



Persian Language International Teaching Studies
Vol. 10, Issue 19, 2024; pp (23-42)
DOI: 10.22034/MAZ.2025.10547



مطالعات آموزش بین‌المللی زبان فارسی
دوره ۱۰، شماره ۱۹، پاییز و زمستان ۱۴۰۳: صفحات (۲۳-۴۲)
نشریه علمی / مقاله پژوهشی

An Analysis of the Reading Content of the Parsa and Parfa Textbook Collection Based on Neil Anderson's Concept*

Reza Qasemi¹

Department of Linguistics and AZFA, Faculty of Literature and Humanities, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Mohammad Bagher Mirzaei Hessarian²

Department of Linguistics and AZFA, Faculty of Literature and Humanities, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Leila Golpour³

Department of Linguistics and AZFA, Faculty of Literature and Humanities, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

Abstract

Reading is one of the essential needs for Persian language learners and the most important source of input for acquiring the Persian language. According to various studies, those who read more tend to write better and speak more fluently. There are different methods and programs for teaching and strengthening reading skills, the best and most up-to-date of which is Neil Anderson's model (1994–1999). The present research analyzes the reading content of the *Parsa* and *Parfa* textbook series based on Neil Anderson's model. This study is descriptive-analytical and has been conducted through library research. In this study, the reading texts of the *Parfa* and *Parsa* series were examined and analyzed in tables based on Anderson's principles. The findings of the study on these two series revealed that the reading texts most frequently utilized three principles: vocabulary development (*Parfa* with a total frequency of 197, *Parsa* 224), comprehension instruction (*Parfa* with a total frequency of 83, *Parsa* 91), and prior knowledge activation (*Parfa* with a total frequency of 36, *Parsa* 21). However, the authors of these series did not employ the other three principles: reading fluency development, strategy verification, and progress assessment. The objective of this research is to examine the strengths and weaknesses of these textbooks in order to facilitate a more effective teaching of Persian reading skills to non-native speakers, particularly students studying in Iran. Another goal of this study is to contribute to the academic enhancement of Persian language teaching materials for non-native learners. Keywords: Analysis, Reading, Model, Anderson, Textbook, Persian Language.

Keywords: Azfa, reading skills, Anderson's model, Parfa', Parsa's textbook.

* Receive Date: 20 August 2024 | Revise Date: 11 October 2024 | Accept Date: 15 November 2024

¹ Email: rezaghp4858@gmail.com (Corresponding author)

² Email: mb.mirzaei@plc.ikiu.ir

³ Email: golpour@hum.ikiu.ac.ir

واکاوی محتوای خوانداری مجموعه درس نامه های پارسا و پرفا برپایه انگاره نیل

اندرسون*

رضا قاسمی^۱

گروه زبانشناسی و آرفا، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بین المللی امام خمینی^(۲)، قزوین، تهران

محمد باقر میرزایی حصاریان^۲

گروه زبانشناسی و آرفا، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بین المللی امام خمینی^(۳)، قزوین، تهران

لیلا گلپور^۳

گروه زبانشناسی و آرفا، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بین المللی امام خمینی^(۳)، قزوین، تهران

چکیده

خواندن یکی از نیازهای اساسی فارسی‌آموزان و مهم‌ترین منبع دریافت درونداد برای یادگیری زبان فارسی محسوب می‌شود. براساس پژوهش‌های مختلف کسانی که بیشتر می‌خوانند بهتر می‌نویسند و راحت‌تر صحبت می‌کنند. پژوهش حاضر واکاوی محتوای خوانداری مجموعه درس نامه‌های پارسا و پرفا براساس انگاره نیل اندرسون (۱۹۹۴-۱۹۹۹) است. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی و به صورت کتابخانه‌ای انجام پذیرفته است. در این تحقیق، محتوای خوانداری دو مجموعه درس نامه‌ی پرفا و پارسا براساس شاخص‌های انگاره نیل اندرسون مورد بررسی و واکاوی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش این دو مجموعه نشان داد که نویسندگان در متون خوانداری هر دو مجموعه درس نامه از سه اصل گنجینه واژگان (پرفا با فراوانی کلی ۱۹۷ و پارسا ۲۲۴)، آموزش درک (پرفا با فراوانی کلی ۸۳ و پارسا ۹۱) و دانش پیشین (پرفا با فراوانی کلی ۳۶ و پارسا ۲۱) بیشترین استفاده و از سه اصل افزایش سرعت خواندن، تأیید راهبردها و ارزیابی پیشرفت هیچ استفاده‌ای نکرده‌اند.

واژه‌های کلیدی: آرفا، مهارت خوانداری، انگاره اندرسون، درس نامه پرفا، درس نامه پارسا.

* تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۲۸ | تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۲۰ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۲۵

¹ Email: rezaghp4858@gmail.com

(نویسنده مسئول)

² Email: mb.mirzaei@plc.ikiu.ir

³ Email: golpour@hum.ikiu.ac.ir

۱- مقدمه

مهارت خواندن یکی از مهمترین مهارت‌های زبانی است که در دوره ابتدایی و زبان‌آموزی به طور ویژه، مورد توجه است، اولین سطح خواندن، روخوانی است. روخوانی سطوحی دارد؛ گام نخست آن، خواندن درست و روان یک متن است. گام بعدی، رعایت لحن و آهنگ متن با توجه به شرایط موجود و متناسب با فضای حاکم بر آن است. سطح دیگر خواندن، درک متن است که این مهارت در یک فرایند گام به گام، آموزش داده می‌شود. فرایند درک خوانداری، در چند مرحله سازمان‌دهی و پیموده می‌شود: تقویت و تمرکز خوانداری و ایجاد عادت صامت خوانی؛ درک مطالعات صریح متن؛ رسیدن به استنباط؛ تلفیق اطلاعات متن و تفسیر اطلاعات متن (اکبری شلدره و همکاران، ۱۳۹۸).

