

مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان، دانشگاه فردوسی مشهد، علمی- پژوهشی، شماره پیاپی ۱۳- پاییز و زمستان ۱۳۹۴

دکتر احمد صفارمقدم (دانشیار زبانشناسی کاربردی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران)^۱

دکتر حوریه احدی (استادیار زبانشناسی کاربردی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران، نویسنده مسئول)^۲

رویکردهای عمده در آموزش خواندن و نقش آنها در

«آموزش نوین زبان فارسی»

چکیده

به دلیل اهمیت خواندن، رویکردهای عمده‌ای در طی چند دهه گذشته برای آموزش آن پدید آمده که می‌توان با بررسی فرایندهای مربوط بینش بهتری نسبت به آنها کسب نمود. همزمان با مطالعات نظری، منابع درسی ویژه خواندن و یا مجموعه‌هایی برای آموزش هر چهار مهارت شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن فارسی به غیرفارسی‌زبانان تدوین گردیده که در بالا بردن کیفیت آموزش و یادگیری زبان فارسی در سطح جهان از اهمیت خاصی برخوردارند. بررسی و ارزیابی این منابع می‌تواند در شناخت بیشتر مبانی نظری و ارتقاء شیوه‌های آموزش زبان فارسی تأثیرگذار باشد. در بررسی حاضر که به شیوه توصیفی-تحلیلی و با هدف ارتقاء آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان انجام گرفته، ابتدا به یافته‌های مهم در حوزه خواندن، از جمله فرایندهای دخیل در این حوزه پرداخته شده و سپس رویکردهای عمده خواندن، یعنی سه رویکرد پایین به بالا، بالا به پایین و تعاملی مورد بحث قرار گرفته است. در پایان، «آموزش نوین زبان فارسی» (قبول، ۱۳۹۰)، که جدیدترین مجموعه آموزشی به‌شمار می‌آید، براساس انگاره خواندن نیل اندرسون (۱۹۹۴) بررسی و تحلیل گردیده است. نتیجه بررسی بر همخوانی پنج جلد مجموعه با اصول اندرسون به نسبت‌های متفاوت دلالت دارد.

کلیدواژه‌ها: مهارت خواندن، فرایندهای دخیل در خواندن، رویکردهای پایین به بالا، بالا به پایین و تعاملی.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۱/۶ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۳/۰

2. hourieha@yahoo.com

1. as_moqaddam@yahoo.com

۱. مقدمه

خواندن جزء اساسی یادگیری علمی و مبنای تبدیل فرد به یک عضو آگاه در جامعه است و دست نیافتن به این مهارت دستیابی به یادگیری‌های بیشتر را دشوار می‌سازد (کودا و زهلر، ۲۰۰۸: ۱). خواندن در سطح بالای دستور کار ملی کشورها قرار دارد (مگیل فرانسس و الینگتون، ۲۰۱۱: ۲۷) و برخی معتقدند خواندن تنها هدف یادگیری یک زبان خارجی است (برنهارت، ۲۰۱۱: ۱). هاوت (۱۹۹۱: ۱۵۴) یادآور می‌شود که در قرن نوزده در اروپا، خواندن را کاربردی‌تر و سودمندتر از یادگیری صحبت کردن می‌دانستند. در اوایل قرن بیستم در محافل آموزش و پرورش آمریکا اعلام گردید که آموزش زبان خارجی در مدارس آمریکا باید فقط برای خواندن باشد (برنهارت، ۱۹۹۸: ۴۸).

خواندن فرایندی چندوجهی^۱ است که تنها با تمرین رشد می‌یابد. وجوهی از خواندن مانند بازشناسی واژه^۲ و روانی در طی چند سال فراگرفته می‌شوند اما آنچه اهمیت بیشتری دارد درک خواندن است زیرا در صورت عدم درک خواندن، فرد قادر به پیش‌بینی ادامهٔ متن، ابهام-زدایی و ارتباط متن خوانده‌شده با دانش پیشین خود نخواهد بود. با ارائهٔ تعاریف خواندن که در ذیل مطرح گردیده، می‌توان بهتر به وجوه مختلف آن پی برد.

بلومفیلد (۱۹۳۳) خواندن را سلسله مراتب تبدیل نوشته به صوت می‌داند، ولی اهمیت زیادی به معنا نمی‌دهد. فرایز (۱۹۶۳: ۱۲۰) نیز خواندن را تبدیل علائم شنیداری مربوط به نشانه‌های زبانی از پیش فراگرفته شده به علائم جدید بینایی همان نشانه‌ها می‌داند، اما او بیش از بلومفیلد برای معنا اهمیت قائل است و اعتقاد دارد که معنا با شناخت ساختمان دستوری جمله حاصل می‌شود. گودمن (۱۹۶۷) خواندن را «یک بازی حدسی روانی-زبانی»^۳ معرفی می‌کند که در آن، خواننده مقدار کمی از اطلاعات بینایی را به کار می‌گیرد و بیشتر به حشو زبانی (قوانین واج‌شناسی، معنایی و نحوی) وابسته است. به اعتقاد وی، خواندن یک فرایند آزمایشی و حاوی استفادهٔ محدود از نشانه‌های زبانی موجود در درونداد ادراکی و انتظارات

1 multifaceted process

2 word recognition

3 a psycholinguistic guessing game

خواننده است و هنگام پردازش اطلاعات محدود، تصمیم‌های انتخابی برای تأیید، رد یا تصحیح گرفته می‌شود. ویدوسون (۱۹۷۹) خواندن را فرایند دریافت اطلاعات زبانی از متن چاپی می‌داند. «دریافت اطلاعات» تصور یک‌سویه بودن فرایند خواندن را موجب می‌شود اما ویدوسون اعتقاد دارد که تفسیر خواننده در پیام منتقل شده تأثیرگذار است. بنابراین، می‌توان خواندن را فرایند دریافت و تفسیر اطلاعات کدگذاری شده به صورت زبانی از طریق نوشتار دانست (لیو، ۲۰۱۰: ۱۵۱). برنشتاین و تیگرمان (۱۹۹۱) نیز خواندن را محصول توانایی‌های شناختی، زبانی و دانش قبلی می‌دانند. به عقیده آنها، خواننده به منظور ایجاد ارتباط بین حروف چاپی و معنای آنها باید فرایندهایی مانند توانایی ادراک شنیداری و دیداری^۱، توانایی‌های شناختی (حافظه و توجه)، دانش زبانی و تجربیات گذشته را به کار گیرد.

از این رو باید گفت که در فرایند درک خواندن، درونداد دیداری یعنی نوشتار به برونداد معنایی تبدیل می‌شود و بدین منظور لازم است پردازش زبانی طی مراحل خاص و در سطوح مختلفی صورت گیرد، به طوری که پس از پردازش حروف و مرتبط ساختن آنها با واج‌ها، بازشناسی واژه‌ها میسر گردد و سرانجام در مراحل بعد، معنای واژه‌های منفرد در سطح گروه، جمله و متن به هم پیوندد تا معنای کلی متن درک شود.

در برنامه‌های آموزش خواندن مؤثر^۲، مدرسان باید از ارتباط مهم موجود بین خواننده، خواندن و رشد سایر مهارت‌های زبانی آگاه باشند (مکیتایر، ۲۰۱۱: ۱۱۳). آنها باید خواندن را به عنوان مهارت زبانی مرکزی در آموزش تلقی نمایند و سپس از طریق آموزش خواندن مؤثر، رشد مهارت‌های زبانی دیگر را ارتقا بخشند. برای مثال، وقتی خواندن در مرکز آموزش زبان قرار می‌گیرد، با فراهم نمودن موارد معنادار برای نوشتن، آنچه فرد خواننده است سکوی پرشی برای نوشتن او می‌شود (ریچاردز، ۲۰۱۲). هیرولا (۲۰۰۴) نشان داد که حداقل در محیط مدرسه و تحصیل، خواندن مقدمه‌ای برای نوشتن است و نوشتن را شکل می‌دهد. هارمر (۲۰۰۴: ۱۱۰-۱۱۱) در بررسی‌های خود نشان داد یکی از علل عدم علاقه دانش‌آموزان به

1 visual and auditory perception
2 effective reading

نوشتن به زبان دوم این است که به دلیل مطالعه اندک، مطلب معناداری برای نوشتن در اختیار ندارند.

۲. پیشینه پژوهش

نولن و ویلبور (۱۹۸۵) تعامل بین توانش نحوی و دانش کسب‌شده از طریق خواندن کل بند را در کودکان مقطع ابتدایی مورد بررسی قرار دادند. این بررسی نشان داد که آزمونوران جمله‌های موصولی را زمانی که در بندهای کامل قرار داشتند، نسبت به زمانی که جداگانه خوانده می‌شدند، بهتر درک می‌کردند. حاصل اینکه خوانندگان جهت جبران نقص نحوی خود از بافت جملات برای درک متن بهره می‌برند.

