

شاخص‌های روانسنجی مقیاس نگرش به خواندن برای دانش‌آموزان استعداد درخشان و عادی دوره‌ی راهنمایی

مسعود حسینچاری^۱

آناهیتا مهرپور^۲

تاریخ وصول: ۱۳۹۴/۴/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۹/۲

چکیده

خواندن، در جایگاه یکی از مهارت‌های چهارگانه‌ی زبان‌آموزی، همواره توجه پژوهشگران حوزه‌های گوناگون، از جمله تعلیم و تربیت، را به خود جلب کرده است. خواندن، از ابزارهای مهم فهمیدن در دنیای کنونی است و دانش‌آموزان از آغاز سوادآموزی تا پایان دوران تحصیل خود، همواره با خواندن درگیر هستند. از این رو، توجه به ابعاد مختلف توانایی خواندن، از مهم‌ترین وظایف دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است. هدف مطالعه حاضر، بررسی و انطباق شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه نگرش مقدماتی به خواندن (مک‌کنا و کی‌یر) است. بدین منظور، ساختار عاملی و پایایی مقیاس یادشده بررسی شد. مشارکت‌کنندگان، ۳۸۷ دانش‌آموز پسر دوره‌ی راهنمایی شهر شیراز بودند که به روش هدفمند (تعمدی) انتخاب شدند. این دانش‌آموزان در دو مدرسه‌ی راهنمایی، یک آموزشگاه دولتی (عادی) و یک آموزشگاه استعدادهای درخشان، تحصیل می‌کردند؛ از آموزشگاه استعدادهای درخشان ۲۰۱ و از آموزشگاه عادی ۱۸۶ دانش‌آموز پایه‌های اول تا سوم راهنمایی پرسشنامه‌ی نگرش مقدماتی به خواندن (مک‌کنا و کی‌یر) را تکمیل کردند. برای بررسی روایی، از روش تحلیل عاملی اکتشافی توأم با چرخش واریماکس استفاده شد. شاخص‌های مرتبط با کفایت نمونه و متغیرها برای تحلیل عاملی رضایت‌بخش بود. پس از اجرای تحلیل عاملی، دو عامل نگرش به خواندن آموزشی و نگرش به خواندن تفریحی استخراج شد که ۴۷/۴۲ درصد از واریانس را تبیین می‌کردند؛ هم‌چنین، بررسی پایایی پرسشنامه نیز ضرایب آلفا ۰/۷۷ برای کل مقیاس را به دست داد. در نگاهی کلی، نتایج پژوهش نشان داد که پرسشنامه‌ی نگرش مقدماتی به خواندن برای سنجش این نگرش در میان دانش‌آموزان پسر دوره‌ی راهنمایی مناسب است و تا حدودی می‌تواند نیازهای حال حاضر را برآورده کند.

۱. دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)

hchhari@shirazu.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز amehrpour@shirazu.ac.ir

واژگان کلیدی: استعداد درخشان، خواندن، دانش‌آموزان روان‌سنجی، مقیاس نگرش به خواندن.

مقدمه

زبان به‌طور طبیعی، یکی از بنیادی‌ترین اجزای دیدگاه هر فرد رانسبت به جهان رقم می‌زند (اسمیت^۱، ۲۰۰۴) و خواندن در جایگاه یکی از چهار مهارت اصلی زبان‌آموزی، نقش بسیار پررنگی در زندگی هر فرد ایفا می‌کند (ناعمی، ۱۳۸۶)؛ همان‌طور که کودکان در بافتی از تجربه‌های گوناگون سخن می‌گویند، گوش می‌کنند، می‌نویسند و می‌خوانند، یاد می‌گیرند که هر کدام از این جنبه‌های زبان را با مهارت بیش‌تری به کار ببرند؛ اهمیت این مسأله، در آن است که کودکان به وسیلهٔ زبان، به گسترهٔ وسیعی از موضوعات دسترسی می‌یابند (کمپبل^۲، ۲۰۰۲).

اهمیت خواندن در زندگی فردی و اجتماعی بر کسی پوشیده نیست. هر فرد می‌تواند به‌وسیله‌ی خواندن به دریایی از اطلاعات گوناگون دست یابد؛ از این‌رو، دانش‌پژوهان رشته‌های گوناگون - و از آن جمله پژوهشگران حوزه‌ی تعلیم و تربیت - به ابعاد مختلف خواندن علاقه‌مند شده‌اند و در راستای تبیین نقش آن در رشد و پیشرفت فراگیران، پژوهش‌هایی را به انجام رسانده‌اند.

ارائه‌ی تعریفی جامع از «خواندن» چالش‌برانگیز و دشوار می‌نماید و تعریف‌های متفاوتی برای آن پیشنهاد شده است. خواندن، فرآیند پردازش اطلاعات و برگرداندن متن [مکتوب] به گفتار یا برگرداندن متن به معناست (کلت‌هارت^۳، ۲۰۰۵). بیان شده است که هدف نوشتن، ارتباط‌دادن است و هدف خواندن، فهمیدن (شاولینگ و هالم^۴، ۲۰۰۵)؛ بنابراین یکی از مهم‌ترین جنبه‌های خواندن، کمک به ادراک افراد است. خواندن، فرایندی است تدریجی که از کودکی آغاز می‌شود؛ در واقع از نخستین زمانی که دانش‌آموزان با زبان، حروف و

-
1. Smith
 2. Campbell
 3. Colthheart
 4. Showling & Hulme

دیگران مهم مواجه می‌شوند؛ در همان حال که دانش‌آموزان با فعالیت پیچیده‌ی خواندن روبرو می‌شوند، فعالانه برای شناخت و ادراک بهتر خود، دیگران و جهان خود، معناسازی می‌کنند (انجمن ملی معلمان زبان انگلیسی^۱، ۲۰۰۵). دانش‌آموزان، از «دریافت خود از زبان معیار، دانش خود راجع به جهان، و تجربه‌هایشان، برای فهم آن چه می‌خوانند»، استفاده می‌کنند (همان: ۱). باید توجه داشت که خواندن، شالوده‌ی عملکرد مناسب تحصیلی و اجتماعی است (پارکر^۲، ۲۰۰۴).

خواندن، هم‌چنین به عنوان یک رفتار پیچیده‌ی انسانی تعریف شده است که اگر به خوبی آموخته شود، دانش‌آموزی را با بنیادی استوار برای موفقیت در مدرسه تربیت می‌کند (آنولا، نارمی، نیمی، لرک کانن، و راسکو- پاتونن^۳، ۲۰۰۲؛ میزو کاوا و هانسن - کرنینگ^۴، ۲۰۰۰). بنابراین، می‌توان بیان کرد که خواندن فرایندی یک مرحله‌ای و ساده نیست. آن‌چنان که کلرز^۵ (۱۹۷۳)، بیان می‌کند، خواندن فرایندی سه‌مرحله‌ای است که در آن، ادراک حروف، ادراک نحوی و ادراک مستقیم از معنای واژه‌ها صورت می‌گیرد. عمل فیزیکی خواندن، صرفاً یکی از ابعاد تجربه‌ی کامل خواندن است. رفتار خواندن، در اثر تعامل احساس و شناخت ایجاد می‌شود (فیش‌بین و آجزن^۶، ۱۹۷۲؛ میزو کاوا و هانسن - کرنینگ، ۲۰۰۰).

