



انتقال بین زبانی توانایی خواندن: نقش جنسیت به‌عنوان گواهی در همبستگی بین زبان اول (فارسی) و دوم (انگلیسی)

سید حسن طالبی*

(نویسنده مسئول)

استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

Email: hstalebi@umz.ac.ir



جواد فلاحی**

کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

Email: javadfallahi2016@gmail.com



چکیده

در پژوهش‌ها ارتباط زبان اول و دوم، نقش جنسیت کمتر مورد پژوهش قرار گرفته است. هدف این مطالعه توصیفی-پیمایشی این بود تا همبستگی بین خواندن در زبان اول و دوم را میان دانشجویان مرد و زن مورد آزمایش قراد دهد. به این منظور به ۲۲۵ (۱۰۳ دانشجوی مرد و ۱۲۲ دانشجوی زن) دانشجو از رشته‌های غیر زبان انگلیسی که درس زبان عمومی داشتند، پرسشنامه راهبردهای خواندن در زبان اول، تست توانش عمومی زبان انگلیسی نلسون و تست خواندن و درک مطلب در انگلیسی داده شد. تجزیه و بررسی داده‌ها ارتباط متوسط بین این سه متغیر در میان مردها و نیز زن‌ها را نشان داد. ولی یافته‌ها نشان داد که دانشجویان زن در این سه متغیر میانگین بالاتری داشته‌اند، آگاهی از راهبردهای خواندن، نقش بیشتری در خواندن به زبان دوم در میان دانشجویان زن داشت، مجموع دو متغیر آگاهی از راهبردهای خواندن و توانش عمومی زبان انگلیسی، نقش بیشتری در خواندن به زبان دوم در میان دانشجویان زن داشت. در مجموع، این پژوهش نتایج متفاوتی را برای همبستگی بین زبان‌ها در میان دانشجویان مرد و زن نشان داده است، به گونه‌ای که یافته‌ها مبین همبستگی قویتر بین دو زبان را در میان دانشجویان مرد نسبت به دانشجویان زن نشان داده است. از آنجا که در پژوهش‌های انتقال بین‌زبانی تاثیر زبان اول بر زبان دوم نشان داده شده است، توصیه می‌شود که مدرسان زبان دوم، نقش جنسیت را در ارتباط خواندن در زبان اول و دوم در نظر بگیرند.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۱۰/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۱۹

تاریخ انتشار: زمستان ۱۳۹۹

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

فرضیه همبستگی، زبان اول، زبان دوم، توانش زبانی، خواندن، راهبرد

کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jflr.2021.315999.790

طالبی، سید حسن، فلاحی، جواد. (۱۳۹۹). انتقال بین زبانی توانایی خواندن: نقش جنسیت به‌عنوان گواهی در همبستگی بین زبان اول (فارسی) و دوم (انگلیسی). پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، (۱۰) ۴، ۸۱۴-۸۴۱.

Talebi, Seyed-Hassan, Fallahi, Javad (2021). Cross-Linguistic Transfer of Reading Ability: Evidence from the Role of Gender in L1 (Persian) and L2 (English) Interdependence. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (4), 814-841.
DOI: 10.22059/jflr.2021.315999.790

* سید حسن طالبی دکتری خود را از دانشگاه میسور هندوستان اخذ نمود و عمده علاقمندی مطالعاتی و تحقیقاتی ایشان در حوزه مسائل خواندن، و چندزبانگی می‌باشد.

** جواد فلاحی کارشناسی ارشد خود را از دانشگاه مازندران اخذ نمود و علاقمندی مطالعاتی و تحقیقاتی ایشان در مهارت خواندن و مطالعات انتقال زبانی می‌باشد.



Cross-Linguistic Transfer of Reading Ability: Evidence from the Role of Gender in L1 (Persian) and L2 (English) Interdependence



Seyed-Hassan Talebi*
(corresponding author)

Assistant Professor of TEFL, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran,
Babolsar, Iran
Email: hstalebi@umz.ac.ir



Javad Fallahi**

MA in Teaching English as a Foreign Language, Dept. of English Language and Literature, University of Mazandaran,
Babolsar, Iran.
Email: javadfallahi2016@gmail.com

ABSTRACT

Gender has been underresearched in studies on interdependence between L1 and L2. This descriptive-survey study, intended put to the test interdependence between L1 and L2 reading among male and female students. To this purpose, 225 (male N=103 ; female N=122) non-English major students attending general English classes were distributed a reading strategy awareness (RSA) inventory in L1, Nelson test of general English proficiency (GEP) and a reading comprehension (RC) test in L2. Analysis of data showed a moderate correlation among these three variables both in male and female students; however, it was found that female students had higher mean scores on RSA, GEP and RC., reading strategy awareness had more contribution to L2 reading for the female students, and together, the two variables of RSA and GEP had more contribution to L2 reading for the female students. All in all, the study showed different results for interdependence between languages for the two genders as the findings showed stronger interdependence between L1 and L2 in female students rather than male students. As in cross language studies L1 has been shown to affect L2 learning, it is recommended that L2 teachers consider the role of gender in interdependence between L1 and L2.

DOI: 10.22059/jflr.2021.315999.790

© 2021 All rights reserved.

ARTICLE INFO

Article history:
Received:
25th, December, 2020
Accepted:
7th, February, 2021
Available online:
Winter 2021

Keywords:

interdependence
hypothesis, L1, L2,
language proficiency,
reading, strategy

Talebi, Seyed-Hassan, Fallahi, Javad (2021). Cross-Linguistic Transfer of Reading Ability: Evidence from the Role of Gender in L1 (Persian) and L2 (English) Interdependence. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (4), 814-841.
DOI: 10.22059/jflr.2021.315999.790

* Seyed Hassan Talebi received his Ph.D. from Mysore University in India and his main areas of study and research interests are in issues of reading and multilingualism.

** Javad Fallahi received his MA from University of Mazandaran and his main areas of studies and research interests are in reading skill and language transfer.

۱. مقدمه

خواندن زبان خارجی در محیط‌های دانشگاهی، مهارتی مهم محسوب می‌شود. علیرغم اینکه که در این بافت از طریق خواندن، بیشترین منبع درون‌داد برای یادگیری زبان در اختیار فراگیران قرار می‌گیرد، زبان‌آموزان زیادی با مشکلات خواندن متون درک مطلب در زبان خارجی مواجه هستند. طبق نظر چستین (۱۹۹۸، ص. ۲۰۱۶، [Chastain, 1988](#), p. 216). "خواندن، مهارتی پایه و مکمل در یادگیری زبان است". مهارت‌های شناختی با منابع دانش، نظیر اعمال راهبردهای خواندن برای بهبود درک مطلب در همکنشی می‌باشند (گریب، ۲۰۰۹) ([Grabe, 2009](#)). ارکهارت و ویر (۱۹۹۸، ص. ۹۵) ([Urquhart & Weir, 1998, p. 95](#)) راهبردهای خواندن را به‌عنوان "شیوه‌های حل مشکلات به‌هنگام خواندن" تعریف می‌کنند. از نظر پرسلی و افلرباخ (۱۹۹۵) ([Pressley & Afflerbach, 1995](#)) هنگامی که خواننده هنگام خواندن، درک آن را سخت‌تر ببیند، از راهبردهای خواندن بیشتری استفاده می‌کند. پژوهش‌های خواندن در زبان دوم (مانند، آکسفورد، پارک-اوه، ایتو و سامرال، ۱۹۹۳) ([Oxford, Park-Oh, Ito, & Sumrall, 1993](#)) به‌اهمیت تأثیرات راهبردهای خواندن و نیز توانش زبانی در کارکرد موفق خواندن تأکید می‌ورزند. پژوهش‌ها نشان‌دهنده تأثیرات همکنشی سطوح پردازشی فرودست (مانند پردازش کلمه) و فرادست (مانند به‌کارگیری راهبردهای خواندن) در درک موثر مطلب در خواندن می‌باشند. همانگونه که پرفتی و هارت (۲۰۰۱) ([Perfetti & Hart, 2001](#)) بیان می‌کنند، ناتوانی در پردازش سطوح فرودست (Lower order processing) مانع پردازش سطوح فرادست (Higher order processing) می‌شود. والکزیچ (۲۰۰۰) ([Walczyk, 2000](#)) بیان می‌دارد که ناتوانی در پردازش سطوح فرودست مانع درک موفق مطلب می‌شود. به تأکید طالبی (۲۰۱۵) ([Talebi, 2015](#)), برخوردار بودن از میزان بالا از آگاهی راهبردهای خواندن و استفاده زیاد از آن، به‌همراه توانش بالای زبان دوم، بهترین وضعیت ممکن در کارکرد موفق خواندن در زبان دوم محسوب می‌شود. یکی از مفاهیم مهم که در پژوهش‌های زبان دوم مورد

مطالعه قرار می‌گیرد، مفهوم انتقال بین‌زبانی است. همکنشی زبان‌ها در ذهن پدیده‌ای پیچیده است که مسئله انتقال بین زبان‌ها را به‌یک مسئله بحث‌برانگیز در زبان‌شناسی کاربردی تبدیل کرده است (الیس ۱۹۹۴) ([Ellis, 1994](#)). در پژوهش‌های زبان دوم از دریچه‌های گوناگون به‌پدیده انتقال بین‌زبانی نگریسته شد. انتقال منفی و یا مداخله در واقع نقش زبان اول را مانعی در یادگیری زبان دوم قلمداد می‌کند. از آنجاکه زبان اول در جایی که با زبان دوم شباهت داشته باشد، باعث تسهیل در یادگیری زبان دوم می‌شود، به‌تدریج از اصطلاح انتقال ([Transfer](#)) به‌جای مداخله ([Interference](#)) در پژوهش‌های انتقال بین‌زبانی استفاده شد. بنابراین، انتقال بین‌زبانی؛ می‌تواند هم منفی باشد و هم مثبت (لادو ۱۹۵۷) ([Lado, 1957](#)). انگاره‌های گوناگونی معرفی شدند که از دیدگاه‌های متفاوتی به‌مطالعه پدیده انتقال بین‌زبانی پرداختند. بنابر ادعای گدمن (۱۹۷۳) ([Goodman, 1973](#)) فرایند خواندن در همگی زبان‌ها عمدتاً یکسان است. طبق نظر بوسر (۱۹۹۱) ([Bosser, 1991](#)) در صورتی که دانش آموزان در زبان اول خود بتوانند به‌صورت راهبردی عمل کنند، بسیار محتمل است که آن‌ها بتوانند راهبردهای خواندن زبان اول خود را به‌خواندن در زبان دوم انتقال دهند. کامینز (۱۹۷۹) ([Cummins, 1979](#)) فرضیه همبستگی زبانی ([Interdependence Hypothesis](#)) را در توضیح رابطه بین زبان‌ها در ذهن پیشنهاد کرد. بنابر این فرضیه، مهارت‌های زبانی در کارهایی که از لحاظ شناختی دشوارند (مانند مهارت‌های سواد، تفکر انتزاعی، و یادگیری محتوا) بین زبان‌ها مشترک‌اند، و در نتیجه از زبانی به‌زبانی دیگر انتقال می‌یابند. طبق این فرضیه می‌توان انتظار داشت که راهبردها و مهارت‌های خواندن در زبان اول بر درک مطلب زبان دوم تأثیر بگذارند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که همبستگی ضعیف (مانند پروکتور، آگست، کارلو، و اسنو، ۲۰۰۶) ([Proctor, August, Carlo, & Snow, 2006](#)) تا متوسطی (بیکر، استولمیلر، گود و بیکر، ۲۰۱۱؛ مانیس، لیندسی، و بیلی، ۲۰۰۴) ([Baker, Stoolmiller, Good & Baker, 2011; Manis, Lindsey, & Bailey, 2004](#)) بین توانایی درک مطلب زبان اول و دوم برقرار است. طبق گزارش کیم و پایپر (۲۰۱۸) ([Kim & Piper, 2018](#)) مهارت‌های شناختی فرادست بیشتر در معرض

انتقال بین زبانی‌اند. طبق اظهارات کودی (Coady, 1979) مشکل خواندن به‌زبان خارجی مشکل مرتبط به‌مهارت خواندن است که در واقع از زبان اول سرچشمه می‌گیرد و نه یک مشکل توانش زبانی در زبان دوم. از نظر الدرسون (Alderson, 1984) مشکلات خواندن به‌زبان دوم، بیشتر به‌دلیل سطح پایین توانش زبانی در زبان دوم است و در سطوح بالاتر توانش به‌زبان دوم مشکلات موجود در خواندن به زبان دوم بیشتر مربوط به‌عدم آگاهی از مهارت‌های خواندن که می‌بایست در زبان اول ایجاد بشود، می‌باشد.

