



University of Tehran press

The Study of EFL Learners' Willingness to Read in an EFL Context: A Grounded Theory Approach



Saeed Mojarradi* 0009-0005-5446-514x

Department of English, Ahar Branch, Islamic Azad University, Ahar, Iran.
Email: saeedmojarradi@outlook.com



Masoud Zhoghi ** 0000-0001-6739-3724

Department of English, Ahar Branch, Islamic Azad University, Ahar, Iran.
Email: masoud.zoghi@iau.ac.ir



Nader Assadi*** 0000-0002-0502-8964

Department of English, Ahar Branch, Islamic Azad University, Ahar, Iran.
Email: naderasadi@yahoo.com

ABSTRACT

Language-specific sentiment is often considered to be part of a universal structure of willingness to communicate (WTC) that can also be known as willingness to read (WTR). In fact, the theoretical basis used in the WTC theory has been applied to WTR without any empirical justification. In this study, we introduce WTR as a stand-alone construct and conceptualize it. Given the importance of reading in the Iranian EFL context, we feel it is necessary to explore the concept so that we can provide a better understanding of it. To this end, drawing on a grounded theory study, we conducted 25 interviews and used MAXQDA 2022 for the qualitative content analysis, which included the three stages of open, axial, and selective coding. The analysis resulted in a core category—willingness to read in EFL—a multidimensional construct that is distinguished by a five-dimension taxonomy: Contextual factors(bottom-up drives), Strategies(top-down drives), intervening condition, causal condition (classroom-related drives), and wanting to read. The model's reliability was estimated through the Kappa index, showing a significance value of <1.96. Overall, we conclude that WTR in EFL can be considered among other more established language-related emotions associated with EFL reading. The present study concludes that among the factors predicting WTR as a construct, bottom-up drives, classroom-related drives, step-down forces, top-down drives, and wanting to read shape WTR among EFL learners.

ARTICLE INFO

Article history:
Received: 16 October 2023
Received in revised form
15 May 2024
Accepted: 17 May 2024
Available online:
Summer 2024

Keywords:

EFL reading; Grounded theory; Willingness to communicate; Willingness to read, MAXQDA.

Mojarradi, S., Zoghi, M., & Assadi, N. (2024). The Study of EFL Learners' Willingness to Read in an EFL Context: A Grounded Theory Approach *Journal of Foreign Language Research*, 14 (3), 359-383. <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.370427.1088>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.370427.1088>.

* Saeed Mojarradi received his Bachelor's degree in English Literature from Tabriz National University, followed by his Master's degree in English Language Teaching from Ahar Islamic Azad University. Mojarradi is currently pursuing a doctoral degree at Ahar University. His scholarly contributions include publishing book and articles in esteemed international journals, exploring the effects of utilizing flashcards and English instruction in both public schools and private institutes on students' language proficiency.
** Masoud Zoghi is Associate Professor in the Department of ELT at Ahar Branch, Islamic Azad University, Ahar, Iran. His current research focus includes research methodology, psychology of language, and language assessment.
*** Nader Assadi Aidinlou is a lecturer at Islamic Azad University, Ahar Branch in Iran. He has received his B.A. and M.A. in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) in Iran and his PhD from Universiti Sains Malaysia. He has been the vice-chancellor for Research and Technology and the chancellor at Islamic Azad University, Ahar Branch for three and four years respectively.



انتشارات دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸-۲۵۸۸ شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸

https://jflr.ut.ac.ir

Email: jflr@ut.ac.ir

بررسی تمایل به خواندن زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی با رویکرد نظریه زمینه‌ای

سعید مجردی *

00009-0005-5446-514x^{ID}

گروه زبان انگلیسی، واحد اهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اهر، ایران

Email: saeedmojarradi@outlook.com

مسعود ذوقی **

00000-0001-6739-3724^{ID}

گروه زبان انگلیسی، واحد اهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اهر، ایران

Email: masoud.zoghi@iau.ac.ir

نادر اسدی ***

0000-0002-0502-8964^{ID}

گروه زبان انگلیسی، واحد اهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اهر، ایران

Email: naderasadi@yahoo.com



چکیده

علاقه‌مندی به برقراری ارتباط (WTC) که گاهی اوقات با عنوان علاقه‌مندی به خواندن (WTR) هم شناخته می‌شود، اغلب به‌عنوان بخشی از یک ساختار کلی در نظر گرفته می‌شود که وابسته به زبان است. در واقع، اصول نظری به کار رفته در تئوری تمایل به برقراری ارتباط (WTC) بدون هیچ توجیه تجربی‌ای، برای تمایل به خواندن (WTR) به کار گرفته شده است. در این پژوهش، ما تمایل به خواندن را به‌عنوان یک مفهوم مستقل معرفی و مفهوم‌پردازی می‌کنیم. با توجه به اهمیت خواندن در بستر آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) در ایران، بر آن شدیم تا مفهوم تمایل به خواندن را بررسی کنیم تا درک بهتری از آن به دست آوریم. به همین منظور، با تکیه بر یک مطالعه مبتنی بر نظریه بنیادی (گراند تئوری)، ۲۵ مصاحبه را انجام داده و از نرم‌افزار MAXQDA 2022 برای تحلیل محتوای کیفی استفاده نمودیم که شامل سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی بود. تحلیل مذکور منجر به یک دسته‌بندی مرکزی از تمایل به خواندن در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی شد که یک ساختار چندبُعدی داشته که با یک طبقه‌بندی پنج‌بعدی از یکدیگر متمایز می‌شوند که شامل: محرک‌های زمینه‌ای (محرک‌های پایین‌به‌بالا، محرک‌های بالا‌به‌پایین)، راهبردها، عوامل بازدارنده، عوامل علی (محرک‌های مرتبط با کلاس) و تمایل به خواندن می‌باشند که می‌توانند تمایل به خواندن را در میان فراگیران EFL شکل دهند. پایایی مدل از طریق شاخص کاپا (کمتر از ۱۰۹۶) برآورد شد که از لحاظ آماری معنادار بود. به‌طور کلی، نتیجه‌گیری می‌کنیم که تمایل به خواندن در EFL را می‌توان در کنار سایر احساسات مرتبط با زبان که با خواندن EFL مرتبط هستند، در نظر گرفت.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۲/۰۷/۲۴
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۲/۲۶
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۲۸
تاریخ انتشار: تابستان ۱۴۰۳
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

خواندن زبان انگلیسی؛ نظریه پایه؛ تمایل به برقراری ارتباط؛ تمایل به خواندن

مجردی، سعید، ذوقی، مسعود، و اسدی، نادر. (۱۴۰۳). بررسی تمایل به خواندن زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی با رویکرد نظریه زمینه‌ای. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۴ (۳)، ۳۸۳-۳۵۹.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.370427.1088>.



The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.370427.1088>.

*سعید مجردی مدرک کارشناسی خود را در رشته ادبیات انگلیسی از دانشگاه ملی تبریز و پس از آن کارشناسی ارشد خود را در رشته آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر اخذ کرد. وی اکنون دانشجوی دکترا آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه اهر می‌باشد. مشارکت‌های علمی او شامل انتشار کتاب و همچنین مقالات در مجلات معتبر بین‌المللی،
**مسعود ذوقی دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر می‌باشد. حوزه تحقیقاتی وی شامل روش‌شناسی تحقیق، روان‌شناسی زبان و سنجش زبان است.

***نادر اسدی آیدیلو مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر ایران است. وی مدرک لیسانس و کارشناسی ارشد خود را در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (TEFL) در ایران و دکترای خود را از دانشگاه ساینس مالزی دریافت کرده است.

۳۶۰

۱- مقدمه:

این که چرا تعدادی از زبان‌آموزان تمایل به آموختن و خواندن به زبان انگلیسی دارند در حالی که تعدادی دیگر این تمایل را از خود نشان نمی‌دهند، در ساله‌های اخیر مورد توجه محققان زبان‌آموزی بوده است. نتایج تحقیقی که توسط سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (۲۰۱۰) در نمونه‌ای شامل ۶۴ کشور جهان انجام شده بود، نشان داد که ۳۷ درصد از زبان‌آموزان اصلاً برای لذت کتاب نمی‌خوانند و علاقه‌ای به آن ندارند و این وضعیت می‌تواند بسیار نگران‌کننده باشد. اصولاً برای اینکه کسی بخواهد به خواندن انگلیسی (یا هر زبان دوم دیگر) علاقه پیدا کند، باید خودش بخواهد متن‌های انگلیسی را بخواند. به‌طور کلی، اشتیاق و علاقه زبان‌آموزان به خواندن می‌تواند باعث پیشرفت آن‌ها در خواندن زبان دوم (انگلیسی) شود (براون، ۲۰۰۱). از آنجایی که بخش زیادی از دانش‌افراد از طریق خواندن به دست می‌آید، تمایل به خواندن (WTR) نیز می‌تواند نقش مهمی در موفقیت خواندن زبان دوم داشته باشد. تحقیقات مختلفی اهمیت انگیزه و تمایل را در یادگیری خواندن تأیید کرده‌اند (کاکس و همکاران، ۲۰۰۰). ویگفیلد و همکاران، ۲۰۰۴، بیان کردند که فراگیری که برای تفریح کتاب می‌خوانند، بسیار بیشتر از کسانی که صرفاً برای درس خواندن کتاب می‌خوانند، علاقه به خواندن دارند. فراگیری که تمایلی به خواندن ندارند، معمولاً از آن دور می‌شوند که منجر به درک مطلب پایین‌تر می‌شود (مومو، ۲۰۱۳).

در حالی که تمایل به خواندن (WTR) به‌طور سنتی در مفهوم گسترده‌تر تمایل به برقراری ارتباط (WTC) جای می‌گرفت و اغلب به‌عنوان یک امتیاز واحد سنجیده می‌شد، پژوهش‌های اخیر بر تمایز بین WTR و WTC تأکید می‌کنند (بورسی پور و همکاران، ۲۰۱۹؛ خواجوی، قونسولی، ۲۰۱۷)، در واقع، بخشی از ساختار کلی. در نظر گرفته می‌شود (مک اینتایر و همکاران، ۱۹۹۸؛ ۲۰۰۱). اگرچه مطالعات پیشین به ارتباط احتمالی بین این دو مفهوم اذعان داشته‌اند (مک اینتایر و همکاران، ۱۹۹۸؛ مک اینتایر و همکاران، ۲۰۰۱)، اما بایستی توجه داشت که تمایل به خواندن به‌طور فزاینده‌ای به‌عنوان یک مفهوم خاص حوزه زبان شناخته

می‌شود. این تمایز ناشی از تفاوت‌های ذاتی بین مهارت‌های دریافت و تولید زبان است. واضح است که برقراری ارتباط کلامی، که جزء اصلی WTC است، شامل ایجاد پیام‌های گفتاری برای انتقال معنا می‌شود، اما خواندن که یک مهارت دریافت‌کننده است، بر رمزگشایی و درک پیام‌های نوشتاری تمرکز دارد. لذا این مطالعه با در نظر گرفتن WTR به‌عنوان یک مفهوم مجزا و خاص حوزه خواندن در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL)، بر ماهیت منحصر به فرد آن تأکید می‌کند.

کنکاش پیشینه تحقیقاتی تمایل به خواندن (WTR) شکاف مهمی را آشکار می‌نماید و نشان می‌دهد که تمایل به خواندن WTR در هیچ‌یک از مطالعات مرتبط با ابزار سنجش مناسبی، به‌عنوان یک مفهوم مستقل در نظر گرفته نشده است. علاوه بر این، مبنای نظری استفاده‌شده در تئوری تمایل به برقراری ارتباط WTC (مک اینتایر و همکاران، ۱۹۹۸)، بدون هیچ‌گونه شواهد تجربی و نقد اساسی، برای WTR نیز به کار رفته است. لذا با توجه به اهمیت خواندن در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران، لازم بود که این مفهوم بیشتر مورد بررسی قرار گیرد تا درک بهتری از آن به دست آید. اگر مفهوم تمایل به خواندن نادیده گرفته شود، احتمالاً مشکلات خواندن و درک مطلب به وجود می‌آید (گامبرل، ۲۰۱۱؛ گاتری و همکاران، ۲۰۰۴). وقتی دانش‌آموزی تمایلی به خواندن ندارد، از آن جدا می‌شود و در نتیجه درک مطلبش افت می‌کند (مومو، ۲۰۱۳). ضعف در خواندن و درک متون، پیامدهای منفی برای افراد و جامعه به همراه دارد (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۱۳).

بر اساس تعریف گراب و استولر (۲۰۱۹)، خواندن فعال شامل جنبه‌های عملی خواندن مانند مطالعه متن، استمرار در خواندن، میزان خواندن و تعهد به فعالیت‌های خواندن است. ما نیز با نگاهی مشابه اما متفاوت، استدلال می‌کنیم که تمایل به خواندن (WTR) می‌تواند نشان‌دهنده جنبه ارادی خواندن باشد. این یک واقعیت است که نیت قبل از عمل می‌آید (آجن، ۱۹۹۱). بنابراین، به نظر می‌رسد که تجزیه و تحلیل عمیق‌تر عواملی که به فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان

¹ Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)

² Brown

³ Cox et al

⁴ Wigfield et al

⁵ Moomaw

⁶ Borsipour et al

⁷ Khajavy & Ghonsooly

⁸ MacIntyre et al

⁹ Gambrell

¹⁰ Guthrie et al

¹¹ Moomaw

¹² OECD

¹³ Ajzen

خارجی در تمایل به خواندن کمک می‌کند، به‌طور قابل توجهی درک محققان و متخصصان از خودخوانی را بهبود بخشیده و در عین حال اجزای ضروری تمایل به خواندن را برجسته می‌نماید. بنابراین مطالعه حاضر می‌تواند به‌عنوان یکی از اولین تلاش‌ها برای کشف عوامل تعیین‌کننده این مفهوم که به‌تازگی توسعه یافته است، در نظر گرفته شود. این تحقیق می‌تواند با ارائه یک الگوی مفهومی از WTR مخصوص زبان دوم، توضیحاتی در مورد نحوه عملکرد WTR ارائه دهد. این مدل برای افرادی که در فعالیت‌های مرتبط با خواندن درگیر هستند ضروری خواهد بود. با این حال، بدون چنین الگویی، تمایل به خواندن فراگیران زبان خارجی یک مفهوم توسعه‌نیافته باقی می‌ماند. بنابراین، با توجه به شکاف دانش در مورد WTR، این مطالعه با هدف کشف نحوه درک WTR توسط فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی انجام شد و بر این اساس، سعی گردید تا به این سؤال پژوهشی پاسخ مناسبی ارائه شود که: چه نظریه‌ای، فرآیندی که منجر به تمایل به خواندن در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی می‌شود را توضیح می‌دهد؟

۲. پیشینه تحقیق

۱،۲. تمایل به برقراری ارتباط (WTC)

اصولاً در عصر آموزش زبان به‌صورت محاوره‌ای، اصلی‌ترین هدف از زبان‌آموزی تشویق زبان‌آموز به جستجوی فرصت‌های ارتباطی و تمایل آنان به برقراری ارتباط در چنین موقعیت‌هایی شناخته شده است. باید توجه داشت که رابطه میان تمایل به ارتباط و سایر متغیرها ممکن است به‌طور قابل توجهی از یک فرهنگ به فرهنگ دیگر متفاوت باشد. علاوه بر این، عوامل متعددی نیز می‌توانند بر این رابطه تأثیر بگذارند (آقایی و چراغپور، ۱۳۹۶).

اگرچه تمایل به ایجاد ارتباط مفهومی نسبتاً جدید است، ولی تحقیقاتی چند در زمینه بررسی اجزای مفهومی آن و نتایج تجربی آن در برقراری ارتباط با استفاده از زبان دوم انجام شده است. از دیدگاه مک اینتایر و همکاران^{۱۴} (۱۹۹۸)، هدف نهایی یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی باید مبتنی بر ایجاد تمایل در زبان‌آموزان برای یافتن فرصت‌های برقراری ارتباط و نیز ایجاد تمایل به برقراری ارتباط در آنان باشد. لذا پیشنهاد می‌کند که ایجاد تمایل به برقراری ارتباط باید هدف مناسبی در آموزش زبان دوم باشد. مطالعات دیگری نیز وجود دارد که به‌منظور درک تمایل به برقراری ارتباط از لحاظ ارتباط آن با

سایر مؤلفه‌های مؤثر، متغیرهای شخصیتی، ارتباطی، عاطفی و اجتماعی، روان‌شناختی را مورد بررسی قرار داده و آنها را معرفی نموده‌اند (دبیری، ۱۳۹۲).

از جمله مطالعات موجود می‌توان به پژوهش مک اینتایر^{۱۵} (۱۹۹۴) اشاره نمود که اذعان داشته است که ترس از ایجاد ارتباط و برداشت شخص از توانایی خود در برقراری ارتباط دو متغیر مستقیمی هستند که می‌توانند باعث تفاوت تمایل به برقراری ارتباط در شخص شوند. در پژوهش دیگری که توسط میدراج و همکاران (۲۰۰۸)^{۱۶} بر روی ۳۶۳ دانش‌آموز مدارس دولتی امارات متحده عربی انجام شد مشخص گردید که همبستگی معنادار مثبتی بین یادگیری زبان و تمایل به برقراری ارتباط با مردم دیگر فرهنگ‌ها، انگیزه درونی و تمایل به صرف وقت برای یادگیری زبان وجود دارد. نتایج مطالعه دبیری (۱۳۹۶) در ایران در میان دانشجویان دانشگاه آزاد زنجان هم نشان می‌دهد که بین تمایل به برقراری ارتباط و میزان موفقیت در یادگیری مهارت گفتاری زبان انگلیسی و همچنین بین برداشت خود از توانایی برقراری ارتباط و میزان موفقیت در یادگیری مهارت گفتاری زبان انگلیسی رابطه مثبتی وجود دارد. عباسی و همکاران (۱۴۰۰) نیز در مطالعه‌ای با هدف افزایش درک و آگاهی از رابطه بین عوامل مربوط به تفاوت‌های فردی در آموزش زبان، به‌ویژه عوامل تمایل به ایجاد ارتباط، هوش اجتماعی و انگیزش در میان نمونه‌ای ۱۶۸ نفری از زبان‌آموزانی زن و مرد ایرانی با توجه به دو متغیر جنسیت و سطح دانش زبانی، نتیجه‌گیری نموده است که روابط این سه متغیر با یکدیگر کاملاً معنادار است و فقط رابطه تمایل به برقراری ارتباط و خودبایدی در زبان‌آموزان دختر معنادار نمی‌باشد.

علاوه بر موارد ذکر شده، متغیرهای زیادی برای تأثیرگذاری بر WTC شناسایی شده‌اند که از جمله آنها می‌توان به انگیزه، اعتمادبه‌نفس ارتباطی، محیط کلاس درس، نگرش‌ها، شخصیت برون‌گرایی و یا درون‌گرایی، شایستگی، راهبردهای آموزشی، بی‌واسطه بودن معلم و... اشاره نمود (خواجوی، قونسولی^{۱۷}، ۲۰۱۷).

۲،۲. تمایل به خواندن (WTR) و رابطه آن با تمایل به

ایجاد ارتباط (WTC)

معمولاً دانشجویان دانشگاهی در ایران که رشته‌های غیرانگلیسی را دنبال می‌کنند موظف به تکمیل برنامه درسی

¹⁶ Midraj et al

¹⁷ Khajavy & Ghonsooly

¹⁴ MacIntyre et al

¹⁵ MacIntyre

متشکل از دو درس زبان انگلیسی تحت عناوین انگلیسی عمومی و یک دوره انگلیسی تخصصی هستند (خواجهی و همکاران^{۱۸}، ۲۰۱۶). این دوره‌ها بر توسعه مهارت‌های درک مطلب به ویژه برای متون نیمه‌فنی تأکید دارند (قونسولی و همکاران^{۱۹}، ۲۰۱۲). رویکرد آموزشی، فعالیت‌های خواندن و آموزش واژگان/ساختار را که مستقیماً با مواد خواندنی مرتبط است، اولویت‌بندی می‌کند. در نتیجه، مهارت‌های گفتاری، نوشتاری و شنیداری از حداقل تمرکز تا بدون تمرکز برخوردار هستند.

این تأکید بر خواندن، چالش‌هایی را برای دانش‌آموزانی که در حال گذر از دبیرستان به دانشگاه هستند، ایجاد می‌نماید. افزایش مطالب تکنیکی و خواندنی برای آنها می‌تواند مانع درک مطلب مناسب شود و به‌طور بالقوه منجر به کاهش انگیزه خواندنشان گردد (قونسولی و همکاران^{۲۰}، ۲۰۱۲). علاوه بر این، دانش‌آموزان در رشت‌ساخته‌های مربوطه خود با حجم قابل توجهی از مطالب فنی انگلیسی در قالب کتاب‌های درسی و مقالات پژوهشی مواجه می‌شوند که با توجه به ماهیت پیچیده یادگیری آکادمیک، مهارت‌های خواندنشان به یک پیش‌نیاز حیاتی برای موفقیت در زمینه‌های انتخابی تبدیل می‌شود (شیفل و همکاران^{۲۱}، ۲۰۱۲). بنابراین، درک و شناسایی عواملی که بر تمایل زبان‌آموزان برای خواندن (WTR) یک متن انگلیسی (یا هر زبان دیگر) تأثیر می‌گذارد، می‌تواند به محققان و مدرسان زبان دوم کمک نماید تا تصویر جامع‌تری از عوامل زمینه‌ای و ساختارهای اساسی که WTR را هدایت می‌کنند، داشته باشند.

مفهوم WTR بر اساس ساختار کاملاً تثبیت‌شده تمایل به برقراری ارتباط (WTC) که توسط مک اینتایر و همکاران (۱۹۹۸)^{۲۲} معرفی شده است، مرتبط می‌باشد. اصولاً WTC تأثیر عوامل مختلف زبانی، زمینه‌ای و انگیزشی را بر ارتباطات بررسی می‌کند. درحالی‌که اکثر تحقیقات WTC بر صحبت کردن متمرکز شده است، مک اینتایر و همکاران (۱۹۹۸) معتقداند که WTC سایر مهارت‌های زبانی را فراتر از صحبت کردن در بر می‌گیرد و لذا به هر چهار مهارت زبان اشاره دارد. بنابراین، همان الگوی نظری مورد استفاده در نظریه WTC برای WTR نیز می‌تواند اعمال شود. فلذا، می‌توان گفت که WTR بخشی از ساختار WTC است که بر خواندن تمرکز

دارد. با توجه به تعاریف WTC توسط مک اینتایر و همکارانش، WTR به‌عنوان آمادگی برای خواندن یک متن با توجه به انتخاب و فرصت تعریف می‌شود (خواجهی، قونسولی، ۲۰۱۷). البته ذکر این نکته ضروری است که اگرچه WTR و WTC هر دو بر آمادگی برای شروع یک رفتار (یعنی صحبت کردن یا یک‌دیگر یا خواندن) تأکید دارند، ولی بایستی در نظر داشت که ارتباط و انجام صحبت با دیگران یک مهارت شفاهی سازنده است، درحالی‌که خواندن یک مهارت نوشتاری دریافتی است. بر این اساس، پاره‌ای از مؤلفه‌ها، نظیر منابع اساسی اطمینان (اضطراب و شایستگی درک شده) و انگیزه ممکن است در WTR و WTC متفاوت باشند. اضطراب در تحقیقات WTC به موقعیت‌هایی اشاره دارد که به برقراری ارتباط به زبان انگلیسی مربوط می‌شوند (مثلاً هنگام ارائه یک سخنرانی شفاهی به بقیه کلاس، مضطرب هستم). لذا اضطراب ارتباط شفاهی نمی‌تواند منبع اضطراب خواندن باشد (سایتو و همکاران^{۲۳}، ۱۹۹۹). به عبارت دیگر، اضطراب خواندن خاص و متمایز از اضطراب ارتباط شفاهی می‌باشد (سلرز^{۲۴}، ۲۰۰۰). بر این اساس، فرد ممکن است انگیزه صحبت کردن به زبان انگلیسی را داشته باشد، اما انگیزه خواندن به زبان انگلیسی را نداشته باشد. بنابراین، اگرچه عوامل زیربنایی WTR ممکن است مشابه WTC باشد، ولی عملیاتی شدن آنها با WTC متفاوت خواهد بود.

۳.۲. پژوهش‌های مرتبط با تمایل به خواندن (WTR)

پژوهش‌های انجام یافته حکایت از آن دارند که موضوع تمایل به خواندن WTR در هیچ‌یک از مطالعات مرتبط با ابزار سنجش آن، به‌عنوان یک مفهوم مستقل در نظر گرفته نشده است. علاوه بر این، مبنای نظری استفاده‌شده در تئوری تمایل به ایجاد ارتباط WTC (مک اینتایر و همکاران^{۲۳}، ۱۹۹۸)، بدون هیچ‌گونه شواهد تجربی، برای WTR نیز به کار رفته است. اما در عوض آن، محققان (EFL) توجه خود را به عوامل فردی مرتبط با فرآیند خواندن معطوف کرده‌اند، مانند اعتمادبه‌نفس در خواندن زبان دوم، خودپنداره، اضطراب خواندن و به‌طور خاص‌تر، انگیزه خواندن و نمودهای مختلف آن. محققینی همچون (گراب، استولر^{۲۵}، ۲۰۱۹) به درستی استدلال کرده‌اند که عوامل مرتبط با فرد، مانند تمایل به خواندن متن‌ها، علاقه به موضوعات خاص، نگرش‌های عاطفی

¹⁸ Khajavy et al

¹⁹ Ghonsooly et al

²⁰ Schiefele et al

²¹ MacIntyre et al

²² Saito et al

²³ Sellers

²⁴ MacIntyre et al

²⁵ Grabe & Stoller

نسبت به خواندن و درک خود، در محیط یادگیری کلاس درس بسیار مهم هستند. در سال‌های اخیر، چندین مطالعه در مورد WTR در زمینه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران انجام شده است. برای مثال، **بورسی پور و همکاران^{۲۶}** (۲۰۱۹)، ارتباط بین احساسات حسی و WTR را بررسی کردند. این مطالعه نشان داد که هر چه احساس افراد نسبت به موضوع خواندن قوی‌تر باشد، تمایل آن‌ها به خواندن WTR بالاتر است. مطالعه دیگری توسط **خواجوی و قونسولی^{۲۷}** (۲۰۱۷) انجام شد که در آن مدلی از تمایل به خواندن WTR بر اساس انگیزه زبان دوم و اعتماد به نفس ارتباطی مورد آزمایش قرار گرفت. در این مطالعه، تجزیه و تحلیل نشان داد که تجربه یادگیری زبان دوم، خود ایدئال زبان دوم و اعتماد به ارتباط به‌طور مثبت و معنی‌داری WTR را پیش‌بینی می‌کند و تجربه یادگیری زبان دوم قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده WTR بود.

دهمرد و اقتصاد (۱۴۰۱) در مطالعه‌ای با هدف بررسی نقش پیشینه فرهنگی آموزشی در تمایل به برقراری ارتباط در کلاس‌های برخی زبان فارسی در کره با تکیه بر نظریه سیستم‌های پویای پیچیده، ضمن بررسی نقش متغیرهای مؤثر در تمایل زبان‌آموزان به برقراری ارتباط به‌صورت کلی، به بررسی نقش نمایه زبانی و پیشینه فرهنگی/آموزشی زبان‌آموزان در تمایل آن‌ها به ایجاد ارتباط می‌پردازد. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که به‌صورت کلی، نمایه زبانی و مؤلفه‌های فردی/عاطفی نقش مهمی در تمایل دانشجویان به برقراری ارتباط نداشتند، اما در مؤلفه‌های محیطی/موقعیتی، تفاوت‌های قابل توجهی در میان دانشجویان شرق آسیا و دانشجویان سایر ملیت‌ها، به‌خصوص در نوع تعامل (نوشتاری/گفتاری) و مخاطب (مدرس/همکلاسان) مشاهده شد.

