تأثیر برنامه دوره تحکیم سواد در تثبیت آموخته‌های سوادآموزان تحت پوشش نهضت سوادآموزی

دکتر رفیق حسنی*

چکیده

هدف این تحقیق[1] تعیین تأثیر برنامه دوره تحکیم سواد در تثبیت آموخته‌های سوادآموزان تحت پوشش نهضت سوادآموزی بود. روش تحقیق از نوع آزمایشی بر اساس اندازه‌گیریهای مکرر بود و طرح تحقیق به این صورت بود که سه آزمون از نمونه آماری گرفته شد. جامعهٔ آماری همهٔ افراد تحت پوشش دوره تحکیم سواد در کل کشور بودند که از آن میان، ۸۹۱ نفر بر اساس فرمول کوکران به منزلهٔ نمونه انتخاب شدند. به این صورت که بر اساس سطح میانگین سواد، استانهای کشور به سه سطح برخوردار، نیمه برخوردار و کم‌برخوردار تقسیم شدند. سپس از همهٔ استانهای کشور، شش استان بر اساس میانگین سطح سواد و شاخص برخوردار، نیمه برخوردار و کم برخوردار انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها آزمونهای محقق ساخته پیشرفت تحصیلی خواندن، نوشتن، حساب کردن و روخوانی قرآن کریم بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیریهای مکرر استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که دوره تحکیم به تثبیت آموخته‌های مهارتهای اصلی نوشتن، خواندن، حساب کردن و روان‌خوانی قرآن کریم سوادآموزان تحت پوشش می انجامد، اما تنها در مهارت نوشتن بود که میان میانگین نمرات پیش‌آزمون با آزمون پیگیری ازلحاظ آماری تفاوت معنادار وجود نداشت.

کلید واژگان: دوره تحکیم سواد، تثبیت یادگیری، مهارت خواندن، مهارت نوشتن، روان‌خوانی قرآن کریم، مهارت حساب کردن

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۱/۲۱ تاریخ پذیرش: ۹۵/۷/۲۴

* استادیار گروه علوم تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران hasani.rafigh@gmail.com

۱. این طرح با حمایت مالی سازمان نهضت سوادآموزی کل کشور انجام‌شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

مقدمه

ما در جهان چندوجهی[1] زندگی می‌کنیم. جهانی که در آن افراد باید مهارتهای دانش، تفسیر، تجزیه و تحلیل و برقراری ارتباط از طریق طیف وسیعی از موقعیتها را دارا باشند. روشهایی که افراد در خانه، مدرسه و محل کار و همچنین سایر اماکن عمومی و خصوصی باهم ارتباط برقرار می‌کنند، نیازمند داشتن مهارتها، استراتژیها و منشهای مناسب برای بهره‌گیری و سازگاری موفقیت‌آمیز با موقعیتها و فناوریهای اطلاعات و ارتباطات به سرعت در حال تغییر است که به طور مداوم در جهان ما ظهور و در زمینه‌های گوناگون زندگی شخصی و حرفه‌ای ما نفوذ کرده‌اند (لیو، کینزر، کویرو و کامک[2]، ۲۰۰۴). سواد یکی از مهارتهای بسیار مهم در زندگی است که افراد را قادر به مشارکت کامل در جامعه خود می‌کند (ابادزی[3]، ۱۹۹۵). با این حال، تفاوتی چشمگیر در سطح سواد در سراسر جهان، از جمله میان کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه و میان مردان و زنان (رامدز[4]، ۱۹۸۹؛۱۹۹۰) و همچنین جوانان و بزرگسالان مشاهده می‌شود. در نتیجه، مبارزات و تلاشهای بسیار برای افزایش سطح سواد، در کشورهایی مانند هند، تانزانیا، برزیل، نیکاراگوئه و کوبا (آرنو و گراف[5]، ۱۹۸۷) و کشورمان صورت گرفته است. اگر چه سطح سواد برای توسعه جامعه مهم است، اما از نظر دیدگاه سرمایه انسانی مورد انتقاد قرار است. برخی از تحلیلگران بیان کرده اند که سواد الزاماً نوشدارویی نیست که افراد را توانمند کند و سبب بهبود زندگی آنان شود، بلکه واقعیتهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، به ویژه برای سالمندان، باید در نظر گرفته شود (رامدز، ۱۹۹۰؛ استریت،[6] ۱۹۸۶).

با توجه به پیشرفتهای مداوم و سریع که نیازمند انطباق مهارتهای فعلی افراد و کسب مهارتهای ارتباطی جدید است، سواد به‌صورت کلاسیک به منزلهٔ توانایی خواندن و نوشتن متون مبتنی بر چاپ سنتی تعریف شده است. اما استریت (۱۹۹۵) پیشنهاد بسط اصطلاح "سواد" از کلمه‌ای مفرد به جمع را می‌دهد. از نظر او این تغییر به این دلیل بااهمیت است که سواد بسیار گسترده است؛ چرا که سیستمهای اجتماعی ساخته شدهٔ ارتباطات موجود در فرهنگهای متفاوت گسترده‌تر از زبان چاپی محض هستند. بسیاری از محققان مهارتهای سوادآموزی را مهارت توانایی خواندن، تفسیر،

1. Multimodal world
2. Leu, Kinzer, Coiro & Cammack
3. Abadzi
4. Ramdas
5. Arnove & Graff
6. Street

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

نقد و تولید گفتمان در یک رشته علمی تعریف کرده‌اند (باین،[1] ۲۰۰۶؛ هاند، والاس و یانگ،[2] ۲۰۰۴؛ لیو، ۲۰۰۵؛ وینبرگ،[3] ۲۰۰۱؛ وینبرگ و مارتین، ۲۰۰۴)؛ درحالی که برنامه سوادآموزی بزرگسالان بایستی متفاوت از برنامه سوادآموزی جوانان و شامل سواد عمومی، سواد کاربردی، رفاه اجتماعی، آموزش اجتماع- محور، توسعه جامعه، آموزش کارگران، آموزش حین شغل، آموزش از راه دور، آموزش مدنی، آموزش شهروندی و غیره باشد. اگبی[4] (۱۹۹۱؛ به نقل از اوزمنا،[5] ۲۰۱۳) سوادآموزی بزرگسالان را شامل سه بعد آموزش و پرورش برای زندگی، ارتقای مهارت و مشاغل در نظر می‌گیرد. همچنین محققان و نویسندگان ادعا می‌کنند که مهارتهای سواد برای قرن بیست و یکم باید حول و حوش سوادچندگانه[6] تغییر یابد (لوک و الکینز،[7] ۱۹۹۸؛ لوک، ۲۰۰۲، به نقل از لوئیس[8]، ۲۰۱۶؛ کازدن[9] و همکاران، ۱۹۹۶). همچنین مطالعات نشان داده که افزایش سطح سواد با مشارکت بهتر در فرآیندهای تصمیم‌گیری سیاسی یک جامعه و توسعه اقتصادی ارتباط دارد (بالارا[10]،۱۹۹۲؛ گرینی[11]، ۱۹۹۶).

با وجود اهمیت و ارزش سوادآموزی، بررسیها حاکی از آن است که میل و رغبت به ادامه تحصیل پس از پایان دوره تکمیلی در بزرگسالان به‌شدت کاهش می‌یابد و یکی از مهم‌ترین عواقب آن بازگشت به بیسوادی و مواجه‌شدن با پدیده‌ای به نام بیسوادی مجدد است. با توجه به ضرورت بازنگری ساختار آموزشی نهضت سوادآموزی به منظور ارتقای کمی و کیفی فعالیتهای سوادآموزی در سطح کشور، به استناد بند ۳ ماده ۶ قانون تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش مصوبه مجلس شورای اسلامی و ماده ۱۰ از آیین نامه اجرایی اساسنامه نهضت سوادآموزی مصوب هیات وزیران از تاریخ ۶۷/۱/۱۵ مبنی بر تصویب دوره‌ها، اهداف و برنامه‌های درسی نهضت سوادآموزی، ساختار آموزشی مرحله اول آموزش بزرگسالان (نهضت سواد آموزی) مشتمل بر ۱۶ ماده که در تاریخ ۸۹/۱۱/۱۹ طی مصوبه ۸۳۳ شورای عالی آموزش و پرورش به تصویب رسید، عبارت است از: ۱. دوره سواد آموزی ۲. دوره تحکیم سواد ۳. دوره انتقال. دوره سوادآموزی دوره‌ای است که به

1. Bain
2. Hand, Wallace & Yang
3. Wineburg
4. Egbe
5. Ozoemena
6. Multiliteracies
7. Luke & Elkins
8. Lewis
9. Cazden
10. Ballara
11. Greaney

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

منظور دستیابی افراد بزرگسال به حداقل سواد، طراحی و اجرا می‌شود. دوره تحکیم سواد دوره‌ای است که فرصت استمرار و پایداری آموخته‌ها و کاربرد آن را برای کسانی که دوره سوادآموزی را گذرانده‌اند و تمایل به ادامه تحصیل ندارند فراهم می‌سازد. 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. این دوره، دوره‌ای است که فرصت استمرار و پایداری آموخته‌ها و کاربرد آن را برای کسانی که دورهٔ سوادآموزی را گذرانده‌اند و تمایل به ادامهٔ تحصیل ندارند، فراهم می‌سازد و با هدف پیشگیری از بازگشت به بیسوادی، ایجاد ارتباط میان سواد آموزی و آموزش مهارتهای اساسی زندگی و زمینه سازی یادگیری مادام‌العمر طراحی، تدوین و به اجرا در می‌آید. و سرانجام دوره انتقال دوره‌ای است که فرصت ادامه تحصیل را برای کسانی فراهم می‌سازد که دوره سوادآموزی را گذرانده‌اند یا کسانی که فاقد شرایط ادامه تحصیل در نظام آموزش و پرورش رسمی هستند.

در سالهای اخیر، به دلیل تهدید بازگشت به بیسوادی، طرحها و برنامه‌های بسیار برای دورهٔ پس از سوادآموزی به اجرا درآمده است که یکی از این برنامه ها، طرح دوره تحکیم سواد با هدف پیشگیری از بازگشت به بیسوادی بوده است. البته پیشینه دوره تحکیم سواد به برنامه آموزشی از راه دور گروههای پیگیر با هدف پر کردن این خلأ آموزشی در میان کم‌سوادان پس از دوره تکمیلی برمی‌گردد. در این گروهها نوآموزان طی سه مرحله چهار و نیم ماهه نسبت به مطالعه و کتاب‌خوانی در حکم اساسی‌ترین فعالیت گروه اقدام می‌کردند. برنامه گروههای پیگیر که از طریق شیوه نیمه‌حضوری برای فراگیران ارائه می‌شد، نخستین گام برای شرکت فراگیران در فرآیند آموزش مداوم در سازمان نهضت سوادآموزی بود. گروههای پیگیر پس از سه مرحله اجرای نیمه‌حضوری به برنامه خدمات مکاتبه‌ای که یک برنامه غیرحضوری بود، تبدیل شد. در این میان تحقیقات درزمینه گروههای پیگیر نشان‌دهنده وجود مشکلات و عواملی بازدارنده بود. برای مثال سراج خرمی و شیرین صحرایی (۱۳۹۱) در تحقیقی دریافتند که میان فراگیرانی که آموزشهای پس از سواد را دریافت کرده‌اند با سوادآموزانی که این آموزشها را دریافت نکرده‌اند، در مؤلفه‌های بهداشت، پیشگیری از بیماریها، تربیت فرزند، مسائل دینی و اعتقادی تفاوت معنادار وجود دارد. طراحی و تدوین گروههای پیگیر و آموزشهای پس از سواد ناشی از آن بود که برنامه‌هایی که پیش و پس از انقلاب برای باسواد کردن بیسوادان اجراشده بود، بیشتر بر سوادآموزی از دیدگاه کلاسیک یعنی توانایی خواندن، نوشتن و حساب کردن تأکید می‌کردند و کمتر به تثبیت یادگیری پس از

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

آموزش توجه داشته‌اند. این در حالی است که تحقیقات و مطالعات صورت گرفته‌شده در کشورمان نشان می‌دهد که افراد نو سواد در همان سالهای نخست باسوادی بسیاری از مطالبی را که آموخته‌اند فراموش می‌کنند. برای مثال در پژوهشی مشخص شد که نو سوادان مدرک گرفته رودبار قطران و لواسانات هشت ماه پس از فراغت از تحصیل در مقطع مقدماتی، ۲۳ تا ۷۳ درصد مطالب آموخته‌شده را فراموش کرده بودند. در مقطع تکمیلی نیز ۶۴ تا ۶۷ درصد سوادآموزان دچار فراموشی شده بودند (به نقل از تاج‌آبادی، ۱۳۸۶). همچنین تحقیق دیگری نشان داد که نو سوادان کارنامه گرفته در سراسر ایران در حدود ۴۶/۷ درصد یا به بیسوادی رجعت کرده‌اند یا در آستانه بیسوادی هستند؛ از این رو در حدود ۳۶/۵ میلیارد از بودجه کشور عملاً از بین رفته است (دیانی،۱۳۸۰). از طرفی هم نتایج تحقیقات نشان‌دهنده آن است که سوادآموزانی که در طرحهای سازمان، به ویژه در طرحهای سطح بالا شرکت می‌کنند، دارای تواناییهای بیشتری در مهارتهای اصلی خواندن، نوشتن و حساب کردن هستند. برای مثال در تحقیقی بدری گرگری، وجدان پرست، حاتمی و واحدی (۱۳۹۰) دریافتند که پیشرفت تحصیلی سوادآموزان طرح آزمایشی در دروس خواندن (فارسی)، نوشتن (دیکته)، قرائت قرآن و نماز در مقایسه با سوادآموزان گروه کنترل (دوره مقدماتی جاری) بیشتر بوده است. درنتیجه این تحقیقات می‌توان عدم کاربرد و دور شدن نو سوادان از یادگیری و مطالعه را عاملی دانست برای اینکه سازمان نهضت سوادآموزی با تدوین و اجرای برنامه‌هایی مانند دوره تحکیم سواد، سعی در تثبیت یادگیری نو سوادان داشته باشد. این موضوع ممکن است ناشی از آن باشد که بازگشت به بیسوادی زیانی به‌مراتب بیشتر و عمیق‌تر از خود بیسوادی دارد، زیرا بزرگسالانی که با صرف هزینه‌های بسیار سنگین و تلاش هزاران مربی، برنامه‌ریز و آموزشیار به مرحله نو سوادی می‌رسند، براثر عدم توجه و عدم استفاده مؤثر از سواد در امور کار وزندگی مجدداً به مرحله بیسوادی برمی‌گردند و به خیل عظیم بیسودان می‌پیوندند (فرزین و نیک‌کار، ۱۳۸۲). همچنین بازگشت به بیسوادی و مواجه‌شدن با پدیده بیسوادی مجدد، خود تهدید جدی است؛ زیرا اولاً بخشی گسترده از افراد ذینفع در سوادآموزی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، ثانیاً سبب هدر رفتن هزینه‌ها و تحمل مشکلاتی می‌شود که بزرگسال برای آموختن صرف کرده است و ثالثاً بزرگسال را نسبت به یادگیری کم انگیزه‌تر می‌نماید. همچنین چون تقریباً تمام برداشتهایی که از دیدگاه ساخت‌گرایی دریافت می‌شود به درگیرکردن یادگیرنده در فعالیتهایی که در زندگی واقعی با آن مواجه می‌شود اهمیت می‌دهد، بنابراین روش آموزش اعم از رسمی و غیررسمی باید مبتنی بر درگیری یادگیرنده با آن چیزی باشد که در زندگی واقعی او وجود دارد

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

(تاج‌آبادی،۱۳۸۶). برای رفع مشکل بازگشت به بیسوادی سازمان نهضت سوادآموزی دوره تحکیم سواد را باهدف 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 به‌منظور پیشگیری از بازگشت به بیسوادی، ایجاد ارتباط میان سوادآموزی و آموزش مهارتهای اساسی زندگی و زمینه‌سازی یادگیری مادام‌العمر طراحی، تدوین و به مرحله اجرا گذاشته است. برنامه‌های آموزش دوره تحکیم سواد به منظور تحقق بخشیدن به اهداف بیان‌شده در قالب یک دوره ۲۰۰ ساعته مشتمل بر ۷۰ ساعت حضوری و ۱۳۰ ساعت غیرحضوری به‌طور پیوسته حداکثر در ۵ ماه به اجرا درمی‌آید (سازمان نهضت سوادآموزی،۱۳۹۱).

در این تحقیق سعی شده است که با توجه به روشهای مناسب و ابزارهای روا و پایا از آموخته‌های نوسوادانی که در دوره تحکیم سواد شرکت می‌کنند ارزیابی به عمل آید تا میزان تأثیر این دوره در تحکیم و تثبیت یادگیری و آموخته‌های نوسوادان بررسی شود. با توجه به مطالب بیان‌شده سؤال اصلی تحقیق این است که آیا برنامه دوره تحکیم سواد در تثبیت آموخته‌های سوادآموزان تحت پوشش تأثیر داشته است؟

روش‌شناسی

روش

گاهی اوقات مطالعاتی وجود دارد که در آنها یک متغیر وابسته وجود دارد و هر آزمودنی در سطوح مختلف مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرد. در این مطالعات آزمودنیها بیش از دو یا سه بار و حتی بیشتر مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرند که به این طرحها، طرح آزمایشی بر اساس اندازه‌گیریهای مکرر گفته می‌شود (دلاور، ۱۳۸۵: ۳۵۶). طرح تحقیق به این صورت بود که پیش از برگزاری دوره، با یک پیش‌آزمون میزان توانایی افراد در مهارتهای موردنظر آزمون شد و سپس در پایان دوره نیز پس‌آزمون گرفته شد. همچنین بعد از دو ماه از سپری شدن دوره تحکیم سواد دوباره آزمون پیگیری از افراد گرفته شد و میزان تأثیر دوره بر تثبیت آموخته‌ها با روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیریهای مکرر[1] بررسی شد. درنتیجه تحقیق از نوع آزمایشی بر اساس اندازه‌گیریهای مکرر است.

1. Repeated-measures ANOVA

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

جامعه آماری

جامعه تحقیق همهٔ افراد تحت پوشش دوره تحکیم سواد در کل کشور(۲۵۹۳۲ نفر) شامل ۲۳۵۴۲ زن و ۲۳۹۰ مرد بوده است.

نمونه، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

زمانی که جامعه موردنظر یا موردمطالعه وسیع و گسترده باشد، انتخاب نمونه ازنظر اجرایی مشکل به نظر می‌رسد. به‌عنوان‌مثال، چنانچه بخواهیم از کلیه افراد تحت پوشش که در دوره تحکیم سواد شرکت کرده‌اند، نمونه‌ای انتخاب کنیم، انتخاب با روشهای تصادفی ساده و منظم مستلزم وقت، نیروی انسانی و هزینه بسیار است. به‌منظور صرفه‌جویی در این منابع، از نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. در اینجا با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای، می‌توان واحد نمونه‌گیری را کلاس انتخاب کرد و کلاسها را به‌صورت تصادفی ساده از استانهای منتخب انتخاب کرد. بنا بر توضیحات بالا اگر محقق مایل باشد نمونه تحقیقی را به‌گونه‌ای انتخاب کند که مطمئن شود زیرگروهها باهمان نسبتی که در جامعه وجود دارند، به‌عنوان نماینده جامعه، در نمونه نیز حضورداشته باشند، این نمونه‌ها را نمونه‌های طبقه‌ای شده گویند. در بعضی موارد اگر از روش نمونه‌گیری ساده استفاده شود ممکن است نمونه ما از یک یا دوطبقه انتخاب شود یا اینکه نسبت زنان بیشتر از مردان باشد یا به‌عکس. درنتیجه نمونه انتخاب‌شده نماینده واقعی جامعه موردنظر نخواهد بود؛ بنابراین به‌منظور حل این مشکل از نمونه‌گیری طبقه‌ای هم استفاده شد. در این روش درصد فراگیرانی که به‌طور تصادفی از هر گروه انتخاب می‌شوند، با درصد همان گروه در جامعه موردنظر برابر است؛ بنابراین اگر زنان ۹۰ درصد کل جامعه موردمطالعه را تشکیل دهند، ۹۰ درصد نمونه نیز از زنان تشکیل‌شده باشد و در مطالعه‌هایی که محقق قصد مقایسه زیرگروههای گوناگون را داشته باشد، روش نمونه‌گیری طبقه‌ای مناسب است. در این قسمت نیز چون جامعه ما از زنان و مردان تشکیل‌شده پس علاوه بر روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای هم استفاده شد؛ یعنی به نسبت هر جنس، نمونه انتخاب شد.

از کل جامعه آماری و با توجه به مطالب بیان‌شده و بر اساس فرمول کوکران ۸۹۱ نفر انتخاب شد؛ اما نحوه انتخاب نمونه به این صورت بود که با توجه به اینکه سازمان نهضت سوادآموزی براساس سطح میانگین سواد، استانهای کشور را به سه سطح برخوردار، نیمه‌برخوردار و کم‌برخوردار تقسیم کرده است، این تقسیم‌بندی مبنای کار نمونه‌گیری قرار گرفت. براین اساس برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. ابتدا از کل استانهای

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

کشور، ۶ استان کشور بر اساس میانگین سطح سواد و شاخص برخوردار، نیمه برخوردار و کم‌برخوردار انتخاب شد. استانهای منتخب در سطح برخوردار قم و قزوین، در سطح نیمه برخوردار خوزستان و گیلان و در سطح کم برخوردار کردستان و آذربایجان غربی انتخاب شدند. درمجموع ۸۳ کلاس از این ۶ استان انتخاب شد. میانگین تقریبی هر کلاس ۱۰ تا ۱۲ نفر بود که جمعاً ۸۹۱ نفر بر اساس نسبت جنس و استان انتخاب شد.

از استان کردستان به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای جمعاً ۱۱ کلاس و ۱۴۵ نفر، از استان آذربایجان غربی ۳۴ کلاس و ۳۶۵ نفر، از خوزستان ۱۷ کلاس و ۱۶۹ نفر، از گیلان ۶ کلاس و ۵۹ نفر، از قم ۹ کلاس و ۷۲ نفر و از قزوین ۶ کلاس و ۸۱ نفر انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها

ابزار گردآوری داده‌ها برای بررسی تأثیر دوره تحکیم سواد بر افراد تحت پوشش شامل آزمونهای معلم ساخته پیشرفت تحصیلی زیر بود:

۱. آزمون پیشرفت خواندن (محقق ساخته) که براساس مطالب و محتوای ارائه شده در دوره تحکیم سواد و با کمک کارشناسان و متخصصان حوزه سنجش سازمان نهضت سواد آموزی تهیه و تدوین شد که به‌صورت شفاهی توانایی فراگیر در مهارت خواندن را در مقیاس نمره صفر تا بیست می‌سنجید.

۲. آزمون پیشرفت نوشتن (محقق ساخته) که براساس مطالب و محتوای ارائه شده در دوره تحکیم سواد و با کمک کارشناسان و متخصصان حوزه سنجش سازمان نهضت سواد آموزی تهیه و تدوین شد که به‌صورت کتبی و در قالب آزمونهای کمی توانایی فراگیر در مهارت نوشتن را در مقیاس نمره صفر تا بیست می‌سنجید.

۳. آزمون پیشرفت حساب کردن (محقق ساخته) که براساس مطالب و محتوای ارائه شده در دوره تحکیم سواد و با کمک کارشناسان و متخصصان حوزه سنجش سازمان نهضت سواد آموزی تهیه و تدوین شد که به‌صورت کتبی و در قالب آزمونهای کمی توانایی فراگیر در مهارت حساب کردن را در مقیاس نمره صفر تا بیست می‌سنجید.

۴. آزمون روخوانی قرآن کریم (محقق ساخته) که براساس انتخاب متن از قرآن کریم و با کمک کارشناسان و متخصصان حوزه سنجش سازمان نهضت سواد آموزی تهیه و تدوین شد که به‌صورت شفاهی توانایی روان‌خوانی قرآن کریم در مقیاس نمره صفر تا بیست را می‌سنجید.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

روایی محتوایی آزمونهای ساخته شده از سوی ۲ متخصص رشتهٔ سنجش و اندازه گیری، ۳ نفر مدیریت آموزشی و ۲ متخصص برنامه‌ریزی درسی تائید شد.

پس از اجرای آزمونها و گردآوری آنها، برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از آمارهای توصیفی از درصد، میانگین و برای پاسخ دادن به سؤالات از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیریهای مکرر استفاده شد.

یافته‌های تحقیق

در جدول شماره ۱ اطلاعات توصیفی نمونهٔ آماری بر اساس جنسیت و استان آمده است.

جدول ۱: اطلاعات توصیفی نمونهٔ آماری بر اساس جنسیت و استان

		فراوانی	درصد
جنسیت	زن	۷۵۱	٪۸۴
	مرد	۱۴۰	٪۱۶
استان	کردستان	۱۴۵	٪۱۶
	خوزستان	۱۶۹	٪۱۹
	آذربایجان غربی	۳۶۵	٪۴۱
	گیلان	۵۹	٪۰۷
	قم	۷۲	٪۰۸
	قزوین	۸۱	٪۰۹
	جمع کل	۸۹۱	٪۱۰۰

براساس جدول شماره ۱، از کل نمونه آماری این پژوهش ۱۴۵ نفر (۱۶٪) از استان کردستان، ۱۶۹ نفر (۱۹٪) از استان خوزستان، ۳۶۵ نفر (۴۱٪) از استان آذربایجان غربی، ۵۹ نفر (۰۷٪) از استان گیلان و ۸۱ نفر (۰۹٪) از استان قزوین بودند.

همچنین در جدول شمارهٔ ۲ میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری مهارتهای چهارگانه ارائه‌شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون و پس‌آزمون و آزمون پیگیری مهارتهای چهارگانه

نوع مهارت		میانگین	انحراف استاندارد
مهارت نوشتن	پیش‌آزمون	۱۴/۵۹	۴/۴۶
	پس‌آزمون	۱۶/۳۶	۳/۲۳
	پیگیری	۱۵/۰۶	۳/۳۴
مهارت حساب کردن	پیش‌آزمون	۱۳/۰۹	۴/۱۴
	پس‌آزمون	۱۳/۹۶	۳/۸۳
	پیگیری	۱۵/۱۶	۳/۰۷

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

مهارت روان‌خوانی قرآن کریم	پیش‌آزمون	۱۴/۰۸	۳/۳۱
	پس‌آزمون	۱۴/۵۷	۳/۰۸
	پیگیری	۱۵/۱۹	۲/۶۱
مهارت خواندن	پیش‌آزمون	۱۴/۶۵	۳/۴۳
	پس‌آزمون	۱۵/۲۸	۲/۶۵
	پیگیری	۱۵/۷۴	۲/۴۸

جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات پیش‌آزمون مهارت نوشتن کل نمونه آماری برابر با ۱۴/۵۹، میانگین نمرات پس‌آزمون مهارت نوشتن کل نمونه آماری برابر با ۱۶/۳۶ و میانگین نمرات آزمون پیگیری مهارت نوشتن کل نمونه آماری برابر با ۱۵/۰۶ است. همچنین میانگین نمرات پیش‌آزمون مهارت حساب کردن کل نمونه آماری برابر با ۱۳/۰۹، میانگین نمرات پس‌آزمون مهارت حساب کردن کل نمونه آماری برابر با ۱۳/۹۶ و میانگین نمرات آزمون پیگیری مهارت حساب کردن کل نمونه آماری برابر با ۱۵/۱۶ بود و میانگین نمرات پیش‌آزمون مهارت روان‌خوانی قرآن کریم کل نمونه آماری برابر با ۱۴/۰۸، میانگین نمرات پس‌آزمون مهارت روان‌خوانی قرآن کریم کل نمونه آماری برابر با ۱۴/۵۷ و میانگین نمرات آزمون پیگیری مهارت روان‌خوانی قرآن کریم کل نمونه آماری برابر با ۱۵/۱۹ است و میانگین نمرات پیش‌آزمون مهارت خواندن کل نمونه آماری برابر با ۱۴/۶۵، میانگین نمرات پس‌آزمون مهارت خواندن کل نمونه آماری برابر با ۱۵/۲۸ و میانگین نمرات آزمون پیگیری مهارت خواندن کل نمونه آماری برابر با ۱۵/۷۴ است.

نتایج استنباطی

سؤال اول: آیا دوره تحکیم سواد بر تثبیت مهارت خواندن سوادآموزان تحت پوشش تأثیر داشته است؟

برای تحلیل واریانس یک عاملی با تاکید بر مطالعهٔ درون آزمودنیها (اندازه‌گیریهای مکرر) اثر عامل سه آزمون بر اساس چهار آماره اثر پیلایی، لاندای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه، با توجه به مقدار sig این آماره‌ها، سه آزمون تفاوت معنادار با هم دارند. بعد یکسانی کواریانسهای متغیر وابسته از طریق آزمون کرویت موخلی مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه سطح معناداری مقدار محاسبه شده کرویت موخلی از ۰/۰۵ بزرگتر است ($p <$ ۰/۰۵ ,(۲)$^{۲}\chi$, ۰۸۹/. $=W$) و داده‌ها مفروضهٔ همگنی واریانسها را زیر سوال نبرده‌اند، می‌توان از تحلیل واریانس استفاده کرد. در جدول شمارهٔ ۳ خلاصهٔ تحلیل واریانس نمرات در مهارت خواندن ارائه شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

جدول ۳: خلاصه تحلیل واریانس برای بررسی اثر آزمونها در مهارت خواندن

منبع	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	مجذور اتا
آزمونها	۴۴۴/۰۴۶	۲	۲۲۲/۰۲۳	۶۵/۱۸۶	/۰۰۰	/۰۷۹
خطا	۵۱۴۳/۰۳۸	۱۵۱۰	۳/۴۰۶			

همان‌گونه که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود، خلاصهٔ تحلیل واریانس بیانگر آن است که اثر معنادار است و میان سه آزمون تفاوت معنادار وجود دارد ($p<$۰/۰۵, $Partial\ \eta^2=$۰/۰۸؛ F(۲,۱۵۱۰= ۶۵/۱۸۶). مقایسهٔ دوبه دوی آزمونها نشان داد که میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت خواندن در سطح (p=۰/۰۵) و میان پیش‌آزمون و آزمون پیگیری مهارت خواندن در سطح (p=۰/۰۵) تفاوت وجود دارد و همچنین بین میانگین پس‌آزمون با آزمون پیگیری مهارت خواندن در سطح (p=۰/۰۵) تفاوت معنادار وجود دارد. براساس مقایسه میانگین نمرات پیش آزمون و آزمون پیگیری، نتایج نشان داد که سوادآموزان تقریباً ۳ درصد مطالب فراگرفته را فراموش کرده‌اند.

سؤال دوم: آیا دوره تحکیم سواد بر تثبیت مهارت نوشتن سوادآموزان تحت پوشش تأثیر داشته است؟

برای تحلیل واریانس یک عاملی با تاکید بر مطالعهٔ درون آزمودنیها (اندازه‌گیریهای مکرر) اثر عامل سه آزمون بر اساس چهار آماره اثر پیلایی، لاندای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه، با توجه به مقدار sig این آماره‌ها، سه آزمون تفاوت معنادار با هم دارند. بعد یکسانی کواریانسهای متغیر وابسته از طریق آزمون کرویت موخلی مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه سطح معناداری مقدار محاسبه شده کرویت موخلی از ۰۵/. بزرگتر است ($p <$۰/۰۵ ,^{2}(۲), $W=$/۰۶۵) χ و داده‌ها مفروضهٔ همگنی واریانسها را زیر سؤال نبرده‌اند، می‌توان از تحلیل واریانس استفاده کرد. در جدول شمارهٔ ۴ خلاصهٔ تحلیل واریانس نمرات در مهارت نوشتن ارائه شده است.

جدول ۴: خلاصه تحلیل واریانس برای بررسی اثر آزمونها در مهارت نوشتن

منبع	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	مجذور اتا
آزمونها	۱۲۲۶/۹۲۸	۲	۶۱۳/۴۶۴	۷۷/۸۶۲	/۰۰۰	/۰۹۳
خطا	۱۱۹۲۸/۶۱۴	۱۵۱۴	۷/۸۷۹			

همان گونه که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، خلاصهٔ تحلیل واریانس بیانگر آن است که اثر معنادار است و میان سه آزمون تفاوت معنادار وجود دارد ($p<$۰/۰۵, $Partial\ \eta^2=$۰/۰۹ ؛ F(۲,۱۵۱۴= ۷۷/۸۶۲). مقایسهٔ دوبه دوی آزمونها نشان داد که میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

نوشتن در سطح (p=۰/۰۵) و بین پیش‌آزمون و آزمون پیگیری مهارت نوشتن در سطح (p=۰/۰۵) تفاوت وجود دارد، اما میان میانگین پس‌آزمون با آزمون پیگیری مهارت نوشتن در سطح (p=۰/۰۵) تفاوت معنادار وجود ندارد. براساس مقایسه میانگین نمرات پیش آزمون و آزمون پیگیری، نتایج نشان داد که سوادآموزان تقریباً ۹ درصد مطالب فراگرفته را فراموش کرده‌اند.

سؤال سوم: آیا دوره تحکیم سواد بر تثبیت مهارت روخوانی قرآن کریم سوادآموزان تحت پوشش تأثیر داشته است؟

برای تحلیل واریانس یک عاملی با تاکید بر مطالعهٔ درون آزمودنیها (اندازه‌گیریهای مکرر) اثر عامل سه آزمون بر اساس چهار آماره اثر پیلایی، لاندای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه، با توجه به مقدار sig این آماره‌ها، سه آزمون تفاوت معنادار با هم دارند. بعد یکسانی کواریانسهای متغیر وابسته از طریق آزمون کرویت موخلی مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه سطح معناداری مقدار محاسبه شده کرویت موخلی از ۰۵/. بزرگتر است (W=./۰۹۰ , χ^2(۲), p <۰/۰۵) و داده‌ها مفروضهٔ همگنی واریانسها را زیر سؤال نبرده‌اند، می‌توان از تحلیل واریانس استفاده کرد. در جدول شماره ۵ خلاصهٔ تحلیل واریانس نمرات مهارت روان‌خوانی قرآن کریم ارائه شده است.

جدول ۵: خلاصه تحلیل واریانس برای بررسی اثر آزمونها در مهارت روان‌خوانی قرآن کریم

منبع	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	مجذوراتا
آزمونها	۴۰۷/۰۹۲	۲	۲۰۳/۵۴۶	۵۳/۲۰۴	/۰۰۰	/۰۶۶
خطا	۵۷۶۹/۲۰۰	۱۵۰۸	۳/۸۲۶			

همان گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، خلاصهٔ تحلیل واریانس بیانگر آن است که اثر معنادار است و میان سه آزمون تفاوت معنادار وجود دارد (η^2=۰/۰۷ p<۰/۰۵, *Partial*؛ F(۲,۱۵۰۸= ۵۳/۲۰۴). مقایسهٔ دوبه دوی آزمونها نشان داد که میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت روخوانی قرآن کریم در سطح (p=۰/۰۵) و میان پیش‌آزمون و آزمون پیگیری مهارت روخوانی قرآن کریم در سطح (p=۰/۰۵) تفاوت وجود دارد اما بین میانگین پس‌آزمون با آزمون پیگیری مهارت روخوانی قرآن کریم تفاوت معنادار وجود ندارد. آزمون پیگیری نشان می‌دهد که سوادآموزان تقریباً مطالب یاد گرفته‌شده را فراموش نکرده‌اند و در وضعیت مشابهی از پس‌آزمون هستند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

سؤال چهارم: آیا دوره تحکیم سواد بر تثبیت مهارت حساب کردن سوادآموزان تحت پوشش تأثیر داشته است؟

برای تحلیل واریانس یک عاملی با تاکید بر مطالعهٔ درون آزمودنیها (اندازه‌گیریهای مکرر) اثر عامل سه آزمون بر اساس چهار آماره اثر پیلایی، لاندای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه، با توجه به مقدار sig این آماره‌ها، سه آزمون تفاوت معنادار با هم دارند. بعد یکسانی کواریانس‌های متغیر وابسته از طریق آزمون کرویت موخلی مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه سطح معناداری مقدار محاسبه شده کرویت موخلی از ۰۵/. بزرگتر است (W=۰۶۶/. , χ^2(۲), p <۰/۰۵) و داده‌ها مفروضهٔ همگنی واریانسها را زیر سؤال نبرده‌اند، می‌توان از تحلیل واریانس استفاده کرد. در جدول شماره ۶ خلاصهٔ تحلیل واریانس نمرات در مهارت حساب کردن ارائه شده است.

جدول ۶: خلاصه تحلیل واریانس برای بررسی اثر آزمونها در مهارت حساب کردن

منبع	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	مجذور اتا
آزمونها	۱۳۲۹/۰۱۳	۲	۶۶۴/۵۰۷	۸۷/۸۵۷	۰۰۰/	۱۰۳/
خطا	۱۱۵۸۷/۳۵۲	۱۵۳۲	۷/۵۶۴			

همان گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، خلاصهٔ تحلیل واریانس بیانگر آن است که اثر معنادار است و میان سه آزمون تفاوت معناداری وجود دارد (p<۰/۰۵, $Partial\ \eta^2$=۰/۱۰ ، F(۲,۱۵۳۲= ۴/۸۵۹). مقایسهٔ دوبه دوی آزمونها نشان داد که میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون مهارت حساب کردن در سطح (p=۰/۰۵) و میان پیش‌آزمون و آزمون پیگیری مهارت حساب کردن در سطح (p=۰/۰۵) تفاوت وجود دارد و همچنین میان میانگین پس‌آزمون با آزمون پیگیری مهارت حساب کردن در سطح (p=۰/۰۵) تفاوت معنادار وجود دارد. براساس مقایسه میانگین نمرات پیش آزمون و آزمون پیگیری، نتایج نشان داد که سوادآموزان تقریباً ۷ درصد مطالب فراگرفته را فراموش کرده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این تحقیق بررسی تأثیر برنامه دوره تحکیم سواد در تثبیت آموخته‌های سوادآموزان تحت پوشش بود. به این منظور، با استفاده از ۴ آزمون پیشرفت تحصیلی میزان تثبیت آموخته‌های فراگیران مورد آزمون قرار گرفت.

نتایج تحقیق نشان داد که دوره تحکیم سبب تثبیت آموخته‌های مهارتهای اصلی نوشتن، خواندن، حساب کردن و روان‌خوانی قرآن کریم سوادآموزان تحت پوشش شده است. در بحث

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

میزان ماندگاری مطالب یاد گرفته‌شده می‌توان گفت که در مهارت روان‌خوانی قرآن کریم افراد تحت پوشش آنچه را آموخته اند، در طول زمان توانسته‌اند حفظ کنند. نتایج نشان داد که بعد از پایان دوره، در مهارت نوشتن افراد تحت پوشش طرح تقریباً ۹ درصد مطالب فراگرفته را فراموش کرده‌اند. در مهارت خواندن این وضعیت بهتر است و سوادآموزان تقریباً ۳ درصد مطالب فراگرفته را فراموش کرده‌اند و در مهارت حساب کردن سوادآموزان تقریباً ۷ درصد مطالب فراگرفته را فراموش کرده‌اند. در تحلیل و توضیح این یافته‌ها می‌توان گفت که طرح تحکیم سواد در تثبیت آموخته‌های فراگیران تا میزان بسیار زیادی اثربخش بوده و در میزان ماندگاری مطالب فراگرفته تأثیر داشته است. گفتنی است که این ماندگاری بر اساس نتیجه پژوهش و همچنین پیشینه و ادبیات تحقیق کاملاً علمی و منطقی است. از سویی نتایج تحقیق نشان می‌دهد که مهارت روان‌خوانی قرآن کریم در طول دوره و حتی بعد از دوره همچنان تثبیت‌شده است. در توضیح این یافته می‌توان گفت که کاربرد قرآن در زندگی روزمره افراد و همچنین تأثیر حضور در مراسم مذهبی و همچنین مساجد می‌تواند عاملی مهم در حفظ و تثبیت مطالب یاد گرفته‌شده باشد و این مهارت باگذشت زمان بعد از پس‌آزمون همچنان باقی‌مانده است. از سوی دیگر در مهارت خواندن، کمترین میزان فراموشی مطالب یاد گرفته‌شده اتفاق افتاده است. در توضیح این یافته هم می‌توان گفت که بهره‌گیری از مطالب خواندنی و همچنین طرحها و اقداماتی مانند نیم‌صفحه سواد و چاپ و تکثیر روزنامه در استانها و همچنین نشریات ویژه افراد کم‌سواد در سازمان نهضت سوادآموزی می‌تواند عاملی مهم در تثبیت مطالب یاد گرفته‌شده بوده باشد. همچنین یافته‌ها نشان داد که افراد تحت پوشش طرح تحکیم بخشی از مهارت نوشتن خود را از دست‌داده‌اند. در توضیح این یافته هم می‌توان گفت که نوشتن اصولاً مهارتی تمرینی است و نیاز به ممارست و تکرار دارد و عدم تمرین نوشتن درگذر زمان سبب از بین رفتن مطالب یاد گرفته‌شده می‌شود. در مورد مهارت حساب کردن میزان فراموشی مطالب یاد گرفته‌شده اندک بود و این امر ممکن است به دلیل کاربرد ریاضیات در زندگی روزمره باشد، زیرا افراد در طول روز ممکن است بارها از این مهارت استفاده کنند و کاربرد این تجربیات سبب تثبیت مهارت ریاضیات در افراد تحت پوشش شود.

این یافته‌ها همسو با نتایج تحقیقات پژوهشگرانی مانند غلامی (۱۳۷۹)، محمدزاده ویژه (۱۳۸۶)، همتی (۱۳۷۵)، سراج خرمی و شیرین صحرایی (۱۳۹۱) و بدری‌گرگری و همکاران (۱۳۹۰) بود. مثلاً غلامی (۱۳۷۹) در تحقیقی در مورد تأثیر آموزشهای پیگیر بر عدم بازگشت به بیسوادی که در آن به ترتیب توانایی خواندن، نوشتن، ریاضیات پایه، افزایش میزان مطالعه، افزایش

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

آگاهیهای سیاسی و اجتماعی، افزایش فهم مطالب مطالعه شده، برقرار ارتباط با دیگران، افزایش توانایی شغلی بررسی شد، نشان داد که میان شرکت در آموزشهای پیگیر و عدم بازگشت به بیسوادی رابطهٔ معنادار وجود دارد. همچنین محمدزاده ویژه (۱۳۸۶) در پژوهشی به بررسی هدف شرکت در گروههای پیگیر سواد و برنامه خدمات مکاتبه‌ای سواد بر بهبود نگرش فراگیران درزمینهٔ مهارتهای اساسی زندگی پرداخت و به این نتایج دست‌یافت که شرکت در کلاسهای گروههای پیگیر سواد بر بهبود نگرش فراگیران درزمینهٔ تصمیم‌گیری همه‌جانبه، تأثیر سواد بر زندگی اجتماعی، شناخت حقوق شهروندی، به‌کارگیری مهارتها در فعالیتهای غیررسمی و عزت‌نفس مؤثر است.

افزون براین، همتی (۱۳۷۳) در تحقیقی تحت عنوان "بررسی تأثیر خود- رهبری در کاهش نرخ رجعت بیسوادی در میان نوسوادان شهرستان کرمانشاه در سالهای ۱۳۷۲-۱۳۷۳"، به این نتایج دست‌یافت که تداوم آموزش از سوی افرادی که به شیوه خود- رهبری اقدام به شرکت در کلاسها نموده بودند، درمجموع سبب کاهش نرخ بازگشت به بیسوادی در میان نوسوادان می‌شود. به‌عبارت‌دیگر ارتباط میان آن دو را به این صورت مورد تفسیر قرار داد که میان شاخص بالای ویژگیهای خود- رهبری و کاهش نرخ بازگشت به بیسوادی همبستگی وجود دارد و جهت این تأثیر نیز مثبت است. همچنین سراج خرمی و شیرین صحرایی (۱۳۹۱) در تحقیقی دریافتند که میان فراگیرانی که آموزشهای پس از سواد را دریافت کرده‌اند با سوادآموزانی که این آموزشها را دریافت نکرده‌اند در مؤلفه‌های بهداشت، پیشگیری از بیماریها، تربیت فرزند، مسائل دینی و اعتقادی تفاوت معنادار وجود دارد. در پژوهشی دیگر، محققانی مانند بدری‌گرگری، وجدان پرست، حاتمی و واحدی (۱۳۹۰) دریافتند که پیشرفت تحصیلی سوادآموزان طرح آزمایشی در دروس خواندن (فارسی)، نوشتن (دیکته)، قرائت قرآن و نماز در مقایسه با سوادآموزان گروه کنترل (دوره مقدماتی جاری) بیشتر بوده است. در متغیر مهارتهای زندگی نیز سوادآموزان طرح آزمایشی پیشرفت بیشتری در مقایسه با سوادآموزان دوره مقدماتی جاری نشان دادند.

در توضیح این یافته‌ها می‌توان گفت که دوره تحکیم به چندین دلیل توانسته هم مانع از بازگشت به بیسوادی گردد و هم سبب تثبیت آموخته‌های فراگیران شود. از یک‌سو دوره تحکیم به دلیل ایجاد ارتباط میان آنچه آموخته‌شده است با آنچه در زندگی روزمره فراگیران قابل‌استفاده و کاربرد است، پیوند برقرار کند و آموزشهای ارائه‌شده به دلیل کاربرد در زندگی واقعی سبب ایجاد ظرفیت در ماندگاری و تثبیت مطالب شده است. از سوی دیگر، دوره تحکیم به دلیل درگیر کردن

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

فراگیران با آموخته‌های کاربردی و همچنین نزدیک کردن فراگیران به درس زمینه‌ساز یادگیری مادام‌العمر شده است. این خود دلیلی است برای تثبیت، تحکیم و توسعهٔ مهارتهای سواد ازجمله خواندن، نوشتن و حساب کردن. در اینجا هم می‌توان گفت که محتوا و مطالب دوره تحکیم سواد به دلیل ارتباط با محتوای دوره سوادآموزی پایه توانسته است یادگیری معناداری را به وجود بیاورد که افراد از این دانش در زندگی واقعی خود استفاده کنند و با کاربرد این آموخته‌ها به تثبیت آنها کمک کنند.

از این گذشته، توانایی خواندن، نوشتن، حساب کردن سبب افزایش میزان مطالعه، فهم مطالب مطالعه شده و برقراری ارتباط موفق و مؤثر با دیگران می‌شود و اینها خود به طور غیرمستقیم بر یادگیری و تثبیت آموخته‌های فراگیران کمک می‌کنند. همچنین مهارتها و تواناییهای خواندن، نوشتن، حساب کردن سبب به وجود آمدن اعتمادبه‌نفس و تقویت زمینهٔ خودآموزی و ایجاد استقلال در یادگیری فراگیران می‌شوند و به این ترتیب زمینه عدم بازگشت به بیسوادی و تثبیت آموخته‌ها در فراگیران فراهم می‌شود.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که سازمان نهضت سوادآموزی از این پس برای همهٔ فراگیرانی که در دوره‌های گوناگون سوادآموزی مانند سوادآموزی پایه، دوره تحکیم و دوره انتقال شرکت می‌کنند یک آزمون تعیین سطح به‌صورت متمرکز برگزار کند و باتوجه به این آزمون، سطح فراگیر مشخص و تعیین شود. این آزمون تعیین سطح، هم سازمان و هم فراگیر را نسبت به مهارتها و تواناییهای اصلی خواندن، نوشتن و حساب کردن آشنا و مطلع می‌سازد و نیز زمینه را برای برنامه‌ریزی مناسب‌تر فراهم می‌کند. در این پژوهش اختلاف سطح نمرات پیش‌آزمون فراگیران نشان داد که بعضی از فراگیران حتی در مهارتهای پایه نوشتن و حساب کردن بسیار ضعیف هستند و بعضی دیگر در سطحی بالاتر از دیگر فراگیران قرار دارند. این امر می‌تواند آموزش و یادگیری را تحت تأثیر قرار دهد و آموزشیار را در وضعیت نامناسب در کار آموزش قرار دهد. همچنین ممکن است انگیزه و رغبت افراد را به‌صورت منفی تحت تأثیر قرار دهد.

همچنین پیشنهاد می‌شود که پروتکل برنامه‌ریزی آموزشی فراگیران در تمام دوره‌ها تدوین گردد. در این پروتکل شرایط حضور فراگیران، محتوا و سطح تحصیلات آموزشیاران در همهٔ دوره‌های سوادآموزی تهیه و تدوین شود و این پروتکل راهنمای اجرای پایه‌های سوادآموزی شود. یکی از مسائلی که در حیطه سوادآموزی، به ویژه در دوره تحکیم وجود دارد این است که هدف اصلی این دوره بیشتر عدم بازگشت به بیسوادی است و همچنین در پایان دوره به افراد

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

شرکت‌کننده فقط گواهی حضور داده می‌شود. به این دلیل شاید آن‌چنان‌که بایدوشاید آموزشیاران این دوره را جدی نمی‌گیرند. پژوهشگر در مشاهدات و مصاحبه خود با فراگیران بارها و بارها این دغدغه و نگرانی را شنیده است. ازاین رو می‌توان ضعف بسیاری از فراگیران در یادگیری مهارتهای پایه را ناشی از بی‌برنامگی و عدم نظم و انضباط در برگزاری کلاسها دانست. بنابراین پیشنهاد می‌شود که کلاسهای دوره تحکیم سواد در مدارس دولتی(استفاده از ظرفیتهای خالی این مدارس) و به‌صورت منظم و رسمی با نظارت مستقیم سازمان نهضت سوادآموزی از طریق ناظران این سازمان برگزار شوند.

ازآنجا که افراد بیسواد و همچنین کسانی که دوره‌های سوادآموزی شرکت می‌کنند معمولاً از طبقات پایین جامعه و در محیطهای حاشیه‌ای شهرها یا روستاها زندگی می‌کنند، پیشنهاد می‌شود که بر فرهنگ‌سازی و آموزش والدین و همسران این افراد از سوی ائمه جماعات مساجد و اعضای شورای روستاها اقدام شود. درواقع از این طریق می‌توان همسران و والدین را ترغیب به فرستادن این افراد به کلاسها کرد.

توسعه برنامه‌های رادیویی و تلویزیونی خاص نوسوادان از دیگر پیشنهادهایی است که ممکن است به تثبیت و تداوم یادگیری و حفظ دانسته‌ها و معلومات این افراد کمک کند. چنین برنامه‌هایی از طریق غنی‌سازی محیط یادگیری می‌توانند مکمل برنامه‌های دوره تحکیم سواد باشند و همراه با کلاسهای حضوری این دوره به‌صورت غیرحضوری زمینه را برای تثبیت مطالب یاد گرفته‌شده فراهم کنند.

عضویت در کتابخانه‌های عمومی، فرهنگسراها، شبکه‌های کتاب‌خوانی و همایش و اجلاسهای سوادآموزی از دیگر راهکارهایی است که می‌تواند مانع از بازگشت به بیسوادی شود. اقدام به برگزاری کلاسها در چنین مکانهایی نیز ممکن است برقراری ارتباط افراد نوسواد را با چنین محیطهایی برای یادگیریهای بعدی آماده کند.

و سرانجام اینکه شکل‌گیری مرحله دوم آموزش بزرگسالان با توجه به اهمیت و ضرورت ملی و بین‌المللی این موضوع با تمرکز بر فعالیتهای پس از سواد با دید کاربردی کردن دانش و معلومات فراگرفته شده می‌تواند زمینه را برای جذب این افراد در سیستم سوادآموزی جلب نماید.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

منابع

بدری گرگری، رحیم؛ وجدان پرست، حسین؛ حاتمی، جواد و واحدی، شهرام. (۱۳۹۰). ارزیابی فرآیند اجرای طرح آزمایشی برنامه درسی جدید دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱ (۱)، ۵۱-۶۸.

تاج‌آبادی، رضا. (۱۳۸۶). نقش و جایگاه کتابخانه‌های عمومی در عدم بازگشت نوسوادان به دوران بیسوادی و تقویت سواد آن‌ها. *فصلنامه کتاب*،۱(۶۹)، ۱۶۷-۱۸۴.

دلاور، علی. (۱۳۸۵). *روشهای تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی*. تهران: دانشگاه پیام نور.

دیانی، محمدحسین. (۱۳۸۰). *مواد و خدمات کتابخانه برای نو سوادان، کودکان و نوجوانان*. مشهد: انتشارات خدمات رایانه‌ای.

سازمان نهضت سوادآموزی. (۱۳۹۱). *سوادآموزی چرا و چگونه: ویژه‌نامه دوره آموزش ضمن خدمت مدیران مجتمع‌های آموزش‌وپرورش و مدارس مستقل*. تهران: نهضت سوادآموزی.

سراج خرمی، ناصر و شیرین صحرایی، علیرضا. (۱۳۹۱). بررسی نقش آموزشهای پس از سواد در ارتقای سطح آگاهی‌های زنان و دختران نوسواد بزرگسال روستایی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه‌ریزی درسی)*، ۹(۳۲)، ۱۳۷-۱۴۸.

غلامی، ابراهیم. (۱۳۷۹). *شناسایی نقش آموزشهای پیگیر در جلوگیری از رجعت به بیسوادی از دیدگاه فراگیران شرکت‌کننده در آموزشهای پیگیر (مداوم) و کارشناسان سازمان نهضت سوادآموزی تهران در سال ۱۳۷۹*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش بزرگسالان، دانشگاه شهید بهشتی.

فرزین، فرزانه و نیک کار، ملیحه. (۱۳۸۲). *مواد و خدمات کتابخانه برای بزرگسالان نوسواد*. تهران: دانشگاه پیام نور.

محمد زاده ویژه، مریم. (۱۳۸۶). آموزش مهارتهای زندگی و تأثیر آن بر بهبود زندگی شرکت‌کنندگان. *پژوهشنامه تربیتی*،۱۱ (۱۱) ، ۱۱۵- ۱۲۹.

همتی، محمد. (۱۳۷۵). *بررسی تأثیر خود رهبری در کاهش نرخ رجعت بیسوادی در میان نو سوادان شهرستان کرمانشاه در سال‌های ۱۳۷۲-۱۳۷۳*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش بزرگسالان، دانشگاه شهید بهشتی.

Abadzi, H. (1995). *Difficulties of adults in the acquisition of reading skills: A review of the evidence.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 13, 1995).

Arnove, R.F., & Graff, H.J. (1987). Introduction. In R.F. Arnove & H.J. Graff (Eds.), *National literacy campaigns*: *Historical and comparative perspectives* (pp. 1-28). New York, NY: Plenum Press.

Bain, R. (2006). Rounding up unusual suspects: Facing the authority hidden in the history classroom. *Teachers College Record*, *108*(10), 2080-2114.

Ballara, M. (1992). *Women and literacy.* London: Zed Books.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 60–92.

Greaney, V. (Ed.). (1996). *Promoting reading in developing countries*. Newark, DE: International Reading Association.

Hand, B., Wallace, C.W., & Yang, E. M. (2004). Using a science writing heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh-grade science:

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

Quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education, 26*(2), 131-149.

Leu, D. (2005, December). *New literacies, reading research, and the challenges of change: A deictic perspective of our research worlds.* Paper presented at the National Reading Conference, Miami, Florida.

Leu, D. J. Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R. B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.

Lewis, E. C. (2016). Twenty-first century perspectives on adolescent literacy and instruction. In K. A. Munger (Ed.), *Steps to success: Crossing the bridge between literacy research and practice* (pp. 139-152). Geneseo, NY: Open SUNY Textbooks.

Luke, A., & Elkins, J. (1998). Reinventing literacy in "new times". *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 42*, 4-7.

Ozoemena, O. P. (2013). Manpower development and utilization in adult literacy education in Nigeria. *African Educational Research Journal, 1*(2), 102-112.

Ramdas, L. (1989). Women and literacy: A quest for justice. *Prospects, 19*(4), 519-530.

_____ (1990). Gender issues and literacy: An analysis. *Convergence, 23*(4), 37-48.

Street, B.V. (1986). Literacy and social change: The significance of social context in the development of literacy programs. In D. Wagner (Ed.), *The future of literacy in a changing world* (pp. 48–64). Oxford, UK: Pergamon.

_____ (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education.* London: Longman.

Wineburg, D. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past.* Philadelphia: Temple University Press.

Wineburg, S. S., & Martin, D. (2004). Reading and rewriting history. *Educational Leadership, 62*(1), 42-45.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1396.33.2.4.9]
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]