تولمی (۱۳۷۹) به بررسی نقش سؤال راهنما در تقویت مهارت خواندن (نحوه آموزش مهارت خواندن به فارسی‌آموزان) پرداخت. یک گروه به‌عنوان شاهد و یک گروه به‌عنوان گروه آزمایش انتخاب شدند. گروه آزمایش که سؤال راهنما را دریافت کرده بود عملکرد متفاوتی در نحوه خواندن داشتند. در مجموع، پژوهش او نشان داد که سؤال راهنما بر تقویت مهارت خواندن تأثیرگذار است. همچنین پرسش و پاسخ یکی از فعالیت‌های مؤثر در جلب توجه و دقت زبان‌آموزان به مفاهیم کلیدی در متن است.

رقیب‌دوست و اصغرپور ماسوله (۱۳۸۸) به بررسی رابطه انگیزش خواندن و دانش پیشین با درک خواندن زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان پرداختند. آنها ۴۴ نفر از زبان‌آموزان سطح پیشرفته مرکز آموزش زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی را در آزمون درک خواندن زبان فارسی و دانش پیشین و انگیزش خواندن شرکت دادند. نتایج تحلیل داده‌ها رابطه معناداری بین متغیرهای انگیزش خواندن و دانش پیشین با درک خواندن نشان داد، اما دانش پیشین تأثیر بیشتری از انگیزش خواندن بر درک خواندن زبان‌آموزان داشت.

صحرای و شهباز (۱۳۹۱) به تحلیل محتوایی چهار منبع از پرکاربردترین منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان براساس رویکرد نیل اندرسون پرداختند و نتیجه گرفتند که منابع مورد تحلیل در این پژوهش مبنای نظری شاخصی برای آموزش زبان فارسی نداشته‌اند و دیدگاه حاکم بر این منابع سنتی است.

۳. فرایندهای دخیل در خواندن

فرایندهای شناختی، گفتاری و بینایی، فرایندهای دخیل در درک خواندن به شمار می‌آیند. نقش فرایندهای شناختی حافظه و توجه در خواندن که در موارد زیادی از طریق مطالعات عصب‌شناختی بررسی می‌شوند، آشکار است. بسیاری از مطالعات مانند مطالعه هِنسن (۱۹۸۵) نشان داده‌اند که مشکلات حافظه واجی^۱ باعث بروز اشکالات جدی در خواندن می‌شوند. فرایندهای گفتاری که آگاهی زبانی^۲ و آگاهی نگارشی را دربرمی‌گیرند چون قبل از آموزش مستقیم خواندن کسب می‌شوند نقش بسزایی در یادگیری اولیه خواندن دارند. آگاهی زبانی به معنای دست یافتن به دانش ساختارهای زبانی و آگاهی نگارشی به معنای دانش قواعد نوشتن یا نظام نوشتاری زبان است. رمزگذاری گفتاری یکی از فرایندهای آغازین رمزگشایی کلمه است و تحقیقات نشان داده است که افراد بالغ نیز در فراگیری نظام نوشتاری، چنانچه ارتباط نظام‌مندی بین حروف و صداها برقرار باشد، عملکرد بهتری خواهند داشت (بروکس، ۱۹۷۷). کنترل حرکات چشم، تمییز خط از تصویر و رمزگذاری واحدهای بزرگتر از حروف منفرد از فرایندهای بینایی دخیل در خواندن هستند. معمولاً شناسایی کلمات براساس اکتساب خزانه بزرگی از بازنمایی‌های مربوط به الگوهای بینایی صورت می‌گیرد. از آنجاکه بررسی حرکات چشم و فعالیت مناطق مغزی در حین خواندن بیشترین اطلاعات را در مورد رویکردهای خواندن به دست داده‌اند، در این مجال اندک به این دو عامل و نقش آنها در درک عمل خواندن می‌پردازیم.

۳-۱. حرکات چشم

مطالعات مربوط به حرکات چشم در حین خواندن بیش از یک قرن است که مورد توجه قرار گرفته اما در سه دهه گذشته به شکوفایی رسیده است (اسکاتر، ۲۰۱۳: ۸۳). نحوه بازشناسی واژه از موضوعات مهم در ثبت حرکات چشم است و بررسی این حرکات می‌تواند در مشخص ساختن نوع چالش‌های مربوط به درک متن بسیار مؤثر باشد (کلیفتون و همکاران،

1 phonological memory

2 language awareness

۲۰۰۷: ۱). حرکات چشم بسته به نوع زبان و خط متفاوت است. جهت حرکت چشم در زبان‌های غیرالفبایی از بالا به پایین ولی در زبان‌های الفبایی به صورت ردیف‌های پیاپی است که این امر با توجه به ادراک بصری معقول به نظر می‌رسد چون بیرون از مرکز نقطه تثبیت^۱، تیزی بصری^۲ در جهت افقی بیش از اندازه‌ای است که در جهت عمودی احساس می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده است که چشم‌ها کمابیش به‌طور همزمان در عرض صفحه حرکت می‌کنند، اما حرکت آنها پیوسته نیست. چشم‌ها برای پاره‌هایی از زمان از حرکت بازمی‌ایستند که به آن تثبیت گفته می‌شود. دیرش^۳ متوسط هر تثبیت ۲۰۰ تا ۲۵۰ میلی‌ثانیه و طول آن ۷ تا ۸ فضای حرفی است. فاصله تثبیت‌ها با دوره‌هایی پر می‌شود که در خلال آن چشم به سرعت حرکت می‌کند. این حرکات را جهش^۴ می‌گویند. چشم‌های ما به هنگام خواندن معمولاً با هر جهش به اندازه ۵ تا ۷ حرف به پیش می‌رود. برخی جهش‌ها به اندازه یک فضای حرفی و برخی ۲۰ تا ۲۵ فضای حرفی را طی می‌کنند. دیرش جهش‌ها در جریان خواندن برحسب مسافت طی شده فرق می‌کند، اما جهش معمولی در حدود ۲۰ تا ۴۰ میلی‌ثانیه به طول می‌انجامد. همه اطلاعات بصری در طی زمان تثبیت‌ها حاصل می‌شود.

انواع مختلفی از تثبیت در طی خواندن افراد مختلف (مبتدی یا ماهر) ممکن است رخ دهد (اسنولینگ و هولم، ۲۰۰۵: ۸۰) که تشخیص نوع تثبیت براساس نقش آنها صورت می‌گیرد (باکس، ۲۰۱۳). به منظور مطالعه مقدار اطلاعات در هر تثبیت، دستگاه محرک‌نما^۵ ساخته شده که به آزمون‌گر امکان می‌دهد مقدار اطلاعات ارائه شده و مدت زمان ارائه آن را کنترل نماید. رایبر (۱۹۹۸) خاطر نشان می‌سازد که با افزایش مهارت خواندن، دیرش و تعداد تثبیت‌ها کاهش و طول جهش‌ها افزایش می‌یابد. بررسی حرکات و تثبیت‌های چشم نشان داده است که درک جمله خیلی سریع رخ می‌دهد و دانش نحوی، معنایی، کاربردشناسی و آگاهی از دنیای واقعی بر تثبیت‌ها و کسب اطلاعات از این دانش تأثیرگذارند (کلیفتون و همکاران، ۲۰۰۷:

1 fixation

2 visual acuity

3 duration

4 saccade

5 tachistoscope

۲۹). این یافته تأییدی بر رویکرد تعاملی خواندن است که در بخش‌های بعدی به آن خواهیم پرداخت.

۳-۲. مناطق مغزی

اطلاعات به دست آمده از مطالعه مناطق مغزی مربوط به خواندن نیز به درک فرایند خواندن و در نهایت، تأیید رویکرد خواندن مناسب کمک می‌کنند. این مطالعات نشان داده‌اند که مراحل و اعمال مربوط به خواندن تنها در یک بخش از مغز صورت نمی‌گیرد بلکه در بین چهار لوب مغزی پراکنده‌اند. این مناطق مربوط به پردازش بینایی و شنیداری زبان، حافظه و حرکت‌اند. نور از صفحه وارد چشم می‌شود و به سیگنال‌های الکتریکی تبدیل می‌شود. این سیگنال‌ها به صفحه بینایی در پشت چشم انتقال می‌یابند. اطلاعات بینایی از آنجا از طریق عصب بینایی به یک ساختار در عمق مغز یعنی تلاموس فرستاده می‌شوند. تلاموس ایستگاه انتقالی است که اطلاعات حسی را دریافت می‌کند و آنها را به قشر بینایی منتقل می‌سازد که وظیفه پردازش آن اطلاعات حسی را به عهده دارد. قشر بینایی مشخصه‌های بینایی حروف را تحلیل می‌کند - محل، ضخامت، جهت، شکل و رنگ آنها را - اگرچه در این مرحله آنها را به‌عنوان حروف تشخیص نمی‌دهد. تشخیص حروف وقتی رخ می‌دهد که این اطلاعات به شکنج زاویه‌ای^۱ در محل اتصال سه لوب پس‌سری^۲، گیجگاهی^۳ و آهیانه‌ای^۴ می‌رسند. شکنج زاویه‌ای محلی است که اطلاعات بینایی و شنوایی ترکیب می‌شوند - جایی که اطلاعات متن چاپ شده تبدیل به صورت گفتاری می‌شود. از شکنج زاویه‌ای صدای واژه‌ها به منطقه ورنیکه فرستاده می‌شود، جایی که مربوط به معناست، و در نتیجه آنچه خوانده‌ایم را درک می‌کنیم. در صورت نیاز به تلفظ واژه، اطلاعات به منطقه بروکا فرستاده می‌شود که حاوی حافظه حرکات عضلانی مربوط به تلفظ است. در خواندن بدون صدا، باز هم حافظه ذخیره در بروکا ما را قادر می‌سازد که واژه را بدون صدا و برای خود بخوانیم. اما اگر بخوانیم با صدای بلند بخوانیم اطلاعات باید

