاقه‌مند به این زمینه را در دهه‌های اخیر به خود جلب کرده است (امیریوسفی و کتابی، ۲۰۱۱؛ کاندلین و دیگران، ۲۰۰۲؛ هاروود، ۲۰۰۵؛ حیاتی، ۲۰۰۸؛ اسکورزینسکا، ۲۰۱۰؛ یاخونتووا، ۲۰۰۱). تاکنون این کتاب‌ها از جنبه‌های گوناگونی، همچون تحلیل پیکره - محور و سبک - محور، درستی، کاربرد و ارتباط زبانی، مؤلفه‌های دیداری، و نظرات و گرایش‌های مدرسان و فراگیران بررسی شده‌اند.

اگرچه تا به حال تعداد اندکی از محققان (برای مثال: عبادی و اشتریان، ۲۰۱۴؛ دیویدسون و بالدوین، ۲۰۰۵؛ سئو و دیگران، ۲۰۱۰) کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه را از نظر کاربرد مهارت‌های شناختی توسط دانشجویان و همچنین میزان پاسخ‌گویی این کتاب‌ها به اهداف یادگیری مورد نظر ارزیابی کرده‌اند، اما در ایران توجه زیادی به این حوزه نشده است. تا آنجا که پژوهشگران حاضر اطلاع دارند، تنها تحقیق انجام‌شده درباره کتاب‌های زبان انگلیسی با اهداف ویژه مورد استفاده در ایران، پژوهش رضوانی و امیری

(۲۰۱۲) است که به وجود هوش‌های چندگانه در هشت کتاب زبان انگلیسی با اهداف ویژه - که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند - پرداخته است. بدین‌سان، به نظر می‌رسد بررسی و تحلیل کتاب‌های زبان انگلیسی با اهداف ویژه مورد استفاده در دانشگاه‌های ایران بر اساس طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم اهمیت زیادی دارد. گفتنی است منابع زبان انگلیسی با اهداف ویژه که در دانشگاه‌های ایران مورد استفاده قرار می‌گیرند، به طور معمول مؤلفان ایرانی تدوین می‌کنند و یا آنان در حیطه آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی یا در رشته علمی یا فنی مورد نظر تخصص دارند.

#### پیشینه تحقیق

از آنجا که اهمیت کتاب‌های درسی در یادگیری انکارناپذیر است، تاکنون معیارهای گوناگونی برای بررسی شایستگی و مناسب بودن کتاب‌های زبان انگلیسی عمومی و زبان انگلیسی با اهداف ویژه - که در حال حاضر مورد استفاده قرار می‌گیرند - و نیز معیارهایی برای پی‌بردن به میزان مفید و کاربردی بودن آن‌ها در نظر گرفته شده است؛ البته همین معیارها برای تدوین کتاب‌های جدید نیز در نظر گرفته شده‌اند و به کار رفته‌اند. همان‌طور که پیش از این اشاره شد، یکی از چهارچوب‌هایی که در سال‌های اخیر توجه زیادی به آن شده است، طبقه‌بندی اهداف شناختی بلوم است. برخی محققان از نسخه اصلی طبقه‌بندی استفاده کرده‌اند (دیویدسون و بالدوین، ۲۰۰۵؛ دوروکان، ۲۰۰۹؛ گردانی، ۲۰۱۰؛ ریاضی و مصلی‌نژاد، ۲۰۱۰)؛ در حالی که برخی دیگر نسخه اصلاح‌شده آن را ترجیح داده‌اند (رزمجو و کاظم پورفرد، ۲۰۱۲؛ سئو و دیگران، ۲۰۱۰)، زیرا این نسخه به روزتر است و معایب موجود در نسخه اصلی را ندارد.

از میان تحقیقات انجام‌شده بر اساس طبقه‌بندی اصلی بلوم در ایران می‌توان به دو تحقیق اشاره کرد که درباره کتاب‌های درسی مقاطع راهنمایی، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی ایران انجام شده است. نتایج به دست آمده از هر دو تحقیق نشان داده است که متداول‌ترین مهارت در این کتاب‌ها مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر بودند (گردانی، ۲۰۱۰؛ ریاضی و مصلی‌نژاد، ۲۰۱۰). این یافته‌ها نشان می‌دهند که باید به فرایند تدوین کتاب‌های درسی بیشتر توجه شود و شایسته است گردآورندگان و نویسندگان منابع درسی از نتایج تحقیقاتی که تاکنون انجام شده است، به درستی استفاده کنند تا کتاب‌های جدید همان نقاط ضعف موجود در کتاب‌های قبلی را نداشته باشند (گردانی، ۲۰۲۰؛ ریاضی و مصلی‌نژاد، ۲۰۱۰).

از جمله مطالعات انجام‌شده در خارج از ایران می‌توان به تحقیق دیویدسون و

بالدوین (۲۰۰۵) اشاره کرد که منابع انتهایی فصل چهل و یکم از کتاب *حسابداری مالی* چاپ شده بین سال‌های ۱۹۳۴-۲۰۰۴ را بر اساس مهارت‌های شناختی تعریف شده در طبقه‌بندی بلوم ارزیابی کردند. آنان به چهار یافته دست یافتند که عبارت است از: (۱) این کتاب‌ها از نظر منابع انتهایی فصل مورد بررسی در هر دو مبحث شناسایی درآمد و حسابداری برای سرمایه‌گذاری متفاوت نبودند؛ (۲) انواع متفاوت منابع انتهایی فصل از نظر نسبت‌های شش سطح مهارت‌های شناختی با هم متفاوت بودند؛ (۳) اگرچه مجموعه کتاب‌های تدوین شده توسط مؤلفان گوناگون، از نظر نسبت شش سطح مهارت‌های شناختی با هم متفاوت بودند، اما در هیچ کدام از کتاب‌ها به دو سطح بالاتر طبقه‌بندی توجه نشده بود و (۴) کتاب‌های مورد بررسی در طول این سال‌ها از نظر کاربرد سطوح بالای طبقه‌بندی بلوم در منابع انتهایی فصل، تغییر قابل توجه و معناداری نکرده بودند. دوروکان (۲۰۰۹) پرسش‌های درک مطلب در کتاب‌های زبان ترکی را با توجه به سطوح شناختی در طبقه‌بندی اصلی بلوم بررسی کرد. نتیجه به دست آمده از این تحقیق نشان داد که تنها دو سطح اول طبقه‌بندی (یعنی دانش و درک) در این پرسش‌ها دیده شد؛ در حالی که هیچ اثری از سطح «کاربرد» نبود. در پایان می‌توان به تحلیل مجموعه کتاب‌های *New Interchange* - که مینگ (۲۰۱۱) بر اساس طبقه‌بندی بلوم انجام داد - اشاره کرد که نتایج آن نشان می‌دهد فرایندهای شناختی غالب در این کتاب‌ها دانش و درک بودند.

