

Developing an Educational Planning Model to Enhance Reading Literacy in Primary School: A Meta-Synthesis Study

Abbas Ramezani^{1*}, Mahdi Jahani Mahmoudi², Ladan Hajianvari³

1. Assistant Professor, Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran. (Corresponding author). **E-mail:** a.ramezani@cfu.ac.ir
2. M.A Student in Curriculum Planning, Curriculum Studies and Education Group, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. **E-mail:** jahanimahmoudi.mahdi@mail.um.ac.ir
3. B.A. Student in Education, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Zanjan, Iran. **E-mail:** l.hajianvari@cfu.ac.ir

Abstract

Reading literacy, as a fundamental necessity in contemporary life, plays a crucial role in children's academic success. Its acquisition is regarded as one of the primary objectives of the educational system. The present study employed a meta-synthesis approach utilizing the seven-step method proposed by Sandelowski and Barroso to identify the educational planning components essential for the development of reading literacy in elementary school students. Researchers extracted valid domestic and international articles published between 2010 and 2024. Following initial reviews, 23 articles were selected for more in-depth analysis, from which we derived educational planning components related to the reading literacy development framework through thematic analysis. The model for educational planning reading literacy was identified and organized into three overarching themes: transformation in curriculum planning and design (including components of implementing an integrated curriculum, teaching methods, optimal use of tools, resources, and learning environments, meeting educational prerequisites, teaching and reinforcing basic skills, applying international findings, teaching specialized skills, and practice and repetition), learner-centeredness and supporting students' learning paths (including four components of paying attention to individual differences in teaching and learning, involving families, motivating, and changing students' attitudes), and teacher professional development (including the component of teacher empowerment), which included a total of 50 basic themes. This framework can serve as a guiding tool for teachers, educational planners, and policymakers to enhance the quality of teaching and learning in reading literacy among elementary school students.

Keywords: Reading Literacy, Elementary Students, Teachers, Learner-Centeredness, Professional Development

تدوین الگوی برنامه‌ریزی آموزشی برای تقویت سواد خواندن در دوره ابتدایی: مطالعه فراترکیب

عباس رضانی* مهدی جهانی محمودی** لادن حاجی‌انوری***

* استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) **E-mail: a.ramezani@cfu.ac.ir**
** دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. **E-mail: jahanimahmoudi.mahdi@mail.um.ac.ir**
*** دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، زنجان، ایران. **E-mail: l.hajianvari@cfu.ac.ir**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۱/۳۰ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۴/۲/۱ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۷/۰۶

چکیده

سواد خواندن به‌عنوان نیاز اساسی در زندگی معاصر، نقشی بنیادین در موفقیت تحصیلی کودکان ایفا می‌کند و یادگیری آن از اهداف کلیدی نظام آموزشی محسوب می‌شود. پژوهش حاضر با رویکرد فراترکیب با استفاده از روش هفت مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو، به شناسایی مؤلفه‌های برنامه‌ریزی آموزشی سواد خواندن در دانش‌آموزان ابتدایی پرداخت. مقالات معتبر داخلی و خارجی چاپ شده بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴، استخراج شد و پس از بررسی‌های اولیه، ۲۳ مقاله برای بررسی‌های دقیق‌تر انتخاب شده و نسبت به استخراج مؤلفه‌های مرتبط با الگوی برنامه‌ریزی آموزشی توسعه سواد خواندن، به شیوه تحلیل مضمون اقدام شد. الگوی برنامه‌ریزی آموزشی برای خواندن در سه مضمون فراگیر تحول در برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی (شامل مؤلفه‌های پیاده‌سازی برنامه درسی در هم تنیده و تلفیقی، روش‌های تدریس، استفاده بهینه از ابزارها، منابع و محیط یادگیری، رعایت پیش‌نیازهای آموزش، آموزش و تقویت مهارت‌های پایه، کاربرست یافته‌های بین‌المللی، آموزش مهارت‌های تخصصی و تمرین و تکرار)، یادگیرنده‌محوری و حمایت از مسیر یادگیری دانش‌آموزان (مشمتمل بر چهار مؤلفه توجه به تفاوت‌های فردی در آموزش و یادگیری، همراه ساختن خانواده‌ها، ایجاد انگیزه و تغییر نگرش دانش‌آموزان) و توسعه حرفه‌ای معلمان (دربگیرنده مؤلفه توانمندسازی معلمان) که در مجموع ۵۰ مضمون پایه را در بر می‌گرفت، شناسایی و ارائه شد. این مدل می‌تواند به‌عنوان یک ابزار راهنما برای معلمان، برنامه‌ریزان آموزشی و سیاست‌گذاران در جهت بهبود کیفیت آموزش و یادگیری مهارت خواندن در دانش‌آموزان ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: سواد خواندن، دانش‌آموزان ابتدایی، معلمان، یادگیرنده‌محوری، توسعه حرفه‌ای

سواد با هر تعریفی، سنگ بنای آموزش و یادگیری در تمام سطوح تحصیلی محسوب می‌شود (بیچر^۱، ۲۰۲۳). مهارت‌های زبانی مانند خواندن و نوشتن از اهداف کلیدی دوره ابتدایی هستند و تأکید بر روش‌های صحیح یادگیری و ارزیابی توانایی‌های دانش‌آموزان برای رفع مشکلات آنان در این حوزه از اهمیت بالایی برخوردار است (قبادی چهارراه‌گشین و همکاران، ۱۳۹۳). چستین^۲ (۱۹۹۸) خواندن را فرآیندی می‌داند که شامل فعال‌سازی دانش پیشین و مهارت‌های زبانی مرتبط برای تبادل اطلاعات بین افراد است. عملکرد موفقیت‌آمیز در سطوح ابتدایی تا دبیرستان و همچنین در سطوح بالاتر تحصیلات دانشگاهی تا حد زیادی به توانایی خواندن بستگی دارد (لالیسک و دوبراواک^۳، ۲۰۲۱) و سواد خواندن به‌عنوان نیاز اساسی در زندگی معاصر، نقشی بنیادین در موفقیت تحصیلی کودکان ایفا می‌کند و یادگیری آن از اهداف کلیدی نظام آموزشی محسوب می‌شود (گوکس^۴ و همکاران، ۲۰۱۷؛ معراجی سعید و عالی، ۱۴۰۱). کسانی که توانایی خوبی در خواندن دارند، از آموزش، اشتغال، تعامل اجتماعی و فناوری‌های رایج بهره‌مند می‌شوند (اولریکسن^۵ و همکاران، ۲۰۲۳) و این مهارت به‌عنوان ابزاری پایه برای یادگیری سایر مهارت‌ها و راهی برای آشنایی با دیدگاه‌های مختلف عمل می‌کند (بخشعلی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶). خواندن همچنین در شکل‌دهی شخصیت، بهبود زندگی، افزایش مشارکت اجتماعی و تقویت توانمندی‌های آموزشی تأثیرگذار است (رحیمی گلوگاهی و بختیاری مرکیه، ۱۴۰۰). در همین راستا، هرپسن^۶ (۲۰۰۴) خواندن را عاملی می‌داند که ارتباط مستقیمی با پیشرفت بشریت دارد، زیرا علاوه بر افزایش مهارت‌های زندگی، به گسترش دانش نیز کمک می‌کند.

در همین راستا، هدف ۴.۶ از اهداف توسعه پایدار^۷ تا سال ۲۰۳۰، اطمینان از دستیابی تمام جوانان و بخش قابل توجهی از بزرگسالان، اعم از زن و مرد، به مهارت‌های سواد و حساب است (شاخص‌های اهداف توسعه پایدار^۸، ۲۰۱۸). در راستای دستیابی به این هدف سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو)^۹ (۲۰۲۱b)، سواد را معادل توانایی خواندن و نوشتن، همراه با درک، یک جمله کوتاه و ساده در مورد زندگی روزمره دانسته است. این تعریف بر سواد پایه تأکید دارد و بر دو مهارت اصلی خواندن و نوشتن، تمرکز دارد (یونسکو، ۲۰۲۱a).

با این حال، در جهان امروز، سواد خواندن مفهومی فراتر از رمزگشایی حروف و کلمات دارد و شامل درک، استفاده، ارزیابی، تأمل و تعامل با متون به منظور دستیابی به اهداف، توسعه دانش و پتانسیل فرد و مشارکت در جامعه است (موری^{۱۰}، ۲۰۲۱). به بیان دیگر، شناسایی، درک، تفسیر، تولید و ارتباط در دنیای دیجیتالی فزاینده، با واسطه متونی غنی از اطلاعات و به‌سرعت در حال تغییر، یا به عبارتی توانایی خواندن و نوشتن، می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی انسان‌ها کمک کند (یونسکو، ۲۰۲۵؛ ۲۰۱۷). برای درک متونی با چنین ویژگی‌هایی، خوانندگان باید با پیچیدگی‌های نحوی، زبان دانشگاهی و واژگان تخصصی مواجه شوند (رینولدز و فیشر^{۱۱}، ۲۰۲۲).

¹ Beecher

² Chastain

³ Lalicic & Dubravac

⁴ Goux

⁵ Ulriksen

⁶ Harrison

⁷ Sustainable Development Goal (SDG)

⁸ SDG Indicators

⁹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

¹⁰ Murray

¹¹ Reynolds & Fisher

یکی از مؤلفه‌های مهم در خواندن، روان‌خوانی متن^۱ است که به توانایی خواندن متون مرتبط با کارایی خواندن متن (دقت^۲ و سرعت^۳ خواندن متن) و بیان^۴ (عروض^۵ خواندن) اشاره دارد و به عنوان مهارتی مهم برای درک مطلب^۶، توجه زیادی را به خود جلب کرده است (کیم^۷ و همکاران، ۲۰۲۱). در این راستا، نظریه پردازش خودکار اطلاعات در خواندن^۸ (لابرج و ساموئلز^۹، ۱۹۷۴) و نظریه کارایی کلامی^{۱۰} (پرفتی^{۱۱}، ۱۹۸۸) نشان می‌دهند که سواد خواندن تابعی از روان‌خوانی متن است. به این معنا که خواندن خودکار متن (خواندن دقیق و سریع) باعث می‌شود منابع شناختی فرد برای فرآیندهای سطح بالاتر مانند ساخت معنا، استنتاج و ادغام گزاره‌ها آزاد شود، در حالی که خواندن کند و نادرست به دلیل مصرف بخش عمده‌ای از ظرفیت توجه، مانع درک عمیق مطلب می‌شود (هانون و دانمان^{۱۲}، ۱۹۹۸). نظریه خودکاری بر ضرورت پردازش ناخودآگاه شکل کلمات برای اختصاص توجه به معنا تاکید دارد و نظریه کارایی کلامی نیز بیان می‌کند که فراتر از شناسایی خودکار کلمات، حل خودکار آنافورها^{۱۳} و فعال‌سازی طرحواره‌های مرتبط از طریق تمرین، پیش‌شرط درک مطلب مؤثر است (استوار نامقی^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۵). بدین ترتیب، هر دو نظریه تصریح می‌کنند که کارآمدی و روان‌خوانی، بنیان اصلی سواد خواندن محسوب می‌شود. جنبه‌ی دیگر روان‌خوانی متن، یعنی عروض خواندن، اجرای ریتمیک و ملودیک بالای زنجیره‌ای متن پیوسته، شامل زیر و بمی، تکیه و مدت مکث است (کیم و همکاران، ۲۰۲۱). برخی معتقدند عروض خواندن، به عنوان بخشی از ساختار روان بودن خواندن، با تسهیل پردازش نحوی (یعنی قطعه‌بندی اجزای تشکیل‌دهنده) و معنایی (یعنی استخراج معنی از کلمات و عبارات خوانده شده) در درک مطلب نقش دارد؛ برخی نیز بر این باورند که عروض خواندن، شاخص یا نتیجه‌ای از درک مطلب است (ولترز^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۲). بر اساس هر دو دیدگاه، عروض خواندن به نوعی با درک مطلب مرتبط است.

