

## Metacognitive Reading Strategies among Primary School Education Student Teachers in Rasht

- Parisā Ghorbāni, M.A. Graduate in Linguistics, Department of English Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran.  
E-mail: paris.ghorbani376@gmail.com
- Maryam Dānāye Tous (PhD), Associate Professor of Linguistics, Faculty Member of the Department of English Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran, (Corresponding Author).  
E-mail: maryam.dana@gmail.com, maryam.dana@guilan.ac.ir
- Mansour Sha'bāni (PhD), Associate Professor of Linguistics, Faculty Member of Department of English Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran.  
E-mail: mansour\_shabani225@yahoo.com, mshabani@guilan.ac.ir

### Abstract

Reading is regarded not only as one of the most essential language skills but also as a fundamental tool for knowledge expansion. Among the factors contributing to effective learning, metacognitive awareness of reading strategies plays a pivotal role in enhancing learning processes. This awareness, which refers to individuals' ability to monitor and regulate their cognitive processes while reading, is considered a key factor influencing the quality of both learning and teaching. The present quantitative study aimed to examine significant differences in metacognitive reading strategies among primary school education student teachers enrolled in teacher education centers in Rasht, with respect to gender, academic year, and type of metacognitive reading strategy. Data were collected from 180 student teachers (90 males and 90 females; 91 first-year and 89 final-year students) using a translated version of the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS). The data were analyzed using analysis of variance (ANOVA). The results indicated a significant gender difference in overall metacognitive reading strategy use, with female student teachers demonstrating higher levels of metacognitive awareness than their male counterparts. However, no significant difference was found between first-year and final-year student teachers in terms of overall metacognitive awareness. In contrast, significant differences were observed between the two academic-year groups in their awareness of the three types of reading strategies—global, problem-solving, and support strategies. Furthermore, first-year student teachers were found to use global reading strategies significantly more frequently than their final-year counterparts. The pedagogical implications of these findings are discussed.

### Keywords

Metacognitive Reading Strategies, Student-Teachers, Primary School Education



# راهبردهای فراشناختی خواندن در میان دانشجومعلمان رشته آموزش ابتدایی شهر رشت

پریسا قربانی<sup>۱</sup> ■ مریم دانای طوس<sup>۲</sup> ■ منصور شعبانی<sup>۳</sup>

## چکیده:

خواندن نه تنها به منزله یکی از مهم ترین مهارت های زبانی، بلکه به مثابه ابزاری برای گسترش دانش شناخته می شود. در این میان، توانایی استفاده از راهبردهای فراشناختی خواندن، در تقویت فرایندهای یادگیری نقشی اصلی دارد. این راهبردها، که به توانایی فرد در نظارت و تنظیم فرایندهای ذهنی به هنگام خواندن اشاره دارد، از جمله عواملی است که در کیفیت یادگیری و تدریس تأثیرگذار است. پژوهش کمی حاضر به دنبال شناسایی تفاوت های معنادار، از لحاظ استفاده از راهبردهای فراشناختی خواندن (خواندن سراسری، حل مسئله و پشتیبان)، در میان دانشجومعلمان رشته آموزش ابتدایی بر اساس جنسیت، سال تحصیلی و نوع راهبردهای مدنظر بوده از است. داده ها با استفاده از نسخه ترجمه شده پرسش نامه «آگاهی از راهبردهای خواندن» از ۱۸۰ دانشجومعلم در مراکز تربیت معلم شهر رشت جمع آوری و با آزمون آنووا تحلیل شد. نتایج نشان داد که دانشجومعلمان مرد و زن از نظر میزان آگاهی از راهبردهای خواندن (به طور کلی) یکسان نیستند و دانشجومعلمان زن آگاهی بیشتری دارند؛ اما بین دانشجومعلمان سال اول و سال آخر تحصیل از نظر میزان این آگاهی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین، در آگاهی از راهبردهای سه گانه خواندن به تفکیک (خواندن سراسری، حل مسئله و پشتیبان) میان سال اولی ها و سال آخری ها تفاوت معناداری مشاهده شد. نتایج نشان داد که دانشجومعلمان سال اولی شرکت کننده در این مطالعه، از راهبردهای خواندن سراسری به طرز معناداری بیشتر از دانشجویان سال آخری استفاده می کنند. در پژوهش حاضر، پیامدهای این یافته ها بررسی می شود.

راهبردهای فراشناختی خواندن، دانشجومعلمان، آموزش ابتدایی

کلید واژه ها:

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۵/۲۶ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۴/۶/۲ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۷/۱۶

این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد نخستین نویسنده به راهنمایی دکتر مریم دانای طوس و مشاوره دکتر منصور شعبانی در دانشگاه گیلان است.

\* دانش آموخته کارشناسی ارشد زبان شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

E-mail: parisa.ghorbani376@gmail.com

\*\* (نویسنده مسئول) عضو هیئت علمی و دانشیار زبان شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

E-mail: maryam.dana@gmail.com, maryam.dana@guilan.ac.ir

\*\*\* عضو هیئت علمی و دانشیار زبان شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

E-mail: mansour\_shabani225@yahoo.com, mshabani@guilan.ac.ir

## مقدمه

خواندن به منزله یکی از مهارت‌های بنیادین زبان و از ضروری‌ترین ابزارهای یادگیری، نه تنها وسیله‌ای برای کسب دانش و اطلاعات به شمار می‌رود، بلکه نقش اساسی در رشد فکری، اجتماعی و فرهنگی فرد ایفا می‌کند. با این حال، خواندن فقط به رمزگشایی از کلمات محدود نیست؛ بلکه فرایندی پیچیده و چندوجهی است که درک مفاهیم، استنباط‌سازی، و استفاده از اطلاعات به دست آمده در موقعیت‌های مختلف را دربر می‌گیرد. خواندن فرایند رمزگشایی نمادهای نوشتاری و فرایند پیچیده تعاملی و شناختی برای ساخت معناست و درک متن ماهرانه برای موفقیت در تمام حوزه‌های تحصیلی و استفاده از معنای مطالب خواندنی بسیار مهم است (ویگفیلد<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). از این رو، راهبردهای خواندن باید به شکل مناسب گسترش یافته و استفاده شوند. در نتیجه این عمل، توانایی خواندن افراد نیز بهبود می‌یابد. گارنر<sup>۲</sup> (۱۹۸۷) راهبردهای خواندن را «مجموعه‌ای از اقداماتی می‌داند که خواننده برای ساختن معنا در فرایند خواندن به کار می‌گیرد» (به نقل از ژانگ و وو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). سینگهال<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) راهبردهای خواندن را فرایندهایی می‌داند که خوانندگان برای درک بهتر متون، یادگیری و دستیابی به اهداف خواندن از آن‌ها استفاده می‌کنند.

مطالعات اخیر، مثلاً آخمتوا<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۲۲) مشخص کرده است که خوانندگان باتجربه از راهبردهای خواندن بیشتری در عمل استفاده می‌کنند و تسلط بیشتری بر آن‌ها دارند. این راهبردها به دو دسته اصلی تقسیم می‌شوند: شناختی<sup>۶</sup> و فراشناختی<sup>۷</sup>. راهبردهای شناختی شامل فعالیت‌های ذهنی مشخصی هستند که خواننده‌ها برای پردازش اطلاعات متن به کار می‌گیرند. این راهبردها شامل شش مؤلفه پیش‌بینی، مرور اطلاعات، یادداشت‌برداری، خلاصه‌سازی، استنباط‌سازی، و تصویرسازی ذهنی است. راهبردهای فراشناختی نیز شامل آگاهی بر فرایندهای شناختی و کنترل آن‌هاست. این راهبردها به خوانندگان کمک می‌کنند تا بتوانند فعالیت‌های خود را هنگام خواندن مدیریت و برنامه‌ریزی کنند و از موفقیت راهبردهای خود اطمینان حاصل کنند. مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی عبارت‌اند از:

۱. برنامه‌ریزی: تعیین اهداف خواندن و انتخاب راهبرد مناسب برای مطالعه؛
۲. نظارت: ارزیابی مستمر درک خود از متن و شناسایی مشکلات در هنگام خواندن؛
۳. تنظیم: اصلاح یا تغییر راهبردها در صورت نیاز برای رسیدن به درک بهتر؛
۴. ارزیابی: بررسی میزان موفقیت در دستیابی به اهداف خواندن و اثربخشی راهبردهای استفاده‌شده.

موضوع آگاهی از راهبردهای خواندن (راهبردهای فراشناختی) در سال‌های اخیر، به یکی از مسائل مهم در حوزه آموزش تبدیل شده است و یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در بهبود مهارت‌های خواندن شناخته می‌شود. این توانایی به خوانندگان کمک می‌کند راهبردهای مؤثری را برای برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی عملکرد خود در طول فرایند خواندن به کار گیرند. این مهارت‌ها به معلمان و دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا نه تنها درک بهتری از متن داشته باشند، بلکه بتوانند به صورت مستقل و انتقادی به تحلیل

متون بپردازند. معلمان به‌عنوان یکی از ارکان اصلی نظام آموزشی، نقش مهمی در تسهیل یادگیری دانش‌آموزان دارند. در این میان، آگاهی معلمان از راهبردهای خواندن و توانایی فراشناختی آن‌ها، تأثیر مستقیمی در کیفیت آموزش و یادگیری دانش در مقاطع ابتدایی دارد. آگاهی از راهبردهای خواندن، رویکردی تعیین‌کننده است که به برقراری ارتباط و درک انگیزه، باورها، پیشنهادها، نگرش و غیره کمک می‌کند (مختاری و رای‌کرد، ۲۰۰۲؛ مختاری و شیوری<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲). فراشناخت شامل چهار مؤلفه است: دانش فراشناختی، تجربیات فراشناختی، اهداف و راهبردهای فراشناختی (دومان و سمرچی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۹). استفاده خوانندگان از راهبردها، مبتنی بر دانش فراشناختی آن‌هاست. در واقع این دانش پیش‌نیازی برای به‌کارگیری مناسب راهبردهای فراشناختی به‌شمار می‌رود و پیشرفت هرچه بیشتر آن باعث درک بهتری از خواندن می‌شود. راهبردهای فراشناختی خواندن، طبقه‌بندی‌های متفاوتی دارد. از نگاه مختاری و همکاران (۲۰۱۸)، راهبردهای فراشناختی خواندن عبارت‌اند از سه راهبرد خواندن سراسری<sup>۱۰</sup>، حل مسئله<sup>۱۱</sup> و خواندن پشتیبان<sup>۱۲</sup>. راهبردهای خواندن سراسری راهبردهایی برنامه‌ریزی‌شده، هدفمند و کلی هستند که خوانندگان برای نظارت بر خواندن خود در سطح کلی از آن‌ها استفاده می‌کنند. نمونه‌های کاربرد این راهبرد شامل تعیین هدف خواندن، مرور اجمالی متن قبل از مطالعه، توجه به نشانه‌های نوشتاری (مانند عناوین یا واژه‌های پررنگ)، پیش‌بینی محتوای متن، و بررسی کلی برای درک متن است. راهبردهای حل مسئله زمانی به کار می‌روند که خواننده در درک متن با دشواری روبه‌رو شود و به روشی مربوط می‌شود که خوانندگان با تنظیم سرعت خواندن، بازخوانی متن، خواندن با صدای بلند، مکث و اندیشیدن درباره متن، حدس زدن معنای کلمات دشوار یا تجزیه جملات پیچیده، مشکلی را که به هنگام خواندن یک متن دشوار با آن مواجه می‌شوند، حل می‌کنند. به بیان ساده، آن‌ها راهبردهایی برای اصلاح و رفع مشکل به هنگام بروز اختلال در درک متن هستند. راهبردهای خواندن پشتیبان، ابزارهای کمکی هستند که به خوانندگان برای تقویت درک و به‌خاطر سپاری اطلاعات یاری می‌رسانند. نمونه‌های کاربرد این راهبرد عبارت‌اند از: یادداشت‌برداری، خط‌کشی یا برجسته‌سازی بخش‌های مهم متن، استفاده از منابع مرجع (مانند فرهنگ لغت)، بازگویی به زبان خود، خلاصه‌نویسی، یا بلندخوانی متن. به بیان ساده، آن‌ها راهبردهایی برای پشتیبانی و تقویت فرایند درک متن نوشتاری هستند.

