

Analysis of k.schramm's "Principles and Practical Method" With an Emphasis on "Reading Skills and Good Learners"

Zahra-Sadat Mousavi¹

Faculty of Literature and Humanities, University of Qom, Qom, Iran

Abstract

Book analysis, as a scientific method, examines, interprets, and evaluates the content of a book using specific research and analysis methods. In this study, the book "Principles and Practical Method" by Karen Schramm has been examined. This work, in two volumes and 23 chapters, describes the appropriate conditions for language learning, the characteristics of good language learners, strategies for language learners' progress, and facilitating the learning process. This book specifically examines the four skills, including speaking, listening, reading, and writing. In this study, a summary of Chapter 18, which is related to reading skills and good language learners, is reviewed and analyzed, and the author's opinions on reading skills are presented. Although in first language learning, linguistic data is usually received through listening at first, in non-native language learning, this is often done through reading skills. In the present study, we will get acquainted with the process of development of reading skills of good learners. First, a little explanation was given about the cognitive approach, and then the cognitive interactive processes involved in reading skills are briefly mentioned. Scientific analysis of a book can help provide a deeper understanding of the subject, identify the book's strengths and weaknesses, assess its credibility and impact, and relate it to other works and intellectual fields.

Keywords: Karen Scrum, Language Learners, Cognitive Approach, Skill.

¹ Email: z.s.mosavi68@yahoo.com.

تحلیل کتاب «اصول و روش کاربردی» اثر کارن اسکرام

با تأکید بر "مهارت خواندن و زبان آموزان خوب"

زهرا سادات موسوی^۲

دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران.

چکیده

تحلیل کتاب به عنوان یک روش علمی به بررسی، تفسیر و ارزیابی محتوای یک کتاب با استفاده از روش های تحقیق و تحلیل مشخص می پردازد. در این تحقیق، کتاب «اصول و روش کاربردی» اثر کارن اسکرام بررسی شده است. این اثر در دو جلد و ۲۳ فصل به توصیف شرایط مناسب برای زبان آموزی، ویژگی های زبان آموزان خوب، راهکارهایی برای پیشرفت زبان آموزان و تسهیل فرایند فراگیری پرداخته است. این کتاب به طور تخصصی مهارت های چهارگانه صحبت کردن، شنیدن، خواندن، و نوشتن را بررسی کرده است. در پژوهش حاضر خلاصه ای از فصل هجدهم که مرتبط با مهارت خواندن و زبان آموزان خوب است بررسی و تحلیل شد و نظریات نویسنده در مورد مهارت خواندن مطرح گردید. اگرچه در فراگیری زبان اول، معمولاً در ابتدا، داده های زبانی از طریق شنیدن دریافت می شوند، در فراگیری زبان های غیرمادری این امر، اغلب از طریق مهارت خواندن صورت می گیرد. در این پژوهش با روند پیشرفت مهارت خواندن فراگیران خوب آشنا می شویم. ابتدا اندکی در مورد رویکرد شناختی توضیح داده شد و سپس به طور مختصر به فرایندهای تعاملی شناختی دخیل در مهارت خواندن اشاره شده است. تحلیل علمی کتاب می تواند به درک عمیق تر از موضوع، شناخت نقاط قوت و ضعف کتاب، ارزیابی اعتبار و تأثیرگذاری آن، و ارتباط آن با سایر آثار و زمینه های فکری کمک کند.

کلیدواژه ها: کارن اسکرام، زبان آموزان، رویکرد شناختی، مهارت.

^۲ Email: z.s.mosavi68@yahoo.com.

۱. مقدمه

کتاب «اصول و روش کاربردی» تألیف کارن اسکرام^۳ ترجمه یوسف مهرداد بی بالان، علیرضا اسماعیلی و شهاب الدین فرح‌بخش است. این کتاب توسط انتشارات اشراقی، صفار به چاپ رسیده است. کتاب به اصول و روش‌های کاربردی اسکرام می‌پردازد و به عنوان یک مرجع کامل در این حوزه شناخته می‌شود. این کتاب به عنوان یکی از مراجع اصلی در حوزه اسکرام شناخته می‌شود.

جلد نخست این کتاب به طور خاص به اصول و روش‌های اسکرام می‌پردازد و برای افرادی که می‌خواهند با این متدولوژی آشنا شوند، مفید است. این کتاب نه تنها جامع‌ترین کتابی است که هم اکنون در زمینه اسکرام وجود دارد، بلکه نگارش آن نیز فوق العاده است. مدت‌ها بود که دنیا به این کتاب نیاز داشت. تجربیات واقعی در کنار مثال‌های شیوای کتاب، هیجان یادگیری اسکرام را دو چندان می‌کند. یکی از ویژگی‌های بی نظیر این کتاب، آیکون گرافی جالب آن است. در این پژوهش که به روش توصیفی-تحلیلی انجام گرفته است به بررسی و تحلیل کتاب «اصول و روش کاربردی» می‌پردازیم.

۲. بحث و بررسی

۲-۱. تعریف زبان‌شناسی شناختی

زبان‌شناسی شناختی^۴ رویکردی است که زبان را وسیله‌ای برای سازماندهی، پردازش و انتقال اطلاعات می‌داند. «این رویکرد که در سه دهه اخیر در زبان‌شناسی مورد توجه قرار گرفته است، زبان را نمودی از نظام تصویری ذهن می‌داند. در این رویکرد، ساختار صوری زبان نه به عنوان پدیده‌ای مستقل، بلکه در مقام نمودی از تأثیرات تجربی و محیطی مورد مطالعه قرار می‌گیرد.» (گیراتس، ۱۹۹۵: ۲۸) «زبان‌شناسی شناختی همچون روان‌شناسی شناختی از شناخت بهره می‌گیرد: با فرض اینکه ساختارهای اطلاعاتی درون ذهن، واسطه تعاملات ما با جهان خارج باشند، بر این اساس، زبان به عنوان مجموعه‌ای از دانش ما از جهان است که ما را در رویارویی با تجربیات جدید و ذخیره کردن اطلاعات مربوط به تجربیات پیشین یاری می‌رساند.» (گیراتس و کویکنز، ۲۰۰۷: ۱۱) به عبارت دیگر، این رویکرد حوزه جدایی برای اطلاعات زبانی در ذهن در نظر نمی‌گیرد و معتقد است که تجربیات ما از دنیای خارج در ساختارها و رمزگذاری‌های زبانی نقش دارند.

ذهن ما برای درک مسائل انتزاعی‌تر و استعارات، از تجربیات عینی بهره می‌گیرد و بر این اساس طرح وارهایی در ذهن ایجاد می‌کند. به عنوان مثال، وقتی می‌گوییم کتاب در کیف است. ذهن برای کیف یک

³ Schramm.k.

⁴ Cognitive linguistics.

طرحواره ظرف در نظر می‌گیرد و زمانی که می‌گوییم خاطرات در حافظه نگهداری می‌شود؛ ذهن به طرحواره ظرف رجوع می‌کند و حافظه را همچون ظرفی در نظر می‌گیرد که خاطره را احاطه کرده و آن را در خود جای داده است. در ادامه به بررسی مهارت خواندن به عنوان یک فرایند شناختی می‌پردازیم.

۲-۲. مهارت خواندن در قالب فرایند شناختی

هنگامی که از خواندن روزنامه یا یک کتاب خوب لذت می‌بریم، نمی‌دانیم که خواندن و درک مطلب چه مهارت پیچیده‌ای است. گاهی به عنوان مدرسان زبان شاهد هستیم که فراگیران ما دچار چه مشکلاتی در درک مطلب هستند و این امر باعث تعجب ما می‌شود که فرایند خواندن چگونه در ذهن عمل می‌کند و چگونه می‌توانیم به بهترین وجه ممکن به فراگیران دو زبانه یا چندزبانه خود کمک کنیم که مهارت خواندن و درک مطلب‌شان را بهبود بخشند.

مسائلی همچون روانشناسی، زبانشناسی و آموزش در مهارت خواندن دخیل بوده است و به طور مداوم چارچوب‌هایی را برای تحقیق در مورد این روند پیچیده (خواندن) که به طور مستقیم قابل مشاهده نیست، ارائه کرده‌اند. این روش‌های تحقیق محدوده گسترده‌ای را دربرمی‌گیرد. این روش‌ها، آزمایشات روانشناسی زبانی کنترل شده تا مطالعات قوم نگاری را شامل می‌شود که مبتنی بر مشاهدات، مستندسازی، تشریح و بحث با افراد آگاه در مورد متون خواندن معتبر در دوره‌های زمانی طولانی است.

«معنا و ساختار معنایی در تعاریف شناختی اهمیت زیادی دارد. این مفاهیم، مهارت خواندن را نه به عنوان راهی منفعل برای دریافت اطلاعات، بلکه به عنوان روندی فعال برای درک مفهوم در نظر می‌گیرند. فعال‌سازی دانش پیشین و پردازش روانشناسی زبانی اطلاعات متنی، نقش مهمی در ساختار معنایی دارند. در دسترس بودن این دانش پیشین به علاقه خواننده بستگی دارد.» (یوک، ۱۹۹۶: ۳۶؛ فینکینر، ۲۰۰۵: ۱۷) این امر بدان معناست که «متن‌های مبتنی بر اطلاعات فرهنگی ناآشنا نسبت به متن‌های متناسب با فرهنگ فرد، چالش برانگیزترند.» (استفنسن و جوگ دو، ۱۹۹۲: ۴۲) «این فرایندهای بالا به پایین برای ساختار معنا ضروری هستند اما، لازم به ذکر است که این فرایندهای معنایی، تنها پس از فعال‌سازی پایین به بالای حوزه‌های دانشی خاصی امکان پذیرند.» (نساجی، ۲۰۰۲: ۲۸)

براساس مدل ذهنی ساخته شده، (اطلاعات و تجربیاتی که در مورد پدیده‌ای، در ذهن فرد وجود دارد یا به وجود می‌آید) در طول فرایند خواندن، خوانندگان در مورد اطلاعاتی که بعداً در متن داده خواهد شد پیش‌بینی می‌کنند. چنانچه این فرضیه‌ها صحیح باشند، به خواننده‌ها کمک می‌کنند تا اطلاعات متن را پردازش کنند. اگرچه، خواننده‌ها نمی‌توانند این فرضیه‌ها را اثبات کنند، اما معمولاً توجه بیشتری به پردازش متن یا حتی بازبینی مدل ذهنی قبلی‌شان خواهند داشت. «براساس معنای ایجاد شده، همچنین ارجاعات مورد انتظاری در خوانندگان مشاهده می‌شود که تنها در متن وجود

دارد. به عنوان مثال، وقتی در متن در مورد ماهی می خوانیم که به مردم حمله می کند، می توان از ماهی به عنوان کوسه تعبیر کرد.» (ریکیت و استرونر، ۱۹۹۰: ۷۲)

همچنین خوانندگان اطلاعات متن را در یک فرایند پایین به بالا با مدل ذهنیشان ادغام می کنند. این امر برای افرادی که متنی را به زبان غیرمادری می خوانند، یک چالش جدی محسوب می شود. چراکه اطلاعات پیشین زبانی آنها از آن زبان کم است. فرایندهای ادراکی و روانشناسی زبانی برای ایجاد مفهوم معنایی یک متن از شناخت حروف و لغات شروع می شود و تا تجزیه، تحلیل نحوی و پردازش معنایی ادامه می یابد. اما این بدان معنا نیست که این فرایندهای پایین به بالا به صورت متوالی هستند. در عوض، این فرایندها با یکدیگر و همچنین با فرایندهای بالا به پایین، شامل دانش پیشین که پیشتر در مورد آن صحبت کردیم، در تعامل اند. «برای درک اطلاعات تصویری صفحات، چشم های خوانندگان به طور یکنواخت در خطوط متن حرکت نمی کند. بلکه در میان صحبت ها، از نقطه ای به نقطه دیگر می پرد. در شرایط معمولی، خوانندگان زبان اول، بر همه لغات متن تمرکز نمی کنند؛ بلکه خوانندگان انگلیسی به طور متوسط بر نصف کلمه ها تمرکز می کنند.» (کارپنتر، ۱۹۸۰: ۶۴)

در سرعت معمولی که معمولاً برای خوانندگان زبان اول، بین ۲۰۰-۲۵۰ صدم ثانیه برای درک هر واژه به طول می انجامد، یک نگاه اجمالی، اطلاعات جدید را به ناحیه فوآ در شبکه منتقل می کند که دقت بینایی در این ناحیه در بیشترین حد است. (اینهاف و رینر، ۱۹۹۶: ۵۱) بازنمایی های تصویرگونه منتج شده، به صورت طرحواره هایی تحلیل می شوند. این مکانیزم ها براساس شناسایی ویژگی های متمایز طرحواره ها و دانش نگارشی در مورد احتمال ترکیب حروف هستند. در این مرحله از پردازش، تفاوت های سیستم های نگارشی و جهت های نوشتار، چالش هایی برای خوانندگان زبان جدید ایجاد می کند. اگرچه، حتی زمانی که زبان مادری فراگیر با زبان هدف، دارای حروف الفبای مشترکی باشند، اطلاعات اندک زبان آموز در مورد ترکیب حرف الفبا در زبان مقصد، دانش اندک او در مورد شیوه نگارش جدید، همچنین مداخله زبانی از زبان اول، در مقایسه با خواندن در زبان اول، مشکلات پردازشی را برای فراگیر ایجاد می کنند. (برای مطالعات بیشتر مراجعه کنید به برکمیر، ۱۹۹۷: ۴۱؛ بیرچ، ۲۰۰۲: ۱۵؛ کودا، ۱۹۹۹: ۳۱؛ نساجی، ۲۰۰۳: ۱۰۱)

یک سؤال اساسی در مورد سطح پردازش بعدی شناسایی واژه، عبارت است از اینکه آیا این واژه نیاز به فعال سازی اطلاعات آوایی حافظه فعال دارد یا اینکه تنها با توجه به دیدن واژه ها، می توان آنها را به طور مستقیم شناسایی نمود. تاکنون، مفهوم دسترسی دوگانه به واژگان ذهنی (که به صورت دسترسی مستقیم تصویری یا براساس رمزگذاری مجدد آوایی است) تا حد زیادی مورد پذیرش قرار گرفته است. (گرب و استولر، ۲۰۰۲: ۱۸) به عبارت دیگر، برخی از محققان معتقدند که هم آواها

و هم تصویر حروف در ذهن خواننده تحلیل می‌شوند و در شناسایی واژه‌ها مؤثرند. می‌دانیم که واژگان ذهنی، اطلاعات نحوی و معنایی در مورد یک واژه خاص را ارائه می‌کند. «یکی از چالش‌های پیش روی خوانندگان زبان مقصد، از این حقیقت نشأت می‌گیرد که تمام واژه‌هایی که یک فراگیر می‌خواند در واژگان ذهنی او بازنمایی نمی‌شود. در این موارد، خوانندگان می‌توانند واژه‌های ناشناخته را نادیده بگیرند، به فرهنگ لغت مراجعه کنند، معنای آن را از متن استنباط کنند، یا از طریق اجزای صرفی آن را تحلیل کنند.» (فریزر، ۱۹۹۹: ۲۴) اما حتی وقتی خوانندگان یک زبان جدید، واژه‌ای را پردازش می‌کنند که در واژگان، ذهنی‌شان ذخیره شده است، در مراحل اولیه، دسترسی به واژگان در آنها به اندازه مطالعه به زبان مادریشان نیست.

تجزیه و تحلیل نحوی به دانش دستوری بستگی دارد که معمولاً خوانندگان زبان اول در این زمینه، نسبت به خوانندگان زبان غیرمادری خیلی موفق‌تر هستند. «معلمانی که با دانش آموزانی با زبان‌های گوناگون سروکار دارند، باید بدانند که استراتژی‌های خوانندگان زبان دوم یا چندم، اغلب براساس ویژگی‌های واژه-نحوی زبان خودشان است و آنها با توجه به اطلاعاتی که از آواها، وندها، و دستور زبان مادریشان دارند با متون زبان جدید برخورد می‌کنند. وقتی خوانندگان از این استراتژی‌های پردازشی خاص زبانی‌شان برای خواندن به زبان هدف استفاده می‌نمایند، اغلب به اطلاعات واژه-نحوی کم‌اهمیت توجه بیشتری نشان می‌دهند. به‌عنوان مثال، خواننده‌ای با زبان اول انگلیسی، معمولاً استراتژی توجه به ترتیب واژگان را به کار می‌برد و او حتی زمانی که به زبان دیگری که ترتیب واژگان آن تغییرپذیرند همچون زبان کره‌ای مطالعه می‌کند، همین کار را انجام می‌دهد؛ درحالی‌که، خوانندگان بومی زبان کره‌ای این پردازش را بدون توجه به ترتیب واژگان انجام می‌دهند.» (کودا، ۲۰۰۵: ۷۶)

علاوه بر سطح جمله، خوانندگان می‌بایست براساس اتصال‌دهنده‌هایی همچون حروف ربط یا قیود، واژه‌های ارجاع دهنده زبانی همچون ضمائر، یا روابط معنایی، یک انسجام در متن ایجاد کنند. (چانگ، ۲۰۰۰: ۵۱)

اگرچه این مرور اجمالی بر جنبه‌های شناختی اصلی مهارت خواندن در زبان‌های غیرمادری تمرکز داشت، اما می‌بایست به خاطر داشت که جنبه‌های فراشناختی، اجتماعی و عاطفی نیز برای درک اینکه چه چیزی در مهارت خواندن زبان هدف دخیل است اهمیت فراوانی دارند. «مهارت فراشناختی در خواندن شامل آگاهی از استراتژی و استفاده از استراتژی درک صحیح و همچنین تنظیم و کنترل پردازش خواندن است.» (اسکرم، ۲۰۰۶: ۲۶) تمرین‌های اجتماعی مرتبط با کاربرد متون، بسته به نوع فرهنگ و خصوصاً فرهنگ تحصیلات تا حد زیادی متغیرند. (بل، ۱۹۹۵: ۵۲) درحالی که مؤلفه‌های عاطفی همچون علاقه (فینکبیرن، ۲۰۰۵: ۲۷) نگرش‌ها و اعتقادات نیز نقش مهمی در مهارت خواندن زبان هدف به عهده دارند.

۲-۳. توسعه مهارت خواندن

اسکرام (۲۰۰۱) برای پاسخ به این سؤال، یک تحقیق کیفی با ۱۶ ساعت تفکر با صدای بلند از دانشجویان آلمانی مقطع کارشناسی انجام داد که این دانشجویان یک کتاب درسی روانشناسی را به زبان انگلیسی خواندند. این تحلیل از مفهوم زبان آموز خوب (روبین، ۱۹۷۵: ۴۱) اقتباس شده بود. سه سطح از فعالیت‌های مرتبط در مهارت خواندن مشخص شد که عبارتند از:

۱. سطح اول، ارائه فعالیتی هدفدار است که در آن، مهارت خواندن برای دستیابی به هدفی دیگر و به صورت غیر مستقیم مورد توجه قرار می‌گیرد. در مثال ما، فعالیت سطح بالاتر، یک کلاس روانشناسی با سخنرانی‌ها، بحث‌ها و امتحانات است.

۲. سطح دوم، هدف خاص خواننده برای تعامل با نویسنده به وسیله خواندن است. برای مثال، خواندن یک کتاب درسی روانشناسی به منظور قبولی در امتحان کلاس روانشناسی است.

۳. سومین سطح، شامل فعالیت برای درک درست مطالب در زمانی است که مشکلات درک مطلب به عنوان تهدیدی برای هدف خواننده قلمداد می‌شوند.

داشتن هدف در این سه سطح، از ویژگی‌های زبان آموزان خوب شناخته شد.

در ابتدا، درک این مطلب مهم است که معمولاً خوانندگان هدفی در ذهنشان دارند. بسیاری از کلاس‌هایی که در آنها خواندن تنها به منظور خود مهارت خواندن یا فراگیری زبان صورت می‌گیرد، از این مسئله مستثنی هستند.

در موارد دیگر، خوانندگان برای کسب اطلاعاتی مطالعه می‌کنند که می‌خواهند از آن به صورت معنادار برای هدفی استفاده کنند. چنین کاربردی می‌تواند به فعالیت دیگری (همچون خرید وسایل لازم یک غذا پس از مطالعه کتاب آشپزی) منجر شود. روش‌های انتزاعی‌تر استفاده از اطلاعات، شامل مواردی همچون تصمیم‌گیری (مثلاً در مورد اینکه چه محصولی خریداری شود)، برانگیختن احساسات (به عنوان مثال، در مورد احساساتی همچون ترس یا عشق) و برای نشان دادن علم (همچون امتحانات) است.

در مرحله دوم، خواندن شامل تعامل زبانی با نویسنده در یک موقعیت زبانی است. (الیچ، ۱۹۸۴: ۷۴) از آنجایی که نویسنده و خواننده از نظر مکان یا زمان از یکدیگر فاصله دارند، متن نوشتاری بین این دو، پل می‌زند تا آنها بتوانند علی‌رغم وجود فاصله، با هم ارتباط برقرار کنند. آنها با هم همکاری می‌کنند اما این همکاری تنها به دلیل وجود یک هدف مشترک همچون انتقال دانش از نسلی به نسل دیگر نیست، بلکه براساس دانش خاص فرهنگی است.

در سطح سوم، خوانندگان خوب کاری می‌کنند که درک مطلب درستی داشته باشند. خوانندگان خوب برای حل مشکلات درک مطلبی که هدف خواندن آنها را دچار اختلال می‌کند، کاری نمی‌کنند. اما خوانندگانی که کمتر موفقند، درمورد مشکلات درک مطلبی که برای رسیدن به هدف خواندن اهمیت چندانی ندارند نگران می‌شوند یا اینکه آنها را نادیده می‌گیرند یا راه‌حل‌های اشتباهی پیدا می‌کنند که ریسک نرسیدن به هدف خواندن را افزایش می‌دهند. (اسکرم، ۲۰۰۱: ۳۷)

۳. نکاتی برای تدریس / فراگیری

براساس یافته‌های اسکرم، خوانندگان خوب می‌توانند اهداف روشنی را برای خوانندشان مشخص کنند و می‌توانند اهداف نویسنده را بازسازی کنند و اطلاعات متن را به اهدافشان ربط دهند. (اسکرم، ۲۰۰۶: ۴۸-۵۹)

سطح ۱: خواندن برای اهداف بالاتر

پیش از شروع به خواندن، اهدافتان را مشخص کنید. در مورد اینکه چرا باید این مطلب را بخوانید فکر کنید. دانش پیشین خود را فعال کنید. یک بار متن را سریع بخوانید و اطلاعات ضروری را از اطلس‌ها، اینترنت و منابع دیگر به دست آورید.

پس از خواندن، وقتی از اطلاعات متن استفاده می‌کنید، به این فکر کنید که کدامیک از تصورات قبلی و افکاری که در خلال مطالعه داشتید برای پاسخ دادن به تکلیف‌های متن به شما کمک بیشتری کردند.

همچنین به این فکر کنید که چگونه در طول خواندن متن و بعد از آن می‌توانید حقیقتاً از اطلاعات متن استفاده کنید.

سطح ۲: همکاری با نویسنده

به این مطلب فکر کنید که اهداف نویسنده چیست و این هدف‌ها چگونه با اهداف شخصی شما در ارتباط‌اند. توجه کنید که نویسنده چه مراحل را طی می‌کند تا به اهداف متن دست یابد. بخش‌هایی از مطلب را که به شما کمک نمی‌کنند سریع بخوانید و از آنها رد شوید. به این فکر کنید که آیا متن، شما را به اهداف نویسنده و مهم‌تر از آن، اهداف خودتان می‌رساند یا خیر.

سطح ۳: بهبود درک مطلب از متن

مراقب تناقضات میان آنچه می‌خوانید و اطلاعات پیش زمینه‌ای‌تان باشید. برای فعالیت‌های بعدی همچون بحث‌ها و...، یادداشتی از این تعارضات درست کنید.

مراقب تناقضات بین آنچه خوانده‌اید و اطلاعات قبلی متن باشید. چنانچه این تناقضات، اهداف خواندن شما را تهدید می‌کند، دوباره به بخش‌های قبلی متن نگاه کنید و سعی کنید که تناقض را برطرف نمایید.

مراقب ایده‌هایی که با ایده‌های دیگر متن در تناقضند، باشید. چنانچه آنها مرتبط به نظر می‌رسند، درمورد ارتباطشان با متن تحقیق کنید. هنگامی که خسته، ناامید، یا عصبی می‌شوید، راهی برای برطرف کردن آن پیدا کنید.

۴. نتیجه گیری

در این پژوهش، به مهارت خواندن و عوامل دخیل در آن پرداخته شد. خواندن یک فعالیت منفعل نیست و فرایندهایی شناختی در آن مؤثرند. در این فرایند پیچیده ذهنی به نام خواندن، باید ساختارهای معنایی در ذهن خواننده شکل بگیرد و دانش پیشین وی فعال شود. خواننده در طول خواندن متن همواره پیش‌بینی‌هایی انجام می‌دهد و دائماً پیش‌بینی‌های خود را با توجه به اطلاعاتی که به دست می‌آورد تغییر می‌دهد، بازآفرینی می‌کند و فرضیات جدیدی در ذهنش ایجاد می‌کند. همه این فرایندها در زبان مادری چند برابر آسان‌تر از زبان غیرمادری است و به همین دلیل، فراگیران در خواندن متون به زبان مقصد با چالش‌های گوناگونی روبرو هستند. سه سطح دخیل در مهارت خواندن به زبان مقصد، مورد بررسی قرار گرفت. روند و چگونگی خواندن متون به زبان غیرمادری مورد تحلیل قرار گرفت. تصویری از یک خواننده خوب، مرحله‌ای که او برای درک مطلب انجام می‌دهد و کارهایی که انجام نمی‌دهند، ترسیم شد. ویژگی‌های خواننده خوب عبارتند از اینکه اولاً او از اهداف خواندن متن آگاه است و خواندش را بسته به نوع هدفش تنظیم و کنترل می‌نماید و دوماً، قادر به بازسازی اهداف نویسنده از متن است. خوانندگان خوب مراحل فعالیت‌های ذهنی‌شان را با مراحل فعالیت‌های زبانی نویسنده هماهنگ می‌کنند. سوماً، فراگیران خوب، بر درک مطلبشان نظارت می‌کنند، مشکلات درک مطلب‌شان را با توجه به دستیابی به هدف خواندن ارزیابی می‌نمایند، و فعالیت‌های بهبود درک مطلب را بر اساس این ارزیابی انجام می‌دهند. این نتایج مرتبط با فعالیت‌های عملی خوانندگان خوب زبان هدف، آموزش مهارت خواندن را با مطالعات، کار یا زمینه‌های اجتماعی معتبر همگام می‌کند که از نقطه نظر این رویکرد خاص، برای پیشرفت موفقیت‌آمیز مهارت خواندن به زبان هدف ضروری به نظر می‌رسد.

منابع

- Bell, J.S. (1995) The relationship between L1 and L2 literacy: Some complicating factors. *TESOL Quarterly*, 27(4), 687-754.
- Berkemeier, A. (1997) *Kognitive Prozesse beim Zweitschrifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch bilingualer Kinder im Deutschen* (Cognitive processes in the acquisition of a second script. Second literacy learning of German by Greek-German bilingual children). Frankfurt: Lang.
- Berman, R.A. (1992) Syntactic components of the foreign language reading process. In J.C. Alderson, and A.H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language* (fifth edition). London/New York: Longman, 137-156.
- Birch, B. (2002) *English L2 Reading: Getting to the Bottom*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brantmeier, C. (2005) Effects of reader's knowledge, text type, and test type on L1 and L2 reading comprehension in Spanish. *Modern Language Journal*, 87(1), 37-53.
- Chu, H.-C.J., Swaffar, J., and Charney, D.H. (2002) Cultural representations of rhetorical conventions: the effects on reading recall. *TESOL Quarterly*, 36(4), 511-541.
- Chung, J.S. (2000) Signals and reading comprehension - theory and practice. *System*, 28(2), 247-257.
- Finkbeiner, C. (2005) *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen* (Interests and strategies in foreign language reading. How students read and understand English texts). Tübingen, Germany: Narr.
- Geeraerts, D. (1995). Cognitive linguistics: *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: J. Benjamin Pub. Co.
- Geeraerts, D. & Cuyckens, H. (2007). *Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Just, M.A., and Carpenter, P.A. (1980) A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 327-354.

- Kamhi-Stein, L.D. (2003) Reading in two languages: how attitudes toward home language and beliefs about reading affect the behaviors of “underprepared” L2 college readers. *TESOL Quarterly*, 37(1), 35-71.
- Koda, K. (1995) Development of L2 intraword orthographic sensitivity and decoding skills. *Modern Language Journal*, 83(1), 51-64.
- Koda, K. (2005) *Insights into Second Language Reading: A Cross-linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nassaji, H. (2003) Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. *Modern Language Journal*, 87(2), 261-275.
- Nassaji, H. (2002) Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives. *Language Learning*, 52(2), 437-481.
- Rehbein, J. (1975) *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. (Complex action: Elements of the action theory of language). Stuttgart, Germany: Metzler.
- Rubin, J. (1977) What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 7(1), 41-51.
- Rickheit, G. and Strohner, H. (1990) Inferenzen: Basis des Sprachverstehens (Inferences: Basis of language comprehension). *Die Neueren Sprachen*, 87(6), 532-545.
- Schramm, K. (2001) *L2 – Leser in Aktion. Der fremdsprachlichen Leseprozeß als mentales Handeln* (L2-readers in action. The foreign language reading process as mental action). Münster, Germany/New York: Waxmann.
- Schramm, K. (2006) Cognitive and metacognitive aspects of the L2 reading process: research and teaching perspectives. *Babylonia* 3/2556, 25-35.