از جمله تحقیقات انجام شده بر اساس طبقه‌بندی اصلاح شده بلوم، می‌توان به پژوهش رزمجو و کاظم پورفرد (۲۰۱۲) اشاره کرد که ویرایش سوم مجموعه کتاب‌های *New Interchange* (ریچاردز، ۲۰۰۵) را بر اساس اهداف یادگیری ارزیابی کردند تا سطوح غالب‌تر در این کتاب‌ها را بیابند. بدین منظور، محتوای این کتاب‌ها با توجه به یک الگوی کدگذاری که محققان بر اساس طبقه‌بندی اصلاح شده بلوم تدوین کرده بودند، کدگذاری شد. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر (یعنی سه سطح اول طبقه‌بندی) غالب‌تر بودند و دانش فراشناختی کاملاً نادیده گرفته شده بود. بر اساس نتایج، در کل چنین نتیجه‌گیری شد که این مجموعه برای فراگیران فرصت تمرین مهارت‌های تفکر انتقادی را فراهم نمی‌کرد. در تحقیقی مشابه، قنبری (۲۰۱۳) مجموعه کتاب‌های *Top Notch* را بر اساس طبقه‌بندی اصلاح شده بلوم ارزیابی کرد و به نتایج نسبتاً مشابهی دست یافت. نبی‌زاده (۲۰۱۴) نیز با استفاده از طبقه‌بندی اصلاح شده بلوم کتاب‌های انگلیسی *English for Schools, Right Path to English 1* و *Prospect 1* را که در نظام آموزشی ایران استفاده می‌شوند، ارزیابی کرد و پی برد که مهارت‌های شناختی سطوح

بالاتر در این کتاب‌ها وجود ندارند. پژوهشی که اخیراً روحانی، جم و شمس (۲۰۱۵) انجام دادند، وجود مهارت‌های شناختی در آزمون‌های مجموعه کتاب‌های *Top Notch* بر اساس طبقه‌بندی بلوم بررسی شد. داده‌های جمع‌آوری و تحلیل‌شده در این پژوهش نیز نبودن مهارت‌های شناختی سطوح بالاتر در این کتاب‌ها را تأیید کرد. علاوه بر این، مشخص شد که در این آزمون‌ها فرایندهای شناختی غالب «به یاد آوردن» و «فهمیدن» بودند.

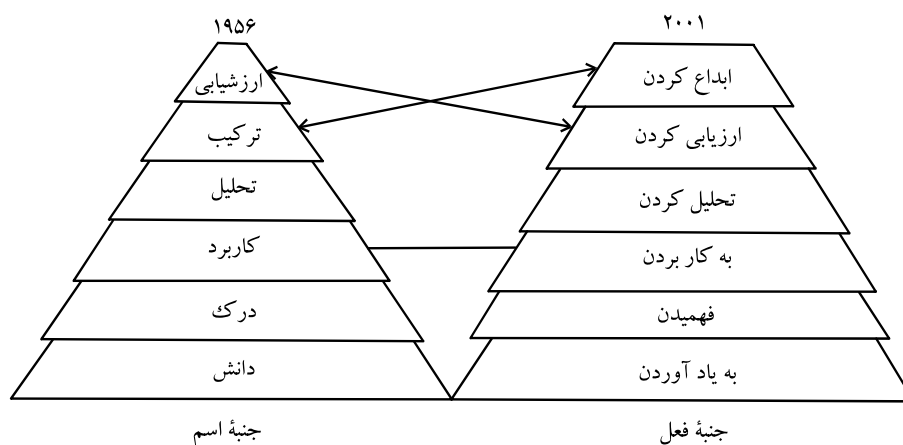
در حوزه زبان انگلیسی با اهداف ویژه، سئو و دیگران (۲۰۱۰) پرسش‌های انتهای فصل هشتم نوع کتاب شیمی را بر اساس بُعد شناختی طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم تحلیل کردند. یافته‌های به دست آمده از تحلیل‌ها نشان می‌دهد که مهارت‌های سطوح پایین‌تر برجسته‌تر از سطوح بالاتر بودند، سطح «ارزشیابی» در هیچ یک از کتاب‌ها وجود نداشت و سطح «ترکیب» فراوانی کمی داشت.

در مجموع، همان‌طور که پیشینه تحقیق نشان می‌دهد، تاکنون تنها در یک تحقیق - در زمینه کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه - از طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم استفاده شده است (سئو و دیگران، ۲۰۱۰) که آن هم در ایران نبوده است. با توجه به اطلاعات محققان پژوهش حاضر تا به حال به کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه، از نظر پاسخ‌گویی به اهداف یادگیری و مهارت‌های شناختی، توجه کمی شده است. در نتیجه، هدف این پژوهش، پر کردن این خلأ، یعنی بررسی سطوح شناختی مورد نظر کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه در سه رشته دانشگاهی مهندسی، علوم انسانی و پزشکی است.

### چهارچوب تحلیل

در دهه ۱۹۵۰ میلادی، بلوم برگزارکننده آزمون‌های دانشگاه شیکاگو، به همراه تعدادی از محققان و متخصصان (انگلهارت، فرست، هیل، و کراتهول) تصمیم گرفتند چهارچوبی تدوین کنند که اهداف آموزشی را پایه و اساس طراحی برنامه‌های آموزشی و آزمون‌سازی قرار دهد. پس از بحث و مذاکره‌های بسیار، آنان به یک طبقه‌بندی دست یافتند که به طبقه‌بندی بلوم (۱۹۵۶) معروف است. این طبقه‌بندی از سه حوزه شناختی، عاطفی و شناختی - حرکتی تشکیل شده است که حوزه شناختی به نوبه خود شامل شش سطح دانش، درک، کاربرد، تحلیل، ابداع و ارزیابی است. اگرچه این طبقه‌بندی کمی منسوخ شده است، در برخی رشته‌ها مانند زیست‌سنجی و آمار زیستی همچنان برای بهبود پیامدهای برنامه‌های آموزشی به کار گرفته می‌شود (برای مثال: بوش و دیگران، ۲۰۱۴).

در دهه ۱۹۹۰ میلادی، لورین اندرسون (یکی از دانشجویان سابق بلوم)، با گروهی از روان‌شناسان و محققان تصمیم گرفتند طبقه‌بندی بلوم را به روز رسانی کنند تا آن را برای قرن بیست و یکم مناسب‌تر سازند. طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم (اندرسون و همکاران، ۲۰۰۱) از سه جنبه با طبقه‌بندی اصلی متفاوت است: واژگان، ساختار و تأکید (فورهارد، ۲۰۰۵). شش سطح شناختی در طبقه‌بندی اصلاح‌شده به ترتیب از پایین به بالا عبارت‌اند از: به یاد آوردن، فهمیدن، به کار بردن، تحلیل کردن، ارزیابی کردن و ابداع کردن. سه سطح اول با عنوان مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر و سه سطح دوم با عنوان مهارت‌های شناختی سطوح بالاتر نام‌گذاری شده‌اند. به علاوه، چند فعل کلیدی به‌عنوان نمونه‌ای از هر یک از این سطوح داده شده است. در شکل ۱ مقایسه‌ای نموداری از واژگان به کار برده شده در طبقه‌بندی اصلی و اصلاح‌شده بلوم ارائه شده است.



شکل ۱ طبقه‌بندی اصلی و اصلاح‌شده بلوم

تفاوت دوم میان طبقه‌بندی اصلی و اصلاح‌شده بلوم، ساختار آن‌هاست. در طبقه‌بندی اصلی، طبقه دانش هر دو جنبه اسم و فعل را شامل می‌شود. در حقیقت، جنبه اسمی آن در زیر گروه‌های این سطح و جنبه فعلی آن در تعریف این سطح گنجانده شده بود؛ اما در نسخه اصلاح‌شده، بُعد دانش به بُعد فرایندشناختی به‌عنوان بخشی مجزا اضافه شد و طبقه‌بندی اصلاح‌شده را دو بُعدی ساخت. در طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم بُعد دانش از چهار نوع دانش تشکیل شده است: واقعی، مفهومی، عملی و فراشناختی و هر کدام از این سطوح نیز از چند زیر گروه تشکیل شده است. آخرین تغییر انجام‌شده در طبقه‌بندی

اصلاح شده بلام، تأکید بر گستره وسیع تری از مخاطبان است که بلام در طبقه‌بندی اصلی به آن‌ها توجه نکرده بود.

### اهداف و پرسش‌های پژوهش

واحدهای درسی انگلیسی با اهداف ویژه در دانشگاه‌های ایران اجباری و به دلایل گوناگون برای بسیاری از دانشجویان دشوار است؛ یکی از دلایل آن بی‌تناسبی کتاب‌های درسی با اهداف یادگیری و مهارت‌های شناختی مطالبه‌شده از دانشجویان است. بدیهی است که کتاب‌های درسی دانشگاه‌ها باید به گونه‌ای طراحی شوند که مهارت‌های شناختی طبقه‌بندی بلام، یعنی گستره مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر تا مهارت‌های شناختی سطوح بالاتر را به طور مناسب نشان دهند.

