

## **An Investigation into the Critical Attitudes of Iranian EFL Students toward English Language Learning in Iran: An Introspective Longitudinal Study**

Mojtaba Maghsoodi\*

Abolfazl Khodamoradi\*\*, Seyed Hassan Talebi\*\*\*

### **Abstract**

In the mid-twentieth century, critical pedagogy was at the forefront of educational theorists' focus, and curriculum designers sought to combine critical pedagogy practices with university curricula. Therefore, by using quantitative method through a survey and an introspective longitudinal study, the present research was conducted to investigate the critical attitude of undergraduate (BA) and postgraduate (MA) students. Accordingly, a Critical Pedagogy Attitude Questionnaire, developed by Pishvaei and Kasaian (2013), was distributed among 164 male and female students (in the first and last semester of study). The participants were majoring in English translation and Applied Linguistics courses at four universities in Markazi province. The reliability of this questionnaire through Cronbach's alpha was .93. Then, statistical tests such as the Mann-Whitney test and one-way ANOVA indicated that the students' critical pedagogy attitudes did not significantly grow in the process of education from the first to the last semester. The results of this study are useful for students, professors, and curriculum designers. They also provide critical insight for EFL students.

**Keywords:** Critical Attitude, Iranian EFL Learners, Introspective Longitudinal Study.

---

\* Assistant Professor, Department of English Language, Farhangian University, Tehran, Iran  
(Corresponding Author), maghsudi@cfu.ac.ir

\*\* Assistant Professor, Department of English Language, Farhangian University, Tehran, Iran.

\*\*\* Assistant Professor, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran

Date received: 2020-06-04, Date of acceptance: 2020-09-06

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.



## جستاری در نگرش انتقادی دانشجویان زبان انگلیسی درباره برنامه زبان آموزی در ایران: مطالعه طولی درون‌گرایانه<sup>۱</sup>

مجتبی مقصودی\*

ابوالفضل خدامرادی\*\*، سیدحسن طالبی\*\*

### چکیده

این تحقیق با روش کمی و به صورت پیمایشی و مطالعه طولی درون‌گرایانه با هدف بررسی نگرش انتقادی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد صورت پذیرفت. به این شرح که پرسش‌نامه «نگرش انتقادی در خصوص زبان‌آموزی در ایران» که پیشوایی و کسایان (۲۰۱۳) طراحی و اعتبارسنجی کرده‌اند، بین ۱۶۴ دانشجو (۹۱ دانشجوی دختر و ۷۳ دانشجوی پسر) در نیم‌سال اول و آخر تحصیل، یعنی در دو مرحله با فاصله زمانی ۳/۵ و ۱/۵ سال (هنگام ورود و هنگام دانش‌آموختگی آن‌ها از دانشگاه)، در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد در گرایش‌های آموزش و مترجمی زبان انگلیسی در چهار دانشگاه استان مرکزی توزیع شد. آلفای کرونباخ پایایی این پرسش‌نامه را ۰/۹۳ نشان داد. با استفاده از آزمون‌های آماری از قبیل آزمون من‌ویتنی و تحلیل واریانس یک‌طرفه نشان داده شد که میزان بینش انتقادی این دانشجویان در طول تحصیل رشد معناداری نداشته است. نتایج این پژوهش برای دانشجویان، استادان، و طراحان برنامه درسی مفید بوده است و زمینه رشد بینش انتقادی را برای دانشجویان رشته زبان انگلیسی فراهم می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** زبان‌آموزان ایرانی، مطالعه طولی درون‌گرایانه، نگرش انتقادی.

\* استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، maghsudi@cfu.ac.ir

\*\* استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، khodamoradi@cfu.ac.ir

\*\*\* استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران، hstalebi@umz.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۱۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۱۶

## ۱. مقدمه

از ویژگی‌های هر انسان، اندیشه و نگرش نیکوی اوست. از این‌رو، نگرش و مهارت درست‌اندیشیدن از جمله مسائل مهمی به‌شمار می‌رود که از دیرباز همواره ذهن اندیشمندان را به‌خود مشغول کرده است. به‌اعتقاد کریمیان و دیگران (۱۳۹۶)، یکی از آفت‌های اجتماعی که آزادی را از اجتماع علمی سلب می‌کند، فعالیت انسان‌های فاقد اندیشه انتقادی است. جامعه هر قدر پویاتر باشد، نیاز به اندیشمندان انتقادی بیش‌تر احساس می‌شود. پاول (Paul 2012) بر این باور است که تربیت انسان‌های صاحب اندیشه و ذهن کاوش‌گر باید نخستین هدف و محصول نهایی تعلیم و تربیت باشد.

در دنیای امروز تفکر انتقادی مهارتی ضروری است و تأکید بر این نوع تفکر قدمتی به‌طول تاریخ معرفت بشری دارد، اما امروزه اهمیت آن بیش‌ازپیش نمایان است. مهم‌ترین فعالیت‌های موردانتظار از مراکز آموزشی درخصوص رشد تفکر انتقادی آموختن اندیشیدن است، نه آموزش اندیشه (سلطان‌القزایی و سلیمان‌نژاد ۱۳۸۷). امروزه مراکز آموزشی باید به‌منظور رشد تفکر انتقادی به بررسی و جست‌وجوی دلایل، تحلیل مباحث، تصمیم‌گیری، و استنتاج در پرداختن به مسائل بپردازند، نه فقط به حفظ مطالب درسی بدون تأمل بدان‌گونه‌که در بیش‌تر برنامه‌های درسی رایج است.

کار مدرسه و دانشگاه تنها انتقال معلومات به شاگردان نیست. رسالت اصلی آن‌ها تربیت افرادی است که بتوانند تفکر کنند و فقط به تفکر دیگران وابسته نباشند. بنابراین، خردورزی از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت به‌حساب می‌آید. از منظر برخی افراد، عبارت تفکر یا بینش انتقادی معنای ضمنی منفی به‌هم‌راه خواهد داشت که در چنین نگاهی، تأثیری ناخوش‌آیند بر یک ایده یا تئوری به‌جا خواهد گذاشت. این درحالی است که صاحب‌نظران بسیاری تفکر و بینش انتقادی را رهایی از تعصبات منفی ذهنی و گرایش به پرسش‌گری، جست‌وجوی دلایل، رعایت عدالت، و دقت می‌دانند. به همین خاطر، کارشناسان تعلیم و تربیت بر این باورند که آموزش انتقادی باید بخش لاینفک آموزش در هر مقطعی باشد تا موجب بالندگی شود.

قاضی‌مرادی (۱۳۹۱) اظهار می‌کند که بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت اتفاق‌نظر دارند که نگرش انتقادی نه‌فقط باید یکی از اهداف بنیادین تعلیم و تربیت باشد، بلکه باید بخش جدایی‌ناپذیر آموزش در هر مقطع تحصیلی باشد، زیرا این نوع نگرش هم‌راه با تحلیل، گزینش، و کاربرد بهترین راه‌حل برای انسان است. آموزش نگرش انتقادی در رشته زبان انگلیسی نیز باید به‌منزله هدف قلمداد شود، به‌گونه‌ای که دانشجویان به میزان تحصیل

در این رشته از رشد بیش‌تری در نگرش انتقادی بهره ببرند؛ به‌ویژه این‌که برای توان‌مندشدن در زبان تنها توانش زبانی صرف یا توانایی تعامل با گویش‌وران آن زبان کافی نیست، بلکه زبان‌آموزان باید با مهارت‌های دیگری مثل دانش مربوط به فرهنگ و جامعه آن زبان، که مقولاتی فرازبانی تلقی می‌شوند، آشنا شوند. بنابراین، برخورداری از نگرش انتقادی برای دانشجویان این رشته ضروری است.

جانسون (Johnson 2011) برای بهبود برنامه درسی، ویژگی‌هایی چون تعادل در برنامه (balance in curriculum)، عشق به محتوا (affection for subject matter)، استقلال در اندیشه (Intellectual Independence)، و پرورش تفکر انتقادی (critical thinking) را توصیه می‌کند، زیرا دانش و معرفت فقط به دانش متعارف معطوف نمی‌شود، بلکه دانشجویان ضمن استفاده از منابع آموزشی باید با فرایند کسب معرفت علمی آشنا شوند؛ یعنی روش، منش، و نگرش علمی را در خود تقویت کنند.

دانشجویان امروزی، بیش از هر زمان دیگری با سیل عظیم دانش و تجارب بشری مواجه‌اند و انتخاب و گزینش اطلاعات کاری دشوار و نیازمند مهارت‌هایی چون تأمل، اندیشه‌ورزی، و قضاوت است. این مهارت‌ها مرهون تربیت انتقادی است و تداوم آن نیازمند روحیه نقد و نقادی است. مسئله مهم این است که بررسی‌ها در زمینه تفکر انتقادی نشان می‌دهد که تربیت انتقادی حلقه مفقوده برنامه‌های درسی اکثر دانشگاه‌ها در ایران است (هاشمی و سدیدی‌پور ۱۳۹۳؛ اطهری و دیگران ۱۳۹۰)، چون فراگیران باید به‌گونه‌ای تربیت شوند تا فردی تأثیرگذار در جهت تعالی و ترقی جامعه باشند. در نگاه تربیت انتقادی، به فراگیران یاد داده می‌شود تا از نابرابری‌ها انتقاد کنند و به دنبال عدالت در کلاس درس خود باشند.

