

اثربخشی به کارگیری زبان امکان معلمان بر پرورش سوادهای چندگانه دانش آموزان

مقدمه: یکی از وظایف مهم نظام آموزشی اتخاذ سیاست‌های مناسب برای پرورش سوادهای چندگانه در جهت ارتقا شاخص‌های رفاه اجتماعی دانش آموزان است. در شرایط فعلی نظام آموزشی کشور، شاهد آموزش به زبان و گفتار معمولی معلمان هستیم. پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر زبان امکان معلمان بر پرورش سوادهای چندگانه دانش آموزان پایه ششم ابتدایی انجام شده است.

روش: روش پژوهش نیمه آزمایشی با استفاده از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل نابرابر بوده است. از جامعه آماری دانش آموزان دختر پایه ششم مقطع ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان علی‌آباد کنول ۴۰ نفر نمونه در قالب دو گروه آزمایش و کنترل به روش چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است.

یافته‌ها: میزان به کارگیری زبان امکان در گروه آزمایش باعث افزایش سوادهای چندگانه دانش آموزان در مقایسه با روش سنتی در گروه کنترل می‌شود. میزان سواد اجتماعی، فرهنگی و سیاسی دانش آموزان آموزش دیده با زبان امکان به‌طور معنی‌داری بالاتر از دانش آموزان با روش سنتی است ولی تفاوت بین میزان سواد اطلاعاتی و رسانه‌ای دانش آموزان دو گروه معنی‌دار نبوده است.

بحث: با فراهم کردن فرصت یادگیری انتقادی مبتنی بر زبان امکان رشته‌های مجزا فروریخته و با خلق دانش بین رشته‌ای اشکال جدید دانش ایجاد شد. معلمان با به کارگیری زبان امکان برنامه‌های درسی را به نحوی تدوین کردند که منابع فرهنگی که دانش آموزان خود به مدرسه آوردند را به حساب آورده، نظم و سازمان دادند؛ به طوری که در قبال اقداماتشان فکوران به برخورد کردند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. طیبه تجری

دکتر برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
<Ati.tajari@yahoo.com>

۲. محمدمهدی لولایی

دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

واژه‌های کلیدی:

دانش آموزان، زبان امکان، سوادهای

چندگانه، معلمان

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۰۵

The Effect of Teachers' Language of Possibility on the Nurturing of the Students' Multiple Literacies

▶ 1- Tayebeh Tajari

Ph.D. in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. (corresponding author),
<Ati.tajari@yahoo.com>

▶ 2- Mohammad Mahdi Lolaei

Ph.D. student in Education Management, Department of Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran

Key Words

language of possibility, multiple literacies, students, teachers

Received: 2019-02-18

Accepted: 2019-06-26

Short Abstract

One of the important tasks of the educational system is to adopt appropriate policies for the nurturing of multiple literacies in order to improve the students' social welfare indicators. In the current situation of the country's educational system, we are witnessing teaching through ordinary language and speech of teachers. The purpose of the present study was to investigate the possible effect of teachers' language of possibility on the nurturing of primary students (6th grade) multiple literacies. The research methodology was quasi-experimental with pre-test and post-test design with control group. Among sixth grade female students of Aliabad Katoul, who were the statistical population, 40 students were selected using multi-stage random sampling. The findings of the study showed that there is a significant difference between the amount of multiple literacies of trained students with the language of possibility and the students using the traditional method; however, there was no significant difference between the level of information and media literacy of the two groups. By using the language of possibility, teachers could codify the curricula to an extent that the cultural resources that students brought to school be accounted and organized so that they acted wisely against their actions.

Extended Abstract

Introduction: One of the important tasks of the educational system is to adopt appropriate policies to promote multiple literacies in order to improve students' social welfare. Achieving social welfare requires nurturing citizens who are literate. The development and prosperity of any society without the development of multiple literacies is not possible as a basis; therefore, the strategy of the country's education system should be focused on promoting the multiple literacies among students. Given that the educational environment is based on cultural, administrative, political, technological, and educational complexities, it is essential for the teacher to understand and direct them in a profound way in their practice and experience in order to be able to act on its assumptions as an active and responsible interventionist in this regard. In the current condition of the country's educational system, we are witnessing the usual language and speech training of teachers. What can have a profound effect on students is "language of possibility". This concept has been introduced with features such as 'uncertainty', 'possible states', 'possible worlds' and 'probabilities' in specialized sources. In the language of possibility words and combinations such as are likely, may, perhaps, etc. are used. Through language of possibility questions are raised that demonstrate the feasibility and can help spread the truth. The purpose of the present study was to investigate the effect of teachers' language of possibility on the nurturing of primary students (6th grade) multiple literacies. In other words, the use of language of possibility as a central theme in the "education-centered approach", which is the ultimate goal of the fundamental reform document of education, is that the setting for its use by teachers and students should be one of the goals of education throughout the curriculum, and attempts should be made to apply it in curricula.

Method: The research methodology was quasi-experimental with pre-test and post-test design with control group. All the sixth grade female students of Aliabad Katol (a city in Golestan province) who were enrolled in the academic year of 2018-2019 constitute the statistical population of this study and there were 457 students based on the statistics of Aliabad city education. A sample of 40 students was selected through multi-stage sampling from the all sixth grade female students in Aliabad. For this purpose, from all the primary schools (7 schools), 2 schools

(girls' schools of Qods and Mehr) were randomly selected. In order to prevent the effect of educational interventions for the experimental group in the control group, in the next step it was decided to randomly assign one school to be the experimental group and the other one to be the control group. Finally, from the experimental group, 20 sixth grade female students were selected randomly as the experimental group, and from the control group, 20 sixth grade female students were randomly selected as the control group. The mean age of the experimental group was 11 years and 6 months, and the mean age of the control group was 11 years and 5 months, with a standard deviation of 1 month.

Findings: The use of language of possibility in the experimental group increases the students' multiple literacy compared to the traditional method in the control group. The social, cultural, and political literacy of the language of possibility-educated students was significantly higher than that of the traditional students, but the difference between the information literacy and media literacy of the students in the two groups was not significant. There was a significant difference between the rate of multiple literacy of students who were educated in social studies with the language of possibility of teachers and students who were trained in traditional speech, and those who were educated in the language of possibility were more likely to have multiple literacy. There is a significant difference between the level of cultural literacy of students who are trained in language of possibility and those who are trained in the usual way. The language of possibility-educated students were found to be able to have a higher cultural literacy. There is also a significant difference between the level of cultural literacy of students who are trained in language of possibility and those who are trained in the traditional way, and the language of possibility-educated students were able to have a higher social literacy. There is a significant difference between the level of political literacy of students who are trained in language of possibility and those who are trained in the usual way, and the language of possibility-educated students were able to have a higher political literacy. There is not a significant difference between the level of information literacy of students who are trained in language of possibility and those who are trained in the usual way. There is not a significant difference between the level of media literacy of students who are trained in language of possibility and those

who are trained in the usual way.

Discussion: The findings of this study showed that students who were trained in language of possibility were more successful in multiple literacies than the students who were trained in the usual way. In other words, the language of possibility of teachers in teaching has fostered the multiple literacies of sixth grade students. By providing the opportunity for critical pedagogy of language of possibility, the possibility of separate disciplines collapsed and new forms of knowledge were created by the creation of interdisciplinary knowledge. By using language of possibility, teachers developed curriculum in a way that the cultural resources that their students brought to school was accounted so that they thoughtfully acted on their actions. Curriculum development stakeholders, Farhangian University campus centers, initial and in-service teaching for new teachers, and departments on the usefulness of language teaching and the use of language of possibility for academic faculty, teachers and lecturers are required to make more efforts in this regard.

Ethical Considerations

Authors' contributions

All authors contributed in producing of the research.

Funding

In the present study, all expenses were borne by the author and he did not have any sponsors.

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

Acknowledgments

In this article, all rights relating to references are cited and resources are carefully listed.

مقدمه

تعلیم و تربیت در دنیای امروز، مفهومی متفاوت از گذشته دارد و به‌عنوان یکی از شاخص‌های اصلی رفاه اجتماعی در نظر گرفته می‌شود (مسعود اصل، ۲۰۰۹). گفتمان مسلط رفاه اجتماعی تا دهه‌های اخیر مسائل مادی بوده است (حامد، ۲۰۱۲). با تحول اساسی در این گفتمان، محورهای اصلی تغییر نمود و رفاه اجتماعی به مجموعه اقدامات و خدمات گوناگون آموزشی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی در جهت ارضا نیازهای افراد و گروه‌های جامعه اطلاق می‌شود (هزارجریبی و صفری شالی، ۲۰۱۲). دستیابی به رفاه اجتماعی مستلزم پرورش شهروندانی است که از سواد مفید برخوردار باشند. توسعه و ایجاد رفاه در هر جامعه‌ای بدون توسعه سوادهای چندگانه، به‌عنوان زیربنا امکان‌پذیر نیست بر همین اساس؛ استراتژی نظام آموزشی کشور باید در راستای ارتقای سوادهای چندگانه دانش‌آموزان باشد. با توجه به اینکه محیط آموزشی بر بستری از پیچیدگیهای فرهنگی، اداری، سیاسی، فناوری و آموزشی قرار گرفته است (سواين^۱ و همکاران، ۲۰۱۸) لزوماً برای درک و هدایت آنها، معلم به‌ناچار باید با ژرف‌اندیشی در عمل و تجربیات خود ایفای نقش کند تا بتواند به مدد مفروضات آن به‌عنوان یک مداخله‌گر فعال و مسئول در این‌باره عمل کند (ساکي، ۲۰۱۶).

معلم یکی از مؤلفه‌های ایجاد مدارس اثربخش است (کرک و تری^۲، ۲۰۰۴؛ دوتا^۳ و همکاران، ۲۰۱۵؛ سایلینز^۴، ۲۰۰۴؛ هوئر^۵، ۲۰۰۵؛ لیت وود^۶ و همکارانش، ۲۰۰۶؛ سوسا و روچا^۷، ۲۰۱۹). با عنایت به این امر مهم، معلم به‌عنوان یک منبع انسانی ارزشمند، از داراییهای سازمان و مهم‌ترین مزیت رقابتی و کمیاب‌ترین منبع، در اقتصاد دانش‌محور محسوب می‌شود (بل کورت^۸ و همکاران، ۲۰۰۸). یکی از مفاهیم مورد مطالعه در ارتباط با این منبع انسانی

1. Swain

2. Krik and Terry

3. Duta

4. Silins

5. Hoerr

6. Leithwood

7. Sousa and Rocha

8. Belcourt

ارزشمند که می‌تواند تأثیرگذاری شگرفی روی دانش‌آموزان داشته باشد، «زبان امکان^۱» است. این مفهوم با ویژگیهایی همچون «عاری از قطعیت بودن^۲»، «حالت‌های ممکن^۳»، «جهان‌های ممکن^۴» و «احتمالات^۵» در منابع تخصصی معرفی شده است. در زبان امکان از کلماتی چون احتمال دارد، ممکن است، شاید، احتمالاً، استفاده می‌شود. به‌واسطه زبان امکان سؤالاتی مطرح می‌شود که امکان‌پذیر بودن را نشان می‌دهد و به کمک آن می‌توان حقیقت^۶ را گسترش داد (تیلور و فرانسیس^۷، ۱۹۹۶). اسپیر و کوستا^۸ (۲۰۱۸) بیان می‌کنند: زبان امکان در کلاس درس به ایجاد یک فرض جدید منتهی می‌شود. پنج سؤال مورداشاره در زبان امکان عبارتند از: چه می‌شود اگر؟ چگونه می‌تواند؟ چطور...؟ خوب نیست اگر؟ چه کسی دیگر؟ افعال بسیار دیگری وجود دارد که احتمالاً از طریق تخیل و اکتشاف امکان‌پذیر است و به آنچه در بالا اشاره شد مربوط می‌شود (پنی^۹ و همکاران، ۲۰۰۶). مثال: شما گفتید نمی‌توانید این کار را انجام دهید. آیا سعی کردید؟ بسیاری دیگر می‌توانند این کار را انجام دهند. شاید شما هم همین‌طور، می‌دانید فکر می‌کنم ممکن است؟ اگر ما بتوانیم این ... را بکنیم چه؟

کوشان^{۱۰} (۲۰۱۳) در توضیح مفهوم زبان امکان مطرح می‌کند زبان امکان به‌گونه‌ای در یک متن شعری نشانه می‌شود که می‌تواند با مخاطب خود فراتر از همه داده‌ها عمل کند. به واژه‌ها چنان شخصیت شیئی نشانه بودن می‌بخشد که یک عنصر ساده و ملموس و عینی، آرام به‌سوی یک عنصر ذهنی کشیده می‌شود. یعنی مسائل عینی از طریق جایگاه زبان امکان، ذهنی می‌شوند.

