

رابطه علی عوامل خانوادگی و سواد خواندن دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی کشور با میانجیگری ارزش گذاری به خواندن و عادات مطالعه دانش آموزان

(براساس داده‌های پرلز ۲۰۱۱)

عبدالامیر گیلک^۱

دکتر غلامحسین مکتبی^۲

دکتر منیجه شهینی ییلاق^۳

دکتر مرتضی امیدیان^۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه علی عوامل خانوادگی و سواد خواندن دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی کشور با میانجیگری ارزش گذاری به خواندن و عادات مطالعه دانش آموزان بر اساس داده‌های پرلز ۲۰۱۱ است. نمونه مورد مطالعه، ۵۷۵۸ دانش آموز (دختر و پسر) و والدین آنها بوده است و داده‌های مطالعه بین المللی پرلز ۲۰۱۱ و دو پرسشنامه پیشنهادی (پرسشنامه دانش آموز و پرسشنامه زمینه یابی یادگیری خواندن والدین) مورد استفاده قرار گرفته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزارهای SPSS و آموس استفاده شده است. برازش کلی مدل پیشنهادی مورد تایید قرار گرفته است. در مجموع دخترها و پسرها و همچنین در هر دو گروه دختران و پسران به صورت مجزا نیز برازش داده‌های گردآوری شده با مدل پیشنهادی مورد تایید قرار گرفته است. ده مسیر مستقیم در مدل مورد آزمون قرار گرفته اند که فرضیه‌های مستقیم پژوهش را تشکیل می‌دهند. از مجموع مسیرها، مسیر اثر وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر عادات مطالعه دانش آموزان، وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر سواد خواندن دانش آموزان، همچنین عادات مطالعه دانش آموزان بر سواد خواندن آنان مثبت و معنادار است. نتیجه مقایسه اختلاف کای اسکوئر مدل‌های دو گروه دخترها و پسرها، حکایت از نبود تفاوت آماری معنادار است.

کلید واژگان: عوامل خانوادگی، سواد خواندن، ارزش گذاری خواندن، وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده، انتظارات تحصیلی والدین از فرزندان، عادات مطالعه، دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی، پرلز ۲۰۱۱

تاریخ دریافت: ۹۶/۷/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۱/۱۶

gilak1124@yahoo.com

ghmaktabi@gmail.com

shehniyailagh@yahoo.com

morteza_omid@scu.ac.ir

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

۲. دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی (نویسنده مسئول)

۳. استاد دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

۴. دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

مقدمه، مبانی نظری و پیشینه پژوهش

خواندن عبارت است از فرایند ذهنی انسان در جهت فهم و تفسیر یک متن به عنوان یک کل، که از حروف و کلمه تشکیل شده است. به عبارت دیگر خواندن به این معناست که شخص متنی را که می‌خواند، آن را در درون خودش درک می‌کند و در مراحل گوناگون زندگی از آن بهره می‌برد. در این حالت خواندن مؤثرترین روش یادگیری برای افراد است که می‌توانند در زمینه‌های گوناگون مانند تفکر انتقادی، رشد شخصیتی، دیدگاه نسبت به جهان اطراف و ... پیشرفت حاصل کنند. خواندن عبارت است از فرایند درک کلمات نوشتاری یا چاپی به وسیله اندامهای حسی و تفسیر و درک آنها (کارادنیز و کان^۱، ۲۰۱۴، به نقل از راوند عبدخدا و نوری، ۱۳۹۵). خواندن فعالیتی است که در آن نمادها، علامتها و حروف، به کلمه و جملاتی با معنای مشخص تبدیل می‌شوند. همچنین فرایندی است که بخشی از آن با متن شکل داده می‌شود، بخشی دیگر با زمینه‌ای که خواننده از پیش داشته شکل می‌گیرد و قسمتی دیگر با استفاده از موقعیت ایجاد می‌شود (هانت^۲، ۲۰۰۴).

اسمیت^۳ (۱۹۷۴) بر این باور است که خواندن پایه مشترک موفقیت در تمام زمینه‌های تحصیلی است. خواندن دریافت عقاید، تجربیات و مفاهیم است؛ فعالیتی است که به فرد اجازه می‌دهد تا دانش وسیعی را به دست آورد. این کیفیات کارکردی، خواندن را محور همه سطوح یادگیری قرار می‌دهد (داکرل و مک‌شین، ۱۹۹۳، ترجمه احمدی و اسدی، ۱۳۷۶، به نقل از یعقوبی، ۱۳۸۳).

هولدن^۴ (۲۰۰۴، به نقل از کلارک و فاستر، ۲۰۰۵) می‌نویسد در قرن بیست و یکم خواندن مهم‌ترین درگاه برای پیشرفت فردی و توسعه زندگی اجتماعی، اقتصادی و شهروندی است. در محیط مدرسه، خواندن ابزاری قدرتمند برای پیشرفت تحصیلی است، زیرا امکان دسترسی به اطلاعات را برای دانش‌آموزان مهیا می‌کند (اینگلیش^۵، ۲۰۱۱، به نقل از عینی و ربیعی، ۱۳۹۵).

مطالعات پژوهشی در مورد مهارت خواندن نشان داده که خواندن یک فعالیت شناختی پیچیده است که برای کسب عملکرد مطلوب حیاتی است و برای به‌دست آوردن اطلاعات در جامعه کنونی و همچنین برای آموزش معنا و یادآوری مهم است (الفاسی^۶، ۲۰۰۴). خواندن فعالیتی است که به میزان دانش و آگاهی افراد می‌افزاید، به عقاید و باورهای آنها شکل می‌دهد و سبب

1. Karadeniz & Can
2. Hunt
3. Smith
4. Holden
5. English
6. Alfassi

شکل‌گیری هویت و شخصیت افراد می‌شود (اپکاکان و اپکاکان^۱، ۲۰۱۰). مهارت خواندن در زندگی انسان اهمیت بسیار دارد و با پیشرفت علوم و گسترش فناوری بر اهمیت آن افزوده می‌شود. به‌دست آوردن این مهارت، مانند هر مهارت دیگر زمان‌بر است (گریوز، جوئل و گریوز^۲، ۲۰۰۴، به نقل از سانتراک^۳، ۱۳۸۷) و باید به منزله یکی از اساسی‌ترین هدفهای آموزش و پرورش در نظر گرفته شود، زیرا مهارت خواندن برای آموختن همه موضوعات درسی و غیردرسی ضروری است (اسنو^۴، ۲۰۰۲، به نقل از شریفی، ۱۳۹۵).

بدون تردید منابع خانوادگی حیاتی هستند و نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کنند. خانواده‌های دارای تحصیلات، پول و پیوندهای اجتماعی پایین نمی‌توانند منابع بسیاری را که رشد شناختی کودکان را تحریک می‌کنند، فراهم آورند (شانک، ۲۰۰۸، ترجمه کریمی، ۱۳۹۳). تحقیقات انجام شده به شکل فزاینده‌ای نشان می‌دهد که خانواده واقعاً تفاوت ایجاد می‌کند و این تفاوتها اغلب بسیار چشمگیر هستند (کالینز، مکابی، استاینبرگ، هترینگتون، بورنشتاین، ماستن و کوتزورث^۵، ۱۹۹۸). برخی از عوامل تاثیرگذار کلیدی خانواده بر رشد و یادگیری عبارت اند از وضعیت اقتصادی-اجتماعی^۶، محیط خانه و مشارکت والدین (شانک، ۲۰۰۸، ترجمه کریمی، ۱۳۹۳).

در پژوهشهای مارتین^۷ و همکاران (۲۰۰۴)، هانسن، روزن و گوستافسون^۸ (۲۰۰۴)، ترونک و کندی^۹ (۲۰۰۵)، لوکانوک و تامما^{۱۰} (۲۰۰۵)، مالس و استریسویچ^{۱۱} (۲۰۰۵)، بلوا، کولدرناپ، پانديس و واهر^{۱۲} (۲۰۰۵) و پیتز و بادورینا^{۱۳} (۲۰۰۵)، به تأثیر محیط خانوادگی پرداخته شده است و آن را عاملی مهم در پیشرفت سواد خواندن می‌دانند (کریمی، ۱۳۹۴). دخالت والدین، رفتار خواندن والدین، نگرش والدین نسبت به خواندن و وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده پرتکرارترین عواملی هستند که مرتبط با خواندن فرزندان ذکر شده‌اند (چن، چانگ و کو^{۱۴}، ۲۰۱۱، به نقل از سلیمیان، ۱۳۹۵).

1. Epçaçan, C. & Epçaçan, C.
2. Graves, Juel & Graves
3. Santrock
4. Snow
5. Collins, Maccaby, Steinberg, Hetherington, Bornstein, Masten & Coatsworth
6. Socio- Economic Status (SES)
7. Martin
8. Hansen, Rosen & Gustafsson
9. Trong & Kennedy
10. Lukanenok & Tammemae
11. Males & Strcevic
12. Belova , Kulderknup, Pandis & Vahar
13. Peter & Badurina
14. Chen, Chang & Ko

نگرش مثبت به خواندن می‌تواند از مهم‌ترین عوامل تشویق‌کننده فرد به مطالعه و خواندن باشد. کودکانی که نگرش مثبت و خودپنداره خود را در زمینه خواندن تقویت می‌کنند، به احتمال قوی‌تر خواندن را برای سرگرمی و تفریح انتخاب می‌کنند. علاوه بر خواندن برای سرگرمی و لذت‌جویی، خواندن با هدف کسب دانش و اطلاعات، از ویژگیهای مهم فراگیری سواد خواندن است (کریمی، ۱۳۸۷).

تیمکی^۱ (۲۰۱۵) عنوان می‌کند که دخالت والدین در تعلیم فرزندان و نگرش آنان درباره مدرسه و اهداف آینده بسیار تاثیرگذار است. همچنین ارتباطی مثبت میان نگرشهای والدینی و دستاوردهای سواد دانش‌آموزان وجود دارد. تامیس‌لموندا و رودریگز^۲ (۲۰۰۹) در پژوهش خود در زمینه نقش والدین در مهارتها و فعالیتهای خواندن فرزندان بر سه جنبه اصلی نقش آنان تأکید کرده‌اند. نخست استمرار در شرکت کردن فرزندان در فعالیتهای خواندن همچون کتاب‌خوانی و قصه‌گویی، دوم احساس مسئولیت والدین در قبال فرزندان و سوم در دسترس قرار دادن مواد خواندنی مناسب سن فرزندان.

نگرش مثبت به خواندن به منزله تمایل به خواندن تعریف می‌شود. بعضی خانواده‌ها فرصتهای بسیاری را برای نگرش مثبت کودکان به خواندن فراهم می‌کنند. دانش‌آموزان نسبت به موضوعات درسی مورد علاقه‌شان نگرش مثبت دارند و نسبت به موضوعاتی که علاقه‌ای ندارند، نگرش منفی دارند (اسوالاندر و تاوبه^۳، ۲۰۰۷). در ضمن تحقیقی که ترونک و کندی (۲۰۰۶) روی نتایج پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ انجام دادند، نشان داده است که نگرش به خواندن در پیشرفت و عملکرد خواندن دانش‌آموزان دختر و پسر تأثیر معنادار دارد. نتایج پژوهش نتن، فرهوفن و دروپ^۴ (۲۰۰۸) نشان داد که عواملی مانند خرید روزنامه، شغل والدین، سطح اقتصادی- اجتماعی خانواده و عادات مطالعه تأثیر بسیار بر خواندن کودکان می‌گذارد. همچنین آنان دریافتند که وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر موفقیت‌های تحصیلی و تواناییهای زبانی و کلامی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی تأثیر بسیار می‌گذارد.

هارتاس^۵ (۲۰۱۱) به این نتیجه دست یافت که درآمد خانواده، سطح تحصیلات مادر و به طور کلی سطح تحصیلات والدین اثری مستقیم بر زبان‌آموزی و سواد کودکان دارد. تارلی^۶ و استوب^۷

1. Timkey
2. Tamis - Lemonda & Rodriguez
3. Swalander & Taube
4. Netten, Verhoeven & Droop
5. Hartas
6. Tarelli
7. Stubbe

(۲۰۱۰) دریافتند در کلیه کشورهای شرکت‌کننده در پرلز ۲۰۰۶ میان وضعیت اجتماعی - اقتصادی خانواده‌ها و مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان رابطه‌ای معنادار و قوی وجود دارد. به عبارت دیگر، فرزندان خانواده‌هایی با وضعیت اجتماعی - اقتصادی بالاتر نسبت به دانش‌آموزانی که در خانواده‌های محروم زندگی می‌کنند، رفتار خواندن بهتری دارند. وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده یک پیش‌بینی کننده قوی برای پیشرفت در زمینه‌های مختلف تحصیلی کودکان است (هاف^۱، ۲۰۰۳).

اسپیگل^۲ (۱۹۹۴)، به نقل از نیکولی^۳، هندریکز^۴، و اسمیت (۲۰۰۴)، والبرگ و تسای^۵ (۱۹۸۳)، کوبیس^۶ (۱۹۹۴) و متسالا^۷ (۱۹۹۶) بیان کرده اند که محیط خانه به طور معناداری بر بهبود نگرش مثبت نسبت به خواندن در کودکان تأثیر دارد و عوامل مؤثر در ایجاد نگرش مثبت به خواندن عبارت اند از: باور داشتن به مهم بودن خواندن، لذت بردن از خواندن، داشتن خودپنداره بالا به مثابه خواننده، وجود محیط خانه‌ای که به طور منظم محرک تعامل کلامی میان افراد خانواده است، ایجاد فرصت‌های مناسب برای خواندن، الگوهای مثبت خواندن والدین، مراجعه مداوم به کتابخانه و میزان گفتگوهای والدین با فرزندان (به نقل از احمدی ده قطب‌الدینی و احدی، ۱۳۹۱). عوامل خانوادگی می‌تواند انگیزش و یادگیری کودکان را تحت تأثیر قرار دهد. وقتی که والدین کمتر درگیر کارهای درسی فرزندانشان می‌شوند، انگیزش پیشرفت و خواندن در کودکان کاهش می‌یابد (راتل، گوی، لاروس و سنکال^۸، ۲۰۰۴، به نقل از احمدی ده قطب‌الدینی و احدی، ۱۳۹۱). در یک بررسی که فان و چان^۹ (۲۰۰۱) روی ۲۰۰۰ مقاله انجام داده اند به این نتیجه رسیده اند که اگر والدین انتظار موفقیت از فرزندشان داشته باشند، موفقیت‌های تحصیلی فرزندانشان خیلی بیشتر خواهد بود (به نقل از فرانک^{۱۰} و روزن، ۲۰۰۸).

مولیس^{۱۱} و مارتین مدیران علمی مرکز بین‌المللی مطالعات تیمز و پرلز عنوان کرده اند که دخترها از پسرها در سواد خواندن پیشی گرفته‌اند. در پرلز ۲۰۰۱ و همچنین در پرلز ۲۰۰۶ در تمام کشورها، دخترها پیشرفت بیشتری نسبت به پسرها در خواندن داشتند. این تفاوت در بسیاری از

1. Hoff
2. Spiegel
3. Nickoli
4. Hendricks
5. Walberg & Tsai
6. Kubis
7. Metsala
8. Ratelle, Guay, Larose & Senecal
9. Fan & Chan
10. Frank
11. Mullis

کشورها قابل توجه بوده است (کریمی، ۱۳۸۷). دانش‌آموزان دختر در مقایسه با پسران میانگین و رتبه ای بالاتر در شاخصهای متون (۳۷ شاخص) به دست آورده و نمراتی بالاتر کسب کرده اند (سالکانن^۱، ۲۰۰۷).

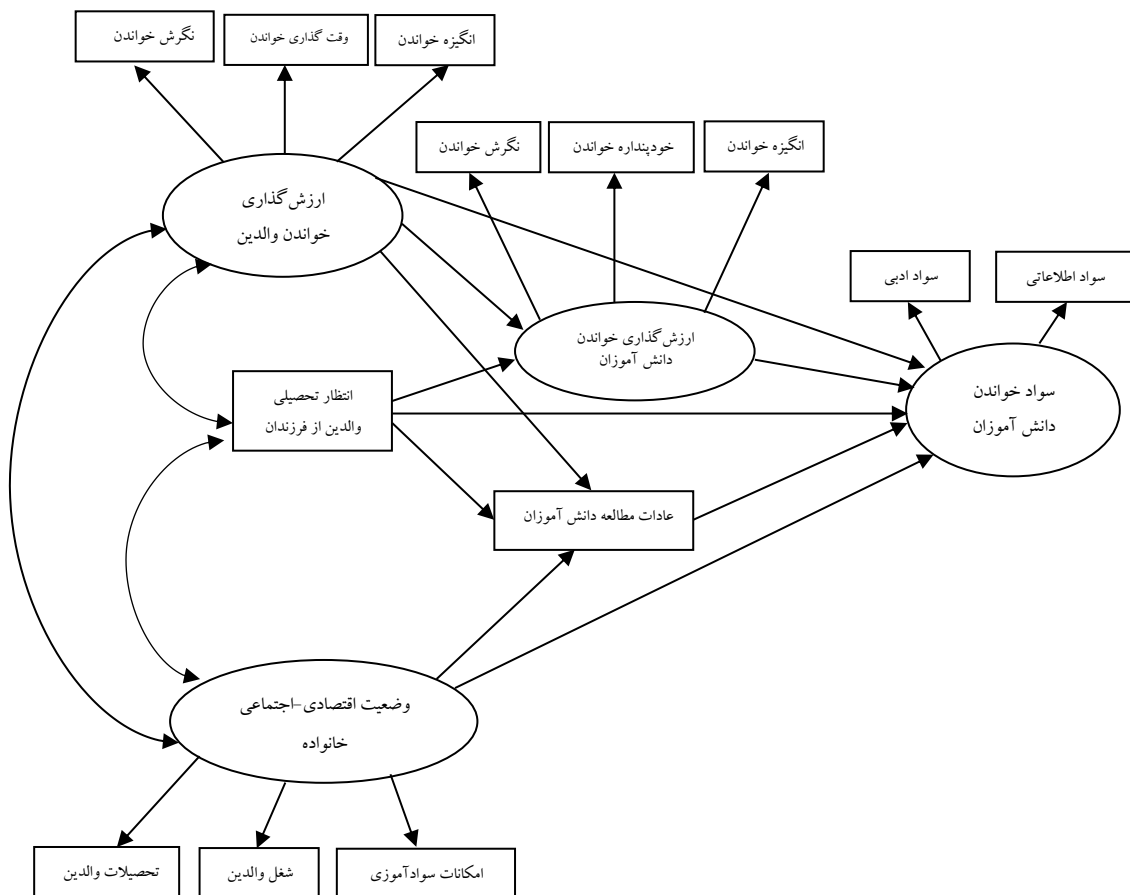
وایلی^۲ (۱۹۷۹) در این زمینه مطالعات پژوهشی بسیاری را مرور کرده و بیان داشته است که همبستگی کلی میان سنجه‌های پیشرفت مدرسه‌ای (میانگین نمرات) و سنجه‌های خودپنداره، ۳۰٪ بوده که ارتباطی متوسط و مثبت را نشان می‌دهد و حاکی از آن است که میان این دو دسته متغیر مطابقت مستقیمی وجود دارد (شانک، ۲۰۰۸، ترجمه کریمی، ۱۳۹۳). اسوالاندر و تاوبه (۲۰۰۷) در پژوهشی نشان دادند که خودپنداره خواندن، نگرش خواندن و وضعیت خانوادگی رابطه معنادار با توانایی خواندن دانش‌آموزان دارند. آنها در مدل خود نشان دادند که وضعیت خانوادگی رابطه ای مستقیم و معنادار با خودپنداره خواندن و نگرش خواندن دارد.

کبیری (۱۳۹۲) بیان می‌دارد پیشرفت تحصیلی با متغیرهای خودپنداره (الیورنینی، پالمیو، وینچی و لئو^۳، ۲۰۱۰؛ هاوس^۴، ۲۰۰۶؛ کندی و ترونک، ۲۰۱۰؛ کیامنش و مهدوی‌هزاه، ۲۰۰۸؛ آستروم^۵، ۲۰۱۰؛ ترونک و کندی، ۲۰۰۶؛ لین و یو^۶، ۲۰۰۸؛ پاپاناستازیو^۷، ۲۰۰۶)، انتظارات تحصیلی (هاوس، ۲۰۰۶؛ میلر و شلر^۸، ۲۰۱۰) و انگیزش (شن و تام^۹، ۲۰۰۶) ارتباط دارد.