این پژوهش بر آن است که با استفاده از حوزه شناختی طبقه‌بندی اصلاح شده بلام (اندرسون و دیگران، ۲۰۰۱) به عنوان چهارچوب تحقیق، محتوای تمرین‌های سه کتاب انگلیسی با اهداف ویژه برای دانشجویان سه رشته مهندسی، علوم انسانی و پزشکی در مقطع کارشناسی دانشگاه‌های ایران را بررسی کند. مطالعه حاضر به بررسی وجود و چگونگی توزیع اهداف آموزشی طبقه‌بندی اصلاح شده بلام در این سه کتاب می‌پردازد. به علاوه، این پژوهش تلاشی است برای یافتن غالب‌ترین سطح از طبقه‌بندی اصلاح شده در هر کتاب و همچنین مقایسه پراکندگی این سطوح در تمرین‌های سه کتاب. بر اساس این اهداف، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به این پرسش‌هاست:

۱. آیا تمام سطوح طبقه‌بندی اصلاح شده بلام در تمرین‌های کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه برای دانشجویان مقطع کارشناسی در رشته‌های مهندسی، علوم انسانی و پزشکی در ایران وجود دارند؟ در صورت وجود، کدام یک از سطوح غالب‌تر است؟
۲. آیا تفاوتی از نظر اهداف یادگیری بین کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه برای دانشجویان رشته‌های مهندسی، علوم انسانی و پزشکی در ایران وجود دارد؟

### روش تحقیق

#### ۱. مطالب مورد بررسی

سه کتاب انگلیسی که با اهداف ویژه در ایران طراحی شده‌اند تا به نیازهای زبان انگلیسی دانشجویان ایرانی مقطع کارشناسی در رشته‌های مهندسی (بیدهری و دیگران، ۲۰۰۹)،



علوم انسانی (نوروزی و بیرجندی، ۲۰۰۰) و پزشکی (دیداری و ضیاء حسینی، ۲۰۰۰) در سطح دانشگاهی پاسخ دهند، انتخاب شدند تا در این پژوهش بررسی شوند. دلیل انتخاب کتاب‌های این سه رشته، تعداد قابل توجه دانشجویانی بود که این کتاب‌ها را به عنوان منبع اصلی در کلاس‌های انگلیسی با اهداف ویژه مطالعه می‌کنند. برای رعایت هماهنگی بیشتر و بالا بردن قابلیت مقایسه مطالب مورد بررسی، کتاب‌ها از انتشارات «سمت» (سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها) انتخاب شدند. این سازمان تاکنون کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه متعددی را به چاپ رسانده است که به طور گسترده‌ای تقریباً در تمامی دانشگاه‌های ایران استفاده می‌شوند. هر یک از کتاب‌های مورد بررسی دارای دو یا سه جلد است. به منظور هماهنگی بیشتر، محققان جلد دوم هر کتاب را انتخاب و آن‌ها را بر اساس بُعد فرایند شناختی طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم (اندرسون و دیگران، ۲۰۰۱) ارزیابی کردند.

گفتنی است که هر سه کتاب از الگوی نسبتاً یکسانی برای ارائه مطالب پیروی می‌کنند. به عبارت دیگر، هر درس در هر سه کتاب از سه بخش اصلی تشکیل شده است: بخش اول (پیش-خواننداری؛ بخش دوم) درک مطلب و بخش سوم) تکلیف. در این پژوهش همه تمرین‌های بخش‌های دوم و سوم کتاب‌ها که شامل سؤالات درک مطلب و دستور زبان بودند، بررسی شدند.

## ۲. ابزار پژوهش

در این پژوهش برای ارزشیابی، از یک الگوی کدگذاری، شامل شش گروه، استفاده شد که بر اساس شش سطح شناختی طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم (اندرسون و دیگران، ۲۰۰۱) از مهارت‌های شناختی پایین به بالا نام‌گذاری شده‌اند: به یاد آوردن، فهمیدن، به کار بردن، تحلیل کردن، ارزیابی کردن و ابداع کردن. در حقیقت هر گروه کدگذاری شامل مثال‌هایی از هر سطح و نیز کلمات کلیدی نشان‌دهنده عملکرد ذهنی در هر سطح است. این الگو برای کدگذاری، طبقه‌بندی و تحلیل تمرین‌های بخش‌هایی که به آن‌ها اشاره شد، به کار رفت.

برای سنجش پایایی کدگذاری، ضریب توافق درونی کدگذاری و توافق بین کدگذاران محاسبه شد. برای محاسبه ضریب توافق درونی کدگذاری، مطالب بررسی‌شده سه درس از هر کتاب - که به صورت تصادفی انتخاب شدند - پس از کدگذاری بار اول با فاصله دو هفته، دوباره کدگذاری شدند و ضریب توافق حاصل از دو بار کدگذاری یک

شد. برای اندازه‌گیری پایایی بین کدگذاران، دو دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی مطالب مورد بررسی سه درس را - که از هر کتاب به صورت تصادفی انتخاب شدند - کدگذاری کردند. قبل از کدگذاری، اطلاعات لازم درباره طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم (اندرسون و دیگران، ۲۰۰۱)، به ویژه بُعد فرایندشناختی آن و همچنین الگوی کدگذاری، به کدگذاران داده شد؛ سپس یک نسخه از الگوی کدگذاری و نیز درس‌های منتخب در اختیارشان قرار گرفت. پس از مطالعه دقیق الگو، این دو نفر تمرین‌های سه درس منتخب را کدگذاری کردند. در پایان، کدگذارها میانگین فراوانی سطوح گزارش‌شده را محاسبه و فراوانی‌های به‌دست‌آمده را با فراوانی‌های به‌دست‌آمده از کدگذاری محققان این پژوهش از طریق تحلیل همبستگی مقایسه کردند. ضریب به‌دست‌آمده ۰/۹۸ بود که سطح مطلوب پایایی بین کدگذاران را نشان داد.

### ۳. جمع‌آوری داده‌ها و مراحل تحلیل

برای جمع‌آوری داده‌ها، چنان‌که پیش از این اشاره شد، محققان ابتدا الگوی کدگذاری را تدوین کردند که در آن شش سطح شناختی طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم به همراه مثال تعریف شدند تا بتوانند تمرین‌های کتاب‌ها را بررسی کنند. سپس بر اساس الگوی کدگذاری، فعل‌های استفاده‌شده در همه تمرین‌های کتاب جمع‌آوری و کدگذاری شدند. گفتنی است سطح شناختی تعیین شده برای هر تمرین فقط به فعل استفاده‌شده در آن وابسته نبود. برای مثال، برخی از پرسش‌های درک مطلب هیچ‌یک از فعل‌های مربوط به گروه‌های الگوی کدگذاری را نداشتند. در چنین مواردی، محققان تمرین را بر اساس فرایند شناختی خواسته‌شده از دانشجویان و با پیروی از مثال‌های ارائه‌شده پهل (۲۰۰۰)، کدگذاری کردند. گام بعد محاسبه فراوانی و درصد توزیع هر سطح از مهارت‌های شناختی در هر کتاب بود. سپس نتایج به‌دست‌آمده برای هر کتاب با کتاب‌های دیگر مقایسه شد و برای بررسی اینکه آیا سطوح مختلف مهارت‌های شناختی در هر یک از سه کتاب از الگوی معناداری پیروی می‌کنند، آزمون‌های مربع‌خی یک متغیری و دو متغیری انجام شد. برای شفاف‌سازی روند انجام کدگذاری، تمرین‌های درس دوم از کتاب انگلیسی برای دانشجویان رشته فنی و مهندسی به همراه کدگذاری آن در ضمیمه مقاله ارائه شده است.

## ۴. نتایج

جدول ۱ فراوانی و درصد هر یک از شش سطح طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم در کتاب‌های انگلیسی برای دانشجویان مهندسی، علوم انسانی و پزشکی را نشان می‌دهد.

