



Assessing the validity and reliability of the Persian version of the Isakson and et al. Reading Attitude Questionnaire

Mansoor Koochi Rostami (Corresponding Author)

Assistant Prof., Department of Knowledge and Information Science, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
M.Rostami@scu.ac.ir

Mojtaba Jahnifarf

Assistant Prof., Department of Education, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
m.jahnifarf@scu.ac.ir

Abstract

Purpose: A review of texts in Persian language shows that most of the researches in the field of reading are focused on free or leisure reading and Iranian researchers have not studied academic reading. Perhaps one of the reasons for not conducting research in this field is the lack of appropriate tools. Therefore, this research was conducted in order to check the adequacy of the psychometric properties and validate the reading attitude questionnaire of Isakson et al (2016).

Method: This research is designed with a quantitative approach in order to describe the psychometric characteristics of the attitude towards academic reading questionnaire. The statistical population of this research included the students of Shahid Chamran University of Ahvaz, who were studying in this university in the first half of the academic year of 1401-1400 SH. Using stratified sampling, 890 students were selected as samples. To validate this tool, apparent and content validity indices were measured. Confirmatory factor analysis was also utilized to evaluate the validity of the structure. Multi-value question-answer models were used to analyze the questionnaire items, and Cronbach's alpha was used to assess the reliability of this questionnaire.

Findings: In the development of the research tool, a structure with three factors was used, whose factors are: academic reading behaviors, self-efficacy in academic reading, and evaluation for academic reading. The appearance validity of the questionnaire items was confirmed, and the content validity test showed a meaningful relationship between items and factors. The confirmatory factor analysis for these three factors showed that this model provides an appropriate structure to measure the attitude to academic reading and there exists a good fit between this proposed model and experimental data. The items of this questionnaire, in addition to having a good fit with the multi-valued answer question models, have the appropriate clean power at different levels of people's attitudes. Examination of the reliability coefficient in this questionnaire showed that both the individual factors and the questionnaire, in general, are at a desirable level of stability and reliability.

Originality/value: There is no suitable tool in the Persian language that can properly assess the attitude towards academic reading. Therefore, a lack of appropriate tool in this area can be seen. This tool can be used in educational research to assess the causes of academic achievement or failure of students, as well as to study their study and learning styles. The most common use of this tool in tests is to measure reading ability at the beginning of reading improvement courses in schools and universities or other reading education intervention programs.

Keywords: Reading, Attitude toward reading, Academic reading, Questionnaire, Isakson

Conflicts of Interest: None

Funding: None

Citation: Koochi Rostami, M., & Jahnifarf, M. (2022). Assessing the validity and reliability of the Persian version of the Isakson and et al. Reading Attitude Questionnaire. *Research on Information Science and Public Libraries*, 28(2), 70-89.

Received 3 February 2022; Received in revised form 21 April 2022

Accepted 26 April 2022; Published online 2 June 2022



Article Type: Research Article

© The author(s)

Publisher: Iran Public Libraries Foundation



سنجش اعتبار و بررسی پایایی نسخه فارسی پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی ایساکسون و همکاران

منصور کوهی رستمی (نویسنده مسئول)

استادیار، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
M.Roostami@scu.ac.ir

مجتبی جهانی‌فر

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
M.Jahanifar@scu.ac.ir

چکیده

هدف: این پژوهش به منظور آماده‌سازی، بررسی کفایت و ویژگی‌های روان‌سنجی و اعتبار سنجی پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن ایساکسون و همکاران (۲۰۱۶) انجام شده است.

روش: این پژوهش با رویکرد کمی به منظور توصیف ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی طراحی شده است. جامعه آماری این پژوهش دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز بود که با استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای، ۸۹۰ نفر از دانشجویان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای اعتبار سنجی این ابزار، شاخص‌های روایی ظاهری و محتوایی اندازه‌گیری شد، و برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. برای تحلیل گویه‌های پرسش‌نامه، از مدل‌های چندارزشی سؤال-پاسخ و برای بررسی پایایی از شاخص آلفای کرونباخ استفاده شد.

یافته‌ها: در طراحی ابزار پژوهش، از سازه‌ای با سه عامل جداگانه استفاده شده است که عبارت‌اند از: رفتارهای خواندن تحصیلی، خودکارآمدی در خواندن تحصیلی، و ارزش‌گذاری برای خواندن تحصیلی. این ابزار در ۲۰ گویه و در سه بعد توسعه یافته است. روایی ظاهری گویه‌های پرسش‌نامه و تناسب آن با دانشجویان ایرانی مورد تأیید قرار گرفت و همچنین بررسی روایی محتوایی نشان داد بین گویه‌ها و عامل‌ها ارتباط منطقی وجود دارد. تحلیل عاملی تأییدی برای این سه عامل نشان داد که این مدل سه‌عاملی ساختاری مناسب برای اندازه‌گیری نگرش به خواندن تحصیلی را ایجاد می‌کند و برازش مناسبی بین این مدل پیشنهادی و داده‌های تجربی وجود دارد. گویه‌های این پرسش‌نامه ضمن داشتن برازندگی مطلوب با مدل‌های سؤال پاسخ چندارزشی، دارای قدرت تمیز مناسب در سطوح مختلف نگرشی افراد هستند. بررسی ضریب پایایی در این پرسش‌نامه نشان داد هم‌عامل‌ها به‌طور جداگانه و هم پرسش‌نامه به‌طور کلی در سطح مطلوبی از ثبات و پایایی قرار دارند.

اصالت/ارزش: بررسی‌ها نشان داد در زبان فارسی ابزار مناسبی که بتواند نگرش نسبت به خواندن تحصیلی را به‌خوبی مورد سنجش قرار دهد وجود ندارد. بنابراین، جای خالی ابزاری مناسب در این حوزه به‌شدت مشاهده می‌شد. این ابزار می‌تواند برای استفاده در پژوهش‌های آموزشی و به‌منظور ارزیابی علل پیشرفت یا افت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان و همچنین بررسی سبک‌های مطالعه و یادگیری آن‌ها استفاده شود.

کلیدواژه‌ها: خواندن، نگرش نسبت به خواندن، خواندن تحصیلی، پرسش‌نامه، ایساکسون

تعارض منافع: گزارش نشده است.

منبع حمایت‌کننده: حامی مالی نداشته است.

استناد: کوهی رستمی، منصور؛ و جهانی‌فر، مجتبی (۱۴۰۱). سنجش اعتبار و بررسی پایایی نسخه فارسی پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی ایساکسون و همکاران. تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی، ۲۸(۲)، ۷۰-۸۹. تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۱۴؛ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۲/۰۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۰۶؛ تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۳/۱۲

نوع مقاله: علمی پژوهشی

ناشر: نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور

© نویسندگان





خواندن جزئی مهم از فرایند یادگیری است. وقتی فراگیران قبل از کلاس مطالعه می‌کنند، مشارکت کلاسی آن‌ها افزایش می‌یابد (کارپ و یولس^۱، ۱۹۷۶)، عملکرد آن‌ها بهبود یافته (برچفیلد و ساپینگتون^۲، ۲۰۰۰) و درک و حفظ اطلاعات ارائه‌شده به آن‌ها افزایش می‌یابد (برچفیلد و ساپینگتون، ۲۰۰۰؛ واندرسی^۳، ۱۹۸۸). مارپونگ^۴ (۲۰۱۱) معتقد است خواندن یک فرایند شناختی پیچیده رمزگشایی نمادها به منظور استخراج و ساختن معنای متن است. فعالیت خواندن منجر به نتایج شناختی مهمی شده و ممکن است به عادت‌هایی منجر شود که بر مابقی زندگی افراد تأثیر می‌گذارد. علاوه بر این، پیامدهای اجتماعی مانند اشتغال آینده و مشارکت اجتماعی را می‌توان از طریق توانایی خواندن پیش‌بینی کرد (شات و مالوف^۵، ۲۰۰۷). به نظر می‌رسد افرادی که سطح سواد بالایی دارند، بیشتر در فعالیت‌های اجتماعی داوطلبانه شرکت می‌کنند و هر چه سطح سواد آن‌ها بالاتر باشد، فرصت‌های شغلی بیشتری به دست می‌آورند. بنابراین، مهارت‌های خواندن را می‌توان به‌عنوان ابزاری ضروری برای مشارکت مؤثر فرد در زندگی اجتماعی دانست (لون^۶، ۲۰۱۱).

به‌طور کلی، دو نوع خواندن وجود دارد که کاملاً متفاوت از یکدیگر هستند: خواندن تحصیلی و خواندن آزاد. خواندن تحصیلی متمرکز، پیچیده، چالش‌برانگیز و خاص است (فایزه^۷، ۲۰۰۴؛ سنگوپتا^۸، ۲۰۰۲). خواندن آزاد یا خواندن اوقات فراغت یا خواندن برای لذت را می‌توان به‌عنوان هر خواندنی که به‌طور داوطلبانه انجام می‌شود و برای کلاس تعیین نشده است تعریف کرد (گیلبرت و فیستر^۹، ۲۰۱۰). علاوه بر این، تمایز بین خواندن فراغت و تحصیلی را می‌توان با در نظر گرفتن جنبه‌های انگیزشی زیر بهتر درک کرد: انتخاب، پشتکار و عملکرد (ویگفیلد و اکلس^{۱۰}، ۲۰۰۰). در مورد انتخاب، خواندن فراغتی شامل انتخاب آزادانه چیزی است که می‌خواهیم بخوانیم، در حالی که خواندن تحصیلی بیشتر تجویزی است. با توجه به تداوم، خواندن فراغتی به دانشجویان اجازه می‌دهد تا هر زمان که تمایل داشت متوقف شود، اما خواندن تحصیلی باید برای تکمیل یک تکلیف یا هدف یادگیری ادامه یابد و از این رو مستلزم پشتکار و تعهد است. مطالعه در اوقات فراغت نسبتاً آرام است در حالی که خواندن تحصیلی بیشتر شبیه کار است و معمولاً به نیروی اراده نیاز است. در مورد انتظارات عملکرد، خواندن در اوقات فراغت احتمالاً هیچ ندارد، در حالی که عملکرد خواندن تحصیلی از جمله یادگیری برای آزمون‌ها، گزارش‌ها، بحث‌ها یا مشکلاتی که باید حل شوند بسیار مهم است (ایساکسون، ایساکسون، پلامر و چاپمن^{۱۱}، ۲۰۱۶).

با وجود اذعان گسترده به اهمیت خواندن تحصیلی، توجه نسبتاً اندکی به خواندن تحصیلی شده است (یانگ و پاتر^{۱۲}، ۲۰۱۳). از آنجا که خواندن تحصیلی در همه رشته‌های دانشگاهی پایه است (لی، راینهارت، هوارد، و چو^{۱۳}، ۲۰۱۰)، می‌توان گفت که حمایت از دانشجویان برای خواندن مؤثر، مأموریت مشترک مهمی برای والدین، مربیان، مدیران، سیاست‌گذاران و جامعه است. با این حال، اگرچه اهمیت خواندن تحصیلی تأیید شده است، اما روندی ناخوشایند از مشارکت ضعیف دانشجویان در خواندن تحصیلی مشاهده می‌شود. دانش‌آموزان و دانشجویان برای لذت بردن، به‌جای خواندن، بیشتر در فعالیت‌های دیگر شرکت می‌کنند و بسیاری از آن‌ها نسبت به خواندن تحصیلی بی‌تفاوت هستند (نادلسون^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۳). پارک و کیم^{۱۵} (۲۰۱۴) از مطالعات قبلی خود به این

1. Karp & Yoels
2. Burchfield & Sappington
3. Wandersee
4. Marpaung
5. Schutte & Malouf
6. Lone
7. Faizah
8. Sengupta
9. Gilbert & Fister
10. Wigfield & Eccles
11. Isakson, Isakson, Plummer & Chapman
12. Young & Potter
13. Lei, Rhinehart, Howard & Cho
14. Nadelson
15. Park & Kim



نتیجه رسیدند که دانشجویان دانشگاه اغلب سطح پایینی از درگیری در خواندن تحصیلی را نشان می‌دهند و این امر نشان‌دهنده روندی از عدم انطباق دانشجویان با خواندن تحصیلی است. مطالعات همچنین نشان می‌دهد که تنها ۲۷ تا ۳۱ درصد دانشجویان به‌طور مداوم برای کلاس مطالعه می‌کنند (کلمپ، بائر، و برادلی^۱، ۲۰۰۴). به‌علاوه، ۱۶ درصد از دانشجویان اعتراف کردند که هرگز تکالیف خود را نخوانده‌اند (پکواری، شاو، ایروین، مالستروم و مزک^۲، ۲۰۱۲).

بررسی متون نشان می‌دهد که عوامل متعددی بر خواندن و مشارکت دانشجویان در خواندن تأثیر می‌گذارد، از جمله درک آن‌ها از خود و هویت آن‌ها به‌عنوان خواننده (هال^۳، ۲۰۱۲)، احساس عاملیت آن‌ها در انتخاب آنچه می‌خوانند (ایوی و برادوس^۴، ۱۹۹۹) فرصتی برای پیوند دادن آنچه برای خواندن در خانه انتخاب می‌کنند با آنچه در مدرسه می‌خوانند (دانستون و گامبرل^۵، ۲۰۰۹)، میزان خواندن دوستان و خانواده (کلادا^۶، ۲۰۰۹)، و ارزشی که آن‌ها برای خواندن قائل هستند (گاتری و کدینگتون^۷، ۲۰۰۹).

در میان عوامل ذکر شده، یکی دیگر از مهم‌ترین عواملی که در مشارکت افراد در خواندن تأثیرگذار است نگرش نسبت به خواندن است. نگرش نسبت به خواندن که به‌عنوان احساسات فرد در مورد خواندن تعریف می‌شود، باعث می‌شود که یادگیرندگان به موقعیت خواندن نزدیک شوند یا از آن اجتناب کنند (الکساندر و فیلر^۸، ۱۹۷۶). نگرش نسبت به خواندن واکنشی عاطفی است، و این دلیل اصلی اکثر خوانندگان و احتمالاً دلیل اصلی مطالعه نکردن اکثر افرادی است که میل کمتری به خواندن دارند (متیوسون^۹، ۱۹۹۴). با این حال، نگرش جنبه‌ای ارزشی نیز دارد، و تمایل و گرایش به واکنش به دو صورت مثبت و منفی نسبت به موضوع نگرش بروز می‌کند. در نتیجه، نگرش، طرز فکر یا رفتار یک فرد است.

هریس و سیپای (۱۹۹۰) بیان کردند که «نگرش دانش‌آموزان نسبت به خواندن می‌تواند عاملی مهم در خواندن و پیشرفت خواندن آن‌ها باشد» (ص. ۶۶۸). فامن (۱۹۹۶) موافق بود که نگرش مستقیماً بر پیشرفت خواندن تأثیر می‌گذارد. به‌طور خاص، او اظهار داشت که نگرش، انگیزه، و علاقه، اصطلاحات با احساسات، و تمایل خوانندگان به خواندن، یا در مورد خواندن، با تمایل خوانندگان به خواندن مرتبط هستند.

بنابراین، هنگامی که از منظر عاطفی به مفهوم «خواندن» نگاه می‌کنیم، با مفهوم «نگرش خواندن» مواجه می‌شویم. خواندن داشتن توانایی تفکر سیستماتیک (نظام‌مند) و ایجاد ارتباط منطقی بین مهارت‌های عاطفی و شناختی است (باوتر، گالیورن و بک^{۱۰}، ۲۰۱۰، نقل در الو^{۱۱}، ۲۰۱۹). پژوهش‌هایی که در مورد خوانندگان وجود دارد معمولاً بر عوامل شناختی مرتبط با یادگیری خواندن تمرکز می‌کند در حالی که عوامل عاطفی مرتبط با خواندن اغلب نادیده گرفته می‌شوند. اگرچه دانش عوامل شناختی در درک فرایند خواندن همچنان مهم است، عوامل عاطفی که شامل نگرش است، به همان اندازه در فرایند خواندن اهمیت دارند (الو، ۲۰۱۹).

بدون تغییر نگرش، تغییر پایدار در رفتارهای خواندن رخ نخواهد داد. با این حال، ارزیابی آن نگرش‌ها برای مطالعه و تأیید تغییر ضروری است. به اندازه‌گیری نگرش نسبت به خواندن در خوانندگان ابتدایی و متوسطه توجه زیادی شده است؛ زیرا مشخص شده است که بعد عاطفی به توسعه مهارت‌ها و عادات خواندن کمک می‌کند (مک‌کنا و کیر^{۱۲}، ۱۹۹۰). اما بررسی متون نشان می‌دهد که ارزیابی‌های نظام‌مند از نگرش دانشجویان نسبت به خواندن به ندرت به‌عنوان بخشی از تلاش‌ها برای بهبود خواندن در دانشگاه انجام می‌شود. به‌ندرت پژوهشی با

1. Clump, Bauer & Bradley
2. Pecorari, Shaw, Irvine, Malmström & Mezek
3. Hall
4. Ivey & Broaddus
5. Dunston & Gambrell
6. Klauđa
7. Guthrie & Coddington
8. Alexander & Filler
9. Mathewson
10. Batur, Gülveren & Bek
11. Ulu
12. McKenna & Kear



موضوع نگرش به خواندن تحصیلی و توسعه ابزار برای این جمعیت یافت می‌شود (گیونز^۱، ۲۰۱۰). این پژوهش نشان داد که تاکنون هفت پژوهش و ابزار برای ارزیابی نگرش به خواندن در دانش‌آموزان و دانشجویان وجود دارد. سنجش نگرش خواندن رفتاری (میکولکی^۲، ۱۹۷۶). ارزیابی نگرش خواندن متوسطه (تالوک رودی و الکساندر^۳، ۱۹۸۰)، مقیاس‌های نگرش خواندن (لویس و تیل^۴، ۱۹۸۰)، مقیاس نگرش خواننده ایالت کانزاس (اندرسون^۵ و همکاران، ۱۹۸۳)، فرم کوتاه بررسی نگرش خواندن (تونل، کالدر، و جاستین^۶، ۱۹۸۸)، بررسی نگرش بزرگسالان به خواندن (اسمیت^۷، ۱۹۹۰)، و پرسش‌نامه عادات سوادآموزی (اپلیگیت و اپلیگیت^۸، ۲۰۰۴). تنها سه مورد از این موارد با استفاده از روش‌های تحلیل عاملی تأیید شده‌اند که عبارت‌اند از: اندازه‌گیری نگرش خواندن رفتاری، مقیاس نگرش خواندن، و بررسی نگرش‌های خواندن بزرگسالان. علاوه بر این، هر هفت معیار نگرش به جای خواندن تحصیلی بر خواندن آزاد تمرکز دارند. بنابراین، نیاز جدی به ابزاری که بتواند ضمن سنجش نگرش نسبت به خواندن برای بهبود نگرش نسبت به خواندن تحصیلی نیز مناسب باشد احساس می‌شود. بر اساس این شکاف نظری و پژوهشی، ایساکسون و همکاران (۲۰۱۶) به ساخت و اعتباریابی ابزاری برای سنجش نگرش‌های خواندن تحصیلی اقدام کردند.

بررسی متون در زبان فارسی نیز نشان می‌دهد بیشتر پژوهش‌های حوزه خواندن درباره خواندن آزاد یا فراغتی متمرکز است و پژوهشگران ایرانی به خواندن تحصیلی نپرداخته‌اند. از طرفی، در حوزه بررسی نگرش‌های خواندن که از عوامل مؤثر بر خواندن است نیز پژوهشی انجام نشده است. شاید یکی از دلایل عدم اجرای پژوهش در این حوزه نبود ابزارهای مناسب است. بر این اساس، با بررسی متون، پرسش‌نامه نگرش‌ها نسبت به خواندن ایساکسون به دلیل تازگی و جامع بودن در میان سایر ابزارها برای اعتباریابی در جامعه ایرانی انتخاب شد. این ابزار علاوه بر اینکه مسیری برای فعالیت‌های پژوهشی در حوزه خواندن تحصیلی را خواهد گشود، ابزار مناسبی نیز برای سنجش نگرش‌های خواندن دانش‌آموزان و دانشجویان و تشخیص پیشایندهای خواندن تحصیلی و بررسی دلایل افت یا رشد تحصیلی نیز است. این ابزار می‌تواند توسط مدیران، مربیان، کتابداران، والدین برای تشخیص نگرش‌ها نسبت به خواندن و مداخله برای بهبود وضعیت خواندن تحصیلی استفاده شود.

روش‌شناسی

نمونه و روش گردآوری داده‌ها

این پژوهش با رویکردی کمی و با هدف توصیف ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه نگرش‌ها نسبت به خواندن تحصیلی طراحی شده است. جامعه آماری این پژوهش دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز هستند که در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در این دانشگاه مشغول به تحصیل بودند. از این میان، ۸۹۰ نفر از دانشجویان با استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. نشانی اینترنتی پرسش‌نامه پژوهش برای افراد از طریق آدرس رایانامه یا شبکه‌های اجتماعی ارسال شد. برای اطمینان از محرمانه بودن، پرسش‌نامه‌ها به‌صورت ناشناس ارسال و دریافت شدند. جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش را نشان می‌دهد.

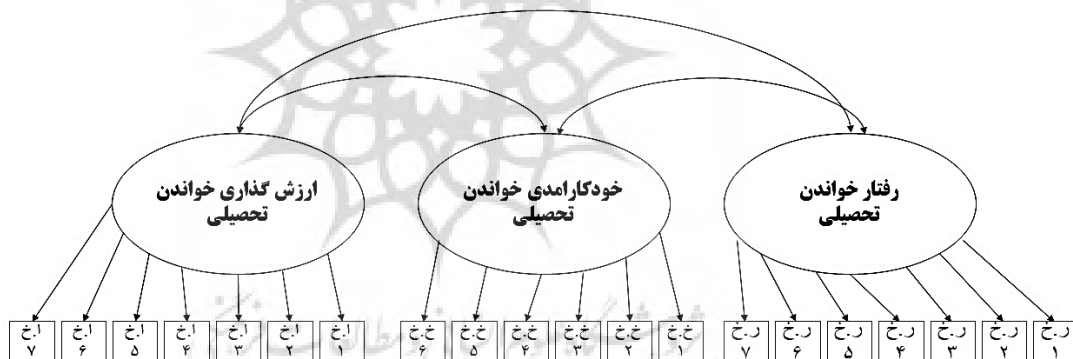
1. Givens
2. Mikulecky
3. Tullock-Rhody & Alexander
4. Lewis & Teale
5. Anderson
6. Tunnel, Calder & Justin
7. Smith
8. Applegate & Applegate

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه دانشجویان انتخاب‌شده

ویژگی جمعیت‌شناختی	طبقه‌بندی	نسبت در نمونه	تعداد
جنسیت	دختر	۵۳%	۴۷۶
	پسر	۴۷%	۴۱۴
رشته تحصیلی	رشته‌های فنی و مهندسی	۳۲%	۲۹۰
	رشته‌های علوم پایه	۲۹%	۲۵۴
	رشته‌های علوم انسانی و رفتاری	۳۹%	۳۴۶
مقطع تحصیلی	کارشناسی	۴۷%	۴۱۵
	کارشناسی‌ارشد	۳۴%	۳۰۵
	دکتری تخصصی	۱۹%	۱۷۰

ابزار پژوهش

ابزار اصلی این پژوهش پرسش‌نامه «نگرش نسبت به خواندن تحصیلی ایساکسون»^۱ است. این پرسش‌نامه در سال ۲۰۱۶ توسط ریچارد ایساکسون و همکارانش در دانشگاه بریگام یانگ^۲ طراحی شد.



شکل ۱. مدل مفهومی نگرش نسبت به خواندن تحصیلی ایساکسون

این ابزار بیست‌سؤالی که با مقیاس لیکرت درجه‌بندی شده دارای سه بُعد رفتار خواندن تحصیلی با ۷ سؤال، خودکارآمدی در خواندن تحصیلی با ۶ سؤال و ارزش‌گذاری برای خواندن تحصیلی با ۷ سؤال است. شکل ۱ مدل مفهومی استفاده‌شده توسط ایساکسون را برای بررسی ساختار این پرسش‌نامه نشان می‌دهد. ایساکسون این سه عامل زیربنایی خواندن تحصیلی را به کمک تحلیل عاملی اکتشافی استخراج کرد و با بررسی بارهای عاملی بهترین متغیرهای مشاهده‌پذیر را برای اندازه‌گیری دقیق‌تر این سه عامل انتخاب کرد. در شکل ۱، نام سؤال‌های پرسش‌نامه به‌طور اختصاری و در پیوست متن کامل سؤال‌ها آورده شده است.

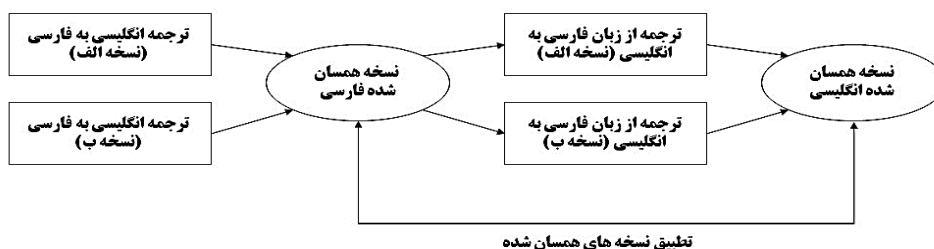
پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی از زبان انگلیسی به زبان فارسی ترجمه شده است؛ ترجمه پرسش‌نامه ابتدا توسط دو عضو هیئت‌علمی رشته‌های روان‌شناسی تربیتی و علم اطلاعات و دانش‌شناسی که به

1. The Isakson survey of academic reading attitudes (ISARA)
2. Brigham young university





زبان‌های فارسی و انگلیسی مسلط بودند انجام گرفت. سپس، از این دو ترجمه، نسخه‌ای یکسان تهیه شد، و در وهله بعد از دو عضو هیئت علمی در رشته مترجمی زبان انگلیسی درخواست شد تا ترجمه‌های فارسی را دوباره به زبان انگلیسی برگردانند و در پایان از بازترجمه آن‌ها نیز نسخه‌ای واحد استخراج و با نسخه اصلی پرسش‌نامه تطبیق داده شد. در این مسیر، پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی و جملات آن پیوسته بازبینی و تا تهیه نسخه پایانی، مراحل مطابق شکل ۲ طی شد.



شکل ۲. فرایند ترجمه پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی از زبان انگلیسی به زبان فارسی

بررسی روایی ظاهری و محتوایی پرسش‌نامه نگرش به خواندن تحصیلی

برای تعیین روایی ظاهری پرسش‌نامه، ابتدا نسخه ترجمه شده آن را در اختیار ۴۰ دانشجو قرار داده شد (این افراد در نمونه اصلی حضور ندارند) و از آن‌ها درخواست شد که درباره سادگی پاسخ به سؤال‌ها، دستور زبان و املا، گویه‌ها، و رعایت شیوه‌های نگارشی آن‌ها اظهار نظر کنند. همچنین، از ۵ عضو هیئت علمی دانشگاه که سابقه ۲۰ سال تدریس در دانشگاه را داشتند تقاضا شد به منظور تطبیق فرهنگی گویه‌ها به تغییر و تصحیح گویه‌ها و حذف و اضافه کردن کلمات اقدام کنند تا پرسش‌نامه به لحاظ ظاهری هر چه بیشتر با فرهنگ و اجتماع ایرانی منطبق شود. در بررسی روایی محتوا، از نسبت روایی محتوا (CVR) استفاده شد که برای تعیین آن ۳۵ متخصص علم اطلاعات و دانش‌شناسی و روان‌شناسی تربیتی هر گویه را بر اساس طیف لیکرت بررسی کردند. متخصصان به هر سؤال نمره‌ای از ۱ تا ۴ دادند. عدد ۱ به معنای نامرتب بودن سؤال است؛ عدد ۲ به معنای آن است که سؤال مرتبط است اما احتیاج به بازنگری کلی دارد؛ عدد ۳ به معنای آن است که سؤال مرتبط است اما احتیاج به بازنگری جزئی دارد؛ و منظور از عدد ۴ این است که سؤال کاملاً مرتبط است (جهانی‌فر، ۱۳۹۹).

بررسی روایی سازه پرسش‌نامه نگرش به خواندن تحصیلی

به منظور بررسی روایی ساختاری پرسش‌نامه نگرش به خواندن تحصیلی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. این تحلیل توسط نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸٫۸^۱ انجام گرفت. برازش کلی مدل به کمک آماره مربع خی و سایر شاخص‌های برازش که حساسیت کمتری به اندازه نمونه داشتند بررسی شد. این شاخص‌ها سه دسته مهم شاخص‌های برازش مدل ساختاری را شامل می‌شوند: شاخص‌های برازش مطلق^۲، شاخص‌های برازش افزایشی^۳ و شاخص‌های برازش ایجاز^۴. از میان شاخص‌های برازش مطلق، شاخص‌های مربع خی^۵، نیکویی برازش اصلاح شده^۶ و ریشه میانگین مربعات باقی‌مانده^۷، از میان شاخص‌های برازش تطبیقی: شاخص برازش تطبیقی^۸ و شاخص توکر-

1. LISREL 8.8
2. Absolute fit indices
3. Incremental fit indices
4. Parsimony fit indices
5. Chi-square
6. Adjusted goodness of fit index (AGFI)
7. Root mean squared residual (RMR)
8. Comparative fit indices (CFI)



لوییس (شاخص برازش هنجار شده)^۱، و از میان شاخص‌های ایجاز، شاخص‌های مربع‌خ‌ی بهنجار شده^۲، شاخص برازش مقتصد هنجار شده^۳ و ریشه میانگین مربعات برآورد^۴ گزارش خواهند شد. کلاین^۵ (۲۰۱۶) در مورد نحوه محاسبه شاخص‌ها و همچنین مقادیری از آن‌ها که برازش مطلوب مدل را در پی خواهند داشت راهنمایی‌های لازم را ارائه کرده است. مولایک^۶ (۲۰۰۹)، مولایک (۲۰۱۰) و کلاین (۲۰۱۶) مقادیر کوچک شاخص مربع‌خ‌ی به‌همراه مقادیر بزرگ سطح معناداری را برای برازش مدل مطلوب ارزیابی کرده‌اند، اما به دلیل حساسیت بالای این شاخص به حجم نمونه، شاخص‌های دیگر نیز بررسی می‌شوند. در این پژوهش، مطابق نظر مولایک و کلاین، مقدار مطلوب شاخص‌ها عبارت‌اند از: $0/5 < PNF1$ ، $0/95 < TLI$ ، $0/9 < CFI$ ، $0/08 < RMR$ ، $0/9 < AGFI$ و $0/08 < RMSEA$.

روش تحلیل گویه‌ها به کمک نظریه سؤال - پاسخ

یکی از کاربردهای نظریه سؤال - پاسخ^۷ سنجش ویژگی‌های روان‌سنجی گویه پرسش‌نامه‌ها با پاسخ‌های مقوله‌ای مانند مقیاس لیکرت است (امیرتسون، ۲۰۰۰). در این پژوهش به منظور تحلیل گویه‌های پرسش‌نامه نگرش به خواندن تحصیلی، از مدل‌های چندارزشی نظریه سؤال - پاسخ استفاده شده است. در این روش، با استفاده از مدل پاسخ مدرج^۸ سیم جیما^۹ که تعمیم یافته یک مدل دو پارامتری است به تحلیل گویه‌ها پرداخته می‌شود؛ این مدل برای تحلیل ابزارهایی مناسب است که پاسخ‌دارای طبقه‌های مختلف است و طبقه‌ها مرتب هستند. طبقه‌بندی بودن پاسخ‌ها در پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی و مرتب بودن آن‌ها، نویسندگان این مقاله را متقاعد ساخت تا از این مدل به منظور تحلیل گویه‌های پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی استفاده کنند. این مدل از نوع مدل‌های تفاوت در نظریه سؤال - پاسخ است؛ تفاوت به این معنا که همواره منحنی‌های سؤال - پاسخ در این مدل حاصل تفاوت دو تابع سؤال - پاسخ دیگر هستند. این مدل در دو مرحله ساخته می‌شود. در این مدل تک‌بعدی که در آن لازم نیست همه گویه‌ها طبقه‌هایی برابر داشته باشند، هر گویه دارای پارامتر تشخیص و پارامتر آستانه است. تعداد آستانه برای هر گویه یک واحد از تعداد طبقه‌ها کمتر است (زانون و دیگران، ۲۰۱۶). در پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی، هر گویه دارای پنج طبقه است؛ پس برای هر گویه یک پارامتر تشخیص و چهار پارامتر آستانه وجود خواهد داشت. در اینجا، پارامتر آستانه تفسیری متفاوت از ضریب دشواری دارد؛ در واقع در اینجا، ضریب آستانه برای هر طبقه به معنای آن سطح از توانایی (صفت مکنون) است که شخص به احتمال ۵۰ درصد طبقه بعد از طبقه مورد نظر را انتخاب خواهد کرد (جهانی‌فر، ۱۳۹۹). این مدل طی دو مرحله ساخته می‌شود. مرحله اول ساختن منحنی ویژه عملیاتی است (دی آیالا، ۲۰۰۹):

$$P_{ix}^*(\theta) = \frac{e^{a_i(\theta - b_{ix})}}{1 + e^{a_i(\theta - b_{ix})}} \quad (1)$$

در رابطه (۱)، a_i ، b_{ix} به ترتیب ضریب آستانه طبقه و ضریب تمیز گویه هستند، i شماره گویه و x شماره طبقه است که در پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی، i از ۱ تا ۲۰ و x از ۱ تا ۴ تغییر خواهند کرد. مرحله دوم، ساختن مدل پاسخ‌گویی در هر طبقه است (دی آیالا، ۲۰۰۹):

$$P_{ix}(\theta) = P_{ix}^*(\theta) - P_{i(x+1)}^*(\theta) \quad (2)$$

1. Tucker-Lewis or non-normed fit index (TLI or NNFI)
2. Normed Chi-square
3. Parsimonious Normed fit index (PNFI)
4. Root mean squared error of approximation (RMSEA)
5. Kline
6. Mulaik
7. Item-response theory
8. Graded Response Model
9. Samejima



بنا بر رابطه (۲) برای پرسش نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی که دارای ۵ طبقه برای هر گویه است، می توان منحنی های احتمال برای هر گویه را آن گونه که در جدول ۲ نشان داده شده است تعریف کرد.

جدول ۲. منحنی های احتمال پاسخ گویی برای پرسش نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی

امتیاز و نام طبقه	منحنی احتمال پاسخ گویی
۱ = بسیار مخالفم	$P_{i_1}(\theta) = 1 - P_{i_2}^*(\theta)$
۲ = مخالفم	$P_{i_2}(\theta) = P_{i_2}^*(\theta) - P_{i_3}^*(\theta)$
۳ = نظری ندارم	$P_{i_3}(\theta) = P_{i_3}^*(\theta) - P_{i_4}^*(\theta)$
۴ = موافقم	$P_{i_4}(\theta) = P_{i_4}^*(\theta) - P_{i_5}^*(\theta)$
۵ = بسیار موافقم	$P_{i_5}(\theta) = P_{i_5}^*(\theta)$

یافته های پژوهش

به منظور بررسی ویژگی های روان سنجی پرسش نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی از نمونه ۸۹۰ نفری دانشجویان در طبقه بندی های مختلف استفاده شد. جدول ۳ عملکرد این دانشجویان در پاسخ گویی به پرسش نامه را نشان می دهد.

جدول ۳. توصیف عملکرد نمونه در پرسش نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی

نام عامل	تعداد گویه ها	بیشترین نمره	کمترین نمره	میانگین نمره	انحراف معیار
رفتار خواندن تحصیلی	۷	۳۵	۷	۱۸/۰۶	۲/۵۴
خودکار آمدی خواندن تحصیلی	۶	۳۰	۶	۱۷/۳۲	۳/۷۴
ارزش گذاری خواندن تحصیلی	۷	۳۵	۷	۱۸/۹۷	۲/۶۸

برای بررسی روایی سازه پرسش نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. داده های حاصل از این پرسش نامه الکترونیکی بودند و پر کردن سلول های پرسش نامه اجباری بوده است. به همین خاطر، پاسخ ها فاقد داده گم شده هستند. طبق نظر کلاین (۲۰۱۶)، شاخص چولگی و کشیدگی متغیرها بر انحراف استاندارد آن ها تقسیم شده و نسبت به دست آمده همچون توزیع Z مورد تفسیر قرار گرفت. نسبت ها در هیچ یک از متغیرها در سطح معناداری ۰/۰۱ از ۲/۵۸ بزرگ تر نبود و این امر نشان دهنده عدم چولگی و کشیدگی داده ها است و لذا نرمال بودن داده ها مورد تأیید قرار گرفت. پاسخ ها به لحاظ نبودن داده های پرت نیز واریسی شدند، و



فاصله ماهالانوبیس^۱ D به‌عنوان شاخص بررسی داده‌های پرت چندمتغیری استفاده شد (کلاين، ۲۰۱۶). مقدار D به‌دست‌آمده برای پاسخ‌های این پرسش‌نامه در سطح $P > 0.01/0$ معنادار نبود. همان‌طور که شکل ۱ نشان می‌دهد، نگرش نسبت به خواندن تحصیلی ساختاری چندبُعدی دارد و ابعاد مختلف آن ضمن اینکه مجزا هستند با یکدیگر هم‌بستگی دارند. جدول ۴ هم‌بستگی بین عوامل نگرش نسبت به خواندن تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۴. هم‌بستگی بین عوامل در مدل نگرش نسبت به خواندن تحصیلی

عامل‌ها	الف	ب	ج
(رفتار خواندن تحصیلی (الف)	۱		
(خودکارآمدی خواندن تحصیلی (ب)	۰/۶۳	۱	
(ارزش‌گذاری خواندن تحصیلی (ج)	۰/۵۴	۰/۶۵	۱

بارهای عاملی مدل مفهومی ارائه‌شده در شکل ۱ به کمک روش تکرار شونده برآورد بیشینه درست‌نمایی برآورد شدند. همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، بارهای عاملی در سطح معناداری ۰/۰۱ و درجه آزادی ۷۸۵ معنادار هستند.

جدول ۵. مقدار بار عاملی و مقدار t مربوطه در پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی

گویه	بار عاملی	T	گویه	بار عاملی	T	گویه	بار عاملی	T
رخ ۱	۰/۶۶	۴/۱۲	اخ ۱	۰/۸۸	۴/۷۷	خخ ۱	۰/۳۷	۴/۱۷
رخ ۲	۰/۵۳	۷/۳۱	اخ ۲	۰/۷۰	۳/۹۵	خخ ۲	۰/۵۹	۳/۶۱
رخ ۳	۰/۴۴	۹	اخ ۳	۰/۶۲	۳/۵۴	خخ ۳	۰/۴۱	۵/۴۷
رخ ۴	۰/۳۵	۷/۳۶	اخ ۴	۰/۶۵	۲/۴۸	خخ ۴	۰/۴۵	۶/۶۱
رخ ۵	۰/۴۶	۴/۷۶	اخ ۵	۰/۶۴	۴/۳۱	خخ ۵	۰/۴۲	۴/۷۷
رخ ۶	۰/۶۵	۴/۶۶	اخ ۶	۰/۷۱	۵/۸۱	خخ ۶	۰/۵۴	۵/۴۱
رخ ۷	۰/۵۴	۹/۷۶	اخ ۷	۰/۵۱	۳/۶۴			

به‌منظور بررسی برازش مدل ساختاری پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی و داده‌های تجربی، از شاخص‌های برازش مطلق، افزایشی و ایجاز استفاده شد. جدول ۶ شاخص‌های برازش برای مدل ساختاری نگرش نسبت به خواندن تحصیلی را نشان می‌دهد.

1. Mahalanobis



جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل ساختاری پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی

شاخص برازش	مقدار قابل قبول	مقدار شاخص
χ^2	عدم معناداری	۰/۱۲۱)۴۵۳/۴۳)*
AGFI	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۱۱
RMR	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۵۸
CFI	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۵۴
TLI	بزرگ‌تر از ۰/۹۵	۰/۹۷۴
PNFI	بزرگ‌تر از ۰/۵	۰/۶۲۹
RMSEA	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۳۳)۰/۰۴۹)*

یادداشت: مقدار داخل پرانتز سطح اطمینان P است. df=614** داخل پرانتز سطح اطمینان P برای آزمون فرضیه RMSEA: $H_0 > 0.05$ است.

برای تحلیل گویه‌های پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن، از نظریه سؤال-پاسخ و به‌طور خاص از مدل چندارزشی پاسخ مدرج استفاده شد. هر کدام از مدل‌های سؤال-پاسخ دارای پیش‌فرض‌هایی هستند که هنگام به‌کارگیری آن‌ها می‌بایست این پیش‌فرض‌ها بررسی شوند.

پیش‌فرض اول: تک‌بعدی بودن داده‌ها. به‌منظور بررسی تک‌بعدی بودن داده‌ها، از روش تحلیل عاملی غیرخطی استفاده شد. برای این منظور، نرم‌افزار NOHARM از شاخص‌های مجموع مجذورات باقی‌مانده‌ها، ریشه دوم مجذور میانگین باقی‌مانده‌ها و شاخص تاناکا استفاده می‌کند. پیشنهاد فینچ و هابینگ^۱ (۲۰۰۵) و مک‌دونالد^۲ (۱۹۹۷) برای مقدار مطلوب شاخص مجموع مجذورات باقی‌مانده‌ها مقادیر کوچک‌تر از ۰/۰۵ است. همچنین، مقدار مطلوب و پیشنهادی شاخص ریشه دوم مجذور میانگین باقی‌مانده‌ها مقادیر کمتر از ۰/۰۱ و مقدار مطلوب و پیشنهادی شاخص برازش تاناکا مقادیر بزرگ‌تر از ۰/۹۵ است. جدول ۶ شاخص‌های شاخص مجموع مجذورات باقی‌مانده‌ها، ریشه دوم مجذور میانگین باقی‌مانده‌ها و شاخص تاناکا را برای همهٔ عامل‌های پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی را نشان می‌دهد. نتایج نمایش داده‌شده در جدول ۷ حاکی از تک‌بعدی بودن داده‌ها در هر کدام از عامل‌های پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی است.

جدول ۷. شاخص‌های بررسی ابعاد برای پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی

نام عامل	مجموع مجذورات مانده‌ها	ریشه دوم مجذور میانگین مانده‌ها	شاخص تاناکا
رفتار خواندن تحصیلی	۰/۰۰۳۱۳	۰/۰۰۲۳۱	۰/۹۶۹
خودکارآمدی خواندن تحصیلی	۰/۰۰۴۱۰	۰/۰۰۳۵۲۱	۰/۹۵۱
ارزش‌گذاری خواندن تحصیلی	۰/۰۰۳۶۱	۰/۰۰۶۳۱	۰/۹۷۳

1. Finch & Habing
2. McDonald



پیش فرض دوم: استقلال مکانی. برای بررسی استقلال مکانی گویه‌ها، از شاخص استاندارد شده χ^2 LD که توسط چن و تیسن^۱ (۱۹۹۷) پیشنهاد شده است استفاده شد. این شاخص در هر عامل برای زوج سؤال‌ها محاسبه و مقدار آن برای هر زوج سؤال در جدول‌های ۸ تا ۱۰ گزارش شد.

جدول ۸. شاخص بررسی استقلال مکانی گویه‌های عامل رفتار خواندن تحصیلی

۶ رخ	۵ رخ	۴ رخ	۳ رخ	۲ رخ	۱ رخ	
					۳/۹	۲ رخ
				۵/۴	۶/۷	۳ رخ
			۶/۶	۸/۴	۶/۴	۴ رخ
		۴/۲	۵/۷	۴/۷	۲/۷	۵ رخ
	۹/۵	۱/۴	۹/۱	۵/۵	۸/۲	۶ رخ
۵/۶	۳/۹	۳/۵	۲/۹	۴/۶	۶/۵	۷ رخ

جدول ۹. شاخص بررسی استقلال مکانی گویه‌های عامل ارزش گذاری خواندن تحصیلی

۶ اخ	۵ اخ	۴ اخ	۳ اخ	۲ اخ	۱ اخ	
					¼	۲ اخ
				۴/۲	۲/۳	۳ اخ
			۱/۹	۷/۴	۲/۶	۴ اخ
		۱/۸	۸/۲	۷/۷	۶/۳	۵ اخ
	۴/۴	۶/۵	۸/۷	۲/۸	۶/۵	۶ اخ
۵/۶	۳/۲	۸/۸	۶/۴	۶/۱	۴/۶	۷ اخ

جدول ۱۰. شاخص بررسی استقلال مکانی گویه‌های عامل خودکار آمدی خواندن تحصیلی

۵ خ	۴ خ	۳ خ	۲ خ	۱ خ	
				۲/۷	۲ خ
			۳/۱	۴/۶	۳ خ
		۷/۳	۶/۹	۱/۷	۴ خ
	۵/۳	۷/۴	۶/۸	۷/۹	۵ خ
۴/۶	۳/۹	۵/۵	۷/۵	۱/۲	۶ خ



طبق نظر کای و همکاران (۲۰۱۱)، گویه‌هایی که شاخص وابستگی مکانی برای آن‌ها بزرگ‌تر از ۱۰ باشد، احتمال وجود وابستگی موضعی در آن‌ها وجود دارد. طبق داده‌های جدول‌های ۸ تا ۱۰، بین گویه‌های پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی وابستگی مکانی مشاهده نشده است. جدول ۱۱ شاخص‌های برازش سؤال‌های پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی را با مدل سؤال-پاسخ مدرج نشان می‌دهد.

جدول ۱۱. پارامترهای برازش گویه‌ها با مدل پاسخ مدرج در پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی

گوپه	X^2	df	p	گوپه	X^2	df	P
رخ ۱	۴۲/۲۱	۳۶	۰/۱۲	خ-خ ۴	۴۱/۲۰	۳۲	۰/۴۱
رخ ۲	۶۵/۴۱	۲۷	۰/۱۰	خ-خ ۵	۴۲/۵۱	۴۱	۰/۱۲
رخ ۳	۸۷/۳۲	۲۳	۰/۱۲	خ-خ ۶	۸۲/۳۳	۳۵	۰/۲۳
رخ ۴	۴۳/۶۴	۴۲	۰/۰۵	ا-خ ۱	۳۷/۴۲	۴۱	۰/۱۶
رخ ۵	۵۱/۶۲	۲۹	۰/۷۳	ا-خ ۲	۵۰/۹۲	۳۸	۰/۴۹
رخ ۶	۵۷/۷۱	۲۱	۰/۱۲	ا-خ ۳	۶۵/۸۸	۵۲	۰/۰۱۸
رخ ۷	۵۰/۸۴	۲۴	۰/۰۳	ا-خ ۴	۶۵/۰۳	۳۹	۰/۴۱
خ-خ ۱	۴۳/۲۹	۲۵	۰/۰۸	ا-خ ۵	۴۲/۱۲	۴۰	۰/۴۰
خ-خ ۲	۳۳/۱۹	۳۱	۰/۰۹	ا-خ ۶	۳۳/۰۱	۴۲	۰/۳۰
خ-خ ۳	۶۲/۹۱	۳۷	۰/۲۲	ا-خ ۷	۶۰/۱۳	۴۳	۰/۲۱

آزمون خبی دو برای برازش گویه‌ها با مدل پاسخ مدرج انتخاب شده است، معنادار نبودن این آزمون به معنی برازش مطلوب گویه‌ها با مدل است. آنگونه که در جدول ۱۱ مشاهده می‌کنید گویه‌ها با مدل برازش دارند. در مدل پاسخ مدرج مربوط به پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی، یک پارامتر تشخیص (تمیز) یعنی a_i و چهار پارامتر آستانه یعنی b_{ix} برای هر سؤال وجود دارد، در جدول ۱۲ ضرایب آستانه هر سؤال به همراه ضریب تشخیص آن نمایش داده شده است.

جدول ۱۲. برآورد پارامترهای تشخیص و آستانه برای پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی

سؤال	a_i	b_{i1}	b_{i2}	b_{i3}	b_{i4}
رخ ۱	۲/۷۶۴	۱/۲۱۴	۰/۵۴۲	۱/۰۱۲	۰/۸۹۶
رخ ۲	۱/۳۴۲	۱/۵۶۲	۰/۴۳۱	۱/۹۹۹	۰/۴۰۱
رخ ۳	۳/۱۲۳	۱/۰۱۱	۰/۵۶۷	۱/۶۰۲	۰/۳۴۱
رخ ۴	۲/۴۴۳	۱/۰۵۵	۰/۷۲۱	۱/۷۰۳	۰/۵۲۳
رخ ۵	۲/۹۸۱	۱/۴۰۵	۱/۰۰۱	۱/۵۰۲	۰/۷۱۲
رخ ۶	۵/۲۱۲	۱/۰۰۸	۰/۹۸۳	۱/۴۹۱	۰/۶۳۲



۰/۶۱۱	۱/۶۵۱	۰/۹۸۲	۱/۲۱۲	۴/۴۷۱	رخ ۷
۰/۵۶۱	۰/۹۸۰	۱/۷۸۹	۲/۲۰۲	۲/۵۶۸	خ خ ۱
۰/۷۲۲	۰/۸۷۱	۱/۹۱۲	۲/۳۱۲	۳/۶۵۴	خ خ ۲
۰/۳۴۱	۱/۸۳۰	۱/۵۸۱	۲/۰۰۱	۱/۳۴۲	خ خ ۳
۰/۶۵۱	۱/۶۵۴	۱/۷۶۱	۲/۰۰۹	۲/۵۵۵	خ خ ۴
۰/۶۵۴	۱/۶۴۱	۱/۳۴۱	۲/۹۸۷	۴/۹۸۲	خ خ ۵
۰/۶۹۵	۱/۲۳۱	۱/۴۳۲	۲/۴۳۲	۱/۲۳۳	خ خ ۶
۰/۷۷۰	۱/۰۰۳	۱/۲۱۱	۲/۴۳۳	۳/۳۴۱	ا خ ۱
۰/۸۳۰	۱/۰۱۲	۱/۳۹۶	۲/۴۳۱	۳/۰۹۸	ا خ ۲
۰/۸۷۰	۱/۰۱۶	۱/۴۵۲	۲/۶۷۱	۲/۰۹۷	ا خ ۳
۰/۸۹۰	۱/۰۹۸	۱/۹۸۱	۳/۶۵۴	۴/۰۰۱	ا خ ۴
۰/۷۰۱	۱/۱۷۸	۱/۹۹۰	۳/۰۹۱	۴/۳۰۱	ا خ ۵
۰/۵۰۳	۱/۰۰۱	۲/۰۰۱	۳/۰۹۵	۵/۳۲۱	ا خ ۶
۰/۴۱۲	۱/۰۶۸	۲/۲۴۱	۳/۱۲۹	۴/۲۳۶	ا خ ۷

پارامتر تمیز گوینده‌ها در فاصله ۱/۲۳۳ تا ۵/۳۲۱ قرار دارد. این مقادیر نشان می‌دهد گوینده‌ها قادرند تمایز مطلوبی را بین سطوح بالای نگرش نسبت به خواندن تحصیلی و سطوح پایین نگرش نسبت به خواندن تحصیلی ایجاد کنند. هر پارامتر آستانه نیز سطحی از نگرش نسبت به خواندن تحصیلی را نشان می‌دهد که در آن احتمال انتخاب مقوله (گزینۀ) بالا (مثلاً گزینۀ «موافقم») در برابر مقوله (گزینۀ) پایین تر (مثلاً «نظری ندارم») ۰/۵ است. برای مثال، برای گوینۀ «خ.خ.۵»، پارامتر آستانه دوم برابر با ۱/۳۴۱ است که نشان می‌دهد سطح نگرش نسبت به خواندن تحصیلی یک دانشجو باید حداقل ۱/۳۴۱ باشد تا با احتمال ۰/۵ مقوله «مخالفم» را در این گوینده انتخاب کند. پایایی پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی به کمک ضریب پایایی آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت. کورتینا^۱ (۱۹۹۳) مقدار قابل اطمینان برای آلفای کرونباخ را بین ۰/۷ تا ۰/۸ پیشنهاد کرده است، که البته مقادیر بیشتر از ۰/۸ موجب اندازه‌گیری دقیق‌تر می‌شود. جدول ۱۳ آلفای کرونباخ مربوط به عامل‌های پرسش‌نامه را نشان می‌دهد.

جدول ۱۳. ضریب آلفای کرونباخ برای عامل‌های پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی

عامل	آلفای کرونباخ
رفتار خواندن تحصیلی	۰/۷۷
خودکارآمدی خواندن تحصیلی	۰/۸۴
ارزش‌گذاری خواندن تحصیلی	۰/۷۹



ضرایب پایایی گزارش شده در جدول ۱۳ نشان از دقت مطلوب گویه‌ها در اندازه‌گیری نگرش نسبت به خواندن تحصیلی دارد. ضریب آلفای طبقه‌بندی‌شده^۱ (رئه^۲، ۲۰۰۸ □ فلت و برنان^۳، ۱۹۸۹) برای بررسی پایایی همه گویه‌ها استفاده شد. مقدار آلفای طبقه‌بندی‌شده برای پرسش‌نامه نگرش نسبت به خواندن تحصیلی برابر با ۰/۸۱ است که مقدار مناسبی است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر اعتباریابی ابزاری برای سنجش نگرش خواندن تحصیلی در دانشجویان و دانش‌آموزان است. مقیاس‌های سنجش نگرش موجود عمدتاً برای مطالعه اوقات فراغت طراحی شده‌اند و ابزارهای کمتری به نگرش‌های خواندن تحصیلی پرداخته‌اند. از این رو، ابزار طراحی شده توسط ایساکسون و همکاران (۲۰۱۶) به دلیل تازگی و جامع بودن برای اعتباریابی در جامعه ایرانی انتخاب شد. در توسعه این ابزار، مدل ساختاری سه‌عاملی استفاده شده است که عبارت‌اند از: رفتارهای دخیل در خواندن تحصیلی، خودکارآمدی به‌عنوان یک خواننده تحصیلی، و ارزشی که برای خواندن به‌عنوان راهی برای یادگیری در نظر گرفته شده است. تحلیل عاملی تأییدی نهایی (۲۰ گویه) نشان داد این مدل سه‌عاملی برای داده‌ها مناسب است و برازنده‌ترین مدل برای نمایش این ساختار کلی نگرش نسبت به خواندن تحصیلی است. این ابزار سازه‌های موردنظر را در زمینه نگرش‌های خواندن تحصیلی با خطای اندکی اندازه‌گیری می‌کند. این مهم از طریق بررسی دقیق سازه‌های موجود در ادبیات تحقیق ایجاد شد و به‌وسیله داده‌های تجربی مورد تأیید قرار گرفت.

در حالی که تعریف نگرش به خواندن در پژوهش‌ها بسیار متفاوت بوده است، کنرادی و جانگ و مک‌کنا^۴ (۲۰۱۴) تحلیلی مفهومی انجام دادند و نگرش‌ها را به‌عنوان «مجموعه‌ای از احساسات اکتسابی که فرد را به‌طور مداوم مستعد در گیر شدن یا اجتناب از خواندن می‌کند» تعریف کردند. این احساسات شامل این است که آیا فرد معتقد است مطالعه بخشی جدایی‌ناپذیر از یک زندگی متعادل است یا خیر. متأسفانه، پژوهش‌های بسیار اندکی نگرش خواندن در بزرگسالان را بررسی کرده‌اند، و این امر نشان می‌دهد در این زمینه تحقیقات بیشتری لازم است. ما معتقدیم که به چند دلیل مهم است نگرش دانش‌آموزان و دانشجویان را در نظر بگیریم. اول آنکه، اگر هدف ما به‌عنوان معلم پرورش عادت مادام‌العمر به خواندن باشد (کرامر و کسل^۵، ۱۹۹۴)، نتیجه آن این است که باید بتوانیم نگرش دانش‌آموزان را ارزیابی کنیم و در نظر بگیریم که چگونه می‌توان نگرش‌های خواندن مثبت‌تر را پرورش داد. دوم آنکه، تحقیقات پیوسته رابطه بین نگرش نسبت به خواندن و موفقیت دانشجویان را نشان داده‌اند (برای مثال، پتچر^۶، ۲۰۱۰). ارتباط بین این عوامل بدون شک پیچیده و متقابل است (مورگان و فوجس^۷، ۲۰۰۷)، اما در کل واضح است که دانش‌آموزانی که از خواندن لذت می‌برند بیشتر مطالعه می‌کنند و مطالعه بیشتر به‌نوبه خود بر مهارت خواندن تأثیر مثبت می‌گذارد (استانویچ^۸، ۲۰۰۹). این‌گونه روابط بین متغیرهای آموزشی و نگرش نسبت به خواندن تحصیلی، ضرورت و توسعه اعتباریابی این ابزار را بیشتر می‌کند. ابزار اعتباریابی شده می‌تواند به دلیل ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوبی که دارد در پژوهش‌های مربوط به بررسی پیشایندها و پیامدهای آموزشی و مداخله در آموزش خواندن استفاده شود.

1. Stratified alpha
2. Rae
3. Feldt & Brennan
4. Conradi, Jang & McKenna
5. Cramer & Castle
6. Petscher
7. Morgan & Fuchs
8. Stanovich



ایساکسون و همکاران (۲۰۱۶) از طریق بررسی ادبیات مربوطه، مجموعه‌ای از سازه‌های نگرشی را شناسایی کردند که سازه‌ای قوی برای اندازه‌گیری نگرش نسبت به خواندن تحصیلی ایجاد می‌کند. نگرش‌ها دارای سه بُعد به هم پیوسته هستند: رفتاری، شناختی و عاطفی؛ هر سه بُعد از طریق تجربه به دست می‌آید و به پاسخ‌گویی در یک موقعیت خاص کمک می‌کند (زیمباردو و لیپ، ۱۹۹۱). در این ابزار، این مدل سه مؤلفه‌ای برای مفهوم‌سازی نگرش‌ها نسبت به خواندن به کار گرفته شده است (مک‌کنا و همکاران، ۱۹۹۵). جدول ۱ چگونگی مفهوم‌سازی این مؤلفه‌ها را نشان می‌دهد. دانشجویانی که رویکردهای رفتاری مؤثری برای خواندن تحصیلی دارند، به توانایی خود در یادگیری از خواندن اعتماد دارند، احساسات مثبتی نسبت به خواندن دارند و برای آن به‌عنوان روشی برای یادگیری ارزش قائل هستند، و احتمال بیشتری دارد که درگیر شوند ادامه دهند، و وظایف خواندن تحصیلی را با موفقیت انجام دهد.

جدول ۱. سازه‌های پرسش‌نامه نگرش‌های خواندن

مؤلفه‌های نگرش‌های خواندن تحصیلی	توضیح سازه‌ها در ابزار	نمونه از گویه‌های در ابزار
رفتاری	رفتارهای بالفعل و بالقوه‌ای که به موقعیت خواندن منتهی می‌شود.	من به توانایی‌هایم در خواندن موضوعات مربوط به تحصیل اطمینان دارم.
شناختی	باورها در مورد توانایی فرد برای موفقیت در خواندن و خودکارآمدی به‌عنوان یک خواننده.	من معمولاً آنچه را که استاد انتظار دارد از خواندن به دست بیاورم را کسب می‌کنم.
عاطفی	احساس نسبت به خواندن تحصیلی و ارزشی که برای آن قائل شده است.	مطالعه تحصیلی من مناسب و تحسین‌برانگیز است.

در این ابزار، بهبود نگرش نسبت به خواندن تحصیلی و افزایش انطباق با تکالیف خواندن شامل سه مؤلفه است: الف) کمک به دانش‌آموزان برای بهبود روش‌های یادگیری خوب از خواندن تحصیلی (مؤلفه رفتاری)؛ ب) کمک به آن‌ها برای داشتن تجربیات موفق با خواندن تحصیلی برای ایجاد اعتماد به نفس در آن‌ها (مؤلفه شناختی)؛ و ج) کمک به آن‌ها نسبت به خواندن تحصیلی مثبت‌تر و ارزش‌گذاری بیشتر برای خواندن به‌عنوان راهی برای یادگیری (مؤلفه عاطفی).

نگرش نسبت به هر وظیفه‌ای به شدت تحت تأثیر نحوه برخورد و اجرای مؤثر آن تکلیف و مؤلفه رفتاری آن است. این ارتباط در مورد نگرش به خواندن و توانایی‌های خواندن نیز صدق می‌کند. ایساکسون و همکاران (۲۰۱۶) معتقدند اگر خوانندگان دانشگاهی از رفتارهای خواندن تحصیلی برای این کار استفاده کنند، به احتمال زیاد تجربیات خواندن موفق خواهند داشت که به نگرش‌های مثبت‌تر منجر می‌شود. آن‌ها برای دو سازه دیگر، یعنی شناختی و عاطفی، از نظریه انتظار-ارزش (EVT) استفاده کردند که بینشی در مورد انگیزه انسانی در محیط‌های آموزشی ارائه می‌دهد. این نظریه که توسط اکلس و همکاران ارائه شده است (۱۹۸۳) تلاش می‌کند تا انتخاب، پشتکار و عملکردی را که یک فرد برای یک کار یادگیری به ارمغان می‌آورد (مانند یک دانشجو با یک تکلیف خواندن) توضیح دهد. نظریه انتظار-ارزش برای مطالعه آنچه دانشجو را برای شرکت در یک تکلیف یادگیری تحریک می‌کند به کار گرفته شده است (اکلس و ویگفیلد، ۲۰۰۲؛ ویگفیلد و اکلس، ۲۰۰۰). بر اساس این نظریه، انگیزه درگیر شدن در یک تکلیف یادگیری به شدت تحت تأثیر دو عامل است: الف) مؤلفه شناختی نگرش‌ها شامل ذهنیت ذهنی یادگیرندگان برای انتظار موفقیت بر اساس اینکه آن‌ها چقدر باور دارند که می‌توانند کار را انجام دهند؛ و ب) مؤلفه عاطفی نگرش شامل احساسات یادگیرنده نسبت به انجام تکلیف و ارزش تکلیف ذهنی‌ای که برای فعالیت قائل است.



کاربردها و محدودیت‌ها

این ابزار می‌تواند به عنوان ابزاری آموزشی به منظور ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان و دانشجویان به سمت اتخاذ نگرشی مثبت‌تر نسبت به خواندن تحصیلی به کار گرفته شود. این ابزار همچنین می‌تواند در ابتدای دوره‌های بهبود خواندن در مدارس و دانشگاه‌ها یا سایر برنامه‌های مداخله‌ای استفاده شود تا از طریق آن وضعیت دانش‌آموزان و دانشجویان در ادراکات و احساسات خود نسبت به خواندن تحصیلی ارزیابی شود.

ما معتقدیم که یکی از عوامل مهم در حل مشکلات خواندن تحصیلی در نظر گرفتن نگرش دانشجویان نسبت به خواندن برای یادگیری است. دانش‌آموزان و دانشجویانی که فاقد رفتارهای خواندن مؤثر هستند به عنوان خوانندگان تحصیلی خودکارآمدی ندارند و برای خواندن به عنوان راهی برای یادگیری ارزشی قائل نیستند، و در نتیجه احتمالاً انگیزه‌ای برای خواندن تحصیلی ندارند. از آنجا که اکنون می‌توانیم شروع به اندازه‌گیری این نگرش‌ها کنیم، افرادی که در آموزش عالی کار می‌کنند می‌توانند پیشرفت در نگرش خواندن تحصیلی دانش‌آموزان را از طریق این ابزار ارزیابی کنند. بنابراین، این ابزار مریبان و دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا روابط میان سه سازه نگرش خواندن تحصیلی را بررسی کنند. برای مثال، ممکن است دانش‌آموزی برای خواندن تحصیلی ارزش قائل باشد اما رویکردهای مؤثری برای خواندن نداشته باشد. دانش‌آموزی دیگر ممکن است خواننده‌ای ماهر باشد اما به آن توانایی‌ها اعتماد نداشته باشد. شاگرد سوم ممکن است ماهر باشد و اعتماد به نفس داشته باشد اما برای خواندن به عنوان راهی برای یادگیری ارزشی قائل نباشد. همچنین، نمره کل این شاخص با ترکیب سه عامل تصویری کلی از نگرش‌ها به دست می‌دهد. ایساکسون و همکاران (۲۰۱۶) در یک مطالعه اولیه کوچک نشان دادند بین نگرش دانش‌آموزان نسبت به خواندن تحصیلی از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون تمایز وجود دارد و بنابراین به نظر می‌رسد که این ابزار به عنوان ابزاری برای ارزیابی تغییرات در نگرش خواندن تحصیلی روایی داشته باشد.

اگرچه این ابزار ساختار عاملی معتبری برای سازه‌های زیربنایی نگرش‌های خواندن تحصیلی دارد، برای تأیید سودمندی آن به آزمایش‌هایی بیشتر روی گروه‌های بزرگ‌تری از دانش‌آموزان و دانشجویان نیاز هست. تجزیه و تحلیل عاملی این ابزار با گروه‌هایی از دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز انجام شده است؛ می‌توان این ابزار را به سایر جمعیت‌های دانشجویی ارائه داد تا ببینند آیا ساختار عاملی مشابهی مشاهده می‌شود یا خیر. پیشنهاد می‌شود از ساختار عاملی نگرش نسبت به خواندن تحصیلی، در زیر گروه‌های جنسیتی یا تحصیلی به منظور بررسی تفاوت‌های جنسیتی و تحصیلی در نگرش نسبت به خواندن تحصیلی استفاده شود.

پروژه‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

■ جهانی فر، مجتبی. (۱۳۹۹). روایی سنجی و سنجش پایایی نسخه فارسی پرسش نامه انتظارات از درس فیزیک مریلند: کاربردی از مدل سؤال-پاسخ چندارزشی. فصلنامه پژوهش های کاربردی روان شناختی، ۱۱(۴)، ۳۵۳-۳۸۰.
<https://doi.org/10.22059/japr.2021.302274.643515>

References

- Alexander, J. E. & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE International Reading Association.
- Anderson, M. J., Hawes, K., Heerman, C. E., Johns, K. M., Seeber, S., Seltzer, K. Shaffer, J., & Silliman, B. (1983). Reading attitudes of college students: Progress toward adequate assessment. *Reading Improvement, 20*(2), 120-124.
- Applegate, A., & Applegate, M. (2004). The peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher, 57*(6), 554-563.
- Burchfield, C. M., & Sappington, J. (2000) Compliance with required reading assignments. *Teaching of Psychology, 27*(1), 58-60.
- Cramer, H., & Castle, M. (Eds.). (1994). *Fostering the love of reading: The affective domain*. Newark, DE: International Reading Association.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. (2014). Motivational terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review, 26*(1), 127-164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>.
- Chen, W.-H., & Thissen, D. (1997). Local dependence indexes for item pairs using item response theory. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 22*(3), 265-289.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Cai, L., Du Toit, S. H. C., & Thissen, D. (2011). *IRTPRO: User guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Clump, M. A., Bauer, H., & Bradley, C. (2004). The extent to which students read textbooks: A multiple class analysis of reading across the psychology curriculum. *Journal of Instructional Psychology, 31*(3), 227-229.
- De Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. New York: Guilford Press.
- Dunston, P. J., & Gambrell, L. B. (2009). Motivating adolescent learners to read. In K.D. Wood & W.E. Blanton (Eds.), *Literacy instruction for adolescents: Research-based practice* (pp. 269-286). New York: Guilford
- Embertson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Multivariate Applications Books Series. Item response theory for psychologists*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Feldt, L. S., & Brennan, R. L. (1989). Reliability. In *Educational measurement* (pp. 105-146). American Council on Education.
- Finch, H. & Habing, B. (2005). Comparison of NOHARM and DETECT in item cluster recovery: Counting dimensions and allocating items. *Journal of Educational Measurement, 42*(2), 149-170.
- Faizah, A. M (2004). Adult learners' characteristics and their academic reading strategies: A case study [Unpublished doctoral dissertation]. Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Gilbert, J., & Fister, B. (2010). Reading, risk, and reality: College students and reading for pleasure. *College & Research Libraries, 72*(5), 474-495.
- Guthrie, J. T., & Coddington, C. S. (2009). Reading motivation. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 503-525). Routledge.
- Givens, S. M. (2010). Using affective assessment to understand our students' identities as readers. *Inquiry: The Journal of the Virginia Community Colleges, 15*(1), 5-19.
- Hall, L. A. (2012). The role of reading identities and reading abilities in students' discussions about texts and comprehension strategies. *Journal of Literacy Research, 44*(4), 239-272. <https://doi.org/10.1177/1086296X12445370>
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). Just plain reading: A survey of what makes students want to



read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350-377. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.4.2>

■ Isakson, R. L., Isakson, M. B., Plummer, K. J., & Chapman, S. B. (2016). Development and validation of the Isakson survey of academic reading attitudes (ISARA). *Journal of College Reading and Learning*, 46(2), 113-138.

■ Jahanifar, M. (2021). A validity and reliability assessment of the Persian version of Maryland Physics Expectations Survey: Using a polytomous item response theory model. *Journal of Applied Psychological Research*, 11(4), 353-380. <https://doi.org/10.22059/japr.2021.302274.643515>

■ Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.

■ Karp, D. A. and Yoels, W. C. (1976). The college classroom: Some observations on the meanings of student participation. *Sociology and Social Research*, 60(4), 421-39.

■ Klauda, S. L. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educational Psychology Review*, 21(4), 325-363. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9112-0>

■ Lei, S. A., Rhinehart, P. J., Howard, H. A., & Cho, J. K. (2010). Strategies for improving reading comprehension among college students. *Reading Improvement*, 47(1), 30-42.

■ Lone, F. A. (2011). Reading habits of rural and urban college students in the 21st century. *Library Philosophy and Practice*, (1), 77.

■ Lewis, R., & Teale, W. H. (1980). Another look at secondary school students' attitudes toward reading. *Journal of Reading Behavior*, 12(3), 187-201.

■ McDonald, R. P. (1997). Normal-ogive multidimensional model. In W. J. van der Linden & R. K. Hambleton (Eds.), *Handbook of Modern Item Response Theory* (pp. 258-269). Springer Verlag.

■ Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (3rd ed., pp. 1131-1161). Newark, DE: International Reading

■ McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(8), 626-639. <http://dx.doi.org/10.1177/0898010190043080626>

■ Mikulecky, L. J. (1976). *The developing, field testing, and initial norming of a secondary/adult level reading attitude measure that is behaviorally oriented and based on Krathwohl's Taxonomy of the Affective Domain* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Wisconsin-Madison, Madison, WI.

■ Nadelson, L. S., Villagomez, A., Konkol, D., Haskell, C., McCulley, M., & Campbell, D. (2013). Messages are everywhere: reading perceptions, habits, and preferences of undergraduates. *Journal of College Reading and Learning*, 43(2), 70-90.

■ Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>

■ Park, S., & Kim, C. (2014). Virtual Tutee System: a potential tool for enhancing academic reading engagement. *Educational Technology, Research and Development*, 62(1), 71-97. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9326-1>

■ Pecorari, D., Shaw, P., Irvine, A., Malmström, H., & Mezek, S. (2012). Reading in tertiary education: Undergraduate student practices and attitudes. *Quality in Higher Education*, 18(2), 235-256. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.706464>

■ Rae, G. (2008). A note on using alpha and stratified alpha to estimate the reliability of a test composed of item parcels. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 61(2), 515-525. <https://doi.org/10.1348/000711005X72485>

■ Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55.

■ <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>

■ Sengupta, S 2002, 'Developing academic reading at tertiary level: A longitudinal study tracing conceptual change', *The Reading Matrix*, vol.2, no.1,

■ Smith, M. C. (1990). The development and use of an instrument for assessing adults' attitudes toward reading. *Journal of Research and Development in Education*, 23(3), 156-161.

■ Schutte, N., & Malouf, J. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading





motivationscale. *Reading Psychology*, 28(5), 469–489. <https://doi.org/10.1080/02702710701568991>.

■ Tullock-Rhody, R., & Alexander, J. E. (1980). A scale for assessing attitudes toward reading in secondary schools. *Journal of Reading*, 23(2), 609–614.

■ Tunnel, M. O., Calder, J. E., & Justin, J. E., III (1988). A short form reading attitude survey. *Reading Improvement*, 25(2), 146-151.

■ Ulu, H. (2019). Examining the Relationships between the Attitudes towards Reading and Reading Habits, Metacognitive Awarenesses of Reading Strategies, and Critical Thinking Tendencies of Pre-Service Teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 169-182.

■ Ünal, E., & İseri, K. (۲۰۱۲). Analysis of the Relationship between Reading and Writing Attitudes of Teacher Candidates and Their Academic Achievements through the Structural Equation Model. *Ilkogretim Online*, 11(4), 1066-1077.

■ Young, J. A., & Potter, C. R. (2013). The problem of academic discourse: Assessing the role of academic literacies in reading across the K-16 continuum. *Across the disciplines*, 10(4), 1-28.

■ Wandersee, J. H. (1988). Ways students read texts. *Journal of research in science teaching*, 25(1), 69-84.

■ Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.

■ <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

■ Zanon, C., Hutz, C. S., Yoo, H. H., & Hambleton, R. K. (2016). An application of item response theory to psychological test development. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29, 1-10.

