



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.22517758.1401.12.12.1.8>

ویژگی‌های برنامه درسی سواد انتقادی با رویکرد رویدنی برای دانش آموزان متوسطه

سیده زهرا باغبانیان^۱، مصطفی قادری^{۲*}، مجید علی عسگری^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۱۵

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی ویژگی‌های برنامه درسی سواد انتقادی با رویکرد رویدنی، از دیدگاه متخصصان برنامه درسی است. روش انجام این پژوهش، با رویکرد کیفی به روش گرانددی است. جامعه آماری این پژوهش، متخصصین رشته مطالعات برنامه درسی به‌عنوان نمونه از بین اساتید هیأت علمی دانشگاه‌های دولتی، آزاد و فرهنگیان در دانشگاه‌های تهران بودند. روش نمونه‌گیری هدفمند بود تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و تعداد ۱۳ نفر به‌عنوان نمونه در این پژوهش مشارکت داشتند. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. روش تحلیل داده‌های آن بر مبنای کد گذاری سه مرحله‌ای باز، محوری و گزینشی اشتراوس و کوربین صورت گرفته است. یافته‌ها دلالت بر انطباق ویژگی‌های رویکرد رویدنی مانند غیر خطی بودن، همبسته با زندگی، آگاهانه و خلاقیت‌پرور، کاربردی و فعال بودن با برنامه درسی سواد انتقادی داشت. طبق نتایج: برنامه درسی سواد انتقادی برآمده از تعاملات فکری معلم و شاگردان، رویکردی سازنده برای شرکت دادن آنان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به تحلیل روابط ناعادلانه اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی در ساختارها برای اصلاح موقعیت است. به‌طوری که از لحاظ فردی برای آنان موجب سازندگی روحی با تقویت نقدپذیری و خود ارزیابی‌ها، و از نظر اجتماعی، انتقال ارزش‌های فرهنگی و ملی خودی با پذیرش و حرمت‌گذاری تفاوت‌های عقیدتی، قومی و نژادی دیگر ملت‌ها، صلح و همزیستی مسالمت‌آمیز را دربر داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: سواد انتقادی، برنامه درسی سواد انتقادی، برنامه درسی با رویکرد رویدنی، دانش آموزان متوسطه

۱- دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه آزاد اسلامی علوم تحقیقات تهران، تهران، ایران.

۲- دانشیار مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

۳- دانشیار مطالعات برنامه درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
mostafa_Ghaderi@yahoo.com@shahed.ac.ir

۳- دانشیار مطالعات برنامه درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

مقدمه

درسی رویدنی، تبعیت از علائق یادگیرندگان به منظور جالب توجه‌تر و انگیزه‌دار کردن برنامه درسی جهت یادگیری عمیق است. معلم‌مانند والدین کودک باید درک کنند که یادگیری عمیق همیشه نتیجه محصولات غیرانتزاعی یا واقعی نیست. این نوع یادگیری از طریق مکالمات، افزایش دیباچه‌ای از فرهنگ لغات جدید، اکتشافات و آزمایشات عملی بالبداهه صورت می‌گیرد. (تیلور ون اور، ۲۰۲۰، ۴) معلم یک طرح درس را با جزئیات تولید می‌کند و فعالیت‌های تکمیلی را وضع می‌کند. او برای این که ببیند چه چیزی علاقه دانش‌آموزان او را جلب نموده است، وقت می‌گذارد و سپس طرح درس‌اش را طبق آن نیازها تغییر می‌دهد. به عبارت دیگر، کلاسی که وی از برنامه درسی رویدنی استفاده می‌کند یک درس بالبداهه را با طرح مسأله، زبان پیشرفته، تعامل همسالان و مؤلفه‌های روش علمی (خلق و آزمون یک فرضیه و مستند سازی نتایج) ترکیب می‌کند. او نه تنها آنها را با سؤالات پیچیده به سوی تفکر انتقادی هدایت می‌کند، بلکه به عقب می‌ایستد و وقتی مناسب است به آنها برای شکل دادن انجام آنچه می‌خواهند، اجازه می‌دهد. شاگردان در این کلاس نسبت به شرکت کردن در یک کلاس با فعالیت تم محور، تمایل بیشتری را برای یادگیری از خود نشان می‌دهند. طبق نظر نکسومالو، ویتیمیللا و نلسون^۵ (۲۰۱۸) این برنامه درسی در نقطه مقابل با برنامه درسی استاندارد شده^۶ و مبتنی بر تدوین یک پایگاه مهمی برای مقابله آن است. برنامه درسی که بر آنچه کودک

در کلاس درس، انواعی از موانع بر سر راه توانایی‌های دانش‌آموزان جهت مشارکت در تفکر انتقادی و ارائه سؤالات انتقادی از طریق بحث‌های اشتراکی درباره متون، همچنین نوشتن انتقادی برای تحول اجتماعی، وجود دارد. در کلاس بکارگیری مهارت و تمرین از طریق برنامه‌های خواندن از پیش تجویز شده و برنامه‌های درسی مبتنی بر تست و آزمون، بیش از اندازه مورد تأکید است. برنامه‌های درسی پیش نویس شده، جای کمی را در خود برای تجزیه و تحلیل عمیق‌تر متون بر اساس رویکرد سواد انتقادی^۱ اختصاص می‌دهند. (استور^۲، ۲۰۱۲، ۸ و ۷) برنامه درسی از پیش تعیین شده توسط اندیشمندان زیادی مورد نقد قرار گرفته است. در اثر این نقد مفهوم دیگری به نام برنامه درسی رویدنی^۳ به وجود آمده است. این مفهوم برنامه درسی رویدنی، ویژگی‌های برنامه درسی از پیش تعیین شده و اختیار کردن رویکرد خطی و ثابت در برنامه‌ریزی درسی را مورد تأمل نقادانه قرار می‌دهد. همچنین عمق و غنای پژوهش برنامه درسی را افزایش داده و در نتیجه عمل برنامه درسی را در جهت تقویت خلاقیت دانش‌آموزان سازگار می‌کند. مهم‌ترین خصوصیات این برنامه درسی، داشتن ماهیت تجربی، محرک خلاقیت، مرتبط با زندگی و مبتنی بر علاقه و نیاز فراگیران می‌باشد. (خسروی، مهرمحمدی، ۱۳۹۱، ۵) از نظر تیلور ون اور^۴ (۲۰۲۰) هسته اصلی برنامه

^۱ Critical Literacy Approach

^۲ Stover

^۳ The Emergent Curriculum

^۴ Taylor Vanover

^۵ Nxumalo, Vintimilla & Nelson

^۶ Standardized Curriculum

یک رسید را می‌خواند، آنان جنبه‌هایی از سواد را یاد می‌گیرند و مسیرها را گام به گام طی می‌کنند. (تیلور ون اور، ۲۰۲۰، ۲۱) برنامه درسی رویدنی آغاز تعیین شده یا نقطه پایانی ندارد و درس‌ها موضوع محور نبوده یا برای بیشتر از یک هفته بعد طراحی نمی‌شوند. این برنامه قابل پیش‌بینی نیست؛ زیرا از نیازها و علائق دائماً^۶ در حال تغییر یک گروه متمایز از فراگیران، رشد می‌کند و بندرت تکرار شدنی یا باز انجामी^۷ است. اگر فراگیر بر موضوعی تمرکز یابد، معلم به آسانی می‌تواند به موضوع جدید دیگر روی آورد. در برنامه درسی رویدنی، معلم با فراگیران خود، از مکالمات، جهت توسعه دادن نظریه‌هایی دربارهٔ اینکه چگونه در امور دنیا کار می‌کنند، استفاده می‌کند. او آنان را به بیان عقایدشان ترغیب می‌کند و از افکار آنان برای توسعه یک فرضیه استفاده می‌کند. (تیلور ون اور، ۲۰۲۰، ۲۱-۲۳) اکنون که مدیریت نمودن آزمون‌های سرنوشت‌ساز در درس ریاضیات و علوم که در راستای استاندارد سازی برای اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی^۸ گروه‌های خاص از دانش آموزان می‌باشند موجب شد تا در دورهٔ متوسطه کمبودهایی از توسعه آگاهی انتقادی^۹ در برنامه درسی مشاهده شود. محققان زیادی تأکید دارند که آزمون‌گیری‌های سرنوشت‌ساز، حوزه برنامه درسی را تحت کنترل دارند و استاندارد سازی برنامه آموزشی را از طریق یک برنامه درسی نسخه یا تجویز شده ارتقاء می‌دهند.

باید در پایان یک درس بداند، تمرکز دارد. مربیانی که از رویکرد برنامه درسی رویدنی پیروی می‌کنند، بر پاسخ‌های درست تمرکز ندارند، آنان در جهت حمایت کردن حس عاملیت^۱ و تعهد اجتماعی^۲ آنان متمرکزند که شامل توانایی‌های آنها برای تحقیق کردن، طراحی کردن، با همدیگر کار کردن و حل مسأله است. (سامپسون، مک‌لین^۳، ۲۰۲۱، ۳۶) هر چند یادگیرندگان از شواهد واقعی یادگیری خود چیزی در دست ندارند، اما مفاهیم جدیدی را یاد می‌گیرند که بتوانند در دروس آینده خود بکار برند. (تیلور ون اور، ۲۰۲۰، ۵ و ۴) فعالیت‌ها در یک برنامه درسی رویدنی می‌توانند شامل کاربرد مهارت‌های چندگانه آن هم در یک وهله زمانی باشد. برای مثال، یک فعالیت در حوزه بازی یا نمایش درامتیک^۴ ممکن است شامل فرصت‌هایی برای توسعه زبان از راه ایجاد یک مکالمه، تقویت مهارت‌های حرکتی ظریف و تمرین همکاری‌ها به وسیله ارائه طرح داستان باشد. این برنامه آموزشی کل ابعاد وجودی فراگیر را ترغیب می‌کند. پس این چنین فراگیرانی کودک یا بزرگسال نیازمند تجارب چند وجهی کلاسی‌اند. یادگیری مبتنی بر پروژه^۵ اغلب مستلزم کاری بین رشته‌ای است. در نتیجه این چنین طرح‌هایی، یک ستون از برنامه درسی رویدنی را تشکیل می‌دهند. در دوره پیش دبستانی فراگیران متمرکز بر یادگیری یک موضوع ویژه‌اند مثلاً^۶ هنگامی که معلم‌شان

¹ Agency

² Social Commitment

³ Simpson & MacLean

⁴ Dramatic Play

⁵ Project-based Learning

⁶ iterative

⁷ Academic Performance

⁸ Critical consciousness

همبستگی^{۱۲}، قدرت^{۱۳}، گفتگو^{۱۴} و عمل انتقادی^{۱۵} است مهم‌ترین مفهوم پداگوژی فریره ایدی^{۱۶} خواندن^{۱۶}، "صرفاً" شامل رمزگشایی کلمه نیست، که البته قبل از دانش درهم آمیخته نسبت به جهان واقع می‌شود. مفهومی از سواد فراتر از عمل مکانیکی خواندن و نوشتن منظور است. در خواندن، دانش آموزان یاد می‌گیرند، نیازمند پیوستن به دنیای‌شان می‌باشند، هم با موضوعاتی که به آنان مربوط است و به نفع آنان است و هم به دنیای وسیع‌تر و موضوعات اجتماعی و سیاسی‌ای که در آن وجود دارد. این مطلب به ایده پیوستگی ارتباط پیدا می‌کند. نکته محوری بعد، قدرت است، طبق نظر فریره (۱۹۸۷) می‌گوید: «از طریق آموزش، ابتدا می‌توانیم قدرت در جامعه را فهم کنیم». و برنامه آموزشی به گفت و شنودی فعال نیاز دارد که در پیوند با مسئولیت سیاسی و اجتماعی قرار گیرد» طبق نظر فریره (۲۰۰۰)، عمل انتقادی به تأمل و کنش بر روی جهان به منظور تغییر آن اشاره می‌نماید. این تحول، تغییراتی را در درون فرد و به همان خوبی قابلیت برای ارتقای عدالت اجتماعی در جامعه بزرگ‌تر را ایجاد می‌نماید. (استور، ۲۰۱۲: ۳۶) سواد انتقادی، یک ابزار نظری است که با استفاده از فعالیت‌های آموزشی، ساخت برنامه درسی مبتنی بر علائق کودکان را ممکن می‌کند. هر چند که چیزی به‌عنوان متن سواد انتقادی وجود ندارد، جهان به‌عنوان متن می‌تواند از دیدگاه سواد

(آثو^۱، ۲۰۰۷، میلنر^۲، بیوز و والی^۳، ۲۰۰۷) این نوع آزمون‌سازی سرنوشت‌ساز برای ذی‌نفعان خاص، که به سنجش موضوعات خاص منتهی می‌شوند، باعث تنزل ارزش دروس دیگری چون مطالعات اجتماعی می‌شود و برنامه درسی را محدود می‌کند. (لی^۴، ۲۰۱۷، ۹) این چنین برنامه‌های آموزشی دانش آموزان را برای به چالش کشیدن متون و عقاید ترغیب نمی‌کند. و این چنین برنامه‌های درسی نسخه شده با دانش آموزان به مانند ظروف در حال پر شدن، به‌طور منفعل رفتار می‌کنند. و این رویکرد منفعل، فرصت‌های خاص برای تفکر و سواد انتقادی یا کشف مسائل اجتماعی فرهنگی^۵ به آنان ارائه نمی‌کند. (کامبر، نیکسون^۶، ۲۰۱۱) اما تمهید دانش آموزان برای شهروند فعال شدن، یکی از اهداف آموزش مطالعات اجتماعی در جامعه دموکراتیک چند فرهنگی^۷ است. رویکردهای سواد انتقادی از ادبیات کودکان به‌عنوان سکوی پرش استفاده می‌کند که می‌تواند به آنها در توسعه دادن آگاهی انتقادی نسبت به خود، دیگران و جهان اطراف کمک کند. (لوپسون^۸، ۲۰۰۲، ۲۰۱۵) (لی، ۲۰۱۷، ۱۱-۱۷) دیدگاه سواد انتقادی توسط فریره^۹ (۱۹۷۰) در معنای «خوانش دنیا و کلمه^{۱۰}» تعریف شد. و از نظر او دارای چهار انگاشته^{۱۱}

¹ Au

² Milner

³ Buese

⁴ Lee

⁵ Sociocultural Issues

⁶ Comber Nixon

⁷ Multicultural Democratic Society

⁸ Lewison

⁹ Freire

¹⁰ Reading the world and the Word

¹¹ Theme

¹² Connectedness

¹³ Power

¹⁴ Dialogue

¹⁵ Critical Action

¹⁶ Reading

اشاره دارند و به‌عنوان روشی برای بررسی نابرابری‌های اجتماعی هستند، از نظر بعضی مربیان و والدین موجب ناراحتی کودکان می‌شوند، اما محدود کردن درک و فهم این کودکان از سواد انتقادی در این سنین، منطقی و مناسب نیست. فعالیت‌های سواد انتقادی در مدارس متوسطه و هم ابتدایی جریان دارد. از میان آنها، کار سواد انتقادی واسکوز (۲۰۰۱، ۲۰۰۴، ۲۰۱۰، ۲۰۱۴، ۲۰۱۷) با کودکان بین سنین ۳ تا ۶ سال قابل تأمل است او در ساختن برنامه درسی سواد انتقادی از سؤالات تحقیقات خود این کودکان رنگین پوست پیش دبستانی درباره بی‌عدالتی‌های انجام گرفته حول دنیای اطراف درون مدرسه آنان استفاده کرد. او از این کار سواد انتقادی، به‌عنوان روشی برای ایجاد اختلال و بی‌اساس کردن بی‌عدالتی‌ها در جهت ایجاد مکان‌های جدید عادلانه‌تر تلاش نمود به‌طوری که این کودکان در فعالیت‌های آن عملاً مشارکت کنند. (واسکوز، ۲۰۱۷، ۱۹) یافته‌های پژوهش سولومو (۲۰۱۶) نشان داد که دانش آموزان کم سن تا زمانی که متون آشنا و جالب توجه به آنها ارائه شود، قادر به اجرای عملی سواد انتقادی هستند. یا یافته‌های گی^۴ (۲۰۱۹) قضاوت انتقادی اخلاقی^۵، کنش انتقادی دانش آموزان را برانگیزاند و رشد عاملیت روایی اخلاقی آنان را تسهیل کرد. با عنایت به یافته‌های چیاپلا^۶ (۲۰۱۵)، که بر قابلیت‌های مباحث‌ها، انتخاب، تفکر عمیق، چالش‌های ذهنی، سرمایه‌های عاطفی و درگیری دانش آموزان با

انتقادی خوانده شود. این بدان معناست که موضوعاتی علاقه فراگیران را جلب می‌کند که توسط آن موضوعات آنان در دنیای اطراف خود دخالت می‌کنند، این موضوعات می‌توانند به‌عنوان متنی برای ساختن یک برنامه درسی استفاده شوند که در زندگانی آنها اهمیت دارد. سواد انتقادی به‌عنوان توانایی افراد برای تجزیه و تحلیل انتقادی چه کسی، چرا، چگونه، چه زمانی، چه چیزی و در کجای متن قرار دارد که آشکار کردن روابط قدرت حاکم بر تولید و بازنمایی را نشان می‌دهد، توصیف می‌شود. (موریل^۱، ۲۰۰۲) سرانجام تغییر را ایجاد کند. سواد انتقادی کودکان و بزرگسالان را به فکر کردن به‌طور انتقادی و دیدن چیزها از دیدگاه‌های مختلف، زیر سؤال بردن عقاید ماندگار و عمل کردن به‌عنوان عوامل تغییر و تحول قادر می‌کند. (سولومو^۲، ۲۰۱۶، ۱۱۱) طبق اصل مهم سواد انتقادی، حتی دانش آموزان کم سن قادر به مشارکت در فعالیت‌های سواد انتقادی هستند، و می‌توانند جهت ایجاد جهانی از نظر اجتماعی عادلانه‌تر همکاری کنند، در آینده بهتر برای اتخاذ تصمیمات مربوط به موضوعات و مسائل اجتماعی فرهنگی مربوط به حیطة زندگانی خودشان از لحاظ مواجهه با تبعیض‌های نژادی و قومی در دنیای اطراف‌شان قادر خواهند بود. (واسکوز^۳، ۲۰۱۷، ۴) بکارگیری سواد انتقادی در کلاس‌هایی با کودکان کم سن اهمیت دارد و واسکوز (۲۰۱۷) می‌گوید موضوعاتی مانند نژاد، طبقه، جنسیت در متون که به نژادپرستی و قدرت

⁴ Gee

⁵ Critical Moral Judgement

⁶ Chiapella

¹ Morrell

² Solomou

³ Vasquez

بنیادی است. شناخت اساسی برنامه‌های درسی از جمله برنامه درسی بیرونی یا اجتماعی ضرورت دارد، برنامه‌های که دانش آموز در خارج از کلاس درس متأثر از عامل اجتماعی، فرهنگی و سیاسی موجود در زندگی واقعی خود می‌آموزد با توجه به وجود نقش دوگانه منفعل و پذیرنده کورکورانه عقاید یا فعال و عامل ارزیاب انتقادی برای دانش آموز به‌عنوان متربی در فرایند تربیت، امکان ایجاد فضای بازاندیشی‌های انتقادی مسائل اجتماعی فرهنگی در کلاس درس برای آنان محتمل می‌باشد که در واقع همان نفوذ رویکرد سواد انتقادی در فعالیت‌های مدرسه‌ای دانش آموزان است، این رویکرد، پدیده‌ای نوخاسته است که به‌صورت پویا ظهور می‌کند و می‌تواند موجبات توسعه آگاه‌سازی انتقادی آنان را فراهم کند. لذا برای معلمان و برنامه‌ریزان درسی شناخت ویژگی‌های برنامه درسی که رویکرد سواد انتقادی در آن موجبات یادگیری‌های عمیق را فراهم می‌کند، باید مورد توجه قرار گیرد. در این پژوهش تلاش می‌شود تا به سؤال اساسی، ویژگی‌های برنامه درسی سواد انتقادی با رویکرد رویبندی برای دانش آموزان متوسطه چیست؟ پاسخ داده شود.

روش تحقیق

روش تحقیق این پژوهش، با رویکرد «کیفی ۳۶» و روش گراندد تئوری^۱ یا نظریه‌مبنایی، و یک شیوه پژوهشی «اکتشافی»^۲ است (مارتین و ترنر^۳، ۱۹۸۶، ۱۴۱، فرناندز، ۲۰۰۴، ۸۴) است.

^۱ Grounded Theory

^۲ Exploratory

^۳ Martin & Turner

ناتوانی یادگیری تأکید داشت، چیاپلا (۲۰۱۵) سواد انتقادی را یک گزینش منطقی و قدرتمند برای بسط دادن یادگیری سواد در کلاس‌های آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه قلمداد نمود. در پژوهش‌های سواد انتقادی دانش آموزان تحت عنوان در خطر، اغلب جزء فراگیران به حاشیه رفته قرار می‌گیرند، این رویکرد توجه خاصی به آنان مبذول می‌دارد چون در مدارس انتظارات کمتری از آنان دارند و بیشتر آنان را به حافظه‌پروری، تمارین و تمرکز بر ساختارها توصیه می‌کنند و معلمان بر این باورند که آنان به واسطه ناتوانی‌های یادگیری قادر به اتخاذ محتوا در سطح عالی‌تر تفکر یادگیری با ادبیات غنی فرهنگ عامه نمی‌باشند. بنابراین آنان کمتر تعاملات مبتنی بر معنا دارند. آنان از هم شاگردی‌ها جدا نگهداری می‌شوند چون قادر به تحمل سختی برنامه درسی همخوانی ندارند؛ اما سواد انتقادی با زیر سؤال بردن قدرت، جایگاه، هنجارها، امتیازات و بی‌عدالتی‌ها از خود حمایتی این فراگیران با معلولیت‌های شناختی و رفتاری طرفداری می‌کند آنان برای دفاع از حق خود به حمایت و سرپرستی بیشتر و هدایت شده معلمان مدارس و جامعه نیاز دارند تا به اندازه کافی دیدگاه گسترده‌تر از آموزش برای رفع موانع مفهومی گسترش یابد و شرایط برای خواندن و نوشتن انتقادی آنان بهبود یابد. از آنجایی که معلمان در برنامه درسی نقش عمل‌کننده را بر عهده دارند و در حالتی که برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه دانش و عمل است. از این منظر دانستن (دانش اساسی) در کار برنامه درسی

مفهومی و مقوله‌ای به هر واحد معنادار از محتوای متنی و در کد گذاری محوری، مقولات و مفاهیم به دست آمده از مرحله گذاری باز با هم مقایسه و مرتب سازی شدند. در کد گذاری انتخابی یا گزینشی، مرتبط کردن نظام‌مند آنها با دیگر دسته-بندی‌ها، تأیید اعتبار این روابط، شامل ورود به مرحله اصلی نظریه پردازی است. (محمدپور، ۱۳۹۲) برای اعتباریابی، جهت اعتمادپذیری^۵، حضور طولانی مدتی در جلسات مصاحبه بهره می‌برد. و جهت تصدیق پذیری^۶ بیشتر به کنترل متن‌های مکتوب مصاحبه‌های یک متخصص به وسیله متخصص دیگر اقدام کرد یا نسخه‌ای برای متخصصان جهت تأیید اشتراک نظرات‌شان با همدیگر ارسال می‌نمود. رای اطمینان‌پذیری^۷ بیشتر به داده‌های کیفی، به گردآوری داده‌های خام، یادداشت برداری، ضبط، نگارش متنی آنها اقدام نمود. (خلیلی ۱۳۹۴: ۴۲۰).

جدول ۱- معرفی متخصصان برنامه درسی به-

عنوان مشارکت کنندگان پژوهش

جنسیت		دانشگاه محل خدمت	رتبه علمی	
زن	مرد		فراوانی	مرتبه
۳	۱۰	علامه طباطبایی - فرهنگیان - شهید رجایی - خوارزمی - دانشگاه آزاد تهران شمال - الزهرا - دانشگاه تهران	۲	استاد
			۵	دانشیار
			۶	استادیار

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌ها به ترتیب سؤال تحقیق به شرح زیر در قالب جدول ارائه شده است:

منظور از داده‌های کیفی توجه به باورها و جنبه-های واقعی فرهنگی و رفتاری شرکت کنندگان تحقیق و حقایق مربوط به آن است. درک و فهم مشارکت کنندگان تحقیق سرشار از معانی است که آنان به تجارب زندگی داده‌اند و در تفسیر جهان از آن استفاده می‌کنند. (خلیلی ۱۳۹۲: ۳۰ و ۳۱) جامعه آماری این پژوهش، متخصصین رشته مطالعات برنامه درسی به‌عنوان نمونه از بین اساتید هیأت علمی دانشگاه‌های دولتی، آزاد و فرهنگیان در دانشگاه‌های تهران بودند. روش نمونه‌گیری هدفمند بود تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت زمانی که محقق فهمید دیگر داده جدیدی به دست نمی‌آید، ادامه پیدا می‌کرد. تعداد ۱۳ نفر به‌عنوان نمونه در این پژوهش مشارکت داشتند. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. برای تحلیل داده از کد گذاری سه مرحله‌ای باز^۱، محوری^۲ و گزینشی یا انتخابی^۳ استراوس و کوربین^۴ (۱۹۶۷) است. با توجه به عدم قابلیت تعمیم یافته‌ها در رویکرد کیفی، از قاعده اشباع نظری برای خاتمه نمونه‌گیری استفاده شد. فرایند گردآوری داده‌ها به وسیله مصاحبه نیمه ساختار یافته و سؤالات باز پاسخ آن، به‌صورت شنیداری انجام شد. سپس متن مصاحبه پس از ضبط شدن بر روی کاغذ پیاده شد و مورد تحلیل قرار گرفت. کد گذاری باز به‌صورت سطر به سطر و واحد معنایی کلمه یا عبارت دو یا سه کلمه‌ای بود. کد گذاری باز عبارت بود از نسبت دادن کدهای

¹ Open Coding

² Axil Coding

³ Selective Coding

⁴ Strauss & Corbin

⁵ Trustworthiness

⁶ Confirmability

⁷ Dependability

پرسش اصلی تحقیق:

ویژگی‌های برنامه درسی سواد انتقادی با رویکرد

رویدنی برای دانش آموزان متوسطه چیست؟

جدول ۲- شناسایی ویژگی‌های برنامه درسی سواد انتقادی مبتنی بر رویکرد رویدنی طبق نظر

متخصصان برنامه درسی

کد گذاری باز	کد گذاری محوری	کد گذاری گزینشی
از پیش تعیین نشدگی بروز مسائل فرهنگی اجتماعی	غیرخطی بودن	رویکرد رویدنی برنامه درسی سواد انتقادی
فرا دیسپلینی بودن سواد انتقادی		
نفوذ ناخودآگاه مسائل برنامه درسی پنهان در کلاس		
عدم مطلوبیت آموزش سواد انتقادی در یک درس خاص		
غیر تجویزی بودن اهداف و محتوای سواد انتقادی		
آزاد سازی انتخاب محتوا طبق اصل صبغه غیر تجویزی بودن برنامه		
بسترسازی تولید و نشر کتاب‌های متنوع		
سازمان‌دهی برنامه درسی بر اساس منطق رویکرد تارغنجبوتی		
فرا رشته‌ای بودن سازمان‌دهی برنامه درسی برای سواد انتقادی		
عدم امکان تحمیل داده گذاری محتوایی بر برنامه درسی		
سازمان‌دهی تلفیقی سواد انتقادی		
عدم مطلوبیت روش ارزشیابی نتیجه محور		
مطلوبیت سازمان‌دهی میان رشته‌ای بدون تقید به درس خاص		
مطلوبیت سازمان‌دهی محتوای چند رشته‌ای		
عدم مطلوبیت ارزشیابی خطی از محصولات شناختی		
ناکارآمدی روش‌های کمی نمره محور برای ارزشیابی سواد انتقادی	همبسته با زندگی	
مطلوبیت سنجش عملکرد دانش آموز از طریق مشاهده در محیط طبیعی		
پدیده نوظهور برآمده از تعاملات فکری معلم و شاگرد		
برنامه برآمده از واقعیات کنش کلاس درس		
برنامه مبتنی بر شناسایی تبعیضات فرهنگی، نژادی، طبقه اجتماعی و سیاسی جامعه		
برنامه برای تسری نقد در تمام عرصه‌ها و ساخت‌های زندگی		
برنامه شناسایی مسائل بدون مرز جغرافیایی از چند فرهنگی و تبعیض جنسیتی		
برنامه‌ای به هدف تقویت مسئولیت پذیری اجتماعی فرهنگی		
برنامه به هدف تقویت احساس انتقادی در برابر سکوت		
برخورد باز اندیشانه با محصولات دنیای مدرن		
برنامه اتخاذ گزینش‌های آگاهانه و ارزیابانه از محصولات فرهنگی غربی		
برنامه مقوم تحلیل فرا واقعیات و تضادهای ارزشی		
برنامه با هدف تقویت تصمیم‌گیری در خطر کردن برای آزادی و عدالت		آگاهانه و خلاقیت
هدف‌گذاری برای تقویت بازانندیشی و اصلاح فرهنگ و تاریخ		
تقویت مشارکت دانش آموزان برای حل بحران‌ها		

پرور	پرورش سؤال کردن، روحیه سؤال‌پرسی و کنجکاوی کردن
	مصرف کننده منفعل فرهنگ‌ها و ایدئولوژی‌ها نبودن
	برنامه تقویت‌گر فراشناخت خود تنظیم‌گر
	کاهش منفی‌نگری در پذیرش عقاید مردم از فرهنگ‌های متفاوت،
	برنامه‌ای مقوم حرمت‌گذاری برای تفاوت‌ها و آزادی دیگران
	برنامه‌ای برای تقویت خودآگاهی در کاربرد محصولات جدید فرهنگی
	تقویت خود انتقادگری و پذیرش نقد دیگران
	تقویت شناسایی شواهد مطمئن حمایت‌گر اندیشه ایدئولوژیکی
	برنامه‌ای مقوم تمایلات انتقادی خود اصلاحی
	پرورش تفکر واگرا از طریق برنامه درسی سواد انتقادی
	تحلیل راه‌های کشف پدیده با ادراک متکثر از طریق دیدگاه‌های متکثر
	تقویت آگاهی انتقادی از مغالطه‌های منطقی در سبک زندگی کلیشه‌ساز شده
	تقویت سؤال کردن از علل و فلسفه امور اجتماعی
	روش‌های ایفای نقش مبتنی بر آموزش صلح
	روش آموزش مهارت‌های ارتباطی عصر فاوا
	روش یادگیری پرسش و پاسخ سقراطی جهت واکاوی مسائل اجتماعی فرهنگی
	مطلوبیت کاربرد روش ارزشیابی خودارزیابی
	روش‌های یادگیری فعال نوشتن و خواندن انتقادی
	روش یادگیری فعال محاکم قضایی
	کاربردی و فعال بودن
پرورش بهبود هنر زندگی و همزیستی با دیگری	
اصلاح مشکلات جامعه با عدالت اندیشی	
پرورش نوع‌دوستی با ایجاد فضای گفتگوی انتقادی	
تقویت روحیه کار تیمی و مشارکتی در حل مسأله	
برنامه‌ای برای بازاندیشی متاملانه تجارب زندگی	
برنامه با هدف تقویت روحیه همکاری برای اقدام به کنش عادلانه	
هدف پرورش موضع‌گیری در برابر تبعیض	
برنامه‌ای به هدف تقویت آسایش جامعه در راستای خیر خدا و عموم	
برنامه برای اصلاح جامعه منوط به کاربرد مؤلفه‌های تفکر نقادی	
برنامه‌ای برای تقویت تساهل و اخلاق مدارا	
تقویت درک و اصلاح موقعیت فرد و اجتماع	
خودسنجی انتقادی پیشرفت‌های خویشتن	
مطلوبیت ارزشیابی مهارت محور شناختی	
مطلوبیت ارزشیابی مشارکتی	
ارزشیابی فرایندی فعالیت‌های تحلیل فیلم و متن خبر	

طریق مشاهده در محیط طبیعی با ویژگی‌های برنامه درسی رویدنی یعنی غیر خطی بودن^۱، انعطاف‌پذیر بودن، پاسخ‌گو بودن و غیر تجویزی^۲ همراستاست و طبق نظر آنان در موضوعات سواد انتقادی، سبک تفکر رویشی وجود دارد، چون برنامه‌ای برخاسته از تعاملات افکار دانش آموز و معلم است. این سبک تفکر که بر زندگی واقعی تأکید می‌کند.

در تبیین برنامه درسی سواد انتقادی با رویکرد رویدنی باید ذکر کرد، طبق نظر متخصصان برنامه درسی، برنامه سواد انتقادی باید زنده متصل با تمام عرصه‌های زندگی باشد که در مصاحبه‌ها تحت گزاره‌هایی چون پدیده نوظهور برآمده از تعاملات فکری معلم و شاگرد، برنامه برآمده از واقعیات کنش کلاس درس، برنامه مبتنی بر شناسایی تبعیضات فرهنگی، نژادی، طبقه اجتماعی و سیاسی جامعه، برنامه برای تسری نقد در تمام عرصه‌ها و ساخت‌های زندگی، برنامه شناسایی مسائل بدون مرز جغرافیایی از چند فرهنگی و تبعیض جنسیتی، برنامه‌ای به هدف تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی فرهنگی، برنامه به هدف تقویت احساس انتقادی در برابر سکوت، برخورد باز اندیشانه با محصولات دنیای مدرن غربی، برنامه مقوم تحلیل فرا واقعیات و تضادهای ارزشی از این گزاره‌ها ویژگی همبسته بودن^۳ برنامه درسی سواد انتقادی با زندگی استنباط می‌شود. یعنی، یادگیری‌های و تعاملات

با توجه به نظر متخصصان برنامه درسی در واحدهای مفهومی مانند از پیش تعیین نشدگی بروز مسائل فرهنگی اجتماعی، فرا دیسپلینی بودن سواد انتقادی، رعایت ویژگی‌های محدود سازی کتاب محوری، تأکید بر آزاد سازی انتخاب از بین محتواهای مختلف طبق اصل صبغه غیر تجویزی بودن برنامه سواد انتقادی، عدم مطلوبیت آموزش سواد انتقادی در یک درس خاص و در نهایت بسترسازی تولید و نشر کتاب‌های متنوع، نفوذ ناخودآگاه مسائل برنامه درسی پنهان در کلاس، عدم مطلوبیت آموزش سواد انتقادی در یک درس خاص، غیر تجویزی بودن اهداف و محتوای سواد انتقادی، آزاد سازی انتخاب محتوا طبق اصل صبغه غیرتجویزی بودن برنامه، فرا رشته‌ای بودن سازمان‌دهی برنامه درسی برای سواد انتقادی، سازمان‌دهی تلفیقی سواد انتقادی، مطلوبیت سازمان‌دهی میان رشته‌ای بدون تقید به درس خاص، نفوذ ناخودآگاه مسائل برنامه درسی پنهان در کلاس، عدم مطلوبیت آموزش سواد انتقادی در یک درس خاص، غیر تجویزی بودن اهداف و محتوای سواد انتقادی، عدم مطلوبیت روش ارزشیابی نتیجه محور، بسترسازی تولید و نشر کتاب‌های متنوع، سازمان‌دهی برنامه درسی بر اساس منطبق رویکرد تارنکبوتی، عدم امکان تحمیل داده گذاری محتوایی بر برنامه درسی، سازمان‌دهی تلفیقی چند رشته‌ای سواد انتقادی، عدم مطلوبیت ارزشیابی خطی از محصولات شناختی، مطلوبیت ارزشیابی فرایندی، ناکارآمدی روش‌های کمی نمره محور برای ارزشیابی سواد انتقادی، مطلوبیت سنجش عملکرد دانش آموز از

¹ Non-Liner

² Non-prescribed

³ Life-related

آموزش مهارت‌های ارتباطی عصر فاوا، روش یادگیری پرسش و پاسخ سقراطی جهت واکاوی مسائل اجتماعی فرهنگی، مطلوبیت کاربرد روش ارزشیابی خودارزیابی، روش‌های یادگیری فعال نوشتن و خواندن انتقادی مقاله، روش یادگیری فعال محاکم قضایی موجب رشد خلاقیت دانش آموزان می‌گردد، لذا ویژگی **آگاهانه خلاقیت** پرور^۸ بودن برنامه درسی سواد انتقادی همراستا با رویکرد رویدنی است. طبق نظر متخصصان برنامه درسی، مطلوبیت برنامه درسی فعالیت محور، پرورش نوع‌دوستی^۹ و بهبود هنر زندگی و همزیستی با دیگری، پرورش نوع‌دوستی، با ایجاد فضای گفتگوی انتقادی^{۱۰}، اصلاح مشکلات جامعه با عدالت‌اندیشی، تقویت درک و اصلاح موقعیت فرد و اجتماع، خود سنجی انتقادی^{۱۱} پیشرفت‌های خود، تقویت روحیه کار تیمی و مشارکتی^{۱۲} در حل مسأله، برنامه‌ای برای بازاندیشی متاملانه تجارب زندگی، برنامه با هدف تقویت روحیه همکاری برای اقدام به کنش عادلانه، هدف پرورش موضع‌گیری در برابر تبعیض برنامه‌ای به هدف آسایش جامعه در راستای خیر خدا^{۱۳} و عموم، برنامه برای اصلاح جامعه منوط به کاربرد مؤلفه‌های تفکر انتقادی، برنامه‌ای برای تقویت تساهل و اخلاق مدارا^{۱۴}، مطلوبیت ارزشیابی مهارت محور شناختی،

آنان باید به ماورای کلاس و مدرسه انتقال پیدا کند. در واقع پیامد انتقاد باید تمام عرصه‌های زندگی واقعی آنان را در برگیرد که همان اصلاح موقعیت است. متخصصان برنامه درسی معتقد بودند، برنامه درسی با هدف تقویت تصمیم‌گیری در خطر کردن برای آزادی و عدالت، هدف-گذاری برای تقویت بازاندیشی^۱ و اصلاح فرهنگ و تاریخ، تقویت مشارکت دانش آموزان برای حل بحران‌ها، مصرف کننده منفعل فرهنگ‌ها و ایدئولوژی‌ها نبودن، برنامه تقویت‌گر فراشناخت خود تنظیم‌گر^۲، کاهش منفی‌نگری در پذیرش عقاید مردم از فرهنگ‌های متفاوت، برنامه‌ای مقوم حرمت‌گذاری برای تفاوت‌ها و آزادی دیگران، برنامه‌ای برای تقویت خودآگاهی^۳ در کاربرد محصولات جدید فرهنگی، تقویت خود انتقادگری^۴ و پذیرش نقد دیگران، تقویت شناسایی شواهد مطمئن حمایت‌گر اندیشه، برنامه‌ای مقوم تمایلات انتقادی خود اصلاحی^۵، پرورش تفکر واگرا^۶ از طریق برنامه درسی سواد انتقادی، تحلیل راه‌های کشف پدیده با ادراک متکثر^۷ از طریق دیدگاه‌های متکثر، پرورش سؤال کردن، روحیه سؤال‌پرسی و کنجکاوی کردن، تقویت سؤال کردن از علل و فلسفه امور اجتماعی، تقویت آگاهی انتقادی از مغالطه‌های منطقی در سبک زندگی کلیشه‌سازی شده، روش-های ایفای نقش مبتنی بر آموزش صلح، روش

^۸ Consciously Creative-Making

^۹ Benevolence

^{۱۰} Critical Dialogue

^{۱۱} Critical Self-Assessment

^{۱۲} Teamwork and Participatory Tendency

^{۱۳} Goodness of God

^{۱۴} Ethics of Tolerance and Forbearance

^۱ Rethinking

^۲ Self-Regulatory Metacognition

^۳ Self-Awareness

^۴ Self-Criticism

^۵ Self-Correction

^۶ Divergent Thinking

^۷ Multiple Perception

ماورای کلاس و مدرسه انتقال پیدا کند، متذکر شد. زیرا که آنان می‌خواهند در تحولات زندگانی خود مؤثر واقع شوند، از این نظر برنامه درسی سواد انتقادی همبسته با زندگی دانش آموزان است. این ویژگی با انگاشته پداگوژیکی سواد انتقادی، پیوستگی فریره ارتباط دارد. پس طبق نظر تیلور ون اور (۲۰۲۰) از این نظر که آنان مسائل و موضوعاتی را برای بحث‌ها، خواندن و نوشتن انتقادی خود برمی‌گزینند که برآمده از اتفاقات زندگی فردی یا جمعی خودشان است مورد توجه آنان است پس نسبت به فعالیت‌های کلاس علاقمند باقی می‌مانند. از نظر آنان اهدافی مانند تحلیل راه‌های کشف پدیده با ادراک متکثر از طریق دیدگاه‌های متکثر، تقویت خود انتقادگری و پذیرش نقد دیگران، تقویت بازاندیشی و اصلاح فرهنگ، تاریخ و تقویت آگاهی انتقادی از مغالطه‌های منطقی در سبک زندگی کلیشه‌سازی شده و پرورش سؤال کردن، روحیه سؤال‌پرسی و کنجکاوی کردن درباره روابط قدرت با انگاشته قدرت در سواد انتقادی از نظر فریره مرتبط است که موجب می‌شود آنان از تجارب سازندگی خود لذت ببرند، و هم موجب رشد آگاهی انتقادی و خلاقیت دانش آموزان می‌گردد، اهدافی مانند کاربرد تفکر واگرا از طریق برنامه درسی سواد انتقادی و تقویت مشارکت دانش آموزان برای حل بحران‌ها، برنامه‌ای مقوم حرمت‌گذاری برای تفاوت‌ها و آزادی دیگران، تقویت خودآگاهی در کاربرد محصولات جدید فرهنگی، تقویت شناسایی شواهد مطمئن حمایت‌گر اندیشه‌های ایدئولوژیکی و برنامه‌ای

مطلوبیت ارزشیابی مشارکتی و فرایندی^۱ فعالیت‌های تحلیل فیلم و متن خبر دلالت بر مطلوبیت تجربه اندوزی دانش آموزان تحت سرپرستی برنامه درسی سواد انتقادی دارند و با ویژگی کاربردی و فعال بودن رویکرد رویدنی هم‌راستا می‌باشند.

نتیجه‌گیری

مقاله با هدف بررسی و شناخت ویژگی‌های برنامه درسی سواد انتقادی با رویکرد رویدنی، از دیدگاه متخصصان برنامه درسی برای دانش آموزان مقطع متوسطه نوشته شد. نتایج تحلیل داده‌های حاصل مصاحبه‌های متخصصان برنامه درسی نشان داد که برنامه درسی سواد انتقادی از ویژگی‌هایی چون غیر خطی بودن، همبسته با زندگی، آگاهانه و خلاقیت‌پرور و کاربردی و فعال‌ساز برخوردار است. با توجه به این نتایج چنین برداشت می‌شود که طبق نظر متخصصان برنامه درسی، سواد انتقادی، فرا دیسپلینی و فرا موضوعی و میان رشته‌ای است پس برنامه درسی سواد انتقادی با رویکرد رویدنی، به سازمان‌دهی تلفیقی فرا رشته‌ای، میان رشته‌ای و چند رشته‌ای برای محتوا نیازمند است، پس این برنامه درسی، غیر خطی است. پدیده نوظهور سواد انتقادی برآمده از تعاملات فکری معلم و شاگرد و برنامه‌ای برآمده از واقعیات زندگی اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مبتنی بر کنش‌های خارج کلاس درس است. از این جهت که بروز مسائل فرهنگی اجتماعی در کلاس، غیر قابل پیش‌بینی است. پس یادگیری‌ها و تعاملات آنان باید به

¹ Procedural and Participatory Evaluation

باید برای پرورش تفکر در ایجاد ارتباط بین عناصر برنامه درسی در نظر گرفته شود. تأکید بر تولید برنامه درسی مؤثر و کارآمدی است. متخصصان برنامه درسی بر ادراک و شناخت مسأله و حل آن توسط فراگیران که یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین فعالیت‌ها در توسعه و تقویت قابلیت‌های ذهنی فردی و رشد خلاقیت می‌باشد، برنامه درسی سواد انتقادی با رویکرد رویدنی بر پایه اتخاذ رویکرد رشد فرایند شناختی صورت می‌گیرد، در خدمت پرورش تفکر و سواد انتقادی قرار می‌گیرد. از نظر متخصصان برنامه درسی سواد انتقادی متفاوت از تفکر انتقادی است. تفکر امر درونی است و نیاز به عاملی برای بروز دارد. سواد انتقادی، در سطح بالاتر از تفکر انتقادی قرار دارد آن هم به جهت بروز دانایی‌ها و بینش‌ها در رفتار و عملکرد فراگیران از طریق زبان کاربردی همان فراشناخت خود تنظیم‌گری که عمل را هدایت می‌کند، اما همراستا و مترادف با مهارت‌های تفکر انتقادی است و از این نظر همراستا با یافته‌های تحقیق محققان استرالیایی است که مفهوم تفکر انتقادی از نظر آنان هم معنی با سواد انتقادی است. از نظر محققانی چون کورنیواتی، سوگاریاما و حسنا^۲ (۲۰۲۰) وقتی توانایی دانش آموزان برای شناسایی الف) هدف مؤلف، ب) بافت یک متن نوشتاری ج) تفکر منطقی اقدام می‌کردند، مهارت‌های تفکر انتقادی آنان ظهور می‌نمود. الگوی مبتنی بر اصول پداگوژی سواد انتقادی آنان به‌عنوان یک مدل جایگزین برای آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی در اندونزی

مقوم تمایلات انتقادی خود اصلاحی از ویژگی آگاهانه و خلاقیت پرور برنامه درسی با رویکرد رویدنی با انگاشته پداگوژیکی عمل انتقادی از نظر فریره مربوط است. از تأکیدات متخصصان بر اهدافی مانند تقویت روحیه کار تیمی و مشارکتی در حل مسأله توأم با موضع‌گیری‌ها در برابر تبعیض موجب می‌شود یادگیرندگان و معلمان از یکدیگر یاد گیرند پس بدان علاقمند می‌شوند. تقویت تساهل و اخلاق مدارا، کسب روحیه نقد-پذیری و روش آموزش فعال مهارت‌های ارتباطی عصر فاوا، و روش یادگیری پرسش و پاسخ سقراطی جهت واکاوی مسائل اجتماعی فرهنگی با انجام مداخلات و مشارکت‌های تیمی دانش آموزان به‌عنوان بهترین روش فعال یاددهی یادگیری و نیز روش خود ارزیابی به‌عنوان بهترین روش ارزشیابی فرد محور و روش ارزشیابی مشارکتی هم‌سال سنجی، معلم سنجی، والدین سنجی و مدیر سنجی، بخصوص پرورش نوع-دوستی با ایجاد فضای گفتگوی انتقادی همگی موجب تجربه اندوزی دانش آموزان می‌گردد که با ویژگی کاربردی و فعال سازی^۱ آنان در عرصه تعلیم و تربیت مرتبط می‌گردد و با گفتگو به‌عنوان یک انگاشته پداگوژیکی سواد انتقادی مربوط است. تأکید یکی از متخصصان بر ترسیم هندسه-ای در شکل فرضی مثلثی با سه بعد، شامل دانش انتقادی، نگرش انتقادی و مهارت‌های سواد انتقادی از یک سو و مثلث دیگر شامل ابعاد یادگیری در تمام عرصه‌های زندگی از سوی دیگر

² Kurniawati, Sugaryamah & Hasanah

¹ Practical Active-Making

تناقض، حقیقت و درستی است و دانش آموزان از قضاوت کردن راجع به اینکه حضور تعصب در یک متن آکادمیک، اعتبار متن را نادیده می‌گیرد، ناتوان بودند. و طبق یافته‌های گیزلسون^۲ (۲۰۲۱) آموزش مهارت‌های عمومی تفکر انتقادی در سواد انتقادی که به‌طور صریح و آگاهانه صورت می‌گیرد، مؤثر نیستند. اگر تفکر انتقادی به‌عنوان مهارت و توانایی‌های عمومی - مثلاً " آن چنانی که در منطق غیر رسمی، به‌طور سنتی همراه با استدلال فلسفی هستند و باید در موضوعات محتوایی مستقل آموزش شوند یا مهارت‌هایی ویژه برای موضوع یا دانش رشته‌ای و درون موضوعی به‌طور صریح و آگاهانه آموزش داده شوند. مسأله مهم راه حل منطقی، مردود اعلام کردن آموزش منطق به‌طور کلی در برنامه درسی بود. (رابینسون، ۲۰۱۱، ۲۷۹). این چنین استنباط می‌شود، تدوین برنامه درسی سواد انتقادی با رویکرد رویدادی و نوظهور و برآمده از تعاملات فکری دانش آموزان و معلمان می‌باشد می‌تواند از طریق آموزش‌های غیر مستقیم در چهارچوب برنامه ریزی درسی مدرسه محور یا همان برنامه ویژه مدرسه (بوم) با عنایت به فضاهای تعاملات فیزیکی و مجازی اینترنتی کشور برای دانش آموزان موجبات تقویت ژرف‌نگری باز اندیشانه، تقویت مهارت‌های سؤال‌پرسی مورد نظر رویکرد سواد انتقادی و رشد سطوح بالای تفکر انتقادی آنان در درک و فهم، تحلیل، ارزشیابی روابط ساختارهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی زندگی با خودشان و کاربرد دانسته‌ها و

محسوب شد. تفکر انتقادی به‌عنوان توانایی نقد کردن پارادایم‌های جدید همزمان با تأکیدی بر انتقاد اجتماعی به‌عنوان هسته سواد انتقادی است. (لی اوید، بهر^۱، ۲۰۱۰، ۳) طبق نظر لی اوید، و گلیرز، تفکر انتقادی شامل دانش روش‌های تحقیق و استدلال منطقی و توانایی فکر کردن عمیق و منطقی است. نظرات آنان با گیزلسون (۲۰۲۱) ناهمخوان است. طبق نظر گیزلسون، سواد انتقادی و تفکر انتقادی دو معنای متفاوت هستند. اولی یک نظریه آموزشی و کنشی پداگوژیکی و دومی نوع خاصی از تفکر است. می‌توان از بررسی یافته‌های گیزلسون به این نتیجه رسید که برای آموزش مهارت‌های عمومی تفکر انتقادی متدهای گوناگونی وجود دارند، اما تأثیر برابری در آموزش این مهارت‌ها ندارند. طبق یافته‌های گیزلسون (۲۰۲۱)، در آموزش، چهارچوب سواد انتقادی و چهارچوب تفکر انتقادی، به‌طور متقابل انحصاری هستند. یعنی از نظر گیزلسون انتخاب موضوع مستقل مانند منطق به هدف آموزش تفکر انتقادی به دانش آموزان آن هم با چهارچوب نسبی‌گرایانه سواد انتقادی نمی‌تواند اهداف این آموزش را تأمین کند. عدم تباین بین اصول مفهومی نسبی‌گرایی و منطق درون موضوعات به تناقضی در رویکرد نظری به آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی منتهی شد. چهارچوب زیربنایی نسبی‌گرایی سواد انتقادی این است. سواد انتقادی بر مبنای این فرضیه است که تعصب، جهانی است و هیچ حقیقتی جهانی وجود ندارد و شالوده مفهوم منطق، اصول عدم

² Giselsson

¹ Lyoid & Bahr

جشنواره‌های کتاب، فیلم رشد، تئاتر و نمایشنامه-های جشنواره خوارزمی و رشد سازگار نمایند اکنون با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی، هموارسازی کاربرد رویکرد حل مسأله و تولید مواد و رسانه‌های یادگیری، برنامه درسی سواد انتقادی با رویکرد رویدنی، می‌تواند زمینه بسط و توسعه تجارب و ابتکارات معلمان، مربیان و دانش‌آموزان را در طراحی، ساخت و ارزشیابی و ساخت مواد و منابع یاددهی و یادگیری مؤثر واقع گردد تا بدین وسیله علاوه بر فراهم آوردن زمینه رشد و توسعه فرایندهای عالی شناختی دانش‌آموزان و معلمان، تعالی هویت و عاملیت انتقادی اجتماعی آنان فراهم گردد.

تجارب در حیطه شناختی با ایجاد فرصت نظریه‌پردازی برای آنان از طریق بسط مهارت‌های تحلیل متن و رفتن به ماورای پیام‌های نهفته در آن به هدف کشف روابط ناعادلانه قدرت موجود در ساختارهای اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی و رفع تبعیض‌ها از هر نوع که باشد فراهم نماید تا با رویکردی سازنده در تصمیم‌گیری‌های اصلاح موقعیت اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی مشارکت فعال نمایند، به طوری که این آموزش‌ها در چهارچوب برنامه درسی سواد انتقادی از لحاظ فردی برای آنان سازندگی روحی را همراه با تقویت نقدپذیری و خودارزیابی‌ها، و از نظر اجتماعی در جهت انتقال ارزش‌های فرهنگی و ملی خودی با پذیرش و حرمت‌گذاری تفاوت‌های عقیدتی، قومی و نژادی دیگر ملت‌ها، صلح و همزیستی مسالمت‌آمیز با آنان و رعایت تساوی حقوق انسانی را در بر داشته باشد.

پیشنهاد می‌شود:

معلمان، مربیان پرورشی و برنامه‌ریزان درسی در فرایند برنامه‌ریزی مدرسه محور جهت تداوم برنامه‌های درسی تجویزی و غیر تجویزی یا حتی آزاد در مدارس ضمن پذیرش ایده ورود رویکرد سواد انتقادی از طریق برنامه درسی بیرونی و مهم‌تر ماهیت رویدنی داشتن این برنامه، آن را در فعالیت‌های مختلف آموزشی و پرورشی درون و بیرون مدرسه‌ای مانند فعالیت‌های داستان‌خوانی، مقاله‌نویسی، تصویرخوانی، مثل نویسی (موجود در کتاب‌های درسی مثل نگارش فارسی و زبان انگلیسی)، نگارش مقالات انتقادی شعرنویسی،

منابع

4-Chiapella, K. M. (2016). *critical literacy: An Innovative Approach to learning among students with Reading disabilities*. Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education. Wayne State university. Detroit, Michigan.

5-Comber, B., & Nixon, H. (2011). *Critical reading comprehension in an era of accountability*. Australian Educational Researcher, 38(2), 167-179

6-Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Trans. M.B. Ramos. New York: Continuum.

7-Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

8-Giselsson, K. (2021). *Critical thinking and critical literacy: Mutually Exclusive?* International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 14 (1), 1-9.

9-Kurniawati, N. Sugaryamah, D. & Hasanah, A. (2020). *Proposing a Model of Critical Literacy Program for fostering Indonesian EFL Students' Critical Thinking Skills*, Journal of Education and Learning (EduLearn), 14 (2), 234-247.

10-Lee, K. (2017). *Changing the world through the word: Developing Critical Consciousness through multicultural children's literature with critical literacy in an Elementary Classroom*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Education. Utah State University.

11-Nxumalo, F., Vintimilla, C. D., & Nelson, N. (2018). *Pedagogical gatherings in early childhood education: Mapping interferences in emergent curriculum*. Curriculum Inquiry, 48(4), 433-453.

12-Solomou K. (2016). *Introducing Critical Literacy through popular culture to a Cypriot third grade classroom issues and dilemmas*, A thesis submitted in Partial Fulfilment of the requirements for the degree of Doctorate in Education in Literacy and Language. the University of Sheffield, England.

13-Stover, K. (2012). *Digital Collaborative Literacy , Critical Literacy, and Writing for Social Justice: A Case Study of Meaningful Learning in a First Grade Classroom*. A dissertation submitted to the faculty of The University of North Carolina at Charlotte in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction Charlotte.

14-Taylor Vanover, S. (2020). *Building on Emergent Curriculum, The Power of Play for School Readiness*. Grayphon House. Inc.

15-Vasquez, V. (2017). *Critical Literacy*. Oxford Research Encyclopedia of Education press. 3-18.

16-Vasquez, V. (2017). *Critical literacy Across the K-6 Curriculum*. Routledge, New York and London. Taylor and Francis

۱- خسروی، رحمت الله، مهرمحمدی، محمود،

(۱۳۹۱)، برنامه درسی رویدنی: تأملی انتقادی

درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین شده،

فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۲۵، سال

هفتم، ص ۲۶-۵.

۲- خلیلی شورینی، سیاوش، (۱۳۹۲)، روش-

های پژوهش آمیخته با تأکید بر بومی‌سازی،

تهران: یادواره کتاب.

۳- محمدپور، احمد، (۱۳۹۲)، روش تحقیق

کیفی ضد روش-۱، تهران: جامعه شناسان.