

## بررسی انتقادی علل ضعف مهارت خواندن و نوشتن سوادآموزان (مورد مطالعه: شهرستان ساری)

سمانه جعفری<sup>۱</sup>

لیلا قاسمیان (نویسنده مسوول)<sup>۲</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارتقای سطح مهارت‌های خوانداری و نوشتاری بزرگسالان کم‌سواد یا بی‌سواد به‌عنوان بخشی از فرایند آموزشی بزرگسالان، با نگاهی انتقادی به بررسی عوامل پیش‌زمینه‌ای ضعف خواندن و نوشتن سوادآموزان نهضت سوادآموزی پرداخته و کوشیده‌است با استفاده از نظر نخبگان آموزش بزرگسالان، مهم‌ترین مشکلات و چالش‌های پیش روی آموزش خواندن و نوشتن سوادآموزان را توصیف‌نماید. این پژوهش به‌لحاظ هدف، از نوع تحقیقات کاربردی و از نظر شیوه اجرا، از نوع تحقیقات کتاب‌خانه‌ای و میدانی پیمایشی است که به روش دلفی به دو صورت کیفی و کمی صورت پذیرفته‌است. نتایج حاکی از آن است که از نظر خبرگان، ضعف‌های کتاب‌های فارسی سه دوره سوادآموزی، بیش از سایر موارد در ضعف مهارت‌های خوانداری و نوشتاری فراگیران بزرگسال مؤثر است. از میان این سه کتاب نیز کیفیت نامناسب کتاب‌های فارسی ۱ و ۲، به‌ترتیب مهم‌ترین دلیل ضعف‌های موجود دانسته شده‌است. پس از ایرادات وارد بر کتاب‌های درسی، مشکلات مربوط به بزرگسالان، اعم از مشغله‌های کاری ایشان و نیز فقر فرهنگی و اقتصادی، از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر ضعف مهارت خواندن و نوشتن آنان برشمرده شده و مسائل مربوط به آموزشیاران و قوانین آموزشی در مراتب بعدی قرار دارد.

**کلیدواژه‌ها:** مهارت خواندن، مهارت نوشتن، سوادآموز، نهضت سوادآموزی.

<sup>۱</sup> استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

<sup>۲</sup> دبیر آموزش و پرورش شهرستان ساری

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۲/۰۲ تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۱/۰۶/۱۰

عمده‌ترین دلایل عقب‌ماندگی سرزمین‌ها، ریشه در بی‌سوادی و وضعیت بد آموزشی آن‌ها دارد. کارایی انسان‌ها و جوامع در سایهٔ سواد و آموزش به منصفهٔ ظهور می‌رسد. همچنین بهره‌وری بهینه از منابع، آن‌گاه عملی و کارآمد است که دانش و تخصص کافی در اختیار باشد. بسیاری از جوامع، به‌لحاظ سطح پایین آگاهی و مهارت، با مشکلاتی مانند سطح پایین درآمد روبه‌رو هستند (مطیعی لنگرودی، ۱۳۸۲: ۶۰). از طرفی بی‌سوادی یا کم‌سوادی در کشورهای جهان سوم وسیله‌ای برای تداوم استعمار آن‌هاست. جوامع کم‌سواد به سبب ناآگاهی و کمبود اعتماد به نفس، به مدل‌های غربی توسعه روی می‌آورند و استعمارگران نیز بدین دامن می‌زنند. این مدل توسعهٔ غربی، برای کشورهای جهان سوم نتیجه‌ای جز از میان رفتن ذخایر طبیعی، انهدام محیط زیست و تغییر بافت اجتماعی و گسترش تأسّف‌بار ناهماهنگ نظامی با سایر بخش‌ها در بر نداشته و ندارد (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۳: ۲۳۱). بنابراین، جوامع توسعه‌نیافته و در حال توسعه برای فرار از این مخاطرات، به حرکت درآوردن چرخ‌های توسعه و بهبود وضعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی از گسترش سوادآموزی ناگزیرند.

امروزه تعابیر و تفاسیر متفاوتی از بی‌سوادی و باسوادی وجود دارد. برخی سواد را توانایی خواندن، نوشتن و حساب‌کردن، یعنی همان سه مهارت اصلی می‌دانند؛ اما در دیدگاه جدید و نوین، منظور از سواد، توانایی آمادگی افراد برای مشارکت در سرنوشت خود و پیشرفت و توسعهٔ جامعه است. از این‌رو، علاوه بر سواد خواندن، نوشتن و حساب‌کردن، اصطلاحاتی چون سواد اطلاعاتی، سواد فناوری، سواد رسانه‌ای، سواد علمی و سواد رایانه‌ای نیز مطرح شده‌است. به‌کمک سواد اطلاعاتی، فرد می‌تواند از میان حجم زیاد اطلاعات موجود، نیازهای اطلاعاتی خود را شناسایی، تجزیه و ترکیب کند، موارد ناخواسته را کنار بگذارد و نهایتاً به آنچه نیازمند است، دست یابد (میرحسینی، ۱۳۸۲: ۴۱). سواد رسانه‌ای عبارت است از مهارت در تفکر انتقادی دربارهٔ منبعی که از آن اطلاعات دریافت می‌کنیم (ارجمندی، ۱۳۸۴: ۵). سواد علمی شامل مجموعهٔ آگاهی‌های نظام‌دار و سیستماتیک است که دانشمندان از طریق تجربه، مشاهده و برهان کسب کرده‌اند (سرخابی، ۱۳۷۰: ۹۰). و ...

به شهادت تجربه و نیز آرشيو مصاحبه‌های رادیویی از بی‌سوادان کلاس‌دیده، چنین برمی‌آید که این گروه پس از طی دوره و اندکی بعد از آن، با کسب عنوان باسواد، عملاً و مجدداً به خیل بی‌سوادان می‌پیوندند. در واقع این افراد نه تنها سواد در معنای پیشرفتهٔ امروزی را کسب نمی‌کنند، حتی در همان خواندن و نوشتن که مقدمهٔ دست‌یابی به سایر مهارت‌هاست نیز ضعف‌های جدی دارند. آنان یا در خواندن اشکالات عمده‌ای از قبیل منقلب‌کردن کلمات، اضافه و کم کردن حرف

در کلمات و عدم ادراک معانی و مفاهیم کلمات و جملات دارند و یا توانایی لازم برای مهارت نوشتن را ندارند.

