

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان  
(علمی-پژوهشی)

سال اول، شماره‌ی دوم، زمستان ۱۳۹۱

تحلیل محتوایی منابع آموزشی زبان فارسی بر پایه‌ی انگاره‌ی نیل اندرسون

رضامراد صحرایی  
استادیار زبان‌شناسی - دانشگاه علامه طباطبایی  
منیره شهباز  
کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

چکیده

کتاب‌های آموزش زبان، چهار کلان‌مهارتِ زبانی نوشتاری، خوانداری، شنیداری و گفتاری را در زبان‌آموزان معمولاً پرورش می‌دهند. از این میان تسلط بر مهارت خواندن بدین جهت دارای اهمیت است که دانشجویان را در درک متون تخصصی یاری می‌کند. هدف پژوهش حاضر، بررسی کتاب‌های آموزش زبان فارسی در زمینه‌ی مهارت خواندن است. در این پژوهش، ابتدا اهمّ مطالعات و یافته‌های حوزه‌ی خواندن را از نظر می‌گذرانیم. سپس یکی از سازمان‌یافته‌ترین انگاره‌های آموزشی مخصوص این مهارت، یعنی انگاره‌ی نیل اندرسون، را شرح و بسط می‌دهیم. آن‌گاه گزیده‌ای از منابع آموزشی زبان فارسی را بر پایه‌ی انگاره‌ی اندرسون تحلیل می‌کنیم. از تحلیل منابع آموزشی زبان فارسی می‌توان نتیجه گرفت که این منابع توجه چندانی به یافته‌های نوین علم آموزش زبان، به‌ویژه انگاره‌ی اندرسون، نداشته‌اند. اصلی که به‌طور چشمگیر در این کتاب‌ها پیاده شده، همانا اصل گسترش گنجینه‌ی واژه‌هاست که وجه اشتراک همه‌ی روش‌های سنتی مطرح‌شده در زبان‌آموزی است. در میان سایر اصل‌های انگاره‌ی اندرسون، اصل تأیید راهبردها بیشتر مورد توجه بوده است. موارد کاربرد اصل آموزش درک نیز انگشت‌شمار است. اصل فعال‌سازی دانش پیشین، علی‌رغم اهمیت فوق‌العاده‌ای که دارد، تقریباً در هیچ‌کدام از منابع اجرا نشده است. اصول افزایش سرعت خواندن و ارزیابی پیشرفت نیز در این منابع مغفول مانده‌اند.

کلیدواژه‌ها

مهارت خواندن، درک مطلب، دانش پیشین، گنجینه‌ی واژه‌ها، راهبرد

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۱/۱۱/۱۵  
rezasahraee@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۸/۱۲  
رایانشانی نویسنده:

## ۱. مقدمه

چنان‌که می‌دانیم یکی از پایه‌ای‌ترین شروط تسلط بر هر زبانی، ایجاد و بهبود چهار مهارت زبانی نوشتاری، خوانداری، شنیداری و گفتاری است. در این میان، مهارت دریافتی خواندن خصوصاً بدین جهت نیازمند توجه است که در محیط‌های دانشگاهی، راه‌گشای دانشجویان و دانش‌پژوهان غیربومی و حتی بومی است. علوم گوناگون بیش از آن‌که «گفته» شوند، نوشته می‌شوند؛ یعنی در جایی ثبت می‌شوند. حتی سخنرانی‌های دانشمندان مختلف در گردهمایی‌ها و همایش‌ها نیز به صورت مجموعه‌ی مقالات چاپ می‌شود و پر واضح است که برای درک آن‌ها باید به سطح قابل‌قبولی در مهارت خواندن دست پیدا کرد.

مدت‌هاست که به همهی فعالان حوزه‌ی آموزش زبان ثابت شده که تنها از راه شرح و توصیف دستور یک زبان یا آموزش نحوه‌ی صحیح تلفظ واژه‌های آن نمی‌توان موجبات پیشرفت زبان‌آموزان را فراهم کرد. مهارت خواندن نیز از همین اصل تبعیت می‌کند. از این روست که امروزه کمتر می‌توان به تأثیر مثبت روش‌های سنتی امیدوار بود. اینک باید با ابداع روش‌های تازه‌تر و بهره بردن از آن‌ها، کتاب‌های موجود را اصلاح نمود یا به تألیف کتاب‌های جدید دست زد. کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان نیز در نگاه کلی تابع رویکردهای سنتی هستند و جا دارد مورد اصلاح قرار بگیرند یا جایگزین‌های اصولی‌تر و به‌روزتری پیدا کنند.

این پژوهش می‌کوشد متون درک مطلب سه جلد نخست مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۷)، جلدهای دوم تا هفتم مجموعه‌ی «آموزش فارسی به فارسی» (جامعه‌المصطفی، ۱۳۸۷-۱۳۹۰)، مجموعه‌ی «زبان فارسی» (صفا، مقدم، ۱۳۸۶) و کتاب «بخوانیم» پایه‌ی پنجم ابتدایی (شورای مؤلفان، ۱۳۹۰) را بر اساس انگاره‌ی نیل اندرسون (۱۹۹۴ و ۱۹۹۹) تحلیل و درجه‌ی کارایی آن متون را مشخص نماید. از آن‌جا که انگاره‌ی اندرسون هم برای آموزش زبان اول، هم زبان دوم و هم زبان خارجی مناسب است، کتاب «بخوانیم» پایه‌ی پنجم ابتدایی (شورای مؤلفان، ۱۳۹۰) بدین جهت انتخاب شد که نشان داده شود نویسندگان کتاب‌های زبان فارسی برای فارسی‌زبانان تا چه حد به پرورش این مهارت در زبان اول‌آموزان اهمیت می‌دهند و آیا روش آن‌ها در آموزش این مهارت بر مبنای یافته‌های روزآمد حوزه‌ی زبان‌آموزی است یا خیر.

## ۲. پیشینه‌ی پژوهش

در این بخش، عناصر دخیل در درک مطلب را که به موفقیت در امر خواندن منجر می‌شوند، از نظر می‌گذرانیم. اگر خواندن را مساوی با درک مطلب بدانیم، می‌دانیم که می‌توان به خواندن از منظرهای مختلف نگاه کرد و آن را از هر منظر دارای انواع مختلفی دانست. در این مقاله سعی در شناساندن و تحلیل خواندن با هدف درک مطلب است. واضح و مبهرن است که خواننده برای رسیدن به درک باید توانایی‌های متنوعی داشته باشد؛ این توانایی‌ها به اعتقاد کودا (۲۰۰۵) به این ترتیب‌اند:

۱. تشخیص واژه<sup>۱</sup>
۲. دانش واژگانی<sup>۲</sup>
۳. آگاهی درون‌واژه‌ای<sup>۳</sup> و توسعه‌ی دانش درباره‌ی واژه‌ها
۴. ادغام اطلاعات در پردازش جمله
۵. پردازش گفتمانی<sup>۴</sup>
۶. ساختار متن و درک متن

در ادامه، به بیان نتایج پژوهش‌ها در زمینه‌ی سه عامل تأثیرگذارتر، یعنی دانش واژگانی، ادغام اطلاعات در پردازش جمله، و پردازش گفتمانی، بسنده می‌کنیم.

### ۱.۲. دانش واژگانی

در مجموعه‌ی مطالعات مربوط به دانش واژگانی و ارتباط آن با درک مطلب، دو دیدگاه کلی مشاهده می‌شود: یکی دیدگاهی که واژه را تأمین‌کننده‌ی درک مطلب می‌داند و دیگری دیدگاهی که قائل به تأثیرگذاری دوسویه‌ی این دو بر یکدیگر است. با مقایسه‌ی تحقیقاتی که در راستای این دو دیدگاه انجام شده‌اند، به این نتیجه می‌رسیم که بنا نهادن دانش واژگانی مترادف است با برقراری پیوند بین صورت‌های زبانی و تمامی اطلاعات و تجربیاتی که زبان‌آموز در طول زندگی خود کسب نموده است. این‌طور نیست که درک مطلب، پیامد جانبی سرهم کردن واژه‌ها باشد و در این میان هرگز نباید از

<sup>1</sup> word recognition

<sup>2</sup> vocabulary knowledge

<sup>3</sup> intraword awareness

<sup>4</sup> discourse processing

نقش غیر قابل‌انکار دانش پیشین غافل شد؛ چراکه درک، زمانی محقق می‌شود که خواننده اطلاعات ارائه‌شده در متن را با هر آنچه از پیش آموخته است، بیامیزد. این دو دیدگاه با یکدیگر منافات ندارند، بلکه هر یک بر وجه خاصی از درک مطلب تکیه می‌کنند؛ اولی بر یادگیری واژه و دومی بر بافت (کودا، ۲۰۰۵: ۴۸-۷۰).

## ۲.۲. ادغام اطلاعات در پردازش جمله

یکی از عوامل مهم در کسب توانایی پردازش جمله، خصوصیات نحوی زبان دوم است. تحقیقات که پیرامون تأثیر دستکاری نحوی<sup>۵</sup> (به معنای استفاده از ترتیب بی‌نشان عناصر جمله و نیز حفظ آن دسته از عناصر جمله که می‌توان آن‌ها را حذف کرد، مانند ضمیر فاعلی در جمله‌ی /و خندید) بر پردازش جمله انجام گرفته‌اند، بر درک مطلب نیز نظر افکنده‌اند. دستکاری نحوی یکی از انواع دستکاری درونداد<sup>۶</sup> (سازگارسازی درونداد با شرایط، به منظور برقراری ارتباط با فراگیرندگان زبان اول یا دوم و به معنای استفاده از جمله‌های کوتاه‌تر و ساده‌تر و نیز واژگان پایه (لایت‌باون و اسپادا، ۲۰۰۶) بوده که خود بر دو نوع است: ساده‌سازی<sup>۷</sup> (کاهش حجم اطلاعات متن از طریق کم کردن طول جمله‌ها و پیچیدگی ساختار) و روشن‌سازی<sup>۸</sup> (واضح‌تر نمودن رابطه‌ی میان نحو و معنا به وسیله‌ی ابزارهای زبان‌شناختی) (کودا، ۲۰۰۵: ۱۰۰).