1 angular gyrus

2 occipital

3 temporal

4 parietal

به قشر حرکتی کنترل‌کننده عضلات لب‌ها، فک‌ها، زبان و ... فرستاده شوند (برانزویک، ۲۰۰۹). واضح است که این توصیف بیش از حد ساده نمی‌تواند کاملاً درست و گویا باشد. مطالعات مغزی نشان داده‌اند که اطلاعات به صورت موازی پردازش می‌شوند؛ یعنی بیشتر مناطق مغزی هنگام پردازش اطلاعات بینایی، شنیداری و معنایی همزمان فعال می‌شوند تا خواننده ماهر بتواند به سرعت و با مهارت بخواند. بنابراین، اکثر مطالعات مغزی تأییدی بر رویکرد تعاملی هستند.

۴. رویکردهای خواندن

درک فرایند خواندن در طی ۱۲۵ سال گذشته مرکز توجه بسیاری از پژوهش‌ها بوده و درک آنچه در فاصله میان دیده شدن صفحه توسط چشم‌ها تا لحظه درک^۱ رخ می‌دهد در طی پنجاه سال اخیر مورد بحث زیادی قرار گرفته است (نونان، ۲۰۰۳: ۷۰).

گریب (۲۰۰۲: ۳۲) به دو دسته از فرایندهای دخیل در درک خواندن اشاره می‌کند: فرایندهای سطح پایین و فرایندهای سطح بالا. فرایندهای سطح پایین شامل رمزگذاری واجی، بازیابی واژگانی، تقطیع نحوی (استفاده از اطلاعات نحوی) و رمزگذاری معنایی گزاره‌ای با استفاده از معنای واژه‌ها و اطلاعات نحوی است. فرایندهای سطح بالا استفاده از دانش پیشین و دانش جهانی را دربرمی‌گیرد. از ترکیب این دو سطح، سه رویکرد پایین به بالا، بالا به پایین و تعاملی حاصل شده که براساس هر یک از آنها انگاره‌های مختلفی برای خواندن مطرح شده است.

۴-۱. رویکرد پایین به بالا^۲

رویکرد پایین به بالا شامل فرایند خواندن در سطح پایین‌تری می‌شود. زبان‌آموز خواندن را با شناخت اصوات و حروف آغاز می‌کند که به شناخت تکواژها و سپس کلمات منجر می‌شود و این امر شناسایی ساخت‌های دستوری، جمله‌ها و متن‌های طولانی‌تر را در پی دارد. درک

1click of understanding
2 bottom-up approach

مطلب به ترتیب با حروف، گروه‌های حرفی، کلمات، عبارات، جمله‌ها و متن‌های بلندتر و در نهایت، معنی حاصل می‌شود.

روش تحلیل آوایی^۱ در تدریس خواندن از مدل پایین به بالا حمایت می‌کند. بسیاری از معلمان و محققان نشان داده‌اند برای اینکه خواننده موفق به درک معنی کلمه شود باید بتواند آن را به کوچک‌ترین اجزایش تقسیم نماید. وقتی خواننده با یک کلمه ناآشنا برخورد می‌کند، به دلیل دانشی که از واحدهای منفرد سازنده کلمه دارد، می‌تواند با ترکیب صداهای مختلف آن را بخواند و درک نماید (نونان، ۲۰۰۳: ۷۰). یکی از ویژگی‌های آموزش خواندن به روش پایین به بالا این است که در تعلیم خواندن یک روش سطح‌بندی شده دارد. در این روش همه متون خواندن به دقت بازبینی شده‌اند بنابراین زبان‌آموزان با کلمات خیلی سخت یا کلماتی دارای صداهای ناآشنا روبه‌رو نمی‌شوند. در روش پایین به بالا، بیشترین تمرکز در کلاس بر خواندن فشرده^۲ است. خواندن فشرده شامل متن‌های خواندنی کوتاهی است که به دنبال آن تمرینات متنی برای ایجاد درک یا مهارت خواندن ویژه ارائه می‌شود (نونان، ۲۰۰۳: ۷۱)

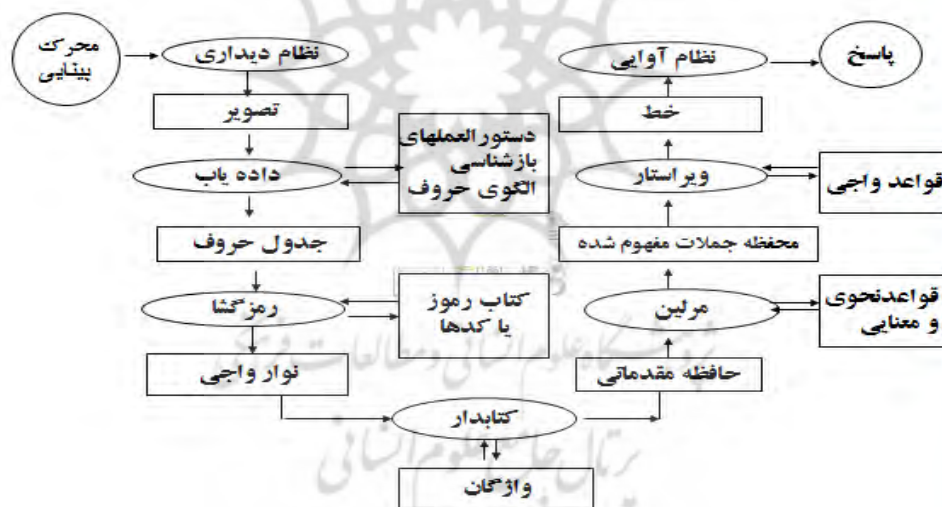
در رویکرد خواندن پایین به بالا پردازش بسیار سریع انجام می‌گیرد و اطلاعات به‌صورت چند مرحله متوالی در دستگاه پردازش جریان می‌یابد. بدین صورت که نمونه‌ای از اطلاعات دیداری بدو از صفحه چاپی انتخاب می‌شود و، برکنار از نفوذ دانش عمومی مربوط به دنیای خارج، محتوای بافتی، یا راهبردهای پردازش در سطح بالا، از طریق مراحل چند تغییر شکل می‌دهد. جامع‌ترین و نافذترین الگوی پایین به بالای خواندن توسط گاف (۱۹۷۲) پیشنهاد شده است. مطابق این الگو، در نخستین مرحله، اطلاعات دیداری اطراف نقطه تثبیت به حافظه تصویری وارد می‌شود و تا تثبیت بعدی در آنجا می‌ماند. اطلاعات حافظه تصویری که در حکم گیرنده موقت است، به شکل مواد خام در بازشناسی حروف کلمه به‌کار می‌رود. این بازشناسی به صورت متوالی رخ می‌دهد، بنابراین پردازش حرف به حرف انجام می‌شود. در اثنای این فرایند عاملی که عهده‌دار بازشناسی است و داده‌یاب^۳ نام دارد از برنامه‌ها یا

1 phonics

2 Intensive reading

3 scanner

دستورالعمل‌هایی که در حافظهٔ درازمدت ذخیره شده دستور می‌گیرد. رشته حروفی از کلمات که در مرکز دید واقع است، در «جدول حروف» قرار داده می‌شود و بلافاصله سازوکاری به نام رمزگشا^۱ که حروف را به صورت رشته‌هایی از واج‌های نظام‌مند در می‌آورد، بر روی حروف عملیاتی انجام می‌دهد. رمزگشا از دفترگونه‌ای به نام «کتاب رموز^۲»، شامل قواعد حاکم بر تناظر میان واج‌ها و نویسه‌ها، استفاده می‌کند و محصول نهایی این فرایند موقتاً در قالبی شبیه به ضبط روی نوار (گفتار درونی^۳) نگهداری می‌شود. این نمایش واجی که با مراجعه به واژگان ذهنی تکمیل می‌شود، برای بازشناسی حروف تثبیت شده به کار می‌رود. بعد از این مرحله کلمات در حافظهٔ کوتاه مدت باقی می‌مانند تا اینکه جمله تجزیه و ترکیب شده و در حافظه یا انباری بادوام‌تر جای گیرد. وسیله‌ای که درک مطلب به کمک آن صورت می‌پذیرد، در جریان فهم جمله از قواعد نحوی و معنایی استفاده می‌کند (رایزر و پولاجک، ۱۳۷۸: ۶۱۰).



