

بومی‌سازی و اجرای مقدماتی آزمون نظارت بر درک متن نوشتاری^۱ بیکر^۲ و اندرسون^۳

(۱۹۸۲): شواهدی از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان

سارانا قوامی لاهیج^۱ (دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب، ایران)

دکتر مریم دانای طوس^۲ (دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه گیلان، رشت، ایران، نویسنده مسئول)

دکتر عبدالرضا تحریری^۳ (استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه گیلان، رشت، ایران)

دکتر علی ربیع^۴ (استادیار زبان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب، ایران)

چکیده

نظارت بر درک، یکی از راهبردهای فراشناختی درک متن نوشتاری است که برای بررسی وضعیت فهم اطلاعات متن به کار می‌رود، اما هنوز ابزاری برای سنجش آن در داخل کشور وجود ندارد. هدف این پژوهش پاسخگویی به سه سؤال درباره ویژگی‌های ابزارهای سنجش نظارت بر درک، کاربست آنها در انتخاب ابزار مناسب سنجش نظارت بر درک و بررسی روایی و پایایی ابزار انجام شد. نتایج مطالعه نشان داد که ابزار سنجش نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) ابزاری جامع در این زمینه است و بومی‌سازی آن به صورت نرم‌افزاری انجام شد. بعد از تأیید روایی محتوایی، جهت اطمینان از پایایی، این ابزار روی نمونه‌ای ۳۰ نفره از دانشجویان کارشناسی ارشد اجرا شد. محاسبه آلفای کرونباخ نشان داد پایایی ابزار در تکالیف پاسخ به سؤالات (۰/۷۲)، تشخیص اشتباه (۰/۷) و درجه‌بندی اطمینان از پاسخ‌ها (۰/۶۸) در حد مناسبی است. این ابزار در گام بعدی باید روی نمونه گسترده‌تری اجرا شود تا مراحل روایی سازه و هنجاریابی آن انجام شود و بتوان از آن به‌عنوان ابزار سنجش نظارت بر درک بزرگسالان در سطوح مختلف استفاده کرد.

کلید واژه‌ها: راهبرد فراشناختی، نظارت بر درک متن نوشتاری، بومی‌سازی، آزمون نظارت

بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲)

1. reading comprehension monitoring
2. Baker
3. Anderson

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۲۳

1. sghl257@yahoo.com
3. atahriri@guilan.ac.ir

- پست الکترونیکی: 2. maryam.dana@guilan.ac.ir
4. ali.rabi22@gmail.com

۱- مقدمه

یادگیری خواندن فرآیندی طولانی مدت است و در انتهای مراحل یادگیری خواندن است که خواننده بزرگسال به راحتی می‌تواند متون مختلف را بخواند و معنای مورد نظر را از آن برداشت کند. طی فرآیند خواندن فرد نماد زبان گفتاری را که در قالب نوشتاری درآمده است، رمزگشایی^۱ می‌کند (پرفتی^۲، لاندی^۳ و اوکھیل^۴، ۲۰۰۵: ۲۲۹). هدف غایی خواندن، درک پیام نویسنده است. درک، اصلی‌ترین جزء توانایی خواندن افراد محسوب می‌شود که نه تنها در یادگیری بلکه در طول زندگی از اهمیت به‌سزایی برخوردار است و عدم توانایی در درک متن نوشتاری قطعاً منجر به مشکلات گسترده‌ای خواهد شد. گاف^۵ و تانمر^۶ (۱۹۸۶) معتقدند درک متن نوشتاری محصول مشترک دو راهبرد رمزگشایی و درک زبانی است به طوری که هر دو این راهبردها با هم شرط لازم برای خواندن است و وجود یکی بدون دیگری منجر به خواندن مطلوب نمی‌شود.

یکی از بزرگترین مشکلاتی که در دوره‌های تحصیلی مختلف گریبانگیر دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود عدم اتخاذ راهبردهای مناسب به‌هنگام خواندن است (بیکر و اندرسون، ۱۹۸۲: ۲). راهبردهای خواندن هر آن چیزی هستند که خواننده قبل، همزمان و بعد از خواندن به آنها متوسل می‌شود تا متن را به‌طور کامل درک کند و بتواند هر گونه مشکلی را به‌هنگام خواندن حل کند. آنچه در هنگام خواندن ضروری است اتخاذ مجموعه‌ای از راهبردهای شناختی و فراشناختی است که توسط خواننده به‌کار گرفته می‌شود تا به درک درستی از معنای متن برسد. راهبردهای شناختی می‌تواند دربرگیرنده رمزگشایی و بازیابی معنا از واژه‌ها و ترکیبات نحوی و معنایی (پردازش معنایی، واژگانی و واجی) باشد. اما برای دستیابی به سطوح عمیق‌تر معنا، نقش دانش پیشین و توانایی انجام فرآیندهای ذهنی پیچیده مثل استنتاج‌سازی و به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی را نمی‌توان نادیده گرفت (سیلیج^۷ و همکاران، ۲۰۱۴: ۴۰۷).

1. decoding
2. Perfetti
3. Landi
4. Oakhill
5. Gough
6. Tunmer
7. Silage

راهبردهای فراشناختی که در خواندن دخیل هستند، شامل برنامه‌ریزی، ارزیابی و نظارت بر درک است. به‌طورکلی راهبردهای برنامه‌ریزی شامل تعیین هدف برای یادگیری و مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مناسب مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری و انتخاب راهبردهای یادگیری مفید است. در فرآیند خواندن راهبرد برنامه‌ریزی شامل راهبردهایی است که خواننده پیش از خواندن اتخاذ می‌کند تا به مفهوم درست متن دست یابد. این راهبردها عبارتند از: نگاه اجمالی^۱، پیش‌بینی^۲ و فعال کردن دانش پیشین. یکی از اجزاء مهم فرآیند خواندن، توانایی در ارزیابی درک خود توسط خواننده است. بهره‌گیری از راهبردهایی همچون بازخوانی و خود‌کنترلی در هنگام خواندن از مهم‌ترین ابزارها در راهبردهای خودارزیابی محسوب می‌شوند.

در بین راهبردهای فراشناختی درک متن نوشتاری، راهبرد نظارت بر درک یکی از مهم‌ترین آن‌هاست که خواننده را از عدم درک آگاه می‌کند و او را قادر می‌سازد تا درستی یا نادرستی درک خود را در هنگام خواندن مشخص کند. وقتی خواننده ماهر از عدم فهم مطلب آگاهی می‌یابد از راهبردهای اصلاحی برای حل این مشکل بهره می‌گیرد. این راهبردهای اصلاحی شامل دوباره‌خوانی، استفاده از منابع و متون مرتبط، استنتاج‌های منطقی بر اساس متن و یا بهره‌گیری از دانش پیشین است (بیکر، ۱۹۸۹: ۵).

