

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۰۹/۲۸
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۹/۱۰/۱۵
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۱۲/۲۰

مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۹۰، دوره‌ی ششم، سال ۱۸-۲
شماره‌ی ۲، صص: ۱۵۴-۱۳۱

نقش متغیرهای نگرش، خودپنداره و فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی در پیش‌بینی سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی بر اساس مقیاس پیرلز ۲۰۰۶

مهدی نامداری پژمان*

علیرضا کیامنش**

عبدالعظیم کریمی***

چکیده

این مقاله نقش متغیرهای خودپنداره‌ی خواندن دانش‌آموز، فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی و نگرش دانش‌آموزان و والدین به خواندن، در عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی بر اساس داده‌های مطالعه‌ی پیرلز ۲۰۰۶ را مورد بررسی قرار داده است. نمونه‌ی آماری استفاده شده پس از پالایش، ۵۱۷۹ دانش‌آموز (۲۷۶۷ پسر و ۲۴۱۲ دختر) چهارم ابتدایی بوده است که در آزمون پیرلز ۲۰۰۶ شرکت کرده بودند. مقیاس‌های مورد استفاده شامل پرسشنامه‌ی زمینه‌یابی یادگیری خواندن برای متغیرهای نگرش والدین به خواندن و فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی، پرسشنامه‌ی دانش‌آموز برای متغیر خودپنداره خواندن، و نمره‌ی کلی سواد خواندن بر اساس مدل راش بود. که به روش تحلیل مسیر، اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیر نگرش والدین به خواندن (متغیر برونزا) بر فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی، نگرش دانش‌آموز به خواندن و خودپنداره خواندن دانش‌آموز (متغیرهای درونزا) مورد بررسی قرار گرفت. پس از تأیید مدل‌های اندازه‌گیری متغیرهای نهفته و برازش مدل تابع ساختاری، نتایج نشان دادند که مدل مورد آزمون، برازش مناسبی با داده‌ها دارد. تمامی اثرات متغیر نگرش والدین به خواندن بر سایر متغیرهای درونزا تأیید شد. هم‌چنین تمامی اثرات متغیر فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی بر سایر متغیرهای درونزای پژوهش معنی‌دار به دست آمد. هیچ‌کدام از اثرات

m314namdari@yahoo.com

kiamaneshar@yahoo.com

* کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی (نویسنده مسئول)

** استاد دانشگاه تربیت معلم

*** استادیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

متغیر نگرش دانش آموز به خواندن بر عملکرد سواد خواندن معنی دار نبود. برای مشخص کردن برابری مدل های پسران و دختران، از آزمون برابری مدل ها استفاده شد که نتایج نشان دادند که از ۸ مسیر موجود در مدل، ۴ مسیر تفاوت معنی دار دارند که عبارتند از: خودپنداره خواندن دانش آموز به عملکرد سواد خواندن، نگرش خواندن والدین به فعالیت های اولیه سوادآموزی، فعالیت های اولیه سوادآموزی به خودپنداره خواندن و نگرش خواندن دانش آموز به عملکرد سواد خواندن.

واژه های کلیدی: سواد خواندن، نگرش به خواندن، خود پنداره خواندن، فعالیت های اولیه سواد آموزی، مقیاس پیرلز ۲۰۰۶.

مقدمه

ارزشیابی یکی از اجزای مهم فعالیت های کلاسی است. این اهمیت به لحاظ ارتباط آن با برنامه ی درسی، تدریس و یادگیری حاصل شده است. در واقع هر فرد یا سازمان برای اطلاع یابی از کم و کیف فعالیت های انجام شده یا در حال اجرا، نیازمند استفاده از این ابزار -ارزشیابی- است (وایات اسمیت و کامینگ^۱، ۲۰۰۹). این فرایند برای نظام های آموزشی و تربیتی که هدفشان اعتلای دانش و شناخت انسانی و بهبود آن است، ضرورتی به نظر می رسد (فلاناگان و هاریسون^۲، ۲۰۱۰). اطلاعات حاصل از سنجش را می توان برای اقداماتی چون تصمیم گیری های آموزشی درباره ی دانش آموزان (ارتقاء، بازخورد، برانگیختن)، قضاوت در مورد اثربخشی آموزش و برنامه ی درسی، توصیف موفقیت نظام و جهت دهی به تصمیم ها و خط مشی های آموزشی، مورد استفاده قرار داد (کیامنش، ۱۳۸۶). معمولاً برای تعیین میزان موفقیت دانش آموزان و نظام آموزشی در سطوح مختلف از چهار شیوه ی مختلف سنجش (سنجش های کلاس محور^۳، سنجش های عمومی^۴، سنجش های ملی^۵ و سنجش های بین المللی^۶) استفاده می شود. این چهار شیوه اگر چه مکمل یکدیگرند ولی از نظر چرایی انجام سنجش، ابزارهای سنجش، استفاده کنندگان از یافته ها و فرایند انجام سنجش با هم تفاوت دارند (کیامنش، ۱۳۸۶). اهداف سنجش های بین المللی یا به عبارتی

-
- 1- Wyatt-Smith & Cumming
 - 2- Flanagan & Harrison
 - 3- school based assessment
 - 4- general assessment
 - 5- national assessment
 - 6- international assessment

مطالعات ارزشیابی تطبیقی را می‌توان در شناسایی نقاط قوت و ضعف نظام‌های آموزشی کشورهای شرکت‌کننده در این قبیل مطالعات و فراهم آوردن اطلاعات دقیق و معتبر جهت مقایسه‌ی نظام‌های آموزشی کشورها از ابعاد مختلف خلاصه نمود. در این مطالعات، کشورها از طریق شرکت در مطالعات بین‌المللی، صلاحیت‌ها و توانایی‌های خود را در ابعاد مختلف مورد ارزیابی قرار می‌دهند (کریمی، ۱۳۸۷). مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن^۱ (PIRLS) که مؤسسه‌ی بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت آموزشی^۲ (IEA) آن را اداره و اجرا می‌کند، یکی از این مطالعات است.

سواد خواندن^۳ از موضوعات مهم یادگیری در دانش‌آموزان است که خود می‌تواند بر سایر جوانب و موضوع‌های درسی دیگر تأثیرگذار باشد. مولیس، کندی، مارتین و سینزبری^۴ (۲۰۰۶) سواد خواندن را به عنوان توانایی درک و استفاده از شکل‌های نوشتاری زبان که جامعه آن را درخواست می‌کند و یا فرد آن را ارزش‌گذاری می‌کند، می‌دانند. نوآموزان با این توانایی می‌توانند معنای متون متفاوت را دریابند، آنها برای یادگیری و شرکت در جامعه‌ی باسوادان یا برای سرگرمی و لذت می‌خوانند.

عوامل متعددی بر عملکرد سواد خواندن تأثیر دارند که مولیس و همکاران (۲۰۰۶) آن را به چهار دسته تقسیم کرده‌اند: عوامل مربوط به دانش‌آموز، والدین، معلم، مدرسه و سیاست‌های آموزشی. این عوامل بر هم تأثیر دارند و هر کدام موارد مختلفی را در بر می‌گیرند. از آنجا که در مطالعات پیرلز اطلاعاتی درباره‌ی درون‌داد نظام آموزشی (دانش‌آموز، شرایط و امکانات)، فرایند (روش‌های یاددهی - یادگیری) و برون‌داد (عملکرد تحصیلی) فراهم می‌شود؛ می‌توان ارتباط بین عوامل مربوط به هریک را با هم مورد بررسی قرار داد.