جدول ۱ مقایسه توزیع شش سطح شناختی طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم در هر کتاب انگلیسی با اهداف ویژه

سطوح کتاب‌ها	به یاد آوردن	فهمیدن	به کار بردن	تحلیل کردن	ارزیابی کردن	ابداع کردن	کل
فراوانی مهندسی	۲۳	۶۸۱	۶۸۴	۰	۰	۰	۱۳۸۸
درصد	٪۱/۷	٪۴۹/۱	٪۴۹/۲	٪۰	٪۰	٪۰	٪۱۰۰
فراوانی علوم انسانی	۷۱	۷۴۶	۴۹۵	۰	۰	۰	۱۳۱۲
درصد	٪۵/۳	٪۵۷/۸	٪۳۶/۹	٪۰	٪۰	٪۰	٪۱۰۰
فراوانی پزشکی	۳۵	۷۲۸	۵۷۰	۰	۰	۰	۱۳۳۳
درصد	٪۲/۶	٪۵۴/۶	٪۴۲/۸	٪۰	٪۰	٪۰	٪۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۱ آمده است، در کتاب انگلیسی برای دانشجویان مهندسی در میان شش سطح اهداف یادگیری، سطح «به کار بردن» بالاترین فراوانی (۴۹/۲ درصد) را به خود اختصاص داده است و بعد از آن «فهمیدن» با فراوانی ۴۹/۱ درصد و «به یاد آوردن» با فراوانی ۱/۷ درصد به ترتیب دومین و سومین هدف پربسامد بودند. غالب‌ترین سطح شناختی در کتاب‌های انگلیسی برای دانشجویان علوم انسانی و پزشکی سطح «فهمیدن» به ترتیب با فراوانی ۵۷/۸ درصد و ۵۴/۶ درصد است. دومین سطح غالب در این دو کتاب «به کار بردن» بود (علوم انسانی: ۳۶/۹ درصد و پزشکی: ۴۲/۸ درصد). در حالی که سومین جایگاه به سطح «به یاد آوردن» تعلق دارد (علوم انسانی: ۵/۳ درصد و پزشکی: ۲/۶ درصد). گفتنی است در هیچ‌یک از سه کتاب، هیچ نمونه‌ای از سه سطح «تحلیل کردن»، «ارزیابی کردن» و «ابداع کردن» مشاهده نشد.

آنچه در جدول ۱ به روشنی دیده می‌شود بی‌توجهی به مهارت‌های شناختی سطوح بالاتر، یعنی «تحلیل کردن»، «ارزیابی کردن» و «ابداع کردن» در تمرین‌های هر سه کتاب و تمرکز بر روی مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر است. به بیان دیگر، پرورش سطوح «به یاد آوردن»، «فهمیدن» و «به کار بردن» اهداف شناختی غالب در کتاب‌های مورد بررسی است. گفتنی است به دلیل نبودن سطوح بالاتر طبقه‌بندی در تمرین‌های هر سه کتاب، در تحلیل‌های پس از این، یعنی هنگام مقایسه فراوانی سطوح در هر کتاب و بین کتاب‌ها، این سطوح در نظر گرفته نشدند. به منظور مقایسه فراوانی سه سطح پایین‌تر طبقه‌بندی بلوم با

یکدیگر در هر کتاب، آزمون‌های خبی یک‌متغیری انجام شد. جدول ۲ نتایج این آزمون‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۲ نتایج آزمون‌های خبی یک‌متغیری جهت مقایسه توزیع سه سطح اول طبقه‌بندی اصلاح شده بلوم در هر کتاب انگلیسی با اهداف ویژه

کتاب‌ها	عدد خبی	درجه آزادی	سطح معناداری
مهندسی	۶۲۶/۷۲۵	۲	۰/۰۰۰
علوم انسانی	۵۳۲/۳۱۹	۲	۰/۰۰۰
پزشکی	۵۹۳/۷۲۷	۲	۰/۰۰۰

بر اساس داده‌های موجود در جدول ۲، توزیع سه سطح شناختی پایین‌تر طبقه‌بندی اصلاح شده بلوم در هر کدام از کتاب‌ها به طور معناداری با هم متفاوت است (مهندسی: عدد خبی =  $۶۲۶/۷۲۵$ ، درجه آزادی = ۲، سطح معناداری =  $۰/۰۰۰$ ؛ علوم انسانی: عدد خبی =  $۵۳۲/۳۱۹$ ، درجه آزادی = ۲، سطح معناداری =  $۰/۰۰۰$ ؛ پزشکی: عدد خبی =  $۵۹۳/۷۲۷$ ، درجه آزادی = ۲، سطح معناداری =  $۰/۰۰۰$ ). همچنان که در جدول ۱ نشان داده شد، در کتاب انگلیسی دانشجویان علوم انسانی تمایل بیشتری به پرورش دو سطح اول (پایین‌تر) مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر («به یاد آوردن» و «فهمیدن») وجود دارد. این در حالی است که کتاب درسی دانشجویان مهندسی بیش از دو کتاب دیگر بالاترین سطح مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر («به کار بردن») را هدف قرار داده است. در کل، این نتایج بدین معناست که سطوح شناختی پایین‌تر طبقه‌بندی اصلاح شده بلوم به طور مساوی در هر یک از این سه کتاب توزیع نشده‌اند. در حقیقت، بر اساس نتایج جدول ۱، در هر سه کتاب این الگو دیده می‌شود: «به یاد آوردن» > «به کار بردن» ≥ «فهمیدن». این در حالی است که همچنان که پیش از این گفته شد - «تحلیل کردن»، «ارزیابی کردن» و «ابداع کردن» (سطوح شناختی بالاتر) اصلاً وجود نداشتند.

جدول ۳ خلاصه‌ای از فراوانی و درصد تک تک سطوح شناختی طبقه‌بندی اصلاح شده بلوم را در سه کتاب نشان می‌دهد. این جدول فقط فراوانی و درصد هر یک از مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر را نشان می‌دهد؛ زیرا همان‌گونه که پیش از این نیز اشاره شد، مهارت‌های شناختی سطوح بالاتر در هیچ یک از سه کتاب وجود نداشتند. این جدول علاوه بر فراوانی و درصد تک تک سطوح در کتاب‌ها، فراوانی و درصد کل هر یک از سطوح را نیز نشان می‌دهد.

مقایسه کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه برای ... / ۷۹

جدول ۳ مقایسه توزیع جداگانه سه سطح اول طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم میان سه کتاب انگلیسی با اهداف ویژه

کتاب‌ها	سطوح		به یاد آوردن		فهمیدن		به کار بردن	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
مهندسی	۲۳	٪۱۷/۸	۶۸۱	٪۳۱/۶	۶۸۴	٪۳۹/۱		
علوم انسانی	۷۱	٪۵۵/۰	۷۴۶	٪۳۴/۶	۴۹۵	٪۲۸/۳		
پزشکی	۳۵	٪۲۷/۱	۷۲۸	٪۳۳/۸	۵۷۰	٪۳۲/۶		
کل	۱۲۹	٪۱۰۰	۲۱۵۵	٪۱۰۰	۱۷۴۹	٪۱۰۰		

چنان‌که جدول ۳ را می‌بینید، بالاترین درصد سطوح «به یاد آوردن» (۵۵/۰ درصد) و «فهمیدن» (۳۴/۶ درصد) به کتاب درسی دانشجویان علوم انسانی تعلق دارد؛ اما «به کار بردن» در کتاب درسی دانشجویان مهندسی (۳۹/۱ درصد) فراوانی بیشتری نسبت به دو کتاب دیگر دارد (پزشکی: ۳۲/۶ درصد و علوم انسانی: ۲۸/۳ درصد). برای مقایسه پراکنده‌گی نمونه‌های سطوح شناختی طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم در کل تمرین‌های سه کتاب، از آزمون خنثی یک‌متغیری استفاده شد. جدول ۴ نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۴ نتایج آزمون خنثی یک‌متغیری برای مقایسه توزیع جداگانه سه سطح اول طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم میان سه کتاب انگلیسی با اهداف ویژه