فرایند خواندن از ساده‌ترین رمزگردانی^۷‌های زبانی تا تفسیرهای الحاقی به پیام نویسنده و حتی برداشت‌های شخصی مخاطب را دربرمی‌گیرد؛ هم‌چنین، به شکلی مؤثر با حالت‌پذیری از شگفتی، غافل‌گیری، تحسین‌یابی میلی همراه است (روبک و ویلسون^۸، ۱۹۷۳). دانش‌های خواندن و باورهای مرتبط با آن، به شکلی مؤثر تقریباً تمام جنبه‌های آموزش خواندن را زیر تأثیر می‌گیرد (واکا، واکا، گووه، برکی، لنهاارت، و مک کئون^۹، ۲۰۰۹). این نظام مرتبط با

1. National Council of Teachers of English
2. Parker
3. Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen
4. Mizokawa & Hansen - Krening
5. Kolers
6. Fishbein & Ajzen
7. Decoding
8. Robeck & Wilson
9. Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart & McKeon

باورها و عواطف مرتبط با خواندن را در قالب «نگرش خواندن» می‌توان نگرست؛ هم از این‌روست که پژوهش‌های بسیاری درباره‌ی نگرش به خواندن انجام شده است. «نگرش» از مفاهیم کاربردی روان‌شناسی اجتماعی است و به ترکیب شناخت‌ها، احساس‌ها و آمادگی برای عمل نسبت به موضوعی معین اطلاق می‌شود (کریمی، ۱۳۷۳). نگرش را هم‌چنین گرایشی روان‌شناختی دانسته‌اند که با ارزیابی موضوعی مشخص با درجاتی از علاقه‌داشتن یا بی‌علاقه‌بودن همراه است (ایگلی و چیکن، ۱۹۹۳). نگرش‌ها از آن جهت مهم هستند که بخش گسترده‌ای از زندگی ذهنی افراد را با خود درگیر می‌کنند (مایو و هادوک، ۲۰۰۷) و ارزیابی‌های نسبتاً پایدار افراد از چیزها، موقعیت‌ها و مسایل در پیوستاری از مثبت تا منفی هستند (وود، وود و بوید، ۲۰۰۷). بیش‌تر نگرش‌ها، سه عامل اصلی دارند؛ عامل شناختی که از باورها و تفکرات درباره‌ی موضوع تشکیل شده است؛ عامل عاطفی که احساسات نسبت به آن موضوع است و عامل رفتاری که عملکرد نسبت به آن موضوع را دربرمی‌گیرد (وود و هم‌کاران، ۲۰۰۷).

به گفته‌ی پارک^۵ (۲۰۱۱)، پژوهشگران تعلیم و تربیت برآنند که یادگیری، صرفاً فرایندی ساختی و فراشناختی نیست، بلکه فرایندهای انگیزشی و هیجانی گوناگونی در آن دخیل هستند. نگرش به خواندن، به‌عنوان نظامی از احساسات مرتبط با خواندن که به فراگیر کمک می‌کند از یک موقعیت خواندن استفاده کند یا آن را از دست بدهد، تعریف می‌شود (تونل، کالدر، جاستن و فاوپ، ۱۹۹۱؛ الکساندر و فیلر^۶، ۱۹۷۶؛ کوتر و الکساندر^۷، ۱۹۸۴). هم‌چنین، مک‌کنا و کی‌یر^۸ (۱۹۹۰)، نگرش به خواندن را احساس دانش‌آموز به خواندن تعریف کرده‌اند؛ احساسی که می‌تواند به اقبال دانش‌آموز به تکالیف خواندن یا روی‌گردانی

1. Attitude toward reading
2. Egly & Chaiken
3. Maio & Haddock
4. Wood, Wood & Boyd
5. Park
6. Tunnel, Calder, Justen & Phaup
7. Alexander & Filler
8. Cooter & Alexander
9. McKenna & Kear

او از آن‌ها بینجامد. بر اساس ارزش‌ها و باورهای نهادینه‌شده در هر دانش‌آموز درباره‌ی خواندن، او به شکل شناختی و عاطفی، مثبت یا منفی به هر متن پاسخ می‌دهد. خواندن بدون وجود هیجان‌ها و عواطف، به شکلی مؤثر رخ نمی‌دهد و صرفاً فرایندی ساده نیست (دفورد^۱، ۲۰۰۴؛ میزوکاوا و هانسن - کرینینگ، ۲۰۰۰). ارتباط عاطفی که هر دانش‌آموز در هنگام خواندن برقرار می‌کند، «دلیلی ابتدایی است برای خواندن کسانی که می‌خوانند و در عین حال دلیلی برای نخواندن کسانی که از خواندن روی گردان هستند» (مک‌کنا و کی‌یر، ۱۹۹۰، ص ۶۲۶).

هر چند نگرش‌های دانش‌آموزان به خواندن، به وسیله‌ی تعامل‌های اجتماعی و فرهنگی آن‌ها زیر تأثیر قرار می‌گیرد (بلک^۲، ۲۰۰۶). باید توجه داشت که با نگاهی انتقادی به اهمیت خواندن در بیش‌تر جوامع امروزی، ارزش رشد و ارتقای نگرش مثبت را در سال‌های آغازین دانش‌آموزی، در می‌یابیم (دیویس و برمر^۳، ۱۹۹۵). نگرش دانش‌آموزان به خواندن، هم برای آموزگاران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و هم در دیدگاهی عمومی، برای کل جامعه اهمیت دارد (پارکر، ۲۰۰۴).

نگرش دانش‌آموزان به خواندن، از احساسات و عواطف دانش‌آموزان متأثر است و به وسیله‌ی آمادگی آن‌ها برای خواندن و باورهای آنان درباره‌ی خواندن، تغییر می‌کند (متیوسن^۴، ۱۹۹۱). این نگرش، در رشد مهارت‌های خواندن و استفاده‌ی طولانی‌مدت از آن‌ها نقش دارد (لازاروس و کالاهان^۵، ۲۰۰۰). بسیاری از نگرش‌ها از طریق مواجهه‌ی نخستین و اولین تجربه‌ها با مسایل، موقعیت‌ها، اشیا یا افراد تشکیل می‌شوند. در دیگر منابع تشکیل نگرش‌ها، الگوگیری کودکان از والدین، خانواده، فرزندان و دیگران مهم، باعث ایجاد دیدگاه مثبت یا منفی می‌شود (وود و همکاران، ۲۰۰۷)؛ به همین دلیل، توجه به نگرش کودکان و نوجوانان به خواندن، در مراحل مقدماتی آشنایی آنان با خواندن، و همچنین

-
1. Deford
 2. Black
 3. Davis & Bremer
 4. Mathewson
 5. Lazarus & Callahan

بررسی این نگرش‌ها در طول زمان، اهمیت به‌سزایی دارد. در پژوهش‌های بسیاری نگرش به خواندن و رابطه‌ی آن با دیگر عوامل مؤثر بر خواندن بررسی شده است؛ اما در مرور این پژوهش‌ها باید توجه داشت که نگرش به خواندن در وهله‌ی اول صرفاً به عنوان پاسخی کلی و عاطفی تعریف شده است و هیچ جنبه‌ی شناختی و رفتاری در آن جای نداشته است (پورتیلو، ۲۰۰۸).

هرچند پژوهشگران و آموزگاران برای جلوگیری از دشواری‌های خواندن تلاش‌های فراوانی کرده‌اند و پژوهش‌های بسیاری انجام داده‌اند، خواندن هنوز برای عده‌ی زیادی از دانش‌آموزان دشوار است. پژوهشگران این حوزه نیز، همواره برای سنجش تأثیر نگرش‌ها بر خواندن مشتاق بوده‌اند و امروزه، این اشتیاق بیش‌تر شده است (مارتینز، آریکاک و جوول، ۲۰۰۸). در دیدگاهی کلی، ارزیابی نگرش دانش‌آموزان به خواندن، مؤلفه‌ای مهم در برنامه‌های درسی با محوریت درک مطلب است. آگاهی درباره‌ی نگرش دانش‌آموزان، چه این نگرش مثبت باشد یا منفی، برای معلمان و پژوهشگران در راستای برنامه‌ریزی و ارزیابی فعالیت‌های آموزشی - برای هر دانش‌آموز یا گروه‌های دانش‌آموزان - مفید خواهد بود (کیزلسکیس، تیمز، ریوس، فلین، تیلور، برد و تورنبو، ۲۰۰۵) و این‌گونه، اهمیت توجه به پیشرفت خواندن دانش‌آموزان که یکی از کارکردهای مهم تعلیم و تربیت معاصر است، آشکار می‌شود. شناخت و کسب آگاهی از نگرش دانش‌آموزان به خواندن، به دو دلیل می‌تواند دارای ارزش و اهمیت ویژه باشد؛ نخست آن‌که نگرش می‌تواند بر سطح توانایی فرد در خواندن تأثیر بگذارد و دوم آن‌که این نگرش بر انتخاب‌های فرد تأثیرگذار است؛ یعنی دانش‌آموز روان‌خوان با نگرش ضعیف ممکن است در انتخاب‌های خود از خواندن چشم‌پوشد (مک‌کنا، کی‌یر و السورت، ۱۹۹۵).

1. Portillo
2. Martinez, Aricak & Jewell
3. Kazelskis, Thames, Reeves, Flynn, Taylor, Beard & Tumbo
4. McKenna, Kear & Ellsworth

پژوهشگران و آموزگاران، بر این باورند که نگرش به خواندن، نقشی محوری در کسب شایستگی‌های خواندن در دانش‌آموزان ایفا می‌کند (برای نمونه؛ ویگفیلد و آشر^۱، ۱۹۸۴؛ اندرسن، هیبرت، اسکات و ویلکینسون^۲، ۱۹۸۵؛ آتی^۳، ۱۹۸۵؛ اسمیت^۴، ۱۹۸۸؛ سکزیمنت‌هالی^۵، ۱۹۹۱؛ لپسون و ویکسون^۶، ۱۹۹۱؛ لی، اسکاتر، و دیسموکز^۷، ۱۹۹۴؛ گوتری، ویگفیلد، متسالا، و کوکز^۸، ۱۹۹۹؛ گوتری و ویگفیلد^۹، ۲۰۰۰)؛ هم‌چنین اشاره است که نگرش خواندن با توانایی خوانش افراد مرتبط است (اسمیت و ریان^{۱۰}، ۱۹۹۷). با نگاهی به پژوهش‌های پیشین درمی‌یابیم که در طول زمان، این دیدگاه حاکم بوده است که میل به خواندن و پیش‌رفت با هم مرتبط هستند (لی و ترنتهام^{۱۱}، ۱۹۸۷). مطالعات بسیاری نیز نشان داده‌است که نگرش‌های افراد به خواندن، با نمرات آن‌ها در پیشرفت خواندن ارتباط دارد (آسکو و فیش‌بک^{۱۲}، ۱۹۷۳؛ دیاموند و انوگبوزی^{۱۳}، ۲۰۰۱؛ سوانسون^{۱۴}، ۱۹۸۲؛ ولبرگ و سای^{۱۵}، ۱۹۸۵). در پژوهش پروس و بیچ^{۱۶} (۱۹۷۲) نیز به تأثیر نگرش بر عملکرد در فرایند خواندن اشاره شده است.

همان‌گونه که از پژوهش‌های مرور شده برمی‌آید، مطالعه‌ی نگرش به خواندن، مقوله‌ای بسیار جدید و محدود به تحقیقات متأخر نیست؛ بلکه به سال‌های آغازین دهه‌ی ۱۹۵۰ میلادی بازمی‌گردد (الکساندر و فیلر، ۱۹۷۶؛ سامرز^{۱۷}، ۱۹۷۷)؛ در این سال‌ها، پژوهشگران

1. Wigfield & Asher
2. Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson
3. Athey
4. Smith
5. Csikszentmihalyi
6. Lipson & Wixon
7. Ley, Schaer & Dismukes
8. Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox
9. Guthrie & Wigfield
10. Smith & Ryan
11. Ley & Trentham
12. Askov & Fishback
13. Diamond & Onwuegbuzie
14. Swanson
15. Welberg & Tsai
16. Purves & Beach
17. Summers

بدان امید که بتوانند عملکرد تحصیلی آینده‌ی فرد را پیش‌بینی کنند و عوامل تأثیرگذار بر آموزش خواندن را در مدارس بازشناسند، نگرش به خواندن را مطالعه کردند (هیتینگتون و الکساندر، ۱۹۸۴). بررسی گذرای پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نگرش به خواندن، عملکردهای خواندن را هدایت می‌کند و بر پیشرفت فرد در خواندن تأثیر به‌سزایی دارد (متیوسن، ۱۹۸۵؛ استیونسن و نیومن^۲، ۱۹۸۶؛ مارتینز، آریکاک و جوول، ۲۰۰۸)؛ از آن‌جا که خواندن، با درک مطلب ارتباطی مستقیم دارد، می‌تواند بر پیشرفت کلی فرد در دوران تحصیل او مؤثر باشد؛ آن‌گونه که وانگ^۳ (۲۰۰۰) در پژوهش خود نشان داده است، نگرش مثبت دانش‌آموزان به خواندن، به رشد سوادآموزی آن‌ها کمک شایانی کرده است. در مطالعه‌های دیگر، مولیس و جنکیس^۴ (۱۹۹۰) دریافتند که نگرش، بر انگیزش و پیشرفت تأثیرگذار است؛ این فرایند با افزایش و کاهش زمانی که کودکان با خواندن درگیر هستند همراه است (پروس و بیچ، ۱۹۷۲؛ ولبرگ و سای، ۱۹۸۵).

پژوهش‌های دیگری نیز تأثیر نگرش به خواندن را با توجه به متغیرهای شناختی و اجتماعی دیگر بررسی کرده‌اند؛ کلوتر و پیرمن^۵ (۱۹۹۲) رابطه نگرش معلمان به خواندن و رفتارهای دانش‌آموزان را در کلاس درس با توجه به دو بعد خواندن تفریحی^۶ و خواندن تحصیلی^۷ بررسی کردند. آن‌ها دریافتند که برنامه‌ی درسی معلمان برای خواندن و میزان ساعت‌های صرف‌شده در کلاس برای مطالعه‌ی دانش‌آموزان، به شکلی مثبت و معنادار، با نگرش کودکان به خواندن مرتبط است (برای نمونه؛ اسکافیلد^۸، ۱۹۸۰). همچنین اشاره شده است که میان نگرش به خواندن و رتبه‌دهی معلمان به خواندن دانش‌آموزان رابطه‌ای معنادار وجود دارد (مک‌کنا، کی‌یر و السورت، ۱۹۹۵).

1. Heatington & Alexander
2. Stevenson & Newman
3. Wang
4. Mullis & Jenkis
5. Cloer & Pearman
6. Recreational Reading
7. Academic Reading
8. Schofield

پژوهش‌های دیگر، نگرش به خواندن را در مقایسه دانش‌آموزان دچار اختلال‌های خواندن با دانش‌آموزان عادی بررسی کرده‌اند. مطالعه‌ی ماکاس، فینرتی-فراید، سوگافوس و ریس^۱ (۱۹۸۸)، نشان داد که دانش‌آموزان دچار اختلال، نگرش مثبتی به خواندن ندارند؛ در حالی که دانش‌آموزان سالم، نگرشی مثبت را درباره‌ی خواندن گزارش کرده‌اند. پلی کرونی، کوکورا، و آناگنوستو^۲ (۲۰۰۶)، اشاره کردند که دانش‌آموزان دچار اختلال خواندن^۳، خواندن را در مقابل دیگر فعالیت‌های خود، کم‌ارزش می‌دانند و نگرشی منفی به آن گزارش می‌کنند (برای نمونه؛ میهن‌دوست، الیاس، نور و محمود^۴، ۲۰۱۰). همچنین پژوهش میهن‌دوست، الیاس، شریف‌ا و محمود^۵ (۲۰۱۱) که بر نمونه‌ای ایرانی انجام شده است، نشان داد دانش‌آموزانی که دچار اختلال خوانش‌پریشی^۶ نبودند، نگرش مثبت‌تری به خواندن گزارش کرده‌اند (همچنین؛ لازاروس و کالاهان، ۲۰۰۰).

پژوهشگران نگرش به خواندن را بر اساس جنسیت (کوش، واتکینز، مک‌آلیبر، و ادواردز^۷، ۱۹۹۵؛ کیزلسکی و همکاران، ۲۰۰۵؛ کیزلسکی، تیمز و ریوس، ۲۰۰۴)، نژاد (کیزلسکی و همکاران، ۲۰۰۵؛ کیزلسکی، تیمز و ریوس، ۲۰۰۴)، موفقیت‌های تحصیلی (ورل، روث، و گیلکو^۸، ۲۰۰۷)، منطقه‌ی زندگی (راس و فلتچر^۹، ۱۹۸۹) و انگیزش (پورتیلو^{۱۰}، ۲۰۰۸) نیز واکاوی کرده‌اند.

با توجه به طیف گسترده‌ی موضوعات حوزه‌ی خواندن، ابزارهایی برای سنجش نگرش دانش‌آموزان، انگیزش و علائق مرتبط با خواندن تهیه شده است. سیاهه‌ی سنجش فعالیت

1. Makas, Finnerty-Fried, Sugafus, and Reiss
2. Polychroni, Koukoura & Anagnostou
3. Dyslexia
4. Mihandoost, Elias, Nur & Mahmud
5. Mihandoost, Elias, Sharifah & Mahmud
6. Dyslexia
7. Kush, Watkins, McAleer & Edwards
8. Worrell, Roth & Gabelko
9. Ross & Fletcher
10. Portillo

خواندن^۱ (گوتتری، مک‌گاف و ویگفیلد^۲، ۱۹۹۴)، مقیاس خود ادراکی خواننده^۳ (هنک و ملنیک^۴، ۱۹۹۵) و پرسشنامه انگیزش خواندن^۵ (ویگفیلد، گوتتری و مک‌گاف، ۱۹۹۶) از آن جمله‌اند.

