

بررسی میزان تأثیر آموزش تبدالی راهبردها بر بهبود درک مطلب

صغری برزگری*، دکتر حمید طاهر نشاط دوست**، دکتر حسین مولوی**

چکیده

روش آموزش تبدالی راهبردهای درک و فهم خواندن یکی از روش‌های آموزش شناختی و فراشناختی است که برای دانش‌آموزان ضعیف دوره ابتدایی طراحی شده است. هدف از این پژوهش بررسی میزان تأثیر روش آموزش تبدالی راهبردهای درک و فهم خواندن بر بهبود درک مطلب دانش‌آموزان ضعیف در درک مطلب پایه پنجم ابتدایی بود. در این پژوهش آزمودنی‌ها ۶۰ نفر دانش‌آموز (۳۰ دختر و ۳۰ پسر) ضعیف در درک مطلب پایه پنجم ابتدایی بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و تصادفی ساده انتخاب شدند. این تعداد به طور تصادفی در سه گروه ۲۰ نفری (یک گروه آزمایشی و دو گروه گواه) قرار گرفتند. گروه آزمایشی در ۲۰ جلسه ۱۰۰ دقیقه‌ای، آموزش چهارراهبرد درک مطلب را با استفاده از روش آموزش تبدالی راهبردها دریافت کردند. گروه گواه اول، همان مطالب را به شیوه سنتی، همراه با تمرین تکالیف مربوط به راهبردها و تعریف راهبردها دریافت کردند. گروه گواه دوم، بدون هیچ گونه مداخله‌ای همان مطالب را به روش سنتی دریافت داشتند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از آزمون‌های درک مطلب (غیردرسی و درسی)، آزمون هوشی کتل، فرم نشانگان نارساخوانی، پرسشنامه ارزیابی

درک مطلب و ویژگیهای جمعیت شناختی، استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) نشان داد که روش آموزش تبدیلی راهبردها منجر به بهبود عملکرد درک مطلب (غیر درسی و درسی) گروه آموزشی در مقایسه با گروههای گواه گردید ($p < 0.001$).

کلید واژه‌ها: روش آموزش تبدیلی راهبردها، راهبردهای درک و فهم خواندن، دانش آموز



● مقدمه

با ظهور مجدد روانشناسی شناختی در نیمه دوم قرن بیستم، همراه با سایر موضوعات علمی، مقوله درک مطلب^۱ نیز مورد بررسی روانشناسان شناختی قرار گرفت و موضوع درک مطلب و آموزش آن بستری مناسب برای پژوهش‌های شناختی گردید. در خلال حرکت فزاینده این پژوهش‌ها، صاحب نظران آموزش شناختی، تلاش‌های خود را با تلاش‌های نظریه پردازان شناختی پیوند زدند و پژوهش‌های متعددی در مورد درک مطلب و آموزش راهبردهای آن انجام گرفت.

بدین ترتیب در دو دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، ماهیت راهبردهای درک مطلب تحت تأثیر نظریه‌های شناختی شناسایی گردید و انواع گوناگونی از این راهبردها، پیشنهاد شدند. برای نمونه راهبرد تلخیص^۳، راهبرد فعال سازی دانش پایه^۴ و راهبرد ایجاد تصویرسازی ذهنی^۵، به ترتیب تحت تأثیر نظریه‌های شناختی کینچ^۶ و وان دیجک^۷، نظریه روان‌بنه^۸ و نظریه رمزگردانی دوگانه^۹ پیشنهاد شدند و لزوم آموزش آنها مورد تأکید قرار گرفت (دامون، کوهن و زیگلر، ۱۹۹۸). در دو دهه گذشته راهبردهای درک مطلب که بر پایه تحقیقات و نظریه‌های شناختی پیشنهاد شده بودند، به عنوان مؤلفه‌های مهم خواندن ماهرانه، شناخته و آموزش داده شدند (دوهاور، ۱۹۹۹).

از طرف دیگر نتایج تحقیقات شناختی نشان داده است که کودکان دارای مشکلات درک مطلب از آگاهی‌های لازم در مورد اهداف، راهبردها و ویژگی‌های تکلیف برخوردار نیستند و نکته مهم تر اینکه در صورت برخوردار از برخی آگاهی‌ها، نمی‌توانند به خوبی از آنها استفاده کنند. آنان به ندرت از خود درباره راهبردها و یا ارزیابی عملکرد خود می‌پرسند

و فاقد توانایی ارزیابی توانایی‌های خویش و گزینش راهبردهای خاص برای رسیدن به اهداف خواندن و اصلاح فعالیت‌های خود می‌باشند. بنابراین، این دانش‌آموزان از پیشرفت تحصیلی پایینی^{۱۰} برخوردارند و حتی گاهی شدیداً در خطر شکست تحصیلی قرار می‌گیرند، زیرا آموزش سنتی، کاربردی برای این دانش‌آموزان ندارد (شودر، ۱۹۹۳). این در حالی است که عده‌ای از دانش‌آموزان ضعیف در درک مطلب حتی از هوش متوسط و توانایی رمزگشایی^{۱۱} بهنجار کلمات برخوردارند. جُرم (۱۹۸۵)، این گروه از دانش‌آموزان را ناتوان در درک مطلب معرفی کرده است. طبق گزارش آکھیل و گارنهام (۱۹۸۸)، میزان شیوع مشکل ناتوانی در درک مطلب در بین دانش‌آموزان حدود ۱۰ درصد می‌باشد.

در حالیکه دانش‌آموزان ضعیف در درک مطلب از راهبردهای درک مطلب آگاه نیستند و در صورت آگاهی نمی‌توانند بطور مناسب از آنها استفاده کنند، خوانندگان کارآمد، حین خواندن مجموعه‌ای هماهنگ از راهبردها را بکار می‌گیرند (براون، ال‌دینری، پرسلی و کوی‌اوگان، ۱۹۹۵). پس می‌توان راهبردهایی را که خوانندگان کارآمد، حین خواندن بکار می‌گیرند، به خوانندگان ضعیف^{۱۲} آموزش داد (دوک و پیرسن، ۱۹۹۸ و ماتز، ۲۰۰۱). بنابراین استفاده از راهبردهای درک مطلب می‌تواند منجر به بهبودی درک و فهم دانش‌آموزان از مطالب خواندنی گردد و درک و فهم بیشتر نیز، علاقه بیشتر و طولانی‌تر به خواندن را در پی خواهد داشت (بامن، هوتن و وایت، ۱۹۹۹).

براین اساس در دو دهه گذشته بسیاری از محققان تأثیر راهبردهای درک مطلب بر بهبود درک و فهم خواندن دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار دادند. برای نمونه مک کیون، بک، سیناترا و لوکسترمن (۱۹۹۲) و ویلسن و روپلی (۱۹۹۷)، تأثیر راهبرد فعال‌سازی دانش پایه، بیتو، فلی، لوئیس و پرسکت (۱۹۹۳) و یوپ و درهر (۱۹۹۴)، تأثیر راهبرد رابطه پرسش و پاسخ^{۱۳} و بسرت و شوانتس (۱۹۹۵)، تأثیر راهبرد بازخوانی^{۱۴} را بر بهبود درک مطلب مورد بررسی قرار دادند.