۲- بیان مساله

کتاب‌های درسی نه هدف را تعیین می‌کنند و نه خود هدف هستند؛ بلکه منبعی برای دستیابی به اهداف و رفع نیازهای زبان‌آموزان هستند. یک کتاب درسی خوب، کمک مؤثری به استاد و رویه آموزشی می‌کند و نقش اساسی در آموزش دارد (کانینگزورث^۱، ۲۰۰۵: ۵). ریچاردز (۲۰۰۱) معتقد است استفاده از کتاب درسی، چارچوبی مشخص برای برنامه درسی ایجاد می‌کند، آموزش را استاندارد می‌سازد، کیفیت آموزش را بالا می‌برد، منابع مختلفی برای یادگیری ارائه می‌دهد، به آموزگار اجازه می‌دهد زمان بیشتری را صرف آموزش کند، اطلاعات مناسب و کافی را در اختیار استاد غیربومی قرار می‌دهد، استادان بی‌تجربه را آموزش می‌دهد و به دلیل طراحی حرفه‌ای، جذابیت دارد. طراحی و تدوین مطالب آموزشی مناسب و نیز ارزشیابی و ارتقای منابع موجود آموزش این زبان کاملاً ضروری است. از سوی دیگر، این نکته را نیز نباید فراموش کرد که ارزشیابی کتاب‌ها و مواد آموزشی از اساس، فعالیتی ذهنی و منحصر به فرد بوده و هیچ قاعده قوی یا چهارچوبی که به عنوان معیار ارزشیابی در همه شرایط مورد استفاده واقع شود و مورد اطمینان همگان قرار گیرد،

¹ - Cunningsworth

وجود ندارد (شلدون، ۱۹۸۸: ۳۷)؛ با این حال، به علت اهمیت بسیار زیاد کار ارزشیابی کتاب آموزشی، ارائه الگویی جامع، کامل و در عین حال مختصر و کاربردی که قابلیت انعطاف‌پذیری و مطابق با شرایط مختلف را داشته باشد، همیشه مورد نظر خبرگان و کارشناسان امر تهیه و تدوین کتب درسی بوده است. تحقیق‌های مختلفی در این زمینه در داخل و خارج از کشور انجام گرفته است و محققان متعددی ملاک‌های گوناگونی برای انتخاب کتاب درسی مناسب ارائه داده‌اند و یلیامز، (۱۹۸۳)، شلدون (۱۹۸۸)، انگاره نیل اندرسون (۱۹۹۹-۱۹۹۴)، گارینگر (۲۰۰۲)، کانینگزورث (۲۰۰۵)، موکوندان و همکاران (۲۰۱۱) و بالاچاندین (۲۰۱۴).

درس‌نامه‌هایی که در آموزش زبان تهیه می‌شوند نیازمند محکی برای سنجش هستند. در واقع باید مشخص شود که آیا این درس‌نامه‌ها با استانداردها و موازینی که وجود دارد همخوانی دارند یا نه؟ اگر این کار انجام نشود ممکن است ما درس‌نامه‌های متعددی داشته باشیم ولی بدون توجه به ضعف‌ها و قوت‌ها، درس‌نامه‌های دیگری هم تهیه و تدوین شود اما همان ضعف‌ها و قوت‌ها در آنها نیز وجود داشته باشد و چه بسا ضعف‌های بیشتری داشته باشند و قوت‌های کمتری. تنها و در صورتی می‌توان به سمت بهتر شدن درس‌نامه‌ها و محتواهای آموزشی پیش برویم که آنچه قبل از این، آماده شده بررسی شود و با استفاده از تجربه و نتایج تحقیقاتی که در این زمینه انجام می‌شود کارهای جدید و درس‌نامه‌های جدیدتری تهیه و تدوین گردد.

نظر به اهمیت مهارت خواندن و نقش آن در روند آموزش و یادگیری زبان، انتظار می‌رود درس‌نامه‌های آرفا (آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان) توجه ویژه‌ای به این مهارت داشته باشند؛ اما به نظر می‌رسد این موضوع نیازمند نقد و بررسی است.

درس‌نامه‌هایی که در آموزش زبان تهیه می‌شوند نیازمند آن هستند که با محکی سنجیده شوند تا مشخص شود تا چه اندازه با استانداردها و موازینی که وجود دارد همخوانی دارند. اگر این کار انجام نشود، ممکن است درس‌نامه‌های متعددی بدون توجه به کاستی‌های

درس نامه‌های پیشین تهیه و تدوین شود اما همان ضعف‌ها و قوت‌ها در آنها نیز وجود داشته باشد و چه بسا ضعف‌های بیشتری و قوت‌های کمتری داشته باشند.

در پژوهش حاضر تلاش می‌شود محتوای خوانداری دو مجموعه درس نامه‌ی پارسا، تالیف کولی‌وندی و همکاران (۱۳۹۵) و پرفا، تالیف میردهقان و همکاران (۱۳۹۸) براساس انگاره‌ی نیل اندرسون (۱۹۹۹-۱۹۹۴) توصیف و تحلیل گردد. پرسش‌های اصلی پژوهش عبارتند از این که: ۱- بازنمایی اصول انگاره اندرسون در دو مجموعه درس نامه پارسا و پرفا چگونه است؟ ۲- متون درک مطلب مجموعه درس نامه پارسا از کدام اصول انگاره اندرسون بیشترین و کمترین استفاده نموده است؟ ۳- متون درک مطلب مجموعه درس نامه پرفا از کدام اصول انگاره اندرسون بیشترین و کمترین استفاده نموده است؟

متناسب با پرسش‌ها، فرضیه‌های پژوهش عبارتند از این که: ۱- در درس نامه‌های پارسا و پرفا اصول انگاره اندرسون به درستی رعایت نشده‌اند؛ ۲- در متون درک مطلب مجموعه درس نامه پارسا به اصل فعال‌سازی دانش پیشین و همچنین آموزش درک و اصل ارزیابی پیشرفت بیشترین توجه شده است؛ ۳- در متون درک مطلب مجموعه درس نامه پرفا به اصل فعال‌سازی دانش پیشین و گسترش گنجینه واژگان و همچنین اصل افزایش سرعت خواندن بیشترین توجه شده است.

