

اثر بخشی استراتژی‌های خواندن بر بهبود مهارت دانشجویان زبان عربی (موردپژوهانه: دانشجویان کارشناسی دانشگاه فرهنگیان قم)

پوران رضائی چوشلی^۱ و محمد کلاشی^۲

چکیده

در آموزش زبان دوم یا زبان خارجی، مهارت خواندن از مهم‌ترین مهارت‌ها در فرایند رمزگشایی پیام نوشتاری به شمار می‌آید و مهارتی دروندادی محسوب می‌شود. این مهارت موجب گسترش دایره واژگان فراگیر می‌شود و زبان‌آموز با خواندن متن و درک آن، گویی در فضای فکری زبان دوم یا خارجی گام برمی‌دارد. همچنین، هنگام خواندن، واژگان، ساختارهای زبانی، چینش کلام و قواعد دستوری را در ذهن خود ذخیره می‌کند. هدف پژوهش حاضر، بررسی استراتژی‌های خواندن دانشجویان رشته آموزش زبان عربی دانشگاه فرهنگیان و ارائه راهکارهای کاربردی برای بهبود مهارت خواندن آنان است. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، پیمایشی با اجرای میدانی و رویکرد کمی است. جامعه پژوهش را ۷۰ نفر از دانشجویان نیم‌سال هفتم رشته آموزش زبان عربی تشکیل دادند که با روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر معیار انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه محقق‌ساخته «استراتژی خواندن» گردآوری و با نرم‌افزار SPSS تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که دانشجویان هنگام خواندن متون عربی، بیش از هر چیز به معنای جمله‌ها و دریافت مفهوم متن توجه دارند. همچنین، در صورت ناآشنایی با معنای واژه‌ای، آن را حدس می‌زنند. آنان متن را بیشتر به صورت جمله‌به‌جمله می‌خوانند و کمتر به ارتباط میان بندها و انسجام کلی متن توجه می‌کنند. افزون بر این، اگر متن دارای تصویر باشد، از آن برای تشخیص موضوع و درک بهتر متن بهره می‌گیرند.

واژگان کلیدی: آموزش زبان عربی، مهارت خوانداری، راهبرد خواندن.

۱. استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات عربی دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران.
(نویسنده مسئول): (p.rezaie@cfu.ac.ir).

۲. استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات عربی دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران.
(m.kalashi@cfu.ac.ir).

مقدمه

مهارت‌های زبانی جزیره‌های جدا از هم نیستند که بتوان ادعا کرد کدام مهارت از دیگری مهم‌تر است، بلکه زنجیره‌هایی هستند که یکدیگر را کامل می‌کنند تا در نهایت، فراگیر در فضای زبان دوم/خارجی زیست حقیقی یا مجازی داشته باشد و مانند گویشوران آن زبان، بتواند از آن استفاده کرده و با اهل زبان ارتباط برقرار کند. در ارتباطات واقعی زندگی روزمره، این مهارت‌ها به صورت یکپارچه و وابسته به هم عمل می‌کنند. برای مثال، یک گفت‌وگو شامل رابطه میان شنیدن و صحبت کردن است و خواندن یک ایمیل ممکن است به نوشتن پاسخ بینجامد. بنابراین، آموزش مؤثر زبان باید این یکپارچگی را منعکس کند (Brown, ۲۰۱۴). خواندن، فرایندی نسبتاً پیچیده است که به معنای بازایی اطلاعات متن است؛ از این رو، به کلمات نگاشته شده روی صفحه محدود نمی‌شود، بلکه منبع اصلی دریافت ورودی قابل فهم است و از این رو، نقشی بسزا در یادگیری زبان دوم ایفا می‌کند. هنگامی که یادگیرندگان زبان دوم به صورت گسترده مطالعه می‌کنند، واژگان، ساختارهای دستوری و الگوهای گفتمانی زبان مقصد را می‌آموزند (Krashen, ۲۰۰۴). نوشتار حاضر به مهارت خوانداری پرداخته است. خواننده و متن، دو قطب اساسی این مهارت را تشکیل می‌دهند. در مورد خواننده، باید نیازهای زبانی و راهبردی او در نظر گرفته شود. گاهی زبان‌آموز، هنگامی که در حین خواندن با واژه‌ای مواجه می‌شود که معنای آن را درک نمی‌کند، از ادامه خواندن متن دست می‌کشد. رویارویی با متن زبان دوم/خارجی نیز نگرانی‌هایی در او به وجود می‌آورد. بنابراین، شایسته است مدرس در انتخاب متن، پارامترهایی را در نظر داشته باشد. برای نمونه، متنی که برای آموزش مهارت خوانداری انتخاب می‌شود، تا حد امکان با علایق خواننده همسو باشد. برای نوآموزان زبان عربی، متونی با محوریت غذا، تفریحات، سفر و... در نظر گرفته شود؛ زیرا معمولاً خوانندگان به این مباحث علاقه بیشتری دارند و این امر سبب می‌شود از منظر عاطفی، ارتباط سریع‌تری با متن برقرار کنند. در نوشتار حاضر، مهارت خواندن منتهی به درک مطلب مدنظر نگارندگان است؛ زیرا خواندن، معطوف به فهم مطلب و پیامی است که نویسنده آن را ارسال کرده است.

سؤال‌های پژوهش

۱. دانشجویان رشته آموزش زبان عربی هنگام مواجهه با متن عربی از چه استراتژی‌هایی استفاده می‌کنند؟
۲. در بهبود مهارت خوانداری زبان عربی استراتژی‌های خواندن چه نقشی دارند؟

فرضیه‌های پژوهش

۱. به نظر می‌رسد دانشجویان هنگام رویارویی با متن زبان عربی، انتظار دارند مانند زبان مادری بدون استفاده از مدل یا الگویی متن را به درستی بخوانند و بفهمند این روندبال فراگیری مدل خوانداری در زبان دوم نبودند.
 ۲. استراتژی‌های خواندن، به فراگیر می‌آموزند چطور متن عربی را پردازش کند تا در درک مطلب با مشکل کمتری مواجه گردد.
- ضرورت پژوهش:** با توجه به اینکه مهارت خوانداری به عنوان سرفصلی مستقل در رشته آموزش زبان عربی ارائه نمی‌شود و در ضمن درس‌هایی مانند نظم، نثر و تاریخ ادبیات آموزش داده می‌شود، نتایج این پژوهش می‌تواند راهکاری عملی برای برون‌رفت دانشجویان از مشکلاتی باشد که در حوزه مهارت خوانداری با آن‌ها مواجه‌اند.
- محدوده زمانی و مکانی پژوهش:** داده‌های پژوهش حاضر در گروه آموزش زبان عربی دانشگاه فرهنگیان قم، در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ ه.ش. گردآوری شده است.

پیشینه پژوهش

نگارندگان پس از جست‌وجو در منابع کتابخانه‌ای و اینترنتی، اثری که ارتباط مستقیم با پژوهش حاضر داشته باشد، نیافتند. در ادامه، آثاری که ارتباط نزدیک‌تری با موضوع این پژوهش دارند، برای آشنایی خوانندگان معرفی می‌شوند.

عزیزی (۱۳۹۹ش) معتقد است تجربه خواندن در زبان اول و زبان دوم تفاوت‌های بسیاری با یکدیگر دارد. افراد در خواندن به زبان مادری توانمندند، دانش پیشین خود را درباره متن به کار می‌گیرند، به پیش‌بینی متن می‌پردازند، برداشت‌های فرامتنی انجام می‌دهند و بیشتر این مهارت‌ها

را به صورت ناخودآگاه به کار می‌برند. اما هنگامی که قصد دارند متنی را به زبان دوم بخوانند، ناگزیرند بسیاری از این فرایندهای خودکار را دوباره به صورت آگاهانه بیاموزند. از این رو، زبان‌آموزان بیش از هر چیز بر دانش واژگانی زبان دوم تکیه می‌کنند و می‌کوشند با پیروی از الگوی جزء به کل، از طریق معنا کردن واژگان و کنار هم نهادن آن‌ها، به معنای واحدهای بزرگ‌تر دست یابند. یکی از وظایف مهم مدرس، آگاه ساختن زبان‌آموزان از ابزارها و راهبردهایی است که در خواندن زبان دوم می‌توان از آن‌ها بهره برد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تقویت مهارت خواندن در زبان دوم در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه باید بر پایه همه مهارت‌های پیشین، دانسته‌ها، تجربه‌ها و دانش زبان‌آموز استوار باشد. آموزشگر باید ابزارهایی را که هنگام خواندن به صورت ناخودآگاه به کار می‌گیرد، بشناسد و با چگونگی عملکرد آن‌ها آشنا باشد تا بتواند آن‌ها را به زبان‌آموزان آموزش دهد. همچنین باید به آنان بیاموزد که معنا و مفهوم متن تنها در واژگان آن خلاصه نمی‌شود، بلکه دستور زبان و ساختارهای نحوی نیز در فهم متن نقش بسزایی دارند. افزون بر این، آموزش راهکارهای گوناگون پیش‌خوانی و پس‌خوانی از جمله ابزارهایی است که هم آموزشگر و هم زبان‌آموزان باید برای تقویت مهارت خواندن از آن بهره ببرند.

