



دوماهنامه علمی- پژوهشی

۱۰د، ش ۶ (پیاپی ۵۴)، بهمن و اسفند ۱۳۹۸، صص ۱۷۳-۲۰۴

تحلیل مشکلات خواندن دانش‌آموختگان نظام متوسطه شهر

تهران بر اساس داده‌های آزمون امزا

(با توجه به متغیر جنسیت و رشته تحصیلی)

زهرا عباسی^{۱*}، مریم دانشگر^۲، امین خسروی^۳

۱. استادیار آموزش زبان فارسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

۲. استادیار زبان و ادبیات فارسی، فرهنگستان زبان و ادب فارسی، تهران، ایران.

۳. کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

پذیرش: ۹۸/۰۴/۱۰

دریافت: ۹۷/۱۲/۰۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی مشکلات خواندن دانش‌آموختگان نظام متوسطه شهر تهران بر اساس داده‌های آزمون امزا با توجه به متغیرهای جنسیت و رشته تحصیلی است. آزمون امزا به‌عنوان اولین آزمون ارزیابی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان نظام متوسطه کشور شناخته می‌شود که در سال تحصیلی ۱۳۹۲ - ۱۳۹۳ از سوی فرهنگستان زبان و ادب فارسی برگزار شد. بدین منظور داده‌های آزمون با حجم نمونه ۳۷۷ نفر (۱۹۷ دختر و ۱۸۰ پسر)، در سه رشته تحصیلی علوم انسانی (۱۰۶ نفر)، علوم تجربی (۹۰ نفر) و ریاضی (۱۸۱ نفر) تحلیل و بررسی شد. پس از دسته‌بندی پرسش‌های آزمون با توجه به نوع خرده‌مهارت و نوع متن، با استفاده از شاخص‌های آماری توصیفی و استنباطی داده‌ها بر اساس دو متغیر جنسیت و رشته تحصیلی تحلیل شد که نتایج، حکایت از ضعف کلی دانش‌آموزان در مهارت خواندن داشت. نتایج نشان داد: میانگین نمره مهارت خواندن معادل ۱۰/۲۵ از ۲۰ است که در مقایسه با استاندارد آموزش و پرورش (نمره ۱۲) از ناتوانی دانش‌آموختگان در دریافت حداقل آموزش حکایت دارد. بین میانگین نمرات کلی و خرده‌مهارت‌های خواندن با توجه به متغیر جنسیت تفاوت معنی‌داری وجود ندارد، هر چند بنا بر آمار توصیفی میانگین کلی نمره دخترها بالاتر از پسرهاست. همچنین، بین میانگین نمرات کلی دانش‌آموزان با توجه به متغیر رشته تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد؛ اما بین میانگین نمرات خرده‌مهارت‌های خواندن در نمره خرده‌مهارت «درک مستقیم متن» میان

دانش‌آموزان رشته علوم انسانی و علوم تجربی تفاوت معنی‌داری وجود دارد که نشان از عملکرد بهتر رشته علوم انسانی دارد و نیز بین میانگین نتایج کلی دانش‌آموزان در چهار نوع متن به‌کار رفته در پرسش‌های آزمون، تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به نحوی که میانگین نمره دانش‌آموزان در پاسخ به پرسش‌های متون زبانی نسبت به متون ادبی کهن بالاتر بوده؛ اما با توجه به متغیر رشته تحصیلی، این تفاوت میانگین معنی‌دار نشده است. این نتایج نشان می‌دهد که راهکارهایی از قبیل اصلاح برنامه درسی دوره دبیرستان، انتخاب برنامه آموزشی مناسب، تغییر شیوه تدریس معلمان و نیز برگزاری دوره‌های منظم و استاندارد ارزشیابی مهارت خواندن، می‌تواند در تقویت مهارت خواندن دانش‌آموزان مفید واقع شود.

واژه‌های کلیدی: آزمون امزا، مهارت خواندن، مشکلات خواندن، دانش‌آموختگان نظام متوسطه.

۱. مقدمه

در ایران اهداف آموزش زبان و ادبیات فارسی در «برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی دوره متوسطه»، در سه حیطه «شناختی»، «مهارتی» و «عاطفی» طبقه‌بندی شده‌اند و در حیطه مهارتی، برنامه‌ریزان آموزشی به مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی شامل نوشتن، خواندن، صحبت کردن و شنیدن توجه کردند (قادری دوست و دانای طوسی، ۱۳۸۹: ۲۴). با توجه به اینکه یکی از مهم‌ترین وظایف نهادهای رسمی آموزشی، رشد مهارت خواندن و درک مطلب است، انتظار می‌رود به ارزیابی این مهارت توجه کافی شود؛ اما متأسفانه به‌طور عملی در برنامه درسی کشور ما روش استاندارد برای ارزیابی صحیح و دقیق این مهارت نهادینه نشده است (همان: ۵۴). برای مثال، در کشور ما درس زبان و ادبیات فارسی در مدارس، همواره بستری برای رشد و تقویت توانایی‌های زبانی دانش‌آموزان محسوب می‌شود و از سال‌های گذشته در برنامه درسی نظام آموزشی کشورمان، آزمون‌هایی برای سنجش توانایی‌های زبانی و ادبی دانش‌آموزان همچون امتحانات نهایی پایان سال سوم دبیرستان و یا کنکور سراسری برگزار می‌شود؛ اما ضعف اصلی آن‌ها این است که همگی فاقد استانداردهای سنجش و ارزشیابی هستند و هیچ موقع اطلاعات دقیق و جامعی از وضعیت زبانی و به‌خصوص مهارت خواندن دانش‌آموزان ارائه نمی‌کنند (دانشگر، ۱۳۹۶: ۲۳۲)؛ در نتیجه توجه کم به این موضوع در تمام سطوح آموزشی سبب شده است که امروزه شاهد بسیاری از مشکلات در زمینه خواندن و عدم

شناخت دانش‌آموزان و حتی معلمان از این مهارت باشیم.

در سال تحصیلی ۱۳۹۲ - ۱۳۹۳، فرهنگستان زبان و ادب فارسی طرحی به منظور ارزشیابی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان نظام متوسطه کشور (چهارم دبیرستان) با عنوان آزمون «امزا» با هدف اصلی بررسی مهارت‌های چهارگانه نوشتن، خواندن، شنیدن و سخن گفتن و همچنین، بررسی متغیرهای جنسیت و رشته تحصیلی انجام داد. پژوهشی در این سطح برای اولین بار است که در کشور انجام شده و اطلاعات و داده‌های فراوانی در زمینه مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموزان در اختیار پژوهشگران قرار داده است (دانشگر، ۱۳۹۵). همچنین، گزارشی از این طرح پژوهشی با عنوان «ارزشیابی توانایی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان نظام آموزش متوسطه کشور» در سال ۱۳۹۵ از سوی مریم دانشگر منتشر شده است. پژوهش حاضر که از جامعه آماری و داده‌های متنوع و وسیع پژوهش فرهنگستان زبان و ادب فارسی بهره‌مند است، سعی دارد با تکمیل تحقیقات فرهنگستان، مشکلات خواندن دانش‌آموزان و موارد ضعف آن‌ها را در این حوزه شناسایی کند و دسته‌بندی دقیقی برای اولین بار از مشکلات خواندن دانش‌آموختگان فارغ‌التحصیل دوره متوسطه با توجه به متغیرهای جنسیت و رشته تحصیلی ارائه دهد. این اطلاعات می‌تواند کمک فراوانی به برنامه‌ریزان آموزشی در اصلاح نقاط ضعف برنامه درسی و همچنین، ارتقای سطح آموزشی کشور داشته باشد. همچنین، این پژوهش در نظر دارد، مهارت خواندن دانش‌آموختگان را در چهار نوع متن مختلف به‌کاررفته در پرسش‌های آزمون، بررسی کند و عملکرد آنان را در رویارویی با خواندن انواع متون از جمله متون ادبی و غیرادبی مشخص سازد. گفتنی است، منظور از دانش‌آموختگان نظام متوسطه همان دانش‌آموزان مقطع پیش‌دانشگاهی یا چهارم دبیرستان هستند که دوره رسمی آموزش در مدارس را تا پایان دوره متوسطه گذرانده و به سطح نسبی از تسلط بر کاربرد زبان فارسی دست یافته‌اند.

با توجه به این اهداف، پرسش‌ها و فرضیه‌های مطرح‌شده در این پژوهش در چهار مورد مطرح می‌شوند:

۱. آیا مهارت خواندن دانش‌آموزان دختر و پسر با توجه به میانگین کلی نمرات و همچنین، خرده‌مهارت‌های خواندن دارای تفاوت معنی‌دار است؟
۲. آیا مهارت خواندن دانش‌آموزان در رشته‌های مختلف تحصیلی با توجه به میانگین کلی

- نمرات و همچنین، خرده‌مهارت‌های خواندن دارای تفاوت معنی‌دار است؟
۳. آیا بین میانگین نمرات کلی دانش‌آموزان در چهار نوع متن به‌کاررفته در پرسش‌ها، تفاوت معنی‌دار وجود دارد؟
۴. آیا بین میانگین نمرات دانش‌آموزان در رشته‌های مختلف تحصیلی در چهار نوع متن به‌کاررفته در پرسش‌ها، تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
- فرضیه ۱: بین میانگین نمرات کلی و همچنین، خرده‌مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌دار وجود دارد.
- فرضیه ۲: بین میانگین نمرات کلی و همچنین، خرده‌مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان در سه رشته تحصیلی ریاضی، انسانی و تجربی تفاوت معنی‌دار وجود دارد.
- فرضیه ۳: بین میانگین نمرات کلی دانش‌آموزان در چهار نوع متن به‌کاررفته در پرسش‌ها تفاوت معنی‌دار وجود دارد.
- فرضیه ۴: بین میانگین نمرات دانش‌آموزان در سه رشته تحصیلی ریاضی، تجربی و انسانی در چهار نوع متن به‌کاررفته در پرسش‌ها تفاوت معنی‌دار وجود دارد.
- در ادامه، به معرفی پیشینه پژوهش و مبانی نظری مربوط به خواندن و درک مطلب و همچنین، تحلیل داده‌های مورد استفاده در این پژوهش خواهیم پرداخت.

۲. پیشینه پژوهش

طرح پژوهشی «سنجش ملی پیشرفت تحصیلی زبان فارسی» در سال ۱۳۸۲ در پژوهشکده تعلیم و تربیت از سوی وزارت آموزش و پرورش به اجرا در آمد. در این طرح ۱۲۶۹۵۰ دانش‌آموز پایه چهارم و پنجم ابتدایی و دوره راهنمایی از ۲۹ استان کشور در خرده‌آزمون‌های درک شنیداری، خواندن و فهمیدن، کاربرد کلمه در جمله، درک معنای کلمه‌ها و ... ارزشیابی شدند (پاشا شریفی و همکار، ۱۳۸۳). از نتایج این سنجش در خصوص مهارت خواندن دانش‌آموزان می‌توان مواردی از جمله ضعف عمده دانش‌آموزان در خواندن و فهمیدن متون، درک معنا و کاربرد کلمه‌ها، دستور و آیین نگارش را نام برد که حتی از حداقل سطح مورد انتظار (۶۰ درصد نمره آزمون) پایین‌تر است. همچنین، با توجه به عملکرد متغیر جنسیت یافته‌های این طرح نشان داد که متوسط عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر، بالاتر از متوسط عملکرد

تحصیلی دانش‌آموزان پسر است (همان: ۲۷ - ۲۹).

از دیگر آزمون‌هایی که به منظور ارزشیابی مهارت خواندن دانش‌آموزان در ایران اجرا می‌شود، می‌توان به «مطالعه بین‌المللی سواد خواندن» (پرلز) در کلاس چهارم ابتدایی اشاره کرد که کشور ما از سال ۲۰۰۱ به‌طور رسمی به عضویت در این مطالعه بین‌المللی درآمده است. نتایج آزمون پرلز در سال‌های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۶ نشان می‌دهد که میانگین کل نمرات جهانی در آزمون پرلز ۵۰۰ است و میانگین کل نمرات دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی ایران به‌طور معناداری کمتر از میانگین جهانی است. گزارش‌های مرکز ملی مطالعات پرلز حاکی از آن است که جایگاه ایران در پرلز ۲۰۰۱ میان سی و پنج کشور شرکت‌کننده رتبه ۳۲، در پرلز ۲۰۰۶ میان چهل و پنج نظام آموزشی جهان رتبه ۴۰ و در پرلز ۲۰۱۱ میان چهل و پنج نظام آموزشی جهان رتبه ۳۸ بوده است و همچنین، عملکرد دانش‌آموزان دختر در ایران بهتر از دانش‌آموزان پسر بوده است (کبیری و همکاران، ۱۳۹۶: ۲۲).

بررسی پژوهش‌ها و تحقیقات دانشگاهی در خصوص ارزیابی مهارت خواندن در ایران نشان می‌دهد که برخی از پژوهش‌ها همچون استادی (۱۳۹۵)، ابوالحسنی چیمه (۱۳۹۵)، وحیدی فردوسی (۱۳۹۴)، سبحانی (۱۳۹۱)، اسدنژاد (۱۳۹۲)، پیرزادی (۱۳۹۱) و جباری (۱۳۸۸) بر اساس روش‌های میدانی، تأثیر متغیرهای مختلف را روی مهارت خواندن دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی و دانشجویان بررسی کردند. طرح پژوهش بیشتر آن‌ها، استفاده از گروه‌های آزمایشی و کنترل یا پیش‌آزمون و پس‌آزمون است و در هر کدام از این تحقیقات، برنامه‌ها یا طرح‌های ارزشیابی خاصی مرتبط با مهارت خواندن در یک دوره آموزشی مورد اجرا گذاشته می‌شده و درنهایت، نتیجه کار آن گزارش می‌شده است. آنچه در این نوع پژوهش‌ها بیشتر به آن توجه می‌شود، این است که بیشتر آن‌ها خواندن را در زبان دوم بررسی کرده‌اند (ابوالحسنی چیمه، ۱۳۹۵؛ سبحانی، ۱۳۹۱؛ اسدنژاد، ۱۳۹۲؛ نفیسی و همکار، ۱۳۹۰؛ عباسیان و همکار، ۱۳۸۸) و اگر مربوط به زبان اول باشد محدود به دوره ابتدایی و همچنین، دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن در سنین کم می‌شود (استادی، ۱۳۹۵؛ پیرزادی، ۱۳۹۱؛ جباری، ۱۳۸۸). از نظر روش نمونه‌گیری و حجم نمونه نیز می‌توان به این نکته اشاره کرد که بیشتر این پژوهش‌ها در قالب کلاس‌های آموزشی با حجم نمونه اندک انجام می‌شود. همچنین، پژوهش‌هایی نیز به‌شکل توصیفی به بررسی مهارت خواندن پرداخته‌اند، همچون

خاوری، (۱۳۸۳) و صحرایی (۱۳۷۹). این پژوهش‌ها نیز با تأکید بر راهکارها و شیوه‌های مختلف خواندن که مد نظرشان بوده است، راهکارهایی برای افزایش و بهبود مهارت خواندن دانش‌آموزان ارائه کرده‌اند.

۳. مبانی نظری

۳-۱. خواندن و درک مطلب

چستن^۱ (۱۳۷۸: ۳۴۶ - ۳۵۰) پایه و اساس تمام مهارت‌های زبانی، از جمله صحبت کردن، گوش کردن و نوشتن را مهارت خواندن می‌داند. وی اعتقاد دارد هر چه مهارت خواندن بیشتر تقویت شود، دستیابی به مهارت‌های دیگر نیز سهل‌تر خواهد بود و اگر توجه خاص و ویژه به این مهارت نشود، تلاش برای کسب و یادگیری مهارت‌های دیگر نیز عملاً راه به جایی نخواهد برد. در عصر حاضر، خواندن به تعریفی نسبتاً جامع دست یافته است. بیشتر صاحب‌نظران در این حوزه، خواندن را وابسته به درک مطلب نوشته‌شده، معانی و مفاهیم کلمه‌ها، عبارات و جمله‌ها و یا دریافت دانستنی‌ها و معنا و مقصود پیامی می‌دانند که نویسنده با به‌کارگیری نشانه‌ها و رمزهای کلامی آن را نوشته است (Ellis, 2008; Koda, 2005; Richards, 2002; Glover & broning, 2002; گلاور و برونینگ، ۱۳۷۷؛ رینر، ۱۳۷۸). به بیان دیگر، خواندن همان درک مفهوم و کسب معنی از کلمات نوشته‌شده و چاپ‌شده است. اگر در امر خواندن اطلاعاتی به-دست نیامد و اگر درک مطلب صورت نگرفت، در آن صورت خواندن هم انجام نشده است (فلاذ، ۱۳۶۹: ۲۷۵) و درک مطلب، یعنی تعامل بین خواننده و متن. خواننده بر اساس دانش موجود خود، اطلاعات متن را پردازش می‌کند و آن‌ها را طوری تغییر می‌دهد تا معنادار شوند (Harris & Hodge, 1995; Snow, 2002: 11).

با این حال برخی عقیده دارند، نظریه مشخص و جامعی از مهارت خواندن ظهور نکرده است و یا اینکه مطالعه علمی خواندن و درک مطلب در دوران کودکی خود به‌سر می‌برد (Klapper, 1992: 27). نکته‌ای که در اینجا مهم است، ایجاد تغییرات در نوع نگرش معلمان است، معلم با دوری جستن از جنبه‌های مکانیکی تلفظ و هجی کردن (بلندخوانی)، باید به تأکید کردن روی معنا و مفهوم، در عمل خواندن روی آورد (Larsen-freeman, 1991؛ گلاور و همکاران،

۳-۲. هدف و سطوح خواندن

آنچه همه صاحب‌نظران در مورد خواندن متفق‌القول هستند، شناخت هدف و شیوه خواندن است. هر خواننده‌ای با توجه به هدف خود از خواندن، متن را پردازش می‌کند، راهبردهای خواندن را بر می‌گزیند، سرعت خواندن را با نوع متن و سطح دشواری آن منطبق می‌کند، از سرنخ‌های متفاوت برای درک معنای متون استفاده می‌کند و شیوه خواندن خود را با توجه به هدفی که دارد تغییر می‌دهد (Snow, 2002: 16). برای مثال، خواننده شعر را به همان شیوه خواندن روزنامه نمی‌خواند و یا هنگامی که برای کسب اطلاعات می‌خواند، نسبت به زمانی که برای علاقه و یا لذت می‌خواند، از شیوه‌ای مختلف استفاده می‌کنند. در ادامه، با توجه به تقسیم‌بندی رو^۲ (2005) از سطوح خواندن، دو سطح درک کلمه به کلمه یا خواندن در سطوح پایین‌تر زبانی و درک عمیق یا خواندن در سطوح بالای زبانی را معرفی می‌کنیم.

رو (2005:216) سطوح خواندن را در دو فرایند درک کلمه به کلمه و درک عمیق معرفی می‌کند که دو سطح پردازشی کلی را در بر می‌گیرد. از نظر وی درک کلمه به کلمه یا درک سطحی عبارت است از خواندن به منظور دستیابی به اطلاعاتی که به‌طور مستقیم در متن بیان شده است. این‌گونه درک به نوبه خود مهم است و در واقع، پیش‌نیازی است برای درک در سطوح بالاتر. درک سطحی پایه درک عمیق را تشکیل می‌دهد و بدیهی است که هرگونه دشواری در این مرحله از پردازش، به اختلال در پردازش سطوح بعدی منجر می‌شود (همان). برای رسیدن به درک سطحی لازم است دانش زبانی در سطوح مختلفی از قبیل واج، واژه، گروه، جمله و واحدهای بزرگ‌تر از جمله پردازش شود. به بیان دیگر، در این سطح مراحل اولیه یادگیری خواندن، یعنی دانش واج‌شناختی یا به عبارتی آگاهی واج‌شناختی برای رمزگشایی واژه‌ها استفاده می‌شود. همچنین، استفاده از دانش نحوی، یعنی توانایی یک خواننده در تشخیص عبارت‌ها، ترکیب کلمات و روابط میان بندها و به بیان دیگر اصول و قواعد دستوری موجود در ذهن که فرد به کمک آن‌ها قادر به درک و تولید (پردازش) ساختارهای نحوی است (gombert, 1992)، به‌عنوان سرنخی بافتی می‌تواند در مواردی که بازشناسی واژه دچار اشکال می‌شود به بازشناسی واژه‌ها در این سطح از خواندن کمک کند.

فرایند درک در سطوح بالاتر یا درک عمیق از درک سطحی متن فراتر می‌رود. این فرایند بر اساس فرایندهای سطوح عالی تفکر از قبیل تعبیر، تحلیل و ترکیب اطلاعات استوار است. بنابراین، در این فرایند علاوه بر دانش زبانی، دانش کلی یا دایرةالمعارفی فرد نیز مورد نیاز است. در این نوع خواندن، خواننده‌های ماهر راهبردهای مختلفی را به‌کار می‌برند. برای مثال، متن را تعبیر و ارزیابی می‌کنند، روش خواندن خود را با نوع متن تطبیق می‌دهند، ایده‌ها و عقاید صحیح را تعبیر می‌کنند و آن‌ها را به دانش پیش‌زمینه‌ای ذهن خود مرتبط می‌سازند، در مورد ایده‌ها یا عقاید نتیجه‌گیری می‌کنند و به هدف نویسنده و صحت متن توجه می‌کنند (Roe, 2005: 221). در ادامه، به معرفی یکی از مهم‌ترین شیوه‌های خواندن در سطوح بالا، یعنی «خواندن تعبیری یا استنباطی» می‌پردازیم.

۳-۳. خواندن تعبیری (استنباط)

خواندن تعبیری به منظور استنباط صورت می‌گیرد. خواندن تعبیری فرایند دستیابی به ایده‌هایی است که به صورت ضمنی در متن وجود دارند و به‌طور مستقیم بیان نشده‌اند. این‌گونه خواندن شامل استنباط ایده اصلی و پی بردن به روابط علی و معلولی است که به‌طور مستقیم در متن ارائه نشده است. بسیاری مشکل اساسی خوانندگان غیرماهر را عدم توانایی در استنباط از متن و ایجاد انسجام میان مفاهیم متن می‌دانند. درواقع، می‌توان شرط لازم و کافی درک متن را استنباط از متن دانست (نبی‌فر، ۱۳۹۴: ۱۸).

اکهیل (۱۹۹۸) به‌نقل از نجفی پازکی، (۲۰:۱۳۹۵) مشکلات خوانندگان غیرماهر در استنباط را در سه دسته طبقه‌بندی می‌کند: الف). استنباط معنی برخی لغات ویژه با استفاده از بافت؛ ب). استنباط‌هایی که در ربط دادن گزاره‌های متن مؤثرند و ج). استنباط اطلاعاتی که تلویحاً در متن بیان شده است.

یکی از دلایل عمده در ضعف استنباط، نداشتن دانش زمینه‌ای مربوط به مطالب متن است که سبب ایجاد مشکل در پردازش متن می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده است که دانش‌آموزان پس از خواندن، ساختارهایی را که در آن‌ها مرجع ضمیر، اسم یا گروه اسمی است. بهتر از ساختارهایی که مرجع ضمیر در آن‌ها بند یا جمله است به یاد می‌آورند (نبی‌فر، ۱۳۹۴: ۱۷). پس داشتن دانش زمینه‌ای مربوط به مطالب متن و پردازش نحوی صحیح یک متن، نوعی استنباط

درون‌متنی است که خواننده را قادر می‌سازد بازنمایی منسجمی در سطح جمله‌ها و پاراگراف‌های متن ارائه دهد (نجفی‌پازکی، ۲۰۱۳:۲۲).

دلیل دیگر در ضعف استنباط، نبود دانش عمومی کافی است که سبب می‌شود امکان تلفیق دانش لازم با اطلاعات متن به‌وجود نیاید. در مورد دانش عمومی و ایجاد رابطه بین مطالب متن و دانش پیشین می‌توان به بازنمایی‌های مختلف برخی واژه‌ها در جمله‌ها اشاره کرد که گاهی سبب می‌شود تعبیر و تفسیرهای خاصی از یک واژه‌ای که داخل متن است نسبت به همان واژه به‌صورت مجزا به‌عمل آید. این نوع استنباط، استنباط برون‌متنی است که در این شیوه نیاز به استفاده از اطلاعات خارج از متن می‌شود و خواننده به کمک دانش پیشین خود دست به استنباط می‌زند (همان).

۴. تحلیل داده‌های پژوهش

۴-۱. روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش از داده‌های آزمون امزا در ارزیابی مهارت خواندن از دانش‌آموختگان نظام متوسطه در سال تحصیلی ۱۳۹۲ - ۱۳۹۳ استفاده می‌شود. این داده‌ها از سوی فرهنگستان زبان و ادب فارسی به روش میدانی و نمونه‌گیری خوشه‌ای بر اساس مناطق شهری تهران و مدارس دولتی و غیردولتی، با حجم نمونه ۳۷۷ نفر (۱۱۵ نفر آزمون پایلوت و ۲۶۲ نفر آزمون اصلی) جمع‌آوری شده است. گفتنی است، در آزمون اصلی پرسش‌های خواندن آزمون پایلوت، مورد بازنگری قرار گرفت و درنهایت، ۶ پرسش از ۱۷ پرسش آزمون پایلوت بنا به‌نظر کارشناسان تحلیل محتوای آزمون، کنار گذاشته شد و مابقی پرسش‌ها که ۱۱ مورد است با تغییر بارم نمرات در آزمون اصلی استفاده شد. از آنجا که حجم نمونه نسبتاً بالایی حدود ۱۱۵ نفر از دانش‌آموزان توانسته بودند در آزمون خواندن به‌صورت کامل به پرسش‌ها پاسخ دهند. تصمیم بر آن شد ۱۱ پرسش مشترک آزمون پایلوت و اصلی - با همسان کردن بارم نمرات هر دو - ارزیابی شود.

با توجه به هدف پژوهش حاضر، عملکرد متغیرهای جنسیت و رشته تحصیلی دانش‌آموزان در ارزیابی مهارت خواندن امزا، با استفاده از آزمون‌های آماری مختلف از جمله آزمون T، آزمون تحلیل واریانس و آزمون فریدمن، تحلیل و بررسی شد. بدین منظور، ابتدا پرسش‌های

آزمون خواندن امزا با توجه به خرده‌مهارت‌های مورد ارزیابی در هر پرسش و نوع متن هر کدام طبقه‌بندی می‌شوند. سپس توصیفی از اطلاعات جمعیت‌شناختی آزمون ارائه می‌شود و در نهایت، نتایج آمار استنباطی و توصیفی عملکرد دانش‌آموزان با توجه به فرضیه‌های عنوان‌شده، مطرح می‌شود.

۴-۲. طبقه‌بندی پرسش‌های آزمون خواندن

یازده پرسش ارزیابی مهارت خواندن در آزمون امزا با توجه به خرده‌مهارت‌های مورد ارزیابی هر پرسش در پنج طبقه قرار می‌گیرند. جدول شماره ۱ این طبقه‌بندی را نشان می‌دهد:

جدول ۱: طبقه‌بندی پرسش‌ها بر اساس خرده‌مهارت مورد ارزیابی

Table 1: Classification of Questions by Evaluated Subskills

خرده‌مهارت مورد سنجش	شماره پرسش
درک مستقیم متن	۱۰
ویرایش زبانی	۱۱
کشف ارتباط مطالب با یکدیگر	۱
شناخت واژه در بافت متن	۳، ۲
درک استنباطی (تلیق سه خرده‌مهارت درک مطلب کلی متن، استنباط معنای واژه در بافت متن، شناخت روابط دستوری)	۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴

با توجه به دسته‌بندی پرسش‌ها بر اساس خرده‌مهارت‌های خواندن که در جدول شماره ۱ نشان داده شده است، آزمون‌دهندگان برای پاسخ به پرسش‌های مورد ارزیابی خرده‌مهارت درک استنباطی، باید قادر باشند از دانش پیش‌زمینه‌ای خود در خصوص وزن و قافیۀ شعر، ساخت دستوری و نحوی متون کهن فارسی و همچنین، استنباط ایده اصلی و پی بردن به روابط میان اجزای متن که به‌طور مستقیم بیان نشده‌اند، به‌منظور جای‌گذاری واژه‌های حذف‌شده استفاده کنند (استفاده از سطوح عالی تفکر از قبیل تعبیر، تحلیل و ترکیب اطلاعات)؛ اما در سایر خرده‌مهارت‌ها دانش‌آموزان با درک اطلاعاتی که به‌صورت مستقیم در متن بیان شده است و بدون نیاز به استفاده از تعبیر، تفسیر و درک عمیق، قادر به پاسخ خواهند بود. همچنین، در طبقه‌بندی پرسش‌ها با توجه به نوع متن به‌کار رفته در هر کدام، پرسش‌ها در

چهار طبقه شعر کهن، نثر کهن، شعر معاصر و متن زبانی تقسیم‌بندی می‌شوند. خصوصیت تمایزدهنده این متون بدین نحو است: هر متنی که در قالب شعر باشد، یک متن ادبی محسوب می‌شود؛ هر متنی که به قبل از سال ۱۳۰۰ شمسی مربوط شود، یک متن ادبی محسوب می‌شود؛ متون معاصر که درباره ادبیات - از جمله متون حوزه نقد و آموزش - بحث می‌کنند، متن زبانی محسوب می‌شوند و بیشتر متون حوزه ارتباطات، رسانه‌ها، کتاب‌های علمی و آموزشی حوزه‌های علوم انسانی و غیر آن، خودآموزها و حتی مکالمات، گفت‌وگوها و اخبار و هر نوع متن شفاهی که قابلیت تبدیل به نوشتار را دارند، متن زبانی محسوب می‌شوند. جدول شماره ۲ این طبقه‌بندی را نشان می‌دهد:

جدول ۲: طبقه‌بندی پرسش‌ها بر اساس نوع متن

Table 2: Classification of Questions by Text Type

نوع متن	شماره پرسش
متن ادبی (شعر کهن)	۸، ۱۰
متن ادبی (نثر کهن)	۷، ۶
متن ادبی (شعر معاصر)	۴، ۳، ۲
متن زبانی	۱۱، ۱، ۹، ۵

گفتنی است که تمامی پرسش‌های آزمون جز پرسش شماره ۱، شامل ده متن مختلف هستند که هر یک از این متون ۴ یا ۵ پرسش فرعی را در قالب پرسش‌های چندگزینه‌ای با انتخاب یک پاسخ و یا بیش از یک پاسخ، مرتب‌سازی بندها و پر کردن جای خالی با گزینه‌های داده‌شده، در خود جای داده‌اند.

۴-۳. توصیف اطلاعات جمعیت‌شناختی پژوهش

با توجه به جدول شماره ۳ ملاحظه می‌شود که ۱۸۰ نفر (۴۷/۷ درصد) از افراد نمونه پسر و ۱۹۷ نفر (۵۲/۳ درصد) از آنان دختر هستند.

جدول ۳: توزیع فراوانی جنسیت

Table 3: Frequency Distribution of Gender

جنسیت	تعداد	درصد
پسر	۱۸۰	۴۷/۷
دختر	۱۹۷	۵۲/۳
جمع کل	۳۷۷	۱۰۰

همچنین، با توجه به جدول شماره ۴ تعداد ۱۸۱ نفر (۴۸ درصد) از دانش‌آموزان در رشته ریاضی، ۹۰ نفر (۲۳/۹ درصد) در رشته تجربی و ۱۰۶ نفر (۲۸/۱ درصد) در رشته انسانی مشغول به تحصیل هستند.

جدول ۴: توزیع فراوانی رشته تحصیلی

Table 4: Frequency Distribution of Degree

رشته تحصیلی	تعداد	درصد
ریاضی	۱۸۱	۴۸
تجربی	۹۰	۲۳/۹
انسانی	۱۰۶	۲۸/۱
جمع کل	۳۷۷	۱۰۰

۴-۴. تحلیل استنباطی فرضیه‌های پژوهش

در این بخش به تحلیل استنباطی فرضیه‌های مطرح‌شده در این پژوهش می‌پردازیم.

۴-۴-۱. بررسی فرضیه ۱

برای تحلیل و بررسی عملکرد دانش‌آموزان به منظور اینکه آیا میان نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد یا نه، از آزمون T دو نمونه‌ای مستقل استفاده می‌شود. میانگین و انحراف معیار نمرات هر یک از این دو گروه در جدول شماره ۵ به تفکیک آمده است. ملاحظه می‌شود که میانگین نمرات دختران ۲۴/۶۰ و میانگین نمرات پسران ۲۳/۴۳ شده است.

جدول ۵: میانگین و انحراف معیار نمرات به تفکیک جنسیت

Table 5: Mean and Standard Deviation of Scores by Gender

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار
نمره آزمون	پسر	۱۸۰	۲۳/۴۳	۷/۰۹
	دختر	۱۹۷	۲۴/۶۰	۷/۳۴

نتایج آزمون T دو نمونه‌ای مستقل در جدول شماره ۶ آمده است. در این جدول به‌عنوان یک پیش‌فرض، ابتدا همگنی واریانس‌های دو گروه از طریق آزمون لون بررسی شده است. از آنجا که سطح معنی‌داری این آزمون ۰/۵۰۰ شده است که از ۰/۰۵ بیشتر است، همگنی واریانس‌های دو گروه تأیید می‌شود. در ادامه، سطح معنی‌داری آزمون T دو نمونه‌ای مستقل گزارش شده است که برابر با ۰/۱۱۸ شده که بیشتر از ۰/۰۵ است و این امر نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات کلی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول ۶: آزمون t دو نمونه‌ای مستقل برای برابری میانگین‌ها بر حسب جنسیت

Table 6: Two-tailed Independent Sample T-test for Gender Equality

متغیر	آزمون‌های برابری واریانس‌های لون		آزمون t برای برابری میانگین‌ها			
	F	Sig	آمار T	درجه آزادی	Sig	اختلاف میانگین
نمره آزمون	۰/۴۵۵	۰/۵۰۰	-۱/۵۷	۳۷۵	۰/۱۱۸	فاصله اطمینان برای اختلاف میانگین‌ها
						کران بالا
						۰/۷۴

به منظور تحلیل و بررسی اینکه آیا میان دانش‌آموزان دختر و پسر در پرسش مربوط به ارزیابی خردمهارت «درک مستقیم متن، ویرایش زبانی، کشف ارتباط مطالب با یکدیگر، شناخت واژه در بافت متن، درک استنباطی» تفاوت وجود دارد، از آزمون T دو نمونه‌ای مستقل استفاده می‌شود. میانگین و انحراف معیار نمرات هر یک از این دو گروه در جدول شماره ۷ به تفکیک آمده است. ملاحظه می‌شود که میانگین نمرات دخترها در خردمهارت‌ها به ترتیب ۰/۵۳،

۰/۹۰، ۰/۸۷، ۴/۲۱ و ۱۸/۰۹ و پسرها ۰/۶۴، ۰/۶۲، ۰/۸۶، ۴ و ۱۷/۳۰ گزارش شده است.

جدول ۷: میانگین و انحراف معیار نمرات خرده‌مهارت‌ها به تفکیک جنسیت

Table 7: Mean and Standard Deviation of Gender Scores of Sub-skills

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار
درک مستقیم متن	پسر	۱۸۰	۰/۶۴	۰/۹۴
	دختر	۱۹۷	۰/۵۳	۰/۸۸
ویرایش زبانی	پسر	۱۸۰	۰/۶۲	۱/۳۶
	دختر	۱۹۷	۰/۹۰	۱/۶۲
کشف ارتباط مطالب با یکدیگر	پسر	۱۸۰	۰/۸۶	۰/۷۸
	دختر	۱۹۷	۰/۸۷	۰/۷۸
شناخت واژه در بافت متن	پسر	۱۸۰	۴/۲۱	۱/۶۶
	دختر	۱۹۷	۴	۱/۶۱
درک استنباطی	پسر	۱۸۰	۱۷/۳۰	۵/۴۱
	دختر	۱۹۷	۱۸/۰۹	۵/۳۰

نتایج آزمون T دو نمونه‌ای مستقل در جدول شماره ۸ آمده است. در این جدول به‌عنوان یک پیش‌فرض، ابتدا همگنی واریانس‌های دو گروه از طریق آزمون لون بررسی شده است. از آنجا که سطح معنی‌داری این آزمون در تمام خرده‌مهارت‌ها کمتر از ۰/۰۵ است، همگنی واریانس‌های دو گروه تأیید نمی‌شود؛ لذا در ادامه، اطلاعات مربوط به سطر دو آزمون درج شده است. سطح معنی‌داری آزمون T دو نمونه‌ای مستقل گزارش شده است که در تمام خرده‌مهارت‌ها بیشتر از ۰/۰۵ است و این امر نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات خرده‌مهارت‌های خواندن بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول ۸: آزمون T دو نمونه‌ای مستقل برای برابری میانگین‌های خرده‌مهارت‌ها بر حسب جنسیت

Table 8: Two-sample T-test for Gender Equality of Sub-skills Averages

متغیر		آزمون‌های برابری		آزمون T برای برابری میانگین‌ها				
		وارianس‌های لون	Sig	آمار t	درجه آزادی	Sig	اختلاف میانگین	
فاصله اطمینان برای اختلاف میانگین‌ها	کرن بالا	کرن پایین	اختلاف میانگین	S	درجه آزادی	آمار t	Sig	F
درک مستقیم متن	۶/۰۸	۰/۰۱۴	۱/۲۴	۳۶۶/۸۶	۰/۲۱۶	۰/۱۱۶	-۰/۰۷	۰/۳۰
ویرایش زبانی	۱۴/۳۶	۰/۰۰۰	-۱/۸۳	۳۷۲/۲۶	۰/۰۶۸	۰/۱۵۴	-۰/۵۸	۰/۰۲
کشف ارتباط مطالب با یکدیگر	۰/۰۰۱	۰/۹۷۴	-۰/۰۵	۳۷۵	۰/۹۵۷	-۰/۰۱	-۰/۱۶	۰/۱۵
شناخت واژه در بافت متن	۰/۰۱۸	۰/۸۹۳	-۱/۲۴	۳۷۵	۰/۲۱۷	-۰/۲۱	-۰/۵۴	۰/۱۲
درک استنباطی	۰/۰۰۴	۰/۹۵۲	-۱/۴۳	۰/۳۷۵	۰/۱۵۳	-۰/۷۹	-۱/۸۸	۰/۲۹

۴-۲-۲. بررسی فرضیه ۲

به منظور تحلیل و بررسی اینکه آیا بین میانگین نمره کلی دانش‌آموزان در سه رشته ریاضی، انسانی و تجربی در آزمون مهارت خواندن تفاوت وجود دارد، از آزمون تحلیل واریانس استفاده می‌شود. میانگین و انحراف معیار نمرات دانش‌آموزان به تفکیک رشته تحصیلی در جدول شماره ۹ آمده است. ملاحظه می‌شود که میانگین نمرات دانش‌آموزان رشته ریاضی ۲۳/۸۶، رشته تجربی ۲۳/۷۶ و رشته انسانی ۲۴/۵۹ شده است.

جدول ۹: میانگین و انحراف معیار نمرات کلی به تفکیک رشته تحصیلی

Table 9: Mean and Standard Deviation of Overall Scores by Field of Study

متغیر	رشته تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف معیار
نمره کلی آزمون	ریاضی	۱۸۱	۲۳/۸۶	۷/۱۵
	تجربی	۹۰	۲۳/۷۶	۶/۵۶
	انسانی	۱۰۶	۲۴/۵۹	۷/۹۴

همگنی واریانس‌های سه گروه مورد نظر از سوی آزمون همگنی واریانس‌های لون بررسی شده است که نتایج آن به شرح جدول شماره ۱۰ است. با توجه به اینکه سطح معنی‌داری ۰/۰۶۳ شده است که از ۰/۰۵ بیشتر است، می‌توان گفت همگنی واریانس‌ها در رشته‌های تحصیلی مختلف پذیرفته شده است.

جدول ۱۰: آزمون همگنی واریانس‌های نمرات کلی دانش‌آموزان در سه رشته تحصیلی

Table 10: Homogeneity Test of Variances of Students' Overall Grades in Three Disciplines

آمار لون	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معنی‌داری
۲/۸۰	۲	۳۷۴	۰/۰۶۳

نتایج آزمون تحلیل واریانس در جدول شماره ۱۱ آمده است. سطح معنی‌داری آزمون ۰/۶۵۵ گزارش شده است که بیشتر از ۰/۰۵ است و این امر نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات کلی دانش‌آموزان در سه رشته تحصیلی ریاضی، تجربی و انسانی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول ۱۱: آزمون تحلیل واریانس برای مقایسه میانگین‌ها به تفکیک رشته تحصیلی

Table 11: Analysis of Variance Analysis for Comparison of Meanings by Field of Study

مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آمار F	سطح معنی‌داری
۴۴/۵۸	۲	۲۲/۲۹	۰/۴۲	۰/۶۵۵
۱۹۶۴۵/۴۵	۳۷۴	۵۲/۵۳		
۱۹۶۹۰/۰۳	۳۷۶			

همچنین، به منظور تحلیل و بررسی اینکه آیا میان نمرات دانش‌آموزان در سه رشته ریاضی، انسانی و تجربی در پرسش‌های مربوط به ارزیابی خردمهارت‌های «درک مستقیم متن، ویرایش زبانی، کشف ارتباط مطالب با یکدیگر، شناخت واژه در بافت متن و درک استنباطی» تفاوت وجود دارد، از آزمون تحلیل واریانس استفاده می‌شود. میانگین و انحراف معیار نمرات دانش‌آموزان در این خردمهارت به تفکیک رشته تحصیلی در جدول شماره ۱۲ آمده است.

جدول ۱۲: میانگین و انحراف معیار نمرات خردمهارت‌ها به تفکیک رشته تحصیلی
Table 12: Mean and Standard Deviation of Subtests Scores by Field of Study

منحصر	رشته تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف معیار
خردمهارت درک مستقیم متن	ریاضی	۱۸۱	۰/۵۳	۰/۸۸
	تجربی	۹۰	۰/۴۷	۰/۸۵
	انسانی	۱۰۶	۰/۷۷	۰/۹۸
خردمهارت ویرایش زبانی	ریاضی	۱۸۱	۰/۷۳	۱/۴۴
	تجربی	۹۰	۰/۷۶	۱/۵۲
	انسانی	۱۰۶	۰/۸۵	۱/۶۱
خردمهارت کشف ارتباط مطالب با یکدیگر	ریاضی	۱۸۱	۰/۸۱	۰/۷۷
	تجربی	۹۰	۰/۸۰	۰/۷۷
	انسانی	۱۰۶	۰/۹۹	۰/۸۰
خردمهارت شناخت واژه در بافت متن	ریاضی	۱۸۱	۴/۱۸	۱/۵۷
	تجربی	۹۰	۴/۰۲	۱/۶۳
	انسانی	۱۰۶	۴/۰۷	۱/۷۶
خردمهارت درک استنباطی	ریاضی	۱۸۱	۱۷/۶۱	۵/۵۵
	تجربی	۹۰	۱۷/۷۱	۴/۷۴
	انسانی	۱۰۶	۱۷/۹۰	۵/۵۴

همگنی واریانس‌های سه گروه مورد نظر از سوی آزمون همگنی واریانس‌های لون بررسی شده است که نتایج آن به شرح جدول شماره ۱۳ است. با توجه به اینکه سطح معنی‌داری در خردمهارت «درک مستقیم متن» ۰/۰۰۰ شده است که از ۰/۰۵ کمتر است، می‌توان گفت همگنی

واریانس‌ها در این خرده‌مهارت در خصوص رشته‌های تحصیلی مختلف نمی‌توان پذیرفت؛ اما در سایر خرده‌مهارت‌ها به دلیل اینکه سطح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ گزارش شده است، همگنی واریانس‌ها در رشته‌های مختلف تحصیلی را می‌توان پذیرفت.

جدول ۱۳: آزمون همگنی واریانس‌های نمرات سه رشته تحصیلی در خرده‌مهارت‌ها

Table 13: Test of Homogeneity of Variances of Three Disciplines for Subtests

متغیر	آمار لون	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معنی‌داری
درک مستقیم متن	۱۰/۳۱	۲	۳۷۴	۰/۰۰۰
ویرایش زبانی	۱/۲۸	۲	۳۷۴	۰/۳۷۸
کشف ارتباط مطالب با یکدیگر	۰/۱۱۸	۲	۳۷۴	۰/۸۸۹
شناخت واژه در بافت متن	۰/۶۸۸	۲	۳۷۴	۰/۵۰۳
درک استنباطی	۲/۷۸	۲	۳۷۴	۰/۰۶۳

نتایج آزمون تحلیل واریانس در جدول شماره ۱۴ آمده است. سطح معنی‌داری این آزمون در خرده‌مهارت «درک مستقیم متن» ۰/۰۳۴ گزارش شده است که کمتر از ۰/۰۵ است و این امر نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات در این خرده‌مهارت در میان دانش‌آموزان سه رشته تحصیلی ریاضی، تجربی و انسانی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ اما در سایر خرده‌مهارت‌ها سطح معنی‌داری آزمون تحلیل واریانس بیشتر از ۰/۰۵ گزارش شده است که نشان می‌دهد بین میانگین نمرات این چهار خرده‌مهارت در بین دانش‌آموزان سه رشته تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول ۱۴: آزمون تحلیل واریانس برای مقایسه میانگین‌های خرده‌مهارت‌ها به تفکیک رشته تحصیلی

Table 14: Analysis of Variance Analysis to Compare Sub-Skills Averages by Degree

متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آمار f	سطح معنی‌داری
درک مستقیم متن	۵/۵۷	۲	۲/۷۸	۳/۴۰	۰/۰۳۴
	۳۰۶/۰۵	۳۷۴	۰/۸۲		
	۳۱۱/۶۲	۳۷۶			
کل					

متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آمار f	سطح معنی داری
ویرایش زبانی	بین گروهی	۵/۵۷	۲/۷۸	۳۰/۴۰	۰/۰۳۴
	درون گروهی	۳۰۶/۰۵	۰/۸۲		
	کل	۳۱۱/۶۲	۳۷۴		
کشف ارتباط مطالب با یکدیگر	بین گروهی	۲/۵۷	۱/۲۸	۲/۱۲	۰/۱۲۲
	درون گروهی	۲۲۷/۱۴	۰/۶۱		
	کل	۲۲۹/۷۱	۳۷۴		
شناخت واژه در بافت متن	بین گروهی	۱/۷۰	۰/۸۵۳	۰/۳۲	۰/۷۸۲
	درون گروهی	۱۰۰۲/۸۴	۲/۶۸		
	کل	۱۰۰۴/۵۴	۳۷۴		
درک استنباطی	بین گروهی	۵/۷۲	۲/۸۶	۰/۰۹۹	۰/۹۰۶
	درون گروهی	۱۰۷۹۶/۴۷	۲۸/۸۷		
	کل	۱۰۸۰۲/۲۰	۳۷۴		

در خصوص خرده‌مهارت «درک مستقیم متن» به منظور یافتن محل اختلاف و با توجه به عدم همگنی واریانس‌های سه گروه مورد نظر از آزمون تعقیبی t^2 تام‌هین استفاده شد و مشخص شد، میانگین نمره این خرده‌مهارت که برای دانش‌آموزان رشته انسانی ۰/۷۷ شده است. به‌طور معنی‌داری از میانگین دانش‌آموزان رشته تجربی که ۰/۴۷ شده است، بیشتر است.

۴-۳. بررسی فرضیه ۳

با توجه به اینکه مقیاس نمره‌دهی در پرسش‌های مربوط به متون شعر کهن، نثر کهن، شعر معاصر و متن زبانی یکسان نبوده است و قابل مقایسه نیست، سعی بر آن شد به منظور اینکه مشخص کنیم بین میانگین نمرات دانش‌آموزان در چهار نوع متن به‌کار رفته در پرسش‌های آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد یا خیر؛ ابتدا نمره‌های مربوط به هریک از این دسته‌بندی‌ها را استاندارد می‌کنیم و سپس به مقایسه عملکرد آن‌ها از طریق آزمون رتبه‌بندی فریدمن^۳ بپردازیم. در جدول شماره ۱۵ ملاحظه می‌شود که میانگین رتبه پرسش‌های متن زبانی در بالاترین جایگاه قرار دارد و بعد از آن به ترتیب متون شعر معاصر، نثر کهن و شعر کهن در رده‌های بعد قرار گرفته‌اند.

جدول ۱۵: میانگین رتبه‌ها

Table 15: Mean of Ratings

میانگین رتبه‌ها	نوع متن پرسش‌ها
۱/۲۲	شعر کهن
۲/۲۸	نثر کهن
۳/۰۳	شعر معاصر
۳/۴۷	متن زبانی

برای پی بردن به این موضوع که آیا میانگین رتبه‌های گزارش‌شده در جدول شماره ۳ - ۱۵ از نظر آماری تفاوت معنی‌داری با هم دارند یا نه، می‌توان به نتایج جدول شماره ۱۶ مراجعه کرد. با توجه به اینکه سطح معنی‌داری آزمون ۰/۰۰۰ شده است که از ۰/۰۵ کمتر است، می‌توان گفت بین میانگین متون شعر کهن با رتبه ۱/۲۲، نثر کهن با رتبه ۲/۲۸، شعر معاصر با رتبه ۳/۰۳ و متن زبانی با رتبه ۳/۴۷ تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۱۶: آزمون معنی‌داری رتبه‌های فریدمن

Table 16: Friedman's Rank Test for Significance

تعداد	۳۷۷
آمار کای دو	۶۸۸/۵۲۶
درجه آزادی	۳
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰

۴-۴-۴. بررسی فرضیه ۴

به منظور تحلیل و بررسی اینکه آیا میان نمرات دانش‌آموزان در چهار نوع متن به‌کار رفته در پرسش‌های آزمون، شامل شعر کهن، نثر کهن، شعر معاصر و متن زبانی، در بین رشته‌های مختلف تحصیلی تفاوت وجود دارد، از آزمون تحلیل واریانس استفاده می‌شود. میانگین و انحراف معیار نمرات دانش‌آموزان در این پرسش‌ها به تفکیک رشته‌های تحصیلی در جدول شماره ۱۷ آمده است.

جدول ۱۷: میانگین و انحراف معیار نمرات چهار نوع متن پرسش‌های آزمون به تفکیک رشته تحصیلی
Table 17: Mean and Standard Deviation Scores of the Four Text Types of the Test Questions by Field of Study

متغیر	رشته تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف معیار
شعر کهن	ریاضی	۱۸۱	۲/۸۰	۱/۶۴
	تجربی	۹۰	۲/۷۲	۱/۶۹
	انسانی	۱۰۶	۲/۹۹	۱/۵۷
نثر کهن	ریاضی	۱۸۱	۵/۳۹	۲/۱۵
	تجربی	۹۰	۵/۶۷	۲/۲۳
	انسانی	۱۰۶	۵/۶۸	۲/۴۹
شعر معاصر	ریاضی	۱۸۱	۷/۳۱	۲/۴۷
	تجربی	۹۰	۶/۸۹	۲/۴۷
	انسانی	۱۰۶	۷/۱۹	۲/۷۵
متن زبانی	ریاضی	۱۸۱	۸/۳۶	۳/۳۰
	تجربی	۹۰	۸/۴۷	۲/۸۹
	انسانی	۱۰۶	۸/۷۳	۳/۴۳

همگنی واریانس‌های سه گروه مورد نظر از سوی آزمون همگنی واریانس‌های لون بررسی شده است که نتایج آن به شرح جدول شماره ۱۸ است. با توجه به اینکه سطح معنی‌داری در چهار نوع متن به‌کار رفته در پرسش‌های آزمون بیشتر از ۰/۰۵ گزارش شده است، همگنی واریانس‌ها در رشته‌های مختلف تحصیلی را می‌توان پذیرفت.

جدول ۱۸: آزمون همگنی واریانس‌های نمرات سه رشته تحصیلی در چهار نوع متن به‌کار رفته در پرسش‌ها

Table 18: Test of Homogeneity of Variances of Three Discipline Grades in Four Types of Text Used in the Questions

متغیر	آمار لون	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معنی‌داری
متون شعر کهن	۱/۴۴	۲	۳۷۴	۰/۲۳۷
متون نثر کهن	۱/۹۲	۲	۳۷۴	۰/۱۴۹
متون شعر معاصر	۱/۶۸	۲	۳۷۴	۰/۱۸۷
متون زبانی	۱/۲۲	۲	۳۷۴	۰/۲۹۷

نتایج آزمون تحلیل واریانس در جدول شماره ۱۹ آمده است. سطح معنی‌داری آزمون در هر چهار نوع متن بیشتر از ۰/۰۵ گزارش شده است و این امر نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات دانش‌آموزان سه رشته تحصیلی در پرسش‌های متون شعر کهن، نثر کهن، شعر معاصر و متن زبانی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول ۱۹: آزمون تحلیل واریانس برای مقایسه میانگین‌های چهار نوع متن به‌کار رفته در پرسش‌ها به تفکیک رشته تحصیلی

Table 19: Analysis of Variance Analysis to Compare the Mean of the Four Types of Texts Used in the Questions by Degree

متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آمار f	سطح معنی‌داری
شعر کهن	بین گروهی	۲	۱/۹۶	۰/۷۳۳	۰/۴۸۱
	درون‌گروهی	۳۷۴	۲/۶۷		
	کل	۳۷۶			
نثر کهن	بین گروهی	۲	۴/۰۱	۰/۷۷۵	۰/۴۶۱
	درون‌گروهی	۳۷۴	۵/۱۷		
	کل	۳۷۶			
شعر معاصر	بین گروهی	۲	۵/۴۶	۰/۸۴	۰/۴۳۳
	درون‌گروهی	۳۷۴	۶/۵۲		
	کل	۳۷۶			
متن زبانی	بین گروهی	۲	۴/۵۸	۰/۴۳۳	۰/۶۴۹
	درون‌گروهی	۳۷۴	۱۰/۵۷		
	کل	۳۷۶			

۵. نتیجه

در این پژوهش دسته‌بندی مشکلات خواندن دانش‌آموختگان نظام متوسطه برای اولین بار در کشور طبق داده‌های آزمون امزا انجام گرفت. این دسته‌بندی با توجه به اهداف پرسش‌های آزمون، یعنی خرده‌مهارت‌هایی که هر یک پرسش‌ها را ارزیابی می‌کنند و همچنین، نوع متن به‌کار رفته در پرسش‌ها انجام شد که در نهایت، این دسته‌بندی بر اساس متغیر رشته تحصیلی

و جنسیت تحلیل و بررسی شد.

آمار استنباطی در خصوص میانگین کلی نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و به‌نوعی این نتیجه با نتایج مطالعه بین‌المللی پرلز و سنجش ملی پیشرفت تحصیلی ایران که از عملکرد بهتر دخترها در مقابل پسرها حکایت می‌کند، هم‌راستا نیست. همچنین، بررسی میانگین نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر در خرده‌مهارت‌های «درک مستقیم متن»، «ویرایش زبانی»، «کشف ارتباط مطالب با یکدیگر»، «شناخت واژه در بافت متن» و «درک استنباطی» نشان داد که در هیچ یک از این خرده‌مهارت‌ها بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

بررسی عملکرد کلی دانش‌آموزان در سه رشته تحصیلی علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی حاکی از آن است که با توجه به تأکید بیشتر رشته انسانی به آموزش تخصصی دروس زبان و ادبیات فارسی و حجم بیشتر این منابع در این رشته تحصیلی نسبت به سایر رشته‌ها، بین میانگین کلی نمرات این رشته و سایر رشته‌های تحصیلی با یکدیگر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. همچنین، میانگین نمرات دانش‌آموزان در خرده‌مهارت‌ها حاکی از آن است که تنها در خرده‌مهارت «درک مستقیم متن» بین میانگین نمرات دانش‌آموزان رشته علوم انسانی با رشته علوم تجربی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در سایر خرده‌مهارت‌ها در بین میانگین نمرات رشته‌های مختلف تحصیلی تفاوت معنی‌داری نبوده است.

در این پژوهش نتایج عملکرد دانش‌آموزان در چهار نوع متن به‌کار رفته در پرسش‌های آزمون شامل شعر کهن، نثر کهن، شعر معاصر و متن زبانی از طریق آزمون رتبه‌بندی فریدمن ارائه شد. این نتایج عملکرد دانش‌آموزان را به ترتیب در پرسش‌های متون زبانی با میانگین رتبه ۳/۴۷، شعر معاصر با میانگین رتبه ۳/۰۳، نثر کهن با میانگین رتبه ۲/۲۸ و شعر کهن با میانگین رتبه ۲/۲۲ نشان می‌دهد. از سوی آزمون معنی‌داری فریدمن نیز مشخص شد، بین میانگین رتبه‌های هر چهار نوع متن به‌کار رفته در پرسش‌ها، تفاوت معنی‌داری وجود دارد که به‌نوعی از ضعف دانش‌آموختگان نظام متوسطه در خواندن متون شعر و نثر کهن در مقابل متون ادبی و زبانی معاصر حکایت می‌کند. البته، دلیل اصلی این ضعف همان‌طور که نظرسنجی از دبیران زبان و ادبیات فارسی تهران در طول انجام پژوهش نشان داد، نبود رغبت میان بیشتر دانش‌آموزان دبیرستانی به‌منظور خواندن متن‌های ادبی مختلف از قبیل داستان و شعر

در خارج از مدرسه، وجود مشکلات آموزشی از قبیل نارسایی کتاب‌های درسی ادبیات و زمان کم در آموزش و تدریس این درس است که می‌تواند تأثیر بسزایی در ناتوانی عمده دانش‌آموزان دبیرستانی در درک مفاهیم و ارزش‌های ادبی داشته باشد. متأسفانه با توجه به گذشته ادبی و سابقه متون نوشتاری در کشور ما انتظار می‌رفت نسبت به آموزش متون کهن فارسی توجه بیشتری می‌شد.

تحلیل و بررسی میانگین نمرات دانش‌آموزان نیز در رشته‌های مختلف تحصیلی با توجه به چهار نوع متن به‌کار رفته در پرسش‌های آزمون نشان داد، بین میانگین نمره دانش‌آموزان سه رشته تحصیلی با یکدیگر در هیچ‌یک از چهار نوع متن به‌کار رفته در پرسش‌ها، یعنی، شعر کهن، نثر کهن، شعر معاصر و متن زبانی تفاوت معنی‌داری وجود نداشته است.

با توجه به یافته‌های این پژوهش، میانگین مهارت خواندن آزمون‌دهندگان ۲۴/۰۴ از ۴۶ نمره، معادل ۱۰/۴۵ از ۲۰ است. این نتیجه در مقایسه با استاندارد آموزش و پرورش، یعنی نمره ۱۲، از ناتوانی دانش‌آموختگان در دریافت حداقل آموزش حکایت دارد که خود حکایت از ناتوانی نظام آموزشی کشور در تهیه برنامه آموزشی مناسب، تدوین و تألیف کتاب‌های درسی، آموزش صحیح معلمان، فراهم کردن امکانات مناسب آموزشی و ... دارد. بر این اساس، باید گفت نظام آموزشی ایران با مشکل جدی ضعف بیشتر دانش‌آموختگان دوره متوسطه در مهارت خواندن روبه‌رو است و این ضعف‌ها و مشکلات خواندن دانش‌آموزان در مواردی از جمله: عدم فهم کلمات و واژگان استفاده‌شده در متن؛ نداشتن پیش‌زمینه اطلاعاتی مناسب در خصوص متن؛ عدم آشنایی کافی با ساختارهای معنایی و نحوی زبان برای تشخیص روابط عناصر یک متن؛ ضعف در ایجاد برقراری ارتباط مطالب با یکدیگر و به‌طور کلی، عدم آشنایی دانش‌آموز به سطوح مختلف درک مطلب، اعم از درک مستقیم اطلاعات بیان‌شده در متن و درک اطلاعاتی ضمنی که نیاز به استنباط و تعبیر خواننده دارد، آشکار می‌شود.

با توجه به نتایج این پژوهش از جمله راهکارهایی که می‌توان در جهت رشد و تقویت مهارت‌های زبانی، به‌خصوص مهارت خواندن دانش‌آموزان مطرح کرد، می‌توان به مواردی از- جمله، جمع‌آوری داده‌های گسترده در سطح کشور به منظور تکمیل و ارتقای بانک اطلاعاتی در خصوص مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموزان؛ برگزاری آزمون در مقاطع و پایه‌های تحصیلی مختلف و همچنین، در دوره‌های زمانی منظم؛ تحلیل‌های چندجانبه و گسترده در همه حوزه‌های

زبانی و دسته‌بندی جامع از مشکلات زبانی دانش‌آموزان؛ مقایسه عملکرد گروه‌های دانش‌آموزی مختلف، از قبیل دو زبانه‌ها و دانش‌آموزان مناطق محروم و روستایی در سنجش مهارت‌های ادبی و زبانی و همچنین، برگزاری دوره‌های ضمن خدمت دبیران در خصوص آموزش رشد مهارت‌های زبانی و شیوه‌های نوین تدریس و ارائه اهداف آموزشی منسجم در خصوص ارتقای مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان در برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی، اشاره کرد.

۶. پی‌نوشت‌ها

1. Chastain
2. Roe
3. Friedman rating test

۷. منابع

- ابوالحسنی چیمه، زهرا و همکاران (۱۳۹۵). «نقش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مهارت خواندن زبان انگلیسی زبان‌آموزان با رویکرد کاربردشناسی». *زبان‌های خارجی*. ش ۶ (۱). صص ۲۲۵-۲۴۸.
- استادی، مرجان (۱۳۹۵). *بررسی مهارت خواندن دانش‌آموزان دوره ابتدایی به استناد آزمون پرلز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پژوهش. دانشگاه قم.
- اسدنژاد، اعظم (۱۳۹۲). *آموزش مهارت خواندن متون ادبی در کلاس زبان فرانسه به‌عنوان زبان خارجی در ایران: کاستی‌ها و راه‌حل‌ها*. رساله دکتری آموزش زبان فرانسه. دانشگاه تربیت مدرس.
- پاشاشریفی، حسن و زهرا دانش‌پژوه (۱۳۸۳). «سنجش ملی پیشرفت تحصیلی زبان فارسی». *تعلیم و تربیت*. ش ۷۹. صص ۷-۵۰.
- پیرزادی، حجت و همکاران (۱۳۹۱). «تأثیر آموزش مستقیم آگاهی واجی بر پیشرفت مهارت خواندن دانش‌آموزان مبتلا به اختلال خواندن. شنوایی شناسی». *دانشگاه علوم پزشکی تهران*. ش ۲ (۱). صص ۸۳-۹۳.
- جباری، سوسن (۱۳۸۸). *بررسی مقایسه‌ای تأثیر روش‌های آموزش درک مطلب با*

راهبردهای نوین‌شناختی و روش سنتی بر میزان درک مطلب دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم دبستان با مشکلات خواندن و بدون مشکلات خواندن. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه شیراز.

- چستن، کنت (۱۳۷۸). گسترش مهارت‌های آموزش زبان دوم (تئوری و عمل). ترجمه محمد نورمحمدی. تهران: رهنما.
- خاوری، خسرو (۱۳۸۳). «بررسی راهکارهای افزایش مهارت خواندن». *ادبیات معاصر جهان*. ش ۹ (۱۶). صص ۹۷ - ۱۱۰.
- دانشگر، مریم (۱۳۹۵). *ارزشیابی توانایی مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان نظام آموزش متوسطه کشور*. صندوق حمایت از پژوهشگران و فناوران کشور.
- _____ (۱۳۹۶). «مهارت‌های دانش‌آموختگان نظام متوسطه با محوریت درس زبان و ادبیات فارسی» (مطالعه موردی: شهر تهران). *جستارهای زبانی*. د ۸. ش ۱ (پیاپی ۳۶). صص ۲۳۱ - ۲۵۶.
- رینز، کیت (۱۳۷۸). *روانشناسی خواندن*. ترجمه مجدالدین کیوانی. چ ۱. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- سبحانی، عبدالرضا و همکاران (۱۳۹۱). «تیین رابطه بعد فراشناختی برنامه درسی پنهان با مهارت خواندن دانش‌آموزان چهارم ابتدایی دوزبانه». *رهبری و مدیریت آموزشی*. ش ۱. صص ۷۱ - ۸۵.
- صحرائی، رضا (۱۳۷۹). «بررسی مهارت خواندن و اهمیت آن در آموزش زبان خارجی». *ادبی*. ش ۵ (۱۴). صص ۳ - ۳۵.
- عباسیان، غلامرضا و سعید مسکوکیان (۱۳۸۸). «نقش طرح ذهنی ساز آموزش تاریخچه واژگان در تقویت مهارت خواندن». *زبان‌شناسی کاربردی*. ش ۲ (۲). صص ۱ - ۲۵.
- فلاذ، جیمز (۱۳۶۹). *زبان و مهارت‌های زبانی*. ترجمه علی آخشینی، مشهد: آستان قدس رضوی.
- قادری‌دوست، الهام و مریم دانای طوسی (۱۳۸۹). «مطالعه اهداف و مؤلفه‌های آموزش مهارت‌های زبانی (خواندن، نوشتن، گوش‌دادن و سخن گفتن) در برنامه درسی زبان فارسی دوره متوسطه ایران». *نوآوری‌های آموزشی*. ش ۳ (۲۹). صص ۲۲ - ۶۵.

- کبیری، مسعود و همکاران (۱۳۹۶). *یافته‌های مطالعه پیرلز ۲۰۱۶*. تهران: مدرسه.
- گلاور، جان ای و همکاران (۱۳۷۷). *روان‌شناسی شناختی برای معلمان*. ترجمه علی‌نقی خرازی. تهران: دانشگاهی.
- نبی‌فر، شیمیا (۱۳۹۴). *زبان‌شناسی و خواندن*. تهران: بوی کاغذ.
- نجفی پازوکی، معصومه (۱۳۹۵). *سواد خواندن (آموزش درک خواننداری)*. تهران: مدرسه.
- نفیسی، زهره و مهدی نوروزی خیابانی (۱۳۹۰). «ارتقاء سطح مهارت خواندن و درک مفاهیم در دانشجویان زبان انگلیسی به عنوان زبان بیگانه از طریق ارزش‌یابی کار پوشه به صورت ترسیم نمودارهای مفهومی». *زبان پژوهی*. ۲(۴). صص ۱۲۷-۱۴۷.
- وحیدی فردوسی، طاهره و همکاران (۱۳۹۴). *نقش رسانه‌های نوشتاری فارسی‌زبان برای آموزش مهارت خواندن به غیرفارسی‌زبانان* (مطالعه موردی روزنامه‌های کثیرالانتشار صبح ایران). سومین همایش ملی زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی.

References:

- Abbasian, Gh.R. & S. Moskoukian, (2009), "The role of subjective design in vocabulary history education in enhancing reading skills". *Applied Linguistics*. 2 (2). Pp 1-25.[In Persian].
- Abolhasani Chima, Z. et al. (2016). "The role of critical thinking skills on English speaking students' practical reading skills". *Foreign Languages*. 6 (1). Pp. 225 _ 248.[In Persian].
- Assadnejad, A. (2013). *Teaching Reading Literature in French as a Foreign Language Class in Iran: Shortcomings and Solutions*. PhD Dissertation on French Language Education. Trabiati Modares University.[In Persian].
- Chastain, K. (1999). *Development of Second Language Teaching Skills (Theory and Practice)*. Translated by Mohammad Nour Mohammadi. Tehran: Rahnama.[In Persian].
- Daneshgar, M. (2016). *Evaluating the Ability of the Language and Literature Skills Graduates of the Secondary Education System of Iran*. National Research and

Technology Support Fund.[In Persian].

- Daneshgar, M. (2017). "High school graduates skills focused on Persian Language and Literature Lessons" (Case Study: Tehran City). *Linguistic Queries*. 8(1). Pp 231 -256.[In Persian].
- Ellis, R. (2008). *Task-based Language Learning and Teaching*..Oxford: Oxford University Press. Pp.182-202.
- Flood, J. (1990). *Language and Language Skills*. Translated by Ali Aakhshini, Mashhad: Astan Quds Razavi.[In Persian].
- Glover, John E, et. al. (1998). *Cognitive Psychology for Teachers*. Translated by Ali Khanqi Kharrazi. Tehran:Iran University Press.[In Persian].
- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Harris, T. L. & R. E. Hodges, (1995), *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Order Department, International Reading Association, 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark.
- Jabbari, S. (2009). *A Comparative Study of the Effect of Teaching Comprehension Teaching Techniques with Modern Cognitive Strategies and Traditional Methods on the Comprehension of 4th and 5th Elementary School Students with and without Reading Problems*. Ph.D. Dissertation in Planning. Shiraz university.[In Persian]
- Kabiri, M. et. al. (2017). *Findings of the Pearl Study 2016*. Tehran: Madreseh.[In Persian].
- khavari, Kh. (2004). "Exploring strategies to increase reading skills". *Contemporary World Literature*. 9 (16). Pp .110- 97.[In Persian].
- Klapper, J. (1992). "Reading in a foreign language: theoretical issue". *Language Learning Journal*. Vol.5. Pp.27-30.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1991). "Teaching Grammar". In M. Celce-Murcia (Ed),

Teaching English as a Second or Foreign Language. Pp.279-296.

- Nabifar, Sh. (2015). *Linguistics and Reading*. Tehran: Booye kaghaz.
- Nafisi, Z. & M. Noroozi Khiyabanin, (2011), "Improvement of reading and comprehension of concepts in English as a foreign language by evaluating folder work by drawing conceptual diagrams". *Language Studies*. 2(4). Pp. 127-147.[In Persian].
- Najafi Pazouki, M. (2016). *Reading Literacy (Reading Comprehension Training)*. Tehran: Madreseh.[In Persian].
- Ostadi, M (2016). *Evaluation of reading skills of elementary students based on Pearls test. Master of Science Degree in History and Philosophy of Education and Research*. University of Qom.[In Persian].
- Pashasharifi, H. & Z. Daneshpajoooh, (2004), "National assessment of Persian language academic achievement". *Education and Training*. 79.Pp.7-50.[In Persian].
- Pirzadi, H. et. al. (2012). "The impact of direct phonological awareness training on reading skills improvement in students with reading disorders. *Audiology*". *Tehran Medical University*.. 2 (1). Pp 93- 83.[In Persian].
- Qaderi Doost, E. & M. DanayeTusi, (2010), "A study of the goals and components of teaching language skills (reading, writing, listening and speaking) in the Iranian middle school Persian language curriculum". *Educational Innovations*. Ex 3 (29). Pp.22-65.[In Persian].
- Rainer, K. (1999). *Psychology of Reading*. Translated by Majdeddin Kivani. Ch 1. Tehran: University Publishing Center.[In Persian].
- Richards, J. C. (2002). *New Interchange: English for International Communication: Book Two*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roe, b. , S. smith & p. Burns. (2005). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Boston: Houghton Mifflin company.
- Saharaei, R. (2000). "Study of reading skills and its importance in foreign language

teaching". *Literary*. 5 (14). Pp. 3-35.[In Persian].

- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Rand Corporation.
- Sobhani, A. et. al. (2012). "Explaining the metacognitive dimension of the hidden curriculum with the reading skills of bilingual elementary students." *Educational Leadership and Management*. 1. Pp. 85-87.[In Persian].
- Vahidi Ferdowsi, T. et al. (2015). *The role of Persian-language print media in teaching reading skills to non-Persian speakers (Case study of many Iranian Morning Newspapers)*. 3th National Conference on Linguistics and Persian Language Teaching.[In Persian].

Analyzing Reading Problems of Senior High School Graduates in Tehran Based on AMZA Test Data (Regarding their Gender and Major)

Zahra Abbasi ^{1*}, Maryam Daneshgar ², Amin Khosravi ³

1 Assistant Professor of Teaching Persian to Non -Persian Speakers, Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran

2. Assistant Professor of Persian Language and Literature, Academy of Persian Language and Literature, Tehran, Iran.

3. Master of Persian Language and Literature, Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran.

Received: 20/02/2019

Accepted: 1/07/2019

The main purpose of the present study was to examine reading problems of senior high school graduates of Tehran based on 'AMZA' test data regarding the variables of gender and major. AMZA' test is known as the first test for assessing the language and literary skills of senior high school graduates which was held by Academy of Persian Language and Literature in academic year of 2013-14. For the purpose of this study, the AMZA data for a sample size of 377 students (197 females and 180 males) in three disciplines of humanities, sciences and mathematics (106, 90 and 181 participants, respectively) was analyzed. At first, the test items were categorized with respect to the type of text and micro-skills involved. Then, using the descriptive and inferential statistics the data was analyzed with regard to the participants' gender and major, which yielded in the overall weakness of the participants in reading skill. The results of data analysis showed that the mean score of participants' reading skills was 10.25 out of 20, which in comparison to the standard band score of ministry of education (12) is indicative of the participants' inability in acquiring the least amount of education. There was no significant difference between the participants' overall mean scores and their scores in micro-skills of reading regarding their gender, though according to the descriptive statistics, the overall mean score of females was higher than males. Similarly, there was no significant difference between the participants'

* Corresponding Author's E-mail: abasiz@modares.ac.ir

overall mean scores with respect to their major. However, among the mean scores of reading micro-skills, there was a significant difference between the students of Humanities and Sciences in the area of "direct comprehension of the text", which shows a better performance of the former group. Moreover, there was a significant difference among participants' overall results in the four types of text used in the test questions, so that their mean score in answering the questions of linguistic texts was higher than those of the old literary text. However, no such significant difference was found with regard to the participants' major. The results of the present study show that strategies like reforming the curriculum of the senior high school, choosing an appropriate educational program, changing the teachers' teaching methods, and holding systematic and standard assessment courses for the reading skill, can prove helpful in enhancing the students' reading skills .

Keywords: AMZA Test, Reading skill, Reading problems, Senior high school graduates