

ارزیابی فرایند اجرای طرح آزمایشی برنامه‌درسی جدید دوره‌ی مقدماتی نهضت سوادآموزی

حسین وجدانپرست**

مراکز تربیت معلم

دکتر رحیم بدری گرگری*

دانشگاه تبریز

دکتر شهرام واحدی***

دانشگاه تبریز

دکتر جواد حاتمی***

دانشگاه تبریز (مامور در دانشگاه تربیت مدرس)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی طرح آزمایشی برنامه‌درسی جدید دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی انجام گرفت. روش تحقیق از نوع علی-مقایسه‌ای بوده است. آزمودنی‌ها را ۱۲۵ نفر از سوادآموزان شهرهای تبریز و اهر تشکیل می‌دادند. این آزمودنی‌ها در دو گروه آزمایشی (۳۶ نفر از شهرستان تبریز و ۲۷ نفر از شهرستان اهر) و گروه کنترل (۳۵ نفر از تبریز و ۲۷ نفر از اهر) قرار داشتند. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش شامل چک لیست مشاهده تدریس فلاندرز، چک لیست ارزشیابی توصیفی، آزمون‌های پیشرفت تحصیلی معلم ساخته و آزمون محقق ساخته مهارت‌های زندگی

* استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

** کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

*** دانشیار دانشکده علوم انسانی

*** استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

بوده است. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آزمون t (مقایسه میانگین‌های دو گروه مستقل) با استفاده از نرم افزار کامپیوتری SPSS صورت گرفت. نتایج نشان دادند که پیشرفت تحصیلی سوادآموزان طرح آزمایشی در دروس خواندن (فارسی)، نوشتن (دیکته)، قرائت قرآن و نماز در مقایسه با سوادآموزان گروه کنترل (دوره مقدماتی جاری) بیشتر بوده است. در متغیر مهارت‌های زندگی نیز سوادآموزان طرح آزمایشی پیشرفت بیشتری در مقایسه با سوادآموزان دوره مقدماتی جاری را نشان دادند.

واژه‌های کلیدی: نهضت سوادآموزی، طرح آزمایشی برنامه‌درسی، علی-مقایسه‌ای.

مقدمه

از دهه ۱۹۷۰ تعاریف متعددی در مورد سواد شکل گرفته است که ناشی از دیدگاه‌های مختلف تعریف‌کننده‌های آن‌هاست. در حالی که برخی پژوهشگران سواد را به عنوان کسب مجموعه‌ای از مهارت‌ها شامل خواندن، نوشتن و حساب کردن مطرح نموده‌اند. برخی دیگر اشاره می‌کنند که سواد نمی‌تواند خارج از موقعیتی که به کار برده می‌شود، تعریف شود. یکی از این تعاریف مربوط به سازمان علمی و فرهنگی یونسکو^۱ (۱۹۹۷) است:

«فرد با سواد کسی است که بتواند یک جمله ساده و کوتاه درباره زندگی روزمره خود را بفهد و آن را بنویسد و بخواند... فردی که بتواند در تمام فعالیت‌هایی که لازمه آن‌ها سواد است، شرکت نموده و عملکرد مؤثری برای گروه و جامعه خود داشته باشد، باسواد کاربردی است».

این سازمان در تعریف دیگر با سواد^۲ تابعی^۲ را چنین تعریف کرده است: «باسواد شخصی است که پس از کسب مهارت‌ها و معلومات اساسی، بتواند در کلیه فعالیت‌های اجتماعی که مستلزم داشتن سواد است به نحو مؤثری شرکت جوید و با استفاده از توانایی‌های خواندن، نوشتن و حساب کردن بتواند برای رشد خود و توسعه جامعه‌اش گام بردارد».

بیشتر مباحثات معاصر در زمینه سواد از مدل خودمختار سواد^۳ ناشی می‌شود. در این مدل سواد به عنوان توانایی مستقل از زمینه اجتماعی فرض می‌شود که می‌تواند

دارای پیامدهایی برای جامعه باشد. در این دیدگاه سواد به عنوان یک مهارت دیده می‌شود که به تدریج در فرد ایجاد می‌شود و فرد آن را در یک سری مراحل رشد عمومی شناختی و جسمانی کسب می‌نماید. رویکرد خودمختار به سواد میان بعد فردی و اجتماعی همانندی قائل است و پیش‌بینی می‌کند که سواد در سطح فردی منجر به رشد و توسعه سیاسی، اجتماعی و اقتصادی در سطح ملّی شود. مدل خودمختار سوادآموزی مجموعه‌ای از مهارت‌های خواندن و نوشتن خنثی و بی‌اثر را فرض می‌کند که اگر فرد آن‌ها را کسب کند می‌تواند آن‌ها را در موقعیت‌های مختلف به کار برد (استریت^۲، ۱۹۹۳). استریت (۱۹۹۳) مدل جایگزینی نیز با نام رویکرد آرمانی یا ایدئولوژیکی^۵ مطرح می‌کند، این مدل فعالیت‌های سواد را غیرقابل تفکیک از ساختارهای فرهنگی می‌داند. و فعالیت‌های سوادآموزی را به عنوان ساختار بسیار پیچیده مرتبط به فرهنگ در جامعه در نظر می‌گیرد. طرفداران این مدل بر روی فعالیت‌های اجتماعی خواندن و نوشتن تمرکز می‌کنند و بر اهمیت فرایندهای جامعه‌پذیری در ایجاد و ساخت سواد تأکید دارند (بارتلت^۶، ۲۰۰۸).

