



## آموزش مهارت خواندن در زبان دوم:

### استفاده از همه‌داشته‌ها

مسعود عزیزی

استادیار گروه زبان‌های خارجی دانشگاه صنعتی امیرکبیر،

تهران، ایران

mazizi@aut.ac.ir

#### چکیده

تجربه خواندن در زبان اول و دوم ممکن است بسیار از هم متفاوت باشد. غالباً همه ما از توانایی‌های خوبی در خواندن به زبان مادری برخوردار هستیم به گونه‌ای که هنگام خواندن از تمامی فرایندهای لازم به‌طور ناخودآگاه استفاده می‌کنیم. دانش پیشین خود را در مورد متن به کار می‌بریم، دست به پیش‌بینی متن می‌زنیم، پیش‌بینی‌های خود را با سرنخ‌های موجود در متن چک می‌کنیم، برداشت‌های فرامتنی می‌کنیم، در ذهن خود پرسش‌هایی در مورد متن مطرح می‌کنیم و به دنبال پاسخ آن‌ها می‌گردیم، ایده‌های اصلی متن را شناسایی می‌کنیم، ساختار متن را در ذهن بازسازی می‌کنیم و بسیاری دیگر. اما اغلب چندان هم از انجام این کارها آگاه نیستیم چرا که بیشتر این مهارت‌ها در ما به‌صورت ناخودآگاه بوده و به شکل خودکار درآمده است. اما زمانی که شخصی شروع به یادگیری زبان دوم می‌کند و قصد دارد متنی را به آن زبان بخواند، از وجود این ابزار بی‌اطلاع است و مجبور است خیلی از این فرایندهای خودکار را دوباره به‌طور آگاهانه تمرین کند و بیاموزد. به همین دلیل است که زبان‌آموزان اکثراً بیش از حد طبیعی بر روی دانش خود از واژگان زبان دوم تکیه می‌کنند. اغلب سعی دارند تا با پیروی از مدل جزء به کل و با معنا کردن واژگان و کنار هم چیدن آن‌ها به معنای اجزای بزرگ‌تر برسند. متأسفانه در خیلی از موارد روش‌های موجود تدریس، این شیوه را در زبان‌آموزان تقویت می‌کند. بنابراین یکی از وظایف مهم آموزگار، آگاه‌ساختن زبان‌آموزان از وجود و طرز کار ابزارها و فرایندهایی است که برای خواندن در زبان دوم می‌توانند از آن‌ها بهره ببرند. در این مقاله به معرفی برخی از این ابزارها، شیوه کار، کاربرد و شیوه آموزش آن‌ها خواهیم پرداخت.

**کلیدواژه‌ها:** مهارت خواندن، زبان دوم، دانش قبلی، راهکارهای خواندن

## Abstract

Our experience of reading in L1 might have been quite different from that in L2. We are often fantastic in reading in L1 as over time we have developed a set of skills and abilities which enables us to do all the necessary processes simultaneously in order to be able to understand a piece of text. When we read in L1, we often try to apply our background knowledge about the topic, predict the text accordingly, test out predictions against the contextual clues, infer the author's purpose, find out the implied meanings, ask questions, try to find answers to them, distinguish main ideas from minor ones, reconstruct the text, etc. However, we are often unaware of going through such processes as over time they have become automatic and unconscious as a result. When someone starts reading in an L2, he is often unaware of the possibility to use such processes. Even if told, he has to learn them consciously and use them in a controlled manner. That's why the majority of students rely so much on their knowledge of the L2 lexicon when reading in L2. They try to decipher the meaning of words using a bottom-up model of reading. It is the teachers' responsibility to make them aware of the existence of such tools and processes in the first place and then teach them the way they work and can be applied in reading an L2 text. In this paper, we have introduced such tools, their mechanism, and the way to teach them.

**Keywords:** reading, L2; background knowledge, reading strategies

## مقدمه

چرا که همواره با توجه به هدف یا اهداف آن، نوع فرایندهای درگیر را می‌توان تغییر داد و متناسب‌سازی کرد. افزون بر این، برخی خواندن را فرایندی سراسر ارزیاب می‌دانند؛ چرا که خواننده همواره باید به بررسی انسجام اطلاعات به‌دست‌آمده از متن بپردازد و تصمیم‌گیری کند که آیا این اطلاعات با اهداف وی از خواندن آن نوشته هم‌خوانی دارند یا خیر [Grabe & Stroller, 2011].