در پژوهش دیگری **درخشان و همکاران (۱۴۰۱)** نیز در مطالعه‌ای با هدف بررسی مدل تمایل به برقراری ارتباط براساس عزم و خود آرمانی زبان دوم در میان فراگیران فارسی به‌عنوان زبان خارجی در میان دانشجویان بین‌الملل دانشگاه کردستان، نتیجه‌گیری نموده است که هرچند هر دو متغیر خود آرمانی و عزم به‌طور معناداری بر تمایل به برقراری ارتباط اثرگذار بودند، ولی تأثیر منحصر به فرد خود آرمانی زبان دوم، در میان فراگیران فارسی به‌عنوان زبان خارجی، بیشتر از عزم بوده است. **حیدری و مرادیان (۱۳۹۹)**، با بررسی تأثیر ارتباط کامپیوتری هم‌زمان

مبتنی بر ویدئو بر تمایل به ایجاد ارتباط در داخل و خارج از کلاس درس و توانش بین فرهنگی فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه، نتیجه‌گیری نموده‌اند که کلاس‌های هم‌زمان، پیشرفت آماری معناداری در تمایل به ایجاد ارتباط در داخل و خارج از کلاس داشته‌اند. لذا در دنیایی که سریعاً رو به تنوع است، تسهیل تمایل به برقراری ارتباط فراگیران و تشویق آنها برای اینکه سخنورانی بین‌فرهنگی شوند بایستی جزو اولویت‌های معلمین باشد. در بررسی دیگری، **مرادی (۱۳۹۱)** ضمن بررسی تمایل به برقراری ارتباط در میان زبان‌آموزان ایرانی، تأثیر اندازه کلاس بر روی این پدیده را بررسی نموده و نتیجه گرفته است که تعداد جمعیت کلاس، تأثیر اساسی بر تمایل به برقراری ارتباط دانش‌آموزان دارد. در این مطالعه، دانش‌آموزان نشان داده‌اند که در کلاس‌های کوچک‌تر تمایل به برقراری ارتباطشان بیشتر است و در این کلاس‌ها شانس بیشتری برای تمرین مهارت‌های شفاهی و برقراری ارتباط دارند. **دومکانی و وطن خواه (۱۳۹۱)** در پژوهش دیگری با هدف بررسی تمایل به ارتباط به زبان انگلیسی در بین زبان‌آموزان ایرانی و نقش دلایل یادگیری زبان در ایجاد تمایل به ارتباط، نتیجه‌گیری نموده‌اند که رابطه معناداری بین تمایل به ارتباط در کلاس و خارج از کلاس وجود دارد. نتایج این مطالعه همچنین نشان می‌دهد که بین دلایل یادگیری زبان انگلیسی و تمایل به ارتباط، همبستگی قوی وجود دارد. از یافته‌های حاصله چنین استنباط می‌شود که زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی را به‌منظور استفاده کاربردی از آن در محیط واقعی فرا می‌گیرند.

مکی آبادی و همکاران (۲۰۱۹) هم در مطالعه دیگری در میان ۲۳۶ زبان‌آموز زبان انگلیسی در ایران با سطح مهارت متوسط تا پیشرفته نتیجه‌گیری نموده‌اند که هر سه نوع هیجان حسی یعنی عاطفی، شناختی و اجتماعی-فرهنگی با خرده مقیاس‌های L2WTC، با مؤلفه‌های مهمی همچون: تمایل به صحبت (WTS)، تمایل به خواندن (WTR)، تمایل به نوشتن (WTW) و تمایل برای گوش دادن (WTL) همبستگی مثبت و معناداری دارند. لذا با توجه به اینکه بررسی پیشینه تحقیقاتی تمایل به خواندن (WTR) نشان می‌دهد که تمایل به خواندن WTR در هیچ‌یک از مطالعات مرتبط با ابزار سنجش مناسبی، به‌عنوان یک مفهوم مستقل در نظر گرفته نشده است، بنابراین در این مطالعه سعی می‌شود تا خلاء مطالعاتی موجود پر شده و پاسخ مناسبی به سؤال اصلی این پژوهش ارائه گردد.

²⁷ Khajavy & Ghonsooly

²⁶ Borsipour et al

۳. روش پژوهش:

۱.۳. طرح پژوهش

در این پژوهش با تکیه بر یک مطالعه مبتنی بر نظریه بنیادی (گراندد تئوری)، مفهوم تمایل به خواندن را مورد بررسی قرار می‌دهیم تا یک نظریه زمینه‌ای را بر اساس داده‌های جمع‌آوری شده ایجاد کنیم.

۲.۳. شرکت‌کنندگان و نمونه آماری

نمونه آماری این مطالعه شامل ۲۵ نفر از زبان‌آموزانی است که در پارس‌آباد مغان ایران زندگی می‌کردند و در سطح شهر در کلاسهای زبان معتبر ثبت نام کرده و به فراگیری مشغول بودند و آنها را از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب نموده سپس برای دریافت نظریات آنها در مورد WTR، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده نمودیم. به گفته مورس^{۲۸} (۱۹۹۱)، اندازه نمونه مناسب برای تحقیقات کیفی «بر اساس اینکه نمونه چقدر می‌تواند پدیده‌های مورد نظر را نشان دهد» تعیین می‌شود. در مطالعه حاضر، اندازه نمونه ۲۵ نفر برای تولید اشباع داده مرتبط با سؤالات پژوهشی کافی تلقی شد. فرآیند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. پژوهشگران تا زمانی که نتوانستند مقوله‌های جدیدی ایجاد کنند، به نمونه‌گیری و کدگذاری داده‌ها ادامه دادند. در این نمونه انتخابی، زبان‌آموزان زن و مرد با سطوح مهارت متفاوت بودند. از آنجایی که هدف این مطالعه بررسی عمیق‌تر تجربیات WTR زبان‌آموزان EFL در طول فرآیند خواندن بود، زبان‌آموزان EFL با دامنه سنی و سطوح مهارت گسترده انتخاب شدند. زبان مادری آنها ترکی آذربایجانی بود. از نظر جنسیت، به ترتیب ۵ (۲۰٪) و ۲۰ (۸۰٪) نفر از شرکت‌کنندگان مرد و زن بودند. از نظر وضعیت تأهل، ۱۴ نفر (۵۶٪) مجرد و ۱۱ نفر (۴۴٪) متأهل بودند. از نظر تحصیلی، به ترتیب ۴ نفر (۱۶٪) دارای مدرک دیپلم، ۷ نفر (۲۸٪) مدرک کارشناسی، ۹ نفر (۳۶٪) مدرک کارشناسی ارشد و ۲ نفر (۸٪) دانش‌آموز دبیرستانی بودند. رده‌های سنی ۱۸-۲۰، ۲۱-۳۰ و ۳۱-۴۰ ساله نیز به ترتیب از ۱ (۴٪)، ۱۴ (۵۶٪) و ۱۰ (۴۰٪) نفر از شرکت‌کنندگان را تشکیل می‌دادند.

۳.۳. ابزار پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌های کیفی مورد نیاز در مورد چگونگی درک WTR به زبان انگلیسی توسط زبان‌آموزان EFL،

مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته برگزار شد. مصاحبه‌ها به منظور درک بهتر به زبان فارسی انجام شد و سپس در مرحله تحلیل داده‌های کیفی به انگلیسی ترجمه شد. در جلسات مصاحبه از یک شیوه نامه مصاحبه که توسط پژوهشگر تهیه شده بود استفاده شد. بر همین اساس به منظور روایی مصاحبه‌ها، مراحل زیر مورد توجه قرار گرفته است: (۱) درگیری طولانی‌مدت: مدت زمان یک ماهه برای انجام و هدایت مستقیم مصاحبه‌ها، (۲) بررسی مشارکت‌کنندگان: ارائه گزارش به مصاحبه‌شوندگان و دریافت بازخورد در خصوص تفسیرهای ارائه‌شده توسط مصاحبه‌کننده (محقق) و (۳) کسب اطلاعات همگنان: بررسی کدهای احصاء شده توسط دو نفر از اساتید دانشگاهی. ضمناً در انجام مصاحبه‌های انفرادی که مدت زمان آن‌ها بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه متغیر بود، محورهای گفتگو از قبل به اطلاع مصاحبه‌شونده رسانیده می‌شد تا وی بتواند با آمادگی مطلوب در جلسه شرکت کرده و اطلاعات مورد نظر را ارائه کند. نهایتاً پژوهشگر (نویسنده اول) نکات لازم را در طول مصاحبه ثبت می‌کرد و بلافاصله نسخه پیاده‌شده هر مصاحبه را تهیه می‌نمود. برای تضمین قابلیت اعتبار داده‌ها هم، پس از تحلیل هر مصاحبه در صورت نیاز مجدداً به شرکت‌کننده مراجعه و صحت و سقم مطالب تأیید و تغییرات لازم اعمال شد. جهت تضمین قابلیت اطمینان و کفایت، از راهنمایی و نظارت اساتید با تجربه و متخصص استفاده گردیده و متن مصاحبه به آنان و دو متخصص پژوهش کیفی جهت بررسی کدگذاری‌ها داده شد.

برای هماهنگی با تحقیقات قبلی، WTR را به‌عنوان یک نگرش (یک متغیر عاطفی) با توجه به مطالعات (مونسون و وارکن^{۲۹}، ۲۰۱۶؛ گابل و ولف^{۳۰}، ۱۹۸۶؛ آیکن^{۳۱}، ۱۹۸۰)، در نظر می‌گیریم. بنابراین، سؤالات مصاحبه بر اساس تعریف مفهومی متغیرهای عاطفی آندرسون^{۳۲} (۱۹۸۱) توسعه داده شد. در این مطالعه نگرش به‌عنوان یک متغیر عاطفی با سه ویژگی مشخص می‌شود: (الف) شدت، یا درجه یا قدرت احساس؛ (ب) جهت، (که می‌تواند مثبت، منفی، خنثی یا مبهم باشد)؛ (ج) هدف، مفهوم یا ایده‌ای که شدت و جهت احساس به آن معطوف شده است (آندرسون، ۱۹۸۱؛ گابل و ولف، ۱۹۸۶). سؤالات پرسیده‌شده در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته در جدول ۱ نشان داده شده‌اند.

³¹ Aiken

³² Anderson

²⁸ Morse

²⁹ Munson-Warken

³⁰ Gable & Wolf

جدول ۱. سؤالات مصاحبه و ویژگی‌های آنها

شماره سؤال	سؤال	ویژگی مورد بررسی
۱	چقدر از خواندن متن‌های انگلیسی لذت می‌برید؟ چرا؟	شدت
۲	هدف شما از خواندن متون انگلیسی چیست؟	هدف
۳	چه چیزی در مورد خواندن دوست دارید یا دوست ندارید که باعث واکنش شما می‌شود؟ توضیح دهید چرا؟	هدف
۴	چه زمانی علاقه شما به خواندن متون انگلیسی بیشتر یا کمتر می‌شود؟	شدت
۵	هنگام خواندن متنی به زبان انگلیسی چه احساسی دارید؟	جهت

یک برچسب دسته داده می‌شود، اما برای ساختن نظریه، تمرکز در این مرحله بر ایجاد ایده‌های جدید خواهد بود. نویسنده در ادامه می‌تواند با کدگذاری محوری، مفاهیم انتزاعی و پایه را با مفاهیم سطح بالاتر، تقویت نماید. لذا هدف از کدگذاری محوری، ایجاد رابطه بین مقوله‌های تولیدشده (در مرحله کدگذاری باز) می‌باشد که بعد از آن، مرحله کدگذاری انتخابی فرا می‌رسد. به گفته دورنی (۲۰۱۰)، آخرین مرحله از تحلیل نظریه زمینه‌ای، کدگذاری انتخابی است. در این مرحله، ما یک دسته مرکزی را انتخاب می‌کنیم که کانون تمرکز در بقیه تحلیل و نگارش مطالعه خواهد بود. این دسته مرکزی به‌عنوان نقطه کانونی برای نظریه جدید پیشنهادی عمل خواهد کرد. از آنجایی که هدف ما ادغام بخش قابل توجهی از داده‌های تحلیل‌شده‌مان است، دسته مرکزی یا مضامین انتخاب‌شده باید به اندازه کافی انتزاعی باشند تا دسته‌های دیگر را دربرگیرند.

۴. یافته‌ها:

۴.۱. تحلیل کیفی

با در نظر گرفتن مفهوم اشباع نظری در پژوهش کیفی، داده‌های مصاحبه در طی سه دور مجزا جمع‌آوری شدند و در پایان دور سوم جمع‌آوری داده‌ها، به نظر رسید که تقریباً به اشباع نظری رسیده‌ایم، به عبارت دیگر، احساس کردیم هیچ مفهوم جدیدتری در مصاحبه‌ها قابل دستیابی نیست. در این مرحله ابتداء، تمام عوامل استخراج‌شده از متن‌های مصاحبه کد گذاری شدند. سپس، با در نظر گرفتن مفهوم هر کد، آنها در قالب مفاهیم/جستارهای مشابه طبقه‌بندی شدند که منجر به ایجاد نهایی مقوله‌ها گردید. در شکل زیر، چگونگی کدگذاری انتخابی، محوری و باز به همراه درصد‌های آماری نشان داده شده‌اند که خروجی سیستم کدگذاری هستند. بر اساس مدل آنتروپی شانون، میزان حمایت مطالعات مرتبط از یافته‌های

۴،۳. روش اجرا
برای درک دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان ایرانی درباره عواملی که بر تمایل به خواندن WTR تأثیر می‌گذارد، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده گردید. درخواست ضبط مصاحبه به‌صورت شفاهی انجام شد. تمامی مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر دوم این مطالعه در مؤسسه ضبط شده و یا توسط مصاحبه‌شوندگان از طریق واتس‌آپ به محققین ارسال گردید. در این مرحله، مصاحبه‌های انفرادی با استفاده از راهنمای مصاحبه انجام شده و سپس داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA تحلیل گردید. طبقه‌بندی‌ها با استفاده از روش مقایسه مستمر پیشنهادی توسط استاروس و کوربین^{۳۳} (۱۹۹۰)، در صورت نیاز، اصلاح، گسترش یا حذف شدند. بر این اساس، سه مرحله تحلیل، شامل: کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام شد. داده‌ها در فرآیند کدگذاری باز به‌صورت تحلیلی مورد بررسی قرار گرفتند. هدف از این فرآیند ارائه چشم‌اندازهای جدید به تحلیلگر با تجزیه مفاهیم مشترک یا تفسیرهای رویدادهای مشاهده‌شده در داده‌ها بود. لذا رویدادها، فعالیت‌ها و تعاملات در کدگذاری باز با یکدیگر مقایسه شدند تا ضمن شناسایی الگوها و اختلافات، نام‌گذاری مفهومی نیز انجام پذیرد. در این مرحله سعی گردید تا رویدادها، فعالیت‌ها و تعاملات مفهومی مشابه برای ایجاد دسته‌ها و زیرمجموعه‌های اصلی ترکیب شوند. علاوه بر این، همان‌طور که دورنی^{۳۴} (۲۰۱۰) بیان کرده است، کدگذاری باز اولین مرحله از تحلیل مفهومی داده‌ها است که طی آن مفاهیم درون مصاحبه‌ها و اسناد و مدارک بر اساس ارتباط با موضوعات مشابه طبقه‌بندی می‌شوند. در این مرحله، متن مصاحبه تکه تکه شده و به بخش‌هایی با طول‌های مختلف تقسیم می‌شود که می‌تواند شامل یک عبارت طولانی تا یک خط، جمله یا حتی یک پاراگراف کوتاه باشد. لذا به هر یک از این بخش‌ها

³⁴ Dörnyei

³³ Strauss & Corbin

حاضر به صورت آماری ارائه شده است. شکل ۲، فراوانی کدهای استخراج شده را در درصد تعداد کل نشان می دهد.

	Round 1	Round 2	Round 3	Total
Main theme				
Classroom-related Drives				
teaching method and content	75.0%	25.0%		100.0%
environmental impact	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
authentic language environment	30.8%	46.2%	23.1%	100.0%
communication opportunities	22.2%	44.4%	33.3%	100.0%
teacher impact	29.4%	58.8%	11.8%	100.0%
Top-down Drives				
peer reading	40.1%	36.8%	21.1%	100.0%
reading strategy use	40.0%	40.0%	20.0%	100.0%
willingness to read	33.3%	47.6%	19.0%	100.0%
BOTTOM-UP DRIVES				
text type	41.7%	41.7%	16.7%	100.0%
text difficulty	87.5%	12.5%		100.0%
topic familiarity	29.6%	47.6%	23.8%	100.0%
Top-down Forces				
quality of text book	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
time limitation	9.1%	72.7%	18.2%	100.0%
scoring criteria	10.0%	50.0%	40.0%	100.0%
Wanting to Read	75.0%	25.0%		100.0%
SUM	37.1%	42.5%	20.4%	100.0%
# N = Documents	10 (40.0%)	10 (40.0%)	5 (20.0%)	5 (100.0%)

شکل ۱. توزیع فراوانی بر اساس بخش کدگذاری شده در بین دوره های مصاحبه شوندهگان
شکل ۱ توزیع فراوانی کدهای استخراج شده را بر حسب درصد کل و به طور خاص تر، توزیع کدهای استخراج شده را بر

اساس دوره های جمع آوری داده نشان می دهد. در اینجا کدها به عبارات معناداری اشاره دارند که عمدتاً نشان دهنده مضامین اصلی هستند. بخش کدگذاری شده به خطوط پاراگراف و بخش هایی از محتوای فایل های مصاحبه اشاره دارد که به صورت قراردادی کدگذاری گردیده اند. به عبارت دیگر، به هر بخش یک کد اختصاص داده می شود که مفاهیم/مضامین را در بین سه دور جمع آوری داده نشان می دهد.

عدد داخل هر قاب مربوط به هر کد، میزان کدگذاری کد داده شده را نسبت به کد انتخاب شده، نشان می دهد. به عنوان مثال، در سطر مربوط به مجموع (SUM) نشان داده شده است که بیشترین مقدار کدهای استخراج شده (یعنی ۴۲,۵٪) در دور دوم جمع آوری داده ها صورت پذیرفته است.

جدول ۲. توزیع فراوانی کدها در ستون های شماره گذاری شده بر اساس بخش کدگذاری شده در بین دوره های جمع آوری داده

	دور ۱	دور ۲	دور ۳	مجموع
مضمون اصلی	۰	۰	۰	
عوامل علی (مرتبط با کلاس)	۰	۰	۰	
روش و محتوای تدریس	۶	۲	۰	۸
تأثیر محیطی	۵	۵	۵	۱۵
محیط زبانی معتبر	۴	۶	۳	۱۳
فرصت های ارتباطی	۲	۴	۳	۹
تأثیر معلم	۵	۱۰	۲	۱۷
راهنماها	۰	۰	۰	
خواندن با هم تاییان	۸	۷	۴	۱۹
استفاده از راهنماهای خواندن	۱۰	۱۰	۵	۲۵
عوامل زمینه ای	۰	۰	۰	
نوع متن	۱۰	۱۰	۴	۲۴
دشواری متن	۷	۱	۰	۸
آشنایی با موضوع	۶	۱۰	۵	۲۱
عوامل بازدارنده	۰	۰	۰	
کیفیت کتاب درسی	۴	۴	۴	۱۲
محدودیت زمانی	۱	۸	۲	۱۱
معیارهای نمره دهی	۱	۵	۴	۱۰
تمایل به خواندن	۶	۲	۰	۸
جمع	۸۲	۹۴	۴۵	۲۲۱
تعداد اسناد	۱۰	۱۰	۵	۲۵

در دوره ۳ کدگذاری نشده است. بر اساس یافته ها و با توجه به نتایج درج شده در سطر مجموع، به ترتیب ۸۲، ۹۴ و ۴۵ بخش در سه دور جمع آوری مصاحبه کدگذاری شده اند.

۲,۴. توزیع فراوانی کدها

جدول ۲ تعداد کدهای استخراج شده از ۲۵ فایل مصاحبه را نشان می دهد. اعداد گزارش شده در هر کادر مربوط به دور جمع آوری داده متناظر با بخش کدگذاری شده مربوطه است. برای مثال، روش و محتوای تدریس در دوره های ۱ و ۲ به تعداد هشت بار تکرار شده است، در حالی که هیچ بخشی از این مؤلفه

در اینجا می‌توانیم با توجه به جدول ۳، زیر محدوده کدهای استخراج‌شده از ۲۵ فایل مصاحبه‌کننده را در سه دور جمع‌آوری داده نشان دهیم. سلول‌های سبز تیره در جدول ۳ نشان‌دهنده بیشترین فراوانی توزیع بخش کدگذاری شده در دور مربوطه هستند. بر این اساس، به‌طور متوسط ۸۰ درصد از محتوای هر فایل کدگذاری شده است، اما تقریباً ۲۰ درصد از هر فایل کدگذاری نشده است. این امر نشان می‌دهد که مصاحبه‌شوندگان درک خوبی از موضوع تحقیق داشته و سوالات مصاحبه را به‌طور کامل فهمیده‌اند.

جدول ۳. توزیع فراوانی محدوده پوشش کدهای استخراج‌شده

سیستم کد	دور ۱	دور ۲	دور ۳	مجموع
تم اصلی				
محرك‌های مرتبط با کلاس درس				
روش و محتوای تدریس	۴٪	۱٪		۲٪
تأثیر محیطی	۲٪	۵٪	۸٪	۴٪
محیط زبانی معتبر	۲٪	۴٪	۵٪	۳٪
فرصت‌های ارتباطی	۱٪	۱٪	۴٪	۲٪
تأثیر معلم	۴٪	۱٪		۶٪
محرك‌های بالا به پایین	۲٪	۵٪	۸٪	
خواندن با هم‌تایان	۲٪	۴٪	۵٪	۸٪
استفاده از راهبردهای خواندن	۱٪	۱٪	۴٪	۱۵٪
محرك‌های پایین به بالا	۴٪	۱۱٪	۱٪	
نوع متن				۱۴٪
دشواری متن	۱۰٪	۶٪	۷٪	۶٪
آشنایی با موضوع	۱۵٪	۱۷٪	۱۲٪	۱۰٪
نیروهای بازدارنده				
کیفیت کتاب درسی	۱۴٪	۱۷٪	۵٪	۲٪
محدودیت زمانی	۱۱٪	۲٪		۲٪
معیارهای نمره‌دهی	۶٪	۱۵٪	۱۲٪	۲٪
تمایل به خواندن	۴٪	۱٪		۲٪
کدگذاری نشده	۲۵٪	۳۱٪	۳۰٪	۲۸٪
کدگذاری شده	۷۵٪	۶۹٪	۷۰٪	۷۲٪
کل متن	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
	(۰.۲۷ □ □ .۳۰	□ ۱۴۹ □ ۲۹ □ .%	□ ۸۴۹ □ ۱۰ □ .%	□ ۰.۲۵ □ ۷۰ □ .%

رنگی مشاهده کنند که نشان‌دهنده اهمیت آن از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان است. این نمایه خروجی گزینه ابر کلمات از پنجره بازیابی در MAXQDA است که در پایان فرایندهای کدگذاری باز، محوری و انتخابی گزارش می‌شود. در شکل ۲، هر کلمه کلیدی با اندازه بزرگ، نشان‌دهنده فراوانی و تکرار آن در کل مصاحبه‌های انجام شده است. شکل زیر خروجی MAXQDA از ۲۵ فایل مصاحبه را نشان می‌دهد.

۳.۴. کلیدواژه‌ها

یکی از مؤثرترین ابزارهای نرم‌افزار کیفی مورد استفاده، تعیین کلیدواژه‌ها و مصورسازی آن است که طی آن پرترکرترین کلمات در فایل‌های مصاحبه، نشان داده می‌شود و مشخص می‌شود کدام کد با فراوانی بالا از اهمیت بالایی برخوردار است. با استفاده از این نمایه در تحلیل کیفی، محققان می‌توانند به راحتی اندازه هر کلمه کلیدی را در قالب یک تصویر

مؤلفه پدیده، نتیجه شرایط علی است که به مجموعه‌ای از رویدادها و اتفاقاتی اطلاق می‌شود که منجر به چنین اقدامی می‌شود. بنابراین، هر پدیده‌ای اثر شرایط علی است. از آنجایی که هدف این مطالعه ارزیابی تمایل زبان‌آموزان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به خواندن بود، می‌توان دریافت که پدیده مربوطه از طریق روابط و تأثیرات مستقیم شرایط علی و تأثیرات متقابل شرایط پس‌زمینه و مداخله‌گر محقق می‌شود. به عبارت دیگر، میزان تأثیر شرایط زمینه‌ای، مداخله‌ای و علی بر یک پدیده (یعنی خواندن زبان انگلیسی)، مشروط به میزان تأثیر آن پدیده بر استراتژی‌هایی است که منجر به نتیجه می‌شوند.

۲،۴،۴. عوامل علی (عوامل مرتبط با کلاس)

در هنگام مصاحبه، شرکت‌کنندگان درباره موضوعاتی همچون: تأثیرات کلاس درس، فرصت‌های گفتگو، محیط زبان واقعی و روش‌های تدریس صحبت نمودند که تماماً مرتبط با کلاس بود. از نظر مصاحبه‌شوندگان، اختلافات موجود بین آنچه باید در کلاس ارائه شود و آنچه اتفاق می‌افتد، باعث ایجاد مشکلاتی می‌شود که به‌طور مستقیم بر خواندن تأثیر می‌گذارد. شرکت‌کنندگان درباره مسائل رایجی بحث کردند که در این زمینه چالش‌هایی ایجاد می‌کنند و تحت عنوان شرایط علی قابل طبقه‌بندی هستند. شرایط علی که روی پدیده تأثیر می‌گذارند، به مجموعه‌ای از رویدادها و عوامل مهم در این مطالعه اشاره دارند که منجر به توسعه پدیده مرکزی می‌شوند. این عوامل به‌طور مستقیم با موضوعات مربوط با کلاس مرتبط هستند و نقش اساسی در ایجاد پدیده ایفا می‌کنند. در این بخش در ابتدا، تأثیر معلم مورد بحث قرار گرفت. نقش معلمان و رفتار آنها، علاوه بر تدریس، توسط شرکت‌کنندگان مورد توجه قرار گرفت. علاوه بر این، فرصت‌های مطالعه، محیط زبان اصلی، روش و محتوای تدریس و همچنین تأثیر هر محیط به‌طور جداگانه نیز مورد بحث قرار گرفت که در ادامه ارائه می‌شوند.

۱،۲،۴،۴. تأثیر معلم

از منظر مصاحبه‌شوندگان، یکی از عواملی که بر یادگیری و خواندن تأثیر می‌گذارد، معلمان و تأثیر آنها بر فرآیند یادگیری است. نتایج حاصل از بررسی کدگذاری‌ها نشان داد که در حدود ۶۸ درصد از کدگذاری‌های انجام‌شده در مصاحبه‌ها، درباره چالش‌هایی که با معلمان داشتند، می‌باشد. این چالش‌ها متفاوت بودند، اما به‌طور کلی تأثیر مستقیمی بر روند یادگیری و علاقه به خواندن داشتند. شرکت‌کنندگان بیان نمودند که

تأثیر معلم باعث ایجاد اختلال بیشتر در زبان‌آموزانی با پایه دانش ضعیف‌تر و همچنین دلسردی و ناامیدی در میان زبان‌آموزان با مهارت‌های زبانی بالا می‌شود. هنگامی که معلم نقش مثبتی داشت، زبان‌آموزان با هم تعامل می‌کردند، اما در غیر این صورت، آنها سردرگم می‌شدند. یکی از مصاحبه‌شوندگان با تأکید بر نقش معلمان و سبک تدریس و همچنین رابطه آنها با انگیزه و علاقه زبان‌آموزان گفت: وقتی سبک تدریس معلم را دوست دارم، علاقه من به خواندن متون انگلیسی بیشتر می‌شود. متأسفانه، برخی از معلمان فقط دانش و مهارت خود را به رخ زبان‌آموزان می‌کشند.

۲،۲،۴،۴. فرصت‌های ارتباطی

در این رابطه نیز در حدود ۳۶ درصد از پاسخ‌ها نیز تأکید داشته‌اند که فرصت‌های گفتگو در کلاس می‌تواند بر یادگیرنده و علاقه او به خواندن متون تأثیر مثبت بگذارد. در این میان، برخی ممکن است به دلایلی غیر از فرصت‌های گفتگو، موفقیت خود را ذکر کنند. اگر معلم بتواند فرصت‌های لازم برای خواندن در کلاس را فراهم کند، علاقه و انگیزه برای خواندن افزایش خواهد یافت. این در واقع می‌تواند به فرصتی برای ظهور و گسترش گفتگو تبدیل شود. در مصاحبه‌ای ذکر شد که علاقه فرد به خواندن با میزان فرصت‌هایی که برای تعامل با افراد دارد، افزایش می‌یابد.

۳،۲،۴،۴. محیط زبانی معتبر

در ۵۲ درصد از پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان به تأثیر محیط در یادگیری تأکید شده است. اصولاً یادگیری زبان در محیط موضوعی است که خیلی‌ها به‌طور جدی آن را قبول دارند. این عده معتقدند هر زبان خارجی را فقط می‌توان در محیط بومی همان زبان یادگرفت و در غیر این صورت، شناخت و یادگیری ما از آن زبان همیشه سطحی و مقدماتی خواهد ماند. لذا محیط مناسب برای یادگیری زبان خارجی می‌تواند کارایی مطالعاتی و تسلط بر آن زبان را به‌عنوان یک زبان خارجی تا حد بسیار زیادی افزایش دهد. از این رو اگر محیط یادگیری واقعی باشد و همچنین مواد آموزشی از منابع معتبر زبان انگلیسی نیز تهیه شده باشند، زبان‌آموزان بیشتر درگیر خواندن و فراگیری خواهند شد. لذا معلمان باید فضایی را برای یادگیرندگان ایجاد کنند که زبان‌آموزان در آن احساس کنند که محیط واقعی است.

یکی از مصاحبه‌شوندگان اذعان داشت: ما انتظار داریم معلمان در کلاس محیط زبانی واقعی ایجاد کنند و به زبان اصلی صحبت کنند.

۴،۲،۴،۴. روش و محتوای تدریس

در ۳۲ درصد از پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌های انجام شده، به دو مورد بسیار خاص هم اشاره شده است: روش تدریس و محتوا. هر دو مورد به‌طور مساوی در ایجاد و حتی کاهش انگیزه و علاقه نسبت به خواندن در بین زبان‌آموزان ایرانی نقش داشتند. اکثر زبان‌آموزان بیان نموده‌اند که درجه سختی مطالب و عدم علاقه آنها به متون، مانع ادامه خواندن آنها می‌شود.

۵،۳،۴،۴. تأثیر محیط

تأثیر محیط بر افزایش انگیزه، یکی دیگر از مؤلفه‌های مهم برای خواندن است که طی ۶۰ درصد از پاسخ‌های مربوط به مصاحبه‌شوندگان نیز بدان شده است. آنها معتقدند که محیطی که همه عوامل در آن موجود است، ولی جذابیت و امکانات کافی ندارد، نیز می‌تواند نقش بازدارنده ایفا کند و در نتیجه انگیزه و علاقه آنها را کاهش دهد. کلاس درس نقش مهمی در یادگیری زبان انگلیسی دارد. زبان‌آموزان باید احساس کنند که در یک موقعیت واقعی هستند.

یکی از شرکت‌کنندگان گفت: «کلاس در یادگیری زبان انگلیسی نقش بسیار حیاتی دارد. زبان‌آموزان باید احساس کنند که در یک شرایط واقعی قرار دارند.» [شرکت‌کننده ۱۹]

۳،۴،۴. عوامل زمینه‌ای (عوامل پایین به بالا)

یکی دیگر از انواع عواملی که از طریق آن استراتژی‌های کنش/واکنش می‌تواند انتخاب شود، عوامل زمینه‌ای (محرك پایین به بالا) هستند. از دید مصاحبه‌شوندگان، این عوامل زمینه‌ای بر خواندن زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تأثیر می‌گذارند. از دید پاسخ‌گویان، آنها تأثیر مستقیمی بر محرک‌های بالا به پایین دارند. در اینجا، نوع متن، دشواری متن و آشنایی با موضوع می‌توانند نقش مؤثری در تأثیر ذکر شده داشته باشند. هر یک از این عوامل در زیر به‌طور جداگانه از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان مورد بحث قرار می‌گیرند.

۱،۳،۴،۴. نوع متن

در بخش مهمی از پاسخ‌های ارائه شده شرکت‌کنندگان، یعنی ۹۶ درصد، اهمیت زیادی به نوع متن با درجه سختی بالاتر برای خواندن داده شده است که درباره تأثیر منفی آن بر فرآیند یادگیری صحبت نموده‌اند. همان‌طور که اکثر شرکت‌کنندگان تأکید کرده‌اند، متونی که خلاف میل آنها در برنامه درسی گنجانده شده است، آنها را گیج می‌کند و علاقه آنها را ضعیف می‌نماید و نهایتاً انگیزه آنها را برای خواندن کاهش می‌دهند.

در همین رابطه یک شرکت‌کننده گفت: گاهی اوقات ما متون تخصصی را دوست نداریم. در واقع، متون دشوار ما ناامید می‌کنند □ شرکت‌کننده ۰۲ □.

۲،۳،۴،۴. دشواری متن

در حدود ۳۲ درصد از پاسخ‌های ارائه شده توسط شرکت‌کنندگان، به دشواری متن به‌عنوان یکی از عوامل مهم در کاهش انگیزه و علاقه به خواندن متون انگلیسی اشاره شده است. خواندن یک متن انگلیسی برای یک زبان‌آموز می‌تواند خسته‌کننده باشد اگر سطح دشواری آن بالا باشد. یک شرکت‌کننده در این باره گفت: خواندن متون دشوار مرا خسته و ناامید می‌کند. سطح متن برای خواندن و واژگانی که در آن استفاده شده است نقش مهمی در این دارند که آیا یک زبان‌آموز ادامه دهد یا آن را رها کند.

یک فرد پیشنهاد کرد که متون انگلیسی به ترتیب سختی، از ساده‌ترین‌ها تا دشوارترین، بایستی در اختیار زبان‌آموزان قرار داده شود. لذا با استفاده از این ترتیب، افراد می‌توانند درک واضح‌تری داشته باشند. شرکت‌کننده دیگری گفت: هرچه متن دشوارتر باشد، بیشتر از خواندن متون انگلیسی دور می‌شوم، بنابراین ناامید شده و به خواندن متون متوسط و با سطح پایین‌تر روی می‌آورم.

۳،۳،۴،۴. آشنایی با موضوع

در ۸۴ درصد از پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان هم به این مؤلفه اشاره شده است. اصولاً وقتی متنی از نظر اجتماعی و شخصی برای زبان‌آموزان قابل قبول و آشنا باشد، تمایل آنها به یادگیری افزایش می‌یابد، زیرا انگیزه آنها برای خواندن تقویت می‌شود و علاقه‌شان بیشتر می‌شود. تمام این نتایج ناشی از آشنایی زبان‌آموزان با متن و موضوع است. یک شرکت‌کننده در این باره گفت: پیدا کردن اطلاعاتی که با عقاید خودم همسو باشد، مرا به خواندن گسترده و فراوان تشویق می‌کند و ممکن است عکس آن هم صادق باشد. شرکت‌کننده دیگری اضافه کرد: اگر به متن علاقه نداشته باشم، که دلیل اصلی آن نوع و سبک متن است، هیچ ارتباطی با متن احساس نمی‌کنم و آن را نوعی مانع در موفقیت خود می‌دانم. شرکت‌کننده دیگری همچنین بیان کرد به‌عنوان یک زبان‌آموز، باید به دنبال علایق خود در متن باشم، و نکات مهم متن که این علاقه را در من برمی‌انگیزند بسیار حیاتی هستند و به من احساس موفقیت می‌دهند [شرکت‌کننده ۱۲].

۴،۴،۴. عوامل بازدارنده

اصولاً برخی از عوامل هم می‌توانند به‌عنوان تسهیل‌کننده یا بازدارنده در نظر گرفته شوند که به خودی خود و در برخی موارد، نقش کاهنده‌ای در ایجاد علاقه به خواندن دارند. همان‌طور که قبلاً ذکر شد، این بازدارنده‌ها بر خواندن زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تأثیر می‌گذارند. این عوامل می‌توانند انگیزه یادگیری را کاهش دهند و در برخی موارد، اگر به خوبی مدیریت شوند، انگیزه را افزایش دهند.

سه مؤلفه کیفیت کتاب درسی، معیارهای نمره‌دهی و محدودیت زمانی از جمله عواملی هستند که طبق نتایج به‌دست‌آمده از نرم‌افزار MAXQDA، نقش مهمی در فرآیند ایجاد یا محدود کردن انگیزه برای زبان‌آموز دارند که به ترتیب در ۴۸، ۴۰ و ۴۴ درصد از پاسخ‌های ارائه‌شده توسط مصاحبه‌شوندگان بدانها اشاره شده است. همان‌طور که قبلاً ذکر شد، کیفیت متون ارائه‌شده، معیارهای نمره‌دهی و محدودیت زمانی باعث کاهش علاقه می‌شوند. از طرف دیگر، نوع متن، درجه سختی و آشنایی زبان‌آموزان با موضوع، بر انگیزه آنها برای خواندن متون انگلیسی تأثیر می‌گذارد. یکی از شرکت‌کنندگان گفت: بی‌انصافی در دادن نمرات غیرواقعی می‌تواند تأثیر منفی بر علاقه من به مطالب انگلیسی داشته باشد [شرکت‌کننده ۲۵].

۱.۴.۴. کیفیت کتاب درسی

از منظر مصاحبه‌شوندگان کیفیت متن کتاب درسی می‌تواند تأثیر زیادی روی انگیزه و تمایل دانش‌آموز برای ادامه خواندن و یادگیری داشته باشد. یک شرکت‌کننده گفت: گذشته از محتوا، در بسیاری موارد، نحوه نوشتن آن نیز می‌تواند روی من تأثیر بگذارد. متن‌هایی که از نظر علمی با استانداردهای ادبی نوشته نشده‌اند، ممکن است بر سلیقه من در خواندن تأثیر منفی بگذارند.

شرکت‌کننده دیگری، علاوه بر محتوا، به ظاهر متن و حتی تأثیر خط و طراحی صفحه در کاهش انگیزه و علاقه خود اشاره کرد. او گفت: همان‌طور که در کلاس گفته شد، نه تنها متون انگلیسی و محتوای آن‌ها علاقه ما را افزایش یا کاهش می‌دهند، بلکه نحوه نوشتن آن‌ها و استفاده از فونت‌ها و حتی جلد کتاب درسی می‌تواند انگیزه ما برای خواندن آن را افزایش دهد [شرکت‌کننده ۶].

۲.۴.۴. معیارهای نمره‌دهی

تقریباً تمامی زبان‌آموزان بر ارزیابی منصفانه و دیدگاه بی‌طرفانه در تمام سطوح تأکید زیادی داشتند. از نظر آنها، یک معلم خوب باسواد و تحصیل‌کرده، زمانی که این عامل ارزیابی

تنها برای ارزیابی‌های دقیق و منصفانه به کار می‌رود، پیشرفت زبان‌آموزان را تسریع و تشویق می‌نماید. از دیدگاه آنها:

- معلمی با اخلاق خوب، زبان‌آموز را به ادامه خواندن تشویق می‌کند.
- نگرش زبان‌آموز نسبت به خواندن انگلیسی تا حد زیادی توسط نوع مطالبی که می‌خواند و استانداردهایی که معلمان برای ارزیابی آنها استفاده می‌کنند تعیین می‌شود.
- معیارهای نمره‌دهی معلم و روش و محتوای تدریس می‌تواند علاقه زبان‌آموز به خواندن متون انگلیسی را افزایش و یا کاهش دهد.

۳.۴.۴. محدودیت زمانی

از دید مصاحبه‌شوندگان، یادگیری زبان می‌تواند تحت تأثیر محدودیت‌های زمانی ناکافی و برنامه‌های غیرواقعی هم قرار گیرد. این موضوع باعث کاهش سطح علاقه، پشتکار و انگیزه زبان‌آموزان می‌شود. یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان نمود: ترجیح من به محتوایی است که مختصر و کاربردی باشد. به این دلیل که وقت کافی برای خواندن نداریم.

اکثر شرکت‌کنندگان تأکید کردند که محدودیت زمانی یک واقعیت است. آنها اشاره نموده‌اند که محدودیت‌های زمانی می‌تواند مانع از رسیدن فرد به اهدافش شوند و تأثیر منفی روی نتیجه موردنظر در خواندن داشته باشند. از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان:

- محدودیت‌های زمانی و جلسات مطالعه ممکن است تأثیر منفی روی توانایی من برای خواندن متون انگلیسی داشته باشد.
- محدودیت زمانی می‌تواند مانع از رسیدن فرد به اهدافش شود و در واقع ممکن است به نقطه درستی در خواندن و یادگیری زبان نرسد.
- محدودیت زمانی و عدم مدیریت مناسب می‌تواند در درک محتوا مشکل ایجاد کند.
- بایستی وقت‌هایی را برای خواندن متون انگلیسی اختصاص داد که با سایر دروس تداخلی نداشته باشد.

۵.۴.۴. استراتژی‌ها (عوامل محرک بالا به پایین)

علاوه بر عواملی که پیش‌تر بررسی شد، برخی عوامل زمینه‌ای دیگر نیز در مصاحبه با شرکت‌کنندگان مشاهده گردید. برخی از این عوامل شرایط علی و برخی دیگر شرایط مخدوش‌کننده یا بازدارنده هستند. این سه عامل با تعامل با هم، بر پدیده اصلی، یعنی (تمایل به خواندن) تأثیر گذاشته که از طریق مصاحبه‌ها، این عناصر استراتژیک آشکار شده‌اند. از

منظر شرکت‌کنندگان، دو عامل مهم به‌عنوان استراتژی (استفاده از راهبردهای خواندن و خواندن با همتایان) مطرح گردید.

شرکت‌کنندگان برای حل مشکلاتی که در شرایط مختلف قبلی (از جمله عوامل کلاس و زمینه‌ای) با آن مواجه شده‌اند، به دو استراتژی اصلی متوسل شدند. به این ترتیب، آنها توانستند مشکلات پیش آمده را حل نموده و تمایل به خواندن را با توجه به این استراتژی‌ها افزایش دهند. استراتژی‌های پیشنهادی می‌توانند توسط شرکت‌کنندگان برای تغییر نتیجه به سمت تمایل به خواندن استفاده و به کار گرفته شوند.

۱.۵.۴.۴. استفاده از راهبردهای خواندن

به گفته تقریباً تمامی شرکت‌کنندگان، یکی از استراتژی‌های مهم برای حل مشکلات خواندن متون انگلیسی و یادگیری زبان انگلیسی، استفاده از خلاصه متون است، زیرا این روش از خستگی جلوگیری می‌کند. متون طولانی باعث بی‌علاقگی به متن می‌شوند. در نتیجه، خواندن اجمالی جایگزین خواندن کامل متن می‌شود و می‌تواند به‌عنوان یک استراتژی در نظر گرفته شود.

یکی از شرکت‌کنندگان گفت: «گاهی اوقات، به‌جای خواندن یک کتاب، دوست دارم نقدهای ادبی آن را مطالعه کنم. به این ترتیب، بدون خواندن کل کتاب که می‌تواند بسیار خسته‌کننده باشد، با خواندن نظریات دیگران از جوهر داستان و رمان آگاه می‌شوم». [شرکت‌کننده ۰۷]

۲.۵.۴.۴. خواندن با همتایان

خواندن به‌تنهایی به اندازه خواندن گروهی مؤثر نیست، زیرا سؤالات مطرح شده و مشکلاتی که در هنگام خواندن گروهی پیش می‌آیند، می‌توانند با تبادل نظر و تعامل با سایر زبان‌آموزان در حضور معلم حل شوند. این نظریه و دیدگاه توسط ۷۶ درصد از پاسخ‌های ارائه‌شده توسط مصاحبه‌شوندگان ذکر شده است که توسط کدگذارها استخراج گردید. همان‌طور که یک شرکت‌کننده با تأکید بر مراجع اساتید برای حل مشکل خواندن متون انگلیسی بیان کرد: «وقتی در خواندن متون انگلیسی مشکل دارم، دوست دارم آن‌ها را با دوستان و اساتیدم در میان بگذارم» [شرکت‌کننده ۰۵].

۳.۶.۴. تمایل به خواندن

در حدود ۳۲ درصد از پاسخ‌های ارائه‌شده نیز، موضوع تمایل به خواندن مورد اشاره قرار گرفته است. وابستگی متقابل

مضامین شناسایی شده، منجر به افزایش تمایل به خواندن در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی می‌شود که می‌توان آن را مضمون اصلی به‌دست‌آمده از این تحقیق در نظر گرفت. هنگامی که استراتژی‌ها به‌درستی هدایت و به‌درستی اعمال شوند، انگیزه خواندن را تقویت می‌کنند و در نتیجه منجر به تمایل به خواندن و پیامد آن می‌شوند. همان‌طور که قبلاً ذکر شد، تمایل به خواندن نتیجه این کنش‌ها و واکنش‌ها در خواندن زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی است. چند نفر از شرکت‌کنندگان بیان کردند: «علاقه زمانی شکل می‌گیرد که لذت درونی در خواندن وجود داشته باشد». [شرکت‌کننده ۲۰] «من از خواندن متون انگلیسی لذت می‌برم زیرا آن‌ها علاوه بر تقویت واژگان، سواد ادبی من را نیز در زبان انگلیسی افزایش می‌دهند». [شرکت‌کننده ۰۲]

۴.۵.۴. روایی و پایایی داده‌ها (قابلیت اعتماد^{۳۵} تحقیق)

محاسبه روایی و پایایی داده‌های جمع‌آوری شده و مورد استفاده در تحقیقات کیفی همانند پژوهش‌های کمی از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. اصولاً موضوع روایی، پاسخ به این سؤال است که آیا متغیری که پژوهشگر در حال بررسی است در واقع همان چیزی است که او در حال سنجیدن است یا نه. در این پژوهش ضمن مراعات شیوه نامه مصاحبه، روایی مصاحبه‌های پژوهش توسط اساتید راهنما و مشاور مورد بررسی و بازبینی قرار گرفته که بعد از اصلاح و تغییرات مورد نیاز، مورد تأیید نهایی قرار گرفت. پایایی نیز به تکرارپذیری یافته‌های پژوهش اشاره دارد. لذا یافته‌ها زمانی قابل حسابرسی هستند که محقق دیگری بتواند مسیر تصمیم به کار رفته توسط محقق در طول مصاحبه را با روشنی و وضوح پیگیری نموده و سازگاری مطالعه را نشان دهد. در این مطالعه، از شاخص کاپا استفاده شده است که یکی از مهم‌ترین معیارها برای محاسبه پایایی در تحقیقات کیفی به شمار می‌رود و به شکل رابطه زیر معرفی می‌شود:

$$\text{kappa} = \text{Pi} = (\text{PA}_0 - \text{PA}_E) / (1 - \text{PA}_E)$$

□□□

که در آن:

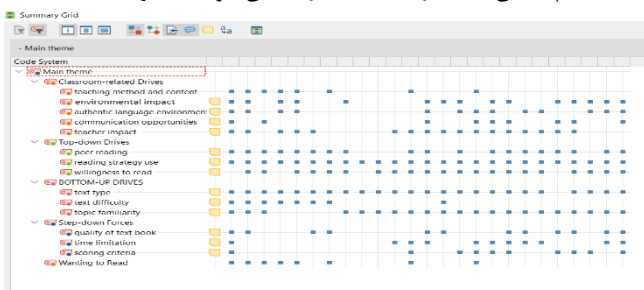
مقدار PA_0 : نمایانگر میزان توافق دو ارزیاب

مقدار: PA_E : نمایانگر میزان توافق مورد انتظار

چنانچه مقدار این ضریب از ۰.۶۰ بیشتر باشد پایایی وجود دارد. نرم‌افزار MAXQDA چنین امکانی را فراهم می‌کند تا این ضریب را با توجه به پاسخ‌های حداقل ۲ تن از

شکل ۴. شاخص همبستگی MAXQDA بین شاخص‌های مختلف
 شکل ۴، توزیع کدهای استخراج شده از ۲۵ مورد مصاحبه را نشان می‌دهد. لازم به ذکر است که هر فراوانی با یک مربع آبی نشان داده می‌شود. از آنجایی که توزیع کدها دارای سطح مطلوبی از ثبات برای کدهای متناظر است، می‌توان نتیجه گرفت که میزان توافق مطلوب و بالایی بین شرکت‌کنندگان وجود دارد.

مصاحبه‌شوندگان که کد گذاری شده‌اند، محاسبه نمود. شکل ۴ روابط بین اسناد و ماهیت صفر و یک کدها را نشان می‌دهد که امکان محاسبه شاخص کاپا را فراهم می‌کند. برای برآورد پایایی، یک ترکیب فرآیندی از سند انتخابی به یک متخصص در این زمینه ارائه شد. به عنوان شاخصی از پایایی پژوهش، برآورد شاخص کاپا (یعنی ۰,۹۰۱) نشان‌دهنده شاخصی بالاتر از مقدار مورد نیاز بود. مقدار معنا دار به دست آمده (کمتر از ۰,۰۵) نشان‌دهنده رابطه کدگذاری بین دو سند مرتبط است.



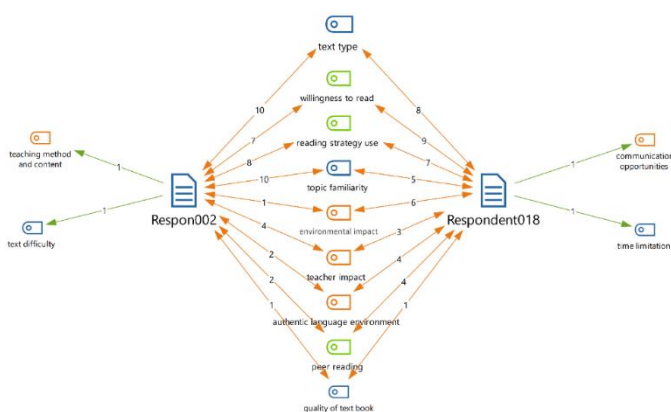
جدول ۵. آزمون توافق کدگذاری بین مصاحبه‌شوندگان شماره ۲ و ۱۸

اندازه	انحراف معیار برآوردی a	برآورد T ^b	(سطح معنی داری)
کاپا	۰,۹۰۱	۸,۹۲۳	۰,۰۰۴

a. فرض صفر را در نظر نمی‌گیرد
 b. استفاده از خطای استاندارد مجانبی با فرض صفر

علاوه بر این، مقادیر ارائه شده با هر پیکان نشان‌دهنده فراوانی کد مربوطه در میان انتخاب‌های کدگذاری شده است.

Two-Cases Model



شکل ۵. مدل هم‌پوشانی بین کدهای استخراج شده

۶.۴. اعتمادپذیری

علاوه بر موارد ذکر شده، اعتبار یافته‌ها نیز از طریق سه روش زیر مشخص شد:

جدول ۵ سطح توافق بین مصاحبه‌شوندگان شماره ۲ و ۱۸ را بر اساس شاخص کاپا برای توافق بین کدها نشان می‌دهد. مقدار کاپا به دست آمده ۰,۹۰۱ با انحراف معیار ۰,۴۷۲ است. معنی‌داری آماری آن را می‌توان با استفاده از مقدار ۰,۰۰۴ و مقدار ۰,۹۲۳ تضمین کرد که شاخص اول کمتر از ۱,۹۶ و شاخص دوم بیشتر از ۰,۰۵ باشد. از آنجایی که مقدار ۸,۹۲۳ از ۱,۹۶ بیشتر است، مقدار ۰,۰۰۴ برابر با ۰,۰۰۴ است که کمتر از ۰,۰۵ است. بنابراین می‌توان ادعا کرد که آزمون توافق مبتنی بر شاخص کاپا، ارزشی بسیار قابل قبول ارائه می‌دهد. شکل ۵ مقادیر هم‌پوشانی/همبستگی بین کدهای استخراج شده بین مصاحبه‌شوندگان شماره ۲ و ۱۸ را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، مدل تعداد کدهایی که آنها اشاره کرده‌اند و میزان توافق بین آنها را نشان می‌دهد (یعنی شاخصی از نزدیکی دیدگاه‌های آنهاست). در این شکل، کدهای واقع در مرکز که با پیکان دوطرفه نشان داده شده‌اند، به کدهای مورد توافق متقابل اشاره دارد. کدهای سمت راست مصاحبه‌شونده شماره ۱۸ خاص هستند و نشان می‌دهند که مصاحبه‌شونده شماره ۲ به آنها اشاره نکرده است؛ برعکس، کدهای سمت چپ هستند.

۱. مقایسه مداوم: مفاهیم و مقوله‌های موقت به‌طور مداوم با رونوشت‌ها مقایسه می‌شدند تا از ثبات اطمینان حاصل شود.

۲. بررسی اعضای گروه: مقوله‌های موقت و مفهوم‌سازی نهایی به شرکت‌کنندگان نشان داده شد و برای بهترین تناسب اصلاحاتی انجام شد. بررسی اعضای گروه با هر یک از مصاحبه‌شوندگان برای اطمینان از صحت نتایج و ترجمه آنها از فارسی به انگلیسی انجام شد. این کار با نوشتن خلاصه‌ای از نتایج و ارسال آن برای بازبینی برای شرکت‌کنندگان انجام شد. که نهایتاً هیچ سوء تفاهمی یافت نشد.

۳. حسابرسی: یک بررسی خارجی از تحقیق توسط دو عضو هیئت علمی انجام شد تا از داده‌های خام و تفسیرها و توضیحات محققان که برای بررسی ارائه شده، اطمینان حاصل شود و مطمئن شویم که کدگذاری‌ها معنی‌دار و تفسیرهای داده‌ها قابل قبول و دقیق هستند.

۴،۷. ملاحظات اخلاقی

اطلاعات شخصی شرکت‌کنندگان طبق پروتکل مصاحبه، محرمانه نگه داشته شد. فقط محقق به داده‌ها دسترسی داشت. به دلیل نگرانی‌های محرمانگی، پس از تکمیل رونوشت‌ها، تمام فایل‌های صوتی مصاحبه در یک مکان امن ذخیره شدند. به همین ترتیب، پس از ورود داده‌ها، تمام داده‌های نظرسنجی نوشته‌شده بر کاغذ در پرونده الکترونیکی ذخیره گردیدند. فایل الکترونیکی در یک لپ‌تاپ قفل‌شده نگهداری می‌شد. در نهایت، تصمیم گرفتیم فقط اطلاعات کلی را در پایان‌نامه و مقالات منتشرشده گزارش کنیم. هیچ فردی از گزارش شناسایی نگردید.

۵. بحث

در این مطالعه از نظریه زمینه‌ای که یکی از روش‌های محبوب و متداول در مطالعات کیفی است برای بررسی چگونگی مفهوم‌سازی تمایل به خواندن زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) استفاده گردید. پنج مؤلفه اصلی (به همراه زیرتم‌های بیشتر) شناسایی گردید که در کنار همدیگر جنبه‌های مهم پدیده WTR را توصیف می‌کنند. این پنج تم اصلی در یک مدل مقدماتی قرار داده شدند تا مشخص شود که چگونه زبان‌آموزان زبان انگلیسی تمایل به خواندن WTR را مفهوم‌سازی می‌کنند. مدل نظری به بهترین شکل تعامل بین پنج عامل قابل درک را که در

نهایت باعث ایجاد تمایل به خواندن زبان انگلیسی در میان زبان‌آموزان می‌شوند، نمایش می‌دهد.

از آنجایی که هدف اصلی این مطالعه یافتن ابعاد یک مدل WTR در زمینه زبان انگلیسی بود، با انتخاب یک رویکرد پژوهشی مناسب نتیجه‌گیری گردید که به ترتیب: عوامل زمینه‌ای (محرک‌های پایین‌به‌بالا)، استراتژی‌ها (محرک‌های بالا‌به‌پایین)، عوامل بازدارنده (نیروهای کاهنده)، عوامل علی (محرک‌های مرتبط با کلاس) و تمایل به خواندن به‌عنوان ابعاد اصلی تمایل به خواندن در زبان انگلیسی قابل شناسایی بوده که با مباحث نظری و مطالعات قبلی نیز همخوانی و هم‌پوشانی خوبی دارند. با توجه به نتایج مرحله کیفی تحقیق، عوامل علی (محرک‌های مرتبط با کلاس) عامل اصلی تأثیرگذار بر WTR در زمینه زبان انگلیسی بودند. در این مطالعه مشخص گردید که چندین جنبه از مباحث مرتبط با کلاس، نظیر روش و محتوای تدریس، تأثیر محیط، اصالت محیط زبان، فرصت‌های ارتباطی و تأثیر معلم، تأثیرات قابل توجهی بر WTR دارند. این امر هرگز بر کسی پوشیده نیست که ویژگی‌های کلاس‌های آموزشی و ابعاد مختلف آن، در مؤثر بودن آموزش ارائه‌شده و بهبود کیفیت آن بسیار مهم بوده و در ترغیب زبان‌آموزان به خواندن و یادگیری مطالب جدید سهیم باشند. لذا این عامل به‌عنوان بستر اولیه و زیرساخت مهم می‌تواند ضمن افزایش رضایت زبان‌آموزان، میل و رغبت آنان به فراگیری زبان انگلیسی را تقویت نماید.

این یافته با نتایج تحقیقات تجربی قبلی **گراب^{۳۶} (۱۹۹۱)**، **خواجوی و قونسولی (۲۰۱۷)**، **مومو^{۳۷} و (۲۰۱۳)**؛ سازگار است که نشان دادند فراهم کردن یک محیط یادگیری تشویقی و حمایتی برای زبان‌آموزان می‌تواند به آن‌ها در توسعه WTR کمک کند. می‌توان با توضیح اینکه محرک‌های خارجی می‌توانند توانایی افزایش میزان خواندن را داشته باشند، به تقویت تمایل زبان‌آموزان به خواندن کمک می‌کنند. این یافته همچنین توسط مطالعه **دومکانی و وطن خواه (۱۳۹۱)** تأیید شده است که تأیید می‌کند عوامل مرتبط با کلاس مانند محیط زبان اصیل و روش تدریس می‌توانند بر انگیزه خواندن و در نتیجه WTR در بین زبان‌آموزان زبان انگلیسی تأثیر بگذارند. دومین جزء از پنج عنصر تأثیرگذار بر WTR در زبان انگلیسی، عوامل بازدارنده (نیروهای کاهنده) بود. مشخص شد که برخی مفاهیم، از جمله کیفیت کتاب درسی، معیارهای نمره‌دهی و محدودیت‌های زمانی، بر WTR تأثیر می‌گذارند.

³⁷ Moomaw

³⁶ Grabe

برخی یافته‌های تجربی موجود در ادبیات با این موضوع سازگار هستند. تحقیقات در این زمینه نشان می‌دهد که چندین مورد از عناصر ذکر شده در بالا به‌عنوان تسهیل‌کننده یا بازدارنده دیده می‌شوند. آنها نقش کاهشی در تحریک علایق خوانندگان دارند. این بازدارنده‌ها تأثیر ضعیفی بر خواندن زبان انگلیسی دارند و به‌طور غیرمستقیم بر استراتژی‌های خواندن تأثیر می‌گذارند. علاوه بر این، می‌تواند انگیزه خواندن را کاهش دهد و در برخی موارد، ممکن است به زبان‌آموزان کمک کند تا انگیزه خواندن زبان دوم خود را افزایش دهند. طبیعی‌ست که تصور نمائیم که مولفه‌های مرتبط با عوامل بازدارنده به‌عنوان یکی از چالش‌های مهم آموزش زبان انگلیسی در ایران و سایر کشورهای غیرانگلیسی‌زبان جهان مشترک باشد و میزان کسب موفقیت آنان در یادگیری زبان در کشورهای گوناگون را دچار مشکل نماید. از آنجایی که آموزش زبان دوم یک امر تخصصی و علمی است، لذا عوامل محیطی و کاری آن نیز بایستی تخصصی و علمی باشند تا ضریب موفقیت اقدامات انجام‌یافته هم افزایش یابد. از این رو طبیعی‌ست که با پائین بودن کیفیت کتابهای آموزشی و تبعیض و یا نامناسب بودن سیستم ارزیابی و نمره‌دهی به زبان‌آموزان و...، ضمن ایجاد بی‌علاقگی و کاهش انگیزه زبان‌آموزان به خواندن و فراگیری بیشتر زبان انگلیسی، میزان موفقیت در دستیابی به اهداف آموزشی نیز کاهش خواهد یافت.

عامل سوم مؤثر بر تمایل به خواندن WTR در زبان انگلیسی در الگوی این مطالعه، عوامل زمینه‌ای (محرک‌های پایین‌به‌بالا) بود. عناصری مانند نوع متن، دشواری متن و آشنایی با متن بر WTR در زبان انگلیسی تأثیر می‌گذارند. اکثر شرکت‌کنندگان در این مطالعه بر نوع متونی که در برنامه درسی تدریس می‌شدند و مغایر با علایقشان بود، تمرکز کردند. همان‌طور که خودشان بیان کردند، بارها دچار سردرگمی می‌شدند. علاوه بر این، پیچیدگی محتوا باعث کاهش تمایل آنها به خواندن شده بود، که ممکن است زبان‌آموزان زبان انگلیسی را گیج کند و باعث شود علاقه خود را به خواندن از دست بدهند. یافته‌های حاضر توسط **عبدالحمید^{۳۸} (۲۰۲۰)** تأیید می‌شوند که دریافت متونی که از نظر اجتماعی و شخصی مورد قبول و برای زبان‌آموزان آشنا هستند، می‌تواند WTR آنها را افزایش دهند. از دیگر مطالعاتی که از یافته‌های حاضر حمایت می‌کنند، **تحقیق بورسی پور و همکاران^{۳۹} (۲۰۱۹)** است که در

آن ارتباط بین احساسات حسی (عاطفی) و WTR برجسته شده است. در مطالعه دیگری **بورسی پور (۲۰۱۶)**، نشان داد که هرچه سطح عاطفی با موضوع خواندن بالاتر باشد، WTR نیز بالاتر است. علاوه بر این، این مطالعه نشان داد که عواملی مانند متون کسل‌کننده، واژگان دشوار و دیدگاه‌های شخصی ممکن است باعث بی‌علاقگی (یعنی عدم تمایل به خواندن) در بین زبان‌آموزان زبان انگلیسی شود.

بنابراین می‌توان گفت که یکی دیگر از مهمترین عوامل مربوط به سیستم آموزش زبان‌های دوم که موجب بی‌علاقگی زبان‌آموزان به زبان دومی نظیر انگلیسی می‌شود، کتاب‌های موجود آموزشی و متن درسی آنهاست. طبیعی‌ست با توجه به شرایط موجود و تمایل پایین زبان‌آموزان به خواندن زبان دوم می‌توان متصور شد که تالیف کتاب‌های آموزشی آنها، تغییر عمده‌ای مطابق با تغییرات نسل‌های جدید نداشته و طراحی و تالیف کتابهای زبان خارجی، ناکارآمد بوده و جذابیتی برای زبان‌آموزان ندارد. از این رو تغییر عمده در تألیف، تمرین‌ها، تصاویر، کیفیت چاپ کتابها و شیوه ارائه و آموزش آن، یقیناً موجب تشویق زبان‌آموزان به یادگیری و همچنین افزایش تمایل به خواندن زبان‌های خارجی می‌شود.

چهارمین جزء تأثیرگذار بر WTR در زبان انگلیسی، استراتژیها (محرک‌های بالا‌به‌پایین) بود که در آن برخی عوامل مانند استفاده از استراتژی‌های خواندن، استفاده از خلاصه‌ها و خواندن با همتایان شناسایی شدند. این عوامل توسط شرکت‌کنندگان در مطالعه به‌عنوان اقداماتی ذکر شدند که برای حل مشکلاتی که با آن مواجه شدند در حین خواندن متون انگلیسی انجام داده‌اند. مطالعه **گراپ و استولر^{۴۰} (۲۰۱۹)**، با این نتیجه همخوانی دارد. آنها تأیید کردند که راهبردها اغلب به‌عنوان مجموعه‌ای از توانایی‌ها تحت کنترل بالقوه آگاهانه خواننده تعریف می‌شوند. علاوه بر این، آنها بیان کردند که راهبردها به درک متون توسط زبان‌آموزان کمک می‌کنند و در نتیجه یادگیری زبان آنها را تقویت می‌کنند.

لذا همان‌طور که در سایر مطالعات نیز بیان شده است، زبان‌آموزانی که فاقد مهارت و راهبردهای لازم هستند به سادگی قربانی ترس از آموزش و تمرکز و حتی آزمون‌های مرتبط با زبان انگلیسی قرار می‌گیرند. حال آنکه، آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی بدون داشتن شناخت کامل از استراتژی‌های کاربردی معمولاً میسر نخواهد بود و لازم است

⁴⁰ Grabe & Stoller

³⁸ Abdul-Hamid

³⁹ Borsipour et al

که با طرح نمودن برنامه یا برنامه‌هایی برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده، اقدام نمود، چراکه استراتژی‌های یادگیری، آموزش و برقراری ارتباط کلامی، اغلب در بحث‌های یادگیری زبان به یکدیگر مرتبط هستند و اغلب به یک رفتار مربوط هستند که نهایتاً می‌توانند ضمن افزایش تمایل به خواندن، میزان موفقیت در خواندن و یادگیری را نیز افزایش دهند. پس طبیعی است که این موضوع نیز می‌تواند سهم بسزایی در بهبود علاقه زبان‌آموزان به خواندن داشته باشد که بی‌توجهی به آن، اثرات منفی متعددی به دنبال خواهد داشت.

آخرین و پنجمین جزء WTR تمایل به خواندن بود. این جزء بر گرایش و علاقه زبان‌آموزان به خواندن تأکید می‌کند. ذکر این نکته حائز اهمیت است که علاقه زبان‌آموزان به مطالب خواندنی به زبان انگلیسی و تمایل آنها به خواندن بیشتر از طریق اعمال یا واکنش‌های آنها قابل پیگیری است. پس می‌توان پذیرفت کرد که استراتژی‌های خواندن انگیزه خواندن را تقویت می‌کنند و در نتیجه منجر به تمایل به خواندن می‌شوند. نتایج به دست آمده در این مطالعه، با توجه به مفهوم تمایل به خواندن، با یافته‌های مطالعات *بورسی پور و همکاران*^{۴۱} (۲۰۱۹)، *مونسون و وارکن*^{۴۲} (۲۰۱۶)، *خواجوی و قونسولی* (۲۰۱۷)، همخوانی دارد. همه مطالعات ذکر شده، علاقه زبان‌آموزان را به عنوان یک عامل تأثیرگذار در توسعه WTR در بین زبان‌آموزان زبان انگلیسی در نظر گرفتند. لذا اگرچه عوامل بیشماری در موفقیت زبان‌آموزی نقش دارند، ولی همان‌طور که پژوهشگران نیز گفته‌اند انگیزه، علاقه و نگرش دانش‌آموزان از مهم‌ترین این عوامل هستند که می‌تواند تمایل به خواندن زبان انگلیسی را بهبود و افزایش دهند. از این رو انگیزه و علاقه که یک منبع درونی به شمار می‌رود، دلیل و محرک قوی و مناسبی است که انسان را به عمل وادار می‌دارد و طبیعی است که می‌تواند در صورت پائین بودن استعداد نیز، میزان دستیابی به موفقیت و پیشرفت‌های بزرگ‌تر را افزایش دهد و لذا هرچه انگیزه و علاقه بیشتر باشد، میزان اضطراب و یا بی‌علاقگی به خواندن نیز کاهش می‌یابد.

بنابراین می‌توان بیان نمود که مدل WTR پیشنهادی در این مطالعه ابعاد مختلف WTR را در نظر گرفته است که در اکثر مطالعات قبلی در نظر گرفته نشده‌اند. دیدگاه جامع اتخاذ شده در این مطالعه همچنین بر چندبعدی بودن مدل تأکید می‌کند و ادعا می‌کند که علاوه بر ویژگی‌های متن، جهت‌گیری‌های کلاس درس، استراتژی‌های انتخاب شده

توسط معلمان برای آموزش خواندن، جو کلاس درس، استراتژی‌های خواندن و علایق زبان‌آموزان به مواد خواندنی، نیز در توسعه WTR در بین زبان‌آموزان زبان انگلیسی نقش دارند.

۵.۱. دستاوردهای آموزشی

یافته‌های این پژوهش می‌توانند به توسعه اطلاعات و دانش مربوط به موضوع WTR، کمک موثری نماید. علاوه بر این، یافته‌های به دست آمده می‌توانند دستاوردهای مثبتی برای مخاطبان این حوزه، یعنی معلمان زبان انگلیسی، زبان‌آموزان و پژوهشگران داشته باشند که از جمله آنها می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- نظریه پدیدار شده تمایل به خواندن و مقیاس توسعه یافته برای اندازه‌گیری آن، پتانسیل تأثیرگذاری بر پژوهش‌های مرتبط با سنجش خواندن را دارد. اصولاً در مطالعات قبلی WTR به مقیاس مناسبی برای اندازه‌گیری WTR زبان‌آموزان خود اشاره‌ای نداشته‌اند، هرچند این مطالعات اطلاعات ارزشمندی در مورد WTR در زمینه زبان انگلیسی ارائه نموده‌اند (به عنوان مثال، *بورسی پور و همکاران* (۲۰۱۹)، *خواجوی و قونسولی* (۲۰۱۷)). لذا در کل مطالعات اندکی از مقیاس‌های دقیق و قابل اعتماد برای سنجش تمایل به خواندن استفاده کرده‌اند.

- با توجه به این یافته‌ها، معلمان زبان انگلیسی می‌توانند از عوامل مرتبط با محرک‌های کلاس درس مدل WTR استفاده نموده و فرصت خواندن مناسب را به زبان‌آموزان خود ارائه داده و باعث شوند تا انگیزه آنها برای خواندن به زبان انگلیسی بیشتر شود. لذا معلمان زبان انگلیسی بایستی معیارهای پیچیده و مناسب‌تری را برای انتخاب متون خواندنی زبان‌آموزان ایجاد نموده و ضمن در نظر گرفتن تفاوت‌های عاطفی زبان‌آموزان نسبت به موضوعات مختلف خواندن، از استراتژی‌های آموزشی مناسب برای زبان‌آموزان مختلف خود نیز بهره‌مند شوند.

- به همین ترتیب، زبان‌آموزان زبان انگلیسی نیز می‌توانند به اجزای مدل WTR ارائه شده در این مطالعه تمرکز نموده و بیاموزند که چگونه توانایی‌های خود را با توجه به ابعاد مختلف WTR بهبود بخشند. برای مثال، آنها می‌توانند استراتژی‌های خواندن خود را بهبود بخشند، از همسالان خود یاد بگیرند و روی سرنخ‌های متنی برای حل مشکلات خواندن خود تمرکز نمایند. علاوه بر این، آنها می‌توانند یاد بگیرند که

چگونه محرک‌های پایین به بالا، مانند نوع متن، دشواری متن و آشنایی با موضوع را مدیریت کنند تا میزان خواندن خارج از کلاس خود را افزایش دهند و کیفیت مواد خواندنی خود را بهبود بخشند. تمامی این موارد می‌توانند منجر به توسعه WTR در فرآیند یادگیری مادام‌العمر آنها شود. ضمناً برای بهبود عادات خواندن، زبان‌آموزان زبان انگلیسی می‌توانند به معیارهایی بیان شده در مؤلفه‌های «نیروهای کاهنده» دقت نمایند.

- علاوه بر این، نتایج این مطالعه فراگیران را تشویق می‌کند تا از احساسات خود نسبت به موضوعات خاص آگاه باشند. بنابراین، آن‌ها ممکن است بتوانند موضوعات خواندنی را انتخاب کنند که به بهترین وجه با نیازها و علایق آن‌ها مطابقت داشته باشد و در نتیجه، صلاحیت خواندن خود را بهبود بخشند.

- طراحان و توسعه‌دهندگان مواد آموزشی نیز می‌توانند با در نظر گرفتن نیازهای زبان‌آموزان هنگام طراحی مواد خواندنی، از یافته‌های این پژوهش بهره‌مند شوند. علاوه بر این، نتایج این مطالعه می‌تواند اصول طراحی شده خوبی را در اختیار مربیان قرار دهد تا بتوانند معلمان را در انتخاب مطلوب‌ترین موضوعات خواندنی در کلاس راهنمایی کنند.

۵.۲. پیشنهاداتی برای پژوهش‌های آینده

۱. از آنجایی که این پژوهش بر دیدگاه‌های زبان‌آموزان زبان انگلیسی نسبت به WTR در زمینه زبان انگلیسی تکیه داشت، لذا پژوهش دیگری می‌تواند روی دیدگاه‌های معلمان و پژوهشگران زبان انگلیسی در مورد تجربیاتشان در مورد WTR و استراتژی‌های آنها برای آموزش مهارت‌های خواندن به زبان‌آموزان زبان انگلیسی ایرانی متمرکز شود. این موضوع نشان خواهد داد که آیا دیدگاه‌های خود پژوهشگران از نظر دانش و شیوه‌های WTR در کلاس با هم متفاوت است یا خیر.

۲. به دلیل محدودیت‌های زمانی، این پژوهش تنها WTR زبان‌آموزان زبان انگلیسی را در مؤسسات زبان در شهر پارس‌آباد ارزیابی نموده و سایر شهرها یا استان‌ها را شامل نمی‌شود. لذا ممکن که جامعیت پژوهش را دچار آسیب نماید، از این رو شایسته است که مطالعات دیگری که نمونه‌های آن از شهرهای دیگر ایران یا خارج از کشور هستند، تکرار شود. این امر برآوردهای اعتبار و روایی سازه مقیاس را توسعه داده و

اندازه‌گیری‌های WTR را در میان سایر زبان‌آموزان زبان انگلیسی در سایر شهرها و محیط‌های اجتماعی بهبود می‌بخشد.

۳. یکی دیگر از محدودیت‌های این پژوهش این بود که ویژگی‌های فردی زبان‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش در نظر گرفته نشد. ویژگی‌های شخصیتی مانند درون‌گرایی/برون‌گرایی که می‌توان در مطالعات دیگر به‌عنوان یک متغیر مداخله‌گر و یا کنترلی در نظر گرفته شده و با توجه به این مورد، بررسیها انجام پذیرد.

۶. نتیجه‌گیری

با توجه به مؤلفه‌های حاصله می‌توان گفت که درک مطلب، به‌عنوان در دسترس‌ترین منبع برای جمع‌آوری دانش و اطلاعات در حوزه یادگیری زبان دوم مورد توجه پژوهشگران حوزه آموزش زبان انگلیسی بوده است (اندرسون، ۲۰۱۵؛ گاتری و همکاران، ۲۰۱۳؛ کلاسن، ۲۰۲۲؛ لی، ۲۰۲۲). در حوزه تمایل به برقراری ارتباط WTC، خواندن اهمیت زیادی دارد (مفتون و امیری، ۲۰۱۱؛ مک‌این‌تایر و همکاران، ۲۰۰۱) و تمایل به خواندن WTR به‌عنوان عاملی مهم در خواندن زبان دوم، می‌تواند توجه پژوهشگران را به خود جلب کند (بورسی‌پور و همکاران، ۲۰۱۹؛ خواجوی و قونسولی، ۲۰۱۷؛ مونسون-وارکن، ۲۰۱۶).

در این پژوهش نتیجه‌گیری می‌شود که از میان عوامل پیش‌بینی‌کننده WTR، عوامل زمینه‌ای (محرک‌های پایین به بالا)، عوامل علی (محرک‌های مرتبط با کلاس)، عوامل بازدارنده (نیروهای کاهنده)، استراتژی‌ها (محرک‌های بالا به پایین) و تمایل به خواندن، WTR را در بین زبان‌آموزان زبان انگلیسی شکل می‌دهند. برخی از این مؤلفه‌ها یا حداقل برخی از زیرعوامل آنها، در مطالعات قبلی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. بورسی‌پور و همکاران (۲۰۱۹) بر دشواری متن و علایق زبان‌آموزان به‌عنوان عوامل تعیین‌کننده در توسعه WTR به‌عنوان یک سازه در بین زبان‌آموزان زبان انگلیسی تمرکز کردند. در همین حال، خواجوی و قونسولی (۲۰۱۷) تجربه یادگیری زبان دوم را به‌عنوان قدرتمندترین پیش‌بینی‌کننده WTR در نظر گرفتند. با این حال، این پژوهش به دلیل اصطلاحات توسعه‌یافته به‌عنوان ابعاد WTR و دیدگاه جامع آن نسبت به این سازه، جدید بوده و دارای نوآوری پژوهشی می‌باشد.

46 Li

47 Maftoon & Amiri

48 MacIntyre et al

43 Anderson

44 Guthrie et al

45 Klassen

منابع

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Abdul-Hamid, S. (2020). L2 willingness to read English story books amongst young EFL learners: social economic background, linguistic competence and gender as predictors. *İlköğretim Online*, 1565-1578. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.734030>
- Ahmadi, M. R., & Pourhossein, A. G. (2012). Reciprocal teaching strategies and Their Impacts on English Reading Comprehension. *Theory and Practice in language studies*, 2(12), 2053-2060. DOI: [10.4304/tppls.2.10.2053-2060](https://doi.org/10.4304/tppls.2.10.2053-2060)
- Aiken, L. (1980). *Attitude measurement and research*. JosseyBass.
- Al-Qudairy, M., & Abdullah H. A. (2010). *Using Arabic (L1) in testing reading comprehension in English (L2) as a foreign language*. Edinburgh University Press.
- Anderson, L. (1981). *Assessing affective characteristics in the schools*. Allyn and Bacon.
- Anderson, N. J. (2015). *Academic reading expectations and challenges*. Routledge.
- Borsipour, B. (2016). *Emotioncy and willingness to read: A case of Iranian EFL learners* (Master's thesis), Ferdowsi University of Mashhad.
- Borsipour, B., Pishghadam, R., & Meidani, E. N. (2019). The role of sensory emotions in increasing willingness to read in EFL
- دبیری، ا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه برخی از متغیرهای ارتباطی با میزان موفقیت در یادگیری مهارت گفتاری زبان انگلیسی دانشجویان زبان انگلیسی واحدهای دانشگاه آزاد استان زنجان. *نشریه علوم رفتاری*، دوره ۵، شماره ۱۷، ۵۰-۲۷.
- درخشان، ع؛ فتحی، ج؛ نورزاده، س. (۱۴۰۱). بررسی مدل تمایل به برقراری ارتباط براساس عزم و خود آرمانی زبان دوم در میان فراگیران فارسی به‌عنوان زبان خارجی. *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان*، دوره ۱۱، شماره ۱، پیاپی ۳۳، ۵۰-۲۹.
- Doi: [10.30479/JTPSOL.2022.16425.1561](https://doi.org/10.30479/JTPSOL.2022.16425.1561)
- دومکانی، ر؛ وطن خواه، م. (۱۳۹۱). بررسی تمایل به ارتباط به زبان انگلیسی در بین زبان آموزان ایرانی و نقش دلایل یادگیری زبان در ایجاد تمایل به ارتباط. *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، دوره ۴۵، شماره ۴، ۸۲-۶۳.
- دهمرد، م، اقتصاد، س. (۱۴۰۱). نقش پیشینه فرهنگی آموزشی در تمایل به برقراری ارتباط در کلاس‌های برخط زبان فارسی در کره با تکیه بر نظریه سیستم‌های پویای پیچیده. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارج*، دوره ۱۲، شماره ۲، ۱۹۴-۱۷۱. doi: [10.22059/jflr.2022.348121.985](https://doi.org/10.22059/jflr.2022.348121.985)
- حیدری، ف؛ مرادیان، ن. (۱۳۹۹). عاملیت بالقوه برقراری ارتباط کامپیوتری هم‌زمان مبتنی بر ویدئو بر تمایل به برقراری ارتباط در داخل و خارج از کلاس درس و توانش بین فرهنگی فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی*، دوره ۱۰، شماره ۴، ۷۵۱-۷۳۴. doi: [10.22059/jflr.2021.314929.781](https://doi.org/10.22059/jflr.2021.314929.781)
- گل آقایی، ن؛ چراغپور سمواتی، غ. (۱۳۹۶). تمایل به برقراری ارتباط، هراس از ارتباط، و درک شخصی از توانایی برقراری ارتباط در زبان اول و زبان دوم در بین زبان آموزان ایرانی: یک تحقیق مقایسه‌ای. *پژوهش‌های آموزشی و کاربردی زبان انگلیسی*، دوره ۱۰، شماره ۲۰، ۷۱-۵۰.
- مرادی، ز. (۱۳۹۱). *تمایل به ایجاد ارتباط در میان زبان آموزان ایرانی: تأثیر بزرگی یا کوچکی مکان کلاس، (پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان)*، دانشکده زبان‌های خارجی.
- عباسی، ز. یعقوبی نژاد، ه. کلاری، ف. (۱۴۰۰). بررسی رابطه تفاوت‌های فردی در فارسی‌آموزان سطوح مختلف در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم (تمایل به برقراری ارتباط، هوش اجتماعی و انگیزه). *جستارهای زبانی*، دوره ۱۲، شماره ۴، ۷۵۵-۸۱۱. <https://doi.org/10.29252/LRR.12.4.24>

- achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9-26. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>.
- Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Tonks, S., & Wigfield, A. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>.
- Kartal, H., Ozkilic, R., & Ozteke, H. C. (2012). Lifelong learning and the willingness to read outside of school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4215-4220. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.06.229
- Khajavy, G.H., & Ghonsooly, B. (2017). Predictors of willingness to read in English: Testing a model based on possible selves and self-confidence. *Journal of Multilingual And Multicultural Developmen*, 1(2), 1-15. DOI: 10.1080/01434632.2017.1284853.
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., Hosseini, A., & Choi, C.W. (2016). Willingness to Communicate in English: A Microsystem Model in the Iranian EFL Classroom Context. *TESOL Quarterly*. 50 (1): 154-180. <https://doi.org/10.1002/tesq.204>.
- Klassen, K. (2022). Proper name theory and implications for second language reading. *Language Teaching*, 55(2), 149-155. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026144482100015X>
- Li, R. (2022). Foreign language reading anxiety and its correlates: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 35(2), 995-1018. DOI:10.1007/s11145-021-10213-x.
- learners. *Publicaciones*, 49(2), 169-189. doi:10.30827/publicaciones.v49i2.8094.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (2, ed.) Pearson Education.
- Cox, Kathleen E., Guthrie, John T., Metsala, Jamie L., Wigfield, Allan. (2000). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. DOI: 10.1207/s1532799xssr0303_3.
- Dörnyei, Z. (2010). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Gable, R. K., & Wolf, M. (1986). *Instrument development in the affective domain*. Kluwer Academic.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>.
- Ghonsooly, B., Khajavy, G.H., & Asadpour, S.F..(2012). Willingness to Communicate in English among Iranian Non English Major University Students. *Journal of Language and Social Psychology*. 31(2). 197-211. DOI:10.1177/0261927X12438538.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, 375-405. <https://doi.org/10.2307/3586977>.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading* (2 ed.). Routledge. doi:978-1-315-72627-4 (ebk)
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and

- Moomaw, J. (2013). *Factors that foster or hinder student reading motivation in a suburban primary school* (Doctoral dissertation), State University of New York.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123. <https://doi.org/10.1097/00006199-199103000-00014>
- Munson-Warnken, M. (2016). *Gendering fiction: A mixed methods examination of the influence of the "boy" book/ "girl" book phenomenon on the willingness to read of young adolescents* (doctoral dissertation), University of Vermont.
- Nelson, T. (2008). *Predictive factors in student gains in reading comprehension using a reading intervention program* (Doctoral dissertation), University of South Dakota, USA.
- OECD. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Rogers, A., Gardner, M., & Augenstein, I. (2022). QA dataset explosion: A taxonomy of NLP resources for question answering and reading comprehension. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 1(1), 1-40. <https://doi.org/10.1145/3560260>.
- Saito, Y., Garza, T.J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*. 83 (2): 202–218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*. 33 (5): 512–520. [DOI:10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x).
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11(2), 135-142. [DOI:10.1080/08824099409359951](https://doi.org/10.1080/08824099409359951).
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in second language acquisition*, 23(3), 369-388. [DOI:10.1017/S0272263101003035](https://doi.org/10.1017/S0272263101003035)
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. <https://doi.org/10.2307/330224>.
- Makiabadi, H., Pishghadam, R., Naji Meidani, E., Khajavy, G.H. (2019). Examining the role of emotioncy in willingness to communicate: A Structural Equation Modeling Approach. *Revista de Psicodidáctica (English ed. Volume 24, Issue 2)*, 130-120-03. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.03.003>
- Maftoon, P., & Amiri, M. (2011). Willingness to communicate in the second language acquisition: A case study on Iranian 2-year old kids. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 1(1), 135-160.
- Midraj, S, Midraj, J, & Gary O'Neill, A. S. (2008). The Affective Factors and English Language Attainment of Arab EFL Learners. *International Journal of Applied Educational Studies*, 1(1),43-52.

- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47 (4): 427–463. DOI:10.1002/RRQ.030.
- Strauss, A., & Corbin, J. . (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Van Der Kleij, S. W., Burgess, A. P., Ricketts, J., & Shapiro, L. R. (2022). From bibliophile to sesquipedalian: modeling the role of reading experience in vocabulary and reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 26(6), 514-526. <https://doi.org/10.1080/10888438.2022.2068418>
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>