



طراحی و اعتباربخشی الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی در دوره دوم متوسطه<sup>۱</sup>

Designing and Validating the Localized Model of Critical Literacy Curriculum in High School

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۳/۲۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۰۹

Z. Baghbanian  
M. Ghaderi (ph.D)  
M. Aliasgari (ph.D)

سیده زهرا باغبانیان<sup>۲</sup>

مصطفی قادری<sup>۳</sup>

مجید علی عسگری<sup>۴</sup>

**Abstract:** The present study aims to design and validate the localized model of critical literacy curriculum. In the qualitative phase of study, informant were 17 persons of the faculty members of curriculum studies and social and political science specialists from state and Islamic Azad University in Tehran. In the quantitative phase, the research samples included 207 informants of the professors of curriculum studies and Ph.D. and senior students of curriculum development. The data collection tools were semi-structured interview at the qualitative phase and electronic researcher-made questionnaire on a 5-point Likert scale section in qualitative phase. The data analysis methods was three-steps encoding at the qualitative phase and descriptive and inferential statistics methods through SPSS and AMOs software in the qualitative phase. The results of the research indicated seven factors including ethical learning, constructivist orientation approach, self-directed learning, interactive learning strategies, interactive multimedia content, reflective learning, and problem perception enlighten the features of components of critical literacy curriculum. The model can enhance attitude, insights and critical thinking skills of students beside organizing their cultural, social and political activities.

**چکیده:** مقاله حاضر با هدف طراحی و اعتباربخشی الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی در دوره دوم متوسطه انجام شد. نمونه آماری در بخش کیفی ۱۷ نفر از اساتید مطالعات برنامه درسی و متخصصان علوم اجتماعی و سیاسی و در بخش کمی ۲۰۷ نفر از اساتید، دانشجویان دکتری و کارشناسی ارشد مطالعات برنامه درسی بودند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی پرسشنامه محقق‌ساخته الکترونیکی بود. جهت تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از کدگذاری سه گانه اشتراوس و کوربین (۱۹۹۰) و در بخش کمی از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی در قالب نرم افزارهای SPSS و AMOs استفاده شد. نتایج نشان داد که هفت عامل یادگیری اخلاق‌گرا، یادگیری خودراهبر، یادگیری تأملی، ادراک مسأله، راهبردهای یاددهی یادگیری تعاملی، محتوای تعاملی چندوجه‌نمای رسانه‌ای و رویکرد ارزشیابی ساختن‌گرا، تبیین‌کننده ویژگی‌های الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی دوره دوم متوسطه بودند که در صورت کاربست می‌توانند موجب تقویت بینش، نگرش و مهارت نقدانه دانش‌آموزان شده و اعمال فرهنگی، اجتماعی، سیاسی آنان را سامان دهند.

**Keywords:** critical literacy theory, localization of curriculum, critical literacy

**کلیدواژه‌ها:** سواد انتقادی، الگوی بومی برنامه درسی، دوره دوم متوسطه.

۱. مقاله حاضر مستخرج از رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی با عنوان طراحی و اعتباربخشی الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی در دوره دوم متوسطه است.

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران/دانشکده علوم اجتماعی و انسانی

Mojganteacher@Gmail.Com

۳. دانشیار رشته مطالعات برنامه درسی/ دانشگاه علامه طباطبائی تهران/ دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی (نویسنده مسئول)

Mostafa\_Ghaderi@Yahoo.Com

۴. دانشیار رشته مطالعات برنامه درسی/ دانشگاه خوارزمی تهران/ دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

Aliasgari2002@Yahoo.Com



## مقدمه

مفهوم غالب سواد در میان کنشگران تعلیم و تربیت، سیاستگذاران و بسیاری از افراد شاخص در اجتماع عامه به توانایی خواندن و نوشتن اطلاق می‌شود، در حالی که اتخاذ این معنای سواد مفید و مهم است اما فیلسوفان انتقادی آن را در مفهومی گسترده‌تر در قالب عبارت‌هایی با رویکرد اجتماعی، فرهنگی و سیاسی درک و فهم کرده و بعضی اوقات به صورت عبارت سواد انتقادی<sup>۱</sup> مطرح می‌کنند. مفهوم سواد انتقادی نیروی فزاینده‌ای را در سال‌های اخیر با هدف تربیت دانش‌آموزان برای زندگی در جامعه علمی گردهم آورده است. امروزه دانش‌آموزان هم به سواد پایه و هم به سواد انتقادی نیاز دارند تا بر اشکال و انواع متونی که آن‌ها را احاطه کرده، فائق آمده به سوال بپردازند، دیدگاه‌های خودشان و دیگر افراد را بیازمایند (یون و شریف<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). فریره<sup>۳</sup> (۱۹۷۲) هدف آموزش و پرورش را بالا بردن سطح آگاهی انتقادی دانش‌آموزان می‌داند تا بتوانند آزادانه فکر کنند و نسبت به هر چیزی که در محیط اجتماعی و فرهنگی خود می‌بینند، نظر داده یا آن را مورد انتقاد قرار دهند. تعاریف گوناگونی از صاحب‌نظرانی همانند اسلاتری<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) درباره سواد انتقادی وجود دارد. از نظر او سواد انتقادی توانایی پذیرش متن از طریق سیستم‌ها و ساختارهای اجتماعی است (ترجمه ایزدی، قادری، حسینی، ۱۳۹۲: ۳۷). لوک<sup>۵</sup> (۲۰۰۴) سواد انتقادی را به عنوان کاربرد متون چاپی و دیگر رسانه‌های ارتباطی برای تجزیه و تحلیل کردن، نقد کردن، و متحول کردن هنجارها، قوانین نظام‌ها و فعالیت‌های حاکم بر حوزه زندگی روزمره اجتماعی تعریف می‌کند (مدلوک<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸: ۱۸). ژيرو<sup>۷</sup> (۱۹۹۲) نیز درک و فهم ریشه‌های تاریخی و پیامدهای ارزش‌های خود و دیگران را سواد انتقادی در نظر می‌گیرد. جنکس<sup>۸</sup> (۲۰۱۲) سواد انتقادی را روشی از بودن و انجام دادن در دنیا تعریف می‌کند که ارزش‌هایی را در دنیا پایه‌ریزی می‌کند تا دانش‌آموز را در ارتباط با

1. Critical Literacy
2. Yoon & Sharif
3. Freire
4. Slattery
5. Luke
6. Medlock
7. Giroux
8. Janks

چگونه نائل شدن به زندگی بهتر رهنمون سازد. واسکوز<sup>۱</sup> (۲۰۱۴a) سواد انتقادی را به عنوان روشی از بودن و زیستن تعریف می‌کند که از طریق آن با دنیا و بیرون مدرسه تعامل حاصل می‌شود. انتقاد در این تعریف ضرورتاً شامل اتخاذ موضعی منفی نیست بلکه ترجیحاً نگاه کردن به موضوعات و مسائل در روش متفاوت، تجزیه و تحلیل آن و خطور کردن احتمالاتی از وقوع تغییر و بهبود در افکار است (واسکوز، جنکس، کامبر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹: ۳۰۰). واسکوز در دیگر آثار خود (۲۰۰۱، ۲۰۱۰، ۲۰۱۴b، ۲۰۱۷) معتقد است سواد انتقادی دیدگاهی از زیستن است و برنامه درسی باید زنده باشد، و از سوالات کاوشگرانه دانش‌آموزان استفاده کند. شکلی از کنش اجتماعی بودن، انسان‌سازی، معناسازی و ابتناء بر مردم سالاری مولفه‌های مهم سواد انتقادی هستند (رایلی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). هدف اساسی سواد انتقادی نیز بکارگیری تحلیل انتقادی برای نائل شدن به درک و فهم عمیق‌تر از شرایط اجتماعی موجود و روابط قدرت است (کراگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲: ۵۶).

نکته بعدی تبیین تفاوت ماهوی تفکر انتقادی و سواد انتقادی است در این باره باید گفت که تفکر انتقادی مستلزم درک و فهمی از مقاصد متن یا مخاطب، موشکافی اعتبار ادعاهای آن-ها از طریق قضاوت و استدلال منطقی است اما سواد انتقادی به ماورای تحلیل مقاصد متن یا مخاطب برای بررسی بازنمایی‌های ایدئولوژیکی جریان می‌یابد، و سوالاتی همچون موارد زیر را به مذاقه می‌گذارد «بازنمایی‌ها و ایدئولوژی‌ها متعلق به کدام زبان و فرهنگ است؟ چگونه فرضیات مسلط تداوم پیدا می‌کنند؟ چه کسانی سود می‌برند و چه کسانی در تداوم بخشی این فرضیات به حاشیه رانده می‌شوند؟ چگونه بازنمایی‌های ناعادلانه ایجاد می‌شوند؟» (فاجاردو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶: ۱۶).

مواردی هستند که مانع شرکت کردن دانش‌آموزان در بحث‌های اشتراکی درباره تحول اجتماعی و پرورش سواد انتقادی می‌شوند، از جمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به تنظیم برنامه‌های خواننداری از پیش تجویز شده، تأکید بر تست و آزمون، محدود شدن به ادبیات خاص، پایین بودن سطح محتوای کتب درسی، غیرفعال بودن دانش‌آموزان در ساخت دانش، نادیده انگاری

---

1. Vasquez  
2. Comber  
3. Riley  
4. Krug  
5. Fajardo

دوره رشدی دانش‌آموزان توسط معلمان و ارائه مطالب سیاسی غیر مرتبط، فقر دستیابی به انواع زبان‌های بین‌المللی مثل زبان انگلیسی، کلیشه‌سازی رفتارها و نابرابری‌ها، پذیرش ارزش ظاهری متون بدون به سوال گرفتن روابط قدرت و عامل سیاسی مخفی شده در آن اشاره نمود (ولمن و بونیللا<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸؛ به نقل از گوردن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). این در حالی است که برخی اعتقاد دارند در جایی که هر فردی به تعلیم و تربیت دستیابی دارد، هنوز نیازی برای سواد انتقادی وجود دارد. زیرا هنوز دنیا غنی از تفاوت‌هاست، هنوز عدم تحمل و ترس از دیگران وجود دارد. زیرا تفاوت در ارتباط با قدرت، دستیابی ناعادلانه به منابع براساس جنسیت، نژاد، قومیت، زبان، توانایی، ملیت و طبقه ساختاریافته است و به تولید رجحان و رنجش ناشی از آن ادامه داده است. حتی در دنیایی که ارتباط قدرت از نظر اجتماعی ساخته شده گسترش یافته است، ما مستلزم مدیریت سیاست‌های زندگانی روزمره خود می‌باشیم. سواد انتقادی مستلزم تمرکز یافتن بر مصرف متن و تولید آن به همان خوبی ارتباط بین این دو و نقادی می‌باشد (جنکس، ۲۰۱۲: ۱۸۶-۱۵۳).

سواد انتقادی بطور گسترده‌ای مورد تحقیق قرار گرفته و در بافت‌های آکادمیک شناخته شده است. لی<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) در پژوهش خود به این نتیجه می‌رسد که سواد انتقادی در معنای توانمندسازی دانش‌آموزان محروم و به حاشیه رانده شده و زیر سوال بردن نابرابری‌ها برای ایجاد تحول در وضعیت موجود آنان است. تحقیق سلطان و همکاران (۲۰۱۷) به موثر بودن سواد انتقادی بر بهبود خوانش انتقادی دانش‌آموزان دلالت دارد. ایجاد فرهنگ صلح به عنوان مهم‌ترین خروجی سواد انتقادی در پژوهش آدونیارتیگان<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) دانسته شده است. ایزدی‌نیا و عابدی‌نیا (۲۰۱۳) هم چارچوبی را برای تمرین سواد انتقادی ارائه نموده‌اند که شامل آشناسازی دانش‌آموزان با سواد انتقادی، خوانش مذاکره‌ای مشارکتی، پرسیدن سوالات انتقادی و بحث درباره آن‌ها و نوشتن ژورنال‌های تأملی می‌باشد. البته محققانی هم اقدام به طراحی الگوهایی جهت هدایت کردن برنامه درسی و الحاق کردن سواد انتقادی به فعالیت کلاسی

- 
1. Wollman-Bonilla
  2. Gordon
  3. Lee
  - A. Dunyartigun

کرده‌اند؛ که مدل چهار وجهی لوک و فری بادی<sup>۱</sup> (۱۹۹۹)، مدل بهم پیوسته جنگس (۲۰۱۰)، ۲۰۱۴) و مدل سه وجهی 3D<sup>۲</sup> گرین<sup>۳</sup> (۱۹۸۸) از جمله آن‌ها هستند. الگوی چهار وجهی لوک و فری بادی شامل رمز گشایی، معنا سازی، کاربرد متن و تحلیل متن است. الگوی به هم پیوسته جنگس شامل چهار بعد قدرت، تنوع، دستیابی و طراحی/بازطراحی می‌باشد. الگوی سه وجهی گرین هم ترکیبی از سواد عملیاتی، فرهنگی و انتقادی است (حکمت، ۲۰۱۷: ۴۷۸).

مدارس متوسطه، مرحله نهایی آموزش مدرسه‌ای هستند، جایی که دانش‌آموزان اهداف آموزشی مشترکی را صاحب می‌شوند. مطالعات صورت گرفته بر روی سواد انتقادی دانش‌آموزان در درک و فهم و پاسخگویی آنان به متون نشان می‌دهد که اکثر دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل از نقصان‌های زیادی درباره این مهارت برخوردار هستند. تقریباً معلمان دبیرستانی دارای تمایلات منفی مشابهی مربوط به سهولت کاربرد و ارزیابی ظرفیت‌های انتقادی دانش‌آموزان درباره سواد می‌باشند پس نیاز به ظرفیت بالاتر تفکر انتقادی برای دانش‌آموزان وجود دارد (فیلاسوفا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷: ۲۴۸-۲۴۷).

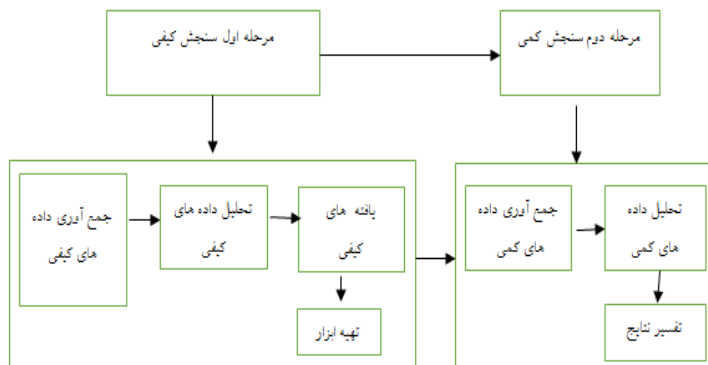
در اغلب الگوهای طراحی برنامه درسی چهار عنصر اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی آمده است، اما همه الگوها دارای ارزش و وزن مساوی نیستند (قادری، ۱۳۹۶: ۲۷). چهار مرحله مذکور باید با ارزش‌ها و متغیرهای زمینه‌ای در برنامه درسی زمان و عصر خود و متغیرهای زمینه‌ای توافق نسبی داشته باشند؛ لذا الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی مورد نظر این پژوهش با توافق شناختی معلمان از یک طرح برنامه درسی که آن را مشتمل بر چهار عنصر اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی یادگیری و ارزشیابی در نظر می‌گیرند، طراحی می‌شود. لازم به ذکر است که منظور از بومی‌سازی برنامه درسی جرح و تعدیل دادن برنامه درسی به نیازهای بومی دانش‌آموزان در یک اجتماع و مرتبط کردن محتوا و روندهای آموزش و یادگیری به محیط بومی در نظر گرفته شده است.

