



Investigating Teachers' Reading Status and the Factors Affecting It

Hadi Abbassi¹, Hossein Eskandari²

1. *Coressponding Author* , H. Abbassi, Assisstant Professor, Department of Educational Sciences and Counseling, Faculty of Humanities, University of Bojnord, Bojnord, Iran. h.abbasi@ub.ac.ir

2. H. Eskandari, Associate professor, Department of Educational Sciences and Counseling, Faculty of Humanities, University of Bojnord, Bojnord, Iran. h.eskandari@ub.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
--------------	----------

Article type:
Research Article

This study aimed to examine the reading status and analyze the influencing factors among teachers in North Khorasan. In this descriptive-survey research, 384 teachers voluntarily completed a 43-item questionnaire. The data analysis revealed that teachers, on average, read for half an hour to one hour per day, mostly relying on non-print sources. In addition to academic materials, they also read non-academic content, with psychology and education topics being the most frequently studied. The primary motivation for teachers' reading was to enhance general knowledge and awareness. No significant difference was observed between the amount of teachers' reading in terms of gender, service experience, and teaching level. The average amount of reading of teachers with a master's degree and higher was higher than that of teachers with a bachelor's degree. Also, teachers working in urban schools reported a higher amount of reading than their colleagues in rural schools. Moreover, teachers considered external-structural factors to have a greater impact on improving reading habits compared to internal-personal factors. The findings provide useful insights for educational policymakers to design practical programs aimed at promoting teachers' reading practices.

Keywords:
reading, encouraging and
inhibiting factors, teachers

Article history:


Received: 28 September 2025

Reviewed: 08 January 2026

Accepted: 29 January 2026

Published: 21 January 2026

Citation (APA): Abbassi, H. & Eskandari, H. (2026). Investigating Teachers' Reading Status and the Factors Affecting It . *Iranian Journal of curriculum studies*, 20 (79), 57-76

 [https://doi.org/ 10.22034/jcs.2026.480671.2341](https://doi.org/10.22034/jcs.2026.480671.2341)



© The Author(s).

Publisher: Iranian Curriculum Studies

Extended Abstract

Introduction

Reading plays a fundamental role in teachers' professional development, yet limited research-especially in Iran-has examined their reading behavior. The lack of reliable data in this area has not only made planning to promote a reading culture challenging, but has also made further research in this area a necessity.

Purpose

The present study aimed to investigate the status of reading and analyze the factors affecting it among teachers in North Khorasan province, Iran.

Methodology

This study was conducted using a descriptive-survey method. The statistical population of the study consisted of all teachers of elementary and secondary schools in North Khorasan province in the academic year 2022-2023. In this study, 384 teachers voluntarily completed the electronic version of the research questionnaire. The research instrument was a researcher-made questionnaire consisting of 3 sections (Demographic information, status of reading, and factors affecting reading) and 43 questions. To determine the content validity of the questionnaire, the opinions of subject matter experts were used, and the average content validity index (CVI) was 0.93. To examine the construct validity of the questionnaire, exploratory factor analysis was used, which led to the extraction of two factors: 1- factors encouraging reading and 2- factors inhibiting reading. The reliability of the questionnaire using the Cronbach's alpha coefficient was estimated to be 0.91 for the first factor and 0.82 for the second factor.

Results

Data analysis showed that teachers read for an average of half an hour to one hour per day. They mostly use non-printed sources for reading. In addition to curricular content, they also read non-curricular content. Among non-curricular subjects, they read "psychology and education" subjects more than other subjects. The most important motivation and goal of teachers for reading is to increase awareness and general information. No significant difference was observed between the amount of teachers' reading in terms of gender, service experience, and teaching level. The average amount of reading of teachers with a master's degree and higher was higher than that of teachers with a bachelor's degree. Also, teachers working in urban schools reported a higher amount of reading than their colleagues in rural schools. In addition, according to teachers, the contribution of external-structural factors in improving the status of reading was greater compared to internal-personal factors.

Conclusion:

Teachers believe that without effective action to address structural shortcomings and without proper functioning of the educational system mechanisms, it is unrealistic to expect

significant improvement in their reading levels. This is while they are expected to be the "agents" themselves and to be at the forefront of cultural and social reconstruction and change. The findings of the present study, especially the model presented through the analysis and prioritization of factors affecting reading, can help education professionals to prepare operational plans to improve the reading status among teachers.



بررسی وضعیت مطالعه معلمان و تحلیل عوامل مؤثر بر آن

هادی عباسی^۱، حسین اسکندری^۲

نویسنده مسئول، استادیار، گروه علوم تربیتی و مشاوره، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بجنورد. h.abbasi@ub.ac.ir

دانشیار، گروه علوم تربیتی و مشاوره، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بجنورد. h.eskandari@ub.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
---------------	-------

نوع مقاله:

مقاله اصیل پژوهشی

مقاله حاضر با هدف بررسی وضعیت مطالعه و تحلیل عوامل مؤثر بر آن در میان معلمان خراسان شمالی انجام شد. در این مطالعه توصیفی-پیمایشی، ۳۸۴ نفر از اعضای جامعه آماری به صورت داوطلبانه پرسشنامه‌ای ۴۳ سؤالی را تکمیل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که معلمان به طور متوسط روزانه نیم تا یک ساعت مطالعه دارند و بیشتر از منابع غیرچاپی استفاده می‌کنند. معلمان علاوه بر محتوای درسی، محتوای غیردرسی را نیز مطالعه می‌کنند که در میان آن‌ها موضوعات روان‌شناسی و تربیتی بیشترین سهم را دارند. مهم‌ترین انگیزه معلمان برای مطالعه، افزایش آگاهی و اطلاعات عمومی است. بین میزان مطالعه معلمان از نظر جنسیت، سابقه خدمت و مقطع تدریس تفاوت معناداری مشاهده نشد، اما بر اساس مدرک تحصیلی و محل تدریس تفاوت معناداری وجود داشت. همچنین، از دیدگاه معلمان سهم عوامل بیرونی-ساختاری در ارتقای وضعیت مطالعه بیش از عوامل درونی-شخصی است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به مسئولان آموزش و پرورش در تدوین برنامه‌های عملیاتی برای بهبود وضعیت مطالعه معلمان یاری رساند.

کلیدواژه‌ها:

مطالعه، عوامل ترغیب‌کننده و بازدارنده، معلمان

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۰۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۱/۱۲

استناد به این مقاله: عباسی، هادی و اسکندری، حسین. (۱۴۰۴). بررسی وضعیت مطالعه معلمان و تحلیل عوامل مؤثر بر آن، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲۰ (۷۹)، ۷۴-۵۷. <https://doi.org/10.22034/jcs.2026.480671.2341>

© نویسندگان

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.



سواد از نظر یونسکو عبارت است از تداوم یادگیری و مهارت خواندن، نوشتن و استفاده از اعداد در طول زندگی که خود بخشی از یک مجموعه مهارت‌های بزرگ‌تر شامل مهارت‌های دیجیتال، سواد رسانه‌ای، و آموزش برای توسعه پایدار و شهروندی جهانی و همچنین مهارت‌های ویژه شغل است (UNESCO, 2023). با توجه به این تعریف، دستیابی به دامنه وسیعی از شایستگی‌ها و توانمندی‌ها بدون خواندن و مطالعه مداوم ناممکن به نظر می‌رسد. مطالعه به انحاء مختلف به بهبود کیفیت زندگی کمک می‌کند (Raimjanovna, 2023).

در برخی از تعاریف بین «خواندن» و «مطالعه» تفاوت تصدیقی و زیبایی‌شناختی قائل می‌شوند. خواندن^۱ کاری فردی، درونی و لزوماً خلاقانه در نظر گرفته می‌شود (Smith, 2017)؛ حال آنکه مطالعه^۲ عمدتاً به قصد ارزیابی، پژوهش و تسکین علایق علمی و فنی انجام می‌شود. خواندن، فعالیتی است که به منظور استفاده از اوقات فراغت، پی‌گیری مسائل اقتصادی، فرهنگ و فناوری و کسب اطلاعات جدید انجام می‌شود (Abid et al., 2023). در تعریف دیگر، خواندن یک مهارت روانی حرکتی و یک فعالیت ذهنی، روانی و فیزیولوژیکی است که عبارت است از فعالیت معنابخشی و شناخت نمادها در متن (Uzum, & Alincak, 2021). در این پژوهش، خواندن و مطالعه در یک معنا و بیشتر در معنای «خواندن» مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ خواه خواندن متون چاپی باشد و خواه غیرچاپی؛ چراکه صرف مطالعه و خواندن متون تخصصی یا متون مربوط به دانش موضوعی معلم، آن‌ها را برای چالش‌هایی که در کلاس‌های امروزی با آن روبه‌رو هستند آماده نمی‌کند (Manohar, 2016). مدارک دانشگاهی و دانش موضوعی به‌تنهایی نمی‌توانند به‌طور معناداری بر رابطه بین نگرش معلمان و شایستگی‌های تدریس آن‌ها تأثیر داشته باشد (Liu, 2021). بنابراین، انتظار می‌رود که معلمان به‌طور عام در زمینه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، ادبی، سیاسی، اقتصادی و مانند آن مطالعاتی داشته باشند (Kanti, 2013; Peterson & Jensen, 2025).

خواندن و مطالعه از جهات مختلف برای معلمان حائز اهمیت است. یکی از نخستین دلایل این است که تا معلمان نگرش مثبت به مطالعه و عشق به مطالعه را در خود ایجاد نکنند، نمی‌توانند الگوی شاگردان خود باشند (Benvides, 2006; Hassen, 2016; Green, 2025). معلمانی که خواندن را دوست دارند و خود اهل مطالعه هستند، دانش‌آموزانی دارند که نسبت به معلمانی که به‌ندرت مطالعه می‌کنند، پیشرفت بیشتری در خواندن دارند (Donaldson, 2013; Udu, 2021). این گروه از معلمان دانش‌آموزان خود را تشویق می‌کنند که مادام‌العمر کتاب‌خوان باشند؛ بدیهی است که وقتی معلمان عادت‌های خواندن شخصی مثبتی ندارند، با چالش‌هایی در امر آموزش مواجه هستند (Ruber, 2019). این دسته از معلمان لذت خواندن را برای دانش‌آموزان الگوسازی می‌کنند، تعداد بیشتری از راهبردهای آموزشی را به‌کار می‌برند که به ارتقاء انگیزه درونی شاگردان منجر می‌شود (Granado, 2014). در واقع، مطالعه در نزد معلمان اهل مطالعه به‌مثابه یک عمل اجتماعی تلقی می‌شود (Afdal et al., 2023). این دسته از معلمان می‌توانند در زمره معلمان الهام‌بخش قرار گیرند (McKool & Gespass, 2009).

برخلاف انتظار، برخی پژوهش‌ها رابطه قوی و معناداری را بین میزان و عادات مطالعه و تجارب تدریس پیدا نکرده‌اند. برای نمونه، پژوهشی در ایالت فلوریدای آمریکا که معلمان دوره راهنمایی را مورد مطالعه قرار داده است، به سه یافته اصلی دست یافت: اول، هیچ ارتباط واضحی بین عادات خواندن شخصی شرکت‌کنندگان و استفاده آن‌ها از بهترین شیوه‌های سوادآموزی در کلاس وجود نداشت؛ دوم، شرکت‌کنندگان عمدتاً برای خواندن ارزش قائل بودند اما خود به‌طور مکرر به آن اقدام نمی‌کردند؛ سوم، در داده‌های کیفی، هیچ ارتباطی بین عادات مطالعه شرکت‌کنندگان و استفاده آن‌ها از بهترین شیوه‌های آموزشی وجود نداشت؛ زیرا آن‌ها برای راهبردهای آموزشی «غیراجتماعی» ارزش بیشتری قائل بودند (Ruber, 2019).

با وجود محدود مطالعاتی که رابطه مستقیمی بین عادات مطالعه و تجارب تدریس معلمان پیدا نکرده‌اند، عموم پژوهش‌ها مؤید نقش مثبت مطالعه در رشد حرفه‌ای معلمان است. برای نمونه، Uzum, & Alincak (2021) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مطالعه کتاب به رشد تخیل، کسب مهارت‌های ارتباطی و خودشناسی و بیان بهتر داوطلبان شغل معلمی منجر می‌شود. همچنین، بر اساس یافته‌های پژوهشی، عادت به مطالعه خوب برای حفظ سلامتی و رشد عقلانی معلمان لازم است که این دو به نوبه خود برای دستیابی به کارآمدی عملی معلمان حیاتی هستند (Noor, 2011; Broemmel et al., 2019). یافته‌های یک مطالعه مشابه که داده‌های آن از مجموع ۱۳۰۵ معلم در ایالت تامیل نادو هند جمع‌آوری شد، نشان داد که بین عادت مطالعه معلمان و کارایی آن‌ها رابطه مثبتی وجود دارد. مطالعه باعث می‌شود که دانش و قدرت استدلال و همچنین مهارت یادگیری معلم افزایش پیدا کند (Manohar, 2016).

یافته‌های برخی پژوهش‌ها حاکی از آن است که مطالعه متون تخصصی و غیرتخصصی از سوی معلمان، بر نوع تجارب آموزشی آن‌ها تأثیرگذار است (Granado & Puig, 2014; Wijayanti et al., 2022). نتیجه تحقیق دیگری در اندونزی نشان داد که عدم عادت به مطالعه در بین معلمان، فرصت برخورداری دانش‌آموزان از آموزش باکیفیت را کاهش می‌دهد (Neno et al., 2022).

به‌طور خلاصه می‌توان گفت که یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که عادات خوب مطالعه معلمان و تجارب غنی آن‌ها در رابطه با خواندن و مطالعه متون تخصصی و عمومی به‌طور کلی آن‌ها را به شخصیتی فرهیخته و کارآمد تبدیل می‌کند و سبب می‌شود که از دانش موضوعی و خلاقیت بالاتری برخوردار باشند. از آنجا که خواندن یک عمل اجتماعی محسوب می‌شود، کیفیت تدریس این دسته از معلمان بهتر بوده و بر رشد عقلانی، پیشرفت تحصیلی، باورهای اخلاقی، ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه، خلاقیت، خواندن مادام‌العمر و سواد خواندن دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد.

خواندن، فعالیتی است که به‌طور مداوم، مستمر و انتقادی انجام می‌شود؛ به‌گونه‌ای که انتظار نمی‌رود که عادت به مطالعه فوراً ایجاد شود (Romero-Castro & Argudo-Serrano, 2022). در کنار طولانی بودن زمان ایجاد عادات مطالعه، عوامل گوناگون و متنوعی بر آن تأثیرگذار هستند. عادت به مطالعه تحت تأثیر شماری از عوامل درونی، بیرونی و دموگرافیک است؛ مانند سن، جنسیت، سطح تحصیلات، جایگاه اجتماعی-اقتصادی، محیط منزل و مانند آن (Manohar, 2016). طول مدت و تعدد عوامل باعث شده است که احصاء و بررسی آن‌ها با دشواری مواجه باشد. با این وجود، با مرور پژوهش‌ها می‌توان به برخی عوامل مهم و کلیدی دست یافت.

یکی از دلایل عمده‌ای که از سوی معلمان مطرح می‌شود این است که آن‌ها وقت کافی برای مطالعه ندارند؛ چراکه درگیر تدریس و امتحانات هستند. آن‌ها ترجیح می‌دادند که کتاب‌های ورزشی، کتاب‌های مربوط به رشد شخصی و

کتاب‌هایی برای آمادگی امتحان را مطالعه کنند (Uzum, & Alincak, 2021). یافته‌های متعدد نشان داده‌اند که معلمان به‌خاطر کمبود زمان، کمتر به سراغ مطالعه می‌روند (Applegate & Applegate, 2004; Nathanson et al., 2008; McKool & Gespass, 2009; Benevides & Peterson, 2010; Burgess et al., 2011; Akçay, 2017; Schirle et al., 2024).

نگرش و علاقه نسبت به خواندن با زمان صرف شده برای خواندن، همبستگی مثبت و معناداری دارد (Manohar, 2016)؛ یعنی هرچه علاقه به مطالعه و لذت حاصل از آن بیشتر باشد، افراد زمان بیشتری را برای مطالعه اختصاص می‌دهند. یافته‌های متعدد نشان داده‌اند که معلمان به‌خاطر عدم لذت از مطالعه، فاقد عادات خوب مطالعه هستند (Applegate & Applegate, 2004; Nathanson et al., 2008; McKool & Gespass, 2009; Benevides & Peterson, 2010; Burgess et al., 2011; Price & Simpson, 2025).

برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که انتخاب اصلی معلمان برای مطالعه هرچه هست، نحوه گذراندن اوقات فراغت نیست (Tharumaraj & Noordin, 2011). این در حالی است که بالاترین سطح از خواندن که معلمان می‌توانند خود تجربه کرده و به دانش‌آموزان آموزش دهند، خواندن برای لذت بردن است (Applegate & Applegate, 2004; Cremin et al., 2008; Benevides & Peterson, 2010; McDowall, 2022).

سن و جنسیت نیز در برخی از پژوهش‌ها مورد توجه قرار گرفته است. برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که سن کمتر در بین معلمان با عادت به مطالعه رابطه مثبت دارد (Babu & Durgaiah, 2016). همچنین میانگین زمان صرف‌شده در هر روز برای مطالعه توسط معلمان زن به‌طور قابل‌توجهی کمتر از معلمان مرد است (Manohar, 2016)؛ این در حالی است که برخی یافته‌ها حاکی از آن است که زنان نگرش مثبت‌تری نسبت به مطالعه دارند تا مردان (McKool & Gespass, 2009).

عوامل زیادی نیز بر عادات مطالعه تأثیر می‌گذارند، مانند زمینه اجتماعی-اقتصادی، نقش والدین و توسعه فناوری (Neno et al., 2022). تشخیص یک عامل اصلی که منجر به ایجاد نگرش مثبت نسبت به مطالعه می‌شود دشوار است، اما محیط، به‌ویژه محیط خانه، احتمالاً بیش از بقیه تأثیر دارد (Babu & Durgaiah, 2016).

در کنار دیگر عوامل، رسانه‌های جدید عادات مطالعه و میزان مطالعه معلمان را تحت تأثیر قرار داده است (Neno et al., 2022). مطالعه‌ای در ترکیه نشان داد که اکثر دانش‌جو-معلمان خواندن از روی صفحات وب را بر کتاب‌های چاپی ترجیح می‌دهند (Aisah et al., 2019).

با توجه به هزینه خرید کتاب، دسترسی معلمان به کتابخانه و منابع مکتوب در مدرسه، احتمالاً انگیزه و رغبت آن‌ها به مطالعه کتاب را افزایش خواهد داد (Akçay, 2017). به‌عبارت دیگر، افراد هرچه بیشتر در معرض یک پدیده قرار گیرند، بیشتر از آن متأثر می‌شوند. یافته‌های یک پژوهش در مالزی عنوان می‌کند که قیمت کتاب در این کشور بالاست و لذا به مدارس پیشنهاد می‌دهد که منابع کتابخانه‌های خود را هم با هدف «لذت‌خوانی» و هم برای «غنی‌سازی علمی» معلمان غنی کنند (Tharumaraj & Noordin, 2011).

با وجود آنچه درباره اهمیت مطالعه در بین معلمان بیان شد، خواندن در زندگی معلمان حضور کمی دارد: تعداد کمی هستند که به مطالعه مطالب شخصی یا حرفه‌ای مبادرت می‌کنند (Applegate & Applegate, 2004; Cremin et al., 2008; Benevides & Peterson, 2010; Green, 2025). معلمان ارزش زیادی برای خواندن در زندگی خود قائل نیستند، آن‌ها به‌ندرت از کتابخانه‌ها بازدید می‌کنند (Cremin et al., 2008; Oluwatosin, & Akporhonor, 2021)، یا خود را محدود به

بررسی وضعیت مطالعه معلمان و تحلیل عوامل مؤثر بر آن

خواندن آن چیزی می‌کنند که شغلشان اقتضا می‌کند (Tovar, 2009). نتایج پژوهشی در هند نشان داد که زمان صرف‌شده برای مطالعه و علاقه به مطالعه بین جامعه معلمان خیلی پایین است و معلمان نگرش منفی نسبت به مطالعه دارند (Manohar, 2016). برخی از نتایج نشان داده‌اند که تعداد کمی از معلمان مطالب خواندنی شخصی و یا حرفه‌ای را مطالعه می‌کنند (Applegate & Applegate, 2004; Cremin et al., 2008; Benevides & Peterson, 2010) یا ممکن است خود را به خواندن برای رفع نیازهای شغلی محدود کنند (Tovar, 2009).

به‌طور کلی، می‌توان گفت اگرچه نتایج مطالعات در زمینه خواندن معلمان متنوع هستند، اما نشان داده شده است که معلمان پیش از خدمت و معلمان در حین خدمت به اندازه‌ای که انتظار می‌رود مطالعه نمی‌کنند (Applegate & Applegate, 2004; Brooks, 2007; Cremin et al., 2008; Nathanson et al., 2008; McKool & Gespass, 2009; Benevides & Peterson, 2010; Burgess et al., 2011; Akins et al., 2018; Best, 2024; Sroka, 2025). همچنین، پژوهش‌هایی که در مورد مطالعه دانشجومعلم‌ان انجام شده است نیز گویای وضعیت رضایت‌بخشی نیست (Tovar, 2009; Granado & Puig, 2014; Pillai, 2015; Aisah et al., 2019). مطالعات با تمرکز بر معلم به‌عنوان خواننده نیز نشان می‌دهد که خواندن در زندگی معلمان حضور کمی دارد (Applegate & Applegate, 2004; Cremin et al., 2008; Benevides & Peterson, 2010; Manohar, 2016; Hassen, 2016; Schirle et al., 2024; Šebart et al., 2025).

نتایج پژوهش‌های موجود حاکی از کاهش علاقه به مطالعه است (Kaur et al., 2012). Raman (2007) هشدار می‌دهد که فقدان نگرش مثبت نسبت به خواندن و فقدان عادت مطالعه، مشکل بنیادین را در رشد تعلیم و تربیت به‌وجود خواهد آورد. معلمانی که نقش الگو را برای دانش‌آموزان ایفا می‌کنند مسئولیت بزرگی برعهده دارند و باید عادت به مطالعه داشته باشند. ایجاد عادات خوب مطالعه برای معلمان خیلی اهمیت دارد؛ چراکه آن‌ها مسئول آموزش نسل آینده هستند. بدیهی است که دانش‌آموزان به اندازه معلمان خود باسواد باشند و این در حالی است که خود معلمان عادت به مطالعه را در خود ایجاد نکرده‌اند (Jakalia, 2010).

برخلاف آنچه ممکن است در وهله اول به نظر برسد، پژوهش‌های زیادی در خصوص کمیت و کیفیت مطالعه معلمان در سطح بین‌المللی به چشم نمی‌خورد (Granado, 2014; Ruber, 2019; Romero-Castro & Argudo-Serrano, 2022)؛ و این کمبود به‌ویژه در بافت آموزشی ایران مشهود بوده و انجام پژوهش‌های علمی در این حوزه را بیش از پیش ضروری می‌سازد. نبود داده‌های معتبر و دقیق درباره مطالعه معلمان، برنامه‌ریزی برای ارتقای فرهنگ مطالعه در این قشر را با چالش جدی مواجه کرده است. در حال حاضر، تصویر روشنی از وضعیت معلمان در دست نیست. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی وضعیت مطالعه و تحلیل عوامل مؤثر بر آن در میان معلمان انجام شد.

روش پژوهش:

پژوهش حاضر، توصیفی از نوع پیمایشی است. پژوهش پیمایشی نوعی پژوهش غیرآزمایشی است که در آن پژوهشگران سؤالاتی در مورد باورها، نظرات، ویژگی‌ها، ادراکات و رفتارهای مردم می‌پرسند. همچنین اطلاعاتی را فراهم می‌کند که برای برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در حوزه‌های مختلف از جمله آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرد (Ary et al., 2019). جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه استان خراسان شمالی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شد. پرسشنامه پژوهش به‌صورت یک لینک الکترونیکی تهیه و از طریق اتوماسیون اداری و گروه‌های کاری در اختیار معلمان استان قرار گرفت. فرایند جمع‌آوری داده‌ها تقریباً یک ماه به‌طول

انجامید. تعداد پرسشنامه‌های پاسخ داده شده ۳۹۰ عدد بود که ۶ پرسشنامه به دلیل نقص یا مخدوش بودن، حذف و ۳۸۴ پرسشنامه تجزیه و تحلیل شد.

با بررسی مقاله‌های علمی و پرسشنامه‌های مرتبط، مشخص شد که پرسشنامه پژوهش می‌بایست شامل سه بخش: ۱- اطلاعات زمینه‌ای، ۲- وضعیت مطالعه و ۳- عوامل تأثیرگذار بر مطالعه باشد. در این پژوهش برای طراحی پرسشنامه، از رویکرد DeVellis (2021) استفاده شد. در این رویکرد، ساخت پرسشنامه شامل رویکردهای متنوعی است، هم استقرایی و هم قیاسی، هم کیفی و هم کمی. پرسش‌های بخش اول با توجه به اهداف پژوهش تعیین شد. برای تهیه پرسش‌های بخش دوم از روش قیاسی (بررسی پیشینه پژوهش و پرسشنامه‌های مرتبط) استفاده شد. بدین ترتیب که مجموعه‌ای از پرسش‌ها جمع‌آوری و سپس از میان آن‌ها تعدادی پرسش انتخاب و تغییرات لازم در آن‌ها اعمال شد. پرسش‌های بخش سوم به روش استقرایی و مبتنی بر داده‌های کیفی به دست آمده از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۴ نفر از مدرسان دانشگاه فرهنگیان و معلمان خراسان شمالی تهیه شد. مصاحبه‌شوندگان دارای رتبه برتر پژوهشی در سطح استانی و کشوری بودند و سابقه همکاری با گروه تحقیق و پژوهش اداره کل آموزش و پرورش استان را داشتند. از مصاحبه‌شوندگان خواسته شد با توجه به اطلاعات خود از محیط مدرسه و ارتباط با معلمان به پرسش‌های زیر پاسخ دهند: چه عواملی باعث می‌شود که معلمان گرایش بیشتری به مطالعه داشته باشند؟ چه عواملی باعث می‌شود که معلمان گرایش کمتری به مطالعه داشته باشند؟ مصاحبه‌ها به صورت حضوری و تلفنی انجام شد و مدت زمان هر مصاحبه از ۳۰ تا ۴۵ دقیقه متغیر بود.

پس از طراحی اولیه پرسشنامه، گویه‌ها از نظر شفافیت و انتقال ایده‌های اصلی مورد واریسی قرار گرفتند. در مرحله بعد، برای تعیین روایی محتوایی پرسشنامه، از نظرات متخصصان موضوعی و شاخص روایی محتوایی^۱ (CVI) استفاده شد. برای تعیین شاخص یادشده، پرسش‌های پرسشنامه در اختیار ۱۶ نفر از افراد صاحب نظر قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد تا هر یک از پرسش‌ها را با توجه به تعریف هر حیطه مورد ارزیابی قرار دهند. میانگین CVI پرسش‌ها برابر با ۰/۹۳ بود که حاکی از ارتباط محتوایی بالای پرسشنامه است. پرسشنامه نهایی شامل ۳ بخش و ۴۳ پرسش بود (بخش اول: اطلاعات زمینه‌ای، ۱۱ پرسش؛ بخش دوم: وضعیت مطالعه، ۹ پرسش؛ بخش سوم: عوامل تأثیرگذار بر مطالعه: ۲۳ پرسش).

برای تعیین روایی سازه پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی و از روش چرخش واریماکس برای بهبود ساختار عاملی اولیه استفاده شد. قبل از تحلیل عاملی و به منظور ارزیابی تناسب داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی از شاخص کفایت نمونه‌گیری کیزر-میر-الکین^۲ (KMO) و آزمون کرویت بارتلت^۳ استفاده شد. شاخص KMO برای عوامل مؤثر بر مطالعه ۰/۸۷ به دست آمد و آزمون کرویت بارتلت برای عوامل معنادار شد ($p < ۰/۰۰۱$). با توجه به بالا بودن شاخص KMO و معنادار بودن آزمون کرویت بارتلت، انجام تحلیل عاملی اکتشافی برای عوامل مؤثر بر مطالعه قابل توجه بود. نتایج تحلیل عاملی با در نظر گرفتن بار عاملی حداقل ۰/۴۰ (Meyers et al., 2006) گویای دو عامل بود. عامل اول (عوامل ترغیب‌کننده) با مقدار ویژه ۶/۳۶ و درصد واریانس تبیین شده ۲۸/۹۱ و عامل دوم (عوامل بازدارنده) با مقدار ویژه ۳/۷۷ و درصد واریانس تبیین شده ۱۷/۱۵ که در مجموع ۴۶/۰۶ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. پایایی

1. Content Validity Index
2. Kaiser-Meyer-Olkin Measure Of Sampling Adequacy
3. Bartlett's Test Of Sphericity

بررسی وضعیت مطالعه معلمان و تحلیل عوامل مؤثر بر آن

پرسشنامه با روش ضریب آلفای کرونباخ برای عوامل ترغیب‌کننده ۰/۹۱ و برای عوامل بازدارنده ۰/۸۲ برآورد شد که حاکی از پایایی بالای آن است.

برای توصیف داده‌های پژوهش، از شاخص‌های مرکزی و پراکندگی (میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه) و برای مقایسه وضعیت مطالعه معلمان از لحاظ متغیرهای زمینه‌ای از تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده گردید. همچنین، برای اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر مطالعه، از مقادیر بارهای عاملی به دست آمده از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS ویراست ۲۳ انجام شد.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش در سه بخش اطلاعات زمینه‌ای، میزان و نوع مطالعه معلمان و عوامل مؤثر بر مطالعه معلمان ارائه شده است:

الف) اطلاعات زمینه‌ای

زنان ۶۷/۷ درصد (معادل ۲۶۰ نفر) و مردان ۳۱/۸ درصد (معادل ۱۲۲ نفر) از حجم نمونه را به خود اختصاص دادند. ۱۹۱ نفر (۴۹/۷ درصد) با مدرک تحصیلی لیسانس، ۱۷۶ نفر (۴۵/۸ درصد) با مدرک تحصیلی فوق‌لیسانس و ۱۶ نفر (۴/۲ درصد) با مدرک تحصیلی دکتری در نمونه حضور داشتند. ۹۰ نفر (۲۳/۴ درصد) سابقه کاری ۱ تا ۵ سال، ۹۹ نفر (۲۵/۸ درصد) سابقه کاری ۶ تا ۱۵ سال، ۱۱۳ نفر (۲۹/۴ درصد) سابقه کاری ۱۶ تا ۲۵ سال، ۷۹ نفر (۲۰/۶ درصد) سابقه کاری بیشتر از ۲۵ سال داشتند. ۲۶۵ نفر (۶۹ درصد) در مدارس شهری، ۱۱۰ نفر (۲۸/۶ درصد) در مدارس روستایی و ۷ نفر (۱/۸ درصد) در مدارس عشایری مشغول به کار بودند. ۲۱۱ نفر (۵۴/۹ درصد) در مدارس ابتدایی، ۶۶ نفر (۱۷/۲ درصد) در مدارس متوسطه دوره اول، ۷۲ نفر (۱۸/۸ درصد) در مدارس متوسطه دوره دوم (نظری) و ۳۲ نفر (۸/۳ درصد) در مدارس متوسطه دوره دوم (فنی حرفه‌ای و کاردانش) مشغول به تدریس بودند.

ب) میزان و نوع مطالعه معلمان

جدول ۱ میزان مطالعه نمونه پژوهش را در طول شبانه‌روز نشان می‌دهد. ۳۰ نفر (۷/۸ درصد) اصلاً مطالعه نمی‌کنند، ۹۲ نفر (۲۴ درصد) کمتر از نیم ساعت مطالعه می‌کنند، ۱۱۱ نفر (۲۸/۹ درصد) نیم تا یک ساعت، ۹۷ نفر (۲۵/۳ درصد) یک تا دو ساعت مطالعه می‌کنند، ۵۴ نفر (۱۴/۱ درصد) دو ساعت و بیشتر مطالعه می‌کنند.

جدول ۱: میزان مطالعه نمونه پژوهش در طول شبانه‌روز

میزان مطالعه	اصلاً	کمتر از نیم ساعت	نیم تا یک ساعت	یک تا دو ساعت	دو ساعت و بیشتر	جمع
فراوانی	۳۰	۹۲	۱۱۱	۹۷	۵۴	۳۸۴
درصد	۷/۸	۲۴/۰	۲۸/۹	۲۵/۳	۱۴/۱	۱۰۰

پاسخ به پرسش دیگری در خصوص دفعات مطالعه نشان داد: ۱۱ نفر (۲/۹ درصد) هرگز مطالعه نمی‌کنند، ۵۶ نفر (۱۴/۶ درصد) به ندرت مطالعه می‌کنند، ۱۶۸ نفر (۴۳/۸ درصد) گاهی اوقات مطالعه می‌کنند، ۱۱۱ نفر (۲۸/۹ درصد) اغلب

اوقات مطالعه می‌کنند، و ۳۸ نفر (۹/۹ درصد) همیشه مطالعه می‌کنند. در مورد تعداد کتاب‌های خوانده شده توسط اعضای نمونه در یک سال گذشته، ۱۱/۷ درصد (۴۵ نفر) از اعضای نمونه اعلام کردند که هیچ کتابی نخوانده‌اند. ۴۶/۶ درصد (۱۷۹ نفر) ۱ تا ۳ کتاب، ۲۷/۱ درصد (۱۰۴ نفر) ۴ تا ۷ کتاب، ۹/۴ درصد (۳۶ نفر) ۸ تا ۱۲ کتاب و ۴/۹ درصد (۱۹ نفر) بیشتر از ۱۲ کتاب خوانده‌اند.

یافته‌های پژوهش نشان داد معلمان بیشتر از منابع غیرچاپی برای مطالعه استفاده می‌کنند. در این دسته، شبکه‌های اجتماعی، کتاب‌های الکترونیکی و سایت‌ها از جمله منابع اصلی به‌شمار می‌روند و در دسته منابع چاپی، کتاب و انواع نشریه، مجله و روزنامه بیشترین حجم را به خود اختصاص داده‌اند. در مجموع «کتاب چاپی» و «شبکه‌های اجتماعی» دو منبع اصلی برای مطالعه معلمان محسوب می‌شوند. همچنین، از نظر محتوای مطالعه، ۱۹۶ نفر (۵۱ درصد) محتوای درسی و ۱۷۲ نفر (۴۴/۸ درصد) محتوای غیردرسی را مطالعه می‌کنند. ۱۴ نفر (۳/۶ درصد) هیچ‌کدام از این دو نوع محتوا را مطالعه نمی‌کنند. علاوه بر این، از لحاظ موضوعات غیردرسی مورد مطالعه، فراوانی و درصد مطالعه موضوعات «روان‌شناسی و تربیتی» بیشتر از سایر موضوعات است. پس از آن، موضوعات «فرهنگی-اجتماعی» و «ادبیات و هنر» با فاصله در رتبه‌های دوم و سوم قرار دارند. موضوعات «فلسفی-عرفانی» و «ورزشی و سرگرمی» کمتر از سایر موضوعات مورد مطالعه قرار می‌گیرند.

در پرسش دیگری از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا هدف (انگیزه یا دلیل) خود از مطالعه را اعلام کنند. اطلاعات به‌دست آمده نشان داد، «افزایش آگاهی و اطلاعات عمومی» مهم‌ترین دلیل آن‌ها برای مطالعه است. «ارتقاء کیفیت تدریس و آموزش» و «علاقه به یادگیری و کسب دانش» دلایل دیگری هستند که با فاصله نسبت به مورد اول، در رتبه‌های دوم و سوم قرار دارند. «انجام تکالیف درسی دانشگاهی» و «ارتقاء وضع معیشت» دلایلی هستند که کمتر از سایر موارد انتخاب شده‌اند. در این پژوهش، برای تعیین میزان مطالعه معلمان، از یک شاخص ترکیبی استفاده شد. این شاخص از مجموع نمرات سه پرسش مرتبط با مطالعه، شامل «میزان مطالعه در طول شبانه‌روز»، «تعداد دفعات مطالعه» و «تعداد کتاب‌های خوانده شده» تشکیل شده است. هر یک از این پرسش‌ها بر اساس مقیاس ۰ تا ۴ نمره‌دهی شدند. بنابراین، نمره نهایی میزان مطالعه هر فرد، از جمع نمرات این سه پرسش به‌دست آمد که دامنه‌ای از ۰ (حداقل) تا ۱۲ (حداکثر) را در بر می‌گیرد. در جدول زیر، شاخص‌های توصیفی این متغیر شامل میانگین، انحراف معیار و کمترین و بیشترین نمره مشاهده‌شده ارائه شده است.

جدول ۲: توصیف متغیر پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
میزان مطالعه	۵/۹۳	۲/۶۴	۰	۱۲

با توجه به اطلاعات جدول ۲، میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره در متغیر میزان مطالعه به ترتیب ۵/۹۳، ۲/۶۴، ۰ و ۱۲ است. با تبدیل میانگین این متغیر به مقیاس کیفی و مطابق با گزینه‌های پرسشنامه می‌توان گفت: معلمان در طول شبانه‌روز به‌طور متوسط نیم تا یک ساعت مطالعه می‌کنند، دفعات مطالعه آنان در حد «گاهی اوقات» است، و در یک سال گذشته بین ۴ تا ۷ کتاب خوانده‌اند.

علاوه بر یافته‌های یادشده، مقایسه میزان مطالعه در گروه‌های مختلف نشان داد که اگرچه بین میزان مطالعه معلمان از نظر جنسیت ($F=۰/۲۲$; $p>۰/۰۵$)، سابقه خدمت ($F=۰/۰۸$; $p>۰/۰۵$) و مقطع تدریس ($F=۰/۱۳$; $p>۰/۰۵$) تفاوت

معناداری مشاهده نشد، اما بین میزان مطالعه بر اساس مدرک تحصیلی ($F=7/80$ ؛ $p<0/01$) و محل تدریس ($p<0/05$) تفاوت‌های معناداری وجود دارد؛ به گونه‌ای که میانگین میزان مطالعه معلمان دارای مدرک فوق‌لیسانس و بالاتر بیشتر از معلمان دارای مدرک لیسانس بود و همچنین معلمان شاغل در مدارس شهری میانگین مطالعه بالاتری را نسبت به همکاران خود در مدارس روستایی گزارش کردند.

ج) اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر مطالعه

برای اولویت‌بندی متغیرها و تعیین میزان تأثیر هر یک از آن‌ها در ترغیب یا بازدارندگی معلمان از مطالعه، از مقادیر بارهای عاملی استفاده شد. بر این اساس، متغیرهایی که بار عاملی بالاتری داشتند، به‌عنوان عوامل بااهمیت‌تر شناسایی شده و در اولویت بالاتری قرار گرفتند. متغیرهای دارای بار عاملی بیشتر، سهم بیشتری در تبیین ماهیت عامل مربوطه دارند. نتایج این ارزیابی در جدول ۳ ارائه شده است که در آن متغیرهای هر عامل به ترتیب اهمیت (از بالاترین تا پایین‌ترین بار عاملی) مرتب شده‌اند.

در بخش بالای جدول ۳، عوامل ترغیب‌کننده معلمان به مطالعه و بار عاملی آن‌ها نشان داده شده است. مقایسه بارهای عاملی نشان می‌دهد، مهم‌ترین عوامل ترغیب‌کننده به مطالعه از دیدگاه معلمان به ترتیب عبارت‌اند از: «راه‌اندازی و ترویج باشگاه‌های کتاب یا انجمن‌های کتابخوانی»، «اطلاع‌رسانی مستمر درباره کتاب‌ها، کتابخانه‌های دیجیتال، سایت‌ها و کانال‌های مرتبط» و «تمرکز برنامه‌ها و طرح‌های ترویج کتابخوانی بر دانشجو معلمان و معلمان جوان» است. در مقابل، عوامل «اصلاح نظام رتبه‌بندی، ارزشیابی، تشویق و پاداش در آموزش و پرورش»، «پشتیبانی‌ها و مشوق‌های مالی» و «برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت» در مقایسه با سایر عوامل از اهمیت کمتری در ترغیب معلمان به مطالعه برخوردار هستند.

جدول ۳: اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر مطالعه معلمان

شماره آیم	آیم‌ها (متغیرها)	ترغیب‌کننده‌ها	بازدارنده‌ها	اولویت
۴۰	راه‌اندازی و ترویج باشگاه‌های کتاب یا انجمن‌های کتابخوانی	۰/۸۳۵		۱
۳۸	اطلاع‌رسانی مستمر درباره کتاب‌ها، کتابخانه‌های دیجیتال، سایت‌ها و کانال‌های مرتبط	۰/۸۱۱		۲
۴۱	تمرکز برنامه‌ها و طرح‌های ترویج کتابخوانی بر دانشجو معلمان و معلمان جوان	۰/۷۹۰		۳
۳۶	راه‌اندازی مرکز سفارش و تهیه کتاب آمانی در ادارات آموزش و پرورش	۰/۷۸۹		۴
۳۵	وجود کتابخانه یا مکانی برای مطالعه در مدرسه	۰/۷۵۰		۵
۳۹	برگزاری مسابقات کتابخوانی و جشنواره‌های کتاب‌محور	۰/۷۴۴		۶
۴۲	تهیه و معرفی منابع رایگان الکترونیکی در فضای مجازی	۰/۷۴۰		۷
۴۳	ترویج و تهیه کتاب‌های غیردرسی کم‌حجم و جذاب	۰/۷۱۰		۸
۳۷	برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت	۰/۶۳۱		۹
۳۴	پشتیبانی‌ها و مشوق‌های مالی	۰/۵۹۸		۱۰
۳۳	اصلاح نظام رتبه‌بندی، ارزشیابی، تشویق و پاداش در آموزش و پرورش	۰/۵۴۸		۱۱
۲۹	اهمیت نداشتن مطالعه معلمان در نظام آموزشی	۰/۷۵۳		۱
۲۵	قائل نشدن شأن و جایگاه خاص برای معلمان اهل مطالعه	۰/۷۲۶		۲
۳۰	فرسودگی و عدم رضایت شغلی معلمان	۰/۷۲۴		۳

شماره آیتم	آیتم‌ها (متغیرها)	ترغیب‌کننده‌ها	بازدارنده‌ها	اولویت
۳۱	نبود فرهنگ مطالعه در مدرسه		۰/۶۷۵	۴
۲۸	تمرکز صرف معلم و شاگرد بر کتاب‌های درسی آموزش و پرورش		۰/۶۵۷	۵
۳۲	عدم مطالبه علمی والدین و دانش‌آموزان از معلمان		۰/۵۴۹	۶
۲۳	مشکلات معیشتی و اقتصادی		۰/۵۳۴	۷
۲۶	نبود کتابخانه و منابع علمی روزآمد در مدرسه		۰/۵۲۶	۸
۲۲	رنج‌آور بودن مطالعه		۰/۴۶۸	۹
۲۷	بالا بودن (بالا رفتن) سن و سابقه معلمان		۰/۴۶۵	۱۰
۲۱	احساس بی‌نیازی از مطالعه		۰/۴۳۷	۱۱
ارزش‌های ویژه		۶/۳۶	۳/۷۷	
واریانس تبیین شده		۲۸/۹۱	۱۷/۱۵	
واریانس کل تبیین شده		۴۶/۰۶		

در بخش پایین جدول ۳، عوامل بازدارنده مطالعه و بار عاملی آن‌ها ارائه شده است. از نظر معلمان، مهم‌ترین موانع مطالعه به ترتیب عبارت‌اند از: «اهمیت نداشتن مطالعه معلمان در نظام آموزشی»، «قائل نشدن شأن و جایگاه خاص برای معلمان اهل مطالعه» و «فرسودگی و عدم رضایت شغلی معلمان» است. در مقابل، عوامل «احساس بی‌نیازی از مطالعه»، «بالا بودن/ بالا رفتن سن و سابقه معلمان» و «رنج‌آور بودن مطالعه» در مقایسه با سایر عوامل از اهمیت کمتری برخوردارند. لازم به ذکر است، عامل «نداشتن زمان کافی برای مطالعه» به دلیل داشتن بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ از عوامل بازدارنده مطالعه حذف شد.

بحث و نتیجه‌گیری

تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، به‌طور متوسط نیم تا یک ساعت در شبانه‌روز به مطالعه می‌پردازند. این میزان مطالعه، منحصر به کتاب نبوده و شامل مطالعه متون منتشرشده در شبکه‌های اجتماعی، سایت‌ها و مانند آن نیز می‌شود. این میزان مطالعه در مقایسه با یافته‌های پژوهشی در هند، از سطح پایین‌تری برخوردار است. بر اساس مطالعه‌ای که در آن کشور انجام شده، معلمان زن به‌طور میانگین ۱/۱ ساعت (۶۶ دقیقه) و معلمان مرد ۱/۸۹ ساعت (۱۱۴ دقیقه) در روز را به مطالعه اختصاص می‌دهند (Pillai, 2015).

براساس یافته‌های این پژوهش، معلمان برنامه منظم و همیشگی برای مطالعه خود ندارند. این یافته، با یافته‌های پژوهش Pillai (2015) در هند همسو است. پژوهش مذکور نشان داد که اکثر معلمان آینده، دوست دارند کتاب بخوانند اما به‌طور منظم این کار را انجام نمی‌دهند. نتایج پژوهش دیگری در هند نشان داد که دانشجویان تربیت معلم، با خواندن درگیر نیستند؛ به‌طور منظم مطالعه نمی‌کنند؛ طیف گسترده‌ای از متون خواندنی را نمی‌خوانند و برای کتاب‌ها ارزش زیادی قائل نیستند؛ اگرچه سعی می‌کنند میزان خواندن خود را بیش از آنچه هست نشان دهند (Granado, 2014). پژوهش مشابه دیگری در ترکیه نشان داد که علاقه به مطالعه و میزان مطالعه بین دانشجویان معلمان پایین است و همچنین عادت خواندن آن‌ها

بررسی وضعیت مطالعه معلمان و تحلیل عوامل مؤثر بر آن

ضعیف است (Aisah et al., 2019). یافته‌های یک مطالعه دیگر نیز عادت مطالعه اکثر معلمان دبیرستانی در ادیسابابا را ضعیف ارزیابی کرده است (Hassen, 2016).

با بررسی وضعیت مطالعه معلمان از حیث محتوای درسی و غیردرسی، موضوعات غیردرسی مورد علاقه، و هدف مطالعه، یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج برخی از مطالعات مشابه همخوانی ندارد. برای نمونه، یافته‌های پژوهشی در اسپانیا نشان داد که معلمان به ندرت کتابخانه را دیده‌اند و صرفاً به اقتضای نیازهای شغلی به سمت مطالعه می‌روند (Tovar, 2009). پژوهشگران دیگری در اسپانیا بیش از هزار دانشجو معلم را در سه دانشگاه، مورد مطالعه قرار دادند. نتایج نشان داد که دانشجو معلمان ارتباط تنگاتنگی با خواندن ندارند و انگیزه آن‌ها برای خواندن عموماً بیرونی است (Granado & Puig, 2014). بر اساس پژوهش بنویدس و پترسون (Benevides & Peterson, 2010) تعداد کمی از معلمان هستند که به مطالعه مطالب شخصی یا حرفه‌ای مبادرت می‌کنند. یافته‌های مطالعه دیگری نشان داد که معلمان فقط به خاطر مسائل شغلی به سمت خواندن و مطالعه می‌روند و تمایلی برای کسب دانش و رشد استعدادها ندارند (Hassen, 2016). این در حالی است که در پژوهش حاضر حدود ۴۵ درصد از پاسخگویان اعلام کردند که بیشتر اهل مطالعه محتوای غیردرسی هستند. علاقه به مطالعه موضوعات «روانشناسی و تربیتی» بیش از دیگر موضوعات گزارش شد؛ مطالعه مطالبی در زمینه «فرهنگی-اجتماعی» و «ادبیات و هنر» با فاصله در رتبه‌های بعدی قرار گرفتند. شایان ذکر است که مطالعه در این زمینه‌ها به‌ویژه مورد اول کاملاً مرتبط و هم‌راستا با حرفه معلمی و حوزه تعلیم و تربیت است. از منظر هدف مطالعه، «افزایش آگاهی و اطلاعات عمومی» مهم‌ترین دلیلی است که شرکت‌کنندگان برای مطالعه ذکر کرده‌اند. «ارتقاء کیفیت تدریس و آموزش» و «علاقه به یادگیری و کسب دانش» دلایل دیگری هستند که با فاصله نسبت به مورد اول، در رتبه‌های دوم و سوم قرار دارند.

در پژوهش حاضر تفاوت معناداری بین میزان مطالعه معلمان از لحاظ جنسیت و سابقه کاری مشاهده نشد. این یافته با نتایج پژوهشی که در هند انجام شده همسو نیست. در مطالعه مذکور، دانشجو معلمان ۱۸ تا ۲۵ سال از عادات خواندن بهتری نسبت به گروه‌های سنی بالاتر برخوردار بودند؛ همچنین، معلمان زن وضعیت بهتری را در مقایسه با معلمان مرد نشان دادند (Babu & Durgaiyah, 2016). از جمله دلایل محتمل برای ناهمخوانی برخی یافته‌های این پژوهش با مطالعات مشابه می‌توان به بافت فرهنگی-اجتماعی متفاوت ایران و نیز روش نمونه‌گیری در دسترس و داوطلبانه اشاره کرد. این شیوه نمونه‌گیری ممکن است منجر به انتخاب نمونه‌ای همگن‌تر از معلمان شده و تفاوت‌های جمعیت‌شناختی بالقوه را کم‌رنگ کرده باشد.

بررسی و مقایسه یافته‌های این پژوهش با مطالعات پیشین نشان می‌دهد که برخی عوامل، هم در این پژوهش و هم در پژوهش‌های دیگر، نقش برجسته‌تر و تعیین‌کننده‌تری در تبیین مطالعه معلمان داشته‌اند. در ادامه، به این عوامل به اختصار پرداخته می‌شود:

علاقه به مطالعه و لذت حاصل از آن. این عامل به صورت معکوس و با عنوان «رنج‌آور بودن مطالعه» به عنوان یکی از موانع مطالعه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی نشان داد این عامل در مقایسه با سایر موانع، از اولویت و اهمیت کمتری در بین معلمان برخوردار است. به عبارت دیگر، فقدان لذت از مطالعه به‌تنهایی نمی‌تواند به عنوان مانع اصلی در رفتار مطالعاتی معلمان تلقی شود.

سن و جنسیت: بالا رفتن سن و سابقه معلمان، به عنوان یکی از موانع مطالعه مورد بررسی قرار گرفت. علی‌رغم اشاره به این متغیر در پیشینه پژوهش، این متغیر به عنوان یک مانع مهم و کلیدی بر سر راه مطالعه معلمان قلمداد نگردید. به علاوه، عامل سن به عنوان یک پرسش در بخش اطلاعات زمینه‌ای پرسشنامه آورده شد، اما همان‌طور که قبلاً اشاره شد، تفاوتی بین میزان مطالعه زنان و مردان مشاهده نگردید.

محیط مدرسه: این متغیر با عنوان «نبود فرهنگ مطالعه در مدرسه» در پرسشنامه گنجانده شد. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که این متغیر از جمله عوامل تأثیرگذار بر مطالعه معلمان است. براساس نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی^۱، جوّ مدرسه و روحیه مشارکت و همکاری بین معلمان می‌تواند بسیاری از موانع را مرتفع کند. معلمان در چنین بستری می‌توانند در یک فرایند مشارکتی تدریس-یادگیری، و به شیوه دیالکتیکی (گفتگویی) از نظرات متخصصان و مشاوران بهره‌مند شوند. در چنین فضایی، دانش تدریس معلمان ساخته و بازسازی می‌شود (Dao et al., 2022).

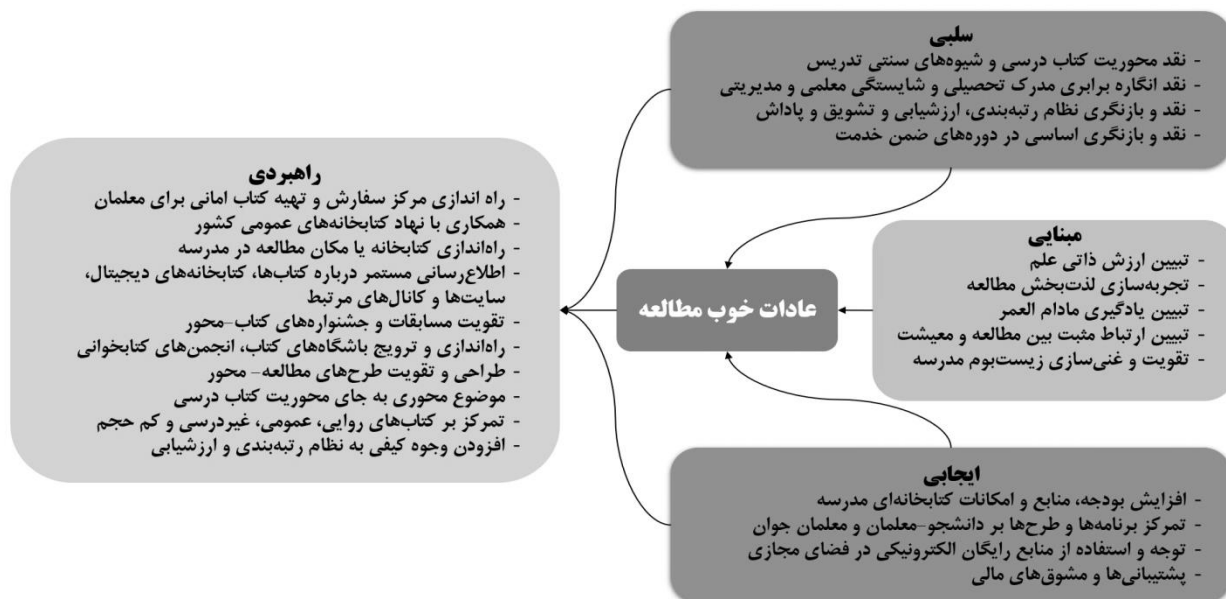
رسانه‌های جدید: به این عامل تحت عنوان «اطلاع‌رسانی مستمر درباره کتاب‌ها، کتابخانه‌های دیجیتال، سایت‌ها و کانال‌های مرتبط» و «تهیه و معرفی منابع رایگان الکترونیکی در فضای مجازی» پرداخته شد. این دو متغیر با داشتن بارهای عاملی بالا از جمله عوامل ترغیب‌کننده مطالعه هستند.

دسترسی به منابع و کتابخانه: این متغیر به شکل مثبت (راه‌اندازی و ترویج باشگاه‌های کتاب یا انجمن‌های کتابخوانی، وجود کتابخانه یا مکانی برای مطالعه در مدرسه، راه‌اندازی مرکز سفارش و تهیه کتاب آمانی در ادارات آموزش و پرورش) و شکل منفی (نبود کتابخانه و منابع علمی روزآمد در مدرسه) در پرسشنامه لحاظ شد. تحلیل عاملی نشان داد که این متغیرها در هر دو شکل مثبت و منفی از جمله عوامل تأثیرگذار بر مطالعه معلمان هستند. در یک پژوهش اخیر، پژوهشگران نشان دادند که معلمان متعهد و علاقه‌مند، از کتابخانه‌های شخصی خود برای پوشش این ضعف در مدرسه استفاده می‌کنند (Dehghani & Pouresfahani, 2025).

بررسی اولویت‌بندی موانع مطالعه نشان می‌دهد، از نظر معلمان نقش عوامل ساختاری در بازدارندگی مطالعه پررنگ‌تر از عوامل فردی (شخصی) است. معلمان مهم‌ترین موانع مطالعه را «اهمیت نداشتن مطالعه معلمان در نظام آموزشی»، «قائل نشدن شأن و جایگاه خاص برای معلمان اهل مطالعه» و «فرسودگی و عدم رضایت شغلی معلمان» می‌دانند. در طرف مقابل، عواملی چون «احساس بی‌نیازی از مطالعه»، «بالا بودن (بالا رفتن) سن و سابقه معلمان» و «رنج‌آور بودن مطالعه» در مقایسه با سایر عوامل از اهمیت کمتری برخوردارند. این بدین معنی است که معلمان معتقدند تا زمانی که اقدام مؤثری برای کاهش ضعف‌های ساختاری صورت نپذیرد و ساختار نقش خود را به‌درستی ایفا نکند، نمی‌توان انتظار داشت تغییر معناداری در میزان مطالعه معلمان ایجاد شود. این در حالی است که انتظار می‌رود نظام آموزشی به‌جای آنکه «معلول» شرایط اجتماعی، بیرونی و ساختاری باشد، خود «عامل» بوده و در بازسازی و تغییر و تحولات فرهنگی و اجتماعی پیش‌رو باشد. پژوهشگران در فرایند مصاحبه با معلمان، با فرافکنی‌ها، مسئولیت‌گریزی‌ها و بهانه‌تراشی‌های متعدد از سوی آن‌ها مواجه شدند. این وضعیت را می‌توان «شیء‌شدگی معلمان» قلمداد کرد. منظور از شیء‌شدگی این است که معلمان اراده‌های فردی را از خود نفی کرده و در برابر شرایط بیرونی، ساختاری و اداری، برخوردی منفعلانه دارند. از نظر آن‌ها، نابرابری‌ها، ناکارآمدی‌ها، سوءمدیریت‌ها و ضعف ساختار نظام آموزشی مهم‌ترین عامل بیگانگی معلمان با مطالعه است؛ گویی از نظر

آن‌ها مطالعه و کسب دانش صرفاً ارزش‌آزایی-اداری داشته و فاقد ارزش ذاتی برای رشد و توسعه فردی در ابعاد معنوی، اخلاقی، اجتماعی و ... است.

تحلیل عاملی متغیرهای تأثیرگذار بر مطالعه، منجر به تهیه فهرستی از اولویت‌ها شد که با توجه به آن‌ها می‌توان در جهت ترغیب و تقویت مطالعه معلمان و رفع موانع مرتبط با آن اقدام کرد. علی‌الاحوال نتایج به‌دست آمده و پیشنهادهای حاصل از آن را می‌توان در قالب مدل زیر دسته‌بندی و ارائه کرد. در این مدل، ایجاد عادات خوب مطالعه در مرکز مدل و به‌عنوان هدف اصلی قرار دارد. عوامل بازدارنده و ترغیب‌کننده تحت عناوین سلبی، مبنایی و ایجابی دسته‌بندی شده‌اند. در نهایت پیشنهادهای کاربردی در ذیل عنوان اقدامات راهبردی ارائه شده‌اند.



شکل ۱: مدل تجویزی برای ترویج عادات خوب مطالعه در بین معلمان

سپاسگزاری

این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی مصوب بین اداره کل آموزش و پرورش استان خراسان شمالی و دانشگاه بجنورد است (قرارداد شماره ۷۹۱/۳۴۰۸۱/۶۱ مورخ ۱۴۰۱/۰۹/۳۰). بدین‌وسیله از کلیه معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، گروه تحقیق و پژوهش اداره کل آموزش و پرورش استان و معاونت پژوهشی و فناوری دانشگاه بجنورد تقدیر و تشکر می‌گردد.

References:

- Abid, N., Aslam, S., Alghamdi, A. A., & Kumar, T. (2023). Relationships among students' reading habits, study skills, and academic achievement in English at the secondary level. *Frontiers in psychology*, 14, 1020269.
- Afdal, H.W., Spernes, K. & Hoff-Jenssen, R. (2023). Academic reading as a social practice in higher education, *Higher Education*, 85:1337-1355. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00893-x>
- Aisah, S., El-Sulukiyyah, A. A., & Aisyah, R. N. (2019). A Survey on the Reading Habit of Indonesian Preservice EFL Teachers. *EDULANGUE*, 2(2), 148-171. <https://doi.org/10.20414/edulangue.v2i2.1212>
- Akçay, A. (2017). A Research on Book Reading Habits of Turkish Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 43-53. doi:10.11114/jets.v5i10.2609
- Akins, M., Tichenor, M. Heins, E. & Piechura, K. (2018). Teacher's knowledge of children's literature: What genres do teachers read? *Reading Improvement*, 55 (2), 63-68.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. K., & Waker, D. A. (2019). *Introduction to research in education* (10th ed.). Cengage Learning.
- Babu, M. R., & Durgaiyah, P. (2016). Reading habits among Student Teachers in relation to their age, gender and management. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 170-176. doi:10.25215/0304.149

- Benvides, T. D. L. (2006). *Personal reading habits and literacy instruction in preservice teacher*. Unpublished master thesis. Nipissing University Faculty of Education, Ontario.
- Benevides, T., & Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education For Teaching: International Research And Pedagogy*, 36 (3), 291-302. doi: 10.1080/02607476.2010.497375
- Best, E. (2024). *Teachers and reading in 2023*. London: National Literacy Trust.
- Broemmel, A. D., Evans, K. R., Lester, J. N., Rigell, A., & Lochmiller, C. R. (2019). Teacher Reading as Professional Development: Insights from a National Survey. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 58(1), 2. Retrieved from https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol58/iss1/2
- Brooks, G.W. (2007). Teachers as readers and writers and as teachers of reading and writing. *The Journal of Educational Research*, 100 (3), 177-191. doi:10.3200/JOER.100.3.177-191
- Burgess, S. R., Sargent, S., Smith, M., Hill, N., & Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48 (2), 88-102.
- Cremin, T., Bearn, E., Mottram, M., & Goodwin, P. (2008): Primary teachers as readers. *English in Education*, 42, 8–23. doi:10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x
- Dao, P., Nguyen, M., Iwashita, N., & Spinelli, F. (2022). A dialogic approach to fostering TESOL teacher-learners' research engagement: Insights from a 'learning-to-research' procedure. *TESOL Quarterly*, 56(2), 775-787. doi:10.1002/tesq.3127
- Dehghani, M. and Pouresfahani, V. (2025). Extracurricular Activities of Communication Circle for Quality Education in Multicultural Classrooms: A Phenomenological Study in Elementary School. *Iranian Journal of Curriculum Studies*, 20(77), 37-76. doi: 10.22034/jcs.2025.463425.2293
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). Sage Publications.
- Donaldson, T. C. F. (2013). *An investigation into reading habits of Texas middle and high school English language arts teachers* (Doctoral dissertation, Texas A&M University-Corpus Christi).
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: A study of the reading habits of future teachers/El docente como lector: Estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Culture and education*, 26(1), 44-70. doi:10.1080/11356405.2014.908666
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, (11), 93-112. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Green, M. (2025). Empowering Pre-Service Teachers as Enthusiastic and Knowledgeable Reading Role Models Through Engagement in Children's Literature. *Education Sciences*, 15(6), 704. <https://doi.org/10.3390/educsci15060704>
- Hassen, R. (2016). Reading Habits of Secondary School Teachers: A Study of Selected Secondary Schools in Addis Ababa and Dessie. *Journal of Education and practice*, 7(22), 59-67.
- Jakalia, A. (2010). Teachers as readers themselves: Developing reading habits in teachers for transfer to learners, *Conference on Reading Promotion and Storytelling*, Unisa Main Campus, Muckleneuk Ridge, Pretoria.
- Kanti, K. S. (2013). A study of the relationship between Teacher Attitude & Teaching Aptitude of prospective Secondary School Teachers. *International Journal of Education and Psychological Research*, (2), 4, 95-98.
- Kaur, H., Rasiah, R. R. V., & Nagaratnam, S. (2012). The impact of parental influence on the reading habits of Gen-Y adults: a generalised linear model analysis. *International Journal of Education Economics and Development*, 3(1), 63-78. doi:10.2139/ssrn.1869420
- Liu J. (2021). Evaluating Educational Credentials of Teachers as Predictor of Effective Teaching: A Pupil Fixed-Effect Modeling Approach. *Front Psychol*, 12:729360. doi: 10.3389/fpsyg.2021.729360
- Manohar, L. (2016). Impact of Reading Behaviour on Teacher Efficacy among Arts and Science College Teachers—A Predictive Model. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 6(1), 13-20. doi:10.9790/7388-06111320
- McDowall, S. (2022). Teachers as readers: Listening to, reading, and talking about stories – for pleasure. *Set: Research Information for Teachers*, 2, 22–28. doi:10.18296/set.1507
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48 (3), 264-276. doi: 10.1080/19388070802443700
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. London: Sage.

- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and preservice teachers: Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 313–321. doi:10.1177/0022487108321685
- Neno, H., Emanuel, U., & Yulita, D. (2022). Teachers' reading habits and their effect on the students' literacy. *English Review: Journal of English Education*, 10(3), 811-820. doi.org/10.25134/erjee.v10i3.5705
- Noor, N. M. (2011). Reading habits and preferences of EFL post graduates: A case study. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 1-9. doi:10.17509/ijal.v1i1.95
- Oluwatosin, A., & Akporhonor, B. A. (2021). Availability and Usage of Library School Resources as Predictors of Reading Habits among Secondary School Students in Oredo Local Government, Edo State, Nigeria. *Record and Library Journal*, 7(2), 320–332. doi:10.20473/rlj.v7i2.204
- Peterson J.M. & Jensen M.T. (2025). Teacher self-efficacy in relation to cultural and linguistic diversity in K–12 settings: a systematic review. *Front. Educ.* 10:1531481. doi: 10.3389/educ.2025.1531481
- Pillai, P. R. (2015). Assessing reading habits of pre-service teachers in this electronic era. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 2(2), 69-71.
- Price, K., & Simpson, A. (2025). “You Learn So Much from Reading for Pleasure”: Exploring a Reading for Pleasure Pedagogy Impact on Pre-Service Teachers' Literate Identities. *Education Sciences*, 15(1), 7. doi.org/10.3390/educsci15010007
- Raimjanovna, A. R. N. (2023). Significance of Reading Skills in Communication. *American Journal of Pedagogical and Educational Research*, 8, 48-51.
- Raman, B. (2007). For the reading pleasure of Ms. Sherry Rehman – I, Intellibriefs. In: M. Sohail, A. Alvi, Reading habits among the users of Delhi public library, New Delhi: A survey, *Brazilian Journal of Information Science*, 5(2), 2012, 69-87.
- Romero-Castro, W. R., & Argudo-Serrano, J. C. (2022). Reading attitudes, habits and classroom practices among Ecuadorian master's students. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(1), 95–122. doi.org/10.35381/r.k.v7i1.1680
- Ruber, J. (2019). *The Impact of Middle School Teachers' Personal Reading Habits on Their Literacy Instruction* (Doctoral dissertation, State University of New York at Fredonia).
- Schirle, L., Just, A., & Sälzer, C. (2024). Too Busy to Read, Too Important to Ignore: How Teachers Manage to Read Work-Related Literature in Their Day-to-Day Work. *Education Sciences*, 14(12), 1296. doi.org/10.3390/educsci14121296
- Šebart, M. K., Mažgon, J., & Kovač, M. (2025). What Do Future Educators Read and How Do Certain Factors Influence Their Reading Habits: Evidence from Slovenia. *Education Sciences*, 15(10), 1333. doi.org/10.3390/educsci15101333
- Smith, C. H. (2017). Aesthetic reading: Struggling students sensing their way to academic success. *Journal of Basic Writing*, 36(2), 26-53. doi:10.37514/JPW-J.2017.36.2.03
- Sroka, M.J. (2025). Teachers as Readers: Examining the Personal Reading Lives of English Educators, *Georgia Journal of Literacy*, 47(1), 46-65. doi: https://doi.org/10.56887/galiteracy.188
- Tharumaraj, J. N. & Noordin, N. (2011). Analysing Teachers' Reading Habits and Teaching Strategies for Reading Skills, *Malaysian Journal of ELT Research*, 7(1), 203-245.
- Tovar, R. M. (2009). La formación como lector y escritor: Un reto para el docente. *Educere*, 44, 109–116.
- Udu, T. T. (2021). Teachers' and students' attitudes towards reading and writing: Do they correlate to students' achievement in English? *Studies in English Language and Education*, 8(1), 143-156. doi:10.24815/siele.v8i1.17524
- UNESCO (2023). What you need to know about literacy, Retrieved at 4 April 2023 from <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know#:~:text=Literacy%20is%20a%20continuum%20of,well%20as%20job%2Dspecific%20skills>.
- Uzum, H. & Alincak, F. (2021). Investigation of book reading habits of teacher candidates. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 23, 104-108. doi: https://doi.org/10.55549/epess.1071454
- Wijayanti, E., Mujiyanto, Y., & Pratama, H. (2022). The influence of the teachers' reading habit on their teaching practice: A narrative inquiry. *English Education Journal*, 12(2), 205-214. doi:10.15294/eej.v12i2.56256