

فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی  
دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار  
سال هجدهم، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۳  
صص ۲۸۹-۲۶۷

## تأثیر آموزش مبتنی بر شناخت بر مؤلفه‌های تفکر انتقادی فراگیران زبان انگلیسی با استفاده از طبقه‌بندی بلوم

شهرزاد پیرزاد مشاک<sup>۱</sup>، ندا قرا گوزلو<sup>۲</sup>، ندا هدایت<sup>۳</sup>

### چکیده:

**هدف:** در دنیای کنونی که با تغییرات فزاینده فناوری در بخش آموزش مواجه است، استفاده از فناوری برای بهبود تفکر انتقادی در میان فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به یک فرایند حیاتی تبدیل شده است. این مقاله به بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر شناختی که از طریق تعاملات هم‌زمان در محیط برخط تحقق می‌یابد، بر مهارت تفکر انتقادی فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی ایرانی می‌پردازد.

**روش:** با استفاده از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون ساختاری کمی، مجموعه داده‌هایی غنی از مهارت تحلیل، ارزیابی و استنباط که سه مؤلفه کلیدی تفکر انتقادی هستند، جمع‌آوری کردیم. نمونه شامل ۸۴ زبان‌آموز سطح متوسط بود که از میان ۱۱۰ دانشجوی ثبت‌نام‌شده در درس عمومی زبان انگلیسی سه‌واحدی در دانشکده فنی و حرفه‌ای سما شهرستان دزفول انتخاب و به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. جمع‌آوری داده‌ها از طریق اجرای آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا انجام شد که نتایج آن با استفاده از تحلیل واریانس یک‌طرفه و چندمتغیره تحلیل شد.

**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که آموزش مبتنی بر شناخت، به‌ویژه با استفاده از طبقه‌بندی بلوم در پلتفرم ادوبی کانکت، به‌طور معناداری مهارت‌های تفکر انتقادی فراگیران را، به‌ویژه در زمینه استنباط، تحلیل و ارزیابی، بهبود می‌بخشد.

**نتیجه‌گیری:** این نتایج بر قابلیت استفاده از فناوری در آموزش زبان فراگیران با هدف تقویت مهارت‌های تحلیلی و ارزیابی ضروری‌شان تأکید می‌کند؛ مهارت‌هایی که می‌تواند آنها را برای موفقیت در قرن بیست‌ویکم آماده سازد.

**کلیدواژه‌ها:** تفکر انتقادی، فراگیران زبان انگلیسی، مؤلفه‌های تفکر انتقادی، آموزش مبتنی بر شناخت.

پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۲/۲۶

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۱۰/۲۷

<sup>۱</sup>- دانشجوی دکتری، گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، واحد ورامین پیشوا، دانشگاه آزاد اسلامی، ورامین، ایران. mashak.sh25@gmail.com

<sup>۲</sup>- گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، واحد ورامین پیشوا، دانشگاه آزاد اسلامی، ورامین، ایران (نویسنده مسئول). Neda.Gharagozloo@iau.ac.ir

<sup>۳</sup>- گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، واحد ورامین پیشوا، دانشگاه آزاد اسلامی، ورامین، ایران. Neda.Hedayat@iau.ac.ir

### مقدمه

در دنیای فناوری اطلاعات که پر از چالش‌هاست، داشتن تفکر انتقادی<sup>۱</sup> یک ضرورت است. تفکر انتقادی یک مهارت بنیادی شناخته می‌شود که تفکر مستقل و تحلیلی را تقویت می‌کند و همچون سنگ بنای آموزش مؤثر در قرن بیست و یکم عمل می‌کند (الکایی، ۲۰۲۲؛ گوکسیرزلان و همکاران، ۲۰۱۶؛ گریم و ریشتر، ۲۰۲۴؛ رامین و همکاران، ۲۰۲۴). دیوئی (۱۹۹۳) بر ضرورت تفکر انتقادی در آموزش تأکید کرد و روش‌های آموزشی خاصی را ترویج کرد که به دانشجویان این امکان را می‌دهد که شواهد را به دقت جمع‌آوری و ارزیابی کنند. جعفری و همکاران (۲۰۲۰) معتقدند که تفکر انتقادی یکی از اصول اصلی موجود در دانشگاه‌های هزاره سوم است. آنها همچنین تأکید می‌کنند که مهارت‌های شناختی که شامل تحلیل، استنباط و ارزیابی سه مولفه اصلی تفکر انتقادی هستند که یک مهارت پیش‌نیاز برای تصمیم‌گیری در دنیای امروز تلقی می‌شود (جعفری و همکاران، ۲۰۲۰). با وجود اهمیت موضوع، به هدف پرورش تفکر انتقادی در میان دانشجویان کارشناسی به اندازه کافی پرداخته نشده است (لاشونان‌ماوی و آر پی وادیرا، ۲۰۲۱).

تفکر انتقادی یک مهارت ضروری قرن بیست و یکم برای پرداختن به چالش‌های فناورانه و معاصر است (فاکیوان<sup>۲</sup>، ۲۰۲۳). بنابراین، آموزش تفکر انتقادی به دانشجویان دانشگاه، که قرار است به طور فعال در آینده نزدیک به کار و حل مسائل بافت اجتماعی بپردازند، بسیار مهم است (بیرجندی و همکاران، ۲۰۱۸). در نتیجه، توجه به تفکر انتقادی در هنگام خواندن متون در کلاس آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی بسیار حیاتی است. دانشجویان دانشگاه باید برای غلبه بر چالش‌های دنیای جدید و زندگی خود، به مهارت‌های تفکر انتقادی مجهز شوند. تفکر انتقادی به فراگیران کمک می‌کند تا درک مطلب را کسب کنند، که هدف اصلی خواندن است و آموزش چگونگی تفکر انتقادی در هنگام خواندن یک متن به دانشجویان ضروری است (هیون<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۴).

تفکر انتقادی به توانایی تحلیل، ارزیابی و ترکیب اطلاعات برای شکل‌دهی به قضاوت‌های منطقی و تصمیم‌گیری اشاره دارد. این مهارت شامل تفکر منطقی و مستقل، استدلال منطقی و توانایی

1- Critical thinking (CT)

2- Facione

3- Huyen

شناسایی سوگیری‌ها و تناقض‌ها می‌شود. در واقع، تفکر انتقادی یکی از ارکان اساسی آموزش است که موجب تقویت مهارت‌های حل مسئله، تصمیم‌گیری و سازگاری در زمینه‌های حرفه‌ای و علمی می‌شود (المولا و الرحمی، ۲۰۲۳؛ الیور و اترمولن، ۱۹۹۵).

علاوه بر این، گفته می‌شود که کسب مهارت‌های شناختی مانند تفکر انتقادی و حل مسئله نمی‌تواند با کمیت مدارک دانشگاهی مقایسه شود (گریم و ریشر، ۲۰۲۴). مطالعات قبلی اهمیت تفکر انتقادی در آموزش را نشان داده‌اند. پیت و همکاران (۲۰۱۵) مطالعه‌ای بر روی دانشجویان استرالیایی انجام دادند که رابطه معناداری را میان مهارت‌های تفکر انتقادی و عملکرد تحصیلی نشان داد. مطالعه دیگری (کانبی و اوکانلی، ۲۰۱۷) نشان داد که آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی به‌طور معنادار و قابل توجهی مهارت‌های حل مسئله دانشجویان را بهبود می‌بخشد. با این حال، لازم به ذکر است که روش‌های سنتی آموزش زبان معمولاً بر حفظ کردن و یادگیری غیرفعال تمرکز دارند که می‌تواند مانع توسعه این مهارت‌های ضروری شود (آکاتوسکا، ۲۰۲۰؛ بیرجندی و باقرکاظمی، ۲۰۱۰؛ لی، ۲۰۲). به عبارت دیگر، رویکردهای سنتی آموزش زبان به اندازه کافی به مهارت‌های شناختی مانند تفکر انتقادی توجه نمی‌کنند (یولیان، ۲۰۲۱).

