

مجله مطالعات آموزش و یادگیری دانشگاه شیراز
دوره اول، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۳۸۸، پیاپی ۵۹/۲
(مجله علوم اجتماعی و انسانی سابق)

بررسی مقایسه‌ای تأثیر روش‌های آموزش درک مطلب با راهبردهای نوین شناختی و
روش سنتی، بر میزان درک مطلب دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم و پنجم
دبستان با مشکلات خواندن و بدون مشکلات خواندن

سوسن جباری* دکتر محسن خادمی**

دانشگاه شیراز

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی مقایسه‌ای تأثیر آموزش روش سنتی و راهبردهای نوین شناختی درک مطلب بر میزان درک مطلب دانش‌آموزان کلاس چهارم و پنجم دبستان با مشکلات خواندن و بدون مشکلات خواندن می‌باشد. مطالعه، در چارچوب یک طرح عاملی آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون (۲×۲)، ۱۶۰ نفر از دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم و پنجم (دانش‌آموزان با مشکلات خواندن و بدون مشکلات خواندن) را در هشت گروه مورد بررسی قرار داد. تمامی دانش‌آموزان قبل از انجام طرح آزمایش به وسیله‌ی تست هوشی و کسلسر آزمون و از طریق گماردن تصادفی در کلاس‌های چهارم و پنجم در کلاس‌های روش تدریس سنتی و روش نوین شناختی قرار گرفتند. برای اندازه‌گیری درک مطلب از پیش‌آزمون و پس‌آزمون درک مطلب، از آزمون محقق ساخته که پایایی و روایی آن محاسبه شده است، استفاده شد. کلاس‌های چهارم و پنجم با مشکلات خواندن و بدون مشکلات خواندن (۴ کلاس به مدت ۲ ماه طی ۲۴ جلسه راهبردهای نوین شناختی آموزش داده شد و همزمان در چهار کلاس دیگر روش سنتی آموزش درک مطلب (سوال و جواب) اجرا شد. برای تحلیل داده‌ها از

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی
** عضو هیات علمی

دریافت مقاله: ۱۳۸۷/۱۰/۱۱ ارسال جهت اصلاحات: ۱۳۸۸/۳/۱۲
دریافت اصلاحات: ۱۳۸۸/۳/۳۰ پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۷/۱۴

روش‌های تحلیل واریانس سه طرفه، تحلیل کوواریانس و تحلیل واریانس دوطرفه استفاده شده است. یافته‌ها نشان داد که اثر اصلی کلاس، معنادار نمی‌باشد، اما روش نوین شناختی دارای اثر اصلی معنادار است ($P < 0/0001$) و تعامل کلاس و نوع (دانش‌آموزان با مشکل خواندن) نیز معنادار نمی‌باشد. یافته‌ها هم چنین نشان داد که راهبردهای نوین شناختی موجب بهبود میزان درک مطلب در دانش‌آموزان عادی کلاس چهارم و پنجم و دانش‌آموزان با مشکل خواندن می‌شود ($P < 0/000$). روش نوین شناختی برای کلاس پنجم دانش‌آموزان عادی بدون مشکل خواندن، موثرتر از کلاس پنجم با مشکل خواندن می‌باشد. تأثیر تعاملی کلاس و روش برای دانش‌آموزان با مشکل خواندن معنادار نیست. اما، تأثیر تعاملی نوع و روش معنادار است.

واژه‌های کلیدی: ۱. درک مطلب ۲. راهبردهای نوین شناختی ۳. مشکلات خواندن ۴. روش سنتی.

۱. مقدمه

مهارت در خواندن و درک مطلب، از مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان است. توانایی درک مطلب، تفسیر و استنتاج از متون درسی و غیردرسی، دانش‌آموزان را با افکار و اطلاعات جدید آشنا می‌کند و شیوه‌ی اندیشیدن و بهتر زیستن را می‌آموزد. به عبارت دیگر، سواد خواندن به معنای علمی و جامع آن، وسیله‌ای است که از طریق آن می‌توان به ذخایر بی‌انتهای تجربه‌ی بشری دست یافت. آن گونه که از مبانی و چارچوب نظری سواد «خواندن» بر می‌آید، خواندن معطوف به درک مطلب نوشتاری و شناخت ارزش‌ها، معانی و مفاهیم کلمه‌ها، عبارت‌ها، جمله‌ها و دریافت دانستنی‌ها و معنا و مقصود پیامی است که نویسنده با به کارگیری نشانه‌ها و رمزهای کلامی آن را نوشته است.

در برنامه‌ی درسی خواندن، آموزش درک مطلب دارای دو هدف معین: کمک به دانش‌آموزان در جهت فهم مطالب و محتوای درس و توسعه‌ی توانایی دانش‌آموزان در جهت تبدیل آنان به افراد خود تنظیم در استفاده از استراتژی‌های درک مطلب می‌باشد (گروه مطالعه خواندن راند^۱ ۲۰۰۲). پژوهش‌ها در زمینه‌ی درک مطلب بیانگر آنند که در ارزیابی‌های به عمل آمده از سوی موسسه‌ی ارزیابی ملی پیشرفت آموزشی^۲ تنها ۳۰ تا ۴۰ درصد از دانش‌آموزان کلاس چهارم تا ششم در زمینه‌ی مهارت‌های خواندن و درک مطلب بالاتر از میانگین هستند دوناو و دانی و گریگ و همکاران^۳ ۲۰۰۳ به نقل از پرسلی (۲۰۰۳).

در ارزیابی‌های بین‌المللی که در مورد ایران انجام شده، براساس مطالعه‌ی بین‌المللی تطبیقی پرلز که در سال ۲۰۰۱ انجام شد و اطلاعات تطبیقی را پیرامون سواد خواندن در میان دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ارایه داده است، نتایج آن متأسفانه بیانگر این مطلب است که دانش‌آموزان ایرانی پایین‌تر از میانگین کلی می‌باشند. مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن "پرلز" برنامه‌ای ابتکاری برای ارزیابی توانایی خواندن کودکان در پایه‌ی چهارم ابتدایی است که ۳۵ کشور از سراسر جهان در آن شرکت دارند. این مطالعه هر پنج سال یک بار طی سال‌های ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ روند خواندن را مورد سنجش و ارزیابی قرار می‌دهد. هدف نهایی این انجمن، ارتقای سطح یادگیری در درون نظام‌های آموزشی جهان و بهبود سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزشی مربوط به فرایند تدریس و یادگیری در آن است. وضعیت دانش‌آموزان ایرانی در پاسخ به سوالاتی که جنبه‌ی استخراج صریح اطلاعات (حفظی) از متن داستان داشته، بهتر از مواردی بوده که نیاز به استنتاج، و استنتاج، ارزیابی و درک فهم داشته است. متوسط عملکرد دانش‌آموزان ایرانی به طور معناداری در هر سه حالت میانگین کل ادبی و اطلاعاتی، پایین‌تر از میانگین بین‌المللی (۵۰۰) است. (منبع تالار گفتگوی میکرورایانه اینترنت و کریمی، ۱۳۸۴)

تحقیقاتی که در دیگر کشورها از سوی پرسلی و بلاک (۲۰۰۲) در مورد با مشکلات خواندن و درک مطلب گزارش شده، بیانگر آن است که آموزش استراتژی‌های درک مطلب به صورت اساسی و در حد نیاز و با توجه به تفاوت‌های فردی و مشکلات خاص دانش‌آموزان نمی‌باشد.

در حالی که بسیاری از دانش‌آموزان استراتژی‌های خواندن را به سرعت یاد می‌گیرند، برخی از آنان قادر به استفاده و توسعه‌ی استراتژی‌های خواندن و درک مطلب نمی‌باشند (دافی و گارسنیک^۴، و همکاران ۲۰۰۳) و نیاز به آموزش استراتژی‌های درک مطلب دارند. پژوهشگرانی مانند: پرسلی و بلاک^۵ (۲۰۰۲) گزارش کرده‌اند که معلمان دوره‌ی ابتدایی زمان بسیار اندکی را به آموزش استراتژی‌های درک مطلب در کلاس اختصاص می‌دهند. شواهد زیادی دال بر آن است که معلمان وقت بیشتر کلاس را به آزمون‌های درک مطلب اختصاص می‌دهند تا به آموزش استراتژی‌های درک مطلب و چگونگی کاربرد آموزش (پرسلی و آلینگتون و وارتن^۶ و مک‌دونالد و بلوک و مارو (۲۰۰۱)).

آموزش استراتژی‌های درک مطلب به عنوان یکی از پنج مهارت اساسی در برنامه‌ی درسی خواندن دانش‌آموزان می‌باشد. گروه مطالعات ملی خواندن^۷ (۲۰۰۲)، در گزارش جامعی ادعا

می‌کند که در دو دهه‌ی گذشته، تحقیقات به صورت اساسی به مسأله آموزش استراتژی‌های درک مطلب نپرداخته‌اند و با توجه به نیاز دانش‌آموزان دارای توانایی‌های مختلف و با عنایت به برنامه‌ی درسی خواندن^۸ این آموزش‌ها باید برای تمامی کودکان (صرف‌نظر از مشکلات)، در تمامی کلاس‌ها اجرا گردد. حال آنکه پژوهش‌ها بیشتر کلاس‌های پنجم به بعد را در پژوهش خود به عنوان گروه نمونه مورد آزمایش قرار داده‌اند و غالباً تصور می‌شود که دانش‌آموزان مهارت‌های اساسی رمزپایی و روان‌خوانی را خود به خود و بدون آموزش‌های درک مطلب یاد می‌گیرند و کلاس چهارم نوعاً به عنوان یک سال انتقالی^۹ از مرحله‌ی یادگیری برای خواندن^{۱۰} به «خواندن برای یادگیری»^{۱۱} می‌باشد. نکته‌ی مهم آن است که اکثر فراگیران بدون آن که مهارت‌های لازم خواندن^{۱۲} را کسب کنند نمی‌توانند به صورت مستقل و خودکار مفهوم متن را درک نمایند، به ویژه کودکان در پایه‌های ابتدایی از آموزش استراتژی‌های درک مطلب سود می‌برند (پیرسون، دوکی و گروه مطالعه‌ی خواندن^{۱۳} ۲۰۰۲). این نیاز در مورد کودکانی که مشکلات خواندن را دارند محسوس‌تر می‌باشد، شاید بدان علت که مشکلات خواندن بیش از سایر مشکلات اختصاصی یادگیری در حوزه‌های گوناگون مانع پیشرفت تحصیلی می‌گردد، و راه دستیابی به دامنه‌ی گسترده‌ای از اطلاعات است. عدم موفقیت کودک در یادگیری خواندن در سال‌های اولیه مدرسه، به طور موثری او را از بیشتر مواد برنامه درسی باز می‌دارد. به عنوان نمونه، مسائل ریاضی در برنامه‌ی درسی، بیشتر از طریق نوشته ارایه می‌شوند. اگر کودکی دارای مشکلات خواندن باشد، احتمال زیادی وجود دارد که این امر مانع از پیشرفت ریاضی او گردد. در واقع، مشکلات خواندن و ریاضی در موارد زیادی همراه یکدیگر وجود دارد. مشکلات خواندن همچنین بر فراگیری اطلاعات خارج از برنامه‌ی درسی نیز اثر معکوس می‌گذارند. این امر به نوبه‌ی خود بر درک مطلب تأثیری منفی می‌گذارد، زیرا درک مطلب به طرز قابل ملاحظه‌ای بر اطلاعات عمومی افراد مبتنی است. کوتاه اینکه، مشکلات خواندن یک دور معیوب پدید می‌آورند. (یونکوفسکی و ویلوز^{۱۴}، ۱۹۸۰). (به نقل از پرسلی ۲۰۰۰)

گریوگانینگ^{۱۵} (۲۰۰۲) به نقل از پرسلی (۲۰۰۲) معتقدند که: آموزش استراتژی‌های درک مطلب زمانی که با برنامه‌های درسی روزانه‌ی دانش‌آموز ادغام شود و در همان محتوای برنامه‌ی درسی روزمره ارایه شود، موثرتراند. در این زمینه نیز انجمن مطالعات خواندن و گروه مطالعات ملی خواندن (۲۰۰۰) معتقدند که: معلمان دوره‌ی ابتدایی نیاز به آموزش‌های خاص در زمینه‌ی آموزش استراتژی‌های درک مطلب دارند. همچنین مطالعات بسیار زیادی که در

زمینه‌ی آمادگی معلمان و استراتژی‌های درک مطلب از جمله؛ بلک^{۱۶} (۲۰۰۲) و دانیل و زی‌میلمان^{۱۷} (۲۰۰۲) و دارلینگ و هاموند^{۱۸} (۲۰۰۰) به نقل از بلک (۲۰۰۲) و هایوک و جرالد و هانگ^{۱۹} (۲۰۰۱) به نقل از بلک (۲۰۰۲) و تحقیقات بخش سیاستگذاری و برنامه‌ریزی درسی آمریکا^{۲۰} (۲۰۰۲) به نقل از بلاک (۲۰۰۲) انجام گرفته همگی موید این مطلب می‌باشند که آگاهی معلمان از روند آموزش استراتژی‌های درک مطلب همبستگی بسیار بالایی با موقعیت تحصیلی دانش‌آموزان و موفقیت در اجرای آزمون‌های درک مطلب دارد.

در متون انجمن ملی خواندن^{۲۱} بنا به اظهار نیچ^{۲۲} (۲۰۰۱) اشاره شده است که درک مطلب می‌تواند به وسیله‌ی تدریس صریح و واضح استراتژی‌های شناختی^{۲۳} خاص، پیشرفت کند. این استراتژی‌ها، خوانندگان را قادر می‌سازد درک و فهم بهتری از متن خواندنی داشته باشند. اما، از روش‌های آموزش سنتی که در خواندن مورد استفاده می‌باشد روش روخوانی است که از طریق معلم صورت می‌گیرد و پس از آن سوالات متن به وسیله‌ی معلم و سپس دانش‌آموزان پاسخ داده می‌شود. در روش سنتی خواندن، براساس تحقیقات فای^{۲۴} (۱۹۹۲) دانش‌آموزان منفعل هستند و به دشواری می‌توانند پیام اصلی متن را درک کنند، به ویژه کودکانی که دارای مشکلات خواندن هستند. نیچ^{۲۵} (۲۰۰۰) به نقل از دافی (۲۰۰۳) در مروری بر مطالعات گسترده از سال ۱۹۸۰ به بعد، هفت گروه از شیوه‌های درک مطلب متن را که از سوی پژوهش‌های مختلف مورد حمایت قرار گرفته‌اند، به شرح زیر بیان می‌دارد:

- شیوه‌ی نمایش درک مطلب^{۲۶}؛ در این روش، خوانندگان یاد می‌گیرند که چگونه به خواندن خود و دیگر همسالان توجه نموده و مفاهیم را درک کنند.
- یادگیری مشارکتی^{۲۷}؛ دانش‌آموزان استراتژی‌های خواندن را با هم در گروه یاد می‌گیرند.
- شیوه‌ی استفاده از ساختارهای معنایی و نحوی (از جمله: نقشه‌های داستانی^{۲۸})؛ در این روش خوانندگان، تصاویر گرافیکی از موضوعات به وجود می‌آورند تا به درک مطلب کمک کنند.
- روش پاسخگویی به سوالات^{۲۹}؛ خوانندگان به سوالاتی که از سوی معلم مطرح می‌شود جواب داده و فوراً بازتاب آنرا دریافت می‌کنند.
- شیوه‌ی تعمیم سوال^{۳۰}؛ خوانندگان سوالاتی را در مورد جنبه‌های مختلف داستان از خود می‌پرسند.
- شیوه‌ی ساختار داستانی^{۳۱}؛ دانش‌آموزان با استفاده از ساختار داستانی به عنوان

وسیله‌ای جهت کمک به آن‌ها در یادآوری متن داستان، تفکر می‌کنند تا بتوانند سوالات مربوط به چیزی که خوانده‌اند را پاسخ دهند.

• روش خلاصه‌نویسی^{۳۲}؛ خوانندگان سعی می‌کنند که عقاید متن را جمع‌بندی نموده و خلاصه‌ای از متن تهیه کنند.

از ۴۸۱ مطالعه بر روی استراتژی خواندن که انجمن ملی خواندن انجام داده است (این استراتژی‌ها بین سال‌های ۱۹۸۰ و ۲۰۰۳ چاپ شده بود) بیشتر این مطالعات نشان می‌داد که خوانندگان موفق نسبت به خوانندگان ضعیف از استراتژی‌های خواندن بیشتر استفاده می‌کنند. (که این مسأله انجمن گزارش داده بود. بیشتر تحقیقات به ارزیابی این مطلب می‌پردازند که آیا استراتژی‌های شناختی درک مطلب موثر هستند یا نه اما تاکنون ارزیابی نشده که کدام استراتژی از همه موثرتر است یا چه نوع دانش‌آموزانی بیشتر از یادگیری آن‌ها سود می‌برند.

در ابتدا، قابل ذکر است که موثر بودن استراتژی‌های خواندن برای دانش‌آموزان در کلاس‌های سوم و پایین‌تر، ضعیف است. گرچه انجمن ملی خواندن^{۳۳} ادعا می‌کند که نتایج مثبت می‌تواند در تمامی مقاطع ایجاد شود، که این صحیح است، اما براساس مطالعات دولی و همکاران^{۳۴} (۲۰۰۲)، نتایج در کلاس‌های پنجم و بالاتر مفیدتر است. افزون بر این، داده‌هایی برای گروه‌های سوم و پایین‌تر این الگو را تایید می‌کند که تاثیرات برای کلاس‌های سوم بسیار ضعیف و یا بدون تاثیر است. این یافته‌ها در پرتو فرایندهای شناختی ضروری برای اجرای استراتژی‌های خواندن منطقی به نظر می‌رسد. استراتژی‌ها نیاز به توجه و فضا در حافظه، کارکردی دارند. دانش‌آموزانی که یاد می‌گیرند که چگونه با فصاحت رمزگشایی^{۳۵} کنند، دارای فضای حافظه‌ی کارکردی مناسب برای اجرای استراتژی نیستند. حافظه‌ی کارکردی آن‌ها به وسیله‌ی رمزگشایی مشغول شده است. نتیجه‌گیری طبیعی این است که هیچ تاثیر و فایده‌ای در تدریس استراتژی‌های خواندن پیش از اینکه دانش‌آموزان به روان‌خوانی برسند، وجود ندارد (بنابراین، شاید پیش نیاز همه‌ی این استراتژی‌ها این است که دانش‌آموزان به سطح روان‌خوانی برسند). یافته‌ی مهم دیگر برای تحقیقات استراتژی‌های شناختی خواندن به این موضوع می‌پردازد که، چقدر وقت دانش‌آموزان باید صرف آموزش استراتژی‌ها شود. در دو تحقیق مهم، روزنشین^{۳۶} (۱۹۹۹) گزارش داد که وقت زیاد صرف کردن برای تمرین استراتژی‌ها موثر نیست. برنامه‌های استراتژی‌های آموزشی که نسبتاً کوتاه‌تر (حدود شش جلسه) بیشتر یا کمتر از برنامه‌های طولانی که تا پنجاه جلسه به طول می‌انجامد، موثرتر است.

اگرچه آموزش درک مطلب تاکنون یک موضوع تحقیق مهم برای بیش از ده‌ها سال بوده

است، اما آموزش دقیق درک مطلب قبل از دهه ۱۹۹۰ به طور وسیعی در بخش‌های محتوایی و نه در موقعیت‌های آموزش خواندن رسمی، انجام شده است. ایده‌ای که در بررسی آموزش تحقیق درک متن می‌باشد این است که درک مطلب می‌تواند با آموزش دادن به دانش‌آموزان به وسیله‌ی استفاده از استراتژیهای خاص شناختی، هنگامی که آن‌ها در موقع خواندن با موانع درک روبرو می‌شوند، بهبود یابد. از سوی دیگر، در عصر حاضر که عصر اطلاعات نامیده شده است. بسیاری از اطلاعات به صورت نوشتاری مبادله می‌شود. لذا، خواندن و درک و فهم اطلاعات به عنوان یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های آموزشی در برنامه درسی خواندن در نظر گرفته شده است و بخش وسیعی از برنامه درسی را در طول سال‌های دوره‌ی دبستان تشکیل می‌دهد. در تعیین ویژگی‌های خواندن ماهرانه، اغلب نقش مهمی را برای راهبردهای شناختی قایل می‌شوند (انجمن ملی خواندن، ۲۰۰۰).

از نظر انجمن ملی خواندن (۲۰۰۰)، درک مطلب اهمیت زیادی در رشد مهارت‌های خواندن کودکان و بنابراین، پیشرفت تحصیلی آن‌ها دارد. درک مطلب نه تنها برای یادگیری تحصیلی و همه‌ی حوزه‌های درسی، بلکه هم چنین برای یادگیری در تمام طول زندگی بشر اساسی است. به علاوه، با توجه به اهداف برنامه‌ی درسی خواندن در سطح ابتدایی، درکلاس چهارم و پنجم درک مطلب برای دانش‌آموزان اهمیت ویژه‌ای دارد و در حقیقت در این سال‌ها انتظاری رود که دانش‌آموزان پس از خواندن «متن» بتوانند اهداف، روابط و مفهوم متن را درک کنند.

هم‌چنین پژوهشگران تأثیر مدل در آموزش درک مطلب را بررسی نموده‌اند و در این مطالعات، در یک نگاه، به نظر می‌رسد آموزش استراتژی‌های درک مطلب در بهبود راندمان درک مطلب به دانش‌آموزان کلاس پنجم کمک می‌کند (به ویژه در میان دانش‌آموزانی با ناتوانی‌های یادگیری و مشکلات خواندن (سوانسون و همکاران^{۳۷}، ۱۹۹۹). به عنوان نمونه، داده‌های حاصل از مطالعات پایه‌های ابتدایی به نقل از سوانسون (۱۹۹۹)، نشان داده‌اند که دانش‌آموزان کلاس پنجم که دستورالعمل استراتژی‌های درک مطلب را دریافت نموده‌اند، راندمان خود را در زمینه‌ی معیارهای درک مطلب (که از جانب محققان ایجاد شده است)، بهبود می‌بخشند (دی‌ویتز، کارو و یاتربگ^{۳۸}، ۱۹۸۷، دولی و همکاران^{۳۹} ۲۰۰۲)، گاسکینی و همکاران^{۴۰} (۱۹۹۴) به نقل از بلاک (۲۰۰۲). دانش‌آموزان در گروه‌های استراتژی‌ها، معمولاً دستورالعمل دقیق را در یک یا چند استراتژی درک مطلب به مدت چندین هفته دریافت می‌کنند، که پس از آن رفتارهای دستورالعملی دیگری را اجرا کرده و در این هنگام از

گروه‌های کنترل خواسته می‌شود که سوالات پاسخ کوتاه را در مورد متونی که به صورت مستقل می‌خوانند، تکمیل نمایند.

چرا برخی از دانش‌آموزان از آموزش استراتژی‌ها سود می‌برند، در حالی که برخی دیگر سود نمی‌برند؟ دیانزی و اسچودر^{۴۱} (۱۹۹۳)، پرسلی^{۴۲} و همکاران؛ (۲۰۰۰) این سوال را مطرح کردند و به ایده «تخصص معلم» و نوع استراتژی‌ها در آموزش استراتژی‌ها، اشاره کردند.

دافی^{۴۳} (۲۰۰۳) در پژوهش خود گزارش کرده است که: چندین سال طول می‌کشد تا معلمان تخصص‌های لازم را در زمینه‌ی نحوه‌ی آموزش استراتژی‌ها کسب کنند. در حالی که با گذشت زمان هم، برخی از معلمان، این تخصص‌ها را به دست نمی‌آورند. استراتژی‌های تدریس، مستلزم شناخت عمیق از فرایندهای شناختی مربوط به درک مطلب و توانایی ایجاد مهارت در دانش‌آموزان، از طریق یک کارآموزی در اجرای موفقیت‌آمیز آن فرایندها می‌باشد. بنابراین، اگر برخی از معلمان در تدریس استراتژی‌ها ماهر شود و دیگران مهارت به دست نیاورند، فقدان سازگاری ممکن است بر راندمان عملکرد دانش‌آموزان تاثیر بگذارد و منجر به این شود که برخی از دانش‌آموزان توانایی‌های درک مطلب خود را بالا ببرند و برخی دیگر، توانایی‌های فعلی خود را حفظ کنند و عده‌ای دیگر، در سطح پایین‌تری عمل نمایند. علاوه بر متغیرهای معلمان، ممکن است دانش‌آموزان در اجرای دستورالعمل‌ها بر تاثیر دستورالعمل تأثیر بگذارند (وین و مارکس^{۴۴}، ۱۹۸۲). به نقل از دولی^{۴۵} و همکاران (۲۰۰۲) به دانش‌آموزان در کلاس‌های پایین‌تر، در پایه‌ی پنجم و ششم یک استراتژی ساختار^{۴۶} داستان را تدریس کردند. داده‌های مصاحبه با دانش‌آموزان گروه فوق بیانگر آن است که این دانش‌آموزان، این دستورالعمل را مفید و بارز یافتند. در مقابل، به نظر می‌رسد که خوانندگانی که بیشتر قادر به یادگیری استفاده از استراتژی برنامه‌ریزی داستان هستند، درک مطلب آن‌ها افزایش یافته است.

این یافته‌ها و در مقیاس بزرگتر در تحقیقات و پژوهش‌های براون^{۴۷} (۲۰۰۰) در مورد واسطه‌ی یک کلاس درس از یک درس استراتژی، تکرار شده‌اند. این دستورالعمل بر استفاده از یک استراتژی شناختی نقشه داستان جهت یافتن ایده‌ی اصلی در متن تفسیری، متمرکز شده است.

از سوی دیگر با توجه به نتایج تحقیقات و مشکلات کودکان در زمینه‌ی درک مطلب که به آن اشاره شد، نتایج پژوهش‌های (مدلی ۲۰۰۰)^{۴۸} بیانگر آن است که دانش‌آموزان آشنایی لازم را با استراتژی‌های درک مطلب ندارند و هم چنین فاقد توانایی لازم برای مطالعه، گزینش

راهبردهای خاص برای رسیدن به اهداف خواندن و درک مطلب می‌باشند. ضروری است که مهارت‌های درک مطلب به دانش آموزان آموزش داده شود تا در مواقعی که در فهم مطالب با مانع مواجه می‌شوند به طور راهبردی عمل کرده و در نتیجه درک و فهم خود را بهبود بخشند. از سوی دیگر در برنامه‌ی آموزش خواندن دوره‌ی ابتدایی، درک مطلب اهمیت بسیار خاصی دارد که تاکنون تأثیر این روش‌های آموزشی در دانش آموزان عادی و دارای مشکل خواندن در ایران مورد مطالعه قرار نگرفته است. با توجه به مطالب ذکر شده، این پژوهش به دنبال بررسی اهداف زیر می‌باشد:

هدف کلی: مقایسه‌ی تأثیر آموزش درک مطلب به روش سنتی و آموزش درک مطلب با استفاده از راهبردهای شناختی در درک مطلب در میان دانش‌آموزان کلاس‌های چهارم و پنجم ابتدایی با مشکلات خواندن و بدون مشکلات خواندن می‌باشد.

