

## بررسی اثربخشی برنامه‌ی طراحی شده بر اساس رویکردهای پرسش از نویسنده و درک خواندن سه وجهی بر افزایش درک خواندن دانش‌آموزان

### An examination of the effectiveness of a program based on combining questioning the author and triarchic reading comprehension approaches in improving the students' reading comprehension

رویا راقیبیان<sup>۱</sup>، مهناز اخوان تفتی<sup>۲</sup> و الهه حجازی<sup>۳</sup>

R.Raghebian<sup>1</sup>, M. Akhavan Tafti<sup>2</sup> & E. Hejazi<sup>3</sup>

**Abstract:** This study investigated the effectiveness of a program developed on the basis of combining Questioning the Author and Triarchic Reading Comprehension approaches to improve the students' comprehension of different texts in Persian language (ancient fiction, modern prose and short story). To this end, 71 second grade school boys of middle-school from two classes were randomly chosen and assigned to experimental and control groups. The instruments of research were researcher-developed pre-test and post-test reading comprehensions. The program was in 8 sessions of (5 sessions whole class discussions and 3 sessions group discussions) for experimental of group the result indicated the effectiveness of the program in improving reading comprehension of students in experimental group in the whole test and also in all the subtests. Using the questions of Questioning the Author and Triarchic Reading Comprehension approaches, teacher's modeling, and peers discussion led to an increase in the students' reading comprehension.

**Keywords:** reading comprehension, Questioning the Author, Triarchic Reading Comprehension, different texts (ancient fiction, modern prose and short story).

**چکیده:** در این پژوهش، سودمندی برنامه‌ی طراحی شده بر اساس رویکردهای پرسش از نویسنده و درک‌خواندن سه وجهی در افزایش درک متن‌های حکایت‌های کهن، نثر امروزی و داستان کوتاه دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی بررسی شد. بدین منظور ۷۱ دانش‌آموز پسر پایه‌ی دوم راهنمایی دو کلاس یک مدرسه راهنمایی به طور تصادفی به دو گروه آزمایشی و گواه گماشته شدند. ابزار پژوهش پیش‌آزمون و پس‌آزمون درک خواندن پژوهشگرساخته بودند. برنامه‌ی طراحی شده برای گروه آزمایشی در هشت جلسه (۵ جلسه‌ی بحث کلاسی و ۳ جلسه‌ی بحث گروهی) به کار گرفته شد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان‌دهنده‌ی عملکرد بهتر دانش‌آموزان گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه هم در کل آزمون و هم در تمامی خرده‌آزمون‌ها بود. استفاده از پرسش‌های رویکردهای پرسش از نویسنده و خواندن سه وجهی؛ الگودهی معلم و بحث و گفتگو با همسالان به افزایش درک خواندن دانش‌آموزان انجامید.

**واژه‌های کلیدی:** درک خواندن، رویکرد پرسش از نویسنده، رویکرد سه وجهی به درک خواندن

1. Corresponding Author: Ph.D. student of educationa psychology, Alzahra University (raqebian@yahoo.com)

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا

2. Associate Professor of Educational Psychology, Alzahra University دانشگاه الزهرا

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا

3. Associate Professor of Educational Psychology, University of Tehran دانشگاه تهران

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران

دریافت مقاله: ۹۱/۲/۲۴ - پذیرش مقاله: ۹۱/۳/۳۰

## مقدمه

مهارت خواندن در زندگی انسان اهمیت فراوانی دارد و روزبه‌روز نیز با پیشرفت علوم و گسترش فن آوری بر اهمیت آن افزوده می‌شود. به دست آوردن این مهارت، مانند هر مهارت مهم دیگری، وقت گیر و زمان‌بر است (گریوز، جوئل و گریوز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴ به نقل از سنتراک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) و باید یکی از مهم‌ترین هدف‌های آموزش و پرورش در نظر گرفته شود، زیرا مهارت در خواندن برای آموختن همه‌ی موضوع‌های درسی و غیردرسی ضروری است. یکی از مهارت‌های مهم خواندن، درک خواندن است. درک خواندن فرایند همزمان استخراج و ساختن معنا از راه تعامل با متن است (اسنو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲).

با وجود اهمیت مهارت خواندن و به ویژه درک خواندن، واقعیت‌های موجود در جامعه نشان دهنده‌ی توانایی پایین دانش‌آموزان ایرانی در درک خواندن است. یافته‌های مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز)<sup>۴</sup> (۲۰۰۱)، مطالعه‌ی بین‌المللی در مورد درک خواندن دانش‌آموزان (که تنها منبع مورد استناد آموزش و پرورش کشورمان در مورد خواندن دانش‌آموزان است) نشان داد: ایران از میان ۳۵ کشور شرکت کننده در این مطالعه، در رتبه‌ی ۳۲ قرار داشت و متوسط کارکرد دانش‌آموزان ایرانی به‌طور معناداری در میانگین کل، میانگین متن‌های داستانی<sup>۵</sup> و میانگین متن‌های اطلاعاتی<sup>۶</sup>، پایین‌تر از میانگین‌های بین‌المللی بود. یکی از یافته‌های آزمون پرلز ۲۰۰۱ نیز نشان می‌دهد کشور ایران از میان ۳۵ کشور شرکت کننده بالاترین تفاوت را در میان پاسخ‌های حفظ‌کردنی (درک خواندن در حد استخراج مستقیم اطلاعات از متن) و پاسخ‌های دریافتنی (درک خواندن در حد تعبیر و نتیجه‌گیری کردن و به هم پیوند دادن بخش‌های متن و به زبان خود

1. Graves, Juel, & Graves
2. Santrock
3. Snow
4. PIRLS (Progress in reading literacy study)
5. narrative texts
6. information texts

بازگو کردن آنچه در متن آمده) داشته است (کریمی، ۱۳۸۳). نگاهی به مهم‌ترین یافته‌های آزمون بین‌المللی پرلز ۲۰۰۶ در مقایسه با پرلز ۲۰۰۱ (کریمی، ۱۳۸۷)، هرچند نشان‌دهنده‌ی پیشرفت‌های اندکی در درک خواندن دانش‌آموزان ایرانی بود، اما این پیشرفت‌ها چندان قابل توجه نبودند. در آزمون پرلز ۲۰۰۶، ایران از میان ۴۵ نظام آموزشی جهان، در رتبه‌ی ۴۰ بود. همچنین کارکرد دانش‌آموزان در متن‌های اطلاعاتی پرلز ۲۰۰۶ نسبت به پرلز ۲۰۰۱، شش نمره کاهش نشان داد.

با توجه به یافته‌های آزمون‌های پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶، بیشتر دانش‌آموزان ایرانی در درک خواندن ضعیف هستند. البته دلیل عملکرد ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در مطالعه‌ی پرلز را می‌توان به عامل‌های زیادی نسبت داد، از جمله این که متن‌های پرلز از نظر فرهنگی برای دانش‌آموزان ایرانی ناآشنا بودند، متن‌ها در سطحی بالاتر از متن‌های کتاب درسی فارسی دانش‌آموزان بودند و دانش‌آموزان ایرانی با پرسش‌های پرلز آشنایی نداشتند، به ویژه پرسش‌هایی که باید به آن‌ها پاسخ‌هایی در حد تعبیر و تفسیر و نتیجه‌گیری کردن و به هم پیوند دادن بخش‌های متن و به زبان خود بازگو کردن آنچه در متن آمده بود، می‌دادند. با توجه به دشواری درک خواندن دانش‌آموزان طراحی برنامه‌ای برای بهبود درک خواندن آنان ضروری به نظر می‌رسد.

برای درگیر کردن دانش‌آموزان در خواندن و بهبود درک خواندن آن‌ها، از نظریه‌ی سازایی‌گری اجتماعی<sup>۱</sup> می‌توان بهره برد. از نظر ویگوتسکی که نظریه‌ی سازایی‌گری اجتماعی را مطرح نمود، رشد شناختی از راه گفتگوهای جمعی با اعضای ماهرتر فرهنگ حاصل می‌شود (ویگوتسکی<sup>۲</sup>، ۱۹۷۸، ۱۹۸۷ به نقل از ادانل، ریو و اسمیت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). در رویکردهایی به خواندن که بر اساس نظریه‌ی سازایی‌گری اجتماعی طراحی شده‌اند، خوانندگان متن یک گروه اجتماعی را تشکیل می‌دهند که با همکاری هم، معنی را از متن می‌سازند (مانند آموزش دو جانبه‌ی

- 
1. social constructivism
  2. Vygotsky
  3. O'Donnell, Reeve, & Smith

پالینکسار و براون<sup>۱</sup>، (۱۹۸۴). در این رویکردها از بحث گروهی استفاده می‌شود و به طور معمول بحث با موضوعی از متن یا پرسشی مربوط به مطلبی از متن مانند پرسش در مورد انگیزه‌های یکی از شخصیت‌های داستان، آغاز می‌شود (بک، مک کئون و بلیک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹).

یکی از رویکردهای سازایی‌گر اجتماعی به خواندن، رویکرد پرسش از نویسنده (بک، مک کئون، سیناترا و لاکس‌ترمن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱؛ بک، مک کئون، ساندورا، کاکن و ورثی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶؛ بک، مک کئون، همیلتون<sup>۵</sup> و کاکن، ۱۹۹۷؛ بک و مک کئون، ۱۹۹۸؛ بک و مک کئون، ۲۰۰۴؛ سالینگر و فلیشمن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵؛ ریچنبرگ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸) است. هدف این رویکرد آن است که دانش‌آموزان بتوانند هنگام خواندن، معنا را بسازند تا درک خواندن آن‌ها بهبود پیدا کند (بک و مک کئون، ۲۰۰۶). در این رویکرد به دانش‌آموزان گفته می‌شود که نویسندگان متن‌ها افرادی عادی هستند که ممکن است اشتباه کنند و سپس از دانش‌آموزان می‌خواهند که به گفتگوهای وانمودی با نویسنده متن بپردازند (اسلاوین<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹). جنبه‌ی منحصر به فرد این رویکرد آن است که به دانش‌آموزان گفته می‌شود که ممکن است مشکل درک خواندن آن‌ها به این خاطر باشد که نویسنده نتوانسته منظور خود را به ساده‌ترین و روشن‌ترین شکل بیان کند. بنابراین مسئولیت معنا دادن به متن بر عهده‌ی دانش‌آموزان گذاشته می‌شود، به این هدف که دانش‌آموزان با اندیشیدن در مورد منظور نویسنده در بخش‌های گوناگون یک متن، بتوانند در درک خواندن ماهر شوند. به این منظور، ابتدا متن بخش‌بندی می‌شود و در پایان هر بخش، معلم برای راه‌اندازی بحث در کلاس پرسش‌هایی را مطرح می‌کند، مانند این که: «نویسنده در این جا می‌خواست ما چه چیزی را بدانیم؟» یا «ارتباط بین چیزی که در این بخش خوانده شد با آنچه پیش از این خواندیم چیست؟» بحث‌هایی که

1. Palincsar & Brown
2. McKeown & Black
3. Beck Beck, McKeown, Sinatra, & Loxterman
4. Sandora, Kucan, & Worthy
5. Hamilton
6. Salinger & Fleischman
7. Reichenberg
8. Slavin

دانش‌آموزان برای پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها انجام می‌دهند موجب می‌شود اندیشه‌های متن را دریابند (بک و مک کنون، ۲۰۰۶).

رویکرد دیگری که می‌توان از آن برای درگیر کردن دانش‌آموزان در خواندن استفاده کرد، این است که از دانش‌آموزان خواسته شود متن را به سه روش گوناگون پردازش کنند. رویکرد سه وجهی به درک خواندن سه جنبه‌ی تحلیلی، عملی و آفریننده‌ی درک خواندن را ترکیب، منسجم و متعادل می‌کند (استرنبرگ، گریگورنکو و جاروین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). بر اساس نظریه‌ی هوش سه وجهی استرنبرگ (۱۹۸۵، ۱۹۹۷)، در رویکرد درک خواندن سه وجهی، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند از نقاط قوت خود استفاده کنند و از راه یکپارچه کردن جنبه‌های تحلیلی، عملی و آفریننده‌ی خواندن، بکوشند متن را درک کنند. در رویکرد سه وجهی، معلم‌ها برای درگیر کردن دانش‌آموزان در متن و تعبیر و تفسیر کردن متن، انواع پرسش‌ها را به کار می‌برند. برای مثال، از جنبه‌ی تحلیلی از دانش‌آموزان خواسته شود دو شخصیت داستانی را با هم مقایسه کنند. از جنبه‌ی آفریننده از دانش‌آموزان خواسته شود تصور کنند اگر یک شخصیت داستان طور دیگری رفتار کند چه خواهد شد و از جنبه‌ی عملی از دانش‌آموزان خواسته شود ببینند آیا شخصیت‌های داستان آن‌ها را به یاد کسانی که می‌شناسند، می‌اندازد (استرنبرگ و گریگورنکو، ۲۰۰۲a؛ استرنبرگ و گریگورنکو، ۲۰۰۲b؛ رندی<sup>۲</sup>، گریگورنکو و استرنبرگ، ۲۰۰۵).

با مروری بر پیشینه‌ی پژوهشی، در ایران پژوهشی یافت نشد که در آن از رویکرد پرسش از نویسنده یا رویکرد سه وجهی به درک خواندن برای افزایش درک خواندن دانش‌آموزان استفاده شده باشد. بیشتر پژوهش‌هایی که در ایران برای بهبود دادن درک خواندن دانش‌آموزان انجام شده‌اند، راهبردهای خواندن را آموزش داده‌اند (مانند ایزدی، ۱۳۸۴؛ سیف و مصرآبادی، ۱۳۸۲؛ غباری بناب و راقیان، ۱۳۸۷؛ کارشکی، ۱۳۸۰؛ فرخی و سیف، ۱۳۸۴). به علاوه، پژوهشگران یا به نوع متن توجه نداشته‌اند (ایزدی، ۱۳۸۴؛ غباری بناب و راقیان، ۱۳۸۷؛ کارشکی، ۱۳۸۰؛ فرخی و

1. Strenberg, Grigorenko, & Jarvin

2. Randi

سیف، ۱۳۸۴) یا آن را به عنوان متغیر تعدیل کننده در نظر گرفته‌اند تا نشان دهند آموختن راهبردهای خواندن صرف‌نظر از نوع متن، درک خواندن را بهبود می‌دهد (سیف و مصرآبادی، ۱۳۸۲)، در حالی که خواندن فعالیتی است سازگارانه، به این معنی که خواننده‌ها هنگام خواندن متن‌های متفاوت و زمانی که برای هدف‌های متفاوتی می‌خوانند، راهبردهای خود را تغییر می‌دهند (اسنو، ۲۰۰۲).

برخی پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور که از رویکردهای پرسش از نویسنده و درک خواندن سه وجهی برای افزایش درک خواندن دانش‌آموزان بهره برده‌اند به قرار زیرند: بک، مک کئون و بلیک (۲۰۰۹) در دو پژوهش، سودمندی دو رویکرد آزمایشی، رویکرد محتوایی - بر اساس رویکرد پرسش از نویسنده بک و مک کئون (بک و مک کئون، ۲۰۰۶) و رویکرد راهبردی - که در آن راهبردهای آشکار درک خواندن شامل راهبردهای خلاصه کردن، پیش‌بینی کردن، برداشت کردن، طرح پرسش و پایش درک خواندن به‌طور مستقیم به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شد، را با استفاده از متن‌های داستانی در دانش‌آموزان پنجم دبستان مقایسه کردند. نتایج این دو پژوهش نشان می‌دهد رویکرد پرسش از نویسنده سودمندی بیشتری از آموزش راهبردهای خواندن در افزایش درک خواندن دانش‌آموزان داشته است.

ریچنبرگ (۲۰۰۸) در پژوهشی سه ساله رویکرد پرسش از نویسنده را برای دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم دبستان به کار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد در حالی که در گروه‌های گواه بیشتر معلم‌ها از واقعیت‌های محض، پرسش طرح می‌کردند. دانش‌آموزان نیز تنها اطلاعات را از متن بازیابی می‌کردند تا به این پرسش‌ها پاسخ دهند. دانش‌آموزان استنباط و تأمل اندکی در مورد متن داشتند؛ در گروه‌هایی که در آن‌ها رویکرد پرسش از نویسنده به کار گرفته شد، تعداد پرسش‌های معلم‌ها درباره‌ی واقعیت‌های محض کاهش پیدا کرد و به تعداد پرسش‌های استنباطی و نیمه‌باز افزوده شد. دانش‌آموزان نیز تعامل پویاتری با متن داشتند و تلاش‌های آشکارتری برای کشف اندیشه‌های متن نشان دادند و استنباط‌ها و تأمل‌های آن‌ها افزایش یافت.

استرنبرگ و گریگورنکو (۲۰۰۲) سه پژوهش که در آن‌ها الگوی سه وجهی را برای بهبود درک خواندن به کار بردند، گزارش کردند. بیش از هزار و دویست دانش‌آموز دوره‌ی راهنمایی و دبیرستان در سه پژوهش شرکت کردند. در پژوهش اول با دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی در برنامه‌ی خواندن پایه، الگوی سه وجهی درک خواندن به کار گرفته شد. در پژوهش دوم که در سه دبیرستان انجام شد، الگوی سه وجهی خواندن در بافت کلاس‌های درس ریاضی، تربیت بدنی، علوم اجتماعی، زبان انگلیسی، تاریخ، زبان‌های خارجی و هنر، به کار برده شد. در سومین پژوهش، در یک برنامه‌ی تابستانی با دو داستان بلند، برنامه به کار گرفته شد. این پژوهش‌ها نشان دادند برای افزایش درک خواندن دانش‌آموزان بهتر است دانش‌آموزان متن‌ها را از چند راه پردازش کنند، از توانمندی‌های خود بهره ببرند و کاستی‌هایشان را جبران کنند.

با این که پژوهشگران، سودمندی رویکردهای پرسش از نویسنده و رویکرد سه وجهی به درک خواندن را در افزایش درک خواندن نشان داده‌اند (مک کتون و همکاران، ۲۰۰۹؛ استرنبرگ، گریگورنکو و جاروین، ۲۰۰۱)، اما سودمندی این روش‌ها را در درک انواع متن‌های ادبی فارسی مشخص نشده است. در این پژوهش متن‌های نثر کتاب فارسی دانش‌آموزان دوم راهنمایی و حکایت‌های کهن فارسی، نثر امروزی و داستان کوتاه در برنامه‌ی آموزشی و آزمون‌ها گنجانده شد. براساس یافته‌های مک کتون و بلاک (۲۰۰۹) و استرنبرگ، گریگورنکو و جاروین (۲۰۰۱) درگیر کردن دانش‌آموزان در اندیشه‌های متن با استفاده از پرسش‌هایی که بحث را در کلاس برمی‌انگیزد، در افزایش درک خواندن دانش‌آموزان سودمند است. اما این پژوهش‌ها برای متن‌های ادبی به زبان فارسی به کار نرفته‌اند. بنابراین، هدف از این پژوهش فراهم نمودن دانش در مورد سودمندی برنامه‌ای است که رویکرد پرسش از نویسنده و رویکرد سه وجهی به خواندن را، در درک انواع متن‌های ادبی دوره‌ی راهنمایی ترکیب می‌کند.

فرضیه‌ی اصلی این پژوهش این است که: «دانش‌آموزان شرکت کننده در برنامه‌ی طراحی شده بر اساس دو رویکرد پرسش از نویسنده و درک خواندن سه وجهی، نسبت به دانش‌آموزان

گروه گواه در آزمون درک خواندن کارکرد بهتری دارند.» از آن جا که بافت این مطالعه متن‌های ادبی به زبان فارسی - حکایت‌های کهن فارسی، نثر امروزی و داستان کوتاه - است، علاوه بر فرضیه‌ی اصلی پژوهش، این فرضیه‌ها نیز مطرح می‌گردند که:

۱- دانش‌آموزان شرکت کننده در برنامه‌ی طراحی شده، نسبت به دانش‌آموزان گروه گواه در خُرده آزمون حکایت کهن فارسی (گلستان سعدی) کارکرد بهتری دارند.

۲- دانش‌آموزان شرکت کننده در برنامه‌ی طراحی شده، نسبت به دانش‌آموزان گروه گواه در خُرده آزمون نثر امروزی کارکرد بهتری دارند.

۳- دانش‌آموزان شرکت کننده در برنامه‌ی طراحی شده، نسبت به دانش‌آموزان گروه گواه در خُرده آزمون داستان کوتاه کارکرد بهتری دارند.

## روش

در این طرح، متغیر وابسته یعنی میزان درک خواندن دانش‌آموزان پیش و پس از اجرای متغیر مستقل یعنی آموزش بر اساس رویکردهای پرسش از نویسنده و درک خواندن سه وجهی با استفاده از آزمون درک خواندن پژوهشگر ساخته سنجیده شد. طرح این پژوهش، طرح نیمه آزمایشی دوگروهی ناهمسان با پیش‌آزمون و پس‌آزمون است.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه‌ی این پژوهش دانش‌آموزان پسر پایه‌ی دوم راهنمایی منطقه‌ی ۴ تهران بودند. یکی از مدرسه‌های راهنمایی دولتی واقع در منطقه‌ی چهار تهران به علت هماهنگی با مدیر و دبیر ادبیات مدرسه به عنوان نمونه‌ای از مدارس راهنمایی پسرانه‌ی منطقه‌ی چهار انتخاب شد. سطح اجتماعی-اقتصادی مردم این منطقه در مجموع در حد متوسط است. این نمونه با وجود این که نمونه‌ی در دسترس بود، با هدف پژوهش سازگار بود؛ زیرا مدرسه‌ی دولتی بود و سطح اجتماعی-اقتصادی خانواده‌های دانش‌آموزان در سطح متوسط بود، به علاوه این مدرسه آزمون ورودی نداشت و از دانش‌آموزان در محدوده‌ی مدرسه ثبت نام شده



بود. به اعتقاد گال، بورگ و گال<sup>۱</sup> (۱۹۹۶)، ترجمه‌ی نصر و همکاران، (۱۳۸۴) از آمار استنباطی می‌توان برای تفسیر داده‌های گردآوری شده از یک نمونه‌ی در دسترس استفاده کرد، در صورتی که نمونه به گونه‌ای مفهوم‌سازی شده باشد که معرف یک جامعه‌ی خاص باشد. چنانچه یافته‌های یکسانی در مطالعه‌های گوناگون به دست آیند، شواهد قوی‌تری که نشان دهنده‌ی اعتبار و تعمیم‌پذیری این یافته‌ها باشند، فراهم خواهد شد.

میانگین معدل کل سال پیش گروه آزمایشی ۱۷/۵۹ و گروه گواه ۱۷/۶۳ بود. معلم ادبیات واحدی هر دو گروه آزمایشی و گواه آموزش می‌داد. پیش از به کارگیری برنامه روش اجرای آن برای معلم به طور کامل توضیح داده شد و پیش از هر نشست کلاسی نیز پژوهشگر و معلم در مورد چگونگی به کارگیری برنامه، نشستی برگزار می‌کردند.

ابزار این پژوهش، متن‌ها، پیش‌آزمون و پس‌آزمون درک خواندن پژوهشگر ساخته بود که در زیر در مورد آن‌ها توضیح داده شده است.

**متن‌های درک خواندن:** متن‌های درک خواندن برای آزمون‌های درک خواندن و نیز استفاده در کلاس، از گلستان سعدی - به عنوان نمونه‌ای از حکایت‌های کهن فارسی؛ کتاب بی‌بال پریدن نوشته‌ی قیصر امین‌پور - به عنوان نمونه‌ای از نثر امروزی؛ و کتاب سوپ جوجه برای روح - به عنوان نمونه‌ای از داستان کوتاه؛ انتخاب شدند. البته برای خواندن در کلاس، علاوه بر این متن‌ها از دو متن نثر کتاب فارسی نیز استفاده شد. انطباق محتوای متن‌های آزمون‌ها و متن‌های به کار رفته در برنامه با محتوای کتاب فارسی دانش‌آموزان و همسانی سطح دشواری و مفاهیم به کار رفته در متن‌ها با متن‌های کتاب فارسی توسط دو معلم ادبیات دوره‌ی راهنمایی مورد بررسی قرار گرفت و تأیید شد.

- **پیش‌آزمون و پس‌آزمون درک خواندن:** پیش‌آزمون و پس‌آزمون درک خواندن هر کدام دارای سه خرده‌آزمون بودند. در خرده‌آزمون اول، از متنی از گلستان سعدی به عنوان

1. Gall, Borg, & Gall

نمونه‌ی حکایت کهن فارسی، استفاده شد؛ در خرده‌آزمون دوم، متن بی‌بال پریدن از کتابی با همین نام از قیصر امین‌پور به عنوان نمونه‌ی نثر امروزی به کار رفته بود و خرده‌آزمون سوم، دارای متنی با نام ذهن و بدن از کتاب سوپ‌جوجه برای روح به عنوان نمونه‌ی داستان کوتاه بود. از خرده‌آزمون اول چهار پرسش، خرده‌آزمون دوم سه پرسش و خرده‌آزمون سوم چهار پرسش و در مجموع یازده پرسش مطرح شد. پاسخ‌های درست به پرسش‌های هر متن حداکثر ۱۰ امتیاز داشت و هر یک از آزمون‌ها به طور کلی، ۳۰ امتیاز داشت. پرسش‌ها باز پاسخ بودند و خود دانش‌آموزان باید پاسخ پرسش‌ها را می‌نوشتند. پرسش‌ها به گونه‌ای طرح شده بود که پاسخ آن را نمی‌شد به طور مستقیم در متن یافت و دانش‌آموزان باید متن را به خوبی درک می‌کردند و پاسخ‌های پرسش‌ها را از متن استنباط می‌کردند. به گفته‌ی رندی، گریگورنکو و استرنبرگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) برنامه‌های سنجش امروزی بر خلاف سنجش‌های سنتی چندگزینه‌ای دربردارنده‌ی پرسش‌های باز پاسخ هستند که نیازمند آن هستند که دانش‌آموزان متن را تعبیر کنند و پاسخ‌های خود را بسازند.

شواهد وابسته به روایی محتوای آزمون‌ها با استفاده از نظر کارشناسان و معلمان درس ادبیات فارسی دانش‌آموزان بررسی شد. بنا به نظر معمولاً شواهد وابسته به محتوا به گونه‌ی کلی نشان می‌دهد که پرسش‌های آزمون تا چه اندازه نماینده مجموعه‌ی کلی یا حیطةی مشخص از محتوا است.

پس از ساخت آزمون‌ها، ابتدا آزمون‌ها به گروه کوچکی از دانش‌آموزان دوم راهنمایی داده شدند و پس از برطرف کردن ابهام‌ها و بهسازی آزمون، برای آزمایش مقدماتی ابزارهای پژوهش، آزمون‌ها به دانش‌آموزان یک کلاس دوم راهنمایی (۳۰ نفر) داده شد. امتیازدهی بر اساس جدول‌های راهنمای کلی امتیازدهی پاسخ‌های پرسش‌های آزمون بود که پژوهشگر بر اساس پاسخ‌های خود دانش‌آموزان تدوین کرده بود. ضریب پایایی ارزیابان برای پیش‌آزمون

---

1. Grigorenko & Sternberg

۰/۸۵ و برای پس‌آزمون ۰/۸۱ به دست آمد. همچنین ضریب پایایی<sup>۱</sup> پیش‌آزمون با استفاده از فرمول آلفای کرباخ، برای پیش‌آزمون ۰/۷۱ و برای پس‌آزمون ۰/۶۹ به دست آمد. برای اطمینان از مشابه بودن متن‌ها و پرسش‌های پس‌آزمون با پیش‌آزمون این دو آزمون از گروهی دیگر از دانش‌آموزان پایه‌ی دوم راهنمایی (۳۰ دانش‌آموز) گرفته شد و میانگین و واریانس دو آزمون تفاوت معناداری نشان نداد. ضریب پایایی دو آزمون ۰/۷۴ به دست آمد.

قبل از شروع آموزش، در پایان مهرماه برای تعیین سطح پایه‌ی دانش‌آموزان از درک خواندن، از دانش‌آموزان دو گروه آزمایشی و گواه پیش‌آزمون گرفته شد و پس از پایان نشست‌های آموزشی در اواسط دی‌ماه، یعنی پایان نیم‌سال اول از دانش‌آموزان دو گروه پس‌آزمون گرفته شد.

**روش اجرا:** نشست‌های برنامه‌ی آموزشی در گروه آزمایشی یک روز در هفته در ساعت درس ادبیات فارسی یا نگارش برگزار شد و هر نشست ۶۰ دقیقه طول کشید و در مجموع هشت نشست - از هفته‌ی اول آبان تا پایان هفته‌ی اول دی‌ماه - برگزار شد. در گروه گواه نیز در همین ساعت متن‌های کتاب درسی به روش معمول آموزش داده شد.

پس از اجرای پیش‌آزمون درک خواندن، در یک جلسه روش آموزشی به طور آزمایشی با استفاده از متنی از کتاب درسی فارسی به کار گرفته شد و پژوهشگر با بررسی صدای نشست آموزشی که ضبط شده بود و پر کردن فرم مشاهده‌ای که از قبل تهیه کرده بود، صحت و دقت به کارگیری روش را بررسی کرد و رهنمودهایی برای بهبود کار به معلم داده شد. پس از هر نشست آموزشی نیز، پژوهشگر نوار ضبط صدای آن نشست را بررسی می‌کرد تا مطابقت روش آموزشی طراحی شده را با برنامه‌ای که معلم در کلاس به کار می‌برد براساس فرم مشاهده بسنجد. تحلیل فرم‌های مشاهده نشان‌دهنده‌ی درجه‌ی بالایی از صحت و دقت به کارگیری روش آموزشی در کلاس بود.

---

1. reliability

پس از گرفتن پیش‌آزمون، در پنج نشست با استفاده از دو متن کتاب درسی فارسی دوم راهنمایی، یک متن از گلستان سعدی و یک متن از کتاب «بی‌بال پریدن» قیصر امین‌پور و یک داستان کوتاه، برنامه‌ی آموزشی به کار گرفته شد. تمام دانش‌آموزان در بحث‌ها مشارکت داشتند و در سه نشست دانش‌آموزان در گروه‌ها کار می‌کردند. گروه‌ها بر اساس امتیازهای دانش‌آموزان در پیش‌آزمون شکل گرفت و تلاش شد دانش‌آموزان در هر گروه دارای توانایی‌های گوناگون در درک خواندن باشند.

در نشست‌های آموزشی، پس از خوانده شدن هر بخش از یک متن، معلم پرسش‌هایی را که پیش از نشست آموزشی به همراه پژوهشگر مطرح کرده بود برای برانگیختن بحث در کلاس مطرح می‌کرد. همچنین دانش‌آموزان در ساعت درس نگارش در نمازخانه‌ی مدرسه در هفت گروه پنج نفری، متنی از گلستان سعدی و متنی از کتاب بی‌بال پریدن قیصر امین‌پور و داستان کوتاهی را که خودشان انتخاب کرده بودند و به تأیید معلم و پژوهشگر رسیده بود، با هم می‌خواندند، در مورد متن‌ها بحث می‌کردند و برگه‌ای را پر می‌کردند که پرسش‌هایی شبیه همان پرسش‌های مطرح شده برای بحث در کل کلاس در آن مطرح شده بود. معلم در میان گروه‌ها می‌گشت و به پرسش‌های دانش‌آموزان پاسخ می‌داد و ابهام‌هایشان را برطرف می‌کرد و در پایان پاسخ‌های دانش‌آموزان را می‌خواند و به آن‌ها پس‌خوراند می‌داد. پس از پایان نشست‌ها از هر دو گروه آزمایشی و گواه پس‌آزمون درک خواندن گرفته شد. پس از جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل آنها با استفاده از کوواریانس انجام شد.

## نتایج

نتایج تحلیل کوواریانس که در جدول ۱ ارائه شده است نشان می‌دهد که دو گروه در آزمون درک خواندن، با  $F_{(1,68)}$  برابر با ۸۰/۸۷، تفاوت معناداری داشتند ( $p < 0/0001$ ). بنابراین، فرضیه‌ی اصلی پژوهش که: «دانش‌آموزان گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه

کارکرد بهتری در آزمون درک خواندن دارند» تأیید شد. همچنین دو گروه در تمامی خرده‌آزمون‌های درک خواندن، یعنی حکایت کهن فارسی، نثر امروزی و داستان کوتاه، با نسبت  $F_{(1,68)} > 40/92$ ، به ترتیب برابر با  $40/92$ ،  $37/66$ ،  $21/84$ ، تفاوت معناداری داشتند ( $p < 0/0001$ ). بنابراین، فرضیه‌های فرعی پژوهش که: «دانش‌آموزان گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه در سه خرده‌آزمون درک حکایت کهن فارسی، نثر امروزی و داستان کوتاه کارکرد بهتری دارند»، نیز تأیید شدند.

اندازه‌ی اثر یعنی برآوردی از بزرگی تفاوت یا تأثیر در جامعه‌ی مورد پژوهش نیز برای خرده‌آزمون‌ها و کل آزمون درک خواندن محاسبه شد. همانطور که در جدول ۱ نشان داده شده است، اندازه‌ی اثر برای خرده‌آزمون‌های حکایت کهن، نثر امروزی و داستان کوتاه و کل آزمون درک خواندن به ترتیب  $0/38$ ،  $0/36$ ،  $0/24$  و  $0/56$  به دست آمد. اندازه‌ی اثر بیشتر از صفر نشان دهنده‌ی کارکرد بهتر دانش‌آموزی است که در درک خواندن او مداخله شده است. هرچه اندازه‌ی اثر بیشتر باشد، مداخله مؤثرتر بوده است. دانش‌پژوهان اندازه‌ی اثر بیش از  $0/33$  را چشمگیر می‌دانند (حمیدی، ۱۳۸۷). توان آماری آزمون درک خواندن و خرده‌آزمون‌های حکایت کهن و نثر امروزی یک و خرده‌آزمون داستان کوتاه  $0/996$  به دست آمد که نشان داد پژوهش تفاوت دو گروه را با توان بالایی نشان داده است.

جدول ۱. میانگین تعدیل یافته، انحراف استاندارد و نتایج تحلیل کوواریانس (ANCOVA) برای آزمون درک خواندن و خُرده آزمون‌های آن

آزمون‌ها	گروه آزمایشی				گروه گواه				تحلیل کوواریانس		
	پیش آزمون		پس آزمون		پیش آزمون		پس آزمون		F	P	
	(متغیر همپراش)	(متغیر وابسته)	(متغیر همپراش)	(متغیر وابسته)	(متغیر وابسته)	(متغیر وابسته)					
SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	ES			
خُرده آزمون اول (حکایت کهن)	۱/۶۷	۱/۹۹	۵/۶۷	۱/۷۰	۲/۴۰	۱/۹۴	۳/۱۸	۱/۸۰	۴۰/۹۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۸
خُرده آزمون دوم (نثر امروزی)	۱/۹۶	۲/۷۱	۵/۰۱	۲/۰۶	۱/۸۷	۱/۵۵	۲/۰۳	۱/۹۳	۳۷/۶۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۶
خُرده آزمون سوم (داستان کوتاه)	۲/۱۰	۱/۹۳	۵/۹۵	۲/۲۹	۱/۹۵	۱/۶۰	۳/۶۶	۱/۹۰	۲۱/۸۴	۰/۰۰۰۱	۰/۲۴
کل آزمون	۴/۴۷	۶/۶۰	۱۶/۱۷	۴/۳۴	۶/۳۷	۴/۰۴	۸/۸۷	۴/۰۲	۸۰/۸۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۶

## بحث و نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد کارکرد دانش‌آموزانی که در برنامه‌ی به کار گرفته شده بر اساس رویکردهای پرسش از نویسنده و رویکرد سه‌وجهی به درک خواندن شرکت داشتند، هم در آزمون درک خواندن و هم در خُرده‌آزمون‌های آن یعنی درک حکایت کهن، نثر امروزی و داستان کوتاه، به طور معناداری بهتر از عملکرد دانش‌آموزان گروه گواه بود. بنابراین همه‌ی فرضیه‌های پژوهش تأیید شدند. یافته‌های این پژوهش در مورد سودمندی برنامه‌ای که بر اساس رویکردهای پرسش از نویسنده و رویکرد سه‌وجهی به درک خواندن طراحی شده بود با یافته‌های بک، مک‌کئون و بلاک (۲۰۰۹) و ریچنبرگ (۲۰۰۹) در مورد سودمندی رویکرد پرسش از نویسنده در افزایش درک خواندن دانش‌آموزان و یافته‌های استرنبرگ، کریکورنیکو و جاروین (۲۰۰۱) در مورد سودمندی رویکرد سه‌وجهی در افزایش درک خواندن دانش‌آموزان

آنچه در این پژوهش مورد توجه قرار گرفت این بود که پرسش‌های مربوط به هر دو رویکرد برای برانگیختن بحث‌های کلاسی و درگیر کردن دانش‌آموزان در اندیشه‌های متن برای ساختن فهم جمعی از متن مورد استفاده قرار گرفت. پرسش‌هایی که معلم در پایان هر بخش از متن، برای برانگیختن بحث در مورد منظور نویسنده و درک تحلیلی، عملی و آفریننده با در نظر گرفتن نوع متن می‌پرسید موجب شد دانش‌آموزان به طور جمعی فهمی از متن را بسازند و به ویژه دانش‌آموزانی که در درک خواندن مهارت کمتری داشتند با فرایندهای فکری همسالان ماهرترشان در درک خواندن هنگام معنادادن به متن آشنا شوند. همچنین خواندن متن‌ها در گروه‌ها و بحث در مورد متن‌ها باعث شد دانش‌آموزان به شکل گروهی معنایی را از متن بسازند. بر اساس نظریه‌ی سازایی گر اجتماعی (ویگوتسکی، ۱۹۶۲) فهمیدن نیازمند تعامل و گفتگو است. دانش‌آموزان در منطقه‌ی مجاور رشد با متن درگیر می‌شوند و از راه تعامل با معلم و دیگر دانش‌آموزان (به ویژه در گروه‌ها) برای آن‌ها داربست‌سازی می‌شود. استفاده از این پرسش‌ها، دانش‌آموزان را ترغیب می‌کرد تا اندیشه‌های نویسنده را در نظر بگیرند و در صورت لزوم واژه‌هایی که نویسنده به کار برده است یا روشی را که برای سازمان‌دهی اندیشه‌ها از آن استفاده کرده است به چالش بکشند تا معنی مورد نظر نویسنده را برداشت کنند. معلم به دانش‌آموزان کمک می‌کرد تا به اندیشه یا باور نویسنده توجه کنند، برای روشن شدن متن به عقب برگردند، برای معنی دادن به متن از واژه‌های خودشان استفاده کنند. همچنین معلم با الگو دادن به دانش‌آموزان برای بیرون کشیدن باورهای ناآشکار متن، به آن‌ها کمک می‌کرد برای پر کردن شکاف‌ها اطلاعاتی را فراهم آورند؛ نکته‌هایی را که دانش‌آموزان بیان می‌کردند کنار هم می‌گذاشت و خلاصه می‌کرد و زمان را برای پیش‌برد بحث اعلام می‌کرد. دانش‌آموزان نیز در بحث‌ها هم‌یاری داشتند. اندیشه‌های موجود را در متن به هم پیوند می‌دادند و در آزمودن و کشف اشتراکی معنا درگیر می‌شدند. همچنین دانش‌آموزان در گروه‌ها در مورد متن با هم بحث

می‌کردند. بحث کردن دانش‌آموزان با یکدیگر در مورد متنی که می‌خوانند، آن‌ها را توانا می‌ساخت تا به فهم خود عمق دهند، بدفهمی‌های خود را آشکار کنند، چیزی را که فهمیده‌اند یا منظور نویسنده را توضیح دهند. همچنین دانش‌آموزان یاد می‌گرفتند از راه بحث کردن با دیگران، مهارت‌های تفکر سطح بالاتر را به کار ببرند و پرسش‌های سطح بالاتر را بپرسند. استفاده از پرسش‌هایی برای برانگیختن تفکر تحلیلی، عملی و آفریننده به دانش‌آموزان فرصت می‌داد اطلاعات را به سه روش مختلف رمزگذاری کنند (تحلیلی، عملی و آفریننده). به علاوه، دانش‌آموزان تشویق می‌شدند چندین بار با اطلاعات متن کار کنند. به علاوه دانش‌آموزان اشتیاق زیادی برای شرکت در بحث‌ها داشتند و این روش برای آن‌ها جالب و تازه بود.

در مورد متن‌های گوناگون نیز، زمانی که در مورد حکایت‌های گلستان از دانش‌آموزان پرسیده می‌شد آیا منظور سعدی را متوجه شدند و چه چیزی فهم حکایت‌های گلستان را برای آن‌ها دشوار می‌کند، دانش‌آموزان قدیمی بودن و نامأنوس بودن زبان متن و استفاده از واژه‌های ناآشنا را علت دشواری متن می‌دانستند، در حالی که در مورد متن‌های نثر امروزی مانند متن‌های قیصر امین‌پور، کنایه‌آمیز بودن آن‌ها درک را برای دانش‌آموزان تا اندازه‌ای دشوار می‌کرد و تعبیر و تفسیرهای دانش‌آموزان از متن‌ها گاهی بسیار متفاوت بود و البته گاهی دانسته‌های پیشین آن‌ها موجب بدفهمی متن می‌شد. به عنوان مثال در متن بی‌بال پریدن که مراد از پرواز انسان بدون داشتن پر و بال، فراروندگی انسان و نزدیک شدن او به خداوند بود و این نکته در متن به شکل کنایه‌آمیز عنوان شده بود، برخی دانش‌آموزان با وجود این که در متن توضیح داده شده بود که منظور پرواز انسان با هواپیما نیست، باز هم منظور از پرواز انسان را پرواز با هواپیما می‌دانستند و ماجرای اختراع هواپیما را به دست برادران رایت مطرح می‌کردند. در مورد داستان کوتاه نیز دانش‌آموزان گاهی برداشت‌های بسیار متفاوتی بر اساس تجربه‌های قبلی‌شان از داستان داشتند و گاهی این تجربه‌ها موجب بدفهمی متن می‌شد که با بحث در مورد متن در کلاس و در گروه‌ها این بدفهمی‌ها



برطرف می‌شد. در پایان نیز در پس‌آزمون مشخص شد که روش به کار گرفته شده در افزایش درک هر سه نوع متن سودمند بوده است.

از محدودیت‌های این پژوهش، دسترسی نداشتن به یک ابزار هنجار شده‌ی ملی درک خواندن مناسب برای دانش‌آموزان پایه‌ی دوم راهنمایی بود و ممکن است آزمون‌های درک خواندن پژوهشگر ساخته در روایی بیرونی و تعمیم‌پذیری یافته‌ها اثر بگذارد و کاربرد آن را محدود نماید. به علاوه، با توجه به ویژگی‌های پژوهش گروهی که اساس آن مقایسه‌ی گروه‌ها است، تفاوت‌های فردی میان افراد نادیده گرفته می‌شود. در این پژوهش نیز پژوهشگر شاهد پیشرفت چشمگیر برخی دانش‌آموزان بود که به علت ارائه‌ی میانگین گروه، بهبود کارکرد این دانش‌آموزان به طور فردی مشهود نیست. علاوه بر این، به دلیل این که برنامه‌ی طراحی شده در یک کلاس بر اساس تلفیقی از دو رویکرد پرسش از نویسنده و درک خواندن سه وجهی به کار برده شد، سهم هر یک از این رویکردها بر بهبود درک خواندن دانش‌آموزان مشخص نشده است. همچنین، به دلیل محدودیت زمانی، بهبود درک خواندن گروه آزمایشی در طول زمان پی‌گیری نشده است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود آزمون‌های درک خواندن برای پایه‌های تحصیلی مختلف و نیز برای متن‌های گوناگون ادبی و اطلاعاتی ساخته و هنجاریابی شوند. همچنین، در پژوهش‌های بعدی برای بررسی دقیق‌تر کارکرد تمام دانش‌آموزان، علاوه بر مقایسه‌ی گروه‌های آزمایشی و گواه، با یک طرح تک آزمودنی کارکرد تک تک دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد و سهم هر کدام از رویکردها بر بهبود درک خواندن دانش‌آموزان در پژوهش‌های بعدی تعیین شود و در ضمن پی‌گیری بهبود درک خواندن در فاصله‌های زمانی گوناگون انجام شود. به علاوه، در پژوهش‌های دیگر می‌توان سودمندی این برنامه‌ی آموزشی را در درک متن‌های علمی، تاریخی، اجتماعی و دیگر متن‌ها آزمایش نمود. همچنین پیشنهاد می‌شود سودمندی این برنامه در درک متن‌های مربوط به سال‌های پایان دبستان و دوره‌ی دبیرستان نیز بررسی گردد.

## منابع

- ایزدی، مهشید (۱۳۸۴). بررسی اثربخشی روش‌های آموزش دوجانبه و خواندن مشترک راهبردی بر درک خواندن و خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر تهران. *فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت*، ۸۳ (۳)، ۷۸-۱۱۸.
- حمیدی، منصورعلی (۱۳۸۷). *آموزش و پژوهش: فرایندی از آمایش، سنجش، پردازش و نگارش*. تهران، انتشارات سوگند.
- سیف، علی اکبر؛ و مصرآبادی، جواد (۱۳۸۲). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری بر سرعت خواندن، یادداری و درک در متون مختلف، *فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت*، ۷۴ (۲)، ۳۷-۵۴.
- غباری بناب، باقر؛ و راقیبان، رؤیا (۱۳۸۷). تأثیر آموزش دو راهبرد فراشناختی SQP4R و خود-نظارتی بر درک مطلب خواندن دانش‌آموزان پسر پایه‌ی دوم راهنمایی. *مجله‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۸۵ (۴)، ۶۷-۸۵.
- فرخی، نورعلی و سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). تأثیر مشترک راهبردهای یادگیری و سبک‌های تفکر بر درک مطلب دانش‌آموزان دوم راهنمایی شهر تهران. *مجله‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه*، ۱ (۱)، ۱۳-۳۲.
- کارشکی، حسین (۱۳۸۰). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول دبیرستان منطقه ۱۱ تهران. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۳). *نمونه‌هایی از متن‌های انتخابی قابل انتشار آزمون پرلز، ۲۰۰۱*. تهران: مرکز ملی مطالعات بین‌المللی پرلز، وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۷). *گزارش اجمالی نتایج ملی و بین‌المللی پرلز ۲۰۰۶ در مقایسه با پرلز ۲۰۰۱*. تهران، وزارت آموزش و پرورش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- گال، ام. دی.، بورگ، دابلو، آر.، و گال، جی. پی (۱۹۹۶). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد اول)*. ترجمه‌ی مهدی نصر (۱۳۸۴)، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) و دانشگاه شهید بهشتی.

- Beck, I. L., McKeown, M. G., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, 26 (3), 251-276.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Sandora, C., Kucan, L., & Worthy, J. (1996). Questioning the author: A yearling implementation to engage students with text. *The Elementary School Journal*, 96(4), 385-411.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R. L., & Kucan, L. (1997). *Questioning the author :An approach for enhancing student engagement with text*. New York, Delaware: International Reading Association.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1998). Talking to an author: Readers taking charge of the reading process. In R. Calfoe & N. Nelson (Eds.). *The Reading-Writing Connection* (pp.112-130). Chicago: National Society of education.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2004). Transforming knowledge into professional development resources: Six teachers implement a model of teaching for understanding text. *The Elementary School Journal*, 104(5),391-408.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2006). *Improving comprehension with Questioning the author : A fresh and expanded view of a powerful approach*. New York: Scolastic.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Black, R. J. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quaterly*, 44 (3), 218-253.
- O'Donnell, A. M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2009). *Educational psychology: Reflection for Action* (2<sup>nd</sup>. ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Randi, J., Grigorenko, E. L. Stenberg, R. J. (2005). *Revisiting definitions of reading comprehension: Just what is reading comprehension anyway?* In S. E. Israel, S. E., C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.). *Metacognition in literacy learning* (pp. 19-39).Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association Inc.
- Reichenberg, M. (2008). "But before you said you believed that ...": A longitudinal study of structured text talks in small groups. *The reading Matrix*, 8(1), 158- 185.
- Salinger, T., & Fleischman, S. (2005). Teaching students to intract with text. *Educational Leadership*, 64(1),90-93.
- Santrock, J. W. (2008). *Educational Psychology* (3<sup>rd</sup>. ed.). New York: Mc Graw.Hill.
- Slavin, R. E. (2009). *Educational Psychology: Theory and Practice* (9<sup>th</sup>. ed). New Jersey: Pearson international Edition.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading Comprehension*. Santa Monica, CA: Rand.
- Stenberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: The triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stenberg, R. J.(1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.

- Stenberg, R. j., Grigorenko, E. L., & Jarvin, L (2001). Improving reading Instruction: The triarchic model. *Educational Leadership*, 58 (6), 48-52.
- Stenberg, R. J., Grigerinko, E. L. (2002a). *An evaluation of teacher training for triarchic instruction and assessment*. Technical Report for the National Science Foundation, July 2002.
- Stenberg, R. J., Grigerinko, E. L. (2002b, december). *An evaluation o f teacher training for triarchic instruction and assessment*. Paper presented at the annual IERI Grantee Meeting, Washington, DC.
- Vygotsky, L. C. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.