

# نقش فعالیت‌های حمایتی والدین بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان: آزمون برابری مدل‌ها بر حسب جنسیت

سودابه حسن زاده بارانی کرد<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۲/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۸/۲۰

## چکیده

در دهه گذشته اهمیت حمایت والدین از فرزندان در فرایند یاددهی-یادگیری، توجه بسیاری از سیاست‌گذاران، مربیان، والدین و رسانه‌ها را در برنامه‌های آموزشی به خود جلب کرده است. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش فعالیت‌های خانوادگی و فردی بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی بر اساس مطالعات پرلز ۲۰۱۱ انجام پذیرفت. روش مورد استفاده همبستگی بود. با روش نمونه‌گیری سه مرحله‌ای (پایه چهارم، مدارس، دانش‌آموزان) خوشه‌ای طبقه‌ای و تصادفی، تعداد ۵۳۱۸ دانش‌آموز (۲۴۷۳ دختر و ۲۸۴۵ پسر) در پایه چهارم ابتدایی و والدین آن‌ها انتخاب شدند. مقیاس‌های مورد استفاده شامل وضعیت اقتصادی-اجتماعی ( $\alpha=0/78$ )، نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $\alpha=0/71$ )، نگرش والدین به خواندن ( $\alpha=0/85$ )، توانایی‌های اولیه خواندن ( $\alpha=0/93$ )، فعالیت‌های اولیه سوادآموزی ( $\alpha=0/83$ )، فعالیت‌های خواندن در منزل ( $\alpha=0/74$ )، تعامل سواد والدین-فرزندان ( $\alpha=0/78$ ) بود. پس از تأیید مدل‌های اندازه‌گیری، نتایج نشان داد در آزمون تغییرناپذیری مدل در برابر جنسیت، تفاوت معناداری در ضرایب مسیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی به نگرش والدین به خواندن، نگرش والدین به خواندن به فعالیت‌های خواندن در منزل و توانایی‌های اولیه خواندن به عملکرد سواد خواندن و تأثیر نگرش والدین به خواندن بر فعالیت‌های خواندن در منزل و تعامل سواد والدین-فرزندان وجود داشت. بر این اساس می‌توان گفت نقش حمایتی والدین در عملکرد سواد خواندن فرزندان به طور مستقیم و غیر مستقیم از طریق نگرش‌ها و منابع آموزشی اثرگذار است.

**کلیدواژگان:** برنامه آموزش، سواد خواندن، فعالیت‌های حمایتی والدین، جنسیت

<sup>۱</sup> دکتری برنامه ریزی توسعه آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی s.hasanzadehbarani@gmail.com

## مقدمه

در دهه گذشته اهمیت مشارکت والدین در آموزش فرزندان خود، توجه زیادی را از جانب سیاست‌گذاران، مربیان، والدین و رسانه‌ها را در برنامه‌های آموزشی به خود جلب کرده است (پتال، کوپر و سیوی،<sup>۱</sup> ۲۰۰۹). بیشتر کارهایی که درباره رابطه بین والدین و فرزندان صورت گرفته ریشه در جهت‌گیری‌های نظری دارد. اهمیت این روابط هم به عنوان پایه‌ای برای رشد شخصیت و هم به عنوان عاملی برای اجتماعی‌شدن فرزندان است. یافته‌های اخیر نشان می‌دهد حمایت‌های والدین با رشد هیجانی، رفتاری و عاطفی کودکان رابطه دارد (مورای،<sup>۲</sup> ۲۰۰۹). درگیری والدین در آموزش فرزندان به معنای مشارکت معنادار والدین در حمایت از یادگیری آموزشی و دیگر فعالیت‌های مدرسه می‌باشد (مدیر اجرایی،<sup>۳</sup> ۲۰۰۷). مشارکت در آموزش می‌تواند شکل‌های مختلفی مانند برقراری ارتباط با مدرسه، شرکت در تصمیم‌گیری مدرسه و حمایت از یادگیری در خانه داشته باشد. مشارکت والدین در تکالیف دانش‌آموزان نیز راهبردی است که با هدف تسهیل پیشرفت تحصیلی به کار گرفته می‌شود (پتال و همکاران، ۲۰۰۹).

یکی از مهم‌ترین حوزه‌های پژوهش در زمینه پیشرفت تحصیلی، سواد خواندن می‌باشد. یونسکو، سواد خواندن را معیاری مناسب برای سنجش پیشرفت آموزشی و تخمین بهبود آن می‌داند (UNDP، ۲۰۰۲). این سازمان اشاره می‌کند که رابطه‌ای قوی بین سطح سواد خواندن و پیشرفت در جوامع وجود دارد. خواندن، پیش‌نیازی برای موفقیت عملکرد در زمینه‌های مدرسه‌ای به شمار می‌رود. تحقیقات درباره خواندن روی عوامل شناختی و اجتماعی مرتبط با خواندن مانند آگاهی واج‌شناختی و زمینه اقتصادی-اجتماعی کودک تمرکز کرده‌اند. هم‌چنین به عوامل عاطفی سهیم در پیشرفت خواندن هم‌چون نگرش به خواندن نیز تأکید شده است (چیا و کو،<sup>۴</sup> ۲۰۰۵).

از زمان مطالعه کولمن در سال ۱۹۶۶ درباره برابری فرصت‌های آموزشی، وضعیت اقتصادی-اجتماعی به عنوان متغیری مهم در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌رود. وضعیت اقتصادی-اجتماعی عبارت است از پیشینه آموزشی و سرمایه اجتماعی، تحصیلات و امکانات خانوادگی (کیامنش و مهدوی هزاوه،<sup>۵</sup> ۲۰۰۸). اکائر-پترسو و میرندا<sup>۶</sup> (۲۰۰۳)، پهلوان صادق (۱۳۸۴)، کیامنش و مهدوی هزاوه (۲۰۰۸) و مایربرگ و راسن<sup>۷</sup> (۲۰۰۶) تأثیر متغیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی را مثبت و معنادار به دست آوردند. نتایج هم‌چنین نشان داده‌اند اثر اصلی تعداد کتاب‌های کودکان در خانه روی تعامل خواندن کودکان، خودکارآمدی منفی،

<sup>۱</sup> Patall, Cooper & Civey

<sup>۲</sup> Murray

<sup>۳</sup> Administrative Directive

<sup>۴</sup> Chiu & Ko

<sup>۵</sup> Kiamanesh & Mahdavi-Hezaveh

<sup>۶</sup> O'connor-petruso & Miranda

<sup>۷</sup> Myrberg & Rosén

نگرش مثبت خواندن معنادار است. همچنین بر پایه پژوهش اکاتر-پترسو و میرندا (۲۰۰۳) کودکانی که کتاب‌های بیشتری دارند، رفتارها و نگرش‌های خواندن مثبت‌تری دارند.

از عوامل اثرگذار دیگر بر پیشرفت خواندن، محیط سواد خانه است که مؤلفه‌های اصلی آن ابزارها (مثل کتاب، روزنامه، مداد، کاغذ، نامه‌ها) و وقایع (مثل خواندن برای کودکان) می‌باشد. کانینگهام<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) بیان می‌کند محیط‌های غنی، تحریک‌کننده فعالیت‌های چالشی با خزانه بزرگ‌تری از رفتارها مانند سؤال کردن، پاسخ‌دادن و پیچیدگی تعاملات زبانی می‌باشد. نیکولی<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۴) بیان می‌کنند که محیط سواد خانه به طور معناداری بر توسعه نگرش مثبت خواندن در کودکان تأثیر دارد و عواملی که به ایجاد نگرش مثبت به خواندن کمک می‌کنند شامل باور به مهم بودن خواندن، لذت بردن از خواندن، داشتن خودپنداره بالا به عنوان خواننده و وجود محیطی که محرک تعامل کلامی بین افراد خانواده به طور منظم است. وجود مجموعه کتاب‌های شخصی برای خود و نیز مجلات بیشتر، فراوانی خواندن با و برای کودکان، فضا و فرصت‌های خاص برای خواندن، نگرش‌ها و الگوهای مثبت خواندن والدین، فراوانی رفتن به کتابخانه و میزان مباحثات والدین-فرزندان می‌باشند. بعد وقایع بیشتر شامل درگیری والدین است. درگیری والدین در فرایند یاددهی-یادگیری، به درگیری والدین در فعالیت‌های مدرسه، فعالیت‌های مبتنی بر خانه و فعالیت‌های یادگیری خارج از مدرسه و خانه تقسیم-بندی می‌شوند (زیا،<sup>۴</sup> ۲۰۰۹). فعالیت‌های یادگیری کودک-والدین مبتنی بر خانه، به فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که والدین را برمی‌انگیزد تا در فعالیت‌های سواد برای رشد فرزندان‌شان در خانه مشارکت داشته باشند. این درگیری در فعالیت‌های خانه در زمینه خواندن می‌تواند شامل فراوانی کمک اعضای خانواده در تکالیف خواندن، تشویق بچه‌ها به خواندن، افزایش توجه به مدرسه، رمزگشایی، خواندن کتاب‌ها، دیدار از کتابخانه با بچه‌ها، فراهم کردن کتاب در خانه، آگاهی از پیشرفت خواندن بچه‌ها، فراهم کردن یک محیط برای مطالعه بچه‌ها، تعیین زمان خاص برای مطالعه بچه‌ها باشد (زیا، ۲۰۰۹).

گالپر، ویگ‌فیلد و سیفلت<sup>۵</sup> (۱۹۹۷) پی بردند که رابطه مشارکت والدین در مدرسه و فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر خانه به طور مثبتی وابسته به رفتار کلاس درس، سازگاری با مدرسه، خودکارآمدی کودک و سطح کلی پیروی کودک از بزرگسالان در محیط خانه و محیط‌های مجاور آن است. سراج بلتفورد و سراج بلتفورد<sup>۶</sup> (۲۰۰۹) با فراتحلیل ۱۴۴ مطالعه پی بردند فعالیت‌های مبتنی بر خانه با انگیزش برای یادگیری، پایداری در تکلیف و پذیرا بودن واژگان رابطه مثبت دارد. مک‌وین<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۰۶) نیز پی بردند که سطح بالای مشارکت پدر در فعالیت‌های سواد در منزل کاهش رفتار پرخاشگرانه کودک را در پی دارد. در کل مطالعات نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که

<sup>۱</sup> Home literacy environment

<sup>۲</sup> Cunningham

<sup>۳</sup> Nickoli et al

<sup>۴</sup> Xia

<sup>۵</sup> Galper, Wigfield & Seefeldt

<sup>۶</sup> Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford

<sup>۷</sup> McWayne

در فعالیت‌های زبان و خواندن در خانه درگیر می‌شوند آمادگی بهتری برای فرایند یادگیری برای خواندن دارند. پژوهش‌های هانسن، روسن و گوستافسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) و لوکانوک و تامما<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) به تأثیر محیط خانوادگی پرداخته و آن را عاملی مهم در پیشرفت سواد خواندن یافتند.

در مطالعات پرلز، فعالیت‌های اولیه سواد، فعالیت‌هایی است که دانش‌آموز قبل از ورود به مدرسه یاد گرفته و آن‌ها را انجام می‌دهد. این فعالیت‌ها هم به صورت رسمی و هم غیر رسمی به وی آموزش داده می‌شود (مولیس و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). فعالیت‌های اولیه سواد شامل کتاب خواندن، قصه گفتن، آواز خواندن بچه‌ها، بازی با اسباب‌بازی‌های الفبایی، صحبت کردن درباره کارهای انجام شده، صحبت کردن درباره آن چه خوانده است، بازی با کلمات، نوشتن حروف یا کلمات، خواندن تابلوها و برچسب‌ها با صدای بلند، رفتن به کتابخانه و خواندن تابلوهای خیابان است (ایچیلوف<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). در یادگیری این فعالیت‌ها کمک والدین نقش به‌سزایی دارد. دنا<sup>۵</sup> (۲۰۰۴)، ساموئلسون<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۰۸) و کانلن و همکاران<sup>۷</sup> (۲۰۰۶) به تأثیر فعالیت‌های اولیه سواد بر پیشرفت سواد خواندن پرداخته و آن را عاملی مهم در پیشرفت سواد خواندن می‌دانند.

نگرش دانش‌آموزان نسبت به موضوعات تحصیلی نیز عاملی مهم در یادگیری و پیشرفت تحصیلی است. نگرش به خواندن به عنوان پیوستاری از نگرش مثبت تا منفی در نظر گرفته می‌شود. نگرش به خواندن مهم‌ترین مؤلفه در برنامه درسی خواندن است و توسعه نگرش مثبت به خواندن در کودکان به درگیری مستمر خواندن در سراسر زندگی وابسته است (چیاچوی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵). تسه و همکاران<sup>۹</sup> (۲۰۰۵)، ماتانگوبین و آروا<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۶) در پژوهش‌های خود به بررسی رابطه نگرش‌های دانش‌آموزان و والدین با عملکرد سواد خواندن پرداخته‌اند. مرکز مطالعات پرلز (۲۰۰۲) گزارش داده است در بین کشورهای شرکت‌کننده در مطالعات پرلز ۲۰۰۱، دانش‌آموزانی که نمرات بالایی در پیشرفت خواندن به دست آورده بودند، کسانی هستند که والدینشان وقت بیشتری صرف خواندن می‌کردند.

بر این اساس، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از مطالعات انجام‌شده در صدد است با رویکردی علیّ عوامل اثرگذار فردی و خانوادگی بر سواد خواندن را مورد بررسی قرار دهد. برای این منظور مدل زیر تدوین شد:

<sup>۱</sup> Hansen, Rosen & Gustafsson

<sup>۲</sup> Lukanenok & Tammema

<sup>۳</sup> Mullis et al.

<sup>۴</sup> Ichilov

<sup>۵</sup> Dana

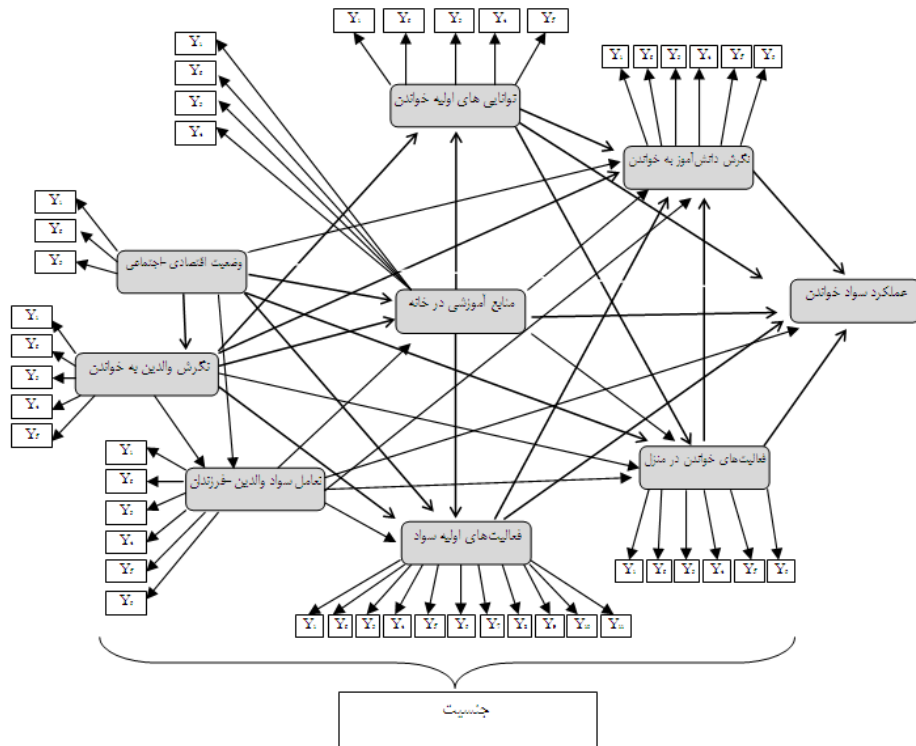
<sup>۶</sup> Samuelsson

<sup>۷</sup> Conlon et al.

<sup>۸</sup> Chia-Chui

<sup>۹</sup> Tse et al.

<sup>۱۰</sup> Mathangwane & Arua



شکل ۱- مدل کلی پژوهش

بر اساس مدل فوق، فرضیه‌های زیر تدوین گردید:

فرضیه ۱: داده‌های موجود با مدل ارائه شده برازش دارد.

فرضیه ۲: معناداری اثر مستقیم وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده بر نگرش والدین به خواندن، تعامل سواد والدین-فرزندان، فعالیت‌های اولیه سواد، فعالیت‌های خواندن در منزل و نگرش دانش‌آموز به خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

فرضیه ۳: معناداری اثر مستقیم نگرش والدین به خواندن بر تعامل سواد والدین-فرزندان، توانایی‌های اولیه خواندن، فعالیت‌های اولیه سواد، فعالیت‌های خواندن در منزل و نگرش دانش‌آموز به خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

فرضیه ۴: معناداری اثر مستقیم تعامل سواد والدین-فرزندان بر فعالیت‌های اولیه سواد، نگرش دانش‌آموز به خواندن، فعالیت‌های خواندن در منزل و عملکرد سواد خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

فرضیه ۵: معناداری اثر مستقیم توانایی‌های اولیه خواندن بر نگرش دانش‌آموز به خواندن، فعالیت‌های خواندن در منزل، فعالیت‌های اولیه سوادآموزی و عملکرد سواد خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

فرضیه ۶: معناداری اثر مستقیم فعالیت‌های اولیه سواد بر نگرش دانش‌آموز به خواندن و عملکرد سواد خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

فرضیه ۷: معناداری اثر مستقیم فعالیت‌های خواندن در منزل بر نگرش دانش‌آموز به خواندن و عملکرد سواد خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

فرضیه ۸: معناداری اثر مستقیم نگرش دانش‌آموز به خواندن بر عملکرد سواد خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

### روش‌شناسی پژوهش

جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان چهارم ابتدایی ایران در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بود. حجم نمونه در پژوهش حاضر، کلیه دانش‌آموزان ایرانی شرکت‌کننده در مطالعه پرلز ۲۰۱۱ بود. پرلز از یک طرح سه مرحله‌ای خوشه‌ای طبقه‌ای برای نمونه‌گیری استفاده کرده است. در ایران با این روش ۲۵۰ مدرسه انتخاب گردید. انتخاب این تعداد مدرسه بر اساس خصوصیات جغرافیایی (ایالتی یا استانی)، نوع مدرسه (دولتی یا غیردولتی) و محل آن (شهری یا روستایی) بود. در مرحله سوم، در هر مدرسه یک کلاس به طور تصادفی انتخاب گردید. در بررسی اولیه داده‌ها، مشخص شد که بعضی دانش‌آموزان به طور کامل به سئوالات پرسشنامه پاسخ نداده‌اند و از آنجا که اطلاعات حتی‌الامکان باید بدون مقادیر از دست رفته باشد، تصمیم به حذف اطلاعات دانش‌آموزانی که به بیش از ۵ درصد از سئوالات پژوهش پاسخ نداده بودند، گرفته شد. بر این اساس تعداد کل افراد نمونه ۵۳۱۸ نفر به دست آمد که از این تعداد، ۲۴۷۳ نفر دختر و ۲۸۴۵ نفر پسر بودند.

در پژوهش حاضر از دو پرسشنامه استفاده شده است: پرسشنامه زمینه‌یابی یادگیری خواندن برای سنجش وضعیت اقتصادی-اجتماعی، نگرش والدین به خواندن، فعالیت‌های اولیه سوادآموزی، فعالیت‌های خواندن در منزل و تعامل سواد والد-فرزند و پرسشنامه دانش‌آموز برای سنجش پرسشنامه‌های نگرش دانش‌آموز، توانایی‌های اولیه خواندن و سواد خواندن. برای برآورد پایایی مقیاس‌ها از روش آلفای کرونباخ و در تعیین روایی، تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی استفاده شد که اطلاعات آن‌ها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱- پایایی ابزارهای مورد استفاده

نام مقیاس	تعداد سئوالات	پایایی	روایی	
			تحلیل عاملی اکتشافی	تحلیل عاملی تأییدی
وضعیت اقتصادی-اجتماعی	۳	۰/۷۸	$p < ۰/۰۰۱$ ; KMO=۰/۶۸	AGFI = ۰/۸۵ ;GFI=۰/۹۴ ;RMR = ۰/۰۳
نگرش دانش‌آموز به خواندن	۵	۰/۷۱	$p < ۰/۰۰۱$ ; KMO=۰/۷۶	AGFI = ۰/۹۴ ;GFI=۰/۹۸ ;RMR = ۰/۰۳
نگرش والدین به خواندن	۴	۰/۸۵	$p < ۰/۰۰۱$ ; KMO=۰/۷	AGFI = ۰/۹۸ ;GFI=۰/۹۹ ;RMR = ۰/۰۱
توانایی‌های اولیه خواندن	۵	۰/۹۳	$p < ۰/۰۰۱$ ; KMO=۰/۸۷	AGFI = ۰/۸۲ ;GFI=۰/۹۴ ;RMR = ۰/۰۳
فعالیت‌های اولیه سوادآموزی	۶	۰/۸۳	$p < ۰/۰۰۱$ ; KMO=۰/۸۸	AGFI = ۰/۸۵ ;GFI=۰/۹۴ ;RMR = ۰/۰۳
فعالیت‌های خواندن در منزل	۶	۰/۷۴	$p < ۰/۰۰۱$ ; KMO=۰/۶۶	AGFI = ۰/۹۹ ;GFI=۰/۹۹ ;RMR = ۰/۰۲
تعامل سواد والد-فرزند	۶	۰/۷۸	$p < ۰/۰۰۱$ ; KMO=۰/۸۴	AGFI = ۰/۹۸ ;GFI=۰/۹۹ ;RMR = ۰/۰۲

از آن‌جا که این پژوهش، مطالعه میزان تغییرات در یک عامل (عملکرد سواد خواندن) بر اثر تغییرات در چند عامل دیگر است، روش تحقیق از نوع همبستگی بود که شناخت این رابطه با به‌کارگیری مدل معادلات ساختاری و تجزیه و تحلیل ماتریس کوواریانس صورت گرفت.