سطوح	عدد خنثی	درجه آزادی	سطح معناداری
به یاد آوردن	۲۹/۰۲۳	۲	۰/۰۰۰
فهمیدن	۳/۱۳۶	۲	۰/۲۰۸
به کار بردن	۳۱/۰۷۰	۲	۰/۰۰۰

مطابق جدول ۴، در توزیع دو سطح از مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر، یعنی «به یاد آوردن» (عدد خنثی = ۲۹/۰۲۳، درجه آزادی = ۲، سطح معناداری = ۰/۰۰۰) و «به کار بردن» (عدد خنثی = ۳۱/۰۷۰، درجه آزادی = ۲، سطح معناداری = ۰/۰۰۰) تفاوت معناداری وجود دارد. با این مطلب درمی‌یابیم که توزیع این دو سطح در تمرین‌های این کتاب‌ها به طور معناداری متفاوت است؛ بدین ترتیب که الگوی فراوانی سطح شناختی «به کار بردن» در تمرین‌های سه کتاب به شکل علوم انسانی > پزشکی > مهندسی است و الگوی فراوانی کاربرد سطح «به یاد آوردن» به شکل مهندسی > پزشکی > علوم انسانی است؛ اما تفاوت

معناداری در میان تمرین‌های کتاب‌ها از نظر توزیع سطح «فهمیدن» وجود ندارد (عدد خی =  $3/136$ ، درجه آزادی = ۲، سطح معناداری =  $0/208$ ). به عبارت دیگر، این سطح شناختی تقریباً به طور مساوی در کتاب‌های مورد بررسی به کار رفته است. در جدول ۵ نیز توزیع همه سطوح شناختی در همه کتاب‌ها با یکدیگر مقایسه شده است. در حقیقت، این جدول نسبت کاربرد هر یک از سه سطح با در نظر گرفتن همه موارد مشاهده شده در تمرین‌های هر سه کتاب را نشان می‌دهد.

جدول ۵ مقایسه توزیع سه سطح اول طبقه‌بندی اصلاح شده بلوم در کل سه کتاب انگلیسی با اهداف ویژه

کتاب‌ها	سطوح	به یاد آوردن	فهمیدن	به کار بردن	کل
مهندسی		۲۳	۶۸۱	۶۸۴	۱۳۸۸
		٪۰/۶	٪۱۶/۸	٪۱۶/۸	٪۳۴/۲
علوم انسانی		۷۱	۷۴۶	۴۹۵	۱۳۱۲
		٪۱/۷	٪۱۹/۱	٪۱۲/۲	٪۳۳/۰
پزشکی		۳۵	۷۲۸	۵۷۰	۱۳۳۳
		٪۰/۹	٪۱۷/۹	٪۱۴/۰	٪۳۲/۸
کل		۱۲۹	۲۱۵۵	۱۷۴۹	۴۰۳۳
		٪۳/۲	٪۵۳/۸	٪۴۳/۱	٪۱۰۰

همان‌گونه که در جدول ۵ آمده است، «فهمیدن» غالب‌ترین سطح شناختی در این سه کتاب است ( $53/8$  درصد) و پس از آن «به کار بردن» پر بسامدترین ( $43/1$  درصد) سطح است؛ اما «به یاد آوردن» کمترین فراوانی ( $3/2$  درصد) را در این سه کتاب دارد. برای تشخیص وجود تفاوت معنادار در توزیع سطوح در سه کتاب، آزمون خی دو متغیری اجرا شد. نتایج به دست آمده در جدول ۶ نشان داده شده‌اند.

جدول ۶ نتایج آزمون خی دو متغیری برای مقایسه توزیع سه سطح اول طبقه‌بندی اصلاح شده بلوم در کل سه کتاب انگلیسی با اهداف ویژه

عدد خی	درجه آزادی	سطح معناداری
۶۰/۸۷۸	۴	۰/۰۰۰

با توجه به جدول ۶، تفاوت میان کتاب‌ها از نظر توزیع سطوح شناختی طبقه‌بندی

اصلاح شده بلوم معنادار است (عدد خی=۶۰/۸۷۸، درجه آزادی=۴، سطح معناداری=۰/۰۰۰). به بیان دیگر، فراوانی‌های هر یک از سطوح شناختی طبقه‌بندی اصلاح شده بلوم در این کتاب‌ها به طور معناداری متفاوت است و با توجه به کل تحلیل‌های آماری صورت گرفته می‌توان نتیجه گرفت که مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر در این سه کتاب انگلیسی با اهداف ویژه غالب هستند. نکته قابل توجه دیگر، نبود مهارت‌های شناختی سطوح بالاتر در این کتاب‌هاست که نشان‌دهنده عدم تأکید بر این سطح از مهارت‌های شناختی است.

#### بحث درباره یافته‌ها

در این بخش به پرسش‌های پژوهش پاسخ داده می‌شود و یافته‌های به دست آمده مورد بحث قرار می‌گیرد. در پاسخ به اولین پرسش تحقیق (در صورت وجود همه سطوح طبقه‌بندی اصلاح شده بلوم در تمرین‌های کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه برای دانشجویان مقطع کارشناسی در رشته‌های مهندسی، علوم انسانی و پزشکی در ایران، کدام یک غالب‌تر است؟)، همان‌گونه که در بخش نتایج مشاهده شد، در هیچ یک از کتاب‌های مورد بررسی هیچ نمونه‌ای از مهارت‌های شناختی سطوح بالاتر وجود نداشت و در هر سه کتاب فقط مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر به کار رفته بود (جدول ۱). در کتاب انگلیسی با اهداف ویژه برای دانشجویان مهندسی در میان مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر، «به کار بردن» و «فهمیدن» به ترتیب بیشترین فراوانی را دارند؛ در حالی که «به یاد آوردن» سومین جایگاه را از نظر فراوانی به خود اختصاص داده است. در کتاب‌های انگلیسی برای دانشجویان علوم انسانی و پزشکی «فهمیدن» بیشترین فراوانی را دارد؛ در حالی که «به کار بردن» و «به یاد آوردن» به ترتیب دومین و سومین سطح پربسامد بودند. این نتایج حاکی از غالب بودن مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر بر مهارت‌های شناختی سطوح بالاتر در هر سه کتاب است. به بیان دیگر، این کتاب‌ها برای فراگیران هیچ فرصتی در جهت پرورش سطوح بالای مهارت‌های شناختی فراهم نمی‌کنند.

در میان مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر «فهمیدن» بیشترین فراوانی را در کتاب‌های مورد بررسی دارد؛ البته به غیر از کتاب انگلیسی با اهداف ویژه برای دانشجویان مهندسی که در آن «به یاد آوردن» به میزان کمی فراوانی بیشتری داشت. به نظر می‌رسد تأکید بر این دو سطح از طبقه‌بندی در راستای هدف اصلی درس انگلیسی با اهداف ویژه در ایران است که افزایش توانایی درک مطلب فراگیران از طریق خواندن متن‌های مربوط

به رشته تحصیلی آن‌هاست و درحقیقت، نمونه‌هایی که از فعل‌های سطح «به کار بردن» مشاهده شد، بیشتر در بخش تمرین‌های مربوط به واژگان و دستور زبان وجود داشت که بعد از متن درک مطلب قرار داشتند.