## مدل‌های توانش خواندن

برای درک بهتر فرایندهای خواندن، مدل‌های متنوعی ارائه شده‌اند. معروف‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از «جزء به کل»، «کل به جزء»<sup>۱</sup>، و «تعاملی»<sup>۲</sup>. مقایسه مدل جزء به کل با کل به جزء در دهه ۱۹۷۰ مطرح شد و تا مدت‌ها پایه تدریس مهارت خواندن را تشکیل می‌داد. در مدل جزء به کل، خواننده ابتدا باید بتواند مجموعه‌ای از سیگنال‌های زبانی (شامل حرف‌ها، واج‌ها، بخش‌ها، واژه‌ها، عبارت‌ها، و نشانه‌های گفتمان)<sup>۳</sup> را شناسایی کند و به کمک سازوکارهای پردازش زبانی ذهن خود، به گونه‌ای به آن‌ها نظم ببخشد. چنین کاری بدون تردید به دانش پیشرفته زبانی نیاز دارد. زیرا فرد باید از میان سیگنال‌های زبانی که دریافت می‌کند، آن دسته را که معنا دارند و در ارتباط با هم متنی معنادار و منسجم را تشکیل می‌دهند، مورد استفاده قرار دهد [Brown, 2001].

بسیاری از پژوهشگران با نگاهی انتقادی به این مدل نگرینده‌اند. بسیاری بر این باورند که در این مدل پردازش و خواندن متون، از یک الگوی مکانیکی پیروی می‌شود که در آن فرد از اطلاعات موجود در متن برگردانی جزء به جزء در ذهن

خواندن مهارتی است که در آن فرد به منظور فهم و درک نوشته و تفسیر درست آن باید به‌طور هم‌زمان و غالباً موازی، از فرایندهای متفاوتی استفاده کند. هیچ یک از این فرایندها نمی‌تواند به تنهایی نشانگر طبیعت و ماهیت عمل خواندن باشد، بلکه عملکرد آن‌ها به‌طور گروهي است که به شکل‌گیری درکی درست از توانایی روان‌خوانی کمک می‌کند.

**گراب و استرولر**<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) بر این باورند که روان‌خوانی فرایندی سریع، کارآمد، تعاملی، راهبردی، انعطاف‌پذیر، ارزیاب، هدفمند و زبانی است که با فهم و درک متن همراه می‌شود و یادگیری را به دنبال دارد. خواندن نیز عملی تعاملی است که در آن فرایندهای متفاوتی به‌طور هم‌زمان با هم فعال می‌شوند. هنگامی که می‌کوشیم واژه‌ها را به سرعت در متن شناسایی و آن‌ها را در حافظه کوتاه‌مدت خود ذخیره کنیم، هم‌زمان مشغول شناسایی و تحلیل ساختار جمله‌ها برای ساختن و پردازش معنای بافتی آن‌ها هستیم و در همه این مراحل به‌طور پیوسته کارآمدی عملکرد خود را در درک درست متن نیز ارزیابی می‌کنیم. همچنین، هنگام خواندن، فرد باید از راهکارهای گوناگونی بهره بگیرد تا کاستی‌ها و مشکلاتی را که هنگام پردازش متن با آن‌ها روبه‌رو می‌شود، به گونه‌ای جبران و یا برطرف سازد. نبود تعادل و تناسب میان اطلاعات متن و دانش فردی باید شناسایی و چاره‌ای برای از میان بردن آن اندیشیده شود. با ارزیابی و نظارت مستمر بر روند درک متن و تغییر اهداف خواندن به تناسب موقعیت، می‌توان به درستی از عهده این کار برآمد [Pressley, 2006].

البته نباید فراموش کرد که خواندن فرایندی انعطاف‌پذیر است،

## راهکارهای خواندن

مفهوم راهکار در خواندن مفهومی بسیار مهم است که نقش بسزایی در توانایی شخص در خواندن ایفا می‌کند. این مفهوم به توانایی تفکر آگاهانه اشاره دارد که در نتیجه اراده خواننده برای حل مشکلات و یا دنبال کردن هدفی خاص هنگام خواندن به وجود می‌آید [Grabe & Stroller, 2011].

**موریلون**<sup>۷</sup> (۲۰۰۷) در کتاب خود، «راهکارهای تدریس مهارت خواندن»، از راهبردهایی نام می‌برد که زبان‌آموزان باید هنگام خواندن از آن‌ها استفاده کنند. این راهکارها عبارت‌اند از: فعال‌سازی دانسته‌ها یا دانش پیشین؛ استفاده از حواس پنج‌گانه؛ سؤال پرسیدن؛ پیش‌بینی کردن؛ انجام برداشتهای فرامتنی؛ شناسایی ایده‌ها و مفاهیم اصلی در متن؛ استفاده از «گزینه‌های ترمیمی»<sup>۸</sup>.