امروزه به اعتقاد کروکس (Crooks 2009) نظام‌های آموزش زبان انگلیسی در دنیا شروع به اتخاذ ایده‌های آموزش انتقادی در آموزش زبان انگلیسی کرده‌اند و به بی‌طرف‌بودن منابع درسی آموزش زبان آگاه‌اند و بر این باورند جنبه‌های سیاسی-اجتماعی یادگیری زبان باید شناسایی شوند. از آن‌جاکه برخی منابع درسی زبان انگلیسی را بومی‌زبانان تألیف کرده‌اند، اهداف آن‌ها تغییر ماهیت داده و از نقش منابع آموزشی صرف به عاملی برای نفوذ فرهنگی و سیاسی غربت بدیل شده‌اند. بنابراین، فراگیران زبان انگلیسی باید به جنبه‌های پنهان نفوذ فرهنگی و سیاسی غرب آگاه باشند و عواقب آن را بسنجند. معلمان و استادان زبان انگلیسی باید دیدگاهی انتقادی به رشته خود داشته باشند تا جنبه‌های غیرآموزشی در آموزش زبان انگلیسی را بیابند و عواقب آن را شناسایی کنند. از طرف دیگر، با در نظر گرفتن

سیاست‌های ضدامپریالیستی در ایران، باید ارزیابی دقیقی از نگرش دانشجویان رشته زبان انگلیسی از روند آموزش این زبان در کشور، اهمیت این زبان در دنیا به‌طور عام و در ایران به‌طور خاص، اهداف آموزش این زبان، نقش و اهمیت منابع آموزشی و گرایش انتقادی آنان طی چهار سال تحصیل در دانشگاه، و روند تغییرات آن از زمان ورود به دانشگاه تا هنگام دانش‌آموختگی بررسی شود.

## ۲. پیشینه پژوهش

آموزش انتقادی براساس نظر پنی‌کوک (Pennycook 1999) در دهه ۱۹۹۰ میلادی در رشته آموزش زبان انگلیسی مطرح شد. دلیل این امر به‌نظر داوری (Davari 2011) ظهور پدیده «امپریالیسم زبانی» بوده است. غفار ثمر و داوری (Ghfar Samar and Davari 2011) هدف مهم آموزش انتقادی را کشف برنامه آموزشی پنهان با ارائه یک دیدگاه انتقادی برای فراگیران و فرادندگان می‌دانند.

بلدی (Baladi 2007)، علی‌اکبری و فرجی (Aliakbari and Faraji 2011)، اکبری (Akbari 2008)، و پیشوایی و کسایان (Pishvaei and Kasaian 2013) بر این باورند که آموزش زبان انگلیسی در ابتدا پدیده‌ای خنثی قلمداد می‌شد و آموزش و یادگیری آن به‌خودی‌خود به‌منزله ابزاری سودمند در خدمت ارتباطات تلقی می‌شد. فرض بر این بود که مواد درسی آموزش زبان انگلیسی از تهاجم فرهنگی خنثی است و در خدمت زبان‌آموزان در سراسر دنیا عمل می‌کنند. با ظهور بحث‌های انتقادی در آموزش زبان انگلیسی، مشروعیت این مواد درسی نیز به‌چالش کشیده شد. غفار ثمر و داوری (2012) و پنی‌کوک (Pennycook 1994) بر این باورند، شیوه‌های آموزش زبان انگلیسی از منافع ملل غربی حمایت می‌کنند. فیلیپسون (Phillipson 1992)، ضمن آن‌که بی‌طرفی منابع آموزش زبان انگلیسی را انکار می‌کند، بر این باور است که گستره زبان انگلیسی از طریق نیروهای اقتصادی، سیاسی، فکری، و اجتماعی به‌طور موفقیت‌آمیزی پیشرفته و رواج یافته است. از این رو، تربیت انتقادی یکی از وجوه مهم در دانشگاه‌ها به‌حساب می‌آید. پژوهش‌گران زیادی هم‌چون بهمنی (۱۳۸۴)، میرمولایی (۱۳۸۳)، بدری‌گرگری و قناعت‌پیشه (۱۳۹۴)، و عارفی و رضایی‌زاده (۱۳۹۱) نشان دادند که دانشگاه‌ها در این خصوص توفیق کافی نداشته‌اند. در اکثر تحقیقاتی که در زمینه بررسی میزان رشد بینش و تفکر انتقادی در دانشجویان سال‌های اول و آخر دانشگاه صورت گرفته است، مهارت بینش و تفکر انتقادی

دانشجویان سال آخر نسبت به سال اول رشد چندانی نداشته است و نتایج بیان گر ضرورت بازنگری در فرایندهای آموزش و یادگیری و جهت گیری بیش تر آن ها به سمت افزایش مهارت بینش و تفکر انتقادی است (کریمیان و دیگران ۱۳۹۶).

باتوجه به مطالب ذکر شده، اهمیت تربیت انتقادی زبان آموزان ایرانی این است که آگاهی از سیاست های امپریالیستی غرب را در آن ها می افزاید و آثار آن را به دقت مدنظر قرار می دهد. بنابراین، اهمیت نقش معلمان و مدرسان زبان انگلیسی، برنامه ریزان درسی، مؤلفان منابع آموزشی، و فراگیران آموزش زبان انگلیسی بسیار برجسته است. بنابراین، مطالعه حاضر به بررسی نگرش انتقادی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد زبان انگلیسی در برخی دانشگاه های استان مرکزی می پردازد تا میزان تغییر و تحول نگرش انتقادی آن ها را از طریق مطالعه پیمایشی و طولی درون گرایانه بررسی کند. از این رو، محققان فرضیات پژوهشی ذیل را بیان کردند:

**فرضیه ۱:** بین نگرش انتقادی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد زبان انگلیسی نسبت به برنامه زبان آموزی در ایران تفاوت معناداری وجود ندارد؛

**فرضیه ۲:** بین نگرش انتقادی دانشجویان نیم سال اول و آخر کارشناسی زبان انگلیسی نسبت به برنامه زبان آموزی در ایران تفاوت معناداری وجود ندارد.

### ۳. روش پژوهش

این پژوهش با روش کمی و به صورت پیمایشی و طولی درون گرایانه با استفاده از پرسش نامه انجام شده است.

### ۱,۳ جامعه آماری و جمع آوری اطلاعات

جامعه آماری این پژوهش به طور کلی شامل ۲۴۳ دانشجوی زبان انگلیسی می شود که در گرایش های آموزش و مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه های پیام نور اراک، آزاد اسلامی اراک، آزاد اسلامی خمین، و دانشگاه اراک (روزانه و شبانه) مشغول به تحصیل بودند. از این تعداد ۱۸۷ دانشجو به شرح زیر با روش نمونه گیری تصادفی برای مطالعه در پژوهش حاضر انتخاب شدند.

- ۷۶ دانشجو در مقطع کارشناسی ارشد (ورودی ۱۳۹۴)؛

- ۱۱۱ دانشجو در مقطع کارشناسی (ورودی ۱۳۹۳).

پرسش‌نامه «نگرش انتقادی درخصوص زبان‌آموزی در ایران» در نیم‌سال اول و آخر تحصیل، یعنی در دو مرحله با فاصله زمانی ۳/۵ و ۱/۵ سال، هنگام ورود و دانش‌آموختگی آن‌ها از دانشگاه در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد، از طریق آزمودنی‌های این پژوهش (۱۸۷ نفر) تکمیل شد. از سویی، چون پرسش‌نامه مذکور در دو مرحله با فاصله زمانی ۳/۵ و ۱/۵ سال جهت تکمیل به آزمودنی‌های این پژوهش داده شد، بنابراین از آن‌ها قویاً درخواست شد نام کامل خود، گرایش تحصیلی، و نام دانشگاه محل تحصیل خود را در بالای پرسش‌نامه یادداشت کنند. به دلایل متفاوتی که عمده‌ترین آن‌ها عبارت بودند از انتقالی برخی دانشجویان به مراکز آموزشی دیگر استان‌های کشور، مرخصی تحصیلی در نیم‌سال آخر، و تغییر رشته تحصیلی محققان حاضر موفق به جمع‌آوری اطلاعات از ۲۳ آزمودنی در مرحله دوم (نیم‌سال آخر تحصیل) نشدند. بنابراین، آزمودنی‌های این پژوهش به ۱۶۴ نفر به شرح زیر تقلیل یافت:

- ۶۵ دانشجو در مقطع کارشناسی ارشد؛

- ۹۹ دانشجو در مقطع کارشناسی.

گفتنی است، پرسش‌نامه «نگرش انتقادی درخصوص زبان‌آموزی در ایران» را پیشوایی و کسایان (۲۰۱۳) طراحی و اعتبارسنجی کرده‌اند. این پرسش‌نامه شامل ۲۴ سؤال است که هر کدام دارای پنج گزینه (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، و کاملاً مخالفم) در طیف لیکرت بود. برای محاسبه و ارزش‌گذاری عددی پاسخ‌ها به هر مقیاس یک ارزش عددی داده شد: کاملاً موافقم=۵، موافقم=۴، نظری ندارم=۳، مخالفم=۲، و کاملاً مخالفم=۱.

این پرسش‌نامه به‌طور کلی نگرش انتقادی دانشجویان مذکور را به موارد زیر مطالعه می‌کند:

- ناباوری به بی‌اثربودن تدریس زبان انگلیسی از سوی گویش‌ور بومی؛

- مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده؛

- حساسیت درقبال ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی؛

- مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح درباره زبان انگلیسی؛

- اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی.