«خودپنداره»^۵، از مفاهیم و عناصر مهم در پژوهش‌های روان‌شناختی است. خودپنداره مجموعه‌ای از ادراکات و نگرش‌هایی است که فرد درباره‌ی خودش دارد یا مجموعه‌ای از ویژگی‌ها، کیفیات و کمیات، ظرفیت‌ها، محدودیت‌ها، ارزش‌ها و روابط است که افراد در توصیف خود و درک هویت خود به کار می‌برند (مارش^۶، ۲۰۰۶). توجه به این خویشتن ادراک

1- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

2- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

3- reading literacy

4- Mullis, Kennedy, Martin, & Sainsbury

5- self-concept

6- Marsh

شده، موضوعی است که در حیطه ی آموزش و پرورش فرد از جایگاهی ویژه برخوردار است. پایه و اساس یادگیری کودکان، مدت ها پیش از رشد مهارت های زبانی و شناختی لازم برای خواندن، با استفاده از تجربیات آنها در زمینه ی زبان گفتاری و نوشتاری بنا نهاده می شود (بلیک^۱، ۲۰۰۶).

ویژگی های خاص محیط خانوادگی می تواند جوی را به وجود آورد که کودکان را به کاوش و به دست آوردن تجربه در زمینه ی زبان و اشکال مختلف متن تشویق کند. والدین و دیگر افراد خانواده، باورها و عقاید خود را درباره ی خواندن منتقل می کنند و به این ترتیب شیوه ای را ایجاد می کنند که کودکان در معرض متن و تجربه ی آن قرار گیرند. در حالی که کودکان به تنهایی یا با دوستانشان درگیر بازی و تفریح می شوند، زمانی که به فعالیت های خواندن اختصاص داده می شود اهمیت بسیاری پیدا می کند. در سراسر دوره ی رشد کودک، مشارکت والدین در فراگیری سواد خواندن بسیار مهم است. رویارویی با متون چاپی دیگر نیز به کودکان کمک می کند تا با آن متون آشنا شده و اطلاعاتی از آن کسب کنند. فعالیت های نوشتاری مانند نوشتن نام ها یا نامه ها باعث تقویت و رشد آگاهی کودک از متن می شود. نقاشی کردن، به ویژه در مورد داستان ها نیز می تواند عامل رشد و پیشرفت سواد شوند (مولیس، کندی، مارتین و سینزبری، ۲۰۰۶، ترجمه ی کریمی، ۱۳۸۶). علاوه بر این، احساس لذت از متن نوشتاری، نگرش مثبتی نسبت به خواندن پایه ریزی می کند که در نوآموزان ایجاد انگیزه می کند (مارتین، مولیس و گونزالز^۲، ۲۰۰۴).

در مطالعات پیرلز، فعالیت های اولیه ی سوادآموزی به فعالیت هایی گفته می شود که دانش آموز قبل از ورود به مدرسه یاد می گیرد و آنها را انجام می دهد. این فعالیت ها هم به صورت رسمی و هم غیررسمی به وی آموزش داده می شود. فعالیت های اولیه ی سوادآموزی شامل کتاب خواندن، قصه گفتن، خواندن آواز و سرود بچه ها، بازی کردن با اسباب بازی های الفبایی، صحبت کردن درباره ی کارهای انجام شده، صحبت کردن درباره ی آنچه خوانده است، بازی با کلمات، نوشتن حروف یا کلمات، خواندن تابلوها و برچسب ها با صدای بلند، رفتن به کتابخانه و خواندن تابلوهای خیابان است. در یادگیری این فعالیت ها کمک و مشارکت والدین نقش به سزایی دارد.

1- Black

2- Martin, Mullis & Gonzalez

پیشینه‌ی تحقیق

از مهم‌ترین پژوهش‌های موجود در رابطه با خودپنداره می‌توان به پژوهش‌های شیولسون، هابنر و استانتون^۱ (۱۹۷۶)، بایرن^۲ (۱۹۹۶)، مارش (۱۹۹۰ و ۱۹۹۳) و مارش و کراون^۳ (۱۹۹۷) اشاره کرد. با بررسی در این پژوهش‌ها دو تئوری عمده می‌توان یافت که عبارتند از مدل اثرات متقابل^۴ و مدل چارچوب مرجع درونی/ بیرونی^۵. در مدل اثرات متقابل فرض می‌شود که خودپنداره‌ی قبلی بر پیشرفت بعدی اثر می‌گذارد و نیز پیشرفت قبلی بر خودپنداره‌ی بعدی اثرگذار است. این مدل اشاره‌ی عمده‌ای بر اهمیت وجود خودپنداره‌ی تحصیلی به عنوان ابزاری برای دستیابی و تسهیل نتایج مطلوب آموزشی دارد (نقل در ژالدمن^۶، ۲۰۰۶).

ادموکویا و شیتو^۷ (۲۰۰۷) در پژوهشی که روی ۱۰۰ دانش‌آموز دبیرستانی کم‌شناخت با ابزار خودپنداره‌ی بزرگسالان^۸ (APDI) انجام دادند به وجود تفاوت معنی‌دار بین دو گروه از دانش‌آموزان با خودپنداره‌ی پایین و خودپنداره‌ی بالا دست یافتند، که نتایج از وجود رابطه بین خودپنداره و عملکرد تحصیلی خبر دادند. بر اساس داده‌های پیرلز^۹ ۲۰۰۱، پژوهشی به وسیله‌ی تسه، ریموند، جوزف، یو و الیزابت^۹ (۲۰۰۶) انجام گرفت. در این پژوهش سه کشور هنگ‌کنگ، سنگاپور و انگلستان با هم مقایسه شدند. نتایج نشان دادند که وجود خودپنداره‌ی مثبت به خواندن، با عملکرد سواد خواندن رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری دارد. این پژوهشگران عنوان کردند که خودپنداره یک مفهوم اساسی است که مستلزم توجه به آن در فهم رفتار انسانی است.

چيو و چانگ^{۱۰} (۲۰۰۶) در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان ۱۵ ساله‌ی ۴۳ کشور انجام شد با تحلیل چند سطحی^{۱۱} داده‌ها به این نتیجه رسیدند که نمرات خواندن دختران در همه‌ی

1- Shavelson, Hubner & Stanton

2- Byrne

3- Crown

4- the reciprocal model

5- internal/ external frame of reference (I/E) model

6- Kjaldman

7- Ademokoya & Shittu

8- The Self-Concept Scale of the Adolescent Personal Data Inventory (APDI)

9- Tse, Raymond, Joseph, Yiu, & Elizabeth

10- Chiu & Chang

11- Multilevel Analysis

کشورها بالاتر از پسران است. همچنین دانش‌آموزانی که وضعیت اجتماعی-اقتصادی بالاتری داشتند، عملکرد بهتری در سواد خواندن به دست آوردند.

دنا^۱ (۲۰۰۴) در پژوهش خود بر اساس مقیاس مطالعاتی پیرلز به تأثیر فعالیت‌های اولیه سوادآموزی بر پیشرفت سواد خواندن در سه کشور بلغارستان، رومانی و مولداوی پرداخته است. این پژوهش به روش تحلیل رگرسیون انجام شد که در آن فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی ۲۰٪ واریانس پیشرفت سواد خواندن را تبیین کرد.