۳- پیشینه پژوهش

مهارت خواندن به عوامل مختلفی بستگی دارد. مهم‌ترین این عوامل، متن‌های درک مطلبی کتاب‌های درسی و تمرین‌هایی است که قبل، حین و بعد از خواندن به زبان آموز داده می‌شود. سال‌هاست که متخصصان آموزش زبان به این نتیجه رسیده‌اند که فقط با آموزش دستور زبان یا تلفظ صحیح کلمات نمی‌توان پیشرفت چشمگیری در یادگیری زبان ایجاد کرد. مهارت خواندن نیز از این قاعده مستثنی نیست. بنابراین، روش‌های سنتی دیگر تأثیر چندانی ندارند و باید با ایده‌های نو و روش‌های جدید، کتاب‌های موجود را بهبود بخشید یا کتاب‌های جدیدی نوشت.

پژوهش غفاری (۱۳۹۰) با استفاده از انگاره آموزشی اندرسون (۱۹۹۹) بر درک مطلب زبان‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم مقطع ابتدایی نیز نشان داد که این رویکرد الگویی مناسب‌تر در مقایسه با رویکرد سنتی آموزش خواندن زبان فارسی است و به کارگیری آن تأثیر مثبت بر درک مطلب زبان‌آموزان دارد. افزون بر این، «فعال کردن دانش پیشین» و «ارزیابی پیشرفت» در آنها ایجاد انگیزه و درک مطلب را تسهیل می‌کند.

صحرائی و شهباز (۱۳۹۱) در تحقیقی می‌کوشند تا محتوای خوانداری سه جلد نخست مجموعه فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۸۷)، مجموعه آموزش فارسی به فارسی (جامعه المصطفی، ۱۳۹۰-۱۳۸۷)، مجموعه زبان فارسی (صفارمقدم، ۱۳۸۶) و کتاب بخوانیم پایه پنجم ابتدایی (شورای مؤلفان، ۱۳۹۰) را بر اساس انگاره اندرسون بررسی نمایند. یافته‌های پژوهش ایشان نشان می‌دهد که مطابق انگاره اندرسون (۱۹۹۴-۱۹۹۹) تنها اصل «گسترش گنجینه واژه‌ها» در درس نامه‌های مورد بررسی رعایت شده است. در میان سایر اصل‌ها، «اصل تأیید راهبردها» تا حدی مد نظر قرار گرفته است. «اصول فعال‌سازی دانش پیشین و آموزش درک» در موارد معدودی رعایت شده است و اصل‌های «افزایش سرعت خواندن و ارزیابی پیشرفت» نیز به هیچ وجه مورد توجه قرار نگرفته است. همچنین آن دسته از اصول و فنونی که انجام آنها مستلزم تعامل است و یادگیری را تضمین می‌کنند، مورد توجه نویسندگان این منابع قرار نگرفته است.

میردهقان و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان مهارت خواندن در فارسی‌آموزان سطوح متوسط به بالای رشته علوم اسلامی بر مبنای رویکرد تکلیف محور و الگوی اندرسون (۱۹۹۹) میزان تأثیر رویکرد تکلیف محور را در درک مطلب فارسی‌آموزان بررسی نموده‌اند. پژوهشگران در این پژوهش پیش‌آزمونی طراحی کرده‌اند و از دو گروه از فارسی‌آموزان (گروه آزمایشی و گروه گواه) آزمون به عمل آورده‌اند. در ادامه ۱۰ درس بر مبنای رویکرد تکلیف محور و الگوی اندرسون تهیه نموده و در مدت ۱۰ هفته به گروه آزمایش آموزش داده‌اند. گروه کنترل نیز روال عادی خود را در آموزش زبان فارسی طبق برنامه‌ی درسی جامعه المصطفی گذرانده بودند. نتایج پژوهش ایشان حاکی از تأثیر مثبت رویکرد تکلیف

محور و الگوی اندرسون بر درک مطلب گروه آزمایشی و در نتیجه افزایش دانش خواندن گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل بوده است.

موسوی و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله‌ای پس از معرفی مختصر بعضی از تألیفات آموزشی زبان تجاری در زبان‌های مختلف، به اهمیت تدوین محتوای تجاری برای زبان فارسی به‌ویژه در حوزه مهارت خواندن پرداخته‌اند. سپس مروری اجمالی بر مبانی نظری و الگوی اندرسون (۱۹۹۴) داشته‌اند. آنگاه از نحوه مناسب‌سازی متون طبق اصول شش‌گانه نیل اندرسون، یک نمونه درس طراحی و ارائه کرده‌اند.

غنچه‌پور و همکاران (۱۴۰۰) به تحلیل کتابهای فارسی دوره دوم ابتدایی بر پایه انگاره فعال خواندن نیل اندرسون (۱۹۹۹) و (۲۰۱۴) پرداخته‌اند تا روشن گردد این منابع درسی به چه میزان از رویکردهای ارتباطی و روش‌های نوین در ارائه مطالب کتاب‌های درسی استفاده کرده‌اند. نتایج پژوهش ایشان حاکی از آن است که اصول «آموزش برای درک معنی»، «افزایش سرعت»، «روانی خواندن» و «ارزیابی پیشرفت» در کتابهای درسی چهارم پنجم و ششم استفاده نشده است. حال آنکه از اصول «فعال‌سازی دانش پیشین»، «گسترش گنجینه واژگان» و «بازبینی راهبردها» استفاده شده است. یافته دیگر پژوهش ایشان، عدم وجود تفاوت معنادار در توزیع فراوانی اصول به کار رفته در سه کتاب بوده است؛ به عبارت دیگر، منابع درسی مورد بررسی با انگاره فعال خواندن مطابقت نداشته‌اند.

۴. مبانی نظری

در این بخش به معرفی انگاره اندرسون (۱۹۹۹، ۱۹۹۴) می‌پردازیم. تفاوتی که این انگاره با دیگر برنامه‌های تعلیم خواندن دارد، این است که برخلاف سایر برنامه‌ها، در تلاش است راهکاری برای آموزش درک، پیش روی استادان بگذارد، نه آزمودن درک. استفاده هدفدار از «راهبردها» نیز، اصلی است که می‌توان آن را در هنگام اجرای این انگاره، در اصل‌های دیگر جاری و ساری ساخت. «افزایش سرعت خواندن» و «ارزیابی پیشرفت» نیز بیشتر ناظر به بُعد روانشناختی خواندن است (صحرايي و شهباز، ۱۳۹۱).