یادگیری خواندن فرآیندی طولانی مدت است و در انتهای مراحل یادگیری خواندن است که خواننده بزرگسال به راحتی می‌تواند متون مختلف را بخواند و معنای مورد نظر را از آن برداشت کند. تحقیقات نشان می‌دهند که خوانندگان ماهر و ضعیف از لحاظ کاربرد راهبردهای زیربنایی درک متن نوشتاری تفاوت زیادی با یکدیگر دارند (کین^۳، اوکھیل و برایانت^۴، ۲۰۰۴: ۳۳). این تفاوت به‌ویژه در بخش راهبردهای فراشناختی، که در پردازش‌های سطح بالای درک مورد استفاده قرار می‌گیرند، نمایان‌تر است (باتانگ^۵، ۲۰۱۵: ۶۲). مطالعه روی فراشناخت و راهبردهای مرتبط با آن یکی از بهترین عواملی است که عملکرد افراد را به هنگام تحصیل در

-
1. previewing
 2. predicting
 3. Cain
 4. Bryant
 5. Batang

دانشگاه پیش‌بینی می‌کند (کوروتائوا^۱، ۲۰۱۴: ۳۹). پاریس^۲ و وینوگراد^۳ (۱۹۹۰) معتقدند دانش فراشناختی می‌تواند یادگیری و انگیزش تحصیلی را بهبود ببخشد. این یادگیری از طریق تفکر در هنگام خواندن و درک صورت می‌گیرد. یک گام مؤثر در بررسی راهبردهای فراشناختی سنجش میزان استفاده از آنها به‌هنگام خواندن است. از آنجا که بزرگسالان و به‌ویژه دانشجویان با متون و محتوای متنی گسترده‌تری سر و کار دارند و کاربرد راهبردهای فراشناختی هم در انتهای مراحل یادگیری خواندن و بیشتر در خوانندگان ماهر اتفاق می‌افتد، سنجش راهبردهای فراشناختی درک متن نوشتاری و به‌طور خاص راهبرد نظارت بر درک در بزرگسالان می‌تواند هم به این افراد برای آگاهی از راهبردهای فراشناختی خود کمک کند و هم برای پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی در ارائه راهکارهایی برای اصلاح و تقویت این راهبردها حائز اهمیت باشد. همچنین تاکنون در پژوهش‌هایی که در داخل کشور با موضوع بررسی راهبردهای فراشناختی خواندن انجام شده آزمونی برای سنجش نظارت بر درک متن نوشتاری معرفی نشده و تنها از ابزار پرسش‌نامه به این منظور استفاده شده است. بنابراین برای پر کردن این خلأ، پژوهش حاضر سه هدف مشخص را دنبال می‌کند:

بررسی ابزارهای مناسب برای سنجش نظارت بر درک بزرگسالان

بومی‌سازی ابزار بیکر و اندرسون (۱۹۸۲)

تعیین روایی و پایایی ابزار بومی‌سازی شده

و بر این اساس سؤال‌های زیر مطرح می‌شود:

ابزارهای سنجش نظارت بر درک چه ویژگی‌هایی دارند؟

کاربست یافته‌های به دست آمده در پاسخ به پرسش نخست منجر به ساخت یا

بومی‌سازی چه ابزاری برای سنجش نظارت بر درک بزرگسالان می‌شود؟

آیا ابزار بومی‌سازی شده روایی و پایایی لازم را دارد؟

-
1. Korotaeva
 2. Paris
 3. Winograd

۲- پیشینه پژوهش

این بخش در دو قسمت ارائه می‌شود. در بخش اول مروری نظری بر مفاهیم زیربنایی نظارت بر درک و روش‌های مناسب برای سنجش این راهبرد انجام خواهد شد و در بخش دوم پیشینه‌ای از مطالعات انجام‌شده در خارج و داخل کشور در زمینه راهبرد نظارت بر درک متن نوشتاری ارائه می‌شود.

۲-۱- مفاهیم زیربنایی راهبرد نظارت بر درک

خواندن موفق نیازمند تعامل ساختارهای خرد^۱ و کلان^۲ متن با دانش پیشین خواننده است که منجر به ایجاد مدلی ذهنی از متن می‌شود. در سطح کلان خواننده روی خلاصه‌برداری و شیوه بیان مطالب توسط نویسنده تکیه می‌کند تا به بازنمونی منسجم از متن دست یابد و در سطح خرد، با تکیه بر جمله تلاش می‌کند تا معنای واحدهای مفهومی را درک کند به این ترتیب ابتدا واژه‌ها را به صورت عبارات‌های معنادار تفسیر و سپس معنای عبارات‌ها را با یکدیگر ترکیب می‌کند تا به معنای کل متن دست یابد. در هر دو سطح خرد و کلان، خواننده باید اطلاعات موجود در متن را با دانش پیشین خود ترکیب کند و در این راه با انجام استنتاج و تفسیر به معنای متن دست یابد (کینش^۳ و وندایک^۴، ۱۹۷۸: ۳۶۵-۳۷۰).

فراشناخت، شناخت درباره شناخت است. یعنی توانایی فهم و تنظیم یادگیری و تفکر خود. از نظر یاکوبس^۵ و پاریس (۱۹۸۷) فراشناخت، آگاهی هشیارانه و قابل بیان از جنبه‌های شناختی تفکر است. فراشناخت در خواندن، توانایی فرد در فهم، تنظیم و هدایت خود در هنگام خواندن یک متن است. دو بعد فراشناخت در هنگام خواندن به طور کلی عبارتند از دانش فراشناختی و کنترل فراشناختی (بیکر و براون^۶، ۱۹۸۴: ۳۵۴). دانش فراشناختی در حافظه بلند مدت وجود دارد. به بیان دیگر، می‌توان آن را به صورت دانش فرد درباره پردازش شناختی خود تعریف کرد. به نظر یاکوبس و پاریس (۱۹۷۸) این دانش، دانش اظهاری^۷، رویه‌ای^۸ و

1. micro-structure
2. macro-structure
3. Kintsch
4. van Dijk
5. Jacobs
6. Brown
7. declarative
8. procedural

مشروط^۱ برای راهبرد مورد استفاده در خواندن است. دانش اظهاری، آگاهی از «چیستی» راهبرد مورد استفاده، دانش رویه‌ای آگاهی از «چگونگی» استفاده از راهبردهای خواندن و دانش مشروط آگاهی از شرایط «چرایی، زمان و مکان» استفاده از راهبردهای خواندن است. دومین بُعد فراشناخت در خواندن، کنترل فراشناختی است. کنترل فراشناختی، که در حافظه فعال وجود دارد، توانایی فرد در استفاده از دانش فراشناختی برای رسیدن به اهداف خاص از طریق راهبردهای مختلف است مثل برنامه‌ریزی، نظارت بر درک و ارزیابی (بیکرو براون، ۱۹۸۴: ۳۵۷). داشتن دانش فراشناختی ضامن بهره‌گیری از کنترل فراشناختی در حین خواندن نیست. برای مثال، ممکن است خواننده بداند که اگر تمرکزش را از دست بدهد، باید برگردد و متن را مجدداً بخواند (یعنی دانش نظارت بر درک). اما در هنگام خواندن، بسیاری از خوانندگان به‌طور مداوم وضعیت درک خود را بررسی نمی‌کنند و در نظارت بر درک شکست می‌خورند. اوترو^۲ (۱۹۹۸) خود راهبرد نظارت بر درک را به سه مرحله تقسیم‌بندی می‌کند: ارزیابی، برنامه‌ریزی و تنظیم^۳. در مرحله ارزیابی، خواننده فهم همزمان خود را از آنچه مطالعه می‌کند، ارزیابی می‌کند. این کار به او کمک می‌کند که تصمیم بگیرد آیا به تلاش بیشتری نیاز دارد یا خیر. اگر شکافی در درک برای خواننده ایجاد شود، در مرحله برنامه‌ریزی تلاش می‌کند تا راهبردهای مناسبی را انتخاب کند. در مرحله تنظیم، خواننده راهبردهای منتخب در مرحله قبل را برای حل مشکلات درک به کار می‌گیرد. این راهبردها می‌تواند شامل توجه مجدد، کاهش سرعت خواندن، تفسیر مجدد بخش‌های خاصی از متن، ارزیابی بازنمون ذهنی ساخته شده و بازگشت به عقب و حل ابهامات باشد (هان^۴، ۲۰۱۷: ۲۴۲). هکر^۵ (۱۹۹۸) به‌طور کلی، نظارت بر درک را خودتنظیمی^۶ می‌نامد زیرا خواننده هم درک خود را ارزیابی می‌کند و هم خواندن را به‌گونه‌ای تنظیم می‌کند که مشکلات خود را برطرف سازد.

