



شبهه استناد: جعفری هرندی، رضا و خلیلی زارچی، مجتبی. (۱۳۹۶) اعتباریابی پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) در میان دانش آموزان دبستانی. فصلنامه پژوهش های خواندن، ۱ (۲)، ۱-۲۸.

دانشگاه کردستان

اعتباریابی پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) در میان دانش آموزان دبستانی Crediting of Reading motivation questionnaire (MRQ) among primary school students

Reza Jafari Harandi and Mojtaba Khalilizarchi

رضا جعفری هرندی^۱ و مجتبی خلیلی زارچی^۲

Abstract

Background: The importance of reading motivation relies on its relationship to achievement and behavioral outcomes. Reading motivation has been defined as the enduring readiness of a person to initiate reading activities. Purpose: The current research addresses the reliability of the Motivation of Reading questionnaire (MRQ) among primary school student.

Method: The research method was descriptive for the purpose of questionnaire development with on an applied-purpose attitude. The population included all the primary school student in grade two of Yazd city in the academic year of ۲۰۱۷-۱۸. The sampling approach was multistage cluster-random and the final sample included ۲۸۸ students (۱۴۲ girls, ۱۴۶ boys). The research instructs were Gutherrie and Wigfield (۱۹۹۷) reading motivation questionnaire (MRQ).

In order to analyze the data, mean, standard deviation, validation, factor analyze and reliability checking used.

چکیده

زمینه: انگیزه خواندن بر پیشرفت در خواندن و برون دادهای رفتاری آن تکیه دارد. انگیزه خواندن در واقع آمادگی با دوم یک فرد برای آغاز فعالیت های خواندن است.

هدف: اعتباریابی پرسشنامه ی انگیزه خواندن در میان دانش آموزان دبستانی است.

روش: روش پژوهش توصیفی از نوع آزمون سازی و رویکرد آن کاربردی است. جامعه پژوهش تمام دانش آموزان دوره دوم ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند. نمونه پژوهش شامل ۲۸۸ دانش آموز دوره دوم ابتدایی (۱۴۲ دختر، ۱۴۶ پسر) که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه ی انگیزه خواندن گاتری و ویگفیلد (۱۹۹۷) بود. برای تجزیه و تحلیل داده ها از میانگین، انحراف معیار و روش های متعارف آزمون سازی (تعیین روایی، تحلیل عاملی و پایایی) استفاده شد.

نتایج: پرسشنامه ی انگیزه خواندن دارای ۱۱ مولفه و ۵۳ گویه و از لحاظ روان سنجی از روایی، پایایی و برازندگی خوبی

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، ایران، rjafarih@gmail.com

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، ایران، (نویسنده مسئول)

m Khalilili4311@gmail.com

Results: Motivation Of Reading questionnaire (MRQ) had ۱۱ factors and ۵۳ items, and enjoyed acceptable level. CFA, similarly, approved the ۱۱ factor model proposed by questionnaire. In other words, the MRQ was compared in term of face, content, factor, correlation of items, and correlational factors. Also the overall reliability and nine factor reliability of the questionnaire were approved. Therefore, above-mentioned questionnaire can further applied by other researchers investigation teaching due to its psychometric features and strong factorial design.

Keywords: Crediting, Reading Motivation Questionnaire, primary school students

برخوردار است. ساختار عاملی تأییدی نیز، مدل یازده (۱۱) عاملی پیشنهادی پرسشنامه یادشده را تأیید کرد. به عبارت دیگر، پرسشنامه انگیزه خواندن با هر پنج روش روایی؛ صوری، محتوایی، عاملی، همبستگی گویه‌ها و همبستگی مولفه‌ها، روایی پرسشنامه مورد تأیید بود. همچنین پایایی کلی و پایایی مولفه‌های نه گانه پرسشنامه، مورد تأیید بود. لذا پرسشنامه فوق‌الذکر، به دلیل استحکام ساختار عاملی و ویژگی‌های روانسنجی مناسب، قابلیت استفاده توسط سایر پژوهشگران برای بررسی تدریس را دارا بوده و استفاده از آن پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها: اعتباریابی؛ پرسشنامه‌ی انگیزه خواندن، دانش‌آموزان دبستانی، MRQ

مقدمه و بیان مسئله

سواد خواندن^۱ دارای ابعاد مختلفی از جمله اهداف خواندن، فرایند درک مطلب، رفتار و نگرش خواندن است (کریمی، ۱۳۸۸). متخصصان خواندن معتقدند که سه هدف عمده در آموزش خواندن به کودکان کمک می‌کند: ۱- تشخیص واژه^۲ - ۲- درک مطلب^۳ - ۳- انگیزه برای خواندن^۴ و مهم شمردن آن. این هدف‌ها با هم ارتباط متقابل دارند. اگر کودکان نتوانند واژه‌ها را تشخیص دهند، به درک درستی از متن نمی‌رسند و اگر نتوانند متن را درک کنند، احتمال کمی دارد که به خواندن علاقه‌مند شوند (Santrock, ۱۳۹۴).

اگرچه مهارت در خواندن برای درک متون ضروری است، اما پژوهشگران بر این باورند که مهارت‌های خواندن و راهبردها به‌طور کلی دلیل شیوه‌های مختلف درگیری خواندن در دانش‌آموزان نیست. در واقع درگیر شدن یا درگیر نشدن در فعالیت‌های خواندن دلایل متعدد دیگری نیز دارد. برای مثال، خوانندگان ممکن است از فرایند خواندن نشان لذت ببرند یا باور آن‌ها مبنی بر این‌که خواندن یک راه

^۱. Literacy

^۲. Word recognize

^۳. Comprehension

^۴. Motivation for reading

ارزشمند برای کسب دانش است موجب شود به خواندن علاقه پیدا کنند. ممکن است عدم توانایی در انجام فعالیت‌های مربوط به خواندن تنها دلیل درگیر شدن در این گونه فعالیت‌ها نباشد؛ بلکه انگیزه پایین نیز می‌تواند دلیلی برای آن باشد. این عدم درگیری اثر زیانبخشی بر توانایی خواندن دانش‌آموزان دارد (Baker, Afflerbach, ۱۹۹۶; Guthrie and Wigfield, ۱۹۹۹; Guthrie, Mcgough, Bennett and Rice, ۱۹۹۶; Paris and Oka, ۱۹۸۶). افزون بر این، انگیزه خواندن به‌طور مؤثر و مستمر یک عامل اثرگذار در پیشرفت خواندن است (Curtis, ۲۰۰۲; Biancarosa, ۲۰۰۴). در پژوهش‌هایی که توسط پژوهشگرانی چون آنمار کرد و برانتن^۱ (۲۰۰۹) کارترینگ، مارشال و ری^۲ (۲۰۱۶) لاو^۳ (۲۰۰۹) ماچرا و یودر^۴ (۲۰۰۸) پارک^۵ (۲۰۱۱) رتلسفور، کولر و مولر^۶ (۲۰۱۱) ونگ و گاتری^۷ (۲۰۰۴) صورت گرفته است نتایجی که به دست آمده به‌طور معنا داری نشان می‌دهند که انگیزه خواندن ارتباط بالایی با درک مطلب و پیشرفت در خواندن دارد و حتی یک عامل بسیار مهم در پیش‌بینی موفقیت‌های بعدی در خواندن نیز به شمار می‌آید (Becker, ۲۰۰۹; Taboada, ۲۰۰۹; Schaffner, Philipp and Schiefele, ۲۰۱۶; McElvany, Kortenbruck, ۲۰۱۰). بنابراین انگیزه خواندن و مهارت‌های خواندن دو مؤلفه درهم تنیده و جدا نشدنی از یکدیگر هستند (Davis, Tonks, Hock, Wang and Rodrigues, ۲۰۱۸).

انگیزه خواندن را می‌توان آمادگی بادوام یک فرد برای آغاز فعالیت‌های خواندن تعریف کرد (Schiefele, Gatherie and philip, ۲۰۰۴). اهمیت انگیزه خواندن بر پیشرفت در خواندن و برون دادهای رفتاری آن تکیه دارد (Guthrie and Wigfield, ۲۰۱۲). انجام پژوهش روی وابستگی میان انگیزش، درگیری و پیشرفت در خواندن زمینه‌ای را فراهم می‌آورد که مبنای آن بر نظریه خود مختاری^۸ و ارزش انتظار^۹ و انگیزه اجتماعی استوار است (Guthrie and Klaua, ۲۰۱۵) و پیشنهاد می‌کند: الگوی انگیزه خواندن (شامل:

^۱. Anmarkrud, Braten

^۲. Cartwright, Marshall, Wray

^۳. Law

^۴. Mucherah, Yoder

^۵. Park

^۶. Retelsdorf, Koller, Muller

^۷. Wang, Guthrie

^۸. Self- determination

^۹. Expectation value

انگیزه درونی، انگیزه بیرونی، خودکارآمدی و انگیزه اجتماعی)، ارتباط بین متغیرهای انگیزشی و بررسی رابطه علت و معلولی انگیزه درگیری و پیشرفت خواندن در ابتدایی و دبیرستان مورد بررسی و اندازه‌گیری قرار گیرد (Guthrie and Klauda, ۲۰۱۵; Medford and Hughes, ۲۰۱۱).

مؤلفه برجسته میان ابعاد مختلف انگیزه خواندن، انگیزه درونی است که عمدتاً به عنوان درگیری درونی برای پافشاری بر فعالیتی معنا می‌شود (Guthrie, Wigfield, Tonks and Perencevich, ۲۰۰۴). در حقیقت می‌توان گفت انگیزه درونی، دست زدن به یک فعالیت به خاطر خود آن فعالیت است (پینتریچ، شانک، ۱۳۹۰). این نوع از انگیزش با پیشرفت دانش‌آموزان متوسط در تمامی دروس هم‌تراز است؛ این مهم برای تمامی پایه‌های تحصیلی و تمامی دروس صادق است. به‌طور مثال: ریاضی، علوم و خواندن (Gottfried and Fleming, ۲۰۰۱; Otis, rouzet and Pelletier, ۲۰۰۵; Retelsdorf, Koller and Moller, ۲۰۱۱). لیپر و هادل^۱ (۱۹۹۹) چهار منبع اصلی برای انگیزش درونی مشخص کرده‌اند که عبارت‌اند از: چالش، کنجکاوی، کنترل، تخیل.