انگاره‌ی اندرسون (۱۹۹۹، ۱۹۹۴) دربردارنده‌ی شش اصل است که در قالب واژه (ACTIVE) جای می‌گیرند:

۱. فعال‌سازی دانش پیشین (A^۱)؛

۲. گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها (C^۲)؛

۳. آموزش درک (T^۳)؛

۴. افزایش سرعت خواندن (I^۴)؛

۵. تأیید راهبردها (V^۵)،

۶. ارزیابی پیشرفت (E^۶).

دانش پیشین از طریق بهره‌گیری از طرحواره‌ها، یعنی شبکه‌های اطلاعاتی ذخیره شده در مغز، و انطباق اطلاعات متن بر این شبکه‌ها فعال می‌گردد و موفقیت‌آمیز بودن عمل «خواندن» بسته به کیفیت و کمیت طرحواره‌ها و مربوط بودن آن با اطلاعات متن است. «واژه» نیز عنصر اصلی و اساسی در آموزش هر زبان است و در انگاره اندرسون (۱۹۹۹، ۱۹۹۴) روش‌های مختلف و متفاوتی برای گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها عنوان شده است. در ادامه توضیح کامل‌تری برای هریک از اصول انگاره‌ی اندرسون ارائه می‌گردد.

۴-۱- 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 خویش به متن می‌افزاید که بر درک او از آن متن تأثیر می‌گذارد (اندرسون، ۱۹۹۴: ۱۷۸). به نظر اندرسون (۱۹۹۴: ۱۷۸) مفهوم دانش پیشین و تأثیر آن بر خواندن این است که معنا تنها در خود واژه نیست، بلکه خواننده نیز دانشی را از ذهن خویش به متن اضافه می‌کند که بر درک او از آن متن تأثیر می‌گذارد. اندرسون (۱۹۹۹: ۱۲) پیشنهاد می‌کند که فعال‌سازی دانش پیش‌زمینه‌ای می‌تواند از طریق تعیین اهداف، سؤال پرسیدن و پیش

¹. Activate Prior Knowledge

². Cultivate Vocabulary

³. Think About Meaning

⁴. Increase Reading Fluency

⁵. Verify Strategies

⁶. Evaluate Progress

بینی کردن انجام شود. خوانندگان کارآمد نسبت به خوانندگان ضعیف در سطحی فعال تر، راهبردی تر و انعطاف پذیرتر به تکالیف خوانداری می پردازند. انفعال خوانندگان ضعیف در فقدان فعالیت های پیش گویی و نظارت انعکاس می یابد. این خوانندگان پرسشی مطرح نمی کنند و هدفی را مشخص نمی کنند. بنابراین آموزگاران باید دانش پیشین را ایجاد کنند.

۲-۴- گسترش گنجینه ی واژه ها

«گسترش گنجینه ی واژه ها» به نقش واژه در فرایند زبان آموزی از جمله خواندن اشاره دارد. بسیاری از خوانندگان کمبود واژه های کافی را یکی از موانع درک متن زبان دوم ذکر کرده اند (لیوین و ریوز، ۱۹۹۰: ۳۷). گریب (۱۹۹۱) نقش مهم واژه ها را به عنوان تعیین کننده ی توانایی کلی خواندن مورد تأکید قرار می دهد. نیشن (۱۹۹۰؛ نقل از اندرسون، ۱۹۹۴: ۱۸۰) بر وجود یک رویکرد اصولی و نظام مند در مورد گنجینه ی واژه های مهم، هم از سوی معلم و هم از سوی زبان آموزان، تأکید می کند و بیان می دارد برای این که آموزش مؤثر باشد، ضروری است که معلم تصمیمات روشنی پیرامون چگونگی آموزش واژه ها بگیرد.

۳-۴- آموزش درک

در بسیاری از برنامه های آموزش خواندن، تمرکز و وقت فراوانی صرف آزمودن درک مطلب می شود تا آموزش چگونه درک کردن مطلب به زبان آموزان. نظارت بر چگونگی درک مطلب، برای خوب خواندن ضروری است. بخشی از این فرایند نظارت شامل اثبات درستی پیش بینی ای است که درباره ی متن انجام شده است و نیز این که آیا خواننده وقتی معنی را درک نمی کند، سازگاری های لازم را صورت می دهد یا خیر؟ (اندرسون، ۱۹۹۹: ۳۸).

۴-۴- افزایش سرعت خواندن

نوتال (۱۹۹۶: ۱۲۷) معتقد است کند خواندن باعث سرخوردگی می شود و خواننده را دچار دور و تسلسل می کند. وقتی خواننده متن را نمی فهمد، اغلب آهنگ خواندن خود را پایین می آورد و در نتیجه از خواندن لذت نمی برد؛ چون وقت زیادی از او می گیرد. اما خواننده با افزایش سرعت خواندن، به دور مقبول و چرخه ی مطلوب می افتد و به این شکل تشویق می شود

به خواندن ادامه می‌دهد و با بیشتر خواندن، درک مطلب نیز افزایش می‌یابد. اندرسون (۱۹۹۴: ۱۸۴) چهار فعالیت را جهت افزایش سرعت خواندن ارائه کرده است: افزایش تدریجی سرعت؛ خواندن مکرر؛ خواندن با سرعت تعیین‌شده در کلاس؛ خواندن با سرعت تعیین‌شده توسط خود فرد. اندرسون (۱۹۹۹: ۶۳) معتقد است که نباید روان‌خوانی فدای دقت شود و نیز تأکید بیش از اندازه بر دقت در خواندن، نباید راه را بر رشد روان‌خوانی بندد. از این رو بایستی میان خواندن و بهبود سرعت خواندن، تعادل و توازن برقرار شود.

۵-۴- تأیید راهبردها

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

۶-۴- ارزیابی پیشرفت

منظور سنجش پیشرفت و ترقی مهارت خواندن در فرد است، چه به شکل رسمی و چه به صورت غیررسمی. ارزیابی پیشرفت همیشه از دغدغه‌های آموزگاران حوزه‌ی خواندن و نیز طراحان مواد آموزشی بوده است (اندرسون، ۱۹۹۴: ۱۸۹). سنجش کمی (همچون امتحان تعیین سطح، آزمون خواندن کلاسی و آزمون‌های پایان ترم) و سنجش 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 و تعادل برقرار کرد.

