

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در

آزمون پرلز ۲۰۲۱: نقش میانجی نگرش خواندن

Analyzing the Impact of Teacher Quality and School Quality on Iranian Students' Reading Literacy Performance in PIRLS 2021: The Mediating Role of Reading Attitude

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۲/۱۴؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۶/۲۳

S. Kohzadi
Y. Maroofi (Ph.D)

سینا کهزادی^۱

یحیی معروفی^۲

Abstract: The present study aimed to analyze the effect of teacher quality and school quality, with the mediating role of reading attitude, on Iranian students' reading literacy performance in the PIRLS 2021 assessment. This research employed a quantitative approach and a correlational method. The population and sample consisted of Iranian students who participated in the PIRLS 2021 study. Using a three-stage stratified cluster sampling method, a total of 5,962 students across 218 classrooms, along with 218 teachers and 218 school principals, were selected. The research data were collected using the reading performance test and questionnaires on teacher quality, school quality, and reading attitude. Secondary analysis of the Iranian dataset was conducted using structural equation modeling techniques. The findings revealed that teacher quality and school quality had a direct, positive, and significant effect on both reading attitude and reading literacy performance. Moreover, teacher and school quality exerted an indirect, positive, and significant influence on reading performance through reading attitude. Based on these findings, it is recommended that educational policymakers invest in enhancing teachers' professional skills, improving school environments, and strengthening reading promotion programs to foster the development of students' reading literacy.

Keywords: PIRLS, reading literacy, teacher quality, school quality

چکیده: هدف مقاله حاضر تحلیل تأثیر کیفیت معلم، کیفیت مدرسه با نقش میانجی نگرش به خواندن بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در آزمون پرلز ۲۰۲۱ بود. پژوهش با استفاده از رویکرد کمی و روش همبستگی انجام شد. جامعه و نمونه پژوهش، همان جامعه و نمونه آماری دانش‌آموزان ایرانی منتخب در آزمون پرلز ۲۰۲۱ بود که با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری سه‌مرحله‌ای خوشه‌ای طبقه‌ای، تعداد ۵۹۶۲ دانش‌آموز در ۲۱۸ کلاس درس به همراه ۲۱۸ معلم و ۲۱۸ مدیر مدرسه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، آزمون عملکرد خواندن و پرسش‌نامه‌های کیفیت معلم، کیفیت مدرسه و نگرش به خواندن بود. داده‌های مربوط به ایران با روش تحلیل ثانویه و به کمک آزمون‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها پژوهش بیانگر تأثیر مستقیم، مثبت و معنی‌دار کیفیت معلم، کیفیت مدرسه بر نگرش خواندن و عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان و تأثیر غیرمستقیم، مثبت و معنی‌دار متغیرهای کیفیت معلم و کیفیت مدرسه از طریق نگرش خواندن بر عملکرد خواندن بود. پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی با سرمایه‌گذاری در ارتقای مهارت معلمان، بهبود محیط مدارس و تقویت برنامه‌های ترویج کتاب‌خوانی، به بهبود سواد خواندن دانش‌آموزان کمک کنند.

کلیدواژه‌ها: آزمون پرلز، سواد خواندن، کیفیت معلم، کیفیت مدرسه، نگرش به خواندن.

۱. کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران sina.kohzadi8@gmail.com

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. (نویسنده مسئول) y.maroofoi@uok.ac.ir

یادگیری مهارت‌های خواندن، مسیر اصلی دسترسی به دنیای شگفت‌انگیز دانش و آگاهی و یکی از زیربنایی‌ترین شایستگی‌های یادگیری در سنین ابتدایی است که با موفقیت تحصیلی، مشارکت اجتماعی و مسیرهای زندگی آینده پیوندی وثیق دارد. یادگیری مهارت خواندن، کلید تمام یادگیری‌ها است، زیرا اغلب یادگیرهای درسی از آن طریق صورت می‌پذیرد و این امر در دوره ابتدایی شکل حساس‌تری به خود می‌گیرد (Kakojoubari, Ghiasian & Khanhasani, 2015). سواد خواندن^۱ به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مهارت‌های بنیادین در یادگیری، نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشرفت تحصیلی، رشد فردی و مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان دارد. توانایی خواندن نه تنها پیش‌نیاز یادگیری سایر دروس است، بلکه ابزاری کلیدی برای دسترسی به دانش، تفکر انتقادی و توسعه مهارت‌های ارتباطی محسوب می‌شود. براین اساس، نظام‌های آموزشی در سراسر جهان به طور مستمر کیفیت آموزش خواندن را ارزیابی و راهکارهایی برای ارتقای آن تدوین می‌کنند.

ناتوانی در مهارت خواندن، صرفاً به خواندن ختم نشده و ضعف در سایر حوزه‌های یادگیری، عدم ظهور بسیاری از استعدادها، بالقوه فرد و حتی محرومیت از برخی مواهب زندگی را به دنبال دارد. مطالعات بین‌المللی IEA در قالب ارزیابی PIRLS نشان داده‌اند که ارتقای سواد خواندن در سال‌های ابتدایی تحصیل، پیش‌بینی‌کننده قوی موفقیت‌های آتی دانش‌آموزان و عاملی کلیدی برای توسعه سرمایه انسانی و اقتصادی جوامع است (Mullis, Martin, & Sainsbury, 2021). مهارت‌های خواندن، درک مطلب، تفسیر و تفهیم متون درسی و غیردرسی، دانش‌آموزان را با اطلاعات و عقاید جدیدی آشنا می‌سازد تا راه «بهتر اندیشیدن» و «بهتر زیستن» را یاد بگیرند و موفقیت و پیشرفت تحصیلی هر دانش‌آموز با میزان توانایی او در خواندن ارتباط مستقیم دارد (Maleki & Ahmadi, 2014).

سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۲ (OECD, 2022) سواد خواندن را درک، استفاده، ارزیابی، تأمل و درگیرشدن با متون به‌منظور دستیابی به اهداف شخصی، افزایش دانش و توانایی و کمک به جامعه تعریف کرده است. خواندن، در قرن بیست و یکم، به پلتفرم‌های دیجیتالی

1. Reading Literacy
2. Organization For Economic Cooperation And Development (OECD)

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ... گسترش یافته و نیازمند ادغام منابع مختلف، غور در ابهام، تمایز بین واقعیت و عقیده و ساختن دانش است. انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA)^۱، سواد خواندن را به‌عنوان توانایی درک و به‌کارگیری شکل‌ها و قالب‌های مختلف زبان نوشتاری که جامعه به آن‌ها نیاز دارد یا فرد برایشان ارزش قائل است. فرد با استفاده از این مهارت می‌تواند از متون گوناگون معنا بسازد و برای یادگیری، مشارکت در جمع‌های خواندن در مدرسه و زندگی روزمره، و همچنین برای لذت‌بردن مطالعه کند (PIRLS, 2021). یونسکو^۲، نیز سواد خواندن را معیاری مناسب برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و راهی برای بهبود آن می‌داند و بر ارتباط قوی بین سطح سواد خواندن و پیشرفت جوامع تأکید می‌کند (Hanemann & Krolak, 2017).

مطالعه اولیه خواندن در آزمایشگاه روان‌شناسی تجربی ویلهلم وونت (Wilhelm Wundt: 1832-1920) که در آن جنبه‌های فرایند خواندن، مانند تشخیص حروف و کلمات، خوانایی متن و دامنه توجه مورد بررسی قرار گرفت. کار وونت با دیدگاه ساختارگرایانه مرتبط بود و سهمی اساسی در مطالعه خواندن داشت (Khadka, 2024). اواخر دهه ۱۸۰۰ و اوایل دهه ۱۹۰۰ شاهد پیشرفت‌های بیشتری در توسعه جهت‌گیری نظری پردازش شناختی برای خواندن بود. با این وجود، نظر به پیچیدگی فرایند یادگیری، باید پذیرفت درک چگونگی کسب مهارت‌های خواندن در زبان، نیازمند رویکردی چندوجهی است.

نظریه‌های خواندن، همانند دیگر نظریه‌های آموزشی، با کمک ریشه‌های تاریخی فلسفه‌های عمومی و روان‌شناسی شناختی، تکامل یافته‌اند (Tracey & Morrow, 2017). در پارادایم رفتارگرا، یادگیرنده یا خواننده به‌عنوان گیرنده منفعل اطلاعات از محیط در نظر گرفته می‌شود. دانش و تجربیات هر خواننده بی‌اهمیت تلقی می‌شود، زیرا تمرکز در درجه اول بر پاسخ آنها به محرک‌های بیرونی است. در این دیدگاه، تنها اطلاعات ادراکی و فرایند رمزگشایی مهم تلقی می‌شوند. نظریه‌های رفتارگرایی خواندن را رفتاری متشکل از مهارت‌های مجزا می‌دانند که برای افزایش موفقیت، باید تقویت شوند (Khadka, 2024). در مقابل، نظریه‌های سازنده‌گرایی بر ساخت دانش فعال با ادغام دانش جدید با دانش موجود تأکید دارند. در نظریه سازنده‌گرایی بر نقش فعال افراد در ساخت دانش تأکید می‌شود و اعتقاد بر این است یادگیری زمانی رخ می‌دهد

1. International Association For The Evaluation Of Educational Achievement (IEA)

2. UNESCO

که اطلاعات جدید با دانش از قبل موجود ادغام شود. به باور پیروان این نظریه این ادغام، تنها زمانی قابل دستیابی است که فراگیران به طور فعال درگیر فرایند یادگیری باشند (Gunning, 2010). نظریه‌های شناختی بر فرایندهای ذهنی زیربنایی مانند حافظه، پردازش اطلاعات و توجه، در فرایند خواندن تمرکز می‌کنند. در این راستا، کلاروس (Claros, 2008) ادعا می‌کند، نظریه پردازان شناختی، یادگیری زبان را به عنوان یک فرایند شناختی و فردی تصور می‌کنند که در آن دانش زمانی ساخته می‌شود که یادگیرنده در معرض ورودی‌های قابل فهم قرار می‌گیرد و فرصت‌هایی را برای بحث در باره معنا و دریافت بازخورد منفی دریافت می‌کنند. نظریه‌های یادگیری اجتماعی، نقش تعامل اجتماعی و زبان را در اکتساب و توانایی خواندن برجسته می‌کنند (Tracey & Morrow, 2017). نظریه اجتماعی - زبانی خواندن را یک فرایند اجتماعی و زبانی می‌داند، درحالی‌که نظریه‌های اجتماعی - فرهنگی و اجتماعی - تاریخی بر تأثیر عوامل اجتماعی، فرهنگی و تاریخی بر رشد خواندن تأکید دارند به بیان دقیق‌تر، نظریه اجتماعی - زبانی بر نقش زبان افراد یادگیری خواندن و توانایی خواندن تأکید می‌کند. علاوه بر این، ادعا می‌کند که زبان در نتیجه تعاملات اجتماعی افراد با یکدیگر آموخته می‌شود و الگوهای متفاوت تعاملات اجتماعی و زبانی سرانجام منجر به تفاوت در مهارت‌های خواندن فردی می‌شود (Tracey & Morrow, 2006). سازنده‌گرایی اجتماعی، بر ساخت دانش از طریق تعامل اجتماعی تأکید می‌کند، درحالی‌که نظریه شناختی اجتماعی نقش الگوسازی را در یادگیری برجسته می‌کند (بندورا، ۱۹۸۶). به طور کلی، درک دیدگاه‌های متنوع در مورد نظریه‌های خواندن، بینش‌های ارزشمندی را در مورد نحوه درک افراد و تعامل با متون نوشتاری ارائه می‌دهد (Khadka, 2024).

در سطح بین‌المللی مطالعات مختلفی در زمینه ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف یادگیری صورت می‌گیرد که مهم‌ترین آن توسط «انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA)» انجام می‌پذیرد. این انجمن از آغاز تأسیس خود در سال ۱۹۵۹، مطالعات تطبیقی وسیعی را در زمینه‌های علوم، ریاضی، زبان، ادبیات، خواندن، نگارش، کامپیوتر، آموزش پیش‌دبستانی و غیره به انجام رسانده است که یکی از آن‌ها «مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز (PIRLS)» است (Karimi, 2004). مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز مهم‌ترین و گسترده‌ترین مطالعه درک مطلب در مقطع ابتدایی در جهان به شمار می‌رود که با

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ... همکاری و مشارکت مستقیم و غیرمستقیم چندین مرکز علمی معتبر و شناخته شده در سرتاسر دنیا اجرا و هدایت می‌شود و به دلیل داشتن وجهه علمی و سابقه تکرار آن، تعداد بسیاری از کشورهای دنیا در این مطالعه شرکت می‌کنند. این کشورها می‌توانند به منظور نظارت مستمر بر کیفیت آموزشی به‌ویژه در توانایی درک مطلب دانش‌آموزانشان در این مطالعه شرکت کنند. به دلیل به‌کارگیری و استفاده از ابزار یکسان، این کشورها می‌توانند نظام آموزشی کشور خود را با دیگر کشورهای شرکت‌کننده بررسی و مقایسه کنند. بعلاوه، امکان مقایسه پیشرفت هر کشور در طول زمان نیز وجود خواهد داشت (Namdari Pejman & Kiamanesh, 2011). به دلیل جمع‌آوری حجم گسترده‌ای از داده‌ها در زمینه خواندن از جمله: برنامه‌های درسی در مدارس، چگونگی تدریس خواندن در کلاس، نحوه اجرای تعاملات آموزشی، حمایت والدین از یادگیری در خانه، ساختارهای آموزشی و غیره اطلاعات مفیدی را برای مطالعه تطبیقی در بین کشورها فراهم می‌کند و در نتیجه منبعی غنی و مفید حاصل می‌شود تا در اختیار سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی کشورها قرار گیرد (Fishbein, Yin & Foy, 2023).

در آزمون پرلز، برای ارزشیابی مهارت خواندن دانش‌آموزان از چندین متن مختلف استفاده می‌شود. فراگیران پس از خواندن هر یک از متن‌ها به مجموعه سؤالات مربوط به هر کدام پاسخ می‌دهند. عملکرد خواندن دانش‌آموزان از طریق بررسی چگونگی پاسخ دانش‌آموزان به سؤالات سنجش و اندازه‌گیری می‌شود. متون مورداستفاده در این آزمون، «متون ادبی» و «متون اطلاعاتی» هستند که متون ادبی باهدف خواندن به‌منظور کسب تجربه ادبی و متون اطلاعاتی باهدف خواندن برای کسب اطلاعات و به‌کارگیری آن، تنظیم شده است. در واقع، سؤالات داخل هر یک از متون، همه فرایندهای مختلف درک مطلب را پوشش داده و آنها را می‌سنجند. این فرایندها عبارت است از: «تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات»، «دستیابی به استنباط و نتیجه‌گیری مستقیم»، «تفسیر و تلفیق اطلاعات و ایده‌ها» و «ارزیابی ویژگی‌های عناصر محتوا، زبان و متن» (Martin & Mullis, 2012). پنجمین دوره از مطالعات بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز در سال ۲۰۲۱ در حالی در بین ۵۷ کشور و ۸ ایالت برگزار شد که دنیا با چالش همه‌گیری بیماری کرونا دست‌وپنجه نرم می‌کرد. از این‌رو، با بسته‌شدن مدارس در بسیاری از کشورهای شرکت‌کننده همراه شده بود. به همین سبب گردآوری داده‌ها و انتشار نتایج به تعویق افتاد و نیز

تدابیری اتخاذ شد تا با تحلیل‌هایی مکمل از صحت یافته‌ها اطمینان حاصل شود (Kabiri, 2023).

عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در آزمون سواد خواندن پرلز ۲۰۲۱ نه فقط در مقایسه با دوره‌های قبلی و میانگین جهانی روند منفی داشته است، بلکه ضعیف‌ترین عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان کشور در میان ۵ دوره شرکت در این آزمون بین‌المللی از سال ۲۰۰۱ تاکنون را نیز به خود اختصاص داده است. دانش‌آموزان ایرانی از اولین سال برگزاری آزمون پرلز در سال ۲۰۰۱ در این آزمون حضور داشته‌اند. میانگین نمره‌ای که دانش‌آموزان ایرانی در این سال کسب کرده‌اند برابر با ۴۱۴ است که از بین ۳۵ کشور شرکت‌کننده در پرلز ۲۰۰۱، رتبه ۳۲ را کسب کرده‌اند. در آزمون پرلز ۲۰۰۶ عملکرد دانش‌آموزان در سواد خواندن با افزایش ۷ نمره‌ای به ۴۲۱ رسید و در بین ۴۵ کشور شرکت‌کننده رتبه ۴۰ را کسب کردند. دانش‌آموزان ایرانی در سال ۲۰۱۱ با وجود این‌که توانستند عملکرد خود را ۳۶ نمره نسبت به دوره قبل ارتقا دهند، اما باز هم پایین‌تر از میانگین بین‌المللی (۵۰۰) قرار گرفتند و در بین ۴۸ کشور شرکت‌کننده، ایران جایگاه ۳۸ به خود اختصاص داد. در سال ۲۰۱۶ میانگین عملکرد دانش‌آموزان کشورمان با افت ۲۹ نمره‌ای به ۴۲۸ رسید و با این نمره رتبه ۴۵ را در بین ۵۰ کشور شرکت‌کننده کسب کرد. نتایج آزمون پرلز ۲۰۲۱ نیز نشان داد روند افت ادامه یافته و دانش‌آموزان ایرانی با کسب نمره ۴۱۳، پایین‌تر از میانگین جهانی (۵۰۰ (۸۷ نمره پایین‌تر از میانگین جهانی)) قرار دارند و از میان ۵۷ کشور و ۶ ایالت شرکت‌کننده در پرلز ۲۰۲۱، رتبه ۵۳ را کسب کرده‌اند. این آمار بیانگر آن است که دانش‌آموزان ایرانی از عملکرد مناسبی برخوردار نبوده و از هر سه دانش‌آموز ایرانی، تنها یک نفر به حداقل سطح یادگیری دست پیدا کرده است. عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در آزمون پرلز در مقایسه با دانش‌آموزان کشورهای منطقه نیز چندان مطلوب نیست و دانش‌آموزان کشورهای ترکیه با نمره ۴۹۶، قطر ۴۸۵، امارات ۴۸۳، بحرین ۴۵۸، عربستان ۴۴۹، آذربایجان، ۴۴۰، ازبکستان ۴۳۷ و عمان ۴۲۹ در مقایسه با ایران وضعیت بهتری دارند. رتبه دانش‌آموزان کشورهای اردن، مصر، مراکش و آفریقای جنوبی بعد از ایران قرار دارند (Mullis et al., 2023).

مسئله خواندن، به‌عنوان یکی از اولویت‌های نظام‌های آموزشی کشورها مطرح بوده و بخش قابل‌توجهی از برنامه‌های درسی به‌ویژه در سال‌های نخست تحصیل را به خود اختصاص

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ... می‌دهد. از این رو، بیشتر نظام‌های آموزشی لا حساسیت خاصی روند سواد خواندن در دانش‌آموزان را پیگیری می‌کنند. بر این اساس، مطالعه بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی پرلز (PIRLS)، از سال ۲۰۰۱ هر پنج سال یک‌بار عملکرد خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم را به صورت تطبیقی می‌سنجد و برای آزمون ۲۰۲۱ داده‌های حدود ۴۰۰ هزار دانش‌آموز از ۵۷ کشور را همراه با اطلاعات والدین، معلمان و مدیران گردآوری کرده است؛ پرلز ۲۰۲۱ تنها مجموعه نتایج تطبیقی گسترده در مقطع چهارم ابتدایی طی همه‌گیری کووید-۱۹ نیز به شمار می‌رود (Mullis et al., 2023; IEA, 2023). این پایگاه داده با پوشش شاخص‌های فردی، کلاسی و مدرسه‌ای، بستر کم‌نظیری را برای واکاوی سازوکارهای اثرگذار بر عملکرد خواندن - از جمله کیفیت معلم، کیفیت مدرسه و نگرش به خواندن - فراهم می‌کند (Fishbein et al., 2023).

انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA)، در پایگاه خود داده‌های جمع‌آوری شده و تجزیه و تحلیل شده توسط پروژه پرلز ۲۰۲۱ را در دسترس محققان، تحلیل‌گران و سایر کاربران قرار می‌دهد تا از تحلیل‌های ثانویه باهدف بهبود آموزش سواد خواندن در پایه چهارم، حمایت کنند و آن را ترویج دهند (Fishbein et al., 2023). در آزمون‌های پرلز، نیز علاوه بر سؤالات مربوط به اندازه‌گیری سواد خواندن، پرسش‌نامه‌های پیشینه کاوی شامل: پرسش‌نامه دانش‌آموز، معلم، مدیر و والدین برای هر کدام از دانش‌آموزان شرکت‌کننده اجرا می‌شود. در این پژوهش تأثیر کیفیت مدرسه، کیفیت معلم و نگرش دانش‌آموزان به خواندن در عملکرد سواد خواندن، مورد بررسی قرار گرفته است.

در سطح کلان ادبیات، کیفیت معلم (شایستگی‌های موضوعی و پداگوژی، راهبردهای تدریس، حمایت و بازخورد) و کیفیت مدرسه (منابع و امکانات، جو و شرایط مدرسه، رهبری آموزشی و ترکیب جمعیتی) از مهم‌ترین اهرم‌های قابل سیاست‌گذاری برای بهبود دستاورد خواندن هستند. شواهد پرلز ۲۰۲۱ نشان می‌دهد «ترکیب مدرسه، منابع و جو» با عملکرد خواندن همبستگی معنادار دارد و مدارس با جو و منابع قوی‌تر، نتایج بهتری کسب می‌کنند؛ همچنین پژوهش‌های مبتنی بر داده‌های پرلز ارتباط کیفیت تدریس/کلاس را با پیامدهای خواندن گزارش کرده‌اند (IEA, 2023; Leino, Nissinen, & Sirén, 2022).

در کنار این عوامل ساختاری، سازه‌های انگیزشی_عاطفی مانند نگرش به خواندن حلقهٔ اتصالی مهم بین مدرسه/معلم و عملکرد خواندن هستند. چارچوب‌های سنجش و نتایج موضوعی پرلز، سنجش نگرش‌ها و رفتارهای خواندن مانند «دانش‌آموزان خواندن را دوست دارند» را برجسته کرده‌اند؛ فراتحلیل‌ها نیز رابطهٔ معنادار عموماً کوچک تا متوسط بین انگیزش/نگرش و عملکرد خواندن را در سنین مدرسه تأیید می‌کند (IEA, 2023; Petscher, 2010; Toste et al., 2020). از این منظر، انتظار نظری آن است که کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بخشی از اثر خود را از مسیر بهبود نگرش به خواندن اعمال کنند (PIRLS 2023).

نتایج پژوهش‌های پیشین حاکی از آن است که عوامل متعددی می‌تواند بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. در یک نگاه کلی، این عوامل را می‌توان به عوامل درون و بیرون از مدرسه دسته‌بندی کرد. کبیری، کریمی و بخشعلی زاده (Kabiri, Karimi & Bakhshalizadeh 2019) به چهار دسته از عوامل مؤثر بر عملکرد دانش‌آموزان در سواد خواندن، شامل: عوامل مربوط به دانش‌آموز، والدین، معلم و مدرسه اشاره کرده‌اند و بر این باورند این عوامل در ایجاد زمینه پیشرفت درک مطلب دانش‌آموزان کشور مؤثر بوده است.

معلم و کیفیت معلم^۱ را شاید بتوان یکی تأثیرگذارترین عناصر نظام آموزشی قلمداد کرد که هم‌زمان می‌تواند علاقه دانش‌آموزان را برانگیزد و طفل گریزپای را جمعه به مکتب آورد، نقایص و کاستی‌های برنامه درسی را جبران کند، راه‌ورسم اندیشیدن و زیستن بیاموزاند، طعم گوارای آگاهی، دانش و پژوهش را به کودک کنجکاو بچشانند و سرانجام به‌عنوان الگویی ماندگار، نقش خود را بر شخصیت کودک حک کند. کیفیت معلم با مؤلفه‌هایی چون تخصص، تجربه، روش‌های تدریس و تعامل با دانش‌آموزان مرتبط است که تأثیر مستقیمی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف و از جمله خواندن دارد. نتایج پژوهش‌های مختلف نیز از تأثیر سطح تحصیلات و رشتهٔ تحصیلی معلم (Darling-Hammond, 2000; Hill, 2005; Myrberg, Johansson & Rosén, 2018; Rowan & Ball, 2005)؛ تجربه معلم به‌ویژه در سال‌های اول تدریس و افزایش تأثیرگذاری مثبت او با افزایش سال‌های تجربه معلمی (Harris, 2015; Ladd & Sorensen, 2017; Papay & Kraft, 2011; Sass, 2011) در پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان حکایت دارد و در صورت فراهم بودن فرصت‌های

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ... توسعه حرفه‌ای برای معلمان، اثربخشی آنان به‌ویژه در زمینه آشنایی با تغییرات برنامه درسی، فناوری‌های آموزشی و امکان تأمل در تدریس (Coiro, 2012) می‌تواند افزایش پیدا کند و در صورت وجود سیستم‌های حمایتی برای تشویق معلمان و مشارکت آن‌ها در فعالیتهای حرفه‌ای Capps (2011; Darling-Hammond & McLaughlin, 2012; et al, 2012) اثربخشی آنان بهبود یابد.

کیفیت مدرسه^۱ نیز شامل عواملی نظیر امکانات آموزشی، شیوه‌های مدیریتی و شرایط فیزیکی محیط آموزشی است که می‌تواند نقش بسزایی در تسهیل یا تضعیف فرایند یادگیری دانش‌آموزان ایفا کند. شرایط و امکانات مناسب و همچنین منابع آموزشی کافی برای حفظ محیط آموزشی مطلوب در مدارس از اهمیت خاصی برخوردار است. تنوع و غنای مطالب خواندنی در دسترس دانش‌آموزان، هسته اصلی تجربه خواندن دانش‌آموزان در مدرسه را تشکیل می‌دهد. مدرسی که دارای کتابخانه یا مرکز چندرسانه‌ای با منابع مناسب هستند ممکن است برای ترویج مطالعه دانش‌آموزان موقعیت خوبی داشته باشند. نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از آن است که میزان و کیفیت منابع مدرسه مانند کتابخانه، نرم‌افزار و برنامه آموزشی در آموزش باکیفیت نقش اساسی دارد (Lee & Barro, 2001; Hanushek & Wößmann, 2017; Pahhang, Mahdion & Yarigholi, 2017). وجود مراکز چندرسانه‌ای، دسترسی به کتاب‌های الکترونیکی، نشریات دیجیتال و منابع آنلاین، امکان جستجوی دانش‌آموزان در مورد موضوعات موردعلاقه خود را تسهیل می‌کند. نتایج تحقیقات انجام شده در مورد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه گویای آن است که کیفیت مدرسه، تأثیر معناداری بر پیشرفت تحصیلی فراگیران دارد (Papanastasiou, 2008). سطح تحصیلات رسمی مدیران، تجربه مدیریتی آنان و اندازه مدرسه نیز از دیگر عوامل مرتبط باکیفیت مدرسه و مؤثر در کیفیت یادگیری فراگیران است (Goddard et al, 2015, Miller, 2013).

در کنار عوامل ساختاری، سازه‌های انگیزشی-عاطفی مانند نگرش به خواندن، حلقه اتصال مهمی میان مدرسه/معلم و دستاورد خواندن هستند. چارچوب‌های سنجش پرلز از ابتدا بر سنجش «دانش‌آموزان خواندن را دوست دارند» تأکید داشته و مقیاس «*Students Like Reading*» را برای انگیزش درونی تدوین کرده است (IEA, 2021). از منظر شواهد تلفیقی،

فرا تحلیل‌ها نشان می‌دهند انگیزش/نگرش به خواندن با عملکرد خواندن رابطه معنادار (اغلب در اندازه کوچک تا متوسط) دارد و این رابطه با سن، نوع سازه انگیزشی و سنجه‌های عملکرد تعدیل می‌شود (Petscher, 2010; Tosteet al, 2020). بدین‌سان، انتظار نظری این است که کیفیت معلم و کیفیت مدرسه از مسیر بهبود نگرش، بخشی از اثر خود بر عملکرد خواندن را اعمال کنند (Mullis & Martin, 2019). نتایج پژوهش محسن‌پور، مقدم و محمدنیا (Mohsenpour, Moghadam and Mohammadnia, 2024) نشان داد هرچند ارتباط مثبت و معنی‌داری بین خودپنداره دانش‌آموزان ایرانی در آزمون پریز ۲۰۲۱ سواد خواندن وجود دارد، اما این رابطه بین نگرش دانش‌آموزان به خواندن و سواد خواندن معنی‌دار نیست. از سوی دیگر، نتایج بین‌المللی آزمون پرلز، بیانگر رابطه بین نگرش مثبت به خواندن و پیشرفت خواندن است و دستاوردها و نگرش‌ها می‌توانند متقابلاً یکدیگر را تقویت کنند. به بیان دیگر، خوانندگان خوب ممکن است بیشتر از خوانندگان ضعیف‌تر از خواندن لذت ببرند و برای آن ارزش قائل باشند، بنابراین، خواندن بیشتر، مهارت‌های دانش‌آموزان را بیشتر بهبود می‌بخشد. دانش‌آموزانی که انگیزه درونی دارند، خواندن را جالب و لذت‌بخش می‌دانند. انگیزه درونی «محرک رفتار» است، و تحقیقات نشان داده است که انگیزه درونی در مقایسه با انگیزه‌های بیرونی مانند تمجید و پول، ارتباط قوی‌تری با پیشرفت خواندن دارد (Mullis & Martin, 2019).

چنانچه اشاره شد مشارکت ایران در آزمون‌های پرلز، تصویری نسبتاً پایدار از چالش‌های سواد خواندن ارائه کرده و بحث‌های سیاستی پیرامون کیفیت آموزش و فرصت‌های یادگیری را برانگیخته است (National Center for TIMSS & PIRLS Studies, 2021؛ IEA, 2025). داده‌ها و گزارش‌های ملی بر پایه‌های رسمی نیز مسیر دسترسی به مجموعه گزارش‌ها، چارچوب‌ها و توصیه‌های سیاستی مرتبط با پرلز را برای ذی‌نفعان فراهم کرده‌اند (National Center for TIMSS & PIRLS Studies, 2021). نتایج پژوهش حمیدی نصرآبادی و همکاران (Hamidi Nasrabad et al.2021) نشان داد که کتاب‌های بخوانیم دوره ابتدایی بیشترین تأکید بر متون ادبی و فرایند «تمرکز و بازیابی اطلاعات» و کمترین تأکید بر متون اطلاعاتی و فرایند «تفسیر و ارزشیابی محتوای زبان و عناصر مربوط به متن» را دارند

در یک جمع‌بندی کلی، پژوهش‌های داخلی را می‌توان به چند دسته تقسیم کرده است: الف) مطالعات مروری و روندی که وضعیت سواد خواندن ایران را در آزمون‌های ۲۰۰۱ تا

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ... ۲۰۱۶ بررسی کرده و به فاصله از میانگین بین‌المللی و ضرورت بهبود کیفیت اشاره نموده‌اند (Mehdizadeh Dayv & Samadi, 2010; Karimi, 2010; Kabiri & Bakhshalizadeh, 2019). پژوهش‌های تطبیقی که عملکرد ایران را در پرلز ۲۰۱۶ با کشورهای موفق مقایسه و راهکارهایی پیشنهاد کرده‌اند (Hamidi Nasrabad et al, 2021)، و (پ) مطالعاتی که باتکیه بر داده‌های پرلز ۲۰۰۶، نقش عوامل خانوادگی/خانگی (SES)، فعالیت‌های خواندن در خانه، خودپنداره و نگرش به خواندن را در تبیین عملکرد بررسی کرده‌اند (Zare & Naghsh, 2016; Qaed Amini, Kiamanesh & Ghorbani, 2014). این بدنه پژوهشی نشان می‌دهد سازه «نگرش» در ایران نیز با عملکرد مرتبط گزارش شده است، هرچند اغلب مطالعات یا مروری/توصیفی‌اند یا تمرکزشان بر متغیرهای خانوادگی است نه کیفیت معلم/مدرسه به شکل یکپارچه.

به‌رغم این پیشینه، پژوهش‌های داخلی و گزارش‌های ملی پیرامون ایران، پژوهش‌هایی که به‌طور یکپارچه اثر هم‌زمان کیفیت معلم و کیفیت مدرسه را با نقش میانجی نگرش به خواندن و با اتکا به داده‌های پرلز ۲۰۲۱ ایران در قالب معادلات ساختاری بررسی کرده باشد، گزارش نشده است؛ اغلب آثار داخلی یا بر یک بُعد (مثلاً معلم) تمرکز داشته‌اند یا کیفیت مدرسه و نگرش را جداگانه بررسی کرده‌اند. این شکاف پژوهشی، توجه‌کننده انجام مطالعه‌ای است که با بهره‌گیری از پایگاه داده پرلز ۲۰۲۱ و روش‌های ساختاری، آزمون علی/ساختاری روابط بین سازه‌های کیفیت معلم/مدرسه، نگرش و عملکرد در الگوی مسیره‌های مستقیم و غیرمستقیم را در نمونه ایران آزمون کند. از این رو، مطالعه حاضر با تکیه بر داده‌های تازه‌ترین آزمون، این مدل میانجی‌گری را در نمونه ایران می‌آزماید.

بر اساس آنچه گفته شد هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در آزمون پرلز ۲۰۲۱ با نقش میانجی نگرش به خواندن است. برای دستیابی به این اهداف فرضیات پژوهش به شرح زیر پیش‌بینی است: در ضمن الگوی پیشنهادی تحقیق و روابط بین آن‌ها در شکل ۱ نشان داده شده است.

H1: کیفیت معلم به طور مستقیم بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در آزمون پرلز ۲۰۲۱ تأثیر دارد.

H2: کیفیت معلم به طور مستقیم بر نگرش خواندن دانش آموزان ایرانی در آزمون پرلز ۲۰۲۱ تاثیر دارد.

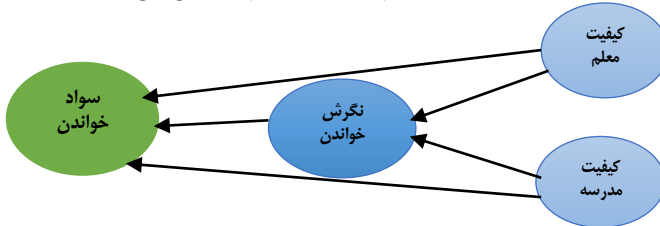
H3: کیفیت مدرسه به طور مستقیم بر عملکرد سواد خواندن دانش آموزان ایرانی در آزمون پرلز ۲۰۲۱ تاثیر دارد.

H4: کیفیت مدرسه به طور مستقیم بر نگرش به خواندن دانش آموزان ایرانی در آزمون پرلز ۲۰۲۱ تاثیر دارد.

H5: نگرش به خواندن به طور مستقیم بر عملکرد سواد خواندن دانش آموزان ایرانی در آزمون پرلز ۲۰۲۱ تاثیر دارد.

H6: کیفیت معلم به طور غیرمستقیم با نقش میانجی نگرش به خواندن، عملکرد دانش آموزان ایرانی در آزمون سواد خواندن پرلز ۲۰۲۱ را پیش بینی می کند.

H7: کیفیت مدرسه به طور غیرمستقیم با نقش میانجی نگرش به خواندن، عملکرد دانش آموزان ایرانی در آزمون سواد خواندن پرلز ۲۰۲۱ را پیش بینی می کند.



شکل ۱: الگوی پیشنهادی پژوهش

روش شناسی

پژوهش حاضر برحسب هدف، جزء تحقیقات کاربردی، از لحاظ شیوه اجرا در زمره تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی و از لحاظ نوع داده‌ها جز تحقیقات کمی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان، مدارس، معلمان و مدیران مدارس پایه چهارم ابتدایی کشور در سال ۱۴۰۱ شمسی معادل با ۲۰۲۲ میلادی است (به دلیل شیوع بیماری کرونا، کشور ما ایران نیز به دلیل مشکلات اجرایی با یک سال تأخیر یعنی در سال ۲۰۲۲ داده‌های خود را گردآوری کرد). تعداد دانش آموزانی که در این سال در پایه چهارم حضور داشتند، ۱۳۴۱۰۶۵ نفر بود. در آزمون پرلز ۲۰۲۱ مطابق روال معمول، تدوین و اجرای طرح نمونه‌گیری ملی، با مشارکت

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ... هماهنگ‌کننده تحقیقات ملی کشور^۱ (NRC) و متخصصان نمونه‌گیری پرلز انجام می‌شود. اداره آمار کانادا مسئول ارائه مشاوره به هماهنگ‌کنندگان تحقیقات ملی در مورد تمام مسائل نمونه‌گیری و اطمینان از مطابقت طرح‌های نمونه‌گیری ملی با استانداردهای پرلز است (Almaskut, LaRoche Foy, 2021). روش نمونه‌گیری در آزمون پرلز، بر اساس طرح سه‌مرحله‌ای خوشه‌ای طبقه‌ای با استفاده از روش «احتمال متناسب با حجم آ» انتخاب شده است. در این طرح نمونه‌گیری سهم هر یک از طبقه‌های نمونه را با توجه به حجم آن در جامعه و با استفاده از وزن‌های نمونه شامل وزن مدرسه، کلاس، دانش‌آموز، وزن کل و نهایی تعیین شد تا اطمینان را حاصل شود که شاخص‌های آماری به‌دست‌آمده از نمونه، «معرف جامعه» باشد. در ابتدا جمعیت جامعه هدف (دانش‌آموزان پایه چهارم) به تفکیک پارامترهای چون استان، نوع مدرسه (دولتی - خصوصی)، جنسیت، شهری و روستایی، وضعیت اقتصادی-اجتماعی در سه طیف (بالا، متوسط و پایین) پس از مستثنی کردن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و مدارس دارای کمتر از ۴ دانش‌آموز مشخص می‌شود. یکی از مهم‌ترین وظایف هماهنگ‌کننده تحقیقات ملی^۳، در مرحله نمونه‌گیری ساخت یک چارچوب نمونه‌گیری مدرسه برای جمعیت هدف است. چارچوب نمونه‌گیری، فهرستی از تمام مدارس کشور است که دانش‌آموزان آنها در پایه هدف ثبت‌نام کرده‌اند و فهرستی است که نمونه مدرسه از آن انتخاب می‌شود. یک چارچوب نمونه‌گیری خوب ساخته شده، پوشش کاملی از جمعیت هدف ملی را بدون آلوده شدن به ورودی‌های نادرست یا تکراری یا ورودی‌هایی که به عناصری اشاره دارند که بخشی از جمعیت هدف تعریف شده نیستند، فراهم می‌کند. یک معیار مناسب برای اندازه مدرسه (MOS) جنبه‌ای حیاتی از طرح نمونه‌گیری ملی است، زیرا اندازه یک مدرسه احتمال انتخاب آن را تعیین می‌کند. (Almaskut et al, 2021:3.15). در هر مدرسه نمونه‌گیری شده، تمام کلاس‌هایی که دانش‌آموزانشان در پایه تحصیلی هدف هستند، فهرست می‌شوند و یک یا چند کلاس دست‌نخورده با احتمال انتخاب برابر با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی سیستماتیک انتخاب می‌شوند. این روش با استفاده از نرم‌افزار نمونه‌گیری WinW3S اجرا می‌شود. انتخاب

-
1. National Research Coordinator
 2. PPS:Probability Proportional To Size

۳. هماهنگ‌کننده تحقیقات ملی کشورمان در آزمون پرلز ۲۰۲۱ دکتر شهرناز بخشعلی زاده بوده‌اند

کلاس‌هایی با احتمال برابر، همراه با روش نمونه‌گیری PPS برای مدارس، منجر به یک نمونه دانش‌آموزی معرف می‌شود. اگر مدرسه کلاس‌های چندپایه داشته باشد (کلاس شامل دانش‌آموزانی از بیش از یک پایه تحصیلی باشد)، فقط دانش‌آموزان پایه تحصیلی هدف واجد شرایط ارزیابی PIRLS هستند (Almaskut et al, 2021:3.19). بر اساس آنچه گفته شد، در مرحله اول ۵۹۶۲ دانش‌آموز کلاس چهارم در مرحله دوم ۲۱۸ مدرسه از میان کلیه مدارس ابتدایی کشور با رعایت نسبت جغرافیایی (ایالتی یا استانی)، نوع مدرسه (دولتی یا غیردولتی) و موقعیت آن (شهری یا روستایی) انتخاب شد. در مرحله سوم از بین مدارس منتخب یک کلاس و یک معلم و در مجموع ۲۱۸ کلاس و ۲۱۸ معلم به صورت تصادفی انتخاب شد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل دفترچه‌های آزمون خواندن و پرسش‌نامه‌های پیشینه کاوی دانش‌آموزان، معلمان و مدیران بود که هر کدام معرف کیفیت مدرسه، کیفیت معلم و نگرش دانش‌آموزان به خواندن بود. تمامی این ابزارها توسط انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA) و با کمک متخصصان بین‌المللی برای تمام کشورهای شرکت‌کننده تهیه و تنظیم شده و توسط متخصصان داخلی به زبان‌آموزشی کشور ترجمه شده و در آزمون پرلز ۲۰۲۱ مورد استفاده قرار گرفته است. روایی محتوایی و هم‌ارزی زبانی تمامی این ابزارها توسط طراحان بین‌المللی انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA) و متخصصان بوستون کالج (Boston College) تعیین و توسط گروه بازبینی پرسش‌نامه (QDG) بازبینی شده و پس از آزمون میدانی و تأیید ترجمه، در اختیار کشورهای شرکت‌کننده قرار می‌گیرد (Mullis, Martin, & Liu, 2019). اعتبار^۱ پرسش‌نامه‌های «زمینه‌ای پرلز ۲۰۲۱» از طریق مدل‌سازی مقیاس‌ها انجام شده است. برای تبدیل پاسخ‌های پرسش‌نامه‌ها به مقیاس‌های عددی قابل‌مقایسه، پژوهشگران از نظریه پاسخ‌گویی به سؤال (Item Response Theory, IRT)، به‌ویژه مدل Partial Credit استفاده کرده‌اند (PIRLS 2021 Results). به طور طبیعی در این آزمون‌ها تمامی ضوابط ابزارسازی رعایت شده و روایی و پایایی آن در سطح مطلوبی گزارش شده است. ابزارهای مورد استفاده به شرح زیر بود:

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ...

۱. آزمون پیشرفت سواد خواندن^۱: آزمون پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۲۱ یک معیار کلی برای سنجش مهارت خواندن است که هم اهداف خواندن و هم فرآیندهای درک مطلب را در بر می‌گیرد. این آزمون در ۱۸ متن خواندن و سوالات ضمیمه (که به عنوان آیت‌م شناخته می‌شوند)^۲ به سنجش عملکرد خواندن در پنج زمینه (خواندن کلی، تجربه ادبی، کسب و استفاده از اطلاعات، بازیابی و استنباط مستقیم، تفسیر و ارزیابی) می‌پردازد. نیمی از سوالات خواندن را برای تجربه ادبی و نیمی دیگر خواندن را برای کسب و استفاده از اطلاعات ارزیابی می‌کند (Mullis & Martin, 2019). میانگین نمرات این بخش‌ها به‌عنوان نمره سواد خواندن در نظر گرفته شد. در پژوهش حاضر پایایی درونی آزمون براساس آلفای کرونباخ برای مولفه‌های خواندن کلی ۰/۷۷۴، تجربه ادبی ۰/۸۰۵، کسب و استفاده از اطلاعات ۰/۷۸۰، بازیابی و استنباط مستقیم، ۰/۶۲۹ و تفسیر، ادغام و ارزیابی ۰/۶۵۵ محاسبه شده است.

۲. پرسش‌نامه نگرش به خواندن^۳: در آزمون ۲۰۲۱ هر دانش‌آموز شرکت‌کننده پرسش‌نامه ای را در مورد جنبه‌هایی از زندگی در خانه و مدرسه دانش‌آموزان، از جمله اطلاعات اولیه جمعیتی، محیط خانه آنها، فضای مدرسه برای یادگیری و نگرش نسبت به خواندن بود تکمیل کردند. بخشی از این پرسشنامه به نگرش دانش‌آموزان نسبت به خواندن اختصاص دارد که با ۸ گویه در مقیاس چهاردرجه‌ای (بسیار موافقم، کمی موافقم، منی مخالفم تا بسیار مخالفم) تنظیم بود. گویه سوم پرسشنامه به صورت معکوس نمره گذاری می‌شد. ضریب پایایی آلفای کرونباخ نگرش دانش‌آموزان به خواندن پرلز ۲۰۲۱ برای دانش‌آموزان ایرانی برابر ۰/۷۴ گزارش شده است (Yin & Reynolds, 2021:15-43 & 15-56). در پژوهش حاضر پایایی درونی ابزار براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲۱ محاسبه گردید.

۳. پرسش‌نامه معلم^۴ (کیفیت معلم): معلمان کلاس‌های ارزیابی شده به پرسش‌نامه معلم پاسخ دادند. در این پرسش‌نامه به سؤالاتی در مورد تحصیلات، توسعه حرفه‌ای و تجربه تدریس، آمادگی دانش‌آموزان برای آموزش، فراوانی فعالیت‌های آموزشی مختلف، مشکلات در ارائه

1. Reading Literacy Achievement Test

۲. برای اطلاع از جزئیات متن‌های خواندن و سوالات ضمیمه به فصل ۳ پرلز ۲۰۲۱ «چارچوب ارزیابی» منبع مولیس و مارتین ۲۰۱۹ مراجعه شود.

3. Students Like Reading

4. Teacher Questionnaire

آموزش، شیوه‌های ارزیابی و در دسترس بودن دستگاه‌های دیجیتال برای آموزش خواندن پاسخ داده شد. در این پژوهش سؤال‌هایی معرف کیفیت معلم مانند صلاحیت‌های رسمی (مدرک تحصیلی، مشارکت در توسعه حرفه‌ای)، هویت حرفه‌ای (خودکارآمدی و رضایت شغلی) و راهبردهای تدریس (سازماندهی دانش آموزان در کلاس، چگونگی آموزش خواندن) انتخاب و مورد بررسی قرار گرفت. این پرسشنامه دارای ۲۴ پرسش اصلی است که در مواردی هر پرسش، چند زیرپرسش دارد. برای مثال پرسش R10 «چند وقت یکبار از دانش‌آموزان می‌خواهید کارهای زیر را انجام دهند تا به توسعه مهارت‌ها یا راهبردهای‌های درک مطلب کمک کند؟» ۱۲ مورد یا زیر پرسش دارد که پاسخ دهنده باید یکی از پاسخ‌های «تقریباً هر روز، یک یا دو بار در هفته، یک یا دو بار در ماه و تقریباً هیچ وقت» انتخاب کند. زمان پیش بینی شده برای پاسخگویی به این پرسشنامه ۲۵ دقیقه است IEA /TIMSS & PIRLS International (Study Center, 2020). ضریب پایایی آلفای کرونباخ در پرلز ۲۰۲۱ برای رضایت شغلی معلمان ایرانی برابر ۰/۹۱، راهبردهای تدریس ۰/۸۲ گزارش شده است (Yin & Reynolds, 2021:15-137 & 15-123). در پژوهش حاضر پایایی درونی آزمون براساس آلفای کرونباخ برای مولفه‌های کیفیت معلم ۰/۸۷۲، صلاحیت‌های رسمی ۰/۵۷۳، هویت حرفه‌ای ۰/۸۲۲ و راهبردهای تدریس ۰/۸۱۱ محاسبه شده است.

۴. پرسش‌نامه مدرسه^۱ (کیفیت مدرسه): مدیران شرکت‌کننده در آزمون پرلز ۲۰۲۱ پرسش‌نامه مدارس را که حاوی سؤالاتی در مورد کیفیت مدرسه شامل صلاحیت‌ها و تجربیات مدیر (سابقه مدیریت، مدرک تحصیلی، ارتباط مدرک با رهبری آموزشی)، منابع و تکنولوژی مدرسه (داشتن کتابخانه، داشتن کامپیوتر و تبلت، امکان دسترسی به منابع یادگیری دیجیتالی و داشتن نرم افزار و برنامه‌های کامپیوتری)، سطح علمی مدرسه (درک معلمان از اهداف، موفقیت در اجرا، سطح انتظارات معلمان از پیشرفت دانش آموزان، توانایی الهام بخشی معلمان، همکاری بین رهبری مدرسه و معلمان و مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه) و امنیت و نظم مدرسه (تأخیر در آمدن به مدرسه، غیبت‌های غیرموجه، اختلال در کلاس، تقلب، فحاشی و ندادن اسم) بود، تکمیل کردند (Mullis., Martin, & Liu, 2019). نمرات مربوط به این بخش تحت عنوان کیفیت مدرسه مورد تحلیل قرار گرفت. این پرسشنامه دارای ۲۱ پرسش اصلی است که در

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ... مواردی هر پرسش، چند زیرپرسش دارد. برای مثال پرسش ۱۴ «در مدرسه شما، مهارت‌ها و راهبردهای خواندن زیر ابتدا در کدام پایه تحصیلی مورد تأکید عمده قرار می‌گیرند؟» ۱۴ مورد یا زیر پرسش دارد که پاسخ دهنده باید با یکی از پاسخ‌های «پایه اول، پایه دوم، پایه سوم، پایه چهارم و هیکدام از پایه‌ها» را انتخاب کند. زمان پیش‌بینی شده برای پاسخگویی به این پرسشنامه ۳۵ دقیقه است (IEA / TIMSS & PIRLS International StudyCenter, 2020). ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای کیفیت مدرسه در آزمون پرلز ۲۰۲۱ برای مؤلفه برای، منابع و تکنولوژی مدرسه ۰/۹۳ امنیت نظم و مدرسه ۰/۹۳ و برای سطح علمی مدرسه ۰/۹۱ گزارش شده است (Yin & Reynolds, 2021:15-144 & 15-158). در پژوهش حاضر پایایی درونی آزمون براساس آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های کیفیت کلی مدرسه ۰/۷۸۸، سطح تحصیلات و تجربه مدیر مدرسه ۰/۴۸۴، منابع و تکنولوژی مدرسه ۰/۸۲۳، سطح علمی مدرسه ۰/۷۸۸ و امنیت و نظم مدرسه ۰/۷۷۷ محاسبه شده است.

داده‌های موردنیاز در پژوهش حاضر داده‌های موجود در پایگاه انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA) در آزمون پرلز ۲۰۲۱ بود که استفاده از روش تحلیل ثانویه^۱ مورد استفاده قرار گرفت. در روش تحلیل ثانویه، پژوهشگر داده‌های خود را از آمار و اطلاعات منتشرشده توسط سازمان‌های مرتبط با موضوع، جمع‌آوری و بر اساس اهداف تحقیق خود مجدداً آن را مورد تحلیل قرار می‌دهد. تحلیل ثانویه، روش استفاده از داده‌های ثانویه در تحقیق است. داده‌های ثانویه به داده‌هایی اشاره دارد که توسط سازمان‌ها یا پژوهشگران دیگری غیر پژوهشگر اصلی جمع‌آوری می‌شود (Schutt, 2006). منابع رایج داده‌های ثانویه برای علوم اجتماعی شامل سرشماری‌ها، اطلاعات جمع‌آوری‌شده توسط ادارات دولتی، سوابق سازمانی و داده‌هایی است که در ابتدا برای اهداف تحقیقاتی دیگر یا اطلاع‌رسانی عمومی جمع‌آوری شده‌اند (McCaston, 2005). در برخی موارد محققان یا سازمان‌های تحقیقاتی داده‌های خود را با سایر محققان به اشتراک می‌گذارند یا برخی نهادهای دولتی بین‌المللی اطلاعاتی را که برای تجزیه و تحلیل ثانویه فراهم و جمع‌آوری می‌کنند (Maroofi, 2023).

به منظور تحلیل داده‌ها علاوه بر استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی، نظیر فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار، الگوی پیشنهادی ارائه شده در شکل ۱ با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری مبتنی بر واریانس (حداقل مربعات جزئی-PLS) آزمون شدند. PLS امکان ارزیابی مدل اندازه‌گیری و آزمون پیوندهای پیشنهادی بین سازه‌ها را فراهم می‌کند (رولدان و سانچز-فرانکو، ۲۰۱۲). در تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای JEA IDB Analyzer، SPSS27 و SMART PLS4 استفاده شد.

یافته‌ها

الف) یافته‌های توصیفی

از مجموع معلمان شرکت‌کننده در پژوهش ۸ نفر معادل ۳/۶۶ درصد دارای مدرک دیپلم، ۲۱ نفر معادل ۹/۶۳ درصد دارای فوق دیپلم، ۱۴۵ نفر معادل ۶۶/۵۱ درصد دارای مدرک کارشناسی، ۴۲ نفر معادل ۱۹/۲۶ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۲ نفر معادل ۰/۹۱ درصد دارای مدرک تحصیلی دکترای تخصصی هستند. براین اساس، در میان معلمان شرکت‌کننده، دارندگان مدرک کارشناسی بیشترین و دارندگان مدرک دکترای تخصصی کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند (جدول ۱).

از مجموع مدیران شرکت‌کننده در پژوهش ۴ نفر معادل ۱/۸۳ درصد دارای فوق دیپلم، ۱۴۵ نفر معادل ۶۶/۵۱ درصد دارای مدرک کارشناسی، ۶۷ نفر معادل ۳۰/۷۳ درصد دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۲ نفر معادل ۰/۹۱ درصد دارای مدرک تحصیلی دکترای تخصصی هستند. براین اساس، در میان مدیران شرکت‌کننده، دارندگان مدرک کارشناسی بیشترین و دارندگان مدرک دکترای تخصصی کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند (جدول ۱).

جدول ۱) توزیع ویژگی‌های معلمان و مدیران برحسب مدرک تحصیلی

جمع	دیپلم	فوق‌دیپلم	کارشناسی	کارشناسی‌ارشد	دکترای تخصصی	
۲۱۸	۸	۲۱	۱۴۵	۴۲	۲	معلمان
۱۰۰	۳/۶۶	۹/۶۳	۶۶/۵۱	۱۹/۲۶	۰/۹۱	درصد
۲۱۸	-	۴	۱۴۵	۶۷	۲	مدیران
۱۰۰	-	۱/۸۳	۶۶/۵۱	۳۰/۷۳	۰/۹۱	درصد

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ... از مجموع معلمان شرکت‌کننده در پژوهش سابقه خدمت ۵۹ نفر معادل ۲۷/۰۶ درصد تا ۵ سال، ۳۹ نفر معادل ۱۷/۸۸ درصد بین ۶ تا ۱۰ سال، ۵۸ نفر معادل ۲۶/۶۰ درصد بین ۱۱ تا ۲۰ سال، ۶۲ نفر معادل ۲۸/۴۴ درصد ۲۱ تا سال هستند. براین اساس، در میان معلمان شرکت‌کننده، دارندگان سابقه خدمت تا پنج سال بیشترین و دارندگان ۶ تا ۱۰ سال کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند (جدول ۲).

از مجموع مدیران شرکت‌کننده در پژوهش سابقه خدمت ۵۹ نفر معادل ۲۷/۰۶ درصد تا ۵ سال، ۳۳ نفر معادل ۲۰/۱۸ درصد بین ۶ تا ۱۰ سال، ۶۴ نفر معادل ۲۹/۳۵ درصد بین ۱۱ تا ۲۰ سال، ۳۱ نفر معادل ۱۴/۲۲ درصد ۲۱ تا سال هستند. براین اساس، در میان مدیران شرکت‌کننده، دارندگان سابقه خدمت تا پنج سال بیشترین و دارندگان ۲۱ تا ۳۰ سال کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند (جدول ۲).

جدول ۲) توزیع ویژگی‌های معلمان و مدیران سابقه خدمت

جمع	کمتر از ۵ تا ۶ تا ۱۱ تا ۲۱ تا ۳۰ سال				
	سال	۱۰ سال	سال	سال	سال
معلمان	فراوانی	۵۹	۳۹	۵۸	۶۲
درصد	۲۷/۰۶	۱۷/۸۸	۲۶/۶۰	۲۸/۴۴	۱۰۰
مدیران	فراوانی	۷۹	۳۳	۶۴	۳۱
درصد	۳۶/۲۳	۲۰/۱۸	۲۹/۳۵	۱۴/۲۲	۱۰۰

میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش برای کیفیت معلم به ترتیب برابر ۵۱/۳۴ و ۸/۲۰، برای کیفیت مدرسه به ترتیب برابر ۵۲/۳۱ و ۱۰/۹۵؛ برای نگرش به خواندن ۱۲/۰۰ و ۲/۳۰ و برای متغیر سواد خواندن ۴۱۳/۱۶ و ۳۶/۰۷ گزارش شده است. خلاصه شاخص‌ها در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیرها

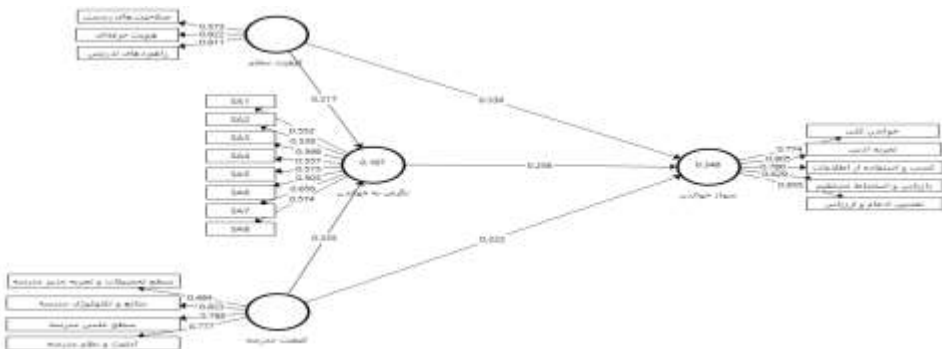
متغیرها	میانگین	انحراف معیار
کیفیت معلم	۵۱/۳۴	۸/۲۰
کیفیت مدرسه	۵۲/۳۱	۱۰/۹۵
نگرش خواندن	۱۲/۰۰	۲/۳۰
سواد خواندن	۴۱۳/۱۶	۳۶/۰۷

ب) یافته‌های استنباطی

استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری مبتنی بر واریانس (حداقل مربعات جزئی - PLS) اجرای آزمون معادلات ساختاری مستلزم اجرای آزمون کولموگروف اسمیرنوف است. نتایج حاصل دال بر عدم همگنی معنی‌دار واریانس‌ها بود. پس از اطمینان از عدم همگنی واریانس‌ها، مدل پیشنهادی در دو مرحله اصلی مورد بررسی قرار گرفت. در مرحله اول، باتوجه به تعدد متغیرهای مورد استفاده، مدل اندازه‌گیری به طور دقیق ارزیابی شد تا از کفایت و اعتبار ابزارهای سنجش اطمینان حاصل شود. این مرحله ضروری است تا مشخص شود که آیا ابزارهای اندازه‌گیری به درستی متغیرهای مورد نظر را می‌سنجند و آیا مدل اندازه‌گیری طراحی شده از نظر علمی قابل قبول است یا خیر. پس از تأیید مدل اندازه‌گیری، در مرحله دوم، مدل ساختاری پژوهش مورد تحلیل قرار گرفته است. در این مرحله، روابط بین متغیرهای پنهان و تأیید یا رد فرضیه‌های پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. به عبارت دیگر، پس از اطمینان از صحت ابزارهای اندازه‌گیری، به بررسی روابط بین سازه‌های پژوهش پرداخته شد.

الف) مدل اندازه‌گیری

برای بررسی مدل نظری تحقیق از نرم‌افزار PLS استفاده شد. مدل اولیه پژوهش همراه با ضرایب بارهای عاملی در شکل ۲ و جدول ۳ ارائه شده است. مقدار ملاک برای مناسب بودن ضرایب بارهای عاملی، ۰/۴ است. نتایج بیانگر آن است که در تمام موارد ضرایب بارهای عاملی در مدل ساختاری بار عاملی بالاتر ۰/۴ است. از این رو هیچ‌کدام از سؤالات حذف نشدند.



شکل ۲: مدل ساختاری فرضیه تحقیق همراه با ضرایب بارهای عاملی

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ... در جدول ۴ از بارهای عاملی (تحلیل عامل تأییدی)، آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده برای اندازه‌گیری پایایی استفاده شده است. حد مطلوب و قابل قبول ضرایب بارهای عاملی ۰/۴، حد مطلوب و قابل قبول آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی ۰/۷ و حد مطلوب میانگین واریانس استخراج شده (AVE) حداقل ۰/۵ است. داده‌های ارائه شده در جدول ۴ بیانگر آن است که تمام ضرایب مرتبط با پایایی بیرونی مدل در حد مطلوب گزارش شده است.

جدول ۴. مدل اندازه‌گیری روایی همگرا

سازه / شاخص	بارهای عاملی	پایایی ترکیبی CR > 0.7	میانگین واریانس استخراج شده AVE	آلفای کرونباخ Alpha > 0.7
کیفیت معلم	۰/۵۷۳	۰/۷۸۵	۰/۵۵۴	۰/۷۸۲
	صلاحیت‌های رسمی			
	۰/۸۲۲			
۰/۸۱۱	راهبردهای تدریس			
کیفیت مدرسه	۰/۴۸۴	۰/۸۱۶	۰/۵۳۴	۰/۷۸۸
	سطح تحصیلات و تجربه مدیر			
	۰/۸۲۳			
	مدرسه			
	۰/۷۸۸			
منابع و تکنولوژی مدرسه				
۰/۷۷۷	سطح علمی مدرسه			
امنیت و نظم مدرسه				
نگرش به خواندن	۰/۵۵۳	۰/۷۸۴	۰/۵۱۳	۰/۷۲۱
	دوست دارم در مورد آنچه می‌خوانم			
	۰/۵۳۸			
	با دیگران صحبت کنم			
	۰/۵۶۹			
	اگر کسی کتابی به من هدیه دهد خوشحال می‌شوم.			
	۰/۵۵۷			
	به نظر من خواندن خسته‌کننده است			
	۰/۵۱۵			
	دوست دارم زمان بیشتری برای مطالعه داشته باشم			
۰/۵۰۳				
از خواندن لذت می‌برم.				
۰/۶۵۶				
من از خواندن چیزهای زیادی یاد می‌گیرم				
۰/۵۷۴				
دوست دارم چیزهایی را بخوانم که مرا به فکر فرومی‌برد				
وقتی یک کتاب به من کمک کند دنیاها را دیگر تصور کنم، خوشحال می‌شوم				

سازه / شاخص	بارهای عاملی	پایایی ترکیبی CR > 0.7	میانگین واریانس استخراج شده AVE	آلفای کرونباخ Alpha > 0.7
سوادخواندن	۰/۷۷۴	۰/۸۵۱	۰/۵۳۶	۰/۷۸۱
خواندن کلی	۰/۸۰۵			
تجربه ادبی	۰/۷۸۰			
کسب و استفاده از اطلاعات	۰/۶۲۹			
بازیابی و استنباط مستقیم	۰/۶۵۵			
تفسیر، ادغام و ارزیابی				

مقادیر مورب (پررنگ) جذر (واریانس متوسط استخراج شده AVE) بین سازه‌ها و اندازه‌های آن‌ها است. سایر موارد مقادیر همبستگی بین سازه‌ها هستند. چون در تمام موارد مقادیر واریانس متوسط استخراج شده AVE از تمام مقادیر همبستگی بین سازه‌ها بیشتر است، بنابراین، روایی همگرا نیز تأیید می‌شود (جدول ۵).

جدول ۵ شاخص‌های روایی واگرا و همبستگی متغیرها

متغیر	فورنل - لاکر			
	۴	۳	۲	۱
کیفیت معلم				۰/۷۴۴۳
کیفیت مدرسه			۰/۸۳۰۷	۰/۳۱۴
نگرش به خواندن		۰/۷۱۶۲	۰/۴۵۱	۰/۳۵۵
سواد خواندن	۰/۷۳۱۲	۰/۴۰۲	۰/۳۵۲	۰/۳۴۷

ب) برازش مدل ساختاری

برای بررسی برازش مدل ساختاری از دو معیار R^2 و Q^2 استفاده شده است. مدل ساختاری بر اساس علامت جبری، بزرگی و اهمیت ضرایب مسیر ساختاری تعیین شده است. مقادیر R^2 و آزمون Q^2 (شاخص افزونگی) برای ارتباط پیش‌بینی‌کننده ارزیابی شد (رولدان و سانچز - فرانکو، ۲۰۱۲). ضرایب R^2 مربوط به متغیرهای پنهان درون‌زا (وابسته) مدل است. R^2 معیاری است که نشان از تأثیر یک متغیر برون‌زا بر متغیر درون‌زا دارد و سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به‌عنوان مقدار ملاک به ترتیب برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 در نظر گرفته می‌شود. مطابق جدول ۶ مقدار R^2 برای متغیر کیفیت معلم ۰/۵۵۴، برای متغیر کیفیت مدرسه ۰/۵۳۴،

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ... برای متغیر نگرش به خواندن ۰/۵۱۳، برای متغیر سواد خواندن ۰/۵۳۶ و تقریباً همگی در حد قوی است (جدول ۶).

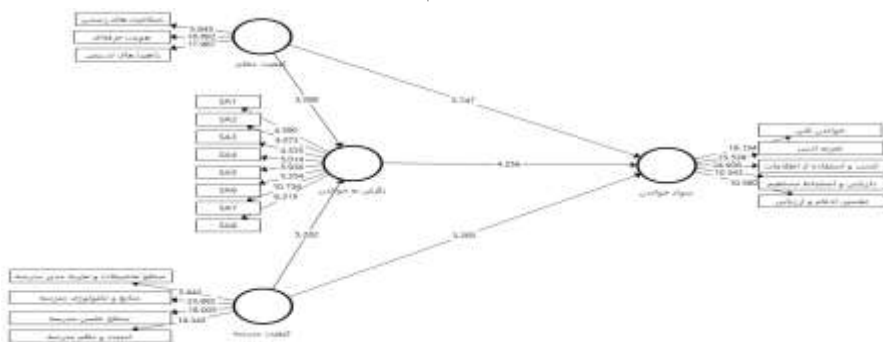
معیار Q^2 استون - گیسر یکی دیگر از معیارهای برازش مدل ساختاری است. هسنلز و همکاران (۲۰۰۹) در مورد شدت قدرت پیش‌بینی مدل در مورد سازه‌های درون‌زا مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را که به ترتیب مقادیر ضعیف، متوسط و قوی قدرت پیش‌بینی مدل در مورد سازه‌های درون‌زا را نشان می‌دهد، ارائه کرده‌اند. مقادیر Q^2 ارائه شده در جدول ۶ برای متغیرهای درون‌زای کیفیت معلم، کیفیت مدرسه، نگرش به خواندن و سواد خواندن با مقادیر ۰/۱۶۵، ۰/۲۵۳، ۰/۱۲۸ برای نگرش به خواندن و ۰/۳۱۶ برای سواد خواندن به ترتیب بیانگر قابلیت پیش متوسط، نسبتاً قوی، متوسط و قوی با سازه مربوط به خودشان است (جدول ۶).

جدول ۶: اثرات بر متغیرهای درون‌زا

متغیر	ضریب تعیین R^2	شاخص افزونگی Q^2
کیفیت معلم	۰/۵۵۴	۰/۱۶۵
کیفیت مدرسه	۰/۵۳۴	۰/۲۵۳
نگرش به خواندن	۰/۵۱۳	۰/۱۲۸

ج) برازش کلی مدل

نتایج حاصل ارزیابی مدل بر اساس معناداری مقادیر t بیانگر آن است که ضرایب t در کلیه مسیرها بزرگ‌تر از ۱/۹۶ است لذا با سطح اطمینان ۹۵ درصد، معنی‌داری آن‌ها تأیید می‌گردد (شکل ۳).



شکل ۳ مدل ساختاری فرضیه تحقیق همراه با ضرایب معناداری

در ادامه ضرایب استاندارد و خطای معیار، مقادیر t سطح معنی‌داری و نتیجه آزمون مدل ساختاری پژوهش را نشان داده شده است (جدول ۷). ضریب مسیر (ضریب بتا) بیان کننده وجود رابطه علی خطی و شدت و جهت این رابطه بین دو متغیر مکنون است. در حقیقت همان ضریب رگرسیون در حالت استاندارد است که در مدل‌های ساده‌تر رگرسیون ساده و چندگانه مورد استفاده قرار می‌گیرد عددی بین -1 تا $+1$ است که صفر نشان دهنده نبود رابطه علی خطی بین دو متغیر پنهان و هرچه به 1 نزدیکتر باشد بیانگر شدت رابطه بین آنهاست است.

جدول ۷ نتایج رابطه مستقیم و ضرایب معنی‌داری فرضیات فرعی مدل پژوهش

نتیجه	سطح معنی‌داری (P)	مقادیر (t)	خطای معیار (STDEV)	ضریب استاندارد β	مسیر
تأیید	۰/۰۰۱**	۵/۷۴۷	۰/۰۵۸	۰/۳۳۶	کیفیت معلم ← سواد خواندن
تأیید	۰/۰۰۲**	۳/۰۸۸	۰/۰۷۰	۰/۲۱۷	کیفیت معلم ← نگرش به خواندن
تأیید	۰/۰۰۱**	۳/۲۹۳	۰/۰۶۷	۰/۲۲۲	کیفیت مدرسه ← سواد خواندن
تأیید	۰/۰۰۱**	۵/۲۸۲	۰/۰۶۳	۰/۳۳۵	کیفیت مدرسه ← نگرش به خواندن
تأیید	۰/۰۰۱**	۴/۳۵۶	۰/۰۵۹	۰/۲۵۶	نگرش به خواندن ← سواد خواندن
تأیید	۰/۰۲۰*	۲/۳۴۰	۰/۰۲۴	۰/۰۵۶	کیفیت معلم ← نگرش به خواندن ← سواد خواندن
تأیید	۰/۰۰۱**	۳/۲۵۴	۰/۰۲۶	۰/۰۸۶	کیفیت مدرسه ← نگرش به خواندن ← سواد خواندن

** دارای اختلاف معنی‌دار در سطح خطای یک درصد و * دارای اختلاف معنی‌دار در سطح خطای پنج درصد

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ... نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری (جدول ۷) حاکی از آن است که در مدل پژوهشی کلیه روابط مستقیم و غیرمستقیم به صورت مثبت و معنی‌داری تایید می‌شود، لذا می‌توان گفت رابطه بین کیفیت معلم و کیفیت مدرسه با سواد خواندن و نقش میانجی نگرش به خواندن با مدل تجربی دارای برازش است. جزئیات روابط مستقیم و غیر مستقیم براساس اطلاعات ارائه شده در جدول ۷ به قرار زیر است:

۱. کیفیت معلم به صورت مستقیم، مثبت و معنادار ($\beta = ۰/۳۳۶$)، سواد خواندن را در سطح $P < ۰/۰۱$ در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی پیش‌بینی می‌کند.
۲. کیفیت معلم به صورت مستقیم، مثبت و معنادار ($\beta = ۰/۲۱۷$)، نگرش به خواندن را در سطح $P < ۰/۰۱$ در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی پیش‌بینی می‌کند.
۳. کیفیت مدرسه به صورت مستقیم، مثبت و معنادار ($\beta = ۰/۲۲۲$)، سواد خواندن را در سطح $P < ۰/۰۱$ در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی پیش‌بینی می‌کند.
۴. کیفیت مدرسه به صورت مستقیم، مثبت و معنادار ($\beta = ۰/۳۳۵$)، نگرش به خواندن را در سطح $P < ۰/۰۱$ در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی پیش‌بینی می‌کند.
۵. نگرش دانش‌آموزان به خواندن به صورت مستقیم، مثبت و معنادار ($\beta = ۰/۲۵۶$)، سواد خواندن را در سطح $P < ۰/۰۱$ در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی پیش‌بینی می‌کند.
۶. کیفیت معلم به صورت غیرمستقیم، مثبت و معنادار ($\beta = ۰/۰۵۶$)، با نقش میانجی نگرش به خواندن، سواد خواندن را در سطح $P < ۰/۰۱$ در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی پیش‌بینی می‌کند.
۷. کیفیت مدرسه به صورت غیرمستقیم، مثبت و معنادار ($\beta = ۰/۰۸۶$)، با نقش میانجی نگرش به خواندن با سواد خواندن را در سطح $P < ۰/۰۱$ در دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی پیش‌بینی می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر کیفیت معلم، کیفیت مدرسه و نقش میانجی نگرش به خواندن بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در آزمون پرلز ۲۰۲۱ بود. نتایج تحلیل داده‌های پژوهش بیانگر تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای موردبررسی در سواد خواندن دانش‌آموزان بود. عوامل گوناگونی در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان به‌ویژه سواد خواندن

دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد که در این میان به نظر می‌رسد کیفیت معلم، کیفیت مدرسه و نگرش دانش‌آموزان به خواندن می‌تواند از مهم‌ترین عوامل محسوب شوند. برای این اساس، نتایج پژوهش حاضر بر این عوامل معطوف شده است.

یافته‌های پژوهش از تأثیر، مثبت مستقیم و معنی‌دار کیفیت معلم بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان شرکت‌کننده در آزمون پرلز ۲۰۲۱ حکایت دارد. به عبارتی با افزایش هر واحد کیفیت معلم، عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان در این آزمون ۰/۳۳۶ افزایش پیدا کرده است. کیفیت معلم، یک عامل کلیدی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به‌ویژه در حوزه سواد خواندن، است. نتایج پژوهش‌های (Salamati (2020)، Zare & Naghsh (2016)، Leino et al (2022)؛ Hussain & Khan (2022) و Banerjee (2017) مؤید تأثیرگذاری کیفیت معلم بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است و با نتایج این پژوهش همخوانی دارد. در این مطالعه تأثیر مثبت و مستقیم کیفیت معلم بر اساس شاخص‌های چون مدرک تحصیلی، مشارکت در توسعه حرفه‌ای، تجربه تدریس، سطح خودکارآمدی، رضایت شغلی، نحوه سازماندهی دانش‌آموزان در کلاس و روش‌های مناسب آموزش خواندن به‌عنوان ابعاد کیفیت معلم ارزیابی شده است. در سال‌های اخیر، آموزش و پرورش با کمبود شدید معلم مواجه شده و برای تأمین معلم به‌ناچار از روش‌های متعددی مانند دوره چهارساله کارشناسی پیوسته دانشگاه فرهنگیان، برگزاری آزمون استخدامی و طی دوره یک‌ساله مهارت‌آموزی (موضوع ماده ۲۸ اساس‌نامه دانشگاه فرهنگیان)، استخدام آموزشیاران نهضت سوادآموزی، به‌کارگیری نیروهای خرید خدمت آموزشی، نیروهای حق‌التدریسی، سربازمعلم، استفاده از حق‌التدریس معلمان رسمی و بازنشسته، تدریس موظف مدیران و معاونان مدارس، بهره‌گرفته است (Parliamentary Research Center, 2021). بسیاری از این معلمان، به‌استثنای دوره‌های چهارساله دانشگاه فرهنگیان، غالباً بدون گذراندن آموزش‌های کافی معلمی روانه کلاس درس شده‌اند. در برخی موارد، حتی ارتباط چندانی بین رشته تحصیلی معلمان و موضوعات تدریس آنان وجود ندارد. مطلوب نبودن وضعیت معیشتی معلمان نیز موضوعی دیگری است که کیفیت معلمان را با چالش معلمان مواجه ساخته است. از این‌رو، شاید بتوان عملکرد ضعیف در سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در آزمون پرلز ۲۰۲۱ را در کنار سایر عوامل، متأثر از کیفیت نازل معلمان تلقی کرد.

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ... بدیهی است معلمان با مدرک تحصیلی بالاتر، معلمانی که دوره‌های آموزش معلمی را گذرانده‌اند، معمولاً از دانش تخصصی‌تر و مهارت‌های آموزشی بیشتری برخوردارند. آن‌ها توانایی بهتری در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی متنوع و جذاب دارند و می‌توانند به‌صورت مؤثرتر به پرسش‌های دانش‌آموزان پاسخ دهند. چنین، معلمانی به‌طور فعال در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای شرکت می‌کنند، از آخرین روش‌ها و تکنیک‌های آموزشی آگاه هستند و می‌توانند این دانش‌ها را در کلاس درس به‌طور اثربخشی به کار گیرند. بعلاوه، خودکارآمدی معلم نیز به‌عنوان عامل روانی و درونی مهمی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شناخته شده است. معلمانی که به توانایی‌های خود در تدریس اطمینان دارند، با انگیزه بیشتری تدریس می‌کنند و می‌توانند محیطی مثبت و یادگیرنده را در کلاس ایجاد کنند. افزایش اثربخشی معلمان در نتیجه افزایش سابقه و تجربه تدریس آنان نیز می‌تواند پیشرفت تحصیلی و به‌ویژه سواد خواندن دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. چنانچه نتایج پژوهش‌های (Anderson & Putman, 2020)، (Didion, Toste & Filderman, 2020) و (Podell & Tournaki, 2007) نیز حاکی از ارتباط معنی‌دار میان تجربه معلمان و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به‌ویژه پیشرفت خواندن است. رضایت شغلی معلم نیز یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان است. به‌طور طبیعی معلمانی که از شغل خود رضایت دارند، معمولاً تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند، با انگیزه قوی‌تری کار می‌کنند، سازماندهی تدریس و یادگیری اثربخش‌تری دارند از روش‌های تدریس فعال بیشتری بهره می‌گیرند و همه این فعالیت‌های می‌تواند بر عملکرد تحصیلی و به‌ویژه عملکرد خواندن دانش‌آموزان تحت تأثیر قرار دهد.

کیفیت معلم علاوه بر تأثیر مستقیم بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان، بر نگرش دانش‌آموزان نیز تأثیر مثبت، مستقیم و معنی‌دار دارد. نتایج تحلیل مسیر حاکی از آن است کیفیت معلم می‌تواند ۰/۲۱۷ از واریانس نگرش به خواندن دانش‌آموزان را تبیین نماید. به بیانی دیگر، معلمان با کیفیت نه فقط بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان تأثیر دارند، بلکه با عملکرد اثربخش خود می‌توانند نگرش دانش‌آموزان را به خواندن را نیز بهبود بخشند. نتایج پژوهش‌های (Zare & Nagh, 2016)، (Leino et al, 2022)، (Hussain & Khan, 2022)، (2024) و (Banerjee, 2017) نیز حاکی از آن است معلمان از طریق تعامل دوستانه، روابط غیررسمی، ترغیب، تشویق و استفاده نقش‌الگویی خود می‌توانند علاوه بر تغییر در دانش و مهارت

دانش‌آموزان، نگرش آنان را نیز تحت تأثیر قرار دهند؛ چیزی که در ادبیات برنامه درسی از آن با عنوان «برنامه درسی پنهان» یاد می‌شود. این یافته‌ها بیانگر تاثیرگذاری معلمان بر باورها و رفتارهای دانش‌آموزان هستند و با نتایج پژوهش حاضر همسویی دارند.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاکی از تأثیر، مثبت مستقیم و معنی‌دار کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان شرکت‌کننده در آزمون پرلز ۲۰۲۱ است. به بیانی دیگر، با افزایش هر واحد کیفیت مدرسه، عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان در این آزمون ۰/۲۲۲ افزایش پیدا می‌کند. کیفیت مدرسه در این پژوهش با شاخص‌های چون صلاحیت‌ها و تجربیات مدیر، منابع و تکنولوژی مدرسه، سطح علمی مدرسه و امنیت و نظم مدرسه ارزیابی شده است. بر اساس یافته‌های این پژوهش، شاید بتوان بخشی از ضعف عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در آزمون‌های بین‌المللی از جمله آزمون سواد خواندن پرلز ۲۰۲۱ ناشی از نابرابری در دسترسی به مدارس باکیفیت دانست. بر اساس گزارش توسعه انسانی، شاخص نابرابری آموزش در ایران در سال ۲۰۱۷، ۰/۳۷ اعلام شده است که در مقایسه با ضریب ۰/۲۵ میانگین جهانی، یک و نیم برابر بیشتر و در مقایسه با کشورهای توسعه‌یافته، دو تا سه برابر بیشتر است. شانس موفقیت یک دانش‌آموز دبستانی خانواده ثروتمند در آزمون‌های دشوار ۴ تا ۵ برابر بیشتر از دانش‌آموز خانواده فقیر است (Karimian, 2021). نتایج پژوهش‌های پیشین نیز نشان داده‌اند مدارس باکیفیت بالاتر، معمولاً از مدیریت قوی‌تر، برنامه‌ریزی آموزشی منسجم‌تر و محیط یادگیری انگیزه‌بخش‌تری برخوردار هستند. این عوامل در کنار هم زمینه را برای رشد و توسعه دانش‌آموزان فراهم می‌آورند. به‌عنوان مثال، مدیریتی که تجربه کافی و دیدگاه نوآورانه‌ای داشته باشد، می‌تواند با ایجاد یک چشم‌انداز مشترک و تعیین اهداف مشخص، انگیزه و مشارکت معلمان و دانش‌آموزان را افزایش دهد (Safri et al, 2023؛ Sainsbury & Schagen, 2004). سطح تحصیلات رسمی مدیران، تجربه مدیریتی آنان و اندازه مدرسه از عوامل دیگر مرتبط باکیفیت مدرسه و مؤثر در کیفیت یادگیری فراگیران است (Goddard et al, 2015؛ Miller, 2013). علاوه بر این، عواملی نظیر امکانات آموزشی، شیوه‌های مدیریتی و شرایط فیزیکی محیط آموزشی می‌تواند نقش بسزایی در تسهیل یا تضعیف فرایند یادگیری دانش‌آموزان ایفا کند. (Hanushek & Wößmann (2017 و Lee & Barro (2001، نیز اعلام کرده‌اند کیفیت

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ... منابع مدرسه مانند کتابخانه، نرم‌افزار و برنامه آموزشی در آموزش باکیفیت نقش اساسی دارد و وجود مراکز چندرسانه‌ای، دسترسی به کتاب‌های الکترونیکی، نشریات دیجیتالی و منابع آنلاین، امکان جستجوی دانش‌آموزان در مورد موضوعات موردعلاقه خود را تسهیل می‌کند. در واقع، هرچه میزان خدمات آموزشی ارائه شده باکیفیت‌تر باشد، به همان مقدار پیشرفت تحصیلی فراگیران نیز افزایش می‌یابد (Salar & Arfaeinia, 2022). در همخوانی با نتایج این پژوهش نتایج پژوهش (Mohsenpour et al, 2024) اعلام کرده‌اند ۳۶ درصد از واریانس سواد خواندن در آزمون پرلز، ناشی از عوامل مدرسه‌ای است.

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از تأثیر کیفیت مدرسه بر نگرش دانش‌آموزان به خواندن است. نتایج تحلیل مسیر حاکی از آن است کیفیت مدرسه توانسته است ۰/۳۳۵ از واریانس نگرش به خواندن را تبیین نماید. به بیانی دیگر، کیفیت مدرسه نه فقط بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان تأثیر دارند، بلکه می‌تواند نگرش دانش‌آموزان را به خواندن نیز بهبود بخشد. جو مثبت مدرسه، کیفیت دسترسی دانش‌آموزان به محتوا و منابع علمی و تکنولوژیکی، تعامل اثربخش مدیر مدرسه و معلمان و وجود امنیت، سطح علمی و امنیت و نظم مدرسه در شکل‌دهی به نگرش دانش‌آموزان نقش اساسی دارد. یافته‌های (Leino et al(2022، نیز از تأثیر جو مثبت کلاس در ارتقای پیشرفت خواندن و اعتماد به نفس دانش‌آموزان در خواندن حکایت دارد.

یافته‌ها فوق بیانگر آن است که نگرش مثبت به خواندن می‌تواند بخشی از اثر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه را بر عملکرد خواندن منتقل کند. این موضوع با نظریه‌های انگیزشی و یادگیری سازنده‌گرایانه همسو است که تأکید دارند نگرش، مسیر انتقال اثر عوامل آموزشی به عملکرد تحصیلی را هموار می‌کند.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، نگرش دانش‌آموزان به خواندن یکی دیگر از عواملی است که تأثیر مثبت، مستقیم و معنی‌داری بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در آزمون پرلز ۲۰۲۱ داشته است به‌گونه‌ای که با افزایش هر واحد نگرش به خواندن، عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان در این آزمون ۰/۲۵۶ افزایش پیدا کرده است. نگرش به گرایش و آمادگی فرد برای پاسخ‌گویی مطلوب یا نامطلوب به اشیا، اشخاص، مفاهیم یا هر چیزی اشاره دارد (Mohseni, 2000). نگرش طرز فکر یا احساسی است که شخص در مورد یک فرد، مکان،

عمل یا تجربه خاص دارد. شاید بتوان یکی دیگر از عوامل عملکرد ضعیف دانش‌آموزان در سواد خواندن را به نگرش منفی یا حداقل خنثی به خواندن نسبت داد. میانگین نازل مطالعه (۱۶ دقیقه در روز) ایرانی‌ها را می‌توان نمونه‌ای بارز از این نوع نگرش به خواندن در میان است (Ministry of Culture and Islamic Guidance, 2022) دانش‌آموزانی که از خواندن لذت می‌برند، بیشتر کتاب می‌خوانند و در نتیجه، دایره لغات و دانش عمومی آن‌ها گسترده‌تر می‌شود. این امر به آن‌ها کمک می‌کند تا در کسب و استفاده از اطلاعات، تفسیر متون و ارزیابی آن‌ها عملکرد بهتری از خود بروز دهند. علاوه بر این، نگرش مثبت به خواندن، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با چالش‌های خواندن پیچیده‌تر مقابله کنند. دانش‌آموزانی که به خواندن علاقه‌مند هستند، حتی در مواجهه با متون دشوار نیز، تمایل دارند به خواندن ادامه دهند و به دنبال درک عمیق‌تر از متن باشند. این پایداری در برابر چالش‌ها، به آن‌ها کمک می‌کند تا مهارت‌های خود را در زمینه‌های مختلف خواندن، از جمله تفسیر، ادغام و ارزیابی اطلاعات، بهبود بخشند. نتایج بین‌المللی آزمون پرلز، بیانگر رابطه بین نگرش مثبت به خواندن و پیشرفت خواندن است و دستاوردها و نگرش‌ها می‌توانند متقابلاً یکدیگر را تقویت کنند. به بیان دیگر، خوانندگان خوب ممکن است بیشتر از خوانندگان ضعیف‌تر از خواندن لذت ببرند و برای آن ارزش قائل باشند، بنابراین، خواندن بیشتر، مهارت‌های دانش‌آموزان را بیشتر بهبود می‌بخشد. مولیس و مارتین (Mullis & Martin, 2019) نیز نشان داده‌اند انگیزه درونی در مقایسه با انگیزه‌های بیرونی مانند تمجید و پول، ارتباط قوی‌تری با پیشرفت خواندن دارد.

سرانجام یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که متغیرهای کیفیت معلم و کیفیت مدرسه به طور غیرمستقیم، مثبت و معنی‌دار از طریق نگرش به خواندن توانسته‌اند سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی را در آزمون پرلز ۲۰۲۱ تحت تأثیر قرار دهند به گونه‌ای که کیفیت معلم و کیفیت مدرسه با نقش میانجی نگرش به خواندن، به ترتیب توانسته‌اند ۰/۰۵۶ و ۰/۰۸۶ سواد خواندن دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. به بیانی دیگر، چنانچه قبلاً اشاره شد معلم باکیفیت و مدرسه باکیفیت مستقیماً بر نگرش خواندن و غیرمستقیم از طریق ارتقا نگرش خواندن بر سواد خواندن تأثیرگذار باشند. این یافته‌ها مؤید چارچوب‌های نظری است که سواد خواندن را پدیده‌ای چندبعدی و متأثر از عوامل فردی و محیطی می‌داند.

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ... هر چند کیفیت یادگیری، از جمله کیفیت سواد خواندن پدیده‌ای چندبعدی و متأثر از عوامل مختلفی است، اما نتایج این پژوهش نشان داد که عواملی چون کیفیت معلم، کیفیت مدرسه و نگرش به خواندن در سواد خواندن نقش کلیدی دارد. براین اساس سرمایه‌گذاری در بهبود کیفیت تدریس، آموزش‌های ضمن خدمت و توانمندسازی معلمان می‌تواند مستقیماً بر رشد سواد خواندن اثرگذار باشد. از این رو، اتخاذ تدابیر و سیاست‌های چون استفاده از راهکارهای علمی‌گزینش، تربیت و نگهداری معلم از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی مداوم برای آشنایی معلمان با روش‌های نوین تدریس، فناوری‌های آموزشی و روان‌شناسی یادگیری، ایجاد فرصت‌های تبادل تجربه میان معلمان، طراحی برنامه‌های بازآموزی و بازخورد آموزشی برای ارتقای مهارت‌های تدریس، افزایش انگیزه و حمایت از معلمان از طریق ارائه مشوق‌های مالی و غیرمالی، کاهش حجم کارهای غیرآموزشی معلمان و فراهم کردن حمایت روانی و حرفه‌ای می‌تواند کیفیت معلمان را افزایش داده و میانگین عملکرد دانش‌آموزان در سواد خواندن بهبود پیدا کند. از سوی دیگر، تلاش برای بهبود زیرساخت‌های آموزشی و فیزیکی از طریق بهبود وضعیت فیزیکی مدارس، از جمله نور، تهویه، فضای سبز و امکانات ورزشی، تجهیز مدارس به فناوری‌های آموزشی نوین، ایجاد محیط فیزیکی و روانی امن و تقویت مدیریت مدرسه و مشارکت اجتماعی می‌تواند مستقیماً به کیفیت مدرسه و غیرمستقیم به بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان کمک کرد. به بیان دیگر بهبود زیرساخت‌ها، مدیریت کارآمد، فرهنگ مدرسه و منابع آموزشی می‌تواند علاوه بر بهبود مستقیم مهارت خواندن، نگرش مثبت دانش‌آموزان به یادگیری را تقویت کند

سرانجام با استفاده از راهکارهایی چون ایجاد عادت مطالعه از سنین کودکی با ایفای نقش الگویی والدین، قصه‌گویی و داستان‌خوانی، ایجاد فضای مناسب مطالعه، ترکیب مطالعه با فناوری، برگزاری جشنواره‌ها و مسابقات کتاب‌خوانی، گنجاندن فعالیت‌های خواندن آزاد در برنامه درسی، استفاده از رسانه‌ها برای ترویج مطالعه، تشویق به خلاصه‌نویسی و ارائه نظرات درباره کتاب‌ها، آموزش مهارت‌های مطالعه مؤثر، حذف نگاه صرفاً آموزشی به خواندن، ایجاد ارتباط بین کتاب و زندگی واقعی، تقویت حس کنجکاوی، به‌کارگیری روش‌های خلاقانه و جذاب‌سازی متون و منابع آموزشی به پرورش نگرش مثبت به خواندن کمک کرد. بر اساس نتایج کلی مطالعه پیشنهاد می‌شود با ایجاد نظام‌های ارزیابی دوره‌ای برای سنجش کیفیت معلم،

کیفیت مدرسه و نگرش دانش‌آموزان به خواندن و اصلاح مستمر فرایندهای آموزشی کمک شود.

References:

- Almaskut, A., LaRoche, S., & Foy, P. (2021). Sample design in PIRLS 2021. Methods and procedures: PIRLS, 3-1. https://pirls2021.org/wp-content/uploads/2023/02/P21_MP_Ch3-sample-design.pdf
- Anderson, S. E., & Putman, R. S. (2020). Special education teachers' experience, confidence, beliefs, and knowledge about integrating technology. *Journal of Special Education Technology*, 35(1), 37-50.
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203-241.
- Capps, D.K., Crawford, B.A., & Constas, M.A. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 291-318.
- Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College
- Claros, J. C. (2008). Second language acquisition research: Applied linguistics and cognitive development. Peter Lang.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173. 119
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M.W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan Magazine*, 92(6), 81-92.
- Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2020). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29-66.
- Fishbein, B., Yin, L., & Foy, P. (2023). PIRLS 2021 User Guide for the International Database. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Ghaed Amini, R., Kiamanesh, A., & Ghorbani, R. (2014). The relationship between family socioeconomic status, home reading activities, self-concept, and students' attitudes toward reading with reading literacy performance (Based on PIRLS 2006). *Curriculum Planning Research Quarterly*, 11(14), 88-103.
- Gharibi, H. , Salahyan, A. , Mahdiaraghi, M. and mirzaei, S. (2024). Comparing The Effectiveness of The Teaching Based on The

- Exploratory Learning and The Functional Teaching on The Interest and Academic Progress of The Students. *Journal of Curriculum Studies*, 19(74), 237-258. doi: 10.22034/jcs.2024.383593.2017
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, S.E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530.
- Gunning, T.G. (2010). *Creating literacy instruction for all students* (7th ed.). Pearson.
- Hamidi Nasrabad, A. (2023). Comparative status of reading literacy in PIRLS 2016 (Iran vs. high-performing systems). *Teacher Education Comparative Studies (Kaavoshnameh Int.)*, 2(1), 7–36. <https://doi.org/10.48310/mtt.2023.3609>
- Hamidi Nasrabad, A., Sheykhi Fini, A. A., Zaonali Poor, H. & Samavi, W. (2021). The Compliance of Elementary Persian Language Reading Textbooks with the PIRLS 2016 Assessment Framework. *Journal of Curriculum Studies*, 15(59), 183-204.
- Hanemann, U., & Krolak, L. (2017). *Fostering a Culture of Reading and Writing: Examples of Dynamic Literate Environments*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Feldbrunnenstrasse 58, 20148 Hamburg, Germany.
- Hanushek, E.A., & Wößmann, L. (2017). School resources and student achievement: A review of cross-country economic research. In M. Rosén, K.Y. Hansen, & U. Wolff (Eds.), *Cognitive abilities and educational outcomes* (pp. 149–171). *Methodology of Educational Measurement and Assessment*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Harris, D.N., & Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7–8), 798–812.
- Hill, H.C., Rowan, B., & Ball, D.L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406. 120
- Hussain, M. S., & Khan, S. A. (2022). Self-efficacy of teachers: A review of the literature. *Multi-Disciplinary Research Journal*, 10(1), 110-116.
- IEA / TIMSS & PIRLS International Study Center. (2020). PIRLS 2021 context questionnaires [PDF files]. Retrieved from <https://pirls2021.org/questionnaires/>
- IEA. (2021). Assessment frameworks: Student reading attitudes – Students Like Reading scale. In PIRLS 2021 context-questionnaire framework. Retrieved from <https://pirls2021.org/frameworks/home/context->

- questionnaire-framework/student-attributes/student-reading-attitudes/index.html
- IEA. (2023). School composition, resources, and climate (PIRLS 2021). In PIRLS 2021 international results in reading (pp. xx-xx). IEA. <https://pirls2021.org/school/school-composition-resources-and-climate>
- Kabiri, M. , . & Bakhshalizadeh, S., (2019). Findings of the Perls Study 2016: Teaching and Learning to Read at the National and International Levels. Tehran. Borhan School Cultural Institute.
- Kabiri, M. (2023). Summary report of PIRLS 2021 findings. National Center for TIMSS and PIRLS Studies, Institute for Educational Research.
- Kabiri, M., Karimi, A., & Bakhshalizadeh, S. (2017). National findings of PIRLS 2016. National Center for TIMSS and PIRLS Studies, Institute for Educational Research.
- Kakojoubari, A, . Ghiasian , MS & Khanhasan, S.(2016) The Study of Kurdish – Persian Bilingual Environment on Improvement. Journal of Curriculum Studies, 9(35), 23-38.
- Karimi, A. (2004). Results of the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2001). Tehran: Institute for Educational Research Publications.
- Karimi, A. (2005). Analysis of the results of the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2001). Education, 21(1), 39–88.
- Karimi, A. (2010). Reading literacy performance of Iranian students in the 2006 and 2001 PERLS. Quarterly Journal of Research in Educational Issues. 63(2). 116-93. <https://isoedmag.ir/article-1-167-fa.pdf>
- Karimian, J. (2021). Policy-making in education. Center for Strategic Studies of the Presidency, Tehran.
- Khadka, B. K. (2024). Interplay of Learning Theories in the Development of Reading Skills. Journal of Tikapur Multiple Campus, 7(1-2), 121-141.
- Ladd, H.F., & Sorensen, L.C. (2017). Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school. Education Finance and Policy, 12(2), 241–279.
- Lee, J.-W., & Barro, R.J. (2001). Schooling quality in a cross-section of countries. Economica, New Series, 68(272), 465–488.
- Leino, K., Nissinen, K., & Sirén, M. (2022). Associations between teacher quality, instructional quality and student reading outcomes in PIRLS 2016 (Nordic). Large-scale Assessments in Education, 10(25).
- Maleki, S., & Ahmadi, S. (2013). The level of reading literacy of fourth-grade elementary students in Shahriar city and its comparison with the average performance of fourth-grade students nationwide. Curriculum Planning Research, 10(12), 69–79.

تحلیل تأثیر کیفیت معلم و کیفیت مدرسه بر عملکرد سواد خواندن دانش‌آموزان ایرانی در ...

- Maroofi, Y. (2023). Reproduction of inequality in access to higher education: The consequences of the localized admission policy. *Karafan Scientific Quarterly*, 20(2), 227–249. <https://doi.org/10.48301/kssa.2023.363907.2306>
- Martin, M.O., & Mullis, I.V.S. (Eds.). (2012). *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. TIMSS & PIRLS International Center, Lynch School of Education, Boston College.
- McCaston, M. K. (2005). Tips for collecting, reviewing, and analyzing secondary data. Care. <https://cyfar.org/sites/default/files/McCaston,%202005.pdf>
- Mehdzadeh Dayv, P., & Samadi, P. (۲۰۲۱). Analytical review of the reading literacy status of Iranian students in PIRLS studies (2001–2016) [Paper presentation]. Second National Conference on the School of the Future. Civilica. Available from <https://civilica.com/doc/1404318>
- Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36(3), 60–72.
- Ministry of Culture and Islamic Guidance. (2022). The state of reading in Iran. National Cultural Monitoring Center. <https://ircud.ir/fa/content/283920/>
- Mohseni, M. (2000). A study of social-cultural awareness, attitudes, and behaviors in Iran. Secretariat of the Supreme Council of Cultural Revolution, Tehran.
- Mohsenpour, M., Moghadam, A., & Mohamadnia, A. (2024). The contribution of student and teacher variables in predicting reading literacy in PIRLS 2021. *Journal of Educational Sciences*, Shahid Chamran University of Ahvaz. Advance online publication. <https://doi.org/10.22055/edus.2025.48385.3687>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Liu, J. (2019). PIRLS 2021 context questionnaire framework. In I. V. S. Mullis & M. O. Martin (Eds.), *PIRLS 2021 assessment frameworks* (pp. 27-56). Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Liu, J. (2021). PIRLS 2021 context questionnaire framework. *PIRLS*, 26-55.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2021). PIRLS 2021 Reading Assessment Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center. Retrieved from <https://pirls2021.org/frameworks/home/reading-assessment-framework/a-definition-of-reading-literacy/>
- 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.

- Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2019). PIRLS 2021 Assessment Frameworks. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606056.pdf>
- Myrberg, E., Johansson, S., & Rosén, M. (2018). The relation between teacher specialization and student reading achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Namdari Pejman, M., & Kiamanesh, A. (2011). The relationship between individual and family cognitive factors and the dimensions of reading comprehension of fourth-grade elementary students participating in PIRLS 2006. *Iranian Curriculum Studies Quarterly*, 5(20), 37–57.
- National Center for TIMSS & PIRLS Studies(2021). Policy recommendations. Special page for policymakers and Leaders. Institute for Educational Studies. <https://timssandpirls.ir/policymakers>
- OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. PISA, OECD Publishing, Paris, .
- Pahhang, N., Mahdion, R., & Yarigholi, B. (2017). Investigating school quality and identifying its influencing factors: A mixed-methods study. *School Management Journal*, 5(1), 173–193.
- 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.
- Papay, J.P., & Kraft, M. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, 130, 105–119.
- Parliamentary Research Center, 2021. (2021). Expert opinion on the plan for providing human resources in education. Eleventh Term – First Year, Registration No. 417, Cultural Studies Department.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between students' attitudes toward reading and reading achievement. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335–355.
- PIRLS 2021 Results. Available at: https://ilsa-gateway.org/studies/results/1697?utm_source=chatgpt.com
- PIRLS. (2021). A definition of reading literacy. In PIRLS Assessment Framework. Retrieved from <https://pirls2021.org/frameworks/home/reading-assessment-framework/a-definition-of-reading-literacy/index.html>
- Podell, D. M., & Tournaki, N. (2007). General and special educators' predictions of student success as a function of learner characteristics

- and teacher experience. *Teacher Education and Special Education*, 30(4), 249-263.
- Qaed Amini, R.; Kiamanesh, A.; Ghorbani, R. (2014). The relationship between family socioeconomic status, reading activities at home, students' self-concept and attitude towards reading with students' reading literacy performance (based on Perls's 2006 studies). *Quarterly Journal of Research in Curriculum Planning*, 11(14), 88-103.
- Roldán, J. L., & Sánchez-Franco, M. J. (2012). Variance-based structural equation modeling: Guidelines for using partial least squares in information systems research. In *Research methodologies, innovations and philosophies in software systems engineering and information systems* (pp. 193-221). IGI global.
- Safrida, S., Tannady, H., Solissa, E. M., Sapulete, H., & Al Haddar, G. (2023). Strategic Leadership Analysis of School Principal to Improve Learning Quality. *Jurnal Pendidikan dan Kewirausahaan*, 11(2), 391-399.
- Sainsbury, M., & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373-386.
- Salamati, M. (2020). Investigating the relationship between the quality of educational services and mental health and academic achievement of elementary school students (fifth and sixth grades) in District One of Tehran. *Journal of Nursing and Interdisciplinary Sciences*, 6(10), 1-9. <http://jnip.ir/article-1-336-fa.html>
- Salar, A., & Arfaeinia, H. (2022). Investigating the relationship between school educational quality and students' academic achievement: A case study of middle school students in Borazjan County. *Proceedings of the 5th International Conference on Psychology, Educational Sciences, and Social Studies*, Hamedan, Iran.
- Schutt, R. K. (2006). *Investigating the social world: The Process and Practice of Research* (5 ed.). Sage Publications. <https://www.amazon.com/Investigating-Social-World-Practice-Research/dp/141292734X>
- TIMSS & PIRLS International Study Center(2020). *PIRLS 2021 Context Questionnaires* <https://pirls2021.org/questionnaires/>
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456.
- Tracey, D. H., & Morrow, L.M. (2006). Cognitive processing theories and models of reading from the 1950s to the 1970s. In M. L. Kamil, P. D.

- Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 2, pp. 197-218). Lawrence Erlbaum Associates.
- Tracey, D.H., & Morrow, L.M. (2017). Lenses on reading: an introduction to theories and models. New York, NY: The Guilford Press.
- Tracey, T.J.G., & Morrow, C.D. (2012). Cognitive theory of counseling. In S.D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work (pp. 161-190). John Wiley & Sons.
- Yin, L., & Reynolds, K. A. (2021). Creating and interpreting the PIRLS 2021 context questionnaire scales. Methods and procedures: PIRLS, 15-1.
- Zare, H & Naghsh, H.(2016).The Study of Student and Teacher Levelon Students' Reading Achievement in Fourth Grade Based on PIRLS Data (2006). New Approaches to Educational Management Scientific and Research Monthly. 4(7)26.39-51.