درباره اهمیت راهبردهای فراشناختی خواندن می‌توان گفت، این راهبردها خوانندگان ماهر و غیرماهر را از یکدیگر متمایز می‌کنند. خوانندگان ماهر و غیرماهر بر اساس مهارت درک متن خود متمایز می‌شوند (مختاری و رای‌کرد، ۲۰۰۲)؛ در نتیجه خوانندگان ماهر از متنی که می‌خوانند آگاه‌اند، هدف از خواندن آن را تشخیص می‌دهند و راهبردهایی برای مدیریت مشکلات و مشاهده درک خود از اطلاعات ایجاد می‌کنند؛ اما خوانندگان غیرماهر از لحاظ دانش فراشناختی درباره خواندن ضعیف هستند و بر خواندن به‌منزله یک فرایند رمزگشایی به‌جای تولید معنا تأکید می‌کنند. باید دانست دانش فرد از مؤلفه‌های فراشناخت، در تسهیل درک متن نقش دارد، به دانش‌آموز در به‌کارگیری مهارت‌های خواندن

کمک می‌کند و تسلط‌نداشتن بر آن‌ها باعث ضعف در درک متن می‌شود. خواندن فرایند پیچیده‌ای است که به درک، تجزیه و تحلیل و یادآوری اطلاعات از متن نیاز دارد. فردی که دانش فراشناختی خوبی دارد در جریان فرایند خواندن، بر فهم خود نظارت کرده و در صورت لزوم، از راهبردهای مختلف برای بهبود درک متن استفاده می‌کند. افراد با دانش فراشناختی بالا معمولاً به‌طور فعال و هوشمندانه متون را مرور می‌کنند، خطاهای خود در فرایند درک متن را شناسایی کرده و به‌طور مؤثر آن‌ها را اصلاح می‌کنند و زمانی که به تکرار یا مرور بیشتر اطلاعات نیاز دارند، روش‌های مؤثری را به کار می‌گیرند.

در باره موضوع راهبردهای فراشناختی خواندن، محققان خارجی و داخلی پژوهش‌هایی را انجام داده‌اند. از تحقیقات خارجی انجام‌شده در این زمینه، می‌توان به تحقیقات شیخ و همکاران (۲۰۱۹) اشاره کرد که به رابطه بین راهبردهای فراشناختی خواندن و پیشرفت تحصیلی دانشجویان بازرگانی در مقطع کارشناسی پرداخته‌اند. همچنین دلیانی و چایونو<sup>۱۳</sup> (۲۰۲۰) راهبردهای فراشناختی خواندن دانشجویان زبان انگلیسی و استفاده آن‌ها از این راهبردها را بررسی کرده‌اند. دینچر و چیلک<sup>۱۴</sup> (۲۰۲۲) به رابطه بین راهبردهای فراشناختی خواندن و تفکر انتقادی در دانشجو معلمان پرداختند. همچنین ویانیو<sup>۱۵</sup> (۲۰۲۲) نیمرخ زبانی، راهبردهای فراشناختی خواندن و عملکرد دانشجویان یکی از دانشگاه‌های دولتی فیلیپین را در درک متن بررسی کرد. سوهارتو<sup>۱۶</sup> (۲۰۲۴) نیز در مطالعه‌ای، راهبردهای خواندن معلمان ابتدایی پیش از خدمت را با استفاده از نسخه اندونزیایی پرسش‌نامه «آگاهی از راهبردهای خواندن» بررسی کرد. این موضوع در داخل کشور نیز بررسی شده است. اسدی (۲۰۲۰) به راهبردهای فراشناختی خواندن دانشجویان کارشناسی ارشد ایرانی از رشته‌های مختلف در زمان خواندن مقالات پژوهشی انگلیسی پرداخت. قاسمی (۱۳۹۳) به رابطه بین آگاهی از راهبردهای خواندن (راهبردهای سراسری، راهبردهای حل مسئله و راهبردهای پشتیبان) و درک متن پرداخت. قوامی و همکاران (۱۳۹۶) با بررسی راهبرد فراشناختی نظارت بر درک در میان دانشجویان به این نتیجه رسیدند که نظارت بر درک، یکی از مؤلفه‌های مهم درک متن توسط دانشجویان است و استفاده از ابزارهای دقیق برای سنجش آن می‌تواند در بهبود عملکرد خواندن و درک متن مؤثر باشد. نجفی (۱۳۹۴) نیز رابطه احتمالی بین نگرش به خواندن، میزان آگاهی از راهبردهای خواندن و توانایی خواندن را در میان دانشجویان زبان انگلیسی بررسی کرد. حضرتی (۱۳۹۷) به رابطه میان آگاهی از راهبردهای خواندن (راهبردهای فراشناختی) با انگیزه پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی پرداخت. شجاعی و جعفری (۱۳۹۷) نقش راهبردهای فراشناختی معلمان را در جهت‌گیری فراشناختی محیط‌های یادگیری بررسی کردند. یافته‌های حاصل از تحلیل رگرسیون در این مطالعه نشان داد که برخی از ابعاد راهبردهای فراشناختی معلمان ابعاد جهت‌گیری فراشناختی محیط یادگیری را پیش‌بینی می‌کند. نتایج آزمون تی مستقل نشان داد که بین میانگین نمرات معلمان زن و مرد از نظر متغیر راهبردهای فراشناختی تفاوت

معناداری وجود ندارد. حسینی انهاری (۱۳۹۸) نیز نقش راهبردهای فراشناختی و خودتنظیمی را در مهارت خواندن فراگیران ایرانی زبان انگلیسی با رویکرد علی - ساختاری مطالعه کرد.

خواندن، مهارتی حیاتی برای آموزش و یادگیری در همه حوزه‌های تحصیلی است؛ از این رو توسعه راهبردهای خواندن، پایه و اساسی برای رشد بیشتر سواد است. با این حال، درباره راهبردهای خواندن در معلمان ابتدایی پیش از خدمت، چگونگی آموزش یا چگونگی مدیریت و ارزیابی بیشتر این فرایند در یادگیری، تحقیقات بسیار کمی انجام شده است. معلمان ابتدایی باید خود مهارت کافی در زمینه راهبردهای خواندن داشته باشند تا بتوانند آن را به دانش‌آموزانشان منتقل کنند. بعضی از پژوهش‌ها مثل وینمان<sup>۱۷</sup> و همکاران (۲۰۰۶) نشان داده‌اند که در عمل، بسیاری از معلمان درباره فراشناخت دانش کافی ندارند یا ممکن است درک ضعیفی از ضرورت استفاده از راهبردهای آموزشی در فرایند خواندن داشته باشند. محققانی مانند هال<sup>۱۸</sup> (۲۰۰۵) و لزل<sup>۱۹</sup> (۲۰۰۸) نیز دریافته‌اند که معلمان، قبل و حین خدمت، اغلب فکر می‌کنند که به دلیل دانش محدود خود درباره خواندن، برای آموزش این مهارت زبانی به دانش‌آموزان خود آمادگی کافی ندارند. همچنین این معلمان خود به‌طور مکرر از راهبردهای خواندن در فرایند تدریسشان استفاده نمی‌کنند؛ زیرا نقطه تمرکز آن‌ها بیشتر روی محتوای تدریس است و نه خود فرایند خواندن.

با توجه به اینکه مقطع ابتدایی شروع فرایند یادگیری خواندن دانش‌آموزان است، انجام مطالعاتی بر روی میزان آگاهی و درک معلمان این مقطع از فرایند خواندن، راهبردهای فراشناختی خواندن و چگونگی به‌کارگیری این راهبردها توسط این افراد بسیار ضرورت دارد. با این حال بررسی پژوهش‌های انجام شده در این باره نشان داد که در حیطه آگاهی از راهبردهای خواندن (راهبردهای فراشناختی)، به‌ویژه در میان معلمان، کمبود تحقیق وجود دارد. این خلأ تحقیقاتی نگارنده را به پژوهش در این زمینه ترغیب کرد. پژوهش حاضر به تفاوت میان دانشجومعلمان زن و مرد از منظر میزان آگاهی آن‌ها از راهبردهای خواندن (راهبردهای فراشناختی)، تفاوت میان دانشجومعلمان در سال‌های اول و آخر تحصیل از همین منظر، تفاوت میان آن‌ها از نظر میزان آگاهی و نیز میزان استفاده از راهبردهای سه‌گانه خواندن (سراسری، حل مسئله و پشتیبان) پرداخت. فرضیه‌های این پژوهش عبارت‌اند از:

۱. میان میزان آگاهی از راهبردهای خواندن (راهبردهای فراشناختی) دانشجومعلمان زن و مرد تفاوت معناداری وجود ندارد؛
۲. میان میزان آگاهی از راهبردهای خواندن دانشجومعلمان سال اول و سال آخر تحصیل تفاوت معناداری وجود ندارد؛
۳. میان میزان آگاهی از راهبردهای سه‌گانه خواندن (سراسری، حل مسئله و پشتیبان به تفکیک) توسط دانشجومعلمان سال اول و سال آخر تحصیل تفاوت معناداری وجود ندارد.
۴. میان میزان استفاده از راهبردهای سه‌گانه خواندن توسط دانشجومعلمان سال اول و سال آخر تحصیل تفاوت معناداری وجود ندارد.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر، کمی از نوع توصیفی - علی مقایسه‌ای است؛ زیرا بدون دست‌کاری متغیرها، تفاوت‌های میان گروه‌های مختلف بررسی می‌شود. متغیرهای مستقل این مطالعه (جنسیت و سال تحصیلی) از پیش تعیین شده‌اند و قابلیت دست‌کاری آزمایشی ندارند. از منظر روش جمع‌آوری داده‌ها، این مطالعه پژوهشی پیمایشی است که با استفاده از پرسش‌نامه انجام می‌شود. متغیرها عبارت‌اند از: جنسیت (شامل ۲ سطح زن و مرد)، سال تحصیلی (شامل ۲ سطح سال اول و سال آخر تحصیل) و راهبردهای فراشناختی خواندن (شامل سطح راهبرد خواندن سراسری، حل مسئله، و پشتیبانی).