همچنین اهداف ویژه‌ی زیر نیز در این پژوهش مطرح است:

۱- مقایسه‌ی میزان تأثیر راهبردهای شناختی درک مطلب بر بهبود درک مطلب در کودکان کلاس چهارم و پنجم بدون مشکلات خواندن.

۲- مقایسه‌ی میزان تأثیر راهبردهای شناختی درک مطلب بر بهبود درک مطلب در کودکان کلاس چهارم و پنجم با مشکل خواندن.

به منظور بررسی اهداف مزبور، پژوهش حاضر به دنبال بررسی فرضیه‌های زیر است.

منابع فرضیه‌های زیر، مطالعات دیانزی و اسچودر و پرسلی و همکاران و دافی (۲۰۰۳) و سیمون (۲۰۰۱) سوانسون (۱۹۹۹) و دولی و همکاران (۱۹۹۶) است و تجربه‌ی فردی محقق، در آموزش خواندن و درک مطلب کودکان می‌باشد. یکی از ویژگی‌های طرح‌های واریانس عاملی آن است که می‌توان همزمان تعداد زیادی از فرضیه‌ها را مورد آزمایش قرار داد. (هومن، حیدرعلی، ۱۳۸۰)

۲. فرضیه‌های پژوهش

۱- روش نوین شناختی در مقایسه با روش سنتی در میزان درک مطلب دانش‌آموزان موثرتر است. (دانش‌آموزانی که با روش راهبردهای شناختی آموزش دیده‌اند نسبت به روش سنتی، پیشرفت بالاتری را در آزمون درک مطلب نشان می‌دهند)

۲- دانش‌آموزان کلاس پنجم در مقایسه با کلاس چهارمی‌ها، پیشرفت بالاتری را در آزمون درک مطلب نشان می‌دهند.

۳- دانش‌آموزان بدون مشکل خواندن، پیشرفت بالاتری را در آزمون درک مطلب نشان می‌دهند.

۴- تعامل معناداری بین روش و کلاس (پایه‌ی تحصیلی) در میزان درک مطلب وجود ندارد.

۵- تعامل معناداری بین (کلاس و نوع) در میزان درک مطلب وجود دارد.

۶- تعامل معناداری بین (روش و نوع) در میزان درک مطلب وجود دارد.

۷- تعامل معناداری بین (کلاس و روش و نوع) در میزان درک مطلب وجود دارد.

این هفت فرضیه، فرضیه‌های اصلی تحلیل واریانس عاملی می‌باشد، چون یکی از اهداف پژوهش، مقایسه‌ی کلاس چهارم و پنجم در روش نوین شناختی می‌باشد. بر این اساس، فرضیه‌های ۸ تا ۱۲ نیز مطرح شده‌اند که در واقع مقایسه‌های دوجه دو^{۴۹} کلاس‌ها با هم می‌باشند.

۸- بین نوع دانش‌آموز و کلاس (پایه‌ی تحصیلی) در میزان نمره‌ی پس‌آزمون درک مطلب در روش نوین شناختی، تعامل معنادار وجود دارد.

۹- بین روش نوین شناختی و پایه‌ی تحصیلی بر میزان نمره‌ی پس‌آزمون درک مطلب در دانش‌آموزان عادی (بدون مشکل خواندن) تعامل معنادار وجود دارد.

۱۰- بین روش نوین شناختی و پایه‌ی تحصیلی بر میزان نمره‌ی پس‌آزمون درک مطلب در دانش‌آموزان با مشکل خواندن، تعامل معنادار وجود دارد.

۱۱- بین روش نوین شناختی و نوع دانش‌آموزان بر میزان نمره، پس‌آزمون درک مطلب در کلاس چهارم، تعامل معنادار وجود دارد.

۱۲- بین روش نوین شناختی و نوع دانش‌آموزان بر میزان نمره‌ی پس‌آزمون درک مطلب در کلاس پنجم، تعامل معنادار وجود دارد.

۳. روش تحقیق

پژوهش در زمره‌ی تحقیقات تجربی و از نوع طرح‌های آزمایشی عاملی (۲×۲×۲) می‌باشد که در آن دو سطح کلاسی (کلاس چهارم و پنجم) و دو گروه (کودکان عادی و کودکان دارای مشکل خواندن) که دو روش (سنتی و راهبردهای نوین شناختی) بر روی آن‌ها اعمال شده است. سرمد به نقل از واینر (۱۳۸۶) معتقد است که: آزمایش‌های عاملی به آزمایشگر امکان می‌دهند که اثر ترکیبی دو یا چند متغیر آزمایشی را، که به طور همزمان مورد استفاده قرار

می‌گیرند، ارزیابی کند. متغیرهای مستقل در این طرح، روش آموزش سنتی و روش‌های نوین شناختی، کلاس و نوع دانش‌آموز می‌باشد و متغیر وابسته نمرات آزمون درک مطلب می‌باشد. طبقه‌بندی آزمودنی‌ها در گروه‌ها به صورت گم‌کردن تصادفی می‌باشد.

طرح عاملی پژوهش حاضر به شرح زیر می‌باشد:

		مشکل خواندن ندارد		مشکل خواندن دارد	
		کلاس پنجم	کلاس چهارم	کلاس پنجم	کلاس چهارم
روش سنتی					
روش نوین شناختی					

- همه‌ی گروه‌ها پیش از انجام آزمایش، هم‌زمان به وسیله‌ی اندازه‌گیری پیش‌آزمون درک مطلب، مورد آزمون قرار گرفتند.

تمامی گروه‌ها پس از اجرای آموزش (یعنی، پس از اجرای متغیرهای مستقل) دوباره هم‌زمان مورد پس‌آزمون درک مطلب قرار گرفتند و با انجام پیش‌آزمون در همه‌ی گروه‌ها سعی شد تا عامل‌های رشد و رخدادهای هم‌زمان تا حد امکان کنترل شوند. (هومن، حیدرعلی ۱۳۷۳). لازم به ذکر است که چون متغیرهای هوش و معدل پیش‌آزمون تأثیرگذار بودند، از طریق روش‌های آماری تحلیل کوواریانس کنترل شدند.

جامعه آماری: جامعه‌ی آماری پژوهش، شامل دو دسته می‌باشد: ۱- کلیه‌ی دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی در مدارس عادی و کلیه‌ی دانش‌آموزان کلاس چهارم مراجعه‌کننده به مراکز مشکل‌یادگیری ۲- کلیه‌ی دانش‌آموزان کلاس پنجم ابتدایی در مدارس عادی و کلیه‌ی دانش‌آموزان کلاس پنجم مراجعه‌کننده به مرکز مشکل‌یادگیری

نمونه‌ی مورد مطالعه نیز به ترتیب عبارتند از: (۱) دانش‌آموزان کلاس چهارم بدون مشکلات خواندن از مدارس عادی و دانش‌آموزان کلاس چهارم (با مشکلات خواندن) واحد اختلالات یادگیری می‌باشند (۲) دانش‌آموزان کلاس پنجم بدون مشکلات خواندن از مدارس عادی و دانش‌آموزان کلاس پنجم (با مشکلات خواندن) واحد اختلالات یادگیری می‌باشند. دانش‌آموزان با مشکل خواندن با نظر معلم شناسایی شدند.

الف- روش نمونه‌گیری: در گروه دانش‌آموزان عادی از بین مدارس ابتدایی با هماهنگی کارشناس آموزش ابتدایی دو مدرسه از بین مدارس به طور تصادفی انتخاب شد و در آن

مدرسه‌ها دو کلاس چهارم به طور تصادفی انتخاب شدند، یک کلاس برای روش آزمایش سنتی و یک کلاس چهارم برای روش آموزش نوین شناختی اختصاص یافت و جهت کلاس پنجم نیز مانند کلاس چهارم در همان مدارس یک کلاس به روش آزمایش سنتی و یک کلاس به روش آزمایش نوین شناختی اختصاص یافت و گروه کودکان از مراکز اختلال یادگیری نیز شامل کودکانی بود که براساس نظر معلم با مشکل خواندن مربوط، به مرکز ارجاع داده شده بودند. تعداد کل این دانش‌آموزان ۳۵۰ نفر بود که از بین این ۳۵۰ نفر با توجه به نظر مدیر مرکز و معلم مربوط دو کلاس چهارم و دو کلاس پنجم تشکیل شد و سپس به طور تصادفی این کلاس‌ها به گروه‌ها اختصاص یافتند. محل تشکیل کلاس‌ها در مدرسه عادی ناحیه ۲ آموزش و پرورش بود. پس از تشکیل کلاس‌ها، از آنان تست هوش به عمل آمد و کودکان از نظر هوشی تفاوت معنادار نداشتند و تنها ملاک، وجود مشکلات خواندن در گروه بامشکلات خواندن بود که به عنوان گروهی که می‌توان راهبردهای آموزشی را به آن‌ها آموزش داد، انتخاب شدند. لازم به ذکر است که، دانش‌آموزانی که بهره‌ی هوشی آن‌ها از میانگین کلی پایین‌تر بود، کنار گذاشته شدند. کلاس‌های کودکان با مشکل خواندن در مدرسه‌ی عادی در بعد از ظهر، همزمان با کلاس کودکان بدون مشکل خواندن، با نظارت مدیریت تشکیل گردید.

۳.۱. روش اجرای پژوهش

پژوهش در ۹ مرحله به شرح زیر اجرا شد:

- ۱- مرحله‌ی تست هوش وکسلر برای کلیه‌ی دانش‌آموزان کلاس چهارم و پنجم (بدون مشکل خواندن) و چهارم و پنجم با مشکل خواندن هر دو بخش کلامی و غیرکلامی تست وکسلر اجرا شد.
- ۲- مرحله‌ی تهیه‌ی آزمون درک مطلب درسی برای کلاس چهارم و پنجم ۳- مرحله‌ی اجرای کارگاه آموزشی برای مربیان مجری. ۴- مرحله‌ی اجرای مقدماتی طرح در دو مدرسه ۵- مرحله‌ی تعیین روایی آزمون‌ها ۶- مرحله‌ی تعیین پایایی آزمون ۷- مرحله‌ی اجرای مقدماتی در مدارس عادی و مدارس اختلال یادگیری ۸- مرحله‌ی اجرای اصلی در مدارس عادی ۹- مرحله‌ی اجرای اصلی در مدارس مراکز اختلالات یادگیری.

۳.۲. ابزارهای پژوهش

آزمون‌ها و پرسشنامه‌هایی که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته‌اند عبارتند از:

- ۱- پیش آزمون درک مطلب معلم ساخته (کلاس چهارم و پنجم)؛
- ۲- پس آزمون درک مطلب معلم ساخته (کلاس چهارم و پنجم)؛

۳- مقیاس تجدیدنظر شده‌ی هوشی وکسلر برای کودکان.

آزمون درک مطلب مبتنی بر نظریات سالیواهاگس (۱۹۹۰) و ماسترودیر (۱۹۹۹) و مدل ساموئلز بود. در این راستا، دو آزمون درک مطلب در این پژوهش استفاده شد که یک آزمون آن شامل پیش آزمون درک مطلب و یک آزمون آن شامل پس آزمون درک مطلب بود. پیش‌آزمون‌ها و پس‌آزمون‌ها به صورت فرم‌های موازی تهیه شده و تعداد سوالات ابعاد محتوای درک مطلب در پیش آزمون و پس آزمون یکسان و دارای سطح دشواری مشابه بود. (دو تست از نظر نوع، شکل و محتوا یکسان و از نظر درجه‌ی دشواری نیز در یک سطح بود).

پیش‌آزمون از محتوای دروس فارسی کلاس چهارم ابتدایی و پنجم ابتدایی و متون کتاب‌های کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان با توجه به نظریه‌ی سالیواهاگس (۱۹۹۰) در درک مطلب تهیه شد و شامل پنج متن از متون فوق بود که از هر متن ۱۶ سوال استخراج شد. اعتبار آزمون از طریق اعتبار محتوایی و با استفاده از نظر سر گروه آموزش زبان فارسی و مدرس فارسی مرکز تربیت معلم و نظر استاد راهنما تعیین شد. سپس، این آزمون بر روی ۴۰۰ دانش‌آموز کلاس چهارم و پنجم که به شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شده بودند، اجرا شد و پس از تحلیل، ماده‌ی سوالات اصلی آزمون مشخص شد و ضریب پایایی آن با استفاده از روش بازآزمایی به فاصله‌ی سه هفته پس از اجرای اول، محاسبه شد. در واقع پیش‌آزمون و پس‌آزمون فرم‌های همتای یک آزمون می‌باشند که سوالات آن با استفاده از اطلاعات پیشین (کلاس‌های قبلی) یا فصل‌های قبلی کتاب و اطلاعات جدید فصل‌های تدریس شده در آزمایش تهیه شد. دو فرم موازی بودند و یکی به صورت پیش‌آزمون و یکی به صورت پس‌آزمون به تمام دانش‌آموزان (صرفنظر از نوع مشکل) ارایه شد.

پس‌آزمون از دروس فارسی کلاس چهارم و پنجم ابتدایی (پنج درس ابتدایی و متون کتاب‌های کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان) تهیه شد و شامل پنج متن از متون فوق بود که از هر متن، ۱۶ سوال استخراج شد. اعتبار آزمون از طریق اعتبار محتوایی و با استفاده از نظر سر گروه آموزش زبان فارسی و مدرس فارسی مرکز تربیت معلم و نظر استاد راهنما، تعیین شد. سپس، این آزمون بر روی ۴۰۰ دانش‌آموز کلاس چهارم و پنجم اجرا شد و پس از تحلیل، ماده سوالات آزمون مشخص شد.

