

# نقش نگرش والدین به خواندن در پیش‌بینی نگرش خواندن، خودپنداره و ادراک خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم ابتدایی

مریم چگینی<sup>۱</sup>

علی مقدم زاده<sup>۲</sup>

نسرین چگینی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۳/۰۸/۱۰

تاریخ پذیرش: ۹۳/۱۱/۲۶

## چکیده

این مطالعه با هدف بررسی نقش نگرش به خواندن والدین در پیش‌بینی نگرش و خودپنداره مثبت دانش‌آموزان به خواندن و همچنین پیشرفت در ادراک خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم ابتدایی انجام گرفت. بدین منظور روش تحقیق همبستگی مورد استفاده قرار گرفت و داده‌های مورد نیاز با استفاده از پرسشنامه خودپنداره دانش‌آموزان، نگرش خواندن دانش‌آموزان و نگرش خواندن والدین جمع‌آوری شد و نمره درک مطلب دانش‌آموزان (از متن ادبی سواد خواندن پرلز ۲۰۰۶) برای ۴۴۶ نفر از دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم شهرستان اراک، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای جمع‌آوری و با استفاده از روش تحلیل مسیر تحلیل گردید. نتایج نشان داد که اثر مستقیم نگرش والدین به خواندن در پیشرفت خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان و همچنین بر نگرش و خودپنداره دانش‌آموزان مثبت و معنادار است. اثر مستقیم نگرش خواندن دانش‌آموز در عملکردش در درک مطلب مثبت و معنادار است. اثر مستقیم خودپنداره دانش‌آموز با عملکرد او در درک مطلب مثبت و معنادار است. همچنین بررسی اثر غیر مستقیم نگرش والدین به خواندن با واسطه دو متغیر نگرش و خودپنداره دانش‌آموز به خواندن در عملکرد درک مطلب دانش‌آموز نیز مثبت و معنادار است. در مجموع نتایج مطالعه نشان داد نگرش مثبت والدین به خواندن و ارزش بالایی که به سواد خواندن و نوشتن می‌دهند، پایه و اساسی برای سواد خواندن اولیه فراهم کرده و نقش مهمی در رشد نگرش مثبت کودکان، خودپنداره، و مهارت‌های خواندن دارد، که به نوبه خود منجر به پیشرفت تحصیلی بالاتر می‌گردد.

۱. دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه تهران. (نویسنده مسئول: [Maryam.chegini@ut.ac.ir](mailto:Maryam.chegini@ut.ac.ir))

۲. استادیار پردیس فارابی دانشگاه تهران، گروه مدیریت منابع انسانی و علوم رفتاری

۳. دبیر آموزش و پرورش شهرستان اراک

واژگان کلیدی: نگرش به خواندن والدین، نگرش دانش آموزان به خواندن، خودپنداره و ادراک خواندن دانش آموزان

خواندن بخش بسیار مهمی از زندگی روزمره است که کسی به سختی می تواند زندگی بدون خواندن را تصور کند. در عصر اینترنت و فناوری اطلاعات، خواندن اهمیتش را بعنوان یک مهارت اساسی برای یادگیرنده هر زبانی حفظ می کند (آلدerson<sup>۱</sup>، ۱۹۸۴). خواندن از جمله تعیین کننده های بسیار مهم در توسعه دیدگاه فردی است که شخصیت فرد را شکل می دهد و باعث می شود که فرد به افراد دیگر نزدیک تر شود (یونال<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). همچنین، مهارتهای خواندن افراد را برای بهره بردن از فعالیت های آموزشی توانمند می کند، و منجر می شود در فعالیت های اقتصادی و اجتماعی مشارکت می کنند (نامبی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵).

در پرلز، سواد خواندن چنین تعریف شده است: " توانایی فهم و استفاده از شکل های مختلف زبان نوشتاری که جامعه لازم می داند یا برای افراد ارزشمند است. نوآموزان می توانند معنای متون مختلف را دریابند. آنها از خواندن برای یادگیری، برای شرکت در اجتماع خوانندگان در مدرسه و زندگی روزمره و برای لذت جویی استفاده می کنند." (مولیس<sup>۴</sup>، کندی<sup>۵</sup>، مارتین<sup>۶</sup> و سینزبری<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). این دیدگاه از خواندن بازتاب نظریات سواد خواندن به عنوان یک فرایند سازنده و تعاملی است و به خوانندگان به منزله ی سازندگان فعال معانی که با راهبردهای مؤثر خواندن و شیوه های تفکر و تعمق در مورد خواندن آشنا هستند، نگریسته می شود (رادل<sup>۸</sup> و آنروا<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴). خوانندگان می توانند با خواندن انواع متون، در مورد خود و جهان پیرامون آگاهی کسب کنند. در این دیدگاه

1. Alderson
2. Unal
3. NNambi
4. Mullis
5. Kennedy
6. Martin
7. Sainsbury
8. Ruddell
9. Unrau

جوانب خواندن عبارتند از: فرایند درک مطلب<sup>۱</sup>، هدف های خواندن، رفتارها و نگرش های خواندن<sup>۲</sup>. فرایند درک مطلب بیان می کند که چگونه نوآموزان معنای متن را می سازند و تفسیر می کنند.

استولر<sup>۳</sup> و گریب<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) خواندن را بصورت توانایی دریافت معنی از متون نوشتاری و تفسیر مناسب اطلاعات، تعریف کردند. فاچس<sup>۵</sup> و ویسمن<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) در تعریف سواد خواندن<sup>۷</sup> آن را به عنوان توانایی افراد در درک متون نوشتنی برای رسیدن به اهداف، توسعه و پیشرفت دانش شخصی و حضور در اجتماع بیان نمودند (هاوی<sup>۸</sup> و نتر<sup>۹</sup>، استدان<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶). اپکاسان و اپکاسان<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۰) 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 فرایندی 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 تاثیر می گذارد».

ویژگی مشترک تعاریف ارائه شده برای خواندن این است که خواندن فعالیتی است که ادراک را افزایش می دهد. لیسون<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۷) اظهار کرد "اگرچه اغلب مریبان در مورد جنبه های مختلف سواد خواندن و نوشتن با هم اختلاف نظر دارند، به نظر می رسد در این خصوص که، هدف اولیه خواندن ادراک متن و فهمیدن آنچه خوانده می شود، هست؛ توافق جهانی وجود دارد".

- 
1. Reading comprehension
  2. Reading Attitude
  3. Stoller
  4. Grabe
  5. Fuchs
  6. Woessmann
  7. Reading literacy
  8. Howie
  9. Veter
  10. Stedan,
  11. Epcacan & Epcacan
  12. Lipson

کودکی، اولین و مهمترین دوره زندگی آدمی است، دوره ای شاخص برای توسعه مهارت های بنیادی و حرکتی (سعادت‌مند<sup>۱</sup>، لیاقت‌دار<sup>۲</sup>، صادقان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). همراه با سایر فرایندهای رشدی، ادراک خواندن کودکان در محیطی غنی از عوامل مستقیم و غیرمستقیم که بر این فرایند موثرند، رشد می کند. ادراک خواندن موثر مربوط به عوامل فردی (مانند مهارت‌های زبانی شناختی و توانایی ادراک روانشناختی) و نیز عوامل زمینه ای (مانند تاثیرات محیطی که هم شامل محیط سواد خانه و هم محیط سواد مدرسه می شود) می گردد (الکساندر<sup>۴</sup> و جتون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰؛ اسنو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳).

توانایی خوب خواندن کلید اصلی موفقیت در مدرسه است و دلیلی است برای تلاش محققان در بررسی متغیرهای آموزشی و روانشناسی مرتبط با خواندن که می توانند در توضیح پیشرفت توانایی خواندن و پیشرفت تحصیلی موثر باشند (اسولاندر<sup>۷</sup> و تاب<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷). طبق دیدگاه های الافسن<sup>۹</sup> و سارنسن<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۵) 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 تاثیر می پذیرد (هاوی، و نتر، استدان، ۲۰۰۶). یادگیری خواندن از فعالیت ها و اهداف مهم یادگیری است که در اولین سال ورود کودک به مدرسه آغاز می شود (پتسچر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۹).