### جامعه و نمونه آماری

شرکت‌کنندگان در این تحقیق تعداد ۱۸۰ نفر از دانش‌جو معلمان (۹۱ نفر (۵۰/۶٪) دانشجوی سال اول تحصیل و ۸۹ نفر (۴۹/۴٪) دانشجوی سال آخر، ۹۰ زن و ۹۰ مرد) رشته آموزش ابتدایی در شهر رشت بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس از دو مرکز تربیت معلم بنت‌الهدی صدر (خواهران) و امام‌علی (ع) (برادران) واقع در شهر رشت انتخاب شدند. انتخاب نمونه از طریق ارتباط با چندین نفر از دانشجویان این دو مرکز و استفاده از گروه‌های مجازی انجام شد.

### ابزار پژوهش

ابزار این پژوهش نسخه ترجمه‌شده و برخط پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن<sup>۲۰</sup> (مختاری و رای کرد، ۲۰۰۲) بود که ابزاری خودگزارش‌ده برای ارزیابی آگاهی از راهبردهای خواندن در هنگام خواندن متون درسی است. پانزده گویه پرسش‌نامه آگاهی از راهبردهای خواندن در مقیاس ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شوند. نمره‌های به‌دست‌آمده سه نوع اطلاعات را ارائه می‌دهد:

۱. یک امتیاز فردی برای هر راهبرد خواندن؛
۲. یک امتیاز مقیاس، که می‌تواند با جمع‌بندی گویه‌های هر یک از راهبردهای خواندن (یعنی راهبردهای خواندن سراسری [گویه‌های ۱ تا ۵]، راهبردهای حل مسئله [گویه‌های ۶ تا ۱۰]، و راهبردهای خواندن پشتیبان [گویه‌های ۱۱ تا ۱۵]) به دست آید؛
۳. یک امتیاز ترکیبی که با جمع کردن نمره‌های تمام گویه‌های راهبردهای موجود در پرسش‌نامه به‌دست می‌آید.

در تفسیر امتیازات کسب‌شده در پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن، میزان آگاهی افراد با نسبت‌های زیر سنجیده می‌شود:

۱. امتیاز ۳/۵ و بالاتر به معنی آگاهی بالا؛
۲. امتیاز بین ۲/۵ تا ۳/۴ به معنی آگاهی متوسط؛
۳. امتیاز ۲/۴ و پایین‌تر به معنی آگاهی پایین.

دو کارشناس موضوعی روایی محتوایی این ابزار را تأیید کردند. برای ارزیابی پایایی آن، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. برای این منظور، نسخه ترجمه شده پرسش نامه در اختیار بیست دانشجومعلم، که شرایطی مشابه شرکت کنندگان این مطالعه را داشتند، قرار گرفت و به صورت آزمایشی اجرا شد. مقدار آلفا برای کل پرسش نامه برابر با  $0/87$  بود که نشان دهنده پایایی قابل قبول ابزار است. علاوه بر این، مشخص شد که گویه های پرسش نامه وضوح کافی دارد و افراد به هنگام پاسخ دهی، با ابهامی مواجه نشده اند.

### ◆ شیوه گردآوری و تحلیل داده ها

پس از ترجمه نسخه به روز شده پرسش نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن مختاری و رای کرد و تهیه نسخه برخط آن، لینک این پرسش نامه، که در بستر گوگل فرم طراحی شده بود، در اختیار ۱۸۰ نفر از دانشجومعلم دختر و پسر مراکز تربیت معلم بنت الهدی و امام علی رشت قرار گرفت. ذکر این نکته ضروری است که در تمام مراحل تحقیق، اصول اخلاق پژوهش رعایت شده و شرکت کنندگان پیش از پاسخ دهی به پرسش نامه، از تحقیق (تا حدودی درباره آن توضیح داده شد)، روش اجرای آن و محرمانه بودن اطلاعات شخصی خود مطلع شدند و در مراحل گزارش دهی تحقیق، اطلاعات افراد محرمانه ماند. داده های گردآوری شده با آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) خلاصه شده و با آزمون استنباطی آنووا<sup>۲۱</sup> به کمک نرم افزار آماری اسپاس<sup>۲۲</sup> نسخه ۲۶ تحلیل شدند.

### ■ یافته های پژوهش

در این قسمت، ابتدا آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) پاسخ شرکت کنندگان در مطالعه به پرسش نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن مطرح می شود (جدول ۱).

جدول ۱. آمار توصیفی پاسخ شرکت کنندگان در مطالعه به پرسش نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن

انحراف معیار	میانگین	ابعاد
۰/۸۳	۳/۴۷	راهبرد خواندن سراسری
۰/۸۰	۳/۷۸	راهبرد حل مسئله
۰/۸۵	۳/۸۴	راهبرد خواندن پشتیبان

همان طور که در جدول ۱ مشاهده می شود، بیشترین مقدار میانگین به راهبردهای خواندن پشتیبان مربوط است که در مجموع نشان می دهد دانشجویان، گزینه های بالاتر از حد متوسط را به هنگام پاسخ

به سؤاها انتخاب کردند. در تحلیل‌های آماری، پس از بررسی آمار توصیفی متغیرها، اولین گام انجام آزمون طبیعی بودن توزیع فراوانی داده‌هاست. برای این منظور، بر اساس شاخص‌های چولگی و کشیدگی، طبیعی بودن داده‌های مربوط به سؤال‌های پرسش‌نامه بررسی شده است. در این بخش، ابتدا بر اساس شاخص‌های چولگی و کشیدگی، وضعیت توزیع طبیعی هر سؤال بررسی شد که نتیجه آن در جدول (۲) مشاهده می‌شود. چولگی و کشیدگی شاخص‌های انحراف از قرینگی هستند که برای مقایسه میزان انحراف داده‌ها از مقدار میانگین استفاده می‌شود.

جدول ۲. بررسی طبیعی بودن توزیع داده‌های مربوط به سؤال‌های پرسش‌نامه

تست طبیعی بودن		شاخص‌های پراکندگی		شاخص گرایش مرکزی	شماره سؤال
کشیدگی	چولگی	بیشینه	کمینه	میانگین	
-۱/۱۰۶	-۰/۰۰۲	۵	۱	۳/۱۰	۱
-۱/۰۰۱	-۰/۳۱۹	۵	۱	۳/۷۸	۲
-۰/۹۲۷	-۰/۰۶۲	۵	۱	۳/۱۶	۳
-۰/۴۳۲	-۰/۸۸۹	۵	۱	۴/۰۱	۴
-۰/۳۶۸	-۰/۳۰۳	۵	۱	۳/۳۰	۵
-۰/۹۲۳	-۰/۲۸۱	۵	۱	۳/۴۶	۶
-۰/۴۸۸	-۰/۶۴۱	۵	۱	۳/۷۳	۷
-۰/۲۴۰	-۰/۸۸۸	۵	۱	۳/۹۰	۸
۰/۰۶۷	-۱/۰۵۱	۵	۱	۴/۰۵	۹
-۰/۴۸۹	-۰/۵۹۲	۵	۱	۳/۷۵	۱۰
-۰/۵۴۳	-۰/۵۷۳	۵	۱	۳/۷۱	۱۱
۰/۰۵۹	-۱/۰۷۴	۵	۱	۳/۹۸	۱۲
-۰/۳۰۴	-۰/۶۵۲	۵	۱	۳/۷۶	۱۳
۰/۵۸۰	-۱/۲۹۷	۵	۱	۴/۲۰	۱۴
-۰/۵۹۱	-۰/۴۲۳	۵	۱	۳/۵۶	۱۵

بازه طبیعی بودن هر دو شاخص چولگی و کشیدگی ۲- تا ۲+ است. در این مطالعه، همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، مقدار چولگی و کشیدگی داده‌های سؤالات در بازه گفته‌شده قرار دارد

که نشان دهنده توزیع طبیعی داده‌هاست. در ادامه، آمار توصیفی پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به هر یک از گویه‌های پرسش‌نامه، در قالب جدول ۳ مطرح می‌شود.

**جدول ۳.** میانگین نمره دانشجویان شرکت‌کننده در مطالعه به گویه‌های نسخه فارسی پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن

میانگین	من این راهبرد را به خوبی می‌شناسم و اغلب هنگام مطالعه از آن استفاده می‌کنم.	من این راهبرد را می‌شناسم و می‌توانم چگونه و زمان استفاده از آن را توضیح دهم.	من درباره این راهبرد شنیده‌ام و فکر می‌کنم می‌توانم به چه صورت استفاده کنم.	من درباره این راهبرد شنیده‌ام؛ اما نمی‌دانم به چه صورت استفاده کنم.	من هرگز درباره این راهبرد چیزی نشنیده بودم.	گویه‌های پرسش‌نامه
۳/۱۰	٪۲۲/۸	٪۱۳/۳	٪۳۰/۶	٪۱۸/۳	٪۱۵	۱ داشتن هدفی در ذهن هنگام خواندن.
۳/۷۸	٪۳۷/۸	٪۱۶/۷	٪۳۳/۹	٪۱۰	٪۱۷/۷	۲ نگاه اجمالی به متن (قبل از خواندن متن) برای دریافتن اینکه متن درباره چه چیزی است.
۳/۱۶	٪۲۱/۷	٪۱۴/۴	٪۳۵/۶	٪۱۵/۶	٪۱۲/۸	۳ بررسی اینکه آیا محتوای متن با هدف من از خواندن مطابقت دارد یا خیر.
۴/۰۱	٪۵۱/۷	٪۱۶/۱	٪۱۷/۸	٪۱۱/۱	٪۳/۳	۴ استفاده از ابزارهای چاپی مانند هایلایت (ماژیک بزرنگ‌کننده) و غیره برای انتخاب اطلاعات کلیدی.
۳/۳۰	٪۲۴/۴	٪۱۸/۳	٪۳۴/۴	٪۸/۳	٪۱۴/۴	۵ تجزیه و تحلیل انتقادی و ارزیابی اطلاعات خوانده‌شده.
۳/۴۶	٪۲۸/۳	٪۱۹/۴	٪۳۰	٪۱۵	٪۷/۲	۶ بازگشتن به متن زمانی که حواسم پرت می‌شود.
۳/۷۳	٪۳۵/۶	٪۲۳/۹	٪۲۵/۶	٪۸/۹	٪۶/۱	۷ تنظیم سرعت مطالعه بر اساس آنچه می‌خوانم.
۳/۹۰	٪۴۳/۳	٪۲۴/۴	٪۱۷/۲	٪۹/۴	٪۵/۶	۸ توقف کردن هر از گاهی تا به آنچه می‌خوانم فکر کنم.

## جدول ۲. (ادامه)

میانگین	من این راهبرد را به خوبی می‌شناسم و اغلب هنگام مطالعه از آن استفاده می‌کنم.	من این راهبرد را می‌شناسم و می‌توانم چگونگی و زمان استفاده از آن را توضیح دهم.	من درباره این راهبرد شنیده‌ام و فکر می‌کنم می‌دانم به چه صورت است.	من درباره این راهبرد شنیده‌ام؛ اما نمی‌دانم به چه صورت است.	من هرگز درباره این راهبرد چیزی نشنیده بودم.	گویه‌های پرسش‌نامه
۴/۰۵	%۵۲/۸	%۱۶/۷	%۱۸/۹	%۶/۷	%۵	۹ خواندن مجدد برای اطمینان از اینکه آنچه می‌خوانم متوجه شده‌ام.
۳/۷۵	%۳۲/۸	%۲۸/۳	%۲۴/۴	%۱۰/۶	%۳/۹	۱۰ حدس زدن معنای کلمات یا عبارات ناشناخته.
۳/۷۱	%۳۳/۹	%۲۳/۹	%۲۷/۲	%۹/۴	%۵/۶	۱۱ یادداشت برداری در حین مطالعه.
۳/۹۸	%۵۱/۷	%۱۶/۷	%۱۸/۹	%۴/۴	%۸/۳	۱۲ خواندن با صدای بلند (برای کمک به درک آنچه می‌خوانم).
۳/۷۶	%۳۴/۴	%۲۵	%۲۸/۳	%۶/۷	%۵/۶	۱۳ بحث با دیگران درباره آنچه می‌خوانم (برای بررسی درک خودم).
۴/۲۰	%۶۰/۶	%۱۴/۴	%۱۳/۹	%۷/۲	%۳/۹	۱۴ خط کشیدن (زیر یا دور) اطلاعات مهم در متن.
۳/۵۶	%۲۹/۴	%۲۰/۶	%۳۴/۴	%۸/۳	%۷/۲	۱۵ استفاده از منابع مرجع مانند فرهنگ لغت برای تقویت خواندن.

طبق جدول ۳، در میان مجموع راهبردهای مطرح‌شده در تحقیق، بالاترین میانگین نمره متعلق به راهبرد خط‌کشیدن (زیر یا دور) اطلاعات مهم در متن (۴/۲۰) است. به عبارت روشن‌تر، دانشجویان شرکت‌کننده در این تحقیق این راهبرد را به خوبی می‌شناسند و اغلب از آن استفاده می‌کنند. پایین‌ترین میانگین نمره نیز به راهبرد داشتن هدفی در ذهن هنگام خواندن (۳/۱۰) اختصاص داشت که به این معناست که دانشجویان شرکت‌کننده در این تحقیق، از این راهبرد اطلاعات چندانی ندارند و به کمترین میزان از آن استفاده می‌کنند.

در ادامه این مطالعه، برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون آنووا (تحلیل واریانس) یک‌راهه استفاده شد. جدول‌های نتایج مربوط به آزمون هر یک از فرضیه‌ها و نتایج آن در ادامه این قسمت ارائه

شده است. ابتدا فرضیه نخست پژوهش برای یادآوری مطرح می‌شود و سپس جدول آمار توصیفی برای مقایسه میزان آگاهی از راهبردهای خواندن (راهبردهای فراشناختی خواندن) بین دانشجومعلمان زن و مرد (جدول ۴) و در ادامه، آمار مربوط به آزمون آنووا برای بررسی معناداری تفاوت بین دانشجومعلمان زن و مرد از نظر آگاهی از راهبردهای خواندن (جدول ۵) ارائه می‌شود.

### فرضیه اول: میان میزان آگاهی از راهبردهای خواندن (راهبردهای فراشناختی) دانشجومعلمان زن و مرد تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۴. نتیجه آمار توصیفی برای مقایسه میزان آگاهی از راهبردهای خواندن بین دانشجو معلمان زن و مرد

متغیر	آگاهی از راهبردهای خواندن	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد	۹۵٪ بازه اطمینان		کمینه	بیشینه
						حد بالا	حد پایین		
جنسیت	مرد	۹۰	۳/۳۴	۰/۵۳۷	۰/۰۵۶	۳/۴۵	۳/۲۳	۴/۷۳	۱
	زن	۹۰	۴/۰۵	۰/۶۹۲	۰/۰۷۲	۴/۲۰	۳/۹۱	۵	۱
کل		۱۸۰	۳/۷۰	۰/۷۱۳	۰/۰۵۳	۳/۸۰	۳/۵۹	۵	۱

طبق جدول ۴، میانگین آگاهی از راهبردهای خواندن بین دانشجومعلمان مرد و زن با یکدیگر تفاوت دارد. در جدول ۵ معناداری این تفاوت بررسی شده است.

جدول ۵. جدول آنووا برای بررسی معناداری تفاوت بین دانشجو معلمان زن و مرد از نظر آگاهی از راهبردهای خواندن

آگاهی از راهبردهای خواندن	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	توزیع فیشر (F)	سطح معناداری
بین گروهها	۲۲/۷۵۶	۱	۲۲/۷۵۶	۵۹/۲۳۰	۰/۰۰۱
داخل گروهها	۶۸/۳۸۶	۱۷۸	۰/۳۸۴		
کل	۹۱/۱۴۱	۱۷۹			

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۵ و با توجه به اینکه سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است، نتیجه می‌گیریم که بین دانشجومعلمان مرد و زن از نظر آگاهی از راهبردهای خواندن (راهبردهای فراشناختی) تفاوت معناداری وجود دارد. به این ترتیب، فرضیه صفر نخست این پژوهش رد می‌شود.

**فرضیه دوم:** میان میزان آگاهی از راهبردهای خواندن دانشجومعلم‌ان سال اول تحصیل و سال آخر تحصیل تفاوت معناداری وجود ندارد.

در ادامه، ابتدا آمار توصیفی میزان آگاهی از راهبردهای خواندن بین معلمان سال اول تحصیل و سال آخر تحصیل مطرح می‌شود. سپس با آزمون آنووا، معناداری تفاوت احتمالی میزان آگاهی آن‌ها از راهبردهای خواندن با هم مقایسه می‌شود تا مشخص شود که آیا از این منظر تفاوت معناداری بین آن‌ها وجود دارد یا خیر. نتایج در جدول‌های ۶ و ۷ ارائه شده‌اند.

**جدول ۶:** نتایج آمار توصیفی برای مقایسه میزان آگاهی از راهبردهای خواندن بین دانشجومعلم‌ان سال اول و سال آخر تحصیل

کمیته	بیشینه	۹۵٪ بازه اطمینان		میانگین خطای استاندارد	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	آگاهی از راهبردهای خواندن	متغیر
		حد بالا	حد پایین						
۱	۵	۳/۶۴	۳/۹۳	۰/۰۷۳	۰/۷۰۳	۳/۷۹	۹۱	بین گروه‌ها	سال تحصیلی
۱	۵	۳/۴۵	۳/۷۶	۰/۰۷۵	۰/۷۱۶	۳/۶۰	۸۹	داخل گروه‌ها	
۱	۵	۳/۵۹	۳/۸۰	۰/۰۵۳	۰/۷۱۳	۳/۷۰	۱۸۰	کل	

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۶، میان میانگین میزان آگاهی از راهبردهای خواندن بین دانشجومعلم‌ان سال اولی و سال آخری با یکدیگر تفاوت وجود دارد. برای بررسی معناداری این تفاوت، نتیجه آزمون آنووا در جدول ۷ ارائه شده است.

**جدول ۷:** جدول آنووا برای بررسی معناداری تفاوت بین دانشجومعلم‌ان سال اول و آخر تحصیل از لحاظ آگاهی از راهبردهای خواندن

سطح معناداری	توزیع فیشر (F)	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	آگاهی از راهبردهای خواندن
۰/۰۸۶	۲/۹۹۰	۱/۵۰۶	۱	۱/۵۰۶	بین گروه‌ها
		۰/۵۰۴	۱۷۸	۸۹/۶۳۶	داخل گروه‌ها
			۱۷۹	۹۱/۱۴۱	کل

بر اساس جدول ۷، با توجه به اینکه سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ است، نتیجه می‌گیریم که بین دانشجومعلم‌ان سال اول تحصیل با سال آخری‌ها از نظر میزان آگاهی از راهبردهای خواندن (راهبردهای فراشناختی) تفاوت معناداری وجود ندارد. به این ترتیب، فرضیه صفر دوم این پژوهش تأیید می‌شود.

**فرضیه سوم:** میان میزان آگاهی از راهبردهای سه گانه خواندن (خواندن سراسری، حل مسئله و پشتیبان به تفکیک) دانشجومعلمان سال اول و سال آخر تحصیل تفاوت معناداری وجود ندارد.

در ادامه، ابتدا آمار توصیفی میزان آگاهی از راهبردهای سه گانه خواندن (به تفکیک)، بین دانشجویان مدنظر مطرح می شود. سپس با آزمون آنووا معناداری تفاوت احتمالی میزان آگاهی از راهبردهای سه گانه خواندن دانشجومعلمان سال اول و سال آخر تحصیل با هم مقایسه می شود تا مشخص شود که آیا از این منظر تفاوت معناداری بین آن ها وجود دارد یا خیر. نتایج در جدول های ۸ و ۹ ارائه شده اند.

