

Relationship between the socio-economic status of family, reading activities at home, self-concept and attitude of students toward reading with reading literacy performance of the students (based on PIRLS studies, 2006)

رابطه بین وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده، فعالیت‌های خواندن در خانه، خودپنداره و نگرش دانش‌آموزان به خواندن با عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان (بر اساس مطالعات پرلز ۲۰۰۶)

Roqhaieh Ghaed Amini, Alireza Kiamanesh, Roqhaieh Ghorbani

<sup>1</sup>Master of Educational Research, Kharazmi (Tarbiat Moallem) University, Tehran, Iran

<sup>2</sup>Professor, Kharazmi (Tarbiat Moallem) University, Tehran, Iran

<sup>3</sup> Master of Educational Psychology, Tarbiat Moallem University, Tehran, Iran

رقیه قائد امینی<sup>۱</sup>، علیرضا کیامنش، رقیه قربانی

<sup>۱</sup> کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم سابق)، تهران، ایران

<sup>۲</sup> استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم سابق)، تهران، ایران

<sup>۳</sup> کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران، تهران، ایران

Abstract

The present research was an attempt to investigate the role of socio-economic status of family, reading activities at home and student related variables (self-concept and students' attitudes toward reading) in reading literacy performance based on PIRLS studies (2006). PIRLS has been applied a three-stage stratified cluster design sampling method. After filtering the data, the research samples included 5411 students studying at the fourth grade of elementary school have participated in PIRLS test. The used tools in PIRLS 2006 were reading literacy questions and a questionnaire. The used scales in this study were taken from reading background questionnaire for socio-economic status and reading activities at home, students' questionnaire for self-concept, students' attitudes toward reading and reading literacy. Total scores were based on Rasch model which was used structural equation modeling aimed to study direct effects, indirect effects and total effects of socio-economic status variable (exogenous variable) on reading activities at home, self-concept and students' attitudes towards reading (endogenous variable). After confirming the latent variables, measurement models and fitting the structural complex model, the results showed that the surveyed model has got the required goodness of fit with the data. All effects of socio-economic status on the other endogenous variables were statistically significant. In conclusion, the results suggested that socio-economic status has a significant role in determining and predicting reading progress. Besides, due to the remarkable amount of the obtained variance from endogenous variables, the finding of this study can be applied to educational programs by researchers and all those involved in education.

**Keywords:** Reading literacy performance, Socio-economic status of family, Reading activities at home, Reading self-concept, Attitudes toward reading

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده، فعالیت‌های خواندن در خانه و متغیرهای مربوط به دانش‌آموز (خودپنداره خواندن و نگرش به خواندن دانش‌آموز) بر پیشرفت سواد خواندن، بر اساس داده‌های پرلز ۲۰۰۶ است. پرلز از یک طرح سه مرحله‌ای خوشه‌ای طبقه‌ای برای نمونه‌گیری استفاده کرده است. نمونه آماری استفاده شده در این پژوهش، پس از پالایش ۵۴۱۱ دانش‌آموز چهارم ابتدایی است که در آزمون پرلز شرکت کرده بودند. ابزار مورد استفاده در مطالعه پرلز ۲۰۰۶ به دو دسته سؤالات آزمون سواد خواندن و پرسشنامه تقسیم می‌شود. با استفاده از روش مدل معادلات ساختاری، اثر مستقیم، اثر غیر مستقیم و اثر کل متغیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده (متغیر نهفته برونزا) بر فعالیت‌های خواندن در خانه، خودپنداره خواندن و نگرش به خواندن دانش‌آموز (متغیر نهفته درونزا) مورد بررسی قرار گرفت. پس از تأیید مدل‌های اندازه‌گیری متغیرهای نهفته و برازش مدل تابع ساختاری، نتایج نشان داد که مدل مورد آزمون، برازش مناسبی با داده‌ها دارد. ضمن این که نقش وضعیت اقتصادی - اجتماعی، فعالیت‌های خواندن در خانه خودپنداره خواندن و نگرش به خواندن دانش‌آموز بر پیشرفت سواد خواندن تأیید شد. در مجموع، نتایج پژوهش نشان داد که وضعیت اقتصادی - اجتماعی نقش مهمی در تبیین و پیش‌بینی واریانس پیشرفت خواندن دارد. همچنین با توجه به مقدار قابل اهمیت واریانس تبیین شده از متغیرهای درون‌زا، نتایج این تحقیق می‌تواند مورد استفاده محققان و دست اندرکاران آموزش و پرورش قرار گیرد.

**واژگان کلیدی:** عملکرد سواد خواندن، وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده، فعالیت‌های خواندن در خانه، خودپنداره خواندن، نگرش به خواندن

## مقدمه

شخصی و حضور در اجتماع بیان نمودند (Howie, 2006). در این تعریف، سواد تنها به عنوان یک مهارت در نظر گرفته نمی شود، بلکه راهی برای رسیدن به اهداف فرد در زندگی نیز هست. نوآموزان با این توانایی می توانند معنای متون متفاوت را دریابند. آنها برای یادگیری و شرکت در جامعه باسوادان یا برای سرگرمی و لذت می خوانند (Karimi, 2008). اپکاسان و اپکاسان (Epcacan and Epcacan, 2010) درباره خواندن میگویند: «خواندن فعالیتی است که ظرفیت های دانش و آگاهی افراد را بالا می برد، به عقاید و باورهای آنها شکل می دهد و باعث شکل گیری هویت و شخصیت در افراد می شود. خواندن فرآیندی ذهنی است. هدف خواندن فهمیدن آن چیزی است که می خوانیم و این باعث افزایش درک ما از خواندن خواهد شد. اشتیاق، علاقه و قضاوت های خواننده نسبت به خواندن بر ادراک خواندن تأثیر می گذارد». کودکی، اولین و مهمترین دوره زندگی آدمی است، دوره ای شاخص برای توسعه مهارت های بنیادی و حرکتی (Saadatmand, Liaghatdar and Sadeghian, 2012). توانایی خوب خواندن کلید اصلی موفقیت در مدرسه است و دلیلی است برای تلاش محققان در بررسی متغیرهای آموزشی و روان شناسی مرتبط با خواندن که می توانند در توضیح پیشرفت توانایی خواندن و پیشرفت تحصیلی مؤثر باشند (Swalander & Taube, 2007). طبق دیدگاه های افسسن و سارنسن (Olafsen and Sarensein, 2005) خواندن فعالیتی است در جهت تقویت ارتباطات بین فردی که از ویژگی های درونی و شناختی فرد مانند انگیزه، توجه، تصور از خود، حافظه، ادراک و مهارت های زبانی تأثیر می پذیرد (Howie, Venter & Stedan, 2006). اهداف مهم یادگیری است که در اولین سال ورود کودک به مدرسه آغاز می شود (Petscher, 2009).

بر اساس مطالعات پرلز متوسط عملکرد دانش آموزان ایران از ۴۱۴ در پرلز ۲۰۰۱ به ۴۲۱ در پرلز ۲۰۰۶ رشد پیدا کرده است. این رشد ۷ نمره بوده که از نظر آماری معنادار نیست و در هر دو دوره ایران با میانگین جهانی (۵۰۰) فاصله زیادی داشته است. با توجه به سطح پایین

از میان ارزشیابی های آموزشی آنهايي که در سطح بین المللی اجرا می شوند، حائز اهمیت فراوانی هستند. زیرا به شناسایی نقاط قوت و ضعف کشورهای شرکت کننده در مقایسه با دیگر کشورها کمک می کنند. از طرفی، هیچ کشوری بدون داشتن نظام آموزشی فعال و پویا که وظیفه تربیت شهروندانی شایسته برای اداره کشور خود را برعهده دارد، قادر به حضور موفق در عرصه جهانی نخواهد بود (Hong, 2005). انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از مراکز پژوهشی و تحقیقاتی در کشورهای مختلف تشکیل شده است و هدف آن ارتقای سطح یادگیری در درون نظام های آموزشی دنیا از طریق اجرای مطالعات تطبیقی گسترده ای است که انجام می دهد. مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز (PIRLS) در چارچوب مطالعات انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA) به عنوان یکی از مطالعات گسترده در زمینه سواد خواندن کودکان در سراسر جهان است. این مطالعه به فاصله هر ۵ سال یکبار تکرار می شود و به سنجش میزان یادگیری سواد خواندن در نوآموزان کشورهای مختلف می پردازد. این مطالعه با هدف سنجش پیشرفت سواد خواندن دانش آموزان و جمع آوری اطلاعاتی در مورد تجارب یادگیری خواندن آنها در خانه و مدرسه طراحی شده است.

سواد خواندن یکی از مهمترین توانایی های اکتسابی دانش آموزان حین پیشرفت آنها در دوره آموزش ابتدایی است. مهارت خواندن پایه یادگیری همه موضوعات درسی و غیر درسی است. مطالعه کودکان می تواند برای تفریح یا برای رشد فردی آنها باشد و آنها را قادر به شرکت در اجتماعات بزرگتر سازد (Karimi, 2008).

انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA) سواد خواندن را چنین تعریف کرده است: توانایی درک و استفاده از فرم های زبان نوشتاری که جامعه آن را درخواست می کند یا فرد آن را ارزش گذاری می نماید. فاجس و ویسمن (Fuchs & Woessmann, 2004) در تعریف سواد خواندن آن را به عنوان توانایی افراد در درک متون نوشتنی برای رسیدن به اهداف، توسعه و پیشرفت دانش

اشاره می‌شود. این مطالعه نشان داد دانش‌آموزانی که والدین آنها تحصیلات دانشگاهی را به پایان رسانده‌اند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که والدینشان دارای تحصیلات دانشگاهی نبودند، پیشرفت بیشتری در خواندن داشتند.

مطالعه ۱۹۹۱ پیشرفت سواد خواندن (IEA) در ۳۲ کشور به ارتباط نزدیک بین تعداد کتاب‌هایی که در خانه موجود است و سطح پیشرفت خواندن دانش‌آموزان دست یافت. میانگین پیشرفت خواندن دانش‌آموزانی که والدین آنها از تعداد زیاد کتاب کودک در خانه گزارش داده بودند در مقایسه با خانواده‌هایی که تعداد کمی کتاب کودک در خانه داشتند، با هم فاصله زیادی داشت (Martin, 2004, Mullis & Gonzalez). مایربرگ و راسن (2006, Myrberg & Rosen) در مدل خود به رابطه معنادار بین میزان تحصیلات والدین و تعداد کتاب در خانه دست یافتند. مطالعه آنها نشان داد که تعداد کتاب در خانه و میزان تحصیلات والدین تأثیر معناداری بر سواد خواندن دانش‌آموزان دارد. کاتسولیس و کمبل (2001, Koutsoulis & Campbell) محیط‌های آموزشی، روان‌شناختی، اجتماعی و جسمانی می‌دانند که در خانه وجود دارد. اثر محیط خانواده بر پیشرفت دانش‌آموز به صورتی است که میزانی از موفقیت‌های آموزشی، نگرش‌های مثبت و ادراک فرد نسبت به خود را تعیین می‌کند (2001, Koutsoulis). در پژوهش جانتویک و مالینیک (2003, Janetvic & Malinic) مؤلفه‌هایی از وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده مانند تعداد کتاب‌های غیر درسی موجود در خانه، دسترسی به فرهنگ لغت و در اختیار داشتن میز تحریر از عواملی بودند که ارتباط مثبتی با خودپنداره تحصیلی داشتند.

تحقیق در مورد مشارکت در خواندن با کودکان در خانواده نشان داده است که خواندن کتاب برای کودک در خانواده‌های طبقه متوسط یک فعالیت معمولی و مداوم است در حالی که در خانواده‌های طبقه پایین این فعالیت چندان رایج نیست (2002, Sonneschein & Mansterman). کاینیگهام (2008, Cunningham) بیان می‌کند که محیط‌های غنی تحریک‌کننده فعالیت‌های چالش‌برانگیز

نمره دانش‌آموزان ایران در هر دو مطالعه بررسی و توجه به عوامل تأثیرگذار بر این نتایج امری ضروری به نظر می‌رسد. از آن جایی که خانه و مدرسه و بافت زمینه‌ای که دانش‌آموزان خواندن را در آن فرا می‌گیرند، نقش‌های مهمی را در خواندن ایفا می‌کنند، پرلز اطلاعات گسترده‌ای را درباره اثرات این عوامل جمع‌آوری کرده است.

وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده از عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت عملکرد خواندن دانش‌آموزان است. وضعیت اجتماعی - اقتصادی از این جهت بر وضعیت تحصیلی و تربیتی شاگردان بیشترین تأثیر را دارد که افراد دارای مجموعه‌ای از رفتارهای فراگیر، انتظارات و نگرش‌هایی هستند که در هر یک از گروه‌های اجتماعی - اقتصادی عمیقاً با دیگری تفاوت دارد (2007, LotfAbadi). مطالعات متعدد نشان داده است که سطح تحصیلات والدین، منابع آموزشی خانه، وضعیت اقتصادی اجتماعی خانواده، زبان مورد استفاده خانواده و زبان استفاده شده در آزمون و کیفیت مواد تهیه شده توسط والدین، عواملی هستند که می‌توانند در تبیین واریانس پیشرفت تحصیلی مؤثر باشند (2008, Kiamanesh and Mahdavi).

نیتن، ورهافن و دراپ (2008, Nettn, Verhoeven & Droop) در مورد نقش خانواده این گونه بیان می‌کنند که والدین از طریق فعالیت‌های سواد خواندن در خانه، نگرش‌ها و عوامل انگیزشی خواندنشان می‌توانند مهمترین منبع اطلاعاتی در سال‌های اول زندگی کودک باشند و همچنین علائق، اعتقادات و ارزش‌های والدین مبنایی برای نگرش و ادراکات کودکان در سال‌های بعد زندگیشان است. به علاوه تحقیقات تیمز (TIMMS) در ایران نشان دهنده ارتباط مثبت بین پیشرفت دانش‌آموزان در ریاضیات و متغیرهای مربوط به خانواده مانند سطح تحصیلات والدین، تعداد کتاب در خانه، فراهم بودن فرهنگ لغت، کامپیوتر و میز مطالعه و مواردی از این قبیل در خانه است (2004, Kiamanesh).

در بررسی‌های مولیس و گنزالس و مارتین (2004, Martin, Mullis & Gonzalez) به ارتباط مثبت بین سطح تحصیلات والدین و پیشرفت سواد خواندن در دانش‌آموزان

رفتارها تصدیق و تأیید می‌شود ( Rider and Colmer, 2006). ولنتاین و دابیس (Valentin and Dabise, 2005) در بررسی‌های خود در مورد اهمیت متغیرهای واسطه‌ای و بیرونی که می‌تواند در ارتباط بین خود پنداره و پیشرفت تحصیلی مؤثر باشند، توضیح داده‌اند که این متغیرها می‌توانند در خودپنداره افراد یا پیشرفت آنها مؤثر باشند (Barker & et al, 2005). اپکاسان و اپکاسان (Epcacan and Epcacan, 2010) در بررسی‌های خود که در ۹ مدرسه ابتدایی ترکیه انجام دادند، دریافتند که عوامل خانوادگی تأثیر زیادی بر موفقیت‌های تحصیلی و توانایی‌های کلامی و زبانی دانش‌آموزان دارد.

نگرش، مدت‌هاست که به عنوان یک ساختار روانی مهم، در نظر گرفته شده است که نقشی واسطه‌ای در انگیزه و توجه برای خواندن دارد. نگرش خواندن بر پیشرفت دانش‌آموزان مؤثر است و نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی افراد در طول زندگی و همچنین مهارت‌های خواندن آنها دارد (Lazarus and Calahan, 2000). نگرش خواندن ممکن است به عنوان تمایل به روش‌های مطلوب مرتبط به خواندن تعریف شود. برخی خانواده‌ها فرصت‌های زیادی را برای نگرش مثبت کودکان به خواندن فراهم کرده و بعضی دیگر این فرصت‌ها را فراهم نمی‌کنند. دانش‌آموزان نسبت به موضوعات درسی مورد علاقه‌شان نگرش مثبتی دارند و نسبت به موضوعاتی که به آنها علاقه‌ای ندارند نگرش منفی دارند (Swalander and Taube, 2007).

لپان آنلا و نارمی (Lepan Anela and Narnei) در پژوهش‌های خود بر این نکته تأکید کرده‌اند که انگیزه‌های درونی برای خواندن زمانی که فرد درگیر فعالیت‌های خواندن می‌شود افزایش پیدا می‌کند. همچنین در این پژوهش‌ها تأکید شده است که ابعاد، استراتژی‌ها و مهارت‌های خواندن به وسیله محیطی که کودک در آن پرورش می‌یابد تأثیر می‌پذیرد (Kennedy, 2008). هانسن، راسن و گوستافسون (Hansen, Rosen and Gostafsson, 2004) مطالعه‌ای بر روی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پرلز ۲۰۰۱ در شش کشور کانادا، انگلیس، آلمان، ایتالیا، نروژ و سوئد انجام دادند و عواملی مانند منابع آموزشی در

با خزانه بزرگتری از رفتارها مانند پرسش، پاسخ و پیچیدگی تعاملات زبانی هستند (Ahmadi Dah Qotb al-Dini & Ahadi, 2012). در تحقیقی که در نیوزیلند انجام شد، کودکانی که والدین آنها اغلب اوقات با کودکانشان در فعالیت‌های خواندن مشارکت دارند، نمره میانگین بالاتری در خواندن نسبت به کودکانی که والدین آنها گاهی اوقات با کودکانشان مشارکت دارند و کودکانی که والدینشان هرگز در این فعالیت‌های خواندن مشارکت ندارند، به دست آوردند (Park, 2006).

خود پنداره، کلیت ادراک‌های است که در مورد خود داریم، منظور از ادراک‌ها، نگرش‌های ما درباره خود و زبانی است که هنگام توصیف خود به کار می‌گیریم (Gage, 1998).

مارش و شیولسون (Marsh & Shevelson) از تحقیقات خود چنین نتیجه‌گیری کرده‌اند که خودپنداره در حقیقت به طور زنجیره وار منظم می‌شود. آنها در مدل جدید خود به جای این که یک خودپنداره کلی در نظر بگیرند از سه خودپنداره کلی با عنوان خودپنداره غیر تحصیلی، خودپنداره ریاضی و خودپنداره کلامی نام می‌برند (Rider, 2006). همچنین یاهایا (Yahaya, 2005) خودپنداره را دارای ابعاد گوناگونی می‌داند که عبارتند از: فیزیکی (Physical)، تحصیلی (Academic) و اجتماعی (Social). چاپمن و تانمر (Chapman and Tunmer, 1997) خودپنداره خواندن را این چنین تعریف می‌کنند: ترکیب سه مؤلفه مرتبط با هم

۱ - درک شایستگی و توانایی لازم در اجرای تکالیف خواندن

۲ - درک این موضوع که فعالیت‌های خواندن به طور کلی آسان یا مشکل است.

۳ - طرز تلقی‌های مربوط به خواندن (Rider, 2006, and Colmer).

کوانت و سلژیک (Quant, Selznick, 1984) در یکی از اولین تحقیقات خود در مورد خودپنداره خواندن، خاطر نشان کرده‌اند که خودپنداره خواندن را باید به عنوان یک ساختار در نظر گرفت نه رفتار ولی به وسیله یک سری

مسیر (۰/۷۳) نیز رابطه معناداری با سواد خواندن دارد اما نمی‌تواند رابطه معناداری با میزان مشارکت والدین داشته باشد.

رتبه ضعیف دانش‌آموزان در مطالعه پرلز (PIRLS) مشخص ساخت که دانش‌آموزان ایرانی در عملکرد سواد خواندن خود چندان موفق نبوده‌اند و این عدم موفقیت باید علت یابی شود.

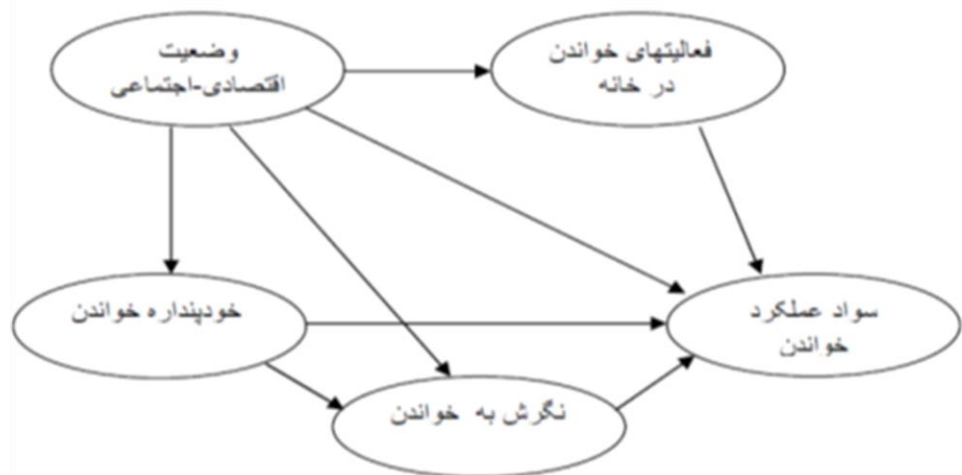
با توجه به یافته‌های تحقیقاتی که بخشی از آنها ذکر شد، به منظور پیش بینی احتمال وجود رابطه بین متغیرهای مربوط به خانواده و دانش‌آموز و تأثیر آنها بر پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان مدل نظری زیر برای بررسی پیشنهاد شده است. در همین راستا، پژوهش به دنبال مطالعه رابطه عوامل وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده، فعالیت‌های خواندن در خانه، نگرش به خواندن دانش‌آموز و خودپنداره خواندن بر عملکرد سواد خواندن است.

#### روش پژوهش

در این پژوهش، از مدل معادلات ساختاری برای تحلیل داده‌ها استفاده شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با آزمون مدل فرضی تحقیق آغاز می‌شود و سپس با خرد کردن الگوی مذکور، فرضیه‌های تحقیق مورد بررسی قرار می‌گیرند. در آزمون هر فرضیه، ضمن ارائه نمودار مسیر به دست آمده، پارامترهای الگوی اندازه‌گیری متغیرهای، ضرایب مسیر و شاخص‌های نیکویی برازش که انطباق الگوی به دست آمده با داده‌های موجود را آزمون می‌کند، ارائه شده است.

خانه، خود پنداره خواندن دانش‌آموزان، فعالیت‌های اولیه سواد خواندن در خانه و نگرش والدین به خواندن را مورد بررسی قرار دادند. در این مطالعه همبستگی زیادی بین منابع آموزشی خانواده، فعالیت‌های سواد خواندن و نگرش والدین به خواندن وجود داشت. به علاوه در پژوهش آنها نشان داده شد ارتباط معناداری بین نگرش دانش‌آموز به خواندن و خود پنداره دانش‌آموز وجود داشت.

اسوالاندر و تاب (Swalander and Taube, 2007) در پژوهشی که به بررسی نقش متغیرهای خودپنداره خواندن، نگرش خواندن و زمینه‌های خانوادگی بر توانایی خواندن دانش‌آموزان پرداختند نشان دادند که خودپنداره خواندن، نگرش خواندن و وضعیت خانوادگی رابطه معناداری بر توانایی خواندن دانش‌آموزان دارند. در مدل آنها وضعیت خانوادگی با ضریب مسیر (۰/۳۹) رابطه مستقیم و معناداری با خودپنداره خواندن و همچنین با ضریب مسیر (۰/۲۳) رابطه مستقیم و معناداری با نگرش به خواندن دارد. در این مدل همچنین نشان داده شده است که خودپنداره خواندن با ضریب مسیر (۰/۳۲) رابطه معناداری بر نگرش خواندن دارد. مدل کانلن و همکاران (Conlon & et al, 2006) نشان می‌دهد که نگرش به خواندن رابطه معناداری بر سواد خواندن ندارد و فعالیت‌های خواندن رابطه معنا دار بر سواد خواندن دارد. همچنین نتایج پژوهش فرانک و راسن (2008)، Frank and Rosen) بیانگر آن بود که مشارکت و همکاری والدین در زمینه خواندن با ضریب مسیر (۰/۴۸) تأثیر معناداری بر سواد خواندن دارد و زمینه خانودگی با ضریب



شکل ۱ - مدل پیشنهادی روابط میان متغیرها

مشکلات دسترسی به نمونه در نهایت ۲۳۵ مدرسه انتخاب گردید.

داده‌های این پژوهش از سؤال‌های پرسشنامه دانش‌آموز (نگرش به خواندن، خودپنداره خواندن و فعالیت‌های خواندن در خانه) و پرسشنامه زمینه‌یابی خواندن پرلز (وضعیت اقتصادی اجتماعی خانواده) استخراج و مورد بررسی قرار گرفت. نمره عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان به عنوان متغیر وابسته استفاده شده است.

تعداد سؤالات خواندن پایه چهارم ابتدایی ۱۲۶ است. یک مرحله مهم در ایجاد مقیاس عملکرد پرلز ۲۰۰۶، تجدید نظر و بررسی در داده‌های آماری اولیه و تبدیل آنها بر اساس تئوری سؤال - پاسخ (Item-Response theory) بود. این تبدیل شامل ارزیابی شاخص‌های روان سنجی هر سؤال در داخل یا بین کشورهای مشارکت کننده است. بر این اساس در مطالعه پرلز ۲۰۰۶ از مدل راش (Rash Model) استفاده شده است.

ابزار مورد استفاده در مطالعه پرلز ۲۰۰۶ به دو دسته تقسیم می‌شود:

الف) سؤالات آزمون سواد خواندن

آزمون سواد خواندن پرلز به دو هدف عمده کودکان از مطالعه و خواندن توجه دارد:

- خواندن برای تجربه ادبی

- خواندن برای به دست آوردن اطلاعات و استفاده از

آن (Karimi, 2008)

در پرلز ۲۰۰۶ اهداف خواندن و درک مطلب به وسیله ۱۰ متن مورد سنجش قرار می‌گیرد (۵ متن برای اهداف ادبی و ۵ متن برای اهداف اطلاعاتی). هر متن حدود ۱۲ سؤال را شامل می‌شود (Mullis, Martin, Kennedy and Foy, 2007).

جدول شماره ۳ این سؤالات را با توجه به نوع سؤال و حیطة محتوایی نشان می‌دهد.

جامعه آماری در این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان چهارم ابتدایی ایران در سال تحصیلی ۸۵ - ۱۳۸۴ است. طبق آمار ۱۳۸۵، تعداد ۶۳۳۶۵ دبستان با ۱۳۸۶۸۸۶ دانش‌آموز در کشور به فعالیت آموزشی در پایه چهارم مشغول به تحصیل بوده‌اند.

حجم نمونه در پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان شرکت کننده در مطالعه پرلز (PIRLS 2006) است. پرلز از یک طرح سه مرحله‌ای خوشه‌ای طبقه‌ای برای نمونه‌گیری استفاده کرده است:

در مرحله اول، نمونه آماری مورد نیاز که شامل دانش‌آموزان پایه‌ای است که بیشترین تعداد نه ساله‌ها را در خود دارد، مشخص و تعریف می‌شود. در بیشتر کشورها و از جمله ایران، پایه چهارم به عنوان نمونه انتخاب شده است. در مرحله دوم همه مدارس بر اساس خصوصیات جغرافیایی (ایالتی یا استانی)، نوع مدارس (دولتی یا غیر دولتی) و محل آن (شهری یا روستایی) طبقه بندی و سپس از میان آنها حداقل تعداد ۱۵۰ مدرسه با استفاده از روش منظم احتمال انتخاب شده‌اند. در ایران با این روش ۲۳۵ مدرسه انتخاب شدند. در مرحله سوم، در هر مدرسه یک کلاس به طور تصادفی انتخاب شد.

با توجه به این موارد، از میان دبستان‌های مذکور براساس روش استاندارد شده توسط موسسه آمارکانادا تعداد ۲۳۵ مدرسه با حجم ۵۴۶۵ نفر دانش‌آموز با میانگین سنی ۱۰/۲ برای شرکت در مطالعه پرلز ۲۰۰۶ انتخاب شدند (Martin, Mullis and Kennedy, 2007). به این ترتیب ۱۰۰ درصد جمعیت پایه چهارم در نمونه‌گیری تحت پوشش بوده‌اند. لازم به ذکر است که ۵۴ نفر از این تعداد در روز اجرای آزمون غایب بودند و تعداد نمونه به ۵۴۱۱ نفر رسید. با توجه به اطلاعات جدول شماره ۲، در ابتدا ۲۴۰ مدرسه برای اجرا آزمون انتخاب شده بود، اما به دلیل

جدول ۱ - مشخصات جامعه و نمونه مورد مطالعه در ایران (Martin, Mullis and Kennedy, 2007)

میانگین سنی	نمونه		جامعه	
	۱۰/۲	۵۴۱۱	۲۳۵	۱۲۴۸۴۷۴
	دانش‌آموز	مدرسه	دانش‌آموز	مدرسه

جدول ۲ - نمونه مورد مطالعه در ایران (Karimi, 2008)

تعداد نمونه کنار گذاشته شده	تعداد نمونه اجرا شده	تعداد نمونه انتخاب شده	طبقه بندی مدارس
۰	۶۵	۶۵	مدارس دولتی دخترانه
۱	۲۲	۲۳	مدارس غیرانتفاعی دخترانه
۳	۱۱۸	۱۲۱	مدارس دولتی پسرانه
۱	۳۰	۳۱	مدارس غیرانتفاعی پسرانه
۵	۲۳۵	۲۴۰	جمع کل

جدول ۳ - سؤالات سواد خواندن پایه چهارم با توجه به نوع سؤال و حیطه محتوا

تعداد کل نمرات اختصاص یافته	تعداد کل سؤالات	تعداد سؤالات پاسخ نگار			تعداد سؤالات چندگزینه‌ای	حیطه محتوایی
		۳نمره‌ای	۲نمره‌ای	۱نمره‌ای		
۸۵	۶۴	۴	۱۳	۱۳	۳۴	ادبی
۸۲	۶۲	۳	۱۴	۱۵	۳۰	اطلاعاتی
۱۶۷	۱۲۶	۷	۲۷	۲۸	۶۴	کل

جدول ۴ - تعداد سؤالات و ضریب پایایی متغیرهای پژوهش

نام مقیاس	تعداد سؤالات	ضریب پایایی (آلفای کرانباخ)
وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده	۹	۰/۶۰
فعالیت‌های خواندن در خانه	۴	۰/۷۸
خودپنداره خواندن دانش‌آموز	۴	۰/۵۲
نگرش خواندن دانش‌آموز	۶	۰/۷۰

جدول ۵ - ماتریس همبستگی متغیرهای نهفته پژوهش

متغیرهای نهفته	۱	۲	۳	۴	۵
۱. خودپنداره خواندن	۱				
۲. نگرش به خواندن دانش‌آموز	۰/۷۰	۱			
۳. فعالیت‌های خواندن در خانه	۰/۲۲	۰/۱۲	۱		
۴. وضعیت اقتصادی اجتماعی	۰/۴۵	۰/۲۴	۰/۴۹	۱	
۵. عملکرد سواد خواندن	۰/۵۵	۰/۳۱	۰/۲۴	۰/۶۰	۱

داده‌های جدول مربوط به پایایی پرسشنامه نشانگر آن است که ضریب پایایی به دست آمده در حد مطلوب گزارش شده است.