انگاره خواندن گاف

- 1 decoder
- 2 codes book
- 3 inner speech

۴-۲. رویکرد بالا به پایین^۱

رویکرد بالا به پایین منشأ درک را در خواننده می‌داند. خواننده از دانش پیشین استفاده می‌کند، به پیش‌بینی می‌پردازد و متن را برای تأیید یا رد پیش‌بینی خود جستجو می‌نماید. بنابراین متن ممکن است درک شود حتی اگر خواننده همه کلمات آن را نفهمد. در مدل‌های مبتنی بر رویکرد بالا به پایین، معلم باید به‌جای ایجاد مهارت در بازشناسی کلمات بر فعالیت‌های تولیدکننده معنا تمرکز نماید (نونان، ۲۰۰۳: ۷۱).

گودمن (۱۹۷۶) به‌شدت از رویکرد بالا به پایین دفاع می‌کند و مدل‌های پایین به بالا را مورد انتقاد قرار می‌دهد زیرا معتقد است که در این مدل‌ها خواننده‌ها «واژه‌خوان»^۲‌هایی می‌شوند که امکان دارد کلمات روی صفحه را بخوانند اما آنچه را خوانده‌اند نفهمند. او معتقد است که معلمان با شکستن زبان به قطعات انتزاعی و در اندازه‌های کوچک، یادگیری خواندن را مشکل می‌سازند. برای مثال، ممکن است فردی تمام کلمات اسپانیایی را بخواند و تلفظ نماید و با این وجود هیچ درکی از آنچه خوانده نداشته باشد. روش معنابنیاد^۳ یا روش زبانی کامل^۴ درمورد خواندن از مدل‌های بالا به پایین حمایت می‌کند. چهار ویژگی کلیدی این روش را در آموزش خواندن برجسته می‌سازد. اول اینکه روشی متن‌محور است و در آن از کتاب‌هایی استفاده می‌شود که از زبان اصیل^۵ برخوردارند. دوم اینکه کل زبان خواننده‌محور است و تمرکز بر این است که خواننده چیزی را برای خواندن انتخاب کند که دوست دارد. سوم اینکه خواندن با نوشتن تلفیق شده و در کلاس‌ها به‌طور همزمان به هر دو مهارت توجه می‌شود و نهایت اینکه تأکید بر ساخت معنا دارد. در این الگو به‌جای شکستن زبان به واحدهای کوچک-تر تمرکز باید بر معنا و حفظ زبان به‌صورت یک کل متمرکز می‌شود (نونان، ۲۰۰۳: ۷۱). خواندن گسترده^۶ نقشی کلیدی در رویکرد بالا به پایین دارد و به معنای خواندن متن‌های

1 top-down approach

2 word caller

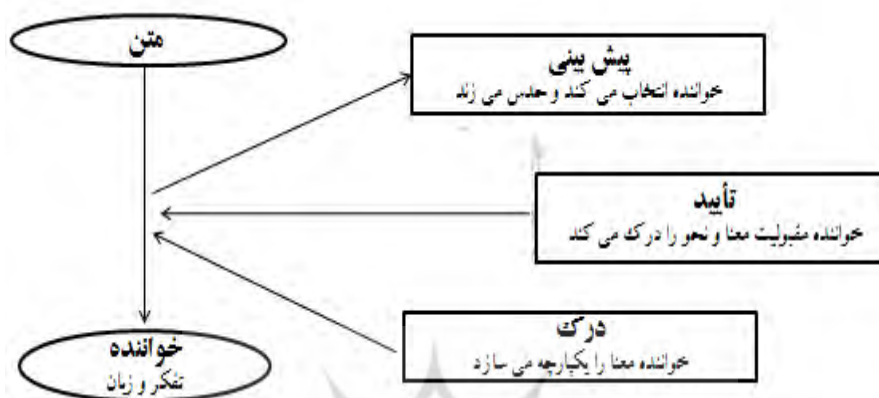
3 meaning-based

4 whole language approach

5 authentic

6 extensive reading

طولانی و کتاب‌های بسیار، بدون تمرکز بر تکالیف آزمون‌کننده مهارت درک است (نونان، ۲۰۰۳: ۷۲)



انگاره خواندن گودمن

ویژگی اصلی رویکرد بالا به پایین این است که نوک یا رأس دستگاه پردازش اطلاعات، یعنی قسمتی که معنای متن نوشته را می‌سازد، جریان اطلاعات را در همه سطوح هدایت می‌کند. انگیزه عمده در ورای رویکرد بالا به پایین این اعتقاد است که خواننده باید با استفاده از دانش عمومی و مربوط به دنیای خارج و اطلاعات بافتی حاصل از قطعه‌ای که خوانده می‌شود، بر گلوگاه‌های مختلف در دستگاه پردازش چیره گردد تا بتواند در اثنای خواندن درباره آنچه لحظه بعد خواهد دید فرضیه‌هایی بسازد. تصور این است که خواننده عموماً به صورت چرخه-ای در مجموعه‌ای از فعالیت‌ها اشتغال دارد که شامل این اجزا می‌شود: نخست فرضیه‌ای درباره آنچه در مرحله بعدی خواننده خواهد شد می‌سازد، درستی این فرضیه را با انتخاب اطلاعات بصری محدود از متن، ثابت می‌کند، و سپس درباره مواردی که بعداً بدان برخورد خواهد خورد، فرضیه جدیدی شکل می‌دهد (راینر و پولچک، ۱۳۷۸: ۶۰۶).

شناخته‌شده‌ترین الگوهای بالا به پایین آنهایی است که گودمن (۱۹۷۰) و اسمیت (۱۹۷۱) پیشنهاد کرده‌اند، گرچه الگوی گودمن را می‌توان یک الگوی تعاملی نیز به‌شمار آورد، ولی عملاً یک الگوی بالا به پایین است زیرا پردازش پایین به بالا نقش ناچیزی در آن ایفا می‌کند. لازم به

ذکر است که الگوی گودمن بدو براساس تجربه وی در مورد خوانندگان تازه کار ساخته و پرداخته شد. او این الگو را الگوی خوانندگان ماهر نیز می‌داند. گودمن اذعان دارد که میان خوانندگان تازه کار و متبحر تفاوت‌هایی وجود دارد؛ با وجود این، وی مدعی است که کار خواندن برای هر دو گروه اساساً یکی است و شامل «یک فرایند پیش‌بینانه، آزمایشی و انتخابی»، یعنی پیش‌بینی مطالبی که در متن می‌آید، می‌شود و این فرایند مختصه اصلی الگوی بالا به پایین را تشکیل می‌دهد (رایبر و پولچک، ۱۳۷۸: ۶۰۶).

در الگوی گودمن توالی پردازش با تثبیت چشم روی مواد جدید متن شروع می‌شود. با توجه به اینکه برنامه‌هایی در حافظه درازمدت وجود دارد که رمزگردانی کلمات را تنظیم و هماهنگ می‌کند، پس از آنکه خواننده بعضی اشارات یا نشانه‌های خطی را از میدان دید دریافت نمود، از این اطلاعات استفاده می‌کند تا صورتی ادراکی از بخش خوانده شده متن، در ذهن بسازد. گزینش اطلاعات بصری را عواملی چون راهبردهای خواننده، شیوه شناختی و دانش قبلی او هدایت می‌کند ولی راهنمای اصلی در گزینش اطلاعات بصری، عامل محدودکننده بافت کلام است که از طریق مطلب تحلیل شده قبلی بر خواننده تحمیل می‌شود. صورت ادراکی حاصل از فرایند مذکور شامل دو چیز است: آنچه خواننده می‌بیند و آنچه انتظار دیدن آن را دارد. در مرحله بعد خواننده در حافظه خود به دنبال نشانه‌ها و قرائن نحوی، معنایی و واجی مرتبط با آنچه اکنون خوانده است می‌گردد و از آنها در غنی‌سازی صورت ادراکی استفاده می‌کند. بازشناسی کلمه در مرحله بعد رخ می‌دهد. خواننده در این مرحله سعی می‌کند گزینشی آزمایشی یا موقت، همساز با نشانه‌های خطی انجام دهد (گزینش موقت مستلزم حدس درباره هویت یکی از کلمات متن است). اگر خواننده کلمه را درست حدس بزند، گزینش حاصل از این حدس در مکانی به نام حافظه کوتاه‌مدت^۱ نگهداری می‌شود. اگر خواننده در حدس خود صائب نبود، به بخش قبلی متن نگاه خواهد کرد. وقتی گزینش مورد نظر صورت گرفت، قابل قبول بودن آن از نظر دستوری طبق بافت پیشین نوشته سنجیده می‌شود. در صورت سازگار بودن این گزینش با مواد قبلی، معنای آن با معانی قبلی متن تلفیق و

یکپارچه می‌شود و نتایج کار در حافظه درازمدت^۱ به صورت ذخیره می‌ماند. در این نقطه فرضیه‌ای درباره‌ی بخش بعدی متن شکل می‌گیرد و چرخه یا دور تکرار می‌شود. اگر کلمه با بافت پیشین همسازی نداشت، چشم خواننده به عقب برمی‌گردد و کارهای قبلی تکرار می‌شود تا وقتی که توالی مناسبی از کلمات به دست آید. پیش از حصول اطمینان نسبت به اینکه کلمه بازشناسی شده با بافت پیشین همخوانی دارد یا نه، خواننده باید بخشی از جمله را که تاکنون مطالعه شده، تجزیه و ترکیب و تحلیل کند (راینر و پولاجک، ۱۳۷۸: ۶۰۹).