خلاصه انگاره‌ی اندرسون^۱

فنون و زیرفنون	
پرسش درباره‌ی موضوع متن؛ بحث پیرامون موضوع متن؛ بحث پیرامون ساختار متن؛ نگاشت معنایی / توفان فکری	فعال سازی دانش پیشین
آماده سازی صریح مواد آموزشی از راه کنترل واژه های متن؛ بحث درباره‌ی واژه های نا آشنا درست هنگام برخورد با آنها؛ آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت های زبانی؛ آموزش واژه جدا از سایر فعالیت های زبانی (شامل آشنا شدن با قواعد املا، تحلیل ساختار واژه؛ راهکارهای به یاد سپاری؛ فعالیت های بازگویی؛ جدول؛ از بر کردن با تکرار و توجه به بافت)	گسترش گنجینه واژه ها
پرسش متناوب از خود درباره‌ی دلیل خواندن متن در حین خواندن آن؛ پرسش از آموزگار و هم کلاسها درباره‌ی آنچه فرد درست درک نکرده؛ خلاصه سازی متن با هدف تشخیص درجه‌ی اهمیت جمله ها؛ توجیه پاسخ های داده شده به پرسش های درک توسط خود فرد؛ پیش بینی درباره‌ی متن و بازنگری پیش بینی ها حین خواندن	آموزش درک
افزایش تدریجی سرعت؛ خواندن مکرر؛ خواندن با سرعت تعیین شده در کلاس؛ خواندن با سرعت تعیین شده توسط خود فرد	افزایش سرعت خواندن
انتخاب متن مناسب برای بلنداندیشی؛ بلند خواندن متن توسط آموزگار؛ بلنداندیشی توسط زبان آموزان؛ خواندن متونی دیگر برای بهتر فهماندن بلنداندیشی؛ تمرین بلنداندیشی در گروه های دو یا سه نفره؛ تشویق زبان آموزان کم حرف تر به بلنداندیشی؛ انجام این فعالیت به صورت چرخه ای در کلاس؛ صندلی داغ؛ ارائه ی	تأیید راهبردها

^۱. صحرایی و شهباز، ۱۳۹۱

فنون و زیرفنون	
گزارش شفاهی به شکل پراکنده؛ تشویق زبان‌آموزان به انجام این فعالیت در خارج کلاس	
تهیه‌ی کارنامه‌ی خواندن؛ تهیه‌ی جدول ثبت سرعت خواندن؛ تهیه‌ی جدول درک مطلب؛ ثبت تمرین‌های خواندن مکرر؛ تهیه‌ی اوراق خواندن	ارزیابی پیشرفت

۵- روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی است که به صورت کتابخانه‌ای انجام پذیرفته است. پیکره مورد بررسی نیز محتوای خوانداری مجموعه درس نامه پارسا (کولی‌وندی و همکاران، ۱۳۹۵) و مجموعه درس نامه پرفا (میردهقان و همکاران، ۱۳۹۸) به شرح زیر است.

۵-۱- پیکره‌ی پژوهش

۵-۱-۱- مجموعه درس‌نامه‌ی پارسا (کولی‌وندی و همکاران، ۱۳۹۵)

نویسندگان مجموعه درس‌نامه‌ی پارسا (کولی‌وندی و همکاران، ۱۳۹۵) کوشیده‌اند در سه سطح مقدماتی (فارسی عمومی ۱)، متوسطه (فارسی عمومی ۲) و پیشرفته (فارسی عمومی ۳) مهارت‌های چهارگانه زبان در محیطی واقعی و نزدیک به محیط اجتماعی حاکم بر زبان فارسی در ایران را آموزش دهند. هر کدام از مجموعه کتاب‌های فارسی عمومی پارسا دارای ۲۰ درس است. در جلد اول، همه درس‌ها دارای متن خوانداری نیست؛ در جلد دوم بیشتر درس‌ها دارای متن خواندن و در جلد سوم همه‌ی درس‌ها دارای متن خواندن هستند. بر اساس اظهار نویسندگان و مولفان مجموعه درس‌نامه پارسا، این مجموعه در اصل برای محیط مجازی تعریف شده است؛ بیشتر تکالیف و تمرین‌های کتاب به صورت تمرین‌های بسته در نظر گرفته شده تا قابلیت تصحیح آن با ماشین برای دانشگاه‌های مجازی نیز ممکن باشد. همچنین جامعه ایرانی-اسلامی به عنوان یک جامعه جهانی در نظر گرفته شده است؛ از همین رو تلاش شده تا به نکات فرهنگی مشترک در جوامع دیگر نیز نگاهی انداخته شود. کارکردهای زبان به

خصوص در سطوح پایین بیشتر به مسائل مورد نیاز محدود شده و تلاش شده تا از هر گونه اضافه گویی و مواردی که احساس می شود نیاز درجه اول زبان آموز نیست، پرهیز شود. از لحاظ ساختاری هر درس از مجموعه درس نامه شامل بخش واژه، شنیدن، سخنرانی یا کار گروهی، گفتگو، بحث آزاد، خواندن و دستور است.

۵-۱-۲- مجموعه درس نامه ی پرفا (میردهقان و همکاران، ۱۳۹۸)

مجموعه درس نامه ی پرفا در سه سطح شامل سطوح پایه (پرفا ۱) میانی (پرفا ۲) و پیشرفته (پرفا ۳) نوشته شده است. هر کتاب شامل ۱۲ بخش و هر بخش شامل ۴ درس است. از نظر نویسندگان پرفا بر مبنای چارچوب مرجع آموزش زبان فارسی^۱ به غیر فارسی زبانان به انجام رسیده است و برای فارسی آموزان علاقمند به استفاده ی مؤثر و کاربردی از زبان فارسی در زندگی روزمره بسیار کارآمد بوده و بخش هایی با تنوع محتوایی، موقعیت هایی برای تمرین بیشتر زبان فارسی، مهارت های تلفیقی و گستره ای وسیع از فعالیت های صحبت کردن را شامل می گردد. مجموعه درس نامه پرفا برای هر سطح شامل کتاب درس، کتاب کار، کتاب معلم (همراه با مجموعه ی آزمون ها) و لوح فشرده ی کتاب درس است (میردهقان و همکاران، ۱۳۹۸). در مجموعه ی پرفا برای هر سطح، یک کتاب درس در نظر گرفته شده که شامل ۱۲ بخش و هر بخش شامل ۴ درس است.

