



# شاخص خوانایی و پیچیدگی متنی در کتاب‌های زبان انگلیسی دبیرستان

محمد عبداللهی گیلانی\*

(نویسندهٔ مسئول)

استادیار رشته زبان انگلیسی دانشگاه بین‌المللی قزوین، مرکز آموزش عالی فنی و مهندسی بوئین زهرا، قزوین، ایران

Email: abdollahi20@gmail.com & abollahi@bzte.ac.ir



## چکیده

این پژوهش با هدف بررسی خوانایی و دشواری متن‌های کتاب‌های انگلیسی دبیرستان (متوسطه دوم) موسوم به ویژن انجام شده است. متن‌های خوانداری کتاب‌های دانش‌آموز و کتاب‌های کار سه سال دبیرستان که مجموعاً شش کتاب را شامل می‌شد جمع‌آوری شد و سپس به وسیله ابزارهای خوانایی مختلف مانند ماتریس انسجام و فلش-کنیکاید تجزیه و تحلیل گردید. هدف، ارزیابی متون از نظر پیچیدگی واژگانی و نحوی و همچنین انسجام بود که شامل روایی، سادگی نحوی، ملموس بودن واژگان، انسجام ارجاعی و انسجام عمیق بود. در ضمن، تلاش شد تا سطح واژگانی این مجموعه با استانداردهای واژگانی *CEFR* و *NGSL* مقایسه شود تا سطح دشواری متن‌ها محاسبه گردد. یافته‌ها نشان داد که بین فهرست واژه‌های استاندارد *CEFR* و *NGSL* و تعداد واژگانی که زبان‌آموزان در طول یادگیری رسمی زبان در مدرسه می‌خوانند، درجاتی از ناهماهنگی وجود دارد. علاوه بر این، متون کتاب‌های کار به درجات مختلف با یکدیگر ناسازگار بودند.

## اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۱۰/۱۷  
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۱۴  
تاریخ انتشار: تابستان ۱۴۰۱  
نوع مقاله: علمی پژوهشی

## کلید واژگان:

ماتریس انسجام، خوانایی، درک متن، تحلیل متن، کتاب زبان انگلیسی دبیرستان، ویژن

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2022.336999.928

عبداللهی گیلانی، محمد. (۱۴۰۱). شاخص خوانایی و پیچیدگی متنی در کتاب‌های زبان انگلیسی دبیرستان. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۲ (۲)، ۳۷-۵۹.

Abdollahi-Guilani, M. (2022). Readability Index and Reading Complexity in high school EFL Textbooks. Foreign Language Research Journal, 12 (2), 37-59.

\*محمد عبداللهی گیلانی، دکترای خود را از دانشگاه ملی مالزی گرفته و به موضوع همایی‌های فعل در انگلیسی و فارسی علاقمند می‌باشم. تاکنون حدود



# Readability Index and Reading Complexity in high school EFL Textbooks



**Mohammad Abdollahi-Guilani \***  
(corresponding author)

Assistant Professor of English at Qazvin International University, Buin Zahra Center for Higher Technical and Engineering Education, Qazvin, Iran  
Email: abdollahi20@gmail.com

## ABSTRACT

*This study aims to investigate the readability of Iranian English textbooks, Vision series 1-3, for high school. It focused on the reading sections of student books and workbooks. The texts were collected and fed into different readability tools such as Coh-matrix, and Flasch-Kincaid. The purpose was to evaluate the texts in terms of lexical and syntactic complexity as well as cohesion which included narrativity, syntactic simplicity, word concreteness, referential cohesion and deep cohesion. Each factor was able to increase or decrease the load of cohesion in the text. In addition, the output analysis managed to generally determine how difficult the passages were and what grade levels they suited. The findings revealed that there was some mismatch between the standard CEFR and NGSL wordlists and the number of words the learners study during their formal school language learning. Besides, the texts of the workbooks were to varying degrees incompatible with each other. Detailed examination uncovered some more features of each single text. Assessing the Iranian textbooks may be generalized to assist teachers, material developers, and writers determine what might present difficulties to language learners and then take actions to improve their reading and writing skills.*

## ARTICLE INFO

Article history:  
Received: January 7, 2022  
Accepted: March 5, 2022  
Available online:  
Summer 2022

## Keywords:

*assessment matrix,  
cohesion, readability,  
reading comprehension,  
text analysis*

DOI: 10.22059/JFLR.2022.336999.928

Abdollahi-Guilani, M. (2022). Readability Index and Reading Complexity in high school EFL Textbooks. Foreign Language Research Journal, 12 (2), 37-59.

\* Mohammad Abdollahi-Guilani, I got my PhD from the National University of Malaysia and I am interested in the subject of verb conjugations in English and Persian. So far, I have published about 15 books and articles.

کتاب درسی می‌تواند به طور مؤثری در یادگیری زبان نقش داشته باشد و به زبان‌آموزان کمک کند تا مهارت‌های خود را بهبود بخشند (حکیم، ستیانینگسیه، و کاهیانینگروم، ۲۰۲۱) (Hakim, Setyaningsih, & Cahyaningrum). در ضمن تاملینسون (۲۰۰۸) (Tomlinson) و ونگ (۲۰۱۱) (Wong) معتقدند که کتاب درسی می‌تواند معیاری برای ارزیابی عملکرد معلمان باشد. بر همین اساس، طبق نظر تاملینسون (۱۹۹۸)، موفقیت یک کتاب درسی را می‌توان حداقل با ۱۶ معیار ارزیابی کرد که سه مورد از آنها شامل ایجاد احساس راحتی، اعتماد به نفس و تسلط بر مطالب آموزشی در زبان‌آموزان است.

به طور کلاسیک آموزش رسمی به کتاب وابسته است. بنابراین، محتوای خوانداری از نظر دشواری باید به گونه‌ای آماده شود تا خواننده مناسب را مورد هدف قرار دهد. همان طور که دوبی (۲۰۰۴) (Dubay) اشاره کرد، در ارزیابی کتاب درسی، خوانایی می‌تواند دشواری متن را تعیین کند. به گفته ریچاردز و همکاران (۱۹۹۲)، به نقل از حیدری و ریاضی، (۱۳۹۱)، خوانایی به این معناست که مطالب نوشته شده تا چه میزان قابل درک و فهم است. البته باید تأکید کرد که سهولت خواندن یک متن تحت تأثیر عوامل متعددی همچون پیچیدگی دستوری، تعداد واژه‌های جدید و میانگین طول جملات است.

خوانایی کتاب‌های درسی به طور گسترده در محیط‌های آموزشی مختلف مورد مطالعه قرار گرفته است

(مانند، پیتلر و ننکوا، ۲۰۰۸) (Pitler & Nenkova): کراسلی، آلن و مک‌نامارا، (۲۰۱۱) (Crossley, Allen & McNamara)، و در این راستا از پیکره زبانی و ابزارهای مختلف تجزیه و تحلیل نیز استفاده شده است. پیکره زبانی می‌تواند نه تنها مشکلات مربوط به یادگیری معانی و کاربرد واژگان و اصطلاحات، و مقوله‌های دستوری و نگارشی را مرتفع کند، بلکه می‌تواند در استخراج و تجزیه و تحلیل پیچیده‌ترین ساختارهای نحوی زبان نیز نقش داشته باشد (پروان، سرکار حسن خان، ۱۳۹۷). اما در مورد ارزیابی متن، حدود ۲۰۰ ابزار وجود دارد که همه آنها در درجه اول، دو جنبه جمله را می‌سنجند: دشواری واژه و دشواری جمله (دوبی، ۲۰۰۴). دشواری واژه به تجزیه و تحلیل طول واژه یا تعداد هجا اشاره دارد و دشواری جمله مربوط به تعداد واژه در یک جمله است (ویسینگ، بیلینگنات و وان دن برگ، ۲۰۱۶) (Wissing, Blignaut, and Van den Berg).

به زعم نویسنده مقاله حاضر، هیچ تحقیقی در مورد خوانایی متن‌های کتاب‌های ویژه به صورتی که در این مقال طرح شده است انجام نگرفته است. از این رو، این مطالعه می‌تواند اولین تلاش آزمایشی برای تجزیه و تحلیل این کتاب‌ها باشد تا نقاط قوت و ضعف آنها نمایان گردد و در نتیجه این بررسی، کیفیت آموزش زبان انگلیسی ارتقا یابد. با این حال، تمرکز این پژوهش بر روی کیفیت متن‌های خوانداری از نظر خوانایی است که در آن از سه ابزار استفاده شده است: فرمول سهولت خواندن فلش

(Flesch Reading Ease formula) و سطح کلاس

فلش-کینکاید Flesch-Kincaid Grade Level (فلش،

۱۹۴۸) و مهم‌تر از آن، شاخص خواندن زبان دوم ماتریس

انسجام (Coh-Metrix L2 Reading Index) (کراسلی،

آلن و مک‌نامارا، ۲۰۱۱). همچنین فهرست واژه‌های

کتاب‌های درسی انگلیسی دوره راهنمایی (متوسطه اول) و

دبیرستان (متوسطه دوم) به عنوان پیکره‌ای جهت مقایسه با

پیکره‌های CEFR (چهارچوب مرجع مشترک اروپایی

برای زبان‌ها) و NGSL (فهرست جدید خدمات عمومی)

استفاده گردید.

برای اینکه معلمان و تهیه‌کنندگان مواد درسی با دید

بهتری نسبت به کیفیت قسمت‌های خوانداری مجموعه

ویژن آشنا شوند، این پژوهش با هدف سنجش میزان

خوانایی این بخش، سؤالات پژوهشی زیر را مورد توجه

قرار داده است.

۱. واژگان ارائه شده در کتاب‌های انگلیسی ویژن در چه

سطحی هستند؟

۲. سطح خوانایی بخش خوانداری کتاب‌های انگلیسی ویژن

در چه حدی است؟

۳. آیا در مجموعه ویژن از نظر دشواری بین بخش

خوانداری کتاب‌های دانش‌آموز و کتاب‌های کار رابطه‌ای

وجود دارد؟

۴. سطح انسجام بخش خوانداری کتاب‌های انگلیسی ویژن

تا چه حد است؟

## ۲- پیشینه پژوهش

قبل از اواسط قرن نوزدهم در ایران، آموزش سواد ابتدایی و

اصول دین به عهده نهادهای مذهبی بود و دانش خواندن و

نوشتن برای کل جمعیت ضروری تلقی نمی‌شد و به طور

کلی محدود به فرزندان نخبگان اقتصادی و سیاسی بود. اما

در دوران پهلوی (۱۳۵۷-۱۳۰۴) دولت سیاست‌های

متعددی را با هدف نوسازی کشور و سیستم آموزشی اجرا

کرد که در آن مجموعه نظام عمومی آموزش برای سالیان

متمادی مبتنی بود بر مدل فرانسوی که هدف اصلی آن

آموزش ایرانیان برای مشاغل مدرن در مدیریت و آموزش

زبان بود. در پی تحولات سیاسی و اجتماعی، زبان فرانسوی

جای خود را به زبان انگلیسی داد و با توجه به اهمیت و

نقش زبان انگلیسی در ارتباطات بین‌المللی، آموزش این

زبان در برنامه درسی به جهت بهره‌مندی از دانش و فناوری

ملل دیگر، و ایجاد ارتباط با فرهنگ‌های دیگر به منظور

پرهیز از انزوا الزامی گردید (غلامی و همکاران، ۱۳۹۶).

یادگیری یک زبان جدید به عوامل بسیاری مانند

زبان‌آموز، معلم، محیطی که در آن زبان فرا گرفته می‌شود و

مهم‌تر از همه کتاب یا منبعی که از آن استفاده می‌شود

بستگی دارد. در ایران، برای زبان‌آموزان، کتاب درسی منبع

اصلی ارتباط آنها با زبان خارجی است. دانش‌آموزان ایرانی

نزدیک به شش سال انگلیسی می‌آموزند اما تسلط زبانی آنها

رضایت‌بخش نیست. در سال‌های گذشته کتاب‌های متعددی

برای آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران تالیف شده

است. اما بیشتر آنها تنها براساس خواندن و نوشتن و تأکید بر روش‌های ساختاری بوده است و بر مهارت گفتار توجه کم و یا گاهی اوقات بی‌توجهی شده است.

پس از تالیف آخرین کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در دهه ۷۰ خورشیدی، مدت‌ها بود که هیچ تلاشی برای ویرایش یا ارتقای کیفیت آنها در مقطع راهنمایی و دبیرستان صورت نگرفته بود. اما در ابتدای سال نود، پس از حدود دو دهه وقفه، سری جدیدی از کتاب‌های انگلیسی به نام ویژن (علوی مقدم و همکاران (۱۳۹۵)) برای دبیرستان معرفی گردید. مجموعه کتاب ویژن (ویژه دبیرستان) در ادامه مجموعه کتاب‌های پراسپکت (ویژه دوره راهنمایی) است. در این مجموعه بخش‌های مختلفی تعریف شده است که شامل «ورود به بحث، مکالمه، کلمات و عبارات جدید، خواندن، گرامر، شنیدن و صحبت کردن، تلفظ، نوشتن و آنچه آموخته‌اید» می‌باشد. این مجموعه برای سه سال تحصیلی تعریف شده است. کتاب ویژن شماره یک شامل چهار درس است و کتاب‌های ویژن دو و سه هر کدام سه درس دارند. مؤلفین کتاب از روش تعاملی مرسوم در کتاب‌های آموزشی مدرن استفاده کرده‌اند که بر مکالمه و کاربرد زبان تأکید دارد. این مجموعه درسی از زمان انتشار خود، از جنبه‌های مختلفی مورد نقد و بررسی قرار گرفته است که هر کدام محاسن و معایبی را هدف قرار داده‌اند. آنچه در ذیل می‌آید خلاصه‌ای از مطالعات انجام گرفته بر روی کتاب‌های زبان داخل و خارج از ایران با

تأکید بر بخش خوانداری و کاربرد ابزارهای مختلف تجزیه و تحلیل متن است:

بررسی کتاب‌های ویژن از دیدگاه‌های مختلفی از جمله ادغام عناصر فرهنگی انجام گرفته است. پژوهشگران نقش عناصر فرهنگی زبان مقصد را کم رنگ و بومی‌سازی فرهنگی را بسیار پررنگ دیده‌اند (سودمند افشار و سهرابی، ۱۳۹۹؛ قیطاسی، علی اکبری و یوسفی، ۲۰۲۰) و جانفشان (۲۰۱۸) با استفاده از چک لیست لیتز (۲۰۰۵) (Litz)، دریافتند که میزان تمرینات ویژن یک با زمان محدود دانش‌آموزان سازگاری ندارد. اما سعیدی و مختارپور (۲۰۲۰) رضایت معلمان را از بخش‌های گفتاری و شنیداری ویژن سه گزارش کرده‌اند.

در کشور غنا، اووو ای وی (۲۰۱۵) (Owu-Ewie) از ابزارهای خوانایی متن همچون آزمون خوانایی گانینگ فاگ (Gunning FOG Readability test)، فرمول سهولت خواندن فلش، سطح کلاس فلش-کینکاید، شاخص خوانایی خودکار و شاخص اسمگ (SMOG Index) استفاده کرد و سطوح مختلف درسی را شناسایی نمود. ابزار ماتریس انسجام وسیله دیگری بود که کراسلی، گرینفیلد و مکنامارا (۲۰۰۸) به کار گرفتند تا مشکلات انسجام در متن را بررسی کنند. مسئله انسجام در متن بسیار حائز اهمیت است زیرا در فهم یک متن، عوامل متعددی دخالت دارند که موجب پیوستگی متن می‌شوند و مانع از تکرار نادرست جملات می‌گردند (رئیس، ۱۳۹۲).

مطالعات بسیار کمی در زمینه خوانایی کتاب‌های درسی در سطح مدارس ایران انجام شده است. اما یکی از این بررسی‌ها توسط حیدری و ریاضی (۱۳۹۱) بود که بر تفاوت بین ارزیابی خوانندگان متخصص زبان انگلیسی و ارزیابی دشواری متن انگلیسی مبتنی بر رایانه تمرکز داشت. شرکت‌کنندگان با استفاده از مقیاس لیکرت برای ثبت درک خود از مؤلفه‌های مختلف دشواری متن نشان دادند که تفاوت‌های معناداری بین ارزیابی‌شان از دشواری متن و شاخص خوانایی فلش متون وجود داشت. در همین راستا، محبی و همکاران (۲۰۱۷) برخی از کتاب‌های زبان تخصصی دانشگاهی را بررسی کردند و دریافتند که اکثر متون از دشوار تا بسیار دشوار بوده و در نتیجه برای دانشجویان ایران پس از دوره متوسطه نامناسب هستند.

همان‌طور که در مقدمه ذکر شد، فرمول سهولت خواندن فلش و سطح کلاس فلش-کینکاید (فلش، ۱۹۴۸) معمولاً در ارزیابی خوانایی استفاده می‌شوند. نمره فرمول سهولت خواندن فلش به طور تقریبی سطح تحصیلی یک خواننده معمولی را نشان می‌دهد که می‌تواند به راحتی یک متن خاص را بخواند و درک کند. نمره حدود ۱۰۰ نشان می‌دهد که خواندن متن مورد نظر بسیار آسان است و نمره حدود صفر نشان دهنده پیچیدگی متن و دشواری درک آن است. به عنوان مثال، اگر نمره حدود ۷۰ تا ۸۰ باشد، به این معنا است که متن برای سطح کلاس ۷ مدرسه مناسب است و برای بزرگسالان نیز نسبتاً ساده است. سطح کلاس فلش -

کینکاید همچنین نشان می‌دهد که فرد برای درک یک متن خاص به چه سطح آموزشی (در ایالات متحده) نیاز دارد. به عنوان مثال، اگر متن دارای سطح کلاس فلش-کینکاید شماره ۹ باشد، به این معنا است که خواننده می‌تواند به راحتی متن‌های مختلف را درک کند و حدود ۹ سال تحصیلات رسمی داشته است.

در مورد زبان خارجی، باید بین خوانندگان زبان اول از یک طرف و خوانندگان زبان دوم یا زبان خارجی از طرف دیگر مرزی قائل شد. گرب و استولر (۲۰۱۲) (Grabe and Stoller) اشاره می‌کنند که این خوانندگان منابع زبانی مشابهی ندارند. سطح دانش واژگانی، دستوری و گفتمانی آنها در هنگام آغاز متن خوانی متفاوت است. قرار گرفتن آنها در معرض متون چاپی زبان مادری نه تنها از نظر زمانی، بلکه از نظر حجم برابر نیست و نهایت اینکه، خوانندگان زبان دوم یا خارجی انگیزه‌های اجتماعی و فرهنگی متفاوتی برای مطالعه دارند.