۴-۳. رویکرد تعاملی^۲

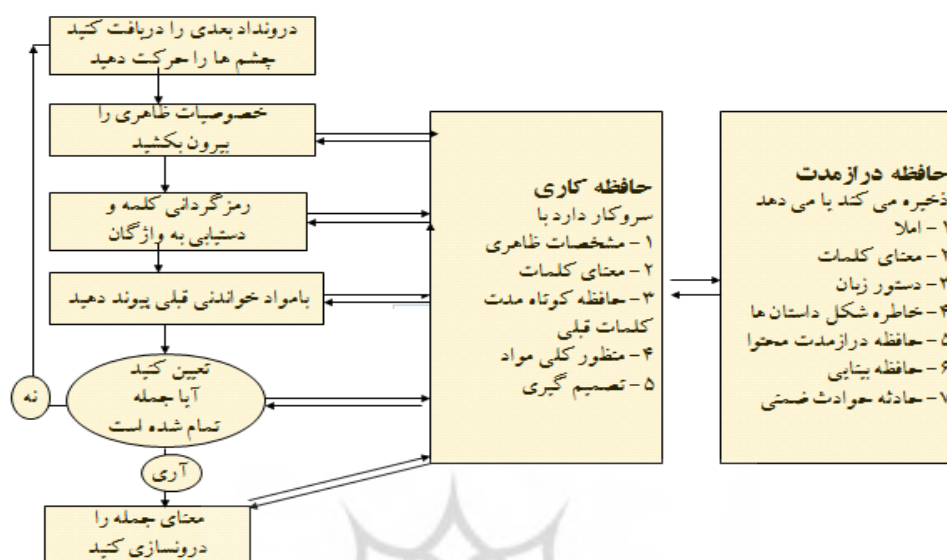
رویکرد تعاملی خواندن که به‌عنوان جامع‌ترین توصیف فرایند خواندن پذیرفته شده از ترکیب عناصر دو رویکرد بالا به پایین و پایین به بالا شکل گرفته است. مورتاق (۱۹۸۹) تأکید نموده است که بهترین خوانندگان زبان دوم کسانی هستند که به‌طور مؤثری بتوانند فرایندهای بالا به پایین و پایین به بالا را تلفیق نمایند. روش تعاملی خواندن شامل جنبه‌هایی از هر دو نوع خواندن فشرده و گسترده می‌باشد و از این‌رو لازم است جهت تدریس راهبردها و مهارت‌های خواندن، ابتدا متن‌های کوتاه به خواننده ارائه شود و سپس خواننده، بدون تأکید بر آموختن مهارت‌های وی، به خواندن متن‌های طولانی‌تر تشویق گردد. خواندن گسترده فرصتی را برای تمرین راهبردهای معرفی شده در طی خواندن فشرده فراهم می‌کند. مدرسان باید آگاه باشند که تنها یک کتاب کلاسی نیازهای آموزشی برای خواندن فشرده و گسترده را برطرف نمی‌سازد و لازم است متونی تدریس شود که خواننده را در هر دو خواندن فشرده و گسترده درگیر نماید.

براساس رویکرد تعاملی خواندن انگاره‌های مختلفی از جمله الگوهای روملهارت (۱۹۷۷)، جاست و کارپنتر (۱۹۸۰)، استنویچ (۱۹۸۰)، کینچ (۱۹۸۸)، پرفتی (۱۹۸۵ و ۲۰۰۷) و ولشیک (۱۹۹۵) ارائه شده که از میان آنها، الگوی جاست و کارپنتر توصیف جامعی از فرایند خواندن ارائه نموده و بیش از همه بدان استشهاد شده است. در این الگو، همچون

1 long-term memory
2 interactive approach

الگوی گودمن و گاف، توالی پردازش ضمن تثبیت چشم آغاز می‌شود. مرحله «دریافت درون‌نهاد بعدی^۱» کاملاً کوتاه و نتیجه تصمیمی است که در مورد حرکت چشم‌ها به محل جدیدی اخذ می‌شود و این تصمیم به شرطی گرفته می‌شود که همه پردازش‌های لازم، از جمله شرط کلی دستیابی به معنای کلمه و شرط اختصاصی تر انتقال کلمه به حافظه موقت کامل شده باشد. وقتی تمام پردازش مربوط به کلمه تثبیت شده کامل شد، مرحله دریافت درون‌نهاد بعدی چشم‌ها را به اندازه یکی دو کلمه جلو می‌برد و پردازش کلمه بعدی آغاز می‌شود. در دو مرحله «رمزگردانی کلمه^۲» و «دستیابی به واژگان^۳»، کلمه از لحاظ ادراکی رمزگردانی و مفهوم زیرساختی آن فعال می‌شود. مرحله «تخصیص نقش‌های حالت» (یا تعیین نقش نحوی کلمات) نخستین فرایندی است که روابط میان کلمات را معین می‌کند. در این فرایند، تقطیع یا بُرش جمله‌واره‌ای صورت می‌گیرد، زیرا تخصیص‌های حالت در چارچوب جمله‌واره‌ها انجام می‌شود. مؤلفه دیگر الگوی جاست و کارپنتر فرایند یکپارچه‌سازی است؛ خواننده باید جمله‌واره‌ها و جملات را به هم ارتباط دهد تا انسجام متن را حفظ نماید (راینر و پولاجک، ۱۳۷۸: ۶۱۴ و ۶۱۵). شاید مهم‌ترین جنبه این الگو مفهوم «دستگاه تولید» است. دستگاه تولید به ساختاری انتزاعی یا ذهنی اشاره دارد که در آن دانش مربوط به شیوه پردازش به صورت مجموعه‌ای از قواعد شرط-عمل^۴ مندرج است. طبق نظر جاست و کارپنتر، تولیدها به صورت دوره‌ای یا چرخه‌ای انجام می‌شود. در هر دور یا چرخه، محتویات حافظه موقت ارزیابی می‌شود و تمام تولیدهایی که شرایط آنها فراهم شده باشد به طور همزمان واقعیت می‌یابند و بدین ترتیب در محتویات حافظه موقت تغییر و تبدیلی را موجب می‌شوند. محتویات جدید حافظه موقت ارزیابی و چرخه دیگری آغاز می‌شود، همین‌طور تا آخر (راینر و پولاجک، ۱۳۷۸: ۶۱۶).

-
- 1 get next input
 - 2 encode word
 - 3 access lexicon
 - 4 condition-action rules



انگاره خواندن جاست و کارپنتر

پس از جاست و کارپنتر، استنویچ در سال ۱۹۸۰ انگاره تعاملی-جبرانی^۱ را ارائه کرد که بر پایه آن، نقص یک فرایند در یک سطح خاص، منجر به جبران نقص در سطوح دیگر می‌شود. بر پایه انگاره استنویچ، این امکان وجود دارد که فرایندهای سطح بالا بتوانند نقص‌های سطوح پایین را جبران کنند؛ بنابراین، خواننده‌ای که در تشخیص واژه یا در پردازش نحوی جمله مهارت اندکی دارد، ممکن است جهت جبران این نقص‌ها به فرایندهای سطوح بالا، همانند دانش پیشین تکیه کند، زیرا این فرایندها منبعی از اطلاعات اضافی را فراهم می‌کنند (استنویچ، ۱۹۸۰: ۳۶).

