

## The Integrated Effectiveness of Self-monitoring Strategies and Meta Cognitive Scaffolding on reading Comprehension and reading Motivation of Fourth Grade Elementary Students

Farzaneh Sadeghi<sup>1</sup>, Eskandar Fathiazar<sup>2\*</sup>, Mir Mahmood Mirnasab<sup>3</sup>, Shahram Vahedi<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Student of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Education, Tabriz University, Tabriz, Iran

<sup>2</sup> Professor, Faculty of Education and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran

<sup>3</sup> Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran

Received: 16 Feb 2018

Accepted: 12 Aug 2018

### Keywords:

Self-monitoring Strategies  
Scaffolding Strategies  
Meta-cognition  
Reading Comprehension  
Reading Motivation

© 2018 Baqiatallah University  
of Medical Sciences

### Abstract

**Introduction:** Researchers in the context of reading comprehension, have either a cognitive-social view or a self-regulating learning perspective. There is lack between combinations of a cognitive-social perspective with self-regulation learning. The aim of present study is to combine the social cognitive perspective (scaffolding) and self-regulation learning (self-monitoring and metacognitive strategies) to improve the reading comprehension and reading motivation in students.

**Methods:** The research method was semi-experimental pretest post-test with control group. Sample size consisted of 53 fourth grade elementary students (28 in experimental group, 25 in control group) who were selected by cluster random sampling method. For data collecting PIRLS reading literacy test and Wigfield and Guthrie reading motivation questioner were used. The experimental group received combination of self-monitoring strategies and meta-cognitive scaffolding training for 18 sessions while the control group was trained with traditional method. In the end, reading comprehension test and reading motivation questioner was accomplished on both group.

**Results:** Data were analyzed by covariance analysis method. Obtained result showed that reading comprehension and reading motivation of students in experimental group who received combination of self-monitoring and meta-cognitive scaffolding training were significantly higher than control group who received traditional method.

**Conclusions:** Based on the obtained results, it is possible to emphasize the importance of teaching self-monitoring strategies and metacognitive scaffolding on students' reading comprehension, and reading motivation so this method can be used to improve students' reading comprehension skills and reading motivation.

## اثربخشی تلفیقی راهبردهای خودنظارتی و سکوسازی فراشناختی بر درک مطلب و انگیزش خواندن دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی

فرزانه صادقی<sup>۱</sup>، اسکندر فتحی آذر<sup>۲\*</sup>، میرمحمد میرنسب<sup>۳</sup>، شهرام واحدی<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران  
<sup>۲</sup> استاد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران  
<sup>۳</sup> دانشیار کودکان استثنایی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

### چکیده

**مقدمه:** در زمینه درک مطلب، پژوهشگران یا دیدگاه شناختی-اجتماعی دارند و یا دارای دیدگاه یادگیری خودتنظیم هستند. خلاء تلفیق دیدگاه شناختی-اجتماعی و یادگیری خود تنظیم وجود دارد. هدف پژوهش حاضر تلفیق دیدگاه شناخت اجتماعی (سکوسازی) و یادگیری خود تنظیم (راهبردهای خودنظارتی و فراشناختی) جهت بهبود درک مطلب و انگیزش خواندن دانش آموزان می باشد.

**روش کار:** روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل بود. حجم نمونه شامل ۵۳ دانش آموز پایه چهارم ابتدایی (۲۸ نفر گروه آزمایش، ۲۵ نفر گروه کنترل) بود که با روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای جمع آوری اطلاعات، آزمون سواد خواندن پرلز و پرسشنامه انگیزش خواندن ویگفیلد و گاتری بود. در ابتدای پژوهش برای هر دو گروه آزمایش و کنترل پیش آزمون درک مطلب و نیز پرسشنامه انگیزش خواندن اجرا شد. سپس گروه آزمایش به مدت ۱۸ جلسه آموزش ترکیبی راهبردهای خودنظارتی و سکوسازی فراشناختی را دریافت نمود در حالی که گروه کنترل با روش مرسوم آموزش دید. در پایان، پس آزمون درک مطلب و انگیزش خواندن بر روی هر دو گروه انجام شد. **یافته‌ها:** جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان داد که میزان درک مطلب و انگیزش خواندن دانش آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به طور معناداری افزایش یافته بود. **نتیجه‌گیری:** بر اساس نتایج به دست آمده می‌توان بر اهمیت آموزش تلفیقی راهبردهای خودنظارتی و سکوسازی فراشناختی بر درک مطلب و انگیزش خواندن دانش آموزان اشاره کرد. بنابراین از این روش می‌توان برای افزایش مهارت درک مطلب و انگیزش خواندن دانش آموزان بهره برد.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۲۱

### واژگان کلیدی:

راهبردهای خود نظارتی  
راهبردهای سکوسازی  
فراشناخت  
درک مطلب  
درک مطلب

تمامی حقوق نشر برای  
دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله  
(عج) محفوظ است.

### مقدمه

دانش آموزان دارای مشکل خواندن در استفاده از سرنخ‌های معنایی، بافتی و دستوری کاستی‌هایی دارند و به جای این که کلمات را در کل‌های معنادار بزرگتری طبقه‌بندی کنند تمایل به تجزیه آنان به واحدهای جداگانه دارند [۱۰]. اما این مسأله با وجود مطالعات بسیار [۱۱-۱۳] هنوز هم در کلاس درس مورد غفلت و بی‌توجهی قرار گرفته است زمانی که از این دانش آموزان خواسته می‌شود متن درس را بخوانند آن‌ها به سادگی این کار را انجام می‌دهند اما هنگامی که از آن‌ها سوالاتی راجع به متن پرسیده می‌شود مشکل درک مطلب آشکار می‌شود. براین اساس، مشکل درک مطلب اغلب پنهان می‌ماند و معلمان و دانش آموزان از اینکه دارای مشکل خواندن هستند، ناآگاه می‌مانند. بررسی ادبیات مرتبط با خواندن نشان داده است که بیشتر از ۱۰ درصد دانش آموزان ابتدایی دارای مشکلات عدیده‌ای در خواندن بالاحص درک مطلب هستند که این امر منجر به افت تحصیلی آن‌ها شده است [۱].

خواندن کارآمد، عنصری حیاتی در زندگی افراد جامعه مدرن می‌باشد. این توانایی نه تنها برای پیشرفت تحصیلی مهم بوده بلکه یکی از پیش‌نیازهای اساسی برای کسب موفقیت در زندگی بزرگسالان همچون تحصیلات عالی، یادگیری‌های مورد نیاز در محل کار، و در کل یادگیری در همه زمینه‌های زندگی می‌باشد. بنابراین یادگیری خواندن یک تکلیف رشدی اساسی است [۱-۴]. که اگر بطور کامل یاد گرفته نشود منجر به مشکلات روانشناختی و تحصیلی بسیاری خواهد شد [۵].  
[۶]. خواندن مهارتی است پذیرا و رمزگشا که خواننده توسط آن، پیام نویسنده را دریافته و رمزگشایی می‌کند. بر اساس دیدگاه هیات ملی خواندن (national reading panel) [۷]، خواندن تنها درست تلفظ کردن کلمات نیست بلکه شامل ۵ حیطه آگاهی‌های واج‌شناسی (phonological awareness)، تلفظ و هجای کلمات (phonics)، روان‌خوانی (fluency)، واژگان (vocabulary) و درک مطلب (comprehension) نیز می‌باشد [۸، ۹]. بخش عمده‌ی پرورش توانش خواندن درک مطلب یا استخراج معنی از متن می‌باشد. در واقع

منظور رسیدن به تسلط کمک می‌کند بسیار حائز اهمیت می‌باشد [۲۶]. برونر (نقل از [۲۵]) از استعاره سکوسازی برای توصیف مفهوم منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی استفاده نموده است. اغلب پژوهشگران با اظهارات ویگوتسکی (Vygotsky) که کودک به منظور رسیدن به ناحیه تقریبی رشد (zone of proximal development)، به کمک نیاز دارد، موافق هستند. زمانی که معلم‌ها از سکوسازی به عنوان یک روش آموزشی استفاده می‌کند راهبردهای یادگیری مورد نیاز را برای دانش‌آموزان الگودهی می‌کنند. این امر به طور تدریجی باعث تغییر مسئولیت یادگیری از معلم به دانش‌آموزان، افزایش توانایی دانش‌آموزان در یادگیری و افزایش تعامل معلم با دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر، فراهم کردن محیط یادگیری حمایت‌کننده، آزادی در سؤال کردن، دریافت بازخورد و حمایت همسالان در یادگیری مطالب جدید، پیشرفت در خواندن و درک مطلب، تحلیل و ارزیابی اطلاعات و انگیزش می‌گردد [۳۷].