در مطالعه حاضر از میان عوامل خانوادگی متغیرهای ارزش‌گذاری والدین نسبت به خواندن، انتظار تحصیلی والدین از فرزندان و وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده انتخاب شده‌اند. از میان این متغیرها، سازه برون‌زا ارزش‌گذاری والدین نسبت به خواندن با سه نشانگر (معرف) نگرش والدین نسبت به خواندن، میزان وقت‌گذاری آنها برای خواندن و انگیزه خواندن آنان بررسی می‌شوند. متغیر برون‌زا انتظار تحصیلی والدین از فرزندان، خود متغیر مشاهده‌پذیر است. سازه وضعیت اقتصادی - اجتماعی با سه نشانگر (معرف) شغل والدین، تحصیلات والدین و امکانات سوادآموزی درون خانواده ارزیابی شده‌است. دو متغیر میانجی دانش‌آموزی شامل سازه ارزش‌گذاری دانش‌آموزان نسبت به خواندن و عادات مطالعه آنها مورد توجه بوده است. سازه

1. Sulkunen
2. Wylie
3. Alivernini, Palmerio, Vinci & Leo
4. House
5. Astrom
6. Lin & Yu
7. Papanastasiou
8. Miller & Scheller
9. Shen & Tam

ارزش‌گذاری دانش‌آموزان نسبت به خواندن نیز با سه نشانگر (متغیر) نگرش دانش‌آموزان نسبت به خواندن، خودپنداره خواندن و انگیزه خواندن آنان بررسی شده است (نمودار ۱).



نمودار ۱: مدل پیشنهادی (رابطه علی عوامل خانوادگی و سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی با میانجی‌گری

ارزش‌گذاری به خواندن و عادات مطالعه آنان براساس داده‌های پرلز ۲۰۱۱)

هدف کلی مطالعه حاضر آزمایش و مقایسه مدل رابطه علی ارزش‌گذاری خواندن والدین، انتظار تحصیلی والدین از فرزندان و وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانه با سواد خواندن دانش‌آموزان با میانجی‌گری ارزش‌گذاری خواندن در نگاه دانش‌آموزان و عادات مطالعه آنان در دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم ابتدایی کشور (با استفاده از داده‌های پرلز ۲۰۱۱) بوده است. علاوه بر ارزیابی مدل و بررسی برازش داده‌ها با مدل، گروه‌های دختر و پسر با توجه به مدل پیشنهادی نیز مطالعه شده است.

روش‌شناسی

این پژوهش در قلمرو مطالعات همبستگی^۱ و بر اساس مدل‌سازی معادله ساختاری^۲ است. مدل پیشنهادی این مطالعه از مدل‌هایی است که به آنها، بازگشت‌ناپذیر می‌گویند. در این مدل‌ها، نفوذ علی در هر دو جهت عمل نمی‌کند (هومن، ۱۳۹۱).

جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی ایران در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بوده و حجم نمونه برای مطالعه پرلز در این سال ۵۷۵۸ نفر بوده است. مطالعه پرلز ۲۰۱۱ از یک طرح نمونه‌گیری دو مرحله‌ای خوشه‌ای طبقه‌ای بهره گرفته است. در ایران با این روش، نخست ۲۴۴ مدرسه انتخاب و در مرحله دوم از هر مدرسه یک کلاس به طور تصادفی انتخاب شده است. علاوه بر نمونه دانش‌آموزی، نمونه‌ای از والدین نیز در مطالعه شرکت داده شده اند. نمونه والدین معادل شمار دانش‌آموزان در کل است. یکی از والدین هر دانش‌آموز شرکت‌کننده در آزمون پرلز، پرسشنامه والدین را تکمیل کرده است. حجم این نمونه نیز ۵۷۵۸ نفر بوده است.

در مطالعه پرلز در سطوح بین‌المللی و ملی از شش ابزار استفاده شده که عبارت اند از:

۱. آزمون سواد خواندن شامل دفترچه‌های داستان

۲. دفترچه‌های پاسخ به سؤالات آزمون سواد خواندن

پرسشنامه‌های پیشینه‌کاوی پرلز نیز شامل چهار فرم است:

۳. پرسشنامه دانش‌آموز

۴. پرسشنامه زمینه‌یابی یادگیری خواندن (والدین)

۵. پرسشنامه معلم

۶. پرسشنامه مدیر

در مطالعه حاضر از این شش فرم، چهار فرم مورد استفاده قرار گرفته است. این چهار ابزار ردیف یک تا چهار را شامل می‌شود.

آزمون سواد خواندن (دفترچه‌های داستان) هر دانش‌آموز شامل دو داستان است. از این دو داستان، یکی دارای محتوای ادبی برای سنجش سواد "ادبی"^۳ و دیگری دارای محتوای اطلاعاتی برای ارزیابی "سواد اطلاعاتی"^۴ است.

۱. برخی از صاحب‌نظران پژوهشهایی با این ماهیت و گونه تحلیل را داده‌کاوی نیز نامیده اند.

2. Structural Equation Modeling (SEM)

3. Literary

4. Informational

الگوی تعیین پایایی در مطالعه پرلز با بهره‌گیری از نظریه پاسخ-پرسش^۱ صورت گرفته است. در این الگو از مدل‌های لگاریتمی در هر سه سطح، برای تحلیل سؤالات و عملکرد موردنظر در هر سؤال و صفات زیر بنایی آن عملکرد استفاده شده است. این سطوح عبارت اند از:

الف) برای سؤالات چند گزینه‌ای دفترچه آزمون سواد خواندن، پرسشنامه‌های والدین و دانش‌آموزان از مدل لجستیک سه پارامتری^۲ (۳PL)،

ب) برای سؤالات باز-پاسخ (صحیح - غلط) از مدل لجستیک دو پارامتری^۳ (۲PL)،

ج) برای سؤالات باز-پاسخ (پاسخ‌ساز) از مدل لجستیک یک پارامتری^۴ (۱PL)،

با توجه به الگو و روش موردنظر برای سؤالات، مشخصه‌های شیب، موقعیت (مکان) و حدس که ضریب دشواری و تشخیص سؤال و میزان حدس زدن را دربرمی‌گیرد، گزارش شده‌اند. علاوه بر آن از آلفای کرونباخ و برای معین کردن روایی از تحلیل عاملی استفاده شده است. ضرایب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده‌مقیاسهای^۵ مورد استفاده در این مطالعه، در جدول یک آمده است:

جدول ۱: ضرایب آلفای کرونباخ مربوط به خرده‌مقیاسهای پژوهش

خرده‌مقیاس	ضریب آلفای کرونباخ
نگرش والدین نسبت به خواندن	۰/۵
انگیزه خواندن والدین	۰/۷۷
زمان صرف شده برای خواندن (والدین)	۰/۶۵
انتظار تحصیلی والدین از فرزندان	۰/۷۸
وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده	۰/۷۵
نگرش دانش‌آموزان (فرزندان) نسبت به خواندن	۰/۶۰
خودپنداره خواندن دانش‌آموزان	۰/۵۵
انگیزه خواندن دانش‌آموزان	۰/۵۵
امکانات سوادآموزی درون منزل	۰/۷۱
سواد ادبی دانش‌آموزان	۰/۹۷
سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان	۰/۹۷

در گزارش فنی مطالعه پرلز ۲۰۱۱، مشخصه‌های فنی ابزارها و شاخصهای روانسنجی مربوط به همه سؤالات به صورت جداگانه و ترکیبی (سازه‌ها) آمده است (مارتین و مولیس، ۲۰۱۲).

1. Item -Response Theory (IRT)
2. Three - Parameter Logistic Model
3. Two - Parameter Logistic Model
4. One - Parameter Logistic Model

۵. خرده‌مقیاسها در واقع سازه‌ها و متغیرهای ترکیبی موردنظر نگارنده است که از ترکیب ماده‌ها و سؤالات مرتبط با هم و با یک موضوع واحد فراهم آمده‌اند.

جدول ۲: نتایج تحلیل عاملی برای خرده‌مقیاسهای مورد استفاده

خرده‌مقیاس	آزمون KMO	آزمون کروییت بارتلت	سهم واریانس تبیین شده عامل به درصد
نگرش والدین نسبت به خواندن	۰/۷۶۳	معنادار	۸/۵۹
امکانات سوادآموزی خواندن در خانه	۰/۶۵۵	معنادار	۱/۴۲
انگیزه والدین از خواندن	۰/۷۳۹	معنادار	۷/۲۸
نگرش دانش‌آموزان نسبت به خواندن	۰/۶۸۴	معنادار	۱۰/۹۵
خودپنداره خواندن دانش‌آموزان	۰/۶۶۹	معنادار	۱۲/۸۸
انگیزه خواندن دانش‌آموزان	۰/۸۱۶	معنادار	۶/۸
عادات مطالعه دانش‌آموزان	۰/۸۳۶	معنادار	۲۶/۴۵
سواد ادبی دانش‌آموزان	۰/۹۲۹	معنادار	۳۵/۲۶
سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان	۰/۹۲۸	معنادار	۳۶/۷۱

این نکته را باید اضافه کرد که داده‌های مطالعه حاضر برای همه متغیرهای موجود در مدل، از نظر چولگی (کجی) و کشیدگی بررسی شده و همه داده‌ها در بازه ۲ و ۲- قرار گرفته‌اند. همچنین نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک^۱ بررسی شده و نرمال بودن آنها مورد تأیید قرار گرفته است. برای حصول اطمینان از نرمال بودن داده‌ها در حجم بالا نیز از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف^۲ استفاده شده که این آزمون نیز نرمال بودن داده‌ها را تأیید کرده است. برای داده‌های ناکامل از روش حذف لیستی^۳ استفاده شده است (به دلیل حجم بالای نمونه) و داده‌های ناقص و ناکامل از فهرست داده‌ها حذف شده‌اند. برای بررسی هم‌خطی چندگانه^۴ از آماره تحمل^۵ و عامل تورم واریانس^۶ استفاده شده (بریس، کمپ و سنلگار، ترجمه علی‌آبادی و صمدی، ۱۳۸۸) و با فراهم آمدن مفروضه‌های کاربرد SEM، اقدام به استفاده از آن شده است. در نرم‌افزار AMOS می‌توان یک متغیر رتبه‌ای را با بازکدگذاری^۷ به سطح سنجش فاصله‌ای یا نسبی ارتقا داد، همان گونه که با کدگذاری مجدد متغیرهای فاصله‌ای یا نسبی می‌توان آنها را به سطح سنجش رتبه‌ای تقلیل داد. در این حالت چنین فرض می‌شود که هر متغیر رتبه‌ای در واقع یک متغیر پیوسته فاصله‌ای یا نسبی بوده که به صورت رتبه‌ای اندازه‌گیری شده است. به این متغیر پیوسته فاصله‌ای یا نسبی در این حالت اصطلاحاً متغیر عددی زیربنایی^۸ گفته می‌شود. در این

1. Shapiro-Wilk
2. Kolmogorov- Smirnov test
3. Listwise deletion
4. Collinearity Statistics
5. Tolerance
6. Variance Inflation Factor
7. Recoding
8. Underlying Numeric Variable

حالت یک متغیر اندازه گیری شده در سطح رتبه ای در یکی از مقوله ها یا گروهها قرار گرفته تا نشان داده شود، میزان آن بر روی یک مقیاس فاصله ای پیوسته چه نمره ای را می توانسته اخذ کرده باشد که منجر به قرار گرفتن وی در آن مقوله یا گروه خاص شده است (قاسمی، ۱۳۹۲).

