Journal of Research in Educational Systems

Volume 20, Issue 73, 2026
Pp. 51-68

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

Developing and Validating a Model for Reducing Family Illiteracy Based on Student Capacity: Experts' Perspectives

Abdullah Muradi [1], **Fardin Batmani** [2✉], and **Rafigh Hasani** [3]

1. Department of Educational Sciences, Sa.C., Islamic Azad University, Sanandaj, Iran. Email: abdullah.muradi@iau.ir
2. *Corresponding Author*, Department of Educational Governance and Human Resources, Sa.C., Islamic Azad University, Sanandaj, Iran. E-mail: Fardin.Batmani@iau.ac.ir
3. Department of Educational Governance and Human Resources, Sa.C., Islamic Azad University, Sanandaj, Iran. E-mail: hasani.rafigh@iau.ac.ir

ABSTRACT

Objective: This study aimed to design and validate a conceptual model for reducing illiteracy within the family by drawing on the capacity of students, from the perspective of experts.

Method: The study adopted a qualitative approach grounded in the Straussian version of grounded theory, situated within an interpretive-constructivist philosophical framework. Participants comprised 20 educational experts (teachers, university faculty, and Literacy Movement specialists) in Kurdistan province, selected through purposive and snowball sampling. Data were collected via semi-structured interviews until theoretical saturation was reached, and were analyzed through the three-stage process of open, axial, and selective coding. The trustworthiness of the findings was established using Lincoln and Guba's four criteria, and reliability was confirmed through inter-coder agreement and Cohen's kappa coefficient (mean = 0.82). Content validity was further established by computing the Content Validity Ratio (CVR) and Content Validity Index (CVI), both exceeding the critical threshold of 0.59.

Results: The findings led to the formation of a conceptual model comprising five main dimensions (causal conditions, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and consequences). The core category identified was "strengthening within-family learning capacities."

Conclusions: The proposed model offers a practical, context-specific framework grounded in experts' experience for intervening in family illiteracy. Accordingly, its use is recommended as a low-cost and effective complement to formal literacy program.

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received February 27, 2026
Received in revised form May 19, 2026
Accepted May 31, 2026
Published Online June 26, 2026

***Keywords*:**
Illiteracy Reduction Mode
Family Educational Empowerment
Student-Centered Literacy

Cite this Article: Moradi, A., Batmani, F., & Hasani, R. (2026). Developing and validating a model for reducing and eliminating family illiteracy based on student capacity: Experts' perspectives. *Journal of Research in Educational Systems*, *20*(73), 51-68. https://doi.org/10.22034/jiera.2026.578342.3472

© **2026** by The author(s) retain the copyright
Publisher: Iranian Educational Research Association
DOI: https://doi.org/10.22034/jiera.2026.578342.3472

Introduction

Literacy has evolved considerably in recent decades, extending well beyond its traditional definition as the ability to read and write to encompass a broader capacity for meaningful participation in social, economic, and civic life. It remains one of the most fundamental indicators of human development and one of UNESCO's core global priorities; the Islamic Republic of Iran, as a UNESCO member state, has likewise committed to reducing illiteracy rates. Despite decades of international effort, illiteracy persists as a stable and troubling global phenomenon: an estimated 773 million adults worldwide remain illiterate, most of them women. In Iran, national statistics place the literacy rate at 96.6%, with Kurdistan Province reporting a somewhat lower rate of 95.2% (an illiteracy rate of 4.8%). The present study concerns itself specifically with absolute illiteracy complete inability to read, write, or perform basic arithmetic among the parents of schoolchildren in Kurdistan Province, and makes no claims regarding functional illiteracy or low literacy more broadly.

Illiteracy is a multidimensional phenomenon shaped by socioeconomic, individual, familial, and educational factors, with consequences that extend well beyond the individual, constraining broader social and economic development, diminishing self-esteem, and limiting civic and social participation. Contemporary scholarship increasingly frames lifelong learning as extending beyond formal instruction by teachers, pointing instead toward peer-based, needs-driven, and collective learning models suited to what has been termed an era of "silent learning explosion." In this vein, family literacy programs have been urged to move away from standardized, one-size-fits-all approaches toward models grounded in the specific cultural and social context of the family, so as to more effectively break the cycle of poverty and illiteracy. A growing body of empirical research supports family-centered literacy interventions: recent meta-analytic evidence demonstrates that literacy interventions delivered by family members produce significant positive effects on children's combined literacy outcomes, while other studies show that participation in family literacy programs improves not only parents' literacy skills but also yields broader personal, social, and parenting-related gains. Systematic reviews further indicate that active family involvement in the learning process has a particularly strong effect on educational outcomes in lower-socioeconomic communities, underscoring the necessity of harnessing family capacity within literacy programming. The presence of an illiterate member within the family, especially a household head, has additionally been linked to a range of behavioral and educational difficulties among children; yet where traditional teacher–student roles are reversed within the household, this reversal can foster empathy, patience, leadership skills, parental literacy gains, greater self-confidence, and deeper family bonds.

Kurdistan Province presents a distinctive sociocultural context for such an intervention: Kurdish serves as the primary spoken language, tribal and traditional social structures persist in parts of the province, the local economy is largely agriculture- and livestock-based, with peak agricultural seasons constraining learning opportunities, and the population is widely dispersed across rural areas. These characteristics suggest considerable potential for a "student-led home instruction" model in this setting, although generalization of the findings to other provinces should be undertaken cautiously. Against this backdrop, the central research problem was how a model grounded in student participation could be designed to achieve a sustainable reduction of family illiteracy. The study accordingly pursued three objectives: (1) identifying the dimensions and components affecting the reduction of family illiteracy through student capacity, from the perspective of educational experts; (2) designing a corresponding conceptual model; and (3) validating the designed model through expert assessment.

Method

The study was designed using Saunders' "research onion" framework, adopting an interpretive-

constructivist philosophical stance and an inductive approach aimed at achieving a deep understanding of the phenomenon of family illiteracy. The research strategy was grounded theory, following the systematic Strauss-and-Corbin approach, selected specifically because a coherent theoretical background and a comprehensive model addressing the use of student capacity to reduce family illiteracy were not available in the existing literature. The systematic approach's structured open, axial, and selective coding stages, together with its capacity to yield a paradigm model, were considered well suited to the study's aims, while the researchers preserved interpretive flexibility consistent with the constructivist stance throughout.

Participants comprised 20 educational experts in Kurdistan Province 17 men and 3 women, all married, with an average of 23 years of professional experience selected through purposive and snowball sampling; participants held diverse positions, including teachers, university faculty, and Literacy Movement Organization specialists. Data were collected through semi-structured interviews conducted until theoretical saturation was reached; saturation was identified when two consecutive interviews (the 18th and 19th) yielded no new codes or concepts, and was subsequently confirmed by an additional twentieth interview and by independent review of the coding of the final three interviews by two coders, bringing the total sample to 20 interviews. Data were analyzed through the three-stage process of open, axial, and selective coding. Trustworthiness was established using Lincoln and Guba's four criteria; reliability was assessed through inter-coder agreement and Cohen's kappa coefficient (mean = 0.82). Content validity was established in two stages: qualitative criteria during theory generation, and quantitative indices the Content Validity Ratio (CVR) and Content Validity Index (CVI) during a subsequent, independent model-validation stage involving 11 expert evaluators; of 93 initial concepts, 6 were excluded owing to CVR values below the critical threshold of 0.59.

Results

Open coding of the interview data produced 93 initial concepts, which were consolidated through axial coding into 23 major categories and, through selective coding, into a single core category. The resulting conceptual model is organized around five principal dimensions. Causal conditions include the family's supportive role, students' academic capacities and sense of responsibility, and a reverse home-instruction structure in which students take on a teaching role. Contextual conditions encompass the family's sociocultural background, educational infrastructure, governmental support, and the fit of instructional content with local needs. Intervening conditions include students' academic and motivational readiness and parental attitudes toward being taught by their children. Identified strategies include the provision of incentives, infrastructural support, continuous monitoring, inter-agency coordination, and psychological-emotional support. Consequences of the model's implementation include enhanced literacy and social awareness, reduced educational inequity, and improved family relationships. The core category that emerged, integrating all five dimensions, was "strengthening intra-family learning capacities."

Conclusions

The findings demonstrate that reducing family illiteracy is not a unidimensional or purely instructional matter, but a multidimensional process shaped by the dynamic interaction of individual, familial, institutional, and cultural factors, consistent with prior literature emphasizing the multifactorial nature of illiteracy. The family emerged as the principal locus of learning and literacy acquisition, with emotional relationships, psychological support, and active family participation identified as key enablers of program success, a finding consistent with prior research on intergenerational family literacy learning. Students, in turn, were found to function as active literacy agents by virtue of their educational competence, continuous presence within the household, and emotional closeness to parents consonant with international

evidence on reversed teaching roles and participatory, lifelong learning models, and reinforced by meta-analytic findings on the positive effects of family-member-delivered literacy interventions. Contextual factors, including family culture, community attitudes, institutional support, and the fit between instructional content and local needs, were likewise shown to be consequential, echoing systematic-review evidence that family involvement is especially impactful in lower-socioeconomic settings and underscoring the necessity of localizing the model to Kurdistan's specific conditions. Identified strategies such as incentive provision, psychological-emotional support, and inter-institutional coordination were found to facilitate implementation, while consequences extended beyond literacy gains alone to include strengthened family relationships, increased student responsibility, enhanced social capital, and reduced intergenerational transmission of illiteracy.