۵. انگاره نیل اندرسون

در میان الگوهای تعاملی آموزش خواندن، نیل اندرسون (۱۹۹۴) سازمان یافته‌ترین و نظام‌مندترین الگو را پیشنهاد کرده است (صحرايي ۱۳۹۱). انگاره نیل اندرسون از شش اصل تشکیل شده و از حرف نخست نام هر اصل در زبان انگلیسی واژه ACTIVE شکل گرفته است. این الگو در آموزش مهارت خواندن نقش اساسی دارد و به این دلیل مبنای بررسی و تحلیل مجموعه

«روش نوین آموزش زبان فارسی» قرار گرفته است. هر یک از اصول شش گانه اندرسون به صورت فشرده در زیر آورده می شود:

۵-۱. فعال سازی دانش پیشین^۱

دانش پیشین که بر درک خواندن تأثیر می گذارد شامل همه تجاربی است که خواننده با خود به متن می آورد: تجارب زندگی، تجارب آموزشی، دانش نظری در مورد چگونگی ساختار متن، دانش مربوط به نحوه فراگیری زبان اول یا زبان دوم و زمینه های فرهنگی. گریب و استولر (۲۰۰۲) خاطر نشان ساختند که دانش پیشین نقش حمایتی دارد و به خواننده در پیش بینی ساختار گفتمانی و همچنین ابهام زدایی سطح واژگانی و متنی کمک می کند. برخی خوانندگان ممکن است دانش پیشین ضعیفی داشته باشند یا فاقد چنین دانشی باشند که در این موارد لازم است مدرس با تشویق آنان به خواندن، دانش زمینه ای ایجاد نماید تا اطلاعات کافی برای درک متن فراهم شود. اندرسون در مقاله خود فنون چهارگانه زیر را برای فعال سازی دانش پیشین، قبل از خواندن متن، پیشنهاد کرده است تا زبان آموزان برای فهم متن آمادگی لازم را کسب نمایند:

- پرسش درباره موضوع متن (برای اطلاع از معلومات زبان آموزان)
- بحث پیرامون موضوع متن
- بحث پیرامون ساختار متن و انتظار زبان آموزان
- نگاهت معنایی/پرانش فکری^۲ (برای تمرین و یادگیری واژه های مرتبط با مفاهیم کلیدی متن)

۵-۲. گسترش دایره واژگانی^۳

پژوهش های جدید بر اهمیت واژه در خواندن موفق تأکید نموده اند. نیشن (۱۹۹۰: ۱۸۰) ضرورت رویکردی اصولی و نظام مند در مورد گنجینه واژه های مهم از سوی مدرس و زبان آموزان را مورد تأکید قرار داده و معتقد است که مدرس باید برای آموزش و گسترش واژگان زبان فنون زیر را اجرا نماید:

1 activate previous knowledge (A)
2 semantic mapping/brainstorming
3 cultivate vocabulary (C)

- آماده‌سازی مواد آموزشی (با کنترل دقیق واژه‌های متن)
- توضیح واژه‌های ناآشنا (در متن هنگام رویایی با آنها)
- آموزش واژه با فعالیت‌های زبانی دیگر
- آموزش واژه جدا از فعالیت‌های زبانی دیگر شامل زیرفنون هفت‌گانهٔ آشنایی با قواعد املا، تحلیل ساختار واژه، راهکارهای به‌یادسپاری، فعالیت‌های بازگویی، جدول، ازبرکردن با تکرار و توجه به بافت

۳-۵. آموزش درک^۱

به اعتقاد برخی محققان، پرسش‌های ذهنی از نویسندهٔ متن مانند «نویسنده در این قسمت سعی دارد چه بگوید؟ نویسنده راجع به چه چیزی صحبت می‌کند؟ پیام نویسنده چیست؟» روشی عالی برای بهره‌گیری از تعاملات شناختی و فراشناختی زبان‌آموز در درک معنای متن است. بک و همکاران (۱۹۹۷) تأکید نموده‌اند که این فعالیت باید در طی فرایند خواندن انجام شود و اجرای آن مستلزم الگوسازی استاد است. اندرسون معتقد است که برای یادگیری شیوهٔ درک مطلب، زبان‌آموزان باید فرایندهای درکی را ارزیابی نمایند و با مدرسان دربارهٔ راهبردهای استفاده از آنها به بحث و بررسی بپردازند. وی فنون زیر را برای آموزش درک مطلب به زبان‌آموزان پیشنهاد می‌نماید:

- پرسش از خود دربارهٔ دلایل خواندن متن در حین خواندن برای درک بهتر آن
- پرسش از استاد و همکلاسی‌ها (دربارهٔ آنچه درست درک نکرده‌اند)
- خلاصه‌سازی متن (با هدف تشخیص درجهٔ اهمیت جمله‌ها)
- توجیه پاسخ‌های داده شده به پرسش‌های درک توسط خود فرد
- پیش‌بینی دربارهٔ عنوان و اجزاء متن و بازنگری آنها در حین خواندن

۴-۵. افزایش سرعت خواندن^۲

تلاش مدرسان برای افزایش سرعت خواندن زبان‌آموزان اغلب با تأکید بیش از حد آنان بر درست خواندن همراه است که خود به مانعی در روان خواندن منجر می‌شود. مدرسان باید ضمن

1 teach for comprehension (T)

2 increase reading fluency (I)

تأکید بر روان‌خوانی (خواندن با سرعت مناسب و درک کافی) میان کمک به زبان‌آموزان جهت بهبود سرعت خواندن و ایجاد مهارت‌های درک خواندن توازن ایجاد نمایند. از نظر اندرسون، خواننده روان کسی است که با سرعت ۲۰۰ کلمه در دقیقه حداقل ۷۰٪ متن را درک می‌نماید (نونان، ۲۰۰۳: ۷۶). او در مقاله خود فعالیت‌های زیر را برای افزایش سرعت خواندن مطرح نموده است:

- افزایش تدریجی سرعت با یک یا چند مرتبه تکرار خواندن متن در مدت زمان معین
- خواندن مکرر یک متن کوتاه به دفعات برای افزایش سرعت و درک
- خواندن با سرعت تعیین‌شده در کلاس برای رسیدن به سطح معیار جمعی در یک دقیقه
- خواندن با سرعت تعیین‌شده توسط خود فرد برای رسیدن به سطح معیار فردی

۵-۵. تأیید راهبردهای خواندن^۱

راهبردها ابزارهایی برای درگیری فعالانه و خودمدار ضروری در ایجاد و بهبود توانایی ارتباطی هستند. راهبردها رویدادی منفرد نیستند بلکه توالی خلاقانه‌ای از رویدادها هستند که یادگیرندگان به‌طور فعال استفاده می‌نمایند. این تعریف بر نقش فعالی که خوانندگان در خواندن راهبردی دارند تأکید دارد. برای دستیابی به نتایج مطلوب باید چگونگی استفاده از راهبردهای خواندن آموزش داده شود. خواندن راهبردی تنها به معنای این نیست که بدانیم از کدام راهبرد استفاده نماییم، بلکه چگونگی استفاده از آن و ادغام مجموعه راهبردها نیز مد نظر قرار دارد. یک روش خوب برای حساس کردن زبان‌آموزان به راهبردهای مورد استفاده، تشویق آنها به بلنداندیشی^۲، یعنی بیان شفاهی فرایندهای فکری در حین خواندن متن است. خواننده‌ها می‌توانند به بیان شفاهی خواننده‌های دیگر که دقیقاً همان متن را می‌خوانند گوش دهند و راهبردهای آنها را برای درک تحلیل نمایند (نونان، ۲۰۰۳: ۷۶). اندرسون فعالیت‌های زیر را برای آموزش و تمرین بلنداندیشی سودمند می‌داند:

- انتخاب متن مناسب برای بلنداندیشی
- بلندخواندن متن توسط مدرس و بیان ذهنیات حاصل از آن (آنچه در ذهن او می‌گذرد)

1 verify reading strategies (V)

2 think-aloud

- تشویق زبان‌آموزان به بیان ذهنیاتشان ضمن خواندن متن توسط مدرس
- خواندن نمونه‌های دیگر توسط مدرس برای بهتر فهماندن بلنداندیشی
- تمرین بلنداندیشی در گروه‌های دو یا سه نفره از زبان‌آموزان
- تشویق زبان‌آموزان کم‌حرف‌تر به بلنداندیشی
- انجام فعالیت بلنداندیشی به صورت چرخه‌ای، یعنی خواندن و بلنداندیشی یک جمله توسط هر زبان‌آموز

- صندلی داغ یعنی خواندن و بلنداندیشی قطعه‌ای کوتاه توسط یک زبان‌آموز برای دیگران
 - تشویق زبان‌آموز به بلنداندیشی متنی که همه آن را بی‌صدا می‌خوانند ؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟؟
 - تشویق زبان‌آموزان به بلنداندیشی در خارج از کلاس
- ۶-۵. ارزیابی پیشرفت^۲

ارزیابی مهارت‌های خواندن به صورت کمی و کیفی در کلاس انجام شود. ارزیابی کمی شامل مواردی چون سرعت خواندن است و ارزیابی کیفی عوامل دیگری مانند استفاده از راهبردها را دربرمی‌گیرد (نونان، ۲۰۰۳: ۷۷). از نظر اندرسون ارزیابی پیشرفت می‌تواند به شکل‌های زیر انجام گیرد:

- تهیهٔ کارنامهٔ خواندن و درج روزانهٔ متن‌هایی که زبان‌آموز می‌خواند
- تهیهٔ جدول ثبت سرعت خواندن
- تهیهٔ جدول درک مطلب و ثبت نمره‌های دریافتی زبان‌آموز
- ثبت تمرین‌های خواندن مکرر برای کمک به زبان‌آموز در ارزیابی پیشرفت خود
- تهیهٔ اوراق خواندن^۳ برای درج ارزیابی کلی مدرس از پیشرفت زبان‌آموز

