

تدوین الگوی مفهوم‌سازی سواد از دیدگاه دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی

نرجس عامل صادقی (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران)

محمد داودی* (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران)

محمدرضا عادل (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران)

غلامرضا زارعیان (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران)

چکیده

مفهوم سواد ذاتاً بحث‌برانگیز است و همگام با دید فلسفی بشر در طول زمان تغییر کرده است. محتوا و شیوه برنامه‌های آموزشی متأثر از درک افراد از تعاریف مختلف سواد بوده و دیدگاه‌های مختلف در باب سواد فرصت‌های سوادآموزی را تعیین می‌کنند. زبان انگلیسی به‌عنوان زبان جهانی دارای جایگاه مهمی در برنامه درسی ماست. درک زبان‌آموزان از مفهوم چندگانه سواد به ارتقای سواد زبانی آن‌ها کمک بسزایی می‌کند. از آنجایی که ضروری است تا سوادآموزی مؤثری در کلاس داشته باشیم، لازم است مفهوم سواد را از نگاه زبان‌آموزان بررسی کنیم. از این رو، این نوشتار می‌کوشد در پرتو رویکرد داده‌بنیاد به بررسی درک و تفسیر دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی از مفهوم سواد بپردازد تا بتوانیم رفتار زبانی آن‌ها را توضیح داده و ارتقا بخشیم. با به‌کارگیری معیار اشباع نظری، مصاحبه‌هایی باز با ۲۵ فراگیر زبان انگلیسی انجام شد. پس از جمع‌آوری داده‌ها، به‌منظور تحلیل آن‌ها، سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد و در نهایت تصویری از الگوی به‌دست‌آمده، ارائه شد. مدل تدوین شده نشان می‌دهد که سواد دانشی است علمی و مبتنی بر اصالت که از طریق گفتمان و بیان عاملیت منتقل می‌شود.

کلیدواژه‌ها: آموزش مبتنی بر اصالت، سواد جمعی، عاملیت، نظریه داده‌بنیاد

* نویسنده مسئول m.davoudi@hsu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۱/۰۹

۱. مقدمه

علی‌رغم تحقیقات بسیاری که در زمینه سوادآموزی انجام شده است، به نظر می‌رسد به‌کارگیری یافته‌های این تحقیقات در عمل با چالش‌هایی عمده مواجه است. برای مثال، در حالی که الگوهای مختلف سوادآموزی وجود دارد، خواندن و نوشتن هنوز مهارت‌های سوادآموزی اصلی در یک کلاس سنتی به‌شمار می‌آید (طباطبایی فارانی، پیش‌قدم و مقیمی، ۱۳۹۸؛ لی، ۲۰۱۶). افزون بر این، محتوا و شیوه برنامه‌های آموزشی متأثر از درک افراد از تعاریف مختلف سواد بوده و به‌گونه‌ای عمیق‌تر، دیدگاه‌های مختلف سواد فرصت‌های سوادآموزی افراد را تعیین می‌کنند (کیفه و کاپلند، ۲۰۱۱). سواد مفهومی ذاتاً بحث‌برانگیز است و آشکار نمودن این مفهوم از دیدگاه‌های گوناگون به درک بهتر مفاهیمی از جمله فراگیری سواد، پیامدهای سوادآموزی و سواد به‌عنوان مقوله اجتماعی (سواد اجتماعی)^۳ کمک می‌کند (استریت و لف آستین، ۲۰۰۷).

مفهوم سواد همگام با دید فلسفی بشر در طول زمان تغییر کرده است و به ظهور مفاهیمی از جمله سواد به‌عنوان مقوله اجتماعی، سواد چندگانه و سواد انتقادی منجر شده است. طبق الگوی مستقل سواد، رشد شناختی فرد نتیجه یادگیری مهارت‌های خواندن و نوشتن است (استریت و لف آستین، ۲۰۰۷؛ بوورز و بوورز، ۲۰۱۷). از این منظر «افرادی که مجهز به توانایی خواندن و نوشتن هستند، هنگام خواندن و نوشتن، از راهکارهای حل مسئله استفاده می‌کنند و می‌توانند ایده‌هایی که از خواندن و نوشتن به‌دست آورده‌اند را تغییر دهند تا به عقاید جدید دست یابند» (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۲۰۲). پیروان این دیدگاه معتقدند سواد به‌عنوان مقوله‌ای ذهنی

-
1. Lee
 2. Keefe & Copland
 3. social literacy
 4. Street & Lefstein
 5. Bowers & Bowers

و مستقل مفهومی خنثی است و تأثیرات بسزایی بر روی رشد شناختی و اجتماعی فرد دارد (استریت، ۱۹۸۴؛ نرجیس^۱، ۲۰۱۳).

استریت (۱۹۸۴) الگوی مستقل سواد که سوادآموزی را مجموعه‌ای از مهارت‌های ملموس مستقل از مقوله‌های اجتماعی می‌دانست، زیر سؤال برد. استریت و استریت (۱۹۹۱) با اذعان به مشکلات این رویکرد سوادآموزی، تلاش کردند دیدگاه اجتماعی سواد را که سواد ایدئولوژیکی نامیدند، ترویج دهند. آن‌ها سواد را مفهومی اجتماعی و وابسته به محیط عنوان کردند که همسو با فرضیه اصلی است که در مطالعات سواد جدید^۲ (NLS) مطرح شده است. بر مبنای این دیدگاه پلورالیستی، سواد را می‌توان به‌عنوان «سوادها»^۳ مفهوم‌سازی کرد و پذیرفت به‌گونه‌ای که تعریف آن در مکان‌ها و زمان‌های مختلف متفاوت است (استریت، ۲۰۱۳). علاوه بر آن، الگوی سواد ایدئولوژیکی بر این باور مبتنی است که آشکار نمودن تفاوت میان شیوه‌های سوادآموزی در خانه و مدرسه می‌تواند به موفقیت دانش‌آموزان در یادگیری و شکل‌دادن درک معلمان از کیفیت یادگیری دانش‌آموزان کمک کنند (هال و موج^۴، ۲۰۱۲). مطالعات سواد جدید مفهوم سواد را به رشد شناختی که تنها در ذهن فرد است محدود نمی‌کند و ماهیت سواد را اجتماعی می‌داند (جی^۵، ۱۹۹۱). در نتیجه، به ارتقای علم، مفهوم‌سازی و درک اشکال، اهداف و پیامدهای سوادآموزی می‌پردازد (برندت^۶، ۲۰۱۵). این اهداف و اشکال گوناگون، فلسفه، نگرش، جهان‌بینی و فرهنگ اجتماعی خاصی را منعکس می‌کنند (همر^۷، ۲۰۰۵).

بر مبنای الگوی سواد انتقادی^۸ که مفهومی پساساختارگرایانه است، متون نوشتاری خنثی نیستند و اهداف خاصی را دنبال می‌کنند و از آنجایی که خوانندگان

-
1. Nergis
 2. new literacy studies
 3. literacies
 4. Hull & Moje
 5. Gee
 6. Brand
 7. Hamer
 8. critical literacy

اغلب متون را با هدف درک از خود و محیط اطرافشان می‌خوانند، نمی‌توانند واقعیت‌ها و هویت‌های پنهانی را که اعمال می‌شود، شناسایی کنند و در نتیجه تأثیر سوادآموزی ممکن است برای زندگی خوانندگان خطرناک باشد (هاگود^۱، ۲۰۰۲). مفهوم سواد به این تعاریف محدود نمی‌شود و بحث بر سر معنای سواد و سوادآموزی وجود دارد. سواد نیز به محیط سوادآموزی در خانه^۲ نیز مرتبط است (لیو^۳، ۲۰۱۳). براساس این دیدگاه، مهارت‌های سواد از بدو تولد آغاز می‌شود و کم‌کم پدیدار می‌شود (سوان و کارا^۴، ۲۰۱۷).

به‌طور کلی، تعبیر سواد به‌عنوان مهارت‌های مستقل خواندن و نوشتن، تعریفی نامناسب است. برای رسیدن به یک مفهوم جامع از سوادآموزی، به یک مفهوم جامع‌تر از سواد بر مبنای فرهنگ شناسی نیاز داریم تا بتوانیم از «فضاوت‌های ارزشی درباره برتری نسبی سواد مدرسه بر سایر سوادها» صرف نظر کنیم (استریت و لف آستین، ۲۰۰۷). فرض بر این است که مدرسه، نوع سواد خود را به خارج از مدرسه تحمیل می‌کند به‌گونه‌ای که مادران و کودکان در خانه و افراد در دیگر اجتماعات در برابر سوادهای دیگر مقاومت کرده و تلاش بر این دارند که عیناً نقش معلمان و دانش‌آموزان را تطبیق دهند (استریت و استریت، ۱۹۹۱). در نتیجه، معلمان باید به نظرها و ادراکات غالب و ضعیف سواد آگاه باشند تا بتوانند بستری مناسب برای سوادآموزی فراهم آورند به‌گونه‌ای که این سوادآموزی برای جامعه، فرهنگ و اقتصاد مفید باشد (هال^۵، ۲۰۱۶).

بی‌شک، زبان انگلیسی به‌عنوان زبان جهانی دارای جایگاهی مهم در برنامه درسی ماست اما آنچه کمتر به آن توجه شده است تشخیص عمیق نیازهای متغیر فراگیران است (شاه، تبسم، محمود و حسین^۶، ۲۰۱۲). در زمینه فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان

-
1. Hagood
 2. home literacy environment
 3. Liu
 4. Swain & Cara
 5. Hall
 6. Shah et al.

زبان خارجی، معلمان زبان باید درک زبان‌آموزان را در مورد مفهوم چندگانه سواد افزایش داده و سواد زبانی آن‌ها را با در نظر گرفتن دیدگاه‌های مختلف سواد شکل دهند (سنگستر، استون و اندرسون^۱، ۲۰۱۳). برای رسیدن به این هدف، نیازسنجی^۲ می‌تواند ابزار مفید و کارآمدی باشد. فهمیدن نیازها، ادراکات، باورها و انتظارات زبان‌آموزان بسیار مهم است (بکلژنکو و ساوچوک^۳، ۲۰۱۸). انتظارات سوادآموزی که توسط زبان‌آموزان تفسیر می‌شود ممکن است با آنچه مطالعات سواد جدید بیان می‌کند هماهنگ نبوده و این می‌تواند به دلیل برتری سواد مدرسه نسبت به دیگر سوادها باشد (استریت و لف آستین، ۲۰۰۷).

علی‌رغم اینکه تجربیات و ادراکات زبان‌آموزان در مورد ماهیت کلی سواد می‌تواند اطلاعات جامعی در مورد یادگیری زبان‌آموزان و نگاه آن‌ها به سوادآموزی ارائه دهد، کمبود تحقیقات و مطالعات در این زمینه بسیار بارز است. از آنجا که ضروری است سوادآموزی مؤثری برای ارتقای سواد زبانی در کلاس ارائه دهیم (گیلیس، ونگ و جانسن^۴، ۲۰۱۵) لازم است مفهوم سواد و شیوه‌های سوادآموزی را از نگاه زبان‌آموزان بررسی کنیم. بر این اساس، ضرورت بررسی مفهوم سواد در میان زبان‌آموزان خارجی بیشتر آشکار می‌شود.

با توجه به آنچه درباره اهمیت درک و شناخت مفهوم سواد و سوادآموزی از دیدگاه زبان‌آموزان گفته شد، ما در این نوشتار برآنیم تا در پرتو رویکرد داده‌بنیاد^۵ به مطالعه و بررسی نگاه دانشجویان زبان انگلیسی مقطع کارشناسی به مفهوم کلی سواد و درک و تفسیر آن‌ها از مفهوم سواد پردازیم تا از این طریق بتوانیم نگاه زبان‌آموزان را به سواد زبان دوم و رفتار زبانی آنان را توضیح داده و ارتقا بخشیم. بر این اساس، پژوهش حاضر سعی دارد به سؤال زیر پاسخ دهد:

1. Sangster, Stone, & Anderson
2. needs analysis
3. Baklazhenko & Savchuk
4. Gillis, Wang, & Johnson
5. grounded theory

۱. چگونه دانشجویان زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی سواد را درک و مفهوم‌سازی می‌کنند؟

۲. روش تحقیق

هدف این پژوهش کسب شناخت و درک مفهوم سواد و سوادآموزی از دیدگاه زبان‌آموزان است. به دلیل محدود بودن شناخت ما از این مفهوم، کشف و تبیین مفهوم سواد با به‌کارگیری یک روش پژوهشی اکتشافی قابل توجیه است. روش نظری داده‌بنیاد مبتنی بر ساختارگرایی که رویکردی کیفی است، به‌عنوان روش این پژوهش استفاده شده است. هدف نظریه‌داده‌بنیاد این است که به بسط و توصیف الگو یا نظریه‌ای از یک مفهومی انتزاعی بپردازد (گلیسر و استراس^۱، ۱۹۶۷). یکی از جنبه‌های کلیدی رویکرد داده‌بنیاد مبتنی بر نظریه‌سازنده‌گرایی این است که نظریه‌پردازان مبتنی بر تئوری سازنده، محقق را به‌عنوان عامل اصلی در تحلیل داده‌ها و ثبت اندیشه‌ها می‌دانند که می‌تواند تأثیر چشمگیری بر روی نظریه‌ای بگذارد که براساس داده‌ها بنا شده است (گلیسر، ۲۰۰۲). برای فراهم کردن تفسیری جامع از مفهوم‌سازی سواد از نگاه زبان‌آموزان، تحقیق حاضر از رویکرد کیفی نظریه‌پردازی داده‌بنیاد مبتنی بر سازه‌گرایی استفاده کرده است (چارمز^۲، ۲۰۰۶).

۲.۱. نمونه‌گیری^۳

روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری هدفمند^۴ و گلوله‌برفی^۵ (ارجاع زنجیره‌ای) (بوگدان و بیکلن^۶، ۲۰۰۷) است. نمونه‌گیری گلوله‌برفی روش نمونه‌گیری‌ایست که پاسخ‌دهنده‌ها اطلاعاتی نه‌تنها در مورد خودشان بلکه در مورد واحدهای دیگر جامعه ارائه می‌کنند (بابی و موتون^۷، ۲۰۱۰). به این صورت، در این

-
1. Glaser & Strauss
 2. Charmaze
 3. sampling
 4. purposeful sampling
 5. snowball
 6. Bogdon & Biklen
 7. Babbie & Mouton

پژوهش در مصاحبه آغازین با یک سؤال کلیدی و کلی، پژوهش را آغاز و سپس از پاسخ‌دهنده می‌خواهیم که دوستان و افرادی را که در حال تحصیل در مقطع کارشناسی رشته زبان انگلیسی می‌باشند، معرفی کنند. شرکت در این پژوهش کاملاً داوطلبانه بوده و روش جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و سؤالات مصاحبه به صورت باز طرح گردید. هر مصاحبه با سؤال کلی آغاز می‌شد: «به نظر شما سواد به طور کلی چه معنا و مفهومی دارد و چگونه تعریف می‌شود؟ و اگر ممکن است درباره تجربه و درک خود از مفهوم سواد زبان اول صحبت کنید». سپس براساس پاسخ زبان‌آموزان، روند مصاحبه در جهت اهداف پژوهش هدایت می‌گردید. محور کلیدی و اصلی سؤالات، درک زبان‌آموزان از مفهوم کلی سواد بود. حجم نمونه در فرایند جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها مشخص شد. گردآوری داده‌ها تا زمانی ادامه داشت که اطلاعات جدیدی به اطلاعات قبلی اضافه نشد و به فرایند تکراری شدن داده‌ها رسیدیم. به عبارت دیگر، داده‌های گردآوری شده اشباع شدند. با توجه به این نکته در این پژوهش ۲۵ مصاحبه انجام و ضبط گردید، اطلاعات دقیق مشارکت‌کنندگان و زمان مصاحبه هر کدام از آن‌ها در جدول ۱ نشان داده شده است. همان‌طور که ذکر شد، مصاحبه با سؤال کلی و باز شروع شد و تعدادی از سؤالات در طول فرایند جمع‌آوری داده‌ها، یادآورنویسی^۱ و تحلیل داده‌ها پدیدار شدند.

جدول ۱. مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان

ردیف	جنسیت	سن	رشته تحصیلی	مدت زمان مصاحبه (به دقیقه)
۱	مرد	۲۱	آموزش زبان انگلیسی	۳۵
۲	زن	۲۵	ترجمه زبان انگلیسی	۴۲
۳	مرد	۲۲	آموزش زبان انگلیسی	۴۵
۴	مرد	۳۳	آموزش زبان انگلیسی	۴۵
۵	مرد	۲۳	زبان‌شناسی	۴۳
۶	زن	۲۲	زبان‌شناسی	۴۷
۷	زن	۲۲	زبان‌شناسی	۴۳

1. memoing

ردیف	جنسیت	سن	رشته تحصیلی	مدت زمان مصاحبه (به دقیقه)
۸	مرد	۲۴	آموزش زبان انگلیسی	۴۶
۹	زن	۳۰	آموزش زبان انگلیسی	۴۸
۱۰	زن	۲۵	آموزش زبان انگلیسی	۴۴
۱۱	زن	۲۱	آموزش زبان انگلیسی	۴۶
۱۲	زن	۲۲	زبان‌شناسی	۴۰
۱۳	مرد	۲۴	آموزش زبان انگلیسی	۵۰
۱۴	مرد	۲۲	آموزش زبان انگلیسی	۴۵
۱۵	زن	۲۶	آموزش زبان انگلیسی	۴۸
۱۶	مرد	۲۳	زبان‌شناسی	۴۳
۱۷	زن	۲۵	ترجمه زبان انگلیسی	۴۶
۱۸	زن	۲۲	ترجمه زبان انگلیسی	۳۸
۱۹	زن	۲۲	آموزش زبان انگلیسی	۴۷
۲۰	مرد	۲۴	ترجمه زبان انگلیسی	۴۹
۲۱	مرد	۲۱	آموزش زبان انگلیسی	۴۷
۲۲	زن	۲۱	زبان‌شناسی	۳۹
۲۳	زن	۲۹	آموزش زبان انگلیسی	۳۵
۲۴	مرد	۲۳	آموزش زبان انگلیسی	۵۳
۲۵	مرد	۲۲	ترجمه زبان انگلیسی	۴۸

در ارزیابی مطالعات کیفی، معیارهای اعتمادپذیری، باورپذیری و انتقال‌پذیری بسیار حائز اهمیت است (فلیک، ۱۳۸۷). بر این اساس، در پژوهش حاضر اقدامات زیر انجام شد: گردآوری داده‌ها و پیاده‌سازی مداوم مصاحبه‌ها در طول انجام مصاحبه‌ها، بررسی شیوه کدگذاری مصاحبه‌ها توسط متخصص دیگر برای اطمینان از مقبولیت و صحت کدگذاری. همچنین به لحاظ اعتمادپذیری بیشتر، کدهای به‌دست‌آمده از طریق ایمیل در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا از نظر تطابق با تجربه آن‌ها بررسی و تأیید شود.

۳. بحث و نتیجه‌گیری

برای دستیابی به الگوی برآمده از مفهوم سواد و سوادآموزی در میان زبان‌آموزان، محققان تلاش کردند با تکیه بر مصاحبه‌های پی در پی و عمیق در درک زبان‌آموزان از مفهوم سواد تفکر و تعمق کنند. داده‌ها از طریق فرایند کدگذاری و براساس طرح نظام‌مند الگویی مبتنی بر داده استخراج و تحلیل شد. در ابتدا، در مرحله کدگذاری باز، مقوله‌ها و مضامین اولیه و کدهای زیادی در ارتباط با مفهوم سواد استخراج شد. در این مرحله با استفاده از برچسب‌های مفهومی، به بررسی همه نکات کلیدی و مهم پرداخته شد. در اینجا به‌عنوان نمونه، کدگذاری باز یکی از مصاحبه‌ها (جدول ۲) می‌آید.

جدول ۲. کدگذاری سطح اول

کدگذاری سطح باز مصاحبه دوم
۱. سواد یعنی مدرک دانشگاهی
۲. درک متون نوشتاری
۳. خواندن متون
۴. دانش
۵. توانش ذهنی
۶. حفظ و یادگیری مطالب
۷. بیان نظرات
۸. درک مطلب
۹. تعامل با دیگران
۱۰. تفکر همگانی
۱۱. تکرار کلمات و اطلاعات
۱۲. دانستن
۱۳. خواندن متون مطبوعاتی و واقعی
۱۴. تجربه یادگیری رسمی در مدرسه
۱۵. درک و فهمیدن متون نوشتاری خارج از کلاس
۱۶. توانایی تفکر
۱۷. توانایی حل مشکلات واقعی

کدگذاری سطح باز مصاحبه دوم
۱۸. تجربه تحصیلی
۱۹. گفتگو و بحث
۲۰. اعتماد به دانش خود
۲۱. درک از متون واقعی
۲۲. استفاده از اطلاعات علمی
۲۳. مستند سخن گفتن

در مرحله بعد، کدگذاری محوری^۱، به ارتباط و شباهت بین مقوله‌ها و کدهای استخراج شده در مرحله کدگذاری باز پرداختیم. در این روند کدهای مشابه در یک طبقه جای می‌گیرد و چند کد ثانویه مرتبط به یک کد مفهومی تبدیل می‌شود. جدول ۳ نتایج کدگذاری محوری و ارتباط بین کدهای اولیه و ثانویه را نشان می‌دهد.

جدول ۳. کدگذاری محوری

مقولات	کدهای مفهومی	کدهای ثانویه
سواد تحصیلی	سواد همچون دانش تحصیلی است که در مدرسه فرا گرفته می‌شود.	سواد: خواندن و درک متون نوشتاری سواد: توانش ذهنی سواد: دانستن و درک مطالب سواد: تجربه سواد تحصیلی و دانشگاهی
سواد علمی	سواد یعنی دانش و علمی خاص که با اعتماد و صحت بیان می‌شود.	سواد: اطلاعات علمی سواد: دانش فراوان سواد: مستند سخن گفتن سواد: دانستن با اعتماد سواد: توانایی بحث مربوط به تخصص
دانش مبتنی بر اصالت	سواد یعنی یادگیری و درک دانش مبتنی بر اصالت و واقعیت	سواد: خواندن متون مطبوعاتی سواد: درک از واقعیت‌های خارج از مدرسه سواد: انتقال مهارت‌های آموخته در کلاس به خارج از آن و برقراری ارتباط معنادار سواد: یادگیری فعالیت‌های مرتبط با دنیای واقعی

1. axial coding

مقولات	کدهای مفهومی	کدهای ثانویه
ایجاد عاملیت	سواد یعنی بیان ایده و نظر در حین گفتگو و در تعامل با دیگران	سواد: مطرح کردن دیدگاه فردی سواد: خودآگاهی و بیان عقیده سواد: جامعه‌ای آگاهی و نواندیش سواد: توانایی بیان ایده و قدرت قضاوت سواد: تعامل و گفتگو شرکت در اجتماعات مختلف
پیروی از خرد جمعی	سواد یعنی انتقال حقایق، عقاید و ارزش‌ها و علوم همگانی برای رسیدن به عقل جمعی و ترویج دانش جمعی	سواد: گسترش دانش همگانی سواد: ترویج ایده سواد: زبانی جهانی و همه‌فهم سواد: زنجیره‌ای از ایده‌ها سواد: حقایق جهانی برای رسیدن به عقل جمعی

پس از طبقه‌بندی مقولات، کدهای اولیه و کدهای ثانویه، مرحله ساخت طبقات اصلی الگو است. این مرحله، کدگذاری انتخابی^۱ نامیده می‌شود. جدول ۴ شکل‌دهی طبقات اصلی از مقولات را در مرحله کدگذاری انتخابی نشان می‌دهد.

جدول ۴. شکل‌دهی طبقات کلی

مقولات فرعی	طبقات اصلی
سواد به‌عنوان دانش تحصیلی و دانشگاهی سواد به‌عنوان علمی تخصصی سواد یعنی یادگیری و درک مبتنی بر اصالت	سواد تحصیلی مبتنی بر اصالت
بیان ایده و ایجاد عاملیت گسترش و ترویج خرد جمعی	سواد جمعی

۳.۱. سواد تحصیلی مبتنی بر اصالت^۲

شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، سواد تحصیلی را به‌عنوان یکی از مفاهیم اصلی سوادآموزی ذکر کرده‌اند. زبان‌آموزان این اصطلاح را برای توصیف مفهوم

1. selective coding
2. authenticity-based literacy

سوادآموزی در معنای خواندن و نوشتن و همچنین توصیف سواد در معنای آموزش و پرورش استفاده کرده‌اند. در این پژوهش، این طبقه اصلی شامل سه زیرطبقه مرکزی است. نمایش تصویری این ویژگی‌ها در شکل ۱ ارائه شده است.

۳. ۱. ۱. سواد دانش‌محور^۱

در این پژوهش، سوادآموزی با مفهوم تعلیم و تربیت به‌عنوان ویژگی سواد تحصیلی شناخته شده است. این مفهوم از طریق مصاحبه با زبان‌آموزان و از طریق فرایندهای بازخوانی توسط محققان ایجاد شده است. زبان‌آموزان اظهار داشتند که توانایی خواندن و نوشتن، دانستن، مهارت‌های حفظ کردن و تکرار کردن و تفکر منطقی از ابعاد اصلی سوادآموزی با مفهوم تعلیم و تربیت است. براساس آنچه از داده‌ها استخراج شد، منظور نویسندگان از سواد آموزش‌محور^۲ مهارت‌های خواندن و نوشتن است که آن‌ها را وسیله‌ای ضروری برای رشد شناختی افراد، توانایی تفکر انتزاعی و راهکارهای حل مسئله می‌دانند. در پاسخ به سؤال در زمینه توانایی‌هایی که مرتبط با سواد تحصیلی می‌باشند، زبان‌آموزان بیان کردند که افراد می‌توانند به مهارت‌های ذهنی مانند یادگیری، تکرار، تفکر انتزاعی و منطقی مجهز شوند. برای مثال، شرکت‌کننده سوم گفت «من فکر می‌کنم سوادآموزی، آموزش و پرورش است و کسانی که تجربه تحصیلی دارند در مهارت‌های مانند حفظ و تکرار کلمات و اطلاعات خوب هستند». شرکت‌کننده دیگری گفت «دسترسی به آموزش و پرورش تأثیری بر چگونگی استفاده از توانایی‌های حل مسئله در موقعیت‌های مبهم دارد و آموزش و پرورش باعث می‌شود که ما متفکران بهتری باشیم».

مصاحبه‌شوندگان بر این باور بودند که توانایی ذهنی عامل مهمی در سوادآموزی آموزش‌محور است. علی‌رغم تغییرات چشمگیر در دیدگاه‌های سواد در سال‌های گذشته و ظهور مطالعات سواد جدید (NLS) و سواد چندگانه^۳، تعداد زیادی از

1. knowledge-focused literacy

2. pedagogy-based literacy

3. multiliteracies

زبان‌آموزان در این پژوهش هنوز به دیدگاه ماهیت‌گرایانه سواد که تعریفی بسیار ساده‌انگارانه از سواد به‌عنوان توانایی خواندن و نوشتن است، معتقدند. تقریباً تمام شرکت‌کنندگان اعلام کردند که سواد را می‌توان تنها از طریق آموزش رسمی در مدارس و دانشگاه‌ها انتقال داد که منجر به به‌کارگیری تفکر منطقی و انتزاعی در حل مشکلات می‌شود. این درک از سواد مطابق با آنچه استریت (۱۹۸۴) به‌عنوان الگوی سواد خودمختار^۱ (سواد شناختی)^۲ مطرح کرده است، مطابقت دارد. این الگو یک تعریف جامع‌نگر و مردمی از سواد است و پیرو این دیدگاه، سواد فقط در داخل سر است و مقوله‌ای فردی و ذهنی است (برند و کلیتن^۳، ۲۰۰۲).

شرکت‌کنندگان در این پژوهش شخصی را باسواد می‌دانند که مجهز به سواد خواندن و درک مطلب باشد. تعریف سواد و سوادآموزی در مفهوم آموزش رسمی از نگاه زبان‌آموزان می‌تواند تصدیق‌قابل ملاحظه‌ای بر ادعای برتری نسبی سواد تحصیلی و مدرسه بر سایر سوادها و در نظر گرفتن آن به‌عنوان استاندارد باشد که سایر سوادها براساس آن قضاوت می‌شوند (استریت و لف آستین، ۲۰۰۷). علت برتری این مفهوم سواد بر سایر مفاهیم می‌تواند مربوط به ارتباط سوادآموزی با آموزش و پرورش باشد. از آنجایی که سوادآموزی در چارچوب یادگیری، تدریس و تحصیل در مدارس مفهوم‌سازی شده است، واضح است که سواد تحصیلی در سایر مفاهیم سواد اعمال خواهد شد (استریت، ۱۹۸۸).

۳. ۱. ۲. آگاهی و استفاده از دانش^۴

زبان‌آموزان از عبارت «دانش اطلاع و کاربرد» به‌عنوان تعریف سواد یاد کرده‌اند. این مفهوم نمونه‌ای از «کدگذاری درون‌متنی»^۵ (کوربین و استراس^۶، ۲۰۰۸، ص. ۶۵) است که به‌جای استفاده از استنباط محقق، به‌طور مستقیم از کلمات پاسخ‌دهندگان

-
1. autonomous literacy model
 2. cognitive literacy
 3. Brandth & Clinton
 4. knowing and applying knowledge
 5. in vivo coding
 6. Corbin & Strauss

گرفته شده است. در این بخش به بررسی و توضیح پاسخ زبان‌آموزان در ارتباط با موضوع «دانش اطلاع و کاربرد» می‌پردازیم.

در این پژوهش، زبان‌آموزان دانش و علمی را که به‌طور رسمی در محیط آموزشی فرا گرفته می‌شود، ترجیح می‌دهند. به گفته آن‌ها، شخص باسواد می‌تواند مشاوره و پیشنهادهایی در رابطه با دانش علمی خود دهد. این دقیقاً چیزی است که نیلی (۲۰۰۵) در ارتباط با اهمیت سواد علمی بیان می‌کند. او معتقد است سواد علمی این امکان را به ما می‌دهد تا بتوانیم در مورد موضوعاتی که مطالعه کرده‌ایم به‌طور ماهرانه و با صراحت تمام سخن بگوییم. چنین دیدگاهی در مورد سوادآموزی در موارد زیر دیده می‌شود:

سواد به معنای آگاهی و استفاده از دانش و اطلاعات علمی که به‌صورت رسمی در مؤسسات و دانشگاه‌ها فرا گرفته می‌شود است. افراد باسواد با اطمینان صحبت می‌کنند... این کاملاً اشتباه است که فردی به بیان ایده‌ها و پیشنهادهایی خارج از دانش و درجه تحصیلی خود بپردازد؛ زیرا ما در مورد همه مسائل دانش کافی نداریم. یکی دیگر از شرکت‌کنندگان اظهار داشت: وقتی دانش ما کامل می‌شود، باسواد هستیم. وقتی چیزی را می‌دانیم با اعتماد صحبت می‌کنیم.

شرکت‌کنندگان بر این عقیده بودند که سواد با آگاهی و استفاده از دانش دانشگاهی همراه است و فرد علمی این توانایی را دارد که اندیشه‌ها، مفاهیم و دیدگاه‌های مختلف را با اطمینان و قطعیت ابراز کند. این دیدگاه با این مفهوم که دانستن نشان‌دهنده سطح بالایی از اطمینان است، ارتباط مستقیم دارد (کوین^۱، ۱۹۷۸؛ هانت^۲، ۲۰۰۳). علاوه بر آن، اتفاق نظر میان فیلسوفان و دانشمندان در مورد این توجیه معرفتی وجود دارد که با صراحت ادعا کردن به اینکه من چیزی را می‌دانم، تعهد و مسئولیتی را نسبت به دیگران قبول می‌کنم که من سطح کاملی از دانش و معرفت در ارتباط با آن موضوع خاص را دارم (وگا-ان کبو^۳، ۲۰۱۶). به همین ترتیب،

1. Quine

2. Hunt

3. Vega-EnCabo

بسیاری از محققان بر این باورند که اطمینان و یقین فرد جزء ضروری از دانش فرد است (کویین، ۱۹۸۷؛ راسل، ۱۹۸۴).

فراتر از ایده سواد به‌عنوان آگاهی و استفاده از دانش علمی، زبان‌آموزان اظهار داشتند که سواد علمی افراد را مجهز می‌کند تا به‌طور انتقادی فکر، ارزیابی و قضاوت کنند. این مفهوم در مثال زیر مشهود است: سواد به معنای دانش آکادمیک است و یک فرد دانشمند و علمی توانایی بحث، ارزیابی و قضاوت در مورد مسائل مربوط به دامنه تخصص خود را دارد.

از داده‌ها این گونه استنباط شد که زبان‌آموزان، تفکر انتقادی را محصول دانش و سواد علمی می‌دانند. از نظر مک‌پیک^۲ (۱۹۹۰)، تفکر انتقادی، نیاز به ماده‌ای دارد که بتوان به‌طور انتقادی فکر کرد؛ ماده‌ای که توانایی تفکر انتقادی را به ما می‌دهد می‌تواند دانش پیش‌زمینه‌ای ما (ویلینگهام^۳، ۲۰۰۷) یا دانشی مبتنی بر علمی خاص (بایلین^۴ و همکاران، ۱۹۹۹) باشد.

۳.۱.۳. آموزش اصیل^۵

اگرچه زبان‌آموزان مفهوم سواد را به مهارت‌های خواندن و نوشتن به‌ویژه درک مطلب نسبت دادند، آن‌ها اظهار داشتند که برنامه‌ریزی درسی باید طبق فعالیت‌های مرتبط با دنیای واقعی و نه براساس فعالیت‌های رسمی خواندن و نوشتن که مرتبط با مدرسه و رویکرد سنتی آموزش دانش انتزاعی است، طراحی شوند. این مفهوم را می‌توان در نظر زیر مشاهده کرد: با خواندن متون واقعی در کلاس، به‌عنوان مثال خواندن روزنامه، دانش‌آموزان می‌توانند ارتباط بین مهارت‌های آموخته‌شده خود و واقعیت را درک کنند... پس می‌توان گفت که آن‌ها باسواد هستند.

-
1. Russell
 2. Mc Peck
 3. Willingham
 4. Bailin
 5. authenticity-based pedagogy

یکی دیگر از شرکت‌کنندگان اظهار داشت: متون واقعی زندگی، فرصتی را برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند که یادگیری‌ها معنا دار شود، اما معلمان به دلیل برخی استانداردها از استفاده این متون در کلاس جلوگیری می‌کنند.

این همان چیزی است که نیومن و وهلگ^۱ (۱۹۹۳) در مورد کلاس درس مبتنی بر اصالت بیان کرده‌اند که در آن بر تجربه‌های یادگیری که مشترکاتی با آنچه افراد در زندگی واقعی خارج از کلاس می‌آموزند، تأکید می‌شود. بسیاری از پژوهشگران بر این باورند که باید آموزش رسمی و تجربه یادگیری در کلاس با دنیای واقعی مرتبط باشد. اکثر مطالعات پیشین در این زمینه نشان داده‌اند که تجربه‌های یادگیری در کلاس باید بازتابی از پیچیدگی‌ها و ابهام‌های زندگی باشند (هیو و کاپلین^۲، ۲۰۱۱؛ سایدیس^۳، ۲۰۱۵) و برنامه درسی و تصمیمات آموزشی باید در قالب آموزش مبتنی بر اصالت عرضه شود. زبان‌آموزان در این پژوهش رویکرد شناختی به سواد دارند. با این حال، شناخت از نگاه آن‌ها، ساختارهای ذهنی است. با این حال، درک آن‌ها از مفهوم سواد با آنچه استریت (۱۹۸۸) به‌عنوان الگوی مستقل سواد (سواد شناختی)^۴ و دیدگاه عینی‌گرایانه سواد یاد می‌کند، اندکی متفاوت است. آموزش اصیل، مفهومی از نظریه سازنده‌گرایی است. براساس این نظریه، ارتباط با محیط مجاور نقش مهمی در آموزش و یادگیری دارد. تنها از طریق تجربه جهان به‌طور مستقیم و بر مبنای تجربه شخصی، زبان‌آموزان می‌توانند معنا، دانش و تجربه یادگیری را در ذهن خود بسازند (تام^۵، ۲۰۰۰؛ بادا و الوسگون^۶، ۲۰۱۵).

-
1. Newmann & Wehlage
 2. Hui & Koplín
 3. Sydis
 4. cognitive literacy
 5. Tam
 6. Bada & Olusegun

۳.۲. سواد جمعی^۱

مفهوم سواد نه تنها به سواد شناختی که افراد به‌طور مستقل فرا می‌گیرند، بلکه به دانش اجتماع نیز مرتبط است. زبان‌آموزان اظهار داشتند به‌جای اینکه بگوییم فرد باسواد است، باید بگوییم که چگونه او ایده و نظر خود را بیان می‌کند، چگونه خرد عمومی گسترش یافته و چگونه به نظرات دیگران احترام گذاشته و آن‌ها را می‌شنود. این تفسیر، مفهوم اصلی دیگری از سواد بود که از داده‌ها استخراج شد که متشکل از دو زیرشاخه ایجاد عاملیت^۲ و پیروی از خرد جمعی^۳ است.

۳.۲.۱. ایجاد عاملیت

تحلیل داده‌ها نشان داد، بسط تفکر و داشتن یک صدا که منعکس‌کننده دیدگاه فرد است عامل مهمی در شکل‌گیری سواد جمعی است. تعدادی از زبان‌آموزان تصور می‌کردند شکل دادن افکار و دیدگاه‌ها و بیان آن‌ها به‌صورت عمومی بدون اینکه نگران پیامد آن‌ها باشیم، ویژگی‌های قابل توجهی از خرد و سواد جمعی است. این در گزاره زیر مشهود است: سوادآموزی با شکل دادن دیدگاه‌های خود و به اشتراک گذاشتن آن‌ها با دیگران مرتبط است... بیان کنید آنچه را که فکر می‌کنید.

یکی دیگر از شرکت‌کنندگان اظهار داشت: ابراز افکار و مفروضات ما درباره همه‌چیز از طریق ارتباط با دیگران نشان می‌دهد که ما افراد باسوادی هستیم.

زبان‌آموز دیگری در این باره گفت: داشتن دانش و توانایی تفکر کافی نیست... شرکت در جامعه به‌صورت فعال یا به اشتراک گذاشتن نظرات خود با دیگران نشان‌دهنده این است که شما فرد باسواد و آگاهی هستید... تعامل با دیگران باعث می‌شود که باسواد شویم.

زبان‌آموزان در این پژوهش، سواد را مفهومی مستقل ندانسته و فرد با سواد را فردی مطلع که فقط بر روی موضوعات گوناگون تأمل می‌کند در نظر نگرفته‌اند. آن‌ها

1. collective literacy

2. agency

3. collective wisdom

بر روی روش‌هایی تأکید می‌کنند که افراد از طریق ارتباط با دیگر عوامل انسانی، عاملیت خود را بیان می‌کنند. این دیدگاه سوادآموزی مرتبط با این موضوع است که چگونه مفهوم عاملیت را می‌توان بر مبنای هستی‌شناسی ارتباطی تفسیر کرد (اوزول، ۲۰۱۳). در همین راستا، ورتسج^۲ و همکاران (۱۹۹۳)، به بیان مفهومی غیرانحصاری از عاملیت می‌پردازند که ادعا می‌کند عاملیت، یعنی توانایی ما برای عمل و یادگیری، ویژگی‌ای گروهی است و زمانی که ما از ابزارهای میانجی برای همکاری و ارتباط با دیگران استفاده می‌کنیم، ایده‌ها و نظرات شخصی خود را به جهان پیرامون عرضه می‌کنیم (کیوان‌پناه و مهابادی، ۱۳۹۷).

مفهوم گفتگومندی^۳ باختین^۴ (۱۹۸۱) به ما کمک می‌کند بفهمیم چگونه می‌توان سواد جمعی را از طریق ایجاد عاملیت شکل کسب کرد. از نگاه باختین، هویت و شناخت افراد از خود به‌طور قابل توجهی به ارتباط آن‌ها با یکدیگر مرتبط است. هر انسان به‌عنوان موجودی اجتماعی می‌تواند از طریق گفتمان، تعامل معناداری با افراد جامعه پیرامونش داشته باشد و دیدگاه خود را از واقعیت بیان کند و از این طریق، «خود»^۵ خود را شکل داده و گاهی تغییر شکل دهد.

۲.۲.۳. پیروی از خرد جمعی

پیروی از خرد جمعی مفهوم دیگری است که زیرشاخه دومین مفهوم اصلی از سواد در پژوهش حاضر است که آن را «سواد جمعی» نامیدیم. این مفهوم نیز نمونه‌ای از کدگذاری درون‌متنی است (کوربین و استراس، ۲۰۰۸، ص. ۶۵) که به‌طور مستقیم از گفته‌های شرکت‌کنندگان استخراج شده است. تحلیل داده‌ها نشان داد اکثریت زبان‌آموزان بر این باورند که سواد فرایندی مداوم در پی یافتن خرد جمعی است که

-
1. Oswell
 2. Wertsch
 3. dialogicality
 4. Bakhtin
 5. self

در حال تغییر نیز هست. یک مثال که به‌طور خاص به این مسئله اشاره دارد، در زیر آمده است:

افراد با سواد دانش خود را به‌صورت گفتاری به اشتراک می‌گذارند... سواد و دانش یک مشخصه فردی نیست و باید در جهت شکل دادن خرد جمعی گام بردارد. تأمل و پیگیری دانش مورد تأیید همگان نوعی از سواد که سواد جمعی است را شکل می‌دهد.

یکی دیگر از شرکت‌کنندگان استدلال کرد: سوادآموزی هرگز به پایان نمی‌رسد... سواد محصول فرایند انتقال و برقراری دانش از طریق تعامل گفتمان است.

شرکت‌کنندگان استدلال کردند که دانش و توانش ذهنی باید از طریق گفتمان منتقل شود و سواد از طریق تعامل میان افراد جامعه مفهوم‌سازی می‌شود. شرکت‌کنندگان صریحاً اعلام کردند که توانایی شناخت فرد از خود، ناقص یا محدود است و از طریق به اشتراک گذاشتن این ادراکات شناختی با دیگران، سواد مفهوم‌سازی شده و تکامل می‌یابد. ادعای فعلی به‌نظر می‌رسد که ایده «انسان‌گرایی جدید»^۱ لوی^۲ (۱۹۹۷) را تأیید کند. به‌گفته‌ی وی، دانش فرد محدود است و با به اشتراک‌گذاری حوزه‌های دانش از طریق یک سیستم حافظه پیوسته که منجر به دانش گروهی یا سواد جمعی می‌شود، ظهور می‌یابد. با در نظر گرفتن مفهوم گفتمان باختین به تصویر روشنی از ادراک زبان‌آموزان از سواد در این پژوهش خواهیم رسید. باختین معتقد است که چندصدایی و وجود گونه‌های سخنی گوناگون در جامعه با آنچه ما درک می‌کنیم، فکر می‌کنیم، می‌نویسیم و می‌گوییم، کاملاً مرتبط است. برای باختین زبان دارای ماهیت گفتمانی است و با در تعامل قراردادن «خود» خود و «خود» دیگران ظاهر می‌شود (باختین، ۱۹۸۶). دیدگاه یانکلوویچ^۳ (۱۹۹۹) در مورد گفتمان نیز با مفهوم فعلی سواد به‌عنوان پیروی از خرد جمعی ارتباط مستقیمی دارد. به‌گفته‌ی

1. new humanism

2. Levy

3. Yankelovich

وی، عقل جمعی در قضاوت عمومی، محصول تعامل و انتقال حقایق، عقاید، احساسات و ارزش‌ها از طریق روند گفتگوست.

۴. معرفی الگوی داده‌بنیاد و تدوین آن براساس نظریات موجود

در این پژوهش، به بررسی دیدگاه و درک ۲۵ دانشجوی کارشناسی ارشد زبان انگلیسی در مورد مفهوم‌سازی سواد پرداختیم. با استفاده از مطالعات گذشته و جمع‌آوری داده‌ها و با تکیه بر تحلیل داده‌ها، موضوعات و مضامین خاصی در ارتباط با سواد پدیدار شدند.

براساس یافته‌های این پژوهش، الگوی جدیدی مبنی بر اینکه چگونه دانشجویان زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی سواد را درک و مفهوم‌سازی می‌کنند، معرفی شد. الگوی «سواد دانشی است علمی و مبتنی بر اصالت که از طریق گفتمان و بیان عاملیت منتقل می‌شود»، به‌عنوان مدل برگرفته از داده‌ها در این پژوهش مطرح شد. مدل پارادایم مفهوم سواد از نگاه زبان‌آموزان در نمودار ۱ نشان داده شده است. بخش اول این الگو بر اهمیت دانش و آگاهی علمی مبتنی بر اصالت تمرکز دارد. در این بخش از مدل، منظور زبان‌آموزان از سواد و دانش علمی، سواد در مفهوم توانایی خواندن و نوشتن است که افراد در محیط آموزشی می‌آموزند. این دیدگاه همگام با الگوی مستقل سواد از نگاه استریت (۱۹۸۴) است. استریت معتقد است سواد مقوله‌ای فردی است و توانایی خواندن و نوشتن به رشد شناختی افراد کمک کرده و آن‌ها را مجهز به تفکر انتزاعی می‌کند (استریت، ۱۹۸۴).

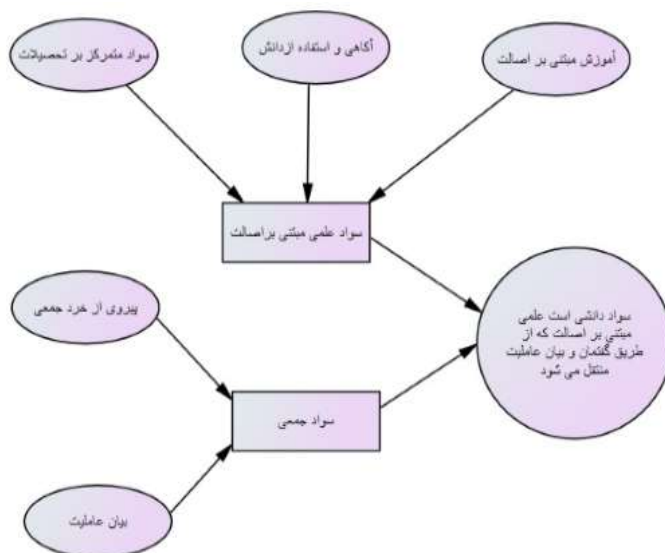
این پژوهش می‌تواند برای آموزش زبان خارجی و بالا بردن سواد زبان خارجی بسیار مفید و مؤثر باشد؛ زیرا مثال‌هایی از اهمیت پیشرفت‌های علمی مبتنی بر اصالت در میان دانشجویان زبان انگلیسی را نشان می‌دهد. اکثر شرکت‌کنندگان در این پژوهش تلاش کردند بر ارزش‌های آموزش سنتی کمتر تأکید ورزند و بر اهمیت موفقیت تحصیلی و آموزش مبتنی بر اصالت تکیه کنند. بسیاری از محققان بر استفاده از آموزش مبتنی بر اصالت در یادگیری زبان خارجی تأکید کرده‌اند (ازوریر، اوسم و

هرینگتن^۱، ۲۰۱۷). آموزش مبتنی بر اصالت به زبان‌آموزان کمک می‌کند اطلاعات واقعی در ارتباط با فرهنگ زبان خارجی را بیاموزند و همچنین بتوانند ارتباطی بین زبان ارائه‌شده در کلاس و زبان مورد استفاده در شرایط واقعی را درک و نهادینه کنند (العذری و الرشیدی^۲، ۲۰۱۴).

محققان پیشین نیز این جنبه از مفهوم سواد را درک کرده‌اند. برای مثال، طبق تعریف کرس^۳ (۲۰۰۳)، مفهوم سواد را می‌توان از دو بعد مختلف درک و تصویرسازی کرد: زبان‌شناختی و شناختی. با تکیه بر دیدگاه زبان‌شناختی، اصطلاح سواد به توانایی پردازش واژه نوشته شده ارتباط دارد. در این پژوهش، بخش اول الگو به این مقوله زبان‌شناختی پرداخته است. با این حال، زبان‌آموزان مفهوم سواد را محدود به بعد زبان‌شناختی آن نمی‌دانند و بر جنبه شناختی آن نیز تأکید دارند. کرس معتقد است از بعد شناختی، توانایی خواندن و نوشتن یک فرایند تفکر است که از طریق آن افراد تلاش دارند زبان نوشتار را به زبان، متون، محتوا، و آنچه در جهان پیرامون قرار دارد مرتبط سازند تا بتوانند معنا و مفهوم متن را بهتر درک کنند.

در واقع براساس نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش، آموزش سواد زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی باید بتواند راه را برای آموزش و آگاهی مبتنی بر اصالت هموار سازد. به بیانی دیگر، معلمان زبان باید دانش و سواد زبانی را طوری به جریان بیاورند که نه تنها در بالا بردن درک آن‌ها از مسائل جهان پیرامون سودمند بوده، بلکه با رفع نیازهای زبانی آن‌ها نیز همراه باشد. بازتولید محض دانش قبلی براساس برنامه‌ریزی معمول، به پیشرفت مبتنی بر اصالت کمکی نمی‌کند.

-
1. Ozverir, Osam, & Herrington
 2. All Azri & Al-Rashdi
 3. Kress



نمودار ۱. مدل پارادایم سواد از نگاه زبان‌آموزان

علاوه بر دستیابی به آگاهی و دانش مبتنی بر اصالت، بخش دوم این الگو بر انتقال این دانش از طریق گفتمان تمرکز دارد. زبان‌آموزان معتقدند افراد باسواد در روند گفتمان، عاملیت و دیدگاه‌های فردی خود را قاطعانه بیان می‌کنند. بر همین مبنا روش‌های آموزشی که در آن زبان‌آموزان تلاش می‌کنند از طریق گفتمان به بیان ایده و نظرات شخصی خود بپردازند، می‌تواند ما را به این مهم نزدیک نمایند. مثلاً می‌توان پایه آموزش را آموزش سؤال‌برانگیز^۱ قرار داد و این نوع آموزش را پیش گرفت. این نوع آموزش رویکردی سازنده است که بر یادگیری از طریق حل مسئله و مشکل به‌ویژه مشکلات دنیای واقعی تأکید دارد. در حقیقت، هدف یادگیری خودمحور و همچنین پرورش افرادی خلاق و فعال در بیان عاملیت است (میجر و مالویهیل^۲، ۲۰۱۸؛ پکور^۳، ۲۰۱۲). در حوزه آموزش زبان دوم نیز می‌توان به نظریه پیچیدگی لارسن-فریمن^۴ (۲۰۱۳) در تبیین داده‌های این پژوهش اشاره کرد. براساس این

1. problem-posing education
2. Major & Mulvihill
3. Pecore
4. Larsen-Freeman

نظریه، سواد زبانی یادگیرنده به صورت الگوهایی پویا پدیدار می‌شوند. یادگیرنده سعی دارد در فرایند مکالمه الگوهای زبانی خود را سازگار کند. در حقیقت، الگوهای زبانی توسط زبان‌آموزان به‌طور مداوم در حال جمع‌آوری و پدیدار شدن هستند (لارسن-فریمن، ۲۰۱۳).

بنابراین، زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به نوعی آموزش نیاز دارند که در آن مکالمه‌ها و گفتگوهای اساسی بین یادگیرنده و یک منبع حمایتی مانند معلم یا هر دانش‌آموز و فرد علمی پررنگ باشد تا بتوانند از طریق گفت‌وگو به دانش مبتنی بر اصالت دست یابند. برای دستیابی به این هدف، رویکرد ارتباطی^۱ به آموزش زبان که در آن زبان‌آموزان در استفاده مستقیم از زبان برای انتقال معنای واقعی و برای حل مشکلات واقعی دخیل هستند، می‌تواند مفید باشد. در همین راستا، می‌توان از نظریه ویگوتسکی^۲ در تبیین نظریه حاضر استفاده کرد. ویگوتسکی معتقد است یادگیری محصول تعامل فرد و محیط اجتماعی‌اش است. او عقیده داشت یادگیری نیازمند حرکت در منطقه تقریبی رشد (ZPD)^۳ است. منطقه تقریبی رشد، فاصله بین سطح کنونی یا سطح واقعی فرد و سطحی است که بالقوه می‌تواند به آن دست یابد. ویگوتسکی معتقد بود برای حرکت در منطقه تقریبی رشد می‌توان از داربست‌زنی^۴ استفاده کرد. یعنی هدایت فرد یادگیرنده توسط فردی که از او بالغ‌تر و آگاه‌تر است (ویگوتسکی، ۱۹۷۸).

علاوه بر این، براساس داده‌های این پژوهش، در میان روش‌های مختلف آموزش زبان ارتباطی، نویسندگان این پژوهش بر این باورند که درام^۵ را می‌توان در برنامه‌های آموزش سواد زبان انگلیسی گنجانده؛ زیرا گفتمان‌های دراماتیک فرصت مناسبی برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند تا متون معتبر و اصیل ادبی و فعالیت‌های

1. communicative approach
2. Vygotsky
3. zone of proximal development
4. scaffolding
5. drama

معنامحور و دانش‌آموزمحور را به‌کار گیرند (اوینگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). از طریق گفتمان‌های ادبی و دراماتیک که یادگیرندگان در فعالیت‌های بازی نقش^۲ به‌کار می‌گیرند، به نوعی دانش مبتنی بر اصالت دست یافته و این دانش را از طریق گفتمان و مکالمه انتقال می‌دهند. درام ابزار آموزشی ارزشمندی است که برای حمایت از هر جنبه افزایش سواد می‌تواند به‌کار رود (مک‌مستر^۳، ۱۹۹۸).

۵. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، با واکاوی نظرات دانشجویان زبان انگلیسی در مورد مفهوم سواد به تدوین الگو پرداختیم. از نتایج درخور توجه این پژوهش آن است که زبان‌آموزان پیوندی میان الگوی مستقل سواد (سواد در معنای مهارت خواندن و نوشتن) و الگوی سواد اجتماعی برقرار کردند. آن‌ها اظهار داشتند که افراد با دانش و سواد علمی و دانشگاهی تمایل به گفتگو و تبادل نظرات و مطرح کردن عاملیت خود دارند و این سواد علمی است که سبب روابط و تعامل کنشگران اجتماعی می‌شود و به‌نوعی باعث تسهیل روابط اجتماعی نیز می‌شود. بر همین مبنا، افزایش سواد زبانی به‌ویژه زبان دوم و سوم باید با شیوه‌های ارتباطی و همچنین انتقادی در کلاس صورت پذیرد تا بتواند بستر لازم برای گفتگوها و تبادل نظرات و دانش علمی فراهم آورد. به بیانی دیگر، یادگیری سواد زبانی باید از مقوله فردی به مقوله بین‌فردی ارتقا یابد.

کتابنامه

- پیش قدم، ر.، طباطبائی، م. و ناوری، ص. (۲۰۱۱). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول: از پیدایش تا تکوین*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- حاج باقری، م. ا. پرویزی، و س. صلصالی، م. (۱۳۹۲). *روش‌های تحقیق کیفی*. تهران: نشر و تبلیغ بشری.

1. Ewing
2. role play activities
3. Mc Master

طباطبایی فارانی، س.، پیش قدم، ر.، و مقیمی، س. (۱۳۹۸). معرفی الگوی "هیجامد" به‌عنوان شیوه‌ای کارآمد برای کاهش اضطراب خواندن در زبان خارجی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۲(۲)، ۳۵-۶۳.

فلیک، اووه. (۱۳۸۷). *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشرنی.

کیهان پناه، ش.، مهابادی، س. (۱۳۹۷). بررسی مقایسه‌ای هویت و عاملیت نو معلمان انگلیسی زبان و فارسی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم در کانادا. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۱، ۱۱۷-۱۶۴.

- Al Azri, R. H., & Al-Rashdi, M. H. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 3(10), 249-254.
- Babbie, E., & Mouton, J. (2010). *The practice of social research*. Cape Town, England: Oxford University Press.
- Bada, D., & Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research and Method in Education*, 5(6), 66-70
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel (M. Holquist, & C. Emerson, Trans.). In M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination* (pp. 259-422). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres (V. McGee, Trans.). In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Baklazhenko, Y. V., & Savchuk, T. L. (2018). English language learning needs analysis in radio engineering sphere. *Information Technologies and Learning Tools*, 64(2), 88-97.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative research in education: An introduction to theory and practice* (5th Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bowers, J. S., & Bowers, P. N. (2017). Beyond phonics: The case for teaching children the logic of the English spelling system. *Educational Psychologist*, 52(2), 124-141.
- Brandt, D., & Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 337-356.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London, England: Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Cydis, S. (2015). Authentic instruction and technology literacy. *Journal of Learning Design*, 8(1), 68-78.

- Ewing, R. Hristofsk, H., Gibson, R., Campbell, V. & Roberston, A. (2011). Using drama to enhance literacy: The school drama initiative. *Literacy learning: The Middle Years*, 19(3), 33-39.
- Gee, J. P. (1991). *Social linguistics and literacies*. London, England: Taylor & Francis.
- Gilles, C., Wang, Y., & Johnson, D. (2015). Drawing on what we do as readers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 59(6), 675-684.
- Glaser, B. G. (2002). Constructivist grounded theory? Forum. *Qualitative Social Research*, 3(3), 32-37.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Hagood, C. (2002). Critical literacy for whom? *Reading Research and Instruction*, 41(3), 247-266.
- Hall, G. (2016). *Language arts and disciplines*. London, England: Routledge.
- Hamer, J. (2005). Exploring literacy with infants from a sociocultural perspective. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 2(2), 70-75.
- Hui, F. & Koplín, M. (2011). The implementation of authentic activities for learning: A case study in finance education. *E-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, 5(1), 59-72.
- Hull, G. A., & Moje, E. B. (2012). What's the development of literacy the development of? *Commissioned papers on language and literacy issues in the Common Core State Standards and Next Generation Science Standards*, 94, 52.
- Hunt, D. P. (2003). The concept of knowledge and how to measure it. *Journal of Intellectual Capital*, 4(1), 100-113
- Keefe, E. B., & Copeland, S. R. (2011). What is literacy? The power of a definition. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 92-99
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London, England: Routledge. *Language, Literacy, and Learning in the Content Areas*, 62(3), 1-12
- Larsen-Freeman, D. (2013). Transfer of learning transformed. *A Journal of Research in Language Studies*, 63(1), 107-129.
- Lee, C. (2016). Multiple literacies and critical literacy. *Journal of Language and Literacy Education*, 12(1), 40-54.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Liu, X. (2013). *Home literacy environment' influence on language and reading development*, (Unpublished master's thesis). University of Michigan, Michigan.
- Major, T., & Mulvihill, T. M. (2018). Problem-based learning pedagogies in teacher education: The case of Botswana. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1), 1-11.
- McMaster, J. C. (1998). Doing literature: Using drama to build literacy. *The Reading Teacher*, 51(7), 574-584.
- McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19, 10-12.

- Nergis, A. (2013). Exploring the factors that affect reading comprehension of EAP learners. *Journal of English for Academic Purposes*, 12, 1-9.
- Newmann, R., & Wehlage, G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Oswell, D. (2013). *The agency of children*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ozverir, I., Osam, U., & Herrington, J. (2017). Investigating the effects of authentic activities on foreign language learning: A design-based research approach. *Journal of Educational Technology and Society*, 20(4), 261-274.
- Pecore, J. L. (2012). Beyond beliefs: Teachers adapting problem-based learning to preexisting systems of practice. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 6-33.
- Quine, W. V. 1987. *Quiddities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Russell, B. (1984). *Human knowledge*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Sangster, P. Stone, K. & Anderson, C. (2013). Transformative professional learning: embedding critical literacies in the classroom. *Professional Development in Education*, 39(5), 615-637.
- Shah, S. K., Tabassum, R., Mahmood, R., & Hussain, Q. (2012). Implications of critical literacy for language classroom. *Journal of Education and Practice*. 3(5), 31-40.
- Street, B. & Lefstein, A. (2007). *Literacy: An advanced resource book*. Routledge applied linguistics: New York.
- Street, B. (2013). Applying earlier literacy research in Iran to current literacy theory and policy. *Iranian Journal of Society, Culture & Language*, 1(1), 2-9.
- Street, B. V. & Street, J. (1991). The schooling of literacy. In D. Barton and R. Ivanic (Eds), *Writing in the community* (pp. 143-166). London: Sage Publications.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1988). Literacy Practices and Literacy Myths. In R. Saljo (Ed), *The written word: Studies in literate thought and action*, vol. 23 of Language and Communication Series (pp. 59-72). Heidelberg: Springer –Verlag.
- Swain, J. M., & Cara, O. (2017). Changing the home literacy environment through participation in family literacy programs. *Journal of Early Childhood Literacy*, 2(1), 1-28.
- Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology and Society*, 3(2), 50-60.
- Vega-Encabo, J. (2016). The concept of knowledge: What is it for? *Disputatio*, 8(43), 187-202.
- Wertsch, J.V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993). Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development. *New York, NY: Oxford University Press*.

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 109(4), 8-19.

Yankelovich, D. (1999). *The magic of dialogue: Transforming conflict into cooperation*. New York: Simon & Schuster.

درباره نویسندگان

نرجس عامل صادقی دانش آموخته دکتری آموزش زبان دانشگاه حکیم سبزواری است. زمینه‌های پژوهش ایشان آموزش سواد، سواد چندگانه و سواد به عنوان مقوله اجتماعی می‌باشد.

محمد داودی دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه حکیم سبزواری است و زمینه‌های پژوهش ایشان روان‌شناسی زبان، درک مطلب و رشد واژگان می‌باشد.

محمد رضا عادل دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه حکیم سبزواری است و علاقه اصلی پژوهش ایشان زبان‌شناسی اجتماعی-کاربردی و تحلیل گفتمان می‌باشد.

محمد زارعیان دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه حکیم سبزواری است و علاقه اصلی پژوهش ایشان تهیه و تدوین مطالب درسی و مطالعات برنامه‌ریزی درسی می‌باشد.