خواندن نیز همچون گفتار در خلأ شکل نمی‌گیرد و بافت و سیاقی ویژه خود را دارد. معنا و مفهوم هر نوشته‌ای تنها در جمله‌های آن نهفته نیست، بلکه از پیشینه و دانسته‌هایی که در ذهن خواننده وجود دارند و از فرایندهای در جریان در ذهن او نیز می‌تواند نشئت بگیرد [Cook, 2008]. دانش پیشین و پیشینه افراد می‌تواند نقش بسزایی در تفسیر و مفهوم‌سازی از نوشته ایفا کند. از دیدگاه **اندرسون** (۲۰۰۳)، این پیشینه دربرگیرنده همه تجربیاتی است که فرد

هنگام خواندن هر متنی با خود به همراه می‌آورد؛ همانند تجربیات زندگی، آموزشی و تحصیلی، اطلاعاتی که خواننده ممکن است از ساختار نوشته‌های مختلف در آن زبان داشته باشد، اطلاعات او در مورد چگونگی عملکرد زبان اول و یا دوم، و یا دانش فرهنگی مرتبط. البته نمی‌توان مطمئن بود که همه زبان‌آموزان همواره پیشینه و دانش لازم در همه موضوع‌ها را داشته باشند؛ به ویژه اگر آن‌ها از سن چندان بر خوردار نباشند و یا با پیشینه فرهنگی و اجتماعی متفاوتی از پیشینه‌ای که متن براساس آن نوشته شده است، آمده باشند. در نتیجه گاهی لازم است آموزگار پیش از آموزش متن، میزان دانش پیشین فراگیرنده یا زبان‌آموز را ارزیابی و یا آن را فعال کند و در صورت نبود و یا ناکافی بودن آن، برای ایجاد چنین دانشی تلاش کند [Moreillon, 2007].

همچنین، تجربیات حسی بخش مهمی از دانش پیشین ما را تشکیل می‌دهند. مهم‌ترین خاطرات ما به تجربیات حسی و

خود ایجاد می‌کند و دانش شخصی وی نقش چندان در این فرایند ندارد [Grabe & Stroller, 2011].

در مقابل، در مدل کل به جزء، این اهداف و انتظارات خواننده از متن است که فرایند خواندن را تعیین می‌کند. این مدل خواننده را فردی می‌بیند که با مجموعه‌ای از انتظارات و پیش‌بینی‌ها با نوشته روبه‌رو می‌شود و پیش از خواندن تا اندازه‌ای دست به پیش‌بینی نوشته می‌زند و با یک سلسله از پیش‌فرض‌ها و انتظارات شروع به خواندن کرده است. هنگام خواندن نیز با نمونه‌برداری از بخش‌هایی از نوشته می‌کوشد درستی یا نادرستی پیش‌بینی‌های خود را ارزیابی کند و آن‌ها را بپذیرد یا رد کند. برداشتهای «فرامتنی» جزء اصلی این مدل از خواندن هستند، چرا که اطلاعات گذشته و شخصی خواننده نقش بسزایی در این شیوه خواندن ایفا می‌کند [Grabe & Stroller, 2011].

فرض بر این است که معنا در ذهن خواننده نهفته است و او از اطلاعات گذشته خود استفاده می‌کند تا متن پیش روی خود را پیش‌بینی کند. سپس برای راستی‌آزمایی پیش‌بینی‌های خود به جست‌وجو در نوشته می‌پردازد. در این روش، تمرکز خواننده بیشتر بر تولید معناست تا شناسایی واژگان [Anderson, 2003]. انتقادی که هواداران این مدل به مدل جزء به کل دارند این است که در

روش جزء به کل، اگرچه فرد ممکن است بتواند واژه‌ها را بیان کند، در بیشتر مواقع از فهم معنای آن‌ها ناتوان است.

در واقعیت اما، خوانندگان موفق اغلب از هر دوی این مدل‌ها هنگام خواندن استفاده می‌کنند و به‌طور پیوسته از یک مدل به مدل دیگر تغییر روش می‌دهند. گاهی با استفاده از مدل کل به جزء به پیش‌بینی اطلاعات موجود در متن می‌پردازند و سپس با استفاده از مدل جزء به کل هم‌خوانی پیش‌بینی‌های خود را با هدف نویسنده بررسی می‌کنند [Nuttall, 1996]. به چنین روشی «مدل تعاملی» گفته می‌شود.

**فرض بر این است که معنا در ذهن خواننده نهفته است و او از اطلاعات گذشته خود استفاده می‌کند تا متن پیش روی خود را پیش‌بینی کند**

ادراکی ما گره خورده‌اند. شاید به همین دلیل باشد که یک صدا یا بوی خاص، گاهی باعث زنده شدن خاطره‌های بسیار دور در ما می‌شود. هنگامی که تجربیات حسی خود را به فرایند خواندن وارد می‌کنیم، در حقیقت همانند یک کارگردان، فیلمی در ذهن خود پخش می‌کنیم. ایجاد تصویر ذهنی، کشیدن شکل و تصویر برای توضیح مطالب، و درگیر کردن زبان آموزان (به ویژه در مورد زبان آموزان کم سن و سال) در فعالیت‌های حرکتی، از جمله روش‌های موجود برای آموزش و تقویت این مهارت هستند. این نوع راهکارها به زبان آموز کمک می‌کنند از هر دو نیم‌کره مغز خود برای درک بهتر مطلب استفاده کنند.

