

## تاثیر آموزش دو راهبرد فراشناختی SQP4R و خود-نظارتی، بر درک مطلب خواندن دانش آموزان پسر پایه دوم راهنمایی

دکتر باقر غباری بناب

استاد یار دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

رویا راقیبان

کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی

### چکیده

تاریخ دریافت ۱۳۸۵/۲/۳۱ - تاریخ تایید ۱۳۸۷/۷/۲

در مطالعه حاضر، تاثیر آموزش روش SQP4R، همراه با خود- نظارتی در افزایش درک مطلب دانش آموزان پسر پایه دوم راهنمایی بررسی شد. بدین منظور از ۶۶ دانش آموز پسر پایه دوم راهنمایی از دو کلاس، آزمون درک مطلب خواندن، گرفته شد. به ۳۳ دانش آموز گروه آزمایشی در ۵ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای روش SQP4R، همراه با خود نظارتی، با استفاده از متون درک مطلب خواندن پیش آزمون و کارت یادآوری آموزش و الگو داده و پس از این مدت، عملکرد دو گروه، در پس آزمون درک مطلب خواندن که معادل پیش آزمون بود، مقایسه نتایج تحلیل کوواریانس، نشان دهنده تاثیر مثبت راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب خواندن دانش آموزان گروه آزمایشی بود. نتایج کاربردی پژوهش حاضر در اصل مقاله به تفصیل مورد بررسی قرار گرفته است.

کلیدواژه ها: درک مطلب خواندن، روش های فراشناختی، روش های شناختی، SQP4R، خود- نظارتی.

فراشناخت، از کارکردهای نظام پردازش اطلاعات است که آگاهی فرد از فرآیندهای شناختی خود را نشان می دهد. این آگاهی در نظریهٔ پیازه، "توانایی تفکر بر اندیشه های خود" نامیده شده است (محسنی، ۱۳۸۳). در دهه های اخیر، بر نقش این آگاهی های فراشناختی در یادگیری فرد و فرآیندهای انگیزشی هنگام خواندن تاکید بسیاری شده است (الکساندر و جتون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰؛ پرسلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰؛ پرسلی و افلرباخ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵). فراشناخت در خواندن عبارت است از: اطلاع خواننده از شناخت خود در مورد آن چه می خواند و سازوکارهای نظارت و نظم دهی بر درک خواندن (مختاری و ریچارد<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). "پاریس و وینوگارد"<sup>۵</sup> (۱۹۹۰) به این مساله اشاره نموده اند که فراشناخت می تواند در دانش آموزان ایجاد انگیزه کند و یادگیری را بهبود دهد. آن ها برای فراشناخت دو فایده قایل هستند: اول این که مسوولیت یادگیری از معلمان به خود دانش آموزان انتقال می یابد و دوم این که خود پندارهٔ مثبت، عاطفه و انگیزش را در دانش آموزان افزایش می دهد. این پژوهشگران نشان داده اند که آگاهی دانش آموزان از فرآیندهای درک خواندنشان با آموزش مستقیم و نظام مند می تواند افزایش یابد، اما فراشناخت نباید هدف نهایی آموزش و یادگیری در نظر گرفته شود، بلکه باید از آن به عنوان فرصتی برای آگاه کردن دانش آموزان و اطمینان دادن به آن ها از این که خودشان می توانند یادگیری خود را مدیریت کنند و علاقه مند نمودن آن ها به فعالیت های خود استفاده کرد.

راهبردهای بسیاری برای افزایش درک مطلب خواندن دانش آموزان ابداع شده و مورد مطالعه قرار گرفته اند که اغلب آن ها بر بررسی کردن، رویه های پرسش از خود، مهارت های خلاصه برداری، یافتن ساختار متن، شناسایی اندیشه های اصلی متن، پیش بینی اندیشه ها و سازمان دادن اندیشه های پیش بینی شده و واضح سازی

- 
1. Alexander, & Jetton
  2. Pressley
  3. Afflerbach
  4. Mokhtari, & Reichard
  5. Paris, & Winogard

مضامین مبهم مبتنی هستند (مانند راهبرد گذر چندگانه<sup>۱</sup> شومیکر<sup>۲</sup> و همکاران، ۱۹۸۴؛ مطالعه "انگلرت و ماریج"<sup>۳</sup> سازمان دهنده تصویری پردازش راهبردی<sup>۴</sup> و مداخله "POSSE"<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱؛ آموزش دوجانبه پالینکسار و براون<sup>۶</sup>، ۱۹۸۴). یکی از جامع‌ترین این راهبردها، "SQ4R"<sup>۷</sup> است که در سال ۱۹۷۲ توسط "توماس و رابینسون"<sup>۸</sup> برای معنادار تر کردن مطالب خواندنی و به یادسپاری اطلاعات متن ابداع شده و شامل مراحل بررسی کردن، سوال کردن، خواندن، تفکر کردن از حفظ گفتن، و مرور کردن است.

پژوهش‌های اندکی در زمینه تأثیر روش‌های SQ4R و "SQ3R"<sup>۹</sup> (شامل مراحل بررسی کردن، سوال کردن، خواندن، از حفظ گفتن و مرور کردن) بر درک مطلب خواندن انجام شده است که البته بیشتر پژوهش‌ها روش SQ3R را مورد مطالعه قرار داده‌اند. پژوهش‌های انجام شده در زمینه آموزش روش SQ3R، نتایج ناهماهنگی داشته‌اند. برخی پژوهشگران مانند: "تاپینگ" و "مک مانوس"<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۲) و "پاتر"<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۹) آن را روشی موثر دانسته‌اند، در حالی که "مک کورمیک و کوپر"<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۱) آن را در مواجهه با مشکلات ساختار متن‌های توضیحی، کافی ندانسته‌اند. "فلدت و بایرن و بیال"<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۶)، استفاده از این روش را برای کسی که به تمرین آن به صورت مداوم نمی‌پردازد، روشی پرزحمت و وقت‌گیر دانسته‌اند. "گرسن، فاجس، ویلیامز و

- 
1. MULTI PASS Strategy
  2. Schumaker
  3. Englert, & Mariage
  4. Strategic-processing graphic organizer
  5. Predicting ideas, Organizing predicted ideas and background knowledge, Searching for the text
  6. Palincsar, & Brown
  7. Surveying, Questioning, Reading, Reflecting, Reciting, & Reviewing
  8. Thomas, & Robinson
  9. Surveying, Questioning, Reading, Reciting, & Reviewing
  10. Topping, & McManus
  11. Potter
  12. McCormick, & Cooper
  13. Feldt, Byrn, & Bial

بیکر<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) در مرور مطالعاتشان، در استفاده از این روش و روش های مشابه، الگودهی دقیق توسط معلم و نظارت بر استفاده از این روش را به صورت بالقوه مهم دانسته‌اند. "ماستروپیری و اسکراگز"<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) بیان داشته‌اند: برای این که آموزش روش SQ3R بتواند درک مطلب خواندن دانش آموزان را بهبود دهد، باید دانش آموزان از هدف روش آگاه باشند، روش باید به صورت منطقی با مطالب متن ارتباط داشته باشد و به دانش آموزان بازخورد و تمرین های هدایت شده، سپس تمرین های مستقل داده شود. "اندرسون"<sup>۳</sup> (۱۹۹۵)، روش SQ4R را از این نظر که دانش آموزان و دانشجویان را از سازمان بندی مطالب فصلی که می خوانند بیشتر آگاه می کند، روشی اثربخش دانسته است. "ولفولک"<sup>۴</sup> (۱۹۹۵) نیز روش SQ4R را برای دانش آموزان بالاتر از سطح دبستان مفید می داند.

در ایران نیز تاثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی از جمله SQ4R، بر افزایش درک مطلب خواندن دانش آموزان بررسی شده است و همه مطالعه ها اذعان داشته اند که این راهبردها تاثیر مثبت معناداری در درک مطلب خواندن دانش آموزان دارند (مانند آوانسیان، ۱۳۷۷؛ استوار، ۱۳۸۰؛ امام قلی زاده بابلی، ۱۳۷۸؛ پاکدامن ساوجی، ۱۳۷۸؛ خان زاده مرخالی، ۱۳۷۸؛ سیف و مصرآبادی، ۱۳۸۲؛ کارشکی، ۱۳۸۰؛ لک زاد، ۱۳۷۸).

اما با وجود مفید بودن آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی به دانش آموزان، آموزش معلم به تنهایی کافی نیست (گاجریاوسالویا<sup>۵</sup>، ۱۹۹۲) و گذر از کنترل معلم به استفاده خود گردان روش ها توسط خود دانش آموزان، بسیار مهم است (بیلینگ اسلی و وایلدمن<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰؛ باتلر<sup>۷</sup>، ۱۹۹۷؛ ال. گراهام و ونگ<sup>۸</sup>، ۱۹۹۳؛ اس. گراهام، هریس و راید<sup>۹</sup>، ۱۹۹۲؛ مک دوگال<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸؛ پالینکسار<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶؛ پاریس و نیومن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۰؛

- 
1. Gersten, Fuchs, Williams, & Baker
  2. Mastropieri, & Scruggs
  3. Anderson
  4. Woolfolk
  5. Gajria, & Salvia
  6. Billingsley, & Wildman
  7. Butler
  8. L. Graham, & Wong
  9. S. Graham, & Harris, & Reid

ساویر<sup>۳</sup>، گراهام و هریس، (۱۹۹۰). مداخله های مدیریت خود، یعنی کاهش تدریجی کنترل معلم و افزایش فعالیت خود دانش آموزان، می تواند بین آموزش معلم و یادگیری مستقل با مدیریت خود دانش آموز رابطه برقرار کند (آندرسن - اینمن<sup>۴</sup>، ۱۹۸۶؛ کول و بامبرا<sup>۵</sup>، ۱۹۹۲). یکی از راهبردهای مدیریت خود که به صورت موفقیت آمیزی با دانش آموزان مختلف در موقعیت های آموزشی مورد استفاده قرار گرفته، خود- نظارتی<sup>۶</sup> است که مشاهده نظام مند و ثبت شخصی رفتار خود است (شاپیرو<sup>۷</sup> و کول، ۱۹۹۴). بنابراین، راهبرد فراشناختی خود- نظارتی نیز ممکن است برای افزایش درک مطلب خواندن مفید باشد.

با توجه به اهمیت تفکر دانش آموزان هنگام خواندن و ربط دادن مطالب جدید به مطالب از قبل آموخته شده و با در نظر گرفتن اهمیت فرضیه سازی و پیش بینی پاسخ پرسش هایی که هنگام خواندن متن در ذهن خواننده ایجاد می شود، پژوهش حاضر، تاثیر آموزش روش SQ4R<sup>۸</sup> (مرحله پیش بینی پاسخ پرسش هایی که دانش آموزان از متن استخراج می کنند، پس از مرحله سوال کردن به روش SQ4R اضافه شده است)، همراه با رویه خود - نظارتی را بر درک مطلب دانش آموزان پسر پایه دوم راهنمایی، مورد بررسی قرار می دهد.

بنابراین، پرسش پژوهش حاضر این است که آیا آموزش راهبردهای فراشناختی (تلفیقی از روش SQ4R و خود- نظارتی) بر افزایش درک مطلب خواندن دانش آموزان تاثیر دارد؟

- 
1. Mc Dougall
  2. Paris, & Newman
  3. Sawyer
  4. Anderson- Inman
  5. Cole, & Bambara
  6. self- monitoring
  7. Shapiro
  8. Surveying, Questioning, Predicting the answers, Reading, Reflecting, Reciting, & Reviewing

### روش پژوهش

در این تحقیق، از طرح شبه آزمایشی دوگروهی با پیش آزمون و پس آزمون استفاده شده است. این طرح را می توان به صورت زیر نمایش داد:

گروه آزمایشی (GE)	O <sub>۱</sub>	X	O <sub>۲</sub>
گروه گواه (GC)	O <sub>۳</sub>	-	O <sub>۴</sub>

### جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری شامل دانش آموزان پسر پایه دوم راهنمایی مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ منطقه ۴ تهران بود که ترک تحصیل یا مردودی نداشته اند. علت انتخاب این پایه تحصیلی این امر بود که بیشتر پژوهش ها نشان می دهند آموزش مهارت های فراشناختی در این گروه بیشترین اثر را دارد. گروه نمونه انتخاب شده از این جامعه، ۶۶ دانش آموز پسر پایه دوم راهنمایی بودند با میانگین سنی ۱۳ سال و ۲ ماه و پیشرفت تحصیلی متوسط به بالا در نیم سال اول بود. انتخاب افراد گروه نمونه از جامعه، غیرتصادفی، یعنی نمونه در دسترس بود و دو کلاس پایه دوم راهنمایی به صورت تصادفی به عنوان گروه آزمایشی و گواه انتخاب شده بودند. میانگین سن گروه گواه، ۱۳ سال و یک ماه و میانگین سن گروه آزمایشی ۱۳ سال و ۳ ماه بود. معدل نمره های نیم سال اول آزمودنی ها در گروه گواه، ۱۷/۸۲ با دامنه معدل بین ۱۳ تا ۲۰ و معدل نمره های نیم سال اول آزمودنی ها در گروه آزمایشی، ۱۷/۷۵ با دامنه معدل بین ۱۲/۸۲ تا ۲۰ بود. بنابراین، گروه ها قبل از آغاز آزمایش از نظر متغیرهای سن و معدل دامنه نمره های نیم سال اول همسان بودند.

### ابزار پژوهش

در این پژوهش، از آزمون ها و متن های آموزشی زیر استفاده شده است:

### آزمون‌ها و متن‌های درک مطلب خواندن

متن‌های درک مطلب از کتاب‌های علمی مناسب دوره سنی نوجوانان انتخاب شد و روایی محتوایی آن‌ها بررسی گردید. در آزمون‌های مهارت تحصیلی، از جمله درک مطلب، محاسبه روایی محتوایی، از بهترین و معمول‌ترین روش‌های محاسبه روایی آزمون است (اناستازی<sup>۱</sup>، ۱۹۷۶). در پژوهش حاضر، متن‌ها و پرسش‌های آزمون توسط متخصصان و معلمان درس‌های علوم تجربی و ادبیات دانش‌آموزان از نظر انطباق متن‌ها و پرسش‌ها با محتوای مطالب درسی و همسانی آن‌ها از نظر سطح دشواری و مفاهیم به کار برده شده، مورد بررسی قرار گرفت و تطابق آن‌ها تایید شد. علاوه بر روایی محتوایی، روایی صوری پرسش‌های آزمون نیز توسط متخصصان مورد بررسی و تایید قرار گرفت.

### الف. پیش‌آزمون درک مطلب خواندن

پیش‌آزمون دارای پنج متن در مورد رنگ خون، شبنم، رنگین کمان، رعد و برق و کلروفیل یا سبزینه بود و در مجموع، ۲۰ سوال چهارگزینه‌ای داشت. ضریب پایایی<sup>۲</sup> پیش‌آزمون با استفاده از فرمول KR-20، ۰/۷۵ به دست آمد. با توجه به این که سوال‌های داده شده از متن‌ها به صورت چهارگزینه‌ای تهیه شده بود، محاسبه کودرریچاردسون برای این گونه سوال‌ها، مناسب‌ترین روش است (شریفی، ۱۳۸۵). قبل از شروع آموزش، برای تعیین سطح پایه دانش‌آموزانی که از درک مطلب خواندن، از آن‌ها پیش‌آزمون درک مطلب از این متون گرفته شد.

### ب. متون آموزشی درک مطلب خواندن

---

1. Anastasi  
2. reliability

از متون پیش آزمون برای آموزش و تمرین روش SQP4R استفاده شد. پژوهشگر، با استفاده از همان متن های پیش آزمون درک مطلب و کارت های خود- نظارتی، روش را آموزش داد و از همین متن های پیش آزمون نیز برای تمرین این روش استفاده شد. قابل ذکر است که اعتبار برنامه مداخله ای توسط چند نفر متخصص در زمینه روان شناسی تربیتی مورد تایید قرار گرفت.

### ج. پس آزمون درک مطلب خواندن

پس از اتمام جلسه های آموزشی، پس آزمون با استفاده از متون درک مطلب مشابه با پیش آزمون، از دانش آموزان گرفته شد. برای اطمینان از مشابه بودن متن ها و پرسش های پس آزمون با پیش آزمون، این دو آزمون باگروهی دیگر از دانش آموزان پایه دوم راهنمایی (۳۰ دانش آموز) اجرا شد و میانگین و واریانس دو آزمون تفاوت معناداری نشان نداد. ضریب پایایی دو آزمون (ضریب همبستگی بین نمره های حاصل از اجرای دو فرم آزمون)،  $0/7$  به دست آمد. پس آزمون دارای پنج متن در مورد حساسیت (آلرژی)، شیر مادر، بهمن و گیاهان انگلی و گیاهان ساپروفیت بود و در مجموع، ۲۰ سوال چهار گزینه ای داشت که ضریب پایایی آن با استفاده از فرمول KR-20،  $0/85$  تعیین شد.

### روش اجرا

پس از اجرای پیش آزمون درک مطلب، در پنج جلسه ۶۰ دقیقه ای به دانش آموزان گروه آزمایشی راهبردهای SQP4R و خود- نظارتی آموزش داده شد و استفاده از راهبردها تمرین شد و سپس از هر دو گروه پس آزمون درک مطلب گرفته شد.

### اجرای پیش آزمون درک مطلب خواندن

در اولین جلسه، با استفاده از آزمون درک مطلب پژوهشگر ساخته از هر دو گروه آزمایشی و گواه، پیش آزمون گرفته شد. آزمون دارای ۲۰ سوال چهار گزینه ای بود و مدت زمان اجرای آزمون ۴۵ دقیقه (۲۵ دقیقه برای خواندن ۵ متن درک مطلب و ۲۰



دقیقه برای پاسخ گویی به پرسش ها) در نظر گرفته شد. این آزمون، قبل از اجرا در کلاس، به طور مقدماتی با سه دانش آموز در همان پایه تحصیلی به اجرا در آمد و زمان پاسخ گویی کافی تشخیص داده شد. قبل از اجرا به دانش آموزان گفته شد آزمون نمره منفی ندارد. نحوه تصحیح اوراق این گونه بود که به هر پاسخ صحیح نمره ۱ و به پاسخ اشتباه نمره صفر داده می شد. بنابراین، نمره هر آزمودنی، بالقوه بین صفر و بیست بود.

### مداخله آموزشی

در اولین جلسه آموزشی (دومین جلسه مداخله)، ابتدا پژوهشگر به عنوان مقدمه، به دانش آموزان آموزش داد که قبل از انجام یک تکلیف خواندن اهداف و دلایل خود را برای انجام آن، مشخص کنند و از خود بپرسند: «از خواندن متن چه چیزی را می‌خواهم یاد بگیرم؟» سپس، پژوهشگر با استفاده از اولین متن پیش آزمون (چرانگ خون سرخ است؟) که جمله های اصلی آن پر رنگ و کج نوشته شده بود، و کارت خود- نظارتی که برای نمونه تکمیل شده بود و هر دوی آن ها در اختیار تک تک دانش آموزان قرار داده شده بود، روش SQP4R، شامل بررسی کردن یا پیش خوانی کردن، سوال کردن، پیش بینی پاسخ سوال های مطرح شده، خواندن (شناسایی ایده های اصلی، یادداشت برداری، خلاصه برداری)، تفکر، از حفظ گفتن و مرور کردن و چگونگی نظارت بر اجرای مراحل را به دانش آموزان آموزش داد. این روش مداخله، از روش توماس و رابینسون (۱۹۷۲) گرفته شده، اما در آن تغییراتی داده شده است که هماهنگ با الگوی مداخله ای پژوهشگران شود (عامل پیش بینی پاسخ ها و راهبرد خود- نظارتی به آن افزوده شده است).

در جلسه های بعدی، در هر جلسه یک متن (یکی از متن های پیش آزمون) و یک کارت خود- نظارتی در اختیار دانش آموزان قرار داده شد تا با خواندن متن و اجرای مراحل SQP4R، کارت خود- نظارتی را کامل کنند و پژوهشگر بر کارشان نظارت

می‌کرد. به تدریج، دانش آموزان کم و بیش این توانایی را به دست آوردند که روش را به صورت مستقل و با کمترین راهنمایی و نظارت پژوهشگر انجام دهند.

### نتایج

برای تجزیه و تحلیل داده های به دست آمده، از آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار، واریانس و حد پایین و بالای نمره های گروه های آزمایشی و گواه و از آمار استنباطی تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج میانگین عملکرد دو گروه آزمایشی و گواه در درک مطلب خواندن در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱. سۀ عملکرد گروه آزمایشی و گواه براساس میانگین و انحراف استاندارد نمره های

تعداد	نمره	میانگین	پیش آزمون			پس آزمون						
			انحراف استاندارد	واریانس	بالاترین نمره	پایین ترین نمره	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس			
۳۳	۲۲۱	۶/۷۰	۳/۲۸	۱۰/۷۸	۱	۱۲	۴۵۹	۱۳/۹۰	۳/۵۵	۱۲/۵۸	۷	۲۰
۳۳	۱۸۲	۵/۵۲	۲/۸۸	۸/۳۲	۱	۱۱	۲۱۱	۶/۳۹	۲/۵۲	۶/۳۷	۱	۱۶

به دلیل آن که در این پژوهش، طرح تحقیق شبه آزمایشی به کار رفته بود و گروه های آزمایشی و گواه، دو کلاس درس بودند که از قبل شکل گرفته بودند و احتمالاً از نظر توانایی اولیه در درک مطلب خواندن متفاوت بودند، بنابراین، برای حذف اثر پیش آزمون که نشان دهنده توانایی اولیه دو گروه در درک مطلب خواندن بود، در تحلیل داده ها از تحلیل کواریانس استفاده شد. می دانیم تحلیل کواریانس در واقع نوعی تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی است که هدف آن حذف اثر بعضی از

متغیرها از متغیر وابسته و سپس تحلیل واریانس نمره‌ها مانده است (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۳). در این پژوهش، با کنترل آماری پیش‌آزمون به عنوان متغیر تصادفی کمکی یا همپراش (کووریت)، میانگین نمره‌های پس‌آزمون دو گروه تعدیل می‌شوند.

جدول ۲. مقایسه داده‌های استنباطی گروه‌های آزمایشی و گواه

با استفاده از تحلیل کوواریانس					
منابع تغییرات	مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	نسبت F	سطح معناداری
مدل تصحیح شده	۹۷۸/۹۳	۲	۴۸۹/۴۶	۵۵/۱۱	۰/۰۰۰۱
مقدار ثابت	۹۵۱/۳۷	۱	۹۵۱/۳۷	۱۰۷/۱۱	۰/۰۰۰۱
پیش‌آزمون	۴۷/۰۵	۱	۴۷/۰۵	۵/۳۰	۰/۰۲۵
گروه‌ها	۸۰۶/۸۳	۱	۸۰۶/۸۳	۹۰/۸۴	۰/۰۰۰۱
خطا	۵۵۹/۵۶	۶۳	۸/۸۸		
جمع	۸۳۴۰/۰۰	۶۶			
جمع تصحیح شده	۱۵۳۸/۴۸	۶۵			

همان گونه که در جدول (۲) ملاحظه می‌شود، مقدار اثر پیش‌آزمون با نسبت  $F_{۱,۶۳}$  مساوی  $۵/۳$ ، در سطح کمتر از  $۰/۰۵$  ( $p=۰/۰۲۵$ ) معنادار است، یعنی دو گروه از نظر توانایی اولیه در درک مطلب خواندن با هم تا اندازه‌ای متفاوت بوده‌اند که به وسیله تحلیل کوواریانس، معنا دار بودن تفاوت بین میانگین‌های نمره‌های پس‌آزمون درک مطلب خواندن گروه‌های آزمایشی و گواه را پس از منظور داشتن تفاوت اولیه بین دو گروه در پیش‌آزمون آزمودیم و به این نتیجه رسیدیم که دو گروه در پس‌آزمون با نسبت  $F_{۱,۶۳}$  مساوی  $۹۰/۸۴$ ، در سطح معناداری کمتر از  $۰/۰۰۰۱$ ، با هم تفاوت معناداری داشته‌اند، یعنی پس از آموزش تلفیق روش SQP4R و خود-نظارتی به دانش‌آموزان، این گروه به طور معنا داری بیش از گروه گواه به پرسش‌های درک مطلب پاسخ دادند. بنابراین، این فرضیه پژوهش که: «دانش‌آموزانی که به آن‌ها روش SQP4R همراه با خود-نظارتی آموزش داده شده است، نسبت به گروه گواه عملکرد بهتری در درک مطلب خواندن خواهند داشت»، در سطح معناداری کمتر از  $۰/۰۰۰۱$ ، مورد قبول واقع شد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته های این پژوهش، در مورد تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب خواندن دانش آموزان با یافته های پاتر (۱۹۹۹)، تاپینگ و مک مانوس (۲۰۰۲)، ساکتا (۱۹۹۹)، ماستروپیری و اسکراگز (۱۹۹۷) و پژوهش های انجام شده در ایران (مانند آوانسیان، ۱۳۷۷؛ استوار، ۱۳۸۰؛ امام قلی زاده بابل، ۱۳۷۸؛ پاکدامن ساوجی، ۱۳۷۸؛ خان زاده مرخالی، ۱۳۷۸؛ کارشکی، ۱۳۸۰؛ لک زاد، ۱۳۷۸؛ سیف و مصر آبادی، ۱۳۸۲) هماهنگ است.

آن چه در آموزش روش SQP4R همراه با خود- نظارتی در این پژوهش مورد توجه قرار گرفت و احتمالاً باعث موفقیت آن گردید، این بود که پژوهشگر با استفاده از روش SQP4R و کارت های خود- نظارتی، مهارت های مجزای درک مطلب خواندن را به دانش آموزان به طور کامل و دقیق آموزش و الگو داد. به علاوه، اضافه نمودن مرحله پیش بینی پاسخ پرسش ها پس از مرحله طرح پرسش سبب شد تا طرح‌واره‌های قبلی دانش آموزان فعال گردد و مطالب جدید به مطالب از قبل آموخته شده ربط داده شود و جذب ساخت شناختی دانش آموزان گردد. استفاده از کارت های خود- نظارتی نیز موجب شد دانش آموزان بتوانند تک تک مراحل روش را به خوبی بیاموزند و بتوانند این مراحل را در مورد متن هایی که در اختیارشان قرار گرفته بود به خوبی به کار ببندند. پژوهشگر در مراحل اولیه بر کار دانش آموزان نظارت زیادی داشت، کاستی‌هایشان را به آن ها گوشزد می کرد و نقاط قوتشان را مورد تشویق قرار می داد. با پیشرفت دانش آموزان، به تدریج نظارت پژوهشگر کمتر شد و دانش آموزان کم و بیش می‌توانستند به صورت خود گردان راهبرد را به کار ببرند. گریستن و همکاران (۲۰۰۱) و هوبر (۲۰۰۴) نیز در مرور مقالات خود بر این نکته اتفاق نظر داشته‌اند که آن چه در آموزش روش های SQ3R، SQ4R و سایر روش های مشابه مهم است، الگودهی دقیق معلم و نظارت وی در مراحل اولیه و کاهش تدریجی نظارت معلم و استفاده از راهبرد توسط خود دانش آموز به صورت خودگردان است. گریستن و همکاران (۲۰۰۱) در مرور مقالات خود، به شکست مطالعه مک کورمیک و کوپر (۱۹۹۱) اشاره نمودند که از مطالعه خود نتیجه گیری کرده بودند: «روش SQ3R در یادآوری

اطلاعات توسط دانش آموزان دبیرستانی با ناتوانایی های یادگیری تأثیر بهتری ندارد» و علت شکست این مطالعه را احتمالاً نقص در الگودهی دقیق معلم و نظارت بر استفاده از راهبرد، دانستند. در مطالعه حاضر، استفاده از کارت خود- نظارتی سبب شد معلم بتواند با به کارگیری آن، روش را به صورت دقیق الگو دهد و دانش آموزان با کمک آن به تدریج بتوانند به تنهایی بر درک مطلب خود نظارت داشته باشند و به تدریج بتوانند تمرین ها را به طور مستقل انجام دهند. در بسیاری از مطالعه های قبلی، خود نظارتی همراه با راهبردهای خودپرسی و خلاصه برداری مورد مطالعه قرار گرفته است و نتایج مثبتی به همراه داشته است (مانند گریوز، ۱۹۸۶؛ مالون و ماستروپیری، ۱۹۹۲؛ جیتندرا و همکاران، ۱۹۹۸؛ جیتندرا و همکاران، ۲۰۰۰). این مطالعه نشان داد آموزش روش SQP4R و خود- نظارتی نیز ممکن است در افزایش درک مطلب خواندن دانش آموزان موثر باشد.

بنابراین، مطالعه حاضر نشان داد معلمان می توانند این راهبردهای فراشناختی را برای افزایش درک مطلب خواندن دانش آموزان آموزش دهند، اما در آموزش این راهبردها به دانش آموزان باید ابتدا مهارت های مجزای روش SQP4R را با استفاده از متن های درک مطلب به دانش آموزان به طور دقیق الگو دهند. سپس متن های درک مطلب را برای تمرین راهبردها، در اختیار آن ها قرار دهند. در مراحل اولیه، بر کار آن ها نظارت دقیق داشته باشند، با پیشرفت دانش آموزان نظارت خود را کاهش دهند تا جایی که آن ها بتوانند به صورت خود گردان راهبرد را به کار ببرند. استفاده از کارت های خود- نظارتی یا یادداشت برداری هنگام خواندن به دانش آموزان، ممکن است در نظارت بر درک مطلب خود کمک شایانی کند.

از جمله محدودیت های پژوهش حاضر، دسترسی نداشتن به یک ابزار هنجار شده ملی در زمینه خواندن و درک مطلب خواندن مناسب برای دانش آموزان پایه دوم راهنمایی بود. بنابراین، پژوهشگر برای سنجش درک مطلب خواندن از آزمونی که خود ساخته بود استفاده نمود و این امر می تواند در روایی بیرونی و تعمیم پذیری داده ها تأثیر بگذارد و کاربرد داده ها را محدود نماید. به علاوه، با توجه به ویژگی های تحقیق

گروهی که اساس آن مقایسه گروه ها است، تفاوت های فردی میان افراد نادیده گرفته می شود. در این پژوهش نیز، پژوهشگر شاهد تفاوت های زیاد بین بعضی از دانش آموزان بوده است که به علت اراییه میانگین گروه، بهبود عملکرد این دانش آموزان به طور انفرادی مشهود نیست. علاوه بر این، به دلیل این که آموزش تنها در یک کلاس درس انجام شده است، سهم هر یک از راهبردهای فراشناختی به کار رفته در پژوهش (روش SQP4R و خود- نظارتی به طور جداگانه) بر بهبود درک مطلب دانش آموزان مشخص نشده و به دلیل محدودیت زمانی، پی گیری حفظ و نگهداری راهبردهای آموخته شده در طول زمان صورت نگرفته است. بنابراین، پیشنهاد می شود آزمون های درک مطلب برای پایه های تحصیلی مختلف ساخته شده و هنجاریابی شوند و برای بررسی دقیق تر عملکرد تمامی آزمودنی ها در این گونه مطالعه ها که به صورت گروهی انجام می شود، علاوه بر مقایسه گروه های آزمایشی و گواه، با طرح یک مطالعه تک آزمودنی<sup>۱</sup> عملکرد تک تک آزمودنی ها مورد توجه قرار گیرد و سهم هر یک از دو راهبرد فراشناختی (روش SQP4R و خود نظارتی)، بر بهبود درک مطلب خواندن دانش آموزان در پژوهش های بعدی تعیین شود، در ضمن، پی گیری حفظ و تداوم راهبردهای آموخته شده در فواصل زمانی مختلف و به دفعات متعدد انجام شود.

### مآخذ

آوانسیان، اما. (۱۳۷۷). نقش آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب، سرعت یادگیری دانش آموزان دختر مدارس روزانه مقطع راهنمایی. شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

استوار، نگار. (۱۳۸۰). مقایسه اثر بخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر بهبود عملکرد در تکالیف علوم. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

تأثیر آموزش دو راهبرد فراشناختی.../۸۱

امامقلی زاده بابلی، مجید. (۱۳۷۸). بررسی تأثیر آموزش شیوه های مطالعه در یادگیری علوم اجتماعی دانش آموزان پسر سال دوم متوسطه نظام جدید شهرستان بابل. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.

پاکدامن ساوجی، آذر. (۱۳۷۸) تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب دانش آموزان با مشکل درک خواندن. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

خان زاده مرخالی، فیروز. (۱۳۷۸). تأثیر آموزش راهبرد های یادگیری در درک مطلب و سرعت مطالعه پسران پایه دوم دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی. رافو، ام. ان.، لیل، ال.، و دوفابو، ال. (۱۳۷۵). راهبردهای یادگیری و یادسپاری (ترجمه علینقی خرازی). تهران: نشر نی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۳).  
سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و حجازی، الهه. (۱۳۸۳). روش های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.

سیف، علی اکبر. (۱۳۷۶). روش های یادگیری و مطالعه. تهران: دوران.  
سیف، علی اکبر و مصرآبادی، جواد (۱۳۸۲). اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری بر سرعت خواندن، یادداری و درک متون مختلف. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲.

شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۵). اصول روان سنجی و روان آزمایی، تهران: انتشارات رشد.  
کارشکی، حسین. (۱۳۸۰). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب دانش آموزان پسر پایه اول دبیرستان منطقه ۱۱ تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

لک زاده، کبری. (۱۳۷۸). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی (پس ختام SQ4R) بر درک مطلب، سرعت یادگیری و عملکرد خواندن دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

متولی، سید محمد. (۱۳۷۶). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر خواندن، درک مطلب و سرعت یادگیری دانش آموزان کلاس های اول دبیرستان های دخترانه شهرستان فردوس. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

محسنی، نیکچهر. (۱۳۸۳). نظریه ها در روان شناسی رشد. تهران: پردیس ۵۷.

- Alexander, P.A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text : A multidimensional and developmental perspective. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.) , *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 258-310) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Anastasi, A. (1976). *Psychological testing* (4 th ed.). New York: MacMillan.
- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications* (4 th ed.). New York: Freeman.
- Anderson-Inman, L.(1986). Bridging the gap: Student-centered strategies for promoting the transfer of learning. *Exceptional Children*, 52, 562-572.
- Bilingsley, B. S. & Wildman, T. M.(1990). Facilitating reading comprehension in learning disabled student: Metacognitive goals and instructional strategies. *Remedial and Special Education*, 11(2), 18-31.
- Butler, D. (1997). The roles Setting and self-monitoring in student's self-regulated engagement in tasks. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago*.
- Cole, C., & Bambara, L. (1992). Issues surrounding the use of Self-management interventions in the schools. *School Psychology Review*, 21, 193-201.
- Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE." *Learning Disability Quarterly*, 14 ,123 –138.
- Feldt, R. ,Byrne, K., & Bial, C. (1996). Use of guided design to facilitate strategic reading. *Reading Improvement*, 33, 136-142.



- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1992). *Educational psychology* (5 th ed.). Houghton Mifflin.
- Gajeria, M., & Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities, *Exceptional Children*, 58, 508-516.
- Gersten, R. Fuchs, L. S. , Williams, J. P. , & Baker, S. (2001). Teaching comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Graham, L., & Wong, B.Y. L. (1993). Comparing two modes of teaching a question answering strategies for enhancing reading comprehension: Didactic and self-instructional training. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 270-279.
- Graham, S., Harris, K.R. & Ried, R. (1992). Developing Self-regulated learners. *Focus on Exceptional Children*, 24, 1-16.
- Huber, J. A. (2004). A closer look at SQ3R. *Reading Improvement*, 41, 108-113.
- Jitendra, A. K., Cole, C., Hoppes, M. K., & Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14, 379-396.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of summarization strategy and self monitoring instruction. *Journal of Special Education*, 34, 127-139.

- Masteropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities: 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18, 197-213.
- McCormick, S., & Cooper, J. O. (1991). Can SQ3R facilitate secondary learning disabled students' literal comprehension of expository text? Three experiments. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 12, 239-271.
- McDougall, D. (1998). Research on Self-management techniques used by students with disabilities in general education setting: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 19, 310-320.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Palincsar, A. S. (1986). Metacognitive strategy Instruction. *Exceptional Children*, 53, 124-188.
- Paris, S. G., & Newman, R.S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 87-102.
- Paris, S.G., & Winogard, P. (1990). How metacognition can promote academic Learning and Instruction. In B. F. Jones & L. Idol (eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, N. J. Erlbaum.

- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, & R. Barr (Eds), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 545-561). Mahwah, N. G: Erlbaum.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- Potter, R. L. (1999). Technical reading in the middle school . *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 456, 7-56.
- Sakta, G. G. (1999). SQRC: A strategy for guiding reading and higher level thinking. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(4), 265-269.
- Sawyer, R. J., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, Strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84, 340-352.
- Schumaker, J., Deshler, D., Alley, G., Warner, M., & Denton, P. (1984). Multipass: A learning strategy for improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 5, 295-304.
- Shapiro, E. S., & Cole, C. L. (1994). *Behavior Change in the Classroom: Self-management interventions*. New York: Guilford.
- Thomas, E. L., & Robinson, H. A. (1972). *Improving reading in every class: A sourcebook for teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Topping, D. H., & McManus, R. A. (2002). A culture of literacy in science . *Educational Leadership*, 60(3), 30-33.
- Woolfolk, A. E. (1995) *Educational psychology* (6 th ed.). Boston: Allyn and Bacon.