-
1. conditional
 2. Otero
 3. regulation
 4. Han
 5. Haker
 6. self-regulatory

به‌طور کلی برای بررسی عملکرد نظارت بر درک، سه رویکرد وجود دارد: رویکرد درون‌نگر^۱، رویکرد درجه‌بندی^۲ و رویکرد تشخیص اشتباه^۳ (هان، ۲۰۱۷: ۲۴۲). رویکرد درون‌نگر، بر مبنای گزارش خوانندگان از فعالیت‌های ذهنی‌شان حین خواندن قرار دارد (تفکر با صدای بلند^۴). این روش معمولاً برای بررسی پردازش همزمان خواننده مورد استفاده قرار می‌گیرد. خواننده‌ها معمولاً در هنگام خواندن از راهبردهای شناختی مختلفی مثل خلاصه‌کردن و بازگویی و راهبردهای فراشناختی مثل بیان عدم درک مطلب استفاده می‌کنند. یکی از ضعف‌های این رویکرد این است که ممکن است خواننده قادر به بیان همه آنچه در فکرش است، نباشد. همچنین حرف‌زدن حین خواندن می‌تواند با پردازش طبیعی تداخل کند و باری بر ذهن خواننده باشد.

رویکرد دوم برای اندازه‌گیری نظارت بر درک، درخواست از خواننده برای پاسخ به سؤالات درک متن نوشتاری و سپس درجه‌بندی میزان اطمینان از پاسخ‌هاست. خواننده‌ای که به سؤالی پاسخ اشتباه می‌دهد، اما از پاسخ خود اطمینان دارد، درجه‌بندی ضعیفی از درک خود دارد و می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که نظارت بر درک او ضعیف است. یکی از مشکلات این رویکرد در بررسی نظارت بر درک، مبالغه یا دست کم گرفتن میزان درک خود توسط خواننده است (هان، ۲۰۱۷: ۲۴۲).

رویکرد سوم در بررسی نظارت بر درک بر مبنای روش تشخیص اشتباه است که شایع‌ترین روش برای بررسی نظارت بر درک در پژوهش‌هاست (بیکر و اندرسون، ۱۹۸۲؛ هکر، ۱۹۹۸؛ هان، ۲۰۱۷). در این رویکرد، اطلاعات ناهماهنگی، درون متن وارد می‌شود. این ناهماهنگی می‌تواند به صورت جمله‌های نادرست یا متناقض با متن نمود یابد. چگونگی سنجش نظارت بر درک در این دیدگاه از طریق قراردادن خطاهای مفهومی در متن است به نحوی که با دانش پیشین آزمودنی تناقض داشته باشد. میزان تشخیص این تناقض‌ها، نشان دهنده میزان نظارت بر درک آزمودنی است. خلاصه رویکردهای بررسی نظارت بر درک را کروملی^۵ (۲۰۰۵: ۱۹۱) در قالب پنج روش برای اندازه‌گیری این راهبرد به‌هنگام خواندن ارائه می‌کند:

1. introspective
2. calibration
3. error detection
4. think-aloud
5. Cromley

درخواست از خواننده متن برای تفکر با صدای بلند: اولین روش برای اندازه‌گیری نظارت بر درک، درخواست از خواننده متن برای بیان مشکلات و احساسات خود در هنگام خواندن و بیان مفاهیمی است که درک می‌کند. به این ترتیب، راهبردهای شناختی (مثل بازگویی و خلاصه‌کردن) و فراشناختی (مثل اعتراف خواننده به این که چیزی از آن چه می‌خواند متوجه نمی‌شود) مورد استفاده خواننده در هنگام خواندن مشخص می‌شود.

درخواست از افراد برای پاسخ به سؤالات درک متن نوشتاری و سپس درجه‌بندی میزان اطمینان خود از پاسخ به سؤالات: دومین شیوه برای سنجش نظارت بر درک، پاسخ‌دادن آزمودنی‌ها به سؤالات درک متن نوشتاری و سپس امتیازدادن به پاسخ‌های خود براساس میزان اطمینان به پاسخ‌شان است. خواننده‌ای که پاسخ نادرستی می‌دهد اما به یقین معتقد است که پاسخش درست است از نظارت بر درک ضعیفی برخوردار است.

تشخیص تناقض: سومین شیوه اندازه‌گیری نظارت بر درک، وارد کردن جملات متناقض در متن و درخواست از خوانندگان برای پیدا کردن آن‌هاست. مطالعات نشان داده است که دانش‌آموزان با درک بالاتر بهتر می‌توانند تناقضات و ناهماهنگی‌های متن را پیدا کنند.

اندازه‌گیری میزان زمان سپری شده برای خواندن جملات دارای تناقض و جملات بدون تناقض: چهارمین شیوه اندازه‌گیری نظارت بر درک، قراردادن تناقض مفهومی در متن و محاسبه زمان خواندن و یا دوباره‌خوانی است. در این روش که اغلب به‌وسیله سیستم‌های رایانه‌ای انجام می‌شود، متن به صورت جمله‌های مستقل نمایش داده می‌شود تا زمان سپری شده برای مطالعه و دفعات مطالعه مجدد جملات دارای تناقض محاسبه شود. لین^۱، زابروکی^۲ و مور^۳ (۲۰۰۲) مجموعه مطالعاتی با این روش روی خوانندگان با سنین متفاوت انجام دادند طبق یافته‌های آن‌ها همه آزمودنی‌ها روی جملات دارای تناقض تمرکز بیشتری انجام می‌دادند.

پرسشنامه: روش دیگر برای اندازه‌گیری نظارت بر درک، استفاده از پرسشنامه یا مصاحبه درباره راهبردهای مورد استفاده در هنگام خواندن است. میرز^۴ و پاریس (۱۹۸۱) از این طریق دریافتند که خواننده‌های سنین پایین‌تر در مقایسه با دانش‌آموزان پایه ششم از راهبردهایی مثل خلاصه‌کردن، حفظ‌کردن، دوباره‌خوانی، مرور و شناسایی ساختار متن هیچ اطلاعی ندارند.

1. Lin
2. Zabucky
3. Moore
4. Myers

۲-۱-۱- معیارهای انتخاب متن برای طراحی آزمون سنجش راهبرد نظارت بر درک

به‌طور کلی پژوهش روی ضعف خواننده در کاربرد راهبردهای خواندن، باید دیدگاهی پویا به خود بگیرد، چرا که خواننده، متن و موقعیت به شیوه‌ای پویا و تعاملی باهم در ارتباط هستند. تعامل درست این سه عامل در کنار هم می‌تواند منجر به درک درستی از محتوای مورد مطالعه شود. بر این اساس انتخاب متن متناسب با سطح گروه هدف، عامل مهمی در درک محتوا است. جملات باید طوری کنار هم قرار بگیرند که بین آنها همپوشانی معنایی حاصل شود و خواننده بازنمون منسجمی از محتوای متن داشته باشد. از نظر کروسلی^۱، آلن^۲ و مک‌نامارا^۳ (۲۰۱۱) وقتی تهیه‌کنندگان مواد آموزشی می‌خواهند متون قابل درک طراحی کنند معمولاً دو دیدگاه کلی را در نظر می‌گیرند: دیدگاه ساختاری و دیدگاه شمی.

