

دوفصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء

سال پنجم، شماره ۹، پاییز و زمستان ۱۳۹۲

واکاوی موردی فرایند درک نوشتاری در زبان فارسی یک دانشجوی گره‌ای

بهزاد قنسولی^۱

سیده مریم فضائی^۲

تاریخ دریافت: ۸۹/۱۲/۲۳

تاریخ تصویب: ۹۱/۲/۱۰

چکیده

در چند دهه اخیر، تحقیقات مرتبط با کشف فرایندهای درک نوشتاری (خواندن) در زبان‌های اول و دوم فراگیرندگان زبان با استفاده از روش برون‌فکنی اندیشه، سیری افزایشی را نشان می‌دهد. در مقاله حاضر، داده‌های بیانی یک دانشجوی گره‌ای را که براساس روش برون‌فکنی اندیشه به‌دست آمده است، تحلیل می‌کنیم تا بدین وسیله، الگوی خواندن او را از طریق راه‌کارهای مورد استفاده‌اش برای حل مشکلات هنگام خواندن متن تعیین کنیم. این تحقیق با استفاده از روش سطح یک گزارش‌های کلامی هم‌زمان در مدل اریکسون و سایمون^۳ (۱۹۹۳) انجام شده است. داده‌های بیانی شرکت‌کننده گره‌ای نشان می‌دهد که او هنگام تعامل با متن، برای مقابله با

۱. استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد ghonsooly@um.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی دانشگاه فردوسی مشهد ma.fazaeli@stu-mail.um.ac.ir

3. K. A. Ericsson & H. A. Simon

مشکلات درک متن، از راه کارهای استنباطی یا مربوط به فرایند مرتبه بالاتر درک و راه کارهای متنی یا مربوط به فرایند مرتبه پایین تر درک بهره گرفته است. فرایندهای مرتبه بالاتر درک به ترتیب فراوانی، در حوزه‌های فراشناختی، ارزیابی و استنباط قرار دارند. درباره فرایندهای مرتبه پایین تر درک، این دانشجو بیشتر، از راه کار رمزشکنی واژگانی استفاده کرده و بنابراین، مدل خواندن او از نوع تعاملی- استنباطی است. نتایج این پژوهش به درک بهتر تعامل فراگیرندگان زبان فارسی با متن، شناسایی حوزه‌های مشکل آفرین در این بخش و نیز طراحی روش‌های آموزشی مفیدتر برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان کمک می‌کند.

واژه‌های کلیدی: درک نوشتاری، برون‌فکنی اندیشه، زبان فارسی، داده‌های شفاهی، راه کارهای درک.

۱. مقدمه

در چند دهه اخیر، گزارش‌های کلامی با وجود شکل گرفتن انتقادهای فراوان در برابر آن‌ها (مانند سلیگر^۱، ۱۹۸۴؛ آفلرباخ و جانستن^۲، ۱۹۸۴؛ کوک^۳، ۲۰۰۸)، به صورتی گسترده رواج یافته‌اند. دلیل رواج این روش، ارائه اطلاعاتی است درباره فرایندهای شناختی که در دیگر روش‌های تحقیقی، به صورت غیرمستقیم به دست می‌آیند. از آنجا که خواندن، یکی از فرایندهای شناختی است، اطلاعات حاصل از گزارش‌های کلامی، در بررسی این فرایند و شناسایی راه کارهای مورد استفاده افراد هنگام خواندن متن، کارایی مؤثر دارند. استفاده موفقیت‌آمیز از این روش در پژوهش‌های زبان اول، به ویژه در فرایندهای شناختی مطرح در خواندن و نوشتن (مانند فلاور و

1. H. W. Seliger
2. P. Afflerbach & P. Johnston
3. V. Cook

هایس^۱، ۱۹۸۱؛ گارنر^۲، ۱۹۸۲؛ اُزک و سیولک^۳، ۲۰۰۶؛ لا^۴، ۲۰۰۶)، انگیزه‌ای مهم برای به‌کارگرفتن این روش در بررسی زبان دوم و به‌ویژه درحوزه خواندن بوده است. در پژوهش‌های حوزه خواندن، فرایند خواندن، مهم‌تر از تولید خواندن است. این فرایند عبارت از آن چیزی است که به‌واسطه خواندن درست در نظر داریم؛ یعنی تعامل میان خواننده و متن؛ اما تولید، نتیجه این فرایند به‌شمار می‌رود (آلدرسون^۵، ۲۰۰۵: ۳) و عبارت است از اطلاعاتی که در حافظه ذخیره می‌شود (راینر و پلاتسک^۶، ۱۹۸۹: ۲۶).

خواندن، فرایندی ذهنی است که خوانندگان برای درک متن، به‌صورتی فعال، آن را در اختیار دارند (مک کون و جنتی لوسی^۷، ۲۰۰۷: ۱۳۶). از میان چهار مهارت زبانی، مهارت خواندن متن‌های متن‌های زبان دوم در محیط‌های آموزشی در سطح دانشگاه، در چند دهه اخیر، اهمیتی فراوان یافته است (کوسوماراس دیاتی^۸، ۲۰۰۷: ۱). قاعدتاً درک فرایند خواندن، برای درک ماهیت آن، مهم است. به‌طور طبیعی، خواندن، فرایندی است آرام، درونی و فردی، و از همین روی، دستیابی به آن، مشکل است (آلدرسون، ۲۰۰۵: ۴)؛ بر این اساس، در مقاله حاضر کوشیده‌ایم تا داده‌های بیانی^۹ یک دانشجوی کره‌ای را که براساس روش برون‌فکنی اندیشه به‌دست آمده است، تحلیل کنیم تا از طریق بررسی راه‌کارهای مورداستفاده او برای حل مشکلات هنگام خواندن، مدل خواندنش را تعیین کنیم. در این پژوهش، با واکاوی درک نوشتاری دانشجوی کره‌ای، ماهیت فرایند خواندن وی را شناسایی و درک کرده‌ایم. یافته‌های پژوهشگران، به‌ویژه تحقیق‌های مرتبط با یادگیری زبان انگلیسی نشان می‌دهد که تاکنون، پژوهشی درباره واکاوی فرایند خواندن در زبان

1. L. Flower & J. K. Hayes

2. R. Garner

3. Y. Ozeck & M. Civeleck

4. K. L. Lau

5. J. CH. Alderson

6. K. Rayner & A. Pollatsek

7. R. G. McKewon & J. L. Gentilucci

8. Kusumarasyati

9. Verbal Protocol

فارسی - که در آن، از یادگیرنده خارجی زبان فارسی استفاده شده باشد - صورت نگرفته است. در این پژوهش کوشیده‌ایم تا این خلأ پژوهشی را جبران کنیم.

۲. گزارش‌های کلامی در تحقیقات خواندن در زبان دوم

تنها در تعدادی انگشت‌شمار از بررسی‌ها، از گزارش‌های کلامی به‌عنوان ابزاری برای جمع‌آوری داده‌ها جهت تأیید یکی از الگوهای خواندن زبان دوم استفاده شده است (مانند ساریگ، ۱۹۸۷؛ دیویس و بیستودیو^۱، ۱۹۹۳؛ آپتون، ۱۹۹۷؛ کاتب^۲، ۱۹۹۷؛ قنسولی، ۱۹۹۷). در این بررسی‌ها، از روش‌هایی مختلف برای بررسی نظریه خواندن استفاده شده است؛ مثلاً دواین و دیگران^۳ (۱۹۸۷) از هم‌بستگی، به‌عنوان ابزاری برای تأیید ماهیت تعاملی درک مطلب استفاده کرده و نشان داده‌اند که خوانندگان توانای شرکت‌کننده در بررسی‌شان، به هر دو دسته سرنخ‌های نحوی و معنایی دقت کرده‌اند و این، بدان معناست که خوانش خوب، در نتیجه توجه به هر دو دسته فرایندهای استنباطی و متنی حاصل می‌شود. ساریگ (۱۹۸۷) نیز ماهیت تعاملی خواندن زبان دوم را از طریق طبقه‌بندی راه‌کارهای مرتبه‌های بالاتر و پایین‌تر درک و نیز فراوانی وقوع آن‌ها ثبت کرده است. به همین صورت، آپتون (۱۹۹۷) و کاتب (۱۹۹۷) براساس میزان فراوانی، درباره الگوهای خواندن متنی و استنباطی نتیجه‌گیری کرده‌اند و دیویس و بیستودیو (۱۹۹۳) نیز براساس تحلیل هم‌بستگی، به نتایجی دست یافته‌اند. بسیاری از بررسی‌هایی که تاکنون، از آن‌ها سخن گفتیم، فرایند موردبحث را به‌طور مستقیم پی‌گیری نکرده‌اند؛ ولی بررسی گرلاف^۴ (۱۹۸۷) در این زمینه، استثناست؛ زیرا این دانشمند کوشیده است تا همه حرکت‌های چشم شرکت‌کنندگان را از طریق گزارش‌های کلامی آن‌ها به‌تصویر بکشد؛ اما همان‌طور که در تصویر زیر می‌بینیم، حرکت‌های رو به جلو و عقب‌فران^۵، یکی از شرکت‌کنندگان در بررسی گرلاف، پی‌گیری فرایندها را در خوانش وی، کمی پیچیده کرده است.

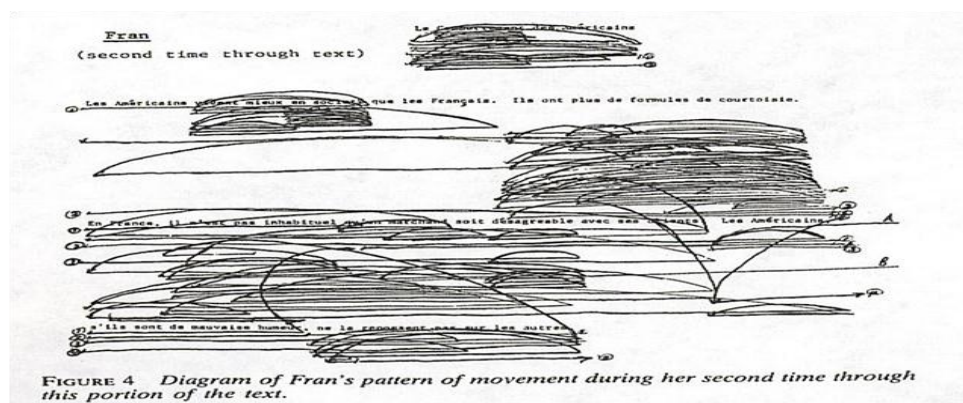
1. J. N. Davis & L. Bistodeau

2. A. Katib

3. J. Devine, P. L. Carrell & E. Eskey

4. P. Gerloff

5. Fran



شکل ۱. نمودار الگوی حرکت فران در دومین مرتبه از خواندن این بخش از متن

به‌طور کلی، در بیشتر بررسی‌های گزارش‌های کلامی که خواندن زبان دوم را مطابق یکی از الگوهای خواندن، اعم از انواع متنی، استنباطی و تعاملی تشریح کرده‌اند، مرحله‌های زیر طی شده است:

الف) تقابل گزارش‌های کلامی با جمله‌های مربوط؛

ب) تقابل گزارش‌های کلامی با مجموعه‌ای از راه‌کارهای ازپیش‌شناسایی شده؛

ج) کدگذاری و طبقه‌بندی راه‌کارها؛

د) نام‌گذاری راه‌کارها؛

ه) تحلیل داده‌ها از طریق بررسی میزان فراوانی و تحلیل هم‌بستگی.

نقص همه این بررسی‌ها ناشی از نبود نمودی عملی و قابل فهم از مرحله‌های مختلف فعالیت برای حل مشکل است که از طریق بیان کلامی آشکار می‌شود. معرفی خواندن به‌عنوان فرایند حل مشکل، از سوی محققان زبان اول تأیید شده است (مانند الشافسکی، ۱۹۷۷؛ وائرن، ۱۹۸۰؛ پرسلی و

افلرباک، ۱۹۹۵ همه به نقل از کویکان و بک^۱، (۱۹۹۷)؛ باوجود این، درحوزه گزارش‌های کلامی زبان دوم، بررسی‌های یاندک باهدف شفاف‌سازی این نمود از خواندن انجام شده است.

۳. مدل‌های خواندن

مطابق نظر رایتر و پلاتسک (۱۳۸۹: ۲۵)، مدل، بخش‌های مهم یک فرایند واقعی مانند فرایند خواندن را توصیف می‌کند. تاکنون، در پژوهش‌های حوزه خواندن، سه مدل مهم از فرایند خواندن بدین شرح شناسایی شده است: مدل‌های متنی^۲، مدل‌های استنباطی^۳ و مدل‌های تعاملی^۴.

۳-۱. مدل متنی

به تأثیر از مدل فرایند خواندن گو^۵ (۱۹۷۲) در زبان اول که جامع‌ترین نمونه این مدل است، در نخستین آثار پدیدآمده درحوزه خواندن انگلیسی به‌عنوان زبان دوم، خواندن، فرایندی منفعل و مدلی متنی انگاشته شده است. در این مدل، خواننده، خواندن متن را با کلمه چاپی شروع می‌کند، محرک‌های خطی را تشخیص می‌دهد و به اصوات برمی‌گرداند، کلمه‌ها را شناسایی و معانی را رمزشکنی می‌کند. در مدل متنی - که دیدگاهی سنتی است - خوانندگان، رمزشکنان فعال نظام‌های زنجیره‌ای خطی، آوایی، نحوی و معنایی به‌شمار می‌روند (آلدرسون، ۲۰۰۵: ۱۶ و ۱۷). در این مدل، خواننده متن را کلمه‌به‌کلمه پردازش می‌کند و به‌دلیل اهمیت متن چاپی در این بخش، آن را مدل متنی و داده‌محور نیز نامیده‌اند (آرکوهارت و ویر، ۱۹۹۸: ۴۲).

-
1. L. Kucan & I. L. Beck
 2. Bottom-Up
 3. Top-Down
 4. Interactive
 5. P. B. Gough

۲-۳. مدل استنباطی

در پی انجام شدن پژوهش‌هایی در حوزه روان‌شناسی خواندن (گودمن^۱، ۱۹۶۷؛ اسمیت^۲، ۱۹۷۱)، آثار پدیدآمده در سال‌های پایانی دهه ۱۹۷۰ در زمینه درک مطلب انگلیسی به‌عنوان زبان دوم، به‌لحاظ اصول نظری، دگرگونی‌هایی اساسی یافت؛ بدین شرح که به‌موجب آن، درک مطلب در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم، دیگر فرایند منفعل و ساده رمزشکنی تلقی نمی‌شد؛ بلکه فرایندی استنباطی به‌شمار می‌رفت که نشانگر تلاش مغز برای یافتن ساختار دانش موجود جهت تلفیق آن با داده‌های ورودی برای آسان‌شدن تحلیل و هضم سریع‌تر اطلاعات جدید بود (جیمز^۳، ۱۹۸۷: ۱۷۸).

گودمن (۱۹۶۹ و ۱۹۸۲) و اسمیت (۱۹۷۱) اهمیتی را که مدل متنی به کلمه چاپی می‌دهد، چندان زیاد ندانسته‌اند. گودمن (۱۹۸۲) خواندن را عبارت از بازی گمانه‌زنی مربوط به حوزه روان‌شناسی زبان تعریف کرده است؛ بدان معنا که خوانندگان معنی متن را با استفاده از کمترین اطلاعات متنی و بیشترین میزان استفاده از دانش موجود فعال‌شده حدس می‌زنند یا پیش‌بینی می‌کنند. در این مدل، خواننده، پدیدآورنده فرضیه‌هایی برای اثرگذشتن بر متن به‌شمار می‌رود که از اطلاعات موجود در متن، برای تأیید یا رد فرضیه‌هایش استفاده می‌کند؛ از همین روی، این مدل، خواننده‌محور نیز نامیده شده است (آرکوهارت و ویر، ۱۹۹۸: ۴۲).

۳-۳. مدل تعاملی

نظریه تعاملی خواندن، در سال‌های پایانی دهه ۱۹۷۰ و سال‌های آغازین دهه ۱۹۸۰، با اثر رومل هارت^۴ (۱۹۷۷) در حوزه زبان اول و نیز مقاله‌های کارل^۵ (۱۹۸۳) در حوزه زبان دوم، نگرش به فرایند خواندن را به‌صورت مدل استنباطی تغییر داد. امروزه، مدل تعاملی در روان‌شناسی شناختی، مقبولیتی گسترده دارد. مدل تعاملی، انواع تعامل‌های میان پردازش‌های استنباطی و متنی را در نظر

1.K. S. Goodman

2.F. Smith

3.M. O. James

4. D. E. Rumelhart

5.P. L. Carrel

می‌گیرد. پیش‌گامان این مدل معتقدند مدل تعاملی در عرضه گزارش و شرح اطلاعات درباره فرایندهای خواندن، قانع‌کننده است (رایزر و پلاتسک، ۱۹۸۹: ۲۶).

مدل رامل هارت یکی از مدل‌های مشهور در حوزه درک مطلب به‌عنوان فرایندی تعاملی است. علت شکل‌گیری این مدل که در آن، خواندن، فرایندی تعاملی به‌شمار می‌رود، کمبودهایی است که در مدل‌های متنی و استنباطی دیده می‌شود. رامل هارت نظریه‌اش را نخست، برپایه شواهد کافی تجربی علیه مدل متنی گوپایه‌گذاری کرد که براساس آن، اطلاعات تنها از سطوح پایین‌تر به‌سوی سطوح بالاتر جریان دارد. در مدل تعاملی، پردازش متن به‌صورت موازی صورت می‌گیرد؛ نه به‌صورت متوالی (گرب^۱، ۱۹۹۱: ۳۸۴)؛ بدان معنا که در این مدل، فرد برای درک متن، هر دو مدل پردازش متنی و استنباطی را هم‌زمان، به‌صورت تعاملی به‌کار می‌گیرد.

چنان‌که خودِ رامل هارت نیز اذعان داشته است، مدل تعاملی او مدلی جامع درحوزه فرایند خواندن نیست. یکی از نقاط ضعف این مدل، ناتوانی آن در تعیین اهمیت نسبی منابع مختلف دانش، یعنی منابع نحوی، نوشتاری و واژگانی است. در مدل رامل هارت (۱۹۷۷)، درباره مسئله درک مطلب خوانندگان ضعیف در برابر خوانندگان قوی و تفاوت فردی این دو گروه، سخنی گفته نمی‌شود (قنسولی، ۱۹۹۷: ۱۱۱ و ۱۱۲). این مسئله پایانی را که در مدل‌های تعاملی آن زمان، مشکلی بزرگ به‌شمار می‌رفت، استانبویچ^۲ (۱۹۸۰) در مدل جبرانی تعاملی خود حل کرد. مدل جبرانی تعاملی استانبویچ همچون دیگر مدل‌های تعاملی، بیانگر این مسئله است که فرایند خواندن، در نتیجه تعامل میان پردازش متنی و استنباطی صورت می‌گیرد (ویلیامز^۳، ۲۰۰۴: ۵۹۰). شایان ذکر است که در پژوهش حاضر، از مدل تعاملی رومل هارت (۱۹۷۷) استفاده کرده‌ایم. اگر خواندن را فرایندی تعاملی بدانیم، لازم است هم فرایندهای مرتبه بالاتر درک وهم فرایندهای مرتبه پایین‌تر درک را بررسی کنیم. در بخش‌های بعد، درباره این فرایندها توضیح می‌دهیم.

1. W. Grab
2. K. E. Stanovich
3. E. Williams

۴. روش تحقیق

در این پژوهش، از روش سطح یک گزارش‌های کلامی هم‌زمان در مدل اریکسون و سایمون (۱۹۹۳) استفاده کرده‌ایم. این مدل پردازش اطلاعات، هر مرحله از پردازش و نیز مرحله‌های بعدی مورد استفاده خواننده برای درک متن را بررسی می‌کند.

هنگامی که خواننده در درک متن، دچار مشکل می‌شود و برای حل آن مشکل، از راه‌کارهای خواندن استفاده می‌کند، یک مرحله شکل می‌گیرد؛ بنابراین، یک مرحله شامل این مؤلفه‌هاست: وجود مشکل در درک متن؛ تشخیص دادن ویژگی‌های آن موقعیت از طریق انتخاب راه‌کار مناسب از میان راه‌کارهای موجود؛ استفاده از راه‌کار موردنظر برای حل مشکل. در بررسی هر مرحله، به نتیجه پردازش، یعنی راه‌کارهای خواندن توجه می‌شود و نکته مهم، آن است که میزان درک ما از پردازش زبان، با میزان درک ما از این مرحله‌های پردازشی، مرتبط است. در ادامه، درباره عناصر مهم این تحقیق، یعنی فرد شرکت‌کننده، متن موردنظر و مرحله‌های تحقیق سخن خواهیم گفت.

۴-۱. شرکت‌کننده در تحقیق

فرد شرکت‌کننده در این بررسی، خانمی کره‌ای است که هم‌اکنون، زبان فارسی را به‌عنوان زبان دوم می‌آموزد. او مقطع کارشناسی را طی چهار سال، در رشته زبان کره‌ای، در شهر پوهنگ کره جنوبی به پایان رسانده و به گفته خودش، در پی سفر به ایران و دیدن شهرهای تهران، شیراز، اصفهان و... به فرهنگ ایران علاقه‌مند شده است. علاقه او به فرهنگ، زبان و ادبیات ایرانی و نیز تشویق خانواده‌اش باعث شد او تصمیم بگیرد زبان فارسی و ادبیات فارسی را با هزینه خودش، در ایران بیاموزد؛ بدین ترتیب، او در مؤسسه دهخدا در تهران، در طول هشت ماه، زبان فارسی را فراگرفت؛ سپس در دانشگاه فردوسی مشهد، طی دوره‌ای نُه‌ماهه، این زبان را بیشتر آموخت؛ پس از آن، با نوشتن درخواستی خطاب به گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مبنی بر موافقت با ادامه تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد رشته زبان و ادبیات فارسی و موافقت گروه با این درخواست، در دانشگاه فردوسی مشغول به تحصیل شد. اکنون، این دانشجوی کره‌ای، در حال گذراندن

نیم‌سال دوم کارشناسی ارشد است و تمایل خود را برای حضور در جلسه برون‌فکنی اندیشه اعلام کرده است.

۲-۴. متن مورد آزمایش

یکی از مرحله‌های مهم در پژوهش‌های حوزه خواندن و به‌ویژه تحقیق درباره شناسایی راه‌کارهایی برای درک متن‌های زبان دوم، انتخاب مطالب مناسب برای خواندن است. اریکسون و سایمون (۱۹۹۳) معتقدند متن‌های آسان، برای تحقیق درباره گزارش‌های کلامی، مناسب نیستند؛ زیرا در بیشترین موارد، خواندن متن‌ها به سرعت و به‌طور خودکار صورت می‌گیرد و از این روی، هرچه خواننده با صدای بلند می‌گوید، صرفاً بازتولید^۱ خود متن است؛ اما به‌محض اینکه متن به‌علت موضوع، سازمان‌دهی، نوشتار ضعیف یا سبک نوشتاری ناآشنایش، مشکلاتی بسیار داشته باشد که مانع درک آن شوند، فرایند خواندن، به‌فعالیتهایی برای حل مشکل شباهت پیدا می‌کند و در این صورت، گزارش‌های کلامی می‌توانند اطلاعاتی غیر از خود متن پدید آورند (کاتالین^۲، ۲۰۰۰: ۲). با توجه به آنچه گفتیم، متنی را که حاوی ۶۶ کلمه^۳ بود، از کتاب *زبان فارسی* (۱۳۸۶)، برای خواندن شرکت‌کننده برگزیدیم (نگاه کنید به ضمیمه مقاله). در این کتاب، واژگانی وجود داشت که درک آن‌ها با توجه به سطح دانش زبان فارسی شرکت‌کننده، تاحدی دشوار بود.

۳-۴. مرحله‌های تحقیق

پیش از آغاز آزمایش تصمیم گرفتیم شرکت‌کننده را ملاقات کنیم و برای حفظ آرامش او، این دیدار در اتاقی غیر از کلاس درس، در دانشگاه فردوسی صورت گرفت. برای اینکه او در آغاز ورود به اتاق احساس آرامش کند و هیجان ناشی از آزمایش بر او غالب نشود، ده دقیقه آغاز جلسه به صحبت کردن درباره مسائل مختلف گذشت. برای بیشتر شرکت‌کنندگان در جلسه‌های برون‌فکنی اندیشه، گزارش کلامی، تازگی دارد؛ بنابراین، آموزش دادن شرکت‌کنندگان پیش از

1.Reproduction

2.E. Katalin

۳. شمارش کلمه‌های متن، با استفاده از بخش Word Account در نرم‌افزار Word صورت گرفته است.

انجام‌دادن تکلیف اصلی‌شان ضروری است و موجب آمادگی بیشتر آن‌ها برای گزارش‌دادن فرایندهای فکری‌شان می‌شود. این مسئله به‌نوبه خود، سبب شناسایی و طبقه‌بندی بهتر فرایندها و نیز استفاده کمتر پژوهشگر از استنباط‌های شخصی و اعتبار بیشتر اطلاعات حاصل از گزارش‌های کلامی می‌شود.

فرض اصلی در تحلیل داده‌های بیانی، این است که می‌توان به شرکت‌کنندگان آموزش داد تا اندیشه‌هایشان را به‌گونه‌ای بیان کنند که توالی آن‌ها - که موجب انجام‌شدن یک تکلیف می‌شود - تغییر نکند (اریکسون^۱، ۲۰۰۲: ۲). با استناد به فرض اصلی در تحلیل داده‌های بیانی، پیش‌از آغاز آزمایش، مجری آزمایش به شرکت‌کننده آموزش داد که چگونه تکلیفی (خواندن متن) را که به او محول خواهد شد، انجام دهد؛ بدین صورت که به او گفته شد تکلیف اصلی‌اش خواندن متن موردنظر برای درک معنای آن است و او باید فرایندهای فکری‌ای را که هنگام خواندن، به ذهنش می‌آید، بیان کند؛ همچنین به او گفته شد که در خواندن متن، محدودیت زمانی ندارد و می‌تواند با آرامش کامل، متن را بخواند. پس‌از این آموزش‌ها، قبل‌از اینکه شرکت‌کننده دستورالعمل‌ها را روی متن نمونه اجرا کند، مجری آزمایش چند جمله آغازین از متن نمونه را به‌روش برون‌فکنی خواند تا مطالب آموزش‌داده‌شده برای شرکت‌کننده مرور شود. براساس آنچه گفتیم، در جلسه‌های برون‌فکنی اندیشه، شرکت‌کنندگان باید دو کار انجام دهند: یکی انجام‌دادن تکلیف موردآزمایش، مانند خواندن یک متن؛ دیگری بیان فرایندهای فکری و شیوه تعامل با متن و حل مسئله.

به‌دلیل خستگی ناشی از آموزش و تمرین، شرکت‌کننده چند دقیقه استراحت کرد و سپس آزمایش اصلی آغاز شد. از‌هنگام شروع آزمایش تا پایان آن، گزارش‌های کلامی شرکت‌کننده، کلمه‌به‌کلمه ضبط شد. در زمان خواندن متن، مجری آزمایش گاهی برای گسترش‌دادن داده‌های بیانی شرکت‌کننده و کاویدن ذهنش، با دادن پیام‌هایی به او مانند: «به خاطر بسپار که من به‌دنبال افکاری که هنگام خواندن، به ذهن می‌رسد، هستم»، «چه می‌خوانی؟» و «الان چه کار می‌کنی؟»، او را ترغیب می‌کرد تا اندیشه‌هایش را بیان کند. این جلسه یک ساعت و پانزده دقیقه طول کشید.

۵. الگوی تحلیل داده‌ها

در پژوهش‌های حوزه برون‌فکنی اندیشه، الگوی تحلیل داده‌ها بخشی ضروری به‌شمار می‌رود و براساس آن، داده‌ها باید کدگذاری^۱ شوند. در این مرحله، هیچ نظام زبانی خاصی به‌کار نرفته است که مستلزم تقسیم گزارش‌های کلامی در سطوح عبارت و جمله باشد؛ در عوض، اساس تقطیع گزارش‌های کلامی، توقف در بیان آن‌ها مانند انحراف آهنگ کلام و توقف کوتاه در بیان شفاهی اندیشه‌ها بوده است. به مثالی درباره این مسئله توجه کنید:

/من خودم فکر می‌کنم معنی این است/ برخی / معنی این چیست؟

این گزارش کلامی سه واحد مستقل بیان‌شده را بدین شرح دربر می‌گیرد: واحد اول، جمله‌ای کامل است که به دلیل توقف کوتاه در پایان جمله قطع شده و یک واحد در نظر گرفته شده است؛ واحد دوم، یک واژه است که توقف کوتاه شرکت‌کننده بعد از تولید آن سبب شده است یک واحد مستقل به‌شمار آید؛ واحد سوم، یک جمله کامل است که آهنگ خیزان کلام پس از بیان جمله موجب شده است یک واحد مستقل قلمداد شود.

برای پرداختن به ویژگی‌های تولیدی گزارش‌های کلامی همچون آهنگ کلام، توقف، مدت توقف و ویژگی‌های مهم دیگر، در تبدیل گزارش‌های کلامی به کد، فهرستی از نشانه‌های ویژگی‌های کلیدی را بدین صورت می‌توان ارائه کرد:

جدول ۱. فهرست نشانه‌ها برای داده‌های بیانی شرکت‌کننده

ج ۱	شماره جمله	RS	خواندن بی صدا	/	مرز کلام
/۰۲/	زمان به ثانیه	/ /	مرز تلفظ	→	سپس
↗?	پرسش خودمحور	RLV	خواندن با صدای پایین	/Mt/	غروند
		تأیید درک		رمزشکنی	~~~~~

۶. طرح طبقه‌بندی راه‌کارها

یکی از مسائل مهم در تحلیل داده‌های بیانی حاصل از روش برون‌فکنی اندیشه، طبقه‌بندی راه‌کارهای شناسایی شده است. راه‌کارهای خواندن، عبارت است از فعالیت‌هایی آگاهانه، سنجیده و هدفمند برای کنترل و تعدیل تلاش‌های خواننده به منظور رمزگشایی متن، درک واژگان و معنای متن (افلرباخ و دیگران، ۲۰۰۸: ۳۶۸). علت پرداختن به راه‌کارهای خواندن، توجه به توصیف فرایند خواندن به‌جای تولید خواندن است (آلدرسون، ۲۰۰۵: ۳۰۷). در پژوهش حاضر نیز طبقه‌بندی راه‌کارهای مورداستفاده شرکت‌کننده برای درک متن، بر مبنای دسته‌بندی راه‌کارها از نظر قنسولی (۱۹۹۷) صورت گرفته است.

جدول ۲. طبقه‌بندی راه‌کارها

فرایندهای مرتبه بالاتر درک	
دانش پیشین ^۱	
راه‌کار	استفاده از دانش پس‌زمینه ^۲ (دانش پس‌زمینه ^۳)

فراشناختی ^۴		
راه‌کارها	پرسش‌های خودم‌محور ^۵ (پرسش‌ها)	تفسیر کردن ^۶ (تفسیر)

ارزیابی ^۷		
راه‌کارها	شناسایی مشکل در سطح واژه ^۸ (شناسایی مشکل واژگانی)	شناسایی مشکل در سطح جمله ^۹ (شناسایی مشکل جمله)

1. Prior Knowledge

2. Using Background Knowledge

۳. به دلیل طولانی بودن نام برخی راه‌کارها، صورت‌های کوتاه‌شده آن‌ها که در مقاله به کار رفته، در پرانتز نوشته شده است. دیگر راه‌کارها به همان صورت اولیه خود به کار رفته‌اند.

4. Metacognition

5. Self-Directed Question

6. Paraphrasing

7. Monitoring Statements

8. Problem Identification at Word Level

9. Problem Identification at Sentence Level

استنباط ^۱			
راه کارها	استنباط	تکرار برای درک معنای واژه ^۲ (تکرار برای درک واژه)	تکرار جمله ^۳

فرایندهای مرتبه پایین تر درک		
رمزشکنی واژی / نویسه‌ای ^۴		
راه کار	شناسایی واژه براساس شباهت آوایی ^۵ (شناخت آوایی واژه)	
شناسایی واژه ^۶		
راه کارها	رمزشکنی واژگانی ^۷	حدس زدن معنای واژه ^۸ (حدس معنای واژه)

همان‌طور که جدول بالا نشان می‌دهد، راه کارهای شناسایی شده در این تحقیق، از فرایندهای مرتبه بالاتر درک و نیز فرایندهای مرتبه پایین تر درک تشکیل شده‌اند. فرایندهای مرتبه بالاتر درک، فرایندهای دانش پیشین، فراشناختی، ارزیابی و استنباط را دربر می‌گیرند و فرایندهای مرتبه پایین تر درک، از فرایندهای کدشکنی واجی / نویسه‌ای و شناسایی واژه تشکیل می‌شوند. شناسایی این فرایندها به نگارندگان مقاله حاضر کمک می‌کند تا مدل خواندن شرکت کننده را تعیین کنند. در این تحقیق، مدل خواندن مورد بحث (مدل تعاملی)، براساس پیشرفت‌های قبلی در حوزه نظریه تحقیق خواندن شکل گرفته است. در این مدل خواندن، مهارت‌های متنوع خواندن، به شیوه‌ای

1. Inferencing
2. Repeating to Word Meaning
3. Repeating Sentence
4. Phonemic/ Graphic Decoding
5. Word Identification Based on Phonological Similarity
6. Word Cognition
7. Decoding
8. Guessing Word Meaning

جبرانی عمل می‌کنند و فرایندها در هر سطحی می‌توانند کمبودهای موجود در سطح دیگر را جبران کنند (استانویچ، ۱۹۸۰: ۳۶)؛ بدان معنا که فرایندهای مرتبه بالاتر درک می‌توانند کاستی‌های موجود در فرایندهای مرتبه پایین‌تر درک را جبران کنند؛ مثلاً خواننده می‌تواند نقص‌هایش را در سطح معنای واژه (فرایند مرتبه پایین‌تر)، از طریق اتکای فراوان به دانش پس‌زمینه (فرایند مرتبه بالاتر) جبران کند (ویلیامز، ۲۰۰۴: ۵۹۰).

۷. بحث و بررسی

در این بخش، با استفاده از داده‌های بیانی شرکت‌کننده که برپایه روش برون‌فکنی اندیشه به‌دست آمده و حاصل تعامل او با متن است، فرایند خوانش او را بررسی می‌کنیم و روشی عملی را از تحلیل اطلاعات داده‌های بیانی به‌دست می‌دهیم؛ به‌گونه‌ای که بتوان پردازش هر جمله را با استفاده از راه‌کارها، به‌شکل تصویری نشان داد و تحلیل کرد.

انسجام متن از یک سو، از چپ‌ش درست جمله‌ها در کنار هم شکل می‌گیرد و از سوی دیگر، از میان واحدهای زبانی، معمولاً در سطح واحد زبانی جمله، نویسنده مقصودش را به‌صورت کامل بیان می‌کند و خواننده نیز مقصود نویسنده را به‌طور کامل درک می‌کند؛ بنابراین، متن موردنظر را به جمله‌هایی تقسیم کردیم و بدین صورت، چهار جمله به‌دست آمد. واحد زبانی جمله را براساس نشانه نقطه تعیین کردیم و درواقع، نقطه نشانگر پایان یک جمله و آغاز جمله بعد بود. شرکت‌کننده برای حل مشکلات موجود در فرایند درک جمله‌ها، از راه‌کارهایی بدین شرح استفاده کرده است:

- استنباطی

تفسیر ← تکرار برای درک واژه ← تفسیر ← دانش پس‌زمینه ← دانش پس‌زمینه ← تفسیر
← تفسیر ← شناسایی مشکل واژگانی ← شناخت آوایی واژه ← تفسیر ← تفسیر ← تفسیر
حدس معنای واژه ← پرسش‌ها ← شناسایی مشکل واژگانی ← تکرار برای درک واژه ← حدس
معنای واژه ← استنباط ← استنباط

ج ۱.

همان‌طور که می‌بینیم، شرکت‌کننده برای پردازش جمله اول، از نوزده راه‌کار بهره گرفته است؛ به‌صورتی که راه‌کارهای تفسیر، تکرار برای درک واژه (تکرار برای درک معنای واژه)، دانش پس‌زمینه (استفاده از دانش پس‌زمینه)، شناسایی مشکل واژگانی (شناسایی مشکل در سطح واژگان)، پرسش‌ها (پرسش‌های خودمحور) و استنباط، راه‌کارهای فرایند مرتبه بالاتر درک هستند و راه‌کارهای شناخت آوایی واژه (شناسایی واژه براساس شباهت آوایی) و حدس معنای واژه، راه‌کارهای فرایند مرتبه پایین‌تر درک به‌شمار می‌روند. تعریف این راه‌کارها و نمونه‌ای از کاربرد آن‌ها در داده‌های بیانی شرکت‌کننده، بدین صورت است:

جدول ۳. تعریف راه‌کارها و نمونه‌ای از آن‌ها

راه‌کار	تعریف	مثال
تفسیر کردن (تفسیر)	این راه‌کار، بیانگر آن است که خواننده، معنای تمام یا بخشی از جمله را با حفظ محتوای آن، با استفاده از واژگانی دیگر بیان کند.	به‌شمار می‌روند / اوم / حساب می‌کنند معنی دارد /
تکرار برای درک معنای واژه (تکرار برای درک واژه)	این راه‌کار، حدس یا بازیابی معنای واژه‌ای مشکل‌ساز از حافظه بلندمدت را از طریق تکرار آن (معمولاً با صدایی پایین) نشان می‌دهد.	پایه RLV / پایه RLV / اصل اساس معنی دارد /
استفاده از دانش پس‌زمینه (دانش پس‌زمینه)	بیانگر دانش خواننده درباره جهان و محتوای متن است که مسلماً اطلاعات اضافی را در پردازش متن پدید می‌آورد.	ادب / ادبیات است یا ادبیات فارسی / ادبیات عربیک است /
شناسایی واژه براساس شباهت	این راه‌کار، بیانگر تلاش خواننده	ازمینه / زمینه / متوجه نمی‌شوم / در

<p>آوایی (شناخت آوایی واژه)</p>	<p>برای درک معنای يك واحد واژگانی ناشناخته از طریق مقایسه آن با نزدیک‌ترین واژه‌ای است که با آن واژه، شباهت آوایی داشته باشد. این راه‌کار، کمتر با پرسش خودمحور همراه است.</p>	<p>زمان معنی دارد یا زمان گذشته معنی دارد/ برخی / برخی / ۱۰۵ / با توجه به اطلاعات جمله، ممکن است آدم باشد/ آدم باشد/</p>
<p>حدس زدن معنای واژه (حدس معنای واژه)</p>	<p>این راه‌کار، بیانگر حدس معنای يك واژه جدید براساس اطلاعات بافتی جمله است.</p>	<p>برخی / این معنی چیست؟ /</p>
<p>پرسش‌های خودمحور (پرسش‌ها)</p>	<p>این راه‌کار، بیانگر پرسش‌هایی است که فرد از طریق بالابردن آهنگ گفتار و باهدف تأیید وجود مشکل در فرایند درک، از خود می‌پرسد.</p>	<p>نویسندگان ایرانی / این آدم است / اوم / این شاعران است /</p>
<p>استنباط</p>	<p>این راه‌کار، بیانگر استفاده خواننده از اطلاعات درباره یک واحد اطلاعاتی زبانی برای درک به‌ویژه يك واژه ناشناخته است.</p>	

تعاملی - استنباطی

شناخت آوایی واژه ← تکرار برای درک واژه ← تفسیر

شرکت‌کننده برای درک جمله دوم، از سه راه‌کار کمک گرفته است که از میان آن‌ها، راه‌کارهای تکرار برای درک واژه (تکرار برای درک معنای واژه) و تفسیر، راه‌کارهای مرتبط با فرایندهای مرتبه بالاتر درک هستند و راه‌کار شناخت آوایی واژه (شناسایی واژه براساس شباهت آوایی)، راه‌کار مرتبط با فرایند مرتبه پایین‌تر درک به‌شمار می‌رود.

تعاملی - استنباطی

رمزشکنی واژگانی ← رمزشکنی واژگانی ← شناسایی مشکل واژگانی ← رمزشکنی
واژگانی ← تکرار جمله ← تکرار برای درک واژه ← تفسیر ← شناسایی مشکل واژگانی ←
شناسایی مشکل واژگانی ← تکرار جمله ← حدس معنای واژه ← شناسایی مشکل واژگانی ←
شناسایی مشکل جمله

ج ۳.

شرکت‌کننده برای درک جمله سوم، از سیزده راه‌کار کمک گرفته است که از میان آن‌ها، راه‌کارهای شناسایی مشکل واژگانی (شناسایی مشکل در سطح واژگان)، تکرار جمله، تکرار برای درک واژه (تکرار برای درک معنای واژه)، تفسیر و شناسایی مشکل جمله (شناسایی مشکل در سطح جمله)، با فرایند سطح بالاتر درک، مرتبط‌اند و راه‌کارهای رمزشکنی واژگانی و حدس معنای واژه، با فرایند سطح پایین‌تر درک، ارتباط دارند. در ادامه، دیگر راه‌کارهایی را که تاکنون، در جمله‌های دیگر، توضیحی برای آن‌ها بیان نشده، تعریف می‌کنیم و نمونه‌ای از کاربرد آن‌ها را در داده‌های بیانی شرکت‌کننده به‌دست می‌دهیم.

جدول ۴. تعریف راه کارها همراه نمونه‌ای از آن‌ها

راه کار	تعریف	مثال
رمزشکنی واژگانی	این راه کار، تلاش خواننده را در پرداختن به واژه‌ای مشکل از طریق هجابندی و معمولاً تکرار آن نشان می‌دهد. واژه مشکل، با صدایی پایین خوانده می‌شود.	/حدیث~~~~~ آهان/حدیث این کتاب که/
تکرار جمله	بیانگر خواندن دوباره یک جمله با صدای پایین یا بلند، برای درک آن است.	/۰۵/ چهار نفر از هفت نفر/ اوم/ معروف/ معروف‌ترین متخصصان ~~~~~ قرائت~~~~~ قرآن/ ۰۲/ این معنی متوجه نمی‌شوم /۰۳/ و بیشتر/ مفسران~~~~~ بزرگ/ قرآن/ از ایرانیان بودند/ چهار نفر از هفت نفر معروف‌ترین RLV/ /۰۴
شناسایی مشکل در سطح جمله (شناسایی مشکل جمله)	نشان می‌دهد که خواننده در سطح جمله، با مشکلی روبرو شده که به صورت مستقیم یا غیرمستقیم بیان می‌شود.	/این جمله را نمی‌فهمم/

تعامل - استنطاق

ج ۴

رمزشکنی واژگانی ← رمزشکنی واژگانی ← * ← رمزشکنی واژگانی ← تکرار جمله ← رمزشکنی واژگانی ←
شناسایی مشکل واژگانی ← شناسایی مشکل واژگانی ← رمزشکنی واژگانی ← پرسش‌ها ← شناسایی مشکل
جمله

برای درک جمله چهارم، شرکت‌کننده از ده راه‌کار استفاده کرده است که از میان آن‌ها، راه‌کارهای تکرار جمله، شناسایی مشکل واژگانی (شناسایی مشکل در سطح واژگان)، پرسش‌ها (پرسش‌های خودمحور) و شناسایی مشکل جمله (شناسایی مشکل در سطح جمله)، با فرایند مرتبه بالاتر درک، مرتبط‌اند و راه‌کار رمزشکنی واژگانی، با فرایند مرتبه پایین‌تر درک، ارتباط دارد. نوع و تعداد راه‌کارها نشان می‌دهد که مدل خواندن شرکت‌کننده در این جمله، از نوع تعاملی-استنباطی است. در ادامه، درباره چگونگی تعیین مدل خواندن توضیح می‌دهیم.

برای تعیین مدل خواندن شرکت‌کننده در هر جمله باید فراوانی وقوع راه‌کارها و نیز نوع راه‌کارها با استفاده از فرمول زیر محاسبه شود:

مدل خواندن = فراوانی + نوع

نوع راه‌کارها = متنی^۱ + استنباطی^۲

همان‌طور که گفتیم، در تعیین مدل خواندن، فراوانی راه‌کارها نیز مهم است؛ مثلاً اگر مجموع فراوانی و شمار نوع راه‌کارهای استنباطی، بیشتر از مجموع فراوانی و شمار نوع راه‌کارهای متنی باشد، مدل خواندن آن جمله، به نوع تعاملی استنباطی، متمایل است. برای تعیین مدل خواندن هر جمله، پنج راه‌بدین شرح وجود دارد:^۳

- اگر $(ف + ن) < م$ ← مدل تعاملی-استنباطی؛
- اگر $(ف + ن) > م$ ← مدل تعاملی-متنی؛
- اگر $(ف + ن) = م$ ← مدل تعاملی؛
- اگر فقط $م$ $(ف + ن)$ وجود داشته باشد ← مدل متنی؛
- اگر فقط $ا$ $(ف + ن)$ وجود داشته باشد ← مدل استنباطی.

۱ و ۲. راه‌کارهای متنی و استنباطی به ترتیب عبارت‌اند از راه‌کارهای فرایندهای مرتبط با مرتبه پایین‌تر و مرتبه بالاتر درک.
 ۳. علامت اختصاری «م»، بیانگر پردازش متنی، «ا» بیانگر پردازش استنباطی، و «ف» و «ن» به ترتیب، بیانگر فراوانی و نوع راه‌کارهاست.

راه‌کارهایی که شرکت‌کننده در جمله اول به کار گرفته، ترکیبی از دو نوع متنی و استنباطی است؛ اما گرایش او بیشتر به سمت کاربرد راه‌کار استنباطی است. با قراردادن اطلاعات جمله اول در فرمول بالا، این نتیجه به دست می‌آید:

$$۵ = (۲ + ۳) م > ۲۲ = (۱۶ + ۶) ج: ۱$$

در سمت چپ معادله، شانزده راه‌کار استنباطی به اضافه شش نوع راه‌کار استنباطی تفسیر، تکرار برای درک معنای واژه، استفاده از دانش پس‌زمینه، شناسایی مشکل در سطح واژگان، پرسش‌های خودمحور و استنباط داریم که بیشتر از شمار و نوع راه‌کارهای متنی، یعنی سه راه‌کار و دو نوع راه‌کار شناسایی واژه براساس شباهت آوایی و حدس معنای واژه است. براساس این اطلاعات می‌توان گفت مدل خواندن در جمله اول، از نوع تعاملی - استنباطی است. مدل خواندن دیگر جمله‌ها این گونه است:

$$۲ = (۱ + ۱) م > ۴ = (۲ + ۲) ج: ۲$$

مدل خواندن جمله دوم از نوع تعاملی - استنباطی است؛ زیرا فراوانی راه‌کارهای استنباطی و نوع آن‌ها، شامل راه‌کارهای تکرار برای درک معنای واژه و تفسیر، بیشتر از فراوانی و نوع راه‌کارهای متنی، یعنی راه‌کار شناسایی واژه براساس شباهت آوایی است.

$$۶ = (۲ + ۴) م > ۱۴ = (۹ + ۵) ج: ۳$$

طبق معادله بالا، فراوانی راه‌کارهای استنباطی و نیز نوع این راه‌کارها، یعنی شناسایی مشکل در سطح واژگان، تکرار جمله، تکرار برای درک معنای واژه، تفسیر و شناسایی مشکل در سطح جمله، بیشتر از فراوانی و نوع راه‌کارهای متنی، یعنی رمزشکنی واژگانی و حدس معنای واژه است؛ بنابراین، مدل خواندن جمله سوم، از نوع تعاملی - استنباطی است.

$$۶ = (۱ + ۵) م > ۹ = (۵ + ۴) ج: ۴$$

مدل خواندن جمله چهارم، از نوع تعاملی - استنباطی است؛ زیرا براساس معادله بالا، شمار و نوع راه‌کارهای استنباطی، بیشتر از شمار و نوع راه‌کارهای متنی است. چهار نوع راه‌کار استنباطی عبارت‌اند از: تکرار جمله، شناسایی مشکل در سطح واژگان، پرسش‌های خودمحور و شناسایی مشکل در سطح جمله، و یک نوع راه‌کار متنی، رمزشکنی واژگانی است.

داده‌های بیانی شرکت‌کننده نشان می‌دهد که او هنگام تعامل با متن، برای مقابله با مشکلات درک متن، از یازده نوع راه‌کار کمک گرفته است که ۷۳ درصد آن‌ها، راه‌کارهای استنباطی یا مربوط به فرایند مرتبه بالاتر درک‌اند و ۲۷ درصد دیگر، راه‌کارهای متنی یا مربوط به فرایند مرتبه پایین‌تر درک؛ بر این اساس، مدل خواندن این شرکت‌کننده، از نوع تعاملی - استنباطی است؛ تعاملی از این جهت که برای درک متن، راه‌کارهای استنباطی و متنی، با هم تعامل دارند و استنباطی از این نظر که شرکت‌کننده بیشتر به استفاده از فرایندهای مرتبه بالاتر درک گرایش دارد تا فرایندهای مرتبه پایین‌تر درک. میزان استفاده شرکت‌کننده از فرایندهای مرتبه بالاتر و پایین‌تر درک و راه‌کارهای مطرح در این فرایندها بدین شرح است:

جدول ۵. درصد فراوانی استفاده شرکت‌کننده از فرایندهای مرتبه بالاتر و پایین‌تر درک و راه‌کارهای

مطرح‌شده در این فرایندها

درصد فراوانی راه‌کار مورد استفاده	راه‌کار	حوزه مورد استفاده	حوزه	درصد فراوانی
۶٪	استفاده از دانش پس‌زمینه	۶٪	دانش پیشین	فرایندهای مرتبه بالاتر درک
۶/۳٪	پرسش‌های خودمحو	۳۵٪	فراشناختی	فرایندهای مرتبه بالاتر درک
۲۸/۷٪	تفسیر کردن	۳۱٪	ارزیابی	
۲۴/۸٪	شناسایی مشکل در سطح واژه			
۶/۲٪	شناسایی مشکل در سطح جمله			
۶/۱۶٪	استنباط	۲۸٪	استنباط	
۱۲/۶٪	تکرار برای درک معنای واژه			

			تکرار جمله	٪۹/۲۴
فرایندهای مرتبه پایین تر درک	رمزشکنی واژی/ نویسه‌ای	٪۱۵	شناسایی واژه براساس شبهات آوایی	٪۱۵
			رمزشکنی واژگانی	٪۶۲/۰۵
	شناسایی واژه	٪۸۵	حدس زدن معنای واژه	٪۲۲/۹۵

همان‌طور که این جدول نشان می‌دهد، شرکت‌کننده برای درک متن، بیشتر، فرایندهای مرتبه بالاتر درک را به کار گرفته و از میان فرایندهای این مرتبه از درک، براساس بسامد، از بیشترین تا کمترین حوزه‌های فراشناختی، ارزیابی، استنباط و دانش پیشین، به ترتیب به میزان ۳۵، ۳۱، ۲۸ و ۶ درصد استفاده کرده است. درباره فرایندهای مرتبه پایین تر درک، شرکت‌کننده بیشتر، از حوزه شناسایی واژه با درصد فراوانی ۸۵ کمک گرفته است. براساس داده‌ها، بیشترین راه‌کارهای مرتبط با فرایند مرتبه بالاتر درک عبارت‌اند از: تفسیرکردن با درصد فراوانی ۲۸/۷، شناسایی مشکل درسطح واژه با درصد فراوانی ۲۴/۸ و تکرار برای درک معنای واژه با درصد فراوانی ۱۲/۶. این راه‌کارها به ترتیب، به حوزه‌های فراشناختی، ارزیابی و استنباط متعلق‌اند. از میان راه‌کارهای مرتبط با فرایند مرتبه پایین تر درک، بیشترین راه‌کاری که شرکت‌کننده استفاده کرده، رمزشکنی واژگانی است که به حوزه شناسایی واژه مربوط می‌شود و درصد فراوانی آن، ۶۲/۰۵ است. داده‌ها نشانگر آن است که کمترین راه‌کارهای مرتبط با فرایند مرتبه بالاتر درک - که به ترتیب، به حوزه‌های دانش پیشین، ارزیابی، فراشناختی و استنباط متعلق‌اند - عبارت‌اند از: استفاده از دانش پس‌زمینه، شناسایی مشکل درسطح جمله، پرسش‌های خودم‌محور، و استنباط. درصد فراوانی هر یک از این راه‌کارها به ترتیب ۶، ۶/۲، ۶/۳ و ۶/۱۶ است. کمترین درصد فراوانی راه‌کارهای مرتبط با فرایند مرتبه پایین تر درک که به حوزه رمزشکنی واژی/نویسه‌ای مربوط می‌شود، شناسایی واژه براساس شبهات آوایی با درصد فراوانی ۱۵ است.

۸. نتیجه‌گیری

فرایند خواندن، زنجیره‌ای است که حلقه‌های آن، به ترتیب عبارت‌اند از: شناسایی مشکلات درک مطلب، تصمیم‌گیری برای انتخاب راه‌کارهای شناختی از گنجینه راه‌کارهایی که خواننده در اختیار دارد، اعمال آن راه‌کارهای شناختی و نظارت بر موفقیت یا ناکامی در درک مطلب.

در این تحقیق، اطلاعات مربوط به داده‌های بیانی شرکت‌کننده کره‌ای - که به‌عنوان دانشجوی متوسط زبان فارسی ارزیابی شده است - نشان می‌دهد که مدل خواندن وی در هر جمله و به‌طور کلی در متن، از نوع تعاملی - استنباطی است. او برای درک متن و حل مشکلات خواندنش، میان فرایندهای سطوح بالاتر و پایین‌تر درک، تعامل ایجاد کرده است؛ اما بیشتر به استفاده از فرایندهای سطوح بالاتر درک گرایش دارد.

یافته‌های پژوهش حاضر، هم‌راستا با یافته‌های پژوهش‌های پیشین است؛ بدین صورت که خوانندگان بزرگ‌سال زبان دوم برای حل مشکلات درک مطلب، به راه‌کارهای ممکن متوسل می‌شوند (ترایمن^۱، ۲۰۰۱)؛ مثلاً رومل هارت (۱۹۷۷) معتقد است خوانندگان به‌طور طبیعی، از راه‌کارهای متنی و استنباطی، به‌شيوه‌ای تعاملی برای حل مشکلات مربوط به درک بهره می‌برند. برخی محققان دیگر همچون گودمن (۱۹۶۷)، این‌گونه بحث و استدلال کرده‌اند که خوانندگان توانا به‌میزان زیادی، از راه‌کارهای استنباطی استفاده می‌کنند. در این روی‌کرد، نقش و سهم راه‌کارهای متنی در خواندن، نادیده گرفته می‌شود. در چهارچوب نظریه خواندن تعاملی و براساس یافته‌های این بررسی می‌توان گفت درک مطلب در بافت زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم/خارجی، فعالیت است که افراد در آن، تفاوت‌های زیادی در راه‌کارهای خواندن نشان می‌دهند. یافته‌های این پژوهش، نظریه‌های تفاوت فردی مانند ساریگ^۲ (۱۹۸۷) را تأیید می‌کند که مطابق آن، افراد براساس تجربه‌های زمینه‌ای متفاوت خود، از راه‌کارهایی گوناگون برای خواندن استفاده می‌کنند. واقعاً نمی‌دانیم که آیا بعضی عناصر پردازش متن و راه‌کارهای خواندن خوانندگان مبتدی و ماهر، تنها مواردی از انتقال مهارت از زبان اول به زبان دوم است یا خیر. در این بررسی، بسیاری از

1. R. Treiman

2. Sarig

راه‌کارهای خواندن، با نظریه‌های کنونی خواندن به‌عنوان روی‌کردی استنباطی، تناقض دارند. استفاده شرکت‌کننده کره‌ای از راه‌کارهای متعدد شناسایی واژه و راه‌کارهای متنی، تفکر حاکم در الگوهای استنباطی را نقض می‌کند که مطابق آن، خواندن حرفه‌ای، برگرفته از مهارت‌های مرتبه بالاتر درک مانند پیش‌بینی معنی با استفاده از سرخ‌های بافتی یا انواعی خاص از دانش زمینه‌ای است و مهارت‌های مرتبه پایین‌تر درک مانند شناسایی سریع و دقیق اشکال واژگانی و دستوری، در خواندن حرفه‌ای، نقشی چندان مهم ندارند. راه‌کارها و به‌ویژه راه‌کارهای شرکت‌کننده کره‌ای در این پژوهش نشان می‌دهد که برخلاف عقیده گودمن (۱۹۶۷)، خواندن، بازی گمانه‌زنی نیست؛ چنان‌که شرکت‌کننده در این پژوهش، بارها از راه‌کارهای متنی مانند جستجو برای معادل در زبان اول و شناسایی کلمه براساس شباهت آوایی استفاده کرده است.

در بُعد آموزشی، مسئله ایجاد توازن بین انواع مختلف پردازش در آموزش زبان دوم، نقش حیاتی دارد. متأسفانه به‌نظر می‌رسد آموزگاران زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، بیشتر به الگوهای استنباطی اهمیت می‌دهند؛ درحالی‌که بیشتر کارشناسان حوزه خواندن، معتقدند هدف از آموزش خواندن باید خودکارسازی باشد؛ زیرا این مسئله به خوانندگان کمک می‌کند تا به بخش‌های معنادار متن، بیشتر توجه کنند (مک لافلین^۱، ۱۹۸۷). با این‌همه نمی‌توان به‌سادگی، به خودکارسازی دست یافت؛ مگر اینکه خوانندگان بر فرایندهای مرتبه پایین‌تر تسلط یابند؛ به عبارت دیگر، توانایی پردازش متنی آن‌ها باید تقویت شود.

ضمیمه

(متن مورد آزمایش)

برخی از شاعران و نویسندگان ایرانی، از پایه‌گذاران شعر و ادب عربی به‌شمار می‌روند و دانشمندان ایرانی در زمینه دستور، خدمات زیادی به زبان عربی کرده‌اند. ۱. پایه علوم دینی نیز به کمک ایرانیان گذاشته شده است. ۲. چهار نفر از هفت نفر معروف‌ترین متخصصان قرائت قرآن و

بیشتر مفسران بزرگ قرآن، از ایرانیان بوده‌اند^۳. سیاری از معتبرترین کتاب‌های حدیث توسط علمای ایرانی نوشته شده است^۴.

منابع

- صفارمقدم، احمد (۱۳۸۶). *زبان فارسی*. جلد چهارم. تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی و پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

- Abraham, P. (2000). "Skilled Reading: Top-Down, Bottom-Up". Retrieved 30 March 2010 from <<http://sabes.org/resources/publications/fieldnotes/vol110/f02abrah.htm>>.
- Afflerbach, P. & P. Johnston (1984). "On the Use of Verbal Reports in Reading Research". In *Journal of Reading Behavior*. N. 16. PP. 307-322.
- Afflerbach, P., P. D. Pearson & S. G. Paris (2008). "Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies". In *Journal The Reading Tracher*. N. 61 (5). PP. 364-373. Retrieved 19 July 2010 from <<http://www.jstor.org/pss/20204600>>.
- Alderson, J. CH. (2005). *Assessing Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Carrel, P. L. (1983). "Background Knowledge in Second Language Comprehension". In *Language Learning and Communication*. N. 2 (1). PP. 25-34.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.
- Davis, J. N. & L. Bistodeau (1993). "How do L1 and L2 Reading Differ? Evidence from Think Aloud Protocols". In *Modern Language Journal*. N. 77. PP. 459-472.
- Devine, J., P. L. Carrell & E. Eskey (Eds.) (1987). *Research in Reading in English as a Second Language*. Washington, D. C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages. 9-21.
- Ericsson, K. A. (2002). "Protocol Analysis and Verbal Reports on Thinking". Retrieved 28 January 2010 from <<http://www.psy.fsu.edu/faculty/ericsson/ericsson.proto.thnk.html>>.

- Ericsson, K. A. & H. A. Simon (1993). *Verbal Reports Data*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Flower, L. & J. K. Hayes (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing". In *College Composition and Communication*. N.32. PP. 365-387.
- Garner, R. (1982). "Verbal-Report Data on Reading Strategies". In *Journal of Reading Behavior*. N. XIV (2). PP. 159-161.
- Gerloff, P. (1987). "Identifying the Unit of Analysis in Translation: Some Uses of Think Aloud Protocol Data". In C. Faerch & G. Kasper Clevedon (Eds.). *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matters L.T.D.
- Ghonsooly, B. (1997). *Introspection as a Method of Identifying and Describing Competence in Reading Skills in English*. Unpublished Ph.D. Dissertation. University of Stirling.
- Goodman, K. S. (1967). "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". In *Journal of the Reading Specialist*. N. 6. PP. 126-135.
- ----- (1969). "Analysis of Oral Reading Miscues: Applied Psycholinguistics". In *Reading Research Quarterly*. N. 5. PP. 9-30.
- ----- (1982). *Process, Theory, Research*. Vol.1. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gough, P. B. (1972). "One Second of Reading". In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.). *Language by Ear and by Eye*. Cambridge: M. A.: M. I. T. Press.
- Grab, W. (1991). "Current Developments in Second-Language Reading Research". In *Tesol Quarterly*. N. 25 (3). PP. 375- 406.
- James, M. O. (1987). *E. S. L. Reading Pedagogy: Implications of Scheme-Theoretical Research*. J. Devine and Others (Eds.).
- Katalin, E. (2000). "Please Keep Talking: The Think Aloud Method in Second Language Reading Research". Retrieved 11 July 2010 from <<http://ludens.elte.hu/~deal/pages/novelty/htm2/vol73/eleks.htm>>.
- Katib, A. (1997). *A Descriptive Study of Thai E. F. L. Students' Comprehension. Monitoring Strategies When Reading in English*. Unpublished Ph.D. Dissertation. University of Victoria.
- Kucan, L. & I. L. Beck (1997). "Thinking Aloud and Reading Comprehension Research: Inquiry, Instruction and Social Interaction". In *Review of Educational Research*. In 67 (3). PP. 271-299.

- Kusumarasdyati (2007). "Vocabulary Strategies in Reading: Verbal Reports of Good Comprehenders". Retrieved 10 April 2010 from <<http://www.aare.edu.au/06pap/kus06.83.pdf>>.
- Lau, K. L. (2006). "Reading Strategy Use between Chinese Good and Poor Readers: A Think Aloud Study". In *Journal of Research in Reading*. N. 29 (4). PP. 383-399.
- McKewon, R. G. & J. L. Gentilucci (2007). "Think Aloud Strategy: Metacognitive Development and Monitoring Comprehension in the Middle School Second-Language Classroom". In *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. N. 51 (2). PP. 136-147. Retrieved 21 June 2010 From <<http://www.jstor.org/pss/40021843>>.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Ozeck, Y. & M. Civeleck (2006). "A Study on the Use of Cognitive Reading Strategies by E. L. T. Students". In *The Asian E. F. L. Journal*. PP. 1-26. Retrieved 23 July 2010 From <http://www.asian-efl-journal.com/PTA_August_06_ozec&civelek.pdf>.
- Rayner, K. & A. Pollatsek (1989). *Psychology of Reading*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates. Inc.: United States of America.
- Rumelhart, D. E. (1977). "Toward an Interactive Model of Reading". In S. Dornic (Ed.). *Attention and Performance VI, Proceedings of the Sixth International Symposium on Attention and Performance*. Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Seliger, H. W. (1984). "Processing Universals in Second Language Acquisition". In F. R. Eckman, L. H. Bell & D. Nelson (Eds.). *Universals of Second Language Acquisition*. Rowley, M. A.: Newbury House. PP. 36-50.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stanovich, K. E. (1980). "Towards an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency". In *Reading Research Quarterly*. N. 16. PP. 32-77.
- Treiman, R. (2001). "Reading". In M. Aronoff and J. Rees-Miller (Eds.). *Blackwell Handbook of Linguistics*. Oxford, England: Blackwell. PP. 664-672.

- Upton, T. A. (1997). "First and Second Language Use in Reading Comprehension Strategies of Japanese E. S. L. Students". In *TESL-EJ*. 3.
- Urquhart, A. H. & C. J. Weir (1998). *Process, Product and Practice Reading in a Second Language*. New York: Longman.
- Williams, E. (2004). "Literacy Studies". In A. Davies & C. Elder(Eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. PP. 576-603.