برای سنجش مقیاس‌های مطرح شده از پرسشنامه وضعیت اقتصادی اجتماعی خانواده و پرسشنامه فعالیت‌های خواندن در خانه نیز استفاده شد.

#### یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، با استفاده از روش مدل معادلات ساختاری، اثر مستقیم، اثر غیر مستقیم و اثر کل متغیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده (متغیر نهفته برون‌زا) بر فعالیت‌های خواندن در خانه، خودپنداره خواندن و نگرش به خواندن دانش‌آموز (متغیر نهفته درون‌زا) مورد بررسی قرار گرفت. اساس تحلیل در معادلات ساختاری، بر مبنای کوواریانس و همبستگی بین متغیرهای نهفته و آشکار است. بنابراین در جدول شماره ۵ ماتریس همبستگی متغیرهای نهفته پژوهش ارائه می‌شود.

در جدول شماره ۵ وضعیت اقتصادی - اجتماعی بالاترین همبستگی را با پیشرفت خواندن دارد و بعد از آن به ترتیب خودپنداره خواندن، نگرش به خواندن و فعالیت‌های خواندن در خانه با پیشرفت خواندن همبستگی دارند. همچنین در این جدول مشاهده می‌شود که خودپنداره خواندن و نگرش خواندن همبستگی بالایی با یکدیگر دارند.

جدول شماره ۶ ضرایب مسیر و اثر مستقیم متغیر برون‌زا بر دیگر متغیرهای نهفته درون‌زای پژوهش را نشان می‌دهد.

ارزش کمیت  $t$  در جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که مسیر فرض شده از متغیرهای نهفته برون‌زای مدل (وضعیت اقتصادی - اجتماعی) بر فعالیت‌های خواندن در خانه معنادار است. همچنین ارزش  $t$  در مسیر مفروض از متغیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی بر خودپنداره خواندن دانش‌آموز و نگرش خواندن دانش‌آموز معنادار است. به طور خلاصه می‌توان گفت که ضریب مسیر متغیر نهفته برون‌زا (وضعیت اقتصادی - اجتماعی) بر فعالیت‌های خواندن در

ب) پرسشنامه‌های پیشینه کاوی پرلز ۲۰۰۶ یکی از اهداف مهم پرلز بررسی تأثیر شرایط و ویژگی‌های محیط خانه و مدرسه بر پیشرفت سواد خواندن کودکان در سراسر جهان است. بدین منظور پرلز ۲۰۰۶، چهار نوع پرسشنامه تهیه کرده است که بر سنجش میزان توانایی خواندن، بر سوابق آموزش خواندن، چگونگی یادگیری، تجارب یادگیری خواندن، و نیز بر امکانات و شرایط مدرسه‌ای برای مقایسه و تفسیر تفاوت‌های موجود میان نظام‌های آموزشی تأکید می‌کند.

در این پژوهش دو مقیاس پرلز ۲۰۰۶ مورد استفاده قرار گرفته است:

۱ - پرسشنامه دانش‌آموز: این پرسشنامه توسط هر یک از دانش‌آموزان شرکت کننده در آزمون پرلز ۲۰۰۶ تکمیل می‌شود. در این پرسشنامه به طرح سؤالاتی در مورد علایق مطالعه، توانایی‌ها، عادات، رفتارها و نگرش‌های دانش‌آموز به خواندن، تجربه آموزشی خواندن او در خانه و مدرسه، اطلاعات مربوط به جمعیت شناسی و استفاده از امکانات سوادآموزی در خانه پرداخته می‌شود. برای تکمیل این پرسشنامه دانش‌آموزان بین ۱۵ تا ۳۰ دقیقه وقت دارند.

۲ - پرسشنامه زمینه‌یابی یادگیری خواندن: این پرسشنامه توسط والدین یا سرپرست دانش‌آموزان شرکت کننده در پرلز ۲۰۰۶ تکمیل می‌شود. در این پرسشنامه مواردی مانند تجربه‌های کودکی دانش‌آموز در زمینه خواندن، تعامل میان کودک و والدین در زمینه خواندن کمک‌های والدین و سایر اعضای خانواده در زمینه خواندن به دانش‌آموز، فعالیت‌های خواندن والدین در خانه، عادات خواندن پیش از ورود کودک به مدرسه و ارتباط میان خانه و مدرسه را نشان می‌دهد. همچنین در این پرسشنامه اطلاعات اساسی در مورد وضعیت اقتصادی اجتماعی خانواده نیز مورد سؤال قرار می‌گیرد.

جدول شماره ۴ مربوط به پایایی پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش است. تعداد سؤالات مورد استفاده در این پژوهش، مقیاس و ضریب پایایی آن بر اساس شاخص پایایی آلفای کراباخ به تفکیک آمده است.



(نگرش به خواندن دانش‌آموز) با برآورد (۰/۳۳) و بر عملکرد سواد خواندن با برآورد (۰/۱۳) معنادار به دست آمد. نکته قابل توجه این که اثر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زا بر نگرش خواندن دانش‌آموز مثبت و معنادار است. در اینجا متغیر خودپنداره خواندن دانش‌آموز توانسته است بین وضعیت اقتصادی - اجتماعی و نگرش به خواندن دانش‌آموز نقش واسطه‌ای را ایفا کند.

جدول شماره ۸ نشان دهنده اثر غیر مستقیم متغیر نهفته درون‌زا بر متغیرهای نهفته درون‌زا است.

براساس جدول شماره ۸ و مقدار  $t$  به دست آمده، اثر غیر مستقیم متغیر نهفته درون‌زا (خودپنداره خواندن دانش‌آموز) بر دیگر متغیر نهفته درون‌زا (عملکرد سواد خواندن) معنادار به دست آمده است.

خانه (۰/۴۹) و بر خودپنداره خواندن دانش‌آموز (۰/۴۵) مثبت و معنادار است. همچنین ضریب مسیر متغیر نهفته برون‌زا (وضعیت اقتصادی - اجتماعی) بر نگرش خواندن دانش‌آموز (۰/۰۹-) منفی و معنادار است. از نکات قابل توجه در ضرایب مسیر جدول شماره ۴ تأثیر منفی ضریب مسیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی بر نگرش خواندن دانش‌آموز (۰/۰۹-) است که وجود این رابطه منفی جای بحث دارد.

جدول شماره ۷ نشان دهنده اثر غیر مستقیم متغیر نهفته برون‌زا (وضعیت اقتصادی - اجتماعی) بر متغیرهای نهفته درون‌زا (نگرش به خواندن دانش‌آموز و عملکرد سواد خواندن) است. اثر غیر مستقیم نهفته برون‌زا (وضعیت اقتصادی - اجتماعی) بر دیگر متغیرهای نهفته درون‌زا

جدول ۶ - اثر مستقیم متغیر برون‌زا بر دیگر متغیرهای

جهت مسیر	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t
از وضعیت اقتصادی - اجتماعی بر فعالیت‌های خواندن درخانه	۰/۴۹	۰/۰۲	۸/۹۳**
خودپنداره دانش‌آموز	۰/۴۵	۰/۰۲	۵/۹۱**
نگرش به خواندن دانش‌آموز	-۰/۰۹	۰/۰۲	-۲/۷۸**
عملکرد سواد خواندن	۰/۴۷	۰/۰۲	۱۲/۰۸**

جدول ۷ - اثر غیر مستقیم متغیر نهفته برون‌زا بر متغیرهای نهفته

جهت مسیر	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t
از وضعیت اقتصادی - اجتماعی بر نگرش به خواندن دانش‌آموز	۰/۳۳	۰/۰۳	۴/۸۸**
عملکرد سواد خواندن	۰/۱۳	۰/۰۴	۳/۰۹**

اثر کل متغیر فعالیت‌های خواندن در خانه بر عملکرد سواد خواندن (۰/۰۷) و تنها شامل اثر مستقیم این متغیر است. مقدار  $t$  به دست آمده نشان دهنده معنادار و مثبت بودن این ضریب است.

اثر کل متغیر خودپنداره دانش‌آموز بر نگرش او (۰/۷۳) و فقط شامل اثر مستقیم این متغیر است. مقدار  $t$  به دست آمده نشان دهنده معنادار و مثبت بودن این ضریب است. اثر کل متغیر خودپنداره دانش‌آموز بر عملکرد سواد خواندن (۰/۳۵) و شامل اثر مستقیم و غیر مستقیم این متغیر (از طریق نگرش به خواندن دانش‌آموز) است. مقدار  $t$  به دست آمده نشان دهنده معنادار و مثبت بودن این ضریب است.

اثر کل متغیر نگرش خواندن دانش‌آموز بر عملکرد سواد خواندن (۰/۰۷-) و تنها شامل اثر مستقیم این متغیر است. مقدار  $t$  به دست آمده نشان دهنده معنادار و منفی بودن این ضریب است.

جدول شماره ۱۱ مقدار واریانس تبیین شده از متغیرهای نهفته درون‌زا توسط متغیر نهفته برون‌زا را نشان می‌دهد.

با توجه به داده‌های موجود در جدول شماره ۱۱، بیشترین واریانس تبیین شده مربوط به نگرش خواندن است که توسط متغیرهای وضعیت اقتصادی - اجتماعی و خودپنداره خواندن تبیین شده است.

جدول شماره ۱۲ آماره‌های مربوط به نیکویی برازش مدل را نشان می‌دهد.

براساس جدول شماره ۱۲ می‌توان گفت که داده‌ها با مدل برازش مناسب دارد. مدل نهایی پس از محاسبات در ادامه آمده است.

جدول شماره ۹ نشان دهنده اثر کل متغیر نهفته برون‌زا (وضعیت اقتصادی - اجتماعی) بر متغیرهای نهفته درون‌زا (فعالیت‌های خواندن در خانه، خودپنداره دانش‌آموز، نگرش خواندن دانش‌آموز و عملکرد سواد خواندن) است.

اثر کل متغیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر فعالیت‌های خواندن در خانه (۰/۴۹)، فقط شامل اثر مستقیم این متغیر است. مقدار  $t$  به دست آمده نشان دهنده معنادار و مثبت بودن این ضریب است.

اثر کل متغیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر خودپنداره خواندن دانش‌آموز (۰/۴۵)، فقط شامل اثر مستقیم این متغیر است. مقدار  $t$  به دست آمده نشان دهنده معنادار بودن این ضریب است.

اثر کل متغیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر نگرش دانش‌آموز به خواندن (۰/۲۴)، شامل اثر مستقیم و غیر مستقیم این متغیر (از طریق خودپنداره خواندن دانش‌آموز) است. مقدار  $t$  به دست آمده نشان دهنده معنادار بودن این ضریب است. اثر کل متغیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر عملکرد سواد خواندن (۰/۶۰)، شامل

اثر مستقیم و غیر مستقیم این متغیر (از طریق خودپنداره خواندن دانش‌آموز، نگرش دانش‌آموز به خواندن و فعالیت‌های خواندن در خانه) است. مقدار  $t$  به دست آمده نشان دهنده معنادار و مثبت بودن این ضریب است. جدول شماره ۱۰ نشان دهنده اثر کل متغیرهای نهفته درون‌زا بر دیگر متغیرهای نهفته درون‌زا است.

بر اساس جدول شماره ۱۰ و با توجه به  $t$  به دست آمده برای مسیرها تمامی اثرهای کل متغیرهای نهفته درون‌زا بر دیگر متغیرهای نهفته درون‌زا، معنادار هستند.

جدول ۸ - اثر غیر مستقیم متغیرهای نهفته درون‌زا بر متغیرهای نهفته درون‌زا

جهت مسیر	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	$t$
از خودپنداره خواندن دانش‌آموز بر عملکرد سواد خواندن	-۰/۰۵	۰/۰۳	-۲/۰۴**

جدول شماره ۹ - اثرکل متغیر نهفته برون‌زا بر متغیرهای نهفته درون‌زا

جهت مسیر	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t
از وضعیت اقتصادی - اجتماعی بر فعالیت‌های خواندن در خانه	۰/۴۹	۰/۰۲	۸/۹۳**
خودپنداره دانش‌آموز	۰/۴۵	۰/۰۲	۵/۹۱**
نگرش دانش‌آموز به خواندن	۰/۲۴	۰/۰۴	۴/۰۸**
عملکرد سواد خواندن	۰/۶۰	۰/۰۲	۲۶/۸۸**

جدول ۱۰ - اثرکل متغیرهای نهفته درون‌زا بر دیگر متغیرهای نهفته درون‌زا

جهت مسیر	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t
از فعالیت‌های خواندن در خانه بر عملکرد سواد خواندن	۰/۰۷	۰/۰۴	۲/۸۱**
از خودپنداره دانش‌آموز بر نگرش دانش‌آموز به خواندن عملکرد سواد خواندن	۰/۷۴	۰/۰۴	۷/۳۲**
	۰/۳۵	۰/۰۲	۵/۳۵**
از نگرش دانش‌آموز به خواندن بر عملکرد سواد خواندن	-۰/۰۷	۰/۰۴	-۲/۱۱**

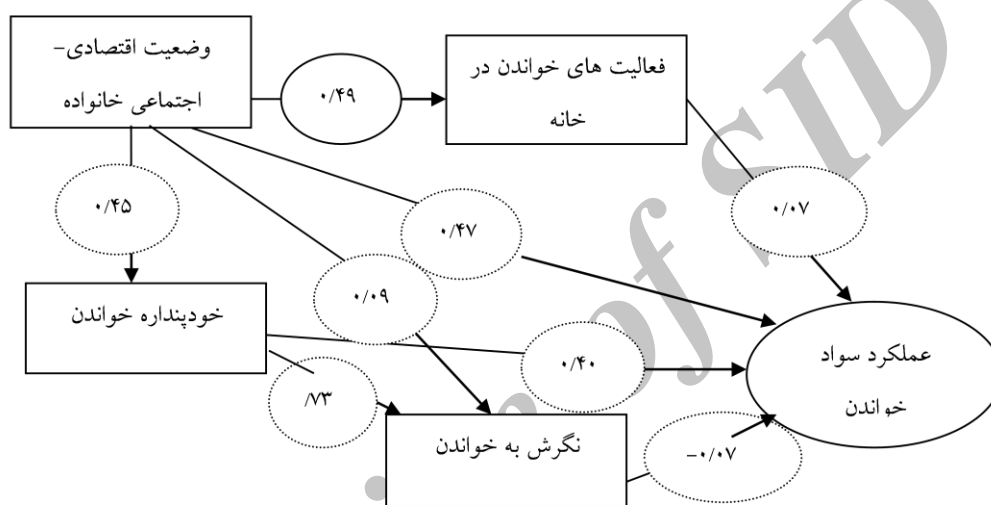
جدول ۱۱ - مقدار واریانس تبیین شده از متغیرهای نهفته درون‌زا

متغیرهای پیش‌بینی کننده	متغیرهای پیش‌بینی شده	R <sup>2</sup>
وضعیت اقتصادی - اجتماعی	خودپنداره خواندن	۰/۲۰
وضعیت اقتصادی - اجتماعی	فعالیت‌های خواندن	۰/۲۴
وضعیت اقتصادی - اجتماعی	نگرش به خواندن	۰/۰۶
وضعیت اقتصادی - اجتماعی	عملکرد سواد خواندن	۰/۳۶
وضعیت اقتصادی - اجتماعی، خودپنداره خواندن	نگرش به خواندن	۰/۵۰
وضعیت اقتصادی - اجتماعی، خودپنداره خواندن، نگرش به خواندن و فعالیت‌های خواندن در خانه	عملکرد سواد خواندن	۰/۴۶

جدول ۱۲ - آماره‌های مربوط به نیکویی برآزش مدل

شاخص تعدیل شده نیکویی برآزش	شاخص نیکویی برآزش	ریشه استاندارد میانگین مجذورات باقی مانده	تقریب ریشه خطای میانگین مجذورات	سطح معناداری	درجه آزادی	مجذورکای
۰/۸۷	۰/۹۰	۰/۰۶	۰/۰۴۹	۰/۰۰۱	۲۹۲	۲۶۵۴/۴۱

شکل ۲ - الگوی پیشنهادی متغیرهای پژوهش با ضرایب مسیر به دست آمده



### بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش، با توجه به مفهوم، نقش و اهمیت سواد خواندن سعی بر آن بود تا چگونگی تأثیر عوامل خانوادگی (وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده و فعالیت‌های خواندن در خانه) و همچنین تأثیر عوامل فردی (نگرش به خواندن دانش‌آموز و خودپنداره خواندن دانش‌آموز) بر پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان در قالب یک الگو مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد تا بتوان به این سؤال پاسخ داده شود که چگونه عوامل خانوادگی و فردی بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان اثرگذار است

نتایج تحلیل پس از برآزش مدل مورد نظر با داده‌ها، نشان داد که وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده به عنوان تنها متغیر برون‌زای تحقیق تأثیر معناداری بر فعالیت‌های خواندن در خانه دارد (۰/۴۹). این نتیجه همسو با مطالعات فرانک و راسن (Frank and Rorsen, 2008)، هانسن و

همکاران (Hansen and et al. 2004)، چیا و ویکو (2006)، Chiu and Wei ko) و پارک (Park 2006) به دست آمد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که گزارش کرده‌اند که در منزل وسایل آموزشی مانند میز تحریر، لغت نامه، کامپیوتر و... دارند و نیز دارای والدینی با سطح تحصیلات بالاتر هستند در خانه کمک‌های بیشتری را در مورد خواندن از خانواده خود دریافت می‌کنند و فعالیت‌های بیشتری در این زمینه با آنها انجام می‌شود.

همچنین نتایج این مطالعه نشان داد که وضعیت اقتصادی - اجتماعی دانش‌آموزان که شامل امکانات آموزشی در منزل است بر خودپنداره خواندن تأثیر دارد. این تأثیر مثبت و معنادار است (۰/۴۵). این نتیجه با نتایج اسوالاندر و تاب (Swalander and Taube, 2007)، مایبرگ و راسن (Myrberg and Rosen, 2006)، کندی و ترانگ (Kennedy and Trong, 2006) همسو است. این یافته نشان

تأثیر خودپنداره خواندن دانش‌آموز بر نگرش به خواندن دانش‌آموز نشان داد که ضریب مسیر آن مثبت و معنادار (۰/۷۳) است. این نتیجه مؤید این نکته است که دانش‌آموزانی که توانایی بیشتری در خواندن دارند و خود را در خواندن توانمند می‌دانند، نگرش بهتری نیز به خواندن پیدا می‌کنند. این نتیجه نشان می‌دهد که متصدیان تعلیم و تربیت و خانواده‌ها می‌توانند با برنامه ریزی‌هایی در جهت بهبود و تقویت خودپنداره خواندن دانش‌آموزان تأکید داشته باشند و با توجه کردن بیشتر به عوامل درونی به جای عوامل بیرونی و محیطی گامی مؤثر در ایجاد نگرش‌های مثبت دانش‌آموزان نسبت به خواندن داشته باشند.

تأثیر نگرش خواندن دانش‌آموز بر عملکرد سواد خواندن از دیگر موارد مورد توجه پژوهش حاضر بود و مشخص شد که متغیر نگرش بر پیشرفت خواندن اثری مستقیم داشته است. این رابطه منفی و معنادار (۰/۰۷-) است و مغایر با نتیجه مطالعه کندی (Kennedy, 2008)، کانلن و همکاران (Conlon & et al, 2006) و الیجی (Elijio, 2006) است. این عدم هماهنگی بین نگرش و پیشرفت خواندن شاید به دلیل عدم شناخت دانش‌آموزان از علایق و دید خود باشد و این که دانش‌آموزان به درک درستی از نگرش‌های خود دست نیافته‌اند. این رابطه می‌تواند این گونه تفسیر شود که دانش‌آموزان در شناخت دیدگاه‌های خود دچار عدم شناخت صحیح هستند. دانش‌آموزان در پاسخ‌گویی به سؤال مقیاس نگرش، خود را مثبت ارزیابی می‌کنند؛ ولی در مواجهه با سؤالات خواندن واقعاً قادر به پاسخ‌گویی به آنها نبوده یا ضعیف عمل می‌کنند و یا در نقطه مقابل این موضوع، دانش‌آموزانی که بیان می‌کنند خواندن را دوست ندارد و خود را در خواندن ضعیف می‌دانند، می‌توانند به سؤالات خواندن به نحو مطلوب پاسخ می‌گویند. این نتایج بسیار مهم و قابل تأمل است.

تأثیر خودپنداره خواندن دانش‌آموز بر عملکرد سواد ضریب مسیر مثبت و معنادار (۰/۴۰) را نشان می‌دهد. این نتیجه با نتایج مطالعات آلیورنین و همکاران (Alivernini & et al, 2006) و کندی (Kennedy, 2008) همسو است. هنگامی که دانش‌آموز توانایی‌های خویش را در خواندن مثبت ارزیابی نماید، تلاش او در کسب موفقیت بیشتر

می‌دهد که وقتی خانواده از لحاظ امکانات آموزشی و سطح تحصیلات والدین در سطح بالایی باشد، می‌تواند محیطی مناسب از لحاظ علمی برای دانش‌آموزان فراهم نماید و به دنبال آن دانش‌آموز با بهره‌گیری از این منابع و امکانات، توانایی‌های بیشتری را نسبت به خواندن کسب می‌کند، خود را در جهت اهداف آموزشی و درسی تقویت می‌سازد، عملکرد تحصیلی بهتری از خود ارائه می‌دهد و در این زمینه موفقیت بیشتری را به دست می‌آورد.

تأثیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر نگرش دانش‌آموز به خواندن منفی و معنادار (۰/۰۹-) به دست آمد. این نتیجه مغایر با نتایج مطالعات اسوالاندر و تاب (Swalander and Taube, 2007) و هانسن، راسن و گوستافسون (Hansen, Rosen and Gostafsson, 2004) است. فرض بر این است که دانش‌آموزان با وضعیت اجتماعی - اقتصادی بالاتر دارای نگرش بهتری نسبت به خواندن باشند. این نکته قابل تأمل است. یعنی دانش‌آموزانی که دارای خانواده‌هایی با وضعیت اقتصادی - اجتماعی بهتر هستند، دید منفی‌تری به خواندن دارند و بر عکس دانش‌آموزانی که دارای خانواده‌هایی با وضعیت اقتصادی - اجتماعی پایین‌تر هستند دیدگاه مثبتی به خواندن دارند. شاید نتیجه به دست آمده را بتوان این گونه تبیین کرد که خانواده‌های دانش‌آموزان ایرانی با وضعیت اقتصادی - اجتماعی بهتر بدون توجه و در نظر گرفتن علاقه و توانایی‌های فرزندشان در زمینه‌های گوناگون درسی از فرزندانشان انتظار موفقیت در یک محتوای آموزشی را دارند.

تأثیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر عملکرد سواد خواندن معنادار است. یعنی وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر عملکرد سواد خواندن تأثیر دارد که با مطالعات الیجی (Elijio, 2006)، هاروات و کراو (Harvat & Krevh, 2006) و جانسون و فووی (Johansone, 2004) و آلیورنین و همکاران (Alivernini & et al, 2006) همسو است. در تفسیر این نتیجه باید گفت زمانی که خانواده امکانات آموزشی بیشتری را در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد، دانش‌آموزان عملکرد بهتری در خواندن از خود نشان می‌دهند.

Barker, K.L., Dowson, M. & M. McInerney, D. (2005). Effects Between Motivational Goals, Academic Self-Concept and Academic Achievement: What is the Causal Ordering?. University of Western Sydney, Australia

Chia-chiu, H. & wei ko, H. (2006). Relation between parental factor and children's reading behaviors and attitude: Result from PIRS 2005 field test in Taiwan. The Second IEA International Research Conference: Washington University.

Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M.I., Creed, P. A. & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. Journal of Research in Reading. Vol.29, Issue.1, pp. 11-32.

Eljio, A. (2006). Reading achievements in urban and rural communities: communitive analysis of the education. The Second IEA International Research Conference: Washington University.

Epcacan, C. & Epcacan, C. (2010). Socio-economic and culture factors effecting Self efficacy on Reading comprehension. Procedia Social and Behavioral Sciences 2. pp. 666-671. Available online at www.sciencedirect.com

Frank, E. & Rosen, M. (2008). On the importance of parental participation for student achievement in reading literacy. Paper Presented at the 3rd IEA International Research Conference: Chiese, Taipei university.

Gage, N.L., & Berliner, D.C. (1998). Educational Psychology (translated by Qolam Reza Khoei Nejad et al). Mashhad. Hakim Ferdousi. [Persian].

Hansen, K. Y., Rosen, M. & Gostafsson, J.-E. (2004). Effects of socio-economic status on reading achievement at collective and levels in Sweden in 1991 and 2001. Paper Presented at the 1st IEA International Research Conference Nicosia, Cyprus.

Hong, H. K. (2005). The impact of economic development on international mathematics and science achievement; Arepeated

خواهد شد، باعث افزایش عملکرد آنها در خواندن می‌شود و به موفقیت‌های بیشتری دست می‌یابند.

نتایج نشان داد که تمامی اثرات کل و غیر مستقیم متغیر برون‌زا بر متغیر درون‌زای پژوهش معنادار به دست آمد.

در مجموع، با توجه به مطالب ارائه شده می‌توان گفت که وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده نقش مهمی در تبیین و پیشرفت خواندن دارد. علاوه بر این، نگرش خواندن نیز بر پیشرفت خواندن تأثیر دارد. همچنین مشخص شد که خودپنداره خواندن و فعالیت‌های خواندن در خانه تأثیر مثبتی بر پیشرفت خواندن داشته‌اند. توجه به روابط در این مدل ما را به این نکته رهنمون می‌سازد که از آنجایی که وضعیت اقتصادی - اجتماعی نقش مهمی در پیشرفت خواندن دارد، عدم توجه به این نکته می‌تواند زمینه را برای ایجاد نابرابری‌های اجتماعی فراهم کند. فراهم نمودن امکانات آموزشی بیشتر، حمایت‌های آموزشی والدین و بهره‌مند سازی والدین از خدمات راهنمایی و مشاوره به ویژه برای دانش‌آموزانی که وضعیت اقتصادی - اجتماعی پایین‌تری دارند، فرصت‌های آموزشی را برای این گونه دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و از نابرابری‌های ناشی از تفاوت‌های اجتماعی می‌کاهد.

## منابع

Abdal Azim, Karimi (2008). An Overview on the result of national and International of PIRLS 2006 in comparison with PIRLS 2001. Tehran.

Ministry of Education. Research Institute of Education. (Persian).

Ahmadi Dah Qotb al-Dini, Mohammad; and Ahadi, Hassan (2012). The Effect of Motivation - Social Factor of Reading Attitude of Fourth and Fifth Grades of Elementary School's Students. Journal of Research in Curriculum Plannig. Vol9, No8, pp74-85 (Persian).

Alivernini, F. Manganelli, S. Vinci, E. (2008). Multilevel analysis of PIRLS 2006 data for Italy. Paper Presented at the 3rd IEA International Research Conference: Chines, Taipei university.

- Koutsaulis, M.K. & Campbell, J.R. (2001). Family processes effect students motivation, and math achievement in cyprriot high school. *Structural equation modeling*. Vol. 8, pp. 108-112
- Lazarus, B.D. & Callahan, T. (2000). Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*. Vol. 21, pp. 271-282
- Lotf Abadi, Hossein (2007). *Educational Psychology*. Tehran, Samt. (Persian).
- 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., Martin, M.O., Kennedy, A.M. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 Technical Report*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. & Gonzalez, E.J. (2004). Home environments fostering children's reading literacy: Results from the PIRS 2001 study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries. Paper Presented at the 1st IEA International Research Conference Nicosia, Cyprus.
- Myrberg, E. & Rorsen, E. (2006). A cross-country comparison of direct and indirect effects of parents' education on students' reading achievement. The Second IEA International Research Conference: Washington University.
- Nettn, A., Verhoeven, L., & Droop, M. (2008). Predictor of reading literacy in the Netherland. Paper Presented at the 3rd IEA International Research Conference: Chiese, Taipei university.
- Park, H. (2006). Home Environments and Children's Reading Performance: A Comparative Study of 25 Countries. The Second IEA International Research Conference: Washington University.
- Petscher, Y. (2009). A meta-analysis of the relationship between student attitudes toward measure design analysis of trend in international mathematics and science study (TIMSS) for 1995, 1999 and 2003. proquest information and learning company. www.proquest.umi.com
- Horvat, D.H. & Krevh, A. (2006). Schools which expectations- Cross Country comparison. The Second IEA International Research Conference: Washington University.
- Howie, S. Veter, E. & Stedan, S.V. (2006). The effect of multilingual policies on performance and progression in reading literacy in south African schools. The Second IEA International Research Conference: Washington University.
- Janetvic, D. & Malinic, D. (2003). Family variable predictors of mathematics and science self-concept of students. *Proceeding of the IRE-2004 Timss*. Vol. 2, pp. 187-190
- Johansone, I. & Foy, P. (2004). PIRS 2001 Results in the context of the European union expansion. Paper Presented at the 1st IEA International Research Conference Nicosia, Cyprus.
- Kennedy, A. & Trong, K. (2006). A comparison of fourth-graders academic self-concept and attitudes toward reading, mathematics, and science in PIRS and TIMSS countries. The Second IEA International Research Conference: Washington University.
- Kennedy, A. (2008). Examining Gender and Fourth Graders Reading Habits and Attitudes in PIRLS 2001 and 2006. Paper Presented at the 3rd IEA International Research Conference: Chiese, Taipei university.
- Kiamanesh, A.R. (2004). Factors Affecting Iranian Students Achievement in Mathematics. Paper Presented at the 1st IEA International Research Conference Nicosia, Cyprus.
- Kiamanesh, A.R. & Mahdavi-Hezaveh, M. (2008). Influential Factors causing the gender differences in mathematics scores among Iranian Eighth graders based on TIMSS 2003 data. Paper Presented at the 3rd IEA International Research conference.

reading and achievement in reading, Journal of Research in Reading. Vol.3, Issue.2, pp. 1-9

Papanastasia, C (2002). Effect of background and school factor on the mathematics achievement. Educational Research and Evaluation. Vol.1, pp. 57-70

Rider, N. & Colmer, S (2006). Reading Achievement and Reading self-concept in years 3 children. Faculty of Education and Social Work A35. The University of Sydney NSW 2006 Australia.

Saadatmand, Zohreh., Liaghatdar, Mohammad Javad., & Sadeghian, Zahra (2012). Preschool Curriculum Assessment under the Supervision of Education Organization from the Viewpoints of Principals and Education of Isfahan. Journal of Research in Curriculum Planning. Vol9, No8, pp132-145 (Persian).

Sonnenschein, S. & Munsterman, K (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. Early Childhood Research Quarterly. Vol.17, Issue 3, pp. 318-337

Swalander, L. & Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. Contemporary Educational Psychology 32, pp. 206-230. Available online at [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

Yahaya, A. B. (2005). Self-concept in Educational Psychology. Faculty of Education. Universiti Teknologi Malaysia.