یکی از عناصر بسیار مهم سکوسازی آموزشی، فراشناخت (meta-cognition) می‌باشد. بیان شده که فرآیند درک مطلب در سطح فراشناخت اتفاق می‌افتد، جایی که قبل از خواندن، طرح‌ریزی (planning)، در حین خواندن، نظارت (monitoring) و بعد از خواندن، ارزیابی (evaluating) تجارب خواندن، انجام می‌شود. این امر نشان‌دهنده این است که فراشناخت نقش کلیدی در درک مطلب فراگیران ایفا می‌کند [۲۸، ۳۶، ۳۸]. کنترل فراشناختی در حوزه خواندن عبارت است از نظارت بر درک مطلب که مستلزم تشخیص افراد از اینکه آیا متن را درک کرده‌اند (ارزیابی) و گام‌های مناسب برای اصلاح مشکلات درک مطلب برداشته‌اند (تنظیم) [۱۶]. همچنین نتایج پژوهش‌های مختلف [۷، ۱۸، ۳۹-۴۱] نشان داده که کاربرد راهبردهای فراشناختی در حین خواندن متن با انگیزش به ویژه انگیزش درونی دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد.

عامل مهم دیگری که بر مهارت‌های خواندن فراگیران تاثیرگذار است، راهبردهای خودنظارتی می‌باشد. راهبرد خود نظارتی (self-monitoring) بعدی از ابعاد چهارگانه خودتنظیمی (برنامه‌ریزی، نظارت، کنترل و واکنش و تعمق) می‌باشد [۴۲] که برای توصیف اینکه چگونه دانش‌آموزان بطور مستقل مسائل تحصیلی و اجتماعی خود را حل می‌کنند به کار برده می‌شود. در واقع درک مطلب ماهرانه نیازمند درگیری شناختی فعالی است که در آن خواننده معنا را ساخته و برای درک از راهبردهای فراشناختی و خودتنظیمی استفاده می‌کند [۹]. زیمرمن (Zimmerman) [۴۳، ۴۴] بیان کرده یادگیرندگان خودتنظیم، خود آغازکننده فرآیندهای انگیزشی، فراشناختی و رفتاری لازم جهت کسب تسلط در مهارت‌های تحصیلی هستند. در کل راهبردهای خودتنظیم یک راه کاملاً مؤثر برای یادگیری مهارت‌های یادگیری و به تبع آن پیشرفت تحصیلی می‌باشند. در بررسی ادبیات پژوهشی مرتبط، مشخص گردید که پژوهشگران یا دیدگاه شناختی-اجتماعی دارند که بر بافت اجتماعی و فرهنگی اکتساب درک مطلب تاکید دارند [۴۵]، در حالی که پژوهشگران دیگر دارای دیدگاه یادگیری خودتنظیم هستند که این پژوهشگران بیشتر بر تغییرات عمدی و کنترل راهبردی به منظور افزایش یادگیری تاکید دارند [۴۶]. بنابراین خلاء در تلفیق دیدگاه شناختی-اجتماعی و یادگیری خود تنظیم وجود دارد که پژوهش حاضر تلفیقی از دیدگاه شناخت اجتماعی

از این روی صحیح خواندن و درک مطلب نیاز به مهارت‌هایی دارد که طبق نظریه متخصصان آموزش زبان، در بسیاری موارد اکتسابی می‌باشند [۱۴] و به مرور با تمرینات کلاسی و راهنمایی‌های بجا و آموزش راهبردهای خواندن (reading strategies) می‌توان آن‌ها را تقویت کرد [۱۵]. همچنین نتایج پژوهش‌های آزمایشی نشان داده که آموزش این راهبردها به دانش‌آموزان ضعیف، توانایی خواندن در آن‌ها را رشد می‌دهد [۹]. طی دهه اخیر، علاقه روزافزونی به اهمیت انگیزه خواندن ایجاد شده است [۱۶-۱۸]. تابودا و همکاران [۱۷] انگیزش خواندن را عامل تسهیل‌کننده بسیار مهم، در موفقیت تحصیلی و درک مطلب دانش‌آموزان می‌دانند. انگیزش خواندن، لذت دانش‌آموزان، خواسته‌هایشان و رفتارهایشان پیرامون خواندن را توصیف می‌کند. یک دانش‌آموز بدون مهارت شاید بتواند بخواند اما بدون انگیزش او نمی‌تواند بخواند. قدرت اراده و انگیزه اوست که تعیین‌کننده میزان و رشد خواندن او می‌باشد و منجر به موفقیت او در بین سایر دانش‌آموزان می‌گردد.

بر اساس نظریه‌های انگیزشی [۱۹]، درک مطلب دانش‌آموزان با انگیزه خواندن مرتبط است. چندین بررسی ارتباط بین انگیزش خواندن را با درک مطلب و رفتارهای مرتبط با خواندن گزارش کردند [۲۰، ۲۱]. بر اساس کارهای دسی و ریان (Deci & Ryan) [۲۲، ۲۳] دانش‌آموزان با انگیزه بالا، تمایل دارند تا دنیای خواندن را کشف کنند و موضوعات مختلف مورد علاقه خود را پیدا کنند [۲۴]. این دانش‌آموزان درگیر خواندن شده و از فعالیت خواندن لذت می‌برند [۲۵]. آن‌ها هنگام برخورد با مشکلات خواندن مقاومت کرده و می‌خواهند تا به مهارت‌های مورد نیاز برای غلبه بر این مشکلات دست یابند [۲۲]. غلبه بر چالش‌های موجود در خواندن موجب احساس لذت و نیز پیشرفت در مهارت‌های خواندن می‌شود. این رضایت شناختی و عاطفی متعاقباً سبب می‌شود تا دانش‌آموز زمان بیشتری را صرف فعالیت خواندن کند [۲۶]. ویژگی بسیاری از دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن به ویژه مشکلات درک مطلب این است که آن‌ها بطور معمول در خواندن منفعل و بی‌انگیزه هستند. نتایج تحقیقات مختلف [۱۰، ۲۱، ۲۷-۲۹] حاکی از کاهش انگیزه برای تحصیل در مقطع راهنمایی می‌باشد، اگرچه تحقیقات زیادی در مقطع ابتدایی در این باره صورت نگرفته اما شواهد دال بر شروع آن است. با توجه به نقش قابل توجه انگیزش در پیشرفت تحصیلی این امر بسیار نگران‌کننده است [۳۰]. تحقیقات همچنین نشان دادند که انگیزه در کلاس درس توسط معلم ایجاد می‌گردد البته انگیزه ممکن است تحت تأثیر خانواده و همسالان نیز قرار بگیرد اما معلم مهمترین عامل در رشد انگیزه دانش‌آموزان است [۳۱]. یکی از روش‌های مهم که در سال‌های اخیر برای بهبود مهارت‌های خواندن و انگیزش دانش‌آموزان به کار برده می‌شود، سکوسازی است. راسموسن (Rasmussen) [۳۲] سکوسازی را به مانند یک شکلی از حمایت به منظور کمک به رشد و یادگیری افراد تعریف می‌کند. این اصطلاح مشابه یک چتر برای توصیف راهی که معلم یا همسال به منظور کمک به یادگیری برای دانش‌آموز فراهم می‌کند، می‌باشد [۳۳، ۳۴].

نتایج تحقیق منی (Many) [۳۵] نشان داد که سکوسازی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مطالب پیچیده را درک کنند، راهبردهایی را برای خواندن و نوشتن و نیز برای ساخت اجتماعی دانش به دست آورند. بدین ترتیب فرآیند سکوسازی از آن جهت که به دانش‌آموزان به

## ابزارهای پژوهش

آزمون سواد خواندن پرلز: به منظور سنجش درک مطلب دانش‌آموزان، از آزمون استاندارد شده پرلز استفاده شد که توسط انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (international association for the Evaluation Achievement) طرح ریزی شده است. این آزمون به دو هدف عمده دانش‌آموزان از مطالعه و خواندن توجه دارد که یکی خواندن برای تجربه ادبی بوده و دیگری خواندن برای به دست آوردن اطلاعات و استفاده از آن‌هاست. همچنین پرلز به چهار سطح فرآیند درک مطلب که عبارتند از تمرکز و بازیابی اطلاعات صریح متن، رسیدن به استنباط‌های مستقیم، تعبیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات و بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی توجه دارد [۴۸].

