

تدوین مدل ساختاری درک مطلب خواندن براساس عوامل شناختی فردی دانش آموزان  
دوره ابتدایی شهر همدان

Factors Affecting Reading Comprehension to develop a Structural Model Primary  
School in the Hamedan City

نفیسسه یاری مقدم<sup>۱</sup>، علی دلاور<sup>۲\*</sup>، فریبرز درتاج<sup>۳</sup>، کبری حاجی علیزاده<sup>۴</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۷/۲۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۲۹

چکیده

هدف: امروزه حجم قابل توجهی از اطلاعات به صورت نوشتاری مبادله می‌گردد، لذا خواندن و درک مطلب به‌عنوان یک ضرورت و مقدمه موفقیت و پیشرفت در جامعه مطرح است. خواندن و درک مطلب همواره به‌عنوان یکی از اولویت‌های مهم نظام‌های آموزشی جوامع مطرح بوده و بخش وسیعی از برنامه‌های درسی را به‌ویژه در سال‌های نخستین تحصیل در برمی‌گیرد. هدف پژوهش حاضر بررسی عوامل شناختی فردی (خودپنداره خواندن و نگرش به خواندن) اثرگذار بر درک مطلب خواندن به‌منظور تدوین یک مدل ساختاری در بین دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم ابتدایی شهر همدان بود.

روش: جامعه آماری شامل ۱۲۰۰۰ دانش‌آموز مشغول به تحصیل در دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بود که از این تعداد نمونه آماری شامل ۲۸۷ دانش‌آموز (۱۲۸ پسر و ۱۵۹ دختر) با میانگین سنی ۱۰/۱۱ سال از طریق روش نمونه‌گیری خوش‌های چندمرحله‌ای انتخاب شدند.

یافته‌ها: در این پژوهش از مقیاس‌های خودپنداره خواندن چپمن و تائر ۱۹۹۵ و نگرش به خواندن مک کنا ۱۹۹۰ و درک مطلب خواندن از پرسشنامه محقق ساخته براساس آزمون درک مطلب مهرنژاد ۱۳۷۸ استفاده شد. جهت تحلیل داده‌ها از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف و معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار Spss و Amos استفاده شد. نتیجه‌گیری: نتایج حاکی از آن بود که این متغیرها بر درک مطلب خواندن دانش‌آموزان اثر معنادار دارند. نگرش به خواندن ۶۲٪ و خودپنداره خواندن ۵۸٪، توانستند بیشترین میزان درک مطلب دانش‌آموزان را تبیین کنند.

کلید واژه‌ها: درک مطلب خواندن، خودپنداره خواندن، نگرش به خواندن، عوامل شناختی فردی.

۱. دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران.

۲. استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی

۳. استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی

۴. دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران.

## ۱. مقدمه

خواندن از مهم‌ترین مهارت‌های پایه‌ای برای رشد توانایی‌های درونی و ذهنی دانش‌آموزان است، که مورد توجه محققان فراوانی قرار گرفته است. درک مطلب اهمیت زیادی در رشد مهارت‌های خواندن، یادگیری و به‌تبع آن پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. درک مطلب نه تنها برای یادگیری تحصیلی و همه حوزه‌های درسی، بلکه برای یادگیری در تمام طول زندگی بشر اساسی است. به‌علاوه، با توجه به اهداف برنامه درسی خواندن در سطح ابتدایی درک مطلب برای دانش‌آموزان اهمیت ویژه‌ای دارد و در حقیقت در این سال‌ها انتظار می‌رود که دانش‌آموزان پس از خواندن "متن" بتوانند اهداف، روابط و مفهوم متن را درک کنند. درک مطلب خواندن، از مهم‌ترین مهارت‌هایی است که کودکان در مقطع ابتدایی، بدان دست می‌یابند و کسب این مهارت، مبنایی برای کوشش‌های تحصیلی آینده آن‌ها خواهد بود. اما درک مطلب خواندن مقوله ساده‌ای نیست. این مهارت دارای فرایندی بسیار پیچیده و مراحل گوناگونی است و عوامل زیادی بر روی آن تأثیر می‌گذارند.

خواندن اساسی‌ترین ابزار یادگیری دانش‌آموزان است (سن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). اسمیت<sup>۲</sup> (۱۹۹۱)، آن را پیچیده‌ترین و در عین حال ارزشمندترین کنش ذهنی می‌داند که زیربنای یادگیری تحصیلی می‌باشد در تعریف دیگری خواندن را به‌عنوان طرح مداخله مستقیم خواننده در متن معرفی می‌کند. او خواندن را به‌عنوان روش کاهش مجهولات می‌داند که برای تحقق این امر از طریق خواندن، چهار مرحله وجود دارد. اطلاعات ترسیمی، اطلاعات آوایی (آواشناسی)، اطلاعات ترکیبی و اطلاعات معنایی. خواندن تقریباً همیشه فعالیتی با معنا است، چیزی بیش از تطبیق صداها با نمادهای نوشته شده یا چاپ شده بر یک صفحه است، همین‌طور فرایندی شناختی است که در آن دیدگاه‌های خواننده و فرایند خواندن ارتباط زیادی با مطلبی که بناست فراگرفته شود، پیدا می‌کنند، خواندن مهارتی است که همه ما آن را عادی می‌شماریم ولی در واقع فرایندی پیچیده و عالی است که اجزای بسیار متفاوتی را در بر می‌گیرد (گلور، ترجمه خرازی، ۱۳۸۳). در تعریف دیگری از خواندن چنین عنوان شده است که خواندن یکی از عمده‌ترین روش‌های کسب معلومات و دانش به‌حساب می‌آید. هر فردی در اجتماع مجبور است مقدار زیادی نوشته را بخواند. به همین دلیل در اکثر جوامع، سواد خواندن و نوشتن کلید موفقیت آموزشی است (موگان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹)؛ به نقل از کرمی، عباسی و زکی‌بی، ۱۳۹۲). خواندن فعالیتی چندبعدی است که در آن خواننده استنتاج می‌کند و دانش قبلی را به تکلیف خواندن خود پیوند می‌دهد (کیل<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴؛ منه‌گتی، کارتی و بنی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶).

- 
1. Sen
  2. Smith
  3. Mogan
  4. Kill
  5. Meneghetti, Carretti, and Beni

گوف و تانمر<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) بر این باورند که خواندن دارای دو عنصر اصلی است: رمزگشایی و درک مطلب. درک مطلب هدف نهایی آموزش خواندن است، درحالی که رمزگشایی یک جزء ضروری از خواندن ماهرانه است (بلوک و پرسلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲؛ به نقل از کرمیزی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). بنابراین، رمزگشایی باید به عنوان یک پیش‌نیاز برای درک مطلب قوی نه به عنوان هدف در نظر گرفته شود (کرمیزی، ۲۰۱۰).

تربیت خوانندگان فعال باانگیزه و خودگردان یکی از اهداف اصلی برنامه‌های آموزش خواندن در دوره ابتدایی می‌باشد (پینتریچ، مارکس و بویل<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳). پایه و اساس خواندن، درک مطلب است (انجمن ملی سلامت آمریکا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰؛ به نقل از لابلاینر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵). درک مطلب مواد آموزشی نوشتاری یکی از مهارت‌های اساسی است که بر جنبه‌های مختلف پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد (شکوهی یکتا و پرنده، ۱۳۸۵). مهارت در خواندن، شامل توانایی درک مطلب<sup>۷</sup>، تفسیر و استنتاج از متون درسی و غیردرسی، دانش‌آموزان را با افکار و اطلاعات جدید آشنا می‌سازد و آنان را یاری می‌دهد تا "بهتر اندیشیدن" و "بهتر زیستن" را بیاموزند؛ به عبارتی "سواد خواندن"<sup>۸</sup> به معنای علمی و جامع آن وسیله‌ای است که از طریق آن می‌توان به ذخایر بی‌انتهای تجربه بشری دست یافت" (کریمی، ۱۳۸۴). در پرلز<sup>۹</sup>، سواد خواندن چنین تعریف شده است: "توانایی فهم و استفاده از شکل‌های مختلف زبان نوشتاری که جامعه لازم می‌داند یا برای افراد ارزشمند است. نوآموزان می‌توانند 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 می‌کنند" (مولیس، کندی، مارتین و سینزبری<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶). این دیدگاه از خواندن بازتاب نظریات سواد خواندن به عنوان یک فرایند سازنده و تعاملی است و به خوانندگان به منزله سازندگان فعال معانی که با راهبردهای مؤثر خواندن و شیوه‌های تفکر و تعمق در مورد خواندن آشنا هستند، نگرسته می‌شود (رادل و آنرو<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۴). خوانندگان می‌توانند با خواندن انواع متون، در مورد خود و جهان پیرامون آگاهی کسب کنند. در این دیدگاه جوانب خواندن عبارتند از: فرایند درک مطلب، هدف‌های خواندن، رفتارها و