لذا تمرکز آموزشی برای کمک به کودکان و افراد جوان جهت یادگیری خواندن، تلاشی در اکثر کشورهاست. فرصت های از دست رفته و نقایص بعد از آن در سایر زمینه

1. Saadatmand
2. liaghatdar
3. Sadeghian,
4. Alexander
5. Jetton
6. Snow
7. Swalander
8. Taube
9. Olafsen
10. Sarensein
11. Petscher

های علمی، مانند ریاضیات، تعلیمات مدنی، هنرهای اجتماعی و فرهنگی، علی رغم کشوری که کودک در آن زندگی می کند، می تواند از ناتوانی در خواندن ریشه بگیرد. بلاک<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) در پژوهشی عوامل مؤثر بر درک مطلب دانش آموزان را به سه دسته تقسیم کرده است: عوامل شناختی، خانوادگی و آموزشی (مدرسه ای). عوامل متعددی بر عملکرد سواد خواندن تاثیر دارند که مولیس و همکاران (۲۰۰۶) آن را به چهار دسته تقسیم کرده اند: عوامل مربوط به دانش آموز، والدین، معلم، مدرسه و سیاست های آموزشی. این عوامل بر هم تاثیر دارند و هر کدام موارد مختلفی را در بر می گیرند. از آنجا که اکثر تحقیقات این حوزه بر عوامل زبانی شناختی در خواندن تمرکز کرده اند، بویژه صلاحیت و شایستگی در رمزگشایی (کاین<sup>۲</sup>، اوکھیل<sup>۳</sup> و بریانت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴)، فهمیدن تفاوتی که مهارتها و عوامل متفاوت در ادراک خواندن ایجاد می کند نسبتاً محدود شده است. مهارتهای زبانی شناختی بسیاری بطور مستقیم به پیامد ادراک خواندن متصل شده اند (کاتزیر<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ به راند<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲، مراجعه کنید). این مهارتها، بازشناسی لغات، ادراک کلامی، پردازش اصوات (ناشن<sup>۷</sup> و اسنولینگ<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴؛ استانوویچ<sup>۹</sup> و سیگل<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۴)، پردازش املائی (کستلز<sup>۱۱</sup> و کالترت<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۳؛ کانینگهام<sup>۱۳</sup>، پری<sup>۱۴</sup> و استانوویچ، ۲۰۰۱) و سرعت پردازش (جاشی<sup>۱۵</sup> و آرون<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۱؛ کاتزیر و همکاران، ۲۰۰۶؛

- 
1. Black
  2. Cain
  3. Oakhill
  4. Bryant
  5. Katzir
  6. RAND
  7. Nation
  8. Snowling
  9. Stanovich
  10. Siegel
  11. Castles
  12. Coltheart
  13. Cunningham
  14. Perry
  15. Joshi
  16. Aaron

جانسون<sup>۱</sup> و کربای<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶) می باشند. با این وجود، مروری بر مطالعاتی که بر فرایندهای ذکر شده در بالا متمرکزند، پیشنهاد می کند که حتی ترکیبی از همه فرایندها تنها بخش کوچکی از واریانس ادراک خواندن را تبیین می کند (کاتزیر و همکاران، ۲۰۰۶).

به منظور توضیح دگرگونی مهارتهای ادراک خواندن کودکان، بعلاوه آنچه که توسط مهارتهای زبانی شناختی محاسبه نمی شود، تغییری به سمت عوامل روانی اجتماعی مانند، ادراک کودکان در مورد توانایی تحصیلی شان، نگرش شان به خواندن (چاپم<sup>۳</sup> و تانمر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵، ۲۰۰۳؛ فلتچر<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۲؛ لپولا<sup>۶</sup>، سالونن<sup>۷</sup> و وارس<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰)، و ارزشی که کودک را به خواندنش دلبسته می کند، وجود دارد (بیکر<sup>۹</sup> و اسپر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۲). زمانی که کودکان درک می کنند آنها توانایی انجام تکلیف خاصی را دارند، آنها تمایل دارند در سطوح بالاتری عمل کنند و انگیزه پیدا می کنند که فعالیت ها و تکالیف چالش برانگیزتر را انتخاب کنند (دوکر<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۹؛ ایکلس<sup>۱۲</sup> و ویگفیلد<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۲؛ جاکوبس<sup>۱۴</sup>، لانزا<sup>۱۵</sup>، اسگاد<sup>۱۶</sup>، ایکلس و ویگفیلد، ۲۰۰۲؛ اسکینر<sup>۱۷</sup>، زیمر-جمبک<sup>۱۸</sup> و کانل<sup>۱۹</sup>، ۱۹۹۸).

محیط خانه پایه و اساسی برای سواد خواندن و نوشتن اولیه فراهم می کند، و نقش مهمی در رشد نگرش مثبت کودکان، خودپنداره، و مهارتهای خواندن دارد. این مسئله از

- 
1. Johnston
  2. Kirby
  3. Chapman
  4. Tunmer
  5. Fletcher
  6. Lepola
  7. Salonen
  8. Vauras
  9. Baker
  10. Scher
  11. Dweck
  12. Eccles
  13. Wigfield
  14. Jacobs
  15. Lanza
  16. Osgood
  17. Skinner
  18. Zimmer\_Gembeck
  19. Connell

طریق دسترسی به منابع خواندن، مواجهه با الگوهای رفتاری خواندن، و شرکت در فعالیت های اولیه خواندن حاصل می شود که برای آنها فرصت هایی برای آموزش رسمی فراهم می کند (دانکن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۷؛ مولیس، مارتین، کندی، ترونک<sup>۲</sup>، و سینزبری، ۲۰۰۹). اهمیت محیط سواد خانه در توسعه مهارت های زبان و سواد به این دلیل است که محیط خانه فرصت هایی برای آشنایی با مواد سواد، مشاهده فعالیت های سواد دیگران، مکاشفه مستقلانه رفتارهای سواد، درگیری در فعالیت های خواندن و نوشتن مشترک با دیگران و سود بردن از راهبردهای آموزشی که اعضای خانواده هنگام درگیری در تکالیف سواد مشترک استفاده می کنند، فراهم می سازد (ویگل<sup>۳</sup>، مارتین و بنت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). محیط حمایتی خانواده با نگرش مثبت والدین به خواندن و ارزش بالایی که به سواد خواندن و نوشتن داده می شود، شکل می گیرد. بیکر و اسپر (۲۰۰۲) دریافتند که کودکانی که والدینشان عقاید مثبتی در مورد خواندن دارند بعنوان یک خواننده انگیزش بالاتری دارند. تحقیق با کودکان پیشنهاد کرد که رشد مهارت های اولیه سواد، مانند فرایند آواشناسی و شناخت حروف و نگرش مثبت به خواندن، تحت تاثیر محیط سواد اطراف در مجموعه خانه و مدرسه قرار می گیرد (بیکر و اسپر، ۲۰۰۲؛ بورگس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲؛ ویگل و همکاران، ۲۰۰۵). برای مثال، در نمونه ای از ۶۷ کلاس اولی، تعریف والدین از خواندن به عنوان یک لذت، انگیزه فرزندانشان برای خواندن را پیش بینی کرد (بیکر و اسپر، ۲۰۰۲).

نتین<sup>۶</sup>، ورهافمن<sup>۷</sup> و دراپ<sup>۸</sup> (۲۰۰۸) در مورد نقش خانواده اینگونه بیان می کنند که والدین از طریق فعالیت های سواد خواندن در خانه، نگرش ها و عوامل انگیزشی خواندنشان می توانند مهمترین منبع اطلاعاتی در سال های اول زندگی کودک باشند و

- 
1. Duncan
  2. Trong
  3. Weigel
  4. Bennett
  5. Burgess
  6. Nettn
  7. Verhoeven
  8. Droop

همچنین علایق، اعتقادات و ارزش های والدین مبنایی برای نگرش و ادراکات کودکان در سال های بعد زندگی شان است.

