



Prediction Reading Comprehension Based on Reading Motivation and Reading Attitude among Students in Yazd

Fazlollah Rezaei Ardani¹, Mojtaba Khalili Zarchi², Razieh Sadeghpour³, Hossein Ghanaat⁴

¹ Assistant professor, Farhangian University of Tehran, Tehran, Iran (**Corresponding Author**).

Rezaei.ardani@cfu.ac.ir

² Ph.D. Candidate in Educational Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran.

mkhalili4311@gmail.com

³ Assistant professor, Department of French Language, Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan, Isfahan, Iran. r.sadeghpour@fgn.ui.ac.ir

⁴ Ph.D. Candidate in Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, University of Lorestan, Khoramabad, Iran. ghanaat.ho@fh.lu.ac.ir

Abstract

Reading is one of the most important academic skills. Many researchers have considered the ultimate goal of reading to be comprehension and therefore believe that emotional factors have a great influence on it. It is necessary to examine the predictability of reading comprehension based on variables of reading motivation and attitude towards it. This research was conducted with the aim of predicting reading comprehension based on reading motivation and reading attitude among students in Yazd. The regression method was used to analyze the data. The statistical population of this research includes all sixth grade male and female students in Yazd city in the academic year of 2022-2023, which is 11374 people according to the education statistics. In this research, the multi-stage cluster sampling method was used to determine the sample. Based on the table of Krejcie and Morgan, the sample size included 375 students, which consisted of 193 girls and 182 boys. Students answered Pirls' (2011) reading comprehension questions, reading motivation (Wigfield & Guthrie, 1997) and reading attitude survey (McKenna & Kear, 1999). Multiple correlation methods of SPSS26 software were used for data analysis. The results show that efficient reading, intrinsic reading motivation and academic reading attitude significantly predict reading comprehension ($p < 0.05$). While the external motivation of reading, social motivation of reading and recreational reading cannot significantly predict the reading comprehension ($p < 0.05$).

Keywords: reading comprehension, reading motivation, reading attitude.

Received: 2024/05/02; Received in revised form: 2024/08/21; Accepted: 2024/09/17; Published Online: 2024/09/18

How To Cite: Rezaei Ardani, F.; Khalili Zarchi, M.; Sadeghpour, R.; Ghanaat, H. (2024). مرور نظام‌مند موانع استراتژی، اقدام‌پژوهی برای توسعه حرفه‌ای معلمان، *Journal of Research in Instructional Methods*, 2 (2), 81-103. doi: <https://doi.org/10.22091/jrim.2024.10697.1067>

Published by: University of Qom

© The Author(s)

Article type: Research





پیش‌بینی درک‌مطلب خوانده‌شده براساس انگیزش خواندن و نگرش خواندن در بین دانش‌آموزان شهر یزد

فضل‌الله رضایی اردانی^۱، مجتبی خلیلی زارچی^۲، راضیه صادقیپور^۳، حسین قناعت^۴

^۱ استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) Rezaei.ardani@cfu.ac.ir
^۲ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران. mkhalili4311@gmail.com

^۳ استادیار گروه زبان فرانسه، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. r.sadeghpour@fhn.ui.ac.ir
^۴ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. ghanaat.ho@fh.lu.ac.ir

چکیده

خواندن یکی از مهمترین مهارت‌های تحصیلی به‌شمار می‌آید. بسیاری از پژوهشگران، هدف نهایی خواندن را درک‌مطلب در نظر گرفته‌اند و براین باورند که عوامل هیجانی تأثیر زیادی بر آن دارد. لازم است میزان پیش‌بینی‌پذیری درک‌مطلب براساس متغیرهای انگیزش خواندن و نگرش نسبت به خواندن بررسی و تحلیل شود. این پژوهش با هدف پیش‌بینی درک‌مطلب براساس انگیزش خواندن و نگرش خواندن در بین دانش‌آموزان شهر یزد، انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۰۲ که بر اساس آمار آموزش و پرورش ۱۱۳۷۴ نفر اعلام شده است، می‌باشد. در این پژوهش برای تعیین نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. حجم نمونه براساس جدول کرجسی و مورگان، برابر با ۳۷۵ دانش‌آموز به دست آمد که به تفکیک جنسیت عبارت از ۱۹۳ دختر و ۱۸۲ پسر بود. دانش‌آموزان به سؤالات درک‌مطلب پرلز (۲۰۱۱)، انگیزش خواندن (ویگفیلد و گاتری، ۱۹۹۷) و پرسش‌نامه نگرش خواندن (مک‌کنا و کیر، ۱۹۹۹) پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از روش رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج نشان داد که خواندن کارآمد، انگیزش درونی خواندن و نگرش تحصیلی خواندن درک‌مطلب را به‌طور معنی‌داری پیش‌بینی می‌کنند ($p < 0.05$). درحالی‌که انگیزش بیرونی خواندن، انگیزش اجتماعی خواندن و خواندن تفریحی نمی‌توانند درک‌مطلب خوانده را به‌طور معنی‌داری پیش‌بینی کنند ($p > 0.05$).

کلید واژه‌ها: درک‌مطلب، انگیزش خواندن، نگرش خواندن.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۱۳؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۳/۰۵/۳۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۲۷؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۰۶/۲۸

استناد: رضایی اردانی، فضل‌الله؛ خلیلی زارچی، مجتبی؛ صادقیپور، راضیه؛ قناعت، حسین. (۱۴۰۳). پیش‌بینی درک‌مطلب خوانده‌شده براساس انگیزش خواندن و نگرش خواندن در بین دانش‌آموزان شهر یزد، *پژوهش در روش‌های آموزش*، ۲ (۲)، ۸۱-۱۰۳. doi: <https://doi.org/10.22091/jrim.2024.10697.1067>



مقدمه

امروزه، در سرتاسر جهان موفقیت و پیشرفت تحصیلی یکی از مهمترین دغدغه‌های نظام‌های آموزشی به‌شمار می‌رود. لازمه‌ی دستیابی به این مهم، کسب مهارت‌های تحصیلی از جمله مهارت خواندن است که شاید بتوان گفت از اصلی‌ترین رسالت‌های آموزش در مقطع ابتدایی قلمداد می‌شود (ویسو^۱ و بردبری^۲، ۲۰۲۲). یادگیری مهارت خواندن، با چالش‌های اساسی در بین دانش‌آموزان و نظام‌های آموزشی روبه‌رو است و پیشرفت تحصیلی و موفقیت نظام‌های آموزشی را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. از طرف دیگر، مهارت خواندن با ابعاد مختلف زندگی مرتبط است و یکی از مهمترین پیش‌بینی‌کننده‌های سلامت روانی و کیفیت زندگی می‌باشد (دوان^۳، ۲۰۲۲). بنابراین، پژوهش و بررسی در این مورد لازم و ضروری به نظر می‌رسد. به علاوه، خواندن، یکی از فعالیت‌های عالی ذهنی در پردازش اطلاعات، با ماهیتی زبان‌شناختی است (اصغری‌نکاح، ۱۴۰۱). عموماً، پژوهشگران بر این باورند که خواندن از دو بخش مهم، یعنی رمزگشایی و درک‌مطلب، تشکیل شده است و بسیاری اذعان داشته‌اند که هرچند نباید از مهارت رمزگشایی غافل شد، اما هدف نهایی خواندن، درک است؛ یعنی فرد قادر باشد به ایده‌ی اصلی متن و آنچه مدنظر نویسنده بوده است پی‌برد. این موضوع، آن‌قدر مهم است که محققان، خواندن را سیستم استنباط معنی از کلمات چاپی در نظر گرفته‌اند (کلسو^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). پژوهش‌های متعددی حول محور این دو مقوله مهم شکل گرفته است، چراکه بنیان یادگیری بر خواندن بنا نهاده شده است. پژوهشگران، به‌طور گسترده‌ای به رفتارهای خواندن^۵ دانش‌آموزان توجه داشته و این‌گونه اظهار داشته‌اند که زمینه توسعه رفتارهای خواندن عمدتاً بسته به لذتی است که فرد از خواندن می‌برد (سادات‌معراجی، سعید و عالی، ۱۴۰۱).