در مطالعه‌ی اسوالاندر و تاب^۲ (۲۰۰۶) که روی ۴۰۱۸ دانش‌آموز سوئدی انجام شد به بررسی تأثیرات پیش‌بایست‌های خانوادگی، نگرش به خواندن و خودتنظیمی بر توانایی خواندن پرداخته شد. پیش‌بایست‌های خانوادگی در این مطالعه شامل فعالیت‌های خواندن در منزل بود که با رهبری والدین انجام می‌گرفت. این پژوهش با روش معادلات ساختاری و تحلیل عامل اکتشافی صورت گرفت که نتایج آن نشان داد که بعد از برازندگی در مدل، رابطه بین پیش‌بایست‌های خانوادگی با توانایی خواندن معنی‌دار و حدود ۰/۲۴ است. همچنین رابطه بین پیش‌بایست‌های خانوادگی با خودپنداره‌ی خواندن با ضریب ۰/۳۹ و با نگرش خواندن ۰/۲۴ از سوی نویسندگان مطالعه گزارش گردید.

ساموئلسون^۳ و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهشی به بررسی سوادآموزی اولیه در سه منطقه امریکا، استرالیا و اسکانداویناوی در ۱۶۲۴ دانش‌آموز پرداختند. در پژوهش آنها به تأثیر دو عامل ژنتیکی و محیطی در خواندن و املا قبل از ورود به مدرسه اشاره شده است. نتایج بررسی آنان نشان می‌دهد که نسبت واریانس محیطی در سواد اولیه‌ی خواندن و املا در استرالیا ۰/۰۹، امریکا ۰/۲۵ و در اسکانداویناوی ۰/۵۲ بوده است.

در پژوهشی که چیاچوی^۴ (۲۰۰۵) انجام داد به بررسی رابطه بین عوامل مربوط به والدین و نگرش دانش‌آموزان با پیشرفت خواندن پرداخت. وی برای تحلیل داده‌های خود از آزمون تحلیلی عاملی استفاده و بر این اساس چهار عامل برای متغیرهای خواندن دانش‌آموز و نیز شش عامل برای

1- Dana

2- Swalander & Taube

3- Samuelsson & et al

4- Chia-Chui

متغیرهای خواندن والدین استخراج کرد. هم‌چنین نتایج بررسی وی نشان داد که نگرش مثبت به خواندن با پیشرفت در خواندن رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری دارد. هم‌چنین نگرش مثبت باعث خودکارآمدی^۱ شد. نگرش مثبت والدین به خواندن، غنی بودن محیط، پیشرفت خواندن و نیز نگرش مثبت دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد. در این پژوهش دختران نسبت به پسران نگرش مثبت‌تری نسبت به خواندن داشتند.

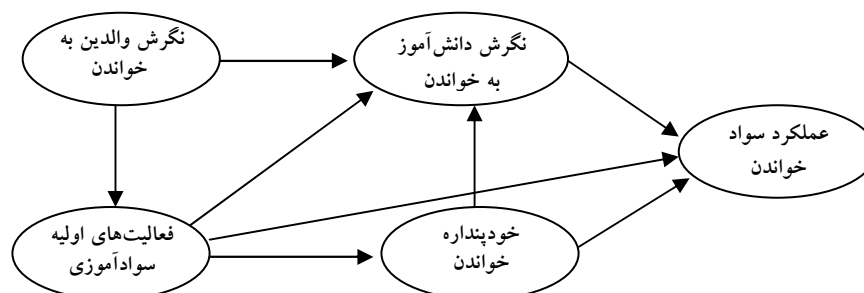
هم‌چنین ماتانگوین و آروا^۲ (۲۰۰۶) در پژوهشی که روی ۱۴۰ دانش‌آموز در بوتسوانا انجام دادند، نشان دادند که نگرش مثبت والدین به خواندن بر نگرش دانش‌آموزان به خواندن تأثیر معنی‌داری دارد و این تأثیر نیز بر نمره‌ی پیشرفت خواندن آنها تأثیر دارد. رایدر و سوزان^۳ (۲۰۰۶) در مطالعه‌ی خود با عنوان پیشرفت سواد خواندن و خودپنداره‌ی خواندن در کودکان سوم ابتدایی که روی ۸۰ دانش‌آموز در شهر سیدنی انجام گرفت به رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری بین خودپنداره و نگرش به خواندن دست یافتند.

در پژوهش کانلن، زیمر گمبک، کرید و تاکر^۴ (۲۰۰۶)، که در استرالیا روی ۱۹۴ دانش‌آموز ابتدایی انجام گرفت به بررسی رابطه بین عوامل خانوادگی، خود ادراکی و نگرش به خواندن با سواد خواندن پرداخته شد. نتایج نشان دادند که فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی ۰/۲۳ از واریانس نگرش به خواندن و هم‌چنین خودپنداره‌ی خواندن ۰/۱۶ از واریانس نگرش به خواندن را پیش‌بینی کرد.

هدف تحقیق

هدف کلی این پژوهش، بررسی نقش متغیرهای نگرش والدین و دانش‌آموز به خواندن، فعالیت‌ای اولیه سوادآموزی، خودپنداره‌ی خواندن دانش‌آموز بر پیشرفت سواد خواندن است. بر اساس پیشینه‌ی مذکور، رابطه‌های فرضی مستقیم و غیرمستقیم بین این متغیرها در نمودار ۱ ارائه شده است.

- 1- self efficacy
- 2- Mathangwane & Arua
- 3- Rider & Susan
- 4- Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed., & Tucker



نمودار ۱. مدل کلی (رابطه بین متغیرها) قبل از برازش

فرضیه های تحقیق

بر اساس مدل فوق فرضیه های زیر تدوین گردید:

- ۱- فعالیت های اولیه سوادآموزی با خودپنداره ی خواندن دانش آموز، نگرش دانش آموز به خواندن و عملکرد سواد خواندن رابطه ی مستقیم دارد.
- ۲- نگرش والدین به خواندن با فعالیت های اولیه ی سواد آموزی و نگرش دانش آموز به خواندن رابطه ی مستقیم دارد.
- ۳- خودپنداره ی خواندن دانش آموز با نگرش وی به خواندن و عملکرد سواد خواندن رابطه ی مستقیم دارد.
- ۴- نگرش دانش آموز به خواندن با عملکرد سواد خواندن رابطه ی مستقیم دارد.
- ۵- فعالیت های اولیه ی سواد آموزی از طریق دو متغیر واسطه ای نگرش دانش آموز به خواندن و خودپنداره ی دانش آموز، بر عملکرد سواد خواندن اثر می گذارد.
- ۶- نگرش والدین به خواندن از طریق سه متغیر واسطه ای فعالیت های اولیه ی سواد آموزی، خودپنداره ی خواندن دانش آموز و نگرش دانش آموز به خواندن، بر عملکرد سواد خواندن اثر می گذارد.
- ۷- بین ضرایب اثر در مدل دانش آموزان پسر و دختر تفاوت وجود دارد.

روش شناسی تحقیق

روش تحقیق

از آنجا که این پژوهش، مطالعه ی میزان تغییرات در یک عامل (عملکرد سواد خواندن) بر

اثر تغییرات در چند عامل دیگر است، روش تحقیق از نوع همبستگی خواهد بود که شناخت این رابطه با به‌کارگیری تحلیل مسیر و تجزیه و تحلیل ماتریس همبستگی و کوواریانس صورت می‌گیرد.