۷. روش پژوهش

مجموعهٔ آموزش نوین زبان فارسی (قبول، ۱۳۹۲) شامل ۶ جلد جدیدترین کتاب‌های درسی برای غیرفارسی‌زبانان است که جلدهای اول تا پنجم آن به چاپ رسیده و از آنها، به‌ویژه در

1 hot seat

2 evaluate progress (E)

3 reading portfolios

تدریس به فارسی آموزان عرب‌زبان، استفاده می‌شود؛ به این دلیل، در این پژوهش تنها ۵ جلد آن مورد تحلیل قرار گرفت. جلد اول شامل ۱۰ درس است که چهار درس آغازین آن و نیز درس‌های مروری ۵ و ۱۰ فاقد متن هستند؛ لذا تنها دروس ۶، ۷، ۸ و ۹ بررسی شد. جلد دوم ۹ درس دارد که درس‌های ۱، ۵ و ۹ مروری و فاقد متن هستند. جلد سوم مرکب از ۷ درس مروری و اصلی است که متن چهار درس اصلی ۲، ۳، ۵ و ۶ مورد مطالعه قرار گرفت. از شش درس جلد چهارم، ۳ درس مروری و ۳ درس اصلی و هر ۶ درس دارای متن‌اند. جلد پنجم دارای ۲ درس مروری و ۳ درس اصلی است و هر یک از ۵ درس یک متن دارد. متن‌های بررسی شده در مجموعه با عنوان «متن» مشخص گردیده‌اند اما علاوه بر آنها برخی اشعار فارسی نیز در درس‌ها درج گردیده که چون فاقد فعالیت و تمرین آموزشی بوده‌اند مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. به این ترتیب، در این بررسی ۲۵ درس دارای متن بر پایه جداولی که فهرست عنوان‌های اصول، فنون و زیرفنون انگاره اندرسون در آنها آورده شده تحلیل گردیده اما از ذکر عنوان‌هایی که در مجموعه آموزشی مطرح نشده خودداری کرده‌ایم.

۸. یافته‌ها

جدول ۱. فنون و زیرفنون مربوط به جلد اول

اصول	فنون و زیرفنون				
	درس ۶	درس ۷	درس ۸	درس ۹	
C	۱. آماده‌سازی مواد آموزشی	*	*	*	
	۲. بحث درباره‌ی واژه‌های ناآشنا	*	*	*	
	۳. آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی	*	*	*	
	۴	الف. آشنایی با قواعد املا	*	*	*
		ب. تحلیل ساختار واژه	*	-	*
		پ. راهکارهای به یادسپاری	*	*	*
		ت. فعالیت‌های بازگویی	*	-	*
	ث. جدول	*	*	*	
	ج. از بر کردن با تکرار	*	*	*	
	چ. توجه به بافت	*	*	*	

در این جلد بعد از هر متن گفتگویی آمده بود که چون با موضوع متن و واژه‌های ارتباط داشت به‌عنوان فعالیت بازگویی در نظر گرفته شد. طرح‌های گرافیکی، نقاشی‌ها و تصاویر مربوط به متن و واژه‌ها راهکارهای به‌یادسپاری ارزیابی شدند. تمرین پر کردن جاهای خالی با کلمات مربوط به متن و تمرینات مرتبط دیگر به‌عنوان فعالیت توجه به بافت محسوب گردید. تمرین بشنوید و تکرار کنید یا گفتگوی مرتبط با متن که زبان‌آموز باید جاهای خالی آن را به کمک واژه‌ها و عبارات متنی پر کند فعالیت از برکردن با تکرار به‌شمار آورده شد.

جدول ۲. فنون و زیرفنون مربوط به جلد دوم

اصول	فنون و زیرفنون	درس ۲	درس ۳	درس ۴	درس ۶	درس ۷	درس ۸	
A	۲. بحث پیرامون موضوع متن	-	*	-	*	*	-	
	۴. نگاشت معنایی / پرانش فکری	*	*	*	*	*	*	
C	۱. آماده‌سازی مواد آموزشی	*	*	*	*	*	*	
	۲. بحث درباره‌ی واژه‌های ناآشنا	*	-	*	*	*	*	
	۳. آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی	*	*	*	*	*	*	
	۴.	الف. آشنایی با قواعد املا	*	*	*	*	*	*
		ب. تحلیل ساختار واژه	*	*	*	*	*	*
		پ. راهکارهای به‌یادسپاری	*	*	*	*	*	*
		ت. فعالیت‌های بازگویی	*	*	*	-	-	-
		ث. جدول	*	*	*	*	*	*
		ج. از برکردن با تکرار	*	*	*	*	*	*
	۲	پرسش از آموزگار و همکلاسی‌ها	*	*	-	-	-	-
۳	خلاصه‌سازی متن	-	*	*	*	*	-	

آنچه در جلد اول به‌عنوان شیوه بررسی فنون و زیرفنون انگاره نیل اندرسون مطرح گردید، در این جلد نیز به‌کار گرفته شد. در همه دروس جلد دوم ضرب‌المثلی قرار داده شده و از زبان‌آموز خواسته شده که آن را حفظ نماید و راجع به آن توضیح دهد. در صورت مرتبط بودن موضوع ضرب‌المثل با متن، این تمرین به‌عنوان فعالیت از برکردن با تکرار و بازگویی در

نظر گرفته شد. همچنین به هر درس از درس‌های این جلد یک تمرین نگاشت معنایی/پرائش فکری به صورت نوشتن سه کلمه جدید درباره هر یک از تصویرهای آن تمرین اضافه شده است. تمرینات پرائش فکری که مستلزم بیان جمله با واژه‌های جدید است در ردیف فعالیت بازگویی هم قرار گرفت.

جدول ۳. فنون و زیرفنون مربوط به جلد سوم

اصول	فنون و زیرفنون			
	درس ۶	درس ۵	درس ۳	درس ۲
	*	*	*	*
	*	*	*	*
C	-	-	*	*
	-	-	-	*
	*	*	*	*
	*	*	*	*
	*	*	*	*
	*	*	*	*
	*	*	*	*
	*	*	*	*
	*	*	*	*
	*	*	*	*
T	*	-	-	-

شیوه بررسی فنون و زیرفنون انگاره اندرسون که در جلدهای اول و دوم اعمال شد، در جلد سوم نیز ادامه یافت. از آن گذشته، ارزیابی درس‌های این جلد صرفاً در چارچوب متن-های اصلی هر درس که مبنای آموزش خواندن قرار گرفته صورت گرفت. در بسیاری از درس‌ها شعر کوتاهی به چاپ رسیده و در هر یک از درس‌های مروری ۱، ۵ و ۹ متنی گنجانده شده که با فعالیت آموزشی محدودی همراه است؛ به این دلیل، از بررسی اشعار و متن‌های مروری خودداری گردید.

جدول ۴. فنون و زیرفنون مربوط به جلد چهارم

اصول	فنون و زیرفنون	درس ۱	درس ۲	درس ۳	درس ۴	درس ۵	درس ۶	
	۴. نگاشت معنایی / پرانش فکری	-	-	*	-	*	-	
C	۱. آماده‌سازی مواد آموزشی	*	*	*	*	*	*	
	۲. بحث درباره واژه‌های ناآشنا	-	*	*	-	*	-	
	۳. آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی	*	*	*	*	*	*	
	۴.	الف. آشنایی با قواعد املا	-	*	*	*	*	-
		ب. تحلیل ساختار واژه	-	*	*	*	*	*
		پ. راهکارهای به یادسپاری	*	*	*	*	*	*
		ت. فعالیت‌های بازگویی	-	*	*	*	*	*
		ث. جدول	*	*	*	*	*	*
		ج. از بر کردن	-	*	*	*	*	-
		چ. توجه به بافت	*	*	*	*	*	*
T	خلاصه‌سازی متن	-	*	*	*	*	*	

همه مواردی که در جلدهای قبلی به منظور ارزیابی اصول اندرسون لحاظ گردید در این جلد نیز مورد توجه قرار گرفت اما متن‌هایی که در درس‌های مروری ۱، ۴ و ۶ آورده شده بیش از متن‌های مروری جلد سوم در آموزش خواندن نقش داشته‌اند و به همین دلیل همه متن‌های جلد چهارم بررسی شد.

