University of Qom
Faculty of Literature and Humanities

Research In Instructional Methods

Online ISSN:2981-1074

Homepage: https://jrim.qom.ac.ir

Examining the Psychometric Properties of Reading Anxiety Scale (RAS) among Iranian Students

Hossein Ghanaat[1], Ezatollah Ghadampour[2]✉, Carole Le Hénaff[3], Reza Jafai Harandi[4]

1. PhD Student in Educational Psychology, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran. Email: ghanaat.ho@fh.lu.ac.ir
2. Corresponding author, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran. Email: ghadampour.e@lu.ac.ir
3. University of Western Brittany, Rennes, France. Email : carole.le-henaff1@inspe-bretagne.fr
4. Department of Educational Sciences, University of Qom, Qom, Iran. Email: rjaafrih@gmail.com

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received 2025-04-26
Received in revised form 2025-06-30
Accepted 2025-08-13
Published online 2026-09-21

Keywords:
reading anxiety questionnaire, reliability, validity, psychometrics, reading

ABSTRACT

This research was conducted with the aim of investigating the validity, reliability, and factor structure of the Reading Anxiety Questionnaire. The current study employed a survey-based instrument-development design. The statistical population consisted of all fourth-grade students in Isfahan, Iran. The sample consisted of 400 fourth-grade students from Isfahan who were selected through multistage cluster random sampling during the 2023–2024 academic year. They responded to the Reading Anxiety Questionnaire developed by Zbornik and revised by Piccolo et al. Factor analysis and Cronbach's alpha coefficients were used for data analysis with SPSS version 26 and AMOS version 26. The results of the factor analysis showed that the questionnaire consisted of three factors and demonstrated good model fit. Cronbach's alpha coefficients for the total scale and its dimensions ranged from 0.920 to 0.978. Finally, the Persian version of the Reading Anxiety Questionnaire demonstrated acceptable psychometric properties for measuring reading anxiety among Iranian students in their native language.

How To Cite: Ghanaat, H., Ghadapour, E., Le Hénaff, C., & Jafari Harandi, R. (2026). Examining the psychometric properties of reading anxiety scale (RAS) among Iranian students, *Research in Instructional Methods*, 4 (2), 189-202.
https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12828.1278

© The Author(s)
Publisher: University of Qom
DOI: https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12828.1278

Introduction

Reading anxiety is a critical yet underexplored emotional barrier to students' academic development, particularly in the early years of education. While international assessments such as PIRLS 2021 have highlighted a decline in Iranian students' reading performance compared with that of their regional peers, emotional factors such as anxiety remain insufficiently addressed. Reading anxiety, defined as a negative emotional response to reading tasks, can manifest cognitively and physiologically, impeding comprehension, fluency, and motivation. Despite the proliferation of tools for assessing reading anxiety in second-language contexts, there is a lack of culturally adapted instruments for evaluating this phenomenon in students' mother tongue. This study aims to validate the Persian version of the Reading Anxiety Scale (RAS), originally developed by Zbornik (1991) and revised by Piccolo et al. (2017), for use among Iranian fourth-grade students.

Method

This study employed a survey-based design focused on instrument development. The target population included all fourth-grade students in Isfahan, Iran. A sample of 400 students was selected using multistage cluster random sampling from districts 1 and 3, with eight schools randomly selected. One fourth-grade class from each school participated, and the Reading Anxiety Scale (RAS) questionnaire was administered. Participation required informed consent, and incomplete or invalid responses were excluded, resulting in 384 usable questionnaires.

To assess the validity of the Persian version of the RAS, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted using AMOS version 26. Reliability was evaluated using Cronbach's alpha in SPSS. The RAS, developed by Zbornik (2005), consists of 44 items across three subscales: fear of curiosity, fear of independence, and fear of aggression. Responses were rated on a 5-point Likert scale. Cronbach's alpha was 0.88 for the overall scale, and ranged from 0.72 to 0.78 for the subscales, indicating strong internal consistency. The translation process involved expert review, back-translation, and cultural adaptation, ensuring the Persian version's accuracy and validity.

Results

The study employed a survey-based instrument- development methodology. A sample of 400 fourth-grade students from Isfahan was selected via multistage cluster random sampling. After excluding incomplete responses, 384 questionnaires were analyzed. The RAS, comprising 44 items across three subscales—Fear of Curiosity, Fear of Independence, and Fear of Aggression—was translated and culturally adapted into Persian. Confirmatory factor analysis (CFA) using Amos 26 supported the three-factor structure with strong model fit indices (e.g., CFI = 0.901, RMSEA = 0.079). All factor loadings exceeded the acceptable threshold of 0.30, indicating robust construct validity. Internal consistency was high, with Cronbach's alpha coefficients ranging from 0.920 to 0.978 across subscales and the full scale. These findings affirm the psychometric soundness of the Persian RAS for assessing reading anxiety in native-language contexts.

Conclusions

This study validated the Persian version of the Reading Anxiety Scale (RAS) among 384 fourth-grade students in Isfahan. Confirmatory factor analysis supported its original three-factor structure—Fear of Curiosity, Fear of Independence, and Fear of Aggression—with acceptable fit indices (CFI = 0.901, RMSEA = 0.079) and all factor loadings exceeding 0.30. Internal

consistency was high across subscales (Cronbach's α = 0.920–0.941) and the full scale (α = 0.978), confirming both reliability and construct validity in this context.

The Persian RAS offers a culturally adapted, reliable tool for identifying reading-related anxiety in native-language settings, enabling early screening and targeted interventions. Despite its strong methodology and robust psychometric findings, the study's cross-sectional design and single-city sample constrain generalizability. Future research should assess test–retest reliability, predictive validity for academic outcomes, and measurement invariance across diverse regions and demographic groups.

Author Contributions

Each author played an equal role in shaping the article's concept and in drafting both the initial and revised versions.

Data Availability Statement

The data supporting this study are available from the authors upon reasonable request.

Acknowledgements

The authors extend their gratitude to all individuals who participated in this study.

Ethical Considerations

The authors adhered to ethical standards and refrained from data fabrication, falsification, plagiarism, or any form of research misconduct.

Funding

This study was conducted without financial support from governmental, commercial, or non-profit funding bodies.

Conflict of Interest

The authors declare that there are no conflicts of interest related to this work.

پژوهش در روش‌های آموزش
شاپا الکترونیکی: ۲۹۸۱-۱۰۷۴

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اضطراب خواندن (RAS) در بین دانش‌آموزان ایرانی

حسین قناعت[۱]، عزت اله قدم‌پور[۲]✉، کارول لو هنف[۳]، رضا جعفری هرندی[۴]

۱. دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. ghanaat.ho@fh.lu.ac.ir
۲. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. ghadampour.e@lu.ac.ir
۳. استاد دانشگاه بریتانی غربی، رن، فرانسه. carole.le-henaff1@inspe-bretagne.fr
۴. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران. rjaafrih@gmail.com

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۰۶
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۰۹
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۲۲
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۳۰

کلیدواژه‌ها:
پرسش‌نامه اضطراب خواندن، پایایی، روایی، روان‌سنجی، خواندن

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی روایی، پایایی و ساختار عاملی پرسش‌نامه اضطراب خواندن انجام شد. طرح پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های پیمایشی و توسعه ابزار به شمار می‌آید. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم شهر اصفهان بود. نمونه شامل یک گروه ۴۰۰ نفری از دانش آموزان پایه چهارم شهر اصفهان سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسش‌نامه اضطراب خواندن زبورنیک بازبینی شده توسط پیکولو و همکاران پاسخ دادند. برای تحلیل داده ها از روش‌های تحلیل عاملی و ضریب آلفای کرونباخ با استفاده از نرم افزار SPSS 26 و Amos 26 استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که پرسش‌نامه از سه عامل تشکیل شده و از شاخص‌های برازش مناسبی برخوردار است. ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و ابعاد آن بین ۰/۹۲۰ تا ۰/۹۷۸ نوسان داشت. در نهایت، نسخه فارسی پرسش‌نامه «اضطراب خواندن»، برای سنجش میزان اضطراب خواندن دانش آموزان ایرانی به زبان مادری، از خصوصیات روان سنجی قابل قبولی برخوردار بود.

استناد: قناعت حسین؛ قدم‌پور عزت‌اله؛ لوهنف کارول؛ جعفری‌هرندی، رضا. (۱۴۰۵). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی اضطراب خواندن (RAS) در بین دانش‌آموزان ایرانی، پژوهش در روش‌های آموزش. ۴ (۲)، ۱۸۹-۲۰۲.

https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12828.1278

© نویسندگان.
DOI: https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12828.1278
ناشر: دانشگاه قم

مقدمه

انتشار گزارش‌هایی از آزمون‌های بین‌المللی در سال ۲۰۲۱ پرلز ، از مهم‌ترین و وسیع‌ترین مطالعات تطبیقی در قلمرو ارزشیابی پیشرفت تحصیلی که تحت نظر انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی انجام می‌گیرد، نشان می‌دهد که همزمان با کاهش عملکرد دانش‌آموزان در ایران در دور آخر مطالعه پرلز، بیشتر کشورهای منطقه، در عملکرد خواندن از خود رشد نشان دادند. همین تقابل کاهش عملکرد دانش‌آموزان ایرانی با افزایش عملکرد دانش‌آموزان کشورهای منطقه باعث شده است که از بین ۱۳ کشور منطقه که در مطالعه پرلز ۲۰۲۱ شرکت داشتند، جایگاه یازدهمی برای ایران حاصل شود. به عبارت دیگر تنها مصر و مراکش عملکرد پایین‌تری نسبت به ایران داشتند که آن هم با توجه به ضعف بسیار شدید عملکرد در این دو کشور، پایین‌تر بودن آن‌ها نسبت به ایران مفروض بوده است. از بین ۱۲ کشور منطقه‌ای که در مطالعه پرلز شرکت داشتند، به جز ایران ۹ کشور عملکرد رو به رشد داشته و ۳ کشور در عملکرد نسبت به سال ۲۰۱۶ روند کاهشی نشان دادند؛ ولی روند کاهشی هیچ کشوری به اندازه کاهش عملکرد ایران نسبت به سال ۲۰۱۱ نبوده است (٤٤ نمره کاهش). همین سیر کاهشی باعث تنزل جایگاه ایران میان کشورهای منطقه شده است؛ در حالی‌که در سال ۲۰۱۶ جایگاه نهم میان ۱۲ کشور به دست آمد و در سال ۲۰۱۱ جایگاه چهارم میان ۹ کشور حاصل شده بود (کبیری، ۲۰۲۳). همچنین مقالات متعددی در خصوص معضل مردودی و خسارات اقتصادی و تبعات اجتماعی آن در مجلات و روزنامه‌ها به چشم می‌خورد و آمارهای متعددی نیز در زمینه افت تحصیلی و اتلاف آموزشی به چشم می‌خورد. بنا به نظر یونسکو پنجاه درصد از دانش‌آموزانی که بار اول و نود درصد آنهایی که برای بار دوم مردود می‌شوند ترک تحصیل می‌کنند و عملاً بخش وسیعی از این افراد دچار مسائل عدیده عاطفی - اجتماعی می‌گردند. بسیاری از خساراتی که در خصوص افت تحصیلی مطرح می‌شود مربوط به پرداخت‌های دولت بوده و خسارت‌های غیرمستقیم بر نظام آموزشی، تبعات اقتصادی و اجتماعی آن در ابعاد مختلف لحاظ نشده است. حال اگر ضعف دانش‌آموزان در همان ابتدا رفع نگردد و با دریافت نمرات غیرواقعی و پیشینه تحصیلی ضعیف به پایه بعدی راه یابند ضعف آن‌ها به تدریج آشکارتر می‌شود و کار به جایی می‌رسد که دیگر ارائه نمرات کاذب دردی را دوا نخواهد کرد و انگیزه ادامه تحصیل نیز در این دانش‌آموزان از بین می‌رود و دانش‌آموزان به میل خود ترک تحصیل می‌کنند همان طور که از آمارهای ارائه شده بر می‌آید هرچه به پایه‌های بالاتر نزدیک می‌شویم آمار مردودی‌ها بیشتر و عملکرد ضعیف نظام آموزشی آشکارتر می‌شود (کاکیا، ۲۰۰٦).

عملکرد خواندن دانش‌آموزان زمینه رشد آن‌ها در مراحل بعدی یادگیری را ایجاد می کند (اشتوتس، شفنر و شایفله[1]، ۲۰۱٦). به طور کلی، دانش‌آموزانی که در مراحل یادگیری خواندن با مشکل مواجه می‌شوند، احتمالاً از فرآیند یادگیری کنار گذاشته می‌شوند. همچنین، شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد شکاف در مهارت خواندن بین خوانندگان خوب و ضعیف در طول زمان ایجاد می‌شود. بر این اساس، کودکانی که در یادگیری خواندن موفق هستند نسبت به همکلاسی‌های خود که کتابخوان‌های ضعیفی هستند، رشد خواندن بیشتری نشان می دهند. علاوه بر این، شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه شکاف بین خوانندگان خوب و ضعیف در اوان تحصیل کم است و با گذشت زمان بیشتر می شود (رتلزدورف، کُلر و مولر[2]، ۲۰۱٤).

بیشتر مطالعات در زمینه خواندن بر عوامل زبانی و شناختی متمرکز بوده است و کمتر در مورد جنبه‌های عاطفی خواندن در در بین دانش‌آموزان، مانند اضطراب خواندن مطالعه شده است. اضطراب یکی از جنبه‌های عاطفی مرتبط با مهارت خواندن، است. مشخص شده است که سطوح قابل توجهی از اضطراب عمومی با مهارت‌های خواندن برای کودکان ارتباط منفی دارد (ماردیانتی، ویجایاتی و مورتادو[3]، ۲۰۲۱).

متغیرهای احساسی مانند اضطراب، ممکن است فراتر از عوامل شناختی و زبانی باعث تغییر در خواندن شوند. تمرکز مطالعه فعلی بر اضطراب، و به ویژه اضطراب خواندن است، زیرا نقش آن در خواندن نسبت به سایر عوامل غیرشناختی کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است. در زمینه‌های آکادمیک، در نظر گرفتن میزان همگرایی یا واگرایی اضطراب خاص حوزه با اضطراب عمومی و سطح ویژگی مهم است. این تمایز در

1 Stutz, Schaffner & Schiefele

2 Retelsdorf, Köller & Möller

3 Mardianti, Wijayati & Murtadho

دهه‌های گذشته کاملاً در حوزه ریاضی بررسی شده است، اما روابط مشابه در حوزه خواندن به خوبی درک نشده است (مک‌دونالد و همکاران[1]، ۲۰۲۱). در طول سال‌ها مجموعه‌ای از برچسب‌ها برای توصیف کودکان و مشکلات آن‌ها با خواندن استفاده شده است: «خوانندگان ضعیف»، «خوانندگان بی‌میل»، «بی‌سواد»، «کودکانی که پایین‌تر از سطح کلاس می‌خوانند»، «دانش‌آموزان در معرض خطر شکست خواندن» ، «خوانندگان در حال مبارزه»، و «کودکان با مشکلات خواندن». همه این توصیف‌کننده‌ها به سرزنش کودک اشاره می‌کنند، در حالی که هیچ یک از آن‌ها هنوز هیچ مبنای احساسی را برای این پدیده پیشنهاد نمی‌کنند، اضطراب‌ها، ترس‌ها و فوبی‌های ناشی از تکالیف خواندن، مانع اصلی پیشرفت خواندن هستند. روان‌شناسان اضطراب را یک احساس منفی می‌دانند که یادگیری را مختل می‌کند و در حالی که ترس پاسخی به تهدیدهای حاضر یا قریب الوقوع است، اضطراب پاسخ ترس به تهدیدات تصوری یا دور است. اضطراب یک احساس درماندگی است که بر تهدیدهای آینده یا تهدیدهای مربوط به عزت نفس متمرکز است. هنگامی که اضطراب شدید می شود، توانایی توجه کودکان را تضعیف می‌کند. واکنش‌های هیجانی منفی کودکان به صورت ترس، اضطراب یا فوبیا بروز می‌کنند. دور از ذهن نیست که خواندن - به ویژه خواندن با صدای بلند - منبع اضطراب برای کودکان باشد. حتی در میان بزرگسالان، درست پس از آسیب‌هایی مانند مرگ، بیماری و تصادف؛ صحبت کردن در جمع دومین ترس است، پس جای تعجب نیست که وقتی از کودکان خواسته می شود در جمع با صدای بلند بخوانند، حتی آن‌هایی که مشکل خواندن ندارند، افزایش فشار خون و تند شدن نبض را نشان می دهند (جالونگو و هیرش[2]، ۲۰۱۰).

در واقع، آموزش خواندن اولیه دبستان معمولاً شامل خواندن با صدای بلند در مقابل همسالان و معلمان می شود و این زمینه اجتماعی-فرهنگی را به یک عامل برجسته در ایجاد اضطراب خواندن تبدیل می کند (رامیرز و همکاران[3]، ۲۰۱۹).

به گفته آکیول نیز اضطراب خواندن زمانی است که دانش‌آموز احساس نگرانی، استرس یا ناامنی در مورد فعالیت‌های خواندن را تجربه می‌کند. این می‌تواند ناشی از عوامل مختلفی باشد، مانند کنارآمدن با مطالب خواندن، مهارت‌های درک مطلب، تندخوانی یا ترس از اشتباه در هنگام خواندن. خطاهای خواندن مانند ناتوانی در تمرکز بر خواندن، تکرار، اضافات و پرش در هنگام خواندن مشاهده می‌شود. علاوه بر این، ترس از ارزیابی شدن توسط معلمان و همسالان خود، ایجاد اضطراب در مورد مطالعه را برای افراد اجتناب ناپذیر می‌کند (مادن، باناز و اوزگن[4]، ۲۰۲۳). بنابراین اضطراب خواندن را به عنوان یک ترس یا دلهره حاد مرتبط با موقعیت‌هایی که نیاز به پردازش اطلاعات متنی دارند، تعریف می‌شود. این تعریف گسترده این واقعیت را نشان می‌دهد که کودکان در مراحل مختلف رشد، توسط فرآیندها و موقعیت‌های مختلف مرتبط با خواندن، مضطرب می‌شوند که حول معیارهای خواندن ارزیابی‌کننده (مانند تکالیف روانی شفاهی و درک مطلب) که تمایل دارند در حضور همسالان انجام شود، مضطرب می‌شوند (رامیرز و همکاران، ۲۰۱۹). حتی مقایسه‌های درونی و بیرونی نیز ممکن است احساس نگرانی در مورد خواندن یا اضطراب خواندن را افزایش دهد، به‌ویژه در خوانندگانی که دچار مشکل هستند (ماردیانتی، ویجایاتی و مورتادو، ۲۰۲۱).

کوشدمیر و کاترانجی[5] اضطراب خواندن را به عنوان یک واکنش نامطلوب در افراد نسبت به مطالعه و به عنوان موقعیتی که به صورت ترس، ناراحتی و هیجان در حین مطالعه رخ می‌دهد، تعریف می‌کنند (مادن، باناز و اوزگن، ۲۰۲۳) و زبورنیک[6]، اضطراب خواندن را یک موقعیت و فوبیای خاص شامل پاسخ‌های فیزیکی و شناختی به عمل خواندن می‌داند. واکنش‌های فیزیکی به اضطراب شامل ترشح آدرنالین (واکنش جنگ یا گریز) و علائم فیزیکی مانند عرق کردن، احساس لرزش یا ضعف، تپش قلب، تنفس سریع، دلشوره، سردرد تنشی و معده درد است. واکنش‌های شناختی به اضطراب شامل احساس ترس شدید، عزت نفس پایین، احساس درماندگی و انتظارات تحقیر عمومی است. این واکنش‌های فیزیکی و شناختی نیز با هم تعامل دارند، مانند زمانی که کودک فکر می‌کند «دست‌هایم می‌لرزد». یا "می‌دانم که صورتم قرمز می‌شود." وقتی کودک تحت تأثیر احساسات و نگرانی‌ها قرار می‌گیرد (مثلاً «اگر بچه‌های دیگر به من بخندند چه می‌شود؟»)، اندوخته‌های شناختی کمی برای مقابله با وظیفه رمزگشایی و درک متن برایش باقی می‌ماند. زامبیلاس[7] اظهار می دارد تسهیل حالات هیجانی مثبت در کلاس درس، خودارزیابی های مثبت بیشتری را تشویق می‌کند (به عنوان مثال، احساسات ارزیابی در کودک). زبورنیک توصیه‌هایی را به پزشکان و

1 Macdonald

2 Jalongo & Hirsh

3 Ramirez

4 Maden, Banaz & Özgen

5 Kuşdemir & Katrancı

6 Zbornik

7 Zembylas

خانواده‌ها در مورد پاسخ‌های مناسب به اضطراب خواندن کودکان ارائه می‌دهد. اگر بچه‌ها سریع تسلیم می‌شوند، سعی کنید با شناسایی علایق و سؤالات کودک، تشویق به خواندن و تأکید بر مفید بودن خواندن، کنجکاوی را برانگیزید. اگر بچه‌ها از خواندن امتناع می‌کنند، وظایف خواندن را برای موفقیت سازماندهی کنید، فعالیت‌هایی را برنامه‌ریزی کنید که لذت را با خواندن مرتبط می‌کند و فرصت‌هایی را برای انتخاب و بحث درباره موضوعات با کسی که مورد احترام هستند فراهم کنید و اگر بچه‌ها می‌ترسند که نتوانند وظایف خواندن را به طور مستقل انجام دهند، اعتماد به نفس آن‌ها را با انتظارات پایین در شروع، افزایش تدریجی چالش و جفت کردن آن‌ها با همسالان یا معلمان تقویت کنید (جالونگو و هیرش[1]، ۲۰۱۰).

باید اطمینان حاصل شود که با فعال کردن دانش قبلی دانش آموزان در مرحله ورودی درس و ایجاد انگیزه و تشویق دانش آموزان در طول درس، اضطرابی که ممکن است در طی فرآیند آموزشی-تدریس در افراد ایجاد شود به حداقل برسد (مادن، باناز و اوزگن، ۲۰۲۳).

بنابراین در هنگام مطالعه در کلاس، دانش‌آموز مبتلا به اضطراب خواندن، از مطالعه اجتناب می‌کند.

مطالعات در مورد خواندن و اضطراب عموماً بر فراگیری زبان دوم متمرکز شده است و مطالعاتی که انجام شده است، سعی در تعیین رابطه اضطراب و مشکل در خواندن، سرعت خواندن، خواندن صحیح و کامل و درک مطلب در آموزش زبان دوم دارد (کیلینچ و ینن[2]، ۲۰۱۵).

علیرغم گسترش ابزارهای سنجش اضطراب خواندن (مانند مقیاس اضطراب خواندن زبان خارجی سائیتو[3] و همکاران ؛ و پرسش‌نامه اضطراب خواندن زبان دوم زبورنیک و وال‌براون[4] ابزارهای موجود دارای محدودیتهای مفهومی و عملیاتی قابل توجهی هستند. یک انتقاد عمده بر تمرکز غالب آنها بر ابعاد شناختی-ارزیابانه (مانند ترس از شکست در درک مطلب، انتظارات منفی از عملکرد) استوار است، در حالی که به‌طور سیستماتیک جنبه‌های عاطفی و جسمانی ذاتی در پاسخ‌های اضطرابی را نادیده گرفته یا کم‌اهمیت جلوه می‌دهند (پارک[5]، ۲۰۱۷؛ کورو و آکبای[6]، ۲۰۲۱). به عنوان مثال، ابزارهایی مانند مقیاس اضطراب خواندن زبان خارجی عمدتاً اضطراب را از طریق گویه‌های منعکس‌کننده نگرانی درباره دقت درک مطلب یا فشار زمانی عملیاتی می‌کنند و تظاهرات هیجانی مانند ناامیدی، شرم، برانگیختگی فیزیولوژیک (مانند تنش، تپش قلب) یا بیزاریِ ایجادشده در حین عمل خواندن را نادیده می‌گیرند (سلرز[7]، ۲۰۰۰؛ زبورنیک، ۲۰۰۵). این مفهوم‌پردازی محدود، قادر به بازنمایی تجربه عاطفی جامع اضطراب خواندن نیست و این امر می‌تواند به خدشه‌دار شدن اعتبار سازه و کاهش حساسیت تشخیصی منجر شود (مارکوس-لیناس و گارائو[8]، ۲۰۰۹). در نتیجه، پژوهش‌هایی که صرفاً متکی بر این ابزارهای رایج هستند، ممکن است تصویر ناقصی از رابطه اضطراب-عملکرد خواندن ارائه دهند، به‌ویژه در مورد نقش میانجی تنظیم‌نشدگی هیجانی (کلادا و گاثری[9] ، ۲۰۱۵؛ پکرون[10] و همکاران، ۲۰۱۷). ضمن این که کلیه ابزارهای سنجش اضطراب خواندن بر خواندن به زبان دوم تمرکز دارند و ابزار حاضر تنها ابزار سنجش اضطراب خواندن به زبان مادری است.

بنابراین کمبود مطالعات، طراحی و اعتبار سنجی ابزار های ارزیابی برای بررسی اضطراب خواندن در زبان مادری را ضروری می سازد، در این خصوص پیکولو[11] و همکاران، نسخه کوتاه مقیاس اضطراب خواندن زبورنیک به زبان پرتغالی را تهیه و به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن پرداختند. این تحقیق، به ارائه ابزاری معتبر برای متخصصان برای ارزیابی، تشخیص و مداخله در کودکان برزیلی که دارای ناتوانی در خواندن بودند، انجام شد. رویه‌های استاندارد شده به شرح ذیل انجام گرفت: ترجمه ابزار به پرتغالی برزیلی، ترکیب نسخه‌های ترجمه شده؛ ارزیابی توسط داوران متخصص؛ ارزیابی ابزار توسط مخاطبان هدف؛ ترجمه به عقب، مطالعه آزمایشی با نمونه بالینی؛ تهیه نسخه کوتاه مقیاس اضطراب

1 Jalongo & Hirsh

2 Kilinc & Yenen

3 Saito

4 Wallbrown

5 Park

6 Kuru & Akbay

7 Sellers

8 Marcos-Llinás & Garau

9 Klauda & Guthrie

10 Pekrun

11 Piccolo

خواندن. مطالعه آزمایشی با کودکان و ویژگی‌های روان‌سنجی ابزار. برای کاهش تعداد آیتم‌های مقیاس اصلی از تحلیل عاملی استفاده شد. مطالعات همسانی درونی و روایی همگرا، شواهد اولیه روایی را برای استفاده از این ابزار برای بررسی اضطراب خواندن در کودکان برزیلی نشان داد. در پرتو این مطالعات مشاهده می شود که اضطراب خواندن پدیده‌ای است که نیاز به توجه خاص دارد. بنابرآن‌چه پیشتر عنوان شد، استفاده از ابزاری که بتواند ابعاد گسترده‌تر و پیچیده‌تری از اضطراب خواندن را مورد بررسی قرار دهد، ضروری است. با توجه به این که در ایران ابزار مناسبی جهت ارزیابی اضطراب خواندن به زبان مادری در دانش آموزان وجود ندارد، بنابراین در پژوهش پیش‌رو به بررسی ساختار عاملی پرسش‌نامه اضطراب خواندن که توسط زبورنیک ساخته شده و توسط پیکولو و همکاران بازبینی شده است، پرداخته شده است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های پیمایشی و توسعه ابزار به شمار می‌آید. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم شهراصفهان بود. نمونه شامل یک گروه ٤٠٠ نفری از دانش آموزان پایه چهارم شهر اصفهان با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود؛ که بدین منظور در ابتدا بین نواحی پنج گانه شهر اصفهان، ناحیه ۳ و۱ و از بین لیست مدارس این نواحی، ۸ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. از هر مدرسه یک کلاس چهارم انتخاب و پرسش‌نامه اضطراب خواندن بین آن‌ها توزیع گردید. معیار ورود به پژوهش رضایت کامل دانش‌آموز و عدم رضایت و عدم پاسخ‌گویی درست به گویه‌ها از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. با توجه به این‌که ١٦ پرسش‌نامه قابل استفاده نبودند، در نهایت ٣٨٤ پرسش‌نامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

به منظور تجزیه و تحلیل در روایی ابزار گرد آوری با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی (نرم افزار ایموس 26) و پایایی آن از طریق روش آلفای کرونباخ (نرم افزار اس پی اس اس) بررسی شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آزمون نرمال بودن در خرده مقیاس ها و روش تحلیل عامل تأییدی، بررسی بارهای عاملی و شاخص های برازش مدل و برای تعیین پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید.

پرسش‌نامه اضطراب خواندن (RAS)، توسط زبورنیک زبورنیک ساخته شده است و دارای ٤٤ گویه است که شامل ۳ خرده مقیاس (ترس ازکنجکاوی، ترس از استقلال، ترس از پرخاشگری) می‌باشد. این پرسش‌نامه در ایران مورد استفاده قرار نگرفته است. پاسخ به هر گویه روی یک طیف ٥ درجه‌ای از نوع مقیاس لیکرت (کاملاً موافقم = ٥، موافقم = ٤، نظری ندارم = ۳، مخالفم = ۲، و کاملاً مخالفم = ۱) است. حداقل و حداکثر نمره این پرسش‌نامه ٤٤ و ۲۲۰ است. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۸ بود. ضرایب آلفا برای زیردامنه‌های برای ترس از کنجکاوی ۰/۷۲، برای ترس از پرخاشگری ۰/۷٥ و برای ترس از استقلال ۰/۷۸ بود. آلفای ۰/۸۸ نشان می دهد که آیتم های (RAS) بسیار همبسته هستند (زبورنیک، ۲۰۰٥). در این پژوهش نیز، برای تعیین روایی این مقیاس، از تحلیل عاملی تأییدی و همچنین، برای تعیین پایایی آن از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نویسنده ابزار اصلی اجازه ترجمه و انطباق فرهنگی ابزار و همچنین مطالعات روانسنجی (هنجاری، روایی و پایایی) را داده است. برای تهیه نسخه فارسی پرسش‌نامه اضطراب خواندن (RAS) در ابتدا به فارسی ترجمه شد. بعد از آن نسخه ترجمه شده با نظر یکی از اعضای هیأت عملی رشته روان‌شناسی تربیتی مورد بررسی و اصلاح قرار گرفت. برای حصول اطمینان از مطابقت نسخه فارسی با انگلیسی، دقت و صحت ترجمه پرسش‌نامه در اختیار دو نفر متخصص زبان انگلیسی قرار گرفت و آن‌ها از فارسی به انگلیسی برگرداندند و سپس نسخه اصلی و بازگردانده شده با هم مقایسه شدند. پس از این مراحل، نسخه فارسی مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۱. مشخصات پرسش‌نامه اضطراب خواندن (RAS)

نام مؤلفه	گویه‌های هر مؤلفه	تعداد
ترس از کنجکاوی	۱-٤-۷-۱۰-۱۳-۱٦-۱۹-۲٤-۳۰-۳۳-۳٦-٤۰-٤۳-٤٤	۱٤
ترس از پرخاشگری	۲-٥-۸-۱۱-۱٤-۱۷-۲۰-۲۳-۲٥-۲٦-۲۹-۳۲-۳٤-۳٥-۳۷-٤۱	۱٦
ترس از استقلال	۳-٦-۹-۱۲-۱٥-۱۸-۲۱-۲۲-۲۷-۲۸-۳۱-۳۸-۳۹-٤۲	۱٤

یافته‌ها

جدول ۲ آماره‌های توصیفی نمونه پژوهش که شامل میانگین، انحراف معیار،کمترین مقدار و بیشترین مقدار مؤلفه‌های پرسش‌نامه اضطراب خواندن را نشان می‌دهد.

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای اصلی پژوهش در حجم نمونه مورد مطالعه

متغیرهای پژوهش	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمترین مقدار	بیشترین مقدار
اضطراب خواندن	۳۸۴	۲/۹۵۶	۰/۶۸۹	۱/۵۶	۴/۵۰
۱-ترس از کنجکاوی	۳۸۴	۲/۹۹۷	۰/۶۵۳	۱/۲۱	۴/۴۳
۲-ترس از استقلال	۳۸۴	۲/۹۳۶	۰/۷۴۵	۱/۵۰	۴/۴۳
۳-ترس از پرخاشگری	۳۸۴	۲/۹۳۶	۰/۷۲۱	۱/۶۴	۴/۶۴

لازم به ذکر است که شاخص‌های توصیفی به دست آمده بعد از تحلیل عاملی تأییدی که بارهای عاملی و شاخص‌های برازش مدل در نرم افزار Amos مورد تأیید قرار گرفت گزارش شدند.

پس از بررسی شاخص‌های توصیفی پرسش‌نامه در پژوهش حاضر برای مشخص شدن پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ طبق فرمول (۱) که یکی از روش‌های همسانی درونی است استفاده گردیده است. بدین منظور با استفاده از داده‌های به‌دست آمده از ۳۰ پرسش‌نامه میزان ضریب اعتماد با روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید.

جدول ۳ ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه پژوهش اضطراب خواندن

ابعاد	ضریب آلفای کرونباخ	تعداد سوالات
ترس از کنجکاوی	۰/۹۲۸	۱٤
ترس از استقلال	۰/۹٤۱	۱٤
ترس از پرخاشگری	۰/۹۲۰	۱٦
کل ابعاد	۰/۹۷۸	٤٤

طبق یافته‌های جدول (۳) ضرایب پایایی برای پرسش‌نامه پژوهش اضطراب خواندن و ابعاد آن‌ها محاسبه گردید که همگی بالاتر از ۰/۷ بوده و نشان از دقت بالای ابزار اندازه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش دارد.

تحلیل عاملی تأییدی و برازش مدل پژوهش:

از تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار ایموس ۲٦ جهت روایی سازه پرسش‌نامه استفاده گردید.

بارهای عاملی همبستگی‌های متغیرها با عامل‌هاست. چنانچه این همبستگی‌ها بیشتر از ۰/٦ باشند(بدون توجه به علامت منفی یا مثبت) به عنوان بارهای عاملی بالا و چنانچه بیشتر از ۰/۳ باشد به عنوان بارهای عاملی نسبتا بالا در نظر گرفته می‌شوند، بارهای عاملی کمتر از ۰/۳ را می‌توان نادیده گرفت(کلاین، ۱۳۹۷).

در بررسی مؤلفه ترس از کنجکاوی همان‌طور که در جدول ٤ مشاهده می‌گردد تمامی بارهای عاملی ابعاد پرسش‌نامه بالاتر از ۰/۳ بدست آمد و مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۴ روابط مفاهیم با مقوله‌های فرعی در مؤلفه ترس از کنجکاوی

مفاهیم	بار عاملی	سطح معناداری	مقادیر بحرانی	نتیجه
سؤال ۱	۰/۷۱۴	۰/۰۰۱	_	مناسب
سؤال ۴	۰/۵۴۹	۰/۰۰۱	۱۰/۳۷۶	مناسب
سؤال ۷	۰/۶۷۳	۰/۰۰۱	۱۱/۹۸۲	مناسب
سؤال ۱۰	۰/۸۱۱	۰/۰۰۱	۱۲/۱۰۷	مناسب
سؤال ۱۳	۰/۷۷۵	۰/۰۰۱	۱۱/۶۹۲	مناسب
سؤال ۱۶	۰/۷۵۲	۰/۰۰۱	۱۱/۹۷۹	مناسب
سؤال ۱۹	۰/۷۵۳	۰/۰۰۱	۱۱/۶۷۵	مناسب

سؤال ۲۴	۰/۷۰۱	۰/۰۰۱	۱۱/۱۷۸	مناسب
سؤال ۳۰	۰/۵۷۶	۰/۰۰۱	۱۰/۳۴۴	مناسب
سؤال ۳۳	۰/۵۴۹	۰/۰۰۱	۱۰/۳۷۶	مناسب
سؤال ۳۶	۰/۶۷۳	۰/۰۰۱	۱۱/۹۸۲	مناسب
سؤال ۴۰	۰/۷۲۴	۰/۰۰۱	۱۰/۸۷۰	مناسب
سؤال ۴۳	۰/۷۴۲	۰/۰۰۱	۱۱/۹۵۲	مناسب
سؤال ۴۴	۰/۷۶۹	۰/۰۰۱	۱۲/۱۵۶	مناسب

همین‌طور در بررسی مؤلفه ترس از استقلال همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌گردد تمامی بارهای عاملی ابعاد پرسش‌نامه بالاتر از ۰/۳ به دست آمد و مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۵ روابط مفاهیم با مقوله‌های فرعی در مؤلفه ترس از استقلال

مفاهیم	بار عاملی	سطح معناداری	مقادیر بحرانی	نتیجه
سؤال ۳	۰/۷۰۱	۰/۰۰۱	_	مناسب
سؤال ۶	۰/۷۶۳	۰/۰۰۱	۱۴/۳۰۵	مناسب
سؤال ۹	۰/۶۵۱	۰/۰۰۱	۱۳/۶۶۲	مناسب
سؤال ۱۲	۰/۷۸۲	۰/۰۰۱	۱۴/۸۶۹	مناسب
سؤال ۱۵	۰/۷۵۷	۰/۰۰۱	۱۴/۲۵۸	مناسب
سؤال ۱۸	۰/۷۲۹	۰/۰۰۱	۱۴/۶۲۹	مناسب
سؤال ۲۱	۰/۶۷۰	۰/۰۰۱	۱۴/۱۰۴	مناسب
سؤال ۲۲	۰/۷۷۴	۰/۰۰۱	۱۵/۳۱۱	مناسب
سؤال ۲۷	۰/۷۰۰	۰/۰۰۱	۱۳/۴۸۸	مناسب
سؤال ۲۸	۰/۷۵۴	۰/۰۰۱	۱۴/۹۶۳	مناسب
سؤال ۳۱	۰/۷۰۸	۰/۰۰۱	۱۲/۸۸۶	مناسب
سؤال ۳۸	۰/۶۵۱	۰/۰۰۱	۱۳/۶۶۲	مناسب
سؤال ۳۹	۰/۷۸۶	۰/۰۰۱	۱۶/۱۶۱	مناسب
سؤال ۴۲	۰/۷۷۰	۰/۰۰۱	۱۴/۶۳۵	مناسب

و نهایتاً در بررسی مؤلفه ترس از پرخاشگری همان‌طور که در جدول ٦ مشاهده می‌گردد تمامی بارهای عاملی ابعاد پرسش‌نامه بالاتر از ۰/۳ بدست آمد و مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ٦ روابط مفاهیم با مقوله‌های فرعی در مؤلفه ترس از پرخاشگری

مفاهیم	بار عاملی	سطح معناداری	مقادیر بحرانی	نتیجه
سؤال ۲	۰/۶۹۵	۰/۰۰۱	_	مناسب
سؤال ۵	۰/۶۳۲	۰/۰۰۱	۱۰/۵۰۱	مناسب
سؤال ۸	۰/۶۸۸	۰/۰۰۱	۱۱/۵۷۸	مناسب
سؤال ۱۱	۰/۷۲۹	۰/۰۰۱	۱۲/۶۵۰	مناسب
سؤال ۱۴	۰/۷۲۶	۰/۰۰۱	۱۱/۹۵۳	مناسب

سؤال ۱۷	۰/۷۶۹	۰/۰۰۱	۱۲/۶۱۹	مناسب
سؤال ۲۰	۰/۶۵۸	۰/۰۰۱	۱۱/۱۳۸	مناسب
سؤال ۲۳	۰/۷۸۰	۰/۰۰۱	۱۳/۳۶۶	مناسب
سؤال ۲۵	۰/۷۶۵	۰/۰۰۱	۱۳/۰۱۷	مناسب
سؤال ۲۶	۰/۶۷۱	۰/۰۰۱	۱۲/۱۵۳	مناسب
سؤال ۲۹	۰/۷۶۲	۰/۰۰۱	۱۳/۰۴۳	مناسب

بررسی روایی سازه پرسش‌نامه اضطراب خواندن

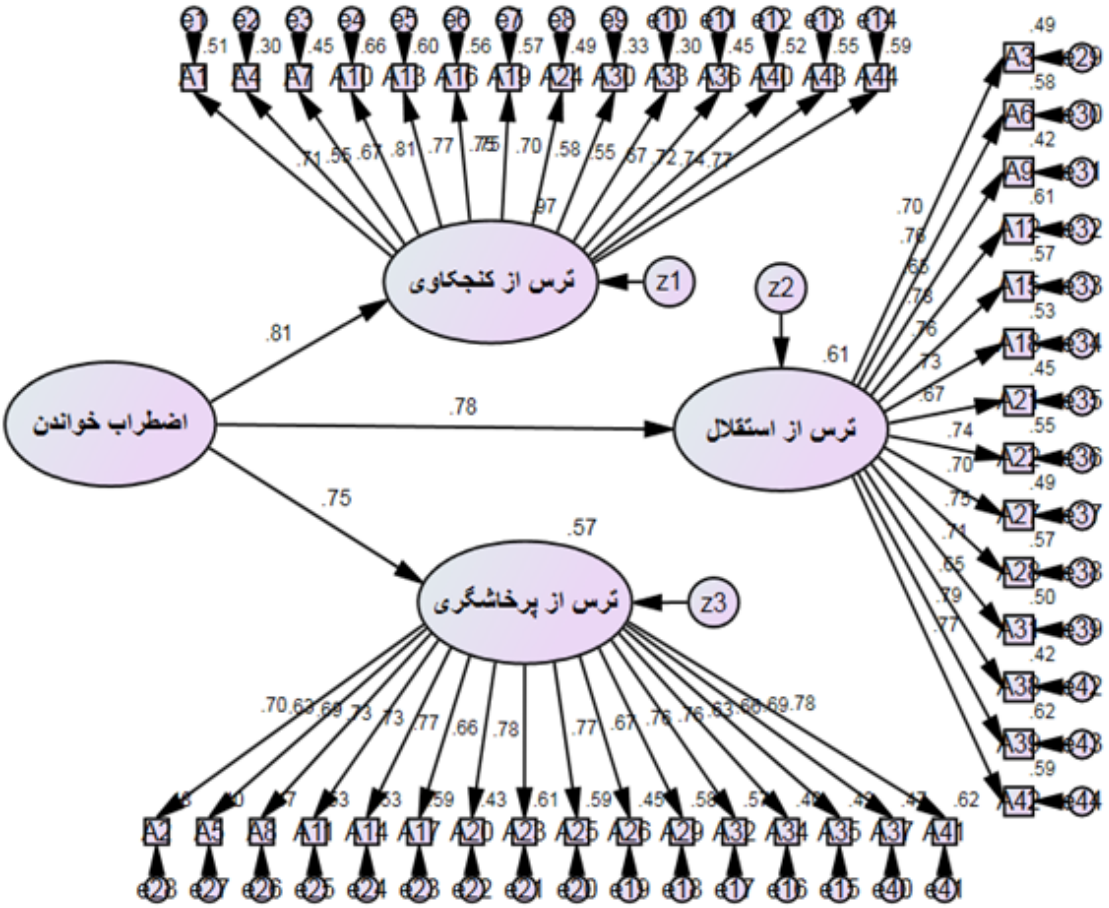
مدل اصلی تحلیل عاملی تأییدی ارائه شده به صورت شکل ۱ می‌باشد که در آن روابط میان متغیرهای آشکار(گویه‌ها) با متغیرهای پنهان (اضطراب خواندن) و ضرایب استاندارد (بارهای عاملی) هر یک از سؤالات ارائه شده است. همان‌طور که در شکل مشاهده می‌گردد تمامی بارهای عاملی ابعاد پرسش‌نامه بالاتر از ۰/۳ بدست آمد و مورد تأیید قرار گرفت.

سوال اساسی مطرح شده این است که آیا این مدل، مدل مناسبی می‌باشد؟ برای پاسخ به این پرسش بایستی آماره کای دو و سایر معیارهای مناسب بودن برازش مدل مورد بررسی قرار گیرد. جدول ۷ شاخص‌های مناسب بودن برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم سازه اضطراب خواندن را نشان می‌دهد.

جدول ۷ بررسی شاخص برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه اضطراب خواندن

نام شاخص	مقدار استاندارد شاخص	مقدار شاخص در مدل مورد نظر	نتیجه‌گیری
$\frac{x^2}{df}$	کمتر از ۵	۲/۸۸۹	برازش مدل مناسب است
IFI	بیشتر و یا نزدیک ۰/۹	۰/۹۱۲	برازش مدل مناسب است
NFI	بیشتر و یا نزدیک ۰/۹	۰/۹۱۱	برازش مدل مناسب است
TLI	بیشتر و یا نزدیک ۰/۹	۰/۹۰۰	برازش مدل مناسب است
CFI	بیشتر و یا نزدیک ۰/۹	۰/۹۰۱	برازش مدل مناسب است
RMSEA	کمتر از ۰/۱	۰/۰۷۹	برازش مدل مناسب است

در نرم افزار ایموس ۲۶ پنج شاخص (CFI , NFI , RFI , IFI , GFI) بر مبنای مقایسه کای اسکوئر مدل با کای اسکوئر مدل مبنا گزارش می‌شود که همگی آن شاخص‌ها بین صفر و یک قرار دارند و هر چه مقدار آن‌ها به مقدار یک نزدیک‌تر شود حاکی از قابل قبول‌تر بودن مدل تلقی می‌شود



شکل ۱ مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم اضطراب خواندن

جدول ۸ روابط مضمون فراگیر با مضامین سازمان‌دهنده در پرسش‌نامه اضطراب خواندن

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	بار عاملی	سطح معناداری	مقادیر بحرانی	نتیجه
اضطراب خواندن	ترس از کنجکاوی	۰/۸۱۱	۰/۰۰۱	۹/۲۵۶	مناسب
	ترس از استقلال	۰/۷۸۲	۰/۰۰۱	۷/۲۲۱	مناسب
	ترس از پرخاشگری	۰/۷۵۳	۰/۰۰۱	۸/۵۵۶	مناسب

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار سه‌عاملی مقیاس اضطراب خواندن (شامل ترس از کنجکاوی، ترس از استقلال و ترس از پرخاشگری) در نمونه ۳۸۴ دانش‌آموز پایه چهارم اصفهان با شاخص‌های برازش قابل‌قبول (CFI=0.901, RMSEA=0.079) بازسازی شد. این یافته با ساختار اصلی ابزار زبورنیک و بازبینی پیکولو همخوانی دارد و نشان می‌دهد که ابعاد نظری اضطراب خواندن در متن فارسی نیز تفکیک‌پذیری مناسبی دارند. ضریب‌های بار عاملی همگی بالاتر از ۰/۳ بودند که دلالت بر اعتبار مثال‌زدنی سازه‌ای این زیرمقیاس‌ها دارد.

پایایی داخلی بسیار بالا (α کل = ۰/۹۷۸ و α ابعاد بین ۰/۹۲۰ تا ۰/۹۴۱) اهمیت همبستگی درون‌متنی پرسش‌ها را برای سنجش اضطراب خواندن تأیید می‌کند. نسبت پایایی به گزارش‌های پیشین در نمونه‌های برزیلی و ساختار اصلی مقیاس بسیار نزدیک است و گواهی بر استحکام ترجمه و انطباق فرهنگی صحیح ابزار فارسی است. این امر امکان به‌کارگیری RAS فارسی را برای مطالعات مقطعی و بلندمدت در بافت آموزش ابتدایی مهیا می‌سازد.

با لحاظ نقش احساسات در فرآیند خواندن، ابزار حاضر می‌تواند به مربیان و روان‌شناسان آموزشی کمک کند تا دانش‌آموزان در معرض اضطراب خواندن را شناسایی کرده و مداخلات روان‌آموزشی هدفمند (مانند تمرین‌های آرام‌سازی یا فیدبک مثبت در فعالیت‌های خواندن گروهی) طراحی کنند. همچنین، تأکید یافته‌ها بر ابعاد چندوجهی اضطراب خواندن تلویحاً حاکی از آن است که مداخلات صرفاً شناختی-ارزیابانه (مانند تمرین مهارت‌های درک مطلب) بدون توجه به مؤلفه‌های عاطفی و جسمانی پاسخ به اضطراب نمی‌توانند به بهبود همه‌جانبه عملکرد خواندن منجر شوند.

با وجود قوت‌های روش‌شناختی مانند حجم نمونه مناسب و بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، مطالعه محدودیت‌هایی نیز دارد. داده‌ها تنها از یک شهر جمع‌آوری شد و ممکن است بازنمایی تجربیات دانش‌آموزان مناطق روستایی یا دیگر استان‌ها نداشته باشد. همچنین، طراحی مقطعی مانع از بررسی پایایی زمانی و قابلیت پیش‌بینی مقیاس در پیوند با عملکرد تحصیلی آتی می‌شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی آزمون-بازآزمون RAS فارسی، سنجش اعتبار پیش‌بینی‌کننده و تحلیل پایایی در گروه‌های سنی و فرهنگی متنوع‌تر انجام گیرد.

پژوهش حاضر نشان داد که نسخه فارسی مقیاس اضطراب خواندن (RAS) ابزاری روان‌سنجی‌شده، قابل اعتماد و معتبر برای سنجش اضطراب دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در زبان مادری است. ساختار سه‌عاملی آن از پاره‌دیدگاه‌های نظری پشتیبانی می‌کند و ضریب‌های آلفای کرونباخ بالای ۰/۹۲، ثبات درونی قوی آن را تأیید می‌نماید. این مقیاس ضمن فراهم‌آوردن امکان غربالگری سریع و کم‌هزینه در مدارس، می‌تواند پایه‌گذار مداخلات پیشگیرانه و درمانی برای کاهش موانع عاطفی در فرآیند خواندن باشد.

با توجه به تأثیر عمیق اضطراب بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی، استفاده سیستماتیک از ابزار RAS فارسی در طرح‌های پایش سالانه آموزش ابتدایی توصیه می‌شود. برای تعمیق دانش در این حوزه، مطالعات آتی باید بر اعتبار پیش‌بینی‌کننده، تحلیل عاملی چندگروهی (برای بررسی ثبات سازه در جنسیت و سطح اقتصادی-اجتماعی) و کاربرد در بافت‌های متفاوت فرهنگی تمرکز کنند. دفاع از سلامت روان عاطفی دانش‌آموزان در کنار مهارت‌های فنی خواندن، ضرورتی آگاهانه است که می‌تواند به ارتقای کیفیت یادگیری و کاهش ترک تحصیل منجر شود.

حامی مالی

مقاله حاضر با حمایت مالی و معنوی معاونت پژوهشی دانشگاه لرستان انجام شد.حمایت مالی از این پژوهش از طرف دانشگاه لرستان دانشکده ادبیات و علوم انسانی در قالب پژوهانهٔ پایان‌نامه دانشجویی نویسنده اول و همچنین پژوهانه برای سایر نویسندگان انجام شده است.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان به طور مساوی در کلیهٔ مراحل طراحی و انجام پژوهش، گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، تهیه پیشنویس مقاله، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله مشارکت داشتند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

بیانیه دسترسی به داده‌ها

داده‌هایی پژوهش حاضر از طریق درخواست از نویسندگان قابل دسترسی است.

سپاسگزاری

از معاونت محترم پژوهشی دانشگاه لرستان به خاطر حمایت معنوی در اجرای پژوهش حاضر سپاسگزاری می‌شود. از داوران محترم به خاطر ارائه نظرهای ساختاری و علمی سپاسگزاری می‌شود.

منابع

کبیری، مسعود (۱۴۰۲). گزارش اجمالی یافته‌های مطالعه پرلز ۲۰۲۱. تهران: مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز.

کاکیا، لیدا (۱۳۸۵). نگرشی نو به افت تحصیلی. تهران: اقاقی.

References

Akyol, H. (2007). *İlkogretimde Turkce ogretimi*. Kirkilic, A. ve Akyol, H. (Ed.). Pegem A Yayıncılık.

Davis, K., Margolis, A. E., Thomas, L., Huo, Z., & Marsh, R. (2018). Amygdala sub-regional functional connectivity predicts anxiety in children with reading disorder. *Developmental Science*, *21*(5), 1-9. http://dx.doi.org/10.1111/desc.12631.

Jalongo, M. R. & Hirsh, R. A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New Insights from Neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, *37*, 431-435. https://doi.org/10.1007/s10643-010-0381-5.

Kabiri, M. (2023). *Summary report of the findings from the PIRLS 2021 study*. National Center for TIMSS & PIRLS Studies. (In Persian).

Kakia, L. (2006). *A new perspective on academic failure*. Aghaqi Publishing. (In Persian).

Katzir, T., Kim, Y.-S. G., & Dotan, S. (2018). Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: The roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1180. http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01180.

Kilinc, H. H., & Yenen, E. T. (2016). Investigation of Students' Reading Anxiety with Regards to Some Variables. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 111-118.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, *28*(2), 239–269. https://doi.org/10.1007/s11145-014-9523-2.

Kline, P. (2014). *Easy guide to factor analysis (S. J. Sadrsadat & A. Minaei, Trans.)*. SAMT Organization. (Original work published 2014).

Kuru, E., & Akbay, S. E. (2021). A systematic review of studies on L2 reading anxiety. *Journal of Language Research*, *5*(1), 1–17. https://doi.org/10.51726/jlr.959580.

Kuşdemir, Y., & Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, *41*(183), 251–266. https://doi.org/10.15390/EB.2016.4951

Macdonald, K. T., Cirino, P. T., Miciak, J., & Grills, A. E. (2021). The role of reading anxiety among struggling readers in fourth and fifth grade. *Reading & writing quarterly*, *37*(4), 382-394.

Maden, A., Banaz, E., & Özgen, A. (2023). Trends of studies on reading anxiety in mother tongue education (between 2010-2023). *International Journal of Language Academy*, *11*(46), 200-213.

Marcos-Llinás, M., & Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, *42*(1), 94–111. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x.

Mardianti, N., Wijayati, P. H., & Murtadho, N. (2021). The Correlation between Students' Reading Anxiety and Their Reading Comprehension in ESP Context. International Journal of Language Education, *5*(2), 15-29. öğretmenim! Eğitim ve Bilim Dergisi, *41*(183), 251-266.

Park, G.-P. (2017). Re-examining L2 reading anxiety: Validation and effects. *English Teaching*, *72*(4), 3–25. https://doi.org/10.15858/engtea.72.4.201712.3.

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., and Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: longitudinal models of reciprocal effects. Child Dev. *88*, 1653–1670. doi: 10.1111/cdev.12704.

Piccolo, L. D. R., Giacomoni, C. H., Lima, M., Basso, F. P., Haase, V. G., Zbornik, J., & SALLES, J. F. D. (2019). Translation and cross-cultural adaptation of the Brazilian version of the Reading Anxiety Scale: Short version. *Estudos de psicologia (Campinas)*, *37*, e180169.

Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G., & Salles, J. F. (2017). Reading anxiety in L1: Reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal*, *45*(4), 537-543.

Ramirez, G., Fries, L., Gunderson, E., Schaeffer, M. W., Maloney, E. A., Beilock, S. L., & Levine, S. C. (2019). Reading anxiety: An early affective impediment to children's success in reading. *Journal of Cognition and Development*, *20*(1), 15-34.

Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept-testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, *29*, 21-30..

Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218. https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016.

Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading psychology*, *28*(5), 469-489.

Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, *33*(5), 512–520. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01996.x.

Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. Learning and Individual Differences, *45*, 101-113.

Zbornik, J. (2001). *Reading anxiety manifests itself emotionally, intellectually.* Today's School Psychologist. http://www.lkwdpl.org/schools/specialed/zbornik3.htm

Zbornik, J. (2001). Reading anxiety: Origins, effects, and interventions - revisited. *Reading Psychology*, *22*(4), 265–287. https://doi.org/10.1080/027027101753170610.

Zbornik, J. J., & Wallbrown, F. H. (1991). The development and validation of a scale to measure reading anxiety. Reading improvement, *28*(1), 2.

Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *18*(4), 456–487. doi:10.1080/09518390500137642.