جامعه و روش نمونه‌گیری

پیرلز، سواد خواندن کودکان را در پایه‌ای که بیشترین تعداد ۹ ساله‌ها را در بر می‌گیرد، ارزیابی می‌کند (مولیس و همکاران، ۲۰۰۶، ترجمه‌ی کریمی، ۱۳۸۶). 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 پایه‌ی چهارم تحصیل می‌کنند. جامعه‌ی آماری این پژوهش، کلیه‌ی دانش‌آموزان چهارم ابتدایی ایران در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ است. طبق آمار سال ۱۳۸۵، تعداد ۴۷۵۶۲ دبستان با ۱۲۴۸۴۷۴ دانش‌آموز در این سال وجود داشته که از میان آنها بر اساس روش استاندارد شده مؤسسه‌ی آمار کانادا (طرح 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 مطالعه‌ی پیرلز ۲۰۰۶ انتخاب شدند. در بررسی اولیه پژوهشگر متوجه شد که بسیاری از دانش‌آموزان به پرسشنامه، کامل پاسخ نداده‌اند و از آنجا که اطلاعات حتی‌الامکان باید بدون مقادیر از دست رفته باشد، تصمیم به حذف اطلاعات مربوط به دانش‌آموزانی که به بیش از ۵ درصد از سؤالات پژوهش پاسخ نداده‌اند، گرفته شد. بر این اساس تعداد کل افراد نمونه ۵۱۷۹ نفر شدند که از این تعداد، ۲۴۱۲ نفر دختر و ۲۷۶۷ نفر پسر بودند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

در مطالعه پیرلز برای گردآوری اطلاعات، از پرسشنامه‌های دانش‌آموز، والدین (زمینه‌یابی یادگیری خواندن)، مدرسه و معلم استفاده می‌شود. برای دستیابی به داده‌های دو مقیاس فعالیت‌های اولیه سوادآموزی و نگرش والدین به خواندن از پرسشنامه‌ی زمینه‌یابی یادگیری خواندن، برای داده‌های سه مقیاس خودپنداره‌ی خواندن دانش‌آموز، نگرش دانش‌آموز به خواندن و نمره‌ی کلی عملکرد سواد

خواندن از پرسشنامه ی دانش آموز استفاده شد. متغیرهای فعالیت های اولیه ی سوادآموزی، خودپنداره ی خواندن دانش آموز، نگرش دانش آموز به خواندن و عملکرد سواد خواندن متغیرهای درونزای مدل و متغیر نگرش والدین به خواندن متغیر برونزای مدل بودند.

تعداد سؤالات سواد خواندن پایه ی چهارم ابتدایی ۱۲۶ سؤال بود. یک مرحله ی مهم در ایجاد مقیاس عملکرد پیرلز ۲۰۰۶، تجدید نظر در داده های آماری اولیه و تبدیل آنها بر اساس نظریه سؤال-پاسخ^۱ است. این تبدیل شامل ارزیابی شاخص های روان سنجی هر سؤال در داخل و یا بین کشورهای مشارکت کننده است. بر این اساس در مطالعه ی پیرلز ۲۰۰۶ از مدل راش استفاده شده است.

روایی و پایایی ابزار تحقیق

برای تعیین روایی ابزارهای اندازه گیری از دو نوع تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده گردید. در تمامی مقیاس ها شاخص های کفایت نمونه برداری و مقدار آزمون کرویت بارتلت معنی دار بودند و نیز نتایج تحلیل عاملی تأییدی، موجب تعدیل سؤالات مقیاس ها گردید. برای تعیین میزان پایایی مقیاس ها از روش آلفا استفاده گردید. ضریب پایایی مقیاس های استفاده شده در جدول ۱ آمده است:

جدول ۱. ضریب پایایی متغیرهای پژوهش بر اساس آلفای کرانباخ

نام مقیاس	تعداد سؤالات	ضریب پایایی
فعالیت های اولیه سوادآموزی	۶	۰/۸۲
خودپنداره خواندن دانش آموز	۴	۰/۷۶
نگرش دانش آموز به خواندن	۶	۰/۸۱
نگرش والدین به خواندن	۴	۰/۷۹

روش تحلیل داده ها

در تحقیق حاضر برای بررسی داده ها و فرضیه های تحقیق از روش تحلیل مسیر که مبنای تحلیل خود را ماتریس کواریانس^۲ و همبستگی بین متغیرهای نهفته قرار می دهد استفاده شده است.

1- Item-Response Theory (IRT)

2- covariance matrix

یافته‌های تحقیق

جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای نهفته را نشان می‌دهد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرهای نهفته	۱	۲	۳	۴	۵
(۱) نگرش دانش‌آموز به خواندن	۱				
(۲) نگرش والدین به خواندن	۰/۱۳*	۱			
(۳) خود پنداره خواندن دانش‌آموز	۰/۴۳**	۰/۱۳*	۱		
(۴) فعالیت‌های اولیه سوادآموزی	۰/۱۸*	۰/۴۹**	۰/۲۷**	۱	
(۵) عملکرد سواد خواندن	۰/۲۶**	۰/۱۵*	۰/۵۸**	۰/۳۱**	۱

** P < ۰/۰۱

* P < ۰/۰۵

داده‌های زیر قطر ماتریس، همبستگی بین متغیرهای برونزا^۱ و درونزای^۲ پژوهش را نشان می‌دهد. داده‌های جدول ۲ حاکی از آن است که تمامی همبستگی بین متغیرها معنی‌دارند. رابطه‌ی خطی بین متغیرها در همه‌ی موارد معنی‌دار به دست آمد و از این رو فرض رابطه‌ی خطی بین متغیرها تأیید شد. در جدول ۳ آثار مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها بر یکدیگر نشان داده شده است.

با توجه به داده‌های موجود در جدول ۳، اثر مستقیم و کل متغیر نگرش والدین به خواندن بر فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی و نگرش دانش‌آموز به خواندن، مثبت و معنی‌دار بوده است. همچنین تمامی اثرات غیرمستقیم و کل این متغیر بر متغیرهای خودپنداره‌ی خواندن دانش‌آموز، نگرش دانش‌آموز به خواندن و عملکرد سواد خواندن، مثبت و معنی‌دار بوده است. تمامی اثرات متغیر فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی بر خودپنداره‌ی خواندن دانش‌آموز، نگرش و عملکرد سواد خواندن وی مثبت و معنی‌دار بوده است. اثر مستقیم و کل متغیر خودپنداره‌ی خواندن دانش‌آموز بر نگرش وی و نیز عملکرد سواد خواندن مثبت و معنی‌دار بوده است اما اثر غیرمستقیم آن بر عملکرد سواد خواندن غیر معنی‌دار است. در ضمن هیچ یک از اثرات مستقیم و کل متغیر نگرش