**جدول ۸.** نتایج آمار توصیفی برای مقایسه میزان آگاهی از راهبردهای سه گانه خواندن بین دانشجومعلمان سال اول و سال آخر تحصیل

متغیر	سال تحصیل	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد	۹۵٪ بازه اطمینان		پیشینه	کمینه
					حد بالا	حد پایین		
راهبرد خواندن سراسری	سال آخری	۳/۱۳	۰/۶۶۷	۰/۰۷	۳/۲۷	۲/۹۹	۱	۴
	سال اولی	۳/۸۱	۰/۸۵۵	۰/۰۹	۳/۹۹	۳/۶۳	۱	۵
کل		۳/۴۷	۰/۸۳۸	۰/۰۶	۳/۵۹	۳/۳۵	۱	۵
راهبرد حل مسئله	سال آخری	۳/۵۰	۰/۷۲۲	۰/۰۷	۳/۶۵	۳/۳۵	۱	۵
	سال اولی	۴/۰۶	۰/۷۸۴	۰/۰۸	۴/۲۲	۳/۹۰	۱	۵
کل		۳/۷۸	۰/۸۰۲	۰/۰۵	۳/۹۰	۳/۶۶	۱	۵
راهبرد خواندن پشتیبان	سال آخری	۳/۴۰	۰/۷۳۱	۰/۰۷	۵/۵۵	۳/۲۴	۱	۵
	سال اولی	۴/۲۹	۰/۷۲۷	۰/۰۷	۴/۴۴	۴/۱۳	۱	۵
کل		۳/۸۴	۰/۸۵۳	۰/۰۶	۳/۹۷	۳/۷۲	۱	۵

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۸، بین میانگین آگاهی از راهبردهای سه گانه خواندن بین دانشجومعلمان سال اولی و سال آخری با یکدیگر تفاوت وجود دارد (۳/۸۱) در مقابل ۳/۱۳ میانگین آگاهی از راهبرد خواندن سراسری، ۴/۰۶ در مقابل ۳/۵۰ میانگین آگاهی از راهبرد حل مسئله و ۴/۲۹ در مقابل ۳/۴۰ میانگین آگاهی از خواندن پشتیبان به ترتیب سال اولی ها در مقابل سال آخری ها). در جدول ۹ معناداری این تفاوت ها بررسی شده است.

**جدول ۹.** نتیجه آزمون آنووا برای بررسی معناداری تفاوت بین دانشجو معلمان سال اولی و سال آخری از لحاظ آگاهی از راهبردهای سه گانه خواندن (به تفکیک)

سطح معناداری	توزیع فیشر (F)	میانگین مربعات	df	مجموع مربعات	متغیر	
۰/۰۰۰۱	۳۵/۸۴۲	۲۱/۰۸۱	۱	۲۱/۰۸۱	بین گروه‌ها	راهبردهای خواندن سراسری
		۰/۵۸۸	۱۷۸	۱۰۴/۶۹۲	داخل گروه‌ها	
			۱۷۹	۱۲۵/۷۷۲	کل	
۰/۰۰۰۱	۲۴/۸۲۰	۱۴/۱۱۲	۱	۱۴/۱۱۲	بین گروه‌ها	راهبردهای حل مسئله
		۰/۵۶۹	۱۷۸	۱۰۱/۲۰۴	داخل گروه‌ها	
			۱۷۹	۱۱۵/۳۱۶	کل	
۰/۰۰۰۱	۶۶/۸۳۶	۳۵/۵۵۶	۱	۳۵/۵۵۶	بین گروه‌ها	راهبردهای خواندن پشتیبان
		۰/۵۳۲	۱۷۸	۹۴/۶۹۲	داخل گروه‌ها	
			۱۷۹	۱۳۰/۲۴۸	کل	

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۹، با توجه به اینکه سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است، نتیجه می‌گیریم که بین میزان آگاهی از راهبردهای سه‌گانه خواندن در میان دانشجو معلمان سال اول و سال آخر تحصیل، تفاوت معناداری وجود دارد و در این میان، سال اولی‌ها بر سال آخری‌ها از این منظر برتری دارند. به این ترتیب، فرضیه صفر سوم این پژوهش رد می‌شود.

### فرضیه چهارم: میان میزان استفاده از راهبردهای سه‌گانه خواندن دانشجو معلمان سال اول و سال آخر تحصیل تفاوت معناداری وجود ندارد.

برای بررسی این فرضیه، با توجه به اینکه گزینه پنجم پاسخ به هر سؤال (من این راهبرد را به‌خوبی می‌شناسم و اغلب هنگام مطالعه از آن استفاده می‌کنم)، نشان‌دهنده میزان استفاده از راهبردهای خواندن دانشجو معلمان است، به همین دلیل آمار توصیفی مربوط به انتخاب گزینه پنجم پاسخ دانشجو معلمان سال اولی و سال آخری به هر سؤال در جدول ۱۰ مطرح می‌شود. سپس با آزمون آنووا معناداری تفاوت احتمالی میزان استفاده آن‌ها از راهبردهای یادشده با هم مقایسه می‌شود تا مشخص شود که آیا از این منظر تفاوت معناداری بین آن‌ها وجود دارد یا خیر. نتایج در جدول ۱۰ ارائه شده است.

**جدول ۱۰.** نتایج آمار توصیفی برای مقایسه میزان استفاده از راهبردهای سه‌گانه خواندن بین دانشجومعلمیان سال اولی و

سال آخری

متغیر	سال تحصیل	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد	۹۵٪ بازه اطمینان		بیشینه	کمینه
					حد بالا	حد پایین		
راهبرد خواندن سراسری	سال اول	۳/۶۷	۰/۸۱۵	۰/۰۸	۳/۸۴	۳/۵۰	۱	۵
	سال آخر	۳/۲۷	۰/۸۱۸	۰/۰۸	۳/۴۴	۳/۱۰	۱	۵
کل		۳/۴۷	۰/۸۳۸	۰/۰۶	۳/۵۹	۳/۳۵	۱	۵
راهبرد حل مسئله	سال اول	۳/۷۸	۰/۷۷۹	۰/۰۸	۳/۹۵	۳/۶۲	۱	۵
	سال آخر	۳/۷۷	۰/۸۳۰	۰/۰۸	۳/۹۵	۳/۶۰	۱	۵
کل		۳/۷۸	۰/۸۰۲	۰/۰۵	۳/۹۰	۳/۶۶	۱	۵
راهبرد خواندن پشتیبان	سال اول	۳/۹۱	۰/۸۷۱	۰/۰۹	۴/۱۰	۳/۷۳	۱	۵
	سال آخر	۳/۷۷	۰/۸۳۲	۰/۰۸	۳/۹۴	۳/۵۹	۱	۵
کل		۳/۸۴	۰/۸۵۲	۰/۰۶	۳/۹۷	۳/۷۲	۱	۵

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۱۱، میانگین استفاده از هر سه راهبرد خواندن بین دانشجومعلمیان سال اول و سال آخر با یکدیگر تفاوت دارد. دانشجومعلمیان سال اول از هر سه راهبرد بیشتر از سال آخری‌ها استفاده می‌کنند. برای بررسی معناداری این تفاوت‌ها باید به نتیجه آزمون استنباطی آن‌ها در جدول ۱۲ توجه کرد.

**جدول ۱۱.** نتایج آزمون آن‌وا برای بررسی معناداری تفاوت بین دانشجومعلمیان سال اول و سال آخر تحصیل از لحاظ

استفاده از راهبردهای سه‌گانه خواندن

متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	توزیع فیشر (F)	سطح معناداری
راهبردهای خواندن سراسری	بین گروه‌ها	۱	۶/۹۸۲	۱۰/۴۶۲	۰/۰۰۱
	داخل گروه‌ها	۱۷۸	۰/۶۶۷		
کل	۱۲۵/۷۷۲	۱۷۹			

جدول ۱۱. (ادامه)

متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	توزیع فیشر (F)	سطح معناداری
بین گروه‌ها	۰/۰۰۴	۱	۰/۰۰۴	۰/۰۰۶	۰/۹۳۹
داخل گروه‌ها	۱۱۵/۳۱۳	۱۷۸	۰/۶۴۸		
کل	۱۱۵/۳۱۶	۱۷۹			
بین گروه‌ها	۰/۹۵۴	۱	۰/۹۵۴	۱/۳۱۴	۰/۲۵۳
داخل گروه‌ها	۱۲۹/۲۹۴	۱۷۸	۰/۷۲۶		
کل	۱۳۰/۲۴۸	۱۷۹			

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۱۲، با توجه به اینکه سطح معناداری دو راهبرد حل مسئله و خواندن پشتیبان بیشتر از ۰/۰۵ است، نتیجه می‌گیریم که بین میزان استفاده از این راهبردهای خواندن توسط دانشجومعلم‌ان سال اول و سال آخر تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما درباره راهبرد خواندن سراسری، از آنجایی که سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است، نتیجه می‌گیریم که بین میزان استفاده از این راهبرد خواندن توسط دانشجومعلم‌ان سال اول و سال آخر تحصیل تفاوت معناداری وجود دارد و سال‌اولی‌ها به طرز معناداری بیشتر از این راهبرد بهره می‌گیرند (میانگین ۳,۶۷ در مقابل ۳,۲۷، به جدول ۱۰ در این باره نگاه کنید). به این ترتیب، بخشی از فرضیه صفر چهارم این پژوهش در ارتباط با راهبردهای «حل مسئله» و «خواندن پشتیبان» تأیید شده و بخش دیگر این فرضیه درباره «راهبردهای خواندن سراسری» رد می‌شود.

### ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف اصلی مطالعه حاضر، بررسی آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن در میان دانشجومعلم‌ان رشته آموزش ابتدایی در شهر رشت با انجام پژوهشی کمی بوده است. یافته‌های مطالعه حاضر از این قرار است:

در میزان آگاهی از راهبردهای خواندن بین دانشجومعلم‌ان مرد و زن تفاوت معناداری وجود داشت.

۱. دانشجومعلم‌ان سال اول تحصیل از راهبردهای خواندن (به صورت کلی) آگاهی بیشتری داشتند تا معلم‌ان سال آخری؛ هرچند این تفاوت از نظر آماری معنادار نبود؛

۲. میانگین آگاهی دانشجومعلم‌ان سال اولی و سال آخری در زمینه راهبردهای سه‌گانه خواندن (خواندن سراسری، حل مسئله، و خواندن پشتیبان به تفکیک) با یکدیگر تفاوت معناداری داشت و از این منظر، سال اولی‌ها بر سال آخری‌ها برتری داشتند. بیشترین آگاهی مربوط به راهبرد پشتیبان بود و کمترین آگاهی مربوط به راهبرد خواندن سراسری بود؛

۳. بین میزان استفاده از دو راهبرد حل مسئله و خواندن پشتیبان توسط دانشجو معلم‌ان سال اولی و سال آخری تفاوت معناداری وجود نداشت؛ اما از لحاظ استفاده از راهبرد خواندن سراسری، تفاوت معناداری بین دو گروه دانشجومعلم‌ان یادشده وجود داشت.