به اعتقاد کلاین^۱ گزارش تحلیل SEM باید دربرگیرنده تمام اطلاعات مهم پژوهش باشد تا به خوبی امکان ارزشیابی و تکرار مطالعه فراهم شود (۲۰۰۵).

یافته های پژوهش

کای اسکوتر مدل در ارزیابی اولیه برابر ۹۳۲/۶۲ با درجه آزادی ۵۴ است. این مقدار از کای اسکوتر بزرگ تر از ۰/۰۵ است، بنابراین رابطه مشاهده شده با مقادیر مورد انتظار دارای تفاوت معنادار نیست. پس می توان نتیجه گرفت که ساختار کوواریانس مدل به طور معناداری متفاوت از ساختار کوواریانس مشاهده شده نیست و با تأیید فرضیه صفری که بیان می کند $H_0: s = \Sigma$ است، مدلی که پژوهشگر تدوین کرده است به طور کلی تأیید می شود. هر چند مدل تدوین شده سبب شده است که به میزان بسیار زیاد از مقدار کای اسکوتر یک مدل استقلال کاسته شود، در مقایسه با یکدیگر (مقایسه ۹۳۲/۶۲ در مقابل ۱۵۷۷۹/۴ مدل استقلال) و با توجه به معنادار شدن مقدار کای اسکوتر مدل ($P = 0.01$) می توان نتیجه گرفت که مدل تدوین شده نیاز به اصلاح دارد و پذیرفتنی نیست. با توجه به حجم بالای مطالعه (نمونه ۵۷۵۸ نفری) که سبب تغییرات فاحشی در میزان کای اسکوتر می شود، لزوم بررسی شاخصهای برازش دیگر، کاملاً احساس می شود.

شاخص نیکویی برازش (GFI)^۲، نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)^۳ و ریشه میانگین مربعات باقیمانده (RMR)^۴ به ترتیب ۰/۹۷۲، ۰/۹۵۲ و ۵۱/۱۵۷ به دست آمده است. این مجموعه از شاخصها در حوزه شاخصهای برازش مطلق^۵ مطرح شده اند و همه آنها اعداد و ارقامی مناسب را گزارش نمی کنند.

شاخصهای برازش تطبیقی^۶ گروه دوم از شاخصهاست. این گروه از شاخصها، نشان دهنده موقعیت نسبی مدل میان بدترین برازش (صفر) و بهترین برازش (یک) هستند (قاسمی، ۱۳۹۲). در اغلب موارد شاخصهای برازش تطبیقی فاصله مدل تدوین شده از یک مدل استقلال را نشان می دهند و هر چه این فاصله بیشتر باشد، برازش مدل مطلوب تر تلقی می شود (جدول ۳).

1. Kline
2. Goodness of Fit Index
3. Adjusted Goodness of Fit Index
4. Root Mean Square Residual
5. Absolute Fit Indices
6. Comparative Fit Indices

جدول ۳: شاخصهای برازش تطبیقی (افزایش)

شاخص	مقادیر محاسبه شده
شاخص تاکر - لوئیس یا شاخص برازش هنجار نشده ^۱ NNFI (TLI)	۰/۹۱۹
شاخص برازش هنجار شده یا شاخص برازش بنتلر- بونت ^۲ NFI	۰/۹۴۱
شاخص برازش تطبیقی CFI	۰/۹۴۴
شاخص برازش نسبی ^۳ RFI (rho1)	۰/۹۱۵
شاخص برازش افزایشی ^۴ IFI (Delta 2)	۰/۹۱۴

مقادیر حاصل در شاخصهای تطبیقی این مطالعه، قابل قبول بودن مدل را نشان می‌دهند. گروهی دیگر از انواع شاخصهای برازش به نام شاخصهای برازش مقتصد^۵ (صرفه‌جو) خوانده می‌شوند. در واقع با ارائه این شاخصها تلاش شده است تا مهم‌ترین ضعف شاخصهای برازش مطلق یعنی بهبود مقدار شاخصهای برازش با افزایش پارامتر به مدل جبران شود (قاسمی، ۱۳۹۲).

جدول ۴: شاخصهای برازش مقتصد (صرفه‌جو)

شاخصها	مقادیر
نسبت اقتصاد ^۶ PRATIO	۰/۶۹۲
شاخص برازش مقتصد هنجار شده ^۷ PNFI	۰/۶۵۱
شاخص نیکویی برازش مقتصد ^۸ PGFI	۰/۶۵۴
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد ^۹ RMSEA	۰/۰۵۸
کای اسکوتر بهنجار شده ^{۱۰} CMIN /DF	۱۷/۲۷۱

شاخص نسبت اقتصاد که از طریق درجه آزادیهای دو مدل حاصل می‌شود عدد ۰/۶۹۲ را نشان می‌دهد که قابل قبول است (مقادیر بین صفر و یک قابل قبول و پذیرفتنی است). شاخص برازش تطبیقی مقتصد نیز (۰/۶۵۴) عددی مناسب و قابل قبول است. ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (۰/۰۵۸) نیز قابل قبول بودن مدل را نشان می‌دهد (مدلهای قابل قبول دارای مقدار ۰/۰۵ یا کوچک‌تر برای این شاخص اند). مقدار حاصل برای کای اسکوتر بهنجار یا نسبی (۱۷/۲۷۱) عدد مناسب برای این شاخص نیست. در مجموع شاخصهای این گروه به قابل قبول بودن مدل اشاره دارند. همچنین مقادیر گزارش شده برای معیار اطلاعاتی آکائیکه (AIC)^{۱۱} نامناسب‌اند.

1. Tucker-Lewis Index / Non-Normed Fit Index
2. Normed Fit Index / Bentler-Bonett Index
3. Relative Fit Index
4. Incremental Fit Index
5. Parsimonious Fit Indices
6. Parsimony Ratio
7. Parsimonious Normed Fit Index
8. Parsimonious Goodness of Fit Index
9. Root Mean Square Error of Approximation
10. Normed Chi-Square
11. Akaike Information Criterion

شاخص اعتبارسنجی متقابل مورد انتظار^۱ که احتمال تکرار نتایج حاصله را از یک نمونه به نمونه‌های دیگر با حجم نمونه مشابه بررسی می‌کند، شاخصی برای اعتبار بیشتر است. این مقدار ۰/۲۰۸ است که مناسب و قابل قبول است. علاوه بر آن شاخص هلتر^۲، روی کافی بودن نمونه تمرکز دارد (بیرن، ۲۰۰۱، به نقل از قاسمی، ۱۳۹۲). هلتر مقدار ۲۰۰ را به عنوان حداقل قابل قبول برای مقادیر بحرانی N پیشنهاد کرده است. برای به دست آوردن کای اسکوئر در سطح معناداری ۰/۰۵ حجم نمونه در این مطالعه باید برابر ۳۷۵ و برای سطح ۰/۰۱ برابر ۴۲۱ باشد.

بررسی وزنهای رگرسیونی بخش دیگری از تحلیل یافته‌هاست. مسیرها و ضرایب مسیر همان فرضیه‌های ما هستند. در جدول وزنهای رگرسیونی چنانچه ضریب رگرسیونی مسیری میان دو متغیر مثبت باشد، یعنی متغیر اول روی متغیر دوم تأثیر مثبت دارد و با افزایش متغیر اول، متغیر دوم هم افزایش پیدا می‌کند (البته به شرط ثابت نگهداشتن شرایط دیگر). هر چه ضریب مسیر استاندارد شده از صفر دورتر و به یک یا منفی یک نزدیک‌تر باشد، بزرگ‌تر و قوی‌تر است. همچنین به دلیل وابسته نبودن ضرایب مسیر استاندارد به مقیاس اندازه‌گیری، قابلیت مقایسه خواهند داشت.

جدول ۵: وزنهای رگرسیونی

ردیف	مسیر	نوع پارامتر	مقدار	توضیح	C.R.	سطح معناداری (P)
۱	$Y_1 \leftarrow SES$	ضریب تأثیر (گاما)	۳/۴۴۲	وزن رگرسیونی اثر شاخص وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر عادات مطالعه دانش‌آموز	۸/۹۳۷	***
۲	$Y_1 \leftarrow X_{22}$	ضریب تأثیر (گاما)	۰/۳۹۶*	وزن رگرسیونی اثر شاخص انتظار تحصیلی والدین از فرزندان بر عادات مطالعه فرزندان	۱/۲۰۵*	۰/۲۲۸
۳	$SVR \leftarrow X_{22}$	ضریب تأثیر (گاما)	-۰/۱۶۰	وزن رگرسیونی اثر شاخص انتظار تحصیلی والدین از فرزندان بر ارزش‌گذاری خواندن فرزندان	-۱/۰۸۲	۰/۲۷۹
۴	$Y_1 \leftarrow PVR$	ضریب تأثیر (گاما)	-۰/۱۵۵	وزن رگرسیونی اثر شاخص ارزش‌گذاری خواندن والدین بر عادات مطالعه دانش‌آموزان	-۱/۹۵*	۰/۵۱
۵	$SVR \leftarrow PVR$	ضریب تأثیر (گاما)	-۰/۰۱۲	وزن رگرسیونی اثر شاخص ارزش‌گذاری خواندن والدین بر ارزش‌گذاری خواندن دانش‌آموزان	-۰/۳۹	۰/۶۹۶
۶	$RL \leftarrow SES$	ضریب تأثیر (گاما)	-۵۰۴/۹۶	وزن رگرسیونی اثر شاخص وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر سواد خواندن دانش‌آموزان	-۹/۸۰۸	***
۷	$RL \leftarrow PVR$	ضریب تأثیر (گاما)	۴۰/۵۷۷	وزن رگرسیونی اثر ارزش‌گذاری خواندن والدین بر سواد خواندن دانش‌آموزان	۴/۷۳۱	***
۸	$RL \leftarrow X_{22}$	ضریب تأثیر (گاما)	-۳۵/۰۶۴	وزن رگرسیونی اثر شاخص انتظار تحصیلی والدین از فرزندان بر سواد خواندن دانش‌آموزان	-۱/۰۵۶	۰/۲۹۱
۹	$RL \leftarrow SVR$	ضریب تأثیر (بتا)	-۲/۴۲	وزن رگرسیونی اثر شاخص ارزش‌گذاری خواندن دانش‌آموزان بر سواد خواندن آنان	-۰/۹۹۱	۰/۳۲۱
۱۰	$RL \leftarrow Y_1$	ضریب تأثیر (بتا)	۱۰/۴۱۸	وزن رگرسیونی اثر شاخص عادات مطالعه دانش‌آموزان بر سواد خواندن آنان	۴/۳۰۲	***
۱۱	$Y_1 \leftarrow SVR$	ضریب تأثیر	۰/۶۵۶	وزن رگرسیونی اثر شاخص ارزش‌گذاری خواندن دانش‌آموزان بر نگرش به خواندن	۲۲/۳۴۵	***

1. Expected Cross-Validation Index (ECVI)
2. Hoelter's Index

۱۲	$Y_{i2} \leftarrow SVR$	ضریب تأثیر	۱/۰۰۰	ثابت شده به مقدار یک		
۱۳	$Y_{i3} \leftarrow SVR$	ضریب تأثیر	۰/۶۴۹	وزن رگرسیونی اثر شاخص ارزش گذاری خواندن دانش آموزان بر انگیزه خواندن دانش آموزان	۲۲/۴۷۱	***
۱۴	$Y_{i5} \leftarrow RL$	ضریب تأثیر	۰/۹۸۴	وزن رگرسیونی اثر سواد خواندن دانش آموزان بر سواد ادبی آنان	۹۹/۲۲۱	***
۱۵	$Y_{i6} \leftarrow RL$	ضریب تأثیر	۱/۰۰۰	ثابت شده به مقدار یک		
۱۶	$X_{i5} \leftarrow SES$	ضریب تأثیر	-۰/۴۷۷	وزن رگرسیونی اثر وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر شاخص تحصیلات والدین	-۱۹/۰۸۳	***
۱۷	$X_{i6} \leftarrow SES$	ضریب تأثیر	-۰/۰۶۸	وزن رگرسیونی اثر وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر متغیر شغل والدین	-۱/۲۶۹	۰/۲۰۵
۱۸	$X_{i4} \leftarrow SES$	ضریب تأثیر	۱/۰۰۰	ثابت شده به مقدار یک		
۱۹	$X_{i1} \leftarrow PVR$	ضریب تأثیر	۱/۰۰۰	ثابت شده به مقدار یک		
۲۰	$X_{i2} \leftarrow PVR$	ضریب تأثیر	-۰/۲۳۷	وزن رگرسیونی اثر ارزش گذاری خواندن والدین بر وقت گذاری خواندن والدین	-۱۱/۳۶۷	***
۲۱	$X_{i3} \leftarrow PVR$	ضریب تأثیر	-۰/۳۹	وزن رگرسیونی اثر ارزش گذاری خواندن والدین بر انگیزه خواندن والدین	۱۱/۰۰۲	***

(***= 99.9 = $P < 0.001$)

C.R. شاخص معناداری مقادیر حاصل برای پارامترها یا همان ضرایب مسیرهاست. مرز C.R. عدد ۱/۹۶ است. مقادیر بزرگتر از این مرز بیانگر معناداری مسیر هستند. P سطح معناداری است که باید زیر ۰/۰۵ باشد تا بتوانیم بگوییم مقدار به دست آمده برای پارامتر موردنظر، معنادار است. اگر P بزرگتر از ۰/۰۵ باشد نمی توان فرض صفر را رد کرد و این بدان معناست که تأثیر متغیر اول بر متغیر دوم را نمی توان حمایت کرد. علاوه بر مسیرهای ردیف ۱، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۲۰ و ۲۱ که به صورت آشکاری معنادار شده اند، مسیر ردیف ۴ نیز به سطح معناداری بسیار نزدیک است.

در تحلیل و تفسیر هر یک از مسیرها که در حکم فرضیه های مطالعه اند می توان این چنین قضاوت کرد که مسیرهای دارای معنای آماری بیان کننده این واقعیت اند که متغیر مستقل دارای تأثیر بر متغیر وابسته است (به تناسب علامت آماری این تأثیر و جهت آن متفاوت است). برای مثال، ردیف یک جدول شماره ۵ این واقعیت را نشان می دهد که در صورت ثابت نگهداشتن سایر پارامترها، یک واحد افزایش در انحراف معیار استاندارد متغیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده سبب افزایش ۳/۴۴۲ درصدی انحراف معیار استاندارد متغیر عادات مطالعه دانش آموزان (Y_{i4}) خواهد شد.

هر چه شاخصهای برازش مدل به نقاط قابل قبول نزدیک تر باشند، احتمال ارتقای مدل به حد قابل قبول (با برخی اصلاحات) در آن بیشتر است. همان گونه که مشاهده شد، شاخصهای برازش تطبیقی و مقتصد این مطالعه و مدل در حد قابل قبول هستند، ولی شاخصهای برازش مطلق

نامناسب‌اند. لذا اصلاح مدل را جزء به جزء دنبال کرده و در هر مرحله، اصلاحات اعمال شده در مدل را تحلیل و بررسی کرده ایم. با توجه به شاخصهای اعلام شده برازشهای مطلق، تطبیقی و مقتصد و نیاز به اصلاح مدل و با استفاده از شاخصهای اصلاح^۱، اقدام به ارتقای مدل و بهبود شاخصهای برازش شد. در این مرحله سه مورد از بزرگ‌ترین مقادیر جدول (M.I.) در مدل اعمال شد که نتایج حاصل در شاخصها در جدول شماره ۶ ارائه شده است.

جدول ۶: مقایسه شاخصهای کلی برازش مدل‌های اصلی و اصلاح شده

شاخص	مدل اصلی	مدل اصلاح شده
NPAR	۳۷	۴۰
CMIN	۹۳۲/۶۲۰	۳۸۲/۷۱۴
DF	۵۴	۵۱
P	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
CMIN / DF	۱۷/۲۷۱	۷/۵۰۴
TLI	۰/۹۱۹	۰/۹۶۸
PCFI	۰/۶۵۴	۰/۶۴۰
RMSEA	۰/۰۵۸	۰/۰۳۷
AIC	۱۰۰۶/۶۲۰	۴۶۲/۷۱۴

همان گونه که در جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود کای اسکوئر حاصل در مدل اصلاح (۳۸۲/۷۱۴) و کای اسکوئر بهنجار شده (۷/۵۰۴) به شکل چشمگیری اصلاح شده‌اند. همچنین ریشه میانگین مربعات خطای برآورد نیز کاهش یافته است.

سازه میانجیگر دو نقش را در مدل ایفا می‌کند. ابتدا به عنوان متغیر وابسته از متغیر مستقل تأثیر می‌پذیرد. سپس به عنوان متغیر مستقل به متغیر وابسته تأثیر می‌گذارد (کشاورز، ۱۳۹۳). در جدول شماره ۷، اطلاعات کلی و شاخصهای برازش عمده برای مدل‌های سه گانه مستقیم^۲، غیرمستقیم^۳ و کامل^۴ ارائه شده است.

1. Modification Indices (M.I.)
2. Direct model
3. Indirect model
4. Total model

جدول ۷: شاخصهای کلی برازش برای مدلهای سه گانه

شاخص	کامل	مستقیم	غیرمستقیم
کای اسکور X^2	۹۳۲/۶۲۰	۱۱۹۸/۹۲۶	۲۰۱۸/۵۵۱
درجه آزادی DF	۵۴	۶۱	۵۷
سطح معناداری P Value	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
شاخص برازش نسبی RFI	۰/۹۱۵	۰/۹۰۳	۰/۸۲۵
شاخص نیکویی برازش GFI	۰/۹۷۲	۰/۹۶۴	۰/۹۴۳
شاخص برازش تطبیقی CFI	۰/۹۴۴	۰/۹۲۸	۰/۸۷۵
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد RMSEA	۰/۰۵۸	۰/۰۶۲	۰/۰۸۴
کای اسکور بهنجار شده CMIN /DF	۱۷/۲۷۱	۱۹/۶۵۵	۳۵/۴۱۳

همان گونه که در جدول ۷ مشاهده می شود شاخصهای برازش برای مدلهای سه گانه به طور نسبی قابل قبول است. در جدول ۸ اطلاعات مدلهای سه گانه پردازش شده نمایش داده شده است.

جدول ۸: اطلاعات مدلهای پردازش شده

متغیر	مسیر	متغیر	مدل کامل	مدل مستقیم	مدل غیرمستقیم
ارزش گذاری والدین به خواندن PVR	←	ارزش گذاری دانش آموز به خواندن SVR	۰/۰۷۵	۰/۰۰۰	۰/۰۶۷
ارزش گذاری والدین به خواندن PVR	←	سواد خواندن دانش آموزان RL	۵۳/۶۲۷	۵۴/۱۷۹	۰/۰۰۰
ارزش گذاری خواندن دانش آموزان SVR	←	سواد خواندن دانش آموزان RL	۳/۵۸۲	۰/۰۰۰	۷/۹۲۰
ارزش گذاری والدین به خواندن PVR	←	عادات مطالعه دانش آموزان Yi4	۰/۱۴۴	۰/۰۰۰	۰/۱۶۶
ارزش گذاری والدین به خواندن PVR	←	سواد خواندن دانش آموزان RL	۵۳/۶۲۷	۵۴/۱۷۹	۰/۰۰۰
عادات مطالعه دانش آموزان Yi4	←	سواد خواندن دانش آموزان RL	۲/۵۰۸	۰/۰۰۰	-۱۱/۷۲۳
انتظار تحصیلی والدین از فرزندان X22	←	ارزش گذاری خواندن فرزندان SVR	-۰/۰۳۹	۰/۰۰۰	-۰/۰۱۴
انتظار تحصیلی والدین از فرزندان X22	←	سواد خواندن دانش آموزان RL	۳۲/۵۴۶	۳۳/۲۵۰	۰/۰۰۰
ارزش گذاری خواندن دانش آموزان SVR	←	سواد خواندن دانش آموزان RL	۳/۵۸۲	۰/۰۰۰	۷/۹۲۰
انتظار تحصیلی والدین از فرزندان X22	←	سواد خواندن دانش آموزان RL	۳۲/۵۴۶	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
انتظار تحصیلی والدین از فرزندان X22	←	عادات مطالعه دانش آموزان Yi4	-۰/۱۲۲	۰/۰۰۰	-۰/۱۷۶
عادات مطالعه دانش آموزان Yi4	←	سواد خواندن دانش آموزان RL	۲/۵۰۸		-۱۱/۷۲۳
وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده SES	←	سواد خواندن دانش آموزان RL	۷۱۶/۹۲۹	۶۷۵/۴۷۶	۰/۰۰۰
وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده SES	←	عادات مطالعه دانش آموزان Yi4	-۴/۵۵۲	۰/۰۰۰	-۴/۱۵۶
عادات مطالعه دانش آموزان Yi4	←	سواد خواندن دانش آموزان RL	۲/۵۰۸	۰/۰۰۰	-۱۱/۷۲۳
ارزش گذاری والدین نسبت به خواندن PVR	←	عادات مطالعه دانش آموزان Yi4	۰/۱۴۴	۰/۰۰۰	۰/۱۶۶
ارزش گذاری والدین نسبت به خواندن PVR	←	ارزش گذاری خواندن دانش آموزان SVR	۰/۰۷۵	۰/۰۰۰	۰/۰۶۷
عادات مطالعه دانش آموزان Yi4	←	سواد خواندن دانش آموزان RL	۲/۵۰۸	۰/۰۰۰	-۱۱/۷۲۳
ارزش گذاری خواندن دانش آموزان SVR	←	سواد خواندن دانش آموزان RL	۳/۵۸۲	۰/۰۰۰	۷/۹۲۰
انتظار تحصیلی والدین از فرزندان X22	←	عادات مطالعه دانش آموزان Yi4	۰/۱۴۴	۰/۰۰۰	-۰/۱۷۶
انتظار تحصیلی والدین از فرزندان X22	←	ارزش گذاری خواندن دانش آموزان SVR	-۰/۰۳۹	۰/۰۰۰	-۰/۰۱۴
عادات مطالعه دانش آموزان Yi4	←	سواد خواندن دانش آموزان RL	۲/۵۰۸	۰/۰۰۰	-۱۱/۷۲۳
ارزش گذاری خواندن دانش آموزان SVR	←	سواد خواندن دانش آموزان RL	۳/۵۸۲	۰/۰۰۰	۷/۹۲۰

در تحلیل میانجیها و تعیین معناداری مسیرها و ضرایب از روش بارون و کنی^۱ استفاده شده است (بارون و کنی، ۱۹۸۶، به نقل از پهلوان شریف و مهدویان، ۱۳۹۶).

جدول ۹: نتایج تحلیل مسیرها (تحلیل میانجیگری)

ردیف	متغیر ← متغیر	مدل c	مدل a	مدل b	مدل c ^۲	نتیجه
۱	$Y_4 \leftarrow SES$	معنادار	معنادار	معنادار	معنادار	میانجیگری بخشی
۲	$RL \leftarrow PVR$	معنادار	معنادار	معنادار	معنادار	میانجیگری بخشی
۳	$RL \leftarrow SES$	معنادار	معنادار	معنادار	معنادار	میانجیگری بخشی
۴	$SVR \leftarrow PVR$	معنادار نشده	معنادار	معنادار	-	اثر غیرمستقیم
۵	$Y_4 \leftarrow PVR$	معنادار نشده	معنادار شده	معنادار شده	-	اثر غیرمستقیم
۶	$SVR \leftarrow X_{22}$	معنادار نشده	معنادار شده	معنادار شده	-	اثر غیرمستقیم
۷	$RL \leftarrow X_{22}$	معنادار نشده	معنادار نشده	-	-	بدون اثر
۸	$RL \leftarrow Y_4$	معنادار نشده	معنادار شده	معنادار شده	-	اثر غیرمستقیم
۹	$RL \leftarrow SVR$	معنادار نشده	معنادار شده	معنادار شده	-	اثر غیرمستقیم

ردیفهای یک، دو و سه دارای تأثیر میانجیگری بخشی، ردیفهای چهار، پنج، شش، هشت و نه دارای اثر غیرمستقیم (اثر غیرمستقیم با اثر میانجیگری متفاوت است) هستند و ردیف هفت بدون اثر است.

مقایسه گروه دختران و پسران در قالب تحلیل تعدیل گر مطرح می شود. تحلیل تعدیل گر را به دو دسته تقسیم می کنند: تحلیل اثر متقابل^۲ و تحلیل چند گروهی^۳. منظور از اثر متقابل، آزمون تعدیل گر در حالتی است که متغیر تعدیل گر پیوسته^۴ باشد و تحلیل چندگروهی مربوط به حالتی است که متغیر تعدیل گر، رسته ای^۵ باشد.

برای تعیین اثر متغیر تعدیل کننده جنس در مطالعه حاضر از اختلاف کای اسکوتر دو مدل غیراستاندارد در هر گروه استفاده شده است. اختلاف کای اسکوتر دو مدل غیراستاندارد در گروه دختران ۰/۲۷۸ است. این مقدار کمتر از ملاک (۳/۸۴) است، لذا متغیر تعدیل کننده تأثیری معنادار در رابطه میان متغیر مستقل و وابسته ندارد. در گروه پسران اختلاف کای اسکوتر دو مدل غیراستاندارد ۰/۷۸ است که به دلیل کمتر بودن این مقدار از ملاک (۳/۸۴)، این نتیجه حاصل می شود که تأثیر متغیر تعدیل کننده در رابطه میان متغیر مستقل و وابسته از نظر آماری معنادار نیست. به عبارت دیگر جنس هر دو گروه (دختر و پسر) نمی تواند رابطه عوامل خانوادگی با سواد

1. Baron & Kenny
2. Interaction analysis
3. Multigroup analysis
4. Continuous
5. Categorical

خواندن دانش‌آموزان را تغییر دهد. جداول شماره ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۳ ارزش کای اسکوئر در مدل‌های محدود و نامحدود دخترها و پسرها را نشان می‌دهند. برای بررسی تفاوت دو گروه باید از مدل استاندارد و همچنین تخمین استاندارد استفاده نمود.

جدول ۱۰: ارزش کای اسکوئر در مدل نامحدود (دختر)

مدل	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
فرضیه	۳۷	۳۸۷/۰۹۰	۵۴	۰/۰۰۰	۷/۱۶۸
استاندارد	۹۱	۰/۰۰۰	۰		
وابسته	۱۳	۷۳۳۲/۹۶۲	۷۸	۰/۰۰۰	۹۴/۰۱۲

جدول ۱۱: ارزش کای اسکوئر در مدل محدود (دختر)

مدل	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
فرضیه	۳۶	۳۸۷/۳۶۸	۵۵	۰/۰۰۰	۷/۰۴۳
استاندارد	۹۱	۰/۰۰۰	۰		
وابسته	۱۳	۷۳۳۲/۹۰۰	۷۸	۰/۰۰۰	۹۴/۰۱۲

جدول ۱۲: ارزش کای اسکوئر در مدل نامحدود (پسر)

مدل	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
فرضیه	۳۷	۷۰۴/۳۵۷	۵۴	۰/۰۰۰	۱۳/۰۴۴
استاندارد	۹۱	۰/۰۰۰	۰		
وابسته	۱۳	۸۲۷۳/۱۸۴	۷۸	۰/۰۰۰	۱۰۶/۰۶۰

جدول ۱۳: ارزش کای اسکوئر در مدل محدود (پسر)

مدل	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
فرضیه	۳۶	۷۰۵/۱۳۷	۵۵	۰/۰۰۰	۱۲/۸۲۱
استاندارد	۹۱	۰/۰۰۰	۰		
وابسته	۱۳	۸۲۷۳/۱۰۰	۷۸	۰/۰۰۰	۱۰۶/۰۶۶

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های پژوهش، مدل پیشنهادی مطالعه حاضر در کل مورد تأیید قرار گرفته است. این بدین معناست که در واقع برازش و مناسبت مدل با داده‌های گردآوری شده از دنیای واقعی مطابقت دارند. به عبارت دیگر عوامل خانوادگی منتخب (ارزش‌گذاری والدین نسبت به خواندن، انتظار تحصیلی والدین از فرزندان و وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده) با میانجیگری دو متغیر ارزش‌گذاری دانش‌آموزان نسبت به خواندن و عادات مطالعه آنان، بر سواد خواندن دانش‌آموزان اثرگذار است.

همان طور که بسیاری از بررسیها مانند پژوهش چيو^۱ و كو (۲۰۰۶) و تیمکی (۲۰۱۵) نشان دادند دانش‌آموزان زمانی توانایی خواندن و یادگیری بهتری دارند که والدین آنها در آموزش آنان مشارکت داشته باشند و خود خواندن را با ارزش بشمارند. این امر از یک سو تأثیر نگرش مثبت نسبت به خواندن و از سوی دیگر مشارکت والدین در امر خواندن را نشان می‌دهد. مطالعه تامیس لموندا و رودریگز (۲۰۰۹) نیز تأیید کننده همین نتیجه است. این مطالعه نشان می‌دهد علاوه بر احساس مسئولیت والدین در قبال فعالیتهای یادگیری و مواد خواندنی، شرایط اقتصادی - اجتماعی خانواده و تحصیلات بیشتر والدین در ترغیب فرزندان به خواندن مؤثرند.

از نظر چن و همکاران (۲۰۱۱) مشارکت والدین، رفتار خواندن والدین، نگرش والدین نسبت به خواندن و وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده پرتکرارترین عواملی اند که با خواندن فرزندان ارتباط دارند. همچنین ویلر و کانر^۲ (۲۰۰۹) نوع تعاملات با فرزندان را تأثیرگذارترین عامل در رشد عاطفی، اجتماعی و عقلانی آنان قلمداد کرده‌اند.

اندرسن، هیبرت، اسکات و ویلکینسون^۳ (۱۹۸۵) ارتباطی مؤثر را میان خواندن کودکان در منزل و توانایی ایشان در خواندن گزارش کرده‌اند. خواندن در منزل تأثیراتی بسیار مثبت بر رشد مهارتهای خواندن کودکان دارد. مطالعات نشان می‌دهد که شرایط روانشناختی خانواده مانند روابط عاطفی والدین و فرزندان، فرزندان با همدیگر و والدین نسبت به هم، در ایجاد سازگاری، ارتقای سلامت روانی، رشد مهارتهای اجتماعی و پیشرفت و موفقیت تحصیلی و شغلی فرزندان اثر تسهیل‌کننده و بازدارنده دارند (کیم و کیم^۴، ۲۰۰۳؛ فریدمن^۵ و همکاران، ۲۰۰۷؛ درسکول^۶ و همکاران، ۲۰۰۹، به نقل از احمدی ده‌قطب الدینی و احدی، ۱۳۹۱).

مروری بر متون نظری نشان می‌دهد که نگرش دانش‌آموزان نسبت به خواندن، پیشرفت تحصیلی و تمایل آنها را در پرداختن به فعالیتهای مرتبط با سواد خواندن تحت تأثیر قرار می‌دهد و بر میزان پرداختن به خواندن و پیشرفت آنها در سواد خواندن، اثرگذار است (کریمی، ۱۳۸۴). مجموع یافته‌های گزارش شده تحقیقات گذشته بر نتیجه کلی ارزیابی مدل پیشنهادی تأکید و تأیید دارند. نگرش مثبت نسبت به خواندن می‌تواند از مهم‌ترین عوامل تشویق‌کننده فرد به مطالعه و خواندن باشد. کودکانی که می‌توانند به خوبی بخوانند، نسبت به کودکانی که از این توانایی

1. Chiu
2. Wheeler & Connor
3. Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson
4. Kim, H.S., & Kim, H.S.
5. Friedman
6. Drescol

برخوردار نیستند، نگرشی مثبت‌تر به خواندن دارند (مولیس، مارتین، گنزalez^۱ و کندی، ۲۰۰۳). تحقیقی که ترونک و کندی (۲۰۰۶) روی نتایج پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ انجام دادند، نشان داد که نگرش خواندن در پیشرفت و عملکرد خواندن دانش‌آموزان دختر و پسر تأثیری معنادار دارد. همچنین تیمکی (۲۰۱۵) عنوان کرد که نگرش آموزشی والدین با نگرش و سواد خواندن فرزندان در ارتباط است.

از دیگر یافته‌های مطالعه حاضر تأثیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی در سواد خواندن فرزندان (دانش‌آموزان) و عادات مطالعه آنان است. کارول^۲ (۲۰۱۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که در دسترس بودن کتابهای داستانی و نیز آموزش مستقیم والدین در زمینه خواندن بر علاقه‌مند کردن کودکان نسبت به خواندن و نیز توسعه زبان شفاهی آنان تأثیر مثبت دارد. هارتاس (۲۰۱۱) در پژوهش خود عوامل اجتماعی - اقتصادی خانواده را مطالعه و تأیید کرد که درآمد خانواده، سطح تحصیلات مادر و به طور کلی سطح تحصیلات والدین اثر مستقیم بر زبان‌آموزی و سواد کودکان دارد. در پژوهش تارلی و استوب (۲۰۱۰) متغیرهایی همچون سواد خانواده، نگرش والدین و دخالت خانواده‌ها در حمایت از خواندن فرزندان در مدرسه در نظر گرفته شد. نتایج نشان داده است که در همه کشورهای شرکت‌کننده میان وضعیت اجتماعی - اقتصادی خانواده‌ها و مهارتهای خواندن دانش‌آموزان رابطه معنادار و قوی وجود دارد. به عبارت دیگر، فرزندان خانواده‌هایی با وضعیت اجتماعی - اقتصادی بالاتر نسبت به دانش‌آموزانی که در خانواده‌های محروم زندگی می‌کنند، رفتار خواندن بهتری دارند.

وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده از عوامل تأثیرگذار بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان است. وضعیت اجتماعی - اقتصادی از نظر تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان بیشترین تأثیر را دارد. افراد دارای مجموعه‌ای از رفتارهای فراگیر، انتظارات و نگرشهایی هستند که در هر یک از گروههای اجتماعی و اقتصادی عمیقاً با دیگری تفاوت دارد (لطف‌آبادی، ۱۳۸۶). وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای پیشرفت در زمینه‌های گوناگون تحصیلی کودکان است (هاف، ۲۰۰۳). این موضوع که کودکان خانواده‌هایی با وضعیت اقتصادی - اجتماعی بالاتر نسبت به کودکان خانواده‌هایی با وضعیت اقتصادی - اجتماعی پایین دارای تواناییها و مهارتهای واژگانی بیشتری هستند برای محققان شناخته شده است (هاف، ۲۰۰۳، به نقل از لینور و کوهن، ۲۰۰۴).

1. Gonzalez

2. Carroll

ویژگیهای خانواده به ویژه سطح تحصیلات والدین به منزله یکی از ابعاد مهم وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر عملکرد تحصیلی مؤثر است. این موضوع به ویژه در دهه های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته است (مایربرگ^۱ و روزن، ۲۰۰۶). وودهاال^۲ (۱۹۸۵) در پژوهش خود تأکید کرده که نخستین عاملی که تأثیر بسیار بر پیشرفت خواندن می گذارد، سطح تحصیلات والدین به ویژه سطح تحصیلات پدر است (به نقل از چیو و کو، ۲۰۰۶).

همچنین براساس یافته های پژوهش نیتم و اوکییره^۳ (۲۰۱۴) میان وضعیت اقتصادی - اجتماعی، سواد خواندن، محیط خانه و کیفیت تجارب یادگیری خواندن کودکان ارتباط وجود دارد. محیطهای غنی خانه آثاری مثبت و مستقیم بر سواد خواندن فرزندان دارند. ویژگیهای اجتماعی - جمعیت شناختی خانه رابطه ای مستقیم با انواع نگرشها و باورهای والدین درباره رشد سواد و زبان کودکان دارد. ویگل و بانِت^۴ (۲۰۰۶) نیز بیان می کنند که وضعیت اجتماعی - اقتصادی والدین با باورهای سواد والدین رابطه مثبت دارد (به نقل از چیو و کو، ۲۰۰۶).

بی تردید، منابع خانوادگی حیاتی هستند. خانواده های دارای تحصیلات، پول و پیوندهای اجتماعی پایین تر نمی توانند منابع بسیاری را که رشد شناختی کودکان را تحریک می کنند، فراهم آورند. در مقایسه با خانواده های ثروتمند، خانواده های فقیر نمی توانند برای فرزندان خود رایانه، کتاب، بازی، مسافرت و ... تجربه های فرهنگی را فراهم کنند. نظریه پردازان رشد، صرف نظر از چشم اندازی که دارند، بر این عقیده اند که غنی بودن از نظر تجربه عاملی محوری برای رشد شناختی است. بنابراین، تعجبی ندارد که وضعیت اقتصادی - اجتماعی با رشد شناختی ارتباط دارد (شانک، ۲۰۰۸، ترجمه کریمی، ۱۳۹۳). تحقیقات انجام شده نشان می دهد که خانواده واقعاً تفاوت ایجاد می کند و غالباً هم منجر به تفاوت هایی بسیار چشمگیر می شود (کالینز و همکاران، ۱۹۹۸). بعضی از عوامل تأثیرگذار کلیدی خانواده بر رشد و یادگیری عبارت اند از وضعیت اقتصادی - اجتماعی، محیط خانه و مشارکت والدین (شانک، ۲۰۰۸، ترجمه کریمی، ۱۳۹۳).

در پژوهشهای مایکل و همکاران (۲۰۰۴)، هانسن، روسن و گوستافسون (۲۰۰۴)، ترونک و کندی (۲۰۰۵)، لوکانوک و تامما (۲۰۰۵)، پیتر و بادورینا (۲۰۰۵) به تأثیر محیط خانوادگی پرداخته شده است و آن را عاملی مهم در پیشرفت خواندن می دانند (کریمی، ۱۳۹۴).

1. Myrberg
2. Woodhall
3. Ntim & Okyere
4. Vigel & Banet

دربارهٔ متغیر جنس به مثابه متغیر تعدیل‌گر، یافته‌های این مطالعه از عدم تأثیر متغیر جنس حکایت می‌کند، اما براساس یافته‌های پژوهشی دخترها از پسرها در سواد خواندن پیشی گرفته‌اند. در پازل ۲۰۰۱ و همچنین در پازل ۲۰۰۶ در تمام کشورها، دخترها در خواندن پیشرفت بیشتری از پسرها داشته‌اند. این تفاوت در بسیاری از کشورها قابل توجه بود. این اختلاف عملکرد مربوط به انتظارات بسیار پایین پسران از عملکرد خود طی سالهای نوجوانی و بالاتر بوده است. در پازل ۲۰۰۶ همچنین مشخص شد که جنسیت ۴۲ درصد از واریانس لذت خواندن را تبیین می‌کند (چیو و مک‌براید چانگ^۱، ۲۰۰۶). دانش‌آموزان دختر در مقایسه با پسران میانگین بالاتری در شاخصهای متون (۳۷ شاخص) به دست آورده‌اند. همچنین دختران نسبت به پسران از نظر شاخص علاقه به خواندن و نگرش به آن نمرات بالاتری کسب کرده‌اند (سالکانن، ۲۰۰۷).

پیشنهادهای

۱. یافته‌های پژوهشی گردهم آمده در مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پازل در ایران، یکی از بهترین دستمایه‌های مطالعاتی و پژوهشی است. موضوعات مناسب و دستیابی داده‌های قابل اتکا برای کاویدن مسائل گوناگون، جدی‌ترین دلمشغولی پژوهشگران است. این مرکز باید پاسخگوی بخشی از این نیاز پژوهشی باشد.
۲. ارزش‌گذاری والدین نسبت به خواندن با ارزش‌گذاری خواندن فرزندان و نهایتاً پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان، دارای رابطه‌ای قوی، روشن و در عین‌حال با اهمیت است. خانواده‌ها (در وهلهٔ نخست) و نهادهای تربیتی باید به این الگوی ارتباطی توجه ویژه داشته باشند.
۳. برای ارتقای نرخ سواد خواندن دانش‌آموزان بر عوامل خانوادگی به‌ویژه امکانات درون‌خانه و وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده تأکید شود و بخشی از فعالیتهای درون‌منزل متوجه این ارتباط باشد.
۴. عمق بخشیدن به مطالعه و واریسی متغیرهای الگوی پیشنهادی مثلاً متغیر سواد خواندن که خود از اهداف ادبی و اطلاعاتی شکل گرفته است یا اهداف جزئی‌تر همچون سطوح و درجات فهم و درک سواد خواندن، می‌باید در دستور مطالعه قرار گیرد.
۵. مقایسه‌های علمی الگوی پیشنهادی در فرهنگها و خرده فرهنگها باید امکان‌پذیر شود.

۶. الگوی ارتباطی مطرح شده و الگوی مشابه که داده‌هایی از فرمهای معلمان و مدیران مدارس را دربرداشته باشد، می‌تواند بسیار راهگشا و کمک‌کننده باشد.
۷. الگوی ارتباطی مطرح شده با افزودن متغیرهای متعدد متنوعی از مخزن داده‌های پرلز قابل طراحی و اجراست.
۸. متغیرهای وابسته بسیاری قابلیت افزودن و جایگزینی در الگوی پیشنهادی را برای پژوهش دارند.
۹. پرسشنامه والدین حاوی متغیرهای اساسی فراوانی است. امکان جایگزینی و افزودن این متغیرها به این مدل یا مدل‌های پیشنهادی دیگر وجود دارد.
۱۰. میانجیهای بسیار متعدد و متنوعی در پرسشنامه دانش‌آموزان یافت می‌شود که این متغیرها در صورت وارد شدن به الگوهای ارتباطی، می‌توانند یافته‌های ارزشمندی داشته باشند.

منابع

- احمدی ده‌قطب‌الدینی، محمد و احدی، حسن. (۱۳۹۱). تأثیر عوامل انگیزشی - اجتماعی خواندن در خانه و مدرسه بر نگرش خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم ابتدایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲ (۸)، ۷۴-۸۵.
- بریس، نیکلا؛ کمپ، ریچارد و سنلگار، رزمی. (۱۳۸۸). تحلیل داده‌های روانشناسی با برنامه SPSS (ویرایش‌های ۱۰-۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴)، ترجمه خدیجه علی‌آبادی و سیدعلی صمدی. تهران: نشر دوران.
- پهلوان‌شریف، سعید و مهدویان، وحید. (۱۳۹۶). مدل‌سازی معادلات ساختاری با AMOS. تهران: بیشه.
- راوند، سامان؛ عبدخدا، محمد هیوا و نوری، شیرین. (۱۳۹۵). شیوه‌های ایجاد و پرورش عادت به خواندن در کودکان و نوجوانان: با تأکید بر نقش خانواده و کتابداران. در مجموعه مقالات فرهنگ خواندن، دانشگاه کردستان، نشر چاپار، ۲۰۳-۲۱۸.
- سانتراک، جان دبلیو. (۱۳۸۷). روانشناسی تربیتی، چاپ اول، ترجمه شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانش‌فر. تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۸).
- سلیمیان، ملیحه و بیگلر، اعظم. (۱۳۹۵). بررسی نقش خانواده بر خواندن نوجوانان عضو کتابخانه‌های عمومی شهر فولادشهر. در مجموعه مقالات فرهنگ خواندن، دانشگاه کردستان، نشر چاپار، ۲۵۹-۲۷۳.
- شانک، دیل اچ. (۱۳۹۳). نظریه‌های یادگیری، ویراست پنجم، ترجمه یوسف کریمی. تهران: نشر ویرایش (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۸).
- شریفی، علی. (۱۳۹۵). رابطه درک مطلب و خواندن، فرهنگ خواندن. در مجموعه مقالات فرهنگ خواندن، دانشگاه کردستان، نشر چاپار، ۷۷-۸۶.
- عینی، اکرم و ربیعی‌فارس‌سیجانی، پوریا. (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی سال اول تا چهارم ابتدایی سال تحصیلی ۹۴-۹۳ از منظر فرهنگ کتاب و کتاب‌خوانی. در مجموعه مقالات فرهنگ خواندن، دانشگاه کردستان، نشر چاپار، ۴۱۷-۴۳۰.
- قاسمی، وحید. (۱۳۹۲). مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد AMOS Graphics. تهران: جامعه‌شناسان.
- کیبیری، مسعود. (۱۳۹۲). تأثیر متغیرهای دانش‌آموزی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی درس علوم (مدل معادلات ساختاری چند سطحی). فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۹ (۲)، ۶۱-۸۸.
- کشاوری، یوسف. (۱۳۹۳). مدل‌سازی معادلات ساختاری (با استفاده از آموس AMOS). تهران: مؤسسه کتاب مهربان.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۴). بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۱ (۱)، ۳۹-۸۸.
- _____. (۱۳۸۷). گزارش اجمالی نتایج ملی و بین‌المللی پرلز ۲۰۰۶ در مقایسه با پرلز ۲۰۰۱. وزارت آموزش و پرورش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- _____. (۱۳۹۴). تعیین سهم عوامل تأثیرگذار بر عملکرد دانش‌آموزان در مطالعات بین‌المللی پرلز با استفاده از روش چند سطحی. وزارت آموزش و پرورش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۸۶). روانشناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۱). مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزل، چاپ پنجم. تهران: سمت.

یزدانفر، محسن و شهینی ییلاق، منیجه. (۱۳۹۴). چگونگی اندازه گیری اثرات غیرمستقیم متغیرهای میانجی چندگانه براساس SPSS Macro به روش Bootstrap و مبتنی بر Syntax و Script. اولین همایش ملی علمی - پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب شناسی جامعه.

یعقوبی، ابوالقاسم. (۱۳۸۳). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود عملکرد خواندن دانش آموزان نارساخوان پسر پایه چهارم و پنجم ابتدایی شهر همدان. پایان نامه دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

Alfassi, M. (2004). Reading to learn: Effects of combined strategy instruction on high school students. *Journal of Educational Research*, 97(4), 171-184.

Anderson, R. C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.

Carroll, C. J. (2013). *The effects of parental literacy involvement and child reading interest on the development of emergent literacy skills*. Theses and Dissertations. Paper 230.

Chen, S. Y., Chang, Y. J., & Ko, H. W. (2011). The influence of parental education level, parental reading attitude, and current home reading activities on students' reading attainment: Findings from the PIRLS 2006. *Bulletin of Educational Psychology*, 43 (Special Issue on Reading), 357-376.

Chiu, C. H., & Ko, H. W. (2006). *Relationships between parental factors and children's reading behaviors and attitudes: Result from PIRLS 2005 field test in Taiwan*. Paper presented at the 2nd IEA International Research Conference. 9-11 November 2006, Washington D.C., United States.

Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context and reading: A comparison of students in 43 countries *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331-362.

Clark, C. & Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.

Epçaçan, C. & Epçaçan, C. (2010). Socio-economic and culture factors effecting self-efficacy on reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 666-671.

Frank, E., & Rosén, M. (2008). *On the importance of parental participation for student achievement in reading literacy*. Paper presented at the 3rd IEA International Research Conference. 18-20 September 2008, Taipei, Chinese Taipei.

Friedman, M.M., Bowden, V.R., & Jones, E.G. (2003). *Family nursing: research, theory and practice*. New Jersey: Prentice Hall.

Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.

- Hunt, R. A. (2004). Reading and writing for real: Why it matters for learning. *Atlantic Universities' Teaching Showcase*, 55, 137-149.
- Kim, H.S., & Kim, H.S. (2007). Development of a family dynamic environment scale for Korean adolescents. *Journal of Public Health Nursing*, 24(4), 372-381.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Martin, M.O., & Mullis, I.V.S. (Eds.). (2012). *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. TIMSS & PIRLS International Center, Lynch School of Education, Boston College.
- 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 schools*. TIMSS & PIRLS International Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Myrberg, E. & Rosén, M. (2006). *A Cross-Countries comparison of direct and indirect effects of parents' level of education on students' reading achievement*. Paper presented at the 2nd IEA International Research Conference. 9–11 November 2006, Washington D.C., United States.
- Netten, A., Verhoeven, L., & Droop, M. (2008). *Predictors of reading literacy in the Netherlands*. Paper Presented at the 3rd IEA International Research Conference. 18–20 September 2008, Taipei, Chinese Taipei.
- Ntim, S., & Okyere, M. (2014). Synergy between home environmental features, early language literacy and later reading achievement: Comparative study of urban, semi-urban and rural Ghanaian children. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(8), 291-300.
- Sulkunen, S. (2007). *Text authenticity in international reading literacy assessment*. Doctoral dissertation, University of Jyväskylä, Finland.
- Swalander, L., & Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 206-230.
- Tamis-LeMonda, C.S., & Rodriguez, E.T. (2009). Parents' role in fostering young children's learning and language development. *Encyclopedia on early childhood development* [online]. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/622/parents-role-in-fostering-young-childrens-learning-and-language-development.pdf>
- Tarelli, I., & Stubbe, T. C. (2010). *Home literacy environment and reading achievement: A model for determining the relationship between socio-economic status, home literacy environment and reading achievement*. Paper presented at the 4th IEA International Research Conference. 1–3 July 2010, Gothenburg, Sweden.
- Timkey, S. (2015). *The influence of parent attitudes and involvement on children's literacy achievement*. Education and Human Development Master's Theses. 562.
- Trong, K., & Kennedy, A. (2006). *Examining literacy, gender and the home environment in PIRLS 2001 countries*. Paper presented at the 2nd IEA International Research Conference. 9–11 November 2006, Washington D.C., United States.
- Wheeler, H., & Connor, J. (2009). *Parents, early years and learning*. London: National Children's Bureau.