تا کنون آزمون سواد خواندن پرلز سه بار در سال‌های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ در سطح جهانی اجرا شده است که هر یک از این مجموعه سوال‌ها شامل دو متن ادبی و دو متن اطلاعاتی است. به دنبال هر متن تقریباً دوازده سؤال است که نیمی از آن‌ها به صورت چندگزینه‌ای و نیمی دیگر سؤالات باز پاسخ می‌باشند. روایی و خوانا بودن آزمون، از طریق بررسی و تجدید نظر نویسندگان و متخصصان برنامه درسی کشورهای شرکت‌کننده در آزمون مشخص می‌گردد. در کشور ما کارشناسان گروه آموزشی آموزش و پرورش و متخصصان تعلیم و تربیت، روایی صوری و محتوایی آزمون را تأیید نمودند و برای تعیین پایایی آزمون از روش بازآزمایی و تحلیل آماری پیروسون بهره گرفتند که اعتبار آن ۰/۹۲ برای سؤالات متن ادبی و ۰/۸۸ برای سؤالات متن اطلاعاتی به دست آمده است که از نظر آماری، ضریب همبستگی قابل قبولی است [۴۹]. نجفی پارکی [۵۰] نیز اعتبار این آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ و با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۷۲ گزارش کرده است.

پرسشنامه انگیزش خواندن: این پرسشنامه یک ابزار خودگزارش‌دهی است که در سال ۱۹۹۵ توسط ویگفیلد و گاتری برای سنجش انگیزش خواندن دانش‌آموزان تهیه و تدوین شده است. نمره‌گذاری این پرسشنامه براساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم طراحی شده است. این ابزار شامل ۵۳ سؤال است که ۱۱ بعد انگیزش خواندن را در برمی‌گیرد که عبارتند از: کارآمدی خواندن، چالش خواندن، کنجکاوی خواندن، درگیری در خواندن، اهمیت خواندن، رقابت در خواندن، خواندن برای نمره، دلایل اجتماعی برای خواندن، شناخت برای خواندن، اجتناب از خواندن و پذیرش. ویگفیلد و گاتری [۵۰] پایایی خرده‌مقیاس‌های این ابزار را از ۰/۴۳ تا ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. پژوهشگر نیز در این پژوهش، همسانی درونی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس کارآمدی خواندن (۰/۷۰)، چالش خواندن (۰/۷۸)، کنجکاوی خواندن (۰/۸۴)، درگیری در خواندن (۰/۶۷)، اهمیت خواندن (۰/۷۰)، اجتناب از خواندن (۰/۷۲)، رقابت در خواندن (۰/۵۸)، شناسایی مهارت‌های خواندن (۰/۶۳)، خواندن جهت نمره گرفتن (۰/۵۷)، دلایل اجتماعی برای خواندن (۰/۶۸) و اجبار در خواندن (۰/۴۰) به دست آورد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نیز نشان داد که بیشتر خرده‌مقیاس‌های انگیزش خواندن همبستگی متوسط به بالایی با کل پرسشنامه داشتند که این امر حاکی از روایی بالای این آزمون می‌باشد. روایی صوری و

(سکوسازی) و یادگیری خود تنظیم (راهبردهای خودنظارتی و فراشناختی) به منظور بهبود مهارت‌های درک مطلب دانش‌آموزان را به کار بسته است.

همچنین با مرور ادبیات پژوهشی ملاحظه شد که در طی پژوهش‌هایی تأثیر نظارت معلم (نه نظارت خود دانش‌آموز) و سکوسازی فراشناختی بر درک مطلب دانشجویان رشته زبان انگلیسی [۳۶] که زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم آن‌ها محسوب می‌شد، مورد بررسی قرار گرفته است از طرفی رابطه انگیزش [۵] با مهارت‌های خواندن و یادگیری دانش‌آموزان نیز مورد مطالعه قرار گرفته است اما تأثیر آموزش راهبردهای خودنظارتی و سکوسازی فراشناختی بر درک مطلب و انگیزش خواندن دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بررسی نشده است. بنابراین جای پژوهشی که اثربخشی آموزش راهبردهای خودنظارتی و سکوسازی فراشناختی بر درک مطلب و انگیزش خواندن دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهد، خالی است که پژوهش حاضر در صدد انجام این پژوهش و پر کردن این خلاء پژوهشی می‌باشد.

## روش کار

در پژوهش حاضر، از طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است که متشکل از یک متغیر مستقل (راهبردهای خودنظارتی و سکوسازی‌سازی فراشناختی)، دو متغیر وابسته (درک مطلب و انگیزش خواندن) و دو متغیر کنترل (جنسیت و هوش) می‌باشد.

جامعه آماری پژوهش حاضر، دانش‌آموزان دختر چهارم ابتدایی شهرستان جلفا در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ بودند. در توجیه انتخاب دانش‌آموزان چهارم ابتدایی به عنوان جامعه آماری می‌توان به این نکته اشاره کرد که در پژوهش پرلز [۴۷] که مقطع چهارم ابتدایی به عنوان جامعه آماری انتخاب شده بود، رتبه دانش‌آموزان ایرانی از بین ۴۵ کشور شرکت‌کننده در این پژوهش، در جایگاه ۴۰ قرار گرفت. علاوه بر این، با توجه به این که سه سال اول مقطع ابتدایی زمان یادگیری خواندن و سه سال بعدی آن خواندن برای یادگیری است از این رو، دانش‌آموزان چهارم ابتدایی به عنوان جامعه آماری انتخاب شد و نیز در توجیه انتخاب دانش‌آموزان دختر چهارم ابتدایی به عنوان جامعه آماری می‌توان به محدودیت حضور در مدارس پسرانه اشاره نمود.

روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر، روش تصادفی خوشه‌ای می‌باشد. بدین صورت که ابتدا از بین مدارس دخترانه مقطع ابتدایی شهرستان جلفا، دو مدرسه به طور تصادفی انتخاب شد و از هر مدرسه یک کلاس مقطع چهارم ابتدایی نیز به طور تصادفی انتخاب شد. به منظور افزایش اعتبار درونی پژوهش و کنترل اثر انتشار عمل آزمایشی، گروه‌های آزمایش و کنترل هر کدام از مدارس جداگانه‌ای انتخاب شدند.

لازم به ذکر است با توجه به این که سازمان‌دهی کلاس‌ها در آغاز سال تحصیلی انجام می‌شود، بالطبع پژوهشگر اختیاری در کلاس‌بندی و سازماندهی و گمارش دانش‌آموزان نداشته است، بنابراین گمارش دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل به صورت تصادفی نبوده و پژوهشگر تنها از بین کلاس‌های موجود به طور تصادفی یک کلاس را به عنوان گروه آزمایش (۲۸ نفر) و یک کلاس را به عنوان گروه کنترل (۲۴ نفر) انتخاب نمود.

روش اجرا بدین صورت بود که در ابتدا برای دو گروه آزمایش و کنترل پیش آزمون سواد خواندن پرلز، پرسشنامه انگیزش خواندن ویگفیلد و گاتری و آزمون هوش ریون به صورت انفرادی اجرا شد. گروه آزمایش به مدت ۱۸ جلسه (هر جلسه ۵۰ دقیقه) هر هفته دو جلسه، آموزش راهبردهای خودنظارتی و سکوسازی فراشناختی را دریافت کرد در حالی که در طول این مدت، گروه کنترل آموزش رایج (روش سخنرانی) را دریافت نمود. شایان ذکر است که دانش آموزان تمامی جلسات مداخله را در ساعات درسی دریافت کردند. آخرین جلسه آموزش، پس آزمون سواد خواندن پرلز و انگیزش خواندن ویگفیلد و گاتری انجام گرفت و داده‌های به دست آمده مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. جهت تحلیل داده‌های بدست آمده از تحلیل توصیفی داده‌ها همچون میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی استفاده شد و برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) استفاده شد.

### یافته‌ها

مندرجات **جدول ۱** حاکی از این است که میانگین و انحراف استاندارد نمرات گروه آزمایش در پیش آزمون مؤلفه تمرکز و بازیابی اطلاعات صریح متنی برابر ۷/۴۶ و ۳/۰۹ و در گروه کنترل به ترتیب برابر ۸/۶۷ و ۳/۱۸ می‌باشد. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه استنباط‌های مستقیم در پیش آزمون در گروه آزمایش برابر ۹/۴۳ و ۳/۲۸ و در گروه کنترل برابر ۱۰/۲۵ و ۳/۳۰ می‌باشد. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات در پیش آزمون در گروه آزمایش برابر ۵/۳۶ و ۳/۶۹ و در گروه کنترل به ترتیب ۴/۲۹ و ۲/۴۰ می‌باشد. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه محتوا، زبان و عناصر متنی در پیش آزمون در گروه آزمایش به ترتیب ۲/۴۳ و ۲/۱۳ و در گروه کنترل ۲/۹۲ و ۱/۹۰ می‌باشد.

محتوایی آزمون نیز توسط دو تن از اساتید روانشناسی تربیتی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت.

روش مداخله: در پژوهش حاضر روش مداخله در دو مرحله، طی ۱۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای انجام گرفته است. مرحله اول شامل ۴ جلسه می‌باشد که جلسه اول به آموزش کارکردن در گروه (اینکه آزمودنی‌ها چگونه با یکدیگر برخورد بکنند، چگونه شنونده خوبی باشند و چگونه با همتای خود برخورد داشته باشد) و سه جلسه بعدی به آموزش راهبردهای فراشناختی و خود نظارتی (ایجاد ارتباط، پیش‌بینی، سؤال کردن، تصویرسازی، خلاصه‌سازی، خودنظارتی) اختصاص یافت. مرحله دوم نیز شامل ۱۴ جلسه جهت ارائه متون اطلاعاتی و داستانی با استفاده از روش سکوسازی در کنار به کار بستن راهبردهای آموزش داده شده در مرحله قبلی بود. راهبردهای سکوسازی در سه بخش قبل از خواندن متن (آموزش تلفظ صحیح کلمات دشوار، آموزش معنای کلمات نا آشنای ضروری، آموزش و یا فعال‌سازی دانش قبلی ضروری (پل زدن)، بررسی کلی متن اطلاعاتی قبل از آموزش) حین خواندن متن (گذاشتن انگشت بر روی کلمه‌های خوانده شده توسط مداخله‌گر، تقسیم متن به بخش‌های کوچک‌تر، سؤال کردن از متن خوانده شده برای ارزیابی میزان درک مطلب آزمودنی‌ها و پیش‌بینی حوادث یا مطالب مربوط به ادامه متن) و بعد از خواندن (خواندن دسته‌جمعی متن با صدای بلند، خواندن متن با صدای آرام برای خود و بیان آن به زبان ساده به همتایان، کدگذاری متن، تصویرسازی، خلاصه‌سازی متن و بحث راجع به متن) ارائه گردید. شایان ذکر است که در جلسات اول مداخله، معلم نقش اساسی را بر عهده داشته و بحث را هدایت می‌کند بعد از چند جلسه، حمایت‌های معلم کاهش یافته و دانش‌آموزان مسئولیت اصلی فرآیند یادگیری را عهده‌دار خواهند شد در حالی که معلم نقش راهنما را ایفا می‌نماید.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد درک مطلب گروه‌های مورد مطالعه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

مؤلفه‌های درک مطلب	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
<b>آزمایش</b>					
تمرکز و بازیابی اطلاعات صریح متن	۲۸	۷/۴۶	۳/۰۹	۹/۸۶	۲/۹۶
استنباط‌های مستقیم	۲۸	۹/۴۳	۳/۲۸	۱۲/۱۱	۳/۳۲
تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات	۲۸	۵/۳۶	۳/۶۹	۸/۷۵	۴/۴۵
بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی	۲۸	۲/۴۳	۲/۱۳	۵/۰۷	۲/۶۶
<b>کنترل</b>					
تمرکز و بازیابی اطلاعات صریح متن	۲۴	۸/۶۷	۳/۱۸	۸/۹۲	۲/۹۷
استنباط‌های مستقیم	۲۴	۱۰/۲۵	۳/۳۰	۱۰/۶۳	۳/۱۴
تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات	۲۴	۴/۲۹	۲/۴۰	۵/۵۸	۳/۴۵
بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی	۲۴	۲/۹۲	۱/۹۰	۳/۷۵	۱/۹۱

تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات در پس آزمون در گروه آزمایش برابر ۸/۷۵ و ۴/۴۵ و در گروه کنترل به ترتیب ۵/۵۸ و ۳/۴۵ بوده و میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی در پیش آزمون در گروه آزمایش به ترتیب ۵/۰۷ و ۲/۶۶ و در گروه کنترل ۳/۷۵ و ۱/۹۱ می‌باشد.

در پس آزمون نیز میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه تمرکز و بازیابی اطلاعات صریح متنی در گروه آزمایش ۹/۸۶ و ۲/۹۶ و در گروه کنترل ۸/۹۲ و ۳/۱۸ می‌باشد. میانگین و انحراف استاندارد پس آزمون مؤلفه استنباط‌های مستقیم در گروه آزمایش ۱۲/۱۱ و ۳/۳۲ و در گروه کنترل ۱۰/۶۳ و ۳/۱۴ می‌باشد. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه

## صادقی و همکاران

می‌توان نتیجه گرفت که توزیع تک متغیری همه مولفه‌ها در دو گروه نرمال است. لازم به ذکر است که مقادیر کجی و کشیدگی ۱ بین ۲+ و ۲- نشانه نرمال بودن توزیع تلقی می‌گردد.

حجت بررسی نرمال بودن توزیع مولفه‌ها از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد. همان گونه که ملاحظه می‌گردد کجی و کشیدگی همه مولفه‌های درک مطلب در دو گروه کنترل و آزمایش و نیز در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در محدوده  $2 \pm$  می‌باشد بنابراین

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد آزمون انگیزش خواندن گروه‌های مورد مطالعه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

مولفه‌های انگیزش خواندن	تعداد	پیش‌آزمون			پس‌آزمون				
		میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
<b>آزمایش</b>									
کارآمدی خواندن	۲۸	۹/۷۸	۲/۰۶	-۰/۹۲	-۰/۲۴	۱۰/۵۷	۱/۶۰	-۱	-۰/۰۳
چالش خواندن	۲۸	۱۴/۰۷	۴	-۰/۳۱	-۰/۹۱	۱۷/۳۶	۳/۵۶	-۱/۴۳	۱/۰۳
کنجکاو خواندن	۲۸	۱۸/۱۷	۴/۷۳	-۰/۶۶	-۰/۹۵	۲۰/۶۶	۳/۴۲	-۰/۹۷	۰/۳۷
درگیری در خواندن	۲۸	۱۵/۶۷	۳/۶۹	-۰/۰۳	-۱/۲۶	۱۸/۳۲	۳/۳۰	۰/۰۶	-۰/۹۱
اهمیت خواندن	۲۸	۶/۶۰	۱/۲۲	-۰/۵۹	-۰/۴۳	۵/۳۰	۱/۲۸	۰/۷۰	۰/۸۲
اجتناب از خواندن	۲۸	۸/۱۰	۳/۵۳	۰/۶۷	-۰/۳۳	۷/۶۲	۲/۸۵	۰/۵۳	-۰/۱۶
رقابت در خواندن:	۲۸	۱۹/۵۷	۲/۶۳	-۰/۵۸	-۰/۴۷	۲۱/۲۹	۲/۲۱	۰/۰۸	-۰/۶۹
شناسایی مهارت‌های خواندن	۲۸	۱۶/۹۲	۲/۰۱	-۰/۳۰	-۰/۵۶	۱۷/۱۷	۲/۰۱	-۰/۷۷	-۰/۰۸
خواندن جهت نمره گرفتن	۲۸	۱۲/۰۳	۲/۳۸	۰/۱۵	-۱/۲۳	۱۲/۷۶	۲/۰۴	-۰/۰۸	-۰/۳۰
دلایل اجتماعی برای خواندن	۲۸	۱۹/۰۳	۴/۰۴	-۰/۲۴	-۱/۲۳	۲۰/۹۵	۴/۱۴	-۰/۰۱	-۰/۶۲
اجبار در خواندن	۲۸	۱۳/۹۶	۱/۹۷	-۰/۱۰	-۰/۷۳	۱۳/۴۶	۱/۸۳	-۰/۶۶	۱/۳۶
<b>کنترل</b>									
کارآمدی خواندن	۲۳	۸/۵۲	۲/۱۷	-۱/۰۶	۱/۲۵	۹/۲۸	۲/۱۰	-۱	۱
چالش خواندن	۲۳	۱۳/۴۳	۲/۸۴	-۰/۶۶	-۰/۰۲	۱۴/۱۴	۲/۶۱	-۰/۳۷	-۰/۷۴
کنجکاو خواندن	۲۳	۱۴/۵۲	۳/۸۷	۱/۰۵	۱/۰۵	۱۴/۶۶	۲/۴۳	۰/۲۴	-۰/۳۱
درگیری در خواندن	۲۳	۱۴/۲۶	۳/۵۹	۰/۰۴	-۰/۶۹	۱۳/۸۵	۲/۳۲	۰/۷۱	-۰/۱۰
اهمیت خواندن	۲۳	۶/۱۳	۱/۳۹	-۰/۶۹	-۰/۲۳	۴/۸۵	۰/۷۹	-۰/۳۹	۰/۱۵
اجتناب از خواندن	۲۴	۹/۵۶	۲/۸۸	-۰/۰۶	-۰/۶۸	۱۰/۴۷	۲/۳۷	-۰/۳۶	-۰/۰۲
رقابت در خواندن:	۲۴	۱۹/۰۴	۳/۳۷	-۰/۶۶	-۰/۸۱	۱۹/۳۸	۲/۹۷	-۰/۵۷	-۰/۰۳
شناسایی مهارت‌های خواندن	۲۴	۱۶/۴۲	۱/۵۳	-۰/۳۵	-۰/۰۱	۱۶/۵۲	۱/۴۲	-۰/۰۵	-۰/۲۶
خواندن جهت نمره گرفتن	۲۴	۱۲/۷۳	۲/۶۳	-۰/۷۰	-۰/۳۹	۱۳/۰۹	۲/۳۶	-۰/۸۰	۰/۶۳
دلایل اجتماعی برای خواندن	۲۴	۱۶/۶۹	۳/۱۹	۰/۰۳	-۰/۲۴	۱۶/۷۱	۲/۶۴	-۰/۳۱	۰/۹۸
اجبار در خواندن	۲۴	۱۴/۱۳	۱/۹۶	۰/۱۵	-۰/۹۲	۱۴/۰۹	۱/۸۴	-۰/۰۴	-۱

و ۳/۵۹، اهمیت خواندن ۶/۱۳ و ۱/۳۹، اجتناب از خواندن ۹/۵۶ و ۲/۸۸، رقابت در خواندن ۱۹/۰۴ و ۳/۳۷، شناسایی مهارت‌های خواندن ۱۶/۴۲ و ۱۶/۵۳، خواندن جهت نمره گرفتن ۱۲/۷۳ و ۲/۶۳، دلایل اجتماعی برای خواندن ۱۶/۶۹ و ۳/۱۹ و اجبار در خواندن ۱۴/۱۳ و ۱/۹۶ بوده و در مرحله پس‌آزمون میانگین مولفه‌ها به ترتیب برابر ۹/۲۸، ۱۴/۱۴، ۱۴/۶۶، ۱۳/۸۵، ۱۰/۴۷، ۴/۸۵، ۱۳/۸۵، ۱۴/۱۴، ۱۶/۵۲، ۱۹/۳۸، ۱۰/۴۷، ۱۶/۵۲، ۱۶/۷۱، ۱۳/۰۹ و ۱۴/۰۹ می‌باشد. همچنین ملاحظه می‌گردد که کجی و کشیدگی همه مولفه‌ها برای هر دو گروه در هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال می‌باشد.

شایان ذکر است که قبل از انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیره ابتدا پیش‌فرض‌های این آزمون همچون همگنی واریانس، برابری ماتریس واریانس کوواریانس، همبستگی متعارف متغیرها، همگنی اثرات تعاملی پیش‌آزمون و متغیر مستقل و همگنی شیب‌های خط رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاکی از رعایت شدن این پیش‌فرض‌ها بود. فرضیه اول پژوهش: تلفیق راهبردهای سکوسازی فراشناختی و خودنظارتی بر درک مطلب دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

همان گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین و انحراف استاندارد در مرحله پیش‌آزمون برای گروه آزمایش در مؤلفه کارآمدی خواندن ۹/۷۸ و ۲/۰۶، چالش خواندن ۱۴/۰۷ و ۴، کنجکاو خواندن ۱۸/۱۷ و ۴/۷۳، درگیری در خواندن ۱۵/۶۷ و ۳/۶۹، اهمیت خواندن ۶/۶۰ و ۱/۲۲، اجتناب از خواندن ۸/۱۰ و ۳/۵۳، رقابت در خواندن ۱۹/۵۷ و ۲/۶۳، شناسایی مهارت‌های خواندن ۱۶/۹۲ و ۲/۰۱، خواندن جهت نمره گرفتن ۱۲/۰۳ و ۲/۳۸، دلایل اجتماعی برای خواندن ۱۹/۰۳ و ۴/۰۴ و اجبار در خواندن ۱۳/۹۶ و ۱/۹۷ می‌باشد. در مرحله پس‌آزمون میانگین و انحراف استاندارد برای گروه آزمایش در مؤلفه‌های کارآمدی خواندن ۱۰/۵۷ و ۱/۶۰، چالش خواندن ۱۷/۳۶ و ۳/۵۶، کنجکاو خواندن ۲۰/۶۶ و ۳/۴۲، درگیری در خواندن ۱۸/۳۲ و ۳/۳۰، اهمیت خواندن ۵/۳۰ و ۱/۲۸، اجتناب از خواندن ۷/۶۲ و ۲/۵۸، رقابت در خواندن ۲۱/۲۹ و ۲/۰۱، شناسایی مهارت‌های خواندن ۱۷/۱۷ و ۲/۰۱، خواندن جهت نمره گرفتن ۱۲/۷۶ و ۲/۰۴، دلایل اجتماعی برای خواندن ۲۰/۹۵ و ۴/۱۴ و اجبار در خواندن ۱۳/۴۶ و ۱/۸۳ می‌باشد. میانگین و انحراف استاندارد گروه کنترل در مرحله پیش‌آزمون برای مؤلفه‌های کارآمدی خواندن ۸/۵۲ و ۲/۱۷، چالش خواندن ۱۳/۴۳ و ۲/۸۴، کنجکاو خواندن ۱۴/۵۲ و ۳/۸۷، درگیری در خواندن ۱۴/۲۶ و ۳/۵۹، اهمیت خواندن ۶/۱۳ و ۱/۳۹، اجتناب از خواندن ۹/۵۶ و ۲/۸۸، رقابت در خواندن ۱۹/۰۴ و ۳/۳۷، شناسایی مهارت‌های خواندن ۱۶/۴۲ و ۱/۵۳، خواندن جهت نمره گرفتن ۱۲/۷۳ و ۲/۶۳، دلایل اجتماعی برای خواندن ۱۶/۶۹ و ۳/۱۹ و اجبار در خواندن ۱۴/۱۳ و ۱/۹۶



جدول ۳: نتایج آزمون کرویت بارلت جهت بررسی همبستگی متعارف متغیرهای وابسته

فرضیه‌های پژوهش	نسبت احتمال	مجذور خی	درجه آزادی	سطح معنی داری
فرضیه اول	۰/۰۰۱	۲۵/۴۱	۹	۰/۰۰۳
فرضیه دوم	۰/۰۰۰۱	۱۸۴/۳۵	۶۵	۰/۰۰۱

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل کواریانس بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر درک مطلب

متغیرها	SS	df	MS	F	سطح معنی داری	$\eta^2$
تمرکز و بازیابی اطلاعات صریح متن	۲۳/۱۲	۱	۲۳/۱۲	۹/۹۵	۰/۰۰۳	۰/۱۸
استنباط‌های مستقیم	۳۵/۲۴	۱	۳۵/۲۴	۱۴/۷۲	۰/۰۰۱	۰/۲۴
تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات	۷۷/۰۴	۱	۷۷/۰۴	۱۹/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۳۰
بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی	۳۲/۲۵	۱	۳۲/۲۵	۱۱/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۲۰

دانش‌آموزان گروه آزمایش در پس آزمون درک مطلب بالاتر از میانگین دانش‌آموزان گروه کنترل می‌باشد. میزان اندازه اثر در مؤلفه تمرکز و بازیابی اطلاعات صریح متن (۰/۱۸)؛ مؤلفه استنباط‌های مستقیم (۰/۲۴)؛ مؤلفه تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات (۰/۳۰) و مؤلفه بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی (۰/۲۰) به دست آمد که بر اساس مقیاس کوهن در حد متوسط می‌باشد.

فرضیه دوم: تلفیق راهبردهای سکوسازی فراشناختی و خودنظارتی بر انگیزش خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

جهت بررسی فرضیه پژوهش از روش تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد همان گونه که در **جدول ۴** ملاحظه می‌گردد آموزش تلفیقی راهبردهای خودنظارتی و سکوسازی فراشناختی منجر به افزایش نمرات درک مطلب دانش‌آموزان در هر چهار خرده مقیاس درک مطلب شده است چرا که F های محاسبه شده در سطح ۰/۰۵ معنی دار بوده است و معنی داری بدین معنی است که میانگین گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند. با توجه به میانگین‌های گزارش شده در **جدول ۱** مشاهده می‌شود که میانگین

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل کواریانس بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر انگیزش خواندن

متغیرها	SS	df	MS	F	سطح معنی داری	$\eta^2$
کارآمدی خواندن	۵/۸۱	۱	۵/۸۱	۳/۰۱	۰/۰۹	۰/۱۱
چالش خواندن	۴۶/۰۴	۱	۴۶/۰۴	۶/۲۴	۰/۰۲	۰/۲۱
کنجکاوی خواندن	۷۸/۵۵	۱	۷۸/۵۵	۹/۷۶	۰/۰۰۵	۰/۲۹
درگیری در خواندن	۱۳۱/۸۴	۱	۱۳۱/۸۴	۲۰/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۴۷
اهمیت خواندن	۱/۱۲	۱	۱/۱۲	۰/۹۱	۰/۳۵	۰/۰۳
اجتناب از خواندن	۱۲/۶۷	۱	۱۲/۶۷	۳/۲۱	۰/۰۸	۰/۱۲
رقابت در خواندن:	۱۰/۱۰	۱	۱۰/۱۰	۲/۱۶	۰/۱۵	۰/۰۸
شناسایی مهارت‌های خواندن	۲/۹۲	۱	۲/۹۲	۱/۳۹	۰/۲۵	۰/۰۵
خواندن جهت نمره گرفتن	۲/۹۴	۱	۲/۹۴	۱/۵۸	۰/۲۲	۰/۰۶
دلایل اجتماعی برای خواندن	۹۲/۹۲	۱	۹۲/۹۲	۹/۰۳	۰/۰۰۶	۰/۲۸
اجبار در خواندن	۰/۰۵	۱	۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۸۸	۰/۰۰۱

## بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش تلفیقی راهبردهای خودنظارتی و سکوسازی فراشناختی بر مهارت‌های خواندن و انگیزه خواندن دانش‌آموزان بود. نتایج به دست آمده نشان داد که آموزش تلفیقی راهبردهای خودنظارتی و سکوسازی فراشناختی در همه مؤلفه‌های درک مطلب تأثیر مثبت و معناداری داشته است. این یافته با نتایج به دست آمده از پژوهش‌های دابارا، ریناندی و زانگ [۳۶]، شومن، اسپورر و برونستین [۵۱]، سووینیر و مخلصگرامی [۱۵]، بلانچ، درون، فلورس و والدینیتو [۵۲]، برکلی، مارشاک، مستروپیر و اسکروگژ [۵۳]، دال، براون و ترانت [۵۴] همسو می‌باشد. با توجه به اینکه درک مطلب هدف نهایی یادگیری خواندن در دانش‌آموزان است. بدیهی است که عوامل متعددی بر درک مطلب فراگیران تأثیر می‌گذارد. در پژوهش حاضر تلفیقی از دیدگاه شناخت اجتماعی (سکوسازی) و یادگیری خود

با توجه به **جدول ۵** مشاهده می‌گردد که آموزش تلفیقی سکوسازی فراشناختی و خودتنظیمی از بین ۱۱ مؤلفه انگیزش خواندن بر سه مؤلفه چالش خواندن، کنجکاوی خواندن و درگیری در خواندن دانش‌آموزان تأثیرگذار بوده چرا که F های به دست آمده در این مؤلفه‌ها در سطح ۰/۰۵ معنادار است و سطح معناداری نشانگر تفاوت در میانگین دو گروه کنترل و آزمایش می‌باشد. با توجه به آماره‌های توصیفی گزارش شده در **جدول ۲** ملاحظه می‌گردد که این تفاوت به سمت گروه آزمایش است یعنی دانش‌آموزان گروه آزمایش در پس‌آزمون انگیزش خواندن نمرات بالاتری را کسب نمودند. میزان اندازه اثر در مؤلفه چالش در خواندن (۰/۲۱)؛ مؤلفه کنجکاوی در خواندن (۰/۲۹)؛ مؤلفه درگیری در خواندن (۰/۴۷) و مؤلفه دلایل اجتماعی برای خواندن (۰/۲۸) به دست آمد که بر اساس مقیاس کوهن در حد متوسط ارزیابی می‌شود

اجتماعی برای خواندن از مؤلفه‌های انگیزش بیرونی می‌باشد. این یافته با نتایج به دست آمده از پژوهش‌های رامداس و زیمرمن [۵۹] و لارکین [۶۰] همسو می‌باشد. فراشناخت و کاربرد راهبردهای فراشناختی عامل تقویت کننده انگیزش به ویژه انگیزش درونی می‌باشد [۱۸]. واندرگریفت [۴۰] در پژوهش خود نشان داد که دانش‌آموزان که بیشتر از راهبردهای فراشناختی و خودنظارتی استفاده می‌کنند شدت انگیزشی بیشتری را گزارش نمودند به عبارتی دیگر دانش‌آموزان با انگیزش بالا از راهبردهای سطح بالای شناختی همچون راهبردهای فراشناختی و خودنظارتی در حین خواندن آگاهی داشته و علاقه به پذیرش چالش‌های موجود در متن دارند و از درگیر شدن در فعالیت‌های خواندن لذت می‌برند و به منظور دستیابی به معنی متن، از راهبردهای گوناگون خواندن بهره می‌برند. همچنین دانش‌آموزان ضعیف انگیزه خود برای خواندن را به دلیل تجارب خواندن ناموفق و عدم اطمینان به توانایی‌های خواندن خود از دست می‌دهند. بنابراین هنگامی که دانش‌آموزان از راهبردهای فراشناختی و خودنظارتی، آگاه باشند و چگونگی کاربرد آن‌ها را از طریق فرآیند سکوسازی یاد بگیرند، از این طریق بر مشکلات خواندن فائق می‌آیند پس انگیزه نیز افزایش می‌یابد [۶۱].

### نتیجه‌گیری

یافته‌های به دست آمد از پژوهش حاضر، نشان دادند که کاربرد تلفیقی دیدگاه شناختی-اجتماعی و یادگیری خودتنظیم بر درک مطلب و انگیزش خواندن دانش‌آموزان تأثیر داشته و موجب افزایش مهارت‌های درک مطلب و انگیزش خواندن دانش‌آموزان می‌گردد.

### محدودیت‌ها

از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که در پژوهش حاضر مداخله آموزشی ترکیبی آر آموزش راهبردهای خودنظارتی و فراشناختی با استفاده از روش سکوسازی بود و مداخله تک به تکی این راهبردها و مقایسه تأثیر جداگانه و همزمان آن‌ها صورت نگرفته است. از دیگر محدودیت‌های پژوهش این بود که نمونه مورد مطالعه از دانش‌آموزان منطقه جلفا و بر روی دانش‌آموزان مقطع چهارم ابتدایی انجام شد، لذا تعمیم این نتایج به دانش‌آموزان دیگر مقاطع و مناطق مستلزم رعایت احتیاط است. با این حال اطلاعات حاصل از این پژوهش می‌تواند دستمایه پژوهش‌های دیگر در این زمینه قرار گیرد تا اطلاعات دقیق‌تر و جامع‌تری فراهم گردد. از دیگر محدودیت‌های پژوهش این بود که نقش نظارت و سواد والدین، وضعیت اجتماعی و اقتصادی والدین بر درک مطلب و انگیزش خواندن دانش‌آموزان بررسی نشده است لذا توصیه می‌گردد که در پژوهش‌های دیگر نقش هر یک از این عوامل بررسی شود.

### پیشنهادها

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی تأثیر جداگانه و ترکیبی مداخلات خودنظارتی و فراشناختی و سکوسازی مورد بررسی و مقایسه قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود مشابه این پژوهش بین دانش‌آموزان دختر و پسر صورت گیرد تا امکان مقایسه‌های جنسیتی و نقش آن در انگیزش

تنظیم (راهبردهای خودنظارتی و فراشناختی) به منظور بهبود مهارت‌های درک مطلب دانش‌آموزان به کار بسته شده است. با توجه به مطالب مطرح شده به نظر پژوهشگر یافته‌های بدست آمده در این فرضیه با لحاظ نمودن نظریه یکپارچه سازی کینچ [۵۵-۵۷] قابل تبیین می‌باشد. بر اساس این مدل یک چرخه، فرآیند درک مطلب را جلو می‌برد در این چرخه، دانش پیشین منجر به ایجاد درک مطلب و درک مطلب نیز منجر به ایجاد دانش جدید می‌گردد. بدین صورت که در مراحل اولیه خواندن، زیرساختارها (لغات و واژگان) با تصویر ذهنی در حافظه کوتاه مدت به طور سریع و خودکار رمزگشایی می‌گردند. سپس این تصاویر ذهنی ایده‌ها و اطلاعات ذخیره شده در حافظه بلند مدت (دانش پیشین) را به منظور کمک به خواننده جهت ایجاد ارتباط بین بازنمایی‌ها فرا می‌خواند با ایجاد این بازنمایی‌های ذهنی معنایی از متن خواننده شده در ذهن فرد ایجاد می‌گردد. برای ایجاد معنا، فراگیران بر معنای تولید شده نظارت می‌کنند و از راهبردهای فراشناختی (خلاصه کردن، آشکار کردن، سؤال کردن، تصویرسازی ذهنی، پیش بینی کردن و سازمان دهی کردن و ...) استفاده می‌کنند. در حالت معمول این فرآیند به طور سریع و خودکار اتفاق می‌افتد. اما خواندن متن و درک آن همیشه این مسیر ایده آل را طی نمی‌کند. بسیاری از دانش‌آموزان و حتی گاهی اوقات خوانندگان ماهر نیز در هنگام مواجهه با واژگان نا آشنا و یا توضیحات فنی پیچیده با مشکل برخورد می‌کنند. که در این هنگام فرآیند درک مطلب مختل شده و خواننده باید از راهبردهای آگاهانه به منظور بهبود درک و فهم خود استفاده نماید. آن‌ها بخش نامفهوم متن را چندین بار می‌خوانند، یا از خود سوالاتی به منظور تعیین نکته اصلی متن می‌پرسند و ... اما اگر دانش‌آموزی متوجه عدم درک درست مطلب نباشد پس او قادر نخواهد بود جهت اصلاح برداشت‌های غلط یا تفسیر نامناسب خود اقدامی انجام دهد. اگرچه توانایی تشخیص مشکل درک و فهم مهم است آگاهی از اینکه چه راهبردی برای ترمیم و اصلاح این مشکل باید به کار گرفته شود نیز به همان اندازه و یا حتی بیشتر از آن دارای اهمیت می‌باشد. دانش‌آموزان باید راهبردهای مختلف شناختی و فراشناختی را به منظور اصلاح مشکلات خود آموزش ببینند. بسیاری از دانش‌آموزان از این راهبردها آگاهی ندارند که در این مواقع معلم به کمک روش سکوسازی به دانش‌آموزان راهبردها و اینکه کی و چه موقعی و چگونه از آنها استفاده کنند را آموزش می‌دهد. بدین صورت که از روش الگودهی بلند فکر کردن استفاده نماید. معلم با صدای بلند شروع به خواندن بخشی از یک متن می‌نماید و هنگامی که در این روند جلو می‌رود نظرات خودش را درباره تفکر خود بلند می‌گوید. فرض کنیم که معلم در حین خواندن بخشی از متن به لغت نا آشنا و یا یک مشکل درک و فهم برخورد کند که در این هنگام راهبردهایی که خوانندگان موفق در حین خواندن متن مورد استفاده قرار داده‌اند، را به کار می‌گیرد. سپس به طور تدریجی مسئولیت کاربرد راهبردها را به دانش‌آموزان وا گذار می‌کند و فقط در هنگام نیاز دانش‌آموزان را راهنمایی می‌کند [۵۸].

فرضیه دوم پژوهش، بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودنظارتی و سکوسازی فراشناختی بر انگیزش خواندن دانش‌آموزان می‌باشد. نتایج آماری حاصل بیانگر تأثیر مثبت و معنادار آموزش راهبردهای خودنظارتی و سکوسازی فراشناختی بر مؤلفه‌های انگیزش درونی از جمله چالش خواندن، کنجکاوی خواندن، درگیری در خواندن و دلایل



### تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافی در این پژوهش وجود ندارد.

### حمایت مالی

در همه مراحل پژوهش، هیچ حمایت مالی صورت نگرفته است و تمامی هزینه‌ها بر عهده نویسندگان مقاله بود.

خواندن فراهم شود. پیشنهاد به برنامه‌ریزان درسی این است که با بهره‌گیری از راهبردهای مناسب خواندن، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی خود را به گونه‌ای تنظیم کنند تا انگیزه خواندن را در دانش‌آموزان تقویت کنند و معلمان بکوشند تا دانش‌آموزان را در جریان خواندن، با متن درگیر کنند.

### سپاسگزاری

نویسندگان از تمامی مسئولین آموزش و پرورش، معلمان و دانش‌آموزان که بدون همکاری آنان امکان انجام پژوهش حاضر ممکن نبود، تقدیر و تشکر می‌کنند.

### References

- Nation K, Snowling MJ. Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *J Res Read* 2004;27(4):342-56. doi: 10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x
- Ouellette GP. What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *J Educ Psychol* 2006;98(3):554-66. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.554
- Andreassen R, Bråten I. Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learn Instruct*. 2011;21(4):520-37. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.08.003
- Levine A, Ferenz O, Reves T. EFL academic reading and modern technology: How can we turn our students into independent critical readers. *TESL-EJ*. 2000;4(4):1-9.
- Retelsdorf J, Köller O, Möller J. Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learn Instruct*. 2014;29:21-30. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.07.004
- Schiefele U, Schaffner E, Möller J, Wigfield A. Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Read Res Q* 2012;47(4):427-63.
- August D, Shanahan T, Escamilla K. English Language Learners: Developing Literacy in Second-Language Learners—Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. *J Liter Res* 2009;41(4):432-52. doi: 10.1080/10862960903340165
- Gough PB, Tunmer WE. Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remed Spec Educ* 2016;7(1):6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Clarke PJ, Snowling MJ, Trulove E, Hulme C. Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychol Sci*. 2010;21(8):1106-16. doi: 10.1177/0956797610375449 pmid: 20585051
- Woolley G. Reading comprehension. Reading Comprehension. Dordrecht: Springer; 2011. p. 15-34.
- Cain K, Oakhill J. Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective: Guilford Press; 2008.
- Catts HW, Adlof SM, Ellis Weismer S. Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *J Speech Lang Hear Res*. 2006;49(2):278-93. doi: 10.1044/1092-4388(2006/023) pmid: 16671844
- Hulme C, Snowling MJ. Children's Reading Comprehension Difficulties. *Curr Dir Psychol Sci*. 2011;20(3):139-42. doi: 10.1177/0963721411408673
- White L. Universal grammar and second language acquisition: John Benjamins Publishing; 1989.
- Souvignier E, Mokhesgerami J. Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learn Instruct*. 2006;16(1):57-71. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.12.006
- Baker L. Developmental differences in metacognition: Implications for metacognitively oriented reading instruction. *Metacognition in literacy learning*: Routledge; 2006. p. 83-102.
- Taboada A, Tonks SM, Wigfield A, Guthrie JT. Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Read Writ Q*. 2008;22(1):85-106. doi: 10.1007/s11145-008-9133-y
- Wang JH-Y, Guthrie JT. Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Read Res Q*. 2004;39(2):162-86. doi: 10.1598/rrq.39.2.2
- Lepper MR, Henderlong J. Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. *Intrinsic and extrinsic motivation*: Elsevier; 2000. p. 257-307.
- Guthrie JT, Wigfield A, Metsala JL, Cox KE. Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Sci Stud Read* 2009;3(3):231-56. doi: 10.1207/s1532799xssr0303\_3
- Guthrie JT, Davis MH. Motivating Struggling Readers in Middle School through an Engagement Model of Classroom Practice. *Read Writ Q* 2010;19(1):59-85. doi: 10.1080/10573560308203
- Deci EL. The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. The role of interest in learning and development. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1992. p. 43-70.
- Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am Psychol*. 2000;55(1):68-78. doi: 10.1037/0003-066x.55.1.68 pmid: 11392867
- Hidi S. An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. *Task Contingent Rewards (co/lti"ued)*. 2000;328:83.
- Gottfried AE. Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *J Educ Psychol* 1985;77(6):631-45. doi: 10.1037/0022-0663.77.6.631
- Csikszentmihalyi M. The Psychology of Optimal Experience. New York: HarperPerennial; 1990.
- Ryan RM, Deci EL. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemp Educ Psychol*. 2000;25(1):54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020 pmid: 10620381
- Grabe W. Reading in a second language: Moving from theory to practice: Ernst Klett Sprachen; 2009.
- Pressley M. Metacognition and Self-Regulated Comprehension. *Liter Learn*. 2002;1:291-309. doi: 10.1598/0872071774.13
- Hornstra L, van der Veen I, Peetsma T, Volman M. Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group-specific differences. *Learn Individ Differ* 2013;23:195-204. doi: 10.1016/j.lindif.2012.09.004
- Cambria J, Guthrie JT. Motivating and engaging students in reading. *New England Read Assoc J* 2010;46(1):16-29.
- Rasmussen J. The importance of communication in teaching: A systems-theory approach to the scaffolding metaphor. *J Curricul Stud* 2010;33(5):569-82. doi: 10.1080/00220270110034369

33. Verenikina I. Understanding scaffolding and the ZPD in educational research. Wollongong: University of Wollongong; 2003.
34. Jacobs GM. Providing the scaffold: A model for early childhood/primary teacher preparation. *Early Childhood Education Journal*. 2001;29(2):125-30. doi: [10.1023/a:1012581113983](https://doi.org/10.1023/a:1012581113983)
35. Many JE. An exhibition and analysis of verbal tapestries: Understanding how scaffolding is woven into the fabric of instructional conversations. *Read Res Q*. 2002;37(4):376-407. doi: [10.1598/rrq.37.4.3](https://doi.org/10.1598/rrq.37.4.3)
36. Dabarera C, Renandya WA, Zhang LJ. The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*. 2014;42:462-73. doi: [10.1016/j.system.2013.12.020](https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.020)
37. Vacca JS. Using Scaffolding Techniques to Teach a Social Studies Lesson About Buddha to Sixth Graders. *J Adolesc Adult Liter* 2008;51(8):652-8. doi: [10.1598/jaal.51.8.4](https://doi.org/10.1598/jaal.51.8.4)
38. Hudson T. Teaching second language reading. Oxford: Oxford university press; 2007.
39. Wang M. Effects of metacognitive reading strategy instruction on EFL high school students' reading comprehension, reading strategies awareness, and reading motivation. Florida: University of Florida; 2009.
40. Vandergrift L. Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening. *Appl Ling* 2005;26(1):70-89. doi: [10.1093/applin/amh039](https://doi.org/10.1093/applin/amh039)
41. Druitt E. Investigating students' achievement before and after a reading intervention program. *Masters Abstr Int*. 2002;40(6):140-8.
42. Pintrich PR. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educ Psychol Rev* 2004;16(4):385-407. doi: [10.1007/s10648-004-0006-x](https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x)
43. Zimmerman BJ. Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemp Educ Psychol* 1986;11(4):307-13. doi: [10.1016/0361-476x\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476x(86)90027-5)
44. Zimmerman BJ. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *Am Educ Res J* 2008;45(1):166-83. doi: [10.3102/0002831207312909](https://doi.org/10.3102/0002831207312909)
45. Schunk DH, Pintrich PR, Meece JL. *Motivation in education: Theory, research, and applications*: Pearson Higher; 2012.
46. Pintrich PR, Zusho A. The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. *Development of achievement motivation*: Elsevier; 2002. p. 249-84.
47. Mullis IV, Martin MO, Foy P, Drucker KT. PIRLS 2011 International Results in Reading: ERIC; 2012.
48. Karimi A. PIRLS (international Reading Literacy Development Study) and its role in promoting language skills in Iran. Iran: Persian Language and Literature Academy, 2014.
49. Salehi M, Niazi-Azari K, Motamedi M. The Effect of Active Teaching Methods on Improving Reading literacy of Students in the 4th and 5th Elementary school of Mazandaran. *Q J Educ Innov*. 2009;32(8):60-98.
50. Najafi-Pazoki M, Darzi A, Dastjerdi M, Saadati A, Danayi-Tusi M. Syntactic awareness, working memory & reading comprehension. *Q J Educ Innov*. 2013;45(12):61-83.
51. Wigfield A, Guthrie JT, Tonks S, Perencevich KC. Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *J Educ Res* 2004;97(6):299-310. doi: [10.3200/joer.97.6.299-310](https://doi.org/10.3200/joer.97.6.299-310)
52. Spörer N, Schünemann N. Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading. *Learn Instruct*. 2014;33:147-57. doi: [10.1016/j.learninstruc.2014.05.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.002)
53. Blanch S, Duran D, Flores M, Valdebenito V. The Effects of a Peer Tutoring Programme to Improve the Reading Comprehension Competence Involving Primary Students at School and their Families at Home. *Proc Soc Behav Sci* 2012;46:1684-8. doi: [10.1016/j.sbspro.2012.05.361](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.361)
54. Berkeley S, Marshak L, Mastropieri MA, Scruggs TE. Improving Student Comprehension of Social Studies Text: A Self-Questioning Strategy for Inclusive Middle School Classes. *Remed Spec Educ* 2010;32(2):105-13. doi: [10.1177/0741932510361261](https://doi.org/10.1177/0741932510361261)
55. Dole JA, Brown KJ, Trathen W. The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Read Res Q* 1996;31(1):62-88. doi: [10.1598/rrq.31.1.4](https://doi.org/10.1598/rrq.31.1.4)
56. Davis SG, Gray ES. Going Beyond Test-Taking Strategies: Building Self-Regulated Students and Teachers. *J Curricul Instruct* 2007;1(1). doi: [10.3776/joci.2007.v1n1p31-47](https://doi.org/10.3776/joci.2007.v1n1p31-47)
57. Kintsch W. *Comprehension: A paradigm for cognition*: Cambridge university press; 1998.
58. Kintsch W. The Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction. *Theo Mod Proc Read*. 2004;1:1270-328. doi: [10.1598/0872075028.46](https://doi.org/10.1598/0872075028.46)
59. Duke N, Pearson D, Strachan S, Billman A. *Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension*. 2011:51-93. doi: [10.1598/0829.03](https://doi.org/10.1598/0829.03)
60. Ramdass D, Zimmerman BJ. Effects of Self-Correction Strategy Training on Middle School Students' Self-Efficacy, Self-Evaluation, and Mathematics Division Learning. *J Adv Acad* 2008;20(1):18-41. doi: [10.4219/jaa-2008-869](https://doi.org/10.4219/jaa-2008-869)
61. Larkin M. *Using Scaffolding Instruction to Optimize Learning (ERIC Digest)*. Arlington, VA: 2002.