موسوی (۱۳۹۶ش) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان *دراسة إشکالية لمهارة القراءة في أقسام اللغة العربية وآدابها في مرحلة البكالوريوس بجامعات إيران الحكومية* کوشیده است با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی و پیمایشی، نقاط ضعف آموزش مهارت خواندن را در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی شناسایی کرده و راهکارهایی برای رفع آن‌ها ارائه دهد. جامعه آماری این پژوهش را ۲۲ نفر از استادان ۱۲ دانشگاه دولتی تشکیل داده‌اند و ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل آزمون، مشاهده و مصاحبه بوده است. نتایج نشان داد که سرفصل‌های درسی به مهارت خواندن و اهداف آموزشی آن توجه کافی ندارند، دانشجویان در آزمون خوانداری نمرات نسبتاً ضعیفی کسب کرده‌اند و استادان درس‌های متون نیز توجه اندکی به آموزش و ارزشیابی مهارت خواندن دارند و عمدتاً از روش کنفرانس در تدریس استفاده می‌کنند.

اخلاقی و وصال‌ها (۱۳۹۴ش) در پژوهشی با عنوان *افزایش مهارت خواندن و درک مطلب*

از طریق روش‌های فعال، با هدف ایجاد و حفظ ارتباط میان نویسنده و خواننده متن، پژوهشی طراحی و اجرا کردند. در آغاز، وضعیت دانش‌آموزان در زمینه مهارت درک مطلب متون انگلیسی به‌دقت بررسی شد و مشخص گردید که آنان در پاسخ‌گویی به پرسش‌های درک مطلب با مشکل روبه‌رو هستند و نمی‌توانند به‌درستی میان نویسنده متن و پیام کلی آن ارتباط برقرار کنند. ناآشنایی دانش‌آموزان با شیوه‌های حدس زدن معنای واژگان از یک‌سو و دشواری یادگیری و به‌خاطر سپردن واژگان ناآشنا از سوی دیگر، نقش مهمی در عملکرد ضعیف آنان در این بخش از زبان انگلیسی دارد. نتایج پژوهش همچنین نشان داد که تفاوت سطح زبانی و محتوای کتاب‌های درسی دوره‌های راهنمایی و متوسطه، بالا بودن سن آغاز یادگیری زبان خارجی در مدارس، کم بودن ساعات آموزش زبان و فاصله زمانی میان جلسات تدریس، همگی بر عملکرد دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی تأثیرگذارند.

اوزکان گرسس و بوت (۲۰۱۶م) در پژوهشی، رابطه میان درک مطلب، سبک‌های یادگیری و راهبردهای خواندن را در میان دانشجویان دانشگاه‌های فرانسه بررسی کردند. شرکت‌کنندگان به پرسش‌نامه سبک‌های یادگیری کلب و نیز آزمون درک مطلب پاسخ دادند. یافته‌های پژوهش نشان داد که میان میزان استفاده از راهبردهای خواندن و درک مطلب دانشجویان رابطه‌ای منفی وجود دارد. همچنین نتایج بیانگر آن بود که دانشجویان دارای سبک یادگیری همگرا بیشترین میزان استفاده از راهبردهای خواندن را گزارش کرده‌اند و این سبک یادگیری در به‌کارگیری راهبردهای درک مطلب نقش مؤثری دارد.

پژوهش حاضر که با عنوان *اثر بخشی استراتژی‌های خواندن بر بهبود مهارت خوانداری دانشجویان زبان عربی* انجام شده است، از جنبه‌های مختلف با پژوهش‌های پیشین تفاوت دارد. مطالعات پیشین عمدتاً به شناسایی مشکلات آموزش مهارت خواندن یا بررسی عوامل مؤثر بر درک مطلب پرداخته‌اند، در حالی که این پژوهش به‌طور مشخص بر بررسی استراتژی‌های خواندن دانشجویان رشته آموزش زبان عربی و ارائه راهکارهای عملی برای بهبود مهارت خوانداری آنان تمرکز دارد؛ ازاین‌رو، با توجه به فقدان پژوهشی مستقل در این زمینه، می‌توان آن را پژوهشی نوآورانه دانست.

چهارچوب نظری

چهارچوب نظری پژوهش حاضر بر مفاهیم بنیادین مرتبط با مهارت خوانداری و راهبردهای آن استوار است. از آنجا که خواندن یکی از مهم‌ترین مهارت‌های زبانی در فرایند یادگیری زبان دوم یا خارجی به شمار می‌رود، شناخت ماهیت این مهارت، مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن و اهداف آموزشی آن، زمینه‌ای مناسب برای تحلیل استراتژی‌های خواندن و تبیین یافته‌های پژوهش فراهم می‌آورد. ازاین‌رو، در این بخش ابتدا مفهوم مهارت خوانداری و جایگاه آن در آموزش زبان بررسی می‌شود.

۱. مهارت خوانداری

مهارت خواندن، فراتر رفتن از اشکال شفاهی و غیرشفاهی کلام با هدف کشف ایده‌های نهفته و مقایسه آن‌ها با شناخت‌های پیشین برای تشخیص مطالب ضروری و جدید است (Foley, ۱۹۸۴, p۸۳). خواندن فعالیتی تعاملی است که در آن فرایندهای مختلف به‌طور هم‌زمان فعال می‌شوند؛ به‌گونه‌ای که خواننده، ضمن شناسایی سریع واژه‌ها و ذخیره آن‌ها در حافظه کوتاه‌مدت، هم‌زمان ساختار جمله‌ها را نیز تحلیل می‌کند تا معنای بافتی متن را بسازد و پردازش کند (Grabe & Stoller, ۲۰۱۱).

مهارت خوانداری و درک مطلب، در فراگیری زبان دوم یا خارجی، یکی از چهار مهارت اصلی زبانی به شمار می‌رود که برای پیشرفت علمی، فرهنگی و بهره‌گیری از دستاوردهای سایر ملت‌ها و فرهنگ‌ها ضروری است. به اعتقاد انیس^۱، این مهارت نقش مهمی در کسب اطلاعات و ارتقای تفکر ایفا می‌کند (Ennis, ۲۰۰۶). ازاین‌رو، خواندن مجموعه‌ای از ریزمهارت‌ها، از جمله شناخت علائم مکتوب و درک روابط آن‌ها با عناصر صوری زبان است (Broughton, ۱۹۹۴, p۹۰). همچنین، این مهارت فعالیتی زبانی است که با فهم متون نوشتاری پیوند دارد و بدون درک معنا، فاقد کارکرد خواهد بود (عبده، ۱۹۹۰، ص ۱۵). این فرایند به شخص خواننده تعلق دارد و اطلاعاتی را به او منتقل می‌کند که تجربه‌ای فردی و غیرقابل اشتراک است (مختاری، ۲۰۱۸،

^۱. Ennis.

ص ۱۸۳). افزون بر این، مهارت خواندن به عنوان پلی میان زبان گفتاری و زبان نوشتاری عمل می‌کند و در شناخت حروف، اشکال و گروه‌بندی آن‌ها نقش مؤثری دارد و موجب گسترش دامنه واژگانی خواننده می‌شود (اسماعیلی، ۲۰۱۸، ص ۱۵۶).