در حوزه‌ی نگرش به خواندن نیز، ابزارهایی تهیه و تدوین شده است که در ادامه به بعضی از آن‌ها اشاره شده است. میکولکی (۱۹۷۶)، مقیاس نگرش رفتاری به خواندن^۶ را تدوین کرد که در پژوهش لی و ترنتهام (۱۹۸۷) برای سنجش نگرش خواندن در میان استعداد‌های درخشان استفاده شده است. ایکوجنی^۷ (۱۹۹۵) نیز به تدوین و اعتباریابی مقیاس نگرش به خواندن اقدام کرد. مقیاس دیگری نیز به وسیلهٔ اونا^۸ (۲۰۰۶)، تدوین شده است. یکی از پرستفاده‌ترین مقیاس‌های نگرش خواندن، مقیاس نگرش مقدماتی به خواندن (مک‌کنا و کی‌یر، ۱۹۹۰) است که برای دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی تدوین شده، اما گاه برای سنجش نوجوانان (پایه‌های هفتم و هشتم) نیز به کار رفته است.

در دیدگاهی کلی باید یادآوری کرد که استفاده از ابزارهای مرتبط با خواندن - که بیش‌تر در کشورهای انگلیسی‌زبان تدوین شده‌اند - در کشور ما محدود است و شاید عامل اساسی مؤثر در این مسأله، تفاوت زبان و فرهنگ باشد. بر همین اساس است که با مرور ادبیات پژوهشی فارسی‌زبان، پژوهش‌های اندکی در حوزه‌ی آزمون‌های سنجش خواندن یافت می‌شوند؛ پژوهش حسین‌چاری، سماوی و کردستانی (۱۳۸۹)، از جمله پژوهش‌هایی است که به انطباق پرسش‌نامه‌ای با موضوع خواندن در فرهنگ ایرانی می‌پردازد. میهن‌دوست و همکاران (۲۰۱۱)، نیز با وجود استفاده از آزمون نگرش مقدماتی به خواندن (مک‌کنا و کی‌یر، ۱۹۹۰) در جامعه‌ی ایرانی، گزارشی بسیار خلاصه از ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس یاد شده ارائه کرده‌اند که بسنده نمی‌نماید.

1. Reading Activity Inventory
2. Guthrie, McGough & Wigfield
3. The Reader Self-Perception Scale
4. Henk & Melnick
5. Motivation for Reading Questionnaire
6. Mikulecky Behavioral Reading Attitude Measure
7. kujuni
8. Ünal

بدین‌سان و با توجه به نقش اساسی خواندن در رشد فردی، اجتماعی و پیشرفت دانش‌آموزان، پژوهش حاضر با این هدف اجرا شد تا پرسش‌نامه‌ی نگرش مقدماتی به خواندن (مک‌کنا و کی‌یر، ۱۹۹۰) - به عنوان پرسش‌نامه‌ی پرستفاده و عمومی در انواع پژوهش‌ها - به فارسی ترجمه و شاخص‌های روان‌سنجی آن بررسی شود و امکان استفاده از آن برای سنجش نگرش مقدماتی به خواندن در میان دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی فراهم شود. در همین راستا در پژوهش حاضر تلاش بر آن است تا بر پایه‌ی اطلاعات عینی برای سؤال‌های پاسخ‌هایی فراهم شود:

۱. آیا مقیاس نگرش به خواندن برای کاربرد در نمونه‌ی ایرانی روایی دارد؟
۲. آیا مقیاس نگرش به خواندن برای کاربرد در نمونه‌ی ایرانی پایایی دارد؟
۳. آیا بین دانش‌آموزان مدارس راهنمایی عادی و دانش‌آموزان مدارس استعداددرخشان شهر شیراز از نظر نمره‌های نگرش به خواندن و ابعاد آن تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

جامعه و مشارکت کنندگان: جامعه آماری پژوهش حاضر، همه‌ی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی شهر شیراز به تفکیک مدارس استعدادهای درخشان و مدارس عادی بود. مشارکت کنندگان در پژوهش حاضر، ۳۸۶ دانش‌آموز پسر دوره‌ی راهنمایی شهر شیراز (۲۰۱ دانش‌آموز استعداددرخشان و ۱۸۶ دانش‌آموز از مدرسه‌ی عادی) بودند که به شیوه‌ی هدفمند (تعمدی) انتخاب شدند. روند نمونه‌گیری به این شکل بود که از مدارس راهنمایی پسرانه‌ی استعدادهای درخشان شهر شیراز (سه مدرسه)، یک مدرسه انتخاب شد و همه‌ی دانش‌آموزان آن مدرسه پرسشنامه را تکمیل کردند. هم‌چنین از مدارس راهنمایی عادی با معرفی اداره‌ی آموزش و پرورش یک مدرسه انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان آن مدرسه نیز به سؤال‌ها پاسخ گفتند؛ تعدادی از پرسشنامه‌ها به دلیل مخدوش بودن از فرایند تحلیل کنار گذاشته شدند. دلیل انتخاب نمونه‌گیری هدفمند برای این پژوهش، مشارکت دانش‌آموزان استعداد درخشان به عنوان گروه مورد مطالعه بود؛ فقط یک آموزشگاه استعدادهای درخشان شهر شیراز برای همکاری با پژوهشگران اعلام آمادگی کرد و به همین دلیل به جز نمونه‌گیری تعمدی راه دیگری برای جمع‌آوری داده وجود نداشت.

طرح این پژوهش از نوع همبستگی (با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس) بود. یادکرد این نکته ضروری است که در ادبیات تحلیل عاملی برای اجرای این روش، پیشنهادهایی درباره‌ی حداقل نمونه‌ی موردنیاز برای اجرای یک تحلیل عاملی معتبر به چشم می‌خورد که بعضی از آن‌ها بر اساس نسبت اندازه‌ی نمونه به متغیرها ارائه شده است؛ اوریت^۱ (۱۹۷۵)، حداقل نسبت ده به یک و هائر و هم‌کاران^۲ (۱۹۹۵)، نسبت بیست به یک را پیشنهاد کرده‌اند. بعضی دیگر نیز به ازای هر پنج گویه، حداقل پنج آزمودنی را به عنوان حجم نمونه لازم برای چنین پژوهش‌هایی لازم دانسته‌اند (بریانت و یارنولد^۳، ۱۹۹۵).

بر همین اساس و با در نظر گرفتن معیارهای پیش‌گفته، حجم نمونه برابر با چهارصد نفر در نظر گرفته شد که پس از جمع‌آوری اطلاعات و کنارگذاری پرسشنامه‌های مخدوش، تعداد افراد به ۳۸۶ نفر کاهش یافت.

ابزار اندازه‌گیری: در این پژوهش از مقیاس نگرش مقدماتی به خواندن استفاده شد که به وسیله‌ی مک‌کنا و کی‌یر (۱۹۹۰) تدوین شده است. مؤلفان برای ساختن این پرسشنامه ابتدا ادبیات پژوهشی مربوط به نگرش‌ها و مبحث خواندن را مرور کردند و از میان آن‌ها، پژوهش‌های مرتبط با نگرش به خواندن را استخراج کرده‌اند. آنان هدف خود را ایجاد ابزاری با شمول وسیع دانسته‌اند که بتواند ضعف‌ها و محدودیت‌ها را جبران کند و معلمان را یاری کند که سطوح نگرش به خواندن را به آسانی و به شکلی معتبر تخمین بزنند (مک‌کنا و کی‌یر، ۱۹۹۰: ۶۲۶). این ابزار ممکن است با هدف‌های دیگری نیز استفاده شود؛ مثلاً، امکان‌پذیر ساختن تخمین نگرش‌های دانش‌آموزان به انواع خواندن، ارائه پروند-ی گروهی شایسته‌ی اعتماد برای هر کلاس (یا مجموعه‌ی بزرگ‌تر) و استفاده به عنوان معیاری برای بررسی تأثیر برنامه‌های آموزشی بر نگرش (مک‌کنا و کی‌یر، ۱۹۹۰: ۶۲۸).