برای این‌که این پرسش‌نامه با اهداف تحقیق بیش‌تر هم‌خوانی داشته باشد، تغییراتی در بعضی گویه‌ها از قبیل برجسته‌کردن برخی واژه‌ها و آسان‌کردن مفهوم برخی جملات انجام شد. برای اطمینان از روایی پرسش‌نامه از پنج متخصص با مدرک دکترای تخصصی



جستاری در نگرش انتقادی دانشجویان زبان انگلیسی ... (مجتبی مقصودی و دیگران) ۴۰۳

با بیش از پانزده سال تجربه تدریس درخواست شد تا پرسش‌نامه مذکور را مطالعه و در صورت هر نوع ابهام و ایرادی برای بازنویسی و اصلاح اعلام کنند. بعد از اعمال تغییرات مورد اجماع، پنج متخصص ذکر شده به منظور اطمینان از پایایی پرسش‌نامه ابتدا از ۲۵ زبان‌آموز، که ویژگی‌هایی شبیه به جامعه آماری داشتند، برای تکمیل پرسش‌نامه مذکور دعوت به عمل آمد. سپس ضریب آلفای کرونباخ به کمک نرم‌افزار SPSS محاسبه شد. پس از بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌های پرسش‌نامه پایایی کلی به شرح جدول ۱ معادل با ۰/۹۳ محاسبه شده است.

جدول ۱. ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی پرسش‌نامه

تعداد سؤالات	ضریب آلفای کرونباخ
۲۴	۰/۹۳

قبل از توزیع پرسش‌نامه بین دانشجویان، درباره ماهیت تحقیق به آن‌ها توضیح داده شد و از آنان درخواست شد تا به گویه‌های پرسش‌نامه پاسخ صادقانه دهند. برای اطمینان از این امر به آنان گفته شد که حضور در این تحقیق داوطلبانه است. تک تک گویه‌ها نیز برای آنان بازگو و توضیحات مورد نیاز داده شد تا هرگونه ابهام یا برداشت دوگانه از گویه‌ها کنترل شود.

#### ۴. یافته‌ها

فرضیه ۱: بین نگرش انتقادی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد زبان انگلیسی نسبت به برنامه زبان‌آموزی در ایران تفاوت معناداری وجود ندارد.  
برای آزمون این فرض ابتدا آماره‌های توصیفی نگرش انتقادی برای هر یک از گروه‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد زبان انگلیسی محاسبه شد.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی نگرش انتقادی برای مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد

مقطع	تعداد	میانگین	انحراف معیار
نگرش ارشد	۶۵	۶۹/۱۲	۷/۸۳
کارشناسی	۹۹	۶۸/۶۹	۸/۵۵

مطابق جدول ۲، میانگین نگرش انتقادی دانشجویان کارشناسی (۶۸/۶۹) و کارشناسی ارشد (۶۹/۱۲) بسیار نزدیک است. بنابراین، با در نظر گرفتن آماره انحراف معیار برای دو گروه کارشناسی (۷/۸۳) و کارشناسی ارشد (۸/۵۵) می‌توان نتیجه گرفت که دو گروه پراکندگی معناداری ندارند. با در نظر گرفتن این موضوع، که نگرش انتقادی خود مشتمل بر پنج سازه است، آماره‌های توصیفی برای هریک از این سازه‌ها محاسبه شد که در جدول زیر آمده است.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی برای هریک سازه‌های نگرش انتقادی برای دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد

مقطع	تعداد میانگین انحراف معیار	
ارشد	۶۵	۲۱/۰۴
کارشناسی	۹۲	۲۱/۵۹
ارشد	۶۵	۱۶/۴۰
کارشناسی	۹۹	۱۶/۷۲
ارشد	۶۵	۱۰/۴۱
کارشناسی	۹۹	۱۰/۶۳
ارشد	۶۵	۱۴/۲۰
کارشناسی	۹۹	۱۳/۷۸
ارشد	۶۵	۶/۰۷
کارشناسی	۹۹	۶/۹۷

مطابق جدول ۳، میانگین به‌دست‌آمده برای هریک از سازه‌های نگرش انتقادی، ناباوری به بی‌اثر بودن تدریس زبان انگلیسی گویش‌ور بومی (۲۱/۰۴=ارشد M؛ ۲۱/۵۹=کارشناسی M)، مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین‌شده (۱۶/۴۰=ارشد M؛ ۱۶/۷۱=کارشناسی M)، حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی (۱۰/۴۲=ارشد M؛ ۱۰/۶۳=کارشناسی M)، مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح درباره زبان انگلیسی (۱۴/۱۹=ارشد M؛ ۱۳/۷۸=کارشناسی M)، و اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی (۶/۰۶=ارشد M؛ ۶/۹۶=کارشناسی M) در میان دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد مشابه بوده است.

جستاری در نگرش انتقادی دانشجویان زبان انگلیسی ... (مجتبی مقصودی و دیگران) ۴۰۵

جدول ۴. توزیع نرمال داده‌های نگرش انتقادی برای دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد

مقطع	آماره	درجه آزادی	$p$
ارشد	۰/۹۸	۶۵	۰/۲۵
کارشناسی	۰/۹۶	۹۹	۰/۰۱۲
ارشد	۰/۹۵	۶۵	۰/۰۰۴
کارشناسی	۰/۹۴	۹۹	۰/۰۰۰
ارشد	۰/۷۸	۶۵	۰/۰۰۰
کارشناسی	۰/۷۷	۹۹	۰/۰۰۰
ارشد	۰/۹۷	۶۵	۰/۰۲۷
کارشناسی	۰/۹۷	۹۹	۰/۰۱۸
ارشد	۰/۹۶	۶۵	۰/۰۱۳
کارشناسی	۰/۹۶	۹۹	۰/۰۰۷
ارشد	۰/۹۵	۶۵	۰/۰۰۳
کارشناسی	۰/۹۳	۹۹	۰/۰۰۰

با توجه به میزان سطح معناداری مشاهده شده ( $P < ۰/۰۵$ ) برای هریک از سازه‌های نگرش انتقادی و نیز برآیند نگرش انتقادی در جدول ۴ نتیجه بر این شد که توزیع هیچ‌یک از دسته داده‌های مذکور نرمال نبوده است. بنابراین، از آزمون من‌ویتنی برای مقایسه داده‌های دو گروه استفاده شد.

جدول ۵. آزمون من‌ویتنی برای مقایسه نگرش انتقادی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد

من‌ویتنی U	P
۳۷۰۸۰	۰/۳۹۶
۳۸۴۹/۵۰	۰/۶۵۹
۳۸۸۰	۰/۷۲۴
۳۸۷۲	۰/۷۰۵
۳۴۶۵	۰/۱۱۶
۳۱۲۵	۰/۰۱۰

با توجه به سطوح معناداری موجود در جدول ۵ می‌توان نتیجه گرفت که برای نگرش انتقادی (۰/۳۹) و هریک از سازه‌های آن از قرار ناباوری به بی‌اثربودن تدریس زبان انگلیسی گویش‌ور بومی (۰/۶۵)، مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده (۰/۷۲)، حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی (۰/۷۰)، و مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح درباره زبان انگلیسی (۰/۱۱) تفاوت معناداری بین دو گروه وجود ندارد.

بر اساس چهارچوب نظری انیس (Ennis 1996)، بارز نبودن تفاوت دانشجویان مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد در تفکر انتقادی ممکن است به علت ایجاد نشدن فرصت بعد از یادگیری برای دانشجویان باشد. به عبارت دیگر، در دانشگاه‌های ایران از تدریس مستقیم بینش انتقادی پرهیز می‌شود. بنابراین، زمینه لازم برای رشد بینش انتقادی فراهم نمی‌شود. در این جاست که انیس (1996) تأکید بر معنی‌سازی، تعهد، ارزش‌ها، و باورها دارد، زیرا این‌گونه افراد به دریافت واقعیت و تصمیم‌گیری درست مجهز خواهند شد. به اعتقاد وی، افراد از طریق اندیشه انتقادی می‌توانند به جست‌وجوی حقیقت پردازند. در این فضا افراد به عقایدی دست می‌یابند، از آن دفاع می‌کنند، با گروه‌های مقابل به چالش برمی‌خیزند، خطاهای خود را درمی‌یابند، و موقعیت‌های مبهم را تغییر می‌دهند. بنابراین، باید دانشجویان را مدام با موقعیت‌های مبهم مواجه کرد و آن‌ها را به تأمل واداشت.

فرضیه ۲: بین نگرش انتقادی دانشجویان نیم‌سال اول و آخر کارشناسی زبان انگلیسی به برنامه زبان‌آموزی در ایران تفاوت معناداری وجود ندارد.

برای آزمون این فرضیه ابتدا آماره‌های توصیفی نگرش انتقادی برای هریک از گروه‌های نیم‌سال اول کارشناسی و آخر کارشناسی زبان انگلیسی محاسبه شد.