## توانایی شناسایی ایده‌های اصلی در نوشته و بخش‌های متفاوت آن شاید یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی است که زبان آموز باید از آن برخوردار باشد

پرسیدن سؤال‌های مرتبط پیش، در هنگام، و پس از خواندن، مهارتی است که زبان آموزان باید به دست آورند. البته همه پرسش‌ها یکسان نیستند. با طرح پرسش مناسب، آموزگار می‌تواند به زبان آموزان اندیشیدن در مورد آنچه را که به‌طور مستقیم در متن بیان شده است، بیاموزد و به آن‌ها کمک کند تا بتوانند مسائلی را که به‌طور ضمنی در نوشته به آن‌ها اشاره شده است، دریابند و برداشتی فرامتنی به دست آورند. پرسش‌های گوناگون پیرامون اطلاعات موجود در نوشته، پرسش‌هایی که خواننده را به تفکر فرامتنی وامی‌دارند، و حتی پرسش‌هایی بدون پاسخ مشخص و یکسان می‌توانند زبان آموز را به سوی جست‌وجوگری در نوشته و موضوع آن سوق دهند. برای پیش‌بینی نوشته و انجام برداشت‌های فرامتنی، خواننده باید به ورای معنای ظاهری واژه‌ها بیندیشد. به بیان دیگر، وی باید با استفاده از معنای فرامتنی واژه‌ها و با کمک گرفتن از دانش و تجربیات پیشین خود، متن را تعبیر و تفسیر کند. در طول این روند، خواننده به سرنخ‌هایی در نوشته برمی‌خورد، پیوند میان بخش‌های متفاوت را می‌بیند، و دست به پیش‌بینی ادامه نوشته می‌زند. با این کار برداشت‌هایی فرامتنی انجام می‌دهد و نتیجه‌گیری می‌کند. همه این پیش‌بینی‌ها و برداشت‌ها بخشی مهم و حیاتی از فرایند خواندن را تشکیل می‌دهند.

توانایی شناسایی ایده‌های اصلی در نوشته و بخش‌های متفاوت آن شاید یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی است که زبان آموز باید از آن برخوردار باشد. تمیز دادن آنچه اهمیت دارد، از آنچه چندان مهم نیست و قابل چشم‌پوشی است، فرایندی پیچیده دارد. ایده اصلی نوشته همیشه با هدف خواننده از خواندن آن متن ارتباط مستقیم دارد و به آن وابسته است. زبان آموزان در کلاس باید فرصت داشته باشند، که نوشته‌های مشابه اما با هدف‌های متفاوت را مطالعه کنند و ایده‌های اصلی آن‌ها را بیابند. با این

روش پیوند مستقیم میان هدف و ایده اصلی نوشته بهتر آشکار می‌شود. همچنین آشنایی زبان آموزان با اصول نگارشی زبان دوم می‌تواند در انجام این کار بسیار راهگشا باشد. چرا که مهارت‌های خواندن و نگارش تا اندازه زیادی دارای پایه‌های مشترک هستند [Alves, Limpo, & Josh, 2020].

شاید یکی از دشوارترین کارها برای خوانندگان تازه‌کار بازگشت به مسیر درست نوشته باشد، هنگامی که سرنخ داستان را گم می‌کنند. چرا که خواننده باید بتواند به‌طور دائم روند تفسیر و معناسازی در نوشته‌ای را که در حال خواندن آن است، پایش و ارزیابی کند. گزینه‌هایی همچون «دوباره‌خوانی» و یا «حدس‌زدن» معنای واژه‌های ناآشنا، از جمله روش‌هایی هستند که به خواننده امکان بازیابی معنا و مفهوم نوشته را می‌دهند. روش‌هایی که پیش‌تر به آن‌ها اشاره شد، نه تنها می‌توانند مشخص سازند که آیا خواننده سرنخ معنایی نوشته را گم کرده است یا خیر، بلکه می‌توانند به وی در بازیابی آن کمک کنند. وظیفه آموزگار زبان آموزش چگونگی تشخیص درک نادرست مطلب هنگام خواندن و شیوه به‌کارگیری گزینه‌های ترمیمی برای از میان برداشتن این مشکل به زبان آموزان است. داشتن این دو توانایی برای زبان آموز بسیار حائز اهمیت است.

استفاده از «راهکار بلند فکر کردن»<sup>۱۲</sup> یکی از بهترین روش‌ها برای آموزش این مهارت‌ها در کلاس است. در این روش آموزگار و یا یک خواننده ماهرتر، روند گم کردن مسیر معناکاوای هنگام خواندن را برای زبان آموزان در کلاس مدل‌سازی می‌کند. سپس به آن‌ها نشان می‌دهد چگونه با استفاده از گزینه‌ها و روش‌های ترمیمی به مسیر درست خواندن و درک مطلب بازگردند. این کار می‌تواند به خوانندگان تازه‌کار برای یادگیری این فرایند دو بخشی کمک فراوانی کند. خوانندگان ماهر باید نخست به زبان آموزان نشان دهند که چگونه روند درک مطلب و مفهوم‌سازی خود از متن را ارزیابی کنند تا متوجه شوند که آیا آن را به درستی انجام می‌دهند یا در انجام آن دچار مشکل شده‌اند و نمی‌توانند مفهوم متن را دریابند. سپس باید به ایشان نشان دهند که در این موارد چگونه با استفاده از یکی از روش‌های ترمیمی می‌توانند مشکل را برطرف کنند و دوباره به مسیر درست درک مطلب بازگردند.