علاوه بر این، در طول دو دهه گذشته روش‌های گوناگون آموزش راهبردها، تحت تأثیر نظریه‌های گوناگون شناختی برای دانش‌آموزان دارای توانایی‌های مختلف و در مقاطع گوناگون تحصیلی ارائه گردید و تأثیر آنها مورد بررسی قرار گرفت. بعضی از روش‌های مؤثر آموزش راهبردهای درک مطلب عبارتند از: آموزش راهبردهای دانشگاه کاتزاس، آموزش

راهبردهای آگاه‌کننده در یادگیری^{۱۵}، آموزش تدریس متقابل^{۱۶}، آموزش تبیین مستقیم^{۱۷} و روش آموزش تبدیلی راهبردهای^{۱۸} درک و فهم خواندن. روش آموزش تبدیلی راهبردها در اواخر دهه ۱۹۸۰ و اوایل دهه ۱۹۹۰ توسط پرسلی و همکارانش در پاسخ به درخواست مسئولین مدرسه بنچ‌مارک و دو مدرسه دیگر در مریلند مبنی بر نیاز به یک روش آموزشی مؤثر برای دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین (با بهره‌هوشی متوسط) دوره ابتدایی طرح‌ریزی شد (دامون و همکاران، ۱۹۹۸).

پرسلی و همکاران (۱۹۹۲ a)، این روش آموزشی را بعد از بررسی تمام روش‌های مؤثری که محققین برای آموزش راهبردهای درک مطلب تدارک دیده بودند، تدوین کردند. بنابراین در تدوین روش آموزش تبدیلی راهبردها، از مؤلفه‌های روش‌های آموزشی دیگر همچون تدریس متقابل، راهبردهای آگاه‌کننده در یادگیری، رویکردهای به خود دستور دادن^{۱۹}، تحقیق‌آموزی^{۲۰} و توضیح مستقیم استفاده شده است. همچنین پرسلی و همکاران معتقدند در ایجاد روش آموزش تبدیلی راهبردها، نظریه‌های مختلفی همچون نظریه‌های شناختی و فراشناختی، نظریه‌های ادبی^{۲۱}، نظریه پاسخ خواننده^{۲۲} و نظریه‌های پردازش^{۲۳} نقش داشته‌اند. بنابراین در این روش، در مقایسه با سایر روشهای آموزشی راهبردها، مجموعه فرایندهای جامعی تدریس می‌شود.

نتایج مطالعات نشان داده است که آموزش تبدیلی راهبردهای درک و فهم خواندن تأثیرات کمی و کیفی بر روی دانش‌آموزان دارد. کلینز (۱۹۹۱)، تأثیر آموزش تبدیلی درک و فهم خواندن را بر بهبود درک مطلب دانش‌آموزان پایه‌های پنجم و ششم بررسی کرد. پرسلی و همکاران (۱۹۹۲ a)، تأثیر این روش را در مدرسه بنچ‌مارک و مریلند بر بهبود مؤلفه‌های گوناگونی از جمله حافظه، درک مطلب، میزان خواندن کتاب‌های غیر درسی، لذت بردن از خواندن، علاقه به مدرسه، توجه، رشد شناختی، تفکر پیشرفته^{۲۴} (موشکافانه)، باورهای انگیزشی، انگیزه برای خواندن، استفاده از راهبردها، خودپنداشت تحصیلی^{۲۵} و دانش جهانی^{۲۶} مورد بررسی قرار دادند. شودر (۱۹۹۳)، براون و کوی اوگان (۱۹۹۳)، نیز در پژوهش‌های جداگانه‌ای تأثیر آموزش تبدیلی راهبردهای درک و فهم خواندن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوم ابتدایی که پیشرفت تحصیلی پایینی داشتند را مطالعه کردند. آندرسن و رویت (۱۹۹۳)، تأثیر این روش را بر بهبود درک مطلب دانش‌آموزان پایه‌های ششم تا یازدهم دارای مشکلات خواندن مورد

پژوهش قرار دادند. براون و همکاران (۱۹۹۵)، تأثیر این روش را بر بهبود درک مطلب، تفسیر متن، حافظه، آگاهی و استفاده از راهبردها در دانش آموزان پایه‌های دوم ابتدایی که مقداری مشکل یادگیری خواندن داشتند، مطالعه کردند. همچنین لرنگر (۱۹۹۷)، میزان تأثیر آموزش تبدیلی راهبردها را بر بهبود درک مطلب در دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی مورد بررسی قرار داد. نتایج همه مطالعات فوق حاکی از تأثیر معنی‌دار روش آموزش تبدیلی راهبردها بر بهبود درک مطلب بوده است.

علیرغم موفقیت‌های روش آموزش تبدیلی راهبردها، در اجرای آن توسط معلمان مشکلاتی نیز وجود دارد. ال دینری و شودر (۱۹۹۳)، معتقدند ممکن است معلمان در مورد مقدار زمان لازم برای آموزش راهبردها در کلاس درس نگران باشند، عده‌ای فاقد متن‌های مناسب و یا ارزیابی صحیح هستند، عده‌ای کنترل کلاس را مشکل می‌دانند. آنها ذکر می‌کنند این روش آموزشی برای معلمان تازه کار که برای اولین بار از این روش آموزشی استفاده می‌کنند تا حدی مشکل است. بنابراین حمایت‌هایی همچون جلسات آموزش با استفاده از ویدئو، الگوسازی در کلاس، آموزش توسط همسالان، جلساتی برای تمرین با همکاران برای معلمان تازه کار، استفاده از این روش آموزشی را تسهیل می‌کند.

با توجه به جمعیت دانش آموزان دوره ابتدایی در ایران و میزان شیوع مشکلات درک مطلب در بین این دانش آموزان، در این پژوهش میزان تأثیر روش آموزش تبدیلی راهبردهای درک و فهم خواندن بر بهبود درک مطلب دانش آموزان ضعیف در درک مطلب پایه پنجم ابتدایی مورد بررسی قرار گرفته است.

● روش و ابزار

○ آزمودنیها: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان ضعیف در درک مطلب پایه پنجم ابتدایی بود که در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰ در مدارس دولتی شهر ارسنجان مشغول به تحصیل بودند. تعداد کل جامعه آماری ۱۱۵ دانش آموز (۵۸ دختر) بود. ملاک‌های انتخاب این آزمودنی‌ها (دانش آموزان ضعیف در درک مطلب) نمره درک مطلب کمتر از میانگین در آزمون درک مطلب غیر درسی، بهره هوشی متوسط در آزمون هوشی کتل، توانایی رمزگشایی بیش از ۹۰٪ کلمات در فرم نشانگان نارساخوانی، فاصله سنی ۱۰/۵ تا ۱۱/۵ سال

وضعیت بودن در درک مطلب از نظر معلمان بودند.

○ حجم نمونه: برای محاسبه حجم نمونه از جدول‌های تدوین شده کوهن^{۳۷} (۱۹۸۶)، به نقل از سرمد، بازرگان و حجازی، (۱۳۷۶)، استفاده شد. با توجه به اینکه در این پژوهش از سه گروه (یک گروه آزمایشی و دو گروه گواه) استفاده گردید، چنانچه حجم اثر مساوی ۰/۵ اختیار شود، با انتخاب ۲۰ آزمودنی در هر گروه می‌توان به توان آزمون ۰/۹۳ رسید.