نکته مهم دیگر و مرتبط با این موضوع، ترتیب ارائه سه سطح شناختی در تمرین‌های کتاب‌های مورد بررسی است. بررسی ترتیب تمرین‌های بخش‌های گوناگون در درس‌های همه کتاب‌ها نشان می‌دهد که تمرین‌های بخش اول هر درس به دو سطح اول طبقه‌بندی یعنی «به یاد آوردن» و «فهمیدن» مربوط می‌شوند. تمرین‌های بخش دوم به سطح «به کار بردن» و همچنین «فهمیدن» اختصاص داشتند و تمرین‌های بعدی به سطح «فهمیدن» و همچنین «به یاد آوردن» مربوط بودند. اگرچه انتظار می‌رود که تمرین‌های هر درس از یک کتاب آموزشی، با مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر به سمت سطوح بالاتر حرکت کنند، چنین توالی در کتاب‌های بررسی شده دیده نشد. چینش بی‌قاعده این تمرین‌ها می‌تواند گواه دیگری بر بی‌توجهی به توزیع مناسب سطوح شناختی در تمرین‌های این کتاب‌ها باشد.

یافته‌های این پژوهش، با در نظر گرفتن نخستین پرسش تحقیق، با یافته‌های دیگر پژوهش‌های انجام‌شده درباره کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی - چه بر اساس نسخه اصلی طبقه‌بندی بلوم و چه بر اساس نسخه اصلاح‌شده آن - مطابقت دارد (دوروکان، ۲۰۰۹؛ گردانی، ۲۰۱۰؛ رزمجو و کاظم پورفرد، ۲۰۱۲؛ ریاضی و مصلی‌نژاد، ۲۰۱۰؛ روحانی و دیگران، ۲۰۱۴). ارزشیابی کتاب‌های انگلیسی که به دانش‌آموزان ایرانی در مقطع راهنمایی آموزش داده می‌شود بر اساس طبقه‌بندی اصلی بلوم نیز غالب بودن مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر را نشان می‌دهد (گردانی، ۲۰۱۰). همچنین ریاضی و مصلی‌نژاد (۲۰۱۰) در تحقیق خود درباره کتاب‌های درسی انگلیسی مقاطع دبیرستان و پیش‌دانشگاهی بی‌توجهی به سطوح بالاتر طبقه‌بندی و فراوانی بالای سطوح پایین‌تر، از جمله یافته‌های پژوهش آنان است. پس از تحلیل پرسش‌های درک مطلب کتاب‌های زبان ترکی بر اساس سطوح شناختی طبقه‌بندی اصلی بلوم، دوروکان (۲۰۰۹) نیز فقط دو سطح اول از سطوح پایین‌تر طبقه‌بندی، یعنی «دانش» و «درک» را مشاهده کرد. یافته‌های پژوهش حاضر نیز در راستای یافته‌های رزمجو و کاظم پورفرد (۲۰۱۲) است که نشان می‌دهند در چاپ سوم مجموعه کتاب‌های *New Interchange*، سه سطح اول طبقه‌بندی اصلاح‌شده بیشتر از سطوح بالاتر وجود دارند. این محققان به این نتیجه رسیدند که این کتاب‌ها تفکر انتقادی را در دانشجویان پرورش نمی‌دهند؛ زیرا مطالب کتاب سطوح بالاتر تفکر را از دانشجویان



مطالبه نمی‌کنند. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های دیگری نیز مطابقت دارند، از جمله نتایج تحلیل مجموعه کتاب‌های *Top Notch* (قنبری، ۲۰۱۳) و ارزشیابی کتاب‌های *English for Schools* *Right Path to English 1* و *Prospect 1* که در نظام آموزشی ایران استفاده می‌شوند (نبی‌زاده، ۲۰۱۴). به طور کاملاً مشابهی، یافته‌های روحانی و همکارانش (۲۰۱۴) نیز نبود مهارت‌های شناختی سطوح بالاتر و غالب بودن مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر را آشکار ساخت.

علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر نتایج مطالعات خارجی انجام‌شده درباره کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه (دیویدسون و بالدوین، ۲۰۰۵؛ سئو و دیگران، ۲۰۱۰) را نیز تأیید می‌کند. دیویدسون و بالدوین (۲۰۰۵) و سئو و همکاران (۲۰۱۰) هم به این نتیجه رسیدند که مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر در پرسش‌های آخر فصل کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه غالب‌ترند. با در نظر گرفتن نتایج پژوهش حاضر و نیز مطالعات پیشین - که به آن‌ها اشاره شد - می‌توان این گونه نتیجه گرفت که کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه‌ای که در حال حاضر مورد استفاده قرار می‌گیرند، به مهارت‌های شناختی سطوح بالاتر توجهی نمی‌کنند.

یک دلیل کلی برای توجیه نتایج تحقیق حاضر این است که به نظر می‌رسد هدف اصلی کلاس‌های انگلیسی با اهداف ویژه در ایران، بهبود مهارت‌های سطوح پایین‌تر درک معنی متون نوشتاری از طریق خواندن دانشجویان است؛ زیرا در این کتاب‌ها و نیز کلاس‌های این درس هیچ توجهی به دیگر مهارت‌های زبانی یعنی مهارت‌های شنیداری، گفتاری و نوشتاری نمی‌شود. این بی‌توجهی در آینده ممکن است به ناتوانی دانشجویان در انجام امور مهمی در زمینه این سه مهارت منجر شود که به هر دو سطح بالا و پایین مهارت‌های شناختی نیاز داشته باشند. در بسیاری از این کلاس‌ها مدرسان از دانشجویان می‌خواهند که تعداد زیادی واژه را حفظ کنند؛ بدون آنکه به آنان آموزش دهند که چگونه و کجا از این کلمات استفاده کنند. به بیانی دیگر، به یادگیری ساختار زبان توجه بیشتری می‌شود تا به کاربرد زبان؛ زیرا دانشجویان باید مجموعه‌ای از واژگان و قواعد دستوری را حفظ کنند تا بتوانند به پرسش‌های آزمون‌های میان‌ترم و پایان ترم خود پاسخ دهند.

دلیل دیگر این است که افزون‌بر اینکه محتوای آموزشی درس انگلیسی با اهداف ویژه در ایران از دانشجویان مقطع کارشناسی می‌خواهد که در فعالیت‌های مربوط به سطوح شناختی بالاتر مانند «تحلیل کردن»، «ارزیابی کردن» و «ابداع کردن» شرکت کنند، مدرسان این درس نیز خود را مسئول آموزش مهارت‌های شناختی سطوح بالاتر نمی‌دانند.

درحقیقت، مدرسان معمولاً وقت خود را بیشتر به انجام اموری مانند توضیح و ترجمه متون برای دانشجویان اختصاص می‌دهند.

دلیل سوم برای توجیه نبود مهارت‌های شناختی در سطوح بالاتر، تأثیر بازشویی (washback effect) کنکور ورودی مقطع کارشناسی ارشد است. درحقیقت، به نظر می‌رسد هدف نهایی کلاس‌های انگلیسی با اهداف ویژه، آماده‌ساختن دانشجویان برای این امتحان است به عبارت دیگر، امتحان ورودی کارشناسی ارشد دانشگاه تعیین‌کننده محتوای آموزشی در کلاس‌های انگلیسی با اهداف ویژه است. گفتنی است، در این امتحان دانشجویان به پرسش‌های چهارجوابی درک مطلب و واژگان پاسخ می‌دهند و هرگز نیازی به تولید زبان ندارند. معمولاً در بسیاری از کلاس‌های انگلیسی با اهداف ویژه برای کمک به موفقیت دانشجویان در این امتحان، به هنگام آموزش زبان انگلیسی بیشتر از زبان اول آن‌ها (زبان فارسی) استفاده می‌شود؛ با این توجیه که این امر سبب درک بهتر و سریع‌تر دانشجویان از واژگان و متون تخصصی رشته مورد نظر می‌شود.

با در نظر گرفتن دلایل بحث‌شده در این بخش می‌توان نتیجه گرفت که به طور کلی کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه کنونی باید اصلاح و تکمیل شوند تا بتوانند پاسخ‌گوی نیازهای فراگیران و اهداف آموزشی باشند. محققانی چون امیر یوسفی و کتابی (۲۰۱۱)، بوزیدی (۲۰۰۹)، هاروود (۲۰۰۵)، رحیمی (۲۰۰۸)، رزمجو و رئیسی (۲۰۱۰)، و زنگنی (۲۰۰۹) نیز بر این باورند که این کتاب‌ها نیازمند اصلاح و تغییر هستند.

با توجه به دومین پرسش تحقیق (آیا تفاوتی از نظر اهداف یادگیری بین کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه برای دانشجویان رشته‌های مهندسی، علوم انسانی و پزشکی در ایران وجود دارد؟)، همان‌گونه که در جدول ۵ نشان داده شد، فراوانی سطوح شناختی طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم در کتاب‌ها متفاوت بود. این تفاوت تنها در میان سطوح پایین‌تر طبقه‌بندی مشاهده شد؛ زیرا سطوح بالاتر در هیچ یک از سه کتاب اصلاً وجود نداشت. همچنین مشخص شد که کاربرد سطوح شناختی به طور معناداری در این کتاب‌ها متفاوت بود (جدول ۶)؛ یعنی این سطوح شناختی به گونه‌ای منظم در کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه انتشارات «سمت» گنجانده نشده است. این نتیجه نیز با نتایج تحقیق رزمجو و کاظم پورفرد (۲۰۱۲) در زمینه ویرایش سوم مجموعه کتاب‌های *New Interchange* و همچنین نتایج تحقیق ریاضی و مصلی‌نژاد (۲۰۱۰) درباره بررسی کتاب‌های درسی مقاطع دبیرستان و پیش‌دانشگاهی بر اساس سطوح شناختی هماهنگ است.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، اصلاح و چاپ دوباره کتاب‌های انگلیسی با

اهداف ویژه از سوی انتشارات سمت - که هم اکنون در سطح گسترده‌ای از دانشگاه‌های کشور آموزش داده می‌شوند - امری لازم و ضروری به نظر می‌رسد؛ به گونه‌ای که در این کتاب‌ها به سطوح شناختی بالاتر نیز توجه شود و تأکید از سطوح «به یاد آوردن» و «فهمیدن» دانش یاد گرفته شده به سطوح بالاتر، یعنی «ارزیابی کردن» و «ابداع کردن»، تغییر جهت دهد.

### نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که در کتاب‌های انگلیسی برای دانشجویان مهندسی، علوم انسانی و پزشکی فقط به مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر، یعنی «به یاد آوردن»، «فهمیدن» و «به کار بردن» توجه شده است. قابل توجه آنکه مهارت‌های شناختی سطوح بالاتر اصلاً در این کتاب‌ها مشاهده نشده است. به علاوه، ترتیب ارائه سه سطح مهارت‌های شناختی پایین‌تر منظم (حرکت از سطوح پایین به سمت سطوح بالا) نیست و این موضوع نشان دهنده آن است که ترتیب ارائه این سه سطح شناختی در این کتاب‌ها مطابق با جایگاهشان در طبقه‌بندی (به ترتیب «به یاد آوردن»، «فهمیدن» و «به کار بردن») نیست. از میان سه مهارت شناختی پایین‌تر، «فهمیدن» پربسامدترین مهارت بود؛ در حالی که فراوانی مهارت شناختی «به کار بردن» و «به یاد آوردن» پس از آن قرار می‌گرفت. بر اساس یافته‌های این تحقیق می‌توان نتیجه گرفت که کتاب‌های انگلیسی با اهداف ویژه انتشارات «سمت» بیشتر مهارت‌های شناختی سطوح پایین‌تر را در دانشجویان پرورش می‌دهند و بنابراین اصلاح این کتاب‌ها امری ضروری است.

### ضمیمه: نمونه‌ای از شیوه کدگذاری داده‌ها

تمرین‌های برگرفته از کتاب انگلیسی برای دانشجویان رشته فنی و مهندسی (بیدهری و دیگران، ۲۰۰۱: ۱۹-۲۲):

- A. Read each statement and decide whether it is true or false. Write "T" before true statements and "F" before false statements. Base your answers on the information in this passage only, even if you disagree with what the author has said.
1. Water above a dam has potential energy which is released when the water rushes down the spillway.
  2. We cannot see or feel what energy does.
  3. Heat, light, sound, and electric current are the materials that bring about many changes in matter.

از آنجا که این بخش نیاز به یادآوری اطلاعات ارائه شده در متن دارد با سطح اول طبقه‌بندی تجدید نظر شده بلوم، یعنی «به یاد آوردن»، مطابقت دارد. در واقع، تعیین درستی یا نادرستی جملات (decide) با مراجعه مستقیم به متن و تأکید روی آن (Base your answers...) همان گونه که در دستورالعمل تمرین نیز آمده است) به آسانی قابل انجام است. پهل (۲۰۰۰) نیز این دسته از پرسش‌ها را در سطح شناختی به «یاد آوردن» جای می‌دهد.

**B. Circle a, b, c, or d which best completes the following items.**

1. Paragraph 3 mainly discusses .....
  - a. how chemical energy is released
  - b. the importance of atomic energy
  - c. chemical energy and atomic energy
  - d. atomic energy stored in matter
2. To run a machine, a gasoline engine harnesses ..... energy.
  - a. mechanical energy and changes it into chemical
  - b. chemical energy and changes it into mechanical
  - c. heat energy and changes it into chemical
  - d. mechanical energy and changes it into heat

پاسخ‌گویی به پرسش‌های چهار گزینه‌ای گاه نیاز به یادآوری اطلاعات و گاه فهمیدن دارد. بنابراین این گونه پرسش‌ها در راستای دو سطح اول طبقه‌بندی تجدید نظر شده بلوم، یعنی «به یاد آوردن» و «فهمیدن» قرار می‌گیرد. البته چون هدف پرسش اول تشخیص ایده اصلی متن (Paragraph 3 mainly discusses ...) است، این پرسش مشخصاً به سطح شناختی «فهمیدن» مربوط است. درباره پرسش دوم، همان طور که در متن نیز گفته شد، تعیین سطح شناختی هر تمرین فقط بر اساس فعل استفاده شده در آن انجام نشد. برای مثال، در برخی از پرسش‌های درک مطلب، هیچ‌یک از فعل‌های مربوط به گروه‌های الگوی کدگذاری به کار برده نشده بود. در چنین مواردی، محققان تمرین را با در نظر گرفتن فرایند شناختی خواسته شده از دانشجویان، متن کتاب و با پیروی از مثال‌های ارائه شده به وسیله پهل (۲۰۰۰) کدگذاری کردند. بر این اساس و با توجه به متن، این مورد خاص در سطح شناختی «فهمیدن» قرار داده شد.

**C. Answer the following questions orally.**

1. How do you define the two main kinds of energy?
2. What is energy? Can you name at least five different forms of energy mentioned in the passage?
3. Why does a stone fall to the ground when you lift and release it?

پرسش اول این بخش مربوط به سطح دوم شناختی یعنی «فهمیدن» است؛ زیرا دانشجویان برای پاسخ‌گویی (شفاهی) به آن با توجه به فعل «define» نیاز به جمع‌بندی و درک اطلاعات موجود در متن دارند. درباره پرسش دوم، با توجه به فعل «name» (و بر اساس مثال‌های ارائه شده توسط پهل

(۲۰۰۰)، سطح شناختی مورد نظر «به یاد آوردن» است. درباره پرسش سوم، با توجه به اینکه فعل خاصی در پرسش وجود ندارد که به سطح شناختی خاصی اشاره کند، براساس اطلاعات موجود در متن، سطح شناختی مورد نظر «فهمیدن» است.

**D. Do the following grammatical exercises according to the explanations given in the Pre-Reading Part. Write your sentences in the spaces provided.**

1. a. the machine broke with a sound which was frightening.  
b. ....
2. a. Last night we saw an unidentified object which was flying.  
b. ....

این تمرین به سطح سوم طبقه‌بندی تجدید نظر شده بلوم یعنی «به کار بردن» مربوط است و با اینکه در آن از هیچ فعل خاصی استفاده نشده است که به این سطح شناختی اشاره کند، انجام آن نیازمند به کارگیری اطلاعات ارائه شده درباره قوانین دستور زبان - که در بخش پیشین درس آمده - است؛ لذا سطح شناختی مورد نظر «به کار بردن» است.

### منابع

- Amiryousefi, M. & S. Ketabi (2011). "Anti-textbook Arguments Revisited: A Case Study from Iran". *Procedia Social and Behavioral Sciences*.no. 15. pp. 215-220.
- Anderson, L.W and et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Belcher, D. (2004). "Trends in Teaching English for Specific Purposes". *Annual Review of Applied Linguistics*. No. 24. pp. 165-186.
- Bidahri, P. and et al. (2009). *English for the Students of Engineering*. Tehran: The Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT). The Center for Research and Development in Humanities.
- Bloom, B. S. and et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook 1: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bouzidi, H. (2009). "Between the ESP Classroom and the Workplace: Bridging the Gap". *English Teaching Forum*.no. 3. pp. 10-19.
- Bush, H. M. and et al. (2014). "Improving Outcomes with Bloom's Taxonomy: From Statistics Education to Research Partnerships". *Journal of Biometrics & Biostatistics*, no. 5. pp. 4. Retrieved from: <http://omicsonline.org/open>.
- Candlin, C. N. and et al. (2002). "Developing legal Writing Materials for English Second Language Learners: Problems and Perspectives". *English for Specific Purposes*.no. 21. pp. 299-320.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Davidson R. A., & B. A. Baldwin (2005). "Cognitive Skills Objectives in Intermediate Accounting Textbooks: Evidence from end-of-chapter Material". *Journal of Accounting Education*. no. 23. pp. 79-95.
- Didari, R. & M. Zia Hosseini (2000). *English for the Students of Medicine I*. Tehran: The

- Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT). The Center for Research and Development in Humanities.
- Durukan, E. (2009). A Taxonomic Study on Questions about Understanding the Meanings of the Texts in Seventh Class Turkish Language Textbooks. *MilliEgitim*. No.181. pp. 84-93.
- Ebadi, S. & S. Ashtarian (2014). "On the Representation of Multiple Intelligences in ESP textbooks: the Case of Nursing for Careers Published by OUP". *English for Specific Purposes World*. No. 15 (44). pp. 1-18.
- Forehand, M. (2005). "Bloom's Taxonomy: Original and Revised" . Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology. ed. M. Orey. Acc: July 6, 2010, from <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>.
- Ghalandari , S. and M. R. Talebinejad (2012). " Medical ESP textbook Evaluation in Shiraz Medical College". *Education Research Journal*. No. 2(1). pp. 20-29.
- Ghanbari, A. (2013). *How is Bloom's Revised Taxonomy Represented in Top Notch series*. Unpublished M.A. Thesis. Shiraz University, Iran.
- Gordani, Y. (2010). "An Analysis of English Textbooks Used at Iranian Guidance Schools in Terms of Bloom's Taxonomy". *Journal of Asia TEFL*. no. 7(2). pp. 249-278.
- Harwood, N. (2005). "What do we want EAP teaching materials for?". *Journal of English for Academic Purposes*. No. 4. pp. 149-161.
- Hayati, A. M. (2008). "Teaching English for Special Purposes in Iran: Problems and Suggestions". *Arts and Humanities in Higher Education*. no. 7(2). pp. 149-164.
- Hüttner, J. and et al. (2009). "ESP Teacher Education at the Interface of Theory and Practice: Introducing a Model of Mediated Corpus-based Genre analysis". *System*. No. 37. Pp. 99–109.
- Ming, G. (2011). *Foreign and Local Textbook Evaluation in the Exam-oriented Environment at Private College in China*. Unpublished Thesis. Guangxi University, China.
- Nabizadeh, A. (2014). *On the representation of Bloom's Revised Taxonomy and Nation's four stands in Right Path to English 1 and English for Schools, Prospect 1: A comparative study*. Unpublished M.A. thesis, Shiraz University, Iran.
- Nowruzi, M. and P. Birjandi (2000). *English for the Students of Humanities I*. ed. A. A. Rezaie. Tehran: The Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT). The Center for Research and Development in Humanities.
- Pohl, M. (2000). *Learning to Think, Thinking to Learn: Models and Strategies to Develop a Classroom Culture of Thinking*. Hawker Brownlow Education.
- Rahimy, R. (2008). "ESP, An Evaluation of Available Textbooks". *Medical Terminology*. Islamic Azad University, Tonekabon. acc: September 20. 2012, from [http://www.esp-world.info/articles\\_17/pdf/ramin\\_rahimy.pdf](http://www.esp-world.info/articles_17/pdf/ramin_rahimy.pdf).
- Raissi, R. (2009). *An Evaluation of a Sample of ESP Textbooks for the Students of Medicine Published by SAMT*. Unpublished MA thesis, Shiraz University, Iran.
- Razmjoo, S. A. and E. Kazempourfard (2012). "On the representation of Bloom's Revised Taxonomy in Interchange coursebooks". *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*. no. 4(1). pp. 171-204.
- Razmjoo, S. A. & R. Raissi (2010). "Evaluation of SAMT ESP Textbooks for the Students of Medical Sciences". *Asian ESP Journal*.no. 6(2). pp.108-150.

- Riasati, M. J. and P. Zare (2010). "Textbook Evaluation: EFL Teachers' Perspectives on "New Interchange"". *Studies in Literature and Language*. no. 1(8). pp. 54-60.
- Riazi, A. M. and N. Mosalanejad (2010). "Evaluation of Learning Objectives in Iranian High-school and Pre-university English Textbooks Using Bloom's Taxonomy". *TESL-EJ*. no.13(4). Pp. 1-16.
- Rezvani, R. and T. Amiri (2012). "Dominant intelligences in ESP Textbooks: Multiple or Single?". *The First Conference on Language Learning and Teaching: An Interdisciplinary Approach*. Mashhad: Ferdowsi University.
- Richards, J. C. (2005). *Interchange Third Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roohani, A. and et al. (2015). "Investigating Cognitive Processes in the Tests of Top-Notch Series Using Bloom's Taxonomy". *Journal of Educational International Investigations*. no. 2. pp. 10-19.
- Seo, Y.J. and et al. (2010). "Analysis of the end-of-chapter Questions in Chemistry II According to Revised Bloom's Taxonomy of Educational Objectives". *Journal of the Korean Chemical Society*. No.54(3). pp. 329-337.
- Sheldon, L. (1988). "Evaluating ELT Textbooks and Materials". *ELT Journal*. No. 42(4). pp. 237-246.
- Skorzynska, H. (2010). "A Corpus-based Evaluation of Metaphors in a Business English Textbook". *English for Specific Purposes*. no. 29. pp. 30-42.
- Soori, A. and et al. (2011). "EFL Textbook Evaluation and Graphic Representation". *European Journal of Social Sciences*. no. 26(3). pp. 481-493.
- Wilson, L. O. (2006). "Beyond Bloom - A New Version of the Cognitive Taxonomy". acc: July 8, 2012, from Leslie Owen Wilson's Curriculum Index Web site:<http://nwww.uwsp.edu/education/lwilson/curric/newtaxonomy.htm>.
- Wu, H. & R. G. Badger (2009). "In a Strange and Uncharted Land: ESP Teachers' Strategies for Dealing with Unpredicted Problems in Subject Knowledge During Class". *English for Specific Purposes*. No. 28. pp. 19-32.
- Yakhontova, T. (2001). "Textbooks, Contexts, and Learners". *English for Specific Purposes*. no. 20. pp. 397-415.
- Zangani, E. (2009). "The ESP Textbook Problem: The Evaluation of ESP Textbooks in Humanities in the Undergraduate Program of Iranian Universities". *The Asian ESP Journal*. no. 5(2). pp.93-106.