### استفاده از همه داشته‌ها

خواندن در زبان نخست و زبان دوم ممکن است تفاوت‌های زیادی داشته باشد. بسیاری از ما از توانایی خوبی در خواندن به زبان مادری خود برخوردار هستیم، به گونه‌ای که هنگام خواندن از همه فرایندهای لازم به‌طور ناخودآگاه استفاده می‌کنیم. یعنی هنگام خواندن نوشته، از دانش پیشین خود بهره می‌گیریم، دست به پیش‌بینی متن می‌زنیم، پیش‌بینی‌های خود را با سرنخ‌های موجود در متن بررسی می‌کنیم، برداشت‌های فرامتنی انجام می‌دهیم، و در ذهن خود پرسش‌هایی در مورد

همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، دانش پیشین فرد می‌تواند نقش بسزایی در فهم نوشته‌ی مربوط به آن ایفا کند. متأسفانه بیشتر زبان‌آموزان استفاده‌ی چندانی از این ابزار در زبان دوم نمی‌کنند که البته می‌تواند به دلیل نداشتن آگاهی و تمرین در این زمینه باشد. از سوی دیگر، شاید واضح‌ترین ابزاری که زبان‌آموزان با آن آشنایی کافی دارند، دانش زبانی ایشان از زبان دوم است. اما باید تأکید کرد که دانش زبانی تنها دربرگیرنده‌ی معنای واژگان یک زبان نمی‌شود، بلکه جنبه‌های دیگری همچون تلفظ (به‌خصوص در مهارت شنیداری و گفتاری)، قواعد ساختاری و نحوی، نظام نوشتاری، و ساختار متون در آن زبان نیز ممکن است در فهم متون گوناگون تا اندازه‌ی بسیار زیادی مؤثر باشند [Graham, 2020].

همچنین دانش ساختار نوشته و شیوه‌ی نگارش (که غالباً اشتراکات فراوانی در زبان‌ها دارد) می‌تواند به زبان‌آموز در

نوشته مطرح می‌کنیم و به دنبال پاسخ آن‌ها می‌گردیم. از همه مهم‌تر، ایده‌های اصلی نوشته را شناسایی و ساختار آن را در ذهن بازسازی می‌کنیم. اما غالباً چندان هم از انجام این کارها آگاه نیستیم، چرا که بیشتر این مهارت‌ها را به‌طور ناخودآگاه در ذهن خود داریم و به‌صورت خودکار از آن‌ها استفاده می‌کنیم. اما هنگام فراگیری زبان دوم و خواندن در آن زبان، خواننده مجبور است بسیاری از این فرایندهای خودکار را دوباره به‌صورت آگاهانه تمرین کند تا به مرور به سطحی مشابه با مهارت در زبان مادری خود برسد.

بیشتر زبان‌آموزان بدون توجه به سن و تا اندازه‌ی زیادی سطح توانش زبانی خود، هنگام خواندن به زبان دوم، بیش از اندازه‌ی طبیعی روی دانش خود از واژگان آن زبان تکیه می‌کنند و بیشتر می‌کوشند، با پیروی از مدل جزء به کل، و با معنا کردن واژه‌ها و کنار هم چیدن آن‌ها، معنای جمله‌ها را دریابند و با کنارهم گذاشتن جمله‌ها به مفهوم پاراگراف‌ها و سپس به کل نوشته برسند. در این روند، خواننده سرمایه‌گذاری زیادی روی ترجمه‌ی واژه‌ها در ذهن خود می‌کند و به احتمال زیاد اگر با واژه‌هایی ناآشنا مواجه شود، زمان زیادی را صرف به خاطر آوردن آن‌ها می‌کند. در برخی موارد حتی می‌کوشد معنایی را که از واژه می‌شناسد، به نوشته تحمیل کند، بدون اینکه بافت نوشته را مورد توجه قرار دهد. بسیاری از زبان‌آموزان هنگام مواجهه با نوشته‌ای حاوی انبوهی از واژه‌ها، به آسانی تسلیم می‌شوند و شکست را می‌پذیرند. متأسفانه در بسیاری از موارد، روش‌های آموزش مهارت خواندن که بیشتر بر ترجمه استوارند، این رفتار خواندن را در زبان‌آموزان تقویت می‌کنند.