از این رو، پژوهش حاضر به بررسی عوامل پیش‌زمینه‌ای ضعف خواندن و نوشتن سوادآموزان پرداخته و با رویکردی منتقدانه سعی دارد با استعانت از پژوهش‌های پیشین و نظر نخبگان آموزش بزرگ‌سالان، مهم‌ترین مشکلات و چالش‌های پیش روی آموزش خواندن و نوشتن سوادآموزان را توصیف و تحلیل نماید تا پاسخ‌گوی سؤالات ذیل باشد:

۱. عوامل پیش‌زمینه‌ای ضعف آموزش مهارت خواندن و نوشتن به سوادآموزان کدام است؟
۲. از نظر خبرگان، هریک از عوامل مؤثر تا چه میزان در ضعف آموزش مهارت خواندن و نوشتن به سوادآموزان تاثیرگذار است؟

### ادبیات و پیشینه پژوهش

در کشور ما و به‌خصوص در جامعه روستایی که بی‌سوادی در آن شیوع بیشتری دارد، باید سطح دانش و آگاهی جمعیت از طریق آموزش ارتقا یابد تا منتج به توسعه و تحول در وضعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی شود. با توجه به اهمیت این امر، تحت عناوین مختلف کوشش‌هایی در این زمینه صورت پذیرفته‌است. اولین سازمانی که به‌طور رسمی برای باسواد کردن بزرگ‌سالان در ایران تأسیس شد، اداره تعلیمات اکابر بود. این اداره از سال ۱۳۱۵ شروع به کار کرد و بر طبق قانون، موظف شد که در تمام مدارس روزانه، کلاس‌های شبانه مخصوص باسواد کردن بزرگ‌سالان دایر نماید. فعالیت کلاس‌های اکابر تا شهریور ماه سال ۱۳۲۰، یعنی تا زمان سقوط رضاشاه، ادامه داشت و در این تاریخ، کلاس‌ها منحل شدند (میرحسینی، ۱۳۸۷: ۱۵).

در سال ۱۳۲۲ کلاس‌های سوادآموزی بزرگسال، تحت عنوان آموزش سالمندان، کار خود را آغاز نمود. این کلاس‌ها وابسته به وزارت آموزش و پرورش بود. در سال ۱۳۲۳ دولت ایران تصمیم گرفت برنامه تعلیمات اساسی را که برای اولین بار به‌صورت آزمایشی در کشورهای مصر، هندوستان، فیلیپین و مکزیک اجرا شده‌بود، مستقلاً اجرا کند؛ اما این طرح با توجه به هزینه سنگینی که در بر داشت، در سال ۱۳۳۰ متوقف و اداره آن به بنگاه عمران وزارت کشور محول شد. در این میان، بنیاد خاور نزدیک با استفاده از این فلسفه، از سال ۱۳۲۸ فعالیت‌های خود را در منطقه ورامین آغاز کرد. این بنیاد، آموزش خود را بر پایه آگاهی‌های شغلی و اجتماعی بنا نهاد و هدفش این بود که از حدود خواندن و نوشتن فراتر رود و به رشد آگاهی مردم در زمینه بهداشت و تندرستی، کشاورزی، خانه‌داری، تربیت کودک و صنایع دستی بپردازد. اجرای این برنامه هم هزینه سنگینی داشت و گسترش آن در همه مناطق امکان‌پذیر نبود (صباغیان، ۱۳۷۵: ۱۲).

آموزش بزرگسالان سومین سازمان رسمی وابسته به دولت بود که مسئولیت سوادآموزی بزرگسالان را در ایران به عهده گرفت. فعالیت کلاس‌های آموزش بزرگسالان در سال ۱۳۳۵ با استفاده از تجارب گذشته از سر گرفته شد. در این زمان، غیر از کلاس‌های شبانه که در دبستان‌ها تشکیل شده بود، در کارخانه‌های دولتی، آسایشگاه‌ها و بیمارستان‌ها، واحدهای ارتش و شهربانی نیز کلاس‌های سوادآموزی بزرگسالان، با اعتبار سازمان‌های مذکور و نظارت وزارت فرهنگ تشکیل شد؛ ولی به دلیل رشد سریع جمعیت و افزایش درصد بی‌سوادان جامعه، نتوانست توفیق چندانی به دست آورد و از این‌رو در سال ۱۳۴۱ طرح سپاه دانش به اجرا درآمد.

دو سال پس از تشکیل سپاه دانش، یعنی در سال ۱۳۴۳، کمیته ملی پیکار جهانی با بی‌سوادی تشکیل شد تا به امر سوادآموزی بزرگسالان بپردازد. ده سال بعد هم سازمان جهاد ملی سوادآموزی با برنامه‌ها و طراحی جدید مطرح شد. هدف این طرح که از سال ۱۳۵۵ به اجرا درآمد، ریشه‌کن ساختن بی‌سوادی طی ۱۱ سال، یعنی تا سال ۱۳۶۶ در ایران بود. در طرح پیشنهادی، بر تشکیل کلاس‌های سوادآموزی با مشارکت همه اقشار مردم، مخصوصاً جوامع محلی و افراد بی‌سواد با در نظر گرفتن نیازهای مختلف آنان، برقراری نظام غیرمتمرکز، استفاده از باسوادان داوطلب خدمت و پیگیری و ارزشیابی دقیق فعالیت‌ها تأکید بسیاری شد. طرح مزبور تا سقوط سلطنت شاهنشاهی در ایران ادامه یافت؛ اما در آغاز پیروزی انقلاب اسلامی در ایران، با همه کوششی که به‌ظاهر در امر سوادآموزی بزرگسالان انجام شده بود، هنوز ۷۰ درصد از افرادی که بالقوه می‌توانستند باسواد باشند، از توانایی خواندن و نوشتن محروم بودند.

پس از پیروزی انقلاب اسلامی که مسئله محوکردن پدیده شوم بی‌سوادی مورد توجه اندیشمندان و رهبران ارشد سیاسی کشور قرار گرفت، به‌دنبال صدور فرمان رهبر انقلاب، سازمان نهضت سوادآموزی به‌صورت کاملاً مستقل تأسیس شد. این سازمان در آغاز از همکاری و امکانات سایر نهادها و سازمان‌ها و ادارات دولتی استفاده می‌کرد؛ ولی از سال ۱۳۶۱ با مصوبه مجلس شورای اسلامی، این سازمان به وزرات آموزش و پرورش پیوست و اساسنامه آن در تاریخ ۱۳۶۳/۳/۳ به تصویب رسید. در این اساسنامه، دو وظیفه عمده آموزش و انتقال مهارت خواندن، نوشتن و حساب کردن به بی‌سوادان جامعه و ترغیب بی‌سوادان به سوادآموزی، برای نهضت سوادآموزی پیش‌بینی گردیده (اساسنامه نهضت سوادآموزی، ۱۳۶۳) و اهداف سازمان چنین بیان شده است:

الف) هدف کوتاه‌مدت: «ما باید بدون از دست دادن وقت و بدون تشریفات خسته‌کننده برای مبارزه با بی‌سوادی، به‌طور ضربتی و بسیج عمومی قیام کنیم؛ تا ان‌شالله در آینده نزدیک هر کس خواندن و نوشتن ابتدایی را آموخته‌باشد».

ب) هدف بلندمدت: «ما باید در برنامه درازمدت، فرهنگ وابسته کشورمان را به فرهنگ مستقل و خودکفا تبدیل کنیم» (صباغیان، ۱۳۸۴: ۸۹).

