رویش روان شناسی، سال۱۰، شماره۱۲، شماره پیاپی ۶۹، اسفند ۱۴۰۰
*Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),10(12), 2022*

# نقش واسطه ای نگرش به خواندن در رابطه راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی خواندن، نگرش به خواندن والدین با انگیزش خواندن دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن

# The mediating role of attitudes to reading in relation to cognitive strategies, metacognitive reading strategies, parents' attitudes to reading with reading motivation students with reading difficulties

**حمیده اداوی**
دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، لرستان، ایران.
**عزت‌اله قدم‌پور** (نویسنده مسئول)
استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، لرستان، ایران.
**محمد عباسی**
استادیار روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، لرستان، ایران.

**Hamideh Adavi**
PhD of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities Lorestan University, Lorestan, Iran.
**Ezatollah Ghadampour ***
Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Lorestan, Iran.
*Ghadampour.e@lu.ac.ir*
**Mohammad Abasi**
Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Lorestan, Iran.

## چکیده
هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه ای نگرش به خواندن در رابطه راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی خواندن، نگرش والدین به خواندن با انگیزش خواندن دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن بود. روش تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی و به طور خاص مدل معادلات ساختاری بود. برای این منظور از جامعه آماری پژوهش، که شامل کلیه دانش‌آموزان (دختر و پسر) پایه‌های چهارم و پنجم دوره ابتدایی دارای مشکلات خواندن شهر الیگودرز که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند، تعداد ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند به عنوان نمونه انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های انگیزش خواندن(MRFQ) ویگفیلد و گاتری (۱۹۹۷)، زمینه‌یابی یادگیری خواندن (LTRS) انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (۲۰۰۱)، نگرش به خواندن (ARQ) مککنا و کی‌یر (۱۹۹۰)، راهبردهای آگاهی فراشناختی خواندن(MORASQ) مختاری و ریچارد (۲۰۰۲)، راهبردهای خودتنظیمی (MSFLQ) پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) پاسخ دادند. در تحلیل داده‌ها از روش معادلات ساختاری برای وارسی مدل علی بین متغیرهای پژوهش استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که راهبرد شناختی با سطح معنی‌داری (۰/۰۰۱) و نگرش والدین به خواندن با سطح معنی‌داری (۰/۰۱) به صورت مستقیم با انگیزش خواندن رابطه دارند. رابطه مستقیم راهبردهای فراشناختی خواندن بر انگیزش خواندن تأیید نشد (۰/۳۵). راهبردهای شناختی به صورت غیرمستقیم و با واسطه نگرش به خواندن با انگیزش خواندن رابطه دارد (۰/۰۰۹). راهبردهای فراشناختی خواندن به صورت غیرمستقیم و با واسطه نگرش به خواندن با انگیزش خواندن رابطه دارد (۰/۰۰۱). همچنین نگرش والدین به خواندن به صورت غیرمستقیم و با واسطه نگرش به خواندن با انگیزش خواندن رابطه دارد (۰/۰۰۴). مدل پیشنهادی بر اساس شاخص‌های برازش از برازش مطلوبی برخوردار بوده است. نتایج این پژوهش می‌تواند اطلاعات ارزشمندی را در خصوص افزایش انگیزش خواندن ارائه دهد.
***واژه‌های کلیدی:*** نگرش به خواندن، راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی خواندن، نگرش به خواندن والدین، انگیزش خواندن.

## Abstract
The aim of this study was to investigate the mediating role of attitudes toward reading in relation to cognitive strategies, metacognitive reading strategies, parents' attitudes to reading with reading motivation for students with reading difficulties. The research method was descriptive correlational and in particular structural equation model. For this purpose, the statistical population of the study, which included all students (boy and girl) with reading difficulties, fourth and fifth grades of primary school in Aligudarz who were studying in the academic year 2019-20, which was 300 people as a sample. They responded to Wigfield and Guthrie's (1997) reading motivation questionnaires, learning to read survey (international association for the Evaluation Achievement)(2001), McKenna & Kear's (1990) attitudes to reading, Mokhtari, and Richard's (2002) metacognitive awareness strategies, Pintrich & DeGroot (1990) motivated strategies for learning questionnaire .In data analysis, the Structural equation modeling method was used to check the causal model between the research variables. The results showed that Cognitive strategy is directly related to the level of significance (0.001) and parents' attitude to reading is significantly related to the level of significance (0.01) to the motivation to read. The direct relationship between metacognitive reading strategies and reading motivation was not confirmed (0.35). Cognitive strategies are indirectly related to reading motivation through the attitude of reading (0.009). Metacognitive strategies of reading are indirectly related to reading motivation through the attitude of reading (0.001). Also, parents' attitudes to reading are indirectly related to reading motivation through reading attitudes (0.004). The proposed model has a good fit based on the fit indices. The results of this study can provide valuable information about increasing reading motivation.

***Keywords:*** *attitudes to reading, cognitive strategies, metacognitive reading strategies, parental attitudes to reading, reading motivation.*

**نوع مقاله : پژوهشی** **دریافت : شهریور ۱۴۰۰** **پذیرش: مهر ۱۴۰۰** **ویرایش نهایی: اسفند ۱۴۰۰**

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-16 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.6.8 ]

## مقدمه

بر اساس تعریف انجمن روان‌پزشکی آمریکا (ویرایش پنجم) مشکل خواندن به مشکلاتی در کودکان اطلاق می‌گردد که علی‌رغم برخورداری از آموزش‌های مناسب با سطح هوشی‌شان، در زمینه‌ی مهارت‌های زبانی مثل خواندن روان، نوشتن و هجی کردن ناموفق هستند (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۱۳). در کنار کودکان نارساخوان گروه دیگری از کودکان نیز وجود دارند که شدت مشکل آن ها به حدی نیست که تشخیص نارساخوانی دریافت کنند، اما دشواری آن ها در خواندن مانعی در جهت پیشرفت محسوب می‌شود. این گروه کودکان مشکلات خواندن دارند (ترابی، استکی، کوچک‌انتظار و شریفی، ۱۳۹۶). فریلیچ و شچمن[1] (۲۰۱۰) نشان دادند که بسیاری از دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری دارای مشکلات اجتماعی، عاطفی و تحصیلی هستند که اغلب در مدرسه نادیده گرفته می‌شود. بسیاری از افراد با ناتوانی یادگیری از لحاظ انگیزشی مشکل‌ات اساسی دارند. دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری به ویژه نارساخوان‌ها از لحاظ انگیزش خواندن دارای مشکلاتی هستند (یحیی‌زاده، کریمی، حسن‌نیاجورشری، ۱۳۹۵). انگیزش خواندن[2] یکی از مهم‌ترین مواردی است که جزء عوامل خاص در آموزش زبان محسوب می‌شود (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۳). دیدگاه علاقه‌مندی کودک در خواندن و درک مطلب که توسط ویگفیلد و گاتری[3] (۱۹۹۵) ارائه گردیده است، چهارچوب نظری گسترده‌ای برای انگیزش خواندن، فراهم می‌آورد. ویگفیلد و گاتری بیان می‌کنند که علاقه‌مندی در خواندن، شامل درگیر شدن با متن است که با انگیزه و با هدف مشخص صورت می‌گیرد (باربارا و کلادا[4]، ۲۰۲۰). انگیزش خواندن، لذت دانش‌آموزان، خواسته‌هایشان و رفتارهایشان پیرامون خواندن را توصیف می‌کند. دانش‌آموزی که مهارت ندارد امکان اینکه او بتواند بخواند وجود دارد اما اگر انگیزش نداشته باشد نمی‌تواند بخواند. (صادقی، فتحی‌آذر، میرنسب و واحدی، ۱۳۹۷). بر اساس نتایج پژوهش‌ها، دانش‌آموزانی که برای خواندن با انگیزه هستند از نظر مهارت‌های درک مطلب و رسیدن به سطوح بالاتر در خواندن، عملکرد بالاتری دارند (یحیی‌زاده و حسین‌خانزاده، ۱۳۹۴). همچنین پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که خوانندگان کم‌پیشرفت اغلب به طور فعال در برابر خواندن مقاومت می‌کنند تا اینکه در آن درگیر شوند، به ویژه هنگامی که فعالیت خواندن در مدرسه انجام می‌شود. مقاومت در برابر خواندن حتی برای خواندن کتاب‌های مدرسه شایع‌تر است (گاتری، ویگفیلد و کلادا[5]، ۲۰۱۲). به کارگیری راهبردهای شناختی[6] عاملی برای افزایش انگیزش خواندن است (گریفین، مک‌کوئین، موزر و ون‌وارن[7]، ۲۰۱۳). راهبرد شناختی به هر گونه رفتار، اندیشه یا عملی گفته می‌شود که فرد در ضمن یادگیری از آن استفاده می‌کند (یوسف‌وند و علوی، ۱۳۹۷). نتایج پژوهش محمدی‌درویش‌بقال، حاتمی، اسدزاده و احدی (۱۳۹۲) نشان داد که راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث افزایش انگیزش یادگیری دانش‌آموزان شده است.

