

دو فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال اول، شماره ۱، پاییز و زمستان ۱۳۸۸

## رابطه انگیزش خواندن و دانش پیشین با درک خواندن زبان آموزان غیر فارسی زبان

شهلا رقیب دوست<sup>۱</sup>

مهرداد اصغرپور ماسوله<sup>۲</sup>

### چکیده

در مطالعه حاضر، تأثیر متغیرهای دانش پیشین و انگیزش خواندن در پیش بینی درک خواندن زبان آموزان غیر فارسی زبان در مورد زبان فارسی مورد بررسی قرار گرفت. به این منظور، ۴۲ نفر از زبان آموزان سطح پیشرفته مرکز آموزش زبان دانشگاه بین المللی امام خمینی در آزمون درک خواندن زبان فارسی و دانش پیشین و انگیزش خواندن شرکت کردند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که هر دو متغیر انگیزش خواندن و دانش پیشین رابطه معناداری با درک خواندن داشتند، البته دانش پیشین نسبت به انگیزش خواندن رابطه قوی‌تری با درک خواندن زبان آموزان داشت.

**واژه‌های کلیدی:** انگیزش خواندن، دانش پیشین، درک خواندن،

تحلیل رگرسیون

---

۱. استادیار گروه زبانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی neishabour@hotmail.com

۲. کارشناس ارشد رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان mehrdadasgharpur@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۸۸/۱۰/۲۷ تاریخ تصویب: ۸۹/۳/۱

## مقدمه

بسیاری از پژوهشگران مانند کارل، فاریس و لیبرتو<sup>۱</sup> (۱۹۸۹) معتقدند که از میان مهارت‌های چهارگانه اصلی یعنی شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن، مهمترین آن‌ها خواندن است. خواندن به عنوان مهارتی که مورد نیاز همه افراد است، به‌ویژه در آموزش زبان دوم دارای نقش بارزی می‌باشد. در طی دهه‌های گذشته، با توجه به اهمیت مسئله خواندن در زبان خارجی، پژوهشگران زیادی مطالعه‌های گسترده‌ای را برای شناسایی عوامل بهبود دهنده و بازدارنده خواندن در زبان دوم/خارجی انجام داده‌اند (مانند آلدerson<sup>۲</sup> ۱۹۸۴ و براون<sup>۳</sup> ۱۹۹۵). با اینکه اهمیت و کاربرد خواندن در یادگیری و برقراری ارتباط با دیگران بر همگان روشن است، اما تعریف آن به اندازه کافی آشکار نیست. این امر توسط بسیاری از پژوهشگران و کارشناسان مهارت خواندن، مورد تأیید قرار گرفته است. از نظر آن‌ها، خواندن فقط «معنا بخشیدن به گروه‌های کلمات» (مکی<sup>۴</sup> ۱۹۷۶: ۲۷۹، به نقل از بیگدلو<sup>۵</sup> ۲۰۰۱: ۱۰) و یا «بازشناسی نمادهای چاپی یا نوشتاری» (باند<sup>۶</sup> ۱۹۸۱: ۲، به نقل از همان) نیست، بلکه تعامل فعالانه‌ای بین نویسنده، متن و خواننده می‌باشد. در دهه‌های اخیر با گسترش نفوذ علم روان‌شناسی زبان، نظریه‌های خواندن دستخوش تغییرات زیادی گردیده است. خواندن دیگر یک فعالیت منفعل محسوب نمی‌شود، بلکه ساخت معنا حاصل تعامل متن و خواننده است. متن‌هایی که امروزه بر پایه پژوهش‌های اخیر در زمینه فعالیت‌های ذهنی خواندن تهیه می‌شوند، زبان‌آموزان را در جهت هدف‌های خواندن سوق می‌دهند و دارای اطلاعات تازه و جالبی هستند (ضیاءحسینی ۱۳۸۵: ۶۹-۷۰). در تهیه متون خواندن، به‌خصوص برای افراد خارجی، باید به مسئله روزآمد کردن و استفاده از زبان متداول توجه شود، زیرا فرایند درک مطلب که هدف و غایت خواندن است، شامل دو نوع دانش زبانی و پیشینی است (بیگدلو ۲۰۰۱: ۲۲-۲۳) و استفاده از کلمات دشوار و مهجور مانع از آن می‌شود.

- 
1. Carrell, Phris & Liberto
  2. Alderson
  3. Brown
  4. Mackey
  5. Bigdelou
  6. Bond

در این پژوهش با بخشی از درک مطلب سروکار داریم که از نظر کراشن<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) نقش مرکزی و حتی غالب در کل فرایند زبان دارد و با عنوان درک مطلب خواندن یا به طور خلاصه، درک خواندن شناخته می‌شود. موفقیت فرد در درک خواندن به عوامل متعددی از جمله مدت زمان و حجم مطالب درسی، ویژگی‌ها و توانایی معلم، کارآمد بودن روش تدریس، کیفیت متون درسی، تعداد افراد و بافت کلاس و نیز ویژگی‌های فردی زبان‌آموز بستگی دارد. از میان عوامل ذکر شده، ویژگی‌های زبان‌آموز از اهمیت خاصی برخوردارند. نباید زبان‌آموز را یک ظرف خالی فرض کرد که باید از کلمات هوشمندانه معلم پر شود، بلکه خود حائز خصوصیتی است که در درک مطلب او را یاری می‌دهند و یا برعکس، عامل بازدارنده در درک خواندن به شمار می‌آیند (کوهن و دورنیه<sup>۲</sup> ۲۰۰۲: ۱۷۱).

ویژگی‌های زبان‌آموز را می‌توان به دو بخش تقسیم کرد: یک دسته عواملی که خارج از کنترل هستند، مانند سن و جنس و دسته دوم عواملی که می‌توان بر روی آن‌ها کنترل داشت. از جمله این عوامل می‌توان به انگیزش، سبک‌های یادگیری و راهبردهای یادگیری اشاره کرد (همان: ۱۷۱-۱۷۲). بنابراین، از میان عوامل مؤثر بر درک خواندن، بررسی آن دسته از عوامل ضروری به نظر می‌رسد که بیشتر تحت کنترل بوده و می‌توان آن‌ها را بهبود بخشید.

براون (۱۹۸۷: ۱۱۷) معتقد است عوامل فردی مانند عزت نفس<sup>۳</sup>، خودبازداری<sup>۴</sup> (مانند کمرویی)، خطرپذیری<sup>۵</sup>، اضطراب<sup>۶</sup> و انگیزش<sup>۷</sup> می‌توانند بر یادگیری زبان و فرایند خواندن تأثیر بگذارند. از میان این عوامل، انگیزش و دانش پیشین در درک خواندن از اهمیت خاصی برخوردار هستند، زیرا عواملی هستند که زبان‌آموز با آن‌ها وارد محیط یادگیری می‌شود. پژوهش‌های متعددی ارتباط این عوامل را با درک مطلب خواندن برای زبان‌آموزان انگلیسی به عنوان زبان دوم

- 
1. Krashen
  2. Cohen & Dörnyei
  3. self-esteem
  4. inhibition
  5. risk-taking
  6. anxiety
  7. motivation

نشان داده‌اند. در پژوهش حاضر نیز این هدف دنبال می‌شود که چگونگی ارتباط انگیزش و دانش پیشین با میزان درک خواندن مورد بررسی قرار گیرد. چنانچه ارتباط معنی دار این عوامل با درک خواندن در متون فارسی برای زبان آموزان غیر فارسی زبان تأیید شود، می‌توان به برنامه‌ریزان آموزشی و مربیان توصیه نمود که در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، این عوامل را مد نظر قرار دهند.

هدف کلی این پژوهش پیش‌بینی میزان درک خواندن زبان فارسی زبان آموزان غیر فارسی زبان با توجه به سطح دانش پیشین آن‌ها در مورد زبان فارسی و فرهنگ مردم ایران و انگیزش خواندن متون زبان فارسی است. بعد از مشخص نمودن این که یکی از این دو متغیر یا هر دو می‌توانند میزان درک خواندن زبان آموزان غیر فارسی زبان را پیش‌بینی نمایند، به اهداف فرعی این پژوهش پرداخته می‌شود که عبارتند از بررسی سهم هر یک از متغیرهای دانش پیشین و انگیزش خواندن در پیش‌بینی میزان درک خواندن زبان فارسی در زبان آموزان غیر فارسی زبان و این که آیا اصولاً رابطه‌ای بین دانش پیشین و انگیزش خواندن زبان آموزان وجود دارد یا خیر. برای رسیدن به این اهداف، پرسش‌های زیر مطرح می‌گردند:

۱- آیا بین درک خواندن و دانش پیشین زبان آموزان غیر فارسی زبان در مورد زبان فارسی

و فرهنگ مردم ایران رابطه وجود دارد؟

۲- آیا بین درک خواندن و انگیزش زبان آموزان غیر فارسی زبان برای خواندن متون

فارسی رابطه وجود دارد؟

و برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش، می‌توان فرضیه‌های زیر را مطرح نمود:

۱- بین درک خواندن و دانش پیشین زبان آموزان غیر فارسی زبان در مورد زبان فارسی

رابطه پیش‌بین وجود دارد و می‌توان از روی دانش پیشین، میزان درک خواندن را

پیش‌بینی نمود.

۲- بین درک خواندن و انگیزش زبان آموزان غیر فارسی زبان برای خواندن متون فارسی

رابطه پیش‌بین وجود دارد و می‌توان از روی انگیزش خواندن، میزان درک خواندن را

پیش‌بینی نمود.

متغیرهای این پژوهش عبارتند از دو متغیر مستقل «دانش پیشین» و «انگیزش خواندن» که بنا به تعریف "متغیرهایی هستند که به طور منطقی بر متغیر وابسته (در این پژوهش درک خواندن) تأثیر می‌گذارند" ( کرلینجر<sup>۱</sup> ۱۹۸۶، ترجمه شریفی و نجفی‌زند، ۱۳۸۲: ۷۱). متغیر وابسته این پژوهش نیز «درک خواندن زبان آموزان غیر فارسی زبان» می‌باشد که "مورد پیش‌بینی است و در اثر نوسانات صورت گرفته در متغیر مستقل مشاهده می‌شود" (همان). انگیزش خواندن زبان آموزان غیر فارسی زبان از طریق پرسشنامه سنجیده شد.

### پیشینه پژوهش

تاکنون در هیچ یک از پژوهش‌های انجام گرفته، همبستگی درک خواندن با هر دو متغیر دانش پیشین و انگیزش خواندن در یک جا مورد بررسی قرار نگرفته است؛ بنابراین باید به صورت جداگانه به پژوهش‌های انجام شده اشاره شود.

یکی از اولین پژوهش‌ها در مورد رابطه انگیزش خواندن و درک خواندن در سال ۱۹۹۷ به وسیله ویگفیلد و گاتری<sup>۲</sup> انجام گردید. این پژوهش که روی صد نفر از دانش آموزان پایه چهارم و پنجم دبستان دارای سطوح اجتماعی- اقتصادی مختلف صورت گرفت، نشان داد که بسیاری از بعد<sup>۳</sup>های انگیزش آن‌ها در پرسش نامه انگیزش خواندن<sup>۴</sup> با هم همبستگی مثبت داشتند. پس از بررسی‌های بیشتر، ویگفیلد و گاتری (۱۹۹۷) کشف کردند که کودکان با انگیزش درونی بیشتر نسبت به دانش آموزانی که انگیزش درونی کمتری داشتند، بیشتر و عمیق‌تر می‌خواندند.

در پژوهش‌های متعددی مانند بیکر<sup>۵</sup> و ویگفیلد (۱۹۹۹)، گاتری، ویگفیلد، متسال<sup>۶</sup> و کاکس<sup>۷</sup> (۱۹۹۹) و لائو<sup>۸</sup> (۲۰۰۶) نیز به موضوع بررسی همبستگی میان انگیزش خواندن و درک

- 
1. Kerlinger
  2. Wigfield & Guthrie
  3. dimension
  4. Reading Motivation Questionnaire
  5. Baker
  6. Metsala
  7. Cox
  8. Lao

خواندن افراد با سنین مختلف (از دانش آموزان خردسال دبستانی گرفته تا دانشجویان مشغول به تحصیل در کشورهای دیگر) و همچنین شناسایی سازه‌های تشکیل دهنده انگیزش خواندن پرداخته شد. یکی از نتایج این پژوهش‌ها آن بود که انگیزش خواندن به طور معناداری می‌تواند میزان خواندن را پیش‌بینی کند.

اما در مورد تعیین میزان تأثیر دانش پیشین افراد بر درک خواندن زبان مادری و یا زبان دوم/خارجی آن‌ها نیز تا کنون محققین زیادی نظیر برنزفورد و جانسون<sup>۱</sup> (۱۹۷۳)، تُرندایک<sup>۲</sup> (۱۹۷۷)، استیفِنسن، جاگ-دو و آندرسون<sup>۳</sup> (۱۹۷۹)، جانسون (۱۹۸۱)، کارل<sup>۴</sup> (۱۹۸۱)، اصلانیان<sup>۵</sup> (۱۹۸۵)، فلویید و کارل<sup>۶</sup> (۱۹۸۷)، کارل (۱۹۹۲)، و ضیاء حسینی (۲۰۰۲) به پژوهش پرداخته‌اند. یکی از اولین پژوهش‌ها که بارها مورد استناد پژوهشگران آموزش زبان خارجی قرار گرفته است، پژوهش آندرسون و پیرسون<sup>۷</sup> (۱۹۸۴) است. آن‌ها (همان: ۲۵۵) در مقاله خود به شرح فرایندهای بنیادی درک خواندن و بسط مفهوم طرحواره و ارتباط آن با خواندن زبان اول پرداخته‌اند. آن‌ها معتقدند که طرحواره‌های خواننده یا دانشی که وی قبلاً در حافظه‌اش ذخیره کرده است، در فرایند تفسیر اطلاعات جدید نقش دارد و اجازه ورود و تبدیل شدن آن به بخشی از دانش ذخیره شده را فراهم می‌آورد. در ادامه، آن‌ها می‌افزایند که طرحواره یک ساخت انتزاعی دانش است که در کلیت ساخته می‌شود، به این معنا که نمایانگر ارتباطات بین مؤلفه‌های آن است؛ یعنی با فعال شدن یک گره<sup>۸</sup> (جزء سازنده یک طرحواره) تمامی گره‌های مربوط به آن طرحواره فعال می‌شوند. فعال شدن ساخت‌های دانش برای خواننده بسیار مهم است، چرا که او می‌تواند در مورد آن‌چه در متن در جریان است دست به پیش‌بینی بزند.

- 
1. Bransford & Johnson
  2. Thorndyke
  3. Steffensen, Joag-dev & Anderson
  4. Carrell
  5. Aslanian
  6. Floyd & Carrell
  7. Anderson & Pearson
  8. .node

پژوهش با ارزشی در مورد اهمیت دانش پیشین در درک خواندن در سال ۱۹۷۹ به وسیله استیفینسن، جاگ-دو و آندرسون ارائه گردید. آن‌ها با انجام این پژوهش دریافتند که در فرایند تلاش برای درک متون زبان بیگانه، دانش‌های پیشین فرهنگی متفاوت زبان‌آموزان موجب تفاوت درک خواندن آن‌ها می‌شود.

در سال‌های اخیر نیز پژوهش‌های جدیدتر اثرات آشکار دانش پیشین را مورد تأیید قرار داده‌اند، اما همچنین نشان داده‌اند که تعاملات پیچیده‌ای بین دانش پیشین و دیگر عوامل در خواندن زبان دوم/خارجی وجود دارند، از جمله هامادو<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) عنوان کرد که خواننده می‌تواند ارتباطها و پل‌هایی بین گزاره‌های درون متن بسازد و به این ترتیب موفق به درک مطالب خوانده شده گردد.

### ۳. روش پژوهش

#### ۳-۱. نوع مطالعه، جامعه آماری و آزمودنی‌های پژوهش

این پژوهش از نوع تجربی و همبستگی است. جامعه پژوهش شامل دو کلاس از زبان‌آموزان دوره پیشرفته زبان فارسی در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین بودند که وارد دوره پیشرفته شده بودند. به علت کوچکی جامعه، همه زبان‌آموزان این کلاس‌ها به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب گردیدند.

آزمودنی‌های پژوهش شامل ۴۲ نفر زبان‌آموز غیرفارسی زبان (۲۷ مرد و ۱۵ زن) دوره پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین با دامنه سنی بین ۱۸ تا ۲۶ سال با میانگین سنی ۲۰/۴۶ بودند. این زبان‌آموزان شامل ۳۶ نفر سوری، سه هندی، یک کره‌ای (جنوبی)، یک عراقی و یک نفر ترکیه‌ای بودند. تمامی زبان‌آموزان به غیر از فرد کره‌ای که دانش‌آموخته کارشناسی ادبیات انگلیسی بود با خط فارسی و الفبای آن کاملاً آشنا بودند. هدف تمامی زبان‌آموزان نیز اشتغال به تحصیل در دانشگاه‌های ایران بود.

### ۲-۳. ابزارهای پژوهش

ابزارهای پژوهش عبارت بودند از آزمون درک خواندن و پرسش‌نامه‌های دانش پیشین و انگیزش خواندن که هر سه پژوهشگر-ساخته<sup>۱</sup> بودند. پایایی<sup>۲</sup> آزمون درک خواندن، ۰/۸۰ و پایایی پرسش‌نامه‌های دانش پیشین و انگیزش خواندن به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۸ به دست آمدند که در جای خود به چگونگی محاسبه آن‌ها اشاره خواهد گردید.

### ۱-۲-۳. آزمون درک خواندن

برای آزمون درک خواندن، چهار متن با سطح دشواری واژگانی و تراکم اطلاعاتی<sup>۳</sup> تقریباً یکسان با توجه به کتاب درسی آن‌ها توسط خود پژوهشگران تهیه گردید. از این میان محتوای دو متن از مطالب عمومی انتخاب گردید. محتوای دو متن دیگر در مورد مسائلی مربوط به فرهنگ ایران انتخاب شد که درک کامل آن‌ها نیاز به دانش فرهنگی در این زمینه داشت. طول متن‌ها تقریباً برابر و شامل ۱۳۴ تا ۱۴۶ کلمه بود و هر متن شامل ۱۰ تا ۱۲ جمله بود. در پایان هر متن، پنج پرسش چهارگزینه‌ای آورده شد که زبان‌آموزان می‌بایست به آن‌ها در مدت زمان ۳۰ دقیقه پاسخ می‌دادند.

در این آزمون، برای هر متن پنج سؤال چهار گزینه‌ای طرح گردید تا نمره زبان‌آموزان از ۲۰ محاسبه گردد. پس از طراحی آزمون درک خواندن، آزمون جهت بررسی روایی صوری و محتوایی<sup>۴</sup> آن در اختیار سه نفر از استادان درس خواندن مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قرار داده شد و سپس برای اجرا به صورت آزمایش اولیه<sup>۵</sup> در یکی از کلاس‌های درس خواندن مرکز که تقریباً شرایط یکسانی مانند سطح دانش زبانی و محدوده سنی را با گروه زبان‌آموزان اصلی داشتند، ارائه گردید و پس از اجرای آزمایشی آماده اجرای نهایی گردید.

- 
1. investigator-developed
  2. reliability
  3. information density
  4. face & content validity
  5. pilot



### ۳-۲-۲. پرسش نامه‌ها

در این پژوهش از دو پرسش نامه دانش پیشین و انگیزش خواندن که هر دو پژوهشگر-ساخته بودند، استفاده گردید که در ادامه به توضیح آن‌ها می‌پردازیم.

**الف) پرسش نامه انگیزش خواندن:** این پرسش نامه توسط پژوهشگران و برگرفته از مقیاس انگیزش خواندن<sup>۱</sup> ویگفیلد و گاتری (۱۹۹۵) طراحی شد و شامل ۳۰ ماده بود. در قسمت روال اجرای آزمایشی آزمون و پرسش نامه‌ها پیرامون چگونگی ساخت و اجرای آن توضیح داده خواهد شد.

نمره گذاری این پرسش نامه بر اساس مقیاس چهارتایی لیکرت<sup>۲</sup> طراحی گردید. پژوهشگران به خاطر جلوگیری از خطای گرایش به حد وسط که در آن پاسخ دهنده تمایل دارد گزینه میانی را که خنثی است انتخاب کند، آن را از یک تا چهار نمره گذاری نمودند: نمره ۱ برای "کاملاً مخالفم"، ۲ برای "مخالفم"، ۳ برای "موافقم" و ۴ برای "کاملاً موافقم". زبان آموزان با انتخاب یکی از چهار گزینه نگرش مساعدتر خود را در مورد یک عبارت نسبت به گزینه‌های دیگر بیان می‌کردند. کمینه نمره‌ها ۳۰ و بیشینه آن‌ها ۱۲۰ بود. هنگام نمره دادن در مقیاس لیکرت توجه به جهت گیری سؤال از اهمیت زیادی برخوردار است. معمولاً تعیین نمره‌ها به این صورت است که هر چه نمره بالاتر باشد، نگرش مثبت تر است؛ بنابراین، معکوس کردن جهت نمره‌ها در برخی سؤال‌ها ضروری است (هومن ۱۳۸۱: ۲۷۲).

**ب) پرسش نامه دانش پیشین:** برای سنجش دانش پیشین زبان آموزان نیز پرسش نامه‌ای ساخته شد که دانش پیشین آن‌ها را در مورد چهار متن درک مطلب اندازه گیری می‌کرد. نمره گذاری این پرسش نامه نیز برگرفته از مقیاس چهارتایی لیکرت بود و از چهار قسمت تشکیل شده بود. در قسمت اول و دوم، چهار ماده برای هر کدام از دو متن اول و دوم و در قسمت سوم و چهارم، پنج ماده برای هر کدام از متن‌های سوم و چهارم طراحی شد. در مجموع، این پرسش نامه ۱۸ ماده داشت. ماده اول هر چهار قسمت در مورد سادگی یا دشواری متن خوانده شده بود و از

---

1. reading motivation scale

2. Likert

چهار گزینه "بسیار ساده"، "ساده"، "مشکل" و "بسیار مشکل" تشکیل شده بود. این ماده برای تعیین رابطه بین سطح ارزیابی زبان آموزان از دشواری متن و درک خواندن بود. روش نمره‌دهی در این ماده به ترتیب از گزینه "بسیار ساده" تا "بسیار مشکل" از ۴ تا ۱ بود. ماده‌های دوم، سوم و چهارم هر قسمت نیز شامل چهار گزینه "بسیار زیاد"، "زیاد"، "کم" و "بسیار کم" بودند که نمره‌دهی آن‌ها نیز به ترتیب از ۴ تا ۱ بود. ماده دوم در مورد علاقه زبان آموزان به محتوا و یا موضوع مطلب خواندنی و ماده سوم درباره دانش پیشین زبان آموزان در آن مورد بود. ماده چهارم نیز به این مربوط می‌شد که آیا آن‌ها در درک خواندن از دانش پیشین خود کمک گرفته‌اند یا نه. در پایان متن‌های سوم و چهارم که در مورد فرهنگ کشور ایران بودند، ماده پنجمی هم وجود داشت که در مورد سفر به تخت جمشید و یا حضور در مراسم عید نوروز از زبان آموزان سؤال می‌کرد. برای این پرسش‌ها دو گزینه بله و خیر پیش‌بینی شده بود که در نمره‌گذاری آن‌ها برای پاسخ بله عدد ۴ و برای پاسخ خیر عدد ۱ تعلق گرفت. این ماده‌ها نیز به صورت تلویحی بیانگر این مطلب بود که زبان آموزان از دانش پیشین در مورد موضوع مورد نظر برخوردار بودند یا نه. در مجموع، پرسش‌نامه ۷۲ نمره‌ای تدوین گردید و دامنه احتمالی نمره‌ها از ۱۸ تا ۷۲ بود.

### ۳-۲-۳. روال اجرای آزمایشی آزمون درک مطلب و پرسش‌نامه‌ها

آزمون درک خواندن همراه با پرسش‌نامه دانش پیشین، نخست برای آزمایش اولیه در اوایل اردیبهشت ماه ۱۳۸۸ در یک کلاس ۲۴ نفری مشابه گروه اصلی پژوهش اجرا گردید. زمان آزمون ۴۵ دقیقه بود و از زبان آموزان خواسته شد که با دقت و حوصله و با آرامش کامل متن‌ها را خوانده، به سؤالات پس از آن متن‌ها پاسخ دهند و سپس پرسش‌نامه دانش پیشین را تکمیل کنند. پس از پایان کار، برگه‌ها به منظور نمره‌دهی جمع‌آوری گردید. سپس نمره‌ها استخراج گردید و پایایی آزمون درک خواندن با استفاده از فرمول کورد-ریچاردسون  $0.80$ ،  $0.20$  به دست آمد که نشان داد آزمون از پایایی مناسبی برخوردار است. پایایی پرسش‌نامه دانش پیشین نیز با استفاده از فرمول ضریب آلفای کرونباخ<sup>۲</sup>،  $0.78$  به دست آمد که قابل قبول بود.

1. Kuder-Richardson 20 (KR20)
2. Cronbach's alpha coefficient

در جلسه بعد، پرسش‌نامه انگیزش خواندن شامل ۳۵ ماده در همین کلاس پخش گردید و از زبان‌آموزان خواسته شد با دقت و صداقت به ماده‌های آن پاسخ دهند. برای پاسخ‌گویی محدودیت زمانی معین نشده بود، هر چند که آن‌ها می‌بایست در طول ساعت کلاسی آن را تکمیل کنند. در طول زمان پاسخ‌گویی، زبان‌آموزان معنای کلمات یا جملاتی را که نمی‌فهمیدند، می‌پرسیدند و پژوهشگر که معلم کلاس نیز بود به صورت انفرادی و یا جمعی آن اشکالات را برطرف می‌نمود. پس از تکمیل کار، پرسش‌نامه‌ها که حاوی گزینه‌های انتخابی زبان‌آموزان نیز بود، جمع‌آوری گردید. پس از نمره‌دهی، ضریب پایایی پرسش‌نامه‌ها بر اساس فرمول ضریب آلفای کرونباخ، محاسبه گردید که عدد قابل پذیرش ۰/۷۸ به دست آمد. سپس برای پایایی آزمون، با مشخص نمودن پرسش‌نامه‌هایی که نمره انگیزش خواندن آن‌ها جزء ۲۵ درصد بالا و پایین نمرات بود و گرفتن آزمون تی، پنج ماده از پرسش‌نامه انگیزش حذف گردید و نهایتاً تعداد ماده‌های آن به عدد ۳۰ رسید و برای اجرای نهایی آماده گردید.

#### ۳-۲-۴. چگونگی گردآوری داده‌های پژوهش

در اواخر اردیبهشت ماه سال ۱۳۸۸ در ساعتی از زمان کلاس درس خواندن، آزمون درک خواندن و پرسش‌نامه دانش پیشین به دو کلاس زبان‌آموزان سطح پیشرفته در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی دانشگاه امام خمینی (ره)، ارائه گردید. قبل از اجرای آزمون و ارائه پرسش‌نامه، آزمودنی‌ها به طور خلاصه از ماهیت و هدف پژوهش و وظیفه‌ای که از آن‌ها انتظار می‌رفت انجام دهند، آگاه گردیدند. به آن‌ها گفته شد که نمره‌های آزمون در صورتی که مطلوب نباشند، نادیده گرفته می‌شوند و در صورتی که مطلوب باشند، باعث افزایش نمره درس خواندن آنان می‌شوند. از آن‌ها خواسته شد با دقت و آرامش به انجام آزمون درک خواندن بپردازند. در مورد پرسش‌نامه نیز از آن‌ها خواسته شد پس از پاسخ دادن به هر متن به ماده‌های پرسش‌نامه نیز پاسخ دهند. همچنین یادآوری شد که انجام این کار نیز برای آن‌ها امتیاز مثبت خواهد داشت (منظور نمره‌ای است که در اختیار معلمان این مرکز است و می‌توانند آن را به نمره امتحانی پایان ترم دانشجویان اضافه نمایند). سپس آزمون درک خواندن در اختیار زبان‌آموزان قرار داده شد و

همزمان با آن پرسش‌نامه دانش پیشین نیز بین آن‌ها توزیع گردید. از آن‌ها خواسته شد متن‌های درک مطلب را در مدت زمان ۴۵ دقیقه خوانده و به سؤالات آن و نیز به پرسش‌نامه پاسخ دهند. پس از اتمام زمان تعیین شده برگه‌ها جمع‌آوری گردید. برخی از زبان‌آموزان تقاضای زمان بیشتری داشتند که ۵ دقیقه زمان اضافه به آن‌ها داده شد.

هفته بعد نیز پرسش‌نامه انگیزش که دارای ۳۰ ماده بود برای همان دو کلاس اجرا گردید. باز هم در ابتدای کلاس از زبان‌آموزان خواسته شد که با آرامش کامل و نهایت دقت و صداقت به پرسش‌نامه مورد نظر پاسخ دهند و به آن‌ها گفته شد که انجام این کار برای آن‌ها امتیاز مثبت خواهد داشت ضمناً، به آن‌ها تفهیم شد که مهم نیست که آن‌ها چه نمره‌ای از این پرسش‌نامه به دست می‌آورند، بلکه مهم آن است که تمامی ماده‌های پرسش‌نامه را با دقت و به درستی تکمیل نمایند. در طول اجرا، برخی از زبان‌آموزان تقاضای توضیح بیشتر برخی کلمات و یا جملات را داشتند که این تقاضاها توسط یکی از پژوهشگران - و البته در این موقعیت، معلم کلاس - برآورده گردید. پس از پایان کار که حدود یک ساعت و نیم به طول انجامید، برگه‌ها جمع‌آوری گردید و آماده نمره‌دهی شد.

#### ۴. توصیف و تحلیل داده‌ها

##### ۴-۱. توصیف داده‌ها

پس از اجرا و نمره‌دهی به پرسش‌نامه‌ها و بر اساس نمره‌های به‌دست آمده، در پرسش‌نامه دانش پیشین پایین‌ترین نمره ۲۲ و بالاترین نمره ۷۰ و دامنه تغییر نمره‌های زبان‌آموزان ۴۸ و در پرسش‌نامه انگیزش پایین‌ترین نمره ۴۹ و بالاترین نمره ۱۱۷ و دامنه تغییر نمره‌های زبان‌آموزان ۶۸ بود. در آزمون درک خواندن نیز پایین‌ترین نمره ۹ و بالاترین نمره ۲۰ و دامنه تغییر نمره‌های زبان‌آموزان ۱۱ بود. توصیف کاملی از داده‌های توصیفی حاصل از اجرای پرسشنامه‌های دانش پیشین و انگیزش خواندن و آزمون درک خواندن در جدول (۱) ارائه گردیده است.

جدول ۱. داده‌های توصیفی مربوط به پرسش‌نامه‌های دانش پیشین و انگیزش خواندن و آزمون درک خواندن

نام متغیر	تعداد آزمودنی‌ها	جمع نمره‌ها	میانگین نمره‌ها	انحراف استاندارد	واریانس
دانش پیشین	۴۲	۲۱۸۲	۵۱/۹۵	۱۲/۵۹	۱۵۸/۵۱
انگیزش خواندن	۴۲	۳۷۴۲	۸۹/۰۹	۱۷/۲۴	۲۹۷/۲۱
درک خواندن	۴۲	۶۴۵	۱۵/۳۵	۲/۵۵	۶/۵۳

#### ۲-۴. رابطه همبستگی میان متغیرهای پژوهش

برای محاسبه همبستگی بین متغیرهای درک خواندن، دانش پیشین و انگیزش خواندن از فرمول ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون<sup>۱</sup> که متداول‌ترین روش محاسبه همبستگی است، استفاده گردید. در جدول (۲) همبستگی بین متغیر دانش پیشین با انگیزش خواندن و درک خواندن نشان داده شده است. چنان‌که در این جدول مشاهده می‌شود، همبستگی بین دانش پیشین و درک خواندن ۰/۸۲ به دست آمد که نشان‌دهنده رابطه مثبت و معنادار در سطح ۰/۰۱ بین این دو متغیر است. علاوه بر این، همبستگی بین دو متغیر دانش پیشین و انگیزش خواندن ۰/۳۸ به دست آمد که نشان می‌دهد خود این دو متغیر مستقل نیز با هم رابطه معنادار در سطح ۰/۰۵ دارند. همچنین، همان‌طوری که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، همبستگی بین انگیزش خواندن و درک خواندن ۰/۵۲ به دست آمده که نشان‌دهنده رابطه مثبت و معنادار در سطح ۰/۰۵ بین این دو متغیر می‌باشد. این یافته به آن معنا است که بین انگیزش خواندن و درک خواندن زبان آموزان غیر فارسی زبان نیز رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، هرچند که قوت این رابطه به استحکام رابطه همبستگی بین دانش پیشین و درک خواندن آنان نیست.

جدول ۲. همبستگی متغیرهای درک خواندن، دانش پیشین و انگیزش خواندن

انگیزش خواندن	درک خواندن	
۰/۳۸*	۰/۸۲**	دانش پیشین
	۰/۵۲**	انگیزش خواندن

\*  $p < 0/05$       \*\*  $p < 0/01$

#### ۳-۴. تحلیل داده‌ها

برای آزمودن این که آیا با استفاده از نمره‌های آزمودنی‌ها در متغیرهای دانش پیشین و انگیزش خواندن می‌توان نمره‌های آن‌ها را در متغیر درک خواندن پیش‌بینی کرد، از روش آماری رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج آن در ادامه بحث ارائه می‌گردند.

#### ۳-۴-۱. تحلیل رگرسیون چندگانه با توجه به رویکرد تحلیل واریانس

برای تحلیل رگرسیون چندگانه با رویکرد تحلیل واریانس، ابتدا باید فرض خطی بودن مدل ثابت شود و تا زمانی که این شرط اولیه انجام محاسبات رگرسیون خطی چندگانه تأیید نشود، انجام بقیه محاسبات بی‌معنا است. در این راه باید نسبت  $F$  را محاسبه کنیم. لازم به ذکر است که  $F$  نسبت بین میانگین مجذورات رگرسیون به میانگین مجذورات باقی‌مانده یا خطا است. در جدول ۳ نتایج این محاسبات مشاهده می‌شود.

همان‌گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، نسبت  $F$  که در سطح  $0/0001$  معنادار به دست آمده است، به ما نشان می‌دهد که رابطه بین درک خواندن و ترکیب متغیرهای مستقل انگیزش خواندن و دانش پیشین نمی‌تواند به صورت اتفاقی رخ داده باشد و به این ترتیب فرض خطی بودن مدل تأیید می‌شود.

جدول ۳. رویکرد تحلیل واریانس برای تحلیل رگرسیون چندگانه

منبع پراکندگی	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۹۴/۴۳۷	۲	۹۷/۲۱۸	۵۱/۷۹۲۷۹۲	۰/۰۰۰۱
باقیمانده	۷۳/۲۰۶	۳۹	۱/۸۷۷		
کل	۲۶۷/۶۴۳	۴۱			

در ادامه راه، برای محاسبه رگرسیون چندگانه از روش گام به گام<sup>۱</sup> استفاده شد چنان که در جدول (۴) مشاهده می شود، بزرگی ضریب همبستگی بین دانش پیشین و درک خواندن (R)،  $0.822$  و  $R^2 = 0.668$  است که نشان می دهد که  $66.8\%$  درصد تغییرات درک خواندن را می توان با دانش پیشین معین کرد. با افزودن متغیر انگیزش خواندن به معادله،  $R^2$  از  $0.668$  به  $0.712$  افزایش یافت؛ یعنی  $71.2\%$  درصد تغییرات درک خواندن را می توان به وسیله ترکیبی از متغیرهای دانش پیشین و انگیزش خواندن معین نمود. به عبارت دیگر، با افزودن انگیزش خواندن به معادله رگرسیون  $4/4\%$  درصد بیشتر می توان تغییرات درک خواندن را تعیین کرد.

در جدول (۴) تأثیرات نسبی هر کدام از متغیرهای انگیزش خواندن و دانش پیشین بر درک خواندن نشان داده شده است. چنان که داده های این جدول نشان می دهند، در ستون b به ترتیب ضرایب رگرسیون و مقدار ثابت ارائه شده است و بنابراین معادله رگرسیون به صورت

$$y = 4/462 + .148 X_1 + 0/036 X_2$$

خواهد بود.

بزرگتر بودن بتا برای متغیر دانش پیشین ( $0.730$ ) نسبت به انگیزش خواندن ( $0.243$ ) نشان دهنده رابطه قوی تر درک خواندن زبان آموزان و دانش پیشین آنها نسبت به رابطه درک خواندن و انگیزش خواندن آنها است.

جدول ۴. رگرسیون چندگانه گام به گام متغیرهای دانش پیشین و انگیزش خواندن بر درک خواندن.

سطح معناداری	t	ضرایب تراز نشده		R <sup>۲</sup>	R	
		ضرایب تراز شده	خطای معیار			
۰/۰۰۱	۳/۶۲۴		۱/۲۳۱	۴/۴۶۲		مقدار ثابت
۰/۰۰۰۱	۸/۰۵۱	۰/۷۳۰	۰/۱۸	۰/۱۴۸	۰/۶۶۸	دانش پیشین
۰/۰۱۱	۲/۶۷۹	۰/۲۴۳	۰/۰۱۳	۰/۰۳۶	۰/۷۱۲	انگیزش خواندن

### ۵. بحث و نتیجه گیری

با بررسی نمره‌های زبان آموزان در آزمون درک مطلب و دو پرسش‌نامه دانش پیشین و انگیزش خواندن اولاً، مشخص گردید که هر دو متغیر دانش پیشین و انگیزش خواندن از قدرت پیش‌بینی مناسبی در میزان درک خواندن برخوردارند و البته بین دانش پیشین و درک خواندن نسبت به انگیزش خواندن و درک خواندن همبستگی بیشتری وجود دارد. همچنین بین دو متغیر دانش پیشین و انگیزش خواندن نیز همبستگی وجود دارد و این مسئله نشان می‌دهد که بین این دو نیز تعامل وجود دارد.

بنابراین، هر دو فرضیه پژوهش (بین درک خواندن و دانش پیشین زبان آموزان غیر فارسی زبان در مورد زبان فارسی رابطه پیش‌بین وجود دارد و می‌توان از روی دانش پیشین، میزان درک خواندن را پیش‌بینی نمود و بین درک خواندن و انگیزش زبان آموزان غیر فارسی زبان در مورد زبان فارسی رابطه پیش‌بین وجود دارد و می‌توان از روی انگیزش خواندن، میزان درک خواندن را پیش‌بینی نمود) تأیید می‌شوند.

در مورد تطبیق یافته‌های این پژوهش با یافته‌های مطالعات پیشین باید گفت که از آنجایی که در هیچ پژوهشی (تا آنجایی که پژوهشگران تحقیق کرده‌اند) به هر دو متغیر دانش پیشین و انگیزش خواندن به‌طور همزمان پرداخته نشده است، در زیر به بررسی جداگانه متغیرهای این پژوهش در مطالعات قبلی می‌پردازیم. یافته‌های این پژوهش در مورد وجود همبستگی بین دانش



پیشین و درک خواندن با یافته‌های پژوهشگران خارجی مانند آندرسون و پیرسون (۱۹۸۴)، استیفینسن، جاگ-دو و آندرسون (۱۹۷۹)، جانسون (۱۹۸۱)، فلویید و کارل (۱۹۸۷)، کارل (۱۹۹۲) و کارل و وایز<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) و پژوهش‌های انجام شده در ایران مانند ضیاء حسینی (۲۰۰۲) و تولایی (۱۳۷۹) مطابقت دارد. البته اختلافاتی نیز در یافته‌های پژوهش‌های فوق با این پژوهش مشاهده می‌شود. به طور مثال، در پژوهش آندرسون و پیرسون (۱۹۸۴) که در مورد خواندن زبان اول بوده است، محققان در هنگام نتیجه‌گیری از پژوهش خود ضعف خوانندگان را در سه دسته تقسیم‌بندی نموده‌اند: کمبود دانش پیشین، ناکامی در برقراری ارتباط میان اطلاعات ورودی با اطلاعات پیشین و نیز ناتوانی در به‌وجود آوردن یک کل از قطعه‌های متن. تحقیقات بعدی مشخص نموده‌است که کمبود دانش پیشین یکی از مهم‌ترین دلایل نقصان درک خواندن است و به غیر از آن دلایل دیگری نیز در این امر مؤثرند.

در پژوهش استیفینسن، جاگ-دو و آندرسون (۱۹۷۹)، از دو گروه زبان‌آموزان با ملیت‌های هندی و آمریکایی استفاده گردید و در پایان نتیجه‌گیری شد که دانش پیشین فرهنگی زبان‌آموزان موجب تفاوت درک خواندن آن‌ها می‌شود. مغایرت این پژوهش با پژوهش حاضر در دو گروه بودن آزمودنی‌ها با توجه به ملیت آن‌ها و در نتیجه آن است که به دلیل یکدست نبودن دانش زبانی و فرهنگی دو گروه، نمی‌توان ناتوانی در درک خواندن را مستقیماً به علت کمبود دانش فرهنگی دانست، بلکه ممکن است به علت فقدان دانش زبانی مورد نیاز باشد.

فلویید و کارل (۱۹۸۷) در یافته‌های پژوهش خود بر این موضوع تأکید کردند که دانش پیشین لازم برای درک متن را می‌توان به زبان‌آموزان آموزش داد که به نظر می‌رسد منظورشان باید همان فعال کردن دانش پیشین باشد که به صورت فعالیت‌های پیش از خواندن نمود پیدا می‌کند.

برنهارت<sup>۲</sup> (۱۹۹۱) گرچه ارتباط معناداری بین دانش پیشین با نمرات درک خواندن و یادآوری مطالب خوانده شده یافت، اما با توجه به ماهیت ضعیف این ارتباط در پژوهش خود

نتیجه‌گیری کرد که اثرات محتوای متنی، بالاتر و فراتر از اثرات دانش پیشین بودند. سطح معناداری ضریب همبستگی که او به دست آورده بود (ضریب همبستگی پیرسون =  $0/27$ )؛ در سطح معناداری  $< 0/05$ ) با عددی که پژوهشگران پژوهش حاضر در ارتباط دانش پیشین و درک خواندن به دست آورده اند (ضریب همبستگی پیرسون =  $0/82$ )؛ در سطح معناداری  $< 0/01$ )، بسیار متفاوت است. دلیل این امر می‌تواند مربوط به آزمودنی‌ها (که در پژوهش حاضر عمدتاً زبان آموزان عرب زبان که از لحاظ فرهنگی به ایرانیان بسیار نزدیکند) و یا آزمون درک خواندن باشد.

ضیاء حسینی (۲۰۰۲) که در پژوهش خود متغیر مستقل دانش پیشین را به دو متغیر فرعی دانش محتوایی و دانش ساختاری تفکیک نموده، به بررسی توأم ساختار و محتوای متن بر روی درک خواندن زبان آموزان پرداخت. وی از این پژوهش چنین نتیجه‌گیری نمود که هر چند هر دو عنصر شکل و محتوا در درک خواندن تأثیر دارند، دانش محتوایی بیش از دانش ساختاری در درک خواندن تأثیر می‌گذارد. یافته‌های پژوهش فوق در زمینه رابطه معنادار دانش پیشین و درک خواندن، نزدیک به یافته‌های این پژوهش می‌باشد. البته پژوهشگران حاضر، اعتقاد به تفکیک مؤلفه‌های دانش پیشین ندارند، چرا که معلوم نیست که بتوان دقیقاً این دو عنصر دانش پیشین را از هم تفکیک نمود و البته این خود نیازمند تحقیقات دیگری می‌باشد.

وجود همبستگی بین انگیزش خواندن و درک خواندن در پژوهش حاضر نیز با یافته‌های پژوهشگرانی مانند ویگفیلد و گاتری (۱۹۹۵ و ۱۹۹۷)، بیکر و ویگفیلد (۱۹۹۹)، گاتری، ویگفیلد، متسالا و کاکس (۱۹۹۹) و لائو (۲۰۰۶) همخوانی دارد، هر چند که تفاوت‌های ماهوی بین پژوهش حاضر و پژوهش‌های ذکر شده به چشم می‌خورد. به عنوان مثال، در پژوهش ویگفیلد و گاتری (۱۹۹۵ و ۱۹۹۷) به بررسی همبستگی بین سازه‌های انگیزشی مختلف در انگیزش خواندن پرداخته شد و یا پژوهش لائو (۲۰۰۶) در مورد مقایسه بین خوانندگان بانگیزه و بی‌انگیزه بود، اگر چه اکثر این پژوهش‌ها به نوعی ادعان به وجود رابطه پیش‌بین بین انگیزش خواندن و درک خواندن داشتند.

از میان پژوهش‌های ذکر شده، پژوهش حاضر قرابت بیشتری با پژوهش گاتری، ویگفیلد، متسالو و کاکس (۱۹۹۹) دارد. در این تحقیق نیز از آزمودنی‌ها آزمون درک خواندن و پرسش‌نامه انگیزش خواندن گرفته شد و پس از نمره دهی و تحلیل‌های آماری، نتیجه این بود که انگیزش خواندن به طور معناداری می‌تواند میزان خواندن را البته با کنترل پیشرفت قبلی در خواندن، دانش پیشین و خودکارآمدی، پیش‌بینی کند.

با توجه به ارتباط معنادار دانش پیشین و انگیزش خواندن با درک خواندن زبان‌آموزان غیر فارسی زبان، می‌توان توجه دست اندرکاران امر آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، تهیه کنندگان مطالب درسی و معلمانی که به امر تدریس این زبان‌آموزان اشتغال دارند را به موارد زیر جلب نمود: استفاده از متن‌های مورد علاقه و بر گرفته از تجربیات شخصی زبان‌آموزان، فعال نمودن طرحواره‌های مرتبط در ذهن زبان‌آموزان، تشویق زبان‌آموزان به پرداختن به مطالعه در محدوده موضوعاتی که راجع به آن‌ها دانش و علاقه لازم را دارند، تقویت راهبردهای تفسیری، خلاقیت و روش حل مسئله در زبان‌آموزان تا به این وسیله زبان‌آموزان مجبور شوند که دانسته‌های قبلی خود را به خدمت گیرند و نیز استفاده از منابعی که در دسترس دارند، بهره‌گیری از وسایل کمک آموزشی و سازمان دهنده‌های دیداری مانند تصویر، اسلاید، فیلم، نقشه و نیز بازی‌های آموزشی برای یاری دادن به زبان‌آموزان در جهت سازماندهی و ربط دادن اطلاعات پیشین زبان‌آموزان، تشویق زبان‌آموزان به مطالعه آزاد تا به این وسیله آنان ضمن تقویت دانش پیشین خود، انگیزش درونی خواندن را در خود پرورش دهند، پرداختن به واژه‌های کلیدی و موضوعات جدید و اطمینان از اینکه زبان‌آموزان این مطالب را به خوبی فرا گرفته‌اند، ایجاد احساس خودکارآمدی در زبان‌آموزان به عنوان یکی از قوی‌ترین جنبه‌های انگیزش، که در این زمینه معلمان و پدر و مادر باید با محول کردن وظایف به زبان‌آموزان و دوری از تقویت منفی، این احساس را در آن‌ها شکوفا سازند.

در پایان ضمن تأکید بر یافته‌های این پژوهش که نشان داد همبستگی معناداری میان انگیزش خواندن و دانش پیشین زبان‌آموزان غیر فارسی زبان با درک خواندن آن‌ها وجود دارد، ذکر این نکته را ضروری می‌دانیم که هر دو متغیر مستقل دانش پیشین و انگیزش خواندن از

سازه‌های متعددی تشکیل یافته‌اند که امید است در پژوهش‌های آتی مورد بررسی و شناسایی قرار گیرند.

### منابع

- تولایی، الف. (۱۳۷۹)، تأثیر طرحواره‌های محتوا بر خواندن و درک مطلب در آموزش زبان خارجی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- ضیاء حسینی، م. (۱۳۸۵)، روش تدریس زبان خارجی/دوم، تهران، انتشارات رهنما، چاپ اول.
- کرلینجر، اف، ان. (۱۳۸۲)، مبانی پژوهش در علوم رفتاری، جلد دوم، ترجمه حسن پاشا شریفی و جعفر نجفی زند، تهران، انتشارات آوای نور.
- هومن، ح. (۱۳۸۱)، اندازه‌گیری‌های روانی و تربیتی، فن تهیه تست و پرسش‌نامه، تهران، نشر پارسا.

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J. C. Alderson and A. H. Urquhart. (Eds.). *Reading in a foreign language*, pp. 1-24. Burnt Mill, Harlow: Longman.
- Anderson, R. C., & P. D. Pearson, (1984). A schema-theoric view of basic processes in reading. In R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research*, pp. 255-292. NY: Longman.
- Aslanian, Y. (1985). Investigating the reading problems of ESL students: An alternative. *ELT Journal*, 30 (1); 20-27.
- Baker, L. & A. Wigfield, (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4); 452-477.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Westport, CT: Ablex.

- Bigdelou, S. (2001). *The effects of pre-reading strategies on the reading comprehension of Iranian high school students*. M.A. Thesis. Sadighi. Allameh Tabatab'ei University.
- Bransford, J. D. & M. K. Johnson. (1973). Considerations of some problems of comprehension. In W. G. Chase (Ed.). *Visual Information Processing*. NY: Academic Press.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching (2th Ed.)* NJ: Prentice Hall.
- Brown, G. (1995). *Speakers, listeners, and communication: explorations in discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. (1981). *The role of schemata in L2 comprehension*. Paper presented at the 1981 TESOL Convention. Detroit, Michigan.
- Carrell, P. L. (1987). Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly*, 21(3); 461-480.
- Carrell, P. L. (1992). Awareness of text structure: Effects on recall. *Language Learning*, 42; 1-20.
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23(4); 647-678.
- Carrell, P. L., & Wise, T. E. (1998). The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 20; 285-309.
- Cohen, A.D., & Z. Dörnyei, (2002). Focus on the language learner: Motivation, Styles and strategies. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold; 170-190..
- Floyd, P., & L. P. Carrell, (1987). Effects on ESL reading of teaching cultural content schemata. *Language Learning*, 37; 89-108.
- Guthrie, J. T., A. Wigfield, J. L. Metsala, & K. E. Cox, (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3); 231-256.

- Hammadou, J. (1991). Interrelationships among prior knowledge, inference, and language proficiency in foreign language reading. *Modern Language Journal*, 75; 27-38.
- Johnson, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly*, 15(2); 169-181.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Lau, K.L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: a think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29(4); 383-399.
- Steffensen, M.S., C. Joag-dev, & R.C. Anderson, (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15(1); 10-29.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive Structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9(1); 77-110.
- Wigfield, A. & J. T. Guthrie, (1995). Dimensions of children's motivations for reading: An initial study. *Reading Research Rep. No. 34*. GA: University of Georgia and University of Maryland.
- Wigfield, A. & J. T. Guthrie, (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breath of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3); 420-432.
- Ziahosseiny, M. (2002). The effect of content and formal schemata on reading comprehension. *Journal of Social Sciences & Humanities of Shiraz University*, 18(1); 10-16.