از آن پس، آموزش بزرگسالان ادامه داشت تا این که در ساختار جدید نهضت سوادآموزی، مرحله اول آموزش و پرورش بزرگسالان کشور به سه دوره سوادآموزی، تحکیم سواد و انتقال تقسیم شد. دوره مقدماتی (سوادآموزی)، اولین دوره تحصیلی است که در آن سعی می شود شرکت کنندگان حروف الفبای نظام نوشتاری زبان فارسی و ترکیب آن ها در ساخت واژه ها و جمله های زبان فارسی را بشناسند و از مهارت خواندن و نوشتن برخوردار شوند و همچنین در ریاضیات به حد تسلط برسند. مواد آموزشی این دوره عبارتند از: کتاب فارسی و کتاب ریاضی و دو جلد راهنمای تدریس فارسی و ریاضی که در اختیار آموزشیاران گذاشته می شود و چند کتاب برای تقویت مهارت خواندن که در اختیار سوادآموزان قرار می گیرد. ارزش دوره مقدماتی، معادل با پایه اول ابتدایی است. دوره تکمیلی (تحکیم سواد)، دومین دوره تحصیلی است. هدف این دوره آن است که سوادآموزان را با واژه ها، جمله ها و متون فارسی آشنا سازد. همچنین قرار است ایشان در زمینه ریاضیات و روخوانی قرآن مجید مهارت لازم را به دست آورند. مواد آموزشی این دوره عبارتند از: کتاب فارسی، کتاب ریاضی، کتاب قرآن و کتاب فرهنگ اسلامی و کتاب های ویژه ای برای آموزشیاران و چند کتاب که برای تقویت مهارت خواندن در اختیار سوادآموزان قرار می گیرد. ارزش دوره تکمیلی، معادل با پایه سوم ابتدایی است. و دوره پایانی (دوره انتقال) که ارزش آن بالاتر از دوره های قبلی است، برابر با چهارم ابتدایی است. مواد آموزش این دوره عبارتند از: کتاب فارسی، کتاب قرآن، کتاب فرهنگ اسلامی، کتاب ریاضی، کتاب تعلیمات اجتماعی (جغرافی، تاریخ، مدنی) و کتاب علوم تجربی که اکثر آن ها دارای کتاب راهنمای تدریس ویژه آموزشیاران هستند و چند کتاب که برای تقویت مهارت خواندن در اختیار سوادآموزان قرار می گیرد. این دوره، همانند پایه پنجم ابتدایی است و با استفاده از کتاب های وزارت آموزش و پرورش، آموزش داده می شود. پس از طی این دوره، سوادآموزان می توانند در مقطع راهنمایی ادامه تحصیل دهند (محمودی، ۱۳۹۰: ۳۴-۳۵). قابل ذکر است که نظام جامع آموزش بزرگسالان، توسط وزارت آموزش و پرورش در حال تهیه و تدوین است که مرحله دوم آن، همه کسانی را که به هر دلیلی از اخذ گواهی نامه پایان دوره متوسطه بازمانده اند، تحت پوشش قرار می دهد.

با وجود همه این کوشش ها، سوادآموزی بزرگسالان همچنان با چالش های فراوانی مواجه است. متخصصان تعلیم و تربیت، هر یک به نوعی دلایل عدم این موفقیت را توجیه می کنند. عده ای عقیده دارند که بزرگسالان بی سواد انگیزه کافی برای یادگیری خواندن و نوشتن ندارند. لذا بایستی به طرق مختلف (مادی و معنوی) در آنان ایجاد انگیزه کرد. بر اساس همین نظر، چه در جامعه ما و چه در جوامع دیگر، اقدامات متعددی صورت گرفته است؛ ولی متأسفانه نتایج رضایت بخشی نداشته است (سرشته، ۱۳۷۷: ۶۳).

## \_\_\_\_\_ بررسی انتقادی علل ضعف مهارت خواندن و نوشتن سوادآموزان ...

ارزشیابی مبتنی بر حافظه محوری از آموخته‌های سوادآموزان نیز معضل دیگری است. متأسفانه در حال حاضر، مسیر حرکت قطار سوادآموزی به سمت انباشت اطلاعات در ذهن سوادآموزان و غفلت از راهبرد مسئله محوری و پژوهش محوری در راستای تعمیق اطلاعاتی است که سوادآموزان به ذهن می‌سپارند. این مسئله موجب شده است که بسیاری از سوادآموزان انبوهی از اطلاعات را فقط به حافظه بسپارند و به علت عدم تعمیق اطلاعات و دانش‌ها، به بینش و مهارت لازم متناسب با پایه‌ای که تحصیل می‌کنند، نرسند (آتشک، ۱۳۹۰: ۵۶). افزون بر این، فراگیری مهارت نوشتن به‌طور خاص با چالش دیگری نیز مواجه است. در دوران اولیه زندگی آمیختگی و پیوستگی فعالیت‌های حرکتی و ذهنی بسیار بالاست. همچنین می‌توان تا حدود زیادی ریشه رفتارهای ذهنی تکامل یافته‌تر را نیز در یادگیری‌های حرکتی جست‌وجو کرد (صالحی، ۱۳۸۹: ۹۸)؛ مثلاً برای آموزش مهارت نوشتن به کارگری که روزانه هشت ساعت و به مدت طولانی با به‌کارگیری عضلات بزرگ، دچار سختی در به‌کارگیری عضلات ظریف شده است و تولیدات او فضایی بزرگ را طلب می‌کند، اصرار می‌شود در فضایی محدود (بخشی از صفحه کاغذ) و با وسیله‌ای کوچک (مداد)، اثری ظریف (حرف یا کلمه) تولید کند (همایون پور، ۱۳۶۸: ۱۱۵) و این برای او بسیار دشوار است. پژوهش حاضر با اذعان به تأثیر این موارد بر یادگیری بزرگسالان، به دنبال بررسی دقیق‌تر چالش‌های شیوه فعلی سوادآموزی در ایران است.

در نهضت سوادآموزی، طرح‌های پژوهشی متعددی به‌منظور بهبود وضعیت سوادآموزی به انجام رسیده است؛ برای مثال دهقانی و همکاران (۱۳۹۳) در طرحی با عنوان «ارزشیابی از اجرای برنامه پنج‌ساله سوادآموزی در سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۳» به شناسایی نقاط قوت و ضعف پرداخته‌اند. حکیمی و همکاران نیز طرحی را در سازمان به انجام رساندند که مقاله حاصل از آن با عنوان «ارزیابی محتوای کتاب‌های دوره‌های سوادآموزی از دیدگاه متخصصان برنامه درسی بزرگسالان» در کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی ارائه شد.

مقالات علمی - پژوهشی متعددی نیز در این حوزه به چاپ رسیده است. ارجمندنی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی اثربخشی کتب غیردرسی نهضت سوادآموزی از دیدگاه زنان نوسواد شهر تهران» به این نتیجه رسیدند که توجه به کتاب‌های غیردرسی می‌تواند ضمانت-بخش تداوم یادگیری در زنان نوسواد باشد. پیش از این نیز میرحسینی و ارجمندنی (۱۳۸۷) با «تحلیل محتوای کتاب‌های غیردرسی فراگیران نهضت سوادآموزی شهر تهران» دریافته بودند که موضوع و محتوای اکثر کتاب‌های معرفی شده از سوی گروه‌های پیگیر سوادآموزی با اهداف آموزش مداوم، هماهنگی دارد.

در حوزه نقد کتاب‌های درسی سوادآموزان، سعیدی (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی اثربخشی و مطلوبیت کتاب‌های طرح آزمایشی دوره مقدماتی در مقایسه با کتاب‌های قبلی» به

این نتیجه رسید که کتاب‌های جدید بهتر و موثرتر از کتاب‌های قبلی بوده‌است. در پژوهشی جدیدتر نیز پاپی (۱۳۹۸) با «بررسی میزان تحقق اهداف کتب نهضت سوادآموزی در دوره‌های سوادآموزی، انتقال و تحکیم» به این نتیجه رسیده که تدوین محتوای کتب دوره‌های سوادآموزی، تحکیم و انتقال با موفقیت نسبی بالایی همراه بوده‌اند.

با وجود تعدد پژوهش‌های صورت گرفته، باید در نظر داشت که تا کنون پژوهش جامعی که به بررسی همه‌جانبه علل ضعف مهارت خواندن و نوشتن در سوادآموزان پرداخته‌باشد، در اختیار نیست.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، از نوع تحقیقات کاربردی و از نظر شیوه اجرا، از نوع تحقیقات میدانی است؛ بدین ترتیب که محقق ابتدا با تهیه طرح پژوهش، اقدام به مطالعه و جمع‌آوری ادبیات موضوع نموده‌است، سپس با تعدادی از صاحب‌نظران حیطه مورد نظر، از جمله کارشناسان و آموزشیاران نهضت سوادآموزی و استادان آموزش زبان فارسی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شده و براساس پاسخ‌های مطرح شده، پرسشنامه‌ای طیفی ۵ مقیاسی لیکرت تدوین و بین نمونه آماری تحقیق، توزیع و داده‌ها جمع‌آوری شده‌است. در نهایت، براساس تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده با روش‌های آمار توصیفی و استنباطی، نتیجه‌گیری و پیشنهادهای لازم ارائه شده‌است. روایی پرسشنامه، توسط تعدادی از استادان، متخصصان و کارشناسان ذی‌ربط تأیید شده و محاسبه پایایی پرسشنامه نیز از طریق محاسبه آلفای کرونباخ بر روی ۴۰ نفر از جامعه آماری صورت گرفته‌است.

جامعه مورد مطالعه در این پژوهش را خبرگان در زمینه سوادآموزی شهرستان ساری تشکیل می‌دهند که تعداد آن‌ها برابر با ۱۲۰ نفر برآورد شده. در بخش کیفی تحقیق، مصاحبه با خبرگان تا رسیدن به حد اشباع (۱۲ نفر) ادامه یافته و در بخش کمی با استفاده از جدول مورگان به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، تعداد ۹۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند.

## یافته‌های پژوهش

### ۱- آمارهای توصیفی

۱-۱ مشخصات جمعیت‌شناختی نمونه مورد بررسی (آزمودنی‌ها)

جنسیت آزمودنی‌ها

از نظر جنسیت در پژوهش صورت گرفته، تعداد ۱۷ نفر معادل (۱۸/۵ درصد) از افراد نمونه را مرد و تعداد ۷۵ نفر معادل (۸۱/۵ درصد) از افراد نمونه را زن تشکیل می‌دهند. این بدان سبب است که اکثر آموزشیاران نهضت سوادآموزی زن هستند.

سن آزمودنی‌ها

از نظر سن، بیشتر افراد نمونه به تعداد ۷۱ نفر معادل (۷۷/۲ درصد) در گروه سنی ۳۰-۴۰ سال قرار دارند. ۱۹/۶ درصد بیش از ۴۰ سال سن داشتند و کم‌ترین افراد نمونه به تعداد ۳ نفر معادل (۳/۳ درصد) در گروه سنی ۲۰-۳۰ سال قرار داشتند. این آمار نشان‌دهنده سن مناسب آزمودنی‌هاست.

میزان تحصیلات آزمودنی‌ها

بررسی میزان تحصیلات آزمودنی‌ها حاکی از آن است که بیش‌تر افراد نمونه به تعداد ۶۶ نفر معادل (۷۱/۷ درصد) دارای تحصیلات کارشناسی و کم‌ترین افراد به تعداد ۵ نفر معادل (۵/۴ درصد) دارای فوق دیپلم هستند. ۲۲/۸ درصد نیز کارشناسی ارشد و دکترا دارند که درصد قابل توجهی است. بنابراین، نمونه مورد بررسی ضمن هماهنگی با جامعه آماری، از سطح بالایی از دانش تخصصی برخوردار است.

سابقه خدمت آزمودنی‌ها

از نظر بررسی سابقه خدمت، بیشتر افراد نمونه به تعداد ۵۴ نفر معادل (۵۸/۷ درصد) را افراد دارای سابقه ۱۰ تا ۱۵ سال و کم‌ترین افراد نمونه به تعداد ۶ نفر معادل (۶/۵ درصد) را افراد دارای سابقه کم‌تر از ۵ سال تشکیل می‌دهند. از این‌رو، می‌توان نتیجه گرفت که آزمودنی‌ها از سابقه و تجربه قابل قبولی برخوردارند.

۱-۲ آزمون فرض قابلیت اعتماد یا پایایی ابزار اندازه‌گیری (پرسشنامه)

روایی پرسشنامه این تحقیق با نظر استادان راهنما و مشاور و کارشناسان، مورد تأیید قرار گرفته است. برای تعیین پایایی پرسشنامه نیز از آزمونی به نام ضریب آلفای کرونباخ که برای تعیین قابلیت اعتماد یا پایایی پرسشنامه‌های چندگزینه‌ای طراحی شده، استفاده شده است. منظور از پایایی، ثبات وسیله اندازه‌گیری است؛ چنان‌که اگر آزمونی را چند بار تکرار کنیم و در همه موارد نتایج یکسان باشد، در این صورت ابزار دارای پایایی است.

به‌منظور تعیین قابلیت اعتماد ابزار اندازه‌گیری، روش‌های مختلف و متعددی وجود دارد که یکی از آن‌ها سنجش سازگاری درونی آن است که با ضریب آلفای کرونباخ اندازه‌گیری می‌شود و در این پژوهش به کار گرفته شده است. حداقل مقدار قابل قبول برای این ضریب، ۰/۷ است؛ اما مقادیر ۰/۶ و حتی ۰/۵۵ نیز قابل پذیرش است. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه محقق ساخته، ۰/۸۲ به دست آمده که نشان از اعتبار مناسب پرسشنامه دارد.



## ۲- آمار استنباطی

۱-۲ آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش

قبل از وارد شدن به مرحله آزمون فرض‌ها، لازم است تا از وضعیت نرمال بودن داده‌ها اطلاع حاصل شود. به منظور تشخیص نرمال بودن داده‌ها از آزمون کلموگروف- اسمیرنوف استفاده شده که نتایج آن در جدول آورده شده است.

فرض صفر: توزیع داده‌های مربوط به هر یک از متغیرها نرمال است.

فرض یک: توزیع داده‌های مربوط به هر یک از متغیرها نرمال نیست.

$S_i g: H_0 \leq 0.05$  توزیع جامعه نرمال است.

$S_i g: H_1 < 0.05$  توزیع جامعه نرمال نیست.

جدول ۱: آزمون کلموگروف- اسمیرنوف

ابعاد کلان	فراوانی	مقدار آزمون	سطح معنی-داری	نتیجه آزمون
محتوای کتاب فارسی (۱) سوادآموزی	۹۲	۱/۰۹	۰/۱۸	تایید $H_0$
محتوای کتاب فارسی (۲) سوادآموزی	۹۲	۱/۲۱	۰/۱۰	تایید $H_0$
محتوای کتاب فارسی دوره انتقال	۹۲	۱/۰۲	۰/۲۵	تایید $H_0$
قوانین آموزشی	۹۲	۱/۲۸	۰/۰۷	تایید $H_0$
مشکلات مربوط به یاددهنده	۹۲	۱/۳۱	۰/۰۶	تایید $H_0$
مشکلات مربوط به یادگیرنده	۹۲	۱/۳۰	۰/۰۵	تایید $H_0$

با توجه به بزرگ‌تر بودن سطح معنی‌داری ( $S_i g$ ) از مقدار پنج درصد، فرض صفر مبتنی بر

نرمال بودن توزیع متغیرها مورد تأیید قرار می‌گیرد و در نتیجه، داده‌ها پارامتریک است.

۲-۲ پاسخ به پرسش‌های تحقیق

سؤال اول: عوامل پیش‌زمینه‌ای ضعف آموزش مهارت خواندن و نوشتن به سوادآموزان کدام

است؟

جدول ۲: آماره توصیفی T تک نمونه‌ای

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین انحراف معیار
محتوای کتاب فارسی (۱) سوادآموزی	۹۲	۶۷۶۲.۲	۰.۳۸۲۵	۷۴۹۵۱.
محتوای کتاب فارسی (۲) سوادآموزی	۹۲	۵۱۶۰.۲	۰.۳۲۹۵	۶۴۵۷۶.
محتوای کتاب فارسی دوره انتقال	۹۲	۵۸۱۳.۲	۰.۴۵۱۷	۸۸۵۱۹.
قوانین آموزشی	۹۲	۲۱۶۹.۲	۰.۴۶۰۴	۹۰۲۱۵.
مشکلات مربوط به یاددهنده	۹۲	۸۱۲۵.۲	۰.۴۵۸۴	۸۹۸۲۹.
مشکلات مربوط به یادگیرنده	۹۲	۶۷۹۷.۲	۰.۵۳۸۳	۰.۵۴۷۷.۱

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین محاسبه شده از مؤلفه‌های مؤثر بر ضعف آموزش مهارت خواندن و نوشتن به سوادآموزان از دیدگاه پاسخ‌گویان کم‌تر از «۳» بوده است. به‌منظور بررسی این فرض که آیا اختلاف معنی‌داری بین میانگین فرضی (۳/۰۰) و میانگین محاسبه شده از سوالات وجود دارد، نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۳: آزمون t تک نمونه‌ای در مورد

متغیر	t آماره	درجه آزادی	فاصله اطمینان		مقدار احتمال (P-Val ue)
			حد پایین	حد بالا	
محتوای کتاب فارسی (۱) سوادآموزی	۴۶۵.۸	۹۱	۳۹۹۰.	۲۴۸۶.	۰/۰۰۰
محتوای کتاب فارسی (۲) سوادآموزی	۶۸۷.۱۴	۹۱	۵۴۸۸.	۴۱۹۲.	۰/۰۰۰
محتوای کتاب فارسی دوره انتقال	۲۷۰.۹	۹۱	۵۰۷۶.	۳۲۹۹.	۰/۰۰۰
قوانین آموزشی	۷۱۱.۳	۹۱	۱۲۶.	۳۰۷.	۰/۰۰۰
مشکلات مربوط به یاددهنده	۰.۹۰.۴	۹۱	۲۷۷۶.	۰.۹۷۴.	۰/۰۰۰

مشکلات مربوط به یادگیرنده	-	۹۱	-	۰/۰۰۰
	۹۵۱.۵	۴۲۶۱.	۲۱۴۵.	

با توجه به میانگین تراز محاسبه شده از طیف ارزیابی که به صورت ۵ گزینه‌ای مطرح شده، میانگین فرضی از بین امتیازات هرگویی محاسبه شده، کم‌تر یا برابر ۳/۰۰ بوده و میانگین شاخص‌های مؤثر بر ضعف آموزش مهارت خواندن و نوشتن به سوادآموزان از دیدگاه پاسخ‌گویان محاسبه شده در آزمون  $t$ ، « $t \geq \pm 1/96$ » و سطح معنی‌داری آن برابر با ۰/۰۰۰ بوده است. بنابراین  $H_1$  مبنی بر وجود داده‌های نرمال و تفاوت معنی‌دار بین نظرات پاسخ‌گویان تأیید و  $H_0$  مبنی بر غیر نرمال بودن داده‌ها، با حداکثر اطمینان ۰/۹۵ رد می‌شود. این بدین معنی است که از نظر خبرگان، همه عوامل مطرح شده در ضعف آموزش مهارت خواندن و نوشتن به سوادآموزان تأثیرگذار است.

سؤال دوم: از نظر خبرگان، هریک از عوامل مؤثر تا چه میزان در ضعف آموزش مهارت خواندن و نوشتن به سوادآموزان تأثیرگذار است؟

به منظور پاسخ به این سؤال و تبیین اولویت تأثیرگذاری گویه‌ها از نظر خبرگان، گویه‌های مربوط به هریک به‌طور جداگانه بر اساس آزمون فریدمن بررسی می‌شود.

اثرگذاری گویه‌های مربوط به محتوای کتاب فارسی (۱) سوادآموزی

نظرات گرد آمده نشان می‌دهد کتاب فارسی (۱) سوادآموزی از نظر شکل ظاهری و نیز تناسب محتوا با نیاز و علاقه یادگیرندگان و پرداختن به مهارت‌های زندگی و مسائل دینی و روان‌شناختی مشکل چندانی ندارد و اغلب صاحب‌نظران مهم‌ترین ضعف این کتاب را مناسب نبودن تمرین‌ها از نظر کمی و کیفی و دشواری قواعد زبانی (دستوری) طرح شده در آن می‌دانند که در کنار دشواری مطالب، فراگرفتن مهارت خواندن و نوشتن را برای بزرگسالان دشوار می‌سازد و آنان را دچار یأس و ناتوانی می‌کند.

جدول ۴: اولویت‌بندی اثرگذاری گویه‌های بخش اول پرسشنامه

ردیف	عوامل اثرگذار	میانگین	انحراف معیار	رتبه میانگین	رتبه بندی اثرگذاری
۱	مناسب نبودن فونت	۳۱.۲	۱۷۱.۱	۹۳.۸	۱۰
۲	مناسب نبودن تصاویر و عدم تطابق آن با متن	۹۸.۲	۴۳۲.۱	۶۸.۱۱	۵

۳	عدم ترتیب مطالب از سهل به دشوار	۷۰.۲	۲۷۶.۱	۳۶.۱۱	۶
۴	انتخاب نادرست محتوا از نظر سطح دشواری	۳۲.۲	۲۳۱.۱	۵۹.۹	۹
۵	انتخاب نادرست محتوا از نظر نیاز و علاقه یادگیرنده	۰.۴.۳	۴۱۴.۱	۲۷.۱۲	۳
۶	دشواری قواعد زبانی (دستوری) طرح شده در کتاب درسی	۸۸.۲	۳۰۴.۱	۳۴.۱۲	۲
۷	نپرداختن به مهارت‌های زندگی در متن کتاب	۵۹.۲	۲۵۲.۱	۱۶.۱۱	۷
۸	نپرداختن به مسائل دینی و روان‌شناختی در متن کتاب	۶۹.۲	۶۲۱.۱	۴۴.۱۰	۸
۹	مناسب نبودن تمرین‌ها از نظر کمی و کیفی	۶۳.۳	۴۱۴.۱	۷۱.۱۳	۱
۱۰	سنگین و دشوار بودن مطالب و ایجاد یأس و ناتوانی در یادگیرنده	۰.۹.۳	۵۹۴.۱	۰۰.۱۲	۴

با توجه به جدول ۴، بیش‌ترین میانگین رتبه (۱۳/۷۱، ۱۲/۳۴، ۱۲/۲۷) مربوط به گویه‌های «مناسب نبودن تمرین‌ها از نظر کمی و کیفی»، «دشواری قواعد زبانی (دستوری) طرح شده در کتاب درسی» و «انتخاب نادرست محتوا از نظر نیاز و علاقه یادگیرنده» و کم‌ترین میانگین رتبه (۸/۹۳، ۹/۵۹) مربوط به گویه‌های «مناسب نبودن فونت، انتخاب نادرست محتوا از نظر سطح دشواری» است.

اثرگذاری گویه‌های مربوط به محتوای کتاب فارسی (۲) سوادآموزی

کتاب فارسی (۲) سوادآموزی تقریباً همان ضعف‌های اصلی کتاب فارسی (۱) را دارد؛ با این تفاوت که بر دشواری قواعد زبانی (دستوری) طرح شده در کتاب افزوده شده است. دیگر آن که انتظار می‌رود در این کتاب با توجه به پیشرفت بزرگ سالان در مهارت خواندن و نوشتن، مسائل دینی و روان-شناختی که مورد علاقه آنان است، بیشتر مطرح شود؛ اما چنین نشده است. مناسب نبودن فونت نوشته‌های کتاب نیز سهم بیشتری در ضعف فراگیری مهارت‌های یادشده دارد.

جدول ۵: اولویت‌بندی اثرگذاری گویه‌های بخش دوم پرسشنامه

ردیف	عوامل اثرگذار	میانگین	انحراف معیار	رتبه میانگین	رتبه بندی اثرگذاری
۱	مناسب نبودن فونت	۸۶.۱	۹۸۶.	۸۳.۵	۷
۲	مناسب نبودن تصاویر و عدم تطابق آن با متن	۷۸.۱	۹۳۹.	۳۳.۵	۸
۳	عدم ترتیب مطالب از سهل به دشوار	۲۳.۲	۱۰۰.۱	۹۸.۶	۶
۴	انتخاب نادرست محتوا از نظر سطح دشواری	۴۲.۳	۲۶۲.۱	۴۱.۱۰	۳
۵	انتخاب نادرست محتوا از نظر نیاز و علاقه یادگیرنده	۷۱.۱	۹۰.۷	۱۴.۵	۱۰
۶	دشواری قواعد زبانی (دستوری) طرح شده در کتاب	۵۱.۳	۲۹۰.۱	۶۵.۱۰	۱
۷	نپرداختن به مهارت‌های زندگی در متن کتاب	۷۰.۱	۶۹۱.	۲۵.۵	۹
۸	نپرداختن به مسائل دینی و روان‌شناختی در متن کتاب	۶۳.۲	۵۶۹.۱	۹۴.۷	۵
۹	مناسب نبودن تمرین‌ها از نظر کمی و کیفی	۲۷.۳	۰۷۶.۱	۶۰.۱۰	۲
۱۰	سنگین و دشوار بودن مطالب و ایجاد یأس و ناتوانی در یادگیرنده	۸۶.۲	۳۴۴.۱	۲۱.۹	۴

با توجه به جدول ۵، بیش‌ترین میانگین رتبه (۱۰/۶۵، ۱۰/۶۰) مربوط به گویه‌های «دشواری قواعد زبانی (دستوری) طرح شده در کتاب» و «مناسب نبودن تمرین‌ها از نظر کمی و کیفی» و کم‌ترین میانگین رتبه (۵/۱۴، ۵/۲۵) مربوط به گویه‌های «انتخاب نادرست محتوا از نظر نیاز و علاقه یادگیرنده» و «نپرداختن به مهارت‌های زندگی در متن کتاب» است. اثرگذاری گویه‌های مربوط به محتوای کتاب فارسی دوره انتقال

نظرات مطرح شده در باب کتاب فارسی دوره انتقال، نشان می‌دهد که این کتاب نیز چون دو کتاب پیشین، از نظر تطابق با نیاز و علاقه یادگیرندگان، قابل قبول است. تفاوت عمده این کتاب در آن است که تمرین‌های کتاب از نظر کمی و کیفی وضعیت بهتری پیدا می‌کند؛ اما سطح دشوار مطالب به یأس و ناامیدی و نهایتاً ضعف یادگیری بزرگسالان می‌انجامد.

جدول ۶: اولویت‌بندی اثرگذاری گویه‌های بخش سوم پرسشنامه

ردیف	عوامل اثرگذار	میانگین	انحراف معیار	رتبه میانگین	رتبه بندی اثرگذاری
۱	مناسب نبودن فونت	۶۳.۲	۲۱۴.۱	۶۴.۳	۵
۲	مناسب نبودن تصاویر و عدم تطابق آن با متن	۲۹.۲	۱۳۹.۱	۵۰.۳	۷
۳	عدم ترتیب مطالب از سهل به دشوار	۳۳.۲	۲۶۶.۱	۵۳.۳	۶
۴	انتخاب نادرست محتوا از نظر سطح دشواری	۰۷.۲	۱۷۱.۱	۶۷.۳	۴
۵	انتخاب نادرست محتوا از نظر نیاز و علاقه یادگیرنده	۰۰.۲	۹۸۶.	۷۰.۲	۱۰
۶	دشواری قواعد زبانی (دستوری) طرح شده در کتاب	۷۰.۱	۶۹۱.	۲۵.۵	۲
۷	نپرداختن به مهارت‌های زندگی بر متن کتاب	۳۲.۳	۲۱۱.۱	۰۵.۵	۳
۸	نپرداختن به مسائل دینی و روان‌شناختی در متن کتاب	۲۷.۳	۰۷۶.۱	۴۰.۳	۸
۹	مناسب نبودن تمرین‌ها از نظر کمی و کیفی	۵۵.۲	۳۹۳.۱	۳۹.۳	۹
۱۰	سنگین و دشوار بودن مطالب و ایجاد یأس و ناتوانی در یادگیرنده	۶۳.۲	۵۶۹.۱	۹۴.۷	۱

با توجه به جدول ۶، بیش‌ترین میانگین رتبه (۵/۲۵.۷/۹۴) مربوط به گویه‌های «سنگین و دشوار بودن مطالب و ایجاد یأس و ناتوانی در یادگیرنده» و «دشواری قواعد زبانی (دستوری)

طرح‌شده در کتاب» و کم‌ترین میانگین رتبه (۲/۷۰، ۳/۳۹) مربوط به گویه‌های «انتخاب نادرست محتوا از نظر نیاز و علاقه یادگیرنده» و «مناسب نبودن تمرین‌ها از نظر کمی و کیفی» است.

### اثرگذاری گویه‌های مربوط به قوانین آموزشی

برخلاف پیش‌بینی محقق، خبرگان مورد مطالعه، تأثیر قوانین آموزشی و محدودیت‌های حاصل از آن را بسیار کم دانسته‌اند. در واقع ایشان معتقدند وضعیت پرداخت حقوق به آموزشیاران، تأثیر چندانی بر ضعف آموزش و در نتیجه، یادگیری بزرگسالان ندارد و بیش از آن دشوار بودن هماهنگی مکان و زمان آموزش و مدت کوتاه آموزش هر کتاب موجب ضعف خواندن و نوشتن سوادآموزان می‌گردد.

جدول ۷: اولویت‌بندی اثرگذاری گویه‌های بخش چهارم پرسشنامه

رتبه-بندی اثرگذاری	رتبه میانگین	انحراف معیار	میانگین	عوامل اثرگذار	ردیف
۲	۰۵.۵	۲۱۱.۱	۳۲.۳	زمان کوتاه برای آموزش هر کتاب	۱
۱	۳۷.۵	۳۱۵.۱	۸۸.۳	دشواری در هماهنگی مکان و زمان آموزش	۲
۵	۶۴.۵	۲۱۴.۱	۶۳.۲	الزام شرایط سنی برای پایان دوره سوادآموزی (۲۹ سال)	۳
۳	۱۰.۴	۱۶۴.۱	۸۳.۲	پرداخت حقوق به یاددهنده در ازای تعداد قبولی	۴
۴	۱۶.۴	۶۷۶.۱	۹۵.۲	پرداخت سالانه حقوق به یاددهنده	۵

با توجه به جدول ۷، بیش‌ترین میانگین رتبه (۵/۳۷، ۵/۰۵) مربوط به گویه‌های «دشواری در هماهنگی مکان و زمان آموزش» و «زمان کوتاه برای آموزش هر کتاب» و کم‌ترین میانگین رتبه (۴/۱۶، ۵/۶۴) مربوط به گویه‌های «الزام شرایط سنی برای پایان دوره سوادآموزی (۲۹ سال)» و «پرداخت سالانه حقوق به یاددهنده» است.

اثرگذاری گویه‌های مربوط به مشکلات یاددهنده

داده‌های گردآمده نشان می‌دهد که کم‌ترین تأکید آزمودنی‌ها بر تأثیر مشکلات آموزشیاران بر روند آموزش بوده که به دلیل کثرت آموزشیاران در نمونه آماری مورد مطالعه، امری

قابل پیش‌بینی می‌نمود؛ با وجود این، آن‌ها به ضعف‌هایی چون اشراف‌نداشتن بر مهارت‌های زندگی مورد علاقه سوادآموزان، انگیزه کم و به‌روز نشدن اطلاعات و مهارت‌های خود نیز اذعان داشته‌اند.

جدول ۸: اولویت‌بندی اثرگذاری گویه‌های بخش پنجم پرسشنامه

رتبه- بندی اثرگذاری	رتبه میانگین	انحراف معیار	میانگین	عوامل اثرگذار	ردیف
۴	۸۵.۲	۲۲۶.۱	۰۰.۲	عدم امنیت شغلی	۱
۲	۹۶.۳	۵۵۱.۱	۷۹.۲	انگیزه پایین	۲
۵	۷۶.۲	۱۳۹.۱	۹۴.۱	عدم آشنایی با روش‌ها و فنون تدریس	۳
۳	۴۴.۳	۱۳۴.۱	۴۲.۲	به‌روز نشدن اطلاعات و مهارت‌های یاددهنده با کلاس‌های آموزش	۴
۶	۶۲.۲	۱۴۴.۱	۸۹.۱	عدم انطباق رشته تحصیلی یاددهنده با درس فارسی	۵
۱	۳۶.۵	۸۶۳.	۰۳.۴	عدم اشراف به مهارت‌های زندگی مورد علاقه سوادآموزان (مهارت‌های دستی، روان شناختی، ارتباطی و ...)	۶
۶	۶۲.۲	۱۴۴.۱	۸۹.۱	نداشتن حقوق ماهیانه	۷

با توجه به جدول ۸، بیش‌ترین میانگین رتبه (۵/۳۶، ۳/۹۶) مربوط به گویه‌های «عدم اشراف به مهارت‌های زندگی مورد علاقه سوادآموزان (مهارت‌های دستی، روان‌شناختی و ارتباطی و ...» و «انگیزه پایین» و کم‌ترین میانگین رتبه (۲/۶۲، ۲/۷۶) مربوط به گویه‌های «عدم آشنایی با روش‌ها و فنون تدریس»، «عدم انطباق رشته تحصیلی یاددهنده با درس فارسی» و «نداشتن حقوق ماهیانه» است.

اثرگذاری گویه‌های مربوط به مشکلات یادگیرنده

پس از اشکالات وارد بر کتاب‌های درسی، مشکلات مربوط به بزرگ‌سالان از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر ضعف مهارت خواندن و نوشتن ایشان دانسته شده‌است و خبرگان معتقدند از این میان، مشغله‌های کاری ایشان و نیز فقر فرهنگی و اقتصادی بیش‌ترین تأثیر را دارد.



جدول ۹: اولویت‌بندی اثرگذاری گویه‌های بخش ششم پرسشنامه

رتبه‌بندی اثرگذاری	رتبه میانگین	انحراف معیار	میانگین	عوامل اثرگذار	ردیف
۳	۲۷.۱۲	۴۱۴.۱	۰.۴۳	فقر اقتصادی	۱
۲	۳۴.۱۲	۳۰۴.۱	۸۸.۲	فقر فرهنگی	۲
۷	۱۶.۱۱	۲۵۲.۱	۵۹.۲	بی‌انگیزگی	۳
۶	۴۴.۱۰	۶۲۱.۱	۶۹.۲	مشکلات خانوادگی و عدم همراهی همسر	۴
۱	۷۱.۱۳	۴۱۴.۱	۶۳.۳	شاغل بودن در بخش‌های کشاورزی و خدماتی	۵
۴	۰۰.۱۲	۵۹۴.۱	۰.۹۳	مشکلات و ضعف‌های جسمانی	۶
۵	۳۶.۵	۱۶۳.	۰.۳۴	سن بالا و نداشتن امید به زندگی	۷

با توجه به جدول ۹، بیش‌ترین میانگین رتبه (۵/۳۶، ۳/۹۶) مربوط به گویه‌های «شاغل بودن در بخش‌های کشاورزی و خدماتی و فقر فرهنگی» و کم‌ترین میانگین رتبه (۲/۶۲، ۲/۷۶) مربوط به گویه‌های بی‌انگیزگی، مشکلات خانوادگی و عدم همراهی همسر است.

### نتیجه‌گیری

در مصاحبه‌های صورت گرفته با خبرگان سوادآموزی، اعم از کارشناسان نهضت سوادآموزی، تعدادی از آموزشیاران با سابقه و موفق استان و استادان آموزش زبان، به عوامل تأثیرگذاری اشاره شد که در شش موضوع کلی محتوای کتاب فارسی ۱ و ۲ سوادآموزی، محتوای کتاب فارسی دوره انتقال، قوانین آموزشی، مشکلات یاددهنده، مشکلات یادگیرنده طبقه‌بندی شد. نظرسنجی صورت گرفته ثابت می‌کند از نظر خبرگان ضعف‌های کتاب‌های فارسی سه دوره، بیش از سایر موارد در ضعف مهارت‌های خوانداری و نوشتاری فراگیران بزرگ‌سال موثر است. از میان این سه کتاب نیز کیفیت نامطلوب کتاب‌های فارسی ۱ و ۲ به ترتیب مهم‌ترین دلیل ضعف‌های موجود دانسته شده است. این مسئله می‌تواند به دلیل ضعیف بودن این کتاب‌ها یا تأثیر بیشتر آن‌ها بر یادگیری به‌عنوان پایه و گام‌های نخست آموزش باشد. برخلاف پیش‌بینی محقق، خبرگان مورد مطالعه، تأثیر قوانین آموزشی و محدودیت‌های حاصل از آن را بسیار کم دانسته‌اند. در واقع ایشان معتقدند وضعیت پرداخت حقوق به آموزشیاران، تأثیر چندانی بر ضعف آموزش و در نتیجه

یادگیری بزرگسالان ندارد و بیش از آن دشوار بودن هماهنگی مکان و زمان آموزش و مدت کوتاه آموزش هر کتاب، موجب ضعف خواندن و نوشتن سوادآموزان می‌گردد. داده‌های گردآمده نشان می‌دهد که کم‌ترین تأکید آزمودنی‌ها بر تأثیر مشکلات آموزشیاران بر روند آموزش بوده که به دلیل کثرت آموزشیاران در نمونه آماری مورد مطالعه، امری قابل پیش‌بینی می‌نمود؛ با وجود این، ایشان به ضعف‌هایی چون اشراف‌نداشتن بر مهارت‌های زندگی مورد علاقه سوادآموزان، انگیزه کم و به‌روز نشدن اطلاعات و مهارت‌های خود نیز اذعان داشته‌اند. پس از اشکالات وارد بر کتاب‌های درسی، مشکلات مربوط به بزرگسالان از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر ضعف مهارت خواندن و نوشتن آن‌ها دانسته شده است و خبرگان معتقدند از این میان، مشغله‌های کاری ایشان و نیز فقر فرهنگی و اقتصادی، بیشترین تأثیر را دارد.

### منابع

- آتشک، محمد (۱۳۹۰). «ارزشیابی توسعه سوادآموزی در کشورهای مسلمان». تربیت اسلامی، سال ۶، شماره ۱۳: ۹۹-۱۲۱.
- ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۳). آموزش بزرگسالان. تهران: انتشارات پیام نور.
- ارجمندنیا، علی‌اکبر؛ میرحسینی، زهره و کاکابرابی، کیوان (۱۳۸۹). «بررسی اثربخشی کتب غیردرسی نهضت سوادآموزی از دیدگاه زنان نوسواد شهر تهران». دانش‌شناسی، دوره ۳، شماره ۹: ۱-۱۰.
- ارجمندی، غلام‌رضا (۱۳۸۴). «سواد رسانه‌ای». فصلنامه آموزش علوم اجتماعی، دوره ۳، شماره ۴: ۴-۹.
- اساسنامه نهضت سوادآموزی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۳).
- پاپی، سمیه (۱۳۹۸). «بررسی میزان تحقق اهداف کتب نهضت سوادآموزی در دوره‌های سوادآموزی، انتقال و تحکیم». پژوهش در علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، سال ۵، شماره ۱۷: ۱۵۰-۱۳۳.
- دهقانی، مرضیه و همکاران (۱۳۹۳). «ارزشیابی از اجرای برنامه پنج‌ساله سوادآموزی در سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۳». طرح پژوهشی، تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- سرخابی، مریم (۱۳۷۰). «نقش برنامه درسی پنهان مدارس در شکل‌گیری شخصیت و رفتار دانش‌آموزان». فصلنامه آموزه، دوره ۹، شماره ۳۷: ۷۱-۱۰۰.
- سرشته، محمود (۱۳۷۷). اهداف اصلی برنامه‌ریزی فرهنگی. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

- سعیدی، علی (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی و مطلوبیت کتاب‌های طرح آزمایشی دوره مقدماتی در مقایسه با کتاب‌های قبلی. تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.

- صالحی امیری، سیدرضا (۱۳۸۹). مفاهیم و نظریه‌های فرهنگی. تهران: انتشارات ققنوس.

- صباغیان، زهرا (۱۳۷۵). روش‌های سوادآموزی بزرگ‌سالان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۴). روش‌های سوادآموزی بزرگ‌سالان؛ تعلیم مهارت‌های خواندن و نوشتن. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

- محمودی، محمد (۱۳۹۰). نیازسنجی آموزشی در سازمان‌ها. تهران: شرکت سهامی انتشار.

- مطیعی لنگرودی، سیدحسن (۱۳۸۲). برنامه‌ریزی روستایی در ایران. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

- میرحسینی، زهره (۱۳۸۲). بررسی نیازهای آموزشی فراگیران سازمان نهضت سوادآموزی، تهران: دفتر پژوهش و برنامه‌ریزی و تولید مواد آموزشی سازمان نهضت سوادآموزی.

- میرحسینی، زهره؛ ارجمندنیا، علی‌اکبر (۱۳۸۷). «تحلیل محتوای کتاب‌های غیردرسی فراگیران نهضت سوادآموزی شهر تهران». دانش‌شناسی، دوره ۱، شماره ۱: ۹۷-۱۱۴.

- همایون‌پور، پرویز (۱۳۶۸). پیکار جهانی سوادآموزی. تهران: انتشارات انقلاب اسلامی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی