

## رویکرد فعال و کاربردی به سواد فرهنگی دانشجویان، بازآفرینی ادراک فرهنگی

(صفحات ۸۷ تا ۱۱۶)

DOR:20.1001.1.17358663.1399.15.1.4.5

نوع مقاله: پژوهشی

فاطمه محقق<sup>۱</sup> \* فرهاد امام جمعه<sup>۲</sup> \* سید مرتضی موسویان<sup>۳</sup> \* فائزه درمان<sup>۴</sup>

پذیرش: ۹۹/۰۱/۱۶

دریافت: ۹۸/۱۰/۱۵

### چکیده

این مقاله با هدف پاسخگویی به این دو سؤال اساسی تنظیم شده که رویکرد جدید به مفهوم سواد فرهنگی چیست و چه تکنیک‌هایی برای آموزش سواد فرهنگی به دانشجویان قابل استفاده است. روش مورد استفاده، کیفی و از نوع تحلیلی - اسنادی است. این تحقیق از منظر هدف، توسعه‌ای - کاربردی، و از نظر ماهیت، توصیفی است و برای پاسخگویی به سؤالات پژوهشی از استنتاج مبتنی بر توصیف و تحلیل مفاهیم استفاده شده است. نتایج به‌دست آمده نشان داد رویکرد جدید و فعال به مفهوم سواد فرهنگی، «توان خواندن و درک فرهنگ و مصنوعات فرهنگی» است. در مقام مقایسه، این توانایی مانند قدرت خواندن و درک متون است. آموزش این مهارت به دانشجویان، نیازمند به‌کارگیری روش‌هایی همچون "تجربه و تمرین کردن"، "غوطه‌وری در تجربیات واقعی"، "آموزش به روش ناپایدارسازی" و "آموزش در فضای باز"، است که همگی با مرحله تأمل و تحلیل، برای استخراج معنا توسط خود دانشجو همراه است. تجهیز دانشجویان به سواد فرهنگی با رویکرد جدید و برنامه‌ریزی دقیق دانشگاه‌ها برای مواجهه دانشجویان با موضوعات فرهنگی که در دنیای واقعی انتظار آن‌ها را می‌کشد، موجب بازآفرینی ادراک دانشجویان و افزایش ظرفیت تعبیر و اصلاح فرهنگی می‌شود.

**واژگان کلیدی:** سواد فرهنگی، آموزش مهارت‌ها، ناپایدارسازی، بازآفرینی ادراک، دانشجویان.

۱. دانشجوی دکتری مدیریت و برنامه ریزی فرهنگی، دانشکده مدیریت، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. استادیار گروه علوم اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

۳. استادیار گروه مدیریت، دانشکده مدیریت، واحد تهران جنوب دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۴. استادیار گروه مدیریت فرهنگی، دانشکده مدیریت، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

## ۱- بیان مسئله

امروزه زندگی اجتماعی نسبت به گذشته بسیار پیچیده تر شده است و افراد اجتماع به دانش عمومی وسیع تری در رشته های گوناگون دانش بشری نیازمندند. هر یک از رشته های دانش، چشم انداز متفاوتی برای تفکر و فهم جهان و زندگی در اختیار انسان می گذارند اما فرایند آموزش دانشگاهی، بدون فراگیری دانش عمومی (از جمله سواد فرهنگی)، آموزشی ناقص خواهد بود و فراگیران از تربیت عمومی لازم برای غنی سازی زندگی و آموختن فرهنگ فردی و اجتماعی خویش محروم خواهند شد (گوتک، ۱۹۹۷: ۱۱۷). سواد فرهنگی، تنها برای فرد نیست بلکه برای ایجاد رابطه میان افراد نیز هست و بسترهای مشارکت فرد در جامعه را ایجاد می کند. شناخت از فرهنگ دیگری و مدارای با فرهنگ های دیگر از نشانه های سواد فرهنگی است (محمدزاده صدیق، ۱۳۹۵: ۱۰۲).

این سواد، یک موضوع تک بُعدی نیست بلکه پیوستاری است با ابعاد متعدد؛ که در آن همواره بر توسعه هوش اجتماعی با روش ها و تکنیک های نوین، تأکید می شود (جعفری و رئیس میرزایی، ۱۳۹۳: ۳۴).

دانشگاه، یکی از متولیان اصلی آموزش سواد فرهنگی در همه جنبه های آن می باشد. بنیان همبستگی اجتماعی، پیشرفت اقتصادی، توسعه پایدار، تعالی انسانیت، صلح و دوستی، همگی به آموخته ها و آموزه های دانشگاهیان وابسته است (میرزا امینی، ۱۳۸۸: ۴۶). «دستیابی به اهداف توسعه ای کشور، مستلزم پرورش شهروندانی است که از سواد فرهنگی مفید و کافی برخوردار باشند» (رومیانی، ۱۳۹۳: ۲).

پرورش شهروندانی با سطح بالای سواد فرهنگی، شرط لازم دستیابی به اهداف توسعه ای کشور است (رومیانی، ۱۳۹۳: ۱). امروزه مفهوم سواد فرهنگی به یکی از مسائل مهم و کلیدی در بسیاری از عرصه های اجتماعی تبدیل شده است. جوامع پیشرفته، با هزینه کردن در حوزه سواد فرهنگی، شرایط را برای ثبات و توسعه پایدار فراهم می کنند و از آن ابزاری می سازند که فرد در جامعه احساس پیش روندگی و تعالی داشته باشد، چیزی که افراد جامعه ما به آن نیاز بسیار دارند. جای هیچ تعجیبی نیست که در حال حاضر در جامعه ما، از سطح پایین سواد فرهنگی حتی در میان دانشجویان و دانشگاهیان صحبت شود. از آنجا که نظام آموزش دانشگاهی مرسوم در کشور ما بیشتر بر رشته درسی

متمرکز است، آموزش و ارتقای سواد فرهنگی در این عرصه مغفول مانده است. چنانچه در برخی موارد، میزان سواد فرهنگی شهروندان تحصیلکرده، دور از انتظار و بسیار ناچیز است (مخملچی، ۱۳۹۶: ۶۷-۴۶).

مفهوم سواد فرهنگی در سالیان گذشته کمتر مورد توجه مسئولان فرهنگی کشور و نظام آموزشی قرار گرفته است (فرمehنی فراهانی، ۱۳۹۷: ۹۸).

ضعف بهره‌گیری از روش‌های نوین آموزشی به‌عنوان آسیبی جدی در نظام آموزشی مطرح است که امروزه سبب بروز مشکلاتی در آموزش شده است. «در نظام‌های آموزشی پویا، با پیش‌بینی نیازهای آینده، به استقبال تغییرات رفته و در ایجاد آن دخالت می‌کنند و به این ترتیب اسیر تغییرات نخواهند شد» (صادق‌زاده و احمدی‌فر، ۱۳۸۷: ۱۲-۶). به عبارت دیگر، نظام آموزشی پویا، در برابر عمل جبری اجتماعی قرار نمی‌گیرد. بنابراین نیاز است که دانشگاه‌ها، برای حضور در عرصه‌ای که دائماً در حال تغییر است، به دنبال راه‌های تازه‌ای باشند. مجموعه‌ای از متغیرها و مسائل نوظهور، به‌طور مستمر شیوه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی را به چالش می‌کشند. تغییرات جمعیت، پیشرفت‌های تکنولوژیک، مهاجرت‌ها و تغییرات اجتماعی از مسائل و پدیده‌های امروزی هستند که فارغ از ایدئولوژی یا حتی مرزهای سیاسی، در سطوح مختلف، تمامی ساکنان این کره‌خاکی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Darjan and McCarty, 2016: 4-8).

در مورد رویکرد جدید به سواد فرهنگی، مطالعات نسبتاً کمی در دنیا انجام شده است. این مطالعات، درباره‌ی روش‌های عملی برای کاربرد و نحوه‌ی آموزش آن، به مراتب کمتر صورت گرفته است (Ochoa and McDonald, 2019: 352). برنامه‌ریزی مناسب دانشگاه‌ها برای آموزش مؤلفه‌های سواد فرهنگی و آماده کردن دانشجویان برای دنیای پس از فراغت از تحصیل، ضروری است. جستجو در اسناد فرهنگی کشور، از جمله «نقشه‌ی مهندسی فرهنگی» و «سند تقویت و ارتقای نظام نوآوری فرهنگی» شورای عالی انقلاب فرهنگی و برنامه‌های راهبردی و عملیاتی مرتبط نیز، نیاز به این مهم را نشان داد.

فرهنگ، واقعیتی مستقل و مؤثر در هر جامعه است و داشتن سواد مربوط بدان نیز امری مهم و ضروری است. تا وقتی که برنامه‌ریزان، مدیران و مجریان فرهنگی، آشنایی درستی با «شیوه‌های نوین آموزش و ارتقای سواد فرهنگی» در جامعه نداشته باشند،

مشکلات فرهنگی به طور کامل حل نخواهند شد. اگر جوان امروز دانشگاهی، حس و انگیزش رو به رشد و توسعه‌ای در جامعه خود نداشته باشد، نشان‌دهنده آن است که در تربیت و پشتیبانی فرهنگی محیط دانشگاهی و آموزشی، ضعف وجود دارد. به هر میزان که نسل جوان دانشجو، احساس نشاط و ذوق خود را در محیط دانشگاهی، فاقد تشویق و ظهور و بروز ببیند، از اخلاق و روحیه‌ای ناامید و ناباور برخوردار شده و حس اعتماد به نفس را از دست می‌دهد، یا به همان میزان، جنبش و پوییش و انگیزش به موفقیت، در او کاهش می‌یابد. بسیاری از مشکلات فرهنگی در فضاهای دانشگاهی، از همین موج وازدگی در فضای ساختار فرهنگی متأثرند. دانشجویان و قشر فرهیخته در سطح جهان، هر روز بیش‌ازپیش، با مسائل و موضوعات چندفرهنگی و میان‌رشته‌ای برخورد می‌کنند و به همین دلیل، اهمیت دارد که دانشجویان را به مهارت‌هایی مجهز کنیم تا بتوانند در مواجهه با پدیده‌های ناشناخته و جدید، معنای درست را استخراج کنند و عملکردی مناسب داشته باشند. در صورت کم‌توجهی به این مسئله، می‌توان بحرانی خاموش را انتظار کشید. بحرانی که مانند هر امر دیگری، هم زائیده و ناشی از عوامل اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی است و هم زاینده و به بارآورنده مجموعه‌ای از بحرآن‌های امروزی. این بحران خاموش برخلاف بحران محیط زیست، بحران بیکاری، بحران طلاق و.. انعکاس چندانی در رسانه‌ها ندارد و به نیازهای زیستی که فقدان آن‌ها موجب سر و صدا می‌شود، شبیه نیست، اما چنان است که در قرن بیست و یکم، می‌تواند بسیاری از فرصت‌های زندگی فردی، اجتماعی و حرفه‌ای را از دانشجویان و فرهیختگان سلب کند. محقق، پژوهش خود را بر همین مسئله بنا نموده و به دنبال معرفی رویکردها و شیوه‌های نوین برای ایجاد و تقویت سواد فرهنگی در دانشجویان است. سؤال این است که رویکرد جدید (تحلیلی - مطالعاتی) به مفهوم «سواد فرهنگی» چیست؟ و از چه روش‌هایی برای آموزش سواد فرهنگی به دانشجویان می‌توان استفاده کرد؟