جدول ۶. آماره‌های توصیفی نگرش انتقادی برای سال اول و آخر کارشناسی

مقطع	تعداد	میانگین	انحراف معیار
کارشناسی نیم‌سال آخر	۹۹	۷۰/۴۲	۹/۸۲
کارشناسی نیم‌سال اول	۹۹	۶۹/۰۶	۷/۳۲
کارشناسی نیم‌سال آخر	۹۹	۱۶/۰۷	۵/۰۵
کارشناسی نیم‌سال اول	۹۹	۲۶/۴۵	۵/۱۴

نگرش

ناباوری به بی‌اثربودن تدریس زبان انگلیسی  
گویش‌ور بومی

جستاری در نگرش انتقادی دانشجویان زبان انگلیسی ... (مجتبی مقصودی و دیگران) ۴۰۷

۴/۶۰	۱۹/۷۴	۹۹	کارشناسی نیم‌سال آخر	مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده
۱/۹۱	۱۴/۰۶	۹۹	کارشناسی نیم‌سال اول	
۲/۵۵	۱۱/۶۳	۹۹	کارشناسی نیم‌سال آخر	حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی
۱/۸۹	۹/۷۶	۹۹	کارشناسی نیم‌سال اول	
۱/۸۹	۱۴/۴۰	۹۹	کارشناسی نیم‌سال آخر	مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح درباره زبان انگلیسی
۱/۹۱	۱۳/۲۴	۹۹	کارشناسی نیم‌سال اول	
۱/۸۹	۸/۵۸	۹۹	کارشناسی نیم‌سال آخر	اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی
۱/۰۴	۵/۵۵	۹۹	کارشناسی نیم‌سال اول	

مطابق جدول ۶، میانگین به‌دست‌آمده برای نگرش (۷۰/۴۲=آخر کارشناسی M؛ ۶۹/۰۶=اول کارشناسی M) و دو سازه آن از قرار حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی (۱۱/۶۳=آخر کارشناسی M؛ ۹/۷۶=اول کارشناسی M) و مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح درباره زبان انگلیسی (۱۴/۴۰=آخر کارشناسی M؛ ۱۳/۲۴=اول کارشناسی M) در میان دانشجویان نیم‌سال اول و آخر کارشناسی مشابه بوده است، اما برای دیگر سازه‌های نگرش انتقادی اعم از اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی (۸/۵۸=آخر کارشناسی M؛ ۵/۵۵=اول کارشناسی M)، ناباوری به بی‌اثر بودن تدریس زبان انگلیسی گویش‌ور بومی (۱۶/۰۷=آخر کارشناسی M؛ ۲۶/۴۵=اول کارشناسی M)، و مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین‌شده (۱۹/۷۴=آخر کارشناسی M؛ ۱۴/۰۶=اول کارشناسی M) تفاوت بسیاری میان میانگین‌های دو گروه مشاهده می‌شود. هم‌چنین با در نظر گرفتن مقدار تفاوت مشاهده‌شده بین انحراف معیار دو گروه در هریک از بندهای جدول ۶ می‌توان نتیجه گرفت که میزان پراکندگی دو گروه در تمام موارد به هم نزدیک بوده است و تنها در خصوص مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین‌شده، پراکندگی نگرش در دانشجویان سال آخر (۴/۶۰) بیش‌تر از دانشجویان سال اول (۱/۹۰) است. برای حصول اطمینان از توزیع نرمال داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۷. توزیع نرمال داده‌های نگرش انتقادی برای دانشجویان نیم‌سال اول و آخر کارشناسی

p	درجه آزادی	آماره	مقطع	
۰/۰۰۴	۴۳	۰/۹۱۸	کارشناسی نیم‌سال آخر	نگرش
۰/۸۶۳	۴۹	۰/۹۸۷	کارشناسی نیم‌سال اول	
۰/۰۰۳	۴۳	۰/۹۱۱	کارشناسی نیم‌سال آخر	ناباوری به بی‌اثربودن تدریس زبان انگلیسی گویش‌ور بومی
۰/۰۰۰	۴۹	۰/۸۹۳	کارشناسی نیم‌سال اول	
۰/۰۰۰	۴۳	۰/۵۵۶	کارشناسی نیم‌سال آخر	مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین‌شده
۰/۱۴۶	۴۹	۰/۹۶۵	کارشناسی نیم‌سال اول	
۰/۰۷۳	۴۳	۰/۹۵۲	کارشناسی نیم‌سال آخر	حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی
۰/۰۶۵	۴۹	۰/۹۵۶	کارشناسی نیم‌سال اول	
۰/۲۱۸	۴۳	۰/۹۶۵	کارشناسی نیم‌سال آخر	مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح درباره زبان انگلیسی
۰/۰۳۰	۴۹	۰/۹۴۸	کارشناسی نیم‌سال اول	
۰/۰۶۱	۴۳	۰/۹۵۰	کارشناسی نیم‌سال آخر	اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی
۰/۰۰۱	۴۹	۰/۹۰۳	کارشناسی نیم‌سال اول	

با در نظر گرفتن میزان P مشاهده‌شده در جدول ۷ برای هریک از گروه‌های دانشجویان نیم‌سال اول (۰/۸۶) و نیم‌سال آخر کارشناسی (۰/۰۰۴) می‌توان نتیجه گرفت که توزیع داده‌های مربوط به نگرش برای دانشجویان نیم‌سال اول نرمال و برای نیم‌سال آخر غیرنرمال بوده است. علاوه بر این، توزیع داده‌های سازه‌ها، مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین‌شده (۰/۱۴)، و حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی (۰/۰۶) برای دانشجویان نیم‌سال اول کارشناسی نرمال بوده و برای سایر سازه‌ها

باتوجه به پایین تر بودن P از ۰/۰۵ توزیع داده‌ها نرمال نبوده است. به همین منوال، توزیع داده‌ها برای دانشجویان نیم‌سال آخر کارشناسی در سازه مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح درباره زبان انگلیسی (۰/۲۱)، حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی (۰/۰۷)، و اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی (۰/۰۶) نرمال بوده و برای سایر موارد باتوجه به پایین تر بودن P از ۰/۰۵ توزیع داده‌ها نرمال نبوده است. بنابراین، برای مقایسه نگرش انتقادی دانشجویان نیم‌سال اول و آخر کارشناسی در زمینه حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی از آزمون تی برای گروه‌های مستقل و برای مقایسه سایر سازه‌ها از بندهای جدول ۷ از آزمون ناپارامتری من‌ویتنی استفاده شد.

جدول ۸. مقایسه حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی دانشجویان نیم‌سال اول و آخر کارشناسی

p	درجه آزادی	t	
۰/۰۰۰	۹۰	۴/۰۴	حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی

باتوجه به نتایج مندرج در جدول ۸ ( $t=4/03$  و  $P=0/000$ ) می‌توان نتیجه گرفت که بین دانشجویان دو گروه به لحاظ نگرش انتقادی به حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی تفاوت معناداری وجود دارد، به طوری که میانگین این سازه در میان دانشجویان نیم‌سال آخر کارشناسی بیش تر است. برای کنکاش بیش تر در نتایج تحقیق میانگین به دست آمده از هر گروه برای هر یک از سازه‌های نگرش انتقادی و میانگین کل دو گروه مقایسه شد که نتایج آن در جدول ۹ آمده است.

جدول ۹. مقایسه دو گروه دانشجویان نیم‌سال اول و آخر کارشناسی برای هر یک از سازه‌های نگرش انتقادی و میانگین کل

p	من‌ویتنی U	
۰/۹۴	۱۰۴۵	نگرش
۰/۰۰۰	۱۹۱/۵۰	ناباوری به بی‌اثر بودن تدریس زبان انگلیسی گویش‌ور بومی
۰/۰۰۰	۹۶/۵۰	مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده
۰/۰۰۰	۷۱۵	مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح درباره زبان انگلیسی
۰/۰۰۰	۲۰۲/۵۰	اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی

با در نظر گرفتن نتایج جدول ۹ می‌توان اعلام کرد که با وجود نبود تفاوت معنادار دو گروه از دانشجویان به لحاظ کلیت نگرش انتقادی ( $P=0/97$  و  $U=1045$ )، این دو گروه از دانشجویان نیم‌سال اول و آخر کارشناسی به لحاظ سازه مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح درباره زبان انگلیسی ( $P=0/000$  و  $U=715$ ) و سایر سازه‌ها اعم از ناباوری به بی‌اثر بودن تدریس زبان انگلیسی گویش‌ور بومی ( $P=0/000$  و  $U=191/50$ )، مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده ( $P=0/000$  و  $U=96/50$ )، و اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی ( $P=0/000$  و  $U=202/50$ ) بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد، به طوری که در زمینه ناباوری به بی‌اثر بودن تدریس زبان انگلیسی گویش‌ور بومی میانگین مشاهده شده در میان دانشجویان نیم‌سال اول کارشناسی به‌طور معناداری بیش‌تر و در خصوص سایر سازه‌ها میانگین مشاهده شده برای دانشجویان نیم‌سال آخر به‌طور معناداری بالاتر است.

در جهت تحلیل‌های انجام شده و با در نظر گرفتن نتایج به دست آمده به خصوص با توجه به نبود اختلاف بین گروه‌ها در کلیت نگرش انتقادی و با در نظر گرفتن اختلاف معنادار بین گروه‌ها به لحاظ سازه‌های نگرش انتقادی یک سلسله آزمون‌های تعقیبی برای مقایسه هر چهار گروه شرکت‌کننده در این تحقیق، یعنی دانشجویان نیم‌سال اول و آخر کارشناسی و دانشجویان ترم اول و چهارم کارشناسی ارشد، ضروری به نظر می‌رسد.

با توجه به نرمال نبودن توزیع داده‌ها برای برخی از گروه‌ها، همان‌گونه که پیش‌تر توضیح داده شد، برای مقایسه گروه‌ها ابتدا داده‌ها از طریق فرایند لگاریتمی نرمال و پس از آن از آزمون‌های پارامتری و تعقیبی برای تحلیل بیش‌تر استفاده شد.

جدول ۱۰. آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه نگرش انتقادی دانشجویان

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذور	F	p
۲۱۵/۸۶	۳	۷۱/۹۵	۱/۱۶	۰/۳۲۷

Between Groups

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۱۰ ( $F=1/16$  و  $P=0/327$ ) می‌توان بیان کرد که نتایج مربوط به آزمون فرضیه‌های ذکر شده مکرراً تأیید شده است و تفاوت معناداری میان گروه‌های چهارگانه وجود ندارد. در همین خصوص از آزمون‌های تعقیبی استفاده شد تا تفاوت احتمالی بین گروه‌ها را جزئی‌تر بررسی کنیم.



جدول ۱۱. آزمون شفه برای مقایسهٔ دوبه‌دوی گروه‌های چهارگانه در این تحقیق

مقطع	مقطع	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	p
	کارشناسی نیم‌سال آخر	-۳/۲۲	۱/۸۳	۰/۳۳۰
ارشد نیم‌سال آخر	ارشد نیم‌سال اول	-۱/۷۱	۱/۶۹	۰/۷۹۶
	کارشناسی نیم‌سال اول	-۱/۸۶	۱/۶۸	۰/۷۴۶
	ارشد نیم‌سال آخر	۳/۲۲	۱/۸۳	۰/۳۳۰
کارشناسی نیم‌سال آخر	ارشد نیم‌سال اول	۱/۵۰	۱/۶۶	۰/۸۴۵
	ارشد نیم‌سال اول	۱/۳۶	۱/۶۵	۰/۸۷۸
	ارشد نیم‌سال آخر	۱/۷۱	۱/۷۰	۰/۷۹۶
ارشد نیم‌سال اول	کارشناسی نیم‌سال آخر	-۱/۵۰	۱/۶۶	۰/۸۵
	ارشد نیم‌سال اول	-۰/۱۵	۱/۶۱	۱
	ارشد نیم‌سال آخر	۱/۸۶	۱/۶۸	۰/۷۴۵
کارشناسی نیم‌سال اول	کارشناسی نیم‌سال آخر	-۱/۳۶	۱/۶۵	۰/۸۷۸
	ارشد نیم‌سال اول	۰/۱۵	۱/۶۱	۱

باتوجه به مقادیر P مشاهده‌شده در جدول ۱۱ می‌توان نتیجه گرفت که در هیچ‌کدام از مقایسه‌های انجام‌شده بین گروه‌های شرکت‌کننده در این تحقیق تفاوت معناداری وجود ندارد، زیرا تمام این مقادیر بالای ۰/۰۵ می‌شوند. برای تحلیل بیش‌تر، همین روند دربارهٔ سازه‌های پنج‌گانهٔ نگرش انتقادی انجام شد.

جدول ۱۲. آماره‌های توصیفی هریک از سازه‌های پنج‌گانهٔ نگرش انتقادی دانشجویان زبان انگلیسی

مقطع	تعداد	میانگین	انحراف معیار
ارشد نیم‌سال آخر	۶۵	۱۵/۷۳	۴/۰۶
کارشناسی نیم‌سال آخر	۹۹	۱۶/۰۷	۵/۰۵
ارشد نیم‌سال اول	۶۵	۲۵/۵۷	۵/۶۸
کارشناسی نیم‌سال اول	۹۹	۲۶/۴۵	۵/۱۴
ارشد نیم‌سال آخر	۶۵	۱۸/۳۸	۴/۳۵
کارشناسی نیم‌سال آخر	۹۹	۱۹/۷۴	۴/۶۰

ناباوری به بی‌اثربودن تدریس زبان انگلیسی  
گوش‌ور بومی

مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی  
تدوین‌شده

۲/۷۴	۱۴/۷۲	۶۵	ارشد نیم‌سال اول	
۱/۹۱	۱۴/۰۶	۹۹	کارشناسی نیم‌سال اول	
۱/۱۴	۱۱/۹۳	۶۵	ارشد نیم‌سال آخر	
۲/۵۵	۱۱/۶۳	۹۹	کارشناسی نیم‌سال آخر	حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی
۱/۶۹	۹/۱۳	۶۵	ارشد نیم‌سال اول	
۱/۸۹	۹/۷۶	۹۹	کارشناسی نیم‌سال اول	
۱/۸۷	۱۴/۳۰	۶۵	ارشد نیم‌سال آخر	
۱/۸۹	۱۴/۴۰	۹۹	کارشناسی نیم‌سال آخر	مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح درباره زبان انگلیسی
۱/۶۷	۱۴/۱۱	۶۵	ارشد نیم‌سال اول	
۱/۹۰	۱۳/۲۴	۹۹	کارشناسی نیم‌سال اول	
۱/۱۴	۶/۸۸	۶۵	ارشد نیم‌سال آخر	
۱/۸۹	۸/۵۸	۹۹	کارشناسی نیم‌سال آخر	اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی
۱/۳۶	۵/۳۸	۶۵	ارشد نیم‌سال اول	
۱/۰۴	۵/۵۵	۹۹	کارشناسی نیم‌سال اول	

باتوجه به میانگین هریک از گروه‌ها در جدول ۱۲ در زمینه ناباوری به بی‌اثربودن تدریس زبان انگلیسی گویش‌ور بومی دانشجویان نیم‌سال اول (۲۶/۴۵) و آخر (۱۶/۰۷) کارشناسی و نیز دانشجویان نیم‌سال اول (۲۵/۵۷) و چهارم (۱۵/۷۳) کارشناسی ارشد می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت چشم‌گیری بین گروه‌ها وجود دارد.

آماره‌های انحراف معیار نیز حاکی از این است که دانشجویان نیم‌سال اول (۵/۱۴) و آخر (۵/۰۵) کارشناسی و دانشجویان نیم‌سال اول (۵/۶۸) و چهارم کارشناسی ارشد (۴/۰۶) از نظر تنوع و پراکندگی نگرش انتقادی در زمینه ناباوری به بی‌اثربودن تدریس زبان انگلیسی گویش‌ور بومی وضعیت مشابهی دارند. علاوه بر این، در زمینه مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین‌شده دانشجویان نیم‌سال اول (۱۴/۰۶) و آخر (۱۹/۷۴) کارشناسی و دانشجویان نیم‌سال اول (۱۴/۷۲) و چهارم (۱۶/۰۷) کارشناسی ارشد می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت چشم‌گیری بین گروه‌ها وجود دارد.

آماره‌های انحراف معیار نیز حاکی از این است که دانشجویان نیم‌سال اول (۱/۹۰) و آخر (۴/۶۰) کارشناسی و دانشجویان نیم‌سال اول (۲/۷۴) و چهارم کارشناسی ارشد (۴/۳۵)

از نظر تنوع و پراکندگی نگرش انتقادی درزمینهٔ مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده با افزایش سال‌های تحصیل در یک مقطع نگرش‌شان پراکنده‌تر می‌شود. به همین ترتیب، درزمینهٔ حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی دانشجویان نیم‌سال اول (۹/۷۶) و آخر (۱۱/۶۳) کارشناسی و دانشجویان نیم‌سال اول (۹/۱۳) و چهارم (۱۱/۹۳) کارشناسی ارشد می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت نسبتاً چشم‌گیری بین گروه‌ها وجود دارد.

آماره‌های انحراف معیار نیز حاکی از این است که دانشجویان نیم‌سال اول (۱/۸۸) و آخر (۱/۶۸) کارشناسی و دانشجویان نیم‌سال اول (۱/۸۹) و چهارم کارشناسی ارشد (۲/۵۵) از نظر تنوع و پراکندگی نگرش انتقادی درزمینهٔ حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی از پراکندگی مشابهی برخوردارند. افزون‌براین، درزمینهٔ مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح دربارهٔ زبان انگلیسی دانشجویان نیم‌سال اول (۱۳/۲۴) و آخر (۱۴/۳۰) کارشناسی و دانشجویان نیم‌سال اول (۱۴/۱۱) و چهارم (۱۴/۳۰) کارشناسی ارشد می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت ناچیزی بین گروه‌ها وجود دارد.

آماره‌های انحراف معیار نیز حاکی از این است که دانشجویان نیم‌سال اول (۱/۹۰) و آخر (۱/۸۹) کارشناسی و دانشجویان نیم‌سال اول (۱/۶۷) و ترم چهارم کارشناسی ارشد (۱/۸۷) از نظر تنوع و پراکندگی نگرش انتقادی درزمینهٔ مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح دربارهٔ زبان انگلیسی از پراکندگی مشابهی برخوردارند. درنهایت درزمینهٔ اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی دانشجویان نیم‌سال اول (۵/۵۵) و آخر (۸/۵۸) کارشناسی و دانشجویان نیم‌سال اول (۵/۳۸) و چهارم (۶/۸۷) کارشناسی ارشد می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت بسیاری بین دو گروه کارشناسی وجود دارد، اما دو گروه کارشناسی ارشد و با گروه سال اول کارشناسی با هم در وضعیت مشابهی قرار دارند.

آماره‌های انحراف معیار نیز حاکی از این است که دانشجویان نیم‌سال اول (۱/۰۴) و آخر (۱/۸۹) کارشناسی و دانشجویان نیم‌سال اول (۱/۳۶) و چهارم کارشناسی ارشد (۱/۱۴) از نظر تنوع و پراکندگی نگرش انتقادی در زمینهٔ اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی از پراکندگی مشابهی برخوردارند.

برای مقایسهٔ گروه‌ها با توجه به این که پیش‌ازاین نشان داده شد که توزیع داده‌ها برای برخی از گروه‌ها نرمال نبودند، ابتدا داده‌ها از طریق فرایند لگاریتمی نرمال شدند و پس از آن از آزمون‌های پارامتری و تعقیبی برای تحلیل بیشتر استفاده شد.

جدول ۱۳. آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه سازه‌های پنج‌گانه نگرش انتقادی در میان گروه‌های این تحقیق

P	F	میانگین مجذور	درجه آزادی	مجموع مجذورات	
۰/۰۰۰	۵۹/۷۵	۱۵۲۵/۷۳	۳	۴۵۷۷/۱۸	ناباوری به بی‌اثربودن تدریس زبان انگلیسی گویش‌ور بومی
۰/۰۰۰	۲۸/۰۱	۳۴۴/۰۸	۳	۱۰۳۲/۲۳	مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین‌شده
۰/۰۰۰	۲۳/۴۷	۸۳/۸۴	۳	۲۵۱/۵۲	حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی
۰/۰۱۱	۳/۸۳	۱۲/۹۱	۳	۳۸/۷۴	مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح درباره زبان انگلیسی
۰/۰۰۰	۵۰/۸۲	۹۸/۱۷	۳	۲۹۴/۵۱	اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی

باتوجه به مقادیر مشاهده‌شده در جدول ۱۳ می‌توان نتیجه گرفت که بین گروه‌های چهارگانه به‌لحاظ ناباوری به بی‌اثربودن تدریس زبان انگلیسی گویش‌ور بومی (۰/۰۰۰ و  $F=۵۹/۷۵$ )، مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین‌شده ( $P=۰/۰۰۰$  و  $F=۲۸$ )، حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی ( $P=۰/۰۰۰$  و  $F=۲۳/۴۷$ )، مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح درباره زبان انگلیسی ( $P=۰/۰۱۱$  و  $F=۳/۸۳$ )، و اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی ( $P=۰/۰۰۰$  و  $F=۵۰/۸۲$ ) تفاوت معناداری وجود دارد. چون این گروه‌ها به‌لحاظ کلیت نگرش انتقادی تفاوت معناداری ندارند، اما به‌لحاظ جزئیات سازه‌های نگرش انتقادی متفاوت‌اند، بنابراین برای بررسی اندازه اثر تفاوت میان این گروه‌ها محاسبه مجذور اتا به شرح جدول ۱۴ شده است.

جدول ۱۴. مجذور اتا برای هر یک از سازه‌های نگرش انتقادی

رتبه	اتا	مجذور اتا
۱	۰/۷۱۱	۰/۵۰۶
۲	۰/۶۸۲	۰/۴۶۶
۳	۰/۵۷۰	۰/۳۲۴
۴	۰/۵۳۶	۰/۲۸۷
۵	۰/۲۴۸	۰/۰۶۲

جدول ۱۴ ترتیب سازه‌ها را با توجه به نتایج محاسبه مجذور اتا نشان می‌دهد. با توجه به جدول بالا، میزان مجذور اتای هیچ‌یک از این سازه‌ها از ۰/۵ بالاتر نیست. بنابراین، می‌توان اعلام کرد که اندازه اثر هر یک از این سازه‌ها در خوش‌بینانه‌ترین حالت در سطحی متوسط است (ناباوری به بی‌اثر بودن تدریس زبان انگلیسی گویش‌ور بومی (۰/۵۰) و اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی (۰/۴۶)). در بقیه سازه‌ها موارد ضعیف و به‌خصوص در سازه مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح درباره زبان انگلیسی (۰/۰۶) بسیار ضعیف است. بنابراین، با توجه به اندازه اثرهای به‌دست‌آمده می‌توان گفت که در مجموع سازه‌های نگرش انتقادی به‌طور قابل‌توجهی تحت‌تأثیر مقطع تحصیلی دانشجویان یا سال تحصیل آنان قرار ندارند.

همان‌گونه که نشان داده شد، طول تحصیل نه در مقطع کارشناسی و نه در مقطع کارشناسی ارشد همراه با تقویت بینش انتقادی دانشجویان ایرانی نبوده است. براساس چهارچوب نظری شعبانی (۱۳۸۳)، برای فرار از این ضعف باید از آموزش تلقینی پرهیز کرد. نباید ذهن دانشجویان را به انباری از اطلاعات تبدیل کرد. فرصت پژوهش، نوآوری، انجام مناظره، آموزش مبتنی بر گفت‌وگو، و انطباق محتوی آموزشی متناسب با تجربه زیسته دانشجویان ضرورت به حساب می‌آید.

دانشگاه‌های امروز به تدریج از پرورش بینش انتقادی فاصله گرفته و بیش‌ترین توجه خود را صرفاً به ارائه اطلاعات معطوف کرده‌اند. این امر در حالی است که در عصر انفجار اطلاعات نه تنها بر خورداری از اطلاعات خام، بلکه تجزیه و تحلیل آن‌ها حائز اهمیت است. یکی از اهداف اصلی دانشگاه‌ها تربیت انسان‌های متفکر و خلاق است و برنامه درسی دانشگاهی باید به دانشجویان کمک کند تا ضمن تسلط بر مباحث علمی موردنظر توانایی استدلال، تحلیل، ارزش‌یابی مطالب، و تفکر انتقادی را نیز کسب کنند. بررسی انجام‌شده عارفی و رضایی‌زاده (۱۳۹۱) نشان داد که برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها در سطوح مختلف تحصیلی در ایران کم‌تر بر رویکردهای یادگیری فعال هم‌چون نظریه یادگیری ساخت‌گرایی و فراشناختی همراه با روش‌های آموزش و تدریس هم‌چون کاوش‌گری، پرسش‌گری و متقابل هدایت‌شده، و حل مسئله، که تأثیر انکارناپذیری در رشد تفکر انتقادی دانشجویان دارند، دلالت دارند.

## ۵. بحث

تفاوت عمده این پژوهش با دیگر پژوهش‌های فراوانی که در این حوزه صورت گرفته است، درون‌گرایانه بودن این پژوهش است که آزمودنی‌ها را در فواصل طولانی ارزیابی کرده

است. با وجود این، نتایج این تحقیق با نتایج پژوهش‌های شفیع، خلیلی، و مسگرانی (۱۳۸۳)؛ اسلامی، شکرایی، بهبهانی، و جمشیدی (۱۳۸۳)؛ بدری گرگری، فتحی‌آذر، حسینی، و مقدم (۱۳۸۶)؛ آخوندزاده، احمری، صالحی، و عابدینی (۱۳۹۰)؛ تاشی، مرتضوی، یزدانی، و متقی‌پور (۱۳۹۱)؛ وجدانی (۱۳۹۴)؛ قبول، یاحقی، و یارمحمدی (۱۳۹۵) و رضانی، صفایی‌مقدم، و پارسا (۱۳۸۹) هم‌راستاست. بدین معنا که یافته‌های مشترک اکثر این پژوهش‌ها حاکی از این بود که محتوا و فعالیت‌های آموزشی دانشگاه‌ها در این کشور بیش‌تر کلیشه‌ای و تحکمی بوده و ماهیتی انفعالی داشته‌اند، بنابراین به تحول فکری دانشجویان توجه کافی نداشته‌اند و آن‌ها را از هرگونه کنجکاوی، تحلیل و قضاوت، که لازمه خلاقیت است، فاصله می‌دهند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، دوران تحصیل در دانشگاه موجب رشد و توسعه مهارت بینش انتقادی، تقویت قدرت مباحثه و مناظره فراگیران در کلاس درس، و تمیزدادن عقاید شخصی از حقایق نشده است. این درحالی است که جامعه به دانشگاه به‌منزله مقرر فرمان‌دهی فکری می‌نگرد و از آن انتظار دارد تا با منابع و برنامه درسی مجهز خود، رهبران و شهروندانی فرهیخته تربیت کند تا مشکلات را به‌حداقل برساند و بینش انتقادی را، که یکی از عوامل تبدیل تهدیدها به فرصت است، در همگان نهادینه کند. مسئله این است که اغلب استادان دانشگاه آموزش خاصی درباره تربیت انتقادی ندیده‌اند، از این‌رو، قادر نخواهند بود این مهارت را در دانشجویان به‌طور کامل ایجاد کنند. شایسته است به کلام معروف وایتهد (Whitehead) اشاره شود که می‌گوید: «یادگیری شاگردان بی‌فایده است، مگر این‌که کتاب‌های خود را گم کنند و جزوه‌هایشان را بسوزانند». بدین معنا که ثمره واقعی تعلیم و تربیت باید فرایندی فکری باشد که از مطالعه یک رشته به‌وجود می‌آید، نه از طریق اطلاعات جمع‌آوری‌شده (وایتهد، به‌نقل از مایرز ۱۳۷۴).

