Journal of Curriculum Studies in Teacher Education & Development
Online ISSN: 3092-7153
https://www.jcstedicsa.ir

Examining the Role of Justice-oriented Curriculum in Teachers' Critical Thinking: The Mediating Role of Cultural Competence

Sana Mohammadi[1], Abdollah Amini[2]* & Sayyed Jamal Barkhoda[3]

1. M.A. in Curriculum Planning, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. Sana.mohammadi@uok.ac.ir
2. Corresponding author: Department of Philosophy, Faculty of humanities and social sciences, Kurdistan University, Sanandaj, Iran. Email: Aminiphilosophy2021@uok.ac.ir
3. Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj. Iran. j.barkhoda@uok.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Keywords:

Justice-oriented curriculum, critical thinking, cultural competence, teachers, cultural diversity

ABSTRACT

Recently, educational inequalities, cultural differences, and the need to train critical thinking in schools have highlighted the need for justice-oriented curriculum. The aim of the paper is to investigate the role of justice-oriented curriculum in teachers' critical thinking mediated by cultural competence. This study is applied in nature and quantitative in method of implementation and based on correlational strategy. The statistical population of the study included all teachers in Marivan city, 900 people, of whom 291 were selected as a sample using stratified random sampling. The data collection tool was three standard questionnaires: Justice-oriented Curriculum (Karakoç & Sakız, 2021), Critical Thinking (Rajai, 2014), and Cultural Competence (Deardorff 2006). By using the structural equation modeling to analyze the data, the findings were reported in three phase: First, the fit of the measurement model showed that the reliability of the components and their validity were at a desirable level. Second, the fit of the structural model indicated the appropriateness of the conceptual model of the research. Third, the test of the research hypotheses showed that all relationships were significant. The results of this study are of particular importance for the curriculum planners in paying attention to cultural differences and promoting critical thinking.

Article history:

Received: 26 March 2026

Revised: 29 May 2026

Accepted: 6 June 2026

Published: 16 June 2026

Cite this article: Mohammadi, S., Amini, F., & Barkhoda, S. J. (2026). Examining the Role of Justice-oriented Curriculum in Teachers' Critical Thinking: The Mediating Role of Cultural Competence. *Curriculum Studies in Teacher Education & Development*, 2(1), 4-28. https://doi.org/10.22034/jcsted.2026.590785.1058

This article is based on the doctoral dissertation of Sana Mohammadi at University of Kurdistan.
© The Author(s).
Publisher: Iranian Curriculum Studies Association.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, educational justice and teacher empowerment have gained increasing importance in Iran due to persistent educational inequalities, cultural diversity, and the necessity of fostering critical thinking in schools. A justice oriented curriculum goes beyond the equal distribution of resources to include the equitable distribution of learning opportunities, recognition of cultural differences, and ensuring equal participation for all learners. Despite extensive research on justice centered curriculum, cultural competence, and critical thinking, a significant gap remains in the literature: the lack of an integrated model examining how justice oriented curriculum explains teachers' critical thinking through the mediation of cultural competence, especially in multicultural contexts such as Marivan County. Hence, the main objective of this study was to investigate the role of a justice oriented curriculum in teachers' critical thinking with particular attention to the mediating role of cultural competence.

Given the assumption that a justice-oriented curriculum significantly influences teachers' critical thinking through their cultural competence, such a curriculum can contribute to realizing educational justice beyond its articulation in official documents and translating it into teachers' professional practices. This also requires teachers to have two basic capacities: first, cultural competence to understand, accept, and respond appropriately to diversity; and second, critical thinking to analyze situations, rethink practices, and make informed professional decisions. From this perspective, examining the relationships between these three components is not only theoretically important, but can also provide insights into redesigning teacher education programs, improving the quality of primary education, and strengthening educational justice in diverse cultural contexts.

Methodology

This research is applied in nature and quantitative in approach, employing a correlational strategy using structural equation modeling. The statistical population comprised all primary school teachers in Marivan County during the 2024 2025 academic year (N. 900). Using Cochran's formula and stratified random sampling, 291 teachers were selected to participate in the study. A survey method and questionnaire were used to collect data. Data were collected using three standard questionnaires: the Justice-centered Curriculum Questionnaire (Karakoç & Sakız, 2021) with 17 items and five components, the Critical Thinking Questionnaire (Rajaei, 2014) with 19 items and five skills, and the Cultural Competence Questionnaire (Deardorff, 2006) with 17 items and three components. The content validity of the instruments was assessed by experts. Convergent and discriminant validity were also examined using the average variance extracted (AVE) and the Fornell–Larcker criterion, respectively. Reliability was assessed using Cronbach's alpha and composite reliability, with most components demonstrating values above 0.70.

Findings

The results were reported in three parts. First, the measurement model fit indicated satisfactory construct reliability (Cronbach's alpha and composite reliability > 0.70), convergent validity (AVE > 0.50), and discriminant validity (Fornell Larcker criterion). The KMO value of 0.876 and the significant Bartlett's test indicated that the data were suitable for factor analysis. Most item factor loadings exceeded 0.40. Second, the structural model was evaluated using path coefficients, t-values, and R^2 values. Second, the structural model fit, based on path coefficients, t values, and R^2 values, indicated a good fit for the conceptual model. R^2 values for cultural competence (0.876), deductive skills (0.856), and evaluation skills (0.765) demonstrated high explanatory power. The Q^2 index also demonstrated predictive relevance for most dimensions. Third, hypothesis testing showed that the justice-oriented curriculum had a direct and significant effect on cultural competence; cultural competence had a direct and significant effect on critical thinking; and the justice-oriented curriculum had an indirect and significant

effect on critical thinking through cultural competence. The VAF value of 0.236 indicated partial mediation. The strongest effect was observed in the relationship between the justice-oriented curriculum and cultural competence. The findings indicate that a justice-oriented curriculum can contribute to enhancing teachers' critical thinking both directly and indirectly through cultural competence. These results are consistent with theoretical perspectives on social justice and multicultural education, as well as findings from domestic studies.

Conclusion

Accordingly, greater emphasis on educational justice and teacher training that is responsive to cultural differences can promote teachers' professional development and improve the quality of teaching and learning processes in schools. The study had several limitations, including its restriction to teachers in Marivan County and its reliance on self-reported data. Practical implications include revising the national curriculum to give greater attention to cultural and linguistic diversity, providing training programs to enhance teachers' cultural competence, and strengthening critical thinking skills through professional development initiatives. Future studies are recommended to adopt qualitative, comparative, and intervention-based approaches to explore teachers' and students' lived experiences in multicultural settings and examine additional mediating variables, such as media literacy and cultural capital.

مطالعات برنامه درسی در تربیت و بالندگی معلم
https://www.jcstedicsa.ir

بررسی نقش برنامهٔ درسی عدالت‌محور در تفکر انتقادی معلمان با میانجی‌گری شایستگیِ فرهنگی

ثنا محمدی[۱] عبدالله امینی[۲*] و سید جمال بارخدا[۳]

۱. دانش‌آموختهٔ کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: Sana.mohammadi@uok.ac.ir
۲. نویسنده مسئول: گروه فلسفه، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان،سنندج، ایران. رایانامه: Aminiphilosophy2021@uok.ac.ir
۳. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان،سنندج، ایران. رایانامه: j.barkhoda@uok.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: مقاله اصیل پژوهشی

واژه‌های کلیدی:
برنامهٔ درسی عدالت محور، تفکر انتقادی، شایستگی فرهنگی، معلمان، تنوع فرهنگی.

چکیده

اخیراً، نابرابری‌های آموزشی، تفاوت‌های فرهنگی و ضرورت پرورش تفکر انتقادی در مدارس، نیاز به برنامه‌های درسی عدالت‌محور را برجسته ساخته است. هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش برنامه درسی عدالت‌محور در تفکر انتقادی معلمان با میانجی‌گری شایستگی فرهنگی است. این پژوهش از نظر ماهیت، کاربردی و از نظر روش اجرا، کمی و مبتنی بر راهبرد همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان شهرستان مریوان با تعداد ۹۰۰ نفر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۲۹۱ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها سه پرسشنامه استاندارد بود: برنامهٔ درسی عدالت‌محور Karakoç & Sakız (2021)، تفکر انتقادی Rjayi (2014) و شایستگی فرهنگی Deardorff (2006). برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها در سه بخش گزارش شدند: نخست، برازش مدل اندازه‌گیری نشان داد که پایایی مؤلفه‌ها و روایی همگرا و واگرای آن‌ها در سطح مطلوبی قرار دارد. دوم، برازش مدل ساختاری، حاکی از مناسب‌بودن مدل مفهومی پژوهش بود. سوم، آزمون فرضیه‌های پژوهش نشان داد که تمامی روابط معنادار هستند و در این میان، قوی‌ترین اثر به تأثیر برنامهٔ درسی عدالت‌محور بر شایستگی فرهنگی اختصاص داشت. نتایج این پژوهش برای برنامه‌ریزان درسی کشور در توجه به تفاوت‌های فرهنگی و ارتقای تفکر انتقادی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

تاریخچه مقاله:
تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۰۶
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۰۸
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۶
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۲۶

استناد به این مقاله: ثنا، محمدی، امینی، عبدالله، و بارخدا، سید جمال (۱۴۰۵). بررسی نقش برنامهٔ درسی عدالت‌محور در تفکر انتقادی معلمان با میانجی‌گری شایستگیِ فرهنگی. *مطالعات برنامه درسی در تربیت و بالندگی معلم*، ۲ (۱)، ۲۸-۴. https://doi.org/10.22034/jcsted.2026.590785.1058

این مقاله برگرفته از پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد ثنا محمدی در دانشگاه کردستان است.

© نویسندگان.
ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.

مقدمه

در دهه‌های اخیر، تحولات گستردهٔ فرهنگی، اجتماعی و فناورانه، نظام‌های آموزشی را با ضرورت بازاندیشی در اهداف، ساختارها و کارکردهای برنامهٔ درسی مواجه ساخته است. در چنین بستری، عدالت آموزشی به‌عنوان یکی از مفاهیم بنیادین در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی درسی، دیگر صرفاً به معنای توزیع برابر امکانات و منابع آموزشی تلقی نمی‌شود، بلکه دامنه آن به بازتوزیع فرصت‌های یادگیری، شناسایی و به‌رسمیت‌شناختن تفاوت‌های فرهنگی و ایجاد امکان مشارکت برابر برای همه فراگیران در فرایند یاددهی–یادگیری گسترش یافته است (Fraser, 2009; Valizadeh and Mahmodi, 2024). بر این اساس، عدالت آموزشی در تلقی معاصر خود، از سطحی صرفاً توزیعی فراتر رفته و ابعاد فرهنگی، هویتی، اخلاقی و مشارکتی را نیز دربرگرفته است. این تحول مفهومی موجب شده است که برنامهٔ درسی به‌مثابه قلب نظام آموزشی، نه فقط ابزاری برای انتقال دانش، بلکه سازوکاری برای بازتولید یا اصلاح نابرابری‌های اجتماعی و فرهنگی تلقی شود. در این چارچوب، برنامهٔ درسی عدالت‌محور به‌عنوان رویکردی انتقادی و تحول‌گرا، بر آن است که از رهگذر بازاندیشی در محتوا، روش‌ها، روابط تربیتی و سازوکارهای ارزشیابی، امکان تحقق آموزش عادلانه را فراهم سازد. این نوع برنامه درسی با نقد ساختارهای رسمی و پنهان مدرسه، تلاش می‌کند از بازتولید نابرابری‌ها، حذف فرهنگی، حاشیه‌رانی و نادیده‌گرفتن تفاوت‌های اجتماعی و هویتی جلوگیری کند و در مقابل، زمینه شکل‌گیری فضاهای آموزشی چندصدا، مشارکتی، رهایی‌بخش و حساس به تفاوت‌ها را فراهم آورد (Apple and Apple, 2004; Sleeter, 2012).

در واقع، برنامهٔ درسی عدالت‌محور تنها به بازنگری در محتوای آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه نوعی نگرش کل‌نگر به آموزش است که در آن برابری فرصت‌ها، عدالت در فرایند، توجه به تجارب زیسته فراگیران و توانمندسازی آنان برای حضور فعال و آگاهانه در جامعه مدنظر قرار می‌گیرد (Hooks, 2014). این رویکرد ریشه در سنت نظری عدالت اجتماعی و نظریه‌های انتقادی دارد. Fraser (2009) با گسترش این مفهوم، عدالت را نه‌تنها در بازتوزیع، بلکه در به‌رسمیت‌شناسی تفاوت‌ها و مشارکت برابر می‌بیند (Apple and Apple, 2004) و نیز Gewirtz (1998) نیز با رویکردی انتقادی نشان می‌دهند که نهاد مدرسه و برنامهٔ درسی هرگز خنثی نیستند، بلکه می‌توانند در خدمت بازتولید ساختارهای نابرابر یا در جهت تغییر و کاهش این نابرابری‌ها عمل کنند. همچنین Noddings (2013) با تکیه بر اخلاق مراقبت، نشان می‌دهد که عدالت آموزشی بدون توجه به روابط انسانی، مسئولیت‌پذیری اخلاقی و درک عمیق از نیازهای متنوع فراگیران، ناقص خواهد بود. بنابراین، مبانی نظری برنامهٔ درسی عدالت‌محور برآیندی از نظریه‌های عدالت اجتماعی، آموزش انتقادی، اخلاق مراقبت و رویکردهای چندفرهنگی است. با وجود این پشتوانه نظری گسترده، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که تحقق عدالت آموزشی در سطح مدرسه و کلاس درس، بیش از هر چیز، به نحوهٔ فهم و عمل معلمان و به‌ویژه به شایستگی فرهنگی آنان وابسته است. برنامهٔ درسی هرچند در اسناد رسمی می‌تواند عدالت‌محور طراحی شود، اما در سطح اجرا، اگر معلم نسبت به تفاوت‌های فرهنگی، زبانی و اجتماعی دانش‌آموزان حساس نباشد و نتواند این تفاوت‌ها را در طراحی و اجرای موقعیت‌های یادگیری منعکس کند، اهداف عدالت‌محور برنامه در حد متن و شعار باقی می‌ماند. از این منظر، شایستگی فرهنگی معلمان –یعنی توانایی درک، احترام و پاسخ‌گویی حرفه‌ای به تنوع فرهنگی فراگیران– یکی از پیش‌شرط‌های کلیدی برای تحقق برنامهٔ درسی عدالت‌محور محسوب می‌شود و می‌تواند در چگونگی اثرگذاری این نوع برنامه درسی بر پیامدهای یادگیری نقش میانجی ایفا کند.