فراشناخت می‌تواند یادگیری و انگیزش را بهبود بخشد (پاریس و وینوگراد[8]، ۱۹۹۰) و در این راستا راهبردهای فراشناختی خواندن[9] متغیر دیگری است که با انگیزش خواندن ارتباط دارد. آگاهی فراشناختی راهبردهای خواندن نقش مهمی را در درک خواندن ایفا می‌کند (میتکویسز، گاس و استینبرگ[10]، ۲۰۱۴). فراشناخت به دانش درباره‌ی فرایندهای شناختی و چگونگی استفاده از آنها اطلاق می‌شود (ال-ازیمی و ال-جمال[11]، ۲۰۱۹). یکی از حوزه‌هایی که راهبردهای فراشناختی می‌تواند در آن کاربرد داشته باشد، حوزه خواندن و درک مطلب حاصل از آن است. راهبردهای فراشناختی خواندن، تفکرات دانش‌آموزان را به هنگام خواندن نشان می‌دهد (برزگربفرویی، برزگربفرویی و ملایی‌بهرامی، ۱۳۹۳). آگاهی داشتن و استفاده از راهبردهای فراشناختی خواندن، رابطه مثبت و مستقیمی با درک خواندن و عملکرد خواندن دارد، بنابراین دانش‌آموزانی که از این راهبردها استفاده می‌کنند، عملکرد بهتری خواهند داشت (یوکسل و یوکسل[12]،

1 Freilich & Shechtman
2 motivations for reading
3 Wigfield & Guthrie
4 Barber & Klauda
5 Guthrie, Wigfield & Klauda
6 cognitive strategies
7 Griffin, MacKewn, Moser & VanVuren
8 Paris & Winograd
9 metacognitive of reading strategies
10 Mytcowicz, Goss, & Steinberg
11 Al-Azzemy & Al-Jamal
12 Yuksel

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-16 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.6.8 ]

۲۰۱۲؛ ماگوگو[1]، ۲۰۱۳؛ هانگ‌نام[2]، ۲۰۱۴؛ ژانگ و سپهو[3]، ۲۰۱۳). پژوهش جوانمرد، هوشمندجا و احمدزاده (۲۰۱۲) نیز بیانگر رابطه معنی‌دار مثبت بین راهبردهای شناختی و فراشناختی با انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان بود.

ویژگی‌های خاص محیط خانوادگی می‌تواند جوی را به وجود آورد که کودکان را به کاوش و به دست آوردن تجربه در زمینه‌ی زبان و اشکال مختلف متن تشویق کند. والدین و دیگر افراد خانواده باورها و عقاید خود را درباره خواندن منتقل می‌کنند و به این ترتیب شیوه‌ای را ایجاد می‌کنند که کودکان در معرض متن و تجربه‌ی آن قرار گیرند (نامداری‌پژمان، کیامنش و کریمی، ۱۳۸۹)، پس می‌توان گفت که یکی از عوامل پیش‌بینی‌کننده انگیزش خواندن، نگرش به خواندن والدین[4] است. یافته‌های متعددی نشان دادند که والدین بر رفتار خواندن فرزندان خود اثر می‌گذارند و در واقع بین نگرش به خواندن والدین و انگیزش خواندن فرزندان‌شان رابطه مثبت وجود دارد (پیفاست، اسچیفر و آرتلت[5]، ۲۰۱۶). نگرش به خواندن والدین را می‌توان به تعریف والدین از خواندن به عنوان یک لذت، نگرش مثبت به خواندن و ارزش بالایی که به سواد خواندن می‌دهند، تعریف کرد. سطح آموزشی و شغلی والدین، نگرش خواندن آنها، موارد مطالعه‌ای که آنها در خانه تهیه می‌کنند و دخالت آنها در فعالیت‌های خواندن فرزندان و خودشان، عواملی هستند که به طور بالقوه با انگیزش خواندن و موفقیت فرزندان‌شان مرتبط است (هانگ، لی و ینگ[6]، ۲۰۲۰). همچنین نتایج تحقیقات در مورد منتقل شدن ترجیحات، عادت‌ها و نگرش‌های بین نسلی نشان می‌دهد که والدین از طریق الگوسازی بر نگرش، ترجیحات و عادت‌های فرزندان خود تأثیر می‌گذارند (پیفاست، اسچیفر و آرتلت، ۲۰۱۶). انتقال نگرش بین نسلی به دو صورت انجام می‌شود، یکی از طریق مشاهده کردن و تقلید کردن از الگوی والدین و دیگری، انتقال فرهنگی و آموزشی از والدین به فرزندان است. بنابراین والدین به عنوان الگو، نگرش، عادت‌ها و رفتارهای خواندن‌شان احتمالاً در واکنش فرزندان‌شان به خواندن تأثیر می‌گذارد (بندورا[7]، ۲۰۱۷؛ مانسینی، مانفردینی و پاسکوا[8]، ۲۰۱۷).

نگرش به خواندن[9] یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با انگیزش خواندن است زیرا احساس لذت از متن نوشتاری، نگرش مثبتی نسبت به خواندن پایه‌ریزی می‌کند که در نوآموزان ایجاد انگیزه می‌کند (نامداری‌پژمان و همکاران، ۱۳۹۰). نگرش به خواندن به عنوان پیوستاری از نگرش مثبت تا منفی در نظر گرفته می‌شود (پی‌فاست، اسچیفر و آرتلت، ۲۰۱۶) و مهم‌ترین مؤلفه در برنامه درسی خواندن است و افزایش نگرش مثبت به خواندن در کودکان به درگیری مستمر خواندن در سراسر زندگی وابسته است (حسن‌زاده‌بارانی‌کرد، ۱۳۹۶). نگرش به خواندن شامل باورها یا ارزیابی‌هایی در مورد خواندن و ارزش‌هایی است که برای خواندن به عنوان ابزاری برای موفقیت آموزشی و شغلی قائل می‌شویم و همچنین شامل احساسات و عواطف در رابطه با خواندن و در نهایت حاوی نوعی آمادگی برای خواندن می‌باشد (جیگیر، چینگ و آرز[10]، ۲۰۲۲). دانش‌آموزان با نگرش منفی تعامل کمتری با متون برقرار می‌کنند و به طور کلی در سطوح پایین‌تری در مقایسه با همسالان خود قرار می‌گیرند. نگرش دانش‌آموزان به خواندن می‌تواند تحت تأثیر تجربه‌های تحصیلی‌شان قرار گیرد. این تجارب می‌توانند در طول سال‌های ابتدایی تغییر کنند و برای دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت باشند (یحیی‌زاده و حسین‌خانزاده، ۱۳۹۴). بررسی گذرای پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نگرش به خواندن، عملکردهای خواندن را هدایت می‌کند و بر پیشرفت فرد در خواندن تأثیر بسزایی دارد؛ از آنجا که خواندن با درک مطلب ارتباطی مستقیم دارد، می‌تواند بر پیشرفت کلی فرد در دوران تحصیل او نقش داشته باشد (پی‌فاست، اسچیفر و آرتلت، ۲۰۱۶).

دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری دارای مشکلات تحصیلی از جمله انگیزش هستند. بنابراین پرداختن به این متغیر در دانش‌آموزان ابتدایی دارای ناتوانی یادگیری می‌تواند نقش مهمی در این زمینه داشته باشد و موجب تشویق پژوهشگران جهت انجام تحقیقات در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری مخصوصا در دوره ابتدایی شود. انگیزش تحصیلی (خواندن، نوشتن و ریاضی) پایین یکی از مشکلاتی است که دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری با آن روبرو هستند (آریاپوران، امیری‌منش، تقوایی و حق‌طلب، ۱۳۹۳)، بنابراین پژوهش در زمینه انگیزش خواندن می‌تواند منجر به شناسایی متغیرهای مرتبط با انگیزش خواندن شود، تا از این طریق بتوان برنامه‌های

1 Magogwe
2 Hong-Nam
3 Zhang & Seepho
4 parental attitudes to reading
5 Pfost, Schiefer & Artelt
6 Huang, Lee & Yeung
7 Bandura
8 Mancini, Monfardini & Pasqua
9 attitudes to reading
10 Jaeger, Chheang & Ares

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-16 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.6.8 ]

لازم جهت افزایش انگیزش خواندن دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن را فراهم نمود. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌گری نگرش به خواندن در رابطه راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی خواندن، نگرش والدین به خواندن و انگیزش خواندن دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن صورت گرفت.

## روش

طرح پژوهش حاضر از نظر، ماهیت بنیادی و از نظر هدف، توصیفی- همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های چهارم و پنجم دوره ابتدایی دارای مشکلات خواندن شهر الیگودرز که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. برای شناسایی و غربال‌گری دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن، از فهرست نشانگان نارساخوانی[1] (CFTSOD)(بذرافشان‌مقدم، ۱۳۷۶) استفاده شد. در این فهرست برای تعیین نقطه برش و میانگین آن به این صورت عمل می‌شود: باتوجه به اینکه تعداد سؤال‌های این پرسشنامه ۱۵ سؤال و به صورت دوگزینه‌ای بله و خیر می‌باشد، حداقل و حداکثر نمره به ترتیب ۰ و ۱۵ خواهد بود و مطابق راهنمای این فهرست میانگین یا نقطه برش آن ۷/۵ می‌باشد و دانش‌آموزانی که نمره به دست آمده آنها در فهرست نشانگان نارساخوانی بالاتر از این مقدار بود به عنوان دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن شناسایی شدند. برای تعیین حجم نمونه از جامعه آماری مذکور مطابق با نظر استیونس (۲۰۰۹) که توصیه کرده است در پژوهش‌های علوم اجتماعی، برای برخورداری از یک معادله معتبر، برای هر متغیر پیش‌بین حدود ۱۵ الی ۲۰ آزمودنی استفاده گردد، بنابراین در پژوهش حاضر با در نظر گرفتن تعداد ۹ مؤلفه از ۳ متغیر پیش‌بین و ۲ مؤلفه از متغیر میانجی تعداد ۳۰۰ نفر برای برازش مدل و پاسخگویی به سایر پرسشنامه‌ها به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ملاک‌های ورود آزمودنی‌های به پژوهش عبارتند از: دانش‌آموز دختر و پسر پایه چهارم و پنجم ابتدایی، کسب حد نصاب نمره ۷/۵ نشانگان نارساخوانی و رضایت آزمودنی‌ها و ملاک خروج پرسشنامه‌های مخدوش بود که آزمودنی‌ها به طور کامل و به درستی به آن پاسخ نداده بودند و یا دانش‌آموزانی بود که برای ادامه مشارکت در پژوهش انصراف خود را اعلام کردند. در این پژوهش برای رعایت ملاحظات اخلاقی به آزمودنی‌ها تعهد داده شد که اطلاعات و پاسخ‌های آن‌ها کاملا محرمانه باقی می‌ماند و اینکه آزمودنی‌ها می‌توانستند داوطلبانه مشارکت در پژوهش را انتخاب نمایند. تحلیل داده‌ها از طریق معادلات ساختاری و با استفاده از نرم-افزارSPSS و AMOS نسخه ۲۴ صورت گرفت.

### ابزار سنجش

**چک‌لیست نشانگان نارساخوانی (CFTSOD):** فهرست نشانگان نارساخوانی توسط بذرافشان (۱۳۷۶) ساخته شده است. این چک‌لیست یک ابزار غربال‌گری است که در خصوص دانش‌آموزان مشکوک به نارساخوانی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این فرم عموما توسط معلم تکمیل می‌شود و در رابطه با مشکلات رایج در زمینه خواندن سؤالاتی پرسیده می‌شود که معلم باید مشکلات تکرار شده دانش‌آموز در زمینه خواندن را علامت بزند. این ابزار دارای ۱۵ سؤال می‌باشد و به صورت گزینه‌های بله و خیر می‌باشد. یارمحمدیان، قمراتی، شیرزادی و قاسمی (۱۳۹۵) در پژوهش خود پایایی این ابزار را به روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند. همچنین روایی این چک لیست را ۵ متخصص شاغل در مراکز ناتوانی‌های یادگیری که در رابطه با شناسایی و درمان نارساخوان‌ها فعالیت داشتند تأیید کردند. در پژوهش حاضر پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

**مقیاس انگیزش خواندن[2](MRFQ):** این مقیاس توسط ویگفیلد و گاتری در سال ۱۹۹۷ ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۰ گویه و هر گویه دارای ۴ گزینه است. در این مقیاس به گزینه هرگز عدد ۱ تعلق می‌گیرد که به معنی انگیزش خواندن پایین و به گزینه همیشه عدد ۴ تعلق می‌گیرد که به معنی انگیزش خواندن بالا است. مقیاس انگیزش خواندن برای دانش‌آموزان سوم تا ششم مناسب است. این مقیاس دارای چهار بعد اهمیت خواندن، کنجکاوی برای خواندن، دلایل اجتماعی برای خواندن، درگیر شدن در خواندن می‌باشد. روایی این مقیاس توسط ویگفیلد و گاتری (۱۹۹۹) مورد تأیید قرار گرفت و روایی تشخیصی آن را ۰/۷۰ گزارش کردند، همچنین پایایی این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ محاسبه کردند. پایایی این مقیاس در پژوهش آرائی، رحیمی و زارع (۱۳۹۵) با استفاده

1 Checklist for the symptoms of dyslexia

2 motivations for reading questionnaire

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-16 ]

[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.6.8 ]

از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد و شاخص مناسب تأییدی ۰/۹۰ را گزارش کرده‌اند. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد.

**پرسشنامه زمینه‌یابی یادگیری خواندن[1](LTRS)**: این مقیاس توسط انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی[2] طراحی شده است (۲۰۰۱) تا کنون سه بار در سال‌های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ در سطح جهانی اجرا شده است و بررسی نگرش، روش‌ها و امکانات اولیای دانش‌آموزان در زمینه خواندن را شامل می‌شود. این پرسشنامه، به والدین یا سرپرست دانش‌آموز شرکت‌کننده در آزمون پرلز داده می‌شود. این پرسشنامه ۲۲ سؤال دارد که طیف اندازه‌گیری این پرسشنامه، ۴ گزینه‌ای از نمره۴ (خیلی موافق) تا نمره ۱ (خیلی مخالف) متغیر است و نمره حداقل و حداکثری این مقیاس به ترتیب برابر با ۲۲ و ۸۸ است. روایی و خوانا بودن آزمون، از طریق بررسی و تجدیدنظر نویسندگان و متخصصان برنامه درسی کشورهای شرکت‌کننده در آزمون مشخص می‌گردد. پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش چیو چانگ (۲۰۰۶) ۰/۸۴ گزارش شده است. در کشور ایران کارشناسان تعلیم و تربیت، روایی صوری و محتوایی پرسشنامه را تأیید نمودند (صادقی، فتحی‌آذر، میرنسب و واحدی، ۱۳۹۷). نجفی‌پازوکی (۱۳۹۲) پایایی این آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش کرده است. در پژوهش (پژمان، کیامنش و کریمی، ۱۳۸۷) شاخص مناسب تأییدی ۰/۹۸ را گزارش کرده‌اند. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

**مقیاس راهبردهای آگاهی فراشناختی خواندن[3] (MORASQ)**: این مقیاس توسط مختاری و ریچارد (۲۰۰۲) ساخته شده است. این پرسشنامه ۳۰ سؤال دارد، که پاسخگو باید هر گویه را بخواند و سپس میزان انطباق وضعیت فعلی خود را در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (به معنای هرگز یا تقریبا هرگز) تا ۵ (به معنای همیشه یا تقریبا همیشه) مشخص کند. این پرسشنامه آگاهی فراشناختی خواندن را در سه مقیاس راهبردهای فراشناختی کلی، راهبردهای حل مسأله و راهبردهای حمایتی می‌سنجد. در پژوهش گیرلی و اوزتارگ (۲۰۱۷) نتایج حاصل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس وجود سه عامل بود که توانسته است ۵۴ درصد از واریانس را تبیین کند. همچنین در پژوهش گیرلی و اوزتارک (۲۰۱۷) پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد. در پژوهش حسین‌چاری، سماوی و کردستانی (۱۳۸۸) برای بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و از چرخش واریماکس استفاده شد. نتایج تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس مؤید وجود سه عامل بود که این ۳ عامل توانسته است ۵۹/۲۷ درصد از واریانس کل راهبردهای فراشناختی خواندن را تبیین کند. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش اندازه‌گیری آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های ذکر شده به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۶۳ و ۰/۷۷ به دست آمد (حسین‌چاری، سماوی و کردستانی، ۱۳۸۸). پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد.

**مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی[4](MSLQ)**: این پرسشنامه توسط پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) ساخته شد و دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ماده) است که جمعا ۴۷ سؤال دارد. در پژوهش حاضر از قسمت راهبردهای یادگیری پرسشنامه (۲۲ماده) استفاده شد. این پرسشنامه راهبردهای شناختی را در سه مؤلفه تکرار، بسط و سازمان با ۲۲ سؤال می‌سنجد. تمام ماده‌های این مقیاس ۵ درجه‌ای می‌باشد که از پاسخ کاملا موافقم (نمره۴) تا پاسخ کاملا مخالفم (نمره صفر) تنظیم شده است (جوادی، خامسان و راستگومقدم، ۱۳۹۵). بررسی پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی این پرسشنامه نشان داد که توان روایی محتوایی برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بود و پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد. در پژوهش جوادی و همکاران (۱۳۹۵) آلفای کرونباخ به دست آمده برای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۰/۶۸ به دست آمد. همچنین در پژوهش البرزی و سلمانی (۱۳۷۸) روایی محتوایی این آزمون ۰/۷۶ به دست آمد. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد.

