فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی(دوره جدید)

شماره ۳۰،
دوره اول،
سال سوم،
تابستان ۱۳۹۹،
صص ۱۱۲-۱۲۲

تاثیر اجرای طرح پرلز در بهبود سواد خواندن دانش‌آموزان پایه‌های دوم، سوم و چهارم ابتدایی

فرانک جوینده رزق[۱]

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر اجرای طرح پرلز در بهبود سواد خواندن دانش‌آموزان پایه‌های دوم، سوم و چهارم ابتدایی در شهر تهران انجام پذیرفت. روش پژوهش برحسب هدف، کاربردی و برحسب روش گردآوری داده‌ها، نیمه تجربی و همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان و معلمان مدارس غیرانتفاعی پایه دوم، سوم و چهارم منطقه دو تهران می‌باشد که طبق آمار به‌دست آمده شامل ۷ مدرسه غیرانتفاعی، ۳۰۰ دانش‌آموز و ۷۲ معلم بود. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، شامل ۲۱۶ نفر از دانش‌آموز پایه دوم، سوم و چهارم می‌باشد که گروه تجربه ۱۰۸ نفر (۳۶ دانش‌آموز در هر مدرسه، ۱۲ دانش‌آموز در هر پایه) و گروه گواه ۱۰۸ نفر (۳۶ دانش‌آموز در هر مدرسه، ۱۲ دانش‌آموز در هر پایه) و همچنین تعداد معلمان ۳۶ نفر برآورد شد. داده‌ها در دو بخش کتابخانه‌ای و میدانی گردآوری شد. در بخش میدانی با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته برگرفته از مطالعات بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن-۲۰۱۱ (آزمون پرلز) داده‌ها جمع‌آوری گردید. برای سنجش روایی از روایی محتوایی استفاده شد که نشان از روا بودن ابزار داشت. همچنین پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید که نتایج بیانگر پایا بودن ابزار اندازه‌گیری بود. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها در دو بخش توصیفی و استنباطی (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، آزمون لوین و آزمون تی‌مستقل) انجام پذیرفت. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که اجرای طرح پرلز در بهبود سواد خواندن دانش‌آموزان پایه‌های دوم، سوم و چهارم ابتدایی تاثیر معناداری دارد؛ به عبارتی اجرای طرح پرلز در تمرکز و بازیابی اطلاعاتی، استنباط‌های مستقیم، تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات، بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر) تاثیر معنی‌داری دارد؛ بنابراین بین دو گروه تجربه و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: طرح پرلز، سواد خواندن، بازیابی اطلاعات، دانش‌آموزان

[۱] - فارغ التحصیل کارشناسی ارشد، علوم تربیتی، گرایش برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-20]

مقدمه

یکی از شرایط اصلی توفیق در جامعه امروزی برخورداری از سواد خواندن است. بخش اعظم اطلاعات از طریق این مهارت کسب می‌شود. در اهمیت خواندن همین‌بس که نخستین بخش سوادآموزی است. نظام زبان‌آموزی به طور کلی به چهار بخش خواندن، گوش دادن، صحبت کردن و نوشتن تقسیم‌بندی می‌شود که مهارت خواندن جزء مهارتهای ادراکی یا مهارت‌های شفاهی است (امیرابراهیمی و همکاران، ۱۳۸۴). به همین دلیل در نظام‌های آموزشی و زبان‌آموزی دنیا و کشور ما آموزش خواندن از همان سال‌های شروع مدرسه در قالب کتاب‌های درسی به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود.

انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی[1] با توجه به اهمیت سواد خواندن از سال ۱۹۷۰ اقدام به طراحی متون خواندن برای ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان در زمینه سواد خواندن نمود که با استقبال کشورها، این ارزیابی به صورت رسمی از سال ۲۰۰۱ به صورت مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز)[2] در آمد که برنامه‌ای ابتکاری برای ارزیابی توانایی خواندن کودکان در پایه چهارم ابتدایی است که ۳۵ کشور از سراسر جهان در آن شرکت دارند این مطالعه به فاصله هر پنج سال در سال‌های ۲۰۰۱، ۲۰۰۶، ۲۰۱۱و ۲۰۱۶ روند سواد خواندن را مورد سنجش و اندازه‌گیری قرار می‌دهد.

هم‌چنین، سواد خواندن از اوایل دوره سوادآموزی یعنی اول ابتدایی به صورت رسمی آغاز می‌شود و به تدریج در طول این دوره شکل می‌گیرد به طوری که دانش‌آموزان از مرحله «یادگیری برای خواندن»[3] در اوایل این دوره وارد «خواندن برای یادگیری» در اواخر این دوره می‌شوند. نظام زبان‌آموزی، روش‌ها و رویکردهای بکار رفته در آن برای آموزش خواندن و در نهایت شکل‌گیری سواد خواندن در این دوره از نقش بسزایی برخوردار است و با ایجاد محیط‌های یادگیری لذت‌بخش می‌توان شکل‌گیری سواد خواندن را تسهیل بخشید (سانتراک،[4] ۲۰۱۷). در همین راستا ولدوند (۱۳۸۹)، طی پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه بین متغیرهای ویژگی‌های شغلی معلم با پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی براساس داده‌ای پرلز ۲۰۰۶» دریافت که تأثیر سواد معلم و فعالیت‌های آموزشی نیز بر پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان ناچیز بود. رضایت شغلی معلم بر پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان تأثیری نداشت. با شرکت دانش‌آموزان ایرانی در مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز) نقاط ضعف بسیاری در زمینه بازیابی اطلاعات، نتیجه‌گیری مستقیم، تفسیر و تلفیق نظرات و اطلاعات، بررسی و ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر ساختاری متن که همگی جنبه‌هایی از سواد خواندن هستند، مشاهده گردید، به‌طوری که متوسط عملکرد دانش‌آموزان ایرانی به طور معناداری از میانگین بین‌المللی پایین‌تر بود؛ از طرفی در میان دانش‌آموزان ایرانی عملکرد دانش‌آموزان دو زبانه پایین‌تر از دانش‌آموزان یک زبانه بود، وجود چنین

[1]. International Associated for the Evaluation of Educational Achievement (IEA –
[2]. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
[3]. Learning to read
[4] Santrock

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-20]

تفاوتی توجه خاص به کتاب‌های درسی را ایجاب می‌نمود (کریمی، ۱۳۸۳). در همین خصوص راتری[1](۲۰۱۵)، طی پژوهشی با عنوان «تأثیر عوامل سطح دانش‌آموز بر سواد خواندن دانش‌آموزان اندونزیایی براساس داده‌های پرلز ۲۰۱۱» دریافت که ارتباط معناداری بین شماری از عوامل دانش‌آموز و سواد خواندن در پرلز ۲۰۱۱ وجود دارد و همبستگی معناداری بین سواد خواندن و مداخله والدین، ادراک خواندن، فعالیت خارج از مدرسه و کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات وجود دارد.

در کشور ایران نیز نظام زبان‌آموزی با تغییر ساختار کتاب‌های درسی و تدریس کتاب بخوانیم و بنویسیم گام بلندی در رسیدن به معیارهای مطلوب آموزش خواندن برداشته است. در ساختار کتاب بخوانیم و بنویسیم به چهار مهارت زبان‌آموزی یعنی گوش‌دادن، صحبت‌کردن، خواندن و نوشتن به خوبی توجه گردیده است. برای مثال فعالیت‌هایی از قبیل درک و دریافت (به منظور افزایش توجه دقت، تمرکز حواس، ارتقاء درک شنوایی و مهارت گفت و شنود واژه‌آموزی از طریق کشف روابط مفهومی واژگان (شامل هم‌مفهومی، تضاد، معنایی و کلمه‌های مشابه نکته‌ها (برای برقراری ارتباط گفتاری و نوشتاری و سازمان‌دهی بهتر فکر و ذهن) گفت و شنود (بیان نظرات و استنباط‌ها و استنتاج‌ها با توجه به متن) در درس‌های مختلف کتاب بخوانیم و بنویسیم گنجانده شده است (امیرابراهیمی و همکاران، ۱۳۸۴). اهمیت نتایج پرلز در پاسخگویی به مسائلی است که؛ چگونه می‌توان توانایی ادراک خواندن را به بهترین وجه در کودکان تقویت کرد؟ روش‌های نوین و اثربخش در پرورش مهارت خواندن کدامند؟ عوامل زیستی روانی و آموزشی خواندن چیست؟ متغیرهای مداخله‌گر در کاهش یا افزایش مهارت خواندن در مدرسه کدامند؟ خواندن به منزله یک فرایند آموزشی از چه زمانی و چگونه آغاز می‌شود؟ از طرف دیگر دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه در اکثریت نقاط ایران نیز مسأله پیشرفت سواد خواندن را با چالش‌های تازه‌ای مواجه ساخته است. جایگزین‌کردن کتاب بخوانیم و بنویسیم به جای کتاب فارسی در نظام زبان‌آموزی پایه چهارم ابتدایی که از دید صاحبنظران و دست‌اندرکاران دارای کارایی و مطلوبیت چشمگیری در پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان دو زبانه دارد (سنگری و همکاران، ۱۳۸۵)، ما را با مسأله جدیدی روبروی می‌سازد. با توجه به موارد فوق سؤال اساسی اینست که: «آیا طرح پرلز در بهبود سواد خواندن دانش‌آموزان پایه‌های دوم سوم و چهارم تاثیر دارد؟». پاسخگویی به این سؤال و بررسی جنبه‌های مختلف آن براساس طرح پرلز نیاز به تحقیقات مختلف در این زمینه دارد، وجود چنین چالش‌های جدید در حوزه تعلیم و تربیت باعث شده است که مسائل تازه‌ای پیش‌روی پژوهشگران قرار گیرد که هر کدام نیازمند یافتن پاسخ علمی است که پژوهش حاضر به بخشی از سؤالات پاسخ داده است که می‌توان با استفاده از نتایج آن راهکارهای مؤثری در پیشبرد اهداف سواد خواندن ارائه داد.

[1] Ratri

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-20]

روش‌شناسی

روش مورد استفاده برحسب هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها از نوع نیمه تجربی و همبستگی بود. در این پژوهش جامعه آماری متشکل از دانش‌آموزان و معلمان مدارس غیرانتفاعی پایه دوم، سوم و چهارم منطقه دو تهران می‌باشد که طبق آمار به‌دست آمده شامل ۷ مدرسه غیرانتفاعی، ۳۰۰ دانش‌آموز و ۷۲ معلم بود که از بین آنان با استفاده از فرمول کوکران و روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، تعداد ۲۱۶ نفر از دانش‌آموز پایه دوم، سوم و چهارم که گروه تجربه ۱۰۸ نفر (۳۶ دانش‌آموز در هر مدرسه، ۱۲ دانش‌آموز در هر پایه) و گروه گواه ۱۰۸ نفر (۳۶ دانش‌آموز در هر مدرسه، ۱۲ دانش‌آموز در هر پایه) و همچنین تعداد معلمان ۳۶ نفر به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد. به منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته برگرفته از مطالعات بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن-۲۰۱۱ (آزمون پرلز) استفاده شد که در جدول (۱) شاخص‌های آن به نمایش گذاشته شده است. به منظور سنجش روایی از روایی محتوایی استفاده شد که برای این منظور پرسشنامه‌ها به تایید متخصصین مربوطه رسید؛ همچنین به منظور سنجش پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که این مقدار برای پرسشنامه بالای ۰,۷ به دست آمد که نشان از پایایی ابزار اندازه‌گیری پژوهش می‌باشد. در این پرسشنامه برای پاسخ به سوالات از مقیاس ۵گزینه‌ای لیکرت بهره گرفته شد. پرسشنامه مذکور در میان گروهی از دانش‌آموزان و معلمان مدارس غیرانتفاعی پایه دوم، سوم و چهارم منطقه دو تهران توزیع گردید و پس از پرسشنامه‌ها با توجه به فنون آمار توصیفی و استنباطی (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، آزمون لوین و آزمون تی مستقل) تجزیه و تحلیل صورت گرفت.

جدول ۱: متغیر تحقیق و سؤالات مربوط به آن در پرسش‌نامه

پرسش‌نامه	مولفه‌ها	سوالات	سوال در پرسش‌نامه
اجرای آزمون پرلز	تمرکز و بازیابی اطلاعاتی	۳	۱، ۲، ۳
	استنباط‌های مستقیم	۳	۴، ۵، ۶
	تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات	۳	۷، ۸، ۹
	بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر	۳	۱۰، ۱۱، ۱۲

یافته‌ها

برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که براساس آن آزمون نتیجه می‌گیریم که داده‌های جمع‌آوری شده برای پرسشنامه از توزیع نرمال تبعیت می‌کنند.

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-20]

آزمون فرضیه پژوهش

چون فرضیه مطرح شده به مقایسه میانگین دو گروه می‌پردازد، برای بررسی درستی یا نادرستی آن از آزمون تی‌مستقل استفاده می‌گردد. پیش فرض آزمون تی‌مستقل، بررسی واریانس گروه‌ها است. گروه‌های آزمودنی باید از لحاظ واریانس همگون باشند. در این پژوهش برای بررسی همگونی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شده است. نتایج نشان داد بین واریانس گروه‌ها تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

الف- مقایسه گروه تجربه (آزمایش) و گواه در مرحله پیش‌آزمون: جدول (۲) نتایج مقایسه میانگین و انحراف معیار اجرای طرح پرلز (تمرکز و بازیابی اطلاعاتی، استنباط‌های مستقیم، تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات، بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر) در مرحله پیش‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۲: نتایج آزمون تی مستقل اجرای طرح پرلز- مرحله پیش‌آزمون

گروه	فروانی	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	آزمون لوین		تی مستقل	
					آماره F	سطح معنی‌داری	آماره t	سطح معناداری
تجربه	۱۰۸	۲/۴۳	۰/۲۷۳	۲۱۴	۰/۰۶۶	۰/۷۹۷	۰/۵۳۱	۰/۵۹۶
گواه	۱۰۸	۲/۴۱	۰/۲۷۲					

براساس نتایج مندرج، در درجه آزادی ۲۱۴ و در سطح خطای ۰/۰۵، مقدار آماره تی بدست آمده برای اجرای طرح پرلز (تمرکز و بازیابی اطلاعاتی، استنباط‌های مستقیم، تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات، بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر) کمتر از مقدار تی بحرانی (۱/۹۸) و مقدار سطح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین بین دو گروه تجربه و گواه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

ب- مقایسه گروه تجربه (آزمایش) و گواه در مرحله پس‌آزمون: جدول (۳) نتایج مقایسه میانگین و انحراف معیار اجرای طرح پرلز (تمرکز و بازیابی اطلاعاتی، استنباط‌های مستقیم، تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات، بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر) را در مرحله پس‌آزمون نشان می‌دهد.

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-20]

جدول ۳: نتایج آزمون تی مستقل اجرای طرح پرلز- مرحله پس‌آزمون

گروه	فروانی	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	آزمون لوین		تی مستقل	
					آماره F	سطح معنی‌داری	آماره t	سطح معناداری
تجربه	۱۰۸	۳/۵۳	۰/۲۸۳	۲۱۴	۱/۴۰۲	۰/۲۳۸	۲۹/۷۰۸	۰/۰۰۰
گواه	۱۰۸	۲/۴۴	۰/۲۵۶					

براساس نتایج مندرج، در درجه آزادی ۲۱۴ و در سطح خطای ۰/۰۵، مقدار آماره تی بدست آمده برای اجرای طرح پرلز (تمرکز و بازیابی اطلاعاتی، استنباط‌های مستقیم، تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات، بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر) بیشتر از مقدار تی بحرانی (۱/۹۸) و مقدار سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است. بنابراین بین دو گروه تجربه و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بنابراین فرضیه پژوهش تایید می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

تمامی تلاش‌هایی که در روند انجام یک کار پژوهشی صورت می‌گیرد، در واقع برای دستیابی به نتایج مطلوب و پیشنهادهایی برای پژوهش است. چرا که هدف از انجام پژوهش، یافتن راه‌حل برای مشکلاتی است که وجود دارد و دغدغه پژوهشگر بوده و باعث انجام پژوهش شده است. گاهی این مشکلات هر چند در ظاهر کوچک و ناچیز بوده ولی هزینه و انرژی زیادی در جامعه هدر داده و کارآیی و اثربخشی را کاهش می‌دهند و مانع رسیدن به نتایج مورد نظر و ارزشمند می‌گردند. از طریق پژوهش می‌توان این مشکلات و راه حل‌های رفع آن‌ها را پیش‌بینی و مهیا کرد و اقدامات مناسب را انجام داد تا در نهایت کارآیی و نتایج مثبت افزایش یابد. لذا این پژوهش با توجه به اهمیت موضوع، تاثیر اجرای طرح پرلز در بهبود سواد خواندن دانش‌آموزان پایه‌های دوم، سوم و چهارم ابتدایی منطقه دو تهران را مورد بررسی قرار داد، که در ادامه براساس فرضیه‌های موجود در پژوهش به بحث و نتیجه‌گیری می‌پردازیم:

یافته‌ی اول نشان داد که اجرای طرح پرلز در تمرکز و بازیابی اطلاعاتی که به صراحت بیان شده تاثیر معنی‌داری دارد. به عبارتی، بین دو گروه تجربه و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. کودکانی که از آگاهی واج شناختی کافی برخوردار نیستند، در رمزگشایی کلمات مشکل خواهند داشت. آنها در دستیابی به واژگان دیداری از سرعت لازم برخوردار نخواهند بود و بدون داشتن واژگان دیداری کافی، درک آنها با محدودیت مواجه خواهد شد. در چنین شرایطی آنها مجبور هستند که بر رمزگشایی کلماتی که نمی دانند بیشتر متمرکز شوند و همین امر باعث می‌شود که نتوانند به معنی آنچه که

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-20]

می‌خوانند توجه نشان دهند. از این رو بسیاری از صاحبنظران بر بررسی این مهارت در دانش آموزان تاکید می‌کنند (تامسون[1] و همکاران، ۲۰۱۲). این نتیجه موافق با مطالعات پژوهشگرانی همچون ماستری فراهانی، رضایی شریف و استاد حسنلو (۱۳۹۱) و آتشک و ماه زاده (۱۳۸۹) است.

یافته‌ی دوم نشان داد که اجرای طرح پرلز در استنباط‌های مستقیم تاثیر معنی‌داری دارد. بنابراین بین دو گروه تجربه و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برنامه هایی که بر آموزش ارتباط حرف–صدا بیش از اندازه تاکید دارند و به کاربرد کلمه و درک مطلب کمتر توجه می‌کنند با احتمال زیاد تأثیر زیادی بر بهبود خواندن دانش آموزان با مشکلات خواندن ندارند. دانش‌آموزان باید بدانند، یادگیری تطابق حرف– صدا چه نقشی در خواندن و نوشتن آن‌ها دارد و بتوانند آن را در متن به کار گیرند (انجمن ملی خواندن، ۲۰۰۰ به نقل از شکوهی و خلیل‌خلیلی، ۱۳۹۵). این نتیجه موافق با مطالعات محققانی همچون سالمیان و زارعی زوارکی (۱۳۹۵)، فرج‌الهی، معینی‌کیا و عباسی(۱۳۹۲)، زمانی، عابدی، سلیمانی و امینی (۱۳۸۹) و آتشک و ماه‌زاده (۱۳۸۹) است.

یافته‌ی سوم نشان داد که اجرای طرح پرلز در تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات تاثیر معنی‌داری دارد. به عبارتی بین دو گروه تجربه و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. دانش‌آموزانی که در خواندن مهارت دارند، کلمه‌ها را با سهولت و سریع می‌خوانند آنها معمولاً هنگامی که با یک کلمه ناآشنا مواجه می‌شوند، با استفاده از راهبردهای رمزگشایی آن را می‌خوانند و به تدریج دامنه واژگان آنها افزایش می‌یابد. بر این اساس رشد دامنه واژگان کلمات دیداری– کلماتی که دانش آموز به طور خودکار آن را تلفظ کرده و معنای آن را درک می‌کند– و راهبردهای رمزگشایی به دانش آموزان کمک می‌کند تا کلمات ناآشنا را تلفظ و درک کنند (ناش و اسنولینگ،[2] ۲۰۰۶؛ سایدنبرگ،[3] ۲۰۱۱). این نتیجه موافق با مطالعات محققانی همچون سالمیان و زارعی‌زوارکی (۱۳۹۵)، فرج الهی و همکاران (۱۳۹۲)، آتشک و ماه زاده (۱۳۸۹) است.

یافته‌ی چهارم نشان داد که اجرای طرح پرلز در بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی تاثیر معنی‌داری دارد. بنابراین بین دو گروه تجربه و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. هنگامی که دانش آموزان کلمه‌ها را می‌خوانند، آن را در حافظه خود ثبت می‌کنند؛ به همین دلیل نشانه‌های ظاهری در بازشناسی کلمه‌های متن به ویژه در شروع یادگیری خواندن نقش دارند. همچنان که اطلاعات دانش آموزان در زمینه رابطه میان حرف صدا افزیش می‌یابد، کلماتی که در خزانه واژگان فرد وجود دارند، به تلفظ و شناخت کلمه‌های جدید، کمک بیشتری می‌کنند، سپس کلمه جدید به طور مستقل در حافظه ذخیره می‌شود. دانش‌آموزان با به‌کارگیری راهبردهای حافظه مانند طبقه بندی کلمه، می‌توانند دامنه واژگان خود را افزایش

[1] Thompson
[2]. Nash, H., & Snowling, M
[3]. Seidenberg

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-20]

دهند (شکوهی و خلیل‌خلیلی، ۱۳۹۵). این نتیجه موافق با مطالعات محققانی همچون سالمیان و زارعی زوارکی (۱۳۹۵)، زمانی و همکاران (۱۳۸۹)، آتشک و ماه‌زاده (۱۳۸۹)، موسی‌پور و کرامتی(۱۳۸۵)، رباح[1](۲۰۱۲) است.

بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهادهای زیر ارایه می‌شود:

- ✓ مدیران باید جهت توسعه و ارتقای اصول و هنجارهای جهانی مبتنی بر ارزشهای مشترک، به منظور مواجهه با چالشهای بوجود آمده و مهم در عرصه آموزش، علم، فرهنگ و ارتباطات و حمایت و تقویت رفاه عمومی در جامعه برای تحقق پذیری آموزش برای همه تلاش نمایند.
- ✓ به مسئولین اجرایی و متولیان آموزش پیشنهاد می‌گردد در جهت ارتقا و گسترش ایده‌ها معلمان را ترغیب به شناسایی ایده‌ها و تعریف لغات توسعه مهارت‌های تعمیم، خلاصه و ارزیابی اجزای متن و توسعه، تفسیر و یکپارچه سازی ایده‌ها نمایند.
- ✓ ظهور آگاهی هر چه بیشتر در بین جامعه نسبت به فواید طرح پرلز و جذب حامیان در این زمینه.
- ✓ به متولیان امر آموزش و مسئولین اجرایی آن توصیه می‌شود ارتقای سطح مشارکت و اقتدار، در جامعه علمی از طریق دسترسی برابر به منابع مالی، ظرفیت سازی و مشارکت سایر سازمانهای دولتی و همچنین کسر مبلغ مشخص از بودجه سالانه سایر سازمانها که مستقیم در امر آموزش ورود ندارند، در بهبود طرح پرلز تلاش ورزند.

[1] Rabah

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-20]

منابع

امیر ابراهیمی، ترانه و همکاران. (۱۳۸۴). *کتاب معلم (راهنمای تدریس فارسی چهارم دبستان-بخوانیم و بنویسیم-۳۶)*. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.

آتشک، محمد و ماه‌زاده، پریسا. (۱۳۸۹). شناسایی و رتبه بندی موانع مؤثر بر عدم استفاده معلمان از فناوری اطلاعات و ارتباطات. *فناوری آموزش*. دوره ۵، شماره ۱، شماره پیاپی ۱۷، صص: ۲۹-۳۶.

زمانی، بی‌بی‌عشرت؛ عابدی، احمد؛ سلیمانی، نسیم و امینی، نرجس. (۱۳۹۰). بررسی چالش های پذیرش و کاربرد فنّاوری اطلاعات و ارتباطات در بین دبیران مدارس متوسطه شهر اصفهان براساس مدل موانع کاربرد فاوا. *فصلنامه پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران*. صص: ۲۲۷-۲۴۳.

سالمیان، فردین و زارعی زوارکی، اسماعیل. (۱۳۹۵). چالش‌های اساسی کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش ابتدایی. *فصلنامه مطالعات پیش دبستان و دبستان*. دوره ۱، شماره ۳، صص: ۳۵-۴۹.

سنگری، محمدرضا و علیزاده، فاطمه‌صغری. (۱۳۸۵). *آموزش خواندن (روش‌های مطالعه و خلاصه‌ای از برگزاری آزمون پرلز)*. تهران: ابوعطا.

شکوهی، زینب و خلیل‌خلیلی، محمدابراهیم. (۱۳۹۵). *روش های فعال تدریس در فرایند یاددهی-یادگیری*. تهران: اراده.

فرج الهی، مهران؛ معینی‌کیا، مهدی و عباسی، رضا. (۱۳۹۲). بررسی موانع بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیند تدریس و یادگیری از دیدگاه دبیران ناحیه دو استان قم. *فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*. شماره ۳ (پیاپی ۱۱)، صص: ۵۷-۷۰.

کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۳). *آشنایی با مطالعه بین‌المللی سواد خواندن پرلز*. تهران: پژوهشگاه آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

ماستری فراهانی، فاطمه؛ رضایی شریف، علی و استاد حسنلو، حسین. (۱۳۹۱). موانع به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیند یادگیری/یاددهی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۵ (۱) : ۱۵- ۲۱.

موسی پور، نعمت‌اله و کرامتی، انسی. (۱۳۸۵). موانع کاربست نوآوری در روش‌های تدریس. *همایش ملی نوآوری‌های آموزشی*. تهران.

ولدوند، ناهید. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین متغیرهای ویژگیهای شغلی معلم با پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی بر اساس داده های پرلز ۲۰۰۶. *پایانامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران*.

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-20]

Nash, H., & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *41*(3), 335-354.

PIRLS. (2001). *international report: IIEA's study of reading literacy achivement in primary school in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Rabah, I. (2012). The influence of assessment in constructing a hidden curriculum in higher education: can self and peer assessment bridge the gap between the formal and the hidden curriculum. *International Journal of Humanities and Social Science*, *2*(11), 236-42.

Ratri, S. Y. (2015). Student factor infl uencing Indonesian student reading literacy based on PIRLS data 2011. *Journal of Education*, *1*(1).

Santrock, J. W. (2017). *Educational psychology*. McGraw-Hill Education.

Seidenberg, M. S. (2011). Reading in different writing systems: One architecture, multiple solutions.

Thompson, S., Provasnik, S., Kastberg, D., Ferraro, D., Lemanski, N., Roey, S., & Jenkins, F. (2012). Highlights from PIRLS 2011: Reading Achievement of US Fourth-Grade Students in an International Context. NCES 2013-010. *National Center for Education Statistics*.

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-20]

Study of Effect of PIRLS Project on Improving Reading literacy in 2nd, 3rd, 4th Grade of Elementary School

Faranak Joyandeh Rezgh

MA Graduated, Department of Educational Planning, Islamic Azad University, science and research Branch, Tehran, Iran (Author In Charge)

Abstract

The aim of this study was to investigate Study of effect of RIRLS project on improving reading literacy in 2nd, 3rd, 4th grade of elementary school. The research method was applied in terms of purpose and quasi-experimental and correlational in terms of data collection method. The statistical population of the present study includes students and teachers of non-profit schools in the second, third and fourth grades of Tehran's second district, which according to the obtained statistics included 7 non-profit schools, 300 students and 72 teachers. The sample size using Cochran's formula and cluster random sampling method includes 216 second, third and fourth grade students that The experimental group was 108 (36 students in each school, 12 students in each grade) and the control group was 108 (36 students in each school, 12 students in each grade) and also the number of teachers was 36. Data were collected in two sections: library and field. In the field section, data were collected using a researcher-made questionnaire derived from the International Studies on Literacy Progress-2011 (PIRLS Test). To assess the validity, content validity was used, which indicated that the tool was valid. Also, the reliability of the instrument was calculated using Cronbach's alpha coefficient, which showed the reliability of the measuring instrument. Data analysis was performed in two parts: descriptive and inferential (Kolmogorov-Smirnov test, Levin test and independent T-test). The results of the study showed that the implementation of PIRLS project has a significant effect on improving reading literacy of second, third and fourth grade students; In other words, the implementation of the PIRLS plan has a significant effect on the concentration and retrieval of information, direct inferences, interpretation and integration of ideas and information, review and evaluation of content, language and elements; Therefore, there is a significant difference between the two groups of experience and control.

Keywords: PIRLS Plan, Reading Literacy, Information Retrieval, Students

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-20]