

**Research in Curriculum Planning**

Vol 21. No 55(continus 82)

Fall 2024, Pages 101-117

پژوهشی در برنامه‌ریزی درسی

سال بیست و یکم، دوره دوم، شماره 55 (پیاپی 82)

پاییز 1403، صفحات 101-117

Analyzing Reading Comprehension Strategies in Farsi Textbooks of Elementary School (Grades 2 & 3) based on Socio-psycholinguistic Approach**Javad Khodadadi Esfijar¹, Mousa Ghonchepour², Zohre Ahmadi pooranari³**¹M.A. in Persian Language teaching, Department Education of Mahan.²Associate Professor, Department of Persian Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran.³Associate Professor, Department of Persian Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran.**Abstract**

The present descriptive-analytical research examines reading comprehension strategies in second and third grade Farsi textbooks based on Anderson's (1999 & 2014) socio-psycholinguistic communicative approach to language. The aim is to determine the extent to which these strategies align with the principles and techniques of this approach. To achieve this goal, a researcher-made worksheet was utilized for data collection from the second and third grade Farsi textbooks as the statistical sample, while the three Farsi textbooks of first period served as the statistical population. The worksheet comprised three principles, 24 techniques, and 11 sub-techniques. The face and content validity of the worksheet were confirmed based on expert opinions, and its reliability was established with a Cronbach's alpha coefficient of 0.84. Descriptive statistics were employed to calculate the mean and frequency of strategies, while the Mann-Whitney U test was used for comparing the textbooks. The sampling method was purposive, encompassing all texts and exercises from the second and third-grade books. Data analysis revealed that the principle of activating prior knowledge was not utilized in the second-grade textbook. Although this principle was applied in the third-grade book, it was not entirely consistent with this communicative approach. The principles of cultivating vocabulary and verifying strategies were not fully aligned with this approach in either book. A comparison of the two textbooks indicated that the second-grade book had a higher frequency of strategies, while the third one exhibited greater diversity; however, there was no statistically significant difference between the second and third-grade books. Overall, the second and third-grade Farsi textbooks do not fully align with this communicative approach. The findings of this article include discussions and suggestions for authors.

Keywords: communicative model, primary school, Farsi Textbooks, reading comprehension, socio-psycholinguistic approach.

واکاوی راهبردهای درک خواندن در کتاب‌های فارسی دوم و سوم ابتدایی از منظر رویکرد اجتماعی- روان‌شناسی زبان**جواد خدادادی اسفیحجار¹، موسی غنچمپور²، زهره احمدی پوراناری³**¹کارشناس ارشد، آموزش زبان فارسی، آموزش و پرورش ماهان، ایران.²دانشیار، گروه آموزش زبان و ادبیات، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.³دانشیار، گروه آموزش زبان و ادبیات، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.**چکیده**

پژوهش توصیفی - تحلیلی حاضر، راهبردهای درک خواندن در کتاب‌های فارسی دوم و سوم بر پایه رویکرد ارتباطی اجتماعی- روان‌شناسی زبان اندرسون (Anderson, 1999 & 2014) را بررسی می‌کند تا مشخص شود که آنها تا چه میزان با اصول و فنون این رویکرد مطابقت دارند. برای دستیابی به این هدف، از کاربرگ محقق‌ساخته برای گردآوری داده‌ها از کتاب‌های فارسی دوم و سوم به عنوان نمونه آماری و کتاب‌های فارسی دوره اول ابتدایی به عنوان جامعه آماری استفاده شد. کاربرگ فوق متشکل از 3 اصل، 24 تکنیک و 11 خرده‌تکنیک است. روایی صوری و محتوایی کاربرگ با توجه به نظر متخصصان و پایایی آن از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ به میزان 0/84 تأیید شد. برای محاسبه میانگین و فراوانی راهبردها از آمار توصیفی و برای مقایسه کتاب‌ها از آزمون یومان‌ویتنی استفاده شد. روش نمونه‌گیری هدفمند و دربرگیرنده همه متون و تمرین‌های کتاب‌های دوم و سوم است. تحلیل داده‌ها نشان داد که در کتاب دوم اصل فعال‌سازی دانش پیشین استفاده نشده است. اگرچه این اصل در کتاب سوم به کار رفته است، از این جهت کاملاً همسو با این رویکرد ارتباطی نیست. اصول گسترش گنجینه واژگان و بازبینی راهبردها، در هر دو کتاب با رویکرد فوق کاملاً همسو نیستند. مقایسه دو کتاب نشان داد که در کتاب دوم، راهبردها فراوانی بالاتر و در کتاب سوم تنوع بیشتری داشتند اما به لحاظ آماری، تفاوت معناداری میان کتاب‌های دوم و سوم وجود نداشت. به طور کلی، کتاب‌های فارسی دوم و سوم ابتدایی با این رویکرد ارتباطی کاملاً همسو نیستند. کاربرد یافته‌های این مقاله بحث و پیشنهادهایی برای مؤلفان ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: رویکرد اجتماعی- روان‌شناسی زبان، دوره ابتدایی، انگاره ارتباطی، درک خواندن، کتاب‌های فارسی

مقدمه

انسان موجودی اجتماعی است و برای بیان افکار و اندیشه‌هایی که در ذهن دارد نیاز به ارتباط با دیگران و ابزار ارتباطی دارد. یکی از این ابزارهای ارتباطی زبان است که در راستای تحقق این امر بشر از آن استفاده می‌کند. زبان این امکان را برای ما به وجود می‌آورد تا با استفاده از واژه‌ها، افکار و احساسات خود را با دیگران به اشتراک گذاریم. افزون بر این، کتاب‌های درسی بخش مهمی از برنامه‌ریزی تحصیلی را تشکیل می‌دهند و تأثیر زیادی بر برنامه درسی دارند. همچنین، آنها بخش مهمی از نیازهای دانش‌آموزان را برآورده می‌سازند زیرا از طریق آنها و مطالب گنجانده شده در آنها، دانش‌آموزان با دیگر عوامل کلاس درس نظیر معلم و دانش‌آموزان دیگر ارتباط برقرار می‌کنند. از آنجا که کتاب‌ها چهارچوب این ارتباط را مشخص می‌کنند، نقش مهمی در روابط بین‌فردی فراگیران ایفا می‌نمایند.

خواندن فرایند شناختی پیچیده برای رمزگشایی نمادها جهت درک معنی و ابزاری برای فراگیری زبان و ارتباط با دیگران با به‌اشتراک گذاشتن اطلاعات و اندیشه‌هاست. رویکرد اجتماعی-روان-زبان‌شناختی اندرسون (Anderson, 1999 & 2014) از شناخته‌شده‌ترین رویکردهای تعاملی درباره خواندن است (McPherson, 2003: 76) که اولین بار توسط گودمن (Goodman, 1967) معرفی شد. در این رویکرد بین نظریه و کاربرد آن ارتباط وجود دارد و خواندن معنا-بنیاد است. افزون‌براین، آموزش خواندن بر درک مفهوم آنچه خوانده می‌شود تمرکز دارد زیرا ماهیت خواندن درک کلی از متن است و نه جزئیات آن. همچنین، فراگیران از مهارت‌های گفتاری و شنیداری برای یادگیری خواندن استفاده می‌کنند. فرایند خواندن، یادگیری حدس‌زدن معنا در حین خواندن است که در فضای دوجانبه و مشارکتی انجام می‌شود. از نظر اندرسون (Anderson, 1999: 76-77) خواندن فرایندی پویا برای درک معنی از مطالب چاپی است و این مفهوم‌سازی که از طریق فعالیت‌های مرتبط با نیازهای نقشی فراگیران ایجاد

می‌شود در شش اصل فعال‌سازی دانش پیشین (activate prior knowledge)، گسترش گنجینه واژگان (cultivate vocabulary)، آموزش درک (teach for comprehension)، افزایش سرعت خواندن (increase reading rate)، بازبینی راهبردها (verify strategies) و ارزیابی پیشرفت (evaluate progress) مطرح می‌گردد. بررسی اصول و فنون این انگاره نشان می‌دهد که در این رویکرد به هر سه بعد فرایند یاددهی-یادگیری مهارت خواندن و درک مطلب که عبارت از محتوای آموزشی، معلم و دانش‌آموز است پرداخته می‌شود. از آنجا که این مقاله در ارتباط با بعد محتوای آموزشی است و دو بعد دیگر خارج از حوزه بررسی این نوشتار است، لذا اصول فعال‌سازی دانش پیشین، گسترش گنجینه واژگان و بازبینی راهبردها که در ارتباط با ابزار آموزشی (محتوا) هستند در زیر بحث و بررسی می‌شوند:

1- فعال‌سازی دانش پیشین: این اصل عبارت است از اینکه فرصتی برای خواننده فراهم شود تا دانش خود در مورد موضوع متن را آشکار نماید. معنا تنها در خود واژه‌ها نیست بلکه خواننده نیز دانشی از ذهن خویش به متن می‌افزاید که بر درک او از آن متن تأثیر می‌گذارد. اندرسون (Anderson, 1994:178) برای تسهیل فعال‌سازی دانش پیشین بر این باور است که پیش از خواندن متن توسط زبان‌آموزان، ابزار آموزشی پیش‌زمینه‌ای فراهم کند تا آنها اطلاعات لازم برای فهمیدن متن را به دست آورند. مطرح شدن سؤال‌هایی درباره موضوع می‌تواند به بحث جهت دهد. استفاده از نگاشت معنایی (semantic mapping) نیز در فعال‌سازی دانش پیشین تأثیرگذار است. در این تکنیک یک کلمه یا مفهوم کلیدی به زبان‌آموزان داده می‌شود، سپس از آنها خواسته می‌شود تا کلمات یا مفاهیم مرتبط با آن را پدید آورند.

2- گسترش گنجینه واژگان: مهم‌ترین مهارت در واژه‌آموزی حدس‌زدن ویژگی‌های صرفی، نحوی و معنایی واژه‌هاست. محدود بودن دایره واژگان خواننده بیش از هر عامل دیگری بر درک مطلب تأثیر منفی دارد. در

1- تهیه فهرستی از واژه‌های مرتبط به منظور کسب آمادگی برای خواندن متن‌های جدید.

2- کار با هم‌کلاسی‌ها برای بسط مهارت‌های خواندن.

3- مرور دانسته‌های پیشین جهت ثابت نگه داشتن میزان پیشرفت خواندن.

4- ارزیابی آموخته‌ها و کیفیت عملکرد برای کمک به تمرکز در خواندن.

(پ) راهبردهای جبرانی

1- تکیه بر داشته‌های پیشین برای بهبود درک مطلب.

2- یادداشت‌برداری جهت یادآوری جزئیات مهم.

3- یادآوری متن فهمیده‌شده برای کسب مهارت‌های بیشتر درک مطلب.

4- مرور لحن و هدف متن برای به‌خاطرآوردن موثرتر مطالب.

5- تصور و تجسم کردن صحنه‌ها در ذهن برای یادآوری و فهمیدن متن.

6- مرور جزئیات و اندیشه‌های کلیدی برای به‌خاطر آوردن متن.

7- استفاده از کنش‌های فیزیکی برای به‌یادآوردن اطلاعات خوانده‌شده.

8- دسته‌بندی واژه‌ها به گروه‌های معنادار به‌منظور تسهیل در یادآوری آنها.

افزون‌براین، وی تکنیک‌های انتخاب متن مناسب برای بلنداندیشی (بیان کردن افکار و برداشت‌ها هنگام خواندن)، خواندن متون اضافی برای بهتر فهمیدن بلنداندیشی، تمرین بلنداندیشی در گروه‌های دو و یا سه نفره، صندلی داغ، ارائه گزارش شفاهی به شکل پراکنده و تشویق زبان‌آموزان به انجام این فعالیت در خارج از کلاس را در این زمینه ارائه می‌دهد.

از این میان کتاب‌هایی که در یادگیری زبان و مهارت خواندن نقش بارز و کلیدی دارند، کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی است که مهارت خواندن زبان فارسی را به دانش‌آموزان ابتدایی آموزش می‌دهند.

کتاب درسی ابزاری برای تسهیل یادگیری در فرایند

ملاحظات نظری، آموزش واژه زمانی مؤثر است که همواره به این پرسش‌ها توجه شود اندرسون (Anderson, 1999 & 2014):

1- زبان‌آموزان چه واژه‌هایی را باید بدانند؟

2- چگونه این واژه‌ها را یاد می‌گیرند؟

3- چگونه می‌توان فهمید که دانستن چه واژه‌هایی برای زبان‌آموزان ضروری است و آن‌ها اکنون چه واژه‌هایی را می‌دانند؟

افزون‌براین، راهبردهای آشناسدن با قواعد املا، تحلیل ساختار واژه، راهبرد به یادسپاری، فعالیت بازگویی، مطرح نمودن واژه‌ها در قالب جداول و توجه به بافت از تکنیک‌هایی است که برای آموزش واژه ارائه شده است.

3-بازبینی راهبردها: عبارت از "توانایی خواننده در استفاده از راهبردهای متنوع خواندن جهت تحقق بخشیدن به اهداف خواندن (McPherson, 2003: 76-78) است. وی سه دسته راهبردهای شناختی (اندیشه)، فراشناختی (لندیشیدن درباره لندیشه) و جبرانی (Anderson, 1994: 82-83) را معرفی می‌کند:

(الف) راهبردهای شناختی

1- پیش‌بینی محتوای یک متن و یا بخشی از محتوای متن.

2- تمرکز روی دستور برای فهم ساختارهای ناآشنا.

3- گسترش گنجینه واژگان و دستور برای افزایش میزان فعالیت خواندن.

4- استفاده از دانش زبانی پیشین در حدس زدن معنی واژه‌ها یا عبارت‌های ناآشنا.

5- تحلیل درون‌مایه (theme) و سبک (style) متن به منظور بهبود درک مطلب.

6- متمایز کردن باورها و حقایق در هنگام خواندن.

7- شکستن عبارت‌های طولانی به بخش‌های کوچک‌تر برای فهم متون دشوار.

8- ارائه خلاصه کوتاهی از متن خوانده‌شده برای فهم ایده‌های اصلی.

(ب) راهبردهای فراشناختی

زبان‌آموزی، در برنامه درسی ملی، درس فارسی گنجانده شده است. عنوان این درس نشان می‌دهد که خواندن در مقطع ابتدایی جایگاهی تعیین‌کننده و بنیادین دارد چرا که فهم متون در این مقطع و مقاطع بالاتر نیازمند آموزش و فراگیری این مهارت مهم است و تأثیرات نبود توجه جدی به آن در زندگی روزمره دانش‌آموزان و ارتباط آنها با دیگران و برآوردن نیازهای ارتباطی در جامعه نمایان خواهد شد. از چهار مهارت زبانی (گوش‌دادن، خواندن، نوشتن و صحبت کردن) که نقش مهمی در یادگیری زبان ایفا می‌کنند، مهارت خواندن نقشی پررنگ‌تر دارد زیرا اگر فراگیران مهارت خواندن را خوب فرا گیرند، مهارت نوشتاری آنها نیز تقویت شده و بر اثر افزایش دایره واژگان، مهارت صحبت کردن و ارتباط با دیگران نیز تحت تأثیر آن قرار خواهد گرفت.

مطالعه یادگیری مهارت خواندن در زبان‌آموزان نشان می‌دهد که بین مهارت خواندن و موفقیت تحصیلی فراگیران ارتباط دوسویه برقرار است. افزون‌براین، آموزش راهبردهای درست خواندن برای کمک به درک عمیق مطالب خواندنی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است (Hermida, 2009: 22). تحلیل متون خوانداری کتاب‌های درسی نیز مؤید آن است که خواندن یکی از مهارت‌های مهم است که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند و کتاب‌های درسی نقشی مهم در یادگیری زبان دارند زیرا تجارب ارزشمندی از طریق فرایند یاددهی-یادگیری به واسطه آنها به فراگیران منتقل می‌شود (Sholichatun, 2011: ix).

باتوجه به مبنا بودن مهارت خواندن در دوره ابتدایی که تأثیر بسزایی بر مقاطع بالاتر دارد لازم است در خصوص وضعیت و محتوای خوانداری، مطالعات آسیب‌شناختی صورت گیرد تا با شناخت نقاط ضعف در این مهارت، به ارتقاء کیفیت آن و نیز بهبود جایگاه نامناسب سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در این دوره کمک شود. از آنجا که براساس اعلام انجمن مطالعات بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز (PIRLS) که مجری برگزاری آزمون پرلز در بیش از چهل کشور عضو

یاددهی-یادگیری در یک دوره تحصیلی است (Tomlinson, 2008: 82-89). بر همین اساس، دوره تحصیلی، برنامه نظام آموزشی ملی است که برای دستیابی به اهداف آموزش ملی و روشی برای هدایت فرایند یاددهی-یادگیری طراحی شده است. کتاب‌های فارسی نیز در همین راستا برای ارتقاء کیفیت مهارت خواندن دانش‌آموزان دوره ابتدایی طراحی شده‌اند، بنابراین ضرورت دارد تا متون این کتاب‌ها بر اساس رویکرد تعاملی اندرسون (Anderson, 1999: 76-78) مورد بررسی قرار گیرد تا مشخص شود که آیا آنها از کیفیت و معیارهای لازم برای برآوردن نیازهای مهارت خواندن دانش‌آموزان برخوردارند.

مهارت خواندن در مقطع ابتدایی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است زیرا این امکان را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا مهارت‌های ارتباطی و زبانی خود را بهبود بخشند. یکی از اهداف آموزش و پرورش ایجاد موقعیت برای دانش‌آموزان است تا بتوانند آزادانه بیندیشند و برای اینکه به این مرحله برسند، نظام آموزشی باید به صورت مداوم مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد تا روش‌های خلاقانه که به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا راه حل منطقی برای مسائل ارائه دهند کشف شود. یکی از این روش‌ها چگونگی ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای یادگیری است و رویکرد اجتماعی-روان‌شناسی زبان (Socio-psycholinguistics) می‌تواند روشی مؤثر و مفید برای رسیدن به این هدف در درک خواندن باشد. افزون‌براین، بسیاری از کشورهای در حال توسعه، به صورت مداوم مهارت خواندن دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی را مورد سنجش و ارزیابی قرار می‌دهند تا نشان دهند که این مهارت در پیشرفت شخصی و اجتماعی آنها نقش بسزایی دارد و بی‌توجهی و یا کم‌توجهی به آن، خصوصاً در سنین ابتدایی سبب می‌شود تا دانش‌آموزان مهارت لازم را برای یادگیری در سال‌های بالاتر نداشته باشند (Kamil, Mosenthal, Barr & Pearson, 2017: xv-xx).