مسئله قابل توجه این است که همین زبان‌آموزان هرگز در زبان نخست خود چنین رفتاری نداشته‌اند، اما هنگام خواندن به زبان دوم به گونه‌ای عمل می‌کنند که گویی جز معنای واژه‌ها، ابزار دیگری در اختیار ندارند. البته گفتنی است که داشتن دایره‌ی واژگان گسترده در زبان دوم می‌تواند بسیار مؤثر و مهم باشد و کمک بسزایی به فهم و درک نوشته کند، اما معنای واژه‌ها همه‌ی داستان نیست. بسیاری از واژه‌های ناآشنا برای درک مفهوم نوشته کلیدی نیستند و از میان واژه‌های کلیدی، می‌توان معنای بسیاری از آن‌ها را با استفاده از بافت و سیاق متن حدس زد. از این‌رو، یکی از وظایف مهم آموزگار می‌تواند آگاهی‌بخشی به زبان‌آموز پیرامون این فرایندها، کاربردها، روش‌ها، و موارد مصرف هر یک باشد. آگاهی از همه‌ی گزینه‌هایی که فرد ممکن است در اختیار داشته باشد، می‌تواند به وی هنگام خواندن و یا برخورد با مشکل کمک زیادی کند.

باید به زبان‌آموزان یادآور شد که ایشان به غیر از معنای واژه‌ها در زبان دوم، ابزارهای مفید دیگری نیز در اختیار دارند که می‌بایست از آن‌ها بهره‌ی لازم را ببرند. این ابزارها یا مهارت‌ها عبارتند از: استفاده از دانش پیشین، دانش زبانی و منطق، و همچنین، حساسیت نسبت به سرنخ‌های موجود در نوشته.

خواندن و درک مطلب کمک بسیاری کند. دانستن اصول نگارش پاراگراف، شناخت اجزای پاراگراف، دانستن شیوه‌ی نوشتن یک متن چند پاراگرافی، تشخیص ارتباط میان اجزای گوناگون یک نوشته، مانند پاراگراف‌ها، شیوه‌ی گسترش و بسط مطالب در نگارش، و شیوه‌ی انسجام بخشیدن به جمله‌ها و ایده‌ها، همه می‌توانند به خواننده در درک مطلب و یافتن پیوند میان اجزای نوشته هنگام خواندن کمک کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش مهارت نوشتاری در کنار مهارت خواندن می‌تواند به ارتقای مهارت خواندن بسیار کمک کند [Graham, 2018].

ابزار سومی که زبان‌آموزان باید از آن استفاده کنند، منطق یا همان «عقل سلیم» است. متن‌ها و دیگر انواع مواد نوشتاری غالباً براساس روابط در جهان واقعی نوشته می‌شوند، چرا که نویسنده روی دانش پیشین و تجربیات خواننده برای فهم مطالب خود حساب می‌کند. اما بسیاری از زبان‌آموزان از این



واقعیت غافل می‌ماند و تنها روی آنچه نوشته در قالب واژگان بیان کرده است، حساب می‌کنند. باید به ایشان یادآور شد که اگر در جهان واقعی و بیرون از نوشته، قانون «هرگاه الف اتفاق بیفتد، آن گاه ب اتفاق می‌افتد»، صادق باشد، در نوشته‌ای که می‌خوانند نیز این قانون مصداق خواهد داشت و هرگز نباید برای درک مطلب منتظر نویسنده بمانند. به محض فهم این نکته که اتفاق «الف» در نوشته رخ داده است، باید دریافت و پیش‌بینی کرد که «ب» نیز قرار است رخ دهد. استفاده از این روش در انجام برداشت‌های فرامتنی نیز بسیار مؤثر است. در این نوع برداشت‌ها، خواننده به ورای نوشته می‌رود و با استفاده از دانش پیشین و منطق خود و به کمک آنچه در نوشته آمده است، به جوابی دست می‌یابد که به‌طور مستقیم در نوشته به آن اشاره نشده است.

ابزار و یا مهارت دیگری که باید در زبان‌آموزان تقویت شود، حساسیت ایشان به سرخ‌های موجود در نوشته است که می‌تواند به آن‌ها در دنبال کردن مسیر درست نوشته کمک کند. این سرخ‌ها ارتباط میان اجزای متن را مشخص می‌کنند، به یافتن معنای واژه‌های ناآشنا یاری می‌رسانند، در پیش‌بینی ادامه نوشته مؤثر هستند و ساختار آن را آشکار می‌سازند، و ایده‌های اصلی را از فرعی تفکیک می‌کنند. استفاده آموزگار از «روش بلند فکر کردن هنگام خواندن» و بیان سرخ‌هایی که در موقع خواندن به آن‌ها توجه می‌کند، می‌تواند مدل و نمونه مناسبی برای زبان‌آموزان باشد. این سرخ‌ها ممکن است انواع متفاوتی داشته باشند. برای نمونه، واژه‌ها، عبارت‌ها و قیده‌ها اتصال (به علاوه، بنابراین، به عبارت دیگر، با وجود این، ...) و یا ساختار نحوی جمله‌ها، واژه‌ها و عبارت‌های پیش و پس از یک واژه ناآشنا و حتی لحن نویسنده می‌تواند سرخ محسوب شود. به عبارت دیگر، هر چیزی که در نوشته و یا حتی بیرون از آن به فرد کمک کند تا مفهوم ظاهری و فرامتنی نوشته‌ای را بهتر کشف و یا درک کند، به نوعی سرخ محسوب می‌شود. حتی راهکارهایی که شخص برای فهم بهتر متن از آن‌ها استفاده می‌کند، غالباً تنها با شناسایی و کمک گرفتن از این سرخ‌ها ممکن می‌شود.

## مراحل خواندن در کلاس زبان

### گام نخست

آگاه ساختن زبان‌آموزان از ابزارهای مفیدی که برای خواندن در دسترس دارند، می‌تواند بسیار مفید باشد. بیشتر زبان‌آموزان هنگامی که با نوشته‌ای در زبان دوم مواجه می‌شوند، تنها به دانش خود از واژگان تکیه می‌کنند، در حالی که دانش پیشین ایشان پیرامون قواعد دستوری و نگارشی زبان دوم و همچنین منطق، عقل سلیم و حساسیت آن‌ها به سرخ‌های موجود در متن، و بالاخره استفاده از راهکارهای خواندن، همگی می‌توانند

نقش بسزایی در بهبود عملکرد آن‌ها هنگام خواندن داشته باشند. این وظیفه بر عهده آموزگار است که پیش از هر چیز این ابزار را یک‌به‌یک برای زبان‌آموزان توضیح دهد و با ارائه مثال‌های ملموس، چگونگی استفاده از آن‌ها را برای ایشان قابل فهم سازد.

### گام دوم

پیش از شروع تدریس متن، بکوشید دانش پیشین زبان‌آموزان در مورد آن موضوع را فعال کنید. این کار را می‌توان به روش‌های متفاوت انجام داد. برای نمونه پرسش‌هایی را از پیش در مورد آن موضوع آماده کنید و از زبان‌آموزان بپرسید. سپس نظر زبان‌آموزان را در مورد آن موضوع جویا شوید. در صورتی که نظر خاصی نداشته باشند، می‌توانید از روش «توفان ذهنی»<sup>۱۳</sup> استفاده کنید. همچنین، خواندن پرسش‌های درک مطلب پیش از خواندن متن و در کنار هم قراردادن منطقی واژه‌های کلیدی پرسش‌ها می‌تواند به پیش‌بینی مفهوم متن کمک کند.

### گام سوم

پس از فعال‌سازی دانش پیشین زبان‌آموزان باید از آن‌ها بخواهیم که عنوان و زیرعنوان‌های نوشته را مطالعه کنند. سپس اگر در متن عکس، نمودار، جدول و یا هر نوع اطلاعات تصویری وجود داشته باشد، آن را بررسی کنند تا بتوانند پیش از خواندن تا جایی که می‌شود، پیرامون نوشته اطلاعات به دست آورند و مفهوم آن را پیش‌بینی کنند. سپس به سراغ پرسش‌ها می‌رویم و از زبان‌آموزان می‌خواهیم تنها صورت پرسش‌های درک مطلب را بخوانند. این کار به دو دلیل انجام می‌شود: نخست آنکه اگر واژه یا واژه‌هایی در بیشتر پرسش‌ها تکرار شده باشند، می‌توانند به زبان‌آموزان کمک کنند تا بهتر متوجه موضوع متن شوند. این روش به‌طور ویژه زمانی مفید است که نوشته دارای عنوان و یا زیرعنوان نباشد. دلیل دوم پیدا کردن واژه‌های کلیدی ویژه هر پرسش (یعنی واژه‌هایی که در پرسش‌های دیگر تکرار نشده‌اند) است تا به کمک آن‌ها ساختار متن را پیش‌بینی کنند. همچنین به خاطر سپردن این واژه‌ها به پاسخ‌دهی هر چه بهتر به پرسش‌های درک مطلب کمک بسزایی می‌کند و به این شکل، زبان‌آموز مجبور نخواهد بود برای پاسخ‌دهی به هر پرسش همه نوشته را از آغاز تا پایان مطالعه کند.

### گام چهارم

به سراغ نوشته می‌رویم و شروع به خواندن می‌کنیم. پیش از هر چیز به زبان‌آموزان یادآور می‌شویم که باید از ابزارهایی که پیش‌تر توضیح داده شد، استفاده کنند و هرگز نباید روی واژه‌هایی که معنای آن‌ها را نمی‌دانند توقف کنند. بلکه باید بکوشند با توجه به بافت نوشته و سرخ‌های موجود، معنای این

واژه‌ها را حدس بزنند. سپس به زبان آموزان زمان می‌دهیم تا هر پاراگراف را برای خود بخوانند. پس از آن خود پاراگراف مورد نظر را برای کلاس می‌خوانیم. در این مرحله آموزگار می‌تواند با استفاده از روش بلند فکر کردن به زبان آموزان چگونگی پردازش ذهنی نوشته را بیاموزد. سرنخ‌هایی که در نوشته وجود دارند و باید آن‌ها را می‌یافتند، پیوند میان واژه‌ها و جمله‌ها، واژه‌ها و بافت متنی و سرنخ‌هایی که می‌توانست به زبان آموزان کمک کند تا معنای یک واژه ناآشنا را متوجه شوند، نقش کلیدی برخی از جمله‌ها و نقش فرعی برخی دیگر، و بسیاری از موارد دیگر که آموزگار هنگام خواندن به آن‌ها توجه می‌کند، اما بیشتر زبان آموزان به راحتی آن‌ها را نادیده می‌گیرند، مواردی هستند که می‌توان آن‌ها را با استفاده از روش بلند فکر کردن آموزش داد. همچنین، هنگام برخورد با واژه‌های کلیدی درون پرسش‌ها باید به زبان آموزان یادآور شویم که ایشان می‌باید به گونه‌ای آن واژه‌ها را به خاطر بسپارند که هنگام خواندن آن‌ها را به یاد آورند.

### گام پنجم

حال به سراغ پرسش‌های درک مطلب می‌رویم و از زبان آموزان می‌خواهیم که به آن‌ها پاسخ دهند. نکته‌ای که در اینجا بسیار اهمیت دارد، این است که زبان آموزان باید بتوانند پاسخ خود را با توجه به متن توجیه کنند و به قسمتی از نوشته که پاسخ ایشان را تأیید می‌کند، اشاره کنند. نوع پرسش‌هایی که در این بخش پرسیده می‌شوند نیز بسیار اهمیت دارد. پرسش‌های درک مطلب نباید به هیچ عنوان تنها به پرسش‌های نوشته‌محور محدود شوند، بلکه باید از پرسش‌های فرامتنی نیز به اندازه کافی استفاده شود.

### گام پایانی

در مرحله پایانی می‌توان از زبان آموزان خواست که نوشته را دوباره در منزل به صورت دقیق‌تر مطالعه کنند تا واژه‌های ناآشنا را بیاموزند. می‌توان حتی از ایشان خواست که برای جلسه آینده خلاصه‌ای از نوشته را در کلاس تعریف کنند و یا بسته به سطح و هدف کلاس، نوشته‌های مرتبط دیگری برای مطالعه بیرون از کلاس به ایشان معرفی کرد.

### نتیجه‌گیری

اهمیت مهارت خواندن به حدی است که می‌تواند پایه رشد و ارتقای مهارت‌های دیگر باشد. از این رو آموزش و تقویت این مهارت در زبان آموزان باید به‌طور ویژه مورد توجه قرار گیرد. تقویت مهارت خواندن در زبان دوم در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه باید بر پایه همه دانش‌ها، مهارت‌های پیشین، دانسته‌ها، تجربیات، و دانش زبان آموز شکل بگیرد و بنا شود. آنچه که ضروری به نظر می‌رسد این است که آموزگار خود ابزارهایی را که در زمان خواندن به‌طور ناخودآگاه از آن‌ها استفاده می‌کند،

بشناسد و با چگونگی عملکرد آن‌ها آشنا باشد تا بتواند به زبان آموزان آموزش دهد. یادآوری این نکته به زبان آموزان که معنا و مفهوم متن تنها در واژه‌های آن خلاصه نمی‌شود، بسیار ضروری است. استفاده از دانش پیشین زبان آموزان برای فهم بهتر نوشته، آموزش و یادآوری این نکته که دستور و ساختارهای نحوی زبان دوم در فهم متن نیز نقش بسزایی دارد، و آموزش استفاده از راهکارهای مختلف خواندن پیش، در هنگام، و پس از خواندن نوشته، همه و همه ابزارهایی هستند که هم آموزگار و هم زبان آموزان باید برای تقویت مهارت خواندن از آن‌ها بهره کافی ببرند.

### پی‌نوشت‌ها

1. Grabe & Stroller
2. Bottom-Up Models
3. Top-Down Models
4. Interactive Models
5. Discourse Markers
6. Inferencing
7. Moreillon
8. Using Sensory Images
9. Questioning
10. Determining Main Ideas
11. Fix-Up Options
12. Think Aloud Technique
13. Brainstorming

### منابع

- Alves, R.A., Limpo, T., & Josh, R.M. (2020). Introduction to reading-writing connections: The integration roads ahead. In R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. Josh (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (pp. 1-7). Switzerland, Springer.
- Anderson, N. (2003). Reading. In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching* (pp. 67-86). NY: McGraw-Hill.
- Brown, D. B. (2001). *Teaching by principles: An introductory approach to language pedagogy* (2<sup>nd</sup> ed.). NY: Addison Wesley Longman.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and teaching*. London: Hodder Education.
- Grabe, W. & Stroller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge, Pearson Education Limited.
- Graham, S. (2020). Reading and writing connections: A commentary. In R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. Josh (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (pp. 313-319). Switzerland, Springer.
- Graham, S., Liu, K., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapel, J. (2018). Balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 53, 279-304.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension; Maximizing your impact*. Chicago: American Library Association.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Heinemann.
- Pressley, M. (2006) *Reading instruction that works* (3rd ed.). New York: Guilford Press.