



دانشگاه کردستان

شیوه استناد: جعفری، مژگان، کیامنش علیرضا و کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۹۶) روند تغییرات علاقه به خواندن و فعالیت‌های خارج از مدرسه دانش‌آموزان پایه چهارم و بررسی نقش آنها در عملکرد خواندن دانش‌آموزان برپایه داده‌های مطالعات طولی پرلز طی دوره‌های ۲۰۰۱ الی ۲۰۱۱. فصلنامه پژوهش‌های خواندن، دوره ۱، شماره ۲، ۲۹-۴۹.

## روند تغییرات علاقه به خواندن و فعالیت‌های خارج از مدرسه دانش‌آموزان پایه چهارم و بررسی نقش آنها در عملکرد خواندن دانش‌آموزان برپایه داده‌های مطالعات طولی پرلز طی دوره‌های ۲۰۰۱ الی ۲۰۱۱

### A trend study of changes in reading interest and out-of-school activities of fourth- grade students and their role in student reading performance based on Longitudinal PIRLS Studies data (۲۰۰۱- ۲۰۱۱)

Mojgan Jafari, Alireza Kiamanesh,  
Abdol'azim Karimi

مژگان جعفری<sup>۱</sup>، علیرضا کیامنش<sup>۲</sup>،  
عبدالعظیم کریمی<sup>۳</sup>

#### Abstract

**Background:** In this study, we reviewed the trend of changes and the role of interest in reading and reading out-of-school activities on the prediction of the performance of 4<sup>th</sup>-grade students, based on international PIRLS studies conducted in ۲۰۰۱, ۲۰۰۶ and ۲۰۱۱.

**Method:** The confirmatory factor analysis, effect sizes, and structural equation modeling (SEM) were used to examine the data of ۱۸۵۹۹ fourth graders who had participated in the three PIRLS studies.

**Findings:** According to the study findings, changes interest in reading and reading out-of-school activities are almost consistent with changes in reading performance.

#### چکیده

**زمینه:** در این مطالعه روند تغییرات و نقش متغیرهای علاقه به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه بر عملکرد دانش‌آموزان پایه چهارم کشور در سه مطالعه بین‌المللی انجام شده (پرلز) در سالهای ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ بررسی شده است.

**روش/مواد:** برای بررسی داده‌های ۱۸۵۹۹ دانش‌آموز پایه چهارم که در سه مطالعه ادواری پرلز شرکت داشتند از تحلیل عاملی تأییدی، اندازه‌های اثر و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده است.

**یافته‌ها و نتایج:** یافته‌ها نشان داد که تغییرات علاقه به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه دانش‌آموزان با تغییرات عملکرد خواندن تقریباً هماهنگ است. متوسط عملکرد خواندن در فاصله سال‌های ۲۰۰۱ تا ۲۰۰۶ افزایش

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات (نویسنده مسئول)

Mozhgan.Jafari@srbiau.ac.ir

۲. استاد گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، a.kiamanesh@srbiau.ac.ir

۳. مدیر مرکز مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز در ایران، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، karimi@rie.ir

Between ۲۰۰۱ and ۲۰۰۶, the average of reading performance increased, and the average of reading interest in ۲۰۰۶ was also higher than in ۲۰۰۱. The increasing interest in reading (though minor) has continued in ۲۰۱۱ as well. Average of reading out-of-school activities after the increase in ۲۰۰۶ was also a slight increase in the ۲۰۱۱ study. The SEM findings showed that the interest in reading directly and indirectly predicts students' reading performance. Considering the reasons for changing interest in out-of-school reading activities is essential.

**Keywords:** PIRLS studies, Interest of reading, out-of-school activities, Structural Equation Modeling

یافته و در سال ۲۰۰۶ نسبت به ۲۰۰۱ افزایش داشته است. روند افزایشی علاقه به خواندن (هر چند جزئی) در سال ۲۰۱۱ نیز ادامه داشته است. متوسط فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه دانش‌آموزان پس از افزایش در سال ۲۰۰۶، در مطالعه ۲۰۱۱ نیز افزایش مختصری داشته است. تحلیل‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که علاقه به خواندن به صورت مستقیم و غیرمستقیم عملکرد خواندن دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. بنابراین، توجه به دلایل تغییر جهت علاقه به فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه ضروری است.

**کلیدواژه‌ها:** مطالعات پرلز، علاقه به خواندن، خواندن خارج از مدرسه، معادلات ساختاری

#### مقدمه

خواندن، مهارت پیچیده‌ای است که به وسیله ترکیبی از مهارت‌های شناختی روی می‌دهد. خواندن شاید به عنوان مهمترین مهارت در زمینه تحصیلی به شمار می‌رود (Carrell, ۱۹۸۹) نقل در Yukselir, (۲۰۱۴). در محیط‌های آموزشی، خواندن، ابزار اصلی برای یادگیری اطلاعات جدید و دسترسی به توضیحات و تفسیرهای مختلف است. خواندن همچنین، پایه‌ای برای مهارت‌های ارزشیابی و انتقادی فراهم می‌کند. علاوه بر این، ابزار اصلی برای یادگیری مستقل است، خواه این هدف انجام بهتر تکالیف تحصیلی باشد، خواه یادگیری بیشتر موضوع اصلی و یا بهبود توانایی‌های زبانی (Menachem, ۲۰۱۵). می‌دانیم که اغلب یادگیری‌های درسی در حوزه‌های مختلف از طریق خواندن صورت می‌گیرد. اهمیت خواندن قابل توجه است زیرا، مشکلات مربوط به خواندن و یادگیری زبان می‌تواند زمینه‌ساز مشکلات جانبی در سایر یادگیری‌ها باشد (کریمی، ۱۳۹۱). منظور از سواد خواندن "توانایی درک و استفاده از فرم‌های نوشتاری زبانی است که جامعه و فرد برای رفع نیازهای خود از آن استفاده می‌کنند (Mullis and Martin, ۲۰۱۳, p.۱۳).

خواندن یک فرایند فعال و چند سطحی است که نتیجه تعاملات پیچیده بین متن، موقعیت، پیشینه قبلی، انگیزش و علاقه فرد به خواندن است. علاقه به خواندن یکی از جنبه‌های مهم انگیزش تحصیلی است. ایجاد علاقه به خواندن در دانش‌آموزان می‌تواند به کسب موفقیت تحصیلی و در نتیجه یادگیری بهتر

مطالب منجر شود (سیف، ۱۳۹۲). دانش‌آموزان برای هر تکلیف و موضوع مشخص سطوح انگیزشی مختلفی دارند. منبع انگیزه تحصیلی و اینکه چگونه می‌تواند مؤثر باشد در پژوهش‌های مختلفی مورد بررسی قرار گرفته است (Deci and Ryan, ۱۹۸۵; Csikszentmihalyi, ۱۹۹۰; Bandura, ۱۹۹۷) نقل در (Mullis and Martin, ۲۰۱۳).

دانش‌آموزانی که از خواندن لذت می‌برند و کسانی که خود را به عنوان خوانندگان خوب می‌بینند معمولاً به طور گسترده، تجربه خواندن خود را گسترش داده و مهارت‌های درک مطلب خود را بهبود می‌بخشند. این دانش‌آموزان فعالیت خواندن را تنها به محیط مدرسه محدود نمی‌کنند و آن را به محیط‌های خارج از مدرسه و مطالب غیردرسی نیز تعمیم می‌دهند. فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه، شامل مطالعه مکمل مربوط به توضیح کتاب‌های درسی و یا کتاب‌های غیردرسی از قبیل مجلات و کتاب‌های داستان کوتاه و بلند است. رفتارها، نگرش‌ها و سطح سواد دانش‌آموزان در کلاس درس ممکن است انتخاب‌های تدریس معلمان را تحت تأثیر قرار داده و یا آن را محدود کند، در نتیجه بر پیشرفت خواندن دانش‌آموزان مؤثر هستند (Nichols, Zellner, Rupley, Willson, Kim, Mergen and Young, ۲۰۰۵) نقل در (Mullis, Martin, Foy and Drucker, ۲۰۱۲).

فقدان انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان در کارهای علمی، موجب نگرانی معلمان است. آنچه که معمولاً به عنوان انگیزه تعریف می‌شود علاقه، توان و تمایل به فعالیت در زمینه‌های خاص است. بخش عمده انگیزه دانش‌آموزان در زمینه درس، مربوط به معلم است. با این حال، برای درک بهتر انگیزه دانش‌آموزان در یادگیری و یا گرفتن تصمیمات آموزشی باید بین انگیزه‌های درونی و بیرونی تمایز قائل شد. رتلدورف، کلر و مولر<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) در یک مطالعه طولی، اثرات انگیزه خواندن بر عملکرد خواندن را روی ۱۵۰۸ دانش‌آموز که در پایه‌های ۵ تا ۸ تحصیل می‌کردند، مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های این مطالعه، دو نوع انگیزش درونی خواندن شامل (لذت خواندن، خواندن براساس علاقه) و یک نوع انگیزه بیرونی خواندن (رقابت) را با استفاده از پرسشنامه‌های خود گزارش کردند. نتیجه حاکی از این بود که، افزایش علاقه دانش‌آموزان می‌تواند در زمینه بهبود عملکرد خواندن سودمند باشد. چپو، تسه، لو و چو<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) در تحقیقی نشان دادند که عملکرد تحصیلی با توانایی خواندن همراه است.

۱. Retelsdorf, Köller and Möller

۲. Chu, Tse, Loh and Chow

در مطالعه‌ای که کرمزی<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) روی ۴۰۲ دانش‌آموز پایه‌های چهارم و پنجم انجام داد، دریافت دانش‌آموزانی که از راهبردهای مطالعه استفاده می‌کنند از خواندن لذت می‌برند و هر روز زمانی را به خواندن اختصاص می‌دهند. یوکسلیر (۲۰۱۴) نیز معتقد است هدف از آموزش خواندن باید این باشد که طیف وسیعی از روش‌های مؤثر خواندن به دانش‌آموزان آموزش داده شود. پژوهش‌های مختلف از جمله رو<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) از نقش معلمان در ایجاد نگرش مثبت دانش‌آموزان به تحصیل حمایت کرده‌اند. رو نشان داد علاوه بر شیوه‌های آموزشی معلمان و کارهایی که به دانش‌آموزان پیشنهاد می‌کنند، شرایطی که آنها ایجاد می‌کنند تا لذت یادگیری افزایش یابد نیز می‌تواند موجب شود تا دانش‌آموزان احساس شایستگی کنند و بنابراین، انگیزه درونی آنها افزایش یابد.

مولیس، مارتین، فوی و دراگر<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) نشان دادند که والدین یا سایر مراقبین نیز می‌توانند به طور مستقیم موجب توسعه خواندن در دانش‌آموزان شوند. الگوی مطالعه والدین به عنوان یک فعالیت ارزشمند و با معنی می‌تواند به خواندن دانش‌آموزان انگیزه بدهد. براساس تحقیقات انجام شده در این زمینه مشخص شده است که نگرش مثبت دانش‌آموزان و عملکرد بالاتر در خواندن دارای رابطه دوجانبه با هم هستند. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که علاقه به خواندن دارند، عملکرد خواندن بالاتری دارند و پیشرفت خواندن، دانش‌آموزان را به خواندن بیش‌تر و باعلاقه سوق می‌دهد. قائدامینی، کیامنش و قربانی (۱۳۹۳) نیز نقش وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده، فعالیت‌های خواندن در خانه و متغیرهای مربوط به دانش‌آموز (خودپنداره و نگرش نسبت به خواندن) را براساس داده‌های پرلز ۲۰۰۶ مورد مطالعه قرار دادند. آنان با استفاده از مدل معادلات ساختاری دریافتند که وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده تأثیر مستقیم و معناداری بر خودپنداره خواندن دانش‌آموزان دارد. وجود منابع و امکانات مختلفی که خانواده در اختیار فرزندان قرار می‌دهد در کنار نقش الگوی مطالعه والدین در علاقه‌مندی فرزندان به مطالعه مؤثرند.

دانش‌آموزان در بسیاری از فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه از قبیل مطالعه و صحبت کردن در مورد خواندن با اعضای خانواده‌هایشان شرکت می‌کنند. آنها ممکن است در خانه، متن‌های مختلف را به صورت‌های مختلف از جمله داستان، مجلات، رمان‌ها یا کتاب‌های طنز برای تفریح، یا کتابها، مجلات، روزنامه‌ها و یا دیگر مواد غیررسمی را برای کسب اطلاعات به صورت روزانه یا هفتگی بخوانند.

---

۱.Kirmizi

۲.Ro

۳.Mullis, Martin, Foy and Drucker

فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه می‌تواند انگیزهٔ درونی دانش‌آموزان را افزایش داده و دامنهٔ خواندن آنها را گسترش دهد (Mullis, Martin, Gonzalez and Kennedy, ۲۰۰۳).

انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA)<sup>۱</sup> حدود ۶۰ سال است که طراحی، اجرا و مدیریت مطالعات بین‌المللی در حوزه‌های مختلف از جمله ریاضی، علوم و سواد خواندن را به عهده دارد. پرلز<sup>۲</sup> (PIRLS) قسمتی از ارزشیابی‌های منظم دوره‌ای است که از سال ۲۰۰۱ با ارزشیابی پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان پایهٔ چهارم شروع شد. تاکنون، پیشرفت خواندن دانش‌آموزان در یک دورهٔ پنج سالهٔ منظم، در سال‌های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۶\* ارزشیابی شده است (Gonzalez and Kennedy, ۲۰۰۳). در مطالعات پرلز به سهم عوامل مختلف و متغیرهای مداخله‌گر در روند پیشرفت درسی دانش‌آموزان مانند عوامل درون آموزشی، عوامل مربوط به بافت و زمینهٔ اجتماعی، عوامل مربوط به نظام برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی مدارس توجه می‌شود. در این مطالعه از طریق پرسشنامه‌های مختلف اطلاعات مورد نیاز از دانش‌آموزان، والدین، معلمان و مدیران مدارس این دانش‌آموزان جمع‌آوری می‌شود. داده‌های مطالعات پرلز معتبر، روا و پایا بوده و در سطح ملی و بین‌المللی قابل ارزشیابی هستند. این اطلاعات از حدود بیش از ۶۰ کشور شرکت‌کننده به صورت گسترده به دست می‌آید و فرصت مناسبی در اختیار سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان، پژوهشگران و مدیران برای بررسی مسائل درون‌کشوری، موضوعات تطبیقی و بررسی‌های طولی و روندی قرار می‌دهد (مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز).

از آنجا که مطالعات تطبیقی تیمز و پرلز، با دروس کلیدی و پایه (یعنی ریاضیات، علوم و سواد خواندن)، نظام آموزشی کشورها را مورد ارزشیابی قرار می‌دهند. بررسی روند پیشرفت یا پسرقت کشورها در این دروس، از نظر شاخص‌های توسعهٔ علمی بسیار مهم و تعیین‌کننده است. به عنوان مثال، کشورهایمانند سنگاپور، هنگ‌کنگ، کره، ژاپن و روسیه که در مطالعات تیمز و پرلز عملکرد بالایی داشته‌اند از رشد اقتصادی بالایی هم برخوردار هستند. پژوهش‌های انجام شده تأیید کرده‌اند که توسعهٔ اقتصادی و پیشرفت فناوری از طریق توجه به نتایج آموزشی، برنامه‌ریزی و اصلاحات آموزشی انجام شده است. انتظار می‌رود کشورهایی که میانگین پیشرفت خواندن بالاتری در مطالعات پرلز به دست آورده‌اند، میانگین خواندن خارج از مدرسهٔ بالاتری داشته باشند. اما، طبق نتایج به دست آمده از مطالعات پرلز، مقدار

۱. International association for the Evaluation of education Achievement (IEA)

۲. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

\*. نتایج مطالعهٔ ۲۰۱۶ در زمان تدوین این مقاله منتشر نشده بود.

زمان خواندن روزانه دانش‌آموزان در هر دو بخش ادبی و اطلاعاتی در طول اجرای مطالعات پرلز کاهش داشته است تا افزایش. به طور متوسط، در میان کشورها دانش‌آموزان زمان بیشتری به اینترنت اختصاص می‌دهند (مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز). با توجه به تلاش‌های به عمل آمده و اطلاعات غنی و قابل اتکاء، در چندین دوره اجرای مطالعات پرلز، مسأله اصلی در این پژوهش، بررسی روند تغییرات ویژگی‌های عاطفی اثرگذار بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (علاقه به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه دانش‌آموزان) و تعیین سهم این عوامل بر متوسط عملکرد دانش‌آموزان پایه چهارم در حوزه سواد خواندن است.

### روش پژوهش

روش این پژوهش از نوع مطالعات پیمایشی است. در این نوع پژوهش، توصیفی عددی یا کمی از روندها، نگرش‌ها یا عقاید یک نمونه از جامعه<sup>۱</sup> با استفاده از پرسشنامه یا مصاحبه به دست می‌آید. مطالعات روندپژوهی<sup>۱</sup> از انواع مطالعات پیمایشی هستند. در این مطالعه، برای بررسی روند از داده‌های جمع‌آوری شده توسط مرکز ملی مطالعات پرلز، یعنی داده‌های مربوط به سال‌های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ استفاده شده است. در پرلز از دو نوع نمونه‌گیری استفاده می‌شود: نمونه‌گیری از آزمودنی‌ها و نمونه‌گیری از سؤال‌های آزمون. روش نمونه‌گیری در پرلز به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای و با استفاده از تکنیک احتمال متناسب با حجم<sup>۲</sup> انجام می‌شود. همچنین، و براساس نمونه‌گیری وزن‌بندی شده<sup>۳</sup> است. با استفاده از وزن‌های نمونه‌گیری شامل وزن کلی دانش‌آموز، خانه، سنیت<sup>۴</sup>، معلم<sup>۵</sup> و مدرسه ناهمسانی‌های ناشی از احتمالات متفاوت نمونه جبران می‌شود و همه نمونه‌های ممکن، اهمیت یکسانی معادل با جامعه پیدا می‌کنند. بدین طریق، وزن محاسبه شده معرف بودن هر واحد نمونه‌گیری را با جامعه اصلی نشان می‌دهد.

۱. trend study

۲. Probability Proportional to Size (PPS)

۳. Sampling weight

۴. senate weight

از وزن سنیت در تحلیل‌های تطبیقی استفاده می‌شود، بدین طریق که تحلیل اطلاعات دانش‌آموزان برای تعمیم در مقیاس ۵۰۰ محاسبه می‌شود.

برای محاسبه نمره نیز از مقادیر احتمالاتی<sup>۱</sup> استفاده می‌شود. مقادیر احتمالاتی سه مفهوم نظریه سؤال-پاسخ<sup>۲</sup>، قاعده بایس<sup>۳</sup> و برآورد در سطح جامعه را شامل می‌شود. طبق نظریه سؤال-پاسخ، می‌توان از روی پاسخ آزمودنی‌های مختلف به سؤال‌های متفاوت، توانایی آنان را به صورت همسان برآورد کرد. براساس قاعده بایس اطلاعات عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و اطلاعات پیشینه‌ای آنان با هم ترکیب می‌شوند. علاوه بر این، در آزمون‌های کلان مانند پرلز به دست آوردن ویژگی‌های جامعه مهم است. بنابراین، با استفاده از مقادیر احتمالاتی، هم ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و خصیصه‌ای فرد و هم عملکرد وی برای برآورد دقیق‌تر توانایی محاسبه می‌شود. بدین طریق از ویژگی‌های جامعه و میزان خطا، برآورد دقیق‌تر و ناریب‌تری به دست می‌آید.

جامعه آماری این پژوهش، همه دانش‌آموزان پایه چهارم ایران است که در مطالعات ادواری پرلز در سال‌های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ شرکت داشتند. نمونه دانش‌آموزان پایه چهارم ایران در مطالعات پرلز مشخص شده ۱۸۵۹۹ نفر بودند. نمونه‌های پرلز براساس تعداد شرکت‌کنندگان و متوسط نمره دانش‌آموزان در هر دوره به تفکیک سال‌های اجرا در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. اطلاعات آزمون‌های ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۱ مربوط به خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم

سال اجرای پرلز	تعداد کشورهای شرکت‌کننده	تعداد دانش‌آموزان ایرانی شرکت‌کننده	وزن دانش‌آموزان ایرانی شرکت‌کننده	متوسط عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در خواندن	جایگاه ایران از نظر عملکرد خواندن	جایگاه ایران از نظر علاقه به خواندن
۲۰۰۱	۳۵	۷۴۳۰	۱۸۱۲۸۱۰	۴۱۴(۴/۲)	۳۲	۱
۲۰۰۶	۴۰	۵۴۱۱	۱۱۵۸۹۴۶	۴۲۱(۳/۱)	۴۰	۱
۲۰۱۱	۴۹	۵۷۵۸	۱۰۴۳۰۱۲	۴۵۷(۲/۸)	۳۸	۶

جدول ۱ نشان می‌دهد متوسط عملکرد دانش‌آموزان در خواندن از سال ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۱ سیر صعودی (معنی‌دار) داشته است، اما به طور معنی‌دار پایین‌تر از میانگین بین‌المللی (۵۰۰) است. اعداد داخل پرانتز که در کنار میانگین عملکرد ارائه شده است خطای استاندارد مربوط به هر کمیت است. در پرلز ۲۰۰۱ تا ۲۰۰۶ بین جایگاه ایران

۱. plausible value

۲. Item-Response Theory (IRT)

۳. Bayes' theorem

از نظر عملکرد خواندن و علاقه به خواندن هماهنگی وجود ندارد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، از نظر علاقه به خواندن در پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ ایران در جایگاه نخست قرار دارد. در حالی که، جایگاه ایران از نظر عملکرد خواندن در رده‌های انتهایی جدول است. در پرلز ۲۰۱۱ اندکی رتبه ایران از نظر علاقه به خواندن کمتر شده است. این در حالی است که عملکرد خواندن اندکی بالاتر رفته است.

## ابزارها

در مطالعات پرلز برای ارزشیابی موفقیت دانش‌آموزان در خواندن، از آزمون پیشرفت تحصیلی و پرسشنامه‌های پیشینه‌ای استفاده می‌شود. پرلز تلاش می‌کند از طریق جمع‌آوری اطلاعات در مورد تجارب آموزشی دانش‌آموزان در کنار ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فرایند آموزش را تبیین کند. در این مطالعه، از بخشی از پرسشنامه دانش‌آموز که شامل علاقه نسبت به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه بود استفاده شده است. برای تعیین اعتبار هر یک از مقیاس‌های پژوهش، از روش همسانی درونی آلفای کرونباخ استفاده شده است. شرکت‌کنندگان به سؤال‌های پرسشنامه پیشینه دانش‌آموز که شامل آیت‌های مربوط به ویژگی‌های فردی و تحصیلی است، پاسخ داده‌اند. سؤال‌ها بر حسب طیف ۴ درجه‌ای لیکرت نمره گذاری و در نهایت میانگین سؤال‌های هر مقیاس محاسبه شده است.

**الف) مقیاس علاقه به خواندن:** برای اندازه‌گیری گرایش دانش‌آموزان نسبت به خواندن (RAF)<sup>۱</sup>، پرلز یک مقیاس علاقه به خواندن ایجاد کرده است. در هر دوره پرلز، به دلیل تغییراتی که در شرایط آموزشی کشورهای مختلف ممکن است ایجاد شود، تغییراتی در سؤالات داده می‌شود. سؤال‌های این مقیاس نیز در دوره‌های اجرای پرلز تا حدی با هم تفاوت دارند. در این مطالعه برای بررسی روند تغییرات از سؤال‌های مشابه در سه دوره به عنوان سؤال‌های مرجع استفاده شده است. آلفای کرونباخ برای این مقیاس در سه دوره پرلز به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۶۷، و ۰/۶۲ محاسبه شده است. سؤال‌های مقیاس گرایش به خواندن (RAF) که به صورت ۱= خیلی موافقم؛ ۲= کمی موافقم؛ ۳= کمی مخالفم؛ ۴= خیلی مخالفم، ارزش‌گذاری شده‌اند عبارتند از:

۱. من فقط وقتی مجبور باشم، مطلبی را می‌خوانم.
۲. من دوست دارم درباره آنچه می‌خوانم با دیگران صحبت کنم (نمره گذاری معکوس)
۳. اگر کسی کتابی را به من هدیه بدهد، خوشحال می‌شوم (نمره گذاری معکوس)
۴. من فکر می‌کنم خواندن خسته‌کننده است.

۱. Reading Affection (RAF)



۵. من از خواندن لذت می‌برم (نمره گذاری معکوس)

۶. خواندن برای من آسان است (نمره گذاری معکوس)

۷. خواندن برای من سخت‌تر از خیلی از همکلاسی‌هایم است.

### ب) مقیاس فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه: برای اندازه‌گیری فعالیت‌های خواندن

خارج از مدرسه (RAC)<sup>۱</sup> پرلز یک مقیاس ایجاد کرده است. سؤال‌های این مقیاس نیز در سه دوره اجرای پرلز تا حدی با هم تفاوت دارند. در این مطالعه برای بررسی روند تغییرات از سؤال‌های مشابه در سه دوره به عنوان سؤال‌های مرجع استفاده شده است. آلفای کرونباخ برای مقیاس فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه در سه دوره به ترتیب ۰/۵۹، ۰/۶۱ و ۰/۶۲ محاسبه شده است. سؤال‌های مقیاس فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه دانش‌آموزان که به صورت ۱= هر روز یا تقریباً هر روز؛ ۲= یک یا دو بار در هفته؛ ۳= یک یا دو بار در ماه؛ ۴= هیچ وقت و یا تقریباً هیچ وقت، ارزش گذاری شده‌اند، عبارتند از:

۱. من برای تفریح و سرگرمی می‌خوانم (نمره‌گذاری معکوس)

۲. داستان‌های فکاهی می‌خوانم (نمره‌گذاری معکوس)

۳. کتاب‌هایی را می‌خوانم که مطالبی را توضیح می‌دهند (نمره‌گذاری معکوس)

۴. مجله می‌خوانم (نمره‌گذاری معکوس)

۵. کتاب‌های داستان کوتاه و بلند می‌خوانم (نمره‌گذاری معکوس)

### ج) آزمون‌های پیشرفت تحصیلی: مطالعات پرلز برای درس خواندن پنج نمره پیشرفت

تحصیلی ارائه می‌دهد، که به عنوان متغیر وابسته به کار گرفته می‌شود.

### یافته‌های پژوهش

برای بررسی روند تغییرات هر یک از مقیاس‌ها در مقایسه با پیشرفت تحصیلی از آمار توصیفی استفاده شده است. برای اینکار از نرم‌افزارهای IDB<sup>۲</sup> و SPSS<sup>۳</sup> استفاده شده است. مدل‌های هر یک از دوره‌ها نیز از نظر تحلیل عاملی تأییدی، میزان ضرایب، اثرات مستقیم و غیرمستقیم مقایسه شده‌اند. برای مشخص کردن سهم هر یک از متغیرهای مورد مطالعه و بررسی تغییرناپذیری مدل‌ها از نرم‌افزار AMOS<sup>۴</sup>

۱. Reading Activity (RAC)

۲. International Database

۳. Statistical Package for Social Sciences (SPSS)

۴. Analysis of Moment Structures (AMOS)

استفاده شده است. میانگین و انحراف استاندارد مقیاس‌های علاقه به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه در مقایسه با عملکرد خواندن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین دو مقیاس و متوسط عملکرد خواندن دانش‌آموزان پایه‌چهارم در سه مطالعه متوالی

متوسط عملکرد خواندن پایه چهارم	فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه		علاقه به خواندن		سال اجرای پرتز
	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	
۴۱۴(۴/۲)	۰/۶۱	۲/۷۱	۰/۵۰	۳/۳۰	۲۰۰۱
۴۲۱(۳/۱)	۰/۶۰	۲/۷۴	۰/۵۱	۳/۴۰	۲۰۰۶
۴۵۷(۲/۸)	۰/۶۶	۲/۷۵	۰/۵۰	۳/۴۳	۲۰۱۱

براساس داده‌های جدول ۲ اطلاعات مربوط به روند میانگین مقیاس‌های علاقه به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه دانش‌آموزان پایه‌چهارم نشان می‌دهد:

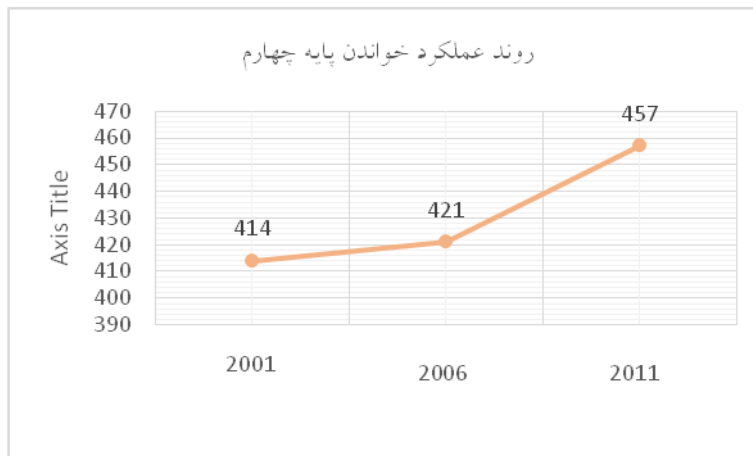
- متوسط علاقه به خواندن دانش‌آموزان پایه‌چهارم در سال ۲۰۰۶ نسبت به ۲۰۰۱ افزایش داشته است (از ۳/۳۰ به ۳/۴۰)، روند افزایشی علاقه به خواندن (هر چند جزئی) در سال ۲۰۱۱ نیز ادامه داشته است (از ۳/۴۰ به ۳/۴۳).

- متوسط فعالیت‌های خواندن در خارج از مدرسه دانش‌آموزان پایه‌چهارم پس از افزایش در سال ۲۰۰۶ (از ۲/۷۱ به ۲/۷۴)، در مطالعه ۲۰۱۱ افزایشی مختصر داشته است (۲/۷۵).

- متوسط هر دو مقیاس خواندن در مطالعات مختلف از متوسط مورد انتظار (۲/۵) بیشتر است. پائین بودن میزان فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه در سه مطالعه ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ در مقایسه با متوسط علاقه به خواندن و به ویژه تغییر جزئی میزان متوسط فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه با وجود افزایش در علاقه به خواندن در سال ۲۰۱۱ قابل توجه است.

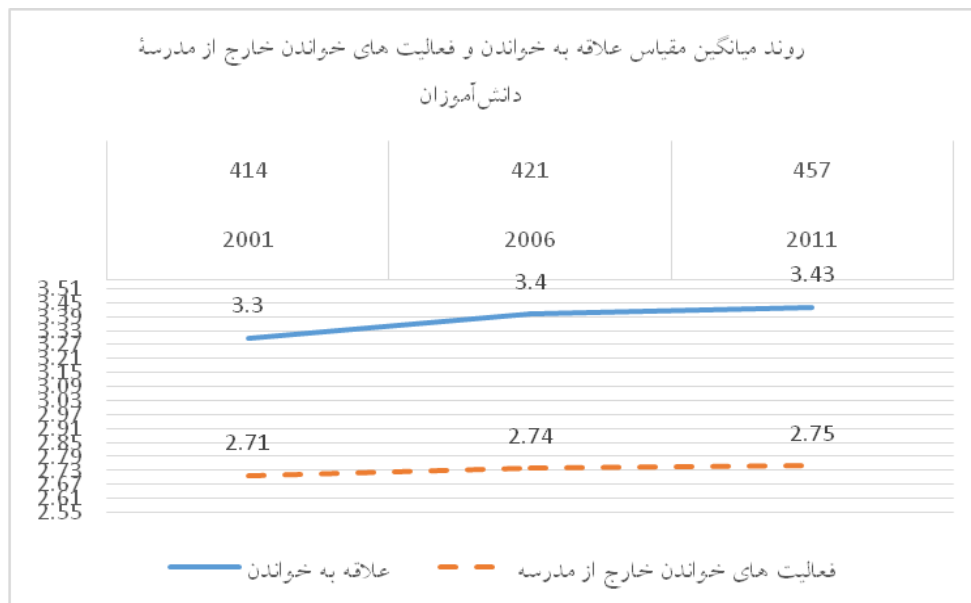
- متوسط عملکرد خواندن دانش‌آموزان پایه‌چهارم از سال ۲۰۰۱ تا ۲۰۰۶ افزایش یافته است (از ۴۱۴ به ۴۲۱)، روند صعودی متوسط عملکرد خواندن تا ۲۰۱۱ نیز ادامه داشته است (از ۴۲۱ به ۴۵۷).

- از سال ۲۰۰۱ تا ۲۰۰۶ با افزایش متوسط عملکرد خواندن، متوسط علاقه به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه نیز افزایش یافته است. از ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۱ همزمان با صعود معنی‌دار متوسط عملکرد خواندن، میزان افزایش در متوسط علاقه به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه بسیار جزئی بوده است. روند ۱۰ ساله عملکرد خواندن دانش‌آموزان پایه‌چهارم در نمودار ۱ نشان داده شده است.



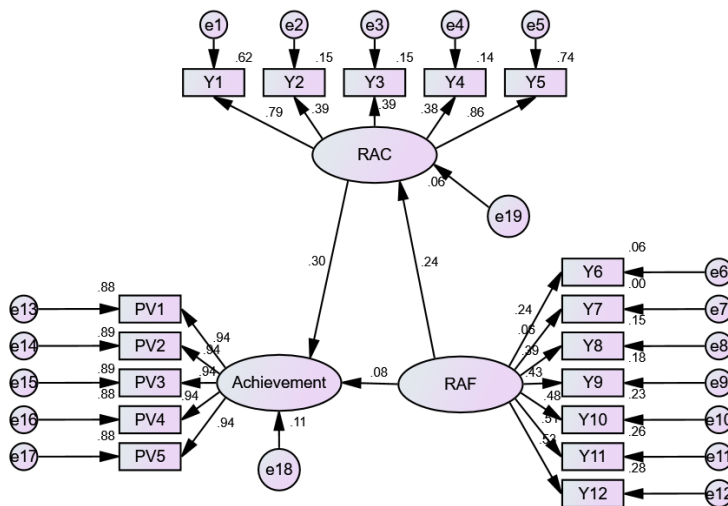
نمودار ۱. روند ۱۰ ساله عملکرد دانش‌آموزان ایران در خواندن پایه چهارم

روند تغییر میانگین مقیاس‌های علاقه به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه دانش‌آموزان پایه چهارم در نمودار شماره ۲ نشان داده شده است.



نمودار ۲. روند میانگین مقیاس‌های علاقه به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه دانش‌آموزان

تأثیر علاقه به خواندن (RAF) همزمان با فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه (RAC) بر پیشرفت خواندن<sup>۱</sup> دانش‌آموزان پایه چهارم در شکل‌های شماره ۱ تا ۳ براساس مدل‌های معادلات ساختاری در سه مطالعه پرلز ارائه شده است. علاقه به خواندن (RAF) با هفت متغیر، فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه (RAC) با پنج متغیر و پیشرفت خواندن با پنج متغیر مورد سنجش قرار گرفته‌اند.

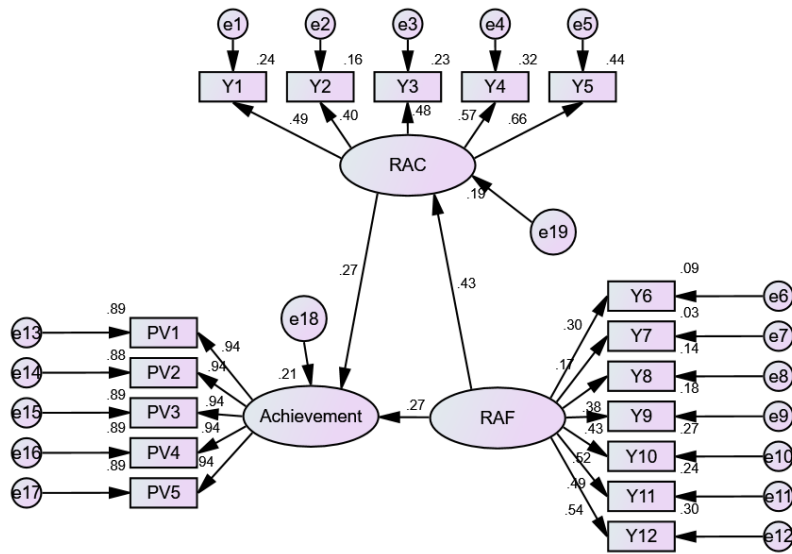


شکل ۱. مدل معادلات ساختاری بین علاقه، فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه و متوسط پیشرفت خواندن در پرلز ۲۰۰۱

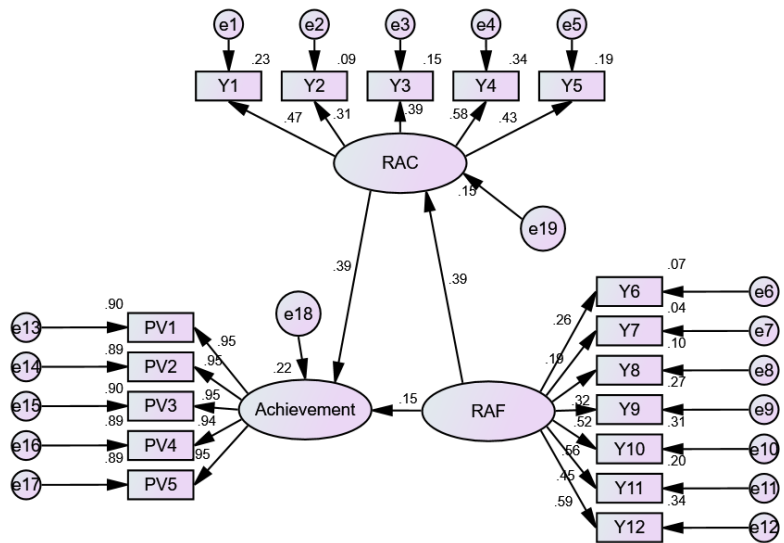
با توجه به مدل ساختاری ارائه شده در دوره ۲۰۰۱، می‌توان ادعا کرد که فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه یک اثر مستقیم بر متوسط پیشرفت خواندن دارد. اثر علاقه به خواندن بر متوسط پیشرفت خواندن به صورت مستقیم معنی‌دار نیست، اما یک اثر غیرمستقیم از طریق متغیر میانجی فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه بر متوسط پیشرفت تحصیلی دارد.

مدل معادلات ساختاری علاقه به خواندن، فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه و متوسط پیشرفت خواندن پایه چهارم در مطالعه سال ۲۰۰۶ در شکل ۲ ارائه شده است.

<sup>۱</sup>. Reading Achievement



شکل ۲. مدل معادلات ساختاری بین علاقه، فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه و متوسط پیشرفت خواندن در پرنلز ۲۰۰۶



شکل ۳. مدل معادلات ساختاری بین علاقه، فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه و متوسط پیشرفت خواندن در پرنلز ۲۰۱۱

با توجه به مدل ساختاری ارائه شده در دوره ۲۰۰۶، می‌توان ادعا کرد که علاقه به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه، هر کدام اثر مستقیم بر متوسط پیشرفت خواندن دارند. علاقه به خواندن یک اثر غیرمستقیم نیز بر متوسط پیشرفت خواندن دارد.

مدل معادلات ساختاری علاقه به خواندن، فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه و متوسط پیشرفت خواندن پایه چهارم در مطالعه سال ۲۰۱۱ در شکل ۳ ارائه شده است.

با توجه به مدل ساختاری ارائه شده در دوره ۲۰۱۱، می‌توان ادعا کرد که الگوی دوره ۲۰۱۱ از نظر ارتباط‌های مستقیم و غیرمستقیم مشابه الگوی دوره ۲۰۰۶ است. یعنی، علاقه به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه، هر کدام اثر مستقیم بر متوسط پیشرفت خواندن دارند. علاقه به خواندن یک اثر غیرمستقیم نیز بر متوسط پیشرفت خواندن دارد. ضرایب رگرسیون این مدل‌ها به تفکیک سال اجرای مطالعه در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

با توجه به جدول شماره ۳ ضرایب رگرسیون و اندازه اثر مقیاس‌ها در مطالعات ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ مشخص می‌شود که:

- در سال ۲۰۰۱، ضریب رگرسیون علاقه به خواندن بر نمره متوسط پیشرفت خواندن ۰/۰۸ و ضریب رگرسیون فعالیت خواندن خارج از مدرسه بر متوسط پیشرفت خواندن ۰/۳۰ است. تأثیر مستقیم علاقه به خواندن بر فعالیت خواندن خارج از مدرسه برابر با ۰/۲۴ است. علاقه به خواندن از طریق متغیر میانجی (فعالیت خواندن خارج از مدرسه) تأثیر غیرمستقیم و معنادار بر متوسط عملکرد خواندن دارد (۰/۰۷). بنابراین، تأثیر کل (اثر مستقیم + اثر غیرمستقیم) علاقه به خواندن بر متوسط پیشرفت خواندن برابر با ۰/۱۵ است.

- در سال ۲۰۰۶، ضریب رگرسیون علاقه به خواندن بر نمره متوسط پیشرفت خواندن ۰/۲۷ است. ضریب رگرسیون فعالیت خواندن خارج از مدرسه بر متوسط پیشرفت خواندن ۰/۲۷ است. تأثیر مستقیم علاقه به خواندن بر فعالیت خواندن خارج از مدرسه برابر با ۰/۴۳ است. علاقه به خواندن از طریق متغیر میانجی (فعالیت خواندن خارج از مدرسه) تأثیر غیرمستقیم و معنادار بر متوسط عملکرد خواندن دارد (۰/۱۲). بنابراین، تأثیر کل (اثر مستقیم + اثر غیرمستقیم) علاقه به خواندن بر متوسط پیشرفت خواندن برابر با ۰/۳۹ است.

در سال ۲۰۱۱، ضریب رگرسیون علاقه به خواندن بر نمره متوسط پیشرفت خواندن ۰/۱۵ است. به عبارتی، تأثیر مستقیم علاقه به خواندن بر متوسط پیشرفت خواندن در سطح اطمینان ۹۹ درصد ۰/۱۵ است. ضریب رگرسیون فعالیت خواندن خارج از مدرسه بر متوسط پیشرفت خواندن ۰/۳۹ است. تأثیر مستقیم علاقه به خواندن بر فعالیت خواندن خارج از مدرسه نیز برابر با ۰/۳۹ است. علاقه به خواندن از طریق متغیر میانجی (فعالیت خواندن خارج از مدرسه) تأثیر غیرمستقیم بر متوسط عملکرد خواندن دارد (۰/۱۵).

بنابراین، تأثیر کل (اثر مستقیم + اثر غیرمستقیم) علاقه به خواندن بر متوسط پیشرفت خواندن برابر با ۰/۳۰ است

**جدول ۳.** وزن‌های رگرسیونی مدل‌های ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۱ خواندن پایه چهارم

سال اجرای پزلز	مسیر	وزن‌های رگرسیونی استاندارد (اثرات مستقیم)	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل	P
۲۰۰۱	علاقه<--->فعالیت	۰/۲۴	۰/۰۰	۰/۲۴	۰/۰۰۱
	فعالیت<--->متوسط پیشرفت خواندن	۰/۳۰	۰/۰۰	۰/۳۰	۰/۰۰۱
	علاقه<--->متوسط پیشرفت خواندن	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۱۵	۰/۰۰۱
۲۰۰۶	علاقه<--->فعالیت	۰/۴۳	۰/۰۰	۰/۴۳	۰/۰۰۱
	فعالیت<--->متوسط پیشرفت خواندن	۰/۲۷	۰/۰۰	۰/۲۷	۰/۰۰۱
	علاقه<--->متوسط پیشرفت خواندن	۰/۲۷	۰/۱۲	۰/۳۹	۰/۰۰۱
۲۰۱۱	علاقه<--->فعالیت	۰/۳۹	۰/۰۰	۰/۳۹	۰/۰۰۱
	فعالیت<--->متوسط پیشرفت خواندن	۰/۳۹	۰/۰۰	۰/۳۹	۰/۰۰۱
	علاقه<--->متوسط پیشرفت خواندن	۰/۱۵	۰/۱۵	۰/۳۰	۰/۰۰۱

برای ارزیابی برازش مدل‌ها از شاخص‌های زیر استفاده شده است، بررسی این شاخص‌ها در جدول شماره ۴ ارائه شده است:

**جدول ۴.** شاخص‌های برازش مربوط به مدل‌های ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۱ خواندن

سال اجرای پزلز	CMIN/DF	CFI	TLI	IFI	RFI	NFI	PCFI	PNFI	PRATIO	RMSEA
۲۰۰۱	۳۱/۹۳	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۷۲	۰/۷۲	۰/۷۶	۰/۰۶
۲۰۰۶	۲۳/۸۲	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۷۲	۰/۷۱	۰/۷۶	۰/۰۶
۲۰۱۱	۳۴/۸۵	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۷۰	۰/۷۰	۰/۷۶	۰/۰۸

- شاخص کای اسکوتر بهنجار شده (CMIN/D) یکی از شاخص‌های برازش مطلق است و باید کمتر یا مساوی ۵ باشد. اما به دلیل حجم بالای نمونه‌های مورد مطالعه در دامنه قابل قبول نیست، بنابراین این شاخص مورد توجه قرار نمی‌گیرد.
  - شاخص برازش تطبیقی (CFI) یکی از شاخص‌های برازش نسبی است و معیار قابل قبول آن بیشتر یا مساوی ۰/۹۰ است. همان‌طور که در جدول ۴ مشخص است، شاخص‌های CFI مربوط به همه مدل‌های مورد بررسی در محدوده معیار قابل قبول قرار دارند.
  - شاخص توکر-لویس (برازش هنجار نشده، TLI)، شاخص برازش افزایشی (IFI)، شاخص برازش نسبی (RFI) و شاخص برازش هنجار شده (NFI) نیز از شاخص‌های برازش تطبیقی یا نسبی هستند و معیار قابل قبول آن‌ها بیشتر یا مساوی ۰/۹۰ است. همان‌طور که مشخص است همه مدل‌ها معیار قابل قبول را دارند.
  - شاخص برازش تطبیقی مقتصد (PCFI)، شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI) و نسبت اقتصاد (PRATIO) از شاخص‌های برازش مقتصد هستند و معیار قابل قبول آن‌ها بیشتر یا مساوی ۰/۵ است. همان‌طور که مشخص است این شاخص‌ها نیز در ۳ مدل معیار قابل قبول را دارند.
  - ریشه دوم میانگین خطای تقریب (RMSEA) نیز از شاخص‌های برازش مقتصد است و معیار قابل قبول آن کمتر یا مساوی ۰/۰۸ است. این شاخص در هر سه مدل معیار قابل قبول را دارد.
  - با توجه به اینکه تمام شاخص‌های برازش مورد بررسی در مدل‌های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ به معیار قابل قبول رسیده‌اند، می‌توان گفت داده‌ها از این مدل‌ها حمایت می‌کنند.
- از طریق آزمون تغییرناپذیری<sup>۱</sup> مدل‌ها در گروه‌های مختلف، سؤالات مربوط به یکسان عمل کردن ابزار اندازه‌گیری در گروه‌ها، ارتباطات بین ساختارهای فرضی، پایدار بودن مسیرهای ساختار علی فرضی، برابر بودن میانگین‌های سازه‌های پنهان موجود در پژوهش و امکان تکرار ساختار عاملی اندازه‌گیری در نمونه‌های مستقل از یک جامعه یکسان بررسی می‌شوند (بایرن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). اگر مدل با داشتن حداکثر محدودیت همانند مدل با کمترین محدودیت برازش داشته باشد، آنگاه یکسانی بین پارامترها تأیید می‌شود (کبیری و شوند غربی، ۱۳۸۸). برازش آماری تغییرناپذیری چندگروهی (گروه‌های ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۱) به طور همزمان در جدول ۵ ارائه شده است.

هر یک از این شرایط با مدل با محدودیت‌های خاص بدون قید برابری مقایسه می‌شوند. قابلیت اطمینان هر مدل را می‌توان به صورت آماری با استفاده از آزمون‌های تفاوت برازش همانند آزمون تفاوت

---

۱. invariance

۲. Byrne



کای اسکوتر مورد آزمایش قرار داد. مقایسه‌های معنادار بین گروه‌ها معمولاً نیاز به تأیید هر پنج شرط دارند، که به عنوان تغییرات دقیق اندازه‌گیری شناخته می‌شوند. با وجود این، تغییرات دقیق اندازه‌گیری به ندرت در زمینه کاربرد صورت می‌گیرد. بدین منظور، برای ارزیابی تغییرناپذیری مدل‌های معادلات ساختاری، گروه‌ها در دوره‌های ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۱ به طور همزمان مورد مطالعه قرار گرفتند. برازش آماری تغییرناپذیری چندگروهی در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. برازش آماری تغییرناپذیری چندگروهی خواندن پایه چهارم

$\Delta CFI$	CFI	P	$\Delta df$	$\Delta x^2$	df	$x^2$	توصیف مدل
-	۰/۹۴	-	-	-	۳۴۸	۱۰۵۰۹/۹۷	مدل پیکربندی؛ بدون قید برابری
۰/۰۰۴	۰/۹۴	۰/۰۰۱	۲۸	۶۴۹/۷۰	۳۷۶	۱۱۱۵۹/۶۷	مدل A
۰/۰۱۶	۰/۹۲	۰/۰۰۱	۳۴	۱۲۰۲۴/۶۸	۴۱۰	۱۳۹۸۰/۹۱	مدل B
۰/۰۰۱	۰/۹۲	۰/۰۰۱	۶	۸۴/۹۷	۴۱۶	۱۴۰۶۵/۸۹	مدل C
۰/۰۰۳	۰/۹۲	۰/۰۰۱	۶	۱۴۱۸۲/۳۰	۴۲۲	۱۴۵۳۲/۷۲	مدل D
۰/۰۱۸	۰/۹۰	۰/۰۰۱	۳۴	۳۱۴۹/۹۲	۴۵۶	۱۷۶۸۲/۶۴	مدل E
	۱/۰۰	۰/۰۰۱			۰	۰/۰۰	مدل کلی
	۰/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰	۰/۰۰	۴۵۹	۱۶۹۱۳۰/۴۹	مدل مستقل

مدل A: وزن‌های اندازه‌گیری؛ مدل B: عرض از مبدأ اندازه‌گیری؛ مدل C: وزن‌های ساختاری؛ مدل D: باقیمانده‌های ساختاری؛ مدل E: باقیمانده‌های اندازه‌گیری.

با استفاده از نرم‌افزار AMOS برابر بودن مدل‌های اندازه‌گیری با تأکید بر بارهای عاملی معرف‌های مختلف تعریف شده برای سازه‌های پنهان مورد بررسی قرار گرفت. از طریق ارزیابی تفاوت آزمون کای اسکوتر مدل‌های اندازه‌گیری با مدل پایه مشخص می‌شود که تفاوت مقدار کای اسکوتر ( $\Delta x^2$ ) دو مدل A و مدل بدون قید برابری ( $۱۱۱۵۹/۶۷ - ۱۰۵۰۹/۹۷ = ۶۴۹/۷۰$ )، با تفاوت درجه آزادی ( $\Delta df$ ) ( $۳۴۸ - ۳۷۶ = ۲۸$ ) از مقدار بحرانی توزیع کای اسکوتر برای سطح اطمینان ۰/۰۵ (۴۱/۳۴) بزرگتر است. برآورد تفاوت بین مقادیر کای اسکوتر برای مدل‌های (B، C، D و E) نیز معنادار تلقی می‌شود. بنابراین، یکسانی همبستگی‌های بین عاملی در گروه‌های مختلف تأیید نمی‌شود. اما از آنجا که آزمون کای اسکوتر به اندازه نمونه حساس است، به دلیل حجم بالای نمونه در مطالعات پرلز، از تفاوت شاخص برازش تطبیقی (CFI) در مدل‌ها استفاده می‌کنیم. هنگامی که تفاوت بین CFI سطوح مختلف تغییرات اندازه‌گیری بیشتر از

۰/۰۱ باشد، تغییر ناپذیری غیر قابل قبول است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، در مدل‌های A، C و D تفاوت CFI کمتر از ۰/۰۱ است.

بنابراین، وقتی که عامل‌ها، بارهای عاملی، وزن‌های ساختاری و باقیمانده‌های اندازه‌گیری ثابت در نظر گرفته می‌شوند مدل‌ها معادل هستند. اما در شرایطی که عرض از مبدأها و باقیمانده‌های اندازه‌گیری ثابت در نظر گرفته می‌شوند (یعنی مدل‌های B و E)، تغییر ناپذیری رد می‌شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به داده‌های مطالعات پزلز در یک دوره ۱۰ ساله، تأثیر علاقه به خواندن بر متوسط عملکرد دانش‌آموزان پایه چهارم نشان داد که تغییرات علاقه به خواندن با تغییرات عملکرد خواندن هماهنگ است. یعنی با افزایش علاقه به خواندن در سه دوره پزلز، عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان این پایه افزایش یافته است. از آنجا که خواندن به عنوان پایه‌ای برای یادگیری‌های دیگر و موفقیت تحصیلی است، به ایجاد علاقه به خواندن در مطالعات مختلفی از جمله رتلدورف، کالر و مولر (۲۰۱۴)، مولیس، مارتین، فوی و دراگر (۲۰۱۲) تأکید شده است.

طبق داده‌های مطالعات پزلز، تغییرات فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه با تغییرات متوسط پیشرفت خواندن هماهنگ و افزایشی است، هر چند میزان این تغییرات جزئی است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که تمرکز برنامه‌های یادگیری خواندن به تعمیم فعالیت خواندن به خارج از موقعیت مدرسه و خواندن در موقعیت‌های غیررسمی است. پژوهشی که دقیقاً مرتبط با این فرضیه از پژوهش حاضر باشد، یافت نشد. اما طبق گفته مولیس، مارتین، گنزالس و کندی (۲۰۰۳) فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه دانش‌آموزان که به منظور تفریح یا کسب اطلاعات عمومی انجام می‌شود می‌تواند منجر به افزایش انگیزه درونی دانش‌آموزان شود. رابطه میزان علاقه نسبت به یادگیری و موضوع‌های درسی با پیشرفت تحصیلی در تحقیقات مختلفی مورد بررسی قرار گرفته است. حال این سؤال پیش می‌آید که چرا با وجود اینکه در دوره‌های پزلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ دانش‌آموزان ایران از نظر جایگاه علاقه به خواندن در بین کشورهای شرکت‌کننده در جایگاه نخست قرار داشتند (جدول ۱)، اما از نظر عملکرد خواندن در جایگاه بسیار پایین‌تری بودند. در تبیین این موضوع می‌توان گفت عوامل مختلفی وجود دارند که ممکن است در جهت‌گیری علاقه دانش‌آموزان به سمت موضوعات غیردرسی اثرگذار باشند. شاید یکی از دلایل مربوط به گسترش تکنولوژی و امکان دسترسی به فضای مجازی باشد. زیرا به دلیل تمایل روزافزون دانش‌آموزان

به استفاده از فضای مجازی، زمان زیادی را به فعالیت‌های مربوط به بازی در این فضا اختصاص می‌دهند. این موضوع نیاز به مطالعات جامعه‌شناختی دارد.

برآورد مشارکت مقیاس‌های مستقل خواندن (علاقه به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه) نشان داد که هر دو مقیاس با متوسط عملکرد خواندن رابطه دارند. دانش‌آموزان پایه چهارم خودپنداره خواندن را با دو عبارت آسان بودن و سخت بودن خواندن تداعی می‌کنند و این دو عبارت برای ساخت مقیاس کافی نیست. بنابراین، بررسی این موارد در کنار عبارات مربوط به علاقه انجام شده است. یافته‌ها حاکی از این است که علاقه به خواندن و گسترش فعالیت‌های خواندن به خارج از محیط مدرسه در تعیین یادگیری و توجیه پیشرفت تحصیلی نقش دارند. این یافته در تأیید یافته‌های رتلدورف، کلر و مولر (۲۰۱۴)، چپو، تسه، لو و چو (۲۰۱۱)، و قائد امینی، کیامنش و قربانی (۱۳۹۳) است. علاقه به خواندن در مطالعات ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۱ با متوسط عملکرد خواندن رابطه مثبت معنی‌دار دارد و تغییرات متوسط علاقه با تغییرات متوسط عملکرد خواندن هماهنگ است.

در پژوهش‌های مختلف از جمله، مولیس، مارتین، گنزالس و کندی (۲۰۰۳) به نقش فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه در رابطه با عملکرد خواندن اشاره شده است. همانگونه که از یافته‌های این مطالعه نیز برمی‌آید علاقه به خواندن به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثر دارد. با وجود این، سهم علاقه به خواندن در تبیین متوسط عملکرد خواندن تنها در دوره ۲۰۰۶ بیشتر از فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه بوده است. در ۲۰۰۱ سهم فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه دو برابر سهم علاقه به خواندن است. این نشان می‌دهد که در آن دوره دانش‌آموزان به مطالعه مطالب غیردرسی علاقه بیشتری داشته‌اند، که این علاقه را در کتاب‌های داستانی و مجلات جستجو می‌کردند. در ۲۰۰۶ سهم علاقه بیشتر بود. در ۲۰۱۱ سهم فعالیت‌ها از سهم علاقه به خواندن مجدداً پیشی گرفته است، این یافته ممکن است به گسترش استفاده دانش‌آموزان از فناوری‌هایی از قبیل تلفن همراه و اینترنت مربوط باشد که می‌تواند موجب تغییر علاقه دانش‌آموزان از خواندن مطالب نوشته شده در کتاب‌ها و مجلات به خواندن کتابهای مجازی و مطالب اینترنتی شده باشد. گزارش‌های پرلز ۲۰۱۱ از دانش‌آموزان کشورهای مختلف شرکت‌کننده نیز حاکی از تمایل دانش‌آموزان به استفاده از فضای مجازی است.

با توجه به یافته‌های این مطالعه، سهم علاقه به خواندن در تبیین متوسط عملکرد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم در سه مطالعه پرلز حداقل (۰/۱۵) و حداکثر (۰/۳۹) است. سهم متغیر فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه در تبیین متوسط عملکرد خواندن حداقل (۰/۲۷) و حداکثر (۰/۳۹) است. روند

تغییرات نقش علاقه به خواندن در پرلز ۲۰۰۶ نسبت به ۲۰۰۱، افزایش دو برابری داشته است، اما در ۲۰۱۱ کاهش یافته است. روند تغییرات نقش متغیر فعالیت در پرلز ۲۰۰۶ کاهش داشته، اما در ۲۰۱۱ افزایش یافته است. در این مطالعه، نقش واسطه‌ای مقیاس فعالیت نسبت به خواندن بین علاقه به خواندن و متوسط عملکرد خواندن مورد تأیید قرار گرفت. این نتیجه با یافته‌های پژوهش کرمزی (۲۰۱۰)، رتلدورف، کلر و مولر (۲۰۱۴) و مولیس، مارتین، گزالس و کندی (۲۰۰۳) همخوانی دارد. طبق این مطالعات، دانش‌آموزانی که از خواندن لذت می‌برند و هر روز زمانی را به خواندن اختصاص می‌دهند، تلاش بیشتری را به فهمیدن و درک مطلب خواهند کرد و فعالیت‌های خواندن خود را گسترش خواهند داد.

به دلیل حجم مطالعه، متغیرهای علاقه نسبت به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه در رابطه با نمرات احتمالی و به صورت کلی مورد مطالعه قرار گرفتند. پیشنهاد می‌شود به منظور درک بهتر محتوای سنجش و فراهم کردن توضیحات معنادارتر، مطالعه روابط هر یک از متغیرهای فوق با نقاط معیار عملکردی (چهار نقطه معیار عملکردی پیشرفته، بالا، متوسط و پایین)، یا در رابطه با حیطه‌های محتوایی و شناختی خواندن انجام شود. همچنین، به دلیل تأثیر مثبت علاقه به خواندن در یادگیری، پیشنهاد می‌شود محیط خانه و مدرسه با استفاده از دادن بازخوردهای مثبت، محتوای جذاب و روش‌های مناسب دانش‌آموزان را به مطالعه و خواندن تشویق کنند.

## منابع

- احمدی، س.؛ رستمی تبار، ص. (۱۳۹۵) موفقیت تحصیلی و انگیزه پیشرفت. تهران: گیوا.
- سیف، ع.ا. (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش (ویرایش هفتم). تهران: دوران.
- قائد امینی، ر.؛ کیامنش، ع.ر. و قربانی، ر. (۱۳۹۳) رابطه بین وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده، فعالیت‌های خواندن در خانه، خودپنداره و نگرش دانش‌آموزان به خواندن با عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان (براساس مطالعات پرلز ۲۰۰۶). پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱، ۱۰۳-۸۸.
- کریمی، ع. (۱۳۹۱). بررسی اجمالی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سوادخواندن (PIRLS) ۲۰۱۱. مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کیبری، م. و شوند غربی، ا. (۱۳۸۸). معرفی تحلیلهای چند گروهی مدل معادلات ساختاری و تبیین جایگاه آن در روانسنجی. مجموعه مقالات نخستین همایش منطقه‌ای روانسنجی ایران.

لطف آبادی، ح. (۱۳۸۹). روان‌شناسی تربیتی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.

مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز، <http://timsspirals.ir>

- Byrne, B. M. (۲۰۱۰). *Structural equation modeling with AMOS, Basic concepts, applications, and programming (۲nd. edition)*. Routledge, UK.
- Chu, S. K. W; Tse, Sh. K.; Loh, E. K. Y. and Chow, K. (۲۰۱۱). Collaborative inquiry project-based learning: Effects on reading ability and interests. *Library and Information Science Research*, ۳۳, ۳, ۲۳۶-۲۴۳
- Gonzalez, E. j. and Kennedy, A. M. (۲۰۰۳). *PIRLS ۲۰۰۱ User Guide for the International Database*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Kirmizi, F. S. (۲۰۱۰). Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, ۲, ۴۷۵۲-۴۷۵۶
- Menachem, Y. (۲۰۱۵). Enhancing reading comprehension of expository texts in English among students with learning disabilities: main findings. *Procedia, Social and behavioral sciences*, ۲۰۹, ۳۰۳-۳۰۹
- Metsäpelto, R. L.; Silinskas, G.; Kiuru, N.; Poikkeus, A. M.; Pakarinen, E.; Vasalampi, K.; Lerkkanen, M. K. and Nurmi, J. E. (۲۰۱۷). Externalizing Behavior Problems and Interest in Reading as Predictors of Later Reading Skills and Educational Aspirations. *Contemporary Educational Psychology*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.009>
- Mullis, I.V.S.; Martin, M.O.; Foy, P. and Drucker, K. (۲۰۱۲). *PIRLS ۲۰۱۱ international Results in reading. TIMSS and PIRLS International Study Center*, Lynch School of Education, Boston College
- Mullis, I. V.S. and Martin, M. O. (۲۰۱۳). *PIRLS ۲۰۱۶ Assessment Framework. TIMSS and PIRLS International Study Center*, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)
- Retelsdorf, J.; Koller, O. and Moller, J. (۲۰۱۴). Reading achievement and reading self-concept-Testing the reciprocal effects model. *Learning and Individual Differences*, ۲۹, ۲۱-۳۰
- Ro, E. (۲۰۱۶). Exploring teachers' practices and students' perceptions of the extensive reading approach in EAP reading classes, *Journal of English for academic purposes*, ۲۲, ۳۲-۴۱.
- Yukselir, C. (۲۰۱۴). An Investigation into the reading strategy use of EFL pre-class students, *Procedia, Social and behavioral sciences*, ۱۵۸, ۶۵-۷۲