یکی از مشکلات معیار خوانایی فلش-کینکاید این است که این مقیاس‌ها در اصل برای افراد انگلیسی زبان ابداع شده‌اند. اوچیدا و نگیشی (۲۰۱۸) (Uchida & Negishi) با مقایسه سایر ابزارهای خوانایی و CEFR (چهارچوب مرجع مشترک اروپایی برای زبان‌ها) که راهنمایی برای ارزیابی توانش زبانی زبان‌آموزان است، ادعا کردند که اکثر ابزارهای خوانایی نخستین بار بر زبان انگلیسی متمرکز شده‌اند نه بر روی زبان دوم یا زبان

خارجی. آنها استدلال کردند که سطح کلاس فلش-کینکاید اساساً پیچیدگی متن را بر اساس طول جمله و پیچیدگی واژه نشان می‌دهد، اما سطح واژه را در نظر نمی‌گیرد. به عنوان مثال، واژه‌های cat و paw که هر کدام یک هجا دارند، به ترتیب در سطوح دشواری A1 و B2 قرار دارند. اوجیدا و نگیشی (۲۰۱۸)، با استفاده از مجموعه کتاب درسی زبان انگلیسی در بافت ژاپنی، یک سیستم آنلاین به نام تحلیلگر واژگان CVLA مبتنی بر CEFR ایجاد کردند که سطوح (CEFR-J یعنی نسخه ژاپنی CEFR) را به متن اختصاص می‌دهد تا تصمیم بگیرد سطح کتاب‌های درسی انگلیسی ژاپن بر اساس چه طبقه‌ای از CEFR است. در CEFR، خوانندگان به ۶ سطح طبقه‌بندی می‌شوند: A1، A2، B1، B2، C1 و C2. بالاترین سطح C2 است. در این طبقه‌بندی ۱۵۵۸۴ واژه، عبارت و اصطلاح وجود دارد و در هر سطح واژه‌هایی وجود دارد که زبان‌آموز معمولی را در سطح خاصی مورد هدف قرار می‌دهد.

مشکل ابزار خوانایی فلش-کینکاید این است که دشواری متون حاوی جملات کوتاه را برای افراد غیربومی دست کم می‌گیرد. در ضمن، نمی‌تواند بسیاری از واژه‌های پیچیده لاتینی را که در انگلیسی برای کاربران سایر زبان‌های رمانس مانند اسپانیایی، پرتغالی، فرانسوی و ایتالیایی پیچیده نیستند، مد نظر بگیرد. واقعیت این است که مفهوم دشواری فقط تا حدی از زبانی به زبان دیگر اندازه‌گیری می‌شود و ممکن است برای گویشوران زبان شرقی مانند فارسی‌زبانان یا چینی‌ها ناآشنا و نامفهوم به نظر برسد. در جدول (۱) معادل تقریبی نمرات برای سطوح مختلف در معیار فلش-کینکاید آمده است. با وجود چنین کاستی‌ها، این ابزار پرکاربردترین ابزار خوانایی است و می‌تواند توسط ابزارهای دیگر برای اهداف خاص پشتیبانی شود.

جدول ۱: نمرات اندازه‌گیری در معیار فلش-کینکاید و

CEFR

CEFR	نمرات خوانایی CEFR و سطوح کلاس
C2 سطح حرفه‌ای ۸-۹	۵۰-۶۰ بسیار دشوار (سطح آموزش عالی).
C1 سطح پیشرفته ۷-۸	۶۰-۷۰ نسبتاً دشوار (پایه یازدهم یا دوازدهم - سال آخر دبیرستان)
C2 به نظر صحیح است B2 سطح متوسطه بالا ۶-۷	۷۰-۸۰ نسبتاً آسان برای دانش‌آموزان ۱۴ تا ۱۵ سال به بالا به راحتی قابل درک است.
B1 سطح متوسطه بالا ۴-۶	۸۰-۹۰ آسان
A2 سطح مقدماتی ۳-۴	۹۰-۱۰۰ خیلی راحت:
A1 سطح مبتدیان زبان خارجی ۱-۲	

۳- روش پژوهش

۳-۱- جمع‌آوری داده‌ها

Source: <https://linguapress.com/teachers/flesch-kincaid.htm>

پیکره این پژوهش شامل دو بخش است: واژگان و متن‌های خواننداری. این واژه‌ها برگرفته از کتاب‌های انگلیسی پراسپکت برای دوره راهنمایی (متوسطه اول) و ویژن برای دبیرستان (متوسطه دوم) (علوی مقدم و همکاران، ۱۳۹۲) است. مجموعه ویژن سه کتاب دانش آموز و سه کتاب کار را دربردارد. ویژن یک شامل چهار درس و ویژن دو و ویژن سه هر کدام سه درس دارند. برای تحقیق حاضر، واژه‌های این شش کتاب مورد استناد قرار گرفتند.

### ۳-۲- شیوه کار

الف) متن‌های خواننداری اسکن و برای تجزیه و تحلیل توسط ابزارهای خوانایی آنلاین آماده شدند. سپس کلیه واژه‌های به کار رفته در شش کتاب دبیرستان و شش کتاب دوره راهنمایی انتخاب شد. هدف این بود که مجموعه‌ای از تمام واژگانی که دانش‌آموزان در طول یادگیری رسمی زبان انگلیسی در مدرسه می‌خوانند تهیه شود. پس از آن، به کمک برنامه اکسل کلیه واژه‌های ۱۲ کتاب بر اساس حروف الفبا فهرست گردید. واژه‌های تکراری، نام‌های خاص افراد و مکان‌ها از فهرست حذف شدند، اما صفت‌های مربوط به ملیت بدون تغییر باقی ماندند. علاوه بر این، تمام صورت‌های جمع منظم واژه‌ها، یا زمان گذشته فعل از فهرست حذف شدند، اما شکل‌های نامنظم (مثلاً wife و wives یا speak, spoke, spoken) گنجانده شدند. به این طریق، در مجموع ۳۳۰۰ واژه به عنوان فهرست نهایی

واژه‌هایی که زبان‌آموزان در طی شش سال به طور رسمی می‌خوانند آماده شد.

ب) واژه‌های جمع‌آوری شده با فهرست واژه‌های CEFR و NGSL مقایسه شد تا بررسی شود که آیا کتاب‌های درسی واژگان کافی، مفید و مناسبی را ارائه می‌کنند یا خیر.

ج) با استفاده از ابزارهای اندازه‌گیری مانند ابزار فلش-کینکاید متون از نظر خوانایی مورد ارزیابی قرار گرفتند.

د) از نظر انسجام، متون به کمک ابزار ارزیاب سهولت و

خوانایی متون مشترک موسوم به ماتریکس انسجام (Coh-

Metrix Common Core Text Ease and

Readability Assessor) بررسی شد که «آسانی» و

خوانایی متون را بر اساس پنج معیار به شرح زیر تحلیل می‌کند:

۱. روایت (Narrativity): منظور از روایی بودن متن این است آن متن تا چه اندازه داستان گونه است. هرچقدر یک متن بیشتر شبیه داستان باشد، نمره روایت بالاتر خواهد بود و متن آسان‌تر خواهد شد.

۲. سادگی نحوی (Syntactic simplicity): سادگی نحوی زمانی حاصل می‌گردد که جملات ساختاری مشابه داشته باشند، و زمان‌های فعل آسان‌تر باشد، جمله‌واره‌های کمتری استفاده شده باشد، هر جمله واژه‌های معدودی داشته باشد و نیز تعداد واژه‌های قبل از فعل کمتر باشد.

۳. ملموس بودن واژه (Word concreteness): وقتی واژه‌های ملموس یعنی غیرانتزاعی در یک متن وجود داشته باشد، خواندن آن متن آسان‌تر خواهد بود.



۴. انسجام ارجاعی (Referential cohesion): انسجام ارجاعی زمانی اتفاق می‌افتد که یک هم‌پوشانی بین واژه‌ها و ریشه‌های آنها و هم‌پوشانی بین مفاهیم از یک جمله به جمله دیگر وجود داشته باشد. در صورتی که جملات و پاراگراف‌ها دارای واژه‌های مشابه و یا ایده‌های مفهومی باشند، خواندن آن متن آسان‌تر خواهد بود.

۵. انسجام عمیق (Deep cohesion): انسجام عمیق زمانی رخ می‌دهد که برای اتصال رویدادها، ایده‌ها و اطلاعات کل متن با هم به اندازه کافی پیوندواژه وجود داشته باشد. پس از تجزیه و تحلیل، به سوالات تحقیق پاسخ داده شد.

#### ۴- نتایج و بحث

#### ۴-۱- نتایج

ابتدا فهرست واژه‌هایی که زبان‌آموزان در کتاب‌های خود با آنها مواجه شدند با فهرست واژه‌های CEFR که به زبان‌آموزان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی اختصاص داده شده است مقایسه گردید. در فهرست واژه‌های CEFR، تعداد ۱۵۲۷۱ واژه و عبارت وجود دارد. برخی از این واژه‌ها ممکن است تکراری باشند اما کاربرد یا عملکرد آنها متفاوت است. این لیست شامل شش سطح برای دانش‌آموزان زبان‌آموزان انگلیسی است که در جدول (۲) آمده است.

جدول ۲: فهرست واژه‌های CEFR و فهرست واژه‌های کتاب

انگلیسی مدارس ایران

سطوح CEFR	CEFR واژه‌های	واژه‌های موجود در پراسپکت و ویژن
A1	۶۶۶	۵۳۳
A2	۱۵۶۴	۷۸۴
B1	۲۸۸۶	۱۰۵۴
B2	۴۱۲۸	۸۹۷
C1	۲۳۴۹	۳۴۰
C2	۳۶۷۵	۳۴۲
مجموع	۱۵۲۷۱	۳۹۴۸

است. این ارقام در ابتدا نشان دهنده عدم وجود هماهنگی بین واژگان انگلیسی در کتاب‌های درسی مدارس ایران با فهرست واژه‌های استاندارد است. نگاهی اجمالی به این اعداد نشان می‌دهد که به عنوان مثال، در مورد سطح A1 که از ۶۶۶ واژه تشکیل شده است، تعداد ۵۳۳ واژه در فهرست

همان طور که جدول (۲) نشان می‌دهد در فهرست واژه‌های CEFR تعداد ۱۵۲۷۱ واژه وجود دارد، اما در کل ۱۲ کتاب مورد استفاده در مقاطع شش ساله آموزش زبان انگلیسی در ایران تنها ۳۹۴۸ واژه (در واقع مدخل) موجود

بیکره واژگان ایرانی وجود دارد که در این دسته قرار می‌گیرند. اما با بالا رفتن سطح CEFR، تعداد واژگانی که زبان‌آموزان ایرانی برای دستیابی به استاندارد بین‌المللی دانش واژگان نیاز دارند، کاهش می‌یابد. وقتی به سطح C2 می‌رود که بیش از ۳۶۰۰ واژه مورد نیاز است، زبان‌آموزان ایرانی کمتر از یک ششم آن واژه‌ها را مطالعه می‌کنند. این عدم تعادل می‌تواند نشان‌دهنده این باشد که دانش‌آموزان ایرانی به اندازه کافی به دانش واژگان مجهز نیستند و این ممکن است مستقیماً بر درک مطلب تأثیر گذارد.

