

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

اندرسون*

رضا قاسمی^۱

دانش آموخته آرفا دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، مدرس آموزش زبان فارسی المصطفی، قزوین، تهران

محمد باقر میرزایی حصاریان^۲

استادیار گروه زبانشناسی و آرفا دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، تهران

لیلا گلپور^۳

استادیار گروه زبانشناسی و آرفا دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، 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: ۱۴۰۴/۰۴/۲۸ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۸

(نویسنده مسئول)

¹ Email: rezaghp4858@gmail.com

² Email: mb.mirzaei@plc.ikiu.ir

³ Email: golpour@hum.ikiu.ac.ir



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

Reza Qasemi¹

AZFA Graduate of EmM khomeini International University Persian Language teacher AL- mUSTAFA, Qazvin, Iran

Mohammad Bagher Mirzaei Hessarian²

Assistant Professor, Department of Linguistics and AZFA, Faculty of Literature and Humanities, Imam Khomeini International University (IKIU), Qazvin, Iran

Leila Golpour³

Assistant Professor, Department of Linguistics and AZFA, Faculty of Literature and Humanities, Imam Khomeini International University (IKIU), 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.

* Received: 19 July 2025 | Accepted: 09 September 2025

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

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

درس‌نامه‌های 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 درس‌نامه‌ی 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 درس‌نامه پارسا و پرفا چگونه است؟ ۲- متون درک مطلب مجموعه درس‌نامه پارسا از کدام اصول انگاره اندرسون بیشترین و کمترین استفاده نموده است؟ ۳- متون درک مطلب مجموعه درس‌نامه پرفا از کدام اصول انگاره اندرسون بیشترین و کمترین استفاده نموده است؟

متناسب با پرسش‌ها، فرضیه‌های پژوهش عبارتند از این که: ۱- در درس‌نامه‌های پارسا و پرفا اصول انگاره اندرسون به درستی رعایت نشده‌اند؛ ۲- در متون درک مطلب مجموعه درس‌نامه پارسا به اصل فعال‌سازی دانش پیشین و همچنین آموزش درک و اصل ارزیابی پیشرفت بیشترین توجه شده است؛ ۳- در متون درک مطلب مجموعه درس‌نامه 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 زبان‌آموز 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 ففونی 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 (۱۹۹۴، ۱۹۹۹) دربردارنده‌ی شش اصل است که در قالب واژه (ACTIVE) جای می‌گیرند:

۱. فعال‌سازی دانش پیشین (A^1)؛

۲. گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها (C^2)؛

۳. آموزش درک (T^3)؛

۴. افزایش سرعت خواندن (I^4)؛

۵. تأیید راهبردها (V^5)،

۶. ارزیابی پیشرفت (E^6).

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 (۱۹۹۴، ۱۹۹۹) 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 فعال‌تر، راهبردی‌تر و انعطاف‌پذیرتر به تکالیف خوانداری می‌پردازند. انفعال خوانندگان ضعیف در فقدان فعالیت‌های پیش‌گویی و نظارت انعکاس می‌یابد. این خوانندگان پرسشی مطرح نمی‌کنند و هدفی را مشخص نمی‌کنند. بنابراین آموزگاران باید دانش پیشین را ایجاد کنند.

۲-۴- گسترش گنجینه‌ی واژه‌ها

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

۳-۴- آموزش درک

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

۴-۴- افزایش سرعت خواندن

نوتال (۱۹۹۶: ۱۲۷) معتقد است گُند خواندن باعث سرخوردگی می‌شود و خواننده را دچار دور و تسلسل می‌کند. وقتی خواننده متن را نمی‌فهمد، اغلب آهنگ خواندن خود را پایین می‌آورد و در نتیجه از خواندن لذت نمی‌برد؛ چون وقت زیادی از او می‌گیرد. اما خواننده با

افزایش سرعت خواندن، به دور مقبول و چرخه‌ی مطلوب می‌افتد و به این شکل تشویق می‌شود 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 تعیین شده در کلاس؛ خواندن با سرعت تعیین شده 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	فعال‌سازی دانش پیشین
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 (شامل آشنا شدن با قواعد املا، تحلیل ساختار واژه؛ راهکارهای به یادسپاری؛ فعالیت‌های بازگویی؛ جدول؛ از بر کردن با تکرار و توجه به بافت)	گسترش گنجینه واژه‌ها
پرسش متناوب از خود درباره‌ی دلیل خواندن متن در حین خواندن آن؛ پرسش از آموزگار و هم‌کلاسها درباره‌ی آنچه فرد درست درک نکرده؛ خلاصه‌سازی متن با هدف تشخیص درجه‌ی اهمیت جمله‌ها؛ توجیه پاسخ‌های داده شده به پرسش‌های درک توسط خود فرد؛ پیش‌بینی درباره‌ی متن و بازنگری پیش‌بینی‌ها 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 زبان‌آموزان؛ خواندن متونی دیگر برای بهتر فهماندن بلنداندیشی؛ تمرین بلنداندیشی در گروه‌های دو یا سه نفره؛ تشویق زبان‌آموزان کم‌حرف‌تر به بلنداندیشی؛ انجام این فعالیت به صورت چرخه‌ای در کلاس؛ صندلی داغ؛ ارائه‌ی	تأیید راهبردها

۱. صحرایی و شهباز، ۱۳۹۱

فنون و زیرفنون	
گزارش شفاهی به شکل پراکنده؛ تشویق زبان آموزان 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. هرکدام 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 هرگونه اضافه‌گویی و مواردی که احساس می‌شود نیاز درجه اول زبان‌آموز 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 نامه‌ی پرفا (میردهقان و همکاران، ۱۳۹۸)

مجموعه درس‌نامه‌ی 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 فارسی‌زبانان به انجام رسیده است و برای فارسی‌آموزان علاقمند به استفاده‌ی مؤثر و کاربردی از زبان فارسی در زندگی روزمره بسیار کارآمد بوده و بخش‌هایی با تنوع محتوایی، موقعیت‌هایی برای تمرین بیشتر زبان فارسی، مهارت‌های تلفیقی و گستره‌ای وسیع از فعالیت‌های صحبت کردن را شامل می‌گردد. مجموعه درس‌نامه پرفا برای هر سطح شامل کتاب درس، کتاب کار، کتاب معلم (همراه با مجموعه‌ی آزمون‌ها) و لوح فشرده‌ی کتاب درس است (میردهقان و همکاران، ۱۳۹۸). در مجموعه‌ی 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 داده‌ها

در گردآوری داده‌های پژوهش، ابتدا پیکره پژوهش شامل مجموعه‌ی درس‌نامه پرفا در سه سطح شامل سطوح پایه (پرفا ۱) میانی (پرفا ۲) و پیشرفته (پرفا ۳) و مجموعه درس‌نامه 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 درس‌نامه (پارسا و پرفا) از نظر وجود متن خولنداری بررسی شد. بعد از اطمینان از وجود متن در درس‌نامه‌های مورد بحث به سراغ انگاره نیل اندرسون رفته و با استفاده از جدول فنون و زیر فنون اصول نیل

^۱ Persian Reference Framework (PRF).

لندرسون، هر متن بررسی و تحلیل گردید و اطلاعات مورد نیاز برای ارزیابی درس نامه‌ها مطابق الگوی 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 گردآوری شده، توصیف و تحلیل گردید.

۶- ارائه و واکاوی داده‌ها

۶-۱- مقایسه‌ی بازنمایی اصول اندرسون در مجموعه درس نامه‌های پارسا و پرفا همان گونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، مجموعه درس نامه‌های 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 درس نامه‌های پرفا نیز ۱۴۴ درس دارد و در مجموع دارای ۳۶ متن خواندن است.

جدول ۱: مقایسه آمار متن خواندن در مجموعه درس نامه 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 درس نامه پارسا و پرفا بیانگر آن است که اصل **فعال سازی دانش پیشین** شامل فئونی 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 درس نامه رعایت نشده است.

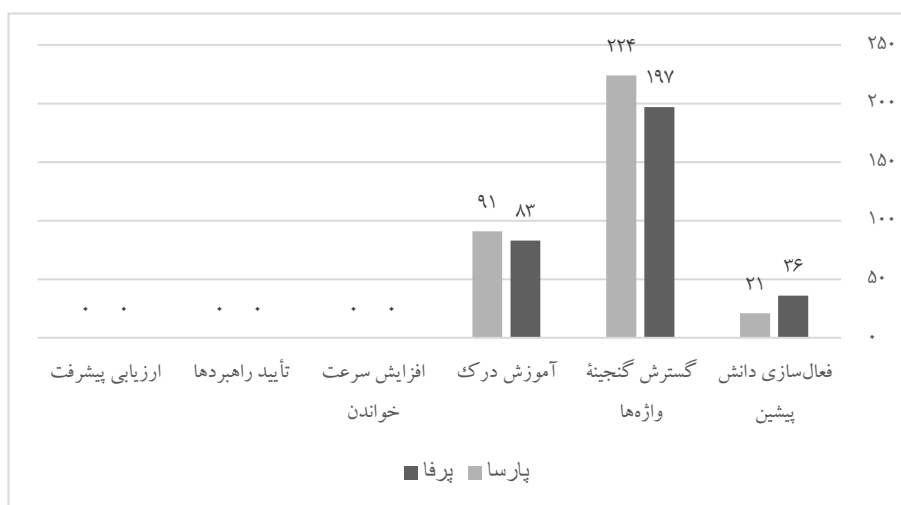
در ضمن داده‌ها نشان می‌دهد که در مجموعه درس نامه پرفا، در اصل **گسترش گنجینه واژگان** و فنون و زیرفنون آماده‌سازی صریح مواد آموزشی از راه کنترل واژه‌های

متن ۳۶ مورد، ولی در مجموعه پارسا درهمین اصل (گسترش گنجینه واژگان) و فنون و زیر فوننی مانند آماده‌سازی صریح مواد آموزشی از راه کنترل واژه‌های متن تنها ۱ مورد است. در مجموعه درس‌نامه پرفا، در فنون و زیر فوننی مانند واژه‌های ناآشنا درست هنگام برخورد با آنها ۲ مورد، آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی ۱۲ مورد، درحالی که دراین دو فن (واژه‌های ناآشنا درست هنگام برخورد با آنها و آموزش واژه به همراه دیگر فعالیت‌های زبانی) در مجموعه درس‌نامه پارسا هیچ موردی مشاهده نشد. درمورد فن آموزش واژه جدا از سایر فعالیت‌های زبانی، آشنا شدن با قواعد املا و تحلیل ساختار واژه در هر دو مجموعه درس‌نامه پرفا و پارسا موردی استفاده نشده است.

سایرفنون و زیرفنون به ترتیب فراوانی، شامل راهکارهای به‌یادسپاری در مجموعه پرفا ۳۶ مورد، در مجموعه پارسا ۵۵ مورد، در زیرفن فعالیت‌های بازگویی در مجموعه درس‌نامه پرفا ۳۶ مورد، در مجموعه درس‌نامه 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 زیرفن ازبرکردن با تکرار در مجموعه پرفا ۱۰ مورد استفاده شده است. در درس‌نامه پارسا درهمین زیر فن ۱۸ مورد استفاده شده است. در مجموع فراوانی شاخص مربوط به اصل گسترش گنجینه واژگان در مجموعه درس‌نامه پرفا ۱۹۷ مورد بوده است. و در مجموعه درس‌نامه پارسا ۲۲۴ مورد استفاده شده است.

در مورد اصل «آموزش درک» نیز ملاحظه می‌گردد که فنون پرسش متناوب از خود درباره‌ی دلیل خواندن متن در حین خواندن آن در مجموعه درس‌نامه پرفا ۳۴ مورد، در مجموعه درس‌نامه پارسا ۲۳ مورد بوده، در فن توجیه پاسخ‌های داده شده به پرسش‌های درک توسط خود فرد در درس‌نامه پرفا ۲۴ مورد، در درس‌نامه پارسا ۴۹ مورد، پیش‌بینی درباره‌ی متن و بازنگری پیش‌بینی‌ها حین خواندن در درس‌نامه پرفا ۲۵ مورد، در درس‌نامه پارسا ۱۸ مورد، اما در خلاصه‌سازی متن با هدف تشخیص درجه‌ی اهمیت جمله‌ها و پرسش از آموزگار و هم‌کلاسی‌ها درباره‌ی آنچه فرد درست درک نکرده در درس‌نامه پرفا موردی مشاهده نشد. اما در درس‌نامه پارسا در فن خلاصه‌سازی متن با هدف تشخیص درجه‌ی اهمیت

جمله‌ها 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 در هیچ‌کدام 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
شاخص‌های نیل اندرسون	درصد فراوانی	درصد فراوانی

درس نامه	پرفا	پارسا	
فعال‌سازی دانش پیشین	۳۶	۲۱	۶٪
گسترش گنجینه واژه‌ها	۱۹۷	۲۲۴	۶۷٪
آموزش درک	۸۳	۹۱	۲۷٪
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 محتوای 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). مجموعه‌ی 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 زبان‌آموزان 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 کتاب‌های فارسی دوره دوم ابتدایی بر پایه رویکرد خواندن فعال اندرسون. نهمین کنفرانس بین‌المللی 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 آرفا، جلد دوم، ص ۱۴۴-۱۶۷.
- کولی وندی، احمد و همکاران. ۱۳۹۵. مجموعه‌ی 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 انگاره‌ی اندرسون بر درک متون اسلامی، پژوهش نامه ی تأثیر آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، ص ۱۱۷-۱۴۲-۱۳۹۸.
- مجموعه‌ی 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