



Analysis of Factors Affecting Reading Literacy among High- and Low-Performance Iranian Students: Evidence from PIRLS 2021

Azam Moghadam: Ph. D. of Measurement and Assessment, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

azam.moghadam@gmail.com

Maryam Mohsenpour : Associate professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

m.mohsenpour@alzahra.ac.ir

Abstract

The aim of the present study was to predict the reading literacy of high and low performance Iranian students using factors identified from PIRLS 2021 student questionnaire by correlational research method. The statistical population consisted of 1,348,842 fourth grade students, out of which 5,962 students were selected. The data were analyzed using multiple regression analysis to identify the predictor role of variables including home resources for learning, digital self-efficacy, sense of school belonging, student bullying, engaged in reading lessons, disorderly behaviour, like reading, and confident in reading in reading literacy. Results showed that the average scores of the aforementioned factors in the two high and low groups were high or medium. Based on Cohen's effect size values, only there was a significant difference between the two groups in the mean scores of home resources for learning and confident in reading. The correlation with reading literacy was measurable for only two factors in the high-performance group and six factors in the low-performance group. In the high-performance group, only home learning resources and disorderly behaviors were significant predictors in explaining the variance of reading literacy, whereas in the low-performance group, digital self-efficacy, student bullying, home resources for learning, like reading, and confident in reading were significant predictors, respectively. The explained variance in the high- and low-performance groups was 3% and 19%, respectively. Overall, the findings indicated a more significant role of the mentioned factors in predicting reading literacy in the low-performance group compared to the high-performance group.

Keywords: Reading literacy, fourth grade students, PIRLS 2021

Introduction

Reading literacy is a fundamental goal at primary education, influencing students' academic achievement across subjects. Since Iran has no national assessment system for reading literacy, participation in the international PIRLS study since 2001 has provided valuable insights. However, Iranian fourth graders have shown limited progress across PIRLS cycles. This study aimed to predict reading literacy among high- and low-performance Iranian students in PIRLS 2021 based on factors derived from the student questionnaire, including home resources for learning, digital self-efficacy, sense of school belonging, bullying, engagement in reading lessons, disorderly behavior, like reading, and confident in reading.

Method

Using a quantitative, correlational design and secondary analysis of PIRLS 2021 data, students one standard deviation above (1052 students, equivalent to 17.6%) or below (831 students, equivalent to 13.9%) the national mean reading score ($M = 413$, $SD = 53.95$) were categorized as high and low performers, respectively. The variables included home resources for learning, digital self-efficacy, sense of school belonging, student bullying, engaged in reading lessons, disorderly behaviour, like reading, and confident. The statistical population consisted of 1,348,842 fourth grade students in the academic year 2010-2011, out of which 5,962 students were selected as sample using a stratified two-stage cluster sampling design with probability proportional to the sample size (PPS). To describe the factors affecting high and low reading literacy, descriptive statistics, t-test, effect size, Pearson correlation, and step-by-step multiple linear regression analysis were used using SPSS 27 software while weighting the data.

Results

The data were analyzed using step-by-step multiple linear regression analysis. Findings showed that in the two high and low groups, the average levels of the aforementioned factors were high (sense of belonging, involvement, and interest in reading) or medium (home resources for learning and disorderly behaviours). In the factors of digital self-efficacy and confident in reading, high-performing students reported high levels and low-performing students reported medium levels. Only in the factor of being exposed to bullying, the level of this factor was insignificant in high-performing students and reported monthly in low-performing students. Also, according to Cohen's effect size values, there was a significant difference between the two high and low groups in the average of all factors (except sense of belonging and disorderly behaviour). The correlation of these factors with reading literacy in the high-performance group (between 0.13 and 0.03) was insignificant compared to the low-performance group (0.30 and 0.03). The results of the regression analysis showed that in the high group, home resources for learning and disorderly behaviors played a significant role in explaining the variance of reading literacy, while in the low group, the factors of digital self-efficacy, exposure to bullying, home resources for learning, and interest in reading played a significant role in explaining the variance. The amount of explained variance in the high group was 3 percent and in the low group was 19 percent.

Conclusion

Overall, the results of this study showed that in all of the factors examined, except for a sense of belonging and disorderly behaviours, both groups had high levels of these factors,

but students in the upper group reported a higher level of these factors than the lower group. On the other hand, despite the tendency of students in the upper and lower groups to have positive reports, these factors not only did not have a high relationship with the reading literacy of students in the two groups, but in the upper group, the contribution of these factors in predicting reading literacy was very small and in the lower group. Also, the status of most contextual factors in both high and low groups (even the entire population) was reported as almost favorable. This result raises the suspicion that either Iranian students do not understand the self-report questions correctly or, due to the prevailing cultural context in society, do not want to express their true opinion and avoid reporting the real situation by wanting to respond favorably. Therefore, it is suggested that a qualitative study be conducted through interviews with Iranian students on the aforementioned factors to confirm the accuracy of the findings. Another result of this study was the insignificant contribution of the identified factors in predicting reading literacy in the high group compared to the low group. This result may indicate that the contextual factors examined in the PIRLS play a more important role in explaining reading literacy for low-performing students and that these students are probably more influenced by emotional or environmental factors, while for high-performing students, these factors are almost neutral. Therefore, it seems that the educational system should look for other effective factors in explaining the reading performance of high-performing students, such as cognitive factors such as working memory, attention, and concentration. However, in low-performing students, digital self-efficacy and bullying played a decisive role in predicting reading literacy. Therefore, it is suggested that interventions based on improving educational ability be designed to integrate the use of technology with homework (such as making videos, searching) for the purpose of further learning, and efforts should be made to improve social ability in order to positively interact between students and maintain mutual respect with the aim of creating a safe environment at school.



پروہش گاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال بیستم، شماره ۲، شماره پیاپی ۴۲، ۱۴۰۴، ص: ۹۵-۱۲۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۱۳

مقاله پژوهشی

تحلیل عوامل مؤثر بر سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی با عملکرد بالا و پایین:

شواهدی از پرلز ۲۰۲۱

اعظم مقدم: دکتری سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

azam.moghadam@gmail.com

مریم محسن پور *: دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

m.mohsenpour@alzahra.ac.ir

چکیده

هدف مطالعه حاضر پیش‌بینی سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی دارای عملکرد بالا و پایین با استفاده از عوامل شناسایی شده از پرسشنامه دانش‌آموز در مطالعه پرلز ۲۰۲۱ و روش پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری ۱۳۴۸۸۴۲ دانش‌آموز پایه چهارم بودند که از میان آنها، با نمونه‌گیری طرح دومرحله‌ای خوشه‌ای طبقه‌ای با احتمال متناسب با حجم نمونه، ۵۹۶۲ دانش‌آموز انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه برای شناسایی نقش عوامل منابع یادگیری در خانه، خودکارآمدی فناورانه، احساس تعلق، در معرض قلدری، درگیر شدن، رفتار مختل‌کننده، علاقه به خواندن و خودپنداره در خواندن، در پیش‌بینی سواد خواندن بررسی شدند. نتایج نشان داد در دو گروه بالا و پایین میزان معدل عوامل یادشده در حد بالا یا متوسط بود. همچنین، با توجه به مقادیر اندازه اثر کوهن، فقط در میانگین منابع یادگیری در خانه و خودپنداره در خواندن تفاوتی جالب توجه بین دو گروه بالا و پایین بود. میزان همبستگی با سواد خواندن فقط برای دو عامل در گروه بالا و شش عامل در گروه پایین قابل ارزیابی بود. در گروه بالا، فقط منابع یادگیری در خانه و رفتارهای مختل‌کننده نقش پیش‌بینی‌کننده‌های معنادار در تبیین واریانس سواد خواندن داشتند، در حالی که در گروه پایین، به ترتیب عوامل خودکارآمدی فناورانه، در معرض قلدری، منابع یادگیری در خانه، علاقه به خواندن و خودپنداره در خواندن پیش‌بینی‌کننده‌های معنادار بودند. میزان واریانس تبیینی در گروه بالا و پایین به ترتیب ۳ و ۱۹ درصد بود. در مجموع، نتایج حاکی از نقش جالب توجه عوامل یادشده در پیش‌بینی سواد خواندن در گروه پایین در مقایسه با گروه بالا بود.

واژگان کلیدی: سواد خواندن، دانش‌آموزان پایه چهارم، پرلز ۲۰۲۱.



مقدمه

خواندن و درک آنچه می‌خوانیم از اهمیتی انکارناپذیر برخوردار است. آموزش خواندن از سنین پایین به فرزندانمان بسیار مهم است؛ زیرا سطح مهارت خواندن دانش‌آموزان یک پیش‌بینی‌کننده مهم هم برای موفقیت تحصیلی و هم موفقیت در خارج از مدرسه است (Merchie et al., 2019). توانایی استنتاج معنا از متون نوشتاری یک پیش‌نیاز اساسی برای تقریباً تمام مهارت‌های شناختی درجه بالاتر در نظر گرفته می‌شود (McNamara & Magliano, 2019). علاوه بر این، سطح پایین درک مطلب در آموزش ابتدایی یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌ها برای تأخیر در فارغ التحصیلی و ترک تحصیل^۱ است (Hernandez, 2011).

به منظور سنجش عملکرد خواندن، سنجش‌های بین‌المللی در مقیاس بزرگ مانند پیشرفت در مطالعه بین‌المللی سواد خواندن (پرلز)^۲ و برنامه سنجش بین‌المللی دانش‌آموزان (پیزا)^۳ طراحی شده‌اند که نقشی مؤثر و رو به افزایش در ارزیابی و شکل‌دهی به نظام‌های آموزشی در سراسر جهان دارند (Michel, 2017; Pons, 2017). سازمان‌های حامی این مطالعات، انجمن بین‌المللی پیشرفت تحصیلی (حامی پرلز)^۴ و سازمان همکاری توسعه اقتصادی (حامی پیزا)^۵ داده‌های به‌دست‌آمده از مطالعات یادشده را منتشر می‌کنند تا پژوهشگران بتوانند به طیفی وسیع از پرسش‌های پژوهشی پاسخ دهند.

بدون شک، مطالعات پرلز از شناخته‌شده‌ترین و بزرگ‌ترین مطالعات آموزش تطبیقی است که برای سنجش پیشرفت خواندن دانش‌آموزان و مطالعه تجربیات یادگیری خواندن، در راستای چارچوب برنامه درسی مدارس در کشورهای مختلف است که هر پنج سال یک بار در پایه‌های چهارم انجام می‌شود. طبق تعریف انجمن یادشده، سواد خواندن عبارت است از: «توانایی درک و استفاده از فرم‌های نوشتاری زبان که مورد نیاز جامعه و برای فرد ارزشمند است. خوانندگان می‌توانند معنای متون متفاوت را دریابند. آنها برای یادگیری، برای مشارکت در اجتماع خوانندگان در مدرسه، زندگی روزمره و برای سرگرمی و لذت، می‌خوانند» (Mullis & Martin, 2019, p. 6). به طور کلی، پرلز دارای دو هدف عمده خواندن برای کسب تجربه ادبی و خواندن برای به دست آوردن اطلاعات و استفاده از آن است (Mullis et al., 2020). طبق چارچوب پرلز ۲۰۲۱، برای هر هدف خواندن، به چهار فرایند درک مطلب توجه شده است که عبارت‌اند از: تمرکز و بازیابی اطلاعات صریحاً بیان‌شده، استنباط کردن مستقیم، تفسیر و ادغام ایده‌ها و اطلاعات و ارزیابی و نقد محتوا و عناصر متنی (Mullis & Martin, 2019). همچنین، در مطالعه پرلز ۲۰۲۱، پیشرفت خواندن در چهار نقطه به عنوان نقاط معیار عملکردی^۶ ارائه شده که شامل نقطه معیار پیشرفته (نمره ۶۲۵ و بالاتر)، نقطه معیار بالا (نمره ۵۵۰ تا ۶۲۴)، نقطه معیار متوسط (نمره ۴۷۵ تا ۵۴۹) و نقطه معیار پایین (نمره ۴۰۰ تا ۴۷۵) است (Mullis et al., 2023).

¹ School Dropout

² Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

³ Programme for International Student Assessment (PISA)

⁴ International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

⁵ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

⁶ Performance at International Benchmarks

آموزش و پرورش کشور ایران از سال ۱۳۷۱ به عضویت انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درآمده و در مجموع در پنج مطالعه (۲۰۰۱ با میانگین ۴۱۴، ۲۰۰۶ با میانگین ۴۲۱، ۲۰۱۱ با میانگین ۴۵۷، ۲۰۱۶ با میانگین ۴۲۸ و ۲۰۲۱ با میانگین ۴۱۳) شرکت کرده است. بیشترین افزایش و بهترین عملکرد در سال ۲۰۱۱ با نمره ۴۵۷ به ثبت رسیده است. اما در سال ۲۰۱۶، با کاهش ۲۹ نمره‌ای عملکرد دانش‌آموزان، میانگین کشور به نمره ۴۲۸ تنزل پیدا کرد و در آخرین نتایج به دست آمده از این مطالعات که مربوط به پرلز ۲۰۲۱ است، ایران در میان ۵۷ کشور شرکت‌کننده، رتبه ۵۳ را بر اساس رتبه‌بندی میزان عملکرد به دست آورده و در بخش کشورهای پایین‌تر از نقطه وسط مقیاس (۵۰۰)، دارای میانگین پیشرفت تحصیلی خواندن ۴۱۳ است. گفتنی است، در همه این مطالعات عملکرد دختران ایرانی از پسران ایرانی به طرزی معنادار بهتر بوده است؛ فقط در سال ۲۰۲۱ این تفاوت به نفع دختران اما معنادار نبود (Mullis et al., 2023).

هر دانش‌آموزی که در پرلز شرکت می‌کند، بر این اساس ارزیابی می‌شود که چقدر به خوبی می‌تواند متون داستانی ادبی و همچنین متون کوتاه اطلاعاتی را که موضوعات نسبتاً ساده در زمینه علمی/جغرافیایی/تاریخی را پوشش می‌دهند، درک کند. هر پرسش در آزمون پیشرفت خواندن نیز به یکی از فرایندهای چهارگانه درک مطلب اختصاص دارد. پرلز همچنین مجموعه اطلاعات گسترده‌ای از دانش‌آموزان (شامل انگیزه‌شان، باورهای خودپنداره و تجربیاتشان در مدرسه و...) والدین (سطح تحصیلات، فعالیت‌های اولیه یادگیری، شغل والدین و...) و معلمان (رشد توسعه حرفه‌ای، جو مدرسه، رضایت شغلی و...) را گردآوری می‌کند (Stiff et al., 2023). بنابراین، چنین اطلاعات غنی می‌تواند فرصت‌هایی ارزنده برای پژوهشگران به منظور واکاوی دقیق‌تر این اطلاعات و رابطه آنها با پیشرفت خواندن فراهم آورد؛ زیرا به گفته مولیس و همکاران (Mullis et al., 2020)، در بسیاری از کشورهای جهان، متغیرهای مربوط به زمینه خانه، منابع در مدرسه و جو مدرسه و نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری و نسبت به موضوعات درسی، همه به طرزی جالب توجه با موفقیت دانش‌آموزان مرتبط هستند.

بررسی پیشینه تحلیل‌های ثانویه بر روی داده‌های مطالعات مختلف پرلز حاکی از شناسایی روابط معنادار بین پیشرفت خواندن و عوامل خانوادگی (Aramamneh et al., 2023; Araujo & Costa, 2015; Ganiyeva, 2021; مهدی نامداری و کیامنش، ۱۳۹۰؛ قائد امینی و همکاران، ۱۳۹۳، گیلک و همکاران، ۱۳۹۶، حسن زاده بارانی کرد، ۱۳۹۶؛ قاسمی و همکاران، ۱۳۹۲) است. برای نمونه، الرمانه و همکاران (Aramamneh et al., 2023) در پژوهش خود با عنوان بررسی رابطه بین نگرش والدین نسبت به مطالعه، فعالیت‌های سوادآموزی اولیه و سواد خواندن در کودکان اماراتی با استفاده از روش مدل یابی معادلات ساختاری دریافتند نگرش والدین نسبت به خواندن پیش‌بینی‌کننده‌ای مهم از سواد خواندن کودکان است. همچنین، گانیوا (Ganiyeva, 2021) در بررسی داده‌های پرلز ۲۰۱۶ در کودکان آذربایجانی، دریافت عوامل خانوادگی (شامل منابع یادگیری در خانه^۱ و حضور در پیش‌دبستانی) به همراه عوامل دانش‌آموزی (علاقه به خواندن^۲، خودپنداره و جنسیت) ۱۷ درصد از واریانس

^۱ Home Resources for Learning

^۳ Like Reading

سواد خواندن را تبیین می‌کنند که در این میان، نقش منابع یادگیری در خانه از همه متغیرها بیشتر بوده است. در میان مطالعات ایرانی، **حسن زاده بارانی کرد (۱۳۹۶)** نقش فعالیت‌های خانوادگی و فردی در عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی بر اساس مطالعات پرلز ۲۰۱۱ را بررسی کرد. یافته‌ها حاکی از آن بود که وضعیت اجتماعی-اقتصادی، نگرش والدین به خواندن و توانایی‌های اولیه خواندن به طور غیرمستقیم بر عملکرد سواد خواندن تأثیری معنادار داشت.

همچنین، در شناسایی عوامل مربوط به دانش‌آموز که بر پیشرفت خواندن مؤثر هستند، مطالعاتی (Xiao, 2023; Lopes, et al., 2022; Yang et al., 2018; Cheung et al., 2017; Park, 2011) انجام شده‌اند. برای نمونه، شیائو (Xiao, 2023) در مطالعه خود، ساختارهای انگیزه خواندن (یعنی نگرش خواندن و خودپنداره خواندن) و روابط آنها را با رفتار و عملکرد خواندن در دانش‌آموزان هنگ‌کنگی را در مطالعه پرلز ۲۰۱۶ بررسی کرد. نتایج پژوهش نشان داد بین بُعد عاطفی نگرش به خواندن، بُعد شناختی نگرش به خواندن و خودپنداره خواندن با پیشرفت خواندن به واسطه میزان خواندن رابطه‌ای معنادار وجود دارد. به علاوه، لوپز و همکاران (Lopes et al., 2022) در بررسی عوامل دانش‌آموزی (درگیر شدن در خواندن^۱، علاقه به خواندن و خودپنداره و منابع یادگیری در خانه) و مدرسه‌ای (تأکیدات مدرسه بر موفقیت، ورود دانش‌آموزان با آمادگی، ترکیب مدرسه، زمان آموزش) در میان دانش‌آموزان پرتغالی بر روی داده‌های پرلز ۲۰۱۶ دریافتند در سطح دانش‌آموزان، خودپنداره و منابع یادگیری در خانه و در سطح مدرسه، تأکیدات مدرسه بر موفقیت، مهم ترین پیش‌بینی‌کننده‌ها بودند. در میان مطالعات داخلی، **جعفری و همکاران (۱۳۹۶)** روند تغییرات و نقش متغیرهای علاقه به خواندن و فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه بر عملکرد دانش‌آموزان را در داده‌های پرلز ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ بررسی کردند. نتایج نشان داد علاقه به خواندن به صورت مستقیم و غیرمستقیم عملکرد خواندن دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند و سهم علاقه به خواندن در تبیین متوسط عملکرد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم در سه مطالعه پرلز حداقل (۱۵ درصد) و حداکثر (۳۹ درصد) است و سهم متغیر فعالیت‌های خواندن خارج از مدرسه در تبیین متوسط عملکرد خواندن حداقل (۰/۲۷ درصد) و حداکثر (۰/۳۹ درصد) است.

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، روند عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در سواد خواندن به صورت نزولی و در آخرین مطالعه، یعنی پرلز ۲۰۲۱، به کمترین میزان خود رسیده است. در بررسی پیشینه داخلی نیز، تا کنون هیچ تحلیل ثانویه‌ای بر روی داده‌ای پرلز ۲۰۲۱ انجام نشده است و مرور مطالعات داخلی و خارجی حاکی از وجود مطالعات ثانویه بر روی تمام دانش‌آموزان بوده است، اما مطالعاتی متنوع در این زمینه شناسایی نشد که این عوامل چگونه بر روی عملکرد خواندن دانش‌آموزان با سطوح مختلف مهارت خواندن (یعنی خواندگانی با مهارت زیاد و خواندگانی با مهارت کم) تأثیر دارند. فقط یک مطالعه بین‌المللی یافت شد که در آن، تس و شیائو (Tse & Xiao, 2014) بر اساس دانش‌آموزان بالا و پایین، داده‌های پرلز ۲۰۱۱ در دانش‌آموزان هنگ‌کنگی را تحلیل کردند. ویژگی‌های عاطفی شامل (نگرش خواندن، انگیزه خواندن و خودپنداره خواندن)، قلدری همسالان

¹ Engaged in Reading Lessons

و وضعیت اقتصادی خانواده و بافت مدرسه (شامل قلدری در مدرسه و جو مدرسه) بودند که بر اساس خودگزارشی از دانش‌آموزان به دست آمده بودند. نتایج نشان داد نگرش خواندن، انگیزه خواندن، خودپنداره خواندن، قلدری و جو مدرسه در مدرسه پیش‌بینی‌کننده‌های معنادار مهارت زیاد خواندن و فقط خودپنداره خواندن و قلدری در مدرسه پیش‌بینی‌کننده‌های معنادار مهارت کم خواندن بودند. از آنجا که نگاهی عمیق بر عواملی که بر واریانس عملکرد دانش‌آموزان با مهارت زیاد و کم تأثیر می‌گذارند و زیربنای شکاف پیشرفت تحصیلی هستند، می‌تواند اطلاعاتی ارزشمند را برای حمایت از بهبود آموزشی دانش‌آموزان در اختیار دست اندرکاران نظام آموزشی قرار دهد، این مطالعه به دنبال توصیف عوامل دانش‌آموزی و بررسی پیش‌بینی این عوامل در سواد خواندن دانش‌آموزان با عملکرد بالا و پایین با توجه به داده‌های پرلز ۲۰۲۱ بود.

روش پژوهش

در این پژوهش، از داده‌های گردآوری‌شده برای دانش‌آموزان ایرانی پایه چهارم در مطالعه بین‌المللی پرلز ۲۰۲۱ استفاده شد؛ بنابراین، پژوهش با رویکرد کمی و از نوع همبستگی مبتنی بر تحلیل داده‌های ثانویه بود. در مطالعه حاضر، اولین گام شناسایی دانش‌آموزان با سواد خواندن زیاد و کم در مطالعه ۲۰۲۱ بود. برای این منظور، باید یک نقطه برش برای دسته‌بندی این دانش‌آموزان تعیین می‌شد. با توجه به پایین بودن عملکرد دانش‌آموزان ایرانی نسبت به میانگین بین‌المللی، این نقطه برش از تحلیل اولیه داده‌ها و به دست آوردن میانگین و انحراف معیار پیشرفت خواندن دانش‌آموزان ایرانی شناسایی شد.

جامعه، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: طبق گزارش نتایج بین‌المللی پرلز ۲۰۲۱، جامعه آماری دانش‌آموزان پایه چهارم کشور ایران، در مطالعه پرلز ۲۰۲۱ شامل تمام ۱۳۴۸۸۴۲ دانش‌آموز پایه چهارم از ۴۳۶۹۷ مدرسه است که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ در مدارس ایران در حال تحصیل بوده‌اند (Almaskut et al., 2023). در مطالعات پرلز، برای انتخاب نمونه از طرح دو مرحله‌ای خوشه‌ای طبقه‌ای^۱ با احتمال متناسب با حجم نمونه^۲ استفاده شده است. در این روش، ابتدا همه مدارس بر اساس عواملی مانند نوع مدرسه، جنسیت و استان طبقه‌بندی و از میان آنها تعدادی مدرسه انتخاب می‌شوند. در مرحله بعد، در هر مدرسه یک یا دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب می‌شوند (LaRoche & Foy, 2020). نمونه دانش‌آموزان پایه چهارم ایرانی شرکت‌کننده در مطالعه پرلز ۲۰۲۱، ۵۹۶۲ دانش‌آموز پایه چهارم از ۲۱۸ مدرسه گزارش شده است (Almaskut et al., 2023).

ابزار پژوهش: در این پژوهش، عملکرد سواد خواندن بر اساس آزمون پیشرفت تحصیلی خواندن مطالعه پرلز اندازه‌گیری شده است که شامل مجموعه متون ادبی^۳ و اطلاعاتی^۴ و پرسش‌هایی است که دانش‌آموزان را ملزم به استفاده از فرایندهای متفاوت درک مطلب می‌کند. آزمون پرلز شامل ۱۸ دفترچه است که هر دانش‌آموز به طور تصادفی باید به یکی از این دفترچه‌ها پاسخ دهد. به طور متوسط، هر دفترچه شامل ۱۴ پرسش است که دارای

^۱ Stratified Two-Stage Cluster Sample Design

^۲ Probability Proportional to their Size (PPS)

^۳ Literary

^۴ Informational

درجه دشواری ساده، متوسط و دشوار بودند. نوع پرسش‌ها به شکل ترکیبی شامل چندگزینه‌ای و بازپاسخ بود. متخصصان این حوزه برای بررسی روایی و پایایی آزمون‌های پرلز از روش‌هایی مختلف مانند ضریب توافق بین درجه‌بندی‌کنندگان، روش‌های مبتنی بر نظریه پرسش-پاسخ استفاده کرده‌اند. به طور متوسط، میانگین عملکرد بین‌المللی دانش‌آموزان با معیار ۵۰۰ و انحراف معیار ۱۰۰ در نظر گرفته می‌شود. در داده‌های پرلز ۲۰۲۱ ایران، میانگین پیشرفت سواد خواندن ۴۱۳ و انحراف معیار ۹۵/۵۳ بود. در مطالعه پرلز، برای هر شرکت‌کننده پنج نمره احتمالی^۱ وجود دارند^۲ که در این پژوهش، میانگین نمرات احتمالی برای هر دانش‌آموز محاسبه شد و برای انتخاب افراد با عملکرد بالا و پایین از انحراف معیار نمرات دانش‌آموزان ایرانی استفاده شد؛ به این ترتیب که دانش‌آموزانی که یک انحراف معیار از میانگین بالاتر و پایین‌تر بودند، به ترتیب افراد دارای عملکرد بالا (۱۰۵۲ نفر معادل ۱۷/۶ درصد) و عملکرد پایین (۸۳۱ نفر معادل ۱۳/۹ درصد) شناسایی شدند. شاخص‌های به‌کاربرده شده در این مطالعه که به پیوست ارائه شده‌اند، برگرفته از مقیاس‌های تدوین‌شده توسط مطالعه پرلز ۲۰۲۱ هستند که به‌جز منابع یادگیری در خانه که سه پرسش آن برگرفته از پرسشنامه والدین است، همگی برگرفته از پرسشنامه دانش‌آموز هستند. پرسشنامه دانش‌آموز شامل سه بخش اطلاعات کلی درباره دانش‌آموز (مانند سن، جنسیت، زبان و...)، اطلاعات درباره مدرسه (مانند قلدری، احساس تعلق) و اطلاعات درباره خواندن (علاقه به خواندن، خودپنداره در خواندن و...) است. در پرسشنامه دانش‌آموز، شاخص‌های تدوین‌شده در مطالعه پرلز ۲۰۲۱ به همراه مقدار پایایی‌شان (آلفای کرونباخ) برای داده‌های کشور ایران شامل منابع یادگیری در خانه (۵ پرسش، ۰/۶۳)، خودکارآمدی فناورانه^۳ (۸ پرسش، ۰/۷۸)، احساس تعلق به مدرسه^۴ (۵ پرسش، ۰/۶)، در معرض قلدری^۵ (۱۰ پرسش، ۰/۸۲)، درگیر شدن در خواندن (۹ پرسش، ۰/۸۳)، رفتار مختل‌کننده^۶ (۵ پرسش، ۰/۷۷)، علاقه به خواندن (۱۰ پرسش، ۰/۷۴) و خودپنداره در خواندن^۷ (۶ پرسش، ۰/۷) بودند (Yin & Reynolds, 2023).

روش اجرا و تحلیل داده‌ها: ابتدا برای دسترسی به فایل داده‌های کشور ایران به سایت timssandpirls.bc.edu مراجعه شد و داده‌ها دانلود شدند. سپس، وزن‌دهی به داده‌ها از طریق وزن‌دهی کل دانش‌آموزان^۹ انجام شد.^{۱۰} در

^۱ Plausible Value

^۲ مقادیر محتمل برای کاهش خطای اندازه‌گیری و همچنین کاهش سوگیری استنباط توانایی دانش‌آموزان به دلیل استفاده از آزمون با تعدادی محدود پرسش به کار برده می‌شود.

^۳ Digital Self-Efficacy

^۴ Sense of School Belonging

^۵ Bullying

^۶ Disorderly Behavior

^۷ Confident in Reading

^۸ گفتنی است، برای تمام مقیاس‌ها، روایی سازه از نوع تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است (Yin & Reynolds, 2023) که به دلیل حجم بالای گزارش، از ارائه آن در این نوشتار صرف نظر شده است.

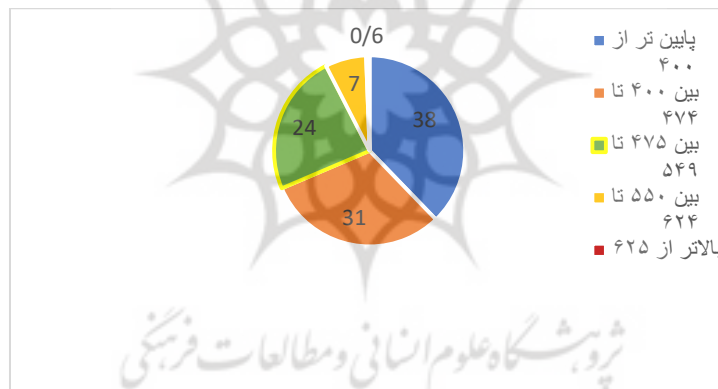
^۹ Total Student Weight

^{۱۰} ترکیبی از وزن‌های نمونه‌گیری در سطح کشور، مدرسه، کلاس و دانش‌آموز است و هدف آن این است که هر دانش‌آموز نماینده تعدادی مشخص از دانش‌آموزان در کشورش باشد (von Davier et al., 2023).

گام بعدی، برای توصیف عوامل اثرگذار بر سواد خواندن زیاد و کم، از شاخص‌های توصیفی، آزمون تی، اندازه اثر، همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون به روش گام‌به‌گام و با به‌کارگیری نرم افزار اسپاس استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش، ابتدا وضعیت دانش‌آموزان ایرانی در مطالعه پرلز ۲۰۲۱ در مقایسه با میانگین بین‌المللی برحسب نقاط معیار عملکردی در **نمودار (۱)** ارائه شده است. سپس متغیرهای پژوهش شامل سواد خواندن، منابع یادگیری در خانه، خودکارآمدی فناورانه، احساس تعلق، در معرض قلدری، درگیر شدن، رفتار مختل‌کننده، علاقه به خواندن و خودپنداره در خواندن را در **جدول‌های (۱)** و **(۲)**، همبستگی عوامل را در **جدول (۳)** و تحلیل رگرسیون را در **جدول (۴)** توصیف می‌کنیم. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، در این پژوهش تحلیل داده‌های پرلز ۲۰۲۱ ایران بر اساس دانش‌آموزان با عملکرد بالا و پایین در سواد خواندن مدنظر بوده است. به منظور تفکیک دو گروه بالا و پایین، از نقطه برش یک انحراف معیار (۹۵/۵۳) بالاتر و پایین‌تر از میانگین (۴۱۳) سواد خواندن استفاده شد. این نقطه برش به دلیل کم‌بودن سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در مقایسه با نقاط معیار عملکرد بین‌المللی استفاده شد.



نمودار ۱: توزیع درصد دانش‌آموزان در مطالعه پرلز ۲۰۲۱ بر اساس نقاط معیار عملکردی بین‌المللی

Chart 1: Distribution of percentage of students in the PIRLS 2021 based on international performance benchmark points

طبق **نمودار (۱)**، تقریباً ۳۸ درصد از دانش‌آموزان ایرانی دارای عملکرد پایین‌تر از ۴۰۰، ۳۱ درصد دارای عملکردی بین ۴۰۰ تا ۴۷۴، ۲۴ درصد دارای عملکرد بین ۴۷۵ تا ۵۴۹ و ۷ درصد دارای عملکرد بین ۵۵۰ تا ۶۲۴ و کمتر از ۱ درصد از دانش‌آموزان دارای عملکرد بالاتر از ۶۲۵ بودند. طبق تحلیل انجام‌شده، سواد خواندن بیش از ۷۸ درصد از دانش‌آموزان ایرانی پایین‌تر از متوسط عملکرد بین‌المللی (۵۰۰) بود.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی سواد خواندن دانش‌آموزان در مطالعه پرلز ۲۰۲۱
Table 1: Descriptive indexes of students' reading literacy in the PIRLS 2021

سواد خواندن	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
کل دانش‌آموزان (n=۵۹۶۲)	۴۱۲/۷۷	۹۵/۵۳	۷۲/۷۹	۷۰۶/۶۸
دانش‌آموزان با عملکرد بالا (n=۱۰۵۲)	۵۴۵/۴۵	۲۹/۷۹	۵۰۸/۳۲	۷۰۶/۶۸
دانش‌آموزان با عملکرد پایین (n=۸۳۱)	۲۵۸/۱۹	۴۸/۷۶	۷۲/۷۹	۳۱۷/۰۵

طبق جدول (۱)، اختلاف میانگین سواد خواندن کل دانش‌آموزان ایرانی (۴۱۲/۷۷) در مقایسه با میانگین سواد خواندن دانش‌آموزان دارای عملکرد بالا (۵۴۵/۴۵) و پایین (۲۵۸/۱۹)، به ترتیب ۱۳۲/۶۸ نمره کمتر و ۱۵۴/۵۸ نمره بیشتر است. گفتنی است، از میان دانش‌آموزان دارای عملکرد بالا در سواد خواندن (یعنی ۱۸ درصد از کل دانش‌آموزان)، تقریباً ۶۲ درصد دارای نمره بین ۵۰۸ تا ۵۴۹، ۳۶ درصد بین ۵۵۰ تا ۶۲۴ و فقط ۲ درصد دارای نمره بیش از ۶۲۵ هستند. به علاوه، تمام دانش‌آموزان دارای عملکرد پایین در سواد خواندن (یعنی ۱۴ درصد از کل دانش‌آموزان)، دارای نمره پایین‌تر از ۴۰۰ هستند.

با توجه به جدول (۲)، بر اساس نقاط برش تعیین‌شده توسط پرلز ۲۰۲۱، میزان احساس تعلق، درگیر شدن و علاقه به خواندن برای دانش‌آموزان با عملکرد بالا و پایین در حد «بالا» گزارش شده است. به علاوه، میزان منابع یادگیری در خانه و رفتارهای مختل‌کننده برای دانش‌آموزان با عملکرد بالا و پایین در حد «متوسط» است. اما در عوامل خودکارآمدی فناورانه و خودپنداره در خواندن، میزان این عوامل برای دانش‌آموزان دارای عملکرد بالا در سطح «بالا» و برای دانش‌آموزان دارای عملکرد پایین در سطح «متوسط» است. فقط در عامل در معرض قلدری، میانگین این عامل در میان دانش‌آموزان دارای عملکرد بالا «ناچیز» بوده و در دانش‌آموزان دارای عملکرد پایین، میانگین این عامل به صورت «ماهانه» گزارش شده است؛ یعنی دانش‌آموزان گروه پایین در معرض قلدری بیشتری را نسبت به گروه بالا تجربه کرده‌اند. همچنین، بر اساس جدول (۲)، همه تفاوت‌های بین دو گروه بالا و پایین در عوامل هشت‌گانه برحسب آزمون t در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. بیشترین تفاوت میانگین در دو گروه مربوط به متغیرهای خودپنداره در خواندن (۲/۶۵) و منابع یادگیری در خانه (۲/۱) است که دارای اندازه اثر بزرگ هستند. برای نمونه، دانش‌آموزان گروه بالا تمایل به داشتن خودپنداره بیشتری نسبت به دانش‌آموزان در گروه پایین دارند. همچنین، کمترین اختلاف میانگین در دو گروه مربوط به متغیر احساس تعلق (۰/۳۲) و رفتارهای مختل‌کننده (۰/۳۶) است. برای نمونه، دانش‌آموزان گروه پایین تمایل به گزارش رفتارهای مختل‌کننده کمتری نسبت به دانش‌آموزان در گروه بالا داشتند. به علاوه، بر اساس جدول (۲)، اندازه اثرهای کوهن حاکی از این است که به جز دو عامل احساس تعلق و رفتارهای مختل‌کننده (کمتر از ۰/۲)، برای بقیه عوامل، تفاوت دو گروه معنادار است.

جدول ۲: توصیف عوامل دانش‌آموزی در مطالعه پرلز ۲۰۲۱

Table 2: Description of student factors in the PIRLS 2021

عامل	نقاط برش	میانگین (انحراف معیار)			اختلاف میانگین	T	اندازه اثر کوهن
		کل	بالا	پایین			
منابع یادگیری در خانه	بیش از ۱۱/۷: بالا بین ۱۱/۷-۷/۶: متوسط کمتر از ۷/۶: پایین	۸/۷۷ (۱/۵۰)	۹/۸۷ (۱/۳۱)	۷/۷۷ (۱/۴۷)	۲/۱۰	۴۸۲/۱۳**	۱/۵۱
خودکارآمدی فناوریانه	بیش از ۱۰/۵: بالا بین ۱۰/۵-۸/۴: متوسط کمتر از ۸/۴: پایین	۹/۹۴ (۲/۱۳)	۱۰/۵۰ (۱/۸۹)	۹/۲۶ (۲/۴۲)	۱/۲۳	۱۸۳/۹۰**	۰/۵۷
احساس تعلق	بیش از ۹/۸: بالا بین ۹/۸-۷/۳: متوسط کمتر از ۷/۳: پایین	۱۰/۵۴ (۲/۰۰۷)	۱۰/۳۹ (۱/۸۷)	۱۰/۷۱ (۲/۲۵)	-۰/۳۲	-۴۹/۹۷**	-۰/۱۵
در معرض قلدری	بیش از ۹/۲: هرگز بین ۹/۲-۷/۷: ماهانه کمتر از ۷/۷: هفتگی	۹/۷۴ (۱/۹۳)	۱۰/۳۴ (۱/۷۸)	۹/۰۳ (۲/۰۸)	۱/۳۱	۲۱۹/۴۰**	۰/۶۸
درگیر شدن در خواندن	بیش از ۹/۵: بالا بین ۹/۵-۷/۱: متوسط کمتر از ۷/۱: پایین	۱۱/۲۱ (۲/۱۳)	۱۱/۴۳ (۱/۸۷)	۱۰/۵۱ (۲/۶۱)	۰/۹۲	۱۳۱/۵۴**	۰/۴۰
رفتارهای مختل‌کننده	بیش از ۱۲/۱: بالا بین ۱۲/۱-۷/۹: متوسط کمتر از ۷/۹: پایین	۹/۹۸ (۲/۲۴)	۹/۸۹ (۲/۲۴)	۱۰/۲۵ (۲/۳۹)	-۰/۳۶	-۵۰/۷۵**	-۰/۱۶
علاقه به خواندن	بیش از ۱۰/۴: بالا بین ۱۰/۴-۸/۳: متوسط تأخیری کمتر از ۸/۳: پایین	۱۱/۱۷ (۱/۹۶)	۱۱/۳۷ (۱/۷۹)	۱۰/۴۲ (۱/۹۴)	۰/۹۵	۱۶۶/۳۵**	۰/۵۱
خودپنداره خواندن	بیش از ۱۰/۲: بالا بین ۱۰/۲-۸/۲: متوسط کمتر از ۸/۲: پایین	۱۰/۲۴ (۲/۰۳)	۱۱/۵۱ (۱/۶۷)	۸/۸۴ (۱/۶۶)	۲/۶۵	۵۱۴/۸۴**	۱/۶۰

p<01/0 **

جدول ۳: همبستگی عوامل دانش‌آموزی با سواد خواندن در مطالعه پرلز ۲۰۲۱

Table 3: Correlation of student factors with reading literacy in PIRLS 2021

عامل	کل	بالا	پایین
منابع یادگیری در خانه	۰/۴۵**	۰/۱۳**	۰/۱۷**
خودکارآمدی فناورانه	۰/۲۲**	۰/۰۵**	۰/۳۰**
احساس تعلق	-۰/۰۶**	-۰/۰۳**	-۰/۰۳**
در معرض قلدری	۰/۲۲**	۰/۰۳**	۰/۱۹**
درگیر شدن در خواندن	۰/۱۳**	-۰/۰۵**	۰/۱۶**
رفتارهای مختل‌کننده	-۰/۰۶**	-۰/۱۰**	۰/۰۶**
علاقه به خواندن	۰/۱۶**	۰/۰۵**	۰/۲۴**
خودپنداره خواندن	۰/۴۴**	۰/۰۷**	۰/۱۶**

همانطور که **جدول (۳)** نشان می‌دهد، همه همبستگی‌های بین عوامل دانش‌آموزی و سواد خواندن در سه گروه کل، بالا و پایین معنادار شده‌اند. بیشترین میزان همبستگی در کل دانش‌آموزان، به ترتیب متعلق به منابع یادگیری در خانه (۰/۴۵)، خودپنداره خواندن (۰/۴۴)، در معرض قلدری و خودکارآمدی فناورانه (۰/۲۲) و علاقه به خواندن (۰/۱۶) است. اما در دانش‌آموزان دارای سواد خواندن زیاد، بیشترین میزان همبستگی متعلق به متغیرهای منابع یادگیری در خانه (۰/۱۳) و رفتارهای مختل‌کننده (۰/۱) است. در دانش‌آموزان دارای سواد خواندن کم، بیشترین میزان همبستگی مربوط به خودکارآمدی فناورانه (۰/۳۰)، علاقه به خواندن (۰/۲۴)، در معرض قلدری (۰/۱۹) و منابع یادگیری در خانه (۰/۱۷) است.

طبق (Cohen, 1988)، معیار ورود متغیرها به معادله رگرسیون بر اساس میزان همبستگی صورت می‌گیرد و متغیرهایی که دارای مقادیر کمتر از ۰/۱ باشند به عنوان متغیر بسیار ضعیف (بی‌اثر) در نظر گرفته می‌شوند. بنابراین، طبق این ملاک و با توجه به **جدول (۳)**، در گروه بالا، فقط متغیرهای منابع یادگیری در خانه و رفتارهای مختل‌کننده و در گروه پایین متغیرهای خودکارآمدی فناورانه، علاقه به خواندن، در معرض قلدری، منابع یادگیری در خانه، درگیر شدن در خواندن و خودپنداره خواندن انتخاب و به روش گام‌به‌گام وارد معادله شدند.

جدول ۴: تحلیل رگرسیون سواد خواندن در مطالعه پرلز ۲۰۲۱ برحسب عوامل دانش‌آموزی

Table 4: Regression analysis of reading literacy in PIRLS 2021 by student factors

عامل	گروه	B	خطای معیار	Beta	t	Sig.	ضریب تحمل	VIF
مقدار ثابت	بالا	۵۰۷/۲۸	۰/۸۳	-	۶۱۳/۵۸	۰/۰۰۰	-	-
	پایین	۶۷/۶۰	۱/۰۰۶	-	۶۷/۱۹	۰/۰۰۰	-	-
منابع یادگیری در خانه	بالا	۳/۰۲	۰/۰۵	۰/۱۳	۶۰/۸۹	۰/۰۰۰	۰/۹۹	۱/۰۰۱
	پایین	۴/۶۶	۰/۰۷	۰/۱۴	۶۴/۷۹	<۰/۰۰۰	۰/۹۷	۱/۰۰۳
خودکارآمدی فناورانه	بالا	-	-	-	-	-	-	-
	پایین	۵/۵۱	۰/۰۴	۰/۲۷	۱۲۲/۱۸	۰/۰۰۰	۰/۸۷	۱/۱۵
در معرض قلدری	بالا	-	-	-	-	-	-	-
	پایین	۵/۴۲	۰/۰۵	۰/۲۲	۱۰۲/۴۲	۰/۰۰۰	۰/۹۳	۱/۰۸
درگیر شدن در خواندن	بالا	-	-	-	-	-	-	-
	پایین	-	-	-	-	-	-	-
رفتارهای مختل کننده	بالا	-۱/۱۳	۰/۰۳	-۰/۰۸	-۳۸/۹۹	۰/۰۰۰	۰/۹۹	۱/۰۰۱
	پایین	-	-	-	-	-	-	-
علاقه به خواندن	بالا	-	-	-	-	-	-	-
	پایین	۳/۱۹	۰/۰۶	۰/۱۲	۵۵/۷۶	۰/۰۰۰	۰/۸۷	۱/۱۵
خودپنداره خواندن	بالا	-	-	-	-	-	-	-
	پایین	۲/۲۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۳۴/۵۴	<۰/۰۰۱	۰/۹۳	۱/۰۷

طبق جدول (۴)، در گروه بالا، ضرایب رگرسیونی استاندارد شده (بتا) برای دو عامل پیش‌بینی کننده معنادار هستند، اما در گروه پایین، به جز درگیر شدن در خواندن، همه عوامل پیش‌بینی کننده دارای ضرایب معنادار هستند. بر اساس ضرایب معیار در جدول (۴)، در گروه دارای عملکرد بالا، بیشترین ضریب تأثیر مربوط به عامل منابع یادگیری در خانه (۰/۱۳) و سپس رفتارهای مختل کننده (-۰/۰۸) است. علاوه بر این، در میان عوامل پیش‌بینی کننده عملکرد سواد خواندن در گروه پایین، بیشترین ضریب تأثیر به ترتیب مربوط به عوامل خودکارآمدی فناورانه (۰/۲۷)، در معرض قلدری (۰/۲۲)، منابع یادگیری در خانه (۰/۱۴) و علاقه به خواندن (۰/۱۲) و خودپنداره خواندن (۰/۰۷) بودند. معادله‌های پیش‌بینی سواد خواندن به ترتیب در دو گروه بالا و پایین به شرح زیر هستند:

$$\text{رفتارهای مختل کننده} - 1.13 (\text{منابع یادگیری در خانه}) + 3.02 = \text{سواد خواندن} + 526.96$$

$$\begin{aligned} \text{(منابع یادگیری در خانه)} &+ 4.66 \text{ (در معرض قلدری)} + 5.42 \text{ (خودکارآمدی فناورانه)} + 5.51 + 67.60 = \text{سواد خواندن} \\ &+ 2.27 \text{ (خودپنداره خواندن)} + 3.19 \text{ (علاقه به خواندن)} \end{aligned}$$

در مجموع، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد مقادیر ضریب تعیین تعدیل شده در دو گروه بالا و پایین به ترتیب ۰/۰۳ و ۰/۱۹ هستند؛ یعنی متغیرهای پیش‌بین در دو گروه بالا و پایین به ترتیب ۳ و ۱۹ درصد از تغییرات متغیر سواد خواندن را تبیین می‌کنند. در گروه بالا، سهم متغیرها در تبیین واریانس سواد خواندن شامل خودکارآمدی فناورانه (۹ درصد)، در معرض قلدری (۶ درصد)، منابع یادگیری در خانه (۲ درصد) و علاقه به خواندن (۱/۵ درصد) و خودپنداره (۱ درصد) است. به علاوه، نتایج حاصل از تحلیل واریانس نشان می‌دهد هم در گروه بالا ($F(2, 205619) = 2697.68, p < 0.01$) و هم در گروه پایین ($F(5, 186479) = 8704.37, p < 0.01$)، عوامل وارد شده در مدل رگرسیون قادر به پیش‌بینی سواد خواندن دانش‌آموزان هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

از آنجا که سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ایرانی طی پنج دوره شرکت در مطالعه پرلز نه فقط بهبودی در نداشت، بلکه در آخرین مطالعه، یعنی پرلز ۲۰۲۱، به پایین‌ترین سطح خود رسید، مطالعه حاضر با هدف پیش‌بینی عوامل اثرگذار بر سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی دارای عملکرد بالا و پایین در مطالعه پرلز ۲۰۲۱ انجام شد. در این مطالعه، برای طبقه‌بندی دو گروه بالا و پایین از نقطه برش یک انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر از میانگین نمرات سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی استفاده شد. طبق تحلیل انجام شده، همه دانش‌آموزان دارای سواد خواندن زیاد تا مهارت سوم (تفسیر و ادغام ایده‌ها و اطلاعات) به تسلط رسیدند، اما در میان دانش‌آموزان دارای سواد خواندن کم، هیچ یک از افراد حتی دارای مهارت سطح اول (سطح تمرکز و بازیابی اطلاعات صریحاً بیان شده) نبودند. این تفاوت محسوس در دو گروه بالا و پایین می‌تواند به دلایلی مختلف صورت گیرد. یکی از این عوامل زبان مادری است؛ زیرا طبق نظر استرن و شپیتر (Strand & Schwipper, 2019)، زبان یکی از عوامل مهم در تبیین واریانس سواد خواندن است.

همچنین، از میان عوامل استخراج شده در مطالعه پرلز ۲۰۲۱ شامل منابع یادگیری در خانه، خودکارآمدی فناورانه، احساس تعلق، در معرض قلدری، درگیر شدن، رفتار مختل‌کننده، علاقه به خواندن و خودپنداره در خواندن)، عوامل میزان احساس تعلق به مدرسه، درگیر شدن در خواندن و علاقه به خواندن در هر دو گروه از دانش‌آموزان با عملکرد بالا و پایین در حد «بالا» بود و طبق اندازه اثر، تفاوت جالب توجهی بین دو گروه نبود (یعنی همگن بوده است). به نظر می‌رسد پاسخ‌های دانش‌آموزان به پرسش‌های این بخش از پرسشنامه کمی اغراق‌آمیز باشد؛ زیرا این دو گروه از دانش‌آموزان در زمان اجرای مطالعه پرلز ۲۰۲۱ به دلیل همه‌گیری کووید ۱۹ از آموزش مجازی برخوردار بوده و امکان تجربه عواملی مانند احساس تعلق به مدرسه (شامل شاخص‌هایی

مانند «من دوست دارم در مدرسه باشم» را نداشته‌اند. همچنین، علاقه هر دو گروه از دانش‌آموزان در حد «بالا» و اندازه اثر حاکی از تفاوت جالب توجهی بین دو گروه نبوده است و این عامل اشاره به نگرش کلی دانش‌آموزان نسبت به خواندن دارد، اما این علاقه لزوماً به شکل مستقیم معطوف به متون طولانی پرلز (۵۰۰ تا ۸۰۰ واژه برای دانش‌آموزان پایه چهارم نیست (Mullis & Martin, 2019) به علاوه، درخصوص بالابودن میزان درگیرشدن در خواندن برای دو گروه، از آنجا که عمده شاخص‌های این عامل عمدتاً مربوط به ادراک دانش‌آموز از توجه معلم هستند (شامل «معلم من را تشویق می‌کند تا نظرم را درباره آنچه خوانده‌ام، بگویم»، «معلم به من امکان می‌دهد تا آنچه را یاد گرفته‌ام، نشان دهم» و «معلم کارهای مختلفی انجام می‌دهد تا ما یاد بگیریم»، به نظر می‌رسد دانش‌آموزان ایرانی شاید به دلیل سن کم، نوعاً نگرشی مثبت نسبت به معلم خود دارند. به علاوه، میزان رفتارهای مختل‌کننده برای دانش‌آموزان با عملکرد بالا و پایین در حد «متوسط» گزارش شده بود و اندازه اثر حاکی از تفاوت جالب توجهی بین دو گروه نبود. با توجه به این که عمده شاخص‌های این عامل مربوط به ادراک دانش‌آموز از مدیریت معلم هستند («دانش‌آموزان به آنچه معلم می‌گوید، گوش نمی‌دهند»، «دانش‌آموزان حرف معلم را قطع می‌کنند»، «معلم دائم باید به ما گوشزد کند که قوانین کلاس را رعایت کنیم»، این یافته شاید به دلیل ماهیت محیط آموزشی کشور ایران است که در بیشتر کلاس‌ها، حجم دانش‌آموزان در کلاس زیاد است. همچنین، در عامل خودکارآمدی فناورانه برای هر دو گروه بالا و پایین در حد متوسط بوده و اندازه اثر حاکی از تفاوت جالب توجهی نبوده است. از آنجا که محتوای این عامل شامل توانایی کلی در رابطه با فناوری اطلاعات بوده است، به نظر می‌رسد دانش‌آموزان این دوره از مطالعه پرلز به دلیل تجربه آموزش مجازی، توانایی استفاده از رایانه، تایپ‌کردن و به اشتراک گذاشتن فیلم ویدئویی را به‌خوبی کسب کرده‌اند. در نهایت، طبق معیار کوهن، تفاوت میانگین دو عامل خودپنداره در خواندن و منابع یادگیری در خانه برای دانش‌آموزان دارای عملکرد بالا و برای دانش‌آموزان دارای عملکرد پایین معنادار بوده است. شاید این اختلاف معنادار به دلیل این بوده است که در عامل منابع یادگیری در خانه از پرسشنامه والدین هم استفاده شده است (بالاترین سطح تحصیلی که پدر و مادر به پایان رسانده‌اند، چیست؟ و شغل اصلی پدر و مادر دانش‌آموز چیست؟) و قاعدتاً پاسخ‌ها به واقعیت نزدیک‌تر هستند. در خصوص خودپنداره نیز ماهیت این عامل به ادراک فرد از توانایی وی مربوط است («من معمولاً در خواندن موفق هستم»، «خواندن برای من آسان است» و «خواندن داستان‌هایی که کلمات سخت دارند، برایم مشکل است») و حاکی از آن است که دانش‌آموزان با عملکرد بالا در سواد خواندن نظری مثبت‌تر نسبت به توانایی‌های خود در خواندن در مقایسه با دانش‌آموزان با عملکرد پایین در سواد خواندن داشتند. فقط در عامل در معرض قلدری، متوسط میزان این عامل در میان دانش‌آموزان دارای عملکرد بالا «ناچیز» بوده و در دانش‌آموزان دارای عملکرد پایین به صورت «ماهانه» و بر اساس معیار کوهن، تفاوت بین میانگین دو گروه معنادار بوده است؛ یعنی دانش‌آموزان دارای عملکرد بالا، نسبت به گروه پایین، کمتر در معرض قلدری قرار گرفته و برای نمونه، کمتر توسط دیگران تمسخر شده یا پیام‌های زشت کمتری دریافت کرده‌اند.

در بخش دیگری از یافته‌ها، نتایج همبستگی نشان داد شدت میزان همبستگی‌های عوامل دانش‌آموزی با عملکرد سواد خواندن در گروه پایین به مراتب بیشتر از گروه بالا بود. در گروه پایین، خودکارآمدی فناورانه،

علاقه به خواندن، منابع یادگیری در خانه، در معرض قلدری و درگیر شدن در خواندن و خودپنداره همبستگی قابل ارزیابی با سواد خواندن داشتند، در حالی که در گروه با عملکرد بالا در سواد خواندن، فقط منابع یادگیری در خانه و رفتارهای مختل کننده چنین رابطه‌ای با عملکرد خواندن داشتند. در بررسی قابلیت پیش‌بینی‌کنندگی این عوامل، نتایج تحلیل رگرسیون در گروه بالا نشان داد فقط درصد ناچیزی از واریانس سواد خواندن (۳ درصد) تبیین شد که به ترتیب به دو عامل منابع یادگیری در خانه و رفتارهای مختل‌کننده اختصاص داشت. نکته جالب توجه این است که در گروه بالا، اگرچه گزارش دانش‌آموزان گروه بالا حاکی از بالابودن میانگین عوامل عاطفی مانند خودپنداره در خواندن، علاقه به خواندن، درگیر شدن در خواندن و احساس تعلق بود، این عوامل هیچ نقشی در پیش‌بینی سواد خواندن نداشتند و حتی قدرت پیش‌بینی دو عامل محیط غنی خانواده (منابع یادگیری در خانه) و عدم وجود نظم در کلاس (رفتارهای مختل‌کننده) بسیار اندک بود. یکی از علل احتمالی این یافته این است که در دانش‌آموزان دارای عملکرد بالا، شاید عوامل شناختی رابطه‌ای قوی‌تر و تعیین‌کننده‌تر با عملکرد تحصیلی در مقایسه با عوامل عاطفی دارند. همچنین، نتایج رگرسیون در گروه دارای عملکرد پایین نشان داد درصد جالب توجهی از واریانس سواد خواندن (۱۹ درصد) به ترتیب توسط عوامل خودکارآمدی فناورانه، در معرض قلدری، منابع یادگیری در خواندن، علاقه به خواندن و خودپنداره در خواندن تبیین شد که بیشترین سهم به خودکارآمدی فناورانه و سپس در معرض قلدری تعلق داشت؛ بنابراین، داشتن اعتمادبه‌نفس در استفاده از فناوری اطلاعات یا همان خودکارآمدی فناورانه و نبود فضای قلدرمآبانه بیشترین نقش را در عملکرد تحصیلی آنها دارا بود.

در مجموع، نتایج این مطالعه نشان داد وضعیت بیشتر عوامل زمینه‌ای در هر دو گروه بالا و پایین (حتی کل افراد) تقریباً مطلوب گزارش شده بود. این نتیجه این شبهه را ایجاد می‌کند که یا دانش‌آموزان ایرانی درکی درست از پرسش‌های خودگزارشی ندارند یا به دلیل بافت فرهنگی رایج در جامعه، تمایلی به ابراز نظر واقعی خود ندارند و با تمایل به پاسخ‌دهی مطلوب‌گرایانه از گزارش وضعیت واقعی اجتناب می‌کنند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود یک مطالعه کیفی از طریق مصاحبه با دانش‌آموزان ایرانی در زمینه عوامل یادشده انجام شود تا صحت یافته‌ها تأیید شود. همچنین، از دیگر نتایج این مطالعه سهم ناچیز عوامل شناسایی‌شده در پیش‌بینی سواد خواندن گروه بالا در مقایسه با گروه پایین بود. این نتیجه ممکن است حاکی از آن باشد که عوامل زمینه‌ای بررسی‌شده در مطالعه پرلز برای دانش‌آموزان با عملکرد پایین نقشی مهم‌تر در تبیین سواد خواندن دارند و احتمالاً این دانش‌آموزان بیشتر تحت تاثیر عوامل عاطفی یا محیطی هستند، در حالی که برای دانش‌آموزان با عملکرد بالا تقریباً این عوامل خنثی هستند. بنابراین، به نظر می‌رسد نظام آموزشی باید در جست‌وجوی عوامل مؤثر دیگری در تبیین عملکرد خواندن دانش‌آموزان با عملکرد بالا مانند عوامل شناختی مانند حافظه کاری، توجه و تمرکز بود باشد. اما در دانش‌آموزان دارای عملکرد پایین، نتایج نشان داد خودکارآمدی فناورانه و در معرض قلدری نقشی تعیین‌کننده در پیش‌بینی سواد خواندن داشتند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود مداخلاتی بر اساس ارتقای توانایی آموزشی به منظور تلفیق به‌کارگیری فناوری (مانند ساخت ویدئو، جست‌وجوکردن) با تکالیف درسی به منظور یادگیری بیشتر

طراحی شوند و تلاش برای ارتقای توانایی اجتماعی به منظور تعامل مثبت بین دانش‌آموزان و حفظ احترام متقابل با هدف ایجاد محیطی امن در محیط مدرسه صورت گیرد.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

جعفری، مژگان، کیامنش، علیرضا، و کریمی، عبدالعظیم (۱۳۹۶). روند تغییرات علاقه به خواندن و فعالیت‌های خارج از مدرسه دانش‌آموزان پایه چهارم و بررسی نقش آنها در عملکرد خواندن دانش‌آموزان بر پایه داده‌های مطالعات طولی پرلز طی دوره‌های ۲۰۰۱ الی ۲۰۱۱. *دوفصلنامه خواندن، یادگیری مستمر و رفتار علمی*، ۱(۲)، ۲۹-۴۹. https://readingj.uok.ac.ir/article_61162.html

حسن زاده بارانی کرد، سودابه (۱۳۹۶). نقش فعالیت‌های حمایتی والدین بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان: آزمون برابری مدل‌ها برحسب جنسیت. *فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۶(۱)، ۱۳۲-۱۰۴. <https://doi.org/10.22080/eps.2017.1723>

گیلک، عبدالامیر، مکتبی، غلامحسین، شهنی ییلاق، منیجه، و امیدیان، مرتضی (۱۳۹۷). رابطه علی عوامل خانوادگی و سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی کشور با میانجی‌گری ارزش‌گذاری به خواندن و عادات مطالعه دانش‌آموزان (بر اساس داده‌های پرلز ۲۰۱۱). *خانواده و پژوهش*، ۱۵(۳)، ۷۱-۹۶. <https://qjfr.ir/article-1-775-fa.html>

قائدامینی، رقیه، کیامنش، علیرضا، و قربانی، رقیه (۱۳۹۳). رابطه بین وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده، فعالیت‌های خواندن در خانه، خودپنداره و نگرش دانش‌آموزان به خواندن با عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان (بر اساس مطالعات پرلز ۲۰۰۶). *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۱(۱)، ۸۸-۱۰۳. https://journals.iau.ir/article_534331.html

قاسمی، محمود، میرزاخانی، علیرضا، و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۹۲). تأثیر سواد والدین بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی (بر اساس مطالعات پرلز ۲۰۰۶). *علوم تربیتی*، ۲۰(۲)، ۲۴۴-۲۲۵. https://education.scu.ac.ir/article_10753.html

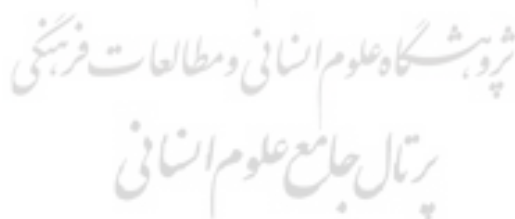
مهدی نامداری، پژمان، و کیامنش، علیرضا (۱۳۹۰). ارتباط عوامل شناختی فردی و خانوادگی با ابعاد درک مطلب خواندن دانش‌آموزان چهارم ابتدایی شرکت‌کننده در مطالعه پرلز ۲۰۰۶. *مطالعات برنامه‌ریزی درسی*، ۶(۱)، ۵۷-۳۷. <https://ensani.ir/fa/article/273068>

References

- Almaskut, A., LaRoche, S., & Foy, P. (2023). Sample design in PIRLS 2021. In M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, & P. Foy (Eds.), *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report* (pp. 3.1-3.32). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb9560>
- Alramamneh, Y., Saqr, S., & Areepattamannil, S. (2023). Investigating the relationship between parental attitudes toward reading, early literacy activities, and reading literacy in Arabic among Emirati children. *Large-Scale Assessments in Education*, 11(1), 36. <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00187-3>
- Araújo, L., & Costa, P. (2015). Home book reading and reading achievement in EU countries: The Progress in International Reading Literacy Study 2011 (PIRLS). *Educational Research and Evaluation*, 21(5-6), 422-438. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1111803>
- Cheung, W. M., Lam, J. W., Au, D. W., So, W. W., Huang, Y., & Tsang, H. W. (2017). Explaining student and home variance of Chinese reading achievement of the PIRLS 2011 Hong Kong. *Psychology in the Schools*, 54(9), 889-904. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.22041>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://B2n.ir/pj6146>
- Ganiyeva, L. (2021). Student and family factors that are associated with Grade 4 reading achievement in Azerbaijan. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(1), 14-22. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00023>
- Ghaed Amini, R., Kiamanesh, A. R., & Ghorbani, R. (2014). Relationship between the Socio-economic status of family, reading activities at home, self-concept and attitude of students toward reading with reading literacy performance of the students (based on PIRLS studies, 2006). *Research in Curriculum Planning*, 11(1), 88-103. https://journals.iau.ir/article_534331.html [In Persian]
- Ghasemi, M., Mirzakhani, A. R., & Farzad, V. (2014). Investigating the effects of parent education on fourth grade student's reading literacy performance based on PIRLS 2006 data. *Journal of Educational Sciences*, 20(2), 225-244. https://education.scu.ac.ir/article_10753.html [In Persian]
- Gilak, A., Maktabi, G., Shehni Yailagh, M., & Omidiyan, M. (2019). Causal relationship between family factors and reading literacy among Iranian 4th graders: The mediating role of valuing reading and reading habits of students (findings from PIRLS 2011). *Quarterly Journal of Family and Research*, 15(3), 71-96. <https://qjfr.ir/article-1-775-fa.html> [In Persian]
- Hasanzade Barani Kord, S. (2017). The role of parent's supportive activities on students' reading literacy performance: Testing model invariance based on gender. *Journal of Educational Planning Studies*, 6(1), 104-132. <https://doi.org/10.22080/eps.2017.1723> [In Persian]
- Hernandez, D. (2011). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school*. Annie E. Casey Foundation. <https://eric.ed.gov/?id=ED518818>
- Jafari, M., Kiamanesh, A., & Karimi, A. (2018). A trend study of changes in reading interest and out-of-school activities of fourth- grade students and their role in student reading performance based on Longitudinal PIRLS Studies data (2001- 2011). *Journal of Reading*,

- Continues Learning and Scientific Behavior*, 1(2), 29-49.
https://readingj.uok.ac.ir/article_61162.html [In Persian]
- LaRoche, S., & Foy, P. (2020). Sample implementation in TIMSS 2019. In M. O. Martin, M. von Davier, & I. V. S. Mullis (Eds.), *Methods and Procedures: TIMSS 2019 Technical Report* (pp. 9.1-9.261). TIMSS & PIRLS International Study Center
<https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/methods/chapter-9.html>
- Lopes, J., Oliveira, C., & Costa, P. (2022). School and student determinants of reading performance: A multilevel analysis with Portuguese students. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 27(1), 29-37. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.05.001>
- Mahdi Namdari, P., & Kiamanesh, A. (2011). The relationship between individual cognitive and family factors and dimensions of reading comprehension among fourth-grade students participating in the PIRLS 2006 study. *Curriculum Studies*, 6(1), 37-57.
<https://ensani.ir/fa/article/273068> [In Persian]
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- Merchie, E., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., ..., & Van Keer, H. (2019). *Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs: wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie*. Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). <https://biblio.ugent.be/publication/8632062>
- Michel, A. (2017). The contribution of PISA to the convergence of education policies in Europe. *European Journal of Education*, 52(2), 206-216. <https://doi.org/10.1111/ejed.12218>
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 347-358. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.009>
- Pons, X. (2017). Fifteen years of research on PISA effects on education governance: A critical review. *European Journal of Education*, 52(2), 131-144.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12213>
- Stiff, J., Lenkeit, J., Hopfenbeck, T. N., & Kayton, H. L. (2023). Research engagement in the progress in international reading literacy study: A systematic review. *Educational Research Review*, 40(5-6). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100547>

- Strand, O., & Schwippert, K. (2019). The impact of home language and home resources on reading achievement in ten-year-olds in Norway; PIRLS 2016. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1260>
- Tse, S.K., & Xiao, Xy. (2014). Differential influences of affective factors and contextual factors on high-proficiency readers and low-proficiency readers: a multilevel analysis of PIRLS data from Hong Kong. *Large-scale Assessments in Education*, 2(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40536-014-0006-3>
- von Davier, M., Mullis, I. V. S., Fishbein, B., & Foy, P. (Eds.). (2023). *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/methods>
- Xiao, X.-Y. (2022). How motivational constructs predict reading amount and reading achievement: The role of reading attitude and reading self-concept. *Power and Education*, 15(3), 341-361. <https://doi.org/10.1177/17577438221146246>
- Yang, G., Badri, M., Al Rashedi, A., & Almazroui, K..(2018). The role of reading achievement: a preliminary examination of fourth graders in Abu Dhabi. *Large-scale Assessments in Education*, 6(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40536-018-0063-0>
- Yin, L., & Reynolds, K. A. (2023). Creating and interpreting the PIRLS 2021 context questionnaire scales. In M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, & P. Foy (Eds.), *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report* (pp. 15.1-15.161). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb6994>



پیوست

مقیاس‌های مستخرج از مطالعه پرلز	
عامل	پرسش‌ها
منابع یادگیری در خانه	• در خانه شما تقریباً چند جلد کتاب وجود دارد؟ • شما کدام یک از وسایل زیر را در خانه دارید؟ اتصال به اینترنت اتاق شخصی
	• در خانه شما تقریباً چند جلد کتاب کودک وجود دارد؟* • بالاترین سطح تحصیلی که پدر و مادر به پایان رسانده‌اند، چیست؟* • شغل اصلی پدر و مادر دانش‌آموز چیست؟*
خودکارآمدی فناورانه	چقدر با جمله‌های زیر در رابطه با استفاده از رایانه، تبلت یا تلفن هوشمند موافق هستید؟ • می‌توانم از رایانه یا تبلت خوب استفاده کنم. • می‌توانم خوب تایپ کنم. • پیدا کردن اطلاعات از اینترنت برای من آسان است. • می‌دانم چگونه داستان یا گزارش بنویسم. • می‌دانم چگونه یک فایل ارائه‌ای درست کنم. • می‌توانم وب‌سایتی را که برای من مفید است شناسایی کنم. • می‌توانم تشخیص بدهم که آیا یک وب‌سایت قابل اعتماد است یا نه. • می‌دانم چگونه یک فیلم ویدئویی درست کنم و با دیگران به اشتراک بگذارم.
احساس تعلق به مدرسه	نظر شما درباره مدرسه‌تان چیست؟ بگویید که با جمله‌های زیر چقدر موافق هستید. • دوست دارم در مدرسه باشم. • وقتی در مدرسه هستم، احساس امنیت می‌کنم. • احساس می‌کنم به این مدرسه تعلق دارم. • معلمان مدرسه با عدالت با من رفتار می‌کنند. • من از رفتن به این مدرسه احساس غرور می‌کنم.
قلدری دانش‌آموزان	در طول امسال، هر چند وقت یک بار دانش‌آموزان مدرسه شما کارهای زیر را رودرو یا از طریق اینترنت یا پیامک با شما انجام داده‌اند؟ • من را مسخره کرده یا با نامی مناسب صدا زده‌اند. • من را در بازی‌ها و فعالیت‌هایشان شرکت نداده‌اند. • درباره من در مدرسه دروغ‌هایی پخش کرده‌اند. • چیزی از وسایل من را دزدیده‌اند. • بعضی از وسایل من را از روی عمد خراب کردند. • من را اذیت کرده یا کتک زده‌اند. • من را مجبور کرده‌اند کارهایی که برخلاف میل بود را انجام دهم.

- پیغام‌هایی زشت و آزاردهنده را به صورت آنلاین برای من فرستادند.
- اطلاعات آزاردهنده یا زشت درباره من را به صورت آنلاین پخش کرده‌اند.
- من را تهدید کرده‌اند.

درگیر شدن در خواندن درباره هرچه در مدرسه می‌خوانید فکر کنید. چقدر با هر یک از جمله‌های زیر درباره کلاس‌های خواندن موافق هستید؟

- مطالبی را که در مدرسه می‌خوانم، دوست دارم.
- معلم مطالب جالبی برای خواندن به من می‌دهد.
- می‌دانم معلم چه انتظاری از من دارد.
- حرف‌های معلم را راحت می‌فهمم.
- به مطالبی که معلم می‌گوید، علاقه دارم.
- معلم من را تشویق می‌کند تا نظرم را درباره آنچه خوانده‌ام، بگویم.
- معلم به من امکان می‌دهد تا آنچه را یاد گرفته‌ام، نشان دهم.
- معلم کارهای مختلفی انجام می‌دهد تا ما یاد بگیریم.
- وقتی من اشتباه می‌کنم، معلم به من می‌گوید تا چگونه بهتر عمل کنم.

رفتارهای مختل کننده هر چند وقت یک بار در کلاس خواندن این اتفاق می‌افتد؟

- دانش‌آموزان به آنچه معلم می‌گوید، گوش نمی‌دهند.
- سروصدای زیادی وجود دارد و نمی‌تواند دانش‌آموزان خوب کار کنند.
- معلم باید زمان زیادی صبر کند تا دانش‌آموزان ساکت شوند.
- دانش‌آموزان حرف معلم را قطع می‌کنند.
- معلم دائم باید به ما گوشزد کند که قوانین کلاس را رعایت کنیم.

علاقه به خواندن نظر شما درباره خواندن چیست؟ بگویید با هر یک از جمله‌های زیر چقدر موافق هستید.

- دوست دارم درباره آنچه می‌خوانم با دیگران صحبت کنم.
 - اگر کسی کتابی به من هدیه بدهد، خوشحال می‌شوم.
 - فکر می‌کنم خواندن خسته‌کننده است.
 - دوست دارم زمان بیشتری برای خواندن داشته باشم.
 - از خواندن لذت می‌برم.
 - با خواندن، مطالب زیادی یاد می‌گیرم.
 - دوست دارم مطالبی را بخوانم که مرا به فکر می‌اندازد.
 - از اینکه یک کتاب به من کمک می‌کند تا دنیاها را دیگری را تصور کنم، خوشم می‌آید.
- هر چند وقت یک بار کارهای زیر را در مکانی غیر از مدرسه انجام می‌دهید؟
- برای تفریح و سرگرمی می‌خوانم.
 - می‌خوانم تا درباره چیزهایی که می‌خواهم یاد بگیرم، مطالبی پیدا کنم.

خودپنداره خواندن

شما چقدر خوب می‌توانید بخوانید؟ بگویید که با هر یک از جمله‌های زیر چقدر موافق هستید.

- معمولاً در خواندن موفق هستم.
- خواندن برای من آسان است.
- خواندن داستان‌هایی که کلمات سخت دارند، برایم مشکل است.
- خواندن برای من سخت‌تر از خیلی از هم‌کلاسی‌هایم است.
- خواندن برای من از درس‌های دیگر سخت‌تر است.
- خواندن من اصلاً خوب نیست.

پرسش‌های ستاره‌دار (*) در مقیاس منابع یادگیری در خانه از پرسشنامه والدین استخراج شده‌اند.





پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی