

میزان درگیری کتاب دری صنف سوم و چهارم افغانستان با مهارت‌های سواد خواندن بر اساس مطالعه

بین‌المللی پرلز^۱ (PIRLS)

دکتر حسین کارآمد*، دکتر محسن دیبایی صابر* و محمدرحیمی*

چکیده

پژوهش حاضر می‌کوشد تا میزان درگیری کتاب‌های دری صنف سوم و چهارم افغانستان با فرایندهای درک مطلب را براساس مطالعه پرلز موردبررسی قرار دهد. جامعه تحقیق عبارت است از محتوای کتاب‌های دری صنف سوم و چهارم ابتدایی که منطبق بر مطالعه پرلز، دانش آموزان محدوده سنی ۹ سال را در برمی‌گیرد. از این کتاب‌ها بخش‌های «جمله‌ها» و «نوشتن ابتکاری» از کتاب دری سوم و «بخوان و بنویس»، «بگو و بشنو» و «به دوستان بگو» از کتاب دری چهارم؛ به‌عنوان جامعه مورد مطالعه قرار گرفته است. روش پژوهش، تحلیل محتوا است و ابزار گردآوری اطلاعات، جداول مقوله‌بندی بوده است که بر اساس چهار مهارت اصلی درک مطلب در مطالعه پرلز تنظیم شد. این مهارت‌ها عبارتند از: ۱. تمرکز و بازیابی اطلاعاتی که به‌طور صریح در متن بیان شده‌اند؛ ۲. نتیجه‌گیری مستقیم؛ ۳. تفسیر و تکمیل ایده‌ها و اطلاعات؛ ۴. بررسی و ارزشیابی محتوای زبان و عناصر مربوط به متن. نتایج پژوهش نشان داد میزان درگیری محتوای کتاب دری صنف سوم و چهارم با مهارت‌های اصلی درک مطلب، براساس مطالعه پرلز متفاوت است؛ یعنی کتاب دری صنف سوم بیشترین تأکید بر فرایند «بررسی و ارزشیابی محتوا» و کمترین تأکید بر فرایندهای «تمرکز و بازیابی اطلاعات»، «نتیجه‌گیری مستقیم» و «تفسیر و ترکیب اطلاعات» بوده است. در کتاب دری چهارم نیز بیشترین تأکید بر فرایند «بررسی و ارزشیابی محتوا» و کمترین تأکید بر فرایند «تفسیر و ترکیب اطلاعات» بوده است. علاوه بر این میزان درگیری بخش‌های گوناگون کتاب دری سوم و چهارم با مهارت‌های اصلی درک مطلب براساس مطالعه پرلز نیز متفاوت است. همچنین فرایندهای «تمرکز و بازیابی اطلاعات»، «نتیجه‌گیری مستقیم» و «تفسیر و ترکیب اطلاعات» در کتاب دری چهارم بیشتر از کتاب دری سوم بوده است و تنها فرایند تأکید بر «بررسی و ارزشیابی محتوا» در کتاب دری سوم بیشتر از کتاب دری چهارم است.

* استادیار گروه علوم تربیتی مجتمع آموزش عالی علوم انسانی.

* استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد.

* دانشجوی کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی مجتمع آموزش عالی علوم انسانی.

کلیدواژه‌ها: درگیری^۲، تحلیل محتوا^۳، برنامه درسی^۴، سواد خواندن^۵ و مهارت‌های درک مطلب.

مقدمه

کتاب‌های درسی همواره نقش اساسی در فرایند تعلیم و تربیت دارند و مهم‌ترین مرجع یادگیری به شمار می‌آیند؛ فعالیت‌های دانش آموزان و معلمان نیز بر اساس محتوای کتاب‌های درسی موردبررسی و ارزشیابی قرار می‌گیرند. کتاب درسی دری عمده‌ترین منبع یادگیری فراگیران درزمینه^۶ خواندن و پرورش فرایندهای درک مطلب است، بنابراین محتوای این کتاب باید به شکلی طراحی شود که به تقویت و توسعه مهارت‌های خواندن و پرورش توانایی درک و فهم متون در دانش آموزان بپردازد. پژوهش حاضر درصدد است تا تعیین کند محتوای کتاب‌های دری پایه سوم و چهارم دوره ابتدایی، چه میزان مهارت‌های مربوط به درک مطلب را دانش آموزان پرورش می‌دهند. مهارت در خواندن یکی از مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش آموزان در زندگی امروز است. در حقیقت یادگیری مهارت خواندن، کلید یادگیری‌ها به شمار می‌آید، زیرا بیشتر یادگیری‌های درسی از آن طریق صورت می‌گیرد. امروزه موضوع تقویت زبان‌آموزی، غنی‌سازی مهارت خواندن توجه ویژه به توانایی درک مطلب در نظام آموزشی جهان از ابتدای سال تحصیلی با جدیت دنبال می‌شود. وزارت معارف افغانستان با توجه به جایگاه این موضوع در روند پیشرفت تحصیلی در مطالعه پرلز باید شرکت کند.

مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز (۲۰۱۶)، برنامه‌ای ابتکاری برای ارزیابی توانایی خواندن کودکان است که ۵۰ کشور از سراسر جهان در آن شرکت کردند. پایه و اساس طرح پرلز، اهداف خواندن و فرآیندهای درک مطلب است. گزارش بین‌المللی پرلز (۲۰۱۶) بر مبنای چارچوب نظری طرح که نیمی بر اساس مواد خواندنی ادبی و نیمی دیگر بر اساس مواد اطلاعاتی است، دو هدف اصلی خواندن را در برمی‌گیرد. در هر

۱. Engage

۲. Analysis of content

۳. Curriculum

۴. Reading of literacy

یک از مجموعه هدف‌های سواد خواندن و اطلاعات، پرسش‌ها به گونه‌ای طراحی شده است که چهار فرایند اصلی درک مطلب در خواندن را اندازه‌گیری کنند؛ این فرایندها شامل موارد زیر هست.

اول: تمرکز بر اطلاعاتی که به‌طور صریح مطرح شده‌اند و بازیابی آن‌ها^۶: در این فرایند دانش‌آموز باید تناسب اطلاعات یا نظری که در متن ارائه شده است را با اطلاعات موردنیاز خود تشخیص دهد، اما یافتن نوع اطلاعات. یا نظر خاص، مستلزم پیدا کردن جمله یا عبارت خاص است.

دوم: نتیجه‌گیری مستقیم^۷: نتیجه‌گیری به خواننده اجازه می‌دهد فراتر از سطح متن برود و «شکاف‌هایی را که بیشتر در معانی وجود دارند پر کند. پرسش‌های این فرایند غال با بر اطلاعات موجود در متن استوار هستند و از دانش‌آموزان می‌خواهند دو نظری که در جملات مجاور ارائه شده‌اند را به یکدیگر متصل کرده، فاصله خالی میان آن‌ها را از نظر معنایی پرکنند.

سوم: تفسیر و تلفیق آراء^۸: در این فرایند خواننده از سطح عبارت یا جمله متن گام برمی‌دارد تا میان آراء مربوط به متن ارتباط برقرار کند، اطلاعات را به هم بیامیزد یا مفاهیم ضمنی گسترده‌تری از معنای متن دریابد. در این فرایند خوانندگان از نظر و دیدگاه‌های خود نیز بهره می‌گیرند و به همین دلیل معانی که از طریق این فرایند به دست می‌آیند، احتمالاً در میان خوانندگان متنوع است و این تنوع معانی به دانش و تجربه آنان برای خواندن، بستگی دارد.

چهارم: بررسی و ارزشیابی محتوا و عناصر ساختاری متن^۹: در این فرایند دانش‌آموز محتوای متن را به جهت ارزش کلی آن، ویژگی ساختاری و زبان‌شناختی متن، باورپذیری یا ارتباط با خواننده ارزیابی می‌کند.

چهار فرایند اساسی درک مطلب که خوانندگان برای معنا سازی به کاربرند، همان فرایندهایی هستند که جهت هر دو هدف خواندن مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد پژوهش حاضر یکی از اولین بررسی‌هایی است که براساس مطالعه پرلز صورت

I. Focuce on and Retrive Explicitly Stated Information

۲. Make Straight forward Inferences

۳. Interpret and Integrate Ideas and Information

۴. Examine and Evaluate Content, Language and Textual Elements

گرفته است. اهمیت این پژوهش به دلیل بررسی میزان رعایت فرایندهای درک مطلب در کتاب‌های دری سوم و چهارم از جهت تحلیل محتوا درباره درگیری کتاب با فرایندهای فوق است.

ادبیات تحقیق

فرزند انسان به هنگام تولد یکی از ضعیف‌ترین موجودات عالم خلقت است و هیچ‌گونه وسیله ارتباطی جز یکسری اعمال بازتابی ندارد، اما باگذشت مدتی از تولدش، قادر می‌شود که از نظر ذهنی به پایه بهترین موجود هستی برسد و از نظر آن پس تحولات بسیار عمیقی در او صورت می‌پذیرد به‌طوری‌که موجودات دیگر از آن محرومند. اولین تحول پس از دوسالگی در کودک ظاهر می‌شود، زبان‌آموزی و کسب مهارت‌های زبانی است. زبان دقیق‌ترین وسیله فهمیدن و فهماندن در گذشته و حال بوده و هست. زبان ابزار اصلی فکر در آمد چنانکه تفکر را سخن گفتن بی‌صدا نامیده‌اند. لفظ‌ها هستند که هم افکار را محدود و پنهان نگه می‌دارند و هم امکان رشد و تحول و آشکار ساختن آن‌ها را فراهم می‌سازند.

اتو کلاین برگ^{۱۰} در این باره می‌نویسد: «چه زبان و اندیشه را عین هم بدانیم و چه ندانیم یک‌چیز مسلم است و آن این است که در اغلب موارد اندیشه مستلزم به کاربردن زبان است و چگونگی زبان و چگونگی اندیشه مؤثر است» (کاردان ۱۳۶۹: ۶۹).

زبان‌آموزی چهار زمینه یا مهارت اصلی را در برمی‌گیرد، این حوزه‌ها عبارت‌اند از: گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن. حوزه یا مهارت «گوش دادن» و «سخن گفتن» در آغاز فرایند زبان‌آموزی و «خواندن» و «نوشتن» در مراحل بعدی قرار می‌گیرند. این ابزار مهم ارتباط انسانی، چنان زندگی کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهد که نتیجه‌اش توسعه و سرعت شگفت‌آور مهارت‌های «گوش دادن» و «سخن گفتن» است (ناعمی، ۱۳۷۷: ۷).

باگذشت زمان، اکثر کودکان در بدو ورود به مراکز پیش‌دبستان، کمتر قادر به «خواندن» و «نوشتن» می‌شوند. تقویت مهارت‌های گوش دادن و سخن گفتن در دوره‌های بالاتر منوط به کمک و واسطه ارتباط‌های زمانی است. بدین ترتیب وظیفه خطیر مراکز پیش‌دبستانی و دبستانی آشکار می‌گردد. بدین معنا که در برنامه‌ریزی درسی و تدوین فعالیت‌های مربوط باید با تألیف برنامه‌های درسی به تقویت و پرورش این مهارت‌ها در کودکان همت گماشت.

برنامه درسی معادل واژه کوری کولیوم است که واژه ریشه لاتین دارد و معنی فاصله و راهی است که باید

^{۱۰} – Otto Klineberg

طی شود تا فرد به هدف برسد. در اصطلاح، برنامه درسی به منظوره‌های گوناگون به کار برده شده است.

بوشامپ^{۱۱} در کتاب «تئوری برنامه درسی» سه برداشت متفاوت از برنامه درسی ارائه می‌دهد. این سه برداشت عبارتند از:

برنامه درسی به عنوان سند مکتوب

برنامه درسی به عنوان نظام

برنامه درسی به عنوان حوزه مطالعاتی (طالب زاده، ۱۳۸۲).

انتخاب محتوا مرحله اساسی فرایند برنامه ریزی درسی است. این مهم از طریق در نظر گرفتن هدف‌های آموزشی آغاز و دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز برای تحقق هدف‌ها مذکور تعیین می‌گردد (ابراهیمی ۱۳۷۷ ص ۹۷).

کتاب دری از کتاب‌های اساسی دوره ابتدایی است که باید ایفاگر نقش‌ها و فعالیت‌های گوناگونی برای تحقق اهداف زبان‌آموزی، ارزشی، نگرشی، املائی، ادبی، نگارشی و مهارت‌های زندگی باشد تا دانش‌آموز را برای زیستن و شناختن درست و دقیق زبان و فرهنگ و ادبیات آماده کند. هدف اساسی برنامه درسی زبان‌آموزی توجه به تقویت و پرورش مهارت‌های زبانی شامل گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن است. با توجه به این اهداف، مسئولان تهیه و تألیف کتاب دری باید در هنگام تهیه محتوا، اصول زیر را مورد توجه قرار دهند:

۱. محتوا باید با هدف‌های درس و نظام آموزشی ارتباط و هماهنگی داشته باشد.
۲. محتوا باید با تجارب گذشته یادگیرنده، نیازها و علایق او ارتباط و تناسب داشته باشد.
۳. محتوا باید با سطح رشد یادگیرنده، با توجه به یافته‌های روانشناسی ارتباط و تناسب داشته باشد.
۴. محتوا باید با شرایط و ویژگی‌های فرهنگی، محیطی و اجتماعی ارتباط و تناسب داشته باشد.
۵. محتوا باید زمینه لازم را برای مشارکت یادگیرندگان در جریان یادگیری و کسب آموخته‌ها به جای ارائه مستقیم اطلاعات و معلومات را فراهم نماید.
۶. محتوا باید مفاهیم کلیدی و پایه‌ای هر موضوع علمی و فنی را به جای مفاهیم حاشیه‌ای و فرعی ارائه کند.
۷. محتوا باید اطلاعات صحیح و معتبر را با استفاده از آخرین اطلاعات و یافته‌های علمی ارائه نماید.

^{۱۱} – A.G. Beauchamp

۸. محتوا باید روحیه پژوهش و تفحص را در یادگیرندگان پرورش دهد.
۹. محتوای برنامه درسی باید با مسائل روز و تجاری روزمره ارتباط دهد.
۱۰. محتوای برنامه درسی باید پایه‌ای برای آموزش مداوم و بعدی باشد.
۱۱. محتوای برنامه درسی باید فرصت مناسب برای فعالیت‌های یادگیری چندگانه فراهم کند.
۱۲. محتوای برنامه درسی باید زمان و ساعات اختصاص یافته برای درس و موضوع متناسب باشد (امین فر، به نقل از رحمتی، ۱۳۸۶، ص ۴۱).

کتاب درسی، سند رسمی، معتبر و محوری وزارت معارف افغانستان است که با محتوای برنامه‌ریزی شده و هدفمند در چرخه آموزشی قرار دارد. کتاب دری افغانستان از کتاب‌های اساسی دوره ابتدایی است که باید ایفاگر نقش‌ها و فعالیت‌های گوناگون برای تحقق اهداف زبان‌آموزی باشد تا دانش‌آموز را برای زیستن متعالی آماده کند. پدیده زبان در جوامع انسانی به دو صورت گفتاری (صحبت کردن و گوش کردن) و نوشتاری (خواندن و نوشتن) در امر ارتباط و ارسال یا دریافت پیام یا ایفای دیگر نقش‌های زبانی به کار گرفته می‌شود. این چهار رکن زبان را «مهارت‌های زبانی»^{۱۲} نامیده می‌شود (زندى، ۱۳۸۰: ۹۲). مهارت‌های گفتاری یا شفاهی یعنی گوش دادن و صحبت کردن، نخستین مهارت‌های زبانی به شمار می‌آیند. گوش دادن دارای چهار مرحله متوالی است و عبارتند از:

۱. شنیدن: احساس آواهای زبانی و تمیز دادن آن‌ها از هم
۲. دقت و تمرکز حواس: تمرکز بر منبع پیام و نیز خود پیام
۳. دریافت: فهم و ادراک اولیه پیام شامل درک معنای واژه‌ها و جمله‌ها
۴. پردازش معنایی پیام: دریافت و جذب نهایی مقصود گوینده که منجر به عکس‌العمل در برابر شنیده‌ها می‌شود (فلات، ترجمه آخستی ۱۳۶۹: ۹۴).

گفتار، صورت مادی زبان است و می‌توان آن را غنی‌ترین و متنوع‌ترین شکل بیان دانست که تاکنون شناخته شده است. صحبت کردن دومین مهارت زبانی است که انسان یاد می‌گیرد. آموختن این مهارت از خانواده و مراکزی مثل مهدکودک شروع می‌شود تا قبل از ورود به دبستان، کودکان در مدت چهار الی پنج سال به فراگیری مهارت گفتن می‌پردازند و به نظام فارسی و زیر نظام‌های آوایی، صرفی، نحوی، معنایی و کلامی آن به اندازه کافی

مسلط می‌شوند. در یک تقسیم‌بندی دیگر، دو مهارت صحبت کردن و نوشتن «مهارت‌های تولیدی» و گوش دادن و خواندن «مهارت‌های ادراکی» یا دریافتی زبانی خواننده می‌شوند (مصلحی ۱۳۸۵: ۸۴).

در نظام آموزش و پرورش کشور ما و بسیاری از کشورهای دنیا هر کودکی در دوره ابتدایی پنج سال را صرف یادگیری خواندن می‌کند. جریان آموزش خواندن در این دوره طی سه مرحله انجام می‌گیرد:

الف) مرحله آمادگی: این مرحله که به اولین ماه ورود کودک به پایه اول دبستان اختصاص دارد به‌عنوان آمادگی در آموزش رسمی تلقی می‌گردد. باید دانست که آمادگی محدود به همین یک ماه نمی‌شود بلکه از تولد تا زمان ورود به دبستان را در برمی‌گیرد.

ازجمله وظایف معلم در این دوره می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. ایجاد شرایط مناسب برای سخن گفتن، گوش دادن به‌منظور توسعه درک و فهم از طریق مشاهده تصاویر

۲. تحریک حس کنجکاوی برای خواندن کتاب‌های درسی و غیردرسی

۳. مشخص کردن نقیصه‌های بینایی و شنوایی و تلاش برای برطرف کردن آن

۴. استفاده از فیلم‌های آموزشی به‌منظور توسعه درک و فهم و خزانه لغات.

ب) مرحله آغاز خواندن: در این مرحله که پایه اول و دوم را شامل می‌شود کودک حرف‌ها را می‌آموزد و به خواندن جمله‌ها و کلمه‌های ساده می‌پردازد.

ج) مرحله پیشرفت در خواندن: که سه سال آخر دوره ابتدایی را در برمی‌گیرد و توانایی خواندن فرد گسترش می‌یابد. وظیفه معلم در این دوره آن است که با اتخاذ روش صحیح و انجام راهنمایی‌های مناسب و درست، فهم کلمه‌ها و مهارت تلفظ لغت‌ها را در شاگردان پرورش دهد و ذوق خواندن را در آنان تلطیف نمایند و نقایص خواندن آنان را برطرف سازد (ناعمی، ۱۳۷۷: ۷۰).

مهارت خواندن در کلاس‌های دوم تا پنجم دبستان برای دانش‌آموزان بسیار مهم است و معلم نقش بسزایی در این فعالیت دارد و می‌تواند با تدریس مهارت خواندن دانش‌آموزان را تشویق به درست و صحیح خواندن کتاب کنند؛ و روش‌های تدریس مهارت خواندن عبارتند از:

الف) آموزش روان‌خوانی متون ساده

پس از پایان آموزش حروف الفبا و مهارت‌های اولیه خواندن در کلاس اول ابتدایی، از کلاس دوم به بعد

سعی می‌شود با استفاده از متونی که به زبان ساده تدوین شده‌اند و هرکدام موضوع خاصی را دنبال می‌کنند دانش آموزان با روان‌خوانی متون ساده فارسی آشنا شوند. این متون بدون استفاده از خط زمینه و با حروف چاپی و رسم‌الخط معمول جامعه نگاشته می‌شوند و به این ترتیب دانش آموزان را برای استفاده از متون عادی موجود در فرهنگ مکتوب جامعه آماده می‌کنند.

ب) شیوه تدریس متون ویژه روان‌خوانی

شیوه تدریس متون ویژه روان‌خوانی به این صورت است که پیش از خواندن متن، به صورت شفاهی و با استفاده از شیوه‌های داستان‌گویی یا سخنرانی، درباره موضوع متن مورد نظر باید صحبت کرد و با ترغیب دانش آموزان و استفاده از شیوه بحث و گفتگو آنان را در ورند تدریس یادگیری مشارکت داد تا با استفاده از زبان گفتاری خود مطالبی را در زمینه مورد بحث، بیان نمایند.

ج) روش‌های خواندن متن

امروزه خواندن و مطالعه منحصر به مشاغل خاصی نیست. بلکه ضرورت‌های منبعث از فلسفه تعلیم و تربیت جدید باعث شده است که خواندن کتاب‌های غیردرسی و اختصاص وقت به مطالعه از لوازم اساسی و اجتناب‌ناپذیر زندگی همه انسان‌ها به شمار آید. طبیعی است برای گسترش امر خواندن در جامعه باید از دوره دبستان طریقه صحیح خواندن و روش‌های مطالعه را به دانش آموزان آموخت و عادت مطالعه را در آنان تقویت کرد (زندگی، ۱۳۸۰، ص ۱۴۱).

روش‌های خواندن که در دبستان کاربرد دارند عبارتند از:

۱. خواندن با صدا

الف) خواندن خطایی

ب) هم‌خوانی

۲. صامت‌خوانی (خواندن مستقل)

الف) خواندن اجمالی

ب) مطالعه سریع (تندخوانی)

ج) گروه‌خوانی (عبارت‌خوانی)

مهارت خواندن پرلز

سواد خواندن، یکی از مهم ترین توانایی های اکتسابی دانش آموزان حین پیشرفت آن ها در دوره آموزش ابتدایی است. مهارت خواندن، پایه یادگیری همه موضوعات درسی و غیردرسی است. مطالعه دانش آموزان می تواند برای تفریح یا برای رشد فردی آن ها باشد و آن ها را قادر به شرکت در اجتماعات بزرگ تر سازد. از آنجاکه سواد خواندن برای پیشرفت هر دانش آموزی حیاتی و ضروری است، انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA) چرخه منظمی از مطالعه سواد خواندن دانش آموزان و عوامل مرتبط با یادگیری آن را در کشورهای سراسر دنیا در قالب یک آزمون جهانی اجرا می کند. مطالعه توسعه پرلز آزمونی است که از سال ۱۹۷۰ میلادی توسط انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و باهدف مطالعه سنجش توانایی خواندن و درک مطلب در دانش آموزان کشورهای جهان ابتدا به صورت غیر گسترده آغاز و سپس در سال های اخیر به صورت دوره ای ادامه پیدا کرده است. این آزمون به دنبال آن است که متوجه شود دانش آموزان تا چه میزان می توانند قالب های گوناگون نوشتاری زبان (داستان، شعر، شعر بازنویسی یا ترجمه شده، لطیفه، متن اطلاعاتی، نمایشنامه و ...) را درک کنند، ابعاد و لایه های متفاوت متون را تمیز دهند، معنای متن های خوانده شده را تشخیص دهند و خود، با سازنده گرای، معانی جدیدی را خلق کنند و از خواندن به مثابه یک تجربه ادبی برای به دست آوردن اطلاعات و استفاده از محتوای آن در زندگی روزمره بهره بگیرند (مجدفر ۱۳۹۷: ۲۲).

مطالعه بین المللی توسعه سواد خواندن انجمن بین المللی پیشرفت تحصیلی، یعنی پرلز، بر روی توسعه مهارت خواندن دانش آموزان و تجارب آن ها برای یادگیری خواندن در خانه و مدرسه متمرکز است. پرلز، هر پنج سال یکبار به منظور ارزیابی روند توسعه سواد خواندن اجرا می شود. اولین دوره گستره ارزیابی پرلز در سال (۲۰۰۱) انجام گرفت و دوره های بعدی در سال های ۲۰۰۶، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۶ اجرا شد (مجدفر ۱۳۹۷: ۲۲).

پرلز ۲۰۱۶، چهارمین مطالعه از این مجموعه مطالعات است که از آن به عنوان مطالعات دوره ای پرلز نام می بریم. کشورهای که از سال ۲۰۰۱ در این مطالعه شرکت داشته اند این امکان را دارند تا با بررسی روند عملکرد دانش آموزان در سال های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۶ پیشرفت سواد خواندن را ارزیابی کنند. مدیریت اجرایی این مطالعه بر عهده انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در آمستردام هلند، مرکز داده پردازی و تحقیقات در هامبورگ آلمان و مرکز مطالعات بین المللی دانشگاه بوستون آمریکاست. همچنین نمونه گیری و نظارت بر آن توسط مرکز آمار کانادا انجام می شود و بنیاد ملی تحقیقات آموزشی انگلستان، شورای تحقیقات آموزشی استرالیا و مرکز خدمات آزمودن آموزشی آمریکا در فرایند طراحی و تحلیل سؤال های مطالعه همکاری می کنند. (مجدفر ۱۳۹۷: ۲۴).

پرلز، سواد خواندن را از ابعاد زیر موردبررسی قرار می‌دهد:

۱. اهداف خواندن: این بعد با انجام آزمون‌های نوشتاری سنجیده می‌شود.
۲. درک مطلب: این بعد با انجام آزمون‌های نوشتاری درک مطلب سنجیده می‌شود.
۳. رفتار خواندن و نگرش به خواندن: این بعد با پرسش‌های زمینه‌یابی دانش آموزان، ارزیابی می‌شود. (کریمی، ۱۳۸۴ ص ۱۹).

اهداف مطالعه پرلز را به صورت زیر می‌توان بیان کرد:

۱. مقایسه روند عملکرد نظام‌های آموزشی کشورهای شرکت‌کننده در ابعاد مختلف و در طول دوره‌های گوناگون؛
۲. یافته‌ها و اطلاعات به دست آمده از مطالعات پرلز و تیمز منبع مهم و تعیین‌کننده برای کشف و شناسایی نقاط ضعف و قوت نظام‌های آموزشی کشورها در مقیاس ملی و بین‌المللی و ارائه راهکارهای برخاسته از نتایج پژوهشی در بهبود فرایند یاددهی-یادگیری است.
۳. بررسی روند پیشرفت خواندن در دانش آموزان با طراحی مطالعه در سه دوره پنج ساله (سال‌های ۲۰۰۱-۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ و ۲۰۱۶)؛
۴. آشکار شدن تفاوت‌های عملکردی نظام‌های آموزشی کشورها؛
۵. ارائه راهبردها و تفسیرهایی جهت بهبود نظام‌های آموزشی و یادگیری توانایی خواندن (مجدفر ۱۳۹۷ ص ۳۰).

پرسش‌های اصلی مطالعات پرلز (۲۰۱۶) عبارتند از:

- دانش آموزان پایه چهارم تا چه میان بر سواد خواندن تسلط دارند؟
- عملکرد دانش آموزان یک کشور با کشور دیگر چگونه مقایسه می‌شود؟
- آیا دانش آموزان از خواندن لذت می‌برند و برای آن ارزش قائل‌اند؟
- در سطح بین‌المللی، عادات خواندن و نگرش دانش آموزان تا چه حد باهم متفاوت است؟

- آموزش خواندن برای دانش آموزان دوره ابتدایی کشورها چگونه سازمان‌دهی می‌شود؟

عوامل درون آموزشگاهی و برون آموزشگاهی تا چه اندازه در کیفیت توانایی خواندن دانش آموزان مؤثر است؟

- روند عملکرد کشورها در پرلز ۲۰۱۱ و پرلز ۲۰۱۶ نسبت به پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ چگونه است؟ (مجدفر ۱۳۹۷ ص ۳۰).

چارچوب ارزیابی پرلز:

جهت‌گیری کار تولید ارزیابی پرلز با شرح سواد خواندن در چارچوب ارزیابی پرلز انجام شد. این چارچوب یک دریافت نظری از سواد خواندن به دست داد و بر این اساس، انواع مواد خواندنی و سؤال‌هایی که برای ابراز ارزیابی مواد لازم بود، تعیین شد. محور چارچوب پرلز تعریفی است که از سواد خواندن به شرح زیر ارائه کرده است:

«توانایی فهم به‌کارگیری اشکال زبانی مکتوب که یا از سوی جامعه تعیین و مقرر گردیده و یا از سوی افراد ارزش‌گذاری شده است. خوانندگان کودک می‌توانند معنا را از متون یادگیری استخراج نمایند. آن‌ها می‌خوانند تا یاد بگیرند و در اجتماع خوانندگان شرکت کنند و از طریق خواندن به لذت و شادی برسند. (کریمی، ۱۳۸۳ ص ۱۲).

در بررسی پیشینه، پژوهشی که به‌طور کامل با موضوع پژوهش حاضر مرتبط باشد یافت نشد. در ادامه برخی از پژوهش‌ها که تا حدودی با موضوع تحقیق در ارتباط قرار می‌گیرد؛ مرور می‌شود.

شکوهی (۱۳۸۲) در تحلیل محتوای کتاب فارسی جدید دوم دبستان به این نتیجه دست‌یافته که این کتاب عمدتاً بر هدف‌های سطح دانش و فهمیدن بر مبنای طبقه‌بندی اهداف آموزشی در حیطه شناختی (بلوم و همکاران) تأکید دارد.

دامرودی (۱۳۸۴) در مقایسه پیشرفت سواد خواندن (طرح پرلز) دانش آموزان آموزش‌دیده با کتاب‌های فارسی بخوانیم و بنویسیم پایه چهارم و پنجم با دانش آموزانی که با کتاب‌های فارسی آموزش‌دیده بودند به این نتیجه دست‌یافت که تغییر کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم تأثیر مثبتی بر پیشرفت سواد خواندن دانش آموزان داشته است.

همچنین تحقیق قدیمی (۱۳۸۴) نشان داد دانش آموزان دوزبانه نظام زبان‌آموزی فعلی که از کتاب‌های

بخوانیم و بنویسیم استفاده می‌کنند در دستیابی به اطلاعات صریح و روشن، استنتاج‌ها و استنباط‌ها، اهداف ادبی و اطلاعاتی متون خواندن، عملکرد بهتری از دانش آموزان دوزبانه نظام زبان‌آموزی پیشین (کتاب فارسی) داشتند. در نقد و تحلیل کتاب‌های فارسی بخوانیم و بنویسیم دروه ابتدایی، رنجبر (۱۳۸۵) به این نتیجه رسید که نظام‌دار بودن دروس، تلفیق مفاهیم ملی و دینی، توجه به مطالب درس متناسب با ویژگی‌های سنی دانش آموزان، تشویق و ایجاد انگیزه برای کتاب‌خوانی از فواید کتاب‌های جدید است.

مطالعه خواندن و درک مطلب (۱۹۷۰-۱۹۷۱) را انجمن پیشرفت (IEA)^{۱۳} اجرا کرده است. پیرامون این آزمون، تحقیقات متعددی در سطح جهان صورت گرفته است. میکو (۱۹۹۸، ترجمه جوادی، ۱۳۷۷) به تحقیق انجام‌شده در مورد تأثیر جنس، زمینه اجتماعی و محل مدرسه بر مهارت خواندن دانش آموزان اشاره می‌کند. نتایج این مطالعه نشان داد مهارت خواندن در میان دانش آموزان گروه‌های گوناگون اجتماعی-اقتصادی، تفاوت بسیار زیادی دارد. مایبرگ^{۱۴} (۲۰۰۶) در سوئد با بررسی اطلاعات پرلز ۲۰۰۱، با این نتیجه رسید که دانش آموزان مدارس دولتی در خواندن به‌طور متوسط نتایج بهتری نسبت به دانش آموزان مدارس خصوصی به دست آورده اند (مایبرگ، ۲۰۰۶). گنالدی^{۱۵} (۲۰۰۵) در انگلستان نشان داد دانش آموزان انگلیسی علی‌رغم عملکرد بالا در آزمون‌های خواندن، نگرشی ضعیفی نسبت به آن دارند.

ماریلین بینکی^{۱۶} (۲۰۰۳) چارچوب‌ها، متون و موضوعات مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز با مطالعه سنجش ملی پیشرفت آموزشی^{۱۷} (NAEP) مقایسه کرد و به تشابهات و تفاوت‌هایی دست‌یافت برخی تشابهات آن‌ها عبارتند از:

- هر دو مطالعه (PIRLS و NAEP) خواندن را فرایندی سازنده در نظر گرفته بودند؛
- (PIRLS و NAEP) متون معتبر را به‌عنوان مبنایی برای ارزیابی خواندن استفاده کردند؛

I. International Association for the Evaluation of Achievement

۲. Myberg

۳. Gnaldi

۴. Binky, Marilyn

۵. National Assessment of Educational Progress

• **(PIRLS) و (NAEP)** دانش آموزان را به توسعه تفسیر، ایجاد ارتباط میان متون و ارزشیابی مرحله‌ای چیزی که می‌خوانند، فراخواندند.

برخی تفاوت‌های آن‌ها عبارتند از:

- متون خواندن **(PIRLS)** کوتاه‌تر از متون خواندن **(NAEP)** است؛
- دانش آموزان در نزدیک ۲۰ درصد موضوعات **(PIRLS)** به تعیین اطلاعات در کتاب‌های درسی که تنها با چیزی که در اصل موضوع منطبق است، نیاز دارند، در حالی که در **(NAEP)** موضوعی که نیازمند انطباق لفظ به لفظ باشد، وجود ندارد؛
- نتایج تحلیل توانایی خواندن نشان می‌دهد متون خواندن **(PIRLS)** آسان‌تر از متون خواندن **(NAEP)** است (بینکی، ۲۰۰۳، ص ۳).

سؤالات پژوهش

- میزان انطباق محتوای کتاب دری صنف سوم دوره ابتدایی با مهارت‌های اصلی درک مطلب بر اساس مطالعه پرلز چقدر است؟
- میزان درگیری بخش‌های گوناگون کتاب دری صنف سوم به تفکیک هر بخش با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟
- میزان انطباق محتوای کتاب دری صنف چهارم دوره ابتدایی با مهارت‌های اصلی درک مطلب بر اساس مطالعه پرلز چقدر است؟
- میزان درگیری بخش‌های گوناگون کتاب دری صنف چهارم به تفکیک هر بخش با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟
- انطباق محتوای کتاب‌های دری صنف سوم و چهارم براساس مهارت‌های اصلی درک مطلب چه تفاوتی دارد؟

روش تحقیق

این پژوهش از نظر نتایج پژوهش «کاربردی» است. چنان‌که جان بست^{۱۸} در توضیح آن می‌گوید: «بیشتر پژوهش‌های مربوط به تعلیم و تربیت از نوع پژوهش‌های کاربردی است، زیرا در آن، پرورندگان قواعد کلی درباره

فرایندهای تدریس-یادگیری وسایل آموزشی مورد توجه است» (بست، ترجمه شریفی و طالقانی، ۱۳۶۹، ص ۴۰).

از جهت روش اجرا توصیفی است. تحقیق توصیفی مجموعه روش‌هایی است که هدف آن توصیف کردن شرایط و پدیده‌های مورد بررسی است. اجرای تحقیق توصیفی می‌تواند صرفاً برای شناخت بهتر شرایط موجود یا یاری‌دادن به فرایند تصمیم‌گیری باشد. بیشتر تحقیقات علوم رفتاری را می‌توان در زمره پژوهش‌های توصیفی به حساب آورد. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش، روش تحلیل محتوا است. برای بررسی محتوای آشکار پیام‌های موجود در یک متن از روش تحلیل محتوا استفاده می‌شود. این روش را می‌توان روش تبدیل داده‌های کیفی به داده‌های کمی به شمار آورد. تحلیل محتوا، روشی مناسب برای پاسخ دادن به سؤال‌هایی درباره محتوای یک پیام است. این روش در روانشناسی و علوم تربیتی برای بررسی‌های مربوط به محتوای کتاب درسی به کار برده می‌شود (بازرگان، ۱۳۸۳، ص ۱۳۲).

جامعه آماری و نمونه پژوهش

در بخش تحلیل محتوا جامعه آماری شامل کتاب دری صنف سوم و چهارم ابتدایی است. مطالعه پرلز سواد خواندن کودکان را در دوپایه هم‌جوار که بیشترین تعداد ۹ ساله‌ها را در برمی‌گیرد را ارزیابی می‌کند. این دوپایه هم‌جوار در صنف سوم و چهارم تحصیلی است و به همین دلیل در این پژوهش کتاب دری این دو صنف به عنوان جامعه، مورد مطالعه قرار گرفته است. در این پژوهش از کل کتاب دری دوپایه بخش‌های «جمله‌ها» و «نوشتن ابتکاری» از صنف سوم و بخش‌های «بخوان و بنویس»، «بشنو و بگو» و «به دوستان بگو» از صنف چهارم به عنوان نمونه انتخاب شده است.

روش و ابزار گردآوری اطلاعات

از آنجایی که کتاب دری به طور مستقیم به تقویت و پرورش مهارت‌های شفاهی دانش‌آموزان می‌پردازد، در این پژوهش برای انطباق با فرایندهای درک مطلب انتخاب شده و پس از مشورت با متخصصین ادبیات دری، از کتاب دری صنف سوم بخش‌های «جمله‌ها» و «نوشتن ابتکاری» و از کتاب دری صنف چهارم بخش‌های «بخوان و بنویس»، «بشنو و بگو»، «به دوستان بگو» و «لغت‌ها» که به طور مستقیم به تقویت و پرورش توانایی خواندن در دانش‌آموزان هستند برای تحلیل انتخاب شدند. در این پژوهش از کتاب دری صنف سوم و چهارم برای گردآوری اطلاعات استفاده شده است:

به منظور گردآوری اطلاعات لازم جهت تحلیل محتوای کتاب دری صنف سوم و چهارم ابتدایی از ابزار تحلیل محتوا بر اساس فرایندهای درک مطلب مطالعه پرلز استفاده شده است. به این ترتیب که جهت جمع‌آوری

اطلاعات، هر یک از پرسش‌های بخش‌های «جمله‌ها» و «نوشت ابتکاری» از کتاب دری صنف سوم بخش‌های «بخوان و بنویس»، «بشنو و بگو» و «به دوستان بگو» از کتاب دری صنف چهارم دریکی از فرایندهای درک مطلب زیر گنجانده می‌شود:

(۱) تمرکز و بازیابی اطلاعات صریحاً بیان‌شده

(۲) نتیجه‌گیری مستقیم

(۳) تفسیر و تکمیل ایده‌ها و اطلاعات

(۴) بررسی و ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر مربوط به متن

روایی^{۱۹} ابزارهای اندازه‌گیری

محقق به منظور اطمینان از روایی، تحلیل‌های خود را در اختیار دو نفر از صاحب‌نظران ادبیات دری گذاشته و از آنان خواسته است که تحلیل محقق را به صورت موردی در هر بخش کنترل و مورد بازبینی و اصلاح قرار دهند. درنهایت آنان روایی تحلیل را از صوری و محتوایی تأیید نمودند. روش کار به این صورت بود که ابتدا هر یک از فرایندهای درک مطلب با استفاده از منابع داخلی و خارجی به صاحب‌نظران معرفی شد و از آنان خواسته شد با توجه به این راهنما، بخش‌هایی را که محقق تحلیل کرده است به صورت موردی کنترل و اصلاح نمایند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از کتاب‌های دری صنف سوم و چهارم، با استفاده از روش‌های آمار توصیفی شامل توزیع فراوانی و نمودار توزیع فراوانی انجام شده است. فرایند کار به این صورت است که ابتدا داده‌ها را از طریق تحلیل کتاب‌های دری سوم و چهارم انجام داده و سپس به صورت جداول توزیع فراوانی و نمودار ترسیم شده است. تجزیه و تحلیل داده‌های پرسش‌نامه‌ها نیز از طریق آمار توصیفی صورت گرفته است. در این سطح با استفاده از شاخص‌های فراوانی و درصد، به تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداخته شده است.

چگونگی اجرای پژوهش در مراحل مختلف

مراحل انجام تحقیق به این صورت است که ابتدا کتاب دری سوم دو بخش جمله‌ها و نوشتن ابتکاری و از کتاب دری چهارم سه بخش بخوان و بنویس، بشنو و بگو و به دوستان بگو به طور جداگانه تحلیل و ارزیابی شده است. در مرحله بعدی هر دو بخش کتاب سوم و هر سه بخش از کتاب چهارم روی هم مورد تحلیل قرار گرفته

است سرانجام کتاب سوم و چهارم باهم مقایسه شده است

یافته‌های پژوهش

یافته‌های مرتبط با هریک از سؤالات پژوهش حاصل از تحلیل و تشخیص محقق بر اساس فرایندهای چهارگانه موردنظر در مطالعه پرلز ارائه می‌شود.

سوال ۱. میزان انطباق محتوای کتاب دری صنف سوم دوره ابتدایی با مهارت‌های اصلی درک مطلب بر اساس مطالعه پرلز چقدر است؟

در جدول ۱ توزیع فراوانی درک مطلب در کتاب دری صنف سوم بر اساس تحلیل محتوای انجام‌شده توسط محقق ارائه‌شده است.

جدول ۱. توزیع فرایندهای درک مطلب در کتاب صنف سوم

عنوان	عنوان فرایند	فراوانی	درصد
کتاب دری صنف سوم	تمرکز و بازیابی	۰	۰
	نتیجه‌گیری	۰	۰
	تفسیر و ترکیب	۰	۰
	ارزشیابی	۱۲۰	۱۰۰
	جمع	۱۲۰	۱۰۰

طبق مندرجات جدول ۱، حاصل تحلیل محتوای محقق حاکی از آن است که از مجموع ۱۲۰ واحد تحلیل (محتوا) بررسی‌شده در کتاب دری صنف سوم، ۱۰۰٪ در طبقه‌ی «ارزشیابی محتوا» قرارگرفته و به سایر فرایندها نپرداخته است. نتایج تحلیل کتاب دری صنف سوم نشان داد میزان درگیری محتوای کتاب دری صنف سوم با مهارت‌های اصلی درک مطلب بر اساس مطالعه پرلز متفاوت است. براساس یافته‌های محقق، در کتاب دری پایه سوم بیشترین میزان واحدهای تحلیل تأکید بر فرایند «بررسی و ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر مربوط به متن» داشته و به سایر فرایندهای مطالعه پرلز نپرداخته‌اند.

سوال ۲. درگیری بخش‌های گوناگون کتاب دری صنف سوم به تفکیک هر بخش با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟

سوال دوم از ۲ سوال فرعی به شرح زیر تشکیل‌شده است:

۲-۱. میزان درگیری بخش «جمله‌ها» کتاب دری سوم با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟

جدول ۲. توزیع فرایندهای درک مطلب مطالعه پرلز در بخش «جمله‌ها»

عنوان	عنوان فرایند	فراوانی	درصد
جمله‌ها	تمرکز و بازیابی	۰	۰
	نتیجه‌گیری	۰	۰
	تفسیر و ترکیب	۰	۰
	ارزشیابی محتوا	۹۲	۰
	جمع	۹۲	۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۲ نشان می‌دهد، در بخش «جمله‌ها» از نظر محقق بیشترین تأکید بر فرایند «ارزشیابی محتوا» زبان و عناصر مربوط به متن» بوده است؛ و به سایر فرایندها پرداخته نشده است.

۲-۲. میزان درگیری بخش «نوشت ابتکاری» کتاب دری سوم با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟

جدول ۳. توزیع فرایندهای درک مطلب در بخش «نوشتن ابتکاری»

عنوان	عنوان فرایند	فراوانی	درصد
نوشتن ابتکاری	تمرکز و بازیابی	۰	۰
	نتیجه‌گیری	۰	۰
	تفسیر و ترکیب	۰	۰
	ارزشیابی	۲۸	۱۰۰
	جمع	۲۸	۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۳ نشان می‌دهد، در بخش «نوشتن ابتکاری» از نظر محقق بیشترین تأکید بر فرایند «ارزشیابی محتوا» زبان و عناصر مربوط به متن» بوده است؛ و به سایر فرایندها پرداخته نشده است.

سوال ۳. میزان انطباق محتوای کتاب دری صنف چهارم دوره ابتدایی با مهارت‌های اصلی درک مطلب بر اساس مطالعه پرلز چقدر است؟

جدول ۴. توزیع فرایندهای درک مطلب در کتاب دری صنف چهارم

عنوان	عنوان فرایند	فراوانی	درصد
صنف ۴ دری	تمرکز و بازیابی	۵۵	۲۲/۹۱
	نتیجه‌گیری	۴۵	۱۷/۹۲

۱۱/۱۵	۲۸	تفسیر و ترکیب	
۴۹/۰۲	۱۲۳	ارزشیابی محتوا	
۱۰۰	۲۵۱	جمع	

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود بیشترین فرایندی که در کتاب دری چهارم مورد تأکید قرار گرفته است، فرایند بررسی و ارزشیابی محتوا با فراوانی ۱۲۳ (۴۹/۰۲٪) است در این کتاب فرایند تمرکز و بازیابی اطلاعات صریحاً در متن بیان‌شده با فراوانی ۵۵ (۲۲/۹۱٪) در مرتبه دوم قرار دارد و فرایند نتیجه‌گیری مستقیم با فراوانی ۴۵ (۱۷/۹۲٪) در رتبه سوم قرار دارد. فرایندی که در این کتاب کمتر پرداخته است فرایند تفسیر و تکمیل ایده‌ها و اطلاعات با فراوانی ۲۸ (۱۱/۱۵٪) است.

سوال ۴. میزان درگیری بخش‌های گوناگون کتاب دری صنف چهارم به تفکیک هر بخش با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟

سوال چهارم پژوهش از ۳ سوال فرعی تشکیل و به شرح زیر است:

۴-۱. میزان درگیری بخش «بخوان و بنویس» کتاب دری صنف چهارم با مهارت‌های اصلی درک مطلب

چقدر است؟

جدول ۵. توزیع فرایندهای درک مطلب در بخش «بخوان و بنویس»

عنوان	عنوان فرایند	فراوانی	درصد
تمرکز و بازیابی	تمرکز و بازیابی	۳۰	۳۱
	نتیجه‌گیری	۲۲	۲۲/۶۸
	تفسیر و ترکیب	۸	۸/۲۴
	ارزشیابی محتوا	۳۷	۳۸/۱۴
	جمع	۹۷	۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود در این بخش به فرایند «ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر مربوط به متن»

بیشترین تأکید را شده است. همچنین فرایند «تفسیر و ترکیب» کمترین توزیع در این کتاب است.
 ۴-۲. میزان درگیری بخش «بشنو و بگو» کتاب دری صنف چهارم با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟

جدول ۶. توزیع فرایندهای درک مطلب در بخش «بگو و بشنو»

عنوان	عنوان فرایند	فراوانی	درصد
بشنو و بگو	تمرکز و بازیابی	۲۵	۲۳/۱۴
	نتیجه‌گیری	۲۳	۲۱/۲۹
	تفسیر و ترکیب	۲۰	۱۸/۵۳
	ارزشیابی محتوا	۴۰	۳۷/۰۳
	جمع	۱۰۸	۱۰۰

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود در این بخش به فرایند «ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر مربوط به متن» بیشترین تأکید را شده است. همچنین فرایند «تفسیر و ترکیب» کمترین توزیع در این کتاب است.
 ۴-۳. میزان درگیری بخش «به دوستان بگو» کتاب دری صنف چهارم با مهارت‌های اصلی درک مطلب چقدر است؟

جدول ۷. توزیع فراوانی درک مطلب در بخش «به دوستان بگو»

عنوان	عنوان فرایند	فراوانی	درصد
به دوستان بگو	تمرکز و بازیابی	۰	۰
	نتیجه‌گیری	۰	۰
	تفسیر و ترکیب	۰	۰
	ارزشیابی محتوا	۴۶	۱۰۰
	جمع	۴۶	۱۰۰

همان‌طور که در نمودار فوق مشاهده می‌شود در این بخش به فرایند «بررسی و ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر مربوط به متن» بیشترین تأکید شده است؛ و کمترین تأکید را بر فرایندهای «تمرکز و بازیابی اطلاعات که به‌طور صریح در متن بیان شده‌اند»، «نتیجه‌گیری مستقیم» و «تفسیر و ترکیب اطلاعات» بوده است.
 سوال ۵. انطباق محتوای کتاب‌های دری صنف سوم و چهارم براساس مهارت‌های اصلی درک مطلب چه

تفاوتی دارد؟

جدول ۸. مقایسه توزیع فرایندهای درک مطلب در کتاب دری صنف سوم و چهارم

عنوان فرایند	صنف سوم		صنف چهارم	
	فراوانی (تحلیل واحدها)	درصد	فراوانی (تحلیل واحدها)	درصد
تمرکز و بازیابی	۰	۰	۵۵	۲۲/۹۱
نتیجه‌گیری	۰	۰	۴۵	۱۷/۹۲
تفسیر و ترکیب	۰	۰	۲۸	۱۱/۱۵
ارزشیابی	۱۲۰	٪۱۰۰	۱۲۳	۴۹/۰۲
جمع	۱۲۰	۱۰۰	۲۵۱	۱۰۰

توجه به یافته‌های جدول ۸ نشان می‌دهد از نظر محقق میزان توزیع فرایندهای «تمرکز و بازیابی اطلاعاتی که به‌طور صریح در متن بیان شده‌اند، نتیجه‌گیری مستقیم و تفسیر و ترکیب اطلاعات» در کتاب چهارم بیشتر از میزان توزیع این فرایندها در کتاب دری صنف سوم است. البته میزان توزیع فرایند «بررسی و ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر مربوط به متن» در کتاب دری سوم بیشتر از میزان توزیع این فرایند در مقایسه کتاب دری صنف چهارم است.

بحث و نتیجه‌گیری

الف. نتایج ۲ بخش «جمله‌ها» و «نوشتن جمله ابتکاری» در کتاب دری سوم نشان داد:

۱. نتایج تحلیل نشان می‌دهد که بین بخش‌های مختلف کتاب دری صنف سوم از جهت میزان انطباق با مهارت‌های درک مطلب تفاوت وجود دارد. به‌طوری‌که در بخش‌های «جمله‌ها» و «نوشتن ابتکاری» نتایج محقق نشان داد که فقط به پرورش مهارت تفکر انتقادی و ارزیابی از جهت ساختاری، شناختی، ارتباط متن با خواننده، باورپذیری متن تأکید شده است؛ و به سایر مهارت‌ها و فرایندها توجهی نشده است؛ و جایگاه کتاب دری صنف سوم به دلیل تأکید بر فرایند «بررسی و ارزشیابی محتوا» که جزء سطوح عالی مطالعه پرلز است، مطلوب‌تر است.

۲. نتایج تحلیل کتاب دری صنف سوم نشان داد میان بخش‌های گوناگون کتاب فوق از جهت میزان رعایت فرایندهای «درک مطلب» تفاوت وجود دارد، به‌طوری‌که در بخش «جمله‌ها» و «نوشتن ابتکاری» بر پرورش مهارت ارزیابی و قدرت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان بیشترین تأکید صورت گرفته است و به سایر فرایندها پرداخته نشده است.

ب. نتایج تحلیل ۳ بخش «بخوان و بنویس»، «بشنو و بگو» و «به دوستان بگو» کتاب دری صنف چهارم نشان داد:

۱. کتاب دری صنف چهارم به پرورش مهارت ارزیابی و قدرت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان بیشتر تأکید می‌کند و تأکید آن بر پرورش مهارت تفسیر و ترکیب اطلاعات از متن کمتر توجه شده است. به‌طورکلی جایگاه کتاب دری چهارم به دلیل تأکید بر فرایند «بررسی و ارزشیابی محتوا» که جزء سطوح عالی مطالعه پرلز است، مطلوب است.

۲. نتایج تحلیل کتاب دری صنف چهارم نشان داد میان بخش‌های گوناگون کتاب دری از جهت رعایت فرایندهای درک مطلب تفاوت وجود دارد؛ به‌طوری‌که در بخش «بخوان و بنویس» به پرورش مهارت تفکر انتقادی و ارزیابی محتوا از جهت ساختاری، شناختن، ارتباط متن با خواننده، باورپذیری متن بیشترین تأکید را شده است؛ و پرورش مهارت تفسیر و معنا سازی کمترین تأکید را کرده است؛ در بخش «بشنو و بگو» نشان داد در این بخش به پرورش مهارت تفکر انتقادی و ارزیابی محتوا از جهت ساختاری، شناختن، ارتباط متن با خواننده، باورپذیری متن بیشترین تأکید را شده است؛ و پرورش مهارت تفسیر و معنا سازی کمترین تأکید را کرده است؛ در بخش «به دوستان بگو» نشان داد در این بخش به پرورش مهارت تفکر انتقادی و ارزیابی محتوا از جهت ساختاری، شناختن، ارتباط متن با خواننده، باورپذیری متن بیشترین تأکید را شده است؛ و به سایر فرایندها توجهی نشده است.

ج. مقایسه وضعیت کتاب دری صنف سوم و چهارم به لحاظ رعایت فرایندهای مهارت خواندن، نشان داد پرورش مهارت‌های برداشت مستقیم از متن، برداشت غیرمستقیم و نتیجه‌گیری از متن، ارزیابی و قدرت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان در کتاب دری صنف چهارم بیشتر از کتاب دری صنف سوم مورد تأکید قرار گرفته است.

پیشنهادهات:

۱. به برنامه ریزان درسی کتاب دری صنف سوم توصیه می‌شود که در تدوین کتاب دری صنف سوم به فرایندهای تمرکز و بازیابی اطلاعات صریحاً بیان‌شده، نتیجه‌گیری مستقیم و تفسیر و تکمیل ایده‌ها و اطلاعات هم توجه بشود و آن‌ها را در محتوای این کتاب مورد لحاظ قرار دهند.

۲. به برنامه ریزان درسی کتاب دری صنف چهارم توصیه می‌شود که در تدوین کتاب دری صنف چهارم به فرایند تفسیر و تکمیل ایده‌ها و اطلاعات توجه بیشتری کرده و آن را در محتوای این کتاب مورد توجه قرار دهند.

۳. توصیه می‌شود معلمین بکوشند تا دانش‌آموزان را در جریان خواندن، با متن درگیر کنند.

۴. پیشنهاد می‌شود معلمین با بهره‌گیری از راهبردهای مناسب خواندن، انگیزه خواندن را در دانش‌آموزان تقویت کنند.

۵. علاوه بر این که بهبود در امر آموزش و یادگیری مستلزم بهره‌گیری از نظر تمام گروه‌هایی است که به نحوی در این امر مؤثر هستند، پیشنهاد می‌شود علاوه بر یافته‌های پژوهش حاضر که براساس تحلیل محتوای کتاب‌های دری صنف سوم و چهارم به دست آمده است، پژوهش دیگر براساس نظر معلمین، صاحب‌نظران و متخصصان کتاب دری صنف سوم و چهارم درباره میزان رعایت فرایندهای درک مطلب در کتاب‌های فوق انجام شود.

۶. به وزارت معارف توصیه می‌شود که در مطالعه بین‌المللی پرلز شرکت کنند تا برنامه نویسان کتاب‌های درسی طبق متد و نیازهای روز برنامه ریزی کنند.

منابع

۱. بازرگان، عباس، سرمد، زهره وحجازی، الهه، (۱۳۸۳)، روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران، انتشارات آگاه.

۲. دام رود، حسن، (۱۳۸۴)، مقایسه پیشرفت سواد خواندن (طرح پرلز) دانش‌آموزان آموزش دیده با کتاب فارسی بخوانیم و بنویسیم پایه چهارم و پنجم سال تحصیلی ۸۴ - ۸۵ پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی. تهران، دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

۳. رنجبر، عفت السادات، (۱۳۸۴)، نقد و بررسی کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، مجموعه مقالات پنجمین آموزش زبان و ادب فارسی، اراک، انتشارات کتیبه.

۴. شکوهی، راحله، (۱۳۸۲)، تحلیل محتوای کتاب فارسی جدید دوره دبستان بر مبنای طبقه‌بندی اهداف آموزشی در حیطه شناختی (بلوم و همکاران)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی. تهران، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

۵. قدیمی، امیررضا، (۱۳۸۴)، مقایسه اثربخشی نظام آموزشی بر پیشرفت سواد خواندن دانش آموزان دوزبانه پایه چهارم ابتدایی استان زنجان بر اساس طرح پرلز در سال ۸۵-۸۴. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
۶. کریمی، عبدالعظیم، (۱۳۸۴)، نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز. تهران، پژوهشگاه آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۷. کریمی، عبدالعظیم، (۱۳۸۲)، چگونه کودکان می‌توانند به‌خوبی بخوانند. تهران: پژوهشگاه آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۸. کریمی، عبدالعظیم، (۱۳۸۳)، آشنایی با مطالعه بین‌المللی سواد خواندن پرلز. تهران، پژوهشگاه آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۹. میکو، ساتیو، (۱۳۷۷)، «تأثیر جنس، زمینه اجتماعی و محل مدرسه بر توانایی خواندن دانش‌آموزان»، ترجمه جوادی، محمدجعفر پژوهشنامه آموزشی. شماره مسلسل ۹.

[۱]—Binkey, Marilyn : Kelly, Dana.(۲۰۰۳): A Content Comparison of the NAEP and PIRLS Fourth—Grade Reading Assessment. N/A,N/A. -۰۴-۰۰.

[۲]—Bernard A. Steinman. B.J. Lejeune, and B. T. Kimbrough (۲۰۰۶): Developmental Stages Of Reading Processes in Children Who Blind and Sighted". JVIB. Januray. Volume ۱۰۰. Number ۱.

[۳]— Campbell,J.R. Kelly, D.L. Mullis, I. V.S. Martin, M.O.Sainsbury, M.(۲۰۰۱). Framework and Specifications for PIRLS Assessment ۲۰۰۱ Chestnut Hill, MA : PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, College.

[۴]— Gnaldi, Michela; Schagen (۲۰۰۵): "Atitude Items and Low Ability Students : The Need for a Cautious Approach to Interpretation" Educational Studies, v ۳۱ n۲ p۱۰۳-۱۱۳.

[۵]—Myberg, Eva : Rosen, Monica (۲۰۰۶): «Reading Achivement and Social Selection in Independent Schools in Sweden : Result from PRL ۲۰۰۱. Scandinavian Journal of Educational

Research Vó· nŷ p\^o-ŷŷ apr.