نتایج کلی تحقیقات، حاکی از این امر است که دستکاری نحوی، پردازش جمله را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به خواننده امکان می‌دهد اطلاعات متن را به شکل مؤثر با هم ادغام نماید. زیرا با استفاده از جمله‌های کوتاه‌تر و دارای پیچیدگی ساختاری کمتر و آشکارسازی آن وجه از متن که حوزه‌ی نحو را به حوزه‌ی کلام متصل می‌کند، دسترسی به بالاترین سطح فهم یعنی استنباط، یا به تعبیر گری (۱۹۶۰) خواندن ورای خطوط، تا حدود زیادی ممکن می‌شود.

<sup>5</sup> syntactic modification

<sup>6</sup> input modification

<sup>7</sup> simplification

<sup>8</sup> elaboration

### ۳,۲. پردازش گفتمانی

تحلیل گفتمان، فهم معناهای غیرمستقیم و حتی بیان‌نشده‌ی متن است و دانش پیشین خواننده در نحوه‌ی به‌کارگیری دانش گفتمانی نقشی انکارناپذیر دارد. پردازش گفتمانی به شدت متأثر از دو عامل است: دانش حوزه‌ای و انعکاس نقش عناصر زبانی متن در ذهن خواننده. بهره‌مندی خواننده از دانش حوزه‌ای، او را قادر می‌سازد به انسجام موجود در آن پی ببرد و اشارات و اطلاعات غیرصریح متن را درک کند. پیوستگی متن هم بیشتر فهم ارتباط میان عناصر هر جمله و نیز میان جمله‌ها را باعث می‌شود. به عبارت دیگر این دو عامل مکمل یکدیگر هستند و جمع آن‌ها موجب پردازش گفتمانی می‌شود.

### ۳. مبانی نظری

مبنای این پژوهش انگاره‌ی نیل اندرسون (۱۹۹۴ و ۱۹۹۹) می‌باشد که از شش اصل تشکیل شده است. همه‌ی این اصول در قالب واژه‌ی "آکتیو"<sup>۹</sup> می‌نشینند و به هنگام تدریس زبان به کار گرفته می‌شوند:

۱. فعال‌سازی دانش پیشین<sup>۱۰</sup> (A)

۲. گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها<sup>۱۱</sup> (C)

۳. آموزش درک<sup>۱۲</sup> (T)

۴. افزایش سرعت خواندن<sup>۱۳</sup> (I)

۵. تایید راهبردها<sup>۱۴</sup> (V)

۶. ارزیابی پیشرفت<sup>۱۵</sup> (E)

هر یک از این اجزا با اجزای دیگر همپوشانی دارد که این ماهیت تعاملی فرایند خواندن را مورد تأکید قرار می‌دهد. در ادامه به تشریح و تبیین این اصول می‌پردازیم.

<sup>9</sup> ACTIVE

<sup>10</sup> Activate prior knowledge

<sup>11</sup> Cultivate vocabulary

<sup>12</sup> Teach for comprehension

<sup>13</sup> Increase reading rate

<sup>14</sup> Verify strategies

<sup>15</sup> Evaluate progress

### ۱.۳. فعال‌سازی دانش پیشین

مفهوم دانش پیشین و تأثیر آن بر درک مطلب این است که معنا تنها در خود واژه نیست، بلکه خواننده نیز دانشی را از ذهن خویشتن به متن می‌افزاید که بر درک او از آن متن تأثیر می‌گذارد (اندرسون، ۱۹۹۴: ۱۷۸). مک‌نیل (۱۹۸۷: ۴۹؛ نقل از اندرسون، ۱۹۹۹: ۱۲) پیشنهاد می‌کند که فعال‌سازی دانش پیش‌زمینه‌ای می‌تواند از طریق تعیین اهداف، سؤال پرسیدن و پیش‌بینی کردن انجام شود. خوانندگان کارآمد نسبت به خوانندگان ضعیف در سطحی فعال‌تر، راهبردی‌تر و انعطاف‌پذیرتر به تکالیف خوانداری می‌پردازند. انفعال خوانندگان ضعیف در فقدان فعالیت‌های پیش‌گویی و نظارت انعکاس می‌یابد. این خوانندگان پرسشی مطرح نمی‌کنند و هدفی را مشخص نمی‌کنند. بنابراین آموزگاران باید دانش پیشین را ایجاد کنند؛ به‌طوری که اطلاعات کافی برای فهم متن فراهم گردد.

برای تسهیل در فعال‌سازی دانش پیشین، چند فعالیت ارائه شده است:

۱. بحث‌های پیش از خواندن فرصتی را برای خوانندگان فراهم می‌آورد تا ببینند خودشان و دیگران چه چیزهایی درباره‌ی موضوع متن می‌دانند. آموزگار می‌تواند با پرسیدن پرسش‌هایی درباره‌ی موضوع، به بحث‌ها جهت دهد (اندرسون، ۱۹۹۹: ۱۴).
۲. بحث‌های قبل از خواندن درخصوص نوع ساختار متن و انتظاری که ممکن است خواننده درباره‌ی سازمان‌بندی مواد [متن] داشته باشد، بسیار برای زبان‌آموزان ارزشمند است (اندرسون، ۱۹۹۴: ۱۴).
۳. استفاده از نقشه‌ی معنایی<sup>۱۶</sup> یا توفان فکری<sup>۱۷</sup>؛ به این معنا که یک کلمه یا مفهوم کلیدی که قسمتی از متن است، به زبان‌آموزان داده می‌شود و سپس از آن‌ها خواسته می‌شود کلمات یا مفاهیم مرتبط با آن کلمه‌ی کلیدی را پدید آورند. همچنین می‌توان متن را روی تخته به صورت هندسی نمایش داد (اندرسون، ۱۹۹۹: ۱۴ و ۱۵).

کوتاه‌سخن آن‌که دانش خواننده درباره‌ی روش‌های ممکن در سازمان‌دهی متن و چیدن ایده‌ها به دنبال هم و سپس پیش‌بینی محتوای آن، تأثیر بسزایی در بهبود درک مطلب دارد. البته خواننده پس

<sup>16</sup> semantic mapping

<sup>17</sup> brainstorming

از پیش‌بینی باید متن را بخواند تا بتواند فرضیه‌ی خود را رد یا تأیید کند. همچنین باید خوانندگان را واداشت بر راهبردهایی که برای فعال‌سازی دانش پیشین به کار می‌گیرند، نظارت کنند (همان: ۱۵).

### ۲.۳. گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها

نقش واژه در فرایند زبان‌آموزی و از جمله خواندن، همواره مورد توجه بوده است. بسیاری از خوانندگان «کمبود واژه‌های کافی» را یکی از موانع درک متن زبان دوم ذکر کرده‌اند (لیواین و ریوز، ۱۹۹۰: ۳۷). گریب (۱۹۹۱) نقش مهم واژه‌ها را به‌عنوان تعیین‌کننده‌ی توانایی کلی خواندن مورد تأکید قرار می‌دهد. نیشن (۱۹۹۰؛ نقل از اندرسون، ۱۹۹۴: ۱۸۰) بر وجود یک رویکرد اصولی و نظام‌مند در مورد گنجینه‌ی واژه‌های مهم، هم از سوی معلم و هم از سوی زبان‌آموزان، تأکید می‌کند و بیان می‌دارد برای این‌که آموزش مؤثر باشد، ضروری است که معلم تصمیمات روشنی پیرامون چگونگی آموزش واژه‌ها بگیرد:

۱. آماده‌سازی مواد آموزشی از طریق کنترل دقیق واژه‌هایی که در متون ظاهر می‌شوند.
۲. بحث درباره‌ی واژه‌های ناآشنا درست در هنگام برخوردن به آن‌ها در متن؛ نیشن اظهار می‌دارد که احتمالاً این رایج‌ترین روش آموزش واژه است.
۳. واژه باید همراه با دیگر فعالیت‌های زبانی تدریس شود. مثلاً به عقیده‌ی نیشن، زبان‌آموزان پیش از خواندن متن یا گوش دادن به آن باید واژه‌های ضروری آن را در اختیار داشته باشند. تمرین‌های واژه باید به دنبال فعالیت‌های زبانی بیایند؛ در واقع جان کلام نیشن این است که آموزش واژه در قالب دیگر فعالیت‌های زبانی انجام شود.
۴. واژه می‌تواند جدا از دیگر فعالیت‌های زبانی آموخته شود. فعالیت‌های کلاسی که نوعاً در این روش آموزش واژه جای می‌گیرند، آشنا شدن با قواعد املا، تحلیل ساختار واژه، فنون به‌یادسپاری<sup>۱۸</sup>، فعالیت‌های بازگویی<sup>۱۹</sup> و جدول را شامل می‌شوند.

<sup>18</sup> mnemonic techniques

<sup>19</sup> paraphrase

نیشن (۱۹۹۰) و کوهن (۱۹۸۷) روش‌های مشابهی را برای کمک به فراگیران زبان دوم در وسیع‌تر کردن دایره‌ی واژگانی‌شان معرفی می‌کنند؛ چهار روشی که آن‌ها طرح کرده‌اند، شامل از بر کردن با تکرار، توجه به بافت، راهکارهای به‌یادسپاری و تحلیل ساختار واژه است (نقل از اندرسون، ۱۹۹۴: ۱۸۱). با توجه به نظرگاه‌های بی‌شماری که در این بخش و نیز در بخش پیشینه‌ی پژوهش درخصوص اهمیت دانش واژگانی مطرح شد، درمی‌یابیم که کوچک بودن دایره‌ی واژگانی خواننده، بیش از هر عامل دیگری به رشد درک مطلب ضربه می‌زند. این حقیقت زمانی خود را بیشتر نشان می‌دهد که معتقد باشیم دانش واژگانی خود نوعی دانش پیشین و جزئی از آن است تا آموزگاران و آموزندگان زبان را به این باور برساند که در آموزش خواندن، بیش از هر چیز باید بر رعایت این دو اصلِ درهم‌آمیخته تمرکز کرد.

### ۳.۳. آموزش درک

در بسیاری از برنامه‌های تعلیم خواندن، تمرکز فراوانی صرفاً آزمودن درک مطلب می‌شود تا آموزش چگونه درک کردن مطلب به زبان‌آموزان. نظارت بر چگونگی درک مطلب برای خوب خواندن ضروری است. بخشی از این فرایند نظارت شامل اثبات درستی پیش‌بینی‌ای است که درباره‌ی متن انجام شده است و نیز این‌که آیا خواننده وقتی معنی را درک نمی‌کند، سازگاری‌های لازم را صورت می‌دهد یا خیر (اندرسون، ۱۹۹۹: ۳۸).

برای محقق شدن اصل آموزش درک، فنون متنوعی را می‌توان اجرا کرد:

۱. از زبان‌آموزان خواسته شود هنگام خواندن متن، به‌طور متناوب از خواندن دست بکشند و از خود بپرسند که چرا آن متن را می‌خوانند و با خواندن آن چه چیزهایی را یاد می‌گیرند و به چه هدفی می‌رسند یا چه کارهایی انجام می‌دهند تا متن را درک کنند (اندرسون، ۱۹۹۹: ۴۳).
۲. طرح کردن پرسش با این تفاوت که این بار زبان‌آموزان از آموزگار یا هم‌کلاسی‌های خود پرسش می‌کنند. این پرسش‌ها پیرامون بخش‌هایی از متن است که او به درستی درک ننموده است (اندرسون، ۱۹۹۹: ۴۶).



۳. واداشتن خواننده به خلاصه کردن تمام یا بخشی از قطعه که بر اساس نظر اندرسون (۱۹۹۹: ۴۷)، خواننده را در شناسایی میزان اهمیت [هر جمله] در متن، یاری می‌کند: ایده‌های اصلی<sup>۲۰</sup>، ایده‌های پشتیبان<sup>۲۱</sup> و جزئیات.

۴. از خوانندگان خواسته شود متنی را بخوانند و آن‌گاه از آن‌ها پرسش‌های درک مطلب پرسیده شده، سپس خواسته شود که پاسخ‌های خود را به آن پرسش‌ها توجیه نمایند (اندرسون، ۱۹۹۹: ۴۷).

۵. از زبان آموزان خواسته شود با نگاه به عنوان متن، پیرامون مطالبی که در خود متن با آن روبه‌رو خواهند شد و نیز واژه‌های احتمالی و سازمان متن، به پیش‌بینی‌هایی دست بزنند و سپس در حین خواندن متن، پیش‌بینی‌های خود را به صورت تناوبی بازبینی کنند (اندرسون، ۱۹۹۹: ۴۸).

در توضیحات این بخش که به اصل سوم مربوط می‌شد، ردپای اصول اول و دوم آشکارا و به آشکال مختلف دیده شد که این خود گویای تأثیر بی‌چون و چرای این دو اصل بر میزان و چگونگی درک مطلب است. در توجیه اهمیت این اصل، جان کلام همانا توجه به آن چیزی است که از پیش در ذهن خواننده درباره‌ی موضوع یا مضمون متن موجود است و این همان دانش پیشین است که میزان درک خواننده از گفتمان متن را افزایش می‌دهد و به بیان دیگر، درک ذهنی را موجب می‌شود. خواننده با بهره‌مندی از این توانایی مهم و ترکیب آن با مکمل‌هایی چون به‌کارگیری راهبردها و پیدا کردن یا شناختن دلیل برای خواندن متن، به بالاترین درجه‌ی درک مطلب، یعنی ساخت معنا، نائل می‌شود.

### ۴.۳. افزایش سرعت خواندن

نوتال (۱۹۹۶: ۱۲۷) معتقد است کند خواندن باعث سرخوردگی می‌شود و خواننده را دچار دور و تسلسل می‌کند. وقتی خواننده متن را نمی‌فهمد، اغلب آهنگ خواندن خود را پایین می‌آورد و در نتیجه از خواندن لذت نمی‌برد؛ چون وقت زیادی از او می‌گیرد. اما خواننده با افزایش سرعت خواندن، به دور مقبول و چرخه‌ی مطبوع می‌افتد و بدین‌گونه تشویق می‌شود به خواندن ادامه دهد و با بیشتر خواندن، درک مطلب نیز افزایش می‌یابد.

چهار فعالیتی که اندرسون (۱۹۹۴: ۱۸۴) جهت افزایش سرعت خواندن ارائه کرده است، عبارتند از:

<sup>20</sup> main ideas

<sup>21</sup> supporting ideas

۱. **افزایش تدریجی سرعت:** در این فعالیت به زبان‌آموزان ۶۰ ثانیه زمان داده می‌شود تا متن را تا هر کجا که می‌توانند بخوانند. در ۶۰ ثانیه‌ی بعدی بار دیگر از آغاز متن شروع به خواندن می‌کنند. انتظار می‌رود که در ۶۰ ثانیه‌ی دوم، بخش بیشتری از متن را بخوانند. این تمرین سه یا چهار بار تکرار می‌شود تا فرد، مطالب «قدیمی» را دوباره خوانی کند و به مطالب تازه برسد. البته زبان‌آموز باید آن‌چه را که می‌خواند پردازش و درک هم بکند.

۲. **خواندن مکرر:** زبان‌آموز متنی کوتاه را بارها و بارها می‌خواند تا از نظر سرعت خواندن و میزان درک به سطح معیار دست پیدا کند.

۳. **خواندن با سرعت تعیین‌شده در کلاس:** ابتدا همه‌ی زبان‌آموزان یک سطح معیار را مشخص می‌کنند (مثلاً ۲۵۰ واژه در دقیقه)؛ سپس شمار واژه‌هایی که در یک دقیقه خوانده می‌شود محاسبه می‌گردد. آن‌گاه تعیین می‌شود که برای رسیدن به آن سطح معیار، چه اندازه از متن باید در طول یک دقیقه خوانده شود.

۴. **خواندن با سرعت تعیین‌شده توسط خود فرد:** در این فعالیت، خود زبان‌آموز سطح معیاری را برای خود انتخاب می‌کند و بعد باید مشخص کند برای رسیدن به آن هدف باید چه مقدار از متن را در مدت زمان ۶۰ ثانیه بخواند.

مطلبی که در خصوص این اصل باید بدان توجه کرد این است که روان‌خوانی فدای دقت نشود و نیز تأکید بیش از اندازه بر دقت در خواندن، راه را بر رشد روان‌خوانی نبندد. از این رو بایستی میان درک مطلب و بهبود سرعت خواندن، تعادل و توازن برقرار کرد (اندرسون، ۱۹۹۹: ۶۳).

### ۵.۳. تأیید راهبردها

وینوگراد و هیر (۱۹۸۸: ۱۲۳؛ نقل از اندرسون، ۱۹۹۴: ۱۸۵) راهبرد را این‌گونه تعریف می‌کنند: «اقدامات سنجیده و اندیشیده‌ای که زبان‌آموز با انتخاب و کنترل آن‌ها به خواسته‌ها و اهداف خود دست می‌یابد». گارنر و همکاران (۱۹۸۴: ۳۰۱؛ نقل از اندرسون، ۱۹۹۴: ۱۸۵) نیز خاطرنشان می‌کنند که «راهبرد، توالی چند فعالیت است، نه یک رویداد واحد، و زبان‌آموز باید برخی از این فعالیت‌ها را فرا گرفته باشد، نه همه‌ی آن‌ها را».

بر اساس نظر دیوی (۱۹۸۳) و ایروین (۱۹۹۱)، برای اجرای این ابزار پژوهشی در کلاس، می‌توان این مسیر را که از ۱۰ گام تشکیل شده، پیمود:

۱. قطعه‌ای را که بتوانید با آن روند بلنداندیشی را توضیح دهید، انتخاب کنید.
۲. قطعه را بلند بخوانید و در حالی که زبان‌آموزان در سکوت به متن می‌نگرند، از آن‌چه در حین خواندن در ذهنتان می‌گذرد گزارش شفاهی بدهید.
۳. زبان‌آموزان را تشویق کنید به تقلید از شما هر فکری را که هنگام خواندن توسط شما، به ذهنشان خطور کرده است، بیان کنند.
۴. ممکن است تصمیم بگیرید نمونه‌های دیگری هم بیاورید تا زبان‌آموزان بفهمند در تولید گزارش شفاهی چه چیزهایی دخیل است.
۵. زبان‌آموزان را به گروه‌های دو و سه نفره تقسیم کنید تا بلند اندیشیدن را تمرین کنند. یکی از آن‌ها قطعه را بلند می‌خواند و دیگری گوش می‌دهد. آن‌ها را وادار کنید تا افکار خود و راهبردهای مورد استفاده‌شان را در حین خواندن به زبان بیاورند.
۶. افرادی را که در طول این فعالیت ساکت بوده‌اند تشویق کنید افکار خود را بیان نمایند.
۷. این فعالیت می‌تواند به صورت چرخه‌ای انجام شود (ایروین، ۱۹۹۱) به این شکل که هر زبان‌آموز یک جمله را بخواند و سپس درباره‌ی آن‌چه به فکرش می‌رسد، صحبت کند.
۸. فعالیت صندلی داغ<sup>۲۲</sup> نیز می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد؛ بدین صورت که یک زبان‌آموز قطعه‌ی کوتاهی بخواند و بعد در حالی که بقیه در سکوت به متن می‌نگرند، بلند بیاندیشد.
۹. فعالیت بلنداندیشی را می‌توان به این روش نیز اجرا کرد: در حالی که افراد در سکوت در حال خواندن متنی هستند، گهگاه از آن‌ها بخواهید از ذهنیات خود پیرامون متن به شما یا یکی از همکلاس‌هایشان گزارش شفاهی بدهند.
۱۰. در پایان، زبان‌آموزان را تشویق کنید این فعالیت را در بیرون از کلاس هم تمرین کنند (نقل از اندرسون، ۱۹۹۴: ۱۸۷ و ۱۸۸).

شناخت راهبردهای یادگیری و تسلط بر آن‌ها و در نهایت، تبدیل کردن آن‌ها به مهارت، اصلی است که به هر چهار اصلی که تا پیش از این معرفی شدند، قابل‌تعمیم است. هر خواننده‌ای برای رسیدن به موفقیت در امر خواندن، باید قادر باشد دانش پیشین و دانش واژگانی خود را به سرعت فعال سازد و عادات و عیوبی را که کندکننده‌ی فرایند خواندن هستند، کنار بگذارد و این امر تحقق پیدا نمی‌کند مگر این‌که خواننده به درجه‌ای از تبحر دست یابد که راهبردها به‌طور ناخودآگاه در ذهن و فکر او اجرا شوند.

### ۶.۳. ارزیابی پیشرفت

سنجش پیشرفت و ترقی مهارت خواندن در فرد، چه به شکل رسمی و چه به صورت غیررسمی، تقریباً همیشه از دغدغه‌های آموزگاران حوزه‌ی خواندن و نیز طراحان مواد آموزشی است. سنجش کمی (همچون امتحان تعیین سطح، آزمون خواندن کلاسی و آزمون‌های پایان ترم) و کیفی (پاسخ‌نامه درباره‌ی راهبردهای خواندن، مشاهده‌های آموزگار در حین تمرین‌های کلاسی و گزارش‌های شفاهی) هر دو باید در مواد آموزشی خواندن گنجانده شود (اندرسون، ۱۹۹۴: ۱۸۹). همچنین باید میان سنجش کمی و کیفی توازن وجود داشته باشد.

به اعتقاد اندرسون (۱۹۹۹: ۹۴)، برای ارزیابی کیفی و کمی می‌توان از پنج روش بهره جست که در ادامه به معرفی آن‌ها می‌پردازیم. در میان این پنج روش، چهار مورد اول جنبه‌ی جزء‌گرا و مورد آخر جنبه‌ی کل‌گرا دارد:

۱. کارنامه‌ی خواندن<sup>۲۳</sup> برای ثبت روزانه‌ی متن‌هایی که زبان‌آموز می‌خواند. این کارنامه تنها شامل تاریخ، مدت زمان اختصاص داده‌شده به خواندن، مواد خوانده شده (روزنامه، کتاب، تارنما و مانند این‌ها) و نظرها<sup>۲۴</sup> است.

۲. جدول سرعت خواندن برای نشان دادن روند بهبود در سرعت خواندن.

۳. نمودار درک مطلب برای ثبت نمره‌هایی که زبان‌آموز از درک مطلب می‌گیرد.

<sup>23</sup> reading log  
<sup>24</sup> comments

۴. ثبت تمرین‌های خواندن مکرر که یاری‌گر فرد در محاسبه‌ی سرعت خواندن و هدف‌گذاری‌های شخصی خواهد بود.

۵. اوراق خواندن<sup>۲۵</sup>: این روش جنبه‌ی کل‌گرا دارد و به آموزگار دیدی همه‌جانبه اما خالی از جزئیات می‌دهد. آموزگار با انتخاب نمونه‌های خاصی از عملکرد زبان‌آموزان بر اساس مشاهدات خود از تأثیری که آن‌ها از آموزش خواندن می‌گیرند، دورنمایی از پیشرفت آن‌ها در طول دوره به دست می‌آورد.

اصل ارزیابی پیشرفت بیش از سایر اصل‌های انگاره‌ی اندرسون به بعد روان‌شناختی خواندن بها می‌دهد و در آن اعتقاد بر این است که وضعیت روانی خواننده از پیشرفت او در خواندن تأثیر می‌پذیرد و طبیعتاً بر آن تأثیر می‌گذارد. این اعتقاد، در اصل افزایش سرعت خواندن نیز تا حدودی ملموس و مشهود است. وجود اصلی چون اصل ارزیابی پیشرفت در یک انگاره‌ی آموزشی، خود به تمامی مؤید نقش مهمی است که آزمون در آموختن دارد و پیام آن این است: در هیچ آموختنی نباید آزمون را از یاد برد.

نظر به این‌که انگاره‌ی اندرسون در آموزش زبان اول، زبان دوم و زبان خارجی، هر سه، انگاره‌ای درخور و کارآمد است، این پژوهش بر پایه‌ی جدول زیر که خلاصه‌ای از اصول، فنون و زیرفنون این انگاره است، طرح‌ریزی شده است، در ادامه، به معرفی روش پژوهش، ارائه‌ی داده‌های استخراج‌شده از گزیده‌ای از منابع آموزشی زبان فارسی و تحلیل آن‌ها خواهیم پرداخت.

جدول ۱. اصول شش‌گانه‌ی اندرسون

اصول	فنون و زیرفنون
A	۱. پرسش درباره‌ی موضوع متن
	۲. بحث پیرامون موضوع متن
	۳. بحث پیرامون ساختار متن
	۴. نگاشت معنایی/ توفان فکری
C	۱. آماده‌سازی صریح مواد آموزشی از راه کنترل واژه‌های متن
	۲. بحث درباره‌ی واژه‌های ناآشنا درست هنگام برخورد با آن‌ها
	۳. آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی
	الف. آشنا شدن با قواعد املا
	ب. تحلیل ساختار واژه
	پ. راهکارهای به‌یادسپاری
	ت. فعالیت‌های بازگویی
	۴. آموزش واژه جدا از سایر فعالیت‌های زبانی
T	ث. جدول
	ج. از بر کردن با تکرار
	چ. توجه به بافت
	۱. پرسش متناوب از خود درباره‌ی دلیل خواندن متن در حین خواندن آن
	۲. پرسش از آموزگار و هم‌کلاس‌ها درباره‌ی آن‌چه فرد درست درک نکرده
I	۳. خلاصه‌سازی متن با هدف تشخیصی درجه‌ی اهمیت جمله‌ها
	۴. توجیه پاسخ‌های داده‌شده به پرسش‌های درک توسط خود فرد
	۵. پیش‌بینی درباره‌ی متن و بازنگری پیش‌بینی‌ها حین خواندن
	۱. افزایش تدریجی سرعت
V	۲. خواندن مکرر
	۳. خواندن با سرعت تعیین‌شده در کلاس
	۴. خواندن با سرعت تعیین‌شده توسط خود فرد
	۱. انتخاب متن مناسب برای بلنداندیشی
E	۲. بلند خواندن متن توسط آموزگار
	۳. بلنداندیشی توسط زبان‌آموزان
	۴. خواندن متونی دیگر برای بهتر فهماندن بلنداندیشی
	۵. تمرین بلنداندیشی در گروه‌های دو یا سه‌نفره
	۶. تشویق زبان‌آموزان کم‌حرف‌تر به بلنداندیشی
	۷. انجام این فعالیت به صورت چرخه‌ای در کلاس
	۸. صندلی داغ
	۹. ارائه‌ی گزارش شفاهی به شکل پراکنده
	۱۰. تشویق زبان‌آموزان به انجام این فعالیت در خارج کلاس
	E
۲. تهیه‌ی جدول ثبت سرعت خواندن	
۳. تهیه‌ی جدول درک مطلب	
۴. ثبت تمرین‌های خواندن مکرر	
۵. تهیه‌ی اوراق خواندن	

#### ۴. روش پژوهش

در این بخش بر آنیم که به واکاوی متون درک مطلب سه جلد نخست مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۷)، جلدهای دوم تا هفتم مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی (جامعه‌المصطفی، ۱۳۸۷-۱۳۹۰)، مجموعه‌ی زبان فارسی (صفرامقدم، ۱۳۸۶) و کتاب بخوانیم پایه‌ی پنجم ابتدایی (شورای مؤلفان، ۱۳۹۰) از منظر انگاره‌ی اندرسون (۱۹۹۴ و ۱۹۹۹) بپردازیم و مشخص کنیم این کتاب‌ها تا چه اندازه با این انگاره همسویی دارند. برای واکاوی متون، تمرین‌های هر درس در کتاب کار و کتاب دانش‌آموز بررسی و تعداد موارد اجرای فنون و زیرفنون انگاره‌ی اندرسون شمارش شد. اهمیت انتخاب منابع نامبرده در این جاست که هر کدام در جایی مورد استفاده هستند: مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۷) در سفارت‌خانه‌های برخی از کشورها در ایران، مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی (جامعه‌المصطفی، ۱۳۸۷-۱۳۹۰) در مدرسه‌ی المهدی قم، مجموعه‌ی زبان فارسی (صفرامقدم، ۱۳۸۶) در رایزنی‌های فرهنگی جمهوری اسلامی ایران در دیگر کشورها و کتاب بخوانیم پایه‌ی پنجم ابتدایی (شورای مؤلفان، ۱۳۹۰) نیز در تمام مدارس ابتدایی کشور. البته مجموعه‌های دیگری نیز در زمینه‌ی آموزش فارسی تألیف شده‌اند، اما در این جا به شاخص‌ترین و پر استفاده‌ترین آثار این حوزه توجه شده است و اعتقاد نگارندگان بر این است که آثار انتخاب‌شده، گویای حقیقت آن‌چه پیرامون آموزش زبان فارسی می‌گذرد هستند.

چنان‌که گفتیم، انگاره‌ی اندرسون (۱۹۹۴ و ۱۹۹۹) شامل شش اصل است. اصل نخست، یعنی اصل فعال‌سازی دانش پیشین، بر این نکته تأکید دارد که باید میان اطلاعاتی که خواننده از متن به دست می‌آورد و هر آن‌چه او از قبل می‌داند، ارتباط و تعامل برقرار شود. اصل دوم، یعنی اصل گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها، سعی در توسعه‌ی دانش واژگانی خواننده دارد و بر این اساس، انواع روش‌ها برای تسلط یافتن بر معنا و موارد کاربرد واژه‌ها را، از مستقیم تا غیرمستقیم‌ترین روش، معرفی می‌کند. اصل سوم، یعنی اصل آموزش درک که هسته‌ی این انگاره نیز محسوب می‌شود، بر این امر تمرکز می‌کند که به جای آزمون درک مطلب، ابتدا باید به آموزش چگونه درک کردن مطلب پرداخت. اصل چهارم، یعنی اصل افزایش سرعت خواندن، جنبه‌ی روانی فرایند درک مطلب را مورد توجه قرار می‌دهد. اصل پنجم، یعنی اصل تأیید راهبردها، راه و روش‌هایی را برای کندوکاو معانی و کاربردهای واژه‌ها، قواعد

دستوری و دیگر جنبه‌های یک زبان با استفاده از راهکارهایی چون تعمیم و استنباط پیش روی زبان‌آموزان می‌نهد و در نهایت، اصل ششم و آخر، یعنی اصل ارزیابی پیشرفت، میزان و چگونگی به‌کارگیری پنج اصل قبل از خود توسط زبان‌آموزان را به شکل کلی یا جزئی و کمی یا کیفی می‌سنجد و علاوه بر این، مانند اصل افزایش سرعت خواندن، به بعد روانی درک مطلب نیز نظر دارد.