۵-۲- ابزار و روش گردآوری و واکاوی داده ها

در گردآوری داده های پژوهش، ابتدا پیکره پژوهش شامل مجموعه ی درس نامه پرفا در سه سطح شامل سطوح پایه (پرفا ۱) میانی (پرفا ۲) و پیشرفته (پرفا ۳) و مجموعه درس نامه پارسا در سه سطح شامل، سطح مقدماتی (فارسی عمومی ۱)، سطح متوسطه (فارسی عمومی ۲)، سطح پیشرفته (فارسی عمومی ۳) فراهم گردید. محتوای هر دو مجموعه درس نامه (پارسا و پرفا) از نظر وجود متن خوانداری بررسی شد. بعد از اطمینان از وجود متن در درس نامه های مورد بحث به سراغ انگاره نیل اندرسون رفته و با استفاده از جدول فنون و زیر فنون اصول نیل اندرسون، هر متن بررسی و تحلیل گردید و اطلاعات مورد نیاز برای ارزیابی درس نامه ها مطابق الگوی

^۱ Persian Reference Framework (PRF).

نیل اندرسون، شناسایی، استخراج و در جدول‌های از پیش طراحی شده ثبت شد. در ادامه با استفاده از فرم ارزیابی منابع درسی مستخرج از نظرات نیل اندرسون و نرم افزار صفحه گسترده اکسل ۲۰۲۴ داده‌های گردآوری‌شده، توصیف و تحلیل گردید.

۶- ارائه و واکاوی داده‌ها

۶-۱- مقایسه‌ی بازنمایی اصول اندرسون در مجموعه درس‌نامه‌های پارسا و پرفا

همان‌گونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، مجموعه درس‌نامه‌های پارسا دارای ۶۰ درس است؛ از این تعداد ۴۲ درس دارای یک متن خواندن و ۱۰ درس دارای دو متن خواندن و کل مجموعه دارای ۶۲ متن خواندن است. مجموعه درس‌نامه‌های پرفا نیز ۱۴۴ درس دارد و در مجموع دارای ۳۶ متن خواندن است.

جدول ۱: مقایسه آمار متن خواندن در مجموعه درس‌نامه پارسا و پرفا

درس نامه	مجموع درس	مجموع متن خواندن	درس با یک متن خواندن	درس با دو متن خواندن	مجموع
پارسا	۶۰	۶۲	۴۲	۱۰	۶۲
پرفا	۱۴۴	۳۶	۳۶	۰	۳۶

داده‌های مربوط به مقایسه بازنمایی اصول نیل اندرسون در محتوای خوانداری مجموعه درس‌نامه پارسا و پرفا بیانگر آن است که اصل **فعال‌سازی دانش پیشین** شامل فونونی همچون پرسش درباره‌ی موضوع متن در پرفا ۳۶ مورد، و در پارسا ۲۱ مورد، اما در بحث پیرامون موضوع متن، بحث پیرامون ساختار متن و توفان فکری در هیچ یک از متون خوانداری موجود در این دو مجموعه درس‌نامه رعایت نشده است.

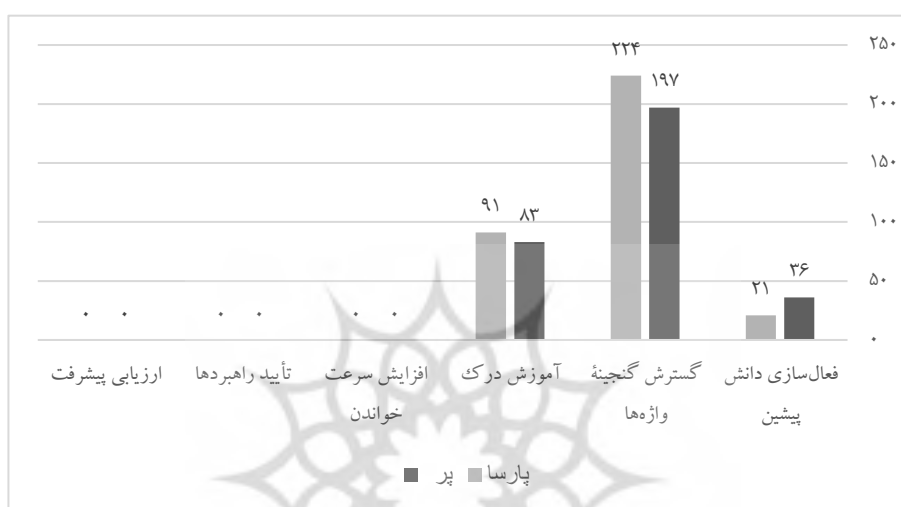
در ضمن داده‌ها نشان می‌دهد که در مجموعه درس‌نامه پرفا، در اصل **گسترش گنجینه واژگان** و فون و زیرفون آماده‌سازی صریح مواد آموزشی از راه کنترل واژه‌های متن ۳۶ مورد، ولی در مجموعه پارسا در همین اصل (گسترش گنجینه واژگان) و فون و زیر

فنونی مانند آماده سازی صریح مواد آموزشی از راه کنترل واژه های متن تنها ۱ مورد است. در مجموعه درس نامه پرفا، در فنون و زیر فنونی مانند واژه های نا آشنا درست هنگام برخورد با آنها ۲ مورد، آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت های زبانی ۱۲ مورد، در حالی که در این دو فن (واژه های نا آشنا درست هنگام برخورد با آنها و آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت های زبانی) در مجموعه درس نامه پارسا هیچ موردی مشاهده نشد. در مورد فن آموزش واژه جدا از سایر فعالیت های زبانی، آشنا شدن با قواعد املا و تحلیل ساختار واژه در هر دو مجموعه درس نامه پرفا و پارسا موردی استفاده نشده است.