1. Gough & Tunmer
2. Block & Presly
3. Kirmizi
4. Pintrich, Marx & Boyle
5. National Institute of Health
6. Lubliner
7. Reading comprehension
8. Reading literacy

۹. مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن یک برنامه ابتکاری برای ارزیابی توانایی خواندن کودکان در پایه چهارم ابتدایی است که چهل کشور از سراسر جهان در آن شرکت دارند. روندهای این مطالعه به فاصله هر ۵ سال یک‌بار مورد سنجش و اندازه‌گیری قرار می‌گیرد.

10. Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury
11. Ruddell & Unrau

نگرش‌های خواندن. فرایند درک مطلب بیان می‌کند که چگونه نوآموزان معنای متن را می‌سازند و تفسیر می‌کنند. پرلز، درک مطلب دانش‌آموزان را به صورت تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات و استنباط‌های مستقیم عناصر متنی می‌سنجد (مارتین، مولیس و کندی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). با توجه به مطالعات پرلز عوامل مؤثر بر خواندن شامل عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای می‌باشد. که عوامل فردی خود به دو شاخه عوامل ژنتیکی و عوامل شناختی فردی شامل خود پنداره خواندن، نگرش به خواندن و فعالیت‌های خواندن بیرون از مدرسه تقسیم می‌شود. عوامل خانوادگی شامل سواد والدین، شغل والدین، سن والدین و زبانی که در خانه به آن تکلم می‌کنند. عوامل آموزشی مانند تدریس روزانه مبتنی بر متن کتاب یا فعالیت‌های مربوط به خواندن همراه با تکالیف و تمرین‌های هفته‌ای با پیشرفت دانش‌آموزان در درک مطلب خواندن ارتباط دارد.

خودپنداره<sup>۲</sup> مجموعه‌ای از ادراکات و نگرش‌ها است که فرد در مورد خود دارد یا مجموعه‌ای از ویژگی‌ها، کیفیات و کمیات، ظرفیت‌ها، محدودیت‌ها، ارزش‌ها و روابط است که افراد در توصیف خود و درک هویت خود به کار می‌برند (سانچزو ردا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). (جیمز<sup>۴</sup>، ۱۹۰۸، به نقل از ژالدمن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶) بیان می‌دارد که "خود" شامل "خودذهنی" و "خودعینی" است. "خود عینی" دربرگیرنده کیفیات فردی، دانش و مهارت است. "خود ذهنی" یک فرد و یک عامل است. شواهد بسیاری بر نظریه تمایز جیمز وجود دارد. برای رسیدن به یک تعریف مشترک از خودپنداره مدل نظری و تعریفی که به وسیله شیولسون، هابنر و استانتون<sup>۶</sup> در سال ۱۹۷۶ ارائه شده عنوان می‌شود. ایشان خودپنداره را به عنوان ادراکی که هر فرد در مورد خود دارد، می‌دانند که این ادراک حاصل تجربیات و رابطه با محیط است. خودپنداره به عنوان بخشی از شخصیت انسانی، ماهیت و غرابت خاص خود را دارد. ایشان سعی کردند که ماهیت خودپنداره را مشخص کنند. در این رابطه به طور خلاصه به هفت مشخصه یا جنبه اصلی اشاره کرده‌اند: خودپنداره بعدی روان‌شناسانه دارد که چند بعدی است و ساختاری سلسله مراتبی (خودپنداره کلی و خودپنداره‌ی خاص) دارد. این روند پایدار است اما وقتی به مراتب پایین‌تر می‌رویم، خودپنداره خاص‌تر و آماده تغییرتر می‌شود و صورت‌های مختلف خودپنداره از لحاظ سن و جنس قابل تفکیک‌تر می‌شود. خودپنداره شامل جنبه توصیفی و ارزشیابی است که مجزاتر از سایر سازه‌ها است (اسمیت، ۲۰۰۰). براساس نظریه شیولسون و همکاران<sup>۷</sup>، همکاران<sup>۷</sup> مطالعه‌ی پرلز نیز، خودپنداره خواندن را به عنوان خودپنداره‌ی خاص در نظر گرفته و آن را سنجش می‌کند (کریمی، ۱۳۸۴).

- 
1. Martin, Mullis & Kennedy
  2. self-concept
  3. Sanchez & Roda
  4. James
  5. Kjalman
  6. Shavelson, Hubner & Stanton
  7. Shivelson *et al*

ایکن و گیبل<sup>۱</sup> (۱۹۸۰)، ویژگی‌های عاطفی را در قالب دو مفهوم مورد بررسی قرار می‌دهند: نگرش‌ها<sup>۲</sup>، علاقه‌ها (به نقل از کیامنش، ۱۳۸۳). نگرش‌ها را می‌توان آمادگی برای واکنش در برابر محرک‌های معین دانست. تعریف دیگری از طرف فریدمن<sup>۳</sup> و همکاران (۱۹۷۰)، به نقل از قنبرزاده علمداری، (۱۳۸۰) با تأکید بر سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری ارائه شده است. طبق این تعریف، نگرش شامل نظام پایدارِ باورها، احساسات و آمادگی برای عمل نسبت به چیزی که موضوع نگرش است، می‌باشد. این تعریف دارای سه عنصر شناختی، هیجانی و آمادگی برای عمل (رفتار) است. در تعریف نگرش بر کلمه نظام تأکید شده است و منظور از نظام در این تعریف وجود تعامل و همبستگی بین سه جزء تشکیل دهنده نگرش (شناخت، احساس و آمادگی برای عمل) می‌باشد. شناخت فرد در مورد چیزی از احساسات فرد در مورد آن و از تمایلات او برای عمل، تأثیر می‌پذیرد، لذا تغییری که در هر یک از این اجزا رخ می‌دهد موجب تغییر در دیگر اجزا خواهد شد. بخش شناختی نگرش را اعتقادات و باورهای شخص در مورد یک شی یا اندیشه تشکیل می‌دهد. جزء احساسی یا عاطفی نگرش، به عواطف و هیجانانی مربوط می‌شود که موضوع نگرش در شخص به وجود می‌آورد و در نهایت تمایل برای عمل، مربوط به آمادگی و میزان تمایل فرد در برخورد و رفتار نسبت به موضوع نگرش به نحو معینی است. در مطالعات پرلز، سئوالات مطرح شده درباره نگرش خواندن، سه جزء مذکور را در نظر داشته، و براساس نظریه فریدمن و همکاران عمل نموده است. براساس مطالعه پرلز، دانش‌آموزان فعالیت‌های خواندن را در دو سطح مدرسه و خارج از مدرسه به دو دلیل انجام می‌دهند: تجربه سواد، کسب و استفاده از اطلاعات. هر یک از این اهداف به نوع خاصی از متون وابسته‌اند. برای مثال خواندن برای تجربه سواد با مطالعه متون داستانی و خواندن برای کسب و استفاده از اطلاعات با مقالات آگاهی بخش و متون آموزشی محقق می‌شود (مولیس و همکاران، ۲۰۰۶).