کاتسولیس<sup>۱</sup> و کمبل<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) محیط خانه را شامل محیط های آموزشی، روان شناختی، اجتماعی و جسمانی می دانند که در خانه وجود دارد. اثر محیط خانواده بر پیشرفت دانش آموز به صورتی است که میزانی از موفقیت های آموزشی، نگرش های مثبت و ادراک فرد نسبت به خود را تعیین می کند (کاتسولیس، ۲۰۰۱).

در تحقیقی که در نیوزیلند انجام شد، کودکانی که والدین آنها اغلب اوقات با کودکانشان در فعالیت های 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 فعالیت ها مشارکت ندارند، به دست آوردند (پارک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶).

«خودپنداره<sup>۴</sup>»، از مفاهیم و عناصر مهم در پژوهش های روانشناختی است. خودپنداره مجموعه ای از ادراکات و نگرش هایی است که فرد درباره خودش دارد یا مجموعه ای از ویژگی ها، کیفیات، ظرفیت ها، محدودیت ها، ارزش ها و روابط است که افراد در توصیف خود و درک هویت خود به کار می برند (مارش<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶). توجه به این خویشتن ادراک شده، موضوعی است که در حیطه آموزش و پرورش فرد از جایگاهی ویژه برخوردار است (بلک<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶).

مارش و شیولسون<sup>۶</sup> از تحقیقات خود چنین نتیجه گرفته اند که خودپنداره در حقیقت به طور زنجیره وار منظم می شود. آنها در مدل جدید خود به جای این که یک خودپنداره کلی در نظر بگیرند از سه خودپنداره کلی با عنوان خودپنداره غیرتحصیلی، خودپنداره ریاضی و خودپنداره کلامی نام می برند (رایدر<sup>۷</sup> و کلمر<sup>۸</sup>؛ ۲۰۰۶). یاها یا<sup>۹</sup> (۲۰۰۵)

1. Koutsoulis
2. Campbell
3. Park
4. Self-concept
5. Marsh
6. shevelson
7. Rider



خودپنداره را دارای ابعاد گوناگونی می داند که عبارتند از: فیزیکی (Physical)، تحصیلی (Academic) و اجتماعی (Social). چاپمن و تانمر (۱۹۹۷) خودپنداره خواندن را این چنین تعریف می کنند: ترکیب سه مولفه با هم

۱- درک شایستگی و توانایی لازم در اجرای تکالیف خواندن

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

۳- طرز تلقی های مربوط به خواندن (رایدر و کلمر؛ ۲۰۰۶).

تئوریهای معاصر خواندن بر اهمیت خودپنداره خواننده و نگرش خواندن بعنوان عوامل موثر بر ادراک خواندن تاکید می کنند (بارنز<sup>۳</sup>، راو و راو<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹؛ داویننگ<sup>۵</sup>، ۱۹۸۲). فرض اساسی در این مورد این است که جنبه های عاطفی برانگیزه خواننده برای خواندن و تلاشش در تکالیف خواندن اثر می گذارند. خوانندگان با خودپنداره مثبت به خواندن از تجربه های خواندنشان لذت می برند، و با آنچه که آنها می خوانند شناخته می شوند، احتمالاً بطور ذاتی برانگیخته می شوند.

در مقابل، خوانندگان با نگرش منفی و خودپنداره ضعیف از خواندن اجتناب می کنند، که ممکن است تاثیر منفی بر ادراک شان داشته باشد. بنابراین، بررسی ارتباط بین جنبه های عاطفی خواندن و متغیرهای موقعیتی که ممکن است بر این جنبه های اثر داشته باشد، مهم است (گایت<sup>۶</sup> و بازیندین<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳).

کتزیر، لسوکس<sup>۸</sup> و کیم<sup>۹</sup> (۲۰۰۸) در پژوهش خود در مورد نقش خودپنداره خواندن و محیط سواد خانه در درک مطلب دانش آموزان چهارم ابتدایی نشان دادند، که خودپنداره خواندن بطور مثبتی با ادراک خواندن مرتبط است (پس از کنترل متغیرهای توانایی کلامی

- 
1. Colmer
  2. Yahaya
  3. Burns
  4. Roe & Roe
  5. Downing
  6. Ghaith
  7. Bouzeineddine
  8. Lesaux
  9. Kim

و مهارت‌های خواندن لغات). همچنین محیط سواد خانه رابطه مثبتی با خودپنداره خواندن دارد.

مولیس و همکاران (۲۰۰۳) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند دانش آموزانی که خودپنداره مثبتی نسبت به خواندن دارند، خواندن مطالب را برای سرگرمی و لذت جویی دوست دارند. زمانی که دانش آموز مطلبی را برای خود می خواند، تجربه ی ارزشمندی را کسب می کند و او را به خواننده ای ماهر تبدیل می کند. براساس داده های پرلز ۲۰۰۱، پژوهشی به وسیله تسه<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۵) انجام گرفت. در این پژوهش سه کشور هنگ کنگ، سنگاپور و انگلستان با هم مقایسه شدند. نتایج نشان دادند که وجود خودپنداره مثبت به خواندن با درک مطلب خواندن رابطه مثبت و معناداری دارد.

همچنین اسولاندر و تاب (۲۰۰۶) در مطالعه ای تأثیر نگرش به خواندن و خودپنداره را بر درک مطلب خواندن دانش آموزان پایه هشتم شهر استکهلم معنی دار گزارش کرده اند. فولکسون و اسولا ندر (۲۰۰۷) در پژوهشی به تأثیر سه متغیر سواد در منزل، نوشتن و خودپنداره بر درک مطلب پرداختند. نتایج حاکی از معنی دار بودن تأثیر نوشتن (۰/۴۴) و خودپنداره (۰/۳۳-) بر عملکرد درک مطلب بود اما تأثیر سواد در خانه که در برگیرنده فعالیت های خواندن خارج از مدرسه بود معنی دار به دست نیامد.

اسوالاندر و تاب (۲۰۰۷) در پژوهشی که به بررسی نقش متغیرهای خودپنداره خواندن، نگرش خواندن، و زمینه های خانوادگی بر توانایی خواندن دانش آموزان پرداختند نشان دادند که خودپنداره خواندن، نگرش خواندن و وضعیت خانوادگی رابطه معناداری بر توانایی خواندن دانش آموزان دارند.

عامل دیگر، مهمترین مولفه در برنامه درسی خواندن یعنی نگرش نسبت به خواندن است (چیو<sup>۲</sup> و کو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵، ۲۰۰۶). نگرش، مدت هاست که به عنوان یک ساختار روانی مهم، در نظر گرفته شده است که نقشی واسطه ای در انگیزه و توجه برای خواندن دارد.

---

1. Tse  
2. Chiu  
3. Ko

نگرش خواندن بر پیشرفت دانش آموزان موثر است و نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی افراد در طول زندگی و همچنین مهارت های خواندن آنها دارد (لازاروس<sup>۱</sup>، کالاهان<sup>۲</sup>؛ ۲۰۰۰). نگرش به خواندن یک حالت از ذهن همراه با احساس و هیجاناتی است که موجب می شود یادگیرنده به موقعیت خواندن نزدیک یا دور شود (کانینگهام<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ بلاک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶) و بصورت پیوستاری از نگرش مثبت تا منفی در نظر گرفته می شود. توسعه نگرش نسبت به خواندن در کودکان وابسته به درگیری مستمر با خواندن در سراسر زندگی است (چیو و کو، ۲۰۰۵). نگرش خواندن ممکن است به عنوان تمایل به روش های مطلوب مرتبط به خواندن تعریف شود. برخی خانواده ها فرصت های زیادی را برای نگرش مثبت کودکان فراهم کرده و بعضی دیگر این فرصت ها را فراهم نمی کنند (اسولاندر و تاب، ۲۰۰۷).

بطور کلی عنوان شده است که نگرش مثبت به خواندن منجر به تجارب مثبت خواندن می شود و این نیز به نوبه خود منجر به پیشرفت تحصیلی بالاتر می گردد. وانگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) توضیح داد که رشد و پیشرفت سواد در کودکان موفقیت بعدی آنها را در خواندن تعیین می کند و اینکه بچه ها می خوانند یا نه بوسیله نگرش آنها به خواندن تعیین می شود. به گفته وانگ " اگر کودکان خواندن را دوست نداشته باشند یا فکر کنند خواندن کسل کننده است، نگرش منفی شان به خواندن مانع از بهبود خواندن آنها می گردد " (صفحه ۱۲۰).

تعدادی از مطالعات اخیر بر شناسایی عواملی تمرکز کرده اند که بر رشد نگرش مثبت به خواندن اثر می گذارد (بیتنز<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳؛ کوویس<sup>۶</sup>، ۱۹۹۴؛ اسپیکل<sup>۷</sup>، ۱۹۹۴؛ والبرگ<sup>۸</sup> و تسیل<sup>۹</sup>، ۱۹۸۳). والبرگ و تسیل (۱۹۸۳) به این نتیجه رسیدند که عوامل کمک کننده به

- 
1. Lazarus
  2. Calahan
  3. Cunningham
  4. Wang
  5. Bintz
  6. Kubis
  7. Spiegel
  8. Walberg
  9. Tsai

نگرش مثبت خواندن شامل اعتقاد به اینکه خواندن مهم است، لذت بردن از خواندن، داشتن خودپنداره بالا بعنوان یک خواننده، و داشتن محیط کلامی محرک در خانه‌هایی که تعامل کلامی بطور منظم در آنها رخ می‌دهد، می‌شود. هانسن<sup>۱</sup>، راسن<sup>۲</sup> و گوستافسون<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) مطالعه‌ای بر روی دانش آموزان شرکت‌کننده در پرلز ۲۰۰۱ در شش کشور کانادا، آلمان، ایتالیا، نروژ و سوئد انجام دادند و عواملی مانند منابع آموزشی در خانه، خودپنداره خواندن دانش آموزان، 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.

مطالعات انجام گرفته درباره رابطه بین نگرش خواندن والدین و فرزندانشان، عوامل والدینی را مواد خواندنی برای کودکان و باورهای والدین می‌دانند که همه این عوامل به ایجاد نگرش مثبت تر به خواندن در کودکان کمک می‌کنند (چیو و کو، ۲۰۰۵). عوامل والدینی جزئی از محیط سواد خانه هستند که به ایجاد نگرش مثبت به خواندن یاری می‌رسانند.

اسپیگل (۱۹۹۴) گزارش کرد که آنچه که والدین در خانه‌هایشان انجام می‌دهند (محیط سواد خانواده) به طور معناداری بر رشد نگرش مثبت خواندن فرزندانشان اثر می‌گذارد. تحقیق کوپیس (۱۹۹۴)، عوامل موثر بر رشد نگرش را بررسی کرد. او نتیجه گرفت، که دانش آموزان نگرش مثبت شان به خواندن را به یک رویداد یا فرد معنادار و با اهمیت نسبت دادند. به گفته کوپیس، دانش آموزانی که بعنوان کودکانی هستند که می‌خوانند و آنهایی که مجموعه کتابهای شخصی دارند، نگرش مثبت بیشتری به خواندن دارند تا آنهایی که این کارها را انجام نمی‌دهند. همچنین، در مطالعه اش، خانواده دانش آموزانی که نگرش مثبت به خواندن دارند در سنین اولیه مجله‌های بیشتری می‌گیرند نسبت به خانواده‌های که نگرش منفی دارند. یک رویدادی که بر رشد نگرش مثبت موثر است بازدید از کتابخانه‌های عمومی و داشتن کارت کتابخانه بود.

1. Hansen
2. Rosen
3. Gostafsson

متساللا<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) گزارش کرد که عاملی که به تجربه موفق در مدرسه کمک می کند تجارب خانه کودکان در ارتباط با سواد خواندن و نوشتن است. متساللا یک هسته مشترک از ویژگی های مرتبط با نتایج نگرش مثبت شناسایی کرد: دسترسی آسان به کتاب برای کودکان، خواندن مکرر با کودکان، فضاهای خاص و فرصت هایی برای خواندن، نگرش مثبت والدین و الگوهای خواندن، بازدید مکرر از کتابخانه ها، و مکالمات بسیار والدین - کودک.

هانسن (۱۹۶۹) ارتباط بین نگرش خواندن دانش آموزان پایه چهارم، تجارب محیط خانه، و خواندن مستقل را بررسی کرد. نتایج نشان داد که محیط سواد آموزی خانه بطور معناداری با خواندن مستقل مرتبط است. بطور مشابه، راو (۱۹۹۱)، راو و راو (۱۹۹۲)، ۵۶۰۰ دانش آموز استرالیایی در دامنه سنی ۵ تا ۱۴ سال را مطالعه کردند و دریافتند که فعالیتهای خواندن در خانه نگرش خواندن کودکان در هر گروه سنی را پیش بینی می کند.

پاپاناستازیو<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) در پژوهشی که بر روی ۳۰۰۱ دانش آموز چهارم ابتدایی قبرسی شرکت کننده در مطالعه پرلز ۲۰۰۱ انجام داد به یافتن عوامل متمایز کننده دانش آموزان سطح بالا و سطح پایین در خواندن پرداخته است. نگرش دانش آموز به خواندن به عنوان عامل معنی دار عنوان شده است. این عامل بعد از تکالیف مدرسه، فعالیت های خواندن خارج از مدرسه، زمان صرف شده برای تکالیف در خانه، به عنوان عامل های بعدی معرفی شده است. سالاباس<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) در پژوهش خود به ضریب همبستگی پایین (۰/۰۸) بین نگرش به خواندن و مهارت های درک مطلب دانش آموزان پایه هشتم ترکیه دست یافته است. محقق از وجود متغیرهای میانجی خبر داد که خود به آن پرداخته است.

در مطالعه اسوالاندر و تاب (۲۰۰۶) که روی ۴۰۱۸ دانش آموز سوئدی انجام شد به بررسی تاثیرات پیش بایست های خانوادگی، نگرش به خواندن و خودتنظیمی بر توانایی خواندن پرداخته شد. پیش بایست های خانوادگی در این مطالعه شامل فعالیت های خواندن در منزل بود که با رهبری والدین انجام می گرفت. نتایج آن نشان داد که بعد از برآزندی

---

1. Metsala

2. Papanastasiou

3 Salabas

در مدل، رابطه بین پیش بایست های خانوادگی با توانایی خواندن معنی دار و حدود ۰/۲۴ است. همچنین رابطه بین پیش بایست های خانوادگی با خودپنداره خواندن با ضریب ۰/۳۹ و با نگرش خواندن ۰/۲۴ از سوی نویسندگان مطالعه گزارش شد.

در پژوهشی که چیاچوی<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) انجام داد به بررسی رابطه بین عوامل مربوط به والدین و نگرش دانش آموزان با پیشرفت خواندن پرداخت. نتایج بررسی وی نشان داد که نگرش مثبت به خواندن با پیشرفت در خواندن رابطه مثبت و معنی داری دارد. همچنین نگرش مثبت باعث خودکارآمدی شد. نگرش مثبت والدین به خواندن، غنی بودن محیط، پیشرفت خواندن و نیز نگرش مثبت دانش آموزان را پیش بینی می کند.

همچنین ماتانگوین و اروا (۲۰۰۶) در پژوهشی که روی ۱۴۰ دانش آموز در بوتسوانا انجام دادند، نشان دادند که نگرش مثبت والدین به خواندن بر نگرش دانش آموزان به خواندن تاثیر معنی داری دارد و این تاثیر نیز بر نمره پیشرفت خواندن آنها تاثیر دارد.