در مقایسه این دو دیدگاه می‌توان گفت مدل‌های خودمختار سواد از بالا به پایین هستند. محتوای درسی برای سوادآموزان از پیش تعیین می‌شود. اغلب به جای تعیین نیازهای سوادآموزان از طریق نیازهای تصویری و ادراکی و یا علایق واقعی افراد از طریق سیاست‌های عمومی تعیین می‌شود. در این مدل‌ها موقعیت فرهنگی و اجتماعی برای کاربرد سواد فراموش می‌شود. در طرف دیگر، مدل‌های آرمانی و ایدئولوژیکی به نوعی فراگیر محور و جامعه محور هستند. اهداف از طریق نیازهای فراگیران و جامعه تعیین شده و محتوا نیز بر این اساس معین می‌شود. البته باید توجه نمود که این دو مجموعه مدل‌ها متضاد هم نیستند بلکه مدل‌های آرمانی مدل‌های خودمختار را نیز در بر دارند (استریت، ۲۰۰۵).

در دهه‌های گذشته سوادآموزی بزرگسالان مورد توجه پژوهش‌های علمی و سازمان‌های جهانی قرار گرفته است. برای نمونه در اجلاس جهانی تعلیم و تربیت داکار، سواد به عنوان هدفی که در تمام کشورها باید به آن پرداخته شود، اشاره نموده است. در این اعلامیه به شش هدف در زمینه تعلیم و تربیت تأکید شده است که دو

مورد از این اهداف به آموزش سواد در بزرگسالان مربوط است. هدف چهارم اشاره به سواد آموزی بزرگسالان و هدف ششم نیز خواندن و نوشتن و ریاضیات را به عنوان بخشی از برنامه‌های تعلیم و تربیت بزرگسالان ذکر می‌نماید (کیم، میراندا و اولاکیراقوا^۷، ۲۰۰۸).

در عصر دیجیتال امروزی که با رشد سریع تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات مشخص می‌شود بی‌سوادی خطرات جدی‌تری نسبت به دوره‌های قبل دارد. در این عصر آن‌هایی که توانایی سواد را ندارند در بهره‌مندی از خدمات و سرویس‌های مبتنی بر دانش و علم محروم می‌شوند و به تدریج فاصله اجتماعی آن‌ها عمیق‌تر می‌شود. به این دلیل امروزه بسیاری از سیاستمداران کشورها و سازمان‌های بین‌المللی ریشه‌کن نمودن بی‌سوادی را به عنوان ابزاری برای حل مشکلات اجتماعی و اقتصادی جامعه تلقی می‌کنند. روشن است بدون مداخلات نوآورانه در روش‌ها و برنامه‌های سوادآموزی برای مقابله با اثرات جهانی شدن و پیشرفت‌های تکنولوژیکی نه تنها فاصله‌ها افزایش خواهد یافت بلکه افراد بی‌سواد از اجتماع دور خواهند شد و آن‌ها بدون مهارت کافی برای زندگی خواهند شد. لذا نیاز دارد برنامه‌های سوادآموزی بزرگسالان با تغییرات در جامعه تطابق حاصل نماید. در این وضعیت ارزیابی برنامه آموزشی سواد برای بزرگسالان به عنوان یک راهبرد اساسی برای مقابله با تغییرات بوده است (شای و تسانگ^۸، ۲۰۰۸).

در ایران نیز سال‌هاست که سوادآموزی موضوع برنامه‌های مختلف است و دولت‌های وقت، سوادآموزی جمعیت بی‌سواد کشور را همواره یکی از اولویت‌های ملی اعلام کرده‌اند. دلایل عدیده‌ای از جمله وجود نارسایی‌هایی در کتب درسی دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی (عابدی دهقی، ۱۳۷۰؛ حقی، ۱۳۷۰؛ کردزنگنه، ۱۳۷۳؛ لطفی، ۱۳۷۵؛ چوپانی کشتایی و بخشایشی، ۱۳۷۷؛ حافظی، ۱۳۷۹) و هم‌چنین کاستی‌های روش‌های تدریس آموزشیاران (هوشنگی و همکاران، ۱۳۶۹؛ ملائی، ۱۳۷۸) و کاربردی نبودن و عدم تناسب آموزش با ویژگی‌های فرهنگی (مهنایی، ۱۳۷۸؛ اوجاچی و هاشم‌نژاد، ۱۳۷۸؛ شاه‌علیلو و غنیمی، ۱۳۷۷) و مشکلات مربوط به مدیریت برنامه‌ها، سیاست‌گذاری نادرست و اشکالات متعدد در اجرای برنامه‌ها موجب شده است که در

این زمینه پیشرفت قابل ملاحظه‌ای حاصل نشود (غفاری، ۱۳۷۹).

با عنایت به دیدگاه‌های جدید در برنامه‌ریزی درسی نظیر برنامه‌ریزی درسی فرایندی (فعالیت محور) و تفاوت‌های فردی بزرگسالان با کودکان و سوادآموزی مبتنی بر آموخته‌های قبلی فراگیران و ارزش‌های فرهنگی آنان، دفتر پژوهش، تألیف کتب و فن‌آوری آموزشی سازمان نهضت سوادآموزی کشور طرح آزمایشی برنامه درسی جدید دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی را با توجه به اهدافی مانند: الف) تحقق اهداف سوادآموزی، ب) تغییر رویکرد از برنامه‌ریزی درسی خطی به فرایندی، ج) توجه به تجارب و آموخته‌های قبلی مخاطبان و رعایت اصل تفاوت‌های فردی و واژگان پایه، د) توجه به شیوه‌های مختلف سوادآموزی ه) توجه به ارزش‌های فرهنگی، اعتقادی و مهارت‌های اساسی زندگی، و) کاهش زمان آموزش و رعایت اصل تفاوت آموزش بزرگسالان با خردسالان و ... طراحی و اجرا نموده است. با توجه به اجرای آزمایشی برنامه درسی جدید دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی پژوهش حاضر در صدد پاسخ به این سؤالات است که:

- فرایند اجرای طرح آزمایشی برنامه درسی جدید دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی (روش آموزش و روش‌های ارزشیابی) چگونه بوده است؟
- آیا طرح آزمایشی برنامه درسی جدید دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی مؤثر بوده است؟

روش تحقیق

روش پژوهش حاضر از لحاظ نوع پژوهش یک روش علی-مقایسه‌ای است. چون در این تحقیق امکان انتخاب تصادفی سوادآموزان در گروه‌های آزمایشی و کنترل وجود ندارد، لذا محققان ۵ کلاس گروه مقایسه را با ۵ کلاس گروه آزمایشی از نظر متغیرهایی نظیر سطح اقتصادی، فرهنگی و وضعیت خانوادگی به صورت تقریبی همگن‌سازی نمودند و مورد مطالعه قرار دادند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش کلیه کلاس‌های دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی در سطح استان آذربایجان شرقی را شامل می‌شود. تعداد آن‌ها بر اساس اظهار کارشناسان نهضت سوادآموزی ۲۷۴۷ کلاس بود. تعداد ۵ کلاس (سه کلاس در شهر تبریز و دو کلاس در شهر اهر) به شیوه طرح آزمایشی اجرا شده و بقیه با روش جاری تشکیل یافته‌اند. نمونه آماری این پژوهش را ۵ کلاس طرح آزمایشی (گروه آزمایشی) و ۵ کلاس دوره مقدماتی جاری (گروه مقایسه) تشکیل می‌دادند (جدول ۱). طرح آزمایشی سازمان نهضت سوادآموزی استان به صورت آزمایشی در دو شهر تبریز و اهر اجرا شده بود و به این دلیل گروه‌ها از این دو شهر انتخاب شدند.

جدول ۱: نمونه آماری طرح آزمایشی برنامه درسی جدید دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی

شهر	گروه‌های آزمایشی		گروه‌های مقایسه		جمع	
	تعداد کلاس	سوادآموزان	تعداد کلاس	سوادآموزان	تعداد کلاس	سوادآموزان
تبریز	۳	۳۶	۳	۳۵	۶	۷۱
اهر	۲	۲۷	۲	۲۷	۴	۵۴
جمع	۵	۶۳	۵	۶۲	۱۰	۱۲۵

ابزارهای پژوهشی

الف) چک لیست ارزیابی فلاندرز: این چک لیست شامل ۱۰ ماده برای ارزشیابی از تدریس معلمان (فتحی آذر، ۱۳۸۲) می‌باشد. برای اندازه‌گیری شیوه تدریس فعال (مشارکتی) آموزشیاران از این چک لیست استفاده شد. برای افزایش پایایی اطلاعات به دست آمده از داوری دو متخصص شیوه‌های تدریس بهره گرفته شد.

ب) چک لیست میزان استفاده از ارزشیابی توصیفی: این چک لیست از انواع تکنیک‌های ارزشیابی توصیفی مانند استفاده از مقیاس درجه‌بندی رفتار، ثبت مشاهدات، فهرست وارسی، آزمون‌های عملکردی، پوشه کار و... تشکیل یافته است. با استفاده از این چک لیست میزان استفاده آموزشیاران در بهره‌گیری از ارزشیابی توصیفی از طریق

مشاهده مستقیم محققان و سایر متخصصان علوم تربیتی مشخص شد. برای افزایش پایایی اطلاعات به دست آمده از داوری دو متخصص شیوه‌های تدریس بهره‌گرفته شد.

ج) آزمون‌های پیشرفت خواندن، نوشتن، حساب کردن، قرائت قرآن و نماز: محتوای آزمون‌های پیشرفت در خواندن، نوشتن، حساب کردن، قرائت قرآن و نماز به کمک آموزشیاران هر دو گروه (طرح آزمایشی و طرح جاری دوره مقدماتی) تهیه شد. د) پرسشنامه مهارت‌های زندگی: محتوای پرسشنامه محقق ساخته شامل مهارت‌های ارتباطی، ابراز وجود، بهداشتی و... بوده که از طریق مصاحبه حضوری ارزیابان از سوادآموزان هر دو گروه جمع‌آوری شد.

ه) آزمون اطلاعات و آگاهی‌های مذهبی: این آزمون شامل اطلاعات عمومی دینی و مذهبی نوآموزان بوده که به صورت شفاهی (پرسش و پاسخ) از سوادآموزان اجرا شد.

روایی و پایایی آزمون‌ها

برای تهیه آزمون‌های پیشرفت تحصیلی در مرحله نخست از سه نفر آموزشیار با تجربه درخواست شد آزمون‌ها را طراحی کنند. در مرحله بعد برای محاسبه روایی محتوای، آن‌ها را در اختیار پنج نفر از آموزشیاران مجرب نهضت سوادآموزی استان قرار داده و با استفاده از نظرات آن‌ها در خصوص تناسب مواد آزمون با محتوای مشترک دوره مقدماتی (طرح آزمایشی و دوره مقدماتی جاری)، آزمون‌های نهایی مذکور تنظیم شد. برای محاسبه پایایی آزمون‌های پیشرفت تحصیلی از روش آزمون مجدد استفاده به عمل آمد. برای این منظور در یکی از کلاس‌های دوره مقدماتی آزمون‌ها اجرا و پس از دو هفته مجدداً در همان کلاس آزمون‌ها تکرار شدند. نتایج آن‌ها به شرح زیر می‌باشد:

جدول ۲: پایایی آزمون‌های پیشرفت تحصیلی سوادآموزان

اطلاعات مذهبی	قرآن و نماز	حساب	نوشتن	خواندن	مهارت‌های زندگی
$r=0/85$	$r=0/81$	$r=0/75$	$r=0/78$	$r=0/86$	$r=0/79$

برای محاسبه روایی چک لیست ارزشیابی توصیفی از روایی صوری استفاده شد. در این راستا چک لیست مقدماتی تهیه شده در اختیار اساتید روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز و مراکز تربیت معلم تبریز قرار گرفت، با استفاده از نظرات آن‌ها چک لیست نهایی تنظیم و آماده جهت جمع‌آوری اطلاعات گردید.

یافته‌های پژوهش

سوال اول پژوهش: آموزشیاران طرح آزمایشی دوره مقدماتی تا چه حد به شیوه مشارکتی تدریس می‌کنند؟

جدول ۳: میزان استفاده از شیوه‌های تدریس مشارکتی توسط آموزشیاران

درصد	شاخص‌های آماری
	مؤلفه‌های تدریس مشارکتی
۶۰/۲	(۱) تشویق، ترغیب و قبول نظرات سوادآموزان
۳۷/۴	(۲) طرح سوال از سوی آموزشیاران
۲۷/۹۸	(۳) گفتار سوادآموزان
۶۸/۸	(۴) تدریس غیرمستقیم

همان‌گونه که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد با عنایت به شاخص‌های فرایند تدریس فعال - استفاده از تشویق و ترغیب و قبول نظرات سوادآموزان و طرح سوال، تدریس غیرمستقیم از سوی آموزشیاران و گفتار آزادانه و پاسخ به سؤالات آموزشیاران از سوی سوادآموزان - می‌توان نتیجه گرفت که میانگین درصد تشویق و ترغیب و قبول نظرات سوادآموزان (۶۰/۲) میانگین درصد طرح سوال (۳۷/۴) و تدریس غیرمستقیم (۶۸/۸) از نرم این شاخص‌ها بسیار بالاتر بوده است. با توجه به جدول فوق میزان

استفاده از تدریس مشارکتی آموزشیاران برحسب عامل تدریس غیرمستقیم به تدریس مستقیم ۶۸/۸ درصد به دست آمده است، با عنایت به این که نرم این عامل حدود ۵۰ درصد می باشد (فتیحی آذر، ۱۳۸۲)، به نظر می رسد آموزشیاران طرح آزمایشی به میزان بالایی از تدریس غیرمستقیم در فعالیت های آموزشی خود بهره می گیرند. لذا می توان گفت آموزشیاران طرح آزمایشی برنامه درسی جدید دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی در مجموع از شیوه فعال و مشارکتی در تدریس خود استفاده نموده اند. لازم به یادآوری است که در خصوص میانگین مؤلفه گفتار آزادانه و پاسخگویی سوادآموزان به سوالات مطرح شده از سوی آموزشیاران از نرم (هنجار) لازم پایین تر نشان می دهد.

سوال دو: آموزشیاران طرح آزمایشی دوره مقدماتی تا چه حد به شیوه توصیفی ارزشیابی می کنند؟

جدول ۴: میزان استفاده آموزشیاران از ارزشیابی توصیفی

درصد	تعداد آموزشیاران استفاده کننده	شاخص های آماری	عوامل ارزشیابی توصیفی
۱۰۰	۵		۱- تشکیل پوشه کار
۸۰	۴		۲- استفاده از واحدکار(پروژه)
۱۰۰	۵		۳- ارزشیابی مستمر
۱۰۰	۵		۴- آزمون های عملکردی کتبی
۶۰	۳		۵- آزمون های عملکردی شناسایی
۶۰	۳		۶- آزمون های شبیه سازی
۱۰۰	۵		۷- آزمون های نمونه کار
۸۰	۴		۸- استفاده از چک لیست مشاهده در درس حساب
۶۰	۳		۹- استفاده از چک لیست مشاهده درس خواندن و نوشتن
۶۰	۳		۱۰- استفاده از چک لیست مشاهده درس قرآن
۸۰	-		میانگین کل

با توجه به جدول شماره ۴ می توان اشاره کرد که تشکیل پوشه کار، ارزشیابی

مستمر، آزمون‌های عملکردی کتبی و آزمون‌های عملکردی نمونه کار با صد در صد بیشترین مورد استفاده از سوی آموزشیاران بوده است. هم‌چنین آزمون‌های عملکردی شناسایی، شبیه‌سازی، استفاده از چک لیست مشاهده برای درس خواندن و نوشتن و درس قرآن با شصت درصد کمترین مورد استفاده توسط آموزشیاران بوده است. علاوه بر آن، میانگین کل استفاده آموزشیاران از انواع روش‌های ارزشیابی توصیفی ۸۰ درصد به دست آمده است. لذا به نظر می‌رسد آموزشیاران به میزان بالایی از این نوع ارزشیابی در طرح آزمایشی دوره مقدماتی بهره می‌گیرند.

فرضیه اول پژوهش: اثربخشی طرح آزمایشی برنامه درسی جدید دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی در پیشرفت تحصیلی سوادآموزان بیشتر از دوره مقدماتی جاری است.

جدول ۵: آزمون t مستقل برای مقایسه متغیرهای عملکرد تحصیلی در سوادآموزان طرح آزمایشی دوره مقدماتی و دوره مقدماتی جاری

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	T محاسبه شده	سطح معناداری
طرح آزمایش دوره مقدماتی	۵۶	۱۶//۳۰۳۵۷	۳/۹۶۷۶۸۶	۱۱۴	۲/۸۶۵	۰/۰۰۵
دوره مقدماتی جاری	۶۰	۱۴/۲۵۰۰۰	۳/۷۵۳۵۲۹			
طرح آزمایش دوره مقدماتی	۵۶	۱۵//۳۷۵۰۰	۳/۵۴۴۸۴۳	۱۱۴	۳/۳۹۱	۰/۰۰۱
دوره مقدماتی جاری	۶۰	۱۳/۰۵۰۰۰	۳/۷۵۳۵۲۹			
طرح آزمایش دوره مقدماتی	۵۸	۱۴/۳۹۶۵۵	۳/۳۹۲۱۴۶	۱۱۶	۰/۱۳۲	۰/۸۹۶
دوره مقدماتی جاری	۶۰	۱۴/۳۱۶۶۷	۳/۲۰۲۱۸۰			

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	T محاسبه شده	سطح معناداری
طرح آزمایش دوره مقدماتی	۵۷	۱۸/۵۲۶۳۲	۱/۸۵۲۶۵۵	۱۱۴	۵/۰۱۱	۰/۰۰۰
دوره مقدماتی جاری	۵۹	۱۶/۷۹۶۶۱	۱/۸۶۴۱۷۸			

با توجه به جدول شماره ۵ چون t محاسبه شده در پیشرفت خواندن (۲/۸۶)، در پیشرفت نوشتن (۳/۳۹۱)، در پیشرفت قرائت قرآن و نماز (۵/۰۱۱)، از مقدار معیار جدول در سطح آلفای ۰/۰۱ بزرگتر است تفاوت کاملاً معنادار است. یعنی حداقل با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان قضاوت کرد که بین میانگین ۳ متغیر پیشرفت تحصیلی مورد اشاره در بالا در سوادآموزان طرح آزمایشی دوره مقدماتی و دوره مقدماتی جاری تفاوت واقعی وجود دارد. در حالی که t محاسبه شده برای متغیر پیشرفت ریاضی (۰/۱۳۲) از مقدار معیار جدول در سطح آلفای ۰/۰۵ کوچکتر است، تفاوت معنادار نیست. یعنی نمی‌توان قضاوت قابل اطمینان مبنی بر وجود تفاوت واقعی و معتبر بین میانگین متغیر مذکور در سوادآموزان دو گروه انجام داد.

فرضیه دوم پژوهش: اثربخشی طرح آزمایشی برنامه درسی دوره مقدماتی در پیشرفت مهارت‌های اساسی زندگی (مهارت‌های ارتباطی، ابراز وجود بهداشتی و ...) بیشتر از دوره مقدماتی جاری است.

جدول ۶: آزمون t مستقل برای مقایسه متغیر پیشرفت در مهارت‌های اساسی زندگی در سوادآموزان طرح آزمایشی دوره مقدماتی و دوره مقدماتی جاری

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	T محاسبه شده	سطح معنی داری
طرح آزمایش دوره مقدماتی	۵۸	۱۴/۶۳۷۳۹	۳/۹۸۹۸۹۲	۱۱۵	۲/۵۷۸	۰/۰۱۱
دوره مقدماتی جاری	۵۹	۱۲/۸۱۳۵۶	۳/۶۶۰۰۱۰			

بر اساس جدول شماره ۶ می‌توان گفت که چون t محاسبه شده (۲/۵۷۸) از مقدار معیار جدول در سطح آلفای ۰/۰۵ بزرگتر است پس تفاوت معنادار است یعنی حداقل با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان قضاوت کرد بین میانگین متغیر پیشرفت در مهارت‌های اساسی زندگی در دو گروه نتیجه بدست آمده تأیید می‌شود. به عبارت دیگر پیشرفت متغیر مذکور در سوادآموزان طرح آزمایشی دوره مقدماتی بیشتر از سوادآموزان دوره مقدماتی جاری مؤثر بوده است.

فرضیه سوم پژوهش: اثربخشی طرح آزمایشی برنامه درسی دوره مقدماتی در اطلاعات و عقاید مذهبی بیشتر از دوره مقدماتی جاری است.

جدول ۷: آزمون t مستقل برای مقایسه متغیر پیشرفت در اطلاعات و عقاید مذهبی در سوادآموزان طرح آزمایشی دوره مقدماتی و دوره مقدماتی جاری

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	T محاسبه شده	سطح معنی‌داری
طرح آزمایش دوره مقدماتی	۵۸	۱۳/۵۰۰۰۰	۳/۳۲۰۵۹۰	۱۱۴	-۰/۱۶۲	۰/۸۷۱
دوره مقدماتی جاری	۵۸	۱۳/۶۰۳۴۵	۳/۵۳۸۹۵۴			

همان‌طور که جدول شماره ۷ نشان می‌دهد چون t محاسبه شده از مقدار معیار جدول در سطح آلفای ۰/۰۵ کوچکتر است تفاوت معنادار نیست یعنی نمی‌توان قضاوت قابل اطمینانی مبنی بر وجود تفاوت واقعی و معتبر بین میانگین متغیر پیشرفت در اطلاعات و عقاید مذهبی در سوادآموزان طرح آزمایشی و دوره مقدماتی جاری نمود. اختلافات مشاهده شده یک اختلاف صوری و ظاهری است بدین ترتیب فرضیه صفر یعنی یکسان بودن میانگین‌ها رد نمی‌شود و به قوت خود باقی می‌ماند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که پیشرفت تحصیلی نوآموزان آموزش

دیده با روش آزمایشی (کتاب جدیدالتالیف) در خواندن، نوشتن (دیکته) و قرائت قرآن و نماز و مهارت‌های زندگی بیشتر از سوادآموزان دوره مقدماتی جاری (روش سنتی) بوده است.

تحقیقات مختلف در تأیید یافته‌های پژوهش حاضر است. جیلت^۹ (به نقل از دورگون اوغلو، اونی و خوشگول، ۲۰۰۳) تکنیک‌های آموزشی مختلفی را در سوادآموزی بزرگسالان مفید می‌داند. یکی از این روش‌ها، مباحثه گروهی است که سوادآموزان را تشویق می‌کند به همدیگر کمک کنند و روش دیگر روش یادگیری تجربی است که موجب می‌شود سوادآموزان برای مدت طولانی مطالب را در ذهن خود نگه‌داری کنند.

برنامه سوادآموزی بزرگسالان تابعی^{۱۰} (فالپ) که در کشور ترکیه بر اساس یک رویکرد اجتماعی و تسهیل متقابل مهارت‌ها از طریق تمرین‌های گروهی و فعالیت در گروه‌های کوچک سوادآموزان اجرا شد، نشان داد که این برنامه در درک مطلب و تشخیص کلمات مؤثر بوده است (دورگون اوغلو، اونی و خوشگول، ۲۰۰۳). یافته‌های ماروتنا (۲۰۰۴) نیز در برنامه سوادآموزی بوتسوانا نشان می‌دهد که در برنامه‌ریزی سوادآموزی این کشور سوادآموزان را دارای واقعیت یکسان، علایق مشترک و حالت منفعل می‌داند. چنین برنامه‌ریزی موجب شده است که سوادآموزی با موفقیت همراه نباشد.

مطالعه پاکتر^{۱۱} (۲۰۰۳) در برنامه سوادآموزی کشور مالی نشان داد چون برنامه‌های آموزشی بر اساس رویکرد اجتماعی به سوادآموزی نبوده است لذا زندگی زنانی که در دوره‌های سوادآموزی شرکت داشتند به صورت معناداری تغییر پیدا نکرده است. بارتلت^{۱۲} (۲۰۰۸) در برنامه‌های سوادآموزی برزیل نیز نشان داد که موفقیت برنامه‌های سوادآموزی به عوامل مختلفی مانند نوع برنامه‌های سوادآموزی و برداشت‌های فرهنگی نوآموز از سواد و زمینه اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی آن‌ها بستگی دارد.

یک بعد مهم سوادآموزی بزرگسالان مؤثر بودن راهبردهای آموزشی است. در حالی که کودکان مدرسه، سواد را در یک زمان طولانی کسب می‌کنند و در محیط مدرسه نیز فرصت کافی برای تمرین مهارت کسب شده از طریق تقویت و تشویق معلم

فراهم می‌شود اما از بزرگسالان شرکت‌کننده در کلاس‌های نهضت سوادآموزی انتظار این است که در یک زمان بسیار کوتاه سواد را کسب کنند و در عین حال در موقعیت شغلی و خانوادگی هیچ‌گونه تشویقی برای کسب سواد نمی‌شود (اسنو و همکاران، ۱۹۹۱). پس می‌توان چنین استدلال کرد که چون در برنامه‌درسی آزمایشی آموزشیاران از روش‌های تدریس فعال و مشارکتی استفاده کردند لذا به کارگیری این روش‌ها در هنگام تدریس به نوآموزان فرصتی را برای آنان فراهم کرده است که آن‌ها با حداقل راهنمایی آموزشیار مواجه شده و خودشان به تفکر و حل مسئله بپردازند و در نتیجه یادگیری‌شان از عمق و معناداری بیشتری برخوردار باشد. لذا می‌توان گفت که طرح آزمایشی برنامه‌درسی جدید دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی راهبردهای آموزشی مؤثرتری را اتخاذ کرده است.

از آن‌جا که امروزه دیدگاه غالب در سوادآموزی دیدگاه آرمانی و فرهنگی است. این دیدگاه بر خلاف مدل خودمختار سوادآموزی سواد را چیزی بیش از یک مجموعه مهارت‌های فنی می‌دانند. لذا در برنامه‌های سوادآموزی، بزرگسالان را با زندگی روزانه‌شان درگیر می‌سازند. در این رویکرد به سوادآموزی، تدریس مهارت‌های جدید بر پایه اعمال موجود نوآموزان استوار می‌شود. مدل‌های آرمانی و ایدئولوژیکی به نوعی فراگیر محور و جامعه محور هستند. اهداف از طریق نیازهای فراگیران و جامعه تعیین می‌شود. محتوی درسی بر اساس نیازهای فراگیران معین می‌شود. بر این اساس می‌توان گفت برنامه‌درسی جدید دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی همان‌طور که در اهداف این برنامه تصریح شده است یعنی توجه به تجارب و آموخته‌های قبلی مخاطبان، رعایت اصل تفاوت‌های فردی و واژگان پایه و توجه به ارزش‌های فرهنگی، اعتقادی و مهارت‌های اساسی زندگی توانسته است به نیازهای فردی و اجتماعی نوسوادان پاسخ دهد.

پیشنهاد‌های کاربردی

پیشنهاد‌های زیر که از یافته‌های پژوهش حاضر استنتاج شده‌اند می‌توانند مورد امعان نظر کارشناسان سازمان نهضت سوادآموزی کشور قرار گیرند:

- ۱- یافته‌های پژوهش حاضر در مورد میزان استفاده آموزشیاران از مهارت‌های فعال تدریس نشان داد که مهارت‌های آموزشیاران طرح آزمایشی در مهارت استفاده از گفتار سوادآموزان در تدریس پایین بوده است. لذا به مسئولان آموزشی سازمان توصیه می‌شود، کارگاه‌های مهارت‌های خرد تدریس برای آموزشیاران طرح فوق برگزار نمایند.
- ۲- با عنایت به این‌که یکی از اهداف طرح آزمایشی برنامه درسی دوره مقدماتی استفاده آموزشیاران از ارزیابی کیفی (وصیفی) می‌باشد. لذا با ملاحظه یافته‌های این پژوهش مبنی بر استفاده نسبتاً کم آموزشیاران از برخی تکنیک‌های ارزشیابی توصیفی نظیر آزمون‌های عملکردی شناسایی، آزمون شبیه‌سازی، استفاده از چک لیست مشاهده درس خواندن و نوشتن و استفاده از چک لیست مشاهده درس قرآن به مسئولان آموزشی سازمان پیشنهاد می‌شود برای تحقق کامل اهداف طرح آزمایشی، نظارت بیشتری بر اجرای آن داشته و در صورت لزوم دوره‌های کوتاه مدت کارگاه ارزشیابی توصیفی در برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت آموزشیاران طراحی اجرا نمایند.
- ۳- با توجه به یافته‌های این پژوهش مبنی بر عدم تفاوت معنادار پیشرفت در درس حساب بین دو گروه مورد مطالعه (آزمایشی و جاری) به مسئولان آموزشی سازمان توصیه می‌شود. محتوا، تکالیف و تمرین‌های این کتاب مورد بازنگری مجدد قرار گیرد تا با اهداف طرح آزمایشی و نیازهای سوادآموزان تناسب بیشتری داشته باشد.
- ۴- با عنایت به یافته‌های پژوهش مبنی بر عدم تفاوت دو گروه در متغیر آگاهی‌ها و اطلاعات مذهبی به مسئولان آموزشی سازمان پیشنهاد می‌گردد برای افزایش آگاهی‌های مذهبی سوادآموزان طرح آزمایشی در محتوای کتاب فارسی، اطلاعات مذهبی بیشتری متناسب با نیازها و ویژگی بزرگسالان گنجانده شود.
- ۵- با عنایت به مصاحبه حضوری پژوهشگران از سوادآموزان طرح آزمایشی و اظهارات آن‌ها مبنی بر حجم زیاد و مشکل بودن درس قرآن به مسئولین آموزشی سازمان توصیه می‌شود بازنگری در محتوا و حجم این درس معمول دارند.
- ۷- به محققان توصیه می‌شود میزان تاثیر دو روش آزمایشی و سنتی را بر رشد اجتماعی، تغییر نقش و هویت اجتماعی بزرگسالان مورد بررسی قرار دهند.

پی‌نوشت

- | | |
|---|------------------------|
| 1. UNESCO | 2. Functional Literacy |
| 3. Autonomous Model of Literacy | 4. Street |
| 5. Ideological Model of Literacy | 6. Bartlett |
| 7. Kim, Miranda, Olaciregui | 8. Shi, Yan, Tsang |
| 9. Ghillette | |
| 10. The Functional Adult Literacy Program | |
| 11. Puchner | 12. Bartlett |

منابع

الف. فارسی

- اوجاقی، علی؛ هاشم‌نژاد، علیرضا. (۱۳۷۸). بررسی تأثیر آموزش‌های کاربردی در جلوگیری از افت تحصیلی سوادآموزان استان آذربایجان شرقی. دفتر برنامه‌ریزی و آموزش نیروی انسانی استان آذربایجان شرقی.
- چوپان کشتایی، علی اصغر؛ بخشایشی، محمود. (۱۳۷۷). بررسی دیدگاه آموزش‌سازان در خصوص جذب سوادآموزان شهرستان مشهد مقدس منطقه ۲. مشهد: نهضت سوادآموزی استان خراسان.
- حافظی، علی. (۱۳۷۹). بررسی علل مردودی سوادآموزی دوره تکمیلی، و پایانی و پنجم بزرگسالان در درس املاء، سیرجان: نهضت سوادآموزی.
- حقی، ناصر. (۱۳۷۰). علل مردودی سوادآموزان دوره مقدماتی سوادآموزی. تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- شاه علیلو، بهزاد؛ غنیمی، محمد. (۱۳۷۷). بررسی موانع جذب بی‌سوادان دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی آذربایجان غربی در سال ۱۳۷۶. ارومیه: نهضت سوادآموزی استان آذربایجان غربی.
- عابدی دهقی، لطفعلی. (۱۳۷۰). بررسی راه‌های متناسب سازی برنامه سوادآموزی با نیازها و شرایط سوادآموزان. اصفهان: دانشکده علوم تربیتی.
- فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۸۲). روش‌ها و فنون تدریس. تبریز: دانشگاه تبریز.
- غفاری، سعید. (۱۳۷۹). آموزش بزرگسالان و نوسوادان. تهران: چاپار.

کردزنگنه، شهناز. (۱۳۷۳). بررسی میزان تناسب اهداف رفتاری کتاب فارسی دوره مقدماتی با سطوح یادگیری. تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.

لطفی، احمد. (۱۳۷۵). بررسی میزان تسلط سوادآموزان دوره مقدماتی بر مهارت‌های خواندن. تهران: نهضت سوادآموزی.

ملائی، بهزاد. (۱۳۷۸). بررسی عوامل مؤثر در عدم ادامه تحصیل خواهران بزرگسال نهضت سوادآموزی از دیدگاه آموزشیاران شهرستان سنندج. دفتر برنامه‌ریزی و آموزش نیروی انسانی استان کردستان.

مهنایی، سیدقاسم. (۱۳۷۸). بررسی علل ترک تحصیل سوادآموزان پنجم بزرگسال نهضت سوادآموزی استان کهگیلویه و بویراحمد در سال تحصیلی ۱۳۷۷-۷۸. دفتر برنامه‌ریزی و آموزش نیروی انسانی استان کهگیلویه و بویراحمد.

هوشنگی و همکاران. (۱۳۶۹). بررسی علل افت تحصیلی سوادآموزان. تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.

ب. انگلیسی

- Bartlett, L. (2008). *Literacy verb: Exploring what literacy is and what literacy does. International Journal of Educational Development*, 28: 737-753.
- Durgunoglu, A., Oney, B. & Kuscul, H. (2003). Development & evaluation of an adult literacy program in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 23: 17-36.
- Kim, P., Miranda, T. & Olaciregui, C. (2008). Pocket School: Exploring mobile technology as a sustainable literacy education option for underserved indigenous children in Latin America. *International Journal of Educational Development*, 28: 435-445.
- Maruatona, T. (2004). State hegemony and planning and implementation *Journal of literacy education in Botswana. International of Educational Development*, 24: 53-65.
- Puchner, L. (2003). Women and literacy in rural Mali. *International Journal of Educational Development*, 23:

- 439-458.
- Shi, Yan & Tsang, M. (2008). Evaluation of adult literacy education in the United States: A review of methodological issues. *Educational Research Review*, 3: 187–217.
- Snow, C. E., Barnes, W., Chandler, J., Goodman, I. & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled Expectations*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Street, B. (Ed.), (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge Studies. In: Oral and Literate Culture. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2005). Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts. *Research in the Teaching of English*, 39 (4): 417-423.
- UNESCO. (1997). *Final report: The fifth international conference on adult education*. UNESCO, Humburg.

Archive of SID