این پژوهش با هدف بررسی خوانایی کتاب‌های انگلیسی مورد استفاده در دوره دبیرستان (متوسطه دوم) ایران با توجه به متن‌های خوانداری موجود در کتاب‌های دانش‌آموز و کتاب‌های کار در سه سطح انجام شده است. جدول (۳) تراکم واژگانی متن‌های مجموعه ویژن را در کتاب‌های دانش‌آموز و کار نشان می‌دهد. منظور از تراکم واژگانی، نسبت واژه‌های محتوایی (شامل اسم، صفت، فعل و قید) به تعداد کل واژه‌های استفاده شده در متن است

(بایزیدی، انصارین و محمدنیا، ۱۳۹۸). همان طور که دیدائو (۲۰۱۳) (Didau) معتقد است، وقتی درصد تراکم واژگانی در یک متن بالا باشد، آن متن آموزنده‌تر خواهد بود. مثلاً در جمله

The quick young runner suddenly jumped over the wide river.

از ۱۰ واژه موجود، ۷ مورد واژه‌های محتوایی هستند، یعنی تراکم واژگانی جمله بالای ۷۰ درصد است. در یک متن متراکم سطح واژگانی معمولاً در حدود ۵۶ درصد یا بالاتر است و پیام واضح است، اما در جمله

He said to her he helped her.

به دلیل استفاده بیش از حد از ضمیر (یا واژه‌های نقش‌دار)، تراکم واژگانی ۲۸/۵۷ درصد است و لذا احتمال درک نادرست از پیام متن نیز وجود دارد.

جدول ۳: تجزیه و تحلیل مقوله واژگانی در متن خوانداری مجموعه ویژن (بر اساس فهرست جدید خدمات عمومی)

کتاب	ویژن ۱				ویژن ۲			ویژن ۳		
	۱	۲	۳	۴	۱	۲	۳	۱	۲	۳
درس										
تعداد (S)	۱۵۵	۱۶۸	۲۱۳	۱۹۲	۲۹۶	۳۱۲	۳۱۰	۳۰۵	۲۹۰	۳۴۵
تعداد (W)	۱۶۲	۱۷۰	۱۴۴	۱۵۰	۲۵۲	۲۷۸	۲۶۴	۱۷۸	۲۷۴	۲۷۲
اسم (S)	۲۹:۴۵	۳۳:۴۴	۳۹:۴۲	۴۰:۵۱	۴۸:۶۸	۷۷:۸۶	۶۹:۹۳	۴۷:۶۰	۴۸:۶۹	۹۲:۱۰۴
اسم (W)	۳۳:۳۷	۱۳:۲۷	۳۹:۳۹	۲۷:۳۲	۴۹:۶۰	۶۲:۷۷	۵۱:۵۵	۱۸:۲۲	۴۸:۷۰	۴۷:۶۹
فعل (S)	۲۵:۲۵	۲۶:۲۸	۴۳:۴۵	۲۱:۲۲	۳۳:۳۶	۶۱:۶۳	۳۹:۴۰	۵۲:۶۱	۵۳:۵۳	۶۰:۶۷
فعل (W)	۳۱:۳۱	۳۳:۳۵	۲۹:۳۲	۲۳:۲۵	۵۳:۵۶	۴۹:۵۴	۴۶:۴۹	۳۳:۳۸	۴۲:۴۶	۴۵:۵۱
صفت (S)	۴:۸	۲۱:۲۱	۱۴:۱۵	۱۷:۲۲	۱۳:۲۱	۳۱:۳۵	۲۲:۳۵	۱۴:۱۶	۱۱:۱۵	۱۸:۳۷
صفت (W)	۵:۵	۱۷:۱۹	۱۰:۱۱	۱۳:۱۴	۱۶:۱۸	۲۵:۳۲	۲۶:۲۸	۹:۹	۱۲:۱۹	۱۳:۳۲
قید (S)	۸:۹	۴:۴	۱۸:۲۱	۲:۳	۱۵:۱۷	۱۶:۲۰	۸:۱۰	۲۱:۲۸	۱۸:۱۹	۱۱:۱۳

(w) قید	۱۰:۱۵	۱۴:۱۵	۶:۷	۱۹:۱۹	۷:۸	۱۱:۱۲	۱۴:۱۴	۱۶:۱۷	۱۳:۱۳	۱۱:۱۱
(s) پیوندواژه	۲۳:۲۳	۲۵:۲۵	۳۳:۳۳	۳۴:۳۴	۵۶:۵۶	۳۳:۳۳	۶۵:۶۵	۳۱:۳۱	۳۷:۳۷	۵۶:۵۶
(w) پیوندواژه	۲۰:۲۰	۲۶:۲۶	۲۲:۲۲	۱۵:۱۵	۳۵:۳۵	۴۰:۴۰	۴۴:۴۴	۲۴:۲۴	۴۵:۴۵	۳۳:۳۳

\* s: کتاب دانش‌آموز W: کتاب کار

مقوله، دو عدد ثبت شده است که با دو نقطه از هم جدا شدند. به عنوان مثال، در اولین ستون برای ویژن یک، درس اول، عدد ۲۹:۴۵ در ردیف اسم‌ها وجود دارد. این رقم به این معنا است که در فهرست کلی ۲۹ اسم وجود دارد، اما متن دارای ۴۵ اسم است. یعنی ۱۶ واژه خارج از لیست است. نتایج نشان می‌دهد که سایر مقوله‌های موجود در متن کتاب‌ها تقریباً عددی نزدیک به ارقام NGSL دارند. اما هنگامی که با ارقام داده شده برای اسم‌ها در کتاب کار مقایسه می‌شود، به نظر می‌رسد که واژه‌های بیشتری خارج از فهرست هستند، که حاکی از دشواری بالاتر در متون کتاب دانش‌آموز است. این ویژگی برای سایر مقوله‌های دستوری صادق نیست. شاید علت آن در کاربرد و بسامد زیاد اسم در انتقال پیام است تا مقوله‌های دیگر.

از طرفی می‌توان مقایسه ساده‌ای روی پیوندواژه‌های مورد استفاده در متن نیز انجام داد. وضعیت مشابهی وجود دارد که شاید به این دلیل باشد که این گونه واژه‌ها به تعداد محدودی از واژه‌های نقش‌دار تعلق دارند در حالی که اسم‌ها، واژه‌های محتوایی یا واژگانی هستند و به یک متن معنا می‌دهند و اطلاعاتی در مورد آنچه متن درباره آن است ارائه می‌کنند.

قابل ذکر است که در فهرست NGSL تعداد ۲۲۳۰ واژه وجود داشت که ۱۶۴ مورد تکراری بود و حذف شدند. در پیکره واژگان انگلیسی مجموعه درسی ویژن و

فهرست جدید خدمات عمومی (NGSL) به واژه‌های پرکاربرد برای زبان‌آموزان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا زبان خارجی اشاره دارد. این فهرست صورت به‌روزرسانی شده فهرست خدمات عمومی مایکل وست در سال ۱۹۵۳ است که دامنه آن محدود بود و تا حدی منسوخ شده بود. این مجموعه جدید بر اساس یک زیربخش ۲۷۳ میلیون واژه‌ای انتخاب شده است که از پیکره ۲ میلیارد واژه کمبریج انگلیسی گرفته شده است و شامل واژه‌هایی است که اغلب توسط انگلیسی‌زبانان در زمینه‌های عمومی استفاده می‌شود (برزینا و گابلاسوا، ۲۰۱۵) (Brezina, & Gablasova).

جدول (۳) تحلیل دقیقی از مقوله‌های واژگانی را نشان می‌دهد. این واژگان در کتاب‌های دانش‌آموز و کار ویژن آمده است و به صورت مقایسه‌ای با فهرست واژه‌های NGSL ارایه شده است. دو سطر اول نشان می‌دهد که هر متن چند واژه را شامل می‌گردد. یک نگاه اجمالی مشخص می‌کند که اندازه متن‌ها در کتاب‌های دانش‌آموز و کار تقریباً یکسان است. اما تعداد واژه‌های همه دروس کتاب‌های دانش‌آموز به جز درس‌های یک و دو بیشتر از واژه‌های کتاب‌های کار است.

فقط پنج مقوله واژگانی مورد مقایسه قرار گرفته است زیرا کاربرد آنها در بیشتر متون رایج است. برای هر

پراسپکت ۳۲۶۲ وجود دارد. مقایسه بین این دو فهرست نشان می‌دهد که در پیکره واژگانی ایرانی تنها ۱۴۶۰ واژه از بین واژه‌های پرکاربرد فهرست NGSL به کار رفته است. یعنی فقط حدود ۶۵ درصد از واژه‌هایی که بسیار متداول بودند در اختیار زبان‌آموزان قرار گرفته است. به عبارت دیگر، اگرچه تعداد واژه‌های موجود در پیکره ایرانی بیشتر از NSGL است، اما زبان‌آموزان ایرانی هنوز حدود ۳۵ درصد از واژه‌های ضروری برای یادگیری زبان را در اختیار ندارند.