از سوی دیگر، ادغام فناوری در شیوه‌های آموزشی به‌طور فزاینده‌ای، به‌ویژه در زمینه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی<sup>۱</sup>، در چشم‌انداز آموزشی معاصر اهمیت پیدا کرده است (هایناری، ۲۰۲۰). تعطیلی مدارس که تقریباً در سطح جهانی (یونسکو، ۲۰۲۰) به دلیل همه‌گیری کووید-۱۹ اتفاق افتاد و انتقال سریع به آموزش برخط این موضوع را برای معلمان روشن‌تر کرد و آنها واداشت که راهبردهای آموزشی خود را با شرایط جدید سازگار کنند و دانشجویان را به‌طور مؤثری در امر یادگیری مشارکت دهند (جراکتی و همکاران، ۲۰۲۴؛ راجش کومار و راجاکوماری، ۲۰۲۴).

در عصر حاضر، به دلیل گسترش ارتباطات بین‌المللی، صرف تسلط بر زبان مادری دیگر یک مزیت رقابتی محسوب نمی‌شود و افراد برای متمایز ساختن خود از دیگران، نیازمند تسلط بر یک زبان دیگر هستند. بدیهی است که در میان تمامی زبان‌های خارجی، زبان انگلیسی به دلیل جایگاه

<sup>1</sup> -English as a Foreign Language (EFL)

ویژه‌ای که در حوزه‌های اقتصاد، سیاست و علوم در دنیای امروز دارد، از اهمیت بیشتری برخوردار است (فرا و رامالیسن<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱).

اگرچه مهارت خواندن، مهارتی است که در محیط‌های آموزشی رسمی تدریس می‌شود، اما بخش قابل توجهی از آن در مسیر یادگیری شخصی و به واسطه تلاش‌های خود یادگیرنده در محیط‌های غیررسمی و خارج از بافت کلاس درس رخ می‌دهد. در یک محیط آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، درک مطلب مهم‌ترین روش دسترسی به اطلاعات محسوب می‌شود (کریستال<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). تسلط بر مهارت خواندن به زبان انگلیسی، در کنار سایر مهارت‌ها، برای بسیاری از زبان‌آموزان در بافت آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، یک اولویت به شمار می‌رود. (افریس و هدکوک<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳). به علاوه، فرض بر این است که مهارت خواندن در زبان دوم، مهم‌ترین جنبه در آموزش و یادگیری یک زبان است و اخیراً در کلاس‌های درس آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی اهمیت بیشتری یافته است (بوزان<sup>۴</sup>، ۲۰۲۴).

افزون بر این، درک مطلب چالش قابل توجهی را برای زبان‌آموزان ایرانی در حوزه‌ی آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در سطح دانشگاهی ایجاد می‌کند (اکبری و همکاران، ۲۰۲۱). با در نظر گرفتن خواندن به عنوان یکی از مهارت‌های زبانی حیاتی و پرکاربرد در بافت آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، کریستال (۱۹۹۹) ادعا می‌کند که در محیط‌های آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، درک مطلب به عنوان روشی اساسی برای دسترسی به اطلاعات ظاهر می‌شود. بر اساس نظر ماگیو و هابک<sup>۵</sup> (۲۰۱۹) درک مطلب یکی از مهم‌ترین حوزه‌های تحقیقاتی در زمینه استراتژی زبان خارجی و زبان دوم و یک موضوع برجسته در حوزه آموزش و پرورش و ارتقای پیشرفت فراگیران است (چن و عبدالله<sup>۶</sup>، ۲۰۲۴). بر همین اساس، ریچاردز و راناندا (۲۰۰۳) معتقدند که بسیاری از زبان‌آموزان، توسعه مهارت خواندن در زبان دوم را به عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف خود در نظر می‌گیرند. پینرو و کانیدو (۲۰۲۴) نیز اظهار می‌دارند که "توانایی درک مطلب برای رشد تحصیلی ضروری است" (ص. ۹۷۴). علاوه بر این، هدف اصلی

<sup>1</sup>- Farah & Rumalessin

<sup>2</sup>-Crystal

<sup>3</sup>-Ferris & Hedgecock

<sup>4</sup>-Bozan

<sup>5</sup>-Magyar & Habók

<sup>6</sup>-Chen & Abdullah

از خواندن، جمع‌آوری اطلاعات از متن است. برای دستیابی به این هدف، تعامل خواننده با متن مورد نظر، به منظور درک صحیح معنای آن، امری ضروری است (تونگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). با توجه به چالش‌های دنیای امروز، درک مطلب برای موفقیت در زندگی امری اجتناب‌ناپذیر است و نیازمند درک عمیق متون علمی، روزنامه‌ها و رسانه‌های اجتماعی است (پینرو و کاندو<sup>۲</sup>، ۲۰۲۴). درک مطلب، به عنوان یکی از مؤلفه‌های خواندن، مستلزم فرایندهای شناختی گسترده‌ای است که از سطوح پایین‌تر تفکر تا سطوح بالاتر را شامل می‌شود. چنین مهارت‌هایی نمایانگر مهارت‌های تفکر انتقادی هستند (هوپون و انگو<sup>۳</sup>، ۲۰۲۴؛ تودورووا<sup>۴</sup>، ۲۰۲۴). به علاوه، تفکر انتقادی برای پاسخگویی به سوالات درک مطلب، به ویژه سوالات مرتبط با ایده‌های اصلی و استنباط از متن، حیاتی است (کاملی و فهیم، ۲۰۱۱).

یادگیری مبتنی بر شناخت در طبقه‌بندی بلوم (۱۹۵۶) تجلی یافته است که به عنوان یک ابزار موثر در آموزش درک مطلب در نظر گرفته می‌شود. حوزه شناختی، سلسله‌مراتبی از شش سطح تفکر را همانطور که در بالا ذکر شد، ارائه می‌دهد. بلوم تأکید می‌کند که استفاده از این طبقه‌بندی در محیط آموزشی، تفکر انتقادی را بهبود می‌بخشد که منجر به یادگیری واقعی می‌شود. نظریه یادگیری شناختی، دانشجویان را به تأمل در فرآیندهای فکری خود و راه‌هایی که عوامل درونی و بیرونی بر تفکر آن‌ها تأثیر می‌گذارند، دعوت می‌کند (فیتریانی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). این عوامل می‌توانند شامل سطح تمرکز فرد، میزان حواس‌پرتی‌هایی که تجربه کرده‌اند و ارزش دانش کسب‌شده از سوی جامعه باشند. فراشناخت یا تفکر در مورد تفکر، در قلب ابتدایی‌ترین نوع یادگیری شناختی قرار دارد. این نظریه، یک فرآیند حلقه‌ای سه‌بخشی را ترسیم می‌کند: (۱) درک: کنار آمدن با اینکه چگونه اطلاعات جدید (یک طرحواره) با آنچه فرد از قبل می‌داند مرتبط است و چگونه ممکن است مورد استفاده قرار گیرد؛ (۲) درونی‌سازی: گنجاندن این اطلاعات جدید در بدنه دانش موجود برای به دست آوردن درک جامع‌تری از یک موضوع؛ و (۳) بیرونی‌سازی: به

---

<sup>1</sup> -Tong

<sup>2</sup> -Piñero & Cañedo

<sup>3</sup> -Huyen & Ngoc

<sup>4</sup> -Todorova

<sup>5</sup> -Fitriani

کار بستن این دانش در عمل از طریق فعالیت‌هایی مانند نوشتن، صحبت کردن یا تمرین‌های عملی است (تودورووا، ۲۰۲۴).

با ورود داده‌ها و تجربیات بیشتر، فرآیند کاربرد، درک را عمیق‌تر می‌کند و چرخه تکرار می‌شود. داده‌های حسی بیرونی بر هر سه مرحله یادگیری شناختی که به صورت درونی رخ می‌دهند، تأثیر می‌گذارند. نظریه شناختی اجتماعی، عوامل درونی و بیرونی را در ارتباط با یادگیری بررسی می‌کند (ریچاردسن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). بر اساس SCT، یادگیری در یک محیط اجتماعی رخ می‌دهد که در آن، اعمال افراد، محیط اطراف آن‌ها و اعمال دیگران به طور مداوم با یکدیگر در تعامل هستند. از آنجایی که تأثیر و تقویت اجتماعی مهم است، این الگو بر تعاملات مدرس- دانشجو و گروهی تأکید دارد. یادگیری که کاملاً درونی باشد، مانند زمانی که یک فرد کتاب می‌خواند، کمتر تحت تأثیر قرار می‌گیرد. در SCT، یک حلقه بازخورد اجتماعی، انتظارات و آمادگی دانشجو برای یادگیری را بر اساس تجربیات قبلی اش شکل می‌دهد و متعاقباً بر توانایی‌های مطالعه آینده او تأثیر می‌گذارد. با ایجاد احساس خوب تعلق به یک گروه و پیشرفت به سوی یک هدف مشترک، تقویت اجتماعی می‌تواند انگیزه یادگیری را افزایش دهد. این کمک می‌کند تا روشن شود که چرا برخی از دانشجویان ممکن است در برابر یادگیری مقاومت کنند: آن‌ها به دلیل تجربیات بد یادگیری قبلی، به طور نامطلوبی شرطی شده‌اند. برای اینکه فراگیرانی که آسیب دیده‌اند، پذیرای اطلاعات جدید باشند، ممکن است نیاز به برخی اقدامات مقدماتی باشد.

ایده اساسی در نظریه‌های شناختی درک مطلب این است که داشتن یک تصویر ذهنی سازمان‌یافته از متن، برای درک مؤثر، بسیار مهم است (دوکی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). اطلاعات متنی، بخشی جدایی‌ناپذیر از این بازنمایی منسجم است که هم قابل دسترس است و هم در بسیاری از بافت‌ها قابل استفاده است. در حین خواندن، خواننده با استفاده از ترکیبی از فرآیندهای غریزی و هدفمند، بین عناصر کلیدی متن ارتباط برقرار می‌کند. این روابط، ساختار و انسجام را افزایش می‌دهند. بر اساس نظر بسیاری از محققان (آلمولا و ال-رحمی<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳؛ سیوریان<sup>۴</sup> و هکاران، ۲۰۱۹). همبستگی قابل توجهی بین یادگیری شناختی، تفکر خلاق و مهارت‌های تفکر انتقادی وجود دارد.

<sup>1</sup>- Richards

<sup>2</sup>-Duke

<sup>3</sup>-Almulla & Al-Rahmi

<sup>4</sup>-Sibirian

هر برنامه تحصیلی باید توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان را در اولویت قرار دهد، زیرا این مهم‌ترین استعداد قابل انتقال است که یک مدرسه می‌تواند ارائه دهد (ریچاردسن و همکاران، ۲۰۲۰). به منظور پاسخگویی به مطالبات بازار کاری که با مشکلات اجتماعی و پیچیده مواجه است، تغییری در تمرکز به سوی توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی ایجاد شده است (اندروسی-اننوزیات<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). دانش‌آموختگان آموزش و پرورش باید دارای توانایی‌های تفکر انتقادی باشند تا بتوانند با پیچیدگی روزافزون چالش‌های زندگی مقابله کنند (بگ و گرسو<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). علاوه بر این، توانایی استفاده از تفکر انتقادی برای توسعه مهارت‌های دانشجویان ضروری است (بیرجندی و همکاران، ۲۰۱۸). این به عنوان یک کاتالیزور برای تولید ایده‌ها و اختراعات، هم در ارتباط با رقابت جهانی و هم در ارتباط با آن، عمل می‌کند. اگرچه توسعه فناوری‌ها، مواد متنوعی را برای زبان دوم یا خارجی در دسترس قرار داده است، درک مطلب، مهارت زبانی است که مقرون به صرفه‌ترین و در دسترس‌ترین مهارت برای زبان‌آموزان است. درک مطلب و مهارت‌های تفکر انتقادی در هم تنیده‌اند و می‌توان آن‌ها را به عنوان مهارت‌های مهمی به شمار آورد که برای دستیابی نه تنها به درک بافت و محیط اطراف، بلکه همچنین به رویه‌ها و فعالیت‌های درگیر در تمرین و یادگیری مورد نیاز هستند. فریس و هدکوک<sup>۳</sup> (۲۰۲۳) ذکر می‌کنند که مواد خواندنی منابع عالی برای ورودی زبان برای زبان‌آموزان هستند و هدف بیشتر برنامه‌های خواندنی این است که "یادگیری خواندن" را به "خواندن برای یادگیری" تبدیل کنند. یادگیری مبتنی بر شناخت، به عنوان روشی برای آموزش خواندن، برای آموزش خواندن مطالب و استفاده از افکار و مهارت‌های تفکر خود برای یادگیری و درک، و به کارگیری یادگیری خود در زندگی واقعی استفاده می‌شود.

در مورد پژوهش حاضر برخی مطالعات انجام شده است. سعادت و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی نتیجه گرفتند که دانش‌آموزان نیاز به افزایش تفکر نقادانه دارند تا بتوانند در برابر چالش‌های دنیای کنونی با روش‌ها و رویکردهای گوناگون و خلاقانه اطلاعات را تحلیل و تفسیر و ارزیابی کرده و هوشمندانه‌ترین تصمیم را بگیرند. تفکر انتقادی از زمان سقراط تا به الان از مهمترین مهارت‌های

<sup>1</sup> -Andreucci-Annunziata

<sup>2</sup> -Bag & Grsoy

<sup>3</sup> -Ferris & Hedgecock

حل مسئله بوده و در قرن ۲۱ نیز تربیت افرادی با تفکر انتقادی از ملزومات بشمار می‌رود. حسین خانی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی نتیجه گرفتند که بسته آموزشی مولفه‌های شناختی تفکر انتقادی، حل مسئله و فراشناخت بر تاب‌آوری دانش‌آموزان تاثیر دارد. به عبارت دیگر، میزان تاب‌آوری در افرادی که در جلسات آموزشی مولفه‌های شناختی شرکت کرده بودند در مقایسه با گروه کنترل افزایش معناداری داشت. یارمحمدی واصل و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی بیان کردند که آموزش شیوه کاوشگری بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان مؤثر بود. همچنین آموزش شیوه کاوشگری بر مؤلفه‌های تحلیل، استنباط، ارزشیابی، استدلال قیاسی و استدلالی استقرایی دانش‌آموزان مؤثر بود. بنابراین بر اساس نتایج این پژوهش می‌توان گفت یادگیری بر اساس شیوه کاوشگری به‌عنوان یک روش تدریس می‌تواند سبب توسعه توانایی‌های تفکر انتقادی گردد. پودینه مقدم و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی نتیجه گرفتند که کارگیری روش مبتنی بر شواهد در آموزش پرستاری می‌تواند منجر به توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی شود. از آنجایی که در روش مبتنی بر شواهد یادگیرنده نقش فعالی در یادگیری خود دارد بنابراین منجر به ارتقای تفکر در سطوح بالای یادگیری می‌شود.

تحقیقات نورماتوا و التون (۲۰۲۳) نشان داده است که ادغام طبقه بندی بلوم با روش‌های آموزش در محیط‌های انگلیسی بعنوان زبان خارجی باعث افزایش کارآمدی دبیران تازه کار و زبان آموزی دانش‌آموزان شده است. یوان و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی نتیجه گرفتند که ضعف برنامه درسی و واقعیت کلاس درس را در مورد آموزش تفکر انتقادی نشان می‌دهد و بر ضرورت آموزش معلمان در این زمینه تأکید می‌کند. تودورواسکا (۲۰۲۴) در تحقیقش بر اهمیت زبان انگلیسی بعنوان یک رسانه مهم برای ارتباطات جهانی برجسته شده اشاره می‌کند. همچنین استدلال می‌کند که آموزش زبان انگلیسی باید فراتر از تسلط به زبان باشد و شامل توسعه توانایی‌های تفکر انتقادی نیز گردد. این تمرکز دوگانه می‌تواند دانشجویان را برای چالش‌های دنیای واقعی بهتر آماده کند. پژوهش حاضر به مرور عمیق پژوهش‌های پیشین می‌پردازد و بر دو مسئله اصلی تمرکز می‌کند: توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی و روش‌های تدریس برخط در میان فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی. هدف از این تحقیق بررسی این موضوع است که چگونه پیاده‌سازی طبقه‌بندی بلوم



با استفاده از ادوپی کانکت<sup>۱</sup> تفکر انتقادی را در میان فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تقویت می‌کند. اهمیت این تحقیق در این است که می‌تواند با ارائه پیشنهادهایی در مورد بهترین شیوه‌های تدریس که با الزامات جاری آموزش و پرورش سازگار است، خلأ ذکر شده را پر کند (آکاتسوکا، ۲۰۲۰). به‌عبارت دیگر، پژوهش حاضر قصد دارد با نشان دادن اینکه چگونه راهبردهای آموزشی مؤثر می‌توانند فراشناخت و یادگیری زبان را در عصر دیجیتال افزایش دهند، بسط قابل توجهی در ادبیات فعلی ایجاد کند. بسیاری از محققان مهارت درک مطلب را از طریق CALL و اثر تفکر انتقادی به‌طور جداگانه مورد مطالعه قرار دادند. با این حال، مطالعات اندکی در مورد اثر یادگیری مبتنی بر شناخت بر تفکر انتقادی و درک مطلب به‌طور همزمان از طریق تعاملات همزمان برخط، یعنی ادوپی کانکت انجام شده است.