**مقیاس نگرش خواندن[5] (ARQ)**: مقیاس نگرش خواندن در سال ۱۹۹۰ توسط مککنا و کی‌یر ساخته شده است. این مقیاس دارای دو خرده‌مقیاس است که عبارتند از: نگرش به خواندن در خارج از مدرسه و نگرش به خواندن در مدرسه. این مقیاس دارای ۲۰ سؤال و هر

1 learning to read survey
2 international association for the evaluation achievement
3 metacognitive of reading awareness strategies questionnaire
4 motivated strategies for learning questionnaire
5 attitude reading questionnaire

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-16 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.6.8 ]

سؤال جمله ساده‌ای در مورد خواندن است که دانش‌آموزان با توجه به تصویرهای ارائه شده در پایین هر سؤال یکی از گزینه‌های خیلی خوشحال، خوشحال، غمگین و خیلی غمگین را علامت می‌زنند. به این ترتیب که به گزینه خیلی خوشحال عدد ۴ و به گزینه خیلی غمگین عدد ۱ اختصاص می‌یابد. در این مقیاس حداکثر و حداقل نمره ممکن برای کل مقیاس به ترتیب ۸۰ و ۲۰ و حداکثر و حداقل نمره ممکن برای هر خرده‌مقیاس به ترتیب ۴۰ و ۱۰ است. پایایی این مقیاس با توجه به آلفای کرونباخ بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۹ گزارش شده است و از روایی محتوایی ۰/۷۰ برخوردار است (مککنا و کی‌یر، ۱۹۹۰). اصغری‌نکاح، سعیدی‌رضوانی، آزادفر و باقگلی (۱۳۹۰) در پژوهش خود برای بررسی آن که این ابزار دو حیطه خواندن رسمی و آزاد را می‌سنجد یا خیر، از تحلیل عاملی استفاده کردند. بررسی روایی سازه نشان داد که دو خرده‌مقیاس آزمون نگرش خواندن، قابل تمایز و برجسته‌اند و به طور کلی این ۲ خرده‌مقیاس توانستند ۵۴ درصد از واریانس کل پرسشنامه را تبیین نمایند. برای برآورد پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب پایایی ۰/۸۱ به دست آمد. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد.

## یافته ها

قبل از تحلیل داده‌ها اطلاعات جمعیت شناسی شرکت‌کنندگان در پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. از نمونه مذکور دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن، تعداد ۱۷۰ دانش‌آموز دختر (۵۷ درصد) و تعداد ۱۳۰ دانش‌آموز پسر (۴۳ درصد) بودند که این دانش‌آموزان به تعداد ۱۶۵ نفر (۵۵ درصد) در پایه چهارم ابتدایی و تعداد ۱۳۵ نفر (۴۵ درصد) در پایه پنجم ابتدایی شهر الیگودرز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند.

**جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش**

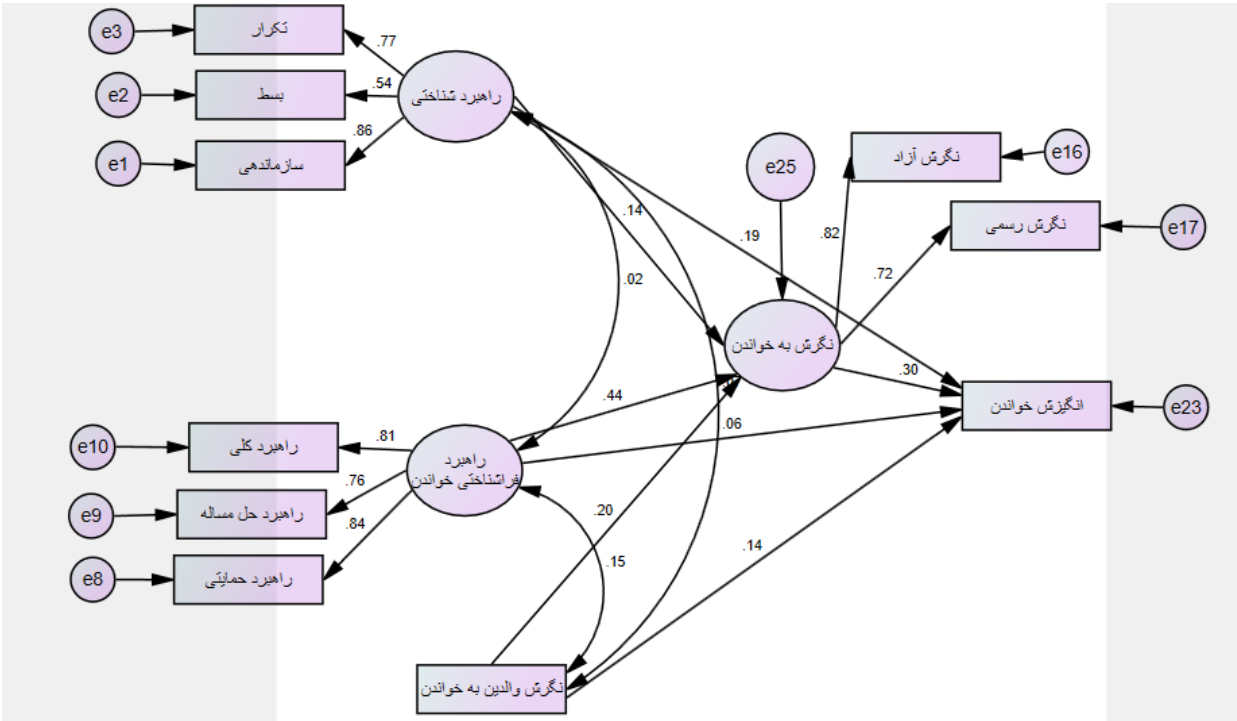
| متغیر | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تکرار | ۱ | | | | | | | | |
| بسط | ۰/۴۰* | ۱ | | | | | | | |
| سازمان‌دهی | -۰/۰۲ | ۰/۱۸* | ۱ | | | | | | |
| راهبردهای حل‌مسأله | -۰/۰۳ | ۰/۱۰ | ۰/۲۸* | ۱ | | | | | |
| راهبردهای حمایتی | -۰/۰۸ | ۰/۰۳ | ۰/۲۹* | ۰/۶۹* | ۱ | | | | |
| راهبردهای فراشناختی کل | -۰/۰۳ | ۰/۰۵ | ۰/۳۰* | ۰/۶۰* | ۰/۶۷* | ۱ | | | |
| نگرش والدین به خواندن | -۰/۰۱ | ۰/۰۱ | ۰/۱۱* | ۰/۱۰ | ۰/۰۹ | ۰/۱۶* | ۱ | | |
| نگرش به خواندن | -۰/۰۹ | ۰/۱۸* | ۰/۲۵* | ۰/۳۹* | ۰/۳۵* | ۰/۳۲* | ۰/۰۷ | ۱ | |
| انگیزش خواندن | ۰/۲۰* | ۰/۱۷* | ۰/۰۷ | ۰/۰۶ | ۰/۱۳* | ۰/۳۷* | ۰/۲۴* | -۰/۰۳ | ۱ |

p<۰/۰۰۱

پیش از تحلیل داده‌ها، مفروضه نرمال بودن و عدم هم‌خطی بررسی شد که نتایج آن در ادامه بیان می‌شود. برای شاخص‌های کجی و کشیدگی مطابق با نظر چو و بنتلر[1] (۱۹۹۵) برش ±۳ را برای مقدار چولگی مناسب می‌دانند و برای شاخص کشیدگی نیز به طور کلی مقادیر بیش از ± ۱۰ را در مدل‌یابی معادلات ساختاری مساله‌آفرین و مقدار بیش از ۵ را مشکل‌آفرین می‌دانند، برای بررسی مفروضه هم‌خطی از آماره‌های عامل تورم واریانس و شاخص تحمل استفاده شد با توجه به اینکه هیچ‌یک از مقادیر مربوط به شاخص تحمل کمتر از ۰/۰۱ و هیچ‌یک از مقادیر مربوط به عامل تورم واریانس بیشتر از ۱۰ نمی‌باشد. برای این اساس می‌توان نسبت به رعایت مفروضه هم‌خطی هم اطمینان حاصل کرد. در گام بعدی، مقدار آزمون دوربین – واتسون متغیرهای پژوهش حاضر (۱/۷۱) محاسبه شد. برای رعایت این پیش‌فرض باید مقدار به‌دست آمده در دامنه بین ۱/۵ تا ۲/۵ باشد که نتیجه به دست آمده حاکی از رعایت این پیش‌فرض بود.

1 Chou & Bentler

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-16 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.6.8 ]




**شکل ۱- ضرایب مسیر استاندارد متغیرهای پژوهش در مدل اصلی**

با توجه به نتایج ارائه شده در شکل ۱ می‌توان مشاهده کرد که تمام مسیرها به غیر از مسیر مستقیم راهبردهای فراشناختی خواندن بر انگیزش خواندن، معنی‌دار است. در ادامه نتایج جدول ۲ و ۳ اثرات مستقیم و واسطه‌ای متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد و بر اساس آن می‌توان به تایید یا رد اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش در انگیزش خواندن پرداخت.

**جدول ۲. اثرات مستقیم متغیرهای مستقل و میانجی بر متغیر وابسته**

| | فرضیه های اصلی متغیرها | β | SE | T | P |
|---|---|---|---|---|---|
| مسیرهای مستقیم | راهبردهای شناختی ← انگیزش خواندن | ۰/۴۹ | ۰/۱۵ | ۳/۱۸ | ۰/۰۰۱ |
| | راهبردهای فراشناختی خواندن ← انگیزش خواندن | ۰/۰۵ | ۰/۰۵۳ | ۰/۸۶ | ۰/۳۸ |
| | نگرش والدین به خواندن ← انگیزش خواندن | ۰/۱۹ | ۰/۰۷ | ۲/۴۹ | ۰/۰۱ |
| | راهبردهای شناختی ← نگرش به خواندن | ۰/۳۶ | ۰/۱۷ | ۲/۱۰ | ۰/۰۳ |
| | راهبردهای فراشناختی خواندن ← نگرش به خواندن | ۰/۳۴ | ۰/۰۵۴ | ۶/۲۸ | ۰/۰۰۱ |
| | نگرش والدین به خواندن ← نگرش به خواندن | ۰/۲۸ | ۰/۰۸۴ | ۳/۲۳ | ۰/۰۰۱ |

با توجه به جدول ۲ در مواردی که آماره T خارج از بازده (۱/۹۶- و ۱/۹۶+) قرار دارد یا سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است دو متغیر با یکدیگر ارتباط معنی‌دار دارند. همان‌طور که می‌توان مشاهده کرد. مسیر مستقیم متغیر راهبردهای شناختی به انگیزش خواندن معنی‌دار است (β=۰/۴۹، T=۳/۱۸). مسیر مستقیم متغیر راهبردهای فراشناختی خواندن به انگیزش خواندن غیرمعنی‌دار است (β=۰/۰۵ ، T=۰/۸۶). مسیر مستقیم متغیر نگرش والدین به خواندن به متغیر انگیزش خواندن معنی‌دار است (β=۰/۱۹، T=۲/۴۹). مسیر مستقیم راهبردهای شناختی به متغیر میانجی نگرش به خواندن معنی‌دار است (β= ۰/۳۶، T=۲/۱۰-). مسیر مستقیم متغیر راهبردهای فراشناختی خواندن به متغیر میانجی نگرش به خواندن معنی‌دار است (β=۰/۴۳،T=۶/۲۸). مسیر مستقیم متغیر نگرش والدین به خواندن به متغیر میانجی نگرش به خواندن معنی‌دار است (β=۰/۲۸ ، T=۳/۲۳).

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-16 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.6.8 ]

**جدول۳. بررسی روابط غیرمستقیم متغیرهای مدل**

| مسیرهای غیرمستقیم | β | حد پایین | حد بالا | P |
|---|---|---|---|---|
| راهبردهای شناختی ← نگرش به خواندن ← انگیزش خواندن | ۰/۰۴ | ۰/۰۱ | ۰/۱۲ | ۰/۰۰۹ |
| راهبردهای فراشناختی خواندن ← نگرش به خواندن ← انگیزش خواندن | ۰/۰۶ | ۰/۰۹ | ۰/۳۳ | ۰/۰۰۱ |
| نگرش والدین به خواندن ← نگرش به خواندن ← انگیزش خواندن | ۰/۰۶ | ۰/۰۱ | ۰/۱۱ | ۰/۰۰۴ |

برای تعیین اثر غیرمستقیم از آزمون میانجی‌گری بوت‌استراپ استفاده گردید. در این پژوهش سطح اطمینان برای این فاصله اطمینان ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت‌استراپ ۱۰۰۰ است. آزمون بوت‌استراپ به این شکل است که اگر دامنه نمرات حدپایین و حدبالا یک رابطه غیرمستقیم، در دامنه صفر قرار بگیرد، آن مسیر غیرمستقیم معنی‌دار نیست. ولی اگر نمرات حد پایین و حد بالای یک رابطه غیرمستقیم در دامنه صفر قرار نگیرد آن مسیر غیرمستقیم معنی‌دار خواهد بود. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌کنید، با توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله اطمینان در همه متغیرها با میانجی‌گری نگرش به خواندن قرار می‌گیرد. این نتیجه بیان‌گر این است که نگرش به خواندن به عنوان میانجی در همه روابط بین متغیرهای پیش‌بین و انگیزش خواندن، به خوبی نقش خود را به عنوان میانجی ایفاء کرده‌اند. به منظور بررسی نقش واسطه‌گری نگرش به خواندن در رابطه راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی خواندن و نگرش والدین به خواندن با انگیزش خواندن دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن با داده‌های به دست آمده برازش دارد، از شیوه آماری مدل‌یابی معادله ساختاری استفاده شد که نتایج این شیوه آماری در ادامه آورده شده است. بر این اساس، اگر $(X^2/df)$ کوچک‌تر از سه، شاخص CFI , TLI بزرگ‌تر از ۰/۹۰ و شاخص‌های GFI , AGFI بزرگ‌تر از ۰/۹۰، و همچنین شاخص RMSEA کوچک‌تر از ۰/۰۸ باشند، نشان‌دهنده‌ی برازش خوب و مناسب است. نمودار ۲ بارهای استاندارد شده این مدل را نشان می‌دهد. البته لازم به ذکر است مدل اولیه شاخص‌های برازش مطلوبی نداشت در نتیجه اصلاحاتی را در مدل اعمال کرده شاخص‌های برازش به حدمطلوبی رسیدند و مقادیر گزارش شده در واقع شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده می‌باشد.

**جدول ۴. شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی**

| شاخص | مقدار | دامنه قابل قبول |
|---|---|---|
| **آزمون نیکویی برازش مجذورکای ( $\chi^2$ )** | ۸۳/۴۳ | P>۰/۰۵ |
| **درجه آزادی (df)** | ۲۷ | |
| **ارزش (p) Value** | ۰/۰۰۱ | P>۰/۰۵ |
| **نسبت مجذور کای به درجات آزادی (CMIN/df)** | ۳/۰۹ | CMIN/df <۲ |
| **شاخص نیکویی برازش (GFI)** | ۰/۹۵ | GFI>۰/۹۰ |
| **شاخص استاندارد شده برازش (NFI)** | ۰/۹۱ | NFI>۰/۹۰ |
| **شاخص برازش غیرنرم یا شاخص تاکر- لوئیس (TLI)** | ۰/۹۰ | TLI>۰/۹۰ |
| **شاخص برازش تطبیقی (CFI)** | ۰/۹۴ | CFI>۰/۹۰ |
| **ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA)** | ۰/۰۸ | RMSEA >۰/۰۸ |
| **احتمال نزدیکی برازندگی (PCLOSE)** | ۰/۰۰۴ | PCLOSE >۰/۰۵ |

با توجه به شاخص‌های گزارش شده در جدول ۴ و مقایسه آن با دامنه قابل قبول این مقادیر، می‌توان نتیجه گرفت که شاخص‌های برازندگی مدل همگی در حد قابل قبول و پذیرش هستند.

## بحث و نتیجه‌گیری

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-16 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.6.8 ]

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای نگرش به خواندن در رابطه راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی خواندن، نگرش والدین به خواندن با انگیزش خواندن دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن انجام شد. نتایج نشان داد که رابطه میان راهبردهای فراشناختی خواندن و انگیزش غیرمعنی‌دار است، که این نتایج با یافته‌های راماداس و زیمرمن[1] (۲۰۰۸)، رویانتو[2] (۲۰۱۲)، جوانمرد، هوشمندجا و احمدزاده (۲۰۱۲) همسو نیست. در تبیین این یافته می‌توان گفت طبق گفته‌های کاهرامان و سونگر[3] (۲۰۱۱) اگر یادگیرندگان به خاطر فهمیدن مطالعه کنند، در کل فرایند یادگیری، تمایل به استفاده از راهبردهای فراشناختی در حدی بالا هستند که باعث افزایش انگیزش یادگیری در آنها می‌شود. بر همین اساس راهبردهای فراشناختی خواندن می‌تواند باعث افزایش انگیزش خواندن یادگیرندگان شود. از سوی دیگر نتایج تحقیقات مختلف حاکی از آن است که دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری فاقد انگیزش خواندن می‌باشند که این فقدان انگیزش نتیجه شکست‌های تحصیلی مکرر آن ها است و وقتی دانش‌آموز در توانایی ذهنی خود شک کند این فرایند فقدان انگیزش شروع می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت دانش‌آموزانی که در استفاده از راهبردهای فراشناختی خواندن در سطح بالایی قرار دارند، مهارت‌های بیشتری هم در خواندن و درک مطالب دیداری و نوشتاری دارند. راهبردهای فراشناختی خواندن در واقع به فرد برای خواندن، برنامه‌ریزی، در صورت لزوم تقسیم‌بندی، همچنین انجام مقدمات لازم از نظر شرایط، آمادگی ذهنی و... کمک می‌کند (باگسی و آنورن[4]، ۲۰۲۰). شکست مکرر در موفقیت تحصیلی یادگیرنده منجر به این می‌شود که او نسبت به مهار سرنوشت تحصیلی خود دچار شک و تردید شود. بنابراین وقتی یادگیرنده نسبت به استفاده از راهبردهای فراشناختی خواندن آگاهی نداشته باشد و از آن استفاده نمی‌کند و به دلیل اینکه به توانایی خود در میزان یادگیری و موفقیت خود اطمینان ندارد، در نتیجه به دست آمدن این یافته دور از انتظار نیست. البته در این ارتباط ذکر این نکته اهمیت دارد که در پژوهش حاضر، همبستگی میان این دو متغیر وجود دارد اما مقدار آن در حدی نیست که این رابطه از لحاظ آماری معنادار باشد.