- 1- exogenous variable
2- endogenous variable

جدول ۳. آثار مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

اثرها	اثرات مستقیم برآورد شده	اثرات غیرمستقیم برآورد شده	اثرات کل برآورد شده	R ^۲
اثر نگرش والدین به خواندن بر فعالیت‌های اولیه سوادآموزی	۰/۴۹**	--	۰/۴۹**	۰/۲۴
اثر نگرش والدین به خواندن بر خودپنداره	--	۰/۱۳*	۰/۱۳**	۰/۰۹
اثر نگرش والدین به خواندن بر فعالیت‌های اولیه سوادآموزی	۰/۲۷**	--	۰/۲۷**	
اثر نگرش والدین به خواندن بر نگرش دانش‌آموز به خواندن	۰/۰۵*	۰/۰۷*	۰/۱۲*	۰/۲۰
اثر فعالیت‌های اولیه سوادآموزی بر نگرش دانش‌آموز به خواندن	۰/۰۴*	۰/۱۱**	۰/۱۵**	
اثر خودپنداره بر نگرش دانش‌آموز به خواندن	۰/۴۲**	--	۰/۴۲**	
اثر نگرش والدین به خواندن بر عملکرد سواد خواندن	--	۰/۱۵**	۰/۱۵**	۰/۳۶
اثر فعالیت‌های اولیه سوادآموزی بر عملکرد سواد خواندن	۰/۱۶**	۰/۱۴**	۰/۳۰**	
اثر خود پنداره خواندن بر عملکرد سواد خواندن	۰/۵۳**	۰/۰۰	۰/۵۳**	
اثر نگرش دانش‌آموز به خواندن بر عملکرد سواد خواندن	۰/۰۱	--	۰/۰۱	

** P < ۰/۰۱

* P < ۰/۰۵

دانش‌آموز به خواندن بر عملکرد سواد خواندن معنی‌دار به دست نیامده است. نتایج حاکی از آن است که ۰/۲۴ از واریانس فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی توسط متغیر نگرش والدین به خواندن تبیین شده است. دو متغیر نگرش والدین به خواندن و فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی ۰/۰۹ از واریانس خودپنداره‌ی خواندن دانش‌آموز را تبیین می‌کنند. همچنین ۰/۲۰ از واریانس نگرش دانش‌آموز به خواندن توسط نگرش والدین، فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی و خودپنداره‌ی خواندن دانش‌آموز تبیین شد. اما در متغیر عملکرد خواندن دانش‌آموز، ۰/۳۶ از واریانس آن توسط نگرش والدین به خواندن، فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی، خودپنداره و نگرش دانش‌آموز تبیین گردید.

به منظور آزمون مدل و مسیرهای آن از روش شاخص‌های نیکویی برازش^۱ استفاده شده است.

به منظور پاسخ‌گویی به این سؤال که آیا داده‌ها با مدل هماهنگی دارد (برازش)، برنامه‌ی لیزرل ۳۴

1- goodness of fit indexes

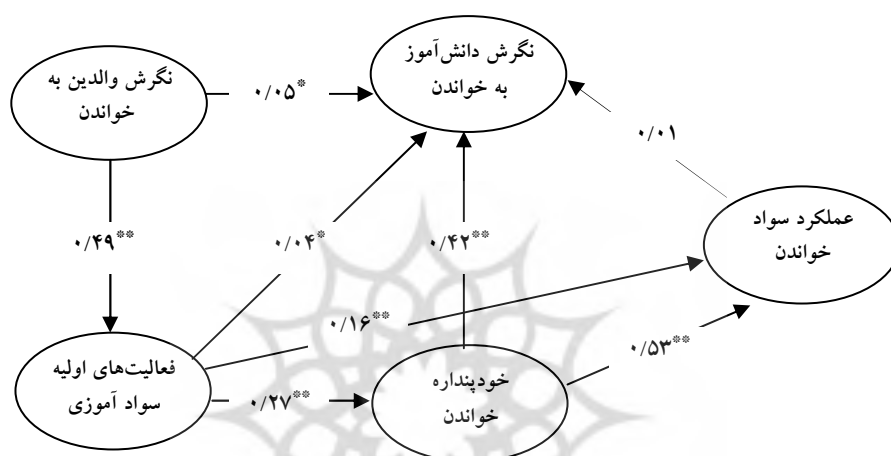
شاخص در خروجی خود محاسبه و ارایه می‌دهد. این شاخص‌ها را نمی‌توان به تنهایی دلیلی بر برازش یا عدم برازش دانست بلکه باید آنها را در کنار هم تفسیر کرد (هومن، ۱۳۸۴). جدول ۴ نشان دهنده‌ی این شاخص‌ها است:

جدول ۴. آماره‌های مربوط به نیکویی برازش مدل

مقدار	آماره‌های برازش
۴۸۴۰/۵۴	مجذور کای (χ^2)
۱۴۵	درجه آزادی (df)
۰/۰۰	سطح معنی‌داری
۰/۰۸	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)
۰/۰۶	ریشه استاندارد میانگین باقی مانده‌ها (SRMR)
۰/۹۱	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۸۸	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)

آماره مجذور کای که میزان تفاوت ماتریس مشاهده شده و برآورد شده را اندازه می‌گیرد، عدم معنی‌داری آن برازش مدل با داده‌ها را نشان می‌دهد. اما باید متذکر شد که تحلیل مسیر نیازمند استفاده از نمونه‌های زیاد است و تحت این شرایط آزمون مجذور کای به طور غیر حقیقی تمام مدل‌ها را رد می‌کند. بنابراین معمولاً این آماره گزارش می‌شود ولی محدودیت‌های مربوط به آن هم در نظر گرفته می‌شود (تینسلی و براون، ۲۰۰۰). دو شاخص مطلق مرتبط با هم، شاخص نیکویی برازش (GFI) و تعدیل‌شده‌ی آن (AGFI) است. AGFI همانند GFI است اما برای درجات آزادی مدل تعدیل شده است. مقادیر هر یک از این شاخص‌ها بین صفر و یک قرار دارد که مقادیر نزدیک به یک قابل قبول است. شاخص‌های دیگر عبارتند از ریشه استاندارد شده میانگین مجذورات باقیمانده‌ها (RMR) و ریشه خطای میانگین مجذورات (RMSEA). ملاک RMR میانگین اختلاف بین همبستگی‌های مشاهده شده و مورد انتظار با همه‌ی پارامترهای برآورد شده است و RMSEA برای اختلاف‌های داخل مدل تعدیل شده است. در یک برازش کامل مقادیر

فوق برابر صفر است و در کل، مقادیر کمتر از ۰/۰۸ مناسب در نظر گرفته می شوند و مقادیر کمتر از ۰/۰۵ بسیار خوب هستند (تینسلی و براون، ۲۰۰۰). با این توضیح داده های موجود در جدول ۴، برازش مناسب داده ها را با مدل نشان می دهد. مدل نهایی پس از برآورد ضرایب مسیر و محاسبه ی ضریب باقی مانده در نمودار ۲ ارایه شده است.



نمودار ۲. ضرایب به دست آمده بین متغیرهای پژوهش پس از برازش مدل

در اینجا به بررسی متغیر جنسیت و تأثیر آن در مدل پرداخته می شود. جدول ۵ آثار مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها را بر یکدیگر در دو جنس پسر و دختر نشان می دهد. با توجه به داده های جدول ۵ مسیرهای نگرش والدین به خواندن بر فعالیت های اولیه ی سوادآموزی با ۰/۰۷، فعالیت های اولیه ی سوادآموزی بر عملکرد سواد خواندن با ۰/۰۴ و بر خودپنداره ی خواندن با ۰/۰۳ و نیز خودپنداره ی خواندن بر نگرش دانش آموز با ۰/۰۳، بیش ترین اختلاف را در بین مسیرهای مستقیم دارند. برای آزمون معنی داری مسیرهای دو مدل از «آزمون برابری مدل ها ۱» استفاده شد. لذا برابری مسیرهای ساختاری بین مدل های پسران و دختران با استفاده از این آزمون مورد تحلیل قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۶ آمده است.

1- testing equality of models

جدول ۵. آثار مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

اثرات کل		اثرات غیر مستقیم		اثرات مستقیم		مسیرها
		دختران	پسران	دختران	پسران	
۰/۵۲**	۰/۴۵**	-	-	۰/۵۲**	۰/۴۵**	اثر نگرش والدین به خواندن بر فعالیت‌های اولیه سوادآموزی
۰/۱۵*	۰/۱۲*	۰/۱۵*	۰/۱۲*	-	-	اثر نگرش والدین به خواندن بر خود پنداره
۰/۲۹**	۰/۲۶**	-	-	۰/۲۹**	۰/۲۶**	اثر فعالیت‌های اولیه سوادآموزی بر خودپنداره
۰/۱۵*	۰/۱۱*	۰/۰۹*	۰/۰۷*	۰/۰۶*	۰/۰۴	اثر نگرش والدین به خواندن بر نگرش دانش‌آموز
۰/۱۷*	۰/۱۶*	۰/۱۲**	۰/۱*	۰/۰۵	۰/۰۶*	اثر فعالیت‌های اولیه سوادآموزی بر نگرش دانش‌آموز
۰/۴۱**	۰/۳۸**	-	-	۰/۴۱**	۰/۳۸**	اثر خود پنداره خواندن دانش‌آموز بر نگرش وی
۰/۱۷**	۰/۱۳**	۰/۱۷**	۰/۱۳**	-	-	اثر نگرش والدین به خواندن بر عملکرد سواد خواندن
۰/۳۳**	۰/۲۸**	۰/۱۵**	۰/۱۴*	۰/۱۸**	۰/۱۴*	اثر فعالیت‌های اولیه سوادآموزی بر عملکرد سواد خواندن
۰/۵۱**	۰/۵۵**	۰/۰۰	۰/۰۲	۰/۵۱**	۰/۵۳**	اثر خود پنداره خواندن بر عملکرد سواد خواندن
۰/۰۰	۰/۰۴*	-	-	۰/۰۰	۰/۰۴	اثر نگرش دانش‌آموز به خواندن بر عملکرد سواد خواندن

** P < ۰/۰۱

* P < ۰/۰۵

بر اساس داده‌های جدول ۶، بیشترین تفاوت مجذورکای^۱ ($\Delta\chi^2$) مربوط به مسیر خودپنداره‌ی خواندن دانش‌آموز به عملکرد سواد خواندن (۱۲/۰۹)، نگرش خواندن والدین به فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی (۱۱/۶۴) و نگرش خواندن دانش‌آموز به عملکرد سواد خواندن (۵) است که این تفاوت‌ها در سطح $p < ۰/۰۱$ معنی‌دارند. همچنین تفاوت مجذورکای ($\Delta\chi^2$) فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی به خودپنداره‌ی خواندن در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی‌دار است. با توجه به موارد بالا می‌توان گفت که از ۸ مسیر ترسیم شده در مدل‌های پسران و دختران، ۴ مسیر تفاوت دارند.

۲- تفاوت مجذورکای حاصل تفریق مجذورکای هر یک از مسیرها از مجذورکای مدل پایه (Base Model) است. هم‌چنین این روند برای درجات آزادی نیز برقرار است.

جدول ۶. نتایج آزمون برابری مدل های پسران و دختران

سطح معنی داری	تفاوت درجات آزادی	تفاوت مجذور کای ($\Delta\chi^2$)	درجه آزادی	مجذور کای (χ^2)	مدل پایه ^۱
—	—	—	۳۳۵	۵۶۹۴/۰۸	مدل پایه ^۱
$۲/۴ \times ۱۰^{-۷}$	۱	۱۱/۶۴	۳۳۴	۵۶۸۲/۴۴	نگرش خواندن والدین به فعالیت های اولیه سواد آموزی
۰/۲۱۵	۱	۰/۵۷	۳۳۴	۵۶۹۴/۶۵	نگرش خواندن والدین به نگرش خواندن دانش آموز
۰/۰۱۲	۱	۴/۴۶	۳۳۴	۵۶۸۹/۶۲	فعالیت های اولیه سواد آموزی به خودپنداره خواندن
۰/۱۹۵	۱	۰/۱۸	۳۳۴	۵۶۹۴/۲۶	فعالیت های اولیه سواد آموزی به نگرش دانش آموز
۰/۰۵۶	۱	۰/۰۷	۳۳۴	۵۶۹۴/۱۵	فعالیت های اولیه سواد آموزی به عملکرد سواد خواندن
۰/۲۲۷	۱	۰/۵۳	۳۳۴	۵۶۹۴/۶۱	خودپنداره خواندن به نگرش خواندن دانش آموز
$۱/۳ \times ۱۰^{-۸}$	۱	۱۲/۰۹	۳۳۴	۵۶۸۱/۹۹	خودپنداره خواندن به عملکرد سواد خواندن
$۵/۱ \times ۱۰^{-۴}$	۱	۵	۳۳۴	۵۶۸۹/۰۸	نگرش خواندن دانش آموز به عملکرد سواد خواندن

بحث و نتیجه گیری

یافته های مطالعه نشان می دهد که نگرش والدین به خواندن یا دیدگاه والدین نسبت به اهمیت خواندن در زندگی به عنوان تنها متغیر برونزا تأثیر معنی داری بر نگرش دانش آموز به خواندن دارد (۰/۰۵). این نتیجه، مؤید نتایج مطالعاتی است که توسط تویست، سینزبوری، وودتروپ و وتون^۲ (۲۰۰۳)، ماتانگومین و آروا (۲۰۰۶) و چیا چوی (۲۰۰۵) انجام گرفته است. یکی از فرضیه های پژوهش، تأثیر نگرش والدین به خواندن بر فعالیت های اولیه ی سواد آموزی- فعالیت های خواندن در محیط خانه، بیرون و رسانه های جمعی که قبل از ورود به مدرسه صورت می گیرد- است. این اثر، مثبت و معنی دار (۰/۴۹) به دست آمد. این نتیجه هم سو

1- base model

2- Twist, Sainsbury, Woodthrope, & Whetton,

با مطالعات اسوالاندر و تاب (۲۰۰۶)، دنا (۲۰۰۴) و ساموئلسون و همکاران (۲۰۰۸) است. منطقی نیز به نظر می‌رسد که رویارویی با متون چاپی به کودکان کمک می‌کند تا با آن متون آشنا شده و اطلاعاتی از آن کسب کنند. فعالیت‌های نوشتاری مانند نوشتن نام‌ها یا نامه‌ها باعث تقویت و رشد آگاهی کودک از متن می‌شود. نقاشی کردن، به ویژه در مورد داستان‌ها نیز می‌تواند عامل رشد و پیشرفت سواد شود (مولیس و همکاران، ۲۰۰۶). همچنین بازی کودکان با کتاب‌ها و نوشته‌های چاپی دیگر به آنها کمک می‌کند تا پایه‌های سواد خواندن را بنا کنند. این فعالیت‌ها از نگرش مثبت والدین به خواندن نشأت می‌گیرد.

