

طراحی و اعتباریابی چارچوب سواد فرهنگی معلمان دوره ابتدایی

ژیلا حیدری نقدعلی^۱، محمد جاودانی^۲، امین باقری کراچی^۳، جهانگیر زر^۴

چکیده

پژوهش پیش رو با هدف طراحی و اعتباریابی چارچوب سواد فرهنگی معلمان دوره ابتدایی و با رویکرد آمیخته از نوع اکتشافی متوالی انجام شد. در بخش کیفی، از روش تحلیل مضمون استفاده شد. مشارکت کنندگان بالقوه بخش کیفی متخصصان دانشگاهی در سال تحصیلی ۱۳۹۹ بودند که از میان آن‌ها یازده نفر به شیوه هدفمند از نوع گلوله‌برفی انتخاب شدند. اصالت و صحت داده‌ها در بخش کیفی با زاویه‌بندی تحلیلی و بررسی قابلیت اعتمادپذیری داده‌های پژوهش تأمین شد و برای تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل مضمون استفاده شد. در بخش کمی، روش توصیفی از نوع پیمایشی به کار گرفته شد و از تحلیل عامل تأییدی برای روایی و از ضریب آلفای کرونباخ برای تأیید پایایی استفاده شد. یافته‌های بخش کیفی شامل ۱۰۲۰ گزاره مفهومی اولیه، ۳ مؤلفه اصلی، ۱۰ ملاک و ۸۵ نشانگر بود که با ترسیم روابط بین آن‌ها، چارچوب مفهومی سواد فرهنگی معلمان شکل گرفت. در پایان بخش کیفی، براساس چارچوب اولیه حاصل از این بخش، پرسشنامه‌ای در خصوص ارتباط و تناسب اجزای چارچوب تنظیم شد و در اختیار ۲۰۰ نفر از معلمان دوره ابتدایی ناحیه یک شهر شیراز قرار گرفت. تحلیل عامل تأییدی بر داده‌های بخش کمی چارچوب پیشنهادی برآمده از یافته‌های بخش کیفی را تأیید کرد. از این چارچوب می‌توان در سنجش سواد فرهنگی و نیز طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی بهره گرفت.

واژگان کلیدی

سواد فرهنگی، معلمان ابتدایی، طراحی، اعتباریابی.

مقدمه

پیشرفت سریع فناوری و تحولات ناشی از پدیده جهانی شدن دگرگونی‌های اجتماعی را به دنبال داشته است. بروز این دگرگونی‌های اجتماعی در انسجام و پیوستگی واحدها و مؤلفه‌های فرهنگی جامعه تأثیر گذاشته است؛ به این ترتیب که جزئی از فرهنگ به سرعت تغییر کرده، ولی اجزای دیگر تغییر نیافته یا تغییرات آن‌ها بسیار کند و مقطعی بوده و به بروز پدیده تأخر یا پس افتادگی فرهنگی منجر شده که نمونه‌ای از جنبه‌های آسیب‌پذیری فرهنگی اجتماعی جامعه است. این امر گریبان‌گیر نظام آموزشی کشور نیز هست؛ چراکه سیاست آموزشی هر جامعه نمی‌تواند جدا از فرهنگ و سابقه تمدنی و مکتب و سنت علمی آن باشد (فرجی ارمکی، ۱۳۸۶).

مرور کارکردهای نظام آموزشی (شامل انتقال فرهنگ و میراث فرهنگی به نسل جدید، جامعه‌پذیری، پرورش و رشد خلاقیت، تربیت و تأمین نیروی انسانی جامعه) نیز گویای آن است که جوهره اصلی کارکردهای نظام آموزشی ماهیتی فرهنگی دارد (نگاهداری، ۱۳۸۷).

مدرسه به عنوان محور عمده توسعه فرهنگ و افزایش سواد فرهنگی در جامعه می‌تواند با آموزش‌های لازم تأخر یا پس افتادگی فرهنگی جامعه را جبران کند. درواقع، مدرسه و نظام آموزشی تنها متولی انتقال سواد در جنبه سواد پایه (خواندن، نوشتن و حساب کردن) یا سواد تخصصی (فیزیک، شیمی، علوم و نظیر آن) نیستند؛ بلکه پرورش جنبه‌های عام سواد همچون سواد سیاسی، سواد اقتصادی و مهم‌تر از آن سواد فرهنگی نیز در مدرسه و از سوی معلمان صورت می‌پذیرد.

معلمان در گسترش سواد فرهنگی نقش کلیدی دارند. مهم‌ترین عامل کیفیت تعاملاتی است که میان معلمان و دانش‌آموزان روی می‌دهد. عناصر این تعامل دانش و مهارت و نگرش معلم، از یک سو، و انتظارات یادگیری و وضعیت اقتصادی و اجتماعی و ویژگی فرهنگی یادگیرندگان، از سوی دیگر، هستند که در توسعه یا تأخر فرهنگی در جامعه تأثیر بسزایی دارند.

از نظر گراف^۱، ارتقای سواد فرهنگی موقعیتی قدرتمند ایجاد کرده و تقابل نسل‌ها و طبقات و گروه‌های اجتماعی را حل می‌کند (Graff, 1989).

محمدی (۱۳۹۴) معتقد است عامل اصلی بقای هر جامعه‌ای سواد فرهنگی است. در جامعه با سواد فرهنگی آسیب‌هایی چون نابودی جنگل‌ها، خشکباری دشت‌ها، آلودگی‌های زیست‌محیطی، ویرانی میراث فرهنگی و آسیب‌های اجتماعی مجال بروز نخواهد یافت.

به منظور تحقق بسترهای لازم برای ارتقای سواد فرهنگی جامعه و نیل به پیامدهای مطلوب آن، هماهنگی و همسویی نخبگان فرهنگی با نیازهای فرهنگی جامعه ضرورت دارد. جامعه باید بتواند نیازهای فرهنگی خویش را در رهگذر حیات و حرکت اجتماعی بازشناسد و آن‌ها را از تظاهرات و تمایلات کاذب یا گذرا تفکیک کند و قدرت پاسخگویی به این نیازها و بهره‌گیری از آن‌ها را در جهت رشد و کمال معنوی و مادی دارا باشد (شیخ حسینی و همکاران، ۱۳۹۱). در این زمینه نتایج پژوهش‌های مختلف نشان‌دهنده نقش حیاتی معلمان، به عنوان پیش‌تازان عرصه فرهنگ، در پاسخگویی به نیازهای فرهنگی جامعه است. مهندسی فرهنگی نظام آموزشی تقلیدی از مغرب‌زمین است. نظام آموزشی کنونی برای تأمین نیازهای تخصصی توسعه اقتصادی طراحی و ایجاد شده است. این نظام آموزشی بر محور تعلیم و تربیت مطلق یا تعلیم و تربیت اخلاقی انسانی طراحی نشده؛ بلکه هدف اصلی آن آموزش مهارت‌های فنی و علمی لازم و تأمین نیروهای تخصصی برای دستیابی به توسعه یافتگی است (آوینی، ۱۳۸۶).

روشن است که نظام آموزشی موجود نمی‌تواند ما را به چشم‌انداز تعالی برساند؛ چراکه اصولاً برای چنین منظوری وضع نشده است. باید نظام آموزشی موجود براساس چشم‌انداز تعالی و از طریق مهندسی فرهنگی بازآفرینی شود و جزء جزء آن اصلاح شود (مختاریان‌پور، ۱۳۸۷). از این رو، عمده‌ترین وظیفه دستگاه‌های فرهنگی تبیین و آموزش فرهنگ هدف است. تبیین فرهنگ به این معناست که ماهیت و چیستی فرهنگ بعد از شناسایی متفکران و فرهنگ‌شناسان از طریق آموزش و تبلیغ به ذهن آحاد جامعه (در سطوح مختلف) منتقل شود تا از طریق فرایند جامعه‌پذیری زمینه‌های ترویج فرهنگ هدف فراهم شود (فرهی بوزنجانی، ۱۳۸۷). در این مسیر، تقویت و گسترش سواد فرهنگی معلمان، به‌ویژه در دوره ابتدایی، اساس مهندسی فرهنگی نظام آموزشی است. هالبرت و چیگزا^۱ براساس نتایج پژوهش خویش بر این باورند که برای تقویت ارزش‌های خاص عدالت اجتماعی و نسبیت فرهنگی لزوم توجه به مباحث سواد فرهنگی معلمان در دوره پیش از خدمت ضروری است. محققان در تبیین ساختارها و چارچوب برنامه درسی برای سواد فرهنگی معلمان با اتکا به مطالعات و برنامه درسی استرالیا نتیجه‌گیری می‌کنند که توجه به وقایع ملی و جهانی، تحلیل انتقادی، ساختارهای فرهنگی، انعطاف‌پذیری، تنوع اجتماعی و فرهنگی، قومیت و نژاد، همدلی و گفتمان بین فرهنگی، شهروند باسواد فرهنگی و جهانی، درک پیچیدگی فرهنگ، آگاهی از کلیات

فرهنگی داخلی (مبتنی بر ارزش‌ها) و خارجی (مبتنی بر سبک زندگی)، روابط متقابل پیچیده زبان و فرهنگ، تنوع فرهنگی و شناخت خود از جمله مؤلفه‌های سواد فرهنگی در برنامه درسی معلمان پیش از خدمت است (Halbert & Chigeza, 2015).

جاروسینسکی^۱ با بررسی منابع فرهنگی برای آموزش معلمانی که با دانش‌آموزان با تنوع فرهنگی سروکار دارند، نشان داد که همه معلمان باید در آموزش خود به زمینه‌های متنوع فرهنگی و زبانی توجه کنند؛ به ارزیابی برنامه‌های درسی بپردازند؛ متناسب با فرهنگ‌ها و گفتمان دانش‌آموزان آموزش دهند؛ با اتخاذ رویکردهای مناسب همه فرهنگ‌ها و قومیت‌ها را به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر فرهنگ بزرگ‌تر ارج نهند؛ محتوا را با تجارب و زندگی واقعی دانش‌آموزان ارتباط دهند؛ تنوع فرهنگی دانش‌آموزان را به نمایش بگذارند و پیشرفت تحصیلی آن‌ها را مورد توجه قرار دهند. این مهم زمانی به دست می‌آید که معلمان واجد صلاحیت سواد فرهنگی باشند. نابرخورداری معلمان از سواد فرهنگی لازم پیامدهایی چون احساس حقارت و بی‌ارزشی را در دانش‌آموزان در پی داشته است. معلم با سواد فرهنگی از نظر نژاد، قوم، سیاست، اقتصاد، هنر، معماری و غیره می‌تواند به تنوع فرهنگی دانش‌آموزان توجه کند و یادگیری آنان را تسهیل کند (Jarosinski, 2018).

جمالی، صادق‌زاده قمصری، صالحی امیری و فرمehنی فراهانی (۱۳۹۸) در پژوهش خود، با در نظر گرفتن اینکه در جهان امروز محتوا و صورت زندگی در ابعاد مختلف شکلی فرهنگی به خود گرفته است، بر اهمیت مدیریت فرهنگی تأکید کرده و به تحلیل قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها در زمینه مدیریت ارتقای سواد فرهنگی در آموزش و پرورش ایران پرداخته‌اند. افت شدید اعتبار گروه‌های مرجع فرهنگی و ارزشی در کشور، ناتوانی در معرفی و تبلیغ الگوهای مناسب و شایسته فرهنگی برای نسل نو، مصادره فرهنگی حوزه‌های پویایی و نشاط ملی توسط عوامل غیرخودی و پرهزینه‌سازی فعالیت فرهنگی در عرصه فعالیت‌های اجتماعی از جمله تهدیدهای شناسایی شده از سوی مخاطبان ذکر شده است.

مرور پیشینه خارجی پژوهش از توجه به نقش معلمان در توسعه سواد فرهنگی حکایت دارد. بررسی پیشینه پژوهش در ایران نشان‌دهنده اهمیت سواد فرهنگی و لزوم تسری آن به حوزه فرهنگ عمومی (فرمehنی فراهانی، ۱۳۹۷) و لزوم معرفی و تبلیغ الگوهای مناسب و شایسته فرهنگی برای نسل نو و پیشگیری از پرهزینه‌سازی فعالیت فرهنگی در عرصه فعالیت‌های اجتماعی (جمالی و همکاران، ۱۳۹۸) است؛ اما، آنچه در این میان مغفول

1. Jarosinski, T.

مانده توجه به عامل کلیدی معلمان به عنوان مهم ترین عناصر تأثیرگذار در حوزه فرهنگ عمومی و برخوردار از اعتبار لازم در جامعه و نقش الگویی در فرهنگ سازی در جامعه است. نتایج پژوهش احمدی پور و همکاران (۱۳۹۹) گواهی دیگر بر این غفلت است. یافته های این پژوهش به عواملی چون برنامه های درسی، مدیریت کلان آموزش و پرورش، خانواده، تجهیزات آموزشی، فناوری و رسانه ها اشاره می کند، غافل از اینکه عنصر کلیدی در اجرای همه این تصمیمات معلمان هستند. در حقیقت، «مهندسی فرهنگی نظام آموزشی باید شامل هر چهار مؤلفه این نظام، یعنی معلم و استاد، دانش آموز و دانشجو، محتوای آموزشی و ساختار آموزشی باشد» (نگاهداری، ۱۳۸۷).

بررسی های صورت گرفته در خصوص برنامه های مدون و مصوب آموزش و پرورش نشان می دهد آموزش و پرورش برای ایجاد و ارتقای سواد فرهنگی در بین دانش آموزان هیچ گونه الگو و مدلی ندارد و صرفاً براساس تصمیمات مقطعی عمل می کند و در صورت تدوین برنامه های بلندمدت از هیچ گونه مدلی برای سواد فرهنگی استفاده نمی کند. به نظر می رسد آموزش و پرورش بخش اعظم انتقال سواد فرهنگی به دانش آموزان را نادیده گرفته است (احمدی پور و همکاران، ۱۳۹۹).

با توجه به اهمیت نقش کلیدی معلمان در توسعه سواد فرهنگی آحاد جامعه به ویژه دانش آموزان، این مهم زمانی چالش برانگیز است که دانش آموزان باید برای جامعه ای پرورش یابند که با رشد و تغییر فزاینده در تمام عرصه ها روبه روست. در این وضعیت، آنان نیازمند کارآمدی های خاص فرهنگی هستند تا بتوانند دانستنی های اساسی خود را عمق بخشند و به گردآوری و استفاده کارآمد از آنها مبادرت ورزند. از سوی دیگر، تنوع فرهنگی در بین دانش آموزان و وجود خرده فرهنگ های بومی و منطقه ای لزوم شناخت ابزارهایی برای ارزیابی و آموزش معلمان در موضوع سواد فرهنگی را ضروری می نماید. اگر معلمان سواد فرهنگی کافی نداشته باشند، توسعه فرهنگی به کندی صورت می گیرد. از این رو، جامعه به معلمی با سواد فرهنگی گسترده نیاز دارد تا بتواند پاسخگوی نیازهای فرهنگی دانش آموزان باشد و در توسعه فرهنگی جامعه نقش بارزتری ایفا کند. این مهم با شناسایی شاخصه ها و اجزای سواد فرهنگی معلمان امکان پذیر است. این شاخصه ها، به رغم نقش کلیدی شان، تاکنون مغفول مانده اند. بنابراین، سؤال اصلی پژوهش این است که چارچوب سواد فرهنگی معلمان دوره ابتدایی چیست و آیا این چارچوب از اعتبار لازم برخوردار است.

مبانی نظری و چارچوب مفهومی پژوهش

وسعت و قلمرو فرهنگ به وسعت حیات اجتماعی انسان است و تمامی ذخایر و میراث‌های اندیشه و دست انسان از آغاز تا به امروز را شامل می‌شود. ازاین‌رو، وسعت قلمرو موضوعی و انسان‌شمول‌بودن فرهنگ ممکن است باعث شود خصوصیات مشترکی میان فرهنگ‌ها با تمدن، جامعه، شخصیت، نژاد و... پدید آید.

تیلور در کتاب خود به نام فرهنگ/ابتدایی تعریف جامعی از فرهنگ ارائه داده است: «فرهنگ مجموعه پیچیده‌ای است شامل معارف، معتقدات، هنرها، صنایع، فنون، اخلاق، قوانین، سنن، باور و سرانجام تمام عادات، رفتار و ضوابطی که فرد به‌عنوان عضو جامعه خود آن را فرامی‌گیرد و در برابر آن جامعه، وظایف و تعهداتی بر عهده دارد. فرهنگ مجموعه‌ای از باورها و رفتارهای گروه‌های انسانی است» (روح‌الامینی، ۱۳۶۸: ۱۷).

از نظر تیلور، فرهنگ کلیت زندگی اجتماعی انسان است و خصلتی جمعی دارد؛ به‌علاوه، فرهنگ جنبه اکتسابی دارد و موروثی نیست و عامل زیست‌شناسی (بیولوژیک) در آن نقشی ندارد. بدین معنا، انسان بی‌فرهنگ و جامعه بی‌فرهنگ در کار نیست؛ زیرا زندگی اجتماعی یعنی با هم زیستن و با هم زیستن به معنای در فرهنگ زیستن است. زیستن در ابتدایی‌ترین قبیله یا بزرگ‌ترین و پیچیده‌ترین جامعه فناورانه مدرن از این نظر یکسان است؛ اگرچه هریک از سازه‌های فرهنگ از نظر صورت و معنا یا سادگی و پیچیدگی در جوامع گوناگون با هم تفاوت‌های اساسی دارند (آشوری، ۱۳۸۱).

فرهنگ همچون زبان از ویژگی‌های جوامع انسانی است. فرهنگ روند «آرمان‌گرا» دارد و دربرگیرنده آن دسته از الگوهای ایدئالی و هنجارهای رفتاری است که برحسب آن اعضای جامعه تلاش می‌کنند و این هنجارها و ایدئال‌ها را می‌پذیرند و سعی می‌کنند خود را به آن آرمان نزدیک کنند. به این اعتبار می‌توان گفت که فرهنگ کارکردی آموزشی-پرورشی را نیز در ماهیت خود نهفته دارد و باید‌ها و ارزش‌ها را در جامعه مشخص می‌کند و افراد می‌آموزند چه باید بدانند و چه باید انجام دهند و این‌چنین می‌توان مدعی بود که فرهنگ خالق نظام آموزشی است (حبیبی، ۱۳۹۱).

تعلیم و تربیت انسان‌ها در فرهنگ‌ها و زمان‌های مختلف به‌صورت‌های متفاوتی اعمال می‌شود که به‌نوعی مؤثربودن بستر فرهنگی را بر تعلیم و تربیت نشان می‌دهد. مدرسه مانند سایر مؤسسات اجتماعی هدف و طرز عمل و وظیفه و روش کار خود را از جامعه و فرهنگ حاکم بر آن می‌گیرد و نوع تعلیم و تربیتی که جوان دریافت می‌کند کیفیت آن جامعه را تعیین می‌کند (شریعت‌مداری، ۱۳۸۱). آنچه مسلم است این ارتباط

و تأثیرپذیری از قوّت برخوردار است. چنان‌که از نظر مایکل سدلر، مسائل خارج از مدرسه از درون آن مهم‌ترند؛ درواقع، مسائل خارج از مدرسه اداره‌کننده و توضیح‌دهنده مسائل درونی آن‌اند. آموزش و پرورش به‌خودی‌خود یک مسئله نیست؛ بلکه جزء لاینفک مسئله اجتماع است. در حقیقت، مسئله اجتماع خود مسئله‌ای اخلاقی است (لوتان، ۱۳۷۸: ۱۲)؛ اما درعین‌حال، مدرسه و نوع آموزش آن نیز اثری خاص در زندگی اجتماعی ملّت دارد. هیچ نهاد آموزشی حتی در توصیفی‌ترین تعاریف و تعبیر سیاسی و توسعه‌ای فارغ از اهداف و مأموریت‌ها و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه خود نیست و مدرسه به‌عنوان مهم‌ترین نهاد آموزشی و مؤسسه اجتماعی با جامعه و فرهنگ آن بده‌بستان و ارتباط متقابل دارد (خانیکی، ۱۳۸۱).

ارتباط‌گرفتن با دیگران و درک نمادهای یک فرهنگ بر اثر آموزش و پرورش امکان‌پذیر می‌شود. دسترسی به فرهنگ و تفکر درباره آن و بازبینی و نقادی آن و درعین‌حال اشاعه و توسعه این فرهنگ - همگی منوط به آموزش و پرورش است (شکوهی، ۱۳۶۹). آموزش و پرورش، در عین آنکه رسالت شناساندن سنن تاریخی و فرهنگی و مذهبی جامعه و کمک به حفظ آن‌ها را دارد، رسالت توجه به نیازهای جامعه متحول و مدرن را نیز دارد. بدین ترتیب، آموزش و پرورش، ضمن اینکه در پذیرش و نفوذ دادن ابعاد مثبت و سازنده فرهنگ جهانی نقش دارد که به‌خصوص از طریق رسانه‌های آموزشی می‌تواند وارد شود، در حفظ هویت فرهنگی جامعه در مقابل الگوهای مصرفی و تحمیلی، که از طریق فرایند جهانی‌سازی الگوسازی می‌شود، می‌تواند نقش پالایش‌دهنده و آگاه‌کننده داشته باشد. آموزش و پرورش می‌تواند فرهنگ‌سازی کند و در اعتلای فرهنگ عامی نقش داشته باشد، ضمن اینکه آموزش و پرورش معمولاً فرهنگ کتابی «فرهنگ ادبی» را برای افراد شایسته آن حفظ می‌کند. با توجه به آنچه گفته شد، یکی از کارکردهای آموزش و پرورش ایجاد و بسط فرهنگ برای اکثریت است (فرمینی فراهانی و صباغ اسماعیلی، ۱۳۹۵).

آموزش و پرورش قدرت ابزارسازی انسان را ارتقا می‌دهد که یکی از مؤلفه‌های اصلی فرهنگ است. نقش محوری مدرسه در اشاعه و توسعه فرهنگ نهفته است. انسان‌ها محرک توسعه در جامعه و فرهنگ هستند؛ پس اگر انسان‌ها خوب آموزش دیده باشند، زمینه حرکت به‌سوی نوسازی فراهم خواهد شد.

با توجه به اهمیت و نقش یادگیری فرهنگ، برخورداری نسل‌های مختلف جامعه و همه قشرها از سواد فرهنگی ضرورت پیدا می‌کند. هر جامعه‌ای که به نقش فرد اهمیت می‌دهد و مشارکت افراد در آن مهم باشد بسترهای پرورش سواد فرهنگی را فراهم

می‌کند. سواد فرهنگی شناخت یک فرد است از پیشینه یا تاریخ جامعه خود و جامعه جهانی، جغرافیای خود و جغرافیای جهانی، مناسبات اجتماعی و شناخت نشانه‌های فرهنگی و واکنش بایسته و شایسته به آن (فرمینی فراهانی و صباغ اسماعیلی، ۱۳۹۵). مفهوم سواد فرهنگی موضوع بحث در جامعه پژوهشی از دهه ۱۹۸۰ بوده است. مفهوم سواد فرهنگی و به‌طور کلی سواد، که محقق آمریکایی اریک هیرش^۱ استفاده کرده است، از سطح پایه خواندن و نوشتن و حساب کردن (ریاضیات) به سطح متفاوتی از دانش مبتنی بر ارزش تغییر یافته است. درحالی که در کشورهای توسعه نیافته سواد به معنای سنتی آن چالشی برای آموزش باقی می‌ماند، در کشورهای توسعه یافته و مکان‌های چند فرهنگی و پدیده‌های ژئوپلیتیکی، مانند اتحادیه اروپا، مفهوم سواد فرهنگی پاسخی به الزامات همزیستی پایدار جامعه است (Hirsch, 1983).

سواد فرهنگی به تعریف هیرش به معنای دار بودن آن اطلاعات پایه است که برای بقا در دنیای مدرن مورد نیاز است و تمام دامنه‌های فعالیت‌های انسانی را، از ورزش گرفته تا علم، در بر می‌گیرد و در طبقه اجتماعی فرد محدود و محصور نمی‌شود؛ بلکه کاملاً برعکس آن است. دو برداشت متفاوت در خصوص سواد فرهنگی وجود دارد. برداشت اول تعریفی ایستا از این مفهوم عرضه می‌کند که به فهرست کردن همه مفاهیم یا اطلاعات اساسی یا پایه که یک فرد باید بداند منتهی می‌شود: از آشنایی با نشانه‌های موجود در خیابان گرفته تا رویدادهای مهم تاریخی و همچنین توانایی در استفاده از اصطلاحات رایج، تکیه کلام‌ها، شناخت مجموعه ادبیات اصیل (شعر کلاسیک و نو و رمان‌های اصیل) و فرهنگ عامه‌پسند. بدین ترتیب، از این دیدگاه سواد فرهنگی عبارت است از مجموعه اطلاعات یا آگاهی‌های فرهنگی که خوانشگران کارآمد متعلق به یک فرهنگ باید از آن برخوردار باشند. بدیهی است برخورداری از چنین آگاهی‌هایی شرط لازم برای ورود به گفت‌وگوی منطقی با دیگران است (Hirsch, 1987).

هیرش از این دانش رایج متعارف به‌عنوان سواد فرهنگی یاد می‌کند و معتقد است که مردم بدون آن نمی‌توانند اطلاعات ارائه شده در رسانه‌ها را درک کنند. درک اطلاعات منتشر شده در رسانه‌ها ابزاری ضروری برای مشارکت کشور در فرایندهای عمومی تفسیر می‌شود. هیرش بیان می‌کند که این دانشی فرازبانی است. این محقق آمریکایی استدلال می‌کند که این پدیده برای معلمان زبان خارجی کاملاً شناخته شده است؛ اما دقیقاً همین روند زمانی در جریان است که فرد درباره فرهنگ ملی و به زبان مادری خود بیاموزد. به گفته این محقق، مدارس معمولاً فرهنگ‌پذیری را در

نظر می‌گیرند؛ یعنی، دانش مشترکی که خوانندگان باید داشته باشند. این دانش از موضوعات تحت کنترل آموزش و پرورش تشکیل شده است و انتقال آن یکی از اهداف کشور برای فرهنگ‌سازی است. برای این منظور، هیرش یک فرهنگ لغت سواد فرهنگی ارائه کرد که شامل مهم‌ترین مفاهیم، نام‌ها، عبارات و رویدادهایی بود که به نظر او دانش‌آموزان پس از فارغ‌التحصیلی باید بدانند (Hirsch, 1983).

اما، چنین تلقی ایستایی در دنیای در حال تحول امروز که شهروندان آن به کارآمدی بین‌فرهنگی نیازمندند کافی نیست و رویکرد هیرش با انتقادهایی مواجه شده است. یکی از منتقدان او کریستنبری^۱ معتقد است که درک سواد فرهنگی به‌عنوان دانش فرهنگ غالب و الزام دانش‌آموزان و جامعه به به‌اشتراک‌گذاری دانش مشترک و خاص به‌عنوان سنگ‌بنای سواد فرهنگی رویکرد نخبه‌گرایانه است. دانش‌آموزان باید مهارت‌های خواندن انتقادی را به‌جای تشخیص مجموعه‌ای از مفاهیم تثبیت‌شده از متون ادبی توسعه دهند. این انتقاد از رویکرد سواد فرهنگی هیرش براساس اولویت او در ارائه تعریف کلمات به‌جای معنای متن است (Christenbury, 1989).

برودی^۲ نیز در اهمیت دانستن نام‌ها و رویدادها در سواد فرهنگی تردید می‌کند. از نظر او، سواد فرهنگی حافظه تداعی گر اصطلاحات مبهم نیست؛ بلکه درک عمیق آرمان‌ها و ایده‌های انسانی را در بر دارد. او همچنین بر انتخاب ادبیات کلاسیک، که در فرهنگ لغت هیرش رتبه بالایی دارد، تمرکز می‌کند و ادعا می‌کند که اگرچه دانش کلاسیک و آموزش به هم مرتبط هستند، سواد فرهنگی بسیار فراتر از ادبیات کلاسیک و فرهنگ لغت هیرش است. او سواد فرهنگی را با مطالعه انسان‌گرایی مقایسه می‌کند و استدلال می‌کند که اگر آثار ادبیات کلاسیک به فرایند شکل‌گیری سواد فرهنگی کمک می‌کند، باید همراه با ابعاد فکری و اخلاقی و زیبایی‌شناختی آموزش داده شود (Broudy, 1990).

از نظر آنسون^۳، در مفهوم سواد فرهنگی این ایده مغفول مانده است که فرد باسواد علاوه بر شناخت حقایق باید بتواند درک کند که چرا رویدادی خاص نقش فرهنگی مهمی دارد. شیوه پیشنهادی وی در آموزش سواد فرهنگی به دانش‌آموزان فرصت درک ماهیت و معرفت‌شناسی متون مورد مطالعه را می‌دهد تا فقط بر آنچه مطالعه می‌کنند (یعنی محتوا) تمرکز نکنند؛ بلکه بر چگونگی مطالعه نیز تأمل کنند (Anson, 1988). سیمپسون^۴ نظریه هیرش را توصیفی می‌داند؛ زیرا به آن چیزی اشاره دارد که

1. Christenbury, L.
2. Broudy, H.
3. Anson, C.
4. Simpson, A.

جامعه باید بدانند نه به ارزش‌هایش. وی بیان می‌کند که در تعاریف انسان‌شناسی و اجتماعی، فرهنگ پدیده‌ای به مراتب پیچیده‌تر است که شامل آداب و رسوم، آیین‌ها، روابط درونی، عادات زبانی، نظام سیاسی و اقتصادی و باورهای مذهبی است. وی ایده گنجاندن همه این‌ها در فرهنگ لغت را رد می‌کند (Simpson, 1991).

پائولو فریره^۱ نماینده نظریه انتقادی، مفهوم سواد را نقد می‌کند. از نظر او، سوادآموزی کاری فرهنگی است که فرد را آزاد می‌کند؛ عملی شناختی است که از طریق آن دانش‌آموز با کمک گفت‌وگو با معلم به اهمیت موضوع یادگیری پی می‌برد. او، با در نظر گرفتن سواد به عنوان عمل شناختی و خلاقانه و سیاسی و توانایی خواندن جهان و واژه‌ها، استدلال می‌کند که متون بدون زمینه‌مُدرک نیستند (Freire, 1970). پل^۲، هنگام انتقاد از نظریه هیرش، بیشتر بر توسعه مهارت‌های خواندن انتقادی تمرکز می‌کند. او استدلال می‌کند که خوانندگان با سواد انتقادی باید بتوانند بین منابع و معانی مفاهیمی تمایز قائل شوند که در نتیجه‌گیری استفاده می‌کنند و مهم‌تر از همه، بتوانند منطق زیربنایی آن‌ها را درک کنند (Paul, 1991).

هیرش، کت و تریفیل^۳ در کتاب سوم خود درباره سواد فرهنگی مفهوم سواد فرهنگی را با فرهنگ ملی یکسان می‌دانند و معتقدند که این مفهوم فرهنگ ملی را به عنوان وسیله‌ای برای وحدت جامعه ملی در اولویت قرار می‌دهد: جوامع ملی نه تنها توسط نهادهای سیاسی و قانون، بلکه با ارزش‌ها و کنایه‌ها و زبان مشترک گرد هم می‌آیند. آن‌ها به این نکته اشاره می‌کنند که دانش مشترک پدیده‌ها کلید ارتباطات داخلی ملت است. در پاسخ به تهدید ملی‌گرایی و نظریه‌پردازان انتقادی، آن‌ها استدلال می‌کنند که عشق به کشور یا میهن‌پرستی احساسی با ملی‌گرایی متفاوت است. ملی‌گرایی به رقیب و مخالف نیاز دارد؛ درحالی‌که میهن‌پرستی به عشق بدون مخالفت اشاره دارد. به عقیده آن‌ها، میهن‌پرستی آمریکایی مبتنی است بر دانش؛ باورها؛ وفاداری؛ و ارزش‌های مشترک مانند شمول، مدارا، احترام به ادیان و فرهنگ‌های دیگر. ایشان با منتقدان موافق‌اند و حتی در صورت لزوم مفهوم خود از سواد فرهنگی را برای جامعه نه به عنوان دانش عمیق، بلکه به عنوان راهی برای یادگیری بهتر در خصوص پدیده‌ها می‌دانند (Hirsch, Kett & Trefil, 2002).

سالو لی^۴ از مفهوم سواد فرهنگی به منزله شایستگی بین فرهنگی به عنوان مهم‌ترین هدف آموزش در سطح جهانی استفاده می‌کند. وی مهاجرت جهانی را اساس جامعه

1. Freire, P.

2. Paul, R. W.

3. Hirsch, E. D., Kett, J. F., & Trefil, J. S.

4. Salo-Lee, L.

چندفرهنگی می‌داند و از همه دست‌اندرکاران می‌خواهد که شایستگی‌های بین‌فرهنگی و تعامل بین‌فرهنگی داشته باشند. او سواد فرهنگی را توانایی خواندن و درک و یافتن جنبه‌های مهم در فرهنگ‌های مختلف و فرصتی برای ارزیابی و مقایسه و رمزگشایی فرهنگ‌های مختلف در یک فضای واحد تعریف می‌کند (Salo-Lee, 2007).

فردمن^۱ بین سواد فرهنگی در یک جامعه همگن با یک جامعه کثرت‌گرا تمایز قائل می‌شود. جامعه همگن در طول زمان و مکان دارای آداب و رسوم یکسانی است؛ درحالی‌که در جامعه کثرت‌گرا فرد با سواد فرهنگی کسی است که راه‌ها و مرزهای فرهنگ‌های مختلف را می‌شناسد. او همچنین نظریه هیرش را به سبب نداشتن مفاهیم و ایده‌های یادگیری درباره معانی مختلف نقد می‌کند (مفاهیم و ایده‌ها معنای مطلق دارند). دانستن حقایق کافی نیست؛ بلکه باید به توسعه مهارت‌هایی پرداخت که امکان کشف و تصمیم‌گیری درباره نوع اطلاعات و ارزش‌های درون هویت فرهنگی افراد را فراهم می‌کند (Ferdman, 1990).

از نظر اُچوو و مک‌دونالد^۲، فرد با سواد فرهنگی تنوع را درک می‌کند و به آن احترام می‌گذارد؛ فکور است و در کار خود تأمل می‌کند. در نتیجه، در برابر مصنوعات فرهنگی (مثلاً متون) سازگار، بردبار، کنجکاو، خلاق، آگاه، مشاهده‌گر و باز خواهد بود. این فرد پذیرای مصنوعات و شیوه‌های فرهنگی جدید یا متفاوت خواهد بود، ویژگی‌ای که نشان‌دهنده درک ارگانیک یا آگاهانه قوم‌گرایی و فرهنگ به عنوان سازهای خواناست و حس همدلی ایجاد می‌کند (Ochoa & McDonald, 2020).

جمع‌بندی

تعاریف نویسندگان مختلف از سواد فرهنگی مجموعه‌ای از شایستگی‌ها و توانایی‌های مختلف را در بر می‌گیرد. برخی از تعاریف سواد فرهنگی بر دانش گسترده فرهنگ تمرکز دارد که ناشی از توانایی برقراری ارتباط با دیگران است. چنین تعریفی بیشتر به مفاهیم چندفرهنگی و درون‌فرهنگی گرایش دارد. مفاهیم سواد فرهنگی و مهارت‌های سوادآموزی از سطح پایه خواندن و نوشتن و حساب کردن به سطح متفاوتی از دانش مبتنی بر ارزش تغییر کرده است. در کشورهای توسعه‌یافته یا چندفرهنگی و پدیده‌های ژئوپلیتیکی مانند اتحادیه اروپا، مفهوم سواد فرهنگی پاسخی به الزامات همزیستی پایدار جامعه است. ایران نیز رنگین‌کمانی از قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف را در خود جای

1. Ferdman, B.

2. Ochoa, G. G., & McDonald, S.

داده است. سواد فرهنگی مفهومی اجتماعی است و بیشتر از افراد و رابطه آن‌ها با فرهنگ، به نحوه تعامل آن‌ها با یکدیگر نیز مربوط می‌شود. این امر تعامل اجتماعی را به عنوان کلیدی برای درک هویت فرهنگی خود و به رسمیت شناختن تفاوت‌های فرهنگی برجسته می‌کند. با توجه به نظرها و تعریف‌های ارائه شده از نظریه پردازان مختلف که پیش‌تر به تفصیل بدان پرداخته شد، چارچوب مفهومی سواد فرهنگی در این پژوهش هم بر مجموعه‌ای از شناخت‌های پایه و دانش مشترکی مبتنی است که همه افراد باید از آن آگاه باشند (Hirsch, 1983)؛ زیرا به مقوله سواد فرهنگی در کشور ما در ابعاد مختلف دانشی و نگرشی و مهارتی توجه چندانی نشده است و برخورداری از دانش و مهارت‌های پایه سواد فرهنگی به منظور آشنایی با هویت‌های فرهنگی و میراث و ارزش‌های خود ضروری به نظر می‌رسد و هم در سطح بالاتر، چارچوب مفهومی سواد فرهنگی در این پژوهش بر کارآمدی‌های مورد نیاز برای تعمیق این شناخت و گردآوری و به کارگیری اطلاعات جدید برای تعامل و همزیستی مسالمت‌آمیز و ایجاد کنش‌های فرهنگی سیال و متغیری تأکید می‌کند که تفاوت‌ها و دیدگاه‌های جایگزین را ارج می‌نهد و به دنبال پویایی و تعامل اجتماعی به عنوان کلیدی برای درک هویت فرهنگی خود و به رسمیت شناختن تفاوت‌های فرهنگی است. آنچه در عصر جهانی شدن به یکی از مبرم‌ترین مسائل آموزشی تبدیل شده است.

پیشینه پژوهش

نظرسنجی یونسکو در خصوص گفت‌وگوی بین فرهنگی^۱ بیان می‌کند که شایستگی‌های خاصی برای تکیه بر اصول بین فرهنگی برای ترویج تساهل، احترام، گفت‌وگو و درک متقابل لازم است. یافته‌ها به نقش حیاتی مؤسسات آموزشی در ایجاد و افزایش تاب‌آوری جوامع، ارتقای مسئولیت‌پذیری شهروندان، شمول و کثرت‌گرایی اشاره می‌کنند. براساس این گزارش، افراد با شایستگی‌های بین فرهنگی به دنیا نمی‌آیند؛ بلکه آن‌ها را از طریق یادگیری و تجربه زندگی به دست می‌آورند. این بدان معناست که در جامعه مدرن اهمیت حیاتی نقض حقوق بشر به توانایی ما در کسب و نشان دادن شایستگی‌های بین فرهنگی بستگی دارد (UNESCO Survey on Intercultural Dialogue, 2017).

در سطح اتحادیه اروپا، بر سواد فرهنگی در فراخوان «برنامه تحقیقاتی افق اتحادیه اروپا با عنوان سواد فرهنگی نسل‌های جوان در اروپا»^۲ تأکید شده است. این برنامه تنوع

1. UNESCO Survey on Intercultural Dialogue

2. Cultural Literacy of Young Generations in Europe

فرهنگی (هویت ملی) را به عنوان یکی از ارزشمندترین دارایی‌های اروپا حفظ می‌کند. علاوه بر توسعه هویت ملی، هدف ترویج هویت اروپایی و فرهنگ اروپایی (میراث فرهنگی و فرهنگ اروپایی) نیز دنبال می‌شود؛ بنابراین، شایستگی‌هایی مانند درک و توسعه بین فرهنگی و متقابل اهمیت پیدا می‌کند. یکی از جنبه‌های کلیدی این برنامه رابطه بین آموزش رسمی و غیررسمی و محیطی است که بر جوانان تأثیر می‌گذارد: خانواده، جوامع، پیشینه فرهنگی، رسانه‌ها، جوامع مجازی و... یکی از برنامه‌ها در چارچوب اتحادیه اروپا «بحث و گفت‌وگو برای یادگیری سواد فرهنگی در مدارس»^۱ بر این باور است که سواد فرهنگی از ترکیب شایستگی‌های فردی با تنوع فرهنگی و ایجاد هویت فردی در یک تعامل اجتماعی محترمانه با افراد دیگر ناشی می‌شود. سواد فرهنگی مستلزم تصدیق دیدگاه‌های متفاوت است؛ اما به آگاهی فراشناختی ما از اینکه چگونه روابط فرهنگی ما بر واکنش‌ها و احساسات دیگران تأثیر می‌گذارد نیز اشاره دارد. برنامه بر این فرض استوار است که توسعه مهارت‌های گفت‌وگو و استدلال شایستگی‌های سواد فرهنگی جوانان را افزایش می‌دهد (Cultural Literacy of Young Generations in Europe, 2017).

مک‌کی^۲ مقوله سواد فرهنگی و مدارس دوستی آمریکایی را بررسی کرد. از دیدگاه وی، اگر دانش‌آموزان خواندن بیاموزند، اما دانش فرهنگی لازم برای درک و گفتمان منطقی در خصوص آموزه‌های فراگرفته شده را نداشته باشند به راستی با سواد نیستند. از این رو، مک‌کی اشاره می‌کند که دانش‌آموزان آمریکایی نه تنها باید فرهنگ خود را بشناسند؛ بلکه باید درک درستی از فرهنگ‌های دیگر و نیز جهان داشته باشند. این امر محقق نمی‌شود مگر آنکه سواد فرهنگی بخشی از برنامه درسی دانش‌آموزان باشد (McKee, 2005).

وانگ^۳ با هدف کاوش در تنوع فرهنگی و هویت زبانی دانش‌آموزان، سه دانش‌آموز دختر با فرهنگ و هویت زبانی متفاوت را بررسی کرد. این دختران در زمان حضور در انجمن داستان‌هایی برگرفته از پیشینه فرهنگی و زبانی خود را نقل می‌کردند. برخی داستان‌ها برگرفته از مشاهیر و افسانه‌های سرزمینشان بود. از نظر وانگ، بسیاری از مربیان تلاش کرده‌اند فرصت‌های برابر برای یادگیری دانش‌آموزان با پیشینه‌های متنوع فرهنگی را فراهم کنند؛ اما آن‌ها اغلب به قدر کافی تجربه کار با دانش‌آموزان با پیشینه فرهنگی و زبانی متنوع را ندارند. محققان و معلمان اغلب بر یادگیری دانش‌آموزان در محیط‌های رسمی

1. Dialogue and Argumentation for Cultural Literacy Learning in Schools (DIALLS)

2. McKee, J.

3. Wang, Y. C.

مدرسه تمرکز می‌کنند و عوامل مرتبط با یادگیری در خارج از محیط مدرسه به‌ویژه برای دانش‌آموزان با پیشینه فرهنگی و زبانی متنوع اغلب نادیده گرفته می‌شود (Wang, 2016). دیالو^۱ چالش‌های موجود در سیاست‌ها و آموزش دانش‌آموزان با پیشینه‌های متنوع فرهنگی در مدارس استرالیا را بررسی کرد. نتایج نشان داد که تنوع در کلاس‌های درس پیچیده است؛ زیرا قومیت، نژاد، وضعیت اقتصادی و اجتماعی، جنسیت، استثنایا، زبان، مذهب و منطقه جغرافیایی را در بر می‌گیرد. دانش‌آموزان با پیشینه‌های متنوع طیف وسیعی از تجارب را با خود به ارمغان می‌آورند که در معرفت‌شناسی، پارادایم‌های فرهنگی، بازنمودهای خود و ایدئولوژی آنان تأثیرگذار است و توجه به آن‌ها در برنامه درسی لازم است. با این حال، سیاست‌گذاری‌های آموزشی در این زمینه منفعل‌اند؛ از تنوع فرهنگی در برنامه درسی و کلاس‌های درس چشم‌پوشی می‌کنند؛ ایدئولوژی‌های غالب را تقویت می‌کنند و تنش‌آفرینی می‌کنند؛ کتب درسی، معلمان، زبان و تنوع فرهنگی را نادیده می‌گیرند. میزان پرداختن به تنوع فرهنگی در کتب درسی و برنامه‌های درسی بسیار محدود است. برنامه درسی خود عامل تنش است؛ زیرا اگرچه برنامه درسی بر تفکر انتقادی و خلاقانه مبتنی است، به تنوع فرهنگی و تفکر انتقادی مبتنی بر فرهنگ‌های مختلف توجهی نشده است و ناآگاهی معلمان از تنوع فرهنگی و زبانی دانش‌آموزان از جمله چالش‌های مهم دیگر در نظام آموزشی استرالیا است (Diallo, 2017).

نتایج پژوهش ماین، کوک و لاهادسماکی^۲ نشان داد که فرهنگ و میراث آن پیوسته از طریق گفت‌وگو بین مردم ایجاد می‌شود؛ با این حال، مدل‌های سنتی مونولوگ انتقال یک‌طرفه از دانش فرهنگی ایستا از سواد فرهنگی را منعکس می‌کنند. وی در تضاد با دیدگاه سنتی، با بررسی ادبیات پژوهشی، نتیجه می‌گیرد که بازخوانی ادبیات فرهنگی به‌عنوان گفت‌وگو سبب می‌شود که سواد فرهنگی گفت‌وگوهای فرهنگی را تقویت کند و یک فضای گفت‌وگو با ظرفیت ذاتی دموکراتیک به وجود آورد. سواد فرهنگی به‌عنوان گفت‌وگو می‌تواند زمینه مناسب گفت‌وگو برای معلم را فراهم آورد تا سواد فرهنگی دانش‌آموزان افزایش یابد. همچنین، هویت‌های فرهنگی و میراث آن در جامعه مدرن امروزی روان و کثرت‌گرا هستند و از طریق گفت‌وگوی سازنده و توجه به تفاوت‌های فرهنگی و زبانی مفهوم سواد فرهنگی را شکل می‌دهند و عمل فرهنگی و اجتماعی محسوب می‌شوند که در تعلیم و تربیت به نوع دوستی و همدلی بیشتر منجر می‌شوند (Maine, Cook & Lähdesmäki, 2019).

1. Diallo, B.

2. Maine, F., Cook, V., & Lähdesmäki, T.

بایلی^۱ با بررسی پژوهش‌های عملی در زمینه نقش صدا و گوش دادن در هم‌گرایی بین فرهنگی نتیجه می‌گیرد که صدا و موسیقی و گوش دادن و ادراک شنیداری عاملی مهم در توجه و خلاقیت و هم‌زیستی بین فرهنگی است و گفت‌وگو و مشارکت مرزهای فرهنگی را تسهیل می‌کند؛ بنابراین، تمرکز بر گوش دادن و هنر تبدیل صدا به موسیقی و اشکال زبان می‌تواند باعث شود اطمینان و ارتباط بین جوامع و فرهنگ‌ها برقرار شود و از انحطاط فرهنگی جلوگیری شود (Bayley, 2019).

گزارش ژانویه ۲۰۱۳ بنیاد علوم اروپا^۲ با عنوان «سواد فرهنگی در اروپای امروز» حاکی از آن است که برای تولید و گسترش سواد فرهنگی در اروپای امروز باید به عناصر تاریخی، ادبیات داستانی، سیاست‌های زیست‌محیطی، حافظه فرهنگی، مهاجرت و انتقال، و متون الکترونیکی توجه ویژه‌ای شود. همچنین، عناصر ادبیات داستانی، متن، بلاغت برای تسهیل در گفتمان، توجه به استعاره‌ها و چهره‌های درون متن، آثار باستانی و هنری ملی و جهانی در گسترش سواد فرهنگی نقش بی‌نظیری بر عهده دارند.

از نظر گانیتو، سانتوس، سگال و لوپز^۳ در عصر حاضر نیاز به دیدگاه جدیدی از توجه به فرهنگ‌های مختلف و استفاده از فضای دیجیتالی در انسجام بین فرهنگی مشهود است و این نقش و تأثیر سواد فرهنگی در رسانه‌های مختلف در شکل‌گیری سیاست امروز و اقتصاد جهانی را نشان می‌دهد. سواد فرهنگی، به عنوان ابزاری قدرتمند برای گسترش ایده‌ها و باورها و اعتقادات، به شکل‌گیری دیدگاه‌های جهانی و نگرش‌های اجتماعی به روش‌هایی انکارناشدنی کمک کرده است (Ganito, Santos, Segal & Lopes, 2019).

پیارا، رائو و پروتی شیآ^۴ در بررسی شیوه‌های اثربخش در آموزش سواد فرهنگی دانش‌آموزان دریافته‌اند که یادگیری دانش‌آموزان به واسطه زبان و نمادها تحت تأثیر محیط اجتماعی و فرهنگی و بافت تاریخی قرار دارد. الگوهای صوتی و تصویری بیشتر از متن نوشتاری با سواد فرهنگی ارتباط دارد. گفت‌وگو می‌تواند بر سواد فرهنگی اثرگذار باشد. بازنمایی تصویری مانند نمودارها، نقشه‌ها، آثار هنری و عکس‌ها بخش ذاتی فرهنگ و جنبه‌های اجتماعی یادگیری دانش‌آموزان است (Piazza, Rao & Protacio, 2015).

خاکزاد و همکاران (۱۴۰۱) با تأکید بر اهمیت سواد فرهنگی در شناخت دقیق فرهنگ‌ها و لزوم برنامه‌ریزی برای آموزش صحیح تعامل بین فرهنگ‌ها به تدوین چارچوب برنامه درسی مبتنی بر توسعه سواد فرهنگی در دوره متوسطه پرداختند. براساس

1. Bayley, S.
2. European Science Foundation
3. Ganito, C., Santos, L., Segal, N. & Lopes, A.
4. Piazza, S. V., Rao, S., & Protacio, M. S.

نتایج پژوهش، حوزه‌های ده‌گانه‌ای برای چارچوب پیشنهادی مطرح شد که مشتمل بود بر دانش و تجربه، محتوا و ساختار، عناصر اجتماعی و عاطفی، فرصت‌ها و منابع آموزش عادلانه و مرتبط، مشارکت والدین و انجمن، راهبردهای آموزشی، کیفیت برنامه درسی سواد فرهنگی، صلاحیت‌های معلمان، تشخیص و ارزیابی، و سیاست‌گذاری و نظارت و بر اساس آن چارچوب طراحی و تأیید شد.

خاکزاد و همکاران (۱۴۰۰) به‌منظور واکاوی مؤلفه‌های سواد فرهنگی برای دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه با روش فراترکیب پژوهش دیگری انجام دادند. نتیجه این تحلیل شناسایی ۴ بُعد و ۱۴ مؤلفه بود. بُعد خودآگاهی فرهنگی شامل سواد چندفرهنگی، مهارت‌های عملی، مهارت‌های علمی، آشنایی با نمادها و مهارت‌های زندگی است. بُعد تفکر انتقادی شامل تفکر سطح بالاتر و استدلال صحیح، تقسیم‌بندی دانش، بستر استفاده و فرایند است. بُعد مسئولیت‌پذیری مشتمل بر مسئولیت‌پذیری فردی و مسئولیت اجتماعی و مدنی است و بُعد رهبری تأثیرگذار شامل الزامات فرهنگی جوامع آینده و نقش‌های تأثیرگذار جهانی است. نتایج این پژوهش می‌تواند مبنایی برای برنامه‌ریزان، پژوهشگران و دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت در بُعد فرهنگی باشد.

از نظر محقق، امام جمعه، موسویان و درمان (۱۴۰۱) ازجمله کارکردهای مهم دانشگاه به‌عنوان جزء مؤثری از نظام تعلیم و تربیت آموزش سواد فرهنگی به دانشگاهیان است. در ایران اگرچه موضوع ضعف سواد فرهنگی مطرح است، الگوی مشخصی برای ارتقای آن وجود ندارد. ازاین‌رو، این پژوهش با هدف «طراحی مدل سواد فرهنگی در دانشگاه آزاد اسلامی؛ مورد مطالعه: واحد علوم و تحقیقات تهران» صورت گرفت. بر مبنای روش داده‌بنیاد، شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها احصا شد و ارتباط بین مقوله‌ها و مقوله مرکزی شناسایی شد. سپس، مدل سواد فرهنگی در دانشگاه آزاد اسلامی با نگاهی همه‌جانبه‌نگر در پنج محور شرایط علی (توجه به مراحل شکل‌گیری رفتار، لزوم بازشناسی و مهندسی مجدد ریشه‌های مؤثر در سواد فرهنگی)؛ شرایط زمینه‌ای (لزوم توجه به انگیزه و اعتماد و مشارکت دانشگاهیان، اهمیت توجه به همه ارکان دانشگاه، نگاه مبتنی بر اصول برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، رهبری و کنترل)؛ شرایط مداخله‌گر (فاصله گرفتن دانشگاه از رسالت آموزشی و تربیتی خود، عیوب و اختلالات سیستمی)؛ راهبردها (پرداختن به تمام مؤلفه‌های سواد فرهنگی، بهره‌گیری از روش‌های مناسب آموزش سواد فرهنگی، مهارت‌افزایی، ایجاد مدیریت تخصصی و یکپارچه در دانشگاه)؛ و پیامدها (تولید و ترویج سواد فرهنگی از دانشگاه به جامعه،

پیشگیری از ایجاد انواع بحران‌ها، تقویت هم‌گرایی، وحدت و فرهنگ ملی تداوم‌یافته، پیشگیری از مشکلات و ناهنجاری‌های فرهنگی و رفع آن‌ها) ترسیم شد. توجه به سواد فرهنگی با نگرشی علمی و سیستمی و برای لایه‌های فکری، گرایشی، انگیزشی و کنشگری جامعه دانشگاهی می‌تواند در رفع بسیاری از نیازهای دانشگاهیان مؤثر باشد. نتایج پژوهش محقق و همکاران (۱۴۰۰) با عنوان «رویکرد فعال و کاربردی به سواد فرهنگی دانشجویان، بازآفرینی ادراک فرهنگی» نشان داد رویکرد جدید و فعال به مفهوم سواد فرهنگی «توان خواندن و درک فرهنگ و مصنوعات فرهنگی» است. در مقام مقایسه، این توانایی مانند قدرت خواندن و درک متون است. آموزش این مهارت به دانشجویان، نیازمند به‌کارگیری روش‌هایی همچون «تجربه و تمرین کردن»، «غوطه‌وری در تجربیات واقعی»، «آموزش به روش ناپایدارسازی» و «آموزش در فضای باز» است که همگی با مرحله تأمل و تحلیل برای استخراج معنا توسط خود دانشجو همراه است. تجهیز دانشجویان به سواد فرهنگی با رویکرد جدید و برنامه‌ریزی دقیق دانشگاه‌ها برای مواجهه دانشجویان با موضوعات فرهنگی که در دنیای واقعی انتظار آن‌ها را می‌کشد، موجب بازآفرینی ادراک دانشجویان و افزایش ظرفیت تغییر و اصلاح فرهنگی می‌شود. نتایج پژوهش افضل‌ی، صادقی، موسی‌پور و قادری (۱۴۰۱) در ارزیابی ابعاد سواد چندفرهنگی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان نشان داد سواد چندفرهنگی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان در بُعد دانش در سطح مطلوبی قرار دارد و در بُعد نگرش چندفرهنگی در سطح متوسط است؛ اما در بُعد مهارت چندفرهنگی در سطح چندان مطلوبی نیست. مهم‌ترین پیشنهاد برای ارتقای سواد چندفرهنگی دانشجو معلمان پذیرش و احترام به فرهنگ‌های ایرانی است.

در پژوهش فرمehنی فراهانی (۱۳۹۷) مؤلفه‌های سواد فرهنگی استخراج‌شده عبارت بودند از: تاریخ جهان، ادبیات، مشاهیر، دین و مذهب، هنر و سبک معماری، اقتصاد، سیاست، موسیقی، علوم پایه، پزشکی و سلامت، جغرافیا، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، رسانه‌ها و مطبوعات، ضرب‌المثل‌ها و فتاوری. از نظر وی، مؤلفه‌های سواد فرهنگی عمده‌ترین ابعاد، جنبه‌ها، ویژگی‌ها و همچنین بخش‌های کلی مفهوم سواد فرهنگی است و تمام قشرهای جامعه به‌ویژه دانش‌آموزان باید از آن آگاه باشند؛ زیرا حفاظت از فرهنگ ایرانی اسلامی نیازمند سواد فرهنگی است. به‌سبب ماهیت و عمومیت سوادآموزی فرهنگی، باید علاوه بر نگاه تخصصی به آن، این موضوع به «حوزه فرهنگ عمومی» نیز سوق داده شود.

در پژوهش فرمehنی فراهانی و صباغ اسماعیلی (۱۳۹۵) مؤلفه‌های سواد فرهنگی و ارائه راهکار برای استقرار آن در نظام آموزش و پرورش بررسی شد. مؤلفه‌های سواد فرهنگی برآمده از نتایج این پژوهش عبارت است از: تاریخ جهان، ادبیات، مشاهیر، دین و مذهب، هنر و سبک معماری، اقتصاد، سیاست، موسیقی، علوم پزشکی و سلامت، جغرافیا، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، مطبوعات، ضرب‌المثل‌ها و فناوری. نتایج پژوهش احمدی‌پور، معظمی، طوطیا و کاووسی (۱۳۹۹) با هدف ارائه الگوی نظام‌مند ارتقای سواد فرهنگی در آموزش و پرورش حاکی از آن است که قبل از ایجاد سواد فرهنگی باید بستر لازم برای تحقق مقوله محوری سواد فرهنگی فراهم شود. آموزش و پرورش و سایر تصمیم‌گیرندگان باید قبل از هر اقدامی سیاست‌ها و برنامه‌های کلان را در راستای شکل‌گیری و ارتقای سواد فرهنگی تدوین کنند، برنامه‌های درسی مناسب را مصوب کنند، مدیریت کلان آموزش و پرورش را توجیه و آگاه کنند و در نهایت مشارکت خانواده‌ها را جلب کنند. همچنین با در نظر گرفتن عواملی چون قوانین و مقررات حاکم بر جامعه، امکانات و تجهیزات آموزشی و فناوری و رسانه‌ها در جهت ایجاد و ارتقای سواد فرهنگی گام بردارند. در پیش گرفتن راهبردهایی چون آموزش ادبیات ملی و جهانی، سبک معماری، موسیقی، هنر و صنایع دستی، آداب و رسوم اقوام مختلف، تاریخ، دین و مشاهیر نیز در شکل‌گیری سواد فرهنگی و ارتقای آن مؤثر است.

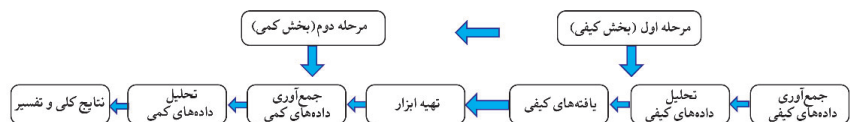
جمع‌بندی

در خصوص سواد فرهنگی در ایران، پژوهش‌ها در حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی و سایر زمینه‌های پراکنده انجام شده است. در حوزه آموزش و پرورش سواد فرهنگی به جنبه‌هایی چون محتوای کتب درسی (یوسفی‌نژاد و عزیزی، ۱۴۰۱)، سیاست‌گذاری‌های کلان آموزش و پرورش در ارتقای سواد فرهنگی (احمدی‌پور و همکاران، ۱۳۹۹؛ جمالی و همکاران، ۱۳۹۸؛ فرمehنی فراهانی و صباغ اسماعیلی، ۱۳۹۵)، تدوین چارچوب برنامه درسی مبتنی بر توسعه سواد فرهنگی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه (خاکزاد و همکاران، ۱۴۰۱)، و واکاوی مؤلفه‌های سواد فرهنگی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه (خاکزاد و همکاران، ۱۴۰۰) توجه شده است. در حوزه آموزش عالی، به طراحی مدل سواد فرهنگی در دانشگاه آزاد اسلامی (محقق و همکاران، ۱۴۰۱)؛ رابطه بین سواد فرهنگی زبان دوم مدرسان ایرانی و خودکارآمدی آن‌ها (پور اسماعیلی و قبانچی، ۱۴۰۰)؛ طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی سواد

چند فرهنگی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان (افضلی و همکاران، ۱۴۰۰)؛ رویکرد فعال و کاربردی به سواد فرهنگی دانشجویان و بازآفرینی ادراک فرهنگی (محقق و همکاران، ۱۴۰۰)؛ نقش سواد فرهنگی در تحول علوم انسانی اسلامی (فرمپینی فراهانی، ۱۳۹۷)؛ و سواد فرهنگی مدیران دانشگاه (آبیار و حیدری هراتمه، ۱۳۹۸؛ حسنی و همکاران، ۱۳۹۶) توجه شده است. نگاهی به اهداف و نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد به رغم نقش حیاتی معلمان به عنوان پیش‌تازان عرصه فرهنگ در پاسخگویی به نیازهای فرهنگی جامعه و به ویژه تأثیر عمیق معلمان ابتدایی در فرایند فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان ابتدایی، خلأ پژوهشی جدی‌ای در زمینه توانمندسازی و ارتقا و سنجش سواد فرهنگی معلمان ابتدایی مشهود است. این در حالی است که پژوهش‌های خارجی به حوزه سواد فرهنگی معلمان در ابعاد مختلف نظیر بررسی منابع فرهنگی برای معلمان (Jarosinski, 2018)، شیوه‌های تدریس اثربخش سواد فرهنگی (Piazza, Rao & Protacio, 2015)، بررسی چالش‌های معلمان در کار با دانش‌آموزان چند فرهنگی (Wang, 2016؛ Diallo, 2017) لزوم توجه به مباحث سواد فرهنگی معلمان در دوره پیش از خدمت (Halbert & Chigeza, 2015) پرداخته‌اند.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف توسعه‌ای کاربردی است که به شیوه ترکیبی از نوع اکتشافی متوالی انجام شد (نمودار ۱).



نمودار ۱. فرایند پژوهش ترکیبی اکتشافی متوالی (برگرفته از Creswell & Plano Clark, 2007)

روش‌شناسی بخش کیفی

روش پژوهش در بخش کیفی تحلیل مضمون بود. مشارکت‌کنندگان بالقوه این بخش متخصصان دانشگاهی بودند که از بین استادان گروه علوم تربیتی دانشگاه شیراز و دانشگاه فرهنگیان شیراز در سال ۱۳۹۹، تعداد ۱۱ نفر (شامل ۵ استاد از دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز، ۴ استاد از گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان و ۲ استاد از گروه معارف که به عنوان مطلعان کلیدی از سوی مصاحبه‌شوندگان معرفی شدند) به صورت

هدفمند از نوع گلوله برفی انتخاب شدند. برای دستیابی به داده‌های بخش کیفی از مصاحبه نیمه‌ساختمند تا حد اشباع نظری استفاده شد. برای تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل مضمون براون و کلارک (Braun & Clarke, 2006) استفاده شد. اصالت و صحت داده‌ها (روایی و پایایی) در بخش کیفی با استفاده از زاویه‌بندی تحلیلی (استفاده از بیش از یک پژوهشگر یا تحلیلگر برای بررسی و بازنگری یافته‌ها) و بررسی قابلیت اعتمادپذیری داده‌های پژوهش با استفاده از روش مطالعه مکرر، مقایسه داده‌ها، خلاصه‌سازی و دسته‌بندی داده‌ها و تشریح دقیق روش‌های ارائه داده‌های کاهش یافته در قالب جدول و نمودار در تمامی مراحل تحلیل مضمون برای خلاصه کردن روشن یافته‌ها تأمین شد.

روش‌شناسی بخش کمی

روش پژوهش در بخش کمی توصیفی از نوع پیمایشی بود. آموزگاران دوره ابتدایی مدارس دولتی ناحیه یک شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۹ جامعه آماری بخش کمی را تشکیل دادند. برای نمونه‌گیری از میان ۷۵۰ نفر به شیوه تصادفی ساده ۲۰۰ نفر انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌های بخش کمی از پرسش‌نامه برآمده از مرحله کیفی استفاده شد. روایی صوری و محتوایی این پرسش‌نامه به تأیید ۱۰ نفر از متخصصان دانشگاهی و نیز ۳۰ نفر از معلمان دوره ابتدایی رسید. پایایی ابزار نیز برحسب ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۸ محاسبه شد. ابعاد و ملاک‌ها و نشانگرهای چارچوب سواد فرهنگی معلمان در قالب پرسش‌نامه تنظیم شد و به مشارکت کنندگان بخش کمی ارائه شد و از آن‌ها خواسته شد تا نظر خود را در خصوص میزان ارتباط نشانگرها و ملاک‌ها و ابعاد روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم) مشخص کنند. این پرسش‌نامه دارای سه بُعد (دانشی، مهارتی و نگرشی) و ۱۰ ملاک (ادبیات، تاریخ، دین و مذهب، جامعه‌شناسی، سیاست، هنر، برقراری ارتباط، استفاده از فناوری، ارزش‌های فردی و هنجارهای اجتماعی) و ۱۰۹ نشانگر بود. برای تحلیل داده‌های بخش کمی به‌منظور تأیید روایی سازه‌ای چارچوب نهایی سواد فرهنگی معلمان از تحلیل عامل تأییدی دو مرحله‌ای، و برای تأیید پایایی چارچوب پیشنهادی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های بخش کیفی

پس از جمع‌آوری داده‌های کیفی، در سه مرحله به تحلیل یادداشت‌ها و تولید طبقات یا مفاهیم برای شناخت ابعاد و ملاک‌ها و نشانگرهای چارچوب سواد فرهنگی معلمان اقدام

طراحی و اعتباریابی چارچوب سواد فرهنگی معلمان دوره ابتدایی

شد و یافته‌های کیفی حاصل شد. مرحله اول: در این مرحله، پس از مطالعه تمام یادداشت‌ها مفاهیم اساسی به‌عنوان کدهای معنایی (شواهد) مرتبط با چارچوب سواد فرهنگی معلمان انتخاب شد. مرحله دوم: در این مرحله، مفاهیم کلیدی یا همان کدهای معنایی برآمده از مرحله اول حول سه محور مضامین پایه (نشانگرها)، مضامین سازمان‌دهنده (ملاک‌ها)، و مضامین فراگیر (ابعاد) طبقه‌بندی شد که در الگوی نهایی با عنوان ابعاد و ملاک‌ها و نشانگرها ارائه شده است. مرحله سوم: در این مرحله، مضامین فراگیر به‌عنوان ابعاد، مضامین سازمان‌دهنده به‌عنوان ملاک‌ها، و مضامین پایه به‌عنوان نشانگرهای چارچوب سواد فرهنگی معلمان انتخاب شد و ارتباط آن‌ها در قالب شبکه مضامین با هم مشخص شد.

جدول ۱. مضامین سازمان‌دهنده و مضمون فراگیر برگرفته‌شده از مضامین پایه در بُعد دانشی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده سطح اول (ابعاد)	مضامین سازمان‌دهنده سطح دوم (ملاک‌ها)	مضامین پایه (نشانگرها)	کدهای معنایی
سواد فرهنگی معلمان	دانشی	۹	آشنایی با موسیقی ملی و جهانی شناخت حرکات نمایشی داشتن اطلاعات هنری تجسمی و ترسیمی شناخت تئاتر و اشتیاق به دیدن آن اطلاعات سینمایی بازی‌های ویدئویی و رایانه‌ای زیبایی‌شناسی اوقات فراغت خلاقیت هنری هنر خوشنویسی آشنایی با مشاهیر هنری	معلم باید نقاشی و موسیقی یاد بگیرد و با عشق به آن بنگرد. سبک زندگی مردم در یک جامعه، موسیقی و هنر مردم، جغرافیای مردم و... همه این‌ها در سواد فرهنگی تأثیر دارد (بایلی، ۲۰۱۹). معلم باید از شعر و موسیقی و خرده‌فرهنگ‌ها آگاهی داشته باشد. معلم باید در حوزه علوم انسانی ورود کند؛ یعنی بدانیم چقدر اهل ادبیات است و چقدر اهل سینما، تئاتر دیدن، چقدر اهل شرکت در گروه‌های مختلف است. باید بدانیم معلم چقدر سینمای دنیا را دنبال می‌کند. ساحت زیبایی‌شناسی و هنری جز اسناد سند تحول است. معلم باید شناخت نسبی از موسیقی کشورش داشته باشد. سواد فرهنگی در هنر، ادبیات، موسیقی، کتاب‌خوانی و فیلم تأثیر دارد. معلم باید از انواع هنر (تجسمی، ترسیمی، بازیگری، موسیقی و...) اطلاعاتی داشته باشد. معلم باید از هنر ملی کشور خود آگاهی داشته باشد (دیدگاه نظری هیرش، ۱۹۸۷؛ فرمپینی فراهانی، ۱۳۹۷).

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده سطح اول (ابعاد)	مضامین سازمان دهنده سطح دوم (ملاک‌ها)	کدهای معنایی
سواد فرهنگی معلمان	دانشی	ادبیات	معلم باید از ادبیات غنی، اشعار قرآنی و داستان‌های مختلف آگاهی داشته باشد. اگر دانش‌آموزی نتوانست در کلاس حضور یابد، می‌تواند درس عقب‌مانده خودش را به شیوه داستان‌گویی، نمایش یا هر روشی که خودش دوست دارد آموزش ببیند. معلم سواد ادبی دارد و مثلاً شاعران نامدار را می‌شناسد. معلم باید با سبک‌های شعری و زندگی شاعران و نویسندگان و مشاهیر آشنا باشد. جامعه دارای نظامی از باورها، اعتقادات، علایق، هنجارها، تاریخ، ادبیات، هنر، عرفان و چیزهایی است که در ظرف فرهنگ قرار می‌گیرد. برای آموزش مفاهیم می‌توان از شیوه داستان‌گویی استفاده کرد. معلم دارای سواد فرهنگی باید نویسندگان مشهور ایرانی را بشناسد و با شیوه‌های مختلف داستان‌گویی آشنا باشد. معلم باید با ادبیات غنی‌مان، داستان‌های قرآنی و داستان‌های مختلف و نویسندگان آن آشنایی داشته باشد. معلم باید با زندگی شاعران و نویسندگان و مشاهیر دنیا آشنا باشد. معلم باید برای مطالعه بیشتر به وبگاه‌های مختلف مراجعه کند و از سبک‌های شعری سنتی و کلاسیک و نو اطلاعاتی کسب کند و آن را به دانش‌آموزان انتقال دهد. طبیعت الهام‌بخش شاعران و هنرمندان و زمینه فکری برای سرودن شعر است (هیرش، ۱۹۸۷؛ فرمینی فراهانی، ۱۳۹۷؛ ماین، کوک و لاهادسماکی، ۲۰۱۹).

طراحی و اعتباریابی چارچوب سواد فرهنگی معلمان دوره ابتدایی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده سطح اول (ابعاد)	مضامین سازمان دهنده سطح دوم (ملاک‌ها)	مضامین پایه (نشانگرها)	کدهای معنایی
سواد فرهنگی معلمان	دانشی	سیاست	شناخت نظام سیاسی مسئولیت‌پذیری سیاسی جامعه‌پذیری سیاسی ارتباط با دولت و سایر نهادها	تدوین سیاست‌های آموزشی در راستای افزایش سطح سواد فرهنگی معلمان و دبیران از طریق برگزاری جلسات هم‌اندیشی از الزامات است. در وهله اول، مدیریت ارشد و سیاست‌های کلان وزارتی باید به سمت توسعه یا به‌کارگیری سواد فرهنگی در سیستم تعلیم و تربیت منعطف شود. معلم باید جامعه‌پذیری سیاسی داشته باشد و در جامعه تعامل داشته باشد و به دانش‌آموزان نیز با رفتار خود یاد دهد. ما اقتصاد فرهنگی و سیاست فرهنگی و مفاهیم فرهنگی داریم به‌ویژه در عصر فضا مند جهانی. ظرف فرهنگ سیاسی را دولت می‌دهد و مظلوف را معلم می‌دهد که این دو توأمان دو پدیده هستند که می‌توانند فرهنگی ناب را حاکم کنند. انسان اگر در متن جامعه و با زبان دل مردم صحبت کند، وارد قلب مردم می‌شود. در حوزه سواد فرهنگی به مفهوم سیاست فرهنگی نیز اشاره شده است. معلم با احساس مسئولیت سواد فرهنگی خود را ارتقا می‌دهد. محققان سواد سیاسی را کشف کرده‌اند. استفاده از رسانه در ارتباط دولت با مردم بسیار مؤثر است. اختلاف فرهنگی معلم و دانش‌آموز از دشواری‌های سواد فرهنگی است. در کشور ما اختلافات فرهنگی مشهود است. معلم باید اختلاف‌نظر را طبیعی جلوه دهد و بین اختلاف‌نظر و ستیزه‌جویی تفکیک قائل شود (هیرش، ۱۹۸۷؛ فرمینی فراهانی، ۱۳۹۷).

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده سطح اول (ابعاد)	مضامین سازمان دهنده سطح دوم (ملاک‌ها)	مضامین پایه (نشانگرها)	کدهای معنایی
سواد فرهنگی معلمان	دانشی	تاریخ	آشنایی با وقایع تاریخی ایران آشنایی با وقایع تاریخی جهان آگاهی از شیوه‌های حل اختلاف در سطح ملی آگاهی از شیوه‌های حل اختلاف در سطح جهانی گردشگری تاریخی و فرهنگی آشنایی با میراث فرهنگی گذشتگان شناخت اسطوره‌های تاریخی ایران شناخت علل انحطاط تمدن‌های پیشین	معلم باید از فرهنگ ملی و ارزش‌های ملی، تاریخ ملی، زبان ملی، ادبیات ملی و هنر ملی آگاهی داشته باشد. سواد فرهنگی، یعنی معلم از ادبیات، دین، زبان، تاریخ، هنر، خرد، فرهنگ‌ها، تنوعات قومی و نژادی آگاهی داشته باشد. معلم باید فرهنگ خودش، ارزش‌های جامعه، ادبیاتش، تاریخش، فلسفه و عرفانش را بشناسد. معلم با سواد فرهنگی باید از تاریخ مردم آگاهی داشته باشد. معلم باید از وقایع مهم تاریخی (ظهور و سقوط حکومت‌ها و جنگ‌ها و...) جهان اطلاعاتی داشته باشد (مک‌کی، ۲۰۰۵؛ گزارش بنیاد علوم اروپا، ژانویه ۲۰۱۳). اگر سواد تاریخی ارزش باشد، معلم می‌تواند نماینده این فرهنگ‌ها باشد. معلم باید سواد علمی، ادبی، دینی، تاریخی و... داشته باشد. سواد فرهنگی مجموعه‌ای از اطلاعات عمومی در زمینه تاریخ، ادبیات، اشعار، رمان‌ها، داستان‌ها و فرهنگ عامه است. شناخت تاریخی سواد فرهنگی را افزایش می‌دهد. یکی از منابع شناخت تاریخ است. من به عنوان یک ایرانی یک سابقه تاریخی برای خودم قائم به نام رستم. سابقه تاریخی می‌تواند بر شخصیت و ویژگی‌های فردی تأثیر بگذارد. هر ایرانی باید اسطوره‌های تاریخی کشورش را بشناسد. شناخت اسطوره‌ها و قهرمانان تاریخی برای افزایش سواد فرهنگی معلم لازم است. معلم باید دایره‌المعارفی جامع در زمینه‌های مختلف (از جمله دین، مذهب، تاریخ، ادبیات، هنر، سیاست، اقتصاد، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی) برای دیگران باشد. فرد دارای سواد فرهنگی باید با تمدن‌های امروزی آشنا باشد. آنچه در بین تمدن‌ها بررسی می‌شود فرهنگ مردمان تمدن است. برای افزایش سواد فرهنگی معلم باید درباره عوامل پیدایش و سقوط تمدن‌ها و حکومت‌ها مطالعه کند (هیرش، ۱۹۸۷؛ هالبرت و چیگز، ۲۰۱۵؛ فرمینی فراهانی، ۱۳۹۷).

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده سطح اول (ابعاد)	مضامین سازمان دهنده سطح دوم (ملاک‌ها)	مضامین پایه (نشانگرها)	کدهای معنایی
سواد فرهنگی معلمان	دانشی	جامعه‌شناسی	برخورداری از تفکر انتقادی آگاهی از نیازها و تمایلات مشترک انسان‌ها آشنایی با سنت‌های حاکم بر جامعه آشنایی با زبان و فرهنگ و آداب و رسوم شناخت تفاوت‌های فردی و زبانی و قومی اقوام آگاهی از روند تحولات جامعه آگاهی از ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی ملی و جهانی	سواد فرهنگی به جامعه فرهیخته معلمان این امکان را می‌دهد که بتوانند از طریق شناخت اضلاع مستقر در فرهنگ مستقر در جامعه به امنیت جامعه بیفزایند. جامعه و اجتماع خودش یک معلم است. برای ارتقای سطح سواد فرهنگی معلم، نقش حاکمیت جامعه را نباید نادیده بگیریم. معلم جزئی از کل جامعه است. معلم فرهنگی و شهروند است. فرهنگ مجموعه باورها، ارزش‌ها، هنجارها و کردارهایی است که در تعامل با همدیگر یک نظام کلی را می‌سازند که زندگی یک قوم، جامعه، خانواده و چه بسا زندگی یک سازمان یا حتی فرد را جهت می‌دهد و هدایت می‌کند. معلم باید بتواند فعالیت‌های فرهنگی را مدیریت کند تا به تغییر در رفتار افراد و جامعه منجر شود. این تغییر در رفتار مطلوبیت در سطح جامعه و اعتلای درک و شناخت زندگی و رسیدن به قرب الهی و تربیت شهروند نمونه را به همراه دارد. فرهنگی که معلم به عنوان یک فرهنگی باید داشته باشد به این بستگی دارد که ایشان تا چقدر با جهان معنایی آن جامعه آشنایی دارد (جاروسینسکی، ۲۰۱۸؛ وانگ، ۲۰۱۶؛ دیالو، ۲۰۱۷).

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده سطح اول (ابعاد)	مضامین سازمان دهنده سطح دوم (ملاک‌ها)	مضامین پایه (نشانگرها)	کدهای معنایی
سواد فرهنگی معلمان	دانشی	دین و مذهب	شناخت عناصر و مؤلفه‌های دینی و مذهبی باور به اصول مذهبی در پوشش مردان و زنان کاربرد آموزه‌های دینی در سبک زندگی فردی و اجتماعی آشنایی با اهداف تعلیم و تربیت اسلامی نقش تعلیم و تربیت اسلامی در انسجام امت اسلامی	دین و اقتصاد مردم، موسیقی و هنر مردم، جغرافیای مردم و... همه این‌ها در سواد فرهنگی تأثیر دارد. معلم باید از ادبیات، دین، زبان، تاریخ، هنرهای، خرده فرهنگ‌ها، تنوعات قومی و نژادی آگاه باشد. معلم باید بتواند از ظرفیت‌های فرهنگی دانش آموزان در تعلیم و تربیت بهره بگیرد. معلم‌ها برای اینکه کامیاب باشند، در عمل باید مجموعه‌ای از سوادهای متعدد را داشته باشند، مثل سواد تربیتی، و بر مباحث نظریه تعلیم و تربیت تسلط داشته باشند. تعلیم و تربیت اصولاً یک کار فرهنگی است و در جهت توسعه فرهنگ، همراه با فرهنگ، در فرهنگ حرکت می‌کند. تعلیم و تربیت اسلامی وحدت مردم در جامعه اسلامی را به همراه دارد. معلم باید در مدرسه انسجام و وحدت را به‌طور عملی (نمایش، برگزاری اردو، مسابقات) به دانش آموزان آموزش دهد. برای رسیدن به پیشرفت در جامعه اسلامی، مردم باید در کنار دولت وحدت و انسجام خود را حفظ کنند. آن کسی که کار پژوهشی در دانشگاه فرهنگیان و در حوزه تعلیم و تربیت انجام می‌دهد باید در آموزش و پرورش هم پلی زده شود. معلم باید بر مبانی نظریه تعلیم و تربیت مسلط باشد. معلم اگر بتواند این بچه‌ها را تربیت کند که خداخواه باشند، توجه به خدا داشته باشند، اگر یگانگی خدا و پیوند با خدا را به این بچه‌ها تزریق کند، این بچه‌ها زود قبول می‌کنند. معلم باید با اصول تعلیم و تربیت اسلامی آشنا باشد تا بتواند در تربیت دانش آموزان موفق باشد (هیرش، ۱۹۸۷؛ احمدی‌پور و همکاران، ۱۳۹۹؛ فرمehینی فراهانی، ۱۳۹۷).

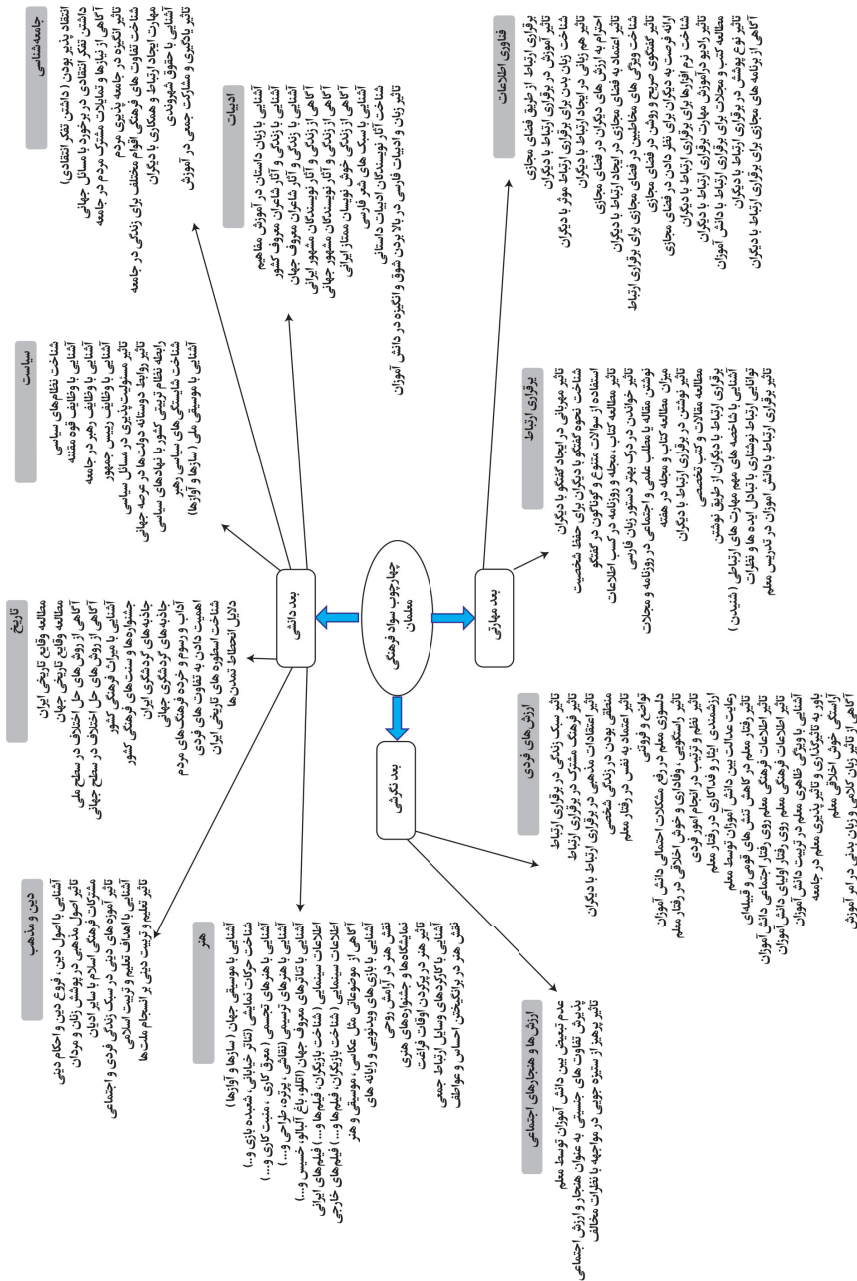
طراحی و اعتباریابی چارچوب سواد فرهنگی معلمان دوره ابتدایی

جدول ۲. مضامین سازمان‌دهنده و مضمون فراگیر برگرفته‌شده از مضامین پایه در بُعد مهارتی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده سطح اول (ابعاد)	مضامین سازمان‌دهنده سطح دوم (ملاک‌ها)	کدهای معنایی
سواد فرهنگی معلمان	مهارتی	مهارت در برقراری ارتباط	مهربانی و همدلی در گفت‌وگو با دیگران شناخت نحوه گفت‌وگو با دیگران استفاده از شیوه‌های متنوع و گوناگون در گفت‌وگو مطالعه کتاب و مجله و روزنامه در کسب اطلاعات برخورداری از مهارت‌های مطالعه و نگارش زبان فارسی نوشتن پژوهش یا مطلب علمی در روزنامه و مجله برقراری ارتباط با دیگران از طریق نوشتن برقراری ارتباط با دانش‌آموزان در تدریس برخورداری از فن بیان در برقراری ارتباط با دیگران رعایت آراستگی ظاهری و پوشش در برقراری ارتباط با دیگران
		مهارت استفاده از فناوری اطلاعات	یکی از مؤلفه‌های دانش فرهنگی این است که فرد آمادگی برقراری شبکه‌های ارتباطی را داشته باشد. معلم باید سواد رسانه‌ای داشته باشد تا بتواند در آموزش از آن بهره بگیرد. معلم را باید با سواد فرهنگی و سواد رسانه‌ای بالنده تربیت کنیم. معلم باید توانایی استفاده از ظرفیت فضای مجازی، چندرسانه‌ای‌ها و فناوری‌های جدید را داشته باشد (گانیتو، سانتوس، سگال و لویز، ۲۰۱۹).

جدول ۳. مضامین سازمان‌دهنده و مضمون فراگیر برگرفته‌شده از مضامین پایه در بُعد نگرشی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده سطح اول (ابعاد)	مضامین سازمان‌دهنده سطح دوم (ملاک‌ها)	مضامین پایه (نشانگرها)	کدهای معنایی
سواد فرهنگی معلمان	نگرشی	ارزش‌های فردی	انعطاف‌پذیری معتدب‌بودن متواضع‌بودن دلسوز دانش‌آموزان بودن برخوردار از شخصیت کاریزماتیک منطقی‌بودن تعامل داشتن معلم و درک متقابل صبر و بردباری خوش اخلاقی	معلم باید توانایی ایجاد حلقه‌های فرهنگی را داشته باشد و با گروه‌های دیگر در تعامل باشد و خود نیز گروه‌هایی می‌تواند تشکیل دهد. در جوامعی که سواد فرهنگی مطلوبی دارند خشونت‌ها اندک است و رفتار مردان منطقی و مقبول است و از جنگل‌ها هم بهتر محافظت می‌شود و محیط‌زیست هم کمتر آلوده خواهد شد. معلم فردی معتمد و منطقی و با برخورد محترمانه و عاقلانه است. معلم باید بداند چگونه تعامل کند تا بتواند از ظرفیت‌های فرهنگی دانش‌آموزان در تعلیم و تربیت بهره بگیرد. اگر در فرهنگی راست‌گویی، وفاداری، نظم، تلاش، صبر، ایثار، سواد علمی، سواد تاریخی ارزش باشد، معلم می‌تواند نماینده این فرهنگ‌ها باشد (جاروسینسکی، ۲۰۱۸؛ دیالو، ۲۰۱۷).
سواد فرهنگی معلمان	نگرشی	ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی	پذیرش تفاوت‌های جنسیتی پرهیز از ستیزه‌جویی در رویارویی با نظرات مخالف توانایی تمیز دادن اختلاف نظر و رویارویی داشتن دید باز در خصوص فرایند ارتباط با دانش‌آموز تبعیض قائل نشدن بین دانش‌آموزان خودرأی نبودن و سازگاری با دیگران در جامعه برخوردار از مهارت بالای برقراری ارتباط	معرفی و پذیرش تفاوت‌های جنسیتی، فردی، قومی و فرهنگی توسط معلم؛ طبیعی جلوه دادن اختلاف نظر و تفکیک آن از ستیزه‌جویی؛ برخوردار از دیدی باز در خصوص درس خودش و آن چیزی که در فرایند ارتباطی هر لحظه رخ می‌دهد. سواد فرهنگی، یعنی توانایی انسان در برقراری ارتباط با دیگران که از پس زمینه‌های فرهنگی، قومی، نژادی، زبانی، عقیدتی و مذهبی مختلف برآمده است. اگر جوامع مختلف از یکدیگر آگاهی و سواد فرهنگی داشته باشند، درگیری‌های قومی و قبیله‌ای پیش نخواهد آمد. معلم باید از پرهیز از خودرأیی و تبعیض و تعصب نژادی در محتوای برنامه درسی آگاهی داشته باشد. نگاه به گذشته، توجه به آینده، ترکیب مسائل و نگاه مثبت به مسائل و ارتباطات دوسویه باید در حوزه سواد فرهنگی لحاظ شود. مردم در بستر اجتماعی با هم تعامل می‌کنند و جامعه ارتباطات در آن شکل می‌گیرد. فردی با سواد فرهنگی باید توانمندی لازم را برای سازگاری داشته باشد (جاروسینسکی، ۲۰۱۸؛ دیالو، ۲۰۱۷).



یافته‌های بخش کمی

در بخش کمی نیز نتایج حاصل از به کارگیری آماره‌های آلفای کرونباخ^۱ و تحلیل عاملی تأییدی^۲ در دو مرحله برای بررسی اعتبار چارچوب سواد فرهنگی معلمان برآمده از مرحله کیفی پژوهش نشان داد که این مقیاس به لحاظ کمی نیز از اعتبار لازم برخوردار است و در نتیجه، مقیاس نهایی با ۳ عامل، ۱۰ ملاک و ۸۵ نشانگر تأیید شد. تحلیل عاملی مرتبه اول برای تعیین بار عاملی هریک از ملاک‌ها روی عوامل مرتبط انجام شد. نتایج تحلیل عاملی در این مرتبه حاکی از آن بود که همه ملاک‌ها از بار عاملی لازم بالای ۴۰ درصد برای تبیین عوامل مرتبط برخوردارند. تحلیل عاملی مرتبه دوم برای تعیین بار عاملی هریک از نشانگرها روی ملاک‌های مرتبط انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل عاملی در این مرتبه نیز نشان داد که از ۱۰۹ نشانگر وارد شده در تحلیل، ۸۵ مورد از بار عاملی لازم برای تبیین ملاک‌های مرتبط برخوردارند و ۲۴ مورد بار عاملی لازم را نداشتند که در مقیاس نهایی حذف شدند. بر این اساس، با استفاده از نشانگرهایی که از بار عاملی لازم برای تبیین ملاک‌ها برخوردار بودند مقیاسی با ۸۵ گویه برای طراحی چارچوب نهایی سواد فرهنگی معلمان تهیه شد.

1. Cronbach's alpha

2. confirmatory Factor analysis

جدول ۴. نتایج تحلیل عاملی و ضرایب آلفای کرونباخ چارچوب سواد فرهنگی معلمان

ردیف	بار عاملی	آلفای کرونباخ	بار عاملی	آلفای کرونباخ	نشانه‌ها
۱	۰/۸۷	۰/۸۷۶	۰/۷۲	۰/۸۶۹	مطالعه وقایع تاریخی ایران
					مطالعه وقایع تاریخی جهان
					آگاهی از روش‌های حل اختلاف در سطح ملی
					آگاهی از روش‌های حل اختلاف در سطح جهانی
					آشنایی با میراث فرهنگی کشور
					جشنواره‌ها و سنت‌های فرهنگی کشور
					جاذبه‌های گردشگری ایران
					جاذبه‌های گردشگری جهانی
					آداب و رسوم و خرده‌فرهنگ‌های مردم
					اهمیت دادن به تفاوت‌های فردی
					شناخت اسطوره‌های تاریخی ایران
					علل انحطاط تمدن‌ها
۲	۰/۸۶	۰/۸۹۱	۰/۷۹	۰/۸۸۴	آشنایی با زبان داستان در آموزش مفاهیم
					آشنایی با زندگی و آثار شاعران مشهور ایرانی
					آشنایی با زندگی و آثار شاعران مشهور جهانی
					آگاهی از زندگی و آثار نویسندگان مشهور ایرانی
					آگاهی از زندگی و آثار نویسندگان مشهور جهانی
					آگاهی از زندگی خوشنویسان ممتاز ایرانی
					آشنایی با سبک‌های شعر فارسی
					شناخت آثار نویسندگان ادبیات داستانی
					تأثیر زبان و ادبیات فارسی در افزایش شوق و انگیزه
					آشنایی با اصول و فروع دین و احکام دینی
۳	۰/۲۸	۰/۸۶۴	۰/۷۷	۰/۸۶۴	تأثیر اصول مذهبی در پوشش زنان و مردان
					مشترکات فرهنگی اسلام با سایر ادیان
					تأثیر آموزه‌های دینی در سبک زندگی فردی و اجتماعی
					آشنایی با اهداف تعلیم و تربیت اسلامی
					تأثیر تعلیم و تربیت دینی بر انسجام ملت‌ها

ردیف	بار عاملی	آلفای کرونباخ	بار عاملی	آلفای کرونباخ	نشانگرها
پیش از	۰/۵۲	۰/۸۸۳	سبک	۰/۲۸	شناخت نظام‌های سیاسی
				۰/۸۶	آشنایی با وظایف قوه مقننه
				۰/۸۴	آشنایی با وظایف رهبر در جامعه
				۰/۹۶	آشنایی با وظایف رئیس‌جمهور
				۰/۲۶	تأثیر مسئولیت‌پذیری در مسائل سیاسی
				۰/۲۷	تأثیر روابط دوستانه دولت‌ها در عرصه جهانی
				۰/۲۱	رابطه نظام تربیتی کشور با نهادهای سیاسی
				۰/۲۴	شناخت شایستگی‌های سیاسی رهبر
				۰/۲۶	آشنایی با موسیقی ملی (سازها و آوازها)
				۰/۷۳	آشنایی با موسیقی جهان (سازها و آوازها)
بعد از	۰/۸۸	۰/۸۹۷	۹۰	۰/۷۴	شناخت حرکات نمایشی (تئاتر خیابانی، شعبده‌بازی و...)
				۰/۸۱	آشنایی با هنرهای تجسمی (معرق کاری، منبت کاری و...)
				۰/۷۸	آشنایی با هنرهای ترسیمی (نقاشی، پرتره، طراحی و...)
				۰/۸۶	آشنایی با تئاترهای معروف جهان (اتللو، باغ آلبالو و...)
				۰/۲۸	اطلاعات سینمایی ایران (شناخت بازیگران، فیلم و...)
				۰/۶۹	اطلاعات سینمایی خارجی (شناخت بازیگران، فیلم و...)
				۰/۶۷	آگاهی از موضوعاتی مثل عکاسی، موسیقی و هنر
				۰/۶۷	آشنایی با بازی‌های ویدئویی و رایانه‌ای
				۰/۲۹	نقش هنر در آرامش روحی
				۰/۷۳	شرکت در نمایشگاه‌ها و جشنواره‌های هنری
				۰/۱۲	تأثیر هنر در پرکردن اوقات فراغت
				۰/۱۶	آشنایی با کارکردهای وسایل ارتباط جمعی
				۰/۲۴	نقش هنر در برانگیختن احساس و عواطف

طراحی و اعتباریابی چارچوب سواد فرهنگی معلمان دوره ابتدایی

ردیف	بار عاملی	آلفای کرونباخ	ملاک ها	بار عاملی	آلفای کرونباخ	نشانگرها
بعد دانشی	۰/۳۸	۰/۸۴۵	جامعه‌شناسی	۰/۶۳	انتقادپذیری‌بودن (داشتن تفکر انتقادی)	
				۰/۲۳		برخوردراری از تفکر انتقادی در برخورد با مسائل
				۰/۶۲		آگاهی از نیازها و تمایلات مشترک مردم در جامعه
				۰/۶۶		ایجاد انگیزه در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان
				۰/۷۹		شناخت تفاوت‌های فرهنگی اقوام مختلف
				۰/۷۸		مهارت ایجاد ارتباط و همکاری با دیگران
				۰/۶۴		آشنایی با حقوق شهروندی
				۰/۸۲		تأثیر یادگیری و مشارکت جمعی در آموزش
				۰/۷۰		پیگیری تحولات جامعه
بعد مهارتی	۱/۰۰	۰/۸۶۵	مهارت برقراری ارتباطی	۰/۷۰	تأثیر مهربانی در برقراری ارتباط با دیگران	
				۰/۷۱	برخوردراری از فن بیان در برقراری ارتباط با دیگران	
				۰/۷۶	استفاده از سؤالات متنوع و گوناگون در گفت‌وگو	
				۰/۵۹	تأثیر مطالعه کتاب و مجله و روزنامه در کسب اطلاعات	
				۰/۶۸	برخوردراری از مهارت‌های مطالعه و نگارش زبان فارسی	
				۰/۴۰	نوشتن پژوهش یا مطلب علمی در روزنامه و مجلات	
				۰/۴۱	میزان مطالعه کتاب و مجله در هفته	
				۰/۵۵	رعایت آراستگی ظاهری و پوشش در برقراری ارتباط با دیگران	
				۰/۶۳	مطالعه مقالات و کتب تخصصی	
				۰/۵۸	برقراری ارتباط با دیگران از طریق نوشتن	
				۰/۶۶	آشنایی با شاخصه‌های مهم مهارت‌های ارتباطی	
				۰/۴۸	توانایی برقراری ارتباط نوشتاری برای تبادل ایده‌ها و نظرها	
				۰/۷۸	برقراری ارتباط با دانش‌آموزان در تدریس	

ردیف	بار عاملی	آلفای کرونباخ	معیار	بار عاملی	آلفای کرونباخ	نشانگرها
بعد مهارتی	۰/۸۸	۰/۸۸۷	استفاده از فناوری	۰/۶۴	۰/۸۶۷	برقراری ارتباط از طریق فضای مجازی
				۰/۷۲		تأثیر آموزش در برقراری ارتباط با دیگران
				۰/۵۹		شناخت زبان بدن برای برقراری ارتباط مؤثر با دیگران
				۰/۷۹		تأثیر هم‌زبانی در ایجاد برقراری با دیگران
				۰/۷۸		احترام به ارزش‌های دیگران در فضای مجازی
				۰/۲۱		تأثیر اعتماد به فضای مجازی در برقراری ارتباط با دیگران
				۰/۶۹		شناخت ویژگی‌های مخاطبان در فضای مجازی
				۰/۷۸		تأثیر گفت‌وگوی صریح و روشن در فضای مجازی
				۰/۷۳		ارائاً فرصت به دیگران برای نظردادن در فضای مجازی
				۰/۵۵		شناخت نرم‌افزارها برای برقراری ارتباط با دیگران
				۰/۲۵		تأثیر رادیو در آموزش مهارت برقراری ارتباط با دیگران
				۰/۵۶		مطالعه کتب و مجلات الکترونیک
				۰/۶۹		تأثیر نوع پوشش در برقراری ارتباط با دیگران
				۰/۶۰		شناخت برنامه‌های مجازی برای برقراری ارتباط با دیگران
				۰/۴۳		شناخت حق و حقوق خود در فضای مجازی
				۰/۷۹		لزوم رعایت حریم خصوصی در فضای مجازی

طراحی و اعتباریابی چارچوب سواد فرهنگی معلمان دوره ابتدایی

ردیف	بار عاملی	آلفای کرونباخ	ملاک و بار عاملی	آلفای کرونباخ	نشانگرها
بعد فرهنگی	۰/۷۶	۰/۹۳۳	ارزش‌های فردی	۰/۹۳۰	صبر و بردباری
					راست‌گویی و وفاداری
					باورهای مذهبی
					منطقی‌بودن
					اعتماد به نفس معلم
					تواضع و فروتنی
					دلسوزی معلم در رفع مشکلات دانش‌آموزان
					خوش‌اخلاقی معلم
					نظم و ترتیب در انجام دادن امور فردی
					ایثار و فداکاری معلم
					رعایت عدالت بین دانش‌آموزان توسط معلم
					تأثیر رفتار معلم در کاهش تنش‌های قومی و قبیله‌ای
					تأثیر اطلاعات فرهنگی معلم در رفتار اجتماعی دانش‌آموز
					برخورداری از شخصیت کاریزماتیک
					انعطاف‌پذیری معلم
					باور به تأثیرگذاری و تأثیرپذیری معلم در جامعه
					آراستگی معلم
					آگاهی از تأثیر زبان کلامی و زبان بدنی در امر آموزش
	۱/۲۲	۰/۶۷۲	هنجارهای اجتماعی	۰/۶۷۲	دوری معلم از رفتارهای تبعیض‌آمیز بین دانش‌آموزان
					پرهیز از ستیزه‌جویی در رویارویی با نظرهای مخالف
					برخورداری از ارتباطات قوی

در این مقیاس ۱۲ نشانگر (۱ تا ۱۲) ملاک تاریخ و ۹ نشانگر (۱۳ تا ۲۱) ملاک ادبیات و ۶ نشانگر (۲۲ تا ۲۷) ملاک دین و مذهب را می‌سنجد. همچنین، ۹ نشانگر (۲۸ تا ۳۶) ملاک سیاست و ۱۴ نشانگر (۳۷ تا ۵۰) ملاک هنر و ۹ نشانگر (۵۱ تا ۵۹) ملاک جامعه‌شناسی را می‌سنجد که این ۵۹ نشانگر در مجموع یکی از ابعاد چارچوب سواد فرهنگی معلمان یعنی بُعد دانشی را سنجیده است. همچنین در این

مقیاس، ۱۳ نشانگر (۶۰ تا ۷۲) ملاک مهارت برقراری ارتباط و ۱۶ نشانگر (۷۳ تا ۸۸) ملاک استفاده از فناوری اطلاعات را سنجیده و این ۲۹ نشانگر در مجموع یکی دیگر از ابعاد چارچوب سواد فرهنگی معلمان یعنی بُعد مهارتی را سنجیده است. همچنین، ۱۸ نشانگر (۸۹ تا ۱۰۶) ارزش‌های فردی و ۳ نشانگر (۱۰۷ تا ۱۰۹) ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی را می‌سنجد و این ۲۱ نشانگر در مجموع آخرین بُعد چارچوب سواد فرهنگی معلمان یعنی بُعد نگرشی را سنجیده است. نمره‌گذاری این مقیاس به صورت ۱ (بسیار کم)، ۲ (کم)، ۳ (متوسط)، ۴ (زیاد) و ۵ (بسیار زیاد) است.

جدول ۵. آماره‌های ملاک‌ها و ضرایب آلفای کرونباخ قبل از حذف نشانگرهای ضعیف

ردیف	ملاک‌ها	تعداد نشانگر	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب آلفای کرونباخ
۱	تاریخ	۱۲	۴۰/۲۳	۶/۸۳	۰/۸۶۹
۲	ادبیات	۹	۲۵/۹۲	۶/۲۰	۰/۸۸۴
۳	دین و مذهب	۶	۲۲/۴۲	۴/۷۹	۰/۸۶۴
۴	سیاست	۹	۳۳/۶۷	۵/۶۱	۰/۸۰۲
۵	هنر	۱۴	۴۱/۸۱	۸/۶۴	۰/۸۸۹
۶	جامعه‌شناسی	۹	۳۵/۲۳	۵/۰۳	۰/۸۴۵
۷	مهارت برقراری ارتباط	۱۳	۴۸/۸۱	۷/۲۲	۰/۸۶۵
۸	استفاده از فناوری اطلاعات	۱۶	۶۱/۶۰	۸/۰۵	۰/۸۶۷
۹	ارزش‌های فردی	۱۸	۷۶/۲۲	۹/۶۵	۰/۹۳۰
۱۰	ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی	۳	۱۱/۹۰	۲/۱۳	۰/۶۷۲
۱۱	کل نشانگرها	۱۰۹	۳۹۶/۹۲	۴۷/۵۲	۰/۹۷۰

جدول ۶. آماره‌های ملاک‌ها و ضرایب آلفای کرونباخ بعد از حذف نشانگرهای ضعیف

ردیف	ملاک‌ها	تعداد نشانگر	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب آلفای کرونباخ
۱	تاریخ	۸	۲۵/۳۹	۴/۹۶	۰/۸۷۶
۲	ادبیات	۵	۱۲/۹۷	۳/۸۹	۰/۸۹۱
۳	دین و مذهب	۵	۱۸/۲۰	۴/۲۶	۰/۸۶۴
۴	سیاست	۳	۱۱/۱۶	۲/۵۲	۰/۸۸۳
۵	هنر	۹	۲۳/۷۵	۶/۵۵	۰/۸۹۷

ردیف	ملاک‌ها	تعداد نشانگر	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب آلفای کرونباخ
۶	جامعه‌شناسی	۸	۳۱/۴۲	۴/۵۸	۰/۸۴۵
۷	مهارت برقراری ارتباط	۱۳	۴۸/۸۱	۷/۲۲	۰/۸۶۵
۸	استفاده از فناوری اطلاعات	۱۴	۵۵/۷۷	۷/۶۴	۰/۸۸۷
۹	ارزش‌های فردی	۱۷	۷۲/۴۱	۹/۲۲	۰/۹۳۳
۱۰	ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی	۳	۱۱/۹۰	۲/۱۳	۰/۶۷۲
۱۱	کل نشانگرها	۸۵	۳۱۱/۸۷	۳۷/۴۵	۰/۹۷۵

براساس جدول‌های ۵ و ۶ شاخص‌های آمار توصیفی و ضرایب آلفای کرونباخ مرتبط با ملاک‌ها قبل و بعد از حذف نشانگرهای ضعیف و بعضاً بی‌تأثیر است. بیشترین پایایی آلفای کرونباخ در ملاک ارزش‌های فردی با ۱۷ نشانگر و برابر با ۰/۹۳۳ است. در ردیف آخر، ضرایب کل نشانگرها آمده است. پایایی کل نشانگرها برابر ۰/۹۷۵ است که پایایی بسیار چشمگیری است.

بحث و نتیجه‌گیری

با در نظر گرفتن یافته‌های پژوهش و تلفیق و تلخیص ۱۰۲۰ گزاره مفهومی اولیه به‌دست‌آمده از بررسی متون و مصاحبه با مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش و براساس رویکرد تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶)، مضامین پایه استخراج‌شده در چارچوب سطوح سه‌گانه شایستگی دانش و نگرش و مهارت قرار گرفتند. با بررسی مضامین سازمان‌دهنده سطح اول که ترکیبی پیچیده از انگیزه، توانایی‌های ذهنی، دانش کاربردی و مهارت عملی است، ۱۰ مضمون سازمان‌دهنده سطح دوم شامل تاریخ، ادبیات، دین، سیاست، هنر، جامعه‌شناسی، ارزش‌های فردی، هنجارهای اجتماعی، مهارت برقراری ارتباط و استفاده از فناوری شناسایی شد.

سؤال اول: چارچوب سواد فرهنگی معلمان چیست؟

از دیدگاه مشارکت‌کنندگان بالقوه این پژوهش، معلم باسواد فرهنگی از دانش و آگاهی و اطلاعات تاریخی لازم برخوردار است؛ دست‌کم با وقایع و رخداد‌های مهم تاریخ ایران و جهان آشناست؛ با توجه به رسالت عظیم تربیت نسل آینده‌ساز و شهروند جهانی در عصر پراز چالش‌های بزرگ و دشواری چون جنگ، آشوب، ترور، نژادپرستی و اختلافات سرزمینی و فرهنگی، راهکارهای زندگی مسالمت‌آمیز و رفع اختلافات به شیوه منطقی و

گفت‌وگویی را به دانش‌آموزان می‌آموزد؛ و جاذبه‌های گردشگری و میراث فرهنگی و اسطوره‌های تاریخی را می‌شناسد و انگیزه دانش‌آموزان در جهت کشف حقایق تاریخی و درس گرفتن از گذشته برای ساخت آینده‌ای روشن را افزایش می‌دهد. این جایگاه تنها در صورتی حاصل می‌شود که معلم خود در زمینه تاریخی آگاه و حساس باشد. این یافته با دیدگاه نظری هیرش (۱۹۸۷)، نتایج پژوهش هالبرت و چیگزا (۲۰۱۵) در زمینه آگاهی از وقایع ملی و جهانی، پژوهش مک‌کی (۲۰۰۵)، گزارش بنیاد علوم اروپا (ژانویه ۲۰۱۳)، احمدی‌پور و همکاران (۱۳۹۹) و فرمehنی فراهانی (۱۳۹۷) همسویی دارد.

یافته‌های پژوهش بر اهمیت برخورداری معلمان از دانش ادبی و تسلط بر ادبیات فارسی دلالت دارد. لازم است معلم شاعران معروف ایران را بشناسد و با آثار ادبی یا شاعران و نویسندگان مطرح ملی و جهانی آشنایی داشته باشد و هنرمندان خوشنویس را بشناسد و خود نیز در این حوزه مهارت داشته باشد و برای تسهیل آموزش مفاهیم از شیوه داستان‌گویی و داستان‌نویسی استفاده کند. برخورداری معلم از چنین شایستگی‌هایی زمینه افزایش سواد فرهنگی دانش‌آموزان و جامعه را فراهم می‌کند؛ زیرا فرهنگ مجموعه ارزش‌ها و هنجارهای به‌هم‌پیوسته جامعه است و ادبیات راه مؤثر و حیاتی در انتقال این ارزش‌هاست. این یافته با دیدگاه نظری هیرش (۱۹۸۷) و نتایج پژوهش‌های ماین، کوک و لاهادسماکی (۲۰۱۹)؛ پیازا، راثو و پروتی شیا (۲۰۱۵)؛ گزارش بنیاد علوم اروپا (ژانویه ۲۰۱۳)؛ احمدی‌پور و همکاران (۱۳۹۹) و فرمehنی فراهانی (۱۳۹۷) همسویی دارد.

دین و تربیت دینی جزء جدایی‌ناپذیر فرهنگ ایران اسلامی است و لازم است معلمان از صلاحیت‌های لازم در این حوزه چون باورها و اعتقادات دینی، شناخت عناصر و مؤلفه‌های دینی و مذهبی، باور به اصول مذهبی در پوشش مردان و زنان، کاربرد آموزه‌های دینی در سبک زندگی فردی و اجتماعی، آشنایی با اهداف تعلیم و تربیت اسلامی و تأثیرگذاری تعلیم و تربیت اسلامی بر انسجام امت اسلامی برخوردار باشند. چنین معلمان می‌توانند پاسخگوی سؤالات و شبهات بسیار دانش‌آموزان باشند و الگوی عملی مسلمان آگاه و متدین باشند و دانش‌آموزان را در مسیر تمییز حق از باطل راهنمایی کنند و قدرت تفکر و استدلال آنان در مسائل دینی را تقویت کنند. در این صورت می‌توان از آسیب‌های ناشی از پدیده دین‌گریزی نوجوانان و جوانان در جامعه اجتناب کرد. این یافته با دیدگاه نظری هیرش (۱۹۸۷) و نتایج پژوهش‌های احمدی‌پور و همکاران (۱۳۹۹) و فرمehنی فراهانی (۱۳۹۷) همسویی دارد.

ازجمله عواملی که لازم است در تدوین هرگونه برنامه ارتقای سواد فرهنگی جامعه

به‌طور کلی و معلمان به‌طور خاص به آن توجه شود دانش و آگاهی سیاسی است. این بدان معناست که معلم، به‌عنوان متولی کلیدی در عرصه حیاتی فرهنگ، لازم است نظام سیاسی حاکم بر جامعه و جهان را بشناسد و در برابر امور سیاسی جامعه حساس و مسئولیت‌پذیر باشد. این یافته با یافته‌های پژوهش فرمehنی فراهانی (۱۳۹۷) همسویی دارد. مؤلفه سیاست با کل زندگی انسان‌ها در جامعه سروکار دارد و از تبیین‌کننده‌ترین عوامل زندگی عصر کنونی است. درواقع، با تعطیلی سیاست جامعه دچار بی‌نظمی، آشفتگی، اخلال و خشونت بیش‌ازاندازه می‌شود و هم‌بستگی اجتماعی از بین می‌رود و افراد حتی در تأمین نیازهای اولیه خویش برای بقا دچار مشکلات و بحران‌های مختلف می‌شوند. بر این اساس، در عصر حاضر سیاست عامل بقای اجتماع است (فرمehنی فراهانی، ۱۳۹۷) و برخورداری معلمان از آگاهی سیاسی تربیت سیاسی هرچه مؤثرتر دانش‌آموزان را در پی خواهد داشت.

از دیدگاه مشارکت‌کنندگان بالقوه این پژوهش، معلم باسواد فرهنگی معلمی است که با موسیقی ملی و جهانی آشنایی دارد و هنرهای تجسمی و ترسیمی را می‌شناسد و شناخت کافی در مقوله‌های مهمی چون حرکات نمایشی، تئاتر، سینما، نقاشی، خوشنویسی و بازی‌های ویدئویی و رایانه‌ای دارد. این یافته با یافته‌های پژوهش بایلی (۲۰۱۹) در زمینه نقش صدا و موسیقی در هم‌گرایی بین‌فرهنگی، گزارش بنیاد علوم اروپا (ژانویه ۲۰۱۳)، احمدی‌پور و همکاران (۱۳۹۹) و فرمehنی فراهانی (۱۳۹۷) همسویی دارد. با وجود چنین معلمانی می‌توان به تربیت دانش‌آموزان در همه ابعاد شناختی و عاطفی و روانی حرکتی و پرورش خلاقیت و بهبود سلامت روان در جامعه امیدوار بود.

براساس یافته‌های این پژوهش، معلم باسواد فرهنگی در زمینه جامعه‌شناسی نیز واجد صلاحیت‌هایی چون برخورداری از تفکر انتقادی، آشنایی با سنت‌های حاکم بر جامعه، آشنایی با زبان و فرهنگ و آداب و رسوم و قومیت‌های مختلف در جامعه چندفرهنگی ایران و آگاه از ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی ملی و جهانی است. وجود خرده‌فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف در ایران و قرارگرفتن در عرصه دشوار جهانی شدن و درعین حال بومی ماندن و حفظ هویت فرهنگی ملی و همچنین قومیت‌های مختلف برخورداری معلمان از آگاهی کافی در این زمینه و آموزش احترام و ارزش‌دهی به فرهنگ‌های مختلف را نمایان می‌کند. این یافته با یافته‌های پژوهش هالبرت و چیگزا (۲۰۱۵)، جاروسینسکی (۲۰۱۸)، وانگ (۲۰۱۶)، دیالو (۲۰۱۷)، احمدی‌پور و همکاران (۱۳۹۹) و فرمehنی فراهانی (۱۳۹۷) همسویی دارد.

علاوه‌بر بُعد دانشی سواد فرهنگی، لازم است معلمان در حوزه نگرشی نیز واجد

صلاحیت‌هایی باشند؛ زیرا نگرش حلقه واسط بین دانش و عمل است و بر نوع واکنش یا پاسخگویی معلم بر موضوعات و موقعیت‌های فرهنگی تأثیر پویا و قوی دارد. براساس یافته‌های این پژوهش، معلم باسواد فرهنگی در حوزه نگرشی واجد صلاحیت‌هایی از لحاظ شخصی و اجتماعی است. از لحاظ شخصی، معلم برخوردار از سواد فرهنگی انعطاف‌پذیر و معتمد است؛ شخصیت کاریزماتیک دارد و در تعامل با دانش‌آموزان منطقی عمل می‌کند و دلسوزانه و صبورانه در فضایی آکنده از احترام و همدلی فرایند یاددهی‌یادگیری را هدایت می‌کند. از لحاظ اجتماعی نیز، چنین معلمی پایبند به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی چون پذیرش تفاوت‌های جنسیتی، پرهیز از ستیزه‌جویی در رویارویی با نظرهای مخالف، دوری از رفتارهای تبعیض‌آمیز با دانش‌آموزان و خودرأی‌نبودن است. این یافته با یافته‌های پژوهش جاروسینسکی (۲۰۱۸) و دیالو (۲۰۱۷) همسویی دارد. با در نظر گرفتن تأثیر مهم نگرش‌ها در زمینه‌سازی و شکل‌دهی به رفتارهای فرهنگی و رفع نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان و بالتبع آن جامعه، توجه به این حوزه در هر برنامه ارتقای سواد فرهنگی معلمان ضروری است.

برای دستیابی به چارچوب سواد فرهنگی معلمان، علاوه بر مضامین دربردارنده دو حوزه دانشی و نگرشی سواد فرهنگی، توجه به حوزه مهارتی نیز مهم است. از نظر مشارکت‌کنندگان این پژوهش، معلم باسواد فرهنگی مهارت فراوانی در برقراری ارتباط با دیگران به شیوه‌های گوناگونی چون ارتباط حضوری، ارتباط نوشتاری و شفاهی به‌ویژه در زمینه مسائل علمی و پژوهشی دارد. همچنین در عصر حاضر که عصر دانایی و اطلاعات و ارتباطات است، معلم باسواد فرهنگی در زمینه استفاده از فناوری‌های ارتباطی در فضای مجازی نیز توانمند است و به ترغیب و توانمندسازی دانش‌آموزان در زمینه استفاده درست و بهینه از فضای مجازی می‌پردازد. این یافته با یافته‌های پژوهش گانیتو، سانتوس، سگال و لویز (۲۰۱۹)؛ ماین، کوک و لاهادسماکی (۲۰۱۹)؛ و فرمینی فراهانی (۱۳۹۷) همسویی دارد.

سؤال دوم: آیا چارچوب نهایی سواد فرهنگی معلمان از اعتبار لازم برخوردار است؟

به‌منظور بررسی روایی و پایایی کیفی چارچوب اولیه برآمده از روش تحلیل مضمون، استفاده از معیارهای اعتبارسنجی کیفی (معتبربودن و تأییدپذیربودن) و قابلیت اعتماد (اطمینان‌پذیری) و همسوبودن با پیشینه نظری و پژوهشی نشان می‌دهد که چارچوب اولیه به لحاظ کیفی از اعتبار لازم برخوردار است. این به آن معناست که مسیر طی شده برای دستیابی به چارچوب مفهومی این الگو از دقت و اعتبار مطلوبی

برخوردار است و می‌توان با اطمینان از این چارچوب در مراحل بعدی پژوهش استفاده کرد. نتایج و یافته‌های به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌های مربوط به پاسخ به سؤالات مبتنی بر اعتبارسنجی کمی چارچوب سواد فرهنگی معلمان برآمده از مرحله کیفی به‌منظور دستیابی به عوامل و ملاک‌ها و نشانگرهای الگوی نهایی تأییدکننده اعتبار این چارچوب است؛ به‌نحوی که نتایج منتج از بررسی روایی از دیدگاه استادان و صاحب‌نظران و متخصصان حاکی از اهمیت و ارتباط گسترده هریک از عوامل و ملاک‌ها و نشانگرهای تشکیل‌دهنده اولیه سواد فرهنگی معلمان بود و اغلب این اهمیت و ارتباط را در حد «خیلی زیاد» و «زیاد» ارزیابی کردند. علاوه بر این، محاسبه هم‌بستگی هریک از ملاک‌ها و نشانگرها به‌ترتیب با عوامل و ملاک‌های مرتبط حاکی از معناداری هم‌بستگی‌ها تقریباً در تمام نمونه‌ها بود. ضرایب هم‌بستگی به‌دست‌آمده در دامنه بین ۵۸ درصد تا ۹۳ درصد قرار داشتند که نشان‌دهنده قوت عوامل و عناصر ساختاری چارچوب سواد فرهنگی معلمان است. در این مرحله، ۲۴ نشانگر که با ملاک‌های خود دارای هم‌بستگی غیرمعنی‌دار بود از چارچوب پیشنهادی حذف شد و تعداد نشانگرهای چارچوب به ۸۵ نمونه کاهش یافت و در بررسی پایایی چارچوب نظری همسانی درونی عوامل ده‌گانه با استفاده از آلفای کرونباخ سنجیده شد. میزان ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه بین ۶۷/۲ درصد تا ۹۷/۵ درصد گزارش شد که بیانگر مطلوب‌بودن پایایی چارچوب سواد فرهنگی معلمان است.

از سوی دیگر، نتایج حاصل از به‌کارگیری آمار تحلیل عامل تأییدی در دو مرتبه برای اعتبارسنجی نهایی چارچوب مفهومی حاصل از مرحله کیفی پژوهش نشان می‌دهد که این چارچوب به‌لحاظ کمی نیز از اعتبار لازم برخوردار است و در نتیجه، ترکیب ساختاری چارچوب نهایی با اندک تغییری در نشانگرها (به‌سبب تشابه و هم‌سنجی با سایر نشانگرها یا عدم ارتباط) و با ۳ عامل و ۱۰ ملاک و ۸۵ نشانگر تأیید شد. تحلیل عامل مرتبه اول برای تعیین بار عاملی هریک از ملاک‌ها روی عوامل مرتبط انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول حاکی از آن است که همه ملاک‌ها از بار عاملی لازم (بیشتر از ۴۰/۰) برای تبیین عوامل مرتبط برخوردارند و در مجموع ملاک‌های ده‌گانه، ۹۳ درصد از واریانس عوامل ده‌گانه الگوی چارچوب سواد فرهنگی معلمان را تبیین می‌کنند. تحلیل عامل مرتبه دوم نیز برای تعیین بار عاملی هریک از نشانگرها روی ملاک‌های مرتبط انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی مرحله دوم نیز نشان داد که از ۱۰۹ نشانگر واردشده در تحلیل ۸۵ مورد از بار عاملی

لازم بیشتر از ۴۰ درصد برای تبیین ملاک‌های مرتبط برخوردارند و ۲۴ نشانگر بار عاملی لازم را نداشتند که در الگوی نهایی حذف شدند. در مجموع، نشانگرهای ۸۵ گانه ۷۷/۹۹ درصد از واریانس ملاک‌های ده گانه الگوی چارچوب سواد فرهنگی معلمان را تبیین می‌کنند. به طور کلی از نتایج و یافته‌های به دست آمده می‌توان چنین استنباط کرد که چارچوب پیشنهادی برای تدوین الگوی چارچوب سواد فرهنگی معلمان به لحاظ نظری از اعتبار کیفی و کمی لازم برخوردار است.

پیشنهادهای پژوهشی

پیشنهاد می‌شود سایر پژوهشگران به آسیب‌شناسی و ارزیابی نظام آموزشی کشور با هدف سنجش سطح سواد فرهنگی سیاست‌گذاران آموزشی، مدیران آموزشی، استادان، دبیران، معلمان و دانش‌آموزان با استفاده از ابزار حاصل از این پژوهش بپردازند و محتوای کتب درسی در سطح نظام آموزش و پرورش و آموزش عالی را با رویکرد سواد فرهنگی تحلیل کنند.

پیشنهادهای کاربردی

از این الگو می‌توان برای طراحی برنامه آموزش‌های ضمن خدمت در زمینه ارتقای سواد فرهنگی معلمان استفاده کرد تا معلمان بتوانند از عناصر سواد فرهنگی آگاهی لازم را کسب کنند و آن را در امر آموزش به کار گیرند.

تهیه بایگانی آموزشی سواد فرهنگی مبتنی بر یافته‌های این پژوهش در قالب لوح فشرده، انتشار در وبگاه‌ها و مجلات آموزشی و پژوهشی با در نظر گرفتن سهولت دسترسی به محتوای طراحی شده برای استفاده همه فرهنگیان نیز پیشنهاد می‌شود. برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی با هدف پیش‌بینی «زنگ سواد فرهنگی» در مدارس پیشنهاد می‌شود. متخصصان برنامه درسی می‌توانند با تولید محتوای متناسب با سن دانش‌آموزان به توسعه سواد فرهنگی در مدارس و بالتبع در جامعه بپردازند.

محدودیت‌ها

محدودیت اصلی این پژوهش انجام دادن آن در شرایط دشوار همه‌گیری کرونا بود که پژوهشگر را در جمع‌آوری داده‌های کیفی (مصاحبه حضوری با استادان دانشگاه) و داده‌های کمی (توزیع پرسش‌نامه‌ها و جمع‌آوری آن‌ها) با دشواری زیادی روبه‌رو کرد.

منابع و مأخذ

- احمدی‌پور، روناک؛ معظمی، مجتبی، طوطیا، صدیقه و کاووسی اسماعیل. (۱۳۹۹). شناسایی عناصر نظام‌مند ارتقای سواد فرهنگی؛ مورد مطالعه: آموزش و پرورش ایران. پژوهش‌های جامعه‌شناسی، ۱۴ (۳)، ۷۴-۴۵.
- افضلی، سعیده، صادقی علیرضا، موسی‌پور نعمت‌الله و قادری مصطفی. (۱۴۰۱). ارزیابی ابعاد سواد چندفرهنگی دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۱ (۳۰)، ۴۴۸-۴۲۷.
- Dor: 20.1001.1.2423494.1401.11.1.17.9
- آبیار کاشی، علیرضا و حیدری هراتمه مصطفی. (۱۳۹۸). نقش سواد فرهنگی در موفقیت مدیران در شرایط تنوع فرهنگی (مورد مطالعه: وزارت دفاع). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نراق، گروه مدیریت.
- آشوری، داریوش (۱۳۸۱). تعریف‌ها و مفهوم فرهنگ، تهران: انتشارات آگاه.
- آوینی، سید مرتضی (۱۳۸۶). توسعه و مبانی تمدن غرب، تهران: انتشارات ساقی.
- پوراسماعیلی، شیما و قبانچی ضرغام. (۱۴۰۱). بررسی رابطه بین سواد فرهنگی زبان دوم مدرسين ایرانی و خودکارآمدی آن‌ها، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مؤسسه آموزش عالی تابران، گروه مدیریت و علوم انسانی.
- جمالی، مریم، صادق‌زاده قمصری، علیرضا، صالحی امیری سیدرضا و فرمehنی فراهانی، محسن. (۱۳۹۸). بررسی وضعیت موجود مدیریت ارتقای سواد فرهنگی در آموزش و پرورش ایران. فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی، ۸ (۳۳)، ۵۱-۳۱.
- Dor: 20.1001.1.22517081.1398.8.4.2.4
- حبیبی، حمید. (۱۳۹۱). ماهیت و کارکرد فرهنگ، روزنامه ایران، شماره ۵۰۷۴: ۱۴.
- حسینی، مالک، رحمانی، جعفر و باقی نصرآبادی، علی. (۱۳۹۶). بایسته‌های سواد فرهنگی مدیران فرهنگی دانشگاه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه معارف اسلامی قم.
- خاکزاد، فاروق، دهقانی، مرضیه، حکیم‌زاده رضوان، صادقی، علیرضا و صالحی کیوان. (۱۴۰۱). چارچوب برنامه درسی مبتنی بر توسعه سواد فرهنگی در دوره متوسطه براساس دیدگاه زایس، مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۵ (۱)، ۱۹۲-۱۷۳.
- Dor: 10.52547/MPES.15.1.173
- خاکزاد، فاروق، دهقانی، مرضیه، حکیم‌زاده رضوان، صادقی، علیرضا و صالحی کیوان. (۱۴۰۰). واکاوی مؤلفه‌های سواد فرهنگی برای دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه: یک مطالعه فراترکیب. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۱ (۲)، ۲۲۳-۱۹۷.
- Dor: 10.22099/JCR.2021.6462
- خانیک، هادی. (۱۳۸۱). اصلاحات در آموزش و پرورش؛ هم‌اندیشی و مصاحبه با صاحب‌نظران و متخصصان تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- روح‌الامینی، محمود. (۱۳۶۸). زمینه فرهنگ‌شناسی، تهران: عطار، چاپ ۲.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۸۱). جامعه و تعلیم و تربیت، چاپ بیستم، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- شکوهِ، غلامحسین. (۱۳۶۹). مبانی و اصول آموزش و پرورش. مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی.

شیخ حسنی، سعید، ولیان پور، محمد، عشق پور، محمدرضا، کمیلی، حسین و ظهوریان ابوترابی، میثم. (۱۳۹۱). طراحی الگوی شبکه‌سازی نخبگان فرهنگی. تهران: بنیاد فرهنگی خاتم‌الانبیاء.

صادقی، الهام، ملانظر حسین و تجویدی غلامرضا. (۱۳۸۹). در باب رابطه سواد فرهنگی و ملیت مترجم؛ با نگاهی به تشخیص و ترجمه تلمیح، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

فرهی بوزنجانی، برزو. (۱۳۸۷). روش تبیین نقشه مهندسی فرهنگی کشور، فصلنامه علمی مطالعات فرهنگ ارتباطات، ۱۰ (۵)، ۸۹-۱۱۷. Dor: 20.1001.1.20088760.1388.10.5.4.9

فرجی ارمکی، اکبر. (۱۳۸۶). رسالت و نقش دانشگاه اسلامی در تمدن‌سازی و تولید علم دینی، مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۱۱ (۴)، ۸۰-۶۴.

فرمehنی فراهانی، محسن، صباغ اسماعیلی رعنا. (۱۳۹۵). بررسی مؤلفه‌های سواد فرهنگی و ارائه راهکار جهت استقرار آن در نظام آموزش و پرورش. همدان: چهاردهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران (برنامه درسی و فرهنگ)، دانشگاه بوعلی سینا. <https://sid.ir/paper/892420/fa>

فرمehنی فراهانی، محسن. (۱۳۹۷). نقش سواد فرهنگی در تحول علوم انسانی اسلامی، تحقیقات کاربردی علوم انسانی اسلامی، ۵ (۱۱۴)، ۹۵.

لوتان، کوی. (۱۳۷۸). آموزش و پرورش، فرهنگ‌ها و جوامع، ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

محمدی، محمدهادی (۱۳۹۴). سواد فرهنگی چیست؟ روزنامه شرق، شماره ۱۴۳۷، یازده آبان ماه.

مختاریان پور، مجید. (۱۳۸۷). مهندسی فرهنگی، لازمه تعالی جامعه اسلامی. فصلنامه علمی مطالعات فرهنگ ارتباطات، شماره ۵: ۱۶۲-۱۴۱. Dor: 20.1001.1.20088760.1388.10.5.6.1

نگاهداری، بابک. (۱۳۸۷). ضرورت مهندسی فرهنگی نظام آموزشی، ماهنامه مهندسی فرهنگی، شماره ۱۵ و ۱۶. <https://sid.ir/paper/460218/fa>

محقق، فاطمه، امام‌جمعه فرهاد، موسویان سیدمرتضی و درمان فائزه. (۱۴۰۰). رویکرد فعال و کاربردی به سواد فرهنگی دانشجویان، بازآفرینی ادراک فرهنگی، فصلنامه مطالعات میان‌فرهنگی، ۱۵ (۴۲)، ۸۷-۱۱۶.

Dor: 20.1001.1.17358663.1399.15.42.4.7

محقق، فاطمه، امام‌جمعه فرهاد، موسویان سیدمرتضی و درمان فائزه. (۱۴۰۱). طراحی مدل ارتقای سواد فرهنگی در دانشگاه آزاد اسلامی (مورد مطالعه: واحد علوم و تحقیقات تهران)، فصلنامه مطالعات میان‌فرهنگی، ۱۶ (۴۷)، ۴۰-۹.

Dor: 20.1001.1.17358663.1400.16.47.1.1

نوده، محدثه و سرخه مریم مونسی. (۱۳۹۹). بررسی میزان تأثیرگذاری سواد فرهنگی بر پوشش اجتماع در تهران (مطالعه موردی: بانوان ۱۸ تا ۲۵ سال). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا (س).

یوسفی نژاد، اسرین و عزیزی نعمت‌الله. (۱۴۰۱). ابعاد و زمینه‌های یادگیری سواد فرهنگی در مدارس؛ تحلیل دیگاه معلمان از محتوای کتب درسی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کردستان، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی.

- Anson, C. M. (1988). Book lists, cultural literacy, and the stagnation of discourse. *The English Journal*, 77(2), 14-18. DOI: 10.2307/819507.
- Bayley, S. (2019). Primary school modern language teaching in England 1964-2014: the legacy of the Burstall Report. *Language & History*, 62(3), 247-264. DOI: 10.1080/17597536.2019.1649853
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp0630a
- Broudy, H. S. (1990). Cultural literacy and general education. *Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 7-16. DOI: 10.2307/3332851.
- Christenbury, L. (1989). Cultural Literacy: A Terrible Idea Whose Time Has Come. *English Journal*, 78(1), 14-17. DOI: 10.2307/817980.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage publications.
- Diallo, B. (2017). Corporate governance, bank concentration and economic growth. *Emerging Markets Review*, 32, 28-37. DOI: 10.1016/j.ememar.2017.05.003
- European Science Foundation. "Cultural Literacy in Europe today." Available online: http://www.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/spb48_Cultural_Literacy.pdf (accessed 8 December 2013).
- Ganito, C., Santos, L., Segal, N. & Lopes, A. (2019). Cultural Literacy & Cosmopolitan Conviviality, Universidade Católica Portuguesa (Lisbon)
- Ferdman, B. (1990). Literacy and cultural identity. *Harvard educational review*, 60(2), 181-205. DOI: 10.17763/haer.60.2.k10410245xxw0030
- Freire, P. (1970). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard educational review*, 40(2), 205-225. DOI: 10.17763/haer.40.2.q7n227021n148p26
- Graff, H. J. (1987). The legacies of literacy: Continuities and contradictions in western culture and society.
- Halbert, K., & Chigeza, P. (2015). Navigating discourses of cultural literacy in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 9. DOI: 10.14221/ajte.2015v40n11.9
- Hirsch, E. D. (1983). Cultural literacy. *The American Scholar*, 159-169.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Hirsch, E. D. (1989). *A first dictionary of cultural literacy: What our children need to know*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Hirsch, E. D., Kett, J. F., & Trefil, J. (2002). *The new dictionary of cultural literacy*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Jarosinski, T. (2018). Culturally responsive teaching practices for educators of culturally and linguistically diverse students.

- Kava Nasikin, M. (2018). Analisis Pengaruh Inflasi, Suku Bunga dan Nilai Tukar terhadap Pembiayaan dengan Dana Pihak Ketiga sebagai Variabel Intervening Perbankan Syariah di Indonesia 2013–2017 (Doctoral dissertation, IAIN SALATIGA).
- Maine, F., Cook, V., & Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, 17(3), 383-392. DOI:10.18546/LRE.17.3.12
- McKee, J. (2005). Cultural Literacy and the American Public Schools. *ESSAI*, 3(1), 22.
- Ochoa, G. G., & McDonald, S. (2020). *Cultural literacy and empathy in education practice*. Springer Nature.
- Paul, R. W. (1991). Critical and cultural literacy: Where ED Hirsch goes wrong. *Critical Thinking: Focus on Social and Cultural Inquiry*, 29-33.
- Piazza, S. V., Rao, S., & Protacio, M. S. (2015). Converging recommendations for culturally responsive literacy practices: Students with learning disabilities, English language learners, and socioculturally diverse learners. *International Journal of Multicultural Education*, 17(3), 1-20. DOI: 10.18251/ijme.v17i3.1023
- Polistina, K. (2009). Cultural Literacy: Understanding and respect for the cultural aspects of sustainability. In S. A. Villiers-Stuart P. (Ed.), *The handbook of sustainability literacy: Skills for a changing world* (multimedia version). Oxford: Green Books. Retrieved from http://arts.brighton.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0006/5982/Cultural-Literacy.pdf
- Salo-Lee, L. (2007). Towards cultural literacy. *Education for global responsibility–Finnish perspectives*, 73.
- Simpson, A. (1991). The Uses of "Cultural Literacy": A British View. *Journal of Aesthetic Education*, 25(4), 65-73. DOI: 10.2307/3332904.
- Wang, Y. C. (2016). *Exploring Culturally and Linguistically Diverse Students' Identities in an After-school Book Club* (Doctoral dissertation, The University of Iowa).
- Watson, V. M. (2018). *Transformative schooling: Towards racial equity in education*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315101309