دیدگاه ساختاری برای تهیه متن مبتنی بر استفاده از ساختار و لیست واژگان است که متن‌ها را بر اساس سطح سواد خوانندگان و دایره واژگانی آنها طراحی می‌کنند، مثل فرمول‌های خوانش‌پذیری^۴ سستی که در آنها دو معیار ساده تعداد واژه و طول جمله برای پیچیدگی متن ارزیابی می‌شوند. ضمن اینکه این دو معیار بسیار سطحی و ساده به‌نظر می‌رسند، در این فرمول‌ها بسیاری از اجزاء گفتمانی مثل انسجام^۵ و پیوستگی^۶ نادیده گرفته می‌شوند (کروسلی، آلن و مک‌نامارا، ۲۰۱۱: ۸۵). زبان‌شناسی متن برای «متن» هفت ویژگی معرفی می‌کند: ۱- انسجام ۲- پیوستگی ۳- قابلیت پذیرش^۷ ۴- هدفمندی^۸ ۵- پیام‌رسانی^۹ ۶- موقعیت‌مداری^{۱۰} ۷- بینامتنیت^{۱۱} (بوگراند^{۱۲} و درس‌لر^{۱۳}، ۱۹۸۱). دو ویژگی «انسجام» و «پیوستگی»، ویژگی‌های متن محور هستند؛ یعنی مربوط به خود متن می‌شوند و متأثر از آراء

1. Cossley
2. Allen
3. McNamara
4. readability
5. cohesion
6. coherence
7. Acceptability
8. Intention
9. Informativity
10. Situationality
11. Intertextuality
12. Beaugrande
13. Dressler

هلیدی^۱ و حسن (۱۹۷۶) می‌باشند. منظور از پیوستگی، تفسیرپذیری متن و منظور از انسجام، استفاده درست از ابزارهای زبانی مثل عناصر ارجاعی (ضمایر، عناصر اسمی، عناصر اشاره و عناصر ملکی)، تکرار، حذف، جایگزینی، روابط گزاره‌ها و نشانگرهای موضوعی است. وجود عناصر انسجام‌دهنده برای پیوستگی متن ضروری نیست. مثلاً دو جمله «اینجا بهار است. پرنده‌ها آواز می‌خوانند» پیوسته است، اما هیچ رابطی جمله اول را به جمله دوم متصل نکرده است (ارلیچ^۲، ۱۹۹۱: ۱۶۹).

با استفاده از روش‌هایی که در بالا شرح آن گذشت، در پژوهش‌های مختلف از شیوه‌های ترکیبی مختلفی برای سنجش راهبرد نظارت بر درک استفاده شده است از جمله آزمون‌های نظارت بر درک میرز و پاریس (۱۹۸۱)، بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) و کین و اوکھیل (۲۰۰۵) که در ادامه مروری بر این آزمون‌ها خواهیم داشت.

الف) آزمون نظارت بر درک میرز و پاریس (۱۹۸۱)

این آزمون برای کودکان پایه سوم و پنجم طراحی شد. به این منظور دو متن مناسب برای پایه سوم و دو متن برای پایه پنجم و ۸ سؤال درک متن نوشتاری برای آنها انتخاب شد. بنابراین، کودکان هر گروه سنی دو داستان متناسب با سطح خود را می‌خواندند. در هر داستان دو اسم با معادل بی‌معنی ولی به لحاظ واجی مشابه جایگزین شد (مثلاً Klids به جای kales) و دوباره واژه‌ها مرتب شد تا یک عبارت بی‌معنی ساخته شود. چهار واژه و عبارت بی‌معنی در سراسر داستان قرار داده شد به طوری که هیچ‌یک روی جواب‌های درست هشت سؤال مربوطه تأثیری نداشت. متن‌ها به صورت تک تک به کودکان در اتاقی آرام در مدرسه ارائه شد و هر جلسه ۲۵ دقیقه به طول انجامید. تکالیف توسط آزمونگر برای آزمودنی‌ها توضیح داده شد. هر آزمودنی یکی از داستان‌های پایه سوم یا پنجم را با صدای بلند می‌خواند، اول به صورت نظارت مداوم با ثبت مکث‌ها و دوباره خوانی‌ها، سپس داستان بعدی با خط کشیدن زیر ناهماهنگی‌ها. به آنها گفته شد که این خط کشیدن‌ها در پاسخگویی به سؤالات مربوطه کمک خواهد کرد. بعد از پایان خواندن متن‌ها و سؤالات از آنها خواسته شد تا جایی که می‌توانند داستان‌ها را به خاطر آورند و بازگویی کنند (میرز و پاریس، ۱۹۸۱).

1. Halliday
2. Ehrlich

(ب) آزمون نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲)

این آزمون برای دانشجویان یا افرادی که در شرف ورود به دانشگاه هستند طراحی شده و شامل سه نوع تکلیف پاسخ به سؤالات درک متن نوشتاری، تشخیص اشتباه و درجه‌بندی میزان اطمینان از پاسخ‌ها است. آزمون متشکل از چهار متن سه پاراگرافی است. متن‌ها از کتاب‌های درسی دانشجویان انتخاب شد و یکی از چهار متن به عنوان متن تمرینی ارائه شد. پاراگراف میانی همه متن‌ها دارای تناقض و ناهماهنگی بود. دو نوع تناقض در این پاراگراف‌ها به کار رفت: تناقض در ایده اصلی و تناقض در جزئیات متن. طول همه متن‌ها مشابه و هر پاراگراف حاوی پنج جمله بود. از آنجا که پاراگراف میانی آزمون اهمیت زیادی داشت، ساختار آن به دقت کنترل می‌شد. جمله اول و چهارم این پاراگراف به ترتیب حاوی ایده اصلی و جزئیات ناهماهنگ بود. هر دو این جملات دارای ۱۰ واژه و ۱۹ تا ۲۱ هجا بودند. کلمات ناهماهنگی که در پاراگراف‌ها درج می‌شدند به لحاظ تعداد حروف و هجا با همتای بدون تناقض‌شان مشابه بودند. بعلاوه ساختار پاراگراف میانی در طول متن مشابه بقیه پاراگراف‌ها بود. یعنی جمله ابتدایی معرف ایده اصلی پاراگراف و چهار جمله بعد همه در جهت همان ایده اصلی قرار داشتند (پیوست ۱).

شش سؤال پنج‌گزینه‌ای برای هر متن ساخته شد، به طوری که برای هر پاراگراف دو سؤال مطرح شد. سؤالات پاراگراف‌های یک و سه به گونه‌ای بود که آزمودنی نیازی به توجه به پاراگراف میانی نداشته باشد. هر سؤال ۵ گزینه داشت، گزینه «بر اساس متن نمی‌توان پاسخ گفت» هم برای آزمودنی‌هایی که متوجه ناهماهنگی شده بودند به عنوان گزینه پنجم در همه سؤالات قرار داده شد.

کل آزمون توسط سیستم رایانه‌ای انجام شد. هر پاراگراف به صورت جمله به جمله با فشار دکمه «بعدی» روی نمایشگر رایانه ظاهر می‌شد. اگر آزمودنی می‌خواست جمله قبلی را دوباره بخواند با فشار دکمه «قبلی» این جمله برای او ظاهر می‌شد. به محض اینکه جمله بعدی ظاهر می‌شد جمله قبلی پاک می‌شد و زمان سپری شده روی جمله‌ها در سیستم ذخیره می‌شد. با آغاز آزمون، آزمودنی می‌توانست یک پاراگراف را هر چند بار که می‌خواست بخواند اما با انتخاب کلید «بعدی» برای رفتن به پاراگراف بعد دیگر امکان بازگشت به پاراگراف قبلی وجود نداشت. بعد از خواندن هر متن ۶ سؤال مطرح می‌شد و نرم افزار، پاسخ و زمان پاسخگویی به هر سؤال

را محاسبه و ثبت می‌کرد. بعد از انجام آزمون به همه آزمودنی‌ها اطلاع داده شد که پاراگراف مبنای هر متن حاوی تناقضی است. این بار جملات از ۱ تا ۵ شماره‌گذاری شد و از آنها خواسته شد که شماره جمله ناهماهنگ را بنویسند و اگر فکر می‌کنند هیچ یک از جملات ناهماهنگ نیست عدد ۶ را ثبت کنند. اگر آزمودنی‌ها تأیید می‌کردند که ابهامی وجود دارد به طور خودکار دو سؤال در صفحه نمایش ظاهر می‌شد: (۱) آیا ابهام در ایده اصلی متن است یا در جزئیات؟ و (۲) آیا در اولین مرتبه خواندن به ناهماهنگی پی برده‌اید یا خیر؟ (بیکر و اندرسون، ۱۹۸۲).