جدول ۵. فنون و زیرفنون مربوط به جلد پنجم

اصول	فنون و زیرفنون	درس ۱	درس ۲	درس ۳	درس ۴	درس ۵	
	۴. نگاشت معنایی / پرانش فکری	-	*	*	*	-	
C	۲. بحث درباره واژه‌های ناآشنا	*	*	*	-	*	
	۳. آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی	*	*	*	*	*	
	۴.	الف. آشنایی با قواعد املا	-	*	*	*	-
		ب. تحلیل ساختار واژه	*	*	*	*	*
		پ. راهکارهای به یادسپاری	*	*	*	*	*
		ت. فعالیت‌های بازگویی	*	*	*	*	*
		ث. جدول	*	*	*	*	*
		ج. توجه به بافت	*	*	*	*	*
		T	خلاصه‌سازی متن	*	*	*	*

ارزیابی اصول اندرسون در جلد پنجم هماهنگ با جلدهای قبلی انجام شد. متن درس‌های مروری ۱ و ۵ نیز که مانند متن‌های اصلی با فعالیت‌ها و تمرینات آموزشی همراه بودند، گرچه به میزانی کمتر، مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفتند.

۹. بحث و نتیجه‌گیری

مقایسه داده‌های به‌دست‌آمده از تحلیل پنج جلد مجموعه آموزش نوین زبان فارسی نشان می‌دهد که با افزایش دانش زبان‌آموز نوع تمرین‌ها تغییر می‌یابد و بخش‌های بیشتری از اصول شش‌گانه اندرسون به کار گرفته می‌شود. برای مثال، جلد اول فاقد تمرین‌های مربوط به فعال‌سازی دانش پیشین بوده اما تمرین نگاشت معنایی و پرانش فکری و نیز بحث پیرامون موضوع متن از جلد دوم در برخی درس‌ها مورد توجه قرار گرفته است. در مجموع، کتاب‌های پنج‌گانه از میان اصول شش‌گانه اندرسون، بیش از همه، بر اصل دوم یعنی گسترش دایره واژگانی و سپس بر فعال کردن دانش پیشین در اصل اول و آموزش درک در اصل سوم تأکید داشته اما از پرداختن به اصول دیگر باز مانده است. از این رو، پیشنهاد می‌شود که در ویرایش‌های بعدی این مجموعه، اصول یادشده، با در نظر گرفتن اولویت‌های فنون و زیرفنون ۳۹گانه (فن ۷ و زیرفن)، به شکل سازمان‌یافته‌تری، به‌ویژه در جلدهای سوم، چهارم و پنجم، مورد توجه بیشتری قرار گیرد و کمبودهای کنونی برطرف گردد.

باید در نظر داشت که اصول شش‌گانه اندرسون می‌تواند عمده‌تاً در منابع آموزشی ویژه خواندن به‌طور کامل اجرا باشد. تدریس زبان فارسی در بسیاری از مراکز علمی و فرهنگی خارج از کشور به دو یا حتی یک جلسه دو ساعت در هفته محدود می‌شود. در این گونه کلاس‌ها و نیز در سطوح مقدماتی یادگیری زبان فارسی آموزش هر چهار مهارت بر مبنای یک جلد کتاب درسی بسیار مناسب به نظر می‌رسد و در چنین شرایطی، پرداختن به فنون و زیرفنون ۳۹گانه بخش زیادی از وقت کلاس را به خود اختصاص می‌دهد و یادگیری را دشوار می‌سازد. به‌کارگیری اصول اندرسون در سطوح بالاتر سودمند و ضروری است.

مجموعه «آموزش نوین زبان فارسی» اثری چهارمهارتی است که برای تدریس در کشورهای عرب‌زبان تألیف شده و با توجه به مشترکات زبان‌های عربی و فارسی منبعی

تأثیرگذار و موفق به‌شمار می‌آید. تقویت مهارت خواندن براساس اصول اندرسون در این مجموعه یقیناً به توفیق فزاینده آن منجر خواهد شد.

کتابنامه

تولمی، کبری (۱۳۷۹). بررسی نقش سؤال راهنما در تقویت مهارت خواندن (نحوه آموزش مهارت خواندن به فارسی‌آموزان). پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
رینر، کیث و الکسندر پولچک (۱۳۷۸). روانشناسی خواندن. ترجمه مجتهدالدین کیوانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

رقیب دوست، شهلا و مهرداد اصغرپور ماسوله (۱۳۸۸). رابطه انگیزش خواندن و دانش پیشین با درک خواندن زبان آموزان غیرفارسی‌زبان. دوفصلنامه علمی-پژوهشی زبان‌پژوهی دانشگاه الزهراء (س). سال اول، شماره ۱.

صحرائی، رضامراد و منیره شهباز (۱۳۹۱). تحلیل محتوایی منابع آموزشی زبان فارسی بر پایه رویکرده نیل اندرسون. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (علمی-پژوهشی). سال اول، شماره ۲: ۱-۳۰

قبول، احسان (۱۳۹۲). آموزش نوین زبان فارسی (چهار جلد). مشهد: چاپ و نشر یاسین

Bax, S. (2013). Readers cognitive processes during IELTS reading tests: evidence from eye tracking British Council 2013, University of Bedfordshire

Beck, I.L., M.G. Mckeown, R.L. Hamilton, and L. Kucan. (1997). Questioning the Author: An approach for enhancing student engagement with text. Newark, DE: International Reading Association.

Bernhardt, E. B. (1998). Sociohistorical perspectives on language teaching in the modern

United States. In H. Byrnes (Ed.), *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship* (pp. 39° 57). New York: Modern Language Association.

Bernhardt, E. B. (2011). Understanding Advanced Second-Language Reading. Newyork: Routledge

Bernstein, D.K. & Tigermann, E. (1991). *Language and communication disorders in children*. USA. Merill.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt

- Brooks, L. (1977). Visual pattern in fluent word identification. In A.S. Reber & O.L. Scarborough (eds). *Toward a psychology of reading* (pp.143-181). Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Brunswick, N. (2009). *Dyslexia*. One world Publications. Oxford: England
- Fries, C.C. (1963). *Linguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Clifton, C., Jr., Staub, A., & Rayner, K. (2007). Eye movements in reading words and sentences. Invited chapter, in R. Van Gompel, M. Fisher, W. Murray, and R. L. Hill (Eds.) *Eye movement research: A window on mind and brain*. Oxford: Elsevier Ltd. Pp. 341-372.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135
- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). Comparing L1 and L2 reading. *In Teaching and researching reading* (pp. 30-41). London: Longman/Pearson Education.
- Gough, P. B. (1972). *One second of reading*. In J. F. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hanson, V. L. (Ed.). (1985). *Cognitive processes in reading: where deaf readers succeed and where they have difficulty*. Washington, DC: Gallaudet College press.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow, UK: Pearson Longman
- Healy, A.F. (1976). *Detection errors on the word the: Evidence for reading units larger than letters*. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2, 235-242
- Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor: university of Michigan press.
- Howatt, A. P. R. (1991). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C. (2012). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language*, chapter 23: Reading instruction, Neil Anderson
- Just, M.A. & Carpenter, P.A. (1987). *The Psychology of reading and language comprehension U.S.A*. Allyn and Bacon.
- Koda, K. & Zehler, A.M. (2008). *Learning to Read Across Languages: Cross-Linguistic Relationships in First- and Second-Language Literacy Development*. New York: Routledge
- Liu, F. (2010). A Short Analysis of the Nature of Reading. *English Language Teaching*, 3(3), 152-157.

- McGill-Franzen, A. Allington, R.L. (2011). *Handbook of Reading Disability Research*. New York: Routledge
- McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1986). *Parallel Distributed Processing. Explorations in the Microstructure of Cognition. Volume 2: Psychological and Biological Models*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McIntyre, E. Hulan, N & Vicky Layne (2011). *Reading Instruction for Diverse Classrooms*. The Guilford Press. New York: London
- Murtagh, L. (1989). Reading in a Second or Foreign Language: Models, processes, and pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 2:91-105
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning Vocabulary*. New York, NY: Newbury House
- Nolen, S. and Wilbur, R. (1985). *The effects of context on deaf students' comprehension of difficult sentences*. *American Annals of the Deaf*. 130. 231-235.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. International edition. McGraw Hill.
- Rayner, K., Reichle, E.D., & Pollatsek, A. (1998). Eye Movement Control in Reading: An Overview and Model. In G. Underwood (Ed.), *Eye Guidance in Reading and Scene Perception* (pp. 243-268). Oxford, England: Elsevier.
- Rumelhart, D. E. (1977). *Toward an interactive model of reading*. S. Dornic (Ed.). *Attention and performance*. VI. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Scotter, E. R. & Rayner, K. (2012). Eye movements in reading. Eye tracking in audiovisual translation. ISBN 978-88-548-4913-6. DOI 10.4399/97888548491364. Pag. 83-104
- Snowling, M.J. Hulme, C. (2005). *The Science of Reading: A Handbook*. Blackwell Publishing Ltd
- Stanovich, K. E. (1980). *Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Treman, R. (2001). In M. Aronoff and J. Rees-Miller (Eds.), *Blackwell Handbook of Linguistics* (pp. 664-672). Oxford, England: Blackwell.
- White, Sarah J.; Warrington, Kayleigh L.; McGowan, Victoria A.; Paterson, Kevin B. Eye movements during reading and topic scanning: Effects of word frequency
Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, Vol 41(1), Feb 2015, 233-248