سایرفنون و زیر فنون به ترتیب فراوانی، شامل راهکارهای به یاد سپاری در مجموعه پرفا ۳۶ مورد، در مجموعه پارسا ۵۵ مورد، در زیر فن فعالیت های بازگویی در مجموعه درس نامه پرفا ۳۶ مورد، در مجموعه درس نامه پارسا ۵۵ مورد، استفاده از جدول در مجموعه پرفا ۲۹ مورد، در مجموعه پارسا ۴۲ مورد، در زیر فن توجه به بافت در پرفا ۳۶ مورد و در پارسا ۵۳ مورد بوده است. در زیر فن از بر کردن با تکرار در مجموعه پرفا ۱۰ مورد استفاده شده است. در درس نامه پارسا در همین زیر فن ۱۸ مورد استفاده شده است. در مجموع فراوانی شاخص مربوط به اصل گسترش گنجینه واژگان در مجموعه درس نامه پرفا ۱۹۷ مورد بوده است. و در مجموعه درس نامه پارسا ۲۲۴ مورد استفاده شده است.

در مورد اصل «آموزش درک» نیز ملاحظه می گردد که فنون پرسش متناوب از خود درباره ی دلیل خواندن متن در حین خواندن آن در مجموعه درس نامه پرفا ۳۴ مورد، در مجموعه درس نامه پارسا ۲۳ مورد بوده، در فن توجیه پاسخ های داده شده به پرسش های درک توسط خود فرد در درس نامه پرفا ۲۴ مورد، در درس نامه پارسا ۴۹ مورد، پیش بینی درباره ی متن و بازنگری پیش بینی ها حین خواندن در درس نامه پرفا ۲۵ مورد، در درس نامه پارسا ۱۸ مورد، اما در خلاصه سازی متن با هدف تشخیص درجه ی اهمیت جمله ها و پرسش از آموزگار و هم کلاسی ها درباره ی آنچه فرد درست درک نکرده در درس نامه پرفا موردی مشاهده نشد. اما در درس نامه پارسا در فن خلاصه سازی متن با هدف تشخیص درجه ی اهمیت جمله ها ۱ مورد مشاهده شد. مجموع فراوانی شاخص مربوط به اصل آموزش درک در

درس‌نامه پرفا ۸۳ مورد بوده است اما در درس‌نامه پارسا ۹۱ مورد بوده است. در اصل‌های افزایش سرعت خواندن، تأیید راهبردها، ارزیابی پیشرفت و فنون مربوط به هر شاخص درهیچکدام از درس‌نامه‌ها موردی مشاهده نشده است.



نمودار ۱: مقایسه وضعیت فراوانی کلی شاخص‌های نیل اندرسون در درس‌نامه‌های پرفا و پارسا

نمودار ۱ مقایسه وضعیت فراوانی کلی شاخص‌های نیل اندرسون در درس‌نامه‌های پرفا و پارسا را نشان می‌دهد. همچنین آزمون کای دو دوطرفه در جدول ۲ بررسی مقایسه وضعیت مشاهده شاخص‌های نیل اندرسون در درس‌نامه‌های پرفا و پارسا را نشان می‌دهد که با توجه به عدم معنی‌داری آزمون ($\text{sig} = 0/066 > 0/05$) تفاوت معنی‌داری بین دو درس‌نامه از نظر فراوانی شاخص‌های نیل اندرسون وجود ندارد.

جدول ۲: آزمون کای دو برای مقایسه وضعیت مشاهده شاخص‌های نیل اندرسون در درس‌نامه‌های پرفا و پارسا

پارسا		پرفا		درس‌نامه
درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	شاخص‌های نیل اندرسون
۶٪	۲۱	۱۱٪	۳۶	فعال‌سازی دانش پیشین

درس نامه	پرفا	پارسا	
گسترش گنجینه واژه‌ها	۱۹۷	۶۲٪	۲۲۴
آموزش درک	۸۳	۲۶٪	۹۱
افزایش سرعت خواندن	۰	۰٪	۰
تأیید راهبردها	۰	۰٪	۰
ارزیابی پیشرفت	۰	۰٪	۰
نتیجه آزمون کای دو	sig=۰/۰۶۶	$X^2=۵/۴۳۸$	

نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های پژوهش فرض نخست پژوهش مبنی بر عدم رعایت کامل اصول انگاره‌ی اندرسون در درس‌نامه‌های پارسا و پرفا تأیید می‌گردد، چرا که از بین شش اصل انگاره اندرسون، سه اصل «فعال‌سازی دانش پیشین»، «گسترش گنجینه واژه‌ها» و «آموزش درک» در هر دو درس نامه مورد توجه قرار گرفته و سه اصل دیگر «افزایش سرعت خواندن»، «تأیید راهبردها» و «ارزیابی پیشرفت» مورد توجه و استفاده قرار نگرفته است. همچنین در هر دو درس نامه برخی از فنون و زیرفنون سه اصل «فعال‌سازی دانش پیشین»، «گسترش گنجینه واژه‌ها» و «آموزش درک» همچون آماده‌سازی صریح مواد آموزشی از راه کنترل واژه‌های متن، بحث درباره‌ی واژه‌های ناآشنا درست هنگام برخورد با آنها، آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی، آموزش واژه جدا از سایر فعالیت‌های زبانی، راهکارهای به یادسپاری، فعالیت‌های بازگویی، جدول، از برکردن با تکرار، توجه به بافت، پرسش متناوب از خود درباره‌ی دلیل خواندن متن در حین خواندن آن، توجیه پاسخ‌های داده شده به پرسش‌های درک توسط خود فرد، پیش‌بینی درباره‌ی متن و بازنگری پیش‌بینی‌ها حین خواندن مشاهده گردید.

یافته‌های پژوهش درخصوص فرض دوم پژوهش مبنی بر اعمال بیشترین توجه به «فعال‌سازی دانش پیشین» و «آموزش درک» و «ارزیابی پیشرفت» در درس

نامه پارسا به صورت نسبی تایید می‌شود. براساس داده‌های پژوهش دو اصل «فعال‌سازی دانش پیشین» و «آموزش درک» در سطح بالایی مورد توجه نویسندگان درس نامه بوده ولی اصل «ارزیابی پیشرفت» مورد توجه قرار نگرفته است. همچنین همه فنون و زیرفنون دو اصل «فعال‌سازی دانش پیشین» و «آموزش درک» مورد استفاده قرار نگرفته بلکه برخی از آن‌ها مانند پرسش درباره‌ی موضوع متن؛ بحث پیرامون موضوع متن؛ بحث پیرامون ساختار متن؛ نگاشت معنایی و توفان فکری مورد استفاده قرار گرفته است.

