



Illustrating the Effectiveness of Reading Plan with Family and Book Reading Circles on the Two Components of Reading Motivation and Literacy Rate of Students and Providing Solutions to Improve the Quality of This Plan

Hakimeh Daneshvar 

Assistant Prof., Persian Literature Department, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: Ha.daneshvar2012@yahoo.com

Narjes Rastegari 

Lecturer, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: rastegarinarjes@yahoo.com

Omid Mehni  

Lecturer, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: OMehni@chmail.ir

Abstract

Purpose: The aim of this study is to investigate the effect of implementing a reading plan with family and reading cycles on reading motivations and improving study rate of students.

Method: The present study is applied in terms of purpose and is a survey in terms of the type of data collection. The statistical population of this study includes all students who have been educated in the study movement educations in Kerman province from 1395 (SH) to 1400 (SH) and have been covered by the family study plan and the study cycles plan. The statistical population of the study included 3182 people, from whom 342 individuals was determined as the statistical sample based on Cochran's formula. Multi-stage cluster sampling method was utilized to select the sample. A researcher-made questionnaire was used to collect research data. The validity of the research tools was confirmed by content method. Cronbach's alpha test was performed to calculate the reliability of the research tools. The calculated alpha value for this questionnaire was 0/83. To test the main and sub-hypotheses of the research, a t-test was implemented for independent groups.

Findings: Results indicated that there is a significant difference between the reading rate of students who have a reading plan with family and reading cycles. People who have reading plan with family have more reading rate in the fields of extracurricular study, cyberspace study and study of religious books. Therefore, it can be concluded that the trainings and programs that are defined to strengthen literacy, will extremely help in increasing the reading motivation and improving the reading rate, if they are prepared correctly and are based on the principles of education.

Originality/value: The results of the research seek to re-define the role of implementing the family reading plan and reading cycles on reading motivation and reading rate of students. Since the implementation of such plans and similar plans leads to the continuation of literacy and the preservation and strengthening of literacy in the newly literate students, and helps them to use these skills in life and using the wide world of science and knowledge and finally achieve happiness for themselves and the society, the Literacy Movement Organization can implement such plans by considering the results of all studies carried out so far in this field for all learners in all courses in order to prevent them from returning to illiteracy or functional illiteracy.

Keywords: book reading circles plan, family reading plan, reading motivation, students, study rate

Conflicts of Interest: None

Funding: Kerman Department Of Education

Citation: Daneshvar, H., Rastegari, N., & Mehni, O. (2023). Illustrating the Effectiveness of Reading Plan with Family and Book Reading Circles on the Two Components of Reading Motivation and Literacy Rate of Students and Providing Solutions to Improve the Quality of This Plan. *Research on Information Science and Public Libraries*, 29(2), 260-276.

Received 29 October 2022; **Received in revised form** 6 March 2023

Accepted 13 March 2023; **Published online** 1 September 2023



Article Type: Research Article

© The author(s)

Publisher: Iran Public Libraries Foundation



تبیین اثربخشی طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب خوانی بر دو مؤلفه انگیزه خواندن و نرخ مطالعه سوادآموزان

حکیمه دانشور

استادیار، گروه زبان و ادبیات، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: Ha.daneshvar2012@yahoo.com

نرجس رستگاری

مدرس، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: rastegarinarages@yahoo.com

امید مهنی

مدرس، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: OMehni@chmail.ir

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر کشف تأثیر اجرای طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب خوانی بر انگیزه‌های خواندن و بهبود نرخ مطالعه سوادآموزان است.

روش: پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نوع گردآوری داده‌ها پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل همه سوادآموزانی است که از سال ۱۳۹۵ تا ۱۴۰۰ در سطح استان کرمان از آموزش‌های نهضت سوادآموزی برخوردار شده و تحت پوشش طرح مطالعه با خانواده و طرح حلقه‌های کتاب خوانی قرار گرفته‌اند. حجم نمونه آماری پژوهش براساس فرمول کوکران ۳۴۲ نفر تعیین شد و برای انتخاب نمونه آماری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. برای گردآوری داده‌های پژوهش نیز از پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شد. روایی ابزار پژوهش به شیوه محتوایی به تأیید رسید.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که بین نرخ مطالعه سوادآموزان مورد بررسی بر حسب برخورداری از طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب خوانی تفاوتی معنادار وجود دارد و نرخ مطالعه افرادی که تحت پوشش طرح خواندن با خانواده بوده‌اند در زمینه‌های مطالعه غیردرسی، مطالعه فضای مجازی و مطالعه کتاب‌های دینی و ادعیه بیشتر بوده است. بنابراین، می‌توان گفت که آموزش‌ها و برنامه‌هایی که برای تحکیم سواد تعریف می‌شوند اگر درست تهیه شوند و براساس اصول تعلیم و تربیت استوار باشند، در افزایش انگیزه خواندن و بهبود نرخ مطالعه کمک زیادی خواهند کرد.

اصالت/ارزش: یافته‌های پژوهش در پی بازتعریف نقش اجرای طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب خوانی در انگیزه خواندن و نرخ مطالعه سوادآموزان است. از آنجاکه اجرای این گونه طرح‌ها و طرح‌های مشابه منجر به تداوم سوادآموزی و حفظ و تقویت سواد در نوسودان شده و به توانا ساختن آن‌ها برای استفاده از این مهارت‌ها در زندگی و استفاده از دنیای گسترده علم و دانش و در نهایت کسب خوشبختی برای خود و جامعه می‌شود، سازمان نهضت سوادآموزی می‌تواند این گونه طرح‌ها را با در نظر گرفتن نتایج همه تحقیقاتی که تاکنون در این زمینه صورت گرفته است برای همه فراگیران در کل دوره‌ها اجرا کند تا مانع از بازگشت به بی‌سوادی یا بی‌سوادی عملکردی شود.

کلیدواژه‌ها: انگیزه خواندن، سوادآموزان، طرح حلقه‌های کتاب خوانی، طرح خواندن با خانواده، نرخ مطالعه

استناد: دانشور، حکیمه؛ رستگاری، نرجس؛ و مهنی، امید (۱۴۰۲). تبیین اثربخشی طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب خوانی بر دو مؤلفه انگیزه خواندن و نرخ مطالعه سوادآموزان. تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی، ۲۹(۲)، ۲۶۰-۲۷۶.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۸/۰۷؛ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۱۲/۱۵
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲؛ تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۶/۱۰

نوع مقاله: علمی پژوهشی

© نویسنده گان

ناشر: نهاد کتابخانه‌های عمومی کشور





مبارزه با پدیده ریشه‌دار و ویرانگر بی‌سوادی زمانی موفقیت‌آمیز است که برای مراحل بعد از نوسوادی نیز برنامه‌های مدون جامع و عملی در نظر گرفته شود. هدف اصلی از تلاش عظیم و بسیج فراگیر جامعه برای ریشه‌کن کردن بی‌سوادی تنها فراگرفتن مقطعی مهارت «خواندن، نوشتن و حساب کردن نیست، بلکه توانا ساختن انسان بزرگ‌سال برای استفاده از این مهارت‌ها در زندگی و استفاده از دنیای گسترده علم و دانش و در نهایت خوشبختی برای خود و جامعه است» (فتاحی، ۱۳۷۱). مشکل عمده کشورهای در حال رشد و تجربه تلخ آن‌ها نشان داده است که عدم برنامه‌ریزی برای تداوم سوادآموزی و استفاده غیرمؤثر و ناکارآمد از سواد در امور زندگی، فرجامی جز بازگشت به بی‌سوادی و از دست رفتن تلاش‌ها و امکانات گذشته ندارد (یونسکو، ۲۰۲۰). براساس گزارش انجمن بین‌المللی سوادآموزی، ۷۸۱ میلیون نفر در جهان وجود دارند که یا بی‌سواد هستند یا علی‌رغم برخورداری از آموزش‌های مراکز سوادآموزی، از نظر عملکردی بی‌سواد هستند؛ این مشکل فقط در کشورهای در حال توسعه نیست، بلکه براساس گزارش سازمان نهضت سوادآموزی در ایران، تعداد باسوادان جمعیت ۶ سال و بیشتر طی سال‌های ۱۳۵۵ و ۱۳۶۵ به ترتیب برابر با ۱۲/۹ و ۲۳/۹ میلیون نفر و نرخ باسوادی نیز معادل ۴۷ و ۶۱ درصد بوده است. به استناد ارقام یاد شده طی بازه دهه ساله ۱۳۵۵-۱۳۶۵، نزدیک به ۱۱ میلیون نفر به باسوادان کشور اضافه شده است و نرخ باسوادی نیز حدود ۱۴ درصد افزایش یافته است. با این حال، طی یازده سال یاد شده با وجود افزایش تعداد باسوادان و نرخ باسوادی، قدر مطلق تعداد بی‌سوادان کاهش نیافته و حتی معادل ۴۰۰ هزار نفر افزایش داشته است (سازمان نهضت سوادآموزی، ۱۳۹۲). این آمار در خصوص سواد و بی‌سوادی در معنای سنتی است و در تعریف نوین سواد، علاوه بر توانایی خواندن و نوشتن، عوامل و مهارت‌های بسیار دیگری نیز برای باسواد بودن در نظر گرفته می‌شود (یونسکو، ۲۰۲۰).

بی‌توجهی به تحکیم سواد در نوسوادان گاهی منجر به «بی‌سوادی عملکردی»^۱ سوادآموزان شده است؛ به این معنا که سوادآموز پس از پایان دوره تکمیلی میل و رغبت به ادامه تحصیل خود را از دست داده و زمینه برای بازگشت وی به بی‌سوادی فراهم می‌شود. به عقیده پری و همکاران^۲ (۲۰۱۷) و پیرین^۳ (۲۰۱۹)، بی‌سوادی عملکردی به این معنا است که سطح سواد یک فرد سوادآموز برای مشارکت کامل و مؤثر در جامعه نبوده است (بایدار، بروکس-گان و فورست نبرگ^۴، ۱۹۹۳؛ امی^۵، ۲۰۱۱) و علی‌رغم یادگیری خواندن و نوشتن نمی‌تواند از آموخته‌های خود برای انجام امور شخصی و اداری استفاده کند (امی، لایکروکس و آلمسیجا^۶، ۲۰۱۰). اینجاست که انگیزه خود را برای ادامه یادگیری از دست می‌دهد و به نوعی بازگشت به بی‌سوادی اتفاق می‌افتد (یونسکو، ۲۰۲۰). برای مثال، ممکن است فردی به ظاهر سواد خواندن و نوشتن را آموخته باشد، اما توانایی پرکردن یک فرم را نداشته باشد یا نتواند یک روزنامه را به درستی بخواند (گروتلوشن و ریکمان^۷، ۲۰۱۱). چنین فردی بدون شک انگیزه خود را برای ادامه یادگیری از دست خواهد داد (گروتلوشن، ریکمان دلبلیو و بودبرگ^۸، ۲۰۱۴).

اگرچه عوامل مختلفی می‌تواند در این بی‌سوادی عملکردی و برگشت به بی‌سوادی مؤثر باشد، اما خطر بازگشت به بی‌سوادی علاوه بر از دست رفتن امکانات مالی و نیروی انسانی، موجب ایجاد و گسترش دیدگاه منفی نسبت به اهمیت سواد و سوادآموزی در جامعه شده و بهانه‌ای می‌شود برای بی‌سوادانی که به این فعالیت و نتایج آن اعتقادی ندارند و هنگام بحث بر سر لزوم سوادآموزی منکر مزایای سواد در زندگی می‌شوند و از طرفی در برخی جوامع ارزش سواد و آموزش ناشناخته مانده و کوشش برای سوادآموزی و آموزش بزرگسالان، به‌ویژه در دوران میان‌سال و کهن‌سال کوششی عبث جلوه می‌کند. از همین رو، بازگشت به بی‌سوادی می‌تواند موجب تقویت و تعمیم چنین برداشت غلطی شود (فتاحی، ۱۳۷۱).

1. Functionally Illiterate
2. Perry
3. Perin
4. Baydar, Brooks-Gunn & Furstenberg
5. Eme
6. Eme, Lacroix & Almecija
7. Grotluschen, & Riekmann
8. Grotluschen, Riekmann & Buddeberg



برای مقابله با مسئله بازگشت به بی‌سوادی، جوامع از استراتژی‌ها و برنامه‌های مختلفی برای تشویق بزرگسالان به ادامه یادگیری استفاده می‌کنند که منجر به نتایج مثبتی می‌شود و ماندگاری سواد را افزایش می‌دهد (تیلاهون^۱، ۲۰۲۲). برای مثال در کشور آلمان، برای حل این مسئله، به اجرای یک برنامه آموزشی ویژه به نام «آلفا پلاس»^۲ می‌پردازند. در این برنامه برخلاف دوره‌های معمول سوادآموزی که در آن‌ها هفته‌ای یک بار کلاس خواندن و نوشتن برگزار می‌شود، در آموزش فشرده «آلفا پلاس» نه تنها مهارت‌های خواندن و نوشتن بهبود می‌یابد، بلکه با طراحی‌های آموزشی مناسب، زمینه رشد سایر توانایی‌های اساسی، روزانه و مرتبط با کار (مثلاً مهارت‌های ادراکی و اجتماعی) در سوادآموز فراهم می‌آید (روسلر^۳ و همکاران، ۲۰۱۲). این برنامه به‌وضوح مؤثرتر از کلاس‌های معمولی است که توسط مدارس آموزش بزرگسالان برای بی‌سوادان ارائه می‌شود (لاو، موترز و گسکیر^۴، ۲۰۱۵). پائولو فریره معتقد است سواد چیزی بیش از مجموعه‌ای از مهارت‌های بی‌طرف و عینی است و باید باشد. او ادعا می‌کند که هدف برنامه‌های سوادآموزی را نمی‌توان صرفاً توسعه مهارت‌هایی با هدف دستیابی به زبان استاندارد غالب دانست. برای اینکه سواد معنا دار شود، باید به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از روشی که مردم در آن جهان را تولید می‌کنند، تغییر شکل می‌دهند و به آن معنا می‌بخشند در نظر گرفته شود (فریره و مکدو^۵، ۱۹۸۷؛ اوسترلینگ^۶، ۲۰۰۱). برنامه‌های سوادآموزی خانوادگی که مبتنی بر دیدگاه فریره است بخشی از پارادایم تغییر اجتماعی محسوب شده (فریره و مکدو، ۱۹۸۷ و اوسترلینگ، ۲۰۰۱) و زمینه مشارکت اعضای خانواده را فراهم می‌کند و گفت‌وگو را به‌عنوان یک فرایند آموزشی کلیدی در رشد سوادآموز می‌داند (اورباخ^۷، ۱۹۹۵؛ نویمان^۸، ۱۹۹۵). هانون^۹ (۲۰۰۰) نیز استدلال می‌کند که موفقیت «برنامه‌های سوادآموزی» با مشارکت و همکاری اعضای خانواده به دست می‌آید. یادگیری خانواده‌محور، نوعی تمرین یا فعالیت بین‌نسلی است که پیوندی محکم بین اعضای خانواده و فرزندان ایجاد می‌کند (گارسیا و هاسون و پانیزو^{۱۰}، ۱۹۹۶: ۱۴) و منجر به ایجاد عادت به مطالعه و ترویج فرهنگ کتاب‌خوانی در اعضای خانواده می‌شود. محیط و شرایط خانواده، وجود کتب و نشریات قابل دسترس و همچنین سطح اقتصادی و پایگاه اجتماعی خانواده منجر به تقویت عادات مطالعه و کتاب‌خوانی در افراد خانواده می‌شود (همایی و اشرفی ریزی، ۱۳۹۲) و به یادگیرندگان بزرگسال کمک می‌کند بر موانع موجود غلبه کنند و انگیزه بیشتری برای یادگیری داشته باشند (فاگان^{۱۱}، ۱۹۹۱).

در فصل ششم سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش - که در هشت فصل تهیه و تصویب شده است، با توجه به اهمیت خانواده و مشارکت آن در تعلیم و تربیت، بخشی با عنوان «تقویت بنیان خانواده و کمک به افزایش سطح توانایی‌ها و مهارت‌های خانواده در ایفای نقش تربیتی متناسب با اقتضائات جامعه اسلامی» ارائه شده و برای نیل به اهداف آن راهکارهایی بیان شده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). بر همین اساس، یکی دیگر از این طرح‌ها و راهکارهایی که در حال حاضر در ایران هم اجرا شده، «طرح خواندن با خانواده» است. این طرح بیشتر به‌منظور تقویت توان خواندن پایه سوادآموزان تدوین شده است که محتوای آن شامل مطالب دینی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی است (آیین‌نامه آموزش مداوم سازمان نهضت سوادآموزی، ۱۳۷۴). این طرح فرصت استمرار و پایداری آموخته‌ها و کاربرد آن را برای کسانی که دوره سوادآموزی را گذرانده‌اند فراهم می‌سازد؛ زیرا تثبیت و تعمیق مهارت‌های خواندن، نوشتن، حساب کردن، درک و فهم متون ساده به زبان فارسی، روخوانی قرآن و کاربرد آن‌ها در زندگی فردی و اجتماعی افراد نوسواد، تحکیم سواد تلقی می‌شود (حسینی، ۱۳۹۵). در «طرح خواندن با

1. Tilahun
2. Alpha Plus
3. Rüsseler, Menkhau, Aulbert-Siepelmeier, Gerth & Boltzmann
4. Law, Wouters & Ghesquière
5. Freire & Macedo
6. Osterling
7. Auerbach
8. Neuman
9. Hannon
10. Garcia, Hasson & Panizo
11. Fagan



خانواده» سازمان نهضت سوادآموزی، کتاب‌خوانی را به محیط خانواده هدایت کرده است تا سوادآموزان با اعضای خانواده کتابی را بخوانند و درباره آن بحث کنند و نظرات خود را یادداشت کنند. این طرح در کلیه مناطقی که دوره سوادآموزی به صورت کلاسی یا گروهی با حداقل سه نفر تشکیل و نیز در کلیه کلاس‌های دوره انتقال اجرا می‌شود (ذاکری و صباحی‌زاده، ۱۳۹۹).

یکی دیگر از طرح‌هایی که در کشور ما با هدف جلوگیری از رجعت به بی‌سوادی سوادآموزان طراحی و اجرا شده، «طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی» است. سازمان نهضت سوادآموزی به منظور فراهم کردن زمینه و فرصت مطالعه برای نوسوادان و کم‌سوادان جامعه و همچنین دسترسی آسان‌تر به منابع مکتوب مناسب، کلیه بزرگ‌سالان بالای ۱۰ سال غیرمحصّل را که دارای مدرک دوره سوادآموزی (یا پایه سوم ابتدایی) و حداکثر تا دوره انتقال (یا ششم ابتدایی) هستند جزء مخاطبان این طرح قرار داده است (رمضانی و مهنی و عزیزی، ۱۳۹۷). هدف از اجرای این طرح، ترویج فرهنگ مطالعه، عادت به مطالعه و یادگیری مادام‌العمر، تثبیت و تحکیم سواد و ارتقای آگاهی‌های عمومی، یادگیری مشارکتی و تقویت فعالیت‌های گروهی و تقویت روحیه استقلال در یادگیری و خودآموزی است (سازمان نهضت سوادآموزی، ۱۳۹۸). حدنصاب تشکیل این حلقه‌ها ۱۰ نفر و حداکثر ۱۹ نفر در نظر گرفته شده است. اگر تعداد افراد حلقه به ۲۰ نفر برسد، افراد در دو حلقه ۱۰ نفره سازمان‌دهی می‌شوند. این حلقه از میان افراد واجد شرایط، متقاضی و علاقه‌مند با حدنصاب تعیین شده در یک نقطه جغرافیایی (افراد نزدیک به هم یا مرتبط به هم) تشکیل خواهد شد (سازمان نهضت سوادآموزی، ۱۳۹۸).

با جست‌وجو در پایگاه‌های اطلاعاتی در مورد نهضت سوادآموزی و به‌ویژه طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب‌خوانی، مشخص شد متأسفانه تاکنون در داخل کشور پژوهش‌های اندکی در این زمینه صورت گرفته است و ضمناً پژوهش خارجی نیز در این مورد یافت نشد. در ادامه، به چند مورد از این پژوهش‌ها اشاره می‌شود.

ذاکری و صباحی‌زاده (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «شناسایی چالش‌ها و راهکارهای بهبود طرح سوادآموزی خواندن با خانواده» به این نتیجه رسیدند که فقدان منابع مالی، ضعف در نظارت، ضعف در محتوا و عدم جامعیت طرح و غیره مانع از اجرای مؤثر این طرح شده است. یافته‌های پژوهش هادیان‌فرد (۱۳۹۸) با عنوان «مطالعه‌ای در ارتباط با نگرش مردم درباره مشارکت‌های مردمی در پیاده‌سازی و گسترش سوادآموزی بزرگ‌سالان» نشان داد زنان نسبت به مردان و گروه نخبه نسبت به گروه عادی به‌طور معناداری مشارکت در سوادآموزی را ضروری‌تر می‌بینند. حسنی (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان «تأثیر دوره تحکیم سواد در تثبیت آموخته‌های سوادآموزان تحت پوشش نهضت سوادآموزی» نشان داد که دوره تحکیم به تثبیت آموخته‌های مهارت‌های اصلی نوشتن، خواندن، حساب کردن و روان‌خوانی قرآن کریم سوادآموزان تحت پوشش می‌انجامد. نتایج این پژوهش همچنین نشان داد بعد از پایان دوره، در مهارت نوشتن افراد تحت پوشش طرح تقریباً ۹ درصد مطالب فراگرفته را فراموش کرده‌اند و در مهارت حساب کردن سوادآموزان تقریباً ۷ درصد مطالب فراگرفته را فراموش کرده‌اند. سراج‌خرمی و شیرین‌صحرايي (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی دریافتند که در میان فراگیرانی که آموزش‌های پس از سواد دریافت کرده‌اند با سوادآموزانی که این آموزش‌ها را دریافت نکرده‌اند، در مؤلفه‌های بهداشت، پیشگیری از بیماری‌ها، تربیت فرزند، مسائل دینی و اعتقادی تفاوتی معنادار وجود دارد. طراحی و تدوین گروه‌های پیگیر و آموزش‌های پس از سواد ناشی از آن بود که برنامه‌هایی که قبل و بعد از انقلاب برای باسواد کردن بی‌سوادان اجرا شده بود، بیشتر بر سوادآموزی از دیدگاه کلاسیک یعنی توانایی خواندن و نوشتن و حساب کردن تأکید کرده‌اند و کمتر به تثبیت یادگیری بعد از آموزش توجه نشان داده‌اند. این در حالی است که تحقیقات و مطالعات صورت گرفته در کشورمان حاکی از آن است که افراد نوسواد در همان سال‌های اولیه باسوادی بسیاری از مطالبی را که آموخته‌اند فراموش می‌کنند.

بدری‌گرگری، وجدان‌پرست، حاتمی و واحدی (۱۳۹۰) دریافتند که پیشرفت تحصیلی سوادآموزان طرح آزمایشی در دروس خواندن (فارسی) و نوشتن (دیگته)، قرائت قرآن و نماز در مقایسه با سوادآموزان گروه کنترل (دوره مقدماتی جاری) بیشتر بوده است. در نتیجه این تحقیقات می‌توان عدم کاربرد و دور شدن نوسوادان از



یادگیری و مطالعه را عاملی دانست برای اینکه سازمان نهضت سوادآموزی با تدوین و اجرای برنامه‌هایی از جمله طرح حلقه‌های کتاب خوانی و مطالعه با خانواده سعی در تثبیت یادگیری سوادآموزان داشته است. محمدزاده ویژه (۱۳۸۶) در پژوهشی به بررسی هدف شرکت در گروه‌های پیگیر سواد و تأثیر برنامه خدمات مکاتبه‌ای سواد بر بهبود نگرش فراگیران در زمینه مهارت‌های اساسی زندگی پرداخت و به این نتیجه دست یافت که شرکت در کلاس‌های گروه‌های پیگیر سواد در بهبود نگرش فراگیران در زمینه تصمیم‌گیری همه‌جانبه، تأثیر سواد بر زندگی اجتماعی، شناخت حقوق شهروندی، به کارگیری مهارت‌ها در فعالیت‌های غیررسمی و عزت نفس مؤثر است. غلامی (۱۳۷۹) در پژوهشی در مورد تأثیر آموزش‌های پیگیر بر عدم بازگشت به بی‌سوادی که در آن به ترتیب توانایی خواندن، نوشتن، ریاضیات پایه، افزایش میزان مطالعه، افزایش آگاهی‌های سیاسی و اجتماعی، افزایش فهم مطالب مطالعه‌شده، برقراری ارتباط با دیگران، افزایش توانایی شغلی بررسی شد، نشان داد که بین شرکت در آموزش‌های پیگیر و عدم بازگشت به بی‌سوادی رابطه‌ای معنادار وجود دارد.

با بررسی و مرور پیشینه‌های پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که به‌طور کلی پژوهشی درباره بررسی اثربخشی دو طرح خواندن با خانواده و طرح حلقه‌های کتاب خوانی انجام نگرفته است. از این رو، محققان پژوهش حاضر بر آن شدند به نقد و بررسی طرح «مطالعه با خانواده» و همچنین طرح «حلقه‌های کتاب خوانی» بپردازند. این نقد و بررسی در کنار ارزشیابی میزان مطالعه نوسوادان تحت حمایت این طرح‌ها، می‌تواند تا حد زیادی نقاط قوت و ضعف برنامه‌های نهضت سوادآموزی، به‌خصوص طرح‌های در حال اجرا را روشن ساخته و سازوکارها یا ساختارهای مناسبی را برای اثربخشی هر چه بیشتر این طرح و طرح‌های مشابه را ارائه کند. با توجه به مطالب یادشده، مسئله اصلی این پژوهش آن است که آیا اجرای طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب خوانی در نوع انگیزه و بهبود نرخ مطالعه سوادآموزان تأثیر گذاشته است؟

پرسش‌های پژوهش

۱. آیا بین نرخ مطالعه سوادآموزان مورد بررسی برحسب برخورداری از طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب خوانی تفاوتی معنادار وجود دارد؟
۲. آیا بین مؤلفه‌های نرخ مطالعه سوادآموزان مورد بررسی برحسب برخورداری از طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب خوانی تفاوتی معنادار وجود دارد؟
۳. میزان نرخ مطالعه نوسوادانی که تحت پوشش طرح مطالعه با خانواده قرار گرفته‌اند چقدر است؟
۴. میزان نرخ مطالعه نوسوادانی که تحت پوشش طرح حلقه‌های کتاب خوانی قرار گرفته‌اند چقدر است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری اطلاعات، پژوهشی توصیفی از نوع پیمایشی است. به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات، روش به‌کارگرفته در این پژوهش آمیزه‌ای از روش‌های کتابخانه‌ای و پیمایشی است. در روش کتابخانه‌ای، مفاهیم و تعاریف متغیرهای پژوهش، پیشینه پژوهش مورد بررسی و بازنگری قرار گرفته و در نهایت به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، پیمایشی روی نمونه پژوهش انجام گرفته است. پیمایش روشی برای به دست آوردن اطلاعاتی درباره دیدگاه‌ها، باورها، نظرات، رفتارها یا مشخصات گروهی از اعضای یک جامعه آماری از طریق انجام پژوهش است (ادواردز^۱؛ ۱۳۸۴؛ ۱۷). هدف پژوهش پیمایشی آن است که با مقایسه دقیق ویژگی‌های مختلف موردها به استنباط علی نایل آید (دواس^۲؛ ۱۳۸۳؛ ۱۵). در این راستا، پس از مطالعه و بررسی دقیق مبانی نظری پژوهش، پرسش‌نامه‌ای با بهره‌گیری از نظرات خبرگان و اساتید طراحی و تدوین شد. جامعه آماری این پژوهش شامل همه سوادآموزانی است که از سال ۱۳۹۵ تا سال ۱۴۰۰ در سطح استان

1. Edwards
2. Devas



کرمان از آموزش‌های نهضت سوادآموزی برخوردار شده و تحت پوشش طرح مطالعه با خانواده و طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی قرار گرفته‌اند که تعداد آن‌ها براساس آمار اخذشده از معاونت سوادآموزی اداره کل آموزش و پرورش استان کرمان ۳۱۸۲ نفر بوده است. براساس فرمول کوکران، حجم نمونه آماری ۳۴۲ نفر تعیین شد. برای انتخاب نمونه آماری، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. نحوه انتخاب نمونه به این صورت بود که با توجه به اینکه سازمان نهضت سوادآموزی براساس سطح میانگین سواد، شهرستان‌های استان کرمان را به سه سطح برخوردار، نیمه‌برخوردار و کم‌برخوردار تقسیم کرده است، این تقسیم‌بندی مبنای کار نمونه‌گیری قرار گرفت. ابتدا از کل شهرستان‌های استان کرمان، ۹ شهرستان براساس میانگین سطح سواد و شاخص برخوردار، نیمه‌برخوردار و کم‌برخوردار انتخاب شد. شهرستان‌های منتخب در سطح برخوردار رفسنجان، سیرجان و کرمان، در سطح نیمه‌برخوردار بردسیر، کوهبنان و زرنند و در سطح کم‌برخوردار قلعه گنج، منوجان و رودبار انتخاب شدند. در مجموع، ۳۰ کلاس از این ۹ شهرستان انتخاب شد. میانگین تقریبی هر کلاس ۱۰ تا ۱۲ نفر بود که در مجموع ۳۴۲ نفر براساس نسبت جنس و شهرستان انتخاب شد. لازم به ذکر است از آنجاکه در این پژوهش امکان انتخاب تصادفی سوادآموزان در گروه‌های آزمایشی و کنترل وجود نداشت، محققان گروه مقایسه را با گروه آزمایشی از نظر متغیرهایی نظیر سطح اقتصادی، فرهنگی و وضعیت خانوادگی به صورت تقریبی همگن‌سازی کردند (روش علی-مقایسه‌ای) و مورد مطالعه قرار دادند.

برای تعیین نرخ مطالعه سوادآموزان طرح‌های خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب‌خوانی، از یک پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۳۲ گویه و در دو بخش انگیزه خواندن و نرخ مطالعه سوادآموزان بود که از اهداف طرح‌های خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب‌خوانی استخراج شده بود. براین اساس، بخش اول این پرسش‌نامه چهار مؤلفه مطالعات غیردرسی، مطالعه در فضای مجازی، مطالعه رسانه و نشریات، و مطالعه کتاب‌های دینی و ادعیه را می‌سنجید (هر مؤلفه توسط ۴ گویه سنجیده شد). مقیاس پاسخ‌گویی پرسش‌نامه ۵ گزینه‌ای و از نوع طیف لیکرت است که گزینه‌های آن به ترتیب «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «تا حدودی موافقم»، «مخالقم» و «کاملاً مخالفم» بود. بخش دوم پرسش‌نامه نیز از دو قسمت مدت زمان مطالعه (۷ گویه) و موقعیت زمانی مطالعه (۹ گویه) تشکیل شده بود. روایی پرسش‌نامه پژوهش به شیوه محتوایی مورد بررسی قرار گرفت. بدین ترتیب، پرسش‌نامه پژوهش در اختیار ۵ تن از صاحب‌نظران و کارشناسان سازمان آموزش و پرورش قرار گرفت. بعد از بررسی و انجام اصلاحات مد نظر ایشان، در پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. برای محاسبه میزان پایایی این پرسش‌نامه نیز از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد. میزان آلفای محاسبه شده برای این پرسش‌نامه ۰/۸۳ محاسبه شد. این میزان نشان از پایایی مناسب پرسش‌نامه است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، از نرم‌افزار آماری اسپ‌اس‌اس استفاده شد. در بخش آمار توصیفی، شاخص‌های آماری مانند فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی برای بررسی سؤالات پژوهش از آزمون تی برای گروه‌های مستقل استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، یافته‌های پژوهش ارائه می‌شود.

جدول ۱. آمار توصیفی جنسیت شرکت‌کنندگان

| جنسیت | فراوانی | درصد |
|--------|---------|------|
| مرد | ۶۰ | ۳۷ |
| زن | ۱۰۳ | ۶۳ |
| جمع کل | ۱۶۳ | ۱۰۰ |



جدول ۲. آمار توصیفی شرکت در طرح شرکت کنندگان

| نوع طرح | فراوانی | درصد |
|-------------------------|---------|------|
| طرح خواندن با خانواده | ۱۰۱ | ۶۲ |
| طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی | ۶۲ | ۳۸ |
| جمع کل | ۱۶۳ | ۱۰۰ |

جدول فوق نشان می‌دهد از ۱۶۳ نفر پاسخ‌دهنده، ۱۰۱ نفر (۶۲ درصد) از طرح خواندن با خانواده و ۶۲ نفر (۳۸ درصد) از طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی استفاده کرده است.

جدول ۳. آمار توصیفی مقطع شرکت کنندگان

| مقطع | فراوانی | درصد |
|-----------|---------|------|
| سوادآموزی | ۲۸ | ۱۷ |
| تحکیم | ۶ | ۴ |
| انتقال | ۱۲۹ | ۷۹ |
| جمع کل | ۱۶۳ | ۱۰۰ |

جدول فوق نشان می‌دهد از ۱۶۳ نفر پاسخ‌دهنده، ۲۸ نفر (۱۷ درصد) در مقطع سوادآموزی، ۶ نفر (۴ درصد) در مقطع تحکیم و ۱۲۹ نفر (۷۹ درصد) در مقطع انتقال بوده‌اند.

جدول ۴. آمار توصیفی مدت زمان مطالعه در طول شبانه‌روز

| مدت زمان مطالعه | فراوانی | درصد |
|-----------------|---------|------|
| بدون پاسخ | ۲۷ | ۱۷ |
| ۵-۱۰ دقیقه | ۳۵ | ۲۲ |
| ۱۱-۲۰ دقیقه | ۳۹ | ۲۴ |
| ۲۱-۳۰ دقیقه | ۳۴ | ۲۱ |
| ۳۱-۴۰ دقیقه | ۱۷ | ۱۰ |
| ۴۱-۵۰ دقیقه | ۹ | ۵ |
| ۵۱-۶۰ دقیقه | ۲ | ۱ |
| جمع کل | ۱۶۳ | ۱۰۰ |

جدول فوق نشان می‌دهد که بیشترین مدت زمان مطالعه در طول شبانه‌روز ۱۱-۲۰ دقیقه است (۳۹ نفر).



جدول ۵. آمار توصیفی زمان مطالعه

| درصد | فراوانی | زمان مطالعه |
|------|---------|-------------|
| ۲۷ | ۴۴ | بدون پاسخ |
| ۱۹ | ۳۰ | اوایل صبح |
| ۱۱ | ۱۶ | قبل از ظهر |
| ۱۰ | ۱۵ | ظهر |
| ۱۳ | ۲۰ | بعد از ظهر |
| ۱۹ | ۳۱ | شب |
| ۱ | ۲ | هیچ کدام |
| ۱۰۰ | ۱۶۳ | جمع کل |

جدول فوق نشان می‌دهد که زمان مطالعه اکثر پاسخ‌دهندگان در شب (۳۱ نفر) و اوایل صبح (۳۰ نفر) بوده است.

سؤال اول: آیا بین نرخ مطالعه سوادآموزان مورد بررسی بر حسب برخورداری از طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب‌خوانی تفاوتی معنادار وجود دارد؟
برای تحلیل این سؤال، از آزمون تی گروه‌های مستقل استفاده شده که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۶. نتایج آزمون تی مستقل در ارتباط با میزان تفاوت نرخ مطالعه سوادآموزان بر حسب نوع طرح

| متغیرها | نوع طرح | تعداد | میانگین | انحراف معیار | t | df | Sig |
|------------|-------------------------|-------|---------|--------------|------|-----|-------|
| نرخ مطالعه | طرح خواندن با خانواده | ۱۰۱ | ۵۵/۰۰ | ۷/۲۹ | ۵/۲۵ | ۱۶۱ | ۰/۰۰۱ |
| | طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی | ۹۴ | ۵۰/۱۱ | ۴/۶۰ | | | |

یافته‌های جدول ۶ حاکی از آن است که نرخ مطالعه افراد با طرح خواندن با خانواده به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار ۷/۲۹ و ۵۵/۰۰ و نرخ مطالعه افراد با طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار ۵۰/۱۱ و ۴/۶۰ است. همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهد t محاسبه شده ۵/۲۵ با درجه آزادی ۱۶۱ در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است ($P < 0/01$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین نرخ مطالعه سوادآموزان مورد بررسی بر حسب برخورداری از طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب‌خوانی تفاوتی معنادار وجود دارد و نرخ مطالعه افراد با طرح خواندن با خانواده بیشتر بوده است.

سؤال دوم: آیا بین مؤلفه‌های نرخ مطالعه سوادآموزان مورد بررسی بر حسب برخورداری از طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب‌خوانی تفاوتی معنادار وجود دارد؟
برای تحلیل این سؤال، از آزمون تی گروه‌های مستقل استفاده شده که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۷. نتایج آزمون تی مستقل در ارتباط با میزان تفاوت نرخ مطالعه غیر درسی سواد آموزان

| متغیرها | نوع طرح | تعداد | میانگین | انحراف معیار | t | df | sig |
|---------------------|-------------------------|-------|---------|--------------|------|-----|-------|
| نرخ مطالعه غیر درسی | طرح خواندن با خانواده | ۱۰۱ | ۱۳/۱۱ | ۲/۲۷ | ۵/۶۹ | ۱۶۱ | ۰/۰۰۱ |
| | طرح حلقه‌های کتاب خوانی | ۹۴ | ۱۱/۱۴ | ۱/۹۱ | | | |

یافته‌های جدول ۷ حاکی از آن است که نرخ مطالعه غیر درسی افراد با طرح خواندن با خانواده به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار ۱۳/۱۱ و ۲/۲۷ و نرخ مطالعه غیر درسی افراد با طرح حلقه‌های به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار ۱۱/۱۴ و ۱/۹۱ است. همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهد که t محاسبه شده ۵/۶۹ درجه آزادی ۱۶۱ در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است ($P < ۰/۰۱$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین نرخ مطالعه غیر درسی سواد آموزان مورد بررسی بر حسب بر خورداری از طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب خوانی تفاوتی معنادار وجود دارد و نرخ مطالعه غیر درسی افراد با طرح خواندن با خانواده بیشتر بوده است.

جدول ۸. نتایج آزمون تی مستقل در ارتباط با میزان تفاوت نرخ مطالعه فضای مجازی سواد آموزان

| متغیرها | نوع طرح | تعداد | میانگین | انحراف معیار | t | df | sig |
|-----------------------|-------------------------|-------|---------|--------------|------|-----|-------|
| نرخ مطالعه فضای مجازی | طرح خواندن با خانواده | ۱۰۱ | ۱۴/۲۱ | ۲/۹۶ | ۴/۳۱ | ۱۶۱ | ۰/۰۰۱ |
| | طرح حلقه‌های کتاب خوانی | ۹۴ | ۱۲/۶۶ | ۱/۶۲ | | | |

یافته‌های جدول ۸ حاکی از آن است که نرخ مطالعه فضای مجازی افراد با طرح خواندن با خانواده به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار ۱۴/۲۱ و ۲/۹۶ و نرخ مطالعه فضای مجازی افراد با طرح حلقه‌های کتاب خوانی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار ۱۲/۶۶ و ۱/۶۲ است. همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهد که t محاسبه شده ۴/۳۱ درجه آزادی ۱۶۱ در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است ($P < ۰/۰۱$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین نرخ مطالعه فضای مجازی سواد آموزان مورد بررسی بر حسب بر خورداری از طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب خوانی تفاوتی معنادار وجود دارد و نرخ مطالعه فضای مجازی افراد با طرح خواندن با خانواده بیشتر بوده است.

جدول ۹. نتایج آزمون تی مستقل در ارتباط با میزان تفاوت نرخ مطالعه کتاب‌های دینی و ادعیه سواد آموزان

| متغیرها | نوع طرح | تعداد | میانگین | انحراف معیار | t | df | sig |
|----------------------------------|-------------------------|-------|---------|--------------|------|-----|-------|
| نرخ مطالعه کتاب‌های دینی و ادعیه | طرح خواندن با خانواده | ۱۰۱ | ۱۵/۰۸ | ۲/۰۶ | ۴/۰۸ | ۱۶۱ | ۰/۰۰۱ |
| | طرح حلقه‌های کتاب خوانی | ۹۴ | ۱۳/۷۵ | ۱/۹۳ | | | |

یافته‌های جدول ۹ حاکی از آن است که نرخ مطالعه کتاب‌های دینی و ادعیه افراد با طرح خواندن با خانواده به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار ۱۵/۰۸ و ۲/۰۶ و نرخ مطالعه کتاب‌های دینی و ادعیه افراد با طرح حلقه‌های به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار ۱۳/۷۵ و ۱/۹۳ است. همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهد که t محاسبه شده ۴/۰۸ درجه آزادی ۱۶۱ در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است ($P < ۰/۰۱$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین نرخ مطالعه کتاب‌های دینی و ادعیه سواد آموزان مورد بررسی بر حسب بر خورداری از طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب خوانی تفاوتی معنادار وجود دارد و نرخ مطالعه کتاب‌های دینی و ادعیه افراد با طرح خواندن با خانواده بیشتر بوده است.





جدول ۱۰. نتایج آزمون تی مستقل در ارتباط با میزان تفاوت نرخ مطالعه رسانه و نشریه سواد آموزان

| متغیرها | نوع طرح | تعداد | میانگین | انحراف معیار | T | df | sig |
|--------------------------|-------------------------|-------|---------|--------------|-------|-----|------|
| نرخ مطالعه رسانه و نشریه | طرح خواندن با خانواده | ۱۰۱ | ۱۲/۵۸ | ۱/۸۹ | ۰/۱۲۰ | ۱۶۱ | ۰/۹۰ |
| | طرح حلقه‌های کتاب خوانی | ۹۴ | ۱۲/۵۴ | ۱/۷۸ | | | |

یافته‌های جدول ۱۰ حاکی از آن است که نرخ مطالعه رسانه و نشریه افراد با طرح خواندن با خانواده به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار ۱۲/۵۸ و ۱/۸۹ و نرخ مطالعه رسانه و نشریه افراد با طرح حلقه‌های کتاب خوانی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار ۱۲/۵۴ و ۱/۷۸ است. همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهد که t محاسبه شده ۰/۱۲۰ با درجه آزادی ۱۶۱ در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار نیست ($P > ۰/۰۱$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین نرخ مطالعه رسانه و نشریه سواد آموزان مورد بررسی بر حسب برخورداری از طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب خوانی تفاوتی معنادار وجود ندارد و یکسان است.

سؤال سوم: میزان نرخ مطالعه نوسوادانی که تحت پوشش طرح مطالعه با خانواده قرار گرفته‌اند چقدر است؟ برای تحلیل این سؤال، از آزمون تی تک‌نمونه استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۱۱. نتایج آزمون تی تک‌نمونه در ارتباط با میزان نرخ مطالعه طرح مطالعه با خانواده

| متغیر | تعداد | میانگین | انحراف معیار | Test Value | T | df | Sig |
|----------------------------------|-------|---------|--------------|------------|------|-----|-------|
| نرخ مطالعه طرح مطالعه با خانواده | ۱۰۱ | ۵۵/۰۰ | ۷/۲۹ | ۴۸ | ۹/۶۵ | ۱۰۰ | ۰/۰۰۱ |

یافته‌های جدول ۱۱ نشان می‌دهد نرخ مطالعه نوسوادانی که تحت پوشش طرح مطالعه با خانواده به ترتیب با میانگین و انحراف معیار ۵۵/۰۰ و ۷/۲۹ از میانگین معیار (۴۸) بزرگ‌تر است که این تفاوت با مقدار $t = ۹/۶۵$ ، $df = ۱۰۰$ ، و $P < ۰/۰۱$ به احتمال ۹۹ درصد معنادار است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که میزان نرخ مطالعه نوسوادانی که تحت پوشش طرح مطالعه با خانواده قرار گرفته‌اند در سطح بالایی است.

سؤال چهارم: میزان نرخ مطالعه نوسوادانی که تحت پوشش طرح حلقه‌های کتاب خوانی قرار گرفته‌اند چقدر است؟ برای تحلیل این سؤال، از آزمون تی تک‌نمونه استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۱۲. نتایج آزمون تی تک‌نمونه در ارتباط با میزان نرخ مطالعه طرح مطالعه با خانواده

| متغیر | تعداد | میانگین | انحراف معیار | Test Value | T | df | sig |
|------------------------------------|-------|---------|--------------|------------|------|----|-------|
| نرخ مطالعه طرح حلقه‌های کتاب خوانی | ۶۲ | ۵۰/۱۱ | ۴/۶۰ | ۴۸ | ۳/۶۰ | ۶۱ | ۰/۰۰۱ |

یافته‌های جدول ۱۲ نشان می‌دهد که نرخ مطالعه نوسوادانی که تحت پوشش طرح مطالعه با خانواده هستند به ترتیب با میانگین و انحراف معیار ۵۰/۱۱ و ۴/۶۰ از میانگین معیار (۴۸) بزرگ‌تر است که این تفاوت با مقدار $t = ۳/۶۰$ ، $df = ۶۱$ ، و $P < ۰/۰۱$ به احتمال ۹۹ درصد معنادار است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که میزان نرخ مطالعه نوسوادانی که تحت پوشش طرح حلقه‌های کتاب خوانی قرار گرفته‌اند در سطح بالایی است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی طرح خواندن با خانواده و حلقه‌های کتاب‌خوانی بر انگیزه‌های خواندن و بهبود نرخ مطالعه سوادآموزان انجام گرفته است. نتایج این پژوهش نشان داد طرح خواندن با خانواده بر بهبود مهارت‌های خواندن در سوادآموزان تأثیر دارد. در تحلیل این یافته می‌توان گفت که آموزش‌ها و برنامه‌هایی که برای تحکیم سواد تعریف می‌شوند اگر درست تهیه شوند و براساس اصول تعلیم و تربیت استوار باشند، در افزایش انگیزه خواندن و بهبود نرخ مطالعه کمک زیادی خواهند کرد. یکی از این اصول، نیاز به خود دانستن، خودفهمی فراگیر، نقش تجربه، آمادگی یادگیری، رویکرد به یادگیری و انگیزه است (نولز، هولتون و اسوانسون^۱، ۲۰۰۵). روند آموزشی مشارکت فعال همه اعضای خانواده در امر آموزش در کنار سوادآموز باعث می‌شود سوادآموز علاوه بر آنکه انگیزه پیدا کند، عملکرد خواندن او با آگاهی از خطاهای خود بهبود یابد. خدمات خانواده‌محور هم یک فلسفه و هم یک شیوه حمایتی است که می‌تواند بر میزان ماندگاری مطالب فراگرفته شده تأثیر بگذارد (کیس اسمیت و جی^۲، ۲۰۱۳). در این رویکرد، به هر خانواده فرصت داده می‌شود که خودش را در کمک به نوسوادان دخیل کرده و به تحکیم سواد او کمک کند (بریهی، پاکدامن و افروز، ۱۳۹۵). نظریه سیستم خانواده‌محور براساس دو اصل توانمندسازی و یاری‌رسانی شکل گرفته است (خواجه و دیمپسی^۳، ۲۰۰۸). توانمندسازی دربرگیرنده ارتباطات حرفه‌ای با خانواده است، به گونه‌ای که خانواده احساس کنترل بر اوضاع را حفظ کرده یا آن را کسب کند و پذیرای تغییرات مثبت ناشی از رفتارهایی باشد که به دلیل گسترش توانایی‌ها و عملکردها ایجاد شده است (دوس ریس و اوهانشین^۴، ۲۰۱۶).

همچنین یافته‌ها نشان داد افراد تحت پوشش طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی در مقایسه با سایر افراد از نرخ مطالعه بیشتری برخوردار بوده و این امر به بهبود یادگیری آن‌ها کمک کرده است. این یافته‌ها هم‌سو با نتایج تحقیقات پژوهشگرانی مانند همتی (۱۳۷۵)، غلامی (۱۳۷۹)، محمدزاده و ویژه (۱۳۸۶)، بدری گری و همکاران (۱۳۹۰)، سراج خرمی و شیرین صحرائی (۱۳۹۱)، حسنی (۱۳۹۵)، رضانی، مهنی و عزیزی (۱۳۹۷) است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت از آنجاکه یکی از مهم‌ترین مشکلات نوسوادان، پس از اتمام دوره تکمیلی، نداشتن کتاب، نشریه و جزوه مناسب است، این امر موجب می‌شود که نوسوادان نتوانند از مهارت تازه خود استفاده کنند و پس از مدتی به‌ویژه در مناطق روستایی توانایی خواندن و نوشتن را از دست می‌دهند و به جرگه بی‌سوادان می‌پیوندند. این در حالی است که بزرگ‌ترین عامل ایجاد علاقه به کتاب و کتاب‌خوانی، در دسترس بودن کتاب برای خواننده است. برای کسی که پیوسته به کتاب‌های خوب دسترسی داشته باشد، همواره این فرصت فراهم است که به یکی از بزرگ‌ترین گذرگاه‌های فکری و تفریحی راه پیدا کند. آشنایی و انس فرد با کتاب و کتاب‌خوانی از خانواده آغاز می‌شود و خانواده می‌تواند اثری عمیق بر عادت‌های فرد و فرهنگ‌سازی مطالعه داشته باشد (سامانیان، ۱۳۸۸).

یافته‌های دیگر پژوهش حاضر نشان داد قرائت قرآن و نماز در مقایسه با سوادآموزان گروه کنترل (دوره مقدماتی) بیشتر بوده است. در متغیر مهارت‌های زندگی نیز سوادآموزان طرح آزمایشی، پیشرفت بیشتری در مقایسه با سوادآموزان دوره مقدماتی جاری نشان دادند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت خانواده مهم‌ترین رکن تربیتی جامعه محسوب می‌شود. دانش و آگاهی اعضای خانواده ضمن اینکه ثبات و قوام این نهاد ارزشمند را تثبیت می‌کند، والدین را نیز قادر می‌سازد تا به‌نحوی مؤثر و مفید در محیط‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و آموزشی با وجود تکنولوژی جدید و پیچیده، زندگی مطلوب و مناسبی را برای اعضای خانواده خود فراهم آوردند. از این رو، سازمان نهضت سوادآموزی با احساس مسئولیت، اجرای مطلوب این طرح‌ها را در میان اعضای خانواده‌های سوادآموزان پی می‌گیرد تا با ترویج فرهنگ کتاب‌خوانی در میان خانواده‌ها به ارتقای سطح آگاهی و مهارت‌های ضروری زندگی اعضای خانواده‌ها به‌ویژه والدین جامعه کمک کند (حسن‌زاده، ۱۳۹۳).

از آنجاکه اجرای این گونه طرح‌ها و طرح‌های مشابه منجر به تداوم سوادآموزی و حفظ و تقویت سواد در

1. Knowles, Holton & Swanson
2. Case-Smith
3. Khawaja & Dempsey
4. Duos Reyes & Ohanesian





نوسودان شده و به توانا ساختن آن‌ها برای استفاده از این مهارت‌ها در زندگی و استفاده از دنیای گسترده علم و دانش و در نهایت کسب خوشبختی برای خود و جامعه می‌شود، به سازمان نهضت سوادآموزی پیشنهاد می‌شود این گونه طرح‌ها را با در نظر گرفتن نتایج همه تحقیقات تاکنون صورت گرفته در این زمینه، برای همه فراگیران در همه دوره‌ها اجرا کند تا بدین طریق مانع از رجعت به بی‌سوادی یا بی‌سوادی عملکردی شود. همچنین، این سازمان برای اجرای هر چه بهتر این طرح‌ها (حلقه‌های کتاب‌خوانی، خواندن با خانواده) بهتر است سوادآموزان را به عضویت در کتابخانه‌های عمومی تشویق کند و با تشکیل دوره‌های سوادآموزی در فرهنگ‌سراها و شبکه‌های کتاب‌خوانی زمینه آشنایی و ارتباط افراد نوسواد را با چنین محیط‌هایی فراهم سازد و با برگزاری اجلاس و همایش‌ها از دیدگاه متخصصان و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی در زمینه کیفیت بخشی به این نوع آموزش استفاده کند. علاوه بر این، نهضت سوادآموزی می‌تواند با در نظر گرفتن بسته‌های آموزشی تشویقی برای بی‌سوادان و نوسودان مانند لوازم‌التحریر، لوح‌های فشرده، فیلم‌های آموزشی و ایجاد محیطی مناسب برای سوادآموزی و حضور مداوم کلمات به صورت مکتوب در زندگی نوسودان از طریق پوستر، بروشور و یا پیامک‌های تلفنی و همچنین استفاده از تبلیغات صداوسیما زمینه را برای فرهنگ‌سازی سوادآموزی از طریق طرح مطالعه با خانواده و طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی فراهم سازد و با توسعه سواد اطلاعاتی و رسانه‌ای آموزش‌دهندگان به ریشه کن کردن بی‌سوادی در کشور اقدام کند. در راستای نتایج‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد‌های پژوهشی زیر ارائه می‌شود:

- بررسی نیازهای اطلاعاتی سوادآموزان سازمان نهضت سوادآموزی؛
- بررسی رفتار اطلاع‌یابی سوادآموزان و نقش کتابخانه‌های عمومی در رفع نیازهای اطلاعاتی آنان؛
- بررسی عوامل مؤثر بر نیازهای اطلاعاتی کاربران سوادآموز کتابخانه‌های عمومی؛
- بررسی موانع و چالش‌های سوادآموزان در دسترسی و تهیه منابع اطلاعاتی علمی؛
- طراحی و تبیین الگوی توانمندسازی اطلاعاتی سوادآموزان؛
- بررسی آسیب‌ها و چالش‌های کتابخانه‌های مدارس سوادآموزی در ایران.

ملاحظات اخلاقی

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

منبع حمایت‌کننده

این مقاله با حمایت مالی اداره کل آموزش و پرورش استان کرمان و برگرفته از قرارداد طرح پژوهشی کارفرمایی به شماره ۲۶۹/۷۰۶۹/۲۲۲۷/۳۸۰۰ انجام شده است.

سپاسگزاری

نویسندگان از اداره کل آموزش و پرورش استان کرمان و شرکت کنندگان در پژوهش سپاسگزاری می‌نمایند.

- ادواردز، جک (۱۳۸۴). تحقیق پیمایشی: راهنمای عمل (داود ایزدی و سیدمحمد اعرابی، مترجمان). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی. (نشر اثر اصلی ۱۹۹۶)
- بدری گرگری، رحیم؛ وجدان پرست، حسین؛ حاتمی، جواد؛ و واحدی، شهرام (۱۳۹۰). ارزیابی فرایند اجرای طرح آزمایشی برنامه درسی جدید دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱(۱)، ۵۱-۶۸.
- بربهی، کوثر؛ پاکدامن، شهلا؛ و افروز، غلامعلی (۱۳۹۵). طراحی نرم‌افزار آموزش خواندن کاربردی خانواده‌محور و ارزیابی اثربخشی آن بر مهارت‌های زبانی بیانی، درکی و گفتاری. روان‌شناسی افراد استثنایی، ۶(۲۴)، ۳۱-۵۵.
- حسن‌زاده، صالح (۱۳۹۳). عوامل تحکیم خانواده در فرهنگ اسلامی. پژوهش‌نامه معارف قرآنی، ۴(۱۵)، ۴۵-۶۸.
- حسنی، رفیق (۱۳۹۵). میزان تأثیر برنامه تحکیم سواد در تثبیت آموخته‌های سوادآموزان تحت پوشش نهضت سوادآموزی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۳(۲)، ۸۱-۱۰۰.
- دواس، دی. ای. (۱۳۸۷). پیمایش در تحقیقات اجتماعی (هوشنگ نایی، مترجم). تهران: نشر نی.
- ذاکری، مختار؛ و صباحی‌زاده، محمود (۱۳۹۹). شناسایی چالش‌ها و راهکارهای بهبود طرح سوادآموزی خواندن با خانواده: مطالعه موردی استان هرمزگان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۷(۶۶): ۱۸۴-۱۹۴.
- رضائی، سیده گل‌افروز؛ مهنی، امید؛ و عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۹۷). چالش‌های آموزش بزرگسالان و راهکارهایی جهت بهبود پژوهش زمینه‌ای. فصلنامه مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی، ۸(۲۹)، ۱۱۵-۱۳۴.
- سازمان نهضت سوادآموزی (۱۳۷۴). آیین‌نامه آموزش مداوم. تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- سازمان نهضت سوادآموزی (۱۳۹۲). برنامه پنج‌ساله سوادآموزی، باسوادی گروه سنی ۱۰ تا ۴۹ سال در برنامه پنجم توسعه. تهران: سازمان نهضت سوادآموزی کشور.
- سازمان نهضت سوادآموزی (۱۳۹۸). طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی. تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- سامانیان، مصیب (۱۳۸۸). نگاهی به ادبیات کودک و نوجوان. تهران: انتشارات پژوهش توس.
- سراج‌خرمی، ناصر؛ و شیرین‌صحرا، علیرضا (۱۳۹۱). بررسی نقش آموزش‌های پس از سواد در ارتقای سطح آگاهی‌های زنان و دختران نوسواد بزرگسال روستایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۹(۳۲)، ۱۳۷-۱۴۸.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- غلامی، ابراهیم (۱۳۷۹). شناسایی نقش آموزش‌های پیگیر در جلوگیری از رجعت به بی‌سوادی از دیدگاه فراگیران شرکت‌کننده در آموزش‌های پیگیر [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، ایران].
- فتاحی، رحمت‌الله (۱۳۷۱). تداوم سواد و جلوگیری از رجعت به بی‌سوادی. پیام کتابخانه، ۱۲(۱)، ۵۴-۶۵.
- محمدزاده ویژه، مریم (۱۳۸۶). آموزش مهارت‌های زندگی و تأثیر آن بر بهبود زندگی شرکت‌کنندگان، پژوهش‌نامه تربیتی، ۱(۱۱)، ۱۱-۱۲۹.
- هادیان‌فرد، حبیب (۱۳۹۸). مطالعه‌ای در ارتباط با نگرش مردم درباره مشارکت‌های مردمی در پیاده‌سازی و گسترش سوادآموزی بزرگسالان. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۹(۱)، ۵۴-۷۴.
- همایی، مهدی؛ و اشرفی‌ریزی، حسین (۱۳۹۲). بررسی راهکارهای ترویج فرهنگ مطالعه و کتاب‌خوانی. ماهنامه علمی-تخصصی صدای جمهوری اسلامی ایران، ۱۱(۶۹)، ۴۲-۵۴.
- همتی، محمد (۱۳۷۵). بررسی تأثیر خودرهبی در کاهش نرخ رجعت بی‌سوادی در میان نوسوادان شهرستان کرمانشاه در سال‌های ۱۳۷۳-۱۳۷۲ [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، ایران].

References

- Auerbach, E. (1995). Deconstructing the discourse of strengths in family literacy. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 643-661.
- Badri Gargari, R., Vejdansaraei, H., Hatami, J., & Vahedi, Sh. (2011). Evaluation of the implementation process of the pilot plan of the new curriculum of the introductory course of the literacy movement. *Curriculum Research*, 1(1), 51-68. (in Persian)





- Barihi, K., Pakdaman, Sh., & Afrouz, Gh. (2016). Developing of an applied reading application with family interaction approach and its effectiveness on language, expression, comprehension and speaking skills. *Psychology of Exceptional Individuals*, 6(24), 31-55. (in Persian)
- Baydar, N., Brooks-Gunn, J., & Furstenberg, F. F. (1993). Early warning signs of functional illiteracy: Predictors in childhood and adolescence. *Child development*, 64(3), 815-829.
- Case-Smith, J. (2013). Systematic review of interventions to promote social-emotional development in young children with or at risk for disability. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(4), 395-404.
- De Vaus, D. A. (2008). *Surveys in social research*. [H. Nayebi, Trans.]. Tehran: Ney publication. (in Persian)
- De Los Reyes, A., & Ohannessian, C. M. (2016). Introduction to the special issue: Discrepancies in adolescent-parent perceptions of the family and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(10), 1957-1972.
- Edwards, J. (2005). *How to conduct organizational surveys: A step-by-step guide*. [D. Ezadi & S. M. Arabi, Trans.]. Tehran: Cultural Research Office. (Original work published 1996) (in Persian)
- Eme, E., Lacroix, A., & Almecija, Y. (2010). Oral narrative skills in french adults who are functionally illiterate: Linguistic features and discourse organization. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(5), 1349-1371.
- Eme, E. (2011). Cognitive and psycholinguistic skills of adults who are functionally illiterate: Current state of research and implications for adult education. *Applied Cognitive Psychology*, 25(5), 753-762.
- Fagan, W. T. (1991). *Understanding learner participation in adult literacy programs*. University of Alberta, Edmonton.
- Fatahi, R. (1992). Continuation of literacy and prevention of return to illiteracy. *Research on Information Science and Public Libraries*, 2(1), 54-65. (in Persian)
- Macedo, D., & Freire, P. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Garcia, D. C., Hasson, D. J., & Panizo, M. I. (2002). *Families learning at school & home (FLASH) academic excellence program (Summative evaluation report 1995-2001)*. Miami: Florida International University, College of Education.
- Gholami, E. (2000). *Identifying the role of continuing education in preventing the return to illiteracy from the perspective of learners participating in continuing education* [Master's thesis, Shahid Beheshti University, Iran]. (in Persian)
- Grotlüschen A., Riekmann W. (2011). *leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den Unteren Kompetenzniveaus In Presseheft*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Grotlüschen, A., Riekmann, W., & Buddeberg, K. (2014). Functional illiteracy in Germany. *Lifelong Learning and Governance. From Programming to Action-Selected Experiences from Asia and Europe*, eds H. Hintzen and JH Knoll (Paris: UNESCO Insitute for Lifelong Learning), 55-67.
- Hadianfard, H. (2019). A study on public attitudes toward community contribution in the implementation and development of adult literacy. *Research in Curriculum Planning*, 9(1), 54-74. (in Persian)
- Hannon, P. (2000). Rhetoric and research in family literacy. *British Educational Research Journal*, 26(1), 121-138.
- Hasani, R. (2016). The Impact of the Stabilization Program on the Learnings of the Participants in the Literacy Program. *Education Quarterly*, 33(2), 81-100. (in Persian)
- Hasanzadeh, S. (2015). Reinforcing the Family in the Islamic Culture. *Quranic Knowledge Research*, 4(15), 45-68. (in Persian)



- Hemmati, M. (1996). *Investigating the effect of self-leadership in reducing the rate of illiteracy regression among the newly literate students of Kermanshah city in 1372-1373* [Master's thesis, Shahid Beheshti University, Iran]. (in Persian)
- Higher Education Council. (2011). *Fundamental transformation of higher education's document*. Tehran: Ministry of Education. (in Persian)
- Homaei, M., & Ashrafi Rizi, H. (2013). Investigating the strategies for promoting the culture of studying and reading. *The Scientific-Specialist Monthly of the Voice of the Islamic Republic of Iran*, 11(69), 42-54. (in Persian)
- Khawaja, N. G., & Dempsey, J. (2008). A comparison of international and domestic tertiary students in Australia. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 18(1), 30-46.
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (6th). Burlington, MA: Elsevier.
- Law, J. M., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2015). Morphological awareness and its role in compensation in adults with dyslexia. *Dyslexia*, 21(3), 254-272.
- Literacy Movement Organization. (1995). *Regulations of continuing education*. Tehran: Literacy Movement Organization. (in Persian)
- Literacy Movement Organization. (2013). *Five-year literacy program, literacy of 10-49 year old people in the fifth development plan*. Tehran: Literacy Movement Organization. (in Persian)
- Literacy Movement Organization. (2019). *Book reading circles plan*. Tehran: Literacy Movement Organization. (in Persian)
- Mohammadzadeh Vijeh, M. (2007). Teaching life skills and its impact on improving the lives of participants. *Journal of Educational Research*, 11(11), 115-129. (in Persian)
- Neuman, S. B., Celano, D., & Fischer, R. (1996). The children's literature hour: A social-constructivist approach to family literacy. *Journal of Literacy Research*, 28(4), 499-523.
- Osterling, J. P. (2001). Waking the sleeping giant: Engaging and capitalizing on the sociocultural strengths of the Latino community. *Bilingual Research Journal*, 25(1-2), 59-88.
- Perin, D. (2019). Conceptual Framework and Overview of the Handbook. *The Wiley Handbook of Adult Literacy*, 1-13.
- Perry, K. H., Shaw, D. M., Ivanyuk, L., & Tham, Y. S. S. (2017). Adult functional literacy: Prominent themes, glaring omissions, and future directions. *Journal of Language and Literacy Education*, 13(2), 1-37.
- Ramezani, S. G., Mehni, O., & Azizi, N. (2018). Challenges of adult education and solutions for improvement: A field research. *Journal of Strategic Studies of Public Policy*, 8(29), 115-134. (in Persian)
- Rüsseler, J., Menkhaus, K., Aulbert-Siepmeyer, A., Gerth, I., & Boltzmann, M. (2012). "Alpha Plus": An innovative training program for reading and writing education of functionally illiterate adults. *Creative Education*, 3(3), 357-361.
- Samanian, M. (2009). *A look at children's and teenagers' literature*. Tehran: Pajoohesh Toos publications. (in Persian)
- Seraj Khorami, N., & Shirin Sahraei, A. (2012). Surveying the role of post-literacy educations in improving the knowledge level among the rural neo-literate adult girls and women. *Research in Curriculum Planning*, 9(32), 137-148. (in Persian)
- Mengistie, T. A. (2022). How do learners view adult education? Women learners' perception on the Ethiopia's adult education programme. *Heliyon*, 8(4), e09272-e09272.
- UNESCO. (2020). *UNESCO strategy for youth and adult literacy*. UNESCO Institute for Statistics.

Vágvölgyi, R., Bergström, K., Bulajić, A., Klatte, M., Fernandes, T., Grosche, M., ... & Lachmann, T. (2021). Functional illiteracy and developmental dyslexia: Looking for common roots. A systematic review. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 5(2), 159-179.

Zakeri, M., & Sabahizadeh, M. (2020). Identifying the challenges and strategies for improving the reading plan with family: A case study of Hormozgan Province. *Research in Curriculum Planning*, 17(66), 184-194. (in Persian)