فرضیه‌ی دیگر پژوهش، تأثیر فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی بر نگرش دانش‌آموز به خواندن بود که این تأثیر معنی‌دار (۰/۰۴) به دست آمد. این نتیجه با نتایج مطالعات فولکسون و اسوالاندر (۲۰۰۷) و اسوالاندر و تاب (۲۰۰۶) هم‌سو است. همچنین اثر غیرمستقیم و کل فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی بر نگرش دانش‌آموز به خواندن نشان می‌دهد که این اثرها نیز معنی‌دارند. به نظر می‌رسد فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی از طریق خودپنداره بر نگرش به خواندن تأثیر دارد. بدین معنی که با انجام این فعالیت‌ها، دانش‌آموز در خود احساس توانایی می‌کند و این احساس توانایی (خودپنداره) بر نگرش به خواندن او تأثیر دارد.

تأثیر فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی بر خودپنداره‌ی خواندن یکی دیگر از فرضیه‌های پژوهش است که این تأثیر مثبت و معنی‌دار (۰/۲۷) به دست آمد. این نتیجه منطبق با نتیجه‌ی پژوهش اسوالاندر و تاب (۲۰۰۶) است. دانش‌آموزی که قبل از ورود به مدرسه به فعالیت‌های خواندن و نوشتن می‌پردازد، احساس توانایی خواندن نیز به او دست می‌دهد تا در دوران مدرسه ترس و هراسی از مطالب خواندنی نداشته باشد.

تأثیر فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی بر عملکرد سواد خواندن معنی‌دار است. یعنی فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی بر عملکرد سواد خواندن تأثیر دارد. این تأثیر مثبت به دست آمد (۰/۱۶) که هم‌سو با مطالعه‌ی دنا (۲۰۰۴) بود.

فرضیه‌ی دیگر پژوهش، تأثیر خودپنداره‌ی خواندن بر نگرش دانش‌آموز به خواندن است که ضریب مسیر این تأثیر مثبت و معنی‌دار (۰/۴۲) به دست آمد. این نتیجه نیز با نتیجه‌ی مطالعه‌ی رایدر و سوزان (۲۰۰۶) هم‌خوان است. خودپنداره‌ی خواندن به ادراک یا باور فرد از توانایی‌هایش در ارتباط با انجام یک عملکرد مطلوب در حوزه‌ی خواندن با داشتن اعتماد به

نفس در این زمینه اشاره دارد. دانش آموزی که در خود احساس چنین توانایی را دارد بر نگرش به خواندن او نیز تأثیر می گذارد.

تأثیر خودپنداره ی خواندن بر عملکرد سواد خواندن نیز معنی دار است (۰/۵۳) که این نتیجه هم سو با نتایج مطالعات ترانگ و کندی (۲۰۰۵)، تسه و همکاران (۲۰۰۶) و سانچز و ردا (۲۰۰۳) است که آنها نیز به رابطه ی مثبتی بین خودپنداره و عملکرد سواد خواندن رسیده بودند.

تأثیر نگرش دانش آموز به خواندن بر عملکرد سواد خواندن از فرضیه های دیگر پژوهش است که این تأثیر غیرمعنی دار (۰/۰۱) به دست آمد. همچنین این مقدار برای مدل پسران ۰/۰۴ و معنی دار و برای مدل دختران ۰/۰۰ و غیرمعنی دار به دست آمد. اثر کل نگرش دانش آموز به خواندن بر عملکرد سواد خواندن نیز معنی دار نبود. این نتیجه از طرفی هم سو با نتایج پژوهش چیا چوی (۲۰۰۵) و از طرفی مغایر با نتایج مطالعات وزارت آموزش و پرورش کانادا (کنفرانس کبک، ۲۰۰۳) است.

فرضیه ی دیگر پژوهش به اثر کل و غیرمستقیم متغیر برونزای پژوهش (نگرش والدین به خواندن) بر متغیرهای درونزای پژوهش بود. تمامی اثرات کل و مستقیم متغیر برونزا بر متغیرهای درونزای پژوهش معنی دار به دست آمد. نکته ی قابل توجه این است که در مدل کلی، اثری از نگرش والدین به خواندن بر خودپنداره ی خواندن دانش آموز و عملکرد سواد خواندن متصور نبود اما در محاسبات معادله، اثر این متغیر بر متغیرهای درونزای مذکور معنی دار به دست آمد. منطقی نیز به نظر می رسد که نگرش والدین به خواندن، بر فعالیت های اولیه ی سوادآموزی اثر دارد، دانش آموزان با انجام فعالیت های اولیه ی سوادآموزی، خودپنداره ی مثبتی پیدا می کنند و خودپنداره نیز به نوبه ی خود بر عملکرد سواد خواندن مؤثر است.

در بررسی تأثیر متغیر جنسیت در مسیرهای مفروض مدل، مشخص گردید که از ۸ مسیر موجود در مدل، ۴ مسیر در مدل های پسران و دختران دارای تفاوت معنی دارند. این مسیرها عبارتند از: مسیر خودپنداره ی خواندن دانش آموز به عملکرد سواد خواندن، نگرش به خواندن والدین به فعالیت های اولیه ی سوادآموزی، نگرش خواندن دانش آموز به عملکرد سواد خواندن، فعالیت های اولیه ی سوادآموزی به خودپنداره ی خواندن. معنی داری تفاوت مسیر فعالیت های اولیه ی سوادآموزی به عملکرد سواد خواندن در پژوهش کندی، ترانگ و هیل (۲۰۰۶) نیز تأیید

شده است. بر اساس همین پژوهش دختران نگرش قوی‌تری به خواندن نسبت به پسران دارند که نتیجه‌ی این مسیر هم منطبق بر پژوهش کندی، رانگ و هیل^۱ (۲۰۰۶) است.

بیشترین میزان واریانس تبیین شده توسط مدل برای متغیر عملکرد سواد خواندن به دست آمد که حاصل ترکیب سه متغیر فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی، نگرش دانش‌آموز به خواندن و خودپنداره است (۰/۳۶). در مدل پسران این مقدار نیز ۰/۳۶ و در مدل دختران این مقدار ۰/۳۵ به دست آمد که تفاوت معنی‌داری ندارند. بعد از آن ۰/۲۹ از واریانس عملکرد سواد خواندن توسط خودپنداره‌ی خواندن دانش‌آموز تبیین شد. این مقدار برای پسران ۰/۲۸ و برای دختران ۰/۲۶ به دست آمد. پس از این متغیر، ۰/۲۴ از واریانس متغیر فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی توسط نگرش والدین به خواندن تبیین شد که این مقدار برای دختران، ۰/۲۷ و برای پسران، ۰/۲۰ به دست آمد.

بر اساس مباحث فوق می‌توان گفت عوامل فردی و خانوادگی نقش مؤثری در عملکرد سواد خواندن دارند. عوامل فردی شامل متغیرهای نگرش دانش‌آموز به خواندن، خودپنداره‌ی خواندن دانش‌آموز و جنسیت (متغیرهای درونزا) و عوامل خانوادگی شامل فعالیت‌های اولیه‌ی سوادآموزی (متغیر درونزا) و نگرش والدین به خواندن (متغیر برونزا) نقش مهمی را در پیش‌بینی عملکرد سواد خواندن داشتند.

همانطور که نتایج نشان دادند تنها مسیری که معنی‌داری آن تأیید نشد، مسیر نگرش والدین به خواندن بر عملکرد سواد خواندن بود. اگر این موضوع را بپذیریم که هیچ مدل کاملی وجود ندارد، می‌توان عنوان کرد که مدل حاضر با برازشی خوب، توانسته ۳۶ درصد از واریانس سواد خواندن را پیش‌بینی کند. با توجه به اینکه برای نخستین بار در کشور بود که چنین مطالعه‌ی تحلیلی روی داده‌های پیرلز انجام شد، نتایج آن می‌تواند گامی مهم برای مطالعات آتی باشد.