---

1. Freebody  
2. Dimensions  
3. Green  
4. Failasofa  
۶۹

## روش پژوهش

رویکرد تحقیق حاضر آمیخته (کیفی و کمی) است طرح اکتشافی می‌باشد که در ادامه جزئیات آن تشریح می‌گردد:



شکل ۱. فرایند تحقیق آمیخته

## الف) بخش کیفی

در این بخش از نظریه مبنایی بهره گرفته شد. جامعه آماری هم اساتید هیئت علمی مطالعات برنامه درسی و متخصصان انتقادی علوم اجتماعی و سیاسی مستقر در دانشگاه‌های دولتی، آزاد اسلامی و پژوهشگاه مطالعات اجتماعی شهر تهران بودند. از میان افراد مذکور با استفاده از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند ۱۷ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته بوده و تحلیل آن از طریق کدگذاری سه گانه «باز، محوری و گزینشی»<sup>۱</sup> صورت گرفت. در رابطه با قابلیت اعتماد یافته‌های این بخش محققان از عنصر تصدیق‌پذیری بر اساس نظرات خبرگان و اعضای مشارکت کننده در مصاحبه استفاده کردند. به علاوه برای افزایش باورپذیری، با حضور طولانی در میدان پژوهش و گفتگو با صاحب‌نظران و مشارکت کنندگان و ایجاد ارتباط صحیح و مناسب با آنان سعی شد که دقت علمی افزایش یابد.

1. Open, Axial, Selective

## ب) بخش کمی

در این بخش از پیمایش الکترونیکی محقق ساخته استفاده شد. جامعه آماری اساتید، دانشجویان دکتری و ارشد مطالعات برنامه درسی شهر تهران بودند که از میان آنان تعداد ۲۰۷ نفر از طریق نمونه‌گیری تصادفی برحسب جدول کرجسی مورگان به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری این بخش پرسشنامه محقق ساخته ۳۲ گویه‌ای در طیف پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی موافقم-موافقم-نظری ندارم-مخالقم-خیلی موافقم) بود. روایی محتوایی پرسشنامه بر اساس نظرات استاد راهنما و مشاور و نیز یکی دیگر از متخصصان علوم تربیتی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن پس از اجرای مقدماتی از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شد. از روش تحلیل عامل اکتشافی در محیط نرم افزار SPSS برای نام‌گذاری متغیرهای پنهان (داده‌های حاشیه‌ای) و از روش تحلیل عامل تأییدی در محیط نرم افزار AMOs برای اعتباریابی استفاده شد.

## یافته‌ها

### الف) بخش کیفی

تحلیل مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته اساتید متخصص برنامه درسی و متخصصان انتقادی علوم اجتماعی و سیاسی با استفاده از سه کدگذاری باز، محوری و گزینشی شتراوس و کوربین ویژگی‌های سواد انتقادی در عناصر الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی یعنی اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی و یادگیری و روش‌های ارزشیابی استخراج گردید که شامل ۳۲ کد انتخابی بودند. نمونه‌ای از تحلیل مصاحبه‌های اساتید درباره یک کد گزینشی در عنصر اهداف در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۱. نمونه فرایند کدگذاری باز، محوری و گزینشی برای یک مقوله

کدگذاری باز (۱)	کدگذاری باز (۲)	کد محوری	کد گزینشی
ذهن پرشگر در دانش‌آموزان	ایجاد ذهن پرشگر	الف) تمایلات	یادگیری
وجود آوری، ذهن پرشگر یعنی آنها	کسب روحیه پرشگری	پرشگری تفکر	سوال پرسیدن
هر چیزی که در اطرافشان می‌بینند آن	تحریک حس کنجکاوی	انتقادی	و طرح
متنی باشد و در حقیقت آن متن را نقد	حساس بودن نسبت به	مولفه سازمان یافتگی:	چراغی
کنند. بر مبنای روحیه پرشگری کار	فرهنگ	۱- بعد طرح سوال	موضوعات
کنند با پیام‌های رسانه‌ای نقادانه	سوال برانگیز بودن	منظم، ۲- بعد توجه به	مورد مطالعه



کد گزینشی	کد محوری	کدگذاری باز (۲)	کدگذاری باز (۱)
	طیف وسیع اطلاعات، ۳-بعد تلاش جهت کسب آگاهی (ب) مهارت پرسشگری تفکر انتقادی مؤلفه استنباط: ۱- استنتاج پیام‌های ناشی از داده	پیام‌های رسانه ای نقد کردن متون برگرداندن متون درسی به سوال چالش دار بودن علل و فلسفه امور اجتماعی به چالش کشیدن گفتمان اکثریت غالب به سوال گرفتن فرهنگ جستجوی دلایل خلق ایدئولوژی جستجوی دلایل ارتباط مسائل به سیاست استفسار کردن پیام‌های نهفته در تبلیغات	مواجهه شود. مطلب کتاب را به سوال پژوهشی تبدیل کنند بعد درباره آن تحقیق کنند. از علل و فلسفه امور اجتماعی جويا شوند. باعث برانگیختن حس کنجکاوی فکری و تحریک قوه نقادی نوجوانان باشد. حاکمیت به معنی اکثریت غالبی است که فکر می‌کنند حرف بیشتری نسبت به دیگران دارند را به چالش بکشند. فرهنگ را به چالش کشد بینشی است که فرد بتواند تشخیص دهد که به چه دلیل رسانه، سازمان‌ها، ایدئولوژی‌ها دارند خلق می‌کنند سواد نقادانه رسانه، سواد بیدارباش، سواد حساسیت فرهنگی و توجه کردن است. دانش‌آموز بفهمد چرا همه چیز به سیاست ارتباط دارد؟ در پس این جملات، تبلیغات چه چیزی و پیامی نهفته است تا چقدر می‌تواند درون یک بستر اجتماعی خاص کاربرد داشته باشد؟

از محتوای مصاحبه متخصصان برنامه درسی و متخصصان انتقادی علوم اجتماعی و سیاسی درباره عناصر الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی کدهای زیر انتخاب و در جدول ۲ لیست شده‌اند.



کدهای انتخابی حاصل از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته	عناصر الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی
<p>یادگیری سوال پرسیدن یا طرح چرایی از موضوعات مورد مطالعه، یادگیری تواضع فکری و دوجانبه‌نگری در پذیرش عقاید، یادگیری حرمت‌گذاری بر عقاید، ارزش‌ها و فرهنگ‌های دیگران، یادگیری احترام به برابری حقوق انسانی، یادگیری مسئولیت‌پذیری اجتماعی و فرهنگی، یادگیری خودارزیابی، یادگیری ارزیابی نقاط ضعف و قوت موضوعات و عقاید، یادگیری تجزیه و تحلیل اعتبار روابط عنصر یک موضوع، یادگیری تفسیر کردن و ژرف‌نگری در لایه‌های معانی، یادگیری مشارکت‌جویی فعالانه برای حل مسائل فردی و اجتماعی، یادگیری مسئله‌شناسی در موقعیت زندگی واقعی، یادگیری آگاهی انتقادی نسبت به مسائل واقعی زندگی، یادگیری رویکرد حل مسئله در برخورد با چالش‌ها و بحران‌ها، یادگیری بازسازی و اصلاح جامعه، یادگیری اتخاذ تصمیمات آگاهانه و آزادمنشانه.</p>	اهداف
<p>درگیری با محتوای مسئله محور، درگیری با محتوای فرایندی فعالیت محور برآمده از واقعیات زندگی، درگیری با محتوای مبتنی بر یادگیری مشارکتی، درگیری با محتوای تلفیقی، درگیری با محتوای غیرعینی، درگیری با مواد آموزشی غیر انفرادی.</p>	محتوا
<p>گفتگویی، مباحثه‌ای و مناظره‌ای، مشارکتی مبتنی بر همیاری، هدف آزاد، پرسش و پاسخ سقراطی، پژوهش محوری.</p>	روش‌های یاددهی یادگیری
<p>فرایندی مشارکتی، ارتباطی مذاکره‌ای، جستاری یا پژوهش محور، پویا از تکالیف هدف آزاد، پیروی از ابزارهای ارزشیابی کیفی نظیر مصاحبه، پرسشنامه، خودارزیابی و مشاهده.</p>	روش‌های ارزشیابی

### ب) بخش کمی

#### - تحلیل عاملی اکتشافی الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی

تحلیل عامل اکتشافی بمنظور کاهش متغیرها به چند عامل از طریق متغیرهایی که در حد متوسط با یکدیگر همبستگی دارند، انجام گرفت و هر مجموعه متغیر ترکیب شده یک عامل را تشکیل می‌دهند. البته کشف الگوهای پیش‌بینی نشده و غیرمنتظره داده‌ها که بینش و فهم جدیدی درباره پدیده به دست می‌دهند، نیز مورد نظر بود. ابتدا به منظور بررسی اینکه آیا



الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی در میان افراد نمونه مورد مطالعه ساختار عاملی را تکرار خواهد کرد یا نه تحلیل عاملی اکتشافی<sup>۱</sup> با چرخش واریماکس<sup>۲</sup> روی داده‌ها صورت گرفت. جهت انجام تحلیل عاملی ابتدا آزمون کفایت نمونه برداری<sup>۳</sup> (KMO) برای حصول اطمینان از کفایت حجم نمونه محاسبه شد. سپس از آنجا که همبستگی بین گویه‌های الگو زیربنای تحلیل عوامل است، برای اینکه مشخص شود همبستگی بین گویه‌ها برابر صفر نیست از آزمون کرویت بارتلت<sup>۴</sup> استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. آزمون کفایت نمونه برداری و کرویت بارتلت

مقادیر	آزمون	
۰.۸۷۸	کفایت نمونه برداری	
۲۸۸۴.۷۰۹	خی دو	کرویت بارتلت
۴۹۶	درجه آزادی	
۰.۰۰۰	سطح معناداری	

از جدول فوق بر می‌آید که در پژوهش حاضر مقدار KMO برای الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی برابر با ۰/۸۷۸ است که شانگر کفایت و مناسب بودن نمونه انتخاب شده است. همچنین آزمون کرویت بارتلت دارای توزیع کای-دو با مقدار بالای ۲۸۸۴/۷۰۹ با درجه آزادی ۴۹۶ که در سطح  $p < ۰/۰۱$  معنادار است که نشان می‌دهد طی آن همانی بودن ماتریس همبستگی قویا رد می‌گردد. و همبستگی داده‌ها در جامعه صفر نیست. در این تحلیل با استفاده از چرخش واریماکس هفت عامل که دارای مقادیر ویژه بالاتر از یک بودند و آن‌ها بار عاملی بالاتر از ۰/۴ داشت به دست آمد. جداول ۴ و ۵ مقادیر ویژه، درصد واریانس تبیین شده و درصد واریانس تجمعی هر عامل را نشان می‌دهد.

1. Exploratory Factor Analysis
2. Varimax Rotate Eigenvalue
3. Kaiser- Meyer- Olkin
4. Bartlett's Test Of Sphericity

جدول ۴. ماتریس بارهای عاملی بزرگتر از ۰.۴ با روش مولفه‌های اصلی و چرخش واریماکس با هفت عامل

شماره گویه	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم	عامل ششم	عامل هفتم
۹	.۷۴۳						
۱۲	.۷۰۶						
۱۰	.۶۸۱						
۶	.۵۷۲						
۷	.۴۷۸						
۲۸		.۷۸۰					
۲۹		.۷۷۳					
۳۰		.۷۶۰					
۳۱		.۷۰۳					
۱۷			.۵۹۴				
۱۳			.۵۵۶		.۴۲۹		
۲۲			.۵۵۵				
۱۸			.۵۳۵				
۳۲		.۴۶۸	.۵۱۰				
۱۶			.۴۹۱			.۴۸۲	
۲۴			.۷۷۷				
۲۳			.۷۳۹				
۲۵	.۴۱۵		.۶۳۶				
۲۶			.۵۲۷				
۲۷			.۴۲۳	.۴۸۱			
۲۱			.۷۹۹				
۱۹			.۴۳۵	.۶۱۵			
۲۰				.۵۸۷			
۵			.۶۲۵				
۳			.۵۷۱				
۴			.۵۶۱				
۱۵			.۴۰۶	.۴۸۷			
۱			.۶۹۱				
۲			.۶۰۴				



شماره گویه	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم	عامل ششم	عامل هفتم
۱۱							.۵۳۶
۸							.۴۰۱
۱۴							.۳۹۶

ملاحظه می‌شود که بارهای عاملی هر گویه روی عامل مربوط به خود علاوه بر اینکه بیشتر از آستانه برش ۰/۴ است، از سایر بارهای عاملی آن گویه روی سایر عوامل بزرگتر است. همچنین ملاحظه می‌شود که اشتراکات گویه‌ها در حد قابل قبولی قرار دارد. با توجه با بارهای عاملی و اشتراکات استخراجی نیاز به حذف هیچ یک از گویه‌ها احساس نمی‌شود.

جدول ۵. مقادیر ویژه و واریانس توجیه شده توسط عامل‌ها (بعد از چرخش)

عامل	مقدار ویژه	درصد واریانس تبیین شده	درصد تجمعی واریانس تبیین شده
یادگیری اخلاق‌گرا	۳.۳۷۶	۱۰.۵۵۰	۱۰.۵۵۰
رویکرد ارزشیابی ساختن‌گرایی	۳.۳۰۶	۱۰.۳۳۱	۲۰.۸۸۱
یادگیری خود راهبر	۲.۹۰۷	۹.۰۸۳	۲۹.۹۶۴
راهبردهای یاددهی یادگیری تعاملی	۲.۷۹۹	۸.۷۴۶	۳۸.۷۱۰
محتوای تعاملی چندوجه‌نمای رسانه ای	۲.۳۱۳	۷.۲۲۷	۴۵.۹۳۷
یادگیری تأملی	۲.۲۹۹	۷.۱۸۳	۵۳.۱۲۰
ادراک مسأله	۲.۲۶۸	۷.۰۸۸	۶۰.۲۰۸

طبق جدول فوق ملاحظه می‌شود که هفت عامل استخراج شده روی هم رفته حدود ۶۰/۲ درصد از واریانس کل را توجیه می‌نمایند که مقدار مناسبی است. بنابر نتایج حاصله، می‌توان ۷ دسته از گویه‌ها را به عنوان تبیین‌گر هفت عامل در نظر گرفت که در جدول ۵ ارائه شد. با توجه به مفاهیم مشترک گویه‌ها، برای هر یک از عوامل استخراجی عنوانی در نظر گرفته شده است. به عبارت دیگر، گویه‌های مربوط به هر عامل در واقع توصیف‌کننده این عناوین هستند.

## تحلیل عامل تاییدی

به منظور تأیید متجانس بودن گویه‌های الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی از نظر محتوا و ابعاد زیربنایی تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. برای ارزیابی مدل‌های تحلیل عاملی چندین مشخصه برازندگی وجود دارد. در این پژوهش از مشخصه نسبت مجذور خی به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ ) ریشه میانگین مجزورات پس مانده‌ها (RMR) و همچنین شاخص نیکویی برازش (GFI) و مقدار تعدیل یافته شاخص برازندگی برای درجه آزادی (AFGI) استفاده شده است. آزمون‌های خی این فرضیه که الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی با الگوی همپراشی بین متغیرهای مشاهده شده هماهنگ است را می‌آزماید. مقادیر کوچک نسبت مجذور خی به درجه آزادی نشان دهنده برازندگی بیشتر مدل است. ریشه میانگین مجزوران پس مانده (RMR) به معنی تفاوت بین عناصر ماتریس مشاهده شده در گروه نمونه و عناصر ماتریس‌های برآورد یا پیش بینی شده با فرض درست بودن مدل مورد نظر است.