از سوی دیگر، یکی از مهم‌ترین پیامدهای مورد انتظار از آموزش عدالت‌محور و رهایی‌بخش، پرورش تفکر انتقادی در معلمان است. تفکر انتقادی، توانشِ تحلیل‌گرانه و تأملی است که به فراگیران امکان می‌دهد مفروضات، ساختارهای قدرت، نابرابری‌ها و روایت‌های مسلط را به پرسش بگیرند و در برابر آن‌ها موضعی آگاهانه و مسئولانه اتخاذ کنند. انتظار می‌رود برنامهٔ درسی عدالت‌محور، با تکیه بر دیالوگ، مسئله‌محوری، مشارکت فعال و مواجهه نقادانه با مسائل واقعی، زمینه‌ساز تقویت تفکر انتقادی در معلمان شود؛ اما این فرایند نیز بدون حضور معلمانی که از شایستگی فرهنگی و حساسیت اجتماعی کافی برخوردار باشند، به‌طور کامل محقق نخواهد شد. به بیان دیگر، می‌توان فرض کرد که رابطه بین برنامهٔ درسی عدالت‌محور و تفکر انتقادی معلمان، رابطه‌ای مستقیم و ساده نیست، بلکه این رابطه از مجرای ویژگی‌ها و کنش‌های معلمان– به‌ویژه شایستگی فرهنگی آنان– تعدیل یا میانجی‌گری می‌شود. با وجود اهمیت این موضوع، بخش قابل توجهی از پژوهش‌های پیشین یا بر تبیین مفهومی عدالت آموزشی

و برنامه درسی عدالت‌محور تمرکز داشته‌اند، یا صرفاً به سنجش میزان گرایش به عدالت در سیاست‌های آموزشی پرداخته‌اند و کمتر به بررسی تجربی رابطهٔ بین برنامهٔ درسی عدالت‌محور، شایستگی فرهنگی معلمان و تفکر انتقادی معلمان در قالب یک مدل منسجم پرداخته‌اند. این خلأ، به‌ویژه در بافت آموزشی ایران که با تنوع قومی، فرهنگی، زبانی و اجتماعی قابل ملاحظه‌ای مواجه است، محسوس‌تر به نظر می‌رسد.

بر این اساس، مسئلهٔ اصلی پژوهش حاضر آن است که روشن سازد برنامهٔ درسی عدالت‌محور تا چه اندازه می‌تواند به ارتقای تفکر انتقادی بینجامد و در این میان، شایستگی فرهنگی معلمان به‌مثابه میانجی چه نقشی در تبیین این رابطه ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، پرسش اساسی این است که آیا صرفِ اتخاذ رویکرد عدالت‌محور در برنامه درسی برای پرورش تفکر انتقادی کافی است، یا آنکه این اثرگذاری در گرو برخورداری معلمان از شایستگی فرهنگی و توانایی آن‌ها در ترجمه اصول عدالت‌محور به عمل آموزشیِ روزمره است.

در این مطالعه ما می‌کوشیم با تکیه بر داده‌های بدست آمده از پرسشنامه‌ها نقش برنامهٔ درسیِ عدالت‌محور در ارتقای تفکر انتقادی با محوریت نقش میانجی شایستگی فرهنگی معلمان را بررسی کنیم. بر این مبنا، سؤالات کلی پژوهش به صورت زیر صورت‌بندی شده است:

۱. رابطهٔ بین برنامهٔ درسی عدالت‌محور و تفکر انتقادی معلمان چگونه است؟
۲. رابطهٔ بین برنامهٔ درسی عدالت‌محور و شایستگی فرهنگی معلمان چگونه است؟
۳. رابطهٔ بین شایستگی فرهنگی معلمان و تفکر انتقادی معلمان چگونه است؟

لازم به ذکر است که مؤلفه‌های هر یک از متغیرها (که در بخش‌های بعدی به آنها خواهیم پرداخت) بر اساس گویه‌ها و شاکلهٔ مفهومی پرسش‌های هر یک از سه پرسشنامهٔ مورد استفاده اخذ شده است؛ به نحوی که مؤلفه‌ها به‌لحاظ موضوعی چارچوب کلی هر یک از متغیرها را پوشش داده و معیار لازم برای سنجش توسط محققان فراهم ساخته است. به بیان دقیق‌تر، مولفه‌های هر یک از سه متغیر اصلی پژوهش، بر اساس ابزارهای سنجش استاندارد و چارچوب‌های نظری معتبر استخراج شده‌اند. مؤلفه‌های برنامهٔ درسی عدالت‌محور (محیط یادگیری عادلانه، تعامل مؤثر، تجربیات متنوع، تأمل و بازاندیشی و تجربه اصیل دانش‌آموز) بر مبنای پرسشنامه Karakoç و Sakız (2021) تعیین شده‌اند. ابعاد تفکر انتقادی معلمان (مهارت‌های تفسیری، مهارت استنباطی، مهارت ارزشیابی، مهارت قیاسی و مهارت استقرایی) برگرفته از پرسشنامه Rajayi (2014) است. همچنین مؤلفه‌های شایستگی فرهنگی معلمان (آگاهی فرهنگی، دانش فرهنگی و مهارت فرهنگی) بر اساس الگوی شایستگی فرهنگی Deardorff (2006) انتخاب شده‌اند.

در فضای پژوهشی ایران توجه به برنامهٔ درسی عدالت‌محور در سال‌های اخیر افزایش یافته است. مطالعاتی مانند Eslami Harandi et al. (2019)، Akbarzadeh et al. (2019) و Rezvani et al. (2019) به تبیین مؤلفه‌ها، شاخص‌ها و الزامات این نوع برنامهٔ درسی پرداخته‌اند و بر عناصری همچون مشارکت تربیتی، چندصدایی، کاهش تبعیض ساختاری، و توجه به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی یادگیرندگان تأکید کرده‌اند. همچنین Mohammadi and Soleimani (2023) در یک مرور نظام‌مند از پژوهش‌های مرتبط با برنامهٔ درسی عدالت‌محور در ایران نشان دادند که این مفهوم در بخش عمده‌ای از مطالعات داخلی بیشتر در قالب عدالت توزیعی فهم شده و سایر ابعاد آن (از جمله پذیرش فرهنگی، کیفیت، عاملیت و قابلیت) کمتر مورد توجه قرار گرفته است. آنان نتیجه گرفته‌اند که برای دستیابی به درکی جامع‌تر از برنامهٔ درسی عدالت‌محور، باید از تلفیق نظریه‌های سرمایه اجتماعی، قابلیت و سرمایه انسانی بهره گرفت تا زمینه برای طراحی سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی چندبعدی‌تر فراهم شود.

با این‌حال، تحقق عملی برنامهٔ درسی عدالت‌محور تنها در سطح طراحی محتوا یا سیاست‌گذاری کلان متوقف نمی‌شود، بلکه به کنشگران اصلی فرایند تعلیم و تربیت، به‌ویژه معلمان، وابسته است. در این میان، یکی از مهم‌ترین توانایی‌هایی که می‌تواند اجرای چنین برنامه‌درسی‌ای را تسهیل کند، تفکر انتقادی است. تفکر انتقادی در ادبیات آموزشی به‌عنوان ظرفیتی برای تحلیل، تفسیر، داوری مستدل، ارزیابی شواهد، تشخیص پیش‌فرض‌ها و تصمیم‌گیری آگاهانه تعریف می‌شود و نقش آن در پرورش انسان‌های مسئول، آگاه و مشارکت‌جو بسیار اساسی است. در یک نظام آموزشی عدالت‌محور، معلم تنها مجری محتوا نیست، بلکه

باید بتواند ساختارها، رویه‌ها، روابط و حتی محتوای رسمی را از منظر عدالت، برابری و حساسیت فرهنگی مورد بازاندیشی قرار دهد. چنین امری بدون برخورداری از تفکر انتقادی امکان‌پذیر نیست.

در ادبیات پژوهشی داخلی اهمیت تفکر انتقادی در برنامهٔ درسی و فرایند آموزش به‌طور مکرر مورد تأکید قرار گرفته است. پژوهش‌های Javadipour et al. (2017) و Karimian et al. (2017) درباره جایگاه تفکر انتقادی در برنامهٔ درسی ملی نشان می‌دهند که پرورش این توانایی، نه یک مهارت جانبی، بلکه یکی از پیش‌نیازهای اساسی برای دستیابی به یادگیری عمیق، مشارکت آگاهانه و تربیت شهروندانی مسئول است. همچنین یافته‌های Ganji et al. (2013) و Karimian (2018) درباره نقش شیوه‌های تدریس در پرورش تفکر انتقادی بیانگر آن است که چگونگی سازمان‌دهی تجربه‌های یادگیری، روش‌های تعاملی، گفت‌وگو محور و مسئله‌محور می‌تواند زمینه رشد توان تحلیل، استدلال و داوری آگاهانه را در معلمان و دانش‌آموزان فراهم آورد. این دسته از مطالعات نشان می‌دهند که تفکر انتقادی در بافت آموزشی ایران، نه‌تنها یک هدف شناختی، بلکه یک ضرورت تربیتی برای تحقق آموزش باکیفیت و عادلانه به‌شمار می‌آید.

در سطح بین‌المللی نیز تفکر انتقادی جایگاهی محوری در نظریه و عمل آموزشی دارد. Brookfield (2021) تفکر انتقادی را فرایندی برای بازنگری در مفروضات پنهان، تحلیل روابط قدرت و فهم انتقادی تجربه‌های روزمره می‌داند؛ درحالی‌که Ennis (2018) آن را نوعی تفکر تأملی و معقول برای تصمیم‌گیری درباره اینکه چه چیزی را باید باور کرد یا انجام داد، تعریف می‌کند. Facione (2023) با تأکید بر مؤلفه‌هایی چون تفسیر، تحلیل، استنباط، ارزیابی و خودنظم‌بخشی، آن را سازه‌ای چندوجهی با کارکردی کلیدی در یادگیری و قضاوت حرفه‌ای می‌داند. به‌علاوه، مطالعات جدیدی همچون Aslan & Aybek (2024) و Calma & Davies (2026) نشان داده‌اند که تفکر انتقادی در بافت‌های چندفرهنگی نه‌تنها اهمیت خود را حفظ کرده، بلکه به ابزاری مهم برای گفت‌وگو با تفاوت‌ها، فهم دیدگاه‌های متنوع و مواجهه سنجیده با پیچیدگی‌های فرهنگی بدل شده است. از این منظر، تفکر انتقادی به‌طور مستقیم با اهداف برنامهٔ درسی عدالت‌محور پیوند می‌خورد؛ زیرا معلمی که از این توانایی برخوردار است، می‌تواند نسبت به بازنمایی‌های نابرابر، حذف صداهای حاشیه‌ای و بازتولید پیش‌داوری‌ها حساس باشد و در نتیجه، از جایگاهی فعال‌تر در راستای تحقق عدالت آموزشی عمل کند.

با این همه، تنها برخورداری از تفکر انتقادی برای اجرای مؤثر برنامهٔ درسی عدالت‌محور کافی نیست؛ زیرا معلم در کلاس درس با دانش‌آموزانی مواجه است که از نظر زبانی، فرهنگی، اجتماعی و تجربهٔ زندگی یکسان نیستند. از این‌رو، شایستگی فرهنگی به‌عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های کلیدی در تحقق عدالت آموزشی مطرح می‌شود. شایستگی فرهنگی مفهومی چندبعدی است که به مجموعه‌ای از آگاهی‌ها، دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌ها اشاره دارد که فرد را قادر می‌سازد در تعامل با افراد و گروه‌های دارای پیشینه‌های فرهنگی متنوع، به‌گونه‌ای مؤثر، محترمانه، انتقادی و عادلانه عمل کند (Deardorff, 2020; Byram, 2020). امروزه این مفهوم از سطح آشنایی سطحی با تفاوت‌های فرهنگی فراتر رفته و به ظرفیتی برای فهم ساختارهای نابرابر، بازاندیشی در پیش‌داوری‌های فردی و تعهد عملی به کاهش تبعیض و حذف تبدیل شده است (Gorski, 2016). در واقع، شایستگی فرهنگی در رویکردهای معاصر، صرفاً یک مهارت ارتباطی نیست، بلکه با نوعی سواد عدالت‌محور و تعهد اخلاقی معلم نسبت به برابری آموزشی پیوند خورده است.

مدل‌های نظری متعددی به تبیین این مفهوم پرداخته‌اند. الگوی Deardorff (2020, 2006) شایستگی فرهنگی را فرایندی پویا می‌داند که از نگرش‌های باز و مبتنی بر احترام آغاز و به‌واسطهٔ دانش فرهنگی، خودآگاهی و مهارت‌های تعامل به نتایج درونی و بیرونیِ اثربخش منتهی می‌گردد (Bennett & Bennett, 2004). مدل حساسیت فرهنگی، از نگرش‌های قوم‌مدارانه به‌سوی نگرش‌های نسبیت قومی و پذیرش تفاوت‌های فرهنگی حرکت می‌کند. در همین راستا، Gorski (2016)، هشدار می‌دهد که پرداختن به فرهنگ بدون تحلیل نابرابری‌های ساختاری و مناسبات قدرت، می‌تواند به نوعی تقلیل‌گرایی فرهنگی منجر شود؛ بنابراین، وی بر پیوند شایستگی فرهنگی با «برابری سواد» و رویکردهای عدالت‌خواهانه در تربیت معلم تأکید می‌کند.