○ روش نمونه‌گیری: شیوه انتخاب نمونه، روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و تصادفی ساده بود. ابتدا از بین دانش‌آموزان ضعیف در درک مطلب مدارس دولتی ابتدایی شهر ارسنجان به طور تصادفی دانش‌آموزان ضعیف در درک مطلب ۶ مدرسه (۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه) و از بین دانش‌آموزان ضعیف در درک مطلب هریک از ۶ مدرسه مورد مطالعه، به طور تصادفی ۱۰ نفر انتخاب گردیدند. سپس این ۶۰ نفر به طور تصادفی در سه گروه (هر گروه ۲۰ نفر، در هر گروه ۱۰ نفر دختر و ۱۰ نفر پسر) قرار گرفتند.

○ آزمون‌های درک مطلب: برای ارزیابی درک مطلب دانش‌آموزان در قبل و بعد از آموزش، از آزمون‌های درک مطلب محقق ساخته (غیردرسی و درسی) استفاده شد. همچنین برای شناسایی افراد ضعیف در درک مطلب در مرحله مقدماتی، از آزمون درک مطلب غیردرسی استفاده شد. آزمون درک مطلب غیر درسی شامل پنج متن از ماهنامه‌های رشد دانش‌آموز (مناسب برای پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی) و آزمون درک مطلب درسی شامل پنج متن از کتاب تعلیمات اجتماعی (قسمت تاریخ و مدنی) پایه پنجم ابتدایی بود. هر یک از آزمون‌ها جمعاً دارای ۲۸ سؤال بود. مدت جوابگویی به کلیه متون هر یک از آزمون‌ها جمعاً ۱۱۰ دقیقه بود. این آزمون‌ها به صورت گروهی اجرا شدند. نحوه نمره‌گذاری بدین ترتیب بود که برای جواب دادن به بخشی از سؤال، ۰/۵ نمره، جواب دادن کامل به سؤال با استفاده از جملات و عبارت خود کتاب، ۱ نمره و جواب دادن کامل به سؤال با عبارات و جملات خود دانش‌آموز ۱/۵ نمره تعلق می‌گرفت. در مطالعه مقدماتی، اعتبار^{۳۸} آزمون‌های درک مطلب غیر درسی و درسی به روش بازآزمایی (به فاصله ده روز در دو نوبت اجرا) به ترتیب برابر با ۰/۹۸ و ۰/۹۱ بدست آمد. همسانی درونی این آزمون‌ها (آلفای کرونباخ) به ترتیب برابر با ۰/۸۸ و ۰/۹۹ بدست آمد. متن‌ها و سؤالات آزمون‌ها توسط سه نفر از معلمان نمونه پایه پنجم ابتدایی شهر ارسنجان و گروه کارشناسان آموزش ابتدایی استان با توجه به اهداف

آزمون‌ها تهیه گردید (روایی وابسته به محتوا). همبستگی نمرات آزمون درک مطلب غیردرسی که به منظور محاسبه اعتبار در دو نوبت اجرا گردید با نمرات معدل دانش‌آموزان در خردادماه (۱۳۸۰) به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۴ بدست آمد. همچنین همبستگی نمرات آزمون درک مطلب درسی نیز که در دو نوبت اجرا گردید با نمرات درس تعلیمات اجتماعی (قسمت تاریخ و مدنی) در خردادماه (۱۳۸۰)، به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۹ بدست آمد (روایی وابسته به ملاک).

○ فرم نشانگان نارسا خوانی، برای ارزیابی نحوه خواندن دانش‌آموزان از فرم نشانگان نارساخوانی بذرافشان مقدم (۱۳۷۶)، استفاده شد. این فرم شامل ۱۵ سؤال می‌باشد که به صورت انفرادی اجرا می‌گردد. با استفاده از این فرم، افرادی که قادر به رمزگشایی بیش از ۹۰٪ کلمات باشند، به‌عنوان افراد دارای توانایی بهنجار خواندن تشخیص داده می‌شوند. این آزمون دارای روایی^{۲۹} و اعتبار بالایی می‌باشد.

○ آزمون هوشی کتل، برای ارزیابی بهره هوشی دانش‌آموزان از آزمون هوشی کتل (مقیاس ۲، فرم B) استفاده شد. مقیاس ۲ این آزمون برای کودکان ۸ تا ۱۴ ساله و بزرگسالان دارای توانایی ذهنی متوسط بکار می‌رود. این آزمون به صورت گروهی اجرا شد. جوکار (۱۳۷۲)، ضرایب اعتبار مقیاس ۲ آزمون کتل را با استفاده از روش باز آزمایی، فرم‌های هم‌تا، تنصیف و آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۷۰، ۰/۷۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۸ گزارش کرده است. صوفی (۱۳۷۵)، در بررسی روایی همگرا، همبستگی این آزمون را با آزمون ماتریس‌های پیش‌رونده ریون ۰/۵ تا ۰/۶۸ بدست آورد.

○ پرسشنامه ارزیابی درک مطلب، در این پرسشنامه محقق ساخته، معلمین درک مطلب دانش‌آموزان خود را با رتبه‌های خیلی قوی، قوی، متوسط بالا، متوسط، متوسط پایین، ضعیف و خیلی ضعیف مشخص کردند.

○ پرسشنامه جمعیت شناختی، این پرسشنامه شامل سؤالاتی در مورد سن، جنس، تحصیلات والدین، شغل والدین و درآمد خانواده بود.

○ روش اجرا: بعد از تعیین گروه‌ها و توضیح مطالب آموزشی، تعداد جلسات و مدت زمان آموزش برای معلمین، ابتدا آزمون درک مطلب درسی (پیش آزمون) در مورد کلیه آزمودنی‌ها اجرا گردید. به گروه آزمایشی در ۲۰ جلسه ۱۰۰ دقیقه‌ای (۲ جلسه در هر هفته)

روش آموزش تبدیلی راهبردها شامل چهار راهبرد درک مطلب (خلاصه کردن، پیش بینی کردن، ایجاد سؤال و سؤال جواب دادن) آموزش داده شد. گروه گواه ۱ در جلسات جداگانه‌ای، توضیحات مختصری در مورد تعریف ۴ راهبرد درک مطلب، دریافت کردند و تکالیف مربوط را بدون هیچگونه آموزشی در مورد این راهبردها، انجام دادند. در طول این مدت گروه گواه ۲، هیچ مداخله‌ای به جز آموزش سنتی معلم دریافت نکرد. پس از اتمام آموزش، برای هر ۳ گروه آزمایشی، آزمون درک مطلب غیر درسی و درسی (پس آزمون‌ها) در دو روز متوالی اجرا شد.

○ شیوه آموزش: در این پژوهش، آموزش تبدیلی راهبردها مطابق با روش آموزشی پرسلی و همکاران (b ۱۹۸۹)، انجام گرفت. به طور کلی چارچوب روش آموزش تبدیلی راهبردها برای آموزش ۴ راهبرد درک مطلب به ترتیب شامل: توضیح و الگوسازی راهبرد توسط آموزشگر (بیان فرآیندهای تفکر حین استفاده از راهبرد)، تمرین استفاده از راهبردها توسط دانش آموزان همراه با بازخورد اصلاحی آموزشگر و استفاده مستقل از راهبردها توسط دانش آموز می‌باشد.

