

تاثیر انواع روش‌های داربستی بر توانایی و سبک خواندن زبان آموزان ایرانی

نوشین اسدی پیران^۱، شهرام افراز^۲، آیت‌الله رزمجو^۳

چکیده

پژوهش حاضر با استفاده از اصل داربست نظریه جامعه شناختی فرهنگی (Ross, & Wood, Bruner 1976) به بررسی چهار تکنیک داربست، یعنی سخت، نرم (Saye & Brush, 2002)، متقابل (Holton & Clarke, 2006) و مجازی (Yelland & Masters, 2007) بر بهبود مهارت خواندن زبان آموزان ایرانی طراحی شده است. برای انجام این تحقیق، از بین ۱۰۰ شرکت کننده، ۸۰ زبان آموز همگن دختر و پسر براساس عملکردشان در آزمون مقدماتی انگلیسی (PET)، با محدوده سنی ۱۹ تا ۲۵ سال از یکی از موسسات زبان انگلیسی بندرعباس انتخاب شدند. شرکت کنندگان در این تحقیق به طور تصادفی به ۴ گروه تقسیم شدند، یعنی گروه داربست نرم (SSG)، گروه داربست سخت (HSG)، گروه داربست متقابل (RSG)، و گروه داربست مجازی (VSG). زبان آموزان در همه گروه‌ها از استراتژی‌های خواندن (شوری و مختاری، ۲۰۰۲)، مداخلات مربوطه و نظرسنجی استراتژی‌های خواندن به عنوان پس آزمون استفاده کردند. به همین ترتیب، در بخش کیفی تحقیق، از گزارش‌های زبان آموزان و همچنین مشاهدات معلم برای جمع آوری داده‌ها استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۲۵ و با استفاده از آنالیز واریانس یک طرفه و چند متغیره (ANOVA MANOVA) مورد مقایسه قرار گرفت تا میانگین نمرات چهار گروه آزمایش در استراتژی‌های خواندن پس آزمون مقایسه شوند. داده‌های کیفی مربوط به گزارش‌های فراگیران و مشاهدات کلاس دروس معلمان با استفاده از روش‌های کدگذاری باز و محوری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ارزیابی نتایج نشان داد که نه تنها آموزش‌های روش داربستی سنتی و مجازی تأثیرات متفاوتی در توسعه استراتژی‌های خواندن جهانی، حل مسئله و حمایتی در بین زبان آموزان ایرانی داشتند، همچنین گروه داربست سخت (به عنوان یک گروه داربست سنتی) و به دنبال آن گروه داربست مجازی بیشترین استفاده از استراتژی‌های خواندن را داشته است. با این وجود، گروه‌های داربست متقابل و نرم (به دنبال سایر فرم‌های سنتی داربست) به طور مشابه از استراتژی‌های خواندن کمتر استفاده کردند. یافته‌های این مطالعه درک قبلی از روش داربست در محیط EFL را گسترش داده و از نظر جنبه‌های آموزشی می‌تواند به پیشرفت دروس آینده کمک کند.

واژگان کلیدی: استراتژی‌خواندن، انواع روش‌های داربستی، استراتژی جهانی، استراتژی حل مسئله، استراتژی حمایتی

دوره هفدهم شماره ۲۴، بهار و تابستان ۱۳۹۹

۱. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد قشم، دانشگاه آزاد اسلامی، قشم، ایران

noushin_asadi2000@yahoo.com

۲. استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد قشم، دانشگاه آزاد اسلامی، قشم، ایران (نویسنده

a.sh32@rocketmail.com (مسئول)

۳. استاد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان‌های خارجی، دانشگاه شیراز

arazmjoo@rose.shirazu.ac.ir

مقدمه

بیشتر زبان‌آموزان زبان دوم زمان قابل توجهی را برای کسب اطلاعات و یادگیری مهارت‌های جدید می‌گذرانند. سرعت تغییر، ایجاد مداوم دانش جدید و دسترسی روزافزون به اطلاعات، چنین دستیابی را ضروری می‌کند. بخش اعظم این یادگیری با ابتکار یادگیرنده صورت می‌گیرد، حتی اگر از طریق تنظیمات رسمی در دسترس باشد (امیری و مفتون، ۲۰۱۰). درک مطلب مهم‌ترین منبع دسترسی به اطلاعات در شرایط یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه است (Crystal, 1999). تسلط بر مهارت خواندن به زبان انگلیسی، علاوه بر سایر مهارت‌ها، برای بسیاری از زبان‌آموزان زبان در زمینه‌های آموختن زبان انگلیسی به مثابه زبان خارجه در اولویت است (Hedgcock & Ferris, 2009; Richards, 2008). از طرف دیگر، از دیدگاه فرهنگی اجتماعی، یادگیری و پیشرفت در بستر اجتماعی و فرهنگی مورد بررسی قرار می‌گیرد. ویگوتسکی معتقد بود که "آموختن آدمی نمی‌تواند به‌طور مستقل از نیروهای اجتماعی و فرهنگی که بر افراد تأثیر می‌گذارد درک شود" (p. 76). Barnard & Campbell, 2005 براساس این دیدگاه، افراد برای یادگیری و تنظیم فعالیت‌های ذهنی خود از ابزارهای مختلفی استفاده می‌کنند و یکی از این ابزارها که از کمک‌هایی که برای افراد تازه کار ارائه می‌شود پشتیبانی می‌کند، روش داربستی است. درک مطلب و روش داربستی را می‌توان از مهم‌ترین استراتژی‌ها و سیاست‌هایی دانست که نه تنها برای درک متن و محیط لازم هستند (Ohta, 2000) بلکه ارزیابی فرایندها و فعالیت‌های مربوط به انجام و یادگیری را مورد توجه قرار می‌دهند (Hedgcock & Ferris, 2009). مذاکره متقابل معنی بین فراگیران (همسالان) باعث می‌شود که فرآیندهای شناختی و اجتماعی-شناختی مورد نیاز برای دستیابی به زبان ایجاد شود (Pica, 1985 & Doughty). بنابراین، با توجه به اهمیت توسعه استراتژی‌های خواندن زبان دوم، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی شیوه‌های جدید آموزش خواندن با تمرکز بر روش‌های سنتی داربستی (نرم، سخت و متقابل) و روش‌های داربستی مجازی است. دغدغه اصلی این پژوهش این است که آیا استفاده متفاوت از انواع روش‌های داربستی بر بهبود استراتژی خواندن زبان‌آموزان ایرانی تأثیر دارد.

پیشینه پژوهش

یکی از ضروریات مهم جامعه مدرن کنونی، قابلیت خواندن است. همان‌طور که فرهادی (۲۰۰۵) اظهار داشت "خواندن یکی از مهارت‌های مفید و ضروری برای زندگی روزمره است. معمولاً مردم می‌خوانند زیرا می‌خواهند اطلاعاتی در مورد یک موضوع خاص به دست آورند" (ص ۱). در واقع، تخصص خواندن در هسته یادگیری زبان قرار دارد و یکی از توانایی‌های اصلی کسب زبان دوم است که همه دانش‌آموزان باید با هدف‌نهایی خاص برای داشتن ظرفیت برقراری ارتباط موثر تسلط داشته باشند. به غیر از امتیازات و دانش‌های مختلف، توانایی خواندن را می‌توان به‌عنوان اصلی‌ترین عوامل در مدیریت شرایط زندگی روزمره مورد بررسی قرار داد (McVay & Kane, 2012). همان‌طور که در دنیای فناوری زمان کنونی، زبان انگلیسی به مثابه وسیله‌ای برای مکاتبات و یک زبان جهانی مورد استفاده قرار می‌گیرد، اگر افرادی که از آن استفاده می‌کنند بخواهند در این دنیای ارتباطی به‌طور موثر رقابت کنند، داشتن توانایی خواندن مناسب انگلیسی ضروری است. تحقیق حاضر به‌طور عمده بر روی روش‌های داربستی سنتی (یعنی سخت، نرم و متقابل) و روش‌های داربستی مجازی / فنی تمرکز دارد. روش‌های داربستی سخت به یک استاتیک کمک می‌کند که با توجه به چالش‌های یادگیرنده معمولی با یک فعالیت می‌تواند پیش‌بینی و مرتب شود، در حالی که روش‌های داربستس نرم به راهنمای پویا و مشخصی اختصاص داده شده است که یک مربی برای کمک به روند یادگیری اشاره می‌کند (Saye & Brush, 2002). روش داربستی متقابل نوعی روشی مشارکتی است که در آن حداقل دو همکاری و یادگیری از یکدیگر صورت می‌پذیرد (Holton & Clark, 2006). هولتون و توماس (۲۰۰۱) روش داربستی متقابل را تدریس همتای دو طرفه می‌نامند. روش داربستی مجازی / فنی یک روش حمایتی است که با استفاده از برنامه‌ها و نرم‌افزارهای رایانه‌ای کمک و راهنمایی را ارائه می‌دهد.

پژوهش‌های قبلی

کوبوکو (۲۰۰۸) تحقیقات مربوط به مربیان را در یک بخش انگلیسی ارائه داد که به آنها آگاهی فراشناختی برای خواندن داده شده بود. فراشناخت شامل ذهن آگاهی و کنترل شکل‌های کسر است. به گفته کوبوکو، استراتژی‌های فراشناختی انتظار دارند که زبان‌آموزان هنگام انجام یک فعالیت دانشگاهی، به افکار خودشان بیندیشند.

در این تحقیق، زبان‌آموزان در برنامه پنج هفته‌ای که داوطلبانه در آن شرکت کرده بودند، آموزش راهبردهای فراشناختی را برای خواندن دریافت کردند. زبان‌آموزان از یادداشت‌های خواندن برای تفکر در مورد روش‌های تفکر خود در فعالیت‌های خواندن استفاده می‌کردند. انگیزه تحقیق برای شناسایی کارآیی تدریس مستقیم سیستماتیک استراتژی‌های فراشناختی مختلف به منظور کمک به زبان‌آموزان در درک محتوا بود. به‌طور خاص، درک مطلب و واژگان ۱۳۰ دانشجوی سال سوم دانشگاه مورد بررسی قرار گرفت تا تصمیم بگیرد که آیا آموزش استراتژی‌های فراشناخت منجر به گسترش درک خواندن متون می‌شود یا خیر. علاوه بر این، این بررسی برای تصمیم‌گیری در مورد تأثیر استراتژی‌های فراشناخت بر واژگان در نظر گرفته شده است. نتایج حاکی از برتری آموزش استراتژی فراشناختی در توسعه واژگان و درک بهتر مهارت‌های خواندن بود.

در آزمون کمی که عطارزاده (۲۰۱۱) انجام داده است از طرحی آزمایشی برای بررسی تأثیر روش داربستی بر یادگیری درک مطلب متون مختلف توسط زبان‌آموزان ایرانی با سطوح مختلف مهارت زبانی استفاده شده است. ۱۸۰ زبان‌آموز به‌طور تصادفی در سه گروه متفاوت مهارت پایین، متوسط و بالا قرار گرفتند. طبقه‌بندی فراگیران از طریق آزمون تافل انجام شد. انواع مختلفی از مطالب مانند روایات، توضیحات، توضیحات و استدلال‌ها در اختیار آنها قرار گرفت. در گروه‌های آموزش داربستی، مدل تعاملی سازنده یادگیری به‌کار رفت در حالی که گروه‌های غیرداربستی بر اساس روش عادی خواندن فردی آموزش دیدند. پس از پایان آموزش، پس از آزمون به زبان‌آموزان داده شد. داده‌ها از طریق روش واریانس دو طرفه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و نتایج نشان داد که برای زبان‌آموزان سطح متوسط، متن روایتی داربستی موفق‌ترین نوع بوده است. پیش‌قدم و قدیری (۲۰۱۱) تأثیر دو نوع روش داربستی بر درک مطلب را از بین گروه‌های زبان‌آموزان که در تنظیمات متقارن و نامتقارن همکاری داشتند، بررسی کردند. ۵۲ نفر از فراگیران با توجه به نتایج پیش‌آزمون به دو گروه تقسیم شدند. گروه ۱ (متقارن) شامل ۲۴ عضو و گروه ۲ (نامتقارن) شامل ۲۸ عضو بود. گروه متقارن متشکل از گروه‌های دو نفره زبان‌آموزان با سطح مشابه و با اختلاف نمره کمتر از انحراف معیار ۱ است. در گروه نامتقارن، گروه‌های دو نفره زبان‌آموزان با سطوح مختلف (بیش از انحراف معیار ۱) تشکیل شدند. برای پیاده کردن روش داربستی،

دانشمندان از فعالیت‌های مشابه خواندن در دو گروه شامل ۸ متن کوتاه استفاده کردند. فراگیران فعالیت‌ها را به صورت مشترک و با هدایت یک مربی یکسان به پایان رساندند. زبان‌آموزان اساساً در مورد فعالیت مشخص شده بحث کردند و به یکدیگر کمک کردند تا محتوا را بهتر بشناسند. در بررسی مشخص شد که روش داربستی نامتقارن از روش متقارن موفق‌تر است. با این وجود، هر دو روش آموزشی در بهبود پیشرفت زبان‌آموزان در درک مطلب موفق شناخته شدند.

مهرپور، صدقی و باقری (۲۰۱۲) توانایی استفاده از تدریس استراتژی خواندن را در افزایش آگاهی زبان‌آموزان، گسترش دامنه راهبردهای مورد استفاده و بهبود مهارت درک مطلب را بررسی کردند. برای انجام این تحقیق، ۹۰ نفر از زبان‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی رشته‌های علوم طبیعی با روش نمونه‌گیری راحت انتخاب شدند. پس از برطرف شدن آگاهی و استفاده از استراتژی کنونی دانش‌آموزان، دانشمندان شروع به آموزش آنها به روش صریح خواندن فنون درک مطلب کردند. در طول آموزش، استفاده از استراتژی یادگیرندگان در دوره‌های زمانی منظم از طریق فعالیت‌های مرور و مصاحبه بهبود یافته و مورد بررسی قرار گرفت. برای جمع‌آوری اطلاعات مهم، از دو نوع ابزار، یک آزمون خواندن و دو پرسشنامه استفاده شد. در گروه آزمایش، به ۵۳ شرکت‌کننده دستور داده شد که طی ۱۵ جلسه از استراتژی‌های درک مطلب در خواندن تعدادی متن انگلیسی استفاده کنند. گروه کنترل شامل ۳۷ شرکت‌کننده بود که به روش سنتی درک مطلب آموزش دیدند. نتایج آزمایش نشانگر ماهیت چالش‌برانگیز آموزش استراتژی خواندن بود. به نظر می‌رسد دستورالعمل استراتژی باعث ارتقاء آگاهی فراگیران از استراتژی‌های خواندن شده است. با این وجود، یادگیری برخی از استراتژی‌ها دشوارتر بود. علاوه بر این، آموزش استراتژی خواندن، با توجه به پیامدهای آزمون درک مطلب که در پایان آموزش به زبان‌آموزان داده شد، نتوانست عملکرد خواندن دانش‌آموزان را بهبود بخشد.

تحقیقات کارگر (۲۰۱۳) برای کشف تأثیر احتمالی روش داربستی و خواندن گسترده (SER) برای کاهش اضطراب خواندن زبان خارجی (FLRA) انجام شد. ۴۰ خواننده کم‌مهارت به یک گروه کنترل و یک گروه آزمایش تقسیم شدند. انتظار می‌رود گروه آزمایش ۱۰ کتاب داستانی را طی ده هفته در فضای داربستی بخوانند، در حالی که گروه کنترل از دستورالعمل خواندن سنتی پیروی کرده است. بررسی نتایج حاصل نشان داد

که پس از اتمام دوره، شرکت‌کنندگان گروه آزمایش نسبت به شرکت‌کنندگان گروه کنترل اضطراب کمتری داشتند. این امر موفقیت برنامه را در کاهش اضطراب خواندن فراگیران زبان خارجی کم مهارت تأیید کرد.

حق پرست و مال-امیری (۲۰۱۵) تأثیر روش داربستی را بر مهارت درک مطلب زبان‌آموزان سطح متوسطه بررسی کردند. به منظور تحقق هدف پژوهش، ۶۰ زبان‌آموز در حال یادگیری انگلیسی در تهران، در این پروژه شرکت کردند. دامنه سنی شرکت‌کنندگان زن و مرد ۲۰ تا ۵۰ سال بود. شرکت‌کنندگان به چهار کلاس تقسیم شدند و دو گروه از پژوهش را تشکیل دادند. از طریق آزمون مقدماتی انگلیسی (PET) همگن بودن شرکت‌کنندگان مشخص شد. استراتژی داربستی پاسخ‌گویی به سؤالات به یک گروه ارائه شد و تکنیک داربستی طرح سؤال برای گروه دیگر به کار گرفته شد. پس از پایان کار، آزمون مقدماتی انگلیسی دیگری به‌عنوان پس‌آزمون به هر دو گروه آزمایش داده شد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بین دو استراتژی داربستی بر درک مطلب خواندن زبان‌آموزان ایرانی تفاوت معنی داری وجود ندارد. یافته‌های حاصل از پژوهش پیامدهایی برای زبان‌آموزان دارد زیرا این امر به استقلال دانش‌آموزان در یادگیری کمک می‌کند و آنها را به ادامه فعالیت سوق می‌دهد. یافته‌های پژوهش به مربیان زبان کمک می‌کند تا زبان‌آموزان را برای تلاش بیشتر، بحث و کار گروهی راهنمایی کنند. آنها می‌توانند زبان‌آموزان را درگیر این روش کنند و علاقه خود را در طی فرایند تدریس حفظ کنند. شانگ (۲۰۱۵) سعی در طراحی یک سیستم ابر متن و تحلیل این مسئله داشت که آیا یک مربی ۱۴ هفته‌ای مبتنی بر چاپ و روش آموزشی خواندن ابر متن ممکن است به درک مطلب زبان‌آموزان ایرانی غیر سنتی کمک کند. زبان‌آموزان ایرانی در روش غیرسنتی افراد مسن تر و با تجربه کار بیشتری هستند. در بررسی اول، تفاوت معنی داری در درک بین مربی تحت شرایط چاپ مبتنی بر چاپ و روش ابر متن دیده نشد. با این حال، افزایش معنی داری پس از استفاده از روش ابر متن مشاهده شد. بر اساس دیدگاه شرکت‌کنندگان هر دو مربی به درک مطلب کمک کرده‌اند. علاوه بر این، به نظر می‌رسد ارتباط مثبت معناداری بین ارزش درک شده خواندن ابر متن و تلاش برای استفاده از ابر متن در آینده وجود دارد، و مشاهده شد که گروه بزرگی از زبان‌آموزان غیر سنتی تمایل مثبت به استفاده از سیستم ابر متن در مهارت خواندن خود در آینده دارند؛ با این حال، سطح مفید بودن خواندن ابر متن توسط نمرات

درک ابر متن آنها پیش‌بینی نشده بود.

امیری و عابدی (۲۰۱۷) در مورد تأثیر روش داربستی مجازی بر پیشرفت مهارت صحبت کردن زبان‌آموزان ایرانی تحقیق کردند و دریافتند که تمرین‌های فناوری محور در حوزه یادگیری مجازی می‌تواند به‌طور قابل توجهی بر مؤلفه‌های مهارت صحبت کردن زبان‌آموزان ایرانی تأثیر بگذارد. آنها همچنین بیان کردند که علاقه‌ی فراگیران به تازگی و سرگرمی محیط مجازی را می‌توان مهم دانست.

هدف پژوهش

با مرور ادبیات مرتبط، به نظر می‌رسد که انواع روش‌های داربستی و سهم آنها در مهارت خواندن در مطالعات قبلی مورد بررسی قرار گرفته است. با این حال بر اساس آگاهی نویسندگان پژوهش حاضر، تاکنون هیچ مطالعه‌ای در مورد اثر ترکیبی انواع روش‌های داربستی و مهارت خواندن به همراه تمرکز بر بهبود استراتژی خواندن بررسی نشده است. بنابراین، مطالعه حاضر تلاش برای برطرف کردن این خلاء در زمینه یادگیری زبان انگلیسی در ایران است. با توجه به هدف پژوهش حاضر، سؤالات تحقیق زیر طراحی شده‌اند.

۱. تأثیر روش‌های داربستی سنتی (سخت، نرم، متقابل) و مجازی بر بهبود استراتژی‌های خواندن زبان‌آموزان ایرانی چیست؟
۲. کدام نوع از روش‌های داربستی (سنتی یا مجازی) تأثیر بهتری بر پیشرفت استراتژی‌های خواندن زبان‌آموزان ایرانی دارند؟
۳. زبان‌آموزان ایرانی از کدام استراتژی‌های مهارت خواندن روش‌های داربستی استفاده می‌کنند؟

روش پژوهش

شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۸۰ دانشجوی مقطع متوسطه غیرمنتخب با محدوده سنی ۱۹ تا ۲۵ سال در دانشگاه آزاد اسلامی بندرعباس بودند. شرکت‌کنندگان به‌طور تصادفی به ۴ گروه به نام گروه داربستی نرم (SSG)، گروه داربستی سخت (HSG)، گروه داربستی متقابل (RSG)، و گروه داربستی مجازی (VSG) تقسیم شدند.

ابزار پژوهش

داده‌های پژوهش حاضر با استفاده از آزمون مقدماتی انگلیسی (PET)، پرسشنامه استراتژی خواندن، گزارش‌های خود زبان‌آموزان و همچنین مشاهدات معلمان جمع‌آوری شدند. برای همگن سازی زبان‌آموزان در سطح متوسط، از نسخه آزمایش شده آزمون مقدماتی انگلیسی (PET) که مهارت گوش دادن، صحبت کردن و خواندن و نوشتن را بررسی کرده بود استفاده شد. همچنین در تحقیق حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات در مورد راهکارهای مختلفی که شرکت‌کنندگان هنگام خواندن مطالب دانشگاهی به زبان انگلیسی استفاده می‌کنند، از پرسشنامه استراتژی خواندن (Sheorey and Mokhtari, 2002) استفاده شده است (به‌عنوان مثال، خواندن کتاب‌های درسی برای تکلیف شب یا امتحانات، خواندن مقالات ژورنالی و غیره). این مقیاس که اقتباسی از مقیاس استراتژی یادگیری آکسفورد در ۱۹۹۰ است شامل ۳۰ جمله است که در پنج شماره، ۱ (هرگز)، ۲ (گاه به گاه)، ۳ (گاهی اوقات)، ۴ (معمولاً) و ۵ (همیشه یا تقریباً همیشه) سنجیده شده است. پایایی این مقیاس براساس آلفای کرونباخ ($\alpha = 0.81$) گزارش شده است که روایی قابل قبولی دارد. میانگین کلی نشان می‌دهد که زبان‌آموزان هنگام خواندن مطالب دانشگاهی چند بار از استراتژی‌های خواندن استفاده می‌کنند. میانگین برای هر خرده مقیاس نشان می‌دهد که کدام گروه از کدام استراتژی‌ها (به‌عنوان مثال، جهانی، حل مسئله یا استراتژی‌های داربستی خواندن) بیشتر در هنگام خواندن استفاده می‌کنند. در مطالعه حاضر، شاخص‌های اعتباری برای کل پیش آزمون و پس آزمون راهبردهای خواندن ۰/۶۲ و ۰/۹۷ بود. ضریب اطمینان برای استراتژی‌های جهانی، حل مسئله و حمایتی ۰/۵۰، ۰/۴۳ و ۰/۳۰ بود. ضریب پایایی برای پس آزمون‌ها به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۲ و ۰/۹۱ بود. تجزیه و تحلیل عاملی از طریق چرخش واریماکس به منظور بررسی ساختارهای اساسی آزمون مقدماتی انگلیسی (PET)، پیش آزمون‌ها و پس آزمون‌های جهانی، حل مسئله و استراتژی‌های حمایتی خواندن انجام شد. پس آزمون‌های جهانی، استراتژی‌های حمایتی و حل مسئله تحت اولین عامل را که می‌توان "استراتژی خواندن" تلقی کرد بارگذاری شدند. علاوه بر این، از شرکت‌کنندگان در هر چهار گروه آزمایشی خواسته شد که از راهکارهای استفاده شده در پوشش مطالب خواندن یادداشت برداری کنند، چالش‌هایی که در فهمیدن یا درک متون داشتند، و آنچه برای حل مشکلات خود انجام دادند. به همین ترتیب، محققان یک سیاهه برای استفاده از اصول روش داربستی

تهیه کردند و از طریق مشاهداتشان بررسی کردند که آیا این اصول روش داریستی به‌طور مناسب در هر گروه آزمایشی اجرا شده است یا خیر. مهم‌تر از همه، محقق جلسات آموزش را برای ارزیابی دقیق‌تر داده‌های جمع‌آوری شده ضبط کرد. امکان سنجی و کاربردی بودن ابزارهای فناوری و البته در دسترس بودن و دسترسی به آنها باعث شده است که محققان در زمینه روش داریستی مجازی آموزش خواندن از مزیت پیام رسان تلگرام استفاده کنند. تلگرام یک سیستم پیام رسانی فوری است که بر حفظ حریم خصوصی و دسترسی به چند پلتفرم متمرکز است.

روش انجام کار

در اولین مرحله پژوهش و در راستای هدف تحقیق در مورد بررسی اثرات چهار نوع روش داریستی که از آنها به‌عنوان نرم، سخت، متقابل (در ادبیات نیز "روش داریستی همکار" خوانده می‌شود؛ نگوین، ۲۰۱۳، ص ۶۴) و روش داریستی با واسطه فناوری (به‌عنوان مجازی توسط Masters & Yelland، ۲۰۰۷) که با عناوین سنتی و مجازی (در این تحقیق) آمده است. یک تست مقدماتی انگلیسی (PET) به ۱۰۰ زبان‌آموز داده شد تا ۸۰ نفر که نمرات آنها از یک انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر از میانگین نمره است، مشخص شوند. دانش‌آموزان سپس به‌طور تصادفی در چهار گروه ۲۰ نفره داریستی یکسان به نام، نرم، سخت، متقابل و مجازی قرار گرفتند. سپس به شرکت‌کنندگان در چهار گروه آزمایشی پیش‌آزمون پرسشنامه استراتژی خواندن (شوری و مختاری، ۲۰۰۲) داده شد که پس از جلسات آموزشی خاص در رابطه با بهبود استراتژی درک مطلب مبتنی بر روش‌های داریستی سخت، نرم، متقابل و مجازی انجام شد. دوره آموزش شروع شد و به مدت ۸ جلسه ادامه یافت. دو جلسه در هفته، که در مجموع در ۴ هفته و هر جلسه ۹۰ دقیقه در همه گروه‌ها به طول انجامید.

در گروه آزمایش (A) تکنیک‌های روش داریستی استفاده شد. در هر جلسه از دانش‌آموزان خواسته شد تا در مورد موضوعی که دانش فنی لازم را ندارد بخوانند. مباحث از کتاب درسی دانشجویان انتخاب شد. روش‌های داریستی نرم کمک‌های پویا و خاص هستند که توسط معلم یا هم‌گروه ارائه شده است تا به فرایند یادگیری کمک کند. این نوع روش داریستی نیاز به تشخیص مداوم معلمان به فهم زبان‌آموزان دارد و حمایت به موقع را بر اساس پاسخ‌های زبان‌آموزان می‌طلبد. در روش داریستی نرم،

معلم پیشرفت زبان آموزان را هنگام انجام فعالیت یادگیری نظارت می‌کند و در صورت نیاز به کمک یا راهنمایی مداخله می‌کند (Taguchi, و همکاران, ۲۰۱۶). در پژوهش حاضر، معلم به زبان آموزان این فرصت را داده است که در موارد مشکل، به تعمق و طرح سوال بپردازند. سپس معلم وقت خود را به بیان توضیحات واضح و مثال‌های واضح اختصاص می‌دهد. علاوه بر این، معلم آماده و مجهز در اطراف کلاس به انتظار هر گونه سوال احتمالی از زبان آموزان قدم می‌زند.

در گروه آزمایش (B)، تکنیک‌های روش داریستی سخت اجرا شد. روش‌های داریستی سخت، پشتیبانه‌ای ایستا هستند که بر اساس مشکلات عادی زبان آموز با یک فعالیت، می‌توانند از قبل پیش‌بینی و برنامه‌ریزی شوند. این ساختارهای پشتیبانی می‌توانند در نرم افزارهای چندرسانه‌ای و رسانه‌های هابیر تعبیه شوند تا در حین استفاده از نرم افزار به زبان آموزان کمک کنند (Leman, Kao, & Cennamo, 1996; McGee & Nelson, 2013). در این گروه، معلم از برنامه‌های درسی نوشته شده خود استفاده و مشکلات احتمالی را پیش‌بینی می‌کند. در آموزش واژگان جدید، او توجه دانش آموزان را به کلمات و عباراتی که چالش برانگیز تر و در نتیجه برای آنها سخت تر در متن پیش رو هستند، جلب می‌کند. مشتقات نیز به دانش آموزان آموزش داده شد که از آنها می‌خواستند جملات جدید تهیه کنند یا از فرهنگ لغت‌های خود استفاده کنند. همان‌طور که زبان آموز متن را می‌خواند، یادداشت‌های ساختاری که قرار بود ابهام یا مشکل ایجاد کنند، توضیح داده شد. هر مشکلی توسط محقق پیش‌بینی شده بود و بنابراین قبل از اینکه فراگیران دست بلند کنند، برطرف می‌شد.

در گروه آزمایش (C) تکنیک‌های داریستی متقابل اجرا شد. داریستی متقابل روشی مشترک است که در آن حداقل دو زبان آموز با یکدیگر کار می‌کنند و از یکدیگر یاد می‌گیرند (هولتون و کلارک، ۲۰۰۶). دانش آموزان به ۳ گروه ۵ نفره تقسیم شدند. آنها تشویق می‌شدند متن‌ها را بخوانند و موضوعات را با هم بحث کنند. به دانشجویان توصیه می‌شد که یکدیگر را با انگیزه پیش ببرند. محقق مدت طولانی آنها را به حال خود رها نکرد و در بعضی مواقع به گروه‌ها پیوست تا بر کار و پیشرفت همکاری خود نظارت داشته باشند. در فرایند کار مشترک، دانش آموزان به‌طور مکرر از فرهنگ لغت خود استفاده می‌کردند و گاه از نکات و سرخ‌هایی از اعضای دیگر گروه استفاده می‌کردند.

در گروه آزمایش (D) تکنیک‌های داربست مجازی اجرا شد. در مورد آزمایش داربست مجازی، در انتخاب رسانه‌ها و مطالب احتیاط لازم صورت گرفته است و داوطلبان در حال استفاده از ابزارهای فن آوری تحت نظارت مداوم محقق قرار می‌گرفتند. همچنین محقق احساس می‌کرد که لازم است که به همه شرکت‌کنندگان اطمینان دهد که آنها قادر به استفاده از ابزاری هستند که به‌طور مناسب با آن کار می‌کردند. در پژوهش حاضر، محقق از برنامه تلگرام به مثابه یکی از کاربردی‌ترین و در دسترس‌ترین برنامه‌های مورد استفاده در داربست مجازی استفاده کرد. در آغاز، محقق مطمئن شد که همه زبان‌آموزان از طریق تلفن همراه با هم در ارتباط هستند و گروهی را با عنوان "خواندن انگلیسی را فراگیر" تشکیل دهند. همه ۲۰ دانشجو عضو این گروه شدند و نام واقعی آنها شناسه آنها شد. این برنامه دانش‌آموزان را قادر ساخت تا فایل‌های صوتی، تصویری و متون را بارگیری و به اشتراک بگذارند. آنها همچنین می‌توانستند یافته‌های خود را با اعضای دیگر گروه در میان بگذارند. علاوه بر گپ گروهی، دانش‌آموزان این شانس را داشتند که با هم گروه‌های خود وارد گپ‌های مخفی یا خصوصی شوند و تجربه خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند.

هر چهار گروه از زبان‌آموزان از لحاظ نگره داشتن سوابق و خاطرات آثار خود دستورالعمل‌هایی دریافت کردند و به آنها آموزش داده شد تا با ماهیت متداول استراتژی‌ها در خواندن درک مطلب مانند به کار بردن لغت نامه‌ها، استفاده از تعبیرات و اصطلاحات و مانند آن آشنا شوند. در همین حال، استراتژی‌هایی که محققان در میان گزارش‌های زبان‌آموزان دنبال می‌کردند، همان کاری بود که زبان‌آموزان انجام دادند و روش‌هایی که آنها برای ارائه عملکرد متمر ثمر در درک مطلب می‌خوانند. بنابراین به همه زبان‌آموزان دستور داده شد تا سوابق خود را که در آن گزارش‌های مربوط به خاطرات خود و همچنین کارهای خانه و گزارش‌های یادگیری خود را می‌نویسند، تکمیل کنند. پس از اتمام جلسات آموزشی هشت هفته‌ای، و در راستای سؤالات تحقیق، پرسشنامه پس از آزمون استراتژی خواندن بین زبان‌آموزان منتشر شد.

نتایج

به منظور تحقیق در مورد فرضیه‌های جهت دار اول و دوم، از آنالیز واریانس چند متغیری (MANOVA) برای مقایسه میانگین چهار گروه در برنامه‌های آزمون‌های

جهانی، حل مسئله و استراتژی‌های حمایتی خواندن استفاده شد. فرضیه جهت اول بر اساس نتایج کلی (MANOVA) جدول شماره ۲ پاسخ داده شد، و نتایج نمایش داده شده در جدول ۵ برای پاسخ به فرضیه تھی دوم استفاده شد. قبل از بحث در مورد نتایج، لازم به ذکر است که فرض همگن ماتریس کوواریانس حفظ نشده است (Box's M=57.89, p=.000). نیازی به نگرانی در مورد نقض این فرض نیست زیرا نتایج قوی Hotelling در جدول ۳ گزارش شده است (فیلد، ۲۰۱۸، ص ۸۷۵).

جدول ۱ آزمون باکس برابری ماتریس کواریانس؛ پس آزمون‌های استراتژی‌های خواندن	
Box's M	57.895
F	2.984
df1	18
df2	20410.896
.Sig	.000.

جدول ۲ آزمون لوون برابری خطاهای مختلف؛ پس آزمون‌های استراتژی‌های خواندن توسط گروه‌ها					
		Levene Statistic	df1	df2	.Sig
Post Global	Based on Mean	2.047	3	76	.114
	Based on Median	2.016	3	76	.119
	Based on Median and with adjusted df	2.016	3	69.227	.120
	Based on trimmed mean	2.046	3	76	.115
Post Problem	Based on Mean	16.937	3	76	.000
	Based on Median	6.303	3	76	.001
	Based on Median and with adjusted df	6.303	3	35.768	.002
	Based on trimmed mean	15.385	3	76	.000
Post Support	Based on Mean	.073	3	76	.974
	Based on Median	106.	3	76	.956
	Based on Median and with adjusted df	106.	3	70.796	.956
	Based on trimmed mean	100.	3	76	.960

اولین فرضیه جهت دار به‌عنوان "آموزش‌های داربست سنتی (سخت، نرم، متقابل) و مجازی" اثرات متفاوتی در توسعه استراتژی‌های خواندن در بین زبان‌آموزان ایرانی دارد " تایید شد.

جدول ۳ آزمون‌های چند متغیره: پس آزمون‌های استراتژی‌های خواندن توسط گروه‌ها

Effect		Value	F	Hy- pothe- sis df	Error df	.Sig	Partial Eta Squared
Inter- cept	Pillai's Trace	998.	15231.464	3	74	000.	.998
	Wilks' Lambda	002.	15231.464	3	74	000.	.998
	Hotelling's Trace	617.492	15231.464	3	74	000.	.998
	Roy's Largest Root	617.492	15231.464	3	74	000.	.998
Group	Pillai's Trace	1.094	14.532	9	228	000.	.365
	Wilks' Lambda	048.	49.581	9	180.247	000.	.636
	Hotelling's Trace	16.824	135.841	9	218	000.	.849
	Roy's Largest Root	16.651	421.831	3	76	000.	.943

جدول ۴ آمار توصیفی؛ پس آزمون‌های استراتژی‌های خواندن توسط گروه‌ها

Dependent Variable	Group	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Post Global	Hard	4.562	.040	4.482	4.641
	Reciprocal	3.015	.040	2.936	3.095
	Virtual	3.888	.040	3.809	3.968
	Soft	3.192	.040	3.113	3.271
Post Problem	Hard	4.106	.109	3.889	4.324
	Reciprocal	2.544	.109	2.326	2.761
	Virtual	3.794	.109	3.576	4.011
	Soft	3.131	.109	2.914	3.349
Post Support	Hard	4.444	.044	4.356	4.533
	Reciprocal	3.000	.044	2.912	3.088
	Virtual	3.883	.044	3.795	3.972
	Soft	3.172	.044	3.084	3.261

جدول ۵ آزمون‌های اثرات بین افراد؛ پس آزمون‌های استراتژی‌های خواندن توسط گروه‌ها

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Group	Post Global	29.983	3	9.994	316.683	.000	.926
	Post Problem	29.181	3	9.727	40.695	.000	.616
	Post Support	26.677	3	8.892	226.298	.000	.899
Error	Post Global	2.399	76	.032			
	Post Problem	18.166	76	.239			
	Post Support	2.986	76	.039			
Total	Post Global	1106.621	80				
	Post Problem	968.750	80				
	Post Support	1080.914	80				

جدول ۶ مقایسه‌های چندگانه؛ پس آزمون‌های استراتژی‌های خواندن توسط گروه‌ها

Dependent Variable	(I) Group	(J) Group	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Global	Hard	Reciprocal	1.55*	.063	.000	1.37	1.72
		Virtual	.67*	.048	.000	.54	.81
		Soft	1.37*	.054	.000	1.22	1.52
	Virtual	Reciprocal	.87*	.059	.000	.71	1.04
		Soft	.70*	.049	.000	.56	.83
		Soft	Reciprocal	.18	.064	.051	.00
Problem	Hard	Reciprocal	1.56*	.208	.000	.99	2.14
		Virtual	.31	.161	.334	-.15	.78
		Soft	.98*	.162	.000	.51	1.44
	Virtual	Reciprocal	1.25*	.147	.000	.83	1.67
		Soft	.66*	.068	.000	.47	.85
		Soft	Reciprocal	.59*	.148	.003	.16
Support	Hard	Reciprocal	1.44*	.067	.000	1.26	1.63
		Virtual	.56*	.066	.000	.38	.75
		Soft	1.27*	.063	.000	1.10	1.45
	Virtual	Reciprocal	.88*	.062	.000	.71	1.06
		Soft	.71*	.058	.000	.55	.87
		Soft	Reciprocal	.17*	.059	.035	.01

*. The mean difference is significant at the .05 level.

از آنجا که همه این مقادیر F معنی دار بودند ($p = 0/000$)، نتیجه گیری می‌شود که فرضیه جهت دار دوم به‌عنوان "آموزش‌های داربستی سنتی سنتی و مجازی تأثیرات متفاوتی در بهبود استراتژی‌های خواندن در بین زبان‌آموزان ایرانی دارد" تاسسد می‌شود.

سؤال سوم تحقیق به یافتن استراتژی‌های خواندن فراگیران ایرانی تحت تأثیر روش‌های داربستی مختلف پرداخته است. برای پاسخ به این سوال به صورت کیفی، گزارش‌های خود زبان‌آموزان و خاطرات آنها و همچنین مشاهدات و یادداشتهای پژوهش‌گر به روش توصیفی تحلیلی و طبقه‌بندی شده است. این بخش در یک مرحله

توضیحی انجام شد که در آن داده‌های توصیفی بر اساس روش‌های کد گذاری باز و روش‌های کد گذاری محوری تجزیه و تحلیل شدند. نتایج به شرح زیر است:

تحلیل توصیفی

تجزیه و تحلیل گزارش‌های شرکت‌کنندگان و یادداشت‌های پژوهش‌گر، سه زمینه از استراتژی‌های خواندن را آشکار کرد: الف) به‌عنوان استراتژی‌های خواندن جهانی، ب) استراتژی‌های حل مسئله و ج) استراتژی‌های حمایتی خواندن. از این رو، استراتژی‌های خواندن کلی (ORS) می‌تواند ترکیبی از استراتژی‌های فوق باشد.

الف. استراتژی‌های خواندن جهانی

۱. استراتژی‌های خواندن جهانی که در بین دانش‌آموزان در همه گروه‌ها مشاهده شده است، بر اساس فراوانی وقوع آنها یا توسط محقق مشاهده شده و یا با توجه به اهمیت آنها برای زبان‌آموزان در خاطرات دانش‌آموزان گزارش شده‌اند. رتبه بندی استراتژی‌های خواندن جهانی به شرح زیر است:

۲. داشتن یک هدف یا اهدافی در ذهن هنگام خواندن یا قبل از شروع به خواندن با نگاه به موضوع یا عنوان همراه با متن.

۳. تکیه بر آنچه آنها می‌دانند جهت کمک به آنها در درک آنچه می‌خوانند و بهره گرفتن از دانش پیشینه خود.

۴. سطحی خواندن متن و نگاه کلی به متن.

۵. در نظر گرفتن ویژگی‌های ظاهری مانند اندازه و سازماندهی آن.

۶. خواندن دقیق برخی از بخش‌های متون، ضمن اینکه برخی از قسمت‌های دیگر را بر اساس تمایل هنگام خواندن نادیده بگیرید.

۷. خواندن جداول، ارقام و تصاویر ارائه شده در متن برای افزایش درک آنها از آزمون، (به ویژه در مواردی که در یکی از آزمون‌های بین المللی مانند، KET، IELTS، PET یا TOEFL شرکت کرده بودند).