هدف آموزش مهارت خواندن آن است که زبان‌آموزان بتوانند زبان خارجی را به آسانی درک کنند و رمزهای نوشتاری را با آواهای متناظر آن‌ها پیوند دهند تا متن را با صدای بلند، روان و با تلفظ صحیح بخوانند و به تدریج در فهم مفهوم متن پیشرفت کنند. آنان باید بتوانند با درک واژگان و ترکیب‌های زبانی، معنای متن را به درستی دریابند، ایده‌ها و جزئیات آن را تحلیل کنند و روابط میان اجزای متن و نقش علائم نگارشی را نیز بشناسند (الجاسم، ۲۰۱۳، ص ۲۲۳؛ ابو عمسه، ۲۰۱۸، صص ۱۵-۱۶). بنابراین، مهارت خواندن یکی از بنیادی‌ترین و مؤثرترین مهارت‌ها در فرایند یادگیری هر زبان به شمار می‌آید.

۲. استراتژی خواندن

استراتژی‌های خواندن نشان می‌دهند که خوانشگر هنگام مطالعه یک متن، چگونه آن را درک می‌کند، به چه سرنخ‌ها و نشانه‌هایی توجه دارد، چگونه با متن ارتباط برقرار می‌کند و در مواجهه با بخش‌هایی که برای او نامفهوم است، چه واکنشی از خود نشان می‌دهد (Kitsantas & Doster, ۲۰۰۴).

در این بخش، مجموعه‌ای از استراتژی‌های خواندن معرفی می‌شود که برگرفته از کتاب *مهارت خواندن* اثر کلودت کورنر و کلود ژرمن است. به کارگیری این استراتژی‌ها در کلاس‌های آموزش زبان عربی می‌تواند به مدرسان در ارتقای مهارت خوانداری زبان‌آموزان و بهبود درک مطلب آنان کمک کند (کورنر و ژرمن، ۱۳۹۹، ص ۷۴-۸۸).

۳. معرفی انواع استراتژی‌ها

- تحمل ابهام و دور زدن دشواری؛
- شناخت سریع یک واژه یک جمله و درک معنی گروهی از کلمات؛
- استفاده از شناخت‌های ارجاعی خویش؛
- استفاده از شناخت‌های متنی خویش.

۳/۱. تحمل ابهام و دور زدن دشواری

فراگیران زبان اغلب پس از برخورد با نخستین واژه ناآشنا، از ادامه خواندن باز می‌مانند، در حالی که پذیرش ابهام در زبان مادری برای آنان بسیار آسان‌تر است. برای تبیین این نکته که نباید در برابر واژه‌های ناآشنا دلسرد شد، می‌توان در آغاز، متنی تخیلی به زبان فارسی که عمدتاً از واژه‌های ابداعی تشکیل شده است، در اختیار دانشجویان زبان عربی قرار داد. در این صورت، دانشجویان درمی‌یابند که در زبان مادری، تا زمانی که بافت متن امکان حدس زدن معنا را فراهم کند، به خواندن ادامه می‌دهند و از وجود واژه‌های ناآشنا دلسرد نمی‌شوند؛ بنابراین، شایسته است همین رویکرد را در مواجهه با متون زبان دوم نیز به کار گیرند.

آموزش نخستین استراتژی، یعنی «تحمل ابهام و دور زدن دشواری‌ها»، در ابتدای دوره آموزشی اهمیت فراوانی دارد. از این رو، پیش از پرداختن به متون ویژه خواندن، آموزشگر باید این استراتژی را به زبان‌آموزان آموزش دهد. سپس، در جلسات بعدی، می‌توان در ده دقیقه آغازین کلاس و هر زمان که ضرورت داشته باشد، دوباره به آن بازگشت و آن را تمرین کرد. همچنین، بهره‌گیری از شناخت‌های متنی، استراتژی دیگری است که باید به صورت مرحله‌ای، هدفمند و نظام‌مند آموزش داده شود. سایر استراتژی‌های خواندن نیز متناسب با مراحل مختلف فرایند خواندن قابل معرفی و آموزش هستند.

۳/۲. شناخت سریع یک واژه یک جمله و درک معنی گروهی از کلمات

خواننده زبان دوم معمولاً با سرعت آرامی می‌خواند و این مشکل را تا حدی می‌توان با توانش زبانی محدود او توجیه کرد اما تجربیات به ما نشان داده‌اند که آرام خواندن در دانشجویان دو زبانه هم دیده می‌شود؛ اگر این طور باشد توانش زبانی علت این امر نیست، بلکه این امر به ریتم شخصی خواندن بستگی دارد بر اساس این نتایج به این فرض می‌رسیم که تمرین‌های مربوط به با سرعت خواندن واژه‌ها یا جمله‌ها که در آغاز هر کلاس چند دقیقه انجام می‌شوند، دانشجو را برای عکس العمل سریع آماده و به او کمک می‌کنند به تصویری که کلمه‌ها یا جمله‌های زبان دوم به ذهن متبادر می‌کنند حساس شود.

۳/۳. استفاده از شناخت‌های ارجاعی خویش

شناخت‌های ارجاعی به مجموعه‌ای از دانش، تجربه‌ها و پیش‌زمینه‌های ذهنی فرد گفته می‌شود که در فرایند یادگیری و درک اطلاعات جدید از آن‌ها بهره می‌گیرد. این مفهوم، به‌ویژه در یادگیری زبان و درک متون، از اهمیت فراوانی برخوردار است. شناخت‌های ارجاعی شامل دانش فرهنگی، تاریخی، اجتماعی و نیز تجربه‌های شخصی است که به فرد کمک می‌کند معانی جدید را بهتر دریابد و ارتباط عمیق‌تری با متن برقرار کند (Vygotsky, ۱۹۷۸).

در یادگیری زبان، شناخت‌های ارجاعی نقش مهمی در تسهیل درک متون ایفا می‌کنند. برای مثال، اگر زبان‌آموز متنی درباره تاریخ یک کشور مطالعه کند، آگاهی‌ها و تجربه‌های پیشین او درباره آن کشور می‌تواند فهم دقیق‌تر و عمیق‌تر متن را امکان‌پذیر سازد. این موضوع، به‌ویژه در یادگیری زبان‌های خارجی که زبان‌آموز با فرهنگ‌ها و بافت‌های ناآشنا روبه‌رو می‌شود، اهمیت بیشتری می‌یابد (Krashen, ۱۹۸۲).

آموزشگران نیز می‌توانند با تشویق زبان‌آموزان به فعال‌سازی شناخت‌های ارجاعی، آنان را در برقراری ارتباط مؤثر با متون جدید یاری دهند و توانایی درک مطلبشان را ارتقا بخشند. این رویکرد، زمینه یادگیری فعال و مؤثر را فراهم می‌کند؛ زیرا زبان‌آموزان دانش و تجربه‌های پیشین خود را در فرایند یادگیری به کار می‌گیرند و مشارکت بیشتری در فهم متن خواهند داشت (Bruner, ۱۹۹۶). برای نمونه، هنگامی که زبان‌آموز متنی ادبی را مطالعه می‌کند، اگر پیش‌تر با موضوع، فضای داستان یا شخصیت‌های آن آشنا باشد، آسان‌تر می‌تواند با مفاهیم و احساسات مطرح‌شده در متن ارتباط برقرار کند. این پیوند ذهنی، درک عمیق‌تر متن را ممکن می‌سازد و زمینه ارائه تحلیل‌های دقیق‌تر را فراهم می‌آورد (Gee, ۱۹۹۶).

در مجموع، شناخت‌های ارجاعی یکی از ابزارهای مؤثر در تسهیل یادگیری و ارتقای درک مطلب به شمار می‌روند. بهره‌گیری از این شناخت‌ها، زبان‌آموزان را در فهم بهتر متون و تقویت توانایی‌های زبانی یاری می‌کند و افزون بر آن، موجب رشد توانایی‌های شناختی و تحلیلی آنان نیز می‌شود.

۴/۳. استفاده از شناخت‌های متنی خویش

متن‌های روایی که در آن‌ها شخصیت‌ها در موقعیت‌های عینی معرفی می‌شوند و از ساختارهای متنی منسجم و قاعده‌مند برخوردارند، معمولاً برای فراگیران مبتدی زبان در درک متن دشواری چندانی ایجاد نمی‌کنند؛ زیرا این ساختارها اغلب برای خواننده آشنا هستند. برای نمونه، می‌توان از دانشجویان خواست با استفاده از برخی داده‌های یک رمان، قصه یا داستان کوتاه، سناریویی برای اجرای تئاتر بنویسند. این تمرین، فراگیران را وادار می‌کند اطلاعات گوناگون را بر اساس منطق متن یا به تعبیر دیگر، نظام حاکم بر آن، دسته‌بندی و سازمان‌دهی کنند.

نمونه دیگر آن است که زبان‌آموزان را در کلاس به خواندن آثار ادبی دعوت کنیم. برای این منظور، می‌توان ابتدا از زبان‌آموزان خواست در گروه‌های کوچک به موضوع این آثار بپردازند و آن‌را در قالب سناریوهایی آماده کنند. در سطحی دیگر، می‌توان به هر یک از شرکت‌کنندگان سناریویی ارائه داد تا موضوع مطرح‌شده و ویژگی‌های اصلی شخصیت‌هایی را که قرار است نقش آن‌ها را ایفا کنند، شرح دهند. پس از آنکه سناریو آماده، تمرین و اجرا شد، می‌توان به سراغ خواندن متن مربوط به آن بخش رفت.

۴. نقش استراتژی‌های خواندن

با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده، آگاهی از سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان زبان دوم برای مدرسان زبان اهمیت فراوانی دارد و همواره یکی از دغدغه‌های اصلی آنان بوده است؛ زیرا مدرسان با دستیابی به اطلاعاتی در این زمینه می‌توانند شیوه آموزش خود را با سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان هماهنگ و متناسب سازند (وکیلی فرد، ۱۳۹۶، ص ۳).

روش‌شناسی پژوهش

۱. روش پژوهش

این پژوهش پیمایشی است و از منظر هدف، کاربردی محسوب می‌شود. همچنین، از جهت روش اجرا، مطالعه‌ای میدانی به شمار می‌آید؛ بنابراین، پژوهشی کتبی و کاربردی است.

۲. ابزارهای پژوهش

جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق‌ساخت «استراتژی خواندن» استفاده شده است.

روایی پرسشنامه مذکور توسط پنج نفر از استادان رشته زبان و ادبیات عربی و آموزش زبان‌های خارجی تأیید گردید. همچنین، به‌منظور اطمینان بیشتر از قابلیت تعمیم نتایج حاصل از نمونه به جامعه هدف، پایایی پرسشنامه نیز مورد سنجش قرار گرفت. برای سنجش پایایی، روش‌های گوناگونی وجود دارد که روش آلفای کرونباخ یکی از مشهورترین آن‌هاست. مقادیر آلفای کرونباخ بین صفر و یک قرار دارد و عدد یک نشان‌دهنده پایایی کامل و ایده‌آل است. پژوهشگران معمولاً مقادیر بالاتر از ۷/۰ را به‌عنوان دامنه‌ای قابل قبول برای پایایی در نظر می‌گیرند (میرزاده، ۱۳۹۵، ص ۳۷۶). مقدار آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده برای پرسشنامه مذکور ۸۰/۰ است که نشان‌دهنده پایایی بسیار مطلوب این ابزار است.

۳. جامعه آماری شرکت‌کنندگان

جامعه آماری تحقیق حاضر شامل ۷۰ عربی آموز ایرانی در نیم‌سال هفتم رشته آموزش زبان عربی دانشگاه فرهنگیان قم که به صورت هدفمند مبتنی بر تکنیک معیار انتخاب شدند.

۴. شیوه نمونه‌گیری

روش نمونه‌گیری این پژوهش، هدفمند^۱ است. در این روش، شرکت‌کنندگان خاص به‌صورت آگاهانه توسط پژوهشگر انتخاب می‌شوند (Burns, ۲۰۰۵)؛ به عبارت دیگر، افراد بر اساس دارا بودن ویژگی‌های مورد نظر پژوهش و برخورداری از اطلاعات غنی در حوزه بررسی، گزینش می‌شوند. این روش بیشتر در پژوهش‌هایی به کار می‌رود که نیازمند نمونه‌های خبره هستند (Boswel, ۲۰۱۲). نمونه‌های حاضر در این پژوهش، به‌صورت هدفمند و مبتنی بر تکنیک معیار انتخاب شدند. معیار شرکت در این مطالعه، گذراندن شش نیم‌سال تحصیلی در رشته آموزش زبان عربی بود تا شرکت‌کنندگان درس‌هایی را که ماهیت خوانداری دارند، پشت سر گذاشته باشند.

۵. مراحل انجام پژوهش

پرسشنامه‌ها بین ۷۰ دانشجوی آموزش زبان عربی دانشگاه فرهنگیان قم واحد خواهران پخش گردید. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، استنباطی و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ استفاده شد.

بحث

سؤال اول پژوهش: هنگام خواندن متون عربی، کدام استراتژی خواندن در میان دانشجویان از بسامد بالاتری برخوردار است؟

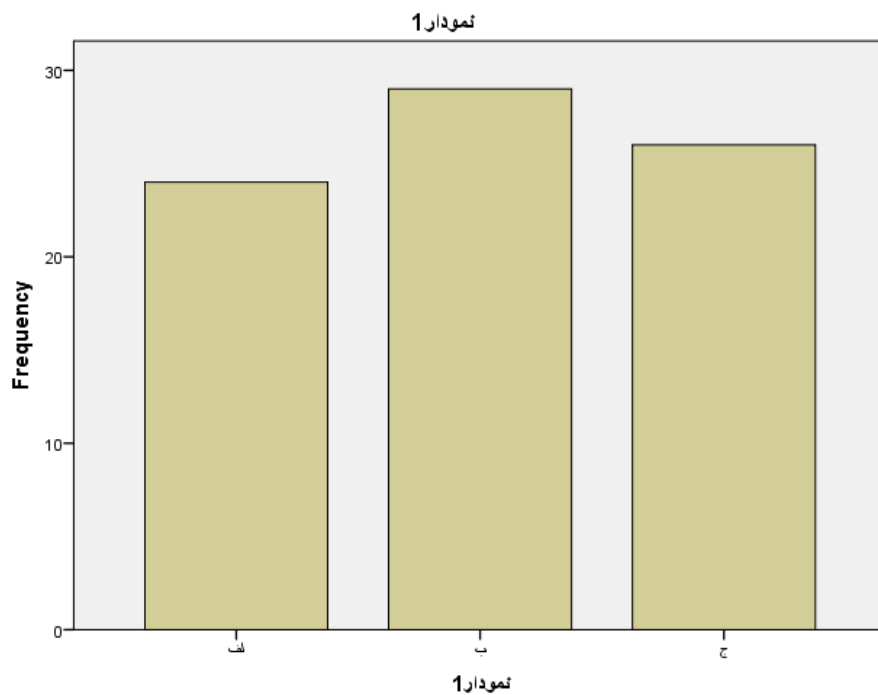
به منظور پاسخ‌گویی به این پرسش، از پرسشنامه‌ای هفت‌سؤالی استفاده شد که هر سؤال آن به یکی از موضوعات مرتبط با استراتژی‌های خواندن اختصاص داشت. برای تحلیل داده‌های مربوط به هر سؤال، از آزمون «خی‌دو» استفاده شد.

سؤال اول پرسشنامه: «هنگامی که متنی را به زبان عربی می‌خوانم، بیشترین توجه من به ... است».

جدول ۱: آمار توصیفی مربوط به پرسش شماره یک

گزینه	فراوانی	درصد
الف. معنی هر واژه	۲۴	۳۰/۴
ب. معنی هر جمله	۲۹	۳۶/۷
ج. معنی کل قطعه‌ای از متن	۲۶	۳۲/۹
کل	۷۹	۱۰۰

نمودار آمار توصیفی مربوط به بیشترین توجه افراد در هنگام خواندن متنی از زبان عربی را نشان می‌دهد.



نمودار شماره ۱: بیشترین توجه افراد در هنگام خواندن متن

همانطور که در جدول و نمودار شماره ۱ نشان داده شده است، هنگام خواندن متن به زبان عربی بیشترین توجه فراگیران به «معنی هر جمله» است. زبان‌آموزان به دنبال کشف معنای تک واژه‌ها نیستند.

برای بررسی معنادار بودن اختلاف این گزینه با گزینه‌های دیگر، از آزمون «خی دو» استفاده شد.

جدول ۲: نتایج مربوط به آزمون «خی دو»

آماره خی دو	۰/۴۸۱
درجه آزادی	۲
سطح معناداری	۰/۷۸۶

نتایج آزمون «خی دو» نشان می‌دهد که اگرچه بیشتر افراد گزینه «توجه به معنای جمله» را

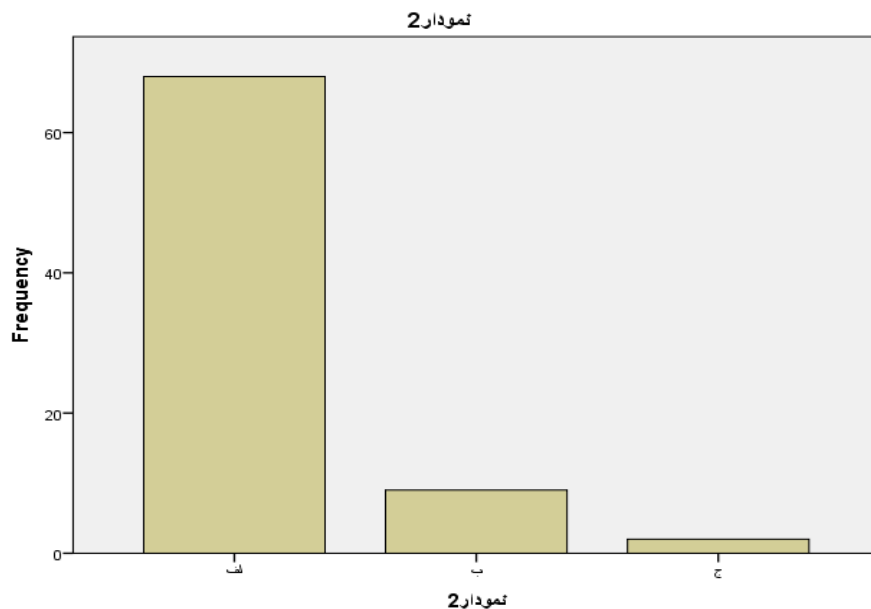
انتخاب کرده بودند، اما این اختلاف از نظر آماری معنادار نیست (0.786 sig) و نمی‌توان آن را به کل جامعه تعمیم داد. خوانندگان علاوه بر معنای جمله‌ها، به دریافت مفهوم کلی قطعه متن نیز توجه دارند. در چنین مواقعی، دانشجویان در کلاس بیان می‌کنند: «دقیقاً متوجه کل جملات نشدم، ولی منظور متن این است که...» یا «متن می‌خواهد بگوید که...». با این حال، باید توجه داشت که تسلط بر واژگان، بخشی از مهارت زبانی محسوب می‌شود و هدف آن، توانایی کاربرد واژه‌هاست. فرایند واژه‌آموزی به فراگیر کمک می‌کند تا از زبان جدید برای برقراری ارتباط استفاده کند و از سوی دیگر، دانش واژگانی به درک مطلب و تعمیق معنای واژه‌های پیشین یاری می‌رساند (گله‌داری، ۱۳۹۰، ص ۸۶۶). بنابراین، توصیه می‌شود زبان‌آموزان هنگام خواندن متون جدید، به واژگان توجه بیشتری داشته باشند.

سؤال دوم پرسشنامه: «اگر قطعه‌ای از متن عربی که برای خواندن در نظر گرفته شده عنوان و نیز تصویر داشته باشد...».

جدول ۳: آمار توصیفی مربوط به پرسش شماره دوم

گزینه	فراوانی	درصد
الف. تصور می‌کنم این قطعه ممکن است درباره چه چیزی باشد.	۶۸	۸۶/۱
ب. خیلی به آن‌ها اهمیت نمی‌دهم.	۹	۱۱/۴
ج. هنگام خواندن قطعه‌ای از متن، آن‌ها را در نظر نمی‌گیرم.	۲	۲/۵
کل	۷۹	۱۰۰

نمودار شماره ۲، آمار توصیفی مربوط به توجه افراد به عنوان و تصویر متون را نمایش می‌دهد.



نمودار شماره ۲: توجه افراد به عنوان و تصویر متون

همانطور که در جدول ۳ و نمودار ۲ نشان داده شده است، توجه افراد به عناوین و تصاویر مربوط به متون عربی به گزینه الف (تصور می‌کنم این قطعه ممکن است درباره چه چیزی باشد) بوده است. برای بررسی معنادار بودن اختلاف این گزینه با گزینه‌های دیگر، از آزمون "خی‌دو" استفاده شد. جدول ۴ نتایج مربوط به آزمون "خی‌دو" را نشان می‌دهد.

جدول ۴: نتایج مربوط به آزمون خی دو

آماره خی دو	۹۹/۸۲۳
درجه آزادی	۲
سطح معناداری	۰/۰۰۰

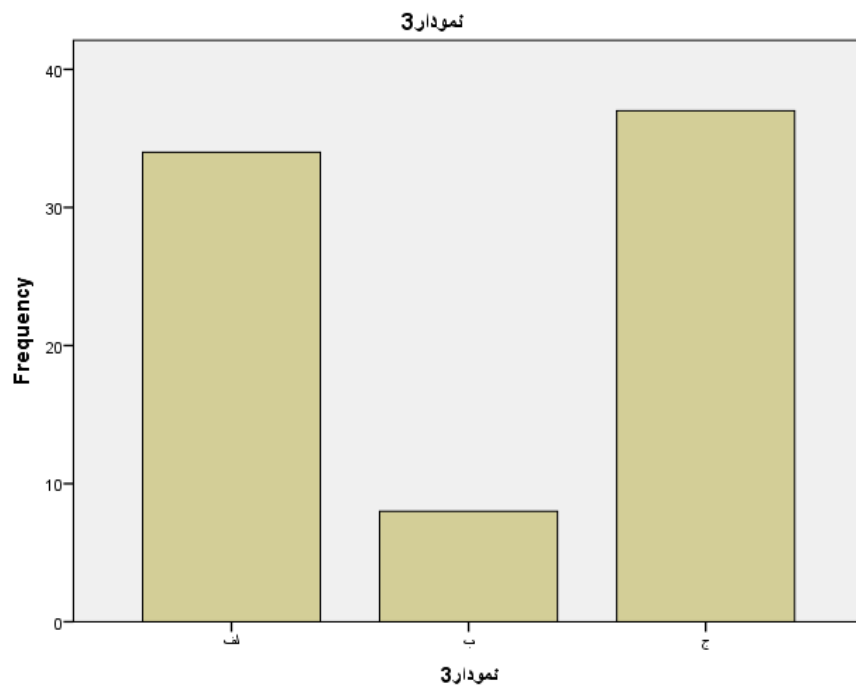
نتایج آزمون "خی‌دو" بیانگر این است که اختلاف گزینه الف (تصور می‌کنم این قطعه ممکن است درباره چه چیزی باشد) با سایر گزینه‌ها معنادار است ($\text{sig}: 0/000$). بنابراین می‌توان آن را به کل جامعه تعمیم داد.

کاربرد درست و آگاهانه از تصویر نقش مؤثری در درک مطلب خواننده شده دارد و ابزار آموزشی است که یادگیری را تسهیل می‌نماید. در آموزش زبان یکی از بنیادی‌ترین اصول، اصل دیداری است، از این رو استفاده از تصویر، حمایتگر خوبی برای متن است، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بیشترین یادگیری انسان از طریق حس دیداری رقم می‌خورد، صورت دیداری اشیاء و پدیده‌ها، روشنی و وضوح را به همراه دارد و به کمک آن‌ها مفاهیم مشخص‌تر ساخته می‌شوند (لطفی پور و دوفن ۱۳۷۶، صص ۱۰۶-۱۰۸). بنابراین شایسته است مدرسان در کلاس‌های مربوط به مهارت خواندن برای زبان‌آموزان سطح مبتدی منابع آموزشی انتخاب کنند که حاوی تصویرهای یاریگر متن باشند.

سؤال سوم پرسشنامه: «وقتی متنی را به زبان عربی می‌خوانم...».

جدول ۵: آمار توصیفی مربوط به پرسش سوم

گزینه	فراوانی	درصد
الف. اگر معنای بیشتر واژه‌ها را ندانم احساس ناخوشایندی دارم.	۳۴	۴۳
ب. از روی کلمات ناآشنا رد می‌شوم و خواندن را ادامه می‌دهم.	۸	۱۰/۱
ج. کلماتی که نمی‌دانم را حدس می‌زنم.	۳۷	۴۶/۸
کل	۷۹	۱۰۰



نمودار ۳: آمار توصیفی مربوط به پرسش سوم

همان‌طور که در جدول ۵ و نمودار ۳ نشان داده شده است، افراد نمونه در پاسخ به این پرسش، گزینه ج (کلماتی را که نمی‌دانم، حدس می‌زنم) را انتخاب کرده‌اند. برای بررسی معنادار بودن اختلاف این گزینه با سایر گزینه‌ها، از «آزمون خی دو» استفاده شد.

جدول ۶: نتایج مربوط به آزمون خی دو

۱۹/۳۱۶	آماره خی دو
۲	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معناداری

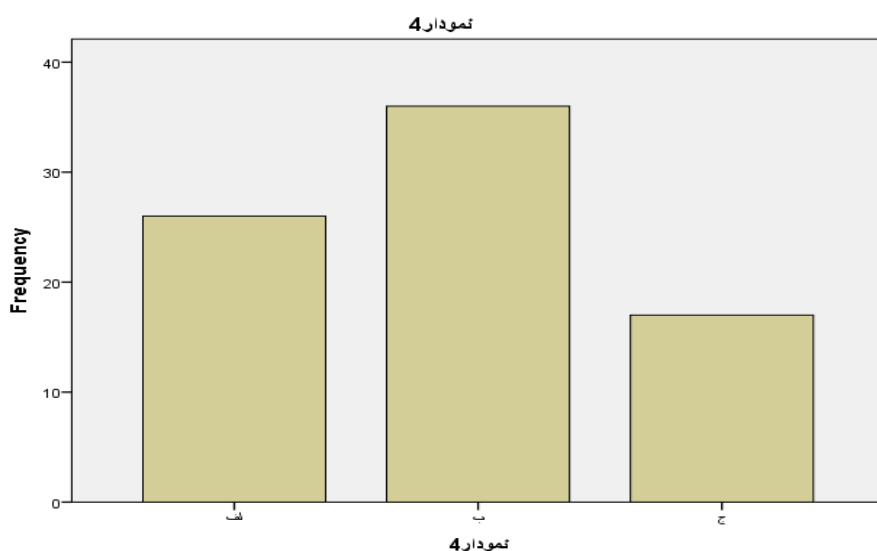
نتایج آزمون "خی دو" بیانگر که اختلاف گزینه ج (کلماتی که نمی‌دانم را حدس می‌زنم) با سایر گزینه‌ها معنادار است ($\text{sig}: 0/000$). بنابراین می‌توان آن را به کل جامعه تعمیم داد.

زبان‌آموزان هنگام مواجهه با واژه‌ای ناآشنا، نخستین واکنشی که ممکن است نشان دهند، جست‌وجوی نشانه و سرنخی در خود واژه است. سپس به جمله‌ای که واژه در آن قرار گرفته یا جملات مجاور آن رجوع می‌کنند و با بهره‌گیری از درک کلی خود از متن، معنای واژه را حدس می‌زنند (Wesche and Paribakht, ۲۰۰۹). برای استنباط کردن، معنی واژه بر اساس دانسته‌های قبلی حدس زده می‌شود و در سایه آگاهی زبان‌آموز از متن و بافت و دانش زبان مربوط، این امر میسر خواهد شد (Haastrop, ۱۹۹۱, p ۴۰).

سؤال چهارم پرسشنامه: «وقتی متنی را به زبان عربی می‌خوانم...».

جدول ۷: آمار توصیفی مربوط به پرسش چهارم

گزینه	فراوانی	درصد
الف. به چیزی که امکان دارد بعداً در متن اتفاق بیفتد، فکر می‌کنم حتی اگر اشتباه کنم.	۲۶	۳۲/۹
ب. هر جمله را به طور مستقیم می‌خوانم.	۳۶	۴۵/۶
ج. سعی نمی‌کنم پایان هر قطعه از متن را پیش بینی کنم.	۱۷	۲۱/۵
کل	۷۹	۱۰۰



نمودار شماره ۴: آمار توصیفی مربوط به پرسش چهارم

براساس یافته‌های موجود در جدول ۷ و نمودار ۴، افراد نمونه در پاسخ به این پرسش، گزینه ج (هر جمله را به طور مستقیم می‌خوانم) را انتخاب کرده‌اند. برای بررسی معنادار بودن اختلاف این گزینه با گزینه‌های دیگر، از «آزمون خی دو» استفاده شد. جدول ۸ نتایج مربوط به آزمون «خی دو» را نشان می‌دهد.

جدول ۸: نتایج مربوط به آزمون خی دو

آماره خی دو	۶/۸۶۱
درجه آزادی	۲
سطح معناداری	۰/۰۳۲

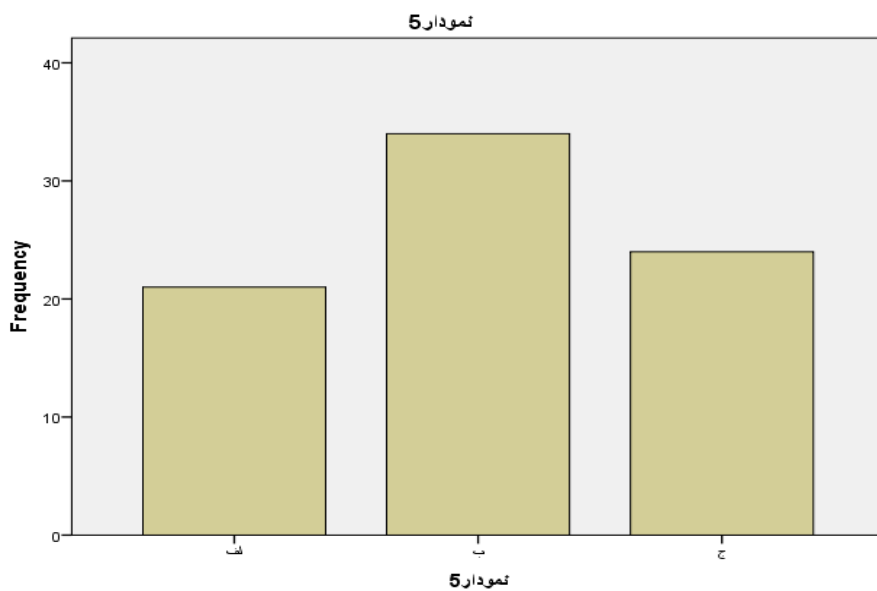
نتایج آزمون «خی دو» حاکی از آن است که اختلاف گزینه ج (هر جمله را به طور مستقیم می‌خوانم) با سایر گزینه‌ها معنادار است ($\text{sig}: 0/032$). بنابراین می‌توان آن را به کل جامعه تعمیم داد.

انتخاب این گزینه نشان می‌دهد زبان‌آموزان هر بند از متن را که می‌خوانند، به خط ربط آن بند با بند بعدی دقت نمی‌کنند، زیرا به دنبال کشف معنی جمله هستند و به درک کل متن توجه ندارند.

سؤال پنجم پرسشنامه: «برای فهمیدن اینکه کلمات ناآشنا چه معنایی دارند...».

جدول ۹: آمار توصیفی مربوط به پرسش پنجم

گزینه	فراوانی	درصد
الف. به این نکته توجه می‌کنم که این کلمه به کلمه‌ای فارسی شباهت دارد یا به کلمه‌ای که آن را می‌شناسم.	۲۱	۲۶/۶
ب. سعی می‌کنم از روی بافت معنی را حدس بزنم (از طریق جمله‌ها و پاراگراف‌های قبلی و بعدی).	۳۴	۴۳
ج. در فرهنگ لغت به دنبال معنی می‌گردم.	۲۴	۳۰/۴
کل	۷۹	۱۰۰



نمودار شماره ۵: آمار توصیفی مربوط به پرسش پنجم

همانطور که در جدول ۹ و نمودار ۵ نشان داده شده است، افراد نمونه در پاسخ به این پرسش، گزینه ب (سعی می‌کنم از روی بافت معنی را حدس بزنم - از طریق جمله‌ها و پاراگراف‌های قبلی و بعدی) را انتخاب کرده‌اند. برای بررسی معنادار بودن اختلاف این گزینه با گزینه‌های دیگر، از آزمون "خی‌دو" استفاده شد.

جدول ۱۰: نتایج مربوط به آزمون خی‌دو

آماره خی‌دو	۳/۵۱۹
درجه آزادی	۲
سطح معناداری	۰/۱۷۲

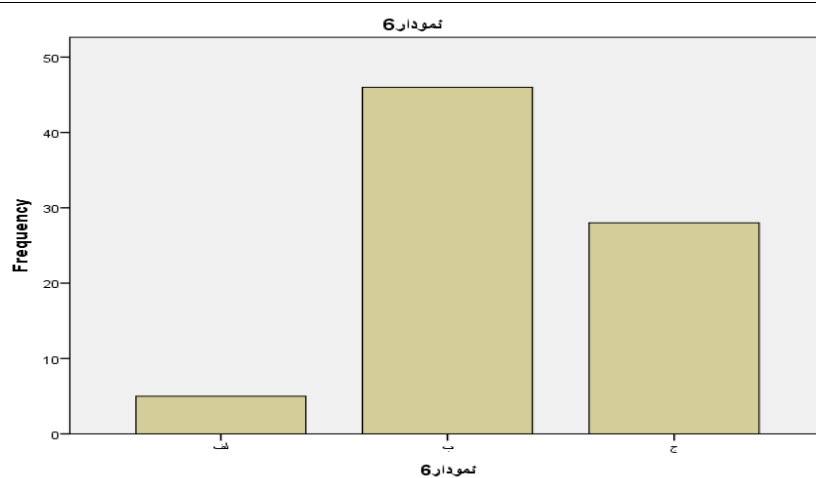
نتایج آزمون "خی‌دو" نشان می‌دهد که گرچه بیشتر افراد گزینه ب (سعی می‌کنم از روی بافت معنی را حدس بزنم - از طریق جمله‌ها و پاراگراف‌های قبلی و بعدی) را انتخاب کرده بودند، اما این اختلاف معنادار نیست ($\text{sig}: 0/172$). و نمی‌توان آن را به کل جامعه تعمیم داد. زمانی که زبان‌آموزان به کلمات ناآشنا در متن برخورد می‌کنند، برای یافتن معنای آن واژه از راهبردهای مختلفی مانند حدس زدن، استفاده از فرهنگ واژگان، نادیده گرفتن واژه، مشورت با معلم و یا استنباط و تشخیص معنی واژه از متن استفاده می‌کنند (Nation, 1990). سؤال ششم پرسشنامه: «وقتی شروع به خواندن قطعه‌ای از یک متن عربی می‌کنم...».

جدول ۱۱: آمار توصیفی مربوط به پرسش ششم

گزینه	فراوانی	درصد
الف. فکر کردن درباره اینکه از قبل درباره این متن چه می‌دانم باعث از دست رفتن زمان می‌شود.	۵	۶/۳
ب. ابتدا، درباره آنچه از	۴۶	۵۸/۲

محتوای متن می‌دانم فکر می‌کنم.

۳۵/۴	۲۸	ج. فقط روی واژگان تمرکز می‌کنم.
۱۰۰	۷۹	کل



نمودار شماره ۶: آمار توصیفی مربوط به پرسش ششم

همانطور که در جدول ۱۱ و نمودار ۶ نشان داده شده است، افراد نمونه در پاسخ به این پرسش گزینه ب (ابتدا، درباره آنچه از محتوای متن می‌دانم فکر می‌کنم) را برگزیده‌اند. برای بررسی معنادار بودن اختلاف این گزینه با گزینه‌های دیگر، از آزمون "خی‌دو" استفاده شد.

جدول ۱۲: نتایج مربوط به آزمون خی‌دو

۳۲/۰۷۶	آماره خی‌دو
۲	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معناداری

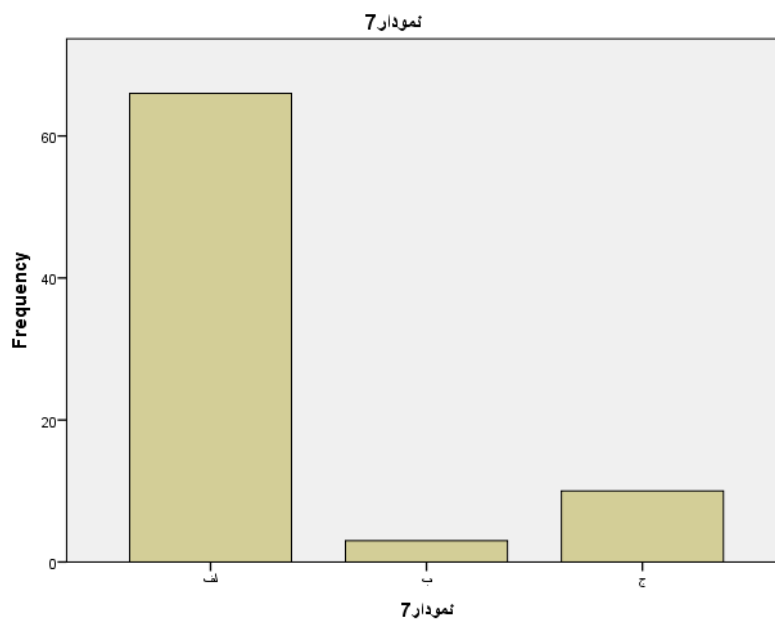
نتایج آزمون "خی‌دو" بیان می‌کند که اختلاف گزینه ب (ابتدا، درباره آنچه از محتوای متن می‌دانم فکر می‌کنم) با سایر گزینه‌ها معنادار است ($\text{sig}: 0/000$). بنابراین می‌توان آن را به کل

جامعه تعمیم داد.

سؤال هفتم پرسشنامه: «وقتی متنی به زبان عربی می‌خوانم...».

جدول ۱۳: آمار توصیفی مربوط به پرسش هفتم

گزینه	فراوانی	درصد
الف. توجه به سازمان‌دهی پلان نویسنده از متن مهم است.	۶۶	۸۳/۵
ب. جست و جوی پلان نویسنده هدر دادن وقت است.	۳	۳/۸
ج. شیوه سازمان‌دهی یک قطعه از متن اعتبار و اهمیت ندارد.	۱۰	۱۲/۷
کل	۷۹	۱۰۰



نمودار شماره ۷) آمار توصیفی سؤال هفتم

همانطور که در جدول ۱۳ و نمودار ۷ نشان داده شده است، افراد نمونه در پاسخ به این پرسش، گزینه الف (توجه به سازمان‌دهی پلان نویسنده از متن مهم است.) را انتخاب کرده‌اند. برای بررسی معنادار بودن اختلاف این گزینه با گزینه‌های دیگر، از آزمون "خی‌دو" استفاده شد. جدول ۱۴ نتایج مربوط به آزمون "خی‌دو" را نشان می‌دهد.

جدول ۱۴: نتایج مربوط به آزمون خی‌دو

آماره خی‌دو	۹۰/۵۵۷
درجه آزادی	۲
سطح معناداری	۰/۰۰۰

نتایج آزمون خی‌دو) نشان می‌دهد که اختلاف گزینه الف (توجه به سازمان‌دهی پلان نویسنده از متن مهم است) با سایر گزینه‌ها معنادار است ($\text{sig}: 0/000$) و شایسته است آن را به کل جامعه تعمیم داد.

نتیجه‌گیری

مهارت خواندن و درک مطلب در زبان دوم / خارجی خود به خود آموخته نمی‌شود؛ بلکه باید آن را فرا گرفت. توانایی خواندن مهارتی است که در یک روند برنامه‌ریزی شده و در یک دوره زمانی آموزش داده می‌شود، شایسته است مدرس در مسیر یاددهی این مهارت فراگیر را با راهبردهای مناسبی آشنا سازد و فراگیر به کمک این راهبردها مهارت با کیفیت‌تری را فرا گیرد، پژوهش حاضر استراتژی مهارت خواندن را در دانشجویان زبان عربی دانشگاه فرهنگیان مورد بررسی قرار داده و استراتژی‌های کاربردی جهت بهبود مهارت خوانندگی ارائه داد. جامعه آماری پژوهش حاضر بیان کرده‌اند زمانی متنی را به زبان عربی می‌خوانند به معنی جملات و دریافت مفهوم متن خوانده شده توجه دارند. در این حال اگر ترجمه واژه‌ای را ندانند آن را حدس می‌زنند، آزمودنی‌ها اظهار داشته‌اند به متن به عنوان یک کل نمی‌نگرند بلکه هر جمله را به طور مستقیم می‌خوانند، در پی یافتن ارتباط جمله بند اول با بند دوم نیستند. در صورتی که متن عربی تصویر داشته باشد، فراگیر از آن تصویر کمک می‌گیرد تا تشخیص دهد متن درباره چه چیزی دارد صحبت می‌کند. دانشجویان مورد

مطالعه برای فهمیدن معنای کلمات ناآشنا سعی می‌کنند از روی بافت جمله به کمک پاراگراف‌های قبلی و بعدی، معنی واژه را حدس بزنند وقتی شروع به خواندن متنی می‌کند ابتدا، درباره آنچه از محتوای متن می‌داند می‌اندیشید به عنوان نمونه اگر فراگیر تصور کرد متن درباره دانش‌آموزان کُندنویس است، ابتدا به دانسته‌های پیشین خود درباره کُندنویسی رجوع می‌کند و آن‌ها را از نظر می‌گذراند. افراد مورد مطالعه اذعان داشتند شیوه سازمان‌دهی یک قطعه از متن برای خواننده اعتبار و اهمیت دارد و به سازمان‌دهی پلان نویسنده از متن توجه می‌کند تا مطلب را بهتر درک نمایند. پژوهشگران می‌توانند با استفاده از داده‌های پژوهش حاضر در حوزه‌های پیشنهادی، تحقیقات نوآورانه‌ای را رقم بزنند مانند ۱- تبیین جایگاه مهارت خوانداری در آموزش ارتباطی زبان، ۲- مدل خواندن در زبان اول چه تفاوت‌ها و اشتراکاتی با مدل خواندن در زبان دوم/ خارجی دارد؟ و ۳- مهارت‌های درون‌داد زبان عربی چه نقشی در بهبود عربی‌آموزی فراگیران دارد؟

فهرست منابع

۱. ابوعمشه، خالد حسین. (۲۰۱۸م). الصعوبات والتحديات التي تواجه تعليم للأطفال الناطقين بغير العربية وسبل معالجتها. مجلة الدراسات والبحوث الإنسانية والتطبيقية. شماره ۴، صص ۸۲-۶۲.
۲. اخلاقی، مریم، وصالها، مهناز. (۱۳۹۴ش). افزایش مهارت خواندن و درک مطلب از طریق روش‌های فعال. رشد آموزش زبان، دوره ۲۹، شماره ۳، صص ۱۵-۴.
۳. اسماعیلی، یوسف. (۲۰۱۸م). معاییر تقویم (تقییم) مهاره القراءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها، کتاب معاییر مهارت اللغة العربية للناطقين بغيرها: مجموعة إبحاث محكمة، تركيا: منشورات المنتدى العربي التركي، چاپ اول.
۴. الجاسم، محمود حسن. (۲۰۱۳م). توظيف النصوص القرآنية في تعليم العربية للناطقين بغيرها، کتاب المؤتمر العالمي الرابع في "تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة" أبحاث محكمة: جزء اول. مالزی: الجامعة الإسلامية العالمية.
۵. عبده، داود. (۱۹۹۰م). نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا. اردن: دار الكرمل للنشر والتوزيع.
۶. عزیزی، مسعود. (۱۳۹۹ش). آموزش مهارت خواندن در زبان دوم، رشد آموزش زبان‌های خارجی، دوره ۳۵، شماره ۲، صص ۱۷-۱۱.
۷. کورنر، کلودت و ژرمن، کلود. (۱۳۹۹ش). مهارت خواندن. ترجمه لیلا شوبیری و مهساسادات میر بابائی ستار. تهران: سمت.
۸. گله‌داری، منیژه. (۱۳۹۰ش). آموزش واژگان فارسی به زبان‌آموزان غیر فارسی‌زبان، مجموعه مقالات هفتمین مجمع بین‌المللی استادان زبان و ادبیات فارسی. تهران: ستاد گسترش زبان و ادبیات فارسی. صص ۸۸۱-۸۶۳.
۹. لطفی‌پور، خسرو؛ ذوفن، شهرار. (۱۳۷۶ش). تولید و کاربرد مواد آموشی. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی.

۱۰. موسوی، سید رضا. (۱۳۹۶ش). *دراسة إشكالية لمهارة القراءة في أقسام اللغة العربية وآدابها في مرحلة البكالوريوس بجامعة إيران الحكومية، پایان نامه کارشناسی ارشد، عیسی متقی زاده، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.*
۱۱. میرزاده، محمدرضا. (۱۳۹۵ش). *تجزیه و تحلیل آماری با نرم افزار SPSS. تهران: نشر تایماز.*
۱۲. وکیلی فرد. امیررضا. (۱۳۹۶ش). *سبک‌های غالب یادگیری ادراکی زبان آموزان فارسی در کشورهای غیرفارسی زبان، زبان شناخت، بهار و تابستان، شماره ۸، صص ۸۳ - ۱۰.*
۱۳. Boswell, C., & Cannon, S. (۲۰۱۲). *Introduction to nursing research (۳rd ed.)*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Publishers.
۱۴. Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (۱۹۹۴). *Teaching English as a foreign language (۲nd ed.)*. London: Routledge.
۱۵. Brown, H. D. (۲۰۱۴). *Principles of language learning and teaching (۶th ed.)*. Pearson Education.
۱۶. Bruner, J. (۱۹۹۶). *The culture of education*. Harvard University Press.
۱۷. Burns, N., & Grove, S. K. (۲۰۰۵). *The practice of nursing research: Conduct, critique, and utilization (۵th ed.)*. Philadelphia, PA: Elsevier Saunders.
۱۸. Ennis, I. (۲۰۰۶). *A qualitative analysis of the kinds of higher-order thinking processes present in the reflective journals of graduate students of reading theory (Unpublished doctoral*

- dissertation). The Graduate School of Wayne State University, Michigan, USA.
۱۹. Foley, J. (۱۹۸۴). A rationale for the cloze procedure. *ITL Review of Applied Linguistics*, ۶۴, ۸۳-۹۴.
۲۰. Gee, J. (۱۹۹۶). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.
۲۱. Grabe, W., & Stoller, F. L. (۲۰۱۱). *Teaching and researching reading* (۲nd ed.). London: Routledge.
۲۲. Haastrup, K. (۱۹۹۱). *Lexical inferencing procedures or talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Tübingen, Germany: Gunter Narr.
۲۳. Kitsantas, A., Reiser, R. A., & Doster, J. (۲۰۰۴). Developing self-regulated learners: Goal setting, self-evaluation, and organizational signals during acquisition of procedural skills. *The Journal of Experimental Education*, ۷۲, ۲۶۹-۲۸۸.
۲۴. Krashen, S. D. (۱۹۹۲). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
۲۵. Krashen, S. D. (۲۰۰۴). The role of reading in second language acquisition. *Reading in a Foreign Language*, ۱۶(۱), ۲-۱۵.
۲۶. Nation, I. S. P. (۲۰۲۲). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.

۲۷. Vygotsky, L. S. (۱۹۷۸). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
۲۸. Wesche, M. B., & Paribakht, T. S. (۲۰۰۹). *Lexical inferencing in a first and second language: Cross-linguistic dimensions*. Clevedon: Multilingual Matters.
۲۹. Özkan, G., Gü rses, M., & Bouvet, E. (۲۰۱۶). Investigating reading comprehension and learning styles in relation to reading strategies in L۲. *Reading in a Foreign Language*, ۲۸(۱), ۴۲-۶۱.