به باور شکری^{۱۱} (۲۰۱۶)، منظور از زبان به‌عنوان امکان، چگونگی استفاده از زبان و کنار هم قرار دادن نشانه‌هاست و نه فقط زبان به‌عنوان وسیله. وسیله‌ای است در خدمت

1. language of possibility
4. possible worlds
7. Taylor and Francis
10. Koshan

2. uncertain
5. probabilities
8. Spear and Costa
11. Shokri

3. possible modes
6. fact
9. Penny

امکان خود یا هدف درونی که با درهم آمیختگی مضمون و اندیشه متن معین می شود. ژيرو^۱ (۱۹۹۹)، از منظری دیگر، مفهوم زبان امکان را، زبانی مطرح می کند که به معلمان و دانش آموزان اجازه می دهد به چیزی فراتر از وضع فعلی و موجود فکر کنند. در مورد امور غیر قابل بیان، صحبت کنند (فریر^۲، ۱۹۹۳) و روابط اجتماعی خارج از شکل و ترکیب قدرت را تصور کنند (فریر، ۱۹۸۹). معلمان و دانش آموزان را قادر می سازد بین واقعیت به عنوان حقیقت^۳ و هستیها به عنوان امکان^۴ تمایز قائل شوند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶) و به تغییر امید داشته باشند (لگو^۵، ۲۰۱۸). معلمانی که بتوان به آنها تفکر انتقادی را آموخت (فریر، ۱۹۹۳) تا بتوانند خود را در سرگذشت زندگی شان درک کنند (ژيرو، ۲۰۰۱) و مسئولیت اخلاقی و اجتماعی را در نقش معلمی خود و در هنگام پرداختن به نقد و اندیشه های تحول یابنده برعهده بگیرند (ژيرو، ۱۹۹۷؛ اپل^۶، ۱۹۹۸).

به نظر نویسندگان، مقوله امکان از اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جهت رسیدن به شایستگیهای مورد نظر است که در اجرا مغفول مانده است. چندساحتی بودن رویکرد تعلیم و تربیت، منطق فازی حاکم (از-تا)، رویکرد تعاملی (ارائه و دریافت)، درک موقعیت توأم با لذت علمی، مشارکت دانش آموزان و معلمان، هدایت از نشان دادن تا رساندن، از نشانه های آن در سند است که بر اساس آن مقوله هدف نویسی باید باز گذاشته شود.

تمیز میان «زبان امکان معلمان» از یکسو و «گفتار معمولی معلمان» از سوی دیگر ضرورتی انکارناپذیر است. هایدگر^۸ (۱۹۹۹) اشاره می کند، معلمان گفتار معمولی را برای گریز از مسائل مهم و جدی به کار می برند. از نظر اسمیت^۹ (۱۹۸۳) بسیاری از فعالیتهای

1. Giroux

4. existences as a possibility

7. Ordinary Teachers' Speech

2. Freire

5. Leggo

8. Hiedger

3. reability as a fact

6. Apple

9. Smith

آموزشی از همین‌گونه زبان استفاده می‌کنند. به‌زعم شریل و پاملا^۱ (۱۹۹۸) زبان امکان یک ظرفیت و قابلیت ارجمند به‌جای مطلق صحبت کردن است. فرضیه‌ها را به چالش کشیدن و دانش‌آموزان را از تفکر محدود خود بیرون آوردن است.

باید از مطلق‌گویی پرهیز کرد (پنی و همکاران، ۲۰۰۶). معلمان فرصتهای مطلق را رد کنند و بگویند چرا نه؟ و سپس اعتراض خود را مطرح کنند، در این صورت آنها فرصتی فراهم می‌کنند که دانش‌آموزان آنچه اتفاق افتاده است را انکار کنند (لگو، ۲۰۱۸). این تولید امکانها ابزاری خلاق است که موجب طوفان مغزی می‌شود (شریل و پاملا، ۱۹۹۸؛ ایگان^۲، ۲۰۰۶). مطلق‌انگاری یک آفت در فضای ذهنی معلم و دانش‌آموز است (مگاردپین^۳، ۲۰۱۱). همان‌گونه که کانت^۴ می‌گوید: «ذهن ما اشیا را بر ادراک خود منطبق می‌سازد». ما همواره دلمان می‌خواهد از امور، کلی‌سازی کنیم و اصولاً یکی از آفات علم، کلی‌سازیهایی غلط است. دلیل این استنتاج این است که معلمان از نظر روانی علاقه‌مند به ساختن امور کلی هستند. گرچه ممکن است به این ایده نقدهایی هم وارد باشد اما این یک واقعیت است که کلی‌سازی از امور به‌راحتی قابل تحقق نیست (مگاردپین، ۲۰۱۱؛ شریل و پاملا، ۱۹۹۸؛ پنی و همکاران، ۲۰۰۶؛ لگو، ۲۰۰۴).

کلی^۵ (۲۰۱۶) و تیلور و فرانسیس (۱۹۹۶) بیان می‌کنند با احراز احتمال، شما از کودکان می‌خواهید در مورد چیزهایی که سریعاً با مطلق‌گویی از ذهن اخراج شده‌اند یا شاید هرگز در مورد آن فکر نکرده‌اند، فکر کنند. این کار می‌تواند ابتدا با مقاومت اولیه روبه‌رو شود ولی کم‌کم راه روشنی برای اجرا در کلاس درس باز می‌شود.

درحالی‌که گفتار معمولی معلمان این‌گونه است که همه شما باید این کار را انجام دهید، آیا این نیست؟ باید این باشد (اسواربریک^۶، ۲۰۱۱)، منظور این است که فقط یک چیز

1. Cheryl and Pamela
4. Kant

2. Egan
5. Kelly

3. Megardpin
6. Warbrick

می تواند درست باشد. در صورتی که چیزهای دیگری هم می تواند درست باشد (لگو، ۲۰۱۵).
مثلا معلم با گفتار معمولی بیان می کند ما سه راه برای حمل و نقل داریم که عبارتند از حمل و نقل هوایی، آبی و زمینی؛ یعنی دانش آموزان شما یاد بگیرید که ما سه نوع راه داریم. ولی در گفتار به شیوه زبان امکان معلم می گوید: سه نوع از راههای حمل و نقل در جهان شناخته شده اند و ممکن است راههای دیگری هم وجود داشته باشد. در اینجا دانش آموز به تفکر واداشته می شود که چه راههای دیگری ممکن است وجود داشته باشد. حال آنکه زبان امکان فاصله گرفتن از واقعیت برای نیل به مراتب برتر وجودی (مایر و لگو، ۲۰۰۹؛ فرانسیس و تیلور، ۱۹۹۶) یا خلق واقعیتهای تازه در ساحت های گوناگون تربیتی است که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به نام های ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، زیستی و بدنی، اجتماعی و سیاسی، اقتصادی و حرفه ای، علمی و فناورانه و هنری و زیبایی شناختی معرفی شده اند (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۲۰۱۱).

نکته جالب دیگر اینکه به نظر می رسد بتوان گفت در دوران ابتدایی «زبان امکان» است که می تواند به عنوان یک واقعیت مورد توجه و استفاده برنامه ریزان درسی و مربیان این دوره قرار گیرد. چراکه این سنین معرف ظرفیت فاصله گرفتن از واقعیت یا دیدن حقایق و معانی فراتر از واقعیت های محسوس و ملموس با حالت های ممکن بسیار است. دانش آموزان اگر با زبان امکان معلمان آموزش ببینند در مطلق گرایی خواهند ماند تا جایی که همه چیز و همه کس و همه سخنان و همه یافته ها را با مطلق که در ذهن دارند می سنجند.

نظریه «ذهن پرورش یافته» (ایگان، ۱۹۹۷) را می توان به عنوان مبنای نظری مناسب برای عطف توجه به ظرفیت تخیل (مهرمحمدی، ۲۰۱۰) به واسطه زبان امکان در دوره ابتدایی مورد استفاده قرارداد. وی در این نظریه، مراحل پرورش ذهن و توانمندی های آن را به شکل متفاوتی تبیین کرده و در این تبیین برای تخیل در دوره کودکی و به تبع آن دوره های بعدی

جایگاه ویژه‌ای قائل می‌شود؛ که به‌زعم نویسندگان، زبان امکان در این مسیر بسیار کارساز است. او تصریح می‌کند که گرچه در هر یک از مراحل پنج‌گانه تحول ابزارهای شناختی^۱ انسان متفاوت است و همین تفاوت مبنای تمایز میان مراحل تحول است، لیکن در نیل به مراحل بالاتر و توانمندیهای بعدی، ذهن از تمسک به ابزارهای شناختی مراحل ماقبل، مانند تخیل، بی‌نیاز نمی‌شود. وی چنین تصویری را به همان اندازه نابجا و نادرست می‌داند که گفته شود یک جامعه بی‌سواد پس از آشنا شدن با خواندن و نوشتن، استفاده از وسایل برقراری ارتباط شفاهی که متعلق به مرحله قبلی بوده است را کنار می‌گذارد. مراحل پنج‌گانه تحول قابلیت‌های ذهن و ابزارهای شناختی در این نظریه با عبارات زیر معرفی شده‌اند:

فهم بدنی (تنی) یا ماقبل‌زبانی^۲ که محصول کاربرد بدن و حواس بوده و متعلق به سنین صفر تا حدود دوسالگی است.

فهم اسطوره‌ای^۳ که محصول کاربرد زبان شفاهی و اتکا به داستان، شعر (وزن و قافیه) بوده و متعلق به سنین دو تا حدود هشت‌سالگی است.

فهم عاشقانه^۴ که محصول کاربرد زبان مکتوب بوده و متعلق به سنین حدود هشت تا پانزده‌سالگی است.

فهم فلسفی^۵ که محصول اتکا به انتزاعیات و نظریه بوده و متعلق به سنین حدود پانزده‌سالگی به بعد است.

فهم منعطف و موقت^۶ که محصول اتکا به انعطاف‌زبانی برای اهداف ارتباطی پیچیده است. حدود سنی خاصی برای نیل به این مرتبه مطرح نشده است.

طبق تعریف ارائه‌شده از هر یک از سطوح یادشده، تخیل و تصور، ظرفیت یا ابزار شناختی غالب در دوره‌های «فهم اسطوره‌ای» و «فهم عاشقانه» است و در دوره‌های بعد

1. cognitive tools

2. somatic understanding

3. mythic understanding

4. romantic understanding

5. philosophic understanding

6. ironic understanding

همراه با ظرفیتها یا ابزارهایی مانند منطق و استدلال حضور خود را در ذهن تداوم می‌بخشد (مهر محمدی، ۲۰۱۰)؛ و این مهم محصول به‌کارگیری زبان امکان در کلاس درس دوره ابتدایی خواهد بود.

