



# The Impact of Metacognitive Strategies on Enhancing Literary Text Comprehension and its Correlation with the Role of Metacognitive Skills in Teaching the Art of Design

Marzieh Rahmatalizadeh <sup>1</sup>, Parastou Panjeshahi <sup>\*2</sup>, Elham Rahmani Mofrad <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Department of German language education, Azad University Central Tehran Branch, Tehran Iran. marzie.rahmatalizadeh@gmail.com

<sup>\*2</sup> (Corresponding author) Department of German Language, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. marzie.rahmatalizadeh@gmail.com

<sup>3</sup> Department of German Language, Azad University Central Tehran Branch, Iran. elh.rahmanimofrad@mail.iauctb.ac.ir

## Article Info

### Research Article

Issue 58

Volume 22

Page 58 to 74

Submission Date: 2024/06/05

Review Date: 2024/09/26

Acceptance Date: 2024/12/15

Publication Date: 2025/06/22

## Keywords

Metacognitive Strategies,  
Self-Directed Learning,  
Art Education,  
Literary Text Comprehension.

## Cite this article

Rahmatalizadeh, M. , Panjeshahi, P. and Rahmani Mofrad, E. (2025). The Impact of Metacognitive Strategies on Enhancing Literary Text Comprehension and its Correlation with the Role of Metacognitive Skills in Teaching the Art of Design. *Islamic Art Studies*, 22(58), 58-74.

 [dori.net/dor/20.1001.1.\\*\\*\\*\\*\\* \\*\\*\\*/](https://doi.org/10.22034/IAS.2024.461176.2378)

 [dx.doi.org/10.22034/IAS.2024.461176.2378](https://doi.org/10.22034/IAS.2024.461176.2378)

## ABSTRACT

The prominent role of communication in today's world drives individuals, particularly the youth and university students, towards learning other languages. What proves to be highly significant midway through the educational process is the skill of reading and comprehending the text by the language learner. The objective of this research is to assess the reading comprehension of Persian-speaking undergraduate students learning German when using classified literary texts within a curriculum framework at the "A2" language level. Furthermore, examining metacognitive strategies in teaching the art of design is another focus of this study. In this research, an attempt was made to select stories from German literature, and to facilitate and accelerate the comprehension of these texts, metacognitive strategies for enhancing reading comprehension skills were employed. Accordingly, using a quasi-experimental research method with a pre-test/post-test design on a statistical population of 40 undergraduate translation students at the Islamic Azad University, Science and Research Branch, the effects of this strategy on the German language learners' reading comprehension skills were studied, and the performance of this strategy in understanding German literary texts was compared between experimental and control groups. The obtained results indicated that teaching metacognitive strategies can significantly improve the component of reading comprehension ( $P < 0.01$ ). The comparison of the two groups' performance in the pre-test and post-test based on comprehension levels over an instructional period showed a direct and significant relationship between implementing a curriculum based on metacognitive strategies and the level of reading comprehension. Therefore, utilizing a curriculum for teaching the comprehension of literary texts can be employed by German language instructors. The metacognitive approach also plays an effective role in teaching the art of design.

### Research Objectives:

1. Assessing the reading comprehension of Persian-speaking undergraduate students learning German when using classified literary texts within a curriculum framework at the "A2" language level.
2. Investigating the teaching of metacognitive strategies on the reading comprehension component in Persian-speaking undergraduate students learning German.

### Research Questions:

1. Does the use of classified literary texts aid the reading comprehension of Persian-speaking undergraduate students learning German?
2. How are the metacognitive strategies for the reading comprehension component in Persian-speaking undergraduate students learning German?

## Introduction

Language pedagogy, by examining teaching methods, hypotheses, and principles, provides instructors and educational material developers with the opportunity to improve the language teaching process by drawing upon other fields such as psychology, sociology, methodology, and linguistics. It is evident that the goal of reading in language education is to understand the concepts and meanings of written texts. Therefore, educational designs, such as reading literary texts, should be targeted towards reading comprehension skills. For enhancing this skill, non-traditional, practical, and selective methods are certainly preferable. Nowadays, one cannot improve a student's reading comprehension skill for understanding a literary text merely by providing the text and explaining its difficult vocabulary. There are language instructors who constantly engage with new educational challenges and distance themselves from traditional methods.

Students learning a foreign language often face difficulties with reading comprehension. They usually know the meanings of words and grammatical rules but are generally unable to grasp the author's intention or the text's meaning. On the other hand, language in literary texts is used to convey the author's emotions and excitements, with no direct educational intent behind it. Consequently, students encounter new and unexpected combinations. Here, language meets aesthetics and specific literary forms.

This research focuses on enhancing students' reading comprehension ability using classified literary texts within a curriculum framework and the role of metacognitive strategies in teaching the art of design. Narrative literature creates situations that pursue a sociological objective. Such an approach in the language learning process, aided by suitable literary texts and the teacher's role, fosters a relationship between the reader and the text. The outcome of this dialogue is an improvement in the learner's comprehension, reading, writing, and ultimately speaking skills, leading to the acquisition of "communication skills." This considers language teaching superior when it results in gaining a practical skill in society, thereby pursuing a sociological objective (Latafat, 1378). The success of storytelling in the classroom for second language learning also relates to the experiences of a second language teacher who, after his students grew tired of the Total Physical Response method, arrived at the idea of using storytelling to introduce new language structures in context and based on cultural components (Ely & Orfield, 2008).

Using a lesson plan is part of a set of deliberate, logical, and continuous actions taken by the teacher during the teaching process to deliver instruction (Amanollah Safavi, 1398:156). Having a suitable lesson plan in the language learning path accelerates

information recall and awakens prior knowledge more quickly. Because the lesson framework and learning objectives are clear, it does not leave the student overwhelmed with useless information. In assessment, since the same objective is pursued, the student approaches the learning materials purposefully and with quality.

The statistical population of the research is the Islamic Azad University, Science and Research Branch. The research sample consists of 40 undergraduate students, aged 18 to 24, male and female, in their third semester of undergraduate studies, with a language proficiency at the A2 level. In this study, we seek to answer the following questions:

1. How do literary texts assist students in "reading comprehension" during foreign language learning?
2. What is the role of a practical and successful lesson plan, based on literary texts and designed to improve "reading comprehension" skills?

Among the research conducted in this field, the following can be mentioned: Latafat and Moallemi (1378), in their article "Language Teaching through Stories," reviewed the practical application of examples of oral literature from France and Iran in the French language classroom. In their study, by using images, written assignments, and story recreation, they aided the students' language learning process. Pahlavannejad and Hosseini (1393), in their article "Teaching Homophonic-Homographic Words through Stories," believe that stories can be used as a teaching method in second language acquisition. The result showed that the scores of the group who received story-based instruction were much higher than the other group without story-based instruction. Their research findings indicate that stories can be used as a suitable teaching method for instructing homophonic-homographic words, facilitating and making this learning process more attractive.

Motevalli and Yaghoubi (1392), in their article "The Necessity of Developing and Using Lesson Plans in the Educational Process," point out that there are three types of lesson plans: general, detailed, and session-specific. Teachers who utilized all three types experienced higher teaching quality, greater student satisfaction, and significantly higher teaching effectiveness.

Lenková (2009), in her article "Stories Between Cultures," demonstrated that engaging with literary texts in the classroom sparks curiosity, excitement, and variety, leading to greater happiness and activity among students. Literary texts motivate language learners to speak and familiarize them more with aspects of the target country's culture. The researcher believes that literature is an intercultural subject. By examining literary texts, intercultural learning is considered the foundation of the lesson.

## Conclusion

This research sought to answer the question of whether employing metacognitive strategies with self-directed learning enhances the comprehension of literary texts. In other words, the findings confirmed that using literary texts within a lesson plan framework significantly increases reading comprehension skills. Utilizing literary texts for teaching comprehension of target language texts serves as an effective method for guiding learners to focus on story elements, imagery, grammatical rules, distinguishing essential from non-essential information, learning vocabulary in context, and consequently transferring information to long-term memory.

Stories and literary texts, as motivational tools, actively engage learners in the educational process. Furthermore, when faced with a difficult text, learners familiar with self-directed learning can analyze the text using grammatical rules and infer word meanings from the story's context, thereby enhancing their comprehension. Simultaneously, because literary texts contain social nuances and cultural subtleties of the target language, learners acquire these aspects in a unique way.

Foreign language instructors can attract learners' attention and focus on how to approach foreign texts and how to analyze and understand them by employing and introducing metacognitive strategies and teaching self-directed learning. This enables learners to comprehend both main information and the structure of main sections. Images also help learners connect their visual knowledge with their linguistic knowledge, linking newly acquired knowledge with prior learning and activating it. Thus, learners become better readers in the target language and achieve the educational objective.

In any instructional design, a proper beginning and end are of great importance. A successful lesson plan is one that can activate learners' prior knowledge, then stimulate this knowledge in an appropriate setting, and finally achieve the learning objective. The lesson plan framework is clear and does not leave learners alone with a mass of useless information. In assessment, the educational objectives are clear to students, aligned with the quality and quantity of the lesson plan. Today, "communication" is the primary goal of education; therefore, students must understand and speak the language they are learning to communicate effectively with different people. In language teaching within the domain of communication, authentic texts are used, not artificial dialogues. This exposes students to diverse aspects of a language in real-life situations. Reading, listening, or familiarity with literary texts facilitates this process for the student. This lesson plan provides a scientific and unified framework for both teacher and student.

The obtained statistical results indicate a significant difference in the outcomes of the experimental group. Over one semester (first semester 1401-1402 SH), the students'

German reading comprehension skills gradually improved, which was confirmed by a post-test at the end of the semester. The result was that students in the experimental group achieved considerably better scores than those in the control group, even though they had obtained very similar scores in the pre-test at the beginning of the semester. The practice procedures were consistent across all lessons, so the student's challenge was solely focused on text comprehension. All questions, directly or indirectly, related to comprehension, and there were no questions that distracted the student's focus or placed them in a challenge other than comprehension. The variety of questions allows students with different language aptitudes to interact with the text in various ways according to their specific linguistic talents, enabling them to read and understand it through different methods.

The combination of the lesson plan and literary texts enables students to logically and profoundly increase their speed in targeted and thematic language learning. On one hand, they can familiarize themselves with real conversations in an environment close to the target country; on the other hand, it provides them with a diverse, informative, and structured curriculum. In any educational design, using a good start and a proper ending is particularly important. Lessons began by activating students' prior knowledge in an exciting atmosphere, guiding them on the right path, and ending at an appropriate point. An instructor who enters the educational process with full awareness of the set goals can better determine the start and end of their teaching activities.

Suggestions for future research might include creating lesson plans for the other three language skills. The distinguishing feature of this lesson plan compared to others is that it belongs to a specific group, namely Iranian or Persian-speaking students, both for the conceptual and textual proximity of the stories and due to the high level of the texts (not implying excessive linguistic difficulty), targeting the educated demographic rather than the general public.

## References

- Bargas Yousa, Mario. (2013). *Why literature?*. Louh-e Fekr Publishing. [In Persian]
- Karsheki, Hossein. (2012). "The effect of metacognitive strategy training on students' reading comprehension". *Journal of Educational Psychology*, 8(24), 1-25. [In Persian]
- Latifi, Roya. (2008). "Literature as a suitable platform for teaching language to Iranian language learners". *Research in World Contemporary Literature*, 13(46), 101-115. [In Persian]

- Moallemi, Shima; & Latifi, Roya. (2010). "Language teaching through storytelling". *Journal of Foreign Language and Literature Criticism*, 2(4), 129-141. [In Persian]
- Motavalli, Kourosh; & Yaghoubi, Zahra. (2013). "The necessity of developing and using lesson plans in the educational process". *Iranian Chemistry Education Conference*, 8. [In Persian]
- Pahlavannejad, Mohammad Reza; & Hosseini, Zahra Sadat. (2020). "Teaching homophone-homograph vocabulary through stories". *Language Research*, 13, 45-63. [In Persian]
- Qomi, Mahin; Moslemi, Zahra; & Mohammadi, Seyed Davood. (2016). "Investigating the relationship between metacognitive strategies and self-directed learning among students of Qom University of Medical Sciences". *Education Strategies in Medical Sciences*, 9(4), 238-259. [In Persian]
- Rezvani, Nona; & Hamdani, Kamran. (2024). "An analysis of art education in the educational system". *Sixth International Conference and Seventh National Conference on Civil Engineering, Architecture and Urban Design*. [In Persian]
- Sadeghi, Zeynab; & Mohtashami, Reza. (2024). "The role of metacognition in the learning process". *Medical Science Strategies*, 13(4), 143-148. [In Persian]
- Safavi, Amanollah. (2019). *Teaching methods and techniques*. Moaser Publishing. [In Persian]
- Seif, Ali Akbar. (2017). *Learning and study methods*. Doran Publishing. [In Persian]
- Yousefi, Alireza; & Gardaneshkan, Maryam. (2010). "A review of self-directed learning development". *Iranian Journal of Medical Education*, 10(5), 776-783. [In Persian]



## تأثیر راهبردهای فراشناختی در افزایش درک متون ادبی و تطبیق آن با نقش مهارت‌های فراشناختی در آموزش هنر طراحی

مرضیه رحمتعلی‌زاده<sup>۱</sup>، پرستو پنجه‌شاهی<sup>۲\*</sup>، الهام رحمانی‌مفرد<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری زبان آلمانی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، marzieh.rahmatalizadeh@gmail.com

<sup>۲\*</sup> (نویسنده مسئول) استادیار گروه زبان آلمانی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، par.panjeshahi@iauctb.ac.ir

<sup>۳</sup> استادیار گروه زبان آلمانی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، elh.rahmanimofrad@mail.iauctb.ac.ir

### چکیده

نقش پررنگ ارتباطات در دنیای امروز باعث سوق دادن افراد و به‌خصوص نسل جوان و دانشجویان به سمت یادگیری زبان‌های دیگر می‌شود. آنچه در میانه راه آموزش، نقش پررنگی، از خود را نشان می‌دهد، مهارت خواندن و درک کردن مطلب خواننده شده از سوی زبان‌آموز است. هدف از این پژوهش ارزیابی درک مطلب دانشجویان کارشناسی فارسی‌زبان، آلمانی‌آموز در به‌کارگیری متون ادبی طبقه‌بندی شده در قالب طرح درسی با سطح زبانی "آ دو" است. همچنین بررسی راهبردهای فراشناختی در آموزش طراحی هنر از مسائل این پژوهش است. در این پژوهش کوشیده شد داستان‌هایی از میان ادبیات آلمان انتخاب و برای تسهیل و تسریع درک این متون، از راهبردهای فراشناختی در افزایش مهارت درک مطلب و خواندن استفاده شد. در این راستا، با روش پژوهش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر جامعه آماری ۴۰ دانشجوی مترجمی زبان آلمانی دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات ایران در مقطع کارشناسی، اثرات این راهبرد بر درک مهارت مطلب‌خوانی زبان‌آموزان آلمانی مورد مطالعه قرار گرفت و عملکرد این راهبرد در درک متون ادبی آلمانی در دو گروه آزمایش و کنترل مقایسه گردید. نتایج به‌دست آمده حاکی از آن بود که آموزش راهبردهای فراشناختی می‌تواند مؤلفه درک مطلب را به‌طور معناداری بهبود بخشد (P < 0.01) و مقایسه عملکرد دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون براساس میزان درک مطلب طی یک دوره آموزشی نشان داد که میان به‌کار بردن طرح درس بر پایه راهبردهای فراشناختی و میزان درک مطلب رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد؛ بنابراین، بهره‌گیری از طرح درس برای آموزش درک مطلب متون ادبی می‌تواند مورد استفاده مدرسان زبان آلمانی قرار گیرد. رویکرد فراشناختی در آموزش طراحی هنر نیز نقش مؤثری دارد.

### اهداف پژوهش:

۱. ارزیابی درک مطلب دانشجویان کارشناسی فارسی‌زبان - آلمانی‌آموز در به‌کارگیری متون ادبی طبقه‌بندی شده در قالب طرح درسی با سطح زبانی "آ دو".

۲. بررسی آموزش راهبردهای فراشناختی مؤلفه درک مطلب در دانشجویان کارشناسی فارسی‌زبان - آلمانی‌آموز.

### سوالات پژوهش:

۱. آیا به‌کارگیری متون ادبی طبقه‌بندی شده به درک مطلب دانشجویان کارشناسی فارسی‌زبان - آلمانی‌آموز کمک می‌کند؟

۲. راهبردهای فراشناختی مؤلفه درک مطلب در دانشجویان کارشناسی فارسی‌زبان - آلمانی‌آموز چگونه است؟

### اطلاعات مقاله

مقاله پژوهشی

شماره ۵۸

دوره ۲۲

صفحه ۵۸ الی ۷۴

تاریخ ارسال مقاله: ۱۴۰۳/۰۳/۱۶

تاریخ داوری: ۱۴۰۳/۰۷/۰۶

تاریخ صدور پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۲۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۰۱

### کلمات کلیدی

راهبردهای فراشناختی،

یادگیری خود راهبر،

آموزش هنر.

درک متون ادبی.

### ارجاع به این مقاله

رحمتعلی‌زاده، مرضیه، پنجه‌شاهی، پرستو و رحمانی‌مفرد، الهام. (۱۴۰۴). تأثیر راهبردهای فراشناختی در افزایش درک متون ادبی و تطبیق آن با نقش مهارت‌های فراشناختی در آموزش هنر طراحی. مطالعات هنر اسلامی، ۲۲(۵۸)، ۵۸-۷۴.



[dori.net/dor/20.1001.1.\\*](https://doi.org/10.22034/IAS.2024.461176.2378)

\*\*\*\*\* \*\*\*/\*\*



[dx.doi.org/10.22034/IAS](https://dx.doi.org/10.22034/IAS.2024.461176.2378)

.2024.461176.2378

## مقدمه

دانش‌آموزش زبان با بررسی روش‌ها، فرضیه‌ها و اصول آموزشی به مدرسین و نویسندگان منابع آموزشی این فرصت را می‌دهد که با کمک گرفتن از دانش‌های دیگر مانند روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، روش‌شناسی و زبان‌شناسی... به بهبودی فرآیند آموزش زبان بپردازد. واضح است که هدف از خواندن در آموزش زبان، درک مفاهیم و معانی متون نوشتاری است. به همین جهت، طرح‌های آموزشی مانند خواندن متون ادبی باید با مهارت درک مطلب هدف‌گذاری شوند. برای بالابردن این مهارت مطمئناً روش‌های غیرسنتی، کاربردی و منتخب هستند. امروزه برای درک یک متن ادبی، نمی‌توان با ارائه یک متن و توضیح واژه‌های سخت آن، مهارت درک مطلب دانشجویان را افزایش داد. هستند مدرسان زبانی که همواره خود را درگیر چالش‌های جدید آموزشی کرده و از روش‌های سنتی فاصله می‌گیرند. دانشجویانی که در حال یادگیری یک‌زبان خارجی هستند همیشه با مشکل درک مطلب روبه‌رو هستند. آن‌ها بیشتر اوقات معنی واژه‌ها و قواعد دستوری زبان را می‌دانند، اما به‌طور کلی قادر به درک منظور نویسنده و یا مفهوم متن نیستند. از طرف دیگر، زبان در متون ادبی برای انتقال احساسات و هیجانات نویسنده بوده و قصد و نیت آموزشی در پس آن وجود ندارد. به همین جهت دانشجویان با ترکیبات جدید و غیرمنتظره روبه‌رو می‌شوند. در اینجا، زبان با زیبایی‌شناسی و صورت‌های خاص ادبی روبه‌روست.

در این پژوهش به افزایش توانایی درک مطلب دانشجویان به کمک متون ادبی طبقه‌بندی شده و در قالب یک طرح و نقش راهبردهای فرشناختی در آموزش طراحی هنر می‌پردازیم. ادبیات داستانی موقعیت‌هایی را می‌آفریند که هدفی جامعه‌شناختی را دنبال می‌کند. چنین رویکردی در فرآیند یادگیری زبان با کمک متون ادبی مناسب و نیز نقش مدرس، باعث به‌وجود آمدن رابطه‌ای بین خواننده و متن می‌شود. حاصل این گفت‌وگو افزایش مهارت‌های درک مطلب، خواندن، نوشتن و درنهایت صحبت کردن توسط زبان‌آموز است که منتهی به کسب مهارت «ارتباط برقرار کردن» می‌شود، که آن آموزش زبانی را آموزش برتر می‌داند که باعث کسب مهارتی کاربردی در جامعه شود و به این دلیل، هدفی جامعه‌شناختی را دنبال می‌کند (لطفی، ۱۳۷۸). توفیق داستان‌گویی در کلاس درس برای یادگیری زبان دوم به تجربه‌های یک معلم زبان دوم نیز باز می‌گردد که پس از خسته‌شدن زبان‌آموزانش از روش پاسخ فیزیکی کامل به ایده داستان‌گویی برای معرفی کردن ساختارهای زبان جدید در بافت و براساس مؤلفه‌های فرهنگی دست پیدا می‌کند (الی و اورفیلد، ۲۰۰۸). استفاده از درس‌نامه جز مجموعه اعمالی است که سنجیده، منطقی و پیوسته به‌منظور ارائه درس از طرف معلم در فرآیند تدریس صورت می‌گیرد (امان‌اله صفوی، ۱۳۹۸: ۱۵۶). وجود یک درس‌نامه مناسب در مسیر زبان‌آموزی سرعت بیشتری بر یادآوری اطلاعات و بیدار کردن آموزه‌های قبلی ذهن را دارد. چون چارچوب درس و هدف یادگیری مشخص بوده و دانشجویان را با انبوهی اطلاعات بی‌فایده رها نمی‌کند. در ارزشیابی نیز چون همان هدف دنبال می‌شود، دانشجویان هدفمند و با کیفیت به سراغ مطالب آموزشی می‌روند.

جامعه آماری پژوهش را دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات تشکیل می‌دهد. نمونه آماری پژوهش نیز شامل ۴۰ نفر از دانشجویان ۱۸ تا ۲۴ ساله، زن و مرد، کارشناسی می‌شود که در نیم سال سوم کارشناسی بوده و دانش زبانی آن‌ها در حد «آ دو» می‌باشد. در این جستار در پی پاسخ‌دهی به پرسش‌هایی هستیم که آورده می‌شود:

۱. چگونه متون ادبی به دانشجویان در «درک مطلب» در یادگیری زبان خارجی یاری می‌رساند؟
۲. نقش یک طرح درس کاربردی و موفق که بر مبنای متون ادبی و برای بهبود مهارت «درک مطلب» نوشته شده است، چگونه است؟

از جمله پژوهش‌هایی که در این زمینه صورت گرفته است، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: لطافتی و معلمی (۱۳۷۸)، در مقاله «آموزش زبان به کمک قصه»، مروری بر کاربرد عملی نمونه‌هایی از ادبیات شفاهی فرانسه و ایران در کلاس درس آموزش زبان فرانسه دارند. در بررسی آن‌ها با نشان دادن تصاویر و تکالیف نوشتاری و بازآفرینی یک داستان، به روند زبان‌آموزی آن‌ها کمک کرده‌اند. پهلوان‌نژاد و حسینی (۱۳۹۳)، در مقاله «آموزش واژگان هم‌آوا - هم‌نویسه از طریق داستان»، معتقدند داستان می‌تواند به‌عنوان یک شیوه آموزشی در آموزش زبان دوم به کار برود. نتیجه این شد که نمرات گروهی که آموزش داستانی داشته‌اند بسیار بالاتر از گروه دیگر بدون آموزش داستانی بوده است. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد که می‌توان از داستان به‌عنوان یک شیوه آموزشی مناسب برای آموزش واژه‌های هم‌آوا - هم‌نویسه مدد جست و این شیوه یادگیری را تسهیل و جذاب می‌کند.

متولی و یعقوبی (۱۳۹۲)، در مقاله «ضرورت تدوین و استفاده از طرح درس در فرآیند آموزشی»، این نکته را نشان می‌دهند که سه نمونه طرح درس کلی، جزئی و جلسه‌ای وجود دارد و معلمانی که از هر سه گونه طرح درسی بهره برده‌اند با کیفیت بالاتر آموزشی، رضایتمندی دانش‌آموزان و اثربخشی بسیار بیشتر تدریس انجام شده، مواجه شده‌اند. لن کووا (۲۰۰۹)، در مقاله «داستان بین فرهنگ‌ها» نشان داده شده‌اند: که درگیری فرد با متون ادبی در کلاس درس باعث کنجکاوی، هیجان و تنوع می‌شود و باعث شادی و فعالیت بیشتر دانش‌آموزان می‌گردد. متون ادبی باعث انگیزش زبان‌آموزان به صحبت کردن شده و آن‌ها با جنبه‌های فرهنگی کشور مقصد بیشتر آشنا می‌شوند. محقق بر این باور است که ادبیات، درسی بین‌فرهنگی است. با بررسی متون ادبی یادگیری بین‌فرهنگی به‌عنوان پایه درس در نظر گرفته می‌شود.

### ۱. راهبردهای فرشناختی

راهبردهای شناختی و فرشناختی از روش‌های یادگیری هستند. راهبردهای فرشناختی، به مجموعه اعمالی گفته می‌شود که فرد را برای نگهداری ارتباط و ترکیب بین دانش پیشین و اطلاعات جدید در حافظه بلندمدت آماده می‌کند. در صورتی که راهبرد شناختی در مقابل آن بوده و به دانش فرد در مورد یادگیری خودش گفته می‌شود که خود شامل سه شاخه است: نخست دانش فرد از علاقه‌ها، عادات و اهداف یادگیری، نقاط ضعف و قدرت خودش. دوم دانش فرد از فرآیند آموزش مانند سختی یا آسانی سرفصل و میزان تلاش. سوم دانش فرد در خصوص روش‌های یادگیری و کاربرد آن‌ها. از مزیت اصلی دانش فرشناختی در این نکته نهفته است که فرد لحظه‌به‌لحظه از فرآیند یادگیری‌اش آگاهی

کامل دارد و نقاط ضعف و قدرت خود را تشخیص می‌دهد، از نظر هولت مسئله این نیست که از یادگیرندگان آنچه نمی‌دانند را بپرسند، بلکه مسئله این است که آنان را از تفاوت آنچه می‌دانند و نمی‌دانند آگاه کنیم (سیف، ۱۳۹۶: ۴۸). افراد با کمک راهبردهای شناختی به پیشرفت شناختی می‌رسند و با کمک راهبردهای فراشناختی بر آن پیشرفت کنترل دارند. آن‌ها بر این باورند که یادگیری فرآیندی فعال است و باید مسئولیت آنرا بر عهده گرفت (سیف، ۱۳۹۶: ۶۳).

## ۲. ضرورت آموزش مهارت فراشناختی

عمده مشکلات افراد در حوزه یادگیری و انتقال آن به نبود مهارت‌ها و راهبردهای فراشناختی باز می‌گردد. این مهارت‌ها و راهبردها برای فرد شرایط بهتری برای انتخاب، نظارت، مدیریت و در نتیجه بهبود فرآیندهای شناختی را فراهم می‌کنند. نتیجه مستقیم داشتن آموزش مناسب در زمینه نظام دهی، نظارت بر خویشتن، برنامه‌ریزی و تعیین هدف، باعث تسلط فرد بر تصمیماتش در حوزه راهبردهای فراشناختی می‌گردد که خود باعث برخورد متفاوت او با تکالیف جدید است. آموزش راهبردهای فراشناختی متمایز از راهبردهای شناختی است. در آموزش فراشناختی به کاربرد و اهمیت مهارت‌های شناختی پرداخته می‌شود. در اینجا مسئولیت یادگیری مستقیماً متوجه دانش‌آموز است تا آموزگار و نیز اینکه با افزایش درک شخص و انگیزش دانش‌آموز روبه‌رو هستیم. نتیجه این می‌شود که دانش‌آموز به درک متفاوتی از خود می‌رسد و یادگیری بدون واسطه در او رشد می‌کند. در اینجا آموزگار بر فرآیند یادگیری دانش‌آموز نظارت دارد و در صورت لزوم او را هدایت می‌کند. در این فرآیند، مسئولیت آموزگار متوجه مسائل جدیدی است؛ مانند برنامه‌ریزی و شناخت سریع الگوهای مرتبط با محتوا و آموزش کلاسی، مشارکت در حل مسائل، نظارت بر فرآیند یادگیری و آموزش. اگر فرآیند آموزش برای دانش‌آموز موفقیت‌آمیز نباشد، وظیفه مدرس است که تغییری در راهبردهای شناختی و فراشناختی بدهد تا مسیر برای رسیدن به اهداف تعیین شده هموار گردد (صادقی، محتشمی، ۱۳۸۹: ۱۴۸-۱۴۳).

## ۳. یادگیری خودراهبر

در اثر نولز یادگیری خودراهبر به صورت فرآیندی تعریف شده که نخست شیوه‌ای برای یادگیری است و دوم مسئولیت‌پذیری در راستای همان یادگیری است. دانش‌آموزان باید بتوانند نیازهای یادگیری خود را مشخص کنند و مطابق آن اهداف معین، منابع موردنیاز، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب، ارزیابی فرآیند یادگیری با یا بدون کمک دیگران را در برنامه کار خود قرار دهند.

یادگیری خودراهبر در بزرگسالان دارای سه جنبه انگیزش، فراشناختی و خودتنظیمی است. افراد که در مواجهه بسیار زیاد با یادگیری خود راهبر هستند توانایی بالایی در یادگیری، درگیر شدن با موانع یادگیری، داشتن مهارت در حل مسئله و مدیریت یادگیری مستقل دارند (یوسفی، گردان‌شکن، ۷۷۶: ۱۳۸۹). یکی از دلایل محبوبیت یادگیری خود راهبر به هم‌خوانی آن با جامعه غربی مدرن، با ایده‌آل‌های قوی دموکراسی، فردیت‌گرایی و برابری برمی‌گردد. همچنین

یادگیری خود راهبر عاملی برای پیش‌بینی عملکرد آموزشی دانش‌آموزان و نیز مشخصه‌ کاملی برای پیش‌بینی موفقیت در محیط‌های آموزشی از راه دور و سنتی است. از نظر هایس افراد بایستی کنترل یادگیری خود را در دست داشته باشند و مفهوم خودآموزی یا یادگیری خودراهبر را سرمشق خود در تمام طول عمر خود قرار دهند. نتیجه مستقیم آن، کنترل زندگی شخصی فرد توسط خود اوست که برای دموکراسی رکنی حیاتی است (یوسفی، گردان‌شکن، ۱۳۸۹: ۷۷۷).

#### ۴. مزایای یادگیری خودراهبر

نولز دلایلی را برای ضرورت یادگیری خودراهبر در نظر گرفته است. نخست اینکه یادگیرندگان فعال یعنی کسانی که ابتکار عمل یادگیری برعهده خود آن‌هاست نسبت به یادگیرندگان منفعل یعنی کسانی که به‌صورت غیرفعال در کلاس حضور دارند، هم مطالب بیشتری را یاد می‌گیرند و هم در مسیر یادگیری بهتری حضور دارند. همچنین اینکه یادگیری خودراهبر با رشد طبیعی روان‌شناختی انسان هماهنگ‌تر است. علاوه‌برآن اینکه در این شیوه آموزشی مسئولیت بیشتری برعهده خود دانش‌آموز است، پس موفقیت بیشتری در حوزه ابتکار و یادگیری نصیب آن‌ها می‌شود و به‌عنوان دلیل آخر و آخر اینکه امروزه هدف آموزشی در ایجاد مهارت‌های پژوهش و جست‌وجوگری خلاصه می‌شود و نه انتقال دانش (یوسفی، گردان‌شکن، ۱۳۸۹: ۷۷۹). کاربران همیشگی تئوری یادگیری خودراهبر این فرصت را دارند که راهبردهای آن را در نیل به اهداف یادگیری خود به کار ببرند. آن‌ها یادگیرندگانی فعال و علاقه‌مند هستند که ظرفیت درگیری بالا در فعالیت‌های یادگیری مستقل را دارند. آن‌ها می‌توانند به‌تنهایی یادگیری خود را مدیریت کرده و تا پایان رسیدن به هدف، انگیزه خود را در مسیر کار آموزش نگه دارند (قمی، مسلمی، محمدی، ۱۳۹۵: ۲۵۰).

#### ۵. راهبردهای فرشناختی و یادگیری خودراهبر

آنچه یک دانشجو یا دانش‌آموز را به یک یادگیرنده خودراهبر تبدیل می‌کند، داشتن درک درست مفاهیم انگیزش، فرشناخت، خودکارآمدی، خود تنظیمی، مرکز کنترل و جهت‌گیری هدف است. در دنیای کنونی ما که با انفجار دانش و فناوری تغییرات شگرفی در حوزه‌های مختلف پیش‌آمده است. در نتیجه، توجه به یادگیری خودراهبر و راهبردهای فرشناختی امری اجتناب‌ناپذیر است. درک مدرسین از کاربرد این دو شاخصه در یادگیری فراگیران بسیار بالا رفته است و آن‌ها را در موفقیت تحصیلی که منجر به ارتقای فرآیند آموزشی فعال و همچنین کسب نتایج مطلوب یاددهی - یادگیری و موفقیت آموزشی می‌شوند را مؤثر می‌دانند (قمی و همکاران، ۱۳۹۵: ۲۵۱).

#### ۵/۱. درک متون ادبی

یکی از فعالیت‌های شناختی، مهارت خواندن و درک مطلب است. از مهم‌ترین اهداف سازمان‌های آموزشی پرورش مهارت درک مطلب یا مهارت‌های مرتبط با آن است. چون این مهارت سطح‌های مختلفی دارد، در هر مقطع آموزشی به تقویت سطح خاصی از آن پرداخته می‌شود. اسمیت بر این باور بود که خواندن و درک مطلب از دو مرحله رمزگشایی

و درک تشکیل شده است. در مرحله نخست فرد باید بتواند ابتدا متن را رمزگشایی کند؛ یعنی معنای تک تک کلمات را دریابد، بدون داشتن درک کلی از متن. در مرحله دوم، فرد محتوای متن را درک می‌کند. به این مرحله دوم درک مطلب یا فهم مطلب گفته می‌شود که در سطح بالاتر و برتر و با اهداف والاتری از مرحله اول قرار دارد. (کارشکی، ۱۳۸۱: ۶۸).

از نظر بلوم اما درک مطلب به شش سطح در حوزه اهداف تربیتی تقسیم می‌شود که از کم‌اهمیت‌ترین تا بالاترین سطح یادگیری چیده شده‌اند: دانش، فهم، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی. مفهوم درک مطلب در دومین سطح از اهداف تربیتی قرار دارد که در این سطح فرد اطلاعات آموخته را با تغییراتی در ساختار شناختی وارد می‌کند. این سطح همان‌طور که گفته شد مهم‌تر از سطح اولیه است، زیرا آموختنی‌ها بدون ایجاد تغییر و بدون درونی شدن (به اعتقاد پیائزه) کسب می‌گردد (کارشکی، ۱۳۸۱: ۶۸-۶۹). برای بهبودبخشیدن به درک مطلب همواره مدرسان و افرادی که در حوزه آموزش مشغول هستند به دنبال روش‌ها و برنامه‌های نوین‌اند. یکی از این برنامه‌ها به کارگیری روش‌های شناختی و فراشناختی در این زمینه است که هدف آن‌ها بر راهبردهای برنامه‌ریزی تعیین هدف، هدایت، نظارت، و ارزشیابی تأکید می‌کنند.

## ۶. روش پژوهش

### ۶/۱. آزمودنی‌های پژوهش

شرکت‌کنندگان از میان کلاس‌های کارشناسی با گرایش مترجمی زبان دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، انتخاب شدند که به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. شمار شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۴۰ زبان‌آموز آلمانی بود.

### ۶/۲. ابزارهای پژوهشی

ابزارهای پژوهشی در ۳ بخش پیش‌آزمون، طرح درس براساس متون ادبی آلمانی و پس‌آزمون در نظر گرفته شده اند که در بخش بعدی بررسی می‌شود.

### ۶/۳. پیش‌آزمون

انتخاب زبان‌آموزان برای هر گروه با دانش زبانی مقدماتی به صورت تصادفی بوده و به منظور همسان‌انگاری شرکت‌کنندگان، بخش درک مطلب یک آزمون زبان با سطح «مقدماتی - متوسط» را که شامل ۵ پرسش اصلی بوده به دو بخش تقسیم کرده و دو پرسش نخست آن را به عنوان پیش‌آزمون در اختیار شرکت‌کنندگان قرار دادیم.

## ۶/۴. پس‌آزمون

بعد از برگزاری ۱۴ جلسه طرح درس برای گروه آزمایش، پس‌آزمون که شامل ۳ پرسش باقیمانده و پایانی آزمون زبان سطح «مقدماتی - متوسط» است، برای هر دو گروه آزمایش و کنترل برگزار گردید. این آزمون، آزمون رسمی تعیین سطح «مقدماتی - متوسط» مربوط به «کنفرانس وزرای فرهنگ» است.

## ۶/۵. متون ادبی به‌کاررفته در پژوهش

در این پژوهش، ۱۲ داستان و ۲ شعر از نویسندگان آلمانی زبان مانند ازوپ، اریش فیرید، لرمونتو و... انتخاب شده است. این داستان‌ها فضایی کودکانه دارند و دربرگیرنده مفاهیمی اخلاقی و اجتماعی هستند. واژه‌های این متون شمرده شده و تقدم و تأخر آن‌ها براساس نمرات دانشجویان نسبت به طرح درس ابتدایی آماده شده، جابه‌جا شده‌اند. هر درس با یک گرامر موجود در همان متن و در سطح مقدماتی آغاز می‌شود، که برای دانشجویان آشنا بوده و باعث درگیری بیشتر آن‌ها با متن شده و در نتیجه به درک بیشتر کمک می‌کند. در اینجا حضور مدرس می‌تواند مفید باشد ولی چون دانشجویان از قبل با این گرامر آشنا هستند، می‌توانند این‌بخش را به‌صورت خود خوان نیز انجام بدهند. بخش دوم، شامل متن اصلی است که با یک تصویر نیز معرفی می‌شود. وجود تصویر نمایی از داستانی که پیش رو دارند را در ذهن مجسم می‌کند و دانشجو تا حدودی در جریان داستان قرار می‌گیرد. بخش سوم، متشکل از ۵ پرسش مرتبط با متن و گرامر ارائه شده است. یک پرسش مربوط به گرامر است. دو پرسش مربوط به واژگان بوده، که پرسش اول با تصاویر و پرسش دوم با توضیحاتی مرتبط با واژگان ارائه شده، طرح شده است. دو سؤال آخر نیز مربوط به درک مطلب است. برای پرسش اول باید جواب مناسب را از میان چندین گزینه پیدا کنند و برای سؤال دوم باید متن بازنویسی شده را که در چیدمان متفاوتی ارائه شده را به ترتیب اصلی برگردانند.

## ۶/۶. شیوه اجرای پژوهش

به‌منظور تعیین سطح مهارت خواندن درک مطلب متون ادبی در میان زبان‌آموزان، دو پرسش ابتدایی و به طبع آسان‌تر آزمون تعیین سطح «مقدماتی - متوسط» به‌عنوان پیش‌آزمون به همه دانشجویان در هر دو گروه آزمایش و کنترل داده شد. پس از ارزیابی نمرات زبان‌آموزان، تفاوت معناداری میان میانگین نمرات دو گروه مشاهده نشد.

دانشجویان گروه آزمایش در ۱۴ جلسه ۳۰ دقیقه‌ای شرکت کردند و در همان جلسه نخست با توضیحات مدرس با روال و نحوه برخورد با طرح درس آشنا شدند. مدرس از اینجا به بعد نقش کم‌رنگی را ایفا می‌کند. چون دروس از آسان به دشوار در طرح درس قرار داده شده‌اند، و روال طرح درس مشخص بوده و تفاوت تنها در متن‌های در نظر گرفته شده در هر جلسه است، دانشجویان با پیشرفتی پله‌ای و آرام روبه‌رو هستند.

در این مرحله گروه کنترل کاملاً از محتوای طرح درس بی‌اطلاع است و تنها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت می‌کند و نمرات میانگین آن‌ها با نمرات میانگین گروه آزمایش مقایسه می‌شود.

## ۷. ارائه و تحلیل داده‌ها

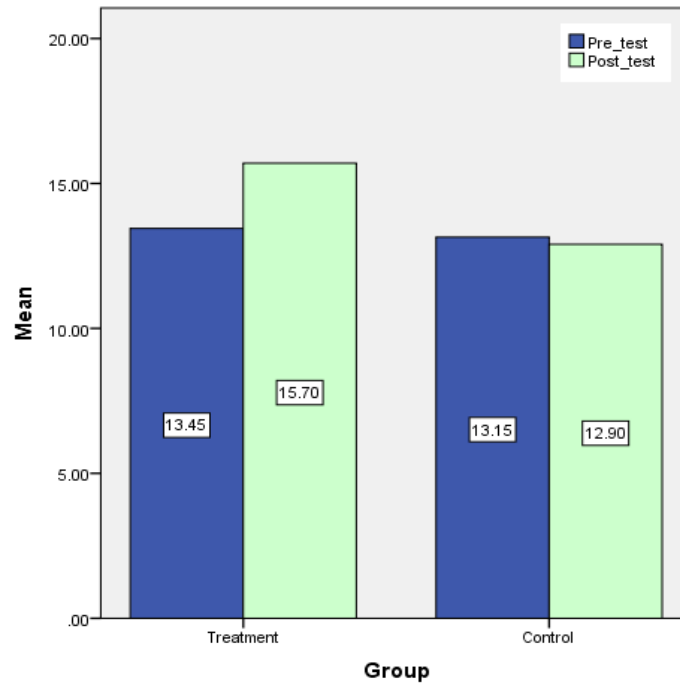
تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو بخش آمار توصیفی که شامل میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی و آمار استنباطی شامل آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره ارائه شد.

## ۷/۱. تحلیل توصیفی متغیرهای پژوهش

مطابق با جداول ۱ تا ۳، شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی آورده شده است.

جدول ۱. میانگین نمرات به تفکیک پیش‌آزمون و پس‌آزمون و در دو گروه کنترل و آزمایش

گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
گروه آزمایش	۱۳.۴۵۰	۱۵.۷۰۰
تعداد	۲۰	۲۰
گروه کنترل	۱۳.۱۵۰	۱۲.۹۰۰
تعداد	۲۰	۲۰
کل افراد	۱۳.۳۰۰	۱۴.۳۰۰
تعداد	۴۰	۴۰



نمودار ۱. نمودار هیستوگرام تفاوت میانگین داده‌های طرح آنکووا (طرح آزمایشی دو گروه در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون)

باتوجه به جدول و نمودار فوق، ملاحظه می‌شود میانگین نمرات گروه آزمایش در پیش‌آزمون ۴۵.۱۳ و در پس‌آزمون ۷.۱۵ است، همچنین میانگین نمرات گروه کنترل در پیش‌آزمون ۱۵.۱۳ و در پس‌آزمون ۹.۱۲ است.

**جدول ۲.** میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون مربوط به کل آزمودنی‌ها

کل آزمودنی‌ها							
متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
پیش‌آزمون	۴۰	۳	۱۷۵	۱۳.۳۰۰	۴.۵۹۳	-۱.۲۰۹	۰.۵۴۵
پس‌آزمون	۴۰	۶	۱۸	۱۴.۳۰۰	۳.۹۳۷	-۰.۵۳۸	۰.۳۷۴

باتوجه به نتایج جدول فوق، مقایسه توصیفی بین میانگین و انحراف معیار نمرات کل آزمودنی‌ها در دو حالت پیش‌آزمون و پس‌آزمون بیان شده است. از آنجاکه مقادیر چولگی<sup>۱</sup> و کشیدگی<sup>۲</sup> در بازه (+۲ و -۲) هستند؛ بنابراین توزیع آماری متغیرها نزدیک به توزیع نرمال است و استفاده از آزمون‌های پارامتریک بلامانع است.

**جدول ۳.** میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون مربوط به گروه آزمایش

گروه آزمایش							
متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
پیش‌آزمون	۲۰	۳	۱۷۵	۱۳.۴۵۰	۴.۲۵۶	-۱.۱۸۱	۰.۷۷۵
پس‌آزمون	۲۰	۶	۱۸	۱۵.۷۰۰	۴.۱۱۸	-۱.۷۰۶	۱.۵۳۰

باتوجه به نتایج جدول فوق، مقایسه توصیفی بین میانگین و انحراف معیار نمرات گروه آزمایش در دو حالت پیش‌آزمون و پس‌آزمون بیان شده است. از آنجاکه مقادیر چولگی و کشیدگی در بازه (+۲ و -۲) هستند؛ بنابراین توزیع آماری متغیرها نزدیک به توزیع نرمال بوده و استفاده از آزمون‌های پارامتریک بلامانع است.

**جدول ۴.** میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون مربوط به گروه کنترل

گروه کنترل							
متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
پیش‌آزمون	۲۰	۳	۱۷۵	۱۳.۱۵۰	۴.۹۲۹	-۱.۲۸۳	۰.۶۵۳
پس‌آزمون	۲۰	۱۰	۱۸	۱۲.۹۰۰	۳.۲۷۵	۰.۵۳۸	-۱.۳۳۳

<sup>۱</sup> Skewness

<sup>۲</sup> Kurtosis

باتوجه به نتایج جدول فوق، مقایسه توصیفی بین میانگین و انحراف معیار نمرات گروه کنترل در دو حالت پیش‌آزمون و پس‌آزمون بیان شده است. از آنجاکه مقادیر چولگی و کشیدگی در بازه (۲+ و ۲-) هستند؛ بنابراین توزیع آماری متغیرها نزدیک به توزیع نرمال بوده و استفاده از آزمون‌های پارامتریک بلامانع است.

## ۷/۲. تحلیل استنباطی

جهت بررسی اثربخشی مداخله، از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شده است (فرضیه اول). جهت بررسی وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات گروه آزمایش در دو حالت پیش‌آزمون و پس‌آزمون (فرضیه دوم)، همچنین بین میانگین نمرات گروه کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون (فرضیه سوم)، از آزمون تی زوجی استفاده می‌شود.

### بررسی فرضیه اول

فرضیه اول: مداخله مبتنی بر تدریس درس‌نامه، بر بهبود نمرات زبان اثر مثبت و معنادار دارد.

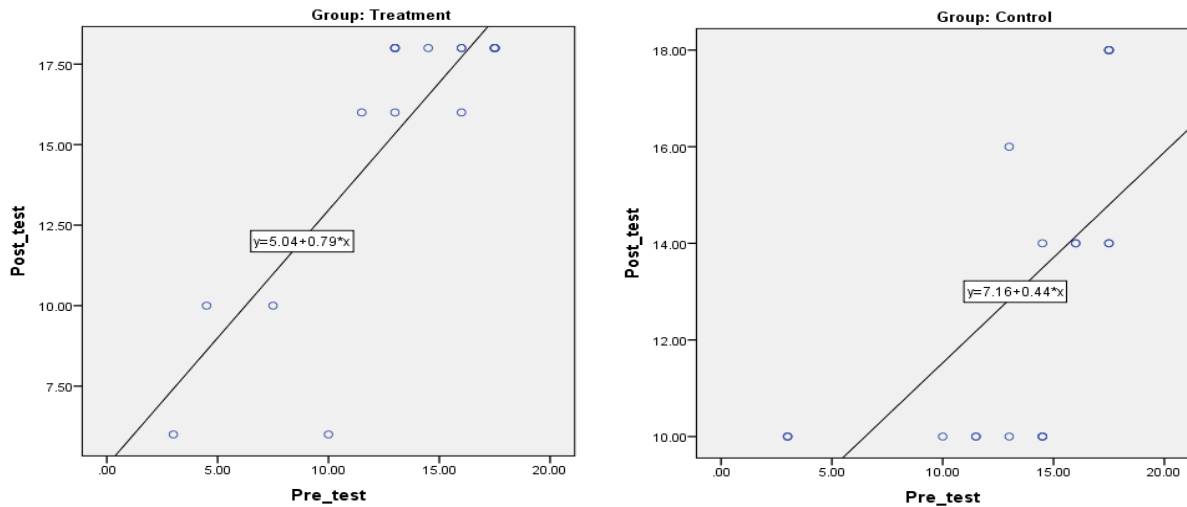
ابتدا مفروضات تحلیل کوواریانس تک‌گروهی بررسی می‌شود. یکی از مهم‌ترین مفروضات در طرح‌های تحلیل واریانس و کوواریانس، نرمال بودن متغیرهای کمی است، از طریق آزمون کولموگروف اسمیرنوف<sup>۲</sup> می‌توان این مفروضه را بررسی کرد. فرض صفر آزمون K-S حاکی از نرمال بودن توزیع متغیر است، پس چنانچه آماره K-S معنادار نشود، نتیجه گرفته می‌شود که متغیر توزیع نرمال تبعیت می‌کند.

جدول ۵. نتایج آزمون K-S در مورد پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات

پیش‌آزمون	پس‌آزمون	
۴۰	۴۰	تعداد
۱۴.۳۰	۱۳.۳۰	میانگین
۱.۵۹۰	۱.۲۵۸	آماره کولموگروف اسمیرنوف
۰.۰۱۳	۰.۰۸۴	سطح معناداری

باتوجه به نتایج جدول فوق، ملاحظه می‌شود که آماره K-S در بازه (۱.۶۴+ و ۱.۶۴-) حاصل شده، همچنین سطح معناداری برای هر دو حالت پیش‌آزمون و پس‌آزمون بزرگ‌تر از ۰.۱۰ است؛ بنابراین مفروضه نرمال بودن توزیع متغیرها تایید می‌گردد. نمودار ذیل بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیونی را نشان می‌دهد.

<sup>۲</sup> Kolmogorov-Smirnov Test



نمودار ۲. نمودار پراکنش رابطه بین متغیرهای پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک متغیر گروه‌بندی گروه (فرضیه اول)

همان‌گونه که از نمودار ۲ ملاحظه می‌شود، خطوط رگرسیون ترسیمی تقریباً با یکدیگر موازی‌اند (مقاطع نیستند)، پس نمی‌توان همگنی شیب رگرسیون را تأیید نکرد؛ بنابراین همگنی شیب رگرسیونی (عدم تأثیر متغیر گروه‌بندی در رابطه بین متغیرهای پیش‌آزمون و پس‌آزمون) مورد تأیید است. جهت بررسی پیش‌فرض رابطه خطی بین متغیر وابسته و متغیر مستقل کمی، باتوجه‌به معناداری آماره F مربوط به متغیر پیش‌آزمون در جدول ۷  $(F_{(1, 37)} = 44/954)$ ، رابطه خطی بین متغیرهای کمی پیش‌آزمون و پس‌آزمون تأیید می‌شود  $(p < 0.01)$ .

جهت بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها (در حالت پس‌آزمون)، از آزمون لون استفاده می‌شود، فرض صفر آزمون حاکی از برابری واریانس‌ها بوده، بنابراین چنانچه آماره لون معنادار نشود، نمی‌توان فرض صفر را رد کرد، لذا همگنی واریانس داده‌ها تأیید می‌شود.

جدول ۶. آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس داده‌های پس‌آزمون

سطح معناداری	df <sub>۲</sub>	df <sub>۱</sub>	آماره F
۰,۱۲۵	۳۸	۱	۲,۴۵۹

نتایج جدول شماره ۶ بیانگر این است که مقدار سطح معناداری آزمون لون<sup>۴</sup> بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است و نشان می‌دهد که از مفروضه برابری واریانس (ثبات واریانس داده‌های پس‌آزمون) تخطی نشده است. باتوجه‌به نرمال بودن متغیرهای پژوهش، همگنی شیب رگرسیون، خطی بودن رابطه بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همگنی واریانس‌ها، مفروضه‌های

<sup>۴</sup> Levene Test

آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیری رعایت شده است و می‌توان از این آزمون برای تحلیل داده‌ها استفاده کرد. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری به شرح جدول ذیل است.

جدول ۷. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات	توان آماری
مقدار ثابت	۱۷۱.۶۱۳	۱	۱۷۱.۶۱۳	۲۶.۷۳	۰.۰۰۱	۰.۴۲	۰.۹۹۹
پیش آزمون	۲۸۸.۵۲۷	۱	۲۸۸.۵۲۷	۴۴.۹۵۴	۰.۰۰۱	۰.۵۴۹	۱.۰۰۰
عضویت گروهی	۶۸.۶۸۷	۱	۶۸.۶۸۷	۱۰.۷۰۲	۰.۰۰۲	۰.۲۲۴	۰.۸۹۰
خطا	۲۳۷.۴۷۳	۳۷	۶.۴۱۸	-	-	-	-
کل	۸۷۸۴	۴۰	-	-	-	-	-

همان‌طور که در جدول شماره ۷ نشان داده شده است، بین میانگین نمرات متغیر پس آزمون برحسب عضویت گروهی (گروه آزمایش و گروه کنترل) تفاوت معناداری وجود دارد ( $F_{(1,37)} = 10/702$  و  $p < 0.01$ ). بنابراین مداخله (آموزش درس‌نامه) مؤثر بوده است. میزان این تأثیر در مرحله پس آزمون ۲۲/۴ درصد بوده است.

### بررسی فرضیه دوم

فرضیه دوم: بین میانگین نمرات گروه آزمایش در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. جهت بررسی این فرضیه، از آزمون تی زوجی (دو گروه وابسته) استفاده می‌شود. نتایج به شرح جدول ذیل است.

جدول ۸. نتایج آزمون تی زوجی برای گروه آزمایش

اختلاف میانگین	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
-۲.۲۵	-۴.۱۵۸	۱۹	۰.۰۰۱

باتوجه به جدول فوق، ملاحظه می‌شود آماره t بزرگ‌تر از مقدار بحرانی ۱.۹۶ حاصل شده است و سطح معناداری کوچک‌تر از ۰.۰۱ است، لذا نتیجه می‌گیریم اختلاف میانگین نمرات گروه آزمایش در دو حالت پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار است ( $p < 0.01$ ) و میانگین نمره گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون ۱۶.۴ واحد بیشتر شده است.

### بررسی فرضیه سوم

فرضیه دوم: بین میانگین نمرات گروه کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد. جهت بررسی این فرضیه، از آزمون تی زوجی (دو گروه وابسته) استفاده می‌شود. نتایج به شرح جدول ذیل است.

**جدول ۹. نتایج آزمون تی زوجی برای گروه کنترل**

اختلاف میانگین	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
۰.۲۵	۰.۳۰۱	۱۹	۰.۷۶۷

باتوجه به جدول فوق، ملاحظه می‌شود آماره t کوچک‌تر از مقدار بحرانی ۱.۹۶ حاصل شده است و سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰.۰۵ است، لذا نتیجه می‌گیریم اختلاف میانگین نمرات گروه کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار نیست.

**۸. بحث**

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش قمی و همکاران که در دانشگاه علوم پزشکی قم انجام شد و به این نتیجه رسیدند که رابطه مثبت و معناداری بین راهبردهای فرشناختی با یادگیری خود راهبر و زیرمقیاس‌های آن وجود دارد، همخوانی دارد. همچنین نتیجه پژوهش سعید و همکاران در دانشگاه پیام‌نور رفسنجان با این نتیجه که آموزش راهبردهای شناختی و فرشناختی در ارتقای آمادگی یادگیری خود راهبر دانشجویان تأثیرگذار است، نیز تأییدی دیگری بر یافته‌های این پژوهش است. پژوهش سوم که تأییدکننده این پژوهش است، نتیجه تلاش‌های کارشکی در یک دبیرستان در تهران است که آموزش راهبردهای فرشناختی باعث بهبود درک مطلب خواندن فراگیران می‌گردد. در پژوهش چهارم رضایی به این نتیجه رسید که آموزش راهبردهای شناختی و فرشناختی به افزایش درک مطلب و قدرت حل مسئله در دختران دوره راهنمایی می‌شود.

**۹. آموزش هنر طراحی**

برنامه‌ای آموزش هنر باید قادر باشند به نیازها و تجربیات هنری افراد از تمامی اقوام و فرهنگ‌ها پاسخ دهند. این می‌تواند با معرفی هنرمندان و فرهنگ‌های مختلف برگزاری فستیوال‌ها و نمایشگاه‌های فرهنگی و هنری تنظیم شود. در کل آموزش هنر در نظام آموزشی باید به‌عنوان یک عنصر حیاتی در توسعه هنری و خلاقیت جامعه مورد توجه قرار گیرد. این باید به‌صورت جامع و در تمامی سطوح آموزشی از پیش‌دبستانی تا دانشگاه مورد توجه قرار گیرد و برنامه‌ها منابع و تسهیلات لازم برای آموزش هنر فراهم شود (رضوانی، همدانی، ۱۴۰۳).

یکی از هنرهای کهن در جوامع بشری هنر نقاشی با طراحی است که امروز در سبک‌های مختلف و نو وجود دارد. قدمت نقاشی در بین انسان‌ها، شش برابر قدمت استفاده از زبان نوشتاری است. در قیاس با نقاشی، طراحی، سلسله عملیات ایجاد یک سری اثر و نشانه با استفاده از فشار آوردن یا حرکت ابزاری بر روی یک سطح است. که روش قابل اجرا برای تزئین دیوارهای یک اتاق با استفاده از نقاشی در ساختار تزئینات کار موجود است.

یک فعالیت سرگرم‌کننده و در عین حال بسیار مفید بوده که می‌تواند بر کودکان در هر سنی مزایای بسیار زیادی داشته باشد. کودکان با استعداد ذاتی نقاشی کردن به دنیا نمی‌آیند و هر کدام ممکن است مهارت متفاوتی در نقاشی کردن داشته باشند. اما با این حال این یک مهارت بسیار مهم است که به دلیل جنبه سرگرم‌کننده آن، می‌تواند به رشد و پرورش خلاقیت کودک کمک کند. زمانی کودکان نقاشی می‌کشند، می‌توانند دنیاها و شخصیت‌های منحصر به فردی را خلق کنند. دنیایی که فقط در ذهن آن‌ها اتفاق افتاده و شبیه به هیچ چیز دیگری نیست. همچنین کودکان با نقاشی کردن می‌توانند احساسات درونی خود را بروز دهند و به آرامش برسند. تداوم کار بست این روش‌ها در محیط دانشگاهی و تشویق خلاقیت دانشجویان برای مدیریت یادگیری خود نقاشی اساسی در تحول آموزش هنر طراحی دارد.

### نقش راهبردهای فراشناختی در آموزش هنر طراحی

راهبردهای فراشناختی که در این پژوهش به عنوان ابزاری برای افزایش درک متون ادبی به کار گرفته شدند، تنها به حوزه زبان‌آموزی محدود نمی‌شوند، بلکه می‌توانند به عنوان چارچوبی مؤثر در آموزش هنر طراحی نیز مورد استفاده قرار گیرند. در فرآیند خلق اثر هنری، هنرجو نیازمند آن است که بتواند بر فرآیند تفکر و ایجاد اثر خود نظارت داشته باشد، نقاط قوت و ضعف کار خویش را شناسایی کند و با برنامه‌ریزی هدفمند، طرح خود را از مرحله ایده تا اجرا پیش ببرد. این همان نقش مهارت‌های فراشناختی است که به هنرجو کمک می‌کند تا نه تنها به صورت منفعلانه تکنیک‌ها را بیاموزد، بلکه به صورت فعالانه در فرآیند یادگیری و خلق مشارکت کند.

در آموزش هنر طراحی، همانند درک متون ادبی، هنرجویان با چالش‌هایی همچون تفسیر اثر، ترکیب عناصر بصری، و انتقال مفهوم روبه‌رو هستند. استفاده از راهبردهایی مانند برنامه‌ریزی، خودارزیابی، و بازبینی اثر می‌تواند به هنرجو کمک کند تا درک عمیق‌تری از اصول طراحی پیدا کند و اثر خود را با آگاهی بیشتری به پایان برساند. برای مثال، هنرجویان می‌توانند با استفاده از طرح‌درس‌های ساختاریافته که بر پایه راهبردهای فراشناختی تنظیم شده‌اند، مراحل مختلف طراحی را به صورت گام‌به‌گام طی کنند و در هر مرحله نسبت به کار خود بازخورد بگیرند.

علاوه بر این، همان‌طور که در این پژوهش نشان داده شد، به‌کارگیری متون ادبی در قالب طرح‌درس منجر به افزایش درک مطلب زبان‌آموزان گردید، در آموزش هنر طراحی نیز می‌توان با ارائه پروژه‌های هدفمند و مبتنی بر خودارزیابی، هنرجویان را به سمت درک بهتر اصول زیبایی‌شناختی و تقویت خلاقیت هدایت کرد. در این راستا، معلم هنر نه تنها به عنوان انتقال‌دهنده دانش، بلکه به عنوان تسهیل‌گر فرآیند یادگیری عمل می‌کند که هنرجو را در مسیر کشف و درک عمیق‌تر همراهی می‌نماید.

### نتیجه‌گیری

این پژوهش در پی پاسخ‌دادن به این پرسش بود که آیا به‌کاربردن راهبردهای فراشناختی با یادگیری خودراهبر درک متون ادبی را افزایش می‌دهد. به زبان دیگر، یافته‌های پژوهش این نکته را تأیید کردند که به‌کاربردن متون ادبی با

چارچوب طرح درس به‌طور معناداری مهارت درک مطلب را افزایش می‌دهد. کاربرد متون ادبی برای آموزش فهم متون زبان مقصد به‌عنوان یک روش مؤثر در هدایت زبان‌آموزان بر تمرکز بر اجزای داستان، تصویر، قواعد دستوری، تفکیک اطلاعات ضروری از غیرضروری، یادگیری واژگان در فضای متن و در نتیجه انتقال اطلاعات به حافظه بلندمدت است. داستان‌ها و متون ادبی، به‌عنوان یک ابزار تشویقی، زبان‌آموزان را به‌طور فعال در مواجهه با فرایند آموزش قرار می‌دهد. آن‌گاه نیز که متنی دشوار در برابر زبان‌آموز است، چون با یادگیری خود راهبر آشنا بوده می‌تواند به کمک قواعد دستوری متن را تحلیل کند و معنی واژگان را از فضای داستان حدس بزند، درک و دریافت او از متن بیشتر می‌شود و هم‌زمان به دلیل اینکه در متون ادبی نکات اجتماعی و ظرافت‌های فرهنگی زبان مقصد نهفته است، آن‌ها را نیز دیگرگونه کسب می‌کند.

مدرسان زبان خارجی می‌توانند با به‌کارگیری و معرفی راهبردهای فرشناختی و آموزش یادگیری خود راهبر، توجه و تمرکز زبان‌آموزان را به چگونگی برخورد با متون خارجی و چگونگی تحلیل و فهم آن‌ها، جلب کنند. تا زبان‌آموزان بتوانند اطلاعات اصلی و نیز انضباط‌بخش‌های اصلی را با یکدیگر درک کنند. تصاویر نیز به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا ارتباط دانش دیداری و دانش زبانی خود را با هم پیوند داده، تا آن دانش جدیدی را که کسب کرده‌اند با آموزه‌های قبلی خود پیوند دهند و آن‌ها را فعال سازد. به‌این ترتیب زبان‌آموزان به خوانندگان بهتری در زبان مقصد تبدیل می‌شوند و به هدف آموزشی دست می‌یابند.

در هر طراحی آموزشی شروع و پایان مناسب از اهمیت بالایی برخوردار است. طرح درسی موفق است که بتواند دانسته‌های پیشین زبان‌آموزان را فعال کند، سپس این دانسته‌ها می‌بایستی در فضایی مناسب برانگیخته شوند و در نهایت هدف آموزشی را به‌دست آورند. چارچوب طرح درس مشخص است و زبان‌آموزان را با انبوه اطلاعات بیهوده تنها نمی‌گذارد. در ارزشیابی، اهداف آموزشی، متناسب با کیفیت و کمیت طرح درس برای دانشجویان مشخص است. امروزه «ارتباطات» هدف اصلی آموزش است؛ بنابراین دانشجو باید زبانی را که در حال یادگیری است، بفهمد و صحبت کند تا بتواند به بهترین شکل ممکن با افراد مختلف ارتباط برقرار کند. در آموزش زبان در حوزه ارتباطات از متون واقعی استفاده می‌شود و نه از دیالوگ‌های مصنوعی. به‌این ترتیب دانشجو با جنبه‌های متنوع یک‌زبان در موقعیت‌های واقعی آشنا می‌شود. خواندن، گوش دادن، یا به‌نوعی آشنایی با متون ادبی این فرآیند را برای دانشجو آسان می‌کند. این طرح درس یک چارچوب علمی و طبقه‌بندی واحد را برای هم معلم و هم دانشجو ارائه می‌دهد.

نتایج به‌دست‌آمده از آمار نشان می‌دهند که در نتایج گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. در طول یک نیم‌سال (اول ۱۴۰۱-۱۴۰۲) مهارت درک مطلب زبان آلمانی دانشجویان به‌تدریج بهبود یافت که در پایان نیم سال و با یک پس‌آزمون ثابت شد. نتیجه چنین بود که دانشجویان گروه آزمایش نمرات به مراتب بهتری نسبت به دانشجویان گروه کنترل داشتند. اگرچه در ابتدای نیم‌سال و در پیش‌آزمون نمرات بسیار نزدیکی را نسبت به هم کسب کرده بودند. روال تمرینات در همه دروس یکسان بوده، بنابراین چالش دانشجو فقط بر درک مطالب است. تمامی سؤالات به‌طور مستقیم

و غیرمستقیم به درک مطلب مربوط می‌شود و هیچ سؤالی وجود ندارد که تمرکز دانش‌آموز را مختل کند و یا او را در چالشی غیر از درک مطلب قرار دهد. تنوع سؤالات به دانشجویان با استعدادهای مختلف در حوزه زبانی این امکان را می‌دهد که بتوانند نسبت به استعداد زبانی خاص خود با متن به شکل‌های مختلفی مواجه شود، تا بتوانند آن را به روش‌های مختلف بخوانند و بفهمند. ترکیب طرح درس و متون ادبی دانشجویان را قادر می‌سازد تا به‌طور منطقی و عمیق‌تر سرعت خود را در یادگیری هدفمند و موضوعی زبان افزایش دهند. زیرا از یک‌سو می‌توانند خود را با گفت‌وگوهای واقعی در فضایی نزدیک به کشور مقصد آشنا شوند؛ از سوی دیگر، طرح درسی متنوع، آموزنده و ساختارمند را در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد. در هر طرح آموزشی، استفاده از یک شروع خوب و یک پایان مناسب از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. درس‌ها با فعال کردن دانش قبلی دانشجو و در فضایی مهیج و هدایت آن‌ها در مسیر درست و پایان‌دادن به نقطه‌ای مناسب شروع شده‌اند. مدرس می‌تواند با آگاهی کامل از اهداف داده شده وارد فرآیند آموزشی می‌شود بهتر می‌تواند شروع و پایان فعالیت آموزشی خود را تعیین کند. پیشنهادهایی که برای تحقیقات آینده باید در نظر گرفته شود ممکن است ایجاد طرح درس برای سه مهارت زبانی دیگر باشد. وجه تمایز این طرح درس با سایر طرح‌های درسی این است که به گروه خاصی یعنی دانشجویان ایرانی یا فارسی زبان تعلق دارد. هم برای نزدیک‌بودن مفهوم و متن داستان‌ها و هم به دلیل سطح بالای متون (و نه اینکه سطح زبانی دشوار باشد) برای قشر تحصیل کرده و نه عوام.

## منابع و مآخذ:

## کتاب‌ها

- بارگاس یوسا، ماریو. (۱۳۹۲). چرا ادبیات؟. تهران: انتشارات لوح فکر.  
سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۶). روش‌های یادگیری و مطالعه. تهران: انتشارات دوران.  
صفوی، امان‌اله. (۱۳۹۸). روش‌ها و فنون تدریس. تهران: نشر معاصر.

## مقالات

- پهلوان‌نژاد، محمدرضا؛ حسینی، زهراسادات. (۲۰۲۰). «آموزش واژگان هم‌آوا - هم‌نویسه از طریق داستان». زبان پژوهشی، شماره ۱۳، ۶۳-۴۵.
- رضوانی، نونا؛ همدانی، کامران. (۱۴۰۳). «تحلیلی بر آموزش هنر در نظام آموزشی». ششمین کنفرانس بین‌المللی و هفتمین کنفرانس ملی عمران، معماری و طراحی شهری.
- صادقی، زینب؛ محتشمی، رضا. (۲۰۲۴). «نقش فراشناخت در فرآیند یادگیری». راهبردهای علوم پزشکی، دوره ۱۳، شماره ۴، ۱۴۸-۱۴۳.
- قمی، مهین؛ مسلمی، زهرا و محمدی، سیدداود. (۱۳۹۵). «بررسی رابطه راهبردهای فراشناختی با یادگیری خودراهبر در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم». راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۹، شماره ۴، ۲۵۹-۲۳۸.
- کارشکی، حسین. (۱۳۹۱). «تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب دانش‌آموزان». نشریه روانشناسی تربیتی، دوره ۸، شماره ۲۴، ۲۵-۱.
- لطافتی رؤیا. (۱۳۸۷). «ادبیات، بستری مناسب برای آموزش زبان به زبان‌آموز ایرانی». پژوهش ادبیات معاصر جهان، دوره ۱۳، شماره ۴۶، ۱۱۵-۱۰۱.
- متولی، کوروش؛ یعقوبی، زهرا. (۱۳۹۲). «ضرورت تدوین و استفاده از طرح درس در فرآیند آموزشی». کنفرانس آموزش شیمی ایران، دوره ۸.
- معلمی، شیما؛ لطافتی، رؤیا. (۱۳۸۹). «آموزش زبان به کمک قصه». نشریه نقد زبان و ادبیات خارجی، دوره ۲، شماره ۴، ۱۲۹-۱۴۱.
- یوسفی، علیرضا؛ گردان‌شکن، مریم. (۱۳۸۹). «مروری بر توسعه یادگیری خود راهبر». مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۰، شماره ۵، ۷۸۳-۷۷۶.