

ارتباط عوامل شناختی فردی و خانوادگی با ابعاد درک مطلب خواندن دانش‌آموزان

چهارم ابتدایی شرکت‌کننده در مطالعه پرلز ۲۰۰۶

Relationship Individual and family factors with cognitive dimensions reading comprehension of primary Iranian students in PIRS 2006

دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۸/۱۰؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۳/۱۸

M. Namdari Pezhman, (MSc)
A. Kiamanesh, (Ph.D)

مهدی نامداری پژمان^۱

دکتر علیرضا کیامنش^۲

Abstracts: In this article, relationship between individual cognitive factors (reading self-concept and attitude toward reading) and family cognitive factors (reading activities outside the school and literacy of students' parents) has been surveyed in grade four in primary school base on PIRS 2006. Statistical sample was 5411 students (2500 girls and 2911 boys) with average of 10.2 years old participated in PIRLS 2006 test. Research scales include reading self concept and attitude towards reading by using the questionnaire of students and outside of the school reading activities and parents' literacy by the questionnaire of survey of learning and reading comprehension score was two dimensions of interpretation and direct inference. Data were analyzed with method hierarchical multiple regression by using data analysis procedures. The results showed that all the variables of cognitive dimensions related to comprehension of students have positive and significant relationship (at the level of $P < 0.01$). Among the variables, parents' literacy had the most variance determination for students' comprehension and then reading self concept, attitude towards reading and reading activities outside the school were situated.

چکیده: در این مقاله، ارتباط عوامل شناختی فردی (خودپنداره خواندن و نگرش به خواندن) و عوامل شناختی خانوادگی (فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه و سواد والدین) با ابعاد درک مطلب مستقیم درک مطلب دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی براساس مطالعه پرلز ۲۰۰۶ بررسی شده است. نمونه آماری شامل ۵۴۱۱ دانش‌آموز (۲۵۰۰ دختر و ۲۹۱۱ پسر) پایه چهارم ابتدایی با میانگین سنی ۱۰/۲ بوده که در آزمون پرلز ۲۰۰۶ شرکت کرده بودند. مقیاس‌های مورد مطالعه شامل خودپنداره خواندن و نگرش به خواندن با استفاده از پرسشنامه دانش‌آموز و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه و سواد والدین با استفاده از پرسش‌نامه زمینه‌یابی یادگیری و نیز نمره درک مطلب خواندن در دو بعد تفسیر و استنباط مستقیم بود. به روش تحلیل رگرسیون چندگانه سلسله مراتبی و با استفاده از رویه پیشرونده داده‌ها تحلیل شدند. نتایج نشان می‌دهد که تمام متغیرهای شناختی با ابعاد درک مطلب دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری دارند ($P < 0.01$). در بین متغیرها، سواد والدین بیشترین واریانس درک مطلب دانش‌آموزان را تبیین می‌کند و پس از آن متغیرهای خودپنداره خواندن، نگرش به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه قرار داشتند.

Keywords: Reading Comprehension, Interpretation, Direct inference, Cognitive factors, Individual factors, PIRLS

کلید واژه‌ها: درک مطلب، تفسیر، استنباط مستقیم، عوامل شناختی، عوامل فردی، پرلز

مقدمه

آگاهی از حصول یادگیری در دانش آموز، بدون سنجش و ارزشیابی^۱ فرایندهای یادگیری امری دشوار است. استافل بیم^۲ ارزشیابی را «فرایند تعیین اطلاعات و قضاوت در مورد ارزش یا هدف‌های آموزشی برنامه‌ها، عملیات و نتایج آن‌ها به منظور هدایت و تصمیم‌گیری می‌داند» (ولف^۳ ترجمه‌ی کیامنش، ۱۳۸۳، ص ۸). یکی از انواع مطالعات ارزشیابی، مطالعات بین‌المللی است که توسط برخی سازمان‌ها مانند انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی^۴ انجام می‌گیرد. در این مطالعات، دروس مختلف مانند ریاضی، علوم، سواد خواندن و برخی صلاحیت‌ها مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند. مطالعه‌ی سنجش میزان سواد خواندن، پرلز^۵ نام دارد که هر ۵ سال یکبار در برخی نظام‌های آموزشی برگزار می‌شود. کشور ما نیز از کشورهای شرکت‌کننده در این مطالعه است. بررسی عملکرد کشورهای شرکت‌کننده در پرلز، فرصت‌هایی را فراهم می‌کند تا کشورها بتوانند بر اساس اطلاعات و داده‌های حاصل از اجرای این مطالعه وضعیت نظام آموزشی خود را از ابعاد مختلف (برنامه ریزی، روش‌ها، محتوای کتاب درسی، سازمان‌دهی، عوامل درون آموزشی، خانواده، شرایط و بافت اجتماعی و فرهنگی) در مقایسه با سایر کشورها مشاهده و ارزشیابی کنند.

مهارت در خواندن، شامل توانایی درک مطلب^۶، تفسیر و استنتاج از متون درسی و غیردرسی، دانش‌آموزان را با افکار و اطلاعات جدید آشنا می‌سازد و آنان را یاری می‌دهد تا «بهتر اندیشیدن» و «بهتر زیستن» را بیاموزند؛ به عبارتی «سواد خواندن»^۷ به معنای علمی و جامع آن، «وسیله‌ای است که از طریق آن می‌توان به ذخایر بی‌انتهای تجربه بشری دست یافت» (کریمی، ۱۳۸۴، ص ۴۸). در پرلز، سواد خواندن چنین تعریف شده است: «توانایی فهم و استفاده از شکل‌های مختلف زبان نوشتاری که جامعه لازم می‌داند یا برای افراد ارزشمند است. نوآموزان می‌توانند معنای متون مختلف را دریابند. آن‌ها از خواندن برای یادگیری، برای شرکت در اجتماع خوانندگان در

1. assessment & evaluation
2. Stufflebeam, D.
3. Wolf
4. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)
5. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
6. reading comprehension
7. reading literacy

ارتباط عوامل شناختی فردی و خانوادگی با ابعاد درک مطلب خواندن دانش‌آموزان

مدرسه و زندگی روزمره و برای لذت‌جویی استفاده می‌کنند." (مولیس، کندی، مارتین و سینزبری^۱، ۲۰۰۶، ص ۳). این دیدگاه از خواندن بازتاب نظریات سواد خواندن به عنوان یک فرایند سازنده و تعاملی است و به خوانندگان به منزله‌ی سازندگان فعال معانی که با راهبردهای مؤثر خواندن و شیوه‌های تفکر و تعمق در مورد خواندن آشنا هستند، نگریسته می‌شود (رادل و آنرو^۲، ۲۰۰۴). خوانندگان می‌توانند با خواندن انواع متون، در مورد خود و جهان پیرامون آگاهی کسب کنند. در این دیدگاه جوانب خواندن عبارتند از: فرایند درک مطلب، هدف‌های خواندن، رفتارها و نگرش‌های خواندن. فرایند درک مطلب بیان می‌کند که چگونه نوآموزان معنای متن را می‌سازند و تفسیر می‌کنند. پرلز، درک مطلب دانش‌آموزان را به صورت تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات و استنباط‌های مستقیم عناصر متنی می‌سنجد (مارتین، مولیس و کندی^۳، ۲۰۰۷). مطالعه‌ی پرلز به این منظور طراحی شده که اطلاعات معتبری در مورد کیفیت سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی (دانش‌آموزان ۹ تا ۱۰ ساله) با تمرکز بر عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای ارائه دهد. پرلز، مهارت‌های بنیادی سواد خواندن دانش‌آموزان در دوره‌ی ابتدایی را برای سایر یادگیری‌ها تعیین‌کننده می‌داند. به طوری که دامنه و کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با کیفیت یادگیری خواندن و کسب مهارت‌های لازم در درک مطالب درسی آن‌ها ارتباط مستقیمی دارد.

ژاستین، بالدی و آیوت^۴ (۲۰۰۷) براین باورند که «در بُعد اهداف خواندن به دو دلیل دانش‌آموزان متون نوشتاری را می‌خوانند: به منظور کسب تجربه ادبی و برای به دست آوردن و استفاده از اطلاعات» (ص ۲). مطالعه‌ی پرلز، سواد خواندن را در دو بخش تفسیر و استنباط مستقیم مورد سنجش قرار می‌دهد. یاکوبس^۵ (۱۹۹۷ نقل از کریمی، ۱۳۸۷، ب) درباره تفسیر می‌گوید: «خوانندگان هنگام خواندن یک متن، معنا را به روش‌های مختلف در متن به وجود می‌آورند، روی متن متمرکز می‌شوند و ایده‌های موجود در آن را باز می‌یابند و با استنباط، تفسیر و تلفیق اطلاعات و ایده‌ها، نتیجه‌گیری کرده و سپس به بررسی و ارزیابی ویژگی‌های متن می‌پردازند.» (ص ۵۸). الکساندر و ژتون^۶ (۲۰۰۰، نقل از کریمی، ۱۳۸۷، ب، ص ۵۹) در تعریفی به واکاوی مفهوم استنباط مستقیم پرداخته‌اند که عبارت

-
1. Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury
 2. Ruddell & Unrau
 3. Martin, Mullis & Kennedy
 4. Justine, Baldi & Ayotte
 5. Yacobs
 6. Alexander and Jetton

است از: «خوانندگان ضمن ساختن معنا از متن، در مورد ایده ها یا اطلاعاتی که به صراحت در متن بیان نشده است، به استنباط‌هایی دست می‌یابند. این استنباط‌ها به خواننده فرصت می‌دهد تا ورای سطح ظاهری متون حرکت کند و خلأهای موجود در معنای متون را پر کند. بعضی از این استنباط‌ها صریح هستند به این معنا که بیشتر بر اساس اطلاعات گنجانده شده در متن، به وجود می‌آیند. خواننده ممکن است صرفاً نیازمند تلفیق دو یا سه ایده و یا بخشی از اطلاعات به یکدیگر باشد. اگرچه عقاید ممکن است به روشنی بیان شده باشند ولی در مورد ارتباط میان آن‌ها، این وضوح به چشم نمی‌خورد؛ بنابراین چنین ایده‌هایی باید استنباط شوند. استنباط‌های روشن بسیار متکی به متن هستند. با وجود این که این اطلاعات به وضوح در متن بیان نشده‌اند، معنای آن‌ها نسبتاً روشن است.» بر این اساس، تفسیر و استنباط مستقیم دو جنبه‌ی مهم در سواد خواندن محسوب می‌شود که این دسته از مطالعات بر آن‌ها تمرکز دارند و در پژوهش حاضر نیز به آن پرداخته شده است.

نتایج این مطالعات در سال‌های ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ نشان می‌دهد که عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در بخش درک مطلب با نمره ۴۱۴ (در سال ۲۰۰۱) و ۴۲۱ (میانگین جهانی=۵۰۰) در وضعیت مطلوبی قرار ندارد. دانش‌آموزان در مطالعه ۲۰۰۶ پیشرفت اندکی نسبت به پرلز ۲۰۰۱ داشته‌اند اما این مقدار از لحاظ آماری معنادار نیست. لذا توجه به عوامل تأثیرگذار بر این نتایج امری گریزناپذیر است (کریمی، ۱۳۸۷).

بلاک^۱ (۲۰۰۶) در پژوهشی عوامل مؤثر بر درک مطلب دانش‌آموزان را به سه دسته تقسیم کرده است: عوامل شناختی، خانوادگی و آموزشی (مدرسه‌ای). پژوهش‌های انجام‌گرفته متغیرهای مختلفی را به عنوان عوامل شناختی تأثیرگذار بر درک مطلب دانش‌آموزان در نظر گرفته‌اند (الدرسون^۲، ۲۰۰۰ و فاکیتی^۳، ۲۰۰۶). بر این اساس در مطالعه حاضر متغیرهای شناختی فردی و خانوادگی شامل خودپنداره خواندن، نگرش به خواندن، فعالیت‌های خواندن بیرون از مدرسه (منزل) و سطح سواد والدین در نظر گرفته شده است.

«خودپنداره^۴»، مجموعه‌ای از ادراکات و نگرش‌ها است که فرد در مورد خود دارد یا مجموعه‌ای از ویژگی‌ها، کیفیات و کمیات، ظرفیت‌ها، محدودیت‌ها، ارزش‌ها و روابط است که افراد در توصیف خود

1. Black
2. Alderson
3. Phakiti
4. self-concept

ارتباط عوامل شناختی فردی و خانوادگی با ابعاد درک مطلب خواندن دانش‌آموزان

و درک هویت خود به کار می‌برند (سانچز و ردا،^۱ ۲۰۰۳). جیمز (۱۹۰۸، به نقل از ژالدمن^۲، ۲۰۰۶) بیان می‌دارد که «خود» شامل «خود ذهنی» و «خود عینی» است. «خود عینی» دربرگیرنده‌ی کیفیات فردی، دانش و مهارت است. «خود ذهنی» یک فرد و یک عامل است. شواهد بسیاری بر نظریه‌ی تمایز جیمز وجود دارد. برای رسیدن به یک تعریف مشترک از خودپنداره مدل نظری و تعریفی که به وسیله شیولسون، هابنر و استانتون^۳ در سال ۱۹۷۶ ارائه شده عنوان می‌شود. ایشان خودپنداره را به عنوان ادراکی که هر فرد در مورد خود دارد، می‌دانند که این ادراک حاصل تجربیات و رابطه با محیط است. خودپنداره به عنوان بخشی از شخصیت انسانی، ماهیت و غرابت خاص خود را دارد. ایشان سعی کردند که ماهیت خودپنداره را مشخص کنند. در این رابطه به طور خلاصه به هفت مشخصه یا جنبه اصلی اشاره کرده‌اند: خودپنداره بعدی روان‌شناسانه دارد که چند بعدی است و ساختاری سلسله‌مراتبی (خودپنداره‌ی کلی و خودپنداره‌ی خاص) دارد. این روند پایدار است اما وقتی به مراتب پایین‌تر می‌رویم، خودپنداره خاص‌تر و آماده‌تغییرتر می‌شود و صورت‌های مختلف خودپنداره از لحاظ سن و جنس قابل تفکیک‌تر می‌شود. خودپنداره شامل جنبه توصیفی و ارزشیابی است که مجزاتر از سایر سازه‌ها است (اسمیت^۴، ۲۰۰۰). براساس نظریه‌ی شیولسون و همکاران، مطالعه‌ی پرلز نیز، خودپنداره‌ی خواندن را به عنوان خودپنداره‌ای خاص در نظر گرفته و آن را سنجش می‌کند.

مولیس و همکاران (۲۰۰۳) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند دانش‌آموزانی که خودپنداره مثبتی نسبت به خواندن دارند، خواندن مطالب را برای سرگرمی و لذت‌جویی دوست دارند. زمانی که دانش‌آموز مطلبی را برای خود می‌خواند، تجربه‌ی ارزشمندی را کسب می‌کند و او را به خواننده‌ای ماهر تبدیل می‌کند. براساس داده‌های پرلز^۵، ۲۰۰۱، پژوهشی به وسیله تسه^۵ و همکاران (۲۰۰۵) انجام گرفت. در این پژوهش سه کشور هنگ‌کنگ، سنگاپور و انگلستان با هم مقایسه شدند. نتایج نشان دادند که وجود خودپنداره مثبت به خواندن با درک مطلب خواندن رابطه مثبت و معناداری دارد. این پژوهشگران عنوان کرده‌اند که خودپنداره یک مفهوم اساسی است که مستلزم توجه به آن در فهم رفتار انسانی است. هم‌چنین رایدر و سوزان^۶ (۲۰۰۶) در

-
1. Sanchez & Roda
 2. Kjalldman
 3. Shavelson, Hubner & Stanton
 4. Smith
 5. Tse
 6. Rider, N. & Susan, c.

مطالعه‌ی خود با عنوان پیشرفت سواد خواندن و خودپنداره خواندن در کودکان سوم ابتدایی که بر روی ۸۰ دانش‌آموز در شهر سیدنی انجام گرفت به رابطه مثبت و معنی دار بین خودپنداره و نگرش به خواندن دست یافتند.

ایکن و گیبل^۱ ویژگی های عاطفی را در قالب سه مفهوم مورد بررسی قرار می‌دهند: نگرش‌ها، علاقه‌ها (به نقل از کیامنش، ۱۳۸۳). نگرش‌ها را می‌توان آمادگی برای واکنش در برابر محرک‌های معین دانست. تعریف دیگری از طرف فریدمن^۲ و همکاران (۱۹۷۰)، به نقل از قنبرزاده علمداری، (۱۳۸۰) با تأکید بر سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری ارائه شده است. طبق این تعریف، نگرش شامل نظام پایدار باورها، احساسات و آمادگی برای عمل نسبت به چیزی که موضوع نگرش است، می‌باشد. این تعریف دارای سه عنصر شناختی، هیجانی و آمادگی برای عمل (رفتار) است. در تعریف نگرش بر کلمه نظام تأکید شده است و منظور از نظام در این تعریف وجود تعامل و همبستگی بین سه جزء تشکیل دهنده نگرش (شناخت، احساس و آمادگی برای عمل) می‌باشد. شناخت فرد در مورد چیزی از احساسات فرد در مورد آن و از تمایلات او برای عمل، تأثیر می‌پذیرد، لذا تغییری که در هر یک از این اجزا رخ می‌دهد موجب تغییر در دیگر اجزا خواهد شد. بخش شناختی نگرش را اعتقادات و باورهای شخص در مورد یک شی یا اندیشه تشکیل می‌دهد. جزء احساسی یا عاطفی نگرش، به عواطف و هیجاناتی مربوط می‌شود که موضوع نگرش در شخص به وجود می‌آورد و در نهایت تمایل برای عمل، مربوط به آمادگی و میزان تمایل فرد در برخورد و رفتار نسبت به موضوع نگرش به نحو معینی است. در مطالعات پرلز، سئولات مطرح شده درباره‌ی نگرش خواندن، سه جزء مذکور را در نظر داشته، و بر اساس نظریه‌ی فریدمن و همکاران عمل نموده است.

پاپاناستازیو^۳ (۲۰۰۶) در پژوهشی که بر روی ۳۰۰۱ دانش‌آموز چهارم ابتدایی قبرسی شرکت کننده در مطالعه پرلز ۲۰۰۱ انجام داد به یافتن عوامل متمایزکننده دانش‌آموزان سطح بالا و سطح پایین در خواندن پرداخته است. نگرش دانش‌آموز به خواندن به عنوان عامل معنی‌دار عنوان شده است. این عامل بعد از تکالیف مدرسه، فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه، زمان صرف شده برای تکالیف در خانه، به عنوان عامل‌های بعدی معرفی شده است. هم‌چنین اسولاندر و تاب^۴

1. Aiken, L. & Gable, R. K
2. Freedman
3. Papanastasiou, C.
4. Swalander & Taube

ارتباط عوامل شناختی فردی و خانوادگی با ابعاد درک مطلب خواندن دانش‌آموزان

(۲۰۰۶) در مطالعه‌ای تأثیر نگرش به خواندن و خودپنداره را بر درک مطلب خواندن دانش‌آموزان پایه هشتم شهر استکهلم معنی‌دار گزارش کرده‌اند. سالاباس^۱ (۲۰۰۸) در پژوهش خود به ضریب همبستگی پایین (۰/۰۸) بین نگرش به خواندن و مهارت‌های درک مطلب دانش‌آموزان پایه هشتم ترکیه دست یافته است. محقق از وجود متغیرهای میانجی خبر داد که خود به آن نپرداخته است.

براساس مطالعه پرلز، دانش‌آموزان فعالیت‌های خواندن را در دو سطح مدرسه و خارج از مدرسه به دو دلیل انجام می‌دهند: تجربه‌ی سواد، کسب و استفاده از اطلاعات. هر یک از این اهداف به نوع خاصی از متون وابسته‌اند. برای مثال خواندن برای تجربه سواد با مطالعه متون داستانی و خواندن برای کسب و استفاده از اطلاعات با مقالات آگاهی‌بخش و متون آموزشی محقق می‌شود (مولیس و همکاران، ۲۰۰۶).

لوین و تارنر^۲ (۲۰۰۱) عادات خواندن را در محیط مدرسه و خارج مدرسه مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که عادت خواندن در مدرسه ۳۵ درصد از واریانس درک مطلب و عادات خواندن خارج از مدرسه ۳۶ درصد از واریانس درک مطلب را پیش‌بینی می‌کند. ودین و دالارنا^۳ (۲۰۰۵) در پژوهشی دیگر، نقش فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه را عاملی مهم در قدرت درک مطلب دانش‌آموزان تانزانایی توصیف کرده‌اند. فولکسون و اسولاندر^۴ (۲۰۰۷) در پژوهشی به تأثیر سه متغیر سواد در منزل، نوشتن و خودپنداره بر درک مطلب پرداختند. نتایج حاکی از معنی‌دار بودن تأثیر نوشتن (۰/۴۴) و خودپنداره (۰/۳۰-) بر عملکرد درک مطلب بود اما تأثیر سواد در خانه که در برگیرنده فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه بود معنی‌دار به دست نیامد.

از زمان مطالعه کلمن^۵ (۱۹۶۶) در مورد برابری فرصت‌های آموزشی، وضعیت اجتماعی و اقتصادی به عنوان متغیری مهم در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌رود. وضعیت اجتماعی - اقتصادی عبارت است از پیشینه آموزشی و سرمایه اجتماعی، تحصیلات و

1. Salabas
2. Levine, C. & Turner
3. Wedin, A. & Dalarna, H
4. Folkesson & Swalander
5. Coleman
6. equality of educational opportunity

امکانات خانوادگی (مهدوی هزاوه، ۱۳۸۶). توماس و استاکتون^۱ (۲۰۰۳) در مقاله خود به بررسی ارتباط بین وضعیت اجتماعی - اقتصادی و جنسیت با پیشرفت تحصیلی پرداخته اند. ایشان متغیر جنسیت را در سواد خواندن به نفع دختران می‌دانند. هم‌چنین متغیر وضعیت اجتماعی - اقتصادی در هر دو جنس تأثیر معنی‌دار بر پیشرفت تحصیلی نشان داده است. چيو و چانگ^۲ (۲۰۰۶) در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان ۱۵ ساله ی ۴۳ کشور انجام شد با تحلیل چند سطحی^۳ داده‌ها نشان داد که نمره‌های خواندن دختران در همه کشورها بالاتر از پسران است. دانش‌آموزانی که وضعیت اجتماعی - اقتصادی بالاتری داشتند، عملکرد بهتری در سواد خواندن به دست آوردند. با توجه به اهمیت عوامل شناختی در پیش‌بینی درک مطلب دانش‌آموزان و با توجه به پژوهش‌های انجام شده [به عنوان چارچوب نظری]، این پژوهش در صدد آن است که به بررسی رابطه‌ی بین عوامل شناختی دارای زمینه فردی و خانوادگی با میزان درک مطلب در دو بعد تفسیری و استنباط مستقیم دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی بپردازد که این عوامل شامل خودپنداره خواندن، نگرش به خواندن، فعالیت‌های خواندن بیرون از مدرسه (منزل)، و سواد والدین است. علت انتخاب متغیرهای مذکور، نقش تعیین‌کننده‌ی آن‌ها در تبیین درک مطلب دانش‌آموزان بوده است. با توجه به این‌که تا کنون پژوهشی در داخل کشور، مبتنی بر روابط بین متغیرهای فوق انجام نشده؛ لذا در این پژوهش این کمبود پوشش داده خواهد شد. بر این اساس سئوالات پژوهش عبارتند از:

- ۱- آیا بین سطح سواد والدین و میزان تفسیر و استنباط مستقیم خواندن دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
- ۲- آیا بین خودپنداره خواندن و میزان تفسیر و استنباط مستقیم خواندن دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
- ۳- آیا بین نگرش به خواندن و میزان تفسیر و استنباط مستقیم خواندن دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟
- ۴- آیا بین فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه و میزان میزان استنباط مستقیم دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

1. Thomas & Stockton
2. Chiu & Chang
3. multilevel analysis

روش مطالعه

پرلز، سواد خواندن کودکان را در پایه تحصیلی که بیشترین تعداد ۹ ساله‌ها را دربرمی‌گیرد، مورد سنجش قرار می‌دهد (مولیس و همکاران، ۲۰۰۶). انتخاب جمعیت فوق به این علت است که این مرحله، گذر مهمی از نظر رشد کودکان در مهارت خواندن تلقی می‌شود. در نظام آموزشی ایران بیشترین تعداد دانش‌آموزان ۹ ساله در پایه چهارم تحصیل می‌کنند.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی ایران در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ است. طبق آمار سال ۱۳۸۵، تعداد ۶۳۳۶۵ دبستان با ۱۳۸۶۸۸۶ دانش‌آموز در این سال وجود داشته که از میان آن‌ها بر اساس روش نمونه‌گیری سه مرحله‌ای خوشه‌ای طبقه‌ای، تعداد ۲۳۵ مدرسه با حجم ۵۴۱۱ نفر دانش‌آموز (۲۵۰۰ دختر و ۲۹۱۱ پسر) با میانگین سنی ۱۰/۲ برای شرکت در مطالعه پرلز ۲۰۰۶ انتخاب شدند (کریمی، ۱۳۸۷، الف) که مطالعه‌ی حاضر روی ۵۴۱۱ دانش‌آموز انتخاب شده اجرا گردید. داده‌ها از سؤال‌های پرسشنامه‌ی دانش‌آموز (خودپنداره خواندن، نگرش به خواندن و فعالیت‌های خواندن بیرون از مدرسه [منزل]) و پرسشنامه‌ی والدین (سواد والدین) استخراج و مورد بررسی قرار گرفت. از نمره‌ی عملکرد دانش‌آموزان در آزمون به عنوان متغیر وابسته استفاده شد.

تعداد سؤالات سواد خواندن پایه چهارم ابتدایی ۱۲۶ سؤال بود. یک مرحله‌ی مهم در ایجاد مقیاس عملکرد پرلز ۲۰۰۶، تجدید نظر و بررسی در داده‌های آماری اولیه و تبدیل آن‌ها بر اساس تئوری سؤال-پاسخ^۱ است. این تبدیل شامل ارزیابی شاخص‌های روان‌سنجی هر سؤال در داخل و یا بین کشورهای مشارکت‌کننده است. بر این اساس در مطالعه پرلز ۲۰۰۶ از مدل راش^۲ استفاده شده است. در جدول ۱، تعداد سؤالات هر مقیاس و ضریب پایایی آن براساس شاخص پایایی آلفای کرانباخ به تفکیک آمده است.

1. Item-Response Theory (IRT)
2. Rasch model

جدول ۱. تعداد سؤالات و ضریب پایایی متغیرهای پژوهش

نام مقیاس	تعداد سؤالات	ضریب پایایی (آلفای کراباخ)
خود پنداره خواندن دانش آموز	۴	۰/۷۲
نگرش دانش آموز به خواندن	۶	۰/۷۰
فعالیت های خواندن بیرون از مدرسه	۷	۰/۷۳
سواد والدین	۴	۰/۸۲

داده‌های جدول ۱، نشانگر آن است که ضریب پایایی به دست آمده در همه‌ی متغیرها بالای ۰/۷ است و این خود حاکی از مطلوب بودن این ضریب است. بدین معنی که همبستگی درونی گویه‌های هر یک از متغیرهای پژوهش، بالاست.

در پرلز ۲۰۰۶ اهداف خواندن و درک مطلب به وسیله ۱۰ متن مورد سنجش قرار گرفته است (۵ متن برای هدف ادبی و ۵ متن برای هدف اطلاعاتی). هر متن تقریباً با ۱۲ سؤال همراه بود (مولیس، مارتین، کندی و فوی، ۲۰۰۷). جدول ۲ این سؤالات را با توجه به نوع سؤال و حیطة محتوایی نشان می‌دهد:

جدول ۲. سؤال های سواد خواندن پایه چهارم با توجه به نوع سؤال و حیطة محتوایی

تعداد کل سؤالات	تعداد کل نمرات اختصاص یافته	تعداد سؤالات پاسخ نگار			تعداد سؤالات چندگزینه ای	حیطة محتوایی
		انمره ای	۲نمره ای	۳نمره ای		
۶۴	۸۵	۱۳	۴	۴۷	۳۴	ادبی
۶۲	۸۲	۱۴	۳	۴۵	۳۰	اطلاعاتی
۱۲۶	۱۶۷	۲۷	۷	۹۲	۶۴	کل

برای اندازه‌گیری میزان رابطه‌ها، آزمون رگرسیون چندمتغیره سلسله مراتبی که روشی برای مطالعه سهم یک یا چند متغیر مستقل در پیش بینی متغیر وابسته است، مورد استفاده قرار گرفت.

ارتباط عوامل شناختی فردی و خانوادگی با ابعاد درک مطلب خواندن دانش‌آموزان

یافته‌ها

الف- توصیفی: یافته‌های توصیفی این پژوهش شامل شاخص‌های آماری مانند میانگین، انحراف معیار و طیف سؤالات مقیاس‌های مورد استفاده می‌باشد که در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. میانگین، انحراف معیار سؤالات مقیاس‌های استفاده شده

متغیر	میانگین	انحراف معیار
خود پنداره خواندن دانش آموز	۳/۲۴	۰/۶
نگرش دانش آموز به خواندن	۳/۵	۰/۵۲
فعالیت‌های خواندن بیرون از مدرسه	۳/۰۱	۰/۶۳
سواد والدین	۲/۲۲	۱/۱۶

نمرات مقیاس‌های مورد استفاده، از جمع نمرات هر مقیاس و تقسیم آن بر تعداد سؤالات به دست آمد. مقیاس به کار گرفته شده حداقل فاصله‌ای است. براساس داده‌های جدول ۳، میانگین مقیاس‌های خودپنداره خواندن (۳/۲۴)، نگرش دانش‌آموز به خواندن (۳/۵) و فعالیت‌های خواندن بیرون از مدرسه (۳/۰۱) بالاتر از میانگین مورد انتظار (۲/۵) است و میانگین سواد والدین (۲/۲۲) پایین‌تر از میانگین مورد انتظار به دست آمده است.

جدول ۴، شاخص‌های آمار توصیفی مربوط به سؤالات عملکرد سواد خواندن را در دو بعد تفسیری و استنباط مستقیم نشان می‌دهد.

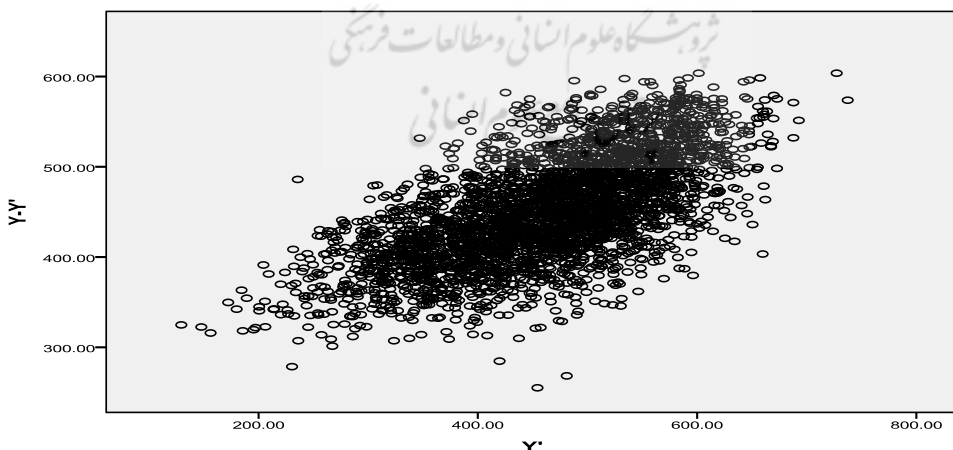
جدول ۴. میانگین، انحراف معیار و دامنه تغییرات ابعاد سواد خواندن

ابعاد درک مطلب	میانگین	انحراف معیار	دامنه تغییرات	حداقل نمره	حداکثر نمره
تفسیر	۴۱۷/۱۵	۸۹/۳۱	۶۱۰/۳	۱۲۰/۶۱	۷۳۱/۰۴
استنباط مستقیم	۴۲۵/۴۴	۹۲/۹۸	۶۰۷/۸۸	۱۲۹/۴۷	۷۳۷/۳۵

داده‌های جدول ۳ نشان دهنده‌ی آن است که میانگین بعد استنباط مستقیم بالاتر از بعد تفسیر است و هر دوی این ابعاد کمتر از نمره معیار بین‌المللی (۵۰۰) است.

ب- استنباطی: به منظور آزمون فرضیه‌ها از تحلیل رگرسیون چندمتغیره سلسله مراتبی و بر اساس رویه پیشرونده استفاده گردید. با توجه به نتایج پژوهش‌های پاپاناستازیو (۲۰۰۶)، ودین و دالارنا (۲۰۰۵)، فولکسون و اسولاندر (۲۰۰۷) و چیو و چانگ (۲۰۰۶) این روش انتخاب گردید زیرا در این نوع از رگرسیون (پیشرونده)، ترتیب ورود متغیرها بر اساس چارچوب نظری یا پژوهش‌های تجربی تعیین می‌شود. چون درک مطلب خواندن با استفاده از دو بعد مورد سنجش قرار می‌گیرد (تفسیر و استنباط مستقیم)، لذا رگرسیون چند متغیره دوبار اجرا شد. نتایج این آزمون آماری در بعد تفسیر در جدول‌های ۵، ۶ و ۷ آمده است. قبل از اجرای رگرسیون، لازم است مفروضات آن بررسی گردند.

الف- مستقل بودن: اشاره به آن دارد که نمرات هر فرد خاص از نمرات تمام افراد دیگر، مستقل باشد. با توجه به شیوه‌ی گردآوری داده‌ها به گونه‌ای منطقی می‌توان گفت این فرض برقرار است. ب- نرمال بودن: در جامعه، برای هر ترکیب ممکن از سطوح متغیرهای X ، توزیع نمره‌ها در متغیر وابسته نرمال است. ج- همگنی پراکنش: در جامعه، واریانس‌های متغیر وابسته، برای هر ترکیب ممکن از سطوح متغیرهای X ، یکسان است. د- خطی بودن: زمانی که تمام متغیرهای مستقل دیگر ثابت نگه داشته می‌شود، رابطه‌ی بین متغیر وابسته و مستقل در جامعه خطی است. سه مفروضه‌ی اخیر از طریق نمودار پراکنش نمرات Y پیش بینی شده (\tilde{Y}) روی محور افقی و باقی‌مانده‌ها ($Y - \tilde{Y}$) روی محور عمودی، قابل بررسی است. بدین منظور نمودار ۱ ترسیم شده است.



نمودار ۱. نمودار پراکنش نمرات پیش بینی شده و باقی‌مانده‌ها

ارتباط عوامل شناختی فردی و خانوادگی با ابعاد درک مطلب خواندن آموزش

براساس نحوه‌ی پراکندگی نقاط در نمودار ۱، می‌توان استنباط نمود که مفروضات سه‌گانه‌ی خطی بودن، همگنی پراکنش و نرمال بودن برقرار است زیرا بیشتر نقاط نمودار برای هر سطح از نمره‌ی پیش‌بینی شده، نزدیک و حول مرکز نمودار یا خط رگرسیون است. لذا مفروضات تحلیلی رگرسیون برقرارند.

جدول ۵: خلاصه مدل متغیرهای شناختی تأثیرگذار بر تفسیر بر اساس رویه پیش رونده

آماره های تغییر یافته			خطای استاندارد میانگین	مجذور R تعدیل شده	مجذور R	R	شاخص های مدل
معناداری تغییرات F	تغییرات F	تغییرات مجذور R					
۰/۰۰۰۱	۱۴۴۰/۹۶	۰/۳	۷۳/۳۴	۰/۳	۰/۳	۰/۵۵	سواد والدین
۰/۰۰۰۱	۶۳۵/۶۱	۰/۱۱	۶۷/۲۷	۰/۴۱	۰/۴۱	۰/۶۴	خود پنداره خواندن
۰/۰۰۰۱	۹۸/۹۴	۰/۰۲	۶۶/۳۱	۰/۴۳	۰/۴۳	۰/۶۵	نگرش به خواندن
۰/۰۰۰۱	۲۸/۱۱	۰/۰۱	۶۶/۰۴	۰/۴۳	۰/۴۳	۰/۶۶	فعالیت های خواندن بیرون از مدرسه

براساس داده های جدول ۵، تغییرات F پس از ورود هر متغیر در سطح $p < 0.01$ معنادار به دست آمده است. به عبارتی تمامی متغیرها اثر معناداری بر بعد تفسیری درک مطلب دارند و در مجموع ۴۳٪ از واریانس بعد تفسیر را تبیین می کنند.

جدول ۶. خلاصه مدل رگرسیون و مشخصه های آماری رگرسیون تفسیر بر متغیرهای شناختی

سطح معناداری	مقدار F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	مدل
۰/۰۰۰۱	۶۴۱/۱۱	۲۷۹۶۳۲۶/۹۸ ۴۳۶۱/۶۸	۴ ۳۳۵۸ ۳۳۶۲	۱۱۱۸۵۳۰۷/۹۲ ۱۴۶۶۵۰۸/۴۷ ۲۵۸۳۱۸۱۶/۳۹	رگرسیون باقیمانده کل

نتایج جدول ۶ نشان می دهد میزان F مشاهده شده (۶۴۱/۱۱) در سطح $p < 0/001$ معنادار است. به عبارتی ضرایب رگرسیون متغیرهای پیش بین نشان می دهد که متغیرهای شناختی فردی و خانوادگی، واریانس بعد تفسیری درک مطلب را به صورت معنادار تبیین می کنند.

جدول ۷. ضرایب تأثیر متغیرهای شناختی در معادله رگرسیون

آماره های هم خطی چندگانه	همبستگی ها			سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد		شاخص مدل	
	VIF	تحمل	نیمه تفکیکی			تفکیکی	مرتبۀ صفر	β (بتا)		خطای استاندارد
-	-	-	-	-	۰/۰۰۰۱	۱۲/۹۱	-	۹/۶۸	۱۲۵/۰۲	مقدار ثابت
۱/۱۸	۰/۸۵	۰/۴	۰/۴۶	۰/۵۵	۰/۰۰۰۱	۳۰/۳۷	۰/۴۳	۱/۰۲	۳۰/۹۸	سواد والدین
۱/۳۲	۰/۷۶	۰/۲۴	۰/۳۱	۰/۴۷	۰/۰۰۰۱	۱۸/۵۶	۰/۲۸	۲/۲	۴۰/۹	خودپنداره خواندن
۱/۲۵	۰/۸	۰/۱۳	۰/۱۷	۰/۳۴	۰/۰۰۰۱	۹/۹	۰/۱۴	۲/۴۹	۲۴/۶۸	نگرش به خواندن
۱/۱۳	۰/۸۹	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۲۷	۰/۰۰۰۱	۵/۳	۰/۰۷	۱/۹۷	۱۰/۴۴	فعالیت های خارج از مدرسه

در جدول ۷ ضرایب تأثیر متغیرهای شناختی با توجه به آماره t ، نشان می دهد که این متغیر با اطمینان ۹۹٪ می تواند تغییرات مربوط به متغیر تفسیر را پیش بینی نماید. ضریب تحمل محاسبه شده، حاکی از پایین بودن میزان هم پوشی متغیرهای پیش بین است که این خود از مناسب بودن انتخاب متغیرها ناشی می شود. همبستگی تفکیکی به دست آمده بیانگر آن است که در بین متغیرهای پیش بین، سواد والدین بیشترین همبستگی را با بعد تفسیری دارد (۰/۴۶) و پس از آن متغیرهای خودپنداره خواندن (۰/۳۱)، نگرش به خواندن (۰/۱۷) و فعالیت های خارج از مدرسه (۰/۰۹) قرار دارند و این همبستگی ها معنادارند.

بر این اساس، فرضیات مطرح شده درباره ارتباط سواد والدین، خودپنداره خواندن، نگرش به خواندن و فعالیت های خارج از مدرسه با بعد تفسیری درک مطلب خواندن تأیید گردید.

نتایج آزمون رگرسیون چندگانه در بعد استنباط مستقیم در جدول های ۸، ۹ و ۱۰ آمده است:

ارتباط عوامل شناختی فردی و خانوادگی با ابعاد درک مطلب خواندن دانش‌آموزان

جدول ۸. خلاصه مدل متغیرهای شناختی تأثیرگذار بر استنباط مستقیم بر اساس رویه پیش رونده

آماره های تغییر یافته			خطای استاندارد میانگین	مجذور R تعدیل شده	مجذور R	R	شاخص های مدل
معناداری تغییرات F	تغییرات F	تغییرات مجذور R					
۰/۰۰۰۱	۱۳۶۲/۵۸	۰/۲۹	۷۷/۳۰	۰/۲۹	۰/۲۹	۰/۵۴	سواد والدین
۰/۰۰۰۱	۵۹۸/۰۷	۰/۱۱	۷۱/۲۳	۰/۴۰	۰/۴۰	۰/۶۳	خود پنداره خواندن
۰/۰۰۰۱	۸۰/۹۵	۰/۰۱	۷۰/۴	۰/۴۱	۰/۴۱	۰/۶۴	نگرش به خواندن
۰/۰۰۰۱	۱۷/۲۷	۰/۰۰۳	۷۰/۲۳	۰/۴۱	۰/۴۱	۰/۶۴	فعالیت های خواندن بیرون از مدرسه

بر اساس داده‌های جدول ۸، تغییرات F پس از ورود هر متغیر در سطح $p < 0/01$ معنادار به دست آمده است. به عبارتی تمامی متغیرها اثر معناداری بر بعد استنباط مستقیم درک مطلب دارند و در مجموع ۴۳٪ از واریانس آن را تبیین می‌کنند.

جدول ۹. خلاصه مدل رگرسیون و مشخصه های آماری رگرسیون استنباط مستقیم بر متغیرهای شناختی

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
رگرسیون باقیمانده کل	۱۱۶۶۲۷۵۵/۸۲	۴	۲۹۱۵۶۸۱/۹۶	۵۹۱/۱۶	۰/۰۰۰۱
	۱۶۵۶۲۰۵۲/۶۶	۳۳۵۸	۴۹۳۲/۱۲		
	۲۸۲۲۴۸۰۸/۴۸	۳۳۶۲			

نتایج جدول ۹ حاکی از آن است که میزان F مشاهده شده (۵۹۱/۱۶) در سطح $p < 0/001$ معنادار است. به عبارتی ضرایب رگرسیون متغیرهای پیش بین نشان می‌دهد که متغیرهای شناختی فردی و خانوادگی می‌تواند واریانس بعد استنباط مستقیم درک مطلب را به صورت معنادار تبیین کند.

جدول ۱۰. ضرایب تأثیر متغیرهای شناختی بر بعد استنباط مستقیم در معادله رگرسیون

شخص مدل	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	t	سطح معناداری	همبستگی ها			آماره های هم خطی چندگانه	
	B	خطای استاندارد				β(بتا)	مربعه	تفکیکی	نیمه تفکیکی	تحمل
مقدار ثابت	۹۱/۰		۲۹/۱۰	۱۳/۲	۰/۰۰۰۱	-	-	-	-	-
سواد والدین	۱۳۵		۴۲/۰	۲۹/۵۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴	۰/۴۵	۰/۳۹	۰/۸۵	۱/۱۸
خودپنداره خواندن	۳۲/۰۷		۲۸/۰	۱۸/۲۶	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶	۰/۳۰	۰/۲۴	۰/۷۶	۱/۳۲
نگرش به خواندن	۴۲/۸۱		۱۳/۰	۸/۹۵	۰/۰۰۰۱	۰/۳۳	۰/۱۶	۰/۱۲	۰/۸	۱/۲۵
فعالیت های خارج از مدرسه	۲۳/۷۳		۰/۰۶	۴/۱۶	۰/۰۰۰۱	۰/۲۶	۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۸۹	۱/۱۳

در جدول ۱۰ ضرایب تأثیر متغیرهای شناختی را بر بعد استنباط مستقیم با توجه به آماره t ، نشان می دهد که این متغیر با اطمینان ۹۹٪ می تواند تغییرات مربوط به متغیر تفسیر را پیش بینی نماید. ضریب تحمل محاسبه شده برای متغیرها، حاکی از پایین بودن میزان هم پوشی متغیرهای پیش بین است. همبستگی تفکیکی به دست آمده بیانگر آن است که در بین متغیرهای پیش بین، سواد والدین بیشترین همبستگی را با استنباط مستقیم دارد (۰/۴۵) و پس از آن متغیرهای خودپنداره خواندن (۰/۳۰)، نگرش به خواندن (۰/۱۶) و فعالیت های خارج از مدرسه (۰/۰۷) قرار دارند و این همبستگی ها معنادارند.

بر این اساس، فرضیات مطرح شده درباره ارتباط سواد والدین، خودپنداره خواندن، نگرش به خواندن و فعالیت های خارج از مدرسه با بعد استنباط مستقیم درک مطلب خواندن تأیید گردید.

بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از تحلیل داده ها حاکی از معنادار بودن رابطه بین سواد والدین و ابعاد تفسیری و استنباط مستقیم خواندن دانش آموزان بود. این متغیر بیشترین سهم را در تبیین درک مطلب دانش آموزان داشت (تفسیر = ۰/۳۰ و استنباط مستقیم = ۰/۲۹). این نتیجه با نتایج مطالعات توماس و استاکتون (۲۰۰۳) و چیو و چانگ (۲۰۰۶) هم سو است.

ارتباط عوامل شناختی فردی و خانوادگی با ابعاد درک مطلب خواندن دانش‌آموزان

رابطه بین خودپنداره خواندن دانش‌آموز و ابعاد تفسیری و استنباط مستقیم درک مطلب خواندن از فرضیه‌های دیگر پژوهش بود. نتایج نشان دادند که متغیر خود پنداره رابطه مثبت و معناداری با این ابعاد دارد و حدود ۰/۱۱ از واریانس درک مطلب را تبیین می‌کند. این نتیجه با نتایج مطالعات مولیس و همکاران (۲۰۰۳)، تسه و همکاران (۲۰۰۵) و رایدر و سوزان (۲۰۰۶) هم سو است. نتایج این پژوهش‌ها حاکی از آن است دانش‌آموزانی که خود پنداره مثبتی نسبت به خواندن دارند، خواندن مطالب را برای سرگرمی و لذت جویی دوست دارند. زمانی که دانش‌آموز مطلبی را برای خود می‌خواند، تجربه ارزشمندی را به دست می‌آورد و او را به یک خواننده ماهر تبدیل می‌کند. از دیگر سو، نتیجه به دست آمده از نظر معناداری با پژوهش فولکسون و اسولاندر (۲۰۰۷) نیز هم سو اما از نظر جهت با آن مخالف است.

فرضیه دیگر پژوهش رابطه بین نگرش به خواندن دانش‌آموز با ابعاد تفسیری و استنباط مستقیم درک مطلب خواندن بود. پس از تحلیل داده‌ها مشخص گردید متغیر نگرش به خواندن با ابعاد درک مطلب رابطه مثبت و معناداری دارد و حدود ۰/۰۲ از واریانس درک مطلب را تبیین می‌کند که این نتیجه مؤید نتایج پژوهش‌های پاناستازیو (۲۰۰۶) و اسولاندر و تاب (۲۰۰۶) است. لازم به ذکر است ترتیب ورود متغیر نگرش به خواندن در این پژوهش‌ها یکسان نبود. سالاباس (۲۰۰۸) که به ضریب همبستگی پایینی (۰/۰۸) دست یافته بود به متغیرهای میانجی اشاره کرده بود. نامداری پژمان (۱۳۸۷) بر اساس مدل معادلات ساختاری و استفاده از متغیرهای میانجی به ضریب همبستگی (۰/۲۸) دست یافته بود.

فرضیه آخر پژوهش رابطه بین فعالیت‌های خارج از مدرسه و ابعاد درک مطلب بود. بر اساس نتایج، این رابطه معنادار به دست آمد. در بین متغیرهای شناختی، متغیر فعالیت‌های خارج از مدرسه کمترین واریانس از درک مطلب را تبیین می‌کرد (۰/۰۳) که این مقدار نیز معنادار به دست آمد. این نتیجه مؤید نتایج پژوهش‌های لوین و تارنر (۲۰۰۱)، ودین و دالارنا (۲۰۰۵) و فولکسون و اسولاندر (۲۰۰۷) به دست آمد.

برای پاسخ‌گویی به این سؤال که «چه عواملی موجب تفاوت معناداری بین نظام‌های آموزشی شرکت‌کننده در مطالعه‌ی پرلز ۲۰۰۶ شده است؟» می‌توان به عوامل مربوط به دانش‌آموز، والدین، معلم، مدرسه و برنامه درسی مراجعه و علل را یافت. بر این اساس، مطالعه‌ی پرلز با تأکید بر جوانب یادشده اطلاعات جامعی در اختیار پژوهشگران و دست‌اندرکاران آموزشی قرار می‌دهد تا تبیین جامعی از

علت‌ها داشته باشند. از طرفی محدودیت‌های مختلفی برای تبیین جامع وجود دارد که این پژوهش نیز از آن مستثنی نبوده است. از جمله این‌که، محدودیت زمانی و اطلاعاتی مانع از پرداختن به همه‌ی عوامل دخیل در تفسیر و استنباط مستقیم شد. بر اساس نتایج به دست آمده می‌توان ادعا کرد که متغیرهای به کارگرفته شده تأثیر معناداری بر دو بعد یاد شده دارند.

از بین چهار متغیر موجود (سواد والدین، خودپنداره خواندن، نگرش به خواندن و فعالیت‌های خواندن بیرون از مدرسه)، سواد والدین تأثیرگذارترین متغیر بر درک مطلب شناخته شد. سواد والدین دارای سه بعد سواد پدر، سواد مادر و تعداد کتاب‌های موجود در منزل در پژوهش‌های دیگری تأثیر معناداری بر سواد خواندن داشته است (الای^۱، ۱۹۹۲؛ اسنو، برنز و گریفین^۲، ۱۹۹۸). در کل ۰/۴۱ درصد از واریانس درک مطلب (با رویه کلی) توسط این چهار متغیر پیش بینی شد و این مقدار قابل ملاحظه است. اگرچه این پژوهش نشان دهنده پیش بینی خوب برای درک مطلب است ولی پژوهشگران دیگر باید به دنبال ۰/۶۰ واریانس باقی مانده باشند تا بتوان برنامه‌ریزی بهتری در مورد دانش‌آموزان داشت. واریانس باقیمانده را می‌توان از طریق متغیرهای فعالیت‌های آموزشی کلاس درس، متغیر سیاست‌های آموزشی مانند تعداد دانش‌آموزان در یک کلاس درس، ساعات حضور دانش‌آموزان در مدرسه، ارتقای دانش معلم از طریق کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی، متغیرهای مربوط به معلم مانند سابقه‌ی تدریس، رضایت شغلی، آمادگی و آموزش، میزان دسترسی و استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، فعالیت‌ها و راهبردهای یاددهی-یادگیری مورد استفاده، متغیرهای مربوط به مدرسه مانند کلاس‌های فوق برنامه، جو مدرسه، نوع ارزشیابی‌های به عمل آمده، ارتباط با والدین و سایر موارد تبیین نمود. لذا به پژوهشگران آینده توصیه می‌گردد در پژوهش‌های مرتبط و بعدی از متغیرهای مذکور برای تبیین استفاده نمایند. از نکات قابل ذکر این‌که برخی از پیش بینی‌کننده‌های ابعاد درک مطلب، خارج از کنترل و تغییرند و برنامه‌ریزی برای تغییر آن‌ها بسیار دشوار است مانند وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده‌ها [سواد والدین]. در زمینه‌ی تغییر نگرش دانش‌آموزان، به متخصصان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌گردد برنامه‌های ویژه‌ای برای کودکان پیش از دبستان به منظور توسعه‌ی فرهنگ قصه-گویی، مطالعه و مهارت‌های ارتباطی داشته باشند. هم‌چنین خانواده‌ها برای افزایش خودپنداره‌ی فرزندان وسایل بازی مثل حروف الفبا، نرم افزارهای رایانه‌ای و... قبل از ورود به مدرسه فراهم آورند. خواندن

1. Elley
2. Snow, Burns & Griffin.

ارتباط عوامل شناختی فردی و خانوادگی با ابعاد درک مطلب خواندن دانش‌آموزان

داستان و پرسیدن مطالب از فرزندان قبل و بعد از ورود به مدرسه، آموزش حروف الفبا قبل از ورود به مدرسه و تقویت ارتباط کلامی خود با فرزند ضمن تقویت خودپنداره، نگرش مثبت در دانش‌آموزان ایجاد کرده و موجب پیشرفت در سواد خواندن می‌گردد. نقش این پیشنهادها در پژوهش‌های اسولاندار و تاب (۲۰۰۶)، کانلن^۱ و همکاران (۲۰۰۶)، فرانک و راسن^۲ (۲۰۰۸) تأیید شده است.

منابع

- قنبرزاده علمداری، ن. (۱۳۸۰). بررسی رابطه نگرش ریاضی، باور خود کارآمدی ریاضی و انتظار عملکرد ریاضی در دانش‌آموزان دختر و پسر اول دبیرستان شهر تهران. *پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی*.
- کریمی، ع. (۱۳۸۴). بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱. *فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیست و یکم، شماره ۱، صص ۸۹-۳۹*.
- کریمی، ع. (۱۳۸۷، الف). نتایج مطالعه بین‌المللی پرلز ۲۰۰۶ در مقایسه با پرلز ۲۰۰۱. *ویژه نامه نتایج پرلز ۲۰۰۶، آذرماه، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش*.
- کریمی، ع. (۱۳۸۷، ب). گزارش اجمالی نتایج ملی و بین‌المللی پرلز ۲۰۰۶ در مقایسه با پرلز ۲۰۰۱. تهران: انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کیامنش، ع. ر. (۱۳۸۳). *روشهای ارزشیابی آموزشی*. تهران: پیام نور.
- مهدوی هزاوه، م. (۱۳۸۶). بررسی رابطه وضعیت اقتصادی-اجتماعی و متغیرهای مربوط به دانش‌آموز بر پیشرفت ریاضیات در دانش‌آموزان چهارم ابتدایی (براساس مطالعات تیمز ۲۰۰۳). *پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی*.
- نامداری پژمان، م. (۱۳۸۷). رابطه خودپنداره، فعالیت‌های پیش‌دبستانی، نگرش به خواندن والدین و دانش‌آموزان با عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی (براساس مطالعات پرلز ۲۰۰۶). *پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی*.
- ولف، آر. ام. (۱۹۸۴). *ارزشیابی آموزشی: مبنای سنجش توانایی و بررسی برنامه (ترجمه ع. ر. کیامنش، ۱۳۸۳)*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

1. Conlon, E. G

2. Frank, E. & Rosen, M.

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge, University Press.
- Black, A. L. (2006). Attitudes to reading: An investigation across the primary years. *The Thesis of the Degree of Master of Educational Research. Australian Catholic University*.
- Chiu, M. M. & Chang, C. M. (2006). *Gender, Context and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries*. Chinese university of Hong Kong.
- Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A. & Tucker, M. (2006). *Family History, Self-Perception, Attitudes and Cognitive Abilities are Associated with Early Adolescent Reading Skills*. Australia: School of psychology, Griffith University, Gold Coast.
- Elley, E. B. (1992). *How in the World Do Students Read?* IEA study of reading literacy. Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Folkesson, A. & Swalander, L. (2007). Self-regulated learning through writing on computers: Consequences for reading comprehension. Available at: www.elsevier.com/locate/comphumbeh.
- Frank, E. & Rosen, M. (2008). On the important of parental participation for student achievement in reading literacy. *Paper Presented at the Third IEA International Research Conference: Chinese Taipei*.
- Justin, B., Baldi, S. & Ayotte K. (2007). *The Reading Literacy of U.S. Forth-Grade Students in an International Context*. Washington: National center for Education Statistics.
- Kjaldman, I. (2006). *Self-Concept and School Achievement of Pupils with Cleft Lip, Cleft Palate or both: A Longitudinal Study*. Helsinki: Yilopistopaino.
- Levine, C., & Turner, M. W. (2001). Reading for pleasure: Gender and popular genres. *Journal of Popular Culture*, 35(1), 1-4.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Kennedy, A. (2007). *PIRLS 2006 Technical Report*. Boston College: TIMSS & PIRLS international study center.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2006). *Assessment Framework and Specifications* (2nd Ed). Boston College: International association for the evaluation achievement.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Kennedy, A. M. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report*. Boston College: TIMSS & PIRLS international study center.
- Papanastasiou, C. (2006). Factors that distinguish the most from the least effective schools in reading: A residual approach. *Paper Presented at the Second IEA International Research Conference: Washington University*. PP. 15-23.
- Phakiti, A. (2006). Modeling cognitive and metacognitive strategies and their relationships to EFL reading test performance. *Melbourne Papers in Language Testing*, 1, 53-95.
- Rider, N. & Susan, c. (2006). *Reading Achievement and Reading Self-Concept in Year 3 Children*. Australia: NSW, COL05347.

- Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (Eds.). (2004). *Theoretical Models and Processes of Reading* (5th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Salabas, M. E. (2008). Relationship between 8th grade secondary school students' reading attitudes and reading comprehension skills. *Journal of the Faculty of Education Vol. 9, Issue. 16 (Fall 2008)*, 141-155.
- Sanchez, F. & Roda, M. (2003). Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psycho Pedagogy, 1 (1)*, 95-120.
- Smith, K. H. (2000). The Self-Concept and Verbal Academic achievement of Primary and Secondary Student Teachers. Faculty of Education. *The University of Melbourne. Dissertation for Degree of Doctor of Philosophy.*
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.
- Swalander, L. & Taube, K. (2006). Influences of family based prerequisites, reading attitude and self-regulation on reading ability. *Available on Site: www.sciencedirect.com.*
- Thomas, J. & Stockton, C. (2003). Socioeconomic status, race, gender, & retention: Impact on student achievement. *Available at site: www.usca.edu/essays/vol72003/stockton.pdf*
- Tse, K. S. , Raymond Y. J. L., Joseph W. I. L., Yiu, M. c. and Elizabeth K. Y. L. (2005). Attitudes and attainment: A comparison of Hong Kong, Singaporean and English students' reading. University of Hong Kong, *Research in Education. No 76*, PP. 74-88.
- Wedin, A. & Dalarna, H. (2005). The Relationship between Literacy and Power: The Case of Literacy Practices in and out of School in Karagwe, Tanzania. *Proceedings of the 14th European Conference on Reading Zagreb, Croatia*. PP 47-52.