

تأثیر برنامه طراحی شده بر اساس نظریه خودتعیین‌گری بر افزایش انگیزش

خواندن دانش‌آموزان پسر پایه دوم راهنمایی

رویا راقبیان¹

تاریخ دریافت: خرداد ماه 1391

تاریخ پذیرش: دی ماه 1391

چکیده :

در این پژوهش، سودمندی برنامه طراحی شده بر اساس نظریه خودتعیین‌گری و حمایت از نیازهای روان‌شناختی شایستگی، خودمختاری و ارتباط داشتن در افزایش سازه‌های انگیزشی کارآمدی در خواندن، علاقه به خواندن و تعامل اجتماعی برای خواندن دانش‌آموزان دوره راهنمایی بررسی شد. بدین منظور 71 دانش‌آموز پسر پایه دوم راهنمایی دو کلاس یک مدرسه راهنمایی به طور تصادفی به دو گروه آزمایشی و گواه گماشته شدند. برنامه طراحی شده با استفاده از متن‌های حکایت کهن، نثر امروزی و داستان کوتاه، برای 35 دانش‌آموز گروه آزمایشی در هشت جلسه 60 دقیقه‌ای - پنج جلسه بحث کلاسی و سه جلسه کار گروهی - به کار گرفته شد. برای سنجش انگیزش‌های خواندن از پرسشنامه پژوهش‌گرساخته به عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. از آزمون مک‌نمار برای تعیین معنادار بودن تفاوت پاسخ‌های دانش‌آموزان هر یک از گروه‌های آزمایشی و گواه از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و از تحلیل محتوا برای پردازش

¹ دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهرا

پاسخ‌های دانش‌آموزان به پرسش‌های بازپاسخ پرسشنامه استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند شرکت در برنامه به افزایش خودکارآمدی، علاقه و تعامل اجتماعی دانش‌آموزان شرکت کننده در برنامه انجامید. همچنین تحلیل محتوای داده‌های به دست آمده از پاسخ به پرسش‌های بازپاسخ نشان دهنده این بود که شرکت در برنامه موجب شد دانش‌آموزان با سه روش تازه در برخورد با دشواری خواندن آشنا شوند: بحث و گفتگو با دوستان، مراجعه به واژه نامه و مطرح کردن پرسش از متن. به علاوه، علاقه دانش‌آموزان شرکت کننده در برنامه به خواندن متن‌های حکایت کهن و داستان کوتاه به کار برده شده در برنامه افزایش یافت.

کلیدواژه‌ها: نیازهای روان‌شناختی، انگیزش خواندن.

مقدمه :

آمارهای موجود در جامعه نشان دهنده نهادینه نبودن فرهنگ مطالعه نزد ایرانیان است (اصغرنژاد، 1380)، که بسیاری از پژوهش‌گران ریشه آن را پرورش نیافتن عادت به خواندن در دوران کودکی و نوجوانی می‌دانند (امانی، 1378). بنا به گزارش امانی و آذرنوید (1380) در کشور ما کمتر از 30 درصد دانش‌آموزان و دانشجویان کتاب‌های غیردرسی می‌خوانند. همچنین رضوی طوسی و باقری (1389) میزان مطالعه (کتاب درسی و غیر درسی، نشریه، مجله، روزنامه، منابع رایانه‌ای و اینترنتی، کتاب‌های مذهبی مانند قرآن و ادعیه) شهروندان تهرانی را در سال‌های 1387 و 1388 مقایسه کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد میزان خواندن از 90 دقیقه در شبانه‌روز در سال 1387 به 76/1 دقیقه در شبانه‌روز در سال 1388 کاهش یافته است. رضوی طوسی و باقری در بحث و نتیجه‌گیری بر نقش مؤثر خانواده، آموزشگاه‌ها و فرهنگ‌سراها و وسایل ارتباط جمعی در افزایش میزان مطالعه و نهادینه کردن آن در سطح جامعه با فراهم کردن ساز و کار مناسب برای افزایش مطالعه تأکید کردند. یکی از ساز و کارها برای نهادینه کردن

فرهنگ مطالعه در جامعه، توجه به انگیزش‌های خواندن است که به ویژه در آموزش و پرورش کمتر به آن توجه می‌شود.

انگیزش "باورها، ارزش‌ها، نیازها و اهدافی که افراد دارند"، تعریف می‌شود (گاتری و ویگفیلد^۱، 1997، ص 5). بسیاری از مطالعات پژوهشی نقش انگیزش را به طور کلی مورد بررسی قرار داده‌اند (دسی^۲، 1971، 1972a، 1972b؛ لپر، گرین و نیسبت^۳، 1973؛ لاولند و آلی^۴، 1979). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند که انگیزش دانش‌آموزان نگرانی عمده بسیاری از معلمان است و بسیاری از معلمان می‌دانند که فقدان انگیزش ریشه بسیاری از مشکلاتی است که آنان در آموزش با آن مواجه هستند (أفلان، گمبرل، گاتری، استاهل و الورمن^۵، 1992).

گمبرل^۶ (1996) نتایج یک زمینه‌یابی ملی را که توسط مرکز پژوهش ملی خواندن آمریکا انجام شده بود را گزارش کرد که نشان می‌داد انگیزش خواندن موضوعی است که معلمان مایلند مورد بررسی قرار گیرد. در این زمینه‌یابی، معلمان از میان 84 موضوع مربوط به خواندن، رشد خواندن و علاقه به خواندن را اولین اولویت برای پژوهش دانستند. از میان ده موضوع که معلمان بیشترین اولویت را برای پژوهش در مورد آن‌ها قایل بودند، سه موضوع به انگیزش خواندن ارتباط داشت. این سه موضوع افزایش میزان خواندن و گسترش خواندن، افزایش انگیزش درونی برای خواندن و بررسی نقش معلمان، والدین و همسالان در انگیزش خواندن کودکان بود.

انگیزش خواندن سودمندی‌های بسیاری دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که دارای انگیزش خواندن هستند نسبت به دانش‌آموزانی که فاقد انگیزش خواندن

¹ - Guthrie & Wigfield

² - Deci

³ - Lepper, Greene, & Nisbett

⁴ - Loveland & Olley

⁵ - O'Flahavan, Gambrell, Guthrie, Stahl, & Alvermann

⁶ - Gambrell

هستند، وقت بیشتری را به خواندن اختصاص می‌دهند (گاتری، ویگفیلد، متسالا و کوکس^۱، 1999؛ مورو^۲، 1992؛ ویگفیلد و گاتری، 1997). پژوهش‌گران همچنین نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که وقت بیشتری را به خواندن اختصاص می‌دهند نسبت به دانش‌آموزانی که به ندرت می‌خوانند، در خواندن و درک خواندن عملکرد بهتری دارند. همچنین انگیزش خواندن با نهادینه شدن خواندن در سرتاسر زندگی ارتباط دارد (مورو، 1992؛ ونگ^۳ و گاتری، 2004).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند به ندرت نوجوانان خودشان خواندن را به عنوان یک گزینه برای اوقات فراغت انتخاب می‌کنند (استرومن و متز^۴، 2004). شاید دلیل این امر کاهش یافتن انگیزش خواندن در دوران نوجوانی باشد. در دوران نوجوانی ممکن است علاقه‌های تازه‌ای در زندگی نوجوان ایجاد شود که با خواندن رقابت می‌کنند. همچنین پژوهشگران نشان داده‌اند زمانی که دانش‌آموزان خواندن و فعالیت‌های مربوط به آن را ناخوشایند و بسیار دشوار بدانند که ارزش تلاش کردن را ندارند، چون علایق و نیازهای آنان را برآورده نمی‌سازند، به خواندن رونمی‌آورند (استرومن و متز، 2004) یا نوجوانانی نافرهیخته خواهند شد (الورمن^۵، 2003) که می‌توانند بخوانند اما این کار را انتخاب نمی‌کنند.

با وجود اهمیت انگیزش خواندن، معمولاً در کلاس‌های درس توجه چندانی به این جنبه از خواندن نمی‌شود. کتاب‌های درسی در تمام نقاط کشور ثابت هستند و به بافت اجتماعی فرهنگی دانش‌آموزان مناطق مختلف کشور توجه چندانی نشده است. همچنین محتوای کتاب‌های درسی بر اساس نیازها و علاقه‌های دانش‌آموزان تدوین نمی‌شوند. از سوی دیگر معمولاً معلمان از دانش‌آموزان می‌خواهند مطالب کتاب‌های درسی را بی‌چون

1 - Metsala, & Cox

2 - Morrow

3 - Wang

4 - Strommen & Mates

5 - Alvermann

و چرا بپذیرند و فضایی برای بحث و گفتمان در کلاس وجود ندارد. با حذف پست کتابدار از آموزشگاه‌ها نیز بسیاری از کتابخانه‌های آموزشگاه‌ها تعطیل شده‌اند و دانش‌آموزان به کتاب‌های کتابخانه آموزشگاه دسترسی ندارند. بنابراین طراحی برنامه‌ای در کلاس درس برای بهبود انگیزش خواندن دانش‌آموزان ضرورت دارد.

ویگفیلد و گاتری (1997) یازده سازه مربوط به انگیزش خواندن را شناسایی کرده‌اند و آن را در سه دسته جای داده‌اند: الف) باورهای شایستگی و توانمندی در خواندن، ب) انگیزش درونی و بیرونی برای خواندن، و ج) هدف‌های اجتماعی از خواندن. در این پژوهش از میان این سازه‌های انگیزش خواندن، از دسته اول به خودکارآمدی در خواندن؛ از دسته دوم به علاقه به؛ و از دسته سوم به تعامل اجتماعی برای خواندن به عنوان مهم‌ترین سازه‌های انگیزشی خواندن توجه شده است. خودکارآمدی در خواندن این باور است که شخص می‌تواند به خوبی از عهده تکلیف خواندن برآید (بندورا¹، 1997؛ اکلس و همکاران، 1983؛ نیکولز²، 1990). علاقه یک حالت انگیزشی است و زمانی پدید می‌آید که فرد مجذوب فعالیت خاصی مانند خواندن شود (آدامل و همکاران، 2009؛ رنینگر³، 2000). تعامل اجتماعی فرایند در میان گذاشتن معناها به دست آمده از خواندن با دیگران است (ویگفیلد و گاتری، 1997).

در این پژوهش برای پرورش سازه‌های انگیزشی یاد شده از نظریه خودتعیین‌گری⁴ دسی، ریان و همکاران (برای مثال دسی و ریان، 1985؛ ریان و دسی، 2000؛ و ریان و دسی، 2002) استفاده شده است. دسی و ریان دو نوع انگیزش درونی و بیرونی را شناسایی کرده‌اند. در انگیزش بیرونی معمولاً عوامل بیرون از دانش‌آموز او را هدایت می‌کنند. دانش‌آموزانی که از بیرون برانگیخته می‌شوند، برای به دست آوردن نمره‌های خوب،

¹- Bandura

²- Nicholls

³-Renninger

⁴- Self- Determination Theory (SDT)

خشنودی معلم، و عملکرد بهتر از دیگران می‌خوانند و نه به دلیل این که خواندن را جالب یا لذت‌بخش می‌دانند. از طرف دیگر، انگیزش درونی از نفوذ عوامل بیرونی مانند پاداش و تنبیه رهاست. دانش‌آموزانی که از درون برای خواندن برانگیخته می‌شوند، خواندن را لذت بخش و جالب می‌دانند. نظریه خود تعیینی بیان می‌دارد که هر چه انگیزش‌های دانش‌آموزان بیشتر توسط خود آنان تعیین شده باشد، احتمال بیشتری دارد که توانایی یادگیری خود را بهبود دهند و حفظ کنند. این نظریه پیشنهاد می‌کند برای افزایش خود تعیین‌گری از نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان برای شایستگی^۱، خودمختاری^۲ و ارتباط داشتن^۳ حمایت شود. معلمان می‌توانند از این اصول برای پرورش دانش‌آموزانی که در خواندن خود تعیین‌گر هستند و کمتر به تقویت‌کننده‌های بیرونی مانند نمره‌ها وابسته هستند و بیشتر بر انگیزش درونی مانند علاقه و کنجکاوی خود متکی هستند، بهره ببرند. نیاز به شایستگی زمانی ارضا می‌گردد که دانش‌آموزان خود را در خواندن توانمند ببینند. برای برآورده کردن این نیاز پیشنهاد می‌شود:

1- فعالیت‌های خواندن برای دانش‌آموزان چالش‌برانگیز باشد، اما نه توانفرسا. برای این که دانش‌آموزان بتوانند در تکلیف‌های چالش‌برانگیز درگیر شوند، بر اساس نظریه تجربه غرق شدن^۴ چیک‌سنت‌میهای^۵ (1975)، باید دانش‌آموزان چالش‌های موجود در یک تکلیف را با مهارت‌ها و توانمندی‌های کنونی خود هماهنگ بدانند. زمانی که چالش بالاتر از سطح مهارت و توانمندی دانش‌آموز باشد، انجام تکلیف دانش‌آموز را نگران می‌کند و او را از پا درمی‌آورد. زمانی که چالش با توانمندی دانش‌آموز متناسب است (چالش بهینه)، توجه دانش‌آموز به انجام تکلیف جلب می‌شود و دانش‌آموز از تکلیف لذت می‌برد و غرق شدن در تکلیف را تجربه می‌کند و زمانی که مهارت و توانمندی

1 - competence

2 - autonomy

3 - relatedness

4 -flow

5 - Csikszentmihalyi

دانش‌آموزان بالاتر از سطح تکلیف است، دانش‌آموز از انجام آن احساس کسالت می‌کند. بنابراین، تعادل مهارت و توانمندی با چالش، فرصت تجربه کردن غرق شدن در خواندن و لذت بردن واقعی را بیشتر می‌کند. چیک‌سنت‌میهای دریافت که دانش‌آموزان در شرایطی که چالش‌های موجود در یک تکلیف با مهارت‌ها و توانمندی‌های آن‌ها هماهنگ باشد از انجام تکلیف‌های چالش‌برانگیز بیش از تماشای تلویزیون لذت می‌برند (چیک‌سنت‌میهای، راتوند، و وال،¹، 1993).

2 - استفاده از پسخوراند سازنده و تشویق دانش‌آموزان در مورد این که به چه خوبی از عهده فعالیت خواندن برآمده‌اند (آدائل و همکاران، 2009).

3- معلم‌ها باید تحمل شکست دانش‌آموزان را در خواندن داشته باشند، یعنی حتی از شکست‌ها، بدفهمی‌ها و اشتباه‌ها به عنوان بخشی لازم، ذاتی و حتی خوشایند از فرایند خواندن استقبال کنند (کلیفورد²، 1988، 1990). این نگرش ریشه در این باور دارد که دانش‌آموزان از شکست‌های خود بیش از موفقیت‌هایشان می‌آموزند. بنابراین بر جنبه‌های سازنده شکست - شناسایی علت‌های شکست، تغییر راهبردها و آگاهی از نیاز به آموختن بیشتر - پافشاری می‌شود (کلیفورد، 1984). بنابراین، پیش از درگیر شدن دانش‌آموزان در تکلیف‌های چالش‌برانگیز و پیش از شنیدن پسخوراندی که آگاهی دهنده است و نه ارزشیابی کننده، باید فضایی در کلاس حاکم باشد که تحمل شکست و اشتباه‌ها در آن وجود داشته باشد و حتی از شکست و اشتباه استقبال شود. در چنین فضایی است که دانش‌آموزان احساس کارآمدی می‌کنند و در تکلیف‌های چالش‌برانگیز درگیر خواهند شد (آدائل و همکاران، 2009).

¹ - Rathunde & Whalene

² - Clifford

4- بخش بندی کردن متن و خواندن بخش به بخش آن نیز می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند که بهتر از عهده درک کردن متن برآیند و تا زمانی که یک بخش از متن را به درستی درک نکرده‌اند، به خواندن بخش بعدی نپردازند (بک و مک‌کئون¹، 2006).

5- استفاده از واژه‌نامه برای پیدا کردن واژه‌های مهم، دشوار و ناآشنا نیز دشواری خواندن را کاهش می‌دهد. می‌توان به دانش‌آموزان چگونگی استفاده مؤثر از واژه‌نامه را آموزش داد. این کار اثرات بلندمدت مثبتی دارد، زیرا دانش‌آموزان به مهارت‌های استفاده از واژه‌نامه تجهیز می‌شوند که احتمالاً موجب حفظ احساس‌های شایستگی هنگام خواندن متن‌های پیچیده در آینده خواهد شد (کومی‌یاما²، 2009).

خودمختاری نیاز روان‌شناختی برای هدایت کردن خود برای آغازگری و نظم دادن به رفتار خود است (دسی و ریان، 1385). در کلاس حمایت‌کننده از خودمختاری معلم می‌کوشد تا دیدگاه دانش‌آموزان را درک کند تا بتواند علایق و ترجیح‌های آن‌ها را بشناسد و از آن‌ها حمایت کند. در مقابل در کلاس کنترل‌کننده نیاز دانش‌آموزان به خودمختاری نادیده گرفته می‌شود و فعالیت خواندن به آن‌ها تحمیل می‌شود و از فنون اطلاع رفتار استفاده می‌شود. برای حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود:

1- به دانش‌آموزان امکان داده شود متن برای مطالعه بیشتر را خودشان از میان گزینه‌هایی انتخاب کنند. زمانی که به دانش‌آموزان حق انتخاب داده می‌شود، باید مطمئن شویم که انتخاب آن‌ها منطقی است و با موضوع درس متناسب است. همچنین باید آگاه باشیم که با دادن حق انتخاب برخی دانش‌آموزان احساس اضطراب می‌کنند، به ویژه آن‌هایی که عادت به داشتن حق انتخاب ندارند (کاتز و آسور³، 2007).

¹ - Beck & McKeown

² - Komiyama

³ - Katz & Assor

2- پرهیز از دادن پسخوراند کنترل‌کننده. اظهارنظرهای معلمان و سبک ارتباطی آن‌ها ممکن است حس خودمختاری دانش‌آموزان را ضعیف کند، اگر آن‌ها احساس کنند که تحت کنترل هستند. اظهارنظرهایی مانند "خوب است، دقیقاً آن چه را که می‌خواستیم انجام دادی!" ممکن است نشان‌دهنده کنترل معلم بر رفتار دانش‌آموز باشد. بهتر است از واژه‌هایی مانند باید استفاده نکنیم (کومی‌یاما، 2009).

3- پرهیز از تأکید بیش از اندازه بر پاداش‌ها. زمانی که به دانش‌آموزان برای فعالیت خواندن آنان پاداش داده می‌شود (مانند نمره اضافی) و دانش‌آموزان احساس می‌کنند تحت کنترل بیرونی هستند، ممکن است انگیزش درونی خود را برای خواندن از دست بدهند. اساس حفظ حس خودمختاری دانش‌آموزان این است که به آن‌ها کمک شود که احساس کنند بر رفتارهای خودشان کنترل دارند و احساس نکنند که معلمان، والدین یا همسالان بر آن‌ها کنترل دارند (کومی‌یاما، 2009).

برای ارتباط داشتن دانش‌آموزان باید بتوانند با هم‌کلاسی‌ها و معلمان خود ارتباط برقرار کنند. پیشنهادهای زیر از داشتن احساس ارتباط حمایت می‌کند:

1- شرکت دادن دانش‌آموزان در بحث‌های کلاسی در مورد متنی که خوانده‌اند. بک و مک‌کئون (2006) روشی را ابداع نموده‌اند که در آن پس از خواندن هر بخش از متن پرسشی در مورد منظور نویسنده برای راه‌اندازی بحث در کلاس مطرح می‌گردد. البته باید بحث‌ها در محیطی احترام‌آمیز و امن انجام شود به طوری که تمام دانش‌آموزان بتوانند آزادانه نظر خود را مطرح کنند و تمام دانش‌آموزان فرصت برابر برای صحبت کردن داشته باشند. به این منظور بهتر است پیش از آغاز بحث، قواعدی مشخص شود که همه خود را ملزم به پیروی از آن‌ها بدانند، مثلاً هر فردی پیش از صحبت کردن باید اجازه بگیرد، هیچ کس حق ندارد سخن دیگری را قطع کند و غیره.

2- انجام فعالیت‌های گروهی خواندن. می‌توان دانش‌آموزان را در گروه‌های سه چهار نفری گروه‌بندی کرد تا دانش‌آموزان در تعامل معنادار با یکدیگر درگیر شوند. بهتر است افراد گروه از نظر توانایی خواندن ناهمگن باشند تا افرادی که در خواندن و درک متن مهارت بیشتری دارند به افرادی که مهارت کمتری دارند کمک کنند و احساس حمایت و همیاری در گروه پدید آید.

3- تشویق دانش‌آموزان به تبادل کتاب و متن‌های خواندنی با هم تا احساس تعلق بین دانش‌آموزان بیشتر شود.

4- تشویق نکردن رقابت. رقابت میان دانش‌آموزان به طور بالقوه از برقراری ارتباط‌های مشارکتی با یکدیگر پیشگیری می‌کند.

هدف از این پژوهش طراحی و بررسی تأثیر برنامه‌ی مبتنی بر نظریه خود تعیین‌گری برای پرورش انگیزش خواندن (سازه‌های خودکارآمدی در خواندن، علاقه به خواندن و تعامل اجتماعی) دانش‌آموزان است.

همچنین بر اساس نظریه خود تعیین‌گری و مرور پیشینه در این پژوهش (که در بخش بعدی آمده است) این فرضیه‌ها را می‌توان مطرح نمود:

1- خودکارآمدی در خواندن دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش می‌یابد. 2- علاقه به خواندن دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش می‌یابد. 3- تعامل اجتماعی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش می‌یابد.

روش :

طرح این پژوهش، طرح شبه آزمایشی دوگروهی ناهمسان با پیش‌آزمون و پس‌آزمون¹ است. ابزار این پژوهش، متن‌ها، برنامه طراحی شده بر اساس نظریه خودتعیین‌گری و پرسشنامه انگیزش خواندن پژوهشگر ساخته بودند که در زیر در مورد آن‌ها توضیح داده شده است.

جدول (1)- طراحی برنامه خواندن بر اساس حمایت از نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان

حمایت از شایستگی	حمایت از خودمختاری	حمایت از تعامل اجتماعی
<ul style="list-style-type: none"> - خواندن بخش به بخش متن - استفاده از واژه نامه برای یافتن معنای واژه‌های دشوار - استفاده از متن‌های چالش‌برانگیز - دادن پسخوراند سازنده 	<ul style="list-style-type: none"> - دادن حق انتخاب متن برای خواندن در گروه‌ها - پرهیز از دادن پسخوراند کنترل کننده - پرهیز از تأکید بیش از اندازه بر پاداش‌ها مانند نمره 	<ul style="list-style-type: none"> - مطرح کردن پرسش از بخش خوانده شده برای راه‌اندازی بحث‌های کلاسی - انجام فعالیت‌های گروهی خواندن - تبادل کتاب و متن بین دانش‌آموزان - تشویق نکردن رقابت بین دانش‌آموزان

در این بخش، شیوه اجرای برنامه و گردآوری داده‌های مربوط به انگیزش خواندن توضیح داده می‌شود.

¹ - Non-equivalent pretest-posttest control group design

- شیوه اجرای برنامه در کلاس و در گروه‌ها

برنامه طراحی شده بر اساس نظریه خودتعیین‌گری پس از بررسی مقدماتی، در پنج نشست در ساعت درس ادبیات -روزهای یکشنبه- با استفاده از دو متن کتاب درسی فارسی دوم راهنمایی (معرفت کردگار و سفر شکفتن)، یک متن از گلستان سعدی و متن بی بال پریدن قیصر امین‌پور و داستان کوتاهی از کتاب سوپ جوجه برای روح، برنامه آموزشی به شکل بحث کلاسی به کار گرفته شد. در سه نشست در ساعت درس نگارش- روزهای دوشنبه- دانش‌آموزان در گروه‌ها کار می‌کردند. تلاش شده بود دانش‌آموزان در هر گروه دارای توانایی‌های گوناگون در درک خواندن باشند.

در به کارگیری برنامه در کلاس، ابتدا متن در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت تا یک بار در سکوت آن را پیش‌خوانی کنند. سپس متن بخش به بخش در کلاس خوانده می‌شد. پس از خواندن هر بخش، معلم ادبیات فارسی از دانش‌آموزان می‌پرسید: «نویسنده می‌خواست ما چه چیزی را بدانیم؟»، یا «منظور نویسنده از نوشتن این بخش چه بود؟» و در کلاس بحثی راه‌اندازی می‌شد. اگر دانش‌آموزان معنای واژه‌ای را نمی‌دانستند، معلم آنان را راهنمایی می‌کرد تا معنای واژه را از واژه‌نامه بیابند. همچنین معلم گفته‌های دانش‌آموزان را خلاصه و جمع‌بندی می‌کرد و به آن‌ها پسخوراند سازنده می‌داد. در به کارگیری برنامه در گروه‌ها، معلم در سه نشست از دانش‌آموزان خواست که متنی از گلستان، یک متن نثر امروزی و یک داستان کوتاه را انتخاب کنند و در گروه‌ها متن را بخش‌بندی کنند، از هر متن پرسشی در مورد منظور نویسنده مطرح کنند و در مورد آن بحث کنند و سپس خلاصه‌ای از نظر گروه را بنویسند و به معلم بدهند. معلم در بین گروه‌ها می‌گشت و به آن‌ها پسخوراند مثبت و سازنده می‌داد. همچنین نوشته‌های گروه در مورد آن چه از منظور نویسنده دریافته‌اند را می‌خواند و به آنان پسخوراند می‌داد. در پایان هر نشست گروهی، یکی از اعضای هر گروه، خلاصه‌ای از آن چه افراد گروه در مورد نظر نویسنده متوجه شده بودند را به کلاس ارائه می‌داد.

- گردآوری داده‌های مربوط به سازه‌های انگیزش خواندن

پس از بررسی مقدماتی و تعیین پایایی پرسشنامه انگیزش خواندن، در پایان مهرماه و پیش از به کارگیری برنامه، دانش‌آموزان هر دو گروه آزمایشی و گواه، این پرسشنامه را کامل کردند. همان‌طور که قبلاً ذکر شد در این پرسشنامه پرسش‌های مربوط به سازه‌های انگیزشی خودکارآمدی در خواندن، علاقه به خواندن، و تعامل اجتماعی برای خواندن مطرح شده بود. دانش‌آموزان هر دو گروه آزمایشی و گواه در اواسط دی ماه، دوباره پرسشنامه انگیزش خواندن را کامل کردند.

یافته‌ها:

آمار توصیفی مربوط به انگیزش‌های خواندن عبارتند از فراوانی و درصد پاسخ‌های دانش‌آموزان به هر یک از پرسش‌های پرسشنامه انگیزش‌های خواندن شامل خودکارآمدی در خواندن، علاقه به خواندن و تعامل اجتماعی برای خواندن که در جدول (2) ارائه شده است. همچنین از آزمون مک‌نمار برای تعیین معنادار بودن تفاوت پاسخ‌های دانش‌آموزان هر یک از گروه‌های آزمایشی و گواه از پیش‌آزمون به پس‌آزمون استفاده شد که در جدول (2) نمایش داده شده است. آزمون مک‌نمار برای متغیرهای اسمی دو ارزشی وابسته به هم به کار برده می‌شود. میزان خی‌دو و معناداری آزمون‌های مک‌نمار در جدول (2) نشان داده شده است.

همان‌طور که در جدول (2) مشاهده می‌شود، با توجه به معناداری خی‌دوی مربوط به آزمون مک‌نمار برای هر سه متغیر انگیزشی خواندن از پیش‌آزمون به پس‌آزمون در گروه آزمایشی و معنادار نبودن آن برای گروه گواه، هر سه فرضیه پژوهش تأیید شدند.

جدول(2)- نتایج آمار توصیفی و آزمون آماری مک‌نمار مربوط به متغیرهای انگیزش خواندن دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی و گواه

معنا داری	خی دو	پس‌آزمون		پیش‌آزمون		انگیزش‌های خواندن		
		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی			
0/001	11	94	33	63	22	بله	گروه آزمایشی	خودکارآمدی در خواندن
		6	2	37	13	خیر		
0/25	4	72	26	61	22	بله	گروه گواه	
		28	10	39	14	خیر		
0/008	8	91	32	69	24	بله	گروه آزمایشی	
		9	3	31	11	خیر		
1	1	69	25	72	26	بله	گروه گواه	
		31	11	28	10	خیر		
0/0001	22	91	32	29	10	بله	گروه آزمایشی	
		9	3	71	25	خیر		
1	1	19	7	17	6	بله	گروه گواه	
		81	29	83	30	خیر		

برای پاسخ‌گویی به پرسش دوم پژوهش که: «دانش‌آموزان شرکت کننده در پژوهش، با چه روش‌های تازه‌ای برای برخورد با دشواری‌های خواندن آشنا می‌شوند؟»؛ از دانش‌آموزان خواسته شد توضیح دهند که اگر به موضوع کتابی علاقه داشته باشید، اما فهمیدن آن کتاب برای آن‌ها دشوار باشد چه می‌کنند. در پیش‌آزمون، دانش‌آموزان به موارد یاد شده در جدول (3) اشاره کردند.

همان‌طور که در جدول (3) نشان داده شده است، نتایج آزمون مک‌نمار نشان می‌دهد تفاوت بین هیچ کدام از موارد از پیش‌آزمون به پس‌آزمون در گروه گواه معنادار نبوده است اما تفاوت بین "مراجعه به واژه‌نامه"، "بحث و گفتگو با دوستان" و "مطرح کردن پرسش از متن" از پیش‌آزمون به پس‌آزمون در گروه آزمایشی معنادار است ($p < 0/05$)، بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت دانش‌آموزان با این سه روش به عنوان راه‌های تازه برخورد با دشواری‌های خواندن آشنا شدند.

جدول (3) - روش‌های برخورد دانش‌آموزان با دشواری‌های خواندن گزارش شده در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

معناداری	n	گروه گواه				معناداری	n	گروه آزمایشی				روش‌های برخورد دانش‌آموزان با دشواری‌های خواندن
		پس‌آزمون		پیش‌آزمون				پس‌آزمون		پیش‌آزمون		
		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی			درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
0/5	2	63/8	23	58/3	21	1	1	57/1	20	54/3	19	کمک خواهی از بزرگترها
1	1	27/8	10	30/5	11	1	1	34/2	12	31/4	11	ادامه دادن به خواندن و بازخوانی
1	1	2/8	1	5/5	2	0/250	3	0	0	8/6	3	رها کردن خواندن
0/5	2	13/9	5	8/3	3	0/001	11	34/3	12	2/8	1	مراجعه به واژه‌نامه
-	-	2/8	1	2/8	1	1	1	5/7	2	2/8	1	مراجعه به اینترنت
-	-	2/8	1	2/8	1	1	1	5/7	2	2/8	1	مراجعه به کتاب‌های دیگر
-	-	0	0	0	0	/0001 0	14	42/8	15	0	0	بحث و گفتگو با دوستان
-	-	0	0	0	0	0/031	6	14/3	6	0	0	مطرح کردن پرسش از متن
-	-	0	0	0	0	0/250	3	8/6	3	0	0	خلاصه نویسی
-	-	0	0	0	0	0/25	3	8/6	3	0	0	تمرکز کردن
-	-	0	0	0	0	1	1	2/8	1	0	0	ترسیم داستان در ذهن

در پاسخ به پرسش چهارم پژوهش که: «دانش‌آموزان شرکت کننده در پژوهش چه علاقه‌های تازه‌ای را پرورش می‌دهند؟»؛ همان‌طور که در جدول (4) نشان داده شده است دانش‌آموزان شرکت کننده در پژوهش در پس‌آزمون در مجموع به انواع داستان بیش از دیگر موضوع‌ها علاقه گزارش دادند. نتایج آزمون مک‌نمار نشان می‌دهد تفاوت بین فراوانی پاسخ‌ها در مورد داستان کهن و داستان کوتاه و کتاب‌های تاریخی در گروه آزمایشی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون معنادار است ($p < 0/05$).

جدول (4) - موضوع‌های خواندنی مورد علاقه دانش‌آموزان گروه آزمایشی و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

معماری	رشد	گروه گواه				معماری	رشد	گروه آزمایشی				موضوع‌های مورد علاقه
		پس‌آزمون		پیش‌آزمون				پس‌آزمون		پیش‌آزمون		
		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی			درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
0/5	2	50	18	44/4	16	0/062	5	45/7	16	31/4	11	داستان‌های تخیلی
1	1	27/8	10	25	9	0/5	2	20	7	14/3	5	داستان‌های ترسناک و جنایی
-	-	8/3	3	8/3	3	0/250	2	17	6	11/4	4	داستان جنگی
1	1	2/8	1	0	0	0/001	11	34/3	12	2/9	1	حکایت‌های کهن
-	-	2/8	1	2/8	1	0/002	10	28/6	10	0	0	داستان کوتاه
1	1	27/8	10	30/5	11	1	1	40	14	37/1	13	علمی
1	1	41/7	15	44/4	16	0/031	6	48/6	17	31/4	11	تاریخی (ایران و جهان)
-	-	27/8	10	27/8	10	0/125	4	22/8	8	34/3	12	ورزشی
-	-	8/3	3	8/3	3	0/250	3	14/3	5	5/7	2	مذهبی
-	-	8/3	3	5/5	2	-	-	0	0	2/9	1	رایانه
-	-	0	0	0	0	-	-	0	0	2/9	1	موسیقی
-	-	2/8	1	2/8	1	-	-	11/4	4	5/7	2	شعر
-	-	0	0	2/8	1	-	-	0	0	0	0	جغرافی
-	-	5/5	2	2/8	1	-	-	0	0	0	0	لطیفه

بحث و نتیجه‌گیری:

نهادینه نبودن فرهنگ خواندن نزد ایرانیان و پرورش نیافتن عادت به خواندن در دوران کودکی و نوجوانی از یک سو و نبود برنامه مشخصی برای بهبود خواندن و انگیزش خواندن در نظام آموزش و پرورش از سوی دیگر، از مسأله‌های مهم و قابل توجه در کشور ما هستند. از طرف دیگر، با ورود به دنیای نوجوانی علاقه‌های تازه‌ای مانند تماشای برنامه‌های گوناگون شبکه‌های مختلف تلویزیون و انواع فیلم‌ها، انجام بازی‌های گوناگون رایانه‌ای، پرداختن به ورزش‌های مختلف، و وقت‌گذرانی با دوستان در زندگی نوجوان اهمیت پیدا می‌کنند که با فعالیت خواندن رقابت می‌کنند و موجب کاهش انگیزش نوجوانان برای خواندن می‌شوند. بنابراین، هدف از این پژوهش طراحی برنامه‌ای برای افزایش انگیزش خواندن دانش‌آموزان است.

در این پژوهش مانند پژوهش‌های گاتری، ویگفیلد و ون‌سکر (2000)، گاتری، ویگفیلد، و همکاران (2004) و گاتری، هُوا، ویگفیلد و همکاران (2007) سازه‌های انگیزش خواندن مورد بررسی شامل علاقه به خواندن، خودکارآمدی در خواندن و تعامل اجتماعی برای خواندن افزایش یافت. در این پژوهش نیز مانند پژوهش‌های یاد شده برای بهبود انگیزش خواندن دانش‌آموزان، به دانش‌آموزان برای انتخاب متن‌ها تا اندازه‌ای خودمختاری داده شد و سعی شد از متن‌های مورد علاقه خود دانش‌آموزان در برنامه و به ویژه در گروه‌ها استفاده شود، همچنین مانند پژوهش‌های یاد شده تعامل و همکاری میان دانش‌آموزان از راه فعالیت‌های گروهی مورد توجه قرار گرفت.

یافته‌های مربوط به خودکارآمدی دانش‌آموزان نشان می‌دهد شرکت در برنامه طراحی شده موجب افزایش خودکارآمدی آن‌ها در خواندن شده است. درمورد روش‌هایی که دانش‌آموزان برای برخورد با دشواری‌های خواندن به کار می‌برند، در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دانش‌آموزان هر دو گروه به کمک خواهی از بزرگترها، ادامه دادن به خواندن و

بازخوانی مطالب خواندنی، مراجعه به واژه‌نامه‌ها، اینترنت و کتاب‌های دیگر به عنوان راه‌هایی برای برخورد با دشواری‌های خواندن اشاره کردند؛ اما مراجعه به واژه‌نامه تنها در دانش‌آموزان گروه آزمایشی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون تفاوت معناداری را نشان می‌دهد. یافته جالب توجه این است که حدود 43 درصد دانش‌آموزان گروه آزمایشی (15 نفر از 35 نفر) بحث و گفتگو با دوستان را به عنوان روشی برای برخورد با دشواری خواندن، گزارش دادند، در حالی که هیچ‌یک از دانش‌آموزان گروه گواه به این مورد اشاره نکرد. همچنین تفاوت در فراوانی پاسخ‌های مربوط به مطرح کردن پرسش از متن از پیش‌آزمون به پس‌آزمون معنادار بود (در سطح معناداری کوچکتر از 0/05). شاید دلیل آن این باشد که در برنامه پرسش مطرح کردن از متن مورد توجه بود. بنابراین حمایت از نیاز روان‌شناختی شایستگی و ارتباط داشتن دانش‌آموزان از راه خواندن بخش به بخش متن، بحث و گفتگو در کلاس و درگروه‌ها و افزایش تعامل میان دانش‌آموزان، استفاده از واژه‌نامه و دادن پسخوراند مثبت به دانش‌آموزان در مورد این که در خواندن پیشرفت کرده‌اند، به افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان انجامید.

بحث‌های کلاسی و گروهی موجب می‌شود دانش‌آموزان گفتگو با دوستان را به عنوان روشی برای برخورد با دشواری خواندن در نظر بگیرند. همانندسازی با یک جامعه یا گروه، اساس روش‌های سازایی‌گر اجتماعی به خواندن است (آدائل و همکاران، 2009). زمانی که افراد همراه با یکدیگر در یک فعالیت ارزشمند شرکت داشته باشند، کارآمدی جمعی¹ را می‌توانند تجربه کنند. کارآمدی جمعی رسیدن به این باور مشترک است که زمانی که همراه با هم کاری را انجام می‌دهیم، توانمند هستیم (بندورا، 2000). فرایندهای همانندسازی و تجربه کردن کارآمدی جمعی، از انگیزش دهنده‌های مهم خواندن هستند (آدائل و همکاران، 2009).

¹-Collective efficacy

از نظر ویگوتسکی (1978) حمایتی که توسط دیگران - همسالان، معلم، والدین یا واژه‌نامه‌ها فراهم می‌شود، دانش‌آموزان را توانمند می‌سازد تا به تدریج در خواندن مهارت پیدا کنند. هموند و گیبونز¹ (2001) به اصطلاح چالش بسیار، حمایت بسیار اشاره کردند که در برنامه طراحی و آزمایش شده در این پژوهش، چالش بسیار از راه خواندن متن‌هایی تا اندازه‌ای دشوار؛ و حمایت بسیار از راه بحث و گفتگو در کلاس و در گروه، مطرح کردن پرسش از متن و کاوش برای دستیابی به پاسخ و دریافت پسخوراند از معلم و استفاده از واژه‌نامه فراهم می‌آید و موجب افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان در خواندن می‌شود. در نظریه سازی‌گری اجتماعی از این حمایت با اصطلاح تکیه‌گاه‌سازی² یاد شده است. تکیه‌گاه سازی به معنای راهنمایی، حمایت و کمکی است که معلم برای دانش‌آموزان هنگام تعامل اجتماعی فراهم می‌آورد تا بتوانند مهارت و دانش به دست آورند (آدانل و همکاران، 2009).

در مورد سازه انگیزشی علاقه به خواندن، دانش‌آموزان شرکت کننده در پژوهش در پیش‌آزمون در مجموع به انواع داستان بیش از دیگر موضوع‌ها علاقه گزارش دادند. از آن جا که برنامه طراحی شده در بافت درس فارسی دانش‌آموزان به کار گرفته شد و با توجه به علاقه دانش‌آموزان به داستان تصمیم گرفته شد بیشتر از متن‌های داستانی در برنامه استفاده شود. به ویژه در گروه‌ها به دانش‌آموزان اجازه داده شد داستان‌های مورد علاقه خود را در گروه‌ها بخوانند.

شرکت در برنامه موجب افزایش علاقه‌مندی دانش‌آموزان گروه شرکت کننده به خواندن شد. به ویژه علاقه به خواندن حکایت‌های کهن و داستان‌های کوتاه در گروه آزمایشی به طور چشمگیری افزایش یافت. از حکایت‌های کهن به ویژه گلستان سعدی و داستان‌های کوتاه به ویژه کتاب‌های سوپ جوجه برای روح در برنامه استفاده شد و

¹ - Hammond & Gibbons

² -Scaffolding

دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه به این متن‌ها بسیار علاقه‌مند شدند. هماهنگ با نظر رنینگر (2010) و بارون¹ (2006) که علاقه از راه تعامل‌های فرد با افراد دیگر و ماهیت تکلیف‌ها و فرصت‌های محیطی رشد پیدا می‌کند و پرورش علاقه هم به حمایت بیرونی و هم حمایت درونی نیاز دارد و علاقه صرفاً گونه‌ای از انگیزش درونی نیست، وجود حمایت بیرونی و فرصت‌های محیطی موجب شد علاقه دانش‌آموزان به متن‌های به کار گرفته شده در برنامه افزایش یابد. یکی از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه بیان کرد: «ما در خانه کتاب گلستان را داریم و پدرم مرا به خواندن آن تشویق می‌کرد و من هم آن را خوانده بودم، اما به درستی درک نمی‌کردم و خواندن آن برایم دشوار بود و بنابراین به خواندن آن خیلی علاقه نداشتیم، اما با بحث‌های کلاسی و گروهی در مورد متن‌های گلستان، به خواندن آن بسیار علاقه‌مند شدم». در واقع، ادبیات فارسی سرشار از حکایت‌های شیرین و خواندنی است که اگر به دانش‌آموزان فرصت داده شود با افراد دیگر در مورد آن‌ها بحث و گفتگو کنند و به شکل گروهی به متن‌ها معنا داده شود، بسیار مورد توجه دانش‌آموزان قرار خواهد گرفت و به آن‌ها علاقه‌مند خواهند شد.

برای افزایش سازه انگیزشی تعامل اجتماعی برای خواندن، معلم‌ها و دانش‌آموزان حس همیاری و برخوردی احترام‌آمیز با فرایندهای خواندن یکدیگر را دارند. پدید آوردن اجتماع امن کلاسی موجب می‌شود افراد از تعبیرها، تجربه‌ها و دیدگاه‌های گوناگون و گسترده یکدیگر در مورد هر یک از متن‌ها آگاه شوند. همچنین خواندن متن‌ها و بحث در مورد متن‌ها در گروه‌ها باعث می‌شود دانش‌آموزان به شکل گروهی به متن معنا بدهند.

البته اگر چه در این پژوهش، برنامه‌ای برای افزایش انگیزش خواندن طراحی شد و به کار گرفته شد، اما این برنامه رشد عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان را نیز بهبود می‌دهد. بحث‌های کلاسی و گروهی، مهارت‌های گفتاری دانش‌آموزان را تقویت می‌کنند. همچنین در این برنامه دانش‌آموزان گوش دادن پویا را تمرین می‌کنند، به این معنی که با احترام و

¹ - Barron

توجه به صحبت‌های یکدیگر گوش کنند، صحبت‌های یکدیگر را قطع نکنند و در برابر نظرهای متفاوت بردباری نشان دهند و همدیگر را تمسخر نکنند. استفاده از راه‌کارهای به کار گرفته شده در برنامه به ویژه بحث‌های کلاسی و گروهی در فضایی امن موجب می‌شود روحیه همکاری در میان دانش‌آموزان تقویت شود، دانش‌آموزان احترام بیشتری برای خود و دیگران قایل شوند، ارتباط میان دانش‌آموزان مثبت‌تر و صمیمانه‌تر گردد، دانش‌آموزان جرأت ابراز وجود و بیان نظر خود را در جمع داشته باشند و به دیگران هم اجازه بیان کردن نظرهای خود را بدهند. در چنین فضای امن و حمایتی، سرزنده و پویا، مشارکتی و احترام‌آمیزی انگیزش خواندن دانش‌آموزان نیز بهبود می‌یابد.

کتابنامه :

- اصغرنژاد، حسین. (1380). بررسی وضعیت کتاب و کتابخوانی در ایران. فصلنامه پیام کتابخانه، 11، (1): 6-13.
- امانی، غفور. (1378). بررسی میزان همبستگی میان مطالعه دوران کودکی، نوجوانی و مطالعه در دوران بزرگسالی. پایان‌نامه دکتری گروه کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال.
- امانی، غفور؛ و آذرنوید، فرید. (1380). کتابخانه‌های مدارس و نقش آن‌ها در ایجاد عادت مطالعه در دانش‌آموزان. اردبیل: تراز.
- ایزدی، مهشید. (1384). بررسی اثربخشی روش‌های آموزش دوجانبه و خواندن مشترک راهبردی بر درک خواندن و خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت، (83)، صص 78-118.
- بازرگان، زهرا. (1390). مدیریت تعارض در مدرسه، تجربه‌های موفق جهانی. تهران: انتشارات سخن.
- رضوی طوسی، سید مجتبی؛ و باقری، لیلا (1389). مقایسه میزان مطالعه شهروندان تهرانی در بین سال‌های 1387 و 1388. نامه پژوهش فرهنگی، 11، (43)، صص 7-44.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (1384). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد اول)، (مترجمان اثر : نصر، احمدرضا؛ عریضی، حمیدرضا؛ ابولقاسمی، محمود؛ پاک‌سرشت، محمدجعفر؛ کیامنش، علیرضا و همکاران). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) و دانشگاه شهید بهشتی.

Alvermann, D.E. (2003). Seeing themselves as capable and engaged readers: Adolescents and re/mediated instruction. Retrieved October 20, 2006, from <http://www.learningpt.org/pdfs/literacy/readers.pdf>

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452- 477.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193–224.

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2006). *Improving comprehension with Questioning the author : A fresh and expanded view of a powerful approach*. New York: Scholastic.

Clifford, M. M. (1984). Thoughts on a theory of constructive failure. *Educational Psychologist*, 19, 108-120.

Clifford, M. M. (1988). Failure tolerance and academic risk-taking in ten- to twelve year-old students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 15-27.

Clifford, M. M. (1990). Students need challenge, not easy success. *Educational Leadership*, 48, 22-26.

Csikzentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikzentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.

Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.

Deci, E.L. (1972a). The effects of contingent and non contingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8, 217–229.

Deci, E.L. (1972b). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113–120.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.

Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M. Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.

T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives*. San Francisco: W. H. Freeman.

Gambrell, L.B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14–25.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., et al. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, 331-341.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J., & Cox, K. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231–256.

Hammond, J., & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? In J. Hammond (Ed.), *Scaffold: Teaching and learning in language and literacy education* (pp. 24-31). Sydney: Primary English Teaching Association.

Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review* 19, 4, 429–42.

Komiyama, R. (2009). CAR: A Means for Motivating Students to Read. *English Teaching Forum*, 3, 32-37.

Lepper, M.R., Greene, D., & Nisbett, R.E. (1973). Understanding children's intrinsic interest with extrinsic rewards. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129–137.

Loveland, K.K., & Olley, J.G. (1979). The effect of external reward on interest and quality of task performance in children of high and low intrinsic motivation. *Child Development*, 50, 1207–1210.

Morrow, L.M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27, 250–275.

Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered*. New Haven, CT: Yale University Press.

O'Flahavan, J., Gambrell, L.B., Guthrie, J., Stahl, S., & Alvermann, D. (1992, August/September). Poll results guide activities of research center. *Reading Today*, p. 12.

O'Donnell, A. M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2009). *Educational psychology: Reflection for Action* (2nd. ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In Sansone, C., and Harackiewicz, J. M. (eds.), *Intrinsic Motivation: Controversies and New Directions*, Academic Press, New York, pp. 373–404.

Renninger, K. A. (2010). Working with and cultivating the development of interest, self-efficacy and self-regulation. In D. D. Preiss & R. J. Sternberg (Eds.), *Innovations in education psychology, perspective on learning, teaching and human development* (pp. 107- 138). New York: Springe Publishing company.

Ryan, R. M., and E. L. Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 1, 54–67.

Ryan, R. M., and E. L. Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Strommen, L.T., & Mates, B.F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 188–200.

Wang, J. H., and J. T. Guthrie. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly* 39 (2): 162–86.

Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.