در ایران نیز شایستگی فرهنگی در سال‌های اخیر مورد توجه فزاینده قرار گرفته است. Kouti et al. (2021)، Khalili Sina and Mohammadi (2022)، Khadivi et al. (2024) و Mohammadi et al. (2024) هر یک از زاویه‌ای به اهمیت این مؤلفه در

حرفه معلمی پرداخته‌اند. Khadivi et al. (2024) در بررسی روابط ساختاری میان شایستگی فرهنگی، اخلاق حرفه‌ای و حمایت اجتماعی در میان معلمان ابتدایی تبریز، نشان دادند که شایستگی فرهنگی اثر مستقیم و مثبت بر اخلاق حرفه‌ای دارد و حمایت اجتماعی نیز نقش میانجی مؤثری در این رابطه ایفا می‌کند. این یافته بیانگر آن است که شایستگی فرهنگی نه‌فقط در بعد شناختی و ارتباطی، بلکه در سطح التزام حرفه‌ای و اخلاقی معلم نیز نقشی مؤثر دارد. همچنین Mohammadi et al. (2024) در پژوهشی تلفیقی که با مرور ۵۶ مطالعه انجام شده، سه بعد دانش، مهارت و نگرش را به‌عنوان ارکان شایستگی معلم پاسخ‌گوی فرهنگی معرفی کرده‌اند و نشان داده‌اند که معلمان برخوردار از این ویژگی‌ها می‌توانند با درک تفاوت‌ها و استفاده از فرهنگ دانش‌آموزان در طراحی برنامهٔ درسی، عدالت فرهنگی را در کلاس درس تقویت کنند. این نتایج نشان می‌دهد که شایستگی فرهنگی برای معلم امروز، نه یک قابلیت حاشیه‌ای، بلکه بخشی از هویت حرفه‌ای اوست. در سطح بین‌المللی نیز شواهد متعددی در رابطه با اهمیت شایستگی فرهنگی در ارتقای کیفیت آموزش و تقویت ظرفیت‌های حرفه‌ای معلمان در دست است. Seeleman et al. (2009) نشان داده‌اند که ادغام آموزش مبتنی بر شایستگی فرهنگی در برنامه‌های تربیت حرفه‌ای، حساسیت افراد را نسبت به تفاوت‌های فرهنگی افزایش داده و کیفیت تعاملات آموزشی و حرفه‌ای را بهبود می‌بخشد. Kumagai and Lypson (2009) نیز با تأکید بر نقش بازاندیشی، خودآگاهی و گفت‌وگوی انتقادی در آموزش حرفه‌ای، استدلال کرده‌اند که شایستگی فرهنگی زمانی به‌صورت پایدار شکل می‌گیرد که افراد بتوانند مفروضات خود را درباره تفاوت، هویت و قدرت مورد بازبینی قرار دهند. افزون بر این، Vong and Kaewurai (2017) در مطالعه‌ای نشان داده‌اند که برنامه‌های آموزشی مبتنی بر حساسیت فرهنگی می‌توانند موجب ارتقای توانایی تحلیل موقعیت‌های آموزشی، بهبود تعامل با یادگیرندگان متنوع و تقویت نگرش‌های باز و منعطف شوند. این یافته‌ها به‌طور ضمنی بر وجود پیوندی معنادار میان شایستگی فرهنگی و قابلیت‌های عالی‌تری همچون تأمل حرفه‌ای و تفکر انتقادی دلالت دارند.

از سوی دیگر، برخی مطالعات بر نقش میانجی‌گرانه شایستگی فرهنگی در ارتباط میان متغیرهای آموزشی تأکید کرده‌اند. Mousavi Tanha and Amini (2025) در مطالعه‌ای نشان داده‌اند که شایستگی فرهنگی می‌تواند به‌عنوان سازوکاری واسط، روابط میان متغیرهای کلان نهادی و پیامدهای تحول‌آفرین را توضیح دهد. هرچند بافت این پژوهش دانشگاهی است، اما از منظر روش‌شناختی و نظری، یافته‌های آن اهمیت بررسی نقش میانجی شایستگی فرهنگی را در مدل‌های تبیینی تقویت می‌کند. به بیان دیگر، اگر شایستگی فرهنگی بتواند در سطح سازمانی و دانشگاهی نقش واسطه‌ای ایفا کند، این احتمال در محیط مدرسه و در پیوند میان برنامهٔ درسی و پیامدهای شناختی—حرفه‌ای معلمان نیز قابل طرح و بررسی است.

با وجود گسترش نسبی ادبیات پژوهشی درباره هر یک از متغیرهای برنامهٔ درسی عدالت‌محور، شایستگی فرهنگی و تفکر انتقادی، بررسی پیشینه‌ها نشان می‌دهد که این سه مؤلفه غالباً به‌صورت مجزا مطالعه شده‌اند. بخشی از پژوهش‌ها به طراحی یا تحلیل مفهومی برنامهٔ درسی عدالت‌محور پرداخته‌اند (Eslami Harandi et al., 2019; Akbarzadeh et al., 2020; Mohammadi and Soleimani, 2023)، برخی دیگر شایستگی فرهنگی را در نسبت با اخلاق حرفه‌ای، تدریس پاسخ‌گو به فرهنگ یا حمایت اجتماعی بررسی کرده‌اند (Kouti et al., Mohammadi et al., 2023) و دسته‌ای دیگر بر جایگاه تفکر انتقادی در برنامهٔ درسی و روش‌های تدریس تمرکز داشته‌اند (Javadipour et al., 2017; Karimian et al., 2017; Brookfield, 2021; Facione, 2023). با این‌حال، خلأ مهمی در پیشینهٔ پژوهشی موجود به چشم می‌خورد و آن، نبود مدلی تجربی و یکپارچه است که به‌طور هم‌زمان نقش برنامهٔ درسی عدالت‌محور را در تبیین تفکر انتقادی معلمان، با لحاظ میانجی‌گری شایستگی فرهنگی، بررسی کرده باشد؛ به‌ویژه در بستر مدارس ابتدایی و در مناطق چندفرهنگی و دارای تنوع هویتی همچون شهرستان مریوان.

اهمیت این خلأ در آن است که مدارس ابتدایی، نخستین و بنیادی‌ترین سطح شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها و الگوهای ارتباطی هستند و معلمان این دوره نقشی تعیین‌کننده در بازتولید یا تعدیل نابرابری‌های فرهنگی و آموزشی دارند. در بافتی فرهنگی مانند مریوان که تنوع فرهنگی، زبانی و اجتماعی از ویژگی‌های برجسته آن است، پرداختن به چگونگی اثرگذاری برنامهٔ درسی عدالت‌محور بر توان حرفه‌ای و شناختی معلمان، اهمیتی دوچندان پیدا می‌کند. در چنین زمینه‌ای، معلمانی که از شایستگی فرهنگی بالاتری برخوردارند، احتمالاً بهتر می‌توانند عدالت را نه در سطحی انتزاعی، بلکه در متن تعاملات روزمره کلاس، انتخاب محتوا، شیوه‌های تدریس، ارزشیابی، و نحوه مواجهه با تفاوت‌های دانش‌آموزان محقق سازند. از سوی دیگر، چنین معلمانی به دلیل برخورداری از

حساسیت بیشتر نسبت به تفاوت‌ها و نابرابری‌ها، آمادگی بیشتری برای تحلیل انتقادی موقعیت‌های آموزشی و تصمیم‌گیری حرفه‌ای سنجیده خواهند داشت.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی روابط ساختاری بین برنامهٔ درسی عدالت‌محور و تفکر انتقادی معلمان با تأکید بر نقش میانجی شایستگی فرهنگی آنان، در مدارس ابتدایی شهرستان مریوان انجام می‌شود. این پژوهش بر آن است که ضمن تلفیق سه حوزه نظری مهم یعنی عدالت آموزشی، شایستگی فرهنگی و تفکر انتقادی، مدلی تجربی برای تبیین روابط میان این مؤلفه‌ها ارائه کند. انتظار می‌رود یافته‌های این پژوهش بتواند هم به غنای ادبیات نظری در حوزه برنامه‌ریزی درسی کمک کند و هم برای سیاست‌گذاران آموزشی، برنامه‌ریزان درسی، مدیران مدارس و مراکز تربیت معلم، شواهدی کاربردی در جهت طراحی برنامه‌های آموزشی عادلانه‌تر، حساس‌تر به فرهنگ و تقویت‌کننده تفکر انتقادی فراهم آورد.

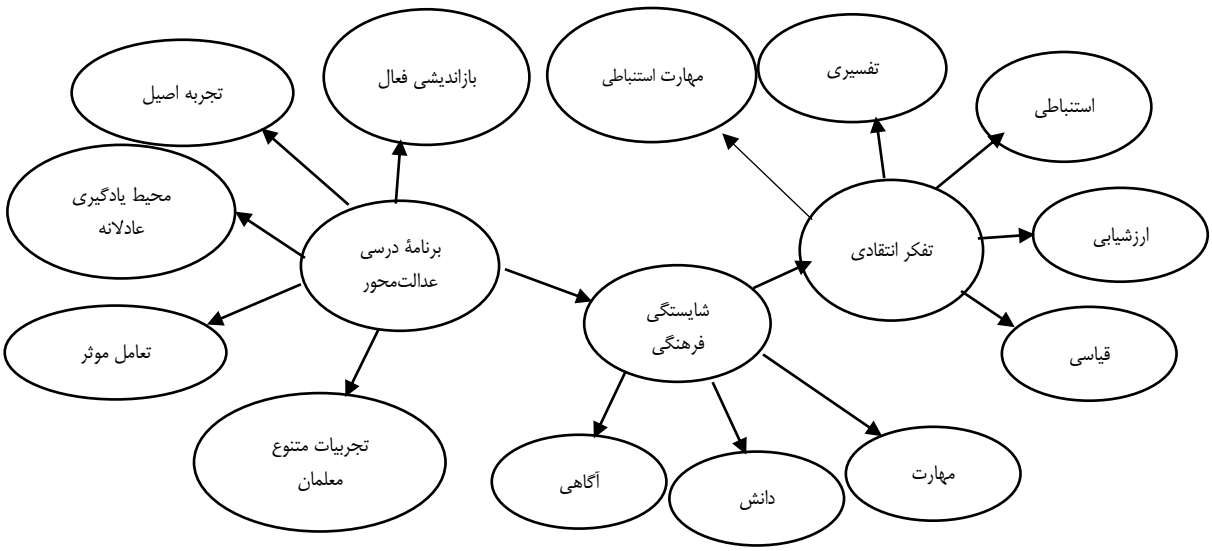
بر پایه مبانی نظری و پیشینه‌های تجربی یادشده، فرضیه‌های پژوهش حاضر به شرح زیر تدوین می‌شوند:

۱. برنامهٔ درسی عدالت‌محور بر تفکر انتقادی معلمان اثر غیرمستقیم و معنادار دارد.

۲. برنامهٔ درسی عدالت‌محور بر شایستگی فرهنگی معلمان اثر مستقیم و معنادار دارد.

۳. شایستگی فرهنگی بر تفکر انتقادی معلمان اثر مستقیم و معنادار دارد.

در مجموع، می‌توان گفت که برنامهٔ درسی عدالت‌محور، به‌منزلهٔ یکی از رویکردهای نوین و تحول‌آفرین در آموزش، زمانی می‌تواند به‌طور مؤثر به تحقق عدالت آموزشی بینجامد که از سطح اسناد رسمی فراتر رود و در کنش حرفه‌ای معلمان تجلی یابد. این تجلی نیز مستلزم برخورداری معلمان از دو ظرفیت اساسی است: نخست، شایستگی فرهنگی برای فهم، پذیرش و مدیریت عادلانه تنوع؛ و دوم، تفکر انتقادی برای تحلیل موقعیت‌ها، بازاندیشی در رویه‌ها و اتخاذ تصمیم‌های حرفه‌ای آگاهانه. از این منظر، بررسی روابط میان این سه مؤلفه نه‌تنها از حیث نظری واجد اهمیت است، بلکه می‌تواند افق‌های تازه‌ای برای بازطراحی برنامه‌های تربیت معلم، بهبود کیفیت آموزش ابتدایی و تقویت عدالت آموزشی در بافت‌های متنوع فرهنگی بگشاید. بر این اساس، مدل مفهومی پژوهش حاضر (شکل ۱) بر ترکیبی از این چارچوب‌های نظری و ابزارهای سنجش استاندارد استوار است.



شکل ۱

مدل مفهومی پژوهش حاضر

روش پژوهش

رویکرد این پژوهش کمّی است و از نظر راهبردی، از نوع توصیفی-همبستگی است و با بهره‌گیری از مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شده است. ماهیت همبستگی این طرح، زمینه بررسی الگوی پیشنهادی را در بستر واقعی مدارس و بدون دستکاری متغیرها فراهم می‌کند. هدف اصلی پژوهش، آزمون تجربی مدل مفهومی و تعیین نقش میانجی شایستگی فرهنگی در رابطه میان برنامهٔ درسی عدالت‌محور و تفکر انتقادی معلمان بود.

جامعه آماری این پژوهش را تمامی معلمان شاغل در مدارس ابتدایی دولتی شهرستان مریوان در سال تحصیلی ۱۴۰۳–۱۴۰۴ تشکیل دادند که بر اساس آمار رسمی، تعداد آنان ۹۰۰ نفر بود. به‌منظور دستیابی به نمونه‌ای نماینده و کاهش احتمال سوگیری، نمونه‌گیری به‌صورت تصادفی طبقه‌ای نسبی انجام شد؛ بدین صورت که جامعه آماری ابتدا بر اساس برخی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی از جمله جنسیت، سابقه خدمت و مدرک تحصیلی به طبقات همگن تقسیم شد و سپس از هر طبقه، متناسب با حجم آن، نمونه‌ها به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه، از فرمول کوکران برای جوامع محدود با سطح اطمینان ۹۵ درصد و خطای ۰/۰۵ استفاده شد که بر این اساس، حجم نمونه ۲۶۹ نفر برآورد گردید. با این حال، به‌منظور اطمینان از کفایت داده‌ها برای تحلیل مدل و جبران احتمال ریزش یا مخدوش بودن برخی پرسشنامه‌ها، این تعداد به ۲۹۱ نفر افزایش یافت و در نهایت، داده‌های مربوط به ۲۹۱ معلم به‌عنوان نمونه نهایی پژوهش مورد تحلیل قرار گرفت. این تعداد، بازتابی مناسب از ساختار جمعیتی معلمان مدارس ابتدایی شهر مریوان به‌شمار می‌رفت.

برای گردآوری داده‌ها از روش پیمایشی و ابزار پرسشنامه استفاده شد. با توجه به هدف پژوهش، سه پرسشنامه استاندارد برای سنجش متغیرهای اصلی در نظر گرفته شد که تمامی گویه‌های آن‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت، از «خیلی کم» تا «خیلی زیاد»، نمره‌گذاری شدند. نخست، برای سنجش ادراک معلمان از برنامهٔ درسی عدالت‌محور، از پرسشنامه Sakız and Karakoç (2021) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۷ گویه و پنج مؤلفه محیط یادگیری عادلانه، تعامل مؤثر، تجربیات متنوع، تأمل و بازاندیشی و تجربه اصیل دانش‌آموز است و میزان درونی‌سازی اصول برنامهٔ درسی عدالت‌محور را در طراحی، اجرا و محتوای برنامه درسی نشان می‌دهد. دوم، برای سنجش تفکر انتقادی معلمان، از پرسشنامه Rajayi (2014) استفاده شد که دارای ۱۹ گویه در مؤلفه‌های مهارت‌های تفسیری، مهارت استنباطی، مهارت ارزشیابی، مهارت قیاسی و مهارت استقرایی است و توانمندی‌های شناختی، تحلیلی و تأملی معلمان را در مواجهه با مسائل آموزشی و اجتماعی بازنمایی می‌کند. سوم، برای سنجش شایستگی فرهنگی معلمان، پرسشنامه مبتنی بر الگوی Deardorff (2006) به‌کار گرفته شد که شامل ۱۷ گویه در سه مؤلفه آگاهی فرهنگی، دانش فرهنگی و مهارت فرهنگی است و ابعاد نگرشی، شناختی و رفتاری شایستگی فرهنگی را مورد سنجش قرار می‌دهد.

به‌منظور اطمینان از مناسب بودن ابزارهای اندازه‌گیری، روایی و پایایی پرسشنامه‌ها به‌صورت نظام‌مند بررسی شد. در مرحله نخست، ابزارهایی که منشأ غیرفارسی داشتند، به زبان فارسی ترجمه شدند و پس از تطبیق، ادغام و ویرایش، نسخه‌ای متناسب با بافت آموزشی ایران تهیه شد. سپس، برای اطمینان از صحت انتقال مفاهیم، فرایند ترجمه معکوس انجام گرفت و نسخه بازترجمه‌شده با نسخه اصلی مقایسه شد. در ادامه، نسخه فارسی پرسشنامه‌ها در اختیار شش نفر از متخصصان حوزه‌های علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، روان‌سنجی و آموزش ابتدایی قرار گرفت و گویه‌ها از نظر وضوح، تناسب، پوشش مفهومی و هم‌خوانی با اهداف پژوهش مورد ارزیابی قرار گرفتند. بر پایه این فرایند، روایی صوری و محتوایی ابزارها تأیید شد. همچنین برای بررسی پایایی، نسخه مقدماتی پرسشنامه‌ها بر روی نمونه‌ای ۴۰ نفری از معلمان اجرا و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و SmartPLS تحلیل شد. نتایج نشان داد که اکثر مؤلفه‌ها دارای ضرایب آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۶ هستند که حداقل مقدار قابل قبول برای مطالعات مقدماتی محسوب می‌شود. برخی ابعاد مانند مهارت‌های تفسیری با ضریب ۰/۸۹۰ و مهارت استقرایی با ضریب ۰/۹۷۸ از پایایی بسیار مطلوبی برخوردار بودند. همچنین مؤلفه‌هایی چون محیط یادگیری عادلانه، دانش فرهنگی و مهارت استنباطی نیز ضرایب رضایت‌بخشی داشتند. در مقابل، برخی مؤلفه‌ها مانند تجربه اصیل دانش‌آموز با ضریب ۰/۵۶۷ و مهارت قیاسی با ضریب ۰/۵۸۷ از پایایی پایین‌تری برخوردار بودند که این امر می‌تواند ناشی از پیچیدگی معنایی گویه‌ها یا تفاوت در برداشت پاسخ‌دهندگان

باشد. با این حال، در مجموع، نتایج نشان داد که ابزارهای پژوهش از سطح قابل قبولی از پایایی برخوردارند و می‌توان از آن‌ها برای سنجش متغیرهای پژوهش استفاده کرد.

جدول ۱

نتایج آزمون آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی پرسشنامه‌ها

ردیف	مؤلفه	تعداد گویه	میانگین	انحراف معیار	آلفای کرونباخ
۱	محیط یادگیری عادلانه	۱۹	۲۲۳.۱	۲۱۲.۲	.۷۶۵
۲	تعامل موثر		۱۲۳.۲	۷۸۶.۱	.۶۷۸
۳	تجربیات متنوع		۴۵۶.۲	۳۴۵.۲	.۶۵۴
۴	تامل و بازاندیشی		۵۷۸.۲	۳۴۵.۱	.۶۹۰
۵	تجربه اصیل دانش آموز	۱۷	۸۷۶.۱	۳۴۵.۲	.۵۶۷
۶	مهارتهای تفسیری		۳۴۶.۲	۱۲۳.۱	.۸۹۰
۷	مهارت استنباطی		۵۶۷.۳	۷۶۵.۱	.۷۱۲
۸	مهارت ارزشیابی		۲۳۴.۲	۲۳۴.۱	.۶۴۵
۹	مهارت قیاسی		۳۲۱.۲	۳۲۴.۱	.۵۸۷
۱۰	مهارت استقرایی	۱۶	۶۵۷.۲	۱۲۳.۲	.۹۷۸
۱۱	آگاهی فرهنگی		۹۸۷.۲	۳۲۴.۱	.۶۷۲
۱۲	دانش فرهنگی		۴۶۷.۲	۱۲۳.۱	.۷۰۴
۱۳	مهارت فرهنگی		۴۲۳.۲	۳۴۵.۱	.۶۱۲

پس از دریافت مجوزهای لازم از اداره آموزش‌وپرورش شهرستان مریوان، اجرای پژوهش آغاز شد. پرسشنامه‌ها در میان معلمان مدارس ابتدایی دولتی این شهرستان توزیع شد و شرکت در پژوهش به‌صورت داوطلبانه انجام گرفت. پیش از تکمیل پرسشنامه‌ها، هدف پژوهش برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و به آنان اطمینان داده شد که اطلاعات گردآوری‌شده محرمانه باقی خواهد ماند و نتایج صرفاً در چارچوب اهداف علمی پژوهش به‌صورت گروهی تحلیل خواهد شد. رعایت اصل محرمانگی، رضایت آگاهانه و اختیار پاسخ‌دهندگان برای انصراف از مشارکت در هر مرحله، از جمله ملاحظات اخلاقی رعایت‌شده در این پژوهش بود.

تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری‌شده در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی انجام شد. در بخش آمار توصیفی، از شاخص‌هایی مانند فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه و وضعیت متغیرهای اصلی پژوهش استفاده شد. در بخش آمار استنباطی، ابتدا آزمون کلموگروف–اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها به‌کار گرفته شد. نتایج این آزمون مبنایی برای تصمیم‌گیری درباره استفاده از روش‌های مناسب تحلیل فراهم ساخت. سپس، به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش و بررسی روابط میان متغیرها، از مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) و با استفاده از نرم‌افزار SmartPLS بهره گرفته شد. انتخاب این روش به دلیل مناسب بودن آن برای مدل‌های نسبتاً پیچیده، نمونه‌های با حجم متوسط و نیز داده‌هایی با توزیع احتمالی غیرنرمال صورت گرفت. تحلیل مدل در دو بخش اصلی انجام شد: نخست، ارزیابی مدل اندازه‌گیری با هدف بررسی پایایی و روایی سازه‌ها، و دوم، ارزیابی مدل ساختاری برای آزمون روابط میان متغیرها و بررسی ضرایب مسیر. بدین‌ترتیب، امکان سنجش هم‌زمان اثر مستقیم برنامهٔ درسی عدالت‌محور بر شایستگی فرهنگی، اثر مستقیم شایستگی فرهنگی بر تفکر انتقادی، و نیز اثر غیرمستقیم برنامهٔ درسی عدالت‌محور بر تفکر انتقادی از طریق متغیر میانجی فراهم شد.

یافته‌ها

در بخش یافته‌های توصیفی، ابتدا ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه بررسی شد. جامعه مورد مطالعه شامل ۲۹۱ نفر از معلمان مدارس ابتدایی شهر مریوان بود که از این تعداد، ۱۷۷ نفر مرد و ۱۱۴ نفر زن بودند؛ بنابراین، ترکیب جنسیتی نمونه نشان‌دهنده

غلبه نسبی معلمان مرد است. از نظر سطح تحصیلات، بیشترین فراوانی مربوط به معلمان دارای مدرک کارشناسی بود و پس از آن، معلمان دارای مدرک کارشناسی ارشد قرار داشتند؛ در مقابل، دارندگان مدرک دکتری کمترین سهم را در نمونه به خود اختصاص دادند. همچنین از نظر سابقه شغلی، بیشترین فراوانی مربوط به معلمان با سابقه ۶ تا ۱۰ سال بود و پس از آن گروه‌های دارای سابقه ۱ تا ۵ سال و ۱۱ تا ۱۵ سال قرار داشتند، در حالی که کمترین فراوانی به معلمان با سابقه ۱۶ تا ۲۰ سال تعلق داشت. در مجموع، این الگو بیانگر آن است که بخش عمده نمونه را معلمان با تجربه شغلی متوسط و تحصیلات در سطح کارشناسی تشکیل می‌دهند.

در ادامه، شاخص‌های آمار توصیفی مربوط به مؤلفه‌های اصلی پژوهش بررسی شد. در متغیر برنامهٔ درسی عدالت‌محور، میانگین مؤلفه‌های «محیط یادگیری عادلانه» و «تعامل مؤثر» در سطح پایین‌تری نسبت به سایر مؤلفه‌ها قرار داشت، در حالی که «تأمل و بازاندیشی» بالاترین میانگین را به خود اختصاص داد و پس از آن «تجربیات متنوع» و «تجربه اصیل دانش‌آموز» قرار گرفتند. در متغیر تفکر انتقادی نیز مؤلفه‌های «مهارت استقرایی» و «مهارت استنباطی» میانگین بالاتری نسبت به سایر ابعاد داشتند، در حالی که «مهارت‌های تفسیری» و «مهارت ارزشیابی» در سطح پایین‌تری گزارش شدند و «مهارت قیاسی» در حد میانه قرار گرفت. افزون بر این، در متغیر شایستگی فرهنگی، «آگاهی فرهنگی» بالاترین میانگین را نشان داد و دو مؤلفه «دانش فرهنگی» و «مهارت فرهنگی» نیز در سطح نسبتاً مناسبی قرار داشتند. به طور کلی، نتایج آمار توصیفی نشان داد که مؤلفه‌های مورد بررسی در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارند و از ظرفیت لازم برای ورود به تحلیل‌های استنباطی و آزمون مدل پژوهش برخوردارند.

جدول ۲

توزیع فراوانی پاسخ‌های معلمان به مولفه های هر سه پرسشنامه

مؤلفه‌ها	حجم نمونه	میانگین	انحراف معیار
محیط یادگیری عادلانه	۲۹۱	۲/۰۳	۱/۳۴
تعامل موثر	۲۹۱	۲/۲۳	۱/۱۲۵
تجربیات متنوع	۲۹۱	۳۱/۲۱	۱/۴۳۲
تامل و بازاندیشی	۲۹۱	۴/۴۴	۱/۵۴۴
تجربه اصیل دانش آموز	۲۹۱	۳/۰۳	۲/۳۲۴
مهارت‌های تفسیری	۲۹۱	۲/۲۳	۱/۲۱۲
مهارت استنباطی	۲۹۱	۳/۲۱	۱/۳۲۱
مهارت ارزشیابی	۲۹۱	۲/۴۴	۱/۵۴۴
مهارت قیاسی	۲۹۱	۳/۰۳	۱/۳۲۴
مهارت استقرایی	۲۹۱	۳/۲۳	۱/۲۱۲
آگاهی فرهنگی	۲۹۱	۴/۲۱	۱/۴۳۲
دانش فرهنگی	۲۹۱	۳/۰۳	۱/۵۴۲
مهارت فرهنگی	۲۹۱	۳/۰۹	۱/۲۱۲

به‌منظور بررسی کفایت ساختار درونی ابزار و اطمینان از مناسب‌بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی، تحلیل عاملی تأییدی (CFA) نیز انجام شد. یافته‌ها نشان داد که شاخص KMO برابر با ۰/۸۷۶ بوده که نشان‌دهنده کفایت بالای نمونه برای تحلیل عاملی است. همچنین مقدار آزمون بارتلت با مقدار $\chi^2 = 8764.123$، درجه آزادی ۲۹۱ و سطح معناداری ۰/۰۰۱ معنادار به دست آمد. این نتایج تأیید می‌کند که ماتریس همبستگی داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب بوده و ساختار عاملی ابزار از کفایت لازم برخوردار است.

جدول۳

آزمون KMO و بارتلت برای سؤالات پرسشنامه

آزمون KMO		۰/۸۷۶
آزمون بارتلت	χ^2	۸۷۶۴/۱۲۳
	درجهٔ آزادی	۲۹۱
	Sig	۰/۰۰۱

در ارزیابی مدل اندازه‌گیری، رابطه میان سازه‌های مکنون و گویه‌های مشاهده‌پذیر از طریق شاخص‌های پایایی و روایی مورد بررسی قرار گرفت. برای سنجش پایایی درونی سازه‌ها، از دو شاخص آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده شد. نتایج نشان داد که مقدار آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی برای تمامی سازه‌های پژوهش بیش از ۰.۷۰ است؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که ابزارهای اندازه‌گیری از انسجام درونی مناسب و ثبات قابل قبول برخوردارند. همچنین، به‌منظور بررسی روایی همگرا، شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده (**AVE**) محاسبه شد و نتایج نشان داد که مقدار این شاخص برای تمامی سازه‌ها بیش از ۰/۵۰ است؛ به این معنا که هر سازه توانسته است بیش از نیمی از واریانس گویه‌های خود را تبیین کند. بر این اساس، مدل اندازه‌گیری پژوهش از نظر پایایی و روایی همگرا در وضعیت مطلوبی قرار دارد.

جدول۴

ضرایب آلفا کرونباخ و پایایی ترکیبی

متغیرها	آلفای کرونباخ (>۰/۵)	پایایی ترکیبی (>۰/۷)	ابعاد مدل پژوهش	آلفای کرونباخ (>0.5)	پایایی ترکیبی (>0.7)
برنامه درسی عدالت‌محور	۰/۷۸۹	۰/۷۶۵	محیط یادگیری عادلانه	۰/۷۴۵	۰/۵۶۷
			تعامل مؤثر	۰/۶۵۴	۰/۵۹۸
			تجربیات متنوع معلمان	۰/۷۸۹	۰/۶۵۴
			تامل و بازاندیشی فعال	۰/۶۲۳	۰/۷۶۵
			تجربه اصیل دانش‌آموز	۰/۶۸۹	۰/۵۶۷
تفکر انتقادی	۰/۸۷۰	۰/۶۹۰	مهارت‌های تفسیری	۰/۸۷۶	۰/۷۹۹
			مهارت‌های استنباطی	۰/۹۸۷	۰/۷۱۲
			مهارت‌های ارزشیابی	۰/۶۷۸	۰/۶۷۸
			مهارت‌های قیاسی	۰/۶۷۸	۰/۷۶۵
شایستگی فرهنگی			مهارت‌های استقرایی	۰/۵۶۷	۰/۹۸۷
			آگاهی	۰/۷۳۴	۰/۷۶۵
			دانش	۰/۶۷۸	۰/۵۶۷
			مهارت‌ها	۰/۷۸۹	۰/۶۷۸

نتایج بررسی بارهای عاملی گویه‌ها نیز نشان داد که بخش عمده گویه‌های مربوط به سه پرسشنامه برنامهٔ درسی عدالت‌محور، تفکر انتقادی و شایستگی فرهنگی از حداقل معیار قابل قبول ۰/۴۰ بالاتر بوده‌اند و در تبیین سازه‌های مربوطه نقش معناداری داشته‌اند. در سازه برنامهٔ درسی عدالت‌محور، برخی گویه‌ها از جمله انعکاس تنوع فرهنگی و اجتماعی در محتوای آموزشی و منصفانه

بودن مقررات آموزشی از بار عاملی مطلوبی برخوردار بودند، هرچند در موارد محدودی، مانند گویه مربوط به دسترسی به مشاوره تحصیلی باکیفیت، مقدار بار عاملی کمتر از حد معیار مشاهده شد. در بعد تعامل مؤثر نیز گویه‌های مربوط به فرصت مشارکت در پروژه‌های یادگیری تجربی و همکاری با نهادهای مختلف بار عاملی مناسبی نشان دادند. همچنین در مؤلفه تجربیات متنوع معلمان و تأمل و بازاندیشی فعال، بیشتر گویه‌ها در سطح قابل قبول قرار داشتند و برخی گویه‌ها، به‌ویژه نقش بازخورد دانش‌آموزان در بهبود روش‌های تدریس، از بار عاملی بالاتری برخوردار بودند. در متغیر تفکر انتقادی نیز اغلب گویه‌ها بارهای عاملی مطلوبی به دست آوردند و در برخی ابعاد، مانند تجربه اصیل دانش‌آموز، مهارت‌های تفسیری، استنباطی و ارزشیابی، ضرایب بالا بیانگر قدرت تبیین مناسب گویه‌ها بود. در مؤلفه شایستگی فرهنگی نیز بیشتر گویه‌ها از بار عاملی مطلوب برخوردار بودند و گویه‌هایی مانند آگاهی از تأثیر کلیشه‌ها و تبعیض، توانایی ارزیابی ضعف‌های دانش فرهنگی و نیز برخی شاخص‌های مرتبط با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی، نقش برجسته‌ای در تبیین این سازه ایفا کردند. در مجموع، نتایج بارهای عاملی حاکی از آن است که بیشتر گویه‌ها هم‌راستا با سازه‌های نظری پژوهش عمل کرده‌اند، اگرچه در چند مورد محدود، بار عاملی پایین‌تر از ۰/۴۰ مشاهده شد که می‌تواند در مطالعات بعدی مورد بازنگری قرار گیرد.

جدول ۵

ضرایب بار عاملی بر حسب گویه‌های هر سه پرسشنامه

آزمودنی	ابعاد	گویه‌ها	بار عاملی
برنامه درسی	محیط یادگیری	برنامه درسی فرصت‌های یادگیری برابر را برای همه دانش‌آموزان فراهم می‌کند.	۰/۵۶۷
عدالت	عادلانه	مقررات و دستورالعمل‌های آموزشی برای همه دانش‌آموزان منصفانه و بدون تبعیض است.	۰/۶۱۲
آموزشی		دانش‌آموزان به مشاوره تحصیلی با کیفیت و متناسب با نیازهایشان دسترسی دارند.	۰/۳۵۶
		محتوای آموزشی منعکس‌کننده تنوع فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان است.	۰/۶۵۴
	تعامل موثر	معلمان و کارکنان آموزشی در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی عادلانه مشارکت دارند.	۰/۵۶۷
		همکاری با سازمان‌ها و نهادهای مختلف به ارائه محتوای آموزشی متنوع کمک می‌کند.	۰/۵۹۸
		دانش‌آموزان فرصت مشارکت در پروژه‌های تحقیقاتی و یادگیری تجربی را دارند.	۰/۷۶۵
		ارتباط و تعامل میان گروه‌های مختلف دانش‌آموزان، عدالت اجتماعی را ترویج می‌دهد.	۰/۴۹۸
	تجربیات متنوع	فرآیند جذب و نگه‌داشت معلمان، متنوع و شامل افرادی از پیشینه‌های مختلف است	۰/۴۵۶
	معلمان	تصمیمات آموزشی با در نظر گرفتن دیدگاه‌های متنوع اتخاذ می‌شود؟	۰/۵۶۷
		معلمان نسبت به جایگاه قدرت خود در کلاس آگاه بوده و تعاملات عادلانه‌ای با دانش‌آموزان دارند.؟	۰/۵۱۲
	تامل و	معلمان روش‌های تدریس خود را برای ارتقای برنامهٔ درسی عدالت محورمورد بررسی قرار می‌دهند.	۰/۵۴۳
	بازاندیشی فعال	معلمان و دانش‌آموزان نسبت به سوگیری‌های شخصی خود آگاهی دارند؟	۰/۴۹۸
		بازخورد دانش‌آموزان در بهبود روش‌های تدریس و تصمیم‌گیری‌های آموزشی نقش دارد.	۰/۶۷۸
		برنامه درسی به‌طور مداوم با هدف افزایش عدالت و برابری در یادگیری بازبینی و اصلاح می‌شود.	۰/۵۶۷
	تجربه اصیل	مهارت‌ها و دانش دانش‌آموزان بدون تبعیض به رسمیت شناخته و ارزیابی می‌شود.	۰/۷۸۴
	دانش آموز	خدمات حمایتی مناسبی برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه فراهم شده است.	۰/۶۵۳
		فعالیت‌های یادگیری، فرصت‌هایی برای توسعه رهبری و مشارکت اجتماعی در اختیار همه دانش‌آموزان قرار می‌دهد.	۰/۴۶۷
		آموزش‌های مرتبط با آمادگی شغلی، دانش‌آموزان را برای کار در محیط‌های چندفرهنگی و جهانی آماده می‌کند.	۰/۸۷۶

تفکر انتقادی	مهارت‌های تفسیری	من اهداف و مقاصد مطالب ارائه‌شده توسط خود را تشخیص می‌دهم.	۰/۵۶۷
		من به ارتباط واقعی بین جملات و توضیحات ارائه‌شده پی می‌برم.	۰/۹۸۷
		من در مورد کشف ارتباط بین افکار و حوادث پیرامون خود تأمل می‌کنم.	۰/۷۶۵
		من ایده‌ها و دلایل دیگران را مورد بررسی و آزمون قرار می‌دهم.	۰/۴۵۶
	مهارت‌های استنباطی	من درستی مطالب بیان‌شده توسط دیگران را بررسی می‌کنم.	۰/۵۴۵
		من استدلال‌های ارائه‌شده توسط دیگران را ارزیابی می‌کنم.	۰/۷۲۱
		من سوالات معلمان دیگر را ارزیابی می‌کنم.	
		من درباره پرسش‌ها، ایده‌ها و تحقیقات دیگران بحث می‌کنم.	۰/۵۳۲
	مهارت‌های ارزشیابی	من شواهد و مدارک لازم برای بررسی ادعاهای خود را به دست می‌آورم.	۰/۵۱۲
		من حدس‌ها و فرضیات لازم برای دستیابی به نتایج نهایی را در نظر می‌گیرم.	۰/۴۹۸
		من شواهد و مشاهدات خود را تفسیر می‌کنم.	۰/۶۷۹
		من از منابع گوناگون اطلاعاتی، مانند کتاب‌ها، رسانه‌ها و مردم، به درستی استفاده می‌کنم.	۰/۷۸۹
		من با استفاده از شواهد موجود و اطلاعات در دسترس، الگوها و روابط میان یافته‌ها را کشف کرده و دلایل بروز پدیده‌ها را بیان می‌کنم.	۰/۶۵۴
	مهارت‌های قیاسی	من برای پیش‌بینی‌های خود دلایل منطقی ارائه می‌دهم.	۰/۵۳۲
		من فرضیه‌های خود را مورد آزمایش و بررسی دقیق قرار می‌دهم.	۰/۴۷۶
		من هنگام مواجهه با یک سوال یا مسئله، فرضیه می‌سازم.	۰/۶۷۸
	مهارت‌های استقرایی	در محیط آموزشی، مهم است که به شیوه‌ای عمل کنم که بیشترین منفعت را برای دانش‌آموزان و مدرسه به همراه داشته باشد.	۰/۶۵۳
		من فرضیه‌ها را بر اساس مسائلی که با آن روبه‌رو هستم، می‌سازم.	۰/۴۳۲
		من دانش قبلی خود را هنگام توضیح دادن به کار می‌گیرم.	۰/۶۰۱
		من فرضیه‌ها را بر اساس مسائلی که با آن روبه‌رو هستم، می‌سازم.	۰/۵۶۷
شایستگی فرهنگی	آگاهی	من به تنوع فرهنگی ارزش می‌نهم.	۰/۶۳۲
		من کنجکاو هستم و به دنبال یادگیری درباره تفاوت‌ها هستم.	۰/۶۰۵
		من از مسائل عدالت اجتماعی و تأثیر آن بر جمعیت‌های متنوع آگاه هستم	۰/۵۹۷
		من تأثیر دیدگاه فرهنگی خود بر قضاوتم درباره دیگران را بررسی می‌کنم.	۰/۵۴۳
		من در مورد فرهنگ خود با دیگران صحبت می‌کنم.	۰/۴۳۲
	دانش	من متوجه اشتباهاتم می‌شوم و از آن‌ها یاد می‌گیرم.	۰/۵۶۷
		من تأثیر کلیشه‌ها و تبعیض را در کاهش انسانیت و تشویق خشونت تشخیص می‌دهم.	۰/۶۱۲
		من توانایی ارزیابی نقاط ضعف دانش فرهنگی خود را توسعه می‌دهم.	۰/۷۸۹
		من از فرهنگ خود به عنوان نقطه مرجعی برای قضاوت رفتار دیگران استفاده نمی‌کنم.	۰/۴۹۸
		من از هویت‌های چندگانه افراد آگاه هستم.	۰/۵۱۲
	مهارت	مهم است که فعالیت‌های آموزشی و تربیتی را به شیوه‌ای سازگار با ارزش‌های انسان‌دوستانه و خیرخواهانه انجام دهم.	۰/۴۵۶
		تلاش برای انجام کارهای نیک و کمک به دانش‌آموزان نیازمند در محیط آموزشی برایم مهم است.	۰/۷۸۹
		مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی مدرسه به‌صورت داوطلبانه را ارزشمند می‌دانم.	۰/۵۴۳
		کمک به ارتقای سطح آموزش، چه در مدارس دولتی و چه در برنامه‌های آموزشی خصوصی، برایم مهم است.	۰/۵۸۷
		کمک داوطلبانه به فعالیت‌هایی که کیفیت زندگی دانش‌آموزان و جامعه را بهبود می‌بخشد، برایم ارزشمند است.	۰/۶۵۴
		من به طور مؤثر خود را با موقعیت‌های فرهنگی مختلف سازگار می‌کنم	۰/۵۷۸

برای بررسی روایی واگرا نیز از معیار فورنل و لارکر استفاده شد. نتایج این بررسی نشان داد که در اغلب سازه‌ها، مقدار ریشه دوم میانگین واریانس استخراج‌شده هر سازه از ضرایب همبستگی آن با سایر سازه‌ها بیشتر است؛ این امر بیانگر آن است که هر سازه، تمایز مفهومی مناسبی از سایر سازه‌ها دارد و گویه‌های آن بیش از آنکه با سازه‌های دیگر همبسته باشند، با سازه مربوط به

خود در ارتباط هستند. برای نمونه، در سازه‌هایی مانند تعامل مؤثر، تجربیات متنوع معلمان، تجربه اصیل دانش‌آموز، مهارت‌های ارزشیابی و برخی ابعاد شایستگی فرهنگی، این تمایز به‌وضوح مشاهده شد و نتایج نشان‌دهنده روایی واگرای مطلوب بود. با این حال، در معدودی از سازه‌ها، مانند دانش و مهارت‌های قیاسی، همبستگی با برخی سازه‌های دیگر نسبتاً بالا و نزدیک به مقدار ریشه دوم میانگین واریانس استخراج‌شده گزارش شد که این وضعیت در مرز تشخیص قرار دارد و مستلزم دقت بیشتر در تفسیر است. با وجود این، در مجموع می‌توان گفت که ابزار پژوهش از روایی واگرای قابل قبول برخوردار بوده و سازه‌های مورد مطالعه از تمایز مفهومی مناسبی بهره‌مند هستند.

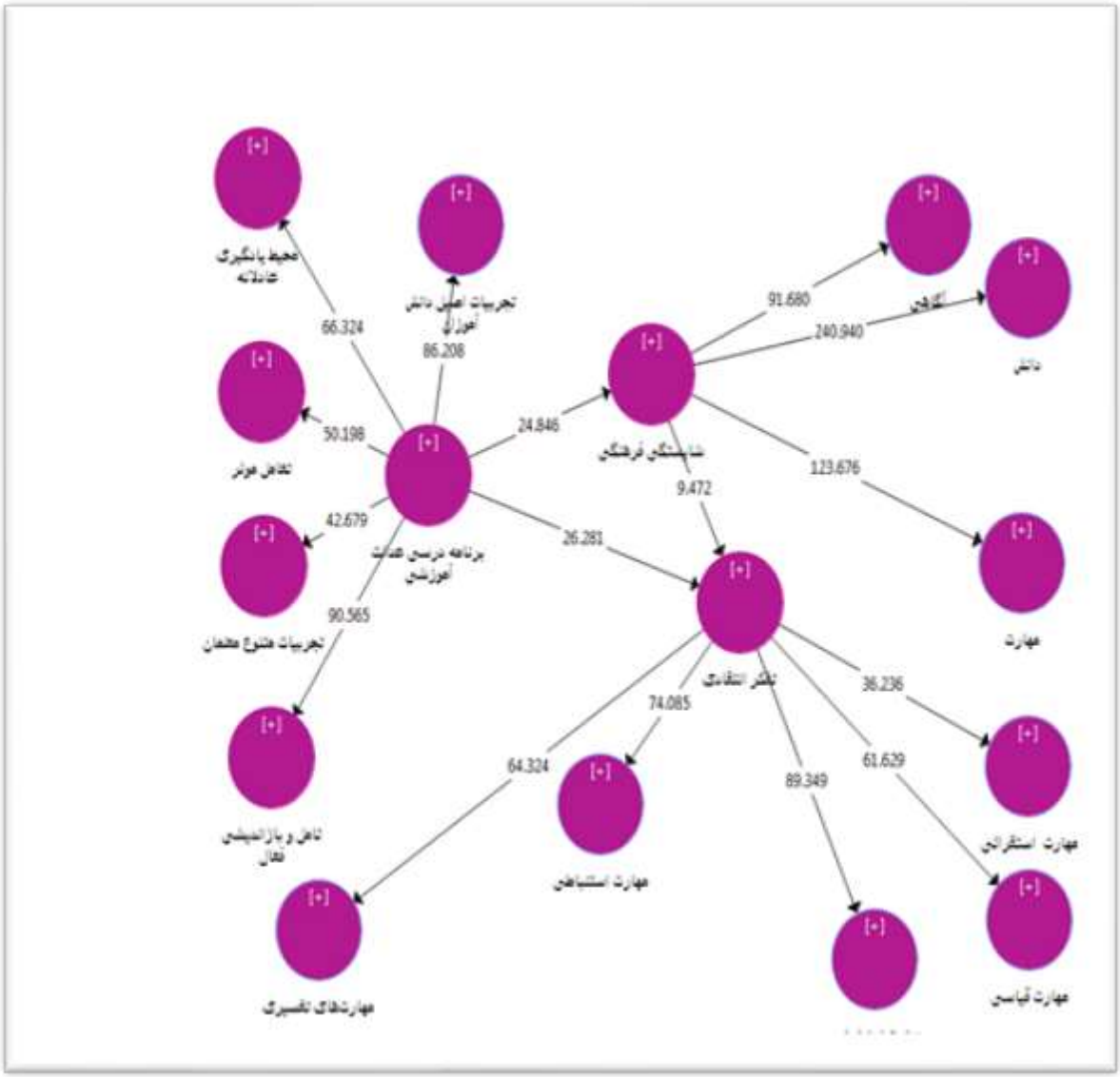
جدول ۶

بررسی ماتریس فورنر و لارکر

ابعاد	محیط یادگیری عادلانه	تعامل موثر	تجربیات متنوع معلمان	تامل و بازاندیشی فعال	تجربه اصیل دانش آموز	مهارت‌های تفسیری	مهارت‌های استنباطی	مهارت‌های ارزشیابی	مهارت‌های قیاسی	مهارت‌های استقرائی	آگاهی	دانش	مهارت
محیط یادگیری عادلانه	۱												
تعامل موثر	۰/۶۷۸	۱											
تجربیات متنوع معلمان	۰/۵۶۷	۰/۸۷۶	۱										
تامل و بازاندیشی فعال	۰/۵۱۲	۰/۸۰۰	۰/۸۰۱	۱									
تجربه اصیل دانش آموز	۰/۶۰۱	۰/۸۳۲	۰/۷۸۹	۰/۷۵۶	۱								
مهارت‌های تفسیری	۰/۵۹۱	۰/۸۱۲	۰/۷۶۵	۰/۷۱۲	۰/۸۸۴	۱							
مهارت‌های استنباطی	۰/۵۲۳	۰/۶۵۴	۰/۷۴۵	۰/۷۳۲	۰/۷۴۵	۰/۶۷۸	۱						
مهارت‌های ارزشیابی	۰/۴۳۲	۰/۹۸۹	۰/۷۵۴	۰/۷۱۱	۰/۷۲۳	۰/۶۸۷	۰/۷۹۰	۱					
مهارت‌های قیاسی	۰/۴۷۶	۰/۷۶۵	۰/۷۳۴	۰/۶۹۹	۰/۷۰۱	۰/۵۶۷	۰/۸۴۵	۰/۷۳۴	۱				
مهارت‌های استقرائی	۰/۴۱۱	۰/۵۶۷	۰/۷۲۳	۰/۶۷۸	۰/۷۰۴	۰/۷۳۴	۰/۷۴۵	۰/۶۹۸	۰/۵۷۸	۱			
آگاهی	۰/۴۶۷	۰/۵۴۳	۰/۷۱۲	۰/۶۷۳	۰/۷۰۰	۰/۶۵۶	۰/۶۷۸	۰/۶۵۲	۰/۶۴۳	۰/۵۳۲	۱		
دانش	۰/۴۷۸	۰/۴۹۰	۰/۷۰۹	۰/۶۰۴	۰/۷۵۴	۰/۷۶۴	۰/۹۷۸	۰/۶۰۹	۰/۵۹۳	۰/۵۷۸	۰/۶۷۸	۱	
مهارت	۰/۴۹۸	۰/۳۷۶	۰/۷۰۱	۰/۶۲۱	۰/۶۱۲	۰/۶۹۰	۰/۷۸۹	۰/۷۹۵	۰/۵۶۸	۰/۵۱۲	۰/۶۱۲	۰/۵۶۹	۱

در ارزیابی برازش مدل ساختاری، برای سنجش معناداری روابط بین سازه‌ها از آماره T (ضریب معناداری) استفاده می‌شود. معیار پذیرفته‌شده در سطح اطمینان ۹۵ درصد مقدار ۱/۹۶ است. نتایج مدل نهایی پژوهش نشان داد که تمامی مسیرهای بین سازه‌های پنهان و گویه‌های پرسشنامه دارای مقادیر T بزرگ‌تر از ۱/۹۶ هستند. این امر بیانگر معناداری روابط میان متغیرها و تأیید برازش مناسب مدل مفهومی پژوهش است. سایر اطلاعات در شکل ۲ ارائه شده است.

در شکل ۲، شاخص R^2 نشان‌دهندهٔ میزان واریانس تبیین‌شده در متغیرهای وابسته توسط متغیرهای پیش‌بین است. بر اساس معیار چن (۱۹۹۸)، مقادیر R^2 به‌ترتیب ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ نشان‌دهنده‌ی قدرت تبیین ضعیف، متوسط و قوی هستند. در این مطالعه، ابعاد گوناگون مدل «برنامهٔ‌درسی عدالت محور» مورد بررسی قرار گرفت و یافته‌ها نشان دادند که مؤلفه‌های مدل در اکثر موارد از قدرت تبیین بالا برخوردارند.



شکل ۲

مدل معادلات ساختاری پژوهش

به‌عنوان نمونه، شایستگی فرهنگی (با R^2 برابر با ۰/۸۷۶)، مهارت‌های قیاسی (۰/۸۵۶) و مهارت‌های ارزشیابی (۰/۷۶۵) دارای بالاترین میزان تبیین هستند که نشان می‌دهد این ابعاد به‌خوبی توسط مؤلفه‌های پیش‌بین تبیین می‌شوند. از سوی دیگر، مهارت‌ها (۰/۳۴۵) و دانش (۰/۴۶۷) دارای مقادیر R^2 پایین‌تری هستند که به تبیین نسبتاً ضعیف تا متوسط آن‌ها اشاره دارد. این توزیع مقادیر بیانگر آن است که مدل پیشنهادی پژوهش توانسته است در اکثر ابعاد، ساختار علی مناسبی برقرار کند.

جدول ۷

مقادیر R^2 ابعاد مدل پژوهشی

آزمودنی‌ها	متغیر	R^2 مقدار	ابعاد مدل پژوهش	R^2 مقدار

معلمان	برنامهٔ‌درسی عدالت آموزشی	–	محیط یادگیری عادلانه	۰/۶۵۴
			تعامل موثر	۰/۵۹۸
			تجربیات متنوع معلمان	۰/۶۵۴
			تامل و بازاندیشی فعال	۰/۴۸۷
			تجربه اصیل دانش آموز	۰/۶۷۹
	تفکر انتقادی	۰/۶۷۸	مهارت‌های تفسیری	۰/۷۶۵
			مهارت‌های استنباطی	۰/۵۸۹
			مهارت‌های ارزشیابی	۰/۷۶۵
			مهارت‌های قیاسی	۰/۸۵۶
	شایستگی فرهنگی	۰/۸۷۶	مهارت‌های استقرایی	۰/۷۵۴
			آگاهی	۰/۶۲۳
			دانش	۰/۴۶۷
			مهارت‌ها	۰/۳۴۵

شاخص Q^2 معیاری برای سنجش قدرت پیش‌بینی مدل در مورد متغیرهای درون‌زا است. بر اساس دیدگاه فورنل و لارکر، مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به‌ترتیب بیانگر قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی هستند. نتایج جدول زیر نشان می‌دهد که بسیاری از ابعاد مدل پژوهش، به‌ویژه مؤلفه‌هایی همچون «تجربه اصیل دانش‌آموز» (۰/۵۳۴)، «محیط یادگیری عادلانه» (۰/۴۳۴) و «تعامل مؤثر» (۰/۴۸۷)، دارای قدرت پیش‌بینی قوی تا متوسط هستند. این نتایج تأییدکننده ظرفیت مدل برای پیش‌بینی متغیرهای کلیدی در زمینه برنامهٔ‌درسی عدالت اجتماعی می‌باشند.

جدول ۸

برازش ابعاد مدل پژوهشی با معیار Q^2

ابعاد	SSO	SSE	1-SSE/SSO	ابعاد مدل پژوهش	SSO	SSE	1-SSE/SSO
برنامهٔ درسی عدالت‌محور	۸۴۵۶/۰۰۰	۷۸۷۹/۴۵۶	۰/۱۳۴۵	محیط یادگیری عادلانه	۱۰۵/۰۰۰	۶۵۴۳/۴۵۷	۰/۴۳۴
				تعامل موثر	۲۶۵۴/۰۰۰	۳۲۱۲/۲۰۱	۰/۴۸۷
				تجربیات متنوع معلمان	۱۲۳۴۶/۰۰۰	۹۹۶۱/۶۵۸	۰/۴۱۲
تفکر انتقادی	۷۶۴۲/۰۰۰	۵۴۱۲/۵۴۳	۰/۱۸۷	تامل و بازاندیشی فعال	۱۲۴۳/۰۰۰	۶۵۴۲/۴۵۷	۰/۳۴۵
				تجربه اصیل دانش آموز	۲۴۳۲/۰۰۰	۴۵۶۷/۳۲۱	۰/۵۳۴
				مهارت‌های تفسیری	۱۲۷۶/۰۰۰	۸۷۹۰/۶۵۴	۰/۴۲۳
				مهارت‌های استنباطی	۳۲۱۲/۰۰۰	۸۹۰۷/۲۱۳	۰/۳۴۷
				مهارت‌های ارزشیابی	۱۲۴۳/۰۰۰	۵۶۷۹۰/۲۹۶	۰/۳۹۰
				مهارت‌های قیاسی	۲۵۶۷/۰۰۰	۷۶۵۵/۲۹۶	۰/۲۵۴
شایستگی فرهنگی	۷۶۵۴/۰۰۰	۵۴۳۲/۲۳۴	۰/۱۳۴	مهارت‌های استقرایی	۵۴۳۲/۰۰۰	۸۷۶۵/۴۵۷	۰/۳۲۱
				آگاهی	۱۱۴۶۵/۰۰۰	۱۸۷۶/۲۰۱	۰/۳۲۱
				دانش	۱۲۳۴۵/۰۰۰	۵۴۳۲/۶۵۸	۰/۳۵۴
				مهارت‌ها	۲۳۴۵/۰۰۰	۹۶۶۵/۴۵۷	۰/۲۵۴

پس از تأیید برازش مناسب مدل‌های اندازه‌گیری و اطمینان از کفایت شاخص‌های پایایی و روایی، نوبت به ارزیابی مدل ساختاری و آزمون فرضیه‌های پژوهش می‌رسد. در این مرحله، با استفاده از نتایج تحلیل داده‌ها در نرم‌افزارSmartPLS ، روابط میان سازه‌های پژوهش بررسی شد تا میزان تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرها و نیز وضعیت تأیید یا رد فرضیه‌ها مشخص شود. بر این اساس، یافته‌های مربوط به ضرایب مسیر، آماره‌های tو سطوح معناداری در جدول ۹ ارائه شده است.

جدول ۹
بررسی فرضیات پژوهش

فرضیه	ضریب مسیر	آماره T	سطح معناداری	نتیجه آزمون
برنامه درسی برنامهٔ درسی عدالت محوربر شایستگی فرهنگی معلمان مدارس ابتدایی شهر مریوان تأثیر مستقیم و معنادار دارد.	۰/۶۵۴	۲۴/۸۴۶	۰/۰۰۰	پذیرش
شایستگی فرهنگی بر تفکر انتقادی معلمان مدارس ابتدایی شهر مریوان تأثیر مستقیم و معنادار دارد.	۰/۵۷۶	۹/۴۷۲	۰/۰۰۰	پذیرش
برنامه درسی برنامهٔ درسی عدالت محوراز طریق شایستگی فرهنگی بر تفکر انتقادی معلمان مدارس ابتدایی شهر مریوان تأثیر غیرمستقیم و معنادار دارد.	۰/۴۹۸	۶/۸۷۲	۰/۰۰۰	پذیرش

فرضیه ۱. برنامهٔ درسی عدالت محوربر شایستگی فرهنگی معلمان مدارس ابتدایی شهر مریوان تأثیر مستقیم و معنادار دارد.
یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر در نرم‌افزار Smart PLS نشان می‌دهد که برنامه درسی برنامهٔ درسی عدالت محورتأثیر مستقیم و معناداری بر شایستگی فرهنگی معلمان دارد. ضریب مسیر به‌دست‌آمده برابر با ۰/۶۵۴ بوده که نشان‌دهنده شدت قابل توجه این رابطه است. همچنین آماره T معادل ۲۴/۸۴۶ بوده و سطح معناداری ۰/۰۰۰ است که به‌طور قاطع دلالت بر معناداری آماری رابطه دارد. این میزان از آماره T بسیار فراتر از مقدار بحرانی ۱/۹۶ در سطح اطمینان ۹۵٪ و حتی ۲/۵۸ در سطح اطمینان ۹۹٪ است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که در مدل نظری پژوهش، برنامه درسی عدالت‌محور نقش مؤثری در ارتقاء شایستگی‌های فرهنگی معلمان ایفا می‌کند. این یافته با نظریات مرتبط با آموزش چندفرهنگی و عدالت‌محور همخوان است که تأکید دارند محتوای درسی عادلانه و حساس به تفاوت‌های فرهنگی می‌تواند زمینه‌ساز رشد توانمندی‌های بین‌فرهنگی معلمان شود.
فرضیه ۲. شایستگی فرهنگی بر تفکر انتقادی معلمان مدارس ابتدایی شهر مریوان تأثیر مستقیم و معنادار دارد.
داده‌های آماری تحلیل مسیر برای فرضیه دوم نیز حاکی از وجود رابطه‌ای مثبت، مستقیم و معنادار میان شایستگی فرهنگی معلمان و میزان تفکر انتقادی آن‌هاست. مقدار ضریب مسیر برای این رابطه ۰/۵۷۶ گزارش شده و مقدار آماره T برابر ۹/۴۷۲ می‌باشد. سطح معناداری به‌دست‌آمده نیز ۰/۰۰۰ بوده که نشانه‌ای روشن از معناداری آماری رابطه است. از آنجا که مقدار T از آستانه بحرانی ۱/۹۶ فراتر رفته، می‌توان با اطمینان بالا فرضیه را تأیید کرد. این یافته نشان می‌دهد که هرچه معلمان از سطح بالاتری از شایستگی فرهنگی برخوردار باشند. یعنی حساسیت و انعطاف بیشتری نسبت به تفاوت‌های فرهنگی، زبانی و اجتماعی دانش‌آموزان نشان دهند. قادر خواهند بود قدرت تحلیل انتقادی خود را نسبت به مسائل تربیتی، اجتماعی و ارزشی تقویت کنند. در واقع، شایستگی فرهنگی به معلمان امکان می‌دهد فراتر از سوگیری‌های رایج فکر کنند، و دیدگاه‌های متنوع‌تری را در داوری و تصمیم‌گیری آموزشی لحاظ نمایند.
فرضیه ۳. برنامهٔ درسی عدالت محوربر تفکر انتقادی معلمان مدارس ابتدایی شهر مریوان تأثیر غیرمستقیم و معنادار دارد.
جهت بررسی نقش میانجی شایستگی فرهنگی در رابطه بین برنامهٔ درسی عدالت‌محور و تفکر انتقادی معلمان، مسیر غیرمستقیم مدل مورد ارزیابی قرار گرفت. یافته‌های تحلیل آماری نشان داد که برنامهٔ درسی عدالت‌محور به‌واسطه متغیر شایستگی فرهنگی، تأثیری غیرمستقیم و معنادار بر تفکر انتقادی معلمان دارد. ضریب اثر غیرمستقیم در این مسیر برابر با ۰/۴۹۸ محاسبه شد. به منظور سنجش دقیق‌تر سهم این مسیر غیرمستقیم، از شاخص VAF استفاده شد که مقدار آن برابر با ۰/۲۳۶ به‌دست آمد. بر اساس مبانی نظری تحلیل میانجی، اگر VAF در بازه ۰/۲۰ تا ۰/۸۰ قرار گیرد، نوع میانجی‌گری «جزئی» محسوب می‌شود. بنابراین، با توجه به مقدار ۰/۲۳۶ می‌توان نتیجه گرفت که شایستگی فرهنگی به‌عنوان متغیر میانجی جزئی عمل کرده و بخشی از تأثیر برنامه درسی عدالت‌محور بر تفکر انتقادی معلمان را توضیح می‌دهد. این یافته بیانگر آن است که طراحی برنامه‌های درسی عدالت‌محور، در صورتی که منجر به تقویت شایستگی‌های فرهنگی معلمان شود، می‌تواند بستر مناسبی برای پرورش نگاه انتقادی در میان آن‌ها

فراهم آورد. در عین حال، بخشی از تأثیر نیز ممکن است از مسیرهای دیگر (مانند ساختار سازمانی، سبک رهبری آموزشی، یا تجربه‌های زیسته معلمان) صورت گیرد که در مدل حاضر لحاظ نشده‌اند. در مجموع، فرضیه سوم نیز با قوت آماری قابل قبول تأیید شد و اهمیت مسیر میانجی را در فرآیند تربیت معلمان منتقد نشان داد.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف بررسی نقش برنامهٔ درسی عدالت‌محور در تفکر انتقادی معلمان با میانجی‌گری شایستگی فرهنگی در میان ۲۹۱ نفر از معلمان دوره ابتدایی شهر مریوان انجام گرفت. در سطح مدل‌یابی، نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی علاوه بر معناداری ضرایب مسیر، از قدرت تبیین نسبتاً مناسبی نیز برخوردار است؛ به‌گونه‌ای که مقادیر R^2 برای برخی مؤلفه‌های درون‌زا (نظیر شایستگی فرهنگی و برخی ابعاد تفکر انتقادی) نشان‌دهنده آن است که بخش قابل توجهی از واریانس این متغیرها توسط برنامه درسی عدالت‌محور و روابط درونی مدل توضیح داده می‌شود، در حالی که مقادیر پایین‌تر R^2 در برخی ابعاد دیگر بیانگر نقش متغیرهای زمینه‌ای و سازمانیِ خارج از مدل حاضر است. این تمایز، هم بر اعتبار مدل تأکید دارد و هم ضرورت احتیاط در تعمیم و تفسیر روابط را برجسته می‌کند. روی‌همرفته، یافته‌ها در سه بخش گزارش شدند که در نخستین بخش، برازش مدل اندازه‌گیری مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد تمامی سازه‌ها از پایایی درونی مناسب برخوردارند؛ به‌گونه‌ای که مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی برای تمام ابعاد بالاتر از ۰/۷۰ بوده و شاخص AVE نیز بیش از ۰/۵۰ گزارش گردید. این امر بیانگر انسجام مطلوب گویه‌ها و روایی همگرای مناسب ابزار است؛ موضوعی که با تأکید پژوهشگران داخلی مانند Eslami Harandi et al. (2019) و Rezvani et al. (2019) درباره چندبعدی و ساخت‌یافته بودن مؤلفه‌های عدالت آموزشی همسو است. همچنین تحلیل عاملی تأییدی با مقدار KMO برابر ۰/۸۷۶ و معناداری آزمون بارتلت، کفایت داده‌ها را تأیید کرد. در بررسی بارهای عاملی نیز بیشتر گویه‌ها از حد قابل قبول ۰/۴۰ فراتر رفتند؛ این الگو با چارچوب‌های نظری عدالت اجتماعی Apple and Apple (2004)، مفهوم «بازاندیشی انتقادی» Brookfield (2021) و الگوی شایستگی فرهنگی Deardorff (2020) همخوان است. در بخش دوم، برازش مدل ساختاری نشان داد تمام مسیرها دارای مقادیر T بالاتر از ۱/۹۶ بوده‌اند و در نتیجه روابط پیش‌بینی‌شده از نظر آماری معنادارند. مقادیر R^2 ن نیز نشان داد که متغیر شایستگی فرهنگی (۰/۸۷۶)، مهارت‌های قیاسی (۰/۸۵۶) و مهارت‌های ارزشیابی (۰/۷۶۵) از قدرت تبیین بسیار بالا برخوردارند؛ یافته‌ای که با نقش «آگاهی فرهنگی» و «بازاندیشی انتقادی» در مدل‌های Antón-Solanas et al. (2020) و Bennett & Bennett (2004) سازگار است. همچنین شاخص Q^2 نشان‌دهنده قدرت پیش‌بینی قوی مدل در بسیاری از ابعاد بود. این نتایج از منظر پژوهش‌های عدالت اجتماعی مانند Freire (1972)، Fraser (2009) و نیز پژوهش‌های داخلی مانند Akbarzadeh et al. (2019)، تأییدکننده آن است که عدالت آموزشی و حساسیت فرهنگی معلمان، عناصر کلیدی برای ارتقای تفکر انتقادی و بهبود فرایند یاددهی‌ـ یادگیری در مدارس هستند.

نتایج تحلیل مسیر نشان داد که برنامهٔ درسی عدالت‌محور تأثیر مستقیم و معناداری بر شایستگی فرهنگی معلمان دارد (β=۰/۶۵۴، T=۲۴/۸۴۶، P=۰/۰۰۰). این یافته بیانگر آن است که هرچه برنامه‌های درسی بیشتر بر اصول عدالت آموزشی، توجه به تنوع فرهنگی و فرصت‌های برابر یادگیری تأکید داشته باشند، زمینه رشد توانمندی‌های بین‌فرهنگی معلمان نیز تقویت می‌شود. این نتیجه با مطالعات داخلی که بر نقش برنامهٔ درسی عدالت‌محور در ایجاد حساسیت فرهنگی و توجه به تفاوت‌های اجتماعی و فرهنگی در محیط آموزشی تأکید دارند همسو است (Eslami Harandi et al., 2019; Akbarzadeh et al., 2020; Mohammadi and Soleimani, 2023).

همچنین پژوهش‌های نظری در حوزه عدالت آموزشی نشان می‌دهند که برنامه‌های درسی مبتنی بر عدالت اجتماعی می‌توانند به شکل‌گیری نگرش‌های بازتر فرهنگی و درک عمیق‌تر از تنوع در محیط‌های آموزشی کمک کنند (Apple and Apple, 2004; Freire, 1972; Fraser, 2009). همچنین نتایج نشان داد شایستگی فرهنگی تأثیر مستقیم و معناداری بر تفکر انتقادی معلمان دارد (β=۰/۵۷۶، T=۹/۴۷۲، P=۰/۰۰۰). این یافته نشان می‌دهد که معلمانی که از آگاهی، دانش و مهارت فرهنگی بیشتری برخوردارند، در تحلیل مسائل آموزشی و اجتماعی نیز از نگاه بازتر و چندبعدی‌تری برخوردارند و قادرند موقعیت‌های تربیتی را با رویکردی انتقادی‌تر

ارزیابی کنند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش Khalili Sina & Mohammadi (2022) درباره ارتباط حساسیت بین‌فرهنگی و نگرش‌های تحلیلی معلمان همخوان است. همچنین مطالعات نظری در حوزه شایستگی فرهنگی و آموزش چندفرهنگی نشان می‌دهد که مواجهه آگاهانه با تنوع فرهنگی می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری تفکر بازاندیشانه و انتقادی در فرایندهای آموزشی شود (Bennett, 2004; Byram, 2020 & Deardorff, 2006; Bennett). از سوی دیگر، پژوهش‌های مرتبط با تفکر انتقادی در آموزش نیز تأکید می‌کنند که محیط‌های یادگیری مبتنی بر تنوع دیدگاه‌ها و تعامل فرهنگی، بستر مناسبی برای رشد مهارت‌های تحلیل و داوری انتقادی فراهم می‌کنند (Karimian, 2017 ؛Facione, 2023; Ennis, 2018). در نهایت، یافته‌ها نشان داد که برنامهٔ درسی عدالت‌محور به‌طور غیرمستقیم و از طریق شایستگی فرهنگی بر تفکر انتقادی معلمان تأثیر معنادار دارد (β=۰/۴۹۸، T=۶/۸۷۲ ، P =۰/۰۰۰). همچنین مقدار شاخص VAF برابر ۰/۲۳۶ به‌دست آمد که نشان‌دهنده میانجی‌گری جزئی شایستگی فرهنگی در این رابطه است. این نتیجه بیانگر آن است که بخشی از تأثیر برنامهٔ درسی عدالت‌محور بر تقویت تفکر انتقادی معلمان از مسیر ارتقای شایستگی‌های فرهنگی آنان تحقق می‌یابد. این یافته با پژوهش‌های داخلی که بر نقش برنامه‌های درسی عادلانه در پرورش نگرش‌های تحلیلی و آگاهانه در معلمان تأکید دارند همسو است (Akbarzadeh et al., 2019; Mohammadi et al., 2023; Mousavi Tanha and Amini, 2025). همچنین در ادبیات بین‌المللی نیز تأکید شده است که آموزش عدالت‌محور و چندفرهنگی می‌تواند از طریق تقویت آگاهی فرهنگی و حساسیت نسبت به تفاوت‌ها، زمینه شکل‌گیری تفکر انتقادی و بازاندیشی آموزشی را فراهم سازد (Lypson, 2009; Brookfield, 2021; Antón-Solanas et al., 2020 & Gorski, 2016; Kumagai).

با توجه به آنچه طی این بررسی آمد با هدف بررسی نقش برنامهٔ درسی عدالت‌محور در تفکر انتقادی معلمان با میانجی‌گری شایستگی فرهنگی و نتایج بدست آمده، می‌توان بر پایهٔ آن نتایج برای بهبود سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی در نظام تعلیم و تربیت در سطح کلان بهره برد. با این‌حال، اجرای پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود؛ اتکای داده‌ها به ابزارهای خودگزارشی که احتمال سوگیری مطلوبیت اجتماعی و برداشت‌های متفاوت از مفاهیمی مانند شایستگی فرهنگی را افزایش می‌دهد، و نیز محدودیت‌های زمانی و مالی که امکان اجرای طرح‌های طولی یا کنترل برخی متغیرهای مزاحم مانند سابقه دقیق خدمت را کاهش داد. افزون بر این، پایین‌تر بودن قدرت تبیین برخی ابعاد و نیز همبستگی نسبتاً بالای بعضی سازه‌ها در سنجش روایی واگرا نشان می‌دهد که تفسیر روابط به‌ویژه در مورد ابعادی که R^2 کمتری دارند باید با احتیاط صورت گیرد و نتایج این پژوهش بیشتر به‌عنوان تبیین‌کننده بخشی از واقعیت پیچیده تفکر انتقادی و شایستگی فرهنگی معلمان تلقی شود، نه تصویر کامل آن. با وجود این محدودیت‌ها، یافته‌ها کاربردهای مهمی برای نظام آموزشی دارند؛ به‌گونه‌ای که بازنگری در محتوای برنامه درسی ملی با تأکید بر تنوع فرهنگی و زبانی، برگزاری دوره‌های ضمن خدمت برای ارتقای شایستگی فرهنگی معلمان، تدوین راهنماهای عملی برای مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی، و تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی در برنامه‌های حرفه‌ای معلمان می‌تواند به تحقق عدالت آموزشی کمک کند. در واقع، بالاتر بودن میانگین مؤلفه‌هایی مانند تأمل و بازاندیشی در مقایسه با ابعادی نظیر محیط یادگیری عادلانه و تعامل مؤثر نشان می‌دهد که معلمان در سطح نگرشی و شناختی بیش از عملِ روزمره در کلاس به عدالت آموزشی حساس شده‌اند؛ بنابراین سیاست‌های پیشنهادی این پژوهش، علاوه بر اصلاح محتوا، باید به فراهم‌سازی شرایط و حمایت‌های سازمانی لازم برای ترجمه این تأمل به کنش آموزشی عادلانه نیز توجه داشته باشد. همچنین طراحی شاخص‌های ارزیابی برنامهٔ درسی عدالت‌محور در مدارس، ایجاد سازوکارهای دریافت بازخورد فرهنگی از دانش‌آموزان و خانواده‌ها، بهره‌گیری از تجربه‌های زیسته معلمان بومی در سیاست‌گذاری آموزشی و توسعه بانک‌های محتوای چندفرهنگی برای مناطق مرزی از دیگر اقداماتی است که می‌تواند در جهت عملیاتی شدن نتایج پژوهش مورد توجه قرار گیرد. در بعد پژوهشی نیز پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده با رویکردهای کیفی، تطبیقی و مداخله‌ای به بررسی عمیق‌تر تجربه‌های زیسته معلمان و دانش‌آموزان در محیط‌های چندفرهنگی بپردازند، محتوای کتاب‌های درسی از منظر بازنمایی عدالت فرهنگی تحلیل شود، نقش متغیرهای میانجی مانند سواد رسانه‌ای و سرمایه فرهنگی در مدل‌های تحلیلی بررسی گردد و همچنین پژوهش‌های تطبیقی میان مناطق قومی مختلف یا میان نظام آموزشی ایران و کشورهایی با تنوع فرهنگی بالا انجام شود تا درک جامع‌تری از کارکرد برنامهٔ درسی عدالت‌محور و نقش آن در تقویت شایستگی فرهنگی و تفکر انتقادی در نظام آموزشی حاصل گردد.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش، تمامی اصول اخلاقی مرتبط با انتشار مقاله، از جمله اجتناب از سرقت علمی، دستکاری داده‌ها و انتشار موازی یا تکراری، به دقت رعایت شده است.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان در طراحی پژوهش، جمع‌آوری اطلاعات، تحلیل داده‌ها و نگارش بخش‌های مختلف مقاله سهمی برابر و مشارکتی فعال داشته‌اند.

تعارض منافع

این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافعی با سازمان‌ها، اشخاص حقیقی یا حقوقی، طرح‌های تجاری یا موسسات پژوهشی دیگر ندارد.

منابع مالی

این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از سوی سازمان‌ها یا موسسات دولتی، خصوصی یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است و هزینه‌های آن شخصاً توسط نویسندگان تأمین شده است.

بیانیه استفاده از هوش مصنوعی

در روند نگارش این مقاله، از ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی صرفاً جهت اصلاح ساختار جملات، بهبود نگارش، رفع ایرادات گرامری و ویرایش زبانی استفاده شده است. مسئولیت کامل صحت محتوا، استنادها و اعتبار علمی مطالب پس از این ویرایش، بر عهده نویسندگان است.

References

Akbarzadeh, F., Ghaedi, Y., & Salehi, A. (2020). Explaining the components of a justice-oriented curriculum and critically analyzing its position in the discourses of ideologization and construction. ***Biannual Journal of Philosophy of Education, 4***(2), 31–43. [In Persian]

Antón-Solanas, I., Coelho, M., Huércanos-Esparza, I., Vanceulebroeck, V., Kalkan, I., Cordeiro, R., ... & Sagarra-Romero, L. (2020). The teaching and learning cultural competence in a multicultural environment (ccmen) model. ***Nursing Reports, 10***(2), 154-163. https://doi.org/10.3390/nursrep10020019

Apple, M., & Apple, M. W. (2004). ***Ideology and curriculum***. Routledge.

Aslan, S., & Aybek, B. (2024). Development of Critical-Thinking Skills Rubric within the Scope of Multicultural Education. Educational Process: ***International Journal, 13***(3), 139-158.

Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. Theory Into Practice, 52(1), 73–82. https://doi.org/10.1080/00405841.2013.795444

Bartell, T. G. (2013). Learning to teach mathematics for social justice: Negotiating social justice and mathematical goals. ***Journal for Research in Mathematics Education, 44***(1), 129–163. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.44.1.0129

Barton, A. C., & Upadhyay, B. (2010). Teaching and learning science for social justice: Introduction to the special issue. ***Equity & Excellence in Education,*** ***43***(1), 1–5. https://doi.org/10.1080/10665680903484917

Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). ***Developing intercultural competence: A reader***. Intercultural Communication Institute.

Brookfield, S. (2021). ***Becoming a Critically Reflective Teacher***. Jossey-Bass / Taylor & Francis.

Byram, M. (2020). ***Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited***. Multilingual matters.

Calma, A., & Davies, M. (2026). Assessing students' critical thinking abilities via a systematic evaluation of essays. ***Studies in Higher Education,*** ***51***(2), 422-437. https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2470969

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. ***Journal of studies in international education,*** ***10***(3), 241-266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Deardorff, D. K. (2020). ***Manual for developing intercultural competencies: Story circles*** (p. 116). Taylor & Francis.

Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Cultural competence in education: strategies for fostering inclusivity and diversity awareness. ***International Journal of Applied Research in Social Sciences,*** ***6***(3), 383-392. https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i3.895

Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. ***Topoi,*** ***37***(1), 165-184. https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4

Eslami Harandi, F., Karimi, F., & Nadi, M. A. (2019). Identifying the components of a justice-oriented curriculum in Iran's education system. ***Research in Educational Systems,*** ***13***(47), 55–75. [In Persian]

Facione, P. A. (2023). ***Critical Thinking: What It Is and Why It Counts***. Insight Assessment.

Fraser, N. (2009). ***Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world***. Columbia university press.

Ganji, K., Yaghoubi, A., & Lotfali, R. (2013). The effectiveness of teaching questioning skills to teachers on secondary school students' critical thinking. ***Quarterly Journal of Educational Psychology,*** ***9***(27), 2–26. [In Persian]

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. ***Journal of education policy,*** ***13***(4), 469-484. https://doi.org/10.1080/0268093980130402

Gorski, P. (2016). Rethinking the role of "culture" in educational justice: From cultural competence to equity literacy. ***Multicultural perspectives,*** ***18***(4), 221-226. https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228344

Gutiérrez, R. (2013). The sociopolitical turn in mathematics education. Journal for Research in Mathematics Education, 44(1), 37–68. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.44.1.0037

Hooks, B. (2014). ***Teaching to transgress***. Routledge.

Javadipour, M., Khazaei, L. & Yadegari, S. (2017). Studying the position of critical thinking teaching in the National Curriculum Document of Islamic Republic of Iran. ***Journal of Social Harms of Children and Adolescents***, ***1***(1), 82–92.

Karimian, H. (2018). Teachers' teaching methods with an emphasis on critical thinking skills. ***Teaching Research, 6***(1), 143–163. [In Persian]

Karimian, H., Nateghi, F., & Seifi, M. (2017). The position of critical thinking in Islamic education based on the National Curriculum Document. ***Research on Issues of Islamic Education, 25***(34), 133–151. [In Persian]

Khadivi, A., kardan halvaee, Z. and Asheghi, R. (2024). Structural Modeling of Competence-cultural Relationships and Professional Ethics of Elementary Teachers with the Mediating Role of Social Support. ***Teacher Professional Development,*** ***9***(1), 135-153. https://doi.org/10.48310/tpd.2024.16503.1666

Khalili Sina, S., & Mohammadi, M. (2022). Examining the intercultural competence of English language teachers and the level of intercultural sensitivity: The story of teachers' experiences. ***Quarterly Journal of Sociology of Education, 4***(42), 401–421. [In Persian]

Kouti, E., Hashemi, S. J., & Valavi, P. (2021). Content analysis of textbooks in Iran's education system based on the extent of attention to the components of cultural competence. ***Culture in Islamic University, 11***(40), 407–434. [In Persian]

Kumagai, A. K., & Lypson, M. L. (2009). Beyond cultural competence: critical consciousness, social justice, and multicultural education. ***Academic medicine, 84***(6), 782-787.

Mohammadi, M., Keshavarzi, F., & Rezaei, S. (2024). Designing a culturally responsive teacher competency model in primary education: An integrative review approach. ***Curriculum Studies, 19***(75), 143–168. [In Persian]

Mohammadi, R., & Soleimani, A. (2023). A systematic review of justice-oriented curriculum in Iran: Conceptualization, challenges, and indicators. ***Educational Planning Studies, 12***(23), 145–170. [In Persian]

Mousavi Tanha, Z., & Amini, M. (2025). Challenges of justice-oriented curriculum in primary education: An inquiry into teachers' lived experiences. ***Educational Innovations, 22***(4), 21–38. [In Persian]

Noddings, N. (2008). Caring and moral education. ***Handbook of moral and character education***, 161-174.

Noddings, N. (2013). An ethic of caring. ***Ethical theory: An anthology***, 699-712.

Rajaei Najafabadi, A. (2014). *Barrasi-ye mizan-e asarbakhshi-ye ravesh-e tadris-e fa'al (ravesh-e hall-e mas'ale) bar tafakkor-e enteghadi dar danesh-amoozan-e dokhtar-e kelas-e chaharom-e ebteda'i-ye shahrestan-e Khomeyni Shahr* [Investigating the effectiveness of the active teaching method (problem-solving method) on critical thinking in female fourth-grade elementary students in Khomeyni Shahr County] (Master's thesis, Islamic Azad University, Ardakan Branch). [in Persian]

Rawls, J. (2001). ***Justice as fairness: A restatement***. Harvard University Press.

Rezvani, A., Parish, F., & Kazemi, S. (2020). Identifying the factors creating a justice-oriented curriculum in teaching-learning environments and barriers to its expansion: Presenting a framework in education. ***Modern Advances in Behavioral Sciences, 5***(53), 25–38. [In Persian]

Seeleman, C., Suurmond, J., & Stronks, K. (2009). Cultural competence: a conceptual framework for teaching and learning. ***Medical education, 43***(3), 229-237. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03269.x

Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. ***Urban education, 47***(3), 562-584. https://doi.org/10.1177/0042085911431472

Valizadeh, M. J., Mahmodi, R. (2024). Criticism of educational justice with regard to the formation of special and non-governmental schools, ***Socio-cultural stategy, 13, 4***(54), 1645-74. https://doi.org/10.22034/scs.2024.480748.1611

Vong, S. A., & Kaewurai, W. (2017). Instructional model development to enhance critical thinking and critical thinking teaching ability of trainee students at regional teaching training center in Takeo province, Cambodia. ***Kasetsart Journal of Social Sciences, 38***(1), 88-95. https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.05.002

Yaprak, Z., & Özmen, K. S. (2021). Developing Critical Intercultural Competence in Second Language Teacher Education. ***International Online Journal of Education and Teaching, 8***(2), 1022-1037.

Mehrmohammadi, M. (2011). ***Curriculum: Perspectives, approaches, and horizons***. SAMT. [in Persian]

Moein, M. (1999). Farhang-e Farsi (Vol. 13). Amir Kabir Publications Institute. [in Persian]

Nowruzi, S., Hosseinpour, N., Ghaffari Aghdam, M., & Najafi, E. (2025). The importance of curriculum planning for teachers in school. In The 4th National Conference on Applied Ideas in Educational Sciences, Psychology, and Cultural Studies. Bushehr, Iran. [in Persian]

Poul, A., & David, B. (2020). ***Effective teaching methods*** (A. Madani, Trans.). Sokhanvaran Publications. [in Persian]

Qurchian, N., et al. (2011). ***Professional competencies of teachers***. Farashnakhsti Andisheh. [in Persian]

Rahimian, M. H., & Rahbar, M. T. (1999). ***Islamic ethics and education***. Organization for the Study and Compilation of Humanities Books (SAMT). [in Persian]

Samadi, P. (2011). ***Professional competencies of teachers***. Islamic Azad University. [in Persian]

Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. ***The School Review, 81***(4), 501–522.

Short, E. (2008). ***Methodology of curriculum studies*** (M. Mehrmohammadi, Trans.). Institute for Educational Studies and SAMT. [in Persian]

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. ***Harvard Educational Review, 57***(1), 1–22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Theoretical foundations of the fundamental reform document of education. (2011). Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution and the Supreme Council of Education. [in Persian]

Yousefi Begtash, F., & Masoudi, M. (2025). Examining the curriculum model from the perspective of elementary school teachers. In The 10th National Conference on New Approaches in Education and Research. Mahmudabad, Iran. [in Persian]