



Management and Planning
in Educational Systems

Journal of Management and Planning in Educational Systems

Spring & Summer 2022

Vol. 15 (1), 173-192

DOI: 10.52547/MPES.15.1.173

ISSN: 2423-5261

E-ISSN: 2538-6344

Received: 2021/08/11

Received in Revised: 2021/09/01

Accept: 2021/09/06

Published online: 2022/03/21

Curriculum Framework Based on Cultural Literacy Development in High School Education from Zais's Perspective

The current research is derived from the doctoral dissertation of the corresponding author of the article in the field of Curriculum Studies of Tehran University

F. Khakzad*, M. Dehghani¹, R. Hakimzadeh², A. Sadeghi³ & K. Salehi⁴

- * Corresponding Author: PhD student of Curriculum Studies, Department of Educational and Curriculum Methods and Programs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: farooghkhaki@gmail.com
- 1. Associate Professor, Department of Educational and Curriculum Methods and Programs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.
- 2. Associate Professor, Department of Educational and Curriculum Methods and Programs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.
- 3. Associate Professor, Department of Curriculum Planning and Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Allameh Tabataba'i, Tehran, Iran.
- 4. Associate Professor, Department of Educational and Curriculum Methods and Programs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

Abstract

Objective: The purpose of this study is to provide a curriculum framework based on the development of cultural literacy in high school according to the Zais perspective.

Materials and Methods: Applied research method was used for its purpose. It was qualitative in terms of collecting information by using a theoretical method. Determining the characteristics of the desired cultural literacy curriculum of the second period of high school was done based on the Zais model which included two activities. In the first activity, the epistemological foundations of the desirable framework of the curriculum based on the Zais model were explained, and by introducing and explaining these epistemic foundations, the epistemic orientation of the program was determined. In the second activity according to the logic of the cultural literacy curriculum based on items such as a. extracted components of cultural literacy in previous research, b. emphasis and implications of upstream documents of the Iranian education system and c. the Zais (1976) curriculum design model was identified and then the characteristics of areas related to cultural literacy were identified based on the Zais model and the designing of the desired framework was begun. Finally, the framework was designed based on the opinions of 20 experts in curriculum planning and social sciences validated through a semi-structured interview method.

Discussion and Conclusion: Based on the results of the research, 10 areas were suggested for the proposed framework which includes knowledge and experience, content and structure, social and emotional elements, fair and relevant educational opportunities and resources, parent-association participation, educational strategies, cultural literacy curriculum quality, teachers' competencies, diagnosis and evaluation, and policy-making and supervision, which based on them the framework was designed and approved.

Keywords: Curriculum, Cultural Literacy, Curriculum Framework, High School, Zais.



مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

DOI: 10.52547/MPES.15.1.173
ISSN: 2423-5261
E-ISSN: 2538-6344

مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

بهار و تابستان ۱۴۰۱
دوره ۱۵، شماره ۱ (پیاپی ۲۸)
صفحات: ۱۷۳-۱۹۲

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۵/۲۰ بازنگری مقاله: ۱۴۰۰/۶/۱۰
پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۶/۱۵ چاپ مقاله: ۱۴۰۱/۱/۱

چارچوب برنامه درسی مبتنی بر توسعه سواد فرهنگی در دوره متوسطه براساس دیدگاه زایس

پژوهش حاضر مستخرج از رساله دکتری نویسنده مسئول مقاله در رشته مطالعات برنامه درسی دانشگاه تهران می باشد

فاروق خاکزاد^۱، مرضیه دهقانی^۱، رضوان حکیم زاده^۲، علیرضا صادقی^۳ و کیوان صالحی^۴

* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، گروه روش ها و برنامه های آموزشی و درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

farooaghkhaki@gmail.com

۱. دانشیار گروه روش ها و برنامه های آموزشی و درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
۲. دانشیار گروه روش ها و برنامه های آموزشی و درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
۳. دانشیار گروه مدیریت و برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران
۴. دانشیار گروه روش ها و برنامه های آموزشی و درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر ارائه چارچوب برنامه درسی مبتنی بر توسعه سواد فرهنگی در دوره متوسطه براساس دیدگاه زایس است.

مواد و روش ها: روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر جمع آوری اطلاعات کیفی و با روش پژوهش نظریه ای بوده است. تعیین ویژگی های چارچوب مطلوب برنامه درسی سواد فرهنگی دوره دوم متوسطه براساس الگوی زایس انجام پذیرفت که خود شامل دو فعالیت بود، در فعالیت اول به تبیین بنیادهای معرفتی چارچوب مطلوب برنامه درسی براساس الگوی زایس پرداخته شد و با معرفی و شرح این بنیان های معرفتی جهت گیری معرفتی برنامه مشخص گردید، در فعالیت دوم، ابتدا منطبق برنامه درسی سواد فرهنگی براساس مواردی از قبیل الف. مؤلفه های استخراج شده سواد فرهنگی در پژوهش های پیشین، ب. تأکیدات و استلزامات اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران و ج. الگوی طراحی برنامه درسی زایس (۱۹۷۶) شناسایی گردید و سپس به شناسایی ویژگی های حوزه های مرتبط با سواد فرهنگی براساس مدل زایس و طراحی چارچوب مطلوب اقدام گردید. در پایان نیز به اعتباریابی چارچوب طراحی شده براساس نظرات ۲۰ نفر از متخصصان برنامه ریزی درسی و علوم اجتماعی با روش مصاحبه نیمه ساختار یافته پرداخته شد.

بحث و نتیجه گیری: براساس نتایج پژوهش، حوزه های ۱۰ گانه ای برای چارچوب پیشنهادی مطرح شد که شامل دانش و تجربه، محتوا و ساختار، عناصر اجتماعی و عاطفی، فرصت ها و منابع آموزش عادلانه و مرتبط، مشارکت والدین و انجمن، استراتژی های آموزشی، کیفیت برنامه درسی سواد فرهنگی، صلاحیت های معلمان، تشخیص و ارزیابی و سیاست گذاری و نظارت بود که براساس آن چارچوب طراحی و مورد تأیید قرار گرفت.

کلیدواژه ها: برنامه درسی، سواد فرهنگی، چارچوب برنامه درسی، دوره متوسطه، زایس.

نوع مقاله: علمی پژوهشی

مقدمه

بر مبنای تعریف یونسکو، سواد^۱ توانایی شناسایی، درک، تفسیر، خلق، ارتباط و محاسبه با بهره‌گیری از مواد چاپی و نوشتاری در زمینه‌های گوناگون است و مستلزم آموزش فرد و توانمندسازی اوست تا بتواند به اهدافش برسد، دانش و توانش را گسترش دهد و فعالانه در جامعه مشارکت کند (یونسکو، ۲۰۱۲). مفهوم سواد در دنیای امروز که تغییرات و دگرگونی‌های اجتماعی فراوانی رخ می‌دهد، با دانستن پاسخ سؤالاتی مانند اینکه چه اطلاعاتی، چه زمانی و چه نوع مورد نیاز است و چگونه این اطلاعات به دست می‌آید؟ دستخوش تغییرات گسترده‌ای شده است کارکردهای متفاوتی از خود نشان می‌دهد (گوندوزالپ^۲، ۲۰۲۱). در تعریفی دیگر سواد براساس یونسکو، سواد در برگیرنده انواع مختلفی بوده از جمله سواد عاطفی، سواد ارتباطی، سواد مالی، سواد رسانه‌ای، سواد تربیتی، سواد رایانه‌ای، سواد سلامتی، سواد نژادی و قومی، سواد بوم‌شناختی، سواد تحلیلی، سواد انرژی و سواد علمی. هم‌چنین در تازه‌ترین تعریف، سواد توانایی ایجاد تغییر قلمداد می‌شود (یونسکو، ۲۰۱۸). هورتون^۳ (۲۰۰۷) سوادها را لازم برای قرن بیست و یکم را خواندن، نوشتن، ریاضیات، کامپیوتر، سواد رسانه‌ای، آموزش از راه دور، سواد اطلاعاتی و سواد فرهنگی برمی‌شمارد. سواد فرهنگی^۴ شامل صلاحیت فرهنگی است اما علاوه بر صلاحیت فرهنگی می‌توان به تعریف سواد فرهنگی، توانایی واکنش‌های خلاقانه و در صورت لزوم تغییر در فرهنگ خود را نیز اضافه کرد. چهار مهارت کلیدی برای سواد فرهنگی شامل، آگاهی میان‌فرهنگی، آگاهی فرهنگی محلی، تفکر خلاقانه و قدرت واکنش و مهارت‌های فردی برای مقابله با عوامل تغییر است. هم‌چنین توانایی تحلیل و مقایسه رفتارهای غالب فرهنگی در مقایسه با سایر فرهنگ‌ها را نیز جزو سواد فرهنگی به حساب می‌آورند، برای نمونه تأثیر جهانی‌سازی یا مشارکت‌های بین فرهنگی در سراسر جهان که ممکن است عناصر استثمارگرایی‌ها را از سوی شرکت‌های چندملیتی غربی در کشورهای در حال توسعه اجرا شود و افراد دارای سواد فرهنگی بالا قادر به درک آن باشند (پولستینا^۵، ۲۰۰۷).

سواد فرهنگی نخستین بار توسط هیرش^۶ (۱۹۸۲) در کتاب معروف «سواد فرهنگی، هرآنچه یک آمریکایی باید بداند» تعریف شد. او سواد فرهنگی را مجموعه‌ای از دانش، اطلاعات و توانمندی‌هایی که یک فرد برای بقا و رشد در عصر حاضر باید بداند تعریف کرد که شامل مؤلفه‌هایی هم‌چون تاریخ ملی، تاریخ جهانی، ادبیات ملی، ادبیات جهانی، هنر و سبک معماری، علوم مدنی، نویسندگان مشهور، جغرافیا، علوم زندگی، ریاضیات و اقتصاد، موسیقی، اسطوره و دین، علوم فیزیکی، اصطلاحات و نقل‌قول‌ها و فناوری است (هرش، ۲۰۰۲).

مفهوم سواد فرهنگی از دو منظر قابل بررسی است، نخست از منظر درون جامعه‌ای که مشتمل بر شناخت عناصر اساسی تشکیل‌دهنده فرهنگ محلی و ملی و شناخت آن دسته از عناصر جهانی است که بر فرهنگ ملی تأثیرگذار هستند و دوم، از منظر برون جامعه‌ای به معنای برخورداری از سواد فرهنگی در مورد سایر ملت‌ها که در عصر جهانی شدن، توسعه‌ی سواد فرهنگی شهروندان از منظر برون جامعه‌ای، اهمیت کلیدی پیدا کرده است (میرزا امینی و صفایی، ۱۳۸۷). در کشور ما تنوع و تکثر فرهنگی، نژادی، قومی، دینی و زبانی به‌عنوان یکی از مشخص‌ترین مؤلفه‌های مسلط هست که همسو با فرصت‌ها و قابلیت‌هایی که یقیناً برای هر جامعه‌ای خلق می‌کند، می‌تواند در صورت نادیده گرفته شدن، منجر به بسترسازی بسیاری از مشکلات و چالش‌های اجتماعی گردد (ملکی‌پور و حکیم‌زاده، ۱۳۹۵). با توجه به اینکه اهمیت سواد فرهنگی بر شناخت دقیق فرهنگ‌ها و برنامه‌ریزی برای آموزش صحیح تعامل

1. literacy
3. Horton
5. Polistina

2. Gündüzalp
4. cultural literacy
6. Hirsch

بین فرهنگ‌ها متمرکز است، توجه به الگوهای فرهنگی در هر سه سطح محلی، ملی و بین‌المللی نیازمند اقدامات ویژه‌ای از طرف سیاست‌گذاران آموزشی است (رومیانی و رضائیان، ۱۳۹۳).

امروزه، با عنایت به جایگاه ویژه نظام‌های تعلیم و تربیت در دستیابی به اهداف و آرمان‌های والای هر ملت و هم‌چنین بسترسازی رفع مشکلات و چالش‌های اجتماعی، آموزش و پرورش جزء اساسی هر کوششی است که به‌منظور رشد اجتماع و پیشرفت بشر مقام مهم و روزافزونی در تنظیم سیاست‌های ملی و جهانی دارد (شعاری‌نژاد، ۱۳۹۵). در کشور ما فراگیرترین نهادی که به امر آموزش و تقویت نیروی انسانی می‌پردازد وزارت آموزش و پرورش است که با حدود ۱۵ میلیون نفر نزدیک به یک‌پنجم جمعیت کشور را تحت پوشش خود قرار داده است این در حالی است که به استناد گزارش سازمان دانش‌آموزی وزارت آموزش و پرورش تقریباً ۵۳۹۳۰۰۰ نفر از دانش‌آموزان در دوره متوسطه مشغول به تحصیل هستند (خبرگزاری کانون دانش‌آموزان، ۱۳۹۷). این دوره تحصیلی ضمن جمعیت نسبتاً بالای دانش‌آموزی از جهات دیگر نیز بااهمیت است، نخست آموزش متوسطه یکی از حلقه‌های ارتباطی و انتقالی آموزش مقدماتی (ابتدایی) به آموزش عالی است، سپس منبع اصلی و پیش‌نیاز پرورش نیروی انسانی ماهر و مورد نیاز بازار کار است (موسی‌پور، ۱۳۸۵). هم‌چنین اهمیت آشنایی دانش‌آموزان دوره متوسطه با مهارت‌های زندگی از این جهت است که این دوره از یک طرف ورود و استمرار دوره نوجوانی است که دوره بحرانی نامیده می‌شود و از طرف دیگر این‌که چگونه به هویت اجتماعی خود پی ببرند و چگونه به خودشناسی برسند و نیز در زندگی اجتماعی با تغییرات گوناگون به‌طور مؤثر مواجه شوند و مشکلات زندگی خود را حل نمایند (کیلنکه^۱، ۲۰۰۳) از این رو، می‌توان گفت برنامه‌ریزی آموزش متوسطه نیاز و مسئله عمومی و عالی برای شرایط کنونی کشور است.

در هر کشوری برنامه‌های درسی هستند و آموزش و پرورش رسالت خود را در قبال دستیابی به اهداف جامعه از طریق برنامه‌ی درسی انجام می‌دهد. امروزه به برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک موجود سیاسی، اقتصادی و اجتماعی نگریسته می‌شود (صمدی و احمدی، ۱۳۹۴).

نول^۲ (۲۰۱۱) معتقد است که برنامه درسی قلب آموزش و پرورش است (نول، ۲۰۱۱). هم‌چنین به باور قادری و کرم‌کار (۱۳۹۳) برنامه درسی یک پدیده فرهنگی است زیرا جهان‌بینی‌ها و روش زندگی مردم در هر جامعه‌ای در عناصر مختلف آن مانند اهداف درسی، محتوای درسی تدریس و روابط اجتماعی کلاس‌ها تأثیر می‌گذارد و کتاب‌ها در این زمینه که جامعه‌ای سازماندهی شده برای آینده چه مشروعیتی داشته و تا چه حد مورد اطمینان است نقش بازی می‌کنند. کتاب‌های درسی به ایجاد کانون‌های اعتماد و صداقت که منجر به بازسازی نقطه اتکای اصلی سیاست‌گذاران فرهنگی می‌شود به آنان کمک می‌کند تا درک کنند که دانش، فرهنگ، باورها و اخلاقیات واقعی چه چیزهایی هستند (قادری و کرم‌کار، ۱۳۹۳). برنامه‌ی درسی و محتوای آن، یکی از بهترین ابزارها جهت رسیدن دانش‌آموزان به تعهد اجتماعی، ایجاد روحیه‌ی مدنی و اجتماعی شدن آن‌ها است (دهقانی و خندقی، ۱۳۹۰). موالم^۳ (۲۰۱۰) و بیلن^۴ (۲۰۱۰) در پژوهش‌های خود بیان داشته‌اند که دانش‌آموزان دوره متوسطه اغلب نمی‌توانند از دانش خود برای توضیح و پیش‌بینی پدیده‌ها استفاده کنند و در حل مسائل جدید ناتوان هستند. این مشکل ناشی از این واقعیت است که آموزش‌های کلاسی، فاقد راهبردهای کیفی مورد نیاز برای آن‌ها هست. فتحی (۱۳۸۴) در پژوهش‌هایی که در زمینه تربیت اجتماعی و مهارت‌های شهروندی انجام داده است چالش اساسی فراروی نظام آموزشی ایران را تربیت شهروندانی می‌داند که توانایی مهارت‌های حل مسائل زندگی را ندارند و بیان می‌کند که تربیت شهروندی مناسب باعث رشد سیاسی و فرهنگی، ارتقای سطح دانش فرد، آشنایی با قواعد و قوانین در سطح جامعه و بین‌المللی، توجه به میراث فرهنگی و جلوگیری از خودبیگانگی فرهنگی می‌شود؛ بنابراین

1. Kilenke

2. Null

3. Mualem

4. Bilen

آموزش و پرورش برای تسهیل در نائل شدن به اهداف و آرمان‌های خود نیازمند تدوین یک برنامه درسی منسجم هست؛ اما محرز است، با توجه به برداشته شدن مرزها و پیدایش فرهنگ‌های متفاوت در کنار یکدیگر، تدوین یک برنامه درسی منسجم مستلزم توجه به فرهنگ‌های متنوع و متکثر موجود در جامعه است (ملکی‌پور و حکیم‌زاده، ۱۳۹۵). از نظر پاینا برای درک بهتر برنامه‌ها، باید دریچه‌های فرهنگی را گشود و تجربه بشری را نه در غرب بلکه در تمام جوامع و کشورها در هم آمیخت. پیچیدگی بیشتر گفت‌وگوی درسی در برنامه مستلزم استفاده و کاربرد اغلب زبان برنامه‌ها در حوزه‌ها و افکار فرهنگ‌ها در حوزه برنامه درسی است (قادری، ۱۳۹۲).

در کشور جمهوری اسلامی ایران نیز که رنگین‌کمانی از فرهنگ‌های مختلف است وجود همگرایی و وحدت ملی، ضروری می‌نماید؛ به طوری که با کنکاش و بررسی برخی از قوانین مهم و اسناد بالادستی کشور حاکی از آن است که رویکرد چندفرهنگی به تناسب و به دفعات مختلف در اسناد مختلف بالادستی کشور مورد توجه قرار گرفته است و نه تنها در این خصوص با مشکل و یا با محدودیت قانونی مواجه نیستیم بلکه به نوعی با الزام قانونی نیز مواجهیم. به عنوان مثال در اصول مختلف قانون اساسی، مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی و همین‌طور در سند چشم‌انداز توسعه بیست‌ساله ایران ۱۴۰۴ به بخش اعظمی از ابعاد مهم رویکرد چندفرهنگی تأکید شده است (صادقی، ۱۳۹۲) اگرچه، با توجه به درهم‌تنیدگی دنیای امروز و نظر به اهمیت یافتن انواع سواد در قرن حاضر، توجه به این امر در برنامه‌ریزی درسی کشور بسیار حائز اهمیت است، اما پژوهش‌های صورت گرفته داخلی در زمینه سواد فرهنگی بیشتر بر شناسایی مؤلفه‌ها، بررسی نظریه‌ها و... تمرکز داشته و علی‌رغم اهمیت طراحی و تدوین برنامه درسی سواد فرهنگی در دوره متوسطه ایران، این مقوله از منظر پژوهشگران مغفول واقع شده است؛ لذا پژوهش حاضر باهدف ارائه چارچوبی برای تدوین برنامه درسی سواد فرهنگی دانش‌آموزان دوره متوسطه صورت پذیرفته و سؤال اصلی آن این بوده است که مؤلفه‌های سواد فرهنگی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه چیست و چارچوب مطلوب برنامه درسی سواد فرهنگی دوره دوم متوسطه ایران چگونه است؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

فرهنگ عاملی شناخته شده است که زندگی انسان‌ها را مفهوم و جهت می‌دهد (غیاثی و همکاران، ۱۳۹۹). با ظهور جهانی شدن مواجهه بین فرهنگ‌ها در موقعیت‌های مختلف از جمله، محل کار، محل تحصیل اجتناب‌ناپذیر شده است (ناستازی^۱، ۲۰۱۷). افراد به‌ناچار بیشتر از گذشته با واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی مختلف روبرو می‌شوند و امکان فعالیت در محیط‌های مذهبی و فرهنگی ناهمگن را دارند. هم‌چنین در دنیای مدرن با مهاجرت شدید و احیای قومی، یک مشکل حاد که وجود دارد، نگرش بردبارانه افراد نسبت به دیگر فرهنگ‌ها و هم‌چنین مهارت‌های تعامل سازنده با افراد متعلق به گروه‌های مختلف فرهنگی است. تفاوت‌ها گاهی سبب مشکلات در روابط و ارتباطات انسان‌ها می‌شود. دولت‌ها باید محیطی را فراهم کنند که در آن افراد با نژاد، مذهب، خاستگاه قومی، فرهنگ، تحصیلات، سن، جنسیت، تجارب، ارزش‌ها و ادراکات مختلف بتوانند با درک این تفاوت‌ها با یکدیگر زندگی کنند (پارک‌هوس^۲ و همکاران، ۲۰۱۶). کشور ایران، در طول تاریخ زیستگاه گروه‌های مختلف قومی و نژادی و مذهبی بوده است. بر این اساس، ایران یک جامعه چندفرهنگی است (صادقی، ۱۳۹۳) به همین دلیل، در برنامه‌های توسعه، دولت موظف به ارزیابی وضعیت فرهنگی موجود و انجام مطالعات و تحقیقات لازم برای شناسایی چالش‌ها و بحران‌های فرهنگی ناشی از توسعه ارتباطات فرهنگی و تهاجم فرهنگی بیگانه و نیز اثربخشی فعالیت‌های فرهنگی در دستگاه‌های مختلف، شده است (ماده ۱۶۲ قانون برنامه ششم توسعه، ۱۳۹۶). شناخت ویژگی‌های فرهنگی که ضرورتاً در جوامع آینده شکل خواهند گرفت، کمک می‌کند تا برنامه‌ریزی‌های مرتبط با توجه به افق‌های

زمانی گسترده‌تر شکل گیرد و پیوسته تجدیدنظر شوند یکی از این الزامات فرهنگی توسعه سواد فرهنگی است. در اینجا منظور از سواد فقط خواندن و نوشتن نیست و یکی از مهم‌ترین سواد‌های چندگانه که همه استادان و مربیان بایستی آن را کسب کنند، سواد فرهنگی است (صادقی و هواس بیگی، ۱۳۹۹).

سواد فرهنگی، توانایی کشف اطلاعات موجود در عناصر مختلف فرهنگی را بدست می‌دهد و به‌عنوان مبنایی برای معرفی فرهنگ و روند یادگیری فرهنگی به جامعه مورد نیاز است. سواد فرهنگی اولین بار با کتابی به نام سواد فرهنگی: آنچه هر آمریکایی نیاز به دانستن دارد نوشته هیرش^۱ در سال ۱۹۸۷ مورد توجه قرار گرفت (هیرش، ۱۹۸۷ به نقل از هوی^۲، ۲۰۱۴). هیرش که یکی از نویسندگان پر استناد در این زمینه است، تعریف سواد فرهنگی را به‌عنوان مجموعه‌ای ثابت از دانش ارائه داد که ممکن است به‌عنوان یک برنامه درسی در آموزش رسمی مورد استفاده قرار گیرد. وی استدلال کرد که سواد فرهنگی مجموعه دانش و مهارت لازم برای درک شرایط پیچیده‌ای است که ساختار فرهنگی افراد را تشکیل می‌دهد (مین^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). بعد از هیرش، بسیاری از مردم توضیحی در مورد سواد فرهنگی دادند. در مطالعات و پژوهش‌هایی که حول محور سواد فرهنگی صورت گرفته است، سواد فرهنگی به‌عنوان زمینه آگاهی فرهنگی (دین^۴، ۲۰۱۷، لیو^۵، ۲۰۱۷، مونکادا لینارس^۶، ۲۰۱۶، شفر و لینچ^۷، ۲۰۱۷، شولسکی، بیکر، چوالا و ویلیس^۸، ۲۰۱۷)، شهروند دیجیتال (فارمر^۹، ۲۰۱۸)، پلورالیسم فرهنگی (اوه^{۱۰}، ۲۰۲۱)، توسعه برنامه (ماکسیم، هوینگ، لنکستر، شومن و اوه^{۱۱}، ۲۰۱۳، شولسکی^{۱۲}، زیگن، و تن^{۱۳}، ۲۰۱۱، سان^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۱)، تفکر انتقادی (ماکانداویر و والوییتا^{۱۵}، ۲۰۱۵، گابریلا مندز^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۰)، نژادپرستی (روتن^{۱۷}، ۲۰۲۱، دمبرت و ماتیس^{۱۸}، ۲۰۱۲، اوہانا و مش^{۱۹}، ۲۰۱۵، وارگاس^{۲۰}، ۲۰۱۶)، توسعه دیدگاه‌های متعدد در روند آموزش (لی^{۲۱}، ۲۰۱۷، ماچادو، وان، کوپولا و وودارد^{۲۲}، ۲۰۱۷، میسون و جیوانلی^{۲۳}، ۲۰۱۷، ریگان و استین^{۲۴}، ۲۰۱۷)، مطالعات بین‌فرهنگی (شیلاکوچوک^{۲۵}، ۲۰۲۱)، مطالعات مرتبط با خواندن (کیفر^{۲۶}، ۲۰۱۴، کازمبی^{۲۷}، ۲۰۱۷، سدیلو^{۲۸}، ۲۰۲۰) و جامعه‌شناسی (دوکری^{۲۹}، ۲۰۱۴، لیزاردو^{۳۰}، ۲۰۱۷، ریچی^{۳۱}، ۲۰۱۷) شناخته شده است. همان‌طور که از نتایج این مطالعات مشخص می‌شود، سواد فرهنگی به‌عنوان مهارت اساسی برای درک فرهنگ‌های مختلف تبدیل شده است (جانسون^{۳۲}،

- | | |
|---|---|
| 1. Hirsch | 2. Hui |
| 3. Maine | 4. Dean |
| 5. Liu | 6. Moncada Linares |
| 7. Schaefer & Lynch | 8. Shulsky, Baker, Chvala, & Willis 2. Farmer |
| 9. Farmer | 10. Oh |
| 11. Maxim, Hoyng, Lancaster, Schaumann, & Aue | |
| 13. Ziegahn & Ton | 14. Sun |
| 15. Mkandawire & Walubita | 16. Gabriela Méndez |
| 17. Rutten | 18. Demerath & Mattheis |
| 19. Ohana & Mash | 20. Varghese |
| 21. Li | 22. Machado, Vaughan, Coppola & Woodard |
| 23. Mason & Giovanelli | 24. Reygan & Steyn |
| 25. Shliakhovchuk | 26. Kiefer |
| 27. Kazembe | 28. Cedillo |
| 29. Dockery | 30. Lizardo |
| 31. Ritchie | 32. Johnson |

۲۰۱۴)؛ لذا، مبحث سواد فرهنگی در رابطه با بسیاری از موضوعات، مورد علاقه اندیشمندان علوم انسان مورد بررسی قرار گرفته است چرا که سواد فرهنگی زمینه لازم را برای درک شباهت‌ها و تفاوت‌های فرهنگ خود فرد با آداب و رسوم، ارزش‌ها و اعتقادات فرهنگ‌های مختلف را فراهم می‌کند (نقیب^۱، ۲۰۱۲). در کشور ما تنوع و تکثر فرهنگی، نژادی، قومی، دینی و زبانی به‌عنوان یکی از مشخص‌ترین مؤلفه‌های مسلط هست که همسو با فرصت‌ها و قابلیت‌هایی که یقیناً برای هر جامعه‌ای خلق می‌کند، می‌تواند در صورت نادیده‌گرفته‌شدن، منجر به بسترساز بسیاری از مشکلات و چالش‌های اجتماعی گردد (ملکی‌پور و حکیم‌زاده، ۱۳۹۵). آن‌گونه که بریتانیا، کشورهای مختلف اروپایی، استرالیا و کانادا برنامه‌های متنوعی را برای افزایش میزان دستیابی دانش‌آموزان مهاجر و دارای هویت‌های متفاوت اجرا کرده و در این راستا برای کمک به دانش‌آموزان و معلمان نگرش‌های مثبت را در خصوص نژاد، فرهنگ، هویت و زبان‌های متفاوت تقویت می‌کنند (بنکس^۲، ۲۰۰۸ و ۲۰۰۹). امروزه پدیده جهانی شدن تمام ابعاد زندگی انسان را در بر گرفته است و انتظار می‌رود فرهنگ‌های محلی بیشتر به سمت یکپارچگی پیش روند (لوختنبرگ^۳، ۲۰۰۹).

روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش‌های کیفی از روش‌های مختلفی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده می‌شود که در پاسخگویی به سؤال این تحقیق از روش پژوهش نظریه‌ای^۴ (مؤلفه‌ها و ساختار) در حوزه برنامه درسی است استفاده شده است. هدف پژوهش نظریه‌ای که یکی از روش‌های پژوهش در حوزه مطالعات برنامه درسی است، خلق و نقد طرح‌واره‌های مفهومی است که ماهیت بنیادی و ساختار پدیده‌ها و فرایندهای برنامه درسی را قابل فهم کنند (شورت، ۲۰۱۴، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۹۵). در برنامه درسی، ناگزیر تعدادی طرح‌واره مفهومی، زبانی و واژگان تخصصی را بر می‌گزینیم و از این عوامل در ارائه برنامه درسی، بحث و اندیشه درباره آن بهره برده می‌شود. طرح‌واره مفهومی، عناصر اساسی واقعیت و رابطه میان آن‌ها را مشخص می‌کند. در خلق طرح‌واره معمولاً دو مفهوم «مفاهیم اساسی» و «مفاهیم ساختاری» تصریح می‌شوند. منظور از «مفاهیم اساسی» عناصر یا مؤلفه‌هایی بوده که سازنده واقعیت می‌باشند و «مفاهیم ساختاری» در واقع به‌عنوان روابط شناسایی شده میان این عناصر تعریف می‌شوند. مجموعه کلی «مفاهیم اساسی» و «مفاهیم ساختاری»؛ نظام زبانی یا «طرح‌واره‌ی مفهومی» را خلق می‌کند که از طریق آن می‌توانیم درباره برنامه درسی بیندیشیم و بحث کنیم. طرح‌واره‌های مفهومی در هیچ شاخه‌ای از تفکر و عمل مفروض نیستند، بلکه باید آن را خلق کرد (مهرمحمدی، ۱۳۹۵). این مسئله در حیطه نظریه‌ای و عملی برنامه درسی همانند هر حیطه دیگری صدق می‌کند؛ بنابراین با توجه به روش پژوهش نظریه‌ای، برای خلق چارچوب برنامه درسی سواد فرهنگی در دوره متوسطه دوم بر اساس دیدگاه زایس مراحل زیر دنبال شد:

۱- ابتدا منطق برنامه درسی سواد فرهنگی براساس موارد زیر:

- مؤلفه‌های استخراج شده سواد فرهنگی در پژوهش‌های پیشین که بازه زمانی سال‌های ۱۹۷۵ تا ۲۰۲۰ را شامل می‌شد و از این میان ۲۶ مقاله پس از ارزیابی و بررسی دقیق بر حسب معیارهای پژوهش انتخاب گردید. با توجه به ماهیت پژوهش، ملاک‌های پذیرش^۵ و عدم پذیرش^۶ (عنوان، چکیده، محتوا) به‌منظور تعیین محدوده پژوهش از طریق انتخاب یا حذف مبانی اولیه در نظر گرفته شدند. سپس، جهت ارزیابی و انتخاب نهایی مبانی، از برنامه‌ی مهارت‌های ارزیابی حیاتی (CASP)^۷ بهره گرفته شد.

1. Naqeeb

2. Banks

3. Luchtenberg

4. theoretical inquiry

5. inclusion

6. exclusion

7. Critical Appraisal Skills Program

- تأکیدات و استلزامات اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران از جمله: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)؛ سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۰)؛ مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱)؛ طراحی کلان برنامه درسی دوره متوسطه (۱۳۹۸)
- الگوی طراحی برنامه درسی زایس (۱۹۷۶)

شناسایی گردید.

۲- سپس مفاهیم اساسی (ویژگی‌های حوزه‌های برنامه درسی) و مفاهیم ساختاری (ارتباط حوزه‌های مستخرج برنامه درسی سواد فرهنگی) مشخص شدند و حوزه‌های برنامه درسی بر اساس دیدگاه زایس (۱۹۷۶) به‌عنوان مؤلفه‌های برنامه در نظر گرفته شد.

۳- در گام بعدی در فعالیت پژوهش نظریه‌ای هر یک از حوزه‌های برنامه درسی سواد فرهنگی و رابطه بین آن‌ها با ارجاع به دلالت‌های تربیتی در دیدگاه زایس که دارای چهار رکن اساسی ماهیت دانش، یادگیرنده، جامعه و فرهنگ، نظریه یادگیری است بازتعریف شد. این کوشش به ارائه چارچوب برنامه درسی جدیدی در حوزه سواد فرهنگی منجر شد. شایان ذکر است که تعیین مفاهیم اساسی و مفاهیم ساختاری مرتبط با سواد فرهنگی، با مشورت و تأیید ۵ نفر از اساتید دانشگاهی حوزه یاددهی-یادگیری و مباحث فرهنگی صورت پذیرفت

در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی اعتبار از شیوه مرور یا بازخورد همتایان^۱ بهره گرفته شد. در این شیوه، از دیدگاه مشارکت‌کنندگان برای برقرار ساختن اطمینان‌پذیری یافته‌ها و تفاسیر استفاده می‌نمایند. این رویکرد مستلزم ارائه مجدد داده‌ها، تحلیل‌ها، تفاسیر و نتیجه‌گیری‌ها به مشارکت‌کنندگان است به‌طوری که آنان بتوانند در مورد صحت و اطمینان‌پذیری مطلب ارائه شده اظهار نظر نمایند (کرسول^۲، ۱۳۹۳). برای اعمال این روش، یافته‌های حاصل در اختیار متخصصان موضوعی حوزه برنامه درسی و سواد فرهنگی قرار گرفت. بر مبنای نظرات و پیشنهادهای ارائه شده توسط آنان، اصلاحات موردنیاز در ابعاد و مؤلفه‌ها صورت گرفت.

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به سؤال چارچوب مطلوب برنامه درسی سواد فرهنگی دوره دوم متوسطه براساس الگوی زایس چه ویژگی‌هایی دارد؟ می‌توان گفت، مجموعه فعالیت‌های برنامه درسی به دو بخش طراحی و اجرا تقسیم می‌شود در طراحی باید نسبت به نوع نگرشی که تهیه برنامه درسی را حمایت می‌کند و هم‌چنین نقش، جایگاه و ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تصمیم‌گیری کرد. البته بدون تعیین موضع مشخص در مورد نوع نگرش به برنامه درسی رویکرد ارزشی غالب، روشن ماندن پایگاه دقیق عناصر برنامه درسی مقدور نخواهد بود (دهقانی، ۱۳۹۰)، بنابراین باتوجه به دیدگاه زایس و براساس روش پژوهش نظریه‌ای، به‌منظور تعیین چارچوب مطلوب برنامه درسی سواد فرهنگی دوره دوم متوسطه، بنیادهای ۴ گانه و حوزه‌های ۱۰ گانه سواد فرهنگی در دوره دوم متوسطه مشخص گردید.

بنیادهای معرفتی چارچوب برنامه درسی پیشنهادی سواد فرهنگی در دوره متوسطه به شرح ذیل می‌باشند:

الف. معرفت‌شناسی ماهیت دانش

معرفت‌شناسی، «فلسفه راهنمای» یک برنامه درسی است که چگونگی نگاه یک فرهنگ به دانش را توصیف می‌کند. هم‌چنین یک پایه فلسفی برای نحوه برخورد معلم و یادگیرنده با یک فرایند آموزشی را تشکیل

می‌دهد. معرفت‌شناسی شامل انواع دانش جاسازی شده، نمادها، استعاره‌ها و جهت‌گیری‌هایی است که ماهیت فرهنگی دارند. در واقع معرفت‌شناسی، مسئله فلسفی است که به ماهیت دانش و ماهیت شناخت می‌پردازد و این سؤالات را می‌پرسد: چه چیزی درست است؟ چگونه حقیقت را بشناسیم؟ و چگونه می‌دانیم که می‌دانیم؟

براساس اقتضات نظام آموزش و پرورش کشور جمهوری اسلامی ایران و با در نظر داشتن استلزامات اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش در چارچوب برنامه درسی سواد فرهنگی دوره متوسطه، تلقی نسبت به «ماهیت دانش» این‌گونه خواهد بود:

اگر بخواهیم دانش مطلوب از طریق تعاملات هوشمندانه با محیط ساخته شود، باید انتظار داشته باشیم یادگیری حقیقت که ویژگی برنامه درسی سنتی است با یادگیری تعاملی در برنامه درسی جایگزین شود. در برنامه درسی سواد فرهنگی، صرفاً بر روی موضوعی از موضوعات قابل یادگیری تمرکز نمی‌شود، بلکه بیشتر بر روی مجموعه فعالیت‌هایی تأکید می‌نماید که دانش‌آموزان آن‌ها را تجربه کرده و منجر به ساخت دانش و واقعیت جهان خود شوند و با نیازهای روزمره زندگی ارتباط معنی‌داری پیدا نمایند. بر این اساس، دانش دیسیپلینی نادیده گرفته نمی‌شود بلکه دانش‌آموزان باید تحت تأثیر «فرایند دانش‌اندوزی» و «ماهیت آزمایشی همه دانش‌ها» قرار بگیرند. بر این اساس ماهیت دانش در برنامه درسی پیشنهادی، عمل‌گرایانه و دارای موضوعاتی که سیالی بیشتری را دارند.

(ب). جامعه و فرهنگ

مطالعه برنامه درسی مستلزم مطالعه جامعه و فرهنگ است. با توجه به اینکه که زندگی و برنامه مدرسه جدید باید از فرهنگ تبعیت کند، لذا طراح برنامه درسی هم باید از فرهنگ تبعیت کند. به باور بروئر^۱ (۱۹۹۳) آموزش و پرورش یک جزیره نیست، بلکه بخشی از قاره فرهنگ است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که یادگیری، پیشرفت تحصیلی و به‌طور کلی تعلیم و تربیت و برنامه درسی یک جامعه تحت تأثیر فرهنگ و عناصر فرهنگی آن جامعه قرار دارند؛ بنابراین، آموزش، یادگیری و برنامه‌های درسی همواره در موقعیت‌های فرهنگی تحت تأثیر عقاید و باورها، نگرش‌ها، علائق و گرایش‌ها، رفتارها و آیین و رسوم اجتماعی حاکم بر جامعه قرار دارند و از چنین عناصری تأثیر می‌پذیرند.

همسو با فلسفه حاکم بر کشور ایران، ارزش‌ها و معیارهای حاکم بر جامعه و استلزامات اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش در چارچوب برنامه درسی سواد فرهنگی دوره متوسطه، تلقی نسبت به «جامعه و فرهنگ» این‌گونه خواهد بود:

جامعه ایران چندفرهنگی و متشکل از خرده‌فرهنگ‌های مختلف و متعدد است که در هر شرایطی ادیان و مذاهب مختلف، نژاد، فرهنگ، زبان، جنسیت و... مورد احترام بوده و دستیابی به مراتبی از «حیات طیبه»، جهت‌دهنده و راهنمای برنامه است. نگاه نسبت به جامعه، پویا، مشارکت طلب و در حال رشد است که در این راستا فعالیت‌های آموزشی مبتنی بر شناخت شیوه‌های مختلف زندگی مردم، آگاهی از مشکلات و مسائل توده‌های مختلف، آگاهی نسبت به ارزش‌ها، آرمان‌ها، تابوهای مربوط به فرهنگ‌های مختلف، گسترش عدالت و فضایل اخلاقی، مسئولیت‌پذیری و مشارکت اجتماعی، است.

یادگیرنده

همه برنامه‌های درسی آرزو دارند برنامه‌های درسی ارزشمندی را برای دانش‌آموزان ایجاد کنند. در اوایل دهه ۱۹۰۰، در پاسخ به برنامه‌ریزان آموزشی که برنامه‌های درسی را ارزیابی می‌کردند، مدعی شدند که ترقی‌خواهان از آنچه به‌عنوان طرح‌های یادگیرنده محور یاد می‌شود، حمایت کردند. این طرح‌ها بیشتر در مقاطع ابتدایی و پیش‌دبستانی دیده می‌شوند تا در مقطع متوسطه. در پیش‌دبستانی‌ها، کودکان و مدارس ابتدایی معلمان تمایل به استرس در کار با کودک دارند. معلمان فرصت‌هایی را برای کودکان فراهم

می‌کنند تا علائق شخصی خود را گسترش دهند. بازی وسیله مهم یادگیری است. همان‌طور که ویلیام دال بیان می‌کند، دانش‌آموزان تحت هدایت معلمان آزادند که درگیر یک فعالیت شوند و در واقع تجربه خودشان را بسازند. در طراحی‌های محوری، موضوعی پدیدار می‌شود که دانش‌آموزان، طراحان، سازندگان آنچه که تجربه می‌کنند، هستند. معلمان نمی‌توانند تجارب ایجاد کنند. معلمان می‌توانند فرصت‌هایی را برای تجربیات بالقوه فراهم آورند، اما تجربیات واقعی فقط زمانی اتفاق می‌افتد و توسعه می‌یابد که معلمان به دانش‌آموزان امکان می‌دهند و اجازه می‌دهند، همان‌طور که دال یادآور می‌شود: برای دیدن، احساس کردن، تجربه ویژگی‌های زیبایی‌شناختی و برای کشف روحیه موضوع لازم است در موضوع غرق شد (زایس، ۱۹۷۶).

دانش خود نوعی قدرت است و فراگیران برای جستجوی اطلاعات قابل اعتماد، به‌روز و در دسترس، از جدیدترین دانش اقلیم گرفته تا درک انتقادات از پایداری و شهروندی جهانی، به مهارت نیاز دارند. این امر مستلزم مهارت‌های تحقیق عملی است که از طریق یادگیری خودگردان به دست می‌آیند و می‌توانند از طریق پروژه‌های راهنمایی شده که فراگیران برای خود انتخاب کرده‌اند، حاصل شوند. در نهایت، مربی به‌جای انتشاردهنده دانش، تسهیل‌کننده و مؤثر در تغییر می‌شود. دانش‌آموزان پس از کسب دانش برای خود و تأمل عمیق در متن واقعیت‌های قرن بیست و یکم، برای بیان دیدگاه خود در مورد جهانی بهتر و تعامل مؤثر با سایر فرهنگ‌ها، نیاز به مهارت‌های بروز و سواد فرهنگی دارند.

بنابراین در برنامه‌های درسی مختلف، نگاه نسبت به یادگیرنده متعدد بوده‌اند که در پیوستار یادگیرنده منفعل تا یادگیرنده فعال می‌توان آن‌ها را با ویژگی‌های خاص هر یک، طبقه‌بندی نمود. در چهارچوب برنامه درسی پیشنهادی پژوهش حاضر نیز، منطبق با شرایط نظام آموزشی و اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران، ماهیت «یادگیرنده» عبارت است از:

- افرادی فعال و کنشگر که آگاهانه، آزادانه، شجاعانه و فداکارانه برای تکوین و تعالی اخلاقی خود و دستیابی به مراتب بالای رفاه اجتماعی تلاش کنند.
- با درک مفاهیم اجتماعی و سیاسی و احترام به قانون و اندیشه‌ورزی در آن‌ها، شایستگی روبرویی مسئولانه و خردمندانه با تحولات اجتماعی و سیاسی را کسب کنند و با رعایت وحدت و تفاهم ملی و با روحیه مسئولیت‌پذیری و تعالی خواهی و برخوردار از مهارت‌های ارتباطی، در حیات خانوادگی و اجتماعی (در سطوح محلی تا جهانی) با رعایت اصول بر گرفته از نظام معیار اسلامی، مشارکت مؤثر داشته باشند.
- با قدرشناسی و درک آفرینش الهی و مصنوعات هنرمندانه بشری، درک مفاهیم فرهنگی و میان فرهنگی و بهره‌گیری از قدرت تخیل، توانمندی‌های لازم در خلق آثار فرهنگی و هنری را به دست آورند و برای حفظ و تعالی میراث فرهنگی، تمدنی و هنری در سطح ملی و جهانی براساس نظام معیار اسلامی بکوشند.
- یادگیرندگان ضمن آشنایی با تفاوت‌های فردی و اجتماعی از قبیل هویت جنسیتی، قومی، فرهنگی و جغرافیایی در راستای هم‌زیستی فرهنگی و اجتماعی از این مهم بهره گیرند.
- توانمندسازی دانش‌آموزان ساکن در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ نشین و هم‌چنین مناطق دوزبانه با نیازهای ویژه، با تأکید بر ایجاد فرصت‌های آموزشی متنوع و با کیفیت.
- یادگیرنده مادام‌العمر، کمال‌جو، خواستار تعالی مستمر فرصت‌های تربیتی، تسهیل‌کننده هدایت، یادگیری و تدارک بیننده خودجوش ظرفیت‌های جدید در خدمت تعلیم و تربیت، دارای ظرفیت پذیرش تفاوت‌های فردی، کشف و هدایت استعداد‌های متنوع فطری و پاسخگویی به نیازها، علائق و رغبت در راستای مصالح و چارچوب نظام معیار اجتماعی.

نظریه یادگیری

انسان چگونه یاد می‌گیرد؟ تحت چه شرایطی یادگیری تسهیل می‌شود؟ تحت چه شرایطی مهار می‌شود؟ چه آگاهانه و چه ناخودآگاه، ایده‌ها در مورد ماهیت فرایند یادگیری همیشه بر برنامه درسی تأثیر می‌گذراند. به‌عنوان مثال، یک برنامه درسی که براساس یادگیری‌های خاص مرحله‌ای ساخته شده است این تئوری را ارائه می‌دهد که یادگیری یک فرایند کسب تدریجی از رفتارهای ساده است که با هم جمع می‌شوند، مهارت‌ها و مفاهیم پیچیده ما را شامل می‌شود. از طرف دیگر، یک برنامه درسی که با انبوهی از داده‌ها همراه با مشکلاتی که باید حل شوند به دانش‌آموزان ارائه می‌شود، حاکی از این نظریه است که یادگیری با «بینش» اتفاق می‌افتد، مهارت‌ها و مفاهیم پیچیده کل‌های غیرقابل تقسیم هستند که شامل مواردی بیشتر و مهم‌تر از جمع ساده قطعات مربوط به آن‌ها می‌باشند. واضح است که، یک برنامه درسی مناسب و کارآمد به شدت به یک تئوری مبتنی بر یادگیری بستگی دارد.

کمتر از صد سال است که ماهیت فرآیند یادگیری توسط روانشناسان مورد تحقیق علمی قرار گرفته است. با این حال، حتی در این مدت نسبتاً کوتاه، تحقیقات عظیمی جمع‌آوری شده است که به دلیل تأثیر مستقیم آن در کار ساخت برنامه درسی، یک منبع مهم برای صاحب‌نظران در این زمینه است. اگرچه اکثریت قریب به اتفاق متخصصان برنامه درسی یافته‌های داده‌های تقریباً همه محققان در این زمینه را معتبر می‌پذیرند، اما با توجه به نتیجه‌گیری که به درستی می‌توان از دیدگاه آنان گرفت اختلاف نظر زیادی دارند. در نتیجه، نظریه‌های متناقضی از یادگیری ظاهر شده‌اند که وظیفه ایده‌پردازان برنامه درسی را پیچیده می‌کنند. البته، ممکن است روزی یک نظریه یادگیری واحد و کاملاً یکپارچه ایجاد شود، اما در حال حاضر، ما با ضرورت شناسایی، درک و ارزیابی نظریه‌های مختلف یادگیری تولید شده توسط تحقیقات و متخصصان و انتخاب از این مؤلفه‌ها که به بهترین وجه اهداف برنامه درسی ما را تأمین می‌کنند مواجهیم. در چهارچوب پیشنهادی برنامه درسی سواد فرهنگی در دوره متوسطه، ویژگی‌های «نظریه‌های یادگیری» شامل موارد ذیل خواهد بود:

- اهداف یادگیری در سطوح بالا و مشتمل بر انواع تفکر خلاق، انتقادی، علمی، حل مساله و... است.
- فضای گروهی یادگیری مانند رقابت در مقابل همکاری، اقتدارگرایی در برابر دموکراسی و... می‌باشد.
- مبتنی بر فعال و پویا نمودن فراگیران می‌باشد.
- بر خلق فرصت‌های یادگیری مختلف در جهت تحقق هویت فردی و جمعی تأکید می‌نماید.
- مبتنی بر ارائه فعالیت‌ها پیچیده به‌منظور ارتقای بحث و تبادل نظر فراگیران می‌باشد.
- کسب و توسعه مهارت‌های اجتماعی مختلف و مرتبط با نیازهای روزمره تأکید می‌شود.
- کسب مهارت‌های فردی و مرتبط با حوزه‌های مختلف فرهنگ و هنر مورد انتظار است.
- بر آزادی عمل دانش‌آموزان در کلاس درس و دفاع از آرای خود و اشتراک‌گذاری ایده‌ها بین سایرین متمرکز است.
- دانش‌آموزان را در فعالیت‌های واقعی که موقعیت جهان واقعی را نشان می‌دهد، درگیر می‌نماید.
- درگیر کردن معلم در نقش مربی یا تسهیل‌گر برای فراهم آوردن راهنمایی مورد نیاز.
- کارکردن با موضوع‌های درسی از دیدگاه‌های متفاوت.
- تأکید بر توانایی‌های افتراقی و بر ویژگی‌های رشدی یادگیرندگان.
- ساخت یادگیری، ماندگارتر و قابل انتقال‌تر از یادگیری روندی است.

هم‌چنین حوزه‌های دهگانه چارچوب سواد فرهنگی به صورت خلاصه در زیر ارائه شده‌اند:

حوزه اول. دانش و تجربه

بر مبنای یافته‌های پژوهش، این حوزه خود مبتنی بر ۵ مؤلفه‌ی آموزش براساس تجربیات و دانش قبلی دانش‌آموزان، آگاهی از منابع جایگزین دانش، شیوه‌های ساخت دانش، دانش روش‌های یادگیری

و پروتکل‌های اجتماعی، تأکید بر نقاط قوت دانش‌آموزان است. براساس این مولفه‌ها، در چهارچوب پیشنهادی برنامه درسی سواد فرهنگی در «حوزه دانش و تجربه»، باید دانش ارائه شده زمینه‌های مختلف اقتصادی، فرهنگی و قومی دانش‌آموزان را در خود بگنجانند و اطلاعات تاریخی، فرهنگی و قومی آن‌ها را در روند تدریس منظم کلاس درس ادغام کند. برنامه درسی، تجارب اجتماعی و نشانه‌های فرهنگی را انعکاس می‌دهد. همچنین اشکال دانش را که دانش‌آموزان از طریق مشارکت در کارهای معمول فرهنگی در خانه ایجاد می‌کنند، شناسایی کرده و مهارت‌های مشاهده، جذب، تلفیق، ارزیابی و تعمیم اطلاعاتی را که دانش‌آموزان به کلاس می‌آورند، می‌شناساند.

حوزه دوم. محتوا و ساختار

یافته‌های پژوهش نشان داد که این حوزه نیز در برگزیده ۵ مؤلفه‌ی خاص خود بوده که عبارت‌اند از: خوداندیشی و آگاهی فرهنگی، ارتقا موضوعات ذاتی در آموزش فرهنگی، آموزش مداوم برای همه کسانی که در آموزش کودک دخیل هستند، توسعه و آموزش فرهنگی و زبانی و استفاده از مدل‌های نمونه در توسعه ساختار آموزشی. به استناد مؤلفه‌های شناسایی شده، حوزه «محتوا و ساختار» در چهارچوب پیشنهادی برنامه درسی سواد فرهنگی در دو حوزه خاص «آگاهی فرهنگی» و «دانش فرهنگی» می‌باشد. برای دستیابی به آگاهی فرهنگی، فراگیر ابتدا باید جهان‌بینی خود را تجزیه و بازسازی کند و مفاهیم طبقه، نژاد، جنسیت، شایسته‌سالاری، عدالت و اقدامات نهادی را زیر سوال ببرد. معلمان هم‌چنین باید در مورد فرهنگ‌ها، زبان‌ها و تجارب یادگیری دانش‌آموزان بیاموزند. بنابراین برنامه سواد فرهنگی بر تعریف ماهیت، دامنه‌ها و مؤلفه‌های سواد فرهنگی، کاوش در مورد مهم بودن آن، بحث در مورد چرایی و نحوه کارکرد آن و یادگیری نحوه انجام آن‌ها؛ تأکید دارد.

حوزه سوم. عناصر اجتماعی و عاطفی

حوزه سوم برنامه درسی پیشنهادی برای سواد فرهنگی مشتمل بر ۱۰ مؤلفه‌ی مراقبت و تأیید دانش‌آموزان، احترام و روابط متقابل، احترام به تنوع فرهنگی، انتظارات بالا، تقویت اعتماد به نفس دانش‌آموزان، نهادینه سازی برابری، تأکید بر روابط بین گروهی، محیط امن و قابل اعتماد، مدیریت کلاس درس و الگوهای مثبت می‌باشد. در ارتباط با این حوزه، برنامه درسی سواد فرهنگی براساس احترام و تأیید فرهنگ دانش‌آموزان بنا می‌شود. دانش‌آموزان باید بدانند که مرئیان از آن‌ها مراقبت کرده و احساسات آنان را درک می‌کنند. این به اعتماد به نفس دانش‌آموزان و توانایی‌های آن‌ها به‌عنوان رهبران و مشارکت‌کنندگان در جوامع آن‌ها کمک می‌کند و احترام و روابط متقابل را در کلاس تقویت می‌نماید. برای دسترسی به حداکثر پتانسیل برنامه درسی سواد فرهنگی به یک محیط ایمن و دلگرم‌کننده برای همه دانش‌آموزان مورد نیاز است، بدین معنی که فضای خوشامدگویی، تشویق و درک احساسات دانش‌آموزان در اولویت است و در آن مدیریت کلاس به روشی مثبت انجام می‌شود و از دانش‌آموز محافظت می‌کند. انتظارات و اعتقادات بالا در همه دانش‌آموزان باید به راحتی آشکار شود.

حوزه چهارم. فرصت‌ها و منابع آموزش عادلانه و مرتبط

نتایج پژوهش حاکی از آن است که این حوزه، دربرگیرنده ۲ مؤلفه‌ی دیگر است که عبارت‌اند از: ایجاد محیطی که بیانگر تنوع دانش‌آموزان باشد و دسترسی عادلانه به فرصت‌ها و منابع آموزشی برای همه. در حوزه «فرصت‌ها و منابع آموزش عادلانه و مرتبط» برنامه درسی سواد فرهنگی؛ مواد، اجزای مدرسه و کلاس بیانگر تنوع دانش‌آموزان در مدرسه است. به‌عنوان مثال می‌توان به تصاویر مثبت از تنوع در تزیینات، تابلوهای اعلانات، پروژه‌های کلاس، مطالب آموزشی و مثال‌ها و متن‌ها اشاره کرد. در سطح منطقه، باید نابرابری منابع که شامل کمبود مدارس محلی، امکانات ناکافی، نیازهای بهداشتی و تغذیه‌ای دانش‌آموزان است با تخصیص و گماردن معلمان دارای صلاحیت‌های بالا، رفع شود. معلمان واجد شرایط که می‌توانند کلاس‌های پیشرفته و ممتاز را ارائه دهند لازم است در مدارس حضور داشته باشند.

حوزه پنجم. مشارکت والدین و انجمن

به استناد یافته‌های پژوهش، این حوزه شامل ۸ مؤلفه‌ی آگاهی‌بخشی به والدین، بهبود، تعامل، مدرسه و والدین، دسترسی معنی‌دار والدین به مسئولان مدرسه، استفاده از ارزیابی‌کنندگان جامعه، همکاری جامعه و مشارکت والدین و حمایت آموزشی، می‌باشد. برای تأمین اهداف این حوزه، می‌توان گفت که پرورش و تعامل مثبت معلم، مدیر با والدین می‌تواند مشارکت والدین در امور مدرسه تسهیل کند. دو مانع مشارکت والدین شامل نیاز به اعتمادسازی و مشکلات دسترسی به مدرسه به دلیل ساختارهای شغلی یا خانوادگی است. والدین باید از طریق مراکز و برنامه‌های خاص جهت‌گیری والدین، در مورد روند آموزشی فرزندان خود در هر سطح از رشد مطلع شوند. والدین نیاز به اطلاعات کامل در مورد مسائل آموزشی دارند که به فرزندان آن‌ها کمک می‌کند زبان و واژگان را یاد بگیرند، همچنین نحوه معاشرت فرزندان‌شان در کلاس، نحوه آماده‌سازی آن‌ها برای دانشگاه و نحوه تأمین مالی آینده‌شان نیز از این جمله‌اند.

حوزه ششم. استراتژی‌های آموزشی

نتایج پژوهش بیانگر آن است که این حوزه، دارای ۷ مؤلفه‌ی یادگیری مشارکتی، یادگیری فعال و کارآموزی، بحث گروهی، ساخت‌گرایی، آموزش در عمل، تدریس هدفمند و دیدگاه کل‌نگر می‌باشد. در چارچوب پیشنهادی برنامه درسی سواد فرهنگی، رویکردهای آموزشی شامل یادگیری مشارکتی، یادگیری فعال، کارآموزی، بحث گروهی، یادگیری کاربردی، سازنده‌گرایی، یادگیری ساخت‌گرا و آموزش هدفمند است. این رویکردها با هم هم‌پوشانی دارند و بنابراین به‌طور مشترک به‌عنوان ابزاری برای روی کردن به یادگیری از چندین طریق توصیه می‌شوند. بسیاری از این رویکردها از گروه‌های کوچک استفاده می‌کنند و فرصت‌هایی را برای تمرین فعال مهارت فراهم می‌کنند. این سبک‌ها بر آموزش مفاهیم و راهبردهای مولد تأکید دارند که دانش‌آموزان را قادر می‌سازند طیف گسترده‌ای از مشکلات موضوعی را برطرف کنند. این رویکردها به دانش‌آموزان امکان می‌دهند که دانش را برای رفع نیازهای روزمره زندگی خود به کار گیرند. رشد کودک باید با روشی کلی‌نگرانه و همزمان با رفع نیازهای شناختی، اجتماعی، عاطفی، فرهنگی، جسمی، زبانی و سیاسی وی صورت گیرد.

حوزه هفتم. کیفیت برنامه درسی سواد فرهنگی

نتایج پژوهش در حوزه «کیفیت برنامه درسی سواد فرهنگی» نشان دادند که این حوزه دارای ۸ مؤلفه بوده که عبارت‌اند از محیط آموزشی دقیق، تأکید بر غنی‌سازی، محتوای چندفرهنگی، آموزش تنوع، رسیدگی به فقر، تحصیلات هنری، آموزش مدنی و تمرکز بر نیازهای زبان. در چارچوب پیشنهادی برنامه درسی سواد فرهنگی این حوزه شامل ارائه آموزش با کیفیت بالا برای همه دانش‌آموزان در تمام مدارس با اجرای یک ساختار دقیق علمی از آموزش مؤثر و معنادار است. برنامه‌های غنی‌سازی، استعدادهای درخشان و دوره‌های آموزشی باید مورد تأکید و ارائه به همگان قرار گیرد. دانش‌آموزان از گروه‌های مختلف باید شناسایی شوند و فرصت شرکت در این برنامه‌ها فراهم شود. باید به تعالی علمی پاداش داده شود. یک برنامه آموزشی مبتنی بر فرهنگ باید همه دانش‌آموزان را قادر کند که دسترسی به یک برنامه درسی چالش‌برانگیز را داشته باشند. سواد فرهنگی باید به همه افراد ارائه شود و محتوای برنامه‌درسی مربوطه باید چند فرهنگی باشد، که نمایانگر زمینه‌های تاریخی و سهم همه فرهنگ‌ها در تمدن بشری باشد. نمونه‌هایی از تاب‌آوری، غلبه بر ناملایمات و تعالی همه فرهنگ‌ها باید ذکر شود. تنوع در آموزش سواد فرهنگی باید نه تنها شامل محتوای چندفرهنگی بلکه شامل روش‌های تفکر و تحلیل از دیدگاه‌های مختلف بین فرهنگی نیز باشد، همچنین از هنرها می‌توان به‌عنوان ابزاری مؤثر برای یادگیری چند فرهنگی استفاده کرد.

حوزه هشتم. صلاحیت‌های معلمان

براساس نتایج پژوهش، حوزه «صلاحیت‌های معلمان» نیز دارای ۸ مؤلفه‌ی دیگر می‌باشند که این مؤلفه‌ها شامل تأمل در لنزهای فرهنگی، تشخیص و جلوگیری از تعصب در سیستم کلاس، استفاده از فرهنگ

دانش‌آموزان برای به اشتراک گذاشتن برنامه درسی، ورود مسائل دنیای واقعی به کلاس، انتظارات مطلوب برای همه طیف‌های دانش‌آموزان، ارتقای احترام به تفاوت دانش‌آموزان، همکاری با خانواده‌ها و جامعه محلی و تعامل زبانی و فرهنگی، می‌باشند. در چارچوب پیشنهادی برنامه درسی سواد فرهنگی، افزایش تنوع اجتماعی و فرهنگی برای معلمان ضروری است. برنامه‌های آموزش معلم در سیستم کنونی کشور وظیفه دارد معلمان را برای تدریس در طیف‌های متفاوت فرهنگی آماده سازد. تصورات بنیادگرایانه سنتی از فرهنگ در سیاست‌گذاری و تجارب آموزشی مشهود است. یک مفهوم غالب از فرهنگ، مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها، عملکردها، رفتارها، نمادها و نگرش‌های آموخته شده و مشترک است که از ویژگی‌های گروه خاصی از افراد است و از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود.

حوزه نهم. تشخیص و ارزیابی

یافته‌های پژوهشی در این حوزه، بیانگر ۶ مؤلفه‌ی استفاده تشخیصی از ارزشیابی، استراتژی‌های ارزیابی چندگانه، زمان ارزیابی کافی، تلقی از هوش به‌عنوان یک پدیده مبتنی بر تلاش، بازنگری در آزمون‌های تک فرهنگی و استفاده از روش‌های جایگزین برای پیگیری می‌باشد. در چارچوب پیشنهادی برنامه درسی سواد فرهنگی دوره متوسطه، چندین منبع ارزیابی از جمله روش‌های سنتی همراه با اشکال جایگزین ارزیابی برنامه درسی مورد حمایت قرار می‌گیرد. ارزیابی یادگیری در زمان ثابت باید با روش‌های مؤثرتر جایگزین شود که به دانش‌آموزان فرصت و زمان کافی برای انجام کار می‌دهد. هوش به‌عنوان یک پدیده مبتنی بر تلاش شناخته می‌شود. از نظر معلمان و دانش‌آموزان، آزمون‌ها به مکانیسم‌های تشخیصی تبدیل می‌شوند. استفاده تشخیصی از آزمون به معلمان کمک می‌کند تا استراتژی‌های تدریس خود را تنظیم کرده و کیفیت کلی آموزشی را بهبود بخشند. علاوه بر این، آزمون‌های تک فرهنگی باید تجدید نظر شود تا از نظر فرهنگی غیراختصاصی باشد و اقدامات پیگیری باید با روش‌های سیال جایگزین شود.

حوزه دهم. سیاست‌گذاری و نظارت

دهمین حوزه مرتبط با «سیاست‌گذاری و نظارت» بوده که بر مبنای یافته‌های پژوهش این حوزه دارای ۲ مؤلفه‌ی سیاست و پشتیبانی صریح برای اجرا و سیستم ارزیابی و پاسخگویی است. در چارچوب پیشنهادی سواد فرهنگی، برای اینکه آموزش مرتبط با فرهنگ و مسئولیت‌پذیری اجرا شود، یک سیاست صریح برای سواد فرهنگی باید از کلیه سطوح رهبری و هم‌چنین یک سیستم ارزیابی و نظارت یکپارچه پشتیبانی کند. این سیستم نظارت هدف دوگانه (۱) کمک به اجرای سیاست سواد فرهنگی و (۲) ارائه پاسخگویی را برآورده می‌کند.

هیرش (۱۹۸۰)، یک فیلسوف لیبرال تعلیم و تربیت، هنگامی که به افت کیفیت آموزشی دانش‌آموزان اشاره کرد، ابتدا ایده سواد را از نظر فرهنگی به چالش کشید. وی دلیل این کاهش کیفیت را نادیده گرفتن بعد فرهنگی آموزش دانست، که آن را به‌عنوان کل سیستم دانش ناگفته و ضمنی که بین نویسنده و خواننده مشترک است تعریف کرد. وی این دانش متعارف بین نسلی و مشترک را «سواد فرهنگی» نامید. هیرش استدلال کرد که سواد فرهنگی باید شامل دانش مشترک و انواع مختلفی باشد که منجر به تجارب مشترک شود. وی در دراز مدت استدلال کرد که شکاف پیشرفت بین دانش‌آموزان ممتاز و مستضعف را می‌توان با تغییر در مواجهه با این دانش فرهنگی توضیح داد. دیدگاه لیبرال وی باعث شد تا سواد فرهنگی را به‌عنوان ابزاری برای شکستن چرخه فقر و بیسوادی برای تسهیل ارتباط با محیط‌های جدید، که به گفته وی برای ارتقا سطح رفاه عمومی و اطمینان از آرامش داخلی ضروری است، پررنگ جلوه کند. به باور هیرش اگر مردم بتوانند از دانش فرهنگی یکسانی بهره بگیرند، در برقراری ارتباط شرایط برابر بهتر خواهند بود. هم‌چنین وی تأکید داشت سواد فرهنگی برای تسهیل ارتباط بین فرهنگ‌های مختلف ضروری است.



شکل ۱. چارچوب پیشنهادی برنامه درسی سواد فرهنگی در دوره متوسطه براساس الگوی زایس

بحث و نتیجه‌گیری

در این تحقیق با استفاده از پژوهش نظریه‌ای و بر پایه اطلاعات جمع‌آوری شده به طراحی چارچوب مطلوب برنامه درسی سواد فرهنگی دوره دوم متوسطه براساس الگوی زایس پرداخته شد. جهت ارائه چارچوب برنامه درسی سواد فرهنگی در دوره متوسطه، نخست از مؤلفه‌های سواد فرهنگی استفاده گردید و بنیادهای معرفتی الگوی زایس به‌عنوان زیربنای فکری و معرفتی برنامه انتخاب شد. در گام بعدی، در فعالیت پژوهش نظریه‌ای، بنیادهای ۴ گانه و حوزه‌های ده گانه‌ای چارچوب برنامه درسی سواد فرهنگی تعریف گردیدند. بنیادهای ۴ گانه الگوی زایس شامل معرفت‌شناسی ماهیت دانش، جامعه و فرهنگ، یادگیرنده و نظریه یادگیری است.

رنگ، زبان، دین و نظام ارزش‌ها و اعتقادات از جمله مواردی هستند که اقلیت‌ها را از اکثریت یک جامعه متمایز می‌سازند. این خصوصیات، که به‌عنوان تفاوت‌های آن‌ها تلقی می‌گردد، ممکن است احساسات مختلف یا

واکنش‌های ناخواسته را برانگیزد (گلگا، ۲۰۱۲). برای اینکه همزیستی فارغ از تعارض در یک محیط چندفرهنگی امکان‌پذیر گردد، یادگیری در مورد پذیرش و درک ارزش‌ها، اعتقادات و نگرش‌های تازه واردانی که از قومیت‌های مختلف وارد یک محیط جدید می‌شوند توسط افراد بومی و اقلیت‌های دیگر؛ بسیار حائز اهمیت است (ورنچسکا، ۲۰۱۸).

همان‌طور که از یافته‌ها دریافت شد، آموزش سواد فرهنگی از مؤلفه‌های ایدئولوژیک، ساختاری، رویه‌ای و مادی تشکیل شده است. از دیدگاه ایدئولوژیک، مجریان آموزش سواد فرهنگی در دوره متوسطه به درک عمیقی از زمینه‌ها، فرهنگ‌ها، ارزش‌ها، طبقات اقتصادی اجتماعی یادگیرندگان، تجارب زیسته، روش‌های یادگیری و روش‌های ساخت دانش نیاز دارند. نیاز به احترام به یادگیرندگان به‌عنوان همکار در ساختن دانش و جامعه، پذیرش و تأیید ارزش‌ها و دیدگاه‌های آنان درباره جهان نمی‌تواند نادیده گرفته شود. هم‌چنین غنی‌سازی فرهنگی، نیاز به ارتقا برابری در هر جنبه از آموزش، محتوای دوره، آزمون، برنامه درسی، نشست‌ها در کلاس، مشارکت ورزشی و آمادگی در مدرسه، تا فرصت‌های یادگیری پیشرفته برای همه دانش‌آموزان مورد تأکید است.

برای دستیابی به عدالت در آموزش، دانش‌آموزان، والدین و اعضای جامعه می‌توانند مثال‌ها، برنامه‌ها، داستان‌ها و تجربیاتی را برای یادگیری در کلاس ارائه دهند. بنابراین، معلم به‌عنوان تنها تصویرگر دانش، با درک و رویکردهای متعدد از دانش جایگزین می‌شود. اگر آزمون‌ها برای ویژگی‌های چند فرهنگی یا غیراختصاصی بودن بیشتر تجدید نظر شوند ارزشیابی به‌عنوان یک مکانیسم تشخیصی برای اثربخشی مدرسه، اثربخشی معلم و عملکرد فردی کارآمدی بیشتری خواهد داشت. با ارتقای سواد فرهنگی والدین و اعضای جامعه تأثیر نهادهای آموزشی را که به آن‌ها خدمت می‌کنند ارزیابی می‌کنند. فرایند یادگیری تغییر خواهد کرد زیرا معلمان از استراتژی‌های آموزشی متعددی مانند یادگیری مشارکتی، یادگیری فعال، آموزش هنر، مکالمه، کارآموزی و یادگیری سازنده گرا استفاده می‌کنند تا به همه دانش‌آموزان در کلاس برسند. این موضوع به روشی تدریس می‌شود که در زندگی روزمره دانش‌آموزان قابل استفاده و ارزش باشد و کودک به‌عنوان یک فرد کامل با نیازهای شناختی، عاطفی، جسمی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی آموزش داده و ارزیابی می‌شود. سواد فرهنگی را می‌توان به سادگی نوعی دانش دانست که به فرد اجازه می‌دهد روزنامه‌ای را انتخاب کرده و آنچه را که می‌خواند درک کند. این مهم به اطلاعات اساسی مربوط می‌شود که فرد برای انجام یک مکالمه منطقی و برقراری ارتباط یا کار با اکثر افراد باید بداند. هرچه سواد فرهنگی بیشتر باشد، فرد می‌تواند در گفتگوهای بیشتری شرکت کند، هم‌چنین عنصر توانایی تعامل با دیگران را دارد. هنگامی که فردی از چنین مهارتی برخوردار شد، دانش پایه‌ای برای تعامل به روشی هوشمند و منطقی خواهد داشت (هوی، ۲۰۱۴). بنابراین، مفهوم آموزش میان‌فرهنگی به‌عنوان پاسخ نظام آموزش و پرورش به چالش‌های چندفرهنگی بودن جامعه درک می‌شود. کشمش‌ها، بی‌تفاوتی، عدم تحمل، پرخاشگری و طردشدگی ممکن است با آموزش، فرهنگ و پذیرش کثرت‌گرایی فرهنگی خنثی شود (خزایی، ۱۳۹۹).

اجرای عدالت آموزشی در دوره متوسطه و هم‌چنین سایر دوره‌های تحصیلی نیازمند تغییرات ساختاری و رویه‌ای است. برای اجرای تغییرات ساختاری و رویه‌ای در یک برنامه درسی، ابتدا باید یک سیاست صریح به همراه سیستم پاسخگویی ایجاد شود. منابع باید به پیشرفت حرفه‌ای و ایجاد منابع انسانی در مدرسه با دانش‌آموزان دارای بیشترین نیاز اختصاص یابد. توسعه حرفه‌ای به معلمان و همه دست‌اندرکاران برنامه کمک می‌کند تا دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای اجرای موفق برنامه درسی سواد فرهنگی، از جمله درک عمیق از سیستم اعتقادی و باورهای فرهنگی خود را بدست آورند. افزایش تنوع اجتماعی و فرهنگی برای مربیان ضروری است. برنامه‌های آموزش معلم وظیفه دارد معلمان را با تمایل و توانایی برای تدریس

در زمینه‌های مختلف مدرسه آماده کند و بدون شک این امر فقط در پاسخگویی به نیاز تنوع نیست بلکه دانش‌آموزان با سواد فرهنگی را فارغ از مرزبندی‌های اجتماعی، ذهنی و یا کلاسی پرورش می‌دهد. در این پژوهش، از ساختارهای متعدد فرهنگ به‌عنوان یک نشانگر هویت و روند ارتباط عبور کرده‌ایم. تصورات اساسی گرایانه سنتی از فرهنگ در سیاست‌گذاری و تجارب آموزشی مشهود است. یک مفهوم غالب فرهنگ، مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها، عملکردها، رفتارها، نمادها و نگرش‌های آموخته شده و مشترک است که از ویژگی‌های گروه خاصی از مردم است و از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود (گاردینر و کوزمیتزکی^۱، ۲۰۱۱). از طرفی آموزش متوسطه در کنار پرورش استعدادها، به پرورش استعدادها، خاص می‌پردازد، اما در پرورش استعدادها، خاص دانش‌آموزان با کثرتی از تفاوت‌ها روبه‌رو هستیم و از طرفی ضمن پرداختن به استعدادها، خاص باید پاسخگوی نیازهای جامعه در زمینه‌های مختلف بود. این دوره تحصیلی پایه آموزش‌های دوره بعدی است و همه دانش‌آموزان به آن ورود پیدا نمی‌کنند، بنابراین مدارس متوسطه باید برای این عده که وارد دنیای کار می‌شوند برنامه‌ریزی‌های لازم را داشته باشد. لذا کارکرد دوگانه آموزش متوسطه یعنی کارکرد معطوف به اشتغال و کارکرد معطوف به تحصیل در دوره‌های عالی، آن را به یکی از چالش‌برانگیزترین دوره‌های تحصیلی در نظام‌های آموزشی جهان تبدیل کرده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۰). با کمی تأمل می‌توان دریافت که این گوناگونی کارکردها ناشی از اهدافی است که برای آموزش متوسطه در نظر می‌گیرند و پرداختن به این اهداف مسائل خاصی را در برابر برنامه‌ریزان قرار می‌دهد (میر عرب، ۱۳۹۰).

در نظام آموزش و پرورش ایران و برنامه درسی موجود، سواد فرهنگی به صورت یک موضوع فرعی و محدود در قالب یک کتاب درسی دوره متوسطه ارائه شده است در حالی که سواد فرهنگی شامل پرورش ذهن و هم‌چنین ویژگی‌هایی است که حسن عمل ما در ارتباط با دنیای یکپارچه را تعیین می‌کند و دارای حوزه‌های تأثیر متفاوتی است که لازم است مربیان و معلمان ایرانی بر آنچه دانش‌آموزان دوره متوسطه باید بدانند متمرکز شوند و آن‌ها را برای عمل به فضیلت‌ها و ارزش‌هایی که برای عصر کنونی (و آینده) نیاز است، تسهیل کنند. به عبارت دیگر، برای تقویت رشد همه جانبه دانش‌آموزان، علاوه بر آموزش اخلاق شغلی و سایر تجارب یادگیری، تقویت آموزش اخلاق شخص به‌عنوان مثال قابل اعتماد بودن و صداقت، انصاف و عدل، خیرخواهی و انجام کار خوب و تلاش برای رفاه دیگران - در برنامه‌های سواد فرهنگی گنجانده شود. یکی دیگر از مواردی که در حال حاضر مورد نیاز است، سرمایه‌گذاری اساسی در جهت توسعه معلمان دارای سواد فرهنگی است، هم‌چنین تدوین استانداردهای جامع آموزش حرفه‌ای که شامل انتظارات برای سواد فرهنگی باشد، اقدامی اساسی است که مسئولان می‌توانند برای تقویت تمرکز سواد فرهنگی در سیستم‌های فعلی تربیت معلم انجام دهند. چنین معیارهایی نه تنها تضمین می‌کنند که معلمان پیام‌های شفاف و مداومی در مورد دانش، مهارت و ذهنیت لازم برای تأثیرگذاری فرهنگی در طول زندگی حرفه‌ای خود دریافت می‌کنند - بلکه سواد فرهنگی را به‌عنوان یک اولویت رسمی نظام آموزشی تعیین می‌کنند و با توجه به مباحثی که در این پژوهش مطرح شد بهترین بخش برای اعمال این سیاست‌ها دوره متوسطه است.

یافته‌های این پژوهش به‌طور کلی می‌تواند به دو شیوه کاربرد یابد. شیوه اول عمومی است. بهره‌گیری از یافته‌های حاصل از این پژوهش در تدوین برنامه درسی آموزش سواد فرهنگی علاوه بر دوره متوسطه و دوره‌های تحصیلی دیگر نیز بهره گرفت. ذکر این نکته لازم است که چارچوب ارائه شده، در صورت کاربرد در نظام آموزشی، اثرات مثبت خود را نمایان می‌سازد. شیوه دیگر، شیوه ویژه است. بدین معنا که هر یک از یافته‌های این پژوهش می‌تواند در جای خود مورد استفاده قرار گیرد. در بخش بنیادهای معرفتی، تلقی‌های مطلوب برنامه درسی آموزش سواد فرهنگی شناسایی شد. بنیادهای معرفتی مذکور می‌تواند به‌عنوان

راهنمای کلی در تنظیم، تدوین و تهیه برنامه درسی دوره متوسطه، کتاب‌های درسی، راهنمای برنامه درسی و راهنمای معلم و مورد توجه قرار گیرند. براساس چارچوب پیشنهادی پژوهش حاضر، می‌توان به صورت تلفیقی سواد فرهنگی را در برنامه‌های درسی دوره دوم متوسطه به صورت‌های مختلفی تجویزی و غیرتجویزی، آموزش داد. علاوه بر اینکه چارچوب پیشنهادی ناظر بر تربیت دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در حوزه سواد فرهنگی است، با این وجود می‌تواند در سایر سازمان‌ها و ارگان‌ها مورد استفاده قرار گیرد. چرا که جامعه نیازمند آموزش همگانی در رابطه با مهارت‌های سواد فرهنگی است تا افرادی یادگیرنده‌محور، منتقد، مسولیت‌پذیر و دارای قدرت هبری پرورش یابند. لذا، پیشنهاد می‌شود که مدیران سایر سازمان‌ها و ارگان‌ها جهت توانمندسازی و بهسازی منابع انسانی خود از برنامه درسی مذکور استفاده نمایند.

منابع

- Banks, J.A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3): 129–139.
- Banks, J.A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York and London: Routledge.
- Bilen, S. (2010). The Effect of Cooperative Learning On The Ability Of Prospect Of Music Teacher To Apply Orffschulwerk Activities. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 2: 4872-4877.
- Cedillo, C.V. (2020). Cultural literacies: Towards inclusive writing pedagogies and practices. *Composition Studies*, 48(3): 132-139, Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/inter-cultural-literacies-towards-inclusive/docview/2478791798/se-2?accountid=45153>.
- Dean, S.R. (2017). Development and Validation of a Multicultural Consciousness Instrument. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 54(2): 175-188. doi:10.1080/19496591.2017.1284670.
- Demerath, P., & Mattheis, A. (2012). Toward Common Ground: The Uses of Educational Anthropology in Multicultural Education. *Qualitative Research in Education*, 8(2): 239. *International Journal of Multicultural Education*, 14(3). Retrieved from <http://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/viewFile/622/788>.
- Dockery, C. (2014). Heirloom Seed and Story Keepers: Arts-Based Research as Community Dislesson in Southern Appalachia. *Journal of Appalachian Studies*, 20(2): 207-223. Retrieved from <https://digitalcommons.northgeorgia.edu/papersandpubs/vol2/iss1/10>.
- Farmer, L. (2018). Pro-Active Digital Citizenship: Strategies for Educators. In *Handbook of Research on Positive Scholarship for Global K-20 Education*; IGI Global: Hershey, PA, USA; pp. 62–79.
- Méndez Cota, G., & López Cuenca, A. (2020). Beyond rebellion of the net: Infrastructural commoning as critical cultural literacy. *Critical Arts*, 34(5): 24-38. doi:http://dx.doi.org/10.1080/02560046.2020.1779326.
- Gardiner, H.W., & Kosmitzki, C. (2011). *Lives across cultures: cross-cultural human development*. Boston, Mass.; London, Allyn and Bacon.
- Golka, M. (2012). *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*. Oficyna Naukowa.
- Gündüzalp, S. (2021). Century skills for sustainable education: Prediction level of teachers' information literacy skills on their digital literacy skills. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 12(1): 85-101. doi:http://dx.doi.org/10.2478/dcse-2021-0007.
- Hirsch, E.D. (2002). *The New Dictionary of Cultural Literacy; What Every American Needs to*

Know. New York: Houghton Mifflin Company.

- Horton, F.W. (2007). *Understanding Information Literacy: A Primer*. Paris: UNESCO. Available from: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf> (accessed 7 August 2012).
- Hui, S.K.F. (2014). Cultural literacy: How hidden is it in the Hong Kong Professional and Vocational Education (PVE) curriculum?. *Journal of Further and Higher Education*, 38(5): 593-620. doi: 10.1080/0309877X.2012.706802.
- Johnson, P.C. (2014). Cultural Literacy, Cosmopolitanism and Tourism Research. *Annals of Tourism Research*, 44: 255-269. doi:10.1016/j.annals.2013.10.006.
- Kazembe, L. (2017). Reading the world: Toward a praxis of inquiry, critical literacy, and Cultural knowledge. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(2): 209-212. doi:<http://dx.doi.org/10.1002/jaal.688>.
- Kiefer, C. (2014). *Community College Readers in Their 21st Century "Transactional Zones"*. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1540513876?accountid=15340>.
- Liu, J. (2017). On Culture Infiltration and the Strategy Integrated with Specialty Characteristics in College English Teaching. *English Language Teaching*, 10(5): 91-96. doi:10.5539/elt.v10n5p91.
- Lizardo, O. (2017). Improving Cultural Analysis: Considering Personal Culture in its Declarative and Nondeclarative Modes. *American Sociological Review*, 82(1): 88-115. doi: 10.1177/0003122416675175.
- Luchtenberg, S. (2009). *Migrant minority groups in Germany: Success and failure in education*. In J. A.
- Machado, E., Vaughan, A., Coppola, R., & Woodard, R. (2017). Lived Life through a Colored Lens: Culturally Sustaining Poetry in an Urban Literacy Classroom. *Language Arts*, 94(6): 367-381. Retrieved from <http://www.ncte.org/journals/la/issues/v94-6>.
- Mason, J., & Giovanelli, M. (2017). "What Do You Think?" Let Me Tell You: Dislession about Texts and the Literature Classroom. *Changing English: Studies In Culture and Education*, 24(3): 318-329. doi:10.1080/1358684X.2016.1276397.
- Mkandawire, M. T., & Walubita, G. (2015). Feedback Study on Developing Critical Literacy among Malawian and Zambian Undergraduate University Students Using a Freirean Praxis. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2): 150-158. Retrieved from <http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/680/635>.
- Moncada Linares, S. (2016). Othering: Towards a Critical Cultural Awareness in the Language Classroom. *How*, 23(1): 129-146. doi:10.19183/how.23.1.157.
- Mualem, R. (2010). Successful Problem Solving. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(9): 1094- 1115.
- Naqeeb, H. (2012). Promoting Cultural Literacy in the EFL Classroom. *Global Advanced Research Journal of Educational Research and Reviews*, 1(4): 41-46. Retrieved from <http://garj.org/garjerr/5/2012/1/4/promoting-cultural-literacy-in-theefl-classroom>.
- Nastasi, B.K. (2017). Cultural competence for global research and development: Implications for school and educational psychology. *International Journal of School and Educational Psychology*, 5: 207-210.
- Null, W. (2011). *curriculum form theory to practice*. Published by Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Oh, K. (2021). Locke and roty on cultural pluralism. Charles S.Peirce Society.Transactions of the Charles, S. *Peirce Society*, 57(1): 45-64. doi:<http://dx.doi.org/10.2979/trancharpeirsoc.57.1.03>.

- Ohana, S., & Mash, R. (2015). Physician and Patient Perceptions of Cultural Competency and Medical Compliance. *Health Education Research*, 30(6): 923-934. doi:10.1093/her/cyv060.
- Parkhouse, H., Tichnor-Wagner, A., Cain, J. M., & Glazier, J. (2016). You don't have to travel the world: Accumulating experiences on the path toward globally competent teaching. *Teaching Education*, 27(3): 267-285.
- Poliština, K. (2007). Outdoor leisure and the sustainability agenda: critical pedagogy on neoliberalism and the employment obsession in higher education. *Tourism Recreation Research*, 32(2) :57-66.
- Reygan, F., & Steyn, M. (2017). Diversity in Basic Education in South Africa: Intersectionality and Critical Diversity Literacy. *Africa Education Review*, 14(2): 68-81. doi:10.1080/18146627.2017.1280374.
- Ritchie, J. (2017). Fostering eco-cultural literacies for social, cultural and ecological justice: A perspective from aotearoa (New Zealand). *International Journal of Early Childhood*, 49(3): 287-302. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s13158-017-0198-0.
- Rutten, K. (2021). When students rally for anti-racism. Engaging with racial literacy in higher education. *Philosophies*, 6(2): 48. doi: http://dx.doi.org/10.3390/philosophies6020048.
- Schaefer, Z.A., & Lynch, O.H. (2017). A Novel Approach to London: Infusing Ethnography and the Study Abroad Experience. *Communication Teacher*, 31(2): 112-115. doi: 10.1080/17404622.2017.1285417.
- Shliakhovchuk, E. (2021). After cultural literacy: New models of intercultural competency for life and work in a VUCA world. *Educational Review*, 73(2): 229-250. doi: http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2019.1566211.
- Shulsky, D.D., Baker, S.F., Chvala, T., & Willis, J.M. (2017). Cultivating Layered Literacies: Developing the Global Child to Become Tomorrow's Global Citizen. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(1): 49-63. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1167861.
- Sun, C., Ding, Y., Cui, Y., Zhu, S., Li, X., Chen, S., & Yu, Y. (2021). The adaptation of older adults' transition to residential care facilities and cultural factors: A meta-synthesis. *BMC Geriatrics*, 21: 1-14. doi: http://dx.doi.org/10.1186/s12877-020-01987-w.
- UNESCO. (2012). *UNESCOLeaks*. Available from: http://issuu.com/unescow/ docs/unescoleaks_to_refute_wikileaks_accusations (accessed 17 February 2012).
- Varghese, R. (2016). Teaching to Transform? Addressing Race and Racism in the Teaching of Clinical Social Work Practice. *Journal of Social Work Education*, 52(1): 134-147 doi: 10.1080/10437797.2016.1174646.
- Wereszczyńska, K. (2018). Importance of and need for intercultural education according to students: future teachers. *Polish Journal of Educational Studies*. 71: 212-228. 10.2478/poljes-2018-0017.
- Zais, R.S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. New York: Crowell.
- Ziegahn, L., & Ton, H. (2011). Adult Educators and Cultural Competence within Health Care Systems: Change at the Individual and Structural Levels. *New Directions for Adult and Continuing Education. Special Issue: Adult Education for Health and Wellness*, 20(30): 55-64.