

مقایسه تأثیر آموزش خودمختاری و تفکر نقاد بر مهارت گفتار زبان آموزان انگلیسی^۱

حمید مرعشی^۲

مجید خوش حرف^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۰۱

چکیده

تفکر نقاد و خودمختاری فراگیران، از جمله موضوعاتی است که بسیار در پیشینه پژوهش‌های آموزش زبان انگلیسی مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. در این راستا، برای پی بردن به کارآمدی بیشتر این دو مقوله در زبان‌آموزی، مطالعه حاضر به مقایسه تأثیر آموزش تکنیک‌های تفکر نقاد با تکنیک‌های خودمختاری در پیشرفت مهارت گفتار زبان آموزان انگلیسی پرداخت. به این منظور، ۹۰ نفر زبان آموز سطح متوسط کلاس‌های یکی از آموزشگاه‌های آزاد زبان در تهران که پژوهشگران این مطالعه به آن‌ها دسترسی داشتند، در یک نمونه آزمون اولیه انگلیسی (پت) شرکت کردند. در نتیجه، ۶۴ نفری که نمره‌های آن‌ها در محدوده یک انحراف معیار بالا و پائین میانگین نمره‌های کلی آن ۹۰ نفر قرار گرفته،

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.22419.1601

^۲ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، دانشیار آموزش زبان انگلیسی، عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی

تهران مرکزی (نویسنده مسئول)؛ hamid.marashi@iauctb.ac.ir

^۳ کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکزی؛ majid.khoshharf@yahoo.com

انتخاب شدند. لازم به اشاره است که این آزمون پیش از این، میان ۳۰ زبان آموز دیگر در همان آموزشگاه پیش-آزمون شده بود. در مرحله بعد، آن ۶۴ نفر به صورت تصادفی به دو گروه آزمایشی گروه‌بندی شدند تا یک گروه تحت آموزش تکنیک‌های تفکر نقاد و گروه دیگر تحت آموزش تکنیک‌های خودمختاری به عنوان دو روش آموزشی مختلف قرار گیرند. پیش از آغاز آموزش نیز مهارت گفتاری هر دو گروه با استفاده از پیش آزمون گفتار مورد سنجش قرار گرفته بود و تفاوت معناداری بین میانگین نمرات آن‌ها مشاهده نشد. در انتهای دوره آموزشی ۱۴ جلسه‌ای، دو گروه در پس آزمون یکسان گفتار شرکت کردند. نتیجه تحلیل آماری مربوطه (آزمون نمونه‌های مستقل تی) نشان‌دهنده آن بود که آموزش تفکر نقاد، تأثیر برتری بر مهارت گفتار نسبت به آموزش خودمختاری دارد. یافته‌های مورد اشاره، بیش از پیش برتری آموزش تفکر نقاد در کلاس‌های زبان را نسبت به سایر روش‌های تدریس نشان می‌دهد و بر ضرورت توجه بیشتر به این سبک آموزش تأکید می‌کند.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان انگلیسی، مهارت گفتار، تفکر نقاد،

خودمختاری

۱. مقدمه

زبان ابزاری است برای اندیشیدن و انتقال مفاهیم از نسلی به نسلی دیگر و همچنین از یک قوم و ملت به قوم‌ها و ملت‌های دیگر. از این رو، بسیاری از کشورها در کنار زبان مادری، بر آموزش سایر زبان‌ها به ویژه زبان انگلیسی به شهروندان خود پافشاری دارند. نتیجه آنکه نیاز به آموزش و فراگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم/خارجی در سراسر دنیا به شدت گسترش یافته است (Spolsky, 2018). بسیاری از پژوهشگران، از میان چهار مهارت زبانی شنیدار، گفتار، خوانش و نگارش، چیرگی بر گفتار را برابر چیرگی کلی بر زبان می‌دانند (Richards, 2008; Celce-Murcia & Olshtain, 2000). روشن است که کسب و گسترش مهارت گفتار از اهمیت بسیار بالایی در برنامه‌های آموزش زبان برخوردار است. چرا که اغلب به عنوان اولویت اصلی زبان آموزان مطرح می‌شود (Wenden, 2002). همچنین، پژوهش‌های گوناگون ثابت کرده‌اند که گفتار می‌تواند به یادگیری سایر مهارت‌های زبانی از جمله شنیدار (Hedge, 2008)، خوانش (Bozorgian, 2012) و نگارش (Boonkit, 2010) نیز کمک کند.

افراد در طی فرایند گفتار گاهی با اندیشیدن بر جمله‌های خود در پی انتقال کارآمدتر باورها، احساس‌ها و دانش خود هستند. این روند همزمان به ارتقای تفکر نقاد که سطح بالاتری از اندیشه است، منجر می‌گردد (Halpern, 1996). تفکر نقاد که به سنت سقراط حکیم نسبت داده شده است، روشی است برای طرح پرسش نسبت به آنچه انسان‌ها مدعی دانستن آن هستند (Paul & Elder, 2004). در دوران معاصر، پژوهش‌های تفکر نقاد با الهام از مکتب فرانکفورت ارائه شده است و بسیاری تعریف خود از این روش تفکر را بر پایه این رویکرد فکری نهاده‌اند (Williams, 2005). یکی از این تعریف‌ها به وسیله نظریه پرداز مطرح فچיוونه (Faccione, 1990) ارائه شده است. وی تفکر نقاد را روش تلفیقی تحلیل و ارزش‌یابی قاعده‌مند آنچه شنیده یا می‌خوانیم بیان می‌کند. بیر (Beyer, 1995) تفکر نقاد را اندیشه‌ورزی منطقی و همراه با اندیشیدن برای تصمیم‌گیری در پیوند با پذیرفتن یا نپذیرفتن موارد گوناگون می‌داند.

در حوزه آموزش زبان، توجه به تفکر نقاد نیازمند تمرکز کافی بر از بین بردن مشکل، نگرش‌ها، خودتنظیمی^۱ و توانایی‌های فراشناختی^۲ است (McKay, 2000). بدون در نظر گرفتن روش و مطالب ویژه آموزشی در کلاس، بسیاری از پژوهش‌ها بر پیگیری رویکرد نقاد در تدریس متن‌ها تأکید دارند (Cohen, 2010). زیرا به کارگیری تفکر نقاد در کلاس زبان سبب تشویق مشارکت بیشتر زبان آموزان در فرایندی پویا می‌گردد (Vaughn, 2009).

ساختار دیگری که به نظر می‌آید با تفکر نقاد بسیار ارتباط دارد، خودمختاری فراگیران است (Balcikanli, 2010). زیرا ارتقای خودمختاری در واقع کمک به فراگیران برای پیشرفت ظرفیت خود در تفکر نقاد، کشف قابلیت یادگیری، مسئولیت‌پذیری برای یادگیری و مواجهه با مطالبات سنگین روان‌شناختی است. این امر مستلزم آن است که فراگیران نقطه‌های ضعف و کاستی‌های خود را از بین ببرند (Kumaravadivelu, 2003). خودمختاری در زمان‌های گوناگون، بسترهای گوناگون و فرهنگ‌های متفاوت، به صورت‌های گوناگون نظریه‌پردازی و عملیاتی می‌گردد (Dafei, 2007; Holec, 1981). با این وجود، این صورت‌های گوناگون نظریه‌پردازی و عملیاتی همگی بر مبنای اساسی مشترک پدیدار شده‌اند که مشتمل بر پیگیری آزادی اندیشه و عمل در پهنه‌های گوناگون فردی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و موارد مشابه هستند (Vieira, 1999).

به باور بنسون (Benson, 2001)، خودمختاری فقط ساختاری در پهنه فردی زندگی یک شخص نیست، بلکه در زندگی جمعی افراد نیز آشکار می‌شود. ریشه خودمختاری در خواست

¹ self-regulation

² metacognitive

جهان‌شمول انسان‌ها برای کنترل بر زندگی خود نهفته است و از زمان‌های دور، ذهن افراد را در فعالیت‌های گوناگون از جمله در فرایند یادگیری مشغول ساخته است (Wu, 2008). با وجود مشترک بودن تمایل انسانها به خودمختاری، این ساختار در افراد متفاوت به شکل‌های گوناگون نمایان می‌شود (Little, 1991).

۲. بیان مسئله

یکی از چالش‌های اصلی آموزش زبان، کسب مهارت گفتار است. طبیعی است که پژوهش‌های بسیار گسترده و متنوعی در پیوند با یافتن روش‌های کارآمد برای ارتقای یادگیری این مهارت در کشورهای گوناگون انجام شده‌اند. از میان این روش‌ها، آموزش تفکر نقاد و خودمختاری در کلاس زبان نیز مورد توجه چشم‌گیری قرار گرفته‌اند. در میان انبوه پژوهش‌ها در پیوند با آموزش تفکر نقاد، می‌توان به موارد زیر به عنوان برخی از نمونه‌های انجام شده در کشور اشاره کرد. وحدانی و طریقت (Vahdani Sanavi & Tarighat, 2014) و همچنین مالیر و شورچه (Malmir & Shoorcheh, 2012) نشان دادند که آموزش تفکر نقاد تأثیر چشمگیری بر مهارت گفتار زبان آموزان دارد. مرعشی و نوشیروانی (Marashi & Noochirwani Tehran, 2011) نیز نتیجه گرفتند که تأثیر آموزش تفکر نقاد بیشتر از تأثیر آموزش کارمحور^۱ و آموزش محتوامحور^۲ است. نیکوپور و همکاران (Nikoopour et al., 2011) نیز رابطه معناداری مابین تفکر نقاد و راهبردهای یادگیری زبان یافتند. حسینی و همکاران (Hosseini et al., 2012)، فهیم و ساعی‌پور (Fahim & Sa'ee pour, 2011) و همچنین کریمی و ویسی (Karimi & Veisi, 2016) نتیجه گرفتند که تفکر نقاد با مهارت خوانش همبستگی معنادار دارد. همچنین، شنگرف‌فام و ممی‌پور (Shangarfam & Mamipour, 2011)، گرجیان و همکاران (Gorjian et al., 2012) و همچنین مرعشی و جدیری (Marashi & Jodeiri, 2006) نیز نشان دادند که این سبک تفکر با مهارت نگارش ارتباط دارد. چنین رابطه‌ای میان مهارت شنیدار و تفکر نقاد نیز برقرار است (Kakavand, 2013; Nour Mohammadi & Zare, 2015).

در پیوند با خودمختاری و مهارت‌های گوناگون زبان نیز پژوهش‌های بسیاری در کشور انجام شده‌اند که در این جا برای نمونه به برخی از آنها اشاره می‌شود. خیبری و لواسانی (Khabiri & Lavasani, 2012) ثابت کردند که آموزش خودمختاری با استفاده از آموزش همراه با همکاری بر

¹ task-based

² content-based

مهارت گفتار زبان آموزان تأثیر مثبت دارد. صالحی و همکاران (Salehi et al., 2015) نیز تأیید کردند که زبان آموزانی که از سطح خودمختاری بالاتری برخوردارند، از راهبردهای گفتاری بیشتری استفاده می کنند. از سوی دیگر، صفاری و طباطبایی (Saffari & Tabatabaei, 2016) نشان دادند که خودمختاری و مهارت شنیدار با هم ارتباط معنی دار دارند. همین نتیجه را ژاله گویان و علوی (Zhalehgooyan & Alavi, 2014) نیز گزارش نموده اند. خودمختاری و مهارت خوانش نیز با یکدیگر همبستگی دارند (Zarei & Gahremani, 2010). در زمینه نگارش، باقری و آیین (Bagheri & Aeen, 2011) نتیجه گرفتند که آموزش خودمختاری سبب بهبود چشمگیر این مهارت میان زبان آموزان می گردد. مرعشی و زرگری (Marashi & Zargari, 2017) نشان دادند که آموزش آشکار دستور زبان در کلاس کارمحور سبب افزایش خودمختاری و نگارش زبان آموزان می شود.

همان گونه که پیش تر اشاره شد، نگاهی اجمالی به نمونه های پژوهشی مورد اشاره در ادبیات آموزش زبان نمایانگر آن است که هم تفکر نقاد و هم خودمختاری در کلاس های گوناگونی بررسی شده اند. تأثیر و ارتباط هر کدام از آنها به تنهایی با مهارت های گوناگون از جمله مهارت گفتار بررسی شده اند. بر اساس یافته های این پژوهش ها، هر یک از این روش ها در مقایسه با روش های رایج (گروه های شاهد) به میزان چشمگیری تأثیر گذارتر بوده اند. علاوه بر پژوهش های مورد اشاره، مشخص شده است که دو ساختار مورد نظر با یکدیگر نیز همبستگی دارند (Fahim & Sheikhy, 2011). تا جایی که نگارندگان دریافته اند، فقط بررسی مقابله ای آموزش خودمختاری و تفکر نقاد در زمینه مهارت نگارش انجام شده است. پیامد این امر نبود تفاوت معنادار آموزش این دو ساختار بر نگارش زبان آموزان بوده است (Mall-Amiri & Sheikhy, 2014). با توجه به جمع بندی یافته های مورد اشاره، پژوهشگران بر آن بودند تا مشخص کنند آیا نتیجه به دست آمده در پژوهش مال امیری و شیخی در مورد مهارت گفتار نیز مصداق دارد یا خیر. آن ها در این زمینه، پژوهش خود را با پرسش زیر انجام دادند: «آیا تفاوت معنی داری مابین آموزش خودمختاری و تفکر نقاد بر مهارت گفتار زبان آموزان وجود دارد؟»

۳. پیشینه پژوهش

۳.۱. مهارت گفتار

بررسی دقیق مهارت گفتار ثابت می کند که گفتار در واقع فعالیت ذهنی بسیار پیچیده ای است که با سایر فعالیت ها تفاوت دارد. زیرا مستلزم تلاش بسیار بیشتر سیستم عصبی مرکزی است (Bygate,

(1998). مهارت گفتار متشکل از فرایندهای متفاوت است و شکل‌های گوناگون برنامه‌ریزی را در بر (Burns & Joyce, 1997; Qamar, 2016; Goh & Burns, 2012). بر اساس آن، شخص گوینده واژگان مورد نظر را از حافظه خود فرا می‌خواند و آن‌ها را در ترتیب ساختاری ویژه‌ای قرار می‌دهد تا معنایی ویژه را بیان کند (Harmer, 2007). در نتیجه، گفتار عبارت است از فرایند تعاملی معناسازی از طریق پردازش و تولید اطلاعات (Gebhard, 2006). زبان آموزان نیاز دارند تا بتوانند در چنین فرایند تعاملی در شرایط گوناگون و با به کارگیری راهبردهای گوناگون مکالمه شرکت کنند (Levelt, 1995). جالب آن جاست که مهارت گفتار می‌تواند ایجاد انگیزش نماید و همراه با با ترس و اضطراب برای زبان‌آموزان باشد. از این رو، مهارت گفتار می‌تواند به مهارتی بسیار دشوار از جنبه زبانی، شناختی و عاطفی تبدیل گردد (Hinkle, 2006).

بی‌تردید، یادگیری مهارت گفتار فراتر از دانستن قواعد دستوری و معنایی است. زیرا زبان‌آموزان باید دانش چگونگی گفتار گویندگان بومی آن زبان را در داد و ستد ساختارمند میان افراد کسب نمایند. این امر خود متأثر از عوامل بسیار گسترده‌ای است (Shumin, 1997). بنابراین، تسلط بر مهارت گفتار یعنی تسلط بر تلفظ، واژگان، ساختارهای جمله‌سازی، انسجام و ساماندهی موضوعات، هنجارهای اجتماعی و راهبردهای ارتباط (Gan, 2008).

در عین حال، گفتار همراه با ظرفیت‌های محدود پردازش ناشی از محدودیت‌های حافظه فعال است. بنابراین، نیاز پی‌درپی به کسب رویکردهای خودکارسازی جمله‌ها در هنگام تولید گفتار است (Brown, 2007). همچنین، گفتار شامل نوعی پایش در هنگام و پس از تولید گفتار و مدیریت ارتباط تحت دامنه‌ای از اهرم‌های فشار بیرونی است (Basturkmen, 2002; Richards, 2015). در واقع، طبیعت تعاملی گفتار، نیازمند توان فرد گوینده برای بهره‌گیری از مهارت‌های حرکتی-ادراکی مرتبط با کاربرد درست از آواها و ساختارهای زبان و همچنین مهارت‌های تعاملی به کار گرفته شده در فرایند ارتباط است (Wallwork, 2010; Little, 1991).

۲.۳. تفکر نقاد

همان‌گونه که پیش‌تر نیز گفته شد، تعریف‌های گوناگونی در پیوند با تفکر نقاد وجود دارند. برای نمونه، چفی (Chaffee, 2009) این تفکر را فرایند قاعده‌مند ذهنی مفهوم‌سازی، به کارگیری، تحلیل، هم‌افزایی و ارزش‌یابی اطلاعات گردآوری یا توالی شده با مشاهده، تجربه، تأمل، استدلال یا ارتباط به شکلی فعال و ماهرانه به عنوان راهنمایی برای باور و عمل تعریف می‌نماید. در تعریفی دیگر، تیتل (Tittle, 2010) تفکر نقاد را فرایند استخراج و سنجش معنای متن بیان می‌کند. وزلی و

شرلاک (Vesely & Sherlock, 2005) نیز این سبک تفکر را سطح بالاتر اندیشه دانسته که به وسیله آن همگی دیدگاه‌های گوناگون پیش از نتیجه‌گیری مورد بررسی قرار می‌گیرند. بر پایه دیدگاه گلیر (Glaser, 1941) که از پیشگامان تفکر نقاد در دوران معاصر بود، افرادی که از این روش تفکر استفاده می‌کنند پیوسته در تلاش اند که هرگونه باور و هر شکلی از دانش را در برابر شواهد موجود بررسی کنند. بنابراین، فراگیری که از تفکر نقاد بهره می‌برند (ازجمله زبان آموزان) با دقت و اندیشه به پذیرش، خودداری یا تعلیق قضاوت‌ها در پیوند با هر ادعایی می‌پردازند (Moore & Parker, 1986). مرور مختصری بر پیشینه پژوهش‌ها در پیوند با تفکر نقاد، آشکارا نمایانگر تنوع مفهوم‌سازی این نوع تفکر است (Pithers & Soden, 2000). با وجود نبود توافق بر سر تعریف تفکر نقاد، به نظر می‌آید همگان بر این باورند که این سبک تفکر در تمامی رشته‌ها و حرفه‌ها تأثیرگذار است. تأثیرگذاری تفکر نقاد بر پایه پیوندی است که با توانایی‌هایی مانند حل مشکل و تصمیم‌گیری دارد (Mason, 2010).

شاید نخستین بار این تأثیرگذاری در دوران معاصر را فیلسوف آمریکایی جان دویی^۱ مطرح نمود. وی بر اهمیت گنجاندن و جاری سازی تفکر نقاد در نظام آموزش همگانی تأکید کرد. چراکه وی معتقد بود که با به کارگیری تفکر نقاد می‌توان کارایی آموزش را دوچندان نمود (et al., 2005). همچنین، بنیان تفکر نقاد آن است که این‌گونه تفکر در هر جامعه‌ای به انسان‌ها در برابر شستشوی مغزی در باور به باورهای دیگران بدون فرصت پرسش‌گری از آن اعتقادات کمک می‌نماید. بر پایه همین دلیل، تفکر نقاد نباید محدود به فضای آموزشی باشد (Rfaner, 2006).

رابطه مابین زبان و گفتار یک امر بدیهی و قطعی جهان‌شمول است. بر مبنای پیشینه گسترده موجود از مبحث‌های سقراط در یونان باستان تا تفکرات فلاسفه نوین مانند ویتگنشتاین^۲ و ون همبولت^۳، رابطه زبان و تفکر متقابل و دوسویه در نظر گرفته می‌گردد (Chomsky, 1972). در واقع گفتار هم ابزار بیان اندیشه است و هم ابزاری برای شکل‌دهی آن. در این راستا، رابطه دوسویه بین تفکر نقاد به عنوان شکلی از تفکر نیز با گفتار مشخص و آشکار است. بی‌تردید گسترش مهارت تفکر نقاد نیازمند شناخت روش‌های بیان افکار در گفتار با استفاده از دخیار زبانی موجود و به کارگیری روش‌های تدوین صورت‌های آشکار و اثرگذار در گفتار است (Mason, 2010; Halpern, 1996).

¹ John Dewey

² Ludwig Wittgenstein

³ Alexander von Humboldt

۳.۳. خودمختاری

بسیاری از آن‌چه در مورد خودمختاری یا استقلال زبان آموزان امروزه مطرح است مبتنی بر نظریه پردازی هولک (Holec, 1981) است. این نظریه در پیوند با یادگیری پیوسته زبان آموزان بزرگسال است. با وجود اینکه دیدگاه‌های هولک مورد بازبینی و تعدیل گسترده قرار گرفته‌اند، اما بسیاری از نظریه پردازان و پژوهشگران حوزه خودمختاری فراگیران این جمله ماندگار لیتل (Little, 1991) را تأیید می‌کنند. بر این اساس، خودمختاری کاری است که معلمین نسبت به فراگیران انجام می‌دهند، نه آنکه آن‌ها فقط به فراگیران بگویند که ناگهان در آب بپرند و شنا یاد بگیرند.

برخی نیز تأکید دارند که رشد و تحقق خودمختاری در عمل فرایند تجربه‌محوری هم برای آموزگاران و هم برای فراگیران است (Zhang & Li, 1995; Dam, 1995). این امر نیازمند تغییرات اساسی در نقش‌های جافاده آموزگاران و فراگیران است (McGrath, 2000). در این راستا، فراگیران می‌توانند مشکلات را بهتر حل نمایند و پیچیدگی‌های زبان را درک کنند (Benson, 2001). نونن (Nunan, 1997) نیز بیان می‌کند که سطح طرح و معرفی مفهوم خودمختاری در میان افراد و در بسترهای مختلف فرهنگی متغیر است. زبان آموزان شاید در ابتدا نیاز داشته باشند که نقش خود و همچنین نقش معلم خود را در یادگیری و میزان تکیه بر معلم برنامه درسی متوجه شوند (Lock et al., 2007).

پیرو رویکرد تجربه-محور آموختن یادگیری، پژوهش‌های بسیاری در پیوند با غنی‌سازی درک عمومی مفهوم خودمختاری فراگیران انجام شدند. بر پایه دیدگاه کوماروادیولو (Kumaravadivelu, 2003) و لیپمن (Lipman, 2003)، ارتقای خودمختاری فراگیران عبارت است از کمک به فراگیران برای گسترش ظرفیت تفکر نقاد، کشف پتانسیل یادگیری و مسئولیت‌پذیری یادگیری. اشاره به این نکته نیز ضروری است که خودمختاری مانند تفکر نقاد مفاهیم عام آموزشی هستند. هر چند هر دو به طور ویژه هم در ادبیات و مباحث‌های آموزش زبان و هم در روش آموزش در کلاس‌های زبان به شکلی گسترده مورد بحث و استفاده قرار گرفته‌اند (Mishan, 2005). همان‌گونه که نمونه‌های آن در بخش پیشین این مقاله نیز مطرح شدند، پژوهش‌های بسیاری در پیوند با ارتباط و تأثیر هر یک از دو ساختار مورد اشاره بر مهارت‌های زبانی انجام شده‌اند.

۴. روش پژوهش

۱.۴. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان در این پژوهش، ۶۴ زبان آموز سطح متوسط زن و مرد ۲۲ الی ۳۵ ساله در یک آموزشگاه زبان تهران بودند. این شرکت کنندگان بر اساس نمره‌های خود در یک آزمون نمونه پت^۱ از میان ۹۰ نفری که موجود بودند انتخاب شدند. نمره‌های این ۶۴ نفر در محدوده یک انحراف معیار بالا و پائین میانگین قرار داشتند. آزمون مورد اشاره پیش تر میان ۳۰ نفر زبان آموز سطح متوسط دیگر در همان آموزشگاه پیش آزمون شده بود که نتیجه پایایی آن ۰/۹۰ به دست آمد. پس از این پیش آزمون، تحلیل پرسش‌ها^۲ انجام شد. سپس تعداد پنج پرسش چندجوابی به سبب نامناسب بودن از جنبه سادگی پرسش^۳ حذف شدند. این ۶۴ نفر میان دو گروه متشکل از چهار کلاس (۳۲ نفر در هر گروه که هر ۳۲ نفر هم در دو کلاس بودند) به صورت غیر تصادفی تقسیم شدند. علت غیر تصادفی بودن این تقسیم که - البته یکی از محدودیت‌های این پژوهش نیز هست - عدم امکان تغییر دانش آموزان در کلاس‌ها از سوی پژوهشگران بود. هر چند انتخاب آنکه کدام گروه تحت آموزش تفکر نقاد و کدام گروه تحت آموزش خودمختاری قرار گیرد، تصادفی بود. در ابتدا، هر دو گروه در پیش آزمون گفتاری شرکت کردند و از جنبه مهارت گفتار نیز همگن شدند. هر دو پژوهشگر در تصحیح بخش گفتار آزمون پت هم در پیش آزمون و هم در پس آزمون شرکت داشتند. یکی از دو پژوهشگر، پیش تر چندین سال آزماینده رسمی گواهی دار آزمون‌های کمبریج (آیلتس، پت و کت) بوده‌است. بنابراین، از دانش و تجربه نسبتاً کافی در این زمینه برخوردار بود. وی پژوهشگر دیگر را با تصحیح این آزمون آشنا نمود و هر دو با یکدیگر چند مورد را مشترک تصحیح کردند تا به هماهنگی کافی دست پیدا کنند. در پایان، پس از تصحیح آزمون گفتاری در مرحله پیش آزمون توسط هر دو پژوهشگر، پایایی میان امتیازدهندگان^۴ محاسبه شد (۰/۰۵ < ۰/۰۰۱ = پی، ۰/۹۶۳ = ضریب همبستگی). همچنین مشخص گردید که هر دوی آن‌ها از هماهنگی کافی برای تصحیح این بخش در پس آزمون برخوردارند.

۲.۴. ابزار پژوهش

دو آزمون و یک کتاب درسی در این پژوهش به کار رفتند که جزئیات آن‌ها در بخش‌های زیر شرح داده شده‌اند.

^۱ Rating Scale for the PET Speaking Part

^۲ item analysis

^۳ item facility

^۴ inter-rater reliability

۱.۲.۴. پیش‌آزمون

همان‌گونه که در بخش شرکت‌کنندگان شرح داده شد، نمونه‌ای از آزمون پت پس از پیش‌آزمون شدن برای همگن‌سازی شرکت‌کنندگان هم در مقیاس زبان عمومی و هم در مقیاس مهارت گفتاری مورد استفاده قرار گرفت. برای سنجش بخش گفتاری، الگوی ویژه پیشنهادی طراحان آزمون پت به کار گرفته شد. این الگو متشکل از دستور زبان و واژگان، مدیریت گفتار، تلفظ و ارتباط تعاملی بود. این الگوی ویژه در واقع روش استاندارد ارائه شده توسط طراحان آزمون پت (دانشگاه کمبریج) است. جزئیات این الگو در تارنمای مربوط به این آزمون در آن دانشگاه موجود است. پایایی این آزمون در مرحله پیش‌آزمون ۰/۹۰ و در مرحله آزمون ۹۰ نفر، ۰/۹۲ محاسبه شد. همچنین، پس از تحلیل پرسش‌ها^۱ که به دنبال پیش‌آزمون انجام شد، مشخص گردید که ۱۰ پرسش چهارجوابی از کل ۷۵ پرسش آزمون عملکرد مناسبی نداشتند. بنابراین، در مرحله آزمون ۹۰ نفر حذف گردیدند.

۲.۲.۴. پس‌آزمون

بخش مهارت گفتاری نمونه دیگری از آزمون پت نیز در انتهای آموزش از کل ۶۴ نفر دو گروه آموزشی به عنوان پس‌آزمون گرفته شد. پژوهشگران از همان الگوی سنجش مورد اشاره برای نمره دادن دوباره استفاده کردند.

۳.۲.۴. کتاب درسی

کتاب درسی آموزشگاه مورد بررسی عبارت بود از *امریکن اینگلیش فایل ۳* (Latham-Koeing & Oxendon, 2014). این کتاب شامل بخش‌های مختلف با تأکید بر هر چهار مهارت زبانی (شنیدار، گفتار، خوانش و نگارش) و همچنین تلفظ، دستور زبان و واژگان است. در این دوره آموزشی، سه درس اول کتاب بر پایه اهداف دوره در هر دو گروه آموزشی درس داده شدند. این کتاب درسی شامل کتابچه تمرین برای زبان آموزان نیز بود که در کلاس بررسی می‌شد. همچنین سی دی کمک آموزشی ویژه‌ای برای بخش‌های گفتار، شنیدار، تلفظ و دستور زبان در اختیار زبان آموزان قرار گرفت.

¹ item analysis

² American English file 3

۳.۴. اجرای پژوهش

به منظور پاسخ به پرسش پژوهشی مطرح شده در این مطالعه، روند زیر اجرا شد. در ابتدا، پس از پیش‌بررسی پیش‌آزمون و اجرای آن که نهایتاً به تشکیل دو گروه آزمایشی منجر گردید (تشریح شده در بخش‌های پیشین)، آموزش هر دو گروه آزمایشی توسط یکی از نویسندگان این مقاله با هماهنگی کامل نویسنده دیگر آغاز گشت. کلاس‌های هر دو گروه هفته‌ای دو بار بمدت هفت هفته (مجموعاً ۱۴ جلسه دو ساعته) برگزار شدند و کتاب درسی هم برای هر دو گروه یکسان بود. هر دو گروه در پایان در یک پس‌آزمون شرکت کردند و تنها وجه تمایز مابین دو گروه، نحوه تدریس بود که به تفصیل در ادامه توضیح داده شده است.

۱.۳.۴. گروه تفکر نقاد

در این گروه، تکنیک‌های تفکر نقاد از جمله بحث، استدلال، حل مشکل، طبقه‌بندی و تحلیل رسانه‌ها بر پایه دیدگاه‌های نظریه پردازان مطرح معاصر تدریس شدند. این دیدگاه‌ها مشتمل بر به‌کارگیری تفکر نقاد در آموزش (Facione, 1990) تکنیک‌های رایج آموزش این سبک تفکر بودند. آموزگار در ابتدا لحظه‌هایی را برای آشناسازی زبان‌آموزان با هر یک از این مفاهیم به کار گرفت. برای نمونه، آموزگار از زبان‌آموزان درخواست کرد خود را برای صحبت درباره سبک زندگی مورد علاقه‌شان آماده کنند. در واقع از دانش‌آموزان خواسته شد در این آماده‌سازی، نکاتی را یادداشت کنند تا بتوانند نهایتاً در صورت لزوم مطالبی را به آن افزوده یا اصلاح نمایند.

معلم این گروه تلاش داشت تا بر فرایند گفتار تمرکز داشته باشد و بر تفکر نقاد در کلاس تأکید نماید. با بهره‌گیری از رویکرد فرایندمحور در پیوند با گفتار، معلم زبان‌آموزان را به بازبینی، اندیشیدن و ارزشیابی روانی گفتار خود با استفاده از ضبط صدای خود تشویق می‌کرد. آموزگار همچنین از زبان‌آموزان می‌خواست که به شکلی خلاق درباره مواجهه با مشکلات و داشتن دیدگاه‌های منحصر به فرد و گوناگون فکر کنند. آن‌ها راه‌حل‌های متفاوتی را برای هر مشکل در نظر گیرند و فقط به یک راه حل بسنده نکنند. همچنین، معلم زبان‌آموزان را به گفت‌وگو پیرامون موضوع‌های گوناگون مانند جامعه آرمانی، هدف‌های آموزش دانشگاهی و مزیت‌ها و کاستی‌های زندگی در خارج از کشور تشویق می‌کرد. در میان این بحث‌ها، آن‌ها را تشویق به فکر و صحبت نقادانه می‌نمود.

نمونه دیگر آن بود که آموزگار از زبان‌آموزان درخواست می‌کرد تا به جنبه‌های گوناگون موضوعی برای آموزش تکنیک گفت‌وگو فکر کنند. به گونه‌ای که آن‌ها نه فقط درباره جزئیات

مسائل تعامل کنند، بلکه با یکدیگر تعامل نمایند و ارتباط میان مطالب گوناگون را بیابند. در این راستا، آموزگار از آن‌ها خواست که هر مسئله را چند بار تعریف کرده و شرح دهند. همچنین همه راه‌حل‌های ممکن و دیدگاه‌های چندگانه را بررسی نمایند و فقط بر ساده‌ترین و رایج‌ترین راه حل تمرکز نکنند. آموزگار همچنین از آن‌ها خواست که درباره ارتباطات میان مطالب و راه‌حل‌ها برای دست‌یابی به بهترین یافته‌ها بیان‌دهند.

برای تحلیل مطالب رسانه‌ها، آموزگار برخی از مقاله‌های روزنامه‌ها یا مجله‌ها را به کلاس آورد. وی از زبان آموزان درخواست کرد که پرسش‌هایی را مطرح کنند، فهرستی از موارد را یادداشت کنند و در نهایت پرسش‌هایی را در مورد مطالب رسانه‌ها مطرح نمایند. آموزگار خود نیز گاهی پرسش‌هایی را برای انگیزش زبان آموزان برای یادگیری و تمرین تفکر نقاد طرح می‌کرد. نمونه‌هایی از این پرسش‌ها از این قرارند: نویسنده کیست؟ چرا وی مطلب را نگاشته‌است؟ آیا با مفاهیم ارائه شده در مطلب موافقید؟ نظر شخصی شما درباره مطلب چیست؟ آیا فکر می‌کنید که مفاهیم و وقایع مطرح شده درست هستند؟ (Hedge, 2008).

۲.۳.۴. گروه خودمختاری

در ابتدا، معلم در این گروه از زبان آموزان درخواست کرد که هر زمان مایل اند مطالب، اخبار، عکس و تصاویر جالب به کلاس بیاورند و دیدگاه‌های خود را در مورد آن‌ها با همکلاسی‌های خود تبادل نمایند. برای سهولت این فرایند، آموزگار، زبان آموزان را به زیرگروه‌های سه تا چهار نفره گروه‌بندی می‌کرد. هر چند این زیرگروه‌ها ثابت نبودند و در جلسه‌های گوناگون گروه‌بندی شده و اعضای هر گروه تغییر می‌کردند. هر زبان آموز باید موضوع مورد علاقه را انتخاب می‌کرد و در کلاس درباره آن صحبت می‌کرد. در ادامه، زبان آموز داستان یا خبری را به اختصار در کلاس بیان می‌کرد و همکلاسی‌های وی تلاش می‌کردند اشتباهات وی را یادداشت کنند و در پایان با معلم مطرح می‌کردند.

در جلسه نخست و برای آشناسازی زبان آموزان با این روند، معلم خود عکس‌های مرتبطی را به کلاس آورد. هر زبان آموز عکسی را شرح می‌داد. بر پایه یافته پژوهش خیرری و لواسانی (Khabiri & Lavasani, 2012)، بیان و شرح تصویر در محیط آموزشی فرایندمحور سبب ارتقای سطح روانی گفتار زبان آموزان، افزایش فرصت‌های همکاری آن‌ها و کاهش و از بین رفتن ترس آن‌ها از در مواجهه با انتقاد یا اصلاح قرار گرفتن می‌گردد. همگی موارد مورد اشاره نیز عوامل رشد و گسترش خودمختاری زبان آموزان هستند.

رویکرد و عملکرد مورد اشاره زبان‌آموزان را تشویق می‌کرد که در برابر یادگیری خود احساس مسئولیت کنند و با استقلال بیشتری برای فراگیری مطالب و تحلیل آن‌ها تلاش کنند. آموزگار همچنین زبان‌آموزان را تشویق می‌کرد که در پی مطالب جالب در کتاب‌ها و روزنامه‌های انگلیسی و تارنماهای گوناگون باشند. همچنین زبان‌آموزان تشویق شدند تا در مسابقه‌های گوناگون زبان انگلیسی شرکت نمایند و با انگلیسی‌زبانان گفت‌وگوهای آنلاین پیدا کنند. همه روش‌های مورد اشاره به تقویت خودمختاری آن‌ها کمک می‌کردند. به طور کلی، معلم در گروه خودمختاری نقش کنترلی کمتری در کلاس بر عهده دارد و بیشتر به پایش مشغول بود و زبان‌آموزان بودند که مسئولیت بیشتری در یادگیری خود داشتند. در پایان آموزش در هر دو گروه، پس‌آزمون گفتاری تشریح شده در میان همه ۶۴ زبان‌آموز برگزار شد. سپس تحلیل‌های آماری توصیفی و استنباطی توسط پژوهشگران انجام شدند که یافته‌های آن به تفصیل در بخش پسین شرح داده خواهند شد.

۵. یافته‌ها

۵.۱. گزینش شرکت‌کنندگان

همان‌گونه که پیش‌تر شرح داده شد، نمونه پیش‌آزمون شده آزمون پت برای گزینش ۶۴ شرکت‌کننده این مطالعه استفاده شد. جدول (۱) مشتمل بر آمار توصیفی اجرای این آزمون پس از مرحله پیش‌آزمون میان ۹۰ نفر از زبان‌آموزان است. همان‌گونه که در جدول مشخص شده‌است، میانگین ۶۲/۴۸ و انحراف معیار ۹/۷۳ هستند.

جدول ۱: آمار توصیفی اجرای پیش‌آزمون

تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
آزمون پت	۳۲/۰	۸۷/۰	۶۲/۴۸	۹/۷۲۹
تعداد معتبر	۹۰			

۵.۲. گروه‌بندی شرکت‌کنندگان به دو گروه

پس از آزمون مورد اشاره، ۶۴ نفری که نمره‌های آن‌ها در محدوده یک انحراف معیار بالا و پائین میانگین قرار می‌گرفتند، انتخاب شدند. زبان‌آموزان از پیش در کلاس‌ها ثبت‌نام شده بودند و پژوهشگران امکان تقسیم تصادفی این ۶۴ نفر را در دو گروه نداشتند. بر این مبنای آن‌ها باید در ابتدا نسبت به نبود تفاوت معنادار مابین دو گروه از جنبه توان گفتار - که متغیر وابسته این مطالعه

بود، اطمینان به دست می‌آوردند. در این راستا، آن‌ها میانگین نمرات دو گروه را در بخش گفتاری آزمون پت مورد سنجش آماری قرار دادند. در ابتدا، آمار توصیفی مربوط به این نمره‌ها در جدول (۲) ارائه می‌گردند. بیشترین نمره در این آزمون ۲۵ بود و میانگین و انحراف معیار گروه تفکر نقاد ۱۶/۷۵ و ۲/۷۳ بودند. این در حالی است که این دو آماره در گروه خودمختاری ۱۵/۶۷ و ۲/۵۱ بودند.

جدول ۲: آمار توصیفی نمره‌های دو گروه در بخش گفتاری پیش آزمون

چولگی	انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	تعداد	
۰/۹۱	۲/۷۳	۱۶/۷۵	۲۲	۱۰	۳۲	پیش آزمون گفتاری گروه تفکر نقاد
۱/۰۹	۲/۵۱	۱۵/۶۷	۲۱	۱۲	۳۲	پیش آزمون گفتاری گروه خودمختاری
					۳۲	تعداد معتبر

با توجه به آنکه میزان چولگی^۱ در هر دو گروه مابین محدوده قابل قبول $\pm ۱/۹۶$ قرار داشته، توزیع نمرات نرمال بوده است. بر این اساس، می‌توان از آزمون پارامتریک^۲ نمونه‌های مستقل تی استفاده نمود.

جدول ۳: آزمون مستقل تی میانگین نمره‌های هر دو گروه در پیش آزمون گفتاری

بازه اطمینان تفاوت									
بالا تر	پایین تر	تفاوت خطای استاندارد	میانگین تفاوت	Sig. (2-tailed)	Df	T	Sig.	F	
۲/۳۹	۱۳۳/۰-	۰/۶۵۵۲	۱/۰۷۸۱	۰/۱۰۵	۶۲	۱/۶۴۶	۰/۸۳۷	۰/۰۴۰	با فرض واریانس‌های برابر
۲/۳۹	۱۳۳/۰-	۰/۶۵۵۲	۱/۰۷۸۱	۰/۱۰۵	۶۱/۵	۱/۶۴۶			با فرض واریانس‌های غیربرابر

¹ skewness

² parametric

همان گونه که در جدول بالا نشان داده شد، با توجه به ارزش به دست آمده، واریانس های میان دو گروه تفاوت معناداری نداشتند ($F = 0/043, 0/837 > 0/05$). بنابراین، نتایج آزمون تی با فرض همگنی واریانس ها در این جا مورد توجه قرار می گیرند. یافته های مورد اشاره نمایانگر آن بوده که تفاوت معناداری میان دو گروه در پیش آزمون نبوده است ($t = 1/646, 0/105 > 0/05$) و هر دو گروه در زمینه مهارت گفتار پیش از آموزش همگن بودند.

۳.۵. پس آزمون

در پایان دوره آموزش، پس آزمون گفتاری میان شرکت کنندگان برگزار گردید. آمار توصیفی نمره های به دست آمده در این پس آزمون در جدول (۴) گنجانده شده است. میانگین و انحراف معیار گروه تفکر نقاد $16/95$ و $2/94$ بودند، در حالی که این دو آماره در گروه خودمختاری $16/14$ و $2/29$ بودند.

جدول ۴: آمار توصیفی نمره های دو گروه در بخش گفتاری پس آزمون

چولگی	انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	تعداد	
۰/۷۷	۲/۹۴	۱۶/۹۵	۲۲/۰	۹/۰	۳۲	پس آزمون گفتاری گروه تفکر نقاد
۰/۹۶	۲/۲۹	۱۶/۱۴	۲۱/۰	۱۰/۰	۳۲	پس آزمون گفتاری گروه خودمختاری
					۳۲	تعداد معتبر

۴.۵. آزمون فرضیه صفر

فرضیه صفر این پژوهش بر مبنای پرسش پژوهش ارائه شده بود. اینکه «تفاوت معناداری مابین دو گروه تفکر نقاد و خودمختاری در توان گفتاری وجود ندارد». به منظور آزمون این فرضیه صفر، پژوهشگران از آزمون نمونه های مستقل تی استفاده کردند. با توجه به آنکه بر پایه جدول ۴، میزان چولگی در هر دو گروه مابین محدوده قابل قبول $\pm 1/96$ قرار داشت، توزیع نمرات نرمال بوده است. بنابراین، می توان از این آزمون پارامتریک استفاده نمود.

جدول ۵: آزمون مستقل تی میانگین نمره‌های هر دو گروه در پس آزمون گفتاری

بازه اطمینان تفاوت										
بالا تر	پایین تر	تفاوت خطای استاندارد	میانگین تفاوت	Sig. (2-tailed)	Df	t	Sig.	F		
۲/۳۰۰	-۰/۱۶۲	۰/۶۱۶۰	۰/۰۶۹۱	۰/۰۰۸	۶۲	۱/۷۳۵	۰/۲۴۲	۱/۳۹۶	واریانس‌های برابر مفروض	
۲/۳۰۴	-۰/۱۶۵	۰/۶۱۷۳	۰/۰۶۹۱	۰/۰۰۸	۶۱/۵	۱/۷۳۵			واریانس‌های برابر غیر مفروض	

همان گونه که در جدول (۵) نشان داده شده است، با توجه به ارزش به دست آمده، واریانس‌های میان دو گروه تفاوت معناداری نداشتند ($F = ۱/۳۹۶$ ، $۰/۲۴۲ > ۰/۰۵$). بنابراین، نتایج آزمون تی با فرض همگنی واریانس‌ها در این جا مورد توجه قرار می‌گیرند. یافته‌های مورد اشاره نمایانگر تفاوت معناداری میان دو گروه در پس آزمون بوده است ($t = ۱/۷۳۵$ ، $۰/۰۰۸ < ۰/۰۵$). در نتیجه، گروه تفکر نقاد که میانگین نمره‌های بالاتری نسبت به گروه خودمختاری در پس آزمون کسب نمود، پیشرفت بیشتری در زمینه گفتار به دست آورده بودند.

پیرو رد فرضیه صفر، پژوهشگران در پی آن بودند تا میزان تأثیر گذاری متغیر مستقل این پژوهش را بر تفاوت مابین دو گروه آزمایشی مشخص نمایند. برای تعیین قدرت یافته‌های پژوهش یا سنجش ثبات این یافته‌ها در نمونه‌های گوناگون، اندازه تأثیر^۱ آن محاسبه شد و عدد $۰/۶۳$ به دست آمد. بر پایه دیدگاه کوئن (Cohen, 1988)، این میزان تأثیر معتدل در نظر گرفته می‌شود.

۶. بحث

یافته‌های تحلیل آماری پژوهش نشان دادند که گروه تفکر نقاد عملکرد بهتری در پیشرفت مهارت گفتار خود نسبت به گروه خودمختاری داشت. این نتیجه مطابق با نتیجه شمار چشمگیری از پژوهش‌های پیشین بوده است که همگی نمایانگر اثرات شاخص آموزش تفکر نقاد بر مهارت گفتار زبان آموزان بودند. علاوه بر پژوهش‌هایی که در بخش بیان مسئله این مقاله اشاره شده‌اند، نمونه‌های گوناگون دیگری نیز از پژوهش‌ها منجر به تأثیر گذاری آموزش تفکر نقاد بر مهارت

¹ effect size

گفتار در ادبیات آموزش زبان گزارش شده‌اند. برای نمونه، سزر (Sezer, 2008) نشان داد که آموزش تفکر نقاد بر گفتار زبان آموزان تأثیر چشمگیری داشته‌است. استیونز (Stevens, 2003) نتیجه گرفت که آموزش همراه با همکاری و تفکر نقاد به میزان چشمگیری هم بر گفتار و هم بر نوشتار زبان آموزان اثرگذار است. مشابه همین یافته‌ها نیز در پژوهش لونبرگ (Lunenburg, 2011) به اثبات رسیده‌است.

برتری آموزش تفکر نقاد نسبت به آموزش خودمختاری در پیوند با پیشرفت مهارت گفتار زبان‌آموزان در این مطالعه هیچ‌گاه به این معنی نیست که آموزش خودمختاری اثربخش نیست. این در حالی است که برعکس همان‌گونه که پیش‌تر در بخش بیان مسئله اشاره شد، پژوهش‌های گوناگونی نمایانگر اثربخش بودن این سبک آموزش بر مهارت‌های گوناگون زبانی از جمله گفتار بوده‌اند. شاید علت کلی برتری آموزش تفکر نقاد بر آموزش خودمختاری آن باشد که پژوهش‌های گوناگون نشان داده‌اند که آموزش تفکر نقاد در مقایسه با روش‌های دیگر بر یادگیری مهارت‌های مختلف اثربخش‌تر بوده‌اند. برای نمونه، خیبری و فیروز (Khabiri & Firooz, 2012) نشان دادند که آموزش تفکر نقاد تأثیرگذارتر از آموزش همراه با همکاری در آموزش نگارش بود. جالب آن‌جاست که تأثیرگذارتر بودن آموزش تفکر نقاد بر آموزش همراه با همکاری در حالی اتفاق افتاده‌است که اثربخشی آموزش همراه با همکاری در پژوهش‌های بسیار فراوانی نه تنها در آموزش زبان بلکه حوزه‌های گوناگون ثابت شده‌است (مانند John & Meera, 2014; Jacob et al., 1996; Dabaghmanesh et al., 2013; Farzaneh & Nejadansari, 2014; Marashi & Khatami, 2017; Ning, 2013). یا در نمونه‌های دیگر، مرعشی و نوشیروانی تهران (Marashi, H., & Noochirwani Tehran, 2011) نتیجه گرفت که تأثیر آموزش تفکر نقاد بیشتر از آموزش کارمحور و محتوامحور است. نکته جالب آن است که ادبیات آموزش زبان سرشار از پژوهش‌های بیانگر کارآمدی آموزش کارمحور و محتوامحور است. بنابراین شاید بتوان نتیجه گرفت که آموزش تفکر نقاد امتحان خود را در متون آموزش زبان به عنوان روشی بسیار اثربخش ثابت کرده‌است.

در هنگام فرایند آموزش در مطالعه حاضر، کاملاً روشن بود که علاقه‌مندی زبان‌آموزان به تفکر نقاد و پیگیری این روش تحلیل در موارد گوناگون در کلاس سبب ایجاد انگیزه برای یادگیری و مشارکت بیشتر آن‌ها شده بود. زبان‌آموزان با یادگیری ابزار متفاوت این نوع تفکر، به پرسشگری بیشتر روی آورده بودند و نقش فعال مشارکتی را جایگزین نقش منفعل شنونده کرده بودند. در واقع در کلاس بیشتر صحبت می‌کردند. این امر خود سبب تمرین بیشتر آن‌ها در کلاس می‌شد و امکان بهبود مهارت گفتار را برای آن‌ها فراهم می‌کرد.

همچنین احتمال دارد جدید بودن تکنیک‌های تفکر نقاد برای زبان‌آموزان نیز سبب ایجاد انگیزش بیشتر برای آن‌ها و به دنبال آن موفقیت آن‌ها باشد. در واقع، این جدید بودن به نوعی هیجان و شوق برای زبان‌آموزان به وجود می‌آورد که خود به تقویت همکاری میان آنان و تمرین بیشتر گفتار منجر می‌شود. نکته دیگری که احتمال داشت سبب تفاوت در دو گروه آموزشی می‌گشت، مسئله توجه بود. هر چند در گروه خودمختاری، توجه زبان‌آموزان معطوف به شناسایی خطاهای فردی و نقاط ضعف آن‌ها بود، توجه زبان‌آموزان در گروه تفکر نقاد به سمت تولید کلام بیشتر کشانده می‌شد. این تفاوت دقیق شاید یکی دیگر از دلایل برتری زبان‌آموزان در گروه آموزش تفکر نقاد نسبت به گروه آموزش خودمختاری در پیوند با مهارت گفتار است. چرا که با وجود انگیزه کافی در هر دو گروه برای مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، تفاوت وجود دارد.

۷. نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش همسو یا نتایج بسیاری از پژوهش‌های پیشین است (و نمونه‌های آن‌ها در بخش‌های پیشین این مقاله آورده شده‌اند). این یافته‌ها همچنان بر اثربخشی چشمگیر آموزش تفکر نقاد نسبت به سایر روش‌ها و تکنیک‌های آموزشی تأکید داشتند. در این راستا، به نظر می‌رسد که آموزگاران زبان را باید بیش از پیش تشویق نمود تا تفکر نقاد را وارد کلاس‌های خود نمایند. بی‌شک این مهم نیازمند آشنایی دقیق آموزگاران زبان با آموزش تفکر نقاد در کلاس درسی است که این نیز به نوبه خود حداقل در دو بخش نهادی باید دنبال شود: دوره‌های تربیت معلم و دوره‌های آموزش ضمن خدمت. تفکر نقاد نیز مانند ساختارهای دیگر مسئله‌ای نیست که یک بار آشنایی با آن کافی باشد. در واقع، گذراندن چند واحد درسی مربوط به تفکر نقاد در مراکز تربیت معلم دور از ذهن است که در مقیاسی گسترده سبب ترغیب معلمان زبان به استفاده از این سبک تفکر در کلاس‌ها گردند. در نتیجه باید ضرورت به کارگیری تکنیک‌های آموزش تفکر نقاد در کلاس‌ها به صورت مستمر در دوره‌های آموزش ضمن خدمت در نهادها و مراکز مختلف آموزش زبان پیگیری گردد و فراتر از آن، در مباحثات معمول معلمان و مسئولین آموزشی نیز باید مورد تأکید واقع شود.

نکته بسیار مهم در کاربرد موفق آموزش تفکر نقاد آن است که به این سبک آموزش نباید فقط به عنوان مجموعه‌ای از ابزار و تکنیک‌های آموزشی نگریست. بلکه تفکر نقاد در درجه اول یک فرهنگ آموزشی است. به این معنا که آموزگار و مسئول آموزشی که به این فرهنگ باور ندارند نمی‌توانند در آموزش تفکر نقاد، در کلاس‌های زبان موفق باشند. بنابراین مراکز آموزشی

باید برای بالا بردن این فرهنگ آموزشی در میان همه آموزگاران و کارگزاران آموزشی تلاش بی‌دری نمایند.

این پژوهش می‌تواند توجه تهیه‌کنندگان مطالب درسی را نیز جلب نماید. چرا که این گروه از متخصصین می‌توانند تکنیک‌های تفکر نقاد را بیشتر در فرآورده‌های خود مطرح نمایند و مطالب را به گونه‌ای تهیه کنند که نقادگری را در آن‌ها تشویق کنند. هر چند پیشنهاد می‌گردد که تهیه‌کنندگان مطالب درسی با آموزگاران زبان همکاری تنگاتنگ داشته باشند تا مطالب تهیه شده به وسیله آنان بر مبنای بازخورد عملی آموزگاران طراحی و یا تعدیل گردند. این تعامل سازنده به پیشگیری بهره‌گیری از مطالب درسی ناکارآمد در کلاس و همگرایی بیشتر مطالب با روش آموزش تفکر نقاد بسیار کمک می‌کند.

این مقاله مانند همه پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی در اجرا مواجه بود. از جمله این محدودیت‌ها، سن زبان آموزان بود که همگی مابین ۲۲ الی ۳۵ ساله بودند. نگارندگان به پژوهشگران علاقمند پیشنهاد می‌دهند که مشابه این پژوهش را در گروه‌های سنی گوناگون انجام دهند تا مشخص شود که سن متغیر مداخله‌گری در یافته‌های حاصله بوده است یا خیر. همچنین برای یافتن میزان تعمیم‌پذیری، نتایج پژوهش در عرصه آموزش زبان می‌توان به بررسی مقایسه‌ای آموزش تفکر نقاد و خودمختاری و تأثیرات آن بر سایر مهارت‌ها پرداخت. در پایان، این پژوهش را می‌توان با بهره‌گیری از سه گروه آموزش تفکر نقاد، آموزش خودمختاری و آموزش ترکیبی تفکر نقاد و خودمختاری انجام داد تا به نتیجه ترکیب این دو ساختار نیز پی برد.

فهرست منابع

کلاتری خاندانی، عزت‌الله، محمدحسن فرخی برفه و موسی غنچه‌پور (۱۳۹۹). «تحلیل گفتمان انتقادی تئوئیت‌های ترامپ بر اساس مدل ون دایک». *زبان پژوهی*. سال ۱۲. شماره ۳۴. صص ۱۳۱-۱۵۶.

References

- Bagheri, M., & Aeen, L. (2011). The impact of practicing autonomy on the writing proficiency of Iranian intermediate EFL learners. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(1), 1-13.
- Balcikanli, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103.
- Basturkmen, H. (2002). Learner observation of and reflection on spoken discourse: An approach for teaching academic speaking. *TESOL Journal*, 11(2), 26-30.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Beyer, B. K. (1995). *Critical thinking*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1305-1309.
- Bozorgian, H. (2012). The relationship between listening and other language skills in the International English Language Testing System. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 657-663.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). New York: Longman.
- Burns, A., & Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Bygate, M. (1998). Theoretical perspectives on speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18(1), 20-42.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teacher*. New York: Cambridge University Press.
- Chaffee, J. (2009). Thinking critically. *Journal of Marketing Education*, 27(3), 264-276.
- Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace, and Jovanovitch.
- Cohen, E. D. (2010). *Critical thinking*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Dabaghmanesh, T., Zamanian, M., & Bagheri, M. S. (2013). The effect of cooperative learning approach on Iranian EFL students' achievement among different majors in general English course. *International Journal of Linguistics*, 5(6), 1-11.
- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*, 24, 1-23.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to practice*. Dublin: Authentik.
- Faccione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Fahim, M., & Sa'eeppour, M. (2011). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 867-874.
- Fahim, M., & Sheikhy, R. (2011). Critical thinking ability and autonomy of Iranian EFL learners. *American Journal of Scientific Research*, 29(1), 59-72.
- Farzaneh, N., & Nejadansari, D. (2014). Students' attitude towards using cooperative learning for teaching reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 287-292.
- Gan, Z. (2008). Extroversion and group oral performance: A mixed quantitative and discourse analysis approach. *The Hong Kong Institute of Education*, 23(3), 24-42.
- Gebhard, J. G. (2006). *Teaching English as a foreign or second language: A self-development and methodology guide*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. New York: Bureau of Publications of Columbia University.
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Gorjian, B., Pazhakh, A., & Parang, K. (2012). An investigation on the effect of critical thinking instructions on Iranian EFL learners' descriptive writing: A case of gender study. *Advances in Asian Social Science*, 1(1), 114-118.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (3rd ed.). New Jersey, NJ: Mahwa.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). London: Longman.
- Hedge, T. (2008). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hinkle, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 63-94.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

- Hosseini, E., Bakhshipour Khodaei, F., Sarfallah, S., & Dolatabadi, H. (2012). Exploring the relationship between critical thinking, reading comprehension and reading strategies of English university students. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1356-1364.
- Jacob, E., Rottenberg, L., Patrick, S., & Wheeler, E. (1996). Cooperative learning: Context and opportunities for acquiring academic English. *TESOL Quarterly*, 30(2), 253-280.
- John, E. B., & Meera, K. P. (2014). Effect of cooperative learning strategy on the creative thinking skills of secondary school students of Kozhikode District. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(11), 70-74.
- Kakavand, M. (2013). The relationship between Iranian Intermediate EFL learners' listening comprehension ability and their critical thinking skills. *Journal of Teaching English Language Studies*, 1(4), 38-61.
- Kalantari Khandani, E., Hasan Farrokhi, M., & Mousa Ghonchepour, M. (2020). A Critical Discourse Analysis of Trump's tweets based on Van Dijk Model. *Zabanpazhuhi*, 12(34), 131-156 [In Persian].
- Karimi, L., & Veisi, F. (2016). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian intermediate EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1869-1876.
- Kealey, B. T., Holland, J., & Watson, M. (2005). Preliminary evidence on the association between critical thinking and performance in principles of accounting. *Issues in Accounting Education*, 20(1), 33-49.
- Khabiri, M., & Firooz, M. (2012). The comparative effect of practicing cooperative learning and critical thinking on EFL learners' writing. *Issues in Language Teaching*, 1(2), 371-394.
- Khabiri, M., & Lavasani, M. (2012). A collaborative approach to autonomy: Does it improve EFL learners' oral proficiency? *World Applied Sciences Journal*, 20(9), 1293-1299.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macro strategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Latham-Koeing, C., & Oxendon, P. (2014). *American file 3*. Oxford: Oxford University Press.
- Levelt, W. M. (1995). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Lock, R. H., Swanson, E. A., & Howerton, D. (2007). Influence vocabulary acquisition for English language learners. *Intervention in School and Clinic*, 42(5), 290-294.
- Lunenburg, F. C. (2011). Critical thinking and constructivism techniques for improving student achievement. *National Forum of Teacher Education Journal*, 21(3), 1-9.
- Mall-Amiri, B., & Sheikhy, F. (2014). The comparative impact of autonomy and critical thinking on EFL learners' writing achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 903-916.
- Malmir, A., & Shoorcheh, S. (2012). An investigation of the impact of teaching critical thinking on the Iranian EFL learners' speaking skill. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 608-617.
- Marashi, H., & Jodeiri, S. (2006). On the relationship between the critical thinking ability of Iranian intermediate EFL learners and their writing performance. *Proceedings of the First Language and Linguistics Seminar of Islamic Azad University at Central Tehran*, 175-192.
- Marashi, H., & Khatami, H. (2017). Using cooperative learning to boost creativity and motivation in language learning. *Journal of Language and Translation*, 7(1), 43-58.
- Marashi, H., & Noochirwani Tehran, S. (2011). The comparative impact of content-based and task-based teaching in a critical thinking setting on EFL learners' reading comprehension. *Journal of English Studies*, 1(4), 27-40.
- Marashi, H., & Zargari, M. (2017). Mixing explicit grammar instruction with TBLT to improve autonomy and writing. *Iranian EFL Journal*, 13(2), 78-100.
- Mason, M. (2010). *Critical thinking and learning*. New York: Wiley.

- McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 100-110). London: Longman.
- Mckay, T. (2000). *Reasons, explanations, and decisions: Guidelines for critical thinking*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning*. Bristol, UK: Intellect.
- Moore, B. N., & Parker, R. (1986). *Critical thinking: Evaluating claims and arguments in everyday life*. Palo Alto, CA: Mayfield.
- Nikoopour, J., Amini Farsani, M., & Nasiri, M. (2011). On the relationship between critical thinking and language learning strategies among Iranian EFL learners. *Journal of Technology and Education*, 5(3), 195-200.
- Ning, H. (2013). The impact of cooperative learning on English as a foreign language tertiary learners' social skills. *Social Behavior and Personality*, 41(4), 557-568.
- Nour Mohammadi, E., & Zare, Z. (2015). The relationship between critical thinking ability and listening comprehension ability of Iranian EFL learners. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(3), 47-59.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.) *Autonomy and independence in language learning* (pp. 192-203). Harlow, UK: Longman.
- Paul, R., & Elder, L. (2004). *The nature and functions of critical and creative thinking*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.
- Qamar, M. B. (2016). The impact of learner's autonomy on teaching oral skills (speaking skills) in an EFL classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(2), 293-298.
- Rfaner, S. (2006). Enhancing thinking skills in the classroom. *Humanity and Social Sciences Journal*, 1(1), 28-36.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saffari, S., & Tabatabaei, O. (2016). Relationship between autonomy and listening comprehension ability among Iranian EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 4(13), 33-46.
- Salehi, H., Ebrahimi, M., Sattar, S., & Shojaee, M. (2015). Relationship between EFL learners' autonomy and speaking strategies they use in conversation classes. *Advances in Language and Literacy Studies*, 6(2), 37-43.
- Sezer, R. (2008). Integration of critical thinking skills into elementary school teacher. *Education*, 128(3), 349-363.
- Shangarffam, N., & Mamipour, M. (2011). The impact of teaching critical thinking on Intermediate EFL learners' writing skill. *American Journal of Scientific Research*, 40, 119-125.
- Shumin, K. (1997). Developing adult EFL students' speaking abilities. *English Teaching Forum*, 35(3), 8-14.
- Spolsky, B. (2018). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevens, R. J. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Education Research Evaluation*, 9(2), 137-160.
- Tittle, P. (2010). *Critical thinking: An appeal to reason*. New York: Taylor & Francis.
- Vahdani Sanavi, R., & Tarighat, S. (2014). Critical thinking and speaking proficiency: A mixed-method study. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(1), 79-87.
- Vaughn, L. (2009). *The power of critical thinking: Effective reasoning about ordinary and extraordinary claims*. New York: Oxford University Press.

- Vesely, P., & Sherlock, J. (2005). Pedagogical tools to develop critical thinking, *Academic Exchange*, 9(4), 155-161.
- Vieira, F (1999). Pedagogy for autonomy: Teacher development and pedagogical experimentation – an in-service teacher training project. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.) *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (pp. 153-162). Frankfurt am Main: Lang.
- Wallwork, A. (2010). *Discussions A-Z: A resource book of speaking activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenden, A. L. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23(1), 32-55.
- Williams, R. L. (2005). Targeting critical thinking within teacher education: The potential impact on society. *The Teacher Educator*, 40(3), 163-187.
- Wu, L. (2008). *On cultivation of learner autonomy in the EFL classroom*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Zarei, A., & Gahremani, K. (2010). On the relationship between learner autonomy and reading comprehension. *TELL*, 3(10), 81-99.
- Zhalehgooyan, B., & Alavi, S. M. (2014). Contribution of learner autonomy to listening comprehension problems of EFL learners. *Frontiers of Language and Teaching*, 5(1), 86-98.
- Zhang, L. X., & Li, X. X. (2004). A comparative study on learner autonomy between Chinese students and west European students. *Foreign Language World*, 4, 15-23.



The Comparative Effect of Critical Thinking and Autonomy Instruction on EFL Learners' Speaking

Hamid Marashi¹
Majid Khosh-Harf²

Received: 08/10/ 2018

Accepted: 22/12/2018

Abstract

The present study was an attempt to compare the effect of teaching critical thinking and autonomy techniques on EFL learners' speaking skill. There is of course ample research on critical thinking and autonomy in the ELT classroom. Qamar (2016) showed that autonomy teaching had a significant effect on EFL learners' speaking while Karakoc (2016) demonstrated that critical thinking is no doubt necessary in language learning. Mall-Amiri and Sheikhy (2014) concluded that there was no significant difference between the impact of autonomy and critical thinking on EFL learners' writing achievement. In another research, Vahdani and Tarighat (2014) found that critical thinking had a significantly positive impact on the speaking proficiency of Iranian female adult EFL learners. This aligns with the findings of a similar study conducted by Malmir and Shoorcheh (2012) in which they concluded that critical thinker is a better language learner. To the best knowledge of the researchers, there is no study comparing the effect of using critical thinking and autonomy improvement strategies on EFL learners' speaking; hence, this research was conducted with the aforesaid purpose in mind to fill the existing gap in the literature.

The present study set out to respond to the following research question:

- Is there any significant difference between teaching critical thinking and autonomy on EFL learners' speaking?

Initially, the researchers piloted the sample PET and following item analysis, the modified version of the test was administered to 100 students through which 60 whose scores fell within one standard deviation above and below the mean were chosen as the main participants. Next, the 64 participants were randomly divided into two experimental groups of 32 in each: one as the autonomy group and the other as the critical thinking group.

Once the two groups were formed, a statistical test was run on the participants' scores on the speaking part of the sample PET to see if the two groups were

¹ Associate Professor of Applied Linguistics, Islamic Azad University, Central Tehran (Corresponding author); hamid.marashi@iauctb.ac.ir

² MA in TEFL, Islamic Azad University, Central Tehran; majid.khoshharf@yahoo.com

homogeneous regarding their speaking ability prior to the treatment. The classes of the two groups were held two days a week for a total period of seven weeks (14 sessions each lasting 120 minutes) and they took the same midterm test on the seventh session and the final test on the 14th session.

Both groups were taught by the same teacher using the same materials. In one of these two experimental groups, the researcher used autonomy techniques during the course as treatment while in the other group, he taught the course using critical thinking techniques as the treatment.

The design of this study was quasi-experimental posttest-only and comparison group. In this study, the independent variable was the type of instruction with two modes of practicing critical thinking and autonomy and the dependent variable was the learners' speaking ability. The proficiency level of the participants and their age were the control variables of this study while the unequal number of males and females was the intervening variable.

A series of descriptive and inferential statistics were employed in this research. For the homogenization process and speaking posttest, descriptive statistics was applied. The mean and standard deviation of the raw scores were calculated. The reliability of the sample PET was estimated through the Cronbach alpha formula and the Pearson Product Moment was used to estimate the inter-rater reliability between the raters for the writing and speaking sections.

Ultimately, an independent samples t-test was conducted in order to test the hypothesis. All prerequisites for running parametric tests were also put in place beforehand.

Following the treatment, the results of the independent samples t-test conducted on the posttest scores ($t = 1.735$, $p = 0.008 < 0.05$) indicated that there was a significant difference between the mean scores of the two groups at the posttest with the critical thinking group who gained a higher mean score on the posttest compared to the autonomy group outperforming the latter and thus benefiting more in terms of improving their speaking.

Following the rejection of the null hypothesis, the researchers were interested to know how much of the obtained difference could be explained by the independent variable. To determine the strength of the findings of the research, that is, to evaluate the stability of the research findings across samples, effect size was also estimated to be 0.82. According to Cohen (1988), this is a strong effect size. Therefore, the findings of the study could be strongly generalized.

The result of the data analysis revealed that the critical thinking class enjoyed a far better performance in L2 speaking than the autonomy class. The present finding is in line with that of a good number of previous studies (discussed below) focusing on the effects of critical thinking and autonomy on L2 speaking among EFL learners.

This study has certain pedagogical implications in favor of the application of critical thinking instruction in the ELT classroom.

Keywords: ELT, Speaking, Critical thinking, Autonomy