برای بررسی پایایی آزمون، از دو روش آزمون-بازآزمون استفاده شده است. و ضریب پایایی برای پیش‌آزمون ۰/۹۰ و برای پس‌آزمون ۰/۸۵ بود.

در آزمون‌ها برای بررسی اعتبار ملاکی همزمان از همبستگی نمرات حاصل با نمرات

درس فارسی سه ماهه‌ی اول و همچنین معدل سال گذشته دانش‌آموزان استفاده شد که ضرایب همبستگی در اعتبار ملاکی با نمرات درس فارسی سه ماهه‌ی اول در پیش‌آزمون ۰/۸۵ و در پس‌آزمون ۰/۸۶ بود و اعتبار ملاکی برای معدل در پیش‌آزمون ۰/۹۶ و در پس‌آزمون ۰/۸۵ بود.

در این پژوهش متغیرهای مستقل عبارت بودند از:

۱- روش آموزش «تدریس مستقیم»^{۵۰} با استفاده از راهبردهای شناختی درک مطلب؛ در این روش معلم به طور مستقیم شیوه‌های راهبردهای شناختی را آموزش می‌دهد. راهبردهای شناختی درک مطلب براساس نظر هاگود^{۵۱} در پنج بخش می‌باشد که عبارتند از:

۱- سوال از خود ۲- ساختار داستانی ۳- نقشه‌ی داستانی ۴- مقایسه و تضاد داستانهای مشابه ۵- دستکاری اجزای داستان

۲- روش تدریس سنتی (سوال و جواب)؛ منظور روش متداول و مرسوم آموزش خواندن درک مطلب در مدارس می‌باشد.

۳- کلاس

۴- نوع دانش‌آموز (منظور دانش‌آموزان با مشکل خواندن می‌باشد).

دانش‌آموزان بدون مشکل خواندن: منظور دانش‌آموزان کلاس چهارم و پنجم در مدارس تحت پوشش آموزش و پرورش هستند.

دانش‌آموز دارای مشکل خواندن: منظور دانش‌آموزان کلاس چهارم و پنجم واحد مراجعه کننده به مرکز مشکلات یادگیری با مشکل خواندن می‌باشند. هوش‌بهر این دانش‌آموزان در دامنه نرمال می‌باشد و فقط دارای مشکلات خواندن هستند.

متغیر وابسته در این پژوهش، نمرات پس‌آزمون درک مطلب دانش‌آموزان دارای مشکل و بدون مشکل خواندن می‌باشد. در پژوهش حاضر متغیرهای هوش، طبقه اقتصادی اجتماعی، نوع مدرسه، مواد آموزشی در کلاس‌ها و روش آموزش معلمان و فضای آموزشی کلاس درس نیز کنترل شد.

برای آموزش مریبان مجری این پژوهش، یک کارگاه آموزش استراتژی‌های درک مطلب به مدت یک ماه طراحی و اجرا شد و جزوات به آنان ارائه شد و نحوه‌ی آموزش در کلاس‌ها به صورت یکنواخت و یکسان مورد مشاهده و ارزیابی قرار گرفت.

۳.۳. شیوه‌ی کار در کلاس‌ها

در کلاس‌هایی که روش راهبردهای نوین شناختی در آن اعمال شد روند آموزش به شرح

زیر بود

۱. ۳. ۳. راهبردهای نوین شناختی: در ابتدا معلم با روش تدریس مستقیم، یک دید کلی از درس و محتوای درسی که در آن گنجانده شده رایه کرده و سپس به دانش‌آموزان با استفاده از مدل، راهبردها را آموزش می‌دهد.

استراتژی‌های درک مطلب در این پژوهش، ساختارهای داستانی است که بر گرفته از مدل هاگود (۱۹۹۱) بود که پنجم نوع راهبرد ساختار داستانی^{۵۲} وجود دارد که عبارتند از: ۱- سوال از خود^{۵۳} - ۲- ساختار داستانی^۳ - نقشه‌های داستانی^۴ - ۴- مقایسه و تضاد داستانهای مشابه^{۵۵} - ۵- دستکاری کردن اجزای عناصر ساختار داستانی^{۵۶}.

هر کدام از راهبردهای فوق دارای چهار مرحله می‌باشند که عبارتند از: الف) آماده سازی پیشرفته^{۵۷} ب) راهبردهای قبل از خواندن^{۵۸} ج) راهبردهای در هنگام خواندن د) راهبردهای پس از خواندن^{۵۹}.

اولین استراتژی مورد استفاده «خودسوالی» است که این استراتژی در مرحله‌ی آماده‌سازی پیشرفته‌ی متن، از طریق معلم خوانده می‌شود. سپس در مورد متون، سوالاتی از دانش‌آموز پرسیده می‌شود. در مرحله‌ی راهبردهای قبل از خواندن ایجاد انگیزه و علاقه برای دانش‌آموزان است و مشخص نمودن اطلاعات مهم در داستان. در مرحله‌ی هنگام خواندن، معلم «مدل» سازی می‌کند و داستان را یکبار با صدای بلند می‌خواند و در نهایت در راهبردهای پس از خواندن، سعی بر آن است که دانش‌آموزان به سوالاتی مانند زیر سوالات پاسخ دهد.

۱- داستان در مورد چیست؟ ۲- این داستان در کجا اتفاق افتاده است؟ ۳- مشکل در داستان چیست؟ ۴) مشکل چگونه حل می‌شود؟ ۵) شخصیت‌های اصلی در داستان در مورد حل مسأله چه احساسی دارند؟

فعالیت‌های تکمیلی در این استراتژی شامل رایه سوالات بیشتر- رایه داستان‌های مشابه از طرف معلم و دانش‌آموزان بود.

• استراتژی در نقشه‌های داستانی^{۶۰}: در بخش آماده‌سازی، معلم نقشه داستان را روی تابلو ترسیم کرد، عناوین شخصیت‌ها، مشکل، اتفاقات و راه‌حل‌ها مشخص شد. در مرحله‌ی قبل از خواندن بحث در مورد اجرای نقشه‌ی داستان بود. در مرحله‌ی راهبردهای در طول خواندن چهار هدف تقویت مهارت‌های شنیداری، روان‌خوانی، تشخیص اجزای داستان از طریق دانش‌آموزان و کار در گروه‌های کوچک مد نظر بود و در نهایت در راهبردهای پس از خواندن، تاکید بر یادآوری نقشه‌های داستانی بود. در بخش فعالیت‌های تکمیلی، تمرکز بر

سازماندهی مطالب و تقویت مهارت‌های نوشتاری بود.

- در استراتژی مقایسه و تضاد داستانهای مشابه:

نخست در مرحله‌ی آماده‌سازی آرایه‌ی جدول مقایسه‌ای از طریق معلم بود. در مرحله‌ی خواندن دو داستان آرایه شد و دانش‌آموزان با توجه به جدول مقایسه‌ای بایستی که دو داستان را با هم مقایسه کنند و در بخش فعالیت‌های تکمیلی، خواندن داستان در گروه و مقایسه‌ی داستان‌ها به وسیله‌ی اعضای گروه بود.

- در استراتژی دستکاری عناصر ساختار داستانی؛ ابتدا در مرحله‌ی آماده‌سازی یکبار استراتژی‌های قبلی مرور شد در بحث راهبردهای قبل از خواندن، پس از خواندن داستان، نکات مهم داستان، ایده‌ی اصلی هر بند، مقدمه و نتیجه داستان مشخص شد و داستان یکبار ترسیم و بازگویی شد. در راهبردهای در حین خواندن و پس از خواندن هدف، ترسیم مجدد داستان با بیان خود دانش‌آموزان بود و تاکید در این مرحله بر روی اطلاعات فرد، واژگان، سازماندهی داستان، بازنویسی و رشد مهارت‌های نوشتاری بود و در مرحله فعالیت‌های تکمیلی نوشتن داستان در گروه‌های چهار الی پنج نفری و بازگویی مجدد داستان بود. از استراتژی «بلند فکر کردن» نیز در این مرحله استفاده شد.

لازم به ذکر است که در بخش تکنیک‌ها در آموزش، دانش‌آموزان هر مرحله را تکمیل می‌کنند و ملاک تشخیص در هر مرحله استفاده از چک لیست آموزش درک مطلب بود که توسط معلم آرایه می‌شد و دانش‌آموزان کلاس در هر مرحله، با توجه به هدف هر مرحله ارزیابی می‌شدند. ملاک گذشتن از یک مرحله به مرحله دیگر آن بود که ۸۰٪ از موارد را می‌باید دانش‌آموز کسب می‌نمود و این ۸۰٪ برای نمونه، در مرحله‌ی پیش از خواندن، دربرگیرنده‌ی تقویت مهارت‌های شنیداری، روان‌خوانی و تشخیص اجزای داستان بود. پس از آن دانش‌آموزان موفق شدند که سطح ۸۰٪ را کسب کنند و مرحله بعدی را آغاز می‌کردند.

البته زمانی را که دانش‌آموزان برای انجام تکالیف محوله به آن نیاز داشتند، با یک زمان اجرای پیش‌بینی شده، همواره مورد مقایسه و ارزیابی قرار گرفت و در صورت نیاز تکالیف هر بخش اصلاح شد. تکالیف‌های انجام شده از طریق دانش‌آموزان بدون تأخیر بازبینی شده و در صورت نیاز بازخورد و آموزش اضافی برای آنان آرایه شد. چون برای دانش‌آموزان با مشکل خواندن، هدف آن بود که به کسب مهارت بیشتر در «مطالعه‌ی مستقل» و درک مطلب برسند و سعی بر آن بود که همه‌ی دانش‌آموزان امتیاز ۸۰٪ چک لیست را کسب نمایند. همچنین، یکی از مهم‌ترین فعالیت‌ها در بهبود درک مطلب دانش‌آموزان «بحث کلاسی» در مرحله‌ی بعد از

خواندن بود.

به عنوان نمونه، با هدف کمک به دانش‌آموزان در سازماندهی اطلاعات، سوالات مورد نظر از دانش‌آموز به شرح زیر بود:

۱- چگونه می‌توان فهمید که منظور اصلی بند چیست؟

۲- چه اطلاعاتی در این بند است که در اتصال متن و سازماندهی اطلاعات به ما کمک می‌کند؟

مجریان پژوهش معلمان آموزش و پرورش دوره‌ی ابتدایی بودند که با همکاری و نظارت کارشناسی آموزش ابتدایی معلمانی برای آموزش انتخاب شدند که دارای ۱۰ سال سابقه‌ی کار بودند و همگی سابقه‌ی پنج سال آموزش در کلاس چهارم و پنجم را داشتند. پس از مراجعه به مدارس مورد نظر با هماهنگی مدیر و معاون مدرسه، معلمان مورد نظر برای کلاس‌ها که از قبل انتخاب شده بودند، معرفی شدند. برای معلمان کلاس‌های مورد مطالعه، جلسات توجیهی در محل گروه‌های آموزشی ناحیه برگزار گردید توضیحاتی پیرامون ماهیت و هدف پژوهش به آنان ارائه شد و سپس از معلمان گروه آزمایش دعوت به عمل آمد که در جلسات کارگاه آموزش راهبردهای شناختی (به مدت یک ماه) در محل اداره‌ی گروه‌های آموزشی شرکت کنند (با توجه به این که طرح تحقیق از نوع آزمایشی و اعمال مداخله در شرایط آزمایشی بود، بنابراین، اعمال مداخلات در کلاس‌های درس، مستلزم آموزش معلمان بود. به همین سبب، برای معلمان کلاس‌های گروه آزمایشی، جلسات آموزش درباره‌ی چگونگی اجرای راهبردهای درک مطلب برگزار گردید). طی جلسات متوالی آموزش، دستورالعمل‌های لازم در زمینه‌ی اجرای راهبردها به همراه مطالب، جزوه‌های آموزشی مربوط، به معلمان مورد نظر ارائه گردید. برای معلمان گروه (روش سنتی) نیز جلساتی اجرا شد و در این جلسات، فقط روش تدریس متون به شیوه‌ی سوال و جواب به آن‌ها آموزش داده شد. پس از برگزاری جلسات آموزشی برای معلمان در کلاس‌های کودکان عادی چهارم و پنجم، و کلاس‌های کودکان عادی چهارم و پنجم متغیر راهبردهای درک مطلب اجرا شد. جهت اطمینان یافتن از دقت اجرا، با معلمان گروه‌ها ارتباط مستمر و پویا برقرار گردید تا چنانچه معلمان مذکور ضمن اجرا با مشکلاتی مواجه شوند، به آن‌ها راهنمایی‌های لازم ارائه شود.

۲.۳.۳. شیوه‌ی کار در کلاس‌ها در روش سنتی: در روش سنتی، در کلاس‌هایی که با

روش سنتی اجرا شدند، در ابتدا متن با صدای بلند از طریق معلم خوانده شده و سپس با سوال و جواب به پرسش‌های متن پاسخ داده می‌شود. سپس از دانش‌آموزان خواسته شد که به

صورت گروهی متن را بخوانند و به سوالات متن پاسخ دهند. در مرحله‌ی بعدی خواندن با صدای صامت است که از دانش‌آموزان درخواست شد، صامت‌خوانی کنند و به سوالات پاسخ دهند.