پرسش‌نامه‌ی به دست آمده از مطالعات پژوهشگران، بیست گویه را دربرمی‌گیرد که نگرش به خواندن تحصیلی و نگرش به خواندن تفریحی را توصیف می‌کند. در نسخه‌ی

-
1. Everitt
 2. Hair et al.
 3. Bryant & Yarnold

اصلی، پاسخ‌گو باید هر گویه را بخواند و بر اساس طیف لیکرتی که به شکل تصویری و با استفاده از تصویر شخصیت پویانمایی گارفیلد تنظیم شده است، میزان انطباق نظر خود را مشخص کند. طیف پاسخ از یک (خیلی ناراحت) تا چهار (خیلی خوش حال) تنظیم شده است؛ نگرش‌هایی که به وسیله‌ی این مقیاس بررسی می‌شوند، دو دسته نگرش به خواندن تفریحی و نگرش به خواندن تحصیلی را دربرمی‌گیرند؛ هم‌چنین نمره‌ی کلی نیز برای مقیاس قابل محاسبه است.

منظور از نگرش تفریحی به خواندن، خواندن در اوقات فراغت و خارج از محیط مدرسه است. زیرمقیاس تحصیلی، خواندن در محیط مدرسه را می‌سنجد؛ این زیر مقیاس، بلندخواندن در کلاس درس، خواندن کتاب‌های کار و تکلیف‌ها و کتاب‌های مدرسه را دربرمی‌گیرد (کوش و واتکینز، ۱۹۹۶: ۳۱۶). نمره‌ی کل نگرش، نمره‌ای است که دانش‌آموز با پاسخ‌گویی به همه‌ی سؤال‌های مقیاس کسب می‌کند. زیر مقیاس نگرش به خواندن تفریحی، ده گویه را دربرمی‌گیرد. از گویه‌های زیرمقیاس تفریحی می‌توان به دو نمونه توجه کرد: «هنگامی که در اوقات فراغتتان کتابی را می‌خوانید، چه احساسی دارید؟»؛ «وقتی که یک کتاب جدید را می‌خوانید، چه احساسی دارید؟». زیرمقیاس تحصیلی نیز ده گویه را شامل می‌شود که برای نمونه به دو گویه اشاره می‌شود: «در کلاس فارسی، وقتی باید از روی کتاب بخوانید، چه احساسی دارید؟»؛ «وقتی در مدرسه درس می‌خوانید چه احساسی دارید؟». برای هر پاسخگو در هر یک از زیرمقیاس‌های یادشده، نمره‌ای جداگانه محاسبه می‌شود. علاوه بر این، حاصل جمع نمره‌های هر فرد در مجموع بیست گویه نیز نمره‌ای کلی برای او به دست می‌دهد که نشان‌دهنده‌ی نگرش کلی او به خواندن است. بر همین اساس، دامنه‌ی نمرات فرد در هر زیرمقیاس از ده تا چهل و در کل مقیاس از بیست تا هشتاد خواهد بود. شاخص‌های پایایی و روایی این آزمون در پژوهش‌های بسیار و نمونه‌های گوناگون، در حدی پذیرفتنی و بالا گزارش شده است (برای نمونه، مک‌کنا و کی‌یر، ۱۹۹۰؛ کیزلسکیس، تیمز و ریوس، ۲۰۰۴؛ کیزلسکیس و هم‌کاران، ۲۰۰۵؛ ورل، روث و گیبلکو، ۲۰۰۷؛ سینتز، ۲۰۱۰).

در نسخه‌ی اصلی، مقیاس نگرش مقدماتی به خواندن بر ۱۸۰۰۰ دانش‌آموز در ایالات متحده امریکا اجرا شد؛ آلفای کرونباخ برای بررسی همسانی درونی محاسبه شد. آلفا بین ۰/۷۴ (زیرمقیاس خواندن تفریحی) و ۰/۸۹ (نمره‌ی کل نگرش به خواندن) قرار داشت. برای بررسی روایی، از روش تحلیل عاملی استفاده شده است که دو عامل متمایز را نشان داده است و از مدل دو عاملی خواندن تفریحی و خواندن تحصیلی حمایت می‌کند (کوش، واتکینز، مک‌آلیر و ادواردز، ۱۹۹۵).

برای استفاده از این مقیاس در ایران، ابتدا عبارت‌ها به فارسی ترجمه شد. سپس از یکی از استادان رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی در مراکز آموزش عالی خواسته شد تا درباره‌ی انطباق محتوای متن فارسی و انگلیسی اظهار نظر کند و بر این اساس، ویرایش‌های زبانی و ادبی انجام شد؛ هم‌چنین از دو تن از استادان رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی و آموزش زبان انگلیسی خواسته شد تا روایی صوری عبارت‌های مقیاس را برای ارزیابی و سنجش نگرش به خواندن در میان دانش‌آموزان ایرانی ارزیابی کنند. در نتیجه‌ی اقدامات یادشده، شکل نهایی پرسش‌نامه تدوین شد. شایسته‌ی یادآوری است که به دلیل آشنا نبودن بسیاری از دانش‌آموزان ایرانی با شخصیت انیمیشن گارفیلد، از استفاده‌ی فرم تصویری مقیاس صرف نظر شد.

پس از آماده‌سازی نسخه‌ی نهایی و مشخص شدن مدارسی که دانش‌آموزان آن به عنوان مشارکت‌کنندگان پژوهش تعیین شده بودند، یکی از پژوهشگران با حضور در کلاس درس و ارائه‌ی توضیحات مقدماتی درباره‌ی پژوهش و هم‌چنین یادکرد این نکته که شرکت در پژوهش اجباری نیست؛ هم‌چنین اشاره به این نکته که احتیاجی به ثبت هویت فردی نیست، پرسشنامه‌ها را توزیع می‌کرد. پاسخ‌دهندگان مجاز بودند بدون محدودیت زمانی، گزینه‌های مورد نظر خود را برگزینند. به طور متوسط حدود ده تا پانزده دقیقه طول می‌کشید تا پرسشنامه‌ها تکمیل شوند؛ پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌های تکمیل‌شده، پژوهشگر ضمن سپاس‌گزاری از مشارکت‌کنندگان در پژوهش، درباره‌ی اهداف تحقیق و نحوه‌ی تحلیل پاسخ‌ها توضیحاتی را ارائه می‌کرد. پرسشنامه‌های تکمیل‌شده پس از رمزگردانی و ورود به رایانه، با نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند.

یافته‌های پژوهش

به‌منظور بررسی روایی سازه‌ای از روش تحلیل عاملی^۱ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی^۲، با چرخش واریماکس^۳ وجود دو عامل در گویه‌ها را تأیید نمود. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری^۴ و ارزش ویژه^۵ بالاتر از یک بود. مقدار ضریب KMO^6 برابر $0/80$ و ضریب آزمون کرویت بارتلت^۷ برابر با $725/25$ بود که در سطح $p < 0/01$ معنی‌دار و حاکی از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها برای انجام تحلیل عاملی بود. با توجه به معیارهای پیش‌گفته و (برای دست یافتن به گویه‌های مطمئن‌تر) با در نظر گرفتن مقدار حداقل $0/40$ برای بار عاملی گویه‌های نهایی، تعداد ده گویه حذف شدند. در نهایت، شمار مجموع گویه‌های باقیمانده، به ده گویه رسید که در جدول یک نتایج تحلیل عاملی بر روی این گویه‌ها آورده شده است.

جدول ۱. نتایج تحلیل عوامل مقیاس نگرش به خواندن

عوامل اصلی (مقیاس‌های فرعی نگرش به خواندن)		آموزشی	تفریحی
مقدار ویژه هر عامل		۲/۴۱	۲/۳۳
درصد واریانس تبیینی توسط هر عامل		۲۴/۰۸	۲۳/۳۴
گویه‌ها		بار عاملی	
۱. هنگامی که در اوقات فراغتتان یک کتاب را می‌خوانید، چه احساسی دارید؟	۰/۷۴		
۲. هنگامی که برای سرگرم کردن خودتان مطالعه می‌کنید، چه احساسی دارید؟	۰/۷۳		
۳. وقتی که از دوستان کتاب هدیه می‌گیرید، چه احساسی دارید؟	۰/۶۶		
۴. وقتی یک کتاب جدید را می‌خوانید، چه احساسی دارید؟	۰/۵۸		
۵. وقتی کتاب‌های مختلف را می‌خوانید و می‌توانید از میان موضوعات مختلف کتاب انتخاب کنید، چه احساسی دارید؟	۰/۶۱		
۶. در کلاس فارسی وقتی باید از روی کتاب بخوانید چه احساسی دارید؟	۰/۷۰		
۷. نسبت به داستان‌های کتاب فارسی خود چه احساسی دارید؟	۰/۶۵		

1. Factor analysis
2. Principal component analysis
3. Varimax
4. Scree plot
5. Eigenvalue
6. Kaiser-Meyer-Olkin
7. Bartlett's test of sphericity

۰/۷۴	۸. وقتی در کلاس و برای همکلاسی‌هایتان چیزی را می‌خوانید چه احساسی دارید؟
۰/۵۳	۹. وقتی از فرهنگ لغت استفاده می‌کنید، چه حسی در شما وجود دارد؟
۰/۷۱	۱۰. وقتی امتحان روخوانی فارسی می‌دهید چه حسی دارید؟
۴۷/۴۲	درصد کل واریانس تبیین شده

همان‌گونه که در جدول یک ملاحظه می‌شود، عامل اول با مقدار ویژه ۲/۴۱ مشتمل بر پنج گویه است که دامنه‌ی بارهای عاملی گویه‌ها از ۰/۵۸ تا ۰/۷۴ در نوسان است و ۲۴/۰۸ درصد از واریانس نگرش به خواندن را تبیین می‌کند. دومین عامل با مقدار ویژه ۲/۳۳ و تعداد پنج گویه، با بارهای عاملی از ۰/۵۳ تا ۰/۷۴ مقدار ۲۳/۳۴ درصد از واریانس نگرش به خواندن را تبیین می‌کند. برای این عوامل که در مجموع ۴۷/۴۲ درصد از واریانس کل نگرش به خواندن را تبیین می‌کنند، با توجه به محتوای گویه‌ها و هم‌سو با مقیاس اصلی نگرش مقدماتی به خواندن (مک‌کنا و کی‌یر، ۱۹۹۰)، به ترتیب، عنوان‌های آموزشی و تفریحی در نظر گرفته شد. برای تأیید و احراز بیشتر روایی از همبستگی نمره‌ی عوامل با نمره‌ی کل مقیاس استفاده شد. نتایج نشان داد که ضرایب همبستگی نمره‌ی عامل اول با نمره‌ی کل، ۰/۸۱، ضریب همبستگی نمره‌ی عامل دوم با نمره‌ی کل ۰/۸۵ و ضریب همبستگی نمره‌ی عامل اول با نمره‌ی عامل دوم ۰/۳۸ بود.

برای سنجش پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. مقادیر ضرایب آلفای کرونباخ برای عامل اول (زیرمقیاس آموزشی) با پنج گویه، برابر با ۰/۷۲، برای عامل دوم (زیرمقیاس تفریحی) نیز با پنج گویه، برابر با ۰/۷۱؛ و برای کل مقیاس نگرش به خواندن، برابر با ۰/۷۷ حاصل شد که حاکی از پایایی قابل قبول این ابزار است.

برای احراز پایایی مقیاس بعد از حذف گویه‌ها، از روش بازآزمایی^۱ استفاده شد. در این راستا، پرسش‌نامه‌ی نگرش به خواندن با فاصله‌ی یک هفته، به شصت دانش‌آموز پسر دوره‌ی راهنمایی ناحیه‌ی یک شیراز ارائه شد. ضریب بازآزمایی برای نمره‌ی کل مقیاس ۰/۷۳ و برای زیرمقیاس‌های تفریحی و تحصیلی ۰/۷۵ و ۰/۶۰ بود. هم‌چنین، ضریب بازآزمایی برای سؤالات آزمون از ۰/۴۳ تا ۰/۶۴ متغیر بود. تمام ضرایب در سطح $p < ۰/۰۱$ معنادار بودند.

1. Test-Retest Reliability Coefficient

به منظور مقایسه‌ی عملکرد گروه‌های مورد مطالعه شامل دانش‌آموزان مدرسه‌ی استعداد درخشان و دانش‌آموزان مدرسه عادی در نمره‌ی کل نگرش به خواندن و نیز مؤلفه‌های آن با استفاده از آزمون آماری «t» برای گروه‌های مستقل، استفاده شد که خلاصه‌ی نتایج در جدول دو ارائه شده است.

جدول ۲. مقایسه‌ی عملکرد گروه‌های مورد مطالعه در نگرش به خواندن

شاخص متغیرها	مدرسه عادی (n=۱۶۸)		استعداد درخشان (n=۱۳۶)		سطح معناداری
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
نمره کل نگرش به خواندن	۳۱/۷۷	۵/۵۴	۳۳/۱۶	۴/۹۳	$p < 0/01$
خواندن تفریحی	۱۵/۵۶	۳/۶۶	۱۶/۰۷	۲/۹۸	$p > 0/01$
خواندن تحصیلی	۱۶/۰۵	۲/۹۶	۱۷/۱۲	۳/۰۳	$p < 0/01$

با توجه به نتایج ارائه شده در جدول شماره‌ی دو، میانگین نمرات گروه دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان در نمره‌ی کل نگرش به خواندن بیشتر از میانگین گروه دانش‌آموزان مدارس عادی است ($p < 0/01$ ، $t = 2/54$). همین یافته در مورد بُعد آموزشی نگرش به خواندن در مقایسه دو گروه صادق است ($p < 0/01$ ، $t = 3/45$). اما در مقیاس فرعی یا بُعد تفریحی نگرش به خواندن دو گروه مورد مطالعه تفاوت معناداری مشاهده نشد ($t = 1/47$ ، $p > 0/01$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی شاخص‌های روانی و پایایی مقیاس نگرش مقدماتی نسبت به خواندن در میان دانش‌آموزان ایرانی انجام شد تا به این سؤال پاسخ شود که آیا می‌توان از ابزار یادشده به عنوان ابزاری سودمند در زمینه‌ی سنجش نگرش خواندن در میان دانش‌آموزان پسر استعداد درخشان و عادی استفاده کرد؟

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، ابزار یادشده، ویژگی‌های روان‌سنجی مناسبی را برای سنجش نگرش خواندن در میان دانش‌آموزان پسر استعداد درخشان و عادی نشان می‌دهد.

پیش‌تربیان شد که مقیاس یادشده، شاخص‌های روایی و پایایی مناسبی دارد و ساختار عاملی مشاهده‌شده، به روشنی دو عامل نگرش به خواندن تفریحی و نگرش به خواندن تحصیلی را نشان می‌دهد. با توجه به ضرورت وجود ابزارهای سنجش توانایی خواندن در میان فارسی‌زبانان، به‌ویژه ضرورت تهیه ابزارهای نگرش‌سنج مناسب، پرسش‌نامه‌ی حاضر می‌تواند تا حدود نیازهای آموزشی، پژوهشی و مشاوره‌ای موجود در این زمینه را برطرف کند. به علاوه، مقایسه‌ی دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس استعداد درخشان و مدارس عادی در زمینه‌ی نگرش به خواندن، یکی از سؤالات پژوهش حاضر را تشکیل داده است. یافته‌ها نشان داد که نمره‌ی دانش‌آموزان استعداد درخشان در زمینه‌ی خواندن تحصیلی و نمره‌ی کل نگرش به خواندن، نسبت به دانش‌آموزان عادی به شکل معناداری بیش‌تر بوده است؛ این یافته، با پژوهش لی و ترنتهام (۱۹۸۷) هم‌سو است. هم‌چنین، این یافته‌ها با یافته‌های ورل، روث و گیبلکو (۲۰۰۷) هم‌سو است؛ با این تفاوت که مشارکت‌کنندگان استعداد درخشان پژوهش یادشده، در هر دو زیرمقیاس، نگرش مثبت‌تری را گزارش کردند. در باب نبود تفاوت بین نگرش به خواندن تفریحی در دانش‌آموزان استعداد درخشان و عادی، باید به وضعیت عمومی خواندن در کشور رجوع کرد؛ آن‌گاه که فرهنگ خواندن و علاقه به خواندن رو به افول می‌گذارد، دور از انتظار نیست که دانش‌آموزان صرفاً برای رفع نیازهای خود به «کتب درسی» و منابع مرتبط با آن‌ها رجوع کنند. انگیزش درونی جست‌وجوگری برای خواندن تفریحی، عاملی تعیین‌کننده است؛ اما ایجاد این انگیزه و اصلاح نگرش، به برنامه‌ریزی بلندمدت احتیاج دارد. در ادامه، به ویژگی‌های مقیاس نگرش مقدماتی به خواندن پرداخته خواهد شد.

