فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

شماره پیاپی ۶۳- دوره دوم ، شماره ۴۶- بهار و تابستان ۹۹

مقاله شماره ۴ - صفحات ۹۳ تا ۱۱۶

عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایران در پرلز ۲۰۰۶ و ۲۰۰۱

دکترعبدالعظیم کریمی[۱]

چکیده

مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز) یکی از بزرگترین مطالعات تطبیقی در حوزه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است که زیر نظر انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی انجام می‌گیرد. در این مطالعه بیش از ۵۰ کشور از سراسر جهان شرکت دارند. هدف از انجام این مطالعه، سنجش توانایی سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در دو بخش ادبی و اطلاعاتی است. عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایران در پرلز ۲۰۰۱، (۴۱۴) و ۲۰۰۶ ،(۴۲۱) پایین‌تر از میانگین بین‌المللی (۵۰۰) بوده است. اما روند عملکرد دانش‌آموزان ایران در پرلز ۲۰۰۶ نسبت به پرلز ۲۰۰۱ به میزان ۷ نمره بهبود یافته است. این پیشرفت در بخش متون ادبی بهتر از متون اطلاعاتی بوده است. مهمترین عوامل موثر در بهبود سواد خواندن دانش‌آموزان، فعالیت‌های آموزشی والدین، تغییر محتوای کتاب‌های درسی و روش های تدریس معلمان بوده است.

کلید واژه ها: پرلز، سواد خواندن، پایه چهارم ابتدایی ،عملکرد دانش آموزان ایران

مقدمه

زیر بنای همهٔ یادگیری‌ها، زبان‌آموزی و کسب مهارت‌های خواندن است. تسلط به سواد خواندن (Literacy) چه از راه گفتن و شنیدن و چه از طریق خواندن و نوشتن با به کار بردن نشانه‌ها و علائم زبان صورت می‌گیرد. پایه و اساس این مهارت‌ها در همان دوران کودکی و در نخستین کنش‌های رمزی و کلامی شکل می‌گیرد در حقیقت، کودک در زبان شنیداری(سمعی) با **گفتن** و **شنیدن**، کنش‌های رمزی و نشانه‌های آوایی را در اشکال گوناگون به کار می‌برد و در زبان دیداری (بصری) یعنی **خواندن** و **نوشتن** از همین نشانه‌ها در قالب الفبا که جانشین نشانه‌های صوتی است، استفاده می‌کند. کودکان از طریق شنیدن، با کنش‌های رمزی و نمادهای گفتاری آشنا می‌شوند، اما برای بیان این نمادها باید از معنا و مفهوم آن‌ها آگاه

[۱] عضوهیئت علمی پژوهشگاه مطالعات و تحقیقات وزارت آموزش و پرورش Karimi@rie.ir

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

شوند، این فرایند در پدیدآیی زبان با مفهوم‌سازی[1] و شکل‌گیری تفکر همراه است، زیرا کودک تا زمانی که کلمات را نشنود و مفهوم آن‌ها را براساس ساختارشناختی و ظرفیت ادراکی خود بازشناسی نکند، نمی‌تواند از آن‌ها برای بیان خواسته‌های خویش استفاده کند. در قلمرو یادگیریِ آموزشگاهی نیز همین قواعد و مراحل حاکم است؛ چرا که تا زمانی که دانش‌آموزان معنای مطالب درسی را به شکل عمقی مفهوم‌سازی نکنند، نمی‌توانند به‌یادگیری واقعی که متضمن تغییر ساخت‌های ذهنی و توسعهٔ ظرفیت ادراکی و هوشی آن‌هاست، دست یابند. به همین سبب است که روان‌شناسان و زبان‌شناسان بر این باورند که ریشه‌ها و بنیادهای اولیهٔ یادگیری **خواندن**، **شنیدن**، **گفتن** و **نوشتن** از آموزه‌ها و الگوهای ارتباطی والدین با کودک، شکل می‌گیرد. یافته‌های تحقیقاتی از جمله داده‌ها و نتایج **مطالعهٔ بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز۲۰۰۱و ۲۰۰۶)** نشان داده است، کودکانی که در محیط‌های غنی فرهنگی و تربیتی رشد می‌کنند و دارای والدینی هستند که در مهارت‌های ارتباطی، قصه گویی، مطالعه و کتاب خوانی فعال‌تر بوده‌اند، فرزندان آنها از نظر کسب مهارت‌های درک‌مطلب و سوادخواندن، عملکرد بهتری داشته‌اند (مولیس، ۲۰۰۳) .

در مقابل، کودکانی که در محیط‌های محروم و فاقد امکانات و شرایط مناسب تربیتی قرار دارند و از نظر تعامل کلامی ناتوان بوده‌اند زمانی که وارد مدرسه می‌شوند با مشکلات اساسیِ انجام تکالیف درسی به ویژه یادگیری خواندن روبه‌رو می‌شوند. این دسته از کودکان چه در هنگام شنیدن و دریافت مفهومی سخنان معلم و چه در خواندن و درک مطالب نوشتاری کتاب‌های درسی و چه در تعامل کلامی بین فردی با دانش‌آموزان دیگر، دچار مشکل می‌شوند. اهمیت آموزش مهارت‌های خواندن در دوران کودکی از همین جا روشن می‌شود. ضرورت توجه به بنیادها و ساختارهای اولیهٔ شکل‌گیری زبان و سوادآموزی، نظام‌های آموزشی جهان را به این فکر واداشته است که **چگونه**، **چه‌موقع**، با چه **شرایطی** و در چه **مرحله‌ای** از تحول ذهنی کودک، باید فرایند سوادآموزی را در سطوح مختلف خانه و مدرسه گسترش دهند.«مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن ـ پرلز (PIRLS)[2]»، یکی از ده‌ها مطالعه‌ای است که «انجمن بین‌المللی‌ارزش‌یابی پیشرفت‌تحصیلی(IEA)[3]» انجام داده است و نتایج آن که صدها متغیر مداخله‌گر در یادگیری خواندن و سوادآموزی را مورد مطالعه قرار داده است در پیش روی پژوهشگران، کارشناسان و آموزگاران قرار گرفته

---

1. Conceptualization
2. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
2. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

است تا آنها بتوانند با شناخت عوامل و موانع سوادآموزی راه‌کارهای مناسب آموزشی و تربیتی را برای تقویت سواد خواندن کودکان در مراحل مختلف رشد ارائه دهند.[1]از میان عوامل مختلف مؤثر در سواد خواندن، عامل خانواده به منزلهٔ نخستین نهاد تربیتی نقش تعیین کننده‌ای دارد. به همین منظور در اینجا تلاش شده است به استناد یافته‌های مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن، نقش خانواده در گسترهٔ مقایسهٔ ملی و جهانی مورد بررسی قرار گیرد. هر چند زمینه‌های فرهنگی و شاخص‌های توسعه یافتگی در میان کشورهای شرکت کننده در پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ بسیار متنوع است اما در یک نگاه فرا تحلیلی می‌توان مهم‌ترین وجوه مشترک مربوط به عملکرد دانش‌آموزان را در طیف‌های مختلف شناسایی کرد.بررسی و تحلیل شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خانواده‌ها و الگوهای تعاملی آنها با فرزندان تا قبل از آغاز آموزش رسمی نشان‌دهندهٔ تفاوت‌های آشکار میان خانواده‌های محروم و برخوردار از یک سو و تحصیل‌کرده و بی سواد از سوی دیگر است. مقایسه عملکرد دانش‌آموزان برتر در پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ و دانش‌آموزان ضعیف‌تر یکی دیگر از بررسی‌های این گزارش است که نتایج آن می‌تواند زمینه‌های تقویت کننده و یا تضعیف کننده شکل‌گیری زبان و مهارت‌های خواندن در قبل از مدرسه را نشان دهد.

پرلز[2] PIRLS چیست؟

مطالعهٔ بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز) که توسط IEA[3]، انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی طرح‌ریزی شده است، مطالعهٔ وسیعی است که سواد خواندن نوآموزان در سراسر جهان را مورد بررسی قرار می‌دهد. این مطالعه با هدف سنجش پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان و جمع‌آوری اطلاعاتی در مورد تجارب یادگیری خواندن آن‌ها در خانه و مدرسه طرح‌ریزی شده است. نخستین ارزیابی پرلز در سال ۲۰۰۱ به اجرا درآمد و طبق برنامه‌ریزی، ارزیابی‌های بعدی به فاصلهٔ هر پنج سال یکبار اجرا می‌شود (... و ۲۰۱۱ و ۲۰۰۶). ۳۵ کشور در پرلز ۲۰۰۱ و بیش از ۴۵ کشور در پرلز ۲۰۰۶ شرکت کرده‌اند.در هر یک از کشورهای شرکت کننده، مرکز ملی تحت نظارت هماهنگ کنندهٔ ملی مطالعه[4](NRC)، مسئولیت اجرای تمام جنبه‌های پرلز در آن کشور را به عهده دارد. از آنجا که پرلز به‌طور عمده به جمع‌آوری اطلاعات از مدارس می‌پردازد، از هر یک از استان‌ها در خواست می‌شود که شخصی را به عنوان هماهنگ‌کننده به منظور

---

[1] – برای اطلاع از یافته های پژوهشی این گزارش, بنگرید به **گزارش نتایج ملی و بین‌المللی مطالعه پرلز۲۰۰۱**, پژوهشکده تعلیم و تربیت تابستان ۸۳.