طبق یافته‌های پژوهش حاضر، میزان بینش انتقادی دانشجویان به برنامه زبان‌آموزی در طول تحصیل رشد نداشته است، اما نگرش آن‌ها در نیم‌سال آخر در خصوص حساسیت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی به‌طور معناداری نسبت به نیم‌سال اول آن‌ها بالا رفته و نگرش آن‌ها در نیم‌سال آخر در خصوص ناباوری به بی‌اثر بودن تدریس زبان انگلیسی گویش‌ور بومی نسبت به نیم‌سال اول تحصیل آن‌ها به‌طور معناداری کاهش یافته است. بخش‌های تشکیل‌دهنده این دو سازه شامل نکات مشترکی از قبیل توسعه فرهنگ غربی از طریق آموزش زبان انگلیسی، القای جهان‌بینی خاص از سوی منابع زبان انگلیسی، تمایل به ارزش‌مندتر جلوه‌دادن فرهنگ غربی از طریق مواد آموزشی زبان انگلیسی، و بی‌اعتمادی معلمان زبان انگلیسی در قبال کتاب‌های بین‌المللی درسی

آموزش زبان انگلیسی اهداف مخفی کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی مبنی بر خدمت به سیاست‌های غربی و نفوذ فرهنگی و سیاسی غرب در زبان‌آموزان است. همان‌گونه که بیان شد، افزایش تحصیلات دانشجویان سبب باور و حساسیت بیش‌تر آن‌ها به موارد مذکور شده است. این‌گونه می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان به میزان تحصیل در دانشگاه از رشد کافی در نگرش انتقادی به مسائل آموزش زبان انگلیسی بهره نمی‌برند، اما در قبال پی‌آمدهای سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، و ایدئولوژیکی، که آموزش زبان انگلیسی در پی دارد، حساس شده‌اند و تحصیل بیش‌تر در دانشگاه این باور را، که آموزش زبان انگلیسی به مسائل صرفاً آموزشی محدود نمی‌شود، در آن‌ها تقویت کرده است. علت این نتیجه را باید در مبانی روان‌شناختی دیگر برنامه‌های درسی دانشگاه جویا شد. برخی از برنامه‌های درسی دانشگاه‌های ایران، براساس تأکید بر توسعه شناخت خود، خودپنداری‌های مثبت، و رشد هویت قومی و فرهنگی بنا شده است. این برنامه‌های درسی به داشتن حس بهتر درباره خویشتن و تقویت احساسات در خصوص خودارزش‌مندی مؤثر بوده‌اند و سبب پیشرفت آن‌ها در مسائل اجتماعی، فرهنگی، و ایدئولوژیک خویش خواهند شد. این بخش از یافته‌ها هم‌راستا با نتایج مطالعات حسینی (۱۳۹۵)، قهاری (۱۳۹۲)، و التیامی‌نیا و حسینی (۱۳۹۴) است. از این‌رو، ترویج تعلیم و تربیت انتقادی برای جلوگیری از تحمیل ارزش‌ها و باورهای غرب و مقابله با هژمونی فرهنگ غربی از طریق آموزش زبان انگلیسی ضروری به نظر می‌رسد. به همین دلیل، بیش از دو دهه است که دیدگاه‌هایی چون امپریالیسم زبان انگلیسی (احمدی‌پور ۱۳۹۰) با قوت مطرح‌اند. بنابراین، باتوجه به تعارض‌های فرهنگی، ایدئولوژیکی، و... بین جامعه ایران و جوامع انگلیسی‌زبان، رشد بینش انتقادی زبان‌آموزان در خصوص آموزش زبان انگلیسی به دور از هرگونه نگاه جانب‌دارانه ضرورت دارد.

پیدا است که رشد یا عدم رشد تفکر انتقادی را در دانشجویان نمی‌توان فقط به آموزش رسمی دانشگاه نسبت داد، زیرا آموزش‌های پنهان نیز نقش مهمی در این خصوص ایفا می‌کنند، اما از عواملی که در آموزش‌های رسمی می‌توانند سبب رشد ناکافی بینش انتقادی میان دانشجویان رشته زبان انگلیسی شوند، می‌توان به زمان محدود کلاس، اشتغال بیش از انتظار استادان به امر تدریس، حاکم نبودن روح دموکراسی در کلاس، حاکم بودن رویکرد نمره‌گرایی و محصول‌گرایی در نظام آموزشی، اطلاع‌محوری زیاد این رشته به خصوص گرایش‌های مطالعه‌شده در این پژوهش، و وابسته بودن زیاد این رشته به اطلاعات پیشینیان اشاره کرد. در این نظام آموزشی دانشجویی مطلوب است که یک‌سری قواعد زبانی و

زبان‌شناختی، اصول و تکنیک‌های آموزش داده‌شده، و همین‌طور تعداد زیادی واژگان را به یاد بسپارد یا این‌که بتواند با گویش و آوای قابل فهم به این زبان سخن بگوید. پیداست که تنها با به‌خاطر سپاری موارد ذکر شده قدرت اندیشیدن و بینش انتقادی دانشجویان این رشته رشد چشم‌گیری نخواهد داشت.

عارفی و رضایی‌زاده (۱۳۹۱) عواملی هم‌چون هم‌خوان نبودن محتوای برنامه‌های درسی با انتظارات تربیت انتقادی، تناسب‌نداشتن لازم بین روش‌های تدریس در دانشگاه‌ها، نحوه ارزش‌یابی دانشجویان، و اصول تربیت انتقادی را در عدم رشد مناسب تربیت انتقادی دانشجویان مؤثر می‌دانند. این موانع می‌توانند سبب کاهش نقش معلمی شوند و از ایجاد فضای مناسب برای به‌چالش کشاندن افکار جلوگیری کنند.

بابامحمدی و خلیلی (۱۳۸۶) بر این باورند که آموزش مهارت‌ها و روش‌های بینش انتقادی مستلزم بازاندیشی درباره نقش استاد به‌منزله مخزن اطلاعات است تا با به‌کارگیری راهبردهای خاص به آموزش این مهم پردازند. وجدانی (۱۳۹۴) در این خصوص اعلام می‌دارد، استادان دانشگاه از مهارت تفکر انتقادی محروم‌اند. بنابراین، آن‌ها باید تغییر را در درجه اول از خود شروع کنند و باید بدانند که از طریق «معلم انتقادی» بودن می‌توانند تفکر انتقادی را در کلاس تحریک، تسهیل، و تقویت کنند. وی افزود برای این مهم نه تنها باید در رویکرد، روش تدریس، و فضای کلاس تغییرات اساسی ایجاد شود، بلکه باید تفکر انتقادی با همه دروس دانشگاهی تلفیق شود.

## ۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

با توجه به اهمیت تربیت انتقادی و دیدگاه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت مبنی بر این‌که تربیت انتقادی باید با آموزش در هر مقطعی درهم تنیده شده باشد، محققان حاضر، پرسش‌نامه «نگرش انتقادی در خصوص زبان‌آموزی در ایران» را که پیشوایی و کسایان (۲۰۱۳) طراحی و اعتبارسنجی کرده‌اند، بین ۱۸۷ دانشجوی گرایش‌های آموزش و مترجمی زبان انگلیسی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد در دو مرحله با فاصله زمانی ۳/۵ و ۱/۵ سال، هنگام ورود و هنگام دانش‌آموختگی آن‌ها از دانشگاه در مقاطع ذکر شده، توزیع کردند. یافته‌ها نشان دادند که میزان بینش انتقادی دانشجویان به برنامه زبان‌آموزی در طول تحصیل رشد معناداری نداشته است. بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که در برنامه فعلی آموزش، فرصت نهادینه‌سازی بینش انتقادی در کلاس‌های دانشگاه به‌اندازه کافی فراهم



نیست و تربیت انتقادی به منزله بعد پایه‌ای در نظام آموزشی دانشگاه‌ها مفقود مانده است و احتمالاً آن گونه که شایسته است مورد توجه دست‌اندرکاران قرار نگرفته است. بی‌توجهی کافی به تقویت تفکر انتقادی معلمان، ضعف برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم در پرورش تفکر انتقادی دانشجویان خود (زیباکلام مفرد و محمدی ۱۳۹۳)، اعتماد به نفس اندک دانشجویان (عارفی و رضازاده ۱۳۹۱)، حاکم نبودن جو پرسش‌گری مکفی بین دانشجویان، منفعل بودن کتاب‌خانه‌های دانشگاه‌ها در قبال تقویت نگاه انتقادی کاربران خود تا هرآنچه در منابع می‌خوانند، بدون تفکر و تحلیل نپذیرند و به نقل از بوسکیست و ایرونز (Buskist and Irons 2008) بی‌اطلاعی معلمان از روش‌های پرورش تفکر انتقادی یا بیم از نتایج آن از عوامل مهم این نتیجه‌اند. یکی دیگر از عوامل در این واقعیت، برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها در سطوح مختلف تحصیلی در ایران است. آن‌ها به نقل از عارفی و رضازاده (۱۳۹۱) کم‌تر بر رویکردهای یادگیری فعال هم‌چون نظریه یادگیری ساخت‌گرایی و فراشناختی هم‌راه با روش‌های آموزش و تدریس هم‌چون کاوش‌گری، پرسش‌گری متقابل هدایت‌شده، و حل مسئله، که تأثیر انکارناپذیری در رشد تفکر انتقادی دانشجویان دارند، دلالت دارند.

دوران تحصیل در دانشگاه، که فرصت بهره‌جستن از استادان و استفاده از منابع آموزشی است، سبب رشد و توسعه بینش انتقادی نشده است. بنابراین، بازنگری در منابع آموزشی و شیوه‌های آموزش فعلی دانشگاه باید به گونه‌ای صورت گیرد که دانشجویان به جای انباشتن حقایق علمی در ذهن بیاموزند چگونه فکر کنند، تصمیم بگیرند، و درباره امور مختلف قضاوت کنند. به عبارتی، آن‌ها باید خود - تحولی (Self-Development) را خوب بیاموزند.

منابع و فعالیت‌های آموزشی به گونه‌ای باید تغییر یابند که نه تنها به پرورش تفکر علمی، بلکه منش تفکر، یعنی دیرباوری (Skeptical) و بی‌باکی، را در تفکر دانشجویان پرورش دهند. به عبارتی، محتوای منابع آموزشی باید به جای تأییدپذیری (Verification) محض ابطال‌پذیری را نیز محور بحث قرار دهند.

تدوین ابزار سنجش مناسب و متناسب با تعریف بینش انتقادی، که یک ضرورت است، قویاً به نظام آموزشی کشور پیش‌نهاد می‌شود. از آن‌جاکه این تحقیق پرسش‌نامه‌ای است پیش‌نهاد می‌شود که محققان با استفاده از دیگر شیوه‌های تحقیق کیفی هم‌چون مصاحبه به بررسی گسترده‌تر ابعاد این پژوهش پردازند.

## پی‌نوشت

### 1. Introspective Longitudinal Study.

## کتاب‌نامه

- احمدی‌پور، طاهره (۱۳۹۰)، «به‌سوی چهارچوب سیاست زبان ملی»، *زبان‌شناخت*، س ۲، ش ۱.
- آخوندزاده، کبری و دیگران (۱۳۹۰)، «تفکر انتقادی در حوزه آموزش پرستاری ایران»، *آموزش در علوم پزشکی*، س ۱۱، ش ۳.
- اسلامی، اکبر و دیگران (۱۳۸۳)، «مقایسه توانایی تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری ترم اول و آخر پرستاری بالینی»، *نشریه پرستاری ایران*، س ۱۷، ش ۳۹.
- اطهری، زینب‌السادات و دیگران (۱۳۹۰)، «ارزیابی مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی در طی دو نیم‌سال تحصیلی»، *آموزش در علوم پزشکی؛ ویژه‌نامه توسعه آموزش و ارتقای سلامت*، س ۹، ش ۱۱.
- التیامی‌نیا، رضا و علی حسینی (۱۳۹۴)، «هویت، فرهنگ، و سبک زندگی اسلامی در عصر جهانی‌شدن»، *دوفصل‌نامه الگوی پیشرفت اسلامی ایران*، س ۳، ش ۵.
- بابامحمدی، حسن و حسین خلیلی (۱۳۸۶)، «مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی سمنان»، *آموزش در علوم پزشکی*، س ۴، ش ۲.
- بدری‌گرگری، رحیم و دیگران (۱۳۸۶)، «بررسی مهارت تفکر انتقادی دانشجو معلمان تربیت معلم تبریز»، *فصل‌نامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، س ۷، ش ۵.
- بدری‌گرگری، رحیم و عترت‌الزهرا قناعت‌پیشه (۱۳۹۴)، «تأثیر روش آموزشی افسانه‌زدایی علمی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان»، *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، س ۵۵، ش ۱۴.
- بهمنی، فرود (۱۳۸۴)، «مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در مواجهه با متون علمی»، *آموزش در علوم پزشکی*، س ۵، ش ۲.
- تاشی، شهره و دیگران (۱۳۹۱)، «بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، س ۹، ش ۲.
- حسینی، منیرالسادات (۱۳۹۵)، «امپریالیسم زبانی یا زبان امپریالیسم: ضرورت مواجهه با هژمونی زبان انگلیسی در کشورهای اسلام»، *فصل‌نامه پژوهش‌های سیاسی جهان اسلام*، س ۶، ش ۳.
- زیباکلام مفرد، فاطمه و حمدالله محمدی (۱۳۹۳)، «بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژیرو با نظر به کاربرد آن برای اصلاح نظام تربیت معلم»، *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، س ۵، ش ۳.
- سلطان‌القرایی، خلیل و اکبر سلیمان‌نژاد (۱۳۸۷)، «تفکر انتقادی و ضرورت آموزش آن در کلاس درس»، *دوفصل‌نامه تربیت اسلامی*، س ۳، ش ۶.

جستاری در نگرش انتقادی دانشجویان زبان انگلیسی ... (مجتبی مقصودی و دیگران) ۴۲۱

سیف، علی اکبر (۱۳۸۸)، *روان‌شناسی تربیتی*، تهران: آگاه.

شفیعی، شهلا و دیگران (۱۳۸۳)، «ارزش‌یابی مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان پرستاری دانشکده پرستاری و مامایی زاهدان»، فصل‌نامه طب و تزکیه، س ۵۳، ۴.

شعبانی، بختیار (۱۳۸۳)، «نظریه انتقادی پائولو فریره»، فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، س ۸، ش ۳.

عارفی، محبوبه و مرتضی رضایی‌زاده (۱۳۹۱)، «مروری بر نقش و جایگاه برنامه درسی دانشگاهی در رشد تفکر انتقادی دانشجویان»، دوفصل‌نامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، س ۲، ش ۳.

قاضی‌مرادی، حسن (۱۳۹۱)، *درآمدی بر تفکر انتقادی*، تهران: دات.

قبول، احسان و دیگران (۱۳۹۵)، «بررسی میزان رشد تفکر انتقادی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی»، فصل‌نامه علمی - پژوهشی نقد ادبی، س ۹، ش ۳۳.

قهاری، شیمیا (۱۳۹۲)، «تأثیر رشته زبان انگلیسی بر هویت فرهنگی: بررسی مقایسه‌ای هوش فرهنگی و انزوای ارزشی»، پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، س ۲، ش ۳.

کریمیان، حسین و دیگران (۱۳۹۶)، «جایگاه تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، س ۲۵، ش ۳۴.

مایرز، چت (۱۳۷۴)، *آموزش تفکر انتقادی*، ترجمه خدایار ایلی، تهران: سمت.

میرمولایی، سیده‌طاهره (۱۳۸۳)، «مقایسه تفکر انتقادی دانشجویان ترم اول و ترم آخر مقطع کارشناسی پیوسته مامایی دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر تهران»، فصل‌نامه حیات، س ۲۲، ش ۳.

وجدانی، فاطمه (۱۳۹۴)، «راه‌بردهای پرورش تفکر انتقادی دانشجویان، با تأکید بر نقش اعضای هیئت علمی»، فصل‌نامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزش‌یابی آموزشی، س ۸، ش ۲۹.

هاشمی، شهناز و سمانه سدیدپور (۱۳۹۳)، «بررسی جایگاه تفکر انتقادی در منابع دانشگاهی - مطالعاتی رشته جامعه‌شناسی»، فصل‌نامه راه‌برد اجتماعی فرهنگی، س ۳، ش ۱۲.

Akbari, R. (2008), "Transforming Lives: Introducing Critical Pedagogy into ELT Classrooms", *ELT Journal*, vol. 62, no. 3.

Aliakbari, M. and E. Faraji (2011), "Basic Principles of Critical Pedagogy", in: *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR*, vol. 17.

Baladi, N. (2007), *Critical Pedagogy in the ELT Industry: Can a Socially Responsible Curriculum Find its Place in a Corporate Culture?*, Unpublished Master's Thesis, McGill University, Montreal, Quebec, Canada.

Buskist, W. and J. Irons (2008), "Simple Strategies for Teaching your Student to Think Critically", in: *Teaching Critical Thinking in Psychology*, D. Dunn, J. Halonen and R. Smith (ed.), London: Wiley & Blackwell.

Ennis, R. (1996), *Critical Thinking*, USA: Prentice Hall.

Crooks, G. (2009), "The Practicality and Relevance of Second Language Critical Pedagogy", *Language Teaching*, vol. 7, no. 5.

- Davari, H. (2011), *Linguistic Imperialism or Global Understanding: ELT in Globalization from an Iranian Perspective*, Unpublished Master's Thesis, Tehran: Tarbiat Modares University.
- Ghaffar Samar, R. and H. Davari (2011), "Liberalist or Alarmist: Iranian ELT Community's Attitude to Mainstream ELT vs. Critical ELT", *TESOL Journal*, vol. 63, no. 5.
- Johnson, D. C. (2011), "The Effect of Critical Thinking Instruction on Verbal Descriptions of Music", *Journal of Research in Music Education*, vol. 59, no. 3.
- Paul, R. (2012), "Reflections on the Nature of Critical Thinking, Its History, Politics, and Barriers, and Its Status Across the College/University Curriculum Part II", *INQUIRY: Critical Thinking Across the Disciplines*, vol. 27, no. 1.
- Pennycook, A. (1994), *The Cultural Politics of English as an International Language*, London: Longman.
- Pennycook, A. (1999), "Introduction: Critical Approaches to TESOL", *TESOL Quarterly*, vol. 33, no. 3.
- Phillipson, R. (1992), *Linguistic Imperialism*, Oxford: Oxford University Press.
- Pishvaei, V. and S. A. Kasaian (2013), Design, Construction, and Validation of a Critical Pedagogy Attitude Questionnaire in Iran, *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, vol. 2, no. 2.