Research on Information Science & Public Libraries
Print ISSN: 2645-5730
Online ISSN: 2645-6117

The Role of Additional Book Reading Programs on Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies

Faramarz Soheili (Corresponding Author)
Associated Prof., Department of Information Science and Knowledge Studies,
Payame Noor University, Tehran, Iran
Fsohieli@gmail.com

Zahra solgi
Associated Prof., Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran
z_solgi@pnu.ac.ir

Ziba Maimantabadi
MSc student of Information Science and Knowledge Studies,
Payame Noor University, Tehran, Iran
ziba.maymanat@gmail.com

Abstract

Purpose: The purpose of this study is to determine the role of additional book reading programs ('Ketabkhan' reading sessions, school reading sessions, and group reading sessions) on metacognitive awareness of reading strategies (global reading, support reading, and problem-solving reading) of high school students in the city of Sahneh, located in Kermanshah provine, Iran.

Method: This research is a semi-experimental study using pretest-posttest design with three test groups and one control group. The research population included all female high school students (first to fourth grade) in the city of Sahneh in the academic year 2017-2018 (1397-1396), whose total number was 1098. In this research, cluster random sampling was used to determine the sample size. 60 students who had criteria for entering the research were selected. The data collection tool was a metacognitive standard awareness questionnaire drawn from the reading strategies of Mokhtari and Richard (2002). Validity of the questionnaire was confirmed by a group of psychology and Knowledge and Information science professors. The reliability scores of the questionnaire for the subscales of the global reading strategies, support reading strategies, and problem-solving reading strategies were 0.733, 0.829 and 0.771, respectively.

Findings: The findings of this study showed that in the 'Ketabkhan' reading session group, the mean score of metacognitive awareness of reading strategies in general and its components after intervention was significantly

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

higher than before. In the school reading session group, the mean scores of meta-cognitive awareness of reading strategies in general and its components before and after intervention were not significantly different. In the group reading session group, the mean score of metacognitive awareness of reading strategies in general and its components after intervention was significantly higher than before. The findings also indicated that both methods of 'Ketabkhan' reading session and group reading had significant positive effect on the components of global reading, support reading, and problem-solving reading.

Originality/value: Book reading additional programs can make students' metacognitive awareness of reading strategies more effective and efficient. With regard to these programs that can be applied in educational centers (at all levels), educational and cultural institutions of the country should have a thorough and coherent planning in this area.

Keywords: Additional book reading programs, Reading sessions, School sessions, Group reading, Metacognitive awareness of study strategies, Public libraries

Conflicts of Interest: None
Funding: None.
Citation: Soheili, F., Solgi, Z., & Maimantabadi, Z. (2021). The Role of Additional Book Reading Programs on Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Research on Information Science & Public Libraries*. 27(2), 293-325.

Research on Information Science and Public Libraries, 2021, Vol.27, No.2, pp. 293-325
DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9
Received: 15th February 2021; Accepted: 8th May 2021
Article Type: Research-based
© Iran Public Libraries Foundation

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی
شاپا چاپی: ۵۷۳۰-۲۶۴۵
شاپا الکترونیکی: ۶۱۱۷-۲۶۴۵

نقش برنامه‌های جانبی کتاب‌خوان در آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعهٔ دانش‌آموزان

فرامرز سهیلی (نویسندهٔ مسئول)
دانشیار، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
Fsohieli@gmail.com
زهرا سلگی
استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
z_solgi@pnu.ac.ir
زیبا میمنت‌آبادی
دانشجوی کارشناسی‌ارشد، علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
ziba.maymanat@gmail.com

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش برنامه‌های جانبی کتاب‌خوان (نشست کتاب‌خوان، نشست مدرسه‌ای و جمع‌خوانی) بر آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه (مطالعهٔ کلی، مطالعهٔ حمایتی و حل مسئله) دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ شهر صحنه انجام شد.

روش: پژوهش حاضر مطالعه‌ای شبه‌آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون بود. جامعهٔ آماری این پژوهش شامل کلیهٔ دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه (پایهٔ اول تا چهارم) در شهرستان صحنه در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بودند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامهٔ استاندارد آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعهٔ مختاری و ریچارد (۲۰۰۲) بود.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که در گروه نشست کتاب‌خوان، میانگین نمرهٔ آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه در کل و مؤلفه‌های آن بعد از مداخله نسبت به قبل از آن افزایشی معنادار دارد (P<۰/۰۵). در گروه نشست مدرسه‌ای، میانگین نمرهٔ آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه در کل و مؤلفه‌های آن در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوتی معنادار ندارد (P>۰/۰۵). در گروه جمع‌خوانی نیز میانگین نمرهٔ آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه در کل و مؤلفه‌های آن بعد از مداخله نسبت به قبل از آن افزایشی معنادار یافته است. (P<۰/۰۵). همچنین، یافته‌ها نشان دادند که هر دو روش گروه نشست کتاب‌خوان و گروه جمع‌خوانی بر مؤلفه‌های مطالعهٔ کلی، مطالعهٔ حمایتی و حل مسئله تأثیر مثبت معناداری دارند.

اصالت/ارزش: برنامه‌های جانبی نشست کتاب‌خوان و جمع‌خوانی می‌توانند آگاهی فراشناختی دانش‌آموزان از راهبردهای مطالعه را اثربخش‌تر و کارآمدتر سازند. با توجه به اینکه برنامه‌های جانبی

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

کتاب‌خوان در مراکز آموزشی (در همهٔ سطوح) قابل اجرا و آموزش هستند، نهادهای آموزشی و فرهنگی کشور باید برنامه‌ریزی دقیق و منسجمی در این زمینه داشته باشند.

کلیدواژه‌ها: برنامه‌های جانبی کتابخانه، نشست کتاب‌خوان، نشست مدرسه‌ای، جمع‌خوانی، آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه، کتابخانه‌های عمومی.

تعارض منافع: گزارش نشده است.
منبع حمایت‌کننده: حامی مالی نداشته است.
استناد: سهیلی، فرامرز؛ سلگی، زهرا؛ و میمنت‌آبادی، زیبا (۱۴۰۰). نقش برنامه‌های جانبی کتاب‌خوان در آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعهٔ دانش‌آموزان. *تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی*. ۲۷(۲)، ۲۹۳-۳۲۵.

تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی. دورهٔ ۲۷، شمارهٔ ۲، صص ۲۹۳-۳۲۵
DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۲۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۱۸
نوع مقاله: علمی پژوهشی
© نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

مقدمه

تبدیل کتاب‌خوانی به فرهنگی گسترده و مستمر نیازمند پرورش نسلی است که از نخستین سال‌های زندگی با کتاب آشنا باشد؛ زیرا افرادی که به کتاب و کتاب‌خوانی علاقه‌مند هستند فرزندان آن‌ها نیز به کتاب علاقه‌مند می‌شوند. با توجه به جایگاه ویژهٔ کتابخانه‌ها در ارائهٔ خدمات اطلاعاتی به اقشار مختلف جامعه، ارزیابی کتابخانه‌ها برای درک میزان دستیابی آن‌ها به اهدافشان حائز اهمیت است (یوگوک[1]، ۲۰۱۴). کتابخانه‌های عمومی در این میان نقشی مهم دارند. یکی از شیوه‌های ایجاد این انگیزه خدمات متنوع کتابخانه‌ها با عنوان خدمات جانبی است که علاوه بر اینکه نقش آموزشی یا تفریحی دارند به شهرت و مقبولیت کتابخانه‌ها نیز منجر می‌شوند. از آنجا که کتابخانه‌ها نقش مهمی را در تربیت افراد جامعه و بالا بردن سطح فرهنگ عمومی ایفا می‌کند، باید غیر از تدارک کتاب و مواد مکتوب به شیوه‌های مختلف مانند برگزاری برنامه‌های جانبی کتاب‌خوان از جمله (نشست کتاب‌خوان، نشست مدرسه‌ای و جمع‌خوانی) و دیگر برنامه‌های جانبی به بهبود کمّی و کیفی و افزایش تنوع خدمات خود بپردازند.

برنامه‌های جانبی کتاب‌خوان عنوانِ نشست‌هایی است که به‌منظور به‌اشتراک‌گذاری کتاب‌های خوانده‌شده و با هدف ترویج و تبلیغ مطالعه در قالب معرفی کتاب برگزار می‌شود. این جلسه در فضایی صمیمی تلاش دارد تجربیات مطالعاتی افراد کتاب‌خوان را برای سایر علاقه‌مندان کتاب و کتاب‌خوانی به اشتراک گذارد. این نشست‌ها به‌ویژه در جذب جوان‌ترها به کتابخانه سودمند هستند و به تحکیم پیوند دانش‌آموزان با کتاب کمک می‌کنند (ملکیان، نریمانی و صاحب‌جمعی، ۱۳۸۹).

از جمله برنامه‌های جانبی می‌توان به نشست‌های کتاب‌خوان اشاره کرد. نشست‌های کتاب‌خوان مجموعه‌جلساتی است که در کتابخانه‌های عمومی برای معرفی کتاب و اشتراک‌گذاری کتاب‌های خوانده‌شده و تجربهٔ خواندن افراد از مطالعهٔ این کتاب‌ها با هدف ترویج و تبلیغ مطالعه در قالب معرفی کتاب برگزار می‌شود. همچنین، برنامهٔ جانبی جمع‌خوانی برنامه‌ای است‌که در طی جلسات با ارائهٔ کتابی از طیف‌های مختلف که برای همهٔ افراد جالب باشد و یا به شکلی قابل‌درک برای مخاطب باشد جمع‌خوانی می‌شود. برنامهٔ جانبی نشست