[2] - Progress in International Reading Literacy Study

3 - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

[1] -National Research Coordinator

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

ارتباط با هماهنگ‌کنندهٔ ملی و نیز یک مجری آزمون (یا مجریان آزمون در صورتی که بیش از یک کلاس درس مورد ارزیابی است) به منظور اجرای آزمون‌ها و پرسش‌نامه‌های پرلز، تعیین کنند.

سؤالات اصلی مطالعه پرلز

پرسش‌های اصلی پرلز عبارتند از:

- عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایران در مقایسه با دیگر کشور ها چگونه است ؟
- در سطح بین‌المللی، عادات خواندن و نگرش دانش‌آموزان تا چه حد با هم متفاوت است؟
- آموزش خواندن برای دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی کشورها چگونه سازمان‌دهی می‌شود؟
- عوامل خانوادگی تا چه اندازه در کیفیت توانایی خواندن دانش‌آموزان مؤثر است؟

تعریف سواد خواندن

پرلز سواد خواندن را به شرح زیر تعریف می‌کند:

" توانایی درک و استفاده از فرم‌های نوشتاری زبان که جامعه آن را درخواست می‌کند و یا فرد آن را ارزش‌گذاری می‌نماید. نوآموزان با این توانایی می‌توانند معنای متون متفاوت را دریابند. آنها برای یادگیری و شرکت در جامعهٔ با سوادان یا برای سرگرمی و لذت می‌خوانند."(کمبل، ۲۰۰۱)

ابعاد سواد خواندن

این ابعاد به شرح زیر هستند:

اهداف خواندن: این بُعد با انجام آزمون‌های نوشتاری سنجیده می‌شود.

فرایند درک مطلب: این بُعد با انجام آزمون‌های نوشتاری درک مطلب خواندن سنجیده می‌شود.

رفتار خواندن و نگرش به خواندن: این بُعد با پرسش‌های زمینه‌یابی دانش‌آموزان، ارزیابی می‌شود.

جامعه و نمونهٔ مورد مطالعهٔ ایران

طبق آمار سال ۱۳۷۹، تعداد ۶۱۱۱۰ دبستان با ۱۷۴۱۶۷۳ دانش‌آموز وجود داشت که از میان آنها براساس روش استاندارد شده توسط مؤسسه آمار کانادا، تعداد ۱۸۴ مدرسه با حجم ۷۷۰۳ نفر دانش‌آموز با میانگین سنی ۱۰/۴ برای شرکت در مطالعهٔ پرلز انتخاب شدند.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

الف: آزمون سواد خواندن

آزمون خواندن پرلز به دو هدف عمدهٔ کودکان از مطالعه و خواندن توجه دارد.

- خواندن برای تجربهٔ ادبی
- خواندن برای به دست آوردن اطلاعات و استفاده از آن

پرلز به ۴ فرایند درک مطلب نیز توجه دارد.

- تمرکز و بازیابی اطلاعاتی که صریحاً بیان شده است
- رسیدن به استنباط‌های مستقیم
- تعبیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات
- بررسی و ارزیابی ویژگی‌های محتوا، زبان و متن

به منظور ارزیابی اهداف و فرآیندهای خواندن، آزمون پرلز مجموعه‌ای از متون ادبی و اطلاعاتی و پرسش‌هایی که دانش‌آموزان را ملزم به استفاده از فرایندهای متفاوت درک مطلب می‌کند را در بر دارد.

مواد آزمون خواندن پرلز بسیار بیشتر از آن است که یک دانش‌آموز بتواند در فرصت تعیین شده به آن‌ها پاسخ دهد. با هدف گنجاندن محتوای بیشتر در آزمون و کاستن از بار مسئولیت هر دانش‌آموز مواد آزمون در قالب ۱۳ دفترچهٔ آزمون ارائه شده است و هر دانش‌آموز به طور تصادفی تنها یک دفترچه را کامل می‌کند.هر یک از دفترچه‌های ۱ تا ۱۲ شامل متن‌هایی برای خواندن و پرسش‌هایی می‌باشد. دفترچهٔ شمارهٔ ۱۳ با دفترچه‌های دیگر تفاوت دارد. این دفترچه شامل دو دفترچهٔ جداگانه است، دفترچهٔ R (خواندن) که فقط شامل پرسش‌هاست و یک دفترچهٔ رنگی به نام «دفترچهٔ خواندن پرلز» که متن‌هایی با عکس‌های رنگی دارد. همهٔ دفترچه‌ها شامل سؤالات چندگزینه‌ای و سؤالات پاسخ ساز هستند.

ب: پرسشنامه‌های پیشینه کاوی

یکی از اهداف مهم پرلز بررسی تأثیر شرایط و ویژگی‌های محیط خانه و مدرسه بر پیشرفت سواد خواندن کودکان در سراسر جهان است. به این منظور پرلز ۲۰۰۶، چهار نوع پرسشنامه تهیه کرده است. (به جدول زیر نگاه کنید)

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

پرسش‌نامه‌ها	تکمیل شده توسط	سؤالات پرسش‌نامه به .....توجه دارد.
پرسش‌نامهٔ دانش‌آموز	هریک از دانش‌آموزان شرکت کننده در آزمون پرلز	تجربه‌های آموزشی خواندن، ادراک و نگرش‌ها و رفتارها نسبت به خواندن، عادات مطالعه و خواندن بعد از مدرسه و استفاده از کامپیوتر، منابع و امکانات سواد آموزی در خانه
پرسش‌نامهٔزمینه‌یابی یادگیری خواندن	والدین یا سرپرستان اصلی هر یک از دانش‌آموزان شرکت کننده در پرلز	تعامل میان کودک و والدین در زمینهٔ سوادآموزی، منابع و امکانات سوادآموزی در خانه، نگرش‌ها و عادات خواندن والدین، ارتباط میان خانه و مدرسه
پرسش‌نامهٔ معلم	معلم درس خواندن هر یک از کلاس‌های منتخب پایهٔ چهارم ابتدایی	ویژگی‌ها و خصوصیات کلاس، مواد و فعالیت‌های آموزشی و زمان آموزش، منابع و امکانات کلاس درس، تحصیلات و آموزش معلمان، ارتباط خانه و مدرسه
پرسش‌نامهٔ مدیر	مدیر هر یک از مدارس منتخب برای شرکت در آزمون	ویژگی‌ها و خصوصیات مدرسه و دانش آموز، منابع و امکانات مدرسه، سیاست‌های مدرسه نسبت به خواندن

با توجه به مجموعه عوامل پیشینه‌کاوی مطرح شده در گزارش‌بین‌المللی پرلز۲۰۰۱ و پرلز ۲۰۰۶ یکی از قابل ملاحظه‌ترین یافته ها، تأثیر خانه و خانواده بر پیشرفت خواندن کودکان در پایهٔ چهارم ابتدایی بود. تمرکز اصلی این گزارش براساس یک تحلیل تکمیلی از داده‌های حاصل از بررسی یادگیری خواندن پرلز است که توسط والدین یا سرپرستان اصلی دانش‌آموزان شرکت کننده فراهم شده است. بررسی یادگیری خواندن، پرسش‌هایی را دربارهٔ تجارب کودکان در زمینهٔ یادگیری خواندن، مطالعهٔ والدین و سرپرستان و منابع و امکانات سواد آموزی موجود در خانه مطرح می‌کند.

۱- پیشینه پژوهشی

بیش از نیم قرن است که انجمن بین‌المللی ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی (IEA[1])، مجموعه متنوعی از مطالعات تطبیقی را در زمینهٔ دستاوردهای آموزشی به اجرا در می آورد. این مطالعات، ارزیابی ادواری سواد خواندن دانش آموزان را نیز در بر می‌گیرد. در سال ۱۹۷۳، خواندن که یکی از شش موضوع مطالعاتی انجمن بین‌المللی ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی بود، در ۱۵ کشور به اجرا گذاشته شد. (تراندیک، ۱۹۷۳؛ واکر،۱۹۷۶ به نقل از رئیس دانا). در سال ۱۹۹۱ نیز مطالعهٔ سواد خواندن میان ۳۲ نظام تحصیلی به اجرا درآمد. در سال۱۹۹۹، پرلز (مطالعهٔ بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن) به عنوان جدیدترین بررسی انجمن بین‌المللی ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی به رسمیت شناخته شد تا بتواند پیشرفت سواد خواندن کودکان در آینده نظارت کند (مولیس، مارتین، گونزالس و کندی۲۰۰۱).مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز PIRLS[2]) یکی از بزرگترین مطالعات تطبیقی در حوزهٔ ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است تا کنون دو دوره آن در

[1]- International Association for the Evaluations of Educational Achievement (IEA)

[2] - Progress in International Reading Literacy study (PIRLS)

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

سال‌های ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ به اجرا درآمده است، این مطالعه، تحت نظر انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلیIEA هر پنج سال یک‌بار اجرا می‌شود و عملکرد سوادخواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی کشورهای شرکت کننده را مورد مقایسه قرار می‌دهد. یافته‌های ملی و بین‌المللی پرلز مجموعه‌ای معتبر از اطلاعات و داده‌هایی را در اختیار نظام‌های آموزشی کشورهای عضو قرار می‌دهد تا آنها بتوانند عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان خود را در مقایسه با سایر کشورهای شرکت کننده بررسی کنند (مارتین و مولیس، ۲۰۰۶).کشور جمهوری اسلامی ایران از سال ۱۳۷۰ برابر با ۱۹۹۱ به طور رسمی همکاری خود را با انجمن IEA با مشارکت در مطالعات بین‌المللی تیمز آغاز نموده است (کیامنش، ۱۳۷۷) و تا کنون در ۵ دوره از مطالعات تیمز (۹۵،۹۹، ۲۰۰۳، ۲۰۰۷ و تیمز پیشرفته ۲۰۰۸ و نیز دو دوره از مطالعات پرلز ۲۰۰۱ و پرلز ۲۰۰۶) شرکت نموده است. یافته‌های به دست آمده از این مطالعات در طی چند سال اخیر در قالب گزارش‌های مدون و تک نگاشت‌های مختلف از طرف پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش منتشر شده است (کریمی.۱۳۸۸ و ۱۳۸۲). یکی از مهم‌ترین محورهای قابل بررسی در این مطالعات پرداختن به چگونگی عملکرد "مدارس برتر" و "ضعیف‌تر" در پرلز ۲۰۰۶ و بررسی "ویژگی"های این مدارس می‌باشد، تا از طریق تحلیل این عوامل و شناسایی نقاط ضعف و قوت مدارس در مقایسه با یکدیگر به توان راه‌کارهای برخاسته از یافته‌های علمی را پیش روی مدیران، سیاست‌گذاران و اولیا و مربیان مدارس قرار دارد.نگاهی اجمالی به یافته‌های ملی پرلز۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ نشان می‌دهد که جایگاه ایران در این دو دوره مطالعه با اختلاف زیادی از میانگین بین‌المللی پائین‌تر بوده است در حالی که با توجه به انتظارات و سیاست‌های اعلام شده به ویژه پیش بینی جایگاه ایران در سند چشم انداز و تبدیل شدن به قدرت اول منطقه در سال ۱۴۰۴ در عرصه های علمی و فنی باید تدابیر ویژه‌ای برای بهبود کیفیت نظام آموزشی ایران در سطح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی اتخاذ گردد.

جایگاه ایران در پرلز ۲۰۰۱ از میان ۳۵ کشور شرکت کننده در رتبهٔ ۳۲ و در پرلز ۲۰۰۶ از میان ۴۵ نظام آموزشی جهان در رتبهٔ ۴۰ قرار گرفته است. (نمایهٔ شماره ۱.۱ گزارش بین‌المللی پرلز۲۰۰۶). متوسط عملکرد دانش‌آموزان ایران از ۴۱۴ در پرلز ۲۰۰۱به ۴۲۱ در پرلز ۲۰۰۶ ارتقا یافته است. (میانگین جهانی در هر دو مطالعه پرلز ۵۰۰ و انحراف معیار آن ۱۰۰ می‌باشد). همان‌گونه که ملاحظه می‌شود عملکرد دانش‌آموزان ایران در فاصلهٔ ۲۰۰۱ تا ۲۰۰۶ به میزان ۷ نمره پیشرفت داشته است، اما این پیشرفت از نظر شاخص‌های آماری معنی‌دار نیست. یافته‌های ملی مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز PIRLS در ایران و نیز یافته‌های گزارش بین‌المللی تیمز و پرلز و مقالات علمی و پژوهشی در این زمینه نشان می‌دهد که عملکرد برخی مدارس نسبت به سایر مدارس شرکت کننده در پرلز از نظر نوع منابع و امکانات، شیوه‌های

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

آموزش، جوّ و فضای مدرسه تجربه و سابقه معلمان، از برتری معنی داری برخوردار بوده‌اند (اینامولیس- مایکل مارتین۲۰۰۱و۲۰۰۶) (کریمی ۱۳۸۰ و ۱۳۸۷).صرف نظر از نوع مدارس به لحاظ دولتی و غیردولتی، این سؤال همواره ذهن پژوهشگران و کارشناسان آموزشی را به خود مشغول داشته است که ویژگی های این مدارس در ابعاد مختلف (برنامه‌ریزی آموزشی، وضعیت نیروی انسانی، منابع و امکانات و روش‌های آموزشی، تجهیزات، ساختار و جو مدرسه ...) چیست؟ چگونه می‌توان از طریق شناسایی و تفکیک عوامل مرتبط با عملکرد آن‌ها به ترتیب اهمیت و نقشی که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند راه‌کارهای پیشنهادی برای سایر مدارس ارائه نمود؟مطالعات بسیار زیادی در سطح جهانی ویژگی مدارس موفق را بر اساس نتایج تیمز و پرلز بررسی کرده است. هوروات[1] (۲۰۰۱)، پام سامون[2] (۲۰۰۶) و ناومن[3] (۲۰۱۰)، مارتین[4]، مولیس[5] و همکاران (۲۰۰۰[2] و ۱۹۹۹[1] مولیس و همکاران (۲۰۰۶) عوامل مرتبط با عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان در پرلز را به چهار دسته تقسیم کرده‌اند: عوامل مربوط به "دانش‌آموز"، "والدین"، "معلم و مدرسه" و "برنامه درسی" با تأکید بر این نکته این عوامل بر روی هم تاثیر دارند و هرکدام موارد مختلفی را در بر می‌گیرند (شکل ۱-۱). مطالعات پرلز اطلاعاتی دربارهٔ درونداد نظام آموزشی (دانش‌آموز، شرایط و امکانات) ، فرآیند (روش‌های یاددهی- یادگیری) و برونداد (عملکرد تحصیلی) فراهم می‌آورد؛ لذا ارتباط بین عوامل مربوط به هر یک را با هم مورد بررسی قرار داد. از بین متغیرهای موجود، عوامل درون آموزشگاهی و رابطهٔ آن باعملکردسواد خواندن انتخاب گردیده است. علت انتخاب این متغیرها با توجه به چارچوب ویژگی‌های مطالعات پرلز و گزاش نتایج بین‌المللی پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ می‌باشد.

در فرآیند سوادآموزی کودکان نخستین فعالیت‌های مربوط به خواندن در محیط خانواده انجام می‌گیرد، والدین یا سرپرست کودکان نقش اولیه را در شکل دهی سواد خواندن کودکان دارند. (گذردن،۲۰۰۰؛ لزمان و دوژونگ، ۲۰۰۰؛ اسنو و تیبرز، ۱۹۹۶؛ واینبرگر[6]، ۱۹۹۶). کودکان در محیط خانه توانایی خود را در زمینهٔ گفتاری گسترش می‌دهند و قواعد کاربرد زبان را نیز یاد می‌گیرند. تحقیقات در زمینه فعالیت‌های اولیه سواد خواندن نشان می‌دهد که بازی کودکان با کتاب‌ها و نوشته‌های چاپی دیگر به آن‌ها کمک می‌کند تا

---

[1]- Doupona-Horvat
[2] -Sammons, P.
[3]- Naumann
[4] - Martin
[5]- Mullis
[6] - Weinberger

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

پایه‌های سواد خواندن را بنا کنند(تاوب و مجدینگ، ۱۹۹۶). علاوه بر این، احساس لذت از متن نوشتاری، نگرش مثبتی را نسبت به خواندن پایه‌ریزی می‌کند که از همان سال‌های نخست انگیزه خواندن را افزایش می‌دهد (مارتین، مولیس و گنزالس، ۲۰۰۴)

مروری اجمالی بر مهم‌ترین نتایج بین‌المللی پرلز با تأکید بر نقش خانواده[۱]

داده‌های حاصل از بررسی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱ از ۳۵ کشور شرکت کننده از بالاترین تا پائین‌ترین رتبه‌بندی شدند (نمایه ۱). تقسیم‌بندی دانش‌آموزان با عملکرد بالا و پائین براساس گزارش ارائه شده به این گونه بود که: دانش‌آموزانی که در هر کشور جزو یک سوم درصد توزیع قرار گرفتند، گروه بالاترین امتیاز و دانش‌آموزانی که جز یک سوم انتهایی قرار داشتند، گروه پائین‌ترین امتیاز نام گرفتند. سپس از متغیرها و شاخص‌های مبتنی بر گزارش والدین که توسط بررسی یادگیری خواندن پرلز ۲۰۰۱ فراهم شده بود، برای تعیین عوامل مختلف استفاده شد، تا از این طریق معلوم شود کدام یک از عوامل موجود در محیط خانه و خانواده می‌تواند عملاً دانش‌آموزانی را که بالاترین امتیاز را به دست آوردند از آن‌هایی که کمترین امتیاز را کسب کردند، تمیز دهد (نمایهٔ ۱ تا ۱۱).به منظور مشخص کردن تأثیر خانه و خانواده در پیشرفت سواد خواندن کودکان، برای هر متغیر شاخص درصد دانش‌آموزانی که بالاترین امتیاز را کسب کرده‌اند با درصد دانش‌آموزانی که کمترین امتیاز را به دست آورده بودند، مقایسه شد. مقایسهٔ دانش‌آموزانی که بالاترین و پایین‌ترین امتیاز را بدست آورده‌اند با توجه به ویژگی‌هایی که در این دو گروه بیش از همه تفاوت دارد، ابزار مناسبی برای برجسته کردن آن زمینه‌هایی است که می‌تواند اهمیت و تأثیر حمایت بیشتر والدین از باسوادی را به اثبات برساند. از این طریق می‌توان زمینه‌ها و قلمروهای متفاوتی را که یک کشور نسبت به کشور دیگر دارد، مشخص کرد.ویژگی‌هایی که نشانگر تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای بین دانش‌آموزانی که بالاترین امتیاز را به دست آورده‌اند و آن‌هایی که کمترین امتیاز را کسب کرده‌اند، می‌باشد به سه حوزهٔ اصلی تقسیم می‌شوند: **فعالیت‌های اولیهٔ سواد آموزی، منابع و امکانات آموزشی و میزان مطالعهٔ والدین**. تأثیر و نقش هریک از این سه حوزه به ترتیب در ذیل آمده است:

نقش فعالیت‌های اولیهٔ سواد آموزی

همان‌گونه که داده‌های بدست آمده از نمایه‌های ۱ تا ۱۱ نشان می‌دهد، در همهٔ کشورها، می‌توان رابطه‌ای مثبت و قوی بین پیشرفت خواندن در پایه چهارم ابتدایی و خانواده‌هایی یافت که والدین پیش از رفتن کودک به مدرسه فعالیت‌های سواد آموزی را در خانه آغاز کرده بودند. اهمیت سال‌های اولیه در پایه‌ریزی سواد

[۱] – برگرفته از گزارش پژوهشی ارائه شده در کنفرانس قبرس, نوشته مایکل مارتین, اینا مولیس و گونزالس ۲۰۰۵.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

آموزی‌های آتی کاملاً روشن و شناخته شده است. با وجود این، مشاهدهٔ این رابطهٔ قوی در همهٔ کشورهای شرکت کننده در پرلز بسیار حائز اهمیت است (مولیس، مارتین، و دیگران ۲۰۰۴).نقش والدین در فراهم آوردن زمینه های قوی ارتباط کلامی با کودک، فعالیت های لذت بخش و سرگرمی‌های سازنده‌ای نظیر قصه گویی و قصه خوانی، بازی‌با حروف و کلمات، غنی سازی محیط خانواده از نظر محرک‌های تقویت کنندهٔ ارتباط عاطفی و ذهنی شرایط بهینه‌ای را برای پی‌ریزی اولیه سواد خواندن ایجاد می‌کند.این داده‌ها نشان می‌دهد که خانواده‌های فعال و علاقمند به مطالعه به طور مستقیم و غیر مستقیم بر مهارت های گفتاری، شنیداری و درک مطلب فرزندان تأثیر می‌گذارند.

● میانگین کشور به طور معنادار بالاتر از میانگین بین المللی

⊙ میانگین کشور به طور معنادار پایین‌تر از میانگین بین‌المللی

۱. جامعهٔ آماری مطلوب آن کشور تمام ملاک‌های جامعهٔ آماری مطلوب بین‌المللی را پوشش نمی‌دهد، زیرا میزان پوشش پایین‌تر از ۶۵٪ است. کانادا با دو حرف مخفف (اُ ، ک) برای دو ایالت انتاریو و کبک مشخص شده است.خطای معیار در پرانتز نشان داده شده است. از آنجا که نتایج برای به دست آمدن یک عدد صحیحی گرد شده‌اند، بعضی از حاصل جمع‌ها ممکن است متناقض به نظر برسند.

یکی از محورهای مربوط به عوامل پیشینه کاوی در پرلز، میزان فراوانی کتاب‌خوانی والدین برای کودکان پیش از شروع دوران مدرسه به عنوان یک مسأله و موضوع اساسی مورد توجه قرار گرفت. در پرسشنامهٔ والدین سؤال شده است که والدین هر چند وقت یک بار برای فرزند خود کتاب می‌خوانند. برای پاسخگویی گزینه‌های **"اغلب"**، **"بعضی وقت ها"**، **"هرگز یا تقریباً هرگز"** را می‌توانستند انتخاب کنند. **نمایهٔ۲،** درصد پاسخ «اغلب» را در مورد دانش‌آموزانی که پایین‌ترین و بالاترین امتیاز را کسب کرده‌اند و اختلاف بین این دو درصد را در همهٔ کشورها نشان می‌دهد. خطای معیار نیز نمایش داده شده است. ترتیب قرار گرفتن کشورها براساس میزان اختلاف این دو درصد است و میانگین بین‌المللی نیز مشخص شده است. همان طور که داده‌های **نمایهٔ ۲** نشان می‌دهد؛ در بسیاری از کشورها اختلاف قابل ملاحظه‌ای از نظر درصد دانش‌آموزانی که والدینشان طبق گزارش «**اغلب برای آن‌ها کتاب می‌خوانند**» در میان دو گروهی که بالاترین و پایین ترین امتیاز را کسب کرده‌اند، وجود دارد. در میانگین بین‌المللی اختلاف میان این گروه‌ها ۲۲ درصد است، این تفاوت در کشور فرانسه به ۳۶ درصد می‌رسد. علاوه بر اختلاف درصدها بین دانش‌آموزانی که بالاترین و پایین‌ترین امتیاز را کسب کرده‌اند، فراگیر بودن کتاب‌خوانی برای کودکان پیش از شروع مدرسه نیز

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

جالب توجه است. به عنوان مثال داده‌های **نمایهٔ ۲** نشان می‌دهد که در بعضی کشورها ۹۰ درصد دانش‌آموزانی که بالاترین امتیاز را کسب کرده‌اند، والدینی دارند که به طور متداول برای آن‌ها کتاب می‌خوانند، از جمله نیوزلند با اختلاف زیاد (۳۵ درصد) و ایسلند و انگلیس با اختلاف نسبتاً کم (۱۹ درصد در هر کشور).پرسش دیگری که پرلز برای والدین مطرح کرد این بود که **هرچند وقت یک بار آن‌ها با فرزندشان پیش از این که مدرسهٔ ابتدایی را شروع کند، به انجام ۵ فعالیت دیگر سوادخواندن می‌پردازند.** این فعالیت‌ها شامل **قصه گفتن، آواز خواندن، بازی با اسباب‌بازی‌های الفبایی، بازی با کلمات و خواندن علامت و برچسب‌ها با صدای بلند** می‌باشد. با تلفیق گزارش والدین از این ۵ فعالیت با گزارش میزان کتاب‌خوانی برای کودکان، پرلز شاخص فعالیت‌های اولیهٔ سواد آموزی در خانه را تهیه کرد. میانگین پاسخ‌های والدین در مورد این فعالیت‌ها محاسبه شد و دانش‌آموزانی که طبق گزارش والدینشان «اغلب» در این فعالیت‌ها شرکت داشتند در مقولهٔ «سطح بالا» قرار می‌گرفتند. نمایهٔ ۲: درصد دانش‌آموزانی که والدینشان بیش از آن که دانش‌آموز مدرسهٔ ابتدایی را شروع کند، اغلب برای آن‌ها کتاب می‌خواندند.**نمایهٔ ۳** درصد دانش‌آموزانی که در مقولهٔ «سطح بالا» جای گرفته‌اند را در میان دو گروهی که بالاترین و پایین‌ترین امتیاز را به دست آورده‌اند، نشان می‌دهد. اختلاف درصدها در همهٔ کشورها معنی‌دار و حائز اهمیت بود. این موضوع بر نقش بسیار مهم توجه زود هنگام و اولیه به فعالیت‌های سوادآموزی در کمک به موفقیت‌های بعدی کودکان در مدرسه، تأکید می‌کند. اختلافها از ۲۶٪ تا ۶٪ در نوسان است و میانگین بین‌المللی ۱۶٪ می‌باشد.والدین دانش‌آموزان شرکت کننده در پرلز، در مورد میزان توانایی فرزندانشان در هر یک از فعالیت‌های مربوط به باسوادی هنگام شروع مدرسهٔ ابتدایی، مورد پرسش قرار گرفتند. این فعالیت‌ها شامل موارد زیر است:

- تشخیص بیشتر حروف الفبا
- خواندن بعضی کلمات
- خواندن کلمات
- نوشتن حروف الفبا

از والدین درخواست شد که در مورد هر یک از فعالیت‌ها براساس یک مقیاس ۴ نمره‌ای پاسخ خود را ارائه دهند: هرگز = نه چندان خوب =نسبتاًخوب- خیلی خوب =

به منظور خلاصه کردن قضاوت‌های والدین، میانگین پاسخ‌ها در مورد هر یک از موارد محاسبه شد. بر پایهٔ

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

پاسخ‌های والدین، دانش‌آموزانی با نمرهٔ بیش از ۲/۵ ، بالاتر از سطح متوسط قرار داشتند و می‌توانستند (از دید والدینشان) از عهدهٔ این مهارت‌های ابتدایی به میزان «نسبتاً خوب» برآیند.**نمایهٔ ٤** نشان می‌دهد که والدین آن گروه از دانش‌آموزانی که بالاترین امتیاز را کسب کرده بودند عملکرد فرزندانشان در این مورد را هنگام شروع مدرسهٔ ابتدایی «نسبتاً خوب» گزارش داده بودند. جالب‌توجه این که اختلاف بین دانش‌آموزانی که بالاترین و پایین‌ترین امتیاز را کسب کرده بودند در بعضی از کشورهای اروپای شرقی و اسکاندیناوی بیش از همه بود. کشورهایی که بیشترین اختلاف را داشتند(درحد۳۰٪ یا بیشتر) کشورهای نروژ، لیتوانی، اسلوونی، لتونی، بلغارستان، روسیه فدرال، ایسلند و سوئد (۲۹٪) را شامل می‌شد.

تأکید بر فعالیت‌های سوادآموزی در خانه در طی سال‌های پیش از مدرسه، آشکارا تأثیر فوق‌العاده‌ای بر موفقیت دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی در امر خواندن دارد. دانش‌آموزانی که هنگام ورود به مدرسه با فعالیت‌های سوادآموزی و مهارت‌های بنیادی آن آشنا هستند، در صد قابل ملاحظه‌ای از گروه دانش‌آموزانی که بالاترین امتیاز را کسب کرده‌اند را شامل می‌شوند. با این حال به وسیلهٔ تدارک برنامه‌های پیش دبستانی یا به صورت نامنظم یا داوطلبانه، کشورها می‌توانند به آمادگی دانش‌آموزان برای خواندن کمک کنند. اگر چنین برنامه‌هایی در دسترس باشد و والدین نیز از آن‌ها استفاده کنند، این برنامه‌ها می‌توانند در مرحلهٔ گذار میان خانه و مدرسه یاری‌بخش کودکان باشند.در پرسشنامه‌های پرلز از والدین سؤال شده است که آیا کودکان آن‌ها در کلاس‌های پیش‌دبستانی شرکت کرده‌اند یا خیر و اگر پاسخ آنها مثبت بود در ادامه سؤال می‌شد برای چه مدت؟ بسیاری از کشورها، برنامه‌های آموزش پیش‌دبستانی دارند که به کلاس‌های آمادگی، مهد کودک و آموزش و پرورش کودک نیز شهرت دارند و گاهی تا سه سال به طور می‌انجامند. همان‌گونه که در گزارش بین‌المللی پرلز ۲۰۰۱ شرح داده شد، تقریباً در همهٔ کشورها حداقل یکسال آموزش پیش دبستانی نمایهٔ ۳: درصد دانش‌آموزانی که در نمایهٔ فعالیت‌های اولیهٔ سوادآموزی در خانه در سطح بالا جای داشتند.نمایهٔ ۴ :درصد دانش‌آموزانی که در طبق گزارشی والدینشان قادر بوده‌اند هنگام شروع مدرسهٔ ابتدایی فعالیت‌های اولیهٔ سوادآموزی را در حد متوسط یا خیلی خوب انجام دهند.دانش‌آموزانی که پایین‌ترین و بالاترین سطح پیشرفت خواندن را داشته‌اند پرلز ۲۰۰۱ – پایهٔ چهارم ابتدایی دارک دیده شده است. (در **ایران** و ترکیه اغلب دانش‌آموزان در دوره‌های پیش‌دبستانی شرکت نکرده بودند).

نقش عوامل خانواده در عملکرد دانش‌آموزان ایران در مقایسه با میانگین بین‌المللی

در بخش قبل، عملکرد کشورها در مقیاس جهانی مورد مقایسه قرار گرفت. در اینجا با تأکید بر نقش خانواده و عوامل زمینه ساز آموزش‌های قبل از مدرسه می‌توان عملکرد دانش‌آموزان ایران را در مقایسه با متوسط

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

عملکرد کشورهای شرکت کننده پرلز مورد مشاهده قرار داد. همان‌گونه که اشاره شد در همهٔ کشورها ارتباط مثبتی بین عملکرد خواندن در پایهٔ چهارم و درگیر بودن دانش‌آموزان در فعالیت‌های سواد خواندن قبل از ورود به مدرسه (مانند خواندن کتاب، قصه‌گویی، شعرخوانی، بازی با حروف الفبا و شرکت در بازی با کلمات) وجود دارد.

نمایهٔ ۱-۱. میزان فعالیت‌های پیش مدرسه‌ای دانش‌آموزان ایران در مقایسه با میانگین بین‌المللی

در سطح بین‌المللی ۵۲ درصد دانش‌آموزان در سطح بالایی درگیر این نوع فعالیت‌ها بوده و ۳۵ درصد آنان در سطح متوسط بوده‌اند. در ایران ۱۸ درصد دانش‌آموزان در سطح بالا و ۳۵ درصد در سطح متوسط درگیر این فعالیت‌ها بوده‌اند. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد، دانش‌آموزان ایرانی که قبل از شروع دبستان فعالیت‌های سواد خواندن (مانند خواندن کتاب، قصه‌گویی و ...) را به‌طور جدی دنبال می‌کردند عملکرد بالاتری در آزمون پرلز داشته‌اند. به طورمتوسط در همهٔ کشورها، ارتباطی قوی بین تکلم به زبان مورد استفاده در آزمون پرلز در خانه و عملکرد در آزمون پرلز وجود دارد.

نمایهٔ ۱-۲. صحبت والدین با دانش‌آموزان به زبان فارسی در منزل

کشور	همیشه یا تقریباً همیشه				بعضی وقت‌ها				هرگز			
	میانگین عملکرد		درصد دانش‌آموزان		میانگین عملکرد		درصد دانش‌آموزان		میانگین عملکرد		درصد دانش‌آموزان	
جمهوری اسلامی ایران	(۵/۷)	۶۲	(۲/۵)	۰	(۵/۰)	۹۴	(۱/۸)	۴	(۴/۵)	۴۳	(۲/۹)	۶
میانگین بین‌المللی	(۲/۷)	۲۴	(۰/۱)		(۱/۴)	۷۴	(۰/۲)	۶	(۰/۷)	۰۸	(۰/۲)	۹

در سطح بین‌المللی با ۷۹ درصد دانش‌آموزان همیشه در منزل به زبان رسمی صحبت شده است و در ایران با ۵۶ درصد دانش‌آموزان درمنزل به زبان‌فارسی‌صحبت می‌شود که در مقایسه با دانش‌آموزانی که کمتر فارسی صحبت می‌شود، دارای عملکرد بالاتری در سواد خواندن بوده‌اند.

در همهٔ کشورها، دانش‌آموزان پایهٔ چهارم متعلق به خانواده‌هایی با کتاب‌های زیاد کودکان (بیش از ۱۰۰ جلد) نسبت به دانش آموزان متعلق به خانواده‌هایی با کتاب‌های کمِ کودکان (۱۰جلد یا کمتر) عملکرد بالاتری داشته‌اند. در سطح بین‌المللی، به‌طورمتوسط، اکثر دانش‌آموزان (۵۸٪) به خانواده‌هایی با بیش از ۲۵ جلد کتاب کودک تعلق داشته‌اند*این میزان برای دانش آموزان ایران ۱۶ درصد است.* نتایج حاصله نشان

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

می‌دهد دانش‌آموزانی که کمتر از ده جلد کتاب کودک در منزل داشتند، به‌طور معناداری عملکرد پایین‌تری را در آزمون پرلز نشان داده‌اند. در سطح بین‌المللی ۴۱ درصد والدینِ دانش‌آموزان بیش از ۶ ساعت در منزل مطالعه داشته‌اند و در ایران، این تعداد ۲۴ درصد والدین را شامل می‌شود.به‌طورمتوسط در همهٔ کشورها، دانش‌آموزانی از بالاترین سطح عملکرد برخوردار بوده‌اند که والدین آنها مدت زمانی بیش از شش ساعت در هفته را صرف مطالعه می‌کرده‌اند و نگرش مثبتی نسبت به خواندن و مطالعه داشته‌اند.

نمایهٔ ۱ـ۵. نوع نگرش والدین نسبت به خواندن

در سطح بین‌المللی ۵۳ درصد والدین، و در ایران ۴۳ درصد، نگرش سطح بالا نسبت به خواندن داشته‌اند.

۲- برنامهٔ درسی و سازمان مدرسه

در اغلب‌کشورهای شرکت‌کننده مدیران مدارس‌گزارش کرده‌اند که‌کمتر از نیمی از دانش‌آموزان آنها (و در بسیاری از موارد کمتر از یک چهارم آنها) قبل از شروع مدرسه مهارت‌های اولیهٔ سواد خواندن را (مانند تشخیص حروف الفبا؛ خواندن برخی از کلمات؛ خواندن جمله‌ها؛ نوشتن حروفی از الفبا و نوشتن برخی از کلمات) کسب کرده‌اند.

نمایهٔ ۱ـ۶. برآورد والدین از مهارت‌های خواندن قبل از مدرسهٔ فرزندان

کشور	خیلی خوب			تقریباً خوب			نه چندان خوب			اصلاً قادر به انجام نبوده است		
	درصد دانش‌آموزان	عملکرد	میانگین	درصد دانش‌آموزان		میانگین عملکرد	درصد دانش‌آموزان		میانگین عملکرد	درصد دانش‌آموزان		میانگین عملکرد
جمهوری اسلامی ایران	۵	(۰/۹)	(۴/۹)	۰	(۱/۱)	۴/۹	۱۷	(۰/۹	۱۱	(۶/۷	۵	(۱/۷	۸۱	(۶/۳)
میانگین بین‌المللی	۱	(۰/۲)	(۰/۹)	۳	(۰/۲)	۵ ۰/۷)	۱۱	(۰/۲)	۹۱	۰/۹)	۷	(۰/۲)	۷۸	(۱/۲)

به‌طورمتوسط، والدین بیش از نیمی از دانش‌آموزان (۵۴٪) در کل کشورها گزارش کرده‌اند که کودکان آنها به هنگام ورود به دبستان با فعالیت‌های اولیهٔ سواد خواندن تقریباً خوب یا خیلی خوب آشنا بوده‌اند، و تنها ۱۷ درصد از والدین گزارش کرده‌اند که کودکانشان هیچ چیز نمی‌دانسته‌اند. *این میزان برای دانش‌آموزان ایرانی به ترتیب ۵۵ درصد و ۲۵ درصد بوده است.*

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

نمایهٔ ۱ـ۷. تأکید بر خواندن در مدرسه

براساس گفتهٔ مدیران مدارس در همهٔ‌کشورها، در پایه‌های اول تا چهارم، خواندن بیش از سایر برنامه‌های درسی مورد تأکید بوده است. به‌طورمتوسط، تقریباً چهار پنجم دانش‌آموزان (۷۸٪) در مدارسی بوده‌اند که خواندن بیش از سایر برنامه‌های درسی مورد تأکید بوده است. *این میزان برای دانش‌آموزان ایرانی ۸۱ درصد بوده است.* به‌طورمتوسط، معلمانِ ۲۸ درصد از دانش‌آموزان پایهٔ چهارم در کل کشورها به بیش از شش ساعت در هفته برای آموزش خواندن اشاره کرده‌اند؛ اما در ایران ۷۰ درصد معلمان پایهٔ چهارم به بیش از ۶ ساعت در هفته اشاره کرده‌اند.

نمایهٔ ۱-۷ . تعداد ساعت‌های تدریس شده خواندن

کشور	تا ۳ ساعت		بین ۳ تا ٦ ساعت		بیش از ٦ ساعت	
	میانگین پیشرفت	درصد دانش‌آموزان	میانگین پیشرفت	درصد دانش‌آموزان	میانگین پیشرفت	درصد دانش‌آموزان
جمهوری اسلامی ایران	–	(۰/۰)	(۹/۸) ۰۹	(٤/٤) ۰	(۵/۰) ۱۵	(٤/٤) ۰
میانگین بین‌المللی	(۱/ ۰۲	(۰/۷) ۷	(۱/۲) ۰۱	(۰/۷) ۵	(۱/٦) ۹۹	(۰/٦) ۸

در سطح بین‌المللی ۳۷ درصد تعداد ساعت‌های تدریس شدهٔ خواندن تا ۳ ساعت، و ۳۵ درصد نیز بین ۳ تا ۶ ساعت بوده است. در ایران۳۰ درصدِ تعداد ساعت‌های تدریس شدهٔ خواندن بین ۳ تا ۶ ساعت بوده است. با افزایش تعداد ساعت‌های تدریس شدهٔ خواندن، میانگین پیشرفت خواندن نیز افزایش یافته است.

اما این افزایش صرفاً به معنای افزودن کمی ساعات آموزشی بدون توجه به کیفیت ارائه آن نیست. هر چند همواره رابطه مستقیمی بین حجم مطالب درسی، میزان ساعات تدریس، افزایش امکانات آموزشی و تحصیلات و تجربه معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. اما این کمیت‌ها به تنهایی نمی‌تواند نقش تعیین کننده‌ای در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باشد، بلکه آن چه مهم است چگونگی و کیفیت تأثیر این متغیرها در فرآیند یاددهی ـ یادگیری است.از آنجا که محور اصلی این گزارش بر نقش عوامل خانوادگی و

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

میزان تأثیر زمینه‌های اولیهٔ یادگیری تا قبل از مدرسه متمرکز است، در اینجا شاخص‌های خانوادگی دانش‌آموزان قوی و ضعیف در مقایسه با یکدیگر مورد بررسی قرار می‌گیرند.

تفسیر و تحلیل

اولین نشانه موفقیت کودکان در مدرسه، الگوهای مطالعه والدین در خانه است. برای این که کودکان در خانه مطالعه کنند باید والدین الگوی رفتاری مناسبی در مطالعه داشته باشند. اگر والدین کتاب بخوانند، احتمالاً فرزندانشان نیز به خواندن علاقمند می‌شوند. اگر والدین اهل مطالعه نباشند، احتمالاً فرزندانشان نیز اهل مطالعه نخواهند شد.یافته‌های پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ نیز ارتباط مثبتی بین مطالعهٔ والدین (ساعات مطالعه، علاقمندی به کتاب، میزان کتاب‌های موجود در خانه و ...) با مهارت‌های خواندن کودکان نشان داده است.

«درک مطلب کودکان هنگام خواندن، به طور طبیعی از توانایی آنها هنگام برقراری ارتباط کلامی کمتر است. کودکان هنگامی که مدرسه را شروع می‌کنند صدها کلمه را می‌فهمند اما فقط چند کلمه را می‌توانند بخوانند یا بخش کنند. این اختلاف زمانی از بین می‌رود که کودکان در خواندن مهارت لازم را به دست بیاورند و کلماتی را که قبلاً به صورت شفاهی استفاده می‌کردند، به طور مرتب به صورت نوشتاری ببینند.

علاوه بر آن سطح توانایی کودکان در خواندن، از سطح علایق آنها نیز پایین‌تر است. بچه‌های کلاس اول قادر به درک مطالبی بسیار پیچیده‌تر از " بابا آب داد" هستند. اما چون هنگام خواندن مهارت کافی برای درک مطلب نوشتاری پیچیده ندارند، دچار محدودیت می‌شوند.»یکی از یافته‌های پرلز وجود رابطه مثبت میان برقراری ارتباط کلامی والدین با فرزندان (قصه‌خواندن) است." از مهم‌ترین کارهایی که می‌توان برای تقویت مهارت کودکان انجام داد این است که والدین با صدای بلند برای فرزندان کتاب بخوانند. این کار را می‌توان در ماه‌های نخست زندگی کودک شروع کرد و تا پیش دبستانی و سال‌ها بعد نیز ادامه داد. هنگامی که با صدای بلند برای کودکان کتاب خوانده می‌شود، فرصت خوبی به دست می‌آید که نوشته‌ها را با هم تجربه کنند. با این کار فرزندان به زبان توجه می‌کنند و مهارت‌های ضروری درک مطلب آنها که در مدرسه و در سال‌های بعد به آن نیاز دارند، پرورش می‌یابد."افزایش مهارت خواندن و موفقیت تحصیلی بچه‌ها، درک مطلب، گسترش گنجینهٔ واژگان و قدرت تشخیص لغات آنها با میزانی که والدین با صدای بلند برایشان کتاب می‌خوانند رابطه مستقیم دارد. مهم‌تر از آن این که وقتی با صدای بلند کتاب می‌خوانید به کودکان می‌فهمانید که برای کتاب ارزش و اهمیت قائلید و کتاب خواندن بخش مهمی از تعاملات خانوادگی شما را تشکیل می‌دهد.نکته جالب توجه این است که یافته‌های پرلز در پرسشنامهٔ مربوط به والدین (س۱۵) ارتباط بین فعالیت‌های والدین در زمینهٔ کتاب خوانی و قصه خوانی با مهارت خواندن کودکان در سال‌های مدرسه به طور

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

معنی‌داری مشخص شده است.

طبق تحقیقی که کارول چامسکی در ۱۹۷۲ انجام داد، بین مراحل رشد زبانشناختی کودکان و تعداد کتاب‌هایی که مادران آنها با خاطره خوب از دوران کودکی خود به یاد داشته و برای فرزندانشان خوانده‌اند، رابطه مهمی وجود دارد. وقتی مادران کتاب‌های گوناگون و مورد علاقه دوران کودکی خود را به یاد می‌آورند، کودکان نیز به ارزش این کار نزد مادرانشان پی می‌برند و نسبت به بچه‌های دیگر برای کتاب خواندن ارزش بیشتری قائل می‌شوند.در مورد نقش خانواده و الگوهای تربیتی و شیوه‌های فرزند پروری تحقیقات زیادی انجام شده است که نشان می‌دهد تفاوت عملکرد فرزندان با تفاوت‌های فرزند پروری خانواده‌ها مرتبط است. یکی از این تفاوت‌ها، الگوی تربیتی خانواده‌های کم درآمد در مقایسه با خانواده‌های مرفه و پردرآمد است موضوعی که تأثیر آن در نتایج پرلز ۲۰۰۱ و پرلز ۲۰۰۶ به خوبی نمایان بود. به عنوان مثال: خیلی از فرزندان خانواده‌های کم درآمد طوری تربیت می‌شوند که در مقایسه با تربیت فرزندان طبقهٔ متوسط، با آنچه از آنها انتظار می‌رود در مدرسه انجام دهند، کمتر هماهنگ است. زمانی که کودکان طبقهٔ متوسط وارد مدرسه می‌شوند، از نظر دنبال کردن دستورالعمل‌ها، توضیح دادن دلایل و فهمیدن آنها و درک کردن مفاهیم دشوار و به کار بردن آن خوب هستند، در حالی که کودکان طبقهٔ کارگر و طبقهٔ پایین در تمام این زمینه‌ها تجربهٔ کمتری دارند (اسلافتر و اِپس، ۱۹۹۴).کودکان خانواده‌های محروم احتمالاً کمتر به امکانات مراقبت از سلامتی دسترسی دارند و بیشتر به بیماری‌هایی مانند مسمومیت از سرب مبتلا هستند. مادران آنها احتمالاً از مراقبت مناسب پیش از تولد کمتری برخوردار بوده‌اند (مک لوید، ۱۹۹۸). این عوامل می‌توانند رشد شناختی را به تعویق اندازند و برآمادگی تحصیلی نیز تأثیر بگذارند. البته خانواده‌های کم درآمد از همه نوع امکانات برای کمک به موفقیت فرزندانشان محروم هستند. برای مثال، فرزندان خانواده‌های محروم به احتمال خیلی زیاد، بینایی اصلاح نشده، مشکلات شنوایی یا مشکلات سلامتی دیگری دارند که می‌توانند از موفقیت آنها در مدرسه جلوگیری کنند (ناتریلو، ۲۰۰۲).تفاوت مهم دیگر خانواده‌های طبقهٔ متوسط با طبقهٔ پایین، به انواع فعالیت‌هایی مربوط می‌شود که والدین با فرزندانشان انجام می‌دهند. والدین طبقهٔ متوسط از فرزندانشان توقع زیادی دارند و برای رشد عقلانی به آنها پاداش می‌دهند. آنها احتمالاً برای استفاده از زبان الگوهای خوبی فراهم می‌آورند؛ مکرراً با فرزندانشان صحبت و برای آنها روخوانی می‌کنند و روخوانی و سایر فعالیت‌های یادگیری را تشویق می‌کنند. آنها همه نوع مواد یادگیری مانند کتاب، دائرةالمعارف، نوارهای کاست، معما و به طور روزافزونی کامپیوتر برای فرزندانشان تأمین می‌کنند (یئونگ، لینور، و بروکس ـ گان، ۲۰۰۲). این والدین همچنین به احتمال بیشتری فرزندانشان را در معرض تجربیات یادگیری خارج از خانه مانند موزه‌ها،

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

کنسرت‌ها و باغ‌وحش‌ها قرار می‌دهند (دوک، ۲۰۰۰). آنها به احتمال بیشتری می‌توانند به فرزندانشان کمک کنند تا در مدرسه موفق شوند و به تحصیلشان بپردازند (هیمن و ایرل، ۲۰۰۰). والدین طبقهٔ متوسط از فرزندانشان انتظار پیشرفت زیاد دارند و آن را مطالبه می‌کنند؛ والدین طبقهٔ کارگر و طبقهٔ پایین احتمالاً از فرزندانشان بیشتر انتظار رفتار خوب و اطاعت را دارند (نُپ و وولورتون، ۱۹۹۵؛ تراویک ـ اسمیت، ۱۹۹۷). کمک کردن به والدین فقیر برای پرداختن به تعامل‌های غنی‌تر با فرزندانشان می‌تواند تأثیر شگرفی بر عملکرد شناختی فرزندانشان داشته باشد، برای مثال، در برنامهٔ خانگی والد ـ فرزند [۱](PCHP)، اسباب‌بازی‌هایی را در اختیار مادران محروم کودکان نوپا قرار می‌دهند و به آنها می‌آموزند چگونه برای تقویت کردن رشد عقلانی فرزندانشان با آنها بازی و صحبت کنند. تحقیقات نشان داده‌اند که مداخلهٔ ساده، در مقایسه با کودکانی که والدین آنها خدمات PCHP دریافت نکردند، تأثیرات عمیق و با دوامی برمهارت‌های شناختی کودکان و موفقیت آنها در مدرسه داشته است (آلن وست، ۲۰۰۴؛ لیونستون و اولیور، ۲۰۰۲).[۲] ارتباط بین درآمد والدین و پیشرفت تحصیلی فرزندان نیز بررسی شده است.

چندین تحقیق معلوم کرده‌اند که در حالی که کودکان طبقهٔ پایین اجتماعی ـ اقتصادی و طبقهٔ بالای اجتماعی ـ اقتصادی در طول سال تحصیلی از نظر موفقیت تحصیلی پیشرفت مشابهی می‌کنند، کودکان طبقهٔ بالا در طول تابستان به پیشرفت خود ادامه می‌دهند، در حالی که کودکان طبقهٔ پایین عقب می‌افتند(کوپر، لیندسی، نای، و گریت هاوس، ۱۹۹۸؛ انت و یسل، الکساندر، و اُلسون، ۲۰۰۱؛ هِینس، ۲۰۰۲).

این یافته‌ها حاکی از آن هستند که محیط خانه نه تنها برآمادگی تحصیلی برای مدرسه، بلکه بر میزان پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه نیز تأثیر دارد. کودکان طبقهٔمتوسط به احتمال بیشتری در طول تابستان فعالیت‌های شبه مدرسه انجام می‌دهند و مواد شبه مدرسهٔ بیشتری در اختیار دارند. کودکان طبقهٔ کارگر و طبقهٔ پایین ممکن است در خانه کمتر در ارتباط با تحصیل تحریک شوند و احتمالاً آنچه را که در مدرسه یاد گرفته‌اند فراموش کنند. (هیل، ۲۰۰۱؛ تامسون، انت ویسل، الکساندر و ساندیوس، ۱۹۹۲) پدیدهٔ «اُفت تابستانی» باعث شده است که تعدادی از مدارس برای دانش‌آموزان در معرض خطر، برنامهٔ تابستانی را توصیه

- Parent [۱]-Child Home Program

[۲]- دربارهٔ برنامه‌هایPCHP با مراجعه به وب سایت آنها در www.parent-child.org/home می‌توان اطلاعات بیشتری کسب کرد. (اسلاوین به نقل از سید محمدی, ص ۱۲۶)

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

کنند و یافتهٔ پژوهشی حاکی است که این راهبرد می‌تواند مؤثر باشد (بومن و بولی، ۲۰۰۴).

به هر حال، همهٔ یافته‌های پژوهشی در قلمروهای مختلف یادگیری، نقش عوامل پیش از مدرسه را بسیار با اهمیت تلقی می کند و نشان می‌دهد که بنیان‌های اولیهٔ یادگیری و مهارت‌های زبان آموزی در خانواده شکل می‌گیرد.الگوهای ارتباطی والدین، میزان فعالیت‌های آزاد و لذت‌بخش کودک در تعامل با محیط خود، برخورداری از امکانات غنی آموزشی و تربیتی و نیز شیوه های فرزند پروری والدین می‌تواند توانایی کودکان را در کسب مهارت‌های گفتاری، شنیداری، نوشتاری و خواندنی افزایش دهد. اما چگونه می‌توان این عوامل و روش‌ها را به منزلهٔ یک الگوی متنی بر یافته های پژوهشی به شکل عملی کاربردی برای خانواده‌ها و والدین ارائه کرد بحث دیگری است که باید در جای دیگر به آن پرداخته شود. خوانندگان محترم برای آگاهی از این روش‌ها و پیشنهادات برخاسته از یافته‌های پژوهشی پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶ می‌توانند به گزارش‌های منتشر شده توسط مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز پژوهشگاه مراجعه کنند.

منابع فارسی

- کیامنش، علیرضا، ۱۳۷۷؛ **یافته‌های سومین مطالعه بین‌المللی تیمز، انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت**، تهران
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۴)؛ **بررسی نتایج مطالعهٔ پرلز ۲۰۰۱؛** فصلنامهٔ تعلیم و تربیت؛ پژوهشکدهٔ تعلیم و تربیت؛ بهار ۱۳۸۴.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۸)؛ **نتایج مطالعهٔ بین‌المللی پرلز ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶؛** تک نگاشت ۵۹ و ۶۴؛ پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کریمی، عبدالعظیم ؛ **گزارش نتایج عملکرد دانش‌آموزان ایرانی با عملکرد بالا در مقایسه با دانش‌آموزان با عملکرد پایین در پرلز ۲۰۰۱**؛ پژوهشکدهٔ تعلیم و تربیت؛ دفتر پرلز؛ تابستان ۱۳۸۲.
- بی‌کیو, جان (۱۳۷۶)؛ **دنیای یادگیری**؛ ترجمهٔ دکترفرخ‌لقا رئیس‌دانا؛ تک نگاشت شمارهٔ ۱؛ پژوهشکده تعلیم و تربیت؛ سال ۱۳۷۶.

مویس، دانیل، رینولدز، دیوید: **آموزش موثر**، ترجمه دکتر محمد علی بشارت ، وحید شمسی‌ور، انتشارات رشد، سال۱۳۸۴

- اسلاوین، رابرت ایی: **روان شناسی تربیتی، نظریه و کاربست**: ترجمهٔ یحی سید محمدی، انتشارات نشر روان به سال ۱۳۸۵.
- گلاور، جای ایی: **روان شناسی تربیتی**، ترجمهٔ علینقی خرازی، انتشارات مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۸۰.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

- کریمی، عبدالعظیم: **نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱**، تک نگاشت شمارهٔ ۴۶، سال ۱۳۸۴

- کریمی، عبدالعظیم: **گزارش نتایج عملکرد دانش‌آموزان ایران با عملکرد بالا در مقایسه با دانش‌آموزان با عملکرد پائین در پرلز ۲۰۰۱**، پژوهشکدهٔ تعلیم و تربیت، دفتر پرلز سال ۱۳۸۳.

- reemers, B. P.M. (1994) **the Effective classroom**. London: cassell.
- Creemers, B. P.M. and Reezigt, G. J (1999) **the role of school and classroom Climate in elementary School Learning environments**. In H. J. Freiberg (ed). School climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (ed) School Climate: ,measuring, Improving and Sustaining Healthy Environ- ments. London: Falmer press.
- Croll, P (1996)**Teacher- Pupil Interaction in the classroom**. In p. croll and N
- Doupona-Horvat, M. (2004). **Reading achievement and School performance**. Paper Presented at the 1st IEA International Research Conference Lefkosia, Cyprus.
- Fisher, P. (2008). **Learning about Literacy: from theories to trends**. *Teacher Librarian***,** 35(3), P 8-12
- Fraser, B.I. (1994) **Research on classroom and School Climate**. In D. Gabel (ed) Handbook of research on Science Teaching and Learning. New York: Macmillan.
- Fraser, B. J. (1999) **using learning environment assessment to improve classroom and school climates**. In H. J. Freiberg (ed). School climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy learning Environments. London: Falmer Press.
- Freiberg, H. J Freiberg (ed). **School climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments.** London: Falmer Press.
- Keeves, J.P (1992a) the IEA study of Science III: changes in Science Education and Achievement: 1970 to 1984. Oxford, Pergamum, pp. 102-3.
- Keeves, J.P.(1992b) Learning Science in a Changing World the Hague. IEA, pp.56-7
- Sammons, P., Hillman, J.& Mortimore, p (1995). **Key characteristics of effective schools**: A review of school effectiveness research London: Ofsted
- Naumann Jens, TIMSS, PISA, PIRLS and **Educational Achievement in world society**.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

- Postlethwaite, T.N and Ross, K.N (1992)Effective Schools in Reading Implications for Educational Planners, the Hague, IEA
- Postlethwaite, T.N and Wiley, D.E. (1991) The IEA Study of Science II: Science Achievement in Twenty- Three Countries. Oxford, Pergamon, p.
- **School climate for citizenship education; A comparison of England and the United States**. Gary Homana and Carolyn Barber- university of Maryland- College Park, Maryland, USA
- Willard R. Daggett, Ed. D. "**Successful Schools: Form Research to Action Plans**", president, International center for Leadership in Education Presented at June 2005Model Schools Conference.
- Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2001). ***Framework and Specifications for PIRLS assessment 2006 (2nded.).*** Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Lacey, c. (1970) Hightown Grammar. **The school as a Social System**. Manchester: Manchester university Oress.
-
- ***Martin, M.O., Mullis, I.V.S., & Kennedy, A.M. (Eds.)*** *(2003)*. **PIRLS 2001 technical report**. ***Chestnut Hill, MA: Boston College.***
-
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S. & Gonzalez, E. J. (2004). **Home environment fostering children's reading literacy: result from the PIRLS 2001**. Paper Presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
-
- ***Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Flaherty, C.L. (Eds.). (2002). PIRLS 2001*** *encyclopedia:* A reference guide to reading education in the countries participating in IEA's Progress in international Reading Literacy Study ***(PIRLS). Chestnut Hill, MA: Boston College.***

  -
- Michael, O. M., Ina V.S. M., Eugenio, G. (2004). **Home environments fostering children's reading** literacy: Results from PIRLS 2001. *Paper Presented at the 1st IEA International Research Conference Lefkosia, Cyprus.*
-
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). ***PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading***

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

Literacy Achievement in Primary School in 35 countries. Chestnut Hill, MA: Boston College.

-

- Mullis, I., Kennedy, A., Martin, M. & Sainsbury, M. (2006). ***Assessment Framework and Specifications*** (2nd Ed).Boston College: International association for the evaluation achievement.
- Muijs, R.D. and Reynolds, D. (1999) School Effectiveness and teacher effective- ness: some Preliminary findings from the evaluation of the mathematics En- henchmen Programmed. Presented at the American Educational Rseearch Association Conference, Montreal, Quebec, 19 April.
- Reynolds, D. (1992) School effectiveness and school improvement: an updated review of the British literature. In D. Reynolds and P. Cuttance (eds) school Effectiveness. Research, Policy and Practice. London. Cassell.
- Shinkfield, A.J., Stufflebeam, D. (1995). ***Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*** (1st Ed). Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Victor H. P. van Daal, A. Charlotte B., & Ragnar, G. S. (2006). Secondary analysis of PIRLS 2001 Norwegian data. ***Paper Presented at the 1st IEA International Research Conference Lefkosia, Cyprus.***
- Linda S. Toth, Linda G. Montagna (2002). **Class size and achievement in higher education: a Summary of Current research**
- Caroline M. Hoxby (1998**). The Effects of class size and Composition on student Achievement: New Evidence From Natural Population Variation**.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

- Slavin،E،Robert: **Educational Psychology**، Johns Hopkins University 2006.

- Martin، M. o.، Mullis، I. V. s.، & Gonalez، E. J.، (2004،May). *Home environments fostering children' reading Literacy: Results fron the PIRLS 2001 study of reading literacy achievement in Primary schools in 35 countries*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference، Lefkosia،Cyprus.

- ، E. J.& Kennedy، Gonazalez، I. V. S.، Mullis، M.O.،Martin A. M. (2003).
- *Trends in children's reaking literacy achievement 1991-2001: IEA's repeat in nine countries of the 1991 Reading Literacy Study.* Chestnut Hill، MA: Boston College.

- Mullis، I. V. S.، Martin، M. O.، Gonazalez، E. J.& Kennedy، A. M. (2003).
- *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in Primary school in 35 countries. Chestnut Hill، MA: Boston College.*

- **Michael O. Martin، Ina V. S. Mullis، Eugenio Gonzalez**
- Home ENVIRONMENTS FOSTERING CHILDREN'S READING LITERACY:

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]

- RESULTS FROM THE PIRLS 2001 STUDY OF READING LITERACY ACHIEVEMENT IN PRIMARY SCHOOLS IN 35 COUNTRIES.

- **Slotte، V.، & Lonka، K. (1999) Review and Process effects of spontaneous note – talomg pm text cpmprehension.** *Contemporary Educational Psychology، 24(1)،1-20.*

- Natriello، G. (2002). At-risl students. In D.L. Levinson، P. W. Cookson، Jr.، A. R. Sadovink (Eds)، ***Education and sociology. An engyclopedia*** *(pp.49-54). New York: Routledge Falmer.*

- *Meloyd، V.C. (1998).* ***Economic disadvantage and child development. American Psychologist****، 53(2)، 185-204.*

- Husman، J.، & Lens، W. (1999). **The role of the futrer in student Motivation.** ***Educational Psychologist****، 34 (2)، 113-125.*

- Dweck، G. S. (1986). **Motivational processes affecting learning، D.g. (2000(. Adapting your reaching to any Learning style.** ***Phi Delta Kappan****، 82(3)، 247- 248.*

- Chomsky، C. (1969). ***The acquisition of syntaz in children fron*** *5 to 10. M.I.T. Press Research Monogram No. 57. Cambridge. MA: M. I. T. Press.*

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-10]