انگیزه درونی خواندن شامل علاقه به خواندن، درک مطلب، رشد خواندن، دانش استفاده از روش‌های فراشناختی و راهبردهای گوناگون توسط دانش‌آموزان ابتدایی و دبیرستانی است (Klauda and Guthrie, ۲۰۱۵). تأثیر اثر انگیزه درونی بر پیشرفت خواندن در مقدار زمانی که کودکان درگیر فعالیت‌های خواندن هستند، ظاهر می‌شود (Beker, McElvany, ۲۰۱۰; Schiefele, ۲۰۱۴; Schiefele and Ulferts, ۲۰۱۳).

بعد دیگر انگیزه خواندن بیرونی است به گونه‌ای که دست یافتن به آن سریع‌تر، اثر آن موقتی‌تر و به‌طور کلی وابسته به موقعیت است. در مجموع دانش‌آموزانی که به‌طور بیرونی برانگیخته می‌شوند برای این تلاش می‌کنند که پاداش بیرونی را به دست آورند (Mcgeown, Norgate and Warhurst, ۲۰۱۲). شواهد موجود رابطه منفی بین انگیزه بیرونی و فعالیت‌های خواندن را نشان می‌دهد (Andereassen and Braten, ۲۰۱۰). بکر (۲۰۱۰) در یک پژوهش طولی تغییرات انگیزه بیرونی خواندن را طی پایه‌های مختلف مورد بررسی قرار داد، یافته‌ها نشان داد دانش‌آموزان پایه ششم در انجام فعالیت‌های خواندن برای مشوق‌های بیرونی کمتر برانگیخته می‌شوند اما دانش‌آموزان پایه چهارم به احتمال بیشتری برای انگیزه‌های بیرونی برانگیخته می‌شوند. لذا انگیزه بیرونی در طول پایه چهارم به ششم کاهش یافت.

در مطالعات طولی که به‌منظور مقایسه دو نوع انگیزه درونی و بیرونی صورت گرفت، نوع درونی بیشتر از نوع بیرونی با خواندن مستقل، درگیری در فعالیت‌های مرتبط با خواندن و درک مطلب رابطه مثبت

^۱. Lipper, Haddel

را نشان داد (Denaeghel, VanKeer, Vasteenkist and Rosseel, ۲۰۱۲). برای نشان دادن انگیزه درونی خواندن نسبت به انگیزه بیرونی آن همین بس که گزارش‌های پژوهش‌های مختلف رابطه اثرگذارتر آن را در پیش‌بینی موفقیت در خواندن، بسته به سطح انگیزه درونی نسبت به انگیزه بیرونی را نشان می‌دهند؛ یعنی کسانی که انگیزه درونی بالاتری داشتند، برانگیختگی زیادی برای انجام فعالیت‌های خواندن نیز نشان دادند (Park, ۲۰۱۲).

عامل دیگر اثرگذار بر خواندن، خودکارآمدی در خواندن است. باوری است که فرد از توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز فعالیت خاصی دارد. خودکارآمدی با مهارت تشخیص کلمه، خواندن جمله‌ها، درک مطلب و رشد درک خواندن است ارتباط دارد (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks and Perencevich, ۲۰۰۶; Ho and Guthrie, ۲۰۱۳; Hornstra, van der Veen, Peetsma and Volman, ۲۰۰۶; Walker, Greene and Mansell, ۲۰۱۳). خودکارآمدی به مرور زمان تغییر می‌کند. برای مثال، یک گزارش تحلیلی مطالعه طولی، کاهش خودکارآمدی در گذار از پایه ششم به هفتم برای آموزش دانش‌آموزان را نشان می‌دهد (Wigfield and Eccles, ۱۹۹۴). پژوهش هارنسترا^۱ (۲۰۱۳) یک الگوی U شکل از خودکارآمدی برای دانش‌آموزان بدون مشکلات یادگیری، با افزایش خودکارآمدی در سه پایه بعد و کاهش در شش پایه بعد گزارش شده است.

نوع دیگر انگیزش که با پیشرفت و رشد انسان همراه می‌شود انگیزه اجتماعی است. انگیزه اجتماعی زمینه انجام خواندن با هدف برخورداری از تعامل اجتماعی در طول زندگی است (گاتری، ۲۰۱۲). فعالیت‌های از این قبیل را می‌توان به با هم خواندن، صحبت با دوستان در خصوص متن‌ها و به امانت دادن کتاب به یکدیگر اشاره کرد. انگیزه اجتماعی چنان‌که سایر انواع نام‌برده شده انگیزه خواندن با درگیری خواندن، رفتارهای خواندن و رشد درک مطلب ارتباط مؤثری را نشان می‌دهند، همبسته نیست (گاتری، ۲۰۰۷).

آخرین نوع از انواع انگیزه خواندن اجتناب از خواندن است. اجتناب از خواندن را می‌توان به عنوان پرهیز از پرداختن به فعالیت‌های خواندن، اختصاص دادن حداقل زمان و تلاش برای خواندن، نگرشی مبنی بر بی‌زاری از خواندن معنا کرد (Ho and Guthrie, ۲۰۱۳; Klauda and Guthrie, ۲۰۱۵; Meece, Miller, ۲۰۰۱).

۱. Hornstra

با توجه به آنچه گذشت، انگیزه خواندن یکی از عوامل موثر در فرایند خواندن دانش‌آموزان است، لذا ابزار مناسبی که بتواند جنبه‌های مختلف آن را بسنجد مورد نیاز است. بررسی پژوهش‌های قبلی، نشان داد که صاحب‌نظران و پژوهشگران برای انگیزه خواندن از شاخص‌های مختلف و از پرسشنامه‌های زیادی استفاده نموده‌اند. از طرفی تلاش‌های مختلفی برای ساخت، روایی سنجی و اعتباریابی ابزاری جهت ارزشیابی انگیزه خواندن انجام گرفته است. یکی از ابزارهایی که برای این منظور ساخته شده، پرسشنامه انگیزه خواندن^۱ (MRQ) است که نسخه نهایی آن توسط ویگفیلد و گاتری (۱۹۹۷) منتشر و خصوصیات روانسنجی این پرسشنامه مورد حمایت تجربی قرار گرفت (ویگفیلد و گاتری، ۱۹۹۷). با توجه اینکه پرسشنامه ذکر شده تا به حال به صورت تخصصی در بین ایرانیان هنجاریابی نشده و نیز نبود پرسشنامه انگیزه خواندن در کشور، در مطالعه حاضر هدف اساسی، بررسی میزان پایایی و روایی فرم فارسی پرسشنامه انگیزه خواندن روی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی است. بدین منظور سؤالات زیر مورد بررسی و آزمون قرار گرفته‌اند:

۱- آیا پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) از روایی کافی برخوردار است؟

۲- پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) از پایایی کافی برخوردارند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مقطعی بوده که با توجه به هدف و ماهیت آن، از روش تحقیق توصیفی از نوع آزمون‌سازی و با رویکرد کاربردی استفاده شده است (دلاور، ۱۳۹۵). جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. معیار ورود به پژوهش رضایت کامل دانش‌آموز برای مطالعه و تکمیل پرسشنامه و معیار خروج عدم تمایل به مشارکت در مطالعه و تکمیل پرسشنامه بود. حجم نمونه براساس جدول مورگان، گرجسی و کوهن^۲ ۲۸۸ نفر تعیین شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. جهت اطمینان از کفایت حجم نمونه، آزمون کیسر-مایر-اولکین^۳ نیز انجام شد. بدین منظور از ناحیه ۲ آموزش و پرورش یزد و از روی فهرست مدارس ابتدایی موجود در کارشناسی آمار اداره کل آموزش و پرورش استان یزد ۴ دبستان (۲

^۱. Motivation Reading questionnaire (MRQ)

^۲. Morgan, Kerjcie, Cohen

^۳. Kaiser- Meyer- Olkin (KMO)

دبستان پسرانه و ۲ دبستان دخترانه) به شیوه تصادفی از بین مدارس ناحیه ۲ انتخاب شد. سپس با در نظر گرفتن کلاس‌های موجود در پایه‌های چهارم تا ششم تعداد ۱۲ کلاس به تصادف انتخاب و پرسشنامه انگیزه خواندن برای ۲۸۸ نفر دانش‌آموز تکمیل گردید. خصوصیات نمونه مورد بررسی در جدول شماره (۱) آمده است.

جدول ۱. خصوصیات نمونه آماری پژوهش

پایه تحصیلی	جنس	فراوانی	درصد
چهارم	دختر	۴۸	۵۱/۶
	پسر	۴۵	۴۸/۴
	کل	۹۳	۱۰۰
پنجم	دختر	۴۴	۴۰/۴
	پسر	۶۵	۵۹/۶
	کل	۱۰۹	۱۰۰
ششم	دختر	۵۰	۵۸/۱
	پسر	۳۶	۴۱/۹
	کل	۸۶	۱۰۰
کل	دختر	۱۴۲	۴۹/۳
	پسر	۱۴۶	۵۰/۷
	کل	۲۸۸	۱۰۰

ابزار اندازه‌گیری

پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) ابزار پژوهش بود. نسخه نهایی و تجدید نظر شده پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) توسط ویگفیلد و گاتری (۱۹۹۷) در دانشگاه مریلند منتشر شد. این پرسشنامه خودگزارشی بوده و به سهولت قابل اجرا و توسط دانش‌آموز تکمیل می‌شود. این پرسشنامه یک ابزار اندازه‌گیری برای دانش‌آموزان است تا وسعت نظر هر دانش‌آموز در زمینه انگیزه خواندن را بسنجند. این ابزار برای اندازه‌گیری جنبه‌های مختلف انگیزه خواندن دانش‌آموزان ایجاد شد. ویگفیلد و گاتری با دسته‌بندی کردن گویه‌ها با کمک مصاحبه انگیزه‌های دانش‌آموزان و مشاهده آموزش خواندن کلاسی، آن را با نظریات انگیزشی هم‌تراز کردند. پرسشنامه نهایی و تجدید نظر شده شامل ۵۳ گویه و ۱۱ بعد یا ساختار خواندن است که با طیف چهار (۴) درجه‌ای شامل؛ اصلاً موافق نیستم (۱)، کمی موافقم (۲)، زیاد موافقم (۳) و خیلی زیاد موافقم (۴) نمره گذاری می‌شود. ابعاد یازده گانه در جدول شماره (۲) آمده است.

روایی پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) به روش تحلیل عاملی توسط سازندگان تایید شد. روایی ساختاری ۱۱ عامل که در بردارنده ۵۳ گویه بود را برای پایه‌های چهارم و پنجم نشان دادند. اکثر جنبه‌های انگیزه خواندن همبستگی مثبتی از پایین به بالا، شواهد بیشتری را از روایی ساختار نشان داد. فقط جنبه اجتناب از خواندن همبستگی منفی با دیگر جنبه‌های رقابتی در خواندن داشت. آنراو و شلاکمن^۱ (۲۰۰۶) همچنین یک پشتیبانی برای مدل ۱۱ عاملی در یک نمونه از دانش‌آموزان پایه‌های ششم و هفتم شاخص تأیید کننده (CFI) ۰/۹۰ را به دست آوردند. پایایی این پرسشنامه برای تمامی ابعاد و ۵۳ گویه‌ی مقیاس خواندن (MRQ) توسط سازندگان از ۴۳٪ تا ۸۱٪ گزارش شده است. اجتناب از خواندن و خواندن برای نمره؛ ضریب پایایی ۰/۴۴ و ۰/۴۳ را در بار اول نشان دادند و بار دیگر ۰/۵۹/۶۰، ۰/۰ را نشان دادند. ۹ عامل باقی مانده پایایی از ۵۲٪ تا ۸۱٪ را نشان دادند.

جدول ۲. ضریب پایایی و مشخصات مقیاس خواندن

تعداد گویه‌ها	شماره گویه‌های پرسشنامه	مولفه‌های اصلی
۳	۲۱-۱۵-۷	۱- خواندن اثربخش
۵	۲۰-۱۶-۸-۵-۲	۲- رقابت برای خواندن (خواندن چالشی)
۶	۲۹-۲۵-۱۹-۱۴-۱۰-۴	۳- خواندن برای کنجکاوی (خواندن کنجکاوانه)
۶	۳۵-۳۳-۳۰-۲۲-۱۲-۶	۴- درگیری خواندن (خواندن مشارکتی)
۲	۲۷-۱۷	۵- اهمیت خواندن
۴	۴۰-۳۲-۲۴-۱۳	۶- اجتناب از خواندن (اجتناب از کار خواندن)
۶	۵۲-۴۹-۴۴-۴۱-۹-۱	۷- رقابت در خواندن (مسابقه در خواندن)
۵	۴۷-۴۳-۳۷-۲۸-۱۸	۸- خواندن برای شناخت (شناخت برای خواندن)
۴	۵۳-۵۰-۳۸-۳	۹- خواندن برای نمره (خواندن برای نمرات)
۷	۴۸-۴۵-۴۲-۳۹-۳۱-۲۶-۱۱	۱۰- خواندن به دلایل اجتماعی (دلایل اجتماعی برای خواندن)
۵	۵۱-۴۶-۳۶-۳۴-۲۳	۱۱- برآوردن (انطباق، موافقت، اجابت)
۵۳	۵۳ تا ۱	کل

۱. Unrau and Schlackman

روش پژوهش

پس از ترجمه پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ)، ابتدا مقیاس توسط ۳ معلم برای ۱۰ دانش‌آموز پایه چهارم، ۱۰ دانش‌آموز پایه پنجم و ۱۰ دانش‌آموز پایه ششم جهت آزمایش مقدماتی برای اطمینان از این که سؤال‌ها را درک کنند به مرحله اجرا در آمد و به منظور خطای احتمالی در ترجمه، از یکی از استادان زبان انگلیسی تقاضا شد دوباره پرسشنامه انگیزه خواندن را به انگلیسی برگرداند. دستورالعمل اجرای مقیاس هم به نحوی تهیه شد که اجرای آن دقیقاً با همان ضوابطی صورت گیرد که مقیاس اصلی تأکید کرده بود. برای مثال، ابتدا هر دانش‌آموز به سه سؤال تمرینی پرسشنامه پاسخ می‌دهد و بعد از آن اجازه دارد که پرسشنامه خود را کامل کند. در اینجا دانش‌آموز باید احساس خود در مورد خواندن در کلاس را در نظر بگیرد و شباهت خود را با هر یک از گویه‌ها در پرسشنامه علامت بزند.

پس از اخذ مجوز لازم از آموزش و پرورش به مدارس نمونه انتخاب شده مراجعه و پرسشنامه در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت و پس از توضیحات پژوهشگر یا همکاران، دانش‌آموزان پرسشنامه را تکمیل و همان موقع نسبت به بررسی و تحویل بدون نقص پرسشنامه‌ها اقدام گردید.

روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از میانگین، انحراف معیار و روش‌های متعارف آزمون‌سازی (تعیین روایی، تحلیل عاملی و پایایی) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

ابتدا یافته‌های توصیفی ارائه شده است. جدول ۳ نشان می‌دهد، حداقل و حداکثر نمره به ترتیب در مولفه‌های مختلف ۳ و ۴۳، حداقل و حداکثر میانگین ۶/۹۲ (اهمیت خواندن) و ۲۱/۳۴ (خواندن به دلایل اجتماعی) به دست آمد. در ضمن میانگین کل پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) برابر ۱۷۳/۴۴ با انحراف معیار ۱۶/۹۸۹ است.

جدول ۳. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر پرسشنامه انگیزه خواندن

حداکثر نمره	حداقل نمره	انحراف معیار	میانگین	ابعاد اصلی
۱۲	۵	۱/۶۲۲	۱۰/۰۶	۱- خواندن اثربخش
۲۰	۸	۲/۶۶۱	۱۶/۱۰	۲- رقابت برای خواندن (خواندن چالشی)
۲۴	۷	۲/۷۲۸	۱۹/۷۸	۳- خواندن برای کنجکاوی (خواندن کنجکاوانه)
۲۴	۸	۳/۰۰۸	۱۹/۷۰	۴- درگیری خواندن (خواندن مشارکتی)
۸	۳	۱/۲۰۷	۶/۹۲	۵- اهمیت خواندن
۱۶	۴	۳/۰۸۴	۱۱/۷۹	۶- اجتناب از خواندن (اجتناب از کار خواندن)
۲۴	۱۳	۲/۵۹۵	۲۰/۷۲	۷- رقابت در خواندن (مسابقه در خواندن)
۲۰	۹	۲/۴۸۳	۱۶/۷۹	۸- خواندن برای شناخت (شناخت برای خواندن)
۴۳	۷	۲/۵۵۵	۱۴/۰۵	۹- خواندن برای نمره (خواندن برای نمرات)
۲۸	۸	۳/۹۸۴	۲۱/۳۴	۱۰- خواندن به دلایل اجتماعی (دلایل اجتماعی برای خواندن)
۲۰	۷	۲/۷۰۰	۱۶/۲۰	۱۱- برآوردن (انطباق، موافقت، اجابت)
۲۱۱	۱۲۰	۱۶/۹۸۹	۱۷۳/۴۴	کل

سوال اول پژوهش: آیا پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) از روایی کافی برخوردار است؟
به منظور گردآوری شواهد مربوط به روایی مقیاس از پنج روش؛ صوری، محتوایی، تحلیل عاملی، همبستگی گویه‌ها با نمره کل، همبستگی مولفه‌ها با یکدیگر و با کل استفاده شد.

۱) روایی صوری

در مطالعه حاضر روایی صوری مقیاس به دو صورت کیفی و کمی بررسی شد. جهت روایی صوری کیفی از نظرات معلمان باتجربه استفاده شد و روایی مقیاس تایید گردید. جهت تعیین روایی صوری کمی؛ مقیاس به ۱۰ نفر از معلمان مدارس گروه نمونه داده شد. بدین منظور از نمرات تأثیر آیت^۱ استفاده شد. برای بررسی نمرات تأثیر ابتدا از معلمان خواسته شد تا میزان اهمیت هر یک از گویه‌های مقیاس را در یک طیف لیکرت ۵ قسمتی مشخص نمایند. کاملاً مهم است (۵ امتیاز)، مهم است (۴ امتیاز)، به طور متوسطی مهم است (۳ امتیاز)، اندکی مهم است (۲ امتیاز) و اصلاً مهم نیست (۱ امتیاز). سپس نمرات تأثیر از طریق فرمول زیر محاسبه شد: اهمیت × فراوانی (به درصد) = نمره تأثیر

۱. item impact score

جدول ۴. نمرات تاثیر گویه‌های پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ)

نمره تاثیر	گویه	نمره تاثیر	گویه	نمره تاثیر	گویه	نمره تاثیر	گویه	نمره تاثیر	گویه
۳/۳	۴۴	۲/۷	۳۴	۴/۴	۲۳	۲/۸	۱۲	۲/۷	۱
۳/۷	۴۵	۳/۹	۳۵	۳/۶	۲۴	۳/۷	۱۳	۳/۲	۲
۳/۴	۴۶	۳/۸	۳۶	۴/۷	۲۵	۳/۶	۱۴	۳/۳	۳
۳/۳	۴۷	۱/۹	۳۷	۳/۳	۲۶	۴/۶	۱۵	۱/۹	۴
۲/۹	۴۸	۲/۸	۳۸	۳/۲	۲۷	۳/۸	۱۶	۴/۴	۵
۱/۸	۴۹	۳/۹	۳۹	۴/۳	۲۸	۴/۵	۱۷	۴/۳	۶
۳/۴	۵۰	۳/۸	۴۰	۴/۱	۲۹	۳/۵	۱۸	۲/۲	۷
۳/۲	۵۱	۳/۶	۴۱	۳/۷	۳۰	۳/۷	۱۹	۲/۱	۸
۳/۷	۵۲	۲/۶	۴۲	۳/۸	۳۱	۲/۸	۲۰	۳/۶	۹
۳/۶	۵۳	۴/۲	۴۳	۳/۲	۳۲	۱/۹	۲۱	۲/۴	۱۰
				۳/۵	۳۳	۲	۲۲	۴/۲	۱۱

برای پذیرش روایی صوری هر گویه، نمره تأثیر آن نایستی کمتر از ۱/۵ باشد. با توجه به این که مقادیر تاثیر آیتم گویه‌های مقیاس بالاتر از ۱/۵ بود، در این مرحله هیچ کدام از گویه‌ها حذف نشد.

۲) روایی محتوایی

برای تایید روایی محتوایی از شاخص‌های نسبت روایی محتوایی^۱ (CVR) و روایی محتوایی^۲ (CVI) استفاده شد. جهت محاسبه شاخص نسبت روایی محتوایی از نظرات معلمان باتجربه استفاده شد و با توضیح اهداف آزمون برای آن‌ها و ارائه تعاریف عملیاتی مربوط به محتوای گویه‌ها به آن‌ها، از معلمان خواسته شد تا هر یک از گویه‌ها را بر اساس طیف سه بخشی لیکرت «گویه ضروری است»، «گویه مفید است ولی ضروری نیست» و «گویه ضرورتی ندارد» طبقه‌بندی کنند. سپس براساس فرمول لاوشه^۳ (Shultz and Whitney, ۲۰۰۵) که در زیر آمده نسبت روایی محتوایی محاسبه شد:

^۱. content validity ratio

^۲. content validity index

^۳. Lawshe's Technique

تعداد کل متخصصین

تعداد متخصصینی که گزینه ضروری را انتخاب کرده اند

۲

CVR= _____

تعداد کل متخصصین

۲

نتایج حاصل از محاسبه نشان داد از ۵۳ گویه، مقادیر نسبت روایی محتوا در تمام گویه‌ها بالاتر از مقادیر ارائه شده در جدول لاوشه برای ۱۰ نفر (۰/۶۲) بود. در این مرحله هیچ گویه‌ای به دلیل کسب نمره پایین حذف نشد. نمره کلی نسبت روایی محتوایی در مقیاس ۵۳ گویه‌ای $CVR = ۰/۸۶$ محاسبه گردید. جهت محاسبه شاخص روایی محتوایی سه معیار سادگی، مرتبط بودن و وضوح گویه‌های مقیاس از فرمول والتز^۱ (۲۰۱۰) که در زیر آمده استفاده شد.

تعداد متخصصینی که به گویه نمره ۳ و ۴ داده اند

CVI= _____

تعداد کل متخصصین

بدین صورت که ۱۰ نفر معلم با تجربه «مربوط بودن»، «واضح بودن» و «ساده بودن» هر گویه را براساس یک طیف لیکرتی ۴ قسمتی مشخص کردند. معلمان مربوط بودن هر گویه را از ۱ «مربوط نیست»، ۲ «نسبتاً مربوط است»، ۳ «مربوط است»، تا ۴ «کاملاً مربوط است» مشخص نمودند. ساده بودن گویه نیز به ترتیب از ۱ «ساده نیست»، ۲ «نسبتاً ساده است»، ۳ «ساده است»، تا ۴ «ساده مربوط است» و واضح بودن گویه نیز به ترتیب از ۱ «واضح نیست»، ۲ «نسبتاً واضح است»، ۳ «واضح است»، تا ۴ «واضح مربوط است» مشخص شد. حداقل مقدار قابل قبول برای شاخص CVI برابر با ۰/۷۹ است و اگر شاخص CVI گویه‌ای کمتر از ۰/۷۹ باشد آن گویه بایستی حذف شود.

۱. Waltz

جدول ۵. نمرات شاخص روایی محتوایی گویه‌های پرسشنامه انگیزه خواندن

گویه	CVI	گویه	CVI	گویه	CVI	گویه	CVI	گویه	CVI
۱	۰/۸۱	۱۲	۰/۸۲	۲۳	۰/۹۶	۳۴	۰/۹۶	۴۴	۰/۹۵
۲	۰/۸۳	۱۳	۰/۸۸	۲۴	۰/۹۳	۳۵	۰/۹۷	۴۵	۰/۹۳
۳	۰/۹۲	۱۴	۰/۹۰	۲۵	۰/۹۱	۳۶	۰/۹۵	۴۶	۰/۹۲
۴	۰/۹۱	۱۵	۰/۸۵	۲۶	۰/۹۰	۳۷	۰/۸۱	۴۷	۰/۸۹
۵	۰/۸۹	۱۶	۰/۹۱	۲۷	۰/۸۷	۳۸	۰/۸۲	۴۸	۰/۹۰
۶	۰/۸۸	۱۷	۰/۹۵	۲۸	۰/۸۹	۳۹	۰/۸۷	۴۹	۰/۸۵
۷	۰/۸۲	۱۸	۰/۹۳	۲۹	۰/۸۱	۴۰	۰/۸۸	۵۰	۰/۸۸
۸	۰/۹۰	۱۹	۰/۹۲	۳۰	۰/۸۸	۴۱	۰/۸۱	۵۱	۰/۹۱
۹	۰/۹۲	۲۰	۰/۹۱	۳۱	۰/۸۰	۴۲	۰/۹۱	۵۲	۰/۹۲
۱۰	۰/۹۴	۲۱	۰/۸۹	۳۲	۰/۸۰	۴۳	۰/۹۲	۵۳	۰/۹۰
۱۱	۰/۹۶	۲۲	۰/۸۸	۳۳	۰/۹۲	مجموع	۰/۸۹		

با توجه به این که مقادیر شاخص روایی محتوایی برای تمام گویه‌ها بالای ۰/۷۹ و میزان کلی آن برابر ۰/۸۹ CVI محاسبه گردید، در این مرحله هیچ کدام از گویه‌ها حذف نشد.

۳) تحلیل عوامل

از دو روش؛ مدل سازی معادله ساختاری یا تحلیل عاملی تاییدی و تحلیل مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. الف) مدل سازی معادله ساختاری: در این روش از نرم افزار Amos Graphics استفاده شد. در این مرحله ابتدا مدل طراحی شد. در این مدل، انگیزه خواندن به عنوان متغیر پنهان شامل یازده (۱۱) متغیر قابل مشاهده ترسیم شد. سپس مدل اجرا شد و شرط رتبه (عدم درجه آزادی منفی) و شرط مرتبه (گزارش کای اسکوتر مدل) احراز شد. سپس مدل برازش شد. در جدول ۶ شاخص‌های برازش مدل مشخص شده است. مقادیر مجاز شاخص‌های این جدول بر اساس نظرات هو و بنتلر^۱ (۱۹۹۹) و شوماکر و لوماکس^۲ (۱۹۹۶) آمده است. نتایج جدول بالا نشان داد؛ در مدل اصلی مقدار کای اسکوتر برابر ۷۷/۵۴۵ و سطح معناداری برابر ۰/۰۰۱ و کوچکتر از ۰/۰۵ است، لذا فرضیه صفر که مدل برازش خوبی با داده‌ها دارد به آسانی رد می‌شود. همچنین ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد نیز برابر ۰/۰۵۲ و بزرگتر از ۰/۰۵ است و لذا با

^۱. Hu & Bentler

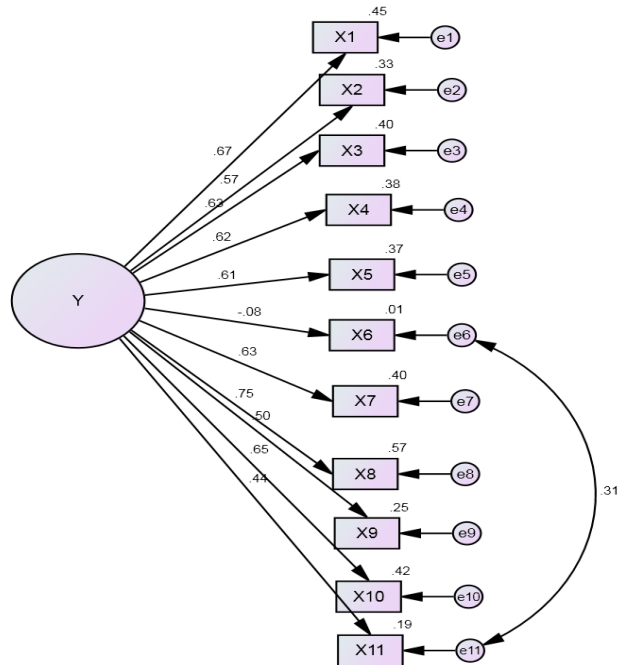
^۲. Schumacker & Lomax

این آزمون نیز مدل برازش خوبی با داده‌ها ندارد. هرچند شاخص‌های کای اسکوئر نسبی، برازش تطبیقی، تطبیقی مقتصد، شاخص هولتر به مدل مطلوب نزدیک است اما چون دو شاخص برازش مطلق کای اسکوئر و ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد در وضعیت مناسبی قرار ندارند، مدل تدوین شده مورد حمایت قرار نگرفته و لذا مدل نیاز به اصلاح دارد.

جدول ۶. برخی شاخص‌های برازش مدل عاملی تدوین شده و اصلاح شده پرسشنامه انگیزه خواندن

مقدار مجاز	مدل		شاخص
	اصلاح شده	اصلی	
-	۴۳	۴۴	df
-	۴۹/۴۷۷	۷۷/۵۴۵	Chi یا CMIN
> ۰/۰۵	۰/۲۳۱	۰/۰۰۱	P
< ۵	۱/۱۵۰	۱/۷۶۲	CMIN/DF
> ۰/۹	۰/۹۹۲	۰/۹۶۰	CFI
> ۰/۵	۰/۷۷۶	۰/۷۶۸	PCFI
< ۰/۰۵	۰/۰۲۳	۰/۰۵۲	RMSEA
> ۲۰۰	۳۴۵	۲۲۴	(۰/۰۵)HOELTER
> ۲۰۰	۳۹۲	۲۵۵	(۰/۰۱)HOELTER

سپس با استفاده از شاخص‌های اصلاح مدل تغییرات لازم اعمال و شاخص‌های برازش مدل بهبود یافت. شاخص برازش مطلق کای اسکوئر کاهش زیادی یافت. مقدار کای اسکوئر برابر ۴۹/۴۷۷ و سطح معناداری برابر ۰/۲۳۱ و بزرگتر از ۰/۰۵ است، لذا فرضیه صفر که مدل برازش خوبی با داده‌ها دارد رد نمی‌شود ($p > ۰/۰۵$). همچنین ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد نیز برابر ۰/۰۲۳ و کوچکتر از ۰/۰۵ است و لذا با این آزمون نیز مدل برازش خوبی با داده‌ها دارد. لذا هر دو آزمون نشان می‌دهند که مدل برازش خوبی با داده‌ها دارد و مدل تدوین شده توسط داده‌های گردآوری شده مورد حمایت قرار گرفت. قابل ذکر است، شاخص‌های کای اسکوئر نسبی، برازش تطبیقی، تطبیقی مقتصد و شاخص هولتر بهبود بیشتری پیدا نمودند. بنابراین براساس یافته‌های مدل اصلاح شده می‌توان گفت؛ گویه‌های پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) یازده (۱۱) عامل مناسب است. در ادامه پس از انجام اصلاحات لازم مدل با ضرایب استاندارد آمده است.



شکل ۱. مدل اصلاح شده پرسشنامه انگیزه خواندن با ضرایب یا بارهای عاملی استاندارد

در شکل شماره ۱ با استفاده از شاخص‌های اصلاح مدل، تغییرات لازم اعمال شد و همچنین وزن‌های رگرسیون استاندارد شده^۱ (بارهای عاملی^۲) عوامل مشترک (متغیرهای پنهان) و هر کدام از معرف‌ها (متغیرهای مشاهده شده) و مجذور ضرایب همبستگی چندگانه (R^2) نشان داده شده است. این ضرایب واریانس متغیرهای مشاهده شده را توصیف می‌کند که به وسیله عوامل مشترک تبیین شده است. مشخص است، تمام متغیرهای مشاهده شده بجز X6 یا اجتناب از خواندن ($p > 0/05$) بر عامل مشترک بار شده است. متغیر X8 یا خواندن برای شناخت بهترین معرف انگیزه خواندن است. وزن رگرسیون استاندارد شده

^۱. Standardized regression weights

^۲. Factor loadings

(میزان رابطه) آن برابر ۰/۷۵ است. به عبارت دیگر، خواندن برای شناخت حدود ۵۷ درصد از واریانس انگیزه خواندن را تبیین می‌کند. در مجموع با توجه به معناداری بارهای عاملی بجز اجتناب از خواندن و شاخص‌های مطلوب برازش مدل می‌توان گفت روایی پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) مورد تایید است.

ب) تحلیل مؤلفه‌های اصلی: برای تبیین واریانس مجموعه متغیرهای تحقیق، از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی و برای تشخیص عوامل احتمالی مکنون در گویه‌های مقیاس، از چرخش واریماکس استفاده شد. ساختار عاملی مقیاس با استفاده از تحلیل مؤلفه اصلی و به کارگیری روش چرخش واریماکس بررسی شد. براساس نتایج بدست آمده از اجرای تحلیل عاملی با استفاده از روش تحلیل مولفه‌های اصلی ۱۱ عامل با ارزش ویژه (مقدار ویژه) بزرگ‌تر از ۱ استخراج شد که روی هم ۴۶/۸۵۳ درصد واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کند. بدین ترتیب پس از ۲۵ بار چرخش واریماکس^۱ ۱۱ عامل (براساس درصد واریانس ارزش ویژه) ۱- خواندن اثربخش، ۲- رقابت برای خواندن، ۳- خواندن برای کنجکاوی، ۴- درگیری خواندن، ۵- اهمیت خواندن، ۶- اجتناب از خواندن، ۷- رقابت در خواندن، ۸- خواندن برای شناخت، ۹- خواندن برای نمره، ۱۰- خواندن به دلایل اجتماعی و ۱۱- برآوردن تایید شد. این نتایج روایی سازه پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) را به عنوان یک مقیاس برای سنجش انگیزه خواندن مورد تایید قرار داد. همچنین نتایج نشان داد که شاخص کفایت نمونه‌گیری کیسر- مایر- اولکین^۲ (KMO) برابر ۰/۸۰۳ و گویای حجم نمونه کافی برای انجام تحلیل عاملی است. همچنین آزمون کرویت بارتلت^۳، مناسب بودن تحلیل عاملی را برای شناسایی ساختار مدل عاملی در سطح $P < 0/0001$ نشان داد.

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد، عامل اول "خواندن اثربخش" ۱۵/۴ درصد، عامل دوم "رقابت برای خواندن" ۵/۲ درصد، عامل دهم "خواندن به دلایل اجتماعی" ۲/۵ درصد و عامل یازدهم "برآوردن" ۲/۴ درصد از واریانس را تبیین می‌کنند. در مجموع ۱۱ عامل ۴۶/۹ درصد واریانس انگیزه خواندن را تبیین می‌کنند. در ادامه عوامل، گویه‌ها و بار عاملی آن‌ها در جدول ۸ آمده است.

^۱. varimax

^۲. Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy

^۳. Bartlett's Test of Sphericity

جدول ۷. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی چرخش یافته پرسشنامه انگیزه خواندن

مؤلفه‌های اصلی	مقدار ویژه	درصد واریانس تبیین شده	درصد تجمعی واریانس تبیین شده
۱- خواندن اثربخش	۸/۱۶۸	۱۵/۴۱۲	۱۵/۴۱۲
۲- رقابت برای خواندن (خواندن چالشی)	۲/۷۶۲	۵/۲۱۱	۲۰/۶۲۳
۳- خواندن برای کنجکاوی (خواندن کنجکاوانه)	۱/۹۴۲	۳/۶۶۵	۲۴/۲۸۷
۴- درگیری خواندن (خواندن مشارکتی)	۱/۷۶۲	۳/۳۲۵	۲۷/۶۱۲
۵- اهمیت خواندن	۱/۶۷۷	۳/۱۶۴	۳۰/۷۷۶
۶- اجتناب از خواندن (اجتناب از کار خواندن)	۱/۶۱۲	۳/۰۴۱	۳۳/۸۱۷
۷- رقابت در خواندن (مسابقه در خواندن)	۱/۴۶۸	۲/۷۷۰	۳۶/۵۸۷
۸- خواندن برای شناخت (شناخت برای خواندن)	۱/۴۵۱	۲/۷۳۸	۳۹/۳۲۵
۹- خواندن برای نمره (خواندن برای نمرات)	۱/۳۸۹	۲/۶۲۱	۴۱/۹۴۶
۱۰- خواندن به دلایل اجتماعی (دلایل اجتماعی برای خواندن)	۱/۳۱۴	۲/۴۷۸	۴۴/۴۲۴
۱۱- برآوردن (انطباق، موافقت، اجابت)	۱/۲۸۷	۲/۴۲۸	۴۶/۸۵۳

جدول ۸. عوامل، گویه‌ها و بار عاملی آن‌ها

عامل	گویه‌ها و بار عاملی
خواندن اثربخش	۷- من می‌دانم که در سال آینده در خواندن بهتر عمل می‌کنم (۰/۳۶). ۱۵- من یک کتاب خوان خوب هستم (۰/۴۹). ۲۱- من معمولاً بیشتر از دوستانم از راه خواندن یاد می‌گیرم (۰/۴۳).
رقابت برای خواندن	۲- زمانی که سوالات کتاب مرا به تفکر وامی‌دارد را دوست دارم (۰/۵۰). ۵- من به کتاب‌های سخت و چالش‌برانگیز علاقه مند (۰/۴۹). ۸- اگر کتابی را دوست داشته باشم برایم مهم نیست چه قدر سخت باشد (۰/۳۵). ۱۶- من معمولاً مطالب دشوار را با خواندن یاد می‌گیرم (۰/۴۱). ۲۰- اگر پروژه و یا موضوعی مورد علاقه من باشد من می‌توانم مطالب سخت مرتبط با آن را بخوانم (۰/۵۹).
خواندن برای کنجکاوی	۴- اگر معلم در خصوص یک موضوع جالب بحث کند من علاقه دارم در مورد آن بیشتر بخوانم (۰/۶۲). ۱۰- من موضوع و حیطه جالبی برای خواندن دارم (۰/۴۹). ۱۴- من به کتاب‌های مردم‌شناسی علاقه زیادی دارم (۰/۳۵). ۱۹- من معمولاً در مورد موضوعاتی که به آن علاقه دارم کتاب می‌خوانم (۰/۳۷). ۲۵- من دوست دارم در مورد چیزهای جدید کتاب بخوانم (۰/۵۸). ۲۹- من دوست دارم در مورد سرگرمی‌های خودم کتاب بخوانم (۰/۳۰).
درگیری خواندن	۶- من از خواندن کتاب‌های افسانه‌ای و داستانی لذت می‌برم (۰/۲۵). ۱۲- من زمانی که کتابی را می‌خوانم آن را در ذهنم تصویر سازی می‌کنم (۰/۴۸). ۲۲- من معمولاً داستان‌های تخیلی را می‌خوانم و باور می‌کنم (۰/۴۶). ۳۰- من معما حل کردن را دوست می‌دارم (۰/۴۸). ۳۳- من داستان‌های ماجراجویانه را بسیار می‌خوانم (۰/۴۱). ۳۵- من وقتی کتاب می‌خوانم انگار با افراد جدیدی دوست می‌شوم (۰/۴۴).
اهمیت خواندن	۱۷- برای من خیلی مهم است که یک کتاب خوان خوب باشم (۰/۵۱). ۲۷- در مقایسه با فعالیت‌های دیگر برای من مهم است که یک کتاب خوان خوبی باشم (۰/۴۷).

اجتناب از خواندن	۱۳- من علاقه‌ای به خواندن متن‌هایی که خیلی دشوار است را ندارم (۰/۳۵). ۲۴- من سوالات معنایی را دوست ندارم (۰/۳۱). ۳۲- از نظر من داستان‌های پیچیده برای خواندن جذاب نیستند (۰/۴۶). ۴۰- من داستان‌هایی که شخصیت‌های زیادی در آن هستند را دوست ندارم (۰/۳۵).
رقابت در خواندن	۱- من تمایل دارم در خواندن بهترین باشم (۰/۵۹). ۹- من سعی می‌کنم بهتر از دوستانم به سوالات پاسخ بدهم (۰/۴۸). ۴۱- من خیلی دوست دارم بیشتر تلاش کنم تا بهتر از دوستانم بتوانم بخوانم (۰/۳۴). ۴۴- برای من مهم است که اسمم در ردیف کسانی باشد که زیاد کتاب می‌خوانند (۰/۴۶). ۴۹- من دوست دارم به عنوان تنها کسی باشم که جواب چیزهایی که می‌خوانیم می‌داند (۰/۴۷). ۵۲- من علاقه دارم که که خواندنم زودتر از دیگران تمام شود (۰/۴۳).
خواندن برای شناخت	۱۸- والدین من اغلب به من می‌گویند که چه کار خوبی می‌کنی کتاب می‌خوانی (۰/۵۷). ۲۸- من دوست دارم معلمانی داشته باشم که مرا به خواندن علاقه‌مند کنند (۰/۵۰). ۳۷- گاهی اوقات دوستانم به من می‌گویند چه قدر کتاب خوان خوبی هستی (۰/۵۸). ۴۳- من دوست دارم در مورد چیزهایی که خوانده‌ام با دیگران صحبت کنم (۰/۵۲). ۴۷- من خوشحال می‌شوم وقتی دیگران مرا به عنوان کتاب‌خوان بشناسند (۰/۵۸).
خواندن برای نمره	۳- من کتاب می‌خوانم تا نمره بالاتری را کسب کنم (۰/۶۴). ۳۸- نمرات مدرسه ملاک خوبی برای این است که تشخیص دهم در خواندن چه قدر خوب عمل می‌کنم (۰/۲۶). ۵۰- من تلاش می‌کنم تا نمره خواندنم را تشخیص دهم (۰/۳۲). ۵۳- پدر و مادر من در مورد خواندن من از من سوال می‌کنند (۰/۵۱).
خواندن به دلایل اجتماعی	۱۱- من با خانواده‌ام از کتاب خانه بازدید می‌کنم (۰/۲۸). ۲۶- من اغلب برای خواهرانم و برادرانم کتاب می‌خوانم (۰/۴۷). ۳۱- من و دوستانم علاقه داریم که کتاب‌های خواندنی و جالب را بین یکدیگر مبادله کنیم (۰/۵۳). ۳۹- من دوست دارم به دوستانم برای خواندن کتاب‌های درسیشان کمک کنم (۰/۳۸). ۴۲- من گاهی اوقات برای والدینم کتاب می‌خوانم (۰/۶۳). ۴۵- من با دوستانم در خصوص این که چه می‌خوانم بحث می‌کنم (۰/۳۷). ۴۸- من دوست دارم با خانواده‌ام در مورد چیزی که می‌خوانم صحبت کنم (۰/۵۶).
برآوردن	۲۳- من کتاب می‌خوانم چون مجبورم (۰/۴۱). ۳۴- من همچنان که در تکالیفم کوتاهی می‌کنم در خواندن نیز کوتاهی می‌کنم (۰/۵۲). ۳۶- تمام کردن هر چیزی که شروع به خواندن آن می‌کنم برای من مهم است (۰/۴۳). ۴۶- من همیشه تلاش می‌کنم تا کتاب خواندنم را سر وقت تمام کنم (۰/۵۵). ۵۱- من همیشه دقیقاً همانطور که معلم می‌خواهد می‌خوانم (۰/۵۷).

۴) همبستگی گویه‌ها با نمره کل: برای بررسی همبستگی گویه‌های پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) با نمره کل پرسشنامه، از روش همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۹. میزان همبستگی بین گویه‌های پرسشنامه انگیزه خواندن و نمره کل

گویه	همبستگی	گویه	همبستگی	گویه	همبستگی	گویه	همبستگی	گویه	همبستگی
۱	** ۰/۳۴۵	۱۲	** ۰/۴۹۴	۲۳	۰/۰۶۲	۳۴	۰/۱۳۰	۴۴	** ۰/۴۰۰
۲	** ۰/۴۰۷	۱۳	۰/۰۶۲	۲۴	۰/۰۸۶	۳۵	** ۰/۴۵۴	۴۵	** ۰/۳۱۲
۳	** ۰/۴۲۵	۱۴	** ۰/۳۷۱	۲۵	** ۰/۳۳۱	۳۶	** ۰/۴۲۲	۴۶	** ۰/۵۲۶
۴	** ۰/۳۳۳	۱۵	** ۰/۴۹۰	۲۶	** ۰/۴۳۷	۳۷	** ۰/۴۳۶	۴۷	** ۰/۵۴۵
۵	** ۰/۳۷۶	۱۶	** ۰/۴۲۰	۲۷	** ۰/۴۷۱	۳۸	** ۰/۲۲۷	۴۸	** ۰/۴۸۵

** ۰/۴۴۵	۴۹	** ۰/۳۹۴	۳۹	** ۰/۳۰۹	۲۸	** ۰/۴۹۹	۱۷	** ۰/۲۶۹	۶
** ۰/۳۰۶	۵۰	* ۰/۱۱۶	۴۰	** ۰/۳۱۷	۲۹	** ۰/۴۱۵	۱۸	** ۰/۳۸۲	۷
** ۰/۵۳۵	۵۱	** ۰/۲۹۰	۴۱	** ۰/۴۶۹	۳۰	** ۰/۳۸۸	۱۹	** ۰/۳۹۵	۸
** ۰/۲۵۵	۵۲	** ۰/۴۲۳	۴۲	** ۰/۴۴۱	۳۱	** ۰/۴۰۴	۲۰	** ۰/۳۹۳	۹
** ۰/۳۹۷	۵۳	** ۰/۴۴۲	۴۳	۰/۰۸۵	۳۲	** ۰/۴۱۴	۲۱	** ۰/۴۳۲	۱۰
				** ۰/۳۴۴	۳۳	** ۰/۱۷۲	۲۲	** ۰/۲۹۰	۱۱

** <math>P < 0.01</math> * <math>P < 0.05</math>

نتایج جدول ۹ نشان داد که تمام گویه‌های پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) در سطح $P < 0.01$ یا $P < 0.05$ همبستگی معناداری با نمره کل دارند. بجز گویه‌های ۱۳، ۲۳، ۲۴ و ۳۲. دامنه این همبستگی‌ها از ۰/۱۱۶ تا ۰/۵۴۵ متغیر بودند. در این میان، گویه ۴۷ بالاترین و گویه ۴۰ کمترین میزان همبستگی را با نمره کل داشتند (البته گویه‌های غیرمعنادار لحاظ نشده‌اند).

۵) همبستگی عوامل با یکدیگر و با کل: برای بررسی همبستگی عوامل پرسشنامه انگیزه خواندن با یکدیگر و با کل مقیاس، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

نتایج جدول ۱۰ نشان داد که عامل هشتم (خواندن برای شناخت)، بیشترین همبستگی و عامل ششم (اجتناب از خواندن)، کمترین همبستگی را با نمره کل دارد. ضریب همبستگی بین بیشتر عوامل با یکدیگر و با کل مقیاس در سطح $P < 0.01$ معنادار بودند.

جدول ۱۰. میزان همبستگی بین عوامل پرسشنامه انگیزه خواندن با یکدیگر و با کل مقیاس

عامل	عامل	عامل	عامل	عامل	عامل	عامل	عامل	عامل	عامل	عامل	نمره کل	
۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱		
											۱	نمره کل
										۱	** ۰/۶۴	عامل ۱
											*	
									۱	** ۰/۳۸	** ۰/۶۳	عامل ۲
										*	*	
								۱	** ۰/۴۶	** ۰/۳۷	** ۰/۶۷	عامل ۳
									*	*	*	
							۱	** ۰/۳۹	** ۰/۳۸	** ۰/۴۱	** ۰/۶۶	عامل ۴
								*	*	*	*	

عامل	*۰/۶۰	*۰/۴۳	*۰/۳۷	*۰/۴۲	*۰/۳۵	۱						
۵	*	*	*	*	*							
عامل	*۰/۱۵	-۰/۱۰	-۰/۰۳	-۰/۰۳	-۰/۰۷	-۰/۰۲	۱					
۶												
عامل	*۰/۶۶	*۰/۴۷	*۰/۳۳	*۰/۳۳	*۰/۴۰	*۰/۴۲	۱	۰/۰۰۴				
۷	*	*	*	*	*	*						
عامل	*۰/۷۴	*۰/۴۸	*۰/۳۷	*۰/۴۸	*۰/۴۷	*۰/۴۴	۱	*۰/۵۰	-۰/۰۹			
۸	*	*	*	*	*	*		*	*			
عامل	*۰/۵۴	*۰/۳۷	*۰/۲۹	*۰/۳۳	*۰/۳۱	*۰/۳۰	۱	*۰/۳۴	*۰/۳۱	-۰/۰۹		
۹	*	*	*	*	*	*		*	*			
عامل	*۰/۷۰	*۰/۴۰	*۰/۳۸	*۰/۴۲	*۰/۴۱	*۰/۳۶	۱	*۰/۲۸	*۰/۵۷	*۰/۳۶	-۰/۰۸	
۱۰	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	
عامل	*۰/۵۷	*۰/۳۳	*۰/۲۷	*۰/۲۶	*۰/۲۵	*۰/۲۷	۱	*۰/۲۴	*۰/۲۳	*۰/۳۱	*۰/۳۱	*۰/۲۴
۱۱	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*

سوال دوم پژوهش: آیا پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) از پایایی کافی برخوردار است؟
به منظور بررسی پایایی پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) از دو روش همسانی درونی و باز آزمایی استفاده شد.

۱- روش همسانی درونی: در روش همسانی درونی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضرایب پایایی آلفای کرونباخ برای کل نمونه و هر یک از دو گروه دختر و پسر پایه چهارم تا ششم به شرح جدول شماره ۱۱ می باشد.

۲- روش باز آزمایی: به فاصله دو هفته نتایج زیر بدست آمد که در جدول شماره ۱۱ بیان شده است.

جدول ۱۱. پایایی پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) پس از انجام تحلیل عاملی تاییدی

عامل	روش	جنس				کل
		دختر	پسر	چهارم	پنجم	
عامل ۱	همسانی درونی	۰/۶۷۳	۰/۶۰۲	۰/۵۶۵	۰/۶۸۷	۰/۶۲۶
	باز آزمایی	۰/۷۶۸	۰/۶۱۲	۰/۶۴۱	۰/۶۸۲	۰/۷۰۲
عامل ۲	همسانی درونی	۰/۷۹۷	۰/۸۲۸	۰/۸۲۴	۰/۸۴۲	۰/۸۱۳
	باز آزمایی	۰/۸۰۲	۰/۸۲۷	۰/۸۲۶	۰/۸۳۷	۰/۸۱۴
عامل ۳	همسانی درونی	۰/۷۳۰	۰/۶۸۸	۰/۶۶۴	۰/۶۵۹	۰/۷۰۶
	باز آزمایی	۰/۷۲۸	۰/۷۰۰	۰/۶۸۵	۰/۶۵۷	۰/۷۰۵

۰/۷۰۱	۰/۷۴۱	۰/۷۳۹	۰/۵۹۷	۰/۷۳۸	۰/۵۶۸	همسانی درونی	عامل ۴
۰/۷۱۱	۰/۷۵۲	۰/۷۴۳	۰/۶۰۶	۰/۷۷۷	۰/۵۶۶	بازآزمایی	
۰/۷۳۹	۰/۷۳۲	۰/۶۷۲	۰/۸۲۲	۰/۷۰۸	۰/۷۶۴	همسانی درونی	عامل ۵
۰/۷۴۲	۰/۷۳۵	۰/۷۰۳	۰/۸۱۹	۰/۷۱۳	۰/۷۷۵	بازآزمایی	
۰/۶۹۹	۰/۶۷۱	۰/۷۴۶	۰/۶۷۸	۰/۷۴۷	۰/۶۳۷	همسانی درونی	عامل ۶
۰/۷۰۷	۰/۶۹۲	۰/۷۵۵	۰/۶۹۹	۰/۷۵۳	۰/۷۴۰	بازآزمایی	
۰/۷۸۸	۰/۸۷۰	۰/۷۴۴	۰/۷۱۱	۰/۷۹۵	۰/۷۵۹	همسانی درونی	عامل ۷
۰/۷۹۸	۰/۸۹۰	۰/۷۴۱	۰/۷۰۹	۰/۸۱۱	۰/۷۵۵	بازآزمایی	
۰/۷۱۲	۰/۵۵۷	۰/۷۹۷	۰/۷۳۵	۰/۷۴۳	۰/۶۶۸	همسانی درونی	عامل ۸
۰/۷۲۶	۰/۵۷۸	۰/۸۰۲	۰/۷۳۱	۰/۷۷۶	۰/۶۶۵	بازآزمایی	
۰/۶۳۸	۰/۶۵۸	۰/۵۵۶	۰/۹۰۰	۰/۷۰۴	۰/۶۱۵	همسانی درونی	عامل ۹
۰/۷۱۸	۰/۶۶۶	۰/۶۶۲	۰/۸۹۷	۰/۷۱۴	۰/۶۲۹	بازآزمایی	
۰/۸۳۷	۰/۷۸۳	۰/۸۶۳	۰/۷۴۷	۰/۷۹۴	۰/۸۷۸	همسانی درونی	عامل ۱۰
۰/۸۴۲	۰/۷۹۲	۰/۸۷۵	۰/۷۴۵	۰/۸۰۰	۰/۸۸۵	بازآزمایی	
۰/۶۱۴	۰/۷۹۵	۰/۶۳۵	۰/۵۸۵	۰/۵۵۷	۰/۶۰۶	همسانی درونی	عامل ۱۱
۰/۷۲۰	۰/۸۰۳	۰/۶۴۱	۰/۶۹۸	۰/۵۶۷	۰/۷۱۷	بازآزمایی	
۰/۹۴۸	۰/۹۷۱	۰/۹۴۴	۰/۹۱۵	۰/۹۶۴	۰/۹۲۳	همسانی درونی	کل پرسش‌نامه
۰/۹۵۱	۰/۹۶۵	۰/۹۴۳	۰/۹۱۷	۰/۹۶۱	۰/۹۲۸	بازآزمایی	

جدول ۱۱ ضرایب پایایی (همسانی درونی) تمام عامل‌ها و همچنین کل پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) به روش آلفای کرونباخ را نشان می‌دهد. براساس جدول فوق ضرایب پایایی دارای دامنه‌ای از ۰/۵۵۶ تا ۰/۹۷۱ است. همچنین جدول ۱۱ ضرایب پایایی تمام عامل‌ها و همچنین کل پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) به روش بازآزمایی را نشان می‌دهد. براساس جدول فوق ضرایب پایایی دارای دامنه‌ای از ۰/۵۶۲ تا ۰/۹۶۵ است.

بحث و نتیجه گیری

انگیزه خواندن یکی از عوامل موثر در خواندن و یادگیری خواندن به شمار می‌آید. داشتن ابزارهای معتبر برای اندازه‌گیری انگیزه خواندن مورد تاکید متخصصان قرار گرفته است. این پژوهش با هدف بررسی روایی و پایایی پرسشنامه‌ی انگیزه خواندن (MRQ) انجام گردید. در مجموع و براساس نتایج بدست آمده پرسشنامه انگیزه خواندن (MRQ) یک ابزار قابل اعتماد و مناسب برای بررسی و ارزشیابی تدریس دانش‌آموزان دبستانی است.

سؤال اول پژوهش، به دنبال تعیین روایی کافی برای پرسشنامه‌ی انگیزه خواندن (MRQ) بود. بدین منظور از روش‌های؛ صوری، محتوایی، عاملی، همبستگی گویه‌ها و همبستگی مولفه‌ها، استفاده شد. روایی صوری پرسشنامه به دو صورت کیفی و کمی بررسی شد. روایی صوری کیفی به کمک نظرات معلمان با تجربه و متخصص تایید گردید. روایی صوری کمی؛ به کمک ۱۰ نفر از معلمان مدارس گروه نمونه و با استفاده از نمرات تأثیر آیتم تمام گویه‌ها تایید گردید. یافته حاضر با نتایج یافته‌های گاتری (۲۰۰۴)؛ ویگفیلد (۲۰۰۴)؛ آنراو اسکاکمن (۲۰۰۶)؛ دیویس، تنکس، هوک، ونگ، رودریگز^۱ (۲۰۱۸) همسو است.

روایی محتوایی به کمک شاخص‌های؛ نسبت روایی محتوایی (CVR) و روایی محتوایی (CVI) محاسبه شد. نمره کلی نسبت روایی محتوایی (CVR) به کمک فرمول لاوشه برابر ۰/۸۶ محاسبه و تایید گردید. همچنین شاخص روایی محتوایی (CVI) به کمک فرمول والتز برابر ۰/۸۹ محاسبه و تایید گردید. یافته حاضر با نتایج یافته‌های بیان کاروسا، اسنو (۲۰۰۴)؛ ماچراه و یودر (۲۰۰۸)؛ پارک (۲۰۱۱)؛ کارترایت، مارشال، ری (۲۰۱۶)؛ همخوانی دارد.

نتایج تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که مدل یازده عاملی از شاخص‌های برازش مناسبی برخوردار است. مقادیر شاخص‌های؛ برازش مطلق کای اسکوئر (X^2)، ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)، کای اسکوئر نسبی (X^2/df)، برازش تطبیقی (CFI)، برازش مقتصد (PCFI) و هولتر (HOELTER)؛ همگی نشان دهنده برازش مناسب و کافی مدل بود. در مجموع با توجه به شاخص‌های مطلوب برازش مدل و معناداری بارهای عاملی می‌توان گفت؛ روایی پرسشنامه‌ی انگیزه خواندن (MRQ) مورد تایید است و گویه‌های انگیزه خواندن برای سنجش یازده مولفه مناسب است.

نتایج تحلیل عاملی با روش مولفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس نشان داد که پرسشنامه‌ی انگیزه خواندن (MRQ) برای ۵۳ گویه با ۱۱ عامل ۴۶/۹ درصد از واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌نماید. این نتایج روایی سازه پرسشنامه‌ی انگیزه خواندن (MRQ) را به عنوان یک مقیاس سنجش انگیزه خواندن مورد تایید قرار داد. همچنین عامل اول "خواندن اثربخش" ۱۵/۴ درصد واریانس را تبیین می‌کند و عامل یازدهم "برآوردن" ۲/۴ درصد واریانس را تبیین می‌کند. یافته حاضر با نتایج یافته‌های بکر، مک الوانی، کرتن براک (۲۰۱۰)؛ اسکافتر، فیلیپ اسپچفله (۲۰۱۶) تابودا (۲۰۰۹) همخوانی دارد. سرانجام این که

¹Davis, Tonks, Hock, Wang, & Rodriguez

همبستگی گویه‌ها با نمره کل پرسشنامه و همبستگی مولفه‌ها با یکدیگر و با نمره کل پرسشنامه هم مطلوب و معنادار بود.

سؤال دوم پژوهش به دنبال تعیین پایایی کافی برای پرسشنامه‌ی انگیزه خواندن (MRQ) بود. بدین منظور از روش‌های همسانی درونی و بازآزمایی استفاده شد. بر اساس نتایج هر دو روش، بیشتر مولفه‌ها و کل پرسشنامه‌ی انگیزه خواندن (MRQ) ضریب بالتر از ۰/۷ دارند و لذا پرسشنامه‌ی انگیزه خواندن (MRQ) و مولفه‌های آن از پایایی کافی برخوردارند. این نتایج با پژوهش‌های آدل من، تیلور (۲۰۰۰)؛ زینس (۲۰۰۴)؛ نیگل (۲۰۱۲) مک کنا (۲۰۱۲)؛ همسو بود.

در مجموع نتایج پژوهش نشان داد، پرسشنامه‌ی انگیزه خواندن (MRQ) تدوین شده دارای ویژگی‌های روانسنجی مطلوبی است و از اعتبار و اعتماد کافی جهت سنجش انگیزه خواندن دانش‌آموزان برخوردار است. همچنین از آنجا که پرسشنامه‌ی انگیزه خواندن (MRQ) برای اندازه‌گیری انگیزه خواندن هنجاریابی شده است، لذا به پژوهشگران علاقه مند به این موضوع پیشنهاد می‌شود که برای محاسبه انگیزه خواندن از این پرسشنامه استفاده نمایند. چرا که پرسشنامه یاد شده روا و پایا بوده و می‌تواند انگیزه خواندن و مولفه‌های مختلف آن را تعیین نماید. همچنین معلمان مدارس ابتدایی می‌توانند از آن برای شناسایی و تعیین انگیزه خواندن دانش‌آموزان خود استفاده نمایند. سرانجام در مراکز مشاوره و حتی مراکز اختلالات یادگیری نیز این پرسشنامه کاربرد دارد.

مراحل روان‌سنجی پرسشنامه‌ی انگیزه خواندن (MRQ) روی دانش‌آموزان ابتدایی دوره دوم شهر یزد صورت گرفته است، لذا قابلیت تعمیم آن برای تمام دانش‌آموزان کشور و سایر دوره‌ها باید با احتیاط صورت گیرد که این موضوع، مهمترین محدودیت مطالعه حاضر می‌باشد. در این راستا پیشنهاد می‌شود، در پژوهش‌های آینده به این موضوع توجه شود و پرسشنامه‌ی انگیزه خواندن (MRQ) در سایر دوره‌ها و استان‌ها نیز هنجاریابی گردد.

منابع

- بینتریج، پال آر، شانک، دیل اچ (۱۳۹۶). انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها. مترجم: شهر آرای، مهرناز. تهران: نشر علم
- دلور، علی (۱۳۹۵). مبانی نظری و علمی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: رشد
- سانتراک، جان دلبو (۱۳۹۴). روانشناسی تربیتی. ترجمه: عراقچی، مهشید. تهران: رسا
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۸). مجموعه داستان‌های پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

- Andreassen, R., and Bråten, I. (۲۰۱۰). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice tests. *Journal of Research in Reading*, ۳۳(۳), ۲۶۳-۲۸۳.
- Anmarkrud, Ø., and Bråten, I. (۲۰۰۹). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, ۱۹(۲), ۲۵۲-۲۵۶.
- Baker, L., Afflerbach, P., and Reinking, D. (۱۹۹۶). Developing engaged readers in school and home communities: An overview. In L. Baker, P. Afflerbach and D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. xiii-xvii), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Becker, M., McElvany, N., and Kortenbruck, M. (۲۰۱۰). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, ۱۰۲(۴), ۷۷۳. doi: ۱۰.۱۰۳۷/a۰۰۲۰۰۸۴
- Biancarose, G., & Snow, C. (۲۰۰۴). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington DC: Alliance for Excellent Education. <http://www.allfed.org/publications/ReadingNext/index.html>
- Cartwright, K. B., Marshall, T. R., and Wray, E. (۲۰۱۶). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, ۳۷(۱), ۵۵-۹۱. doi: ۱۰.۱۰۸۰/۰۲۷۰۲۷۱۱,۲۰۱۴,۹۹۱۴۸۱
- Curtis, M. E. (۲۰۰۲). Adolescent reading: A synthesis of research. Paper presented at the U.S. Department of Education and the National Institute of Child Health and Human Development. Conference on Adolescent Literacy, Baltimore.
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., and Rodriguez, A. (۲۰۱۸). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, ۳۹(۲), ۱۲۱-۱۸۷.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., and Rosseel, Y. (۲۰۱۲). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, ۱۰۴(۴), ۱۰۰۶.
- Gottfried, A., Fleming, J., and Gottfried, A. (۲۰۰۱). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, ۹۳, ۳-۱۳. doi: ۱۰.۱۰۳۷/۰۰۲۲-۰۶۶۳,۹۳,۱,۳.

- Guthrie, J. T., and Wigfield, A. (۱۹۹۹). How motivation fits into a science of reading. *Scientific studies of reading*, ۳(۳), ۱۹۹-۲۰۵.
- Guthrie, J. T., and Wigfield, A. (۲۰۰۰). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil (Ed), *Handbook of reading research* (Vol. ۳, pp. ۴۰۳-۴۱۸). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Hoa, L., Wigfield, A., Tonks, S., and Perencevich, K. (۲۰۰۶). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long term reading motivation? *Reading Research and Instruction: The Journal of the College Reading Association*, ۴۵, ۹۱-۱۱۷. doi:۱۰,۱۰۸۰/۱۹۳۸۸۰۷۰۶۰۹۵۵۸۴۴.
- Guthrie, J. T., McGough, K., and Wigfield, A. (۱۹۹۴). *Measuring reading activity: An inventory*. (Instructional Resource No.۴) Athens, GA: National Reading Research center.
- Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L., and Rice, M. E. (۱۹۹۶). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. *Developing engaged readers in school and home communities*, ۱۶۵-۱۹۰.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., and You, W. (۲۰۱۲). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, and C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. ۶۰۱-۶۳۴). New York: Spring Science. doi:۱۰,۱۰۷/۹۷۸-۱-۴۶۱۴-۲۰۱۸-۷_۲۹.
- Guthrie, J., Hoa, L., Wigfield, A., Tonks, S., Humenick, N., and Little, E. (۲۰۰۷). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۲, ۲۸۲-۳۱۳. Doi: ۱۰,۱۰۱۶/j.cedpsych.۲۰۰۶,۰۵,۰۰۴.
- Ho, A. N., and Guthrie, J. T. (۲۰۱۳). Patterns of association among multiple motivations and aspects of achievement in reading. *Reading Psychology*, ۳۴, ۱۰۱-۱۴۷. doi:۱۰,۱۰۸۰/۰۲۷۰۲۷۱۱,۲۰۱۱,۵۹۶۲۵۵.
- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T. and Volman, M. (۲۰۱۳) Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group-specific differences. *Learning and Individual Differences* ۳۱(۱):۱۹۵-۲۰۴

- Hu, L. and Bentler, P. (۱۹۹۹). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, ۶, ۱-۵۵.
- Klauda, S. L., and Guthrie, J. T. (۲۰۱۵). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, ۲۸(۲), ۲۳۹-۲۶۹. doi:۱۰,۱۰۰۷/s۱۱۱۴۵-۰۱۴-۹۵۲۳-۲.
- Law, Y. K. (۲۰۰۹). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, ۵۱(۱), ۷۷-۹۵. doi:۱۰,۱۰۸۰/۰۰۱۳۱۸۸۰۸۰۲۷۰۴۷۶۴
- Lepper, M. R., Hodell, M. (۱۹۸۹). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames (Eds.), *research on motivation in education* ۳, pp. ۷۳-۱۰۵. San Diego, CA: Academic Press
- Medford, E., and McGeown, S. P. (۲۰۱۲). The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation. *Learning and Individual Differences*, ۲۲(۶), ۷۸۶-۷۹۱. doi:۱۰,۱۰۱۶/j.lindif.۲۰۱۲,۰۶,۰۰۲
- Meece, J. L., and Miller, S. D. (۲۰۰۱). Longitudinal Analysis of Elementary School Students' Achievement Goals in Literacy Activities. *Contemporary Educational Psychology*, ۲۶, ۴۵۴-۴۸۰. <https://doi.org/۱۰,۱۰۰۶/ceps.۲۰۰۰,۱۰۷۱>
- motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۲, ۲۸۲-۳۱۳. doi:۱۰,۱۰۱۶/j.cedpsych.۲۰۰۶,۰۵,۰۰۴.
- Mucherah, W., and Yoder, A. (۲۰۰۸). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, ۲۹(۳), ۲۱۴-۲۳۵. doi:۱۰,۱۰۸۰/۰۲۷۰۲۷۱۰۸۰۱۹۸۲۱۵۹
- Otis, N., Grouzet, F., and Pelletier, L. (۲۰۰۵). Latent motivational change in an academic setting: A ۳-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, ۹۷, ۱۷۰-۱۸۳. doi:۱۰,۱۰۳۷/۰۰۲۲-۰۶۶۳,۹۷.۲,۱۷۰.
- Paris, S. G., and Oka, E. R. (۱۹۸۶). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*, ۶(۱), ۲۵-۵۶. doi:۱۰,۱۰۱۶/۰۲۷۳-۲۲۹۷(۸۶)۹۰۰۰۲-X

- park, J. Y. (۲۰۱۲). A different kind of reading instruction: Using visualizing to bridge reading comprehension and critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, ۵۵(۷), ۶۲۹-۶۴۰.
- Park, Y. (۲۰۱۱). How motivational constructs interact to predict elementary reading, *Scientific Studies of Reading*, ۳(۳), ۱۹۹-۲۰۵. doi:۱۰,۱۲۰۷/s۱۵۳۲۷۹۹xssr۰۳۰۳_۱
- Retelsdorf, J., Koller, O., and Moller, J. (۲۰۱۱). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, ۲۱(۴), ۵۵۰-۵۵۹. doi:۱۰,۱۰۱۶/j.learninstruc.۲۰۱۰,۱۱,۰۰۱
- Schaffner, E., Philipp, M., and Schiefele, U. (۲۰۱۶). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading*, ۳۹(۱), ۱۹-۳۶. doi: ۱۰,۱۱۱۱/۱۴۶۷-۹۸۱۷,۱۲۰۲۷
- Schaffner, E., Schiefele, U., and Ulferts, h. (۲۰۱۳). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, ۴۸, ۳۶۹-۳۸۵. Doi:۱۰,۱۰۰۲/rrq.۵۲
- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J., and Wigfield. A. (۲۰۱۲). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, ۴۷, ۴۲۷-۴۶۳. Doi: ۱۰,۱۰۰۲/RRQ.۰۳۰.
- Schumacker, R. E., and Lomax, R.G. (۱۹۹۶). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Shultz, K. S., and Whitney, D. J. (۲۰۰۵). *Measurement theory in action: case studies and exercises*. Sage Publications.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., and Guthrie, J. T. (۲۰۰۹). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, ۲۲(۱), ۸۵. doi:۱۰,۱۰۰۷/s۱۱۱۴۵-۰۰۸-۹۱۳۳-y
- Walker, C. O., Greene, B. A., and Mansell, R. A. (۲۰۰۶). Identification with Academics, Intrinsic/Extrinsic Motivation, and Self-Efficacy as Predictors of Cognitive Engagement. *Learning and Individual Differences*, ۱۶, ۱-۱۲. <https://doi.org/۱۰,۱۰۱۶/j.lindif.۲۰۰۵,۰۶,۰۰۴>

- Wang, J. H. Y., and Guthrie, J. T. (۲۰۰۴). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, ۳۹(۲), ۱۶۲-۱۸۶. doi:۱۰,۱۵۹۸/RRQ.۳۹,۲,۲
- Wigfield, A., and Eccles, J. S. (۱۹۹۴). Children's competence beliefs, achievement values, and general self esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, ۱۴, ۱۰۷-۱۳۸.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., and Perencevich, K. (۲۰۰۴). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, ۹۷, ۲۹۹-۳۰۹. doi:۱۰,۳۲۰۰/JOER.۹۷,۶,۲۹۹-۳۱۰.