اگرچه یادگیری مهارت خواندن ممکن است ساده و عادی به نظر برسد، اما خواندن، یک فرایند روان‌شناختی پیچیده است که علاوه بر نکات مذکور پیشین، شامل دو عنصر اصلی، یعنی رمزگشایی^{۱۶} اطلاعات میان نمادهای نوشتاری و صدا (گرین^{۱۷}، ۲۰۲۰) و درک مطلب^{۱۸} است (الداغی، ۱۴۰۰)، که در آن خواننده با به‌کارگیری مهارت‌های گوناگون، معنای مورد نظر نویسنده را استنباط می‌کند (الواحد^{۱۹} و همکاران، ۲۰۲۴). رمزگشایی به دسترسی سریع و دقیق به بازنمایی ذهنی کلمات، با تکیه بر رمزگشایی آوایی و تشخیص خودکار کلمات اشاره دارد (وان^{۲۰} و همکاران، ۲۰۲۰). در مرحله رمزگشایی، فرد توانایی خواندن حروف و کلمات را دارد و می‌تواند آن‌ها را به صورت صحیح تلفظ کند (صادقی، ۱۳۹۶). با این حال، رمزگشایی به‌تنهایی کافی نیست و برای دستیابی به مفهوم

¹ Text reading fluency

² accuracy

³ speed

⁴ expression

⁵ prosody

⁶ reading comprehension

⁷ Kim

⁸ Theory of Automatic Information Processing in Reading

⁹ LaBerge & Samuels

¹⁰ verbal efficiency theory

¹¹ Perfetti

¹² Hannon & Daneman

¹³ anaphors

¹⁴ Ostovar-Namaghi

¹⁵ Wolters

¹⁶ Decoding

¹⁷ Green

¹⁸ Comprehension

¹⁹ El-Wahed

²⁰ Vaughn

و معنای متن، نیاز به مهارت درک مطلب، که فراتر از رمزگشایی است، وجود دارد (کاسر^۱، ۲۰۰۹). درک مطلب شامل فهم مطالب، تشخیص روابط بین ایده‌ها و تفسیر معنایی متن است، به طوری که فرد از سطح زبان به درک معنا و مفهوم متن دست می‌یابد (وان و همکاران، ۲۰۲۰). در واقع، سواد خواندن، شامل هر دو بعد رمزگشایی و درک مطلب، ابزاری است که از طریق آن می‌توان به گنجینه‌های بی‌پایان تجربیات بشری دست یافت (کریمی، ۱۳۸۴). این توانایی نه تنها نقش به‌سزایی در رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان ایفا می‌کند، بلکه به‌عنوان پایه‌ای اساسی برای یادگیری سایر دروس و موضوعات آموزشی نیز محسوب می‌شود (دانشگر، ۱۴۰۰).

اهمیت سواد خواندن فراتر از حوزه آموزش است. نرخ سوادآموزی نشان می‌دهد که سیستم آموزشی یک کشور، به ویژه در سطح ابتدایی و/یا برنامه‌های سوادآموزی، چقدر خوب عمل کرده است؛ بدین ترتیب نرخ بالای سوادآموزی با نیروی کار تحصیل‌کرده‌تر و اقتصاد قوی‌تر مرتبط است (یونسکو، ۲۰۲۱b). سطوح پایین سواد منجر به هزینه‌های بالایی برای دولت‌ها می‌شود؛ این هزینه‌ها با نرخ بالاتر جرم و جنایت، سلامت ضعیف و هزینه‌های رفاهی بالاتر مرتبط هستند؛ همچنین کسانی که نمی‌توانند بخوانند و بنویسند، خود را از فرصت‌هایی که دیگران از آن برخوردارند، محروم می‌بینند (موری، ۲۰۲۱). بی‌سوادی که حداقل یک‌پنجم جمعیت جهان را شامل می‌شود، سالانه بیش از ۸۰۰ میلیارد پوند هزینه اقتصادی برای اقتصاد جهانی ایجاد می‌کند و میلیون‌ها نفر را در فقر فرو می‌برد (بنیاد جهانی سوادآموزی^۲، ۲۰۱۸)، که اهمیت بالای تدوین الگوی برنامه‌ریزی آموزشی برای تقویت سواد خواندن در دوره ابتدایی را برجسته می‌سازد.

با توجه به اهمیت سواد خواندن، مطالعه برنامه بین‌المللی سنجش پیشرفت خواندن (پرلز)^۳، که اولین بار در سال ۲۰۰۱ معرفی شد، با هدف سنجش پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم طراحی شده و هر پنج سال یکبار اجرا می‌شود. بررسی نتایج آزمون‌های پرلز در دوره‌های برگزار شده از سال ۲۰۰۱ تا ۲۰۱۶ بر روی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی، نشان می‌دهد که دانش‌آموزان ایرانی در بعد اهداف ادبی و فرایند تمرکز و بازیابی درک مطلب وضعیت نسبتاً مطلوبی دارند؛ ولی در اهداف مطالعاتی و فرایندهای نتیجه‌گیری، تفسیر و ارزیابی و درک مطلب نتایج ضعیفی را کسب می‌کنند (مولیس^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). در آزمون پرلز سال ۲۰۲۱ نیز ایران با کسب نمره ۴۱۳ در انتهای جدول و پایین‌تر از میانگین جهانی (یعنی نمره ۵۰۰) قرار داشته است (مولیس و همکاران، ۲۰۲۳). این نتایج حاکی از ضرورت تدوین برنامه‌ای برای توسعه سواد خواندن دانش‌آموزان ابتدایی است.

مرور مطالعات انجام‌شده نشان می‌دهد که سواد خواندن صرفاً به‌عنوان یک مهارت زبانی محدود نمی‌شود، بلکه بنیانی برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در سایر دروس نیز به شمار می‌آید (گوکس و همکاران، ۲۰۱۷). برای مثال، بینگهام و رودریگز^۵ (۲۰۱۹)، تأکید کرده‌اند که بخشی از مشکلات دانش‌آموزان در پاسخ‌گویی به سؤالات ریاضی ناشی از ناتوانی آنان در خواندن و درک صورت مسئله است؛ به عبارت دیگر، ضعف در سواد خواندن می‌تواند به شکل مستقیم بر عملکرد تحصیلی در سایر حوزه‌های یادگیری نیز تاثیر بگذارد. از سوی دیگر، پژوهش پاپاناستازیو^۶ (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که عوامل مختلفی در پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان نقش دارند. وی در مطالعه‌ای جامع دریافت که مهم‌ترین عامل مؤثر، فعالیت‌های تکمیلی خواندن در کلاس است. این یافته با تأکید بر نقش معلم و کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی، اهمیت طراحی فعالیت‌های هدفمند خواندن در محیط کلاس را آشکار می‌کند. علاوه بر

¹ Kucer

² World Literacy Foundation

³ Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

⁴ Mullis

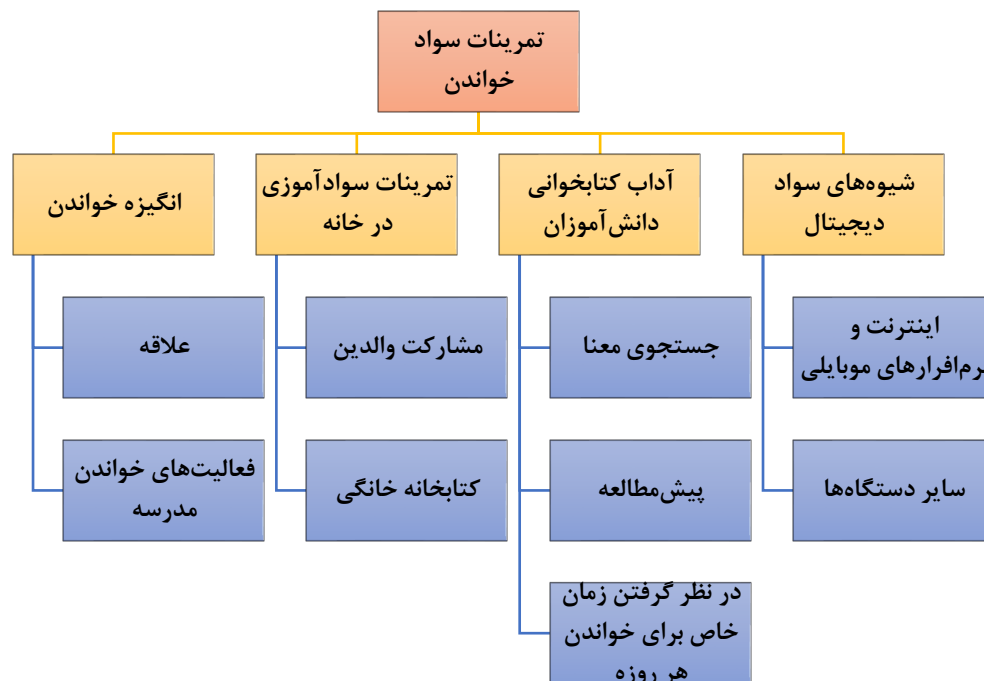
⁵ Bingham & Rodriguez

⁶ Papanastasiou

این، عواملی همچون فعالیت‌های خارج از مدرسه، زمان صرف شده برای تکالیف خانگی، نگرش دانش‌آموزان به خواندن، و جو مدرسه نیز از دیگر مؤلفه‌های مؤثر شناسایی شده در این مطالعه هستند.

در همین راستا، مولیس و همکاران (۲۰۰۶) عوامل مؤثر بر عملکرد سواد خواندن را در چهار سطح دانش‌آموز، والدین، معلم و مدرسه طبقه‌بندی کرده‌اند که نشان می‌دهد ارتقای سواد خواندن نیازمند نگاهی نظام‌مند و جامع به تمامی ابعاد محیط یادگیری است. این نگاه کل‌نگر با یافته‌های ماتسومورا^۱ و همکاران (۲۰۱۳) نیز همخوانی دارد؛ آنان علاوه بر کیفیت آموزش و روش‌های تدریس در مدرسه (عوامل درون آموزشی)، بر اهمیت حمایت خانواده و شرایط اجتماعی (عوامل برون آموزشی) و همچنین توانایی‌های فردی دانش‌آموزان در بهبود عملکرد تحصیلی و سواد خواندن تأکید کرده‌اند.

با وجود این تلاش‌ها برای شناسایی عوامل مؤثر، پژوهش‌های کیفی مانند مطالعه البوریکی^۲ (۲۰۲۲) نشان می‌دهند که همچنان نیاز به ارائه الگوهای مفهومی و اجرایی برای ارتقای شیوه‌های خواندن دانش‌آموزان احساس می‌شود. الگوی ارائه‌شده توسط وی (شکل ۱)، عوامل تعیین‌کننده شیوه‌های خواندن را در قالب تمرینات سواد خواندن تبیین کرده است، اما تمرکز آن بیشتر بر تحلیل زمینه‌ای بوده و به طراحی یک برنامه آموزشی کاربردی و ساختاریافته منتهی نشده است.



شکل ۱. عوامل تعیین‌کننده شیوه‌های خواندن دانش‌آموزان (البوریکی، ۲۰۲۲)

علاوه بر مطالعات بین‌المللی که بر اهمیت عوامل آموزشی، خانوادگی و فردی در ارتقای سواد خواندن تأکید کرده‌اند، پژوهش‌های داخلی نیز بر ابعاد مختلف این موضوع تمرکز داشته‌اند. به‌عنوان مثال، یافته‌های نجفی‌پازکی (۱۳۹۳) نشان می‌دهد آموزش درک خوانداری در چارچوب مدل سازنده‌گرایی می‌تواند به افزایش توانایی استنباط و درک عمیق متون منجر شود. همچنین، قادری‌دوست و دانای‌طوسی (۱۳۸۹) تدوین یک برنامه درسی منسجم و هدفمند برای دوره ابتدایی را جهت تقویت مهارت‌های زبانی، به‌ویژه سواد

¹ Matsumura

² Al-Buraiki

خواندن، ضروری دانسته‌اند. نتایج پژوهش نجفی پاک‌کی (۱۳۹۷) نیز بیانگر آن است که انتخاب خط مناسب برای آموزش خواندن در دوره ابتدایی اهمیتی دارد؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی هنگام خواندن خط نسخ، دقت و سرعت بیشتری دارند. افزون بر این، شواهد داخلی نشان می‌دهد که نابرابری‌های آموزشی (غفاری اسمعیلی و همکاران، ۱۴۰۲)، کمبود منابع آموزشی مناسب (آزاده و محمدی، ۱۳۹۹) و عدم تطابق روش‌های تدریس با نیازهای یادگیرندگان (غلامی و همکاران، ۱۳۹۶)، از جمله چالش‌های اصلی در تحقق سواد خواندن به شمار می‌آیند. این مشکلات موجب می‌شوند بسیاری از دانش‌آموزان به سطح مطلوب سواد خواندن دست نیابند و در نتیجه، توانایی‌های شناختی و اجتماعی آنان نیز تحت تأثیر قرار گیرد. از این رو، همان‌گونه که صالحی و همکاران (۱۳۸۸) اشاره کرده‌اند، آموزش مهارت‌های خواندن و نوشتن باید به‌عنوان یکی از وظایف اصلی نظام تعلیم و تربیت رسمی محسوب شود، به‌گونه‌ای که نیاز به برنامه‌های تکمیلی خارج از مدرسه به حداقل برسد و تحلیل علل و عوامل مؤثر بر ضعف سواد خواندن، به‌عنوان مسئولیت اصلی متولیان آموزش و پرورش در نظر گرفته شود.

به‌طور کلی، هرچند ادبیات پژوهشی به شناسایی عوامل مؤثر بر سواد خواندن و ارائه چارچوب‌های تحلیلی پرداخته است، اما کمتر مطالعه‌ای با رویکرد فراترکیب به تجمیع نظام‌مند این یافته‌های پراکنده و طراحی یک الگوی جامع برنامه‌ریزی آموزشی برای تقویت سواد خواندن در دوره ابتدایی اقدام کرده است؛ در حالی که دستور کار جدید آموزش جهانی^۱ در راستای هدف‌گذاری جهانی سوادآموزی و اطمینان از کسب مهارت‌های خواندن و نوشتن برای همه (یونسکو، ۲۰۱۷)، تحقق چنین برنامه‌ریزی‌های آموزشی علمی را برای ارتقاء کیفیت یادگیری ضروری می‌داند. این خلأ پژوهشی، ضرورت انجام مطالعه حاضر را برجسته می‌سازد؛ مطالعه‌ای که بتواند با بهره‌گیری از رویکرد فراترکیب، ضمن ترکیب نتایج مطالعات پیشین، به ارائه الگویی بومی‌سازی‌شده برای ارتقای سواد خواندن دانش‌آموزان ابتدایی منجر شود و راهگشای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی در این حوزه باشد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر مبتنی بر پارادایم تفسیری، با هدف شناسایی مؤلفه‌های برنامه‌ریزی آموزشی برای تقویت سواد خواندن در دانش‌آموزان ابتدایی به ترکیب یافته‌های کیفی به روش فراترکیب^۲ می‌پردازد. پژوهش‌های کیفی با تأکید بر درک ذهنی و تجربه شرکت‌کنندگان، نور جدیدی را بر سؤالات علمی می‌افکنند (لاچال^۳ و همکاران، ۲۰۱۷) و فراترکیب با ترکیب‌های کیفی تحقیقات قبلی، سطح سومی از درک و تفسیر را پیشنهاد می‌کند که دانش‌انبوه و بینش عمیق‌تری را به ارمغان می‌آورد که هیچ روش دیگری نمی‌تواند ارائه دهد (تولوباس و گوکترک^۴، ۲۰۲۳؛ لوفور و لوفور^۵، ۲۰۲۳). این پژوهش از روش هفت مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو^۶ (۲۰۰۷)، جهت ادغام یافته‌های پژوهش‌های کیفی بهره می‌گیرد. این مراحل در شکل ۲ نشان داده شده است.

¹ new global education agenda

² Metasynthesis

³ Lachal

⁴ Tülübaş & Göktürk

⁵ LeFebvre & LeFebvre

⁶ Sandelowski & Barroso



شکل ۲. روش هفت مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۷)

گام اول: درک مطالعه سنتز تحقیقات کیفی^۱، تدوین اهداف و سوالات پژوهش

در این مرحله از پژوهش، پژوهشگر باید هدف خود را به‌طور واضح تعریف کرده و سوال اصلی تحقیق را مشخص کند (سندلوسکی و باروسو، ۲۰۰۷). در این پژوهش، تمرکز بر پاسخگویی به پرسش کلیدی «مؤلفه‌های برنامه‌ریزی آموزشی برای تقویت سواد خواندن در دانش‌آموزان ابتدایی چیست؟» است.

گام دوم: جستجو و بازیابی گزارش‌های تحقیقات کیفی^۲ (بررسی نظام‌مند ادبیات)

ادبیات پژوهش حاضر شامل کلیه اسناد و مدارک علمی-پژوهشی منتشرشده در پایگاه‌های اطلاعاتی و موتورهای جستجوی معتبر شامل گوگل اسکالر^۳، ساینس دایرکت^۴، سمانتیک اسکالر^۵، ریسرچ گیت^۶، اس‌آی‌دی^۷، پرتال جامع علوم انسانی، نورمگز^۸ و مگ‌ایران^۹ بود. بدین منظور، تنظیم پارامترهای موضوعی^{۱۰} با جستجوی کلیدواژه‌های ذکر شده در جدول ۱ در پایگاه‌های مذکور انجام شد.

جدول ۱. کلیدواژه‌های جستجو شده

کلیدواژه‌های انگلیسی	کلیدواژه‌های فارسی	ردیف
Reading	خواندن	۱
Reading Literacy	سواد خواندن	۲
Reading skills	مهارت‌های خواندن	۳

¹ Conceiving the Qualitative Research Synthesis Study

² Searching For and Retrieving Qualitative Research Reports

³ Google Scholar

⁴ Science Direct

⁵ Semantic Scholar

⁶ ResearchGate

⁷ SID

⁸ Noor Mags

⁹ Magiran

¹⁰ Setting Topical Parameters

Elementary Students	دانش‌آموزان ابتدایی	۴
Language Acquisition	زبان‌آموزی	۵
Persian	فارسی	۶
PIRLS	پرلز	۷

پارامترهای جمعیت^۱ بر روی دانش‌آموزان ابتدایی تنظیم شد. تنظیم پارامترهای زمانی^۲ بر اساس انتشار مطالعات در بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴ صورت گرفت. پارامترهای روش‌شناختی^۳ نیز بر مطالعات کیفی و آمیخته (تنها از بخش کیفی این مطالعات استفاده شد) متمرکز بود. بدین ترتیب، مقالات و پایان‌نامه‌های کیفی و آمیخته که به ابعاد و مؤلفه‌های توسعه سواد خواندن در دانش‌آموزان ابتدایی در بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴ پرداخته بودند، شناسایی شد. از این رو مقالاتی که به زبانی غیر از فارسی و انگلیسی بودند از روند بررسی خارج شدند. همچنین پژوهش‌های قبل از سال ۲۰۱۰ به دلیل قدیمی بودن منابع و کاهش تطابق نتایج با بافت فعلی نیز حذف شدند. از آنجا که پژوهش حاضر به روش فراترکیب صورت گرفته است، منابعی که به روش کیفی و آمیخته بودند انتخاب شدند و مقالات به روش کمی، مروری و سایر روش‌ها مورد بررسی قرار نگرفته و از روند بررسی حذف شدند. همچنین در بررسی مقالات جدول ۲ معیارهای ورود/خروج مقالات را نشان می‌دهد.

جدول ۲. معیارهای ورود/خروج مقالات

معیارها	معیار پذیرش
زبان	انگلیسی و فارسی
زمان	پژوهش‌های منتشرشده از سال ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴
نوع مطالعه	پژوهش‌های کیفی، بخش کیفی پژوهش‌های آمیخته
موضوع مطالعه	عناوین مرتبط با خواندن و سواد خواندن

گام سوم: ارزیابی گزارش‌های مطالعات کیفی^۴

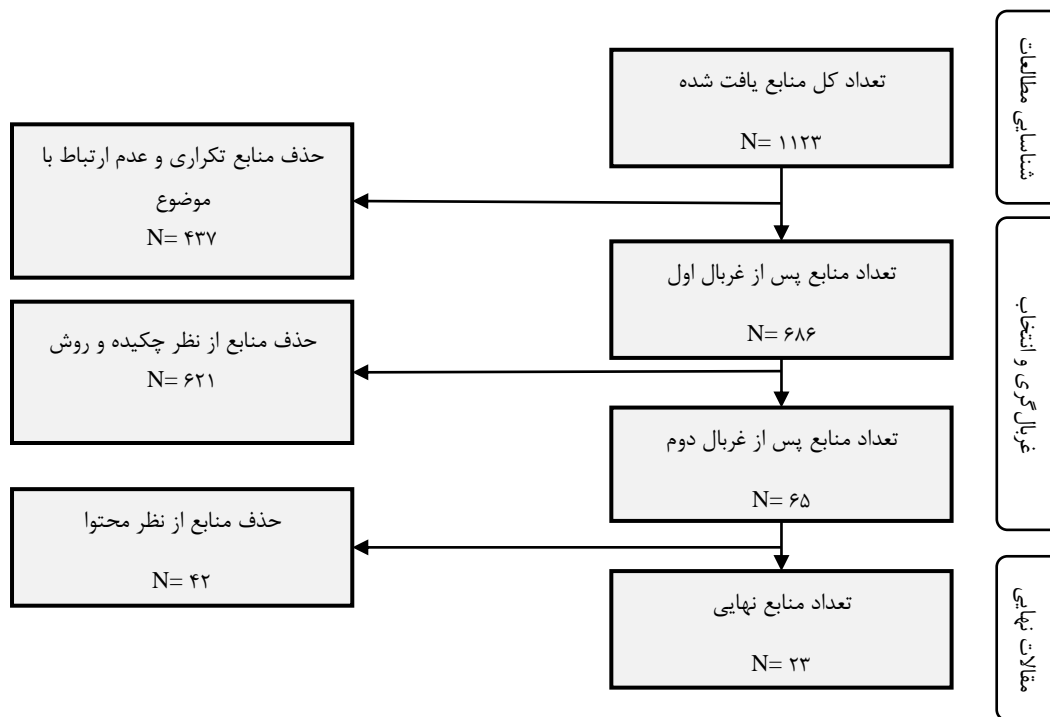
در این گام به شناسایی، گزینش و بررسی دقیق پژوهش‌هایی کیفی و مشخص نمودن حذف یا ابقای مطالعات شناسایی شده بر اساس معیارهای ورود و خروج، صورت می‌گیرد. مقالات شناسایی شده با استفاده از چک‌لیست لاجال و همکاران (۲۰۱۷) غربال‌گری شد. این چک‌لیست (با حذف یک سوال با نظر متخصصان تأییدکننده روایی و پایایی پژوهش حاضر) شامل نه سوال بود که عبارت‌اند از: ۱. آیا بیان واضحی از اهداف تحقیق وجود داشت؟ ۲. آیا روش‌شناسی کیفی مناسب است؟ ۳. آیا طرح تحقیق برای پرداختن به اهداف تحقیق مناسب بود؟ ۴. آیا استراتژی پژوهش با اهداف تحقیق مناسب بود؟ ۵. آیا داده‌ها به‌گونه‌ای جمع‌آوری شده‌اند که به موضوع تحقیق بپردازند؟ ۶. آیا رابطه بین پژوهشگر و شرکت‌کنندگان به اندازه کافی در نظر گرفته شده است؟ ۷. آیا مسائل اخلاقی در نظر گرفته شده است؟ ۸. آیا تجزیه و تحلیل داده‌ها به‌اندازه کافی دقیق بود؟ ۹. آیا یافته‌ها به وضوح و دقت گزارش شده است؟ در این مرحله، ۱۱۲۳ مقاله و پایان‌نامه بر اساس موضوع شناسایی شد؛ با بررسی عنوان تمام مطالعات استخراج شده، ۴۳۷ مورد به دلیل نامرتب بودن موضوع و یا تکراری بودن مقالات از روند بررسی خارج شد؛ سپس چکیده مقالات و پایان‌نامه‌های باقی‌مانده و روش انجام آن‌ها بررسی شده، و ۶۲۱ سند که عنوان، چکیده و روش آنان با هدف پژوهش حاضر همخوانی نداشت از ادامه روند بررسی حذف شدند. بعد از بررسی متن مطالعات، ۴۲ مقاله به دلیل عدم ارتباط محتوایی با هدف پژوهش حذف، و در نهایت ۲۳ مطالعه، جهت تجزیه و تحلیل و تدوین الگوی مطالعه حاضر، باقی ماند. خلاصه این فرایند در شکل ۳ نشان داده شده است.

¹ Population Parameters

² Setting Temporal Parameters

³ Methodological Parameters

⁴ Appraising Reports of Qualitative Studies



شکل ۳. فرایند گزینش مقالات

گام چهارم: طبقه‌بندی یافته‌ها در گزارش‌های تحقیقات کیفی^۱

در این مرحله، محتوای اسناد غربال شده به دقت تحلیل شد و داده‌های مربوطه از تحقیقات شناسایی شده استخراج گردید. در نهایت، ۵۰ کد مرتبط باهدف تحقیق از بین ۲۳ منبع مختلف استخراج شد که در جدول ۳ نشان داده شده است.

گام پنجم: سنتز یافته‌های تحقیق کیفی: متاسنتز کیفی^۲

این پژوهش با اتکا به راهبرد تحلیل مضمون^۳ به روش براون و کلارک^۴ (۲۰۰۶) به تجزیه و تحلیل محتوای مطالعات غربال شده پرداخت. این رویکرد مبتنی بر جستجوی الگوهای تکراری در مجموعه داده‌هاست (براون و کلارک، ۲۰۰۶) که تفسیر فعالانه‌ای را خصوصاً هنگام انتخاب کدها یا ساخت مضامین جدید، طلب می‌کند (برن^۵، ۲۰۲۲). این رویکرد شناسایی و تجزیه و تحلیل الگوها یا مضامین را در یک مجموعه داده معین تسهیل می‌کند (براون و کلارک، ۲۰۱۲). از این رو، هدف اصلی کاربرد چنین روشی در پژوهش فعلی این است که بتوان مفاهیم پنهان را کشف کرده و فهمی عمیق‌تر نسبت به مطالعات کیفی پیشین به دست آورد. بدین ترتیب امکان جمع‌آوری اطلاعات غنی‌تر برای شناسایی ابعاد مختلف برنامه‌ریزی آموزشی برای تقویت سواد خواندن در دانش‌آموزان ابتدایی فراهم می‌شود.

گام ششم: بهینه‌سازی اعتبار مطالعات ترکیبی تحقیقات کیفی^۶

¹ Classifying the Findings in Qualitative Research Reports

² Synthesizing Qualitative Research Findings: Qualitative Meta-Synthesis

³ Thematic analysis

⁴ Braun & Clarke

⁵ Byrne

⁶ Optimizing the Validity of Qualitative Research Synthesis Studies

در چارچوب مطالعات فراترکیب، روایی مفهوم پیچیده‌ای را تشکیل می‌دهد که چندین جنبه مهم را پوشش می‌دهد (سندلوسکی و بارسو، ۲۰۰۷). روایی توصیفی^۱ به صحت و دقت داده‌ها اشاره دارد. در مطالعات فراترکیب، این نوع روایی به معنای شناسایی جامع تمامی گزارش‌های تحقیقاتی مرتبط و توصیف دقیق اطلاعات موجود در هر مطالعه است. جهت تأمین روایی توصیفی پژوهش، تلاش شد تا متون علمی مرتبط با عنوان پژوهش به صورت جامع شناسایی شود. بدین منظور هنگام جست و جوی مقالات و متون علمی، متون نامربوط، با بررسی عنوان، چکیده، روش‌شناسی و محتوا به صورت نظام‌مند حذف شد و تنها متون مرتبط در بررسی قرار گرفت. روایی تفسیری^۲، به این نکته اشاره دارد که آیا تفسیرها، دیدگاه‌ها و درک پژوهشگران مطالعات مورد بررسی، به طور کامل و منصفانه منعکس شده‌اند یا خیر. در راستای تأمین روایی تفسیری محققین بدون سوگیری و به صورت دقیق اقدام به کدگذاری مقالات منتخب کردند. روایی نظری^۳ به اعتبار تفاسیر پژوهشگران در ادغام مطالعات اشاره دارد؛ چراکه در فراترکیب داده‌های اولیه همان یافته‌های گزارش‌های کیفی هستند و بنابراین، اعتبار نظری هم به اعتبار روش‌هایی که پژوهشگر به عنوان مرورگر برای ادغام یافته‌ها به کار می‌برد، و هم به خود ادغام‌ها و تفسیرهای حاصل از آن‌ها مربوط می‌شود. در جهت تأمین روایی نظری مقالات با استفاده از چک‌لیست لاجال و همکاران (۲۰۱۷) گزینش شدند. از سوی دیگر، روایی عملی^۴ به سودمندی و قابلیت انتقال دانش حاصل اشاره دارد. در مطالعات فراترکیب، این نوع روایی به کاربردی بودن، به موقع بودن و امکان استفاده از نتایج در عمل تاکید دارد (سندلوسکی و بارسو، ۲۰۰۷). علاوه بر توضیحات ارائه شده، به منظور تضمین هرچه بیشتر روایی توصیفی، تفسیری، نظری و عملی در این پژوهش، کلیه جستجوها توسط دو نفر از پژوهشگران انجام شد تا اطمینان حاصل شود که متون علمی مرتبط با موضوع تحقیق به طور جامع شناسایی و گردآوری گردند. همچنین، در تمامی مراحل انجام پژوهش، دو متخصص فراترکیب به صورت مداوم بر فرآیند کار نظارت داشتند.

گام هفتم: ارائه تلفیقی از یافته‌های پژوهش کیفی^۵

در ادامه یافته‌های پژوهش ارائه می‌شود.

یافته‌ها

ابتدا برای شناسایی و تحلیل مؤلفه‌های برنامه‌ریزی آموزشی برای تقویت سواد خواندن در دانش‌آموزان ابتدایی کدگذاری باز انجام و مضامین پایه شناسایی شد. سپس جهت سازمان‌دهی و تقلیل هدفمند داده‌ها، کدگذاری محوری و انتخابی انجام و مضامین سازمان‌دهنده و فراگیر شناسایی شدند. این مضامین در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. مؤلفه‌های برنامه‌ریزی آموزشی برای تقویت سواد خواندن

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	منابع
تحول در برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی	پیاده‌سازی برنامه درسی در هم تنیده و تلفیقی	برقراری ارتباط برنامه درسی خواندن با زندگی واقعی	عسکری و حکیم‌زاده (۱۴۰۰)، عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)، عیسی‌ملکی و فلزی (۱۴۰۱)، گنج‌ارسوی ^۶ (۲۰۲۱)، مقصودی‌نسب و همکاران (۱۳۹۶)، امینی زرین و همکاران (۱۴۰۲)، فریمن ^۷ (۲۰۱۹)

¹ Descriptive validity

² Interpretive validity

³ Theoretical validity

⁴ Pragmatic validity

⁵ Presenting Syntheses of Qualitative Research Findings

⁶ Genç-Ersoy

⁷ Freeman

استفاده از ظرفیت سایر دروس در تقویت سواد خواندن	عسکری و حکیمزاده (۱۴۰۰)، حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)		
تأکید بر شیوه‌های غیرمستقیم در آموزش	عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)، فروتن و همکاران (۱۴۰۱)، کلوندرز ^۱ (۲۰۲۳)	روش‌های تدریس	
آموزش و یادگیری مشارکتی	عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)، عیسی‌ملکی و فلزی (۱۴۰۱)، حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)، گنج-ارسوی (۲۰۲۱)، کلوندرز (۲۰۲۳)، نونس ^۲ (۲۰۲۲)، فریمن (۲۰۱۹)		
بازی‌سازی آموزش	عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)، حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)، گنج-ارسوی (۲۰۲۱)، پورصالحی و همکاران (۱۳۹۵)، نونس (۲۰۲۲)، اونوفسکی ^۳ (۲۰۲۳)، پیزنر-رافمن ^۴ (۲۰۱۸)		
ارائه فوق‌برنامه‌های کلاسی (استفاده از مجلات و کتاب‌های داستان)	حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)، حسینی‌خواه و همکاران (۱۴۰۱)، عیسی‌ملکی و فلزی (۱۴۰۱)، کلوندرز (۲۰۲۳)، پولکینگ هورن و هاگلر ^۵ (۲۰۱۲)، البوریکی (۲۰۲۲)		
همراه‌سازی خواندن با آواز، حرکات ریتمیک و زبان بدن	حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)، نونس (۲۰۲۲)، اونوفسکی (۲۰۲۳)	استفاده بهینه از ابزارها، منابع و محیط یادگیری	
استفاده از رسانه‌های آموزشی دیجیتال	پورصالحی و همکاران (۱۳۹۵)، حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)، امینی زرین و همکاران (۱۴۰۲)، نولا ^۶ و همکاران (۲۰۲۲)، کلوندرز (۲۰۲۳)، فریمن (۲۰۱۹)، پولکینگ هورن و هاگلر (۲۰۱۲)، البوریکی (۲۰۲۲)		
تجهیز کتابخانه‌های کلاسی با کتاب‌ها و مجلات مناسب سن کودکان	حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)، حسینی‌خواه و همکاران (۱۴۰۱)، پورصالحی و همکاران (۱۳۹۵)، فروتن و همکاران (۱۴۰۱)، سجاوندی ^۷ و همکاران (۲۰۲۲)، کلوندرز (۲۰۲۳)		
پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی	عسکری و حکیمزاده (۱۴۰۰)، حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)، نولا و همکاران (۲۰۲۲)		
آموزش مهارت‌های گوش دادن فعال	عسکری و حکیمزاده (۱۴۰۰)، عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)، حمیدی نصرآباد و همکاران (۱۳۹۹)، مقصودی‌نسب و همکاران (۱۳۹۶)، اونوفسکی (۲۰۲۳)	آموزش و تقویت مهارت‌های پایه	

¹ Colondres

² Nunes

³ Unowsky

⁴ Paisner-Roffman

⁵ Polkinghorne & Hagler

⁶ Novela

⁷ Sajawandi

ایجاد فرهنگ یادگیری مادام‌العمر در دانش‌آموزان	عسکری و حکیم‌زاده (۱۴۰۰)، عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)، فریمن (۲۰۱۹)، اونوفسکی (۲۰۲۳)		
آموزش مهارت‌های صحبت کردن	عسکری و حکیم‌زاده (۱۴۰۰)، سجاوندی و همکاران (۲۰۲۲)، پیزنر-رافمن (۲۰۱۸)		
ارتقای مهارت‌های تعاملی	عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)، دیمیلیگ ^۱ و همکاران (۲۰۲۴)		
پرورش خلاقیت	عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)، نونس (۲۰۲۲)، اونوفسکی (۲۰۲۳)، دیمیلیگ و همکاران (۲۰۲۴)		
ایجاد عادت پیش مطالعه	پورصالحی و همکاران (۱۳۹۵)، البوریکی (۲۰۲۲)		
آگاه‌سازی دانش‌آموزان از اهداف خواندن	عسکری و حکیم‌زاده (۱۴۰۰)، اونوفسکی (۲۰۲۳)، البوریکی (۲۰۲۲)	رعایت پیش‌نیازهای آموزش	
آموزش زبان فارسی از سطوح ساده به پیچیده	عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)		
گسترش دایره واژگان	عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)، گنج-ارسوی (۲۰۲۱)، نونس (۲۰۲۲)، فریمن (۲۰۱۹)		
انتخاب محتوای مناسب	عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)، فریمن (۲۰۱۹)		
پرورش سواد بصری و تصویرخوانی و تفسیر آن	عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)، حمیدی نصرآباد و همکاران (۱۳۹۹)، فروتن و همکاران (۱۴۰۱)، مقصودی‌نسب و همکاران (۱۳۹۶)، پولکینگ هورن و هاگلر (۲۰۱۲)، باندیتویلای ^۲ (۲۰۲۰)		
تقویت و توسعه حافظه دیداری و شنیداری دانش‌آموزان	عیسی‌ملکی و فلزی (۱۴۰۱)، گنج-ارسوی (۲۰۲۱)، پورصالحی و همکاران (۱۳۹۵)		
آموزش قوانین و رموز زبان نوشتاری	عسکری و حکیم‌زاده (۱۴۰۰)	آموزش مهارت‌های تخصصی (تقویت مهارت‌های زبانی)	
تقویت آگاهی واجی (شناسایی، تمییز و دستکاری اصوات زبان)	حسینی‌خواه و همکاران (۱۴۰۱)، نونس (۲۰۲۲)، اونوفسکی (۲۰۲۳)، پولکینگ هورن و هاگلر (۲۰۱۲)، پیزنر-رافمن (۲۰۱۸)		
آموزش رمزگشایی و رمزگذاری نمادهای آوایی	عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)، حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)، نونس (۲۰۲۲)، فریمن (۲۰۱۹)، دیمیلیگ و همکاران (۲۰۲۴)		
خواندن فعال متون با تمرکز	عسکری و حکیم‌زاده (۱۴۰۰)، نونس (۲۰۲۲)، اونوفسکی (۲۰۲۳)، دیمیلیگ و همکاران (۲۰۲۴)		
آموزش اصول معنی کردن انواع متون	عسکری و حکیم‌زاده (۱۴۰۰)، نونس (۲۰۲۲)، فریمن (۲۰۱۹)، البوریکی (۲۰۲۲)، باندیتویلای (۲۰۲۰)		

¹ Dimailig

² Banditvilai

عسکری و حکیمزاده (۱۴۰۰)، حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)، حسینی خواه و همکاران (۱۴۰۱)، پورصالحی و همکاران (۱۳۹۵)، حمیدی نصرآباد و همکاران (۱۳۹۹)، مقصودی نسب و همکاران (۱۳۹۶)، داوری (۱۳۹۶)، نونس (۲۰۲۲)، فریمن (۲۰۱۹)، اونوفسکی (۲۰۲۳)	آموزش اصول و مهارت‌های درک مطلب			
عسکری و حکیمزاده (۱۴۰۰)	آموزش فرایندهای نتیجه‌گیری از متون درسی			
عسکری و حکیمزاده (۱۴۰۰)، حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)، فریمن (۲۰۱۹)، باندیتویلا (۲۰۲۰)	آموزش تفسیر و ارزیابی متون (خواندن انتقادی)			
عیسی‌ملکی و فلزی (۱۴۰۱)	آموزش کاربرد علائم نشانه‌گذاری (سجاوندی)			
عسکری و حکیمزاده (۱۴۰۰)، نونس (۲۰۲۲)	بازخوانش متون دروس	تمرین و تکرار (غرقه‌سازی)		
عسکری و حکیمزاده (۱۴۰۰)، دیمیلیگ و همکاران (۲۰۲۴)	بازنویسی و خلاصه‌نویسی انواع متون ادبی و اطلاعاتی			
حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)	استفاده از ظرفیت ارزیابی پرلز در آموزش ضمن خدمت معلمان و گزینش موضوعات خواندن	کاربست یافته‌های بین‌المللی		
حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)	استفاده از تجربیات سایر کشورها با انجام مطالعات تطبیقی			
عسکری و حکیمزاده (۱۴۰۰)، امینی زرین و همکاران (۱۴۰۲)	تعریف محدوده‌های یادگیری و تکالیف متنوع	توجه به تفاوت‌های فردی در آموزش و یادگیری		
عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)، حسینی خواه و همکاران (۱۴۰۱)، امینی زرین و همکاران (۱۴۰۲)، اونوفسکی (۲۰۲۳)، پیزنر-رافمن (۲۰۱۸)	کودک‌محوری			
عسکری و حکیمزاده (۱۴۰۰)، کلوندرز (۲۰۲۳)، اونوفسکی (۲۰۲۳)، پیزنر-رافمن (۲۰۱۸)	برقراری ارتباط اثربخش معلم با دانش‌آموزان	یادگیرنده‌محوری و حمایت از مسیر یادگیری دانش‌آموزان		
حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)، گنج-ارسوی (۲۰۲۱)، فروتن و همکاران (۱۴۰۱)، کلوندرز (۲۰۲۳)، فریمن (۲۰۱۹)، اونوفسکی (۲۰۲۳)، البوریکي (۲۰۲۲)	همراه ساختن علایق دانش‌آموزان با فعالیت‌های مربوط به خواندن			
عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)، فروتن و همکاران (۱۴۰۱)، امینی زرین و همکاران (۱۴۰۲)، حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)، سجاوندی و همکاران (۲۰۲۲)، نولا و همکاران (۲۰۲۲)، البوریکي (۲۰۲۲)، دیمیلیگ و همکاران (۲۰۲۴)	ایجاد علاقه و تشویق دانش‌آموزان در فعالیت‌های خواندن		ایجاد انگیزه	
عیسی‌ملکی و فلزی (۱۴۰۱)، امینی زرین و همکاران (۱۴۰۲)	استفاده از تکالیف کاربردی و عملکردی به دانش‌آموزان			

	ایجاد و تقویت خودپنداره مثبت در دانش آموزان	عیسی‌ملکی و فلزی (۱۴۰۱)، فروتن و همکاران (۱۴۰۱)، فریمن (۲۰۱۹)، پیزنر-رافمن (۲۰۱۸)
تغییر نگرش دانش آموزان	ایجاد نگرش مثبت به مطالعه و کتاب‌خوانی	حسینی‌خواه و همکاران (۱۴۰۱)، فروتن و همکاران (۱۴۰۱)، عربی جونقانی و همکاران (۱۴۰۰)، گنج-ارسوی (۲۰۲۱)، پورصالحی و همکاران (۱۳۹۵)، اونوفسکی (۲۰۲۳)
	تشویق خانواده‌ها به مطالعه در محیط خانه جهت الگوگیری فرزندان	فروتن و همکاران (۱۴۰۱)، سجاوندی و همکاران (۲۰۲۲)، اونوفسکی (۲۰۲۳)، البوریکی (۲۰۲۲)
همراه ساختن خانواده‌ها	توسعه همکاری بین خانه و مدرسه در آموزش	گنج-ارسوی (۲۰۲۱)، پورصالحی و همکاران (۱۳۹۵)، فروتن و همکاران (۱۴۰۱)، امینی زرین و همکاران (۱۴۰۲)، سجاوندی و همکاران (۲۰۲۲)، نولا و همکاران (۲۰۲۲)، اونوفسکی (۲۰۲۳)
	تدارک جلسات آموزش به والدین	حمیدی نصرآباد (۱۴۰۲)، حسینی‌خواه و همکاران (۱۴۰۱)، سجاوندی و همکاران (۲۰۲۲)
	تربیت تخصصی دانشجو معلمان در حوزه آموزش خواندن	حسینی‌خواه و همکاران (۱۴۰۱)، اونوفسکی (۲۰۲۳)
توسعه حرفه‌ای معلمان	برگزاری دوره‌های ضمن خدمت تخصصی آموزش سواد خواندن	حسینی‌خواه و همکاران (۱۴۰۱)
	توسعه صلاحیت‌های یادگویی (دانش محتوای آموزش) معلمان	گنج-ارسوی (۲۰۲۱)، امینی زرین و همکاران (۱۴۰۲)، پولکینگ هورن و هاگلر (۲۰۱۲)
	همکاری و استفاده از تجارب سایر معلمان	فریمن (۲۰۱۹)، اونوفسکی (۲۰۲۳)، پیزنر-رافمن (۲۰۱۸)

جدول ۴ بیانگر آن است که الگوی برنامه‌ریزی آموزشی برای تقویت سواد خواندن در دانش‌آموزان ابتدایی از سه مضمون فراگیر، ۱۳ مضمون سازمان‌دهنده و ۵۰ مضمون پایه تشکیل شده است. ابتدا با استفاده از کدگذاری باز، مضامین پایه شناسایی شد و با حذف و ادغام کدهای تکراری سامان یافت. در مرحله بعد با برقراری ارتباط منطقی، فرایند مقوله‌بندی و شناسایی مضامین سازمان‌دهنده انجام شد. در این مرحله ۱۳ مضمون سازمان‌دهنده استخراج شد. در پایان، با در نظر گرفتن ماهیت مضامین و بررسی دقیق ارتباط بین آن‌ها در سطح بالاتری از انتزاع، تقلیل و نام‌گذاری مضامین در سه مضمون فراگیر تحول در برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی، یادگیرنده‌محوری و حمایت از مسیر یادگیری دانش‌آموزان و توسعه حرفه‌ای معلمان انجام شد. در نهایت الگوی برنامه‌ریزی آموزشی برای تقویت سواد خواندن در دانش‌آموزان ابتدایی در قالب شکل ۴ و با تکیه بر احصاء و ترکیب کدها ترسیم شد.



شکل ۴. مؤلفه‌های برنامه‌ریزی آموزشی برای تقویت سواد خواندن در دانش‌آموزان ابتدایی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، طراحی الگوی برنامه‌ریزی آموزشی برای تقویت سواد خواندن در دوره ابتدایی بود. یافته‌های این مطالعه نشان داد که توسعه سواد خواندن در دانش‌آموزان ابتدایی، فرایندی چندبعدی و پیچیده است که نیازمند توجه همزمان به سه بعد اصلی برنامه درسی، معلم و یادگیرنده است.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که برنامه‌ریزی آموزشی برای توسعه سواد خواندن در دوره ابتدایی مستلزم تحولی اساسی در برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی است. بر اساس یافته‌ها، پیاده‌سازی یک برنامه درسی درهم‌تنیده و تلفیقی که مهارت‌های خواندن را با سایر حوزه‌های یادگیری ادغام کند، از الزامات تقویت سواد خواندن محسوب می‌شود. در این راستا، انتخاب روش‌های تدریس فعال و متناسب با ماهیت خواندن، استفاده بهینه از ابزارها و منابع آموزشی غنی، و ایجاد محیط‌های یادگیری انگیزشی و پویا ضروری است. رعایت پیش‌نیازهای آموزش خواندن همچون تسلط دانش‌آموزان بر حروف و صداها، به‌عنوان زیرساخت این مهارت محسوب می‌شود. آگاه‌سازی دانش‌آموزان از اهداف خواندن یکی از مؤلفه‌های شناسایی شده زیرمجموعه رعایت پیش‌نیازهای آموزش خواندن است. در همین راستا، پژوهش اونیوفسکی (۲۰۲۳) نیز بر ضرورت آگاهی دادن به دانش‌آموزان از اهداف خواندن تأکید کرده است. برای دانش‌آموزان مهم است که هدفشان از خواندن را بدانند. این می‌تواند به این دلیل باشد که آنها در ذهن با سوالاتی چون: چرا این کتاب را می‌خوانند؟ آیا می‌خواهند این کتاب را بخوانند چون سرگرم‌کننده یا خنده‌دار است یا شخصیت‌هایی مطابق سلیقه‌شان دارد؟ یا ممکن است این کتاب را بخوانند تا درباره مسائل علمی که به آن علاقه دارند بیشتر بدانند، مواجهه می‌شوند و پاسخ به این سوالات می‌تواند آنها به خواندن مشتاق کند و موجب بهبود سواد خواندن آنها شود. علاوه بر این، آموزش و تقویت مهارت‌های پایه خواندن از جمله رمزگشایی و روان‌خوانی باید با آموزش مهارت‌های سطح بالاتر همچون درک متن، تحلیل، استنباط و نقد همراه باشد تا سواد خواندن به معنای واقعی شکل گیرد. فریمن (۲۰۱۹) نیز همراستا با این یافته‌ها معتقد است، معلمان باید قبل از مطالعه، کار بر روی کلمات با بسامد بالا، معرفی کتاب، معرفی واژگان، اقدام استراتژیک و تمرکز بر درک مطلب را در دستور کار خود قرار دهند. در این زمینه، کاربست یافته‌های بین‌المللی مانند نتایج مطالعه پرلز و بهره‌گیری از شیوه‌های نوین آموزشی نظیر تلفیق خواندن با هنر، بازی‌سازی و آموزش غیرمستقیم می‌تواند به بهبود کیفیت یاددهی-یادگیری منجر شود. همچنین تمرین و تکرار مستمر مهارت‌های خواندن (غرقه‌سازی) و ارائه فرصت‌های متنوع برای خواندن در کلاس و خارج از آن، در تثبیت یادگیری نقش بسزایی دارد. به‌طور کلی، برنامه‌ریزی آموزشی برای تقویت سواد خواندن باید از رویکردی جامع‌نگر، هدفمند و مبتنی بر نیازهای واقعی دانش‌آموزان برخوردار باشد.

یکی دیگر از مضامین مهم، یادگیرنده‌محوری و حمایت از مسیر یادگیری دانش‌آموزان بود. نتایج نشان داد توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از جمله سبک‌های یادگیری، توانایی‌های زبانی و علایق آنها، در آموزش مهارت‌های خواندن اهمیت فراوان دارد. در همین راستا، همراه ساختن خانواده‌ها و تعامل مؤثر خانه و مدرسه به‌عنوان عاملی کلیدی در بهبود سواد خواندن شناسایی شد؛ چراکه خانواده‌ها می‌توانند با الگوسازی عادات مطالعه و ایجاد محیط‌های غنی خواندن، نقش حمایتی مؤثری ایفا کنند. نگاه مونته‌سوری^۱ (۲۰۰۸) به مغز کودک که آن را ذهن جاذب می‌نامند که مانند اسفنجی است که می‌تواند به‌طور منحصر به فردی آب را جذب کند بر یافته‌های پژوهش حاضر صحه می‌گذارد. از این رو کودکان، والدین را به‌عنوان الگو قرار داده و عادات مطالعه را از آنان می‌آموزند. همچنین ایجاد انگیزه‌های درونی برای خواندن و بهره‌گیری از محتوای جذاب و متناسب با علایق دانش‌آموزان، می‌تواند آنان را به سمت یادگیری فعال سوق دهد. کلوندرز (۲۰۲۳) نیز به‌طور مشابه، بر همراستایی یادگیری کلاسی و نیز تکالیف یادگیری با علایق دانش‌آموزان تأکید دارند و معتقد است در صورت تحقق این امر دانش‌آموزان تمام تلاش خود را می‌کنند تا هر چه می‌توانند بهتر و بیشتر بیاموزند. تغییر نگرش دانش‌آموزان به خواندن از یک تکلیف درسی به یک فعالیت لذت‌بخش و کاربردی، از دیگر ابعاد این مضمون بود. به بیان دیگر، رویکرد یادگیرنده‌محور با ایجاد احساس مالکیت و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان، به

¹ Montessori

آن‌ها کمک می‌کند تا مسیر یادگیری خود را با علاقه و انگیزه بیشتری طی کنند. مشابه با یافته‌های این پژوهش سجاوندی و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که کودکانی که عادت به خواندن کتاب‌های غیردرسی (اعم از داستان‌های مذهبی، مصور، طنز و...) دارند از روند آموزش خواندن نیز لذت می‌برند و عملکرد بهتری دارند.

در نهایت، مضمون توسعه حرفه‌ای معلمان به عنوان ستون فقرات مدل معرفی شده است. بدون توانمندسازی معلمان، حتی بهترین برنامه‌های درسی و منابع یادگیری نیز کارایی خود را از دست خواهند داد. این پژوهش با تأکید بر آموزش تخصصی دانشجومعلم، طراحی دوره‌های ضمن خدمت هدفمند و توسعه دانش پداگوژیکی، ضرورت بازتعریف نقش معلم در فرآیند آموزش خواندن را یادآور می‌شود. معلمانی که خود به مهارت‌ها، نگرش‌ها و دانش لازم در این زمینه مجهز نیستند، نمی‌توانند به درستی نقش تسهیل‌گر یادگیری را ایفا کنند. از این رو، ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلمان، هم در مرحله پیش از خدمت و هم در دوران خدمت، باید در مرکز توجه سیاست‌گذاران آموزشی قرار گیرد. مشابه این یافته‌ها، پژوهش اونوفسکی (۲۰۲۳) حاکی از آن است که تعهد معلم به دانش‌آموزان، مالکیت یادگیری دانش‌آموز، و برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی عملی، حیاتی‌ترین عناصر ضروری برای ارتقای بیشترین رشد خواندن در دانش‌آموزان ابتدایی هستند. توصیه اونوفسکی (۲۰۲۳) این است که به دانشجومعلم و نومعلم، آموزش و تمرین عملی در راهبردهایی مانند جمع‌آوری داده‌ها، تصمیم‌گیری مبتنی بر داده‌ها و پاسخ به مدل‌های مداخله ارائه شود. این معلمان باید به شدت بر خواندن مسلط باشند تا اطمینان حاصل کنند که آنها تحقیقات مبتنی بر مغز در مورد چگونگی یادگیری کودکان را درک می‌کنند و فرصت‌های تمرینی ضروری را در به‌کارگیری این دانش فراهم می‌کنند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش، وابستگی به مطالعات پیشین و نبود مشاهده مستقیم فرآیندهای یادگیری در موقعیت‌های واقعی کلاس درس بود که می‌تواند در تحلیل عمیق ابعاد زمینه‌ای و فرهنگی مؤثر بر سواد خواندن محدودیت ایجاد کند. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با طراحی مطالعات مداخله‌ای و میدانی مبتنی بر مدل ارائه‌شده، اثربخشی اجزای الگو را در بهبود روان‌خوانی، درک مطلب و انگیزش خواندن دانش‌آموزان ارزیابی کنند. برای تقویت سواد خواندن دانش‌آموزان ابتدایی بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی، طراحی برنامه‌های درسی به صورت میان‌رشته‌ای و تلفیقی به‌گونه‌ای انجام شود که خواندن در دروس مختلف مانند علوم و مطالعات اجتماعی نیز تمرین و تقویت گردد و آموزش مهارت‌های خواندن صرفاً به کتاب فارسی محدود نشود. در حوزه روش‌های تدریس، معلمان به‌طور مشخص از بازی‌سازی^۱، قصه‌گویی تعاملی، اجرای نمایش و تئاتر و تصویرخوانی برای تقویت روان‌خوانی، رمزگشایی و درک مطلب بهره‌گیرند. همچنین توصیه می‌شود تمرینات خواندن روزانه کوتاه‌مدت (۵-۱۰ دقیقه) برای تثبیت مهارت‌ها در برنامه کلاس گنجانده شود. در بعد یادگیرنده‌محوری، معلمان باید پیش از آموزش هر متن، با استفاده از فعال‌سازی دانش پیشین، طرح پرسش‌های هدفمند و توضیح هدف خواندن متن برای دانش‌آموزان، آنان را درگیر فرآیند یادگیری کنند. همکاری با خانواده‌ها از طریق آموزش والدین برای الگوسازی مطالعه در منزل، ایجاد کتابخانه‌های کوچک خانگی و مطالعه مشترک والد-کودک نیز توصیه می‌شود. در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان، پیشنهاد می‌شود دوره‌های ضمن خدمت، با نظارت زبان‌شناسان و سایر متخصصین، بر آموزش تحلیل متن، طراحی تکالیف خواندن تفسیری و کاربرد یافته‌های عصب‌روانشناسی خواندن در کلاس تمرکز داشته باشند. همچنین مدیران مدارس باید برای معلمان فرصت‌هایی فراهم کنند تا به صورت گروهی جلسات هم‌اندیشی برای طراحی فعالیت‌های خواندن و بازخورددهی به یکدیگر برگزار کنند. به‌طور کلی، به‌کارگیری این مدل به صورت ترکیبی و مرحله‌ای (آموزش مهارت‌های پایه، مهارت‌های درک مطلب، سپس مهارت‌های سطح بالاتر مانند تفسیر و نقد) می‌تواند به ارتقای نظام‌مند سواد خواندن در دوره ابتدایی منجر شود.

به طور کلی، یافته‌های این پژوهش نشان داد که توسعه سواد خواندن در دانش‌آموزان ابتدایی، فرایندی چندبعدی است که نیازمند تحولی بنیادین در برنامه‌ریزی آموزشی، تمرکز بر یادگیرنده‌محوری و ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است. مدل

¹ Gamification

ارائه شده در این مطالعه تأکید دارد که آموزش مهارت‌های خواندن نباید صرفاً به رمزگشایی و روان‌خوانی محدود شود، بلکه باید در بستری تلفیقی و میان‌رشته‌ای با تأکید بر درک، تحلیل، استنباط و نقد متون طراحی گردد. همچنین موفقیت این برنامه‌ها در گرو توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، ایجاد انگیزه‌های درونی برای یادگیری، همراه‌سازی خانواده‌ها و الگوسازی عادات مطالعه در خانه است. از سوی دیگر، معلمان به‌عنوان تسهیل‌گران اصلی یادگیری، نیازمند توانمندسازی در حوزه دانش تخصصی خواندن، راهبردهای تدریس فعال و طراحی تکالیف یادگیری معنادار هستند. به‌طور کلی، این پژوهش نشان داد که به‌کارگیری مدل جامع و بومی‌سازی شده طراحی شده می‌تواند با ایجاد انسجام میان ابعاد برنامه درسی، یادگیرنده و معلم، راهکاری کاربردی و اثربخش برای بهبود کیفیت سواد خواندن در دوره ابتدایی فراهم سازد و زمینه‌ساز تحقق اهداف کلان نظام آموزشی در پرورش نسل‌های آینده‌نگر و توانمند باشد. این الگو نه تنها قابلیت استفاده در طراحی و اجرای سیاست‌های آموزشی را دارد، بلکه می‌تواند مبنایی برای پژوهش‌های آتی، ارزشیابی برنامه‌های آموزشی و درسی و طراحی راهبردهای مداخله‌ای مؤثر در کلاس‌های درس باشد. توجه به پویایی‌های فرهنگی، اجتماعی و بومی در پیاده‌سازی این الگو نیز از اهمیت بالایی برخوردار است و می‌تواند آن را به مدلی انعطاف‌پذیر و بوم‌نگر در نظام آموزشی ایران تبدیل کند.

منابع

آزاده، سید عطالله، و محمدی، رزگار. (۱۳۹۹). شناسایی مسائل روابط معلم-دانش‌آموز از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی: یک مطالعه پدیدارشناسی. *تدریس پژوهی*، ۸(۳)، ۴۵-۷۴. https://trj.uok.ac.ir/article_61668.html

امینی زرین، علیرضا، شفیع‌ی، زهرا، و ربانی، زهرا. (۱۴۰۲). آسیب‌شناسی آموزش غیرحضوری مهارت‌های خوانداری و نوشتاری دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهرستان پاکدشت. *مطالعات برنامه درسی*، ۱۸(۶۸)، ۱۴۷-۱۷۰. https://www.jcsicsa.ir/article_161736.html

بخشعلی‌زاده، شهرناز، کبیری، مسعود، و کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۹۶). *یافته‌های مطالعه پرلز ۲۰۱۶*. نشر مدرسه.

پورصالحی، نسترن، فهیم‌نیا، فاطمه، بازرگان، عباس، و ناخدا، مریم. (۱۳۹۵). در باب چیستی سواد اطلاعاتی در مدارس: مطالعه موردی درس فارسی پایه چهارم ابتدایی. *تعامل انسان و اطلاعات*، ۳(۴)، ۱۲-۲۵. <http://hii.khu.ac.ir/article-1-2605-fa.html>

حسینی‌خواه، علی، گرامی‌پور، مسعود، قاسم‌پور مقدم، حسین، و حمیدی نصرآباد، اعظم. (۱۴۰۱). نقش معلمان در بهبود مهارت خواندن دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی: مطالعه پدیدارشناسانه. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت*، ۱(۶۸)، ۲۵-۴۶. <https://isoedmag.ir/article-1-215-fa.html>

حمیدی نصرآباد، اکرم. (۱۴۰۲). مقایسه تطبیقی وضعیت سواد خواندن در آزمون پرلز بین کشورهای ایران، سنگاپور، فدراسیون روسیه، و هنگ‌کنگ چین. *مطالعات تطبیقی تربیت معلم (کاوش نامه بین‌المللی)*، ۲(۱)، ۷-۳۶. <https://doi.org/10.48310/mtt.2023.3609>

حمیدی نصرآباد، اکرم، شیخی‌فینی، علی اکبر، زینلی‌پور، حسین، و سماوی، عبدالوهاب. (۱۳۹۹). ارزیابی ظرفیت کتاب‌های درسی بخوانیم دوره ابتدایی از حیث تطابق با چارچوب سنجش مطالعه پرلز ۲۰۱۶. *مطالعات برنامه درسی*، ۱۵(۵۹)، ۱۸۳-۲۰۴. https://www.jcsicsa.ir/article_109286.html

الداغی، آنیتا. (۱۴۰۰). تأثیر روش تدریس و یادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت‌های درک مطلب (متون ادبی و اطلاعاتی) دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران. *تعلیم و تربیت*، ۳۷(۳)، ۱۶۳-۱۸۲. <https://qjoe.ir/article-1-1822-fa.html>

دانشگر، مریم. (۱۴۰۰). ارزشیابی برون‌دادهای نظام متوسطه کشور از منظر مهارت‌های زبانی و ادبی. *جستارهای زبانی*، ۱۲(۱)، ۴۹۱-۵۲۱. <https://lrr.modares.ac.ir/article-14-38316-fa.html>

داوری، حسین. (۱۳۹۶). خواندن به مثابه یک مهارت راهبردمحور: حلقه مفقوده در نظام آموزشی ایران. *خواندن، یادگیری مستمر و رفتار علمی*، ۱(۱)، ۲۵-۳۵. https://readingj.uok.ac.ir/article_53834.html

رحیمی گلوگاهی، ام‌لیلا، و بختیاری مرکیه، فرزاد. (۱۴۰۰). بررسی مهارت‌های زبانی «سخن گفتن» و «خواندن» دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهرستان گلوگاه. پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی، ۲(۴)، ۱۱۱-۱۵۷.

https://rpilp.cfu.ac.ir/article_2246.html

صادقی، عبدالرحمن. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش آگاهی واج‌شناختی بر عملکرد خواندن و نگرش به خواندن دانش‌آموزان نارساخوان [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پردیس علوم انسانی دانشگاه یزد]. ایرانداک.

صالحی، محمد، نیاز آذری، کیومرث، و معتمدی تلاوکی، محمدتقی. (۱۳۸۸). تأثیر روش‌های فعال تدریس بر پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی استان مازندران. نوآوری‌های آموزشی، ۸(۴)، ۶۰-۹۷.

https://noavaryedu.oerp.ir/article_78911.html

عربی جونقانی، احمد، عظیمی، اسماعیل، و مهرمحمدی، محمود. (۱۴۰۰). بررسی تطبیقی برنامه درسی زبان آموزی دوره ابتدایی کشور فنلاند و ایران. مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۶(۶۲)، ۷-۴۶.

https://www.jcsicsa.ir/article_138890.html

عسکری، فرزانه، و حکیم‌زاده، رضوان. (۱۴۰۰). مطالعه تطبیقی برنامه‌های درسی مرتبط با سواد خواندن و نوشتن در استرالیا و نیوزیلند؛ آموزه‌هایی برای نظام آموزشی ایران. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۵(۵۳)، ۱۵۰-۱۶۲.

https://www.jiera.ir/article_144520.html

عبسی‌ملکی، امیر، و فلزی، احمد. (۱۴۰۱). کاربست روش‌های فعال یادگیری در ارتقاء سواد خواندن دانش‌آموزان. مطالعات سیاست‌گذاری تربیت‌معلم، ۵(۳)، ۶۷-۸۸.

https://te-research.cfu.ac.ir/article_2608.html

غفاری اسمعیلی، سید علی، حسنی، محمد، و قلاوندی، حسن. (۱۴۰۲). شناسایی عوامل و مؤلفه‌های نابرابری آموزشی در مناطق آموزش و پرورش استان مازندران به‌منظور ارائه الگوی بهینه. تعلیم و تربیت، ۳۹(۴)، ۱۷۲-۱۵۱.

<http://qjoe.ir/article->

<1-3229-fa.html>

غلامی، نادیا، عسگری، محمد، و جلالی، صادق. (۱۳۹۶). بررسی موانع به‌کارگیری روش‌ها و فنون تدریس فعال در فرآیند یاددهی-یادگیری از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی. فناوری‌های آموزشی در یادگیری، ۴(۱۳)، ۱-۲۰.

https://jti.atu.ac.ir/article_11970.html

فروتن، محسن، فکوری، حسین، صابمی، حسن، و بیانی، علی اصغر. (۱۴۰۱). شناخت اثر انگیزندگی درونی و بیرونی بر تقویت مهارت خواندن. جامعه‌شناسی سیاسی ایران، ۵(۱۲)، ۲۴۰-۲۵۷.

https://jou.spsiran.ir/article_157595.html

قادری‌دوست، الهام، و دانای طوسی، مریم. (۱۳۸۹). مطالعه اهداف و مؤلفه‌های آموزش مهارت‌های زبانی (خواندن، نوشتن، گوش دادن و سخن گفتن) در برنامه درسی زبان فارسی دوره متوسطه ایران. نوآوری‌های آموزشی، ۹(۳)، ۲۳-۶۵.

https://noavaryedu.oerp.ir/article_78931.html

قبادی چهارراه گشین، کاوس، فانی، حجت اله، و فلاحی، ویدا. (۱۳۹۳). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۱۳)، ۱۱۵-۱۲۸.

<https://sanad.iau.ir/fa/Article/898036?FullText=FullText>

کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۴). بررسی نتایج مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱. تعلیم و تربیت، ۲۱(۱)، ۸۸-۱۳۹.

<https://sid.ir/paper/87735/fa>

معراجی سعید، پریا سادات، و عالی، آمنه. (۱۴۰۱). اثربخشی زبان‌آموزی به شیوه کل خوانی در بهبود مهارت خواندن کودکان پیش‌دبستانی.

آموزش پژوهی، ۸(۳)، ۱-۹. https://journals.cfu.ac.ir/article_2403.html

مقصودی‌نسب، شهرزاد، فهیم‌نیا، فاطمه، و ناخدا، مریم. (۱۳۹۶). کودکان چگونه با هم خواندن را در کتابخانه تجربه می‌کنند؟ مطالعه موردی حلقه مطالعاتی کودکان خانه کتابدار کودک و نوجوان و ترویج خواندن. خواندن، یادگیری مستمر و رفتار علمی، ۱(۱)، ۳۷-۵۵.

https://readingj.uok.ac.ir/article_53835.html

نجفی پاژکی، معصومه. (۱۳۹۳). آموزش درک خوانداری: بهبود توانایی استنباط در آزمون پرلز. تعلیم و تربیت، ۳۰(۳)، ۴۵-۷۲.

<http://qjoe.ir/article-1-192-fa.html>

نجفی پاژکی، معصومه. (۱۳۹۷). نمود نوشتاری در کتاب‌های فارسی و ارتباط آن با مهارت روخوانی دانش‌آموزان دوره ی اول ابتدایی.

پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، ۷(۱)، ۹۷-۱۱۸.

<https://doi.org/10.30479/jtjpsol.2018.1350>

Al-Buraiki, S. A. (2022). A qualitative case study on reading practices and habits of high school students. *World Journal of English Language*, 12(6), 229–240. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n6p229>

Banditvilai, C. (2020). The effectiveness of reading strategies on reading comprehension. *International Journal of Social Science and Humanity*, 10(2), 46–50. <https://doi.org/10.18178/ijssh.2020.V10.1012>

Beecher, C. (2023). What is literacy? Multiple perspectives on literacy. In N. Gurjar, S. Meacham, & C. Beecher (Eds.), *Methods of teaching early literacy* (pp. 2–21). Iowa State University Digital Press.

Bingham, T., & Rodriguez, R. C. (2019). Understanding fractions begins with literacy. In *Discover the heart of literacy* (pp. 9–18). Texas Association for Literacy Education Yearbook.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and*

- biological* (pp. 57–71). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke’s approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56(2), 1391–1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Chastain, K. (1998). *Developing second language skills: Theory and practice* (3rd ed.). Harcourt Brace Jovanovich.
- Colondres, A. R. (2023). *A qualitative study examining the literacy experiences of male middle school students inside and outside of school* [Doctoral dissertation, University of the Pacific]. University of the Pacific Theses and Dissertations. https://scholarlycommons.pacific.edu/uop_etds/3852
- Dimailig, C. J. P., Lagradilla, C. F. T., Jacob, R. M. J., & Basilan, L. J. C. (2024). Narrative structure in reading engagement of senior high school students. *International Education Forum*, 2(11), 7–16. <https://doi.org/10.26689/ief.v2i11.9232>
- El-Wahed, E. E. A., Ragab, A., Osman, D. M., El-Shourbagy, H. A., El-Domiaty, E. F., & El-Dessouky Rashad, A. (2024). Correlation between language and cognitive skills in Egyptian children with reading problems. *The Egyptian Journal of Otolaryngology*, 40, Article 88. <https://doi.org/10.1186/s43163-024-00633-1>
- Freeman, C. (2019). *A qualitative study of teacher perceptions of guided reading as an instructional model for fifth-grade students* (Publication No. 263) [Doctoral dissertation, Stephen F. Austin State University]. Electronic Theses and Dissertations. <https://scholarworks.sfasu.edu/etds/263>
- Genç-Ersoy, B. (2021). Stakeholder views on early literacy, reading and writing acquisition in the preschool period. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25(1), 255–286. <https://doi.org/10.14689/enad.25.11>
- Goux, D., Gurgand, M., & Maurin, E. (2017). Reading enjoyment and reading skills: Lessons from an experiment with first-grade children. *Labour Economics*, 45(3), 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.09.007>
- Green, C. L. (2020). Digital literacies and the skills of the digital age. In T. I. Asino (Ed.), *Learning in the digital age* (pp. 118–139). Oklahoma State University Libraries. <https://doi.org/10.22488/ok>
- Hannon, B., & Daneman, M. (1998). Facilitating knowledge-based inferences in less-skilled readers. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 149–172. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0968>
- Harrison, C. (2004). *Understanding reading development*. SAGE Publications.

- Kim, Y. G., Quinn, J. M., & Petscher, Y. (2021). What is text reading fluency and is it a predictor or an outcome of reading comprehension? A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 57(5), 718–732. <https://doi.org/10.1037/dev0001167>
- Kucer, S. B. (2009). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching, reading and writing*. Routledge.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Lachal, J., Revah-Levy, A., Orri, M., & Moro, M. R. (2017). Metasynthesis: An Original Method to Synthesize Qualitative Literature in Psychiatry. *Frontiers in psychiatry*, 8, Article 269. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00269>
- Lalicic, A., & Dubravac, V. (2021). The role of reading in English language classrooms. *MAP Social Sciences*, 1(1), 23–36. <https://doi.org/10.53880/2744-2454.2021.1.1.23>
- Matsumura, L. C., Garnier, H. E., & Spybrook, J. (2013). Literacy coaching to improve student reading achievement: A multi-level mediation model. *Learning and Instruction*, 25(1), 35–48. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.11.001>
- Montessori, M. (2008). *The absorbent mind [pikiran yang mudah menyerap: Karya klasik di bidang pendidikan dan perkembangan anak untuk para pendidik dan orang tua]*. Pustaka Pelajar.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 assessment framework and specifications* (2nd ed.). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/PDF/P06Framework.pdf>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *ePIRLS 2016 international results in online informational reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2016.org/wp-content/uploads/structure/CompletePDF/P16-ePIRLS-International-Results-in-Online-Informational-Reading.pdf>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Murray, J. (2021). Literacy is inadequate: Young children need literacies. *International Journal of Early Years Education*, 29(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1883816>
- Novela, G., Asrowi, A., & Widayastono, H. (2022). Students' reading literacy: Opportunities and characteristics for instructional media development. *Journal of Education Technology*, 6(1), 140–148. <https://doi.org/10.23887/jet.v6i1.42843>

- Nunes, J. L. (2022). *A Generic Qualitative Study of Primary Grade Reading Teachers' Challenges and Personal Teaching Solutions* [Doctoral dissertation, Nova Southeastern University]. NSUWorks. https://nsuworks.nova.edu/fse_etd/356/
- Ostovar-Namaghi, S. A., Hosseini, S. M., & Norouzi, S. (2015). Reading fluency techniques from the bottom up: A grounded theory. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(5), 29–35. <https://journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/1563>
- Paisner-Roffman, H. (2018). *Misplaced inadequacies: A comparative case study of three students struggling to learn to read* [Doctoral dissertation, Boston College Lynch School of Education]. Boston College Electronic Theses and Dissertations. <http://hdl.handle.net/2345/bc-ir:107897>
- Papanastasiou, C. (2008). Factors distinguishing most and least effective schools in terms of reading achievement: A residual approach. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 539–549. <https://doi.org/10.1080/13803610802576767>
- Perfetti, C. A. (1988). Verbal efficiency in reading ability. In M. Daneman, G. E. Mackinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (pp. 109–143). Academic Press.
- Polkinghorne, F., & Hagler, B. (2012). Integrated reading literacy interventions: A qualitative study of the defining characteristics and classroom practices of in-service teachers of high school business. *Journal of Research in Business Education*, 54(2), 29–38. <https://jrbe.nbea.org/index.php/jrbe/article/view/82>
- Reynolds, D., & Fisher, W. (2022). What happens when adolescents meet complex texts? Describing moments of scaffolding textual encounters. *Literacy*, 56(4), 277–287. <https://doi.org/10.1111/lit.12258>
- Sajawandi, L., Saud, U. S., & Musthafa, B. (2022). Family readiness profiles in implementing school literacy movement to form literate generation: A qualitative study on parents of elementary school students. In *Proceedings of the 5th International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE '21)* (Article 20, pp. 1–5). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3516875.3516901>
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. Springer Publishing Company.
- SDG Indicators. (2018). *Global indicator framework for the Sustainable Development Goals and targets of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global-Indicator-Framework-after-2025-review-English.pdf>

- Tülübaş, T., & Göktürk, Ş. (2023). A meta-synthesis on academic identity in the neoliberal context of academy. *Higher Education*, 86(3), 139–161. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00906-9>
- Ulriksen, L. B., Bilet-Mossige, M., Moreira, H. C., Larsen, K., & Nordahl-Hansen, A. (2023). Reading intervention for students with intellectual disabilities without functional speech who require augmentative and alternative communication: A multiple single-case design with four randomized baselines. *Trials*, 24(1), Article 433. <https://doi.org/10.1186/s13063-023-07452-4>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Literacy rates continue to rise from one generation to the next: Global literacy trends today*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021a). *Glossary: Youth/adult literacy rate*. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/youthadult-literacy-rate>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021b). *SDG 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all (metadata)*. <https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2021/09/Metadata-4.6.2.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2025). *What you need to know about literacy*. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Unowsky, V. J. (2023). *Instructional practices that promote reading growth in K–3 students: A qualitative study of highly effective reading teachers* [Doctoral dissertation, Minnesota State University, Mankato]. ProQuest. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/1333>
- Unowsky, V. J. (2023). *Instructional practices that promote reading growth in K–3 students: A qualitative study of highly effective reading teachers* [Doctoral dissertation, Minnesota State University]. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/1333>
- Vaughn, S., Capin, P., Scammacca, N., Roberts, G., Cirino, P., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of word reading as a predictor of response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), 415–427. <https://doi.org/10.1177/0022219419891412>
- Wolters, A., Kim, Y. G., & Szura, J. W. (2022). Is reading prosody related to reading comprehension? A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, 26(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1850733>
- World Literacy Foundation. (2018). *The economic and social cost of illiteracy: A white paper by the World Literacy Foundation*. <https://worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2021/07/TheEconomicSocialCostofIlliteracy-2.pdf>