۸. تمرکز روی اطلاعات متن (جدید و جذاب بودن آنها).

۹. تکیه بر سرنخ‌های متن برای درک پیام اصلی متن.

۱۰. حدس زدن محتوای متن هنگام خواندن آن (در حد متوسط).

۱۱. تجزیه و تحلیل اطلاعات ارائه شده در متن (عمدتاً پس از آموزش آنها)

۱۲. با تکیه بر ویژگی‌های تایپوگرافی مانند مورب و پررنگ شدن موارد جهت مشخص شدن اطلاعات کلیدی (به ندرت قبل از آموزش و تعدیل بعد از آموزش).
۱۳. بررسی کردن حدس‌های زبان‌آموزان در مورد درست و نادرست بودن متن (بندرت).

ب- استراتژی‌های حل مسئله

۱۴. راهبردهای حل مسئله که در بین دانشجویان مشاهده شده یا در دفترچه‌های دانش‌آموزان یافت شده و مشاهدات محقق در همه گروه‌ها براساس فراوانی از وقوع آنها رتبه بندی شده است. رتبه بندی استراتژی‌های حل مسئله به شرح زیر است:
۱۵. آهسته و با دقت می‌خوانم تا مطمئن شوم که می‌خوانم.
۱۶. سعی می‌کنم وقتی تمرکز خود را از دست می‌دهم دوباره به مسیر خود برگردم.
۱۷. سرعت خواندنم را مطابق آنچه می‌خوانم تنظیم می‌کنم.
۱۸. وقتی متن دشوار می‌شود، به آنچه می‌خوانم توجه بیشتری می‌کنم.
۱۹. هر از گاهی متوقف می‌شوم و به آنچه می‌خوانم فکر می‌کنم.
۲۰. سعی می‌کنم اطلاعات را تصویر یا تجسم کنم تا به یاد داشته باشم که چه چیزی را می‌خوانم.
۲۱. وقتی متن دشوار می‌شود، مجدداً آن را می‌خوانم تا درک خود را افزایش دهم.
۲۲. وقتی می‌خوانم، معنای کلمات یا عبارات ناشناخته را حدس می‌زنم.

ج- حمایت از استراتژی‌های خواندن

- استراتژی‌های حمایتی خواندن که محقق در همه گروه‌ها مشاهده کرده است، براساس فراوانی وقوع آنها مشاهده شده یا در گزارش‌های دانش‌آموزان و با توجه به اهمیت آنها، رتبه بندی می‌شوند. رتبه بندی استراتژی‌های حمایتی خواندن به شرح زیر است:
۱. من هنگام خواندن موارد را یادداشت می‌کنم تا به من در درک آنچه می‌خوانم کمک کند.
۲. وقتی متن دشوار می‌شود، من با صدای بلند می‌خوانم تا به من در درک آنچه

- می‌خوانم کمک کند.
۳. من در متن زیریا دور موارد خط می‌کشم تا کمک کند آن را به خاطر بسپارم.
 ۴. من از موارد مرجع (مثل فرهنگ لغت) استفاده می‌کنم تا به من درک آنچه می‌خوانم کمک کند.
 ۵. من موارد را برای درک بهتر آنچه می‌خوانم، پارافریز می‌کنم (ایده‌های خود را مجدداً تکرار می‌کنم).
 ۶. من در متن به عقب و جلو می‌روم تا روابط بین ایده‌های موجود در آن را پیدا کنم.
 ۷. از خودم سؤالاتی را می‌پرسم که دوست دارم در متن به آنها پاسخ داده باشم.
 ۸. هنگام خواندن، من از انگلیسی به زبان مادری خود ترجمه می‌کنم.
 ۹. هنگام خواندن، من درباره اطلاعات به دو زبان انگلیسی و به زبان مادری خود فکر می‌کنم.

تجزیه و تحلیل توضیحی

براساس برنامه‌نویسی کد گذاری باز یا محوری، نتایج برای هر گروه از نظر کاربرد استراتژی در درک مطلب در جداول فراوانی طبقه‌بندی و توضیح داده شده است. استراتژی‌های برجسته و موفقیت‌آمیز که توسط فراگیران به کار می‌رود ضمن ارائه توضیحات نیز مورد توجه قرار گرفت. در رابطه با استراتژی‌هایی که دانشجویان در روند بهبود درک مطلب خود استفاده می‌کنند، محقق روی گزارش‌های دانش آموزان در چهار گروه تحت آزمایش تمرکز کرده و توضیحات خود را پیرامون موارد رتبه بندی شده در تحلیل توصیفی به مقیاسی که از "همیشه" تا "هرگز" تغییر یافته است، تغییر داد. در بین گزارش‌های دانشجویان نگرانی‌ها برای موارد خاص هر یک از سه استراتژی اصلی از نظر "گاه به گاه"، "گاهی" و "معمولاً" نشان داده شده است. در جدول ۷ تا جدول ۹، فراوانی، درصدها و پسماندهای استاندارد برای گرایش چهار گروه به پنج گزینه هرگز، گهگاه، بعضی اوقات، معمولاً و همیشه برای استراتژی‌های جهانی، حل مسئله و حمایتی وجود دارد.

تأثیر انواع روش‌های داریستی بر توانایی و سبک‌خواندن زبان‌آموزان ایرانی

جدول ۷ فراوانی‌ها، درصد‌ها و انحراف معیار. استراتژی جهانی توسط گروه‌ها

	Never Occasionally	Choices					Total
		Sometimes	Usually	Always			
Hard	Count	0	0	14	86	160	260
	%	0.0%	0.0%	5.4%	33.1%	61.5%	100.0%
	Std. Residual	-.5	-3.4	-9.2	-.4	16.4	
Reciprocal	Count	1	38	177	44	0	260
	%	0.4%	14.6%	68.1%	16.9%	0.0%	100.0%
	Std. Residual	1.5	7.8	6.3	-4.9	-6.9	
Virtual	Count	0	2	54	175	29	260
	%	0.0%	0.8%	20.8%	67.3%	11.2%	100.0%
	Std. Residual	-.5	-2.8	-5.4	8.9	-2.7	
Soft	Count	0	6	198	56	0	260
	%	0.0%	2.3%	76.2%	21.5%	0.0%	100.0%
	Std. Residual	-.5	-1.6	8.3	-3.6	-6.9	
Total %	Count	1	46	443	361	189	1040
	%	0.1%	4.4%	42.6%	34.7%	18.2%	100.0%

جدول ۸ فراوانی‌ها، درصد‌ها و انحراف معیار. استراتژی حل مسئله توسط گروه‌ها

	Never Occasionally	Choices					Total
		Sometimes	Usually	Always			
Hard	Count	0	0	2	76	102	180
	%	0.0%	0.0%	1.1%	42.2%	56.7%	100.0%
	Std. Residual	-.7	-3.0	-8.6	1.6	13.3	
Reciprocal	Count	1	24	135	20	0	180
	%	0.6%	13.3%	75.0%	11.1%	0.0%	100.0%
	Std. Residual	.7	5.0	6.5	-5.4	-5.4	

Virtual	Count	0	3	44	117	16	180
	%	0.0%	1.7%	24.4%	65.0%	8.9%	100.0%
	Std. Residual	-.7	-2.0	-3.8	6.8	-2.5	
Soft	Count	1	9	131	39	0	180
	%	0.6%	5.0%	72.8%	21.7%	0.0%	100.0%
	Std. Residual	.7	.0	6.0	-3.0	-5.4	
Total	Count	2	36	312	252	118	720
	%	0.3%	5.0%	43.3%	35.0%	16.4%	100.0%

جدول ۹ فراوانی ها، درصد ها و انحراف معیار. استراتژی حمایتی توسط گروه ها

	Never Occasionally	Choices				Total	
		Some- times	Usually	Always			
Hard	Count	0	0	13	55	92	160
	%	0.0%	0.0%	8.1%	34.4%	57.5%	100.0%
	Std. Residual	-.7	-2.6	-6.9	.0	12.5	
Recip- rocal	Count	2	21	111	26	0	160
	%	1.3%	13.1%	69.4%	16.3%	0.0%	100.0%
	Std. Residual	2.1	5.5	4.7	-3.9	-5.2	
Virtual	Count	0	0	36	108	16	160
	%	0.0%	0.0%	22.5%	67.5%	10.0%	100.0%
	Std. Residual	-.7	-2.6	-4.2	7.2	-2.1	
Soft	Count	0	6	124	30	0	160
	%	0.0%	3.8%	77.5%	18.8%	0.0%	100.0%
	Std. Residual	-.7	-.3	6.3	-3.3	-5.2	
Total	Count	2	27	284	219	108	640
	%	0.3%	4.2%	44.4%	34.2%	16.9%	100.0%

بحث و گفتگو

دستورالعمل داربست به عنوان یک استراتژی تدریس از تئوری اجتماعی فرهنگی لوو ویگوتسکی و مفهوم او در مورد منطقه توسعه مجاورت (ZPD) سرچشمه می گیرد.

استراتژی تدریس داربست حمایت فردی بر اساس ZPD زبان‌آموز را ارائه می‌دهد (چانگ، سونگ و چن، ۲۰۰۲). در دستورالعمل داربست، دانش دیگری با دانش (معلم، همکار یا فناوری) داربست یا پشتیبانی از آنها را برای تسهیل در پیشرفت یادگیرنده فراهم می‌کند. با توجه به تدوین استراتژی جهانی خواندن در بین زبان‌آموزان ایرانی، بر اساس نتایج MANOVA، آموزش‌های سنتی (سخت، نرم، متقابل) و داربست مجازی، اثرات متفاوتی داشته است. در حقیقت، گروه داربست سخت نسبت به گروه‌های داربست متقابل، مجازی و نرم از عملکرد قابل توجهی پیشی گرفته است. این مورد را از نزدیک گروه داربست مجازی که به‌طور قابل توجهی بهتر از گروه‌های داربست و متقابل و نرم بود، دنبال کرد. اما تفاوت معنی داری بین تأثیر گروه‌های داربست نرم و متقابل بر توسعه استراتژی‌های خواندن جهانی در بین زبان‌آموزان ایرانی مشاهده نشد. با توجه به استراتژی حل مسئله در بین فراگیران ایرانی، هر دو گروه داربست سخت و مجازی به‌طور قابل توجهی از گروه‌های داربست متقابل و نرم در پس‌آزمون استراتژی حل مسئله بهتر عمل کردند. گفتنی است، بین گروه‌های داربست سخت و مجازی از این نظر تفاوت معنی داری وجود ندارد. با این حال، گروه داربست نرم در پس‌آزمون استراتژی حل مسئله به‌طور قابل توجهی از گروه داربست متقابل پیشی گرفت.

با توجه به حمایت از توسعه استراتژی در بین فراگیران ایرانی، گروه داربست سخت نسبت به گروه‌های متقابل، داربست‌های مجازی و نرم از عملکرد متقابل پیشی گرفته است. این مورد را گروه داربست مجازی (که در پس‌آزمون استراتژی حمایتی از گروه متقابل و گروه‌های نرم نسبتاً چشمگیرتر بود) دنبال کرد. در همین حال، گروه داربست‌های نرم به‌طور قابل توجهی از گروه متقابل در این زمینه پیشی گرفتند و علاوه بر این مشخص شد که آموزش سنتی و مجازی داربست اثرات متفاوتی در توسعه جهانی، حل مسئله و استراتژی‌های حمایتی خواندن در بین زبان‌آموزان ایرانی داشته است. همچنین، مشخص شد که گروه داربست سخت بالاترین استفاده را از استراتژی‌های جهانی، حل مسئله و استراتژی‌های حمایتی خواندن داشته‌اند. گروه‌های داربست مجازی و گروه‌های داربست نرم به‌طور مشابه از این استراتژی‌ها کمتر استفاده می‌کردند. در مجموع نتایج نشان داد که نه تنها آموزش‌های داربست سنتی و مجازی تأثیرات متفاوتی در توسعه راهبردهای جهانی، حل مسئله و استراتژی‌های حمایتی خواندن در بین فراگیران ایرانی دارند، بلکه گروه داربست سخت (در مقام یک گروه داربست سنتی)

بیشترین استفاده را از استراتژی‌های خواندن داشتند. با این وجود، گروه‌های داربست متقابل و نرم (به دنبال سایر شکل‌های سنتی داربست) به‌طور مشابه از استراتژی‌های خواندن کمتر استفاده می‌کردند. این یافته‌ها مطابق با برخی از یافته‌های تحقیق قبلی مانند کارل، فریس، و لیبرتو (۱۹۸۹) در مورد آموزش استراتژی فراشناخت برای خواندن انگلیسی به‌عنوان زبان دوم است که در آن آنها بر نقش داربست در توسعه استراتژی‌های مختلف خواندن از جمله استراتژی‌های جهانی و حل مسئله تأکید می‌کنند. کارل و همکاران (۱۹۸۹) دریافت که استراتژی‌های فراشناختی مانند حل مسئله، نظارت، و ارزیابی استفاده از دانش و مهارت‌ها می‌تواند از طریق داربست تبلیغاتی که ZPD زبان‌آموزان را گسترش می‌دهد، ارتقا پیدا کند. برخی از محققان مانند اندرسون (۱۹۹۱) و چاموت (۲۰۰۴) نقش تفاوت‌های فردی در استفاده از استراتژی در خواندن و تست زبان دوم را برجسته می‌کنند. متأسفانه مطالعه حاضر اختلافات فردی را به دلیل مسائل منطقی نادیده گرفته است. مفهوم تفاوت‌های فردی و تأثیر آن بر استفاده از استراتژی ممکن است یکی از دلایلی باشد که زبان‌آموزان ایرانی که در مطالعه حاضر مشارکت می‌کنند نمی‌توانند از انواع داربست‌های مختلف به‌طور مشابه بهره‌مند شوند. یافته‌های حاضر با توجه به موفقیت و اولویت داربست‌های سخت و مجازی در تدوین و استفاده از راهکارهای خواندن می‌تواند از پژوهش آفلرباخ و چو (۲۰۱۰) در زمینه تعیین و توصیف استراتژی‌های خواندن حمایت کند. اگرچه داربست سخت نوعی داربست سنتی شناخته می‌شود، اما با شکل‌های سنتی درک مطلب خواندن تفاوت دارد. این موضوع عمدتاً در مورد کمک به اینترنت متمرکز است. از این رو، تعیین و توصیف استراتژی‌های خواندن که داربست سخت نامبرده می‌شود به معنای فراموش کردن فناوری نیست. با این وجود، استدلال در فن آوری تسهیل‌کننده است و نقش همسالان و معلمان را که کلید اصلی سازه‌گرایی اجتماعی و بحث‌های داربستی هستند، جایگزین نمی‌کند. در پژوهش حاضر، فرار از مشکلات، استفاده صحیح از فناوری و همچنین نظارت و نقش همه‌جانبه معلم علاوه بر استفاده از پیوندهای مفهومی، به فراگیران ایرانی کمک کرده است تا با موفقیت بیشتری از استراتژی‌های جهانی، حل مسئله و حمایتی استفاده کنند.

به نظر می‌رسد که هر دو نوع داربست سخت و مجازی به پیشرفت خوانندگان کمک کرده‌اند. در این راستا، یافته‌های حاضر مطابق با مطالعه تسای و همکاران (۲۰۱۰) در مورد استفاده از استراتژی‌های زبان اول و دوم در درک مطلب زبان‌آموزان

چینی است که ثابت کرد که خوانندگان ماهرمی توانند استراتژی‌های درک مطلب را مناسب‌تر از خوانندگان کم تجربه استفاده کنند. در پژوهش حاضر و تحقیق تسای و همکاران، خوانندگان ماهر از تکنیک‌های بیشتری برای درک مطلب استفاده کرده‌اند. به همین دلیل است که در این پروژه زبان‌آموزان در گروه داربست‌های سخت و مجازی، عملکرد به مراتب بهتری در تدوین و استفاده از استراتژی‌های خواندن نسبت به سایر گروه‌های متکی به داربست‌های متقابل، نرم و مجازی ارائه دادند. شایان ذکر است که تکنیک‌های داربست سخت ممکن است باعث اضطراب فراگیران در کلاس شود، زیرا پیش‌بینی مشکلات و برنامه‌ریزی برای آنها باعث می‌شود که زبان‌آموزان احساس راحتی بیشتری کنند. یافته‌های این تحقیق مطابق با نتایج تحقیق کارگر (۲۰۱۳) با هدف بررسی اثر مطالعه داربست گسترده به مثابه یک استراتژی کاهش اضطراب در زمینه یادگیری زبان انگلیسی در ایران است. به همین ترتیب، موفقیت در روش داربست سخت در کمک به زبان‌آموزان ایرانی در بهبود توانایی خواندن خود مطابق با تحقیق دشیپاند (۲۰۱۶) در فعال کردن دانش پیش زمینه زبان‌آموزان به‌عنوان یک استراتژی مؤثر برای توسعه مهارت‌های درک مطلب آنهاست. یافته‌های این پژوهش نیز مطابق با برخی از آثار منتشر شده اخیر در مورد استراتژی‌های درک مطلب است.

(Ruiz de Zarobe Zenotz and (2018) در تحقیقات خود در مورد استراتژی‌های یادگیری در کلاس‌های یادگیری یکپارچه زبان و محتوا (CLIL) دریافتند که آموزش استراتژی به‌طور قابل توجهی بر مهارت خواندن زبان‌آموزان در طول زمان تأثیر می‌گذارد. به همین ترتیب، مطالعه اندرسون (۲۰۱۹) در مورد داربست و دستورالعمل صریح برای حل کلمه نشان داد که روش داربستی و به‌طور خاص روش فناوری داربستی می‌تواند شامل انواع سخت و مجازی باشد، استفاده خوانندگان از استراتژی‌های مبتنی بر کد (که مشابه استراتژی‌های جهانی است) و استراتژی‌های مبتنی بر معنا (که شامل حل مسئله و استراتژی‌های حمایتی) را تقویت می‌کند. با این وجود، در پژوهش حاضر، گروه‌های داربست متقابل و نرم که اشکال سنتی داربست شناخته می‌شوند، از راهکارهای خواندن، کمتر استفاده کرده‌اند. این بدان معنا نیست که چنین تکنیک‌هایی مفید نبوده‌اند، بلکه نشان می‌دهد که آنها موفقیت کمتری داشته‌اند و در برخی زمینه‌ها ممکن است برای انواع خاصی از زبان‌آموزان مفید باشد. در همین راستا، یافته‌های حاضر تحقیق مطابق با مطالعه ونکیر و وندرلند (۲۰۱۰) در مورد تأثیر آموزش همسالان

متقابل سن بر درک مطلب خواندن زبان دوم، آگاهی از استراتژی خواندن و استفاده از استراتژی خواندن زبان آموزان است. همان‌طور که در روش‌های داربستی متقابل، بازخورد همسالان و در روش‌های داربستی نرم بازخورد صریح معلم می‌تواند برای زبان آموزان بی‌علاقه، کم‌مهارت یا ضعیف بسیار مفید باشد. حمایت دیگر از روش‌های داربستی متقابل را می‌توان در پژوهش بردمن، بوله و کلینگر (۲۰۱۸) بر تغییرات آموزش استراتژی در تعامل معلمان و دانش آموزان در حین بحث و گفتگوهای مبتنی بر متن یافت و نشان داد که شیوه‌های مشترک مبتنی بر استراتژی می‌توانند ماهیت گفتگو در کلاسهای درس را افزایش دهند. "بازگرداندن مکان دانش در زبان آموزان، با گفتگو و راهبردهایی به‌عنوان ابزاری برای درک درک مجدد" (ص ۱۷۵). علاوه بر این، مطالعه انجام شده توسط اکینگا، ون ستینسل، ون گلدرن و سلیگر (۲۰۱۸) که به تأثیر آموزش متقابل بر پیشرفت درک مطلب خواندن در بین زبان آموزان پرداخته است، ثابت کرد که تکنیک‌های روش داربست متقابل برای نوجوانان مفید، و نشان دهنده اهمیت مهارت‌های دقیق و بدون ابهام معلم است. همین مفهوم را اکزکوس (۲۰۱۸) اثبات کرد. او دریافت که تدریس متقابل می‌تواند استراتژی‌ها و دروس قدرتمندی را برای بهبود درک مطلب زبان آموزان کم دانش ارائه دهد.

جمع بندی

این یافته‌ها نشان داد که نه تنها آموزش‌های داربستی سنتی و مجازی تأثیرات متفاوتی در توسعه استراتژی‌های جهانی، حل مسئله و حمایتی خواندن در بین زبان آموزان ایرانی داشتند، گروه داربستی سخت (در مقام یک گروه داربستی سنتی) و به دنبال آن گروه داربست مجازی بیشترین استفاده را از استراتژی‌های خواندن برده‌اند. با این وجود، گروه‌های داربست متقابل و نرم (به دنبال سایر شکل‌های سنتی داربست) به‌طور مشابه از استراتژی‌های خواندن کمتر استفاده می‌کردند. یافته‌های حاضر با توجه به موفقیت و اولویت داربست‌های سخت و مجازی در پیشرفت و استفاده از استراتژی جهانی، حل مسئله و استراتژی‌های حمایتی خواندن می‌تواند از تحقیقات بسیاری در زمینه SLA حمایت کند (Afflerbach & Cho, 2010؛ اندرسون، 2019؛ Tsai؛ همکاران، ۲۰۱۰؛ Deshpande، کارگر، 2013؛ 2018؛ Ruiz de Zarobe & Zenotz). در همین راستا، روش‌های داربستی متقابل از نظر تدوین استراتژی برای زبان آموزان کم دانش

موفقیت‌آمیز بوده است که مطابق با برخی دیگر از مطالعات از جمله مطالعه ون کر و مطالعه وندرلند (۲۰۱۰) در مورد تأثیر آموزش متقابل سن می‌باشد. در مورد درک مطلب و استفاده از استراتژی خواندن زبان دوم، مطالعه برد من و همکاران (۲۰۱۸) در مورد شیوه‌های آموزش راهبردی تعامل معلمان و دانش‌آموزان در طول مباحث مبتنی بر متن، اکینگا و همکاران (۲۰۱۸) در مورد اثرات آموزش متقابل بر بهبود درک مطلب در بین زبان‌آموزان، و اکزکوس (۲۰۱۸) که دریافتند که آموزش متقابل می‌تواند استراتژی‌ها و دروس قدرتمندی را برای بهبود درک مطلب زبان‌آموزان کم دانش ارائه دهد. صرف نظر از پیشرفت فناوری و تأثیرات ضروری آن بر سیستم‌های آموزشی به‌طور کلی و توسعه آموزشی EFL / ESL، نمی‌توان نقشی که معلمان و همکلاسی‌ها می‌توانند در روند تدریس و یادگیری بازی کنند، فراموش کرد. می‌توان نتیجه گرفت که ترکیبی از فن آوری و بازخورد معلمان که می‌تواند درک فراگیران از زمینه اجتماعی و محیط زبان هدف را به شیوه‌ای محور تقویت کند، می‌تواند در زمینه EFL مفید باشد. تکنیک‌های داربستی سخت و مجازی در این زمینه موفقیت‌آمیز بوده‌اند. به همین ترتیب در دنیای فناوری مدرن، واقعیت افزوده (AR)، رسانه‌های دیجیتال، چندرسانه‌ها بر روی نرم‌افزار خط و خارج از خط و لینک‌های شبکه مفهومی زمینه را برای فناوری‌هایی فراهم می‌کنند که استراتژی‌های درک مطلب را برای دانش‌آموزان جوان و بزرگسالان با مهارت دانش کم هدف قرار می‌دهند. چنین فناوری‌هایی می‌توانند در کلاس به‌کار روند تا چارچوب‌های نظری درک چند سطحی، مداخلات در جهت بهبود درک و ارزیابی درک مطلب را تقویت کنند (گراسر، گرینبرگ، اولنی، و لاوت، ۲۰۱۹). فن آوری‌های دیگر با عوامل مکالمه ایجاد شده‌اند زیرا آنها ارتباطات شفاهی، استراتژی‌های داربستی را بر روی متون ارائه می‌دهند و فناوری‌های دیجیتالی را هدایت می‌کنند (اندرسون، ۲۰۱۹؛ بینگ و همکاران، ۲۰۱۶). همچنین، برخی فن آوری‌ها به متغیرهای انگیزشی، مانند خواندن مستقل و انتخاب اسنادی توجه می‌کنند که علایق، حرفه‌ها و ارزش عملی بزرگسالان را در نظر می‌گیرند (Schutz، Danielson، & Cohen، 2019).

پژوهش حاضر نشان داد که ارائه روش‌های داربستی سخت، متقابل، مجازی و نرم به زبان‌آموزان ایرانی می‌تواند عملکرد آنها را در خواندن زبان دوم به‌طور چشمگیری بهبود و توانایی آنها را در استفاده از استراتژی‌های خواندن ارتقا بخشد، هرچند روش‌های داربستی سخت و مجازی که به فن‌آوری‌هایی اعتماد می‌کردند از

رتبه بالاتری برخوردار بودند. این نظر زبان‌آموزان باید برای واژگان بومی، واژگان، نکات دستوری و ترجیحات، فرهنگ لغت‌ها و موارد مشابه آنها را بشناسند. بنابراین، با توجه به نتایج تحقیق حاضر، می‌توان برخی از دلایل آموزش و یادگیری زبان انگلیسی از طریق روش داربستی را با هدف بهبود توانایی درک مطلب و توسعه استراتژی خواندن ارائه داد. معلمان زبان دوم می‌توانند اشکال مختلف روش داربستی، به ویژه نوع داربست سخت را به کار گیرند تا زبان‌آموزان از آنچه با آنها سر و کار دارند آگاه شوند. فرض این است که مشارکت در یک روش آموزشی یادگیری را تسهیل می‌کند (Doughty, 2001) و زبان‌آموزان باید به ویژگی‌های ورودی مورد نظر خود توجه کنند و شکاف بین هدف مانند اشکال موجود در آن و وضعیت فعلی دانش زبانی خود را بدانند. این امر می‌تواند از طریق نوعی مقایسه شناختی انجام شود که به‌عنوان یکی از فرایندهای مهم در دستیابی به زبان دیده می‌شود (Gil & Rauber, 2004). معلمان و زبان‌آموزان انگلیسی می‌توانند از روش‌های داربستی مختلفی استفاده کنند، به خصوص روش‌های داربستی سخت در تلاش برای حل مشکلات زبانی و فراشناختی خود به‌طور معنادار (Sato, 2014)، و سپس متوجه شکاف‌ها، آگاهی از عدم تطابق بین ورودی و یادگیری فعلی آنها می‌شوند. به این ترتیب تعامل در کلاس می‌تواند افزایش یابد و به بهبود زبان دوم فراگیران کمک کند. توسعه دهندگان در حوزه ELT همچنین می‌توانند از یافته‌های پژوهش حاضر و موارد مشابه استفاده کنند و مواردی را ارائه دهند که آگاهی فراگیران نسبت به یادگیری افزایش یافته است. چنین اعمالی ممکن است به زبان‌آموزان کمک کند تا به سمت خود تصحیحی، خودمختاری و یادگیری معنادار حرکت کنند.

On the Effect of Hard, Soft, Reciprocal, and Virtual Scaffolding Types on Iranian EFL Learners' Reading Strategy Development

Noushin Asadi Piran¹, Shahram Afraz², Ayatollah Razmjoo³

Abstract

The present study was designed following a scaffolding principle of sociocultural theory (Wood, Bruner & Ross, 1976) with an attempt to investigate the role of the four scaffolding techniques, namely Hard, Soft (Saye & Brush, 2002), Reciprocal (Holton & Clarke, 2006), and Virtual (Yelland & Masters, 2007) in developing reading strategy of Iranian EFL learners. To accomplish the project, 80 homogeneous intermediate level male and female EFL learners were chosen. The learners in all groups received a survey of reading strategies (Sheorey & Mokhtari, 2002), their respective intervention, and the survey of reading strategies as a posttest. Likewise, in the qualitative section of the study, the learners' self-reports as well as the teacher's observations were used to collect the data. The collected data were analyzed through employing one-way ANOVA and MANOVA to compare the mean scores of the four experimental groups on the posttest reading strategies. The qualitative data pertained to the learners' reports and teacher's classroom observations were analyzed using open and axial coding methods. In terms of reading strategies, the results revealed that not only traditional and virtual scaffolding treatments had different effects on the development of global, problem solving, and supporting reading strategies among Iranian EFL learners, the hard scaffolding group (as a traditional scaffolding group) had the highest use of reading strategies followed by the virtual scaffolding group. Nevertheless, reciprocal and soft scaffolding groups (following other traditional forms of scaffolding) similarly had less use of reading strategies. Findings of this study extended earlier understandings of scaffolding in an EFL envi-

1. Ph.D. candidate. IAU. English Department of IAU.-Qeshm Branch-Iran

2. Assistant professor. English Department of IAU.-Qeshm Branch-Iran. (corresponding author.)

3. Full professor of English. Member of the English department. Shiraz University.

ronment and could contribute to the advancement of future courses in terms of their scaffolding pedagogical aspects.

Background of the Study: Reading comprehension is the most significant source of information access in an EFL situation (Crystal, 1999). The mastery of reading skill in English, besides other skills, is a priority for many language learners in the EFL contexts (Hedgcock & Ferris, 2009; Richards, 2008). On the other hand, from a sociocultural perspective, learning and development are studied within the social and cultural context. Vygotsky believed that “human learning cannot be understood independently from the social and cultural forces that influence individuals” (Barnard & Campbell, 2005, p. 76). According to this perspective, in order to learn and regulate their mental activities, individuals use different tools and one of these tools which supports the assistance which is provided by others for a novice is scaffolding. Reading comprehension and scaffolding could be accounted as the most significant strategies and policies that are required to achieve not only understanding of the context and environment (Ohta, 2000) but also evaluating the processes and activities involved in doing and learning (Hedgcock & Ferris, 2009). Therefore, regarding the importance of developing second language reading strategies, the main goal of the current research is to investigate new ways of teaching reading by focusing on both traditional (soft, hard, and reciprocal) and virtual scaffolding types. The primary focus of this study is to determine whether employing different types of scaffolding differently affect reading strategy development among Iranian EFL learners. It seems that scaffolding types and their contribution to reading skill have been investigated in previous studies. However, to the best knowledge of the present authors, no studies thus far have investigated the mixed effect of scaffolding types and reading skill along with a focus on reading strategy development. Therefore, the present study is an attempt to bridge this gap in EFL context of Iran.

Methodology: The participants of the study were 80 non-randomly selected intermediate level students with the age range 19 to 25 in the Islamic Azad University of Bandar Abbas. The data for the present study were collected by means of a Preliminary English

Test (PET), a reading strategy questionnaire, and learners' self-reports as well as the teacher's observations. To homogenize students at intermediate level, a copy of the piloted PET which checked the skills of listening, speaking and reading and writing was used. The collected data were analyzed through employing one-way ANOVA and MANOVA to compare the mean scores of the four experimental groups on the posttest reading strategies. The qualitative data pertained to the learners' reports and teacher's classroom observations were analyzed using open and axial coding methods.

Discussion and Conclusion: *The findings revealed that not only traditional and virtual scaffolding treatments had different effects on the development of global, problem solving, and supporting reading strategies among Iranian EFL learners, the hard scaffolding group (as a traditional scaffolding group) had the highest use of reading strategies followed by the virtual scaffolding group. Nevertheless, reciprocal and soft scaffolding groups (following other traditional forms of scaffolding) similarly had less use of reading strategies. The present findings on the ground of the success and priority of hard and virtual scaffolding in developing and making use of global, problem solving, and supporting reading strategies can take support from a lot of previous studies in the SLA research (Afflerbach & Cho, 2010; Anderson, 2019; Tsai et al., 2010; Deshpande, 2016; Kargar, 2013; Ruiz de Zarobe & Zenotz, 2018). In this regard, reciprocal scaffolding was also found to have proved successful for the low-achieving learners in terms of strategy development which is in line with some other studies including Van Keer and Vanderlinde's (2010) study on the impact of cross-age peer tutoring on L2 reading comprehension and reading strategy use of EFL learners, Boardman et al.'s (2018) study on strategy instruction shifts of teacher and student interactions during text-based discussions, Okkinga et al.'s (2018) on the effects of reciprocal teaching on the development of reading comprehension among EFL learners, and Oczkus's (2018) which found that reciprocal teaching could offer powerful strategies and lessons for improving reading comprehension of low-achieving learners. The present study demonstrated that providing EFL learners with hard, reciprocal, virtual, and soft scaffolding can significantly improve their performance in L2 reading and enhance their*

ability in using reading strategies, though the hard and virtual scaffolding which relied on technologies enjoyed a higher rank in this regard. EFL learners need to know native like vocabularies, grammatical points, and preferences, dictions, and the like for a native like performance.

Keywords: *Reading Strategy, Scaffolding Types, Global Strategy, Problem Solving Strategy, Supporting Strategy*

References:

- Afflerbach, P., & Cho, B. (2010). Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In H. S. Waters, & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 201-225). New York: Guilford Press.
- Amiri, M., & Abedi, N. (2017). The impact of virtual scaffolding on the English language speaking development of Iranian EFL learners. Paper presented in the 2nd International Conference on New Trends in English Language Teaching and Testing, Ardabil, Iran 28 August 2017 (www.NTELTIR.com).
- Amiri, M., & Maftoon, P. (2010). Awareness of reading strategies among Iranian high school students. *EDULEARN10 Proceedings CD*, 6782-6791. ISBN: 978-84-613-9386-2, IATED, Valencia.
- Anderson, K. L. (2019). Explicit instruction for word solving: Scaffolding developing readers' use of code-based and meaning-based strategies. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(2), 175-183.
- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*, 1-7.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 460-472.
- Arnbak, E. (2003). *Academic reading from reading process to learning process*. Copenhagen, Denmark: Gyldendal.

- Attarzadeh, M. (2011). The effect of scaffolding on reading comprehension of various text modes on Iranian EFL learners with different proficiency levels. *Social Science and Humanities*, 4(2), 1-27.
- Auer, N. (2016). Scaffolding foreign language learners' reading strategies using tablet computers at two secondary schools in Denmark. Doctoral dissertation, School of Education, Copenhagen, Denmark.
- Barnard, R., & Campbell, L. (2005). Sociocultural theory and the teaching of process writing: The scaffolding of learning in a university context. *The TESOLANZ Journal*, 13, 76-88.
- Boardman, A. G., Boelé, A. L., & Klingner, J. K. (2018). Strategy instruction shifts teacher and student interactions during text-based discussions. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 175-195.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Bruner, J., & Olson, D. (1973). Learning through experience and learning through media. *Prospects*, 3(1), 20-38.
- Carrell, P. L., Pharis, B.G., & Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23, 647-678.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., & Robbins, J. (1999). *Learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Chen, C., Toh, S., & Ismail, W. (2005). Are learning styles relevant to virtual reality? *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 123-141.
- Crystal, D. (1999). The future of Englishes. *English Today*, 15(02), 10-20.
- Cubukcu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research*, 18(1),

1-11.

- Dehoney, J., & Reeves, T. (1999). Instructional and social dimensions of class web pages. *Journal of Computing in Higher Education*, 10(2), 19-41.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf (Ed.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). London: Ablex Publishing.
- Eskey, D. E. (2005). Reading in a second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 563-579). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Farhady, H. (2005). *Techniques for effective reading*. Tehran: Rahnama Press.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS, statistics for statistics* (5th ed.). London: SAGE Publications.
- Goh, C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75.
- Graesser, A. C., Greenberg, D., Olney, A., & Lovett, M. W. (2019). Educational technologies that support reading comprehension for adults who have low literacy skills. *The Wiley Handbook of Adult Literacy*, 2(3), 471-493.
- Haghparast, S., & Mall-Amiri, B. (2015). The comparative effect of two scaffolding strategies on intermediate EFL learners' reading comprehension. *International Journal of Language learning and Applied Linguistics world*, 8(2), 217-231.
- Hedgcock, J., & Ferris, D. R. (2009). *Teaching readers of English: Students, texts, and contexts*. New York: Routledge.
- Hemmye, C. L. (2004). *Metacognitive and learning strategies used by adult novice web-based students*. Doctoral dissertation, University of West Florida, The U.S.A.
- Holton, D., & Clarke, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37(2), 127-143.
- Kargar, A. A. (2013). *Investigating the effect of scaffolded extensive reading as*

an anxiety reducing strategy in an Iranian EFL context. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 1(1), 35-44.

- Lapp, D., Fisher, D., & Grant, M. (2008). "You can read this text-I'll show you how": Interactive comprehension instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 372-383.
- Larsen, R. E. (1992). Relationship of learning style to the effectiveness and acceptance of interactive video instruction. *Journal of Computer-Based Instruction*, 19(11), 17-21.
- Levinsen, K., & Sørensen, B. H. (2008). IT: Academic learning and educational knowledge management: Report on project it learning 2006-2007. København, Denmark: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Macaro, E., & Mutton, T. (2009). Developing reading achievement in primary learners of French: Inferencing strategies versus exposure to 'graded readers'. *The Language Learning Journal*, 37(2), 165-182.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.
- McVay, J. C., & Kane, M. J. (2012). Why does working memory capacity predict variation in reading comprehension? On the influence of mind wandering and executive attention. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(2), 302-320.
- Mehrpour, S., Sadighi, F., & Bagheri, Z. (2012). Teaching reading comprehension strategies to Iranian EFL pre-university students. *Journal of Teaching Language Skills*, 31(1), 107-139.
- Mirahmadi, S. H., & Alavi, S. M. (2016a). The role of traditional and virtual scaffolding in developing speaking ability of Iranian EFL learners. *International Journal of English Linguistics*, 6(2), 43-56.
- Mirahmadi, S. H., & Alavi, S. M. (2016b). The effect of traditional scaffolding

- treatments on the Iranian EFL learners' performance on the speaking sub-skills of pronunciation, fluency, lexicon, and grammar. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 6(2), 155-165.
- Mygind, A., & Winding, S. (2003). *Read better*. Aarhus, Denmark: Dansken.
- Oczkus, L. D. (2018). *Reciprocal teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension*. Virginia: International literacy Association.
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. *Sociocultural theory and second language learning*, 4, 51-78.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., & Slegers, P. J. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of research in reading*, 41(1), 20-41.
- Oliver, R., & Herrington, J. (2003). Exploring technology-mediated learning from a pedagogical perspective. *Journal of Interactive Learning Environments*, 11(2), 111-126.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Rowley, MA: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, England: Pearson.
- Palincsar, A. S. (1986). *Reciprocal teaching: Teaching reading as thinking*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Second language learning Linguistics applied to the teaching of languages*. Alicante, Spain: Universidad de Alicante.
- Patel, D. S. (2011). *Significance of technology-enhanced language learning*

- (TELL) in language classes. *Journal of Technology for ELT*, 4(2), 1-2.
- Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading* (pp. 227-247). Malden, MA: Blackwell.
 - Pica, T., & Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
 - Pishghadam, R., & Ghadiri, S. (2011). Symmetrical or asymmetrical scaffolding: Piagetian vs. Vygotskian views to reading comprehension. *Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 49-64.
 - Ragan, T., & Smith, P. (1996). Soft technologies: Instructional and informational design research. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational telecommunications and technology* (pp. 541-569). New York: MacMillan.
 - Rauber, A.S., & Gil, G. (2004). Feedback to grammar mistakes in EFL classes: A case study. *Brasileira de Lingüística Aplicada*, 4(1), 277-298.
 - Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
 - Ruiz de Zarobe, Y., & Zenotz, V. (2018). Learning strategies in CLIL classrooms: how does strategy instruction affect reading competence over time? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 319-331.
 - Sato, M. (2014). Exploring the construct of interactional oral fluency: Second language acquisition and language testing approaches. *System*, 45, 79-91.
 - Saye, J. W., & Brush, T. (2002). Scaffolding critical reasoning about social issues in a multimedia-supported learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 17-29.

- Schutz, K. M., Danielson, K. A., & Cohen, J. (2019). Approximations in English language arts: Scaffolding a shared teaching practice. *Teaching and teacher education*, 81, 100-111.
- Shang, H. F. (2015). An investigation of scaffolded reading on EFL hypertext comprehension. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(3), 293-312.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449.
- Tsai, Y., Ernst, C., & Talley, P.C. (2010). L1 and L2 strategy use in reading comprehension of Chinese EFL readers. *Reading Psychology*, 31(1), 1-29.
- Van Keer, H., & Vanderlinde, R. (2010). The impact of cross-age peer tutoring on third and sixth graders' reading strategy awareness, reading strategy use, and reading comprehension. *Middle Grades Research Journal*, 5(1), 33-46.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(3), 3-25.
- Verity, D. (2005). Vygotskyan Concepts for teacher education. Pan-SIG
Conference "Lifelong learning" proceedings. Retrieved June 2, 2014, from <http://jalt.org/pansig/2005/HTML/Verity.htm>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winnips, K., & McLoughlin, C. (2000). Applications and categorization of software-based scaffolding. In J. Bourdeau & R. Heller (Eds.), *Proceedings of world conference on educational multimedia, hypermedia, and telecommunications2000* (pp. 1798-1799). Chesapeake, VA: AACE.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100.
- Woolley, G. (2011). Reading comprehension: Assisting children with learning dif-

ficulties. New York, NY: Springer.

- Yelland, N., & Masters, J. (2007). Rethinking scaffolding in the information age. *Computers & Education*, 48(3), 362-382.
- Ying, S. W. M., & Aziz, A. A. (2019). Scaffolding approach with reading strategies in teaching reading comprehension to rural year 3 ESL learners in Malaysia. *International Journal of Current Innovations in Advanced Research*, 2(5), 6-26.