#### ۱.۴. منابع مورد پژوهش

در زیر، منابع منتخب را به‌طور جداگانه معرفی نموده، ویژگی‌های هر کدام را برمی‌شمریم.

##### ۱.۱.۴. مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۷)

مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۷) شامل پنج جلد است. از آن‌جا که جلدهای چهارم و پنجم این مجموعه صرفاً به آموزش ادبیات پرداخته‌اند، مورد تحلیل قرار نگرفتند. جلدهای اول، دوم و سوم هر کدام دربردارنده‌ی ۳۰ درس هستند. در جلد اول، درس‌های ۱ و ۹ فاقد متن هستند. درس‌های ۲۰ و ۳۰ نیز عنوان «مرور کنیم» دارند و متن ندارند. عنوان درس ۱۰ نیز اگرچه «مرور کنیم» است، اما دارای متن است. با این حال از آن‌جا که این درس صرفاً مروری بر درس‌های قبلی است، مورد تحلیل قرار نگرفت. در جلدهای دوم و سوم نیز درس‌های ۱۰، ۲۰ و ۳۰ فاقد متن و دارای عنوان «مرور کنیم» هستند و به همین دلیل تحلیل نشدند.

##### ۲.۱.۴. مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی (جامعه‌المصطفی، ۱۳۸۷-۱۳۹۰)

مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی (جامعه‌المصطفی، ۱۳۸۷-۱۳۹۰) در هفت جلد نوشته شده است. جلد اول این مجموعه به این دلیل که تماماً به آموزش واژه و جمله‌های بسیار ساده اختصاص دارد، تحلیل نشد. جلدهای دوم تا هفتم، هر کدام از ۲۰ درس دارای متن تشکیل شده‌اند. فن پرسش از آموزگار و هم‌کلاسی‌ها در این مجموعه و باقی مجموعه‌ها، علاوه بر این که درخصوص متن‌های ابهام‌زای عادی لحاظ گردید، مخصوصاً درباره‌ی درس‌هایی که متنشان به صورت نظم (شعر) بود نیز در نظر



گرفته شد؛ به این دلیل که در نظم، ترتیب بی‌نشان عناصر سازنده‌ی جمله در هم می‌ریزد و برخی واژه‌ها نیز کوتاه‌شده (مثلاً: ره- راه)، یا صرفاً ادبی هستند و این‌ها همه باعث ایجاد ابهام می‌شوند.

#### ۳،۱،۴. مجموعه‌ی زبان فارسی (صفارمقدم، ۱۳۸۶)

مجموعه‌ی زبان فارسی (صفارمقدم، ۱۳۸۶) متشکل از ۴ جلد و هر جلد حاوی ۱۶ درس است. دو درس اول جلد نخست این مجموعه فاقد متن هستند. همچنین شمار معدودی از جدول‌های این مجموعه صرفاً عددی هستند؛ یعنی فقط باید با عدد پر شوند، اما با این حال به‌عنوان مصداقی از زیرفن جدول محسوب شدند.

#### ۴،۱،۴. کتاب بخوانیم پایه‌ی پنجم ابتدایی (شورای مؤلفان، ۱۳۹۰)

این کتاب دربرگیرنده‌ی ۲۲ درس است که همگی آن‌ها به‌جز درس‌های ۶ و ۲۱ دارای متن هستند.

### ۵. ارائه‌ی داده‌ها

در بخش پیش، به معرفی منابع مورد تحلیل پرداختیم. حال در این بخش، جدول‌هایی را که نشان‌دهنده‌ی کمّ و کیف پیاده‌سازی فنون و زیرفنون انگاره‌ی اندرسون (۱۹۹۴ و ۱۹۹۹) هستند، از نظر می‌گذرانیم.

#### ۱،۵. مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۷)

در ادامه، جدولی از فنون و زیرفنون پیاده‌شده در ۷۹ متن تحلیل‌شده‌ی سه جلد نخست مجموعه‌ی پنج‌جلدی فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۷) را مشاهده می‌کنیم:

جدول ۲. فنون و زیرفنون پیاده‌شده در سه جلد نخست مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم

۱	پرسش درباره‌ی موضوع متن	A
۱	بحث پیرامون موضوع متن	
۱	نگاشت معنایی / توفان فکری	
۵۲	آماده‌سازی صریح مواد آموزشی از راه کنترل واژه‌های متن	C
۴۶	بحث درباره‌ی واژه‌های ناآشنا درست هنگام برخورد با آن‌ها	
۷۲	آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی	
۱۸	آشنا شدن با قواعد املا	
۲۶	تحلیل ساختار واژه	
۳	فعالیت‌های بازگویی	
۹	جدول	
۵	توجه به بافت	
۳	پرسش از آموزگار و هم‌کلاسی‌ها درباره‌ی آنچه فرد درست درک نکرده	T
۱	توجیه پاسخ‌های داده‌شده به پرسش‌های درک توسط خود فرد	
۹	انتخاب متن مناسب برای بلنداندیشی	V
۹	بلنداندیشی توسط زبان‌آموزان	
۱	تمرین بلنداندیشی در گروه‌های دو یا سه‌نفره	
۱	ارائه‌ی گزارش شفاهی به شکل پراکنده	
۱	تشویق زبان‌آموزان به انجام این فعالیت در خارج کلاس	

### ۲.۵. مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی (جامعه‌المصطفی، ۱۳۸۷-۱۳۹۰)

در زیر، جدولی از فنون و زیرفنون پیاده‌شده در ۱۲۰ متن جلدهای دوم تا هفتم مجموعه‌ی هفت‌جلدی آموزش فارسی به فارسی (جامعه‌المصطفی، ۱۳۸۷-۱۳۹۰) را مشاهده می‌کنیم:

جدول ۳. فنون و زیرفنون پیاده‌شده در جلدهای دوم تا هفتم مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی

۲	پرسش درباره‌ی موضوع متن	A
۲۰	آماده‌سازی صریح مواد آموزشی از راه کنترل واژه‌های متن	
۱۲	بحث درباره‌ی واژه‌های ناآشنا درست هنگام برخورد با آن‌ها	C
۹۷	آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی	
۳	آشنا شدن با قواعد املا	
۲۶	تحلیل ساختار واژه	
۹۳	فعالیت‌های بازگویی	
۲	جدول	
۵۲	توجه به بافت	
۲۳	پرسش از آموزگار و هم‌کلاسی‌ها درباره‌ی آنچه فرد درست درک نکرده	
۴	خلاصه‌سازی متن با هدف تشخیص درجه‌ی اهمیت جمله‌ها	
۱	توجیه پاسخ‌های داده‌شده به پرسش‌های درک توسط خود فرد	
۴۲	انتخاب متن مناسب برای بلنداندیشی	V
۴۲	بلنداندیشی توسط زبان‌آموزان	

### ۳,۵. مجموعه‌ی زبان فارسی (صفا، مقدم، ۱۳۸۶)

در جدول زیر، فنون و زیرفنون پیاده‌شده در ۶۲ متن مجموعه‌ی زبان فارسی (صفا، مقدم، ۱۳۸۶) را مشاهده می‌کنیم:

جدول ۴. فنون و زیرفنون پیاده‌شده در مجموعه‌ی زبان فارسی

۶۲	آماده‌سازی صریح مواد آموزشی از راه کنترل واژه‌های متن	C
۶۲	آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی	
۱	آشنا شدن با قواعد املا	
۶۲	تحلیل ساختار واژه	
۴۴	فعالیت‌های بازگویی	
۴۳	جدول	
۱۸	توجه به بافت	
۳	انتخاب متن مناسب برای بلنداندیشی	V
۳	بلنداندیشی توسط زبان‌آموزان	

### ۴,۵. کتاب بخوانیم پایه‌ی پنجم ابتدایی (شورای مؤلفان، ۱۳۹۰)

در زیر، فنون و زیرفنون پیاده‌شده در مجموع ۲۰ متن بررسی‌شده‌ی کتاب بخوانیم پایه‌ی پنجم ابتدایی (شورای مؤلفان، ۱۳۹۰) را می‌بینیم:

جدول ۵. فنون و زیرفنون پیاده‌شده در کتاب بخوانیم پایه‌ی پنجم ابتدایی

۱۷	آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی
۱۳	تحلیل ساختار واژه
۲	فعالیت‌های بازگویی
۲	توجه به بافت
۳	پرسش از آموزگار و هم‌کلاسی‌ها درباره‌ی آنچه فرد درست درک نکرده
۱۲	انتخاب متن مناسب برای بلنداندیشی
۱۲	بلنداندیشی توسط زبان‌آموزان

## ۶. تفسیر داده‌ها

اینک به تفسیر و تحلیل آن چه در بخش قبل عنوان شد، می‌پردازیم.

### ۱،۶. مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۷)

درخصوص متن‌های این مجموعه باید گفت که درس اول در جلد‌های دوم و سوم، همانند تمامی دروس جلد اول به صورت مکالمه است. لذا همین مکالمه‌ها به‌عنوان متن در نظر گرفته شد، اما در مابقی درس‌ها متن دیگری نیز آمده است که از دید نویسندگان مجموعه، متن اصلی در نظر گرفته شده است و از لحاظ نظری نیز شباهت بیشتری به یک متن آموزشی دارد. بنابراین، در این درس‌ها به تحلیل این متن‌ها اکتفا شد، اما در درس‌هایی که متن اصلی و مکالمه موضوع یا مضمونی واحد داشتند، مکالمه نیز تحلیل شد. به‌علاوه، در این دو جلد و در برخی از درس‌ها، فعالیت‌هایی گنجانده شده‌اند که ماهیت تعاملی دارند، اما این فعالیت‌ها به این دلیل که متن دیگری به‌عنوان متن اصلی در نظر گرفته شده بود، مورد تحلیل واقع نشدند. همچنین کتاب‌های کار این مجموعه در موارد انگشت‌شمار دارای متن بودند که این متن‌ها در صورت داشتن هماهنگی موضوعی و مضمونی با متن اصلی کتاب دانش‌آموز، مورد تحلیل قرار گرفتند.

به زعم نگارندگان، در درس‌هایی که مضمون مکالمه و متن اصلی به هم شبیه یا نزدیک است، فعال‌سازی دانش پیشین رخ می‌دهد، اما نه به آن شکلی که در انگاره‌ی اندرسون بدان اشاره شده است. با دقت در این مجموعه در می‌یابیم که در جلد اول، فقط و فقط اصل گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها رعایت شده است. با این حال در جلد دوم، علاوه بر اصل گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها، اصل تأیید راهبردها نیز مورد توجه قرار گرفته و فنون پرسش درباره‌ی موضوع، بحث پیرامون موضوع، توفان فکری و پرسش از آموزگار و هم‌کلاسی‌ها نیز هر کدام تنها در یک درس پیاده‌سازی شده‌اند. در جلد سوم، اصل گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها همچنان مورد توجه است؛ به شکلی که فنون آماده‌سازی صریح، بحث در هنگام برخورد با واژه و آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی، فقط در یک درس رعایت نشده‌اند. نحوه‌ی اجرای فن آماده‌سازی صریح در جلد‌های دوم و سوم به این شکل است که نویسندگان گزیده‌ای از واژه‌های جدید متن را فهرست کرده و از زبان‌آموز خواسته‌اند در واژه‌نامه‌ی

فارسی به انگلیسی انتهای کتاب به دنبال معنی آن بگردند. فن بحث در هنگام برخورد با واژه در جلد اول این مجموعه، بیشتر ناظر به ارائه‌ی معادل رسمی و نوشتاری واژه‌ها، عبارت‌ها و جمله‌هایی است که شکل غیررسمی آن‌ها در متن (مکالمه) آورده شده و در مواردی هم از مترادف استفاده شده است. اما این فن در جلد سوم با دقت بیشتری رعایت شده است؛ بدین معنی که در متن، هر لغت ناآشنایی شماره‌گذاری شده و در صفحه‌ی بعد به توضیح و تفهیم آن پرداخته شده است. لیکن باید گفت که در این‌جا نیز توجه نویسندگان در بیشتر موارد به مقوله‌ی واژه‌ها معطوف بوده است تا به معنای آن‌ها. اجرای زیرفن تحلیل ساختار واژه در جلدهای دوم و سوم، انطباق بیشتری با آنچه در انگاره‌ی اندرسون پیرامون این زیرفن گفته شده دارد. زیرفن بازگویی در این مجموعه و تمام کتاب‌های دیگری که تحلیل شدند، تنها ناظر به توضیح و تعریف واژه‌هاست؛ چنان‌که به باور ریچاردز و همکاران (۱۹۹۲: ۲۶۴)، تعریف‌های فرهنگ‌لغتی اغلب نوعی بازگویی از واژه‌هاست. فنون پرسش از آموزگار و هم‌کلاسی‌ها و توجیه پاسخ‌ها نیز به ترتیب در دو و یک درس اجرا شده‌اند. اصل‌های افزایش سرعت خواندن و ارزیابی پیشرفت نیز در هیچ‌کدام از سه جلد، پیاده نشده‌اند.

در سه جلد نخست مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۷)، همگی درس‌ها با مکالمه آغاز می‌شود و مکالمه‌ها تماماً گفتاری اما تصنعی است. در جلدهای دوم و سوم، در اجرای فن آماده‌سازی صریح، از زبان انگلیسی استفاده شده است. در بعضی از دروس این دو جلد، فعالیت‌هایی تحت عنوان «فکر کن و بگو» آورده شده و در آن‌ها سعی شده موارد کاربرد قواعد دستوری، فعل‌ها، وندها و قیده‌ها به زبان‌آموز فهمانده شود. با توجه به این‌که در برخی از این دروس، پیش از این فعالیت‌ها، نمونه‌هایی از کاربرد آن قاعده‌ی دستوری، فعل، وند یا قید عنوان شده و سپس از زبان‌آموز خواسته شده درباره‌ی موارد کاربرد آن‌ها بیان‌دیشد، می‌توان گفت نویسندگان این مجموعه در این درس‌ها تلاش کرده‌اند قواعد را به روش استقرایی<sup>۲۶</sup> آموزش دهند؛ در روش استقرایی، ابتدا نمونه‌هایی از زبان به زبان‌آموزان عرضه می‌شود تا آن‌ها به کشف قواعد حاکم بر آن نمونه‌ها نائل شوند. روش استقرایی اگرچه زمان‌بر است، اما یادگیری پایدارتری را به دنبال دارد (نونان، ۲۰۰۳).

در کل، بنیان این سه جلد را دیدگاه‌های سنتی تشکیل می‌دهند، در حالی که یادگیری زبان و به تبع آن، یادگیری مهارت‌های زبانی و از جمله خواندن، در صورت تولید برون‌داد معنامحور<sup>۲۷</sup> محقق می‌شود. برون‌داد معنامحور به معنی استفاده از زبان در هنگام برقراری ارتباط است و شامل فعالیت‌هایی همچون بازگویی، بلنداندیشی، بحث در گروه‌های دو یا سه‌نفره، بحث در کلاس و جز این‌هاست و این همان نکته‌ای است که از دید نویسندگان این مجموعه دور مانده است.

## ۲،۶. مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی (جامعه‌المصطفی، ۱۳۸۷-۱۳۹۰)

با دقت در مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی (جامعه‌المصطفی، ۱۳۸۷-۱۳۹۰) درمی‌یابیم که جلد دوم، ضعیف‌ترین جلد این مجموعه از منظر انگاره‌ی اندرسون است؛ زیرا غیر از اصل گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها که در تمام شش جلد رعایت شده، تنها در دو درس شاهد اعمال فن پرسش درباره‌ی موضوع هستیم. جلد سوم، هر کدام از فنون انتخاب متن مناسب برای بلنداندیشی و بلنداندیشی توسط زبان‌آموزان را در چهار درس مدنظر قرار داده است. تمامی درس‌های جلد‌های سوم و چهارم، زیرفن گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها، آموزش درک و تأیید راهبردها پرداخته‌اند. این جلدها زیرفن بازگویی را در همه‌ی درس‌ها پیاده کرده‌اند؛ هرچند اصل فعال‌سازی دانش پیشین را نادیده گرفته‌اند. در این شش جلد نیز مانند سه جلد نخست مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۷)، اصل افزایش سرعت خواندن مورد توجه نبوده است، اما درخصوص اصل ارزیابی پیشرفت باید گفت در جلد‌های سوم تا هفتم این مجموعه و در آخرین صفحه‌ی کتاب‌های کار، بخشی برای درج نظر آموزگار تعبیه شده تا آموزگار در آن، سطح کیفی عملکرد زبان‌آموز را مشخص کند. این امری ستودنی است؛ هرچند بر پایه‌ی انگاره‌ی اندرسون نیست.

در جلد‌های سوم تا هفتم مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی (جامعه‌المصطفی، ۱۳۸۷-۱۳۹۰) و در صفحه‌ی آخر برخی از درس‌های کتاب‌های کار و (در بعضی موارد) دانش‌آموز این مجموعه، به صورت پراکنده، بخشی تحت عنوان «با هم بخندیم» وجود دارد که برخی از معانی واژه‌ها (مثلاً

<sup>27</sup> meaning- focused output

کشیدن به معنای آوردن چیزی به سمت خود و به معنی وزن کردن چیزی یا پیچ به معنی پیچ جاده و پیچ به‌عنوان یکی از ابزارآلات) در آن‌ها به صورت غیرمستقیم و در قالب طنز بیان می‌گردد. به زعم نگارندگان، این دست خلاقیت‌ها دانش واژگانی را تا حدودی ارتقا می‌بخشد.

در مجموع می‌توان گفت این شش جلد تا حدودی از دیدگاه‌های سنتی فاصله گرفته‌اند؛ زیرا نسبت به سه جلد نخست مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۷)، برای اصل‌های آموزش درک و تأیید راهبردها که سهم عمده‌ای در تولید برونداد معنامحور دارند، ارزش و اهمیت بیشتری قائل شده‌اند، اما همچنان از نقش غیر قابل‌انکار دانش پیشین در روند زبان‌آموزی غافل مانده‌اند.

### ۳،۶. مجموعه‌ی زبان فارسی (صفا، مقدم، ۱۳۸۶)

در مجموعه‌ی زبان فارسی (صفا، مقدم، ۱۳۸۶)، جز در موارد بسیار اندک، تنها اصل گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها مورد توجه واقع شده است. جلد دوم به جز اصل گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها، به هیچ اصل دیگری نظر نداشته است. جلدهای اول، سوم و چهارم نیز هر کدام فقط و فقط در یک درس، اجرا کننده‌ی فنون انتخاب متن مناسب برای بلنداندیشی و بلنداندیشی توسط زبان‌آموزان بوده‌اند. زیربن تحلیل ساختار واژه در جلد چهارم کتاب دانش‌آموز این مجموعه، به شکل موجه‌تر و اصولی‌تری مورد توجه واقع شده و با انگاره‌ی اندرسون مطابقت بیشتری دارد. درخصوص زیربن جدول باید گفت که جدول‌های این مجموعه در اکثر موارد، دانش دستوری و اطلاعات زبان‌آموز درباره‌ی واژه‌های نقش‌نما را محک می‌زنند و حتی مواردی از این قبیل نیز در میان سوال‌های جدول‌ها یافت می‌شود: دو حرف اول «مواد»، در آن زندگی می‌کنیم ولی «ن» ندارد و استاد ما مهندس نیست؛ ... است (حرف «ر» ندارد). نویسنده برای اجرای زیربن توجه به بافت نیز ابتدا نقش‌های مختلفی را که یک واژه در جمله‌های گوناگون می‌پذیرد، معرفی کرده و کوشیده است از این رهگذر نشان دهد که آن واژه در بافت‌های مختلف، معانی متفاوتی می‌گیرد.

نکته‌ی قابل ذکر این است که نویسنده‌ی این مجموعه، مثال‌های فراوانی از گونه‌ی گفتاری زبان فارسی را در اکثریت قریب به اتفاق درس‌ها گنجانده است. همچنین، این مجموعه گرایش بسیار ویژه‌ای به فرهنگ ایرانی داشته، به‌طوری‌که در آن، جلوه‌های متنوع و متعددی از اعمال مذهبی و نیز

سنت‌های رایج در ایران (عید نوروز، شب چله، چهارشنبه‌سوری، سیزده‌به‌در، زیارت و نذر)، شاعران، دانشمندان و بزرگان ایرانی (فردوسی، خیام، ابن‌سینا)، شهرها، بناها و مجموعه‌های تاریخی، فرهنگی و زیارتی (شیراز، اصفهان، همدان، سی‌وسه‌پل، عالی‌قاپو، دروازه‌قرآن، مسجد شیخ لطف‌الله، امام‌زاده صالح و ...) شناسانده شده‌اند. نویسنده به پایان درس‌های جلد چهارم (به جز درس‌های ۹، ۱۰ و ۱۴) نیز بخش جدیدی با عنوان «مطالعه‌ی آزاد» افزوده و در آن چندین و چند تن از شیفتگان تاریخ، فرهنگ و تمدن ایران‌زمین (از شرق‌شناسان، ایران‌شناسان، جهانگردان، باستان‌شناسان و مورخان گرفته تا فیلسوفان، نویسندگان، سیاست‌مداران، پژوهش‌گران و کارشناسان هنر، معماری و طب سنتی ایرانی) و اظهارات و نظرات آنان پیرامون زبان و ادبیات فارسی، صنایع دستی، موسیقی و بناها و مذاهب باستانی ایران را به فارسی‌آموز خارجی معرفی کرده است. به‌علاوه، این جلد بیش از دیگر جلدها بر ادبیات فارسی تمرکز کرده و حاوی واژه‌های ادبی، حکایات و شعرهایی از نویسندگان و شاعران ایرانی و اشعار فارسی شاعران غیرایرانی است.

در تمام چهار جلد مجموعه‌ی زبان فارسی (صفارمقدم، ۱۳۸۶)، تنها سه فعالیت نیازمند تعامل گنجانده شده است. این امر بی‌گمان نشان‌دهنده‌ی برآیندی<sup>۲۸</sup> بودن محتوای تدوین‌شده در این مجموعه است. محتوای برآیندی شامل فهرستی از اقلام دستوری منفرد و مجزاست و در کلاس نیز بر تدریس این اقلام به صورت منفصل و ناپیوسته تمرکز می‌شود (نونان، ۱۹۹۹: ۲۸). اما ویدوسون (۱۹۷۹) معتقد است محتوای برآیندی، محتوایی است که اقلام آن، چه دستوری و چه غیردستوری، به شکل منفصل و منفرد تدریس شوند. پس می‌توان نتیجه گرفت که مجموعه‌ی زبان فارسی (صفارمقدم، ۱۳۸۶) تابع نظر ویدوسون (۱۹۷۹) است، زیرا حتی در آموزش گونه‌ی گفتاری زبان فارسی نیز به صورت برآیندی عمل کرده است.

#### ۴.۶. کتاب بخوانیم پایه‌ی پنجم ابتدایی (شورای مؤلفان، ۱۳۹۰)

از آن‌جا که انگاره‌ی اندرسون علاوه بر خواندن به زبان دوم و خواندن به زبان خارجی، برای خواندن به زبان اول نیز طراحی شده، در این بخش به تحلیل کتاب بخوانیم پایه‌ی پنجم ابتدایی (شورای مؤلفان،



۱۳۹۰) می‌پردازیم تا معلوم کنیم این کتاب از منظر انگاره‌ی اندرسون تا چه حد می‌تواند بهبود مهارت‌های خوانداری را در فارسی‌آموزان ایرانی تحقق ببخشد و این‌که آیا می‌تواند الگویی برای آموزش فارسی به غیر فارسی‌زبانان باشد یا خیر؟

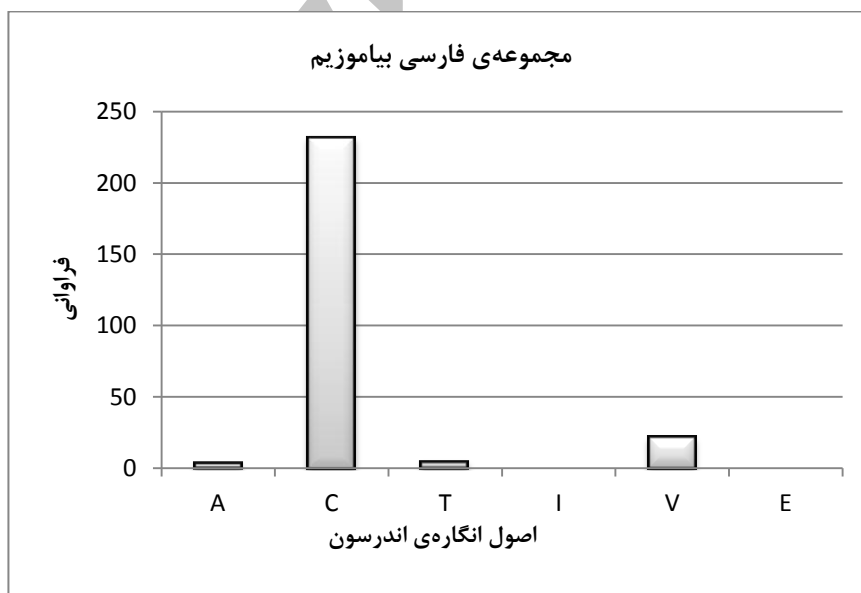
وجود واژه‌ی بخوانیم در عنوان کتاب، باعث می‌شود انتظار داشته باشیم نویسندگان کتاب توجه ویژه‌ای به تدریس مهارت خواندن کرده باشند، اما واقعیت این است که درس‌های این کتاب نه تنها اصول فعال‌سازی دانش پیشین، افزایش سرعت خواندن و ارزیابی پیشرفت را رعایت نکرده‌اند، بلکه اصل گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها را نیز به اندازه‌ای که در سه مجموعه‌ی دیگر به آن‌ها پرداخته شده است، مورد توجه قرار نداده‌اند. زیربنای تحلیل ساختار واژه در برخی درس‌های این کتاب اکثراً شامل تقطیع واژه‌های غیربسیط است، نه تحلیل آن‌ها. اما نقطه‌ی قوت این کتاب این است که ۱۲ درس از مجموع ۲۰ درس دارای متن آن، رعایت‌کننده‌ی فنون انتخاب متن مناسب برای بلنداندیشی و بلنداندیشی توسط زبان‌آموزان بوده‌اند. در سه درس نیز شاهد اجرای فن پرسش از آموزگار و هم‌کلاسی‌ها هستیم.

در تمامی درس‌های کتاب بخوانیم پایه‌ی پنجم ابتدایی (شورای مؤلفان، ۱۳۹۰) بخشی تحت عنوان «فعالیت‌های ویژه» دیده می‌شود. این فعالیت‌ها شامل نمایش، توضیح درباره‌ی یک شیء و طرز استفاده از آن، روایت گوشه‌ای از زندگی اشخاص مهم و مشهور به صورت عملی، توصیف نحوه‌ی انجام یک عمل، گفتگو درباره‌ی یک مفهوم (مثلاً شجاعت) و جز این‌هاست. این موارد را می‌شود مصداقی از آموزش تکلیف-محور دانست. شالوده‌ی آموزش تکلیف-محور، ایجاد فرصتی به‌منظور به‌کارگیری زبان مناسب برای انتقال معناست؛ هرچند از توجه به صحت زبان و تمرکز بر صورت نیز چشم‌پوشی نمی‌شود. در این نوع آموزش، معنا همیشه در جایگاه نخست توجه و تمرکز و صورت در جایگاه دوم قرار می‌گیرد (ویلیس و ویلیس، ۲۰۰۷).

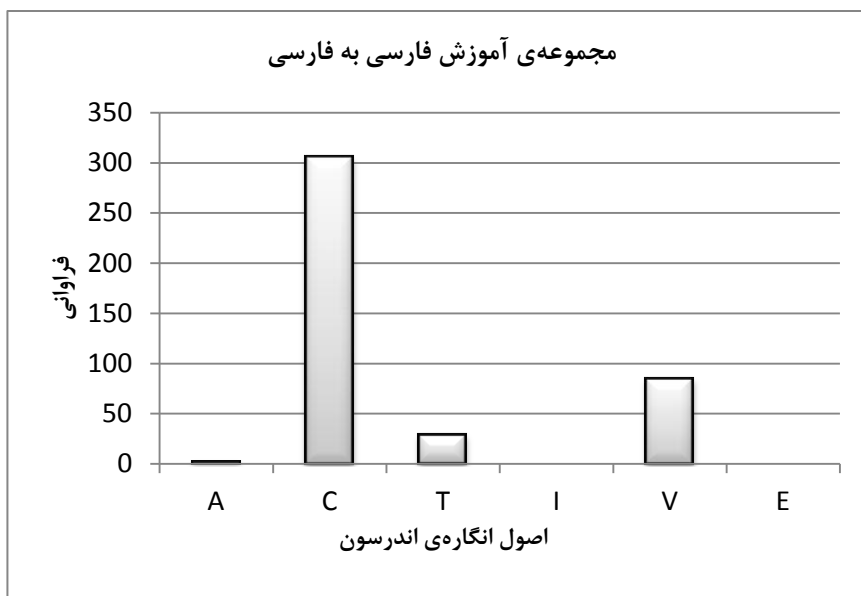
در کل باید گفت این کتاب با این‌که فن بلنداندیشی توسط زبان‌آموزان را به‌عنوان یک فن تعاملی در بیش از نیمی از درس‌ها رعایت نموده، اما تعامل پیش از خواندن متن را که سبب فعال شدن دانش پیشین می‌شود، از قلم انداخته است. بنابراین، کتاب بخوانیم پایه‌ی پنجم ابتدایی (شورای مؤلفان، ۱۳۹۰) از نگاه انگاره‌ی اندرسون، کتابی کم‌مایه است.

## ۷. نتیجه‌گیری

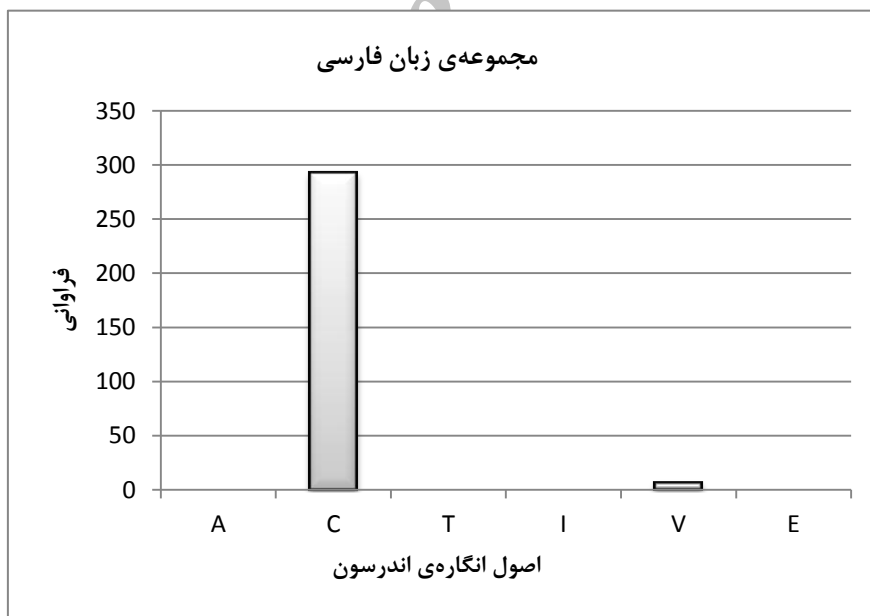
می‌دانیم که شمار قابل‌توجهی دانشجوی غیر فارسی‌زبان در دانشگاه‌های کشور به تحصیل علوم گوناگون مشغولند. این گروه از دانشجویان، در دوره‌ی تحصیل خود به دلایل مختلف به خواندن متون نوشته‌شده در زمینه‌ی رشته‌ی تخصصی خود و کسب اطلاعات از آن متون نیاز پیدا می‌کنند؛ بنابراین، باید به نحوی مهارت خود را در خواندن بهبود ببخشند. ایجاد و بالا بردن مهارت خواندن (و سایر مهارت‌های زبانی) در این افراد و نیز در تمام افرادی که به طریقی به یادگیری زبان فارسی روی می‌آورند، بر عهده‌ی آثاری است که برای آموزش فارسی (و مهارت‌های چهارگانه‌ی آن از جمله خواندن) به غیر فارسی‌زبانان به نگارش در می‌آیند، اما آثار تألیف‌شده، دست‌کم از منظر انگاره‌ی اندرسون (۱۹۹۴ و ۱۹۹۹) که یکی از نظام‌یافته‌ترین انگاره‌های طرح‌شده در زمینه‌ی خواندن است، آثاری بی‌کیفیت‌اند؛ چراکه تنها اصل گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها یعنی تنها اصل سنت‌گرای گنجانده‌شده در انگاره‌ی اندرسون (۱۹۹۴ و ۱۹۹۹) به شکلی اغراق‌آمیز و لجام‌گسیخته در این کتاب‌ها پیاده شده است.



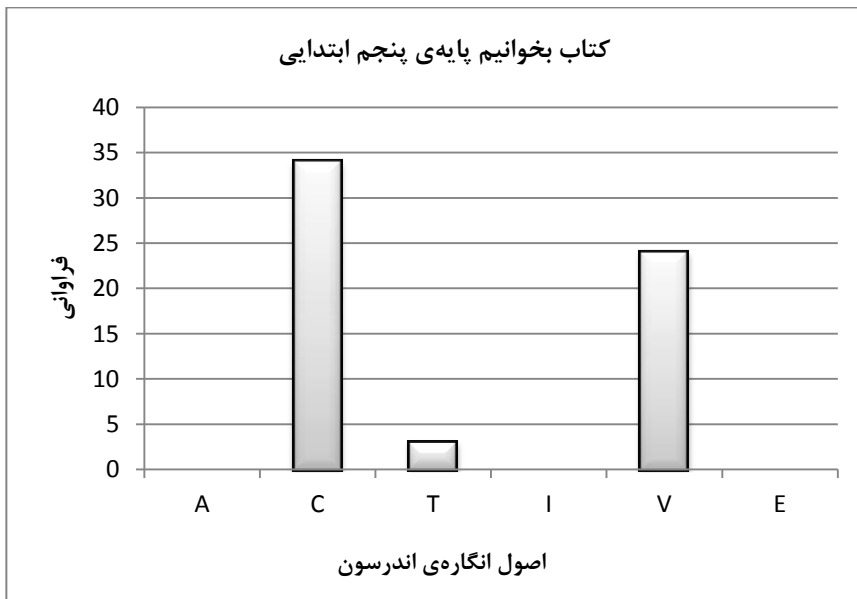
نمودار ۱. میزان انطباق سه جلد نخست مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم با اصول انگاره‌ی اندرسون



نمودار ۲. میزان انطباق جلدهای دوم تا هفتم مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی با اصول انگاره‌ی اندرسون



نمودار ۳. میزان انطباق مجموعه‌ی زبان فارسی با اصول انگاره‌ی اندرسون



نمودار ۴. میزان انطباق کتاب بخوانیم پایه‌ی پنجم ابتدایی با اصول انگاره‌ی اندرسون

با دقت در نمودارهای بالا به سختی می‌توان ادعا کرد که منابع مورد تحلیل در این پژوهش، مبنای نظری شاخصی برای آموزش زبان فارسی داشته‌اند. به‌طور کلی دیدگاه حاکم بر این منابع، سنتی است و گواه این ادعا، پافشاری بیش از حد نویسندگان این منابع بر گسترش دایره‌ی واژگانی، منطبق بر سنت‌گراترین اصل انگاره‌ی اندرسون یعنی اصل گسترش گنجینه‌ی واژه‌هاست که این امر به‌ویژه در مجموعه‌ی زبان فارسی (صفا، مقدم، ۱۳۸۶) نمود دارد. نتیجه آن‌که منابع مورد تحلیل باید به‌طور جدی بازبینی شوند یا جایگزین‌هایی روزآمد و اصولی پیدا کنند.

## منابع

جامعه‌المصطفی. (۱۳۸۷-۱۳۹۰). *مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی*. چاپ اول. قم.  
ذوالفقاری، حسن و همکاران. (۱۳۸۷). *فارسی بیاموزیم*. چاپ سوم. تهران: انتشارات مدرسه.  
شورای مؤلفان. (۱۳۹۰). *فارسی پنجم دبستان: بخوانیم*. تهران: اداره‌ی کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.  
صفارمقدم، احمد. (۱۳۸۶). *مجموعه‌ی زبان فارسی*. چاپ اول. تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی و پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

- Anderson, N. J. (1994). "Developing Active Readers: A Pedagogical Framework for the Second Language Reading Class" **System**, Vol. 22: 177-194.
- Anderson, N. J. (1999). **Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies**. USA: Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- Cohen, A. D. (1987). "The Use of Verbal and Imagery Mnemonics in Second Language Vocabulary Learning" **Studies in Second Language Acquisition**, Vol. 9: 43-62.
- Davey, E. (1983). "Think-aloud—Modeling the Cognitive Processes of Reading Comprehension" **Journal of Reading**, Vol. 27: 44-47.
- Garner, R., Macready G. B. & Wagoner, S. (1984). "Reader's Acquisition of the Components of the Text-lookback Strategy" **Journal of Educational Psychology**, Vol. 76: 300-309.
- Grabe, W. (1991). "Current Developments in Second-Language Reading Research" **TESOL Quarterly**, 25(3): 375-406.
- Gray, W. S. (1960). "The Major Aspects of Reading" in H. Robinson (ed.), **Sequential Development of Reading Abilities**, (Vol. 90: 8-24). Chicago: Chicago University Press.
- Irwin, J. W. (1991). **Teaching Reading Comprehension Processes** (2<sup>nd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Koda, K. (2005). **Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach**. New York: Cambridge University Press.
- Levine, A. & T. Reves. (1990). "Does the Method of Vocabulary Presentation Make a Difference?" **TESL Canada Journal**, Vol. 8: 37-51.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). **How Languages Are Learned**. Shanghai: Oxford University Press.
- McNeil, J. D. (1987). **Reading Comprehension: New Directions for Classroom Practice**. (2<sup>nd</sup> ed.). Glenview, IL: Scott Foresman Company.
- Nation, I. S. P. (1990). **Teaching and Learning Vocabulary**. New York: Newbury House.
- Nunan, D. (1999). **Syllabus Design**. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (2003). **Grammar In Practical English Language Teaching**. Singapore: McGraw Hill.
- Nuttall, C. (1996). **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. Oxford: Heinemann.

- Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. (1992). **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Great Britain: Longman Group UK limited.
- Widdowson, H. G. (1979). **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). **Doing Task-based Teaching**. Oxford: Oxford University Press
- Winograd, P. & Hare, V. C. (1988). "Direct Instruction of Reading Comprehension Strategies: The Nature of Teacher Explanation" in C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (eds.), **Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation**, (pp. 121-139). San Diego: CA, Academic Press Inc.

Archive of SID