ج) آزمون بررسی نظارت بر درک کین و اوکھیل (۲۰۰۵)

چهار متن با طول مشابه (با میانگین ۱۷۷ واژه) انتخاب شد. این متن‌ها برای بررسی سطح نظارت بر درک متن نوشتاری روی دانش‌آموزان ۹ ساله بررسی شدند. واژه‌های مشکل‌ناک تا حدودی تعدیل و اشکالات سطح واژه و جمله بر مبنای هم‌ماهنگ شدند. دو عبارت ناهماهنگ از طریق تغییر ترتیب واژه‌ها به منظور ایجاد عباراتی بی‌معنا ساخته شد و دو واژه با دو ناواژه بی‌معنی ولی قابل تلفظ جایگزین شد. ۸ سؤال درک متن نوشتاری هم برای هر متن مطرح شد. وظیفه آزمودنی‌ها پیدا کردن ناهماهنگی و اشکالات درون متن از طریق پاسخگویی به سؤالات مربوطه بود (کین و اوکھیل، ۲۰۰۵).

۲-۲- پیشینه پژوهش‌های خارجی درباره بررسی نظارت بر درک

آنچه از پیشینه پژوهش‌های انجام شده در زمینه راهبردهای فراشناختی و به‌ویژه نظارت بر درک می‌توان دریافت این است که بسیاری از دانش‌جویان از راهبردهای فراشناختی اطلاعی ندارند یا حین خواندن کمتر از آنها بهره می‌گیرند، بیشتر انواع متون را تنها به یک شیوه می‌خوانند (مختاری و ریچارد، ۲۰۰۲) و میزان کاربرد آن‌ها از راهبردهای نظارتی و ارزیابی بسیار محدود است (کین، اوکھیل و برایانت، ۲۰۰۴).

مختاری و ریچارد (۲۰۰۲) در پژوهشی، پرسشنامه‌ای با عنوان «راهبردهای فراشناختی خواندن» طراحی کردند که مؤلفه‌های فراشناختی درک متن نوشتاری و خواندن را بررسی می‌کند. برای طراحی این پرسشنامه، ابتدا مطالعه گسترده‌ای روی فراشناخت و درک مطلب انجام شد و راهبردهای فراشناختی در زمینه خواندن استخراج گردید. سپس پرسشنامه‌ای با ۳۰ گویه بر مبنای طیف نگرش‌سنج لیکرت طراحی شد. این راهبردها در سه دسته راهبردهای

کلی^۱، حمایتی^۲ و حل مسئله تنظیم شدند. حاصل جمع نمره‌های هر فرد در مجموع ۳۰ گویه، نشان دهنده راهبردهای فراشناختی خواندن فرد است. شاخص‌های روایی و پایایی این پرسشنامه در حد مقبول گزارش شده است.

موریسون^۳ (۲۰۰۴) در پژوهشی بین زبانی^۴ با هدف بررسی ارتباط بین کاربرد راهبرد نظارت بر درک در زبان اول و دوم در دانشجویانی که زبان اول آنها انگلیسی و زبان دوم آنها فرانسوی بود با ارائه آزمون درک متن نوشتاری به هر دو زبان ابتدا ارتباط بین درک در زبان اول و دوم آزمودنی‌ها را بررسی کرد. سپس با ارائه تکلیف تشخیص اشتباه میزان نظارت بر درک آزمودنی‌ها در هر دو زبان بررسی شد. دو نوع ناهماهنگی در متن‌ها گنجانده شد ناهماهنگی در سطح خرد و ناهماهنگی در سطح کلان. همچنین آزمودنی‌ها به تکلیف درجه‌بندی با چهارسطح در مورد میزان اطمینان از وجود ناهماهنگی نیز پاسخ دادند. بر اساس نتایج روی نمونه اولیه آزمون‌های درک متن نوشتاری به هر دو زبان از پایایی مناسب ۰/۸۲ برخوردار بودند و تکالیف نظارت بر درک نیز دارای پایایی ۰/۷۶ بود. نتایج بررسی‌های او نشان داد عملکرد آزمودنی‌ها در راهبرد نظارت بر درک در هر دو زبان ضعیف است که این ضعف در زبان دوم مشهودتر است. همچنین در تشخیص اشتباه عملکرد آزمودنی‌ها در زبان اول در سطح کلان بهتر از سطح خرد بود. در زمینه ارزیابی نظارت بر درک در قالب تکلیف درجه‌بندی اطمینان از پاسخ‌ها نیز تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین دو گروه مشاهده نشد. هان و استیونسون^۵ (۲۰۰۸) پژوهشی مشابه روی دانشجویان چینی زبان در حال یادگیری زبان انگلیسی بودند انجام داد نتایج آنها نشان داد در تکلیف تشخیص اشتباه عملکرد آزمودنی‌ها در زبان اول بهتر از زبان خارجی است.

تحقیقات سه دهه گذشته توسط بیکر و اندرسون (۱۹۸۲)، کروملی (۲۰۰۵)، سن (۲۰۰۹)، کوروتائوا (۲۰۱۴)، باتانگ (۲۰۱۵)، در زمینه راهبردهای فراشناختی درک متن نوشتاری در بزرگسالان نشان می‌دهد که نظارت بر درک متن نوشتاری نقش حیاتی در موفقیت افراد برای رسیدن به درکی درست از آنچه می‌خوانند دارد.

1. Global reading strategies
2. support reading strategies
3. Morrison
4. cross lingual
5. Stevenson

۲-۳- پیشینه پژوهش‌های داخلی درباره بررسی نظارت بر درک

کارشکی (۱۳۸۱)، ملکی (۱۳۸۴) و دائمی (۱۳۹۱) در پژوهش‌های خود تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی را بر افزایش یادگیری و درک مطلب متون مختلف از طریق ابزار پرسشنامه مورد بررسی قرار داده‌اند. نمرات حاصل از پژوهش‌های آن‌ها نشان دهنده مؤثر بودن آموزش‌های فراشناختی در بهبود عملکرد درک مطلب دانش‌آموزان است.

حسین‌چاری، سماوی و کردستانی (۱۳۸۷)، در پژوهشی با عنوان انطباق و بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه راهبردهای فراشناختی خواندن در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه، روایی و پایایی پرسشنامه راهبردهای فراشناختی مختاری و ریچارد (۲۰۰۲) را بررسی کردند. نتایج حاصل نشان‌دهنده مناسب بودن این پرسشنامه برای سنجش راهبردهای فراشناختی در هنگام خواندن بود.

توکلی و کوشا (۲۰۱۶)، در پژوهشی روی دانشجویان رشته زبان انگلیسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک متن نوشتاری و خودکارآمدی را با استفاده از پنج ابزار بررسی راهبردهای خواندن^۱، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۲، مصاحبه، پرسشنامه اطلاعات پیش‌زمینه‌ای و یک آزمون درک متن نوشتاری بررسی کردند. بر اساس یافته‌های آن‌ها آموزش استفاده از راهبردهای فراشناختی می‌تواند تأثیر مثبتی بر بهبود درک متن نوشتاری و خودکارآمدی دانشجویان داشته باشد.

۳- روش پژوهش

مطالعه حاضر، پژوهشی کمی از نوع نیمه تجربی است. برای پاسخگویی به سؤال اول پژوهش در زمینه آزمون و روش مناسب جهت سنجش نظارت بر درک با استفاده از روش‌های توصیفی و مروری، آزمون و روش‌های مناسب استخراج شد. برای پاسخ به سؤال دوم، آزمون نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) بومی‌سازی شد. دلیل انتخاب این آزمون برای بومی‌سازی در بخش یافته‌ها مطرح می‌شود. برای پاسخگویی به سؤال سوم پژوهش، ابتدا روایی محتوایی آزمون طراحی شده توسط ۵ کارشناس شامل دو استاد زبان‌شناسی، دو استاد آموزش زبان فارسی و یک استاد آموزش زبان انگلیسی بررسی شد و برای اطمینان از پایایی آن

1. Survey of Reading Strategies (SORS)

2. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

روی نمونه آزمایشی اجرا و مقدار پایایی با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ محاسبه شد. نمونه آماری این پژوهش ۳۰ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان بودند؛ این تعداد متشکل از ۱۲ دانشجوی مذکر و ۱۸ دانشجوی مونث بودند که به شیوه نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند (به جدول ۱ نگاه کنید). همه این دانشجویان سالم و طبیعی بودند و هیچ نوع اختلال بینایی و شنوایی نداشتند. این آزمودنی‌ها در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ در مقطع کارشناسی ارشد رشته‌های زبان‌شناسی و آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه گیلان مشغول به تحصیل بودند که پس از اخذ مجوزهای لازم در این پژوهش همکاری نمودند.