جلسات آموزش تبدیلی راهبردها شامل جلسه معارفه، جلسات آموزش راهبردهای پیش‌بینی^{۳۰}، خلاصه کردن، ایجاد سؤال و پاسخ دادن به سؤال بود. در جلسه معارفه، اهمیت خواندن و درک مطلب، نقش آن در یادگیری دروس مدرسه و موقعیت‌های خارج از مدرسه، اهداف و فواید تشکیل جلسات آموزش شرح داده شد. آموزش راهبرد پیش‌بینی در ۴ جلسه ۱۰۰ دقیقه‌ای انجام گرفت. آموزش این راهبرد بدین ترتیب بود که ابتدا بعد از خواندن جمله اول متن، جمله بعدی پیش‌بینی می‌شود، سپس با خواندن جمله دوم صحت و سقم پیش‌بینی مشخص می‌گردد. این فعالیت برای تمام جملات متن تکرار می‌شود. آموزش راهبرد خلاصه کردن در ۸ جلسه ۱۰۰ دقیقه‌ای آموزش داده شد. در آموزش این راهبرد از چهار قاعده: حذف اطلاعات جزئی^{۳۱}، حذف عبارات زائد و اضافی، جایگزین کردن عبارات عنوانی^{۳۲} برای فهرستی از اصطلاحات و جایگزین کردن عبارات عنوانی برای فهرستی از کنشها^{۳۳} و رویدادها، برای خلاصه کردن هر بند استفاده شد. سپس خلاصه بندها با استفاده از این چهار قاعده در یک بند گنجانده شدند. آموزش راهبرد ایجاد سؤال در ۵ جلسه ۱۰۰ دقیقه‌ای انجام گرفت. در آموزش این راهبرد بعد از خواندن هر بند، تمام سؤالات آن بند مطرح شدند و در

پایان ۲ سؤال کلی از بین سؤالات پدید آمد. آموزش راهبرد پاسخ دادن به سؤال در ۳ جلسه ۱۰۰ دقیقه‌ای انجام گرفت. دانش‌آموزان در جلسات آموزشی این راهبرد، یاد گرفتند هنگامی که با سؤالاتی مواجه می‌شوند که پاسخ آن را نمی‌دانند، به متن برگردند و پس از بررسی قسمتهای خاصی از متن، جواب آن سؤال را بیابند. در جلسه آخر اطلاعات فراشناختی در مورد این که چه، چگونه و کجا راهبردهای درک مطلب به کار گرفته شوند، در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. به منظور تحلیل داده‌ها با به کارگیری نرم‌افزار SPSS، از روش واریانس چند متغیری استفاده شد.

● نتایج

میانگین و انحراف معیار، سن، معدل، هوش آزمودنیها و تحصیلات و درآمد والدین آنها به تفکیک گروه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار، سن، معدل، هوش، آزمودنیها و تحصیلات و درآمد والدین آنها به تفکیک گروه

متغیرها	شاخصها	آموزشی		گواه ۱		گواه ۲		کل
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
سن (ماه)		۴/۲	۱۳۱	۳/۸۱	۱۳۱	۴۱/۲	۱۳۱	۴/۰۱
معدل		۱/۱۰	۱۴/۲۳	۱/۲۱	۱۴/۵۰	۱/۲۱	۱۴/۵۰	۱/۱۶۶
هوش		۹/۳۵	۹۲/۴۵	۸/۱۷	۹۶/۲۰	۸/۲۴	۹۶/۲۰	۸/۸۷
تحصیلات پدر (پایه تحصیلی)		۳/۴۰	۴/۶۰	۳/۸۱	۴/۱۵	۳/۴۰	۴/۱۵	۳/۵۴
تحصیلات مادر (پایه تحصیلی)		۲/۹۵	۲/۶۰	۲/۸۵	۳/۳۵	۲/۵۶	۳/۳۵	۲/۸۳
میزان درآمد (هزار تومان)		۳۰/۷	۸۸/۵۰	۳۷/۷۳	۸۶/۵	۳۳/۶	۸۶/۵	۳۳/۵۷

متغیرهای سن، بهره هوشی، معدل سال قبل، میزان تحصیلات والدین (پدر و مادر)، میزان درآمد خانواده به عنوان متغیرهای همگام در نظر گرفته شدند و اثر آنها بر متغیرهای وابسته مهار گردید.

میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون‌ها و پس آزمون‌های درک مطلب غیر درسی و

درسی در سه گروه آموزشی، گواه ۱ و ۲ در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار، نمرات پیش آزمون و پس آزمون‌های

درک مطلب (غیردرسی و درسی) به تفکیک جنس و گروه

تعداد	پس آزمون درک مطلب درسی		پیش آزمون درک مطلب درسی		پس آزمون درک مطلب غیردرسی		پیش آزمون درک مطلب غیردرسی		آزمونها شخصها جنس و گروهها
	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱۰	۳/۲۳	۲۶/۸۵	۳/۳۶	۱۳/۸۰	۳/۳۵	۲۴/۹۵	۲/۹۲	۱۲/۹۵	آزمایشی
۱۰	۳/۰۵	۱۸/۲۵	۳/۱۱	۱۴/۲۰	۳/۶۹	۱۶/۸۵	۳/۰۸	۱۳/۱۰	گواه ۱
۱۰	۳/۵۷	۱۴/۱۰	۳/۹۸	۱۳/۷۰	۳/۸۳	۱۳/۶۰	۲/۷۵	۱۳/۱۰	گواه ۲
۱۰	۳/۱۵	۱۹/۴۵	۳/۲۱	۱۲/۳۵	۲/۹۰	۱۸/۶۵	۳/۱۴	۱۱/۷۵	آزمایشی
۱۰	۳/۵۴	۱۴/۹۰	۳/۴۳	۱۲/۷۰	۳/۵۵	۱۴/۳۰	۳/۴۳	۱۲/۷۰	گواه ۱
۱۰	۳/۵۴	۱۱/۹۵	۳/۲۶	۱۱/۹۵	۳/۴۰	۱۱/۲۵	۲/۹۵	۱۱/۱۵	گواه ۲
۲۰	۴/۹۰	۲۳/۱۵	۳/۲۸	۱۳/۰۷	۴/۴۴	۲۱/۸۰	۳/۰۲	۱۲/۳۵	آزمایشی
۲۰	۳/۶۵	۱۶/۵۷	۳/۲۸	۱۳/۴۵	۳/۷۶	۱۵/۵۷	۳/۳۰	۱۲/۳۷	گواه ۱
۲۰	۳/۶۳	۱۳/۰۲	۳/۸۲	۱۲/۲۵	۳/۷۳	۱۲/۴۲	۲/۹۴	۱۲/۱۲	گواه ۲

به منظور مقایسه ۳ گروه آزمایشی از تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) استفاده شد. متغیرهای مستقل، نوع آموزش در ۳ سطح ۱- روش آموزش تبدیلی راهبردهای درک و فهم خواندن، ۲- آموزش سنتی همراه با تمرین و ۳- آموزش سنتی بدون مداخله اضافی و جنس بود. متغیرهای وابسته شامل نمرات پس آزمون‌های درک مطلب غیردرسی و درسی و متغیرهای همگام شامل سن، بهره هوشی، معدل سال قبل، میزان تحصیلات و الدین (پدر و مادر)، میزان درآمد خانواده، نمرات پیش آزمون‌های درک مطلب درسی و غیردرسی بود. انجام آزمون واریانس چند متغیری، نیازمند رعایت چند پیش فرض می‌باشد. نتایج آزمون باکس نشان داد پیش فرض تساوی رابطه متغیرهای وابسته در سه گروه تأیید گردید ($p = 0/139$). همچنین نتایج آزمون لوین نشان داد پیش فرض تساوی واریانس متغیرهای وابسته در مورد هر دو متغیر (آزمون‌های درک مطلب غیردرسی و درسی) تأیید گردید (به ترتیب $p = 0/222$ و $p = 0/329$).