مهارت در خواندن و درک مطلب، از مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان است. توانایی درک مطلب، تفسیر و استنتاج از متون درسی و غیر درسی، دانش‌آموزان را با افکار و اطلاعات جدید آشنا می‌کند و شیوه اندیشیدن و بهتر زیستن را می‌آموزند. با عنایت به این مطلب که امروزه حجم قابل توجهی از اطلاعات به صورت نوشتاری مبادله می‌گردد، لذا خواندن و درک مطلب به‌عنوان یک ضرورت و مقدمه موفقیت و پیشرفت در جامعه مطرح است. خواندن و درک مطلب همواره به‌عنوان یکی از اولویت‌های مهم نظام‌های آموزشی جوامع مطرح بوده و بخش وسیعی از برنامه‌های درسی را به‌ویژه در سال‌های نخستین تحصیل در برمی‌گیرد.

در پژوهشی با عنوان اثربخشی ساختار متون درسی، پیش‌سازمان‌دهنده، و هدف‌های آموزشی بر میزان درک مطلب، سرعت مطالعه و نگرش به متن، که در سال ۹۳، توسط کیان ارثی، سیف و

1. Aiken, L. & Gable, R. K.

2. Attitude

3. Freedman

دلور انجام شد؛ پژوهشگران به این نتایج دست یافتند در متنی‌هایی که دارای ملاک‌های ساختاری‌اند اضافه کردن هدف‌های آموزشی و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها بر میزان درک مطلب یادگیرندگان می‌افزاید.

در پژوهشی با عنوان تأثیر مطالعه به کمک نقشه‌های مفهومی بر درک مطلب دانش‌آموزان سال سوم متوسطه در سال ۹۱ توسط سعیدی، سیف، اسدزاده و ابراهیمی قوام انجام شد یافته‌ها نشان دادند که ارایه نقشه‌های مفهومی از قبل آماده نسبت به مطالعه متن‌ها بدون نقشه مفهومی، درک مطلب آزمودنی‌ها را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد.

در پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی فعال تفکرمدارانه و خود نظارتی بر درک مطلب دانش‌آموزان با مشکلات خواندن (۱۳۹۱)، که توسط غباری بناب و همکاران انجام شد نتایج بیانگر این مطلب بود که روش‌های فعال تفکرمدارانه و خودنظارتی دارای ویژگی‌های مثبتی هستند که کاربرد آن‌ها منجر به افزایش میزان درک مطلب دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی می‌شود و مهارت خواندن آن‌ها را بهبود می‌بخشد.

در پژوهشی با عنوان ساخت آزمون تشخیصی خواندن و درک مطلب جهت دانش‌آموزان دوره ابتدایی در سال ۹۲ توسط جباری و خادمی انجام شد، نتایج حاکی از آن بود که آزمون تشخیصی خواندن در مورد خواندن و میزان درک مطلب اطلاعات لازم، را ارائه می‌دهد و می‌تواند در جهت تشخیص و سرند مشکلات خواندن و میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کاربرد داشته باشد.

رضایی و کرمانی‌زاده در سال ۹۴ در پژوهشی با عنوان تأثیر آموزش متقابل بر بهبود درک مطلب و خواندن دانش‌آموزان دختر نارساخوان دریافتند که روش آموزش متقابل روشی مفید و مؤثر است که کاربرد آن منجر به افزایش میزان درک مطلب دانش‌آموزان می‌شود و مهارت خواندن آن‌ها را بهبود می‌بخشد.

در پژوهشی آزمایشی راقیبیان، اخوان تفتی و حجازی (۱۳۹۱) رابطه بین استفاده از راهبردهای فراشناختی و نیز اثربخشی آموزش راهبردهای پرسش از نویسنده و درک خواندن سه وجهی بر درک مطلب خواندن را مورد بررسی قرار دادند. نتایج این‌گر چه در ایران در زمینه خواندن و درک خوانداری پژوهش‌های قابل توجه و جامع کمتر انجام شده است، در سایر کشورها تحقیقات گسترده‌ای در این زمینه انجام شده است (کین، ۲۰۱۰؛ کین و اکهیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ سالاباس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ کیسیلو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵؛ ون دن و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲؛ ون کر و ورهيج<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵). یافته‌های این مطالعات

- 
1. Cain, Oakhill, Bryant
  2. Salabas, M. E.
  3. Kiselev
  4. Van den, Virtue, Everson, Tzeng, Sung
  5. Van keer, H. , Verhaeghe, J. P.

حاکی از آن است که فرایند خواندن مشتمل بر بازشناسی دیداری واژه، شناسایی و استخراج معنا در سطح عبارت یا جمله و درک متن است.

بسیاری از تحقیقات خارجی نشان می‌دهد که در فرآیند خواندن نقش درک نحوی در شناسایی و استخراج معنا در سطح عبارت یا جمله بسیار مهم است. به‌عنوان نمونه کاتسا<sup>۱</sup> (۲۰۱۷)، به بررسی تأثیر درک نحوی بر درک متن پرداخت. وی درک نحوی را به‌عنوان ابزاری در جهت تقویت درک مطلب در نظر گرفت و در یک تحقیق آزمایشی به گروه تجربی مباحث دانش نحوی را آموزش داد. مطالبی که کریتین طی هفت جلسه آموزش داد شامل آشنایی با ساخت جمله و نحوه خردکردن جمله به اجزای آن بود. مقایسه نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه تجربی با گروه کنترل نشان داد که عملکرد گروه تجربی، چه در آزمون درک نحوی و چه در آزمون درک متن به‌طور معناداری بهتر بوده است. این پژوهش بیانگر این مطلب است که درک نحوی از عوامل مؤثر بر درک متن است و مؤید رابطه مستقیم بین آن دو است. در زیر به چند نمونه دیگر اشاره شده است.

نتایج پژوهش کارترایت<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۶)، با عنوان بررسی نقش انگیزه در درک مطلب خواندن دانش‌آموزان دوره ابتدایی در یک مطالعه طولی، حاکی از آن بود که انگیزه عامل بسیار مؤثر در درک مطلب خواندن است و فراتر از توانایی‌هایی چون رمزگشایی، توانایی کلامی و عملکردهای اجرایی عمل می‌کند.

گور سس و بوونت<sup>۳</sup> (۲۰۱۶)، در پژوهشی با عنوان بررسی ارتباط بین درک مطلب خواندن و سبک‌های یادگیری با راهبردهای خواندن دریافتند که همبستگی آماری معنادار کمی بین متغیرهای ذکر شده وجود دارد. این پژوهش در بین دانشجویان دو دانشگاه یکی در ترکیه و دیگری در استرالیا که زبان خارجی در این دو دانشگاه فرانسوی بود اجرا شد و مشخص شد که هر دو زیر گروه از سبک همگرا بیشترین استفاده را می‌کردند.

در مدل مطرح شده در پژوهش حاضر، ارتباط بین عوامل ترسیم می‌گردد و هدف این است که بتوان نشان داد، که درک مطلب خواندن افراد به‌طور مستقیم از داشتن حافظه فعال، دامنه لغات، دانش پایه، شناخت کلمات، راهبردهای خواندن و انگیزه خواندن ناشی نمی‌شود بلکه به‌واسطه عوامل شناختی فردی (نگرش به خواندن و خود پنداره خواندن) توصیف دقیق‌تری می‌شود. با توجه به اهمیت عوامل مذکور در درک مطلب دانش‌آموزان و با توجه به پژوهش‌های انجام شده [به‌عنوان چارچوب نظری] این پژوهش درصدد آن است که به بررسی عوامل مؤثر در درک مطلب خواندن به‌منظور تدوین یک مدل ساختاری در دوره ابتدایی شهر همدان بپردازد و علت انتخاب چنین موضوعی نقش تبیین‌کننده عوامل مؤثر در درک مطلب خواندن در یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌باشد. بر این اساس، مسأله‌ای که در این‌جا مطرح می‌شود این است که بیشتر مطالعات

1. Catts, H., Kamhi, A

2. Cartwright, Kelly B.; Marshall, Timothy R.; Wray, Erica

3. Gürses, Meral Özkan; Bouvet, Eric

انجام شده در این مورد به تأثیر راهبردهای شناختی و فراشناختی و یا ارتباط ساده بین دو یا چند متغیر پرداخته‌اند و مطالعات انگشت‌شماری چه در ایران و چه در خارج از کشور به نقش این عوامل در درک مطلب خواندن پرداخته است. با توجه به این‌که تاکنون پژوهشی در داخل کشور، در این زمینه انجام نشده است؛ لذا در این پژوهش این کمبود پوشش داده خواهد شد. بنابراین، سؤال این است که آیا می‌توان برای عوامل مؤثر در درک مطلب خواندن دانش‌آموزان دوره چهارم ابتدایی شهر همدان یک مدل طراحی نمود و در آن به بررسی متغیرهای مؤثر بر درک مطلب خواندن پرداخت؟

## ۲. فرضیه‌های پژوهش

- خودپنداره می‌تواند میزان درک مطلب خواندن دانش‌آموزان را تبیین کند.

- نگرش به خواندن می‌تواند میزان درک مطلب خواندن دانش‌آموزان را تبیین کند.

### ۲-۱. روش پژوهش

روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی و در قالب مدل الگوی تحلیل مسیر می‌باشد. تحلیل مسیر روش آماری کاربرد ضرایب بتای استاندارد رگرسیون چند متغیری در مدل‌های ساختاری است. هدف تحلیل مسیر به دست آوردن برآوردهای کمی روابط علی (همکنشی یک‌جانبه یا کواریته) بین مجموع‌های از متغیرهاست. ساختن یک مدل علی لزوماً به معنای وجود روابط علی در بین متغیرهای مدل نیست بلکه این علیت براساس مفروضات همبستگی و نظر و پیشینه تحقیق استوار است.

### ۲-۲. جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره ابتدایی شهر همدان به تعداد ۱۲۰۰۰ نفر که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند، می‌شد. از این حجم با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ۲۸۷ نفر (۱۵۹ نفر دختر و ۱۲۸ نفر پسر) براساس جدول مورگان<sup>۱</sup> انتخاب شدند. از طریق مراجعه به آموزش و پرورش استان همدان، و انتخاب تصادفی از بین یکی از نواحی (ناحیه ۱ و ۲)، ناحیه ۱ به‌طور تصادفی انتخاب شد. سپس از بین ۳۸ مدرسه پسرانه و ۲۹ مدرسه دخترانه در ناحیه ۱، شش مدرسه براساس تعداد نمونه در ناحیه ۱ به تصادف انتخاب شدند، و از بین پایه‌های دائر در مدارس، پایه چهارم به‌طور تصادفی انتخاب شد. علت انتخاب جمعیت فوق براساس مطالعات پرلز، این است که در این مرحله، گذر مهمی از نظر رشد کودکان در مهارت خواندن تلقی می‌شود. در نظام آموزشی ایران بیشترین تعداد دانش‌آموزان پایه چهارم در سن ۱۰ سال هستند.

برای سنجش درک مطلب دانش‌آموزان در این تحقیق از آزمون محقق ساخته براساس آزمون درک مطلب مهرنژاد (۱۳۷۸)، آزمونی شامل ۳ متن کوتاه داستانی، که از هر متن ۴ سؤال تشریحی



استخراج می‌گردد، استفاده می‌شود این آزمون در کل ۱۸ نمره و پاسخ هر سؤال ۱٫۵ نمره دارد. سیستم نمره‌گذاری به این طریق است که اگر آزمودنی قسمتی از پاسخ سؤال را داده باشد و پاسخ وی کامل نباشد ۰٫۵ نمره، اگر پاسخ کامل عیناً از جملات و عبارات متن باشد ۱ نمره، و اگر پاسخ کامل با استفاده از جملات و عبارات خودش باشد ۱٫۵ نمره تعلق می‌گیرد. پایایی آزمون درک مطلب در این پژوهش پایایی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به‌دست آمد.

مقیاس نگرش به خواندن در سال ۱۹۹۰ توسط مککنا و کر<sup>۱</sup> ساخته شده است. این مقیاس دارای دو خرده‌مقیاس می‌باشد که عبارتند از: ۱. نگرش به خواندن در خارج از مدرسه؛ ۲. نگرش به خواندن در مدرسه. این مقیاس دارای ۲۰ سؤال و هر سؤال جمله ساده‌ای در مورد خواندن می‌باشد که دانش‌آموزان با توجه به تصویرهای ارائه شده در پایین هر سؤال یکی از گزینه‌های خیلی خوشحال، غمگین و خیلی غمگین را علامت می‌زند. به این ترتیب که گزینه خیلی خوشحال عدد ۴ و به گزینه خیلی غمگین عدد ۱ اختصاص می‌یابد. در این مقیاس حداکثر و حداقل نمره ممکن برای کل مقیاس به ترتیب ۸۰ و ۲۰ و حداکثر و حداقل نمره ممکن برای هر خرده‌مقیاس به ترتیب ۱۰ و ۴۰ می‌باشد.

### ۲-۳. پایایی

پایایی در این مقیاس با توجه به آلفای کرونباخ بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۹ گزارش شده است. به‌منظور بررسی پایایی این پرسشنامه در سال ۱۳۸۸ در ایران بعد از ترجمه برای اولین بار آن را بر روی ۱۲۰۰ دانش‌آموز دوره ابتدایی و ۱۲۰ دانش‌آموز خوانش پریش که از دو منطقه شهر ایلام انتخاب شده بودند اجرا شد. پایایی این مقیاس با توجه به آلفای کرونباخ در دانش‌آموزان خوانش پریش ۰/۷۹ و در دانش‌آموزان عادی ۰/۸۴ به‌دست آمد.

### ۲-۴. روایی محتوایی

مقیاس نگرش خواندن پس از ترجمه برای ۱۰ متخصص روان‌شناسی ارسال گردید تا در مورد مناسب بودن این مقیاس برای دانش‌آموزان ایرانی نظر خودشان را بیان کنند. در این مقیاس متخصصان روان‌شناسی با توجه به مقیاس لیکرت سؤالات را از ۱ تا ۵ درجه‌بندی کردند. نمره ۱ به معنی کاملاً نامناسب بودن و نمره ۵ به معنی کاملاً مناسب بودن می‌باشد. میانگین درجه‌بندی متخصصان روان‌شناسی نشان داد که سؤالات مقیاس دارای روایی محتوایی بالایی می‌باشد.

### ۳. یافته‌های پژوهش

براساس نتایج جدول زیر میانگین و انحراف معیار مقیاس برای دانش‌آموزان طبیعی و دانش‌آموزان دارای مشکل خوانش پریشی، مشخص شده است. چنانچه مقدار انحراف معیار را از میانگین نمره دانش‌آموزان طبیعی کم کنیم، نقطه برش مقیاس به‌دست می‌آید. بر این اساس به‌طور تقریبی نمره

۵۹ به عنوان نقطه برش مقیاس در نظر گرفته می‌شود و افرادی که نمره آن‌ها بالاتر از نقطه برش باشد در رنج طبیعی قرار می‌گیرند. هر چند با توجه به میانگین و انحراف معیار افراد خوانش پریش، محدوده بالای نمرات این افراد در محدوده پایین نمره افراد طبیعی قرار می‌گیرد. به همین منظور نمرات نزدیک به نمره برش باید با احتیاط و توجه به شرایط بالینی آزمودنی تفسیر شود.

جدول ۱: ویژگی‌های سنجه نگرش به خواندن

انحراف معیار	میانگین	بیشینه نمرات	کمینه نمرات	پسر	دختر	تعداد کل	دانش‌آموزان
۹/۶	۶۸/۹	۸۰	۳۹	۵۹۸	۵۱۰	۱۱۰۸	طبیعی
۷/۶	۵۴/۳	۷۲	۴۲	۶۳	۵۶	۱۱۹	خوانش پریش

### ۳-۱. مقیاس خودپنداره خواندن

مقیاس خودپنداره خواندن توسط چپمن و تانمر در سال ۱۹۹۵ ساخته شده است. این مقیاس دارای ۳۰ ایتیم می‌باشد که هر ایتیم دارای ۵ گزینه است. در این مقیاس به گزینه "هرگز" عدد ۱ و به گزینه "همیشه" عدد ۵ تعلق می‌گیرد، که عدد ۱ به معنی خودپنداره پایین و عدد ۵ به معنی خودپنداره بالا می‌باشد. مقیاس خودپنداره خواندن برای کلاس سوم تا نهم مناسب است. زمان لازم برای پاسخ دادن به این مقیاس بین ۱۵ تا ۳۰ دقیقه می‌باشد. این مقیاس دارای سه خرده‌آزمون نگرش خواندن، دشواری خواندن و توانایی خواندن یا صلاحیت خواندن می‌باشد. خرده‌مقیاس نگرش خواندن شامل گزینه‌های ۲، ۵، ۸، ۱۳، ۱۶، ۱۹، ۲۲، ۲۵، ۲۸ و ۳۰ است. خرده‌مقیاس دشواری خواندن شامل گزینه‌های ۳، ۴، ۱۱، ۱۷، ۱۸، ۲۰، ۲۳، ۲۶، ۲۹ می‌باشد. خرده‌مقیاس توانایی خواندن یا صلاحیت خواندن شامل گزینه‌های ۱، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۲۱، ۲۴ و ۲۷ است.

