



Students' Critical Literacy in Higher Education: A Theory-Generating Meta- Synthesis Study

Ali Javanmard¹, Maryam Shafiei Sarvestani^{2*}, Mehdi Mohamadi³, Jafar Jahani⁴, Babak Shamshiri⁵

¹ PhD Student, Department of Management and Educational Planning, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

² Assistant Professor, Department of Management and Educational Planning, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

^{3,4} Associate Professor, Department of Management and Educational Planning, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

⁵ Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

ARTICLE INFO

Received: 05.19.2021

Revised: 07.15.2021

Accepted: 09.01.2021

Keyword:

Critical literacy

Students

Theory- Generating meta-synthesis

Grounded theory model

*Corresponding Author:

Maryam Shafiei Sarvestani

Email:

maryam.shafiei@gmail.com

ABSTRACT

The aim of this study was to extract the grounded theory model of Students' Critical Literacy in Higher Education. The design of this research was a qualitative synthesis research of the Theory-Generating Meta- synthesis type and was carried out using the six-step method of Sandlowski and Barroso. In the first step, after selecting the Meta-synthesis team, the research questions were set up to extract the grounded theory model of the Students' Critical Literacy and the criteria for including the articles were determined. In the second step, a systematic search of resources in databases was performed. In the third step, the quality of the articles was evaluated and finally, according to the exclusion criteria, 53 original articles were selected. In the fourth step, open-source code was extracted using the classification technique and quantitative Meta-summary technique. In the fifth step, all the factors extracted from the research were considered as open code and then according to the reduction rules, considering the concept of each code, it was summarized and decreased to 14 axial codes and 5 selective codes (causal conditions, intervening conditions, context, strategies, consequences). In the sixth step, the findings were validated using validation and transferability techniques. The formation of students' critical literacy at the university level was an effective measure to socialize the concerns of the university, which requires the focus of planners and politicians on this educational strategy.



EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Critical literacy in the university analyzes social issues such as deep critical thinking and questioning approach. In addition, teaching critical literacy through students' engagement with texts, writing and aligned social actions is an effective step towards institutionalizing social justice in society and particularly at university. In this context, welcoming the presence of people in the university to raise issues and take advantage of solving problems by academics can strengthen it. Therefore, those who are reading the texts are not free and independent people, but rather under the influence of the power and domination of the powerful producers who have no other goal in mind except to exercise their power and control over people. Aggravation of social inequalities and the concentration of the capitalist system in the production of texts and the exercise of power through them have caused the definition of many concepts, including literacy, to change. Critical literacy means creating and developing the ability to talk about oppression and oppressive social structures, which is much more important than functional literacy, which means the ability to calculate and discover common things. Today, the form of critical literacy and as a discourse includes the use of language and other semiotic systems to describe, model, predict, classify, theorize, explain, challenge and transform natural phenomena which has become an important issue and challenge among people of knowledge. In addition to students, critical literacy is recognized as a necessity in the new era for the majority of learners and literates who will not enter university. The importance of this issue is doubled in the age of information and communication technology, where the strong influx of information surrounds people and takes away the opportunity to analyze and question the most basic concepts. The issue of students' critical literacy in this research can be examined from two perspectives. First, critical literacy at the community level is considered an urgent need due to the spread of social discrimination, which can question power, sexual and social superiority, attention to culture and specific races. Another problematic view of critical literacy is deduced from the review of previous studies, which are generally related to the method of formation (causal, contextual and effective intervention conditions), strategies and consequences of students' critical literacy at the university and societal levels in the format of a research framework and has not been undertaken thus far.

Methodology

The present research was applied in nature and considered a qualitative synthesis research project and a type of Theory-Generating Meta-synthesis, which was carried out using the six-step method of Sandlowski and Barroso (2007). The Theory-Generating Meta-synthesis is based on the data method of the Grounded Theory and on the assumption that theory can be produced inductively from qualitative data (extracted from published qualitative research). The Theory-Generating Meta-synthesis describes the processes of formation of a phenomenon that emerges from the formation of concepts and dynamic relationships between them, a combination theory capable of decision and action. The statistical population of the research included all qualitative and mixed scientific research articles published in reliable journals in the field of critical literacy between 2010 and 2020. After searching for keywords related to critical literacy, the meta-synthesis group first selected articles with appropriate titles (201 articles), then articles with appropriate

abstracts (130 articles) and finally, after studying the main text of the articles, the final number of 51 articles was selected as the research sample. For the screening of articles, two criteria of belonging to reliable sites and being related to the research topic were used. According to its nature, the steps of the theory-generating method included the first three categories that were related to the research methodology and the second three categories related to the research findings.

Results and discussion

Findings showed that the psychological characteristics and scientific competence of professors and students and an open university approach as causal conditions of critical literacy with the help of contextual conditions (density of information and communication, establishment of outcome-oriented evaluation system, expansion of student scientific interactions) and intervening conditions (epistemological developments in the new age, cultural discrimination in society and the demand for justice in society), strategies (development of critical reading and writing skills, formation and strengthening of meaningful social networks, creating opportunities for students' critical reasoning) lead to individual and social consequences of students' critical literacy.

Conclusion

The formation of students' critical literacy at the university level is an effective measure to socialize the concerns of the university, which requires the attention of planners and politicians to develop this educational strategy. Critical literacy in the university analyzes social issues as a deep critical and questioning approach. In addition, teaching critical literacy through students' engagement with texts, writing and aligned social actions is an effective step towards institutionalizing social justice in society and particularly at university. In this context, welcoming the presence of people in the university to raise their issues and take advantage of solving problems by academics can strengthen it. The findings of this article are educationally important for professors, students, policy makers and curriculum planners so that they can use this research to build a theory and a platform for a democratized society, and create a critical stream as a strategy in the development of social justice.

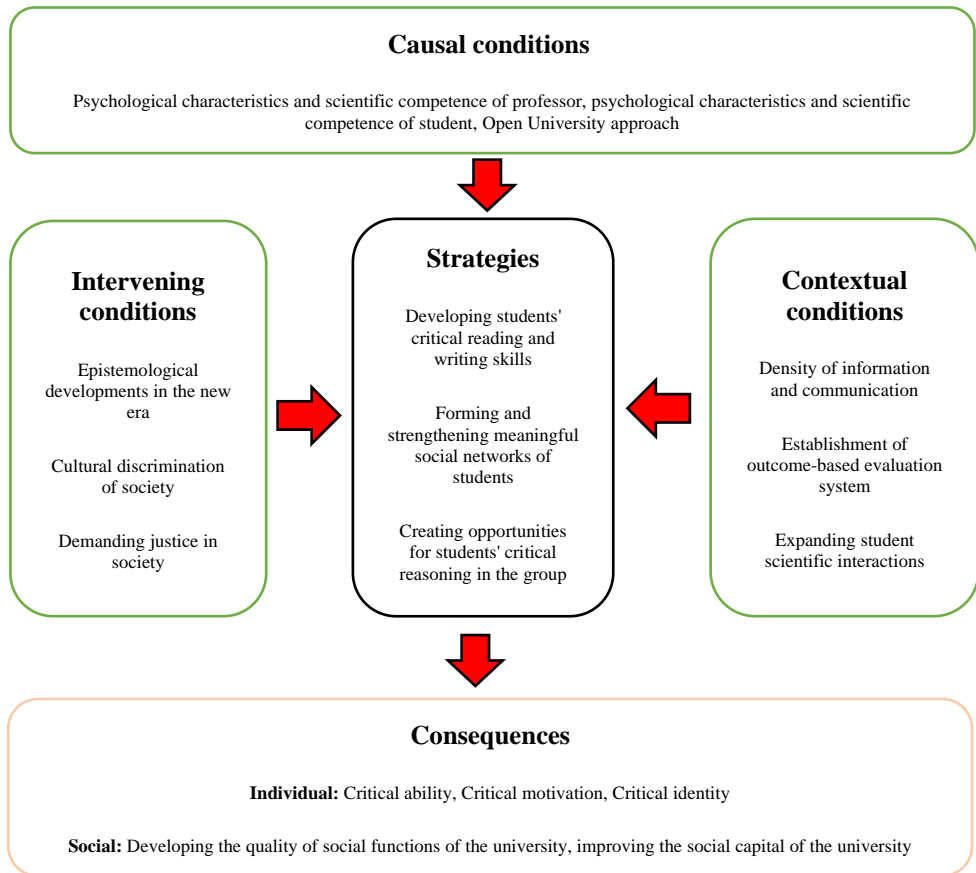


Figure 1. Critical Literacy Grounded theory model



دانشگاه فنی و حرفه‌ای
تفصیلی تهران

کارافان

فصلنامه علمی دانشگاه فنی و حرفه‌ای

تابستان ۱۴۰۱، دوره ۱۹، شماره ۲، ۴۳۰-۴۰۵

آدرس نشریه: <https://karafan.tvu.ac.ir/>

doi:10.48301/KSSA.2021.284302.1506



شاپای الکترونیکی: ۲۵۳۸-۴۴۳۰

شاپای چاپی: ۲۳۸۲-۹۷۹۶



سواد انتقادی دانشجویان در آموزش عالی: یک مطالعه‌ی فراترکیب نظریه ساز

علی جوانمرد^۱، مریم شفیعی سروستانی^{۲*}، مهدی محمدی^۳، جعفر جهانی^۴، بابک شمشیری^۵

- ۱- دانشجوی دکتری، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
- ۲- استادیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
- ۳ و ۴- دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
- ۵- دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر استخراج مدل داده بنیاد سواد انتقادی دانشجویان در آموزش عالی بوده است. طرح این پژوهش سنتز پژوهی کیفی، از نوع فراترکیب نظریه ساز است و با استفاده از روش شش مرحله‌ای ساندلوسکی و باروسو انجام شده است. در گام اول و پس از انتخاب تیم فراترکیب، سؤالات پژوهش برای استخراج مدل داده بنیاد سواد انتقادی دانشجویان تنظیم و معیارهای شمول مقالات مشخص شدند. در گام دوم، به جستجوی نظام مند منابع در پایگاه‌های اطلاعاتی پرداخته شد. در گام سوم ارزیابی کیفیت مقالات انجام و در نهایت با توجه به معیار خروج ۵۳ مقاله‌ی اصیل انتخاب شدند. در گام چهارم با تکنیک دسته بندی یافته‌ها و تکنیک کمی فراچکیده نویسی، کدهای باز استخراج شدند. در گام پنجم نیز ابتدا تمام عوامل استخراج شده از پژوهش‌ها به عنوان کدباز در نظر گرفته شد و سپس طبق قاعده‌های تقلیل با در نظر گرفتن مفهوم هر یک از کدها، خلاصه شده و به ۱۴ کد محوری و ۵ کد گزینشی (شرایط علی، مداخله گر، زمینه، راهبردها و پیامد) کاهش یافت. در گام ششم با استفاده از تکنیک‌های اعتبار‌پذیری و انتقال‌پذیری، اعتباریابی یافته‌ها انجام شد. شکل‌گیری سواد انتقادی دانشجویان در سطح دانشگاه اقدامی مؤثر جهت اجتماعی کردن دغدغه‌های دانشگاه می‌باشد که نیازمند توجه برنامه‌ریزان و سیاستمداران به این راهبرد آموزشی است.

اطلاعات مقاله

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۲/۲۹

بازنگری مقاله: ۱۴۰۰/۰۴/۲۴

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۶/۱۰

کلید واژگان:

سواد انتقادی
دانشجویان
فراترکیب نظریه ساز
مدل داده بنیاد

*نویسنده مسئول: مریم شفیعی سروستانی
پست الکترونیکی:
maryam.shafiei@gmail.com



مقدمه

امروزه رسانه‌ها با فعالیت‌های مضاعف خود در شبکه‌های اجتماعی و تحت سیطره در آوردن تمامی رفتارها، خصوصیات اخلاقی، روحی و روانی افراد، صاحب‌نظران را متوجه فلسفه وجودی خود نموده است (اسکوئول، ۲۰۲۰؛ لائو، ۲۰۲۰)^۱. از این رو کسانی که در حال خواندن متون هستند افرادی آزاد و مستقل نیستند، بلکه تحت تاثیر قدرت و سلطه‌ی قدرتمندان تولیدکننده‌ای هستند که جز اعمال قدرت و سیطره‌ی خود بر افراد، هدف دیگری مد نظر ندارند. در پرتو این هجمه‌ها، تشدید نابرابری‌های اجتماعی و تمرکز نظام سرمایه‌داری در تولید متون و اعمال قدرت از طریق آن نیز باعث شده که تعریف بسیاری از مفاهیم از جمله سواد تغییر پیدا کند. سواد^۲ که پیش از این به معنای خواندن و نوشتن بود، در این عصر حاضر، در قالب سواد انتقادی و به عنوان یک گفتمان شامل استفاده از زبان و سایر سیستم‌های نشانه‌شناسی برای توصیف، مدل‌سازی، پیش‌بینی، طبقه‌بندی، نظریه‌پردازی، توضیح، چالش و تبدیل پدیده‌های طبیعی است که منجر به مساله و چالش مهمی در بین اهالی دانش شده است (فانگ و همکاران، ۲۰۱۹؛ مککنزی و جاروی، ۲۰۱۸؛ مدلوک پائول، ۲۰۱۸)^۳. در دانشگاه نیز، برخلاف تصورات غلط رایج که دانشجویان را افرادی اهل خواندن و قلم می‌دانستند، باید سواد انتقادی به معنای توانایی خواندن عمیق، انتقاد سالم از متن و نوشتن انتقادی را نیز در خود به‌طور بارز تقویت نمایند (بال، ۲۰۱۵؛ فریبودی، ۲۰۱۷)^۴. سواد انتقادی علاوه بر دانشجویان، برای اکثریت یادگیرندگان و سوادآموزانی که وارد دانشگاه، نخواهند شد نیز در عصر جدید به عنوان یک ضرورت شناخته می‌شود (سلیووولیو، ۲۰۱۸؛ فانگ و همکاران، ۲۰۱۹؛ فارار و استون، ۲۰۱۹)^۵. این سواد به عنوان یکی از زمینه‌های برجسته‌ی ایدئولوژیک و اصلی‌ترین رویکرد آزادی‌بخش انتقادی که از مکتب تئوری انتقادی مدرسه فرانکفورت^۶ نشأت می‌گیرد، بر توانایی افراد در اصلاح جامعه از طریق کلمات، متون و کنش‌ها تاکید دارد (هندریانی و همکاران، ۲۰۱۸؛ خورشیدی، ۲۰۱۷)^۷. تعریف سواد انتقادی از لحاظ نظری، مفاهیم و ایده‌های مختلفی (هالیمما و همکاران، ۲۰۲۰؛ یانگ، ۲۰۲۰)^۸ همچون استفاده از فکر و شناخت برای تجزیه و تحلیل، نقد و انتقال هنجارها، مجموعه‌ای از قوانین و فعالیت‌ها برای مشارکت در زمینه‌های اجتماعی زندگی روزمره (مدلوک پائول، ۲۰۱۸)^۹ و کشف قدرت‌های پنهان و نهفته در متن یا رسانه‌های مختلف (جورج لی، ۲۰۲۰؛ هتربیک و همکاران، ۲۰۲۰)^{۱۰} را در بر دارد. در معنای ساده مجموعه‌ای از معیارهای ارزیابی قابل اطمینان و مناسب مستقل از بافت و هدف‌های ضمنی (مولین و همکاران، ۲۰۱۸)^{۱۱} و کاربرد زبان با تاکید بر نقش قدرت‌دهنده‌ی سواد در شکل دادن دوباره به دنیای افراد (جوہانسون و لیمبرگ، ۲۰۱۶)^{۱۲} را شامل می‌شود. در این راستا دانشجویان باید برای تولید و نوسازی دانش، اعتبار ادعاهای دانش، کیفیت شواهد، منطق استدلال و انسجام ادعاها را از طریق سواد انتقادی، به‌طور دقیق ارزیابی کنند. اهمیت این موضوع در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات که هجوم شدید اطلاعات افراد را محصره نموده و فرصت برای تحلیل و زیرسوال بردن ابتدایی‌ترین مفاهیم را از انسان گرفته مضاعف می‌شود (کیورنیواتی و همکاران، ۲۰۲۰)^{۱۳}. از طرفی محققان تعلیم و تربیت ضمن تاکید بر اهمیت سواد انتقادی در توسعه‌ی

¹ Esquivel; La

² literacy

³ Fang; McKenzie & Jarvie; Medlock

⁴ Ball; Freebody

⁵ Cleovoulou; Farrar & Stone

⁶ Frankfurt School Critical Theory

⁷ Hendriani

⁸ Halimah; Young

⁹ Medlock Paul

¹⁰ George Lee; Hetrick

¹¹ Molin

¹² Johansson & Limberg

¹³ Kurniawati

فکری و اجتماعی، معتقدند آموزش سنتی در رشد و پرورش سواد انتقادی افراد مستاصل مانده و اتفاق نظر دارند که سواد انتقادی نه تنها باید یکی از اهداف تعلیم و تربیت باشد بلکه باید بخش جدایی ناپذیر آموزش در هر دوره‌ای از تحصیل و به عنوان جز لاینفک محتوای برنامه درسی دانشگاهی نیز قلمداد گردد (لوکاس، ۲۰۱۹)^۱. در این زمینه (مرزوقی، ۲۰۱۶) معتقد است سواد انتقادی به معنای ایجاد و توسعه‌ی توانایی گفتگو درباره‌ی ساختارهای اجتماعی ظالمانه و سرکوب‌گر که بسیار مهم‌تر از سواد کارکردی به معنای توانایی محاسبه و کشف امور معمول می‌باشد. چرا که ظلم و بیداد و نابرابری منکی به بازتولید نظام فکری و دانشی و اعمال مورد نظر طبقه‌ی حاکم است. با توجه به حجم بسیار زیاد اطلاعاتی که در قالب رسانه‌های مختلف چاپی یا غیرچاپی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات به سمت افراد سرازیر می‌شود، سلاح سواد انتقادی یکی از ابزارهای توانمندساز و حافظ دانشجویان و شهروندان از گمراهی‌های اجتماعی محسوب می‌گردد که بهره‌گیری از آن علاوه بر افزایش آگاهی اجتماعی، اصلاح جامعه و تحقق عدالت اجتماعی را نیز پایه‌گذار خواهد شد. مساله‌ی سواد انتقادی دانشجویان در این پژوهش از دو نگاه قابل بررسی است. نگاه اول این که سواد انتقادی در سطح جامعه با توجه به گسترش تبعیض‌های اجتماعی یک نیاز مبرم محسوب می‌گردد (فونتزویولاس و همکاران، ۲۰۱۸؛ مککنزی و جاروی، ۲۰۱۸)^۲ که بتواند قدرت، برتری جنسی و اجتماعی، توجه به فرهنگ و نژاد خاص را زیر سوال ببرد (جورج لی، ۲۰۲۰). نگاه مساله‌مند دیگر سواد انتقادی، از بررسی مطالعات پیشین استنباط می‌شود که به‌طور کلی در ارتباط با نحوه‌ی شکل‌گیری (شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌ای موثر در آن)، راهبردها و پیامدهای سواد انتقادی دانشجویان در سطح دانشگاه و جامعه در قالب یک چارچوب پژوهشی تاکنون انجام نشده است. از این رو این مطالعه با توجه به فقر مطالعاتی موجود و با آگاهی به این موضوع که مطالعات گذشته نقش مهمی در نحوه‌ی شکل‌گیری این مفهوم دارند، به دنبال پاسخ به این سوال اصلی است که «فرایند شکل‌گیری سواد انتقادی دانشجویان (شرایط علی، شرایط مداخله‌گر، زمینه‌ای و راهبردهای اثرگذار) در دانشگاه کدامند؟»

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از جنبه‌ی ماهیت کاربردی، از نظر طرح سنتز پژوهی کیفی و از نوع فراترکیب نظریه‌ساز^۳ است که با استفاده از روش شش مرحله‌ای (ساندلوسکی و باروسو، ۲۰۰۶)^۴ انجام شده است. فراترکیب نظریه‌ساز بر اساس روش داده بنیاد (کوربین و استراوس، ۲۰۰۸) بر این فرض بنا شده است که نظریه را می‌توان به‌طور استقرایی از داده‌های کیفی (مستخرج از پژوهش‌های کیفی منتشرشده) تولید کرد. فراترکیب نظریه‌ساز از دیدگاه (فینفگلد-کانت، ۲۰۱۸)^۵ فرایندهای شکل‌گیری یک پدیده را تشریح می‌کند که از تشکیل مفاهیم و روابط پویا بین آنها نظریه‌ی ترکیبی دارای قابلیت تصمیم‌گیری و اقدام پدید می‌آید (فینفگلد-کانت، ۲۰۱۰)^۶.

گام اول: تنظیم سوال‌های پژوهش

سوال اصلی این پژوهش با هدف کسب بینش جدید از سواد انتقادی دانشجویان در آموزش عالی به این شرح می‌باشد که «فرایند شکل‌گیری سواد انتقادی دانشجویان (شرایط علی، شرایط مداخله‌گر، راهبردهای اثرگذار و پیامدها) در دانشگاه کدامند؟». معیارهای شمول این پژوهش فراترکیب نظریه‌ساز، در برگزیده‌ی مقالات کیفی، ترکیبی معتبر چاپ شده در زمینه‌ی سواد انتقادی بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۱ میلادی و از سال ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۰ هجری شمسی می‌باشد.

¹ Lucas

² Fountzoulas

³ Theory-Generating Meta- synthesis

⁴ Sandelowski & Barroso

⁵ Finfgeld- Connett

⁶ Finfgeld- Connett

گام دوم: جستجوی نظام مند منابع

در این مرحله جهت دستیابی به نتایج پژوهش با رویکرد مطالعه‌ی نظام مند، پایگاه‌های داده اسکوپوس^۱، ساینس دایرکت^۲، امرالد^۳، اشپرینگر^۴، نورمگز^۵، مگ ایران^۶، اس آی دی^۷ و علم نت مورد واکاوی قرار گرفتند. در این پژوهش با توجه به این که مقالات پژوهشی تحت نظارت و داوری‌های معتبر و خاصی قرار می‌گیرند و دسترسی به سایر منابع از جمله پایان نامه‌های لاتین به‌طور نظام مند امکان پذیر نبوده است، مقالات پژوهشی به عنوان منابع معتبر انتخاب شده‌اند.

گام سوم: ارزیابی کیفیت

در این مقاله پس از جستجوی نظام مند ۱۶۸ مقاله در پایگاه‌های معتبر الکترونیکی ۵۳ مقاله‌ی کیفی به‌طور هدفمند تحلیل شد. برای کیفیت روش‌شناختی مطالعات ابزار ارزیابی حیاتی مورد استفاده قرار گرفت که برای تعیین اعتبار، کاربردی بودن و تناسب با پژوهش به‌کار برده می‌شود. به این منظور، چک لیستی ۱۰ سوالی (با طیف ۱ تا ۵) شامل بررسی اهداف پژوهش، منطق روش، طرح پژوهش، روش نمونه‌گیری، روش جمع‌آوری داده‌ها، رابطه‌ی پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان، ملاحظات اخلاقی، اعتبار تجزیه و تحلیل داده‌ها، بیان واضح یافته‌ها و ارزش پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. بر این اساس، ۲ منبع به دلیل کسب امتیاز ضعیف و خیلی ضعیف از فرایند بررسی حذف شدند.

گام چهارم: تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این مرحله که با بهره‌گیری از مراحل استخراج اولیه داده‌ها، شمول داده‌ها در فراترکیب و در نهایت تجزیه و تحلیل آن استفاده و از تکنیک دسته‌بندی یافته‌ها^۸ و تکنیک کمی‌فراچکیده نویسی^۹ نیز جهت تحلیل یافته‌های کیفی بهره گرفته شد.

گام پنجم: ترکیب یافته‌ها

در این مرحله، سواد انتقادی به عنوان مقوله‌ی محوری پژوهش (یک صورت ذهنی از پدیده‌ای که اساس فرایند است)، محور بررسی و اکتشاف قرار گرفت و پس از آن به‌طور نظری مقوله‌های دیگر به آن ارتباط داده شدند. سایر مقوله‌ها شامل شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردهای کنش و کنش متقابل، پیامدها است. بررسی پژوهش‌ها و تحلیل آنها با رویکرد فراترکیب نظریه‌ساز نشان داد که مطابق شکل شماره‌ی ۱ فرایند شکل‌گیری سواد انتقادی دانشجویان محدود به فرایندی واحد نیست و عوامل و عناصر متعددی در این فرایند سهیم هستند. در ادامه هر یک از عوامل به‌طور جداگانه به بحث گذاشته می‌شود.

¹ Scopus

² Science- Direct

³ Emerald

⁴ Springer

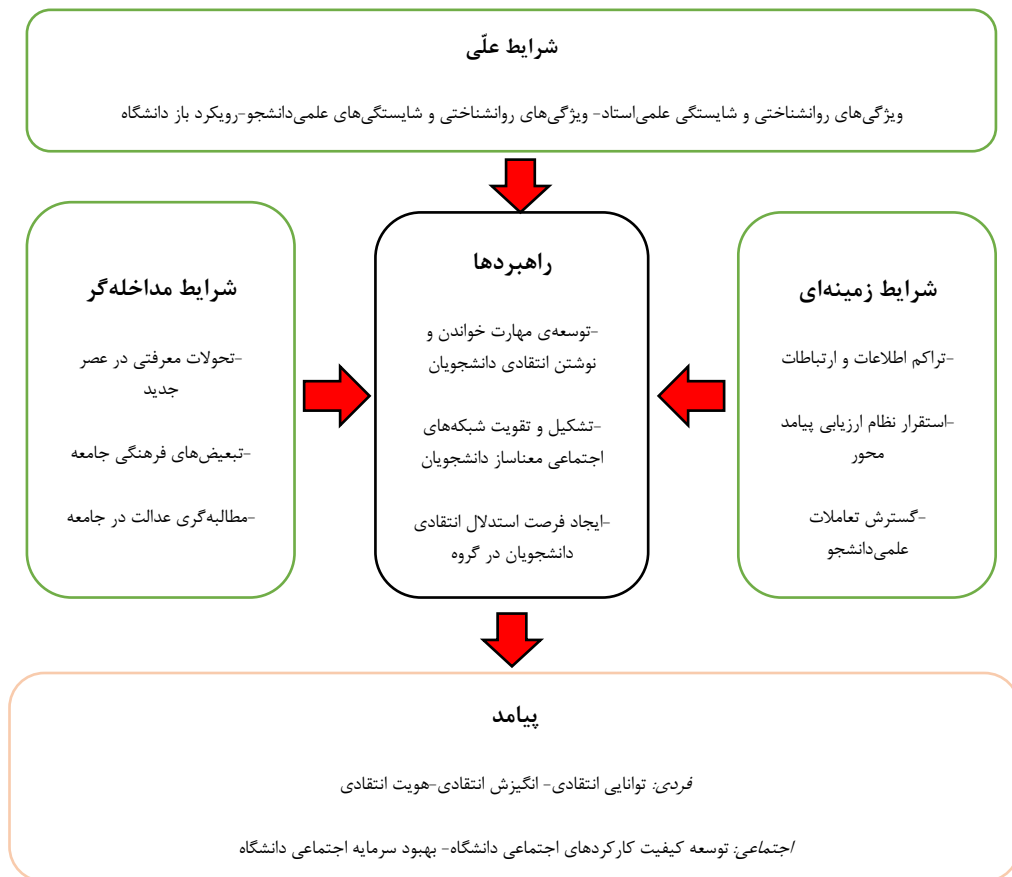
⁵ Noormags

⁶ Magiran

⁷ SID

⁸ Classification

⁹ Meta-summery



شکل ۱. مدل داده بنیاد سواد انتقادی

۱- **شرایط علی:** شرایطی است که پدیده‌ی اصلی پژوهش یعنی سواد انتقادی را مد نظر قرار داده و دلایل و متغیرهای وقوع یا گسترش پدیده هستند. یافته‌های حاصل از کدگذاری محوری (جدول ۱) نشان داد که ویژگی‌های روانشناختی و شایستگی‌های علمی استاد، ویژگی‌های روانشناختی و شایستگی‌های علمی دانشجو، ساختار باز دانشگاه شرایط علی شکل‌گیری روند سواد انتقادی دانشجویان در دانشگاه است.

جدول ۱. کدگذاری شرایط علی

کد گزینشی	کدهای محوری	کدهای باز	منابع
	ویژگی‌های روانشناختی و شایستگی‌های علمی استاد	صلاحیت و روحیه‌ی انتقادی استاد، آشنا به پارادایم‌های حاکم بر جامعه، مطالبه‌گری عدالت در استاد، آشنایی و تسلط استاد بر زبانهای خارجه، توان روشنگری و آگاهی بخشی استاد به دانشجویان، عدم وابستگی به کلیشه‌های خاص فرهنگی و اجتماعی، پذیرش نظرات دانشجو توسط استاد، عدم دلبستگی استاد به منابع خاص آموزشی، عدم مقاومت استاد در برابر تغییر، باورهای انعطاف پذیر استاد، برون‌گرایی استاد به تجربه، تسلط به اصول سواد انتقادی، آگاهی از قدرت زبان و متن، وجدان اجتماعی بالا در استاد	(سلوویولیو و بیچ، ۲۰۱۹) ^۱ ؛ (چو، ۲۰۱۵) ^۲ ؛ (مولین و همکاران، ۲۰۱۸) ^۳ ؛ (کو و وانگ، ۲۰۱۳) ^۴ ؛ (گاستین، ۲۰۱۸) ^۵ ؛ (پولارد، ۲۰۱۹) ^۶
تربیت علی سواد انتقادی	ویژگی‌های روانشناختی و شایستگی‌های علمی دانشجو	انگیزش انتقادی دانشجو، تعهد به اجتماع، درجه‌ی دلبستگی دانشجو به سیستم حاکم، جرات ورزی و قدرت بیان نظرات، توجه به فراشناخت، نگرش مثبت به تغییر و اصلاح، اعتماد به استاد و سیستم دانشگاه، مهارت در خواندن و نوشتن، مهارت در تجزیه و تحلیل متون، دانش شخصی ساختارهای موجود، مهارت جستجو، آگاه به مسائل ساختاری موجود، سطح بالای دانش اجتماعی، فارغ از هرگونه شستشوی مغزی، داشتن تجربه در تولید معنای سازنده، باورهای دانشجو به تغییر، احساس نیاز به تغییر، اشتیاق دانشجو برای فهم معنای پنهان و واقعی علم، آگاهی از قدرت زبان	(کیم، ۲۰۱۴) ^۷ ؛ (فورست و کیمل، ۲۰۱۶) ^۸ ؛ (الفرد و کتل، ۲۰۱۷) ^۹ ؛ (لیدی نیا و عابدینیا، ۲۰۱۰) ^{۱۰} ؛ (لویز، ۲۰۱۹) ^{۱۱} ؛ (هاج، ۲۰۱۴) ^{۱۲} ؛ (عابدینیا، ۲۰۱۵) ^{۱۳} ؛ (لویز، ۲۰۱۱) ^{۱۴} ؛ (ساح و هاج، ۲۰۱۷) ^{۱۵} ؛ (مکنزی و جاروی، ۲۰۱۸) ^{۱۶} ؛ (شاه و همکاران، ۲۰۱۲) ^{۱۷} ؛ (هینریچسن و کومیز، ۲۰۱۴) ^{۱۸} ؛ (هانگ، ۲۰۱۱) ^{۱۹}
رویکرد باز دانشگاه		محیط علمی دانشگاه‌ها، ماموریت‌های دانشگاه، ساختار باز دانشگاه، جو انتقادی دانشگاه، ارتباط دانشگاه با بافت اصلی جامعه، نگاه مثبت دانشگاه به عدالت و برابری، عدم تمرکز و وابستگی دانشگاه به اهالی قدرت، گفتمان‌های اجتماعی حاکم در دانشگاه، تخصص‌گرایی در دانشگاه، محیط یادگیری باز، اولویت دانشگاه به حل مسائل اجتماعی، مقابله دانشگاه با کلیشه‌های فرهنگی، پشتیبانی دانشگاه از گروه‌های مرزی، کلیشه‌های موجود در دانشگاه برگرفته از جامعه، حضور مردم در دانشگاه	(لویز، ۲۰۱۱) ^{۲۰} ؛ (مولین و همکاران، ۲۰۱۸) ^{۲۱} ؛ (اسپیراسن و همکاران، ۲۰۱۶) ^{۲۲} ؛ (هینریچسن و کومیز، ۲۰۱۴) ^{۲۳} ؛ (پارک، ۲۰۱۲) ^{۲۴} ؛ (لیو، ۲۰۱۷) ^{۲۵} ؛ (کیم، ۲۰۱۴) ^{۲۶} ؛ (سارکایا و پراساستی، ۲۰۱۷) ^{۲۷} ؛ (پدرسون، ۲۰۱۹) ^{۲۸} ؛ (سلوویولیو و بیچ، ۲۰۱۹) ^{۲۹} ؛ (چو، ۲۰۱۵) ^{۳۰}

1 Cleovoulou & Beach

2 Cho

3 Molin

4 Ko & Wang

5 Gustine

6 Pollard

7 Kim

8 Forest & Kimmel

9 Alford & Kettle

10 Ghahremani Ghajar & Kafshgarsouth

11 Huh

12 Lopez

13 Suh & Huh

14 Shah

15 Hinrichsen & Coombs

16 Huang

17 Spiranec

18 Park

19 Liu

20 Suarcaya & Prasasti

21 Pederson

ویژگی‌های روانشناختی و شایستگی‌های علمی‌استاد: استاد توانمند از لحاظ علمی و دارای ویژگی‌های روانشناختی متناسب با مفاهیم سواد انتقادی، از عوامل اصلی شروع جریان سواد انتقادی در بین دانشجویان است. استاد با به کارگیری مهارت‌های علمی (همچون صلاحیت انتقادی، توان روشنگری و آگاهی بخشی در بین دانشجویان، تسلط بر زبان انگلیسی و سایر زبان‌های خارجه، شناخت پارادایم‌های حاکم بر دانشگاه و جامعه، آشنا به روش‌های تدریس اجتماع محور، آگاهی از قدرت متن در ایجاد تغییر در بین افراد) و ویژگی‌های روانشناختی (همچون روحیه نقادی و مطالبه‌گری، عدم وابستگی به منابع قدرت و مقاومت در برابر بی عدالتی‌ها و...) و بهره‌گیری از بینش عمیق خود در تحلیل متون فرایند سواد انتقادی دانشجویان را تسهیل کرده و بهترین شرایط را برای ایجاد ارتباط دانشجویان با متون توانمند ساز ایجاد می‌کند. از تلفیق ویژگی‌های روانشناختی و علمی استاد در زمینه‌ی سواد انتقادی، شخصیت اثرگذار اجتماعی استاد شکل می‌گیرد که با نقش تسهیل‌گری و رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی در تدریس خود دلبستگی دانشجویان را به عدالت اجتماعی و آمادگی برای رفتارهای اجتماعی فراهم می‌کند. آگاهی بخشی و آموزش مفروضات سواد انتقادی به عموم جامعه‌ی دانشگاهی و به‌طور ویژه در دانشجویان را می‌توان به عنوان یک رسالت و مسئولیت اجتماعی استاد مورد توجه قرار داد. لازمه‌ی آگاهی بخشی نیز، مهارت‌های ارتباطی قوی، برخورد دوستانه و همراه با احترام با سایرین است. بنابراین استاد تغییرات اجتماعی را از خود آغاز نموده و علاوه بر تسلط علمی بر موضوعات تخصصی، به موضوعات اجتماعی نیز احاطه داشته و با پرورش ویژگی‌های شخصیتی، اخلاقی و ارتباطی خود مسیر شکل‌گیری سواد انتقادی را در جامعه هموار کند. رویکردهای انتقادی به متن نه تنها شامل رویکردهای مختلف در تفسیر متنی است، بلکه درک چگونگی ایجاد سواد و ارتباط با جوامع خاص که زندگی اجتماعی را ایجاد می‌کند را نیز در بر می‌گیرد. در این زمینه، اساتید ماهیت سوادها، گفتمان‌ها و شیوه‌های اجتماعی مرتبط را به عنوان ابزاری برای روشنگری در نظر دارند. به علاوه، اساتید مطلوب است که آموخته‌های خود را از طریق تعامل با متون و مشارکت در جوامع با گفتمانی خاص و از طریق بازنمایی‌هایی که در متن مشاهده کرده‌اند، در نظر بگیرند. بنابراین آنها می‌توانند در برابر این بازنمایی‌ها و موقعیت‌های موضوعی ایجاد شده توسط متن، مقاومت کرده یا دانشجویان را نسبت به چالش کشیدن متن برانگیخته کنند (گاستین، ۲۰۱۳؛ جانکز، ۲۰۱۷).^۱

ویژگی‌های روانشناختی و شایستگی‌های علمی‌استاد: نقش دانشجوی در شکل‌گیری سواد انتقادی در سطح دانشگاه، بسیار برجسته است. تحصیل در دانشگاه برای دانشجویان را می‌توان شروع یک فعالیت اجتماعی نظام مند دانست. دانشجویان با ویژگی‌های روانشناختی (انگیزش انتقادی، تعهد و دلبستگی به اجتماع و دیگران، شجاعت و جرات ورزی در بیان نظرات خود، احساس نیاز و نگرش و باور مثبت به تغییر و اصلاح، برون‌گرایی، اشتیاق به فعالیت‌های اجتماعی و...) و شایستگی‌های علمی خود (مهارت در خواندن و نوشتن، مهارت در تجزیه و تحلیل متون، دانش شخصی بالا، مهارت جستجوی حقیقت، آگاهی به مسائل اجتماعی و ساختاری دانشگاه، داشتن تجارب مشترک در تولید معنا و...)، ارتباط و تعامل با هم‌تایان و اساتید، مقدمات شکل‌گیری سواد انتقادی را فراهم می‌کنند. نقش دانشجویان در دانشگاه با هویت اجتماعی آنها مقارن می‌گردد که در این زمان با کنشگری اجتماعی به دنبال ایجاد تغییرات مطلوب در دانشگاه و به‌طور کلی در جامعه هستند. در این زمینه، بین استاد و دانشجو یک رابطه‌ی دوسویه و تعاملی وجود دارد، به این معنا که هیچ‌کدام نمی‌توانند مقدم در دیگری در شکل‌گیری سواد انتقادی موثر باشند، بلکه استاد منتقد، دانشجوی مطالبه‌گر را تحریک کرده و دانشجوی مطالبه‌گر نیز روحیه نقادی استاد را برانگیخته و در کنار یکدیگر، آرمان عدالت اجتماعی با راهبرد سواد انتقادی را ترسیم می‌کنند. شایستگی‌های علمی دانشجویان در سواد انتقادی باعث می‌شود آنان رسانه‌ها و متون حاکم در سطح جامعه و دانشگاه را مورد مذاقه بیشتر قرار داده و روزمرگی دانشجویی را محدود می‌کنند. دانشجویان در سال‌های تحصیل شایستگی‌های علمی خود را به‌طور خاص توسعه داده و با تقویت ویژگی‌های روانشناختی

^۱ Janks; Gustine

مرتبط با سواد انتقادی، کنشگری اجتماعی را به عنوان جزئی از هویت حرفه‌ای خود قرار می‌دهند. دانشجویان با سواد انتقادی به معنای متنی به عنوان فرایند ساخت و نه تفسیر روی می‌آورند که به جای استخراج معنی از آن، متن را با معنا آغشته می‌سازند. مهم تر از آن، معنای پنهان در متن روابط اجتماعی، تاریخی و قدرت درک می‌شود، و صرفاً به عنوان محصول یا مقصود یک نویسنده نگاهی منفعلانه نخواهند داشت. به علاوه با این رویکرد، خواندن دانشجویان عملی است برای شناخت جهان و وسیله‌ای برای تحول اجتماعی که با تجارب مشترک در تولید معنای سازنده تقویت می‌شود.

رویکرد باز دانشگاه: شکل‌گیری فرایند سواد انتقادی دانشجویان در دانشگاه، تنها با آمادگی استاد و دانشجو شکل نمی‌گیرد، بلکه چشم اندازهای اجتماعی و انتقادی دانشگاه که متأثر از ساختار آن است، عامل موثر دیگر در شکل‌گیری سواد انتقادی است. چنانچه دانشگاه با رویکرد باز خود، مسئولیت اجتماعی را به عنوان یک هدف گزیده و در اسناد و چشم اندازهای دانشگاهی به‌طور مشهود و برجسته آن را مورد توجه قرار دهد، کلاس‌های درس نیز مملو از راهبردهای آگاهی بخشی و تامل دانشجویان در مواجهه با پدیده‌ها می‌شود. ساختار سازمانی و رویکرد باز دانشگاه با توجه به در نظر گرفتن مسئولیت و کارکرد اجتماعی دانشگاه، زمینه‌ی مناسبی برای حرکت انتقادی استاد و دانشجو در سطح جامعه ایجاد می‌کند. محیط علمی و آگاهی بخش دانشگاه، مأموریت‌های اجتماعی آن، ارتباط دانشگاه با بطن جامعه، نگاه مثبت به رفع شکاف طبقاتی موجود در جامعه، حمایت از گروه‌های مرزی تحت ظلم موجود در جامعه، توجه به شایستگی‌ها و تخصص‌گرایی، اولویت ارزشیابی اساتید بر مبنای میزان توجه به مسائل جامعه در فعالیت‌های علمی خود و ... نمونه‌ای از مصادیق فعالیت‌های باز دانشگاه قلمداد می‌گردد. ایجاد فضای اطمینان بخش برای اساتید و دانشجویان به منظور انجام فعالیت‌های اجتماعی هم‌راستا با سواد انتقادی، تعیین راهبردهای مناسب جهت نیل به اثرگذاری دانشگاه در اجتماع بیرون، زمینه را برای کنشگری اجتماعی استاد و دانشجو از یک سو و از سوی دیگر به‌طور مستقیم سواد انتقادی در سطح دانشگاه فراهم می‌کند.

۲- شرایط زمینه‌ای: شرایط ویژه‌ای که راهبردها را تحت تاثیر قرار داده و ارزش‌ها و موقعیت‌هایی است که متغیرها در متن آن قرار دارند. یافته‌های حاصل از کدگذاری محوری (جدول ۲) نشان داد که تراکم اطلاعات و ارتباطات، استقرار نظام ارزیابی پیامدمحور در دانشگاه، تمرکز بر کارکردهای اجتماعی دانشگاه بر شکل‌گیری سواد انتقادی تاثیر می‌گذارند.

جدول ۲. کد گذاری شرایط زمینه‌ای

کد گزینشی	کدهای محوری	کدهای باز	منابع
شرایط زمینه‌ای سواد انتقادی دانشجویان	تراکم اطلاعات و ارتباطات	تراکم اطلاعات و ارتباطات در دانشگاه، پیچیدگی متون و اطلاعات در قرن بیست و یکم، تعدد مطالب در عصر دیجیتال، آموزش در قالب رسانه‌ها و فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی، گسترش استفاده از متن در فضای اطلاعاتی و ارتباطی، حضور فعال دانشگاه در محیط‌های الکترونیکی، توسعه‌ی شبکه‌های اجتماعی	(لیو، ۲۰۱۷)؛ (پدرسون، ۲۰۱۹)؛ (سارکایا و پراساستی، ۲۰۱۷)؛ (سلویویولیو و بیچ، ۲۰۱۹)؛ (پارک، ۲۰۱۲)
		حضور فعال دانشگاه در حل مسائل اجتماعی، توجه به پیامدهای اجتماعی آثار دانشگاهی، تغییر پارادایم‌ها از یاددهی به یادگیری، ارزیابی اساتید دانشگاه در پرتو میزان اثرگذاری در جامعه، تغییر نسل دانشگاهی و رغبت به حضور فعال در جامعه، حضور نسل چهارم دانشجویان در دانشگاه، حضور فرهنگ‌های مختلف در دانشگاه و لزوم توجه به آنها، ضرورت توجه به چند فرهنگی و خرده فرهنگ‌ها در دانشگاه، تناسب عملکرد اساتید و دانشگاه با انتظارات جامعه، بی طرفی سیاسی اساتید در حل مسائل جامعه، فرصت دانشگاه برای بروز قابلیت‌های انتقادی اساتید	(سلاح و هاج، ۲۰۱۷)؛ (هینریچسن و کومبیز، ۲۰۱۴)؛ (پدرسون، ۲۰۱۹)؛ (لاتو، ۲۰۲۰)؛ (باغبانیان و همکاران، ۲۰۲۰)

کد گزینشی	کدهای محوری	کدهای باز	منابع
مستند، تعاملات علمی ارزشجو		تعامل دانشجوی با اساتید، تعامل دانشجو با جامعه از طریق حضور در گروه‌های اجتماعی، تعاملات فردی، توجه به خود و اندیشه کردن با خود، تعاملات بین فرهنگی دانشجو، تعامل دانشجو با منابع چندفرهنگی، بررسی نقش رفتارهای غیرکلامی در تعاملات، آشنایی دانشجو با اثرات ارتباطات غیرکلامی در جامعه، شناسایی دیدگاه‌های نویسندگان از طریق ارتباط با آنها، حاکمیت گفتمان فرهنگی منتقد در مباحث و تعاملات علمی	(خورشیدی، ۲۰۱۷)؛ (بولارد، ۲۰۱۹)؛ (قهرمانی قاجار و کاشفگار سوتنه، ۲۰۱۱)؛ (لیو، ۲۰۱۷)؛ (لوپز، ۲۰۱۱)؛ (انسیسو، ۲۰۱۱)؛ (ایزدی نیا و عابدینی، ۲۰۱۰)

تراکم اطلاعات و ارتباطات: پیچیدگی اطلاعات موجود در قرن بیستم و یکم، عصر دیجیتال، آموزش در قالب رسانه‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی، گسترش استفاده از متن در فضای اطلاعاتی و ارتباطاتی، حضور فعال دانشگاه در محیط‌های الکترونیکی، توسعه‌ی شبکه‌های اجتماعی در بین دانشجویان از کدهای باز این شرایط محیطی بودند. فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی در عصر دیجیتال باعث شده است، که اطلاعات متعددی به شیوه‌های مختلفی به سمت مخاطبان سرازیر گردد. فارغ از نگاه سواد انتقادی به نظرگاه تولیدکنندگان اطلاعات، ابتدا بر صحت و درستی این اطلاعات ابهام بسیار وجود دارد که به عنوان یک چالش اساسی، باعث می‌شود سواد انتقادی مورد توجه قرار گیرد. در واقع تراکم فضای اطلاعاتی و ارتباطی منجر به سردرگمی دانشجویان در رسیدن به حقیقت شده که لزوم مجهز کردن دانشجویان به سلاح سواد انتقادی را به عنوان یک ضرورت توجیه می‌کند. از آنجا که تعاملات عمده‌ی دانشجویان در دانشگاه از طریق فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی صورت می‌گیرد، این موضوع باعث می‌شود که نیاز به یک سواد تحلیل‌گر همچون سواد انتقادی در دانشجویان احساس شود و در تدوین راهبردهای سواد انتقادی نیز یک نگاه فناورانه حاکم می‌گردد.

استقرار نظام ارزیابی پیامدمحور در دانشگاه: کدهای باز به دست آمده در این کد محوری شامل حضور دانشگاه در حل مسائل اجتماعی، توجه به پیامدهای اجتماعی آثار دانشگاهی، تغییر پارادایم یاددهی به یادگیری، ارزیابی اساتید دانشگاه در پرتو میزان اثرگذاری در جامعه، تغییر نسل دانشگاهی، حضور نسل سوم در دانشگاه، حضور فرهنگ‌های مختلف در دانشگاه، ضرورت توجه به چند فرهنگی و خرده فرهنگ‌ها در دانشگاه می‌باشد. سبک ارزیابی اساتید در نوع فعالیت‌های علمی ایشان اثر دارد؛ چنانچه ملاک‌های ارزیابی پیامد محور باشد، نگاه آنان به پیامد پژوهش‌ها، تالیفات، آموزش‌ها و... نیز متفاوت خواهد بود. به عبارتی دیگر می‌توان گفت که حضور دانشگاه در حل مسائل اجتماعی در راستای رفع نابرابری‌های جامعه، حرکتی انقلابی در سطح دانشگاه‌ها قلمداد می‌گردد که زمینه‌ی آن استقرار نظام ارزیابی پیامد محور است. استقرار نظام ارزیابی پیامد محور به دنبال سنجش کیفی فعالیت‌های صورت گرفته شده‌ی استاد در سطح اجتماع و میزان اثرگذاری ایشان در حل مسائل اجتماعی است. در این نظام ارزیابی اساتید بر اساس میزان حضور و برجستگی آنان در کمک به توسعه‌ی عدالت اجتماعی (به صورت کمی) صورت می‌گیرد. با استقرار این نظام‌های ارزیابی، سواد انتقادی به عنوان یک رویکرد آموزشی در کلاس‌های درس اساتید شکل می‌گیرد. اساتید با نقش داربست‌بندی خود در کلاس درس، نابرابری‌های اجتماعی را به واسطه‌ی آموزش سواد انتقادی به دانشجویان معرفی و در طرح‌های پژوهشی خود به حل آن مسائل می‌پردازند. در این نظام ارزیابی اساتید حساسیت بیشتری به حضور پر رنگ خود در جامعه نشان می‌دهند که حضور دانشجویان از فرهنگ‌های مختلف در دانشگاه، این مسئولیت اجتماعی را دوچندان می‌کند.

گسترش تعاملات علمی دانشجو: حضور دانشجو به همراه استاد در عرصه‌های مختلف (ملی یا بین‌المللی) و برقراری تعاملات سازنده با دیگران شرایط را برای آموزش صحیح سواد انتقادی دانشجویان مهیا می‌کند. در این تعاملات استاد گفتمان فرهنگی منتقدانه خود را از طرق مختلف همچون ارتباطات کلامی و غیرکلامی ترویج می‌دهد. گسترش تعاملات اجتماعی استاد و دانشجویان باعث شناخت اندیشه‌های متفاوت، ساختارها، طبقات، نژادها و فرهنگ‌های موجود

¹ Enciso

در جامعه شده و زمینه برای کسب سواد انتقادی آنان فراهم می‌گردد. از این رو می‌توان گفت لازمه سواد انتقادی نوعی تعامل انتقادی است که در آن دانشجو بتواند با شناخت لایه‌های زیرین در عرصه اجتماع گفتمان انتقادی خود را به نحو مطلوب ارائه کند. بنابراین گسترش تعاملات علمی با ایجاد شناخت ساختارهای اجتماعی و توسعه شبکه‌های ارتباطی، جریان‌ساز سواد انتقادی دانشجویان در دانشگاه می‌گردد.

۳- **شرایط مداخله‌گر:** تحولات معرفتی در عصر جدید، تبعیض‌های فرهنگی موجود در جامعه، رشد آگاهی عمومی و مطالبه‌گری عدالت، جزو شرایط مداخله‌گر به دست آمده در این پژوهش هستند. جدول ۳ کدگذاری شرایط مداخله‌گر سواد انتقادی را نشان می‌دهد.

جدول ۳. کدگذاری شرایط مداخله‌گر

کد گزینشی	کدهای محوری	کدهای باز	منابع
تغییرات معرفتی در عصر جدید	تغییرات معرفتی در عصر جدید	تغییرات معرفت شناختی، آزادی شناختی، جستجوگری واقعیت و معنا، تغییر روش‌های شناخت، تمرکز بر عمیق‌خوانی متون و یادگیری عمیق، تسلط و مهارت روز افزون دانشجویان در زبان، پداگوژی‌ها، توجه به ضرورت تغییر در تمامی ابعاد زندگی، تغییر هویت‌ها	(پولارد، ۲۰۱۹)؛ (لوپز، ۲۰۱۱)؛ (کانور و سیدهو، ۲۰۱۴)؛ (ایزدی نیا و عابدینا، ۲۰۱۰)؛ (قهرمانی قاجار و کافشارگرسوته، ۲۰۱۱)؛ (پارک، ۲۰۱۲)؛ (خورشیدی، ۲۰۱۷)؛ (هانگ، ۲۰۱۱)؛ (سلوویویلیو و بیچ، ۲۰۱۹)؛ (مولین و همکاران، ۲۰۱۸)؛ (کو و وانگ، ۲۰۱۳)؛ (لیو، ۲۰۱۷)؛ (کریدلند-هاوگز، ۲۰۱۸) ^۲
		عدم توجه به تنوع و تکثر فرهنگی، به حاشیه راندن اقلیت فرهنگی، امنیت نداشتن خرده فرهنگ‌ها در جامعه، تبعیض‌های طبقاتی، نژادی و جنسیتی، نیاز جامعه به معناآفرینی فرهنگی، تفکیک خرده فرهنگ‌ها از فرهنگ حاکم، نابرابری‌های اجتماعی، تشدید نابرابری‌ها در جامعه	(خورشیدی، ۲۰۱۷)؛ (پولارد، ۲۰۱۹)؛ (پارک، ۲۰۱۲)؛ (هینریچسن و کومبیز، ۲۰۱۴)؛ (لیو، ۲۰۱۷)؛ (کو و وانگ، ۲۰۱۳)؛ (پاهل و روسل، ۲۰۱۱)؛ (هانگ، ۲۰۱۱)؛ (پدرسون، ۲۰۱۹)؛ (کوردت-کریستیانسن، ۲۰۱۰)؛ (لنترز و وایتفورد، ۲۰۲۰)؛ (مولین و همکاران، ۲۰۱۸)؛ (لیو، ۲۰۱۷)؛ (فایلاسوفاه، ۲۰۱۶) ^۶
رشد آگاهی عمومی در جامعه و مطالبه‌گری عدالت	رشد آگاهی عمومی در جامعه و مطالبه‌گری عدالت	رشد مطالعات در فضای مجازی، شناخت گروه‌های تحت ظلم و فشار، عدم پاسخگویی فرهنگ موجود، آگاهی از کلیشه‌های فرهنگی مسلط، جنسیت مورد ظلم واقع شده، ضعف روزافزون گروه‌های مرزی، آگاهی از قدرت زبان، گسترش ارتباط باجوامع دیگر و آشنایی با حقوق اولیه خود، میزان پذیرش افراد جامعه، نیاز اجتماع به برابری	(کوردت-کریستیانسن، ۲۰۱۰)؛ (قهرمانی قاجار و کافشارگرسوته، ۲۰۱۱)؛ (مولین و همکاران، ۲۰۱۸)؛ (سو، ۲۰۱۶)؛ (کیم، ۲۰۱۴)؛ (کانور و سیدهو، ۲۰۱۴)؛ (پارک، ۲۰۱۲)؛ (خورشیدی، ۲۰۱۷)؛ (هاج، ۲۰۱۴)؛ (پولارد، ۲۰۱۹)؛ (فورست و کیمل، ۲۰۱۶)؛ (کیورنیواتی و همکاران، ۲۰۲۰)

تغییرات معرفتی در عصر جدید

رشد آگاهی عمومی در جامعه و مطالبه‌گری عدالت

تحولات معرفتی در عصر جدید: تحولات معرفتی دانشجویان در عصر جدید، با توجه به حرکت آنان به سمت بزرگسالی از باورهای ساده به باورهای پیچیده حکایت دارد. بر این اساس دانشجویان دیگر به ظاهر متون و رسانه‌ها تمرکز نمی‌کنند، بلکه به دنبال شناخت لایه‌های پنهان، طبقات حذف شده، جنسیت مورد ظلم واقع شده و نژاد زیر بار ظلم قرار گرفته شده، می‌گردند. تحولات معرفتی در عصر جدید با فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطاتی نیز همسو شده و باورهای دانشجویان در باب حقیقت و واقعیت را تحت شعاع خود قرار داده است. اکنون دیگر دانشجو

¹ Kaur & Sidhu

² Cridland-Hughes

³ Pahl & Rowsell

⁴ Curdt-Christiansen

⁵ Lenters & Whitford

⁶ Failasofah

⁷ So

یک یادگیرنده منفعل در کلاس درس نیست و به واسطه‌ی این تحولات در کلاس درس نقش یک منتقد اجتماعی ایفا نموده، متون را به شکل عمیق مورد بحث قرار می‌دهد و مهارت‌های زبانی خود را نیز متأثر از روحیه‌ی عدالت خواهی خود تقویت می‌نماید.

تبعیض‌های فرهنگی جامعه: تبعیض‌های فرهنگی موجود شامل عدم توجه به تنوع و تکثر فرهنگی، به حاشیه راندن اقلیت فرهنگی، امنیت فرهنگ‌های مختلف در جامعه، تبعیض‌های فرهنگی و نژادی، جنسیتی، معنا آفرینی فرهنگی و تفکیک خرده فرهنگ‌ها از فرهنگ حاکم می‌باشد. تبعیض فرهنگی کد محوری مورد استفاده محقق بود که به معنای ایجاد محدودیت به گروهی از جامعه به علت داشتن هویت، اقدام‌ها، رفتارها و نمادها و باورهای فرهنگی متفاوت با اهالی قدرت، است که حقوق اولیه این گروه پایمال می‌شود. کلیشه‌ها و پیش داوری در مورد فرهنگ‌ها و اقوام گوناگون، در متون و رسانه‌های مختلف به وفور دیده می‌شود. اهالی قدرت در جامعه با ترویج کلیشه‌های فرهنگی نادرست و به حاشیه رساندن خرده فرهنگ‌ها احاطه و تسلط خود را بر جامعه افزایش می‌دهند. تشدید تبعیض‌های فرهنگی، زمانی که دانشگاه بر مسئولیت اجتماعی تمرکز می‌کند، به عنوان یک مساله در بین دانشجویان مورد بحث قرار می‌گیرد. این موضوع نیز به عنوان یک عامل مداخله‌گر در سواد انتقادی، نگاه و امید جامعه را به سمت دانشگاه معطوف کرده است. برجسته شدن این تبعیض‌های فرهنگی در جامعه، حساسیت انتقادی دانشجویان را بر می‌انگیزد و سوژه مورد استفاده در فرایند سواد انتقادی می‌شود. دانشگاه از این رو می‌بایست تبعیض‌ها و نابرابری‌ها را به کمک دانشجویان و در قالب سواد انتقادی کاهش دهد.

رشد آگاهی عمومی در جامعه و مطالبه‌گری عدالت در جامعه: از دیگر شرایط مداخله‌گر انتخاب شده در این پژوهش، رشد آگاهی عمومی و مطالبه‌گری عدالت در جامعه است که خود شامل رشد مطالعات در فضای مجازی، شناخت گروه‌های تحت ظلم و فشار، عدم پاسخگویی فرهنگ موجود، آگاهی از کلیشه‌های فرهنگی مسلط، جنسیت مورد ظلم واقع شده، ضعف روزافزون گروه‌های مرزی، آگاهی از قدرت زبان، گسترش ارتباط با جوامع دیگر و آشنایی با حقوق اولیه‌ی خود، میزان پذیرش افراد جامعه، نیاز اجتماع به برابری می‌باشد. دسترسی شهروندان به فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات موجب رشد آگاهی عمومی آنها نسبت به تمامی مسائل شده است. رشد آگاهی‌های عمومی نیز موجی از مطالبه‌گری اجتماعی جهت رفع نابرابری‌ها را مهیا ساخته است. وجود شهروندان مطالبه‌گر دارای آگاهی، باعث سرایت این درخواست‌ها به دانشگاه شده و به دلیل تعاملات چندگانه آن با مسئولیت اجتماعی دانشگاه، اساتید و دانشگاه را نیز به تحرکات اجتماعی وادار می‌سازد. این موج از آگاهی و مطالبه‌گری در سطح جامعه و دانشگاه باعث گسترش استفاده از راهبرد سواد انتقادی در شناخت مسائل اجتماعی و لایه‌های پنهان رسانه‌ها و متون می‌گردد. در واقع رشد آگاهی‌های عمومی در جامعه، تسهیل‌کننده‌ی آموزش سواد انتقادی در دانشگاه است.

۴- راهبردهای توسعه‌ی سواد انتقادی دانشجویان در دانشگاه: راهبردهای توسعه‌ی سواد انتقادی دانشجویان، تکنیک‌هایی هستند که مسیر پرورش این سواد را در دانشجویان تسهیل و هموار می‌کنند و در این پژوهش شامل توسعه‌ی مهارت خواندن و نوشتن انتقادی، تشکیل و تقویت شبکه‌های اجتماعی معنا ساز دانشجویی، ایجاد فرصت‌های استدلال انتقادی در بین دانشجویان می‌باشد. جدول ۴ راهبردهای یافت شده در این پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۴. راهبردهای توسعه سواد انتقادی دانشجویان در دانشگاه

کد گزینشی	کدهای محوری	کدهای باز	منابع
راهبردهای توسعه سواد انتقادی دانشجویان در دانشگاه	توسعه مهارت خواندن و نوشتن انتقادی دانشجویان	خواندن انتقادی دانشجویان به‌طور دائم، نوشتن انتقادی متن توسط دانشجو، نگاه انتقادی دانشجو به تمامی مسائل عادی زندگی، درگیری انتقادی مداوم در فرایند یادگیری، به چالش کشیدن ایده‌ها، اتخاذ موضع انتقادی، تفکر عمیق در متن، استفاده از نقشه‌ی مفهومی برای خواندن عمیق، نوشتن انتقادی اقدامی اجتماعی	(مولین و همکاران، ۲۰۱۸)؛ (سو، ۲۰۱۶)؛ (کو و وانگ، ۲۰۱۳)؛ (فورست و کیمبل، ۲۰۱۶)؛ (گاستین، ۲۰۱۸)؛ (ایزدی نیا و عابدنیا، ۲۰۱۰)؛ (باغبانیان و همکاران، ۲۰۲۰)؛ (جیمز و گوتیز، ۲۰۱۹)؛ (کرپلند-هاوگز، ۲۰۱۸)؛ (هرمان-ویلمارت و همکاران، ۲۰۱۷) ^۲
	تشکیل و تقویت شبکه‌های اجتماعی معلمان دانشجویان	تولید معنای مشارکتی در شبکه‌های اجتماعی مجازی و حقیقی، مباحثه در تولید معنا، جهت دهی به تولید معنای اشتراکی، ایجاد شبکه‌های خرد تولید معنا، مشارکت گروه‌های حاشیه‌ای و مرزی، تشکیل شبکه در محیط‌های دیجیتال، تولید متون با مشارکت فرهنگ‌های مختلف، استفاده از شبکه‌های اجتماعی برای اقدام اجتماعی دانشجویان	(خورشیدی، ۲۰۱۷)؛ (لوپز، ۲۰۱۱)؛ (عابدنیا، ۲۰۱۵)؛ (چو، ۲۰۱۵)؛ (لیو، ۲۰۱۷)؛ (فاجاردو، ۲۰۱۵)؛ (پولارد، ۲۰۱۹)؛ (شاه و همکاران، ۲۰۱۲)؛ (هانگ، ۲۰۱۱)؛ (پدرسون، ۲۰۱۹)؛ (جیمز و گوتیز، ۲۰۱۹)؛ (کیم، ۲۰۱۴)؛ (کرپلند-هاوگز، ۲۰۱۸)؛ (فایلاسوفه، ۲۰۱۶)
	ایجاد فرصت استدلال انتقادی دانشجویان در گروه‌ها	فراهم آوردن تجربه در موقعیت اصیل و بافت واقعی، تصمیم‌گیری بر اساس زمینه‌های اصیل، زمینه‌سازی فضای بحث و نقد، ایجاد فرصت‌های یادگیری استدلال انتقادی، طرح مسائل دارای تضاد، استفاده از سؤالات بازپاسخ، تدوین تجارب متعدد و متنوع، حضور استاد و دانشجو در محیط‌های غیررسمی، ساکت خوانی دانشجویان و استدلال در مورد آنها، تقویت پرسشگری، مشارکت دانشجویان در یادگیری از طریق استدلال	(فورست و کیمبل، ۲۰۱۶)؛ (لادبروک و پروبرت، ۲۰۱۱)؛ (ایزدی نیا و عابدنیا، ۲۰۱۰)؛ (سلویوپولیو و بیچ، ۲۰۱۹)؛ (قهرمانی قاجار و کاشفگارسته، ۲۰۱۱)؛ (جانسون و واسودوان، ۲۰۱۲)؛ (هاج، ۲۰۱۴)؛ (عابدنیا، ۲۰۱۵)؛ (لیو، ۲۰۱۹)؛ (باغبانیان و همکاران، ۲۰۲۰)؛ (لائو، ۲۰۲۰)

توسعه‌ی مهارت خواندن و نوشتن انتقادی دانشجویان: یکی از راهبردهای اصلی سواد انتقادی خواندن و نوشتن انتقادی متون است. در خواندن انتقادی به دیدگاه‌های نویسندگان در متن با رویکردی عمیق تأمل می‌شود و برای آشکار کردن پیام‌های آن و آگاه‌سازی سایر افراد به نوشتن انتقادی پناه برده می‌شود. توسعه‌ی فرایند خواندن انتقادی دانشجویان، راهبردی است که به سرعت سواد انتقادی دانشجویان را در سطح دانشگاه پرورش می‌دهد. در این فرایند دانشجو باید با آگاهی از ساختارها و طبقات اجتماعی که از قبل با خود به همراه داشته است، به متون با رویکرد انتقادی توجه کرده و دانش پیشین و تجارب کسب شده‌ی خود را نیز به متون نوشتاری ربط دهد. دانشجو پس از خواندن متن به صورت انتقادی، ایده‌ها را بررسی و در آنها تعمق می‌کند و در انتها با پشتیبانی استاد نقد خود را در قالب یک متن انتقادی ارائه می‌دهد. در فرایند سواد انتقادی، دانشجو به‌طور مداوم نقادانه می‌خواند، نقادانه می‌شنود، نقادانه می‌بیند و نقادانه ایده‌ها را به چالش می‌کشد و می‌نویسد که همه‌ی این موارد مستلزم آگاهی دانشجو از ساختارهای نابرابر موجود در جامعه است. در واقع هدف این راهبردها نیز همین است که دانشجو بتواند متون و رسانه‌هایی که با آن مواجه می‌شود را با دیدی منتقدانه و آگاهانه مطالعه کند.

¹ Jiménez & Gutiérrez

² Hermann-Wilmarth

³ Fajardo

⁴ Ladbrook & Probert

⁵ Johnson & Vasudevan

⁶ Liu

تشکیل و تقویت شبکه‌های اجتماعی معناساز دانشجویان: تشکیل گروه‌ها و شبکه‌های اجتماعی که در آن دانشجویان به دنبال انتشار معانی ساخته شده در فرایند خواندن و نوشتن انتقادی خود هستند، از جمله راهبردهایی است که سواد انتقادی را توسعه می‌دهد. شبکه‌های اجتماعی معناساز در فضای مجازی به دنبال ایجاد آگاهی و تبادل نظر بین دانشجویان در مورد یک متن خاص است که پس از شکستن معانی موجود در متن پیش رو و شکل‌گیری مباحثه‌ی انتقادی بین آنان، نسبت به تولید یک معنای مشارکتی جدید اقدام می‌شود. از جمله خرده راهبردهای دیگر در شبکه‌های اجتماعی، حضور گروه‌های حاشیه‌ای و مرزی در این فضا جهت ایجاد آگاهی هر چه بیشتر به آنان است. از آنجا که روح سواد انتقادی به دنبال تعلیم و تربیت آگاهی بخش است، شبکه‌های اجتماعی با ظرفیت‌های بسیار زیاد خود می‌توانند این رسالت را به خوبی عملی کنند.

جدول ۵. پیامد سواد انتقادی دانشجویان

کد گزینشی	کدهای محوری	زبر محورها	کدهای باز	منابع		
پیامد سواد انتقادی دانشجویان	توانایی	توسعه‌ی آگاهی‌های اجتماعی و سیاسی دانشجوی، آگاهی انتقادی دانشجوی، توانایی یادگیری مستقل در دانشجوی، آزادی یادگیری در دانشجوی، توانایی خودراهبری انتقادی در دانشجوی، ایجاد توانایی استدلال انتقادی در دانشجوی، توانایی کشف نابرابری‌ها و ناعدالتی‌های موجود در متن، توانایی تعامل انتقادی، رشد فراشناخت در دانشجوی، رشد قوه‌ی ارزیابی تحلیلی دانشجوی، توانایی هدف‌گزینی انتقادی، توانایی زاینده‌گی و خلاقیت انتقادی دانشجوی، توانایی خودتنظیمی انتقادی در دانشجوی، توانایی ابراز وجود آگاهانه، پرورش تفکر سطح بالا در دانشجویان	توسعه‌ی آگاهی‌های اجتماعی و سیاسی دانشجوی، آگاهی انتقادی دانشجوی، توانایی یادگیری مستقل در دانشجوی، آزادی یادگیری در دانشجوی، توانایی خودراهبری انتقادی در دانشجوی، ایجاد توانایی استدلال انتقادی در دانشجوی، توانایی کشف نابرابری‌ها و ناعدالتی‌های موجود در متن، توانایی تعامل انتقادی، رشد فراشناخت در دانشجوی، رشد قوه‌ی ارزیابی تحلیلی دانشجوی، توانایی هدف‌گزینی انتقادی، توانایی زاینده‌گی و خلاقیت انتقادی دانشجوی، توانایی خودتنظیمی انتقادی در دانشجوی، توانایی ابراز وجود آگاهانه، پرورش تفکر سطح بالا در دانشجویان	(کیم، ۲۰۱۴)؛ (فورست و کیمل، ۲۰۱۶)؛ (آلفرد و کتل، ۲۰۱۷)؛ (ایزدی نیا و عابدینیا، ۲۰۱۰)؛ (پولارد، ۲۰۱۹)؛ (سارکایا و پراساستی، ۲۰۱۷)؛ (چو، ۲۰۱۵)؛ (مولین و همکاران، ۲۰۱۸)؛ (جیمز و گوتیرز، ۲۰۱۹)؛ (لیو، ۲۰۱۷)؛ (هینریچسن و کومبز، ۲۰۱۴)		
				توانایی	ایجاد حساسیت انتقادی در دانشجوی، تعهد به بخشش انتقادی در دانشجوی، گرایش به امید انتقادی در دانشجوی، باور به همدلی انتقادی در حل مسائل اجتماعی، اعتقاد به صبر و شکیبایی در فرایند انتقاد، نگرش مثبت به تغییر در دانشجوی	(آلفرد و کتل، ۲۰۱۷)؛ (ایزدی نیا و عابدینیا، ۲۰۱۰)؛ (کو و وانگ، ۲۰۱۳)؛ (فورست و کیمل، ۲۰۱۶)؛ (فایلاسوفاه، ۲۰۱۶)؛ (هانگ، ۲۰۱۱)؛ (هاج، ۲۰۱۴)؛ (لوپز، ۲۰۱۱)
				توانایی	رشد واقع‌گرایی انتقادی دانشجوی، پذیرش مسئولیت انتقادی دانشجوی، ثبات انتقادی در دانشجوی، جریان سازشدن دانشجوی در مواجهه با مسائل تبعیض آمیز، تعمیق سازگاری انتقادی و پذیرش انتقادی، عمل انتقادی پایدار دانشجوی	(هانگ، ۲۰۱۱)؛ (هاج، ۲۰۱۴)؛ (لوپز، ۲۰۱۱)؛ (ایزدی نیا و عابدینیا، ۲۰۱۰)؛ (کیورنیواتی و همکاران، ۲۰۲۰)؛ (باغبانیان و همکاران، ۲۰۲۰)
توسعه‌ی کیفیت کارکردهای اجتماعی دانشگاه	اجتماعی	توسعه‌ی حمایت‌های اجتماعی دانشگاه از جامعه، تعامل دانشگاه با جامعه با توجه به تربیت نیروی متخصص منتقد، توجه به جامعه توسط دانشگاه، توسعه‌ی آموزش‌های همگانی در سطح جامعه، آگاهی بخشی اجتماعی، معرفی ساختارهای اجتماعی و سیاسی به جامعه، شناسایی قدرت‌های موجود در جامعه، پشتیبانی از گروه‌های مرزی و حاشیه‌ای تحت ستم در جامعه، توسعه‌ی کنش اجتماعی دانشگاهیان، حضور فعال دانشگاه در رفع نابرابری‌های اجتماعی، اقدامات اجتماعی	توسعه‌ی حمایت‌های اجتماعی دانشگاه از جامعه، تعامل دانشگاه با جامعه با توجه به تربیت نیروی متخصص منتقد، توجه به جامعه توسط دانشگاه، توسعه‌ی آموزش‌های همگانی در سطح جامعه، آگاهی بخشی اجتماعی، معرفی ساختارهای اجتماعی و سیاسی به جامعه، شناسایی قدرت‌های موجود در جامعه، پشتیبانی از گروه‌های مرزی و حاشیه‌ای تحت ستم در جامعه، توسعه‌ی کنش اجتماعی دانشگاهیان، حضور فعال دانشگاه در رفع نابرابری‌های اجتماعی، اقدامات اجتماعی	(شاه و همکاران، ۲۰۱۲)؛ (هانگ، ۲۰۱۱)؛ (پدرسون، ۲۰۱۹)؛ (هینریچسن و کومبز، ۲۰۱۴)؛ (آلفرد و کتل، ۲۰۱۷)؛ (کوردت-کریستیانسن، ۲۰۱۰)؛ (سو، ۲۰۱۶)؛ (چو، ۲۰۱۵)؛ (هرمان-ویلمارت و همکاران، ۲۰۱۷)؛ (پارک، ۲۰۱۲)؛ (خورشیدی، ۲۰۱۷)؛ (هاج، ۲۰۱۴)؛ (پولارد، ۲۰۱۹)؛ (فورست و کیمل، ۲۰۱۶)؛ (کیورنیواتی و همکاران، ۲۰۲۰)		

کد گزینشی	کدهای محوری	زیر محورها	کدهای باز	منابع
				معنادار دانشگاهی، کمک به فرایند دموکراسی و تغییر هنجارهای اجتماعی
				(جیمنز و گوتیز، ۲۰۱۹)؛ (یلاوز-کونوکمان، ۲۰۲۰)؛ (لیو، ۲۰۱۷)؛ (پولارد، ۲۰۱۹)؛ (قهرمانی قاجار و کافشارسته، ۲۰۱۱)؛ (استون و فارار، ۲۰۲۱)؛ (لوپز، ۲۰۱۱)؛ (ایزدی نیا و عابدینا، ۲۰۱۰)

ایجاد فرصت استدلال انتقادی دانشجویان در گروه‌ها: آموزش شیوه‌های استدلال انتقادی برای دانشجویان در گروه یکی از راهبردهای بسیار موثر پرورش سواد انتقادی آنان است. تشکیل گروه‌های دانشجویی برای تعامل و اشتراک ایده‌های انتقادی که در راهبرد قبل معرفی شد، در این راهبرد باعث توسعه‌ی استدلال انتقادی می‌شود. در گروه‌های دانشجویی شیوه‌های استدلال انتقادی متنوعی که دانشجویان تحت نظارت استاد به کار می‌گیرند، به سایر دانشجویان نیز انتقال داده می‌شود. در فرایند استدلال انتقادی دانشجویان در گروه، از آنجا که زاویه‌ی دید خلاقانه آنان موجب شناسایی ابعاد منحصر به فرد متن می‌شوند، جذابیت و درگیری در متن را نیز افزایش می‌دهد. لازمه‌ی شروع استدلال انتقادی، طرح چالش یا مسأله‌ی اجتماعی موجود در یک متن است که دانشجویان را به سمت استدلال انتقادی در گروه‌های تعیین شده هدایت می‌کند. طرح مسائل دارای تضاد که از آن به مسائل توانمندساز نیز یاد می‌شود، فضای استدلال و نقد دانشجویی را زمینه ساز می‌شود. دانشجو با حساسیت انتقادی خود به مسائل اجتماعی که یک متن برای دیگران پدید می‌آورد، در قالب یک شهروند فعال ورود کرده و طی فرصت استدلال انتقادی که استاد برای او مهیا کرده است، به نقد ساختارهای اساسی موضوع می‌پردازد. آنچه در این راهبرد مهم دیده می‌شود، نقش استاد به عنوان زمینه ساز و تسهیل گر است که با طرح مسأله در ابتدای آموزش خود و رویکرد سازنده گرای اجتماعی، استدلال انتقادی به عنوان یکی از راهبردهای سواد انتقادی در دانشجویان پرورش می‌دهد.

۵- پیامدهای سواد انتقادی دانشجویان: پرورش سواد انتقادی دانشجویان در دانشگاه را می‌توان در دو پیامد فردی (توانایی انتقادی، انگیزش انتقادی و کسب هویت انتقادی دانشجو) و اجتماعی (توسعه‌ی کیفیت کارکردهای اجتماعی دانشگاه، بهبود سرمایه اجتماعی دانشگاه) خلاصه نمود. جدول شماره‌ی ۵ این پیامدها را نشان می‌دهد.

پیامد فردی: سواد انتقادی دانشجویان پس از فراگیر شدن در سطح دانشگاه، پیامدهای متنوعی برای فرد و جامعه را به همراه دارد. در این رابطه می‌توان اظهار کرد که سواد انتقادی در فرد به عنوان یک ویژگی درونی شده قلمداد می‌شود که دارای سه مؤلفه‌ی توانایی، هویت و انگیزش انتقادی است.

(الف) توانایی انتقادی: توانایی انتقادی به معنای دانش (که شامل آگاهی‌های مختلف اجتماعی، سیاسی و دانش انتقادی) و مهارت (که شامل توانایی یادگیری مستقل، خودراهبری، استدلال انتقادی، کشف نابرابری‌ها و...) نقد متون یا رسانه‌های مختلف است. این توانایی به عنوان یک پیامد سواد انتقادی دانشجویان تا حد زیادی از اجرای روان سواد انتقادی قابل شناسایی است، که بر اساس آن فرد می‌تواند موضع نویسنده یا ایده‌ی اصلی متن را به سرعت و دقت مورد

¹ Yavuz-Konokman

² Stone & Farrar

شناسایی قرار دهد. بدون توانایی انتقادی دانشجو به کلیشه‌ها مثل گذشته پایبند می‌ماند، به توانایی خود اعتماد و اعتقاد ندارد. دانشجویی که توانایی سواد انتقادی در او پرورش یافته است، پس از هر بار مواجهه با متن، یک نگاه خلاقانه به آن دارد که این مهارت اساسی برای مشارکت هوشمندانه در جامعه‌ی دموکراتیک شناخته شده و مورد استقبال اجتماعی نیز قرار می‌گیرد. توانایی انتقادی دانشجویان اعتماد به نفس بیشتری در ملاقات با سایر دانشجویان که فاقد این توانایی هستند، می‌دهد. همچنین این دانشجو در کاربرد توانایی انتقادی نیز بسیار حساسیت به خرج می‌دهد که بتواند آن را در جهت توسعه‌ی عدالت اجتماعی و در نظر گرفتن تمامی افراد یک جامعه به کار گیرد.

ب) انگیزش انتقادی: انگیزش انتقادی شامل اولویت دادن به اقدامات انتقادی بر اساس اهداف و نیازهای دیگران است. انگیزش انتقادی، نوعی برانگیختگی نسبت به لایه‌های پنهان یک متن و ناشی از سواد انتقادی است که به عنوان واسطه‌ای بین بازتاب‌های انتقادی مشاهده شده و اقدام انتقادی عمل می‌کند. برای رفع نابرابری‌های درک شده در متن، انگیزش انتقادی از بازتاب انتقادی خارج شده و منجر به اقدام انتقادی می‌گردد. سواد انتقادی دانشجو، افزایش انگیزش انتقادی را به همراه دارد که او را برای مقابله با نابرابری‌های برآمده از متون و ایجاد تغییرات اساسی در آن آماده می‌کند. در این پیامد فردی، دانشجویان از آنجا که با طیف گسترده‌ای از تغییرات مواجهه است، به اندازه‌ی کافی نیز انعطاف پذیر است. انگیزش انتقادی دانشجو به همان میزان که اصرار در به نقد کشیدن دارد، به همان میزان هم به بخشش انتقادی در شرایط خاص، همدلی انتقادی با دیگران جهت حل مسائل انتقادی ایمان دارد. از سویی دیگر بین انگیزش انتقادی و قضاوت انتقادی به منظور اقدام به یک کنش انتقادی و اجتماعی رابطه‌ی ضروری وجود دارد؛ به عبارتی بهتر آن را می‌توان یک محرک برای اقدامات اجتماعی در جهت رفع نابرابری‌های اجتماعی که ناشی از نوعی تمایل انتقادی نسبت به محرک‌های مختلف محیطی دانست.

ج) هویت انتقادی: یکی از مهم‌ترین پیامدهای فردی در سواد انتقادی شکل‌گیری هویت انتقادی فرد است که در تعداد زیادی از پژوهش‌ها، آن را به عنوان درون مایه اقدام برای عدالت اجتماعی معرفی کرده اند. دانشجویی با هویت انتقادی به‌طور آزادانه و خارج از هرگونه احساسات، فرایند سلطه و اعمال قدرت متون را به چالش می‌کشد. دانشجوی دارای هویت انتقادی، واقع‌گرایی انتقادی به معنای توجه به واقعیت‌های موجود و قضاوت خارج از هرگونه احساسات را در خود پرورش داده است. هویت انتقادی مسیری برای توصیف شخصیت دانشجویی باسواد انتقادی است که با استناد به استدلال‌های انتقادی او در مواجهه با مسائل پایه‌ریزی می‌شود. هویت انتقادی دانشجو، او را فردی عادل، دلسوز به دیگران، اخلاقی مدار، دارای ثبات در نقدی، سخاوتمند، مفید برای جامعه، سخت‌کوش، صادق، مهربان و عمل‌گرا بار می‌آورد. او تلاش می‌کند تا ایده‌ها و آرمان‌های انتقادی مثل عدالت اجتماعی، منصف بودن و توجه به حق دیگران را در جامعه گسترش دهد. علاوه بر این نگاه نقادانه که در دانشجو درونی می‌شود، او در پاسخ به انتقادات دیگران نیز از خود انعطاف نشان داده و دیدگاه‌های مصلحانه آنان را با گشاده رویی می‌پذیرد. سازگاری و پذیرش انتقادی دو مضمون دیگر به دست آمده به عنوان پیامدهای سواد انتقادی دانشجویان در این پژوهش می‌باشند.

پیامد اجتماعی: در بررسی پژوهش‌های گذشته سواد انتقادی دانشجویان، پیامدهای اجتماعی آن برای تمامی جامعه، نقطه‌ی اشتراک این پژوهش‌ها بود. توسعه‌ی کیفیت کارکردهای اجتماعی دانشگاه و بهبود سرمایه‌ی اجتماعی آن دو خرده پیامد اجتماعی سواد انتقادی برشمرده شدند که در جدول شماره ۵ نشان داده شده است.

توسعه‌ی کیفیت کارکردهای اجتماعی دانشگاه: کارکردهای اجتماعی دانشگاه، در کنار سایر کارکردها همواره به شدت مورد تاکید قرار گرفته است. توسعه‌ی سواد انتقادی دانشجویان، به‌طور مستقیم و غیرمستقیم موجب رشد و توسعه‌ی آگاهی‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی، افزایش مشارکت اجتماعی نیروهای متخصص و اثرگذار جامعه و تجدید حیات اجتماعی دانشگاه می‌شود. کارکردهای اجتماعی دانشگاه با توجه به این‌که به عنوان یک پیشاینده در محیط‌های دانشگاهی سواد انتقادی در نظر گرفته شد، اکنون پس از انجام فرایند سواد انتقادی، توسعه پیدا می‌کند.

کارکردهای اجتماعی از سویی با حمایت‌های اجتماعی اساتید از طریق حضور فعال در جامعه و حل مسائل اجتماعی و از سوی دیگر با تربیت دانشجویان باسواد انتقادی رشد می‌یابد. دانشجوی دارای سواد انتقادی در رفع و کاهش نیازهای اجتماعی و برقراری عدالت اجتماعی از طریق آگاهی بخشی در سطح جامعه می‌کوشد. همچنین، فعالیت‌های پیشگیرانه دانشگاه و دانشجویان از مسائل و آسیب‌های اجتماعی نیز جزئی از این کارکردهای اجتماعی قلمداد می‌گردد. دیدگاه‌های نقدانه دانشجویان به مسائل اجتماعی، مردم و جامعه را نسبت به عملکرد اهالی قدرت و سلطه‌گران در جامعه آگاه می‌سازد و آنان را در فرایند دموکراسی پایدار و ایجاد اصلاحات اجتماعی یاری می‌نماید.

بهبود سرمایه‌ی اجتماعی دانشگاه: از منظر پیامدهای اجتماعی سواد انتقادی دانشجویان، در این پژوهش می‌توان عنوان داشت که رابطه‌ی بین جامعه و دانشگاه، رابطه‌ی دوطرفه و سرشار از تعامل محسوب می‌گردد. با توسعه‌ی سواد انتقادی دانشجویان، دانشگاه حضور فعال‌تری در جامعه خواهد داشت و پس از آن شهروندان جامعه نیز گرایش بیشتری به بهره‌گیری از ظرفیت‌های موجود در دانشگاه دارد که همگی تحت تاثیر ترویج سواد انتقادی دانشجویان در دانشگاه می‌باشد. اگر سرمایه‌ی اجتماعی دانشگاه را در یک تعریف میزان رضایتمندی شهروندان از اهالی دانشگاه برشمرده شود، سواد انتقادی باعث می‌شود دانشجویان ادراک بیشتری از عدالت به عنوان یکی از مولفه‌های سرمایه‌ی اجتماعی داشته باشند، از این رو با کنشگری اجتماعی، اعتماد جامعه را نیز به سمت دانشگاه سرازیر نمایند. از طرف دیگر، خود دانشجویان نیز به نوعی سرمایه‌ی اجتماعی ساکن در دانشگاه هستند که دانشگاه با تاثیرگذاری بر نگرش‌های آنان و تشکیل شبکه‌ها و تشکلهای اجتماعی، چگونگی به کارگیری این سرمایه‌های اجتماعی را در جامعه تعیین می‌کنند. بر این اساس پرورش سواد انتقادی دانشجویان به دلیل این که تحقق عدالت اجتماعی به‌طور فراگیر را در چشم انداز خود قرار داده است، موجبات خشنودی و رضایت اجتماعی را نیز فراهم می‌کند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی روند شکل‌گیری سواد انتقادی دانشجویان در دانشگاه از طریق رویکرد فراترکیب نظریه‌ساز صورت گرفت. پس از جستجوی نظام مند و تحلیل هدفمند ناشی از کاوش کدهای به دست آمده و اتصال بین مقوله‌های یکپارچه سازی و بهبود بخشی نظریه در کدگذاری گزینشی، مدل داده بنیاد در قالب شرایط علی، شرایط مداخله‌گر، شرایط زمینه‌ای، پدیده محوری، راهبردها و پیامد جاده‌ی شدند. یافته‌های این پژوهش حاکی از اینست که ویژگی‌های روانشناختی و شایستگی‌های علمی استاد و دانشجو در محیط باز دانشگاه باعث می‌شود که آنها با موضع انتقادی به دنبال اثرگذاری بیشتر در سطح جامعه بر آیند. اثرگذاری اجتماعی در سطح دانشگاه با زیرسوال بردن ساختارهای قدرت، لایه‌های پنهان موجود متون و رسانه‌های موجود در قالب پرورش سواد انتقادی آغاز می‌گردد. تراکم شدید اطلاعات و ارتباطات در این عصر و تردید دانشجویان در صحت و سقم این اطلاعات به عنوان یک عامل زمینه‌ای خاص، نگرانی‌ها را افزایش داده است. از آنجا که این فناوری‌ها با بهره‌گیری از متن به ابزاری برای اعمال قدرت و سلطه توسط گروهی خاص شده است، توسعه‌ی بهره‌گیری از آن نیازمند سواد انتقادی است که موجب افشا شدن تبعیض‌های فرهنگی مختلف و نابرابری‌های پنهان شده در محتوای این فناوری‌ها گردد. بر اساس یافته‌های این پژوهش شرایط زمینه‌ای دیگر، استقرار نظام ارزیابی پیامد محور در دانشگاه‌ها و در اولویت قرار دادن آن است که دغدغه‌های اساتید را به سمت حل مسائل اجتماعی و رفع نابرابری‌های جامعه سوق دهد. استقرار این نظام ارزشیابی می‌تواند اساتید را نگران از دست دادن امتیازهای آن کرده و در فعالیت‌های خود بر اساس سواد انتقادی، کنشگری اجتماعی را سرلوحه‌ی فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی خود قرار می‌دهند. از سوی دیگر گسترش تعاملات علمی بین استاد و دانشجو منجر به شناسایی اندیشه‌ها، ساختارها، طبقات و فرهنگ‌های موجود در جامعه می‌شود و الزامات سواد انتقادی نیز آماده می‌گردد. به‌طور خاص، گسترش تعاملات اساتید نه تنها فرصت‌های بسیار مطلوبی برای دانشجو در زمینه‌ی سواد انتقادی بوجود می‌آورد، بلکه به‌طور فزاینده‌ای برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای سواد انتقادی با راندمان بسیار بالا، پژوهش مبتنی بر تمرین مداوم و

یادگیری مبتنی بر کلاس را ترکیب و ارائه می‌نماید. به نظر می‌رسد ایجاد زمینه‌ی تعامل اساتید با دانشجویان به موازات برنامه‌های توسعه‌ی سواد انتقادی، آنها را به حدی فراتر از باورها و ادراک تک فرهنگی‌های موجود سوق می‌دهد (ونینگر، ۲۰۲۰).^۱ از سوی دیگر عوامل محیطی اثرگذار همچون تحولات معرفتی در عصر جدید باعث شده که شهروندان و به‌طور ویژه دانشجویان، صرفاً به ظاهر متون و رسانه‌ها توجه نکرده و برای شناخت موضوعات به عمق آن رجوع کنند. این موضوع با توجه به گسترش تبعیض‌های فرهنگی و اجتماعی در جامعه، علاقه‌ی دانشجویان را به داشتن سوادی که به عمق اهداف تولید کننده‌ی کلیشه‌های فرهنگی و اجتماعی رسوخ کند، افزایش می‌دهد. علاوه بر این دو، مطالبه‌گری شهروندان در جهت عدالت اجتماعی، حساسیت دانشجویان را به سواد انتقادی بالا برده و آنها را متوجه مسئولیت‌های اجتماعی خود می‌نماید. راهبردهای به‌دست آمده در این پژوهش می‌تواند آموزش سواد انتقادی را به‌طور رسمی وارد کلاس‌های درس دانشگاه کرده و این رویکرد آموزشی را به‌طور مناسب در زندگی شخصی و حرفه‌ای دانشجویان نیز تثبیت کند. رویکرد تدریس سازنده‌گرایی اجتماعی در کلاس درس، فضای تعامل و مباحثه‌ی گروهی را گسترش داده و فرصت استدلال انتقادی دانشجویان را در گروه مهیا می‌کند. در کنار این موضوع مهارت‌های انتقادی همچون خواندن انتقادی دانشجویان با توجه به ویژگی‌های انتقادی استاد توسعه و پرورش پیدا کرده و پس از آن دانشجویان را به نوشتن انتقادی به عنوان یک اقدام اجتماعی در جهت رفع نابرابری‌های اجتماعی ترغیب می‌کند. از منظر یافته‌های این پژوهش، دانشجویی دارای سواد انتقادی را دارای سه ویژگی منحصر به فرد انگیزش، توانایی و هویت انتقادی است که در جامعه با به دست گرفتن پرچم عدالت خواهی از قدرتمندان، کارکردهای اجتماعی دانشگاه را تقویت کرده و با جلب نظر افراد جامعه، اعتماد عمومی به دانشگاه را به عنوان یک سرمایه‌ی اجتماعی برای دانشگاه به ارمغان می‌آورد.

سواد انتقادی در دانشگاه به عنوان یک رویکرد عمیق انتقادی و پرسشگرانه به تحلیل مسائل اجتماعی می‌پردازد. همچنین آموزش سواد انتقادی از طریق درگیری دانشجویان با متون، نوشتن و اقدامات اجتماعی هم‌راستا، گامی موثر در راستای نهادینه‌سازی عدالت اجتماعی در جامعه و به‌طور ویژه در دانشگاه لحاظ می‌گردد. در این زمینه استقبال از حضور مردم در دانشگاه جهت طرح مسائل خود و بهره‌گیری از حل مسائل توسط دانشگاهیان می‌تواند آن را تقویت کند. همچنین درک عمیق تر تعاملات کلاسی می‌تواند تغییرات آموزشی را که شامل تجدید نظر در بررسی متون، رسانه‌ها و گفت‌وگوهای مختلف است، پدیدآورد (فارار و استون، ۲۰۱۹). از این منظر، موضوع اجتماعی برای اساتیدی مفید است که سواد را به عنوان پیکربندی شیوه‌های اجتماعی فارغ از مسائل جنسیتی و فرهنگی که در زندگی دانشجویان نفوذ کرده و آنها را آگاه می‌کند، به کار بگیرند. این فعالیت‌های زنجیره‌ای، همراه با عزم جدی مسئولان دانشگاه در زمینه‌ی ورود به عرصه‌ی عدالت اجتماعی و رفع نابرابری‌ها، اساتید و دانشجویان را تشویق می‌کند که نه تنها به استفاده از سواد انتقادی مبادرت ورزند، بلکه آن را به عنوان یک رویکرد آموزشی فعال به تمامی جامعه معرفی کنند (چو و جانسون، ۲۰۲۰؛ اسکونول، ۲۰۲۰؛ سیپیتانوس، ۲۰۲۱).^۲

این پژوهش با محدودیت‌های مختلفی از جمله عدم دسترسی به متخصصان موضوعی در زمینه‌ی سواد انتقادی و کمبود شدید منابع کتابخانه‌ای به زبان فارسی مواجه بود که پژوهشگر را جهت ارائه‌ی یک مدل داده بنیاد به استفاده از رویکرد فراترکیب هدایت کرد. در این راستا پژوهش حاضر می‌تواند در جهت توسعه‌ی این مفهوم و مؤلفه‌های آن راهگشا بوده و مسیر را برای اجرای پژوهش‌های میدانی هموار نماید. از سویی دیگر با توجه به استفاده‌ی بسیار زیاد متون در بستر فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی می‌توان گفت دانشجویان امروز بیش از گذشته در معرض آسیب‌های ناشی از فهم سطحی متون هستند؛ به طوری که بیشتر از باز کردن کتاب‌ها به عنوان یک منبع شناخت، به جستجو در سایت‌هایی همچون گوگل پناه می‌برند که نیازهای مختلف آنان را برطرف می‌کند؛ به همین دلیل این موضوع نیز سیاستمداران دانشگاهی را بر توجه بیشتر به سواد انتقادی در قالب یک رویکرد آموزشی نوین، حساس می‌کند. یافته‌های این مقاله

¹ Weninger

² Cho & Johnson; Sipitanos

- برای اساتید، دانشجویان، سیاستگذاران و برنامه‌ریزان درسی دارای اهمیت آموزشی است تا بتوانند به موازات استفاده از این پژوهش فراترکیب نظریه‌ساز، بسترساز جامعه‌ای دموکراتیک شده و جریان سازی انتقادی را به عنوان یک راهبرد در توسعه‌ی عدالت اجتماعی به کار بگیرند. در انتهای پژوهش، موارد زیر پیشنهاد می‌گردد:
- تشویق دانشجویان به حضور فعال در کنفرانس‌ها، سمینارها با ارائه‌ی مقالات انتقادی با استفاده از راهبرد نوشتن انتقادی.
 - تدوین برنامه‌ی عمل سواد انتقادی در دروس مختلف توسط برنامه‌ریزان درسی.
 - تلفیق مسائل روز جامعه در محتوای آموزشی دروس و فراهم آوردن فرصت استدلال انتقادی برای دانشجویان در این زمینه.
 - گسترش تعاملات دانشگاه و جامعه از طریق تشکل‌های دانشجویی و حضور مستقیم مردم در دانشگاه جهت طرح مسائل اجتماعی خود و همکاری دانشگاه جهت رفع آن.

References

- Abednia, A. (2015). Practicing critical literacy in second language reading. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), 77-94. <https://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/viewFile/1020/853>
- Alford, J., & Kettle, M. (2017). Teachers' Reinterpretations of Critical Literacy Policy: Prioritizing Praxis. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14(2-3), 182-209. <https://doi.org/10.1080/15427587.2017.1288067>
- Baghbanian, Z., Ghaderi, M., & Aliasgari, M. (2020). Designing and Validating the Localized Model of Critical Literacy Curriculum in High School. *Journal of Curriculum Studies*, 14(55), 65-90. http://www.jcsicsa.ir/article_100340.html
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Cho, H. (2015). "I love this approach, but find it difficult to jump in with two feet!" Teachers' perceived challenges of employing critical literacy. *English Language Teaching*, 8(6), 69-79. <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/22307>
- Cho, H., & Johnson, P. (2020). Racism and Sexism in Superhero Movies: Critical Race Media Literacy in the Korean High School Classroom. *International Journal of Multicultural Education*, 22(2), 66-86. <https://doi.org/10.18251/ijme.v22i2.2427>
- Cleovoulou, Y. (2018). Teachers' pedagogical work in elementary classrooms: an inquiry-based approach to critical literacy across the curriculum. *Pedagogies: An International Journal*, 13(4), 308-329. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2018.1431127>
- Cleovoulou, Y., & Beach, P. (2019). Teaching critical literacy in inquiry-based classrooms: Teachers' understanding of practice and pedagogy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 83(1), 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.012>
- Cridland-Hughes, S. (2018). "We Don't Wanna Strait-Jacket You": Community, Curriculum and Critical Literacy in Urban Debate. *Journal of Language and Literacy Education*, 14(1), 1-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175840.pdf>
- Curdt-Christiansen, X. L. (2010). Competing priorities: Singaporean teachers' perspectives on critical literacy. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 184-194. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.001>

- Enciso, P. (2011). Storytelling in critical literacy pedagogy: Removing the walls between immigrant and non-immigrant youth. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 21-40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ935561.pdf>
- Esquivel, J. (2020). Embodying critical literacy in a dual language classroom: critical discourse analysis in a case study. *Critical Inquiry in Language Studies*, 17(3), 206-227. <https://doi.org/10.1080/15427587.2019.1662306>
- Failasofah, F. (2016, October 5-6). *Assessing Students Critical Literacy Capacity: Feasible or Impractical?* Proceedings of the Ninth International Conference on Applied Linguistics Bandung, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/conaplin-16.2017.55>
- Fajardo, M. F. (2015). A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers. *University of Sydney Papers in TESOL*, 10, 29-56. https://www.researchgate.net/publication/323675985_A_review_of_critical_literacy_beliefs_and_practices_of_English_language_learners_and_teachers
- Fang, Z., Adams, B., Gresser, V. T., & Li, C. (2019). Developing critical literacy in science through an SFL-informed pedagogical heuristic. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(1), 4-17. <https://doi.org/10.1108/ETPC-01-2018-0009>
- Farrar, J., & Stone, K. (2019). Silenced by the gaps? The status of critical literacy in Scotland's curriculum for excellence. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(3), 335-350. <https://doi.org/10.1108/ETPC-03-2019-0041>
- Finfgeld-Connett, D. (2010). Generalizability and transferability of meta-synthesis research findings. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 246-254. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05250.x>
- Finfgeld-Connett, D. (2018). *A guide to qualitative meta-synthesis*. Routledge. <https://www.routledge.com/A-Guide-to-Qualitative-Meta-synthesis/Finfgeld-Connett/p/book/9780815380627>
- Forest, D. E., & Kimmel, S. C. (2016). Critical literacy performances in online literature discussions. *Journal of Education for Library and Information Science*, 57(4), 283-294. <https://doi.org/10.3138/jelis.57.4.283>
- Fountzoulas, G. K., Koutsouba, M. I., & Nikolaki, E. (2018). Critical Literacy and the Multiliteracies of Dance: A First Approach. *Journal of Educational and Social Research*, 8(3), 69-78. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/10318>
- Freebody, P. (2017). Critical-Literacy Education: "The Supremely Educational Event". In B. V. Street & S. May (Eds.), *Literacies and Language Education* (3 ed.). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02252-9-9>
- George Lee, C.-J. (2020). Two plus four dimensions of critical literacy. *Educational Philosophy and Theory*, 52(1), 79-87. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1605898>
- Gharemani Ghajar, S., & Kafshgarsouteh, M. (2011). Recovering the power inside: A qualitative study of critical reading in an Iranian university. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(3), 26-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojq/issue/21392/229353>
- Gustine, G. G. (2013). Designing and implementing a critical literacy-based approach in an Indonesian EFL secondary school. *International Journal of Indonesian Studies*, 1(1), 2-21. <https://www.semanticscholar.org/paper/Designing-and-implementing-a-critical-approach-in-Gustine/ae890471ec1d68203de5ff86aab3e1257032daf5>
- Gustine, G. G. (2018). A survey on critical literacy as a pedagogical approach to teaching English in Indonesia. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3), 531-537. <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i3.9798>

- Halimah, S., Mulyati, Y., & Damaianti, V. S. (2020). Critical Literacy Approach in the teaching of literary appreciation using Indonesian short stories. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 84-94. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i1.24992>
- Hendriani, A., Nuryani, P., & Ibrahim, T. (2018). Pedagogik literasi kritis; sejarah, filsafat dan perkembangannya di dunia pendidikan. *PEDAGOGIA : Jurnal Ilmu Pendidikan*, 16(1), 44-59. <https://ejournal.upi.edu/index.php/pedagogia/article/view/10811/pdf>
- Hermann-Wilmarth, J. M., Lannen, R., & Ryan, C. L. (2017). Critical Literacy and Transgender Topics in an Upper Elementary Classroom: A Portrait of Possibility. *Journal of Language and Literacy Education*, 13(1), 15-27. https://www.researchgate.net/publication/316582198_Critical_Literacy_and_Transgender_Topics_in_an_Upper_Elementary_Classroom_A_Portrait_of_Possibility
- Hetrick, C., Wilson, C. M., Reece, E., & Hanna, M. O. (2020). Organizing for Urban Education in the New Public Square: Using Social Media to Advance Critical Literacy and Activism. *The Urban Review*, 52(1), 26-46. <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00511-8>
- Hinrichsen, J., & Coombs, A. (2014). The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21, 1-16. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21334>
- Huang, S-Y. (2011). "Critical Literacy Helps Wipe Away the Dirt on Our Glasses": Towards an Understanding of Reading as Ideological Practice. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 140-164. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ935567.pdf>
- Huh, S. (2014). Critical Literacy Practices of Economically Privileged L2 English Readers: Literacy Education for Globalization. *English teaching*, 69(2), 97-121. http://kate.ba.da.cc/wp-content/uploads/2015/01/kate_69_2_5.pdf
- Izadinia, M., & Abednia, A. (2010). Dynamics of an EFL Reading Course with a Critical Literacy Orientation. *Journal of Language and Literacy Education*, 6(2), 51-67. http://jolle.coe.u ga.edu/wp-content/uploads/2013/03/Izadinia_Dynamics.pdf
- Janks, H. (2017). Critical literacy and the social justice project of education. *English Teaching: Practice & Critique*, 16(2), 132-144. <https://doi.org/10.1108/ETPC-09-2016-0111>
- Jiménez, M. C. G., & Gutiérrez, C. P. (2019). Engaging English as a foreign language students in critical literacy practices: The case of a teacher at a private university. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 91-105. https://www.researchgate.net/publication/330402997_Engaging_English_as_a_Foreign_Language_Students_in_Critical_Literacy_Practices_The_Case_of_a_Teacher_at_a_Private_University
- Johansson, V., & Limberg, L. (2016, June 27-29). *Seeking critical literacies in information practices: Reconceptualising critical literacy as situated and tool-mediated enactments of meaning*. Proceedings of the Ninth International Conference on Conceptions of Library and Information Science, Uppsala, Sweden. https://www.researchgate.net/publication/327248589_Seeking_critical_literacies_in_information_practices_Reconceptualising_critical_literacy_as_situated_and_tool-mediated_enactments_of_meaning
- Johnson, E., & Vasudevan, L. (2012). Seeing and Hearing Students' Lived and Embodied Critical Literacy Practices. *Theory Into Practice*, 51(1), 34-41. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636333>
- Kaur, S., & Sidhu, G. K. (2014). Evaluating the Critical Literacy Practices of Tertiary Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 44-52. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1396>
- Khorshidi, S. (2017). 7c model of critical literacy :a freirean approach to empowering education. *Asian Journal of Educational Research*, 5(4), 97-110. <https://www.researchgate.net/pub>

[lication/321875307_7C_MODEL_OF_CRITICAL_LITERACY_A_FREIREAN_APPROACH_TO_EMPOWERING_EDUCATION](#)

- Kim, S. J. (2014). Possibilities and challenges of early critical literacy practices: Bilingual preschoolers' exploring multiple voices and gender roles. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 370-388. <https://doi.org/10.1177/1476718X14552878>
- Ko, M-Y., & Wang, T-F. (2013). EFL Learners' Critical Literacy Practices: A Case Study of Four College Students in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(3), 221-229. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0013-5>
- 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* 14(2), 234-247. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i2.1.5084>
- Ladbrook, J., & Probert, E. (2011). Information skills and critical literacy: Where are our digikids at with online searching and are their teachers helping? *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 105-121. <https://doi.org/10.14742/ajet.986>
- Lau, S. M. C. (2020). Translanguaging as Transmediation: Embodied Critical Literacy Engagements in a French-English Bilingual Classroom. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 42-59. <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.299>
- Lenters, K., & Whitford, A. (2020). Making macaroni: classroom improv for transformative embodied critical literacy. *English Teaching: Practice & Critique*, 19(4), 463-478. <https://doi.org/10.1108/ETPC-10-2019-0140>
- Liu, S. (2019). Using Science Fiction Films to Advance Critical Literacies for EFL Students in China. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(3), 1-9. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.3p.1>
- Liu, Y. (2017). Critical Literacy Practices in EFL Reading Classroom--An Experimental Study towards Chinese University Students. *English Language Teaching*, 10(5), 133-138. <http://doi.org/10.5539/elt.v10n5p133>
- Lopez, A. E. (2011). Culturally relevant pedagogy and critical literacy in diverse English classrooms: A case study of a secondary English teacher's activism and agency. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(4), 75-93. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962607.pdf>
- Lucas, B. (2019). *The impact of critical and creative thinking on achievement in literacy and numeracy: An initial review of the evidence*. Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority. Authority. https://www.researchgate.net/publication/331646703_The_impact_of_Critical_and_Creative_Thinking_on_achievement_in_Literacy_and_Numeracy_An_initial_review_of_the_evidence
- Marzoghi, R. (2016). *Paradigms of Science and Curriculum Theories Analytical on Philosophy and Theorizing in Curriculum Studies*. Avaye Noor. https://www.gisoom.com/book/112_36929
- McKenzie, C. A., & Jarvie, S. (2018). The limits of resistant reading in critical literacy practices. *English Teaching: Practice & Critique*, 17(4), 298-309. <https://doi.org/10.1108/ETPC-01-2018-0017>
- Medlock Paul, C. M. (2018). *Critical Literacy Pedagogy: Establishing the Factors of Critical Literacy Instruction Through a Mixed Methods Approach* [Doctor, North Carolina State University]. Raleigh, North Carolina. <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.20/35100/etd.pdf?sequence=1>
- Molin, L., Godhe, A-L., & Lantz-Andersson, A. (2018). Instructional challenges of incorporating aspects of critical literacy work in digitalised classrooms. *Cogent Education*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1516499>

- Pahl, K. H., & Rowsell, J. (2011). Artfactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. *Berkeley Review of Education*, 2(2), 129-151. <https://doi.org/10.5070/B82110050>
- Park, J. Y. (2012). A Different Kind of Reading Instruction: Using Visualizing to Bridge Reading Comprehension and Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(7), 629-640. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00074>
- Pederson, R. (2019). A Theoretical Analysis of How Critical Literacy May Support the Progressive Goals of the Korean National Curriculum. *English teaching*, 74(4), 51-74. <https://doi.org/10.15858/engtea.74.4.201912.51>
- Pollard, B. A. (2019). Utilizing a critical literacy framework to discuss issues of power and privilege with elementary students. *Intersections: Critical Issues in Education*, 3(2), 91-111. <https://digitalrepository.unm.edu/intersections/vol3/iss2/5/>
- Sandelowski, M. J., & Barroso, J. (2006). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer publishing company. <https://www.amazon.com/Handbook-Synthesizing-Qualitative-Margarete-Sandelowski/dp/0826156940>
- Shah, S. K., Tabassum, R., Mahmood, R., & Hussain, Q. (2012). Implications of critical literacy for language classroom. *Journal of Education and Practice*, 3(5), 31-39. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/viewFile/1496/1428>
- Sipitanos, K. (2021). Evaluating Students' Final Text Production in Polyphonic Critical Literacy Practices: Combining Appraisal Theory with Qualitative Data Sources. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(1), 113-123. <https://doi.org/10.7575/aiaa.ijels.v.9n.1p.113>
- So, J. K. (2016). Opening up spaces for early critical literacy: Korean kindergarteners exploring diversity through multicultural picture books. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(2), 176-187. https://www.researchgate.net/publication/309034178_Opening_up_spaces_for_early_Critical_Literacy_Korean_kindergarteners_exploring_diversity_through_multicultural_picture_books
- Spiranec, S., Banek Zorica, M., & Kos, D. (2016). Information Literacy in participatory environments. *Journal of Documentation*, 72(2), 247-264. <https://doi.org/10.1108/JD-06-2015-0072>
- Stone, K., & Farrar, J. (2021). Advancing an LGBTI-inclusive curriculum in Scotland through critical literacy. *Improving Schools*, 24(2), 99-111. <https://doi.org/10.1177/1365480220943322>
- Suarcaya, P., & Prasasti, W. D. (2017). Investigating Students' Critical Reading: Critical Literacy in EFL Setting. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 14(2), 220-232. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/suarcaya.pdf>
- Suh, Y-M., & Huh, S. (2017). Korean University Readers' Growth Through an Integrated Approach of Conventional and Critical Literacy. *English teaching*, 72(4), 23-51. <https://doi.org/10.15858/engtea.72.4.201712.23>
- Weninger, C. (2020). Investigating ideology through framing: a critical discourse analysis of a critical literacy lesson. *Classroom Discourse*, 11(2), 107-128. <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1748674>
- Yavuz-Konokman, G. (2020). Integration of Media and Critical Literacy into Curriculum through Thinking Education: From Teacher Training Perspective. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(4), 1839-1866. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271058.pdf>
- Young, V. A. (2020). Black Lives Matter in Academic Spaces: Three Lessons for Critical Literacy. *Journal of College Reading and Learning*, 50(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/10790195.2019.1710441>