یکی دیگر از ابزارهای اندازه‌گیری مورد استفاده برای خوانایی کتاب‌های ویزن، نرم افزار فلش کینکاید بود. این ابزار تعداد واژه‌ها و جملات موجود در متن، تعداد واژه‌های هر جمله و میانگین هجاهای هر واژه را می‌شمارد. سپس بر اساس این اطلاعات، نمره‌ای به دست می‌دهد که نشان می‌دهد آن متن چقدر آسان است، چه سطحی دارد و چه گروه سنی می‌تواند آن را بخواند. جدول (۴) نتیجه تحلیل فلش کینکاید برای متن‌های خوانداری کتاب‌های دانش‌آموز و کار ویزن است.

جدول ۴: خوانایی کتاب‌های ویزن

سطح خواندن (پایه درسی)	سطح کلاس فلش کینکاید	نمره سهولت خواندن فلش	تعداد متوسط هجا در جمله	تعداد متوسط واژه در جمله	تعداد جملات	تعداد واژگان	مجموعه ویزن و درس‌ها
۷	۵	۷۷,۷	۱,۴	۱۰,۵	۱۵	۱۵۸	S:V1,L1
۸-۹	۷,۴	۶۶,۲	۱,۵	۱۳,۵	۱۲	۱۶۲	W:V1,L1
۶	۳,۴	۸۷,۴	۱,۳	۹,۳	۱۸	۱۶۸	S:V1,L2
۸-۹	۷	۶۱,۸	۱,۶	۹,۵	۱۸	۱۷۰	W:V1,L2
۷	۵,۳	۷۷	۱,۴	۱۱,۲	۱۹	۲۱۳	S:V1,L3
۷	۵,۶	۷۰,۸	۱,۵	۹	۱۶	۱۴۴	W:V1,L3
۱۰-۱۲	۸,۶	۵۲,۲	۱,۷	۱۰,۷	۱۸	۱۹۲	S:V1,L4
۸-۹	۷,۴	۶۶,۱	۱,۵	۱۳,۶	۱۱	۱۵۰	W:V1,L4
۱۰-۱۲	۸,۶	۵۷,۸	۱,۶	۱۳,۵	۲۲	۲۹۶	S:V2,L1
۸-۹	۶	۶۹,۷	۱,۵	۱۰,۱	۲۵	۲۵۲	W:V2,L1
۱۰-۱۲	۸,۲	۵۸,۸	۱,۶	۱۲,۵	۲۵	۳۱۲	S:V2,L2
۱۰-۱۲	۹,۷	۵۴,۸	۱,۶	۱۶,۴	۱۷	۲۷۸	W:V2,L2
۱۰-۱۲	۹,۶	۵۴,۹	۱,۶	۱۶,۳	۱۹	۳۱۰	S:V2,L3
۸-۹	۹	۶۲,۱	۱,۵	۱۷,۶	۱۵	۲۶۴	W:V2,L3
۶	۵,۲	۸۲,۷	۱,۲	۱۳,۹	۲۲	۳۰۵	S:V3,L1
۷	۶,۷	۷۸,۸	۱,۳	۱۷,۸	۱۰	۱۷۸	W:V3,L1
۱۰-۱۲	۹,۲	۵۰,۷	۱,۷	۱۲,۱	۲۴	۲۹۰	S:V3L2
کالج	۱۰,۴	۴۷,۶	۱,۷	۱۵,۲	۱۸	۲۷۴	W:V3L2
۱۰-۱۲	۸,۴	۵۸,۱	۱,۶	۱۳,۲	۲۶	۳۴۳	S:V3L3
۸-۹	۸	۶۴,۶	۱,۵	۱۵,۱	۱۸	۲۷۲	W:V3L3

همان طور که جدول (۴) نشان می‌دهد، در ویژن یک، تعادل جزئی بین تعداد جملات در متن‌های کتاب دانش‌آموز و کتاب کار (یعنی ۱۵-۱۲، ۱۸-۱۸، ۱۹-۱۶ و غیره) وجود دارد، اما وقتی صحبت از ویژن سه می‌شود، تعداد جملات کتاب دانش‌آموز از تعداد جملات کتاب کار بیشتر است و تعداد کل واژه‌ها در هر قسمت نیز بیشتر است. در مورد سایر ویژگی‌ها، مانند میانگین واژه‌ها در هر جمله و میانگین هجا در هر واژه، اعداد به هم نزدیک هستند. با این حال، از نظر سهولت، روند ثابتی به نظر نمی‌رسد. به عنوان مثال، نمره سهولت خواندن برای کتاب دانش‌آموز  $S:V1,L1$  عدد  $7/7$  است که می‌توان آن را به پایه هفتم تحصیلی تخصیص داد، در حالی که همتای آن  $W:V1, L1$  دارای نمره  $66/2$  است و در سطح خواندن ۸-۹ قرار دارد. این برای اکثر درس‌های دیگر نیز صادق است، و نشان می‌دهد که کتاب کار دشوارتر به نظر می‌رسد، اما برای  $S:V1,L4$  و  $W:V1,L4$ ؛  $S:V2,L1$  و  $W:V2,L1$ ؛ و  $S:V3L3$  و  $W:V3L3$  نتایج معکوس هستند و متن‌های کتاب‌های کار ساده‌تر از کتاب‌های دانش‌آموز است، اگرچه ناهماهنگی شدیدی در سطوح خواندن کتاب‌های کار و دانش‌آموز  $V3,L1$ ، با نمرات ۶ و ۷ در مقایسه با سطوح خواندن سایر درس‌های کتاب‌های دیگر دیده می‌شود.

یک مشکل اساسی در اندازه‌گیری این است که وقتی

نتیجه سطح خواندن (پایه تحصیلی)، عددی را مشخص

می‌کند، به این معنا است که خواننده قبلاً برای آن سطح، چند سال انگلیسی خوانده است. به عنوان مثال، در جدول (۴) آخرین خانه در ردیف اول، سطح خواندن ۷ را نشان می‌دهد و به این معنا است که دانش‌آموز قبلاً ۷ سال به طور رسمی زبان انگلیسی خوانده است، اما دانش‌آموزان دبیرستانی ایران فقط سه سال به طور رسمی با زبان انگلیسی آشنا هستند. به عبارتی دیگر، مطالب انگلیسی که دانش‌آموزان مدارس ایرانی به طور فشرده یاد می‌گیرند تقریباً دو برابر حجمی است که زبان‌آموز بومی در طی هفت سال فرا می‌گیرد. با در نظر گرفتن این مطلب، می‌توان ادعا کرد که زبان‌آموزان ایران در مدت ۶ سال، دوره ۱۲ سالهٔ زبانی یک دانش‌آموز انگلیسی زبان را طی می‌کنند. البته مدت زمان ۲۴ ساعتی که زبان‌آموز در معرض زبان قرار دارد را نمی‌توان نادید گرفت.

وسیلهٔ دیگری که برای بررسی متن‌ها استفاده شد، ابزار ماتریس انسجام بود. جدول (۵) اطلاعاتی در مورد آسانی و خوانایی متن‌های مجموعهٔ ویژن ارائه می‌کند. این طبقه‌بندی بر اساس پنج معیار روایت، سادگی نحوی، ملموس بودن واژه، انسجام ارجاعی و انسجام عمیق است. تجزیه و تحلیل نشان می‌دهد که چه عواملی باعث انسجام متن می‌شود.

جدول ۵: انسجام متن‌های ویژن

منابع	روایت	سادگی نحوی	ملموس بودن واژه	انسجام ارجاعی	انسجام عمیق	سطح کلاس فلش-کینکاید
-------	-------	------------	-----------------	---------------	-------------	----------------------

V1L1: دانش آموز	۴۵	۸۱	۸۷	۹	۴۷	۶
V1L1: کار	۵۷	۶۸	۹۷	۶۳	۱۵	۷
V1L2: دانش آموز	۳۳	۶۶	۷۳	۶۳	۲	۴
V1L2: کار	۶۰	۷۴	۴	۸۳	۴۵	۵
V1L3: دانش آموز	۸۱	۷۵	۴۲	۲۸	۶۷	۶
V1L3: کار	۵۳	۹۳	۹۳	۳۷	۷۹	۶
V1L4: دانش آموز	۵	۷۸	۷۲	۴۱	۳۵	۸
V1L4: کار	۸۰	۵۰	۳۹	۶۷	۹۴	۷
V2L1: دانش آموز	۵۵	۳۷	۱۱	۷۶	۸	۸
V2L1: کار	۵۰	۸۸	۷۲	۳۱	۷۸	۵
V2L2: دانش آموز	۳۲	۶۶	۶۴	۱۷	۵۰	۷
V2L2: کار	۳۶	۴۶	۷۲	۲۱	۵۴	۱۰
V2L3: دانش آموز	۲۰	۳۷	۹۲	۷۵	۶۳	۹
V2L3: کار	۵۵	۲۳	۵	۸۰	۵۰	۸
V3L1: دانش آموز	۹۳	۵۷	۹۸	۸۱	۸۲	۵
V3L1: کار	۱۰۰	۲۹	۱۳	۹۵	۱۰۰	۷
V3L2: دانش آموز	۳۸	۹۳	۴	۵۶	۵۴	۸
V3L2: کار	۳۲	۷۸	۱۱	۵۱	۵۸	۸
V3L3: دانش آموز	۱۴	۹۰	۸۱	۵۰	۸۲	۸
V3L3: کار	۲۲	۵۵	۹۷	۷۲	۲۴	۸

جملات وجود دارد. این شکاف‌های مفهومی خواننده را

ملزم به استنباط بیشتر می‌کند، اما میزان انسجام ارجاعی برای کتاب کار در حد متوسط است. میزان انسجام عمیق برای کتاب دانش آموز متوسط است، در حالی که این ویژگی برای کتاب کار کم است، و نشان دهنده عدم وجود روابط علت و معلولی صریح است. به همین دلیل، ممکن است درک موضوعات ناآشنا دشوارتر باشد. همه اینها منجر به دشواری درس یک کتاب کار (نمره فلش کنیکاید ۷) در مقایسه با کتاب دانش آموز (نمره فلش کنیکاید ۶) می‌شود.

در مورد درس دوم، هر دو متن از نظر روایت و سادگی نحوی در حد متوسط هستند. کتاب دانش آموز از لحاظ ملموس بودن واژه‌ها سطح متوسطی دارد اما این

همان طور که جدول (۵) نشان می‌دهد، اولین درس از دو کتاب (یعنی کتاب دانش آموز و کتاب کار) ویژن یک، دارای ویژگی‌های زیر است. هر دو از نظر روایت در سطح متوسط هستند. کتاب دانش آموز از نظر سادگی نحوی بالاست، و به این معنا است که جمله ساختار ساده‌ای دارد و بنابراین، پردازش متن آسان‌تر است، در حالی که کتاب کار از این نظر متوسط است. هر دوی آنها از نظر ملموس بودن واژه غنی هستند، یعنی حجم واژه‌های انتزاعی کم است، بنابراین تصویرپذیری بالا است و درک آسان‌تر است. کتاب دانش آموز از انسجام ارجاعی پایینی برخوردار است. بنابراین، هم‌پوشانی کمتری در واژه‌ها و ایده‌های صریح بین

ویژگی برای کتاب کار در حد پایین است که نشان دهنده حجم بالای انتزاعی بودن واژه‌ها و تصویرپذیری پایین است. بنابراین، ممکن است درک آن دشوارتر باشد. میزان انسجام ارجاعی برای کتاب دانش‌آموز متوسط است در حالی که این ویژگی برای کتاب کار زیاد است و در واژه‌ها و ایده‌های صریح بین جملات هم‌پوشانی بیشتری نشان می‌دهد. فقدان شکاف‌های مفهومی، خواننده را ملزم به استنباط کمتر می‌کند. در مورد کتاب دانش‌آموز، سطح انسجام عمیق کم است، که نشان دهنده عدم وجود روابط علت و معلولی مستقیم است و این ممکن است درک متن را دشوارتر کند. این ویژگی برای کتاب کار در حد متوسط است. سطوح نمرات کتاب دانش‌آموز و کتاب کار به ترتیب ۴ و ۵ است.

درس سوم: وقتی روایت زیاد است، به این معنا است که متن بیشتر شبیه داستان است. معمولاً متون داستان گونه با سهولت بالاتری قابل درک هستند. از نظر سادگی نحوی، کتاب دانش‌آموز در حد متوسط است، اما کتاب کار سادگی نحوی بالایی دارد، یعنی جمله ساختار ساده‌ای دارد. از این رو، پردازش آن آسان‌تر است. ملموس بودن واژه در کتاب دانش‌آموز در حد متوسط است اما در کتاب کار زیاد است. از نظر انسجام ارجاعی، هر دو از سطح متوسطی برخوردارند. اما با توجه به انسجام عمیق، کتاب دانش‌آموز در سطح متوسط و کتاب کار در حد بالا است که روابط علت و معلولی مستقیم‌تری را نشان می‌دهد. به همین دلیل، ممکن است درک موضوعات ناآشنا آسان‌تر باشد. در

مجموع، ویژگی‌های مختلف با هم ترکیب می‌شوند و سطح نمره یکسانی را به دست می‌دهند.

در درس چهارم در هر دو کتاب، مواضع متضادی از نظر ویژگی روایت دیده می‌شود: سطح روایی پایین نشانه درک کمتری از متن است، اما ممکن است با سادگی نحوی بالا، آن وضعیت متعادل گردد. ویژگی ملموس بودن واژه و انسجام ارجاعی در هر دو متن در حد متوسط است. اما انسجام عمیق در مورد کتاب کار در سطح بالایی است که نشان می‌دهد ممکن است درک آن در مورد موضوعات ناآشنا آسان‌تر باشد. در مجموع، کتاب دانش‌آموز در سطح ۸ قرار دارد، در حالی که کتاب دانش‌آموز در سطح ۷. برای ویژن یک، می‌توان نتیجه گرفت که عناصر مختلف در مجموع به خواننده کمک می‌کنند تا یک متن را درک کند. همان طور که نشان داده شد، متن‌ها تقریباً در یک سطح هستند و بنابراین در پایه تحصیلات یکسان قرار دارند، اگرچه در برخی ویژگی‌ها ممکن است برای خوانندگان چالش‌هایی ایجاد کنند.

ویژن دوم، درس اول: اگرچه هر دو کتاب از سطح روایت متوسطی برخوردارند، اما سطح بالایی از سادگی نحوی در کتاب کار وجود دارد که پردازش متن را آسان‌تر می‌کند. سطح ملموس بودن واژه در کتاب دانش‌آموز پایین است و این نشان دهنده حجم بالای انتزاعی بودن واژگان و تصویرپذیری کم است. علاوه بر این، سطح بالای انسجام ارجاعی در کتاب دانش‌آموز، درک متن را آسان‌تر می‌کند. اما از نظر انسجام عمیق، کتاب دانش‌آموز سطح پایینی دارد

و این نشان دهنده عدم وجود روابط علت و معلولی صریح است. به همین دلیل، ممکن است درک موضوعات ناآشنا دشوارتر باشد. شکاف گسترده بین مؤلفه‌های مختلف در دو کتاب، به ویژه از نظر انسجام عمیق، نمرات متفاوتی را پدید می‌آورد: کتاب دانش‌آموز (۸) در مقابل کتاب کار (۵)، و این تفاوت، کتاب دانش‌آموز را بسیار دشوارتر می‌کند. این می‌تواند تأثیری ناگهانی بر زبان‌آموزان داشته باشد، مخصوصاً زمانی که آنها سال تحصیلی جدید را با یک کتاب جدید آغاز می‌کنند.

درس دوم هر دو کتاب دارای سطح متوسطی از نظر روایت و سادگی نحوی است. در مورد ملموس بودن واژگان سطح پایینی در کتاب دانش‌آموز وجود دارد اما در کتاب کار این ویژگی در حد متوسط است. در مورد انسجام ارجاعی، در کتاب دانش‌آموز سطح بالاتری وجود دارد و بنابراین خواننده استنباط کمتری انجام می‌دهد. در رابطه با انسجام عمیق در کتاب دانش‌آموز، خواننده با سطح پایینی مواجه می‌شود که حاکی از عدم وجود روابط علت و معلولی است. به همین دلیل، ممکن است درک موضوعات ناآشنا دشوارتر باشد. همچون وضعیت سطوح نمرات درس اول بین کتاب دانش‌آموز و کتاب کار، در درس دوم نیز شرایط یکسان است اما در موقعیت کاملاً معکوس. یعنی رتبه کتاب کار (شماره ۱۰) بالاتر از کتاب دانش‌آموز (شماره ۷) است.

تنها ویژگی مشترکی که این دو کتاب در درس سوم دارند، انسجام ارجاعی و انسجام عمیق است که به ترتیب در سطح بالا و متوسط هستند. به دلیل وجود برخی عوامل از جمله ملموس بودن واژگان در کتاب کار که حدود ۵ درصد است، درک متن دشوارتر می‌شود. از نظر سطح نمره در درس سوم، تفاوت معنا داری بین این دو کتاب وجود ندارد.

ویژن سه: همان طور که جدول (۵) نشان می‌دهد، در درس اول ویژگی سه، سطح روایت بالا است و سادگی نحوی در هر دو کتاب در حد متوسط است و این می‌تواند بیانگر راحتی درک متن باشد. علاوه بر این، انسجام ارجاعی و انسجام عمیق نیز بالاست. به این معنا که هم‌پوشانی بیشتری در واژه‌ها و ایده‌های صریح بین جملات وجود دارد. فقدان شکاف‌های مفهومی، خواننده را ملزم به استنباط کمتر می‌کند. علاوه بر این، ممکن است درک موضوعات ناآشنا آسان‌تر باشد. همه این چهار جزء می‌توانند نشان دهند که متن آسان است. با این حال، ملموس بودن واژگان در کتاب دانش‌آموز بالاست، که حاکی از حجم کم واژه‌های انتزاعی و تصویرپذیری بالا است و این برخلاف موارد موجود در کتاب کار است. از این رو، چالش‌های بیشتری برای خواننده وجود دارد. در نتیجه، سطوح پایه برای کتاب دانش‌آموز و کتاب کار به ترتیب ۵ و ۷ است.

درس دوم کتاب دانش‌آموز و کار ویژگی سه شاید بهترین هماهنگی را با هم دارند. این دو متن از نظر سطح



روایی متوسط هستند و سادگی نحوی بالای آنها به این معنا است که ساختار جمله‌ای ساده‌ای دارند که پردازش را آسان‌تر می‌کنند. آنها واژه‌های ملموس معدودی دارند که حاکی از حجم بالای واژه‌های انتزاعی و تصویرپذیری کم است. بنابراین، درک آنها ممکن است دشوارتر باشد. از نظر انسجام ارجاعی و عمیق، دارای سطح متوسطی هستند و در نهایت، هر دو متن در سطح ۸ قرار دارند.

اگر چه درس سه در هر دو کتاب در سطح ۸ قرار می‌گیرد، اما از نظر سادگی نحوی، تفاوت‌های اندکی بین آنها وجود دارد (بالا در کتاب دانش‌آموز و متوسط در کتاب کار). علاوه بر این، سطح انسجام عمیق بالا در کتاب دانش‌آموز و سطح پایین در کتاب کار مشاهده می‌شود. مهم‌تر از همه، این دو کتاب دارای سطح نمره یکسانی هستند.

#### ۴-۲- بحث

برای پاسخ به سوال اول تحقیق که می‌پرسد سطح واژگان ارائه شده در کتاب‌های انگلیسی ویزن چقدر است، با توجه به داده‌های ارائه شده در جدول (۲) در مورد فهرست واژه‌های CEFR، به نظر می‌رسد کتاب‌های انگلیسی مورد استفاده در دبیرستان‌های ایران نمی‌توانند واژگان کافی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند تا به آنها کمک کند به سطح استاندارد درک مطلب که بیشتر بر اساس دانش واژگانی است برسند. اما از طرف دیگر، در مقایسه با فهرست واژه‌های خدمات عمومی جدید که در جدول (۲) آورده شده است، می‌توان نتیجه گرفت که زبان‌آموزان ایرانی در

معرض حجم بیشتری از واژه‌ها نسبت به فهرست پیشنهادی قرار دارند، زیرا اولاً تعداد آنها کمتر است و ثانیاً، آنها حداقل ۳۵ درصد از واژه‌های طبقه‌بندی شده به عنوان واژه‌های اصلی با بسامد بالا را تشکیل نمی‌دهند.

سوال دوم تحقیق در مورد خوانایی متون مجموعه ویزن بود. برای پاسخ به این سوال از ابزارهای مختلفی استفاده شد که از همه مهم‌تر ابزار فلش-کینکاید بود. با توجه به اینکه این ابزار در ابتدا برای زبان‌آموزان بومی انگلیسی زبان طراحی شده بود و نه برای فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم/خارجی و با توجه به اینکه زبان‌آموزان ایرانی تمام ۱۲ سال دانش‌یادگیری زبان انگلیسی را در ۶ سال فرا می‌گیرند و در نهایت با توجه به اینکه گویشوران بومی اغلب هم به صورت شفاهی و هم به صورت دیداری در معرض زبان قرار می‌گیرند، کتاب‌های درسی دارای درجات متفاوتی از خوانایی بودند. یافته‌ها نشان می‌دهد که در ترتیب متن‌های خوانداری همسانی وجود ندارد. در برخی موارد، کتاب‌های کار از نظر حجم متن، تعداد جملات، واژه‌های موجود در جمله‌ها و هجاهای موجود در واژه‌ها بر کتاب‌های دانش‌آموز غالب بودند. و گاهی اوقات، برعکس بود. بنابراین در مورد خوانایی متن‌ها نمی‌توان تصمیم قطعی گرفت.

توضیحات بالا همچنین می‌تواند به سؤال شماره سه تحقیق نیز پاسخ دهد که آیا رابطه‌ای بین متن‌های کتاب‌های دانش‌آموز و کتاب‌های کار از نظر دشواری وجود دارد یا خیر. یک پاسخ ساده، رابطه ۵۰-۵۰ است، زیرا در برخی

جنبه‌ها تعدادی از ویژگی‌ها بیشتر از دیگری است که در پاسخ به سؤال چهارم تحقیق زیر توضیح داده شده است.

بر اساس یافته‌ها و با توجه به خارجی بودن زبان انگلیسی در ایران، می‌توان گفت که دو درس در کتاب دانش‌آموز آسان بوده است. یکی درس ۲ در ویژن یک و دیگری درس ۱ در ویژن سه. چهار درس نسبتاً آسان بود: از ویژن یک، درس ۱ کتاب دانش‌آموز و درس ۳ از کتاب دانش‌آموز و کتاب کار؛ و از ویژن سه، درس ۱ از کتاب کار. سطح استاندارد شامل ۶ درس از کتاب‌های کار بود: درس‌های ۱، ۲ و ۴ در ویژن یک، درس‌های ۱ و ۳ در ویژن دو، و درس ۳ در ویژن سه. در مجموع، هفت درس در سطح نسبتاً دشوار قرار داشت: پنج مورد از آنها شامل متن‌های کتاب دانش‌آموز بود یعنی از ویژن یک، درس ۴ کتاب دانش‌آموز؛ از ویژن دو، درس ۱ و ۲ کتاب دانش‌آموز و درس ۲ کتاب کار، و درس ۳ کتاب دانش‌آموز و از ویژن سه، درس‌های ۲ و ۳ کتاب دانش‌آموز و درس ۲ کتاب کار دشوار بود. در واقع در سطح کالج بودند. به نظر می‌رسد توزیع متون از نظر سختی به صورت سلسله‌مراتبی در ۶ کتاب مورد توجه قرار نگرفته است.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که از ۲۰ متن مطالعه شده در مجموعه ویژن کتاب‌های دوره متوسطه دوم (دبیرستان)، تنها دو متن آسان، چهار متن نسبتاً آسان، هفت متن نسبتاً دشوار، شش متن در سطح استاندارد و یک متن بسیار دشوار بوده است. به نظر می‌رسد این ناهماهنگی‌ها در

تألیف کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در کشورهای دیگر نیز وجود دارد. اووو ای وی (۲۰۱۵) خوانایی کتاب‌های انگلیسی در کشور غنا را مطالعه کرد و دریافت که بسیاری از متون بالاتر از سطح دانش‌آموزان بوده است. در مورد دیگری (گیاسی و اسلیپ، ۲۰۱۹) نشان داده شد که سه کتاب درسی مورد تجزیه و تحلیل عموماً بین سطوح «نسبتاً دشوار» و «دشوار» بوده و باعث خوانایی پایین کتاب‌های درسی برای دانش‌آموزان شده است. علاوه بر این، مطالعه تاسوفی (۲۰۱۷) (Tasaufy) نشان داد که از ۹ متن تنها سه متن با سطح دانش‌آموزان مطابقت دارد. در همین راستا، تحقیق مفتاحرحمی و سیریف (۲۰۱۷) (Miftaahurrahmi & Syarif) بر روی ده نمونه متن نشان داد که تنها یک متن با سطح تحصیلی دانش‌آموزانشان مطابقت واقعی داشته است.

اما سؤال آخر این بود: بخش‌های خوانداری کتاب‌های انگلیسی ویژن چقدر منسجم است؟ برای پاسخ به این سؤال، تحلیل ماتریسی انسجام می‌تواند پاسخ قطعی‌تری بدهد. بر اساس نتایج، می‌توان دریافت که روایت متن در کتاب‌های دانش‌آموزی با ۴۵ درصد در درس اول ویژن یک شروع شده است، در درس دوم کاهش یافته، سپس در درس سه به ۸۱ درصد رسیده است. ناگهان در درس چهارم سقوط شدیدی کرده به پنج درصد رسیده است. در مورد کتاب کار، روند ثابتی در سطح روایت وجود داشت که به طور متوسط با ۵۰٪ شروع می‌شود، اما فقط در درس سوم

به ۸۰٪ رسیده است. می‌توان نتیجه‌گیری کرد که در کتاب کار، انسجام بیشتری از نظر ویژگی روایت وجود دارد. سادگی نحوی در کتاب دانش‌آموز با ۸۱ درصد شروع شد و بعد کاهش یافت و به ۷۸ درصد رسید. اما این روند در کتاب کار تقریباً معکوس بود که با ۶۸٪ شروع شد و به ۹۳٪ رسید و در درس چهارم به ۵۰٪ کاهش یافت. در مورد ویژگی دو، سادگی نحوی در سطح پایینی بود (۳۷ درصد)، سپس به ۶۶ درصد افزایش یافت و دوباره به ۳۷ درصد کاهش یافت. در مورد کتاب کار، درس اول از درجه سادگی نحوی بالایی برخوردار بود، اما برای درس بعدی کاهش شدیدی داشت که در درس سوم به ۲۳ درصد رسید. ویژگی سه که منطقاً باید سطح دشوارتری داشته باشد، اما سادگی نحوی آن کمتر بوده است یعنی با ۵۷٪ شروع شد اما به ۹۳٪ رسید. می‌توان نتیجه گرفت که سادگی نحوی در کتاب کار کمتر بوده است.

همان‌طور که اورتگا (۲۰۰۳) (Ortega) دریافت، یک متن می‌تواند از نظر نحوی سادگی کمتر داشته باشد به شرطی که درجه بالایی از فراوانی برخی از واژه‌ها در تولید آن به کار رفته باشد، زیرا این امر می‌تواند توسط مؤلفه‌های فرعی مانند طول و پیچیدگی جمله، هماهنگی و استفاده از ساختارهای دستوری خاص اتفاق بیفتد. (بولته و هوسن، ۲۰۱۲) (Bulté & Housen).

بر اساس نتایج تجزیه و تحلیل ماتریس انسجام در مورد ملموس بودن واژگان، کمترین سطح ملموس بودن در ۶ درس مشاهده شد که خواندن آن متون را دشوار می‌کند،

اما به طور کلی، بقیه از نظر سطح ملموس بودن در حد بالایی بین حدود ۴۰ تا ۹۷ بودند.

بدون در نظر گرفتن درس اول و سوم ویژگی یک و نادیده گرفتن درس دوم ویژگی دو، در مجموعه ویژگی انسجام ارجاعی بالایی وجود دارد و این نشان دهنده سطح انسجام بالاتر از حد متوسط در این کتاب‌ها است. شاید انسجام عمیق بتواند انسجام کلی متن را تعیین کند و خواندن و درک متن را آسان‌تر کند. به جز دو درس با نمرات بسیار پایین، کل مجموعه از درصد انسجام عمیق بالاتر از میانگین برخوردار است.

و در نهایت، فرمول سطح کلاس فلش-کینکاید میانگین نمره ۷ را به هر دو کتاب می‌دهد: برای کتاب دانش‌آموز ۶/۹ و برای کتاب کار ۷/۱. و این ممکن است به این معنا باشد که کتاب‌های انگلیسی ویژگی می‌توانند به طور رضایت‌بخشی نیازهای زبان‌آموزان انگلیسی زبان ایرانی را برآورده کنند.

#### ۵- نتیجه‌گیری

بررسی حاضر که به هدف تعیین سطح متن‌های خوانداری مجموعه زبان انگلیسی ویژگی انجام شده است در مجموع نتایج زیر را نشان داده است. نخست اینکه درجاتی از ناهماهنگی بین فهرست واژه‌های استاندارد CEFR و NGSL و تعداد واژگانی که زبان‌آموزان در طول یادگیری رسمی زبان انگلیسی در ایران فرامی‌گیرند وجود دارد. نکته دوم در مورد سطح دشواری بالاتر در متون کتاب دانش‌آموز است که واژه‌های زیادی از مجموعه دانش واژگانی زبان-

آموزان ایرانی خارج از فهرست NGS� است. اما در مجموع، زبان‌آموزان ایرانی حدود ۳۵ درصد از واژه‌های ضروری برای یادگیری زبان را در اختیار ندارند. بنابراین، سطح درک مطلب که بیشتر بر اساس دانش واژگانی است ممکن است دشواری‌هایی را برای زبان‌آموز ایجاد کند. یافته بعدی پیرامون عدم رعایت چیدمان متن‌ها بر اساس سطح دشواری است. در برخی موارد، کتاب‌های کار از نظر حجم متن، تعداد جملات، تعداد واژه‌ها در جمله و تعداد هجاهای موجود در واژه‌ها بر کتاب‌های دانش‌آموز برتری دارد و گاهی اوقات، برعکس بوده است. بنابراین، توزیع متون در ۶ کتاب از نظر سختی به صورت سلسله مراتبی مورد توجه قرار نگرفته است. نکته بعدی این است که انسجام متون در کتاب‌های کار مجموعه ویزن بالاتر است ولی سادگی نحوی در آنها کمتر است. در مجموع، کل مجموعه از درصد انسجام عمیق بالاتر از سطح میانگین برخوردار است. و با در نظر گرفتن شباهت و تفاوت‌های گوناگونی که در بخش‌های مختلف این مجموعه مشاهده می‌شود می‌توان نتیجه گرفت که کتاب‌های انگلیسی ویزن می‌توانند به طور رضایت‌بخشی نیازهای زبان‌آموزان انگلیسی زبان ایرانی را برآورده کنند.

تحلیل‌های مختلف ارائه‌شده در این پژوهش می‌تواند به معلمان، تهیه‌کنندگان مواد آموزشی و نویسندگان کمک کند تا عمیق‌تر به متن نگاه کنند و مشخص کنند چه چیزی ممکن است برای زبان‌آموزان مشکل ایجاد کند و سپس آنها

می‌توانند اقدامات مناسبی را برای هموار کردن مسیر برای تسلط بهتر بر آن انجام دهند.

در این حوزه، دامنه تحقیق بسیار گسترده است. جای آن هست که در مورد مهارت خواندن و حتی نوشتن و رابطه آنها با خوانایی بخش مکالمه درس‌های مجموعه ویزن تحقیقی انجام شود. علاوه بر این، ارتباط بین تسلط بر فهرست واژگان CEFR و بار و فشار روان‌شناختی یادگیری زبان می‌تواند موضوع دیگری برای تحقیقات بیشتر باشد.

در مقایسه با فهرست واژه‌های CEFR، مشاهده شد که کتاب انگلیسی مدارس ایران به شدت مملو از نام‌های محلی و بومی شده مفاهیم خارجی است. یکی از نقش‌های اصلی در یادگیری یک زبان جدید ایجاد رابطه شخصی با محیطی است که زبان خارجی در آن به صورت واقعی به کار گرفته می‌شود و این بومی سازی ممکن است سدی در سرعت و کیفیت فراگیری زبان خارجی باشد. بنابراین، مطالعه مقایسه‌ای به کارگیری اسامی بومی در یادگیری زبان خارجی می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد.

اگرچه در مطالعه حاضر از ماتریس انسجام برای ارزیابی متن‌های کتاب استفاده شده است، اما می‌توان از آن به طور حرفه‌ای برای بررسی اینکه آیا کارهای نوشتاری دانش‌آموزان از ویژگی‌های متنی دارای نقاط قوت و ضعف هستند و اینکه آیا آنها با استراتژی‌ها و سبک‌های نوشتاری مطابقت دارند یا خیر، استفاده کرد.

Alavi-Moghaddam, S. B. et al. (2013). *Prospect*. Iran: Tehran. Also available online at [www.chap.sch.ir](http://www.chap.sch.ir).

Alavi-Moghaddam, S. B. et al. (2016). *Vision*. Iran: Tehran. Also available online at [www.chap.sch.ir](http://www.chap.sch.ir).

Bayazidi, A., Ansarin, A. A., & Mohammadnia, Z. (2019). The relationship between syntactic and lexical complexity in speech monologues of EFL learners. *Applied Research on English Language*, 8(4), 473-488.

Brezina, V., & Gablasova, D. (2015). Is there a core general vocabulary? Introducing the new general service list. *Applied Linguistics*, 36(1), 1-22.

Bulté, B., & Housen, A. (2012). Defining and operationalizing L2 complexity. In A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder (Eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 23-46). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Crossley, S. A., Allen, D. B., & McNamara, D. S. (2011). Text readability and intuitive simplification: A comparison of readability formulas. *Reading in a foreign language*, 23(1), 84-101.

Crossley, S. A., Greenfield, J., & McNamara, D. S. (2008). Assessing text readability using cognitively based indices. *Tesol Quarterly*, 42(3), 475-493.

Didau, D. (2013), Black space: improving writing by increasing lexical density, from *The Learning Spy: Brain Food for the Thinking Teacher*.

علی‌رغم نتایج قابل توجه این مطالعه، محدودیت‌هایی وجود داشته است. یکی از مسائل، حجم هر قسمت از کتاب‌ها بود که به طور متوسط ۲۰۰ واژه بود. اگر متن طولانی‌تر باشد، ممکن است نتایج قابل اعتمادتری برای تشخیص اثرات پیچیدگی نحوی و واژگانی و ویژگی‌های نحوی وجود داشته باشد. در مورد خوانایی و درک متعاقب متن زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی یا زبان دوم، نمی‌توان تأثیرات داربستی زبان اول را نادیده گرفت. وقتی انگلیسی اولین زبان یا زبان خانواده رمانس باشد، بدون شک مهارت متنی خواننده بالاتر است، که در تحقیق حاضر مورد توجه نبوده است.

منابع

پروان، حسن و سرکار حسن خان، حسین. (۱۳۹۷). کاربرد پیکره‌های متنی در آموزش زبان آلمانی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی: doi: 10.22059/jflr.2018.247050.428

رئیس، رعنا. (۱۳۹۲). علل دشواری در فهم داستان کوتاه زبان آلمانی از منظر زبان‌شناسی متن بر اساس پژوهشی از برگردان زبان‌آموزان ایرانی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی: doi: 10.22059/jflr.2013.53764

غلامی، فاطمه، و همکاران. (۱۳۹۶). چالش‌های آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران از دیدگاه مدیران آموزشی و دبیران زبان انگلیسی. فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال هشتم، شماره ۲، تابستان ۹۶، پیاپی ۳۰.

- Kermanshah EFL teachers' perspective. *LRR*. 2018; 9 (5): 197-239.
- Miftaahurrahmi, F., & Syarif, H. (2017). The readability of reading texts in English textbooks used by senior high school students in West Sumatera. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 199-203.
- Mohebbi, H., Nayernia, A., Nemati, M., & Mohebbi, B. (2017). Readability of ESP textbooks in Iran: A neglected issue or a taken-for-granted one? *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 4(3), 641–654.
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24(4), 492-518.
- Owu-Ewie, C., & Eshun, E. S. (2015). The use of English as medium of instruction at the upper basic level (Primary four to junior high school) in Ghana: From theory to practice. *Journal of Education and Practice*, 6(3), 72-82.
- Pitler, E., & Nenkova, A. (2008). Revisiting readability: A unified framework for predicting text quality. In Proceedings of the 2008 conference on empirical methods in natural language processing (pp. 186-195).
- Saidi, M., & Mokhtarpour, H. (2020). Can *Vision 3* notch up a win over pre-university English textbook?. *Language Teaching Research Quarterly*, 15, 21-32.
- Dubay, W. H. (2004). *The Principles of Readability*. Online Submission.
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32(3), 221–233. <https://doi.org/10.1037/h0057532>.
- from <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-16583-en.html>. Accessed August 10, 2021
- Gheitasi, M., Aliakbari, M., & Yousofi, N. (2020). Evaluation of culture representation in *Vision* English textbook series for Iranian secondary public education. *Evaluation*, 12(26).
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2012). Teaching reading: Foundations and practices. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-9.
- Gyasi, W. K., & Slippe, D. P. (2019). Readability of English language textbooks for diploma students of the University of Cape Coast. *International Journal of Research*, 8(1), 107–115.
- Hakim, A. A., Setyaningsih, E., & Cahyaningrum, D. (2021). Examining the readability level of reading texts in English textbook for Indonesian senior high school. *Journal of English Language Studies*, 6(1), 18-35.
- Heydari, P., & Riazi, A. M. (2012). Readability of texts: Human evaluation versus computer index. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1), 177-177.
- Janfeshan K. (2018) Investigating Iranian new senior high school book (*Vision 1*) based on book evaluation checklist from

Soodmand Afshar, H., & Sohrabi, A. (2020). A critical evaluation of *Vision 3: Rights analysis and culture in the spotlight*. *Journal of Language and Translation Studies (JLTS)*, 53(4), 133-97.

Tasaufy, F. S. (2017). The readability level of the reading texts in english textbook entitled 'bahasa inggris x'. *Edulitics (Education, Literature, and Linguistics) Journal*, 2(2), 62-69.

Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching* (B. Tomlinson (ed.); Second Edi). Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2008). *English language learning materials: A critical review*. Bloomsbury Publishing.

Uchida, S., & Negishi, M. (2018). Assigning CEFR-J levels to English texts based on textual features. In *Proceedings of the 4th Asia Pacific Corpus Linguistics Conference* (pp. 463-468).

Wissing, G. J., Blignaut, A. S., & Van den Berg, K. (2016). Using readability, comprehensibility and lexical coverage to evaluate the suitability of an introductory accountancy textbook to its readership. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 46, 155-179.

Wong, P. W. L. (2011). Textbook evaluation: A framework for evaluating the fitness of the Hong Kong New Secondary School (NSS) curriculum. In *MA dissertation, Hong Kong: City University of Hong Kong*.