1. Ugwoke

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

مدرسه‌ای نیز برنامه‌ای است که در مدارس برای نقد و بررسی آثار و اشتراک‌گذاری کتاب‌های خوانده‌شده با هدف ترویج و تبلیغ مطالعه در قالب معرفی کتاب برگزار می‌شود (نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور، ۱۳۹۷). یکی از برنامه‌های اخیر نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور برای ترویج کتاب‌خوانی طرح ملی کتاب‌خوان است. این طرح در راستای ترویج مطالعه از طریق معرفی و توصیهٔ کتاب از سوی نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور در سال ۱۳۹۴ شروع شد. در توضیح این طرح آمده است کتاب‌خوان عنوان نشست‌هایی است که به‌منظور به‌اشتراک‌گذاری کتاب‌های خوانده‌شده و با هدف ترویج و تبلیغ مطالعه در قالب معرفی و پیشنهاد کتاب برگزار می‌شود. کتاب‌خوان در فضایی صمیمی تلاش می‌کند تجربیات مطالعاتی افراد اهل مطالعه را برای سایر علاقه‌مندان کتاب و کتاب‌خوانی به اشتراک گذارد. افرادی که در این نشست‌ها به ارائه و معرفی کتاب‌ها می‌پردازند شامل کلیهٔ اقشار جامعه اعم از کتابداران، نویسندگان، فعالان رسانه‌ای حوزهٔ کتاب، اعضای کتابخانه‌های عمومی و سایر علاقه‌مندان هستند. هدف غایی و افق طرح کتاب‌خوان توسعهٔ رفتار مدنی رشدیافته و رشددهندهٔ یادشده است تا به‌مرور به درونی شدن عادت مطالعه منجر شود. نخستین نشست کتاب‌خوان به میزبانی کتابخانهٔ مرکزی تهران (کتابخانهٔ پارک شهر) در تاریخ ۲۷ خردادماه ۱۳۹۴ برگزار شد. این نشست به‌مدت ۱۲۰ دقیقه پذیرای حضور بالغ بر ۱۵۰ دوستدار کتاب و ۱۴ معرفی‌کنندهٔ کتاب بود. پس از برگزاری نخستین نشست کتاب‌خوان و ارزیابی نقاط قوت و زمینه‌های قابل‌بهبود آن توسط معاونت توسعه کتابخانه‌ها و کتاب‌خوانی، با تعریف الگو و تدوین دستورالعمل، اجرای آن به سراسر کشور تعمیم یافت. بدین ترتیب دومین نشست کتاب‌خوان به میزبانی استان قم و سومین نشست به میزبانی استان گلستان و با حضور دبیر کل نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور برگزار و پس از آن این نشست‌ها به‌تدریج در سایر استان‌ها برگزار شد. نشست‌های کتاب‌خوان در انواع مختلف ملی، عمومی (استانی و شهرستانی)، کتابخانه‌ای، مدرسه‌ای، کودک، نشست‌های ویژهٔ اقشار خاص، تخصصی و مجازی برگزار می‌شود، و در سال ۱۳۹۴ در پنج سطح ملی، عمومی (شامل نشست‌های اصلی و فرعی)، مدرسه‌ای، کودک و نشست‌های ویژهٔ اقشار خاص برگزار شد. شورای برنامه‌ریزی نهاد کتابخانه‌های عمومی در سال ۱۳۹۵ با توجه به تجربهٔ برگزاری یک سال نشست‌های کتاب‌خوان، با بهره‌مندی از آرای کارشناسان، کتابداران، و اعضای کتابخانه‌ها اقدام به گسترش نشست‌های کتاب‌خوان در قالب‌های متنوع کرد. در این

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

سال، چهار نوع «کتاب‌خوان کتابخانه‌ای»، «کتاب‌خوان تخصصی»، «کتاب‌خوان مجازی» و «کتاب‌خوان ماه» به نشست‌های کتاب‌خوان اضافه شد (پاک‌نهاد، ۱۳۹۶).

«شناخت[1]» و «فراشناخت[2]» از مبانی مهم نظام یادگیری افراد و مقوله‌ای اصلی و مرتبط با امر کتاب‌خوانی هستند. این دو مفهوم می‌تواند یادگیری فراگیران را به‌طور اساسی تحت‌تأثیر قرار دهد. فراشناخت موردبررسی در این پژوهش که همان یادگیری چگونه یاد گرفتن است، توانایی فرد در شناسایی دانسته‌ها و ندانسته‌های خویش است. فراشناخت به‌عنوان مفهومی متداول در تعلیم‌وتربیت با فرایند یادگیری انکارناپذیر است. فراشناخت دانش فرد دربارهٔ فرایندهای شناختی خود است و شامل انجام دادن، سامان دادن و هماهنگ کردن مجموعهٔ این جریان‌هاست (جوادی، کیوان‌آرا، یعقوبی، حسن‌زاده و عبادی، ۱۳۹۰).

معمولاً در یک نظام آموزشی منفعل، دانش‌آموزان، طبق روال همیشگی، مطالبی را از منابع مختلف آموزشی دریافت می‌کنند و پس از آن، آزمون و ارزشیابی انجام می‌شود، اما دربارهٔ نحوهٔ مطالعه و مدیریت نظام یادگیری‌شان هیچ توصیه‌ای به آن‌ها نمی‌شود. در اغلب نظام‌های آموزشی، دانش‌آموزان بیش از نیمی از مفاهیم و مطالب را از کتاب‌های درسی می‌آموزند که یکی از وظایف مهم دانش فراشناخت در این مرحله سوق دادن دانش‌آموزان به‌سوی مراحل بالاتر و افزایش اطلاعات است، به‌طوری که دانش‌آموز باید از روش‌های مناسب برای یادگیری خود استفاده کند تا هم زمان کمتری را صرف کند و هم بتواند تمام مفاهیم اصلی کتاب را پوشش دهد (وینمن[3]، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد برنامه‌هایی که بر شیوهٔ تدریس یا رفتار یادگیری فراگیر تأکید دارند بیش از برنامه‌هایی که بر کتاب‌های درسی یا فناوری آموزشی تأکید دارند در بهبود وضعیت آموزشی آنان مؤثر است (اسلاوین، لیک و گروف[4]، ۲۰۰۹).

مطالعه‌ای در هنگ‌کنگ[5] نشان داد تفاوت آشکاری بین دانش‌آموزان قوی و ضعیف از لحاظِ استفاده از شیوه‌های راهبردی خواندن وجود دارد و در پایان نتیجه‌گیری شد که با انجام مداخلات آموزشی می‌توان راهبردهای مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان را تغییر داده و بهبود بخشید (اسلاوین، لیک و گروف، ۲۰۰۹).

1. Cognition 2. Metacognition
3. Veenman 4. Slavin, Lake & Groff 5. Hong Kong

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

راهبردهای فراشناختی خواندن، تفکرات دانش‌آموزان را هنگام خواندن نشان می‌دهد. این راهبردها شامل سه دسته راهبردهای فراشناختی کلی[1]، حمایتی[2] و حل مسئله[3] می‌شوند. منظور از راهبردهای فراشناختی کلی، آن دسته از راهبردهایی است که برای تحلیل کلی متن به کار گرفته می‌شود. راهبردهای فراشناختی حمایتی به آن دسته از راهبردهایی اطلاق می‌شود که دربرگیرندهٔ کاربرد منابع کمکی بیرونی، یادداشت‌برداری و راهبردهای عملی دیگر است (جوادی و همکاران، ۱۳۹۰). راهبردهای فراشناختی حل مسئله پیرامون راهبردهایی بحث می‌کند که به حل مسائل ناشی از دشوار شدن متن می‌پردازد (حسین چاری، سماوی و کردستانی، ۱۳۸۹). با توجه به مفاهیم راهبردهای فراشناخت، می‌توان گفت که فراشناخت مهم‌ترین پیش‌بینی‌کنندهٔ یادگیری است.

با توجه به مطالب پیش‌گفته، چنین استنباط می‌شود که برنامه‌های جانبی کتابخانه‌ها به‌عنوان نهادهایی تأثیرگذار می‌تواند تأثیری قابل‌توجه بر روند یادگیری و ارتقای توانایی‌های افراد بگذارد. در نشست‌های کتاب‌خوان و کتاب‌خوان مدرسه‌ای و جمع‌خوانی، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه یک متن را بخوانند و برای به خاطر سپردن و ارائه در جمع از روش‌ها و فنونی مانند یادداشت‌برداری و ربط جزئیات مهم به یکدیگر استفاده کنند (فراشناخت حمایتی) و همچنین یاد خواهند گرفت که چگونه به یک متن نگاهی کلی کرده و تحلیلی کلی (فراشناخت کلی) از آن داشته باشند. همچنین، با پیشرفت در خواندن در جلسات جمع‌خوانی، دانش‌آموزان در کسب مهارت حل مسئلهٔ دشواری ناشی از متن تمرین داده می‌شوند که بتوانند در جمع به‌راحتی تمرکز کرده و به مسئلهٔ پیش‌آمده بیندیشند و راه‌حلی برای گذار از آن بیابند (فراشناخت حل مسئله). کسب چنین توانایی‌هایی افراد را علاوه بر تشویق به کسب دانایی بیشتر و پیشرفت در راه علم، می‌تواند در نوع عمل، رفتار و تفکر در موقعیت‌های آتی زندگی اعم از زندگی معمول تا زندگی پیچیدهٔ علمی و کاری یاری بخشد و موفق سازد.

در نتیجه، برنامه‌های جانبی کتاب‌خوان شاید بتوانند بر نحوهٔ راهبردهای مطالعه دانش‌آموزان اثرگذار باشد. بنابراین، پژوهش حاضر به‌دنبال پاسخ به این سؤال است که کدام‌یک از برنامه‌های جانبی (نشست کتاب‌خوان، نشست مدرسه‌ای و جمع‌خوانی) بر آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعهٔ دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ شهر صحنه تأثیر بیشتری دارند؟

1. General 2. Supportive 3. Problem solving

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

مرور پیشینه‌های پژوهشی این حوزه نشان می دهد که مطالعات انجام‌شده به دو دسته تقسیم می‌شوند. یک دسته از مطالعات دربارهٔ تأثیر فراشناختی بر راهبردهای مطالعه انجام شده و دستهٔ دوم به مطالعهٔ تأثیر فعالیت‌های کتابخانه بر علاقه‌مندسازی افراد به مطالعه پرداخته‌اند. جامعهٔ بیشتر پژوهش‌های دستهٔ اول شامل دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی و دانشجویان بوده، این درحالی است که جامعهٔ آماری پژوهش‌های پیشین حکایت از این دارد که مخاطب این پژوهش‌ها بیشتر دانش‌آموزان بوده است. نتایج چند پژوهش موردبررسی در این قسمت در بسیاری از موارد در راستای فرضیه‌های پژوهش و جامعهٔ آماری تقریباً مشابه یکدیگرند. با این حال، پژوهش مشابهی در این راستا انجام نشده، گرچه هدف پژوهش‌های انجام‌شده در کل ترویج فرهنگ کتاب‌خوانی و استفادهٔ دانش‌آموزان و دانشجویان از راهبردهای مطالعه است. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که از جمله مسائل موردارزیابی آن‌ها رابطهٔ بین راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی بوده است. به‌عبارت دیگر، از طریق تأثیر بر راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌تواند پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند. از طرف دیگر، راهبردهای شناختی و فراشناختی به‌عنوان عامل میانجی‌گر و واسطه بین عوامل انگیزشی و پیشرفت تحصیلی هستند. در میان پژوهش‌های که در خصوص راهبردهای مطالعه انجام شده‌اند، پژوهش‌های جزایری و اسماعیلی (۱۳۸۱)، محمدامینی (۱۳۸۷)، دیره و بنی‌جمالی (۱۳۸۸)، جوادی، کیوان‌آرا، یعقوبی، حسن‌زاده و عبادی (۱۳۸۹)، عاشوری، طالع‌پسند و بیگدلی (۱۳۹۰)، عاشوری (۱۳۹۲)، کرمی، الله‌کرمی و هاشمی (۱۳۹۲)، هاینز، کومر و همیلتون[1] (۱۹۸۸)، بوفارد-بوچارد، پرنت و لاویره[2] (۱۹۹۳)، کاتینهو[3] (۲۰۰۷)، لی، چانگ، فنگ‌لی و هانگ[4] (۲۰۱۳)، سان[5] (۲۰۱۳)، موسیینگفی و زبرون[6] (۲۰۱۴)، فارنز و نورمن[7] (۲۰۱۵)، النیزی و الانازی[8] (۲۰۱۶)، شی[9] (۲۰۱۷) و رانا و بورگین (۲۰۱۸) با پژوهش حاضراز لحاظِ استفاده از راهبردهای مطالعه تا حدودی شباهت دارند.