از سوی دیگر، شناخت عوامل مؤثر بر رفتار خواندن دانش‌آموزان، که به نوبه خود باعث رشد مهارت‌های خواندن می‌شود، بسیار مهم است (لاچر^۶ و فوست^۷، ۲۰۲۰). بیشتر مدل‌های آموزشی به مهارت‌های شناختی و فراشناختی برای ارتقای خواندن اشاره می‌کنند و این در حالی است که نیاز شدیدی به درک بهتر عوامل عاطفی تعیین‌کننده در خواندن، مثل انگیزش خواندن و نگرش به خواندن که پیشرفت

^۱. Wyse

^۲. Bradbury

^۳. Dewan

^۴. Kelso

^۵. Reading behavior

^۶. Locher

^۷. Pfost

خواندن را پیش‌بینی می‌کند، احساس می‌شود (پلتییر^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). این موضوع باعث افزایش توجه پژوهش‌گران به خواندن (یحیی‌زاده و خانزاده، ۱۳۹۴) و عوامل مؤثر بر آن شده است، به گونه‌ای که انگیزش خواندن در درک از رشد سواد، تفکر آگاهانه در مورد دانش‌آموزان، آموزش و پیشرفت ریشه دوانده است (کواناگ^۲، ۲۰۱۹).

از سوی دیگر، انگیزش خواندن از لحاظ نظری ریشه در روان‌شناسی تربیتی دارد. محققان، نظریه‌های انگیزش روان‌شناختی، انگیزش خواندن را به‌عنوان یک سازه چندبعدی در نظر می‌گیرند. روان‌شناسان معتقدند که انگیزش مایه اساسی یادگیری است و در واقع نیرویی است که رسیدن به هدف را تقویت می‌کند و به آن شدت و جهت می‌بخشد (ابراهیمی، کدیور و کامکاری، ۱۳۹۹). پرداختن به انگیزش در حوزه‌های خاص مثل خواندن، بسیار حائز اهمیت است و این در حالی است که بیشتر مدل‌های آموزشی به مهارت‌های شناختی و فراشناختی برای ارتقای خواندن اشاره می‌کنند. مطالعات اخیر نشان می‌دهد که انگیزش نقشی کلیدی در رشد مهارت خواندن دارد (ونگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). بااین‌حال، محققان به اتفاق آرا به مشکل کاهش انگیزش خواندن در بین دانش‌آموزان اشاره می‌کنند (میاموتو^۴ و همکاران، ۲۰۲۰) و این مسئله، مبدل به یک چالش جدی در سرتاسر جهان شده است، چراکه هر چه انگیزش بالاتر باشد، میزان مطلوبیت دانش‌آموزان از محتوای درسی و منابع یادگیری بیشتر است (لی^۵ و لیو^۶، ۲۰۲۳). برخی از مفروضات در مورد انگیزش در طول زمان تغییر کرده‌اند و شواهدی را ارائه می‌دهند که چگونه یک زمینه تحقیقاتی را می‌توان در جهت‌های جدید حرکت داد (جونز^۷، ۲۰۲۲). در مطالعاتی که اخیراً شکل گرفته‌اند، محققان خواستار تغییر جهت و دور شدن از رویکرد متغیرمحور برای مطالعه انگیزش خواندن، یعنی انگیزش درونی در مقابل انگیزش بیرونی، به یک رویکرد شخص‌محورتر، یعنی درک پروفایل‌های انگیزش خواندن فردی، شده‌اند (شیفل^۸ و لاوک^۹، ۲۰۱۸).

^۱. Pelletier

^۲. Kavanagh

^۳. Wang

^۴. Miyamoto

^۵. Li

^۶. Liew

^۷. Jones

^۸. Schiefele

^۹. Löweke

همچنین، با اتکا بر پژوهش‌های اخیر، می‌توان گفت که عوامل هیجانی در یادگیری خواندن و نیز در پرداختن به آن نقش مهمی را ایفا می‌کنند (کیم^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). صاحب‌نظران، بر متغیر نگرش به خواندن و اهمیت آن در پرداختن به خواندن توجه شایانی داشته‌اند. اساساً، فانگ^۲ و شلیپگرل^۳ (۲۰۲۱) بیان می‌کنند که «نگرش به خواندن به واکنش عاطفی کلی فرد به خواندن، از جمله احساس لذت، علاقه و اعتماد به توانایی خواندن اشاره دارد». این تعریف، جنبه‌های عاطفی نگرش خواندن را برجسته می‌کند که می‌تواند بر تعامل با خواندن تأثیر بگذارد. نگرش با دیدگاه‌های فرد در مورد نتایج یا ویژگی‌های شکل‌گیری رفتار (باورهای رفتاری)، که با ارزیابی آن نتایج یا ویژگی‌ها وزن می‌شود، تعریف می‌گردد. در نتیجه، فردی که معتقد است انجام چنین رفتاری نتایج مثبتی به همراه خواهد داشت، تمایل بیشتری به آن دارد (مانیوا^۴ و لایتوس^۵، ۲۰۲۴).

در این زمینه، نتایج پژوهشی ادوای و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد که راهبردهای شناختی و نگرش والدین به خواندن به‌صورت مستقیم با انگیزش خواندن رابطه دارد. همچنین، خلیلی‌زارچی (۱۳۹۸) در تحقیقی نشان داد که خواندن کارآمد، خواندن چالشی، خواندن برای کنجکاوی، مشغولیت خواندن، اهمیت خواندن، اجتناب از خواندن، رقابت در خواندن، خواندن تفریحی و خواندن تحصیلی، توان پیش‌بینی درک مطلب خوانده شده را دارد، ولی خواندن برای شناخت، خواندن به دلایل اجتماعی، خواندن برای نمره و توافق، توان پیش‌بینی درک مطلب را ندارد. در پژوهشی دیگر، آرائی و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که کتاب‌درمانی تحولی بر انگیزش خواندن و ابعاد آن تأثیر مثبت داشته و روی زیرمؤلفه‌های خواندن از روی کنجکاوی، مشغولیت خواندن و خواندن به دلایل اجتماعی تأثیر داشته است. همچنین، صادقی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود نشان دادند که راهبردهای خودنظارتی و سکوسازی فراشناختی بر درک مطلب و انگیزش خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم تأثیر مثبت دارد.

باید افزود، قاندامینی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند که وضعیت اجتماعی - اقتصادی نقش مهمی در تبیین و پیش‌بینی واریانس پیشرفت خواندن دارد. علاوه بر این، نتایج پژوهش ده قطب‌الدینی و احدی (۱۳۹۳) نشان داد که نگرش مثبت والدین نسبت به خواندن بر نگرش مثبت کودک نسبت به خواندن و خواندن در محیط خانه تأثیر معنی‌داری دارد. همچنین، نتایج نشان داد که تعامل‌های

1. Kim

2. Fang

3. Schleppegrell

4. Moneba

5. Lovitos

خواندن در محیط خانه و مدرسه اثر معنی داری بر ایجاد نگرش مثبت نسبت به خواندن در کودکان دارد و اثر فعالیت‌های خوانداری در محیط خانه قوی‌تر است. علاوه بر این، نگرش مثبت مادر نسبت به خواندن نیز، نسبت به نگرش پدر نسبت به خواندن، نقش مهم‌تری در افزایش استفاده از کتاب‌های مختلف و ایجاد نگرش مثبت نسبت به خواندن در کودکان، در محیط خانه دارد.

نتایج پژوهشی مک‌نالی^۱ و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که خواندن کتاب برای کودکان در سنین پایین، به‌ویژه از زمان نوزادی و خردسالی و همچنین میزان در دسترس بودن کتاب در خانه و محیط مهدکودک، نمره‌های خواندن بالاتری را در سن ۹ سالگی پیش‌بینی کرد و متغیرهای مرتبط با خواندن (انگیزش خواندن، نگرش نسبت به خواندن و...) را در سن ۳ سالگی، ۵ سالگی و خواندن برای لذت در ۷ سالگی را پیش‌بینی کرد.

از سوی دیگر، نتایج پژوهشی با هدف بررسی نقش تفاوت‌های جنسیتی در عادت‌ها و رفتارهای خواندن در اوقات فراغت، که با روش مرور نظام‌مند از ادبیات پژوهشی موجود، صورت گرفت، نشان داد که عوامل شناخته شده مؤثر در خواندن، شامل فراوانی خواندن، زمان مطالعه، انتخاب کتاب، تأثیر خواندن، ارزش خواندن و استفاده از کتابخانه می‌باشند. دخترها بیشتر از پسرها کتاب می‌خواندند و طرفدار داستان‌های تخیلی بودند، درحالی که پسرها علاقه‌مند به خواندن داستان‌های غیرتخیلی بودند. دخترها مطالب برخط^۲ را ترجیح می‌دادند، اما پسرها طرفدار مطالب چاپی بودند. پسرها تحت تأثیر مطالعه پدرها و گروه هم‌سال خود قرار گرفتند، درحالی که دخترها تحت تأثیر عادات مطالعه مادرهای خود قرار داشتند (جابر^۳ و واراچ^۴، ۲۰۲۳).

مازاد بر این، دست‌آوردهای پژوهشی کستیلو^۵ (۲۰۲۳) که با هدف بررسی سطح انگیزش خواندن دانش‌آموزان ابتدایی براساس پیشینه نژادی - قومی متفاوت صورت گرفت، نشان داد که سطح انگیزش خواندن، از پایه سوم تا هشتم کاهش می‌یابد. از سوی دیگر، انگیزش خواندن در بین دانش‌آموزان سیاه پوست و اسپانیایی بیشتر از سفیدپوستان است. همچنین، در پژوهشی که با روش کیفی و با هدف بررسی ادراک دانش‌آموزان از مداخله‌های خواندن، انگیزش و استلزام خواندن به صورت طولی در قالب موردپژوهی

^۱. McNally

^۲. online

^۳. Jabbar

^۴. Warraich

^۵. Castillo

صورت گرفت، نتایج نشان داد که همه کودکان در سال دوم شرکت در برنامه‌های مداخله‌ای تقویت خواندن، ارزش بیشتری برای خواندن، قائل بودند (اریکسون^۱، ۲۰۲۳).

به‌علاوه، پژوهشی فراتحلیلی از روابط بین انگیزش و پیشرفت خواندن روی دانش‌آموزان، شواهدی در جهت حمایت از ماهیت دوسویه رابطه بین انگیزش و پیشرفت خواندن، از طریق تحلیل‌های طولی، ارائه شده است. یافته‌ها نشان داد خواندن در سنین پایین، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای انگیزش بعدی نسبت به خواندن است. در مجموع، یافته‌های این فراتحلیل درک بهتری از نحوه ارتباط فرآیندهای انگیزشی با عملکرد خواندن ارائه می‌کند، که پیامدهای مهمی برای توسعه شیوه‌های آموزشی مؤثر و تقویت مشارکت فعال دانش‌آموزان در خواندن دارد (توست^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین، مایاموتو^۳ و همکاران (۲۰۲۰) پژوهشی با هدف بررسی رابطه طولی انگیزش درونی خواندن بین دانش‌آموزان دوره ابتدایی تا متوسطه انجام دادند. براساس نتایج این پژوهش که از مدل منحنی رشد نهفته برای تحلیل داده‌ها استفاده شده بود، دانش‌آموزان روندی کاهشی در انگیزش درونی خواندن از پایه پنجم تا دهم، نشان دادند. دانش‌آموزان پسر نسبت به دخترها، میانگین پایین‌تری را در انگیزش درونی خواندن، نشان دادند. آن‌ها یک افت شدید انگیزشی نیز در مقایسه با دانش‌آموزان دختر در طی این ۵ سال نشان دادند. دانش‌آموزانی که وضعیت اجتماعی - اقتصادی پایین‌تری داشتند، به مرور زمان، کاهش انگیزش درونی بیشتری داشتند. سرانجام این‌که، کاهش انگیزش خواندن در بین دانش‌آموزانی که مهارت خواندن کمتری داشتند، بیشتر بود.

از سوی دیگر، نتایج یک پژوهش طولی که در سه برهه زمانی (پایه‌های چهارم، ششم و هشتم) نگرش نسبت به خواندن را در دانش‌آموزان بررسی قرار کرد، نشان داد، نگرش نسبت به خواندن برای سرگرمی از پایه چهارم تا هشتم کاهش مستمر نشان می‌دهد و نگرش نسبت به خواندن تحصیلی بین پایه‌های ششم و هشتم به‌طور قابل‌توجهی کاهش می‌یابد. در مقایسه با پسرها، دخترها به‌طور مداوم نگرش مثبت بیشتری نسبت به خواندن تفریحی و تحصیلی نشان دادند. مدلی که فقط نگرش به خواندن تفریحی را شامل می‌شود، داده‌ها را بهتر از مدلی که هم نگرش خواندن تحصیلی نسبت به خواندن و هم نگرش تفریحی نسبت به خواندن را بررسی می‌کند، برازش بهتری دارد. یافته‌های تحلیل مسیر نشان داد که جنسیت پیش‌بین مناسبی برای نگرش تفریحی نسبت به خواندن است. این مدل با افزایش سن دانش‌آموزان، داده‌ها را بهتر برازش داد (کولیک-وهوکس^۴ و همکاران، ۲۰۱۴). مک‌کنا و همکاران (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خود

¹. Erickson

². Toste

³. Miyamoto

⁴. Kolić-Vehovec

نشان دادند که نگرش تحصیلی نسبت به خواندن با کتاب‌های دیجیتال، نگرش تفریحی و تحصیلی نسبت به خواندن با کتاب‌های کاغذی در بین دخترها، نسبت به پسرها، بیشتر است. علاوه بر این، نتایج مربوط به سه خرده مقیاس نگرش نسبت به خواندن، بدتر شدن تدریجی نگرش‌ها از پایه ششم تا هشتم را نشان داد. نگرش تحصیلی نسبت به خواندن با کتاب‌های کاغذی به این شکل نبود و تفاوتی در آن ایجاد نشد.

به علاوه، در پژوهشی که با هدف بررسی تأثیر نگرش خواندن بر پیشرفت خواندن و نقش زمان در آن انجام شد، نتایج نشان داد، هم توانایی خواندن و هم نگرش نسبت به خواندن به طور معنی داری پیشرفت خواندن را پیش‌بینی می‌کنند (مارتینز^۱ و همکاران، ۲۰۰۸). همچنین، نتایج پژوهشی که توسط اسوالاندر و تاب (۲۰۰۷) انجام شد، نشان داد که دخترها متون روایتی (مثل خاطره) و توضیحی را بهتر مطالعه می‌کنند، نگرش نسبت به خواندن و خودپنداره کلامی مثبت‌تری دارند، درحالی‌که پسرها از خودپنداره تحصیلی (غیر حوزه خاص) و خودکارآمدی بهتری برخوردارند. از سوی دیگر، در پژوهشی که به صورت طولی و در گستره عمر به بررسی نگرش نسبت به خواندن پرداخته است، نشان داد که نگرش نسبت به خواندن در طول عمر ثبات دارد (سسیل اثمیت^۲، ۱۹۹۰). مازاد براین، نتایج پژوهش کاش و واتکینس (۱۹۹۶) نشان داد، نگرش و پیشرفت خواندن ممکن است در مراحل اولیه خواندن نامرتبط به نظر برسند، اما در طول زمان بیشتر به هم مرتبط می‌شوند و به عوامل علی مهمی در پیشرفت خواندن در اوایل نوجوانی تبدیل می‌شوند.

بنابراینچه گذشت، مطالعه علمی انگیزش و نگرش به خواندن به عنوان دو عامل مهم حوزه هیجانی طی دو دهه گذشته به طور قابل توجهی توسعه یافته است و مطالعات کمی و کیفی زیادی در مقیاس بزرگ در این زمینه وجود دارد (مک‌گاون^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). این دو مقوله در طول زمان شکل می‌گیرند یا تغییر می‌کنند و بنابراین مطالعه تغییرات آن‌ها در یادگیرندگان جایگاه خاصی دارد. این درحالی است که در کشور ایران، پژوهش‌های کمی به تعیین نسبت رابطه و توانایی پیش‌بینی دو متغیر انگیزش خواندن و نگرش به خواندن در میزان درک مطلب دانش آموزان پرداخته‌اند. با یک بررسی کوچک، می‌توان پی برد که پژوهش‌های موجود در کشور در حوزه یادگیری خواندن، به ویژه خواندن، بسیار محدود است (رسول‌زاده، ۱۳۹۷). بسیاری از پژوهش‌های موجود نیز تمرکز اصلی خود را روی کودکان با مشکلات یادگیری قرار داده (یوسفی، شریفی درآمد و کاظمی، ۱۴۰۲) و به نظر می‌آید توجه به مهارت خواندن و عوامل مؤثر بر آن، در بین کودکان عادی در مدارس، مغفول مانده است. از همه مهم‌تر، با وجود اهمیت دو متغیر انگیزش خواندن و نگرش

¹. Martinez

². Cecil Smith

³. McGeown

خواندن هیچ پژوهشی با هدف تعیین میزان قابلیت پیش‌بینی هر کدام از مؤلفه‌های این دو متغیر انگیزش خواندن و نگرش نسبت به خواندن برای درک‌مطلب، صورت نپذیرفته است. از این رو پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی درک‌مطلب براساس انگیزش و نگرش خواندن در بین دانش‌آموزان ابتدایی شهر یزد، طراحی شده است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کمی به شیوه پیمایشی است و به این دلیل که هدف پیش‌بینی یک متغیر ملاک با استفاده از چند متغیر پیش‌بین است، از روش تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد و برای بررسی رابطه تمام متغیرهای پیش‌بین بر متغیر، ملاک روش هم‌زمان انتخاب شد؛ اما قبل از استفاده این روش مفروضه‌های آن بررسی شد. از سوی دیگر، با توجه به ماهیت و سؤال پژوهش، از روش رگرسیون چندگانه جهت تحلیل داده‌ها استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۰۲ بود که بر اساس آمار آموزش و پرورش ۱۱۳۷۴ نفر اعلام شده است. در این پژوهش برای تعیین نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. جهت نمونه‌گیری ابتدا از بین نواحی شهر یزد ناحیه ۲، سپس از بین مدارس دوره دوم ابتدایی ۶ مدرسه دخترانه و ۶ مدرسه پسرانه انتخاب شدند و در آخر در هر مدرسه یک کلاس ششم به طور تصادفی انتخاب شدند. حجم نمونه براساس جدول کرجسی و مورگان، برابر با ۳۷۵ دانش‌آموز به دست آمد که به تفکیک جنسیت عبارت از ۱۹۳ دختر و ۱۸۲ پسر بود و پرسش‌نامه بین آن‌ها توزیع گردید. دانش‌آموزان به سؤالات درک‌مطلب پرلز (۲۰۱۱)، انگیزش خواندن (ویگفیلد و گاتری، ۱۹۹۷) و پرسش‌نامه نگرش خواندن (مک‌کنا و کیر، ۱۹۹۹) پاسخ دادند.

برای سنجش این پژوهش از سه ابزار زیر استفاده شد که عبارت‌اند از:

سؤالات درک‌مطلب خوانده شده پرلز

سؤالات درک‌مطلب آزمون پرلز در بردارنده انواع مختلف سؤال از جمله، چهارگزینه‌ای، کوتاه پاسخ و تشریحی است. برآورد و محاسبه اعتبار روایی سؤال‌های پرلز بر اساس شاخص‌های روان‌سنجی از طریق آزمون‌های مقدماتی در کشورهای شرکت‌کننده انجام می‌گیرند و پس از تعیین درجه دشواری و قدرت تشخیص برای هر یک از سؤال‌های چندگزینه‌ای و باز پاسخ به تفکیک هر یک از کشورها در قالب گزارش آماری منتشر و در اختیار کشورهای عضو قرار می‌گیرد. پس از تجزیه و تحلیل شاخص‌های روان‌سنجی، سؤال‌هایی که از نظر اعتبار و روایی شرایط لازم را نداشته باشند حذف و سؤال‌های دیگر جایگزین می‌شوند.

شاخص‌های آماری مربوط به روایی و اعتبار سؤال‌ها برای تمام کشورهای شرکت‌کننده محاسبه می‌شود. تمام مراحل این کار با نظارت انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مرکز مطالعه بین‌المللی تیمز و پرلز در دانشگاه بوستون آمریکا، مرکز پردازش داده‌ها انجمن هامبورگ آلمان، موسسه خدمات سنجش آموزشی در ایالت نیوجرسی آمریکا و مرکز پژوهش‌های آموزشی استرالیا انجام گرفته است. سؤالات بر اساس راهنمای تصحیحی که به‌واسطه این سازمان منتشر شده است تنظیم شده است و برگه‌ها برحسب ۲۰ نمره تصحیح می‌شوند. آزمون سواد خواندن پرلز به دو هدف عمده توجه دارد که این اهداف عبارت‌اند از: ۱- خواندن برای تجربه ادبی ۲- خواندن برای به دست آوردن اطلاعات و استفاده از آن (کریمی، ۱۳۹۳). روش تصحیح سؤالات آزمون در جدول زیر قرار داده شد.

جدول (۱) اطلاعات مربوط به سؤال‌های آزمون درک مطلب خوانده شده پرلز

شماره سؤال	نوع سؤال	فرآیند درک مطلب	متوسط درصد پاسخ‌گویی دانش‌آموزان ایرانی	کلید سؤال	بارم
۱	تست	استنباط مستقیم	۶۸/۴	ب	۱
۲	تست	بازیابی اطلاعات	۸۶/۹	د	۱
۳	تست	استنباط مستقیم	۴۹/۹	ب	۱
۴	تشریحی	تفسیر ایده‌ها و اطلاعات	۹	تشریحی	۲
۵	تست	بازیابی اطلاعات	۵۵/۵	ج	۱
۶	تشریحی	تفسیر اطلاعات	۵۹/۳	تشریحی	۲
۷	کوته پاسخ	استنباط مستقیم	۴۱/۹	تشریحی	۱/۵
۸	تست	ارزیابی محتوا	۲۹/۶	ج	۱
۹	تست	استنباط مستقیم	۵۳/۹	الف	۱
۱۰	کوته پاسخ	بازیابی اطلاعات	۷۴	تشریحی	۱/۵
۱۱	تشریحی	تفسیر اطلاعات	۱۴/۱	تشریحی	۲
۱۲	تشریحی	تفسیر اطلاعات	۳/۲	تشریحی	۲
۱۳	تست	ارزیابی محتوا	۳۵/۱	ج	۱
۱۴	تشریحی	ارزیابی محتوا	۲۹/۹		۲

پرسش‌نامه انگیزش خواندن

پرسش‌نامه انگیزش خواندن (MRQ) (ویگفیلد، گاثری، ۱۹۹۷) برای ارزشیابی از ابعاد مختلف انگیزش خواندن کودکان طراحی شده است. این پرسش‌نامه در بردارنده ۵۳ آیتم است. جنبه‌های مختلف پرسش‌نامه در زیر ارائه گردیده است.

جدول (۲) مشخصات مقیاس انگیزش خواندن (MRQ)

ابعاد کلی انگیزش خواندن	شماره گویه‌های پرسش‌نامه	آلفای کرونباخ
خواندن کارآمد	۲۱-۱۵-۷ -۲۰-۱۶-۸-۵-۲	۰/۷۰۲
انگیزش درونی خواندن	۲۹-۲۵-۱۹-۱۴-۱۰-۴- -۳۵-۳۳-۳۰-۲۲-۱۲-۶ -۲۷-۱۷	۰/۸۱۴
انگیزش بیرونی خواندن	۴۷-۴۳-۳۷-۲۸-۱۸ ۵۲-۴۹-۴۴-۴۱-۹-۱ ۵۳-۵۰-۳۸-۳	۰/۷۹۸
انگیزش اجتماعی خواندن	۵۱-۴۶-۳۶-۳۴-۲۳ ۴۸-۴۵-۴۲-۳۹-۳۱-۲۶-۱۱	۰/۸۴۲
اجتناب از خواندن	۴۰-۳۲-۲۴-۱۳	۰/۷۲۰
	۵۳ تا ۱	

پرسش‌نامه نگرش خواندن

در این پژوهش از مقیاس نگرش به خواندن استفاده شد که به وسیله مککنا و کر (۱۹۹۰) تدوین شده است. این پرسش‌نامه ۲۰ گویه را در برمی‌گیرد که نگرش به خواندن تحصیلی و نگرش به خواندن تفریحی را توصیف می‌کند. پاسخ‌گو باید هر گویه را بخواند و براساس طیف لیکرتی که به شکل تصویری و با استفاده از تصویر شخصیت پویانمایی گارفیلد تنظیم شده است، میزان انطباق نظر خود را مشخص کند. طیف پاسخ از یک (خیلی ناراحت) تا چهار (خیلی خوشحال) تنظیم شده است (حسین‌چاری، مهرپور، ۱۳۹۴). در جدول زیر مشخصات پرسش‌نامه ارائه گردیده است.

جدول (۳) مشخصات مقیاس نگرش خواندن مککنا و کر (۱۹۹۰)

خواندن	گزاره‌ها	آلفای کرونباخ
نگرش به خواندن در خارج از مدرسه (تفریحی)	۱۰-۹-۸-۷-۶-۵-۴-۳-۲-۱	۰/۷۸
نگرش به خواندن در داخل مدرسه (تحصیلی)	۲۰-۱۹-۱۸-۱۷-۱۶-۱۵-۱۴-۱۳-۱۲-۱۱	۰/۸۳

یافته‌ها

با توجه به ماهیت سؤال‌های پژوهش، از روش رگرسیون چند متغیره جهت تحلیل داده‌ها استفاده شد. در زیر ابتدا تحلیل توصیفی و بعد تحلیل رگرسیون ارائه شده است. برای تحلیل داده‌ها ابتدا ویژگی‌های جمعیت شناختی بررسی شد. در این پژوهش ۱۹۳ دختر (۵۱/۶ درصد)، ۱۸۲ پسر (۴۸/۴) مورد بررسی

قرار گرفتند. مطابق با نتایج، متغیرهای پیش‌بین (انگیزش خواندن و نگرش به خواندن) با متغیرهای ملاک (درک مطلب خوانده شده) رابطه دارند (میزان رابطه ترجیحاً بالای ۰/۳ باشد). هم‌بستگی بین متغیرهای پیش‌بین نیز، تقریباً مناسب بود (نباید بالای ۰/۷ باشد). مقادیر تحمل^۱ و عامل افزایش واریانس (VIF) به ترتیب برابر ۰/۶۴۳ و ۵/۱۶۴ است که نشان می‌دهد چندهم‌خطی وجود ندارد (تحمل نباید کوچک‌تر از ۰/۱ و عامل افزایش واریانس نباید بالای ۱۰ باشد). مقدار آماره دوربین-واتسون مطابق برابر ۱/۷۶ و در فاصله ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد و لذا فرض عدم وجود هم‌بستگی بین خطاها رد نمی‌شود و می‌توان از رگرسیون استفاده نمود. نمودار Normal P-P Plot نشان داد نقاط بر خط مورب مستقیم از انتهای سمت چپ بالای سمت راست قرار دارد و بنابراین انحراف زیادی از بهنجاری وجود ندارد. نمودار پراکندگی پس‌مانده‌های استاندارد (باقی‌مانده‌ها)، توزیعی تقریباً مستطیل شکل داشت؛ البته از طریق داده‌های ماه‌آونویس فقط چهار داده پرت وجود داشت که با توجه به حجم بالای داده‌ها غیر معمول نیست. در ضمن با توجه به این‌که فاصله کوک^۲ ۰/۳۳۱ شده و کمتر از ۱ است، تاثیر توصیفی و سپس نتایج استنباطی بررسی می‌شود در جدول (۳) میانگین و انحراف معیار ابعاد مختلف انگیزش خواندن و درک مطلب خوانده شده را نشان می‌دهد.

جدول (۳) میانگین و انحراف معیار ابعاد مختلف انگیزش خواندن و درک مطلب خوانده شده		
شاخص‌های آماری	میانگین	انحراف معیار
خواندن کارآمد	۸/۹۶	۲/۳۶
انگیزش درونی خواندن	۵۹/۴۲	۱۱/۲۸
انگیزش بیرونی خواندن	۴۸/۸۲	۹/۱۰
انگیزش اجتماعی خواندن	۳۵/۰۸	۶/۶۱
اجتناب از خواندن	۱۰/۷۹	۳/۲۸
خواندن تفریحی	۳۰/۹۷	۷/۴۳
خواندن تحصیلی	۲۸/۷۳	۶/۰۵
درک مطلب	۱۳/۰۷	۲/۶۰

در جدول ۴، ضرایب هم‌بستگی متغیر انگیزش خواندن و نگرش نسبت به خواندن ارائه شده‌است.

جدول (۴) ضرایب هم‌بستگی انگیزش خواندن و درک مطلب خوانده شده							
ضرایب هم‌بستگی							متغیرها
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	

^۱ Tolerance

^۲ Cook's Distance

متغیرها						
ضرایب هم‌بستگی						
خواندن کارآمد	۱					
انگیزش درونی خواندن	۰/۶۹**	۱				
انگیزش بیرونی خواندن	۰/۵۷**	۰/۴۹**	۱			
انگیزش اجتماعی خواندن	۰/۴۱**	۰/۵۷**	۰/۴۷**	۱		
اجتناب از خواندن	۰/۱۴**	۰/۲۷**	۰/۲۸**	۰/۴۸**	۱	
خواندن تفریحی	۰/۳۸**	۰/۶۵**	۰/۶۲**	۰/۶۴**	۰/۲۶**	۱
خواندن تحصیلی	۰/۴۰**	۰/۶۷**	۰/۷۳**	۰/۶۰**	۰/۱۸**	۰/۶۸**
درک مطلب	۰/۴۱**	۰/۶۳**	۰/۶۴**	۰/۵۳**	۰/۱۷**	۰/۶۷**

** معناداری در سطح ۰/۰۱

مطابق با جدول ۴ درک مطلب خوانده شده با تمامی ابعاد انگیزش خواندن رابطه مستقیم و معناداری دارد ($p > 0/01$) و همچنین بین تمام متغیرهای پیش بین نیز، رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد ($p > 0/01$).

جدول ۵. خلاصه و مدل تحلیل رگرسیون

مدل	ضریب هم‌بستگی چندگانه	ضریب تعیین	خطای معیار تخمین	ضریب دورین واتسون	F	سطح معنی داری
۱	۰/۷۶۵	۰/۵۷۷	۱/۶۸	۱/۵۸	۱۷/۹۳	$p > 0/01$

طبق جدول (۵) ضریب هم‌بستگی چندگانه برابر ۰/۷۶۵ و ضریب تعیین برابر ۰/۵۷۷ است. به عبارتی ۵۷/۷ درصد از واریانس درک مطلب خوانده شده با مؤلفه های انگیزش خواندن و نگرش خواندن پیش‌بینی می‌شود. همچنین مدل استفاده شده در پیش‌بینی درک مطلب خوانده شده معنادار است و متغیرهای پیش بین قادرند ۰/۵۷۷ از متغیر ملاک را تبیین کنند.

جدول (۶) ضرایب رگرسیون درک مطلب خوانده شده براساس مؤلفه های انگیزش خواندن

مدل	متغیر	ضریب B	Beta	T	Sig	ضریب هم‌بستگی نیمه تفکیکی
	مقدار ثابت	۲/۰۲	-	۵/۰۰	۰/۰۰۰	-
	خواندن کارآمد	۰/۰۱	۰/۱۷	۰/۳۵	۰/۰۳	۰/۰۱
	انگیزش درونی خواندن	۰/۰۴	۰/۱۹۶	۲/۵۵	۰/۰۱	۰/۱۳
	انگیزش بیرونی خواندن	۰/۱۳	۰/۰۴۷	۰/۵۹	۰/۵۵	۰/۰۳
۱	انگیزش اجتماعی خواندن	-۰/۰۰	۰/۰۲۳	-۰/۳۶	۰/۷۱	۰/۰۱

مدل	متغیر	ضریب B	Beta	T	Sig	ضریب هم‌بستگی نیمه تفکیکی
	اجتناب از خواندن	-۰/۰۰۷	-۰/۰۰۹	-۰/۲۳	۰/۸۱	-۰/۰۱
	خواندن تفریحی	۰/۰۵	۰/۱۵۳	۲/۴۷	۰/۱۴	۰/۱۳
	خواندن تحصیلی	۰/۱۹۵	۰/۴۵۶	۷/۲۳	۰/۰۰	۰/۳۶

داده های جدول (۶) نشان می دهد که خواندن کارآمد، انگیزش درونی خواندن و نگرش تحصیلی خواندن درک مطلب را به طور معنی داری پیش بینی کنند ($p < ۰/۰۵$). درحالی که انگیزش بیرونی خواندن، انگیزش اجتماعی خواندن و خواندن تفریحی نمی توانند درک مطلب خوانده را به طور معنی داری پیش بینی کنند ($p > ۰/۰۵$). همچنین، به منظور تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش بین از مقادیر بتا (Beta) استفاده شد. بر اساس داده های جدول بالا، بیشترین مقدار بتا برای خواندن تحصیلی، برابر ۰/۴۵ و کمترین مقدار بتا برای اجتناب از خواندن، برابر -۰/۰۰۹ است. این مقادیر نشان می دهد انگیزش خواندن سهم یگانه قوی تری را در تبیین (پیش بینی) متغیر ملاک (درک مطلب) دارد.

بحث و نتیجه گیری

از دیرباز، برای پژوهشگران، اهمیت خواندن روشن بوده است. یکی از مسائل مهمی که همواره در این زمینه به آن پرداخته شده است، درک مطلب است. لازم به ذکر است که درک مطلب از چنان درجه اهمیتی برخوردار است که بسیاری از مطالعات بین المللی برای ارزیابی کارآمدی نظام های آموزشی کشورهای مخلف جهان، به بررسی میزان توفیق آن کشور در آموزش خواندن، به ویژه درک مطلب، می پردازند (کارتر^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). در رشد مهارت خواندن مهارت های مختلفی نقش دارند. یکی از عوامل برجسته ای که در این زمینه نقش ایفا می کند، عوامل عاطفی مرتبط با یادگیری خواندن است که برجسته ترین آن براساس دیدگاه بسیاری از پژوهشگران، انگیزش و نگرش خواندن است (گریفین^۲ و میندریلا^۳، ۲۰۲۴؛ مانیا^۴ و لایتوس^۵، ۲۰۲۳). از این رو پژوهش حاضر باهدف پیش بینی درک مطلب خوانده شده بر اساس انگیزش خواندن انجام شد. روش پژوهش توصیفی و از نوع هم بستگی و جامعه آماری آن شامل کلیه دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهر یزد به تعداد ۱۱۳۷۴ نفر بود. نمونه شامل ۳۷۵ نفر بود که با روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شد. برای نمونه گیری ابتدا بین نواحی شهر یزد ناحیه ۲، سپس از بین

¹¹. Carter

². Griffin

³. Mindrila

⁴. Moneba

⁵. Lovitos

مدارس ۱۲ مدرسه دخترانه و پسرانه و در آخر از هر مدرسه یک‌پایه ششم به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و دانش‌آموزان پایه ششم آن مدارس به سؤالات درک مطلب خوانده‌شده پرلز، پرسش‌نامه انگیزش خواندن (ویگفیلد و گاتری، ۱۹۹۷) و پرسش‌نامه نگرش خواندن (مک‌کنا و کیر، ۱۹۹۰) پاسخ دادند. نتایج پژوهشی نشان می‌دهد که خواندن کارآمد، انگیزش درونی خواندن و نگرش تحصیلی خواندن درک مطلب را به‌طور معنی‌داری پیش‌بینی می‌کنند ($p < 0/05$). درحالی‌که، انگیزش بیرونی خواندن، انگیزش اجتماعی خواندن و خواندن تفریحی نمی‌توانند درک مطلب خوانده را به‌طور معنی‌داری پیش‌بینی کنند ($p > 0/05$).

نتایج پژوهش حاضر در این مورد که خواندن کارآمد توانایی پیش‌بینی درک مطلب را دارد، با پژوهش‌های ویگفیلد، گلاستون^۱ و تورچی^۲ (۲۰۱۶)؛ والگرمو^۳ (۲۰۱۸)؛ شیفل و شافتر (۲۰۱۶)؛ کوسنتینو^۴ (۲۰۱۷)؛ هم‌خوانی دارد. خواندن کارآمد، اشاره به باورها و انتظارات فرد در خواندن و سازمان‌دهی و استخراج معنا دارد (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۱). در خصوص تبیین این مسئله می‌توان گفت خواندن کارآمد ادراک‌شده در انتخاب تکلیف، تلاش برای خواندن، پافشاری در خواندن، کیفیت تلاش فرد از نظر استفاده از راهبردها در خواندن و پیشرفت در خواندن اثر دارد. خواندن کارآمد باعث درگیری بیشتر فرد با متن می‌شود و فرد در فعالیت‌هایی شرکت خواهد کرد که توسعه مهارت‌ها و قابلیت‌های آنان را تسریع کند. همچنین، نتیجه پژوهش حاضر با پژوهش آنروماکروود و براتن (۲۰۰۹)، هم‌خوانی ندارد. به نظر می‌آید علت این مسئله این باشد که آن‌ها متغیر پیشرفت در خواندن و استفاده از راهبردهای مرتبط با خواندن را تحت کنترل قرار داده‌اند و این دو حوزه عمیقاً تحت تأثیر کارآمدی هستند و بنابراین در پژوهش آن‌ها خواندن کارآمد توان پیش‌بینی درک مطلب خوانده‌شده را ندارد. همچنین می‌توان گفت که ممکن است خواندن کارآمد با انتظارات پیامدی منفی همراه باشد، از این مسئله نیز نباید غافل شد که علت این ناهم‌خوانی می‌تواند این باشد که این‌گونه دانش‌آموزان هیچ‌گونه توافقی بین یادگیری خود و پیامدهای آن احساس نمی‌کنند. پژوهش آنروماکروور بر روی کودکان روستایی صورت گرفته است و ممکن است این دانش‌آموزان از کارآمدی بالایی در خواندن برخوردار نبوده باشند و ممکن است آن‌ها در معرض منابع غنی که باعث افزایش خودکارآمدی می‌شوند (عبارت‌اند از: عملکرد واقعی خویش، تجربیات جانشینی یا مشاهده‌ای، اشکال مختلف متقاعدسازی) قرار نگرفته باشند.

از سوی دیگر، مطابق با نتیجه پژوهش حاضر، مؤلفه انگیزش درونی که توان پیش‌بینی درک مطلب خواننده‌شده را دارد درگیری خواندن است. این نتیجه با پژوهش‌هایی چون: گای^۱ و همکاران (۲۰۱۹)، مطابقت دارد. درگیری خواندن اشاره به این موضوع دارد که افراد از پرداختن به یک متن لذت ببرند یا در آن غرق شود. در تبیین این مسئله باید گفت، دانش‌آموزانی که درگیری بیشتری دارند ۱- خود را جای شخصیت‌های داستان می‌گذارند و با آن هم‌ذات‌پنداری می‌کنند (اریکسون^۲، ۲۰۱۹)؛ ۲- دانش‌زمینه‌ای و اطلاعاتی که دانش‌آموزان در ذهن دارند و یا حتی مفاهیمی که در زمینه‌های مختلف آموخته‌اند، بستری را فراهم می‌سازد که آن‌ها بتوانند ارتباط خوبی را بین بندهای مختلف یک متن برقرار کنند (ماریناک^۳ و همکاران، ۲۰۱۵)؛ ۳- افرادی هستند که از مهارت‌های فراشناختی برای تسلط بیشتر استفاده می‌کنند (بیتس^۴ و همکاران، ۲۰۱۶)؛ ۴- تجربیات قبلی غنی‌تری نسبت به موضوع دارند یا بهتر است گفته شود از غنای محیطی بیشتری نسبت به کسانی که درگیری کمتری نسبت به موضوع دارند برخوردارند (آراگو^۵، ۲۰۱۸)؛ ۵- از خوددلگرمی^۶ (خودتکایی)، دقت و توجه بهینه در خواندن متون مختلف برخوردارند (گو، سان^۷ و همکاران، ۲۰۱۵).

انگیزش بیرونی خواندن توانایی پیش‌بینی درک مطلب خواننده شده را ندارد. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهشی کارترایت^۸، مارشال^۹ و ری^{۱۰} (۲۰۱۶)؛ رتلسفورد^{۱۱}، کولر^{۱۲} و مولر^{۱۳} (۲۰۱۴) و نگ و گاثری^{۱۴} (۲۰۰۴) هم‌خوانی دارد. این مسئله می‌تواند به علت رواج پاداش در کلاس‌ها و مدارس، خانواده‌ها و... باشد و به تبع این مسئله دانش‌آموزان انتظار دارند که به ازای انجام فعالیت‌های مربوط به خواندن پاداشی کسب کنند. فرصت محدود انتخاب منابع خوانداری توسط دانش‌آموزان در مدرسه (با توجه به این‌که پژوهش‌های مختلف نشان از آن دارند که کتاب‌خانه‌های کلاسی و مدرسه یا غیرفعال‌اند) می‌تواند باعث شود که معلمان دانش‌آموزان را به‌طور بیرونی (به‌عنوان مثال جایزه) برای انجام تکلیف برانگیزانند. نتایج

¹. Guay

². Erickson

³. Marinak

⁴. Bates, D'Agostino, Gambrell

⁵. Arango

⁶. self-reliance

⁷. Guo

⁸. Cartwright

⁹. Marshall

¹⁰. Wray

¹¹. Retelsdorf

¹². Koller

¹³. Muller

¹⁴. Wang, Gutherie

این پژوهش با پژوهش بکر^۱، مک‌الوانی^۲، کورتن براک^۳ (۲۰۱۰)، مک‌گاون^۴ و همکاران (۲۰۱۲)، گاتری و همکاران (۱۹۹۶) هم‌خوانی ندارد. پژوهش بکر و همکارانش به‌صورت طولی انجام‌شده است و به نظر می‌آید که در طول زمان انگیزش بیرونی و درونی تغییر می‌کند. با توجه به این‌که نمونه پژوهش حاضر نوجوانان بودند، درحالی‌که نمونه پژوهشی گاتری و همکاران (۱۹۹۶) از کودکان بودند، این ناهم‌خوانی دور از ذهن نباشد، چراکه معمولاً در سنین نوجوانی انگیزش بیرونی تحکم بیشتری بر رفتارهای مربوط به خواندن دانش‌آموزان دارد. از جمله دلایلی که برای این عدم هم‌خوانی می‌توان بر شمرده آن است که برخی از این پژوهش‌ها بر روی دانش‌آموزان مهاجر صورت گرفته است، برخی دیگر متغیر کنترل‌شان وضعیت اقتصادی اجتماعی بوده است و بر روی دانش‌آموزان با وضعیت اقتصادی اجتماعی پایین انجام‌شده و معمولاً دانش‌آموزان با سطح اقتصادی اجتماعی پایین از انگیزش درونی پایینی برخوردارند. در ضمن این‌که می‌توان گفت این ناهم‌خوانی می‌تواند تا اندکی به‌اندازه‌گیری مربوط شود؛ در سایر پژوهش‌ها معمولاً به مقایسه انگیزش بیرونی و انگیزش درونی پرداخته‌شده است درحالی‌که در این پژوهش تمامی ابعاد انگیزش خواندن موردتوجه قرار گرفته است.

نتایج این پژوهش در این زمینه که انگیزش اجتماعی خواندن توانایی پیش‌بینی درک مطلب خوانده‌شده را ندارد تنها با تعداد اندکی از پژوهش‌ها هم‌خوانی دارد. این پژوهش‌ها عبارت‌اند از پژوهش چوالیر^۵ و همکاران (۲۰۱۲)، لی^۶ و زنتال^۷ (۲۰۱۵). پژوهش چوالیر و همکارانش (۲۰۱۲) بر روی کودکان طیف اوتیسم بوده است که مشخصه آن عدم توانایی برقراری روابط اجتماعی است و پژوهش لی و زنتال (۲۰۱۵) در زمینه مقایسه انگیزش خواندن در بین دانش‌آموزان معمولی و بیش‌فعال بوده است. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های اولیه^۸ (۲۰۰۶)، نوو^۹ و همکاران (۲۰۱۸) هم‌خوانی ندارد. انگیزش اجتماعی خواندن شامل نیازها و آرزوهایی هستند که از طریق تجربه در اجتماع شکل می‌گیرد. انگیزش اجتماعی خواندن دو بعد را در بر می‌گیرد: اول، خواندن به دلایل اجتماعی و دوم، برآوردن^{۱۰}. کوزاک^{۱۱}، ریچیا^{۱۲} (۲۰۱۹) اظهار می‌دارند که وجود کتاب داستان‌های مناسب در دسترس کودکان و فراهم کردن

¹. Becker

². McElvany

³. Kortensbruck

⁴. McGeown

⁵. Chevallier

⁶. Lee

⁷. Zentall

⁸. Ouellette

⁹. Nevo

¹⁰. compeliene

¹¹. Kozak

¹². Recchia

زمینه‌ای برای رشد خواندن آن‌ها بر رشد انگیزش اجتماعی کودکان تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین چنانچه برداشت می‌شود اولین دلیلی که می‌توان در ناهم‌خوانی نتیجه این پژوهش با سایر پژوهش‌ها عنوان داشت این است که کتاب‌های مناسب و جذابی در اختیار کودکان ما نیست تا از آن‌ها بهره ببرند و در مورد آن با یکدیگر گفت‌وگو کنند.

پژوهش‌های مختلفی مبین تغییر در نگرش نسبت به خواندن در بین دانش‌آموزان است که ازجمله آن‌ها را می‌توان به کولیک-وهوکزا^۱ و همکاران (۲۰۱۴)، نوتنز^۲ و همکاران (۲۰۱۹) و ... اشاره کرد. در تبیین این موضوع، ابتدا لازم است اشاره شود که تحقیقات بارها نشان داده است که نگرش دانش‌آموزان نسبت به خواندن با افزایش سن بدتر می‌شود (مک‌کنا، کیر و الزورث، ۱۹۹۵). از سوی دیگر، مدل نگرش به خواندن مک‌کنا و کر (۱۹۹۵) پیشنهاد می‌کند که خواندن تجربه‌ها و باورهای مرتبط در مورد نتایج خواندن، عوامل مهمی در ایجاد نگرش مثبت نسبت به خواندن هستند. چنین برداشتی می‌شود که در ایران چه در خانواده و چه در مدرسه، تجربه‌های غنی و مفرح برای دانش‌آموزان طراحی و اجرا نمی‌شود. از این رو، نمی‌توان انتظار داشت که با گذشت زمان، دانش‌آموزان نسبت به خواندن دید مثبتی داشته باشند.

از آنجایی که والدین به‌عنوان الگو برای فرزندان خود عمل می‌کنند و اعتقادات و رفتارهای آن‌ها بر فرزندانشان تأثیر می‌گذارد، والدین باید بدون توجه به تجربیات مرتبط با خواندن و منابع خواندن، فرصت‌های برابری را برای کودکان فراهم کنند. این مسئله در ایران این چنین نیست. براساس نتایج پرلز (۲۰۲۱) دانش‌آموزان ایرانی گزارش کردند که کمتر در خانه‌هایشان کتاب‌های مناسب وجود دارد و والدینشان کمتر کتاب می‌خوانند. از این رو، یکی از دلایلی که در تبیین نتایج پژوهش حاضر می‌توان برشمرد، همین مسئله است. از سوی دیگر، براساس نظریه نگرش، تجربیات ممکن است مستقیم (تجارب شخصی در طول آموزش خواندن یا خواندن به‌عنوان یک فعالیت اوقات فراغت) و همچنین غیرمستقیم (افراد دیگر بیان کردند که خواندن سرگرم‌کننده، مفید یا کسل‌کننده است) حاصل شود (استوکمن، ۱۹۹۹). این گونه می‌توان گفت که خانواده، فضای مدرسه و حتی دوستان و همسالان، از خواندن به‌عنوان یک تجربه لذت بخش یاد نمی‌کنند، بلکه حتی اگر دانش‌آموزی اشکال‌هایی در خواندن داشته باشند، معلم با بازخوردهای منفی و اضطراب‌زا با او برخورد می‌کند. این مسئله باعث می‌شود که دانش‌آموزان به خواندن به‌عنوان یک تجربه لذت‌بخش و تفریحی نگاه نکنند. از طرفی می‌توان گفت پیشرفت خواندن ماهیتاً می‌تواند باعث علاقه‌مند شدن و ارزش‌گذاری برای آن فعالیت شود. دانش‌آموزان کلاس چهارم کتاب‌هایی را می‌خوانند که از نظر دشواری می‌توان گفت ضریب بالایی دارند و این مسئله باعث می‌شود دانش‌آموزان شکست‌های

^۱. Kolić-Vehovec

^۲. Nootens

پی‌درپی در زمینه خواندن تجربه نمایند. چنین به نظر می‌رسد که با توجه به ضعف خواندنی که در دانش‌آموزان در سال‌های قبل وجود دارد، روزبه‌روز از خواندن فاصله می‌گیرند و خواندن را یک فعالیت پرزحمت در نظر می‌گیرند.

از مهمترین محدودیت‌های این مطالعه، وجود منابع فارسی کم و پژوهش‌هایی بود که در ایران به این موضوع پرداخته باشند. محدودیت دیگر این است که ابزار مورد استفاده برای اندازه‌گیری انگیزش خواندن و نگرش خواندن، از نوع خودگزارشی بوده است. زمانی که از یک ابزار خودگزارشی مورد استفاده قرار می‌گیرد یک فرضیه عمومی این است که دانش‌آموزان می‌توانند سؤالات آن را بفهمند و روی آن تعمق کنند و این مسئله می‌تواند این گونه باشد یا نباشد. علاوه بر این، از آنجا که گزارش‌های به دست آمده در اینجا تا حدی به کشورهای گذشته اشاره دارد، باید فرض شود که حافظه کودکان به اندازه کافی دقیق است که آن‌ها بتوانند این گزینه‌ها را انتخاب کنند. در این مورد، ممکن است مطرح شود که همه کودکان نمی‌توانند به درستی به خاطر آورند هر چند وقت یک بار کتاب می‌خوانند، به‌طور ویژه دانش‌آموزانی که برنامه منظمی برای کتاب خواندن ندارند. نتایج این پژوهش می‌تواند تلویحاتی را برای معلمی، برنامه‌ریزان آموزشی، مسئولین فرهنگی کشور و نهادهای کتاب‌خانه در بر داشته باشد. در نهایت پیشنهاد می‌شود: الف- معلمین هدف اصلی خود را در آموزش خواندن درک مطلب قرار دهند؛ ب- با تأسیس کتابخانه کلاسی، زمینه علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان را به خواندن فراهم کنند؛ ج- بخشی از جلسه آموزش خانواده‌ها را به زمینه‌سازی جهت تقویت مهارت خواندن و رشد انگیزش خواندن اختصاص دهند.

منابع

- ابراهیمی، بیتا، کدیور، پروین و کامکاری، کامبیز (۱۳۹۹). پیش‌بینی انگیزش تحصیلی براساس جو مدرسه با میانجیگری راهبردهای فراشناختی خواندن در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری. *خانواده درمانی کاربردی*، دوره ۱، شماره ۴، صص ۱۷۹-۱۹۷.
- اصغری نکاح، سید محسن (۱۴۰۱). طراحی برنامه بازی درمانی زبان‌شناختی ساختارمند، ویژه اختلال خواندن: مبانی و راهکارها. *فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی*، دوره ۲، شماره ۱۶۸، صص ۸۲-۶۹.
- پینتریچ، پال آر. و شانک، دیل اچ. (۲۰۱۰). انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها. *ترجمه مهرناز شهرآرای* (۱۳۹۰)، تهران: نشر علم.
- رسولزاده، بهزاد (۱۳۹۷). فراتحلیل متغیرهای مرتبط با عملکرد دانش‌آموزان دوره ابتدایی در مهارت خواندن. *تدریس پژوهی*، ۴۸-۳۳، ۶(۲).
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۹۳). نتایج آزمون‌های پرلز و سؤالات قابل انتشار آن. تهران: مرکز مطالعات آموزش و پرورش.
- معراجی، سعید، عالی، پریاسادات (۲۰۲۲). نقش آموزش کل خوانی در توسعه مهارت زبانی خواندن کودکان پیش دبستانی. *آموزش پژوهی*، ۳۱(۱)، ۹-۱.
- یحیی‌زاده، آیدا و حسین خانزاده، عباسعلی (۱۳۹۴). اثربخشی داستان‌خوانی بر افزایش انگیزش خواندن دانش‌آموزان با نارسا خوانی. *روانشناسی افراد استثنایی*، دوره ۳، شماره ۲، صص ۵۱-۴۰.
- یوسفی، سعید، شریفی‌درآمدی، پرویز و دستجردی کاظمی، مهدی (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش راهبردهای خودنظم‌دهی بر روان‌خوانی دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن. *ناتوانایی‌های یادگیری*، ۱۲(۳)، ۹۲-۱۰۶.
- Arango, P. (2018). Motivation: Introduction to the theory, concepts, and research. *Reading achievement and motivation in boys and girls: Field studies and methodological approaches*, 1-28.
- Asgharinekah S M. (2022). Designing a structured linguistic play therapy program for reading disorder: Basics and Strategies. *Journal of Exceptional Education*, 2 (168), 69-82. [In Persian]
- Bates, C. C., D'Agostino, J. V., Gambrell, L., & Xu, M. (2018). Reading Recovery: Exploring the effects on first-graders' reading motivation and achievement. In *Advances in Research on Reading Recovery* (pp. 47-59). Routledge.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-781.
- Carter, J., Podpadec, T., Pillay, P., Babayigit, S., & Gazu, K. A. (2024). A systematic review of the effectiveness of reading comprehension interventions in the South African multilingual context. *Educational Research and Evaluation*, 29(1-2), 69-103.
- Cartwright, K. B., Marshall, T. R., & Wray, E. (2016). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, 37(1), 55-91.
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in cognitive sciences*, 16(4), 231-239.

- Cosentino, C. L. (2017). The effects of self-regulation strategies on reading comprehension, motivation for learning, and self-efficacy with struggling readers [Doctoral dissertation, Western Connecticut State University].
- Dewan, P. (2023). Leisure reading as a mindfulness activity: The implications for academic reference librarians. *The Reference Librarian*, 64(1), 1-16.
- Ebrahimi, B., Kadivar, P., & Kamkari, K. (2020). Predicting Academic Motivation based on School Climate, Mediated by Metacognitive Reading Strategies in Students with Learning Disabilities. *Journal of Applied Family Therapy*, 1(4), 179-197. doi: 10.22034/ajft.2022.259519.1034 .[In Persian]
- Erickson, J. D. (2019). Primary students' emic views of reading intervention: A qualitative case study of motivation. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 86-107.
- Fang, Z., & Schleppegrell Mary, J. (2021). The relationship between reading attitudes, reading proficiency, and academic achievement: A Longitudinal Study of Adolescent Readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), 71-80.
- Griffin, R. A., & Mindrila, D. (2024). Teacher Reading motivation: factors and latent profiles. *Literacy Research and Instruction*, 63(1), 42-78.
- Guay, F., Stupnisky, R., Boivin, M., Japel, C., & Dionne, G. (2019). Teachers' relatedness with students as a predictor of students' intrinsic motivation, self-concept, and reading achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 215-225.
- Guo, Y., Sun, S., Breit-Smith, A., Morrison, F. J., & Connor, C. M. (2015). Behavioral engagement and reading achievement in elementary-school-age children: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 332.
- Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L., & Rice, M. E. (2012). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 165-190). Routledge.
- Jones, S. (2022). Turning Away from Anti Blackness: A Critical Review of Adolescent Reading Motivation Research. *Reading Research Quarterly*, 4(57), 1107-1127.
- Karimi, A. (2014). The results of Perls tests and its publishable questions. Tehran: Education Studies Center. [In Persian]
- Kavanagh, L. (2019). Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 562-582.
- Kelso, K., Whitworth, A., & Leitão, S. (2022). Profiles of oral and reading comprehension in poor comprehenders. *Reading and Writing Quarterly*, 2(23), 1-18.
- Kim, Y. S. G., Quinn, J. M., & Petscher, Y. (2021). What is text reading fluency and is it a predictor or an outcome of reading comprehension? A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 57(5), 718.
- Kozak, S., & Recchia, H. (2019). Reading and the development of social understanding: Implications for the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 72(5), 569-577.
- Lee, J., & Zentall, S. S. (2017). Reading motivation and later reading achievement for students with reading disabilities and comparison groups (ADHD and typical): A 3-year longitudinal study. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 60-71.
- Li, D., & Liew, J. (2022). Parenting Practices and Home Learning Environments that Promote Reading Motivation, Engagement, and Competence in Chinese Immigrant Families: A Cultural and Self-Determination Perspective to Literacy Development in Early Childhood. In *Family Literacy Practices in Asian and Latinx Families: Edu-*

- cational and Cultural Considerations* (pp. 119-134). Cham: Springer International Publishing.
- Locher, F., & Pfof, M. (2020). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 57-77.
- Marinak, B. A., Malloy, J. B., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2015). Me and my reading profile: A tool for assessing early reading motivation. *The Reading Teacher*, 69(1), 51-62.
- McGeown, S., Bonsall, J., Andries, V., Howarth, D., & Wilkinson, K. (2020). Understanding reading motivation across different text types: Qualitative insights from children. *Journal of Research in Reading*, 43(4), 597-608.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(8), 626-639.
- Meraji, S., & Aali, P.S. (2022). The role of whole-word reading method in the development of preschool children's language skills. *Quarterly Journal of Educational Research*, 8(31). [In Persian]
- Miyamoto, A., Murayama, K., & Lechner, C. M. (2020). The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101-121.
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176-196.
- Moneba, A. J. N., & Lovitos, A. H. R. (2024). Reading Attitude and Learning Motivation as Predictors of Reading Comprehension. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(4), 185-199.
- Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V., & Gambrell, L. (2019). Reading motivation in kindergartners and 1st-graders. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(4), 610-622.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554.
- Pelletier, D., Gilbert, W., Guay, F., & Falardeau, É. (2022). Teachers, parents and peers support in reading predicting changes in reading motivation among fourth to sixth graders: A systematic literature review. *Reading Psychology*, 43(5-6), 317-356.
- Pintrich, P. R., & Shunk, D. H. (2007). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. (M. Shahrarai, Trans.). Nashr-e-Elm. [In Persian]
- Rasoulzadeh, B. (2018). Meta-Analysis of Variables Related to the Performance of Elementary Students in Reading Skills. *Journal of Research in Teaching*, 6(2). [In Persian]
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept-Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21-30.
- Ricketts, J., Bishop, D. V., & Nation, K. (2009). Orthographic facilitation in oral vocabulary acquisition. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62(10), 1948-1966.
- Schiefele, U., & Löweke, S. (2018). The nature, development, and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 405-421.
- Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon, K. A., & Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: a conceptual replication. *Reading and Writing*, 32, 1197-1218.
- Walgermo, B. R. (2018). Motivation for reading within the first year of formal reading instruction.

- Wang, X., Jia, L., & Jin, Y. (2020). Reading amount and reading strategy as mediators of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading achievement. *Frontiers in Psychology*, 11(2), 29-76.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190-195.
- Wyse, D., & Bradbury, A. (2022). Reading wars or reading reconciliation? A critical examination of robust research evidence, curriculum policy and teachers' practices for teaching phonics and reading. *Review of Education*, 10(1), e3314.
- Yahyazadeh, A., & Hossein Khanzadeh, A. (2015). The Effectiveness of Story Reading in Increasing the Reading Motivation of Students with Dyslexia. *Psychology of Exceptional Individuals*, 5(20), 39-54. doi: 10.22054/jpe.2015.6511. [In Persian]
- Yousefi, S., Sharifi Daramdi, P., & Dastjerdi kazemi, M. (2023). The effectiveness of teaching self-regulation strategies on reading fluency of students with reading disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 12(3), 106-92. doi: 10.22098/jld.2023.12287.2069. [In Persian].