Unlike prior, generic family-literacy models, the model developed here is explicitly grounded in Kurdistan's linguistic, tribal, and economic particularities, elevating it from a general idea to an operational, locally validated framework; its innovation lies not in the underlying concept of family literacy but in its integration of student capacity with local contextual conditions within a validated conceptual model. Overall, the reduction of family illiteracy through student capacity represents a practical, low-cost, and implementable approach that, where cultural, social, and institutional conditions permit, may serve as an effective complement to formal literacy programs. Nonetheless, the model's generalizability is constrained by its qualitative design and its focus on a single province, and its implementation may encounter challenges, including added responsibility placed on students, time and capacity limitations, parental resistance to being taught by their children, and variation in families' cultural and social circumstances. Accordingly, the study recommends pilot implementation of the model by the Ministry of Education and the Literacy Movement Organization across diverse provinces, the design of empowerment programs for student-instructors, orientation sessions for families, incentive mechanisms for participating students, strengthened coordination among educational, cultural, and social institutions, and further quantitative, mixed-methods, and longitudinal research to empirically test the model's effectiveness.

Author Contributions

The first author (A. Moradi) was responsible for the research design, supervision of the research process, review and verification of the results, and the revision, editing, and finalization of the manuscript. The second author (F. Batmani) conducted the data collection and interviews, carried out the data analysis, and prepared the initial draft of the manuscript. The third author (R. Hasani) contributed to the research design, supervised the research process, and reviewed the manuscript. All authors have read and approved the final version of the manuscript.

Data Availability Statement

The data supporting the findings of this study, comprising the anonymized interview transcripts and coding records, are available from the corresponding author upon reasonable request. In accordance with the confidentiality assurances given to participants, the raw interview recordings and identifying information are not publicly archived.

Acknowledgements

The authors wish to thank all the participants, as well as everyone who assisted in the collection and analysis of the data.

Ethical Considerations

This study was conducted in accordance with recognized principles of research ethics. Participants took part on a voluntary basis, and the confidentiality of their information was ensured throughout. Ethical approval for the study was

obtained from the Ethics Committee of the Sanandaj Branch, Islamic Azad University.

Funding

This research was derived from the doctoral dissertation of the first author (Abdullah Moradi) and received no financial support from any organization or funding body.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest with respect to the findings of this research.

پژوهش در
نظام‌های آموزشی

دوره ۲۰، شماره ۷۳، ۱۴۰۵
ص ۵۱-۶۸

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳
شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

تدوین الگو و اعتبارسنجی کاهش و رفع بی‌سوادی افراد خانواده، مبتنی بر ظرفیت دانش‌آموزی از نگاه متخصصان

عبداله مرادی[۱]، فردین باتمانی[۲] ✉، و رفیق حسنی[۳]

۱. گروه علوم تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. رایانامه: abdullah.muradi@iau.ir
۲. *نویسنده مسئول*، گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. رایانامه: Fardin.Batmani@iau.ac.ir
۳. گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران رایانامه: hasani.rafigh@iau.ac.ir

چکیده

هدف: هدف پژوهش طراحی و اعتبارسنجی الگویی مفهومی برای کاهش بی‌سوادی درون خانواده با استفاده از ظرفیت دانش‌آموزان از نگاه متخصصان بود.

روش: مطالعه با رویکرد کیفی و بر اساس نظریه داده‌بنیاد Strauss و Corbin در چهارچوب فلسفهٔ تفسیری-برساخت‌گرایانه صورت گرفت. مشارکت‌کنندگان شامل ۲۰ متخصص آموزشی (معلمان، استادان دانشگاه، کارشناسان نهضت سوادآموزی) در استان کردستان بودند که با نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته تا رسیدن به اشباع نظری گردآوری شدند. تحلیل داده‌ها طی مراحل سه‌گانه کُدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام شد. اعتبار یافته‌ها با معیارهای چهارگانه Lincoln و Guba و پایایی آن با توافق کُدگذاران و ضریب کاپای کوهن (میانگین ۰/۸۲) تأیید شد. روایی محتوایی نیز با محاسبه CVR و CVI (بالاتر از حد بحرانی ۰/۵۹) احراز گردید.

یافته‌ها: یافته‌ها منجر به شکل‌گیری الگویی مفهومی با پنج بُعد اصلی (شرایط علّی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها) شد. مقوله هسته «تقویت ظرفیت‌های یادگیری درون‌خانوادگی» شناسایی شد.

نتیجه‌گیری: الگوی ارائه‌شده، چهارچوبی عملی، بومی و مبتنی بر تجربه متخصصان برای مداخله در بی‌سوادی خانواده‌ها ارائه می‌دهد؛ بنابراین استفاده از این الگو به‌عنوان مکملی کم‌هزینه و اثربخش در کنار برنامه‌های رسمی سوادآموزی، توصیه می‌گردد.

درباره مقاله

نوع مقاله:
مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۰۸
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۲۹
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۰
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۵

واژه‌های کلیدی:
الگوی کاهش بی‌سوادی
توانمندسازی آموزشی خانواده
سوادآموزی دانش‌آموزمحور

استناد به این مقاله: مرادی، ع.، باتمانی، ف.، و حسنی، ر. (۱۴۰۵). تدوین الگو و اعتبارسنجی کاهش و رفع بی‌سوادی افراد خانواده، مبتنی بر ظرفیت دانش‌آموزی از نگاه متخصصان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۲۰(۷۳)، ۵۱-۶۸
https://doi.org/10.22034/jiera.2026.578342.3472

© ۲۰۲۶ نویسنده(گان)
ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

مقدمه

مفهوم سواد[1] در دهه‌های اخیر دچار تغییرات زیادی شده و ازآنچه به‌طور سنتی خواندن و نوشتن پنداشته می‌شد، فراتر رفته است. مهارت‌های سوادآموزی سنگ بنای یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان هستند. در اعلامیهٔ حق سوادآموزی اروپا، سواد به‌عنوان توانایی‌ای تعریف‌شده که به افراد کمک می‌کند زندگی کامل و معناداری داشته باشند (عسکری و حکیم‌زاده، ۱۴۰۰).

سوادآموزی یکی از مهم‌ترین اولویت‌های جهانی و از شاخص‌های بنیادین توسعهٔ انسانی است. جمهوری اسلامی ایران نیز همگام با کشورهای عضو یونسکو تعهدات گسترده‌ای در زمینهٔ کاهش نرخ بی‌سوادی پذیرفته است (حسنی، ۱۳۹۹). بر اساس گزارش یونسکو میزان بی‌سوادی در دهه‌های گذشته کاهش‌یافته است. کشورهای توسعه‌یافته تلاش‌های گسترده‌ای برای مهار آن انجام داده‌اند. بااین‌حال، هنوز ۷۷۳ میلیون بزرگ‌سال بی‌سواد در جهان وجود دارند که بیشتر آن‌ها زن هستند (UNESCO, 2024).

آمارها نشان می‌دهند که در پدیدهٔ بی‌سوادی، علی‌رغم تلاش‌های گسترده بین‌المللی، همچنان یک مسئله پایدار و نگران‌کننده در سطح جهانی است. نرخ باسوادی متداول‌ترین معیار برای میانگین سرمایهٔ انسانی در هر جامعه‌ای است؛ در برخی کشورها مانند ایتالیا خواندن و نوشتن و حتی ارائهٔ نمونهٔ امضاء از ملاک‌ها و معیارهای باسوادی محسوب می‌شود (Martinez, 2022). بر اساس آخرین آمار مرکز آمار ایران که در سال ۱۴۰۰ منتشرشده است ۹۶/۶ درصد مردم ایران باسواد و ۳/۴ درصد بی‌سواد هستند. درصد باسوادی در استان کردستان ۹۵/۲ درصد و نرخ بی‌سوادی ۴/۸ درصد است (مرکز آمار ایران، ۱۴۰۰). بی‌سوادی پدیده‌ای چندبُعدی است که از عوامل اجتماعی– اقتصادی، فردی، خانوادگی و آموزشی تأثیر می‌پذیرد (Vágvölgyi et al., 2021). پیامدهای آن فراتر از سطح فردی است و توسعهٔ اجتماعی و اقتصادی را با چالش مواجه می‌کند. بی‌سوادی با کاهش حرمت خود، محدودیت مشارکت اجتماعی و مدنی همراه است (katiyar, 2022). متخصصان، آموزش مادام‌العمر را فراتر از آموزش صرفاً توسط معلم می‌دانند و در عصر «انفجار یادگیری خاموش»، بسترهایی مانند یادگیری همیارانه، نیاز محور و جمعی را پیشنهاد می‌کنند (Schmeiduch & Thevenot, 2025). در همین راستا، Edwards و دیگران (2023) تأکید می‌کنند که برنامه‌های سوادآموزی خانوادگی باید به‌جای رویکردهای یکسان‌سازی‌شده، بر بافت فرهنگی و اجتماعی خانواده‌ها متمرکز شوند تا بتوانند چرخهٔ فقر و بی‌سوادی را به‌طور مؤثرتری بشکنند.

پژوهش‌ها نشان می‌دهد مشارکت فعال خانواده در فرایند یادگیری با پیشرفت سواد مرتبط است. ازاین‌رو برنامه‌های متعددی با تمرکز بر سوادآموزی در بستر خانواده طراحی‌شده‌اند (Al-Maadadi et al., 2017). در همین راستا گزارش اخیر یونسکو دربارهٔ سوادآموزی بین نسلی خانواده بر ظرفیت یادگیری جمعی و یادگیری از همدیگر در بستر خانواده تأکید کرده است و آن را یکی از راهکارهای رفع بی‌سوادی می‌داند و در رابطه با مطالعات سوادآموزی خانوادگی و یادگیری بین نسلی تأکید می‌کند که یادگیری در خانواده، فرایندی دوسویه است که علاوه بر ارتقای سواد، موجب تقویت روابط خانوادگی، افزایش سرمایهٔ اجتماعی و افزایش مسئولیت‌پذیری در خانواده‌ها شود(Prins & Zholdoshalieva, 2025).

شواهد تجربی جدید نیز این رویکرد را تأیید می‌کند؛ به‌گونه‌ای که فراتحلیل Dahl-Leonard و دیگران (2025) نشان داد مداخلات سوادآموزی اجراشده توسط اعضای خانواده بر پیامدهای ترکیبی سواد کودکان تأثیر مثبت و معناداری دارد و این یافته‌ها حمایت تجربی مستدل و محکمی برای برنامه‌های سوادآموزی مبتنی بر خانواده فراهم می‌کنند (Dahl-Leonard et al., 2025). همچنین Clymer و دیگران (2024) در مطالعه خود نشان دادند که شرکت در برنامه‌های سوادآموزی خانوادگی نه‌تنها مهارت‌های سواد والدین را بهبود می‌بخشد، بلکه در حوزه‌های شخصی، اجتماعی و والدگری نیز رشد قابل‌توجهی به همراه دارد و پیامدهای آن فراتر از یادگیری صرف مهارت‌های پایه است.

در همین راستا، پژوهش نظام‌مند García-Carrión و دیگران (2023) نیز تأکید دارد که مشارکت فعال خانواده در فرایند یادگیری، به‌ویژه در جوامع با وضعیت اقتصادی–اجتماعی پایین‌تر، تأثیر قوی‌تری بر پیامدهای تحصیلی دارد و این یافته ضرورت بهره‌گیری از ظرفیت خانواده‌ها در برنامه‌های سوادآموزی را بیش‌ازپیش آشکار می‌سازد.

---

1. Literacy

داشتن عضو بی‌سواد در خانواده، به‌ویژه اگر سرپرست باشد، با چالش‌هایی همراه است و می‌تواند به اختلالات متعدد رفتاری و حتی آموزشی در فرزندان منجر شود (بابایی و دیگران، ۱۴۰۲). در بسیاری از خانواده‌ها، نقش‌های سنتی معلم و دانش‌آموز معکوس خواهد شد که این خود مزایایی ازجمله همدلی کودکان، صبر و مهارت‌های رهبری، باسواد شدن والدین، اعتمادبه‌خود و ارتباط عمیق‌تری را برای دانش آموزان به دنبال خواهد داشت (Lavert & Bellanca, 2025).

در پژوهشی که باهدف ارزیابی طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان نهضت سوادآموزی انجام شد؛ مشخص شد که سوادآموزی صرفاً فرایند یادگیری مهارت‌های خواندن، نوشتن و حساب کردن نیست؛ بلکه باید اهرمی جهت دستیابی به رشد و تکامل همه‌جانبهٔ انسان مانند مهارت‌های زندگی و بافت واقعی زندگی باشد؛ درصورتی‌که این‌گونه باشد پدیدهٔ بازگشت به بی‌سوادی به حداقل خواهد رسید و طرح‌های سوادآموزی مسیر درست خود را خواهند پیمود و به سرانجام می‌رسند (مرعشی و سالمی، ۱۴۰۱).

پژوهش حاضر بر بی‌سوادی مطلق (ناتوانی کامل در خواندن، نوشتن و حساب کردن) در استان کردستان، تمرکز دارد. این استان دارای ویژگی های خاص فرهنگی–اجتماعی است: زبان کردی به‌عنوان زبان‌اصلی محاوره، ساختار قبیله‌ای و سنتی در برخی مناطق، اقتصاد مبتنی بر کشاورزی و دامداری (که فصول اوج کار فرصت یادگیری را محدود می‌کند) و پراکندگی روستایی جمعیت. این ویژگی‌ها باعث شده‌اند الگوی «آموزش توسط دانش‌آموز در خانه» در این استان از پتانسیل بالایی برخوردار باشد. به همین دلیل پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر بر کاهش بی‌سوادی افراد خانواده با استفاده از ظرفیت دانش‌آموزان از دیدگاه متخصصان؛ ارائه الگویی نوآورانه و بومی‌شده در بافت فرهنگی-اجتماعی استان کردستان با بهره‌گیری از ظرفیت دانش‌آموزان برای کاهش و رفع این نوع بی‌سوادی در میان اولیای بی‌سواد دانش‌آموزان، و نیز اعتبارسنجی الگوی طراحی‌شده ازنظر متخصصان، طراحی شد تا خلأ موجود در نظام سوادآموزی یعنی معضل بی‌سوادی در خانواده‌ها را از طریق مشارکت دانش آموزان و ظرفیت‌های آموزشی درون خانوادگی تا حدودی حل کند.

روش

این پژوهش با استفاده از مدل «پیاز پژوهشی[1]» Saunders [2] طراحی‌شده است. با رویکرد تفسیری–برساخت‌گرایانه و روش استقرایی، هدف آن درک عمیق پدیدهٔ بی‌سوادی خانوادگی است. استراتژی پژوهش، نظریه‌پردازی داده‌بنیاد با رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین است (Saunders, 2019).

اگرچه نسخه اشتراوس و کوربین رویکردی نظام‌مند دارد، اما به دلیل تأکید بر مراحل مشخص کُدگذاری (باز، محوری، گزینشی) و قابلیت استخراج الگوی پارادایمی، برای مطالعهٔ پدیدهٔ پیچیدهٔ بی‌سوادی خانوادگی مناسب است. در این پژوهش، با حفظ انعطاف‌پذیری تفسیری (متناسب با رویکرد ساخت‌گرایانه)، از مراحل نظام‌مند اشتراوس و کوربین صرفاً به‌عنوان چهارچوب فنی برای سازمان‌دهی داده‌ها استفاده‌شده است.

نظریهٔ داده‌بنیاد اشتراوس و کوربین به این دلیل انتخاب شد که پژوهش حاضر در پی آزمون یک نظریه از پیش موجود نبود، بلکه هدف آن شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و روابط میان عوامل مؤثر بر کاهش بی‌سوادی افراد خانواده و درآخر طراحی یک الگوی مفهومی مبتنی بر داده‌های تجربی بود. ازآنجاکه پیشینه نظری منسجم و الگوی جامعی در زمینهٔ بهره‌گیری از ظرفیت دانش‌آموزان برای کاهش بی‌سوادی افراد خانواده در دسترس نبود، استفاده از رویکرد داده‌بنیاد برای تولید دانش و نظریه از دل داده‌های میدانی مناسب تشخیص داده شد. همچنین نسخهٔ نظام‌مند اشتراوس و کوربین به دلیل برخورداری از مراحل مشخص کُدگذاری باز، محوری و گزینشی و قابلیت طراحی الگوهای پارادایمی، برای دستیابی به هدف پژوهش انتخاب شد.

پژوهش حاضر همان‌گونه که اشاره شد از منظر فلسفی در رویکرد تفسیری –برساخت‌گرایانه قرار دارد؛ زیرا بر فهم معانی و تجربه‌های مشارکت‌کنندگان دربارهٔ پدیدهٔ موردمطالعه استوار است. در این رویکرد، واقعیت امری چندگانه و برساخته تعاملات اجتماعی تلقی می‌شود و پژوهشگر می‌کوشد از طریق تفسیر دیدگاه مشارکت‌کنندگان به درک عمیق‌تری از پدیده دست یابد. استفاده از رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین نیز در

1. research onion
2. Saunders

تعارض با این مبنا نیست، زیرا ساختارمندی مراحل تحلیل داده‌ها صرفاً به سازمان‌دهی و انسجام فرایند نظریه‌پردازی کمک می‌کند، درحالی‌که استخراج مفاهیم و مقوله‌ها همچنان مبتنی بر تفسیر معانی برآمده از داده‌های مشارکت‌کنندگان صورت می‌گیرد.

از بین متخصصان آموزشی (معلمان، استادان دانشگاه، کارشناسان نهضت سوادآموزی) در استان کردستان با نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی ۲۰ نفر (۱۷ مرد و ۳ زن متأهل) انتخاب شدند. اکثریت دارای تحصیلات تکمیلی بودند و میانگین سابقهٔ خدمت ۲۳ سال بود. مشارکت‌کنندگان با پست‌های متنوع (معلم، استاد دانشگاه، کارشناس نهضت سوادآموزی) ازنظر آموزشی خبره بودند. ویژگی‌های جمعیت شناختی گروه نمونه در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان

ردیف	جنس	وضعیت تأهل	تحصیلات	سابقهٔ خدمت (سال)	پست سازمانی
۱	زن	متأهل	کارشناسی‌ارشد	۲۰	معلم (با سابقهٔ تدریس در نهضت سوادآموزی)
۲	مرد	متأهل	کارشناسی‌ارشد	۲۶	راهبر آموزشی
۳	مرد	متأهل	کارشناسی‌ارشد	۲۰	معلم (با سابقهٔ تدریس در نهضت سوادآموزی)
۴	مرد	متأهل	دکتری	۲۶	معلم (با سابقهٔ تدریس در نهضت سوادآموزی)
۵	مرد	متأهل	کارشناسی‌ارشد	۲۲	معاونت مدرسه (سه سال سابقهٔ در نهضت سوادآموزی)
۶	مرد	متأهل	کارشناسی‌ارشد	۲۰	کارشناس مسئول نهضت سوادآموزی
۷	مرد	متأهل	کارشناسی‌ارشد	۳۰	راهبر آموزشی
۸	مرد	متأهل	کارشناسی	۳۰	مدیرآموزگار (با سابقهٔ کار در نهضت سوادآموزی)
۹	مرد	متأهل	کارشناسی	۲۸	معلم (با سابقهٔ تدریس در نهضت سوادآموزی)
۱۰	مرد	متأهل	کارشناسی‌ارشد	۱۸	کارشناس واحد ابتدایی مناطق
۱۱	زن	متأهل	کارشناسی‌ارشد	۱۶	معلم (با سابقهٔ تدریس در نهضت سوادآموزی)
۱۲	مرد	متأهل	کارشناسی‌ارشد	۳۰	راهبر آموزشی
۱۳	مرد	متأهل	کارشناسی‌ارشد	۲۰	راهبر آموزشی نهضت سوادآموزی
۱۴	مرد	متأهل	دکتری	۳۰	استاد دانشگاه
۱۵	مرد	متأهل	دانشجوی دکتری	۱۵	کارشناس اداره کل آموزش و پرورش استان
۱۶	زن	متأهل	کارشناسی‌ارشد	۲۴	کارشناس آموزش ابتدایی شهرستان (مناطق)
۱۷	مرد	متأهل	کارشناسی	۲۰	کارشناس نهضت سواد آموزی شهرستان (مناطق)
۱۸	مرد	متأهل	کارشناسی‌ارشد	۲۳	مشاور مدرسه و مدرس دانشگاه
۱۹	مرد	متأهل	دکتری	۲۲	کارشناس اداره کل استان
۲۰	مرد	متأهل	دکتری	۲۶	معلم (با سابقهٔ تدریس در نهضت سوادآموزی)

اشباع نظری زمانی حاصل شد که در دو مصاحبهٔ متوالی (هجدهم و نوزدهم) هیچ کُد یا مفهوم جدیدی ظاهر نشد و داده‌ها صرفاً به تکرار مفاهیم قبلی انجامید. برای تأیید، دو کُدگذار مستقل روند کُدگذاری سه مصاحبهٔ پایانی را بررسی کردند و به‌اتفاق نظر رسیدند. پس‌ازآن، یک مصاحبه دیگر (بیستم) نیز انجام شد که تأییدکننده اشباع بود؛ بنابراین تحلیل نهایی بر اساس ۲۰ مصاحبه انجام گرفت.

برای تضمین اعتبار یافته‌ها از چهار معیار Lincoln و Guba استفاده شد. برای سنجش پایایی، از توافق بین کُدگذاران و ضریب کاپای کوهن (میانگین ۰/۸۲) بهره گرفته شد. روایی محتوایی در دو مرحله صورت گرفت: مرحلهٔ اول (تولید نظریه) با معیارهای کیفی و مرحله دوم (ارزیابی الگو) با شاخص‌های کمّی CVR و CVI با حضور ۱۱ ارزیاب. همچنین از میان ۹۳ مفهوم اولیه، ۶ مفهوم به دلیل CVR کمتر از ۰/۵۹ حذف شدند.

یافته‌های پژوهش

به منظور دستیابی به الگوی کاهش بی‌سوادی افراد خانواده با استفاده از ظرفیت دانش‌آموزان، در مرحلهٔ کُدگذاری باز ۹۳ مفهوم، در کُدگذاری محوری ۲۳ مقوله عمده و در کُدگذاری گزینشی یک مقولهٔ هسته استخراج شد.

جدول ۲. مفاهیم، مقولات عمده و مقوله محوری هستهٔ استخراج‌شده از داده‌ها

مؤلفه‌ها	مقولهٔ عمده	مفاهیم اولیه	مقولهٔ هسته
شرایط علّی	نقش خانواده	وجود فرهنگ یادگیری در خانواده، ارتباطات نزدیک و عاطفی در خانواده، حمایت معنوی و روانی خانواده از فرد بی‌سواد، اثر مثبت مشارکت خانوادگی در یادگیری.	تقویت ظرفیت‌های یادگیری درون‌خانوادگی
	ظرفیت دانش‌آموزان	وجود دانش‌آموزان در محیط خانواده، انگیزهٔ درونی دانش‌آموزان برای تدریس، تقویت حس مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان، ایجاد فرصت برای کشف استعدادهای دانش‌آموزان.	
	ساختار آموزشی خانگی	مزیت در دسترس بودن آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده، اثربخشی آموزش خانگی، تکرار و تثبیت یادگیری، یادگیری معکوس، توجه به پتانسیل محیط خانگی.	
شرایط زمینه‌ای	وضعیت اجتماعی و فرهنگی خانواده‌ها	سطح آگاهی و سواد خانواده‌ها، فرهنگ اجتماعی خانواده‌ها نسبت به آموزش، روابط عاطفی و تعاملی در خانواده، اهمیت آموزش و سواد در ارزش‌های خانوادگی، پذیرش اجتماعی آموزش در محیط خانواده، نیاز خانواده‌ها به بهبود شرایط زندگی، ارتقای موقعیت اجتماعی فرد بی‌سواد، نگرش‌های اجتماعی نسبت به سوادآموزی از طریق دانش‌آموزان، میزان اعتماد جامعه به طرح‌های نوآورانه آموزشی.	تقویت ظرفیت‌های یادگیری درون‌خانوادگی
	حمایت‌های نهادی و دولتی	همکاری ارگان‌ها و نهادهای مرتبط با آموزش، مشارکت جمعی و هماهنگی بین‌دستگاهی، همکاری و هماهنگی نهادهای آموزشی و غیرآموزشی، سیاست‌های کلان آموزشی کشور.	
	تناسب آموزش	تناسب آموزش با نیازهای محلی و بومی، محیط‌های یادگیری دوستانه و بدون فشار، اعتماد خانواده‌ها به نقش دانش‌آموز در آموزش، اهمیت تداوم و تثبیت یادگیری، تطابق طرح با نیازهای محلی و بومی.	
شرایط مداخله‌گر	آمادگی دانش‌آموزان	انگیزه و علاقهٔ دانش‌آموزان به تدریس در خانواده، توانایی علمی و تحصیلی دانش‌آموزان، آموزش و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای تدریس.	تقویت ظرفیت‌های یادگیری درون‌خانوادگی
	نگرش و پذیرش والدین	سطح پذیرش والدین نسبت به یادگیری از فرزندان، کیفیت ارتباط عاطفی بین دانش‌آموز و والدین، وضعیت روان‌شناختی و روحی والدین بی‌سواد.	
	انگیزش	تأثیر تشویق‌ها و انگیزه‌های بیرونی برای دانش‌آموزان، حضور فعال خانواده در فرایند یادگیری.	
راهبردها	ارائهٔ مشوق‌ها	ارائهٔ پاداش‌های مادی و غیرمادی به دانش‌آموزان مشارکت‌کننده، ارائهٔ مشوق‌های تحصیلی (مانند سهمیهٔ کنکور یا بورسیه‌های تحصیلی)، تشویق خانواده‌ها برای همکاری در فرایند یادگیری و تدریس، تقویت اعتمادبه‌خود دانش‌آموزان از طریق مشارکت در این طرح.	تقویت ظرفیت‌های یادگیری درون‌خانوادگی
	تقویت هماهنگی بین نهادها و جامعه	تعامل و هماهنگی میان نهادهای آموزشی و غیردولتی برای پیشبرد طرح، تدوین سیاست‌های حمایتی در سطح کلان برای اجرای طرح، ایجاد فرهنگ‌سازی در جامعه برای پذیرش و حمایت از طرح.	
	حمایت روانی و عاطفی	ایجاد و تقویت انگیزه در والدین برای یادگیری، بهره‌گیری از روان‌شناسان و مشاوران برای حل مسائل عاطفی و ارتباطی، توسعهٔ ارتباطات مثبت بین دانش‌آموزان و والدین از طریق تعامل مستمر.	
پیامدها	بهبود روابط خانوادگی و اجتماعی	کاهش شکاف نسلی بین والدین و فرزندان، بهبود ارتباطات خانوادگی و تقویت روابط عاطفی، افزایش حس مسئولیت‌پذیری در میان دانش‌آموزان و والدین، تأثیر مثبت بر سبک زندگی و الگوهای تربیتی خانواده‌ها.	تقویت ظرفیت‌های یادگیری درون‌خانوادگی
	تقویت توانمندی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان	تقویت اعتمادبه‌خود دانش‌آموزان به‌عنوان آموزش‌دهنده، تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان تقویت ظرفیت‌های یادگیری درون‌خانوادگی افراد مسئول و متعهد در جامعه، توسعهٔ توانایی‌های آموزشی و تدریسی در دانش‌آموزان، افزایش علاقه و انگیزه برای یادگیری در میان بی‌سوادان.	
	بهبود وضعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده‌ها	کاهش هزینه‌های آموزشی و استفادهٔ بهینه از منابع موجود، بهبود جایگاه اجتماعی خانواده‌های باسواد در جامعه، ارتقای وضعیت اقتصادی خانواده‌ها از طریق کاهش بی‌سوادی، افزایش استقلال و خوداتکایی خانواده‌ها در حل مسائل آموزشی.	
	اثرات کلان و پایدار اجتماعی	افزایش پذیرش و استقبال جامعه از طرح‌های سوادآموزی، پیشگیری از انتقال بی‌سوادی به نسل‌های آینده، کاهش بار مسئولیت نهادهای دولتی در امر سوادآموزی، امکان اجرای طرح‌های مشابه در سایر حوزه‌های اجتماعی.	

جدول ۳. نمونه فرایند تبدیل داده خام به مفاهیم و مقوله‌ها

بُعد الگو	مقوله	مفهوم	کد اولیه	عبارت مصاحبه	مشارکت‌کننده شماره
شرایط علّی	ظرفیت دانش‌آموزان	بهره‌گیری از ظرفیت دانش‌آموزان	آموزش والدین توسط دانش‌آموز	«دانش‌آموز دبیرستانی می‌تواند بهترین معلم برای پدر و مادر بی‌سواد خود باشد.»	۷
شرایط مداخله‌گر	نگرش و پذیرش والدین	پذیرش آموزش خانوادگی	رفع ترس از یادگیری	«یادگیری از فرزند، مانع شرمساری والدین را کاهش می‌دهد.»	۱۲
شرایط علّی	نقش خانواده	پشتیبانی عاطفی خانواده	حمایت خانوادگی	«حمایت اعضای خانواده باعث افزایش انگیزهٔ فرد بی سواد می‌شود.»	۵

جدول فوق نمونه‌ای از فرایند تحلیل داده‌ها را نشان می‌دهد که در آن داده‌های خام حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته طی مراحل کُدگذاری باز، محوری و گزینشی به مفاهیم، مقولات و ابعاد الگوی نهایی تبدیل‌شده‌اند.

اعتبار پژوهش در مرحلهٔ تولید الگو با استفاده از معیارهای قابلیت اعتماد Lincoln و Guba شامل باورپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و اطمینان‌پذیری بررسی شد. پس از استخراج الگوی نهایی از داده‌های کیفی، در مرحله‌ای مستقل، اعتبار محتوایی الگو از طریق نظرخواهی از خبرگان و با استفاده از شاخص‌های نسبت روایی محتوا (CVR)، شاخص روایی محتوا (CVI) و ضریب کاپای کوهن مورد ارزیابی قرار گرفت؛ بنابراین شاخص‌های مذکور در مرحلهٔ اعتبارسنجی الگو و نه در فرایند تولید نظریه به کار گرفته شدند.

برای سنجش روایی محتوایی، معمولاً از نسبت روایی محتوایی[1] (CVR) استفاده می‌شود. CVR به بررسی تعداد پاسخ‌های مثبت متخصصان به هر یک از مقوله‌ها می‌پردازد و نشان می‌دهد که آیا این مقوله‌ها ازنظر کارشناسان ضروری هستند یا خیر.

در بررسی روایی محتوایی از طریق نسبت روایی محتوایی، از کارشناسان خواسته شد تا هر سؤال یا مقوله را بر اساس اهمیت آن به یکی از سه گزینهٔ "ضروری"، "مفید اما غیرضروری" و "غیرضروری" امتیازدهی کنند.

مقادیر CVR می‌توانند بین ۱- و ۱ متغیر باشند و مقادیر مثبت نشان‌دهندهٔ توافق بیشتر کارشناسان بر ضرورت وجود سؤال است. اگر CVR محاسبه‌شده بالاتر از مقدار بحرانی مشخص‌شده در جدول لاوشه باشد، آن سؤال به‌عنوان سؤالی معتبر در نظر گرفته می‌شود.

جدول ٤. حداقل مقادیر قابل‌قبول CVR با توجه به تعداد ارزیابان (لاوشه، ۱۹۷۵)

تعداد ارزیابان	حداقل مقدار قابل‌قبول	تعداد ارزیابان	حداقل مقدار قابل‌قبول	تعداد ارزیابان	حداقل مقدار قابل‌قبول
۵	۰/۹۹	۱۱	۰/۵۹	۲۰	۰/۴۲
۶	۰/۹۹	۱۲	۰/۵۶	۲۵	۰/۳۷
۷	۰/۹۹	۱۳	۰/۵۴	۳۰	۰/۳۳
۸	۰/۸۵	۱۴	۰/۵۱	۳۵	۰/۳۱
۹	۰/۷۸	۱۵	۰/۴۹	۴۰	۰/۲۹
۱۰	۰/۶۲				

در این پژوهش مقدار بحرانی قابل‌قبول نسبت روایی محتوایی، ۰/۵۹ به‌دست آمد.

برای ارزیابی ارتباط مفاهیم و مقوله‌ها به سازهٔ موردنظر بر اساس نظرات متخصصان از شاخص روایی محتوایی (CVI) استفاده شد. در این فرایند، از کارشناسان خواسته شد تا مفاهیم مربوط به سازهٔ موردمطالعه را بر اساس میزان ارتباط آن‌ها با تعاریف نظری سازه و ابعاد آن، در یک مقیاس چهاردرجه‌ای (۱= نامربوط، ۲= تا حدی مرتبط، ۳= نسبتاً مرتبط، ۴= بسیار مرتبط) ارزیابی کنند. این شاخص عددی بین ۰ و ۱ را به دست می‌دهد و مقادیر بالاتر نشان‌دهنده روایی محتوایی بهتر است. توصیه می‌شود که محققان برای سازه‌های جدید، توافق ۰/۸۰ یا بالاتر بین متخصصان

1. Content Validity

را در نظر بگیرند. در ارزیابی هر مفهوم یا مقوله، اگر CVI بالاتر از ۰/۷۹ باشد، آن مفهوم مناسب تلقی می‌شود؛ اگر بین ۰/۷۰ تا ۰/۷۹ باشد، نیاز به بازنگری دارد و اگر کمتر از ۰/۷۰ باشد، باید حذف شود.

جدول ۵. روایی محتوایی الگوی کاهش بی‌سوادی افراد خانواده، با استفاده از ظرفیت دانش آموزان (نظر متخصصان)

مؤلفه‌ها	مقولهٔ عمده	مفاهیم اولیه	CVR	CVI	میانگین
شرایط علّی	نقش خانواده	وجود فرهنگ یادگیری در خانواده	۱	۱	۳
		ارتباطات نزدیک و عاطفی در خانواده، اثر مثبت مشارکت خانوادگی در یادگیری	۱	۱	۳
		حمایت معنوی و روانی خانواده از فرد بی‌سواد	۰/۸۲	۱	۲/۹۱
	ظرفیت دانش آموزان	وجود دانش‌آموزان در محیط خانواده	۰/۶۴	۰/۹۱	۲/۷۳
		انگیزه درونی دانش‌آموزان برای تدریس	۰/۶۴	۰/۹۱	۲/۸۲
		تقویت حس مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان، ایجاد فرصت برای کشف استعدادهای دانش‌آموزان	۰/۶۴	۰/۹۱	۲/۷۳
	ساختار آموزشی خانگی	مزیت در دسترس بودن آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده	۰/۶۴	۱	۲/۸۲
		اثربخشی آموزش خانگی، تکرار و تثبیت یادگیری، یادگیری معکوس	۰/۶۴	۰/۹۱	۲/۷۳
		توجه به پتانسیل محیط خانگی	۰/۶۴	۱	۲/۸۲
شرایط زمینه‌ای	وضعیت اجتماعی و فرهنگی خانواده‌ها	سطح آگاهی و سواد خانواده‌ها، فرهنگ اجتماعی خانواده‌ها نسبت به آموزش، روابط عاطفی و تعاملی در خانواده، اهمیت آموزش و سواد در ارزش‌های خانوادگی، پذیرش اجتماعی آموزش در محیط خانواده	۰/۶۴	۱	۲/۹۱
		نیاز خانواده‌ها به بهبود شرایط زندگی، ارتقای موقعیت اجتماعی فرد بی‌سواد	۰/۸۲	۰/۹۱	۲/۶۴
		نگرش‌های اجتماعی نسبت به سوادآموزی از طریق دانش‌آموزان، میزان اعتماد جامعه به طرح‌های نوآورانه آموزشی	۰/۶۴	۱	۲/۸۲
	حمایت‌های نهادی و دولتی	همکاری ارگان‌ها و نهادهای مرتبط با آموزش، مشارکت جمعی و هماهنگی بین‌دستگاهی، همکاری و هماهنگی نهادهای آموزشی و غیرآموزشی	۰/۶۴	۰/۹۱	۲/۷۳
	تناسب آموزش	تناسب آموزش با نیازهای محلی و بومی، محیط‌های یادگیری دوستانه و بدون فشار	۰/۸۲	۱	۲/۹۱
		اعتماد خانواده‌ها به نقش دانش‌آموز در آموزش، اهمیت تداوم و تثبیت یادگیری، تطابق طرح با نیازهای محلی و بومی	۱	۱	۳
شرایط مداخله‌گر	آمادگی دانش‌آموزان	انگیزه و علاقهٔ دانش‌آموزان به تدریس در خانواده	۰/۶۴	۰/۹۱	۲/۷۳
		توانایی علمی و تحصیلی دانش‌آموزان، آموزش و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای تدریس	۰/۶۴	۱	۲/۷۳
	نگرش و پذیرش والدین	سطح پذیرش والدین نسبت به یادگیری از فرزندان	۰/۸۲	۰/۹۱	۲/۸۲
		کیفیت ارتباط عاطفی بین دانش‌آموز و والدین، وضعیت روان‌شناختی و روحی والدین بی‌سواد	۰/۸۲	۰/۷۳	۲/۹۱
	انگیزش	تأثیر تشویق‌ها و انگیزه‌های بیرونی برای دانش‌آموزان، حضور فعال خانواده در فرایند یادگیری	۰/۶۴	۰/۸۲	۲/۷۳
راهبردها	ارائه مشوق‌ها	ارائه پاداش‌های مادی و غیرمادی به دانش‌آموزان مشارکت‌کننده	۰/۶۴	۰/۹۱	۲/۷۳
		ارائه مشوق‌های تحصیلی (مانند سهمیهٔ کنکور یا بورسیه‌های تحصیلی)	۰/۶۴	۰/۸۲	۲/۶۴
		تشویق خانواده‌ها برای همکاری در فرایند یادگیری و تدریس، تقویت اعتمادبه‌خود دانش‌آموزان از طریق مشارکت در این طرح	۰/۶۴	۰/۹۱	۲/۷۳
	تقویت هماهنگی بین نهادها و جامعه	تعامل و هماهنگی میان نهادهای آموزشی و غیردولتی برای پیشبرد طرح، تدوین سیاست‌های حمایتی در سطح کلان برای اجرای طرح، ایجاد فرهنگ‌سازی در جامعه برای پذیرش و حمایت از طرح	۰/۸۲	۱	۲/۹۱
	حمایت روانی و عاطفی	ایجاد و تقویت انگیزه در والدین برای یادگیری، بهره‌گیری از روان‌شناسان و مشاوران برای حل مسائل عاطفی و ارتباطی	۰/۶۴	۰/۹۱	۲/۷۳
		توسعهٔ ارتباطات مثبت بین دانش‌آموزان و والدین از طریق تعامل مستمر	۱	۱	۳
پیامدها	بهبود روابط خانوادگی و اجتماعی	کاهش شکاف نسلی بین والدین و فرزندان، بهبود ارتباطات خانوادگی و تقویت روابط عاطفی	۰/۸۲	۱	۲/۹۱
		افزایش حس مسئولیت‌پذیری در میان دانش‌آموزان و والدین، تأثیر مثبت بر سبک زندگی و الگوهای تربیتی خانواده‌ها	۰/۸۲	۱	۲/۹۱
	تقویت توانمندی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان	تقویت اعتمادبه‌خود دانش‌آموزان به‌عنوان آموزش‌دهنده، تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان افراد مسئول و متعهد در جامعه	۰/۶۴	۱	۲/۸۲

مؤلفه‌ها	مقولهٔ عمده	مفاهیم اولیه	CVR	CVI	میانگین
		توسعهٔ توانایی‌های آموزشی و تدریسی در دانش‌آموزان، افزایش علاقه و انگیزه برای یادگیری در میان بی‌سوادان	۰/۸۲	۱	۲/۹۱
	بهبود وضعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده‌ها	کاهش هزینه‌های آموزشی و استفاده بهینه از منابع موجود	۰/۸۲	۱	۲/۹۱
		بهبود جایگاه اجتماعی خانواده‌های باسواد در جامعه	۰/۶۴	۱	۲/۸۲
		ارتقای وضعیت اقتصادی خانواده‌ها از طریق کاهش بی‌سوادی، افزایش استقلال و خوداتکایی خانواده‌ها در حل مسائل آموزشی	۰/۶۴	۱	۲/۸۲
	اثرات کلان و پایدار اجتماعی	افزایش پذیرش و استقبال جامعه از طرح‌های سوادآموزی، پیشگیری از انتقال بی‌سوادی به نسل‌های آینده	۰/۸۲	۱	۲/۹۱
		کاهش بار مسئولیت نهادهای دولتی در امر سوادآموزی، امکان اجرای طرح‌های مشابه در سایر حوزه‌های اجتماعی	۰/۶۴	۱	۲/۸۲

بر اساس نتایج اعتبارسنجی محتوایی با حضور ۱۱ ارزیاب و با استفاده از شاخص نسبت روایی محتوا (CVR)، مفاهیم زیر به دلیل کسب مقدار CVRکمتر از حد بحرانی۰/۵۹ از الگوی نهایی حذف شدند:

«نقش نظام آموزشی در ترویج طرح»، «زیرساخت‌های فرهنگی جامعه و توزیع جغرافیایی خانواده‌های بی‌سواد»، «توانمندسازی دانش‌آموزان از طریق آموزش‌های ویژه برای تدریس»، «کاهش موانع اقتصادی از طریق تخصیص بودجه کافی»، «برگزاری جلسات توجیهی برای والدین و دانش‌آموزان» و «افزایش سطح سواد و دانش عمومی جامعه»؛ بنابراین، جدول ۴ و شکل ۱ الگو، صرفاً مبتنی بر مؤلفه‌های تأییدشده بازطراحی شده‌اند و مفاهیم یادشده در مدل نهایی حضور ندارند.

به‌منظور اطمینان از اعتبار یافته‌های کیفی، از معیارهای اعتمادپذیری Lincoln وGuba شامل باورپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و اطمینان‌پذیری استفاده شد. همچنین پس از استخراج الگوی نهایی از طریق نظریهٔ داده‌بنیاد، اعتبار محتوایی الگو در مرحله‌ای مستقل با بهره‌گیری ازنظر خبرگان و شاخص‌های CVR، CVI و ضریب کاپای کوهن مورد ارزیابی قرار گرفت؛ بنابراین شاخص‌های مذکور در مرحلهٔ اعتبارسنجی الگو و نه در فرایند تولید نظریه به کار گرفته شدند.

ارائهٔ الگو بر مبنای دیدگاه متخصصان ۵ محور اصلی را مطرح کرد.

۱. شرایط علّی: شامل نقش حمایتی خانواده، ظرفیت‌های علمی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان و ساختار آموزش خانگی (یادگیری معکوس).

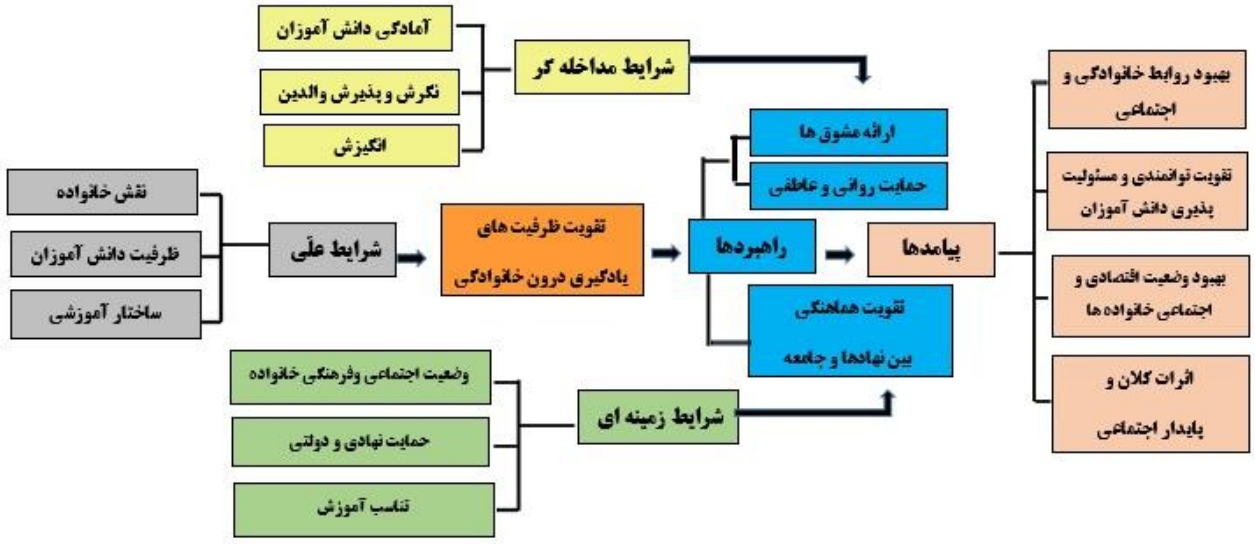
۲. شرایط زمینه‌ای: شامل بستر فرهنگی و اجتماعی خانواده‌ها، زیرساخت‌های آموزشی، حمایت‌های دولتی و تناسب آموزش با نیازهای بومی.

۳. شرایط مداخله‌گر: شامل آمادگی علمی و انگیزشی دانش‌آموزان، نگرش والدین.

۴. راهبردها: شامل ارائهٔ مشوق‌ها، پشتیبانی زیرساختی، نظارت مستمر، هماهنگی بین‌دستگاهی و حمایت روانی–عاطفی.

۵. پیامدها: ارتقای سواد و آگاهی اجتماعی، کاهش تبعیض آموزشی و بهبود روابط خانوادگی.

مقوله هسته «تقویت ظرفیت‌های یادگیری درون‌خانوادگی» است که در شکل زیر ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی بومی کاهش بی‌سوادی افراد خانواده (از دیدگاه صاحب‌نظران و کارشناسان)

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تدوین و اعتبارسنجی الگویی برای کاهش و رفع بی‌سوادی افراد خانواده مبتنی بر ظرفیت دانش‌آموزان از دیدگاه متخصصان بود. یافته‌ها نشان داد پدیدهٔ کاهش بی‌سوادی خانوادگی فرایندی چندبُعدی است که تحت تأثیر شرایط علّی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها قرار دارد و مقولهٔ هسته «تقویت ظرفیت‌های یادگیری درون‌خانوادگی» نقش محوری ایفا می‌کند. این یافته با پژوهش‌های پیشین که بر ماهیت چندعاملی بی‌سوادی تأکید داشته‌اند، همسو است (Vágvölgyi et al., 2021; Katiyar, 2022).

نقش خانواده به‌عنوان بستر اصلی یادگیری و سوادآموزی از مهم‌ترین یافته‌ها بود. روابط عاطفی مناسب، حمایت روانی و مشارکت اعضای خانواده زمینه‌ساز موفقیت برنامه‌های سوادآموزی است که با نتایج Al-Maadadi و دیگران (2017) و گزارش یونسکو (2025) دربارهٔ یادگیری بین‌نسلی همخوانی دارد. Edwards و دیگران (2023) نیز بر تمرکز بر بافت فرهنگی و اجتماعی خانواده‌ها به‌جای رویکردهای یکسان‌ساز تأکید کرده‌اند که ضرورت توجه به ویژگی‌های بومی کردستان را در الگوی حاضر تقویت می‌کند. علت این هم‌سویی را می‌توان در نقش حمایت عاطفی و تعاملات مستمر خانوادگی در تسهیل یادگیری دانست.

این الگو، برخلاف رویکردهای عمومی پیشین، با تکیه بر ویژگی‌های بومی کردستان طراحی‌شده و کاربرد آن را از سطح یک ایده به یک مدل عملیاتی ارتقا می‌دهد.

یافته دیگر بر ظرفیت دانش‌آموزان به‌عنوان عاملان فعال سوادآموزی تأکید داشت. دانش‌آموزان به‌دلیل توانایی‌های آموزشی، حضور مستمر در خانواده و ارتباط عاطفی با والدین، نقش مؤثری در انتقال دانش و مهارت‌های پایه سواد ایفا می‌کنند. این یافته با نتایج Lavert و Bellanca (2025) درباره معکوس‌شدن نقش‌های آموزشی در خانواده و با دیدگاه‌های Schmeiduch و Thevenot (2025) درباره یادگیری مشارکتی و مادام‌العمر، همسوست. فراتحلیل Dahl-Leonard و دیگران (2025) نیز نشان داد مداخلات سوادآموزی اجراشده توسط اعضای خانواده، بر پیامدهای ترکیبی سواد کودکان تأثیر مثبت و معناداری دارد که حمایت تجربی مستدلی برای بهره‌گیری از ظرفیت دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. بر اساس García-Carrión و دیگران (2023)، تأثیر قوی‌تر مشارکت خانواده در جوامع پایین‌تر، بومی‌سازی الگو برای کردستان را توجیه می‌کند. Edwards و دیگران (2023) بر تمرکز بر بافت فرهنگی-اجتماعی به‌جای رویکردهای یکسان‌ساز تأکیددارند که با رویکرد بومی مبتنی بر ویژگی

های زبانی، قبیله‌ای و اقتصادی کردستان همخوان است. Clymer و دیگران (2024) نشان داد این برنامه‌ها به رشد شخصی، اجتماعی و والدگری منجر می‌شوند که با پیامدهای الگو (بهبود روابط، مسئولیت‌پذیری و سرمایه اجتماعی) مطابقت دارد.

شرایط زمینه‌ای شامل فرهنگ خانواده، نگرش جامعه، حمایت نهادهای آموزشی و تناسب آموزش با نیازهای بومی نیز تأثیرگذار بودند. این یافته با دیدگاه Vágvölgyi و دیگران (2021) و مرور نظام‌مند García-Carrión و دیگران (2023) که مشارکت فعال خانواده را به‌ویژه در جوامع با وضعیت اقتصادی-اجتماعی پایین‌تر مؤثرتر می‌دانند، همخوانی دارد و بومی‌سازی الگو برای استان کردستان را ضروری می‌سازد. موفقیت برنامه‌های سوادآموزی صرفاً به عوامل آموزشی محدود نمی‌شود و زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و نهادی نیز نقش تعیین‌کننده دارند.

راهبردهایی مانند ارائهٔ مشوق‌های آموزشی، حمایت روانی و عاطفی، هماهنگی بین نهادها و فرهنگ‌سازی اجتماعی، اجرای الگو را تسهیل می کنند. Clymer و دیگران (2024) نشان دادند شرکت در برنامه‌های سوادآموزی خانوادگی نه‌تنها مهارت‌های سواد والدین را بهبود می‌بخشد، بلکه در حوزه‌های شخصی، اجتماعی و والدگری نیز رشد قابل‌توجهی به همراه دارد و بر اهمیت راهبردهای چندوجهی تأکید می‌کند.

در بخش پیامدها، اجرای الگو، افزون بر کاهش بی‌سوادی، به بهبود روابط خانوادگی، افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، ارتقای سرمایهٔ اجتماعی و کاهش انتقال بین‌نسلی بی‌سوادی منجر می‌شود که با دیدگاه‌های ادبیات سوادآموزی خانواده و یادگیری بین‌نسلی (Prins, & Zholdoshalieva, 2025) و یافته‌های Clymer و دیگران (2024) همخوانی دارد.

برخلاف برخی ادعاها که برنامه‌های مشابه را راهکارهای عمومی معرفی کرده‌اند، الگوی حاضر با توجه به ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی کردستان، رویکردی بومی برای استفاده از ظرفیت دانش‌آموزان ارائه داده است. نوآوری پژوهش نه در اصل ایده سوادآموزی خانوادگی، بلکه در تلفیق ظرفیت دانش‌آموزان با شرایط بومی و ارائه الگوی مفهومی اعتبارسنجی‌شده است که با تأکید Edwards و دیگران (2023) بر بافت فرهنگی و اجتماعی همخوانی کامل دارد.

درمجموع، کاهش و رفع بی‌سوادی خانواده از طریق ظرفیت دانش‌آموزان، رویکردی عملی، کم‌هزینه و قابل‌اجراست که در صورت فراهم‌بودن بسترهای فرهنگی، اجتماعی و نهادی، می‌تواند مکمل برنامه‌های رسمی سوادآموزی باشد. شواهد تجربی جدید ازجمله فراتحلیل Dahl-Leonard و دیگران (2025) و پژوهش García-Carrión و دیگران (2023) این رویکرد را تأیید و بر ضرورت توسعه و کاربست آن در جوامع درحال‌توسعه، تأکید می‌ورزند.

از منظر نظری، این پژوهش با تأکید بر یادگیری بین‌نسلی و معکوس، الگویی داده‌بنیاد برای طراحی مداخلات در مناطق مشابه ارائه می‌دهد (Lavert, & Bellanca, 2025; Prins, & Zholdoshalieva, 2025; Schmeiduch, & Thevenot, 2025). بااین‌حال، تعمیم‌پذیری به‌دلیل ماهیت کیفی و تمرکز بر کردستان محدود است و چالش‌هایی چون مقاومت والدین، فشار زمانی و محدودیت‌های فرهنگی پیش‌روست که نیاز به مدیریت دارند. در همین راستا پیشنهادهایی مانند؛ اجرای آزمایشی توسط وزارت آموزش‌وپرورش و نهضت سوادآموزی در استان‌های مختلف، طراحی برنامه‌های توانمندسازی برای دانش‌آموزان، برگزاری جلسات توجیهی برای خانواده‌ها، طراحی سازوکارهای تشویقی برای دانش‌آموزان، تقویت هماهنگی نهادهای آموزشی، فرهنگی و اجتماعی و انجام پژوهش‌های کمّی، آمیخته و طولی برای آزمون تجربی الگو ارائه می‌گردد.

باوجود مزایا و ظرفیت‌های الگوی پیشنهادی در کاهش و رفع بی‌سوادی افراد خانواده، اجرای آن ممکن است با چالش‌هایی نیز همراه باشد. ازجمله این چالش‌ها می‌توان به‌احتمال تحمیل مسئولیت مضاعف به دانش‌آموزان، محدودیت زمان و توانایی آنان برای ایفای نقش آموزشی، مقاومت برخی والدین در پذیرش آموزش از فرزندان و تفاوت شرایط فرهنگی و اجتماعی خانواده‌ها اشاره کرد. همچنین موفقیت این الگو مستلزم حمایت مستمر خانواده، مدرسه و نهادهای متولی سوادآموزی است؛ بنابراین، در اجرای الگو باید ضمن توجه به ظرفیت‌های موجود، محدودیت‌ها و موانع احتمالی نیز مدنظر قرار گیرد.

همچنین اجرای این الگو ممکن است با چالش‌هایی مانند: (۱) مقاومت روانی والدین به دلیل احساس شرم یا باور «از ما گذشته»؛ (۲) فشار روانی و زمانی بر دانش‌آموزان در پایه‌های پایانی؛ (۳) مخالفت برخی اعضای خانواده (مانند پدر)؛ (۴) موانع محیطی و اقتصادی شلوغی خانه،

محدودیت مالی (۵) تابوهای فرهنگی در جوامع سنتی. پیش از اجرای گسترده مواجه شود. بنابراین، باید با جلسات توجیهی و فرهنگ‌سازی، این چالش‌ها را مدیریت کرد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق نشر

این پژوهش با رعایت اصول شناخته‌شده اخلاق در پژوهش انجام شده است. شرکت‌کنندگان به‌صورت داوطلبانه در این مطالعه مشارکت داشتند و محرمانگی اطلاعات آن‌ها در تمامی مراحل پژوهش تضمین گردید. تأییدیه اخلاقی این مطالعه از کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج اخذ شده است.

دسترسی به داده‌ها

داده‌های پشتیبان یافته‌های این پژوهش، شامل رونوشت‌های ناشناس‌سازی‌شدهٔ مصاحبه‌ها و سوابق کدگذاری، با درخواست معقول از نویسنده مسئول در دسترس قرار می‌گیرند. مطابق با تضمین‌های محرمانگی ارائه‌شده به شرکت‌کنندگان، ضبط‌های خام مصاحبه‌ها و اطلاعات شناسایی‌کننده به‌صورت عمومی بایگانی نمی‌شوند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافعی در رابطه با نتایج پژوهش ندارند.

حامی مالی

این پژوهش برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول (عبدالله مرادی) است و هیچ گونه حمایت مالی از هیچ سازمان یا نهاد تأمین‌کننده بودجه‌ای دریافت نکرده است.

سپاسگزاری

از همه شرکت‌کنندگان و کسانی که در گردآوری و تحلیل داده‌ها همکاری کردند، سپاسگزاریم.

منابع

بابایی، م.، عزیزیان، ک.، و زارع، ا. (۱۴۰۲). تحلیل چالش‌های آموزش در نهضت سوادآموزی از منظر معلمان. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، *۱۸*(۲)، ۳۵-۵۰. https://tlr.shahed.ac.ir/article_4005.html

حسنی، ر. (۱۳۹۹). تحلیلی بر آموزش بزرگسالان: تعیین نرخ پایداری سواد. *فصلنامه پژوهش‌های یاددهی و یادگیری*، *۱۶*(۶۵)، ۹۳-۱۰۸. https://sanad.iau.ir/fa/Article/939934

عسکری، ف.، و حکیم‌زاده، ر. (۱۴۰۰). مطالعه تطبیقی برنامه‌های درسی مرتبط باسواد خواندن و نوشتن. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، *۱۵*(۵۳)، ۱۵۰-۱۶۲. https://www.jiera.ir/article_144520.html

مرعشی، س. م.، و سالمی، م. (۱۴۰۱). ارزشیابی طرح حلقه‌های کتاب‌خوانی سوادآموزان نهضت سوادآموزی استان خوزستان بر اساس الگوی سیپ. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، *۱۲*(۱)، ۱۸۶-۲۰۴. https://civilica.com/doc/1480379

مرکز آمار ایران (۱۴۰۰). *نتایج سرشماری نفوس و مسکن ۱۴۰۰*. تهران: مرکز آمار ایران. https://www.amar.org.ir

References

Al-Maadadi, F., Ihmeideh, F., Al-Falasi, M., Coughlin, C., & Al-Thani, T. (2017). Family literacy programs in Qatar. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *7*(1), 283-296. https://www.semanticscholar.org/paper/Family-Literacy-Programs-in-Qatar%3A-Teachers%27-and-Al-Maadadi-Ihmeideh/6f6b0a0e5b5c5f5e5b5c5f5e5b5c5f5e5b5c5f5e

Askari, F., & Hakimzadeh, R. (2021). A comparative study of curricula related to reading and writing literacy. *Journal of Research in Educational Systems*, *15*(53), 150-162. https://www.jiera.ir/article_144520.html (in Persian)

Babaei, M, Azizian, K, & Zare, A. (2023). Analysis of educational challenges in the literacy movement from teachers' perspective. *Educational and Learning Research*, *18*(2), 35-50. https://tlr.shahed.ac.ir/article_4005.html (in Persian)

Clymer, C, Lee, J, McLean, E. L, & Prins, E. (2024). Parents' learning in family literacy: A mixed-methods evaluation. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *47*(2), 297-319. https://doi.org/10.1007/s40955-024-00278-4

Dahl-Leonard, K., Hall, C., Cho, E., Capin, P., Roberts, G. J., Kehoe, K. F., Haring, C., Peacott, D., & Demchak, A. (2025). Examining the effects of family-implemented literacy interventions for school-aged children: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *37*(1), 10, 1-34. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-025-09985-3.pdf

Edwards, P. A, Smith, P, & McNair, J. C. (2023). Toward culturally relevant literacies with children and families of color. In R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4th ed, pp. 180-197). Elsevier. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.07033-0

García-Carrión, R, Villardón-Gallego, L, Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2023). Family involvement in education and academic achievement: A systematic review. *Review of Educational Research*, *93*(4), 521-558. https://doi.org/10.3102/00346543221144675

Hassani, R. (2020). An analysis of adult education: Determining the literacy retention rate. *Educational Researches*, *16*(65), 93-108. https://sanad.iau.ir/fa/Article/939934 (in Persian)

Katiyar, S. P. (2022). Adult illiteracy: A global social problem. In R. Baikady et al. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Social Problems*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68127-2_160-1

Lavert, G. B., & Bellanca, J. A. (2025). *Who says I can't? A four-year plan to erase the reading gap and achieve proficiency by fourth grade.* Solution Tree Press. https://www.solutiontree.com/who-says-i-can-t.html

Maraashi, S. M, & Salemi, M. (2022). Evaluation of the book reading circles plan for literacy learners of the Literacy Movement Organization in Khuzestan province based on the CIPP model. *Journal of Research in Educational Systems*, *12*(1), 186-204. https://civilica.com/doc/1480379 (in Persian)

Martinez, M. (2022). *Dimensions of illiteracy: A quantitative and comparative approach from Italy, circa 1815 (No. 2022/28)*. LEM Working Paper Series. 2022/28, Laboratory of Economics and Management (LEM), Sant'Anna School of Advanced Studies, Pisa, Italy. https://www.lem.sssup.it/WPLem/files/2022-28.pdf

Prins, E., & Zholdoshalieva, R. (2025). Family and intergenerational literacy and learning: International perspectives. *International Review of Education, 72, 553–556 (2026).* https://doi.org/10.1007/s11159-025-10199-6

Saunders, M. N., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). *Research methods for business students* (8th ed.). Pearson. https://www.pearson.com/uk/educators/higher-education-educators/program/Saunders-Research-Methods-for-Business-Students-8th-Edition/PGM0000000.html

Schmeiduch, L., & Thevenot, E. (2025). Lifelong learning in sustainability-led initiatives: Exploring their learning potential along the reworked four pillars of education. *International Review of Education, 72*, 61–80. https://doi.org/10.1007/s11159-024-10122-5

Statistical Centre of Iran. (2021). *Results of the Population and Housing Census 2021*. Tehran: Statistical Centre of Iran. (in Persian)

UNESCO. (2024). *Education & literacy: Literacy*. http://uis.unesco.org/en/topic/literacy

Vágvölgyi, R., Bergström, K., Bulajić, A., Klatte, M., Fernandes, T., Grosche, M., Huettig, F., Rüsseler, J., & Lachmann, T. (2021). Functional illiteracy and developmental dyslexia: Looking for common roots. A systematic review. *Journal of Cultural Cognitive Science, 5*(2), 159–179. https://doi.org/10.1007/s41809-021-00074-9