درباره‌ی عوامل خانوادگی می‌توان گفت ویژگی‌های خاص محیط خانوادگی می‌تواند جوی را به وجود آورد که کودکان را به کاوش و به دست آوردن تجربه در زمینه‌ی زبان و اشکال مختلف متن تشویق کند. والدین و افراد دیگر خانواده، باورها و عقاید خود را درباره‌ی

1- Kennedy, Trong, & Hill

خواندن منتقل می کنند و به این ترتیب شیوه ای را ایجاد می کنند که کودکان در معرض متن و تجربه ی آن قرار گیرند. در سراسر دوره ی رشد کودک، مشارکت والدین یا سرپرست او در فراگیری سواد خواندن بسیار مهم است. نگرش والدین نسبت به مطالعه، آنها را ترغیب می کند تا در تعامل با فرزندان، فعالیت های بیشتری برای ارتقای مهارت خواندن و فراهم آوری وسایل لازم در جهت تسهیل فرایند خواندن انجام دهند. کودک با انجام این فعالیت ها، هنگام ورود به مدرسه و با شروع فرایند آموزش در می یابد درباره ی آنچه معلم تدریس می کند، توانا است. این احساس توانایی که خودپنداره نام دارد، طبق پژوهش حاضر تأثیر مثبت و معنی داری بر عملکرد سواد خواندن دانش آموز دارد.

در پایان به پژوهشگران توصیه می شود در این زمینه ها به پژوهش پردازند:

۱- با توجه به اینکه در این پژوهش، با استفاده از متغیرهای مورد مطالعه، ۰/۳۶ از واریانس عملکرد سواد خواندن تبیین شد و درصد قابل ملاحظه ای از آن تبیین نشده باقی ماند، ضروری به نظر می رسد عوامل مؤثر دیگر در عملکرد سواد خواندن در مدل های علی گنجانده شده و مورد مطالعه قرار گیرند. این عوامل شامل نقش فعالیت های مدرسه ای، برنامه ی درسی، ارتباط خانه-مدرسه، سیاست های آموزشی و ... می باشد.

۲- پژوهش حاضر روی دانش آموزان ایرانی شرکت کننده در مطالعه ی پیرلز در پایه ی چهارم ابتدایی انجام گرفت. مناسب است تا پژوهش های دیگری روی داده های دیگر غیر از پیرلز انجام شود تا بتوان راهبردهای آموزشی و پرورشی جامعی را ارایه داد.

۳- با توجه به اینکه دانش آموزان مورد مطالعه از مدارس دولتی و غیر دولتی هستند، تحلیلی بر اساس سطوح متغیر مدرسه صورت گیرد تا نقش عوامل درون مدرسه ای بر پیشرفت سواد خواندن دانش آموزان مشخص شود.

منابع

- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۷). *پزلز: نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن*، ویژه‌نامه‌ی نتایج پزلز ۲۰۰۶. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶). *نظام ملی سنجش آموزش در آموزش و پرورش ایران*. به سفارش طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش. شورای عالی وزارت آموزش و پرورش، تهران.
- مولیس، اینا؛ کندی، آن؛ مارتین، میشل و سینزبری، ماریان (۲۰۰۶). *چارچوب و ویژگی‌های مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن*، ترجمه‌ی عبدالعظیم کریمی، ۱۳۸۶. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- نادری، عزت‌الله و سیف‌نراقی، مریم (۱۳۸۸). *روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی*. تهران: ارسباران.
- هومن، حیدر علی (۱۳۸۴). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل*. تهران: سمت.
- Ademokoya, J. A., & Shittu, B. A. (2007). Onset of hearing loss, gender and self concept as determinants of academic achievements in English language of students with hearing disability in Oyo State, Nigeria. *Essays in Education*, 22, 65-74.
- 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*.
- Canadian Ministry of Education. (2003). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2001)*. Canada: Quebec.
- Chia-Chui, C. (2005). Relations between parental factors and children's reading behaviors and attitudes: Results from PIRLS 2005 field test in Taiwan. *The Second IEA International Research Conference: Washington University*, 249-259.
- 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.
- Dana, D. (2004). The effects of early literacy activities upon reading achievement in grade four in eastern European countries. *Paper Presented at the 1st IEA International Research Conference Nicosia, Cyprus*.
- Flanagan, D. P., & Harrison, P. L. (2010). *Contemporary intellectual assessment: theories, tests, and issues*. New York: Guilford Press.
- Folkesson, A., & Swalander, L. (2007). Self-regulated learning through writing on computers: Consequences for reading comprehension. *Computers in human behavior*, 23 (5), 2488-2508.
- Kennedy, A., Trong, K., & Hill, C. (2006). Examining literacy, gender, and the home environment in PIRLS 2001 countries. *The Second IEA International Research Conference: Washington University*, 39-48.
- Kjaldman, I. (2006). *Self-Concept and School Achievement of Pupils with Cleft Lip, Cleft Palate or both: A Longitudinal Study*. Helsinki: Yilopistopaino.
- Marsh, H. W. (2006). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Britain: British Psychological Society.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Gonzalez, E. J. (2004). Home environment fostering children's reading literacy: result from the PIRLS 2001. *Paper Presented at the 1st IEA International Research Conference, Nicosia, Cyprus*.
- Mathangwane, J. T., & Arua, A. E. (2006). Family literacy: attitudes of parents towards reading in rural communities in Botswana. *The Reading Matrix*, 6 (2), 46-59.
- Ministry of Education. (2003). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2001)*. Canada: Quebec.

- Mullis, I., Kennedy, A., Martin, M., & Sainsbury, M. (2006). *Assessment Framework and Specifications* (2nd Ed). Boston College: International association for the evaluation achievement.
- Rider, N., & Susan, c. (2006). *Reading Achievement and Reading Self-Concept in Year 3 Children*. Australia: NSW, COL05347.
- Samuelsson, S., Byrne, B., Olson, R. K., Hulslander, J., Wadsworth, S., Corley, R., Willcutt, E. G., & DeFries, J. C. (2008). Response to early literacy instruction in the United States, Australia and Scandinavia: a behavioral-genetic analysis. *Learning and individual differences*, 18 (3), 289-295.
- 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.
- Swalander, L., & Taube, K. (2006). Influences of Family based Prerequisites, Reading Attitude and Self-regulation on Reading Ability. Available on Site: www.sciencedirect.com.
- Tinsley, H. E. A., & Brown, S. D. (2000). *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical model in*. California, Academic press.
- Trong, K., & Kennedy, A. (2005). *A Comparison of Forth-Graders Academic Self-Concept and Attitudes toward Reading, Mathematics and Science in PIRLS and TIMSS Countries*. Boston College: International association for the evaluation achievement.
- Tse, K. S., Raymond, Y. J. L., Joseph, W. I. L., Yiu, M. c. & Elizabeth, K. Y. L. (2006). Attitudes and Attainment: A Comparison of Hong Kong, Singaporean and English Students' Reading. University of Hong Kong, *Research in Education*. (76), 74-88.
- Twist, L., Sainsbury, M., Woodthrope, A., & Whetton, C. (2003). *Reading All Over the World*. England: National Foundation for Educational Research.

Wyatt-Smith, C., & Cumming, J. J. (2009). *Educational Assessment in the 21st Century*. London: Springer.