نخستین یافته این پژوهش، حاکی از اینکه تفاوت معناداری در میزان آگاهی از راهبردهای خواندن (راهبردهای فراشناختی) بین دانشجومعلم‌ان مرد و زن وجود دارد، می‌تواند از این منظر تبیین شود که اگرچه فراشناخت مهارتی عمومی و وابسته به آموزش است و نه جنسیت، زنان معمولاً در زمینه‌های مرتبط با آموزش و یادگیری تمایل بیشتری به دقت و تفکر درباره فرایندهای شناختی خود دارند. این ویژگی ممکن است موجب شود که آن‌ها آگاهی بیشتری از راهبردهای خواندن داشته باشند و توانایی تحلیل و تنظیم بهتر فرایندهای یادگیری خود را به نمایش بگذارند. به علاوه، این موضوع که زنان به شیوه‌های مختلفی سعی در بهبود عملکرد خود در زمینه‌های شناختی دارند، می‌تواند ناشی از تفاوت‌های اجتماعی، فرهنگی و حتی تربیتی باشد که زنان را تشویق می‌کند بیشتر به بازخوردهای درونی و تجزیه و تحلیل رفتارهای شناختی خود بپردازند. همچنین ممکن است زنان در تعاملات آموزشی و پژوهشی، به‌ویژه در زمینه‌های تحصیلی، اعتماد بیشتری به توانایی‌های خود داشته باشند و به همین دلیل، توجه بیشتری به راهبردهای خواندن و یادگیری نشان دهند. بنابراین، این تفاوت می‌تواند منعطف به عوامل جنسیتی، فرهنگی و روان‌شناختی باشد که بر میزان آگاهی فراشناختی زنان تأثیرگذار است. این یافته را می‌توان از این منظر نیز تبیین کرد که در محیط‌های آموزشی، زنان ممکن است به دلیل احساس مسئولیت بیشتر، تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای مؤثر خواندن و یادگیری داشته باشند. همچنین، ارتباطات درون‌گروهی، که در کلاس‌ها یا گروه‌های آموزشی بین زنان برقرار می‌شود، می‌تواند به تبادل تجربیات و آموخته‌ها منجر شود که در نتیجه به تقویت آگاهی فراشناختی و استفاده از راهبردهای خواندن در میان آن‌ها کمک کند.

هاید<sup>۲۳</sup> (۲۰۰۵) در چهارچوب «فرضیه تشابه جنسیتی»<sup>۲۴</sup> بیان می‌کند که در بسیاری از حوزه‌های شناختی، از جمله یادگیری و فراشناخت، تفاوت‌های جنسیتی به کمترین میزان هستند و اغلب از عوامل فرهنگی و اجتماعی نشئت می‌گیرند. بر این اساس، تفاوت معنادار بین مردان و زنان در آگاهی از راهبردهای خواندن ممکن است بازتابی از این الگوی کلی باشد که در آن، عوامل فرهنگی، اجتماعی، و روان‌شناختی ناشی از تفاوت‌های جنسیتی و نه صرفاً تفاوت جنسیتی تأثیر تعیین‌کننده‌ای در توانایی‌های شناختی دارد. به عبارت دیگر، این تفاوت می‌تواند به تعامل پیچیده‌ای از عوامل فردی، اجتماعی، فرهنگی و آموزشی برگردد که به‌طور جمعی باعث می‌شود زنان آگاهی بیشتری از راهبردهای خواندن داشته باشند. این یافته با یافته‌های مطالعات شجاعی و جعفری (۱۳۹۷) همسو و هم‌راستا نیست. آن‌ها در مطالعه خود، به این نتیجه رسیدند که بین میانگین نمرات معلمان زن و مرد از نظر متغیر راهبردهای فراشناختی تفاوت معناداری وجود ندارد. این اختلاف نتایج ممکن است به تفاوت‌های روش‌شناختی در انجام تحقیقات مربوط باشد. برای مثال، ممکن است در مطالعه شجاعی و جعفری، نمونه‌های بررسی شده تفاوت‌های زیادی در زمینه‌های اجتماعی یا فرهنگی نداشته‌اند یا متغیرهای دیگری مانند تجربه تدریس یا سطح تحصیلات معلمان می‌توانند تأثیرگذار بوده باشند. همچنین، تفاوت در ابزارهای سنجش و ارزیابی راهبردهای فراشناختی نیز می‌تواند عاملی برای تفاوت در نتایج دو مطالعه باشد. همچنین، با توجه به تفاوت در گروه‌های نمونه‌ای که در هر دو مطالعه بررسی شده است، ممکن است ویژگی‌های خاص هر گروه (مانند سن، سابقه تدریس، سطح تحصیلات، یا نوع دوره‌های آموزشی) موجب شده باشد که نتایج متناقضی حاصل شود. این موارد باید به‌دقت بررسی شوند تا دلایل این تفاوت‌ها روشن شود و بتوان تبیین دقیق‌تری از علل این تفاوت‌ها به دست آورد. به‌هرحال، این اختلافات نشان می‌دهد که نتایج تحقیقات در زمینه دانش فراشناختی از راهبردهای خواندن، تحت تأثیر عوامل مختلف و پیچیده‌ای قرار دارند که باید در تحلیل‌ها و تفسیرهای آینده مدنظر قرار گیرند.

یافته دیگر این مطالعه آن بود که میانگین نمره آگاهی از راهبردهای خواندن (راهبردهای فراشناختی) بین دانشجویان سال اول تحصیل و سال آخر تحصیل با یکدیگر تفاوت معناداری ندارد (سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵ است). با توجه به میانگین نمره در زمینه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن دانشجویان معلمان سال اولی (۳/۷۹) و سال آخری (۳/۶۰)، می‌توان گفت معلمان سال اول تحصیل

آگاهی فراشناختی بیشتری از راهبردهای خواندن دارند تا معلمان سال آخری؛ هرچند این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست. این یافته برخلاف انتظاری است که بر اساس بسیاری از نظریه‌های رشد شناختی و یادگیری مطرح شده است. با این حال، این نتیجه را می‌توان از چندین زاویه تبیین کرد. یکی از دلایل اصلی چنین یافته‌ای می‌تواند فقدان آموزش نظام‌مند راهبردهای فراشناختی در برنامه درسی باشد. اگر دانشجویان در طول سال‌های تحصیل خود به‌طور رسمی و مستقیم آموزش راهبردهای فراشناختی را دریافت نکرده باشند، انتظار نمی‌رود که درک و استفاده از این راهبردها به‌طور معناداری تغییر کند. مطالعات قبلی (مثلاً پینتریچ<sup>۲۵</sup>، ۲۰۰۲) نشان داده‌اند که رشد آگاهی فراشناختی نیازمند آموزش مستقیم و تجربیات عملی مستمر است. در صورتی که دانشجویان این نوع آموزش را در طول دوره تحصیل خود دریافت نکرده باشند، تفاوتی میان سال اولی‌ها و سال آخری‌ها مشاهده نخواهد شد. همچنین، اگر دانشجویان صرفاً بر مطالعه سنتی و حفظ محور متکی باشند و روش‌های مؤثر خواندن و یادگیری را به‌صورت خودجوش کشف نکنند، میزان آگاهی فراشناختی آن‌ها ممکن است تغییر نکند. افزون‌بر آن، برخی از پژوهش‌ها پیشنهاد کرده‌اند که فراشناخت در سال‌های اولیه آموزش دانشگاهی به یک سطح پایدار می‌رسد و پس از آن تغییر چشمگیری نمی‌کند؛ مگر اینکه تجربه‌های آموزشی خاصی موجب توسعه بیشتر آن شوند. مطالعه وینمان و همکاران (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که دانش فراشناختی در اوایل تحصیلات دانشگاهی به سطحی نسبتاً ثابت می‌رسد؛ مگر اینکه دانشجویان به‌طور خاص در معرض فعالیت‌های تأملی و یادگیری خودتنظیمی قرار بگیرند. بنابراین، اگر دانشجویان در سال‌های نخست دانشگاه با مفاهیم پایه‌ای فراشناخت آشنا شده باشند، ممکن است در سال‌های بعدی به دلیل توقف توسعه مهارت‌های فراشناختی، تغییری در این زمینه مشاهده نشود. همچنین، اگر محیط آموزشی دانشجویان چالش‌برانگیز نباشد و آن‌ها نیازی به توسعه راهبردهای پیشرفته خواندن و درک متن نداشته باشند، ممکن است تغییر معناداری در سطح آگاهی فراشناختی رخ ندهد. برای مثال، مطالعات بوکارتس و گرنو<sup>۲۶</sup> (۲۰۰۵) نشان می‌دهند که دانشجویان زمانی به بهبود مهارت‌های فراشناختی می‌پردازند که محیط یادگیری‌شان مستلزم تفکر سطح بالا و پردازش عمیق باشد. اگر در طول تحصیلات، روش‌های ارزیابی و تدریس تغییر چندانی نکند (مثلاً همچنان حفظ محوری غالب باشد)، دانشجویان نیازی به استفاده یا توسعه راهبردهای پیشرفته خواندن حس نخواهند کرد. این یافته مطالعه حاضر

را می‌توان از زاویه دیگری نیز تبیین کرد. می‌توان گفت افزایش آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن، بیشتر وابسته به تفاوت‌های فردی است تا میزان سال‌های تحصیل. مطالعه زیم‌من<sup>۲۷</sup> (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که بعضی از دانشجویان به صورت خودجوش و مستقل مهارت‌های فراشناختی خود را تقویت می‌کنند؛ در حالی که بعضی دیگر، صرف‌نظر از طول مدت تحصیل، این مهارت‌ها را در سطح پایینی نگه می‌دارند. این مسئله نشان می‌دهد که رشد آگاهی فراشناختی الزاماً تابع زمان یا مقطع تحصیلی نیست؛ بلکه به عوامل فردی نظیر انگیزه یادگیری، خودنظارتی و تعامل با محتوای درسی نیز بستگی دارد. تأثیر برنامه‌های درسی یکنواخت و تغییر نکردن سبک تدریس هم در کسب چنین نتیجه‌ای در پژوهش حاضر بی‌تأثیر نیست. اگر برنامه درسی در سال‌های اول و آخر تحصیل از نظر ماهیت، روش‌های تدریس و ارزیابی تفاوت معناداری نداشته باشد، آگاهی فراشناختی دانشجویان نیز احتمالاً در سطح ثابتی باقی خواهد ماند. در بسیاری از دانشگاه‌ها، روش‌های تدریس همچنان سنتی و مبتنی بر انتقال اطلاعات بدون تمرکز بر مهارت‌های شناختی سطح بالاست. مطالعه پرس‌لی<sup>۲۸</sup> و آفلرباخ<sup>۲۹</sup> (۱۹۹۵) نشان داد دانشجویانی که به‌طور فعال در محیط‌های آموزشی تعاملی و انتقادی قرار می‌گیرند، رشد بیشتری در مهارت‌های فراشناختی دارند. بنابراین، اگر چنین رویکردهایی در سیستم آموزشی وجود نداشته باشد، رشد فراشناختی متوقف خواهد شد. در مجموع، نبود تفاوت معنادار در سطح آگاهی فراشناختی بین دانشجویان سال اول و سال آخر ممکن است ناشی از عوامل زیر باشد:

۱. ارائه ندادن آموزش رسمی راهبردهای فراشناختی در برنامه‌های درسی؛
۲. تثبیت زود هنگام مهارت‌های فراشناختی در سال‌های ابتدایی تحصیل؛
۳. بی‌نیازی یا فشار محیطی برای توسعه راهبردهای جدید خواندن؛
۴. نقش تفاوت‌های فردی در میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی؛
۵. یکنواختی سیستم آموزشی و تغییر نکردن سبک تدریس

این نتایج با یافته‌های مطالعات شیخ و همکاران (۲۰۱۹)، دلپانی و چایونو (۲۰۲۰)، قاسمی (۱۳۹۳)، نجفی (۱۳۹۴)، و حضرتی (۱۳۹۷) همسو نیست. تحقیقات آن‌ها نشان داده است که دانشجویان سال آخر معمولاً تجربه‌های آموزشی بیشتری دارند و احتمالاً مهارت‌های خودنظارتی و خودتنظیمی بهتری در یادگیری کسب کرده‌اند. در مقابل، دانشجویان سال اول هنوز در حال تطبیق با محیط دانشگاهی هستند و احتمالاً مهارت‌های فراشناختی آن‌ها به اندازه دانشجویان سال

آخر توسعه نیافته است. بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانشجویان با گذر زمان و افزایش تجربه تحصیلی، مهارت‌های فراشناختی بیشتری کسب می‌کنند؛ اما برخی مطالعات نیز بیان کرده‌اند که کیفیت آموزش، محیط یادگیری و سبک تدریس بر رشد فراشناختی تأثیر می‌گذارد و ممکن است این تفاوت همیشه معنادار نباشد.

یافته سوم این مطالعه حاکی از آن بود که میانگین آگاهی دانشجومعلم‌ان سال اولی و سال آخری از راهبردهای سه‌گانه خواندن (خواندن سراسری، حل مسئله، و خواندن پشتیبان به تفکیک) با یکدیگر تفاوت معناداری دارد. سطح معناداری هر سه راهبرد، کمتر از  $0/05$  است که این امر به معنای وجود تفاوت‌های معنادار در میزان آگاهی دانشجومعلم‌ان از این راهبردهاست. با توجه به میانگین نمره در جدول ۸، می‌توان گفت میانگین نمره دانشجومعلم‌ان در آگاهی فراشناختی از راهبرد «خواندن پشتیبان» بیشتر از دو راهبرد دیگر (۳/۸۴) و میانگین نمره آن‌ها در آگاهی فراشناختی از راهبرد «خواندن سراسری» کمتر از دو راهبرد دیگر بوده است (۳/۴۷). این تفاوت‌ها ناشی از ویژگی‌های خاص هر یک از این راهبردها و چگونگی درک و کاربرد آن‌ها در فرایند یادگیری و خواندن است. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، راهبرد خواندن پشتیبان شامل راهبردهای فراشناختی است که برای تقویت درک مطلب و جبران کمبودهای اطلاعاتی به کار می‌روند که از جمله آن‌ها می‌توان به یادداشت‌برداری، خلاصه‌نویسی، استفاده از نقشه‌های ذهنی، یا جست‌وجو در منابع تکمیلی اشاره کرد. دانشجومعلم‌ان معمولاً از این نوع راهبردها برای بازنگری و تکمیل اطلاعاتی، که در حین خواندن به‌طور کامل درک نکرده‌اند، استفاده می‌کنند. به دلیل اینکه این راهبردها مستقیماً به فرایند فهم و تقویت حافظه در فرایند مطالعه مرتبط‌اند، می‌توان انتظار داشت که دانشجومعلم‌ان درباره آن‌ها آگاهی بیشتری پیدا کنند. از آنجاکه این راهبرد به‌طور خاص به تقویت و تثبیت درک متن می‌پردازد، احتمالاً دائماً در فرایند تدریس و مطالعه به کار گرفته می‌شود و به همین دلیل، میانگین نمرات در این بخش بالاتر از دو راهبرد دیگر است.

راهبرد حل مسئله، که به‌طور خاص به شیوه‌های حل مسائل پیچیده و چالش‌برانگیز در حین مطالعه و یادگیری مربوط می‌شود، شامل راهبردهایی است که فرد برای مقابله با مشکلات ذهنی و ابهاماتی به کار می‌برد که در هنگام خواندن ممکن است به وجود آید. ممکن است دانشجومعلم‌ان، به‌ویژه در مراحل ابتدایی

یادگیری، در استفاده از این راهبرد احساس دشواری کنند. دلیل این امر به تجربه کمتر در مدیریت مسائل پیچیده یا به نیاز به تمرین و تجربه بیشتر در استفاده از این راهبردها برگردد؛ در نتیجه آگاهی دانشجومعلم از این راهبرد به اندازه دیگر راهبردها برجسته نشده است و میانگین نمرات در این بخش از راهبردهای فراشناختی، به نسبت سایر راهبردها پایین تر است. خواندن سراسری شیوه‌ای عمومی و سطحی است که برای درک کلی متن (نظیر مطالعه سریع جهت استخراج اطلاعات پایه‌ای) به کار می‌رود و تمرکز چندانی بر جزئیات ندارد. این راهبرد، در مقایسه با راهبردهای پشتیبان یا حل مسئله، می‌تواند به عنوان روشی مقدماتی و کم‌فشار برای آشنایی دانشجومعلم با محتوای جدید استفاده شود؛ اما تمرکز آن فقط بر سطح اولیه و عمومی درک متن است و به درک عمیق مطالب نمی‌انگازد. به همین دلیل، ممکن است دانشجومعلم به این راهبرد کمتر توجه کنند و آگاهی کمتری از آن داشته باشند. این امر ممکن است به‌ویژه زمانی مشهود باشد که دانشجومعلم به درک عمیق تری از مطالب نیاز دارند و خواندن سراسری نتواند در تأمین این نیاز به‌طور مؤثر عمل کند.

آخرین یافته پژوهش حاضر این بود که هر چند میانگین استفاده از راهبردهای فراشناختی خواندن توسط دانشجومعلم سال اولی بیشتر از سال آخری‌ها بود، تفاوت معناداری بین میزان استفاده از دو راهبرد حل مسئله و خواندن پشتیبان توسط دانشجومعلم سال اولی و سال آخری وجود نداشت؛ اما درباره راهبرد خواندن سراسری، تفاوت معناداری بین میزان استفاده دو گروه یادشده از این راهبرد وجود داشت. این نتیجه از چند زاویه تبیین شدنی است:

۱. انگیزش و نگرش به خواندن در سال‌های آغازین: پژوهش‌های بیکر و براون<sup>۳۰</sup> (۱۹۸۴) و شیوری و مختاری (۲۰۰۱) نشان داده‌اند که استفاده از راهبردهای خواندن با انگیزش و علاقه به مطالعه ارتباط نزدیکی دارد. سال اولی‌ها به دلیل تازگی محیط دانشگاه و تمایل به موفقیت تحصیلی، معمولاً از راهبردهای بیشتری استفاده می‌کنند تا از درک و یادگیری خود مطمئن شوند؛
۲. وابستگی بیشتر سال اولی‌ها به راهبردهای آشکار: همان‌طور که پاریس<sup>۳۱</sup> و همکاران (۱۹۹۱) مطرح می‌کنند، دانشجویان مبتدی بیشتر از راهبردهای آشکار و قابل مشاهده (مانند بازخوانی متن یا خط‌کشی زیر مطالب مهم) استفاده می‌کنند؛ زیرا هنوز به سطح بالایی از خودکارشدگی در خواندن نرسیده‌اند. بنابراین استفاده بیشتر سال اولی‌ها از راهبردهای پشتیبان و حل

مسئله منطقی است؛ هرچند از این منظر تفاوت معناداری با سال‌های آخری‌ها ندارند؛

۳. کاهش تدریجی استفاده از برخی راهبردها در سال‌های پایانی: پژوهش هونگ‌نام و لیول<sup>۳۳</sup> (۲۰۱۱) و همچنین زارع و عثمان<sup>۳۳</sup> (۲۰۱۳) نشان می‌دهد که دانشجویان پیشرفته‌تر اغلب راهبردهای خواندن را به صورت ضمنی و درونی شده به کار می‌گیرند و دیگر نیازی به استفاده مکرر از راهبردهای آشکار (مانند خط‌کشیدن یا بازخوانی مداوم) احساس نمی‌کنند. بنابراین، ممکن است سال‌های آخری‌ها واقعاً راهبردها را کمتر گزارش کرده باشند، نه اینکه کمتر از آن‌ها بهره بگیرند.

۴. اینکه تفاوت معنادار فقط در راهبردهای سراسری مشاهده شده و میانگین استفاده سال‌اولی‌ها از این راهبرد بیشتر از سال‌های آخری‌هاست، می‌تواند به این دلیل باشد که سال‌اولی‌ها برای کاهش اضطراب ناشی از خواندن متون دانشگاهی، بیشتر به راهبردهایی مانند نگاه اجمالی به متن و پیش‌بینی موضوع متوسل می‌شوند (مختاری و رای‌کرد، ۲۰۰۲)؛ اما سال‌های آخری‌ها، به دلیل تجربه بیشتر، ممکن است بدون نیاز به این مرورهای مقدماتی، سراغ خواندن مستقیم متن بروند.

استفاده بیشتر سال‌اولی‌ها از راهبردهای گوناگون، به‌ویژه راهبردهای سراسری، نشانه‌ای از مرحله انتقال آن‌ها به دنیای متون علمی دانشگاهی است؛ در حالی که سال‌های آخری‌ها با افزایش خودکارشدگی فرایند خواندن و اتکا به دانش تخصصی خود، کمتر به این راهبردها به صورت آشکار نیاز دارند.

این نتایج با یافته‌های مطالعات اسدی (۱۳۹۱) و دینچر و چیلک (۲۰۲۲) همسو و هم‌راستا است. دانشجومعلمان در مراحل ابتدایی تحصیل، بیشتر از راهبردهای شناختی برای تدریس استفاده می‌کنند؛ چراکه این راهبردها برای آن‌ها ملموس‌تر و مفهوم‌تر هستند. اسدی (۱۳۹۱) نشان داد دانشجومعلمان در مراحل بالاتر تحصیل، با افزایش تجربه و آگاهی، از راهبردهای فراشناختی استفاده بیشتری می‌کنند و به تدریج، یادگیری خود و دانش‌آموزانشان را بهبود می‌بخشند. این تفاوت‌ها معمولاً ناشی از تجربه، آموزش‌های تخصصی و مراحل رشد حرفه‌ای معلمان است. معلمان باتجربه‌تر ممکن است بیشتر به تفکر انتقادی و خودارزیابی در فرایند تدریس خود پرداخته و به‌طور فعال به تقویت مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان کمک کنند. بر اساس مطالعات دینچر و چیلک (۲۰۲۲)،

دانشجومعلمان در سال‌های اولیه تحصیل ممکن است درک محدودی از این سه راهبرد فراشناختی داشته باشند و بیشتر بر تدریس مبتنی بر دستورالعمل‌ها و قواعد تمرکز کنند. با پیشرفت تحصیلی و تجربه‌های عملی بیشتر، معلمان به‌طور فزاینده‌ای با راهبردهای پیچیده‌تر و پیشرفته‌تر آشنا می‌شوند و توانایی به‌کارگیری آن‌ها در تدریس افزایش می‌یابد.

### پیامدهای آموزشی و کاربردی یافته‌ها

آگاهی از راهبردهای خواندن (راهبردهای فراشناختی) یکی از مؤلفه‌های اصلی در توسعه مهارت خواندن است که به توانایی فرد برای کنترل فرایندهای شناختی خود در حین خواندن اشاره دارد. با استفاده از این راهبردها، دانش‌آموزان می‌توانند متن مدنظر را مرور کلی کرده، کلمات کلیدی آن را جست‌وجو کنند، از آن یادداشت بردارند یا خلاصه‌اش کنند و در صورت لزوم، حتی روش خواندن خود را اصلاح کنند. این توانایی نه‌تنها موجب بهبود مهارت خواندن، بلکه باعث افزایش اعتمادبه‌نفس و انگیزه یادگیری نیز می‌شود.

راهبردهای فراشناختی خواندن به معلمان نیز کمک می‌کند راهبردهای آموزشی مناسب را طراحی و پیاده‌سازی کنند. برای مثال، آموزش صریح راهبردهای خواندن مانند استفاده از سرنخ‌های زبانی و معنایی، یا روش‌های بهبود سرعت و دقت خواندن دانش‌آموزان را در کسب مهارت‌های پیشرفته خواندن توانمند می‌سازد. همچنین تقویت این راهبردها در برنامه‌های آموزشی، یادگیرندگان را به تفکر درباره فرایندهای شناختی خود تشویق می‌کند؛ در نتیجه دانش‌آموزان نه‌تنها خواندن را به‌منزله مهارتی تکنیکی یاد می‌گیرند، بلکه به معنای واقعی کلمه مهارت «خواندن برای یادگیری» را کسب می‌کنند. باین‌حال، تحقیقات نشان داده است بسیاری از دانشجومعلمان، که در مرحله تربیت حرفه‌ای قرار دارند، از راهبردهای فراشناختی خواندن آگاهی کافی ندارند و این مسئله ممکن است در توانایی تدریس آن‌ها و همچنین یادگیری دانش‌آموزان تأثیر منفی داشته باشد. دانش و مهارت استفاده از راهبردهای فراشناختی به معلمان کمک می‌کند روش‌های مؤثری برای انتقال مهارت‌های خواندن به دانش‌آموزان انتخاب کنند؛ مشکلات دانش‌آموزان در زمینه خواندن را تشخیص داده و راه‌حل‌های مناسبی ارائه دهند. مسئله اصلی این است که بسیاری از دانشجومعلمان، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، در این زمینه آموزش کافی دریافت نمی‌کنند. اغلب برنامه‌های تربیت‌معلم بر محتوای درسی و شیوه‌های

تدریس متمرکزند و به تقویت راهبردهای فراشناختی خواندن و آگاهی از آن‌ها توجه کمتری می‌شود. این کمبود به ناکارآمدی در تدریس مهارت‌های سوادآموزی و خواندن منجر می‌شود؛ به‌ویژه در مقطع ابتدایی که یادگیری مهارت خواندن، پایه‌ای برای سایر مهارت‌ها و دروس است (دومان و سمرچی، ۲۰۱۹). برای رفع این مشکل، اصلاحاتی در برنامه‌های تربیت‌معلم، به‌ویژه تربیت معلمان آموزش ابتدایی، و تأکید بیشتر بر آموزش راهبردهای فراشناختی ضرورت دارد.

## منابع REFERENCES

- حسینی انهاری، مصطفی. (۱۳۹۸). بررسی علی-ساختاری نقش آگاهی از راهبردهای فراشناختی و خودتنظیمی در مهارت خواندن فراگیران ایرانی زبان انگلیسی [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان]. سامانه پژوهشی ژبرو.
- حضرتی، شکبیا. (۱۳۹۷). رابطه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن با انگیزه پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانش آموزان [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اراک]. ایرانداک.
- شجاعی، زهرا، و جعفری، امیر. (۱۳۹۷). نقش آگاهی‌های فراشناختی معلمان در جهت‌گیری فراشناختی محیط‌های یادگیری [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. چهارمین همایش علمی پژوهشی استانی «از نگاه معلم»، بندرعباس، هرمزگان، ایران. [www.minabconf.ir](http://www.minabconf.ir)
- قاسمی، حمیده. (۱۳۹۳). مطالعه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب بر افرادی با جایگاه و درونی میان دانشجویان زبان انگلیسی [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان]. ایرانداک.
- قوامی لاهیج، سارانا، دانای طوس، مریم، تحریری، عبدالرضا، و ربیع، علی. (۱۳۹۶). بومی‌سازی و اجرای مقدماتی آزمون نظارت بر درک متن نوشتاری بیکر و اندرسون (۱۹۸۲): شواهدی از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان. *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۱۰(۱۹)، ۱۵۳-۱۷۵. <https://doi.org/10.22067/LJ.V10i19.71310/>
- نجفی، سامان. (۱۳۹۴). رابطه بین نگرش به خواندن، میزان آگاهی از راهبردهای فراشناختی خواندن و توانایی خواندن دانشجویان رشته مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه جهرم [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز]. ایرانداک
- 
- Akhmetova, A., Imambayeva, G., & Csapó, B. (2022). Reading strategies and reading achievement in middle school: Kazakhstani young learners. *SAGE Open*, 12(3). <https://doi.org/10.1177/21582440221113843>
- Asadi, M. (2020). Meta-cognitive awareness of reading strategies of Iranian graduate students across different disciplines. *International Journal of Research in Teacher Education*, 11(2), 49-60. <https://ijrte.inased.org/makale/1558>
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315200651>
- Deliany, Z., & Cahyono, B. Y. (2020). Metacognitive reading strategies awareness and metacognitive reading strategies use of EFL university students across gender. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 421-437. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.17026>
- Diñçer, B., & Çilek, G. (2022). The analysis of the relation between metacognitive awareness of reading strategies and critical thinking attitude of pre-service classroom teachers. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 49-70. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.431.4>
- Duman, B., & Semerci, C. (2019). The effect of a metacognition-based instructional practice on the metacognitive awareness of the prospective teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 720-728. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070311>
- Garner, R. (1987). Strategies for reading and studying expository text. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 299-312. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2203&4\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2203&4_6)
- Hall, L. A. (2005). Teachers and content area reading: Attitudes, beliefs, and change [Electronic version]. *Teaching and Teacher Education*, 21, 403-414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.009>
- Hong-Nam, K., & Leavell, A. G. (2011). Reading strategy instruction, metacognitive awareness, and self-perception of striving college developmental readers. *Journal of College Literacy and Learning*, 37, 3-17. <https://www.researchgate.net/publication/267417771>
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>
- Leslie, S., J. (2008). Generics: Cognition and acquisition. *Philosophical Review*, 117(1), 1-47. <https://doi.org/10.1215/00318108-2007-001>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental*

- Education*, 25(3), 2-10.  
[https://www.academia.edu/Documents/in/Measuring\\_ESL\\_students\\_awareness\\_of\\_reading\\_strategies](https://www.academia.edu/Documents/in/Measuring_ESL_students_awareness_of_reading_strategies)
- Mokhtari, K., Dimitrov, D. M., & Reichard, C. A. (2018). Revising the metacognitive awareness of reading strategies inventory (MARSI) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 219-246. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.2.3>
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, pp. 609–640). Longman.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219–225. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_3](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3)
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_3](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3)
- Sheikh, I., Soomro, K. A., & Hussain, N. (2019). Metacognitive awareness of reading strategies, reading practices and academic attainments of university students. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 126-137. <https://doi.org/10.22555/joed.v6i1.2749>
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00039-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00039-2)
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1(1), 1-13. [https://www.readingmatrix.com/archives/archives\\_vol1\\_no1.html](https://www.readingmatrix.com/archives/archives_vol1_no1.html)
- Soeharto, S., Martono, M., Hairida, H., Akhmetova, A., Arifiyanti, F., Beno, C., & Charalambous, C. (2024). The metacognitive awareness of reading strategy among pre-service primary teachers and the possibility of rating improvement using Rasch analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 80, Article 101319. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101319>
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Villanueva, J. M. (2022). Language profile, metacognitive reading strategies, and reading comprehension performance among college students. *Cogent Education*, 9(1), Article 2061683. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2061683>
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Zare, P., & Othman, M. (2013). The relationship between reading comprehension and reading strategy use among Malaysian ESL learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(13), 187–193. <http://www.ijhssnet.com/journal/index/1922>
- Zhang, L. J., & Wu, A. (2009). *Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use*. University of Hawaii National Foreign Language Resource Center. <https://doi.org/10.64152/10125/66635>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

## پی‌نوشت‌ها

- |                             |   |                                  |
|-----------------------------|---|----------------------------------|
| 1. Wigfield                 | 13. Deliany & Cahyono   | 22. SPSS                         |
| 2. Garner                   | 14. Dinçer & Çilek  | 23. Hyde                         |
| 3. Zhang & Wu               | 15. Villanueva  | 24. Gender Similarity Hypothesis |
| 4. Singhal                  | 16. Soeharto  | 25. Pintrich                     |
| 5. Akhmetova                | 17. Veenman   | 26. Boekaerts & Corno            |
| 6. cognitive                | 18. Hall  | 27. Zimmerman                    |
| 7. meta-cognitive           | 19. Leslie  | 28. Pressley                     |
| 8. Sheorey                  | 20. Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) | 29. Afflerbach                   |
| 9. Duman & Semerci          | 21. One Way Analysis of Variance (ANOVA)                            | 30. Baker & Brown                |
| 10. global reading          |   | 31. Paris                        |
| 11. problem-solving reading |   | 32. Hong-Nam & Leavell           |
| 12. Support reading         |   | 33. Zare & Othman                |