با توجه به اهمیت جایگاه مهارت خواندن در

نشده است. از آنجاکه هدف از تدوین کتاب‌های فارسی دوم و سوم ابتدایی، تقویت مهارت خواندن و درک زبان بیان شده و تصریح گردیده است که در آنها سطح پیشرفته خواندن آموزش داده می‌شود و مطالب آموزشی به لحاظ محتوایی از پویایی لازم برخوردارند، این کتاب‌ها براساس رویکرد تعاملی فوق بررسی می‌شوند تا مشخص شود که این ابزارهای آموزشی در گستره مهارت خوانداری تا چه اندازه از راهبردهای پویا و ارتباطی برای آموزش خواندن استفاده کرده‌اند. همچنین، تحلیل این منابع آموزشی براساس این رویکرد تعاملی مشخص خواهد نمود که تا چه اندازه محتوای آنها در راستای راهبردهای شناختی و فراشناختی واقع است. با روشن شدن نقاط ضعف و قوت کتاب‌ها، از بهبود درک خواندن فراگیران و کیفیت محتوای آنها برای تسهیل فرایند یاددهی-یادگیری از طریق اصلاح نقاط ضعف و تأکید بر نقاط قوت اطمینان حاصل خواهد شد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ روش انجام، تحلیل محتوای توصیفی-تحلیلی است. همچنین، از این نظر که نتایج این پژوهش می‌تواند زمینه‌ساز طراحی و تدوین منابع آموزش بر مبنای الگویی کارآمد باشد پژوهشی کاربردی محسوب می‌شود. براساس جدول‌های طراحی‌شده برپایه اصول و فنون انگاره اندرسون (Anderson, 1999)، فراوانی داده‌ها به صورت ارقام بیان گردیده است. افزون بر این، متون هر درس باتوجه به گویه‌های انگاره فوق کدگذاری و سپس براساس همسانی مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها، طبقه‌بندی و تحلیل شده است. هدف کلی این پژوهش تحلیل مهارت درک خواندن در کتاب‌های فارسی دوره اول ابتدایی برپایه رویکرد اجتماعی- روان‌شناسی زبان است تا روشن گردد این منابع درسی به چه میزان از راهبردهای کارآمد در ارائه روش‌های نوین و به‌روز در مهارت خواندن استفاده کرده‌اند. برای نیل به این هدف، اصول و فنون این انگاره به‌صورت نمون‌برگ تهیه و سپس میزان فراوانی هر اصل در کتاب‌های هر پایه براساس

است، دانش‌آموزان ایرانی در جایگاه بسیار پایینی قرار دارند (استادی 1395: 98)، ضرورت دارد تا پژوهشی در تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی صورت گیرد تا روشن شود که این جایگاه نامناسب به سبب محتوای کتاب‌های درسی و عدم مطابقت آنها با راهبردهای نوین آموزشی در مهارت خواندن است یا اینکه علل دیگری دارد.

هدف این تحقیق بررسی محتوای خواندن کتاب‌های فارسی دوم و سوم ابتدایی براساس انگاره اجتماعی- روان‌شناسی اندرسون است (Anderson, 1999 & 2014). تحقیقات بسیار در ایران (طاهری‌رفیق، 1395؛ میدانی، 1389؛ سجودی، 1388؛ شهباز، 1391) و خارج از ایران (Rahmawati, 2018; Hapsari, 2017; Setiawati, 2015; Tambunan, Sipayung, & Singa, 2019; Sholichatun, 2011) در زمینه مهارت خواندن تأییدی است بر اینکه مجامع علمی توجه و دقت‌نظر ویژه‌ای در خصوص محتوای کتاب‌های درسی دارند، اما تا جایی که نویسندگان این نوشتار اطلاع دارند، محتوای کتاب‌های درسی فارسی دوم و سوم ابتدایی براساس این رویکرد ارتباطی (Anderson, 1999 & 2014) بررسی نشده است. بنابراین، ضرورت دارد تا پژوهشی در این مورد انجام شود تا بتوان از یافته‌های حاصل در ارتقاء محتوای کتاب‌های مذکور و نیز بهبود مهارت خواندن دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی استفاده کرد.

در فرایند یاددهی-یادگیری سه عنصر ابزار آموزشی (کتاب)، دانش‌آموز و معلم نقش مهمی دارند. در این نوشتار باتوجه به هدف تحقیق، به محتوای کتاب‌های مزبور در زمینه خواندن پرداخته می‌شود. کتاب فارسی پایه اول خارج از حوزه تحقیق این پژوهش است زیرا این کتاب عمدتاً به آموزش نگاره‌ها و نشانه‌ها پرداخته و در پایان دو بخش آموزش نشانه‌ها به میزان بسیار کم به اولین سطح خواندن (روان‌خوانی) تمرکز شده و به درک خواندن پرداخته نشده است. به عبارت دیگر، کتاب فارسی پایه اول به پرورش سواد بصری و شنیداری دانش‌آموزان و روخوانی و روان‌خوانی فراگیران باتوجه به گروه سنی آنها تمرکز دارد و برای درک خواندن طراحی

کاربرگ فوق ارزیابی شد تا میزان همسویی هر کتاب با رویکرد فوق به صورت کمی سنجیده شود.

کتاب فارسی پایه اول شامل سه بخش نگاره‌ها و آموزش نشانه‌های 1 و 2 و در پایان بخش‌های آموزش نشانه‌ها به روان‌خوانی پرداخته شده است. هدف خواندن در سه کتاب فارسی ابتدایی متفاوت است. در کتاب اول دبستان هدف بیشتر تقویت روخوانی است در حالی که در کتاب‌های دوم و سوم دبستان هدف تقویت درک مطلب است. این اهداف درمقدمه کتاب‌های فارسی توسط مؤلفان ذکر شده است. افزون بر این، در کتاب‌های دوم و سوم ابتدایی بعد از متن درس، پرسش‌های درک مطلب وجود دارد در حالی که در کتاب فارسی اول وجود ندارد. به همین سبب کتاب فارسی اول ابتدایی از کتاب‌های فارسی دوره اول ابتدایی مورد بررسی قرار نگرفت. بنابراین، جامعه آماری این پژوهش کتاب‌های فارسی دوره اول ابتدایی و نمونه آماری کتاب‌های فارسی پایه دوم و سوم است. فارسی دوم دبستان (ارجمند شریف‌آباد و همکاران، 1397) شامل هفت فصل و هفده درس است و در آن به مهارت‌های چهارگانه زبانی توجه شده است. کتاب فارسی سوم دبستان (خلیلی و همکاران، 1397) مانند فارسی دوم شامل هفت فصل و هفده درس است. در این کتاب تمرکز بر مهارت‌های خواندن، گوش‌دادن و سخن‌گفتن است. همچنین، فعالیت‌های صامت‌خوانی متن‌های 'بخوان و بیندیش و پاسخ به پرسش‌های درک و دریافت در انتهای درس‌ها ارائه شده است.

با توجه به ماهیت این پژوهش، ابزار تحقیق کاربرگ محقق‌ساخته است که باتوجه‌به این انگاره اندرسون (Anderson, 1999 & 2014) طراحی و تدوین شده است. این کاربرگ که مطابقت یک‌به‌یک با اصول و فنون این انگاره دارد متشکل از 3 اصل، 24 تکنیک و 11 خرده‌تکنیک است. این انگاره یک رویکرد فراگیر است و هر سه ضلع مثلث آموزش (محتوا، معلم و دانش‌آموز) را دربردارد. از آنجا که این تحقیق بعد محتوای مثلث آموزش (خواندن) را مد نظر داشته است، اصول فعال‌سازی دانش پیشین، گسترش گنجینه واژه‌ها و بازبینی راهبردها که ناظر

به این بعد است برای جمع‌آوری داده‌ها مورد توجه قرار گرفت، حال آنکه اصول و تکنیک‌های آموزش درک، افزایش سرعت خواندن و ارزیابی پیشرفت که به ابعاد معلم و دانش‌آموز ارتباط دارند در این نوشتار مورد ملاحظه قرار نگرفت.

ابزار پژوهش برگرفته از دیگر پژوهش‌هاست که در زمینه تحلیل محتوای کتاب‌های درسی انجام شده است (صحرائی و شهباز، 1391؛ Anderson, 1994, 1999). این پژوهش‌ها، پایایی (reliability) کاربرگ را از طریق آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب آن را، 0/84 گزارش نموده‌اند. افزون‌براین، روایی صوری و محتوایی آن را با توجه به نظرات 10 نفر از صاحب‌نظران تأیید نموده‌اند. با این وجود برای اطمینان از صحت یافته‌های تحقیق و تعمیم‌پذیری آنها، به این شاخص‌ها در مراحل مختلف روش پژوهش توجه و اصلاحات پیشنهادی متخصصان در برگردان این کاربرگ به فارسی کنترل و اعمال شده است. همچنین، شاخص جمع‌آوری داده‌ها از منابع به صورت جداگانه (پایایی ناهمزمانی) برای هر کتاب برای پایا بودن آن رعایت شده است. برای روایی محتوایی نیز از هماهنگی و همخوان بودن کاربرگ فارسی با انگاره فوق و مبانی نظری مهارت خواندن توسط سه متخصص آموزش زبان با توجه به هدف مقاله اطمینان حاصل شده است.

برای جمع‌آوری داده‌ها، ابتدا متون و تمرین‌های هر درس با توجه به گویه‌های کاربرگ بررسی و مواردی که با اصول و فنون فوق مطابقت داشت در کاربرگ مشخص شد. روش نمونه‌گیری هدفمند و دربرگیرنده همه متون و تمرین‌های کتاب‌های دوم و سوم است. سپس موارد منطبق با کاربرگ به صورت کمی شمارش و فراوانی هر کدام از اصول و فنون از طریق نرم‌افزار اسپاس نسخه 20 محاسبه شد. همچنین، برای مقایسه اصول و راهبردهای استفاده شده در کتاب‌های دوم و سوم از آزمون ناپارامتری یومان‌ویتنی (Mann-Whitney U) استفاده شد. افزون بر این، از جدول 4-1 به عنوان معیار برای همسو یا ناهمسو بودن محتوای کتاب‌های درسی با اصول و فنون انگاره اندرسون (Anderson, 1994) و نیز

مورد نظر را در جمله‌ای به کار می‌برند (استفاده از نحو در آموزش کلمه). نیز بخش‌های 'نگاه کن و بگو و گوش کن و بگو مواردی هستند که نقش مهارت‌های دیداری، شنیداری و گفتاری را در آموزش واژه نشان می‌دهند. برای نمونه، در فعالیت شنیداری، دانش‌آموز از روی درس می‌خواند و بقیه هم کلاسی‌ها با شنیدن کلمه‌هایی که نشانه 'ت دارند هورا می‌کشند و یا دست می‌زنند (درس هفتم). در نمونه دیداری، دانش‌آموزان واژه‌هایی که صدای خاصی در آنها به کار رفته است را پیدا می‌کنند (دروس 5، 6 و 7). استفاده از روابط مفهومی هم‌معنایی و تضاد معنایی نیز از دیگر فعالیت‌های زبانی است که برای آموزش واژه استفاده شده است. برای نمونه در درس 4 واژه‌های هم‌معنا نظیر 'شاد و 'خوشحال و در درس 5 واژه‌های متضاد نظیر 'بالا و 'پایین آموزش داده شده است. زیرمقوله آموزش واژه جدا از دیگر فعالیت‌های زبانی (17 مورد) برای همه دروس استفاده شده است. برای نمونه، در واژه‌های 'هم‌کلاس و 'هم‌فکر آموزش واژه از طریق ساختار واژه و تکواژهای تشکیل دهنده آن در بخش آموزش واژه بحث شده است (درس اول). در بخش 'بیاموز و بگو نیز واژه‌ها با توجه به بافت کلامی آموزش داده می‌شوند. فراوانی فنون راهبرد گسترش گنجینه واژگان با توجه به شواهد مطرح شده در جدول 5-1 ارائه شده است.

جدول 5-1: فراوانی فنون استفاده شده مرتبط با راهبرد گسترش گنجینه واژگان در کتاب دوم

راهبرد	فنون و زیر فنون		تعداد درس	فراوانی فنون			
				مبنا		استفاده شده	
				تعداد	درصد	تعداد	درصد
(2) گسترش گنجینه واژه‌ها	1. آموزش صریح واژه	الف. بیان نوع کلمه	17	17	100	-	-
		ب. بیان نوع کلمه در بافت ناآشنا		-	-	-	-
		2. بحث درباره واژه‌های ناآشنا هنگام برخورد با آنها		17	100	-	-
	3. آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی	4. آموزش واژه جدا از سایر فعالیت‌های زبانی		17	100	17	100
		الف. آشنا شدن با قواعد املا		100	100	1	7
		ب. تحلیل ساختار واژه					
		پ. راهکار به یادسپاری					
		ت. فعالیت بازگویی					
		ث. جدول واژگان					
		ج. از بر کردن					
		چ. توجه به بافت					

تبدیل نمره به مقوله کیفی بهره بردیم.

جدول 4-1: مطابقت درصد نمرات کسب شده در هر اصل با

مقوله‌های کیفی

نمره (به درصد)	مقوله کیفی
68%-100%	خوب (کاملاً همسو)
34%-67%	مناسب (تقریباً همسو)
0%-33%	ضعیف (ناهمسو)

یافته‌ها

کتاب فارسی دوم دبستان

در این کتاب به اصل فعال‌سازی دانش پیشین و تکنیک‌های نگاشت معنایی و بحث پیرامون موضوع و ساختار متن توجه‌ای نشده است. برای نمونه، درس دوم درباره مسجد محله ما است و بدون اینکه ذهن دانش‌آموزان برای این مبحث آماده شود و دانش پیشین آنها در این زمینه فعال شود، متن درس شروع می‌شود. در اصل گسترش گنجینه واژگان، آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی در همه دروس (17 مورد) استفاده شده است. برای نمونه، در درس‌های دوم و سوم زبان‌آموزان واژه‌هایی با تکواژهای 'با و 'بی نظیر 'بادب و 'بی‌ادب می‌سازند و بیان می‌کنند (مهارت گفتاری). افزون بر این، کارتی به دانش‌آموزان داده می‌شود که بر روی آن واژه‌ای آورده شده است و دانش‌آموزان واژه

مجموع	4	17	68	100	34	50
-------	---	----	----	-----	----	----

خرده‌تکنیک‌های فهرستی از واژه‌های مرتبط و دسته‌بندی واژه‌ها به گروه‌های معنادار، در درس چهارم کلمه‌های هم‌معنا (نظیر مراقبت، مواظبت و نگهداری) و در درس ششم تقابل معنایی (مانند کم و زیاد) آورده شده است. از مجموع 17 درس، 14 متن به بلنداندیشی توجه شده است و دانش‌آموزان با خواندن متن‌ها گزارش شفاهی از متن و برداشت ذهنی خود را ارائه می‌دهند. برای نمونه، در درس سوم دانش‌آموزان داستانی را می‌خوانند و آن را برای گروه خود تعریف می‌کنند. فراوانی فنون بازیینی راهبردها با توجه به شواهد مطرح شده در جدول 2-5 ارائه شده است.

در ارتباط با اصل سوم، در همهٔ دروس (17 درس) بر دستور تمرکز شده است. برای نمونه، در بخش 'بیاموز و بگو' تکواژ جمع 'ها' و ضمیرهای 'این' و 'آن' در معنای نزدیک و دور آموزش داده شده است. افزون‌براین، پیش‌بینی محتوای متن در 3 درس رعایت شده است. برای نمونه، در بخش 'نگاه کن و بگو' در درس سوم دانش‌آموزان با نگاه کردن به تصاویر ارتباط بین رعایت نکردن بهداشت و بیمار شدن را پیش‌بینی می‌کنند. خرده‌تکنیک استفاده از کنش‌های فیزیکی برای یادآوری اطلاعات نیز در بخش 'بازی بازی بازی همهٔ دروس گنجانده شده است. در این مورد دانش‌آموزان موضوع درس را به صورت نمایش در کلاس اجرا می‌کنند. برای

جدول 2-5: فراوانی فنون استفاده شده مرتبط با بازیینی راهبردها در کتاب دوم

اصول	فنون و زیر فنون	تعداد درس	فراوانی فنون			
			مبنا		استفاده شده	
			تعداد	درصد	تعداد	درصد
(3) بازیینی راهبردها	1. پیش‌بینی محتوای متن	17	17	100	3	-
	2. تمرکز بر دستور		17	100	17	100
	3. فهم ایده اصلی متن		17	100	-	-
	4. تحلیل موضوع اصلی متن		17	100	-	-
	5. خلاصه‌نویسی یا خلاصه‌گویی		17	100	16	94/11
	6. ارتباط بین اطلاعات قبلی و فعلی بلنداندیشی		17	100	4	7
					3	
	7. تمرین بلنداندیشی در گروه‌های دو و یا سه نفره		17	100	1	5/88
	8. تنوع متون خواندن برای بلنداندیشی		17	100	17	100
	9. ارائه گزارش شفاهی		17	100	2	11/76
	10. صندلی داغ		17	100	2	11/76
	11. تهیه فهرستی از واژه‌های مرتبط		17	100	14	82/35
	12. کار با هم کلاسی برای گسترش مهارت خواندن		17	100	7	41/17
	13. مرور دانسته‌های پیشین		17	100	17	100
	14. استفاده از کنش فیزیکی برای یادآوری اطلاعات		17	100	17	100
	15. دسته‌بندی واژه‌ها به گروه‌های معنادار		17	100	6	35/29
	16. فعالیت خارج از کلاس		17	100	3	17/6

مجموع	16	17	272	100	130	47/79
-------	----	----	-----	-----	-----	-------

داده‌های مربوط به بازیابی راهبردها مؤید آن است که خلاصه‌نویسی یا خلاصه‌گویی، تنوع متون خواندن برای بلنداندیشی، تهیه فهرستی از واژه‌های مرتبط، مرور دانسته‌های پیشین، استفاده از کنش فیزیکی برای جدول 3-5: درصد مطابقت کتاب دوم دبستان با اصول انگاره و مطابقت آنها با مقوله‌های کیفی

اصول	تعداد فنون	کل فراوانی فنون	فراوانی فنون استفاده‌شده	نمره (به درصد)	مقوله کیفی
1- فعال‌سازی دانش پیشین	4	68	-	-	رعایت نشده
2- گسترش گنجینه واژگان	4	68	34	50	تقریباً همسو
3- بازیابی راهبردها	16	272	130	47/79	تقریباً همسو
مجموع	24	408	164	40/19	تقریباً همسو

کتاب فارسی سوم دبستان به خواندن و درک متن نگاه ویژه‌ای دارد. فعالیت‌های پایان هر درس تحت عنوان 'درست و نادرست'، 'درک مطلب'، صامت‌خوانی متن‌های 'بخوان و بیندیش و پاسخ به پرسش‌های 'درک و دریافت شواهدی هستند که در این ارتباط می‌توان به آنها اشاره نمود. بررسی متون این کتاب نشان می‌دهد که در ارتباط با اصل اول، شش مورد توفان فکری یا نگاشت معنایی دیده می‌شود (درس‌های 4، 6، 7، 8، 10 و 17). به عبارت دیگر، با ارائه تصویر قبل از شروع درس دانش پیشین دانش‌آموزان درباره موضوع مورد بحث، فعال می‌شود. فراوانی فنون راهبرد فعال‌سازی دانش پیشین با توجه به شواهد مطرح شده در جدول 4-5 ارائه شده است.

با توجه به جدول 3-5، کتاب فارسی دوم دبستان اصل فعال‌سازی دانش پیشین (اصل اول) را به هیچ وجه رعایت ننموده است. در اصول رعایت‌شده گسترش گنجینه واژگان (اصل دوم) و بازیابی راهبردها (اصل سوم)، فراوانی فنون استفاده‌شده در اصول فوق به ترتیب 34 و 130 مورد است. به عبارت دیگر، درصد مطابقت کتاب فارسی دوم دبستان با اصول فوق، به ترتیب 50 و 47/79 درصد است. به طور کلی از تعداد کل 408 مورد فنون در انگاره فوق، 160 فن رعایت شده است که مؤید آن است که کتاب فارسی دوم دبستان در 40/19 درصد با این رویکرد مطابقت دارد.

کتاب فارسی سوم دبستان

جدول 4-5: فراوانی فنون استفاده شده مرتبط با راهبرد فعال‌سازی دانش پیشین در کتاب سوم

راهبرد	فنون	تعداد درس	فراوانی فنون			
			مبنا		استفاده شده	
			تعداد	درصد	تعداد	درصد
(1) فعال‌سازی دانش پیشین	1. بیان اهداف متن	17	17	100	-	-
	2. بحث پیرامون موضوع متن		17	100	-	-
	3. بحث پیرامون ساختار متن		17	100	-	-

35/29	6	100	17	4. نگاشت معنایی / توفان فکری	
8/82	-	100	68	17	4
مجموع					

از طریق ساخت آنها بحث شده است. از خرده‌تکنیک به‌یادسپاری، در بخش‌های 'بیاموز و بگو، 'نگاه کن و بگو و 'گوش کن و بگو استفاده شده است (17 مورد). برای نمونه، در درس نهم، در بخش 'درک و دریافت دانش‌آموزان مرجع ضمائر اشاره 'اینجا و 'آنجا را بیان می‌نمایند. خرده‌تکنیک بازگویی نیز در بخش‌های 'نگاه کن و بگو و 'گوش کن و بگو گنجانده شده است (11 مورد). در 7 مورد نیز از خرده‌تکنیک از بر کردن در بخش 'بخوان و حفظ کن استفاده شده است. در این مورد شعر کوتاهی باتوجه‌به موضوع درس ارائه می‌شود تا دانش‌آموزان آن را حفظ کنند. در خرده‌تکنیک آموزش واژه در بافت کلام (17 مورد)، باتوجه‌به جملات و یا جاهای خالی که در یک جمله داده شده است، واژه آموزش داده می‌شود. برای نمونه دانش‌آموزان باتوجه‌به بافت، واژه مناسب را برای هر موقعیت ذکر می‌نمایند (درس چهارم) و یا قیود مکان متفاوت را باتوجه‌به تعریف و یا بافت کلام ارائه‌شده نام می‌برند (درس 14). فراوانی فنون راهبرد گسترش گنجینه واژگان با توجه به شواهد مطرح شده در جدول 5-5 ارائه شده است.

در ارتباط با اصل گسترش گنجینه واژگان، در 26 مورد از تکنیک‌ها و خرده‌تکنیک‌ها برای آموزش واژه استفاده شده است: بحث درباره واژه‌های ناآشنا هنگام برخورد با آنها در 2 مورد استفاده شده است. برای نمونه، در بخش واژه‌آموزی (درس هفتم)، دانش‌آموزان درباره معنای واژه‌هایی که در متن خوانده‌اند با دوستان خود گفت‌وگو می‌کنند. آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی در 7 مورد استفاده شده است. برای نمونه ضرب المثل‌های 'هرچه کنی به خود کنی و 'دو قورت و نیمش باقیه در قالب داستان به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود (درس‌های 4 و 9). افزون‌براین، در نمونه‌هایی نظیر 'خدا را شکر می‌کنم و 'در جای شکر می‌ریزم واژه‌آموزی در قالب رابطه مفهومی هم‌نویسه انجام شده است (درس 5). همچنین، در بخش‌های 'نگاه کن و بگو و 'گوش کن و بگو نیز آموزش واژه از طریق فعالیت‌های زبانی صورت گرفته است. آموزش واژه جدای از فعالیت‌های زبانی در 17 مورد مشاهده می‌شود. در 2 مورد از تحلیل ساختار واژه در آموزش بهره گرفته شده است. برای نمونه، در درس 15 با تمرکز بر ساختار واژه‌های 'دندان و 'دندانه معنای واژه‌ها

جدول 5-5: فراوانی فنون استفاده شده مرتبط با راهبرد گسترش گنجینه واژگان در کتاب سوم

راهبرد	فنون و زیر فنون		تعداد درس	فراوانی فنون			
				مبنا		استفاده شده	
				تعداد	درصد	تعداد	درصد
(2) گسترش گنجینه واژه‌ها	1. آموزش صریح واژه	الف. بیان نوع کلمه	17	17	100	-	-
		ب. بیان نوع کلمه در بافت ناآشنا				-	-
	2. بحث درباره واژه‌های ناآشنا هنگام برخورد با آنها			17	100	-	-
	3. آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی			17	100	7	41/17
	4. آموزش واژه جدا از سایر فعالیت‌های زبانی	الف. آشنا شدن با قواعد املا		100	17	-	100
		ب. تحلیل ساختار واژه				-	
		پ. راهکار به یادسپاری				1	
		ت. فعالیت بازگویی				7	
		ث. جدول واژگان				3	
						1	

مجموع	4	ج. از بر کردن				7	38/23
		چ. توجه به بافت				1	
						7	
		17	68	100	26		

متن‌های نظم و نثر دیگر نیز برای این مورد استفاده شده است. برای فهرستی از واژه‌های مرتبط (11 مورد)، در بخش آموزش واژه، نمونه‌هایی مانند 'عالم، 'علم و 'معلم (درس 3)، 'گلستان، 'بیمارستان و 'دبیرستان (درس 11) و اسامی شغل مانند 'خیاط، 'عکاس و 'قصاب (درس 14) ارائه شده است. بخش‌های نمایش بی‌کلام و صندلی صمیمیت شواهدی از کار با هم‌کلاسی برای گسترش مهارت خواندن هستند (9 مورد). پرسش‌های مطرح شده در بخش‌های 'درک مطلب و 'درک و دریافت در پایان دروس نمونه‌هایی از مرور دانسته‌های پیشین است (17 مورد). در تصور و تجسم صحنه‌ها برای فهمیدن متن (8 مورد)، دانش آموزان درک خود را از تصاویر در بخش 'نگاه کن و بگو بیان می‌کنند (درس‌های 1 تا 8). کلمات مرکب نظیر 'خط‌کش، 'بارکش، 'میخ‌کش (درس 6) و واژه‌های اشتقاقی نظیر 'توانمند، 'ارزشمند و 'هنرمند (درس 10) نمونه‌هایی از دسته‌بندی واژه‌ها به گروه‌های معنادار است (11 مورد). در خرده‌تکنیک استفاده از کنش‌های فیزیکی برای یادآوری اطلاعات (4 مورد)، دانش آموزان با استفاده از حرکات دست و بدن در نمایش‌های بی‌کلام (درس‌های 1، 3، 5 و 8)، دوستان هم‌گروهی خود را متوجه کلمات می‌سازند. فراوانی فنون بازیینی راهبردها با توجه به شواهد مطرح شده در جدول 5-6 ارائه شده است.

جدول 5-5 نشان می‌دهد که بیشترین فراوانی فنون استفاده شده از راهبرد گسترش گنجینه واژگان به تکنیک آموزش واژه جدا از سایر فعالیت‌های زبانی و خرده‌تکنیک‌های آن اختصاص دارد. اصل بازیینی راهبردها در موارد زیر قابل توجه است: پیش‌بینی محتوای متن (8 مورد)، در بخش 'نگاه کن و بگو دانش‌آموزان با نگاه کردن به تصاویر محتوای آنها را پیش‌بینی می‌کنند. تمرکز بر دستور (8 مورد)، در بخش 'بیاموز و بگو آموزش زمان‌های گذشته، حال و آینده ارائه شده است (درس‌های 2، 5 و 7). همچنین، مطابقت فعل و فاعل در درس اول نمونه‌ای از این مورد است. در تحلیل موضوع اصلی متن (3 مورد)، زبان‌آموزان علاوه بر تشخیص موضوع متن، تحلیل خود را در آن باره ارائه می‌دهند (درس‌های 4، 7 و 8). برای زیرمقوله خلاصه متن (3 مورد)، در بخش 'گوش کن و بگو، زبان‌آموزان به داستان گوش می‌کنند و خلاصه‌ای از آن را برای دیگران می‌گویند. در بلنداندیشی (9 مورد)، زبان‌آموزان با نگاه کردن به تصاویر و یا گوش دادن به متون خواندنی، آنچه به ذهنشان می‌آید را بیان می‌کنند. معرفی محله خود برای دوستان در بخش درک مطلب (درس 1) و نیز نحوه تمیز نگه داشتن محیط (درس 3) نمونه‌هایی از گزارش شفاهی است (6 مورد). در خرده‌تکنیک تنوع متون برای تقویت بلنداندیشی (17 مورد)، علاوه بر متون اصلی، از

جدول 5-6: فراوانی فنون استفاده شده مرتبط با بازیینی راهبردها در کتاب سوم

اصول	فنون و زیر فنون	تعداد درس	فراوانی فنون			
			مبنا		استفاده شده	
			تعداد	درصد	تعداد	درصد
(3) بازیینی راهبردها	1. پیش‌بینی محتوای متن		17	100	8	47/05
	2. تمرکز بر دستور		17	100	8	47/05
	3. فهم ایده اصلی متن		17	100	4	23/52

17/64	3	100	17	17	4. تحلیل موضوع اصلی متن	مجموع
17/64	3	100	17		5. خلاصه نویسی یا خلاصه گویی	
52/94	9	6	100		6. ارتباط بین اطلاعات قبلی و فعلی بلنداندیشی	
		3				
17/64	3	100	17		7. تمرین بلنداندیشی در گروه‌های دو و یا سه نفره	
100	17	100	17		8. تنوع متون خواندن برای بلنداندیشی	
35/29	6	100	17		9. ارائه گزارش شفاهی	
52/94	9	100	17		10. صندلی داغ	
64/70	11	100	17		11. تهیه فهرستی از واژه‌های مرتبط	
23/52	4	100	17		12. کار با هم‌کلاسی برای گسترش مهارت خواندن	
100	17	100	17		13. مرور دانسته‌های پیشین	
23/52	4	100	17		14. استفاده از کنش فیزیکی برای یادآوری اطلاعات	
47/05	8	100	17		15. دسته‌بندی واژه‌ها به گروه‌های معنادار	
23/52	4	100	17		16. فعالیت خارج از کلاس	
43/38	118	100	272	17	16	

جدول 5-6 نشان می‌دهد که بیشترین فراوانی فنون استفاده شده در این راهبرد به تکنیک‌های مرور دانسته‌های پیشین و تنوع متون خواندن برای بلنداندیشی و سپس تهیه فهرستی از واژه‌های مرتبط اختصاص دارد. انطباق محتوا و متون این کتاب با اصول و فنون انگاره فوق در جدول 5-7 ارائه شده است.

جدول 5-7: درصد مطابقت کتاب سوم دبستان با اصول انگاره و مطابقت آنها با مقوله‌های کیفی

اصول	تعداد فنون	کل فراوانی فنون	فراوانی استفاده‌شده	فنون	نمره (به درصد)	مقوله کیفی
1- فعال‌سازی دانش پیشین	4	68	6	6	8/82	ناهمسو
2- گسترش گنجینه واژگان	4	68	26	26	38/23	تقریباً همسو
3- بازبینی راهبردها	16	272	118	118	43/38	تقریباً همسو
مجموع	24	408	150	150	36/76	تقریباً همسو

است بر اینکه کتاب فارسی سوم دبستان در 36/76 درصد از انگاره اندرسون استفاده نموده است.

کتاب‌های فارسی دوم و سوم ابتدایی

در این بخش فراوانی و درصد مطابقت کتاب‌های فارسی دوم و سوم با اصول و فنون انگاره اندرسون در جدول 5-8 ارائه می‌شود.

با توجه به جدول 5-7، در کتاب فارسی سوم دبستان اصول رعایت‌شده فعال‌سازی دانش پیشین، گسترش گنجینه واژگان، و بازبینی راهبردها، فراوانی فنون استفاده‌شده در اصول فوق به ترتیب 6، 26 و 118 مورد است. به عبارت دیگر، درصد مطابقت کتاب فارسی سوم دبستان با اصول فوق به ترتیب 8/82، 38/23 و 43/38 است. به طور کلی می‌توان گفت که از تعداد کل 408 فن در انگاره فوق، 150 مورد رعایت شده است که تأییدی

جدول 5-8: مقایسه کتاب‌های دوم و سوم با توجه به همسویی با راهبردهای انگاره پویای ارتباطی

مقوله کیفی	نمره دوره (به درصد)	فراوانی فنون استفاده شده در کتاب‌ها		فراوانی کل فنون برای کتاب‌های 2 و 3	فنون	اصول
		3	2			
ضعیف	8/82	6	-	68	4	1- فعال سازی دانش پیشین
تقریباً همسو	44/11	26	34	68	4	2- گسترش گنجینه واژگان
تقریباً همسو	46/69	118	136	272	16	3- بازیابی راهبردها
تقریباً همسو	39/21	150	170	408	24	مجموع
تقریباً همسو	39/21	36/76	41/66	100%	نمره کل (به درصد)	
-	-	تقریباً همسو	تقریباً همسو	مقوله کیفی		

رتبه 29/80 به لحاظ استفاده از رویکرد ارتباطی اجتماعی- روان‌شناسی زبان وجود ندارد (U= 429, $n_1=n_2=30$ $p=0.749 > 0.05$)

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی مهارت درک خواندن در کتاب‌های دوم و سوم دوره اول ابتدایی و مطابقت و مقایسه آنها با رویکرد آموزشی اندرسون (Anderson, 1999 & 2014) است تا مشخص شود که آیا آنها با رویکرد فوق همخوانی دارند. همچنین، با مطالعه آنها، پاسخ سؤالاتی که در بخش مقدمه مطرح شده بود روشن شود. سؤالات در اینجا مطرح و پاسخ آنها با توجه به داده‌های به دست آمده از تحلیل محتوای کتاب‌های مزبور ارائه می‌شود.

1- تا چه اندازه مطالب و محتوای کتاب‌های فارسی دوم و سوم با معیارها و راهبردهای رویکرد اندرسون مطابقت دارد؟

نتایج بررسی جدول 5-3 تأییدی است بر اینکه کتاب فارسی دوم دبستان اصل فعال‌سازی دانش پیشین را

بررسی جدول 5-8 نشان می‌دهد که اصول فعال‌سازی دانش پیشین (اصل اول)، گسترش گنجینه واژگان (اصل دوم)، و بازیابی راهبردها (اصل سوم) رعایت شده است. افزون‌براین، تحلیل فراوانی اصول رعایت‌شده فوق نشان داد که میزان فراوانی آنها به طور کلی 39/21 درصد است.

برای بررسی توزیع فراوانی راهبردهای استفاده شده در دو کتاب فوق از آزمون ناپارامتری یومان‌ویتنی در نرم‌افزار اسپاس نسخه 20 استفاده کردیم. از این آزمون ناپارامتری برای تشخیص تفاوت معناداری میان دو گروه از متغیرهای مستقل استفاده می‌شود که متغیر وابسته (نمره اصول و فنون استفاده شده) از نوع رتبه‌ای و یا فاصله‌ای است و هر کدام از متغیرهای مستقل (کتابهای درسی) جداگانه تحلیل شده‌اند. افزون بر این، تعداد آزمودنی‌ها (حجم نمونه) کم و نمرات متغیر وابسته توزیع عادی ندارند. بررسی توزیع فراوانی راهبردهای استفاده شده در کتاب‌های دوم و سوم نشان داد که تفاوت معناداری به لحاظ آماری میان کتاب‌های دوم دبستان با میانگین رتبه 31/20 و کتاب سوم دبستان با میانگین

کتاب سوم ابتدایی در مقایسه با کتاب دوم متنوع‌تر می‌باشند. اصول و فنون استفاده شده در این کتاب 36/76 درصد کل موارد را دربرمی‌گیرد که تأییدی است بر اینکه کتاب سوم دبستان به لحاظ مطابقت با اصول و فنون اندرسون تقریباً (نه کاملاً) همسو است.

2- کدام یک از اصول و فنون انگاره‌اندلسون بیشترین فراوانی را در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی دارد؟
تحلیل کمی داده‌ها نشان داد که در کتاب‌های فارسی دوم و سوم از میان اصول و فنون استفاده‌شده، کمترین فراوانی مربوط به اصل فعال‌سازی دانش پیشین با 8/82 درصد و بیشترین فراوانی مربوط به اصل بازبینی راهبردها با 46/69 درصد است. اصل گسترش گنجینه واژگان با 44/11 درصد در سطح بعدی واقع است.

3- کدام یک از کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی مطابقت بیشتری با رویکرد خواندن اندرسون دارد؟
تحلیل داده‌های جدول 5-8 نشان داد که کتاب فارسی دوم به میزان 41/66 درصد و کتاب سوم به میزان 36/76 درصد با انگاره فوق مطابقت دارند. نکته قابل‌توجه اینکه اگرچه کتاب دوم مطابقت بیشتری با انگاره فوق دارد، به طور کلی از نظر کیفی این دو کتاب با این انگاره کاملاً همسو نیستند. افزون بر این، برخلاف ادعای مؤلفان مبنی بر اینکه کتاب سوم در مقایسه با کتاب دوم برای تقویت توانایی ادراکی زبان‌آموزان نگاه ویژه‌ای به درک متن دارد و فعالیت‌هایی برای سطوح بالاتر درک در این کتاب طراحی شده است تا دانش‌آموزان بتوانند به استنباط، تلفیق و خوانش متون دست یابند، مطابقت کمتری در مقایسه با کتاب دوم با انگاره اندرسون دارد. به طور کلی، به لحاظ آماری تفاوتی میان کتاب‌های فارسی دوره اول به لحاظ استفاده از اصول و فنون انگاره‌اندلسون و همخوانی با رویکرد فوق وجود ندارد. به عبارت دیگر، محتوای کتاب‌های فارسی دوره اول بر پایه رویکردهای نوین ارتباطی، مشارکتی و تعاملی تدوین نشده‌اند.

امروزه در دنیا از رویکردهای جدید برای آموزش خواندن استفاده می‌شود. یکی از این رویکردها، رویکرد

رعایت ننموده، اما اصل‌های گسترش گنجینه واژگان و بازبینی راهبردها را تا حدودی رعایت نموده است. در اصل گسترش گنجینه واژگان به آموزش واژه همراه با دیگر فعالیت‌های زبانی و جدا از دیگر فعالیت‌های زبانی توجه شده است. به موارد دیگر نظیر بحث درباره واژه‌های ناآشنا هنگام برخورد با آن‌ها توجه‌ای نشده است. در اصل بازبینی راهبردها به فنون تمرکز بر دستور، تنوع متون خواندن برای بلنداندیشی، ارائه گزارش شفاهی، ارائه فهرستی از واژه‌های مرتبط، مرور دانسته‌های پیشین، استفاده از کنش فیزیکی برای یادآوری اطلاعات و دسته‌بندی واژه‌ها به گروه‌های معنادار توجه شده است و دیگر فنون نظیر تحلیل موضوع اصلی متن، خلاصه‌نویسی یا خلاصه‌گویی، صندلی صمیمیت و کار با هم‌کلاسی برای گسترش مهارت خواندن جایی در این کتاب ندارند. فراوانی فنون استفاده شده در اصول گسترش گنجینه واژگان و بازبینی راهبردها در مقیاس سطح دو جدول 4-1 تأییدی است بر اینکه کتاب فارسی دوم دبستان تقریباً (نه کاملاً) همسو با رویکرد اندرسون (Anderson, 1999 & 2014) است.

جدول 5-7 نشان داد که در کتاب سوم دبستان اگرچه اصول فعال‌سازی دانش پیشین، گسترش گنجینه واژگان و بازبینی راهبردها استفاده شده، به همه فنون اصول فوق نیز توجه نشده است. در برخی دروس به فن نگاشت معنایی توجه شده است و دیگر موارد این اصل نظیر بحث پیرامون موضوع و ساختار متن نادیده انگاشته شده است. در پاره‌ای موارد نیز به خرده تکنیک‌های بحث درباره واژه‌های ناآشنا هنگام برخورد با آن‌ها و آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی توجه شده است. خرده تکنیک آموزش واژه جدا از سایر فعالیت‌های زبانی در مقایسه با سایر خرده تکنیک‌های این اصل از تنوع و فراوانی بیشتری برخوردارند. در ارتباط با اصل بازبینی راهبردها نیز تنوع متون خواندن برای بلنداندیشی و مرور دانسته‌های پیشین کاملاً رعایت شده است حال آنکه دیگر خرده تکنیک‌ها از فراوانی کمتری برخوردارند. خرده تکنیک‌های استفاده شده اصل بازبینی راهبردها در

درسی در ارتباط با این راهبرد است. از این رو، به مؤلفان این کتاب‌ها توصیه می‌شود بخشی برای تمرین این عنوان در آغاز دروس تدوین کنند تا مشارکت دانش‌آموزان در مهارت خواندن افزایش یافته و توجه آنها بیشتر به موضوع متن معطوف شود.

فراوانی 44/11 درصد اصل گسترش گنجینه واژگان در کتاب‌های درسی دوم و سوم تأییدی است بر اینکه آموزش واژه، تکنیک‌ها و خرده‌تکنیک‌های این اصل به طور کامل با انگاره‌های نوین زبان‌آموزی در حوزه خواندن مطابقت ندارند، لذا به مؤلفان این دو کتاب توصیه می‌شود به این امر توجه جدی داشته باشند و کتاب‌های فوق را مورد بازبینی قرار دهند چرا که آموزش واژه از طریق تمرکز بر معانی واژه‌های جدید بخش جدای‌ناپذیر یادگیری زبان است. این اصل از اهمیت بالایی برای دانش‌آموزان برخوردار است زیرا دانش‌آموزانی که گنجینه واژگان کم و توانش زبانی ضعیفی دارند ارتباط زبانی موفق نخواهند داشت. افزون بر این، گنجینه واژگان نقش مهمی در خواندن و تقویت مهارت‌های دیگر زبان نظیر نوشتاری، شنیداری و صحبت کردن نیز ایفا می‌کند که ضرورت بازبینی در این حیطه را اجتناب‌ناپذیر می‌نماید.

درک مطلب در خواندن اهمیت بسیار دارد زیرا به درک معنا کمک می‌کند. در رویکردهای تعاملی نظیر رویکرد فوق، تکالیفی مانند خلاصه‌سازی و پیش‌بینی درباره متن تدارک دیده می‌شود تا فراگیر در حین خواندن فعال باشد و از این راهبردها برای درک معنای متن استفاده کند. آموزش این راهبردها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا خود آنها بتوانند معنی را از متن استخراج کنند. در تکالیف متن - محور (text-based) با پرسیدن سؤال‌هایی از متن، دانش‌آموزان مجبور می‌شوند تا شواهد و قرائن را از متن استخراج کنند و از خود بپرسند که چرا می‌خوانند و پیشرفت خواندن آنها چگونه است. افزون بر این، تکالیف متن - محور باعث می‌شود که دانش‌آموزان از دانش پیشین خود برای پیش‌بینی رویدادهایی که در متن رخ می‌دهند استفاده کنند و اندیشه‌های خود را

اجتماعی - روان - زبان‌شناختی اندرسون (Anderson, 1999 & 2014) است که یادگیری به واسطه انجام دادن و تمرکز بر معنا صورت می‌گیرد. در این رویکرد دانش‌آموزان در موقعیت واقعی انجام تکالیف زبانی قرار می‌گیرند که به نیازهای ارتباطی آنها وابسته است و از راهبردهای ارتباطی و مهارت‌های تعاملی در کلاس درس خواندن استفاده می‌کنند. به عبارت دیگر، این رویکرد تکلیف - محور در مهارت خواندن بر این باور استوار است که دانش‌آموزان یادگیری مؤثرتری دارند هنگامی که ذهن آنها بر تکالیفی متمرکز می‌شود که در زندگی واقعی آنها بازخورد دارد. از آنجا که کتاب‌های دوم و سوم کاملاً همسو با این رویکرد تکلیف - محور نیستند و از طرفی مهارت خواندن یکی از مهارت‌هایی است که برای برآوردن نیازهای ارتباطی گویشوران به‌ویژه دانش‌آموزان حیاتی است، بنابراین به مؤلفان کتاب‌های درسی دوره اول (ارجمند شریف آباد و همکاران، 1397؛ خلیلی و همکاران، 1397) پیشنهاد می‌شود که بازبینی اساسی نسبت به محتوای این کتاب‌ها و ارتقای سطح آنها برای همگون و هماهنگ شدن کامل با رویکردهای جهانی نظیر رویکرد ارتباطی اجتماعی - روان - زبان‌شناختی اندرسون (Anderson, 2014) در جهت تسهیل فرایند درک خواندن داشته باشند.

رویکرد اندرسون بر دانش پیشین و فعال نمودن این دانش با فعالیت‌های قبل از خواندن مانند تصویر، پرسش و پاسخ، ارائه داستان کوتاه، طرح سؤال و آماده‌سازی ذهنی دانش‌آموزان جهت ورود به متن اصلی تأکید دارد که از نقاط قوت این رویکرد در مقایسه با رویکرد استفاده شده در تدوین کتاب‌های درسی دوره ابتدایی است. در این رویکرد، یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که اطلاعات جدید با اطلاعات پیشین مرتبط شود. در کتاب فارسی دوم دبستان این اصل به هیچ وجه رعایت نشده است و در کتاب سوم دبستان نیز تنها در 8/82 درصد به این اصل توجه شده است. این میزان ناچیز از چهار تکنیک این اصل نیز صرفاً به انگاشت معنایی/ توفان فکری اختصاص دارد که تأییدی بر ضعیف بودن کتاب‌های

سامان بخشند. با توجه به اهمیت این موارد در درک خواندن، بازبینی مطالب و توجه بیشتر به فراوانی این خرده تکنیک‌ها در محتوای کتاب‌های فوق به مؤلفان توصیه می‌شود.

درک متن هنگامی صورت می‌گیرد که خواننده از متن بلنداندیشی داشته باشد؛ به این مفهوم که افکار خود را به هنگام خواندن متن گزارش دهد. خواندن فرایند بسیار راهبردی است که در حین خواندن، فراگیر با استفاده از راهبردهای متفاوت سعی در دستیابی به معنای متن دارد؛ راهبردهایی نظیر فعال‌سازی دانش پیشین، بررسی متن، پیش‌بینی کردن، استنتاج کردن، پرسش کردن و خلاصه نمودن راهبردهایی هستند که بر تفکر و حل مسئله تمرکز دارند. به عبارت دیگر، بازبینی راهبردها به منزله روشی برای پیدا کردن راه حل برای درک خواندن است که وابسته به تفکر است. بلنداندیشی یکی از راهبردهای شناختی است که کنش خواندن دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. اهمیت این فرایند از این جهت است که افکار دانش‌آموزان را آشکار می‌سازد. بر پایه انگاره اندرسون (Anderson, 1999)، این راهبرد به دانش‌آموزانی که در درک خواندن مشکل دارند کمک می‌کند زیرا در حین خواندن سؤالاتی از آنها پرسیده می‌شود تا افکار آنها مشاهده شود. در این راهبرد فنونی از قبیل انتخاب متن مناسب، بلندخوانی، بلنداندیشی، آوردن متون دیگر جهت فهم بهتر متون اصلی برای وادار نمودن دانش‌آموزان منفعل به بلنداندیشی و ارائه گزارش توسط آن‌ها ارائه شده و آگاهی دانش‌آموزان از این راهبرد در یادگیری تأثیرگذار است. توجه ویژه کتاب‌های دوم و سوم به این راهبرد نقش مهمی در موفقیت بیشتر دانش‌آموزان در درک خواندن دارد و از این منظر محتوای این کتاب‌ها همسو با یافته‌های محققان (Anderson, 1994 & 1999; Fisher, Frey & Lapp, 2011; Ortlieb & Norris, 2012; Sönmez & Sulak, 2018) در استفاده از این راهبرد است.

یافته‌های این پژوهش (که مؤید همسو نبودن کامل کتاب‌های دوم و سوم ابتدایی با رویکرد فوق است) هم به

لحاظ نظری و هم به لحاظ کاربردی برای آموزش درک خواندن اهمیت دارد. به لحاظ کاربردی، در سطح کلان سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی با آگاهی از یافته‌های این تحقیق می‌توانند با طراحی محتوا و مطالبی که مرتبط با زندگی و تجربه جامعه فراگیران ایرانی است به بهبود درک مطلب آنها کمک کنند. در سطح خرد و در عمل نیز نتایج این تحقیق می‌تواند برای معلمان محققان و دانش‌آموزان مفید واقع گردد. آگاهی معلمان از کاستی‌های کتاب‌های فوق در زمینه رویکرد ارتباطی سبب می‌شود تا آنها با ارائه محتوای تکمیلی و یا کاربردی فعالیت‌های دیگری نظیر بحث قبل از خواندن، پیوند بیشتری بین محتوا و تجربه دانش‌آموزان برقرار کرده و درک خواندن دانش‌آموزان را تسهیل و بهبود بخشند. هم‌پوشانی برخی از تکنیک‌ها مانند ارائه فهرستی از واژه‌های مرتبط و دسته‌بندی واژه‌ها به گروه‌های معنادار مربوط به اصل بازبینی راهبردها و نیز تکنیک‌های آموزش واژه از طریق توجه به بافت و بیان نوع کلمه در بافت مربوط به راهبرد گسترش گنجینه واژگان از محدودیت‌های پژوهش هستند. علاوه بر این، متکی بودن راهبرد فعال کردن دانش پیشین در دانش‌آموزان به پیشینه فرهنگی-اجتماعی-اقتصادی آنها و متفاوت بودن دانش پیشین فراگیران در موضوعات درسی و تأثیرگذاری آن بر درک خواندن دانش‌آموزان از مواردی است که تعمیم یافته‌ها را با محدودیت مواجه می‌سازد.

منابع

- Akbari Sheldarre, F.; Hajiyan, F.; Zolfaghari, H.; Ramandoust, M.; Lashkari, M. Saffarpour, A.;Ne'matzade, Sh. (2018). *Farsi Textbook of Elementary First Grade*. Tehran: General office of printing and distribution of textbooks [In Persian].
- Anderson, J. N. (2014). *Active Skills for Reading 4*. USA: Heinle Publication
- Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading: issues and strategies*. Heinle & Heinle. 53-56.

- McPherson, P. (2003). Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies. *Reading in a Foreign Language*, 15 (1), 76-78.
- Ortlieb, E. & Norris, M (2012). Using the think-aloud strategy to bolster reading comprehension of science concepts. *Current Issues in Education*, 15(1), 1-9.
- Ostadi, M. (2016). *The Study of Reading Skills in Elementary Students of Kashan Based on PIRLS Test*. Qom: Qom University [In Persian].
- Rahmawati, L. (2018). *Content Analysis of the English Textbook Entitled Primary English as a Second Language*. M.A Thesis, State Islamic University Surabaya.
- Sahrayi, R. M. & Shabaz, M. (2012). Content Analysis of Persian Language Teaching Sources based on Neil Anderson Model. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1(2), 1-29 [In Persian].
- Setiawati, D. (2015). *Content Analysis of Student Book "When English Rings a Bell" for Grade VIII Junior High School*. M. A. Thesis. Semarang State University.
- Shahbaz., M. (2012). *Content Analysis of some Persian Language Teaching Sources based on Neil Anderson Model*. Tehran: Allame Tabataba'i University [In Persian].
- Sholichatun, S. (2011). *Content analysis of reading materials in English on sky textbook for junior high school*. M. A. Thesis, Walisongo State Institute.
- Sojudi, I. (2009). *The Effect of Cooperation Methods in Modern Book on Reading Skill of Junior students of Nir city*. Ardabil: Payame Noor University [In Persian].
- Sönmez, , Y. & Sulak, S. E. (2018). The Effect of the Thinking-aloud Strategy on the Reading Comprehension Skills of 4th Grade Primary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1): 168-172.
- Taheri, R. (2014). *Content Analysis of Farsi Textbooks (Reading & Writing) of second and Third Years of Elementary in Academic Years 2013-2014*. Tehran: Allame Tabataba'i
- Anderson, N. J. (1994). "Developing Active Readers: A Pedagogical Framework for the Second Language Reading Class". *System*, Vol. 22: 177-194.
- Arjomand Rashidabad, Z.; Akbari Sheldarre, F.; Jebelli Ade, P.; Zolfaghari, H.; Langari, M.; Sha'bani, A.; & Neysari, S. (2018). *Farsi Textbook of Elementary Second Grade*. Tehran: General office of printing and distribution of textbooks [In Persian].
- Fisher, D. Frey, N. & Lapp, D. (2011). Coaching middle-level teachers to think aloud improves comprehension instruction and student reading achievement. *The Teacher Educator*, 46(3), 231-243.
- Fraser, C. (2007). *Reading rate in L1 Mandarin Chinese and L2 English across five reading tasks*. The Modern Language Journal, 91, 372-394
- Goodman, K. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 4, 126-135.
- Hapsari, I. A. (2017). *A Content Analysis of "When English Rings a Bell" English Textbook in 2013 Curriculum for the Seventh Grade Student of Junior High School*. M. A. Thesis, State Islamic Institute of Surakarta.
- Hermida, J. (2009). The Importance of Teaching Academic Reading Skills in First-Year University Courses. *The International Journal of Research and Review*, Vol. 3, 20-30.
- Kami, M. L., Mosenthal, P., Barr, R. & Pearson, P. D. (2017). *Handbook of reading research*, edited by Michael L. Kamil et al, Routledge, New York.
- Khalili, S.; Zandi, H.; Zolfaghari, H.; Farhadi, G.; Abadati, Sh.; Alipour, M.;& Hadavand Miraziyyi, E. (2018). *Farsi Textbook of Elementary Third Grade*. Tehran: General office of printing and distribution of textbooks [In Persian].
- Kuhn, M.,& Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Educational Psychology*, 95, 3-21.

- 1(1), 20-27.
- Tomlinson, B. (2008). Language acquisition and language learning materials. In B. Tomlinson (ed.) *English Language Teaching Materials*. London: Continuum.
- University [In Persian].
- Tambunan, M., Sipayung, K.T. & Sinaga, N. T. (2019). Content analysis of English textbook “interactive english” used in first grade juniorhigh school in 2013 curriculum. *Journal of English Teaching & Applied Ling.*