۴. یافته‌های پژوهش

در این قسمت نتایج آماری پژوهش ارائه شده است. در ابتدا نتایج توصیفی و در ادامه نتایج تحلیل کوواریانس و تحلیل واریانس سه طرفه و تحلیل کوواریانس و تحلیل واریانس دوطرفه جهت بررسی فرضیه‌ها، گزارش شده است. اطلاعات توصیفی درمورد میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون و انحراف استاندارد کلاس‌های مختلف، در جدول شماره ۱ گزارش شده است:

جدول ۱: اطلاعات توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون در کلاس‌های مختلف

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		کلاس
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۲/۹	۱۸/۲۵	۳	۱۶/۱	چهارم عادی در روش سنتی
۳/۴	۲۵/۲	۳/۴	۱۴/۲	چهارم عادی با روش نوین شناختی
۲/۹	۱۵/۱	۲/۹	۱۴/۱	چهارم با مشکل خواندن با روش سنتی
۳/۹	۲۲/۳	۲/۴	۱۴	چهارم با مشکل خواندن با روش نوین شناختی
۳/۸	۱۷/۹	۴/۳	۱۶/۸	پنجم عادی و روش سنتی
۳	۲۶/۴	۲/۷	۱۶/۹	پنجم عادی با روش نوین شناختی
۳/۱	۲۲/۷	۲/۳	۱۴/۸	پنجم با مشکل خواندن با روش سنتی
۲	۱۵/۷	۱/۶	۱۳/۱	پنجم با مشکل خواندن به روش نوین شناختی

همان‌گونه که در روش پژوهش عنوان شد، پس از آن که کلاس‌های مختلف به صورت تصادفی برای پژوهش تعیین شدند، از تمامی دانش‌آموزان در تمامی گروه‌ها، آزمون هوشی و کسلر به عمل آمد.

جدول ۲: اطلاعات توصیفی در مورد آزمون بهره‌ی هوشی گروه‌های مختلف

انحراف استاندارد	میانگین	کلاس
۴/۸۶	۹۸/۹۰	کلاس چهارم عادی (در روش سنتی)
۲/۹۴	۹۸/۱۵	کلاس چهارم با مشکل خواندن (روش سنتی)
۴/۲۲	۹۷/۹۵	کلاس چهارم عادی (در روش نوین)
۳/۰۸	۹۸/۶۵	کلاس چهارم با مشکل خواندن در روش نوین‌شناختی
۴/۷۱	۹۹/۱۵	کلاس پنجم عادی در روش سنتی
۲/۰۳	۱۰۰/۵۵	کلاس پنجم عادی در روش نوین‌شناختی
۳/۳۳	۹۴/۲۰	کلاس پنجم با مشکل خواندن در روش سنتی
۴/۲۲	۹۷/۶۳	کلاس پنجم با مشکل خواندن در روش نوین‌شناختی

میزان هوش بهر کودکان به عنوان یکی از عامل‌های کوواریانس می‌باشد که در پژوهش حاضر لحاظ شد. معدل سال قبل دانش‌آموزان نیز به عنوان یکی از عامل‌های اثرگذار می‌باشد که در کوواریانس محاسبه شد. برای آن که ببینیم گروه‌ها از نظر پیش‌آزمون تفاوت معنادار دارند، یک **Tetest** انجام شد. نتایج حاکی از آن است که گروه‌ها از نظر پیش‌آزمون تفاوت معنادار دارند. $t=3/64$ درجه‌ی آزادی = ۷۸ و $P < 0/001$ می‌باشد. (گیس (۲۰۰۲) و هومن (۱۳۷۳) معتقدند که: زمانی که بیش از یک متغیر کوواریانس در یک طرح وجود دارد دو مزیت وجود دارد: اول؛ قدرت تحلیل واریانس برای سطح معناداری افزایش می‌یابد و دوم؛ دقت طرح بیشتر می‌باشد. آزمون شیب همگنی واریانس با کنترل عوامل کوواریانس (معدل و پیش‌آزمون و هوش) انجام شد و نتایج $F=2/256$ و $P < 0/822$ می‌باشد که نتایج معنادار است. بنابراین، کوواریانس در مراحل بعدی انجام شده است.

در این بخش، با توجه به فرضیه‌های پژوهش، تحلیل‌ها انجام شده و نتایج به تفکیک هر فرضیه گزارش شده است. در این باره در ابتدا همان‌گونه که قبلاً ذکر شد، چون هوش و معدل و پیش‌آزمون جزء متغیرهای کوواریانس می‌باشند، نخست آزمون‌های تحلیل واریانس شیب همگنی واریانس انجام شده و چون این آزمون‌ها معنادار شدند، متغیرها به صورت کوواریانس در تحلیل‌های مختلف بررسی شدند. جهت آزمون فرضیه‌های اثر اصلی و تعاملی، در ابتدا از تحلیل واریانس سه طرفه با کنترل عوامل کوواریانس استفاده شد و سپس از آن برای تعامل‌های (متقابل) با حذف یک سطح از عامل دیگر از تحلیل واریانس دو عاملی با کنترل متغیرهای کوواریانس هوش و معدل و پیش‌آزمون، استفاده شد.

برای بررسی فرضیه‌های ۱ الی ۷، از تحلیل کوواریانس سه طرفه با کنترل کوواریانس

(هوش، معدل و پیش‌آزمون) استفاده شده است جدول شماره ۳ اطلاعات توصیفی را ارائه می‌دهد.

جدول ۳: اطلاعات توصیفی تحلیل واریانس سه طرفه بررسی تاثیر تعاملی پایه تحصیلی، روش و نوع دانش‌آموز در میزان نمره پس‌آزمون درک مطلب

ردیف	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
۱	کلاس چهارم عادی روش سنتی	۱۸/۲	۲/۹
۲	کلاس چهارم عادی روش نوین شناختی	۲۵/۲	۳/۴
۳	کلاس چهارم مشکل‌دار روش سنتی	۱۲/۹	۲/۸
۴	کلاس چهارم مشکل‌دار روش نوین شناختی	۲۲/۳	۳/۹
۵	کلاس پنجم عادی روش سنتی	۱۶/۸	۳/۸
۶	کلاس پنجم عادی روش نوین شناختی	۲۶/۴	۳
۷	کلاس پنجم مشکل‌دار روش سنتی	۱۳/۷	۲
۸	کلاس پنجم مشکل‌دار روش نوین شناختی	۲۱/۷	۳

جدول ۴: آزمون تحلیل واریانس سه طرفه برای تعیین تعامل معنادار بین نوع دانش‌آموز، پایه‌ی تحصیلی و روش تدریس در درک مطلب با (کنترل متغیر کوواریانس هوش، معدل و بهره هوشی).

P	F	میانگین مجذورات	درجه‌ی آزادی	مجموع مجذورات	منبع واریانس	
NS	۰/۰۷	۰/۳	۱	۰/۳	بهره هوش	کوواریانس
۰/۰۴	۴/۴	۲۳/۲	۱	۲۳/۲	معدل	
NS	۱۳۷/۱	۷۲۲/۹	۱	۷۲۲/۹	پیش‌آزمون	اثر اصلی
۰/۰۰۰۱	۲۷/۷	۱۴۶	۱	۱۴۶	*نوع	
NS	۳/۶	۱۸/۹	۱	۱۸/۹	**کلاس	اثر تعاملی
۰/۰۰۰۱	۵۵۲/۲	۲۹۱۲/۲	۱	۲۹۱۲/۲	روش	
NS	۰/۵	۲/۷	۱	۲/۷	نوع×کلاس	اثر تعاملی
۰/۰۰۰۱	۷/۷	۴۰/۹	۱	۴۰/۹	نوع×روش	
NS	۲/۷	۱۴/۴	۱	۱۴/۴	کلاس×روش	اثر تعاملی
NS	۱/۱	۵/۷	۱	۵/۷	نوع×کلاس×روش	
		۵/۳	۱۴۹	۷۸۵/۸	خطا	
			۱۶۰	۶۷۰۷۳/۵	کل	

بررسی اثرهای اصلی (فرضیه‌های اثر اصلی)، در تحلیل کوواریانس سه طرفه **فرضیه‌ی اول** این پژوهش آن بود که روش نوین شناختی در مقایسه با روش سنتی بر میزان درک مطلب دانش‌آموزان موثرتر می‌باشد.

در پاسخ به این فرضیه، با توجه به نتایج جدول شماره‌ی ۴ آزمون تحلیل کوواریانس سه طرفه (تحلیل واریانس عاملی) برای روش، مجموع مجذورات ۲/۲۹۱۲/۲ می‌باشد و $F=552/2$ می‌باشد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار می‌باشد ($P<0/0001$). بنابراین، فرضیه‌ی اول پژوهش که مربوط به موثر بودن روش نوین شناختی می‌باشد، تأیید می‌گردد.

فرضیه‌ی دوم پژوهش بیانگر آن بود که دانش‌آموزان کلاس پنجم در مقایسه با کلاس چهارم، پیشرفت بالاتری در آزمون درک مطلب نشان می‌دهند. با توجه به نتایج جدول شماره‌ی ۴ برای اثر اصلی کلاس $F=3/6$ می‌باشد، که معنادار نمی‌باشد. بنابراین، فرضیه‌ی دوم پژوهش تأیید نمی‌گردد و این به مفهوم آن است که روش نوین شناختی هم برای کلاس چهارم مناسب است و هم برای کلاس پنجم.

فرضیه‌ی سوم پژوهش بیانگر آن است دانش‌آموزان بدون مشکل خواندن، پیشرفت بالاتری را در آزمون درک مطلب نشان می‌دهند. این فرضیه در واقع اثر اصلی «نوع» را بررسی می‌کند. با توجه به یافته‌های جدول برای نوع دانش‌آموز میزان $F=27/7$ که در سطح $P<0/001$ معنادار می‌باشد. بنابراین، فرضیه‌ی سوم پژوهش تأیید می‌گردد.

بررسی فرضیه‌های اثر متقابل، یعنی فرضیه‌های ۴، ۵، ۶ و ۷ **فرضیه‌ی چهارم** پژوهش بیانگر آن بود که تعامل بین روش و کلاس، در میزان درک مطلب وجود دارد.

با توجه به جدول شماره ۴ نتیجه‌ی آزمون F برای $F=2/7$ می‌باشد که معنادار نمی‌باشد. بنابراین، با توجه به این یافته می‌توان نتیجه‌گیری نمود که به طور کلی بین روش و کلاس‌های مختلف، تعامل معناداری وجود ندارد و اثر روش برای کلاس‌های مختلف (چهارم و پنجم) یکسان می‌باشد بنابراین، فرضیه‌ی شماره ۴ پژوهش تأیید نمی‌گردد.

فرضیه‌ی ۵ پژوهش بیانگر آن بود که تعامل بین (کلاس و نوع)، در میزان درک مطلب وجود دارد.

با توجه به نتایج جدول شماره ۴ برای (کلاس و نوع) میزان $F=0/5$ می‌باشد که معنادار نمی‌باشد. بنابراین، این فرضیه تأیید نمی‌گردد و می‌توان گفت که اثر نوع دانش‌آموز، با تفاوت مشکل خواندن و بدون مشکل خواندن، مستقل از عامل کلاس می‌باشد. بدین مفهوم که

صرفنظر از سطح‌های عامل (نوع دانش‌آموز)، تفاوت بین کلاس‌های چهارم و پنجم تقریباً یکسان می‌باشد.

فرضیه ۶ پژوهش بیانگر آن بود که تعامل بین (روش و نوع) در میزان درک مطلب وجود دارد. با توجه به نتایج جدول شماره ۱۴ برای (روش و نوع) میزان $F=7/7$ می‌باشد که معنادار است ($P<0/001$) و مفهوم آن این است که اثر روش برای دانش‌آموزان با مشکل خواندن و بدون مشکل خواندن یکسان نیست. بنابراین، فرضیه‌ی ششم پژوهش که مربوط به اثر تعاملی (نوع×روش) می‌باشد، تأیید می‌گردد.

فرضیه ۷ پژوهش بیانگر آن بود که تعامل (کلاس×روش×نوع) بر میزان درک مطلب وجود دارد. با توجه به جدول شماره ۴ برای اثر تعاملی (روش، نوع و کلاس) $F=1/1$ می‌باشد، که معنادار نمی‌باشد. بنابراین، فرضیه‌ی ۷ تأیید نمی‌گردد و اثر متقابل برای سه عامل فوق وجود ندارد.

در پاسخ به فرضیه‌های پژوهش شماره ۸ تا ۱۳ و برای دنبال کردن اثرهای ساده از تحلیل واریانس‌های دو طرفه استفاده شد. چون میانگین‌های توان دوم اثر (روش×نوع×کلاس) معنادار نبود، برای بازبینی اثر متقابل (کلاس×روش×نوع) اثر متقابل (تعاملی) کلاس×نوع برای سطوح مختلف روش به طور جداگانه بررسی گردید که در تحلیل‌های واریانس زیر مشخص شده است که در واقع پاسخ به فرضیه‌های پژوهشی شماره ۸ تا ۱۳ نیز بود. در پاسخ به فرضیه‌ی ۸-، بین نوع دانش‌آموز کلاس (پایه‌ی تحصیلی) در میزان نمره‌ی پس‌آزمون درک مطلب در روش نوین شناختی، تعامل وجود دارد. اطلاعات توصیفی در جدول ۵ مشاهده می‌شود.

جدول ۵: اطلاعات توصیفی تحلیل واریانس دو طرفه بررسی تاثیر تعاملی پایه‌ی تحصیلی، نوع دانش‌آموز در میزان نمره‌ی پس‌آزمون درک مطلب در روش نوین شناختی

کل		پنجم		چهارم		پایه
		انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	نوع دانش‌آموز
۳/۲	۲۵/۸	۳	۲۶/۴	۳/۴	۲۵/۲	عادی
۳/۵	۲۲	۳/۱	۲۱/۷	۳/۹	۲۲/۳	دارای مشکل خواندن
۳/۸	۲۳/۹	۳/۸	۲۴/۱	۳/۹	۲۳/۸	کل

بررسی مقایسه‌ای تأثیر روش‌های آموزش درک مطلب با راهبردهای ... / ۴۱

جدول ۶: خلاصه‌ی آزمون تحلیل واریانس دو طرفه برای تعیین تعامل معنادار بین نوع دانش‌آموز و پایه‌ی تحصیلی، در درک مطلب در روش نوین شناختی

P	F	میانگین مجذورات	درجه‌ی آزادی	مجموع مجذورات	منبع واریانس	
NS	۰/۰۶	۰/۵	۱	۰/۵	بهره هوش	کوواریانس
NS	۰/۳	۲/۷	۱	۲/۷	معدل	
NS	۲۱/۴	۱۸۴/۷	۱	۱۸۴/۷	پیش آزمون	
NS	۱/۸	۱۵/۶	۱	۱۵/۶	کلاس	اثرات اصلی
۰/۰۰۰۱	۱۵/۶	۱۳۵	۱	۱۳۵	نوع	
NS	۰/۱۹	۱/۷	۱	۱/۷	کلاس×نوع	اثر تعاملی
		۸/۶	۷۳	۶۳۰/۵	خطا	
			۸۰	۴۶۹۵۸	کل	

نتایج بیانگر آن بود که تأثیر تعاملی پایه‌ی تحصیلی در نوع دانش‌آموز بر پس‌آزمون درک مطلب در روش نوین شناختی، معنادار نیست. اما، نوع دانش‌آموز دارای اثر اصلی معنادار است.

در پاسخ به فرضیه‌ی پژوهشی شماره ۹، بین روش نوین شناختی و پایه‌ی تحصیلی بر میزان نمره‌ی پس‌آزمون درک مطلب در دانش‌آموزان بدون مشکل خواندن، تعامل وجود دارد و برای بررسی این فرضیه، به دنبال عدم تعامل (کلاس و نوع)، اثر اصلی روش و پایه‌ی تحصیلی (کلاس) در دانش‌آموزان عادی (بدون مشکل خواندن) بررسی شده است که نتایج در جدول شماره‌ی ۸ گزارش شده است. اطلاعات توصیفی جدول فوق، در جدول شماره‌ی ۷ گزارش شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌گردد، تأثیر کلاس به صورت $F=5/4$ و $P<0/02$ می‌باشد که معنادار نیست و تأثیر روش معنادار است. اما، تأثیر تعاملی کلاس و روش معنادار نیست که به مفهوم آن است که روش نوین شناختی هم برای کلاس چهارم (دانش‌آموزان بدون مشکل خواندن) سودمند است و هم برای کلاس پنجم (دانش‌آموزان بدون مشکل خواندن). اختلاف بین کلاس چهارم و پنجم از عامل روش مستقل می‌باشد و در واقع اثر روش مستقل از عامل، کلاس می‌باشد و بدین معنا که صرف‌نظر از سطح‌های عامل روش، تفاوت بین کلاس‌ها یکسان است.

جدول ۷: اطلاعات توصیفی تحلیل واریانس دو طرفه بررسی تاثیر تعاملی پایه‌ی تحصیلی، روش تدریس در میزان نمره‌ی پس آزمون درک مطلب در دانش آموزان (بدون مشکل خواندن).

کل		پنجم		چهارم		پایه روش تدریس
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۳/۴	۱۷/۵	۳/۸	۱۶/۸	۲/۹	۱۸/۲	سنتی
۳/۲	۲۵/۸	۳	۲۶/۴	۳/۴	۲۵/۲	نوین شناختی
۵/۳	۲۱/۷	۵/۹	۲۱/۶	۴/۷	۲۱/۷	کل

جدول ۸: آزمون تحلیل واریانس دو طرفه با کنترل عوامل کوواریانس (هوش، معدل و پیش آزمون) برای تعیین تعامل معنادار بین روش تدریس و پایه‌ی تحصیلی در مطالب درسی در دانش آموزان (بدون مشکل خواندن).

P	F	میانگین مجذورات	درجه‌ی آزادی	مجموع مجذورات	منبع واریانس	کوواریانس
NS	۰/۵	۱/۸	۱	۱/۸	بهره هوش	
۰/۰۳	۴/۸	۱۸	۱	۱۸	معدل	
NS	۱۴۰/۶	۵۲۹/۴	۱	۵۲۹/۴	پیش آزمون	اثرات اصلی
۰/۰۲	۵/۴	۲۰/۵	۱	۲۰/۵	کلاس	
۰/۰۰۰۱	۴۴۳/۳	۱۶۶۸/۸	۱	۱۶۶۸/۸	روش	
NS	۰/۴	۱/۶	۱	۱/۶	کلاس×روش	اثر تعاملی
		۳/۷	۷۳	۲۷۴/۸	خطا	
			۸۰	۳۹۸۵۵	کل	

برای دانش آموزان با مشکل خواندن نیز تحلیل گردید و در بررسی فرضیه‌ی پژوهشی شماره ۱۰، بین روش نوین شناختی و پایه‌ی تحصیلی بر میزان نمره‌ی پس آزمون درک مطلب در دانش آموزان با مشکل خواندن، تعامل وجود دارد. در جدول شماره ۹، اطلاعات توصیفی و در جدول شماره ۱۰، آزمون تحلیل واریانس ارائه شده است.

بررسی مقایسه‌ای تأثیر روش‌های آموزش درک مطلب با راهبردهای ... / ۴۳

جدول ۹: اطلاعات توصیفی تحلیل واریانس دو طرفه‌ی بررسی تأثیر تعاملی پایه‌ی تحصیلی، روش تدریس در میزان نمره‌ی پس آزمون درک مطلب در دانش آموزان (با مشکل خواندن).

کل		پنجم		چهارم		پایه روش تدریس
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۲/۵	۱۳/۳	۲	۱۳/۷	۲/۹	۱۲/۹	سستی
۳/۵	۲۲	۳/۱	۲۱/۷	۳/۹	۲۲/۳	نوین شناختی
۵/۳	۱۷/۷	۴/۸	۱۷/۷	۵/۸	۱۷/۶	کل

جدول ۱۰: آزمون تحلیل واریانس دو طرفه برای تعیین تعامل معنادار بین روش تدریس و پایه‌ی تحصیلی در دانش آموزان (با مشکل خواندن).

P	F	میانگین مجذورات	درجه‌ی آزادی	مجموع مجذورات	منبع واریانس	
NS	۰/۰۱	۰/۱	۱	۰/۱	بهره هوش	کوواریانس
NS	۰/۹	۶/۲	۱	۶/۲	معدل	
NS	۲۶/۸	۱۸۶/۴	۱	۱۸۶/۴	پیش آزمون	
NS	۰/۴	۲/۶	۱	۲/۶	کلاس	اثر اصلی
۰/۰۰۰۱	۱۵۹/۴	۱۱۰۸/۱	۱	۱۱۰۸/۱	روش	
NS	۲/۶	۱۷/۹	۱	۱۷/۹	کلاس × روش	اثر تعاملی
		۶/۹	۷۳	۵۰۷/۶	خطا	
			۸۰	۲۷۲۱۸/۵	کل	

همان‌گونه که مشاهده می‌گردد، برای دانش‌آموزان با مشکل خواندن نیز تحلیل انجام شد و تأثیر تعاملی پایه‌ی تحصیلی در روش تدریس در دانش‌آموزان (با مشکل خواندن) معنادار نبود نتایج در جدول شماره ۱۰ گزارش شده است. همان‌گونه که در نتایج مشاهده می‌گردد، اثر روش معنادار بود ($F=159/4$ و $P<0/0001$). اما، اثر کلاس با مشکلات خواندن $F=0/4$ می‌باشد، که معنادار نیست. تأثیر متقابل کلاس و روش نیز معنادار نمی‌باشد. بنابراین نتیجه آن بود که اثر روش مستقل از عامل کلاس برای دانش‌آموزان با مشکل خواندن بود و صرفنظر از سطح‌های عامل کلاس (چهارم و پنجم) تفاوت بین کلاس‌ها تقریباً یکسان بود. در بررسی فرضیه‌ی پژوهشی شماره ۱۱ بین روش نوین‌شناختی و پایه‌ی تحصیلی بر

میزان نمره‌ی پس آزمون درک مطلب در دانش‌آموزان با مشکل خواندن، تعامل وجود دارد. اثر اصلی و تعاملی نوع در دانش‌آموزان کلاس چهارم (عادی و با مشکل خواندن) بررسی شده است. همان‌گونه که در نتایج جدول شماره ۱۲ مشاهده می‌گردد، اثر نوع به تنهایی $F=14/1$ و $P<0/0001$ معنادار می‌باشد و اثر روش نیز $F=258/8$ و $P<0/0001$ معنادار می‌باشد. اما، تعامل (نوع×روش) در دانش‌آموزان کلاس چهارم، معنادار نمی‌باشد و این مطلب به معنای آن است که روش مذکور برای هر دو کلاس‌های چهارم عادی با توجه به میانگین (میانگین‌ها در پس‌آزمون در کلاس چهارم با $\bar{X} = 25/2$ و کلاس چهارم با مشکل خواندن $\bar{X} = 22/3$) موثر است.

جدول ۱۲: جدول اطلاعات توصیفی تحلیل واریانس دو طرفه بررسی تاثیر تعاملی نوع دانش‌آموزان و روش تدریس در میزان نمره‌ی پس‌آزمون درک مطلب در دانش‌آموزان کلاس چهارم

کل		مشکل خواندن		عادی (بدون مشکل خواندن)		پایه روش تدریس
				انحراف استاندارد	میانگین	
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	روش تدریس
۳/۹	۱۵/۶	۲/۸	۱۲/۹	۲/۹	۱۸/۲	سستی
۳/۹	۲۳/۸	۳/۹	۲۲/۳	۳/۴	۲۵/۲	نوین شناختی
۵/۷	۱۹/۷	۵/۸	۱۷/۶	۴/۷	۲۱/۷	کل

جدول ۱۳: آزمون تحلیل واریانس دو طرفه برای تعیین تعامل معنادار بین روش تدریس و نوع دانش‌آموزان در مطالب درسی در دانش‌آموزان کلاس چهارم

P	F	میانگین مجذورات	درجه‌ی آزادی	مجموع مجذورات	منبع واریانس	
NS	۱/۵	۸/۶	۱	۸/۶	بهره هوش	کوواریانس
NS	۳/۱	۱۷/۵	۱	۱۷/۵	معدل	
NS	۷۰/۷	۳۹۹	۱	۳۹۹	پیش‌آزمون	
۰/۰۰۰۱	۱۴/۱	۷۹/۷	۱	۷۹/۷	نوع	اثر اصلی
۰/۰۰۰۱	۲۵۸/۵	۱۴۵۹/۴	۱	۱۴۵۹/۴	روش	
NS	۲/۱	۱۲/۱	۱	۱۲/۱	نوع×روش	اثر تعاملی
		۵/۶	۷۳	۴۱۲	خطا	
			۸۰	۳۳۵۴۱/۵	کل	

بررسی مقایسه‌ای تأثیر روش‌های آموزش درک مطلب با راهبردهای ... / ۴۵

در بررسی فرضیه‌ی پژوهشی شماره‌ی ۱۲ بین روش نوین شناختی و نوع دانش‌آموز بر میزان نمره‌ی پس‌آزمون درک مطلب در کلاس پنجم، تعامل وجود دارد.

جدول ۱۴: جدول اطلاعات توصیفی تحلیل واریانس دو طرفه بررسی تأثیر تعاملی نوع دانش‌آموزان و روش تدریس در میزان پس‌آزمون درک مطلب در دانش‌آموزان کلاس پنجم

روش تدریس	پایه		عادی		مشکل خواندن		کل	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
سستی	۱۶/۸	۳/۸	۱۳/۷	۲	۱۵/۳	۳/۴		
نوین شناختی	۲۶/۴	۳	۲۱/۷	۳/۱	۲۴/۱	۳/۸		
کل	۲۱/۶	۵/۹	۱۷/۷	۴/۸	۱۹/۷	۵/۷		

جدول ۱۵: آزمون تحلیل واریانس دو طرفه برای تعیین تعامل معنادار بین روش تدریس و نوع دانش‌آموزان در درک مطلب در دانش‌آموزان کلاس پنجم

P	F	میانگین مجذورات	درجه‌ی آزادی	مجموع مجذورات	منبع واریانس	
NS	۱/۹	۹/۲	۱	۹/۲	بهره هوش	کوارینانس
NS	۰/۲	۰/۹	۱	۰/۹	معدل	
NS	۶۵/۴	۳۱۷/۲	۱	۳۱۷/۲	پیش‌آزمون	
۰/۰۰۰۱	۱۶/۷	۸۱/۲	۱	۸۱/۲	نوع	اثرات اصلی
۰/۰۰۰۱	۲۷۱/۴	۱۳۱۶/۲	۱	۱۳۱۶/۲	روش	
۰/۰۰۰۶	۸/۱	۳۹/۳	۱	۳۹/۳	نوع × روش	اثر تعاملی
		۴/۸	۷۳	۳۵۴	خطا	
			۸۰	۳۳۵۳۲	کل	

تأثیر تعاملی نوع دانش‌آموزان در روش تدریس بر پس‌آزمون درک مطلب در دانش‌آموزان کلاس پنجم در سطح شش هزارم، معنادار است. از آن‌جا که کلاس پنجم دشوارتر است بنابراین، مشکلات خواندن تأثیر بیشتری روی کارکرد تحصیلی می‌گذارد. به همین دلیل نوع و روش تدریس با نوع دانش‌آموزان، تعامل معنادار دارد و در واقع اثر روش برای انواع

گروهها، فارغ از تأثیر نوع نمی‌باشد. چون، تعامل (نوع و روش) در کلاس پنجم معنادار بوده است، اثرات اصلی ساده بررسی شده‌اند (در جدول شماره ۱۸ مشاهده می‌گردند).