بخش دیگر یافته‌های پژوهش نشان داد که راهبردهای شناختی رابطه مثبت و معنی‌داری با انگیزش خواندن دارد که با نتایج با یافته‌های حاتمی، اسدزاده و احدی (۱۳۹۲)، رویانتو (۲۰۱۲)، جوانمرد، هوشمندجا و احمدزاده (۲۰۱۲) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت نتایج نشان داده است دانش‌آموزانی که در خواندن ضعیف هستند، از راهبردهای کمتری استفاده می‌کنند، همچنین دانش‌آموزانی که انگیزش بالاتری داشتند از راهبردها بیشتر استفاده می‌کردند (پارک[5]، ۲۰۱۵). دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای شناختی به طور شخصی می‌فهمند چه راهبردی برای یادگیری آنان مؤثرتر می‌باشد و به این صورت، موجب افزایش انگیزش آنان برای یادگیری بعدی می‌شود. همچنین به کارگیری این راهبردها به یادگیرندگان کمک می‌کند که بتوانند به کنترل و نظارت بر آموخته‌هایشان بپردازند و با به کارگیری راهکارهای مناسب بتوانند به هدف‌ها رسیده و به این باور برسند که نتیجه به دست آمده وابسته به عملکرد آن‌ها می‌باشد و در نتیجه انگیزش آنها بیشتر می‌شود. پس می‌توان انتظار داشت که اگر به کارگیری راهبردهای شناختی را به دانش‌آموزان یاد دهیم و آنها به این درک برسند که خودشان در یادگیری دخیل هستند، منجر به ایجاد و حتی افزایش انگیزش در آنها می‌شود. در واقع خوانندگان راهبردی کسانی هستند که در خواندن کارآمد هستند و منابع شناختی را به دقت سامان می‌دهند. حتی شواهد تحقیقاتی دهه‌های اخیر بیانگر این است، یادگیرندگانی که علاوه بر آگاهی از راهبردهای شناختی و فراشناختی آنها را به کار می‌برند، توانایی حفظ و افزایش سطح انگیزش خود برای انجام وظایف تحصیلی در شرایط پیچیده و دشوار یا یکنواخت و کسالت‌آور را دارند (محمدی‌درویش‌بقال، حاتمی، اسدزاده و احدی، ۱۳۹۲). در واقع خوانندگان خوب، راهبردهای یادگیری مختلف را قبل از، در طول و بعد از خواندن به کار می‌گیرند. آن‌ها در ابتدا موضوع اصلی متن را با استفاده از عنوان متن و یا اطلاعات دیگر، مشخص می‌کنند، بین کلمات و جملات ارتباط برقرار می‌کنند و حتی ارزش متن خوانده شده را ارزیابی می‌کنند. در صورتی که دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن به دلیل اینکه قادر به استفاده از راهبردها نیستند، در نتیجه انگیزش خواندن آن‌ها پایین است.

1 Ramdass & Zimmerman
2 Royanto
3 Kahraman & Sungur
4 Bagci & Unveren
5 Park

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-16 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.6.8 ]

همچنین نتایج نشان داد که نگرش والدین به خواندن اثر مستقیم و معناداری بر انگیزش خواندن دارد نتایج این یافته‌ها با پژوهش هانگ، لی و ینگ[1] (۲۰۲۰)، مانسینی و مانفردینی و پاسکوا[2] (۲۰۱۷)؛ پیفاست، اسچیفر و آرتلت (۲۰۱۶)؛ کلادا و ویگفیلد (۲۰۱۲)؛ پاسیونی، بکر و فرویلند[3] (۲۰۱۹) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، والدین نقش اساسی در خواندن و یادگیری مادام‌العمر کودکان دارند. سطح آموزشی و شغلی والدین، نگرش خواندن آنها، موارد مطالعه‌ای که آنها در خانه تهیه می‌کنند و دخالت آنها در فعالیت‌های خواندن فرزندان و خودشان، عواملی هستند که به طور بالقوه با انگیزش خواندن و موفقیت فرزندان‌شان مرتبط است (هانگ، لی و ینگ، ۲۰۲۰). والدین به عنوان الگو، نگرش، عادت‌ها و رفتارهای خواندن‌شان احتمالاً در واکنش فرزندان‌شان به خواندن تأثیر می‌گذارد (بندورا[4]، ۲۰۱۷؛ مانسینی و مانفردینی و پاسکوا، ۲۰۱۷). کاملا مشخص است والدینی که خواننده‌های مشتاق و دارای نگرش مثبتی نسبت به مطالعه هستند، احتمالاً فعالیت‌های مختلف خواندن را انجام می‌دهند که باعث افزایش انگیزش و مهارت خواندن کودکان می‌شود (هانگ، لی و ینگ، ۲۰۲۰). همچنین طبق تئوری بندورا، می‌توان بیان کرد هنگامی که کودکان متوجه نگرش به خواندن والدین‌شان می‌شوند و این نگرش را مشاهده می‌کنند، آن‌ها نیز تمایل به پرورش نگرش‌های مشابه با والدین خود دارند، که اگر این نگرش مثبت باشد ، آنها را به خواندن در خانه و مدرسه تحریک می‌کند (مانسینی و همکاران، ۲۰۱۷). در واقع والدینی که نگرش مثبتی نسبت به خواندن نشان می‌دهند دارای فرزندانی هستند که به طور متوسط دارای چنین نگرش و انگیزش خواندن مثبتی هستند، زیرا والدینی که نگرش مثبت قوی‌تری نسبت به خواندن دارند تمایل بیشتری دارند تا بسیاری از کتابها و سایر مواد خواندن را در خانه داشته باشند، در خانه زیاد بخوانند، الگوی خوب عادات و رفتارهای خواندن باشند، و از طریق فعالیت‌های مختلف خواندن با کودکان‌شان تعامل داشته باشند، و تمام این موارد از اهمیت بالایی در رشد خواندن فرزندانشان برخوردار هستند (کلادا و ویگفیلد، ۲۰۱۲؛ پاسیونی، بکر و فرویلند، ۲۰۱۹). هنگامی که والدین ترجیحات، ارزش‌ها و اعتقادات خود را نسبت به خواندن در مقابل فرزندان خود به عنوان الگو نشان می‌دهند، احتمالاً فرزندان نیز چنین رفتارهایی را که مشاهده می‌کنند، تقلید کنند و انجام دهند (مرگا و مت‌رونی[5]، ۲۰۱۸).

یکی دیگر از یافته‌های به دست آمده در پژوهش حاضر معنی‌دار بودن رابطه مستقیم میان نگرش والدین به خواندن و نگرش به خواندن است که با یافته‌های چیاچوی[6] (۲۰۰۵)، اسولاندر و تاب[7] (۲۰۰۶) و چگینی، مقدم‌زاده و چگینی (۱۳۹۳) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت محیط خانه پایه و اساسی برای سواد خواندن و نوشتن فراهم می‌کند، و نقش مهمی در رشد نگرش مثبت کودکان، خودپنداره و مهارت‌های خواندن دارد. اهمیت محیط سواد خانه در توسعه مهارت‌های زبان و سواد به این دلیل است که محیط خانه فرصت‌هایی برای آشنایی با مواد سواد، مشاهده فعالیت‌های سواد دیگران، مکاشفه مستقلانه رفتارهای سواد، درگیری در فعالیت‌های خواندن و نوشتن مشترک با دیگران و سود بردن از راهبردهای آموزشی که اعضای خانواده هنگام درگیری در تکالیف سواد مشترک استفاده می‌کنند، فراهم می‌سازد. والدین از طریق فعالیت‌های سواد خواندن در خانه، نگرش‌ها و عوامل انگیزشی خواندنشان می‌توانند مهم‌ترین منبع اطلاعاتی در سال‌های اول زندگی کودک باشند و همچنین علایق، اعتقادات و ارزش‌های والدین مبنایی برای نگرش و ادراکات کودکان در سال‌های بعد زندگی‌شان است (مانسینی و همکاران، ۲۰۱۷). نگرش دانش‌آموزان به خواندن، از احساسات و عواطف دانش‌آموزان متأثر است، بنابراین الگوگیری کودکان از والدین، خانواده، فرزندان و دیگران مهم، باعث ایجاد دیدگاه مثبت یا منفی نسبت به خواندن می‌شود (پاسیونی، بکر و فرویلند، ۲۰۱۹). با توجه به مطالب گفته شده انتظار می‌رود که والدین با فراهم کردن شرایط مناسب برای رشد سواد خواندن در فرزندان خود و همچنین با داشتن نگرش مثبت نسبت به خواندن می‌توانند نگرش مثبت نسبت به خواندن را در فرزندان خود ایجاد کنند.

از دیگر نتایج به دست آمده در این پژوهش معنی‌دار بودن اثر مستقیم راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی خواندن بر نگرش به خواندن بود. این نتایج با یافته‌های نعمتی و اسداللهی (۱۳۹۸)؛ موسی و بدری (۱۳۹۳) و نینگودونینگ[8] (۲۰۱۰) همسو است. در توضیح این یافته می‌توان اینگونه گفت که زمانی که فرد نسبت به راهبردهای شناختی و فراشناختی خواندن آگاهی دارد و از آنها استفاده می‌کند، این امکان را به او می‌دهد تا نسبت به فعالیت‌های تحصیلی خود نظارت و کنترل داشته باشد و با گرفتن نتایج مثبت از

1 Huang, Lee & Yeung
2 Mancini, Monfardini & Pasqua
3 Puccioni, Baker & Froiland
4 Bandura
5 Merga & Mat Roni
6 Chia-Chui
7 Swalander & Taube
8 Ningbo Donging

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-16 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.6.8 ]

عملکرد خود در نتیجه نگرش او نسبت به خواندن افزایش پیدا می‌کند. میزان موفقیت بیشتر فرد در مهارت‌هایی مانند خواندن، درک مطلب منوط به این است که فرد راهبردهای شناختی و فراشناختی را در سطحی گسترده و مناسب به کارگیرد. ایگن و کاوچک[1] (۲۰۰۱) معتقدند یادگیرندگانی که نسبت به روش‌های مطالعه و یادگیری خود آگاهی دارند و آگاهانه تمرین‌هایی را برای بهبود روند یادگیری خود به کار می‌گیرند، از یادگیرندگانی که نسبت به این راهبردها و کاربرد آنها آگاهی کمتری دارند، بیشتر یاد می‌گیرند، بنابراین نگرش آنها نسبت به خواندن نیز بهبود پیدا می‌کند و دید بهتری نسبت به خواندن دارند. نتایج تحقیقات مختلف نشان داده است که راهبردهای شناختی و فراشناختی خواندن و استفاده آنها باعث بهبود خواندن و نوشتن افراد به ویژه دانش‌آموزان دارای اختلال‌های یادگیری می‌شود (نعمتی و اسداللهی، ۱۳۹۸)؛ اگر چه مهارت دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در استفاده از این راهبردها کمتر از افراد عادی است، اما می‌توان با کمک به آنها در مورد استفاده از این راهبردها روند یادگیری خواندن و نوشتن آنها را تسریع کرد و در نتیجه نگرش آنها نسبت به خواندن نیز افزایش پیدا می‌کند.

با نگاهی به نتایج بوت‌استراپ می‌توان دریافت که نگرش نسبت به خواندن توانسته است نقش واسطه‌ای بین راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی خواندن، نگرش والدین به خواندن با انگیزش خواندن ایفا کند؛ این نتایج با یافته‌های رویانتو (۲۰۱۲)، جوانمرد، هوشمندجا و احمدزاده (۲۰۱۲)، هانگ، لی و ینگ (۲۰۲۰)، مانسینی و مانفردینی و پاسکوا (۲۰۱۷)؛ پیفاست، اسچیفر و آرتلت (۲۰۱۶)، چگینی، مقدم‌زاده و چگینی (۱۳۹۳)، نعمتی و اسداللهی (۱۳۹۸)؛ موسی و بدری (۱۳۹۳) و نینگودونینگ (۲۰۱۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت از شایع‌ترین مشکلات دانش‌آموزان نارساخوان عدم بهره‌مندی از راهبردهای فراشناختی است. امروزه اهمیت فراشناخت در یادگیری‌های سطح بالا و حل مسأله پذیرفته شده است (توماس[2]، ۲۰۰۴). از سوی دیگر پژوهشگران دریافته‌اند اگر سطح فراشناخت دانش‌آموزان بهبود یابد، عملکرد یادگیری آن‌ها هم بهبود خواهد یافت (بانرت، هیلدبراند و منگلپامک[3]، ۲۰۰۸). فلاول (۱۹۸۸) معتقد است دانش‌آموزان ضعیف نسبت به استفاده از راهبردهای یادگیری و یادآوری بی‌توجه هستند، در فعالیت‌های فراشناختی درگیر نمی‌شوند و حتی احساس نیاز به درگیری در این زمینه نمی‌کنند. بنابراین زمانی که یادگیرنده نسبت استفاده از راهبردهای راهبردهای فراشناختی خواندن آگاهی داشته باشد و از آن استفاده کند، موجب تسریع در روند یادگیری او در مهارت‌های خواندن و نوشتن می‌شود، در نتیجه نگرش او نسبت به خواندن افزایش پیدا می‌کند. از طرف دیگر نگرشی که دانش‌آموزان نسبت به موضوعات تحصیلی دارند، عامل مهمی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی آن‌ها است. بر اساس یافته‌های پژوهشگران می‌توان گفت که از مهم‌ترین مؤلفه‌ها در برنامه درسی خواندن، نگرش به خواندن است و اگر فرد نگرش مثبت به خواندن داشته باشد منجر به درگیری مستمر در خواندن می‌شود (چیاچوی ۲۰۰۵). همچنین وقتی فرد در هنگام مطالعه احساس خوشایندی داشته باشد، باعث ایجاد نگرش مثبت نسبت به خواندن در او می‌شود که این نگرش مثبت سبب ایجاد انگیزه در یادگیرندگان می‌شود (نامداری‌پژمان و همکاران، ۱۳۹۰) پر واضح است که با توجه به مطالب مطرح شده، انگیزش خواندن افزایش پیدا کند. از سوی دیگر محققان دلایل مختلفی برای نارساخوانی مطرح کردند. رید[4] (۲۰۰۹) معتقد است افراد نارساخوان در مهارت‌های حرکتی، مهارت‌های شناختی و فراشناختی دارای اختلال هستند. پنینگتون[5] (۲۰۰۹) معتقد است دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی در مهارت‌های شناختی و فراشناختی به طور چشمگیری مشکلات بیشتری دارند. شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی باعث بهبود خواندن و نوشتن، رفتارهای راهبردی، مهارت‌های خودنظم‌دهی، و انگیزش افراد به ویژه دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری می‌شود، البته لازم به ذکر است که با اینکه مهارت‌های دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری کمتر از دانش‌آموزان عادی است، اما با آموزش می‌توان این مهارت را در آن‌ها افزایش داد و به این صورت به تسریع یادگیری آن‌ها کمک کرد (ملتزر[6]، ۲۰۰۴). بنابراین با توجه به نتایج تحقیقات مختلف می‌توان انتظار داشت، اگر یادگیرنده با کاربرد راهبردهای شناختی آشنایی داشته باشد و از این راهبردها استفاده کند، میزان موفقیت او در خواندن افزایش پیدا می‌کند و در پی آن نگرش او نسبت به خواندن بالاتر می‌رود. از سوی دیگر وقتی یادگیرنده نگرش مثبت نسبت به خواندن پیدا کند، به دلیل احساس لذتی که از خواندن می‌برد، در نتیجه بیشتر درگیر فرایند خواندن می‌شود و در پی آن انگیزش خواندن او افزایش پیدا می‌کند

1 Eggen & Kauchak
2 Thomas
3 Bannert, Hildebrand & Mengelkampc
4 Reid
5 Pennington
6 Meltzer

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-16 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.6.8 ]

(مک‌کنا و کی‌یر، ۱۹۹۰). همچنین کارهایی که والدین انجام می‌دهند از قبیل فراهم کردن مواد خواندنی و باورهای آن‌ها نسبت به خواندن، منجر به ایجاد نگرش مثبت به خواندن در کودکان می‌شود (چیو و کو، ۲۰۰۵). بر اساس تئوری سرمایه فرهنگی، سرمایه فرهنگی ویژگی است که خانواده‌های طبقه متوسط و بالا به فرزندان خود انتقال می‌دهند، زیرا در این خانواده‌ها، کودکان در محیطی رشد می‌کنند که فرهنگ روشنفکری دارای ارزش است و کودکان هنگام ورود به مدرسه دارای سرمایه فرهنگی قابل ملاحظه‌ای هستند، همچنین بیان شده است که زمینه‌های خانوادگی نقش تعیین‌کننده‌ای در الگوهای پیشرفت دانش‌آموزان دارند. زیرا خانواده منبع اصلی سرمایه فرهنگی و اجتماعی برای کودکان است (کائو، ۲۰۰۸). همچنین نتایج مطالعات نشان داده است که عوامل والدینی شامل مواد خواندن برای کودکان در خانه، رفتارهای خواندن والدین، فراوانی خواندن برای کودکان و باورهای والدین است که تمام این عوامل به ایجاد نگرش مثبت‌تر به خواندن در کودکان کمک می‌کنند (چیائو و کو، ۲۰۰۵). از سوی دیگر تحقیقات نشان داده‌اند که زمانی که والدین و فرزندان با هم کتاب می‌خوانند، ارزشی که والدین برای سواد قائل هستند، کیفیت محیط خانواده، محیط سواد خانه، به طور معناداری بر گسترش نگرش مثبت کودکان به خواندن تأثیر دارد (احمدی‌ده‌قطب‌الدینی و احدی، ۱۳۹۱).

در نهایت با توجه به پیامدهای نتایج پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که با آموزش راهبردهای شناختی به دانش‌آموزان می‌توان انگیزش خواندن آنها را افزایش داد. همچنین والدین به عنوان یک عامل مهم در تغییر نگرش فرزندان خود می‌باشند و نقش بسزایی را در افزایش انگیزش فرزندان خود ایفا می‌کنند. در این مطالعه مهم‌ترین محدودیت آن این است که چون این پژوهش در مقطع ابتدایی انجام شد، نتایج این پژوهش را نمی‌توان به دانش‌آموزان مقاطع بالاتر تحصیلی تعمیم داد بنابراین نیاز است پژوهش‌های دیگر با دانش‌آموزان مقاطع راهنمایی و متوسطه انجام بگیرد و همچنین در این پژوهش از روش نمونه گیری هدفمند استفاده شده و علاوه بر آن متغیرهایی همچون حمایت‌های محیطی بررسی نشد در نتیجه پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش های نمونه گیری تصادفی استفاده شده و همچنین نقش این متغیر نیز بررسی شود.

## منابع

اصغری‌نکاح، س. م؛ سعیدی‌رضوانی، م؛ آزادفر، ن و باغ‌گلی، ح. (۱۳۸۸). "نگرش به خواندن دانش‌آموزان دوره ابتدایی: بررسی تفاوت حسب جنسیت، طبقه‌بندی اقتصادی، اجتماعی و پایه تحصیلی". همایش ملی کتابخانه‌های آموزشگاهی پویاسازی نظام آموزشی و مشارکت در فرایند یاددهی-یادگیری.

برزگربفرویی، ک؛ برزگربفرویی، م و ملایی‌بهرامی، ی. (۱۳۹۳). نقش جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خواندن در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه دانشگاه فرهنگیان یزد، *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۲ (۵).

ترابی، ز؛ استکی، م؛ کوچک‌انتظار، رو شریفی، ن. (۱۳۹۶). اثربخشی روش تربیت مخچه به همراه ویبریشن بر مهارت‌های خواندن و حساسیت شنیداری دانش‌آموزان با مشکلات خواندن، *مجله مطالعات ناتوانی*، ۸(۴۱)، ۹-۱.

جوادی، و؛ خامسان، ا و راستگومقدم، م. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در رابطه بین سبک‌های تفکر و اضطراب امتحان دانشجویان دانشگاه بیرجند. *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۴(۴).

چگینی، م؛ مقدم‌زاده، ع و چگینی، ن. (۱۳۹۳). نقش نگرش والدین به خواندن در پیش‌بینی نگرش خواندن، خودپنداره و ادراک خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم ابتدایی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*،۶ (۱۹)، ۵۲-۲۵.

حسن‌زاده‌بارانی‌کرد، س. (۱۳۹۶). نقش فعالیت‌های حمایتی والدین بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان: آزمون برابری مدل‌ها بر حسب جنسیت، *دو فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۶ (۱۱)، ۱۰۵-۱۳۲.

حسین‌خانزاده، ع. (۱۳۹۳). روانشناسی و آموزش کودکان و نوجوانان با نیازهای ویژه. تهران، *آوای نور*.

رضایی، م؛ کیامنش، ع و نقش، ز. (۱۳۹۲). بررسی سهم متغیرهای سطح دانش‌آموز و مدرسه بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان بر اساس داده‌های پرلز ۲۰۰۶. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۲۰. ۱۲۳-۱۴۰.

رقیب‌دوست، ش و اصغرپورماسوله، م. (۱۳۹۰). "رابطه انگیزش خواندن و دانش پیشین با درک خواندن زبان‌آموزان غیرفارسی زبان"، *زبان‌پژوهی دانشگاه الزهرا (س)*، ۱(۱)، ۷۳-۵۲.

صادقی، ف؛ فتحی‌آذر، ا؛ میرنسب، م.م و واحدی، ش. (۱۳۹۷). اثربخشی تلفیقی راهبردهای خودنظارتی و سکوسازی فراشناختی بر درک مطلب و انگیزش خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۵)، ۹۱-۱۰۰.

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-16 ]

[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.6.8 ]

عرفانی، ن. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای انگیزش یادگیری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۲۶، ۱۶۷-۱۹۸.

محمدی‌درویش‌بقال، ن؛ حاتمی، ح؛ اسدزاده، ح و احدی، ح. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر باورهای انگیزشی (انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، اضطراب آزمون) دانش‌آموزان دبیرستان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۲۷ (۹)، .۶۶-۵۰.

مصرآبادی، ج. (۱۳۹۵). کاربست آمار استنباطی در علوم رفتاری. *انتشارات دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان*، تبریز.

نامداری‌پژمان، م؛ کیامنش، ع و کریمی، ع. (۱۳۸۹). نقش متغیرهای نگرش، خودپنداره و فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی در پیش‌بینی سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی بر اساس مقیاس پیرلز ۲۰۰۶. *علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶ (۲)، ۱۵۴-۱۳۱.

نعمتی، ش و اسداللهی، م. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۸ (۳)، ۲۵-۷.

یحیی‌زاده، آ و حسین‌خانزاده، ع. (۱۳۹۴). اثربخشی داستان‌خوانی بر افزایش انگیزش خواندن دانش‌آموزان با نارساخوانی، *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۵ (۲)، ۴۰-۵۴.

یوسف‌وند، م و علوی، ز. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی (CMST) بر خودکارآمدی خلاق و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه، *آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۲)، ۱۴۳-۱۵۹.

Bagci, H., & Unveren, D. (2020). Investigation the relationship between metacognitive awareness of reading strategies and self-efficacy perception in reading comprehension in mother-tongue: Sample of 8th graders. *International Journal of Educational Methodology*, *6*(1), 83-98. https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.83

Bandura, A. (2017). Analysis of modelling processes. In A. Bandura (Ed.). *Psychological modelling: Conflicting theories* (pp. 1–63). New Jersey: Transaction Publishers.

Barber AT, Klauda SL. How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*. 2020;7(1):27-34. doi:10.1177/2372732219893385

Chou, C. P., & Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling.

Chia-Chui, C (2005). Relations between parental factors and children's reading behaviors and attitudes: Results from PIRLS 2006 field test in Taiwan. The Second IEA International Research Conference: Washington University, PP. 249-259.

Choi. J. Chung. K. (2011). Effectiveness of a College-level self- management course on successful behavior change. *Journal Behavioral modification* .(36). 18 -36.

Eggen, P. & Kauchak, D.(2001). *Educational psychology windows on classrooms. 5th ed.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Flavell, j. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10): 906-911.

Girli, Alev; Öztürk, Halil. (2017). Metacognitive Reading Strategies in Learning Disability: Relations between Usage Level, Academic Self-Efficacy and Self-Concept *International Electronic Journal of Elementary Education*, v10 n1 p93-102.

Griffin, R., MacKewn, A., Moser, E., & VanVuren, K. W. (2013). Learning Skills And motivation: Correlates to superior academic performance. *Business Education and Accreditation*, 5(1): 53 -65.

Guthrie JT, Wigfield A, Klauda SL. (2012). Adolescents' engagement in academic literacy. USA: University of Maryland, College Park.

Hong-Nam, K. & Page, L. (2014). ELL high school students' metacognitive awareness of reading strategy use and reading proficiency. *Teaching English as a Second or Foreign Language: The Electronic Journal for English as a Second Language, 18*(1).

Huang, J., Lee, C.-K. J., & Yeung, S. S.-S. (2020). Predicting reading motivation and achievement: The role of family and classroom environments in Greater China. International Journal of Educational Research, 103.

Javanmard, A., Hoshmandja, M. & Ahmadzadeh, L. (2012). Investigating the relationship between self-efficiacy, cognitive and metacognotive strategies, and academic self-handicapping with academic achievement in male High school students in the Tribes of Fars Province, *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(1): 27-34.

Jaeger,R., Chheang, L. & Ares, G. (2022). Text highlighting as a new way of measuring consumers' attitudes: A case study on vertical farming, *Food Quality and Preference*, 95, 104356.

Kahraman, N. & Sungur, S. (2011). The contribution of motivation beliefs to students, metacognitive strategy use, *Journal of Education and Science*, 36(160): 3-10.

Loehlin, J. C. (2004) Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis (4th Ed.) Mahwah, NJ: Erlbaum.

Magogwe, J. M. (2013). Metacognitive awareness of reading strategies of University of Botswana English as a second language students of different academic reading proficiencies. *Reading and Writing, 4*(1), 1-8.

Mancini, A. L., Monfardini, C., & Pasqua, S. (2017). Is a good example the best sermon? Children's imitation of parental reading. *Review of Economics of the Household,*

Mokhtari, k. & Reichrd, C. A. (2002). Assessing students, Metacognitive Awareness of reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2): 249-259.

Park, Jeongyeon. (2015). Insights into Korean EFL students' reading motivation, proficiency, and strategy use. English Teaching, 70(1), 57-74.

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-16 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.6.8 ]

Pfost, M., Schiefer, I. M., & Artelt, C. (2016). Intergenerational continuity in attitudes toward reading and reading behavior. *Learning and Individual Differences, 51, 51, 179–188.* doi:10.1016/j.lindif.2016.09.002.

Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self - regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of EducationalPsychology*, 82, 33-40.

Puccioni, J., Baker, E. R., & Froiland, J. M. (2019). Academic socialization and the transition to kindergarten: Parental beliefs about school readiness and involvement. *Infant and Child Development.* doi:10.1002/icd.2154

Ramdass,d.,& Zimmerman,B.L. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school students self efficacy, self-evaluation and mathematics division learning. *journal of advanced academics*, 20(1),18-41.

Royanto, L. R. (2012). The effect of an Intervention Program Based on Scaffolding to Improve Metacognitive Strategies in Reading: A Study of Year 3 Elementary School Students in Jakarta. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1601-1609.

Stevens, J. (2009). Applied multivariate statics for the social sciences (5 th ed). USA: Routledge

Swalander, L. & Taube, K. (2009). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability, 32, 206-230.

Yuksel, I., &Yuksel, I. (2012). Metacognitive awareness of academic reading strategies.*Procedia – Social and Behavioral Sciences, 31*, 894-898.

Zhang, L., & Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: insights from a Chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 10*(1), 54-69.

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-16 ]

[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.6.8 ]