فرض سوم پژوهش درخصوص اعمال بیشترین توجه به سه اصل «فعالسازی دانش پیشین» و «گسترش گنجینه‌ی واژگان» و «افزایش سرعت خواندن» در درس نامه پرفا نیز به صورت نسبی تایید می‌شود. براساس داده‌های پژوهش دو اصل «فعال‌سازی دانش پیشین» و «آموزش درک» در سطح بالایی مورد توجه نویسندگان درس نامه بوده ولی اصل «افزایش سرعت خواندن» مورد توجه قرار نگرفته است. همچنین همه فنون و زیرفنون دو اصل «فعال‌سازی دانش پیشین» و «آموزش درک» مورد استفاده قرار نگرفته بلکه برخی از آن‌ها مانند پرسش درباره‌ی موضوع متن؛ بحث پیرامون موضوع متن؛ بحث پیرامون ساختار متن؛ نگاشت معنایی و توفان فکری مورد استفاده قرار گرفته است.

منابع

- اکبری شلدره، فریدون، حاجیان، فردوس و قاسم پور مقدم، حسین (اعضای گروه تالیف)، (۱۳۹۸) کتاب فارسی پایه اول، تهران، شرکت افست.
- ذوالفقاری، حسن و همکاران. (۱۳۸۷). فارسی بیاموزیم. چاپ سوم. تهران: انتشارات مدرسه.
- شورای مؤلفان. (۱۳۹۰). فارسی پنجم دبستان: بخوانیم. تهران: اداره ی کل چاپ و توزیع کتابهای درسی.
- صحرایی، رضا مراد و منیره شهباز. ۱۳۹۱. تحلیل محتوایی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان بر پایه انگاره نیل اندرسون. پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، ۱، ۲، ۱۳۹۱، ص ۱-۳۰.
- صفارمقدم، احمد. (۱۳۸۶). مجموعه ی زبان فارسی. چاپ اول. تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی و پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- غفاری، محمدعلی. ۱۳۹۰. آموزش خواندن بر اساس الگوی آموزشی نیل اندرسون و تأثیر آن بر درک مطلب زبان آموزان غیرفارسی زبان سطح پیشرفته. پایان نامه، وزارت علوم تحقیقات و فناوری - دانشگاه علامه طباطبائی، نقد زبان و ادبیات خارجی، ص ۱-۱۵.
- غنچه پور، موسی و همکاران. ۱۴۰۰. تحلیل محتوای کتاب های فارسی دوره دوم ابتدایی بر پایه رویکرد خواندن فعال اندرسون. نهمین کنفرانس بین المللی مطالعات زبان، ادبیات، فرهنگ و تاریخ، ۱۹، ۱۴، ص ۹۹-۱.
- کرمانی، معصومه و همکاران. ۱۳۹۳. استفاده از رویکرد خواندن فعال در تدوین محتوای آموزشی جهت آموزش مهارت خواندن فارسی به دانشجویان غیرایرانی سطح متوسط دانشگاه مجازی المصطفی (ص). مجموعه مقالات اولین همایش آزفا، جلد دوم، ص ۱۴۴-۱۶۷.
- کولی وندی، احمد و همکاران. ۱۳۹۵. مجموعه ی درس نامه ی پارسا. قم: نشر المصطفی.
- موسوی، مهتاب و همکاران. ۱۹۹۴. تدوین محتوای خواندن متون بازرگانی برای فارسی آموزان سطح متوسط در چارچوب اندرسون و بر اساس چارچوب مرجع آموزش زبان فارسی. مطالعات آموزش زبان فارسی، ۲، ۴، ص ۱۱-۳۵.
- میردهقان، مهین ناز، نگار داوری اردکانی، طاهره عبداللهی پارسا. ۱۳۹۲. رویکرد تکلیف محور و انگاره ی اندرسون بر درک متون اسلامی، پژوهش نامه ی تأثیر آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، ص ۱۱۷-۱۴۲-۱۳۹۸.
- مجموعه ی درس نامه ی پرفا. تهران: نگارستان اندیشه.

- 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*. Canada: Heinle.
- Cunningsworth, A. (1995), *Choosing your Course Book*, Oxford: Heinemann Oxford. “Developing An English Language Textbook Evaluation Checklist”, *Contemporary Issues In Education Research*, 4 (6): 21-28.
- Garinger, D. (2003). “Textbook evaluation”, [online]. Available from: <http://www.teflwebj.org/v1n3/v1n3.html> [last accessed on 2003-02-24].
- Grabe, W. (1991). *“Current Developments in Second-Language Reading Research”*
- Grabe, E. & Low, E. L. (2002). Durational variability in speech and the rhythm class hypothesis. In C. Gussenhoven & N. Warner (Eds.), *Papers in Laboratory Phonology 7* (pp. 515-546). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garner DM, Olmstead MP, Bohr Y, Garfinkel PE. The Eating Attitudes Test: Psychometric features and clinical correlates. *Psychol Med*. 1982;
- Levine, A. and T. Reves. (1990). "Does the Method of Vocabulary Presentation Make a Difference?", *TESL Canada Journal*, 8: 37-52
- Mukundan, J., Hajimohammadi, R. & V. Nimehchisalem (2011).
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House, Mass. “Developing An English Language Textbook Evaluation Checklist”, *Contemporary Issues In Education Research*, 4 (6): 21-28.
- Richards, J. C. (2001). The role of textbooks in a language program. Retrieved November. 12 (2), 1-6. [Online]<
<http://aaboori.mshdiau.ac.ir/FavouriteSubjects/role-of-textbooks.pdf>
- *Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*, (pp. 121-139). San Diego: CA, Academic Press Inc.
- 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*.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House, Mass.
- Levine, A. and T. Reves. (1990). "Does the Method of Vocabulary Presentation Make a Difference?", *TESL Canada Journal*, 8: 37-52.