### ۳-۲. پایایی

پایایی در این مقیاس با توجه به آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش شده است. به منظور بررسی پایایی این پرسشنامه در ایران در سال ۱۳۸۸ بعد از ترجمه آن را بر روی ۱۲۰۰ دانش‌آموز عادی و ۱۲۰ دانش‌آموز دیسلکسیا پایه ابتدایی که از دو منطقه شهر ایلام انتخاب شده بودند اجرا شد. پایایی این مقیاس با توجه به آلفای کرونباخ در دانش‌آموزان دیسلکسیا ۰/۸۸ و در دانش‌آموزان عادی ۰/۹۱ به دست آمد.

### ۳-۳. روایی محتوایی

مقیاس خودپنداره خواندن پس از ترجمه برای ۱۰ متخصص روان‌شناسی ارسال گردید تا در مورد مناسب بودن این آزمون برای دانش‌آموزان ایرانی نظر خودشان را بیان کنند. متخصصان روان‌شناسی با توجه به مقیاس لیکرت سؤالات را از ۱ تا ۵ درجه‌بندی کردند. نمره ۱ به معنای کاملاً

نامناسب بودن سؤال و نمره ۵ به معنای کاملاً مناسب بودن سؤال می‌باشد. میانگین نمرات نشان می‌دهد که سؤالات این آزمون دارای روایی محتوایی بالایی می‌باشد.

### ۳-۴. تفسیر نتایج

براساس نتایج جدول زیر میانگین و انحراف معیار مقیاس برای دانش‌آموزان طبیعی و دانش‌آموزان دارای مشکل خوانش پریشی، مشخص شده است. چنانچه مقدار انحراف معیار را از میانگین نمره دانش‌آموزان طبیعی کم کنیم، نقطه برش مقیاس به دست می‌آید. بر این اساس به طور تقریبی نمره ۹۰/۵ به عنوان نقطه برش مقیاس در نظر گرفته می‌شود و افرادی که نمره آن‌ها بالاتر از نقطه برش باشد در رنج طبیعی قرار می‌گیرند. هر چند با توجه به میانگین و انحراف معیار افراد خوانش پریش، محدوده بالای نمرات این افراد در محدوده پایین نمره افراد طبیعی قرار می‌گیرد. به همین منظور نمرات به نمرات به نمره برش باید با احتیاط و توجه به شرایط بالینی آزمودنی تفسیر شود.

جدول ۲: ویژگی‌های سنج خودپنداره خواندن

انحراف معیار	میانگین	بیشینه نمرات	کمینه نمرات	پسر	دختر	تعداد کل	دانش‌آموزان
۱۴/۵	۱۰۴	۱۴۳	۵۴	۵۶۳	۴۸۷	۱۰۵۰	طبیعی
۱۶/۴	۸۰	۱۱۸	۵۱	۶۳	۵۴	۱۱۷	خوانش پریش

### ۳-۵. جنسیت

جدول شماره ۱، توزیع فراوانی دانش‌آموزان را براساس جنسیت مورد بررسی قرار می‌دهد.

جدول ۳: توزیع فراوانی دانش‌آموزان براساس جنسیت

درصد	فراوانی	جنسیت
۴۴/۶	۱۲۸	پسر
۵۵/۴	۱۵۹	دختر
۱۰۰	۲۸۷	مجموع

جدول ۳ نشان می‌دهد که ۲۸۷ نفر دانش‌آموز در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌اند که ۴۴/۶٪ از آنان پسر و ۵۵/۴٪ دختر هستند.

### ۳-۶. سن دانش‌آموز

جدول ۴ شاخص‌های آماری دانش‌آموزان را براساس سن مورد ارزیابی قرار می‌دهد.

جدول ۴: شاخص‌های آماری دانش‌آموزان براساس سن

میانگین	میانه	نما	انحراف معیار	واریانس	چولگی	کشیدگی	کمترین	بیشترین
۱۰/۱۱	۱۰	۱۰	۰/۵۳	۰/۲۸۱	۰/۱۱۱	۰/۳۹۳	۹	۱۱

همانطور که پیداست، میانگین سن دانش‌آموزان تقریباً ۱۰/۱۱ سال است و بیشتر دانش‌آموزان ۱۰ سال سن دارند. از طرفی میزان انحراف معیار سن دانش‌آموزان تقریباً ۰/۵۳ سال است. میزان چولگی در بازه ۳ و ۳- و میزان کشیدگی در بازه ۵ و ۵- است که نشان می‌دهد، توزیع سن دانش‌آموزان نرمال است. از طرفی بازه سنی دانش‌آموزان بین ۹ الی ۱۱ سال می‌باشد.

### ۳-۷. درک مطلب

جدول ۵، شاخص‌های آماری دانش‌آموزان را براساس نمرات درک مطلب مورد تحلیل قرار می‌دهد.

جدول ۵: شاخص‌های آماری دانش‌آموزان براساس نمرات درک مطلب

میانگین	میانه	نما	انحراف معیار	واریانس	چولگی	کشیدگی	کمترین	بیشترین
۱۴/۶۸	۱۶	۱۸	۳/۳۰۵	۱۰/۹۲۸	-۰/۵۵۴	-۱/۱۴۷	۸	۱۸

جدول ۵ گویای این مطلب است که میانگین نمرات درک مطلب دانش‌آموزان تقریباً ۱۴/۶۸ است و بیشتر دانش‌آموزان نمره ۱۸ را کسب کرده‌اند. از طرفی میزان انحراف معیار نمرات درک مطلب دانش‌آموزان تقریباً ۳/۳۰۵ نمره است. میزان چولگی در بازه ۳ و ۳- و میزان کشیدگی در بازه ۵ و ۵- است که نشان می‌دهد، توزیع نمرات درک مطلب دانش‌آموزان نرمال است. از طرفی بازه نمرات درک مطلب دانش‌آموزان بین ۸ الی ۱۸ می‌باشد.

### ۳-۸. ابعاد خودپنداره خواندن

جدول ۶، به بررسی اطلاعات آماری مربوط به میزان ابعاد خودپنداره خواندن در بین دانش‌آموزان ابتدایی می‌پردازد.

جدول ۶: شاخص‌های آماری مربوط به ابعاد خودپنداره خواندن

متغیر	میانگین	نقطه برش	انحراف معیار	واریانس
نگرش خواندن	۳۸/۰۷	۳۰/۱۶	۹/۷۷۴	۹۵/۵۴
دشواری خواندن	۳۶/۴۶	۳۰/۱۶	۶/۳۱۳	۳۹/۸۶۵
توانایی خواندن	۳۶/۶	۳۰/۱۶	۱۴/۳۳۴	۲۰۵/۴۸۵

براساس نتایج جدول ۶ می‌توان گفت که تمامی ابعاد خودپنداره خواندن میانگین بیشتری نسبت به نقطه برش آنان کسب کرده‌اند. همچنین کمترین و بیشترین میانگین به ترتیب مربوط به ابعاد دشواری خواندن و نگرش خواندن می‌باشد. از طرفی کمترین اختلاف بین میانگین و نقطه برش مربوط به بعد دشواری خواندن و بیشترین آن مربوط به بعد توانایی خواندن است.

### ۳-۹. ابعاد نگرش به خواندن

جدول شماره ۷، به بررسی اطلاعات آماری مربوط به میزان ابعاد نگرش به خواندن در بین دانش‌آموزان ابتدایی می‌پردازد.

جدول ۷: شاخص‌های آماری مربوط به ابعاد نگرش به خواندن

متغیر	میانگین	نقطه برش	انحراف معیار	واریانس
نگرش به خواندن در خارج از مدرسه	۳۰/۶۱	۲۹/۵	۸/۸۷۳	۷۸/۷۳۴
نگرش به خواندن در داخل مدرسه	۳۰/۵۹	۲۹/۵	۹/۷۸۱	۹۵/۶۸۳

از جدول بالا می‌توان نتیجه گرفت که هر دو بعد نگرش به خواندن میانگین بیشتری نسبت به نقطه برش آنان کسب کرده‌اند و میانگین بعد نگرش به خواندن در خارج از مدرسه بیشتر از داخل مدرسه است. از طرفی کمترین اختلاف بین میانگین و نقطه برش مربوط به بعد نگرش به خواندن در داخل مدرسه و بیشترین آن مربوط به بعد نگرش به خواندن در خارج از مدرسه است.

جدول ۸: شاخص‌های روابط در فرضیه اول پژوهش

روابط	برآورد	انحراف معیار	نسبت بحرانی (CR)	بارعاملی (Beta)	سطح معناداری
خودپنداره خواندن ← درک مطلب خواندن	۰/۰۷	۰/۰۰۶	۱۲/۰۰۸	۰/۵۷۹	۰/۰۰۱

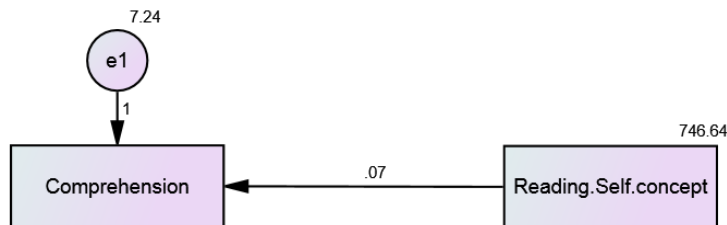
از جدول ۸ می‌توان نتیجه گرفت که نسبت بحرانی یا همان (CR)، برای رابطه فوق در محدوده ۲/۵۸ و ۲/۵۸- نمی‌باشد و از طرفی چون سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد، بنابراین رابطه مذکور با سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است. همچنین بار عاملی یا ضریب بتا که نشان‌دهنده میزان تأثیر متغیر پیش‌بین بر متغیر ملاک است، گویای این مطلب می‌باشد که خودپنداره خواندن به میزان ۵۸٪ بر درک مطلب خواندن دانش‌آموزان اثر مثبت دارد. بنابراین، خودپنداره خواندن می‌تواند میزان درک مطلب خواندن دانش‌آموزان را تبیین کند. پس فرضیه اول پژوهش تأیید و فرضیه صفر رد می‌گردد. حال جدول شماره ۹ با استفاده از شاخص‌های برازش مدل، به بررسی برازش مدل که نشان‌دهنده بیشترین مشابهت نتایج با جامعه را دارد، می‌پردازد.

جدول ۹: شاخص‌های برازش مدل در فرضیه اول پژوهش

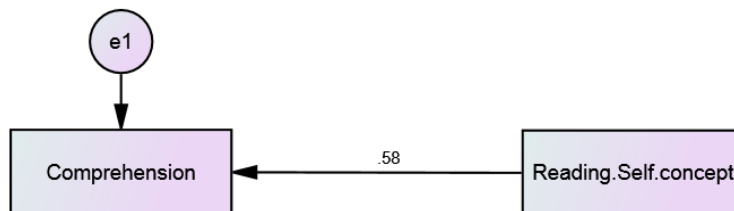
شاخص	مقدار	مقدار قابل قبول	نتیجه
X <sup>2</sup> /df	۱/۷۶۴	کوچک‌تر از ۳	مورد قبول
RMSEA	۰/۰۳۶	کوچک‌تر از ۰/۰۸	مورد قبول
NFI	۰/۸۲	بزرگ‌تر از ۰/۵	مورد قبول
CFI	۰/۹۳	بزرگ‌تر از ۰/۹	مورد قبول
IFI	۰/۹۴	بزرگ‌تر از ۰/۹	مورد قبول
RFI	۰/۹۳	بزرگ‌تر از ۰/۹	مورد قبول

جدول فوق نشان می‌دهد که شاخص برازش مدل که همان RMSEA است، کوچک‌تر از ۰/۰۸ بوده و بنابراین مدل از برازش مناسب برخوردار است. همچنین شاخص کفایت نموده که همان

$X^2/df$  است، نیز کوچکتر از ۳ می باشد و نشان می دهد که تعداد نمونه مورد بررسی مناسب است. حال مدل ساختاری در دو حالت استاندارد و غیراستاندارد نشان داده می شود:



شکل ۱: مدل ساختاری فرضیه اول پژوهش در حالت غیراستاندارد



شکل ۲: مدل ساختاری فرضیه اول پژوهش در حالت استاندارد

جدول ۱۰: شاخص های روابط در فرضیه دوم پژوهش

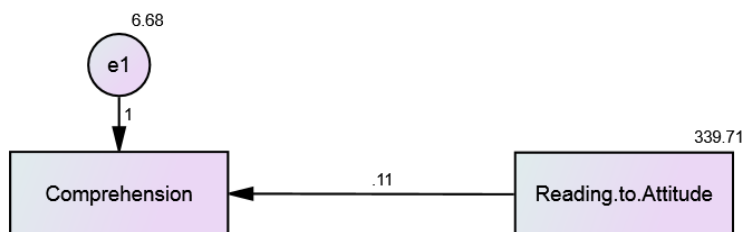
روابط	برآورد	انحراف معیار	نسبت بحرانی (CR)	بارعاملی (Beta)	سطح معناداری
نگرش به خواندن ← درک مطلب خواندن	۰/۱۱۱	۰/۰۰۸	۱۳/۴۱۸	۰/۶۲۲	۰/۰۰۱

از جدول ۱۰ می توان نتیجه گرفت که نسبت بحرانی یا همان (CR)، برای رابطه فوق در محدوده ۲/۵۸ و ۲/۵۸- نمی باشد و از طرفی چون سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ می باشد، بنابراین رابطه مذکور با سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است. همچنین بار عاملی یا ضریب بتا که نشان دهنده میزان تأثیر متغیر پیش بین بر متغیر ملاک است، گویای این مطلب می باشد که نگرش به خواندن به میزان ۶۲٪ بر درک مطلب خواندن دانش آموزان اثر مثبت دارد. بنابراین، نگرش به خواندن می تواند میزان درک مطلب خواندن دانش آموزان را تبیین کند. پس فرضیه دوم پژوهش تأیید و فرضیه صفر رد می گردد. حال جدول ۱۱ با استفاده از شاخص های برازش مدل، به بررسی برازش مدل که نشان دهنده بیشترین مشابهت نتایج با جامعه را دارد، می پردازد.

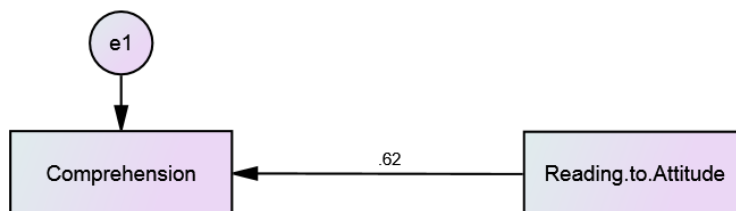
جدول ۱۱: شاخص‌های برازش مدل در فرضیه دوم پژوهش

نتیجه	مقدار قابل قبول	مقدار	شاخص
مورد قبول	کوچک‌تر از ۳	۱/۶۴۵	X <sup>2</sup> /df
مورد قبول	کوچک‌تر از ۰/۰۸	۰/۰۲۶	RMSEA
مورد قبول	بزرگ‌تر از ۰/۵	۰/۷۶	NFI
مورد قبول	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۳	CFI
مورد قبول	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۳	IFI
مورد قبول	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۴	RFI

جدول فوق نشان می‌دهد که شاخص برازش مدل که همان RMSEA است، کوچک‌تر از ۰/۰۸ بوده و بنابراین مدل از برازش مناسب برخوردار است. همچنین شاخص کفایت نموده که همان X<sup>2</sup>/df است، نیز کوچک‌تر از ۳ می‌باشد و نشان می‌دهد که تعداد نمونه مورد بررسی مناسب است. حال مدل ساختاری در دو حالت استاندارد و غیراستاندارد نشان داده می‌شود:



شکل ۳: مدل ساختاری فرضیه دوم پژوهش در حالت غیراستاندارد



شکل ۴: مدل ساختاری فرضیه دوم پژوهش در حالت استاندارد

### ۳-۱۰. مدل اولیه درک مطلب خواندن

جهت بررسی مدل اولیه درک مطلب خواندن از تحلیل معادلات ساختاری تحت نرم‌افزار AMOS استفاده می‌گردد. جدول ۱۱ شاخص‌های روابط بین متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۱۲: شاخص‌های روابط در مدل اولیه درک مطلب خواندن

روابط	برآورد	انحراف معیار	نسبت بحرانی (CR)	بارعاملی (Beta)	سطح معناداری
خودپنداره خواندن ← درک مطلب خواندن	۰/۰۰۳	۰/۰۱۲	۰/۲۴۲	۰/۰۲۴	۰/۸۰۹
نگرش به خواندن ← درک مطلب خواندن	۰/۰۷۴	۰/۰۲۱	۳/۵۶۵	۰/۴۱۶	۰/۰۰۱

از جدول ۱۲ می‌توان نتیجه گرفت خودپنداره خواندن با درک مطلب خواندن به دلیل آن که نسبت‌های بحرانی آنان در بازه ۱/۹۶ و ۱/۹۶- است، لذا روابط معنادار نیستند. نگرش به خواندن به‌طور مستقیم به میزان ۴۲٪ بر درک مطلب خواندن اثر می‌گذارد. از سوی دیگر خودپنداره خواندن به‌طور مستقیم بر درک مطلب خواندن اثر نمی‌گذارد. بنابراین در بین عوامل شناختی فردی، نگرش به خواندن بیشترین تأثیر را بر درک مطلب خواندن دارد. حال جدول ۱۳ با استفاده از شاخص‌های برازش مدل، به بررسی برازش مدل که نشان‌دهنده بیشترین مشابهت نتایج با جامعه را دارد، می‌پردازد.

جدول ۱۳: شاخص‌های برازش مدل در مدل اولیه درک مطلب خواندن

شاخص	مقدار	مقدار قابل قبول	نتیجه
X <sup>2</sup> /df	۱/۰۹۴	کوچک‌تر از ۳	مورد قبول
RMSEA	۰/۰۲۶	کوچک‌تر از ۰/۰۸	مورد قبول
NFI	۰/۷۵	بزرگ‌تر از ۰/۵	مورد قبول
CFI	۰/۹۷	بزرگ‌تر از ۰/۹	مورد قبول
IFI	۰/۹۳	بزرگ‌تر از ۰/۹	مورد قبول
RFI	۰/۹۴	بزرگ‌تر از ۰/۹	مورد قبول

جدول ۱۳ نشان می‌دهد که شاخص برازش مدل که همان RMSEA است، کوچک‌تر از ۰/۰۸ بوده و بنابراین مدل از برازش مناسب برخوردار است. همچنین شاخص کفایت نموده که همان X<sup>2</sup>/df است، نیز کوچک‌تر از ۳ می‌باشد و نشان می‌دهد که تعداد نمونه مورد بررسی مناسب است.

### نتیجه‌گیری و بحث

نتایج این پژوهش‌ها حاکی از آن است دانش آموزانی که خودپنداره مثبتی نسبت به خواندن دارند، خواندن مطالب را برای سرگرمی و لذت جویی دوست دارند زمانی که دانش‌آموز مطلبی را برای خود می‌خواند، تجربه ارزشمندی را به دست می‌آورد و او را به یک خواننده ماهر تبدیل می‌کند. تأثیر خودپنداره خواندن دانش‌آموز بر درک مطلب خواندن آن‌ها دارای ضریب مسیر مثبت و معنادار بود. این نتیجه مؤید این نکته است که دانش‌آموزانی که توانایی بیشتری در خواندن خود دارند و خود را توانمند می‌دانند، نسبت به درک مطلب بهتر از بقیه عمل می‌کنند. این نتیجه نشان می‌دهد که



متصدیان تعلیم و تربیت و خانواده‌ها می‌توانند با برنامه‌ریزی‌هایی در جهت بهبود و تقویت خود پنداره خواندن دانش‌آموزان تأکید داشته باشند و با توجه کردن بیشتر به عوامل درونی به‌جای عوامل بیرونی و محیطی گامی مؤثر در ایجاد خودپنداره مثبت نسبت به خواندن، در دانش‌آموزان ایجاد کنند. این نتیجه همراستا با نتیجه پژوهش ساندرای<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) و تورنارو همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) و مغایر با پژوهش قائد امینی و همکاران (۱۳۹۳) می‌باشد.

تأثیر نگرش خواندن دانش‌آموز بر عملکرد درک مطلب خواندن دانش‌آموزان از دیگر مواد مورد پژوهش حاضر بود و مشخص شد که متغیر نگرش بر درک مطلب خواندن اثری مستقیم داشته است. این هماهنگی بین نگرش خواندن و درک مطلب شاید به دلیل شناخت دانش‌آموزان از علائق و دید خود باشد و این‌که دانش‌آموزان به درک درستی از نگرش‌های خود دست یافته‌اند. این ارتباط می‌تواند این‌گونه تفسیر شود که دانش‌آموزان در شناخت دیدگاه‌های خود دارای شناخت درست هستند. دانش‌آموزان در پاسخ‌گویی به سؤال مقیاس نگرش، خود را مثبت ارزیابی می‌کنند و در مواجهه با سؤالات خواندن قادر به پاسخ‌گویی به آن‌ها بودند و خوب عمل می‌کنند؛ اما در مقابل این موضوع، تعدادی از دانش‌آموزان بودند که بیان می‌کردند خواندن را دوست ندارند و خود را در خواندن ضعیف می‌دانند، با این حال به سؤالات خواندن به نحو مطلوبی پاسخ داده بودند، این نتیجه مهم و قابل تأمل است. نتایج به‌دست آمده در این پژوهش با پژوهش‌های تورنارو و همکاران (۲۰۱۵) و کانلن و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) و فرانک و راسن<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) همسو است.

---

1. Sundari

2. Tornare, E., Czajkowski, N., Pons, F.

3. Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A. & Tucker, M.

4. Frank, E. & Rosen, M.

## منابع

- جباری، سوسن؛ خادمی، محسن. (۱۳۹۲). «ساخت آزمون تشخیصی خواندن و درک مطلب جهت دانش آموزان دوره ابتدایی». *مجله علمی پژوهشی پژوهش های برنامه درسی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*، دوره ۳، شماره ۲، ۱-۱۶.
- راقیبیان، رویا؛ اخوان تفتی، مهناز؛ و حجازی، الهه. (۱۳۹۱). «اثربخشی برنامه طراحی شده براساس رویکردهای پرسش از نویسنده و درک خواندن سه وجهی بر افزایش درک خواندن دانش آموزان». *فصلنامه روانشناسی مدرسه*، پاییز ۹۲، دوره ۱، شماره ۲، ۳۹-۵۸.
- رضایی، اکبر و کرمانی زاده، رکسانا. (۱۳۹۴). «تأثیر آموزش متقابل بر بهبود درک مطلب و خواندن دانش آموزان دختر نارساخوان». *مجله ناتوانی های یادگیری*، دوره ۴، شماره ۵، ۴۹-۶۴.
- سعیدی، علی؛ سیف، علی اکبر؛ اسدزاده، حسن؛ ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۱). «مقایسه اثربخشی شیوه های ارائه و تهیه نقشه های مفهومی بر درک مطلب». *روانشناسی مدرسه*، پاییز ۹۲، دوره ۲، شماره ۳، ۱۲۵-۱۴۳.
- شکوهی یکتا، محسن؛ پرند، اکرم. (۱۳۸۵). «آموزش در منزل جایگزین آموزش در مدرسه مجله». *خانواده پژوهی*، تابستان ۱۳۸۶، شماره ۱۰، ۶۲۱-۶۳۹.
- غباری بناب، باقر و راقیبیان، رویا. (۱۳۸۷). «تأثیر آموزش دو راهبرد فراشناختی SQP4R و خود نظارتی، بر درک مطلب خواندن دانش آموزان پسر پایه دوم راهنمایی». *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*، ۳۸(۴)، ۸۶-۶۷.
- غباری بناب، باقر؛ افروز، غلامعلی؛ حسن زاده، سعید؛ بخشی، جعفر و پیرزادی، حجت. (۱۳۹۱). «تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی فعال تفکرمدارانه و خود نظارتی بر درک مطلب دانش آموزان با مشکلات خواندن». *مجله ناتوانی های یادگیری*، ۱(۲)، ۹۷-۷۷.
- قائد امینی، رقیه؛ کیامنش، علیرضا؛ قربانی، رقیه. (۱۳۹۳). «رابطه بین وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده، فعالیت های خواندن در خانه، خودپنداره و نگرش دانش آموزان به خواندن با عملکرد سواد خواندن دانش آموزان (بر اساس مطالعات پرلز ۲۰۰۶)». *مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی*، سال ۱۱، شماره ۴۱، ۸۸-۱۰۳.
- کریمی، جهانگیر؛ عباسی، زینب؛ زکی بی، علی. (۱۳۹۲). «تأثیر آموزش آگاهی واج شناختی بر سرعت، دقت و درک مطلب دانش آموزان نارساخوان». *فصلنامه ناتوانی های یادگیری*، دوره ۲، شماره ۳، ۳۸-۵۳.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۴). «بررسی نتایج مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱». *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۱(۱)، ۸۹-۳۹.
- کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۳). *روش های ارزشیابی آموزشی*. تهران: پیام نور.

- کیان ارثی، فرحناز؛ سیف، علی‌اکبر و دلاور، علی. (۱۳۹۳). «اثربخشی ساختار متون درسی، پیش‌سازمان‌دهنده، و هدف‌های آموزشی بر میزان درک مطلب، سرعت مطالعه و نگرش به متن». *فصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۳۲، ۱-۱۸.
- گلاور، جان. ای؛ برونینگ، راجر. اچ. (۱۹۹۶). *روانشناسی تربیتی اصول و کاربرد آن*، ترجمه علی‌نقی خرازی (۱۳۷۵). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- مهرنژاد، هایده. (۱۳۷۸). *بررسی ارتباط و نقش فراشناخت در درک مطلب خواندن دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- Block, A. L; presly (2002). *Attitudes to reading: An investigation across the primary years*. The Thesis of the Degree of Master of Educational Research. Australian Catholic University.
- Cain, K. E.; Bryant, P. E.; Oakhill, J. (2004). "Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, No. 1, 03.2004, 31-42.
- Cain, K. (2010). "Reading and listening comprehension and their relationship to inattention and hyperactivity". *British Journal of Experimental Psychology*, 84, 108-124.
- Cartwright, Kelly B.; Marshall, Timothy R.; Wray, Erica. (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.
- Catts, H., Kamhi, A. (2017). *Prologue: Reading Comprehension Is Not a Single Ability*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 1-4.
- Conlon, E. G., Zimmer-Gembeck, M. J., Creed, P. A. & Tucker, M. (2006). *Family History, Self-Perception, Attitudes and Cognitive Abilities are Associated with Early Adolescent Reading Skills*. Australia: School of psychology, Griffith University, Gold Coast, Vol. 29(2), 11-32
- Frank, E. & Rosen, M. (2008). On the important of parental participation for student. achievement in reading literacy. *Paper Presented at the Third IEA International. Research Conference: Chinese Taipe*.
- Kirmizi, F. S. (2010). "Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4752-4756.
- Kiselev, S. (2015). Age-related Differences in Processing Speed in Preschool Children. *The Open Behavioral Science Journal*, (9), 23-31
- Kjaldman, I. (2006). *Self-Concept and School Achievement of Pupils with Cleft Lip, Cleft Palate or both: A Longitudinal Study*. Helsinki: Yilopistopaino.
- Lublimer, Sh.; Smentana, L. (2005). "The Effects of Comprehensive Vocabulary Instruction on Title I Students' Metacognitive Word-Learning Skills and Reading Comprehension", *Journal of Literacy Research*, Vol. 37, No. 2, 163-200.

- Mckenna, M. C., Kear, D. J. (1990). "Reading attitude scale". *The reading teacher*, 43, 626-639.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Kennedy, A. (2007). *PIRLS 2006 Technical Report*. Boston College: TIMSS & PIRLS international study center McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, - interventions, and technologies* (pp. 3e26). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Meneghetti, C., Carretti, B., and Beni, R. D. (2006). "Components of reading comprehension and scholastic achievement". *Learning and Individual Differences*, 16, 291-301.
- 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.
- Intrich, P. R., Marx, R. W., Boyle, R. A. (1993). "Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change". *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Ruddell, R. B., Unrau, N. J. (Eds.). (2004). *Theoretical Models and Processes of Reading* (5th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- 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*, 141-155.
- Sanchez, F., Roda, M. (2003). "Relationships between self-concept and academic achievement in primary students". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psycho Pedagogy*, 1(1), 95-120.
- Sen, H. S. (2009). "The relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2301-2305.
- Smith, K. H. (1991). *The Self-Concept and Verbal Academic achievement of Primary and Secondary Student Teachers*. Faculty of Education. The University of Melbourne. Dissertation for Degree of Doctor of Philosophy.
- Sundari, H. (2013). "Correlation between reading attitude and reading comprehension among EFL adult learners in Indonesia". *ResearchGate*, 3(1), 1-11.
- Tornare, E., Czajkowski, N., & Pons, F. (2015). "Children's emotions in math problem solving situations: Contributions of self-concept", *Metacognitive experiences, and performance*, 3(1), 1-10.
- Van den Broek, P. & Espin, C. A. (2012). "Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension". *School Psychology Review*, 41(3), 315-325.
- Van Keer, H., Verhaeghe, J. P. (2005). "Comparing two teacher development programs for innovating reading comprehension instruction with regard to teachers' experiences and student outcomes". *Teaching and Teacher Education*, 21, 543-562.

**Factors Affecting reading comprehension to develop a structural model primary school in the Hamedan city**Nafiseh Yari Moghadam<sup>1</sup>, Ali Delawar\*, Friborz Dortaj<sup>2,3</sup>, Kobra Haji Alizadeh<sup>4</sup>**Abstract**

**Purpose:** Today, a significant amount of information is exchanged in writing, so reading and comprehension is a prerequisite for success and advancement in society. Reading and comprehension is always considered as one of the top priorities of educational systems of societies, and a large part of Curriculum, especially in the early years of study. The purpose of the present study was to investigate individual cognitive factors (reading self-concept and attitude to reading) affecting reading comprehension in order to formulate a structural model among male and female students of the fourth elementary school of Hamadan. **Method:** The statistical population consisted of 12,000 students studying in the elementary period in the academic year of 1995-96, of which 287 students (128 boys and 159 girls) with an average age of 11.10 years were selected through a multiple cluster sampling Stage selected. In this study, the self-concept scales of reading Chapman and Tanner 1995 and McKenna's Attitude to Reading 1990 and reading comprehension from a researcher-made questionnaire were used based on the Mehrnejad 2000 comprehension test. Kolmogorov-Smirnov test and structural equations were used to analyze the data using Spss and Amos software.

**conclusion:** The results indicated that these variables had a significant effect on reading comprehension of students. Attitude to reading 62% and reading self-reflection of 58%, were able to explain the most comprehension of students.

**Key word:** Reading comprehension, Reading self-concept, Reading attitude, Individual factors, Cognitive family factors

---

<sup>1</sup>. Ph.D student in Educational Psychology, Department of Psychology, Bandar Abbas Unit, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran.

<sup>2,3</sup>. Professor of Allameh Tabatabai University

<sup>4</sup>. Associate Professor, Department of Psychology, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran.