IEA COMPASS
خلاصه‌ســـیاستی در آموزش و پرورش
Researching education, improving learning
شماره ۸ مارچ ۲۰۲۰

روندهای نگران کننده:
کاهش بین‌المللی در نگرش نسبت به خواندن

خلاصه

• یافته‌های روند مطالعهٔ پرلز (مطالعهٔ بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن) نشان می‌دهد در بازهٔ زمانی ۲۰۱۶ – ۲۰۰۱، نگرش دانش‌آموزان پایهٔ چهارم (بر اساس امتیاز دانش‌آموزانی که به خواندن علاقه دارند) و والدین آن‌ها (بر اساس امتیاز والدینی که به خواندن علاقه دارند) نسبت به خواندن و علاقه‌مندی آن‌ها برای خواندن در غالب کشورها کاهش یافته است.

• میانگین امتیاز دانش‌آموزانی که به خواندن علاقه دارند (بنابر گزارش دانش‌آموزان)، در ۱۳ کشور از ۱۸ کشور در بازهٔ زمانی ۲۰۱۶ – ۲۰۰۱، در تمام دوره‌های مطالعهٔ پرلز با کاهش روبه‌رو بوده است.

• به طور متوسط در بازهٔ زمانی ۲۰۱۶ – ۲۰۰۱، امتیاز دانش‌آموزانی که به خواندن علاقه دارند فقط در انگلستان و ایران با افزایش روبه‌رو بوده است و در آمریکا، نیوزیلند و هنگ‌کنگ ثابت بود.

• به طور متوسط در بازهٔ زمانی ۲۰۱۶ – ۲۰۰۱، امتیاز والدینی که به خواندن علاقه دارند در ۱۳ کشور از ۱۸ کشور در تمام دوره‌های مطالعهٔ

توصیه‌ها و کاربست‌ها

- • آموزشگران و سیاست‌گذاران آموزشی باید به این روند کاهش در نگرش نسبت به خواندن توجه داشته باشند.
- • با توجه به اینکه نتایج نشان می‌دهد کاهش در نگرش نسبت به خواندن علاوه بر اینکه بین دانش‌آموزان دیده می‌شود، بین والدین نیز مشاهده می‌شود، لازم است تا سیاست‌گذاران برنامه‌های گسترده‌ای را برای ترویج نگرش مثبت نسبت به مطالعه بین بزرگسالان و خانواده‌ها در نظر بگیرند.

انجمن ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA)
آمستردام، وب سایت WWW.iea.nl

ما را دنبال کنید در :
@iea_education
IEAResearchInEducation
IEA

مقدمه

خواندن و مطالعه کردن فعالیتی مهم و سودمند برای کودکان و بزرگسالان است. فواید خواندن بسیار است: پژوهش‌ها (برای مثال، سوک، ۲۰۱۶؛ رومئو و همکاران، ۲۰۱۸) نشان می‌دهند خواندن بیش‌تر با موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، افزایش خزانهٔ لغاتَ آن‌ها و تحولات مثبت مغزی ارتباط دارد. پژوهش‌ها (برای مثال، سولیوان، ۲۰۱۵) نشان می‌دهند در بزرگسالان، خواندن و مطالعه کردن مداوم با افزایش رفاه (از جمله سلامت ذهنی و شناختی بیش‌تر) همراهَ است.

نگرش و احساسات فرد نسبت به خواندن، کاتالیزوری برای خواندن با هدف سرگرمی و لذت بردن است (شیفِل و همکاران، ۲۰۱۲). یکی از اهداف اصلی بسیاری از نظام‌های آموزشی، پرورش مطالعه‌کنندگان مادام‌العمر از طریق افزایش انگیزه برای مطالعه و ایجاد نگرش مثبتَ نسبت به خواندن (مطالعه کردن) است (مولیس و همکاران، ۲۰۱۷b). برای دستیابی به این هدف، پژوهش‌ها راهبردهای مؤثری را پیشنهاد می‌دهند. برخی از این راهبردها عبارتند از: در اختیار قرار دادن متون و مواد آموزشی مرتبط و متنوع مطابق با علایق و سلایق دانش‌آموزان، کمک به دانش‌آموزان برای اینکه خوانندگانی مستقل شوند و آن‌چه می‌خواهند مطالعه کنند را انتخاب کنند و ایجاد فرصت‌های اجتماعی و مشارکتی برای مطالعه کردن و خواندن (گوتری و باربر، ۲۰۱۹؛ ویگفلد و همکاران، ۲۰۰۴).

هدفَ این خلاصه سیاستی برجسته کردن روندهای بین‌المللی در نگرش دانش‌آموزان پایهٔ چهارم و والدین آن‌ها نسبت به خواندن از طریق تحلیل داده‌های جمع‌آوری شدهٔ انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در مطالعهٔ پرلز است. مطالعهٔ پرلز با گردآوری داده‌های قابل مقایسه در سطح بین‌المللی (در ارتباط با کیفیت خواندن کودکان و اطلاعات مرتبط با سیاست‌ها برای بهبود یاددهی و یادگیری) به عنوان استانداردی جهانی برای سنجش روند پیشرفت دانش‌آموزان پایهٔ چهارم در خواندن محسوب می‌شود. مطالعهٔ پرلز علاوه بر ارزشیابی درک مطلب دانش‌آموزان پایهٔ چهارم در سطح بین‌المللی، در خصوص نگرش دانش‌آموزان و والدین‌شان نسبت به خواندن نیز اطلاعات جمع‌آوری می‌کند. این خلاصه سیاستی روندهای بین‌المللی نگرش دانش‌آموزان و والدین‌شان نسبت به خواندن را که در مطالعهٔ پرلز مورد ارزیابی قرار گرفته، تحلیل می‌کند. مطالعهٔ پرلز این داده‌ها را از طریق پاسخ‌های داده شده به دو سازهٔ ارزیابی: علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن و والدین به خواندن اندازه‌گیری می‌کند.

پیشینه

طی سه دههٔ گذشته، جهان تغییرات چشمگیری را در عادات خواندن تجربه کرده است. مردم به طور فزاینده‌ای اطلاعات را از طریق مطالعه آنلاین روزنامه‌ها، نشریات، وبلاگ‌ها و رسانه‌های اجتماعی به دست می‌آورند. خواندن کتاب با هدف سرگرمی و لذت بردن نیز به سمت رسانه‌های دیجیتال تغییر کرده است و بسیاری از کتاب‌خوان‌های الکترونیکی مانند Kindles یا Nooks و حتی گوشی‌های هوشمند استفاده می‌کنند. با توجه به این تغییر، مشخص نیست تا چه اندازه تغییر هم زمان در نگرش نسبت به مطالعه کردن و عادات خواندن نیز اتفاق افتاده است.

مطالعهٔ پرلز در بیش از ۱۵ سال سنجش به طور مداوم نشان داده است که دانش‌آموزانی که به خواندن علاقه دارند، در پایهٔ چهارم پیشرفت بیش‌تری در خواندن دارند. این یافته با یافته‌های مطالعات دیگر نیز هماهنگ است (پچر، ۲۰۱۰ را ملاحظه کنید). این ارتباط مثبت بین نگرش دانش‌آموزَان نسبت به خواندن و پیشرفت آن‌ها در خواندن چندان تعجب‌آور نیست زیرا مدت‌هاست نظریه‌های مطرح شده رابطهٔ دوسویهٔ بین نگرش مثبت نسبت به خواندن و پیشرفت در خواندن را بیان می‌کنند؛ دانش‌آموزانی که به خواندن علاقه دارند، عموماً بیش‌تر مطالعه می‌کنند و با بیش‌تر خواندن، مهارت بیش‌تری در خواندن کسب می‌کنند که خود باعث می‌شود خواندن برای‌شان لذت‌بخش‌تر شود.

تحلیل داده‌های پرلز هم‌چنین نشان می‌دهد دانش‌آموزان پایهٔ چهارم که والدین‌شان نگرش مثبت نسبت به خواندن دارند، پیشرفت و عملکرد بهتری در خواندن دارند. استیفنز و همکاران (۲۰۱۵) دریافتند که داده‌های پرلز نشان می‌دهد بین نگرش والدین و عادات خواندن آن‌ها و نگرش‌ها و عادات خواندن کودکان کلاس چهارم همسویی وجود دارد. یافته‌ها از این نظریه حمایت می‌کنند که خواندن برای لذت بردن ویژگی «انتقال بین نسلی» دارد. الگوبرداری از والدین، کودکان را تشویق می‌کند که ارزش خواندن را درک کنند.

این خلاصه سیاستی نتایج مطالعهٔ هوپر و همکارانش (۲۰۲۰) را به طور خلاصه بیان می‌کند. یافته‌های آن‌هَا نشان می‌دهد که بسیاری از کشورهای شرکت‌کننده در چهار دورهٔ مطالعهٔ پرلز (که در ۲۰۰۱، ۲۰۰۶، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۵ اجرا شدند) روندی کاهشی در نگرش نسبت به خواندن دارند (که بر اساس پاسخ‌های داده شده به دو سازهٔ: علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن و علاقهٔ والدین به خواندن اندازه‌گیری شده است). این نتایج در ارتباط با روند بلندمدت به‌دست آمده از گزارش‌های مطالعهٔ پرلز، کاهش در امتیاز علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن را در بسیاری از کشورها در بازهٔ زمانی ۲۰۰۱ تا ۲۰۰۶ (مولیس و همکاران، ۲۰۰۷) و کاهش در امتیاز علاقهٔ والدین به خواندن را در بسیاری از کشورها در بازهٔ زمانی ۲۰۱۱ تا ۲۰۱۶ (مولیس و همکاران، ۲۰۱۷) نشان می‌دهد. برنامهٔ سنجش بین‌المللی دانش‌آموزان (پیزا) که هر سه سال یک‌بار دانش‌آموزان ۱۵ساله را می‌سنجد و هر ۹ سال یک‌بار بر سواد خواندن تمرکز دارد نیز اخیراً کاهش در نگرش بسیاری از دانش‌آموزان (در سطح بین‌المللی) نسبت به خواندن (مقایسه نگرش نسبت به خواندن در سنجش‌های متمرکز بر خواندن در سال‌های ۲۰۰۹ تا ۲۰۱۸) را گزارش داده است (سازمان توسعهٔ همکاری‌های اقتصادی، ۲۰۱۹).

۱– طی چهار دوره، پرلز از سؤال‌های مختلفی برای اندازه‌گیری این سازه استفاده کرده است ولی سؤال‌هایی که در این تحلیل بررسی شدند، سؤال‌هایی بودند که در هر چهار دوره ثابت بودند. با در نظر گرفتن صرفاً سؤال‌هایی که ثابت بودند، احتمال تغییر امتیاز در اثر تغییر شاخص‌ها کنار گذاشته می‌شود.

داده‌ها و تحلیل داده‌ها

همان‌گونه که اشاره شد، در هر دوره از اجرای مطالعهٔ پرلز، دانش‌آموزان و والدین، معلمان و مدیران مدارس آن‌ها پرسشنامه‌ای را تکمیل می‌کنند. پرسشنامهٔ دانش‌آموز سازه‌هایی دربارهٔ دانش‌آموزان و نگرش آن‌ها نسبت به خواندن، و پرسشنامهٔ والدین سازه‌هایی دربارهٔ محیط خانه برای خواندن و نگرش والدین نسبت به خواندن است.

گرچه پرسشنامه‌ها در هر دوره اجرای مطالعه به‌روز می‌شوند ولی تعدادی از سازه‌ها شامل گویه‌هایی که نگرش نسبت به خواندن را اندازه‌گیری می‌کنند، ثابت مانده‌اند. ثابت ماندن این گویه‌ها در طول زمان و اجرای آنها در کشورها، بررسی افزایش یا کاهش امتیاز نگرش در طول زمان را ممکن می‌کند.

هیجده کشور و دو ایالت (کِبِک و آنتاریو در کانادا) در هر چهار دوره مطالعهٔ پرلز شرکت داشتند[۱] (جدول۱). انگلیس و آمریکا پرسشنامهٔ والدین را اجرا نکردند؛ به همین دلیل فقط پاسخ‌های مرتبط با سازهٔ علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن که از طریق پرسشنامهٔ دانش‌آموز گزارش شده بودند، در دست بود.

امتیاز علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن، با سه گویه که در هر چهار دوره مطالعه ثابت بودند اندازه‌گیری شد. این سه گویه عبارتند از: ۱) «از خواندن لذت می‌برم»، ۲) «اگر کسی به من کتاب هدیه بدهد خوشحال می‌شوم» و ۳) «به نظر من خواندن خسته‌کننده و کسل‌کننده است» . عموماً در اندازه‌گیری آموزشی، اگر پاسخ‌ها به چند گویه با هم ترکیب شوند، اندازه‌گیری یک سازه مانند علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن، از اعتبار بیش¬تری برخوردار است. به همین دلیل در مرحلهٔ اول، پاسخ‌های دانش‌آموزان کمّی شدند: بدین ترتیب به «خیلی موافقم» امتیاز ۳، «کمی موافقم» امتیاز ۲، «کمی مخالفم» امتیاز ۱ و «خیلی مخالفم» امتیاز ۰، اختصاص داده شد. سپس امتیاز گویه‌ها با هم جمع شدند تا به هر دانش‌آموز امتیازی از ۰ تا ۹ اختصاص داده شود.

امتیاز علاقهٔ والدین به خواندن، با چهار گویه که در هر چهار دوره مطالعه ثابت بودند اندازه‌گیری و تحلیل شد. این چهار گویه عبارتند از: ۱) «خواندن فعالیتی مهم در خانهٔ ما است»، ۲) «فقط زمانی که مجبور هستم، مطالعه می‌کنم»، ۳) «دوست دارم در اوقات بیکاری مطالعه کنم» و ۴) «فقط زمانی که نیاز به اطلاعات دارم مطالعه می‌کنم». به پاسخ‌ها امتیاز داده شد. سپس امتیاز گویه‌ها با هم جمع شدند. به دانش‌آموزی که والدینش پاسخ «خیلی موافقم» را برای تمام گویه‌ها انتخاب کرده، امتیاز ۱۲ و دانش‌آموزی که والدینش پاسخ «خیلی مخالفم» را برای تمام گویه‌ها انتخاب کرده، امتیاز ۰ اختصاص داده می‌شود .

میانگین امتیاز دانش‌آموزان برای هر دو سازهٔ: علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن و علاقهٔ والدین به خواندن برای هر کشور در هر دورهٔ مطالعه محاسبه شد. آزمون معناداری برای بررسی تغییر میانگین امتیاز هر کشور انجام شد.

جدول ۱. کشورهای شرکت‌کننده در مطالعهٔ پرلز دارای داده‌های روند در همهٔ دوره‌های مطالعهٔ پرلز (۲۰۰۱، ۲۰۰۶، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۶)

کشورهایی که در همهٔ دوره‌های مطالعهٔ پرلز شرکت داشتند			
سنگاپور	نیوزیلند	مجارستان	بلغارستان
اسلواکی	نروژ	جمهوری اسلامی ایران	انگلیس
اسلوونی	اُنتاریو، کانادا	ایتالیا	فرانسه
سوئد	کِبِک، کانادا	لیتوانی	آلمان
امریکا	روسیه	هلند	هنگ‌کنگ

۲- به گویهٔ «به نظر من خواندن خسته‌کننده و کسل‌کننده است» برعکس امتیاز داده شد. به «خیلی مخالفم» امتیاز ۳، و به «خیلی موافقم» امتیاز ۰ داده شد.

۳- به گویه‌های «فقط زمانی که مجبور هستم، مطالعه می‌کنم»، و «فقط زمانی که نیاز به اطلاعات دارم مطالعه می‌کنم» برعکس امتیاز داده شد. به «خیلی مخالفم» امتیاز ۳، و به «خیلی موافقم» امتیاز ۰ داده شد.

نتایج

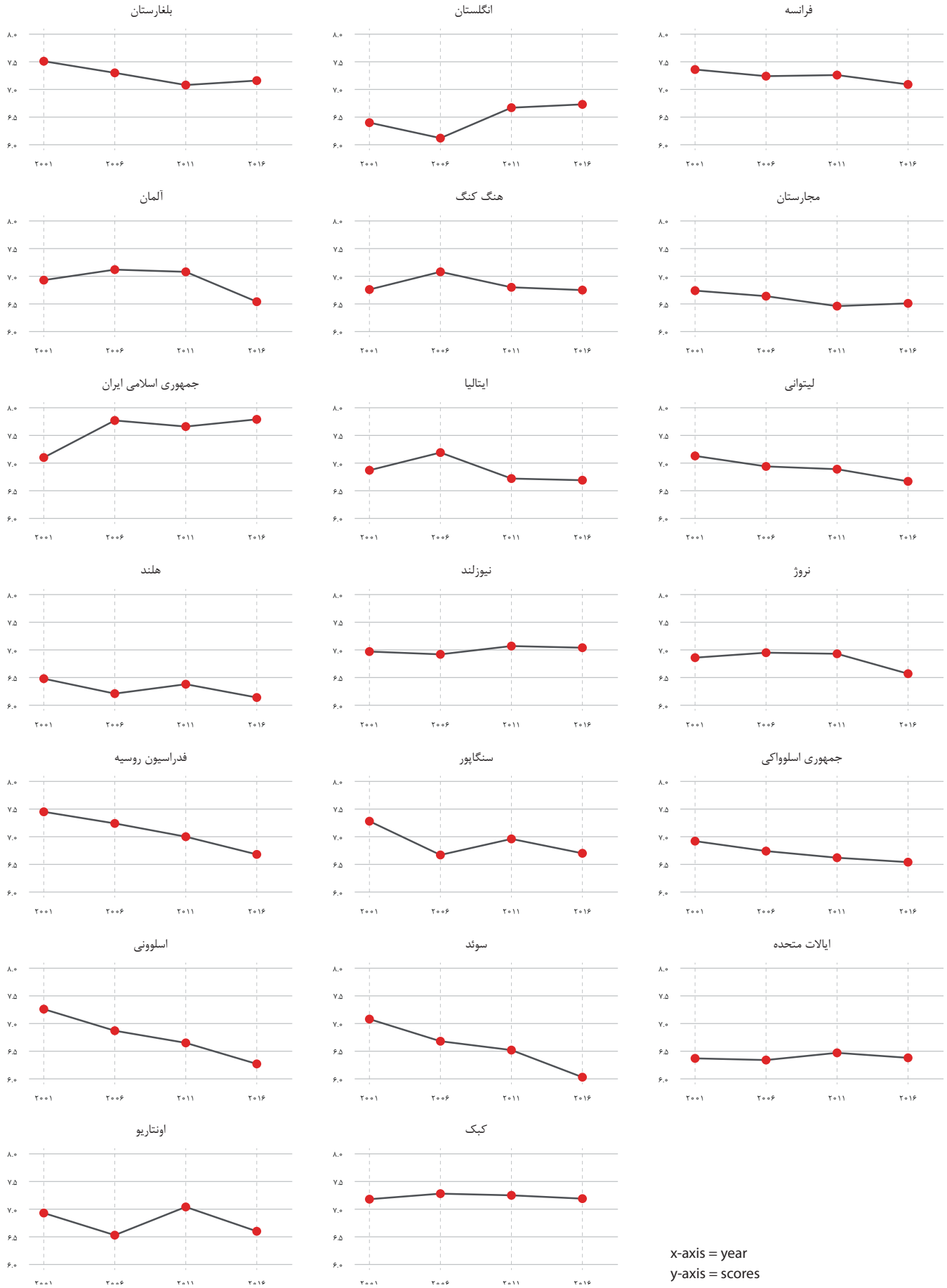
تحلیل ۹ امتیازی سازهٔ علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن نشان داد میانگین امتیاز علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن در ۱۳ کشور و ایالت انتاریو از ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۶، ۱۰ کشور از ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۶ و ۹ کشور و انتاریو از ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۶ با کاهش روبه‌رو بوده است (جدول ۲). فقط میانگین امتیاز علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن در ایران و انگلیس بین ۲۰۰۱ و ۲۰۱۶ با افزایش روبه‌رو بوده است. این افزایش را در ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۶ فقط در انگلیس و نیوزیلند شاهد بودیم. در بازهٔ زمانی ۲۰۱۱ تا ۲۰۱۶ در هیچ کشوری شاهد افزایش امتیاز علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن نیستیم. در آمریکا و ایالت کبک در چهار دورهٔ مطالعهٔ پرلز، اساساً شاهد تغییر در نگرش دانش‌آموزان نبودیم. شکل ۱ بازنمایی نموداری این نتایج را نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین امتیازهای علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن دارند در هر کشور و در هر دوره از مطالعهٔ پرلز (مقیاس ۹ – ۰)

کشور	۲۰۰۱	۲۰۰۶	۲۰۱۱	۲۰۱۶
بلغارستان	↓ ۷.۵۱ (۰.۰۶۸)	۷.۳۰ (۰.۰۶۰)	۷.۰۸ (۰.۰۶۶)	۷.۱۶ (۰.۰۸۷)
انگلستان	↑ ۶.۴۰ (۰.۰۷۶)	↑ ۶.۱۲ (۰.۰۷۳)	۶.۶۷ (۰.۰۷۴)	۶.۷۳ (۰.۰۵۷)
فرانسه	↓ ۷.۳۶ (۰.۰۳۵)	↓ ۷.۲۴ (۰.۰۳۹)	↓ ۷.۲۶ (۰.۰۵۸)	۷.۰۹ (۰.۰۴۵)
آلمان	↓ ۶.۹۳ (۰.۰۴۴)	↓ ۷.۱۲ (۰.۰۴۲)	↓ ۷.۰۸ (۰.۰۴۹)	۶.۵۴ (۰.۰۷۷)
هنگ کنگ	۶.۷۶ (۰.۰۵۰)	↓ ۷.۰۸ (۰.۰۴۶)	۶.۸۰ (۰.۰۵۹)	۶.۷۵ (۰.۰۶۴)
مجارستان	↓ ۶.۷۴ (۰.۰۶۸)	۶.۶۴ (۰.۰۶۱)	۶.۴۶ (۰.۰۶۸)	۶.۵۱ (۰.۰۸۰)
جمهوری اسلامی ایران	↑ ۷.۱۰ (۰.۰۸۷)	۷.۷۷ (۰.۰۶۱)	۷.۶۶ (۰.۰۵۰)	۷.۷۹ (۰.۰۶۰)
ایتالیا	↓ ۶.۸۷ (۰.۰۶۰)	↓ ۷.۱۹ (۰.۰۶۱)	۶.۷۲ (۰.۰۶۱)	۶.۶۹ (۰.۰۶۰)
لیتوانی	↓ ۷.۱۳ (۰.۰۶۷)	↓ ۶.۹۴ (۰.۰۴۷)	↓ ۶.۸۹ (۰.۰۵۲)	۶.۶۷ (۰.۰۶۹)
هلند	↓ ۶.۴۸ (۰.۰۷۵)	۶.۲۱ (۰.۰۶۱)	↓ ۶.۳۸ (۰.۰۶۱)	۶.۱۴ (۰.۰۷۱)
نیوزلند	۶.۹۷ (۰.۰۶۸)	↑ ۶.۹۲ (۰.۰۴۳)	۷.۰۷ (۰.۰۴۰)	۷.۰۴ (۰.۰۴۵)
نروژ	↓ ۶.۸۶ (۰.۰۶۲)	↓ ۶.۹۵ (۰.۰۷۰)	↓ ۶.۹۳ (۰.۱۰۱)	۶.۵۷ (۰.۰۶۰)
فدراسیون روسیه	↓ ۷.۴۵ (۰.۰۵۹)	↓ ۷.۲۴ (۰.۰۵۵)	↓ ۷.۰۰ (۰.۰۵۷)	۶.۶۸ (۰.۰۶۱)
سنگاپور	↓ ۷.۲۸ (۰.۰۴۸)	۶.۶۷ (۰.۰۴۳)	↓ ۶.۹۶ (۰.۰۳۸)	۶.۷۰ (۰.۰۴۱)
جمهوری اسلواکی	↓ ۶.۹۲ (۰.۰۶۱)	↓ ۶.۷۴ (۰.۰۵۱)	۶.۶۲ (۰.۰۶۰)	۶.۵۴ (۰.۰۶۲)
اسلونی	↓ ۷.۲۶ (۰.۰۶۵)	↓ ۶.۸۷ (۰.۰۵۰)	↓ ۶.۶۵ (۰.۰۶۰)	۶.۲۷ (۰.۰۶۳)
سوئد	↓ ۷.۰۸ (۰.۰۵۴)	↓ ۶.۶۸ (۰.۰۶۰)	↓ ۶.۵۲ (۰.۰۶۲)	۶.۰۳ (۰.۰۶۶)
ایالات متحده	۶.۳۷ (۰.۰۷۴)	۶.۳۴ (۰.۰۶۹)	۶.۴۷ (۰.۰۴۱)	۶.۳۸ (۰.۰۶۵)
ایالت های شرکت کننده				
اونتاریو، کانادا	↓ ۶.۹۳ (۰.۰۵۹)	۶.۵۳ (۰.۰۸۳)	↓ ۷.۰۴ (۰.۰۶۷)	۶.۶۰ (۰.۰۷۴)
کبک، کانادا	۷.۱۸ (۰.۰۷۰)	۷.۲۸ (۰.۰۶۵)	۷.۲۵ (۰.۰۵۳)	۷.۱۹ (۰.۰۵۹)

توجه:
↑ امتیاز علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن در سال ۲۰۱۶ به طور معناداری ($p < ۰۵/۰$) از این دوره مطالعهٔ پرلز بیش‌تر بود.
↓ امتیاز علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن در سال ۲۰۱۶ به طور معناداری ($p < ۰۵/۰$) از این دوره مطالعهٔ پرلز کم‌تر بود.
مقادیر داخل پرانتز خطای استاندارد را نشان می‌دهد.
منبع: هوپر و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۹. درعنوان جدول، نسبت به عنوان در منبع کمی تغییر داده شده است.

شکل ۱. نمودارهای روند میانگین امتیازهای دانش‌آموزانی که به خواندن علاق دارند (مقیاس ۹ – ۰)–شکل نیاز به اصلاح دارد.



فرایند مشابهی برای تحلیل سازهٔ علاقهٔ والدین به خواندن اجرا شد. جدول ۳ نشان می‌دهد که در این مورد نیز با کاهش نگرش مثبت نسبت به خواندن روبه‌رو بودیم. میانگین امتیاز علاقهٔ والدین به خواندن در ۱۴ کشور و ایالت‌های کبک و انتاریو از ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۶، ۱۶ کشور و ایالت‌های کبک و انتاریو از ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۶ با کاهش روبه‌رو بوده است. ۱۰ کشور و ایالت انتاریو از ۲۰۱۱ تا ۲۰۱۶ با کاهش امتیاز سازهٔ علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن روبه‌رو بودند. فقط در بلغارستان و آلمان تغییری در میانگین امتیاز علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن بین سال‌های ۲۰۰۱ و ۲۰۱۶ دیده نشد؛ گرچه در بلغارستان، امتیاز گویهٔ «خواندن برای سرگرمی و لذت بردن» در بین سال‌های ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۶ با افزایش روبه‌رو بود، در بازهٔ زمانی ۲۰۱۱ تا ۲۰۱۶ در هیچ کشوری شاهد افزایش امتیاز علاقهٔ والدین به خواندن نیستیم. شکل ۲ بازنمایی نموداری این نتایج را نشان می‌دهد.

جدول ۳. میانگین امتیازهای علاقهٔ والدین به خواندن در هر کشور و در هر دوره از مطالعهٔ پرلز (مقیاس ۱۲ – ۰)

کشور	۲۰۰۱	۲۰۰۶	۲۰۱۱	۲۰۱۶
بلغارستان	۸.۳۶ (۰.۱۳۹)	۷.۲۰ (۰.۱۵۹) ↑	۸.۰۸ (۰.۱۳۰)	۸.۰۴ (۰.۱۲۲)
انگلستان	۸.۳۵ (۰.۰۶۸) ↓	۸.۲۱ (۰.۰۶۱) ↓	۷.۷۸ (۰.۰۶۵)	۷.۶۰ (۰.۰۶۹)
آلمان	۸.۵۰ (۰.۰۶۷)	۸.۸۳ (۰.۰۷۴) ↓	۸.۴۷ (۰.۰۸۶)	۸.۳۲ (۰.۰۷۸)
هنگ کنگ	۷.۱۷ (۰.۰۵۳) ↓	۷.۱۲ (۰.۰۴۹) ↓	۷.۰۴ (۰.۰۵۰) ↓	۶.۶۰ (۰.۰۴۷)
مجارستان	۹.۶۳ (۰.۰۶۳) ↓	۹.۲۴ (۰.۰۷۹) ↓	۸.۱۰ (۰.۰۷۸)	۸.۲۶ (۰.۱۰۵)
جمهوری اسلامی ایران	۷.۶۳ (۰.۱۰۱) ↓	۷.۵۶ (۰.۰۸۰) ↓	۷.۷۱ (۰.۰۶۰) ↓	۷.۲۰ (۰.۰۹۳)
ایتالیا	۸.۵۰ (۰.۰۶۶) ↓	۸.۳۶ (۰.۰۷۵)	۸.۱۱ (۰.۰۶۷)	۸.۲۶ (۰.۰۷۵)
لیتوانی	۷.۶۶ (۰.۰۶۹) ↓	۸.۲۲ (۰.۰۵۹) ↓	۷.۳۹ (۰.۰۶۱) ↓	۷.۰۷ (۰.۰۷۴)
هلند	۹.۳۳ (۰.۰۷۴) ↓	۹.۵۰ (۰.۰۷۷) ↓	۹.۳۲ (۰.۰۶۹) ↓	۹.۰۸ (۰.۰۸۲)
نیوزلند	۹.۲۶ (۰.۰۷۳) ↓	۹.۳۴ (۰.۰۷۰) ↓	۹.۳۷ (۰.۰۷۱) ↓	۸.۸۴ (۰.۰۸۴)*
نروژ	۹.۹۵ (۰.۰۶۶) ↓	۹.۶۵ (۰.۰۵۲) ↓	۹.۱۰ (۰.۰۸۷) ↓	۸.۸۲ (۰.۰۵۶)
فدراسیون روسیه	۸.۱۲ (۰.۰۷۵) ↓	۸.۱۰ (۰.۰۷۰) ↓	۷.۵۳ (۰.۰۷۱)	۷.۳۴ (۰.۰۶۷)
سنگاپور	۷.۸۹ (۰.۰۵۱) ↓	۷.۸۵ (۰.۰۴۵) ↓	۷.۵۶ (۰.۰۳۸) ↓	۷.۲۱ (۰.۰۴۴)
جمهوری اسلواکی	۹.۱۰ (۰.۰۶۸) ↓	۸.۸۰ (۰.۰۸۳) ↓	۸.۲۲ (۰.۰۷۱) ↓	۷.۹۸ (۰.۰۸۴)
اسلونی	۸.۹۲ (۰.۰۵۴) ↓	۸.۴۸ (۰.۰۶۳) ↓	۸.۴۷ (۰.۰۶۲) ↓	۸.۲۹ (۰.۰۵۴)
سوئد	۹.۸۴ (۰.۰۵۸) ↓	۹.۸۰ (۰.۰۶۷) ↓	۹.۷۱ (۰.۰۷۰) ↓	۹.۳۰ (۰.۰۷۳)
ایالت های شرکت کننده				
اونتاریو، کانادا	۹.۵۲ (۰.۰۷۳) ↓	۹.۰۳ (۰.۰۹۰) ↓	۹.۰۳ (۰.۰۸۲) ↓	۸.۷۰ (۰.۰۸۹)
کبک، کانادا	۸.۷۶ (۰.۰۷۹) ↓	۹.۰۸ (۰.۰۷۹) ↓	۸.۲۸ (۰.۰۷۵)	۸.۱۵ (۰.۰۹۶)

توجه:
↑ امتیاز علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن در سال ۲۰۱۶ به طور معناداری ($p < ۰۵/۰$) از این دوره مطالعهٔ پرلز بیش‌تر بود
↓ امتیاز علاقهٔ دانش‌آموزان به خواندن در سال ۲۰۱۶ به طور معناداری ($p < ۰۵/۰$) از این دوره مطالعهٔ پرلز کم‌تر بود
مقادیر داخل پرانتز خطای استاندارد را نشان می‌دهد. کشورهایی که با رنگ خاکستری مشخص شده‌اند، کمتر از ۸۰ درصد به این سازه پاسخ داده بودند
*در سال ۲۰۱۶ نیوزیلند تنها کشوری بود که کمتر از ۵۰ درصد (۴۷٪) به این سازه پاسخ داده بودند
منبع: هوپر و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۹. درعنوان جدول، نسبت به عنوان در منبع کمی تغییر داده شده است

شکل ۲. نمودارهای روند میانگین امتیازهای علاقهٔ والدینی که به خواندن (مقیاس ۱۲ – ۰)– نیاز به اصلاح دارد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج ترکیب شده روندی واضح از کاهش نگرش مثبت دانش‌آموزان و والدین آنها را نسبت به خواندن در ۱۵ سال نشان می‌دهد.

این گونه تحلیل‌های توصیفی روندها، به خودی خود شواهدی دال بر علل کاهش یا راهکارهای محتمل برای مقابله با آن‌ها در اختیار قرار نمی‌دهند. ولی با توجه به نتایج، لازم است کشورهایی که با روندی کاهشی در پایهٔ چهارم روبه‌رو هستند از برنامه‌های مدرسه و برنامه‌های درسی برای تمرکز بر ایجاد نگرش مثبت نسبت به خواندن ارزیابی مجدد به عمل آورده و آن‌ها را بازسازماندهی و اصلاح نمایند و از همسویی اقدامات آموزشی با توصیه‌های پژوهشی : برای مثال، در اختیار قرار دادن متون مطالعاتی متنوع و دادن امکان انتخاب به دانش‌آموزان برای انتخاب متن برای مطالعه (گوتری و باربر، ۲۰۱۹؛ ویگفلد و همکاران، ۲۰۰۴) اطمینان پیدا کنند.

جالب این‌جاست که در نگرش مثبت والدین نسبت به خواندن دانش‌آموزان پایهٔ چهارم نیز شاهد کاهشی مشابه هستیم که می‌تواند با توجه به ویژگی «انتقال بین نسلی» و ارتباط بین خواندن و مطالعهٔ والدین با کودکان، بیانگر نیاز به ترویج مطالعه کردن و خواندن در میان بزرگسالان باشد. از آن‌جایی که اکثر والدین در حال حاضر از مدرسه خارج هستند، القای نگرش مثبت نسبت به خواندن در بزرگسالان ممکن است نیازمند پویش‌های گسترده‌ای باشد که بتوانند برای مثال بر تشویق برای بازدید از کتابخانه‌ها، باشگاه‌های کتاب‌خوانی، و سایر فعالیت‌های سواد ادبی برای بزرگسالان تمرکز کنند.

در پایان، همسویی این در کاهش نگرش خواندن و رشد هم‌زمان اطلاعات دیجیتال این سؤال را ایجاد می کند که چگونه ممکن است شیوع رسانه‌های جدید مانند خواندن روزنامه‌های آنلاین، وبلاگ‌ها، رسانه‌های اجتماعی و ایمیل‌ها نتایج را تحت تأثیر قرار داده باشد. پژوهش‌های بعدی باید ارتباط بین نگرش نسبت به خواندن و رسانه‌های رو به گسترشی را که مردم از طریق آن‌ها مطالعه می کنند را، بررسی کنند.

منابع

Guthrie, J. T., & Barber, A. B. (2019). Best practices for motivating students to read. In L. Morrow, & L. Grambrell (Eds.), Best practices in literacy instruction (5th ed., pp. 52–71). New York, NY: Guildford Press.

Hooper, M., Bai, Y., & Broer, M. (2020). Treasures in trends: Analyses of TIMSS and PIRLS trends using contextual data. In M. Khine (Ed.), Contemporary perspectives on research in educational assessment (pp. 1–31). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017a). PIRLS ۲۰۱۶ international results in reading. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Prendergast, C. (Eds.). (2017b). PIRLS ۲۰۱۶ encyclopedia: education policy and curriculum in reading. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). PIRLS ۲۰۰۶ international report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary schools in ۴۰ countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf

OECD. (2019). PISA ۲۰۱۸ results (Volume I). What students know and can do. Paris, France: Author. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. Journal of Research in Reading, ۳۳(4), 335–355.

Romeo, R. R., Christodoulou, J. A., Halverson, K. K., Murtagh, J., Cyr, A. B., Schimmel, C., Chang, P., Hook, P. E., & Gabrieli, J. D. E. (2018). Socioeconomic status and reading disability: Neuroanatomy and plasticity in response to intervention. Cerebral Cortex, ۲۸(7), 2297–2312.

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. Reading Research Quarterly, ۴۷(4), 427–463.

Stephens, M., Erberber, E., Tsokodayi, Y., Kroeger, T., & Ferguson, S. (2015). Is reading contagious? Examining parents' and children's reading attitudes and behaviors. IEA Policy Brief No. 9. Amsterdam, the Netherlands: IEA. https://www.iea.nl/index.php/publications/series-journals/policy-brief/december-2015-reading-contagious-examining-parents-and

Suk, N. (2016). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. Reading Research Quarterly, ۵۲(1), 73–89.

Sullivan, A. (2015). The life-long benefits of reading for pleasure. The School Librarian, ۶۳(1), 1–6.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. The Journal of Educational Research, ۹۷(6), 299–309.

منابع مطالعاتی بیشتر

Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home experiences. Reading Psychology, ۲۳(4), 239–269.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. Journal of Educational Psychology, ۱۰۴(4), 1006–1021.

OECD. (2002). Reading for change: Performance and engagement across countries: results from PISA ۲۰۰۰. Paris, France: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264099289-en

Read NZ Te Pou Muramura. (2020). Why reading for pleasure is important? Read NZ Te Pou Muramur. https://www.read-nz.org/about/reading-for-pleasure/

Sellgren, K. (2017, June 1). Reading for pleasure falls after primary school years. BBC. https://www.bbc.co.uk/news/education-40091650

Wigfield, A., Gladstone, J., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. Child Development Perspectives, ۱۰(3), 190–195.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. Journal of Educational Psychology, ۸۹(3), 420–432.

نویسنده

دکتر مارتین هوپر پژوهشگر ارشد در موسسات تحقیقاتی آمریکا

مارتین هوپر پژوهشگر ارشد در موسسات تحقیقاتی آمریکا (AIR) است. دکتر هوپر از زمان پیوستن به موسسات تحقیقاتی آمریکا در اکتبر ۲۰۱۸ مشغول پژوهش در سنجش ملی پیشرفت آموزشی (NAEP) و روش‌شناسی سنجش بین‌المللی کلان مقیاس با تاکید ویژه بر پرسشنامه‌های زمینه‌ای و تحلیل روند شده است. هم‌چنین دکتر هوپر از مرکز ملی آمار آموزشی (UCES) در مدیریت مشارکت ایالت متحده در سنجش‌های بین‌المللی مثل TALIS (پیمایش بین‌المللی تدریس و یادگیری) حمایت می‌کند و کارگاه‌هایی در زمینه روش‌شناسی سنجش بین‌المللی برگزار می‌کند و در زمینه NAEP و انتشارات بین‌المللی مانند پیزا (برنامه سنجش بین‌المللی دانش‌آموزان) مرورهای فنی انجام می‌دهد. دکتر هوپر قبل از پیوستن به موسسات تحقیقاتی آمریکا (AIR)، دستیار مدیر پیمایش‌های طراحی پرسشنامه و مطالعات سیاستی تیمز و پرلز در مرکز مطالعهٔ بین‌المللی تیمز و پرلز (۲۰۱۲–۲۰۱۸) بود. دکتر هوپر هدایت کننده تدوین پیمایش‌های پرسشنامه زمینه‌ای این مطالعات، نویسنده مشترک گزارش‌های نتایج بین‌المللی و ویراستار گزارش‌های فنی روش‌ها و رویه‌های بود.

پژوهش‌های دکتر هوپر بر سنجش‌های کلان مقیاس بین‌المللی و ملی با تاکید بر طراحی پیمایش، تحلیل داده‌های مطالعه و تحلیل روند متمرکز است. او در سال ۲۰۱۸ جایزه یادبود بروس اچ. چاپین را به خاطر پایان‌نامهٔ برجسته‌اش دریافت کرد. علاوه بر این، دکتر هوپر در کالج بوستون به عنوان استاد کمکی در زمینهٔ روش‌های پیمایش کار کرده است.

IEA COMPASS

Researching education, improving learning

در مورد IEA

انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی که به عنوان IEA شناخته می‌شود یک کنسرسیوم مستقل و بین‌المللی از مؤسسات پژوهشی ملی و نهادهای دولتی است که مقر اصلی آن در آمستردام قرار دارد. هدف اولیهٔ آن اجرای مطالعات تطبیقی کلان‌مقیاس در زمینهٔ پیشرفت تحصیلی به منظور رسیدن به درک عمیق از اثرات سیاست‌ها و فعالیت‌های درون و بین‌نظام‌های آموزشی است.

© ۲۰۱۸ انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA)

تمامی حقوق محفوظ است. هیچ بخشی از این نوشته نباید بدون اجازهٔ نوشتاری از صاحب کپی‌رایت بازتولید، ذخیره در سیستم بازیابی یا به شکل‌ها یا ابزارها یا نوارهای الکترونیکی، الکترواستاتیک، مغناطیسی، مکانیکی، فتوکپی، ضبط یا منتقل شود.

شابک: ۹۷۸-۹۰-۷۰۳۹۶-۲۵۸-۹

کپی‌های از این مقاله می‌تواند از زیر حاصل شود:

IEA Amsterdam
Keizersgracht 311
1016 EE Amsterdam
The Netherlands

ایمیل: secretariat@iea.nl
وب سایت: www.iea.nl

ما را دنبال کنید در :

@iea_education
IEAResearchInEducation
IEA

آنه بریت کاولی
رئیس IEA

دیرک هاستد
مدیر اجرایی

آنده‌را نتن
مدیر

جیلین ویلسون
مسئول ارشد انتشارات

ویراستار خلاصه سیاستی در آموزش و پرورش
دیوید روتکوسکی
دانشگاه ایندیانا

این مقاله ترجمهٔ مقالهٔ انگلیسی منتشر شده توسط IEA است که از طریق آدرس زیر قابل‌دسترسی است
https://www.iea.nl/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series/march-2020-troubling-trends

ترجمه توسط دکتر شهرناز بخشعلی زاده از مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز ایران صورت گرفته است. این ترجمه توسط IEA بازبینی نشده است. بنابراین، IEA مسئول هر گونه بی‌دقتی، جاافتادگی یا تفاوت بین ترجمه و مقالهٔ اصلی نخواهد بود.

این مقاله را به این صورت ارجاع دهید:

Please cite this publication as:
Hooper, M. (2020, March). Troubling trends: An international decline in reading attitudes.
IEA Compass: Briefs in Education No. 8. Amsterdam, The Netherlands: IEA