

## عملکرد زبان‌آموزان ایرانی در آزمون تافل: بررسی نقش دو راهبرد

مصطفی امیری (استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه علوم پایه، دانشگاه علوم پزشکی گناباد، گناباد، ایران)

[mu1amiry@yahoo.com](mailto:mu1amiry@yahoo.com)

بهزاد قنصولی (استاد گروه آموزشی زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

[ghonsooly@um.ac.ir](mailto:ghonsooly@um.ac.ir)

ضرغام قبانچی (دانشیار گروه آموزشی زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

[ghabanchi@um.ac.ir](mailto:ghabanchi@um.ac.ir)

DOI: 10.22067/its.v5i12.51410

### چکیده

مطالعه حاضر به بررسی رابطه بین عملکرد زبان‌آموزان ایرانی در بخش خواندن آزمون تافل با راهبردهای تست‌زنی و نیز آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن می‌پردازد. شصت و دو دانشجوی رشته زبان انگلیسی به‌طور تصادفی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون بسندگی دانش‌زبانی نلسون نمونه، بخش درک و مطلب، آزمون تافل، پرسش‌نامه راهبردهای تست‌زنی و پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن (MARSİ) استفاده شد. داده‌ها از طریق آمار توصیفی و آزمون‌های آماری همبستگی و تی‌تست مستقل با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۱۹ مورد تحلیل شد. آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین استفاده از راهبردهای تست‌زنی و بخش خواندن آزمون تافل همبستگی منفی (۰/۱۳-) و بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن با بخش خواندن آزمون تافل همبستگی پایینی (۰/۱۷) وجود دارد. نتایج همچنین نشان داد که دانشجویان بیشتر از مؤلفه راهبردهای استدلالی خواندن استفاده می‌نمایند. به‌علاوه، تحلیل همبستگی پیرسون نشان داد که بین سطح بسندگی زبان انگلیسی و نمرات دانشجویان در بخش خواندن آزمون تافل رابطه معناداری وجود دارد ( $r = 0.74$ ،  $p < 0.001$ ). در پایان، پیشنهادهایی برای استفاده از راهبردهای پاسخ به سؤالات خواندن آزمون تافل ارائه می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** راهبردهای تست‌زنی، آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن، بسندگی زبان انگلیسی، عملکرد دانشجویان، آزمون تافل، آزمون نلسون

## ۱. مقدمه

### ۱.۱. فراشناخت و راهبردهای فراشناختی خواندن

واژه فراشناخت<sup>۱</sup> را که به آگاهی فرد نسبت به تفکر نظام‌مند وی در مورد فرایند یادگیری او اشاره دارد، برای اولین بار فلاول (۱۹۷۶) بر ساخت. وی فراشناخت را به‌عنوان دانش فرد درباره فرایندها، نتایج و هر چیزی که با آن‌ها ارتباط دارد توصیف کرد (فلاول، ۱۹۷۶، ص، ۲۳۲). فلاول برای فراشناخت مدلی را معرفی می‌کند که شامل چهار مقوله است: ۱. دانش فراشناختی؛ ۲. تجربیات فراشناختی؛ ۳. اهداف و وظایف؛ و ۴. راهبردها<sup>۲</sup> و فعالیت‌ها.

راهبردهای خواندن برای اولین بار در پژوهش رابین (۱۹۷۵) معرفی شد. او مدعی شد که راهبردهای خواندن فنون و ابزارهایی هستند که فراگیر از طریق آن‌ها دانش جدید را کسب می‌نماید.

کراس و پاریس (۱۹۸۸)، ازراییل (۲۰۰۷) و پرسلی و آلفریاخ (۱۹۹۵) بر این باورند که راهبردهای فراشناختی سه فن برنامه‌ریزی، نظارت، و ارزیابی را شامل می‌شود که می‌توانند به‌عنوان راهبردهای فراشناختی خواندن در نظر گرفته شوند. خوانندگان از این راهبردها قبل از خواندن یا هنگام پیش‌خوانی، هنگام خواندن یا در طول آن و بعد از خواندن بهره می‌برند. راهبردهای به‌کاررفته قبل از خواندن که باعث فعال‌شدن دانش قبلی آن‌ها می‌شود راهبردهای برنامه‌ریزی نامیده می‌شوند و شامل نگاه اولیه به عنوان، سرعنوان و حتی سرعنوان‌های کوچک، عکس و توصیف می‌باشند (الماسی، ۲۰۰۳؛ ازراییل، ۲۰۰۷). راهبردهای نظارتی که در طول خواندن استفاده می‌شوند به خواننده کمک می‌کنند کلمات را بهتر بفهمد، مطالب را خلاصه نماید و حتی ایده اصلی هر پاراگراف را استنباط نماید (ازراییل، ۲۰۰۷؛ پرسلی،

1. Metacognition

2. Strategies

۲۰۰۲). از طریق راهبردهای ارزیابی یا راهبردهای پس از خواندن، خوانندگان در مورد به‌کارگیری درک خود در قسمت‌های در پیش‌رو و دیگر بخش‌ها فکر می‌کنند یا ممکن است نظرشان نسبت به آنچه که در اولین نگاه و برخورد فهمیده‌اند، عوض شود.

به‌منظور طراحی یک ابزار سنجشی روا<sup>۱</sup> و پایا<sup>۲</sup> برای ارزیابی راهبردهای فراشناختی خواندن، مطالعات فراوانی (یاکوب و پاریس، ۱۹۸۷؛ پیرا-لیرد و دین، ۱۹۹۷؛ اشمیت، ۱۹۹۰؛ میهولیک، ۱۹۹۴) انجام شده است که تمامی آن‌ها از نظر مختاری و ریکارد (۲۰۰۲) دارای محدودیت‌ها و نقایصی نیز بوده‌اند. به‌هرحال، ابزار طراحی‌شده توسط مختاری و ریکارد (۲۰۰۲) به‌نام ابزار آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن<sup>۳</sup> معیاری جامع برای سنجش رابطه بین راهبردهای فراشناختی فرد هنگام خواندن و توانایی خواندن وی است.

#### ۲.۱. راهبردهای تست‌زنی

آلدرسون (۱۹۹۰) یادآور شده است که رفتارهای تست‌زنی<sup>۴</sup> هم شامل روشی است که خوانندگان هنگام خواندن یک متن به آن مشغول هستند و هم مجموعه‌ای از مهارت‌ها و راهبردهای مورد نیاز برای جواب‌دادن به یک آزمون را در بر می‌گیرد. همچنین وندن (۱۹۸۷، ص. ۷) راهبردهای تست‌زنی<sup>۵</sup> را فنون، تدابیر، برنامه‌های آگاهانه، عملیات‌های به‌کار گرفته شده آگاهانه، مهارت‌های یادگیری، مهارت‌های اساسی، مهارت‌های عملی، توانایی شناختی، راهبردهای پردازشی زبان و شیوه‌های حل مسئله می‌نامد. نیتکو (۱۹۸۳) راهبردهای تست‌زنی را به‌عنوان توانایی دانشجو در استفاده از ویژگی‌های آزمون و همچنین موقعیت آزمون برای کسب نمره بالاتر تعریف می‌کند.

---

1. Valid

2. Reliable

3 Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS)

4. Test-taking Behaviors

5. Test-taking Strategies

کوهن (۱۹۹۴، ص. ۹۲) راهبردهای تست‌زنی را این‌طور تعریف می‌کند: راهبردهای تست‌زنی فرایندهایی هستند که پاسخ‌دهندگان آن‌ها را انتخاب نموده‌اند و تا اندازه‌ای نسبت به آن‌ها آگاهی و از آن‌ها شناخت دارند. به عبارت دیگر، مفهوم راهبرد در بر گیرنده عنصر انتخاب است. در غیر این صورت، فرایندهای به کار رفته راهبرد تلقی نخواهند شد. او معتقد است که راهبردها با توجه موقعیت فرق می‌کنند: یک راهبرد، انتخاب از میان موارد در دسترس است (مثلاً جور کردن<sup>۱</sup> اطلاعات مشابه در متن با گزینه‌های سؤال)؛ راهبرد دیگر استفاده از راه‌های میان‌بر<sup>۲</sup> برای رسیدن به جواب است (برای مثال امتحان‌دهنده متن را نمی‌خواند و بلافاصله به جستجوی جواب سؤالات می‌پردازد). در این موارد، پاسخ‌دهنده ممکن است برای جبران میزان کم اطلاعات واقعی زبانی خود یا حتی فقدان آن از مهارت و آشنایی خود با شیوه‌های مختلف جواب‌ادن به سؤال استفاده نماید.

پاور و ویلسون (۱۹۹۳، ص. ۲) به موارد زیر به‌عنوان راهبردهای تست‌زنی اشاره کرده‌اند: راهبردهای خواندن، استفاده از دانش و تجربیات شخصی، راهبردهای مربوط به جواب‌دادن به سؤالات واژگان، حدس‌زدن و استفاده از ویژگی‌های گزینه‌های هر سؤال. این مؤلفه‌ها<sup>۳</sup> شامل چند بخش کوچک‌ترند که در کل ۱۹ سؤال را تشکیل می‌دهند: شش سؤال برای مؤلفه راهبردهای خواندن<sup>۴</sup>، سه سؤال برای مؤلفه دانش و تجربیات شخصی<sup>۵</sup>، شش سؤال برای مؤلفه دانش واژگان<sup>۶</sup> و چهار سؤال برای مؤلفه حدس‌زدن<sup>۷</sup>.

قوی‌ترین انتقاد در مورد پاسخ دادن به آزمون‌های چندگزینه‌ای درک و مطلب این بوده است که آزمون‌دهندگان متن مربوط را اصلاً نمی‌خوانند یا درک نمی‌کنند (اندرسون و همکاران، ۱۹۸۵؛ کوهن، ۱۹۸۴). این منتقدان اظهار می‌دارند که این

- 
1. Matching
  2. Short-cuts
  3. Subskill
  4. Reasoning Strategies
  5. Knowledge and Personal Experiences
  6. Knowledge of Vocabulary
  7. Guessing

هدف خواننده است که باعث می‌شود راهبردها وی را طوری هدایت کنند که به یک جواب قابل قبول برسد و سرانجام متن را درک نماید. اگر چنین انتقادی درست باشد، در مورد روایی آزمون‌های چندگزینه‌ای درک و مطلب تردید وجود خواهد داشت. در این زمینه چندین مطالعه انجام شده که در قسمت‌های بعد بررسی خواهند شد.

## ۲. پیشینه پژوهش

در مورد آگاهی فراشناختی از مهارت‌های خواندن در پاسخ به آزمون‌های درک مطلب پیشینه نسبتاً غنی‌ای وجود دارد. آپتون (۱۹۹۷) بیان می‌کند که بین دانشجویان دارای توانایی بالا و پایین در بسندگی<sup>۱</sup> زبان انگلیسی و استفاده از راهبردهای فراشناختی خواندن، تفاوت است بدین معنی که دانشجویان پیشرفته نسبت به دانشجویان کمتر پیشرفته، از مؤلفه راهبردهای کلی<sup>۲</sup> خواندن بیشتر استفاده می‌کنند. همچنین، دانشجویان دارای بسندگی پایین زبانی از راهبردهای محلی بیشتر از راهبردهای کلی استفاده می‌نمایند. این دانشجویان مدعی شده‌اند که افراد دارای بسندگی بالا از راهبردهای فراشناختی بیشتری استفاده می‌نمایند.

اومالی، روسو، چموت، و استونر-منزنارس (۱۹۹۸) نتیجه گرفته‌اند که دانش‌آموزان دبیرستانی در سطح ابتدایی زبان، در ۲۷/۴٪ مواقع و دانشجویان در سطح متوسط در ۳۴/۹٪ مواقع از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند. به‌علاوه، یافته‌های آن‌ها نشان داد که راهبرد فراشناختی برنامه‌ریزی در ۸۴/۳٪، راهبردهای نظارت در ۹/۴٪ و راهبردهای ارزیابی در ۸/۳٪ زمان‌ها مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

مطالعه تمور و همکاران (۲۰۱۰) نشان داد که همبستگی مثبتی<sup>۳</sup> بین پایه تحصیلی و آگاهی فراشناختی خواندن وجود دارد، ولی تفاوت بین آن‌ها معنادار نبوده است. کریستین لاهورتا مارتینز (۲۰۰۸) نتیجه گرفته است که استفاده از مهارت‌های خواندن

1. Proficiency
2. Global Strategies
3. Positive Correlation

به میزان متوسط تا بالاست و راهبردهای حل مسئله<sup>۱</sup> و کلی خواندن در اولویت قرار دارند.

در کشور سریلانکا، واستا زناپالا (۲۰۱۰) به رابطه خطی مثبتی بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و توانایی خواندن در دانشجویان پی بردند. شرکت‌کنندگان در سه گروه از نظر بسندگی زبانی (پایین، متوسط و بالا) بیشتر از مؤلفه راهبرد حل مسئله و سپس مؤلفه‌های کلی و حمایتی<sup>۲</sup> استفاده کردند و شرکت‌کنندگان دارای بسندگی زبانی بالاتر، استفاده بیشتری از این مؤلفه‌ها داشتند.

جوادی، کیوان‌آرا، یعقوبی، حسن‌زاده و عبادی (۲۰۱۰) دریافته‌اند که وضعیت تحصیلی دانشجویان با آگاهی آن‌ها از راهبردهای فراشناختی خواندن همبستگی معناداری دارد، از این لحاظ که هر چه معدل تحصیلی دانشجو بالاتر باشد، آگاهی فرد از راهبردهای فراشناختی خواندن بیشتر است. کربلایی (۲۰۱۰) این‌گونه نتیجه‌گیری کرده است که خوانندگان ایرانی و هندی به‌طور مشابهی از راهبردهای فراشناختی خواندن استفاده کرده‌اند. دانشجویان هندی میزان آگاهی و استفاده بیشتری از مؤلفه‌های کلی و حمایتی راهبردهای خواندن گزارش نمودند درحالی‌که دانشجویان ایرانی در استفاده از راهبردهای مؤلفه حل مسئله تفاوت معناداری نداشتند.

یوکسل و یوکسل (۲۰۱۱) اشاره کرده‌اند که شرکت‌کنندگان از راهبردهای خواندن متون دانشگاهی استفاده می‌کنند و از آن‌ها آگاهی دارند. این آگاهی و استفاده اکثراً در مورد راهبردهای حل مسئله بوده و راهبرد حمایتی دارای کمترین استفاده در خواندن متون دانشگاهی می‌باشد.

رخساری (۲۰۱۲) گزارش کرد که خوانندگان موفق نسبت به خوانندگان کمتر موفق از راهبردهای خواندن بیشتری بهره‌جسته‌اند. به همین ترتیب، او اظهار کرد که راهبردهای شناختی و فراشناختی خواندن توسط خوانندگان موفق نسبت به

---

1. Problem-solving

2. Support

خوانندگان کمتر موفق‌تر بیشتر مورد استفاده قرار گرفته است و بالعکس، خوانندگان کمتر موفق‌تر بیشتر از راهبردهای تست‌زنی استفاده می‌کرده‌اند. جعفری و شکرپور (۲۰۱۲) بیان کرده‌اند که دانشجویان ایرانی تا اندازه‌ای از راهبردهای خواندن استفاده می‌کنند. این دانشجویان از مؤلفه‌های راهبردهای حمایتی خیلی زیاد استفاده کرده‌اند و مؤلفه‌های کلی و حل مسئله به ترتیب در جایگاه دوم و سوم قرار گرفته‌اند.

نورریزان، محمد معصوم و معروف (۲۰۱۲) به میزان استفاده متوسط تا زیاد از راهبردهای فراشناختی خواندن در بین دانشجویان اشاره کرده‌اند. قیاسی، صفدریان و امینی فراسانی (۲۰۱۱) گزارش کردند که دانشجویان به‌طور متوسط از راهبردهای فراشناختی خواندن آگاهی دارند و از همه بیشتر از مؤلفه حل مسئله و سپس از مؤلفه کل و حمایتی استفاده می‌کنند.

در چین، ژنگ و سیفو (۲۰۱۳) به همبستگی مثبت معناداری بین استفاده از راهبردهای فراشناختی خواندن و میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان در خواندن اشاره کرده‌اند. شیکانو (۲۰۱۴) توصیف کرد که دانشجویان ژاپنی تمایل خیلی بیشتری به استفاده از راهبردهای حل مسئله نشان داده‌اند تا راهبردهای کلی و حمایتی خواندن و اینکه بین دانشجویان دارای توانایی بالا و پایین بسندگی زبان انگلیسی در استفاده از این مؤلفه‌ها تفاوت معناداری وجود نداشت.

محمودی (۲۰۱۴) همچنین استفاده بیشتر از راهبردهای خواندن در مؤلفه حل مسئله نسبت به راهبردهای کلی و حمایتی اشاره کرد. توکلی (۲۰۱۴) بیان کرد که همبستگی مثبت و قوی بین راهبردهای فراشناختی خواندن و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. او همچنین نتیجه‌گیری نمود که آگاهی فراشناختی خواندن دانشجویان به‌شدت تحت تأثیر سطح بسندگی زبانی وی می‌باشد و اینکه دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی<sup>۱</sup> به‌طور متوسط از راهبردهای خواندن استفاده می‌نمایند. بدین ترتیب که راهبردهای حمایتی در درجه اول و راهبردهای کلی و حل مسئله خواندن در درجه دوم و سوم قرار دارند.

در مورد ارتباط بین سطح بسندگی دانش زبانی، استفاده از راهبردهای تست‌زنی و آگاهی از راهبردهای فراشناختی خواندن و عملکرد دانشجویان<sup>۱</sup> در آزمون‌های زبان دوم، پریورا در سال‌های ۱۹۹۷ و ۱۹۹۸ پژوهش‌هایی انجام داد. او به این نتیجه رسید که شرکت‌کنندگان با سطح بسندگی پایین زبان انگلیسی نسبت به شرکت‌کنندگان با سطح بسندگی بالای زبان انگلیسی بیشتر از راهبرد نظارتی، خودارزیابی و خودسنجشی به‌عنوان شاخص‌های استفاده از راهبردهای فراشناختی بهره‌جسته‌اند. او همچنین دریافت که هنگام استفاده از راهبردهای یکسان شرکت‌کنندگان دارای سطح بسندگی پایین و بالای زبان انگلیسی نتایج متفاوتی نشان دادند.

در یک مطالعه دیگر (فاکیتی، ۲۰۰۳) گزارش کرد که استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه ضعیف اما مثبتی با نمره افراد در آزمون خواندن داشت. و راهبردهای فراشناختی نقش معنادارتری در این خصوص داشتند. آزمون‌دهندگان خیلی موفق میزان استفاده بالاتر معنادارتری از راهبردهای فراشناختی نسبت به آزمون‌دهنده‌های متوسط از خود نشان دادند و آزمون‌دهنده‌های متوسط نسبت به آزمون‌دهنده‌های ناموفق میزان استفاده بالاتر معناداری از راهبردهای فراشناختی داشتند.

لی و کو (۲۰۰۵) دریافتند که اگر چه یادگیرنده سطح پایین به همان اندازه دو یادگیرنده سطح متوسط و بالا از راهبردهای تست‌زنی بهره‌می‌جوید، اما قادر به کار بستن تعدادی از راهبردهایی که در رسیدن به پاسخ درست از همه راهبردها مؤثرترند نمی‌باشد.

به‌هرحال، تا آنجا که نویسندگان این مقاله اطلاع دارند، هیچ‌یک از مطالعات فوق به بررسی رابطه بین استفاده از راهبردهای تست‌زنی، آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب و سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی با عملکرد دانشجویان



در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل<sup>۱</sup> نپرداخته است که این جستار سعی در بررسی و مطالعه آنها را دارد.

## ۲. ۱. سؤالات پژوهش

به‌منظور بررسی عملکرد زبان‌آموزان ایران در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل و استفاده آنان از راهبردهای تست‌زنی، همچنین آگاهی فراشناختی آنان از راهبردهای خواندن و درک مطلب و سطح بسندگی دانش زبان‌انگلیسی، این پژوهش بر آن شد تا به چهار سؤال زیر پاسخ دهد:

۱. آیا بین استفاده از راهبردهای تست‌زنی و نمرات به‌دست‌آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل رابطه معناداری وجود دارد؟
۲. آیا بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب و نمرات به‌دست‌آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل رابطه معناداری وجود دارد؟
۳. آیا بین سطح بسندگی دانش زبان‌انگلیسی و نمرات به‌دست‌آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل رابطه معناداری وجود دارد؟
۴. آیا بین سطح بسندگی دانش زبان‌انگلیسی و نمرات به‌دست‌آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل و استفاده از راهبردهای تست‌زنی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب رابطه معناداری وجود دارد؟

## ۳. روش پژوهش

### ۳. ۱. نمونه

تعداد ۶۲ دانشجوی (۱۹ پسر، ۳۰/۶ درصد و ۴۳ دختر، ۶۹/۴ درصد) رشته ادبیات انگلیسی<sup>۲</sup> و آموزش زبان انگلیسی<sup>۳</sup> (سطح کارشناسی ۳۸ نفر، ۶۱/۳ درصد و سطح کارشناسی ارشد ۲۴ نفر، ۳۸/۷ درصد) از دانشگاه‌های فردوسی مشهد (۲۱ نفر،

1. TOEFL

2. English Literature

3. Teaching English

۳۳/۹ درصد)، بین‌المللی امام‌رضا (۲۰ نفر، ۳۲/۳ درصد)، و حکیم سبزواری (۲۱ نفر، ۳۳/۹ درصد) در این پژوهش شرکت کردند. دانشجویان سطح کارشناسی از بین دانشجویان ترم ۵، ۶، ۷ بودند و دانشجویان سطح کارشناسی ارشد در ترم اول و سوم مشغول تحصیل بودند که به‌طور تصادفی انتخاب شده بودند. محدوده سنی<sup>۱</sup> شرکت‌کنندگان بین ۲۰ تا ۳۴ سال و میانگین سنی آنان ۲۱/۶۵ سال بود.

### ۲.۳. ابزارها

به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات از چهار ابزار ۱. آزمون بسندگی نلسون<sup>۲</sup>، ۲. بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل، ۳. پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک و مطلب (نسخه ۱/۰)، و ۴. پرسش‌نامه راهبردهای تست‌زنی استفاده شد که توصیف هر یک از آن‌ها به‌قرار زیر می‌باشد:

#### ۱. ۲. ۳. آزمون سطح بسندگی نلسون

آزمون بین‌المللی و معتبر نلسون فرم 300D به‌منظور بررسی و تعیین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی شرکت‌کنندگان اجرا شد. این آزمون دارای ۵۰ سؤال چهار گزینه‌ای می‌باشد که مهارت کلی زبان انگلیسی را در بخش‌های خواندن و درک مطلب (سؤالات ۱ تا ۸ به‌صورت یک متن کلوز)، گرامر، واژگان، و مکالمه (سؤالات ۹ تا ۴۵)، و تلفظ (سؤالات ۴۶ تا ۵۰) می‌سنجد. ضریب پایایی این آزمون با استفاده از آلفای کرانباخ<sup>۳</sup> محاسبه گردید که قابل قبول و بالا می‌باشد (۰/۸۷). نمره خام هر شرکت‌کننده از ۵۰ محاسبه گردید و نمره منفی لحاظ نگردید، فقط سؤالات پاسخ داده نشده غلط به حساب آمد.

- 
1. Age Range
  2. Nelson Proficiency Test
  3. Cronbach Alpha

## ۲.۲.۳. آزمون خواندن و درک مطلب تافل

بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل فرم ۰۴۰۱ که در سال ۲۰۰۴ میلادی توسط مؤسسه سنجش آموزشی<sup>۱</sup> برگزار شده بود، به منظور بررسی توانایی خواندن و درک مطلب شرکت‌کنندگان انتخاب شد. این آزمون مشتمل بر ۵ متن است که هر کدام شامل ۱۰ سؤال چهارگزینه‌ای می‌باشد. موضوعات این متون به ترتیب در مورد «چاپ و انتشار کتاب‌های کودکان در ایالات متحده آمریکا»، «زندگی جلبک‌ها»، «توسعه و تکامل زبان‌های اروپائیان اولیه»، «اقیانوس آرام و جزایر آن» و «تکامل جو زمین» می‌باشد. به منظور تعیین پایایی این آزمون از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۸۶ به دست آمد. میانگین سطح خوانایی<sup>۲</sup> ۵ متن فوق‌الذکر با استفاده از فرمول گانینگ فاگ<sup>۳</sup> که از فرمول‌های مشهور در تعیین سطح خوانایی متن می‌باشد، به‌قرار جدول زیر به دست آمد که از نظر مدرسان رشته‌های آموزش زبان انگلیسی و ادبیات زبان انگلیسی با سطح خوانایی متون کتب مورد مطالعه شرکت‌کنندگان هم‌خوانی دارد. لازم به ذکر است که همانند آزمون سطح بسندگی نلسون، نمره خام هر شرکت‌کننده در این آزمون از ۵۰ محاسبه گردید و نمره منفی لحاظ نگردید، فقط سؤالات پاسخ داده نشده غلط به حساب آمد.

جدول ۱. سطح خوانایی ۵ متن بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل فرم ۰۴۰۱ با استفاده از فرمول

## گانینگ فاگ

متن	موضوع	سطح خوانایی با استفاده از فرمول گانینگ فاگ
۱ از سؤال ۱ تا ۱۰	چاپ و انتشار کتاب کودکان در ایالات متحده آمریکا	۱۷/۹
۲ از سؤال ۱۱ تا ۲۱	زندگی جلبک‌ها	۱۲/۸

1. Educational Testing Service

2. Readability Index

3. Gunning Fog Formulae

## ادامه جدول ۱

متن	موضوع	سطح خوانایی با استفاده از فرمول گانینگ فاگ
۳ از سؤال ۲۲ تا ۳۱	توسعه و تکامل زبان‌های اروپائیان اولیه	۱۴/۵
۴ از سؤال ۳۲ تا ۴۰	اقیانوس آرام و جزایر آن	۱۷/۸
۵ از سؤال ۴۱ تا ۵۰	تکامل جو زمین	۱۵/۱
میانگین		۱۵/۶۲

## ۳.۲.۳. پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک و مطلب (نسخه ۱،۰)

پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب که توسط مختاری و ری‌کارد (۲۰۰۲) طراحی شده است در ارتباط با کارهایی است که افراد در هنگام خواندن متون درسی یا دانشگاهی انجام می‌دهند. این پرسش‌نامه در سال ۲۰۰۸ توسط داوودی به فارسی ترجمه شده است و شامل ۳۰ گویه<sup>۱</sup> براساس مقیاس لیکرت ۵ درجه ای<sup>۲</sup> می‌باشد که در مقابل هر جمله پنج گزینه وجود دارد. معنای عدد هر گزینه به ترتیب عبارت است از:

۱. من هرگز یا تقریباً هیچ‌گاه این کار را انجام نمی‌دهم؛ ۲. من فقط گاهی این کار را انجام می‌دهم؛ ۳. من بعضی اوقات این کار را انجام می‌دهم (تقریباً نیمی از اوقات)؛ ۴. من اغلب این کار را انجام می‌دهم؛ ۵. من همیشه یا تقریباً همیشه این کار را انجام می‌دهم.

پرسش‌نامه فوق شامل سه مؤلفه «راهبردهای کلی خواندن (سؤالات: ۱، ۳، ۴، ۷، ۱۰، ۱۴، ۱۷، ۱۹، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۶ و ۲۹)»، «راهبردهای حل مسئله (سؤالات: ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۱، ۲۷ و ۳۰)» و «راهبردهای حمایتی خواندن (سؤالات: ۲، ۵، ۶، ۹، ۱۲، ۱۵، ۲۰، ۲۴ و ۲۸)» است. وقت پاسخ‌گویی این پرسش‌نامه ۱۵ دقیقه می‌باشد.

1. Item

2. Five-point Likert Scale

آلفای کرونباخ گزارش شده توسط مختاری و ری‌کارد برای این پرسش‌نامه ۰/۸۹ بود و در این پژوهش ۰/۹۱ مشاهده گردید.

### ۳.۲.۴. پرسش‌نامه راهبردهای تست‌زنی

این پرسش‌نامه به‌منظور بررسی راهبردهای تست‌زنی توسط پاور و ویلسون (۱۳۹۳) طراحی شده که دارای ۱۹ گویه براساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای است، بدین معنی که در مقابل هر جمله پنج گزینه وجود دارد. معنای عدد هر گزینه به‌ترتیب عبارت است از:

۱. برای یک سؤال استفاده می‌کنم یا اصلاً برای هیچ سؤالی استفاده نمی‌کنم؛ ۲. برای تقریباً ۲۵٪ از سؤالات استفاده می‌کنم؛ ۳. برای تقریباً ۵۰٪ از سؤالات استفاده می‌کنم؛ ۴. برای تقریباً ۷۵٪ از سؤالات استفاده می‌کنم و ۵. برای همه یا تقریباً همه سؤالات استفاده می‌کنم.

پرسش‌نامه فوق شامل چهار مؤلفه «استفاده از راهبردهای خواندن (سؤالات ۱ تا ۶)»، «استفاده از معلومات یا تجربیات شخصی (سؤالات ۷ تا ۹)»، «استفاده از راهبردهای انتخاب لغت (سؤالات ۱۰ تا ۱۵)» و «استفاده از شیوه حدس زدن (سؤالات ۱۶ تا ۱۹)» می‌باشد.

نسخه اصلی این پرسش‌نامه به زبان انگلیسی بوده و بایستی به فارسی برگردانده می‌شد. بنابراین، از دو دانشجوی مقطع دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی برای انجام این کار دعوت به‌عمل آمد. سپس پژوهشگران پس از مقایسه دو نسخه ترجمه‌شده و اعمال تغییرات اندکی، نسخه قابل‌قبول‌تری از پرسش‌نامه برای هدف پژوهش آماده کردند که شرکت‌کنندگان می‌بایست در وقت تقریبی ۱۰ دقیقه پاسخ دهند. شاخص پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۹ در این مطالعه بود و در پژوهش پاور و ویلسون (۱۳۹۳) ۰/۸۴ به‌دست‌آمده بود.

### ۳.۳. روش گردآوری و تحلیل داده‌ها

فرایند جمع‌آوری داده‌ها بدین ترتیب بود که ابزارهای فوق‌الذکر به صورت یک دفترچه ۲۲ صفحه‌ای تهیه شد. این دفترچه سؤالات به ترتیب شامل: ۱. آزمون نلسون (۵۰ سؤال)، ۲. بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل (۵۰ سؤال)، ۳. پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک و مطلب (۳۰ سؤال) و ۴. پرسش‌نامه راهبردهای تست‌زنی (۱۹ سؤال) بود که شرکت‌کنندگان می‌بایست در وقت تقریبی ۱۰۰ دقیقه پاسخ می‌دادند. در ابتدای اجرای آزمون به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که نتایج آزمون فقط برای اهداف پژوهشی استفاده خواهد شد و به صورت محرمانه نگهداری خواهد شد. سپس دفترچه‌های پاسخ داده شده جمع‌آوری و نمره‌گذاری گردید. شایان ذکر است که شرکت‌کنندگانی که به یکی از آزمون‌ها و یا پرسش‌نامه پاسخ نداده بودند یا حتی یکی از آن‌ها را به‌طور ناقص تکمیل کرده بودند از نمونه نهایی حذف شدند.

سرانجام نمرات خام وارد نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۱۹ شد و پس از بررسی نرمال بودن<sup>۱</sup> داده‌ها و ارائه آمار توصیفی از طریق آزمون همبستگی پیرسون<sup>۲</sup> برای بررسی رابطه بین استفاده از راهبردهای تست‌زنی، آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب و سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات به دست آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل تجزیه و تحلیل قرار شد. همچنین، برای بررسی رابطه بین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات به دست آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل در دو گروه دارای توانایی پایین و بالای زبان انگلیسی در استفاده از راهبردهای تست‌زنی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب از آزمون تی تست مستقل<sup>۳</sup> استفاده شد.

- 
1. Normality
  2. Pearson Product Moment Correlation
  3. Independent Sample T-test

## ۴. نتایج

همان‌طور که در بالا ذکر شد، ابتدا از نرمال بودن داده‌ها در چهار ابزار جمع‌آوری داده‌ها از طریق تحلیل کولموگروف-اسمیرنوف<sup>۱</sup> اطمینان حاصل شد که برای آزمون بسندگی نلسون، بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل، راهبردهای تست‌زنی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب به‌ترتیب مقادیر ۰/۷۶۴، ۰/۶۶۳، و ۰/۸۴۶ در سطح  $p > 0.05$  به‌دست آمد.

سپس آمار توصیفی برای چهار ابزار جمع‌آوری داده‌ها محاسبه شد. جدول ۲ نتایج را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آمار توصیفی برای چهار ابزار جمع‌آوری داده‌ها

ابزار	تعداد	بیشترین	کمترین	میانگین	انحراف‌معیار
آزمون بسندگی نلسون	۶۲	۲۴/۰۰	۷۴/۰۰	۳۵/۳۰	۵/۹۱
بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل	۶۲	۱۱/۰۰	۴۸/۰۰	۲۷/۳۰	۸/۷۲
راهبردهای تست‌زنی	۶۲	۲۶/۰۰	۸۷/۰۰	۵۱/۵۶	۱۱/۱۴
آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب	۶۲	۳۳/۰۰	۱۴۰/۰۰	۱۰۵/۶۱	۱۹/۶۶

برای پاسخ دادن به اولین و دومین سؤال تحقیق از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد که بین استفاده از راهبردهای تست‌زنی و بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل همبستگی منفی (۰,۱۳-) و بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب با بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل همبستگی پایینی (۰,۱۷) وجود دارد. همبستگی بین مؤلفه‌های دو پرسش‌نامه فوق با بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل طبق جداول ۳ و ۴ می‌باشد.

1. Kolmogorov-Smirnov

جدول ۳. یافته‌های همبستگی بین مؤلفه‌های پرسش‌نامه راهبردهای تست‌زنی و آزمون درک مطلب تافل

استفاده از شیوه حدس زدن	استفاده از راهبردهای انتخاب لغت	استفاده از معلومات یا تجربیات شخصی	استفاده از راهبردهای استدلالی خواندن	راهبردهای تست‌زنی	بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل
۰/۳۹**	۰/۰۶	۰/۳۲**	۰/۱۰	۰/۱۳	

\*\* ارتباط در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد.

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود دو مؤلفه استفاده از معلومات یا تجربیات شخصی و استفاده از شیوه حدس زدن همبستگی منفی معناداری به ترتیب ۰/۳۲- و ۰/۳۹- با بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل دارد؛ بدین معنی که هر چه استفاده از معلومات یا تجربیات شخصی و استفاده از شیوه حدس زدن در پاسخ دادن به سؤالات بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل بیشتر می‌شود، نمره فرد در آن بخش کمتر می‌شود. سؤالات مؤلفه استفاده از معلومات یا تجربیات شخصی عبارت‌اند از: ۷. از معلومات شخصی‌ام درباره موضوعی که در مدرسه یا خارج از مدرسه یاد گرفته بودم استفاده می‌کردم؛ ۸. متن برایم آشنا بود یا می‌دانستم که از کدام منبع گرفته شده است؛ ۹. نویسنده متن را می‌شناختم و با عقایدش آشنایی داشتم. سؤالات مؤلفه استفاده از شیوه حدس زدن عبارت‌اند از: ۱۶. به‌طور تصادفی یکی از گزینه‌ها را با حدس انتخاب می‌کردم؛ ۱۷. بین دو یا چند گزینه را که نمی‌توانستم حذف کنم به‌طور حدسی انتخاب می‌کردم؛ ۱۸. از بینش یا شم خودم استفاده می‌کردم، ولی دقیقاً نمی‌توانم بگویم چگونه؛ و ۱۹. مایل بودم که مثلاً بین A یا C یکی را با حدس انتخاب نمایم.

تحلیل آماری داده‌ها همچنین نشان داد که به‌طور کلی دانشجویان به‌ترتیب ابتدا از راهبردهای استدلالی خواندن، سپس از راهبردهای انتخاب لغت بعداً از شیوه



حدس زدن و در آخر از معلومات و تجربیات شخصی در پاسخ دادن به سؤالات درک و مطلب بهره جسته‌اند.

جدول ۴. نتایج همبستگی بین مؤلفه‌های پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب و آزمون درک مطلب تافل

راهبردهای حمایتی خواندن	راهبردهای حل مسئله	راهبردهای کلی خواندن	آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب	
-۰/۰۶	۰/۲۲	*۰/۲۹	۰/۱۷	بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل

\* ارتباط در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشد.

در جدول فوق، این امر واضح است که هر چه استفاده از مؤلفه راهبردهای کلی خواندن در پاسخ دادن به سؤالات بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل بیشتر می‌شود، نمره فرد نیز در آن بخش بیشتر می‌شود. اما در مورد سایر این مؤلفه‌ها این امر صادق نمی‌باشد و حتی در مورد مؤلفه راهبردهای حمایتی خواندن همبستگی منفی هم هست. سؤالات این مؤلفه عبارت‌اند از: سؤالات ۳، ۴، ۷، ۱۰، ۱۴، ۱۷، ۱۹، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۶، و ۲۹. و مؤلفه راهبردهای حل مسئله دارای همبستگی پایین و غیرمعنادار (۰/۲۲) بود، همچنین برای مؤلفه راهبردهای حمایتی خواندن دارای همبستگی منفی (۰/۰۶-) مشاهده شد.

از این گذشته، یافته‌ها نشان داد که هنگام پاسخ دادن به سؤالات بخش خواندن و درک مطلب، شرکت کنندگان اول از راهبردهای حل مسئله، دوم از راهبردهای کلی خواندن و در نهایت از راهبردهای حمایتی خواندن استفاده کرده‌اند.

به منظور پاسخ به سؤال سوم، همبستگی بین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات به‌دست‌آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل از طریق فرمول پیرسون انجام شد که نشان داد بین این دو متغیر رابطه معناداری وجود دارد ( r

۰.۷۴،  $p < 0.001$  . یعنی هر چه عملکرد و نمره کسب شده فرد در آزمون سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی بالاتر باشد، نمره وی در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل بیشتر می شود. از آزمون تی تست مستقل برای پاسخ دادن به سؤال چهارم پژوهش استفاده شد. جدول ۵ یافته‌ها را نشان می دهد.

جدول ۵. مقایسه میانگین بین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل در دو گروه دارای توانایی پایین و بالای زبان انگلیسی در استفاده از راهبردهای تست زنی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب

پرسشنامه‌ها	آزمون بسندگی نلسون	تعداد	میانگین	انحراف معیار	سطح معنی داری
راهبردهای تست زنی	گروه پایین	۲۸	۵۳/۵۳	۸/۱۷	۰/۲۱
	گروه بالا	۳۴	۴۹/۹۴	۱۳/۰۰	
آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب	گروه پایین	۲۸	۱۰۴/۰۷	۱۹/۲۱	۰/۵۸
	گروه بالا	۳۴	۱۰۶/۸۸	۲۰/۲۲	

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می شود، بین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل در دو گروه دارای سطح بسندگی پایین و بالای زبان انگلیسی در استفاده از راهبردهای تست زنی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب تفاوت معناداری وجود ندارد. بدین معنی که دانشجویان دارای سطح بسندگی بالا و پایین زبان انگلیسی به‌طور یکسانی از راهبردهای تست زنی و از آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب هنگام پاسخ دادن به سؤالات درک و مطلب تافل استفاده می کرده‌اند. همچنین، میان تمامی مؤلفه‌های راهبردهای تست زنی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب و سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی به‌جز مؤلفه استفاده از شیوه حدس زدن تفاوت معناداری وجود ندارد. یعنی فقط دانشجویان دارای سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی پایین از این مؤلفه بیشتر استفاده نموده‌اند.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که نتایج نشان داد بین استفاده از راهبردهای تست‌زنی و بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل همبستگی منفی وجود دارد که مؤید این مطلب است که از آنجایی که از دیدگاه آزمون‌سازی و مؤسسه‌سنجش آموزشی، آزمون بین‌المللی و استاندارد تافل به‌طور کلی از پایایی و روایی بسیار بالایی برخوردار می‌باشد، پاسخ‌دادن درست به سؤالات درک مطلب این آزمون صرفاً براساس راهبردهای پاسخ‌دادن به سؤالات تقریباً غیرممکن می‌باشد. مطلب فوق از این نظر مصداق دارد که در مورد ارتباط بین مؤلفه پرسش‌نامه راهبردهای تست‌زنی و بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل همبستگی خیلی پایین و حتی منفی معنادار وجود داشت. مشخصاً اینکه، در مورد دو مؤلفه استفاده از معلومات یا تجربیات شخصی و استفاده از شیوه حدس‌زدن همبستگی منفی معناداری با بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل مشاهده شد. این یافته‌ها نشان‌دهنده این امر است که شرکت‌کنندگانی که بیشتر از این دو مؤلفه برای پاسخ‌گویی به سؤالات درک و مطلب تافل استفاده نموده‌اند نمره کمتری در این آزمون کسب نموده‌اند. از آنجایی که در این مورد، این مطالعه برای اولین بار انجام شده است، انجام مطالعات بیشتری برای رد یا اثبات یافته‌های این پژوهش ضروری به‌نظر می‌رسد.

همبستگی بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب با بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل نه‌تنها پایین بلکه معنادار هم نبود. اگر همانند تعدادی از مطالعات دیگر نمره آزمون فرد در آزمون درک و مطلب تافل را به‌عنوان توانایی وی در خواندن در نظر بگیریم، می‌توان مدعی شد که یافته‌های این پژوهش با یافته‌های واستنا زناپالا (۲۰۱۰) مطابقت دارد.

درباره همبستگی بین مؤلفه‌های پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب و آزمون درک مطلب تافل، فقط مؤلفه راهبردهای کلی خواندن از ضریب معنادار برخوردار بود. این یافته‌ها نشان داد که هنگام پاسخ‌دادن به سؤالات بخش خواندن و درک مطلب، شرکت‌کنندگان اول از راهبردهای حل مسئله،

دوم از راهبردهای کلی خواندن و در نهایت از راهبردهای حمایتی خواندن استفاده کرده‌اند که این یافته با نتایج پژوهش‌های کریستین لاهورتا مارتینز (۲۰۰۸)، تمور و همکاران (۲۰۱۰)، واستتا زناپالا (۲۰۱۰)، قیاسی، صفدریان و امینی فراسانی (۲۰۱۱) تقریباً به‌طور کامل هم‌خوانی دارد. اما کربلایی (۲۰۱۰) راهبردهای کلی و حمایتی را در اولویت یافت. در مطالعه یوکسل و یوکسل راهبرد حل مسئله به بیشترین مقدار مورد توجه قرار گرفت. جعفری و شکرپور (۲۰۱۲) و توکلی (۲۰۱۴) ترتیب راهبردهای استفاده شده توسط شرکت‌کنندگان را حمایتی، کلی و حل مسئله گزارش نمودند و در پژوهش شیکانو (۲۰۱۴) شرکت‌کنندگان بیشتر از راهبرد حل مسئله استفاده کردند. شاید بتوان گفت که دلایل مربوط به اختلاف در میزان توجه به استفاده بیشتر از یک مؤلفه یا تقدم یکی از مؤلفه‌ها نسبت به دیگری تعداد شرکت‌کنندگان در هر مطالعه، سطح تحصیلی، ملیت، زبان اول و حتی پیشینه فرهنگی آنان باشد و این امری است که بایستی در مطالعات آینده نسبت به آن توجه خاصی مبذول شود.

همبستگی بین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات به‌دست‌آمده در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل معنادار بود. یعنی هر چه عملکرد و نمره کسب شده فرد در آزمون سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی بالاتر باشد، نمره وی در بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل بیشتر می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج به‌دست‌آمده توسط پژوهشگرانی همچون فاکیتی (۲۰۰۳)، واستتا زناپالا (۲۰۱۰) و توکلی (۲۰۱۴) تطابق دارد.

بین سطح بسندگی دانش زبان انگلیسی و نمرات بخش خواندن و درک مطلب آزمون تافل در دو گروه دارای توانایی پایین و بالای زبان انگلیسی در استفاده از راهبردهای تست‌زنی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب تفاوت معناداری وجود ندارد. بدین معنی که دانشجویان دارای سطح بسندگی بالا و پایین زبان انگلیسی به‌طور یکسانی از راهبردهای تست‌زنی و از آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب هنگام پاسخ‌دادن به سؤالات درک و مطلب تافل استفاده می‌کرده‌اند. این یافته‌ها از طرفی مغایر با یافته‌های آپتون (۱۹۹۷) و رخساری

(۲۰۱۲) که مدعی شده‌اند که بین سطح دانشجویان قوی و ضعیف از نظر بسندگی زبانی در استفاده از راهبردهای تست‌زنی و آگاهی فراشناختی از راهبردهای خواندن و درک مطلب اختلاف وجود دارد و مشابه با یافته‌های شیکانو (۲۰۱۴) که متضاد نتایج آن دو پژوهشگر را گزارش کرده است. شایان ذکر است که تعداد شرکت‌کنندگان در دو گروه بالا و پایین از نظر سطح بسندگی زبانی، از نظر جنسیت و از نظر مقطع تحصیلی کاملاً برابر نبوده‌اند که شاید این نابرابری مقداری نتایج به‌دست‌آمده را تحت‌تأثیر قرار داده باشد. البته متغیر جنسیت هم در این پژوهش مورد مطالعه قرار نگرفت.

به‌طور کلی، نقش راهبردهای تست‌زنی در سطح پایینی مشاهده شد که دال بر این مطلب است که اکثر مؤلفه‌های آن نبایستی توسط مدرسان زبان مورد تأکید و اهمیت زیاد واقع شود. مخصوصاً، استفاده و تأکید بر تجارب و دانش فردی و همچنین حدس‌زدن هنگام پاسخ به سؤالات درک و مطلب باعث پایین‌آمدن نمره واقعی فرد می‌شود. از طرفی دیگر، آگاهی از راهکارهای فراشناختی خواندن باید به‌عنوان نکته‌ای عمده و محوری که در خور توجه می‌باشد، توسط افراد مشغول به حرفه تدریس لحاظ شود. به‌عبارت‌دیگر، آشنا نمودن زبان‌آموزان در مورد راهبردهای حل مسئله و کلی خواندن، به عملکرد خوب و بالای آنان در امتحان درک و مطلب زبان انگلیسی کمک می‌کند. از یک منظر مشابه، شاید بهتر بتوان گفت که مد نظر قراردادن راهبردهای فراشناختی خواندن از جمله ضروریاتی است که در بهترشدن مهارت خواندن و درک مطلب نقش بسزایی دارد.

#### کتابنامه

جوادی، م.، کیوان‌آرا، م.، یعقوبی، م.، حسن‌زاده، ا.، و عبادی، ز. (۲۰۱۰). رابطه بین آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه و وضعیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۳)، ۲۴۶-۲۵۴.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *Reading Teacher, 61*(5), 364-373.

- Alderson, J. C. (1990). Testing reading comprehension skills. Part two: Getting students to talk about taking a reading test. *Reading in a Foreign Language*, 7, 465–503.
- Almasi, J. F. (2003). *Teaching strategic process in reading*. New York, NY: The Guilford Press.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington, DC: National Academy of Education.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20, 463-494.
- Cohen, A. (1984). On taking language tests: What the students report. *Language Learning*, 1(1), 70-81.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Ghyasi, M., Safdarian, Z., & Amini Farsani, M. (2011). *Metacognitive awareness of reading strategies: A triangulated study of Iranian EFL learners*. International Conference on Languages, Literature and Linguistics, IPEDR vol.26, IACSIT Press, Singapore.
- Imus, H. A., Rothney, J. W., & Bear, R. M. (1938). *An evaluation of visual factors in reading*. Hanover, N.H.: Dartmouth College.
- Israel, S. E. (2007). *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255- 278.
- Jafari, S. M., & Shokrpour, N. (2012). The reading strategies used by Iranian ESP students to comprehend authentic expository texts in English. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(4), 102-113.
- Karbalaei, A. (2010). A comparison of the metacognitive reading strategies used by EFL and ESL readers. *The Reading Matrix*, 10(2), 165-180.
- Khani Arani, H., Davoudi Mobarakeh, S., & Eslami Rasekh, A. (2012). Investigating associations between metacognitive strategies and reading comprehension in EAP in Iran. *The Asian ESP Journal*, 8(4), 63-92.
- Lee, J. W., & Ku, M. (2005). Yeongeo Ilgi Siheom-Suhaeng Jeonryak Sayonge Gawnhan Sarye Yeongu [A case study on the use of English reading test-taking strategies]. *Yeongeo KyoyukYeongu (English Language Teaching)*, 17(2), 179-201.
- Mahmoudi, M. (2014). Reading strategy use among Iranian EFL Learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 6(1), 371-378.

- Martínez, A. (2008). Analysis of ESP university students' reading strategy awareness. *IBÉRICA*, 15, 165-176
- Miholic, V. (1994). An inventory to pique students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Reading*, 38, 84-86.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Metacognitive awareness of reading strategies inventory (MARSI) Version 1.0. *Journal of Educational Psychology*, 49(2), 249-259.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Nevo, N. (1989). Test-taking strategies on a multiple choice test of reading comprehension. *Language Testing*, 6(2), 199-215.
- Nitko, A. J. (1983). *Educational tests and measurement: An introduction*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Nor Rizan, T., Mohamad Maasum, T., & Maarof, N. (2012). Empowering ESL readers with metacognitive reading strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1250-1258.
- O'Malley, J. M., Russo, R. P., Chamot, A. U., & Stewner-Manzanares, G. (1998). Applications of learning strategies by students learning English as a second language. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment instruction and evaluation* (pp. 215-231). San Diego: Academic Press.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Pereira-Laird, J. A., & Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Journal*, 18, 185-235.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20(1), 26-56.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.
- Purpura, J. E. (1997). An analysis of the relationships between test-takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. *Language Learning*, 47(2), 289-325.
- Purpura, J. E. (1998). Investigating the effects of strategy use and second language test performance with high- and low-ability test-takers: A structural equation modelling approach. *Language Testing*, 15(3), 333-379.
- Rokhsari, S. (2012). An investigation of reading strategies used by Iranian EFL intermediate readers. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(8) & 2(9), 1-21.

- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children’s awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43, 454-461.
- Senay Sen, H. (2009). The relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2301-2305.
- Shikano, M. (2014). A quantitative survey on metacognitive awareness of reading strategy use in English by Japanese university students. *International Education Center Journal*, 14, 11-24
- Tavakolie, H. (2014). The effectiveness of metacognitive strategy awareness in reading comprehension: The case of Iranian university EFL students. *The Reading Matrix*, 14(2), 314-336.
- Temur, T., Kargm, T., Saadet, A. B., & Bayar, V. (2010). Metacognitive awareness of grades 6, 7 and 8 students in reading process. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4193-4199.
- Upton, T. A. (1997). First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese ESL students. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal*, 3(1), 1-27.
- Vasantha Dhanapala, K. (2010). Sri Lankan university students’ metacognitive awareness of L2 reading strategies. *International Journal of Development and Cooperation*, 16(1), 66-82.
- Wenden, A., & Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International.
- Yüksel, I., & Yüksel I. (2011). Metacognitive awareness of academic reading strategies. *WCLTA, 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.