در پایه چهارم، کودکان باید برای یادگیری متون و مجموعه های مشکل بخوانند، و بنابراین، نیازهای خواندن به طور قابل ملاحظه ای از آنچه که مربوط به پایه های اولیه است متفاوت می باشد (چال<sup>۲</sup>، ۱۹۸۳). مهارتهای بنیادی، مانند رمزگشایی دقیق و اتوماتیک لازم هستند، اما برای ایجاد و بیرون کشیدن معنی از متن کافی نمی باشد. برای ادراک خواندن اثربخش و افزایش دادن مهارتهای خواندن فرد، خواننده باید قادر باشد کلمات مناسب را از دانش زمینه بیرون بکشد و نیز مهارتهای قابل توجه با متون چاپی داشته باشد درحالیکه بطور خودکار موقعیت خود را بعنوان یک خواننده حفظ می کند که نتیجه آن نگرش مثبت و ادراک خودکارآمدی می باشد (گاترای<sup>۳</sup> و ویگفیلد، ۱۹۹۹).

براساس 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 دوره ایران با میانگین جهانی (۵۰۰) فاصله زیادی داشته است.

1. Chia-Chui  
2. Chall  
3. Wigfield

لذا با توجه به مباحث پیچیده تر یادگیری متون و درک مطلب در پایه چهارم نسبت به پایه های گذشته و اهمیت پایه چهارم و پنجم در سواد خواندن و بالتبع پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و همچنین نظر به سطح پایین نمره دانش آموزان ایران در هر دو مطالعه بررسی و توجه به عوامل تاثیرگذار بر این نتایج امری ضروری به نظر می رسد. از آن جایی که خانه و مدرسه و بافت زمینه ای که دانش آموز خواندن را در آن فرا می گیرند، نقش های مهمی را در خواندن ایفا می کنند این مطالعه با هدف بررسی نقش نگرش به خواندن والدین در پیش بینی نگرش خواندن، خودپنداره و ادراک خواندن دانش آموزان پایه چهارم و پنجم ابتدایی انجام شد. علت انتخاب متغیرهای مذکور، نقش تعیین کننده آنها در تبیین درک مطلب دانش آموزان بوده است.

### روش پژوهش

در این پژوهش، از مدل معادلات ساختاری برای تحلیل داده ها استفاده شده است. تجزیه و تحلیل داده ها با آزمون مدل فرضی تحقیق آغاز می شود و سپس با خرد کردن الگوی مذکور، فرضیه های تحقیق مورد بررسی قرار می گیرند. در آزمون هر فرضیه، ضمن ارائه نمودار مسیر به دست آمده، پارامترهای الگوی اندازه گیری متغیرها، ضرایب مسیر و شاخص های نیکویی برازش که انطباق الگوی به دست آمده با داده های موجود را آزمون می کند، ارائه شده است.

بدین منظور فرضیه های زیر مطرح گشت:

- ۱- نگرش والدین به خواندن با نگرش خواندن، خودپنداره و درک مطلب دانش آموز ارتباط مستقیم دارد.
- ۲- نگرش خواندن دانش آموز با عملکرد دانش آموز در درک مطلب ارتباط مستقیم دارد.
- ۳- خودپنداره دانش آموز با عملکرد دانش آموز در درک مطلب ارتباط مستقیم دارد.
- ۴- نگرش والدین به خواندن از طریق دو متغیر واسطه ای نگرش و خودپنداره دانش آموز به خواندن بر عملکرد دانش آموز در درک مطلب اثر می گذارد.

داده های مورد نیاز در ارتباط با متغیرهای پژوهش از یک نمونه ۴۴۶ نفری از دانش آموزان پایه چهارم و پنجم ابتدایی مدارس دولتی شهرستان اراک که به روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شده بودند، جمع آوری گردید. به منظور نمونه گیری، براساس فهرست اسامی مدارس شهرستان که از آموزش و پرورش تهیه شده بود، مدارس به دو ناحیه و پنج قسمت (شمال، جنوب، شرق و غرب) تقسیم بندی شد و از هر قسمت دو مدرسه پسرانه و دو مدرسه دخترانه به طور تصادفی انتخاب شدند. سپس پرسشنامه ها در بین دانش آموزان پایه چهارم و پنجم مدارس انتخاب شده توزیع شد. از این تعداد ۲۲۶ (۵۰/۷ درصد) دختر و ۲۲۰ (۴۹/۳ درصد) پسر بودند. همچنین از این تعداد ۲۳۸ نفر (۵۳/۴ درصد) در پایه چهارم و ۲۰۸ نفر (۴۶/۶ درصد) در پایه پنجم بودند.

برای جمع آوری داده های مورد نیاز از سه پرسشنامه خودپنداره دانش آموزان، نگرش خواندن دانش آموزان و نگرش خواندن والدین استفاده شد. همینطور به منظور بررسی درک مطلب دانش آموزان از متن ادبی سواد خواندن پرلز ۲۰۰۶ استفاده گردید.

پرسشنامه خودپنداره خواندن دانش آموزان: این پرسشنامه از سوالات خودپنداره خواندن دانش آموزان پرلز ۲۰۱۱ که تحت عنوان پرسشنامه دانش آموزان مشتمل بر ۷ سوال با ترکیبی از سه سوال از ابزار خودپنداره SDQ (این ابزار بوسیله مارش، پارکر و اسمیت ساخته شده که خود پنداره تحصیلی، خود پنداره غیر تحصیلی و خود پنداره کلی را می سنجد) تهیه شد. در این مطالعه، خودپنداره گرایش به خواندن و عادات خواندن در خارج از مدرسه را دربر می گرفت و پایایی پرسشنامه و ضریب همسانی درونی آلفای کرانباخ به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۱ برآورد گردید.

پرسشنامه نگرش خواندن دانش آموزان: برای سنجش نگرش خواندن دانش آموزان از ابزار نگرش خواندن در دوره ابتدایی (E.R.A.S) کر و مککنا (۱۹۹۰) استفاده شد که این ابزار به صورت دو بعد تفریحی و علمی سازمان دهی شده است که ده سوال اول نگرش تفریحی خواندن و ده سوال دوم نگرش علمی خواندن را می سنجد. پایایی پرسشنامه و ضریب همسانی درونی آلفای کرانباخ هر دو ۰/۷ برآورد گردید.



پرسشنامه نگرش خواندن والدین: این پرسشنامه شامل ۱۸ سوال بلی/خیر است که به بررسی تعاملات ادبی والدین - کودک، نگرش و عادات خواندن والدین و همچنین ارتباط میان خانه و مدرسه می پردازد (یانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). پایایی پرسشنامه و ضریب همسانی درونی آلفای کرانباخ به ترتیب ۰/۷ و ۰/۷۴ برآورد گردید.

### یافته های پژوهش

در این پژوهش، با استفاده از روش معادلات ساختاری اثر مستقیم، غیر مستقیم و اثر کل متغیر نگرش والدین به خواندن (متغیر برون زا) بر نگرش خواندن، خودپنداره و درک مطلب دانش آموزان مورد بررسی قرار گرفت. اساس تحلیل در معادلات ساختاری، بر مبنای کوواریانس و همبستگی بین متغیرهای نهفته و آشکار است. از اینرو، ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه می شود.

جدول ۱. ضرایب همبستگی بین نگرش والدین به خواندن با خودپنداره، نگرش به خواندن دانش آموزان و نمره درک مطلب

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱. نگرش به خواندن دانش آموز	-			
۲. خودپنداره دانش آموز	0.41**	-		
۳. درک مطلب	0.59**	0.62**	-	
۴. نگرش به خواندن مادر	0.43**	0.32**	0.46**	-
۵. نگرش به خواندن پدر	0.47**	0.30**	0.47**	0.56**

\*\*p<0.001

در جدول شماره یک، تمامی ضرایب همبستگی مشاهده شده بین متغیرهای تحقیق مثبت و معنادار هستند. بالاترین همبستگی بین خودپنداره و درک مطلب ( $r = 0.62$ ) وجود دارد. پس از آن همبستگی بین نگرش خواندن دانش آموز و درک مطلب ( $r = 0.59$ ) قرار دارد. کمترین همبستگی مشاهده شده نیز مربوط به رابطه خودپنداره با نگرش پدر است ( $r = 0.30$ ).

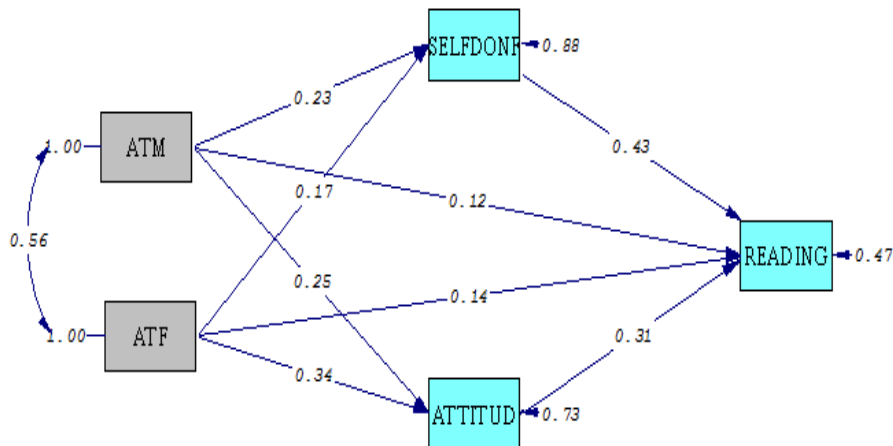
<sup>1</sup>. Young

جدول ۲. شاخصهای برازش مدل

وضعیت	مقدار مشاهده شده	نقطه برش	شاخص برازش
مطلوب	1.38	$\leq 3$	$\chi^2/df$
مطلوب	0.99	$> 0.9$	GFI
مطلوب	0.99	$> 0.9$	CFI
مطلوب	0.99	$> 0.9$	NFI
مطلوب	0.041	$< 0.05$	RMSEA

به منظور آزمون مدل و مسیرهای آن از روش شاخص های نیکویی برازش استفاده شده است. نتایج آن در جدول ۲ ارائه گردید. نتایج نشان داد که مقدار ریشه خطای میانگین مجذورات (RMSEA= 0.041)، شاخص خوبی برازندگی (GFI= 0.99)، شاخص ( $\chi^2/df = 1.38$ )، شاخص نرم شده برازندگی (NFI= 0.99) و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI= 0.99) است؛ که نشان دهنده برازندگی مناسب مدل با داده هاست. بویژه مقدار CFI که از دیدگاه مولر<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) باید بالای ۰/۹ و از دیدگاه وستون<sup>۲</sup> و گور<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) بالای ۰/۹۵ باشد تا مدل برازندگی مناسبی با داده ها داشته باشد، زیرا تحت تاثیر حجم نمونه قرار نمی گیرد. همچنین ریشه خطای میانگین مجذورات (RMSEA) که برای اختلاف های مدل تعدیل شده است، در یک برازش کامل مقدار آن برابر صفر است و در کل، مقادیر کمتر از ۰/۰۸ مناسب در نظر گرفته می شوند و مقادیر کمتر از ۰/۰۵ بسیار خوب هستند (تینسلی و براون، ۲۰۰۰). با این توضیحات داده های موجود در جدول ۲، برازش مناسب مدل با داده ها را نشان می دهند.

- 
1. Muller
  2. Weston
  3. Gore Jr



ضرایب مسیر مستقیم و غیر مستقیم استاندارد، غیر استاندارد و مقادیر  $t$  مربوط به آن‌ها به ترتیب در جداول ۳ و ۴ ارائه شده است. ضرایب استاندارد برای تاثیر نگرش پدر بر درک مطلب ( $t = 3.35, \gamma = 0.14$ )، نگرش به خواندن دانش آموز ( $t = 6.66, \gamma = 0.34$ ) و خودپنداره دانش آموز ( $t = 3.05, \gamma = 0.17$ ) معنادار هستند. ضرایب تاثیر نگرش مادر بر درک مطلب ( $t = 2.89, \gamma = 0.12$ ) نگرش به خواندن دانش آموز ( $t = 4.87, \gamma = 0.25$ ) و خودپنداره دانش آموز ( $t = 4.17, \gamma = 0.23$ ) معنادار هستند (قبول فرضیه اول). ضریب تاثیر نگرش به خواندن دانش آموز بر درک مطلب ( $t = 7.91, \beta = 0.31$ ) مثبت و معنادار است (قبول فرضیه دوم). ضریب تاثیر خودپنداره بر درک مطلب ( $t = 11.97, \beta = 0.43$ ) مثبت و معنادار است (قبول فرضیه سوم). ضرایب تاثیر غیر مستقیم همراه با آماره مربوط به معناداری آنها در جدول ۴ ارائه شده است. ضریب تاثیر غیر مستقیم استاندارد نگرش پدر بر درک مطلب با واسطه نگرش به خواندن و خودپنداره ۰/۱۷ است که با توجه به مقدار  $t$  مربوطه ( $t = 5.63$ ) معنادار است. ضریب تاثیر غیر مستقیم استاندارد نگرش مادر بر درک مطلب با واسطه نگرش به خواندن و خودپنداره ۰/۱۶ است که با توجه به مقدار  $t$  مربوطه ( $t = 5.53$ ) معنادار است (قبول فرضیه چهارم).

جدول ۳. ضرایب تاثیر مستقیم متغیرهای مستقل و واسطه‌ای بر درک مطلب

مسیر	ضریب غیر استاندارد	ضریب استاندارد	آماره t	R <sup>2</sup>
ن.پ--< درک مطلب	۰/۲۰	۰/۱۴	۳/۳۵	۰/۱۳
ن.پ--< نگرش دانش آموز	۰/۳۳	۰/۳۴	۶/۶۶	۰/۰۳
ن.پ--< خودپنداره	۰/۲۶	۰/۱۷	۳/۰۳	۰/۰۱
ن.م--< درک مطلب	۰/۱۶	۰/۱۲	۲/۸۹	۰/۰۳
ن.م--< نگرش دانش آموز	۰/۲۴	۰/۲۵	۴/۸۷	۰/۰۱
ن.م--< خودپنداره	۰/۳۴	۰/۲۳	۴/۱۷	۰/۰۱
ن.دانش آموز--< درک مطلب	۰/۴۱	۰/۳۱	۷/۹۱	۰/۰۳
خودپنداره--< درک مطلب	۰/۳۷	۰/۴۳	۱۱/۹۷	۰/۰۲

**P<0.01**

جدول ۴. ضرایب تاثیر غیر مستقیم نگرش پدر و مادر از طریق متغیرهای واسطه‌ای بر درک مطلب

متغیر مستقل	ضریب غیر استاندارد	ضریب استاندارد	آماره t	R <sup>2</sup>
نگرش پدر	۰/۲۴	۰/۱۷	۵/۶۳	۰/۱۷
نگرش مادر	۰/۲۲	۰/۱۶	۵/۵۳	۰/۱۲

**P<0.01**

همچنین نگرش پدر با واسطه دو متغیر نگرش و خودپنداره دانش آموز ۱۷ درصد ( $R^2 = 0.17$ ) از واریانس درک مطلب دانش آموز، و نگرش مادر با واسطه دو متغیر نگرش و خودپنداره دانش آموز ۱۲ درصد ( $R^2 = 0.12$ ) از واریانس درک مطلب دانش آموز را تبیین می کند.

### بحث و نتیجه گیری

یادگیری خواندن از فعالیت ها و اهداف مهم یادگیری است که در اولین سال ورود کودک به مدرسه آغاز می شود (پستجر، ۲۰۰۹). همراه با سایر فرایندهای رشدی، ادراک خواندن کودک در محیطی غنی از عوامل مستقیم و غیرمستقیم که بر این فرایند موثرند، رشد می کند. ادراک خواندن موثر مربوط به عوامل فردی (مانند مهارتهای زبانی شناختی و توانایی ادراک روانشناختی) و نیز عوامل زمینه ای (مانند تاثیرات محیطی که هم شامل محیط سواد خانه و هم محیط سواد مدرسه می شود) می گردد (الکساندر و جتون، ۲۰۰۰؛

اسنو، ۲۰۰۳). لذا تمرکز آموزشی برای کمک به کودکان و افراد جوان جهت یادگیری خواندن، تلاشی در اکثر کشورهاست.

مطالعه حاضر با هدف بررسی نقش نگرش به خواندن والدین در پیش بینی نگرش به خواندن، خودپنداره و ادراک خواندن دانش آموزان پایه چهارم و پنجم ابتدایی طراحی شد. نتایج حاصل از ماتریس همبستگی نشان دهنده رابطه مثبت میان نگرش والدین به خواندن، نگرش، خودپنداره و ادراک مطلب دانش آموزان می باشد. نتایج حاصل از تحلیل مسیر مدل مفروض نیز نشان داد که مدل مورد مطالعه برازش مناسبی با داده ها دارد. نتایج تحلیل مدل نشان داد که نگرش والدین به خواندن (۰/۱۲ مادر، ۰/۱۴ پدر) در پیشرفت خواندن و درک مطلب دانش آموزان اثر مثبتی دارد. همچنین نگرش والدین به خواندن بر نگرش (۰/۲۵ مادر، ۰/۳۴ پدر) و خودپنداره دانش آموزان (۰/۲۳ مادر، ۰/۱۷ پدر) اثر مثبت دارد. نتایج این مطالعه با نتایج مطالعات بیکر و اسپر ۲۰۰۲ (۲۰۰۲)، ویگل و همکاران (۲۰۰۵)، برگس (۲۰۰)، نتین، ورهافمن و دراپ (۲۰۰۸)، چیسو و همکاران (۲۰۰۵)، اسپیکل (۱۹۹۴)، کویس (۱۹۹۴)، راو و راو (۱۹۹۴)، چیاچوی (۲۰۰۵)، ماتانگوین و اورا (۲۰۰۶)، هانسن، راسن و گوستافسون (۲۰۰۴)، هانسن (۱۹۶۹) و اسولاندر و تاب (۲۰۰۶) همسو می باشد.

محیط خانه (از جمله دسترسی به منابع خواندن، مواجهه با الگوهای رفتاری خواندن، شرکت در فعالیت های اولیه خواندن و نگرش مثبت والدین به خواندن و ارزش بالایی که به سواد خواندن و نوشتن می دهند) پایه و اساسی برای سواد خواندن و نوشتن اولیه فراهم می کند، و نقش مهمی در رشد نگرش مثبت کودکان، خودپنداره، و مهارت های خواندن دارد. والدین می توانند از طریق فعالیت های سواد خواندن در خانه، نگرش ها و عوامل انگیزشی، علائق، اعتقادات و ارزش ها مبنایی برای نگرش و ادراکات کودکان در سال های بعد زندگی شان فراهم کنند.

نتایج بررسی نقش نگرش خواندن دانش آموز در عملکردش در درک مطلب نشان داد که نگرش خواندن با ضریب اثر ۰/۳۱ تاثیر مثبتی در درک مطلب دارد. که این نتیجه هم با نتایج تحقیقات اسولاندر و تاب (۲۰۰۶)، پایاناستازیو (۲۰۰۶)، سالاباس (۲۰۰۸) و

چیاچوی (۲۰۰۵) همسو می باشد. نگرش، مدت هاست که به عنوان یک ساختار روانی مهم در نظر گرفته شده است که نقشی واسطه ای در انگیزه و توجه برای خواندن دارد. توسعه نگرش نسبت به خواندن در کودکان و نوجوانان وابسته به درگیری مستمر با خواندن در سراسر زندگی است. اشتیاق، علاقه و قضاوت های خواننده نسبت به خواندن بر ادراک خواندن تاثیر می گذارد. بطور کلی عنوان شده است که نگرش مثبت به خواندن منجر به تجارب مثبت خواندن شده و این نیز به نوبه خود منجر به پیشرفت تحصیلی بالاتر می گردد.

در بررسی ارتباط بین خودپنداره دانش آموز با عملکرد او در درک مطلب نتایج نشان داد که خودپنداره خواندن با ضریب اثر ۰/۴۳ تاثیر مثبتی بر درک مطلب دارد. این نتیجه با مطالعات قایس و بوزیندین (۲۰۰۳)، تسه و همکاران (۲۰۰۳)، اسولاندر و تاب (۲۰۰۶) و فولکسون و اسولاندر (۲۰۰۷) همسو است. همچنین بررسی نقش نگرش والدین به خواندن با واسطه دو متغیر نگرش و خودپنداره دانش آموز به خواندن در عملکرد درک مطلب دانش آموز نیز حاکی از اثر مثبت نگرش والدین با تعدیل متغیرهای واسطه ای در پیشرفت خواندن و درک مطلب دانش آموزان می باشد. که این نتیجه هم با نتیجه مطالعه ماتانگوان و اروا (۲۰۰۶) همسو می باشد. جنبه های عاطفی برانگیزه خواننده برای خواندن و تلاشش در تکالیف خواندن اثر می گذارند. خوانندگان با خودپنداره مثبت به خواندن از تجربه های خواندنشان لذت می برند؛ در مقابل، خوانندگان با نگرش منفی و خودپنداره ضعیف از خواندن اجتناب می کنند. دانش آموزانی که خودپنداره مثبتی نسبت به خواندن دارند، خواندن مطالب را برای سرگرمی و لذت جویی دوست دارند. زمانی که دانش آموز مطلبی را برای خود می خواند، تجربه ی ارزشمندی را کسب می کند و او را به خواننده ای ماهر تبدیل می کند.

همانطور که لیسون (۲۰۰۷) اظهار کرد " اگرچه اغلب مریبان در مورد جنبه های مختلف سواد خواندن و نوشتن با هم اختلاف نظر دارند، به نظر می رسد در این خصوص که، هدف اولیه خواندن ادراک متن و فهمیدن آنچه خوانده می شود، هست؛ توافق جهانی وجود دارد ". لذا، ویژگی های خاص محیط خانوادگی می تواند جوی را به وجود آورد که کودکان را به کاوش و به دست آوردن تجربه در زمینه زبان و اشکال مختلف متن

تشویق کند. والدین و افراد دیگر خانواده، باورها و عقاید خود را درباره خواندن منتقل می کنند و به این ترتیب شیوه ای را ایجاد می کنند که کودکان در معرض متن و تجربه آن قرار گیرند. در سراسر دوره رشد کودک، مشارکت والدین یا سرپرست او در فراگیری سواد خواندن بسیار مهم است. نگرش والدین نسبت به مطالعه، آنها را ترغیب می کند تا در تعامل با فرزندان، فعالیت های بیشتری برای ارتقای مهارت خواندن و فراهم آوری وسایل لازم در جهت تسهیل فرایند خواندن انجام دهند. کودک با انجام این فعالیت ها، هنگام ورود به مدرسه و با شروع فرایند آموزش درمی یابد درباره آنچه معلم تدریس می کند، توانا است.

نتایج مطالعه حاضر گویای اهمیت نگرش مثبت والدین به خواندن در ایجاد نگرش مثبت کودکان به خواندن، افزایش تعاملات خواندن، داشتن خودپنداره بالا بعنوان یک خواننده و بالطبع پیشرفت خواندن و درک مطلب می باشد. نگرش مثبت والدین به خواندن و ارزش بالایی که برای سواد خواندن و نوشتن قائل هستند، از جمله عواملی است که به تجربه موفق در مدرسه کمک می کند و منجر به راهبردهای موثر خواندن، افزایش تفکر و تعمق در مورد خواندن، آگاهی در مورد خود و جهان اطراف، بالابردن ظرفیت دانش و آگاهی فرد، شکل دهی به عقاید و باورها و همچنین شکل گیری هویت و شخصیت می گردد. عواملی که بررسی و مطالعه متون بر اهمیت و نقش آنها در پیشرفت خواندن صحنه گذاشته اند و یافته های این تحقیق نیز از نقش متغیرهای روانشناختی و محیط خانواده در پیشرفت درک مطلب دانش آموزان در سالهای اولیه تحصیل حمایت کرد.

### منابع

---

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (Eds.). *Reading in a foreign language*. New York: Longman.
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 285–310). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning reader's motivation in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239–269.
- Black, A. L. (2006). Attitudes to reading: An investigation across the primary years. The Thesis of the Degree of Master of Educational Research. Australian Catholic University.
- Bintz, W. P. (1993). Resistant readers in secondary education: Some insights and implications. *Journal of Reading*, 36, 604
- Burgess, S. R. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one-year longitudinal investigation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 709–737.
- Burns, P., Roe, B., & Ross, E. (1999). *Teaching reading in today's elementary school*. Boston: Houghton Mifflin.-615.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31–42.
- Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149–180.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-Perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 5–24. 274 T. Katzir et al.
- Chia-Chui, C. (2005). Relations between parental factors and childrens eading behaviors and attitude: result from PIRLS 2005 field test in Taiwan. The School IEA International Research conference: Washington University, 249-259.
- Chiu, C.H.& Ko, H.W. (2005). Relations between Parental Factors and Childrens Reading Behaviors and Attitudes: Results from PIRLS 2005 Field Test in Taiwan, Retrieved on September 10, 2010 from [www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/IRC2006/IEA.../Chiu\\_Ko.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC2006/IEA.../Chiu_Ko.pdf)
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., & Stanovich, K. E. (2001). Converging evidence for the concept of orthographic processing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 549–568.
- Cunningham, D.D. (2008). Literacy Environment Quality in Preschool and childrens Attitudes Toward Reading and Writing . *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.
- Downing, J. (1982). "Reading—skill or skills?" *The Reading Teacher*, 35, 534–537.
- Duncan, G.J., Claessens, A., Huston, A.C., Pagani, L.S., Engel, M., Sexton, H., Dowsett, C.J., Magnuson, K., lebanov, P., Feinstein, L. Brooks-



- Gunn, J., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). 10 School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Dweck, C. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- 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](http://www.sciencedirect.com).
- Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Boudousquie, A., Barnes, M. A., Schatschneider, C., & Francis, D. J. (2002). Assessment of reading and learning disabilities. A research based intervention-orientated approach. *Journal of School Psychology*, 40, 27-63.
- Folkesson, A. & Swalander, L. (2007). Self-regulated learning through writing on computers: Consequences for reading comprehension. Available at: [www.elsevier.com/locate/comphumbeh](http://www.elsevier.com/locate/comphumbeh).
- GHAITH, M., BOUZEINEDDINE, R. (2003). Relationship Between Reading Attitude, Achivement, And Learners Perceptions of Their Jogsaw II Cooperative Learning Experience. Taylor & Francis. American University of Beirut, Beirut, Lebanon.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Pearson Education.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199-205.
- Hansen, H. S. (1969). The impact of the home literacy environment on reading attitude. *Elementary English*, 46(1), 17-24.
- 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 1<sup>st</sup> IEA International Research Confrence Nicosia, Cyprus.
- 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 Secend IEA International Research Conference: Washington University.
- Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's selfcompetence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Johnston T. J., & Kirby, J. R. (2006) The contribution of naming speed to the simple view of reading. *Journal of Reading and Writing*, 19, 339-361.

- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2001). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21, 85–97.
- Katzir, T., Kim, Y.-K., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, 56, 51–82.
- Koutsaulis, M.K., & Campbell, J.R. (2001). Family processes effect students motivation, and math achievement in cypriot high school. *Structural equation modeling*. Vol8, pp. 108-112.
- Kubis, M. (1994). *The relationship between home literary environments and attitudes toward reading in ninth-graders*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED385822).
- Lazarus, B.D. & Callahan, T (2000). Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*. Vol21, pp. 271-282.
- Lepola, J., Salonen, P., & Vauras, M. (2000). The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction*, 10, 153–177.
- Lipson, M.Y. (2007). *Teaching reading beyond the primary grades: A blueprint for helping intermediate students develop the skills they need to comprehend the texts they read* New York: Scholastic, Inc.
- Marsh, H. W. (2006). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. British Psychology Society.
- Metsala, J. (Ed.). (1996). Early literacy at home: Children's experiences and parents' perspectives. *The Reading Teacher*, 50, 70-72.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2006). *Assessment Framework and Specifications (2nd Ed)*. Boston College: International association for the evaluation achievement.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342–356
- Nettn, A., Verhoeven, L., Droop, M (2008). Predictor of reading literacy in the Netherland. Paper Presented at the 3st IEA Iterational Research Conference: Chiese, Taipei University.

- N’Nambi, K. A. (2005). *Guide to teaching reading at the primary school level*. Paris: UNESCO.
- Park, H (2006). Home Environments and Childrens Reading Performance: A comparative Study of 25 Countries. The Second IEA International Research Cnference: Washington University.
- Papanastasiou, C. (2006). Factors that distinguish the most from the least effective schools in reading: A residual approach. *Paper Presented at the Second IEA International Research Conference: Washington University*. PP. 15-23.
- Petscher, Y (2009). A meta-analysis of relationship between student attitudes toward reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading* . Vol3, Issue.2, pp.1-9.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Education.
- Rider, N. & Colmer, S. (2006). Reading Achievement and Reading Self-concept in years3 Children. *Facty of Education and Social WorkA35*. The University of Sydney NSW2006 Astralia
- Rowe, K. J. (1991). The influence of reading activity at home on students’ attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 61(1), 19–35.
- Rowe, K. J., & Rowe, K. S. (1992). The relationship between inattentiveness in the classroom and reading achievement. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31(2), 349–368.
- Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (Eds.). (2004). *Theoretical Models and Processes of Reading* (5th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Saadatmand, Zohreh., Liaghatdar, MohammadJavad., & Sadeghian, Zahra (2012). Preschool Currilculum 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).
- Salabas, M. E. (2008). Relationship between 8th grade secondary school students’ reading attitudes and reading comprehension skills. *Journal of the Faculty of Education Vol. 9, Issue. 16 (Fall 2008)*, 141-155.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 1–220.
- Snow, C. E. (2003). Assessment of reading comprehension: Researchers and practitioners helping themselves and each other. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 192–206). New York: Guilford Press.

- Spiegel, D. A (1994). *A portrait of parents of successful readers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED353548).
- Stanovich, K., & Siegel, L. A. (1994). Phenotypic performance profile of children with Reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.
- Swalander, L. & Taube, K. (2006). Influences of family based prerequisites, reading attitude and self-regulation on reading ability. *Available on Site: www.sciencedirect.com*.
- 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).
- Tse, K. S. , Raymond Y. J. L., Joseph W. I. L., Yiu, M. c. and Elizabeth K. Y. L. (2005). Attitudes and attainment: A comparison of Hong Kong, Singaporean and English students' reading. *University of Hong Kong, Research in Education. No76*, PP. 74-88.
- Ünal, E. (2010). An analysis of the reading attitudes of elementary school fourth and fifth grade students. *The New Educational Review*, 22(3-4), 117-127.
- Weigel, D. J. , Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged childrens emerging literacy and language skills, *Early child Development and Care*, 176(3), 357-378.
- Weigel, D., Martin, S., & Bennet, K. (2005). Ecological influences of the child-care center on preschoolage children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40, 204-233.
- Wang, X. (2000). Children's attitudes toward reading and their literacy development. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 120-125.
- Walberg, H. J., & Tsai, S. (1983). Reading achievement and attitude productivity among 17-year olds. *Journal of Reading Behavior*, 15, 41-53.
- Yahaya, A.B. (2005). *Self-concept in Educational Psychology*. Faculty of Education. University Technology Malaysia.