موسیینگفی و زبرون (۲۰۱۴) پژوهشی با عنوان «بهبود عادات مطالعهٔ دانش‌آموزان دبیرستانی در زیمبابوه» انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان داد استراتژی‌های مطالعهٔ مؤثر دروازه‌ای برای موفقیت مدرسه، فارغ‌التحصیلی، ورود کالج و پیشرفت شغلی است. نتایج

1. Haynes, Comer & Hamilton
2. Bouffard-Bouchard, Parent & Lavirée
3. Coutinho
4. Lee, Chuang, Fong Li & Huang
5. Sun
6. Musingafi & Zebron
7. Furnes & Norman
8. Alenizi & Alanazi
9. Shi

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

حاصل از این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان موفق بیشتر از دانش‌آموزان ناموفق از راهبردهای یادگیری و مطالعه استفاده می‌کنند و شرایط مطالعه، مطالعهٔ فعال و سبک مطالعه را رعایت می‌کنند و دانش‌آموزان ناموفق بیشتر از دانش‌آموزان موفق عادت‌های نامناسب مطالعه دارند. همچنین، نتایج نشان داد که بین میزان یادگیری دانش‌آموزان آموزش‌دیده به شیوهٔ مهارت‌های مطالعه با دانش‌آموزان دیگر تفاوتی معناداری وجود دارد.

لیندر، ایتل، بارنتین و کولر[1] (۲۰۲۱) مطالعه‌ای با هدف بررسی تأثیر چندرسانه‌ای‌ها در عملکرد و مهارت‌های فراشناخت دانشجویان در یادگیری و آزمون‌ها انجام دادند. ایشان اذعان داشتند که طبق پژوهش‌های قبلی، افزودن تصاویر به هریک از منابع متنی مبتنی بر یادگیری و آموزش یا مبتنی بر آزمون، تأثیرات مثبتی دارد، و از طرف دیگر نیز تکنیک‌های فراشناخت دارای اثربخشی بر آموزش است.

مطالعهٔ پری، لاندای و گلدر[2] (۲۰۱۹) با هدف بررسی میزان اثربخشی آموزش فراشناختی بر خروجی دانش‌آموزان در مدارس انگلستان انجام شد. داده‌های ایشان نشان می‌دهد که استفاده از روش‌ها و ابزار بنیادی و اساسی در آموزش‌وپرورش مانند استفاده از فرایندهای فراشناختی در یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت و مستقیم داشته است.

سوتو[3] و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی با هدف بررسی ارتباط بین درک مطلب و مهارت‌های فراشناختی به مطالعه پرداختند. در این پژوهش، رابطهٔ بین عملکرد خواندن در درک مطلب و فاکتورهای خودگزارش‌شده از مهارت‌های فراشناختی در دانش‌آموزان متوسطه بررسی شد. راهبردهای فراشناختی خودگزارش‌شدهٔ دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی و ارزیابی به واریانس قابل‌توجهی در عملکرد درک مطلب خواندن درمورد مسائل مربوط به «نتیجه‌گیری» منجر شد. در این مطالعه، دانش‌آموزان دبیرستان یک متن علمی را خواندند و سپس پیش‌بینی کردند که در یک آزمون درک مطلب برای خواندن آن مطلب چگونه رفتار می‌کنند. درک مطلب فراشناختی دانش‌آموزان وابسته به عملکردشان در سطوح مختلف فهم آن‌ها از مطلب بود. نتایج پژوهش مزبور نشان می‌دهد که فراشناخت و دانش فراشناختی با سطح اطلاعاتی که در متن ارائه می‌شود هماهنگ است و به درک عمیق‌تر متون، به‌ویژه برای اطلاعات وابسته به استنتاج، مرتبط است.

1. Lindner, Eitel, Barenthien & Köller 2. Perry, Lundie & Golder 3. Soto

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

ادوسا[1] و همکاران (۲۰۱۹) مطالعه‌ای با هدف بررسی رابطهٔ بین دانش فراشناختی و درک مطلب در دورهٔ متوسطه انجام دادند. پژوهش آنان بر مبنای این نظریه انجام شد که آگاهی از فرایندهای شناختی، مبنایی برای نظارت و تنظیم فرایندهای یادگیری برای درک مطلب در فرایند خواندن است. در این مطالعه، تجزیه‌وتحلیل منحنی رشد پنهان چندمتغیری با استفاده از داده‌های طولی جمع‌آوری‌شده از دانش‌آموزان متوسطه در آلمان در چهار نقطهٔ زمانی در نمرات ۵، ۶، ۷ و ۸ انجام شد. سطح ابتدایی درک مطلب و افزایش رشد نهایی به‌طور قابل‌توجهی با توانایی شناختی کلامی پیش‌بینی شده بود. یافته‌ها نشان دادند که توانایی شناختی کلامی تأثیری معنادار بر دانش فراشناختی دارد. همچنین، تأثیر تغییرات رشد در درک مطلب و فراشناخت معنادار بود و به نظر می‌رسید در شیب موازی است. در حالی که دانش فراشناختی اولیه به‌طرزی معنادار با پیشرفت درک مطلب ارتباط داشت، درک مطلب اولیه با دانش فراشناختی ارتباط معناداری نداشت.

نتایج دستهٔ دوم از پژوهش‌ها که به مطالعهٔ تأثیر فعالیت‌های کتابخانه بر علاقه‌مندسازی افراد به مطالعه پرداخته‌اند، نشان می‌دهند که بین دانش و مهارت کتابداران و مسئولان کتابخانه‌ها و میزان برآورده شدن نیاز مراجعه‌کنندگان و بین برنامه‌های جانبی کتابخانه و میزان جذب رابطه وجود دارد. در حوزهٔ برنامه‌های جانبی کتابخانه و نقش آن در ترویج فرهنگ مطالعه و ایجاد انگیزه برای تشویق دانش‌آموزان به مطالعه، پژوهش‌های کاکی، جمالی مهمویی و مکتبی‌فرد (۱۳۹۲)، ملایی، شعبانی و رضایی دریانی (۱۳۹۲)، همائی و اشرفی‌ریزی (۱۳۹۲) تا حدودی با پژوهش حاضر شباهت دارند. در مجموع، بررسی متون موجود نشان می‌دهد که در وهلهٔ اول بایستی راهکارها و عوامل مؤثر بر فرهنگ مطالعه را به‌درستی شناخت؛ به این دلیل که در ترویج و توسعهٔ کتاب‌خوانی و بالا بردن میزان مطالعه در دانش‌آموزان، مجموعه‌ای از عوامل دخیل هستند و استفاده از هرکدام از آن‌ها می‌تواند در رغبت و گرایش فرد به مطالعه مؤثر باشد. از جمله عوامل دخیل در برنامه‌های جانبی کتابخانه (نظیر نشست کتابخوان، قصه‌گویی، جمع‌خوانی، حلقهٔ مطالعاتی) استفاده از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است که آگاهی و شناخت دقیق نسبت به هریک از این عوامل می‌تواند راه‌های روشنی در زمینهٔ ترویج و توسعهٔ فرهنگ کتاب‌خوانی پیشِ روی قرار دهد. ازاین‌رو، با توجه به بررسی‌های به‌عمل‌آمده از

1. Edossa

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

پژوهش‌های انجام‌شده و اهمیت موضوع این پژوهش با هدف بررسی نقش برنامه‌های جانبی کتاب‌خوان بر آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعهٔ کاربران کتابخانه‌های عمومی (دانش‌آموزان مقطع متوسطه) شهر صحنه انجام شد. بدین منظور، فرضیه‌های زیر مورد آزمون قرار گرفته شد.

فرضیهٔ اصلی: بین اثربخشی برنامه‌های جانبی کتاب‌خوان برآگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعهٔ دانش‌آموزان مقطع متوسطآ شهر صحنه تفاوت معناداری وجود دارد.

فرضیهٔ فرعی اول: برنامهٔ «نشست کتاب‌خوان» بر راهبرد کلی مطالعه، راهبرد حل مسئله و راهبرد حمایتی مطالعهٔ دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ شهر صحنه تأثیرگذار است.

فرضیهٔ فرعی دوم: برنامهٔ «نشست مدرسه‌ای» بر راهبرد کلی مطالعه، راهبرد حل مسئله و راهبرد حمایتی مطالعهٔ دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ شهر صحنه تأثیرگذار است.

فرضیهٔ فرعی سوم: برنامهٔ «جانبی کتاب‌خوان» بر راهبرد کلی مطالعه، راهبرد حل مسئله و راهبرد حمایتی مطالعهٔ دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ شهر صحنه تأثیرگذار است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر مطالعه‌ای شبه‌آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و سه گروه آزمایش و یک گروه کنترل بود. جامعهٔ آماری این پژوهش شامل کلیهٔ دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه (پایه اول تا چهارم) در شهرستان صحنه در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ به تعداد ۱۰۹۸ بود.

در این پژوهش، برای انتخاب نمونه از شیوهٔ نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد، به این طریق که از میان چند دبیرستان دخترانه دو دبیرستان به‌طور تصادفی انتخاب شد. سپس، از میان پایه‌ها، پایهٔ اول تا چهارم و سپس از میان آن‌ها ۶۰ نفر بر اساس ملاک‌های ورود زیر، نمونهٔ پژوهش را تشکیل دادند:

۱) معدل بالای ۱۵

۲) عدم دریافت هیچ‌گونه آموزش و کلاس‌های فوق‌برنامه در زمان اجرای پژوهش.

سپس، جامعهٔ نمونهٔ پژوهش بر اساس جایگزینی تصادفی در سه گروه آزمایش (هر گروه ۱۵ نفر) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. قبل از شرکت در پژوهش از شرکت‌کنندگان

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

رضایت‌نامهٔ کتبی گرفته شد و به آن‌ها اطمینان داده شد که نتایج پژوهش محرمانه است و در صورت عدم رضایت یا احساس هرگونه فشار می‌توانند از فرایند پژوهش کناره‌گیری کنند.

در جلسات نشست کتاب‌خوان که در کتابخانهٔ مدارس و جلسات نشست مدرسه‌ای که در کلاس‌های آموزشی مدارس برگزار شد محور موضوع‌های کتاب‌خوانی از قبل به شرکت‌کنندگان اعلام شد. سپس، هر شخص به انتخاب خود و پس از مطالعهٔ یک کتاب در جلسه حاضر شده و به معرفی آن پرداخته است. در پایان هر جلسه، پژوهشگر نیز یک کتاب را معرفی کرده و با این کار، به‌طور غیرعلنی، روش مطالعهٔ کتاب و معرفی آن را به آزمودنی‌ها القا کرده است. در جلسات جمع‌خوانی نیز سه عنوان از کتاب‌های پرطرف‌دار کتابخانه با معرفی کتابدار مدرسه انتخاب و طی جلسات توسط آزمودنی‌ها مورد مطالعه و بحث و تحلیل قرار گرفتند. زمان برگزاری جلسات یک ماه و هرکدام به‌مدت ۱۰ روز برنامه‌ریزی شد. در جدول زیر، خلاصهٔ کل جلسات برای هریک از گروه‌ها و راهبردها و فنون استفاده‌شده برای هر گروه به‌طور خلاصه آورده شده است.

جدول ۱. خلاصهٔ جلسات برنامه‌های جانبی نشست کتاب‌خوان

گروه‌ها	جلسات	عناوین کتاب‌ها		راهبردها
گروه نشست کتاب‌خوان و گروه نشست مدرسه‌ای (این جلس‌ها برای این دو گروه به صورت مجزا برگزار شده است)	جلسهٔ اول: موضوع زن در جامعه	۱. آسیب‌شناسی شخصیت و محبوبیت زن ۲. اسلام زن و جستاری تازه ۳. جایگاه زن در اندیشهٔ امام‌خمینی (ره) ۴. دختران پندها و هشدارها ۵. دُر و صدف ۶. خانوادهٔ شاد و بانشاط ۷. آنچه یک جوان باید بداند ۸. زن در اندیشه اسلام	۹. زن در تاریخ ۱۰. حجاب و حقوق زن ۱۱. زن از دیدگاه اسلام و تمدن غرب ۱۲. بانوان رجعت‌کننده ۱۳. آنچه زنان دوست دارند که مردان بدانند ۱۴.چهل و یک پرسش و پاسخ درباره زنان ۱۵.تا ساحل آرامش	راهبرد کلی
	جلسهٔ دوم: معرفی آثار شهید مطهری	۱.پیامبر امّی ۲. نبرد حق و باطل ۳. حماسهٔ حسینی ۴. زن در اسلام	۹. انسان کامل ۱۰. بیست گفتار ۱۱. انسان و سرنوشت ۱۲. تعلیم‌وتربیت در	راهبرد حمایتی

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

گروه‌ها	جلسات	عناوین کتاب‌ها		راهبردها
		۵. آشنایی با قرآن	اسلام	
		۶. آیندهٔ انقلاب اسلامی ایران	۱۳. پیرامون انقلاب	
		۷. استاد مطهری و روشن‌فکران	اسلامی	
		۸. انسان‌شناسی قرآن	۱۴. داستان راستان	
			۱۵. درس‌های اسفار	
	جلسهٔ سوم: موضوع مهدویت	۱. لرزان و لغزان چون ژله	۹. از حسین تا مهدی	راهبرد حل مسئله
		۲. پیچک انحراف	۱۰. یار محبوب	
		۳. حقیقت دوازدهم	۱۱. ملکوت زمان	
		۴. امام مهدی (ع)	۱۲. تربیت مهدوی	
		۵. خورشید مغرب	۱۳. آفتاب در حجاب	
		۶. ظهور نور	۱۴. مهدی (ع) آخرین	
		۷. انتظار	سفیر انقلاب	
		۸. تا همیشه آفتاب	۱۵ .به‌دنبال آفتاب	
گروه جمع‌خوانی	جلسهٔ اول:	نه تر و نه خشک، اثر هوشنگ مرادی کرمانی		راهبرد کلی
	جلسهٔ دوم:	غزلیات شیرین، صائب تبریزی اثر هادی خورشاهیان		راهبرد
	جلسهٔ سوم:	دنیای صوفی		راهبرد حل

به‌منظور جمع‌آوری داده‌های آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه، از پرسش‌نامهٔ آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعهٔ مختاری و ریچارد[1] (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۳۰ سؤال و سه خرده‌مقیاس است که گویه‌های هر خرده‌مقیاس بر اساس نظر سازندگان پرسش‌نامه بدین شرح است:

جدول ۲. تفکیک سؤال‌ها با توجه به هر خرده‌مقیاس به همراه شمارهٔ پرسش‌ها

خرده‌مقیاس	شمارهٔ سؤال‌ها
راهبردهای مطالعهٔ کلی (یکپارچه)	۱-۳-۴-۷-۱۰-۱۴-۱۷-۱۹-۲۲-۲۳-۲۵-۲۶-۲۹
راهبردهای مطالعه حمایتی	۲-۵-۶-۹-۱۲-۱۵-۲۰-۲۴-۲۸
راهبردهای مطالعهٔ حل مسئله	۸-۱۱-۱۳-۱۶-۱۸-۲۱-۲۷-۳۰

1. Richard

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

هر سؤال پرسش‌نامه دارای پنج گزینهٔ پاسخ بر اساس مقیاس لیکرت (خیلی کم=۱، کم=۲، متوسط=۳، زیاد=۴ و خیلی زیاد=۵) است. پایایی این پرسش‌نامه از طریق بررسی ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد و نتیجهٔ آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ضریب آلفای کرونباخ برای هر خرده‌مقیاس و به‌صورت کلی

خرده مقیاس	ضریب آلفای کرونباخ	کل
راهبردهای مطالعهٔ کلی (یکپارچه)	۰/۷۳۳	۰/۸۴۳
راهبردهای مطالعهٔ حمایتی	۰/۸۲۹	
راهبردهای مطالعه حل مسأله	۰/۷۷۱	

همان طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، مقدار آلفای کرونباخ برای هر سه خرده‌مقیاس از ۰/۷ بزرگ‌تر شده است. آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه نیز برابر با ۰/۸۴۳ و از ۰/۷ بزرگ‌تر است. بنابراین، پرسش‌نامه از پایایی نسبتاً خوبی برخوردار است.

همچنین، روایی پرسش‌نامه نیز از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد که نتایج آن در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل عاملی تأییدی متغیر آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه

عامل	گویه‌ها	بار عاملی	عدد معناداری	میانگین واریانس استخراج‌شده
راهبردهای مطالعهٔ کلی	سؤال ۱	۰/۸۱	۱۷/۴۰	۰/۵۱۴
	سؤال ۳	۰/۸۲	۱۷/۷۳	
	سؤال ۴	۰/۸۹	۲۰/۵۰	
	سؤال ۷	۰/۹۰	۲۰/۵۸	
	سؤال ۱۰	۰/۸۹	۲۰/۱۴	
	سؤال ۱۴	۰/۹۲	۲۱/۵۴	
	سؤال ۱۷	۰/۹۳	۲۱/۸۶	
	سؤال ۱۹	۰/۹۰	۲۰/۶۹	
	سؤال ۲۲	۰/۸۱	۱۷/۵۳	
	سؤال ۲۳	۰/۷۴	۱۵/۵۱	
	سؤال ۲۵	۰/۹۰	۲۰/۸۴	
	سؤال ۲۶	۰/۹۱	۲۱/۱۶	
	سؤال ۲۹	۰/۸۴	۱۸/۵۶	

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

عامل	گویه‌ها	بار عاملی	عدد معناداری	میانگین واریانس استخراج‌شده
راهبردهای مطالعهٔ حمایتی	سؤال ۲	۰/۸۳	۱۸/۲۵	۰/۵۲۸
	سؤال ۵	۰/۸۷	۱۹/۴۶	
	سؤال ۶	۰/۸۶	۱۹/۷۶	
	سؤال ۹	۰/۸۴	۱۸/۴۵	
	سؤال ۱۲	۰/۸۳	۱۸/۴۶	
	سؤال ۱۵	۰/۸۲	۱۷/۸۸	
	سؤال ۲۰	۰/۸۵	۱۸/۹۲	
	سؤال ۲۴	۰/۹۴	۲۲/۳۳	
	سؤال ۲۸	۰/۸۹	۲۰/۳۷	
راهبردهای مطالعهٔ حل مسئله	سؤال ۸	۰/۸۸	۲۰/۰۶	۰/۶۱۸
	سؤال ۱۱	۰/۰۸	۱/۴۳	
	سؤال ۱۳	۰/۸۵	۱۸/۸۲	
	سؤال ۱۶	۰/۸۲	۱۷/۹۵	
	سؤال ۱۸	۰/۶۸	۱۳/۸۲	
	سؤال ۲۱	۰/۸۲	۱۸/۰۱	
	سؤال ۲۷	۰/۶۵	۱۲/۸۶	
	سؤال ۳۰	۰/۶۶	۱۳/۲۸	
; ۰/۹۱; AGFI=۰/۸۹; GFI=۰/۹۰; CFI=۰/۹۱; NFI=۲/۳۳2/df =χ; ۰/۰۱۹RMSEA= ۰/۰۳۴RMR=				

برای سنجش روایی هم‌گرا، دو معیار زیر به‌طور هم‌زمان در نظر گرفته می‌شود:

۱. بار عاملی

پیش‌شرط اول روایی هم‌گرا این است که بارهای عاملی بزرگ‌تر از ۰/۵ و در حالت ایده‌آل بزرگ‌تر از ۰/۷ باشند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی (ارائه شده در جدول ۴) نشان می‌دهد که بار عاملی تمامی گویه‌ها از ۰/۵ بزرگ‌تر شده است و سؤال ۱۱ از مجموعهٔ سؤال‌های پرسش‌نامه حذف شد. بنابراین، پیش‌شرط اول روایی هم‌گرا رعایت شده است.

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

۲. میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE)[1]

میانگین واریانس استخراج‌شده خلاصه‌ای از میزان تبیین واریانس متغیرهای آشکار در یک متغیر مکنون است. پیش‌شرط دوم روایی هم‌گرا این است که متغیر میزان میانگین واریانس استخراج‌شده بزرگ‌تر از ۰/۵ باشد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی (ارائه‌شده در جدول ۴) نشان می‌دهد که میانگین واریانس استخراج‌شدهٔ تمامی متغیرهای مکنون (سازه‌ها) از ۰/۵ بزرگ‌تر است. بنابراین، پیش‌شرط دوم روایی هم‌گرا رعایت شده است. در نتیجه، روایی هم‌گرا وجود دارد.

به‌منظور تجزیه‌وتحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی (میانگین و انحراف‌معیار) و روش های آمار استنباطی (آزمون تحلیل واریانس چندگانه (مانوا) و تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا)) برای آزمون فرضیه‌ها در نرم‌افزار اس‌پی‌اس‌اس ۲۰ استفاده شده است.

یافته‌ها

در جدول ۵، میانگین و انحراف‌معیار متغیرهای راهبردهای کلی مطالعه، راهبردهای حل مسئله و راهبردهای حمایتی مطالعه به تفکیک گروه آزمایش و مرحلهٔ آزمون گزارش شده است.

همان طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، میانگین کل راهبردهای کلی مطالعه در مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌ترتیب برابر با ۰/۵۱۴ ± ۳/۴۷۶ و ۰/۵۱۵ ± ۳/۸۱۳، میانگین کل راهبردهای حل مسئله در مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌ترتیب برابر با ۰/۵۰۱ ± ۳/۹۳۹ و ۰/۵۳۷ ± ۴/۰۱۳ و میانگین کل راهبردهای حمایتی مطالعه در مرحلهٔ پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌ترتیب برابر با ۰/۵۰۹ ± ۳/۶۵۹ و ۰/۵۵۱ ± ۳/۸۴۰ شده است. همچنین، میانگین متغیرهای راهبردهای کلی مطالعه، راهبردهای حل مسئله و راهبردهای حمایتی مطالعه به تفکیک گروه‌ها و مراحل مختلف آزمایش در جدول ۵ قابل‌مشاهده است.

1. Average Variance Extracted (میانگین واریانس استخراج‌شده)

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

جدول ۵. شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های متغیر آگاهی فراشناختی در دو مرحله پیش و پس آزمون در هر ۳ گروه

آگاهی فراشناختی	گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
		انحراف معیار ± میانگین	انحراف معیار ± میانگین
راهبردهای کلی مطالعه	نشست کتاب‌خوان	۳/۲۴۶ ± ۰/۴۹۶	۴/۰۵۱ ± ۰/۶۰۵
	نشست مدرسه‌ای	۳/۴۵۶ ± ۰/۵۱۸	۳/۶۲۰ ± ۰/۲۹۲
	جمع‌خوانی	۳/۳۱۳ ± ۰/۴۲۳	۴/۰۵۶ ± ۰/۴۴۷
	کنترل	۳/۸۸۷ ± ۰/۳۸۹	۳/۵۲۳ ± ۰/۴۵۹
	کل	۳/۴۷۶ ± ۰/۵۱۴	۳/۸۱۳ ± ۰/۵۱۵
راهبردهای حل مسئله	نشست کتاب‌خوان	۳/۷۵۸ ± ۰/۶۱۳	۴/۳۵۰ ± ۰/۳۳۵
	نشست مدرسه‌ای	۳/۸۹۲ ± ۰/۴۸۶	۳/۸۰۰ ± ۰/۴۷۲
	جمع‌خوانی	۳/۷۴۲ ± ۰/۳۴۲	۳/۹۹۲ ± ۰/۴۳۷
	کنترل	۴/۳۶۶ ± ۰/۲۳۳	۳/۹۰۸ ± ۰/۷۴۸
	کل	۳/۹۳۹ ± ۰/۵۰۱	۴/۰۱۳ ± ۰/۵۳۷
راهبردهای حمایتی مطالعه	نشست کتاب‌خوان	۳/۵۲۶ ± ۰/۴۳۳	۴/۲۰۷ ± ۰/۵۲۶
	نشست مدرسه‌ای	۳/۶۶۷ ± ۰/۶۳۰	۳/۵۰۴ ± ۰/۳۸۶
	جمع‌خوانی	۳/۴۲۲ ± ۰/۴۵۱	۳/۹۲۶ ± ۰/۳۳۸
	کنترل	۴/۰۲۲ ± ۰/۲۹۵	۳/۷۲۶ ± ۰/۶۷۲
	کل	۳/۶۵۹ ± ۰/۵۰۹	۳/۸۴۰ ± ۰/۵۵۱

آزمون فرضیه‌های پژوهش

با توجه به اینکه مطالعهٔ حاضر از نوع شبه‌آزمایشی بوده و دارای یک عامل بین‌گروهی (گروه نشست کتاب‌خوان، نشست مدرسه‌ای، برنامه‌های جانبی و کنترل) است و چون افراد موجود در هریک از گروه‌ها در متغیر وابسته در دو مرحله (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) اندازه‌گیری شده‌اند، طرح حاضر از نوع طرح یک‌متغیرهٔ دوگانه است.

برای آزمون فرضیهٔ اصلی پژوهش، از آزمون تحلیل واریانس چندگانه (مانوا) استفاده شد. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیر راهبردهای مطالعهٔ دانش‌آموزان، از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول ۶ گزارش شده است.

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

جدول ۶. نتیجهٔ آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیر راهبردهای مطالعهٔ دانش‌آموزان

متغیر	آمارهٔ Z کلموگروف-اسمیرنوف	سطح معناداری
راهبردهای کلی مطالعه	۰/۷۶۴	۰/۶۰۴
راهبردهای حل مسئله	۱/۲۶۰	۰/۰۸۴
راهبردهای حمایتی مطالعه	۰/۷۳۷	۰/۶۴۸

با توجه به نتایج ارائه‌شده در جدول ۵، می‌توان گفت که متغیر راهبردهای مطالعه دانش‌آموزان در سطح خطای ۰/۰۵ نرمال است؛ زیرا سطح معناداری مربوط به آمارهٔ کلموگروف-اسمیرنوف از ۰/۰۵ بزرگ‌تر شده است. بنابراین، پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیر اول تأیید شده است.

برای بررسی مفروضهٔ همگنی کوواریانس‌ها از آزمون ام-باکس[1] استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷. نتایج آزمون ام-باکس برای بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس در گروه‌های مختلف

آمارهٔ ام-باکس	آمارهٔ F	سطح معناداری
۶/۱۷۴	۰/۴۳۱	۰/۶۷۵

همان طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، مقدار سطح معناداری گزارش‌شده برابر با ۰/۶۷۵ و از مقدار ۰/۰۵ بزرگ‌تر شده است و این یعنی اینکه شرط همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس به‌خوبی رعایت شده است (P>۰/۰۵). بنابراین، مفروضهٔ همگنی کوواریانس‌ها نیز رعایت شده است.

بنابراین، انجام تحلیل واریانس چندگانه بلامانع است.

جدول ۸. نتایج حاصل از آزمون مانوا روی میانگین راهبردهای مطالعهٔ دانش‌آموزان

اثر	لامبدای ویلکز	آمارهٔ F	سطح معناداری
گروه	۰/۶۲۰	۳/۱۶۸	۰/۰۰۲

1. Box's M

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

نتایج تحلیل واریانس چندگانه (جدول ۸) نشان داد که تفاوتی معنادار بین میانگین ۳ راهبرد کلی مطالعه، راهبرد حمایتی و راهبرد حل مسئله در مرحلهٔ پس‌آزمون وجود دارد (P<۰/۰۵). ازاین‌رو، برای بررسی الگوی تفاوت‌ها از تحلیل واریانس به شرح جدول ۹ استفاده شد.

جدول ۹. نتایج تحلیل واریانس متغیرهای وابسته با توجه به عضویت گروهی

مرحله	مجموع مربعات	درجهٔ آزادی	میانگین مربعات	آمارهٔ F	سطح معناداری
راهبردهای کلی مطالعه	۳/۵۵۷	۳	۱/۱۸۶	۵/۴۹۱	*۰/۰۰۲
راهبردهای حمایتی مطالعه	۴/۰۲۷	۳	۱/۳۴۲	۵/۴۱۵	*۰/۰۰۲
راهبردهای حل مسئله	۲/۵۵۵	۳	۰/۸۵۲	۳/۲۹۰	*۰/۰۲۷

*P<۰/۰۵

همان طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود، در هر سه متغیر راهبرد کلی مطالعه، راهبرد حمایتی مطالعه و راهبرد حل مسئله، تفاوتی معنادار بین میانگین نمرات سه گروه (نشست کتاب‌خوان، نشست مدرسه‌ای، برنامه‌های جانبی و گروه کنترل) وجود دارد (P<۰/۰۵).

برای بررسی الگوهای تفاوت در متغیرهای مذکور، از مقایسه‌های زوجی به‌روش توکی[1] استفاده شد، که نتایج این آزمون در جدول ۱۰ ارائه شده است.

جدول ۱۰. مقایسات چندگانه بین گروه‌های مختلف در مؤلفه‌های متغیر وابسته راهبردهای فراشناختی مطالعه

راهبردهای فراشناختی	گروه (I)	گروه (J)	اختلاف میانگین (I-J)	سطح معناداری
راهبردهای کلی مطالعه	کنترل	نشست کتاب‌خوان	-۰/۵۲۸	۰/۰۱۵*
		جمع‌خوانی	-۰/۵۳۳	۰/۰۱۴*
راهبردهای حمایتی مطالعه	کتاب‌خوان	نشست مدرسه‌ای	۰/۷۰۴	۰/۰۰۲*
		کنترل	۰/۴۸۱	۰/۰۴۹*
راهبردهای حل مسئله	کتاب‌خوان	نشست مدرسه‌ای	۰/۵۵۰	۰/۰۲۳*

*P<۰/۰۵

1. Tukey

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

نتایج به‌دست‌آمده (جدول ۱۰) حاکی از آن است که بین گروه کنترل با دو گروه نشست کتاب‌خوان و جمع‌خوانی از لحاظ متغیر راهبردهای کلی مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد. اختلاف میانگین‌ها منفی شده است، و این امر حاکی از آن است که میانگین متغیر راهبردهای کلی مطالعه در دو گروه نشست کتاب‌خوان و جمع‌خوانی از میانگین متغیر راهبردهای کلی مطالعه در گروه کنترل بیشتر است. همچنین، بین گروه نشست کتاب‌خوان و دو گروه نشست مدرسه‌ای و کنترل از لحاظ متغیر راهبردهای حمایتی مطالعه تفاوتی معنادار وجود دارد. اختلاف میانگین ها مثبت شده است و این امر بدین معنا است که میانگین راهبردهای حمایتی مطالعه در گروه کتاب‌خوان از گروه های نشست مدرسه‌ای و کنترل بیشتر شده است. به‌علاوه، بین دو گروه نشست کتاب‌خوان و نشست مدرسه‌ای از لحاظِ متغیر راهبردهای حل مسئله تفاوتی معنادار وجود دارد و چون اختلاف میانگین آن‌ها مثبت شده است میانگین راهبردهای حل مسئله در گروه کتاب‌خوان بیشتر از گروه نشست مدرسه‌ای است.

نتایج آزمون فرضیهٔ فرعی اول پژوهش

صورت فرضیهٔ فرعی اول: برنامه «نشست کتاب‌خوان» بر راهبرد کلی مطالعه، راهبرد حل مسأله و راهبرد حمایتی مطالعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر صحنه تأثیرگذار است.

برای آزمون فرضیهٔ فرعی اول پژوهش، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد. تحلیل کوواریانس چندمتغیره نیز دارای چندین پیش‌فرض است که همهٔ موارد در این پژوهش وجود دارد. با توجه به اینکه هر چهار پیش‌فرض آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) رعایت شده است، انجام این آزمون بلامانع است.

جدول ۱۰. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره در خصوص مقایسهٔ متغیرهای وابسته در دو گروه

اثر متغیر	لامبدای ویلکس	آمارهٔ F	سطح معناداری	اندازهٔ اثر	توان آزمون
گروه	۰/۷۸۰	۲/۱۵۶	۰/۱۲۱	۰/۲۲۰	۰/۴۷۸

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که در مرحلهٔ پس‌آزمون، اثر اصلی گروه معنادار نیست (جدول ۱۱). در نتیجه، بین متغیرهای راهبردهای کلی مطالعه، راهبردهای حل مسئله و راهبردهای حمایتی مطالعه در دو گروه آزمایش (نشست کتاب‌خوان) و کنترل تفاوت معنادار وجود ندارد.

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

در ادامه، تحلیل کوواریانس یا آنکوا روی هرکدام از متغیرهای وابسته به‌عنوان آزمون تعقیبی مانکوا اجرا شد، که نتایج آن در جدول ۱۲ مشاهده می‌شود.

جدول ۱۲. نتایج تحلیل آزمون آنکوا روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون راهبردهای کلی مطالعه، راهبردهای حل مسئله و راهبردهای حمایتی مطالعه

مرحله	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجهٔ آزادی	میانگین مربعات	آمارهٔ F	سطح معناداری	اندازهٔ اثر	توان آزمون
راهبردهای کلی مطالعه	پیش‌آزمون	۰/۰۱۱	۱	۰/۰۱۱	۰/۰۳۵	۰/۸۵۳	۰/۰۰۱	۰/۰۵۴
	گروه	۲/۱۰۶	۱	۲/۱۰۶	۶/۹۷۱	۰/۰۱۴	۰/۲۱۸	۰/۷۱۸
	خطا	۷/۵۵۳	۲۵	۰/۳۰۲				
راهبردهای حل مسئله	پیش‌آزمون	۰/۰۰۱	۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۳	۰/۹۶۰	۰/۰۰۰	۰/۰۵
	گروه	۰/۵۴۷	۱	۰/۵۴۷	۱/۵۱۱	۰/۲۳۰	۰/۰۵۷	۰/۲۱۹
	خطا	۹/۰۵۲	۲۵	۰/۳۶۲				
راهبردهای حمایتی مطالعه	پیش‌آزمون	۰/۱۶۰	۱	۰/۱۶۰	۰/۳۹۸	۰/۵۳۴	۰/۰۱۶	۰/۰۹۳
	گروه	۱/۰۴۱	۱	۱/۰۴۱	۲/۶۰	۰/۱۱۹	۰/۰۹۴	۰/۳۴۱
	خطا	۱۰/۰۱۲	۲۵	۰/۴۰۰				

همان طور که در جدول ۱۲ مشاهده می‌شود، تنها اثر اصلی گروه برای متغیر راهبردهای کلی مطالعه معنادار شده است؛ یعنی نشست کتاب‌خوانی تنها بر متغیر راهبردهای کلی مطالعه اثرگذار بوده است.

نتایج آزمون فرضیهٔ فرعی دوم پژوهش

صورت فرضیهٔ فرعی دوم: برنامهٔ «نشست مدرسه‌ای» بر راهبرد کلی مطالعه، راهبرد حل مسئله و راهبرد حمایتی مطالعهٔ دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ شهر صحنه تأثیرگذار است.

برای آزمون فرضیهٔ فرعی دوم پژوهش نیز از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد. با توجه به اینکه همهٔ پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) در این پژوهش وجود داشت، انجام این آزمون بلامانع است.

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

جدول ۱۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره در خصوص مقایسهٔ متغیرهای وابسته در دو گروه

اثر متغیر	لامبدای ویلکس	آمارهٔ F	سطح معناداری	اندازهٔ اثر	توان آزمون
گروه	۰/۸۵۱	۱/۳۴۰	۰/۲۸۶	۰/۱۴۹	۰/۳۰۸

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (جدول ۱۳) نشان داد که در مرحلهٔ پس‌آزمون، اثر اصلی گروه معنادار نیست. در نتیجه، بین متغیرهای راهبردهای کلی مطالعه، راهبردهای حل مسئله و راهبردهای حمایتی مطالعه در دو گروه آزمایش (نشست مدرسه‌ای) و کنترل تفاوت معنادار وجود ندارد.

در ادامه، تحلیل کوواریانس یا آنکوا روی هر کدام از متغیرهای وابسته به عنوان آزمون تعقیبی مانکوا اجرا شد که نتایج آن در جدول ۱۴، مشاهده می‌شود.

جدول ۱۴. نتایج تحلیل آنکوا روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون راهبردهای کلی مطالعه، راهبردهای حل مسئله و راهبردهای حمایتی مطالعه

مرحله	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجهٔ آزادی	میانگین مربعات	آمارهٔ F	سطح معناداری	اندازهٔ اثر	توان آزمون
راهبردهای کلی مطالعه	پیش‌آزمون	۰/۰۴۵	۱	۰/۰۴۵	۰/۲۷۹	۰/۶۰۲	۰/۰۱۱	۰/۰۸۰
	گروه	۰/۰۷۱	۱	۰/۰۷۱	۰/۴۴۶	۰/۵۱۰	۰/۰۱۸	۰/۰۹۹
	خطا	۳/۹۹۷	۲۵	۰/۱۶۰	–	–	–	–
راهبردهای حل مسئله	پیش‌آزمون	۰/۰۹۰	۱	۰/۰۹۰	۰/۲۱۸	۰/۶۴۵	۰/۰۰۹	۰/۰۷۳
	گروه	۰/۱۲۱	۱	۰/۱۲۱	۰/۲۹۳	۰/۵۹۳	۰/۰۱۲	۰/۰۸۲
	خطا	۱۰/۳۱۱	۲۵	۰/۴۱۲	–	–	–	–
راهبردهای حمایتی مطالعه	پیش‌آزمون	۰/۱۳۰	۱	۰/۱۳۰	۰/۸۱۵	۰/۳۷۵	۰/۰۳۲	۰/۱۴۰
	گروه	۰/۳۵۳	۱	۰/۳۵۳	۱/۰۵۴	۰/۳۱۴	۰/۰۴۰	۰/۱۶۷
	خطا	۸/۳۷۳	۲۵	۰/۳۳۵	–	–	–	–

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

همان طور که در جدول ۱۴ مشاهده می‌شود، هیچ‌کدام از اثرات اصلی گروه معنادار نشده است؛ یعنی نشست مدرسه‌ای بر راهبرد کلی مطالعه، راهبرد حل مسئله و راهبرد حمایتی مطالعهٔ دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ شهر صحنه تأثیرگذار نبوده است.

نتایج آزمون فرضیهٔ فرعی سوم پژوهش

صورت فرضیهٔ فرعی سوم: برنامهٔ «جانبی کتاب‌خوان» بر راهبرد کلی مطالعه، راهبرد حل مسئله و راهبرد حمایتی مطالعه دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ شهر صحنه تأثیرگذار است.

برای آزمون فرضیهٔ فرعی سوم پژوهش نیز از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد. با توجه به اینکه هر چهار پیش‌فرض آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) رعایت شده است، انجام این آزمون بلامانع است.

جدول ۱۵. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره در خصوص مقایسهٔ متغیرهای وابسته در دو گروه

اثر متغیر	لامبدای ویلکس	آمارهٔ F	سطح معناداری	اندازهٔ اثر	توان آزمون
گروه	۰/۷۳۰	۲/۸۳۴	۰/۰۶۱	۰/۲۷۰	۰/۶۰۲

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره در جدول ۱۵ نشان داد که در مرحلهٔ پس‌آزمون، اثر اصلی گروه معنادار نیست. در نتیجه، بین متغیرهای راهبردهای کلی مطالعه، راهبردهای حل مسئله و راهبردهای حمایتی مطالعه در دو گروه آزمایش (برنامهٔ جانبی کتاب‌خوان) و کنترل تفاوت معنادار وجود ندارد.

در ادامه، تحلیل کوواریانس یا آنکوا روی هرکدام از متغیرهای وابسته به‌عنوان آزمون تعقیبی مانکوا اجرا شد، که نتایج آن در جدول ۱۶ مشاهده می‌شود.

همان طور که در جدول ۱۵ مشاهده می‌شود، هیچ‌کدام از اثرات اصلی گروه معنادار نشده است؛ یعنی برنامهٔ جانبی کتاب‌خوان بر راهبرد کلی مطالعه، راهبرد حل مسئله و راهبرد حمایتی مطالعهٔ دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ شهر صحنه تأثیرگذار نبوده است.

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

جدول ۱۶. نتایج حاصل تحلیل آنکوا روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون راهبردهای کلی مطالعه، راهبردهای حل مسئله و راهبردهای حمایتی مطالعه

مرحله	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجهٔ آزادی	میانگین مربعات	آمارهٔ F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان آزمون
راهبردهای کلی مطالعه	پیش‌آزمون	۰/۰۴۰	۱	۰/۰۴۰	۰/۱۸۳	۰/۶۷۲	۰/۰۰۷	۰/۰۷۰
	گروه	۰/۹۰۰	۱	۰/۹۰۰	۴/۱۱۷	۰/۰۵۳	۰/۱۴۱	۰/۴۹۶
	خطا	۵/۴۶۶	۲۵	۰/۲۱۹	–	–	–	–
راهبردهای حل مسئله	پیش‌آزمون	۰/۳۰۷	۱	۰/۳۰۷	۰/۹۰۱	۰/۳۵۲	۰/۰۳۵	۰/۱۵۰
	گروه	۰/۰۰۶	۱	۰/۰۰۶	۰/۰۱۷	۰/۸۹۷	۰/۰۰۱	۰/۰۵۲
	خطا	۸/۵۱۰	۲۵	۰/۳۴۰	–	–	–	–
راهبردهای حمایتی مطالعه	پیش‌آزمون	۰/۰۳۳	۱	۰/۰۳۳	۰/۱۲۶	۰/۷۲۶	۰/۰۰۵	۰/۰۶۳
	گروه	۰/۱۸۲	۱	۰/۱۸۲	۰/۶۹۷	۰/۴۱۲	۰/۰۲۷	۰/۱۲۷
	خطا	۶/۵۳۵	۲۵	۰/۲۶۱	–	–	–	–

بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی فرضیهٔ پژوهش مشخص شد که برنامه‌های جانبی کتاب‌خوان بر آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعهٔ دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ شهر صحنه تأثیرگذار است. نتایج نشان داد که میانگین متغیر راهبردهای کلی مطالعه در دو گروه نشست کتاب‌خوان و برنامه‌های جانبی از میانگین متغیر راهبردهای کلی مطالعه در گروه کنترل بیشتر شده است. همچنین، بین گروه نشست کتاب‌خوان و دو گروه نشست مدرسه‌ای و کنترل از لحاظِ متغیر راهبردهای حمایتی مطالعه تفاوتی معنادار وجود دارد. در نهایت، بین دو گروه نشست کتاب‌خوان و نشست مدرسه‌ای از لحاظِ متغیر راهبردهای حل مسئله تفاوتی معنادار وجود دارد. نتایج به‌دست‌آمده در رابطه با این فرضیه با نتایج پژوهش پژوهشگرانی همچون کریم‌زاده و ابوالقاسم مسلمان (۱۳۹۴)، کاکی، جمالی مهمویی و مکتبی‌فرد (۱۳۹۲) و همائی و اشرفی‌ریزی (۱۳۹۲) هم‌سو است. نتایج پژوهش این پژوهشگران نشان داد که اکثر پاسخ‌دهندگان جامعهٔ پژوهش یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه را برنامه‌های جانبی کتاب‌خوان مانند نشست کتاب‌خوان یا نشست مدرسه‌ای ذکر کرده‌اند. در این پژوهش نیز نتایج نشان داد که میانگین نمرهٔ دانش‌آموزان از حد وسط بالاتر بود، و این امر بیانگر آن است که

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

دانش‌آموزان موردبررسی عاملِ برنامه‌های جانبی کتاب‌خوان را بر آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه مؤثر می‌دانند.

نتایج پژوهش جوادی و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد آگاهی و دانش فراشناخت می‌تواند یادگیری و مطالعه فراگیرنده را در دروس مختلف اثربخش و کارآمدتر سازد. با توجه به اینکه دانش و آگاهی فراشناختی هم در محیط خانواده و هم در مراکز آموزشی (در همهٔ سطوح) قابل آموختن و فراگیری هستند، نهادهای آموزشی و فرهنگی کشور باید برنامه‌ریزی دقیق و منسجمی در این زمینه داشته باشند.

بین برنامهٔ «نشست کتاب‌خوان» و راهبرد کلی مطالعه، راهبرد حل مسئله و راهبرد حمایتی مطالعهٔ دانش‌آموزان مقطع دوم دبیرستان شهر صحنه رابطه‌ای معنادار وجود ندارد. به‌عبارت دیگر، برنامهٔ «نشست کتاب‌خوان» به تنهایی بر راهبردهای کلی مطالعه، حل مسئله و حمایتی مطالعهٔ دانش‌آموزان مقطع دوم دبیرستان شهر صحنه تأثیرگذار نیست. با این حال، برنامهٔ «نشست کتاب‌خوان» بر راهبردهای کلی مطالعه به‌صورت جداگانه اثرگذار بوده است. نتایج به‌دست‌آمده در رابطه با این فرضیه با نتایج پژوهش پژوهشگرانی همچون بابائی امیری، کجباف، مظاهری، منشئی و طالبی (۱۳۹۴) هم‌خوانی ندارد.

ارتباط قوی‌تر برنامهٔ «نشست کتاب‌خوان» با مقیاس راهبردهای حل مسئله به‌عنوان یک مهارت عمومی موردنیاز، لزوم تأکید بیشتر بر این برنامه را گوشزد می‌کند. با توجه به پاسخ‌های پرسش‌نامه و موارد ذکرشده در بالا، می‌توان گفت که برنامهٔ نشست کتاب‌خوان بر راهبردهای کلی مطالعه (یعنی دنبال کردن هدف در ذهن هنگام مطالعه، فکر کردن به چیزهایی که به فهمیدن مطالب خوانده‌شده کمک می‌کند، پیش‌خوانی متن قبل از مطالعهٔ دقیق، اندیشیدن به هماهنگی متن مطالعه با اهدافش و استفاده از اشاره و سرنخ‌های متن برای فهم مطالب خوانده‌شده، تحلیل و ارزشیابی نقادانهٔ اطلاعات واردشده در متن، استفاده از جداول، نمودارها و تصاویر در متن برای افزایش فهم خود و مانند آن) تأثیر مثبت دارد.

همچنین، راهبرد برنامهٔ نشست کتاب‌خوان به این دلیل که در ذات خود همانند راهبردهای آگاهی فراشناختی مطالعه است می‌تواند با نتایج مطالعاتی که در زمینهٔ تأثیر راهبردهای آگاهی فراشناختی بر مطالعه باشد مقایسه شود. در این صورت، نتایج مطالعهٔ حاضر با نتایج مطالعات عاشوری، طالع‌پسند و بیگدلی (۱۳۹۰)، پورطاهریان، خسروی و محمدی‌فر (۱۳۹۱) و همچنین با

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

مطالعات لی، چانگ، لی و هوانگ (۲۰۱۲) و رانا و بورگین (۲۰۱۸) هم‌سو است. همچنین، از آنجا که در برنامهٔ نشست کتاب‌خوان افراد فرصت داشتند کتاب را از قبل با استفاده از راهبردهای فراشناختی مطالعه کنند، می‌توانستند با استفاده از تصاویر، جدول‌ها و نمودارهای کتاب در فهم و درک بیشتر مطلب کمک بگیرند. در این زمینه، نتایج مطالعهٔ حاضر با نتایج پژوهش لیندر، ایتل، بارنتین و کولر (۲۰۱۸) هم‌سو است.

در این پژوهش، مشخص شد که برنامهٔ «نشست مدرسه‌ای» به‌تنهایی بر راهبردهای کلی مطالعه، حل مسئله و حمایتی مطالعهٔ دانش‌آموزان مقطع دوم دبیرستان شهر صحنه تأثیرگذار نیست.

در پژوهش جزایری و اسماعیلی(۱۳۸۱) د مورد فراشناخت و مهارت حل مسئله نیز، یافته‌ها بیانگر تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر عملکرد حل مسئلهٔ دانش‌آموزان است. مهارت‌های حل مسئله علاوه بر تأثیر بسزایی که در فراگیری و افزایش توان یادگیری دانشجویان دارند، به‌عنوان مهارتی ضروری در زندگی روزمرهٔ افراد باید مورد تمرکز و توجه بیشتری واقع شود.

با توجه به پاسخ‌های پرسش‌نامه و موارد ذکرشده در بالا، می‌توان گفت که برنامهٔ نشست مدرسه‌ای بر راهبرد کلی مطالعه (مانند یادداشت‌برداری از متن برای کسب آگاهی از ویژگی‌های متن، فکر کردن به چیزهایی که به فهمیدن مطالب خوانده‌شده کمک می‌کند، پیش‌خوانی متن قبل از مطالعهٔ دقیق، اندیشیدن به هماهنگی متن مطالعه با اهدافش) و راهبرد حل مسئله (مطالعهٔ آهسته و دقیق برای کسب اطمینان از فهمیدن مطلب، ادامهٔ مطالعه بعد از از دست دادن تمرکز، هماهنگ کردن سرعت خواندن متناسب با متن خواندنی و مانند آن) و راهبرد حمایتی مطالعه (یادداشت‌برداری برای افزایش درک مطلب، با صدای بلند خواندن متن هنگام مواجه با یک مشکل، خلاصه‌نویسی برای مشخص کردن اطلاعات و مطالب متن و ...) تأثیری ندارد.

با توجه به تفاسیر بالا، می‌توان چنین استنباط کرد که نشست مدرسه‌ای می‌تواند با آن دسته از مطالعاتی که در زمینهٔ تأثیر آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه بر دانش‌آموزان در مدارس انجام شده است مقایسه شود. بنابراین، نتایج مطالعهٔ حاضر با نتایج پژوهش سان (۲۰۱۳) و کنستانتین و موسینگفی (۲۰۱۴) هم‌سو است. همچنین، برنامهٔ نشست مدرسه‌ای در کمک به

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

درک بهتر و بیشتر مطلب و مفاهیم با استفاده از راهبردهای فراشناختی مؤثر بوده است؛ زیرا راهبردهای درک مطلب با راهبرد حمایتی موازی هستند. در این زمینه، نتایج پژوهش حاضر با نتایج ادوسا و همکاران (۲۰۱۹) نیز هم‌خوانی دارد.

همچنین، مشخص شد که برنامهٔ «جانبی کتاب‌خوان» به‌تنهایی بر راهبردهای کلی مطالعه، حل مسئله و حمایتی مطالعهٔ دانش‌آموزان مقطع دوم دبیرستان شهر صحنه تأثیرگذار نبوده است. این نتایج با نتایج مطالعهٔ کاکی، جمالی مهمویی و مکتبی‌فرد (۱۳۹۲) مغایرت داشت. آن‌ها برنامه‌های جانبی مانند نشست کتاب‌خوان و مسابقات کتاب‌خوانی را در جذب کودکان به کتابخانه‌ها تأثیرگذار می‌دانستند. با توجه به آنچه در سطور بالا ذکر شد، آن دسته از مطالعاتی که مربوط به آگاهی از وضعیت مطالعهٔ افراد است در اینجا شکل می‌گیرد؛ به این معنا که در آن، فرد به معرفی کتاب موردعلاقهٔ خود بدون هیچ آموزشی می‌پردازد. ازاین‌رو، نتایج این هدف را می‌توان با نتایج مطالعاتی که به بررسی وضعیت مطالعهٔ فرد بر مبنای مطالعات فراشناختی می‌پردازد مقایسه کرد. بنابراین، نتایج پژوهش حاضر با نتایج مطالعات کرمی، الله‌کرمی و هاشمی (۱۳۹۲) و کنستانتین و موسینگفی (۲۰۱۴) هم‌سو است. همچنین، در این برنامهٔ جانبی، استنتاج از مطلب نقشی پررنگ دارد؛ زیرا دانش‌آموزان در هنگام خواندن نتایج و یافته‌های خود از کتاب را با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند. بنابراین، دانش فراشناختی با سطح اطلاعاتی که در متن ارائه می‌شود هماهنگ است، به‌ویژه برای اطلاعاتی که به استنتاج وابسته است. پژوهش حاضر در این زمینه با نتایج پژوهش‌های پری، لاندای و گلدر (۲۰۱۸) و سوتو و همکاران (۲۰۱۹) هم‌خوانی دارد.

با توجه به اینکه برنامه‌های جانبی کتاب‌خوان به‌صورت هم‌زمان بر آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعهٔ دانش‌آموزان مقطع متوسطهٔ شهر صحنه در این مطالعه تأثیرگذار بودند اما به‌صورت جداگانه تأثیرگذار نبودند، پیشنهاد می‌شود این برنامه‌ها برای تأثیرگذاری بیشتر در مدارس و کتابخانه‌ها به‌صورت هم‌زمان استفاده شوند.

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

منابع

بابائی امیری، ناهید؛ کجباف، محمدباقر؛ مظاهری، محمدمهدی؛ منشئی، غلامرضا؛ و طالبی، هوشنگ (۱۳۹۴). رابطهٔ راهبردهای شناختی-فراشناختی و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، *۱۶*(۲)، ۲۴-۳۳.

پاک‌نهاد، سمیه (۱۳۹۶). *مجموعه پژوهش‌های طرح ملی کتاب‌خوان*. تهران: نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور.

پورطاهریان، زبیده؛ خسروی، معصومه؛ و محمدی‌فر، محمدعلی (۱۳۹۳). نقش راهبردهای فراشناختی خواندن و عادت‌های مطالعه در انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر. *روان‌شناسی مدرسه*، *۳*(۱)، ۲۲-۳۶.

جزایری، علیرضا؛ و اسماعیلی، معصومه. (۱۳۸۱). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر عملکرد حل مسئله. *توان‌بخشی*، *۳*(۴)، ۳۲-۲۷.

جوادی، مرضیه؛ کیوان‌آرا، محمود؛ یعقوبی، مریم؛ حسن‌زاده، اکبر؛ و عبادی، زهرا (۱۳۸۹). رابطهٔ بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه و وضعیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجلهٔ ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، *۱۰*(۳)، ۲۴۶-۲۵۴.

حسین چاری، مسعود؛ سماوی، سیدعبدالوهاب؛ و کردستانی، داوود (۱۳۸۹). انطباق و بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامهٔ راهبردهای فراشناختی خواندن در میان دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه. *مطالعات روان‌شناختی*، *۶*(۱)، ۱۶۳-۱۸۴.

دیره، عزت؛ و بنی‌جمالی، شکوه‌السادات (۱۳۸۸). بررسی سهم عوامل انگیزشی خودکارآمدی، اهداف تسلط و ادراک سودمندی تکالیف در میزان استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری. *مطالعات روان‌شناختی*، *۵*(۳)، ۴۷-۶۲.

عاشوری، جمال (۱۳۹۲). ارتباط راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، ساختار هدف‌های ادراک‌شدهٔ کلاس و هوش معنوی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری. *مجلهٔ ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، *۱۳*(۸)، ۶۹۲-۷۰۰.

عاشوری، جمال؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ و بیگدلی، ایمان‌الله (۱۳۹۰). نقش راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و یادگیری از همتایان در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی. *فصلنامهٔ پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، *۶*(۲۴)، ۷۷-۹۶.

کاکی، مریم؛ جمالی مهمویی، حمیدرضا؛ و مکتبی‌فرد، لیلا (۱۳۹۲). خدمات جنبی کتابخانه‌های عمومی و نقش آن در جذب کودکان به کتابخانه‌ها. *نظام‌ها و خدمات اطلاعاتی*، *۲*(۴)، ۲۱-۳۲.

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

کرمی، بختیار؛ الله‌کرمی، آزاد؛ و هاشمی، نظام (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خلاقیت، انگیزهٔ پیشرفت و خودپندارهٔ تحصیلی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۲(۴)، ۱۲۱-۱۴۰.

کریم‌زاده، مهناز؛ و ابوالقاسم مسلمان، طاهره (۱۳۹۴). *ارزیابی اثربخشی تبلیغات طرح ملی نشست کتاب‌خوان بر جذب مخاطب به کتابخانه‌های عمومی استان زنجان از دیدگاه کتابداران* [ارائهٔ مقاله]. همایش ملی کتابخانه‌های عمومی: عوامل و موانع جذب و توسعه مخاطب، اهواز، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

محمدامینی، زرار (۱۳۸۷). رابطهٔ راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴(۴)، ۱۲۳-۱۳۶.

ملایی، ابراهیم؛ شعبانی، احمد؛ و رضایی دریانی، رقیه (۱۳۹۲). شناسایی راه‌های بهبود خدمات جنبی در کتابخانه‌های عمومی استان اصفهان از دیدگاه کاربران بر مبنای رهنمودهای ایفلا/یونسکو. *نظام‌ها و خدمات اطلاعاتی*، ۲(۳)، ۴۳-۵۴.

ملکیان، فرامرز؛ نریمانی، مریم؛ و صاحب‌جمعی، ساغر (۱۳۸۹). نقش راهبردهای شناختی و فراشناختی در انگیزهٔ پیشرفت فراگیران نظام آموزشی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۷(۲۵)، ۲۱-۳۸.

نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور (۱۳۹۶). گزارش نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور از نشست‌های کتاب‌خوان. بازیابی‌شده در ۳۱ خرداد ۱۳۹۶، از

https://www.lisna.ir/en/%DA%A9%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%AE%D8%A7%D9%86%D9%87%D9%87%D8%A7%DB%8C%D8%B9%D9%85%D9%88%D9%85%DB%8C/28970%DA%AF%D8%B2%D8%A7%D8%B1%D8%B4%D9%86%D9%87%D8%A7%D8%AF%DA%A9%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%AE%D8%A7%D9%86%D9%7-%D9%87%D8%A7%DB%8C%D8%B9%D9%85%D9%88%D9%85%DB%8C%DA%A9%D8%B4%D9%88%D8%B1%D8%A7%D8%B2%D9%86%D8%B4%D8%B3%D8%AA%D9%87%D8%A7%DB%8C%DA%A9%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%AE%D9%88%D8%A7%D9%86

همائی، مهدی؛ و اشرفی‌ریزی، حسین (۱۳۹۲). بررسی راهکارهای ترویج فرهنگ مطالعه و کتاب‌خوانی. *صدای جمهوری اسلامی ایران*، ۱(۶۹)، ۵۴-۴۲.

References

Alenizi, M. A. K., & Alanazi, M. S. (2016). The Effectiveness of Metacognitive Teaching Strategies to Enhance Elementary School Pupils' Reading Skills in the Northern Border Areas of Saudi Arabia. *International Journal of English Linguistics*, *6*(4), 213-226.

Ashoori J. (*2013*). The Relationship of cognitive and meta-cognitive learning strategies, perceived classroom goal structure, and spiritual intelligence with academic achievement among nursing students. *Iranian Journal of Medical Education*, *13*(8), 692-700. (*in Persian*)

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

Ashori, J., Talepasand, S., Bigdeli, I. (2012). The role of motivational strategies, cognitive learning strategies and learning of peers in predicting English language achievement. *Journal of Modern Psychological Researches*, *6*(24), 77-96. (*in Persian*)

Babaieamiry, N., Kajbaf, M. B., Mazaheri, M. M., Manshaee, G. R., & Talebi, H. (2015). the relationship of usage of cognitive-meta cognitive strategies and demographic characteristics with students' academic performances. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, *16*(2), 24-33. (*in Persian*)

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Lavirée, S. (1993). Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, *56*(1), 115-134.

Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate~*, *7*(1), 39-47.

Direh, E. Banijamal, S. (2009). Investigating the contribution of self-efficacy motivational factors, mastery goals and perceived utility usefulness to the use of cognitive and metacognitive strategies in the learning process. *Journal of Psychological Studies*, *5*(3), 47-62. (*in Persian*)

Edossa, A. K., Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K., & Schneider, W. (2019). Developmental relationship between declarative metacognitive knowledge and reading comprehension during secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, *34*(2), 397-416.

Furnes, B., & Norman, E. (2015). Metacognition and reading: Comparing three forms of metacognition in normally developing readers and readers with dyslexia. *Dyslexia*, *21*(3), 273-284.

Haynes, N. M., Comer, J. P., & Hamilton-Lee, M. M. (1988). Gender and achievement status differences on learning factors among black high school students. *The Journal of Educational Research*, *81*(4), 233-237.

Homaei, M., & Ashrafirizi, H. (2012). Investigating strategies to promote reading and reading culture. *IRIB*, *1*(69), 42-54. (*in Persian*)

Hossainchari, M., Samavi, A., & Kurdestani, D. (2010). Adaptation and investigation of psychometric properties of Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory for use among Iranian high school students. *Journal of Psychological Studies*, *6*(1), 163-184. (in Persian)

IRANPL (2018). *Report of the Iran Public Libraries Foundation from reading sessions*. Retrieved June 21, 2017, from https://www.lisna.ir/en/%DA%A9%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%AE%D8%A7%D9%86%D9%87%D9%87%D8%A7%DB%8C%D8%B9%D%85%D9%88%D9%85%DB%8C/28970%DA%AF%D8%B2%D8%A7%D%B1%D8%B4%D9%86%D9%87%D8%A7%D8%AF%DA%A9%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%AE%D8%A7%D9%86%D9%87%D9%87%D8A7%DB%8C%D8%B9%D9%85%D9%88%D9%85%DB%8C%DA%A9%DB4%D9%88%D8%B1%D8%A7%D8%B2%D9%86%D8%B4%D8%B3%D%AA%D9%87%D8%A7%DB%8C%DA%A9%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%AE%D9%88%D8%A7%D9%86 (*in Persian*)

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]
[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

Javadi, M., Keyvanara, M., Yaghoobi, M., Hassanzadeh, A., & Ebadi, Z. (2010). The Relationship between metacognitive awareness of reading strategies and students' academic status in Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, *10*(3), 246-254. (*in Persian*)

Jazayeri, A. R., & Esmaeili, M. (2003). The effectiveness of metacognition strategies training on problem-solving function in guidance school students. *Archives of Rehabilitation (jrehab)*, *3*(4), 27-32. (*in Persian*)

Kaki, M., Jamali, H., & Maktabifard, L. (2013). Evaluation of additional services of public libraries of Tehran and their role in promoting reading among the youth. *Journal of Information Systems and Services*, *2*(4), 21-32. (*in Persian*)

Karami, B., Allah Karami, A., & Hashemi, N. (2013). Effectiveness of cognitive and metacognitive strategies training on creativity, achievement motive and academic self-concept. *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, *2*(4), 121-140. (*in Persian*)

Karimzadeh, M., & Abolghasem Mosalman, T. (2016). *Evaluating the Effectiveness of National reading sessions Campaigns on attract users in Zanjan Province Public Libraries from the Librarian's Perspective* [Paper presentation]. National seminar on Public libraries factors and barriers to attract and develop audience, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. (*in Persian*)

Lee, H. M., Chuang, C. P., Li, J. F., & Huang, Y. C. (2013). A study on the relation between meta-cognition and problem solving ability among the students of mechanical engineering. In *Applied Mechanics and Materials* (Vol. 263, pp. 3439-3443). Trans Tech Publications Ltd.

Lindner, M. A., Eitel, A., Barenthien, J., & Köller, O. (2021). An integrative study on learning and testing with multimedia: Effects on students' performance and metacognition. *Learning and Instruction*, *71*, 101100. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.002

Malekiyan, F., Narimani, M., & Sahebjamee, S. (2010). The role of cognitive and metacognitive strategies in learners' achievement motive in ICT based educational system. *Science and Research in Education Sciences*, 7(25), 21-38. (*in Persian*)

Mohamadameenee, Z. (2009). The relation between self-regulated learning strategies, motivational beliefs, and students' academic achievement. *The Journal of New Thoughts on Education*, *4*(4), 123-136. (*in Persian*)

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, *94*(2), 249-259.

Mollaee, E., Shabani, A., & Rezaei Aderyani, R. (2013). Recognition of the ways of improving services peripheral in the province of Isfahan' public libraries from the viewpoints of users based on IFLA and UNESCO guidelines. *Journal of Information Systems and Services*, *2*(3), 43-54. (*in Persian*)

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]

Musingafi, M. C. C., & Zebron, S. (2014). The Classroom Situation: Improving Study Habits of Secondary School Students in Zimbabwe. *Journal of Education and Literature*, *1*(4), 133-138.

Paknahad, S. (2018). National reading sessions: Research series. Tehran: Iran Public Libraries Foundation. (*in Persian*)

Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2019). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools?. *Educational Review*, *71*(4), 483-500.

Poortaheriyan, Z., Khosravi, M., & Mohammadifar, M. A. (2014). The relationship between reading metacognition strategies and study habits on academic motivation. *Journal of School Psychology*, *3*(1), 22-36. (*in Persian*)

Rana, J., & Burgin, S. (2018). Teaching & Learning Tips 3: active learning strategies. *International journal of dermatology*, *57*(1), 79-82.

Shi, H. (2017). Learning strategies and classification in education. *Institute for Learning Styles Journal*, *1*(1), 24-36.

Slavin, R. E., Lake, C., & Groff, C. (2009). Effective programs in middle and high school mathematics: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, *79*(2), 839-911.

Soto, C., Blume, A. P., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., & Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, *6*(1), 1-20.

Ugwoke, B. U. (2013). Promoting Nigerian agriculture through library and information services. *International journal of information management*, *33*(3), 564-566.

Veenman, M. V. (2015). Metacognition. In *Handbook of Individual Differences in Reading* (pp. 44-58). Routledge.

[Downloaded from publij.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.26455730.1400.27.2.1.9]