جدول ۱۸: آزمون تحلیل واریانس دو طرفه برای تعیین اثر اصلی ساده با حذف اثر متقابل بین روش تدریس و نوع دانش آموز در درک مطلب در دانش آموزان کلاس پنجم با کنترل بهره‌ی هوشی، معدل و پیش آزمون

P	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع واریانس
۰/۰۰۰۱	۸۱/۷	۴۳۴/۱	۵	۲۱۷۰/۳	اصلاح شده مدل
۰/۰۰۰۱	۲۴۸/۶	۱۳۲۱/۳	۱	۱۳۲۱/۳	روش
۰/۰۰۰۱	۱۵/۵	۸۲/۷	۱	۸۲/۷	نوع
NS	۱/۶	۸/۴	۱	۸/۴	بهره هوش
NS	۰/۱	۰/۶	۱	۰/۶	معدل
NS	۵۴/۷	۲۹۰/۹	۱	۲۹۰/۹	پیش آزمون
		۵/۳	۷۴	۳۹۳/۳	خطا
			۸۰	۳۳۵۳۲	کل
			۷۹	۲۵۶۳/۵	اصلاح شده کل

کوارانسیس

اصلاح شده‌ی مدل در قسمت مجموع مربعات، نمایانگر پراکندگی متغیر وابسته (درک مطلب) که از طریق اثرات کلاس و روش تدریس ایجاد شده است، می‌باشد. مقدار مجموع مربعات اصلاح شده‌ی کل، برابر ۲۵۶۳/۵ می‌باشد که از این مقدار می‌توان ۲۱۷۰/۳ را به تفاوت‌های نوع و روش نسبت داد. بنابراین، ۸۵٪ از کل پراکندگی مربوط به درک مطلب را می‌توان بانوع دانش آموز و روش تدریس توضیح داد. مشاهده می‌شود اثرات اصلی دارای تفاوت معنادار هستند. بنابراین، در مجموع اثرات متغیرهای مشخص شده، پیش‌گویی کننده‌های معناداری برای درک مطلب می‌باشند. با توجه به میانگین‌ها در روش نوین‌شناختی در کلاس پنجم عادی (بدون مشکل خواندن) $\bar{X} = 26/4$ و در کلاس پنجم (با مشکل خواندن) $\bar{X} = 21/7$ می‌باشد و در مقایسه‌ی این دو کلاس، روش نوین‌شناختی برای کلاس پنجم عادی، موثرتر از کلاس پنجم (با مشکل خواندن) بوده است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

یکی از اهداف مهم آموزش خواندن در تعلیم و تربیت دوره‌ی ابتدایی، آموزش استراتژی‌های درک مطلب است که به ویژه در پایه‌های نهایی دوره‌ی ابتدایی، اهمیت بیشتری دارد. سویت واسنو^{۶۱} (۲۰۰۳) معتقدند که: آموزش‌های صحیح و اصولی درک مطلب در واقع پایه‌های اساسی را برای موفقیت بعدی دانش‌آموزان در سطوح بالاتر فراهم می‌سازد. (کیریش و همکاران^{۶۲} ۲۰۰۱). آلورمان و ایلر^{۶۳} (۲۰۰۳) معتقدند که: بدون مهارت‌های درک مطلب، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محدود می‌باشد. در چشم‌انداز یک برنامه‌ی درسی خواندن موفق برای دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی، انتخاب استراتژی‌های درک مطلب موفق و کارآمد، اهمیت بسیار اساسی دارد (هیبرت و رافائل^{۶۴}، ۱۹۹۶).

چشم‌انداز توسعه‌ی آموزش خواندن به طور مستقیم در ارتباط با شناسایی استراتژی‌های درک مطلب موثر و تمرینات کلاس در کنار آن می‌باشد و بنابر نیاز فوق، تمرکز بسیاری از مطالعات بر روی شناسایی استراتژی موثری است که موجب افزایش درک مطلب دانش‌آموزان ابتدایی می‌شود. از جمله مطالعاتی که به بررسی مقوله فوق پرداخته‌اند می‌توان به بلک و پرسلی^{۶۵} (۲۰۰۲) و دوکی و پیرسون^{۶۶} (۲۰۰۲) و همچنین مطالعات انجمن بین‌المللی خواندن^{۶۷} (۲۰۰۰) اشاره نمود.

شواهد تحقیقاتی بیشتر بر روی استفاده از یک استراتژی شناختی اولیه به عنوان سوال کردن^{۶۸} در گروه‌های آزمایشی می‌باشد و به ندرت در پیشینه‌ی پژوهش، بررسی‌هایی مشاهده می‌گردد که بر روی استراتژی‌های چندگانه^{۶۹} (نوبین شناختی) در محیط واقعی کلاس می‌باشد. ارزیابی‌های به عمل آمده از پیشرفت خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان که از طریق انجمن پیشرفت ملی خواندن (NAEP) صورت گرفته است بیانگر آن است که ۲۶ درصد از دانش‌آموزان کلاس‌های ابتدایی پایین‌تر از سطح اساسی خواندن و درک مطلب هستند و ۴۹ درصد از دانش‌آموزان کلاس‌های ابتدایی پایین‌تر از حد مورد نیاز مهارت می‌باشند. در پژوهش حاضر، تأثیر استراتژی‌های شناختی بر میزان درک مطلب در یک طرح عاملی ۲×۲×۲ مورد بررسی قرار گرفت و ۱۲ فرضیه مطرح شد. ۳ فرضیه، اثر اصلی و ۴ فرضیه، تعاملی می‌باشند و ۶ فرضیه هم درباره‌ی مقایسه‌ی دوبه‌دو کلاس‌ها^{۷۰} مطرح شد.

فرضیه‌ی شماره ۱: مربوط به تأثیر اصلی روش نوین شناختی می‌باشد (تأثیر اصلی روش معنادار می‌باشد). در جدول شماره ۴ در نتیجه یک تحلیل واریانس عاملی سه طرفه بررسی شده است و اثر روش نوین شناختی معنادار می‌باشد $F=552/2$ و $P<0/0001$ می‌باشد. بنا به

این، فرضیه شماره ۱ تأیید شد.

فرضیه‌ی شماره ۲: پژوهش که مربوط به اثر اصلی کلاس (پایه تحصیلی) می‌باشد، در جدول شماره ۴ در نتیجه یک تحلیل واریانس سه طرفه بررسی شده و اثر اصلی کلاس معنادار نبود. بنابراین، فرضیه‌ی دوم تأیید نمی‌شود. به این معنا که روش نوین شناختی هم برای دانش‌آموزان کلاس پنجم موثر است و هم برای دانش‌آموزان کلاس چهارم و کلاس، عاملی برای تفکیک نمی‌باشد.

فرضیه‌ی شماره‌ی ۳: این پژوهش نیز درباره‌ی اثر اصلی (نوع دانش‌آموز) بوده است، که اثر اصلی نوع به تنهایی معنادار می‌باشد.

فرضیه‌ی شماره ۴: تأثیر تعاملی (نوع × کلاس) در آزمون درک مطلب می‌باشد. در تحلیل واریانس سه طرفه اثر تعاملی (نوع × کلاس) معنادار نمی‌باشد.

فرضیه‌ی شماره ۵: تأثیر تعاملی (نوع × روش) معنادار می‌باشد. که اثر تعاملی (نوع × روش) معنادار است. که بیانگر آن است که تأثیر روش به نمرات آزمون درک مطلب مستقل از نوع دانش‌آموز (با مشکل خواندن و بدون مشکل خواندن) نمی‌باشد و به بیان دیگر در سطوح متفاوت نوع (کلاس چهارم و پنجم) این تأثیر به گونه‌ای متفاوت اعمال می‌گردد.

فرضیه‌ی شماره ۶: مربوط به اثر تعاملی (کلاس × روش) می‌باشد، که معنادار نمی‌باشد.

فرضیه‌ی شماره ۷: مربوط به اثر تعاملی (کلاس × روش × نوع) است، که معنادار نمی‌باشد. به منظور دنبال کردن اثرات تعاملی و پاسخ به فرضیه‌های دیگر پژوهش، از تحلیل واریانس‌های دوطرفه، استفاده شده است.

نتایج تحلیل واریانس دوطرفه‌ی جدول شماره ۸، بررسی تأثیر تعاملی پایه‌ی تحصیلی در روش تدریس در میزان نمره‌ی پس‌آزمون درک مطلب در دانش‌آموزان (بدون مشکل خواندن) بیانگر آن است که، تأثیر کلاس (پایه‌ی تحصیلی) معنادار نمی‌باشد و تأثیر روش معنادار است و کلاس (پایه‌ی تحصیلی) و روش تأثیر تعاملی ندارند. که به مفهوم آن است که روش نوین شناختی هم برای کلاس چهارم بدون مشکل خواندن مفید است و هم برای کلاس پنجم و بدین معنا که صرف‌نظر از عامل روش، تفاوت بین کلاس‌ها، یکسان است.

در تحلیل واریانسی که برای دانش‌آموزان (با مشکل خواندن) نیز انجام شده است، (جدول شماره ۱۰) اثر روش نوین شناختی معنادار است. اما، اثر کلاس (پایه‌ی تحصیلی) معنادار نمی‌باشد و تأثیر متقابل کلاس و روش نیز معنادار نمی‌باشد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که اثر روش مستقل از عامل کلاس، برای دانش‌آموزان با مشکل خواندن نیز می‌باشد.

در مجموع نتایج بیانگر آن است که روش نوین شناختی موثر بوده و کلاس عامل معنادار نبوده است و این روش هم برای دانش‌آموزان عادی موثر بوده و هم برای دانش‌آموزان دارای مشکل خواندن. این نتایج، همسو با مطالعات دیگری هستند که بیانگر آن می‌باشند که آموزش استراتژی ساختار داستانی درک مطلب در روش نوین شناختی موجب بهبود درک مطلب در دانش‌آموزان (بدون مشکل خواندن) می‌شود (از جمله اندرسون و نانسی، ۱۹۹۳؛ بلک، ۲۰۰۲؛ دیشلر و شوماکر به نقل از بلک، ۲۰۰۳، ۱۹۹۳؛ میلر، ۱۹۸۵، ۱۹۸۷ و پالسیکار و براون، ۱۹۸۴). (به نقل از آلورمان، ۲۰۰۳). و علاوه بر این، مطالعات دیگر نشان می‌دهند که در دانش‌آموزانی با مشکل خواندن که راهبردهای شناختی درک مطلب را فرا گرفته‌اند، این آموزش‌ها موجب افزایش آگاهی از عملکرد، در حین خواندن شده است (مانند: گارنر، ۱۹۸۷ و پرسلی و همکاران، ۱۹۸۹، ۱۹۹۲). از سوی دیگر، تعداد زیادی از مطالعات بیانگر آن هستند که اثربخشی آموزش استراتژی‌های درک مطلب زمانی افزایش می‌یابد که معلم به صورت مدل، این استراتژی‌ها را در کلاس آموزش دهد. از جمله این مطالعات می‌توان از مطالعات بریتر و برد (۱۹۸۵) و دافی (۲۰۰۳) و پاریس و همکاران (۱۹۹۱) و روهلر (۱۹۹۱) و روهلر و دافی (۲۰۰۳) نام برد. همچنین روزنشتاسین^{۷۱} و میسر^{۷۲} (۱۹۹۶) و چانمن (۱۹۹۸) و کورتیا^{۷۳} (۲۰۰۳) به نقل از دوکی (۲۰۰۲) و چامپان^{۷۴} (۲۰۰۴) به نقل از دوکی (۲۰۰۲) معتقد هستند که: استراتژی ساختار داستانی برای دانش‌آموزان با مشکل خواندن مفید است. در مورد نتایج پژوهش‌ها درباره‌ی روش تدریس مستقیم همراه با مدل، افرادی مانند براون و پرسلی^{۷۵} و وان میتر و اسچودر^{۷۶} (۱۹۹۶) معتقدند که: روش تدریس مستقیم استراتژی‌ها همراه با مدل‌سازی که همراه با راهنمایی‌های هدایت شده‌ی معلم است، در بهبود کیفیت درک مطلب دانش‌آموزان (بدون مشکل خواندن)، موثرتر است. در پژوهش حاضر نیز در آموزش استراتژی درک مطلب از «مدل‌سازی» همراه با راهنمایی‌های معلم استفاده شده است. پژوهش حاضر همراه با یافته‌های دیدنس و دیشینر^{۷۷} (۲۰۰۳) در بررسی مطالعات مربوط به آموزش استراتژی‌های چندگانه‌ی درک مطلب، اهمیت خاصی دارند. لازم به ذکر است که با عنایت به کلیه‌ی پژوهش‌هایی که در مطالعات پیشین به آن‌ها اشاره شد، بیشتر تحقیقات از جمله براون و پرسلی^{۷۸} (۲۰۰۲) و دافی^{۷۹} (۲۰۰۳) و دولی^{۸۰} (۲۰۰۲) و وان‌متر^{۸۱} (۲۰۰۱) به ارزیابی این مطلب می‌پردازد که آیا استراتژی‌های شناختی درک مطلب در کلاس درس موثر هستند یا نه؟ اما، تاکنون ارزیابی جامعی به عمل نیامده است که کدام استراتژی‌ها برای کدام گروه از کودکان موثرتر هستند در ابتدا قابل ذکر است که موثر بودن استراتژی‌های درک مطلب برای

دانش‌آموزان در کلاس‌های چهارم و پایین‌تر از آن، ضعیف است (بنا به گزارش بلاک^{۸۲} (۲۰۰۲) وان میتر^{۸۳} (۲۰۰۱) و روزنشتاین^{۸۴}).

