پژوهش در حیطه کودکان استثنایی/ سال هفتم، شماره۳، ۱۳۸۶/۳۶۰-۳۵۵
Research on Exceptional Children, 2007, Vol.7, No. 3, 355-360

ویژگیهای روان‌سنجی سیاههٔ ارزیابی آمادگی تحصیلی کودکان پیش‌دبستانی در حیطهٔ رویکردها به یادگیری

حجت‌اله راغب[1]

تاریخ دریافت: ۸۵/۱۲/۱۵ **تجدید نظر:** ۸۶/۳/۱۹ **پذیرش نهایی:** ۸۶/۵/۲۴

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی ویژگیهای روان‌سنجی سیاههٔ ارزیابی آمادگی تحصیلی کودکان پیش‌بستانی در *حیطهٔ رویکرد به یادگیری* برای دانش‌آموزان پیش‌بستانی دختر و پسر عادی و کم‌توان ذهنی اجرا شد. **روش:** نمونه مورد مطالعه در این پژوهش تعداد ۱۱۹۳ دانش‌آموز پیش‌دبستانی (۱۰۲۲ دانش‌آموز عادی و ۱۷۱ دانش‌آموز کم‌توان ذهنی) دختر و پسر سازمانهای آموزش و پرورش شهر تهران، شهرستانهای تهران، آذربایجان شرقی، اردبیل، گیلان، مازندران، مرکزی، همدان و سمنان بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی انتخاب و سیاههٔ مذکور در مورد آنها تکمیل شد. برای تحلیل سؤالها و برآورد ویژگیهای روان‌سنجی مؤلفه‌های پرسشنامه، از مدل کلاسیک آزمون استفاده شد. همسانی درونی مقیاسها با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ برآورد شد. **یافته‌ها:** ضرایب همسانی درونی مؤلفه‌های پرسشنامه به ترتیب برای مؤلفه کنجکاوی و علاقه ۰/۹۶، مؤلفه ابتکار ۰/۹۵، مؤلفه پایداری و توجه ۰/۹۵، مؤلفه خلاقیت و نوآوری ۰/۹۶، تعمق و تفسیر ۰/۹۵ و کل پرسشنامه ۰/۹۸ است. در خصوص روایی نیز تحلیلهای مختلفی صورت گرفت از جملهٔ این تحلیلها می‌توان به تمایزگذاری گروهی اشاره کرد. تفاوت بین میانگین نمرات کودکان عادی و گروه کودکان کم‌توان ذهنی پیش‌دبستانی در همهٔ مؤلفه‌ها و کل پرسشنامه در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار بود. **نتیجه‌گیری:** به طور کلی یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که مؤلفه‌ها و کل پرسشنامه، از اعتبار و روایی مطلوب و بالایی برخوردارند و با اطمینان می‌توان از آنها برای سنجش عملکرد کودکان پیش‌دبستانی در *حیطهٔ رویکردها به یادگیری* استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: *آمادگی تحصیلی، پیش‌دبستانی،اعتبار، روایی، روان‌سنجی*

۱- پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش ، پژوهشکده کودکان استثنایی: تهران، خیابان انقلاب، خیابان شهید برادران مظفر، ساختمان شماره ۵ آموزش و پرورش، ۹-۶۶۴۸۰۴۹۱ -۰۲۱ (Email: haragheb@hotmail.com)

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

مقدمه

در سالهای اخیر، آموزش و پرورش دورهٔ خردسالی[1] در همهٔ سطوح برنامه‌ریزیهای دولتی، به مثابه یک خط مشی، مورد توجه قرار گرفته است. متخصصان تعلیم و تربیت نه تنها به دنبال بهبود آثار نقاط ضعف آموزش و پرورش هستند، بلکه درصدند که سیاست‌گذاران آموزش و پرورش را نسبت به آموزش و پرورش پیش‌دبستانی علاقه‌مند کنند تا با استفاده از این ابزار، زمینهٔ موفقیت همهٔ کودکان، در دبستان و جامعه،بیش از پیش فراهم شود؛ بنابراین با توجه به تمایل موجود،افزایش میزان دستیابی کودکان به آموزش پیش‌دبستانی هدف اصلی نیست، بلکه یکی از مهم‌ترین اهداف تغییر برنامه‌ریزیهای مراکز پیش‌دبستانی از برنامه‌های مراقبتی به برنامه‌های آموزشی است (ریان، ۲۰۰۴).

یکی از جنبه‌های مهم نظام آموزشی ارزیابی میزان یادگیری کودکان است. درخلال دههٔ گذشته، تأکید زیادی بر توانایی مربیان برای نشان دادن پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان، به طور عینی، به عمل آمده است. سنجش میزان پیشرفت دانش‌آموزان همیشه یکی از وظایف معلم تلقی می‌شود، با این حال آزمونهای ورود به آموزش عمومی و سنجش استاندارد (SAT) نیز به مربیان کمک می‌کنند تا کودکان را در بدو ورود به مدرسه، مورد سنجش قرار دهند (کورتیس، ۱۹۹۸).

به طور کلی سنجش، فرایند جمع‌آوری، ترکیب[2] و تفسیر اطلاعات برای یاری رساندن به تصمیم‌گیری در کلاس است. این فرایند شامل گردآوری اطلاعات در مورد دانش‌آموزان، برنامهٔ آموزشی، و وضعیت کلاس است (آیراسیان، ۲۰۰۲).

بدون تعریف کاملی از آمادگی تحصیلی، تعیین برنامه‌ها و حمایتهای لازم برای پرورش و ایجاد آمادگی در کودک دشوار است. آمادگی تحصیلی غالباً به صورت مهارتها و رفتارهای کودک، و یا در ارتباط با انتظاراتی که مدارس و کلاسهای درس از وی دارند، تعریف می‌شود(کارلتون و وینسلر، ۱۹۹۹).

هنگامی که از ابزار سنجش در مورد آمادگی تحصیلی کودکان استفاده می‌کنیم، باید به چند نکتهٔ مهم توجه داشته باشیم: اولاً فرایند سنجش بایستی برای هدفی که مورد نظر است انجام گیرد و از تغییر و جابه‌جایی در اهداف اجتناب شود؛ برای مثال آزمونهای غربالگری برای تعیین ناتوانی یا درنگ کودکان در رشد، در مقایسه با کودکان

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

دیگر، طراحی شده‌اند و نبایستی از آنها برای آمادگی تحصیلی استفاده کرد (میسلز، ۱۹۸۶).

ثانیاً سنجشهایی که خوب اجرا شوند، اطلاعات قابل اطمینانی را فراهم خواهند آورد. مربی و مدرسه براساس همین اطلاعات، می‌توانند تصمیمات دقیقی را اتخاذ کنند و به مرحلهٔ اجرا درآورند. آنها بایستی تواناییهای کودکان را به طور دقیق منعکس کنند و نسبت به تنوع فرهنگی و زبانی آنها حساس باشند. مهارتهای کودکان، نبایستی به صورت مجزا، و در یک موقعیت زمانی خاص، یا خارج از محیط طبیعی زندگی آنان مورد ارزیابی قرار گیرد (بردیگنون و لام ، ۲۰۰۴).

ثالثاً ارزیابیها بایستی اعتبار کافی را برای پیش‌بینی موفقیت آتی کودکان در مدرسه داشته باشند. مرور روایی پیش‌بینی بسیاری از آزمونهای آمادگی تحصیلی، نشان می‌دهد که همبستگی آنها برای موفقیت آتی کودکان بین ۰/۱۱ تا۰/۶۳ است. تحلیل عاملی هفتاد بررسی طولی که آمادگی تحصیلی کودکان پیش‌دبستانی برای ورود به مدرسه را اندازه می‌گرفتند، نشان داد که تنها ۲۴ درصد از تنوع موجود در کودکان پیش‌دبستانی در آمادگی تحصیلی و توانایی شناختی پایهٔ اول ابتدایی پیش‌بینی شده است. این امر در مورد رفتار اجتماعی آنها تنها ۲۷ درصد مصداق دارد (لاپارو، پیانتا، ۲۰۰۰).

برای ارزیابی آمادگی تحصیلی کودکان در بدو ورود به دبستان در حیطهٔ رویکردها به یادگیری لازم است به معرفی این حیطه بپردازیم. رویکردها به یادگیری یک اصطلاح گسترده است که طیفی از نگرشها، عادات و سبکهای یادگیری را در برمی‌گیرد. گرچه پژوهشهای انجام شده براساس حیطهٔ رویکردها به یادگیری، در مقایسه با حیطه‌های دیگر، اندک، مبهم[۳] و دارای نظم کمتری[۴] هستند، ولی تلاش می‌شود در مورد این حیطه، و اصطلاحی که برای آن مورد استفاده قرار گرفته است، باب بحث و گفت‌وگو باز شود (هیأت تعیین اهداف آموزش و پرورش ملی، ۱۹۹۵).

حیطهٔ رویکردها به یادگیری، نگرشهای کودکان به یادگیری و علاقه به آن را در برمی‌گیرد. این نگرشها در همهٔ حوزه‌های آموزشی نظیر موسیقی، بازی تخیلی و هنر، متجلی می‌شوند. کودکان در سنین پیش‌بستانی شروع به کنجکاوی و اطمینان به توانایی خود برای یادگیری می‌کنند و از بررسی و اکتشافی که از طریق بازی اعمال

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

می‌کنند، لذت می‌برند. آنها به یادگیری علاقه‌مند هستند و بعضی از جنبه‌های فردی این علاقه را نشان می‌دهند. همچنین برای درک بهتر این علایق، راهبردهایی را مورد استفاده قرار می‌دهند. آنها بیان خلاقیت و تخیل را از طریق شیوه‌های مختلف آشکار می‌کنند، در زمان مناسب از خود ابتکار نشان می‌دهند و درکارهایشان مباهات کردن نمایان می‌شود. علاوه بر این توانایی فزاینده‌ای را برای توجیه کردن متجلی می‌سازند و در حین انجام تکلیف، زمانی که با موانع مواجه می‌شوند، از خود پایداری نشان می‌دهند. رویکردها به یادگیری، جنبه‌های متعددی از تجارب آموزشی کودک را در برمی‌گیرد. ویژگیها و استعدادها اساس همهٔ یادگیریهای کودک در آینده را شکل می‌دهد و از کودکی به کودک دیگر متفاوت است. این مسئولیت همهٔ مربیان است که بی همتایی هر کودک را پرورش دهند (اداره آموزش و پرورش عمومی ایالت کارولینای شمالی، ۲۰۰۲).

رویکردهای کودکان به یادگیری، انگیزش، نگرشها، عادات، و سبکهای شناختی را که در یادگیری و پاسخ به موقعیتهای مختلف مورد استفاده قرار می‌دهند، در بر می‌گیرد. تقسیم‌بندیهای مختلفی از مؤلفه‌های حیطهٔ رویکردها به یادگیری به عمل آمده است. براساس مطالعات ادارهٔ آموزش و پرورش ایالت واشنگتن، مؤلفه‌های حیطهٔ رویکردها به یادگیری شامل کنجکاوی و علاقه[۵]، ابتکار[۶]، پایداری و توجه[۷]، خلاقیت و نوآوری[۸]، و تعمق و تفسیر[۹] است(ادارهٔ آموزش و پرورش عمومی واشنگتن، ۲۰۰۵).

کنجکاوی و علاقه: این مؤلفه بیانگر حس کنجکاوی کودکان، علاقه به پی‌گیری اطلاعات جدید، اشتیاق نسبت به دانش نوین، و میل به یادگیری است. اصطلاح کنجکاوی هم برای توصیف یک رفتار ویژه به کار می‌رود، و هم به مثابه سازه‌ای فرضی برای تشریح همان رفتار مورد استفاده قرار می‌گیرد. کاوش به همهٔ فعالیتهایی اطلاق می‌شود که در پی کسب اطلاعات از محیط هستند. چهار مقوله برای کنجکاوی مطرح می‌شود: تعریف و ابعاد آن، علت عمل ارادی برای کنجکاوی و عوامل موقعیتی. مقولهٔ پنجمی نیز از نظر ظاهری و شدت قابلیت افزوده شدن دارد. کنجکاوی می‌تواند تحریک شود، باعث تغییر شود، یا به طور ناگهانی به پایان برسد. علی‌رغم ناپایداری کنجکاوی، گاهی اوقات کنجکاوی می‌تواند نیروی انگیزشی قدرتمندی را به وجود آورد. کنجکاوی غالباً باعث ایجاد رفتار تکانشی، و تلاش در جهت خودگردانی[۱۰] می‌شود(لون اشتاین، ۱۹۹۴).

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

توماس و چس(۱۹۸۶) کنجکاوی را به مثابه عادتی که بـه موقعیتهـا بسـتگی دارد، مورد تحلیل قرار می‌دهد و آن را به شکل حقیقتـی بیـان مـی‌کنـد کـه تمایـل مناسـب دانش‌آموز را در بر می‌گیرد. به نظر توماس کنجکاوی میل مستقیم برای دانسـتن اسـت (آتکینز، ۲۰۰۴).

ابتکار:یکی از افرادی که در مورد مفهـوم ابتکـار در مراحـل رشـد صـحبت کـرده اریکسون است؛ برای نمونه او معتقد است عموماً کودکان چهـار سـاله دوسـت دارنـد در مورد دنیا، مردم آن، اعمال آنان، و اینکه خودشان چه چیزهایی را می‌توانند یاد بگیرنـد، بدانند. آنها مشتاقانه وارد انواع فعالیتها می‌شوند. این مرحله‌ای است که براساس تشـریح اریکسون دربارهٔ مسئله رشد ابتکار، تمرکز یافته است؛ مرحلـه‌ای کـه کودکـان بـه طـور خستگی ناپذیری سؤال می‌کنند، تجربه می‌کنند و در نقشهای مختلف بازی می‌کنند تـا بتوانند دنیای اطراف خود را بهتر درک کنند. چنانچه با مقابلـهٔ محـیط روبـه رو نشـوند، درمی‌یابند که می‌توانند کارهای بسیاری انجام دهند.می‌توانند تصـویری را رنـگ کننـد، پازل‌های مشکل درست کنند، قلعه بسازند، بنویسند، و نمایش درست کننـد و نقشـهای متعددی مانند پدر، مادر، دکتر، معلم، دراکولا، یا غول را توأماً اجرا کنند. بـا جملـهٔ مـن ..... شروع می‌کنند، با شایستگی فزاینده‌ای برنامه‌ریزی می‌کنند و با همـهٔ وجـود به قالب نقشی که ایفا می‌کنند، فرو می‌روند. این فقط بازی نیست، این یک کار اسـت. و اگر کودک آن را بی‌نتیجه ببیند، از ته دل عصبانی مـی‌شـود و گریـه مـی‌کنـد (لـی[۱۱] و دوپیرا[۱۲]، ترجمهٔ ن. پارسا، ۱۳۷۳).

به طور کلی مؤلفهٔ ابتکار، بیانگر تمایل کودکان به پذیرفتن تکالیف، داوطلب شـدن جهت شرکت در فعالیتهای یادگیری، و بـه مخـاطره افتـادن یـادگیری اطلاعـات جدیـد است.

پایداری و توجه:این مؤلفه بر توانـایی کودکـان در پایـداری و توجـه متمرکـز بـه تکمیل یک تکلیف ، بدون حواس‌پرتی، دلالت می‌کند. مفهوم اصلی این مؤلفه بـر توجـه استوار است. توجه مستقیم توانایی ارادی برای محدود یا متوقف کردن محرکها یا عوامل مزاحمی است که تمرکز بر اطلاعات مـورد نیـاز، بـه هنگـام لـزوم، را مختـل مـی‌کننـد. محرکهای مزاحم، ممکـن اسـت مربـوط بـه سروصـدای محـیط بیـرون یـا برخاسـته از نگرانیهای درون فرد باشند. هر اندازه که محرکهای مزاحم بیشتر شوند، تـلاش بیشـتری

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

برای محدود کردن آنها مورد نیاز است. افزون بر ایـن، توانـایی توجـه مسـتقیم بسـتگی زیادی به میزان خستگی دارد. استفادهٔ مستمر از توجـه مسـتقیم، ایـن منبـع را کـاهش می‌دهد و در نتیجه باعث خستگی توجه نیز می‌شود.

دانش‌آموزان به توجه مستقیم نیاز دارند. این توجـه، مـواردی چـون تمرکـز بـرای یادگیری، فعالیتهای اجتماعی و تصمیم گیری برای امور روزمـره را در برمـی‌گیـرد. ایـن نیازهای چندگانهٔ شناختی، ممکن است توانایی تمرکز را در نتیجهٔ خستگی توجه، ناتوان کنند. خستگی توجه با علائمی چون کاهش توانایی در تمرکز کردن، رسیدن به اهـداف، حل مسئله، و عملکرد مؤثر، آشکار می‌شود. محیطهای ترمیم‌کننده[۱۳] ، به‌ویژه محیطهای طبیعی، تأثیر بسزایی در کاهش خستگی توجه و تقویت توانایی فرد برای توجه مسـتقیم دارند. (لتبریج، یانکو و اندروسیزین ، ۲۰۰۵).

خلاقیت و نوآوری: این رویکرد، بیـانگر توانـایی کودکـان بـرای گسـترش دانـش موجود، کـاربرد تخیـل، و حرکـت در جهـت مـاورای تفکـر رایـج بـه صـورت اشـکال و تصویرهایی است که در زمینهٔ فعلی وجود ندارند. خلاقیت با اصـطلاحاتی چـون فراینـد، فراورده یا شخص آمیخته است و به مثابه فرایندی بین فردی و درون‌فردی تعریف شـده است که به وسیلهٔ آن فراورده‌های اساسی، با کیفیت و واقعاً مهم تولید می‌شود. در مـورد کودکان خردسال بایستی تمرکز اصلی بر روی فرایند معطوف شود؛ یعنی ایجاد و تولیـد افکار که به مثابه پایهٔ خلاقیت، تلقی شـده اسـت. زمـانی کـه در پـی درک ایـن فراینـد هستیم، ملاحظهٔ تفاوتهای موجود بین تفکـر همگـرا[۱۴]و واگـرا[۱۵]، کمـک زیـادی بـه مـا می‌کند. مسائل مربوط به تفکر همگرا، غالباً یک راه حل صحیح دارند. ولی مسائلی که بـا تفکر واگرا ارتباط دارند، نیازمند ارائهٔ راه حلهای زیادی هستند. تعدادی از ایـن راه‌حلهـا جدید، باکیفیت و قابل اجرا هستند. برای درک صحیح خلاقیت کودکـان، بایسـتی بـین خلاقیت و هوش تمایز ایجاد کرد. اکثـر بررسـیهای اخیـر نشـان مـی‌دهنـد کـه اجـزای خلاقیت بالقوه می‌توانند از هوش، تفکیک‌پذیر باشند. برای هوش بـالا، غالبـاً از اصـطلاح سرآمد[۱۶] استفاده می‌شود. هوش و خلاقیت از یکدیگر مستقل هستند وهوشـبهرکودکان خلاق ممکن است درحد بالایا متوسط باشد(موران، ساویرز و مور، ۱۹۸۸)

تعمق و تفسیر: این مؤلفه توانایی کودکان برای جذب و درک دانـش و اطلاعـاتی را بیان می‌کند که اعمال و یادگیری ایشان را در آینده شکل می‌دهد. دیویی[۱۷] تعمـق را

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

به صورت توجه فعال، پایدار و دقیق در مورد یک عقیده یا آنچه که مربوط به دانش است تلقی می‌کند. دیدگاه دیویی دو نظر به هم پیوسته را منعکس می‌کند: ۱) حالت تردید ، دو دلی[۱۸]، تحیر[۱۹]، و دشواری که در ارتباط با شکل‌گیری فرایند فکر کردن، به وجود می‌آید، و ۲) عمل جست‌وجو، دنبال و درخواست کردن برای یافتن مطالبی که پاسخ‌گوی تردید مذکور و فرونشانندهٔ دو دلی هستند. به طور کلی، یادگیری تعمق به مثابه فرایند بررسی و جست‌وجوی درونی یک مقوله که با یک تجربه تحریک شده تلقی می‌شود (بوید، فالز، ۱۹۸۳).

فعالیت نگاه کردن هنگام توأم شدن با شکلهای دیگری از تظاهرات نمادین ، و علایق پیشین مشاهده‌کننده، موجب تحریک فرایند تفسیر می‌شود. بدون تردید دیدگاه تفسیرکننده بخشی از فرایند تفسیر است. به طور کلی، دیدگاه بزرگ‌ترها در مورد چگونگی برانگیختگی افکار و اعمال یک کودک خردسال برای تفسیر کردن، در حالی که او هنوز در حال گذار از مراحل رشد زبانی است، قابل بررسی است. این حقیقت که یک کودک خردسال با منابع زبانی گسترده‌ای مواجه است و هنوز طیف گسترده‌ای از راهبردهای مربوط به تفسیر در دسترس وی هستند، پرسشهای جالبی را در مورد توجه به این راهبردها و توصیف آنها به میان می‌آورد (لنکستر، ۲۰۰۱).

با توجه به اهمیت ارزیابی آمادگی تحصیلی کودکان در بدو ورد به مدرسه در حیطهٔ رویکردها به یادگیری و با توجه به نبود ابزاری معتبر و روا به زبان فارسی، در همین پژوهش شاخصهای حیطهٔ رویکردها به یادگیری (اداره آموزش و پرورش عمومی ایالت واشنگتن، ۲۰۰۵) استخراج و در قالب یک پرسشنامه چهارگزینه‌ای تدوین شد.پس از اجرای مقدماتی و انجام اصلاحات براساس ویژگیهای روان‌سنجی، سیاههٔ ارزیابی آمادگی تحصیلی کودکان پیش‌بستانی در حیطهٔ رویکردها به یادگیری تهیه شد. هدف اصلی این پژوهش، برآورد اعتبار و روایی پرسشنامه و تهیه فرم نهایی سیاههٔ ارزیابی آمادگی تحصیلی کودکان پیش‌بستانی در حیطهٔ رویکردها به یادگیری است.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

نمونهٔ مورد مطالعه در مرحلهٔ مقدماتی ۲۰۰ کودک دختر و پسر (۱۶۰کودک

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

عادی و ۴۰ کودک کم‌توان ذهنی) پایهٔ آمادگی بود، که آزمودنیهای عادی، به صورت تصادفی از چهار منطقهٔ شمال، جنوب، شرق و غرب تهران انتخاب و نمونهٔ کودکان کم‌توان‌ذهنی نیز به صورت تصادفی، از مدارس استثنایی شهر تهران برگزیده شدند. فرم مقدماتی شامل ۷۹ سؤال در پنج مؤلفهٔ حاضر بود. ضرایب تشخیص اکثر گویه‌ها بین ۰/۷ و ۰/۸ قرار داشت. پایین‌ترین ضریب تشخیص به گویهٔ شمارهٔ ۸ مؤلفهٔ تعمق و تفسیر به میزان ۰/۴۸ تعلق داشت. این گویه به دلیل آنکه دارای ضریب تشخیص کمتر از ۰/۵ بود، در فرم نهایی حذف شد و تعداد سؤالات فرم نهایی به ۷۸ گویه تقلیل یافت. پس از اجرای مقدماتی پرسشنامه و اعمال ویژگیهای روان‌سنجی، پرسشنامه برای اجرای نهایی آماده شد.

نمونهٔ مورد مطالعه در مرحله نهایی ۱۱۹۳دانش‌آموز پیش‌دبستانی(۱۰۲۲ دانش‌آموز عادی و ۱۷۱ دانش‌آموز کم‌توان ذهنی) است که از ۸ استان تهران، گیلان، مازندران، مرکزی، سمنان، همدان ، اردبیل، و آذربایجان شرقی انتخاب شده‌اند که در سال تحصیلی ۸۵- ۱۳۸۴ در مقطع پیش‌بستانی مشغول تحصیل بوده‌اند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. ابتدا از بین سازمانهای آموزش و پرورش کشور ۹ سازمان که دارای بیشترین درصد قبولی در پایهٔ اول ابتدایی در سال تحصیلی ۸۳- ۸۲ بودند، انتخاب شدند. علت گزینش فوق این بود که احتمالاً آن سازمانها دارای برنامه‌ریزی بهتر و مناسب‌تری در آموزش پیش‌دبستانی بوده‌اند. سپس متناسب با نمونهٔ مورد مطالعه و تعداد دانش‌آموزان استانهای منتخب، از بین دانش‌آموزان دختر و پسر ، نمونهٔ مورد نظر انتخاب شدند. نمونه کودکان عادی در استانهای مورد مطالعه عبارت‌اند از: استان تهران ۶۱۴ نفر (شهر تهران ۳۹۳ نفر و شهرستانهای تهران ۲۲۱ نفر)، استان آذربایجان‌شرقی ۱۱۰ نفر، استان مازندران ۷۲ نفر، استان گیلان ۷۵ نفر، استان همدان ۵۰ نفر، استان مرکزی ۴۵ نفر، استان اردبیل ۳۵ نفر، و استان سمنان ۲۱ نفر. ضمناً نمونه کودکان کم‌توان ذهنی، برای استانها عبارت‌اند از: استان تهران ۱۰۸ نفر (شهر تهران ۷۵ نفر و شهرستانهای تهران ۳۳ نفر)، استان آذربایجان شرقی ۲۱ نفر، استان مازندران ۱۸ نفر، استان همدان ۱۰ نفر، استان سمنان ۷ نفر و استان مرکزی ۷ نفر. در جدول ۱ ویژگیهای جنسی و سنی آزمودنیها آورده شده است.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

ابزار

سیاههٔ ارزیابی آمادگی تحصیلی کودکان پیش‌بستانی، مبتنی بر اهداف و شاخصهای مذکور نیز از مجموع اهداف و شاخصهای برنامه‌های پیش‌دبستانی *حیطه* رویکردها به یادگیری در چند ایالت امریکا، و با محوریت آموزش و پرورش ایالت واشنگتن(۲۰۰۵) است. این آزمون از پنج مؤلفه تشکیل شده است که عبارت اند از: کنجکاوی و علاقه، ابتکار، پایداری و توجه، خلاقیت و نوآوری،و تعمق و تفسیر.

جدول ۱- جنسیت و دامنهٔ سنی آزمودنیها در مرحلهٔ مقدماتی و نهایی

متغیرها / گروهها		جنسیت		دامنهٔ سنی
		دختر	پسر	
مرحله مقدماتی	عادی	۸۰	۸۰	۵-۶
	کم‌توان ذهنی	۲۰	۲۰	۷-۸
مرحله نهایی	عادی	۵۴۰	۴۸۲	۵-۶
	کم‌توان ذهنی	۹۰	۸۱	۷-۸

مؤلفهٔ کنجکاوی و علاقه از ۱۶ سؤال تشکیل شده است. هدف این مؤلفه، ارزیابی میزان کنجکاوی و علاقه‌مندی کودک به یادگیری چیزهای تازه و کسب تجارب جدید است. در سؤالهای این مؤلفه، مواردی چون پرسش کردن از دیگران، نشان دادن علاقه به امور و اشیاء، جست وجوی اطلاعات و کسب تجارب جدید مشاهده می‌شود. مؤلفهٔ **ابتکار** دارای ۱۵ سؤال است. هدف این مؤلفه، ارزیابی میزان ابتکار کودک است. محتوای سؤالهای این مؤلفه، مواردی چون فعالیتهای جدید، پیشنهاد کمک به کار در کلاس، برنامه‌ریزی برای فعالیت، توانایی تصمیم‌گیری مستقل، شرکت در بازیهای تخیلی و هنری، استفاده از مواد برای عملی ساختن یک عقیده، تفاوت قائل شدن بین مخاطرهٔ مناسب و نامناسب، و استفاده از همهٔ حواس برای یادگیری را شامل می‌شود. مؤلفهٔ **پایداری و توجه** ۱۷ سؤال را در برمی‌گیرد. هدف این مؤلفه، ارزیابی میزان توجه و پایداری کودک در مواقعی است که با چالش مواجه می‌شود. سؤالهای مؤلفهٔ فوق، شامل مواردی مانند تمرکز بر تکالیف، تداوم فعالیتها در یک دورهٔ زمانی، پافشاری در تکمیل تکالیف، پذیرش کمک از جانب دیگران، توانایی داشتن اراده و پی‌گیری آن،

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

توانایی درگیر ماندن بر روی یک تجربه یا آزمایش، و پذیرش چالشهای منطقی و کنار آمدن با ناکامی است. مؤلفهٔ **خلاقیت و نوآوری** دارای ۱۶ سؤال است . هدف این مؤلفه ارزیابی خلاقیت و نوآوری کودک در فعالیتهای روزمره مثابه می‌شود. سؤالهای مؤلفه خلاقیت و نوآوری مواردی چون ابداع بازیهای جدید، استفاده از تخیل در خلق نظرهای جدید، بیان عقاید خود از طریق هنر، ساخت واژه‌ها و داستانها، استفاده از بازیهای نمایشی و رمزی، تغییر داستان با افزودن شخصیتها، استفاده از تخیل و انعطاف‌پذیری در آزمایش کردن، استفاده از شیوه‌های نو برای بررسی اشیاء، انتخاب فعالیتهای آشنا، و بازنمایی واقعیت به شیوه‌های متنوع را در برمی‌گیرد.مؤلفهٔ **تعمق و تفسیر**، شامل ۱۴ سؤال است. هدف این مؤلفه، ارزیابی یادگیری کودک از تجارب خود است. محتوای سؤالهای مؤلفهٔ تعمق و تفسیر، فکر کردن و حرف زدن با صدای بلند، مورد بررسی قرار دادن مشکلات به جای استفاده از آزمایش و خطا، استفاده از شیوه‌های متنوع برای بیان افکار و عقاید، طراحی اهداف و فعالیتها براساس تجارب گذشته، تعمیم عقاید و پیشنهادات، استفاده از تجارب گذشته برای موقعیتهای جدید، و تشکیل فرضیه برای علت و معلول را شامل می‌شود.

هر یک از گویه‌ها دارای چهار گزینه است. این گزینه ها عبارت‌اند از: هنوز نه، تا حدودی، چیرگی تقریبی و چیرگی کامل. نمرهٔ هر گزینه به ترتیب صفر، یک، دو، و سه است. هر یک از گزینه ها نشان‌دهندهٔ میزان برخورداری کودک از شاخص مورد نظر، یا میزان مشاهدهٔ آن شاخص، در کودک است که از جانب مربی پر می‌شود. ضمناً جمع نمرات هم برای هر مؤلفه و هم برای کل پرسشنامه محاسبه می‌شود.

روش اجرا

پس از استخراج شاخصها و تهیهٔ فرم اولیه، فرم مذکور بر روی یک نمونهٔ ۲۰۰ نفری از دانش‌آموزان پایهٔ آمادگی(۱۶۰ دانش آموز عادی و ۴۰ دانش‌آموزکم‌توان ذهنی) دختر و پسر اجرا شد. با بررسی ویژگیهای روان‌سنجی پرسشنامه در مرحلهٔ مقدماتی، فرم نهایی آماده شد. به منظور اجرای پرسشنامه، در مورد نمونهٔ پژوهش، از هر یک از استانهای منتخب، یک نفر به مثابه نماینده و با سمت مسئول اجرایی، استان به پژوهشکدهٔ کودکان استثنایی دعوت شد و در یک کارگاه دو روزه شرکت کرد. در این

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

کارگاه اهداف، روش اجرا، آشنایی با ابزار، چگونگی استفاده از آن، تسلط افراد بر اجرا، چگونگی نمونه گیری و مسائل مربوط به پژوهش آموزش داده شد. وظیفه مسئولان اجرایی برپایی کارگاه و آموزش مربیان در زمینه چگونگی اجرای ابزار و بررسی کیفیت آمادگی آنها برای استفاده از ابزار بود. پس از کسب آموزشهای لازم، طبق برآورد نمونهٔ مورد مطالعه، مربیان طی یک دورهٔ زمانی یک ماهه، به سنجش کودکان در حیطهٔ رویکردها به یادگیری پرداختند. هر مربی با توجه به انتظارات و زمان منظورشده و با توجه به راهنمای مشاهده‌ای که در اختیارش گذاشته شده بود، به بررسی پنج کودک پرداخت. از مربیان خواسته شده بود که هیچ سؤالی را بدون جواب نگذارند و برای پاسخ دادن به هر سؤال، اصول مربوط به مشاهده را رعایت کنند. ضمناً در فرایند آموزش مربیان در استانها، نظارت کافی و نزدیک بر کیفیت آموزش و اجرا به عمل آمد. سپس ارزیابیهای انجام شده بوسیلهٔ مسئولان، اجرایی استانهای منتخب، جمع‌آوری شد. نمونهٔ دانش‌آموزان عادی استانها به ترتیب عبارت‌اند از: شهر تهران ۳۹۳ نفر، شهرستانهای تهران ۲۲۱ نفر، مرکزی ۴۵ نفر، سمنان ۲۱ نفر، مازندران ۷۲ نفر، نمونهٔ دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی استانها نیز به ترتیب عبارت اند از شهر تهران ۷۵ نفر، شهرستانهای تهران ۳۳ نفر، مرکزی ۷ نفر، سمنان ۷ نفر، مازندران ۱۸ نفر، همدان ۱۰ نفر، آذربایجان شرقی ۲۱ نفر.

یافته‌ها

شیوه‌های کلاسیک تحلیل سؤال بر قدرت تشخیص و درجهٔ دشواری سؤال تأکید دارند. برای تعیین قدرت تشخیص سؤال که گاهی اوقات روایی سؤال نیز نامیده می‌شود، روش همبستگی دو رشته‌ای که در آن همبستگی هر سؤال با نمرهٔ کل محاسبه می‌شود، مورد استفاده قرار گرفت. در جدولهای ۱ تا ۵ ضرایب تشخیص سؤالهای مؤلفه‌های پرسشنامه (سیاههٔ ارزیابی آمادگی تحصیلی کودکان پیش‌بستانی در حیطهٔ رویکردها به یادگیری) به تفکیک همبستگی هر سؤال یا گویه با نمرهٔ کل مؤلفه و همبستگی هر سؤال یا گویه با نمرهٔ کل پرسشنامه ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود ضرایب تشخیص براساس همبستگی هر گویه با نمره کل مـؤلفه و همچنین با نمرهٔ کل پرسشنامه برآورد شده است. بالاترین

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

جدول ۲ – ضرایب تشخیص مؤلفهٔ کنجکاوی و علاقه

گویه‌ها	کودکان عادی		کودکان کم توان ذهنی		کل	
	همبستگی هر گویه با نمره کل مؤلفه	همبستگی هر گویه با نمره کل‌پرسشنامه	همبستگی هر گویه با نمره کل مؤلفه	همبستگی هر گویه با نمره کل‌پرسشنامه	همبستگی هر گویه با نمره کل مؤلفه	همبستگی هر گویه با نمره کل‌پرسشنامه
۱	۰/۷۵۳	۰/۶۷۲	۰/۸۹۳	۰/۸۱۰	۰/۸۰۵	۰/۷۳۱
۲	۰/۷۱۶	۰/۶۲۲	۰/۸۱۲	۰/۷۱۸	۰/۷۶۵	۰/۶۸۴
۳	۰/۷۱۴	۰/۶۷۹	۰/۸۴۶	۰/۷۹۰	۰/۷۶۰	۰/۷۲۴
۴	۰/۷۲۰	۰/۶۴۹	۰/۸۹۰	۰/۸۴۰	۰/۷۸۲	۰/۷۲۱
۵	۰/۷۴۳	۰/۶۴۳	۰/۸۸۸	۰/۷۹۳	۰/۸۰۴	۰/۷۲۰
۶	۰/۶۹۹	۰/۶۴۲	۰/۸۵۴	۰/۸۰۸	۰/۷۵۴	۰/۷۰۷
۷	۰/۵۹۱	۰/۴۸۷	۰/۸۰۲	۰/۷۱۴	۰/۶۹۸	۰/۶۱۵
۸	۰/۷۴۱	۰/۶۸۶	۰/۸۸۹	۰/۸۳۲	۰/۸۱۱	۰/۷۶۴
۹	۰/۷۶۸	۰/۶۷۰	۰/۸۶۶	۰/۸۱۶	۰/۸۱۱	۰/۷۳۳
۱۰	۰/۷۱۸	۰/۶۳۰	۰/۸۲۰	۰/۷۸۳	۰/۷۵۹	۰/۶۸۶
۱۱	۰/۷۶۹	۰/۷۳۶	۰/۸۹۲	۰/۸۶۳	۰/۸۱۱	۰/۷۸۰
۱۲	۰/۸۱۲	۰/۷۲۵	۰/۹۱۷	۰/۸۷۱	۰/۸۵۲	۰/۷۸۴
۱۳	۰/۷۵۸	۰/۷۰۶	۰/۸۸۶	۰/۸۳۳	۰/۸۳۳	۰/۷۷۱
۱۴	۰/۷۶۵	۰/۶۹۹	۰/۸۷۱	۰/۸۳۹	۰/۸۰۸	۰/۷۵۸
۱۵	۰/۶۹۳	۰/۶۶۶	۰/۸۲۳	۰/۷۹۹	۰/۷۵۹	۰/۷۴۰
۱۶	۰/۷۳۶	۰/۶۷۲	۰/۸۴۲	۰/۸۱۳	۰/۷۸۴	۰/۷۳۳

میزان همبستگی، مربوط به گویهٔ شمارهٔ ۱۲ (۰/۷۸۴) است. ضمناً پایین‌ترین ضریب همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل پرسشنامه، متعلق به گویهٔ شماره ۷ به میزان (۰/۶۱۵) است. به طور کلی ضرایب تشخیص به دست آمده، براساس همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل مؤلفهٔ بین ۰/۶۹۸ تا ۰/۸۵۲ قرار دارد و ضرایب محاسبه‌شده براساس همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل پرسشنامه بین ۰/۶۱۵ تا ۷۸۴/ واقع شده است. با توجه به ضرایب جدول ۲ می‌توان نتیجه گرفت که گویه‌های مؤلفهٔ کنجکاوی و علاقه از قدرت تشخیص بالایی برخوردار هستند.

ضمناً ضرایب تشخیص برای گروههای عادی و کم‌توان ذهنی نیز به صورت جداگانه محاسبه شده است. ضرایب فوق نیز حاکی از قدرت تشخیص بالای گویه‌های مؤلفهٔ کنجکاوی و علاقه هستند.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

جدول ۳ همبستگی هر گویه بانمرهٔ کل مؤلفه و با نمرهٔ کل پرسشنامه را برای گویه‌های مؤلفهٔ ابتکار نشان می‌دهد.

جدول ۳- ضرایب تشخیص مؤلفهٔ ابتکار

گویه‌ها	کودکان عادی		کودکان کم توان ذهنی		کل	
	همبستگی هر گویه با نمره کل مؤلفه	همبستگی هر گویه با نمره کل پرسشنامه	همبستگی هر گویه با نمره کل مؤلفه	همبستگی هر گویه با نمره کل پرسشنامه	همبستگی هر گویه با نمره کل مؤلفه	همبستگی هر گویه با نمره کل پرسشنامه
۱	۰/۵۷۴	۰/۵۱۲	۰/۸۲۷	۰/۷۷۰	۰/۶۸۴	۰/۶۳۲
۲	۰/۶۲۳	۰/۵۴۶	۰/۸۰۵	۰/۷۳۸	۰/۷۰۸	۰/۶۴۳
۳	۰/۷۲۰	۰/۶۵۷	۰/۸۰۵	۰/۷۷۱	۰/۷۵۳	۰/۷۰۳
۴	۰/۵۵۵	۰/۴۸۱	۰/۷۵۷	۰/۶۷۵	۰/۶۱۵	۰/۵۴۸
۵	۰/۷۵۱	۰/۶۹۹	۰/۸۵۶	۰/۸۰۰	۰/۷۹۱	۰/۷۴۶
۶	۰/۷۶۸	۰/۷۱۸	۰/۸۳۶	۰/۸۱۴	۰/۸۱۹	۰/۷۸۳
۷	۰/۷۰۸	۰/۶۴۲	۰/۸۴۷	۰/۸۴۷	۰/۷۷۶	۰/۷۲۶
۸	۰/۷۵۱	۰/۷۱۰	۰/۸۵۶	۰/۸۳۵	۰/۷۹۸	۰/۷۶۷
۹	۰/۷۶۳	۰/۷۳۳	۰/۷۷۲	۰/۷۶۵	۰/۷۹۰	۰/۷۶۹
۱۰	۰/۷۱۸	۰/۶۶۹	۰/۷۶۴	۰/۷۶۸	۰/۷۶۴	۰/۷۳۳
۱۱	۰/۷۷۰	۰/۷۴۳	۰/۸۳۷	۰/۸۳۱	۰/۸۱۸	۰/۸۰۰
۱۲	۰/۷۷۲	۰/۷۵۹	۰/۸۳۸	۰/۸۳۰	۰/۸۲۱	۰/۸۱۲
۱۳	۰/۷۷۴	۰/۷۴۲	۰/۸۵۰	۰/۸۴۵	۰/۸۲۰	۰/۷۹۸
۱۴	۰/۷۱۵	۰/۶۶۴	۰/۸۵۸	۰/۸۳۸	۰/۷۹۳	۰/۷۵۶
۱۵	۰/۶۹۹	۰/۶۴۷	۰/۸۳۷	۰/۸۰۸	۰/۷۷۸	۰/۷۳۹

جدول ۳ ضرایب تشخیص گویه‌ها را به صورت همبستگی با نمرهٔ کل هر مؤلفه و با نمرهٔ کل پرسشنامه محاسبه کرده است. بالاترین ضریب تشخیص متعلق به گویهٔ شمارهٔ ۱۲ به میزان (۰/۸۲۱) و پایین‌ترین ضریب مربوط به گویهٔ شمارهٔ ۴ با مقدار (۰/۶۱۵) است. ضمناً در قسمت همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل پرسشنامه بالاترین ضریب تشخیص برای گویهٔ شمارهٔ ۱۲ (۰/۸۱۲) و پایین‌ترین ضریب مربوط به گویهٔ شمارهٔ ۴ به میزان (۰/۵۴۸) است. همچنین ضریب تشخیص گویه‌ها برای گروه عادی و کم توان ذهنی نیز به تفکیک محاسبه شده است. نتایج جدول ۳ بیانگر آن است که گویه‌های مؤلفهٔ ابتکار از ضریب تشخیص نسبتاً بالایی برخوردار هستند.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

جدول۴ ضرایب تشخیص گویه‌های مؤلفهٔ پایداری و توجه را به تفکیک برای گروه عادی، گروه کم‌توان ذهنی و همچنین به صورت کل نشان می‌دهد.

جدول ۴ – ضرایب تشخیص مؤلفهٔ پایداری و توجه

گویه‌ها	کودکان عادی		کودکان کم توان ذهنی		کل	
	همبستگی هر گویه با نمره کل مؤلفه	همبستگی هر گویه با نمره کل پرسشنامه	همبستگی هر گویه با نمره کل مؤلفه	همبستگی هر گویه با نمره کل پرسشنامه	همبستگی هر گویه با نمره‌کل مؤلفه	همبستگی هر گویه با نمره کل پرسشنامه
۱	۰/۷۰۳	۰/۶۲۴	۰/۷۷۴	۰/۶۸۸	۰/۷۵۰	۰/۶۸۱
۲	۰/۷۷۲	۰/۶۷۵	۰/۸۴۵	۰/۷۲۲	۰/۸۰۶	۰/۷۱۵
۳	۰/۷۶۸	۰/۶۵۱	۰/۸۴۵	۰/۷۴۲	۰/۸۰۶	۰/۷۰۷
۴	۰/۷۲۳	۰/۶۶۸	۰/۸۴۱	۰/۷۷۳	۰/۷۶۴	۰/۷۱۲
۵	۰/۷۱۰	۰/۷۳۰	۰/۷۸۱	۰/۸۰۳	۰/۷۵۵	۰/۷۷۳
۶	۰/۶۵۶	۰/۵۹۴	۰/۷۵۰	۰/۶۷۵	۰/۶۹۰	۰/۶۲۷
۷	۰/۴۴۲	۰/۲۸۶	۰/۵۶۲	۰/۴۲۵	۰/۴۴۷	۰/۳۰۱
۸	۰/۷۸۸	۰/۶۶۷	۰/۸۴۱	۰/۷۱۳	۰/۸۱۴	۰/۷۰۶
۹	۰/۷۶۴	۰/۷۳۲	۰/۷۹۵	۰/۷۸۳	۰/۸۰۵	۰/۷۸۶
۱۰	۰/۶۱۰	۰/۶۱۹	۰/۷۷۰	۰/۷۵۷	۰/۶۸۰	۰/۶۸۴
۱۱	۰/۸۰۲	۰/۷۰۶	۰/۸۸۴	۰/۷۸۸	۰/۸۳۶	۰/۷۵۴
۱۲	۰/۵۸۸	۰/۵۰۷	۰/۷۷۳	۰/۸۰۷	۰/۶۷۰	۰/۶۲۱
۱۳	۰/۵۳۵	۰/۴۴۳	۰/۷۲۶	۰/۶۸۴	۰/۶۲۱	۰/۵۵۳
۱۴	۰/۷۶۳	۰/۷۲۷	۰/۸۱۹	۰/۸۱۷	۰/۸۰۷	۰/۷۸۴
۱۵	۰/۷۵۴	۰/۷۱۱	۰/۸۴۳	۰/۷۹۸	۰/۷۹۱	۰/۷۵۲
۱۶	۰/۷۶۶	۰/۶۸۸	۰/۸۰۷	۰/۷۲۶	۰/۷۹۵	۰/۷۲۸
۱۷	۰/۶۰۱	۰/۵۰۵	۰/۷۴۳	۰/۶۶۹	۰/۶۷۶	۰/۶۰۲

ضرایب تشخیص گویه‌های مؤلفه‌های پایداری و توجه در جدول ۴ بیانگر آن است که گویه‌های این مؤلفه دارای قدرت تشخیصی نسبتاً بالایی هستند. در بخش همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل مؤلفه، بالاترین ضریب ۰/۸۳۶ برای گویهٔ شمارهٔ ۱۱و پایین‌ترین ضریب ۰/۴۴۷ برای گویهٔ شماره ۷ است. در بخش همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل پرسشنامه نیز ضرایب تشخیص بین ۰/۳۰۱ و ۰/۷۸۶ قرار دارند. بالاترین ضریب به گویهٔ شمارهٔ ۹ و پایین‌ترین ضریب به گویهٔ شمارهٔ ۷ تعلق دارد. صرف‌نظر از گویهٔ شمارهٔ ۷ که ضریب تشخیص ضعیف‌تری دارد، اکثر گویه‌ها دارای قدرت تشخیصی

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

بالایی هستند. قدرت تشخیص محاسبه شده برای هر گویه در گروه کودکان عـادی و در گروه کودکان کم‌توان‌ذهنی نیز در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۵ ضرایب تشخیص گویه‌های مؤلفهٔ خلاقیت و نوآوری را به صورت همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل مؤلفه و همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل پرسشنامه نشان می‌دهد.

جدول ۵ – ضرایب تشخیص مؤلفهٔ خلاقیت و نوآوری

گویه‌ها	کودکان عادی		کودکان کم توان ذهنی		کل	
	همبستگی هر گویه با نمره کل مؤلفه	همبستگی هر گویه با نمره کل پرسشنامه	همبستگی هر گویه با نمره کل مؤلفه	همبستگی هر گویه با نمره کل پرسشنامه	همبستگی هر گویه با نمره‌کل مؤلفه	همبستگی هر گویه با نمره کل پرسشنامه
۱	۰/۷۴۷	۰/۶۸۱	۰/۸۱۲	۰/۷۶۶	۰/۷۷۴	۰/۷۱۸
۲	۰/۷۵۴	۰/۶۸۱	۰/۸۴۹	۰/۷۹۶	۰/۸۰۰	۰/۷۴۱
۳	۰/۷۸۳	۰/۶۸۳	۰/۸۰۵	۰/۶۸۷	۰/۸۰۴	۰/۷۱۲
۴	۰/۷۵۳	۰/۶۷۳	۰/۸۲۶	۰/۶۸۷	۰/۷۹۵	۰/۷۲۱
۵	۰/۶۹۸	۰/۶۸۵	۰/۸۰۸	۰/۸۱۸	۰/۷۶۰	۰/۷۵۸
۶	۰/۷۳۸	۰/۶۴۶	۰/۸۲۹	۰/۷۱۰	۰/۷۷۳	۰/۶۹۲
۷	۰/۷۵۷	۰/۶۷۷	۰/۸۵۲	۰/۷۴۲	۰/۸۰۴	۰/۷۳۴
۸	۰/۷۱۰	۰/۶۳۹	۰/۸۲۲	۰/۶۴۴	۰/۷۶۱	۰/۶۹۱
۹	۰/۷۷۲	۰/۶۶۱	۰/۸۵۲	۰/۶۷۷	۰/۸۰۲	۰/۶۹۹
۱۰	۰/۷۷۱	۰/۶۹۶	۰/۸۵۶	۰/۷۲۲	۰/۸۱۹	۰/۷۵۰
۱۱	۰/۶۹۷	۰/۶۰۴	۰/۷۹۵	۰/۷۰۲	۰/۷۵۰	۰/۶۷۳
۱۲	۰/۷۷۳	۰/۷۳۴	۰/۷۶۴	۰/۷۴۵	۰/۸۰۶	۰/۷۷۲
۱۳	۰/۷۸۴	۰/۷۲۲	۰/۸۵۹	۰/۷۴۶	۰/۸۲۳	۰/۷۶۴
۱۴	۰/۷۵۵	۰/۷۱۸	۰/۸۵۱	۰/۷۱۸	۰/۸۰۴	۰/۷۶۲
۱۵	۰/۷۷۴	۰/۷۲۲	۰/۸۵۱	۰/۷۳۲	۰/۸۱۸	۰/۷۶۶
۱۶	۰/۶۸۵	۰/۶۸۷	۰/۸۱۲	۰/۷۶۷	۰/۷۵۸	۰/۷۵۸

بالاترین ضریب تشخیص در بخش همبستگی هر گویه با کل مؤلفه ۰/۸۲۳ مربوط به گویهٔ شمارهٔ ۱۳ و پایین‌ترین ضریب متعلق به گویهٔ شمارهٔ ۱۱ به میزان ۰/۷۵۰ است. در بخش همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل پرسشنامه، بالاترین و پایین‌ترین ضریب تشخیص به ترتیب ۰/۷۷۲ و ۰/۶۷۳ هستند که به گویه‌های شمارهٔ ۱۲ و ۱۱ تعلق دارند. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، گویه‌های مؤلفهٔ خلاقیت و نوآوری به طور کلی از ضرایب تشخیص بالایی برخوردار هستند. محاسبهٔ ضرایب تشخیص به صورت

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

جداگانه و برای گروه کودکان عادی و گروه کودکان کم‌توان ذهنی نیز این مطلب را اثبات می‌کند.

جدول ۶ ضرایب تشخیص گویه‌های مؤلفهٔ تعمق و تفسیر را به صورت کلی و به شکل تفکیک شده برای گروه کودکان عادی و گروه کودکان کم توان ذهنی نشان می‌دهد.

جدول ۶ – ضرایب تشخیص مؤلفهٔ تعمق و تفسیر

گویه‌ها	کودکان عادی		کودکان کم توان ذهنی		کل	
	همبستگی هر گویه با نمره کل مؤلفه	همبستگی هر گویه با نمره کل پرسشنامه	همبستگی هر گویه با نمره کل مؤلفه	همبستگی هر گویه با نمره کل پرسشنامه	همبستگی هر گویه با نمره‌کل مؤلفه	همبستگی هر گویه با نمره کل پرسشنامه
۱	۰/۶۱۱	۰/۵۹۰	۰/۸۱۳	۰/۷۳۸	۰/۷۱۷	۰/۷۰۳
۲	۰/۷۲۲	۰/۵۹۵	۰/۸۶۷	۰/۸۲۲	۰/۷۸۹	۰/۷۶۵
۳	۰/۴۸۲	۰/۴۰۰	۰/۷۰۸	۰/۶۶۰	۰/۵۴۴	۰/۴۸۰
۴	۰/۷۳۱	۰/۶۷۹	۰/۸۱۲	۰/۷۶۳	۰/۷۸۳	۰/۷۳۹
۵	۰/۷۸۸	۰/۷۴۵	۰/۸۰۶	۰/۷۶۰	۰/۸۱۹	۰/۷۸۲
۶	۰/۶۷۷	۰/۶۴۹	۰/۸۴۳	۰/۸۰۹	۰/۷۷۱	۰/۷۵۲
۷	۰/۷۲۳	۰/۶۵۸	۰/۸۶۳	۰/۸۱۱	۰/۷۹۱	۰/۷۴۳
۸	۰/۷۷۶	۰/۷۲۲	۰/۸۷۱	۰/۸۲۷	۰/۸۲۶	۰/۷۸۴
۹	۰/۷۷۶	۰/۷۰۱	۰/۸۳۶	۰/۷۵۵	۰/۸۱۴	۰/۷۵۲
۱۰	۰/۷۸۴	۰/۷۰۶	۰/۸۱۳	۰/۷۱۸	۰/۸۲۴	۰/۷۵۸
۱۱	۰/۸۰۰	۰/۷۱۹	۰/۸۶۶	۰/۷۶۹	۰/۸۴۳	۰/۷۷۵
۱۲	۰/۸۲۱	۰/۷۴۷	۰/۸۶۹	۰/۷۷۴	۰/۸۵۴	/۷۹۰
۱۳	۰/۸۰۹	۰/۷۳۰	۰/۸۳۲	۰/۷۴۲	۰/۸۴۰	۰/۷۷۳
۱۴	۰/۷۶۷	۰/۶۹۴	۰/۸۴۴	۰/۷۶۱	۰/۸۰۹	۰/۷۴۸

برآورد جدول ۶ حاکی از آن است که گویه‌های مؤلفهٔ تعمق و تفسیر در دو بخش همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل مؤلفه و همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل پرسشنامه، دارای قدرت تشخیصی بالایی هستند. ضرایب تشخیص گویه‌ها در بخش همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل مؤلفه بین ۰/۵۴۴ و ۰/۸۵۴ قرار دارد، و در بخش همبستگی هر گویه با نمرهٔ کل پرسشنامه ضرایب تشخیص بین ۰/۴۸۰ و ۰/۷۹۰ واقع شده‌اند. در هر دو بخش اکثر ضرایب بالای ۰/۷ و ۰/۸ هستند. این نکته را در محاسبهٔ تفکیکی ضرایب تشخیص گویه‌ها برای گروه‌های عادی و کم‌توان ذهنی نیز می‌توان مشاهده کرد.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

همسانی درونی[20] کل پرسشنامه و پنج خرده‌پرسشنامه آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ[21] برآورد شد. دامنهٔ ضریب آلفای کرونباخ از صفر تا یک است و ضریب اعتبار ۰/۷ تا ۰/۸ کافی به نظر می‌رسد(شریفی، ۱۳۷۷). ضرایب آلفا برای هر یک از مؤلفه‌ها و به تفکیک کودکان عادی، کودکان کم‌توان ذهنی و کل در جدول ۷ آورده شده است.

جدول ۷ – ضرایب اعتبار مؤلفه‌ها و کل پرسشنامه (آلفای کرونباخ)

گروهها / مؤلفه‌ها	کودکان عادی	کودکان کم‌توان ذهنی	کل
کنجکاوی و علاقه	۰/۹۴	۰/۹۸	۰/۹۶
ابتکار	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۹۵
پایداری و توجه	۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۹۵
خلاقیت و نوآوری	۰/۹۵	۰/۹۷	۰/۹۶
تعمق و تفسیر	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۵
کل پرسشنامه	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۸

همان‌گونه که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، ضرایب آلفا در همهٔ مؤلفه‌ها و گروههای عادی و کم‌توان ذهنی، و در کل پرسشنامه در سطح بسیار بالایی قرار دارد و دامنهٔ آن از ۰/۹۳ تا ۰/۹۹ است. این ضرایب آلفا در سطح مورد انتظار و رضایت‌بخشی قرار دارند.

مهم‌ترین پرسش دربارهٔ هر نوع روش اندازه‌گیری و سنجش این است که آن روش تا چه اندازه روا است؟ مقصود این است که ابزار سنجش چیزی را اندازه بگیرد که برای اندازه‌گیری آن ساخته شده است؛ از طرف دیگر مهم‌ترین عاملی که در ارزشیابی یک ابزار اندازه‌گیری مورد توجه قرار می‌گیرد، مناسب بودن، و با معنا و مفید بودن استنباطهای خاصی است که از نمره‌های حاصل از آن به عمل می‌آید. به منظور تأیید این گونه استنباطها لازم است شواهدی گردآوری شود که در فرهنگ روان‌سنجی، رواسازی گفته می‌شود (هومن، ۱۳۸۰)

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

روایی محتوا اساساً مستلزم بررسی منظم محتوای آزمون به منظور این است که آیا آزمون، نمونهٔ معرفی از حیطهٔ رفتاری مورد اندازه گیری را در برمی‌گیرد؟ در این پژوهش محتوای پرسشنامه برگرفته از اهداف و شاخصهای رشدی حیطهٔ رویکردها به یادگیری در چندین ایالت کشور امریکاست. این اهداف و شاخصها به صورت استانداردهای پیش‌بستانی در کشور مذکور مورد استفاده قرار می‌گیرد. براساس اهداف و استانداردهای مذکور در حیطهٔ رویکردها به یادگیری، نگارنده کتابی با عنوان اهداف و شاخصهای برنامه‌های پیش‌بستانی در حیطهٔ رویکردها به یادگیری تألیف کرد. اهداف و شاخصهای استاندارد شدهٔ کتاب مذکور در واقع ترجمهٔ اهداف و شاخصهای استاندارد شدهٔ پیش‌بستانی در چند ایالت است. در ضمن محتوای پرسشنامه که شامل پنج مؤلفه و ۷۸ سؤال است به رؤیت چند نفر از متخصصان رسید و تلاش شد در عین رعایت امانت در محتوای استانداردها، شیوهٔ نگارش سؤالات روان‌تر و برای مربیان قابل‌فهم‌تر باشد. همچنین سؤالات در اختیار چند مربی پیش‌دبستانی قرار گرفت تا میزان درک و فهم آنان از محتوای پرسشنامه مورد بررسی قرار گیرد. در نهایت با توجه به مراحل فوق محتوای پرسشنامه جهت اجرای مقدماتی آماده شد.

بنا به تعریف، یک آزمون در صورتی دارای روایی سازه است که نمرات حاصل از اجرای آن، به مفاهیم یا سازه‌های نظریهٔ مورد نظر مربوط باشند (کرونباخ، ۱۹۷۰).

روایی سازه به شیوه‌های مختلفی برآورد می‌شود. یکی از روشهایی که به مثابه شاهدی بر روایی سازه تلقی می‌شود، **تمایزگذاری گروهی**[۲۲] است. در این پژوهش روایی سازه از طریق تفاوتهای گروهی، مورد بررسی قرار گرفته است.

برای تمایزگذاری گروهی، تفاوت میانگینهای دو گروه از افراد مورد مطالعه؛ یعنی کودکان عادی و کودکان کم‌توان ذهنی مورد مقایسه قرار گرفت؛ برای مقایسهٔ تفاوت میانگینها از آزمون t برای مقایسهٔ تفاوت دو میانگین مستقل استفاده شد. میانگین دو گروه در هر یک از مؤلفه‌ها با یکدیگر مقایسه شد. ضمناً میانگین نمرات دو گروه کودکان عادی و کودکان کم‌توان ذهنی در کل پرسشنامه نیز با استفاده از آزمون t مقایسه شد. در صورتی که براساس آزمون t بین میانگینهای مذکور، تفاوت معناداری مشاهده شود، حاکی از آن است که عملکرد دو گروه با یکدیگر در آزمون و مؤلفه‌های مربوط به آن، دارای تفاوت معناداری است و می‌توان از این امر به مثابه شاهدی برای

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

روایی سازهٔ کل پرسشنامه و همچنین مؤلفه‌های آن استفاده کرد.

نتایج مقایسهٔ میانگینهای دو گروه کودکان عادی و کودکان کم‌توان ذهنی در جدول ۸ آورده شده است.

جدول ۸ – مقایسهٔ میانگینهای دو گروه کودکان عادی و کم توان ذهنی به مثابه شاهد روایی سازه

شاخصهای آماری / مؤلفه‌ها	میانگین گروه کودکان عادی	میانگین گروه کودکان کم‌توان ذهنی	تفاوت میانگینها	مشخص آماری (t)	سطح معناداری(p)
کنجکاوی و علاقه	۳۴/۶۷	۱۹/۸۶	۱۴/۸۱	۱۳/۲۷	۰/۰۰۱
ابتکار	۳۱/۶۸	۱۶/۷	۱۴/۹۸	۱۵/۷۳	۰/۰۰۱
پایداری و توجه	۳۵/۴۲	۲۱/۲۵	۱۴/۱۸	۱۳/۹۶	۰/۰۰۱
خلاقیت و نوآوری	۲۶/۶۸	۸/۹۶	۱۷/۷۲	۱۹/۷۵	۰/۰۰۱
تعمق و تفسیر	۲۵/۵۸	۹/۵۳	۱۶/۰۶	۱۹/۶۲	۰/۰۰۱
کل	۱۵۳/۹۷	۷۶/۲۴	۲۷/۷۷	۱۹/۱۰	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جدول فوق و عنایت به این مطلب که تفاوت میانگینهای دو گروه از لحاظ آماری در سطح بسیار بالایی (P< ۰/۰۰۱) معنی‌دار است، نتیجه می‌گیریم که پرسشنامه به خوبی بین دو گروه تفکیک قائل شده و از روایی تفکیکی بالایی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، ویژگیهای روان سنجی سیاههٔ ارزیابی آمادگی تحصیلی کودکان پیش‌بستانی در حیطهٔ رویکردها به یادگیری بررسی، و برای هر یک از مؤلفه‌های پنج‌گانهٔ سیاههٔ مذکور ضریب تشخیص، روایی و اعتبار محاسبه شد. نتایج این مطالعه نشان داد که ضرایب تشخیص گویه‌ها که بر اساس همبستگی هرگویه با کل مؤلفه و کل پرسشنامه برآورد شده است (جدولهای ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶) برای کودکان عادی،کودکان کم‌توان‌ذهنی، و کل جمعیت مورد مطالعه، از قدرت تشخیص بالایی برخوردارند و ضریب اکثر گویه‌ها بالای ۰/۶ است.

نتایج حاصل از اعتبار سیاههٔ ارزیابی آمادگی تحصیلی کودکان پیش‌بستانی در

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

حیطهٔ رویکردها به یادگیری که بر اساس همسانی درونی کل پرسشنامه و مؤلفه‌های آن و با استفاده از ضـریب آلفـای کرونبـاخ بـرآورد شـد، نشـان دادکـه نمـرات مؤلفـه‌هـا و پرسشنامه از همسانی درونی بالایی (جدول ۷) برخوردارند.

ضریب اعتبار کل پرسشنامه ۰/۹۸ برآورد شده که بسیار بالاست و مـی‌تـوان نتیجـه گرفت که سیاهه ارزیابی آمادگی تحصیلی کودکان پیش‌بستانی از اعتبار بالایی برخوردار است.

بر اساس یافتـه‌هـای مربـوط بـه تمایزگـذاری گروهـی (کودکـان عـادی و کودکـان کم‌توان‌ذهنی) به مثابه شاهد روایی سازه (روایی تفکیکی) که با مقایسـهٔ میانگینهـای دو گروه عادی و کم‌توان ذهنی انجام گرفت (جدول ۸) ، تفاوت معنی داری بین عملکرد دو گروه در مؤلفه‌های کنجکاوی و علاقه ، ابتکـار ، پایـداری و توجـه، خلاقیـت و نـوآوری ، تعمق و تفسیر، و کل پرسشنامه وجود دارد و می‌توان از این امر به مثابه شـاهدی بـرای روایی سازهٔ کل پرسشنامه و مؤلفه‌های آن استفاده کرد.

به طور خلاصه بر اساس یافته‌های حاصل از این مطالعه، می‌توان چنین نتیجه گیری کرد که سیاههٔ ارزیابی آمادگی تحصیلی کودکان پـیش‌بسـتانی در حیطـهٔ رویکردهـا بـه یادگیری با در نظر گرفتن یافته‌های مربوط به ضریب تشخیص گویه‌ها ، روایی و اعتبار و سهولت نمره گذاری که از جنبه‌های مهم عملی بودن آزمون به حساب می‌آیند ، ابـزاری مناسب برای ارزیابی آمادگی تحصیلی کودکان عادی و کم‌توان ذهنـی در پـیش از ورود به دبستان است و می‌توان از آن به مثابه وسیله‌ای روا و معتبر برای سنجش مؤلفه‌هـایی چون: الف) کنجکاوی و علاقه ب) ابتکار، ج) پایداری و توجه، د) خلاقیـت و نـوآوری، و هـ) تعمق و تفسیر در مطالعات پژوهشی استفاده کرد.

یادداشتها

1)early childhood education
2) Synthesizing
3) imprecise
4) Less codified
5) Curiosity and interest
6) initiative
7) persistence and attentiveness
8) creativity and inventiveness
9) reflection and interpretation
10) self control
11) Lay
12) Dopyera
13) restorative environments
14) convergent
15) divergent
16) gifted

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

17) Dewey
18)hesitation
19) perplexity
20) internal consistency
21) Cronbach
22) group discrimination

منابع

راغب، حجت اله. (زیرچاپ) . *اهداف و شاخصهای برنامه‌های پیش‌بستانی در حیطهٔ رویکردها به یادگیری.* تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

راغب، حجت‌اله .(زیر چاپ) *طرح ملی ارزیابی آمادگی تحصیلی کودکان عادی و کم‌توان ذهنی در بدو ورود به دبستان در حیطهٔ رویکردها به یادگیری.* تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی

سیف ، علی اکبر . (۱۳۸۲) . *اندازه‌گیری ، سنجش و ارزشیابی آموزشی.* تهران: نشر دوران .

شریفی، حسن پاشا (۱۳۷۷) . *اصول روان‌سنجی و روان آزمایی.* تهران: انتشارات رشد.

لی، مارگارت. زد، دوپیرا، جان. ای(۱۳۷۳). *روش تربیت معلم کودکان پیش‌دبستانی*، ترجمه ن. پارسا. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت ارشاد اسلامی.

مینائی، اصغر، (۱۳۸۵). انطباق و هنجاریابی سیاهه رفتاری آخنباخ، پرسشنامه خودسنجی و فرم گزارش معلم. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ج ۱۹ شماره ۱، ۵۵۸-۵۲۹.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۰). *تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهشهای رفتاری.* تهران: انتشارات پارسا.

Airasian, P. (2002). *Assessment in the Classroom*. New York: McGraw – Hill.

Atkins, M. (2004) . *For Goin, For Curiosity or For Edification: Why Do We Teach and Learn* ? New York : The Continuum Publishing Group. 104-117

Boyd, E. M., Fales, A. W. (1983). Reflective Learning: key to Learning From Experience. *Journal of Humanistic Psychology, 23*,99-117

Bordignon, C.M., Lam, T.C.M. (2004). The early assessment conundrum: Lessons from the past, implications for the future. *Psychology in the Schools, 41*, 737-746

Carlton, M. P., Winsler, A. (1999). School readiness: the need for a paradigm shift . *School Psychology Review, 28*, 338-352.

Cronbach, L. J.(1970). *Essentials of Psychological Testing*. New York: Harper & Row.

Curtis, A. (1998). *A Curriculum for the Preschool Child*. New York: Routledge.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]

La paro, K. M., Pianta, R.C. (2000) . predicting children's competence in the early school years:A meta-analytic review.*Review of Educational Research,70*, 443-484.

Lancaster, L. (2001). Starting at the page: The Functions of Gaze in a Young Child's Interpretation of Symbolic Forms. *Journal of Early Childhood Literacy.1*,131-152.

Lethbridge, K., Yankou, D., Andrusyszyn, M. A. (2005). The Effects of Restorative Intervention Undergraduate Nursing Students' Capacity to Direct Attention. *Journal of Holistic Nursing. 23*, 329-347.

Loewenstein, G. (1994). The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation. *Psychological Bulletin, 116*, 75-98.

Meisels, S. J. (1986) . Testing four and five year olds: Response to salzer and to shepard and smith. *Educational Leadership, 44*, 90-92.

Moran, J. D., Sawyers, J.K., Moore, A. J. (1988). The Effects of Structure in Instructions and Materials on Preschoolers' Creativity . *Home Economics Research Journal.17*, 148-152.

National Education Goals panel. (1995). *Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Views and Vocabulary*. Washington, DC.

Niemeyer, J., scott-little , C. (2001) . *Assessing Kindergarten children: A Conpendium of Assessment Instruments* . Greenboro, NC: SERVE.

North Carolina Department of Public Instruction (2002).*North Carolina Kindergarten Standards* . Learning Resources Center.

Ryan, S. (2004). Massage in a Model: Teachers responses to a court- ordered Mandate for curriculum reform. *Educational policy. 18*, 667-685.

Thomas, A., chess, S. (1986) . *Temperament in ClinicalPractice.* NY: The Guilford press.

Washington office of the Governer and the office of superinteden of public instruction (2005). *Washington State Early learning and Development: from Birth to Kindergarten Entry (Review Draft).* S. L. Kagan P.R. Britto., Kauerz., K. Tarrout. OSPI .

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-25]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.2.6]