به اعتقاد دواین هیوبنر^۱، معلم نگهبان و خدمتگزار زبان است (هیوبنر، ۱۹۶۹). به نظر وی هنگامی که تدریس می‌کنیم در حقیقت اکثراً از طریق زبان، ما با دانش‌آموزان در کلاس درس هستیم و زندگی می‌کنیم، بنابراین نقطه آغازین در آموزش مبتنی بر زبان امکان عبارت است از آموزش دانش‌آموزان برای اینکه آنها را قادر کند محتوای ملموسی را درک کنند و سپس آن را در قالب تصویری که می‌تواند احساسات را منتقل کند شکل دهند (برودی^۲، ۱۹۸۸؛ فتحی و اجارگاه، ۲۰۱۶). برودی بر این باور است که پرورش فکر و ذهن یا همان تولید، تجزیه و تحلیل یا ترکیب مفاهیم مستلزم پرورش تخیل است. چنین تفسیری می‌تواند منشأ رفع محدودیتها و پیدایش تحولات مهمی در تعلیم و تربیت دوره کودکی شود.

مقوله زبان امکان به‌عنوان یک ظرفیت باید موضوع پرورش و رشد قرار گیرد تا زمینه دستیابی به آموزش پویاتر، مولدتر، رضایت‌بخش‌تر و توأم با شادابی و موفقیت بیشتر برای دانش‌آموزان فراهم شود. به دیگر سخن استفاده از زبان امکان به‌عنوان یک موضوع اساسی در «رویکرد تربیت‌محور» که هدف نهایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش هست، مطرح است که زمینه‌سازی برای کاربرد آن توسط معلمان و دانش‌آموزان باید از جمله اهداف تعلیم و تربیت در کلیه دوره‌های تحصیلی باشد و برنامه‌های درسی باید در به‌کارگیری آن اهتمام ورزند. اکنون دلایل توجیه‌کننده این مدعا یا حکمت این حکم تعلیم و تربیتی را به‌اختصار بررسی می‌کنیم.

نخست اینکه برنامه‌درسی آن چیزی است که دانش‌آموز در حقیقت تجربه می‌کند (اپل^۳،

1. Hubner
2. Broudy
3. Apple

۱۹۹۲). درک و فهم برنامه‌درسی در عرصه‌ها، متن‌ها و گفتمانهای متفاوتی صورت می‌پذیرد (ویلیس^۱، ۲۰۰۱). فهم برنامه‌درسی در یک بستر، متن، عرصه و گفتمان معین، هویت متفاوتی به برنامه‌درسی می‌بخشد (فتحی و اجارگاه، ۲۰۱۶).

متن در برداشت‌های جدید نه‌تنها یک نوشته بلکه تا حد بیشتری به واقعیتها و بسترهای اجتماعی اطلاق می‌شود (تنر و تنر^۲، ۱۹۸۰). هنگامی‌که از بستر یا متن در برنامه‌درسی صحبت می‌کنیم همان گفتمان است. این بیان تا حد زیادی بیانگر نقش و اهمیت زبان در برداشت پس‌اساختارگرایانه است و هم از این‌روست که باور بر آن است که باید برنامه‌درسی در بسترها و زمینه‌های مختلف با هویت‌های متفاوت فهمیده شود (پاینار^۳ و همکاران، ۱۹۹۵). به عبارت روشن‌تر برنامه‌درسی رشته‌ای است که وابسته به زمینه و متن بوده و شامل مجموعه‌ای از مباحثات است که در بسترهای مختلف باید مورد تفسیر و تعبیر قرار گیرد (مک لارن^۴، ۱۹۹۶، ۲۰۰۶).

مک لارن (۲۰۰۶) و اپل (۱۹۹۱) بیان می‌کنند، برنامه‌درسی امری سیاسی است، از این‌رو تلاش دارند تا این حقیقت بنیادی را گوش زد کنند که درک جامع و کامل برنامه‌درسی تنها با عنایت به زمینه‌ها و بسترهای دربرگیرنده آن امکان‌پذیر است (اپل، ۱۹۹۱). جدا کردن برنامه‌درسی از بسترهایش که معمولاً چندگانه و پیچیده هستند و تلاش برای فهم آن بدون توجه به این زمینه‌ها تلاشی بی‌هوده و عبث است (کورنبلت^۵، ۱۹۸۸).

در سال ۱۹۸۵ تلاش‌های پژوهشی برای فهم برنامه‌درسی به‌عنوان یک متن سیاسی از نظریه‌های بازتولید و مقاومت به سمت مسائل مرتبط با عمل سیاسی و پداگوژیکی تغییر مسیر داد. این تغییر از نظریه مقاومت به سؤالات مرتبط با سواد، هنرها و پداگوژی تحول‌یابنده یا انتقادی در آثار ژيرو کاملاً آشکار بود (فتحی و اجارگاه، ۲۰۱۶؛ مک لارن، ۲۰۰۵).

1. Willis

2. Tanner and Tanner

3. Pinar

4. McLaren

5. Cornbleth

ژیرو (۱۹۸۹) اشاره می‌کند در زبان برنامه‌درسی زبان امکان ضروری است. شناسایی و تأکید بر این ساحت تربیتی جزء شاهکارهای صاحب‌نظران برنامه‌درسی و اصحاب تعلیم و تربیت است و مربیان باید بیشتر مبدل به روشنفکران در حال تغییر تبدیل شوند تا تکنسینهای ماهر (آرنوویتس^۱ و ژيرو، ۱۹۸۵).

آرنوویتس و ژيرو (۱۹۹۱) و ژيرو (۱۹۸۱) در همین راستا برای زبان امکان که هم‌راستا با پداگوژی انتقادی و تحول‌یابنده است در مطالعات سیاسی برنامه‌درسی جایگاه رفیعی قائل شده‌اند و پرورش آن در نظامهای آموزشی مورد تأکید قرار گرفته است. این از آن‌روست که این تغییر بر عاملیت معلمان و دانش‌آموزان تأکید می‌کند و موجی جدید در مطالعات سیاسی برنامه‌درسی ایجاد کرد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توجه به این ساحت تربیتی در نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر پداگوژی انتقادی یک ره‌آورد ممتاز مطالعات سیاسی برنامه‌درسی است.

دومین موضوع حائز اهمیت در دفاع از به‌کارگیری زبان امکان در نظام تعلیم و تربیت، «رهایی از بانکداری آموزشی» است. فریر^۲ (۱۹۸۸) شرایطی را توصیف می‌کند که تقریباً در اکثر کلاسهای درس وجود دارد، شرایطی که او از آن تحت عنوان بانکداری آموزشی یاد می‌کند. در این معنا، معلم در هر جلسه، مطالبی را نزد دانش‌آموز به ذخیره می‌گذارد که باید توسط دانش‌آموز دریافت، حفظ و بازگویی شود درست مانند بانکها که افراد با افتتاح حساب بانکی، در هر بار مراجعه مقدار مشخصی پول در حساب شخصی خود پس‌انداز می‌کنند. وظیفه بانکدار، نگهداری و بازپس‌دهی پول سپرده‌شده در زمان مورد انتظار، وظیفه‌ای مقبول و انتظار است. در تشبیه چنین فرایندی است که پائولو فریر می‌گوید: دانش‌آموز تنها وظیفه دریافت، نگهداری حفظ و بازپس‌دهی را برعهده دارد و هرگونه استفاده و درگیر شدن

1. Arnowitz
2. Freire

بادانش به امانت سپرده‌شده، ممنوع است. هرچقدر که آنها بیشتر در مطالب داده‌شده درگیر شوند، مبالغ پول موردنظر که به آنها برای نگه‌داری داده‌شده بیشتر باشد، آنها کمتر به درک و فهم، آگاهی، هشیاری و تفسیر اطلاعات می‌پردازند و بیشتر مشغول نگهداری و حفظ و بازپس‌دهی خواهند بود. دیگر فرصتی برای مداخله، فهم و تغییر آنچه به آنها داده‌شده وجود ندارد (فریر، ۱۹۹۶). این الگو از خلاقیت جلوگیری کرده در مقابل گفتگو و مفاهیم مقاومت می‌کند و اساساً رویکردی جزمی است.

فریر (۱۹۹۷) تأکید می‌کند، در گستره روش مبتنی بر زبان امکان، محتوای برنامه‌درسی یک هدیه از طرف معلم و امری تحمیلی که تکه‌های اطلاعاتی را همانند وجه پول در بانک به دانش‌آموزان سپرده شود نیست، بلکه سازمان‌دهی، تلخیص و تدوین و بیان مجدد چیزهایی به افراد است که آنها می‌خواهند بیشتر در موردشان بدانند. دیالوگ، فرایند دادوستد ایده‌ها با شریک شدن در عقاید است. شما نمی‌توانید گفتگو کنید و درعین حال برای تحمیل عقاید خود به دیگران تلاش کنید. شما می‌توانید درباره عقاید خود و دیدگاه‌های دیگران بحث کنید (فتحی و اجارگاه، ۲۰۱۶).

سومین مقوله قابل استناد در این زمینه به نسبت گسست‌ناپذیر و ارتباط تنگاتنگ زبان امکان با «خلاقیت» بازمی‌گردد خلاقیت بلاتردید به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت در جهان امروز مطرح است (ایگان، ۲۰۰۶) و دارای نقش ویژه‌ای در ارتقاء کیفیت زیست بشر است (مهرمحمدی، ۲۰۱۰). توجه به این هدف از دیگر دلایلی است که بر پایه آن می‌توان به جایگاه حقیقی زبان امکان در پداگوژی انتقادی در نظام‌های تعلیم و تربیت پی برد. آنچه نقش واقعی مدارس امروز را تشکیل داده، نوعی فهم و درک عمیق انتقادی توأم با خلاقیت نیست (ایگان، ۲۰۰۳)، بلکه تنها محلی برای نگهداری دانش‌آموزان است، محلی که به والدین کمک می‌کند تا برای چندساعتی به فکر مراقبت فرزندانشان نباشند، مدارس امروزی بیشتر انبارها و پارکینگ‌های شبانه‌روزی‌اند تا مکان‌هایی برای یادگیری (اپل، ۱۹۹۸).

رگ و هوپ^۱ (۲۰۰۵) تأکید می‌کنند مدارس باید به دانش‌آموزان فرصت دهند تا ضمن ارج‌گذاری به تفاوت‌ها در عرصه‌های مختلف، نسبت به تجزیه و تحلیل و بروز ایده‌های نو اقدام کنند. از نظر ژيرو (۱۹۹۶) معلمان با بهره‌گیری از زبان امکان باید تلاش کنند تا دانش‌آموزان برای رهایی از چنین سلطه‌ای در کلاس درس آماده شوند و این مستلزم آماده شدن آنان به‌عنوان شهروندان فعال و منتقد است. از نظر او گفتمان بازتولید، فرهنگی از ناامیدی و گفتمانی از یأس را در کلاس درس برای دانش‌آموزان، به ارمغان آورده است، در عوض باید به فلسفه امکان و پداگوژی انتقادی با هدف پرورش خلاقیت دانش‌آموزان اندیشید (ژيرو، ۱۹۹۶). توجه به صدای (نظر) دانش‌آموزان در تربیت انتقادی نقش مهمی را ایفا می‌کند ژيرو و مک لارن (۱۹۹۲، ۱۹۹۴) بر این باورند که صدای دانش‌آموزان به‌واسطه فقدان زمینه بروز در نطفه خفه می‌شود و یا اینکه توصیف می‌کند که چگونه افراد به‌واسطه ترس و یا فقدان آگاهی از امکاناتی که در زبان‌ها و تجربیات مختلف برای ابراز نظر و تغییر وضع موجود وجود دارد سکوت پیشه می‌کنند و به تبع آن خلاقیت زاییده نمی‌شود.

ژيرو (۱۹۹۳) مصرانه از معلمان می‌خواهد تا نقش‌هایی را که موجب تغییر و دگرگونی سیاسی و اجتماعی می‌شود را بر عهده گیرند. آنها به‌جای انتقال صرف دانسته‌ها، باید بازاندیشی و تفکر انتقادی جهت ایجاد خلاقیت را در دانش‌آموزان پرورش دهند.

چهارمین و آخرین موضوعی که در جهت دفاع از ضرورت به کارگیری زبان امکان مورد توجه قرار می‌گیرد نسبت زبان امکان با مقوله پرورش سواد چندگانه دانش‌آموزان است. پداگوژی انتقادی بر اهمیت پرورش سوادهای چندگانه^۲ تأکید فراوان دارد. ژيرو (۱۹۹۶) و اپل (۱۹۹۸) معتقدند کاربرد زبان امکان در پداگوژی انتقادی، سواد اجتماعی را در بچه‌ها پرورش می‌دهد که کاربرد فرهنگی و انتقادی نیز دارد. در این برداشت، ما نیاز

1. Roge and Hope
2. multiple literacy

به سوادهایی داریم که هم اهمیت تفاوت‌های فرهنگی و هم اهمیت افراد را در ارتباط با مرزهای مختلف اجتماعی، فرهنگی، اطلاعاتی و سیاسی مورد توجه و تأکید قرار دهد (فتحی و اجارگاه، ۲۰۱۶). مربیان و دانش‌آموزان نیاز به آن نوع سواد دارند که افراد را قادر کنند فناوری‌های الکترونیکی را که از طریق رسانه‌های عمومی، تلویزیون و فیلم که زندگی روزمره را شکل می‌دهند به‌طور انتقادی مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند. برای انجام چنین کاری باید به‌طور کامل مدارس و برنامه‌های درسی مورد تجدیدنظر قرار گیرند. در اینجا مدارس در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان نیز نقش مهمی پیدا می‌کند (گرامت^۱، ۱۹۸۸).

پس همان‌طور که اشاره شد یکی از مفاهیم مورد مطالعه در ارتباط با مقوله زبان امکان معلمان، پرورش سواد چندگانه در دانش‌آموزان است. در عصر کنونی معنی سنتی سواد که عبارت بود از توانایی خواندن و نوشتن دچار تغییر شده و در جامعه مبتنی بر دانایی واژه سواد اغلب به جای توان و توانمندی مورد استفاده قرار می‌گیرد (بنی‌هاشمی و همکاران، ۲۰۱۷). امروزه شاهد مفهوم چندسواد هستیم. سواد در مفهوم جدید را می‌توان مجموعه مهارت‌های مورد نیاز یک شخص برای زندگی روزمره جهت رسیدن به رفاه اجتماعی تعریف کرد (خلیلی و همکاران، ۲۰۱۷). امروزه بیش از ۳۴ نوع سواد مفید معرفی شده‌اند از میان آنها می‌توان به سواد فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، اطلاعاتی، رسانه‌ای، اقتصادی، سلامتی و... اشاره کرد (بیران و خداپوردی، ۲۰۱۱). با توجه به اینکه نظام آموزشی باید نیروهایی را تربیت کند که در دنیای پیچیده موجود توانمند باشد لذا محقق پنج مورد از سوادهای چندگانه را که نزدیکی بیشتری با آموزش در مدرسه دارند را انتخاب کرده است.

سواد فرهنگی^۲: سواد فرهنگی شناخت یک فرد از پیشینه و تاریخ جامعه خود و جامعه جهانی، جغرافیای خود و جغرافیای جهانی شناخت انواع گفتمان‌ها، انواع سرمایه‌ها،

1. Grumet

2. cultural literacy

ارزش‌های فرهنگی موجود، مناسبات اجتماعی و شناخت نشانه‌های فرهنگی و واکنش بایسته و شایسته به آن است (حمیدی و همکاران، ۲۰۱۲). برای دانش‌آموز دارای سواد فرهنگی نشانه‌هایی مانند هشدارهای زیست‌محیطی در محیط پیرامون صرفاً یک تصویر خاموش نیست بلکه هشدار برای تنظیم رفتارهای فرد با محیط است (جانسون، ۲۰۱۴). در جامعه مبتنی بر دانایی باید برای سواد فرهنگی دانش‌آموزان آن جامعه هزینه کرد. چراکه دانش‌آموزان به‌عنوان شهروندان دارای سواد فرهنگی، جنگلها را نگهداری می‌کنند، آبها را آلوده نمی‌کنند، خشونت‌های فردی و اجتماعی را کاهش می‌دهند. راههای گفت‌وگو و ارتباط با همدیگر را بهتر پیدا می‌کنند (کندوگان، ۲۰۱۱).

سواد اجتماعی^۳: عبارت است از آگاهیهای افراد برای مشارکت و تصمیم‌گیری و عمل آگاهانه و شهروندی فعال، مسئولیت‌پذیر و آگاه نسبت به وضع اجتماعی خود شدن است (نیلی و همکاران، ۲۰۱۴).

سواد سیاسی^۴: عبارت است از آگاهیهای افراد برای کسب مهارت‌های موردنیاز برای مشارکت فعالانه در فرایند بازسازی، اصلاح و بهبود جامعه خویش (گاتمن، ۱۹۸۹). انتقال ارزشهای سیاسی از نسلی به نسل دیگر و شهروندی فعال و آگاه شدن (کاس، ۲۰۱۵).

سواد اطلاعاتی^۵: عبارت است از توانایی تشخیص نیاز اطلاعات، راهبردهایی برای تعیین جایگاه اطلاعات، توانایی پیدا کردن و دسترسی به اطلاعات، توانایی مقایسه ارزیابی اطلاعات به دست آمده (سعادت طلب و بلاش، ۲۰۱۷)، از منابع مختلف، سازماندهی، کاربرد و تبادل اطلاعات برای دیگران در راههای مناسب و موقعیتهای متناسب و توانایی برای ترکیب و ساختن اطلاعات برای ایجاد دانش جدید (یادگارزاده و همکاران، ۲۰۰۷). سواد اطلاعاتی عنصر اصلی و مؤثر یادگیری مادام‌العمر است و شامل سواد کتابخانه‌ای، سواد پژوهشی و

1. Johnson
4. political literacy

2. Kandogan
5. Kus

3. social literacy
6. information literacy

مهارت‌های تفکر و انتقادی است (فیلیپس و همکاران، ۲۰۱۸). از طرفی تحقق یادگیرندگان مادام‌العمر، رسالت مأموریت محوری نظام آموزش و پرورش ماست. دانش‌آموزان عصر اطلاعات باید بیاموزند که به‌جای انباشت حقایق در ذهن، چگونه ببینند، تصمیم بگیرند و درباره امور قضاوت کنند. این امر تغییر بنیادین در نظام‌های آموزشی زمان حاضر را می‌طلبد (استنجر، ۲۰۰۹).

سواد رسانه‌ای^۳: مجموعه‌ای از مهارت‌های قابل یادگیری است که به توانایی دسترسی، تجزیه و تحلیل و ایجاد انواع پیام‌های رسانه‌ای اشاره دارد و یک مهارت ضروری در دنیای امروزی به شمار می‌رود (بنی‌هاشمی و همکاران، ۲۰۱۷). برای حرکت در محیط رسانه‌ای پیچیده امروز باید قادر به درک بهتر پیام‌های رسانه‌ای باشیم افراد، با سواد رسانه‌ای قادر به کشف پیام‌های پیچیده موجود در محتوای تلویزیون، موبایل (تلگرام، اینستاگرام)، رادیو، روزنامه‌ها، مجلات، کتابها، بیلبردهای تبلیغاتی، اینترنت و سایر رسانه‌های مستقل خواهند شد (مینگویا^۴ و همکاران، ۲۰۱۹) آنها هم‌چنین می‌توانند رسانه‌های خود را ایجاد کرده و در شکل‌گیری فرهنگ رسانه‌ای مشارکت فعالانه داشته باشند، این امر سبب می‌شود افراد از حالت مصرفی خارج شده، از رسانه‌ها به صورت هوشمندانه‌ای بهره‌مند شوند. هدف سواد رسانه‌ای در مدرسه، دادن قدرت کنترل برنامه‌های رسانه به دانش‌آموزان است. در نظام آموزشی ما و با توجه به هوشمندسازی مدارس و با توجه به اینکه دنیای فناوری اطلاعات مسائل آموزشی را به‌شدت تحت‌تأثیر خود قرار داده است. اهداف آموزشی سواد رسانه‌ای مثل آگاه‌سازی و کاهش تأثیر منفی رسانه‌ها بر عامه مخاطبان و به ویژه دانش‌آموزان ضرورت پیدا می‌کند (حسینی پاکدهی و شبیری، ۲۰۱۷).

پژوهشهای زیادی نشان داده‌اند که سواد‌های چندگانه را می‌توان پرورش داد. لایلی^۵

1. Phillips
4. Mingoia

2. Stanger
5. Lily

3. media literacy

(۲۰۱۷)، ببران و خدایوردی‌زاده (۲۰۱۱)، واورا^۱ (۲۰۱۸)، منتظر (۲۰۰۷)، نیلی و همکاران (۲۰۱۴)، سعادت‌طلب و بلاش (۲۰۱۶)، بنی‌هاشمی و همکاران (۲۰۱۷)، کاس (۲۰۱۵)، فیلیپس و همکاران (۲۰۱۸) و بسیاری دیگر در پژوهش‌های خود در یافته‌اند که سوادهای چندگانه در ترکیب عناصر اصلی خود یعنی سواد فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اطلاعاتی و رسانه‌ای تحت‌تأثیر آموزش و نحوه اجرای آن افزایش یافته است. تلاش پژوهشگر برای یافتن پژوهشی درباره تأثیر زبان امکان معلمان بر پرورش سوادهای چندگانه دانش‌آموزان، نتیجه‌ای در پی نداشت و می‌توان گفت اکثر قریب به اتفاق پژوهش‌های انجام شده در این خصوص، روی میزان سوادهای چندگانه دانش‌آموزان و یا تأثیر آموزش بر انواع سوادها متمرکز شده است. اجرای این پژوهش با بررسی تأثیر زبان امکان معلمان بر پرورش سواد چندگانه در میان دانش‌آموزان، یکی از جنبه‌های نوآورانه این تحقیق است.

بر اساس نتایج برخی از پژوهش‌ها، در نظام آموزشی به پرورش سوادهای چندگانه فراگیران توجه چندانی نمی‌شود در صورتی که باید از سال‌های آغازین دوره ابتدایی شروع شود (مهرمحمدی، ۱۹۹۵). چراکه دوره ابتدایی یکی از مهم‌ترین سال‌های پرورش سوادهای چندگانه در دانش‌آموزان است. از این رو این دوره و پایه ششم برای اجرای پژوهش انتخاب شده است. سرانجام هدف عمده آموزش مطالعات اجتماعی آگاه کردن دانش‌آموزان از نظم اجتماعی، تفکر انتقادی، ویژگی‌های شهروند فعال، مؤثر که منطقی فکر کنند و آگاهانه تصمیم بگیرند. از این رو هم زبان امکان معلمان و هم درس مطالعات اجتماعی به باور برخی پژوهشگران به گونه‌ای هستند که بیش از سایر دروس و عوامل دیگر با پرورش سوادهای چندگانه ارتباط دارند. بر این اساس و با توجه به مبانی نظری مطرح شده، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سؤال است که آیا زبان امکان معلمان بر پرورش سوادهای چندگانه دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر علی‌آباد کنترل تأثیر دارد؟

روش

روش پژوهش حاضر، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل نابرابر است و مطالعه از نوع مداخله یک سر کور بوده است.

جامعه آماری: کلیه دانش‌آموزان دختر پایه ششم مقطع ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان علی‌آباد کتول که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ شاغل به تحصیل بودند، جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می‌دهند که بر اساس آمار آموزش و پرورش شهرستان علی‌آباد تعداد آنها ۴۵۷ نفر بود.

حجم نمونه: نمونه‌ای به حجم ۴۰ نفر با استفاده از روش چندمرحله‌ای از بین کلیه دانش‌آموزان دختر پایه ششم مقطع ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان علی‌آباد انتخاب شد. برای این منظور ابتدا از بین کلیه مدارس دخترانه مقطع ابتدایی (۷ مدرسه)، ۲ مدرسه (مدارس دخترانه قدس و مهر) به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. برای اینکه از تأثیر مداخلات آموزشی برای گروه آزمایش در گروه کنترل جلوگیری شود، در مرحله بعد به صورت تصادفی ساده مشخص شد که ۱ مدرسه به گروه آزمایش و ۱ مدرسه به گروه کنترل اختصاص یابد. در نهایت از مدرسه گروه آزمایش ۲۰ دانش‌آموز دختر پایه ششم به صورت تصادفی ساده به‌عنوان گروه آزمایش انتخاب شدند و از مدرسه گروه کنترل ۲۰ دانش‌آموز دختر پایه ششم به‌طور تصادفی ساده به‌عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. میانگین سنی گروه آزمایش ۱۱ سال و ۶ ماه و میانگین سنی گروه کنترل ۱۱ سال و ۵ ماه، با انحراف معیار ۱ ماه بود.

روش و ابزار پژوهش: در پژوهش حاضر از هر دو روش کتابخانه‌ای و میدانی جهت گردآوری داده‌ها استفاده شده است. پرسشنامه محقق‌ساخته سنجش سواد چندگانه از جمله ابزارهایی بوده است که جهت گردآوری داده‌های میدانی مورد استفاده قرار گرفته است؛ که

شامل ۵ مؤلفه سواد فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اطلاعاتی و رسانه‌ای بود. این پرسشنامه ۵ مؤلفه سواد چندگانه را با ۲۵ گویه، سنجیده است. به منظور بررسی روایی این ابزار از روایی محتوایی استفاده شد. پرسشنامه توسط ۱۰ نفر از متخصصان علوم تربیتی که در این زمینه صاحب نظر بودند مورد بررسی قرار گرفت و از این طریق روایی محتوایی پرسشنامه تأیید شد. ضریب توافق کاپا برای روایی محتوایی ۰/۸ درصد به دست آمد که شاخص بالاتر از ۰/۷۵ را کسب کرد. برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد. آلفای کرونباخ کل ۰/۸۹ به دست آمد. برای بعد سواد فرهنگی ۰/۹۵، سواد اجتماعی ۰/۸۵، سواد سیاسی ۰/۹۱، سواد اطلاعاتی ۰/۸۹ و سواد رسانه‌ای ۰/۸۵، به دست آمد که نشان از پایایی بالای ابزار داشت. قبل از اجرای آزمایش ابتدا، بسته آموزشی زبان امکان طراحی و جهت‌رواسازی در اختیار ده تن از صاحب نظران تعلیم و تربیت قرار گرفت. بسته آموزشی زبان امکان جهت اجرا دارای پنج گام است که عبارتند از: گام اول: استفاده معلم از کلمات احتمال دارد، ممکن است، شاید، احتمالاً در تدریس، گام دوم: از دانش‌آموزان خواسته شد پاسخ دهند اگر احتمال دارد؟ چگونه؟ اگر ممکن است چگونه؟ معلم در این گام به دانش‌آموزان اجازه داد به چیزی فراتر از وضع فعلی و موجود فکر کنند و در مورد امور غیرقابل بیان صحبت کنند. گام سوم: از شاگردان خواسته شد مرتبط با موضوع درس در مورد روابط اجتماعی خارج از شکل و ترکیب قدرت، تصور کنند. گام چهارم: معلم دانش‌آموزان را ترغیب نمود بین واقعیت به عنوان حقیقت و هستی به عنوان امکان تمایز قائل شوند. گام پنجم: مرحله ایجاد بینش جدید و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان است و از آنان خواسته شد به نقد موضوع درسی از منظرهای گوناگون بپردازند.

روش اجرای پژوهش: با هماهنگی مسئولان ذی‌ربط، پیش‌آزمون به تعداد دانش‌آموزان نمونه آماری تکثیر و آزمون در شرایط یکسانی در دو گروه اجرا شد. سپس آموزش درس مطالعات اجتماعی با استفاده از زبان امکان در یک دوره ۵ جلسه‌ای (۶۰ دقیقه) هر هفته یک

جلسه، به معلم گروه آزمایش، آموزش داده شد. معلم گروه آزمایش با استفاده از زبان امکان و طرح درس تدوین شده برای درس مطالعات اجتماعی در طی ۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای در هر هفته یک جلسه، اقدام به تدریس بخش‌های ۱ تا ۶ کتاب مطالعات اجتماعی با استفاده از زبان امکان کرد.

جدول (۲) محتوای جلسات زبان امکان

شماره جلسات	شرح جلسات	تکالیف داخل جلسه و خانگی
اول	- معرفی دوستی - آموزش آداب دوستی	- اجرای اگر احتمال دارد با آدمهای متفاوت از جمله فضایی دوست شد چگونه؟ - تصور کردن امور غیرقابل بیان در مورد دوستی - ترغیب به فکر کردن به چیزی فراتر از دوستی موجود و معمولی - ترغیب به ایجاد تمایز بین واقعیت دوستی و دوست‌یابی و حقیقت دوستی و دوست‌یابی به‌عنوان امکان‌های متفاوت
دوم	- آموزش تصمیم‌گیری چیست؟ - آموزش چگونه تصمیم بگیریم؟	- آگاهی تصور کردن روابط اجتماعی خارج از شکل و ترکیب قدرت برای تصمیم‌گیری - آگاهی از حالت‌های ممکن تصمیم‌گیری - آگاهی و تصور وضع فراتر از وضع فعلی و موجود برای تصمیم‌گیری
سوم	- کشاورزی در ایران - عوامل مؤثر بر کشاورزی - محصولات کشاورزی	- این موارد تنها عوامل مؤثر بر کشاورزی نیستند چه عوامل دیگر ممکن مؤثر بر کشاورزی می‌توانند باشند؟ - چه محصولات کشاورزی دیگری خارج از وضع فعلی موجود می‌تواند به وجود آید؟ - ترغیب دانش‌آموزان به‌عنوان اینکه عالم هستی یک امکان است برای به وجود آمدن حالت‌های ممکن محصولات متفاوت کشاورزی

شماره جلسات	شرح جلسات	تکالیف داخل جلسه و خانگی
چهارم	<p>ایران و منابع انرژی</p> <p>- آموزش طلای سیاه</p> <p>- آموزش چگونه</p> <p>انرژی را بهتر مصرف کنیم</p>	<p>- تصور کردن آگاهانه در مورد منابع انرژی و اینکه آن موارد تنها منابع انرژی نیستند</p> <p>ممکن است منابع انرژی دیگر وجود داشته باشد یا وجود آید</p> <p>- آگاهی از رویدادهای خارج از وضع موجود مصرف انرژی</p> <p>- تصور تمایز بین واقعیت طلای سیاه و حقیقت آن به عنوان امکان</p> <p>- ایجاد بینش جدید و نقد در مورد چه منابع انرژی دیگری ممکن است وجود داشته باشد و ما کشف نکردیم و می توانیم کشف کنیم.</p> <p>ترغیب دانش آموزان به عنوان اینکه عالم هستی یک امکان است برای به وجود آمدن منابع انرژی دیگر</p>
پنجم	<p>- شکوفایی علوم و فنون پس از ظهور اسلام</p> <p>- اسلام</p> <p>- پیشرفت های علمی مسلمانان</p> <p>- چه عواملی موجب گسترش علوم و فنون در دوره اسلامی شد؟</p>	<p>- تصور اینکه چه پیشرفت های ممکن دیگری می توانست به وجود آید؟</p> <p>- ترغیب دانش آموزان به تصور عوامل ممکن مؤثر بر پیشرفت</p> <p>- در فراتر از وضع فعلی و موجود چه پیشرفتهایی ممکن است؟</p> <p>- ترغیب دانش آموزان به عنوان اینکه عالم هستی یک امکان است برای به وجود آمدن حالت های ممکن پیشرفت</p>
ششم	<p>- سفری به اصفهان</p> <p>- اصفهان نصف جهان</p> <p>- چرا فرهنگ و هنر در دوره صفویه رشد کرد؟</p>	<p>- ممکن است چه فنون و هنر های دیگر برای معماری وجود داشته باشد؟</p> <p>- چه شهر دیگری ممکن است مثل اصفهان به وجود آید؟</p> <p>- آگاهی از امور غیر قابل بیانی که دانش آموزان بیان کرده اند.</p> <p>- ترغیب دانش آموزان به عنوان اینکه عالم هستی یک امکان است</p> <p>برای به وجود آمدن حالت های ممکن شهری</p>

معلم گروه کنترل با گفتار معمول خود به تدریس مشغول بود. پس از سپری شدن دوره آموزش با استفاده از زبان امکان مجدداً آزمون سنجش میزان سوادهای چندگانه در هر دو کلاس به اجرا درآمد. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده از آمار توصیفی نظیر فراوانی، میانگین، انحراف معیار، نمودار و درصد بهره‌گیری شد. برای آزمون فرضیه‌های این پژوهش از تحلیل کوواریانس (ANCOVA) استفاده شد.

یافته‌ها

در جدول (۱) میانگین سوادهای چندگانه و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن در گروه‌های کنترل و آزمایش در پس‌آزمون نشان داده شده است. نتایج حاکی از آن است که میانگین گروه آزمایش در پس‌آزمون سوادهای چندگانه و مؤلفه‌های آن شامل سواد فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اطلاعاتی و رسانه‌ای در مقایسه با میانگین گروه کنترل بالاتر است. مقدار اندازه اثر برای سوادهای چندگانه ۱/۵۰ است و نشان می‌دهد که بیش از ۹۱ درصد دانش‌آموزان گروه آزمایش که به‌واسطه زبان امکان آموزش دیده‌اند دارای نمراتی بالاتر از گروه کنترل در سوادهای چندگانه هستند. این مقدار برای مؤلفه‌های سواد فرهنگی، سواد اجتماعی، سواد سیاسی، سواد اطلاعاتی، سواد رسانه‌ای به ترتیب برابر ۰/۹۷، ۰/۷۹، ۰/۷۹، ۰/۵۷، ۰/۵۷ است و نشان‌دهنده آن است که به ترتیب ۷۹، ۷۷، ۷۲، ۷۲ درصد دانش‌آموزان گروه آزمایش که با زبان امکان آموزش دیده‌اند در مؤلفه‌های سوادهای چندگانه نمراتی بالاتر در مقایسه با گروه کنترل کسب کرده‌اند.

جدول (۲) میانگین سواد چندگانه و مؤلفه‌های آن در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

ES	SD	میانگین پس‌آزمون	میانگین پیش‌آزمون	تعداد آزمودنی	گروه	متغیرها
۱/۵۰	۳۳/۷۴	۱۶۰/۴۹	۱۶۱/۹۳	۲۰	کنترل	سواد چندگانه
	۳۰/۴۰	۲۱۱/۷۸	۱۷۴/۴۴	۲۰	آزمایش	
۰/۹۷	۱۵/۵۹	۴۲/۹۳	۴۵/۴۳	۲۰	کنترل	سواد فرهنگی
	۱۲/۳۸	۵۸/۴۴	۳۸/۵۱	۲۰	آزمایش	
۰/۷۹	۳۴/۳۵	۸۳/۰۵	۷۹	۲۰	کنترل	سواد اجتماعی
	۲۱/۰۱	۱۱۰/۵۳	۸۰/۹۳	۲۰	آزمایش	
۰/۷۹	۳۴/۳۵	۸۳/۰۵	۷۹	۲۰	کنترل	سواد سیاسی
	۲۱/۰۱	۱۱۰/۵۳	۸۰/۹۳	۲۰	آزمایش	
۰/۵۷	۷/۸۰	۱۸/۷۱	۲۰/۸۷	۲۰	کنترل	سواد اطلاعاتی
	۵/۱۷۶	۲۳/۳۸	۲۴/۶۴	۲۰	آزمایش	
۰/۵۷	۶/۰۷	۱۵/۷۶	۱۶/۸۴	۲۰	کنترل	سواد رسانه‌ای
	۴/۹	۱۹/۳	۲۰/۳۲	۲۰	آزمایش	

فرضیه اول: بین میزان سوادهای چندگانه دانش‌آموزان آموزش‌دیده با زبان امکان و معمولی تفاوت وجود دارد. اجرای آزمون تحلیل کوواریانس مستلزم وجود مفروضه رابطه خطی بین متغیرهاست. رابطه خطی بین متغیر وابسته در گروه‌های کنترل و آزمایش در پس‌آزمون سوادهای چندگانه نشان‌دهنده وجود رابطه هم‌خطی است. یکی دیگر از مفروضه‌های استفاده از تحلیل کوواریانس، همگنی رگرسیون متغیرهای کمکی و وابسته است. داده‌های جدول (۲) حاکی از همگنی رگرسیون دو متغیر کمکی و وابسته است. بر اساس داده‌های سطر سوم جدول (۲) چون مقدار $(F=0/711 \text{ و } p=0/407)$ است؛ بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیون دو متغیر برقرار است و شرایط استفاده از تحلیل کوواریانس وجود دارد. اطلاعات جدول (۲) حاکی از آن است که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌داری عامل بین آزمودنی‌های گروه وجود دارد $(F(1, 37) = 18/32, p < 0/0005, \eta^2_{\text{partial}} = 0/378)$.

بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میزان سوادهای چندگانه دانش‌آموزانی که در درس مطالعات اجتماعی با زبان امکان معلمان آموزش‌دیده‌اند با دانش‌آموزانی که با گفتار سنتی آموزش‌دیده‌اند، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و دانش‌آموزان آموزش‌دیده با زبان امکان سوادهای چندگانه بالاتری داشتند.

جدول (۳) آزمون همگنی رگرسیون تأثیر متغیر کمکی در متغیر وابسته و عامل بین آزمودنی گروه در پس‌آزمون

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	p	η^2
پیش‌آزمون	۲۱۳۲/۳۳	۱	۲۱۳۲/۳۳	۲/۱۲	۰/۱۵۶	۰/۰۶۶
گروه	۱۸۴۳۵/۹۷	۱	۱۸۴۳۵/۹۷	۱۸/۳۳	۰	۰/۳۷۸
تعامل گروه و متغیر وابسته	۷۲۱/۳۴	۱	۷۲۱/۳۴	۰/۷۱۱	۰/۴۰۷	
خطا	۳۰۱۸۰/۵۶	۳۷	۱۰۰۶/۰۲			
مجموع	۱۱۶۸۸۸/۶	۴۰				

فرضیه دوم: بین میزان سواد فرهنگی دانش‌آموزان آموزش دیده با زبان امکان و معمولی تفاوت وجود دارد. انجام آزمون تحلیل کوواریانس مستلزم وجود رابطه خطی بین متغیرهاست. داده‌ها حاکی از وجود رابطه خطی بین متغیرها در گروه‌های کنترل و آزمایش در پس‌آزمون است. داده‌های جدول (۳) حاکی از همگنی رگرسیون دو متغیر کمکی و وابسته است. بر اساس داده‌های سطر سوم این جدول چون مقدار ($F=0/06, p=0/938$) است. بنابراین، فرض همگنی شیب رگرسیون دو متغیر برقرار است و شرایط استفاده از تحلیل کوواریانس وجود دارد. اطلاعات جدول (۳) حاکی از آن است که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌داری عامل بین آزمودنی‌های گروه وجود دارد ($\eta^2=0/227, p<0/006$ partial $\eta^2=0/227, p<0/006$). بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت بین میزان سواد فرهنگی دانش‌آموزانی که در درس مطالعات اجتماعی با زبان امکان آموزش دیده‌اند با دانش‌آموزانی که با روش معمول آموزش دیده‌اند، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و دانش‌آموزان آموزش دیده با زبان امکان معلم سواد فرهنگی بالاتری داشتند.

جدول (۴) آزمون همگنی رگرسیون تأثیر متغیر کمکی در متغیر وابسته و عامل بین‌آزمودنی

گروه در پس‌آزمون

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	p	η
پیش‌آزمون	۹/۰۸۵	۱	۹/۰۸۵	۰/۰۴۳	۰/۶۳۶	۰/۰۰۱
گروه	۱۸۵۱/۹۷	۱	۱۸۵۱/۹۷	۸/۸۲	۰/۰۰۶	۰/۲۲۷
تعامل گروه و متغیر وابسته	۱/۲۹۴	۱	۱/۲۹۴	۰/۰۰۶	۰/۹۳۸	
خطا	۶۲۸۷/۵۹	۳۷	۲۰۹/۵۸			
مجموع	۹۰۷۶۸	۴۰				

فرضیه سوم: بین میزان سواد اجتماعی دانش‌آموزان آموزش‌دیده با زبان امکان و سنتی تفاوت وجود دارد. انجام آزمون تحلیل کوواریانس مستلزم وجود رابطه خطی بین متغیرهاست. داده‌ها حاکی از وجود رابطه خطی بین متغیرها در گروه‌های کنترل و آزمایش در پس‌آزمون است. داده‌های جدول (۴) حاکی از همگنی رگرسیون دو متغیر کمکی و وابسته است. بر اساس داده‌های سطر سوم این جدول چون مقدار ($F=0/162, p=0/690$) است. بنابراین، فرض همگنی شیب رگرسیون دو متغیر برقرار است. و شرایط استفاده از تحلیل کوواریانس وجود دارد. اطلاعات جدول (۵) حاکی از آن است که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌داری عامل بین آزمودنی‌های گروه وجود دارد ($\text{partial } \eta^2=0/147, F(37 \text{ و } 1)=0/13, p<0/031$)؛ بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت بین میزان سواد فرهنگی دانش‌آموزانی که در درس مطالعات اجتماعی با زبان امکان آموزش‌دیده‌اند با دانش‌آموزانی که با روش سنتی آموزش‌دیده‌اند، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و دانش‌آموزان آموزش‌دیده با زبان امکان معلم از سواد اجتماعی بیشتری برخوردار هستند.

جدول (۴) آزمون همگنی رگرسیون تأثیر متغیر کمکی در متغیر وابسته و عامل بین آزمودنی

گروه در پس‌آزمون

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P	η^2
پیش‌آزمون	۵۱۷۶/۲۳	۱	۵۱۷۶/۲۳	۷/۳۶	۰/۰۱۱	۰/۱۹۷
گروه	۳۶۰۵/۸۵	۱	۳۶۰۵/۸۵	۵/۱۳	۰/۰۳۱	۰/۱۴۷
تعامل گروه و متغیر وابسته	۱۱۷/۲۵	۱	۱۱۷/۲۵	۰/۱۶۲	۰/۶۹۰	۰/۰۰۶
خطا	۲۱۰۸۴/۴۴	۳۷	۷۰۲/۸۱۵			
مجموع	۳۳۳۶۹۳	۴۰				

فرضیه چهارم: بین میزان سواد سیاسی دانش‌آموزان آموزش‌دیده با زبان امکان و معمول تفاوت وجود دارد. اجرای آزمون تحلیل کوواریانس مستلزم وجود رابطه خطی بین متغیرهاست. رابطه خطی بین متغیر وابسته و گروه‌های کنترل و آزمایش در پس‌آزمون نشان‌دهنده وجود رابطه هم‌خطی است. برای اطمینان بیشتر شرط همگنی رگرسیون متغیرهای کمکی و وابسته نیز بررسی شد. داده‌های جدول (۵) حاکی از همگنی رگرسیون دو متغیر کمکی و وابسته است. بر اساس داده‌های سطر سوم این جدول چون مقدار ($F=0/162, p=0/690$) است. بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیون دو متغیر برقرار است و شرایط استفاده از تحلیل کوواریانس وجود دارد. سایر اطلاعات نشان داد که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌داری عامل بین‌آزمودنی‌های گروه وجود دارد ($\eta^2_{\text{partial}} = 0/147, p < 0/031, F(1, 37) = 5/13$). بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میزان سواد سیاسی دانش‌آموزانی که در درس مطالعات اجتماعی با زبان امکان آموزش‌دیده‌اند با دانش‌آموزانی که با روش معمول آموزش‌دیده‌اند تفاوت معنی‌داری وجود دارد و دانش‌آموزان آموزش‌دیده با زبان امکان از سواد سیاسی بالاتری برخوردار هستند.

جدول (۵) آزمون همگنی رگرسیون تأثیر متغیر کمکی در متغیر وابسته و عامل بین‌آزمودنی

گروه در پس‌آزمون

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	p	η^2
پیش‌آزمون	۵۱۷۶/۲۳	۱	۵۱۷۶/۲۳	۷/۳۶	۰/۰۱۱	۰/۱۹۷
گروه	۳۶۰۵/۸۵	۱	۳۶۰۵/۸۵	۵/۱۳	۰/۰۳۱	۰/۱۴۷
تعامل گروه و متغیر وابسته	۱۱۷/۲۵	۱	۱۱۷/۲۵	۰/۱۶۲	۰/۶۹۰	۰/۰۰۶
خطا	۲۱۰۸۴/۴۴	۳۷	۷۰۲/۸۱۵			
مجموع	۳۳۳۶۹۳	۴۰				

فرضیه پنجم: بین میزان سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان آموزش‌دیده با زبان امکان و معمول تفاوت وجود دارد. انجام آزمون تحلیل کوواریانس مستلزم وجود رابطه خطی بین متغیرهاست. داده‌ها حاکی از وجود رابطه خطی بین متغیرها در گروه‌های کنترل و آزمایش در پس‌آزمون است. داده‌های جدول (۶) حاکی از همگنی رگرسیون دو متغیر کمکی و وابسته است. بر اساس داده‌های سطر سوم این جدول چون مقدار ($F= ۱/ ۳۲, p= ۰/۲۵۵$) است. بنابراین، فرض همگنی شیب رگرسیون دو متغیر برقرار است و شرایط استفاده از تحلیل کوواریانس وجود دارد. اطلاعات جدول ۶ حاکی از آن است که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌داری عامل بین‌آزمودنی‌های گروه معنی‌دار نیست ($\eta^2 = ۳/۷۰۲$, $p < ۰/۰۶۲$, $F(۳۷ و ۱) = ۰/۰۶۲$)؛ بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت بین میزان سواد اطلاعاتی دانش‌آموزانی که در درس مطالعات اجتماعی با زبان امکان آموزش دیده‌اند با دانش‌آموزانی که با روش معمول آموزش دیده‌اند، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول (۶) آزمون همگنی رگرسیون تأثیر متغیر کمکی در متغیر وابسته و عامل بین‌آزمودنی

گروه در پس‌آزمون

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	p	η^2
پیش‌آزمون	۲/۰۵۵	۱	۲/۰۵۵	۰/۰۴۴	۰/۸۳۶	۰/۰۰۱
گروه	۱۷۴/۲۰۲	۱	۱۷۴/۲۰۲	۳/۷۰۲	۰/۰۶۲	۰/۱۰۹
تعامل گروه و متغیر وابسته	۶۲/۱۱	۱	۶۲/۱۱	۱/۳۲	۰/۲۵۵	-
خطا	۱۴۱۱/۱۵۶	۳۷	۴۷/۰۳۹			
مجموع	۱۵۹۳۶	۴۰				

فرضیه ششم: بین میزان سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان آموزش‌دیده با زبان امکان و معمول تفاوت وجود دارد. اجرای آزمون تحلیل کوواریانس مستلزم وجود رابطه خطی بین متغیرهاست. رابطه خطی بین متغیر وابسته در گروه‌های کنترل و آزمایش در پس‌آزمون نشان‌دهنده وجود رابطه هم‌خطی است. برای اطمینان بیشتر شرط همگنی رگرسیون متغیرهای کمکی و وابسته نیز بررسی شد. داده‌های جدول (۷) حاکی از همگنی رگرسیون دو متغیر کمکی و وابسته است. بر اساس داده‌های سطر سوم این جدول چون مقدار ($F=0/18, p=0/891$) است. بنابراین فرض همگنی شیب رگرسیون دو متغیر برقرار است و شرایط استفاده از تحلیل کوواریانس وجود دارد. باین وجود سایر اطلاعات نشان داد که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌داری عامل بین‌آزمودنی‌ها در گروه معنی‌دار نیست ($\eta^2_{\text{partial}} = 0/095, p < 0/08, F(37, 1) = 3/18$). بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که بین میزان سواد رسانه‌ای دانش‌آموزانی که در درس مطالعات اجتماعی با زبان امکان آموزش دیده‌اند با دانش‌آموزانی که با روش معمول آموزش دیده‌اند تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول (۷) آزمون همگنی رگرسیون تأثیر متغیر کمکی در متغیر وابسته و عامل بین‌آزمودنی

گروه در پس‌آزمون

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	p	η^2
پیش‌آزمون	۰/۳۹۸	۱	۰/۳۹۸	۰/۰۱۴	۰/۹۰۷	<۰/۰۰۱
گروه	۹۱/۹۶	۱	۹۱/۹۶	۳/۱۸	۰/۰۸	۰/۰۹۵
تعامل گروه و متغیر وابسته	۰/۵۹۱	۱	۰/۵۹۱	۰/۰۱۸	۰/۸۹۱	
خطا	۸۶۴/۳۱	۳۷	۲۸/۸۱			
مجموع	۱۰۹۹۱	۴۰				

بحث

یافته‌های این پژوهش نشان داد دانش‌آموزانی که با زبان امکان آموزش دیده‌اند در مقایسه با دانش‌آموزان آموزش دیده با روش معمول، در سواد چندگانه موفق‌تر بودند. به عبارت دیگر، زبان امکان معلمان در تدریس موجب پرورش سوادهای چندگانه دانش‌آموزان کلاس ششم شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های تیلور و فرانسیس (۲۰۰۶) همسویی دارد. در تبیین احتمالی این یافته می‌توان با هنری ژيرو در این برداشت که مدارس باید به‌عنوان منبعی برای جامعه‌ای که در آن قرار دارد نگرینسته شود همراه شد و هم‌صدا با او غفلت نسبت به نقش معلمان و دانش‌آموزان در کاربرد زبان امکان را مورد نکوهش قرار داد. زبان امکان به معلمان و دانش‌آموزان اجازه می‌دهد به چیزی فراتر از وضع فعلی و موجود فکر کنند (ژیرو، ۱۹۹۹)، در مورد امور غیرقابل بیان، صحبت کنند (فریر، ۱۹۹۳) و روابط اجتماعی خارج از شکل و ترکیب قدرت را تصور کنند (فریر، ۱۹۸۹). زبان امکان معلمان و دانش‌آموزان را قادر می‌سازد بین واقعیت به‌عنوان حقیقت و هستیها به‌عنوان امکان تمایز قائل شوند (فتحی و اجارگاه، ۲۰۱۷)، به تغییر امید داشته باشند (فریر، ۱۹۸۷) و دارای بینش جدید از آنچه رهبری آموزشی را تشکیل می‌دهند، باشند. معلمان و دانش‌آموزانی که بتوان به آنها تفکر انتقادی را آموخت (فریر، ۱۹۹۳) تا بتوانند خود را در سرگذشت زندگی‌شان درک کنند (ژیرو، ۲۰۰۱) و مسئولیت اخلاقی و اجتماعی را در نقش معلمی و دانش‌آموزی خود و در هنگام پرداختن به نقد و اندیشه‌های تحول‌یابنده برعهده بگیرند (ژیرو، ۱۹۹۷؛ اپل، ۱۹۹۸). در این حالت است که پرورش سواد چندگانه دانش‌آموزان محقق می‌شود. پداگوژی انتقادی بر اهمیت پرورش سوادهای چندگانه تأکید فراوان دارد. زبان امکان در پداگوژی انتقادی، سوادهای مختلف را پرورش می‌دهد که کاربرد فرهنگی، اجتماعی و انتقادی نیز دارد. در این برداشت، ما نیاز به سوادهایی داریم که هم اهمیت تفاوت‌های فرهنگی و هم اهمیت افراد را

در ارتباط با مرزهای مختلف اجتماعی، فرهنگی و سیاسی، اطلاعاتی و رسانه‌ای مورد توجه و تأکید قرار دهد (فتحی و اجارگاه، ۲۰۱۶).

یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین میزان سواد فرهنگی، اجتماعی و سیاسی دانش‌آموزانی که با زبان امکان آموزش دیده‌اند در مقایسه با دانش‌آموزانی که با روش معمول آموزش دیده‌اند، تفاوت معناداری وجود دارد و زبان امکان معلمان موجب پرورش سواد فرهنگی، اجتماعی و سیاسی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. در واقع، دانش‌آموزان به‌عنوان شهروندان دارای سواد فرهنگی، جنگلها را نگهداری می‌نمایند، آنها را آلوده نمی‌کنند، خشونت‌های فردی و اجتماعی را کاهش می‌دهند. راه‌های گفت‌وگو و ارتباط با همدیگر را بهتر پیدا می‌کنند. نتایج این بخش از تحقیق با نتایج واورا (۲۰۱۸) و کاس (۲۰۱۵) همسو است. تبیین احتمالی این یافته این است که سواد اجتماعی به رشد و پرورش ظرفیتهای دانش‌آموزان برای مشارکت، تصمیم‌گیری و عمل آگاهانه و مسئولانه در زندگی اجتماعی که شامل حقوق انسانی، رشد مستمر و همه‌جانبه اخلاق و ارزشها، صلح و مسالمت‌جویی، برابری اجتماعی است، اشاره دارد. به عبارت دقیق‌تر زبان امکان معلمان توانسته است بستر لازم را برای پرورش سواد اجتماعی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی فراهم کند. نتایج این قسمت از تحقیق تقریباً با نتایج ژيرو (۱۹۹۹) و نیلی و همکاران (۲۰۱۴) هم‌خوانی دارد. هدف نظامهای آموزشی پیشرفت‌گرا تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان شهروندانی فعال، مسئولیت‌پذیر و آگاه نسبت به وضع اجتماعی و سیاسی است. سواد سیاسی اشاره به این دارد که دانش‌آموزان از حقوق خویش و دیگران، مسئولیت خود در قبال جامعه و بالعکس، دانشها و مهارتهای موردنیاز برای مشارکت سیاسی در آینده آگاه شوند. پرورش سواد سیاسی دانش‌آموزان با فرصت زبان امکان معلمان، آنان را برای مشارکت فعالانه در فرایند بازسازی، اصلاح و بهبود جامعه خویش آماده می‌سازد. این یافته با نتایج شریل و پاملا (۲۰۰۶)،

تامپلین^۱ و همکاران (۲۰۱۸)، گاتمن^۲ (۱۹۸۹) و لگو (۲۰۱۸) هم‌خوانی دارد. یافته‌های این پژوهش هم‌چنین نشان داد که با وجود تأثیر زبان امکان معلمان بر پرورش سوادهای چندگانه دانش‌آموزان به‌طورکلی و سه عنصر سواد فرهنگی، اجتماعی و سیاسی، تفاوت بین دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و کنترل در دو عنصر سواد اطلاعاتی و سواد رسانه‌ای معنی‌دار نیست و در این قسمت زبان امکان نتوانسته است سواد اطلاعاتی و سواد رسانه‌ای را در دانش‌آموزان گروه آزمایش به‌طور معنی‌داری افزایش دهد. سواد اطلاعاتی به این اشاره دارد که تغییر شکل یادگیری با فناوری اطلاعات و ارتباطات چیزی بیش از گذاشتن رایانه در کلاس درس است. تغییر واقعی هنگامی اتفاق می‌افتد که فناوری اطلاعات و ارتباطات افق تفکر همه دانش‌آموزان را با فراهم آوردن مهارت‌های جدید برای آنها و متصل کردن آنها با دنیای جدید، ایده‌ها و منابع یادگیری وسعت بخشد (لایلی، ۲۰۱۷). سواد اطلاعاتی رابطه مستقیمی با مهارت‌های فناوری اطلاعات دارد و مهم‌ترین عامل تأثیرگذار برای استفاده مؤثر از فضای دانشی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات در کلاس درس است و دانش‌آموز را قادر می‌سازد از رایانه، نرم‌افزارهای کاربردی، پایگاه داده‌ها و فناوری‌های دیگر برای رسیدن به اهداف گوناگون آکادمیک استفاده کند. دانش‌آموزان با سواد اطلاعاتی لزوماً دارای برخی از مهارت‌های فناورانه می‌شوند. نتایج این بخش از تحقیق با یافته‌های کریکر و استون بریکر^۳ (۲۰۱۹) و مک‌لارن (۱۹۹۹) هم‌خوانی ندارد. سواد رسانه‌ای به مجموعه‌ای از مهارت‌های قابل یادگیری جهت توانایی دسترسی، تجزیه و تحلیل و ایجاد انواع پیام‌های رسانه‌ای اشاره دارد و یک مهارت ضروری در دنیای امروزی به شمار می‌رود. برای حرکت در محیط رسانه‌ای پیچیده امروز دانش‌آموزان باید قادر به درک بهتر پیام‌های رسانه‌ای باشند. آنها هم‌چنین می‌توانند رسانه‌های خود را ایجاد کرده و در شکل‌گیری فرهنگ رسانه‌ای مشارکت

1. Tamplin

2. Gutmann

3. Kirker and Stonebraker

فعالانه داشته باشند، این امر سبب می‌شود دانش‌آموزان از حالت مصرفی خارج شده و از رسانه‌ها به صورت هوشمندانه‌ای در امر یادگیری بهره‌مند شوند. در زمان محدودی که این پژوهش به اجرای تأثیر زبان امکان معلمان پرداخته، نتوانسته است سواد اطلاعاتی و رسانه‌ای دانش‌آموزان را ارتقا ببخشد. بنابراین تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش در مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی و سواد رسانه‌ای معنی‌دار نبوده است.

محدودیتها و پیشنهادها

در این پژوهش با آنکه متغیرهای سن، جنس و پایه تحصیلی کنترل شدند، برخی متغیرهای مداخله‌گر مانند بهره‌هوشی، سطح سواد والدین، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان کنترل نشدند. باین‌وجود تأثیر زبان امکان معلمان بر پرورش سواد چندگانه دانش‌آموزان انکارناپذیر است. لذا پیشنهاد می‌شود، فعالیت‌های مدرسه مبتنی بر یک فلسفه عمومی برخاسته از شرایط ایدئولوژیک باشد. شرایطی که در آن تعیین تجربیات روزمره بر اساس توانایی‌های بخش کثیری از دانش‌آموزان، آینده نظام آموزشی مدرسه‌ای را تعریف کند. با فراهم کردن فرصت پداگوژی انتقادی مبتنی بر زبان امکان رشته‌های مجزا فروریخته و با خلق دانش بین‌رشته‌ای اشکال جدید دانش ایجاد شود. معلمان با به‌کارگیری زبان امکان برنامه‌های درسی را به نحوی تدوین کنند که منابع فرهنگی که دانش‌آموزان خود به مدرسه می‌آورند را به حساب آورده، نظم و سازمان دهند. به‌طوری‌که در قبال اقداماتشان فکورانه برخورد کنند و پاسخگوی آنها باشند.

دست‌اندرکاران طراحی برنامه‌درسی، مراکز پردیسه‌های دانشگاه فرهنگیان و آموزش‌های بدو و ضمن خدمت معلمان جدیدالاستخدام ماده ۲۸ و گروه‌های آموزشی نسبت به آموزش و کاربرد مفید زبان امکان برای معلمان و اعضا هیئت‌علمی و مدرسین دانشگاه فرهنگیان اهتمام بیشتری بورزند. مؤلفان کتب درسی نیز جهت ایجاد بستر مناسب برای استفاده از زبان

امکان به تدوین محتوا و موضوعاتی متناسب بپردازند و اینکه آموزش به شیوه زبان امکان در تمامی دروس قابل‌اجراست و می‌تواند گامی مؤثر در اعتلای سوادهای چندگانه دانش‌آموزان این مرزوبوم باشد.

ملاحظات اخلاقی

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان در تهیه مقاله مشارکت داشته‌اند.

منابع مالی

برای انتشار این مقاله حمایت مالی مستقیم از هیچ نهاد یا سازمانی دریافت نشده است.

تعارض منافع

این مقاله با سایر آثار منتشرشده از نویسندگان همپوشانی ندارد.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در این مقاله همه حقوق مرتبط با اخلاق پژوهش رعایت شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

- Apple, M. W. & Christan, L. K. (1991). *The Politics of the Textbook*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1992). Computers in Schools: Salvation or Social Disaster? *Education Digest*, 57(6), 47-52.
- Apple, M. W. (1998). Knowledge, Pedagogy, and the Conservative Alliance. *Studies in Literary Imagination*, 31(1), 5-23.
- Apple, M. W. (1998). *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*, Albany Apple, M.W. Democratic Schools, Alexandria, Va.
- Arnowitz, S. & Giroux, H. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Socialcriticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arnowitz, S. & Giroux, H. (1985). *Education Under Siege: the Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*. South Hadly Mass: Bergin & Garvey.
- Babran, S. and Khodayvardi, M. (2011). Media literacy study of Tabriz citizens. *Journal of Culture and Communication*, 2 (5), 32-45. (in Persian)
- Bani Hashemi, K., Noshadi, S., Soltanzadeh, H. and Ali Abadi, Kh. (2017). Comparison of media literacy and information literacy among male and female students. *Journal of Media Studies*, 12 (39), 115-126. (in Persian)
- Belcourt, M., Parbudya, S., Bohlander, G. W., & Snell, S. (2008). *Managing Human RESOURCE*. Fifth Canadian Edition, New York: Nelson College Indigenous.
- Broudy, H. S. (1988). *Aesthetics and Curriculum*. In W. Pinar. (Ed.), *Contemporary Curriculum Discourses* (332-342). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Cheryl, L. R. & Pamela, S. (1998). Becoming a member of the teaching profession: Learning a Language of Possibility. *Teaching and Teacher Education*, 14(3), 283-303. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00044-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00044-9).
- Cornbleth, C. (1988). Curriculum in and out of Context. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 85-96. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1988winter_cornbleth.pdf.
- Duta, N., Tomoasica, E., & Panisoara, G. (2015). Desirable Characteristics Defining to Describe an Effective Teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1223-1229. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.383>.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: the University of Chicago Press.

- Egan, K. (2003). Start with What the Student Knows or with What the Student Can Imagine?, *Phi Delta Kappan International*, 84(6), 443-445.
- Egan, K. (2006). *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Books.
- Fathi and Ejaragh, K. (2016). *Planning for new identities*. Tehran: Aiezh Publication. (in Persian)
- Freire, P. (1988). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Press.
- Friere, P. (1987). *Literacy: Reading the Word & the Word*. Boston, Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Friere, P. (1989). *Learning to Question: Pedagogy of Liberation*. New York: Continuum Press.
- Friere, P. (1993). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Press.
- Friere, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflection on my Life and Work*. New York: Routledge.
- Friere, P. (1997). *Teacher as Cultural Workers. Letters to those who dare to Teach*. Boulder, CO: Westview press.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, Culture & the Process of Schooling*. Philadelphia London: Temple University Press, Falmer Press.
- Giroux, H. A. (1989). *Schooling for Democracy*. Critical Pedagogy in Modern Age. London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1992). *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (1993). *Living dangerously: Multiculturalism and the Politics of Difference Counterpoints*, Vol. 1, New York: P Lang.
- Giroux, H. A. (1996). *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (1997). *Channel Surfing: Race Talk and the Destruction of Today's Youth*, New York: St. Martin S. Press.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling: A Critical Reader the Edge, Critical Studies in Educational Theory*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Giroux, H. A. (1999). *The mouse that Roared: Disney and the end of Innocence*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Giroux, H. A. and Peter McLaren. (1994). *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York, London: Routledge.
- Grumet, M. (1988). *Women and Teaching: Homeless at hom*. In W. Pinar (Ed), *Contemporary curriculum discourses*. Scottsdale, Az: Gorsuch Scarisbrick.
- Gutmann, A. (1989). *Democratic Education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Hamed, M. (2012). A comparative review of the Fifth Development Plan with emphasis on social welfare indicators considered in social work. Welfare Planning and Social Development Quarterly, *Journal of the First Scientific Social Welfare Conference in Iran*, 4, 189-220. (in Persian)
- Hamidi, F., Damavandi, M. And Dehnavi, a. (2012). The relationship between cultural intelligence and computer literacy of teachers with their classroom management style. *Information and Communication Technology Journal of Educational Sciences*, 3 (1), 5-26. (in Persian)
- Hazari Jeribi, J., and Safari Shali, R. (2012). *Anatomy of Social Welfare*. Tehran: Publication of Culture and Society. (in Persian)
- Hoerr, T. (2005). *The Art of School Leadership*. ASCD.
- Hosseini Pakdadehi, A. and Shobeiri, H. (2016), Media literacy training in cyberspace, Comparison of the Media Smart website and Media literacy website of Iran. *Journal of Modern Media Studies*, 3 (9), 31-76.
- Hubner, D. E. (1969). *Language and Teaching: Reflections in the Light of Heidegger s Writing about Language*. Paper Presented at the Union Theological Seminary in New York. Also Published as Chapter Thirteen in *The of the Transcendent*.
- Hubner, D. E. (1969). Politics and the Curriculum. In A. H. Passow (Ed), *Curriculum Crossroads* (87-95). New York: Teachers College Press.
- Johnson. P. C. (2014). Cultural Literacy, Cosmopolitanism and Tourism Research. *Annals of Tourism Research*, 44, 255-269. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2010.07.014>.
- Kandogan, Y. (2011). Determinants of Individuals' Preference for Cross-Cultural Literacy: Role of International Trade Potential. *Journal of World Business*, 46(3), 328-336. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2010.07.014>.
- Kelly, R. (Ed). (2016). *Creative development: Transforming education through design thinking, innovation, and invention*. Edmonton, AB: Brush Education.

- Kirker, M. J., & Stonebraker, I. (2019). Architects, Renovators, Builders, and Fragmenters: A Model for First Year Students' Self-perceptions and Perceptions of Information Literacy. *The Journal of Academic Librarianship*, 45(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.10.009>.
- Koshan, M. (2013). *Ahmad Shamlo. Literary Collections*. H&S Media, 156 pages. (in Persian)
- Koshan, M. (2013). *Frogh Frokhzad - Literary Collections*. London: H & S Media. (in Persian)
- Krik, D. J., & Terry J. L. (2004). *Effective Schools: Assessment Report*. New York: Pearson Education, Inc.
- Kus, Z. (2015). *Political Literacy Status of Pre-Service Social Studies Teacher. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 197-202. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.383>.
- Leggo, C. (2004). The curriculum of becoming human: A rumination. *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), 28-36.
- Leggo, C. (2018). *Poetry in the Academy: A Language of Possibility. Canadian Journal of Education*. Special Capsule Issue: Teaching Creativity, Creatively Teaching, Poetry in the Academy.
- Leithwood, K., Day, Ch., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership, What It Is and How It Influences*. Pupil Learningm, University of Nottingham.
- Lily, F.S. (2017). Empowering Indonesian Women Through Building Digital Media Literacy. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(3), 212-217. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.10.004>.
- Massoud Asl, F. (2009). *World Social Welfare System (comparative study)*. Tehran: Parliament Research Center. (in Persian)
- McLaren, P. (1989). *Life in School: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.
- McLaren, P. (2006). *Rage Hope: Interviews with peter McLaren on War, Imperialism and Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2005). Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy, *Journal of Teacher Education*, 52(2), 136-150. <https://doi.org/10.1177/02F0022487101052002005>.
- Megardepine, E. (2011). The liberation from the absolutism of modern philosophies. Understanding Culture with Intergroup Philosophy (Translated by A. Rajabi). *Sureh Andisheh Magazine*. 50 and 51, 162-167. (in Persian)

- Mehr Mohammadi, M. (1996). Why should we direct the curriculum to the core issue? *Journal of Education*, 43, 9-28. (in Persian)
- Mehr Mohammadi, M. (2010). Recognizing the concept and explaining the place of imagination in curriculum and education with emphasis on elementary education. *Journal of Educational Studies and Psychology*, 11 (1), 5-20. (in Persian)
- Meyer, K., & Leggo, C. (2009). *Imagining otherwise: Tantalizing tales from the Centre*. In P. Lewis & J. Tupper (Eds.), *Challenges bequeathed: Taking up the challenges of Dwayne Huebner* (pp. 39–50). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Mingoia, J., Huchinson, A. D., glives, D. H., & Wilson, C. (2019). *The Impact of a Social Media Literacy Intervention on Positive Attitudes to Tanning: A Pilot Study*. *Computers in Human Behavior*, 90, 188-195. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.004>.
- Ministry of Education (2011). *Fundamental Reform Document of Education*.
- Montazer, Gh. (2007). Strategic Studies of Information Development of Iranian Higher Education System. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, 43, 3-27. (in Persian)
- Nili, M., Mousavi, S., and Mousavi, F. (2014). Survey of Political and Social Literacy of Adult Citizens in Isfahan. *Journal of Applied Sociology*, 2, 50-60. (in Persian)
- Penny, A. J., Harley, K. L., & Jessop, T. S. (2006). Towards a Language of Possibility: Critical Reflection and Mentorship in Initial Teacher Education. *Teacher and Teaching*, 2(1), 57-69. <https://doi.org/10.1080/1354060960020105>.
- Phillips, M., Epps, A.V., Johnson, N., & Zwicky, D. (2018). Effective Engineering Information Literacy Instruction: A Systematic Literature Review. *The Journal of Academic Librarianship*, 44(6), 705-711. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.10.006>.
- Pinar, W. F. Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P.M. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Saadattalab, A. and blush, F. (2017). The Role and Application of Information Literacy in Institutionalizing ICT in Higher Education. *Journal of Educational Research*, 35, 113-129. (in Persian)

- Saki, R. (2016). *Principles of School Leadership and Management for School Excellence*, Tehran, Parastesh Publication. (in Persian)
- Shokri, A. (2016). *The Beauty is Glorious of Truth, Literary Criticism*. London: H & S Media. (in Persian)
- Silins, H. (2004). Is This a Useful Concept to Apply to Schools?. *International Education Journal*, 3(1), 22-25.
- Sousa, M. J., & Rocha, A. (2019). Leadership Styles and Skills Developed Through Game Based Learning. *Journal of Business Research*, 94, 360-366. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.01.057>.
- Spear, A. M., & Costa, R. B. (2018). Potential for Transformation? Two Teacher-Training Programs Examined Through a Critical Pedagogy Framework. *Teaching and Teacher Education*, 69, 202-209. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.013>.
- Stanger, K. (2009). *Implementing Information Literacy in Higher Education: A Perspective on the Roles of Librarians and Disciplinary Faculty*, *Library and Information Science Research Electronic Journal*, 19(1), <https://www.libres-ejournal.info/553/>.
- Swain, W. A., Rodriguez, L. A., Springer, M. G. (2018). Selective Pension Bonuses for Highly Effective Teachers in High Poverty School: Evidence from Tennessee. *Economics of Education Review*, 68, 148-160. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.12.008>.
- Swarbrick, A. (2011). Languages: Building on Firm Foundations. *The Curriculum Journal*, 22, 227-241. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.574967>.
- Tanner, D. & Tanner, L. N. (1980). *History of School Curriculum*. New York: Macmillan.
- Wawra, D. (2018). *Multimodal Literacy: Meaning Negotiations in Political Cartoons on the Refugee Crisis*, *System*, 77, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.018>.
- Willis, P. (2001). *Tekin the Piss? In D. Holland & J. Lave (ed.s), History in Person, Santa Fe: School of American Research Press*, 11(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177%2F1466138109347008>.
- Yadegarzadeh, Gh., Parand, K., and Bahrami A. (2007). How Iranian Universities Attend Information Society. *Journal of Management*, 181, 41-48. (in Persian)