جوهره اصلی کارکردهای نظام آموزشی برای تربیت و تأمین نیروی انسانی جامعه، دارای ماهیتی فرهنگی است. بنابراین دستیابی به شیوه‌های آموزشی کارآمد و منطبق با شرایط و نیازهای نو و واقعی از اهمیت زیادی برخوردار است. از آنجاکه بالا بردن سطح سواد فرهنگی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل توسعه به‌شمار می‌آید، پژوهش حاضر با هدف تبیین رویکرد جدید به سواد فرهنگی و معرفی روش‌های قابل استفاده برای

آموزش سواد فرهنگی به دانشجویان انجام گرفته است. رویکرد جدید، یعنی رویکردی فعال و خلاقانه نسبت به سواد فرهنگی به جای نگاه منفعلانه و ایستا، از موضوعاتی است که تاکنون در ایران به آن پرداخته نشده و نیاز به آن احساس می‌شود.

### ۲. ادبیات پژوهش

#### ۲-۱. ادبیات تجربی پژوهش

نتایج جستجو در پایگاه‌های معتبر علمی، در دو بخش منابع داخلی و سپس منابع خارجی به شرح ذیل معرفی می‌گردند:

محسن فرمهینی فراهانی (۱۳۹۷)، در مقاله‌ای تحت عنوان "نقش سواد فرهنگی در تحول علوم انسانی - اسلامی" سواد فرهنگی را بحثی میان رشته‌ای و دارای قالب پیوستاری و نه موضوعی تک مقوله‌ای، معرفی می‌کند. از طرفی سواد فرهنگی را پیش‌نیازی برای تحول در علوم انسانی دانسته و به این موضوع اشاره می‌کند که سواد فرهنگی مفهومی است که به نظر می‌رسد در سال‌های گذشته، کمتر مورد توجه نظام آموزشی و مسئولان فرهنگی کشور قرار گرفته است. در کشور ما در حوزه فرهنگی کارهای پرشماری انجام شده است اما در این میان به موضوع سواد فرهنگی کمتر پرداخته شده است (فرمهینی، ۱۳۹۷: ۱۱۳-۹۵).

محمد مخملچی (۱۳۹۶)، در یافته‌های رساله دکتری خود با عنوان "تبیین مبانی معرفت‌شناختی سواد دانشگاهی عمومی و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت (با نگاهی به آموزش عالی ایران)"، اظهار می‌دارد زندگی در هر جامعه‌ای هم به سواد عمومی نیاز دارد که برای پرورش عقل لازم است و همه ابعاد زندگی انسان را در بر می‌گیرد، و هم به سواد تخصصی که برای شغل و امرار معاش ضروری است. سواد تخصصی نمی‌تواند تأمین‌کننده سواد عمومی باشد چون یکپارچه است و تکه‌تکه نیست؛ از طرفی چون دانش انسان چندگانه است، خواندن و فهم جهان نیز به‌ناچار چندرشته‌ای خواهد بود. قبل از کسب مهارت لازم و کافی در یک رشته خاص، نمی‌توان به‌درستی در آن رشته تفکر کرد، اما آموزش مهارت‌های لازم، باعث پرورش تفکر و نیرومندسازی عقل می‌شود. تأکید وی بر برتری معرفت‌شناسانه دیدگاه «عقل محور» بر دیدگاه «مغز محور» در تعلیم و تربیت است؛ به طوری که یادگیری مبتنی بر عقل می‌بایست بر یادگیری

مبثنی بر مغز ترجیح داده شود. از آنجا که اصلی‌ترین رسالت مدرسه و دانشگاه، پرورش خرد می‌باشد که با انجام عقل‌ورزی‌های متعدد و متنوع قابل تحقق است، به‌منظور بهبود عملکرد نظام آموزش عالی ایران، سواد عمومی می‌بایست در دانشگاه‌ها مورد توجه قرار گیرد و در مرکز نظام آموزش عالی کشور، در دوره کارشناسی قرار داده شود (مخملچی، ۱۳۹۶: ۶۷-۴۶).

شلیاکوچاک<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) در پژوهشی در دانشگاه والنسیا در اسپانیا با عنوان " پس از سواد فرهنگی: مدل‌های جدید توانمندی‌های بین فرهنگی، برای زندگی و کار در دنیای امروزی"، بیان می‌کند که میان اندیشمندان اتفاق نظر وجود دارد که در دنیای درهم تنیده امروزی، توسعه و تقویت سواد فرهنگی یکی از وظایف ضروری مؤسسات آموزشی است. این مقاله، ادبیات حوزه سواد فرهنگی را مرور می‌کند و مؤلفه‌های سواد فرهنگی را به گونه‌ای به‌روزرسانی می‌کند که برای دهه ۲۰۲۰ مفید است. این مؤلفه‌ها، بر اساس گزارش‌هایی که مؤسسات سیاست‌گذاری مانند یونسکو، مؤسسات آموزشی مانند بریتیش کنسول<sup>۲</sup>، شرکت‌های چند ملیتی مانند IBM، گوگل، سازمان‌های اثرگذار مانند LinkedIn و مجمع جهانی اقتصاد، منتشر کرده‌اند، ارائه شده است. جمع‌بندی مقاله این است که نیاز ضروری برای ارائه الگویی به‌روز شده از سواد فرهنگی وجود دارد. شلیاکوچاک در این مقاله، چهار ویژگی تغییر، نامطمئن بودن، پیچیده و مبهم بودن را برای دنیای امروزی برشمرده و اذعان می‌کند که به الگویی نیاز است که با این چهار ویژگی سازگار باشد تا جایگزین الگوهای ناکارآمد قبلی شود. او بر این اساس، چهار دسته از مهارت‌ها و توانمندی‌ها را در قالب الگوی به‌روزشده سواد فرهنگی، معرفی می‌کند و بر لزوم تقویت آن‌ها تأکید دارد:

(۱) آگاهی فرهنگی (دغدغه‌مندی فرهنگی) که عبارت است از چهار مؤلفه خودآگاهی فرهنگی، احساس همدلی، آگاهی فرهنگی محیطی، حساس بودن به مقولات بین فرهنگی.

(۲) تفکر انتقادی

(۳) کنجکاوی

<sup>1</sup> Shliakhovchuk, Elena

<sup>2</sup> British council

(۴) رهبر و عامل تغییر بودن؛ که صبر و بردباری زیرمجموعه این مهارت است (Shliakhovchuk, 2019: 1-22).

در سال ۲۰۱۹ جمعی از اندیشمندان اروپا، به بررسی چکیده‌ای سیاستی تحت عنوان "طراحی و اجرای سیاست‌های آموزشی در اروپا به قصد تقویت سواد فرهنگی" پرداختند. این چکیده خطاب به سیاستگذاران اروپا مطرح شده و به دنبال تغییر سیاست‌های مربوط به آموزش در سطح اروپا است. ایشان در این راستا پروژه دایالز<sup>۱</sup> را معرفی می‌کنند که به قصد توسعه مفهوم سواد فرهنگی و ایجاد برنامه‌های آموزش سواد فرهنگی برای جوانان طراحی و اجرا شده است. این پروژه سواد فرهنگی را نوعی تعامل اجتماعی معنا می‌کند که به گفتگو و درک طرف مقابل از طریق تحمل، همراهی کردن و تعاملات فراگیر وابسته است. آموزش سواد فرهنگی در این طرح، به صورت گفتمان<sup>۲</sup> طراحی شده و کسب دانش از راه تعامل انجام می‌پذیرد. مکتوبات سیاسی این برنامه در بین ۹ کشور عضو اتحادیه اروپا به عنوان نمونه<sup>۳</sup> دنبال می‌شوند (Lähdesmäki, et al., 2019).

بارت و پاسانی (۲۰۱۸)<sup>۴</sup> در پژوهشی در سال ۲۰۱۸ به "مفهوم‌سازی/کمی‌سازی سواد فرهنگی از طریق ارزیابی خروجی‌های<sup>۵</sup> تحصیلی دانشجویان" پرداختند. این مطالعه در دانشگاهی در بخش مرکزی آمریکا انجام شده و یافته‌های آن نشان می‌دهد که سواد فرهنگی با هشت مؤلفه معجزا قابل تعریف و ارزیابی است. این پژوهش، نحوه ارزیابی عملکرد دانشجویان را تغییر داده و چارچوب جدیدی برای آن مطرح می‌کند: این نوع ارزیابی شامل: (۱) بیانیه اهداف، (۲) خروجی‌های آموزش، (۳) نقشه مواد تحصیلی، (۴) شیوه‌های ارزشیابی، (۵) نتایج ارزشیابی، (۶) برنامه عملیاتی، (۷) برنامه زمانی و (۸) گزارش به ذی‌نفعان است (Barrette & Paesani, 2018: 331-343).

اکوآ، مک دونالد و مونک (۲۰۱۷)<sup>۶</sup> در مقاله‌ای با عنوان "تعبیه سواد فرهنگی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی: روشی نو" که در مجله آموزش‌های بین‌فرهنگی

<sup>1</sup> Dials (Dialogue & argumentation for cultural literacy learning in schools)

<sup>2</sup> dialogue

<sup>3</sup> sample

<sup>4</sup> Barrette, Catherine M. and Paesani, Kate

<sup>5</sup> Outcomes

<sup>6</sup> Gabriel Garcia Ochoa & Sarah Mc Donald & Nicholas Monk

انگلستان به چاپ رسیده است، بیان می‌کنند که منظور از سواد فرهنگی این است که افراد بتوانند مرزهای فرهنگی و رشته‌ای را درهم نوردیده و در موقعیت‌های متنوع، برای خود و دیگران، "ادراک، احترام و مسئولیت‌پذیری" قائل باشند. ایشان دانشجویان را در موقعیت‌هایی قرار می‌دهند که به لحاظ فرهنگی برای آن‌ها ناآشناست و رصد می‌کنند که آیا مهارت‌هایی دارند که بتوانند خود را با محیط‌های متغیر (به لحاظ فرهنگی و حرفه‌ای) تطابق دهند یا خیر؟ آن‌ها در این مسیر از شیوه‌های هنری نیز بهره برده‌اند. این شیوه، در بین سه نمونه موردی در انگلیس و استرالیا اجرا شده است. ارتقای سواد فرهنگی در دانشجویان، به آن‌ها این امکان را می‌دهد که بتوانند در شرایط مختلف فرهنگی و حرفه‌ای از انعطاف‌پذیری لازم برخوردار بوده و عملکردی کارآمد داشته باشند (Ochoa, & et al, 2017: 546-559).

سوییتنو (۲۰۱۷)<sup>۱</sup> از دانشگاه نگری مالانگ<sup>۲</sup> مالزی، با انتشار مقاله‌ای با عنوان "توسعه سواد فرهنگی به قصد ساختن شخصیت دانشجویان حین آموزش"، ضمن تعریف فرهنگ و نقش ارزش‌های فرهنگی در جامعه و لزوم شخصیت‌سازی حین آموزش، بر اهمیت این مطلب تأکید دارد که "دانشجویان باید بیاموزند که چگونه از فرهنگ آموخته شده استفاده کنند". از آنجا که فرهنگ در همه رفتارهای اجتماعی افراد خود را نشان می‌دهد، دانشجویانی که سواد فرهنگی بالاتری دارند قابلیت "درک، هم‌زیستی و به‌کارگیری بهتر فرهنگ" را دارند و در جامعه می‌توانند زیست مناسب‌تری داشته باشند. در نتیجه پیشنهاد می‌کند آموزش فرهنگ در دوره‌های تحصیلی، جدی‌تر دنبال شود (Suyitno, 2017: 31-45).

مجموعه‌ای از متخصصان حوزه مطالعات فرهنگی - ادبی در قاره اروپا (کابال<sup>۳</sup>، سگال<sup>۴</sup> و همکاران) در سال ۲۰۱۳، در گزارشی پژوهشی با عنوان "سواد فرهنگی در اروپای امروز" بیان کردند که تمام مظاهر و مصنوعات<sup>۵</sup> فرهنگی، قابلیت خواندن دارند. سواد فرهنگی توان تشخیص، تأمل، به‌کارگیری و اصلاح مصنوعات و مظاهر فرهنگی در

<sup>1</sup> Imam Suyitno

<sup>2</sup> Negeri Malang

<sup>3</sup> Caball, Marc

<sup>4</sup> Segal, Naomi

<sup>5</sup> Artefact



جامعه است. در این گزارش توصیه‌هایی برای سیاست اروپایی جدید ارائه شده است که برگزاری سمینارهای منظم سواد فرهنگی، تشکیل کارگروه اروپایی پژوهش در حوزه مطالعات فرهنگی - ادبی، طراحی و توسعه ابزارهای حمایت مالی متنوع و ادغام سواد فرهنگی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی از آن جمله‌اند (Caball & et al., 2013: 1-16).

### ۲-۲. ادبیات نظری

از سال ۱۹۸۰ و ابداع مفهوم سواد فرهنگی توسط ادوارد هرش<sup>۱</sup>، صاحب‌نظران مختلفی در تکامل این مفهوم کوشیده‌اند که در اینجا به ارائه برخی از مهم‌ترین آن‌ها می‌پردازیم.

ادوارد هرش در سال ۱۹۸۰ در مقاله "فرهنگ و سواد" و متعاقباً در سال ۱۹۸۷ در کتاب معروف "سواد فرهنگی: هر آنچه آمریکایی‌ها به دانستن آن نیاز دارند"، مجموعه‌ای از دانش، اطلاعات و توانمندی‌هایی که یک فرد برای بقا و رشد در عصر حاضر باید بداند را تعریف نمود. این اطلاعات در حوزه‌های تاریخ ملی، تاریخ جهانی، ادبیات، مشاهیر، دین و مذهب، هنر و سبک معماری، اقتصاد، سیاست، موسیقی، علوم پایه، پزشکی و سلامت، جغرافیا، جامعه‌شناسی، روانشناسی، رسانه‌ها و مطبوعات، اصطلاحات و ضرب‌المثل و فناوری، دسته‌بندی شده‌اند.

یونسکو هم سواد در دنیای مدرن را در شش شاخه اصلی دسته‌بندی کرده و هزاران شاخه فرعی برای آن برشمرده است. دسته‌بندی یونسکو از انواع سواد در جامعه امروز عبارت است از: سواد عاطفی، سواد ارتباطی، سواد مالی، سواد رسانه، سواد تربیتی و سواد رایانه. یونسکو بعد از این شش شاخه اصلی، به معرفی شاخه‌های فرعی مثل سواد کشاورزی، سواد فرهنگی، سواد کارکردی، سواد سلامتی، ادبی، علمی و بسیاری سوادهای دیگر پرداخته است (UNESCO, 2004:13).

پولستینا، محقق دانشگاه کوئینزلند استرالیا در سال ۲۰۰۹، در تحقیقی تحت عنوان "درک و احترام جنبه‌های فرهنگی پایدار"، سواد فرهنگی را در چهار بخش تعریف کرد: آگاهی بین‌فرهنگی، آگاهی فرهنگی محلی، تفکر و تعامل منتقدانه و مهارت‌های

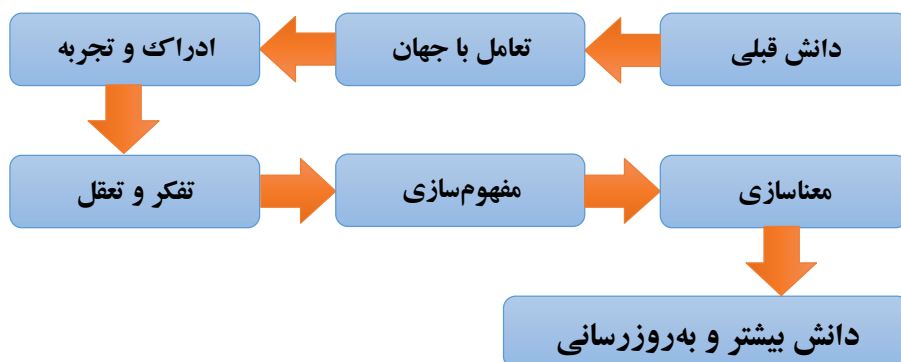
<sup>1</sup> Hirsch, Edward

شخصی در مواجهه با عوامل تغییر (Polistina, 2009: 117-123).

شلیاکوچاک (۲۰۱۹) با ارائه الگویی به‌روزشده از سواد فرهنگی، دانشگاه را یکی از مهم‌ترین نهادهای آموزشی و یک مؤسسه اجتماعی می‌داند که با جامعه و فرهنگ آن، بده‌ستان و ارتباط متقابل دارد. بخشی از این ارتباط و تأثیرگذاری آموزش عالی بر فرهنگ، جنبه انتقال فرهنگی داشته و با فلسفه اجتماعی در آن جامعه سازگاری دارد. بخشی از تأثیر آموزش عالی نیز در جهت اجتماعی ساختن نسل‌ها، داشتن کارکرد مؤثر اجتماعی، ارزیابی، نقادی و حتی توسعه و اعتلای زندگی اجتماعی و فرهنگ جامعه است. او بر این اساس، بر لزوم تقویت چهار دسته مهارت آگاهی فرهنگی، تفکر انتقادی، کنجکاوی، رهبر و عامل تغییر بودن (با صبوری)، تأکید دارد (Shliakhovchuk, 2019: 1-22).

در ایران نیز تعاریف و دسته‌بندی‌هایی ارائه شده است. سواد فرهنگی، شناخت یک فرد از پیشینه یا تاریخ جامعه خود و جامعه جهانی، جغرافیای خود و جغرافیای جهانی، مناسبات اجتماعی، شناخت نشانه‌های فرهنگی و واکنش بایسته و شایسته به آن است. این سواد تنها برای فرد نیست، بلکه برای ایجاد رابطه میان افراد نیز تعریف می‌شود به نحوی که بسترهای مشارکت فرد در جامعه را ایجاد می‌کند. شناخت از فرهنگ دیگری و مدارای با سایر فرهنگ‌ها از دیگر نشانه‌های سواد فرهنگی است (محمدزاده صدیق، ۱۳۹۵). در دنیای در حال تحول امروز، سواد فرهنگی مفاهیم متعدد همچون آسان‌گیری و مدارای بیشتر، درک متقابل و برقراری گفتگوهای آزاد بین هویت‌های اجتماعی، قومی و مذهبی مختلف، احترام به عقاید دیگران، پذیرش تفاوت‌های فرهنگی و کارآمدی‌های ارتباطی را شامل می‌شود (جعفری و رئیس میرزایی، ۱۳۹۳: ۳). در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که عامل اصلی بقای هر جامعه‌ای سواد فرهنگی است.

در این میان، اقدامات آموزشی مناسب، در شکل‌گیری مهارت‌های مورد نیاز اهمیت دارند. یادگیری، به تغییر در ساختار شناختی و روزآمد شدن آموخته‌ها منجر می‌شود. در این مسیر، یادگیرنده نیز فعال است، نه منفعل. در شکل ۱، روند خواندن و معناسازی ترسیم شده است. طی کردن این روند، تربیت عقلانی و تحول درونی در انسان را امکان‌پذیر می‌سازد (دادبه، ۱۳۷۴: ۶۷).



شکل شماره ۱- روند خواندن و معناسازی

دنیای متغیر امروز ایجاب می‌کند که بن‌مایه ادراکی سواد فرهنگی بیشتر شود و با بهره‌گیری از علومی چون علم مطالعات فرهنگی- ادبی، علم توسعه آموزش‌های دانشگاهی و علم جامعه‌شناسی، با رویکردی فعال و کاربردی به کشف روش‌هایی برای آموزش مهارت‌های ادراک فرهنگی بپردازیم. در پژوهش حاضر، رویکردی نو و عملیاتی درباره سواد فرهنگی مدنظر است؛ سوادى که در زندگی امروزی برای استفاده از آموخته‌های فرهنگی به شکلی کاربردی دانشجویان را یاری کند. بر این اساس، با در نظر گرفتن شرایط محیطی، جهت تدوین رویدادهای آموزشی، تکنیک‌های مناسب از میان روش‌های موجود انتخاب می‌شوند تا مورد بهره‌برداری قرار گیرند.

بنا بر فضای مفهومی مباحث و نظرات مطرح‌شده در متون مورد مطالعه، همچنین به‌منظور تدابیر پژوهشی، در تحلیل و سازمان‌دهی علمی- نظری این مطالعه از پارادایم‌های تلفیقی به شرح ذیل استفاده گردید؛

پارادایم تفسیری در مطالعات فرهنگی بسیار به کار می‌آید. تا زمانی که گرایش و بینش و تفسیر فرهنگی در اندیشه و روحیه دانشجویان جاری نگردد، نمی‌توان نشانی از پدیده سواد فرهنگی و رونق آن در فضای ادراکی دانشجویان یافت. توجه به این مسئله در مدیریت فرهنگی دانشگاه حائز اهمیت است. شرایط فکری، اهداف و معانی درونی دانشجویان که در رفتارهای اجتماعی او مهم و مؤثر است. بنابراین سواد فرهنگی امری است که در لایه‌های فکری، گرایشی، ارزشی، انگیزشی و کنش‌گری قشر دانشجویان

می‌بایست مورد توجه، تحلیل و بررسی قرار گیرد. به اذعان صاحب‌نظران، پارادایم تفسیری، بینشی کارآمد در علم فرهنگ و حوزه‌های تطبیقی آن ایجاد می‌کند تا مطالعات فرهنگی در بازشناسی و اظهارنظر دربارهٔ مسائل فرهنگی جامعهٔ امروز دچار بن‌بست‌های شناختی نشوند و مسائل فرهنگی به‌نحو مناسب و روشنی تحلیل و بازنگری گردد (امام‌جمعه، ۱۳۹۸: ۱۶۵).

در هماهنگی با پارادایم تفسیری، بینش و نگرش کارکردگرایی ساختی نیز مدنظر می‌باشد. سواد فرهنگی، واقعیتی است که در محیط ساختاری فرهنگ حاکم بر نظام دانشگاهی (خواه در بعد فرهنگ رسمی و نیز در بعد فرهنگ غیر رسمی) جایگاه و پایگاه دارد و مورد نظارت، تغذیه، تأمین و نگهداری قرار می‌گیرد. سواد فرهنگی در هر سطح و معنای کارکردی، نمودی دارد که در فرایند ارتباط فرهنگی دانشجویان، بازنمایی پیدا می‌کند. اینکه سواد فرهنگی، چگونه و تا چه مرحله‌ای می‌تواند نیازهای فرهنگی - ارتباطی دانشجویان را پاسخگو باشد، در راه‌حل‌های راهبردی این مقاله مورد توجه قرار گرفته است. طبق اصول پارادایم کارکردی - ساختی، اگر امری یا پدیده‌ای نیازی را برطرف نکند، غیرکارکردی بوده و از حیطه اعتبار و کارکرد خارج می‌شود (امام‌جمعه، ۱۳۹۵: ۷۰). در جمع‌بندی نهایی ضمن دقت در آراء صاحب‌نظرانی چون هرش و شلیاکوچاک، از پارادایم‌های تفسیری و کارکردی - ساختی (بدان شرح که بیان شد) نیز برای ارائهٔ تحلیل علمی - نظری این مقاله استفاده می‌گردد.

### ۳. روش پژوهش

برای شناخت موضوع مورد بحث، راهی جز اتخاذ روش کیفی‌گرا از نوع تحلیلی - اسنادی نیست. با این روش، به جزئیات مفهوم سواد فرهنگی و کارکردهای آن برای قشر دانشجوی پرداخته می‌شود. در این پژوهش، بیش از توصیف سطحی این پدیده، به اعماق معنایی و چند بُعدی سواد فرهنگی توجه شده و برای نیل به اهداف تحقیق، از آرا و تجارب محققان و صاحب‌نظران حوزهٔ مورد بحث استفاده گردیده است تا با رویکردی تفسیری و ژرفانگر، صرف‌نظر از سلايق ذهنی و شخصی، ایده‌ها و داده‌های به‌دست آمده، از بعد تحلیلی و راهبردی دسته‌بندی و مفهوم‌سازی شوند. شالودهٔ بنیادی این بحث، با استفاده از چارچوب نظری - علمی شکل یافته است تا بر اساس داده‌های پژوهش، زمینه‌ای برای انجام

پژوهش‌های کمی، سنجش‌های پیمایشی و حتی مطالعات انتقادی ارزیابانه فراهم گردد. قابل ذکر است الگوی معرفت‌شناختی پژوهشگر در این تحقیق، نه تنها جنبه ایده‌آلیستی و یا ذهنی‌گرایی سورنالیستی ندارد بلکه از صفت رئالیستی پدیدارشناختی برخوردار است. در این پژوهش سعی شده است سواد فرهنگی به‌مثابه واقعتی سرشار از معانی قابل کشف و راهبردی برای زندگی انسانی در نظر گرفته شود. بر این اساس بسیاری از ابعاد و جلوه‌های پویا و قابل تجلی این موضوع، مورد تحلیل و واکاوی جدی قرار گرفته است. همچنین سعی شده است به مدد منابع و اسناد علمی موجود و مرتبط، در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌های تحقیق برآییم. به بیان شورت<sup>۱</sup> (۱۳۸۸)، هدف در پژوهش‌های تحلیلی، فهم و بهبود مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی است که برحسب آن‌ها تجربه‌ها تفسیر و مقاصد به‌وضوح بیان شوند؛ مسائل ساخت‌بندی شده و پژوهش به اجرا درآید. در این مقاله، برای پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش با استفاده از روش استنتاج مبتنی بر توصیف و تحلیل مفاهیم، و با هدف دستیابی به پژوهشی توسعه‌ای - کاربردی، ابتدا اهمیت و ماهیت مفاهیم نوین مرتبط با سواد فرهنگی و سپس روش‌های آموزش مهارت‌های سواد فرهنگی در دانشگاه‌ها، بیان و تحلیل می‌شوند.

### ۴. ارائه یافته‌ها با رویکرد تحلیل تجربی

برای پاسخ به سؤال اول این پژوهش، یعنی چستی رویکرد جدید به مفهوم سواد فرهنگی، با هدف بازنگری مفهوم سواد فرهنگی، پس از مطالعات اسنادی، سعی شد تا حدودی از مفهوم توصیفی مورد نظر "هرش"، فاصله گرفته شود تا بتوان به مضمون عملیاتی و کاربردی مفهوم سواد فرهنگی - سوادی که برای زندگی و کار در دنیای متغیر امروزی به یاری دانشجو بیاید - نزدیک شد.

مطالعات تحلیلی - اسنادی نشان داد که تا چندی پیش، رویکردی نه‌چندان پویا درباره سواد فرهنگی مطرح بوده است؛ بدین معنا که سواد فرهنگی شامل مجموعه‌ای از دانش و اطلاعات در حوزه‌های مختلف می‌شد که فرد برای زندگی فردی و اجتماعی خود، می‌بایست از آن‌ها آگاهی داشته باشد. در سال‌های اخیر رویکردی فعال‌تر نسبت به سواد فرهنگی با هدف به‌کارگیری اطلاعات و آموخته‌ها، در حال شکل‌گیری است. در

<sup>۱</sup> Short, Edmond

این رویکرد نوین، مهارت و توانمندی استفاده از آموخته‌های فرهنگی مطرح است. مهارتی برای درک مظاهر و مصنوعات<sup>۱</sup> فرهنگی و تعامل و ارتباط کارا در جامعه، که لازم است دانشجویان به این مهارت تجهیز شوند.

سواد فرهنگی به معنای "توان فرد در خواندن و تفسیر فرهنگ، در تمامی مظاهر آن" قابل تعریف است. این خواندن، مهارتی است که می‌توان آن را با درک و استفاده از مهارت‌ها و مفاهیم متداول در حوزه علم مطالعات فرهنگی و ادبی توسعه داد. پژوهش‌های حوزه‌های "مطالعات فرهنگی - ادبی" و "توسعه آموزش‌های دانشگاهی"، به ارائه و استفاده از شیوه‌های متنوعی می‌پردازند که جوامع و افراد از طریق آن‌ها، جهان پیرامون خود را "با ایجاد مصنوعات فرهنگی متن‌گونه" درک می‌کنند. هم‌ه این شیوه‌ها، به طور مشترک بر این رویکرد استوارند که مظاهر و مصنوعات فرهنگی قابل «خواندن» می‌باشند (Caball & et al., 2013). مهارت‌های بنیادین تحقیقاتی، نظیر توجه به بستر، تحلیل، مقایسه، جمع‌بندی، پرسش‌گری، توان توصیف، تشریح، نقد و تفسیر اطلاعات، ابزارهای بسیار ارزشمندی در این مسیرند که دانشجویان را می‌توان به آن‌ها تجهیز کرد.

در این مفهوم، فرهنگ و مصنوعات فرهنگی، به مثابه "متن" هایی انگاشته می‌شوند که همانند متون ادبی، قابلیت خواندن دارند. در این مقام، هر آنچه حاوی معنا باشد، مصنوع فرهنگی به‌شمار می‌آید؛ خواه ایدئولوژی‌ها، خواه رفتارهای اجتماعی، خواه یک بنای تاریخی، یک کتاب و غیره (Caball & et al., 2013). بر این اساس، بازسازی فضای "خوانش فرهنگی" برای دانشجویان، به‌ویژه در دانشگاه‌های بزرگی که در بسیاری کلان شهرها مستقر بوده و در حال ارائه خدمات علمی - فرهنگی‌اند، از بهترین

---

۱ لایه‌های فرهنگ در مدل ادگار شاین، شامل باورها و اعتقادات بنیادین، ارزش‌ها و هنجارها، رفتارها و نمادها است. از منظر ادگار شاین "مصنوعات"، بقایای دیدنی، شنیدنی و ملموس رفتار هستند که در هنجارها، ارزش‌ها و مفروضات فرهنگی ریشه دارند. انواع مصنوعات عبارتند از نموده‌های فیزیکی ایجاد شده به وسیله افراد یک فرهنگ، بروز و ظهورهای کلامی در نوشته‌ها و مکالمات، شعائر، تشریفات و سایر ظهورات رفتاری. پژوهشگران معتقدند: مصنوعات، قابل پذیرش‌ترین عناصر فرهنگ هستند. آن‌ها گرچه تا حد زیادی قابل پذیرشند، اما به هر حال، باید توجه داشت که مصنوعات در دورترین سطح نسبت به هسته فرهنگی قرار گرفته‌اند. دوری از این هسته نشان می‌دهد که آن‌ها به آسانی می‌توانند توسط کسانی که نسبت به سواد فرهنگی بی‌اطلاع و یا در این موضوع کم‌تجربه‌اند، تفسیر و تعبیر نادرستی شوند (محبوب، ۱۳۸۸).

اولویت‌هاست. این امر می‌تواند امکان تجربه و تعامل سازنده و ابراز ادراک فرهنگی را فراهم و پیرایه‌های منفی زندگی آسیب‌پذیر شهری امروز را بزداید؛ روحیه‌پذیری فردی - اجتماعی، خودآگاهی انسانی، بیداری معنوی دانشجو و تقویت هوش فرهنگی - اجتماعی و ارتباطی او را برانگیخته کند.

یافته دیگر این پژوهش، رویکرد جدید به جنس سواد فرهنگی است. بر این اساس «سواد فرهنگی، مفهومی آستانه‌ای<sup>۱</sup> است» (Meyer, & et al, 2010: 9). مفاهیم آستانه‌ای، زیرمجموعه‌ای از مفاهیم پایه و کلیدی<sup>۲</sup> هستند اما از ویژگی‌های دیگری نیز برخوردارند که می‌توانند دانشجویان را به چالش کشیده و با تلفیق و برقراری پیوند میان سایر اجزای دانش فراگرفته شده، به تحول در یادگیری منجر شوند (Hodge, 2018: 17). (جدول شماره ۱)

تجربه یادگیری مفاهیم آستانه‌ای شبیه عبور از گذرگاه‌های آموزشی با سه مرحله ادراکی (مقدماتی، اصلی و پایانی) است. در مرحله پایانی، برای فرد شیوه اندیشیدن جدید حاصل می‌شود چیزی که تا پیش از آن دور از دسترس بود. این رویکرد باعث بازآفرینی ادراک دانشجو می‌شود (Meyer, & et al, 2010: 12).

جدول ۱- تفاوت مفاهیم پایه و آستانه‌ای (Meyer, Land, and Baillie, 2010: 9-13) و

(Hodge, 2018: 1-21)

مفاهیم پایه (کلیدی)	مفاهیم آستانه‌ای	
مفاهیم پایه آموزش هستند.	زیرمجموعه‌ای از مفاهیم پایه هستند.	تعریف
اجزای سازنده ادراک دانشجو از یک موضوع خاص هستند.	به‌عنوان گذرگاه آموزشی با سه مرحله ادراکی مقدماتی، اصلی و پایانی محسوب می‌شوند.	مشخصه
درک آن‌ها ضروری است اما لزوماً منجر به تغییر نگاه فرد به موضوع نمی‌شود.	منجر به شیوه جدید اندیشیدن و تغییر کیفی در نگاه فرد به موضوع می‌شود.	اثر
<ul style="list-style-type: none"> <li>• حروف الفبا</li> <li>• جرم، مرکز ثقل</li> <li>• جنس مواد</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• معنای یک لغت</li> <li>• نیروی جاذبه</li> <li>• مفهوم انتقال حرارت</li> </ul>	مثال‌ها

<sup>1</sup> Threshold Concepts

<sup>2</sup> “Core” or “Key” Concepts

رویکرد فعال و کاربردی به سواد فرهنگی دانشجویان، بازآفرینی ادراک فرهنگی.....

مفاهیم آستانه‌ای، ویژگی‌های مشخصی دارند از جمله اینکه تحول‌آفرین<sup>۱</sup>، بازگشت‌ناپذیر<sup>۲</sup>، مرکب و تلفیقی<sup>۳</sup>، محدود و دارای مرز مشخص<sup>۴</sup> و چالش‌برانگیز<sup>۵</sup> هستند. در جدول شماره ۲ به توضیح این ویژگی‌ها می‌پردازیم.

یافته‌ها نشان داد یکی از راهبردهای کارآمد، اضافه کردن "آموزش مهارت‌های سواد فرهنگی به دوره‌های تحصیلی دانشجویان" است. در این راهبرد، دو ویژگی "تحول‌آفرینی و چالش‌برانگیز بودن سواد فرهنگی"، اهمیت و کاربرد ویژه دارند.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، یعنی روش‌های قابل استفاده برای آموزش سواد فرهنگی به دانشجویان، یافته‌ها نشان دادند ارتقای دانش در حوزه سواد فرهنگی، از طریق تحول تجربه شکل می‌گیرد. در ادامه انواع روش‌های قابل استفاده در آموزش مهارت‌های سواد فرهنگی ارائه می‌شوند.

جدول ۲- ویژگی‌های مفاهیم آستانه‌ای

ویژگی‌ها	توضیح
تحول‌آفرینی	تغییری اساسی در فهم یک موضوع آستانه‌ای می‌تواند منجر به تغییر هویت فرد، بازآرایی افکار و ایجاد اندیشه‌های نو در او شود (Meyer & Land, 2006: 17). وقتی دانشجویان می‌آموزند همان‌گونه که متن را می‌شود خواند، مظاهر و مصنوعات فرهنگی را نیز می‌توان مورد مطالعه و تفسیر قرار داد، درک عمومی آن‌ها از تجربه‌های فرهنگی به طور جدی تغییر خواهد کرد.
بازگشت‌ناپذیری	«تغییری که مفاهیم آستانه‌ای در نگرش فرد ایجاد می‌کنند به‌سادگی قابل فراموش کردن یا مورد غفلت قرار دادن نیست، مگر با زحمت بسیار زیاد» (Meyer & Land, 2006: 17).
وجه تلفیقی و مرکب	سواد فرهنگی، مفهومی تلفیقی است؛ هم به این جهت که هدف آن "تقویت رابطه" میان حوزه‌ها و فرهنگ‌های مختلف است، و هم به این دلیل که مؤلفه‌هایی از زبان‌شناسی، ادبیات، مطالعات فرهنگی و نظایر آن را گرد هم

<sup>1</sup> Transformative

<sup>2</sup> Irreversible

<sup>3</sup> Integrative

<sup>4</sup> Bounded

<sup>5</sup> Troublesome



می‌آورد (Meyer & Land, 2006: 18).	
دارای حده مشخص	«مفاهیم آستانه‌ای "حد" دارند. به‌این‌معنا که می‌توانند نماینده یک رشته یا حوزه مطالعاتی باشند. هر فضای مفهومی، مرزهایی دارد» (Meyer & Land, 2006: 18).
چالش برانگیز	معنا و مفهوم آن‌ها در نگاه اول و یک‌جا برای دانشجویان آشکار نمی‌شود، به‌زحمت حذف می‌شوند و دانشجو برای افزودن آن به دیدگاه‌های فعلی خود باید تلاش کند. قدرت مفاهیم آستانه‌ای از آنجا ناشی می‌شود که نه‌تنها در سطح ادراکی و عاطفی، بلکه در سطح معرفت‌شناختی نیز ناآرامی ایجاد می‌کنند. از همین طریق دانشجو به تغییر نگاه خود نزدیک می‌شود. «این تغییر، نتیجه جایگزینی دانسته‌های قبل با دانسته‌های جدید نیست، بلکه نتیجه تغییر در "شیوه دانستن" است» (Timmermans, 2010: 13).

### آموزش از طریق تجربه (تمرین کردن)

این روش را یادگیری با تمرین کردن نیز تعریف می‌کنند (Lewis & Williams, 1994: 5). نظریه یادگیری تجربی را نخستین بار، دیوید کولب<sup>۱</sup> در سال ۱۹۸۴ معرفی کرد. این نظریه بر پایه الگوی پژوهش عملی (اقدام پژوهی) و آموزش آزمایشگاهی لوین<sup>۲</sup>، مدل فرایند یادگیری دیویی<sup>۳</sup> و مدل یادگیری و توسعه‌شناختی پیاژه<sup>۴</sup> استوار است. کولب ادعا می‌کند که در فرایند یادگیری، دانش از طریق تحول تجربه شکل می‌گیرد. در این روش دانشجویان، در معرض تجربه‌های مختلف قرار می‌گیرند و سپس برای تحول و توسعه مهارت‌ها، رویکردها و شیوه‌های اندیشیدن به موضوع، در قالب تجربه، تلاش صورت می‌گیرد. این روش بر ویژگی "انتقال‌پذیری آموزش در نتیجه تجربه" تکیه دارد که بر اساس آن اگر در موقعیتی، تجربه‌ای کسب شد، فرد می‌تواند آن تجربه را به موقعیت‌های جدید هم انتقال دهد. لازمه این امر، این است که دانشجو به درون موقعیتی هُل داده شود. پس از اتمام آزمایش، از روش "تأمل"<sup>۵</sup> در فرایند تجربه استفاده می‌شود و تلاش می‌گردد تا مهارت‌ها، نگرش‌ها و روش‌های جدید تفکر در دانشجو توسعه یابند (Lewis

<sup>1</sup> Kolb, David

<sup>2</sup> Lewin, Kurt

<sup>3</sup> Dewey, John

<sup>4</sup> Piaget, Jean

<sup>5</sup> Reflection

5: 1994, Williams &).

### تکنیک وقایع حساس<sup>۱</sup>

روش‌های مختلف آموزش مهارت‌های سواد فرهنگی را می‌توان از حیث تجربی بودن، در یک طیف دسته‌بندی کرد (شکل شماره ۲). در یک سوی این طیف، روش‌هایی وجود دارد که نیاز چندانی به قرار گرفتن دانشجویان در موقعیت‌های واقعی زندگی ندارند. در این روش‌ها، موقعیت‌هایی ایجاد می‌شوند که در آموزش بینا فرهنگی، آن‌ها را "وقایع حساس" می‌نامند (Parker, & et al, 1995: 112). فرایند یادگیری از طریق وقایع حساس، به سه مرحله تقسیم می‌شود؛ تجربه شخصی، تأمل و تحول در یادگیری که نتیجه دو مرحله قبلی است. هدف از این بررسی‌ها ایجاد درکی تازه و تحول‌آفرین برای دانشجویان است تا در موقعیت‌های مشابه آتی سودمند واقع گردد (Ochoa & McDonald, 2019: 356). این شیوه آموزشی بارها و بارها با موفقیت در حوزه‌های مختلف مورد استفاده قرار گرفته است؛ از آموزش منابع انسانی، آموزش زبان انگلیسی و پرستاری گرفته تا مشاوره، آموزش عالی و حتی آموزش‌های بینا فرهنگی. "وقایع حساس" ابزار ایده‌آلی برای درک ارتباطات فرهنگی است زیرا به ما امکان می‌دهد "موقعیت‌هایی را بررسی کنیم که در آن‌ها به‌خاطر وجود برداشت‌های مختلف افراد، برقراری ارتباطات مؤثر با اختلال روبرو شده است". اغلب برداشت‌هایی که باعث تفسیرهای متفاوت از رفتارهای دیگران می‌شوند، ریشه در فرهنگ، عادات ذهنی یا نظام ارزشی مشارکت‌کنندگان دارند (Vences & Fay, 2015: 222-233).



شکل ۲- طیف روش‌های مختلف آموزشی سواد فرهنگی (از حیث تجربی بودن)

<sup>1</sup> Critical Incident

### شیوه غوطه‌وری<sup>۱</sup>

در طرف مقابل طیف مورد اشاره در قسمت پیشین (شکل شماره ۲)، روش‌هایی قرار دارند که بر سناریوها و رویدادهای واقعی تکیه دارند و در آن‌ها امکان قرار گرفتن فرد در یکی از موقعیت‌های زندگی واقعی فراهم می‌شود تا بتواند به تحلیل موقعیت و تصمیم بپردازد. روش غوطه‌وری از نظر شدت تجربی بودن، در نقطه مقابل روش وقایع حساس قرار دارد. در این روش، دانشجویان در معرض موقعیت‌هایی از زندگی واقعی قرار می‌گیرند که به دنیای واقعی نزدیکند. سپس از آن‌ها خواسته می‌شود که به تحلیل موقعیت و تصمیم‌گیری بپردازند و یا به اصطلاح در این موقعیت شنا کنند. این شیوه در آمریکا و به‌عنوان برنامه‌ای نوین برای آموزش زبان و فرهنگ ابداع و استفاده گردید. یکی از این برنامه‌ها، دوره پیشرفته‌ای بود که در پنج گام، و در طول ۳۶ تا ۵۲ هفته، مهارت‌های زبانی و فرهنگی مشارکت‌کنندگان را ارتقا می‌بخشید. هریک از این پنج مرحله، با فواصل منظم و به تدریج دانشجویان را از محیط کلاس به غوطه‌وری در تجربیات عینی و واقعی منتقل می‌کرد (Woodcock & Russell, 2011: 75-79).

نمونه‌های فراوانی از غوطه‌وری، البته با شدت کمتر، وجود دارد که تأثیرات مثبت در آموزش دانش‌آموزان و دانشجویان داشته‌اند. این روش، اغلب به‌تنهایی برای توسعه مهارت‌های فرهنگی دانشجویان کافی نیست. لازم است با دقت و با طراحی‌های قبل از آغاز کار، توجه دانشجویان به تفاوت‌های فرهنگی جلب شود. این آماده‌سازی، به کارآمدی هرچه بیشتر فرایند آموزش کمک می‌کند. در طول فرایند، حمایت‌های مختلفی از مشارکت‌کنندگان به‌عمل می‌آید و در آخر، فضای "تأمل و تحلیل پس از تجربه" برای آن‌ها فراهم و تسهیل می‌شود. لازم به ذکر است آموزش کافی اجراکنندگان برای هدایت روند، اهمیت زیادی دارد (Ochoa & McDonald, 2019).

### ناپایداری<sup>۲</sup>

روشی بینابینی با انعطاف‌پذیری لازم است. بسته به شرایط (پیشینه فرهنگی، موقعیت جغرافیایی، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و نظایر آن)، می‌تواند به یکی از دو طرف طیف (از موقعیت‌های کاملاً ذهنی و ساختگی تا موقعیت‌های واقعی) نزدیک‌تر شود. این شیوه

<sup>۱</sup> Immersion

<sup>۲</sup> Destabilization

رویکرد فعال و کاربردی به سواد فرهنگی دانشجویان، بازآفرینی ادراک فرهنگی.....

در فضایی کنترل شده و امن اجرا می‌شود. دانشجویان در موقعیتی ناشناخته قرار می‌گیرند، عملکرد آن‌ها رصد می‌شود و می‌آموزند که چگونه به بهترین شکل ممکن بر شرایط مسلط شوند.

ناپایداری یا همان رویارو ساختن دانشجویان با مفاهیم و موقعیت‌های جدید فرهنگی، نوعی استراتژی کلیدی در آموزش سواد فرهنگی است. به شکلی مداخله‌گرایانه نوعی ابهام، عدم اطمینان و تغییر درونی در دانشجویان به وجود می‌آورد و در نهایت منجر به تغییر مفهومی برای آن‌ها می‌شود. هدف، آموزش مفهومی نظیر فرهنگ، هویت و به‌طور کلی جهان است. اگر دانشجویان نتوانند به مرحله "کنکاش خود و پرسش از خود" وارد شوند، غیر محتمل است که بتوانند در جهان پیرامونی خود و در موقعیت‌های در حال تغییر حرفه‌ای یا فردی هم عملکرد مناسبی داشته باشند. یادگیری واقعی نیازمند قدم نهادن در میان ناشناخته‌هاست. فرایند ناپایداری، با برنامه دقیق و طراحی شده "تأمل و تفکر نهایی"، تکمیل می‌شود. تأمل، نوعی مکانیسم یادگیری تغییردهنده به‌شمار می‌آید. با "تأمل" درباره تجربه ناپایداری، به تدریج ساختارهای شناختی لازم برای دانشجو شکل می‌گیرند. ساختارهایی که به او در آینده کمک خواهند کرد تا ناشناخته‌ها را تفسیر و درک کند. فردی که آزمون ناپایداری را مدیریت می‌کند، مهم است که مراقب تحقق اهداف باشد و بداند که دانشجویان با پیش‌زمینه‌ها و پس‌زمینه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی متفاوت، ناپایداری را متفاوت تجربه خواهند کرد (Ochoa & McDonald, 2019).

اگر سواد فرهنگی را به معنای مفهومی آستانه‌ای بدانیم که در آن، دانشجو به سه مرحله مقدماتی، میانی و پایانی (ادراک)، سفر خواهد کرد، ناپایداری در مرحله "میانی" قرار دارد. دوره‌ای که بین مرحله "رویارویی" با مفهوم و مرحله "ادراک و تحصیل کامل آن" قرار دارد (شکل شماره ۳).



شکل ۳- فرایند یادگیری

با یاد گرفتن مهارت "خواندن فرهنگ به‌مانند خواندن و درک یک متن"، وجه چالش برانگیز سواد فرهنگی (به‌عنوان مفهومی آستانه‌ای) قابل فهم می‌شود؛ دیدگاه‌های صحیح جذب می‌شوند و تعامل دانشجو با دنیای بیرون متفاوت می‌شود. فراگیری عمیق زمانی اتفاق می‌افتد که معنا توسط خود دانشجو استخراج شود. او به تدریج دنیای پیرامونی خود را بر اساس مفاهیم تازه آموخته‌شده، از زاویه‌ای متفاوت می‌بیند (Schwartzman, 2010: 21-44).

ناپایدارسازی، رویکردی نو و نظام‌مند برای آموزش سواد فرهنگی است که از حیث نوع برخورد و ارتباط‌گیری با موضوعات فرهنگی، شیوه مناسبی برای آموزش مهارت‌های فرهنگی در محیط‌های دانشگاهی است.

### آموزش فضای باز<sup>۱</sup> (OSL)

آنچه امروز به‌عنوان "تکنیک آموزش فضای باز" شناخته می‌شود در سال ۲۰۰۵ در فعالیتی مشترک توسط دو دانشگاه در آمریکا و انگلستان طراحی شد. تکنیک OSL در واقع به "فضا و عملکرد آموزش و تأثیر آن‌ها بر یادگیری" می‌پردازد. هدف اصلی بهبود کیفیت از طریق "عملکرد فعال در یادگیری و آموزش" است. به‌این‌منظور، فرایندی "دو مرحله‌ای" طراحی می‌شود. در مرحله اول دانشجویان برای یک فعالیت خلاقانه (مثلاً اجرای تأثیر خلاق)، آموزش می‌بینند. در مرحله دوم به آن‌ها آموزش داده می‌شود که چطور این مهارت و آموخته‌های خود را به موضوعات دیگر در حوزه‌های فرهنگی و آموزشی منتقل کنند (Ochoa, & et al, 2018: 510-519). تکنیک OSL، چارچوبی بین‌رشته‌ای دارد. این روش، ترکیبی از نظریه‌های رشته علوم اعصاب (نوروساینس)<sup>۲</sup>، نظریه‌های اجتماعی و شیوه‌های تعلیم و تربیت است. تکنیک فضای باز، با تلفیقی از شیوه‌های رسمی و مصوب یادگیری، یادگیری‌های زیبایی‌شناسانه، تأثیر کاربردی و دیگر روش‌های متنوع طراحی شده است. همچنین از نتایج علم عصب‌شناسی که به دنبال برقراری ارتباط میان ذهن، بدن و فعالیت است، متأثر می‌باشد. الگوی کارگاهی، زیربنای آموزش در فضای باز است و یادگیری در محیطی رخ می‌دهد که دانشجویان می‌توانند فعالانه با محتوای آموزشی ارتباط برقرار کنند و خود، تولیدکننده و کاشف علم باشند.

<sup>۱</sup> OSL: Open-space Learning

<sup>۲</sup> Neuroscience

OSL بر ایجاد محیطی امن برای یادگیری دانشجویان تمرکز می‌کند، محیطی که البته فضای آشنا و متعارفی نیست و به همین دلیل است که ناپایداری در تکنیک OSL، نقش بازی می‌کند. این تکنیک دانشجویان را در موقعیتی شکننده و نامتعارف قرار می‌دهد. اما زمانی که فرایند به درستی اجرا گردد می‌تواند به رویکرد جدیدی برای آموزش دانشجویان منجر شود. نتایج نشان داد دانشجویانی که با تکنیک OSL آموزش دیده‌اند، تمایل بیشتری برای پذیرش مسئولیت از خود نشان می‌دهند. آن‌ها پیرامون خود را درک می‌کنند و می‌توانند به تعاملی بهتر با محیط پردازند.

فعالیت‌های مربوط به تکنیک آموزش در فضای باز، در کارگاه‌هایی با چهار بخش طراحی می‌شوند: بخش گرم کردن<sup>۱</sup>، فعالیت‌های مقدماتی<sup>۲</sup>، فعالیت طولانی<sup>۳</sup> و فعالیت ارزشیابی<sup>۴</sup>. این کارگاه‌ها، قابلیت تنظیم و اجرا در موضوعات متعدد فرهنگی را دارند.

- گرم کردن: آماده کردن مشارکت‌کنندگان برای فعالیت‌های گروهی در طول کارگاه.

- فعالیت‌های مقدماتی: این مرحله، نوعی حرکت از موقعیت کاملاً فردی به موقعیتی گسترده و فرهنگی است؛ سواد فرهنگی و OSL، در محیطی مرکب از شخص و محیط پیرامونی رخ می‌دهد که در واقع نه فقط خود شخص است و نه فقط پیرامون او.

- فعالیت طولانی: از هر گروه خواسته می‌شود تا بر اساس مواردی که در اختیار آن‌ها قرار داده شده است، یک نظریه ارائه دهند و آن‌را به‌عنوان روند یا الگوی مشخص در گروه خود مطرح کنند. این تمرین بیش از هر چیز بر حس ناخوشایند ناشی از رویارویی با مظاهر و مصنوعات فرهنگی ناآشنا تمرکز دارد.

- فعالیت ارزشیابی: فعالیتی گروهی است و مشارکت‌کنندگان را به سمت گفتگو سوق می‌دهد تا ادراک فرهنگی خود را ابراز کنند. این فعالیت، بسیار بی‌طرفانه اجرا

<sup>1</sup> Warm-up exercises

<sup>2</sup> Introductory activity

<sup>3</sup> Long activity

<sup>4</sup> Assessed activity

می‌شود. هرچند ممکن است ساده به نظر برسد اما می‌تواند تجاربی بسیار عمیق برای مشارکت‌کنندگان فراهم آورد. در سایه آماده‌سازی‌های دقیق در حین و حتی پیش از این تمرین، مشارکت‌کنندگان می‌توانند احساس اعتماد به نفس لازم را به‌دست آورند تا به‌شکلی مناسب در فعالیت مشارکت کنند. یکی دیگر از لوازم موفقیت این است که فضای مناسبی برای فعالیت انتخاب شود.

آموزش در فضای باز به‌دلایل مختلف می‌تواند شیوه‌ای ناآشنا و عجیب برای آموزش دانشجویان باشد به‌ویژه اینکه همواره نیازمند فعالیت فیزیکی است. اما همین نامتعارف بودن، تکنیک‌های آموزش در فضای باز را به ابزاری مناسب برای آموزش سواد فرهنگی تبدیل می‌کند؛ چراکه با این روش‌ها، برداشت‌های اولیه دانشجویان در طول فرایند، ناپایدار شده و دانش از راه تعامل دانشجو و مجری درباره موضوعات و مسائل فرهنگی، حاصل می‌شود. اگر الگوهای تمرین و یادگیری در فضای باز به‌درستی اجرا شوند، دانشجویان و حتی دانش‌آموزان، مهارت ارتباط مناسب با مسائل فرهنگی جدید را پیدا می‌کنند و یاد می‌گیرند که چگونه می‌توانند از آن‌ها مفاهیم جدید و درست به دست آورند.

### ۵. نتیجه‌گیری

در جوامع کنونی، همه اشخاص و به‌ویژه دانشگاهیان، برای برخورد مؤثر با اندیشه‌های جدید، به دانش وسیع‌تری نسبت به گذشته نیاز دارند که بخشی از این دانش کارآمد و وسیع، سواد فرهنگی است. هرش به‌عنوان مبدع مفهوم سواد فرهنگی، نکات ارزشمندی درباره مفهوم و اهمیت آن در نظام آموزشی بیان می‌کند؛ اما این دیدگاه، به‌گونه‌ای است که در آن اشخاص، به جای خلق فعالانه فرهنگ، دریافتی منفعلانه از آن دارند. تلقی ایستا در دیدگاه هرش در دنیای درحال تحول امروز، که شهروندان آن به کارآمدی بینا فرهنگی نیز نیازمندند، کافی نیست و رویکردی پویاتر و به‌روزتر از سواد فرهنگی لازم است. حتی اگر دانشجو از مؤلفه‌ها و شاخص‌های سواد فرهنگی در تعاریف پیشین آگاهی داشته باشد، زمانی می‌توان ادعا کرد در حال توسعه ظرفیت‌های سواد فرهنگی خود است که یاد بگیرد مهارت‌ها و مفاهیم مربوط به فرهنگ را در زندگی واقعی به کار بگیرد و از آن‌ها برای خواندن فرهنگ، نمادها و مصنوعات آن استفاده کند. چنین

رویکردی ظرفیت "تغییر و اصلاح" فرهنگی را نیز افزایش می‌دهد. در این مقام، سواد فرهنگی توان خوانش و تفسیر دارد. هرآنچه حاوی معنا باشد، مصنوع فرهنگی به‌شمار می‌آید که می‌توان آن‌را با سواد فرهنگی خواند و فهمید. اینجاست که در هماهنگی با پارادایم تفسیری در مطالعات فرهنگی، از مفهوم تعریف‌شده از سوی ادوارد هرش فاصله گرفته، به دنبال تحقق سواد فرهنگی در فضای ادراکی، فکر و معانی درونی دانشجو برمی‌آییم. بنابراین برای معناسازی و معناگری در رفتار فرهنگی، از طریق سواد فرهنگی در پی اثرگذاری بر زمینه‌های ریشه‌ای عمل دانشجو هستیم. توجه به ویژگی‌های سواد فرهنگی و شیوه آموزش مهارت‌های آن، در پاسخ به نیازهایی همچون انگیزه و امید، مهارت‌های زندگی فردی و اجتماعی، حرکت و پویایی و.. می‌تواند راهبردی کارآمد باشد.

جوانان دانشجو برای پاسخ به این نیازها، به امکان تجربه، ادراک و مهارت‌افزایی فرهنگی نیاز دارند تا بیاموزند که چگونه با سواد خود رفتار کنند و در سایه آن، از بسیاری از گرایش‌ها، حالات ملال‌آور و گندکننده شخصیت پویا و فعال نسل جوان دور بمانند. برای مثال برای ارتقای سطح کارکردی سواد فرهنگی، می‌توان با برنامه‌هایی، امکان ارتباط نزدیک و مستقیم دانشجویان با محیط‌های کاری و اجتماع را مشروط به همراهی و نظارت اساتید، فراهم آورد. این معنا با دیدگاه شلیاکوچاک هماهنگ است که دانشگاه را از مهم‌ترین نهادهای آموزشی و فرهنگی می‌داند که با جامعه و فرهنگ آن ارتباط متقابل داشته و در جهت اجتماعی‌ساختن نسل‌ها، ارزیابی، نقادی و حتی توسعه و اعتلای زندگی اجتماعی و فرهنگ جامعه، "کارکرد" مؤثر دارد.

از "تجربه و تمرین کردن (یادگیری تجربی)"، "غوطه‌وری در تجربیات عینی و واقعی"، "آموزش به روش ناپایدارسازی" و "آموزش فضای باز(OSL)" به‌عنوان تکنیک‌های قابل استفاده در آموزش سواد فرهنگی یاد شد؛ که هر یک، در پایان آموزش، با مرحله "تأمل و تحلیل پس از تجربه"، برای استخراج معنا توسط خود دانشجو همراه هستند و بازآفرینی ادراک دانشجو را موجب می‌شوند.

با توجه به وجه تحول‌آفرین و چالش‌برانگیز سواد فرهنگی در مفهوم جدید آن، و با لحاظ شرایط دانشگاه‌های کشور، استفاده از «روش ناپایدارسازی» مناسب‌تر از سایر تکنیک‌ها خواهد بود. انعطاف‌پذیری بر اساس شرایط، قابل کنترل بودن فضای آموزش،



تناسب اهداف آموزشی، وارد ساختن دانشجو به مرحله کنکاش و پرسش از خود، این تکنیک را برای فضاهای دانشگاهی ما مناسب می‌سازد. بدیهی است برحسب شرایط، در استان‌ها و دانشگاه‌های مختلف می‌توان روش‌های دیگری را برگزید. «روش آموزش فضای باز» می‌تواند برای دانشگاه‌هایی با تنوع فرهنگی بیشتر و البته با امکانات وسیع‌تر مناسب باشد.

«تکنیک وقایع حساس» برای آموزش سواد فرهنگی در فضاهای رسمی‌تر که شرکت‌کنندگان، عادات ذهنی و نظام ارزشی متفاوتی دارند (مانند دانشگاه‌هایی که دانشجویان آن دارای گرایش‌های قومی، نژادی و یا مذهبی متنوع‌تری هستند) و همچنین در فضاهایی که ارتباطات مؤثر فرهنگی به دلیل شرایط موجود دچار مشکل است، می‌تواند مؤثر واقع شود. بدیهی است در مرحله اجرا، موقعیت‌ها کاملاً ذهنی و ساختگی خواهند بود.

«غوطه‌وری» تکنیک آموزش در موقعیت‌های بسیار نزدیک به شرایط واقعی زندگی است. فارغ از اثربخشی آن، اجرای این روش، پرهزینه بوده و اغلب به‌تنهایی برای توسعه مهارت‌های فرهنگی دانشجویان کافی نیست و به طراحی دقیق و همراه شدن با سایر روش‌های تأمل و تحلیل نیاز دارد.

برای اثربخشی هرچه بیشتر لازم است این روش‌ها با برنامه‌ریزی دقیق، در چندین مرحله، با فواصل منظم، به تدریج، با صبوری و در طول زمان (۶ ماه تا دو سال) به اجرا درآیند. حمایت‌های مختلف از شرکت‌کنندگان و استفاده از مجریان آموزش‌دیده و مجرب، در تحقق اهداف آموزشی اهمیت زیادی دارد. پس از انتخاب روش بر اساس شرایط و امکانات، می‌توان برای هر یک از مسائل و موضوعات مورد نیاز دانشجویان برنامه‌ریزی کرد.

بر اساس نتایج به‌دست آمده، اولین گام برای تدوین یک رویداد آموزشی فرهنگی، آماده‌سازی و تشویق دانشجویان به تفکر و بحث در مورد یک موضوع کاملاً بدیهی (مانند مقایسه روش‌های پوست‌کندن و خوردن یک میوه) است. در این فرایند ناپایدارکننده، دانشجو درمی‌یابد که هیچ چیز به آن شکلی که می‌اندیشد بدیهی نیست. در گام دوم و پس از فعالیت ناپایدارکننده، لازم است مرور و تأمل انتقادی در دستور کار قرار گیرد تا دانشجو بتواند از درک تازه به‌دست آمده، معنای جدیدی استخراج کند. این

معنا طبعاً ساده‌انگارانه و بر مبنای جهل یا تعصب نیست بلکه بر پایه اطلاعات و آگاهی استوار خواهد بود. برای تحقق این هدف می‌توان از ابزارهای مختلفی مثل مباحثه، کار گروهی، شرح حال‌نویسی و غیره استفاده کرد. این روش، دانشجویان را وادار می‌کند از محدوده امن خود خارج شده و با تفاوت‌ها در مظاهر فرهنگی، با رویکردی صحیح روبرو شود، آن‌ها را به درستی بخواند، درک کند و تعاملی مؤثر داشته باشد.

بدیهی است که نتایج مد نظر، در بازه زمانی طولانی و کافی حاصل خواهد شد و کار مقطعی و کوتاه‌مدت مؤثر نخواهد بود. می‌توان از این تکنیک‌ها برای آموزش هریک از موضوعات و مسائل مهم و مورد نیاز دانشجویان استفاده کرد. پرداختن به شباهت فرهنگی، نیازشناسی فرهنگی، انگیزه تحصیلی، مسائل قومی و مذهبی، تفاوت‌های فرهنگی و کارآمدی ارتباطی، توانمندی‌های بینا فرهنگی، رواداری در فرهنگ سیاسی، رواداری در فرهنگ محلی و ملی، زیست بهتر در کنار هم در زندگی تخصصی و عمومی، زندگی و تعامل سازنده و امثال آن‌ها از این جمله‌اند.

#### پیشنهادهات:

- طراحی و اجرای دوره‌های علمی آموزش سواد فرهنگی به دانشجویان با رویکرد جدید و بر اساس تکنیک‌های ارائه شده در مقاله.
- انجام مطالعات پیمایشی و میدانی برای بررسی میزان اثر هریک از تکنیک‌ها و تعیین اینکه هر روش دقیقاً برای چه موضوعاتی و تحت چه شرایطی مناسب‌تر است.
- طراحی و اجرای دوره‌هایی با ترکیب و تلفیق مناسب از چند تکنیک و مطالعه میزان اثربخشی و نتیجه آموزش‌ها.
- گنجانیدن دوره‌های علمی آموزش سواد فرهنگی در برنامه‌های درسی دانشجویان.

### منابع

- امام جمعه، فرهاد (۱۳۹۵). جامعه‌شناسی فرهنگی، تهران: بهمن برنا، چاپ پنجم.
- امام جمعه، فرهاد (۱۳۹۸). «تفسیرگرایی، پلی برای توسعه مطالعات میان‌فرهنگی»، فصلنامه مطالعات میان‌فرهنگی، ۱۴ (۳۸)، ۱۶۷-۱۴۹.
- جعفری، مصطفی و رییس‌میرزایی، نرگس (۱۳۹۳). «تأثیر سواد فرهنگی بر توسعه توریسم فرهنگی»، اصفهان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد لنجان، دومین همایش ملی مهندسی صنایع و مدیریت پایدار، صفحات ۱ و ۳، <https://civilica.com/doc/322195>
- دادبه، اصغر (۱۳۷۴). کلیات فلسفه، تهران: دانشگاه پیام نور.
- رومیانی، فاطمه و ضیائیان، فاطمه (۱۳۹۳). «تأثیر سواد فرهنگی بر روی جامعه مبتنی بر دانایی»، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روانشناسی، مرودشت. [/https://civilica.com/doc/338399](https://civilica.com/doc/338399)
- شاین، ادگار (۱۳۸۸). فرهنگ سازمانی، مترجم: محمد ابراهیم محبوب، تهران: سازمان فرهنگی فرا. چاپ دوم.
- شورت، ادموند (۱۳۸۸). روش‌شناسی برنامه‌دستی، مترجم: محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران: انتشارات سمت.
- صادق‌زاده قمصری، علیرضا و احمدی‌فر، مهرداد (۱۳۸۷). «آسیب‌شناسی مدیریت نظام آموزشی کشور و تأثیر آن بر وضعیت موجود نظام آموزشی»، ماهنامه مهندسی فرهنگی، ۲ (۱۵ و ۱۶)، ۱۲-۶.
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۹۷). «نقش سواد فرهنگی در تحول علوم انسانی اسلامی»، فصلنامه تحقیقات کاربردی علوم انسانی، ۲ (۲)، ۱۱۳-۹۵.
- گوتک، جerald ال (۱۳۹۵). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، مترجم محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران: انتشارات سمت.
- محمدزاده صدیق، آینور (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب‌های داستانی کودکان از نظر پرداختن به سواد فرهنگی؛ مطالعه موردی کتاب‌های گروه ج و د انتشارات کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان بین سال‌های ۱۳۹۲-۱۳۸۳، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

مخملچی، محمد (۱۳۹۶). تبیین مبانی معرفت شناختی سواد دانشگاهی عمومی و دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت- با نگاهی به آموزش عالی ایران، پایان‌نامه دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.  
میرزا امینی، محمدرضا و صفایی، رضا (۱۳۸۸). ارتقای سواد فرهنگی: شالوده توسعه فرهنگی کشور، تهران: اندیشگاه شریف.

Barrette, C. M., & Paesani, K (2018). Conceptualizing cultural literacy through student learning outcomes assessment. *Foreign Language Annals*, 51(2), 331-343

Caball, M., L. Fortunati, S. Irzik, M. Kelleher, D. Koleva, U. Landfester, L. Rojola, & N. Segal. (2013). Cultural Literacy in Europe Today. In Science Policy Briefing, edited by N. Segal, N. Kancewicz-Hoffman, and U. Landfester, vols. 48, 1-16. Brussels: European Science Foundation/COST.

Darian, Smith, E & McCarty, P (2016). Beyond Interdisciplinarity: Developing a Global Transdisciplinary Framework. *Transcience*, 7 (2): 1-26.

Hirsch, E. D (1980). Culture and Literacy. *Journal of Basic Writing* 3 (1): 27-47.

Hirsch, E. D (1987). Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Hodge, (2018). Transformative Learning for Knowledge: From Meaning Perspectives to Threshold Concepts. *Journal of Transformative Education*, 1-21.

Kolb, D. A (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Lähdesmäki, T et al (2019). Policy Brief: Developing Education Policies in Europe to Enhance Cultural Literacy.

Lewis, L. H & C. J. Williams (1994). *Experiential Learning: Past and Present*. *New Directions for Adult and Continuing Education*. (62, June): 5-16.

Meyer, J. H. F & R. Land (2006). Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: An Introduction. In *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, edited by R. Land and J. Meyer, 3-18. London: Routledge.

Meyer, J. H. F., R. Land, & C. Baillie. (2010). Editor's Preface. In *Threshold Concepts and Transformational Learning*, edited by R. Land, J. Meyer, and C. Baillie, Rotterdam: Sense Publishers.

Monk, Nicholas, & et al.(2011). Introduction. *OpenSpace Learning: A Study in Transdisciplinary pedagogy*, edited by Nicholas Monk, Carol Chillington Rutter, Jonothan Neelands, and Jonathan Heron, Bloomsbury. pp. 1-9.

- Ochoa, G. G & McDonald, S. (2019). Destabilisation and cultural literacy. *Intercultural Education*, 30(4), 351-367. doi:10.1080/14675986.2018.1540112
- Ochoa, G. G., McDonald, S & Monk, N. (2017). Embedding cultural literacy in higher education: a new approach. *Intercultural Education*, 27(6), 546-559
- Ochoa, G. G., McDonald, S & Monk, N. (2018). Adapting Open-space Learning Techniques to Teach Cultural Literacy. *Open Cultural Studies*, 2(1), 510-519.
- Parker, D. L., J. Webb, & B. D'Souza. (1995). The Value of Critical Incident Analysis as an Educational Tool and Its Relationship to Experiential Learning. *Nurse Education Today* 15: 111-116. doi:10.1016/S0260-6917(95)80029-8.
- Polistina, K (2009). Cultural Literacy understanding and respect for the cultural aspects of sustainability. In *The Handbook of Sustainability Literacy: Skills for a Changing World* (pp. 117-123). Green Books
- Schwartzman, L (2010). Transcending Disciplinary Boundaries In *Threshold Concepts and Transformational Learning*. edited by R. Land, J. Meyer, and C. Baillie, 21-44. Rotterdam: Sense Publishers.
- Segal, N. & Koleva, D. (2014). *From Literature to Cultural Literacy* (1st ed. 2014 ed.). London: Palgrave Macmillan.
- Shliakhovchuk, E. (2019). After cultural literacy: new models of intercultural competency for life and work in a VUCA world. *Educational Review*, 1-22.
- Suyitno, I (2017). Development of cultural literacy to build students' character through learning. *Journal of Innovative Studies on Character and Education*. 1(1), 31-45
- Timmermans, J. A (2010). Changing Our Minds. In *Threshold Concepts and Transformational Learning*, edited by R. Land, J. Meyer, and C. Baillie, 3-19. Rotterdam: Sense Publishers.
- Trejo Vences, P., & R. Fay. (2015). Developing General Cultural Awareness in a Monocultural English as a Foreign Language Context in a Mexican University: A Wiki-Based Critical Incident Approach. *The Language Learning Journal*. 43 (2): 222-233. doi:10.1080/09571736.2013.858549.
- UNESCO (2004). The Plurality of literacy and its implications for policies and programs, Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- Woodcook, T. & Russell, B. (2011). Language Training. *Marine Corps Gazette*. 95(5): 75-79.

