

تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی در دانش آموزان دارای مشکل درک خواندن

آذر پاکدامن ساوجی - عضو هیات علمی دانشگاه الزهرا



یادگیری خواندن یکی از مهمترین مهارتهایی است که کودکان در مقطع ابتدایی به آن دست می‌یابند و خواندن، مبنایی برای بیشتر کوششهای تحصیلی آینده آنها خواهد بود (استیونس^۱ و همکاران، ۱۹۹۱). بدون توانایی خواندن احتمال بالقوه پیشرفت کودک در همه برنامه‌های درسی کاهش می‌یابد (گلاور^۲ و همکاران، ۱۹۹۰، ترجمه خرازی، ۱۳۷۷). خواندن فرآیندی پیچیده و عالی است که اجزای بسیار متفاوتی را در بر می‌گیرد. اکثر مهارتهای

خواندن را می توان در طبقه تحلیل کلمه^۳ یا مهارت‌های درک مطلب^۴ جای داد، با این حال هدف نهایی خواندن درک مطلب است (میرزو و پاریس^۵، ۱۹۷۸). کلاین^۶ (۱۹۸۸) درک مطلب را به عنوان "عمل استفاده از دانش و مهارت‌های فرد برای پردازش اطلاعات موجود در متن" تعریف می کند (به نقل از کلاین و همکاران، ۱۹۹۱، ص ۱۶۴). همه خوانندگان گاهی اوقات با متن هایی برخورد می کنند که در درک قسمتی از آن دچار مشکل می شوند. برای مثال، افراد ممکن است یک متن علمی پیشرفته را بخوانند و با اینکه تک تک لغات آن را به درستی خوانده اند، هیچ فهمی از عقیده نویسنده به دست نیاورند. اگر چه این امر به ندرت برای افراد عادی رخ می دهد، ولی افرادی که دارای ناتوانی درک مطلب^۷ هستند اغلب با این مسأله روبرو هستند (جرم^۸، ۱۹۸۵). طبق گزارش (آکھیل و گارنهام^۹، ۱۹۸۸) در حدود ۱۰ درصد از کودکان با مهارت‌های رمزگردانی طبیعی دارای نقص مهم در درک مطلب هستند. لازم به ذکر است که در اینجا کودکان دارای مشکلات جدی تر که معمولاً بر چسب نارساخوان^{۱۰} می خورند، مورد نظر نیستند و تأکید بر کودکانی است که صرفاً در درک مطلب ضعیف هستند. این کودکان اغلب یا شناخته نمی شوند و یا اگر



شناخته شوند، آموزشی که به طور قابل ملاحظه بتواند به آنها در درک مطلب کمک کند ارایه نمی شود (آکھیل و گارنهام، ۱۹۸۸).

اغلب فرض می شود افرادی که می توانند لغات را بخوانند به مهارت‌های خواندن تسلط دارند و به مهارت‌های بیشتری که در درک مطلب ضروری است کمتر توجه می شود. از این رو تأکید تحقیقات گذشته بر آموزش لغت شناسی و مهارت‌های رمزگردانی در درک مطلب بوده است و به جنبه های شناختی در درک مطلب کمتر توجه شده است. اخیراً با توسعه روان شناسی شناختی^{۱۱}، تحقیقات برجسته های شناختی در درک مطلب تأکید دارند.

تحقیقات متعددی به وسیله روان شناسان شناختی در مورد فرآیند خواندن صورت گرفته است و اکنون باور محققان بر این است که خواندن شامل تعامل میان فرآیندهای ادراکی، دانش و مهارت‌های شناختی^{۱۲} و فراشناختی^{۱۳} است (میرزو و پاریس، ۱۹۷۸).

استیونس و همکاران (۱۹۹۱) در این مورد اظهار می دارند که تحقیقات در روان شناسی شناختی بیانگر اهمیت مؤلفه های فراشناخت^{۱۴} در درک مطلب خواندن است.

فراشناخت به عنوان آگاهی فرد





تحقیقات بسیاری در مورد تعیین تأثیر این آموزشها بر درک مطلب خواندن انجام گرفته است. برخی از محققان اثرات آموزش راهبردهای مجزا (برای مثال، مالون و ماستروپیری^{۲۷}، ۱۹۹۲) و برخی دیگر اثرات آموزش مجموعه‌ای از راهبردها (برای مثال، کراس^{۲۸}، و پاریس، ۱۹۸۸، پاریس و جاکویز^{۲۹}، ۱۹۸۴، پاریس و همکاران، ۱۹۸۴، پالینکسار^{۳۰}، و براون، ۱۹۸۴) را بر درک مطلب خواندن مورد بررسی قرار داده‌اند (برای مثال، پاریس و همکاران، ۱۹۸۴، ملوث^{۳۱}، ۱۹۹۰، پاینه و مینینگ^{۳۲}، ۱۹۹۲، کینونن و وراس^{۳۳}، ۱۹۹۵، هودج^{۳۴}، و همکاران، تیلور و فریه^{۳۵}، ۱۹۹۲، متولی، ۱۳۷۶)، برخی دیگر اثرات آموزش راهبردهای فراشناختی را بر درک مطلب افراد دارای ناتوانی یادگیری مورد مطالعه قرار داده‌اند (برای مثال، مالون و ماستروپیری، ۱۹۹۲، ماستروپیری و اسکراج^{۳۶}، ۱۹۹۷، جیتندرا^{۳۷} و همکاران، ۱۹۹۸) و برخی از محققان اثرات آموزش راهبردی را به طور ویژه بر روی افراد دارای مشکلات خواندن و درک مطلب مورد مشاهده قرار داده‌اند (برای مثال، اوشیا^{۳۸}، و اوشیا، ۱۹۹۴، پالینکسار و براون، ۱۹۸۴، گراوس^{۳۹}، ۱۹۸۶). یافته مشترک مطالعات مذکور مبین تأثیر مثبت آموزش راهبردهای فراشناختی بر عملکرد

زیادی را برای آن دسته از مهارتهای فراشناختی که مستلزم درک مطلب خواندن مؤثر می‌باشد، ابداع کرده‌اند. آموزش راهبردهای فراشناختی بر آموزش بازبینی و ارزیابی استفاده از راهبردهای شناختی تکیه دارد (لاپر^{۴۱}، ۱۹۸۲، به نقل از کله و چان^{۴۲}، ۱۹۹۰، ترجمه ماهر، ۱۳۷۲) و شامل آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی^{۴۳} نظارت^{۴۴} و تنظیم^{۴۵} تفکر می‌باشد. در زمینه خواندن، برنامه‌ریزی شامل تعیین اهداف برای مطالعه و تحلیل چگونگی مواجهه با تکلیف یادگیری، نظارت شامل پیگیری توجه در هنگام مطالعه و ارزیابی درک و فهم خواندن و تنظیم شامل تغییر رفتار خواندن به منظور جبران نقایص درک و فهم می‌شود (دمبو^{۴۶}، ۱۹۹۴).

نسبت به فرآیندها و راهبردهای شناختی (مسترز^{۴۵}، ۱۹۸۱، به نقل از فلاول^{۴۶}، ۱۹۸۵)، تفکر در باره تفکر (براون^{۴۷}، ۱۹۸۴، به نقل از گلاور و برونینگ^{۴۸}، ۱۹۹۰، ترجمه خرازی، ۱۳۷۵) و هرگونه دانش یا فعالیت شناختی که موضوع آن هر جنبه‌ای از اقدامات شناختی یا تنظیم شناخت می‌باشد (فلاول، ۱۹۸۵) تعریف شده است و از آن جهت فراشناخت نامیده می‌شود که معنای اصلی‌اش "شناخت در مورد شناخت" است (فلاول، ۱۹۸۸، ترجمه ماهر، ۱۳۷۷). معلوم شده است افرادی که در خواندن دچار مشکل هستند در بسیاری از جنبه‌های خواندن دارای نقایص فراشناختی هستند (بیکر^{۴۹}، ۱۹۸۲، به نقل از هترینگتون و پارک^{۵۰}، ۱۹۸۸، ترجمه طهوریان و همکاران، ۱۳۷۳).

محققان برنامه‌های آموزشی

درک مطلب آزمودنیها بوده است. اما پژوهشی که تأثیر آموزش برنامه منسجمی از راهبردهای فراشناختی (شامل برنامه ریزی، نظارت و تنظیم) را در درک مطلب دانش آموزان با مشکل درک خواندن مورد مطالعه قرار دهد و تفاوت‌های جنسیتی را در زمینه تأثیرپذیری از این آموزشها مورد نظر قرار دهد، در ادبیات پژوهشی یافت نشد. پژوهش حاضر با هدف بررسی این فرضیه که "آموزش راهبردهای فراشناختی موجب بهبود درک مطلب دانش آموزان با مشکل درک خواندن می شود" و پاسخگویی به این سؤال که "آیا تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب دانش آموزان دختر و پسر با مشکل درک خواندن متفاوت است؟" طراحی شده است.

آزمودنیها

آزمودنیهای این پژوهش را ۶۰ دانش آموز (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) پایه چهارم ابتدایی که در سال تحصیلی ۱۳۷۸-۷۹ در مدارس عادی شهر تهران مشغول به تحصیل می باشند، تشکیل می دهند. این افراد دارای هوش متوسط (میانگین بهره هوشی ۹۷ و دامنه بهره هوشی بین ۸۶ تا ۱۱۲) بوده، سن تقویمی آنان به طور متوسط ۹ سال و ۱۱ ماه (دامنه سنی بین ۹ سال و ۷ ماه تا ۱۰ سال و ۴ ماه) می باشد و زبان اصلی آنها زبان

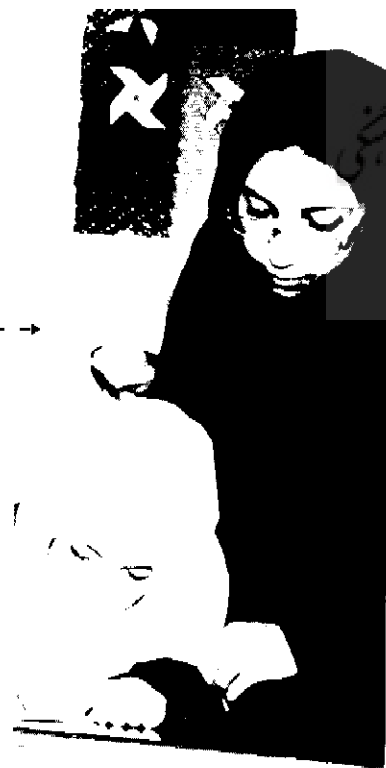
فارسی است. این افراد دارای توانایی بهنجار خواندن کلمات و در عین حال مشکلاتی در درک مطلب می باشند؛ بدین معنی که این دانش آموزان قادر به رمزگشایی لغات هستند، اما مهارت استفاده از خواندن کلمات برای دریافت معنا از متن را دارا نمی باشند.

روش اجرا

به منظور انتخاب دانش آموزان با مشکل درک خواندن در ابتدا با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای^{۲۰}، ۵۱۲ دانش آموز پایه چهارم ابتدایی (۲۴۱ پسر و ۲۷۱ دختر) از مدارس عادی شهر تهران انتخاب شدند. آزمون درک مطلب بر روی تمامی دانش آموزان انتخاب شده اجرا گردید و افرادی که نمره آنان در آزمون مساوی یا کمتر از ۵۰٪ نمره کل بود، انتخاب شدند. افراد منتخب از نظر سن تقویمی، بهره هوشی، زبان اصلی و توانایی خواندن کلمات کنترل شدند. پس از این بررسی‌ها گروه نمونه شامل ۶۰ نفر (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) به طور تصادفی به گروه آزمایشی (۱۵ پسر و ۱۵ دختر) و گروه کنترل (۱۵ پسر و ۱۵ دختر) منتسب شدند.

گروه آزمایشی به مدت ۲ ماه تحت آموزش راهبردهای فراشناختی قرار گرفت. آموزش راهبردهای فراشناختی، آموزشهایی جهت برنامه ریزی،

نظارت و تنظیم تفکر فرد به هنگام خواندن می باشد. این آموزشها با توجه به رویکرد پردازش اطلاعات به درک مطلب که توسط دمبو (۱۹۹۴) ارائه شده است، انتخاب شده اند. آموزش این راهبردها از طریق آموزش مجموعه‌ای از تکنیکهای خواندن (از جمله تعیین اهداف خواندن^{۲۱}، تمرکز توجه^{۲۲}، پیش مرور متن^{۲۳}، خط کشیدن زیر مطالب^{۲۴}، یادداشت برداری^{۲۵}، خلاصه کردن^{۲۶}، سؤال کردن^{۲۷}، خود پرشی^{۲۸}، تنظیم سرعت خواندن^{۲۹} و بازرسی مجدد متن^{۳۰}) انجام گرفته است. این آموزشها در ماههای دی و بهمن ۱۳۷۸ به صورت هفتگی و در ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای جمعاً به مدت ۳۶۰ دقیقه در ۸ گروه





کوچک (بین ۲ تا ۵ نفر) ارایه شد. هر یک از گروههای آموزشی در مدرسه محل تحصیل خود آزمودنیها تشکیل می شد. گروه کنترل در این مدت با آزمایشگر هیچ ارتباطی نداشتند و آموزش راهبردهای فراشناختی را دریافت نمی کردند. دو هفته پس از اتمام آموزشها، پس آزمون درک مطلب، بر روی تمامی آزمودنیها اجرا گردید و داده ها جهت تجزیه و تحلیل جمع آوری شد.

ابزار

۱- آزمون درک مطلب خواندن. آزمون درک مطلب مورد استفاده در این تحقیق بخشی از آزمونی است که توسط مهرنژاد (۱۳۷۸) ساخته شده است. آزمون شامل ۳ متن کوتاه داستانی می باشد که از هر متن ۴ سؤال تشریحی استخراج شده است. این آزمون در کل ۱۸ نمره و پاسخ هر سؤال ۷/۵ نمره دارد. سیستم نمره گذاری به این طریق است که اگر آزمودنی

قسمتی از پاسخ سؤال را داده باشد و پاسخ وی کامل نباشد، ۰/۵ نمره می گیرد؛ اگر پاسخ آزمودنی کامل باشد ولی عیناً از جملات و عبارات متن برای پاسخگویی استفاده کرده باشد ۱ نمره می گیرد و اگر پاسخ آزمودنی کامل باشد و با استفاده از جملات و عبارات خودش به سؤال پاسخ داده باشد، ۷/۵ نمره به وی تعلق می گیرد.

جهت بررسی ویژگیهای روانسنجی^{۵۱} آزمون، اعتبار^{۵۲} آزمون از طریق اعتبار محتوایی^{۵۳} و با استفاده از نظر متخصصان (اساتید راهنما و مشاور) به دست آمده و ضریب قابلیت اعتماد^{۵۴} آزمون با استفاده از روش باز آزمایی^{۵۵} - به فاصله ۲ هفته - معادل ۰/۸۹ محاسبه گردیده است.

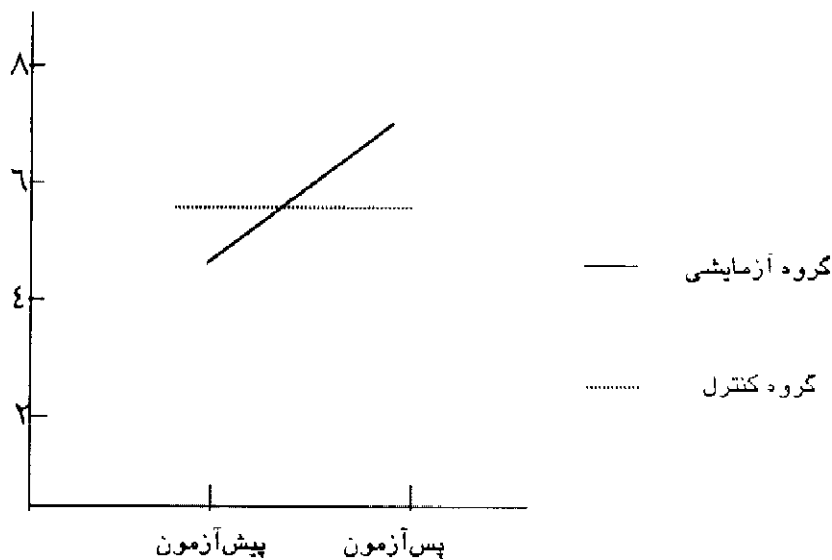
۲- آزمون هوشی کتل^{۵۶} (فرم B). آزمون نابسته به فرهنگ ۵۷ کتل، آزمون غیر کلامی است که از ۴ خرده آزمون (آزمون فرعی) تشکیل شده که ترتیب و زمان اجرای هریک از آنها به شرح زیر است:

خرده آزمون اول: سریها، ۱۲ سؤال، ۳ دقیقه. خرده آزمون دوم: طبقه بندی ها، شرایط، ۱۴ سؤال، ۴ دقیقه. سوم: ماتریسها، ۱۲ سؤال، ۳ دقیقه. خرده آزمون چهارم: شرایط، ۸ سؤال، ۴ دقیقه. این آزمون به چهار شیوه با محدودیت زمانی یا بدون محدودیت زمانی، انفرادی یا گروهی - قابل اجرا است (گنجی، ۱۳۶۸). در تحقیق حاضر این آزمون با محدودیت زمانی و به صورت گروهی اجرا شده است.

۳- فرم سنجش توانایی خواندن کلمات. این فرم شامل متنی در حدود ۱۵۰ کلمه است که از بخش انتهایی کتابهای درسی - فارسی، تعلیمات دینی، تعلیمات اجتماعی و علوم تجربی - پایه چهارم ابتدایی (که در هنگام اجرای تحقیق هنوز به دانش آموزان تدریس نشده بود) انتخاب شده است. به منظور بررسی

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات گروه آزمایشی و کنترل در پیش آزمون درک مطلب

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	پس آزمون
آزمایشی	۳۰	۴/۶۳	۱/۳۳	۷/۳۱	۱/۸۱
کنترل	۳۰	۵/۴۰	۱/۶۲	۵/۵۴	۱/۷۳



نمودار ۱. اثر متقابل گروه و آزمون در عملکرد درک مطلب خواندن

توانایی خواندن، از هر یک از دانش آموزان خواسته می شود که متن را بخواند و در هنگام خواندن متن تعداد و چگونگی اشتباهات با توجه به فرم نشانگان نارساخوانی (اختلال خواندن) توسط آزمونگر یادداشت می شود. افرادی که قادر به رمز گشایی بیش از ۹۰٪ کلمات متن باشند به عنوان افراد دارای توانایی بهنجار خواندن کلمات تشخیص داده می شوند.

۳- فرم نشانگان نارساخوانی (اختلال خواندن). این فرم که توسط بذرافشان مقدم (۱۳۷۶) ساخته شده است شامل ۱۵ سؤال در مورد نحوه خواندن دانش آموزان است که به هنگام خواندن فرم سنجش توانایی خواندن کلمات، توسط آزمونگر به صورت بلی یا خیر علامت گذاری می شود. دانش آموزانی که در ۹۰٪ موارد مشکلی در زمینه خواندن نشان نمی دهند به عنوان افراد دارای توانایی بهنجار خواندن کلمات تشخیص داده می شوند.

نتایج

به منظور بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب دانش آموزان میانگین عملکرد گروههای آزمایشی و کنترل در پیش آزمون و پس آزمون درک مطلب مورد مقایسه قرار گرفته است که نتایج آن در جدول

۱ آورده شده است. مقایسه میانگین عملکرد آزمودنیهای گروه آزمایشی و کنترل در پیش آزمون و پس آزمون درک مطلب نشان دهنده افزایش عملکرد هر دو گروه در پس آزمون می باشد. در حالیکه میانگین عملکرد گروه آزمایشی از نقطه ۴/۶۳ در پیش آزمون به نقطه ۷/۳۱ در پس آزمون رسیده است و ۲/۶۸ نمره افزایش داشته است، میانگین عملکرد گروه کنترل تنها ۰/۱۴ نمره افزایش داشته است و از نقطه ۵/۴۰ در پیش آزمون به نقطه ۵/۵۴ در پس آزمون رسیده است.

به منظور بررسی میزان معناداری تفاوت‌های مشاهده شده بین میانگینها از تحلیل اندازه گیریهای مکرر^{۵۸} استفاده شده است.

نتایج نشان می دهد که اثر اصلی آزمون و اثر تعاملی گروه با آزمون در سطح $p < 0.01$ معنادار است و اثر تعاملی جنس با آزمون نزدیک به معناداری 0.1

۰ p در ارتباط با معناداری اثر اصلی آزمون مقایسه میانگینها نشان می دهد که بدون توجه به گروه و جنس، آزمودنیها در پس آزمون درک مطلب عملکرد بهتری نسبت به پیش آزمون داشته اند، به طوری که میانگین عملکرد آزمودنیها از نقطه ۵/۰۱ در پیش آزمون به نقطه ۶/۴۲ در پس آزمون رسیده است و ۱/۴۱ نمره افزایش داشته است.

از آنجا که نتایج حاصل از تحلیل اندازه گیری های مکرر نشان دهنده معناداری اثر متقابل گروه با آزمون می باشد، به منظور بررسی این اثر، تصویر آن در نمودار ۱ آمده است.

مقایسه منحنی عملکرد گروه آزمایشی با گروه کنترل نشان می دهد که گروه آزمایشی تحت تأثیر متغیر مستقل به طور آشکاری بالاتر از گروه کنترل عمل نموده است و در حالیکه گروه آزمایشی در پیش آزمون در





گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پسر	۳۰	۴/۸۲	۱/۴۳	۵/۹۴	۱/۶۸
دختر	۳۰	۵/۲۱	۱/۶۰	۶/۹۱	۲/۱۵

جدول ۲ میانگین انحراف معیار نمرات آزمودنیهای پسر و دختر در پیش آزمون و پس آزمون درک مطلب

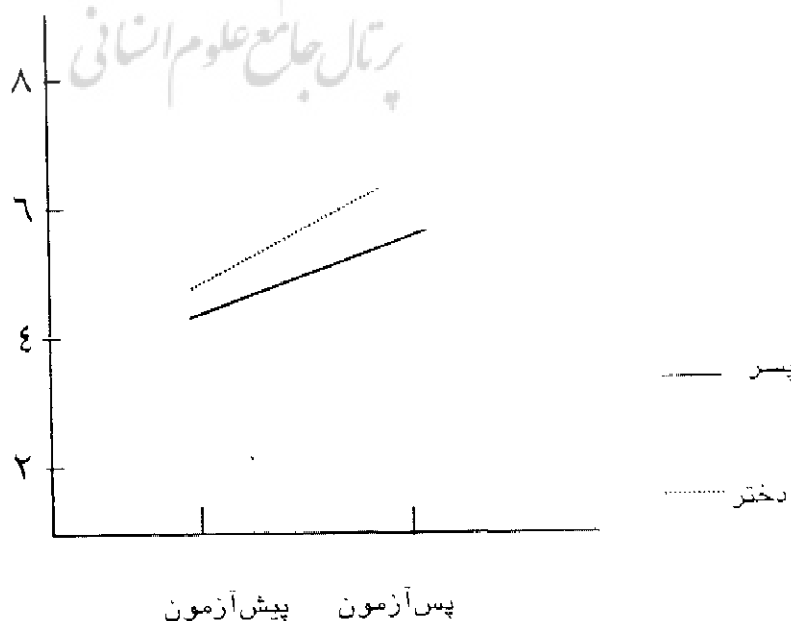
مطلب داشته است. از طرف دیگر اثر آزمون در گروه کنترل معنادار نمی باشد. مقایسه میانگینها نشان می دهد که میانگین عملکرد گروه کنترل در پس آزمون درک مطلب اندکی بالاتر از پیش آزمون است ولی این تفاوت معنادار نمی باشد. لازم به ذکر است که به منظور بررسی اثرهای ساده بین گروهی با استفاده از تحلیل واریانس یک راهه از تقریب شده استفاده شده است (نگاه به واینر^{۵۹}، ۱۹۷۱، ترجمه سرمد و اسفندیاری، ۱۳۷۱، ص ۶۰۹).

نتایج نشان می دهد که بین میانگین عملکرد گروه آزمایشی و گروه کنترل در پیش آزمون درک مطلب تفاوت معناداری وجود ندارد در حالیکه این تفاوتها در پس آزمون درک مطلب معنادار است. این یافته ها فرضیه اساسی پژوهش حاضر را که "آموزش راهبردهای فراشناختی موجب بهبود درک مطلب دانش آموزان با

بررسی اثرهای بین گروهی در پیش آزمون و پس آزمون به طور جداگانه انجام گرفته است. نتایج نشان می دهد که اثر آزمون در گروه آزمایشی در سطح $p < 0.01$ معنادار می باشد. مقایسه میانگینها نشان می دهد که گروه آزمایشی در پس آزمون درک مطلب به طور معناداری عملکرد بهتری نسبت به پیش آزمون درک

نقطه ای پایین تر از گروه کنترل قرار داشته، در پس آزمون به نقطه بالاتر از گروه کنترل رسیده است. از آنجا که اثر متقابل گروه با آزمون معنادار می باشد، از این رو کافی است که اثرهای ساده را مورد بررسی قرار دهیم؛ بدین منظور، ۲۰ تحلیل اندازه گیری مکرر برای بررسی اثرهای درون گروهی هر گروه به تنهایی و ۲ تحلیل واریانس یک راهه برای

نمودار ۲. اثر متقابل جنس و آزمون



مشکل درک خواندن می شود. مورد تأیید قرار می دهد. به منظور بررسی تفاوت‌های جنسیتی در درک مطلب و تأثیرپذیری از آزمون راهبردهای فراشناختی، میانگین عملکرد پسران و دختران گروه نمونه در پیش آزمون و پس آزمون درک مطلب مورد

داشته است و از نقطه ۵/۲۱ در پیش آزمون به نقطه ۶/۹۱ در پس آزمون رسیده است. به منظور بررسی میزان معناداری تفاوت‌های مشاهده شده از نتایج تحلیل اندازه‌گیری‌هایی مکرر استفاده شده است. نتایج نشان می‌دهد که اثر متقابل جنس

آزمون در گروه پسران در سطح $p < 0/01$ در گروه دختران در سطح $p < 0/0001$ معنادار می‌باشد؛ بدین معنی که هم دختران و هم پسران در پس آزمون درک مطلب عملکرد بهتری نسبت به پیش آزمون داشته‌اند.

سطح تعبیر	درجات آزادی	مجموع مجزورات	میانگین مجزورات	آمشاهده شده	سطح معناداری f
پسران					
آزمون	۱	۱۸/۷۰	۱۸/۷۰	۱۲/۹۸	۰/۰۰۱
خطا	۲۹	۴۶/۸۰	۱/۴۴		
دختران					
آزمون	۱	۴۲/۳۵	۴۲/۳۵	۲۴/۶۱	۰/۰۰۰
خطا	۲۹	۵۱/۰۹			

جدول ۳ تحلیل اندازه‌گیری مکرر برای بررسی اثرهای ساده درون گروهی پسران و دختران

مقایسه قرار گرفته است که نتایج آن در جدول ۲ آورده شده است. مقایسه میانگین عملکرد آزمودنیهای پسر و دختر در پیش آزمون و پس آزمون نشان دهنده افزایش عملکرد آزمودنیهای هر دو گروه در پس آزمون می‌باشد. در حالیکه میانگین عملکرد پسران از نقطه ۴/۸۲ در پیش آزمون به نقطه ۵/۹۴ در پس آزمون رسیده است و ۱/۱۲ نمره افزایش داشته است. میانگین عملکرد دختران ۱/۷۷ نمره افزایش

با آزمون نزدیک به معناداری است. به منظور بررسی این اثر، تصویر آن در نمودار ۲ آمده است. به منظور بررسی اثرهای ساده اصلی برای اثر متقابل جنس با آزمون، ۲ تحلیل اندازه‌گیری مکرر برای بررسی اثرهای درون گروهی هر جنس به تنهایی و ۲ تحلیل وریانس یک راهه برای بررسی اثرهای بین گروهی دو جنس در پیش آزمون و پس آزمون به طور جداگانه انجام گرفته است. نتایج نشان می‌دهد که اثر

همچنین نتایج نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده در پیش آزمون معنادار نیست در حالیکه در پس آزمون در سطح $p < 0/05$ معنادار می‌باشد؛ مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که عملکرد دختران در پس آزمون درک مطلب به طور معناداری بالاتر از عملکرد پسران است. بنابراین در پاسخگویی به سوال پژوهش حاضر باید گفت که به نظر می‌رسد دختران بهره بیشتری از آموزش راهبردهای فراشناختی





دریافت کرده اند و با آنکه عملکرد آنان در پیش آزمون درک مطلب خواندن تفاوت معناداری با عملکرد پسران نداشته است، با دریافت آموزشها بر آنها سبقت گرفته و در پس آزمون به تفاوت معناداری در میانگین عملکرد دست یافته اند.

بحث

فرضیه اصلی تحقیق حاضر عبارت از این است که آموزش راهبردهای فراشناختی موجب بهبود عملکرد دانش آموزان دارای مشکل درک خواندن در تکالیف درک مطلب می شود.

یافته های به دست آمده به طور وضوح نشان می دهد که این راهبردهای توانمند به دانش آموزان دارای مشکل درک خواندن آموزش داده شود و به بهبود درک مطلب آنان

منجر گردد. این یافته ها نقش مهمی را که نظریه های یادگیری به فراشناخت استناد می دهند، مورد حمایت قرار می دهد؛ آموزش تکنیکهای خواندن (از قبیل: مرور سطحی، یادداشت برداری، خط کشیدن زیر مطالب، خلاصه کردن، مرور، باز خوانی و پیگردی متن) همراه با توضیحاتی در مورد چگونگی و چرایی از آنها منجر به افزایش دانش و کنترل فراشناختی دانش آموزان به هنگام خواندن می شود.

در موقعیت آزمایشی دانش فراشناختی دانش آموزان افزایش می یابد و دانش آموزان یاد می گیرند که چگونه فعالیت خواندن خود را برنامه ریزی، نظارت و تنظیم کنند. آموزش، راهبردهای فراشناختی دانش آموزان به هنگام فعالیت خواندن را ارتقا می بخشد. پاریس و جاکوبز (۱۹۸۴) در مطالعه خود با اندازه گیری آگاهی خواندن

دانش آموزان قبل و بعد از اجرای برنامه آموزش راهبردهای فراشناختی نشان دادند که گروه آزمایشی پس از دریافت برنامه آموزشی به طور معناداری نسبت به گروه کنترل در باره اهداف خواندن و راهبردها آگاهترند و کودکانی که آگاهی خواندن بالاتری داشتند، نمرات بالاتری را در درک مطلب دریافت کردند.

همچنین، نتایج تحقیق حاضر نکات نظری در مورد دانش آموزان دارای مشکل خواندن را که خاطر نشان می سازد این دانش آموزان دارای نقایص مهمی در توجه و پردازش اطلاعات به هنگام خواندن هستند (برای مثال، سی سای^۶، ۱۹۸۷، به نقل از مالون و ماستروپیری، ۱۹۹۲)، مورد حمایت قرار می دهد؛ چرا که بخش مهمی از آموزش راهبردهای فراشناختی منوط به تمرکز توجه به هنگام خواندن و





توجه به نکات کلیدی و ایده اصلی متن است که مستلزم پردازش اطلاعات در سطح عمیق تر می باشد.

آموزش راهبردهای فراشناختی دانش آموزان را از یک خواننده منفعل به صورت یک خواننده فعال در می آورد که در تعامل فعال با متن قرار می گیرند و در نتیجه استفاده از راهبردها به هنگام خواندن، درک مطلب آنان بهبود می یابد.

یافته های پژوهش حاضر با نتایج حاصل از مطالعات متعددی که اثر آموزش راهبردهای فراشناختی را بر درک مطلب مورد بررسی قرار داده اند، همخوانی دارد (برای مثال، پاریس و همکاران، ۱۹۸۴، پالینکسار و براون، ۱۹۸۴، گراوس، ۱۹۸۶، ملوث، ۱۹۹۰، هودج و همکاران، ۱۹۹۲، مالون و ماسترو پیری، ۱۹۹۲، شاینهو مینینگ، ۱۹۹۲، تیلور و فریه، ۱۹۹۲، اوشیا و اوشیا، ۱۹۹۴، کینون و

واراس، ۱۹۹۵، ماسترو و اسکراج، ۱۹۹۷، جیتندرا و همکاران، ۱۹۹۸، متولی، ۱۳۷۶).

در ارتباط با بررسی تفاوت های جنسیتی در زمینه تأثیرپذیری از آموزش راهبردهای فراشناختی، یافته ها نشان می دهد که دختران دارای مشکل درک خواندن نسبت به پسران این گروه، از آموزش راهبردها بهره بیشتری برده اند و با آنکه عملکرد آنان در پیش آزمون درک مطلب تفاوت معناداری با عملکرد پسران نداشته است، با دریافت آموزشها بر آنها سبقت گرفته و در پس آزمون به تفاوت معناداری در میانگین عملکرد دست یافته اند.

به نظر می رسد که این یافته ها با توجه به همجنس بودن آزمایشگر با آزمودنیهای دختر قابل تبیین است، چرا که بخش مهمی از آموزش فراشناختی از طریق مدل

سازی ارایه می شود و به گفته بندورا (۱۹۷۷) به نقل از هرگنهان و السون (۱۹۹۳)، ترجمه سیف، (۱۳۷۶) هم جنس بودن یک عامل مهم در پذیرش الگو از سوی الگو گیرنده است. همچنین، دانش آموزان دختر طی مراحل آموزشی ارتباط عاطفی قوی تری را با آزمایشگر برقرار کردند که خود لازمه یادگیری مؤثر است. بنابراین، تفاوت های جنسیتی مشاهده شده بایستی با احتیاط تفسیر شود و پژوهش بیشتر در این حوزه ضروری می نماید.

با توجه به اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی در بهبود عملکرد آزمودنیهای مطالعه حاضر آموزش این راهبردها می تواند به عنوان یک روش مفید در رفع مشکلات درک خواندن دانش آموزان در اختیار متخصصان و مربیان قرار گیرد.



زیر نویس:

۱- Stevens	۲۲- Cole chan	۴۴- Previewing text
۲- Glover	۲۳- Planning	۴۵- Undenning
۳- Word analysis	۲۴- Monitong	۴۶- Note taking
۴- Comprehension	۲۵- Regulating	۴۷- Summarization
۵- Myers pars	۲۶- Dembo	۴۸- Questioning
۶- Klein	۲۷- Malone Mastropieri	۴۹- Self- Questioning
۷- Comprehension disability	۲۸- Cross	۵۰- Adjusting reading rate
۸- Jorm	۲۹- Jacobs	۵۱- Text reinspection
۹- Oakhill Garnham	۳۰- palincsar	۵۲- Psychometrics
۱۰- Dyslexic	۳۱- Meloth	۵۳- validity
۱۱- Cognitive psychology	۳۲- Payne Manning	۵۴- Content validity
۱۲ Cognitive skills	۳۳- Kinnunen Vaura	۴۵- Reliability
۱۳- Metacognitive skills	۳۴- Hodge	۵۵- Test Retest
۱۴ Metacognition	۳۵- Tylor frye	۵۶- Cattell
۱۵- Masters	۳۶- Scruggs	۵۷- Culture Free Test
۱۶ Flavell	۳۷- Jitendra	۵۸- Repeated measures
۱۷- Brown	۳۸- O, shea	۵۹- Winner
۱۸- Bruning	۳۹- Graves	۶۰- Ceci
۱۹ Baker	۴۰- Multi- stage Sampling	۶۱- Bandura
۲۰- Hetherington park	۴۱- Setting Goals	۶۲- Hergenhahn Olson
۲۱ Loper	۴۲- Focusing attention	

منابع:

- بذرافشان مقدم، احمد (۱۳۷۶). بررسی میزان شیوع نارسایی و نارساخواری و نارسا نویسی در بین دانش آموزان دختر و پسر پایه های دوم و سوم ابتدایی شهر مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- فلاول، جی. اچ. (۱۹۸۸). رشد شناختی، ترجمه فرهاد ماهر (۱۳۷۷). تهران: رشد.
- کله، بی. و چان، ال. (۱۹۹۰). روشها و راهبردها در تعلیم و تربیت کودکان استثنایی، ترجمه فرهاد ماهر (۱۳۷۲). تهران: قومس
- گلاور، جی. ای. و برونینگ، آر. اچ. (۱۹۹۰). روان شناسی تربیتی: اصول و کاربرد آن، ترجمه علینقی خرازی (۱۳۷۵). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- گلاور، جی. ای. رانینگ، آر. آر. و برونینگ، ا. اچ. (۱۹۹۰). روان شناسی شناختی برای معلمان، ترجمه علینقی خرازی (۱۳۷۷). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- گنجی، حمزه. (۱۳۶۸). از مونهای روانی: مبانی نظری و عملی. مشهد: استان قدس رضوی.
- متولی، محمد. (۱۳۷۶). بررسی تاثیر آموزش راهبردهای فراسناختی بر خواندن، درک مطلب و سرعت یادگیری دانش آموزان کلاسهای اول دبیرستانی دخترانه شهرستان فردوس. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی.
- مهرنژاد، هایده. (۱۳۷۸). بررسی ارتباط و نقش فراسناخت در درک مطلب خواندن دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.
- واینر، بی. جی. (۱۹۷۱). اصول آماری در طرح آزمایشها (جلد دوم)، ترجمه زهره سرمد و مهناش اسفندیاری (۱۳۷۱). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- هترینگتون، ای. ام. م. بارک، اس. دی. (۱۹۸۸). زبان شناسی کودک از دیدگاه معاصر (جلد اول). ترجمه جواد طهوبیان و همکاران (۱۳۷۳). مشهد: استان قدس رضوی.
- هرکتهان، بی. آر. والسون، ام. اچ. (۱۹۹۳). مقدمه ای بر نظریه های یادگیری، ترجمه علی اکبر سیب (۱۳۷۶) تهران: دیران.

- Cross, D.R., & Paris, S.G. (1988). Developmental and instructional analysis of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80, 131-142.
- Dembo, M.H. (1994). *Applying educational psychology* (5th ed.). New York: Longman.
- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive development*. Englewoodcliffs, NJ: Prentice Hall.
- Graves, A.W. (1986). Effects of direct instruction and meta-cognitive training on finding main ideas. *Learning Disabilities Research*, 1(2), 90-96.
- Hodge, L.A., Patmei, B.C., & Scott, D. (1992). Meta-cognition training in cooperative groups on the reading comprehension and vocabulary of at-risk middle school college students. *Journal*, 26, 440-448.
- Juender, A.K., Cole, C.L., & Haggis, M.K. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school student with learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(2), 379-396.
- Jorm, A.F. (1985). *The psychology of reading and spelling disabilities* (2nd ed.). Great Britain: Routledge.
- Kanninen, R., & Vuoruk, M. (1995). Comprehension monitoring and the level of comprehension in high-and-low achieving primary school children's reading. *Learning and Instruction*, 5, 145-165.
- Klein, M.L., Peterson, S., & Anderson, L. (1991). *Teaching reading in the elementary grades*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Malone, L.D., & Mastropieri, M.A. (1992). Reading comprehension instruction: summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(3), 276-279.
- Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities. *Remedial and special Education*, 18(1), 197-213.
- Meloth, M.S. (1990). Changing in poor readers knowledge of cognition and the association of knowledge of cognition with regulation of cognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 792-798.
- Myers, M., & Paris, S.C. (1978). children's metacognition knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70, 680-690.
- Oakhill, J., & Garnham, A. (1988). *Becoming a skilled reader*. Great Britain: Basil Blackwell.
- O'Shea, L., & O'Shea, D. (1994). A component analysis of metacognition in reading comprehension: The contributions of awareness and self-regulation. *International Journal of Disability Development and Education*, 41, 15-32.
- Palóvesar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension, fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paris, S.G., Cross, D.R., & Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1259-1262.
- Paris, S.G., & Jacobs, J.E. (1981). The benefits of informed monitoring for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 52, 296-309.
- Payne, B.D., & Manning, B.H. (1992). Badly reader instruction: Effects of comprehension monitoring training on reading comprehension strategies use and attitude. *Reading Research and Instruction*, 32(1), 29-38.
- Stevens, R.J., Slavin, R.E., & Fuchs, D.M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on second grade students.

* این مقاله برگرفته شده از پایان نامه کارشناسی ارشد در دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران است و در اولین همایش یافته های نوین پژوهشی در آموزش و پرورش استثنایی در سال ۱۳۸۰ در شیراز بصورت سخنرانی ارائه شده است.