با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه‌ی سنجش نگرش خواندن و با توجه به پیشینه‌ی اشاره شده در ابتدای این مقاله (مثلاً مک‌کنا و کی‌یر، ۱۹۹۰)، در مقایسه با دیگر ابزارهای موجود، این مقیاس نه تنها در راستای اهداف پژوهشی، که به عنوان ابزاری برای کمک به فراگیران برای آگاهی از نگرش و اصلاح یا تقویت آن می‌تواند به کار گرفته شود. با توجه به خلاصه‌تر بودن نسخه‌ی فارسی مقیاس و کفایت شاخص‌های پایایی، می‌توان از این نسخه در تدوین برنامه‌های ارتقای خواندن و مداخلات آموزشی از آن بهره برد. مقیاس نگرش

مقدماتی به خواندن را هم به صورت فردی و هم به صورت گروهی می‌توان اجرا کرد. این پرسشنامه را می‌توان برای سنجش نگرش به خواندن در میان دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی و راهنمایی استفاده کرد؛ اگرچه محدودیت زمانی خاصی برای پاسخ‌گویی به سؤال‌ها وجود ندارد، زمان متوسط برای تکمیل آن با توجه به پایه‌ی تحصیلی و توانایی کلی خواندن دانش‌آموزان بین ده تا سی دقیقه متغیر است. نمره‌گذاری این مقیاس کاملاً آسان است و حتی خود دانش‌آموزان نیز می‌توانند آن را انجام دهند. بعد از این که نمره‌های هر فرد برای تک‌تک گویه‌ها ثبت شد، با جمع‌بستن نمره‌ی همه‌ی گویه‌ها، نمره‌ی نگرش کلی به خواندن به دست می‌آید. هم‌چنین می‌توان به همین ترتیب برای هر کدام از خرده‌مقیاس‌های تفریحی و تحصیلی نمره‌ای ویژه محاسبه کرد. بر همین اساس، استفاده از این مقیاس برای دوره‌های تحصیلی ابتدایی و راهنمایی دشوار نیست.

با استفاده از این مقیاس، دانش‌آموزان می‌توانند آگاهی خود را نسبت به نگرش خواندن افزایش دهند و بر همین اساس، خود را ارزیابی و برای بهبود وضعیت خود برنامه‌ریزی کنند. از آن‌جا که نگرش به عنوان فرایندی چندجانبه (کریمی، ۱۳۷۳)، ابعاد مختلف خواندن را زیر تأثیر می‌گیرد، آگاهی از آن می‌تواند به تغییر و بهبود بخشیدن فرایند خواندن کمک کند (مک‌کنا و کی‌یر، ۱۹۹۵).

اطلاعات به دست آمده از این پرسش‌نامه می‌تواند برای معلمان و آموزگاران نیز سودمند باشد تا به وسیله‌ی این مقیاس، نگرش دانش‌آموزان را نسبت به خواندن بسنجند و آموزش‌های لازم را ارائه کنند. هم‌چنین مقیاس یادشده، می‌تواند به عنوان ابزار سنجش نگرش به خواندن در طول یادگیری زبان دوم و ابزار سنجش اثربخشی مداخلات آموزشی استفاده شود.

محدودیت‌های این پژوهش، عموماً محدودیت‌های کلی مرتبط با ابزار را در برمی‌گیرد. هر چند ابزار یادشده می‌تواند برای سیاست‌گذاران، معلمان و محققان مفید باشد، باید به محدودیت‌های عمومی ابزارهای اندازه‌گیری و محدودیت‌های ویژه‌ی سنجش نگرش توجه شود. شایسته‌ی مذاقه است که این مقیاس، به عنوان یک ابزار سنجش «مقدماتی» شناخته می‌شود و ابعاد پیشرفته‌تر نگرش، باید همراه با مشاهده و ابزارهای معتبر دیگر سنجیده شود.

دیگر آن که علی‌رغم پشتوانه‌ی مربوط به شاخص‌های روان‌سنجی، ابزار حاضر هنوز یک مقیاس خودگزارشی است و به همین دلیل، رعایت احتیاط در تفسیر نتایج ضروری می‌نماید. برای نمونه، ممکن است صرفاً سطح نگرش دانش‌آموزان به خواندن مشخص شود و نقش علاقه‌ی دانش‌آموز به خواندن نادیده بماند. ضمناً، قضاوت معلم در طول زمان می‌تواند نتایج به دست آمده از پرسش‌نامه را تحت الشعاع قرار دهد؛ به دیگر سخن، بر اساس عملکرد دانش‌آموز در خواندن، معلم می‌تواند تغییر به وجود آمده در نگرش یا خطا در گزارش نگرش را تمایز بخشد.

نکته‌ی دیگر، استفاده از مقیاس نگرش مقدماتی نسبت به خواندن در طول زمان است؛ از آرمان‌های هر نظام تربیتی، تغییر نگرش‌های ناکارآمد و ارتقای دیدگاه افراد نسبت به توانایی‌هایشان است. شاید پژوهش‌های طولی^۱، بتوانند به عنوان فرصتی برای رصد تغییرات نگرش دانش‌آموزان و سنجش پویایی آنان کمک‌کننده باشد. هم‌چنین، شایسته است به نقش معلمان در سازمان‌دهی فرایندهای فکری دانش‌آموزان توجه شود. معلمان همواره در فرایند آموزش، ارزشیابی و ارتباط با دانش‌آموزان ایفای نقش می‌کنند و به همین دلیل، با درک فرایندهای فکری دانش‌آموز، معلم امکان می‌یابد به دانش‌آموزان، به ویژه دانش‌آموزان ضعیف‌تر، کمک کند تا به طور فعال در فرایندهای خواندن درگیر شوند (حسین‌چاری، سماوی و کردستانی، ۱۳۸۹) و با کسب توانایی‌های نگرش خود را به خواندن بهبود بخشند. به دلیل محدودیت‌های موجود در انتخاب نمونه (محدودیت جنسیت مشارکت‌کنندگان و دوره‌ی تحصیلی آنان)، رعایت جانب احتیاط در تعمیم نتایج ضروری می‌نماید. بر همین مبنا پیش‌نهاد می‌شود شاخص‌های روایی و پایایی مقیاس نگرش مقدماتی به خواندن در دیگر نمونه‌های دانش‌آموزی بررسی شود؛ به علاوه بررسی روایی پرسش‌نامه به وسیله‌ی تحلیل عاملی به عنوان تنه‌اروش بررسی روایی، نمی‌تواند مؤید کامل بودن فرایند تعیین روایی باشد و مطالعات آتی می‌تواند به عنوان یک موضوع پژوهشی، روایی این ابزار را با روش‌های دیگر روایی‌سنجی بررسی کند.

منابع

- حسین چاری، مسعود؛ سماوی، سیدعبدالوهاب و کردستانی، داوود. (۱۳۸۹). انطباق و بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه راهبردهای فراشناختی خواندن در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه. *مطالعات روان‌شناختی* ۶(۱): ۱۶۳-۱۸۳.
- کریمی، یوسف. (۱۳۷۳). *روان‌شناسی اجتماعی*. تهران: انتشارات بعثت.
- ناعمی، علی محمد. (۱۳۸۶). *روان‌شناسی آموزش خواندن*. مشهد: به‌نشر (انتشارات آستان قدس رضوی).

- Alexander, J. E. & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Alexander, J. E. & Heatington, B. S. (1988). *Assessing & Correcting Classroom Reading Problems*. Illinois: Scott, Foreman, Little, Brown College.
- Anderson, R. C; Hiebert, E. H; Scott, J. & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a Nation of Readers*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Askov, E. & Fishback, T. (1973). An investigation of primary pupils' attitudes toward reading. *Journal of Experimental Education*, 41, 1-7.
- Athey, I. J. (1985). Reading Research in the Affective Domain. In H. Singer & R. B. Ruddel (Eds.), *Theoretical Models & Processes of Reading*. (3rd ed., pp. 527-557). Newark, DE: International Reading Association.
- Aunola, K; Nurmi, J-E; Niemi, P; Lerkkanen, M-K. & Rasku-Puttonen, H. (2002). Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*, 37, 310-327.
- Black, A-M. L. (2004). *Attitudes to reading: An investigation across the primary years*. (Unpublished master sthesis). Australian Catholic university, Australia.
- Bryant, B. F. & Yarnold, P. R. (1955). Principal-Component Analysis & Exploratory Factor Analysis. In L. G. Grime & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading & Understanding Multivariate Statistics*, Washington DC: APA.
- Campbell, R. (2002). *Reading in the Early Years: Handbook* (2nd Ed.). Philadelphia: Open University Press.
- Cloer, T. & Pearman, B. (1992). The relationship of gender to attitudes about academic and recreational reading. (ERIC No. Document Reproduction Service ED356447).
- Colers, P. A. (1973). *Three stages of reading*. In F. Smith (Ed.). *Psycholinguistics & Reading*. USA: Holt, Rinehart & Winston.