جدول ۱. توزیع فراوانی گروه نمونه بر اساس جنسیت و سن

شاخص‌های آماری جنسیت	فراوانی	درصد	میانگین سن
مرد	۱۲	٪۴۰	۲۳
زن	۱۸	٪۶۰	۲۶
مجموع	۱۰۰	٪۱۰۰	

۴- یافته‌ها

در این بخش تلاش می‌شود که به سؤالات پژوهش بر مبنای یافته‌های به‌دست آمده پاسخ داده شود. به این منظور یافته‌ها در سه بخش انتخاب آزمون مناسب جهت سنجش نظارت بر درک، طراحی و بومی‌سازی آزمون نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) و تعیین روایی و پایایی ابزار ارائه می‌شود.

۴-۱- انتخاب آزمون مناسب جهت بررسی نظارت بر درک بزرگسالان

به‌منظور پاسخ به سؤال اول پژوهش، بر اساس آنچه در پژوهش‌های پیشین انجام شده بود که شرح آن در مبانی نظری و پیشینه گذشت، انواع رویکردهای تفکر با صدای بلند، درجه‌بندی و تشخیص خطا می‌توانند در قالب تکالیف سنجش نظارت بر درک به‌کار روند. بر این اساس طبق یافته‌های حاصل از مطالعات نظری، آزمون نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) که برای بزرگسالان طراحی شده، از جامعیت لازم به این منظور برخوردار است چراکه تمامی تکالیف سنجش نظارت بر درک اعم از تشخیص خطا، درجه‌بندی، زمان مکث بر جملات و سؤالات دارای تناقض را پوشش می‌دهد.

۴-۲- طراحی و بومی‌سازی آزمون نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲)

در این بخش، آزمون نظارت بر درک بر مبنای چارچوب مفهومی آزمون بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) طراحی و بومی‌سازی شد. به این منظور ابتدا پیشینه مربوط به معیارهای انتخاب متون برای طراحی این آزمون مطالعه شد. در انتخاب متن‌های آزمون حاضر به ویژگی تناسب متن‌ها با سطح دانش و آگاهی آزمودنی‌های بزرگسال (دیپلم به بالا) توجه شد. در تعیین سطح دشواری متن‌ها گرچه از فرمول‌های رایج تعیین سطح خوانش‌پذیری استفاده نشد، اما تلاش شد تا با توجه به معیارهای مناسب در زمینه پیچیدگی متن که مهم‌ترین آن‌ها انسجام و پیوستگی است، متونی مناسب انتخاب شوند.

این آزمون از ۲ متن سه پاراگرافی تشکیل می‌شود که هر پاراگراف دارای ۵ جمله مستقل است. تعداد متن‌های این آزمون نسبت به آزمون اصلی که با چهار متن طراحی شده بود متفاوت است. دلیل این مسئله طولانی شدن فرآیند آزمون و احتمال خارج از حوصله بودن آن برای آزمودنی‌هاست؛ ضمن اینکه با همین دو متن هدف موردنظر تأمین می‌شود. جمله اول و چهارم پاراگراف دوم هر یک از متن‌ها دارای تناقض مفهومی نسبت به کل پاراگراف است. بعد از انتخاب متن‌ها و اعمال تناقض‌های مفهومی در متن‌ها برای هر متن ۵ سؤال طراحی شد که دو سؤال مربوط به تناقض‌های داخل متن بود (پیوست ۲).

به منظور طراحی آزمون، نرم‌افزاری با استفاده از زبان برنامه‌نویسی ++C طراحی شد. این نرم‌افزار قابلیت اجرا در محیط ویندوز را داراست و به گونه‌ای طراحی شده که قادر است پاسخ‌ها و زمان مطالعه هر جمله و پاراگراف و بازگشت به جملات ماقبل را برای هر کاربر در فایل جداگانه‌ای ثبت کند.

شیوه انجام آزمون به این ترتیب است که آزمودنی در یک جلسه ۲۵ دقیقه‌ای متن‌ها را به صورت جمله به جمله با استفاده از کلید «ادامه» روی نرم‌افزار مطالعه می‌کند. امکان بازگشت به جمله قبل با استفاده از کلید «بازگشت» وجود دارد ولی زمان مکث و تعداد دفعات بازگشت و دوباره‌خوانی‌ها ثبت می‌شود.

بعد از پایان خواندن هر متن، ۵ سؤال چهارگزینه‌ای برای هر متن مطرح می‌شود، گزینه چهارم همه سؤالات «بر اساس متن نمی‌توان پاسخ گفت» در نظر گرفته شد تا افرادی که متوجه وجود تناقض در متن شده‌اند بتوانند به آن سؤال پاسخ دهند. در کنار هر سؤال هم میزان

اطمینان از پاسخ به سؤال به صورت درجه‌بندی با سه گزینه (از پاسخ مطمئنم، تا حدودی مطمئنم، مطمئن نیستم) قرار دارد. بعد از پاسخ‌گویی به سؤالات به همه آزمودنی‌ها با استفاده از اعلانی روی صفحه نمایش اطلاع داده می‌شود که در پاراگراف دوم متن‌ها تناقضی وجود دارد و این بار جملات این پاراگراف از ۱ تا ۵ شماره‌گذاری می‌شود و بعد از آن دو سؤال مطرح می‌شود: - آیا ابهام در ایده اصلی است یا در جزئیات؟ و کدام جمله نسبت به دیگر جملات دارای تناقض است؟. بنابراین این آزمون تکالیف درک متن نوشتاری، تشخیص اشتباهات متن و میزان اطمینان از پاسخ‌ها و مؤله‌های تعداد دفعات مطالعه مجدد جملات دارای تناقض، زمان مکث روی جملات دارای تناقض را بررسی خواهد کرد.

نمره‌گذاری آزمون به این ترتیب است که به هر پاسخ درست یک نمره تعلق می‌گیرد که مجموع نمرات پاسخ به سؤالات ۱۰ و نمره تشخیص اشتباه ۴ خواهد بود (هر متن پنج سؤال چهارگزینه‌ای و دو سؤال راجع به تشخیص اشتباه دارد). میانگین تعداد دفعات مطالعه مجدد جملات دارای تناقض و زمان مکث روی جملات دارای تناقض هم به عنوان شاخصی از نظارت بر درک محسوب می‌شود. همچنین میانگین درصد اطمینان از پاسخ به سؤالات هم به عنوان شاخص سنجش درجه‌بندی نظارت بر درک مد نظر قرار می‌گیرد.

شیوه طراحی نرم افزار به گونه‌ای است که هر آزمودنی نام خود را در کادر مربوط در صفحه اول ثبت می‌کند و متن‌ها را به ترتیب خوانده و به سؤالات و تکالیف آن پاسخ می‌دهد و پس از انتهای آزمون با کلیک روی گزینه اتمام آزمون پاسخ‌ها و زمان مطالعه و بازگشت‌های او در فایل متنی با نام خودش برای بررسی توسط آزمونگر ثبت می‌گردد. این نرم افزار قابلیت اجرا روی انواع سیستم‌های رایانه‌ای را داراست و نتایج آن نیز به راحتی قابل دستیابی است.

۴-۳- بررسی مقدماتی روایی محتوایی و پایایی آزمون

زمانی که یک ابزار خصیصه‌ای که برای اندازه‌گیری آن تدوین شده است به درستی اندازه بگیرد دارای روایی است. اگر ابزار پژوهش از روایی مناسب برخوردار نباشد همه جنبه‌ها و نتایج پژوهش می‌توانند تحت تأثیر قرار گیرند (لیتوسلیتی^۱، ۲۰۱۰: ۵۵). یکی از انواع روایی، روایی محتوایی^۲ است. منظور از روایی محتوایی، بررسی اجزای تشکیل دهنده یک ابزار و

1. Litosseliti

2. content validity

تعیین اعتبار آن است که بر اساس قضاوت متخصصان صورت می‌گیرد. به منظور سنجش روایی محتوایی این آزمون، ابزار طراحی شده اولیه در اختیار دو استاد زبان‌شناس، یک استاد آموزش زبان انگلیسی و دو مدرس آموزش زبان فارسی قرار داده شد و روایی محتوایی آن به تأیید اساتید رسید و بر اساس نظرات دریافت شده اصلاحاتی در جمله‌بندی متون و ۶ مورد از سؤالات آزمون انجام شد.

پایایی یک ابزار اندازه‌گیری، به تکرارپذیری یافته‌های آن در پژوهش‌های بعدی اشاره می‌کند. یک آزمون در صورتی پایا است که اگر آن را به فاصله‌های زمانی کوتاه چندین بار به گروه واحدی از افراد بدهیم نتایج حاصل نزدیک به هم باشد. شیوه رایج برای بررسی پایایی آزمون‌ها روش بازآزمایی است. این روش تنها زمانی مورد قبول است که ویژگی مورد اندازه‌گیری در طول زمان تغییر نکند (مانند هوش). اما حفظ شرایط یکسان برای مواردی که عملکرد انسان دخیل است، بسیار مشکل است؛ چراکه انسان‌ها از طریق تجربه موارد بسیاری را فرا می‌گیرند و در صورت تکرار آزمون مشابه با گروهی مشابه به دلیل کسب تجربه تا حدود زیادی نتایج تحت تأثیر قرار خواهد گرفت (لیتوسلیتی، ۲۰۱۰: ۵۵). اما متداول‌ترین روش بررسی پایایی استفاده از فرمول ضریب آلفای کرونباخ^۱ است. تعیین ضریب آلفای کرونباخ، یک روش اعتباریابی پایایی آزمون است که همسانی درونی آزمون مورد نظر را ارزشیابی می‌کند و نشان می‌دهد که سؤالات آزمون تا چه اندازه توانایی سنجش خصیصه واحدی را دارند.

برای بررسی پایایی ابزار طراحی شده در این پژوهش، از روش تعیین ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. میزان ضریب آلفای آزمون در گروه نمونه ۳۰ نفره از دانشجویان کارشناسی ارشد که در یک جلسه ۲۵ دقیقه‌ای روی ۳۰ سیستم رایانه‌ای در یکی از کلاس‌های دانشگاه به سؤالات پاسخ دادند، در تکلیف پاسخ به سؤالات درک متن نوشتاری ۰/۷۲ (به جدول ۲ نگاه کنید) و در تکلیف تشخیص اشتباه ۰/۷۰ (به جدول ۳ نگاه کنید) محاسبه شد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ تکلیف درجه‌بندی پاسخ به سؤالات نیز ۰/۶۸ (به جدول ۴ نگاه کنید) محاسبه شد که نشان دهنده ضریب پایایی مناسب ابزار است.

1. Cornbach's alpha

جدول ۲. آمارهای پایایی تکلیف پاسخ به سؤالات درک متن نوشتاری

تعداد آیتم‌ها	آلفای کرونباخ بر اساس آیتم‌های استاندارد شده	آلفای کرونباخ
۱۰	۰/۷۱۹	۰/۷۲
انحراف معیار	واریانس	میانگین
۲/۳۵۹۶۲	۵/۵۶۸	۴/۸۶۶۷

جدول ۳. آمارهای پایایی تکلیف تشخیص اشتباه

تعداد آیتم‌ها	آلفای کرونباخ بر اساس آیتم‌های استاندارد شده	آلفای کرونباخ
۴	۰/۷۰	۰/۷۰
انحراف معیار	واریانس	میانگین
۱/۴۲۸۷۷	۲/۰۴۱	۱/۶۰۰۰

جدول ۴. آمارهای پایایی تکلیف درجه‌بندی میزان اطمینان از پاسخ‌ها

تعداد آیتم‌ها	آلفای کرونباخ بر اساس آیتم‌های استاندارد شده	آلفای کرونباخ
۱۰	۰/۶۸۱	۰/۶۸۲
انحراف معیار	واریانس	میانگین
۲/۲۸۴۶۳	۵/۲۲۰	۴/۷۶۶۷

۵- نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با سه هدف کلی انجام شد. این اهداف عبارت بودند از انتخاب ابزار و روش مناسب برای سنجش نظارت بر درک بزرگسالان، طراحی و بومی‌سازی ابزار نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) و تعیین روایی و پایایی آزمون بومی‌سازی شده. طبق مطالعات انجام شده سه رویکرد کلی در سنجش نظارت بر درک شامل درون‌نگری یا تفکر با صدای بلند، درجه‌بندی و تشخیص اشتباه است. جامع‌ترین آزمون طراحی شده بنا بر اصول این سه

رویکرد آزمون نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) است که مشتمل بر تکالیف تشخیص اشتباه، درجه‌بندی و میزان اطمینان از پاسخ‌هاست، بعلاوه زمان و دفعات دوباره‌خوانی‌ها را نیز محاسبه می‌کند. در بومی‌سازی ابزار نظارت بر درک متن نوشتاری برای بزرگسالان، تلاش شد تا آزمون بر مبنای چهارچوب آزمون بیکر و اندرسون با پوشش تمامی تکالیف نظارت بر درک به صورت نرم افزاری طراحی شود. نتیجه بررسی‌های اولیه روی ابزار بومی‌سازی شده نشان داد روایی و پایایی ابزار در حد مطلوبی قرار دارد؛ به طوری که در هر سه تکلیف این آزمون پایایی حدود ۰/۷۰ محاسبه شد و روایی محتوایی آن نیز به تأیید اساتید رسید. این آزمون با توجه به سهولت در اجرا و شیوه استاندارد نمره‌گذاری می‌تواند ابزاری مطلوب برای تعیین میزان نظارت بر درک متن نوشتاری بزرگسالان ایرانی باشد.

با توجه به روش پژوهش حاضر و ابزار آن و نبود ابزار مشابه به‌ویژه در داخل کشور مقایسه نتایج این پژوهش با پژوهش‌های دیگر تا حدود زیادی باید با احتیاط صورت گیرد و ذکر این مقایسه‌ها در این بخش به منظور تأکید بر اهمیت ابزارهای سنجش راهبردهای فراشناختی درک متن نوشتاری در پژوهش‌های آتی است. نتایج این پژوهش با پژوهش مختاری و ریچارد از جنبه پایایی مناسب ابزار سنجش راهبردهای فراشناختی درک متن نوشتاری همخوانی دارد. همچنین این نتایج با نتایج پژوهش موریسون (۲۰۰۴) در تأیید پایایی مناسب تکالیف مختلف نظارت بر درک همسو است. این نتایج را می‌توان با نتایج حسین‌چاری، سماوی و کردستانی (۱۳۸۷) که پایایی ابزار سنجش راهبرد فراشناختی درک متن نوشتاری را بررسی کرده بودند نیز همخوانی دارد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به فقدان پیشینه‌ای مشخص در داخل کشور برای سنجش تجربی راهبردهای فراشناختی درک متن نوشتاری و به‌ویژه نظارت بر درک متن نوشتاری اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، تفاوت میان دانشجویان قوی و ضعیف در درک متن نوشتاری از لحاظ راهبردهای فراشناختی به‌ویژه راهبرد نظارت بر درک بررسی شود. این آزمون در گام بعدی باید روی نمونه گسترده‌تری از دانش‌آموزان دبیرستانی، دانشجویان و نیز بزرگسالان باسواد به تفکیک اجرا شود تا مراحل روایی سازه و هنجاریابی آن انجام شود و بتوان به‌عنوان ابزار سنجش میزان نظارت بر درک متن نوشتاری بزرگسالان فارسی زبان در سطوح متفاوت از آن استفاده کرد.