متغیرهای مرتبط به‌فراگیران نیز موفقیت در یادگیری زبان خارجی یا زبان دوم را پیش‌بینی می‌کنند. پژوهش‌های بسیاری به‌بررسی تاثیر چنین عواملی در یادگیری زبان پرداخته‌اند. جنسیت یکی از این عوامل است. طبق سوئن (Swan, 1993) مردان پرحرف‌تر از همتایان زن هستند. کشاورز و اشتریان (Keshavarz & Ashtarian, 2008) به‌بررسی ارتباط بین جنسیت و درک مطلب سه‌نوع متن (شامل مقاله، تاریخی، و داستان کوتاه) پرداختند و به‌این منظور آزمون خواندن که در مجموع ۲۴ سوال چندگزینه‌ای داشت به‌شصت و دو دانشجوی زبان انگلیسی (۲۸ مرد و ۳۴ زن) دادند و دریافتند که دانشجویان زن از همتایان مرد خود در درک متون بهتر عمل کردند. با این وجود، اگر چه پژوهش‌های متعددی در باره نقش جنسیت در یادگیری زبان دوم انجام شده است و نیز مطالعات بین زبانی زیادی همبستگی بین زبان اول و دوم را مورد مطالعه قرار داده‌اند، تاکنون هیچ مطالعه‌ای به‌بررسی نقش جنسیت در همبستگی زبان اول و دوم در مهارت خواندن و درک مطلب و پیش‌بینی میزان تاثیر متغیرهای راهبردهای خواندن زبان اول و توانش زبان دوم در تبیین کارکرد خواندن در زبان دوم نپرداخته است.

۲. مرور ادبیات

انتقال بین زبانی

مفهوم انتقال بین زبانی در پژوهش‌های زبان دوم به‌طور وسیعی بکار برده می‌شود. انتقال بین زبانی به‌معنای "بکارگیری آنچه که پیشتر در باره زبان یادگرفته شده، برای

کمک کردن به‌درک مفاهیم و یا تولید زبانی" است (اومالی و شاموت، ۱۹۹۵، ص. ۱۹۹). در پژوهش‌های انتقال زبانی، طبق جارویس (Jarvis, 2000) مسئله مهم این است که در فرایند یادگیری زبان، زبان‌ها چگونه، کجا، چه‌وقت، و تا چه‌اندازه بر همدیگر تاثیر گذارند. طبق فرضیه بررسی مقابله ای (Contrastive analysis) که مفهوم انتقال زبانی ابتدا در آن مطرح شد، بعضی ابعاد خاص زبانی در زبان اول باعث تسهیل در روند یادگیری زبان دوم و یا اختلال در آن می‌شوند. از دیدگاه رفتارگرایی در بررسی مقابله‌ای، هر جا دو زبان متفاوت باشند؛ انتقال زبانی منفی، و هر جا مشابه باشند؛ انتقال زبانی مثبت می‌تواند اتفاق بیفتد (لادو ۱۹۵۷) (Lado, 1957). به‌رحال، بررسی مقابله‌ای نگاه زبانی صرف به‌مفهوم انتقال زبانی دارد و آن را فرایندی روان-زبانی پیچیده در نظر نمی‌گیرد. بعدها انتقال زبانی تنها به‌عنوان یکی از پنج فرایند اصلی، به‌همراه چهار فرایند دیگر که مشتمل است بر تعمیم بخشی، انتقال آموزش، راهبردهای یادگیری زبان دوم، و راهبردهای ارتباط در زبان دوم، در یادگیری زبان دوم در نظر گرفته شد (سلینگر، ۱۹۷۲) (Selinker, 1972). بنابراین، پژوهشگران، به‌بررسی دوباره نقش زبان اول در یادگیری زبان دوم از منظر شناختی پرداختند. فرضیه ساخت خلاقانه (Creative construction hypothesis) با اتخاذ دیدگاه شناختی در برابر نظریه بررسی مقابله ای (Contrastive analysis hypothesis) زبانی که دیدگاه رفتارگرایانه به‌پدیده انتقال زبانی داشت قرار گرفت. با ارایه شواهدی از قواعد گرامر جهانی چامسکی، دولی و برت (Dulay & Burt, 1973) یادگیری زبان دوم را فرایندی تکاملی در نظر گرفتند که در آن، زبان اول نقشی ایفا نمی‌کند و آنچه یادگیرندگان زبان دوم انجام می‌دهند را نتیجه تولید فرض‌هایی درباره سامانه زبان دوم می‌داند که یادگیرندگان سرانجام آن‌ها را با درونداده‌های زبان دوم که در دسترس آن‌ها قرار می‌گیرد، مطابقت می‌دهند. بعدها در سال ۱۹۹۵ دانسی (Danesi, 1995) پیشنهاد کرد که هم انتقال زبانی از دیدگاه رفتارگرایی و هم ساخت خلاقانه از منظر شناختی، در فرایند یادگیری زبان دوم موثرند و از نقش زبان اول در یادگیری زبان دوم نباید به‌هیچ وجه غافل بود. در پژوهش‌های انتقال بین زبانی در توانایی خواندن دو فرضیه مهم مطرح شده است که عبارتند از فرضیه همبستگی

زبانی (Interdependence hypothesis) و فرضیه آستانه زبانی (threshold hypothesis) که در زیر به آن‌ها اشاره خواهد شد.

همبستگی بین زبان اول و دوم در خواندن و درک مطلب

در زبان اول و دوم خواندن و درک مطلب مهارتی مهم محسوب می‌شود. پژوهندگان خواندن، مدت‌ها به رابطه بین راهبردهای خواندن و خواندن موثر در زبان اول و دوم پی برده‌اند (جیمز، گارسیا، و پیرسون، ۱۹۹۶؛ پیرسون و فیلدینگ، ۱۹۹۱) (Jimenez, Garcia, & Pearson, 1991). نظریه‌های انتقال زبانی، به نقش زبان اول در رشد زبان دوم تاکید می‌ورزند. افراد در خواندن به زبان دوم به دانش سواد زبانی اول خود دسترسی دارند و از آن به عنوان راهبردی در حل مشکلات خواندن زبان دوم بهره می‌برند.

(برنهاردت، ۲۰۰۵؛ کودا، ۲۰۰۵، ۲۰۰۷) (Bernhardt, 2005; Koda, 2007). به منظور خواندن موثر، فرد از مجموعه‌ای از راهبردها (مانند نگاه اجمالی به متن، یافتن اطلاعات خاص در متن، حدس کلمات ناآشنا، پیش‌بینی اطلاعات بعدی) استفاده می‌کند (گریب، ۱۹۹۱) (Grabe, 1991). پژوهش‌ها نشان می‌دهند افرادی که در خواندن کارآمدند، به هنگام خواندن فعالند، به این معنی که از راهبردهای خواندن به صورت منعطف استفاده می‌کنند، اهدافی برای خواندن خود دارند و از راهبردهای خواندن آگاهانه بهره می‌برند (مانند ارلر و فینکباینر، ۲۰۰۷؛ شئوری و مختاری، ۲۰۰۱) (Erler & Finkbeiner, 2007; Sheorey & Mokhtari, 2001). برعکس، افرادی که در خواندن تقلا می‌کنند، معمولاً از راهبردهای کمتری استفاده می‌کنند و استعمال راهبرد در آن‌ها به طور منعطف نیست. از این رو، بهره‌گیری منعطفانه از راهبردهای خواندن ویژگی بارز خوانندگان کارآمد است و باید به عنوان هدف آموزش از سوی هر معلم خواندن در نظر گرفته شود (لنسکی و نیرسایمر، ۲۰۰۲) (Lanski & Nierstheimer, 2002).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که راهبردهای خواندن قابل یاددهی‌اند و زمانی که آموزش داده شوند، به بهبود درک مطلب دانش‌آموزان و یادآوری متن کمک می‌کند (برون و

پالینکسار، ۱۹۸۲؛ پیرسون و فیلدینگ، ۱۹۹۱) (Brown & Palincsar, 1982; Pearson & Fielding, 1991). با بررسی آموزش راهبردهای خواندن در زبان اول (مانند برون و پالینکسار، ۱۹۸۲؛ پالینکسار و برون، ۱۹۸۴) (e.g. Brown & Palincsar, 1982; Palincsar & Brown, 1984) می‌توان دریافت که پژوهندگان بسیاری سعی در بررسی میزان و نوع راهبردهای استفاده شده در خواندن به زبان دوم داشتند و به دنبال بررسی تاثیر آن در رشد خواندن زبان دوم بوده‌اند (مانند هریس، ۲۰۰۳؛ جیمز، گارسیا و پیرسون، ۱۹۹۶) (e.g., Harris 2003; Jimenez, Garcia & Taki, 2016). بر اساس تاکی (۲۰۱۶) (Pearson, 1996) معلمان زبان خارجی انگلیسی باید به آموزش راهبردهای خواندن بپردازند، تا به دانش آموزان در انتقال راهبردها از زبان اول در امر یادگیری زبان دوم کمک کنند.

فرضیه همبستگی زبانی (Linguistic Interdependence Hypothesis) یکی از شناخته‌شده‌ترین فرضیه‌ها در باب ارتباط بین زبان اول و دوم است. منظور کامینز (۱۹۸۰) (Cummins, 1980) از توانش دانشگاهی/شناختی زبان (Cognitive/Academic Language Proficiency) "آن ابعاد از توانش زبانی است که به طور تنگاتنگی با تکوین مهارت‌های سوادآموزی زبان اول و دوم در ارتباط است" (ص. ۱۷۷) (P.177). بنابراین، از آنجا که توانش دانشگاهی/شناختی زبان اول و دوم همبستگی دارند، توسعه زبان دوم بسته به سطح توسعه زبان اول است. بر اساس توانش دانشگاهی/شناختی زبان، از آنجا که توانش زیرساختی شناختی مشترک بین زبان اول و دوم برقرار است، راهبردهای خواندن زبان اول به زبان دوم انتقال می‌یابند (کامینز ۲۰۱۶) (Cummins, 2016). این توانش که در میان زبان‌ها مشترک است فراگیران را از بازآموزی مفاهیم، مهارت‌ها و راهبردها در زبان دوم فارغ می‌کند (پا، ۲۰۱۸؛ کامینز ۲۰۱۷؛ کامینز، لویز-گوپار، و سقروا، ۲۰۱۹) (Pae, 2018; Cummins, 2017; Cummins, López-Gopar, & Sughrua, 2019). به هر حال، وجود آستانه یا سطح حداقلی توانش زبان دوم جهت انتقال راهبردهای خواندن از زبان اول به زبان دوم ضروری است (کامینز، ۱۹۷۹) (Cummins, 1979). فرضیه اتصالی کوتاه (Short-circuit Hypothesis)

کلاک، ۱۹۷۹) (Clark, 1979) و فرضیه آستانه زبانی (Linguistic Threshold Hypothesis) (برنهاردت و کمیل، ۱۹۹۵) (Bernhardt & Kamil, 1995) نشانگر این موضوع است که خواننده زبان دوم باید سطح مشخصی از آستانه زبان دوم را در اختیار داشته باشد، تا بتواند راهبردهای خواندن زبان اول را به زبان دوم منتقل کند. به همین دلیل، سطح کم دانش زبان دوم در جریان انتقال راهبردهای خواندن از زبان اول به زبان دوم اختلال ایجاد می‌کند.

آلدرسون (۱۹۸۴) (Alderson, 1984) با این پرسش که آیا منبع مشکلات خواندن در زبان خارجی در توانش زبان دوم (مانند دانش املائی، آواشناسی، لغوی، نحوی، و گفتمانی) که مختص زبان دومند و برای پردازش زبان دوم ضرورینند نهفته است یا در توانایی خواندن به زبان اول (راهبردها و عملیات ذهنی فرادستی نظیر واکاوی، پیش‌بینی، استنباط، و بازیابی اطلاعات مرتبط زمینه‌ای، که در میان زبان‌ها عموماً در جریان است). موضوع جالبی را مطرح کرد. افزون بر این، آلدرسون (۱۹۸۴) (Alderson, 1984) افزود که مشکلات خواندن به زبان دوم هم شامل مشکلات زبانی و هم مشکلات خواندن می‌شود، اما در سطوح پایین‌تر توانش زبانی؛ منشا این مشکلات سطح پایین دانش زبانی است و در سطوح بالاتر توانش زبانی مشکل خواندن در زبان دوم عمدتاً ناشی از سطح پایین توانایی خواندن در زبان اول است.

توانش دانشگاهی/شناختی زبان در چندین مطالعه، مورد تایید و حمایت قرار گرفته است (به‌عنوان مثال درس‌ر و کمیل، ۲۰۰۶؛ جنسی، جوا، درس‌ر، و کمیل، ۲۰۰۶؛ ناکاموتو، لیندسی، و مانیس، ۲۰۰۸) (e.g., Dressler & Kamil, 2006; Genesee, Geva, Dressler, & Kamil, 2006; Nakamoto, Lindsey, and Manis, 2008). ناکاموتو، لیندسی، و مانیس (۲۰۰۸) (Nakamoto, Lindsey, & Manis, 2008) در نمونه‌ای متشکل از ۲۸۲ فراگیر اسپانیایی زبان انگلیسی دریافتند که درک مطلب در زبان اسپانیایی همبستگی معناداری با درک مطلب در زبان انگلیسی دارد. چوانگ و همکاران (۲۰۱۲) به مطالعه همبستگی میان زبان ماندارین و انگلیسی در نمونه‌ای متشکل از ۳۰۰۰۰ دانش‌آموز پایه نهم پرداختند و به همبستگی ۰/۷۹ بین دو متغیر رسیدند. آن‌ها همچنین دریافتند که خواندن زبان اول (چینی) بیش از ۶۰ درصد توضیح دهنده واریانس

خواندن زبان دوم (انگلیسی) است. شونن، هالستیجن، و باسز (۱۹۹۸) (Schoonen, Hulstijn & Bossers, 1998) با مطالعه‌ی روابط بین درک مطلب هلندی (زبان اول) و انگلیسی (زبان دوم) دریافتند که همبستگی زیادی بین دو متغیر برای افراد پایه هشتم و نهم برقرار است.

پژوهش‌های بسیاری برای درک این موضوع که آیا توانایی زبان اول بیشتر به درک مطلب زبان دوم کمک می‌کند یا توانش عمومی زبان دوم صورت گرفته است. هکوبورد (۱۹۸۹) (Hacquebord, 1989) دریافت که ۵۵ درصد توانایی خواندن زبان دوم با توانش زبان دوم قابل توضیح است. برنهاردت و کمیل (۱۹۹۵) (Bernhardt & Kamil, 1995) همچنین دریافت که توانش زبان دوم ۳۰ الی ۳۸ درصد واریانس خواندن به زبان دوم را توضیح می‌دهد، در حالی که این سهم برای خواندن زبان اول ۱۰ الی ۱۶ درصد است. طبق فاکیتی (۲۰۰۸) (Phakiti, 2008) راهبردهای خواندن توضیح دهنده ۱۱ الی ۳۰ درصد خواندن زبان دوم به زبان انگلیسی است. طبق یافته‌های باسز (۱۹۹۱) (Bossers, 1991) از فراگیران ترکی زبان هلندی، گرچه خواندن زبان اول و توانش زبان دوم به طرز چشمگیری به خواندن زبان دوم کمک کردند، سهم کمک توانش زبان دوم به خواندن زبان دوم بیشتر از توانایی خواندن زبان اول محاسبه شد و هنگامی که سطح نسبتاً بالاتری از توانش زبان دوم کسب شد، خواندن زبان اول کمک چشمگیری تری به زبان دوم به همراه داشت.

جنسیت

عوامل زیادی بر موفقیت درک مطلب تاثیرگذارند (مانند فعال‌سازی دانش پیشین، دانش دستور زبان، آگاهی و استفاده از راهبردهای شناختی خواندن و غیره) (کودا، ۲۰۰۷) (Koda, 2007). در پژوهش‌های انتقال زبانی، عوامل مختلفی نظیر تبارشناسی زبان (پروکتور، آگست، اسنو، و بار، ۲۰۱۰) (Proctor, August, Snow, & Barr, 2010)، انواع مهارت‌های زبانی (پروکتور، آگست، کارلو، و اسنو، ۲۰۰۶) (Proctor, August, Carlo, & Snow, 2006) و عوامل بافتی، مانند قرار گرفتن در معرض زبان (پروکتور، آگست، اسنو، و بار، ۲۰۱۰؛ ورهون، ۱۹۹۴) (Proctor, August, Snow, & Barr, 2010; Verhoeven,

1994) می‌توانند همبستگی میان زبان‌ها را تحت تاثیر قرار دهند. ویژگی‌های زیستی عوامل مهمی در رفتار انسانند. بین متغیرهای زیادی که بر خواندن زبان دوم تاثیر گذارند، جنسیت را می‌توان یکی از عواملی به حساب آورد که توجه بیشتری در پژوهش‌های خواندن زبان دوم دریافت کرده است (قربان نژاد و وحدت، ۲۰۱۷) (Qanbarnejad & Vahdat, 2017). طبق نظریه طرحواره، آقایان و خانم‌ها احتمالاً موفقیت درک بیشتری به ترتیب در ارتباط با متون مردانه و زنانه از خود نشان می‌دهند (شاه‌محمدی، ۲۰۱۱) (Shah Mohammadi, 2011). طبق یافته‌های برنتمیر (Brantmeier, 2004) (۲۰۰۴) زنان در یادآوری مطالب ایده‌های بیشتری را نسبت به مردان از متن استخراج می‌کنند و در پرسش چند گزینه‌ای نمرات بیشتری به دست می‌آورند. با این وجود، برخی پژوهندگان هیچ گزارشی از وجود تفاوت چشمگیر بین درک مطلب مردان و زنان ارائه نمی‌دهند. برای مثال، یزدان پناه (۲۰۰۷) (Yazdanpanah, 2007) به مطالعه درک مطلب ۱۸۷ دانشجوی سطح متوسط در قبرس پرداخت. آزمون استفاده شده، شامل سه متن بود که دو متن آن سمت و سویی مردانه داشتند و یکی از آن‌ها از لحاظ جنسیتی خنثی بود. بررسی خرده مقیاس‌های نتایج نشان داد که مردان در یافتن اطلاعات خاص در متن، پرسش‌های استنباطی، و وصل کردن عناوین به پاراگراف‌ها، و برعکس زنان در تعیین ایده‌های اصلی، پرسش‌های انسجام متنی و حدس زدن معنا از طریق متن بهتر بودند. بررسی کلی حاکی از عدم تفاوت چشمگیر بین مردان و زنان در درک مطلب بود. حسینی عسگرآبادی، روحی، و جعفری گوهر (۲۰۱۵) (Hosseini Asgarabadi, Rouhi & Jafarigozar, 2015) به بررسی تاثیر جنسیت بر درک مطلب و استفاده از راهبرد خواندن در فراژنرهای توصیفی و روایتی پرداختند و مجموع ۵۰ دانشجوی مرد و زن با سطح متوسط زبان انگلیسی نمونه این مطالعه را تشکیل می‌دادند. هیچ تفاوت معنی‌داری از لحاظ آماری در درک مطلب این دو فراژنر در میان زنان و مردان دیده نشد.

با این وجود، نتایج متفاوت پژوهندگان در باب تاثیرات جنسیت بر درک مطلب حاکی از نیاز پژوهش‌هایی بیشتر به بررسی نقش جنسیت در درک مطلب زبان دوم دارد (بوگل و بونک، ۱۹۹۶؛ یونگی، ۲۰۰۲) (Bügel & Buunk, 2002).

(Yongqi, 2002; 1996). طبق برنتمیر (۲۰۰۴) (Brantmeier, 2004). "تنها تعداد کمی از پژوهش‌های خواندن در زبان دوم انجام شده است که به بررسی جنسیت در روند پژوهش و بررسی داده‌ها پرداخته است و نتایج گزارش شده در این پژوهش‌ها با هم همخوانی ندارند." (ص. ۴) (P.4).

هدف پژوهش حاضر

گرچه پژوهش‌ها، شواهدی در تایید همبستگی شناختی/دانشگاهی بین زبان‌ها یافته است، اما سوال این نیست که آیا انتقال زبانی اتفاق می‌افتد. در واقع آنچه ما نیاز داریم بدانیم این است که چقدر، تحت چه شرایطی، و در چه بافت‌هایی انتقال اتفاق می‌افتد (برنهاردت، ۲۰۰۵) (Bernhardt, 2005). به عقیده پژوهندگان (به عنوان مثال پروو، مالدا، اممن، ینیاد، و مسمن ۲۰۱۵؛ پراکتر، آگوست، اسنو، و بار ۲۰۱۰) (Prevoo, Malda, Emmen, e.g., Yeniad, & Mesman, 2015; Proctor, August, Snow, & Barr, 2010; Verhoeven, 1994) مسئله بیش از حد ساده‌انگارانه خواهد بود، اگر بخواهیم نقش بسیاری از عوامل دیگر که می‌توانند در ارتباط بین زبان اول و دوم تاثیرگذار باشند را در نظر نگیریم. طبق جوا و ریان (۱۹۹۳) (Geva & Ryan, 1993) فرضیه همبستگی بسیار کلی مطرح شده و نتوانسته است نقش تفاوت‌های فردی در فعالیت‌های شناختی را در نظر بگیرد. مقصودی، خدامرادی، و طالبی (۲۰۱۹) (Maghsoudi, Khodamoradi, & Talebi, 2019) نیز پیشنهاد کرد که پژوهندگان نقش تعدیلگر جنسیت را در پژوهش‌های همبستگی بین زبان اول و دوم در نظر بگیرند. بنابراین، انگاره محققان در مطالعه کنونی این است که جنسیت می‌تواند بر روابط بین خواندن زبان اول و دوم تاثیر بگذارد. مطالعه حاضر نقش جنسیت را در تاثیر توانایی خواندن زبان اول و توانش زبانی در زبان دوم در افزایش درک مطلب در زبان دوم برجسته می‌کند. از این رو، سوالات زیر ارائه می‌شوند:

۱. آیا ارتباطی بین آگاهی از راهبردهای خواندن در زبان اول، توانش عمومی زبان انگلیسی و درک مطلب در خواندن به زبان انگلیسی در میان دانشجویان مرد وجود دارد؟

۲. آیا ارتباطی بین آگاهی از راهبردهای خواندن در زبان اول، توانش عمومی زبان انگلیسی و درک مطلب در خواندن به زبان انگلیسی در میان دانشجویان زن وجود دارد؟

۳. آیا آگاهی از راهبردهای خواندن و توانش انگلیسی عمومی به صورت مشابهی پیش‌بینی‌کننده کارکرد درک مطلب زبان دوم در میان فراگیران زن و مرد می‌باشد؟

۴. آیا توانش عمومی انگلیسی در دوسطح بالا و پایین و آگاهی از راهبردهای خواندن به زبان اول به درک مطلب در خواندن به زبان دوم گروه‌های مرد و زن به طور یکسان اثر می‌گذارد؟

برای پرسش‌های برگفته؛ فرضیه صفر پیشنهاد شده است.

۳. روش‌شناسی پژوهش

شرکت‌کنندگان

مطالعه پیش رو در دانشگاه دولتی مازندران صورت پذیرفت. تعداد ۲۲۵ (مرد: ۱۰۳؛ زن=۱۲۲) شرکت‌کننده این مطالعه دانشجویانی غیر رشته انگلیسی بودند که از دانشکده‌های شیمی، علوم انسانی و اجتماعی، فیزیک، ریاضی، و حقوق در این مطالعه شرکت کردند. این دانشجویان درس سه‌واحدی زبان عمومی را انتخاب کرده بودند که هدف این دوره در دانشگاه مازندران بهبود مهارت خواندن و درک مطلب است. حد سنی دانشجویان این مطالعه ۱۹ تا ۲۶ سال بود.

ابزار پژوهش

آزمون درک مطلب انگلیسی

در این پژوهش از آزمون ۲۸ آیتمی درک مطلب انگلیسی که توسط ذبیحی (۲۰۱۵) طراحی شده است به منظور ارزیابی توانایی درک مطلب مشارکت‌کنندگان در میان دانشجویان شرکت‌کننده در درس زبان عمومی در دانشگاه مازندران به کار گرفته شد.

برای استفاده معلمان و نیز تدوین‌کنندگان مواد درسی، دی و پارک (۲۰۰۵) (Day & Park, 2005) ۶ نوع از

پرسش‌های درک مطلب را معرفی کردند (با نام سوالات درک معنای ظاهری، سازماندهی مجدد، استنتاج، پیش‌بینی، ارزشیابی، و پاسخ شخصی). در ساخت آزمون خواندن، ذبیحی (۲۰۱۵) (Zabihi, 2015) از سه نوع اول سوالات استفاده نمود، زیرا برای نمره‌دهی عینی‌تر بودند. سازماندهی مجدد مربوط به درک معنای ظاهری متن می‌باشد، ولی از سوالات درک معنای ظاهری پیچیده‌تر است. در سوالات سازماندهی مجدد دانشجویان باید از طریق مرتبط نمودن اطلاعات گردآوری شده از بخش‌های گوناگون متن برای درک بیشتر نگاهی کلی‌تر و جامع‌تر به متن داشته باشند. برای پاسخ به سوالات استنتاجی، از آنجا که پاسخ این نوع سوالات به‌صراحت در متن بیان نشده است دانشجویان بایست از ترکیبی از درک ظاهری از متن و دانش و حدس‌های خود بهره ببرند. در انتها ذبیحی (۲۰۱۵) (Zabihi, 2015) سوالات لغت را نیز اضافه کرد تا درک دانشجویان از معنای واژه‌های دشوار در متن را نیز بررسی نماید. بدون دانش کلمه و ساختار آن، دریافتن معنای آن تا حد زیادی دشوار می‌باشد. آزمون شامل چهار متن و هر متن متشکل از هفت سوال بود. هشت آیتم (آیتم‌های ۱، ۲، ۸، ۱۶، ۱۵، ۹، ۲۲، ۲۳) این آزمون درک ظاهری متن، چهار آیتم (۳، ۱۰، ۱۷، ۲۴) درک استنباطی، ۴ آیتم (۴، ۱۱، ۸، ۲۵) درک سازماندهی مجدد متن، و ۱۲ آیتم (۵، ۶، ۷، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۶، ۲۷، ۲۸) درک دانش کلمات متن را اندازه‌گیری می‌کند. از ۱۵ دانش آموز در مرحله آزمایش این آزمون استفاده شد و پایایی آن از طریق فرمول کودر-ریچاردسن ۷۹ درصد محاسبه شده است. پس از ارایه این تست به دو متخصص در آموزش زبان انگلیسی، متون این تست از لحاظ داشتن مفاهیمی برای جنس مونث یا مذکر خنثی ارزیابی شدند و برای اهداف این پژوهش مناسب بودند. همچنین در این مرحله ۴۰ دقیقه زمان برای تکمیل فرایند خواندن و پاسخ به سوالات در نظر گرفته شد.

آزمون توانش انگلیسی

این آزمون در قالب ۴ جلد کتاب حاوی ۴۰ مجموعه جداگانه از پرسش‌های توانش زبانی در ۳ سطح ابتدایی، میانی و پیشرفته تشکیل شده است. برای تعیین سطح توانش زبانی شرکت‌کنندگان و یکدست کردن آنان و بعد از بررسی

مجموعه‌های مختلف این آزمون از مجموعه B۴۰۰ سطح ابتدایی این آزمون استفاده شده است. بخش‌های مختلف این آزمون شامل دو متن چندگزینه‌ای کلوز، واژگان، گرامر، و تلفظ‌اند. با این وجود، طبق اهداف این مطالعه، بخش تلفظ از این آزمون کنار گذاشته شد. این آزمون در مرحله آزمایش به ۱۵ دانش آموز مشابه نمونه اصلی از هر جنسیت داده شد. پایایی این آزمون که از طریق فرمول کودر-ریچاردسن به دست آمده است برای مردان ۷۶ درصد و برای زنان ۷۳ درصد گزارش شده است. در مرحله مطالعه آزمایشی ۳۵ دقیقه زمان برای این آزمون مناسب دیده شده است.

فهرست راهبردهای خواندن

فهرست آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن (مختاری و ریچارد، ۲۰۰۲) به منظور اندازه‌گیری آگاهی و استفاده از راهبردها در هنگام خواندن مطالب دانشگاهی مورد استفاده قرار گرفته است. به منظور تسهیل در فهم، این فهرست به زبان اول شرکت‌کنندگان یعنی فارسی ترجمه شد. صحت نسخه ترجمه شده توسط سه متخصص آموزش زبان انگلیسی تایید شد. در نسخه نهایی، آیتم‌هایی که به صورت مبهم ترجمه شده بودند، در نهایت اصلاح شدند. فهرست آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن متشکل از ۳۰ مورد است که در سه مقوله وسیع جای می‌گیرند: راهبردهای جهانی خواندن، راهبردهای حل مسئله، راهبردهای حمایتی خواندن. توصیف کامل ویژگی‌های روان سنجی و اساس پژوهش‌هایی و نظری این ابزار در پژوهش مختاری و ریچارد (۲۰۰۲) (Mokhtari & Reichard, 2002) آورده شده است. به منظور اندازه‌گیری ضریب همبستگی درونی، این ابزار به ۳۰ دانشجوی زبان عمومی مرد و زن دانشکده علوم پایه در دانشگاه مازندران داده شد. نتایج حاصل از فرمول آلفای کرونیک برای مردان و زنان به ترتیب ۷۴ درصد و ۸۱ درصد گزارش شده است.

روش کار و گردآوری داده‌ها

این مطالعه از نوع توصیفی و مطالعه همبستگی است. به منظور گردآوری داده‌های این مطالعه، فعالیت‌های زیر انجام شد. ابتدا برای آماده سازی و ایجاد فضای خواندن و درک مطلب در فارسی، یک متن خواندن فارسی با عنوان

"عصبانی" که دارای ۱۴۶۴ کلمه بوده و از نظر محتوا متنی عمومی در نظر گرفته می‌شود به شرکت کنندگان ارائه شد که نمره نیز برای این فعالیت لحاظ نشد. بی‌درنگ، پس از این فعالیت، پرسشنامه راهبردهای خواندن به شرکت کنندگان داده شد، تا در خلال خواندن متون عمومی زبان اول رفتار راهبردی دانشجویان و میزان آگاهی و استفاده آن‌ها از این راهبردها ارزیابی شود. از آنجایی که زمان اختصاص داده شده به درس زبان انگلیسی عمومی دو جلسه در هفته است، آزمون درک مطلب انگلیسی در جلسه بعد به شرکت‌کنندگان داده شد. پس از آن نیز در دیگر جلسه آزمون توانش عمومی زبان انگلیسی نلسون در میان شرکت کنندگان توزیع شد تا بر اساس آن سطح توانش زبانی دانشجویان تعیین شود. جواب‌های گردآوری شده با ارزش‌های عددی در اس پی اس اس نسخه ۲۵ رمزگذاری شد. آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرها برای دانشجویان زن و مرد واکاوی شد تا الگوی‌های کلی معلوم گردد. آزمون آنالیز واریانس و همبستگی و تحلیل رگرسیون برای پاسخ به سوالات پژوهش به کار گرفته شد.

۴. نتایج

آمار توصیفی داده‌ها در جدول‌های یک و دو حاکی از میانگین و انحراف معیار ابزار سنجش در دانشجویان مرد و زن است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد آزمودنی‌ها برای دانشجویان مرد

انحراف استاندارد	میانگین	بیشینه	کمینه	تعداد	آگاهی از راهبرد خواندن در فارسی
۱۴۵/۱۴	۴۰/۶۱	۹۵	۲۵	۱۰۳	توانش عمومی انگلیسی
۶۶۱/۲	۲۷/۱۱	۱۹	۷	۱۰۳	درک مطلب در خواندن انگلیسی
۴۳۵/۳	۴۶/۱۱	۲۱	۵	۱۰۳	

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد آزمودنی‌ها برای دانشجویان زن

انحراف استاندارد	میانگین	کمینه	بیشینه	تعداد	
۴۱۱/۱۴	۴۸/۶۴	۳۶	۹۳	۱۲۲	آگاهی از راهبرد خواندن در فارسی
۳۵۳/۳	۸۶/۱۱	۵	۲۰	۱۲۲	توانش عمومی انگلیسی
۶۳۱/۳	۷۱/۱۱	۵	۲۰	۱۲۲	درک مطلب در خواندن انگلیسی

در مقایسه با دانشجویان مرد در آمار توصیفی، دانشجویان زن میانگین نمره‌های بالاتری در آزمون انگلیسی عمومی، درک مطلب زبان دوم و آگاهی از مهارت‌های خواندن زبان اول داشتند. افزون بر این، با نگاهی بر انحراف معیار گروه‌های مورد نظر، شاهد تفاوت‌هایی هستیم. نتایج حاکی از آن است که دانشجویان زن نمرات انحراف معیار بالاتری در آزمون انگلیسی عمومی، درک مطلب زبان دوم و آگاهی از مهارت‌های خواندن زبان اول داشتند.

در ادامه فرضیه‌های پژوهش آزموده می‌شود:
فرضیه‌های صفر اول و دوم: ارتباطی بین آگاهی از راهبردهای خواندن در زبان اول، توانش عمومی زبان انگلیسی و درک مطلب در خواندن به زبان انگلیسی در میان دانشجویان مرد و و نیز زن وجود ندارد.

ماتریکس همبستگی متغیرها در دانشجویان مرد در جدول ۳ نمایش داده شده است. تمامی ضریب‌های همبستگی از لحاظ آماری معنی دارند ($p \leq .01$). همه آن‌ها نسبتاً متعادل به نظر می‌رسند. همبستگی بین آگاهی راهبردهای خواندن و توانش عمومی انگلیسی ۰/۵۱۷ است و این مورد میان درک مطلب انگلیسی و آگاهی راهبردهای خواندن ۰/۴۲۹ می‌باشد و همچنین این همبستگی بین درک مطلب انگلیسی و توانش عمومی انگلیسی ۰/۴۶۴ گزارش می‌شود.

جدول ۳. ماتریکس همبستگی بین متغیرها برای دانشجویان مرد

توانش عمومی انگلیسی	آگاهی از راهبرد خواندن		درک مطلب در خواندن انگلیسی
	توانش عمومی انگلیسی	در فارسی	
توانش عمومی انگلیسی	همبستگی ۱	۰/۵۱۷**	۰/۴۶۴**
	معناداری	./۰۱	./۰۱
آگاهی از راهبرد خواندن در فارسی	همبستگی ۱	۱	۰/۴۲۹**
	معناداری		./۰۱
درک مطلب در خواندن انگلیسی	همبستگی ۱		۱
	معناداری		

**همبستگی در سطح ۰/۰۱ (آزمون دوطرفه) معنادار است.

راهبردهای خواندن و توانش عمومی انگلیسی ۰/۵۶۹ است و این میزان بین درک مطلب و آگاهی از راهبردهای خواندن انگلیسی ۰/۴۶۶ است. همبستگی بین اندازه‌گیری درک مطلب و توانش عمومی انگلیسی ۰/۵۸۹ گزارش شده است.

ماتریکس همبستگی متغیرهای موجود در دانشجویان زن در جدول ۴ آورده شده است. همه ضریب‌های همبستگی از لحاظ آماری معنادارند ($p \leq .01$). تمامی آن‌ها نسبتاً در سطح میانی به نظر می‌رسند. همبستگی بین آگاهی از

جدول ۴. ماتریکس همبستگی بین متغیرها برای دانشجویان زن

توانش عمومی انگلیسی	آگاهی از راهبرد خواندن		درک مطلب در خواندن انگلیسی
	توانش عمومی انگلیسی	در فارسی	
توانش عمومی انگلیسی	همبستگی ۱	۰/۵۶۹**	۰/۵۸۹**
	معناداری	./۰۱	./۰۱
آگاهی از راهبردهای خواندن در فارسی	همبستگی ۱	۱	۰/۴۶۶**
	معناداری		./۰۱
درک مطلب در خواندن انگلیسی	همبستگی ۱		۱
	معناداری		

**همبستگی در سطح ۰/۰۱ (آزمون دوطرفه) معنادار است.

از این رو، فرضیه‌های اول و دوم پژوهش که هیچ همبستگی بین زنان و مردان در آگاهی از راهبردهای خواندن، توانش عمومی انگلیسی و درک مطلب قائل نمی‌شدند، رد می‌شوند؛ زیرا همبستگی بین این سه متغیر در هر دو گروه در سطح میانی دیده شده است.

فرضیه صفر ۳: آگاهی از راهبردهای خواندن و توانش انگلیسی عمومی به صورت مشابهی پیش بینی کننده ی عملکرد درک مطلب زبان دوم در میان فراگیران زن و مرد نیست.

به منظور آزمون این فرضیه پژوهش، رگرسیون نمره‌های توانش انگلیسی عمومی و آگاهی از راهبردهای خواندن در دانشجویان مرد و زن در برابر نمره‌های درک مطلب آنان مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج تحلیل رگرسیون

خطی چندگانه در دانشجویان مرد به ترتیب زیر است. در مدل ۱ (اولین مدل ارائه شده در جدول ۵ ستون اول)، توانش عمومی انگلیسی به مثابه تنها پیش‌بینی کننده ی حاضر، ۲۱٪ واریانس نمره ی درک مطلب را توضیح داد (۲۰۷/۰=ضریب تعیین تعدیل شده) هنگامی که آگاهی از راهبردهای خواندن به معادله رگرسیون در مدل ۲ اضافه شد، وزن رگرسیون توانش عمومی انگلیسی معنادار باقی ماند (۰/۱۱= P، $T > ۰/۹۶$ ، $B = ۰/۳۳۰$). همچنین آگاهی از راهبردهای خواندن به پیش بینی درک مطلب (۰/۱۱= P، $T > ۰/۹۶$ ، $B = ۰/۲۵۸$) با ضریب تعیین ۲۵٪ افزود. از این رو، آگاهی از راهبردهای خواندن و همچنین توانش عمومی انگلیسی به مثابه متغیرهای معنادار در پیش‌بینی درک مطلب ظاهر شدند. این دو متغیر باهمدیگر ۲۵ درصد واریانس مشترک در درک مطلب را توضیح می‌دهند.

جدول ۵. نتایج رگرسیون خطی برای دانشجویان مرد

Model	B	SE	β (std)	T	Sig.	Df	R	R ²	Adj R ²	F	Sig.F change
۱- توانش عمومی انگلیسی	۰۹۸/۰	۱۱۴/۰	۰۶۴/۰	۲۵۸/۵	۰۰۰/۰	۱۰۱/۱	۰۶۴/۰	۲۱۵/۰	۲۰۷/۰	۶۴۱/۲۷	۰۰۰/۰
۲- توانش عمومی انگلیسی آگاهی از راهبردهای خواندن در فارسی	۰۶۳/۰	۰۲۴/۰	۰۲۵/۰	۵۷۹/۲	۰۱۱/۰	۱۰۰/۲	۰۱۴/۰	۲۶۴/۰	۲۴۹/۰	۹۱۹/۱۷	۰۰۰/۰

۱- پیش‌بینی کننده‌ها: توانش عمومی زبان

۲- پیش‌بینی کننده‌ها: توانش عمومی زبان و آگاهی از راهبردهای خواندن در فارسی

آگاهی از راهبردهای خواندن به طرز معنی داری به پیش بینی درک مطلب افزود (۰/۱۱= P، $T > ۰/۹۶$ ، $B = ۰/۱۹۴$). از این رو هم آگاهی از راهبردهای خواندن و توانش عمومی انگلیسی به مثابه متغیرهای معنی داری در پیش بینی درک مطلب ظاهر شدند. این دو متغیر با هم ۳۶٪ واریانس مشترک درک مطلب را توضیح می‌دهند.

نتایج تحلیل رگرسیون خطی چندگانه در دانشجویان زن نسبتاً متفاوت است. در مدل ۱ (اولین مدل ارائه شده در جدول ۶ ستون اول)، توانش عمومی انگلیسی به مثابه ی تنها پیش بینی کننده ی حاضر، ۳۴٪ واریانس درک مطلب را توضیح می‌دهد (۰/۳۴=ضریب تعیین تعدیل شده). وقتی آگاهی از راهبردهای خواندن به معادله رگرسیون در مدل ۲ اضافه شد، وزن رگرسیون برای توانش عمومی انگلیسی معنادار باقی ماند (۰/۱۱= P، $T > ۰/۹۶$ ، $B = ۰/۴۷۸$). همچنین

جدول ۶. نتایج رگرسیون خطی برای دانشجویان زن

Model	B	SE	β (std)	T	Sig.	Df	R	R ²	Adj R ²	F	Sig.F change
۱- توانش عمومی انگلیسی	۶۳۷/۰	۰۸۰/۰	۵۸۹/۰	۹۷۶۷	۰۰۰/۰	۱۰۱/۱	۵۸۹/۰	۳۴۶/۰	۳۴۱/۰	۶۱۹/۶۳	۰۰۰/۰
۲- توانش عمومی انگلیسی	۵۱۸/۰	۰۹۶/۰	۴۷۸/۰	۴۱۳/۵	۰۰۰/۰	۱۰۰/۲	۶۱۰/۰	۳۷۲/۰	۳۶۱/۰	۲۱۵/۳۵	۰۰۰/۰
آگاهی از راهبردهای خواندن در فارسی	۰۴۹/۰	۰۲۲/۰	۱۹۴/۰	۱۹۰/۲	۰۳۰/۰						

میانگین نمره توانش انگلیسی عمومی تمام مشارکت‌کنندگان مرد و زن با تقسیم تمامی تعداد آن‌ها محاسبه شد. نمره میانگین به دست آمده ۱۱,۵۳ بود. آنانی که در هر دو گروه نمره بالا و پایین نمره میانگین داشتند به مثابه دانشجویانی با نمره بالا و پایین در نظر گرفته شدند. به عبارت دیگر، آن‌هایی که پایین‌تر از نمره ۱۱,۵۳ قرار گرفتند به مثابه گروه پایین توانش عمومی انگلیسی معرفی شدند و آن دسته از دانشجویانی که نمره آن‌ها بالاتر از ۱۱,۵۳ بود به مثابه گروه بالا در مردان و زنان محسوب شدند.

به منظور آزمودن فرضیه صفر در گروه‌های مرد و زن، ابتدا آمار توصیفی داده‌ها در جداول ۷ و ۸ آورده شده است.

از این رو، فرضیه سوم که بیان می‌دارد آگاهی از راهبردهای خواندن و توانش عمومی انگلیسی به طرز مشابهی پیش‌بینی‌کننده کارکرد درک مطلب دانشجویان زن و مرد نیستند، تایید می‌شود؛ زیرا جنسیت سهم متغیرهای مستقل را در متغیر وابسته به طرز متفاوتی تغییر می‌دهد.

فرضیه ۴: توانش عمومی انگلیسی در دوسطح بالا و پایین و آگاهی از راهبردهای خواندن به زبان اول به درک مطلب در خواندن به زبان دوم گروه‌های مرد و زن به طور یکسان اثر نمی‌گذارد.

به منظور تقسیم دانشجویان به گروه‌های بالا و پایین،

جدول ۷. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای سطوح پایین و بالای توانش عمومی انگلیسی برای دانشجویان مرد

گروه	متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
توانش پایین (۹۷)	درک مطلب در خواندن انگلیسی	۱۰/۴۹۸	۲/۴۸۷
	آگاهی از راهبردهای خواندن در فارسی	۵۲/۹۲۷	۱۱/۰۲۳
	توانش عمومی انگلیسی	۹/۲۸۸	۱/۴۵۷
توانش بالا (۸۷)	درک مطلب در خواندن انگلیسی	۱۴/۱۰۳	۲/۶۹۳
	آگاهی از راهبردهای خواندن در فارسی	۶۹/۲۸۷	۱۲/۶۲۶
	توانش عمومی انگلیسی	۱۳/۵۸۶	۱/۸۰۷

جدول ۸. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای سطوح پایین و بالای توانش عمومی انگلیسی برای دانشجویان زن

گروه	متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
توانش پایین (۸۶)	درک مطلب در خواندن انگلیسی	۹/۲۷۹	۲/۹۷۳
	آگاهی از راهبردهای خواندن در فارسی	۶۱/۶۵۱	۱۴/۱۰۷
	توانش عمومی انگلیسی	۹/۱۸۶	۱/۴۴۳
توانش بالا (۷۱)	درک مطلب در خواندن انگلیسی	۱۳/۱۶۹	۳/۹۸۵
	آگاهی از راهبردهای خواندن در فارسی	۷۰/۸۷۴	۱۲/۲۹۶
	توانش عمومی انگلیسی	۱۴/۹۵۷	۲/۴۲۲

تحلیل رگرسیون صورت پذیرفت، در حالی که آگاهی از راهبردهای خواندن و توانش عمومی انگلیسی متغیرهای مستقل بودند و درک مطلب به منزله متغیر وابسته بود.

نتایج تحلیل رگرسیون در دو گروه مرد (گروه‌های بالا و پایین از لحاظ توانش عمومی انگلیسی) به ترتیب در جداول ۹ و ۱۰ آورده شده است.

جدول ۹. نتایج رگرسیون خطی و آنالیز واریانس برای دانشجویان مرد در گروه پایین از لحاظ توانش عمومی انگلیسی

Model	Beta	t	p	Adj R ²	F	p
آگاهی از راهبردهای خواندن در فارسی	۰/۴۵۱	۴/۵۴۹	۰/۰۰۰	۰/۲۶۴	۱۸/۲۵۱	۰/۰۰۰
توانش عمومی انگلیسی پایین (۹۷)	۰/۱۳۶	۱/۳۶۶	۰/۱۷۵			

جدول ۱۰. نتایج رگرسیون خطی و آنالیز واریانس برای دانشجویان مرد در گروه بالا از لحاظ توانش عمومی انگلیسی

Model	Beta	t	p	Adj R ²	F	p
آگاهی از راهبردهای خواندن در فارسی	۰/۴۰۷	۴/۰۴۲	۰/۰۰۰	۰/۱۶۱	۹/۲۸۱	۰/۰۰۰
توانش عمومی انگلیسی بالا (۸۷)	۰/۰۶۷	۰/۶۸۸	۰/۵۰۶			

همان‌طور که نتایج جداول ۹ و ۱۰ نشان می‌دهد، نقش آگاهی از راهبردهای خواندن معنادار شد به طوری که به ترتیب ۲۶٪ ($T > 1/96, B = 0/45, F = 18/251, P = 0/001$) و ۱۰٪ ($T > 1/96, B = 0/40, F = 9/281, P = 0/001$) واریانس درک مطلب گروه‌های پایین و بالا توسط این آگاهی توضیح داده شد. با این وجود، نقش توانش عمومی انگلیسی (در دو گروه بالا و پایین) در پیش‌بینی درک مطلب معنادار نبود ($T > 1/96, B = 0/136, F = 9/281, P = 0/175$).

آگاهی از راهبردهای خواندن در گروه‌های بالا و پایین معنادار نبود ($T > 1/96, B = 0/131, F = 1/165, P = 0/247$). افزون بر این، نقش توانش عمومی انگلیسی در گروه پایین معنادار نبود ($T > 1/96, B = 0/21, P = 0/508$).

با این وجود، برای گروه زنان نتایج متفاوت بود. نقش

جدول ۱۱. نتایج رگرسیون خطی و آنالیز واریانس برای دانشجویان زن در گروه پایین از لحاظ توانش عمومی انگلیسی

Model	Beta	t	p	Adj R ²	F	p
آگاهی از راهبردهای خواندن در فارسی	۰/۱۳۱	۱/۱۶۵	۰/۲۴۷	۰/۰۶۳	۳/۸۵۷	۰/۰۲۵
توانش عمومی انگلیسی پایین (۸۶)	۰/۲۱۷	۱/۹۲۲	۰/۰۵۸			

جدول ۱۲. نتایج رگرسیون خطی و آنالیز واریانس برای دانشجویان زن در گروه بالا از لحاظ توانش عمومی انگلیسی

Model	Beta	t	p	Adj R ²	F	p
آگاهی از راهبردهای خواندن در فارسی	۰/۰۷۷	۰/۶۴۰	۰/۵۲۵	۰/۱۳۱	۶/۲۸۰	۰/۰۰۳
توانش عمومی انگلیسی بالا (۷۱)	۰/۳۶۰	۲/۹۹۹	۰/۰۰۴			

از این رو، فرضیه چهارم که بیان می‌دارد آگاهی از راهبردهای خواندن به زبان اول و توانش عمومی انگلیسی در

دوسطح توانش زبانی انگلیسی بالا و پایین به درک مطلب در خواندن به زبان دوم گروه‌های مرد و زن به طور یکسان اثر نمی

گذارند، پذیرفته شده است.

۵. بحث و نتیجه گیری

تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که همبستگی متوسطی بین آگاهی از راهبردهای خواندن به زبان اول، توانش عمومی انگلیسی، و درک مطلب زبان دوم برای گروه‌های مرد و زن برقرار است. افزون بر این، متغیرهای آگاهی از راهبردهای خواندن به زبان اول و همچنین توانش عمومی انگلیسی متغیرهای معناداری در پیش بینی درک مطلب دانشجویان مرد و زن بودند. با این وجود، تفاوت‌های مهمی بین دانشجویان مرد و زن یافت شده است. مطابق بررسی داده‌ها، الف) دانشجویان زن میانگین نمره‌های بالاتری در آگاهی از راهبردهای خواندن به زبان اول، توانش عمومی انگلیسی، و درک مطلب زبان دوم کسب کردند؛ ب) آگاهی از راهبردهای خواندن تبیین کننده ۳۴٪ واریانس درک مطلب در دانشجویان زن است و این در حالی است که نتایج به دست آمده برای دانشجویان مرد تنها ۲۵٪ است. به طور کلی، نتایج به دست آمده بیشتر به برتری دانشجویان زن اشاره دارد. این نتایج علی‌رغم ماهیت متفاوت خود در نوع پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌های دیگر است. کشاورز و اشتریان (۲۰۰۸) با ارائه آزمون خواندن متشکل از ۲۴ سوال چندگزینه‌ای به شصت و دو (۲۸ مرد و ۳۴ زن) دانشجوی زبان انگلیسی دریافتند که زنان فزونتر کارکرد بهتری نسبت به مردان در درک مطلب از خود نشان می‌دهند. یافته‌های برنتمیر (۲۰۰۴) حاکی از آن است که زنان در مقایسه با مردان ایده‌های بیشتری از متن را به یاد می‌آورند و نمره‌های بالاتری در سوالات چندگزینه‌ای کسب می‌کنند.

پس از تقسیم شرکت‌کنندگان پژوهش به سطوح بالا و پایین توانش عمومی انگلیسی، یافته‌های جالبی ظاهر گشت. نتایج حاکی از آن است که نقش آگاهی از راهبردهای خواندن برای مردان در سطوح بالا و پایین توانش عمومی انگلیسی معنادار است در حالی که این امر برای زنان در سطوح یاد شده معنادار نیست. نتایج با در نظر گرفتن متغیر توانش عمومی انگلیسی کمی متفاوت خواهد بود. در واقع، نقش توانش عمومی انگلیسی در پیش‌بینی درک مطلب گروه‌های بالا و پایین مرد و گروه پایین زن معنادار نبود. این نتایج با در نظر گرفتن تأثیرات جنسیت نشان دهنده عدم انسجام در

قدرت پیش بینی متغیرهای مستقل (آگاهی از راهبردهای خواندن به زبان اول و توانش عمومی انگلیسی) در متغیر وابسته است. این مطالعه نشان می‌دهد در صورت ورود سطح توانش به عنوان متغیری تعدیل بخش، الگوی نامنسجمی در مقدار سهم آگاهی از راهبردهای خواندن به زبان اول و توانش عمومی انگلیسی در درک مطلب زبان دوم مشاهده می‌شود. این نتایج همسو با یافته‌های یزدان‌پناه (۲۰۰۷) (Yazdanpanah, 2007) است. یزدان‌پناه (۲۰۰۷) (Yazdanpanah, 2007) به مطالعه درک مطلب ۱۸۷ دانشجوی سطح متوسط در قبرس پرداخت. تحلیل خرده مقیاس‌ها حاکی از آن بود که مردان در مرور جزئی، سوالات استنباطی، و وصل کردن عناوین به پاراگراف‌های مربوطه بهتر بودند و زنان برعکس در تعیین ایده‌های کلی، سوالات انسجام متن، و حدس معنا از طریق بافت متن بهتر بودند. با این وجود، پژوهندگان به نتایج متفاوتی در باب تأثیر جنسیت بر درک مطلب رسیده‌اند که حاکی از نیاز بیشتر پژوهش‌هایی در بررسی نقش جنسیت در درک مطلب زبان دوم است (بوگل و بانک، ۱۹۹۶؛ یونگکی، ۲۰۰۲) (Bügel & Buunk, 1996; Yongqi, 2002). طبق بیان برنتمیر (۲۰۰۴) (Brantmeier, 2004)، "تنها تعداد معدودی از پژوهش‌ها صورت گرفته در زبان دوم به مسئله جنسیت در روند پژوهش و تحلیل داده‌ها پرداخته‌اند و یافته‌ها در این پژوهش‌ها منسجم نیست" (ص. ۴). کامینز (۱۹۷۹) (Cummins, 1979) به منظور توضیح رابطه برقرار بین زبان‌ها در ذهن فرضیه همبستگی زبانی را پیشنهاد کرد. این فرضیه بر این عقیده استوار است که توانش در کارهای شناختی سخت (مانند مهارت‌های سوادآموزی، تفکر انتزاعی، و یادگیری محتوا) بین زبان‌ها مشترک است و به صورت بین زبانی انتقال می‌یابد. از این رو، طبق این فرضیه می‌توان انتظار داشت که مهارت و راهبردهای کسب شده در خواندن زبان اول بر درک مطلب زبان دوم تأثیر می‌گذارد. متغیرهای زیادی از جمله متغیرهای مرتبط با فراگیر (برای مثال، توانش زبانی، مقدار استفاده و همکنشی با زبان هدف، جایگاه زبان، آگاهی زبانی، سن، پیشینه آموزشی، و بافت) و متغیرهای مرتبط با زبان (تبارشناسی زبان، بسامد استفاده از خصیصه‌های زبانی، طبقه واژگان و پیکرشناختی) بر انتقال بین زبانی تأثیرگذارند (مورفی، ۲۰۰۳) (Murphy, 2003).

در پژوهش‌های متعددی (مانند پروو، مالدا، امن، ینیاد، مسمن، ۲۰۱۵؛ پروکتور، اوگست، اسنو، و بار، ۲۰۱۰؛ ورهون، ۱۹۹۴) (e.g., [Prevoo, Malda, Emmen, Yeniad, & Mesman, 2015](#); [Proctor, August, Snow, & Barr, 2010](#); [Verhoeven, 1994](#)) فرضیه همبستگی بین زبانی به سبب ساده انگاری روابط بین زبان اول و دوم و نیز از این جهت که نتوانسته گستره وسیعی از عواملی را در نظر بگیرد که بر این روابط تاثیر گذارند، مورد نقد قرار گرفته است. این مطالعه از این رو بدیع است که هیچ مطالعه‌ای تا به حال به تاثیرات ممکن جنسیت در انتقال بین زبانی اشاره‌ای نکرده است. کاربردهای عملی یافته‌های حاضر این است که معلمان در بافت‌های آموزش زبان انگلیسی به مثابه زبان خارجی، تاثیرات تفاوت‌های جنسیتی بر همبستگی بین زبان‌ها را به طور کلی در نظر بگیرند. به ویژه، این مطالعه، معلمان خواندن را تشویق می‌کند تا نقش چشمگیر جنسیت را در موفقیت خواندن در زبان دوم در نظر بگیرند و تاثیرات آن را بر میزان تاثیر گذاری آگاهی زبان اول و توانش عمومی زبان دوم بر خواندن زبان دوم مد نظر قرار دهند. از آنجا که پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد راهبردهای خواندن قابل یاددهی هستند و وقتی آموزش داده شوند می‌توانند به درک مطلب و یادآوری متن کمک کنند (برون و پالینکسار، ۱۹۸۲؛ پیرسون و فیلدینگ، ۱۹۹۱) ([Brown & Palincsar, 1982](#); [Pearson & Fielding, 1991](#)) با بررسی آموزش راهبردهای خواندن زبان اول (مانند برون و پالینکسار، ۱۹۸۲؛ پالینکسار و برون، ۱۹۸۴) (e.g. [Brown & Palincsar, 1982](#); [Palincsar & Brown, 1984](#)) می‌توان دریافت که پژوهندگان سعی در بررسی بسامد و نوع راهبردهای خواندن زبان دوم و تاثیرات آن بر ارتقای خواندن زبان دوم دارند (مانند هریس، ۲۰۰۳؛ جیمینز، گارسیا، و پیرسون، ۱۹۹۶) (e.g., [Harris 2003](#); [Jimenez, 1996](#)) ([Garcia & Pearson, 1996](#)). طبق نظر تکی (۲۰۱۶) ([Taki, 2016](#)) معلمان زبان باید راهبردهای خواندن را به منظور کمک به انتقال راهبردهای زبان اول به کار خواندن زبان دوم یاد دهند. پس، بر اساس یافته‌های این پژوهش نقش جنسیت باید به عنوان متغیر تعدیلگر که می‌تواند نتیجه آموزش راهبردهای خواندن را به نفع فراگیران مرد یا زن تغییر دهد، مد نظر قرار دهند.

طبق فرضیه آستانه، یک سطح حداقلی توانش زبانی قبل از انتقال راهبردهای خواندن زبان اول به زبان دوم نیاز است (کامینز، ۱۹۷۹) ([Cummins, 1979](#)). این مطالعه نشان داد که الگوی نقش آگاهی از راهبردهای خواندن و توانش زبانی به درک مطلب زبان دوم در دانشجویان مرد و زن و در دو سطح توانش زبانی متفاوت است. از آنجایی که فرضیه همبستگی به جنسیت به عنوان عاملی تعدیل بخش توجهی ندارد، از لحاظ آموزشی باید تاثیرات آن را در تعریف روابط بین زبان‌های مختلف در ذهن، طراحی برنامه درسی، تهیه مواد آموزشی، و حتی ارزیابی دوره و برونداد یادگیری زبان اول و دوم در نظر بگیریم. چون آگاهی از راهبردهای خواندن زبان اول و توانش زبان عمومی متغیرهای موثری در موفقیت خواندن زبان دومند، به معلمان خواندن توصیه می‌شود تا نسبت به تفاوت‌های جنسیتی در رشد این متغیرهای سهیم، آگاهی داشته باشند.

پژوهش‌های انتقال زبانی تصویر جامعی از ارتباط بین زبان‌ها ارائه نخواهند داد مگر آنکه نقش عوامل متعدد دیگر که این ارتباط را قوی‌تر و یا محدودتر می‌کنند را مد نظر قرار دهند. در میان این متغیرهای بسیار متعدد تفاوت‌های فردی نقش مهمی در تعریف همبستگی بین زبان‌ها دارند. یکی از انتقاداتی که به نظریه همبستگی زبانی کامینز مطرح شده این بوده که این نظریه بسیار کلی بوده و نتوانسته نقش تفاوت‌های فردی را در توانایی‌های شناختی مد نظر قرار دهد (جوا و ریان، ۱۹۹۳) ([Geva & Ryan, 1993](#)). بعضی پژوهندگان (برای مثال کاستیلا، رسترپو، و پرز-لروکس، ۲۰۰۹) (e.g. [Castilla, A. P., Restrepo, M. A., & Perez-Leroux, 2009](#)) نقش مهمتری را برای تفاوت‌های فردی نسبت به توانش زبانی در پیش‌بینی همبستگی بین زبانی مطرح نموده‌اند. این مهم بیانگر نیاز به بررسی بیشتر تاثیرات تفاوت‌های فردی (شامل جنسیت) در پژوهش‌های همبستگی زبانی می‌باشد. از آنجا که متغیرهای مرتبط با تفاوت‌های فردی در یادگیری زبان متعدد می‌باشند، این مطالعه تنها به بررسی نقش بالقوه متغیر تعدیل‌گر جنسیت در مطالعه همبستگی بین زبان اول و دوم پرداخته است. پژوهش‌های آینده می‌توانند نقش متغیرهای متعدد دیگر تفاوت‌های فردی (مانند سبک یادگیری، و انگیزه یادگیری) را در پژوهش‌های همبستگی بین زبانی در نظر بگیرند تا با

مستندات بیشتر بتوان نقش تفاوت‌های فردی را در تعیین الگوی همبستگی بین زبان‌ها نشان داد. در این راستا انجام پژوهش‌های طولی که نشانگر تغییرات الگوهای همبستگی

بین زبان‌ها در گذر زمان است، بسیار مفید به نظر می‌رسد.

منابع

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 122-135). New York: Longman.
- Baker, D. L., Stoolmiller, M., Good, R. H., & Baker, S. K. (2011). Effect of reading comprehension on passage fluency in Spanish and English for second-grade English learners. *School Psychology Review*, 40(3), 331-351.
- Bernhardt, E. B. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(4), 133-150.
- Bernhardt, E. B. & Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 Reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16 (1), 15-34.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. *AILA Review*, 8(5), 45-60.
- Brantmeier, C. (2004). Gender, violence-oriented passage content and second language reading comprehension. *The Reading Matrix*, 4, 1-19.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from text by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 1-17.
- Bugel, K. & Buunk, B. P. (1996). Sex differences in foreign language text comprehension: the role of interests and prior knowledge. *The Modern Language Journal*, 80, 15-31
- Castilla, A. P., Restrepo, M. A., & Perez-Leroux, A. T. (2009). Individual differences and language interdependence: A study of sequential bilingual development in Spanish-English preschool children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(5), 565-580.
- Clark, M. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29(3), 121-150.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: Theory to Practice* (3rd ed.). San Diego, CA Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Coady, J. (1979). Psycholinguistic model of the ESL readers. In R. Mackay, B. Barkran and R. Jordon (Eds.). *Reading in a second language: Hypothesis, organization and practice* (pp.5-12). Rowley, MA: Newbury House.

- Cummins, J., (1979). Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19(3), 197-205.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175-187.
- Cummins, J. (2016). Reflections on Cummins (1980), "The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue". *TESOL Quarterly*, 50(4), 940-944.
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404-425.
- Cummins, J., López-Gopar, M. E., & Sughrua, W. M. (2019). English language teaching in North American schools. In G. Xuesong (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 9–29). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_1
- Danesi, M. (1995). Contrastive analysis and second language teaching today: The legacy of Robert J. Di Pietro, J. Fernández-Barrientos Martín, & C. Wallhead, C. (Eds.), *Temas de Lingüística Aplicada* (pp. 209-231). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Day, R. & Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17, 60-73.
- Dressler, C., & Kamil, M. (2006). First- and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners* (pp. 197–238). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dulay, H. & Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23(2), 245-258. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erler, L., & Finkbeiner, C. (2007). A review of reading strategies: focus on the impact of first language. In A. D. Cohen, & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice* (pp.187-206), Oxford: Oxford University Press.
- Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50(2), 245-309. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.00118>
- Qanbarnejad, F., Vahdat, S. (2017). The role of gender in reading comprehension of short stories taught through awareness-raising. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 9, 149-162. doi: 10.22111/ijals.2017.4228
- Geva, E. & Ryan, E. B. (1993). Linguistic and memory correlates of academic skills in first and second languages. *Language Learning*,

43(1), 5-42.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00171.x>

Genesee, F., Geva, E., Dressler, C., & Kamil, M. (2006). Synthesis: Cross-Linguistic Relationships in working memory, phonological processes, and oral language. In D. August, & T. Shanahan (Eds.). *Developing literacy in second-language learners: A report of the national literacy panel on language-minority children and youth* (pp. 153–174). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Goodman, K. S. (1973). Psycholinguistic Universals in the Reading Process. In F. Smith (Ed.). *Psycholinguistics and Reading*. pp. 21-27. New York : Holt, Rinehart and Winston .

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*. 25/4, 378-379.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York, NY: Cambridge University Press.

Hacquebord, H. (1989). *Text comprehension in Turks learning Dutch*. Dordrecht: Foris Publications.

Harris, V. (2003). Adapting classroom-based strategy instruction to distance learning context. *TESL-EJ*, 7(2), available from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a1/>

Hosseini Asgarabadi, Y., Rouhi, A., & Jafarigohar, M. (2015). Learners' gender,

reading comprehension, and reading strategies in descriptive and narrative macro-genres. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(12), 2557-2564.

Jimenez, R. T., Garcia, G. E., & Pearson, P. D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90–112.

Keshavarz, M., & Ashtarian, S. (2008). The relationship between Iranian EFL learn Gender and reading comprehension of three different types of text. *IJAL*, 11(1), 97-113.

Kim, Y. & Piper, B. (2018). Cross-language transfer of reading skills: An empirical investigation of bidirectionality and the influence of instructional environments. *Reading and Writing*, 32(4), 839-871.

Koda, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57(5), 25-44. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.101997010-i1>.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lenski, S. D. & Nierstheimer, S. L. (2002). Strategy instruction from a sociocognitive perspective. *Reading Psychology*, 23(5), 127–143.

Maghsoudi, M., Khodamoradi, A., & Talebi, S. H. (2019). A comparative study of factors contributing to reading comprehension in L2 (English) among Iranian and Indian students.

- Iranian Journal of Comparative Education*, 2(2), 177-206.
- Manis, F. R., Lindsey, K. A., & Bailey, C. E. (2004). Development of reading in grades K-2 in Spanish speaking English-language learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(4), 214-224. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00107.x>.
- Mokhtari, K. & Reichard, C.A., (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology* 94(2): 249-259.
- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3(1), 1-21.
- Nakamoto, J., Lindsey, K. A., & Manis, F. R. (2008). A cross-linguistic investigation of English language learners' reading comprehension in English and Spanish. *Scientific Studies of Reading*, 12(4), 351-371.
- Oxford, R., Park-Oh, Y., Ito, S., & Sumrall, M. (1993). Learning a language by satellite television: What influences student achievement? *System*, 21(1), 31-48, [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90005-2)
- Pae, T. (2018). A Simultaneous Analysis of Relations between L1 and L2 Skills in Reading and Writing. *Reading Research Quarterly*, 54(1), pp.109-124. doi:10.1002/rrq.216
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 815-860). White Plains, NY: Longman.
- Perfetti, C. A, & Hart L. (2001). The lexical basis of comprehension skill. In Gorfien, D.S., (Ed.), *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity*. American Psychological Association; (pp. 67-86) Washington, DC.
- Phakiti, A. (2008). Construction validation of Bachman and Palmer's (1996) strategic competence model over time in EFL reading tests. *Language Testing*, 25(5), 237-272.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Prevo, M.J.L., Malda, M., Emmen, R.A.G., Yeniad, N., & Mesman, J. (2015). A context-dependent view on the linguistic interdependence hypothesis: Language use and SES as potential moderators. *Language Learning*, 65(2), 449-469. <https://doi.org/10.1111/lang.12099>
- Proctor, C. P., August, D., Carlo, M. S., & Snow, C. (2006). The intriguing role of Spanish language vocabulary knowledge in predicting English reading comprehension.

- Journal of Educational Psychology*, 98(1), 159–169. Doi: 10.1037/0022-0663.98.1.159.
- Proctor, C. P., August, D., Snow, C., & Barr, C. D. (2010). The interdependence continuum: A perspective on the nature of Spanish–English bilingual reading comprehension. *Bilingual Research Journal*, 33(5), 5–20.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8, and 10. *Language Learning*, 48(1), 71–106.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Shah-Mohammadi, N. (2011). The effect of gender base materials on reading comprehension. *International Journal of Human Resource Studies*, 1 (2), 10-14
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449.
- Swan, J. (1993). *Girls, boys and language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Taki, S. (2016). Metacognitive online reading strategy use: readers' perceptions in L1 and L2. *Journal of Research in Reading*, 39(4), 409-427. doi:org/10.1111/1467-9817.12048.
- Talebi, S. H. (2015). Linguistic Proficiency and Strategies on Reading Performance in English. *International Journal of Instruction*, 8(1), 47-60.
- Urquhart, A., & Weir, J. C. (1998). *Reading in a Second Language: process and product*. London Longman.
- Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44(5), 381–415.
- Walczyk, J.J. (2000). The interplay between automatic and control processes in reading. *Reading Research Quarterly* 35 (4): 554-566.
- Yazdanpanah, K. (2007). The effect of background knowledge and reading comprehension test items on male and female performance. *The Reading Matrix*, 7(2), 64-80.
- Yongqi, G. (2002). Gender, academic major, and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners. *RELC Journal*, 33(1), 35-54.
- Zabihi Shorkaee, H. (2015). *The impact of reading strategy instruction (RSI) on reading performance and attitude toward reading strategies for reading texts of different difficulty levels in English* [unpublished MA thesis]. University of Mazandaran.

A: Reading Comprehension Test in English

Black holes, Mysteries of the Sky

How many things can you see in the night sky? A lot! On a clear night you might see the moon, some planets and thousands of sparkling stars.

You can see even more with the telescope. You might see stars where before only saw dark space. You might see that many stars look larger than others. You might see that some stars that look white are really red or blue. With bigger and bigger telescopes, you can see more and more objects in the sky. And you can see those objects in more and more detail. But scientists believe that there are some things in the sky that will never see. We won't see them with the biggest telescope in the world, on the clearest night of the year. That's because they're invisible. They are the mysterious dead stars called black holes. You might find it hard to imagine that stars die. After all, our Sun is a star. Year after year, you see it up in the sky, burning brightly, giving us heat and light. The Sun certainly doesn't seem to be getting old or weak. But the stars do burn out and die after billions of years. As a star's gases burn, they give off light and heat. But when the gas runs out, the star stops burning and begins to die.

As the star cools, the outer layers of the star pull in toward the center. The star squashes into a smaller and smaller ball. If the star was very small, the star ends up as a cold dark ball called a black dwarf. If the star was very big, it keeps squashing inward until it's packed together tighter than anything in the universe. Imagine if the Earth were crushed until it was the size of a tiny marble. That's how tightly this dead star, a black hole, is packed. What pulls the star in toward its center with such power? It's the same force that pulls you down when you jump- the force called gravity. A black hole is so tightly packed that its gravity sucks in everything- even light. The light from a black hole can never come back to your eyes. That's why you see nothing but blackness. So the next time you stare up at the night sky, remember, there is some in the sky than meets the eye! Scattered in the silent darkness are black holes _ the great mystery of space.

1. Which of the following statements is NOT a fact?

- A. Black holes are dead stars.
- B. Black holes have gravity.
- C. Black holes are invisible.
- D. There is nothing as mysterious as a black hole.

2. What happens AFTER a star dies?

- A. It becomes invisible.
- B. It falls to Earth.
- C. It burns up all of its gases.
- D. It becomes brighter and easier to see.

3. According to the article, what causes a star to die?

- A. As its gases run out, it cools down.
- B. It collides with other stars.
- C. It can only live for about a million years.
- D. As it gets hotter and hotter, it explodes.

4. What does gravity cause to happen?

- A. It causes that the star become bigger.
- B. It causes the star to pull in toward the center.
- C. It causes that the star shed more light.
- D. It causes the star to look red.

5. What is the synonym for the word mysterious in line 7?

- A. Ordinary
- B. Bright
- C. Strange
- D. Common

6. What is an antonym for the word Weak in line 9?

- A. Strong
- B. Tired
- C. Big
- D. thin

7. What is the word force in line 16 closest in meaning to?

- A. Weight
- B. Power
- C. Favor
- D. Strong

The Bear against the Chipmunk

Long ago, the Earth was covered in darkness. None of the creatures living there knew what daylight looked like. One day, all of the animals of the forest gathered together in a clearing. They wondered if it would be better to remain in darkness, or if it would be better to also have light. Deer, Chipmunk, Raccoon, Wolf, Bear and many other creatures climbed to the top of highest mountain. The mountain stood so tall that there were no trees on its top, and it was covered only with rocks. Millions of stars blinked in the dark sky overhead. The biggest and most powerful animal in the forest was the bear, and he was the first to reach the mountaintop. Bear stood on the highest peak, looked out over the forest below, and argued for remaining in darkness. He said that the creatures of the forest would be able to sleep better in darkness because there would be no light to keep them awake. Most of the other animals were afraid, and they agreed with Bear. Raccoon said that he did not mind the darkness because he was so **smart** he could find plenty of food, even in the dark. Wolf was easy to please, too. She didn't mind the darkness because she could howl in darkness or in light.

But one animal did stand up to Bear. Chipmunk, the smallest of the animals, argued that it would be better to have both light and dark. Chipmunk was very clever. As Bear continued to argue for darkness, she made many good arguments for light.

Slowly, the night passed. Bear grew tired of talking, but chipmunk **chattered** on and on, as she had all of the energy in the world. As the other animals dropped off to sleep, one by one, Chipmunk kept arguing. Finally, the first sunrise ever seen by animals appeared over the top of the mountain. They woke up and were amazed by what they saw. Chipmunk began to dance from rock to rock. Bear became angry because he didn't get his way. He roared loudly and ran after Chipmunk. He chased Chipmunk all the way down the mountain. Bear was fast, and he reached out his giant paw to **grab** Chipmunk. Chipmunk got away, but no before Bear managed to search her back with his long claws. And that is why, to this day, you can see stripes on Chipmunk's back!

8. Where does the story take place?

- A. In a barn
- B. on an island
- C. Near a lake
- D. On a mountaintop

9. What did the other animals do while Chipmunk was arguing with the bear?

- A. They stated their ideas
- B. They went back to jungle.
- C. They felt sleep
- D. They played together.

10. It can be inferred from the passage that the bear is...?

- A. A good listener
- B. Used to getting his way.
- C. Unsure about what he wants.
- D. Well-liked by the other animals.

11. Which one of the animals was concerned about sleeping more than others?

- A. Chipmunk
- B. Wolf
- C. Raccoon
- D. Bear

12. The word **smart** in line 9 is closest in meaning to?

- A. Sharp
- B. Fast
- C. Clever
- D. Stupid

13. What does **chatter** in line 14 mean?

- A. Argue
- B. Move slowly
- C. Laugh
- D. Speak quietly

14. What does **grab** in line 18 mean?

- A. To hug
- B. To dance with
- C. To catch
- D. To talk to

Maggie and the Earthquake Experience

Maggie had never experienced an earthquake before, only prepared for it. As long as she could remember, preparing for earthquake was routine at school. Her family as well had made plans in the event of a natural disaster. Living on the west coast of the United

States was earthquake country. However, it was not the same. Today Maggie was home alone. Her mind focused on her parents and what could be happening to them. Maggie knew her mom would be driving home on the busy, **congested** freeway. Her mind was preoccupied with preparing supper for Maggie's dad. Maggie's dad was due to arrive at the airport. He was coming home a two-week business trip. Maggie arrived home from school at the regular time. She was grabbing a snack from the almost bare pantry, when she felt it. First just a tremor, then the violent shaking. Maggie quickly scurried under the large, oak table in the dining room. The sounds of breaking glass and the crashing of numerous items was deafening. The table remained intact, and Maggie hugged herself in fear. Her mind focusing on her parents and what apparent danger they might be in. After what seemed like an **eternity** the earthquake appeared to be over. Maggie could hear the sound of water rushing below her in the basement. The smell of natural gas was present in the air. Maggie knew where the main water valve was located. Dad had shown her where it was and how to turn it off. Slowly and cautiously she came out from under the table.

The once tidy ranch home was almost unrecognizable. Walls had toppled over and electric sparks were shooting from the outlets. As Maggie approached the open basement door she should see the steps were still **intact**. Carefully holding the handrail she was made her way down into the dark basement. While still on the steps she felt the water rising and rising. Placing her feet firmly on the floor Maggie felt a sudden surge of pain as a large ceiling beam hit her head and shoulder. She fell unconscious onto a pile of storage boxes.

15. How long was Maggie's dad trip?

- A. Two days
- B. Forty days
- C. Two months
- D. Fourteen days

16. Where was the sound of water coming from?

- A. It was from the bathroom
- B. It was from the basement
- C. It was from the kitchen
- D. It was from the toilet

17. It can be inferred from the passage that.....?

- A. The earthquake damaged gas pipes
- B. Maggie was injured during the earthquake
- C. Maggie could successfully stop water
- D. Maggie had her snake before earthquake

18. How did Maggie know what to do during an earthquake?

- A. She had read about it.
- B. Her friend had learned her
- C. She learned it at school
- D. She had experienced an earthquake before

19. What does the word congest in line 5 mean?

- A. empty
- B. round
- C. tall
- D. Crowded

20. What is an antonym for the word eternity in line 10?

- A. death
- B. Everlasting
- C. small size
- D. happiness

21. What is the meaning of the word intact in line 15?

- A. untouched
- B. Injured
- C. Contacted
- D. Damaged

The Haunted House

I'm going to tell you about my Aunt Helen's house. It's not her main house, that's in the city. No, this house is by the lake. There was a small town by the lake called Miller's Ford, but all the people moved away when the fishing and mining stopped about sixty years ago. But the house stayed, of course. My Aunt Helen uses that house as a vacation home and she goes there for a few weeks every year to relax.

But staying in that house isn't a relaxing experience. I think the house is haunted! I think there's a ghost there from many many years ago. Helen says I'm silly and I've got an overactive imagination. But there are many things that happen in that house that cannot be easily explained.

One day, shortly after getting up, I went to find my Aunt Helen to say "good morning" and I hear her taking in a room that she usually never uses. I think it used to be the nursery of the house when Miller's Ford was a busy town in the 19th century. I listened at the door and could hear Helen reading something out, or perhaps she was dictating a letter. I couldn't hear any other person in the room with her so it wasn't a normal conversation. I didn't want to disturb my aunt, so I went back downstairs and went to make breakfast in the kitchen, which I ate on the porch that overlooked the lake. It was a beautiful sunny morning, half an hour bread and later, I heard my aunt's car arriving. She had been to the local store to buy some milk. I couldn't believe it! "What are you looking so shocked for?" She asked. I thought you were in the old nursery, working on your letters, Auntie," I replied. "I never go to that room," she said. "I haven't been in that room for fifteen years." Other things like that happened over the next few visits I made to that house and I grew to dislike it very much. Then, one day in my local library,

I found a story in an old newspaper with the title "The Constant Babysitter". The story was that a baby had died in one of the houses by the lake at Miller's Ford and the babysitter was blamed, a woman of 37 who was a family friend and had offered to look after baby. But she spent all the time in the kitchen writing her letters and didn't know that someone had climbed in the baby's window and taken her. The baby was never found. The woman killed herself through depression after the baby's disappearance and local people then said her ghost stayed very close to where the baby was left by the parents in the nursery. I never went back to that house, despite my Aunt Helen's many invitations.

22. Where was the narrator's aunt's house?

- A. Near a jungle
- B. In the mountains
- C. By the lake
- D. On the coast

23. Who took the bay in the story?

- A. A friend of the babysitter
- B. She died of an illness
- C. The babysitter
- D. none of the above

24. From the passage it can be inferred that.....?

- A. The narrator spent every holiday in his aunt house
- B. Police could find the missing baby
- C. Miller's Ford was a crowded place
- D. The narrator was afraid of his aunt's house

25. Why did people leave Miller's Ford?

- A. Because of the haunted house
- B. Because of lack of food
- C. Because of its poor economy
- D. Because of bad climate

26. What is the antonym for the word busy in line 9?

- A. Crowded
- B. Full
- C. Quite
- D. Lively

27. What does the word disturb in line 11 mean?

- A. Speak to
- B. Trouble
- C. Surprise
- D. Sadden

28. The word was Blamed in line 19 is closest in meaning to.....?

- A. was encouraged
- B. was found responsible
- C. was arrested
- D. was helped

Appendix B: Test 400

Choose the correct answer. Only one answer is correct.

"I can't understand ...1...." Mark Said. "The couple had lived in this house for a long time. Their relatives lived next door to them and in another ...2... Hadley, the ...3.... called in to see them five minutes after the postman delivered a letter. But they had already disappeared."

The house ...4.... had5..... surprises for Mr Bolton. It was exactly as he had imagined it.6.... in the hall and front room, but the kitchen and dining room were clearly used ...7.... And possessed8..... . Someone without much money, but9.... nice things, had lived there. He or she – and he thought it was probably she- had been generous, too10..... her efforts to save, if the packets of little things obviously bought at the door were anything to go by. The thin detective11..... wandered through the house. There was no sign of flight, packing,12..... violence. He looked at everything but ...13... seemed to interest him was a photograph14..... when the couple had got married. It was an ordinary picture but he ...15... it. Nora looked rather frightened, and Alex, the husband, although he seemed determined, had a worried expression ...16.... Smiled confidently.

"I don't think Hadley is the sort of man who imagines things," Mark said. "When he says he felt the couple had been in the house that morning17..., I believed him. But here's another photograph of alex. He18... someone I knew in the army,19.... in normal circumstances but20..... quickly if necessary." "They seem21.... just after the postman called," Bolton said. "I wonder if they won the football pools and the news of their win22.... in the letter. They may have gone away quickly away in case ...23....perhaps Alex knew his wife was generous

and ...24.... a decision25.... the money with her relatives."

- 1) A: that which happened
B: that which did happen
C: what did happen
D: what happened
- 2) A: house nearby
B: near house
C: facing house
D: house in the way
- 3) A: wife brother
B: brother wife
C: wife's brother
D: brother's wife
- 4) A: by its own B: as itself
C: for itself D: itself
- 5) A: little B: a little
C: few D: a few
- 6) A: It wasn't much furniture
B: there wasn't much furniture
C: there weren't many furnitures
D: there weren't many furnitures
- 7) A: a great deal
B: a big lot
C: much
D: the most of the time
- 8) A: its proper character
B: a character of its own
C: their proper character
D: a character of their own
- 9) A: which liked
B: who liked
C: what liked
D: to whom liked
- 10) A: in spite of
B: although
C: nevertheless
D: however
- 11) A: with the glasses of horn rims
B: in the glasses of horn rims
C: with the horn-rimmed glasses
D: of the horn-rimmed glasses

- 12) A: or B: nor
C: but D: neither
- 13) A: the only thing that
B: the only thing what
C: the single thing what
D: the only which
- 14) A: done B: made
C: caught D: taken
- 15) A: did a careful study of
B: made a careful study of
C: did a careful study from
D: made a careful study from
- 16) A: The whole of the relative
B: All relatives
C: The relatives all
D: The relatives they all
- 17) A: as happy as never
B: as happy as ever
C: so happy as never
D: so happy as ever
- 18) A: remembers me of
B: reminds me of
C: remembers me to
D: reminds me to
- 19) A: enough calm
B: so calmly
C: calm enough
D: just calmly
- 20) A: able for acting
B: was able to act
C: capable to act
D: capable of acting
- 21) A: to leave
B: to be leaving
C: to have left
D: that they left
- 22) A: was B: were
C: it was D: they were
- 23) A: the rest of the family found out
B: the rest of the family would find out
C: the others of the family found out
D: the others of the family would find out

- 24) A: should do
B: should make
C: had to do
D: had to make
- 25) A: for not sharing
B: in order not to share
C: so as not to share
D: not to be shared

Choose the correct answer. Only one answer is correct.

On the main road

“Slow down, darling. You’re driving much too fast.”

“I know. But by the time we26..... to the church, the marriage service27..... started. If you28..... such a long time to get dressed, we’d have been there by now. I finished29..... an hour before you did.”

“It’s not my fault. You ...30... we were in a hurry.”

“Now there’s a police car behind us. It’s signaling. I31..... stop.”

“would you32..... me your driving licence, sir? You realize that you were driving at a hundreds miles an hour, don’t you?”

“No, officer, I33..... Oh, well, I suppose I was. We’re going to a wedding. You see.”

“Not now, sir, I’m afraid. You’re coming to the police station.”

- 26) A: shall get B: shall arrive
C: get D: arrive
- 27) A: shall have B: will have
C: has D: must have
- 28) A: hadn’t taken
B: wouldn’t have taken
C: weren’t taking
D: wouldn’t take
- 29) A: dressing
B: to dress
C: being dressed
D: my dressing

- 30) A: must have told me
B: ought to tell me
C: had to tell me
D: should have told me

- 31) A: had rather
B: would rather
C: had better
D: would better

- 32) A: mind to show
5. B: mind showing
6. C: matter to show
7. D: matter showing

- 33) A: didn't need to be
8. B: may not have been
9. C: couldn't have been
10. D: needn't have been

Choose the correct answer. Only one answer is correct.

- 34) He The letter carefully before putting it in the envelop.

- A. folded
B. bent
C. turned
D. curved

- 35) I you to go to the Town Hall and ask them for information about it.

- A. advertise
B. announce
C. notice
D. advise

- 36) He wasn't admitted to the club because he wasn't a

- A. partner
B. member
C. social
D. representative

- 37) You must..... facts and not run away from the truth.

- A. look
B. sight
C. front
D. face

- 38) I to him for the error.

- A. excused
B. apologized
C. pardoned
D. forgave

- 39) She's bought some lovelyto make herself a dress.

- A. material
B. clothing
C. costume
D. pattern

- 40) He's staying in the youth in Market Street.

- A. home
B. lodge
C. hostel
D. house

- 41) It's no use ringing me at the office this week because I'm

- A. by my leave
B. at leave
C. in holidays
D. on holidays

- 42) at the Town Hall, the queen was welcomed by the Mayor.

- A. On reaching
B. at arrival
C. On arrival
D. At reaching

- 43) He working till he was seventy years old.

- A. kept on
B. kept
C. followed
D. succeeded

- 44) The meeting at midnight and we all went home.

- A. broke through
B. stopped off
C. stopped up
D. broke up

45) He's not as honest as he.....

- A. makes up
- B. makes out
- C. gives over
- D. gives away

Appendix C

Reading Strategy Use Questionnaire in Persian

- خوانم تا به فهم آنچه خوانده‌ام کمک کند.
- ۱۶. جهت تفکر مجدد بر روی اطلاعات مهم، مطالب خوانده شده را به صورت خلاصه نویسی شده درمی‌آورم.
 - ۱۷. جهت ارزیابی فهم خود، مطالب خوانده شده را با دیگران به بحث می‌گذارم.
 - ۱۸. برای به‌خاطر سپردن مطالب مهم زیر آنها را خط می‌کشم.
 - ۱۹. از کتب مرجع از قبیل فرهنگ لغت‌ها برای کمک به فهم بیشتر متن استفاده می‌کنم.
 - ۲۰. برای فهم بیشتر هر مطلب، یکبار آن را آن‌طوری که فهمیده‌ام بازتولید می‌کنم.
 - ۲۱. در طول روند خواندن متن، جهت برقراری ارتباط میان مفاهیم، گاهی به مطالب قبلی و گاهی نیز به مطالب بعدی مراجعه می‌کنم.
 - ۲۲. یکبار سوالاتی را که انتظار دارم جواب آنها را در متن پیدا کنم، از خودم می‌پرسم.
 - ۲۳. برای اطمینان از فهم مطالب، آرام و با دقت به خواندن متن می‌پردازم.
 - ۲۴. در زمان از دست دادن تمرکز، کمی به خودم استراحت می‌دهم.
 - ۲۵. سرعت خواندن خود را مطابق با آنچه که می‌خوانم تنظیم می‌کنم.
 - ۲۶. در زمان دشوار شدن متن دقت بیشتری به مطالب می‌کنم.
 - ۲۷. گهگاهی خواندن را متوقف کرده، و به آنچه خوانده‌ام فکر می‌کنم.
 - ۲۸. برای به‌خاطر سپردن مطالب خوانده‌شده، سعی در به تصویر درآوردن و تجسم اطلاعات دارم.
 - ۲۹. هنگام دشوار شدن متن، مطلب را دوباره مطالعه می‌کنم.
 - ۳۰. سعی در حدس زدن معانی کلمات و عبارات دشوار دارم.

- ۱. در زمان خواندن هر متن هدفی را در ذهن خود مشخص می‌کنم.
- ۲. برای خواندن و فهم هر متن ابتدا در مورد هر آنچه که می‌دانم فکر می‌کنم.
- ۳. قبل از خواندن هر متن ابتدا نگاهی گذرا و اجمالی به آن می‌اندازم تا بفهمم به صورت کلی در چه موردی است.
- ۴. در مورد اینکه آیا محتوای متن متناسب با هدف من از خواندن آن متن است فکر می‌کنم.
- ۵. با توجه کردن به خصوصیات همچون طول متن و نحوه سازماندهی آن مختصراً نگاهی به آن می‌اندازم.
- ۶. دقیقاً مشخص می‌کنم که کدام قسمت از متن را با دقت و کدام قسمت را به صورت گذرا مطالعه نمایم.
- ۷. از جداول، تصاویر و اعداد و ارقام داخل متن برای فهم بیشتر آن بهره می‌گیرم.
- ۸. از هر نشانه‌ای در متن که مرا در فهم بهتر آن یاری دهد استفاده می‌کنم.
- ۹. از نشانه‌های تایی از قبیل کلمات بولد و ایتالیک برای شناسایی نکات کلیدی استفاده می‌کنم.
- ۱۰. با دقت اطلاعات ارائه شده در متن را تجزیه و تحلیل و ارزیابی می‌کنم.
- ۱۱. در مواجهه با مطالب به‌ظاهر متناقض از فهم خود از مطالب اطمینان حاصل می‌کنم.
- ۱۲. سعی می‌کنم تا در مورد زمینه و موضوع متن حدس بزنم.
- ۱۳. در مورد صحت و عدم صحت حدس‌های زده شده اطمینان حاصل می‌کنم.
- ۱۴. در زمان خواندن متن یادداشت‌برداری می‌کنم.
- ۱۵. هر وقت احساس کردم که متن دشوار شده، بلندبلند می‌