- Coltheart, M. (2005). Modelling reading: The dual-route approach. For Snowling, M.J. & Hulme, C. (Eds). *The Science of Reading*. Oxford: Blackwells Publishing.
- Cooter, R. B. & Alexander, J. E. (1984), Interest and attitude: affective connections for gifted and talented readers. *Reading World*, 24 (1), 97° 102.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). Literacy and intrinsic motivation. In S.R. Graubard (Ed.), *Literacy* (pp. 115-140). New York: Noonday.
- Davies, J. & Brember, I. (1995). Stories in the kitchen: Reading attitudes and habits of Year 2, 4 and 6 children. *Educational Research*, 37(3), 305-313.
- Deford, I. (2004). Why students resist reading. *American School Board Journal*, 1, 18 - 19.
- Diamond, P. J. & Onwuegbuzie, A. J. (2001). Factors associated with reading achievement and attitudes among elementary school-aged students. *Research in the Schools*, 8(1), 1-11.
- Eagly & Chaiken, (1993). *The Psychology of Attitudes*, Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eagly & Chaiken, (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske and G. Lindzey (eds), *The Handbook of Social Psychology* (4th edn. Vol. 1, pp. 269-322). New York: McGraw-Hill.
- Everitt, B. S. (1975). Multivariate analysis: The need for data, and other problems. *British Journal of Psychiatry*, 126, 237-240.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1972). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 23, 487-545.
- Guthrie, J. T. McGough, K. & Wigfield, A. (1994). Measuring reading activity: An inventory (Instructional Resource No. 4). Athens, GA: NRRRC, University of Georgia & Maryland College Park.
- Guthrie, J. T; Wigfield, A; Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256.
- Hair, J. F. J; Anderson, R. E; Tatham, R. L. & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis* (4th Ed.), Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Heatington, B. S. & Alexander, J. E. (1984). Do classroom teachers emphasize attitudes toward reading? *The Reading Teacher*, 37, 484-488.
- Henk, W. A. & Melnick, S. A. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470. Reterieved January 25, 2012, from Pro Quest Education Journals.
- Ikujuni, J. A. (1995). Effects of classroom instructional management strategies in reading performance of learning disabled children. Unpublished PhD dissertation, University of Ibadan.

- Kazelskis, R; Thames, D. & Reeves, C. (2004-05). Reliability & Stability of Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores across Gender, Race, & Grade Level. *Professional Educator*, 27(1-2). P. 29-37.
- Kazelskis, R; Thames, D; Reeves, C; Flynn, Taylor, L; Beard, L.A. & Turnbo, D. (2005). reliability and stability of Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) scores across gender, race, and grade level. *The Professional Educator*, 27, 29-37.
- Kush, J. C; Watkins, M. W; McAleer, A. T. & Edwards, V. A. (1995). One-year stability of the Elementary Reading Attitude Survey. *Mid-Western Educational Researcher*, 8(1), 11-14.
- Lazarus, B. D. & Callahan, T. (2000). Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*, 21, 271-282.
- Ley, T. C. & Trentham, L. L. (1987). The reading attitudes of gifted learners in grades seven and eight. *Journal for the Education for the Gifted*, 10, 87-98.
- Ley, T; Schaer, B. & Dismukes, B. (1994). Longitudinal study of the reading attitudes & behaviors of middle school students. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 15, 11-38.
- Maio, G. R. & Haddock, G. (2007). Attitude change. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (2nd ed., pp. 565-586). New York, NY: Guilford.
- Makas, E; Finnerty-Fried, P; Sugafoos, A. & Reiss, D. (1988). The issue in disability scale: A new cognitive and affective measure of attitude toward people with physical disabilities. *Journal of Applied Behavioral Counselling*, 19, 21-29.
- Martínez, R.S; Aricak, O.T. & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R.B. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd Edition, pp. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.
- McKenna, M. C. & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626-639.
- McKenna, M; Kear, D. & Ellsworth, R. (1995). Children attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- Mihandoost, Z; Elias, H; Nor, S. & Mahmud, R. (2010). The effectiveness of the intervention program on the attitude and self-concept of students with Dyslexia. *Journal of American Science*, 6(12), 11-81-1191.
- Mihandoost, Z; Elias, H; Sharifah, P. & Mahmud, R. (2011). A comparison of the reading motivation and reading attitudes of students with Dyslexia

- and students without Dyslexia in the elementary schools in Ilam, Iran. *International Journal of Psychological Studies*, 3 (1). 17-27.
- Mizokawa, D. T. & Hansen-Krening, N. (2000). The ABCs of attitudes toward reading: Inquiring about the reader's response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(1), 72-79.
- Mullis, I. V. & Jenkis, L. B. (1990). *The Reading Report Card, 1971-1988*. Princeton, NJ: National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service.
- National Council of Teachers of English. (2005). NCTE Position Statement on Reading. Retrieved 3 November, 2011 from the NCTE Web site: <http://www.ncte.org/about/over/positions/level/gen/107666.htm>
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21, (4), 347-358.
- Parker, C. T. (2004). An evaluation of student reading attitudes: Does ability affect attitude. (Unpublished master thesis). University of north Carolina at Wilmington, USA.
- Polychroni, F; Koukoura, K; Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4):415-430.
- Portilo, N. (2008). *The Power of Reading: a multilevel study of the longitudinal effect of a paired integrational reading aloud program on academically at-risk elementary students reading attitudes, reading motivation and academic achievement*. (Unpublished doctoral dissertation). Loyola University, Chicago, USA.
- Purves, A. C. & Beach, R. (1972). *Literature and the reader: research in response to literature, reading interests, and the teaching of literature*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Reading and Learning to Read. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.
- Robeck, M. C. & Wilson, J. A. R. (1974). *Psychology of Reading: Foundations of Instruction*. New York: Wiley.
- Ross, E. P. & Fletcher, R. K. (1989). Response to children literature by environment, grade level, & sex. *Reading Instruction Journal*, 32(2), 22-28.
- Schofield, H. L. (1980). Reading attitude & achievement, Teacher-Pupil relationship. *Journal of Educational Research*, 74, 111-119.
- Smith, Frank. (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Routledge.
- Smith, Frank. (1988). *Understanding Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Smith, L. R. & Ryan, B. E. B. (1997). Language arts achievement level, attitude survey format, and adolescent attitudes toward reading. *Adolescence*, 32(126), 271-277.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2005). (Eds). *The Science of Reading: A Blackwell Handbook*. Oxford: Blackwell. Pp 661.
- Stevenson, H. W. & Newman, R. S. (1986). Long-term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child Development*, 57, 646-659.
- Summers, E. G. (1977). Instruments for assessing reading attitudes: A review of research and bibliography. *Journal of reading Behavior*, 9, 137-165.
- Swanson, B. (1982). The relationship between attitude toward reading and reading achievement. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 1303-1305.
- Tunnell, M.O; Calder, J.E. & Phaup, E.S. (1991). Attitudes of young readers. *Reading Improvement*, 28(4), 237-243.
- Vacca, J.L; Vacca, R.T; Gove, M.K; Burkey, L.C; Lenhart, L.S. & McKeon, C.A. (2009). Reading and Learning toRead (7th Ed.). Toronto, ON: Pearson Education Ltd. 310-349.
- Walberg, H. J. & Tsai, S. (1985). Correlates of reading achievement and attitude: A national assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 78, 159-167.
- Wang, Y. (2000). children's Attitudes Toward Reading and Their Literacy Development. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 120-125.
- Wigfield, A. & Asher, S. R. (1984). Social & motivational influences on reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- Wixon, K. K. & Lipson, M. Y. (1991). Reading diagnosis and remediation. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Wood, S. E; Wood, E. G. & Boyd, D. (2007). *The World of Psychology* (Vol 6): Pearson Education, Inc.
- Worrell, F. C; Roth, D. A. & Gabelko, N. H. (2007). Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) scores in academically talented students. *Roeper Review*, 29, 119-124.