### یافته‌ها

معادلات ساختاری، مبنای تحلیل خود را ماتریس کواریانس و همبستگی بین متغیرهای نهفته قرار می‌دهد. جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای نهفته را نشان می‌دهد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای نهفته پژوهش

متغیرهای نهفته	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)	(۶)	(۷)	(۸)
(۱) فعالیت‌های اولیه سواد	۱							
(۲) توانایی‌های اولیه خواندن	۰/۴۷**	۱						
(۳) نگرش دانش‌آموز به خواندن	۰/۱۷*	۰/۱۷*	۱					
(۴) فعالیت‌های خواندن در منزل	۰/۲۵**	۰/۱۴*	۰/۳۲**	۱				
(۵) تعامل سواد والد-فرزند	۰/۶۵**	۰/۲۲**	۰/۰۸*	۰/۲۸**	۱			
(۶) نگرش والدین به خواندن	۰/۵۴**	۰/۳۸**	۰/۱۴*	۰/۲۱**	۰/۵۹**	۱		
(۷) عملکرد سواد خواندن	۰/۴۳**	۰/۱۶*	۰/۳۳**	۰/۲۹**	۰/۳۰**	۰/۲۴**	۱	
(۸) وضعیت اقتصادی-اجتماعی	۰/۵۰**	۰/۱۳*	۰/۲۰*	۰/۲۵**	۰/۳۸**	۰/۳۴**	۰/۲۷**	۱

\*\* $p < ۰/۰۱$

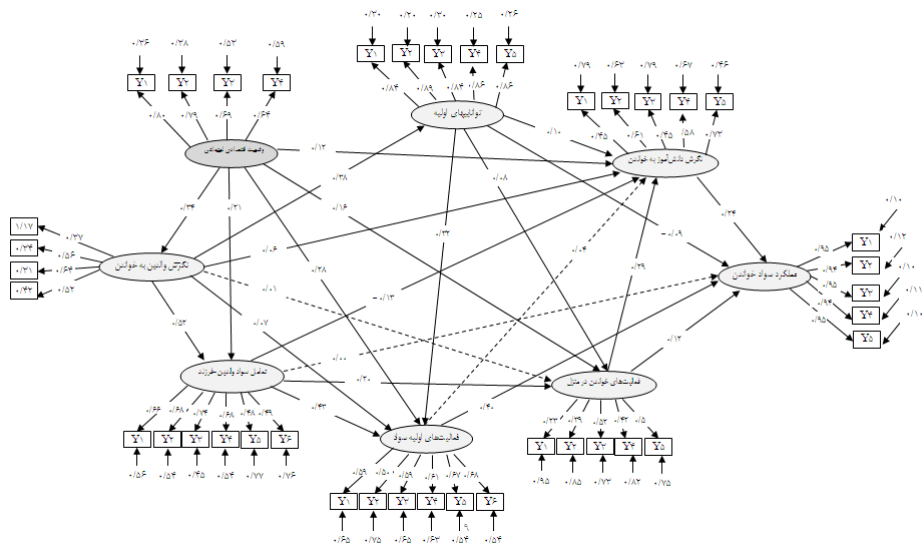
\* $p < ۰/۰۵$

داده‌های زیر قطر ماتریس، همبستگی بین متغیرهای برونزا و درونزای پژوهش را نشان می‌دهد. مقادیر پراکندگی مشترک بین متغیرها همگی معنادارند. رابطه خطی بین متغیرها در همه موارد معنادار به دست آمد و از این رو فرض رابطه خطی بین متغیرها تأیید می‌شود.

### بررسی الگوی پیشنهادی تحقیق

فرضیه ۱ پژوهش: داده‌های موجود با مدل ارائه شده برازش دارد.

قبل از تحلیل فرضیه‌های تحقیق و به منظور اطلاع از چگونگی حضور هر یک از متغیرهای معرفی شده در الگوی کلی، به عنوان نخستین گام، برازش الگوی پیشنهادی ارائه می‌گردد. نتایج حاصل از تحلیل مدل نشان داد که مدل، همگرا است. با بررسی‌های انجام شده، نتیجه گرفته شد که متغیر منابع آموزشی در منزل که دارای ۴ گویه است پس از جمع گویه‌ها به عنوان یکی از مؤلفه‌های وضعیت اقتصادی-اجتماعی در نظر گرفته شود. از این رو فرضیه‌های مربوط به این مقیاس به تبع این تصمیم حذف شد. پس مدل حاصل با ۸ متغیر تدوین شد. نتایج حاصل از اجرای برنامه لیزرل در نمودار ۲ نشان داده شده است.



نمودار ۱: الگوی پیشنهادی متغیرهای پژوهش با ضرایب مسیر و متغیرهای مشاهده



جدول ۳، اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای مورد پژوهش را نشان می‌دهد.

اثرها	مستقیم	غیرمستقیم	کل	R <sup>2</sup>	واریانس خطا
بر نگرش والدین به خواندن از وضعیت اقتصادی-اجتماعی	۰/۳۴**	---	۰/۳۴**	۰/۱۱	۰/۸۹
بر تعامل سواد والد-فرزند از وضعیت اقتصادی-اجتماعی	۰/۲۱** ۰/۵۲**	۰/۱۷* ---	۰/۳۸** ۰/۵۱**	۰/۳۸	۰/۶۲
بر توانایی‌های اولیه خواندن از وضعیت اقتصادی-اجتماعی	---	۰/۱۳* ---	۰/۱۳* ۰/۳۸**	۰/۱۴	۰/۸۶
بر فعالیت‌های اولیه سواد از وضعیت اقتصادی-اجتماعی	۰/۲۸** ۰/۰۷* ۰/۴۳** ۰/۳۲**	۰/۲۳** ۰/۳۴** --- ---	۰/۵۱** ۰/۴۱** ۰/۴۳** ۰/۳۲**	۰/۶۰	۰/۴۰
بر فعالیت‌های خواندن در منزل از وضعیت اقتصادی-اجتماعی	۰/۱۶** ۰/۰۱ ۰/۲۰* ۰/۰۸*	۰/۰۹* ۰/۱۳* --- ---	۰/۲۵** ۰/۱۴* ۰/۲۰** ۰/۰۸*	۰/۱۱	۰/۸۹
بر نگرش دانش‌آموز به خواندن از وضعیت اقتصادی-اجتماعی	۰/۱۲* ۰/۰۶* -۰/۱۳* ۰/۱* ۰/۰۴ ۰/۲۹**	۰/۰۷* ۰/۰۳ ۰/۰۷* ۰/۰۴* --- ---	۰/۲۰** ۰/۰۹* -۰/۰۶* ۰/۱۴* ۰/۰۴* ۰/۲۹**	۰/۱۴	۰/۸۶
بر عملکرد سواد خواندن از وضعیت اقتصادی-اجتماعی	---	۰/۲۷** ۰/۱۸** ۰/۱۷** ۰/۰۱ ۰/۰۷* --- ۰/۱۷**	۰/۲۷** ۰/۱۸** ۰/۱۷** ۰/۰۱ ۰/۰۷* --- ۰/۱۷**	۰/۲۸	۰/۷۲

بر اساس داده‌های جدول ۳، اثرات مستقیم وضعیت اقتصادی-اجتماعی (۲) بر نگرش والدین به خواندن ( $\beta=0/34$ ;  $p<0/01$ )، تعامل سواد والد-فرزند ( $\beta=0/21$ ;  $p<0/01$ )، فعالیت‌های اولیه سواد ( $\beta=0/28$ )، فعالیت‌های خواندن در منزل ( $\beta=0/16$ ;  $p<0/01$ ) و نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $\beta=0/12$ ) معنادار بود. اثر مستقیم نگرش والدین به خواندن ( $\beta$ ) بر تعامل سواد والد-فرزند ( $\beta=0/52$ )، توانایی‌های اولیه خواندن ( $\beta=0/38$ ;  $p<0/01$ )، فعالیت‌های اولیه سواد ( $\beta=0/07$ ;  $p<0/05$ ) و

نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $\beta=0/06$ ;  $p<0/05$ ) معنادار بود اما بر متغیرهای فعالیت‌های خواندن در منزل ( $\beta=0/01$ ) معنادار نشد. اثر مستقیم تعامل سواد والد-فرزند بر فعالیت‌های اولیه سواد ( $\beta=0/43$ ;  $p<0/01$ )، فعالیت‌های خواندن در منزل ( $\beta=0/20$ ;  $p<0/05$ ) و نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $\beta=0/13$ ;  $p<0/05$ ) معنادار اما بر نگرش دانش‌آموز به خواندن معنادار به دست نیامد ( $\beta=0/00$ ). اثر مستقیم توانایی‌های اولیه خواندن بر فعالیت‌های اولیه سواد ( $\beta=0/32$ ;  $p<0/01$ )، فعالیت‌های خواندن در منزل ( $\beta=0/08$ ;  $p<0/05$ )، نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $\beta=0/11$ ;  $p<0/05$ ) و عملکرد سواد خواندن ( $\beta=0/09$ ;  $p<0/05$ ) معنادار شد. اثر مستقیم فعالیت‌های اولیه سواد بر نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $\beta=0/04$ ) غیر معنادار و بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ( $\beta=0/40$ ;  $p<0/01$ ) معنادار بود. اثر مستقیم فعالیت‌های اولیه خواندن بر نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $\beta=0/29$ ;  $p<0/01$ ) و عملکرد سواد خواندن ( $\beta=0/12$ ;  $p<0/05$ ) معنادار بود. هم‌چنین اثر مستقیم نگرش دانش‌آموز به خواندن بر عملکرد سواد خواندن ( $\beta=0/24$ ;  $p<0/01$ ) معنادار بود.

اثر غیر مستقیم وضعیت اقتصادی-اجتماعی (ع) بر تعامل سواد والد-فرزند ( $\beta=0/17$ ;  $p<0/05$ )، توانایی‌های اولیه خواندن ( $\beta=0/13$ ;  $p<0/05$ )، فعالیت‌های اولیه سواد ( $\beta=0/23$ ;  $p<0/01$ )، فعالیت‌های خواندن در منزل ( $\beta=0/09$ ;  $p<0/05$ )، نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $\beta=0/07$ ;  $p<0/05$ ) و عملکرد سواد خواندن ( $\beta=0/27$ ;  $p<0/01$ ) مثبت و معنادار شد. اثر غیر مستقیم نگرش والدین به خواندن (ن) بر فعالیت‌های خواندن در منزل ( $\beta=0/13$ ;  $p<0/05$ ) مثبت و معنادار و بر نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $\beta=0/03$ ) غیر معنادار به دست آمد. اثر غیر مستقیم تعامل والد-فرزند بر نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $\beta=0/07$ ;  $p<0/05$ ) و عملکرد سواد خواندن ( $\beta=0/18$ ;  $p<0/01$ ) معنادار به دست آمد. اثر غیر مستقیم توانایی‌های اولیه خواندن بر نگرش دانش‌آموز ( $\beta=0/04$ ;  $p<0/05$ ) و عملکرد سواد خواندن ( $\beta=0/17$ ;  $p<0/01$ ) مثبت و معنادار شد. اثر غیر مستقیم فعالیت‌های اولیه سواد بر عملکرد سواد ( $\beta=0/01$ ) غیر معنادار شد اما اثر غیر مستقیم متغیرهای فعالیت‌های خواندن در منزل ( $\beta=0/07$ ;  $p<0/05$ ) و نگرش والدین به خواندن ( $\beta=0/17$ ;  $p<0/01$ ) بر عملکرد سواد خواندن مثبت و معنادار به دست آمد.

اثر کل وضعیت اقتصادی-اجتماعی (و) بر نگرش والدین به خواندن ( $\beta=0/34$ ;  $p<0/01$ )، تعامل سواد والد-فرزند ( $\beta=0/38$ ;  $p<0/01$ )، توانایی‌های اولیه خواندن ( $\beta=0/13$ ;  $p<0/05$ )، فعالیت‌های اولیه سواد ( $\beta=0/51$ ;  $p<0/01$ )، فعالیت‌های خواندن در منزل ( $\beta=0/25$ ;  $p<0/01$ )، نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $\beta=0/20$ ;  $p<0/05$ ) و عملکرد سواد خواندن ( $\beta=0/27$ ;  $p<0/01$ ) مثبت و معنادار بود. اثر کل نگرش والدین به خواندن (ب) بر تعامل سواد والد-فرزند ( $\beta=0/52$ ;  $p<0/01$ )، توانایی‌های اولیه خواندن ( $\beta=0/38$ ;  $p<0/01$ )، فعالیت‌های اولیه سواد ( $\beta=0/41$ ;  $p<0/05$ )، فعالیت‌های خواندن در منزل ( $\beta=0/14$ ;  $p<0/05$ )، نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $\beta=0/09$ ;  $p<0/05$ ) و عملکرد سواد خواندن ( $\beta=0/17$ ;  $p<0/01$ ) مثبت و معنادار بود. اثر کل تعامل سواد والد-فرزند بر فعالیت‌های اولیه سواد ( $\beta=0/43$ ;  $p<0/01$ )، فعالیت‌های خواندن در منزل ( $\beta=0/20$ ;  $p<0/05$ )، نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $\beta=0/06$ ;  $p<0/05$ ) و عملکرد سواد خواندن ( $\beta=0/18$ ;  $p<0/01$ ) معنادار بود. اثر کل توانایی‌های اولیه خواندن بر فعالیت‌های اولیه سواد ( $\beta=0/32$ ;  $p<0/01$ )،

فعالیت‌های خواندن در منزل ( $p < 0/05$ ;  $\beta = 0/08$ )، نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $p < 0/05$ ;  $\beta = 0/14$ ) و عملکرد سواد خواندن ( $p < 0/05$ ;  $\beta = 0/08$ ) معنادار شد. اثر کل فعالیت‌های اولیه سواد بر نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $p < 0/05$ ;  $\beta = 0/04$ ) و بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ( $p < 0/01$ ;  $\beta = 0/41$ ) معنادار بود. اثر کل متغیر فعالیت‌های اولیه خواندن بر نگرش دانش‌آموز به خواندن ( $p < 0/01$ ;  $\beta = 0/29$ ) و عملکرد سواد خواندن ( $p < 0/05$ ;  $\beta = 0/19$ ) معنادار بود. هم‌چنین اثر کل نگرش دانش‌آموز به خواندن بر عملکرد سواد خواندن ( $p < 0/01$ ;  $\beta = 0/24$ ) معنادار بود.

جدول ۴ آماره‌های مربوط به نیکویی برازش مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۴: آماره‌های مربوط به نیکویی برازش مدل

مقدار	آماره‌های برازش
۱۴۲۳۳۶/۷	مجذور کای ( $\chi^2$ )
۷۱۷	درجه آزادی (df)
۰/۰۰	سطح معناداری
۰/۰۴۷	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)
۰/۰۶۷	ریشه استاندارد میانگین باقی‌مانده‌ها (SRMR)
۰/۹۲	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۹۱	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)
۰/۹۶	شاخص برازش نرم‌شده (NFI)
۰/۹۶	شاخص برازش نرم‌نشده (NNFI)
۰/۹۷	شاخص برازندگی مقایسه‌ای (CFI)

با توجه به داده‌های جدول ۴ شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب ۰/۰۴۷، و ریشه استاندارد میانگین مجذورات باقی‌مانده‌ها با مقدار ۰/۰۶۷، شاخص نیکویی برازش با مقدار بالا و نزدیک به یک و شاخص تعدیل شده نیکویی برازش با مقدار متوسط انطباق خوب مدل با داده‌های مشاهده شده را نشان داد. می‌توان در پاسخ به فرضیه یک گفت داده‌ها با مدل ارائه‌شده برازش دارد.

### تحلیل مدل بر حسب جنسیت

فرضیه ۲: معناداری اثر مستقیم وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده بر نگرش والدین به خواندن، تعامل سواد والدین-فرزندان، فعالیت‌های اولیه سواد، فعالیت‌های خواندن در منزل و نگرش دانش‌آموز به خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

فرضیه ۳: معناداری اثر مستقیم نگرش والدین به خواندن بر تعامل سواد والدین-فرزندان، توانایی‌های اولیه خواندن، فعالیت‌های اولیه سواد، فعالیت‌های خواندن در منزل و نگرش دانش‌آموز به خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

فرضیه ۴: معناداری اثر مستقیم تعامل سواد والدین-فرزندان بر فعالیت‌های اولیه سواد، نگرش دانش‌آموز به خواندن، فعالیت‌های خواندن در منزل و عملکرد سواد خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

فرضیه ۵: معناداری اثر مستقیم توانایی‌های اولیه خواندن بر نگرش دانش‌آموز به خواندن، فعالیت‌های خواندن در منزل، فعالیت‌های اولیه سوادآموزی و عملکرد سواد خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

فرضیه ۶: معناداری اثر مستقیم فعالیت‌های اولیه سواد بر نگرش دانش‌آموز به خواندن و عملکرد سواد خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

فرضیه ۷: معناداری اثر مستقیم فعالیت‌های خواندن در منزل بر نگرش دانش‌آموز به خواندن و عملکرد سواد خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

فرضیه ۸: معناداری اثر مستقیم نگرش دانش‌آموز به خواندن بر عملکرد سواد خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

### تحلیل مدل به تفکیک جنسیت

تأثیر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای نهفته پژوهش در هر دو جنس در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵: اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای نهفته پژوهش بر هم در مدل کلی و هر دو جنس

مسیرها	اثرات مستقیم			اثرات غیر مستقیم			اثرات کل		
	کل	پسران	دختران	کل	پسران	دختران	کل	پسران	دختران
بر نگرش والدین به خواندن از وضعیت اقتصادی-اجتماعی	۰/۳۴**	۰/۳۰**	۰/۳۷**	---	---	---	---	---	---
بر تعامل سواد والد-فرزند از وضعیت اقتصادی-اجتماعی نگرش والدین به خواندن	۰/۲۱**	۰/۲۰*	۰/۲۱*	۰/۱۷*	۰/۱۵*	۰/۲۰**	۰/۳۸**	۰/۳۴**	۰/۴۱**
بر توانایی‌های اولیه خواندن از وضعیت اقتصادی-اجتماعی نگرش والدین به خواندن	۰/۲۱**	۰/۴۹**	۰/۵۴**	---	---	---	۰/۵۲**	۰/۴۹**	۰/۵۴**
بر توانایی‌های اولیه خواندن از وضعیت اقتصادی-اجتماعی نگرش والدین به خواندن	---	---	---	۰/۱۳*	۰/۱۱*	۰/۱۴*	۰/۳۸**	۰/۳۷**	۰/۳۸**
بر فعالیت‌های اولیه سواد از وضعیت اقتصادی-اجتماعی نگرش والدین به خواندن تعامل سواد والد-فرزند توانایی‌های اولیه خواندن	۰/۲۸**	۰/۲۶**	۰/۲۹**	۰/۲۳**	۰/۲۱**	۰/۲۴**	۰/۵۱**	۰/۴۷**	۰/۵۳**
بر فعالیت‌های اولیه خواندن از وضعیت اقتصادی-اجتماعی نگرش والدین به خواندن تعامل سواد والد-فرزند توانایی‌های اولیه خواندن	۰/۰۷*	۰/۰۴*	۰/۰۹*	۰/۳۴**	۰/۳۴**	۰/۳۴**	۰/۴۱**	۰/۳۸**	۰/۴۳**
بر فعالیت‌های اولیه خواندن از وضعیت اقتصادی-اجتماعی نگرش والدین به خواندن تعامل سواد والد-فرزند توانایی‌های اولیه خواندن	۰/۴۳**	۰/۴۶**	۰/۴۰**	---	---	---	۰/۴۳**	۰/۴۶**	۰/۴۰**
بر فعالیت‌های اولیه خواندن از وضعیت اقتصادی-اجتماعی نگرش والدین به خواندن تعامل سواد والد-فرزند توانایی‌های اولیه خواندن	۰/۲۲**	۰/۳۱**	۰/۳۳**	---	---	---	۰/۳۲**	۰/۳۱**	۰/۳۳**

ادامه جدول ۵: اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای نهفته پژوهش بر هم در مدل کلی و هر دو جنس

مسیرها	اثرات مستقیم			اثرات غیر مستقیم			اثرات کل		
	کل	پسران	دختران	کل	پسران	دختران	کل	پسران	دختران
بر نگرش والدین به خواندن از وضعیت اقتصادی-اجتماعی	۰/۳۴**	۰/۳۰**	۰/۳۷**	--	--	--	۰/۳۷**	۰/۳۰**	۰/۳۷**
بر تعامل سواد والد-فرزند از وضعیت اقتصادی-اجتماعی نگرش والدین به خواندن	۰/۲۱**	۰/۲۰*	۰/۲۱*	۰/۲۰**	۰/۱۵*	-۰/۱۷*	۰/۲۱*	۰/۲۰*	۰/۲۱**
بر توانایی‌های اولیه خواندن از وضعیت اقتصادی-اجتماعی نگرش والدین به خواندن	۰/۲۸**	۰/۳۷**	۰/۳۸**	--	--	--	۰/۳۸**	۰/۳۷**	۰/۳۸**
بر فعالیت‌های اولیه سواد از وضعیت اقتصادی-اجتماعی نگرش والدین به خواندن تعامل سواد والد-فرزند توانایی‌های اولیه خواندن	۰/۲۸**	۰/۲۶**	۰/۲۹**	۰/۲۴**	۰/۲۱**	۰/۲۳**	۰/۲۹**	۰/۲۶**	۰/۲۸**
بر فعالیت‌های خواندن در منزل از وضعیت اقتصادی-اجتماعی نگرش والدین به خواندن تعامل سواد والد-فرزند توانایی‌های اولیه خواندن	۰/۱۶**	۰/۱۳*	۰/۱۲*	۰/۱۳*	۰/۰۴*	۰/۰۹*	۰/۱۳*	۰/۱۳*	۰/۱۶**
بر نگرش دانش آموز به خواندن از وضعیت اقتصادی-اجتماعی نگرش والدین به خواندن تعامل سواد والد-فرزند توانایی‌های اولیه خواندن فعالیت‌های اولیه سواد	۰/۱۳*	۰/۰۶*	۰/۰۹*	۰/۰۹*	۰/۰۶*	۰/۰۷*	۰/۰۹*	۰/۰۶*	۰/۱۳*
بر عملکرد سواد خواندن از وضعیت اقتصادی-اجتماعی تعامل سواد والد-فرزند توانایی‌های اولیه خواندن فعالیت‌های اولیه سواد نگرش دانش آموز به خواندن نگرش والدین به خواندن	۰/۳۰**	۰/۲۷**	۰/۲۷**	۰/۳۰**	۰/۲۴**	۰/۱۸**	۰/۲۷**	۰/۲۴**	۰/۳۰**

\*\* $p < 0.01$

\* $p < 0.05$

اطلاعات موجود در جدول ۵ کل اثرات متغیرهای نهفته پژوهش آمده به صورت کل و به تفکیک جنسیت را نشان می‌دهد. در بین اثرات مستقیم، اثر فعالیت‌های خواندن در منزل بر نگرش دانش آموز به خواندن با ۰/۰۹، فعالیت‌های خواندن در منزل و توانایی‌های اولیه خواندن بر عملکرد خواندن با ۰/۰۸، تعامل سواد والد-فرزند بر فعالیت‌های خواندن در منزل با ۰/۰۸، وضعیت اقتصادی-اجتماعی بر فعالیت‌های خواندن در منزل و نگرش والدین به خواندن با ۰/۰۷ اختلاف بین پسران و دختران، بیشترین تفاوت‌ها را داشتند. در بین اثرات غیر مستقیم، بیشترین تفاوت‌های دو مدل دختران و پسران در مسیرها، به ترتیب عبارتند از: وضعیت اقتصادی-اجتماعی بر فعالیت‌های خواندن در منزل با ۰/۰۹، اختلاف، نگرش والدین به خواندن بر

عملکرد سواد خواندن با ۰/۰۸ اختلاف، وضعیت اقتصادی-اجتماعی بر عملکرد سواد خواندن با ۰/۰۶ اختلاف و نگرش والدین به خواندن بر نگرش دانش‌آموز به خواندن با ۰/۰۶. در بین اثرات کل، بیشترین اختلاف اثرات بر حسب جنسیت مربوط به اثر نگرش والدین به خواندن بر فعالیت‌های خواندن در منزل با ۰/۱۹، وضعیت اقتصادی-اجتماعی بر فعالیت‌های خواندن در منزل با ۰/۱۶، توانایی‌های اولیه خواندن بر عملکرد سواد خواندن با ۰/۱۰، نگرش والدین به خواندن بر نگرش دانش‌آموز با ۰/۰۹، فعالیت‌های خواندن در منزل بر نگرش دانش‌آموز به خواندن با ۰/۰۹، تعامل سواد والد-فرزند بر فعالیت‌های خواندن در منزل با ۰/۰۸، نگرش والدین به خواندن بر عملکرد سواد خواندن با ۰/۰۸، وضعیت اقتصادی-اجتماعی بر نگرش والدین به خواندن با ۰/۰۷، وضعیت اقتصادی-اجتماعی بر تعامل سواد والد-فرزند با ۰/۰۷، وضعیت اقتصادی-اجتماعی بر فعالیت‌های اولیه سواد با ۰/۰۶ و تعامل سواد والد-فرزند بر فعالیت‌های اولیه سواد با ۰/۰۶ اختلاف بود.

جدول ۶ آماره‌های برازش را در مدل کلی و هر دو جنس به تفکیک نشان می‌دهد.

جدول ۶: آماره‌های برازش در مدل کلی و هر دو جنس

ارزش			آماره های برازش
دختران	پسران	کل	
۳۰۹۲/۱۸	۳۰۴۳/۷۲	۱۴۲۳۳۶/۷	مجذور کای ( $\chi^2$ )
۷۱۷	۷۱۷	۷۱۷	درجه آزادی (df)
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	سطح معناداری
۰/۰۴۸	۰/۰۴۶	۰/۰۴۷	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)
۰/۰۶۷	۰/۰۷	۰/۰۶۷	ریشه استاندارد میانگین باقی‌مانده‌ها (SRMR)
۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۹۲	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۸۹	۰/۹۰	۰/۹۱	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)
۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۶	شاخص برازش نرم‌شده (NFI)
۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۶	شاخص برازش نرم‌نشده (NNFI)
۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۹۷	شاخص برازندگی مقایسه‌ای (CFI)

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد هر دو مدل با مقدار خطاهای تقریباً معقول (۰/۰۴۶) برای پسران و ۰/۰۴۸ برای پسران) و نیز شاخص‌هی برازندگی نزدیک به یک برازش مناسبی دارند.

## آزمون برابری مدل‌ها برحسب جنسیت

برای آزمون معناداری مسیرهای دو یا چند مدل از آزمون این‌واریانس استفاده شد که به معنای تغییرناپذیری است. لذا در این پژوهش برابری مسیرهای ساختاری بین مدل‌های پسران و دختران با استفاده از آزمون این‌واریانس مورد تحلیل قرار گرفت.

بررسی نتایج ارائه شده در جدول ۱۲ در خصوص آزمون تغییرناپذیری مدل در برابر جنسیت در شرایط هم‌ارزی بارهای عاملی مربوط به تمامی متغیرهای موجود در مدل بیانگر آن است که مقدار تفاوت مجذور کای در حالت مقایسه مدل ۱ ( $\chi^2=6493/41$ ,  $df=1467$ ) با مدل پایه ( $\chi^2=6377/93$ ) معنادار است ( $p\Delta\chi^2=0/0001$ ). نتایج حاکی از احتمال وجود عدم هم‌ارزی در بعضی از بارهای عاملی مربوط به متغیرهای مورد بررسی در میان دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر بوده و بیانگر آن است که اثر بارهای عاملی مربوط به متغیرهای مورد بررسی در میان دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت می‌باشد. در همین رابطه بررسی نتایج مربوط به آزمون تغییرناپذیری مدل در برابر جنسیت در شرایط هم‌ارزی بارهای عاملی به تفکیک متغیرها، حاکی از عدم وجود هم‌ارزی بارهای عاملی مربوط به متغیرهای وضعیت اجتماعی-اقتصادی ( $\Delta\chi^2=34/78$ ,  $p\Delta\chi^2=0/0001$ )، فعالیت‌های خواندن در منزل ( $\Delta\chi^2=27/00$ ,  $p\Delta\chi^2=0/0001$ ) و نگرش دانش‌آموزان به خواندن ( $\Delta\chi^2=18/81$ ,  $p\Delta\chi^2=0/0009$ ) در میان دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر بوده و در سایر متغیرها تفاوت معناداری در اثرات بارهای عاملی در میان دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر مشاهده نگردید.

نگاهی به نتایج ارائه شده در جدول ۷ در خصوص آزمون تغییرناپذیری مدل در برابر جنسیت در شرایط هم‌ارزی بارهای عاملی و خطاهای اندازه‌گیری مربوط به تمامی متغیرهای موجود در مدل بیانگر آن است که مقدار تفاوت مجذور کای در حالت مقایسه مدل ۲ ( $\chi^2=6660/71$ ,  $df=1507$ ) با مدل ۱ ( $\chi^2=6493/41$ ,  $df=1467$ ) برابر با ( $\Delta\chi^2=167/30$ ) بوده که این مقدار با درجه آزادی ۴۰ و در سطح معناداری  $p\leq 0/01$  معنادار است ( $p\Delta\chi^2=0/0001$ ). نتایج حاکی از احتمال وجود عدم هم‌ارزی در بعضی از خطاهای اندازه‌گیری مربوط به متغیرهای مورد بررسی در میان دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر بوده و بیانگر آن است که اثر خطاهای اندازه‌گیری مربوط به متغیرهای مورد بررسی در میان دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوتند. بررسی نتایج مربوط به آزمون تغییرناپذیری مدل در برابر جنسیت در شرایط هم‌ارزی بارهای عاملی و خطاهای اندازه‌گیری به تفکیک متغیرها، حاکی از عدم وجود هم‌ارزی خطاهای اندازه‌گیری مربوط به متغیرهای وضعیت اجتماعی-اقتصادی ( $\Delta\chi^2=11/28$ ,  $p\Delta\chi^2=0/0236$ )، تعامل سواد والد-فرزند ( $\Delta\chi^2=24/99$ ,  $p\Delta\chi^2=0/0003$ )، توانایی‌های اولیه خواندن ( $\Delta\chi^2=21/24$ )، فعالیت‌های خواندن در منزل ( $\Delta\chi^2=20/89$ ,  $p\Delta\chi^2=0/0009$ ) و نگرش دانش‌آموز

( $\Delta\chi^2=75/81$ ,  $p\Delta\chi^2=0/0001$ ) در میان دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر بوده و در سایر متغیرها تفاوت معناداری در اثرات خطاهای اندازه‌گیری در میان دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر مشاهده نگردید.

بررسی نتایج ارائه شده در جدول ۷ در خصوص آزمون تغییرناپذیری مدل در برابر جنسیت در شرایط هم‌ارزی بارهای عاملی، خطاهای اندازه‌گیری و ضرایب مسیر مربوط به تمامی متغیرهای موجود در مدل بیانگر آن است که مقدار تفاوت مجذور کای در حالت مقایسه مدل ۳ ( $\chi^2=6712/41$ ,  $df=1530$ ) با مدل ۲ ( $\chi^2=6660/71$ ,  $df=1507$ ) برابر با ( $\Delta\chi^2=51/70$ ) بوده که این مقدار با درجه آزادی ۲۳ و در سطح معناداری  $p\leq 0/01$  معنادار است ( $p\Delta\chi^2=0/0001$ ). نتایج حاکی از احتمال وجود عدم هم‌ارزی در بعضی از ضرایب مسیر مربوط به متغیرهای مورد بررسی در میان دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر بوده و بیانگر آن است که اثر ضرایب مسیر مربوط به متغیرهای مورد بررسی در میان دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت است. نتایج مربوط به آزمون تغییرناپذیری مدل در برابر جنسیت در شرایط هم‌ارزی بارهای عاملی، خطاهای اندازه‌گیری و ضرایب مسیر به تفکیک رابطه زوجی بین متغیرها، حاکی از عدم وجود هم‌ارزی ضرایب مسیر: وضعیت اجتماعی-اقتصادی به نگرش والدین به خواندن ( $\Delta\chi^2=7/33$ ) و توانایی‌های اولیه خواندن به عملکرد سواد خواندن ( $\Delta\chi^2=3/98$ ,  $p\Delta\chi^2=0/0460$ ) در میان دانش‌آموزان دختر و پسر بوده و در سایر ضرایب مسیر تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان مشاهده نگردید.

جدول ۷: نتایج آزمون تغییرناپذیری مربوط به مدل بر حسب جنسیت

		$\chi^2$	df	P( $\chi^2$ )	NNFI	CFI	الگوی آشیان	( $\Delta\chi^2$ )	( $\Delta df$ )	P( $\Delta\chi^2$ )	مقایسه گروه‌ها در حالت .....	
مدل ۰	بدون اعمال محدودیت	۶۳۷۷/۹۳	۱۴۳۴	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	-	-	-	-		
مدل ۱	هم‌ارزی کلیه بارهای عاملی	۶۴۹۳/۴۱	۱۴۶۷	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۱ - ۰	۱۱۵/۴۸**	۳۳	۰/۰۰۰۱		
مدل ۱.۱	هم‌ارزی کلیه بارهای متغیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی	۶۴۱۲/۷۱	۱۴۳۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۱,۱ - ۰	۳۴/۷۸**	۴	۰/۰۰۰۱		
مدل ۱.۲	هم‌ارزی کلیه بارهای متغیر نگرش والدین به خواندن	۶۳۸۷/۰۵	۱۴۳۷	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۱,۲ - ۰	۵/۱۲	۲	۰/۱۶۳۲		



ادامه جدول ۷: نتایج آزمون تغییر ناپذیری مربوط به مدل بر حسب جنسیت

مقایسه گروه‌ها در حالت .....	$\chi^2$	df	P ( $\chi^2$ )	NNFI	CFI	الگوی آشیان ( $\Delta\chi^2$ )	( $\Delta df$ )	P ( $\Delta\chi^2$ )
مدل ۱۳: هم ارزی کلیه بارهای متغیر تعامل سواد والد-فرزند	۶۳۸۲/۳۵	۱۴۳۹	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۱,۳-۰	۵	۰/۵۰۴۳
مدل ۱۴: هم ارزی کلیه بارهای متغیر توانایی‌های اولیه خواندن	۶۳۸۶/۴۷	۱۴۳۸	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۱,۴-۰	۴	۰/۰۷۳۷
مدل ۱۵: هم ارزی کلیه بارهای متغیر فعالیت‌های اولیه سواد	۶۳۸۳/۹۴	۱۴۳۹	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۱,۵-۰	۵	۰/۴۱۴۷
مدل ۱۶: هم ارزی کلیه بارهای متغیر فعالیت‌های خواندن در منزل	۶۴۰۴/۹۳	۱۴۳۸	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۱,۶-۰	۴	۰/۰۰۰۰۱
مدل ۱۷: هم ارزی کلیه بارهای متغیر نگرش دانش آموز به خواندن	۶۳۹۶/۷۴	۱۴۳۸	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۱,۷-۰	۴	۰/۰۰۰۰۹
مدل ۱۸: هم ارزی کلیه بارهای متغیر عملکرد سواد خواندن	۶۳۸۴/۴۳	۱۴۳۸	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۱,۸-۰	۴	۰/۱۶۶۱
مدل ۲: هم ارزی کلیه بارهای عاملی و خطاهای اندازه‌گیری	۱۷۱/۷۱	۱۵۰۷	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۲-۱	۴۰	۰/۰۰۰۰۱
مدل ۲۰: هم ارزی کلیه بارهای عاملی و خطای اندازه‌گیری مؤلفه‌های مربوط به متغیر وضعیت اقتصادی اجتماعی	۶۵۰۴/۶۹	۱۴۷۱	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۲,۱-۱	۴	۰/۰۲۳۱
مدل ۲۱: هم ارزی کلیه بارهای عاملی و خطای اندازه‌گیری مؤلفه‌های مربوط به متغیر نگرش والدین به خواندن	۶۴۹۵/۷۲	۱۴۷۱	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۲,۲-۱	۴	۰/۶۷۸۹

ادامه جدول ۷: نتایج آزمون تغییر ناپذیری مربوط به مدل بر حسب جنسیت

مقایسه گروه‌ها در حالت .....	$\chi^2$	df	P( $\chi^2$ )	NNFI	CFI	الگوی آشیان ( $\Delta\chi^2$ )	( $\Delta df$ )	P( $\Delta\chi^2$ )
مدل ۲۳: هم‌ارزی کلیه بارهای عاملی و خطای اندازه‌گیری مؤلفه‌های مربوط به متغیر تعامل سواد والد-فرزند	۶۵۱۸/۴۰	۱۴۷۳	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۲,۳-۱	۶	۰/۰۰۰۳
مدل ۲۴: هم‌ارزی کلیه بارهای عاملی و خطای اندازه‌گیری مؤلفه‌های مربوط به متغیر توانایی‌های اولیه خواندن	۶۵۱۴/۶۵	۱۴۷۲	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۲,۴-۱	۵	۰/۰۰۰۷
مدل ۲۵: هم‌ارزی کلیه بارهای عاملی و خطای اندازه‌گیری مؤلفه‌های مربوط به متغیر فعالیت‌های اولیه سواد	۶۴۹۴/۱۲	۱۴۷۳	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۲,۵-۱	۶	۰/۹۹۴۰
مدل ۲۶: هم‌ارزی کلیه بارهای عاملی و خطای اندازه‌گیری مؤلفه‌های مربوط به متغیر فعالیت‌های خواندن در منزل	۶۵۱۴/۳۰	۱۴۷۲	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۲,۵-۱	۵	۰/۰۰۰۰۹
مدل ۲۷: هم‌ارزی کلیه بارهای عاملی و خطای اندازه‌گیری مؤلفه‌های مربوط به متغیر نگرش دانش‌آموزان به خواندن	۶۵۶۹/۲۲	۱۴۷۲	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۲,۷-۱	۵	۰/۰۰۰۰۱
مدل ۲۸: هم‌ارزی کلیه بارهای عاملی و خطای اندازه‌گیری مؤلفه‌های مربوط به متغیر عملکرد سواد خواندن	۶۵۰۲/۹۲	۱۴۷۲	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۲,۸-۱	۵	۰/۰۹۰۴
مدل ۲۹: هم‌ارزی کلیه بارهای عاملی و کلیه خطاهای اندازه‌گیری و کلیه ضرایب مسیر	۶۷۱۲/۴۱	۱۵۳۰	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳-۲	۲۳	۰/۰۰۰۰۵
مدل ۳۰: هم‌ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه‌گیری و ضریب مسیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی به نگرش دانش‌آموز به خواندن	۶۶۶۱/۹۲	۱۵۰۸	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳,۱-۲	۱	۰/۳۷۱۳
مدل ۳۱: هم‌ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه‌گیری و ضریب مسیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی به فعالیت‌های خواندن در منزل	۶۶۶۲/۴۸	۱۵۰۸	۰/۰۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳,۲-۲	۱	۰/۱۹۱۰

ادامه جدول ۷: نتایج آزمون تغییر ناپذیری مربوط به مدل بر حسب جنسیت

مقایسه گروه‌ها در حالت .....	$\chi^2$	df	P ( $\chi^2$ )	NNFI	CFI	الگوی آشیان ( $\Delta\chi^2$ )	( $\Delta df$ )	P ( $\Delta\chi^2$ )
مدل ۳.۳ هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه گیری و ضریب مسیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی به فعالیت‌های اولیه سواد	۶۶۶/۶۰	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳,۳-۲	۱	۰/۳۴۵۵
مدل ۳.۴ هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه گیری و ضریب مسیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی به تعامل سواد والد-فرزند	۶۶۶۰/۸۷	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳,۴-۲	۱	۰/۸۰۶۵
مدل ۳.۵ هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه گیری و ضریب مسیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی به نگرش والدین به خواندن	۶۶۶۸/۰۴	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳,۵-۲	۱	۰/۰۰۶۸
مدل ۳.۶ هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه گیری و ضریب مسیر نگرش والدین به خواندن به توانایی‌های اولیه خواندن	۶۶۶/۵۰	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳,۶-۲	۱	۰/۳۷۴۱
مدل ۳.۷ هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه گیری و ضریب مسیر نگرش والدین به خواندن به نگرش دانش‌آموز به خواندن	۵۷۰/۸۵	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳,۷-۲	۱	۰/۷۰۷۳
مدل ۳.۸ هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه گیری و ضریب مسیر نگرش والدین به خواندن به فعالیت‌های خواندن در منزل	۵۱۵/۳۵	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳,۸-۲	۱	۰/۰۳۱۲
مدل ۳.۹ هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه گیری و ضریب مسیر نگرش والدین به خواندن به فعالیت‌های اولیه سواد	۶۶۶/۳۶	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳,۹-۲	۱	۰/۴۲۰۱
مدل ۳.۱۰ هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه گیری و ضریب مسیر نگرش والدین به خواندن به تعامل سواد والد-فرزند	۱۷۰/۸۱	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳,۱۰-۲	۱	۰/۷۵۱۸

ادامه جدول ۷: نتایج آزمون تغییر ناپذیری مربوط به مدل بر حسب جنسیت

مقایسه گروه‌ها در حالت .....	$\chi^2$	df	P( $\chi^2$ )	NNFI	CFI	الگوی آشیان	( $\Delta\chi^2$ )	( $\Delta df$ )	P( $\Delta\chi^2$ )
هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه‌گیری و ضریب مسیر تعامل سواد والد-فرزند به نگرش دانش‌آموز به خواندن	۶۶۶۱/۶۴	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳،۱۱-۲	۰/۹۳	۱	۰/۳۳۴۹
هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه‌گیری و ضریب مسیر تعامل سواد والد-فرزند به عملکرد سواد خواندن	۶۶۶۲/۷۷	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳،۱۲-۲	۲/۰۶	۱	۰/۱۵۱۲
هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه‌گیری و ضریب مسیر تعامل سواد والد-فرزند به فعالیت‌های خواندن در منزل	۶۶۶۱/۷۹	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳،۱۳-۲	۱/۰۸	۱	۰/۲۹۸۷
هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه‌گیری و ضریب مسیر تعامل سواد والد-فرزند به فعالیت‌های اولیه سواد	۶۶۶۱/۷۲	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳،۱۴-۲	۱/۰۱	۱	۰/۳۱۴۹
هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه‌گیری و ضریب مسیر توانایی‌های اولیه خواندن به نگرش دانش‌آموز به خواندن	۶۶۶۱/۱۲	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳،۱۵-۲	۰/۴۱	۱	۰/۵۲۲۰
هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه‌گیری و ضریب مسیر توانایی‌های اولیه خواندن به فعالیت‌های خواندن در منزل	۶۶۶۰/۹۵	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳،۱۶-۲	۰/۲۴	۱	۰/۶۲۴۲
هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه‌گیری و ضریب مسیر توانایی‌های اولیه خواندن به فعالیت‌های اولیه سواد	۶۶۶۱/۱۹	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳،۱۷-۲	۰/۴۱	۱	۰/۴۸۸۴
هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه‌گیری و ضریب مسیر توانایی‌های اولیه خواندن به عملکرد سواد خواندن	۶۶۶۴/۶۹	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳،۱۸-۲	۳/۹۸*	۱	۰/۰۴۶۰

ادامه جدول ۷: نتایج آزمون تغییر ناپذیری مربوط به مدل بر حسب جنسیت

مقایسه گروه‌ها در حالت .....	$\chi^2$	df	$P(\chi^2)$	NNFI	CFI	الگوی آشیان ( $\Delta\chi^2$ )	( $\Delta df$ )	$P(\Delta\chi^2)$
هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه‌گیری و ضریب مسیر فعالیت‌های اولیه سواد به نگرش دانش‌آموز به خواندن	۶۶۶۰/۷۵	۱۵۰۸	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳,۱۹-۲	۱	۰/۸۴۱۵
هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه‌گیری و ضریب مسیر فعالیت‌های اولیه سواد به عملکرد سواد خواندن	۶۶۶۱/۳۳	۱۵۰۷	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳,۲۰-۲	۱	۰/۴۳۱۰
هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه‌گیری و ضریب مسیر فعالیت‌های خواندن در منزل به نگرش دانش‌آموز به خواندن	۶۶۶۲/۹۷	۱۵۰۱	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳,۲۱-۲	۱	۰/۱۳۲۸
هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه‌گیری و ضریب مسیر فعالیت‌های خواندن در منزل به عملکرد سواد خواندن	۶۶۶۳/۸۷	۱۵۰۱	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳,۲۲-۲	۱	۰/۰۷۵۰
هم ارزی کلیه بارهای عاملی خطاهای اندازه‌گیری و ضریب مسیر نگرش دانش‌آموز به خواندن به عملکرد سواد خواندن	۶۶۶۰/۸۸	۱۵۰۱	۰/۰۰۰	۰/۹۶	۰/۹۷	۳,۲۳-۲	۱	۰/۶۸۰۱

\*\* $p < 0.01$

\* $p < 0.05$

### بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس رویه معمول در مطالعات تحلیل ساختار کوواریانس، در این پژوهش نیز پس از بررسی روان‌سنجی هریک از گویه‌های مقیاس‌های مورد استفاده (تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی)، الگوی مورد نظر از حیث روابط بین متغیرها آزمون شد. بر اساس مدل طراحی‌شده و بر پایه متغیرهای بین گروهی جنسیت، ۸ فرضیه در پژوهش وجود داشت که به ترتیب یافته‌های مرتبط با آن‌ها به ترتیب مورد بررسی قرار گرفته است.

فرضیه ۱: داده‌های موجود با مدل ارائه شده برازش دارد.

بر اساس یافته‌ها، شاخص‌های برازش با مقادیر بالا و شاخص‌های مربوط به خطا با مقادیر کم حاکی از برازش مدل با داده‌های موجود بود. از این رو می‌توان مدل پیشنهادشده را به عنوان مدلی منطقی که پشتوانه آماری و ریاضی دارد، پذیرفت. هدف از ارزیابی برازش کل مدل این است که مشخص شود تا چه حد کل مدل با داده‌های تجربی مورد استفاده سازگاری و توافق دارد. در این پژوهش مدل موجود (ارائه‌شده) با داده‌ها برازش مناسبی داشت و می‌توان یافته‌ها را بر اساس این مدل تبیین کرد.

فرضیه ۲: معناداری اثر مستقیم وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده بر نگرش والدین به خواندن، تعامل سواد والدین-فرزندان، فعالیت‌های اولیه سواد، فعالیت‌های خواندن در منزل و نگرش دانش-آموز به خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

در بررسی اولیه در بین اثرات مستقیم در مدل پسران و دختران، اثر وضعیت اقتصادی-اجتماعی بر نگرش والدین به خواندن و فعالیت‌های خواندن در منزل تفاوت داشتند. نتایج مربوط به آزمون تغییرناپذیری مدل در برابر جنسیت در شرایط هم ارزی بارهای عاملی، خطاهای اندازه‌گیری و ضرایب مسیر به تفکیک رابطه زوجی بین متغیرها، حاکی از تفاوت ضرایب مسیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی به نگرش والدین به خواندن، نگرش والدین به خواندن به فعالیت‌های خواندن در منزل و توانایی‌های اولیه خواندن به عملکرد سواد خواندن بود. در سایر ضرایب مسیر تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان مشاهده نگردید. در ضرایب فوق، تفاوت به نفع دختران بود. با توجه به ضرایب بدست آمده، می‌توان گفت وضعیت اقتصادی-اجتماعی بر نگرش والدین به خواندن در دختران بیش از پسران است. این یافته با نتایج پژوهش‌های انجام‌گرفته در زمینه تأثیر نگرش والدین بر فعالیت‌های خواندن در منزل (مانند مرکز مطالعات بین‌المللی پرلز، ۲۰۰۲)، نگرش والدین بر فعالیت‌های خواندن در منزل (ماتانگوبین و آروا، ۲۰۰۶)، وضعیت اقتصادی-اجتماعی بر نگرش والدین به خواندن (چیاچوی، ۲۰۰۵)، توانایی‌های اولیه بر عملکرد سواد خواندن (چیو و چانگ، ۲۰۰۶)، و نگرش والدین بر نگرش دانش‌آموز (چیا و کو، ۲۰۰۵) همسو است. از سویی دیگر مغایر با نتایج پژوهش‌های دنا (۲۰۰۴) و اسوالاندار و تاب<sup>۲</sup> (۲۰۰۶)، کندی، ترانگ و هیل<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) در ضریب فعالیت‌های اولیه سوادآموزی بر عملکرد سواد، سالکانن<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) در مسیر نگرش والدین به خواندن بر عملکرد سواد خواندن بود. در پژوهش نامداری پژمان (۱۳۸۷) نیز ارتباط نگرش والدین به خواندن با فعالیت‌های اولیه سوادآموزی در دو گروه پسران و دختران معنادار نبود. وضعیت اقتصادی-اجتماعی عبارت است از پیشینه آموزشی و سرمایه اجتماعی، تحصیلات و امکانات

<sup>۱</sup> Chiu and Chang

<sup>۲</sup> Swalander & Taube

<sup>۳</sup> Kennedy, Trong & Hill

<sup>۴</sup> Sulkuunen

خانوادگی. به نظر می‌رسد هر چه امکانات آموزشی (مانند تعداد کتاب‌های موجود در محیط خانوادگی دانش‌آموز)، تحصیلات والدین (به لحاظ آینده‌نگری و اثرپذیری از شغل و تحصیلات والدین) و امکانات خانوادگی (به لحاظ فراهم آوردن تجربیات بیشتر) بیشتر و بالاتر باشد، بر عملکرد تحصیلی به طور کلی و قدرت درک مطلب و تفسیر به عنوان دو جزء اصلی سواد خواندن، تأثیر بیشتری داشته باشد.

فرضیه ۳: معناداری اثر مستقیم نگرش والدین به خواندن بر تعامل سواد والدین-فرزندان، توانایی‌های اولیه خواندن، فعالیت‌های اولیه سواد، فعالیت‌های خواندن در منزل و نگرش دانش‌آموز به خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

نتایج اولیه حاکی از آن بود در بین اثرات مستقیم در مدل پسران و دختران، اثر نگرش والدین به خواندن بر فعالیت‌های خواندن در منزل و تعامل والدین-فرزندان تفاوت داشتند. نتایج مربوط به آزمون تغییرناپذیری مدل حاکی از تفاوت در مسیر نگرش والدین به خواندن بر فعالیت‌های خواندن در منزل بود. در سایر ضرایب مسیر، تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان مشاهده نشد. در مسیر یادشده تأثیر نگرش والدین به خواندن بر فعالیت‌های خواندن در منزل در پسران منفی و در دختران مثبت بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های رشید، موریس و سوسیک<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، ریچی<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) همسو بود. از طرفی با نتایج بدست آمده از پژوهش‌های مرکز مطالعات بین‌المللی پرلز (۲۰۰۲) و ریچی (۲۰۰۴)، در زمینه اثرگذاری بر نگرش دانش‌آموز مغایر و در همین مسیر با نتایج تحقیق نامداری پژمان (۱۳۸۷) همسو است. در مسیر توانایی‌های اولیه با نتیجه پژوهش اسولاندار و تاب (۲۰۰۶) همسو و با نتایج هانی و هیل<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) مغایر است. همچنین در مسیر فعالیت‌های اولیه سوادآموزی با نتایج نامداری پژمان (۱۳۸۷) همسو و با نتیجه هانی و هیل (۲۰۰۶) مغایر است. نگرش‌ها جنبه‌ای مهم از زندگی عاطفی و احساسی هستند که غالباً تعیین‌کننده شیوه برخورد ما با اشیاء، افراد یا اندیشه‌ها می‌باشند. این عنصر مهم انسانی، سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری را در بر دارد. تعامل بین این سه باعث بروز رفتار می‌شود و حالتی پیوسته بین این سه برقرار است. بر اساس نظریه ویگوتسکی (فرهنگی-اجتماعی) و بندورا (شناختی-اجتماعی) نگرش‌ها قابل انتقال و یادگیری هستند.

فرضیه ۴: معناداری اثر مستقیم تعامل سواد والدین-فرزندان بر فعالیت‌های اولیه سواد، نگرش دانش‌آموز به خواندن، فعالیت‌های خواندن در منزل و عملکرد سواد خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که هیچ یک از ضرایب تفاوت معناداری در بین مدل‌های مربوط به جنسیت ندارند. پژوهش‌های انجام‌گرفته به ندرت تفاوت‌های جنسیتی را در با این شیوه مورد بررسی قرار داده‌اند. در کلیت این فرضیه، این نتیجه با نتایج پژوهش‌های ماتوسزنی، باندو و

<sup>۱</sup> Rashid, Morris & Sevcik

<sup>۲</sup> Ricci

<sup>۳</sup> Haney & Hill

کولمن<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) و یی‌لینگ، هواوی و کام<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) همسو است. در بخش ضرایب، یافته‌های به دست آمده با نتایج پژوهش‌های سالکانن (۲۰۰۷) و ساموئلسون و همکاران (۲۰۰۸) [در مسیر تعامل سواد به سواد خواندن]، چپو و چانگ (۲۰۰۶) و اسوالاندار و تاب (۲۰۰۶) [در مسیر تعامل سواد به فعالیت‌های خواندن در منزل]، کندی و همکاران (۲۰۰۶) [در مسیر تعامل سواد به فعالیت‌های اولیه خواندن] مغایر است. ویگوتسکی می‌گوید کودکانی که به تنهایی از عهده انجام پاره‌ای تکالیف یادگیری بر نمی‌آیند به کمک بزرگسالان یا دوستان بالغ‌تر و آگاه‌تر از خود انجام آن کارها را یاد می‌گیرند. رشد شناختی زمانی به حداکثر می‌رسد که در منطقه تقریبی رشد، تعامل اجتماعی صورت پذیرد. والدین اولین معلمان فرزندان هستند. حمایت والدین در کمک به یادگیری و خواندن متون می‌تواند در دانش‌آموز آمادگی بیشتری ایجاد کند. تعامل والدین و فرزندان در زمینه خواندن می‌تواند شامل فراوانی کمک اعضای خانواده در تکالیف خواندن، تشویق بچه‌ها به خواندن، افزایش توجه به مدرسه، رمزگشایی، خواندن کتاب‌ها، دیدار از کتابخانه با بچه‌ها، فراهم کردن کتاب در خانه، آگاهی از پیشرفت خواندن بچه‌ها، فراهم کردن محیطی برای مطالعه کودکان و تعیین زمان خاص برای مطالعه آن‌ها باشد. در بیان علت مغایرت می‌توان به عواملی همچون بالابودن توانایی کلامی دختران، توجه به ظرافت‌ها و جزئیات محیط در دختران اشاره داشت.

*فرضیه ۵: معناداری اثر مستقیم توانایی‌های اولیه خواندن بر نگرش دانش‌آموز به خواندن، فعالیت‌های خواندن در منزل، فعالیت‌های اولیه سوادآموزی و عملکرد سواد خواندن در دختران و پسران متفاوت است.*

در بررسی نتایج حاصل مربوط به دو مدل پسران و دختران، ابتداً ضرایب مسیر توانایی‌های اولیه خواندن بر سایر متغیرها معنادار بود. نتایج حاصل از اجرای آزمون تغییرناپذیری دو مدل نشان داد تنها در مسیر توانایی‌های اولیه خواندن به عملکرد سواد خواندن بین پسران و دختران تفاوت وجود دارد. در سایر ضرایب تفاوت معناداری بدست نیامد. با توجه به ضرایب به دست آمده در مدل پسران توانایی‌های اولیه خواندن بر عملکرد سواد خواندن تأثیر مثبت‌تری دارد. در مسیر توانایی‌های اولیه به نگرش دانش‌آموز به خواندن نتایج به دست آمده با نتایج پژوهش کانلن و همکاران (۲۰۰۶) همسو و با نتایج پژوهش مایربرگ و راسن (۲۰۰۶) و چپا و کو (۲۰۰۵) مغایر است. مسیر توانایی‌های اولیه به عملکرد سواد خواندن با نتایج پژوهش مایربرگ و راسن (۲۰۰۶) و کانلن و همکاران (۲۰۰۶) همسو بود. همچنین نتایج مسیر توانایی‌های اولیه به فعالیت‌های سوادآموزی با نتایج مایربرگ و راسن (۲۰۰۶) همسو است. اساس یادگیری کودکان مدت‌ها پیش از رشد مهارت‌های زبانی و شناختی لازم برای خواندن، با استفاده از تجربیات آن‌ها، در زمینه زبان گفتاری و نوشتاری بنا نهاده می‌شود (مولیس و همکاران، ۲۰۰۶). ویژگی‌های خاص خانوادگی می‌تواند جوی را به وجود آورد که کودکان را به کاوش و به دست آوردن

<sup>۱</sup> Matuszny, Banda & Coleman

<sup>۲</sup> Yi-Ling, Hwawei & Kam



تجربه در زمینه زبان و اشکال مختلف متن تشویق کند. توانایی‌های اولیه منطبق بر نظریه ویگوتسکی [منطقه تقریبی رشد] است که در آن کودکان از طریق کمک‌های بزرگسالان و نیز همسالان، توانمندی‌های لازم را برای یادگیری و برخورد با متون کسب می‌کنند.

فرضیه ۶: معناداری اثر مستقیم فعالیت‌های اولیه سواد بر نگرش دانش‌آموز به خواندن و عملکرد سواد خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

تفاوت ضریب مسیر فعالیت‌های اولیه سوادآموزی بر عملکرد سواد خواندن در بررسی اولیه تشخیص داده شد. پس از آزمون تغییرناپذیری این تفاوت معنادار نشد. در باره تفاوت فعالیت‌های اولیه سواد و عملکرد سواد خواندن نیز تفاوت معناداری بین دو مدل مشاهده نشد. به عبارتی فرضیه مطرح شده تأیید نشد. در مسیر فعالیت‌های اولیه سوادآموزی بر نگرش، نتایج به دست آمده با نتایج پژوهش‌های اسوالاندار و تاب (۲۰۰۶)، سالکانن (۲۰۰۷) مغایر و از طرفی با نتایج چیا و کو (۲۰۰۵) و نامداری پژمان (۱۳۸۷) همسو است. در مسیر فعالیت‌های اولیه سواد بر عملکرد سواد خواندن، نتایج به دست آمده با نتایج کندی و همکاران (۲۰۰۶) و نیتن، ورهافن و دروپ<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) مغایر و با نتایج نامداری پژمان (۱۳۸۷) همسو است. علت مغایرت در مسیرهای مذکور را باید در عواملی همچون توجه ناکافی خانواده‌ها به فعالیت‌های سوادآموزی دانش‌آموزان، تفاوت‌های فرهنگی و نیز تفاوت در نوع و تعداد متغیرهای مدل‌ها جستجو کرد. فعالیت‌های اولیه‌ی سواد فعالیت‌هایی هستند که دانش‌آموز قبل از ورود به مدرسه یاد می‌گیرد و آن را انجام می‌دهد. این فعالیت‌ها هم به صورت رسمی و هم غیر رسمی به وی آموزش داده می‌شود. نتایج پژوهش‌های مختلف (نقل از مولیس و همکاران، ۲۰۰۶) نشان می‌دهد پایه و اساس یادگیری کودکان مدت‌ها پیش از رشد مهارت‌های زبانی و شناختی لازم برای خواندن، با استفاده از تجربیات آن‌ها، در زمینه‌ی زبان گفتاری و نوشتاری بنا نهاده می‌شود. ویژگی‌های خاص خانه می‌تواند جوی به وجود آورد که کودکان را به کاوش و به دست آوردن تجربه در زمینه زبان و اشکال مختلف متن تشویق کند. از این رو فعالیت‌های اولیه سوادآموزی نقش غیر قابل انکاری در نگرش و عملکرد در زمینه سواد خواندن دارند.

فرضیه ۷: معناداری اثر مستقیم فعالیت‌های خواندن در منزل بر نگرش دانش‌آموز به خواندن و عملکرد سواد خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

نتایج اولیه حاکی از آن بود در بین اثرات مستقیم در مدل پسران و دختران، اثر فعالیت‌های خواندن در منزل بر نگرش دانش‌آموز به خواندن و عملکرد سواد خواندن مشخص گردید. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های بلوا و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) و پتر و بادورینا<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) همسو است. نتایج مربوط به تغییر ناپذیری مدل در برابر جنسیت، تفاوت معناداری را نشان نداد. به همین دلیل روابط موجود در فرضیه فوق رد می‌شود. نتایج مایربرگ و راسن (۲۰۰۶) در خصوص تأثیر فعالیت‌های خواندن در منزل

<sup>۱</sup> Netten, Verhoeven & Droop

<sup>۲</sup> Belova et al.

<sup>۳</sup> Petr & Badurina

بر عملکرد سواد خواندن در کشورهای اروپایی با توجه به متغیر جنسیت معنادار اما در کشورهای آسیایی غیر معنادار به دست آمد. نتایج پژوهش حاضر با بخش آسیایی نتایج مایربرگ و راسن (۲۰۰۶) و مک وین و همکاران (۲۰۰۶) همسو است.

فرضیه ۱: معناداری اثر مستقیم نگرش دانش‌آموز به خواندن بر عملکرد سواد خواندن در دختران و پسران متفاوت است.

تفاوت بین مدل پسران و دختران در رابطه فوق، پس از اجرای آزمون تغییرناپذیری معنادار نشد، لذا فرضیه فوق رد می‌شود. در زمینه تأثیر نگرش بر عملکرد که در اینجا معنادار بود، پژوهش‌های دیگر نیز به این نتیجه دست یافته‌اند (چیاچوی، ۲۰۰۵؛ تسه و همکاران، ۲۰۰۵؛ ماتانگوین و آروا، ۲۰۰۶). در زمینه تغییرناپذیری مدل، نتیجه به دست آمده با یافته‌های پژوهش‌های نامداری پژمان (۱۳۸۷)، مرکز ملی مطالعات پرلز (۲۰۰۲)، چپو و چانگ (۲۰۰۶)، سالکانن (۲۰۰۷) و پسچر<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) مغایر است. نگرش دانش‌آموزان نسبت به موضوعات تحصیلی نیز عاملی مهم در یادگیری و پیشرفت تحصیلی است. نگرش به خواندن به عنوان پیوستاری از نگرش مثبت تا منفی در نظر گرفته می‌شود. نگرش به خواندن مهم‌ترین مؤلفه در برنامه درسی خواندن است و توسعه نگرش مثبت به خواندن در کودکان به درگیری مستمر خواندن در سراسر زندگی وابسته است. پژوهشگران مختلفی (مانند تسه و همکاران، ۲۰۰۵؛ ماتانگوین و آروا، ۲۰۰۶) به این نتیجه رسیده‌اند والدینی که اوقات فراغت خود را صرف خواندن می‌کنند و معتقدند که خواندن جایگاه مهمی در زندگی آنان دارد، فرزندان به مراتب موفق‌تر دارند.

### پیشنهادها

- به پژوهشگران توصیه می‌گردد در این زمینه‌ها به پژوهش بپردازند:
- ۱- با توجه به این که در پژوهش حاضر، مدل از منظر سه متغیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی، جنسیت و نوع مدرسه آزمون شد، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آتی متغیرهای دیگری مانند دوزبانه یا چندزبانه بودن، شهری و روستایی، زندگی با پدر و مادر و سرپرست، شاغل بودن و یا نبودن پدر و مادر و ... مورد بررسی و آزمون قرار دهند.
  - ۲- پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان ایرانی شرکت‌کننده در مطالعه‌ی پرلز ۲۰۰۶ در پایه چهارم ابتدایی انجام گرفت. مناسب است تا پژوهش‌های دیگری روی داده‌های ۲۰۱۱ انجام شود تا بتوان به صورت روندی تغییرات ایجادشده را مشاهده و برای آینده برنامه‌ریزی کرد.
  - ۳- با توجه به این که دانش‌آموزان مورد مطالعه از مدارس دولتی و غیر دولتی هستند، تحلیلی بر اساس سطوح متغیر مدرسه صورت گیرد تا نقش عوامل درون مدرسه‌ای بر پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان مشخص‌تر شود.

## منابع

۱. پهلوان صادق، اعظم (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین متغیرهای وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده، متغیرهای فردی با پیشرفت ریاضی براساس داده های تیمز ۲۰۰۳. پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
۲. نامداری پژمان، مهدی (۱۳۸۷). رابطه خودپنداره خواندن، فعالیت‌های پیش دبستانی، نگرش دانش آموزان و والدین به خواندن با عملکرد سواد خواندن دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی (براساس مطالعات پیرلز ۲۰۰۶). پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
۳. *Administrative Directive (2007). Parental and family involvement in support of academic achievement, retrieved from www.pps.k12.or.us/files/board/7\_10\_041\_AD.pdf*
۴. Belova, S., Kulderknp, E., Pandis, M., Vahar, O (2005). Application of the early total immersion program in Estonian kindergartens: Project 2002-2004. 14th European Conference on Reading, Literacy without Boundaries. Zagreb, Croatia. PP. 83-88.
۵. Chia-Chui, C (2005). Relations between parental factors and children's reading behaviors and attitudes: Results from PIRLS 2006 field test in Taiwan. The Second IEA International Research Conference: Washington University, PP. 249-259.
۶. Chiu, C. H. and Ko, H. W (2005). Relations between parental factors and children's reading behaviors and attitudes: Results from PIRLS 2005 Field Test in Taiwan, retrieved from [www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/IRC2006/IEA.../Chiu-Ko.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC2006/IEA.../Chiu-Ko.pdf)
۷. Chiu, M. M. and Chang, C. M (2006). Gender, Context and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries. Chinese university of Hong Kong.
۸. 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.
۹. Cunningham, D. D (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.
۱۰. Dana, D (2004). The effects of early literacy activities upon reading achievement in grade four in eastern European countries. Paper Presented at the 1st IEA International Research Conference Nicosia, Cyprus.
۱۱. Galper, A., Wigfield, A., Seefeldt, C (1997). Head start parents' beliefs about their children's abilities, task values, and performances on different activities. *Child Development*; No 68. PP. 897-907.
۱۲. Haney, M., & Hill, J (2004). Relationships between Parent-Teaching Activities and Emergent Literacy in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215.
۱۳. Hansen, K. Y., Rosen, M., Gustafsson, J. E (2004). Effects of socio-economic status on reading achievement at collective and individual levels in Sweden in 1991 and 2001. Paper Presented at the 1st IEA International Research Conference Nicosia, Cyprus.
۱۴. Ichilov, O (2004). Political learning and citizenship education under conflict. New York and London: Routledge.
۱۵. Kennedy, A., Trong, K. and Hill, C (2006). Examining literacy, gender, and the home environment in PIRLS 2001 countries. The Second IEA International Research Conference: Washington University, PP. 39-48.



۳۲. Ricci, L. A (2004). *Home Literacy environment, parental beliefs about reading, and the emergent literacy skills of children with Down syndrome*. Unpublished Dissertation, University of California Los Angeles.
۳۳. Samuelsson, S., Byrne, B., Olson, R. K., Hulslander, J., Wadsworth, S., Corley, R., Willcutt, E. G. & DeFries, J. C (2008). *Response to early literacy instruction in the United States, Australia and Scandinavia: a behavioral-genetic analysis*. Available on site: [www.elsevier.com/locate/indif](http://www.elsevier.com/locate/indif).
۳۴. Siraj-Blatchford, I. and Siraj-Blatchford, J (2009). *Improving children's attainment through a better quality of family-based support for early learning*, retrieved from [http://www.c4eo.org.uk/themes/earlyyears/familybasedsupport/files/c4eo\\_family\\_based\\_support\\_kr\\_1.pdf](http://www.c4eo.org.uk/themes/earlyyears/familybasedsupport/files/c4eo_family_based_support_kr_1.pdf)
۳۵. Sulkunen, S (2007). *Text Authenticity in International Reading Literacy Assessment*. Finland: University of Jyväskylä.
۳۶. Swalander, L. & Taube, K (2006). *Influences of Family based Prerequisites, Reading Attitude and Self-regulation on Reading Ability*. Available on Site: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
۳۷. Tse, K. S., Raymond Y. J. L., Joseph W. I. L., Yiu, M. c. and Elizabeth K. Y. L (2005). *Attitudes and attainment: a comparison of Hong Kong, Singaporean and English students' reading*. University of Hong Kong, *Research in Education*. No 76, PP. 74-88.
۳۸. UNDP (2002). *Human Development Report 2002: Deepening Democracy in a Fragmented World*. New York, Oxford: Oxford University Press.
۳۹. Xia, N (2009). *Family factors and student outcomes*, retrieved from [http://www.rand.org/pubs/rgs\\_dissertations/2010/RAND\\_RGSD256.pdf](http://www.rand.org/pubs/rgs_dissertations/2010/RAND_RGSD256.pdf).
۴۰. Yi-Ling, C., Hwawei, K. & Kam, T (2008). *Family factors and reading achievement: Chinese community perspective*. Paper Presented at the Third IEA International Research Conference: Chinese Taipei.