نتایج تحلیل واریانس چند متغیری تأثیر عضویت گروهی و جنس بر متغیرهای وابسته پس

از مهار متغیرهای همگام در جدول ۳ ارائه شده است. براساس نتایج ارائه شده در جدول ۳ مشاهده می‌شود، از بین متغیرهای همگام (مهارشده) فقط رابطه بین متغیر همگام پیش آزمون درک مطلب غیردرسی بر پس آزمون‌های درک مطلب غیردرسی و درسی معنی‌دار بود ($p < 0/01$). میزان تأثیر این پیش آزمون بر متغیرهای وابسته (پس آزمون‌های درک مطلب غیردرسی و درسی) به ترتیب برابر $0/20$ و $0/14$ بود. بعد از اینکه تأثیر پیش آزمون‌های درک مطلب غیردرسی و درسی و سایر متغیرهای همگام از روی متغیرهای وابسته مهار گردید، گروه‌ها با توجه به نمرات باقیمانده مقایسه گردیدند.

براساس نتایج ارائه شده در جدول ۳ مشاهده می‌شود، تفاوت میانگین نمرات پس آزمون‌های درک مطلب غیردرسی و درسی در سه گروه آزمایشی معنی‌دار است ($p < 0/001$). میزان تأثیر عملی (مجذور اتا) به ترتیب برابر با $0/88$ و $0/92$ می‌باشد. یعنی 88 درصد واریانس نمرات پس آزمون درک مطلب غیردرسی و 92 درصد واریانس نمرات پس آزمون درک مطلب درسی مربوط به تأثیر آموزش تبدیلی راهبردها بوده است. توان آماری هر دو آزمون برابر 1 است. یعنی امکان خطای نوع دوم وجود نداشته است. نمودار ۱ این نتیجه را به صورت عینی نشان می‌دهد.



نمودار ۱. میانگین نمرات پس آزمون‌های درک مطلب غیردرسی و درسی در سه گروه

جدول ۳- نتایج تحلیل واریانس چند متغیری تأثیر عضویت گروهی و جنسیت بر نمرات درک مطلب درسی و غیردرسی

منابع تغییر	شاخصها متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	ضریب F	سطح معنی داری	مجذور اتا	توان آماری
معدل	پس آزمون درک مطلب غیردرسی	۰/۶۸۹	۱	۰/۲۸۶	۰/۵۹۶	۰/۰۰۶	۰/۰۸۲
	پس آزمون درک مطلب درسی	۰/۳۲۵	۱	۰/۱۸۷	۰/۶۶۸	۰/۰۰۴	۰/۰۷۱
بهره هوشی	پس آزمون درک مطلب غیردرسی	۰/۶۲۷	۱	۰/۲۶۰	۰/۶۱۳	۰/۰۰۶	۰/۰۷۹
	پس آزمون درک مطلب درسی	۴/۴۶۹	۱	۰/۰۲۶	۰/۸۳۳	۰/۰۰۱	۰/۰۵۳
سن	پس آزمون درک مطلب غیردرسی	۰/۸۳۹	۱	۰/۳۴۸	۰/۵۵۸	۰/۰۰۸	۰/۰۸۹
	پس آزمون درک مطلب درسی	۳/۰۵۹	۱	۰/۰۱۸	۰/۸۹۵	۰/۰۰۰	۰/۰۵۲
تحصیلات پدر	پس آزمون درک مطلب غیردرسی	۴/۲۸۸	۱	۰/۰۱۸	۰/۸۹۵	۰/۰۰۰	۰/۰۵۲
	پس آزمون درک مطلب درسی	۰/۲۳۵	۱	۰/۱۳۵	۰/۷۱۵	۰/۰۰۳	۰/۰۶۵
تحصیلات مادر	پس آزمون درک مطلب غیردرسی	۰/۹۰۳	۱	۰/۳۷۴	۰/۵۴۴	۰/۰۰۸	۰/۰۹۲
	پس آزمون درک مطلب درسی	۰/۲۹۷	۱	۰/۱۷۱	۰/۶۸۱	۰/۰۰۴	۰/۰۶۹
درآمد	پس آزمون درک مطلب غیردرسی	۶/۷۳۸	۱	۰/۰۲۸	۰/۸۶۸	۰/۰۰۱	۰/۰۵۳
	پس آزمون درک مطلب درسی	۲/۶۹۴	۱	۰/۰۱۵	۰/۹۰۲	۰/۰۰۰	۰/۰۵۲
پیش آزمون درک مطلب غیردرسی	پس آزمون درک مطلب غیردرسی	۲۷/۸۶۸	۱	۱۱/۵۵۲	۰/۰۰۱	۰/۲۰۱	۰/۹۱۴
پس آزمون درک مطلب درسی	پس آزمون درک مطلب درسی	۱۳/۶۱۶	۱	۷/۸۲۲	۰/۰۰۸	۰/۱۴۵	۰/۷۸۲
پیش آزمون درک مطلب درسی	پس آزمون درک مطلب غیردرسی	۰/۹۱۱	۱	۰/۳۷۸	۰/۵۴۲	۰/۰۰۸	۰/۰۹۲
پس آزمون درک مطلب درسی	پس آزمون درک مطلب درسی	۶/۴۰۵	۱	۳/۶۷۹	۰/۰۶۱	۰/۰۷۴	۰/۴۶۷
جنس	پس آزمون درک مطلب غیردرسی	۴۹/۸۹۸	۱	۲۰/۶۸۵	۰/۰۰۰	۰/۳۱۰	۰/۹۹۴
	پس آزمون درک مطلب درسی	۷۲/۰۶۳	۱	۴۱/۳۹۷	۰/۰۰۰	۰/۴۷۴	۱/۰۰۰
گروه	پس آزمون درک مطلب غیردرسی	۸۰۳/۷۹۶	۲	۱۶۶/۶۰۵	۰/۰۰۰	۰/۸۷۹	۱/۰۰۰
	پس آزمون درک مطلب درسی	۹۲۷/۸۱۴	۲	۲۶۶/۴۹۴	۰/۰۰۰	۰/۹۲۱	۱/۰۰۰
جنس و گروه	پس آزمون درک مطلب غیردرسی	۶۰/۳۳۰	۲	۱۲/۵۰۵	۰/۰۰۰	۰/۳۵۲	۰/۹۹۴
	پس آزمون درک مطلب درسی	۷۹/۱۹۳	۲	۲۲/۷۴۶	۰/۰۰۰	۰/۴۹۷	۱/۰۰۰

مقایسه‌های زوجی میانگین سه گروه در نمرات پس آزمون‌های درک مطلب غیردرسی و درسی بعد از مهار متغیرهای همگام در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴- نتایج مربوط به مقایسه‌های زوجی میانگین‌های سه گروه در نمرات پس‌آزمون‌های درک مطلب غیردرسی و درسی

شاخص‌ها / متغیر وابسته	گروه (میانگین)	گروه (میانگین)	سطح معنی‌داری
پس‌آزمون درک مطلب غیردرسی	آموزش (۲۱/۸۴۹)	گواه (۱۵/۳۳۵)	۰/۰۰۰
	گواه ۱ (۱۲/۶۱۶)	گواه (۱۵/۳۳۵)	۰/۰۰۰
	گواه ۲ (۱۵/۳۳۵)	آموزش (۲۱/۸۴۹)	۰/۰۰۰
	گواه ۲ (۱۵/۳۳۵)	گواه ۱ (۱۲/۶۱۶)	۰/۰۰۰
	گواه ۲ (۱۲/۶۱۶)	آموزشی (۲۱/۸۴۹)	۰/۰۰۰
	گواه ۱ (۱۲/۶۱۶)	گواه ۱ (۱۵/۳۳۵)	۰/۰۰۰
پس‌آزمون درک مطلب درسی	آموزشی (۲۳/۱۷۳)	گواه ۱ (۱۶/۳۵۰)	۰/۰۰۰
	گواه ۲ (۱۳/۲۲۷)	گواه ۱ (۱۶/۳۵۰)	۰/۰۰۰
	گواه ۱ (۱۶/۳۵۰)	آموزشی (۲۳/۱۷۳)	۰/۰۰۰
	گواه ۲ (۱۳/۲۲۷)	گواه ۲ (۱۳/۲۲۷)	۰/۰۰۰
	گواه ۲ (۱۳/۲۲۷)	آموزشی (۲۳/۱۷۳)	۰/۰۰۰
	گواه ۱ (۱۳/۲۲۷)	گواه ۱ (۱۶/۳۵۰)	۰/۰۰۰

همانطور که در جدول ۴ و نمودار ۱ مشاهده می‌شود، بین میانگین نمرات پس‌آزمون‌های درک مطلب غیردرسی و درسی در گروه آموزشی و گروه گواه ۱، گروه آموزشی و گروه گواه ۲، گروه گواه ۱ و گروه گواه ۲، تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/001$). به عبارت دیگر آموزش تبدلی راهبردهای درک و فهم خواندن در گروه آموزشی در مقایسه با گروه تمرین (گروه گواه ۱) و آموزش سنتی (گروه گواه ۲)، منجر به افزایش معنی‌دار نمرات پس‌آزمون‌های درک مطلب (غیردرسی و درسی) شده است. همچنین تمرین در گروه گواه ۱ در مقایسه با گروه گواه ۲، باعث افزایش معنی‌دار نمرات پس‌آزمون‌های درک مطلب (غیردرسی و درسی) شده است.

بر اساس نتایج ارائه شده در جدول ۳ ملاحظه می‌شود تفاوت بین میانگین نمرات پس‌آزمون‌های درک مطلب غیردرسی و درسی در دانش‌آموزان دختر و پسر معنی‌دار است ($p < 0/001$). میزان تأثیر عملی (مجذور اتا) به ترتیب برابر با $0/31$ و $0/47$ می‌باشد. به عبارت دیگر ۳۱ درصد واریانس نمرات پس‌آزمون درک مطلب غیردرسی و ۴۷ درصد

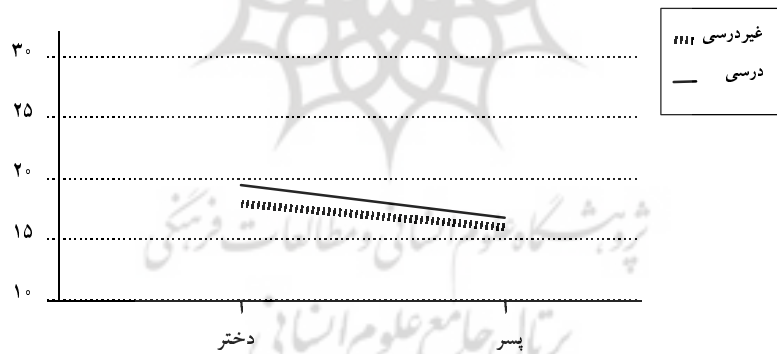
واریانس نمرات پس آزمون درک مطلب درسی مربوط به جنس است. جدول ۵ نتایج مربوط به مقایسه های زوجی میانگین نمرات دانش آموزان دختر و پسر در پس آزمون های درک مطلب غیر درسی و درسی بعد از مهار متغیرهای همگام را نشان می دهد.

جدول ۵- نتایج مربوط به مقایسه های زوجی میانگین نمرات پس آزمون های درک مطلب

غیردرسی و درسی دانش آموزان دختر و پسر

سطح معناداری	پسر میانگین	دختر میانگین	جنس
			شاخص ها متغیر وابسته
۰/۰۰۰	(۱۵/۴۱۹)	(۱۷/۷۸۱)	پس آزمون درک مطلب غیردرسی
۰/۰۰۰	(۱۶/۱۶۴)	(۱۹/۰۰۳)	پس آزمون درک مطلب درسی

نمودار ۲ تفاوت بین میانگین نمرات پس آزمون های درک مطلب غیر درسی و درسی در دانش آموزان دختر و پسر پس از مهار سایر متغیرها را نشان می دهد.



نمودار ۲- میانگین نمرات پس آزمون های درک مطلب غیردرسی و درسی در دانش آموزان دختر و پسر

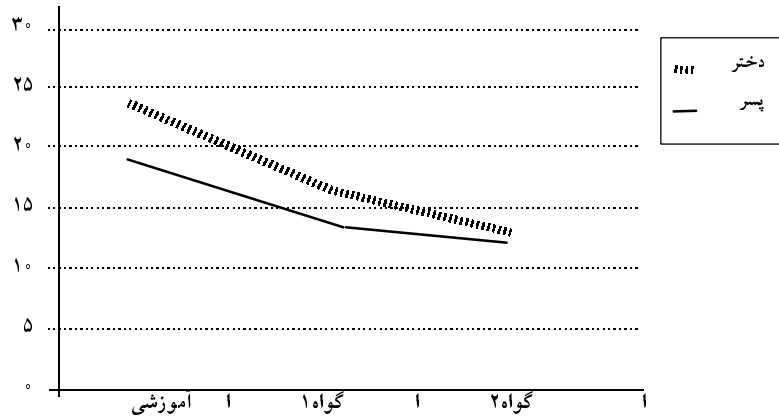
براساس نتایج ارائه شده در جدول ۵ و نمودار ۲ بین میانگین نمرات پس آزمون های درک مطلب غیردرسی و درسی دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معنی دار است ($p < 0/001$). به

عبارت دیگر میانگین نمرات پس آزمون‌های درک مطلب (غیر درسی و درسی) در دانش آموزان دختر به طور معنی داری بیشتر از دانش آموزان پسر است. همانطور که در جدول ۳ ملاحظه می شود، تأثیر متقابل جنس و عضویت گروهی بر نمرات پس آزمون‌های درک مطلب (غیر درسی و درسی) معنی دار است ($p < 0.001$). میزان تأثیر عملی (مجذور اتا) به ترتیب برابر با ۰/۳۵ و ۰/۵۰ می باشد. به عبارت دیگر ۳۵ درصد واریانس نمرات پس آزمون در مطلب غیر درسی و ۵۰ درصد واریانس نمرات پس آزمون درک مطلب درسی مربوط به تأثیر متقابل جنس و عضویت گروهی است. در جدول ۶ میانگین برآورد شده نمرات دانش آموزان دختر و پسر ۳ گروه آموزشی در پس آزمون‌های درک مطلب غیر درسی و درسی پس از مهار متغیر های همگام ارائه شده است.

جدول ۶- میانگین نمرات دانش آموزان دختر و پسر ۳ گروه آزمایشی در پس آزمون‌های درک مطلب غیر درسی و درسی

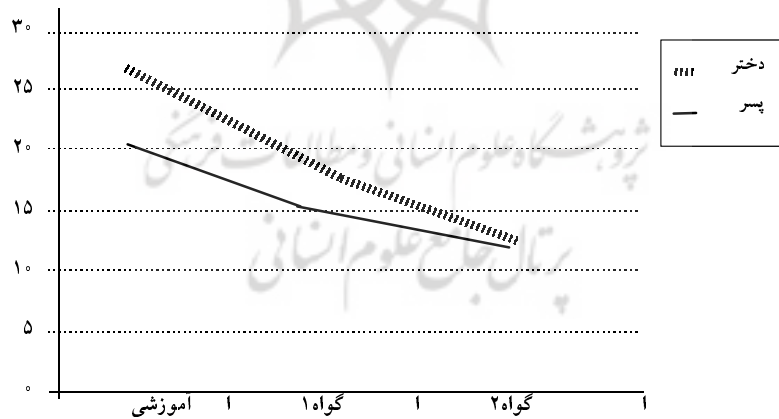
متغیر وابسته	جنس	گروه	میانگین
پس آزمون درک مطلب غیر درسی	دختر	آموزشی	۲۴/۵۱۳
		گواه ۱	۱۵/۹۶۱
		گواه ۲	۱۲/۸۶۹
پس آزمون درک مطلب غیر درسی	پسر	آموزشی	۱۹/۱۸۶
		گواه ۱	۱۴/۷۰۹
		گواه ۲	۱۲/۳۶۲
پس آزمون درک مطلب درسی	دختر	آموزشی	۲۶/۲۵۷
		گواه ۱	۱۷/۳۲۴
		گواه ۲	۱۳/۴۲۷
پس آزمون درک مطلب درسی	پسر	آموزشی	۲۰/۰۸۸
		گواه ۱	۱۵/۳۷۶
		گواه ۲	۱۳/۰۲۸

نمودارهای ۳ و ۴ تفاوت بین دانش آموزان دختر و پسر ۳ گروه آزمایشی را در نمرات پس آزمون‌های درک مطلب غیر درسی و درسی نشان می دهد.



نمودار ۳- پس آزمون درک مطلب غیردرسی

همانگونه که در جدول ۶ و در نمودارهای ۳ و ۴ مشاهده می شود، بیشترین میزان تفاوت در میانگین نمرات پس آزمون های درک مطلب (غیر درسی و درسی) بین دانش آموزان دختر و پسر گروه آموزشی و کمترین تفاوت، بین دانش آموزان دختر و پسر گروه گواه ۲ میباشد. به عبارت دیگر آموزش تبدیلی راهبردها در دانش آموزان دختر گروه آموزشی مؤثرتر از دانش آموزان پسر این گروه بوده است.



نمودار ۴- پس آزمون درک مطلب درسی

● بحث و نتیجه گیری

○ هدف این پژوهش تعیین میزان تأثیر روش آموزش تبدلی راهبردهای درک و فهم خواندن بر بهبود درک مطلب (عملکرد در آزمون‌های درک مطلب غیردرسی و درسی) در نمونه‌ای از دانش‌آموزان ضعیف در درک مطلب پایه پنجم ابتدایی بود. نتایج پژوهش نشان داد دانش‌آموزانی که تحت آموزش تبدلی راهبردها قرار گرفتند در پس‌آزمون‌های درک مطلب (غیردرسی و درسی) در مقایسه با گروه گواه ۱ که تنها تعریف این راهبردها را همراه با آموزش سنتی دریافت نمودند و گروه گواه ۲ که تنها آموزش سنتی دریافت نمودند عملکرد بهتری از خود نشان دادند. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های قبلی از جمله کلیتز (۱۹۹۱)، پرسلی و همکاران (۱۹۹۲a)، براون و کوی اوگان (۱۹۹۳)، شودر (۱۹۹۳)، آندرسن و رویت (۱۹۹۳)، براون و همکاران (۱۹۹۵) و لرنگر (۱۹۹۷)، همخوانی دارد. تحقیقات فوق به جز مطالعه آندرسن و رویت (۱۹۹۳)، که با دانش‌آموزان پایه‌های ششم تا یازدهم دارای ناتوانی خواندن انجام گرفت، در مقطع ابتدایی انجام گرفته‌اند. نتایج پژوهش حاضر و پژوهش‌های مشابه نشان داده است آموزش تبدلی راهبردها دارای ویژگی‌های مثبتی می‌باشد که می‌تواند در درمان کودکان دارای مشکلات درک مطلب کارایی داشته باشد.

از نظر پرسلی و همکاران (۱۹۸۹a)، این روش از آن جهت موثر است که در ایجاد آن نظریه‌های گوناگونی نقش داشته‌اند و فرایندهای جامعی در آن تدریس می‌شود. همچنین انعطاف پذیری این روش برای دانش‌آموزان، لذت بخش می‌باشد. کله و چان (۱۹۹۰)، معتقدند یکی از ملاحظات عملی یک شیوه آموزشی مؤثر، احساس مثبت معلمین نسبت به اجرای آن می‌باشد. معلمین در تعدادی مطالعات پرسلی و همکاران، ۱۹۹۲a، ال دینری و شودر، ۱۹۹۳؛ و فرو-المیدا (۱۹۹۳)، روش آموزشی تبدلی راهبردها را مثبت و مطلوب ارزیابی کرده‌اند.

از یافته‌های دیگر این پژوهش تأثیر قابل ملاحظه‌تری (تمرین آموزش سنتی همراه با ارائه تعریف راهبردها و انجام تکالیف مربوط به راهبردها)، در مقایسه با آموزش سنتی بدون مداخله، بر بهبود عملکرد درک مطلب (غیردرسی و درسی) دانش‌آموزان بود. این نتیجه در این پژوهش بدست آمده و در نتایج سایر پژوهش‌های ارائه شده در رابطه با آموزش تبدلی راهبردها به چنین یافته‌ای اشاره نشده است. اما با توجه به نتایج مطالعه کولایی نژاد (۱۳۷۴)،

که معتقد است دانش آموزان ضعیف در درک مطلب از راهبردهای درک مطلب آگاه نیستند یا نمی توانند از راهبردها به طور مناسب استفاده کنند، به نظر می رسد آگاهی از راهبردها و تمرین تکالیف مربوط به راهبردها می تواند سطح عملکرد دانش آموزان را در درک و فهم مطالب بهبود بخشد.

○ در این پژوهش، تفاوت نمرات دانش آموزان دختر و پسر در پس آزمون های درک مطلب غیردرسی و درسی معنی دار بود. همچنین جنس در تعامل با عضویت گروهی توانسته است تفاوت های معنی داری در نمرات پس آزمون های درک مطلب غیردرسی و درسی ایجاد کند. به عبارت دیگر روش آموزش تبدیلی راهبردها در دانش آموزان دختر گروه آموزشی در مقایسه با دانش آموزان پسر این گروه، تأثیر بیشتری داشته است. اگرچه در پژوهش های انجام شده در مورد آموزش تبدیلی راهبردهای درک و فهم خواندن به مقایسه تاثیر آموزش تبدیلی راهبردها در دانش آموزان دختر و پسر اشاره نشده است، اما پرسلی، و همکاران (۱۹۸۷)، در مطالعه خود در مورد تفاوت های جنس در استفاده از راهبردها به این نتیجه رسیده اند که دانش آموزان دختر در مقایسه با دانش آموزان پسر همسال خود در دبستان، در استفاده از راهبردهای یادگیری برتری دارند. رفوت^{۳۴}، لیل^{۳۵} و دفابو^{۳۶} (۱۳۷۵)، بر این باورند که راهبردهای یادگیری در دانش آموزان دختر در مقایسه با دانش آموزان پسر، سریع تر پرورش می یابد. البته علت این اختلاف روشن نیست.

○ با توجه به اینکه نمونه مورد بررسی این پژوهش، دانش آموزان ضعیف در درک مطلب پایه پنجم ابتدایی بودند، به منظور تعمیم یافته ها نیاز به پژوهش های مشابهی بر روی دانش آموزان مقاطع دیگر تحصیلی می باشد. همچنین استفاده از دیگر روش های آموزش راهبردها در کنار روش آموزش تبدیلی راهبردها و مقایسه میزان تاثیر هر کدام از این روش ها دانش ما را نسبت به این روشها افزایش خواهد داد.

○ ○ ○

یادداشتها

1- Comprehension

2- Strategy

3- Summarization

4- Prior knowledge activation

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 5- Imagery generation | 6- Kintsch, W. |
| 7- Van Dijk, T. A. | 8- Schema |
| 9- Dual-coding | 10- Low education achievement |
| 11- Decoding | 12- Poor readers |
| 13- Question-answer relation | 14- Rereading |
| 15- Informed strategies for learning | 16- Reciprocal teaching |
| 17- Direct explanation | 18- Transactional strategies instruction |
| 19- Self-instruction | 20- Inquiry teaching |
| 21- Literacy | 22- Reader response |
| 23- Processing | 24- Sophisticated thinking |
| 25- Academic self-esteem | 26- World knowledge |
| 27- Kohn, B. H. | 28- Reliability |
| 29- Validity | 30- Prediction |
| 31- Trivial | 32- Superordinate |
| 33- Actions | 34- Rafoth, M. A. |
| 35- Leal, L. | 36- Defabo, L. |

منابع

- بذرافشان مقدم، احمد. (۱۳۷۶). بررسی میزان شیوع نارساخوانی و نارساویسی در بین دانش آموزان دختر و پسر پایه های دوم و سوم ابتدایی شهر مشهد، پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه فردوسی مشهد.
- جوکار، بهرام. (۱۳۷۲). هنجاریابی مقیاس ۲ آزمون هوشی نا وابسته به فرهنگ کتل برای کودکان مدارس ابتدایی شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه شیراز.
- رفوت، ام، لیل، ال، و دوقابو، ال. (۱۳۷۵). راهبردهای یادگیری و یادسپاری مهارتهای مطالعه در طول برنامه درسی، ترجمه علی نقی خرازی. تهران: نشر نی.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۷۶). روش های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.
- صوفی، صالح (۱۳۷۵). هنجاریابی آزمون هوش کتل فرم ۲ برای دانش آموزان دختر و پسر ۱۱ تا ۱۴ سال شهر سقز. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- کولایی نژاد، جمال الدین (۱۳۷۴). روانشناسی آموزش خواندن (رشته علوم تربیتی). تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

Anderson, V. & Roit, M.(1993). Planning and implementing collaborative strategy instruction for

- delayed readers in grades 6-10. *Elementary School Journal*, 94, 121-137.
- Baumann, J. F.; Hooten, H. & White, P. (1999). Teaching comprehension through literature: A teacher-research project to develop fifth graders' reading strategies and motivation. *The Reading Teacher*, 53, 38-51.
- Benito, Y. M.; Foley, CH. L.; Lewis, C. D. & Prescott, P. (1993). The effect of instruction in question-answer relationships and metacognition on social studies comprehension. *Journal of Research in Reading*, 16, 20-29.
- Bossert, T. S. & Schwantes, F. M. (1995). Children's comprehension monitoring: Training children to use rereading to aid comprehension. *Reading Research and Instruction*, 35, 109-121.
- Brown, R. & Coy-Ogan, L. (1993). The evolution of transactional strategies instruction in one teacher's classroom. *The Elementary School Journal*, 94, 221-233.
- Brown, R.; El-Dinary, P. B.; Pressley, M. & Coy-Ogan, L. (1995). A transactional strategies approach to reading instruction. *The Reading Teacher*, 49, 256-262.
- Cole, P. G. & Chan, L. K. (1990). *Method and Strategies for Special Education*. New York: Prentice Hall.
- Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading*, 34, 510-516.
- Damon, W.; Kuhn, D. & Siegler, R. S. (1998). *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 2) New York: John Wiley.
- Dowhower, S. L. (1999). Supporting a strategic stance in the classroom: A comprehension framework for helping teachers help students to be strategic. *The Reading Teacher*, 52, 627-688.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (1998). Effective practices for developing reading comprehension. www.Google.com
- El-Dinary, P. B. & Schuder, T. (1993). Seven teachers acceptance of transactional strategies instruction during their first year using it. *Elementary School Journal*, 94, 207-219.
- Ferro-Almeida, S. (1993). Teachers initial perceptions of transactional strategies instruction. *The Elementary School Journal*, 94, 201-205.
- Jorm, S. F. (1985). *The psychology of reading and spelling disabilities* (2th ed.). Great Britain: Routledge.

- Loranger, A.(1997). Comprehension strategies instruction: Does it make a difference? *Reading Psychology: An International Quarterly, 18*, 31-63.
- McKeown, M. G.; Beck, I. L.; Sinatra, G. M. & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly, 27*, 28-93.
- Moats, L. C. (2001). Research-based reading strategies can build a foundation for reading success in students of all ages. *Educational Leadership, 24*, 36-40.
- Oakhill, J. & Garnham, A. (1988). *Becoming a skilled reader*. Great Britain: Basil Blackwell.
- Pressley, M.; El-Dinary, P. B.; Gaskins, I.; Schuder, T.; Bergman, J. L.; Almasi, J. & Brown, R. (1992a). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal, 92*, 512-555.
- Pressley, M.; Goodchild, F.; Fleet, J.; Zajchowski, R. & Evans, E. D. (1989a). The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal, 89*, 301-342.
- Pressley, M.; Johnson, C. J.; Symons, S.; McGoldrick, J. A. & Kurita, J. A. (1989b). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal, 90*, 3-32.
- Pressley, M.; McDaniel, M. A.; Turnure, J. E.; Wood, E. & Ahmad, M. (1987). Generation and precision of elaboration: Effects on intentional and incidental learning. *Journal of Experimental Psychology Learning, Memory, and Cognition, 13*, 291-300.
- Pressley, M.; Schuder, T.; Bergman, J. L. & EL-Dinary, P. B. (1992b). A researcher-educator collaborative interview study of transactional comprehension strategies instruction. *Journal of Educational Psychology, 84*, 231-246.
- Schuder, T. (1993). The genesis of transactional strategies instruction in a reading program for at-risk students. *The Elementary School Journal, 94*, 183-200.
- Willson, V. L. & Rupley, W. H. (1997). A structural equation model for reading comprehension based on background, phonemic and knowledge. *Scientific Studies of Reading, 1*, 45-63.
- Yopp, R. H. & Dreher, M. J. (1994). Effects of active comprehension on attitudes and motivation in reading. *Reading Horizons, 34*, 288,302.