کتابنامه

۱. حسین چاری، مسعود؛ سماوی، عبدالوهاب و کردستانی، داوود (۱۳۸۹). «انطباق و بررسی روان‌سنجی پرسشنامه راهبردهای فراشناختی خواندن در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه». *فصل‌نامه مطالعات روان‌شناختی*، دوره ۶، شماره ۱: ۱۶۳-۱۸۳.
۲. دائمی، حمیدرضا (۱۳۹۱). «اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود خواندن، درک مطلب و سرعت خواندن دانش‌آموزان». *فصل‌نامه روانشناسی تربیتی*، سال ۸، شماره ۲۴: ۱-۲۵.
۳. کارشکی، حسین (۱۳۸۱). «تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب دانش‌آموزان». *مجله روان‌شناسی*، سال ششم، شماره ۱: ۶۵-۸۴.
۴. ملکی، بهرام (۱۳۸۴). «تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش یادگیری و یادداری متون درسی مختلف». *تازه‌های علوم شناختی*، سال ۷: ۴۲-۵۰.
5. Atkinson, L. (2014). *A longitudinal investigation of the social, cognitive and social cognitive predictors of reading comprehension*. PhD dissertation, Roehampton University. London, UK.
6. Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*. 1, pp. 3-38.
7. Baker, L. and Anderson, R.I. (1982). Effects of inconsistent information on text processing: Evidence for comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*. 17. Pp.281-294.
8. Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). New York: Longman.
9. Batang, B.L. (2015). Metacognitive strategy awareness and reading comprehension of prospective pre-service secondary teachers. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*. 3(4). Pp.62-67.
10. Cain, K., Oakhill, J. and Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*. 96(1). Pp.31-42.
11. Cromley, J.G. (2005). Metacognition, cognitive strategy instruction, and reading in adult literacy. *Review of adult learning and literacy*. 5(7). Pp.187-220.
12. Crossley, S. A., Allen, D. B., & McNamara, D. S. (2011). Text readability and intuitive simplification: A comparison of readability formulas. *Reading in a Foreign Language*. 23(1). Pp. 84-101.
13. Ehrlich, M. F. (1991). Metacognition and reading comprehension: Theoretical and methodological problems. *Learning and instruction: European research in an international context*. 3. Pp. 351-363.
14. Hacker, D.J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. in D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesse (Eds). *Metacognition in educational theory and practice* (Pp.165-191). Routledge.

15. Han, F. (2017). Comprehension monitoring in Chinese reading among Chinese adolescent readers. *Theory and Practice in Language Studies*. 7(4). Pp.241-247.
16. Han, F., & Stevenson, M. A. R. I. E. (2008). Comprehension monitoring in first and foreign language reading. *University of Sydney Papers in TESOL*, 3, 73-110.
17. Jacobs, J.E. and Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist*. 22(3-4). Pp.255-278.
18. Kintsch, W. and Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*. 85(5). Pp.363-394.
19. Korotaeva, I.V. (2014). Metacognitive strategies in reading comprehension of majors in education and psychology. *Psychology in Russia*. 7(2). Pp.39-47.
20. Lin, L.M., Zabrocky, K.M. and Moore, D. (2002). Effects of text difficulty and adults' age on relative calibration of comprehension. *American Journal of Psychology*. 115(2). Pp.187-198.
21. Litosseliti, L. (2010). *Research methods in linguistics*. Bloomsbury Publishing.
22. Mokhtari, K. and Reichard, C.A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*. 94(2). Pp.249-259.
23. Morrison, L. (2004). Comprehension monitoring in first and second language reading. *Canadian modern language review*. 61(1). Pp.77-107.
24. Paris, S.G. and Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of reading behavior*. 13(1). Pp.5-22.
25. Paris, S.G. and Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. 1. Pp.15-51.
26. Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (Pp. 227-247). Malden: Blackwell Publishing.
27. Silagi, M. L., Romero, V. U., Mansur, L. L., & Radanovic, M. (2014). Inference comprehension during reading: influence of age and education in normal adults. *Codas*. 26(5), Pp. 407-414.
28. Tavakoli, H. and Koosha, M. (2016). The effect of explicit metacognitive strategy instruction on reading comprehension and self-efficacy beliefs: the case of Iranian University EFL students. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjerar*. 25. Pp.119-133.

پیوست‌ها

پیوست ۱- نمونه پاراگراف آزمون بیکر و اندرسون (۱۹۸۲)

Sample Paragraph and Questions

The early Moslem society is best characterized by great affluence (poverty^a). The Moslems controlled the trade routes and had extensive trade throughout the known world. They also had many highly successful industries, all of which were privately owned and operated. The textile industry was especially wealthy due to independent (government^b) ownership. Agriculture flourished, with a great variety of commodities produced by serfs and poor peasants.

Main Point Question

- Early Moslem economy was
1. very poor.
 2. highly successful.
 3. stricken with bad management.
 4. at the mercy of the sea winds.
 5. cannot be answered on the basis of the paragraph.

Detail Question

- The textile industry was owned by
1. the public sector.
 2. the private sector.
 3. the church.
 4. the caliph.
 5. Cannot be answered on the basis of the paragraph.

^aMain point inconsistency^bDetail inconsistency

پیوست ۲- نمونه‌ای از دو پاراگراف یکی از متن‌های آزمون بومی‌سازی شده

نوع حکومت ایران در هنگام طلوع اسلام، سلطنتی و استبدادی بود. پادشاهان ساسانی خود را موجوداتی برتر از بشر، فرزندان خدا و دارای شخصیت رئالی می‌دانستند. حکومت امیری موروثی بود و دیگران هوای آن را در سر نمی‌پروراندند، ولی اعضای همان خاندان در تضاحب این مقام به جان یکدیگر می‌افتادند. گاه پدری پسرش را نابینا می‌ساخت و می‌کشت و زمینی پیری شکم پدرش را می‌دریدند و گاه کودتاها و آشوب‌های بیپایی مملکت را به هرج و مرج می‌کشاند، به‌طوری که در فاصله چهارسال ده پادشاه زن و مرد به سلطنت می‌رسیدند.

حقوق اجتماعی و روابط لسانی بر اساس تقسیمات طبقاتی به‌گونه‌ای طراحی شده بود که هر فرد همانند افراد طبقات دیگر از مواهب طبیعت بهره‌مند بود (که هر فرد در حد طبقه خودش از مواهب طبیعت بهره‌مند بود)، از این رو بعضی دارای فره ایزدی و در خور پادشاهی بودند و گروهی شایسته دبیری و ارتشی و بیشتر مردم سزاوار منصب و مقام حکومتی شمرده نمی‌شدند. وظیفه مردم کار و پرداخت مالیات برای تأمین نیاز شاه و دیگر مخارج بود. در قلاوینی مقرر شد برای ایجاد رقابت بین اشراف و مردم عوام کسی حق درس خواندن ندارد (در قلاوینی مقرر شد که غیر از اشراف کسی حق درس خواندن ندارد تا بدین وسیله برای همیشه مردم و اشراف به رقابت نپردازند)، داستان مرد کفش‌گر، که حکیم فردوسی در شاهنامه آورده است و تقاضای درس خواندن برای فرزندش و موافقت نکردن لوشیروان، گویای همین واقعیت تلخ است.

شرایط تحصیل در ایران دوره ساسانی چگونه بود؟

الف) کسی حق تحصیل نداشت

ب) مانع رقابت بین اشراف و عوام می‌شد.

ج) افراد دارای فره ایزدی اجازه تحصیل داشتند.

د) بر اساس اطلاعات متن نمی‌توان به درستی به این سؤال پاسخ گفت.

چقدر از پاسخ به این سؤال اطمینان دارید؟

 کاملاً مطمئنم تا حدودی مطمئنم مطمئن نیستم

1- تکلف در ایده اصلی

2- تکلف در جزئیات