در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر موید آن بود که روش نوین‌شناختی معنادار بوده و این روش هم برای کلاس پنجم (بدون مشکل خواندن) مفید بود و هم برای دانش‌آموزان در کلاس چهارم، و کلاس (پایه تحصیلی) عامل معنادار نمی‌باشد. در بررسی فرضیه‌ی شماره ۱۰ تعامل معناداری میان روش تدریس نوین شناختی × کلاس در دانش‌آموزان (با مشکل خواندن) وجود دارد. نتایج تحلیل واریانس دو طرفه در جدول شماره ۱۰ حاکی از آن است که روش نوین‌شناختی برای نوع خاصی از دانش‌آموزان (دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن) نیز مناسب می‌باشد. اما، در جدول فوق؛ مانند قبل عامل کلاس (پایه تحصیلی) معنادار نیست و این مطلب به این معنا است که این روش هم برای دانش‌آموزان کلاس چهارم (با مشکل خواندن) مفید است و هم برای دانش‌آموزان کلاس پنجم (با مشکل خواندن).

بنابراین، در جمع‌بندی نتایج پژوهش حاضر در زمینه‌ی آموزش اثربخش استراتژی درک مطلب همان‌گونه که در مرور نتایج مطالعات پیشین هم ذکر شد، چهار عامل ۱- آموزش مستقیم ۲- مدل قرار دادن ۳- راهنمایی‌های هدایت شده‌ی معلم ۴- کاربرد استراتژی در کلاس درس از جمله عناصر اثربخش در کلاس درس بودند که در پژوهش حاضر نیز، فاکتورهای فوق در اجرای روش در کلاس‌هایی که روش نوین‌شناختی در آن اجرا شده است، مورد استفاده قرار گرفت. یکی از ویژگی‌های برجسته‌ی مقاله حاضر آن است که به معلمان آموزش ابتدایی توصیه می‌کند که به جای تأکید بر روش‌های آموزش سنتی (سوال جواب) بر حسب نوع و محتوای مطالب درسی و ویژگی‌های شناختی دانش‌آموزان، از انواع راهبردهای نوین شناختی استفاده کنند. و چون استراتژی درک مطلب با توجه به یافته‌ها، هم در کلاس چهارم اثربخش است و هم در کلاس پنجم در هر دو پایه می‌توانند از این استراتژی استفاده نمایند. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و تحقیقات پیشین، پیشنهادها زیر مطرح است:

۱- آموزش روش نوین شناختی (راهبردهای شناختی) در درس روش‌ها و فنون تدریس به دانشجویان دوره‌های تربیت معلم و آشنا کردن آنان با اصول و پایه‌های نظری و چگونگی استفاده از آن در تدریس.

۲- آشنا کردن معلمان با پایه‌های نظری و کاربردی برای راهبردهای نوین شناختی در دوره‌های کارآموزی، بازآموزی، و کارگاه‌های آموزشی.

۳- طراحی و تدوین کتاب‌های درسی با توجه به راهبردهای نوین شناختی به گونه‌ای که

محتوای کتاب و سوالات کتاب با توجه به (ایده‌های اصلی متن) واژگان و روابط علی و معلولی و ارجاعات محتوایی، تدوین شوند.

۴- تشویق معلمان به استفاده از راهبردهای نوین شناختی در فرایند یاددهی- یادگیری و تطبیق آموزش با سطح توانایی و نوع مشکلات خاص خواندن دانش‌آموزان.

محدودیت‌ها

محدودیت عمده‌ی تحقیقات مربوط به خواندن و پیشرفت تحصیلی، فقدان آزمون خواندن و درک مطلب می‌باشد، که پژوهش حاضر نیز از آن مستثنا نمی‌باشد. به ناچار در جهت سنجش درک مطلب، آزمون درک مطلب تهیه گردید.

یادداشت‌ها

1. Rand Reading study group
2. National Assessment of Educational Progress
3. Donahue & Danne & Grigg
4. Duffy, Garsinik
5. Pressly
6. Pressly, Allington, Wharton-Macdonald, Block & Morrow
7. National Reading Panel
8. Reading curriculum
9. Transitional year
10. Learning to read
11. Reading to learn
12. Basic Reading Skills
13. Pearson & Duke, Rand Reading study Group
14. Bulkowsky and willows
15. Grave & Gunning
16. Block, Daniels & Zimilman
17. Zemilman
18. Darling & Hammond
19. Haycok & Jerlad & Haung
20. Us Department of Education
21. National reading Panel
22. Nichd
23. Cognitive strategies
24. Fay
25. Nichd
26. Comprehension monitoring
27. Cooperative learning
28. Use of graphic and semantic organization
29. Questioning answering
30. Question generation
31. Story structure
32. Summanzation
33. National reading Panel
34. Dole et.al
35. Decoding
35. Rosenshine
37. Swanson, et al.
38. Dewitz & Carr
39. Dole & Collegness

- | | |
|------------------------|----------------------------|
| 40. Gaskins | 41. Schuder- Eldinary |
| 42. Pressly | 43. Duffy |
| 44. Winne & Marx | 45. Dole |
| 46. Story map | 47. Brown |
| 48. Medly | 49. Pair comparison |
| 50. Direct Instruction | 51. Hagood |
| 52. Story grammer | 53. Self Questioning |
| 54. Story maps | 55. Comparison |
| 56. Manipulating Story | 57. Advanced Preparation |
| Grammars Elements | |
| 58. Before Reading | 59. After reading |
| 60. Story map | 61. Snow, Swit |
| 62. Kirsch et.al | 63. Alvermann & Earle |
| 64. Hiebert & Raphael | 65. Block & Pressly |
| 66. Duke & Pearson | 67. National reading panel |
| 68. Questioning | 69. Multiple strategies |
| 70. Pair comparison | 71. Roseneshine |
| 72. Meister | 73. Kurita |
| 74. Champan | 75. Brown & Pressly |
| 76. Vanmeter & Schuder | 77. Redence & Dishner |
| 78. Brown & Pressly | 79. Duffy |
| 80. Dole | 81. Vanmeter |
| 82. Block | 83. Vanmeter |
| 84. Rosenshine | |

منابع

الف. فارسی

- هومن، حیدرعلی. (۱۳۷۳). *استنباط آماری در پژوهش رفتاری*. تهران: پارسا.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۰). *اندازه‌گیری‌های روانی و تربیتی و فن تهیه‌ی تست*. تهران: پارسا.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۰). *تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری*. تهران: نشر پیک فرهنگ.
- واینز، بی، جی. (۱۳۸۶). *اصول آماری در طرح آزمایش‌ها*. ترجمه‌ی زهره سرمد و مهتاش اسفندیاری، تهران: نشر دانشگاهی.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۴). *نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱*.

پژوهشکده تعلیم و تربیت؛ دفتر پرلز.

کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۲). گزارش اجمالی نتایج بین‌المللی پرلز ۲۰۰۱. پژوهشکده تعلیم و تربیت؛ دفتر پرلز.

ب. انگلیسی

Alverman, D. and Earle, J. (2003). Comprehension instruction. In A.P. Sweet & Snow C. E. (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension*, New York: Guilford Press, 12-30.

Anderson, Nancy, A. (1993). Teaching reading as a life skill. *The Reading Teacher*, 42 (October), 92.

Anderson, Richard C. and William, E. Nagy. (1995). Word meanings. In *Handbook of Reading Research*, Vol. II, edited by Rebecca Barr, Michael L. Kamil, Peter Mosenthal, and P. David Pearson. New York: longman, 690-724.

Anderson, Richard C., Elfrieda H. Hiebert, Judith A. Scott, and Ian A. G. Wilkinson. (1999). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*, Washington, D.C.: National Institute of Education.

Applebee, A. N. and Langer, J. A. (1983). Instructional scaffolding: reading and writing as a natural language activities, *Langugage Arts*, 60, 168-173.

Barbera Baumann, James F., Helene Hooten, and Patricia White. (1999). Teaching comprehension through literature: A teacher-research project to develop fifth graders' reading strategies and motivation. *The Reading Teacher*, 53 (September), 38-51.

Bauman, J. F., Hoffman, J. V., Duffy-Hester, A. M., and Moon Ro, J. (2000). The first R yesterday and today. *Reading Research Quarterly*, 35 (3).

Block, C. C. and Pressley, M. (Eds.) (2002). *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*. New York: The Guilford Press.

Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P, and Schuder, T. (2002). A quasi experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second grade readers. *Educational Psychology*, 88.

Collinsa, Brown. J. S. Newman, S. E. (1986). *Cognitive apprentice ship: Teaching the craft of reading*. Writing Report No 6459 cambridge: MA: BBN Laboratories.

Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (2002). Moving

from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-464.

Duffy, G. G., Garsnik, L. Carsinic, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M., Vavrus, L. G., Wesselman, R., Putnam, J. and Bassiri, D. (2003). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22.

Duke, N. K. and Pearson. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In Farstrug AE. & Samule, P. (Eds.), New York, *International reading association*, 205-242.

Durkin, Dolores. (1997). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 48, 481-533.

Fay, P. and Anderson, R. C. (1992). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehesion. *Reading Research Quarterly*, 18, 277-294.

Graves, M. F., Cooke, C. L. and LaBerge, M. J. (1983). Effects of previewing short stories. *Reading Research Quarterly*, 18, 262-276.

Graves, M. F., Graves, B. B. and Bunning, S. (2002). Scaffolded reading experiences for inclusive classrooms. *Educational Leadership*, 53 (5), 16-14.

Harris, A. J. and Sipaye. R. (1997). *Reading on reading instruction* (2nd ed). New York: Longman.

<http://www.forum.micorayaneh.com>

Johnson-Glenberg, M. C. (2003). Training reading comprehension in adequate derodes/poor comprehenders: Verbal versus visual strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92, 772-778.

Kirisch, G. E. (2001). Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic children. *Reading Research Quarterly*, 26, 371-392.

Lerner, J. W. (1997). *Learning disabilities: Theories, Diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton- Mifflin Co.

Mandler, J. M. and Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.

Mason, J. M. and Au, K. H. (1996). *Reading instruction for today*. Glenview, IL: Scott. Foresman.

Medly, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C. and Pople, M. T. (2000). Some effects of the nature and frequency of reading comprehension instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly*, 20, 522-535.

National Reading Panel, (NRP). (2002). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development and U. S. Department of Education.

Nelson, E. and Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5 (1), 35-58.

Nelson, J. R., Smith, D. J. and Dodd, J. M. (1996). The effects of teaching a summary skills strategy to students indentified as learning disabled on their comprehension of science text. *Education and Treatment of Children*, 15 (3), 228- 243.

Pearson, P. David, and Kaybeth, Camperell. (2003). Comprehension of Text Structures. In *Comprehension and Teaching: Research Reviews*, John, T. Guthrie, (Ed.), Newark, Del.: International Reading Association, 815-860.

Pearson, P. David, and Linda Fielding. (1991). *Comprehension Instruction*. In *Handbook of Reading Research*. Rebecca Barr, Michael I., Kamil, Peter Mosenthal, and P. David Pearson, (Eds.). New York: Longman, 815-860.

Pearson, P. David. (1985). Changing the face of comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 38 (April), 724-438.

Pearson, P. David. (1993). Focus on research: Teaching and learning reading: A research perspective. *Language Arts*, 70 (October), 502-511.

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In *What Research Has to Say About Reading Instruction*, edited Alan E. Farstrup and S. Jay Samuels (Eds.), Newark, Del., *International Reading Association*, 2002, 291-309.

Pressley, M. (2003). *What should comprehension instruction of?*In M. L. Kamil, Mosenthal, PD. Person & Bar (Eds.), *Handbook of reading research*, (vol. 3, pp. 546-651), mahwah, Nj: Elbaum.

Pressley, M. Black. (2000). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.

Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J., Almasi, L., and Brwon, R. (2000). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*,

92, 800-805.

RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA; Washington, DC: RAND Education.

Rand, Muriel, K. (1984). Story schema: Theory, research and Practice. *The Reading Teacher*, 37 (January), 377-382.

Rayner, K., and Pollatesk, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Pretrice-Hall.

Reeve, J., Bolt, E. and Cai, Y. (1999). Autonomy- supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91 548-537.

Rinel, B. A. and Springer, C. J. (1980). On knowing how well one is remembering: The Persistence of strategy use during transfer. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29 (2), 322-333.

Rosenshine, B. and Meister, C. (1996). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.

Rosenshine, B. (1984). Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal*, 84, 335-351.

Rumerhart David. (1990) Schemata: The building blocks of cognition in comprehension and teaching: *Research Reviews*, Guthrie, J. (Ed.). New York, Del: International Reading Association.

Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In *Theoretical models and process of Reading*, 4thed. Robert. B. Ruddel, Martha Ruddell and Harry Singer. (Eds.) New York, Del: International reading assocra, 816-837.

Simon. C. A. Roth. (2001). Some of the interactive processes in reading skill. *Journal of Reading Quartely*. 8, 832-836.

Smith, M. C. (Ed). (1998). *Literacy for the twenty-first century: Research, policy, practices, and the national adult literacy survey*. New York: Praeger.

Snow, C. E., Swit, M. S., and Griffin, P. (2003). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Research Council. Washington, D. C.: National Academy Press.

Stiven, N. L. and Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processing: Advances in Discourse Processing*, 2, 53-120.

Norwood, NJ: Ablex.

Swanson, H. L., Kozleski, E. and Stegin K. P. (1999). Disabled readers processing of prose: Do any processes change because of intervention? *Psychology in School*, 4 (4), 378-384.

Tierney, R. J. and Cunningham, J. C. (1984). Research on teaching reading comprehension. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 3, 545-562.

Vanmeter, Light, J. A. (2001). Examining background knowledge and text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 19, 468-481.

Archive of SID

Archive of SID