### سوالات تحقیق

- ۱) آیا آموزش مبتنی بر شناخت با استفاده از طبقه‌بندی بلوم مهارت کلی تفکر انتقادی فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی ایرانی را بهبود می‌بخشد؟
- ۲) آیا آموزش مبتنی بر شناخت با استفاده از طبقه‌بندی بلوم مؤلفه‌های تفکر انتقادی (شامل استنباط، تحلیل و ارزیابی) فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی ایرانی را بهبود می‌بخشد؟

### روش تحقیق

روش پژوهش حاضر مبتنی بر طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون ساختاری بود. شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر ۸۴ دانشجوی مقطع کارشناسی، متشکل از ۳۶ مرد ( $n=36$ ) و ۴۸ زن ( $n=48$ ) بودند که از سطح متوسط زبان انگلیسی برخوردار بودند و میانگین سنی آنها ۱۸ تا ۳۵ سال بود. این افراد در رشته‌های مختلفی در حال گذراندن درس عمومی سه‌واحدی زبان انگلیسی در دانشکده فنی و حرفه‌ای سمای در دزفول بودند. انتخاب شرکت‌کنندگان بر اساس عملکردشان در نسخه استاندارد آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد<sup>۲</sup> انجام شد که به ۱۱۰ فراگیر ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی که به‌صورت نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شده بودند، ارائه شده بود. دانشجویانی که نمراتشان یک نمره بالاتر و یا پایین‌تر از میانگین قرار داشت، به‌عنوان

<sup>۱</sup> -Adobe Connect

<sup>۲</sup> - Quick Oxford Placement Test (QOPT)

شرکت‌کنندگان اصلی تحقیق حاضر انتخاب شدند. شایان‌ذکر است که دانشجویان هر گروه در دو کلاس قرار گرفتند که هر کدام شامل ۲۰ تا ۲۳ دانشجو بود تا امکان‌پذیری مطالعه افزایش یابد. سپس، شرکت‌کنندگان مراحل پیش‌آزمون، مداخله (آموزش) و پس‌آزمون را برای بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر شناخت بر مهارت‌های خواندن خود گذراندند. ابزار پژوهش شامل دو ابزار بود: آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد برای همگن‌سازی نمونه و آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا<sup>۱</sup> فرم «ب» بودند که پایایی ابزار بر اساس آلفای کرونباخ، از اعتبار بالایی برخوردار بود ( $\alpha = 0/91$ ).

شیوه انجام پژوهش به این شکل بود که دو جلسه اول به اجرای پیش‌آزمون و آشنا کردن دانشجویان با رفتارهای کلاسی و اهداف تحقیق اختصاص یافت. جلسات سوم تا چهاردهم (یعنی ۱۲ جلسه) به مداخله اختصاص داده شد و دو جلسه آخر برای اجرای پس‌آزمون‌ها در نظر گرفته شد. کلاس‌ها هفته‌ای یک‌بار به مدت ۱۶ هفته در طول ترم برگزار شد، هر جلسه ۱۲۰ دقیقه به طول می‌انجامد و شامل یک استراحت ۲۰ دقیقه‌ای در وسط کلاس بود. پژوهشگر باید به برنامه درسی دانشگاه که باید در طول ترم پوشش داده می‌شد، علاوه بر استراحت‌ها و امتحانات میان‌ترم توجه می‌کرد. بنابراین، به کلاس‌های گروه کنترل و آزمایش زمان آموزشی و تمرین مشابه اختصاص داده شد. از آنجایی که اجرای مداخله آموزشی پژوهش حاضر در طی کلاس‌های درس «خواندن و درک مطلب» انجام شد و با توجه به اینکه خواندن مهارتی است که نیاز به سطوح بالای تفکر مانند استنباط، تحلیل و ارزیابی دارد (جعفری و همکاران، ۲۰۲۰) همچنین این مهارت‌ها برای درک مطلب رضایت‌بخش ضروری هستند، فعالیت‌های کلاسی بر اساس متون خواندنی و با استفاده از طبقه‌بندی بلوم طراحی شد. پژوهش حاضر از طریق پلتفرم ادوبی کانکت انجام شد و فراگیران گروه آزمایش تحت آموزش مبتنی بر شناخت قرار گرفتند که بر خواندن متون و به‌کارگیری طبقه‌بندی بلوم در طرح پرسش‌هایی پیرامون متون خوانده‌شده و استخراج پاسخ‌ها تکیه داشت. بنابراین، فراگیران گروه آزمایش بر روی متون کار کردند و از تکنیک پرسش و پاسخ و تمرین‌ها برای پوشش همه شش سطح طبقه‌بندی بلوم استفاده کردند. شش سطح شناختی طبقه‌بندی بلوم شامل یادآوری، فهم، کاربرد، تحلیل، ارزیابی و خلق در تمامی جلسات برخط مورد توجه قرار

<sup>1</sup> -California Critical Thinking Skill Test (CCTST)

گرفت. جهت کاربردی کردن نظریه‌ها، برنامه درسی مبتنی بر شناخت مورد استفاده در مطالعه حاضر نیازمند تمرکز بر عملیاتی کردن دیدگاه‌های پیچیده فیلسوفان آموزشی بود. بنابراین، یک برنامه درسی عملی طراحی شد تا طبقه‌بندی بلوم را در دوره درسی «خواندن و درک مطلب» به کار گیرد، با این فرض که این برنامه درسی زمینه‌ساز ارتقای دید تحلیلی فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی نسبت به مهارت‌های خواندن خواهد شد. علاوه بر این، فرض بر این بود که این برنامه درسی تفکر انتقادی فراگیران هدف را تقویت خواهد کرد. جدول ۱ روش تدریس به کاررفته در گروه آزمایش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. آموزش مبتنی بر شناخت در دوره درسی «خواندن و درک مطلب» انتقادی

سطح شناختی	تعاریف	تعاملات	سؤالات و تمرین‌های نمونه
۱. یادآوری	تمرکز بر یادآوری و بازخوانی	معلم متن را می‌خواند و زیر اصطلاحات و اطلاعات جدید با ماژیک خط می‌کشد و سپس سؤالاتی را با هدف یادآوری حقایق می‌پرسد.	دختر چندساله بود؟ / حادثه چه زمانی رخ داد؟
۲. فهم	تمرکز بر درک مطلب؛ توضیح معنی اطلاعات	برای کمک به شکل‌گیری تجربه حسی از متن و کمک به فراگیران برای برقراری ارتباط بین حواس خود و اطلاعات.	ایده اصلی متن چیست؟ / کدام یک می‌تواند از سمت متن پشتیبانی شود و چرا؟ متن را ترجمه کنید.
۳. کاربرد	تمرکز بر به‌کارگیری دانش	معلم از فراگیران می‌خواهد که بر دانش	بر اساس مفاد متن، کدام یک بهترین راه‌حل برای مشکل است؟

استفاده از واژه‌های جدید در زمینه‌های جدید.	جهانی خود تکیه کنند و مسائل را حل کنند.	قبلاً آموخته‌شده در موقعیت‌های جدید	
ویژگی‌های بارز زندگی پگی چیست؟ چگونه می‌توانید طراحی عجیب و غریب را به طول عمر ارتباط دهید؟ نشان دهید، اعمال کنید، ارتباط دهید، توسعه دهید، ترجمه کنید، استفاده کنید، عمل کنید، سازمان‌دهی کنید، به کار ببرید، سازمان‌دهی مجدد انجام دهید.	از آنها خواسته می‌شود که درباره مفاهیم فکر و صحبت کنند.	تمرکز بر عناصر سازنده اطلاعات	۴. تحلیل
اگر شما به جای شخصیت داستان بودید چه کار می‌کردید؟ نظر شما درباره موضوع درس و راه‌حل به کاررفته چیست؟ قضاوت کنید، بسنجید، استنباط کنید، مقایسه کنید، ارزیابی کنید، انتخاب کنید، تصمیم بگیرید، ارزش‌گذاری کنید.	از دانشجویان خواسته می‌شود که درباره اطلاعات توصیف‌شده در متن بر اساس معیارهای ذهنی‌شان قضاوت کنند.	تمرکز بر ارزیابی و انتخاب اطلاعات	۵. ارزیابی
چه راه‌حلی می‌توان پیشنهاد کرد؟ / چگونه می‌توانیم این مشکل را حل کنیم؟ ترکیب کنید، تولید کنید، طراحی کنید، جمع‌آوری کنید، خلق کنید، آماده کنید، پیش‌بینی کنید، اصلاح کنید، بگویید، ترتیب دهید، بسازید، سازمان‌دهی کنید، ابداع کنید.	از دانشجویان خواسته می‌شود که ایده‌های کلیدی را از متون استخراج، داده‌ها را خلاصه کرده و تفاسیر بیشتری را اضافه کنند.	تمرکز بر جمع‌آوری اجزای یک ایده یا ترکیب جدید	۶. خلق

همچنین، در کلاس‌های برخط، به گروه کنترل روش ترجمه گرامر (جی‌تی‌ام) عرضه شد؛ فراگیران متن را می‌خواندند و آن را ترجمه می‌کردند. دانشجویان تشویق می‌شدند تا ترجمه‌ها را انجام دهند و بر روی واژگان جدید تمرکز کنند، و متون بدون هیچ‌گونه تکنیک پرسش و پاسخ یا بحثی به صورت سخنرانی ارائه می‌شدند. پس از اتمام جلسات آموزشی، تمام فراگیران در دو گروه در جلسه پاسخگویی به پرسشنامه پس‌آزمون آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا شرکت کردند که همان پیش‌آزمون معتبر آزمون مهارت‌های تفکر انتقادی کالیفرنیا بود. ترتیب گویه‌ها و گزینه‌های هر گویه به منظور کاهش اثرات آزمون تغییر داده شد. داده‌های کمی جمع‌آوری شده به نرم‌افزار اسپاس اس‌اس نسخه ۲۶ وارد شد و نتایج گزارش گردید.

#### یافته‌ها

تحلیل واریانس یک‌طرفه آنکوا برای مقایسه میانگین‌های گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون تفکر انتقادی (سی‌تی)، پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، انجام شد تا به سؤال اول تحقیق پاسخ داده شود. ابتدا فرض‌های نرمال بودن، پایایی و همچنین سه فرض خاص آنکوا یعنی خطی بودن، همگنی شیب‌های رگرسیون و همگنی واریانس‌ها (فیلد، ۲۰۲۴؛ پالانت، ۲۰۱۶) مورد بررسی و تأیید قرار گرفتند. سپس، آنکووای یک‌طرفه اجرا شد. همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است، گروه آزمایش با  $M = 21/35, SE = 0/517$  میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل با  $M = 13/31, SE = 0/505$  در پس‌آزمون تفکر انتقادی، پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، داشتند.

جدول ۲. آمار توصیفی پس‌آزمون تفکر انتقادی به تفکیک گروه‌ها با پیش‌آزمون

گروه	میانگین	خطای استاندارد	سطح اطمینان ۹۵ درصد	
			حد پایین	حد بالا
آزمایش	الف ۳۵۰/۲۱	۵۱۷	۳۲۰/۲۰	۳۷۹/۲۲
کنترل	الف ۳۱۸/۱۳	۵۰۵	۳۱۳/۱۲	۳۲۳/۱۴

الف. متغیرهای کمکی حاضر در مدل با مقادیر زیر ارزیابی می‌شوند: پیش‌آزمون = ۱۲/۵۰

نتایج اصلی تحلیل واریانس یک طرفه آنکوا در جدول ۳ نمایش داده شده است. نتایج نشان دهنده تفاوت معنادار بین گروه‌های آزمایش و کنترل بود ( $F(1, 81) = 122/97$ ،  $p < 0/01$ ،  $\eta^2 = 0/603$ ) که نشان می‌دهد گروه آزمایش به طور معناداری نسبت به گروه کنترل در پس آزمون تفکر انتقادی، پس از کنترل اثر پیش آزمون، عملکرد بهتری داشته است. بنابراین، فرض صفر اول که بیان می‌کرد «آموزش مبتنی بر شناخت که از طریق تعاملات بر خط هم‌زمان ارائه می‌شود، مهارت عمومی تفکر انتقادی فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی ایرانی را بهبود نمی‌بخشد»، رد شد.

جدول ۳. آزمون‌های اثرات بین گروهی برای پس آزمون تفکر انتقادی به تفکیک گروه‌ها با

پیش آزمون

منبع	نوع سوم مجموع مربع‌ها	درجه آزادی	میانگین مربع‌ها	F	سطح معناداری	مربع اتای جزئی
پیش آزمون	۸۱۰/۷۰۰	۱	۸۱۰/۷۰۰	۱۱۳/۶۴	۰۰۰/۰	۴۴۲
گروه	۲۶۶/۱۳۴۴	۱	۲۶۶/۱۳۴۴	۹۷۸/۱۲۲	۰۰۰/۰	۶۰۳
خطا	۴۰۴/۸۸۵	۸۱	۹۳۱/۱۰			
جمع کل	۰۰۰/۲۷۷۴۰	۸۴				

فرض صفر دوم بیان می‌کند که آموزش مبتنی بر شناخت که از طریق نرم‌افزار ادوبی کانکت ارائه می‌شود، به طور معناداری مؤلفه‌های تفکر انتقادی فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی ایرانی را بهبود نمی‌بخشد. برای بررسی این فرض، تحلیل واریانس چندمتغیره (منکوا) انجام شد تا میانگین‌های پس آزمون تحلیل، ارزیابی و استنباط را بین گروه آزمایش و کنترل مقایسه کند و اثر نمرات پیش آزمون را کنترل نماید. منکوا نیاز به روابط خطی بین نمرات پس آزمون و پیش آزمون مؤلفه‌های تفکر انتقادی دارد. نتایج آزمون‌های خطی تأیید کرد که فرض خطی بودن برای هر سه مؤلفه حفظ شده است: تحلیل  $F(1, 83) = 13/99$ ،  $p < 0/05$ ،  $\eta^2 = 0/175$  و ارزیابی  $F(1, 83) = 12/10$ ،  $p < 0/05$ ،  $\eta^2 = 0/161$  و استنباط  $F(1, 83) = 26/21$ ،  $p < 0/05$ ،  $\eta^2 = 0/251$  که نشان دهنده اندازه اثرهای بزرگ است.

جدول ۴ میانگین‌های گروه‌های آزمایش و کنترل را در پس‌آزمون مؤلفه‌های تفکر انتقادی پس از کنترل اثر پیش‌آزمون نشان می‌دهد. نتایج نشان داد که گروه آزمایش در تمامی سه آزمون دارای میانگین‌های بالاتری نسبت به گروه کنترل بود.

جدول ۴. آمار توصیفی برای پس‌آزمون‌های مؤلفه‌های تفکر انتقادی به تفکیک گروه‌ها با

## پیش‌آزمون

فاصله اطمینان ۹۵ درصد		خطای استاندارد	میانگین	گروه	متغیر وابسته
حد پایین	حد بالا				
۰۴۹/۲	۳۲۸/۲	۰۷۰/۰	الف ۱۸۸/۲	آزمایش	پساتحلیل
۴۷۵/۱	۷۴۷/۱	۰۶۸/۰	الف ۶۱۱/۱	کنترل	
۶۳۰/۵	۲۴۴/۶	۱۵۴/۰	الف ۵۰۹۳۷	آزمایش	پسارزیابی
۷۱۴/۱۴	۳۱۳/۵	۱۵۱/۰	الف ۳۱۳/۵	کنترل	
۹۸۱/۲	۳۶۱/۳	۰۹۵/۰	الف ۱۷۱/۳	آزمایش	پساستنباط
۶۹۸/۲	۰۶۹/۳	۰۹۳/۰	الف ۸۸۴/۲	کنترل	

ب. متغیرهای کمکی حاضر در مدل با مقادیر زیر ارزیابی می‌شوند: پیش‌تحلیل =  $1/48$ ، پیش‌ارزیابی

=  $2/37$ ، پیش‌استنباط  $2/57$ .

جدول ۵ نتایج اصلی منکووا را نشان می‌دهد. نتایج  $F(3, 77) = 14/58$ ،  $p < 0/05$ ،  $\eta^2 = 0/367$  = جزئی نمایانگر اندازه اثر بزرگ است و نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین‌های کل گروه‌های آزمایش و کنترل در سه مؤلفه تفکر انتقادی وجود دارد. بنابراین، فرض صفر چهارم که بیان می‌کرد «آموزش مبتنی بر شناخت که از طریق تعاملات برخط هم‌زمان ارائه می‌شود، مهارت عمومی تفکر انتقادی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را بهبود نمی‌بخشد»، رد شد. میانگین‌های دو گروه در هر یک از سه مؤلفه تفکر انتقادی در ادامه مورد بحث قرار خواهد گرفت.

جدول ۵. تحلیل واریانس چندمتغیره (منکووا) برای تفکر انتقادی به تفکیک گروه با پیش آزمون

اثر	ارزش	F	df فرض	df خطا	Sig.	مربع اتای جزئی
اثر پیلای	۳۴۱/۰	۳۰۲/۱۳	۳	۷۷	۰۰۰/۰	۳۴۱/۰
لامبدای ویلکز	۶۵۹/۰	۳۰۲/۱۳	۳	۷۷	۰۰۰/۰	۳۴۱/۰
اثر هتلینگ	۵۱۸/۰	۸۵۷/۱۴	۳	۷۷	۰۰۰/۰	۳۴۱/۰
بزرگترین ریشه روی	۵۱۸/۰	۸۵۷/۱۴	۳	۷۷	۰۰۰/۰	۳۴۱/۰
اثر پیلای	۳۶۷/۰	۸۵۷/۱۴	۳	۷۷	۰۰۰/۰	۳۶۷/۰
لامبدای ویلکز	۶۳۳/۰	۸۵۷/۱۴	۳	۷۷	۰۰۰/۰	۳۶۷/۰
اثر هتلینگ	۵۷۹/۰	۸۵۷/۱۴	۳	۷۷	۰۰۰/۰	۳۶۷/۰
بزرگترین ریشه روی	۵۷۹/۰	۸۵۷/۱۴	۳	۷۷	۰۰۰/۰	۳۶۷/۰

جدول ۶ نتایج اثرات بین گروهی را نشان می دهد که گروه ها را در هر یک از مؤلفه های تفکر انتقادی مقایسه می کند. بر اساس این نتایج و نمرات میانگین نشان داده شده در جدول ۴،۲۶ می توان نتیجه گیری کرد که:

الف. گروه آزمایش ( $M = ۲/۱۸$ ) به طور معناداری میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل ( $M = ۱/۶۱$ ) در پس آزمون تحلیل، پس از کنترل اثر پیش آزمون داشت:  $F(۱, ۷۹) = ۳۴/۶۷$ ،  $p < ۰/۰۵$ ،  $\eta^2 = ۰/۳۰۵$  که نمایانگر اندازه اثر بزرگ است.

ب. گروه آزمایش ( $M = ۵/۹۳$ ) به طور معناداری میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل ( $M = ۵/۰۱$ ) در پس آزمون ارزیابی، پس از کنترل اثر پیش آزمون داشت،  $F(۱, ۷۹) = ۱۸/۲۶$ ،  $p < ۰/۰۵$ ،  $\eta^2 = ۰/۱۸۸$  که نمایانگر اندازه اثر بزرگ است.

ج. و در نهایت، گروه آزمایش ( $M = ۳/۱۷$ ) به طور معناداری میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل ( $M = ۲/۸۸$ ) در پس آزمون استنباط، پس از کنترل اثر پیش آزمون، داشت،  $F(۱, ۷۹) = ۴/۵۶$ ،  $p < ۰/۰۵$ ،  $\eta^2 = ۰/۰۶۱$  که نمایانگر اندازه اثر متوسط است.



جدول ۶. آزمون‌های اثرات بین‌گروهی برای پس‌آزمون‌های مؤلفه‌های تفکر انتقادی به تفکیک گروه‌ها با پیش‌آزمون

مربع اتای جزئی	Sig	میانگین مربع‌ها	F	df	نوع سوم مجموع مربع‌ها	متغیر وابسته	منبع
۰/۳۰۵	۰/۰۰۰	۶/۹۰۸	۳۴/۶۷۰	۱	۶/۹۰۸	پساتحلیل	گروه
۰/۱۸۸	۰/۰۰۰	۱۸/۲۶۸	۱۸/۲۶۸	۱	۱۷/۶۸۸	پسارزیابی	
۰/۰۶۱	۰/۰۳۵	۱/۷۰۶	۴/۵۹۶	۱	۱/۷۰۶	پساستنباط	
		۰/۱۹۹		۷۹	۱۵/۷۴۲	پساتحلیل	خطا
		۰/۹۶۸		۷۹	۷۶/۴۹۱	پسارزیابی	
		۰/۳۷۱		۷۹	۲۹/۳۳۰	پساستنباط	
				۸۴	۳۳۷/۰۰۰	پساتحلیل	کل
				۸۴	۲۶۳۵/۰۰۰	پسارزیابی	
				۸۴	۸۱۶/۰۰	پساستنباط	

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تأثیر آموزش مبتنی بر شناخت بر مؤلفه‌های تفکر انتقادی فراگیران زبان انگلیسی با استفاده از طبقه‌بندی بلوم بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان‌دهنده تأثیر مثبت رویکرد آموزش مبتنی بر شناخت بر بهبود مهارت‌های تفکر انتقادی فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی است. نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه (انکووا) نشان داد که گروه آزمایش، که از طریق آموزش مبتنی بر شناخت، یعنی طبقه‌بندی بلوم آموزش دیده بود، به‌طور معناداری نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون مقیاس‌های تفکر انتقادی عملکرد بهتری داشت. علاوه بر این، نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره (منکووا) نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین‌های کل گروه‌های آزمایش و کنترل در سه مؤلفه تفکر انتقادی وجود دارد: گروه آزمایش در پس‌آزمون‌های تحلیل، ارزیابی و استنباط به‌طور معناداری میانگین بالاتری نسبت به گروه کنترل داشت (پس از کنترل اثر نمرات پیش‌آزمون).

با استفاده از طبقه‌بندی بلوم در کلاس‌های فراگیری زبان دوم، این فرصت برای زبان‌آموزان فراهم می‌شود تا نظرات خود را ابراز کنند، خواندن انتقادی انجام دهند و عمیقاً درباره آنچه می‌خوانند فکر کنند. علاوه بر این، همکاری و جلسات پرسش و پاسخ، این فرصت را در اختیار فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی قرار می‌دهد که نظرات خود را ابراز کنند و از همکلاسی‌ها و مدرسان خود بازخورد دریافت کنند. بر اساس تحقیق انجام شده، ارائه یک روش آموزشی مؤثر به فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بسیار ارزشمند است؛ زیرا مهارت‌های درک مطلب، خواندن، توانایی حل مسئله و مهارت‌های تفکر انتقادی آنها را بهبود می‌بخشد. به‌عبارت‌دیگر، انتخاب تکنیک‌های تدریس/آموزش مناسب، تعامل لازم بین خواننده و متن را فراهم می‌کند و می‌تواند منجر به نتایج آموزشی پایداری شود (المولا و الرحمی، ۲۰۲۳). از سوی دیگر، خواندن باید نه تنها به‌عنوان راهی برای کسب اطلاعات، بلکه همچنین به‌عنوان ابزاری برای توسعه دانش زبانی، تفکر و گسترش تفکر انتقادی استفاده شود (بوزان، ۲۰۲۴؛ چن و عبدالله، ۲۰۲۴). موفقیت در رشد و توسعه خواندن زبان دوم از طریق سطوح طبقه‌بندی بلوم را می‌توان نتیجه ایجاد یک محیط یادگیری حمایتی میان اعضای کلاس دانست، که می‌تواند فرصت‌های بیشتری برای توضیح و اشاره به مطالب فراهم کند و در نتیجه، درک دانشجویان از مطالب ارائه‌شده را افزایش دهد (هوانگ، ۲۰۲۴؛ هوین و نگوک، ۲۰۲۴؛ واهن و همکاران، ۲۰۲۴).

علاوه بر این، یافته‌ها با برخی از تحقیقات قبلی در حوزه آموزش و یادگیری درک مطلب در هر دو موقعیت فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم مطابقت دارد. بر اساس چندین مطالعه انجام‌شده در حوزه‌های مختلف آموزشی، از جمله آلبرکای (۲۰۱۴)، بختیاری مقدم و همکاران (۲۰۲۳)، توما و نصار (۲۰۲۱)، و ژیواکویچ (۲۰۱۶)، مدل‌ها و چارچوب‌های تفکر انتقادی مبتنی بر شناخت با استفاده از طبقه‌بندی بلوم توسعه یافته و اعتبارسنجی شده‌اند. همچنین، نتایج پژوهش حاضر با تحقیقات قبلی سازگار است که نشان می‌دهند گنجاندن مهارت‌ها و شیوه‌های استفاده از تفکر انتقادی در سیستم‌های آموزشی، با هدف توانمندسازی دانشجویان در راستای دستیابی به اهداف یادگیری و تفکر انتقادی‌شان بسیار مفید است (به‌عنوان مثال، المیاه، ۲۰۲۰؛ المولا و الرحمی، ۲۰۲۳؛ العقیلی، ۲۰۱۲؛ دین، ۲۰۲۰؛ انیس، ۲۰۱۸؛ فاسیونه، ۲۰۲۳؛ فواد و همکاران، ۲۰۱۵؛ حسینی و همکاران، ۲۰۱۲؛ هوین و نگوک، ۲۰۲۴؛ ایتمازیه و حسن، ۲۰۲۰؛ موسوی، ۲۰۲۰؛ یان، ۲۰۲۱؛ زارع و همکاران، ۲۰۲۱).

علاوه بر این، پژوهش حاضر بر اهمیت راهبردهای یادگیری شناختی برگرفته از طبقه‌بندی بلوم برای ترویج تفکر انتقادی تأکید می‌کند. در همین راستا، برخی محققان (بیلکی و ایرگین، ۲۰۲۲؛ چین و همکاران، ۱۹۹۵؛ یانگ، ۲۰۲۳) بر اهمیت روش‌های یادگیری فعال و همکاری محور در پرورش مهارت‌ها و نگرش‌های تفکر انتقادی تأکید می‌کنند.

یافته‌ها همچنین نشان‌دهنده تأثیر مثبت رویکرد آموزش مبتنی بر شناخت بر مؤلفه‌های تفکر انتقادی فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی است. با استفاده از طبقه‌بندی بلوم در کلاس‌های زبان دوم، این فرصت برای زبان‌آموزان فراهم می‌شود تا نظرات خود را ابراز کنند، خواندن انتقادی انجام دهند و عمیقاً درباره آنچه می‌خوانند فکر کنند. علاوه بر این، همکاری و جلسات پرسش و پاسخ به فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی این فرصت را می‌دهد تا نظرات خود را ابراز کنند و از همکلاسی‌ها و مدرسان خود بازخورد دریافت کنند. بر اساس تحقیق انجام شده، ارائه یک روش تدریس مؤثر به فراگیران انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی بسیار ارزشمند است؛ زیرا مهارت‌های تفکر انتقادی، توانایی حل مسئله و تفکر تحلیلی آنها را بهبود می‌بخشد.

نتایج نشان می‌دهند که اجرای چنین رویکردهایی در محیط‌های فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی می‌تواند مشارکت فراگیران و نتایج آموزشی را بهبود ببخشد و در نهایت به ایجاد کاربران زبان کارآمد کمک کند. تحقیقات آینده می‌توانند تأثیرات بلندمدت این روش‌ها را بر یادگیری زبان و خودمختاری فراگیران در محیط‌های آموزشی متنوع بررسی کنند.

بر اساس مطالعات متعددی که انجام شده است، از جمله آلبرکای (۲۰۱۴)، بختیاری مقدم و همکاران (۲۰۲۳)، توما و نصار (۲۰۲۱)، و ژیواکویچ (۲۰۱۶) که در حوزه‌های مختلف آموزش انجام شده است، مدل‌ها و چارچوب‌های تفکر انتقادی مبتنی بر شناخت با استفاده از طبقه‌بندی بلوم توسعه یافته و اعتبارسنجی شده‌اند. علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر با تحقیقات قبلی سازگار است که نشان می‌دهند گنجاندن مهارت‌ها و شیوه‌های استفاده از تفکر انتقادی در سیستم‌های آموزشی، با هدف توانمندسازی دانشجویان در راستای دستیابی به اهداف یادگیری و تفکر انتقادی‌شان بسیار مفید است (به‌عنوان مثال، المیاه، ۲۰۲۰؛ المولا و الرحمی، ۲۰۲۳؛ العقیلی، ۲۰۱۲؛ دین، ۲۰۲۰؛ انیس، ۲۰۱۸؛ فاسیونه، ۲۰۲۳؛ فؤاد و همکاران، ۲۰۱۵؛ حسینی و همکاران، ۲۰۱۲؛ هوین و نگوک، ۲۰۲۴؛ ایتمزیه و حسن، ۲۰۲۰؛ موسوی، ۲۰۲۰؛ یان، ۲۰۲۱؛ زارع و همکاران، ۲۰۲۱).

علاوه بر این، پژوهش حاضر بر اهمیت راهبردهای یادگیری شناختی ناشی از طبقه‌بندی بلوم برای ترویج تفکر انتقادی تأکید می‌کند. در همین راستا، برخی محققان (بیلکی و ایرگین، ۲۰۲۲؛ چین و همکاران، ۱۹۹۵؛ یانگ، ۲۰۲۳) بر اهمیت روش‌های یادگیری فعال و همکاری‌محور در پرورش مهارت‌ها و شیوه‌های استفاده از تفکر انتقادی تأکید می‌کنند. همچنین تحقیقات نشان می‌دهند که رویکردهای غیرفعال آموزشی مانند سخنرانی‌ها که حجم بزرگی از اطلاعات را به دانشجویان ارائه و تحمیل می‌کنند، مانع توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان می‌شود (آریفین و همکاران، ۲۰۲۳؛ بختیاری مقدم و همکاران، ۲۰۲۳). در عوض، همان‌طور که در پژوهش حاضر مورد تأکید قرار گرفت، دانشجویان باید فرصت‌هایی برای تمرین تفکر فعال و انتقادی از طریق فعالیت‌هایی مانند پرسشگری، بحث کردن، تأمل کردن، ارائه شواهد و حل مسائل داشته باشند.

پژوهش حاضر نشان داد که استفاده از برنامه درسی مبتنی بر شناخت در آموزش «خواندن» بر توانایی تحلیل، ارزیابی و استنباط خوانندگان زبان دوم تأثیر گذاشته است. این برنامه درسی ظاهراً دانشجویان را تشویق می‌کند تا به‌طور انتقادی فکر کنند و قضاوت‌های منطقی و نه غیرمنطقی، انجام دهند. به همین دلیل، دانشجویان یاد گرفتند که به‌طور راهبردی برای حذف تحلیلی موانع پیشرفت تحصیلی، و مشکلات بینافردی و شخصی خود برنامه‌ریزی کنند. آنها همچنین یاد گرفتند که علی‌رغم تفاوت‌های نظری و رفتاری خود به نحوی سازنده با همسالانشان همکاری کنند و همچنین نظرات دیگران را به‌طور منطقی و مؤدبانه بپذیرند. مطابق با تحقیقات قبلی (سانتیاگو و همکاران، ۲۰۱۹؛ شورت و همکاران، ۲۰۲۳؛ تودورو، ۲۰۲۴)، پژوهش حاضر نشان داد که دانشجویان مشارکت و همکاری بیشتری در فعالیت‌های کلاسی داشتند، و تمایل بیشتری برای به اشتراک گذاشتن ایده‌ها و احساسات خود نشان می‌دادند که به‌نوبه خود محیط یادگیری مثبت‌تری ایجاد می‌کرد. از آنجایی که پژوهش حاضر به بررسی تأثیر آموزش تفکر انتقادی در یک محیط کلاسی پرداخته است، یافته‌های آن اهمیت قابل توجهی دارند. مشخصاً، پژوهش حاضر اهمیت تفکر انتقادی را به‌عنوان یک مؤلفه کلیدی در ارتقاء کیفیت کلاس خواندن زبان دوم برجسته کرد. ایجاد فضایی حمایتی که دانشجویان در آن احساس راحتی کنند تا نظرات خود را آزادانه ابراز کنند گام بزرگی در تحقق رشد تفکر انتقادی بود.

یافته‌های پژوهش حاضر بر اهمیت تفکر انتقادی به‌مثابه ابزاری کمکی و تسهیل‌گر در محیط‌های آموزشی تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که با ادغام تفکر انتقادی، که یکی از مؤلفه‌های حوزه شناختی

یادگیری است، در محتوای کلاس و بهبود فضای آموزشی، نتایج یادگیری زبان بهبود می‌یابد. به عبارت دیگر، دانشجویان با بررسی و تبادل افکار، احساسات و دانسته‌های خود تصور مثبتی از محیط کلاس ایجاد کردند. توانایی درک مطلبشان هم افزایش یافت. چارچوب شناختی باعث بهبود تفکر انتقادی و درک مطلب فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی ایرانی شد. علاوه بر این، پژوهش حاضر ثابت کرد که فراگیری زبان دوم تنها هدف اصلی و غایی یادگیری زبان نیست؛ بلکه فراگیری زبان دوم می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا توانایی‌های علمی، زبانی، شخصی و اجتماعی خود را توسعه دهند و در عین حال تسهیل‌کننده یادگیری سایر مهارت‌های مطلوب نیز باشد.

### منابع

- حسین خانی خلیل، قاسمی مسعود، حجازی مسعود. (۱۴۰۰). تدوین بسته آموزشی مبتنی بر مؤلفه‌های شناختی تفکر انتقادی، حل مسئله و فراشناخت و تأثیر آن بر تاب‌آوری دانش‌آموزان. **تازه‌های علوم شناختی**، ۲۳ (۲): ۴۷-۵۸.
- پودینه مقدم مهدیه، جهان‌تغ حقیقی مریم، شهدادی حسین، سراوانی سلیمان، شجاعی شاد فهیمه. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مبتنی بر شواهد بر تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری زابل ۱۳۹۲-۱۳۹۳، **آموزش پرستاری**، ۴ (۲): ۹-۱۷.
- یارمحمدی واصل، مسیب، ذوقی پایدار، محمد رضا و محمدی، عباس. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش شیوه کاوشگری بر فرآیندهای شناختی تفکر انتقادی؛ تحلیل، استنباط، ارزشیابی، استدلال قیاسی و استقرایی، **راهبردهای شناختی در یادگیری**، ۵ (۸): ۷۹-۹۲.
- Akatsuka, Y. (2020). Promoting Critical Thinking Skills in an Online EFL Environment. **Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics**, 24(2), 95-113.
- Almaiah, M. A., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 Pandemic. **Education and Information Technologies**, 1(2), 25-36.
- Birjandi, P., Bagheri, MB., & Maftoon, P. (2018). The place of critical thinking in Iranian education. **Journal of Foreign language Research**, 7(2), 158-169.
- Birjandi, P. & Bagherkazemi, M. (2010). The Relationship between Iranian EFL Teachers' Critical Thinking Ability and their Professional Success. **English Language Teaching**. 10:5539 .
- Chen, F., & Abdullah, R. (2024). Scientific mapping of research on English as a foreign language (EFL) reading instruction: A thirty-year perspective. **Heliyon**, 10(3), 25217 .
- Dewey, J. (1993). **How to think: Restatement of the relation of reflective thinking**. DC Heath.

- Ekalia, Y. J., Selamat, E. H., Jemadi, F., Jelimun, M. O., & Setiawan, A. A. (2022). Implementing Bloom's revised taxonomy in analyzing the reading comprehension questions. *English Education, Journal of English Teaching and Research*, 7(1), 59–66 .
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(1), 165-184.
- Field, A. (2024). **Discovering Statistics Using IBM SPSS, Statistics for Statistics** (8th ed.). SAGE Publications .
- Fuad, M. N., Zubaidah, S., Mahanal, S., & Suarsini, E. (2015). **The profile of students' learning outcomes, critical, and creative thinking skills and learning strategy on junior high school teachers in District of Kediri**. Biology National Conference Proceeding, Mathematics and Science Faculty, Department of Biology, Universitas Negeri Malang .
- Huyen, T. T. N., & Ngoc, N. B. (2024). Exploring critical thinking skills used among English majors in reading comprehension. *European Journal of English Language Teaching*, 9(2), 25017136 .
- Moosavi, L. (2020). Can East Asian students think? Orientalism, critical thinking, and the decolonial project. *Education Sciences*, 10(10), 286.
- Pitt V., Powis D., Levett-Jones T., and Hunter S., The influence of critical thinking skills on performance and progression in a pre-registration nursing program, *Nurse Education Today*. 35, 125–131.
- Seyyed-Abdolhamid, Mirhosseini., Mohsen, Shirazizadeh., Houra, Pakizehdel. (2020). 3. Bridging Language Education and “New Literacy Studies”: Reinvigorating Courses of General English at an Iranian University. *Journal of Language Identity and Education*, 24: 432.
- Tuma, F., & Nassar, A. K. (2021). Applying Bloom's taxonomy in clinical surgery: Practical examples. *Annals of Medicine and Surgery*, 2(3), 52-65 .
- Todorova, M. (2024). Cognitive processes in reading comprehension: A theoretical framework for foreign language acquisition. *International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches*, 8(3),162-170 .
- Tseng, W. T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102.
- Yan, Z. (2021). English as a foreign language teachers' critical thinking ability and L2 students' classroom engagement. *Frontiers of Psychology*, 12, 773138.
- Yang, X. (2023). A historical review of collaborative learning and cooperative learning. *TechTrends*, 67, 718–728.
- Yulian, R. (2021). The flipped classroom: Improving critical thinking for critical reading of EFL learners in higher education. *Deleted Journal*, 8(2), 508–522.
- Zare, M., Barjesteh, H., & Biria, R. (2021). Enhancing EFL learners' reading comprehension skill through critical thinking-oriented dynamic assessment. *Teaching English Language*, 15(1), 189-214.

**The Impact of Cognitive-Based Instruction through Bloom's Taxonomy on Iranian EFL Learners' Critical Thinking Components**

Quarterly Journal of Educational Leadership  
& Administration

Islamic Azad University Garmsar Branch  
Vol.18, No 3, Autumn 2024, No.69

**The Impact of Cognitive-Based Instruction through Bloom's Taxonomy on Iranian EFL Learners' Critical Thinking Components**

**Shahrzad Pirzad Mashak<sup>1</sup>, Neda Gharagozloo<sup>2</sup>, Neda Hedayat<sup>3</sup>**

**Abstract:**

**Purpose:** In the current world with the expansion of technology in the education sector, integration of technology for the improvement of critical thinking (CT) among EFL learners becomes a vital process. The recent paper aims to establish the impact of cognitive-based learning that is realized through synchronous interactions in the online modality on the critical thinking disposition of Iranian EFL learners.

**Methods:** The present research method was based on a pretest and posttest design. Using structural quantitative pre- and post-tests design, the researchers collected a rich data set including analysis, evaluation, and inference as the three key components of CT. The study sample comprised 84 intermediate learners selected from 110 college students based on their QOPT performance, enrolled in a three-credit general English course at Sama Technical and Vocational College of Dezfoul, divided into experimental and control groups.

**Findings:** Data collection involved administering the California Critical Thinking Skills Test (CCTST), with results analyzed using ANCOVA and MANCOVA. The study findings indicate that the cognitive-based learning, particularly using Bloom's Taxonomy-based tasks on the Adobe Connect platform, significantly enhanced learners' critical thinking skills and components, notably in inference, analysis, and evaluation.

**Conclusion:** The current study results underscore the potential of integrating technology into EFL education to strengthen essential analytical and evaluative skills, thereby preparing learners for success in the 21st century.

**Key Words:** Cognitive-based learning; Critical Thinking, Critical Thinking Components, EFL Learner.

---

<sup>1</sup>- Ph.D. Candidate, Department of English Translation, Faculty of Literature and Humanities, Islamic Azad University, Varamin-Pishva Branch, Varamin, Iran.

<sup>2</sup> -Department of English Translation, Faculty of Literature and Humanities, Islamic Azad University, Varamin-Pishva Branch, Varamin, Iran.

<sup>3</sup>- Department of English Translation, Faculty of Literature and Humanities, Islamic Azad University, Varamin-Pishva Branch, Varamin, Iran.