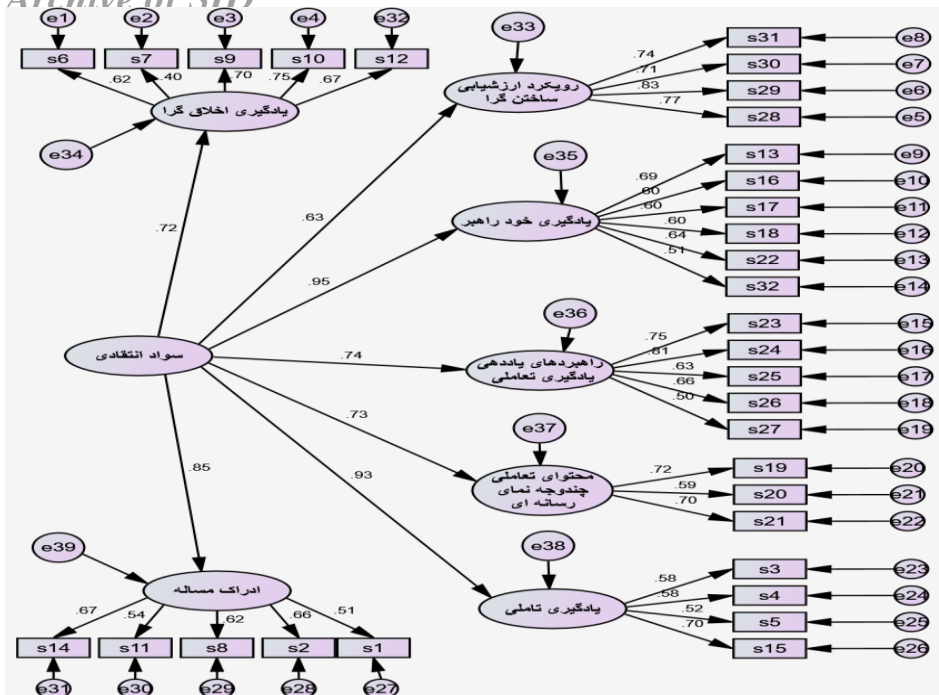
جدول ۶. مشخصات گویه‌ها و عامل‌های پنهان نام‌گذاری شده در تحلیل اکتشافی

عامل‌های پنهان	گویه‌ها یا متغیرهای مشاهده شده	شماره گویه‌ها
یادگیری اخلاق گرا	$S_6$ = یادگیری سوال پرسیدن و طرح چرایی موضوعات $S_7$ = یادگیری تواضع فکری و دو جانبه نگری پذیرش عقاید دیگران $S_9$ = یادگیری حرمت گذاری عقاید، ارزش‌ها و فرهنگ‌های دیگران $S_{10}$ = یادگیری احترام برابری حقوق انسانی $S_{12}$ = یادگیری مسئولیت پذیری اجتماعی فرهنگی	$S_6-S_7-S_9-S_{10}$ $S_{12}$
رویکرد ارزشیابی ساختن گرا	$S_{28}$ = روش ارزشیابی فرایندی مشارکتی $S_{29}$ = روش ارزشیابی ارتباطی مذاکره ای $S_{30}$ = روش ارزشیابی جستاری یا پژوهش محور $S_{31}$ = روش ارزشیابی پویای تکالیف هدف آزاد	$S_{28}-S_{29}-S_{30}$ $S_{31}$
یادگیری خود راهبر	$S_{13}$ = یادگیری خود ارزیابی $S_{16}$ = یادگیری درگیری با محتوای مسئله محور $S_{17}$ = یادگیری درگیری با محتوای فرایندی فعالیت محور $S_{18}$ = یادگیری درگیری با محتوای مبتنی بر مشارکتی $S_{22}$ = بکارگیری روش‌های یادگیری فعال پژوهش محور $S_{32}$ = بکارگیری ابزارهای ارزشیابی کیفی، مصاحبه، پوشه فعالیت،	$S_{13}-S_{16}-S_{17}$ $S_{18}-S_{22}-S_{32}$



	پرسشنامه خود ارزیابی	
راهنبردهای یاددهی یادگیری تعاملی	S۲۳= بکارگیری روش یادگیری هدف آزاد S۲۴= بکارگیری روش یادگیری مشارکتی مبتنی بر همیاری S۲۵= بکارگیری روش فعال یادگیری مباحثه‌ای مناظره‌ای S۲۶= بکارگیری روش‌های یادگیری فعال پژوهش محور S۲۷= بکارگیری روش یادگیری پرسش و پاسخ سقراطی	S۲۳-S۲۴-S۲۵ S۲۶-S۲۷
محتوای تعاملی چندوجه‌نمای رسانه‌ای	S۱۹= یادگیری درگیری با محتوای تلفیقی S۲۰= یادگیری درگیری با محتوای غیر عینی S۲۱= یادگیری درگیری با مواد آموزشی غیر انفرادی	S۱۹-S۲۰-S۲۱
یادگیری تأملی	S۳= یادگیری ارزیابی نقاط ضعف و قوت موضوعات و عقاید S۴= یادگیری تجزیه و تحلیل اعتبار روابط عناصر موضوعات S۵= یادگیری تفسیر کردن و ژرف نگری لایه‌های معانی S۱۵= یادگیری مشارکت جویی فعالانه برای حل مسائل فردی و اجتماعی	S۳-S۴-S۵-S۱۵
ادراک مسئله	S۱= یادگیری مسئله شناسی موقعیت‌های زندگی واقعی S۲= یادگیری کسب آگاهی انتقادی به مسائل واقعی زندگی S۸= یادگیری رویکرد حل مسئله هنگام برخورد با چالش‌ها و بحران‌ها S۱۱= یادگیری بازسازی و اصلاح اجتماعی S۱۴= یادگیری اتخاذ تصمیمات آگاهانه و آزادمنشانه	S۱-S۲-S۸-S۱۱ S۱۴

جدول ۶ مبین مشخصات گویه‌ها است که در مدل حاصل از تحلیل عامل تاییدی که شکل مستطیل دربردارنده حرف انگلیسی S و شماره گویه‌های پرسشنامه می‌باشند. همچنین بیضی‌های معرف عامل‌های پنهان نامگذاری شده در بخش تحلیل اکتشافی عاملی در الگو ارائه گردیده است که برای سهولت درک و فهم مدل ساختاری شکل زیر تدوین یافت.



شکل ۲. تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی

مدل مذکور در نرم افزار Amos رسم گردید که در شکل ۲ ارائه شده است. توضیح اشکال موجود در این شکل، اشکال بیضی عامل‌ها، شکل‌های مربعی گویه‌ها و پیکان‌ها نشانه رابطه عامل‌ها و گویه‌ها می‌باشد همچنین اعداد روی پیکان‌های بین عوامل نشانگر ضرایب رگرسیونی بین این عامل‌ها است. در بین بارهای عاملی، عامل یادگیری خودراهبر (۰/۹۵) با بیشترین بار عاملی بعد از آن به ترتیب و یادگیری تأملی (۰/۹۳) عامل ادراک مسئله (۰/۸۵) و یادگیری اخلاق گرا (۰/۷۲) در بخش ویژگی اهداف الگوی بومی سواد انتقادی مشاهده می‌شوند. همچنین عامل راهبردهای یاددهی یادگیری تعاملی (۰/۷۴)، محتوای چندوجه‌نمای رسانه‌ای (۰/۷۳) و عامل رویکرد ارزشیابی ساختن گرا (۰/۶۳)، به ترتیب بار عاملی مشاهده می‌شوند.



جدول ۷. ضرایب مسیر بین عامل‌ها و سواد انتقادی

P	آماره t	ضریب مسیر استاندارد شده	مسیر	
--	--	.۷۲۲	سواد انتقادی	<---
<۰.۰۰۱	۵.۹۴۲	.۶۳۲	سواد انتقادی	<---
<۰.۰۰۱	۶.۴۶۹	.۹۴۶	سواد انتقادی	<---
<۰.۰۰۱	۶.۱۲۲	.۷۴۰	سواد انتقادی	<---
<۰.۰۰۱	۵.۸۰۷	.۷۳۱	سواد انتقادی	<---
<۰.۰۰۱	۵.۸۲۸	.۹۳۲	سواد انتقادی	<---
<۰.۰۰۱	۵.۱۹۷	.۸۴۷	سواد انتقادی	<---

ضرایب مسیر به همراه آماره t و سطح معنی داری آنها در جدول ۷ ارائه شده است. با توجه به این جدول ملاحظه می‌شود که آماره t بزرگتر از ۱/۹۶ می‌باشد و تمامی ضرایب مسیر به طور معنی داری مخالف صفر هستند و کمتر از  $(p < 0/05)$  است پس اختلاف مشاهده شده معنادار است. تمام گویه‌های پرسشنامه برای اندازه گیری مفاهیم معتبر می‌باشند. در واقع نتایج نشان می‌دهند آن چه محقق توسط پرسشنامه قصد سنجش آن را داشته است توسط این ابزار محقق شده است.

جدول ۸. شاخص‌های برازش الگوی تحلیل عاملی تاییدی

مقدار گزارش شده	حد قابل قبول	شاخص
۰.۰۶۹	برابر یا کوچک‌تر از ۰/۰۸	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)
۱.۹۹۳	برابر یا کوچک‌تر از ۳	کای اسکوئر بهنجار شده (CMIN/DF)
۰.۰۴۰	کمتر از ۰.۰۵	ریشه میانگین مربعات خطا (RMR)
۰.۷۸۹	برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰.۷۵۶	برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)



مقدار گزارش شده	حد قابل قبول	شاخص
۰.۸۲۲	برابر یا بزرگتر از ۰/۹	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
۰.۷۰۱	برابر یا بزرگتر از ۰/۹	شاخص برازش هنجار شده (NFI)
۰.۸۰۸	برابر یا بزرگتر از ۰/۹	شاخص تاکر- لونیس (TLI)
۰.۸۲۵	برابر یا بزرگتر از ۰/۹	شاخص برازش افزایشی (IFI)

شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تاییدی در جدول ۸ ارائه شده است. با توجه به این جدول ملاحظه می‌شود که مقدار شاخص‌های RMSEA، CMIN/DF و RMR به ترتیب برابر با ۰.۰۶۹، ۱.۹۹۳ و ۰.۰۴۰ محاسبه گردید که همگی در سطح مناسبی هستند. برای شاخص‌های GFI، AGFI، CFI، NFI، TLI و IFI به ترتیب مقادیر ۰.۷۸۹، ۰.۷۵۶، ۰.۸۲۲، ۰.۷۰۱، ۰.۸۰۸ و ۰.۸۲۵ محاسبه گردید که نسبتاً در سطح مناسب و قابل قبولی قرار دارند. این امر نشانه حمایت بیشتر داده‌های تجربی از مدل مفهومی است. در مجموع برازش مدل مناسب ارزیابی می‌گردد.

### روایی همگرایی

در تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم مقدار میانگین واریانس استخراجی (AVE) برابر ۰.۶۴۱ محاسبه گردید که مقدار مناسبی بوده و بیانگر این مطلب است که به طور متوسط ۶۴.۱ درصد از تغییرات سواد انتقادی به وسیله عوامل هفت گانه یادگیری اخلاق‌گرا، راهبردهای ارزشیابی ساختن گرا، یادگیری خودراهبر، راهبردهای یاددهی یادگیری تعاملی، محتوای تعاملی چندوجه‌نمای رسانه‌ای، یادگیری تاملی و ادراک مسأله توجیه می‌گردد.

### نتیجه‌گیری

در این پژوهش، طراحی و اعتباربخشی الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی مد نظر قرار گرفت و بر اساس نتیجه تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی الگویی با هفت عامل «یادگیری اخلاق گرا، راهبردهای ارزشیابی ساختن گرا، یادگیری خودراهبر، راهبردهای یاددهی یادگیری تعاملی، محتوای تعاملی چندوجه‌نمای رسانه‌ای، یادگیری تاملی و ادراک مسأله» شناسایی گردید.

بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان چنین گفت که:



- مفهوم سواد انتقادی در چشم انداز برنامه درسی به این معناست که بتوان به نوعی در دانش‌آموزان این امکان را فراهم کرد که آنان بتوانند افق فکری یا چشم انداز و یا رویکردی به آموزش و زندگی پیدا کنند که از طریق آن پیوند بیشتری بین آموزش‌ها، تجاربی که در مدرسه کسب می‌کنند، با تجربه‌ها و نیازها و کلیت جهان زندگی برقرار سازند.
- ایده برنامه درسی سواد انتقادی نوعی تلاش آگاهانه و سازمان یافته است تا بتوان نظام برنامه‌ریزی موجود را بازبینی و تقادی رد از سویی دیگر این امکان را به دانش‌آموزان دهد که نسبت به تجربه‌های خود در زندگی حساس‌تر مسئول‌تر، نقادتر، آگاه‌تر و در عین حال دارای توانایی «توانش انتقادی» باشند.
- بر اساس الگوی پیشنهادی اهداف از قبل تعیین‌شده نیستند، بلکه متکثرند و بر اساس مسائلی که در جامعه روی می‌دهد برای کلاس و مدرسه قابل تعریف می‌باشند.
- محتوا باید به‌گونه‌ای تنظیم و تدوین شود که در آن فرصت‌هایی برای تعاملات اجتماعی، نقد، پژوهش، طرح مسئله و امکان تجربه‌های مختلف توسط دانش‌آموزان فراهم شود.
- از متخصصان مصاحبه شونده باید فعالیت‌های گروهی و مشارکتی، حل مسئله، تفکر انتقادی و گفت‌وگو به عنوان مهم‌ترین روش‌های یاددهی یادگیری مورد استفاده قرار گیرند. بهره‌گیری از روش‌های انتقادی نظیر گفت‌وگوشنود و طرح مسئله به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مسائل خود را مطرح کرده و درباره‌ی آن‌ها بحث کنند. شرکت در گفت‌وگوشنودهای انتقادی باعث می‌شود؛ افرادی آگاه، نقاد و کارساز تربیت شوند تا بتوانند در تعیین سرنوشتشان نقشی فعال ایفا نمایند.
- روش‌های ارزشیابی در این الگو مشابه روش‌های معمول و سنتی نیست. اولاً از روش‌های مرسوم عینی استفاده نمی‌شود، بلکه اساساً ارزشیابی فکری و ذهنی خواهد بود. ثانیاً ارزشیابی‌ها از نوع فرایندی می‌شوند نه تراکمی، به نحوی که در طول آموزش و به ویژه در بحث‌های گروهی، معلمان از دانش‌آموزان می‌خواهند به تجزیه و تحلیل مباحث اجتماعی و سیاسی پرداخته و به روشنگری بیشتر آن مبادرت ورزند، منظور ارزشیابی ساختن گرایبی با رویکرد اجتماعی فرهنگی است.

الگوی پیشنهادی در عنصر «اهداف و محتوا» با یافته‌های تحقیق والاس<sup>۱</sup> (۲۰۱۰)، بابکینا و استفانوا<sup>۲</sup> (۲۰۱۶)، پیتمن (۲۰۱۶) و کراگ<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) همسویی و شباهت دارد. والاس بر توسعه آگاهی انتقادی دانش‌آموزان جهت مقابله با کنش‌های سلطه تاکید کرده بود. الگوی پیشنهادی با همسو با تحقیق سلطان و همکاران (۲۰۱۷) است که نشان داد نقد کردن متون از دیدگاه چندگانه می‌تواند مهارت‌های تفکر انتقادی خواننده را بهبود بخشد. و همسو با تحقیق همسو با یافته‌های گیلبرتسون (۲۰۱۶) سواد انتقادی بر خصیصه‌های اخلاقی دانش‌آموزان تاثیر دارد و می‌تواند برای حل دوره‌های یا معضلات اخلاقی استفاده شود. همسو با یافته‌های تحقیق محمدخانی همکاران (۲۰۱۵) نشان می‌دهد بکارگیری سواد انتقادی حتی برای دوره کوتاه می‌تواند بر آگاهی انتقادی فراگیران اثیر گذارد و آن فراگیران را با انگیزه‌تر و مطمئن‌تر سازد، و نیز خودکارآمدی آنان را افزایش دهد. استفاده از شبکه اجتماعی مجازی فیس بوک<sup>۴</sup> بمنزله خط و مشی می‌تواند مهارت‌های سواد انتقادی فراگیران را به طریق ارائه فرصت‌هایی از صدا به آنان افزایش دهد. همسو با یافته‌های گومز جیمenez و گوتزیر<sup>۵</sup> (۲۰۱۹) که نشان داد دانش‌آموزان با مشارکت در فعالیت‌های سواد انتقادی، مستعد و متمایل به تأمل کردن بر روی موضوعات قدرت می‌شوند و به عنوان عاملان تغییر اجتماعی بدل می‌شوند. الگوی پیشنهادی همسو با یافته‌های آدونیر تیگان (۲۰۱۷) نشان داد معلمان به عنوان فاعلان روشنفکر می‌توانند چارچوب سواد انتقادی را برای ساخت فرهنگی از صلح و تحول درگیری‌ها و خشونت‌های ریشه یافته از تفاوت‌ها و نابرابری‌های اجتماعی به صلح پیاده سازی کنند. همسو با تحقیق نئوفیتو و والیاندرز<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) است که نشان داد سواد انتقادی مستلزم پذیرش فرد دیگر است. معلمان مستلزم پذیرش خودشان به عنوان رهبران تحول آفرین برای دیگر معلمانی که آنان نیز خود راهبر متحول کننده برای هدایت دانش‌آموزان هستند، می‌باشد. این معلمان اول باید یاد گیرند که ایده و انگاره سواد انتقادی را قبل از اجرای اصول آن در خود عملاً متحقق سازند. الگوی پیشنهادی درباره عنصر روش همسو با یافته‌های تحلیل عاملی تحقیق مدلوک<sup>۷</sup> (۲۰۱۸)

1. Wallace
2. Babkina & Stefanova
3. Krug
4. Facebook
5. Gomez Jimenez, Gutierrez
6. Neophytou, Valiandes
7. Medlock



شامل عوامل پنهان، بازتابی یا تأملی<sup>۱</sup> (بازتابی بودن در گزینش فعالیت‌های آموزشی)، عامل پنهان ساختار شکنانه<sup>۲</sup> (به چالش کشیدن ایده‌های از نظر سنتی مبنا یافته) و عامل تحول آفرینی<sup>۳</sup> (متحول ساختن جامعه از طریق انتقاد کردن و بازنمایی نیروهای تاریخی، اجتماعی و ایدئولوژیکی از فرهنگ) همسو می‌باشد. بابکینا و استفانوا (۲۰۱۶) استفاده از متن‌های کوتاه را برای تحلیل گفتمان انتقادی پیشنهاد داده بودند. پیتمن بر اهمیت پیاده سازی سواد انتقادی در کلاس درس جهت درگیری دانش‌آموزان با محتوا و هدایت شدن به سوی یادگیری فعال را مد نظر داشت. با مطالعات هنسون<sup>۴</sup> (۲۰۱۸)، مدلوک (۲۰۱۸)، ایزدی نیا و عابدی نیا (۲۰۱۰)، سوتومانینگ<sup>۵</sup> (۲۰۰۹)، فاراللی<sup>۶</sup> (۲۰۰۹)، لیر<sup>۷</sup> (۲۰۰۷) همراستا است. الگوی پیشنهادی حاضر از لحاظ روش یاددهی یادگیری تعاملی، همسو با مضمون گفتگویی به عنوان عامل پنهان یافته‌های مدلوک<sup>۸</sup> (۲۰۱۸) که به معنای در نظر آوردن واقعیت، حقایق و دانش نه به عنوان شیء عینی بلکه به عنوان چیزی از نظر اجتماعی ساخته شده، مرتبط و مبتنی بر گفتگو به عنوان نتیجه‌ای از آموزش در حالت گفتگویی است. همسو با یافته‌های پیتمن (۲۰۱۶) سواد انتقادی به عنوان یک عامل سودمند برای دانش‌آموزان به جهت توسعه مهارت‌های تحلیلی و پژوهشی آنان است. کراگ (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان «آیا دانش‌آموزان می‌توانند ماورای یک متن را بخوانند؟» سواد انتقادی را مهم‌ترین ابزار برای خوانش عمیق دانسته بود. در حوزه ارزشیابی سواد انتقادی، عمده تحقیقات، بیشتر درباره ارزشیابی مهارت خواندن انتقادی، روهادی<sup>۹</sup> (۲۰۱۸) و یورلاب<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۳) یا ارزشیابی اثربخشی الگوی سواد انتقادی (لهر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۷)، بلیچ<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۰) و فابریزی<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۲) یا فرایند ارزشیابی آموزش تفکر انتقادی (بابکینا و

- 
1. Reflexive
  2. Deconstructive
  3. Transformative
  4. Hansson
  5. Souto-Manning
  6. Farralalli
  7. Lyre
  8. Medlock
  9. Rohadi
  10. Urlaub
  11. Lehner, Thomas, Shaddai, Hernen
  12. Bilic'
  13. Fabrizi

استفانوا، ۲۰۱۶) صورت می‌پذیرند. در عنصر ارزشیابی نیز همسو با پژوهش گلیسون، ملانکون، کلین<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) است، که در آموزش سواد انتقادی از ارزشیابی فرایندی و تراکمی، معماهای فکری، مقاله نویسی و نقشه مفهومی استفاده می‌کردند. همچنین عنصر ارزشیابی در الگوی پیشنهادی از لحاظ توجه به ارزشیابی اصیل با تحقیق فاجاردو (۲۰۱۶) همسو است. او روش ارزشیابی دانش‌آموزان را نوشتن روایت‌ها یا انشاهای تفسیری و توضیحی همچنین ارزیابی متون براساس معماهای فکری گزارش نمود. البته در مواردی روش‌های پیشنهادی در عنصر ارزشیابی با نتایج دیگران مغایرت‌هایی دارد. به‌طور مثال می‌توان به الگوی جنکس (۲۰۰۰) و لوک و فری بادی (۱۹۹۰) اشاره کرد؛ به طوری که آنان به ارزشیابی کیفی به گونه‌ای صریح پرداخته‌اند. این الگوها همانند الگوی ایزدینا و عابدینا (۲۰۱۰) بیشتر برای یادگیری و آموزش زبان در برنامه درسی تدوین گردیدند. اما الگوی پیشنهادی در تحقیق حاضر به علاوه بر زبان در سرتاسر برنامه درسی مطالعات اجتماعی، تاریخ، فلسفه، الهیات و ادبیات فارسی گسترش دارد.

پیشنهادات محققان بدین صورت است که:

- الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی می‌تواند آن چه را که در برنامه درسی موجود مغفول واقع شده، بازیابی نماید.
- به عنوان یک بخش بسیار کلیدی و نو در برنامه درسی انتقادی، می‌توان این الگو را گامی اساسی در تحول برنامه‌های درسی دوره دوم متوسطه قلمداد کرد.
- در هدف‌گذاری بر خودراهبری و آگاهی انتقادی تأکید بیشتری شود.
- در محتوا از انتخاب متون ساده و روزمزه پرهیز شده و پرورش بینش فرهنگی، اجتماعی و سیاسی دانش‌آموزان در اولویت قرار گیرد.
- در روش‌های یاددهی-یادگیری گفتگوی گروهی به همراه راهنمایی معلم فکور و منتقد بر روش‌های سنتی از جمله سخنرانی و حاکمیت صدای معلم ترجیح داده شود.
- در ارزشیابی دانش‌آموزان از رویکردهای «کمی، حافظه مدار» به رویکردهای «کیفی، فرایند و نتیجه مدار» تغییر استراتژی داده شود.

با توجه به این که دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در سنینی زندگی می‌کنند که برخوردهای ناپخته و عجولانه‌ای با القانات رسانه‌ای، توهامات فریبنده تبلیغات و ایدئولوژی‌ها دارند و این تعامل از پیش باخته آنقدر بر آنان فشار وارد می‌کند که قدرت انتخاب را از آن‌ها می‌رباید، لذا بهره‌گیری از الگوی بومی برنامه درسی سواد انتقادی می‌تواند به عنوان نسخه‌ای پیشگیرانه بینشی معقول برای دانش‌آموزان به ارمغان آورد. دانش‌آموزانی که در محیط مدرسه، «منتقدانه» رشد می‌کنند و اجازه نمی‌دهند قدرت انتخاب و استقلال عمل آنها ربوده شود. در اصل با سواد انتقادی شهروندانی تربیت می‌شوند که با احساس زندگی می‌کنند، اما با عقل تصمیم می‌گیرند. در واقع این‌ها کسانی خواهند شد که سطح انتظارشان از محیط و جامعه بالاتر از دیگران است و به راحتی در برابر هیچ قدرتی اعم از امپراتوری تبلیغات، ایدئولوژی‌های فریبنده سر تعظیم فرود نمی‌آورند. نکته دیگر این که اگر به سواد انتقادی به عنوان یک مهارت نگاه کنیم، دانش‌آموزانی که انتقادی می‌اندیشند و عمل می‌کنند باید دارای مهارت‌هایی همچون جسارت در طرح پرسش، خوب شنیدن، کسب اطلاعات، پرهیز از برخورد تند با دیدگاه‌های مخالف، ادعای کمتر و دلیل بیشتر، صبر و حوصله و آمادگی روحی و روانی بالا برای پذیرش ایده‌های جدید باشند. در این صورت می‌توان امیدوار شد که مواجهه آنان با مسائل پیرامونی، منطقی‌تر می‌گردد.

نکته پایانی این که این الگو در مرحله طراحی قرار دارد، بنابراین لازم است موانع و آسیب‌های موجود بر سر راه تولید، اجرا و ارزشیابی آن شناسایی و مورد تحلیل گردند.

### منابع

- اسلاتری، پاتریک (۱۳۹۲). *برنامه ریزی درسی در عصر پست مدرن*. ترجمه صمد ایزدی؛ مصطفی قادری و فاطمه حسینی. تهران: آوای نور. (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۶).
- قادری، مصطفی. (۱۳۹۶). *عمل و نظریه در مطالعات برنامه درسی*. تهران: آوای نور.
- Adunyaritigun, D (2017). Building a culture of peace through Critical Literacy with the Net Generation. PASAA, (54). 235-263.
- Bilic, V. (2010). Secondary School Students' Assessment of Critical Literacy in a Multimodal Environment. Journal of Contemporary Educational Students. 208-223.

- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks: Sage.
- Fabrizi, M. A. (2012). *Teaching Critical Literacy Skills through Fantasy Literature: Case Studies from three Connecticut High School*. Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy. Hull University.
- Failasofa, F (2017). *Assessing students Critical Literacy Capacity: Feasible Imperial advances in social science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*. Vol, 82, 247-249.
- Fajardo, M. F (2016). *Teaching Critical Literacy Using Multimodal texts to collage students in the Philippined*. A thesis submitted in fulfilment of the requirement for the award of the degree Doctor of Education, University of Wollongong.
- Farrarelli, M (2009). *Using Critical Literacy Approach in EFL class*. Journal of NELTA. (14)2.26-31.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogy of the oppressed*, tr. Myra Bergman Ramos, Harmondsworth: Penguin Books.
- Hansson, J (2018). *the Universal Declaration of Human Rights and Hunger Games, implementing Critical Literacy in the EFL Classroom when reading suzanne collins' dystopian novel*, A Master's Thesis, Linnaeus University, Sweden.
- Hikmat, M.H (2017). *Developing students Critocal Literacy in Reading Class at an English Education Department in Indonesia*, the IST International Conference on Language and Teaching. 475-481.
- Gilbertson, S. M. (2016). *The impact of Critical Literacy on the Moral Reasoning of Adolescents*. A Capstone submitted in Partial fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Literacy Education. Hamline University.
- Giroux, H (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, New York: Routledge
- Gleason, M. L. Melancon, M. E. & Kleine, K. L. M (2010). *Using Critical Literacy to explore Genitives And its Ethical, Legal and Social Issues with in-Service Secondary Teachers*. Journal of Life Sciences Education. (9)422-430.
- Gomez Jimenez, M. C. Gutierrez, C.P. (2019). *Engaging English asa Foreign Language Students in Critical Literacy Practices: The Case Study of a Teacher at a private University, Profile: Issues Teachers' Educational Development*. 21(1). 91-105.
- Gordon, c. T (2017). *The Role of teaching in fostering Critical Literacy in an urban high school English classroom*. A Dissertation presented in partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Teaching and Learning. The Department of Middle and Secondary

- Education in the Collage of Education and Human Development, Georgia State University.
- Green, B (1988). Subject-specific Literacy and school Learning: A Focus on Writing Australian . *Journal of Education* (32)2. 156-179.
- Izadinia, M. & Abedinia, A ( 2010), Dynamics of an EFL reading course with critical literacy orientation. *Journal of Language and Literacy Education*, 6(2), 51-67.
- Janks, H (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, (52) 2, 175-186.
- Janks, H (2010). *Literacy and power*. New York, NY: Routledge.
- Janks, H (2012). The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, (11)1.150-163.
- Janks, H (2014). Critical Literacy 's ongoing importance for education, *Journal of Adolescent & adult Literacy* (5)57. 349-356.
- Krug, K. A (2010). *Critical Literacy in the Face of a Mandated Curriculum: Can Children Read Beyond the Text? A Dissertation Submitted to The Faculty of The Graduate School of Education*.
- Lee, Ch. J (2011). Myths about critical literacy: what Teachers need to unlearn. *Journal of Language and Literacy Education* [on line], 7 (1), 95-102.
- Lehner, E. Thomas, K. Shaddai, J. Hernen, T. (2017). Measuring the Effectiveness of Critical Literacy as Instructional Method. *Journal of Collage Literacy and Learning*. (43)36-53.
- Luke, A., & Freebody, P (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online*, 3, 1-6.
- Medlock P, C. M (2018). *Critical Literacy Pedagogy: Establishing the Factors of Critical Literacy Instruction through a Mixed Methods Approach*. A Dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial Fulfilment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Curriculum and Instruction. Raleigh. North Carolina.
- Mohammadkhani, A. Mazinani, E. Zandvakili, E. Fard-Kashani, A. (2015). Facebook as a Platform for EFL Learning: Critical Literacy in Social Networking Websites. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. (2)6. 57-72.
- Neophytou, L. Valiandes, S. (2012). *Critical Literacy Needs Teachers as Transformative Leaders Reflections on the Teacher Learning for the Introduction of the (New) Greek- Language Curriculum in Cyprus*, *Curriculum Journal*. Routledge. 1-15.
- Pitman, N (2016). *Implementing Critical literacy Pedagogy to pose Challenges and Responses of Elementary School*



- Learners. Submitted in conformity with the requirements for the Degree of Master of Teaching Department of Curriculum, Teaching and Learning. Ontario institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Riley, K. (2015). Enacting Critical Literacy in English Classrooms How a teacher Learning Community Supported Critical Literacy inquiry. *Journal of Adolescent & Adult-Literacy*. 417-425.
- Rohadi, T. (2018). Critical Literacy based Instructional Reading Materials. *English Studies Journal*. (LOQUEN). (11)1.16-27.
- Souto-Manning, M (2009). Negotiating culturally responsive pedagogy through Multicultural children's literature: Towards critical democratic literacy practices in a first grade classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(1), 50-74.
- Strauss, A L., & Corbin, J (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage.
- Sultan, S. Rofiuddin, A. Priyatin, E. T (2017). The effect of the Critical Literacy Approach on pre-service language teacher's Critical reading skills. *Eurasia Journal of educational Research*. 71. 159-174.
- Taylor, J (2004). Toward a Strategy for Internationalization : Lessons and Practice from four university, *Journal of Studies to International Education*, (8)
- Urlaub, P. (2013). Critical Literacy and Cultural Awareness through the Reading Comprehension Strategy of Questioning in //business Language Educator. *Global Busines Language Journal*. (18)1. 68-80.
- Vasquez, V. M (2001). Constructing a critical curriculum with young children, in B. Comber and A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vasquez, V. M (2010). 2nd Ed. Getting beyond "I Like the Book": Creating critical space for critical literacy in K-6 classrooms. Newark, DE: International Reading Association.
- Vasquez, V. M. Janks, H. Comber. B (2019). Critical Literacy as a way of Being and Doing. *Journal of Language Arts*, (96)5. 300-311.
- Vasquez, V (2017). Critical Literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education* press. 3-18.
- Vasquez, V. M (2014a). Inquiry into the incidental unfolding of social justice issues: 20 years of seeking out possibilities for critical literacies. In J. Z. Pandya & J. Ávila (Eds.), *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts* (pp. 174–186). New York, NY: Routledge.
- Vasquez, V. M (2014b). *Negotiating critical literacies with young children: 10th anniversary edition*. New York, NY: Routledge-LEA.

*Yoon, b, sharif, R* (۲۰۱۵). critical literacy practice: Applications of Critical Theory in Diverse Settings, SUNY Binghamton, NY, USA. Springer Science+Business Media Singapore Pte Ltd. Springer Science+Business Media ([www.springer.com](http://www.springer.com))