

جستاری در نگرش انتقادی دانشجویان زبان انگلیسی پیرامون برنامه زبان آموزی در ایران: مطالعه طولی درون‌گرایانه^۱

مجتبی مقصودی*

ابوالفضل خدامرادی**، سید حسن طالبی**

چکیده

این تحقیق با روش کمی و به صورت پیمایشی و مطالعه‌ی 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 توسط پیشوایی و کسایان (۲۰۱۳)، طراحی و اعتبارسنجی شده‌است، بین ۱۶۴ دانشجو (۹۱ دانشجوی دختر و ۷۳ دانشجوی پسر) در نیم سال اول و نیم سال 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 گردید. آلفای کرونباخ، پایایی این پرسشنامه را ۰/۹۳ نشان داد. با استفاده از آزمون‌های آماری از قبیل آزمون من ویتنی و تحلیل واریانس یک طرفه 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 و زمینه رشد بینش انتقادی را برای دانشجویان رشته زبان انگلیسی فراهم می‌کند.

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

** استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

*** استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۱۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۱۶

کلیدواژه‌ها: زبان‌آموزان ایرانی، مطالعه طولی درون‌گرایانه، نگرش انتقادی

۱. مقدمه

از ویژگی‌های هرانسان، اندیشه و نگرش نیکوی او است. از این‌رو، نگرش و مهارت درست اندیشیدن از جمله مسائل مهمی هستند که از دیرباز همواره ذهن اندیشمندان را به خود مشغول کرده‌است. به اعتقاد کریمیان و همکاران (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)، معتقد است که تربیت انسان‌های صاحب‌اندیشه و ذهن کاوشگر باید نخستین هدف و محصول نهایی تعلیم و تربیت باشد.

در دنیای امروز تفکر انتقادی مهارتی ضروری است و گرچه تاکید بر این نوع تفکر قدمتی به طول تاریخ معرفت بشری دارد، ولی امروزه اهمیت آن بیش از پیش نمایان است. مهمترین فعالیت‌های مورد انتظار از مراکز آموزشی درخصوص رشد تفکر انتقادی، آموختن اندیشیدن است نه آموزش اندیشه (سلطان‌القرایی و سلیمان‌نژاد، ۱۳۸۷). امروزه مراکز آموزشی، باید به‌منظور رشد تفکر انتقادی به بررسی و جستجوی دلایل، تحلیل مباحث، تصمیم‌گیری واستنتاج در پرداختن به مسائل پردازند، نه فقط به حفظ مطالب درسی بدون تأمل بدان‌گونه که 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 یکی از مهمترین اهداف تعلیم و تربیت به حساب می‌آید. از منظر برخی افراد، عبارت تفکر یا بینش انتقادی، معنای ضمنی منفی به همراه خواهد داشت که در چنین نگاهی، تأثیری ناخوشایند بر یک ایده و یا تئوری به جا خواهد گذاشت. این در حالی است که صاحب نظران کثیری، تفکرو بینش انتقادی را رهائی از تعصبات منفی ذهنی و گرایش به پرسشگری، جستجوی دلایل، رعایت عدالت و دقت می‌دانند. به همین خاطر کارشناسان تعلیم و تربیت اعتقاد دارند، آموزش انتقادی باید بخش لاینفک آموزش در هر مقطعی باشد تا موجب بالندگی گردد.

قاضی مرادی (۱۳۹۱) اظهار می‌کند، بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت اتفاق نظر دارند که نگرش انتقادی نه فقط 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 راه حل برای انسان است. آموزش نگرش انتقادی در رشته زبان انگلیسی نیز باید به عنوان یک هدف قلمداد شود، به گونه‌ای که دانشجویان به میزان تحصیل در این رشته، از رشد بیشتری در نگرش انتقادی بهره ببرند؛ به ویژه این‌که برای توانمند شدن 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 برنامه‌درسی، 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 مواجه هستند و انتخاب و گزینش اطلاعات، کاری دشوار و نیازمند مهارت‌هایی چون تامل، اندیشه ورزی و قضاوت است. این مهارت‌ها، خود 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، تربیت انتقادی حلقه مفقوده برنامه‌های درسی اکثر دانشگاه‌ها در ایران است. (هاشمی و سدیدپور، ۱۳۹۳)؛ اطهری و همکاران (۱۳۹۰). چون فراگیران باید به گونه‌ای تربیت یابند تا فردی تأثیرگذار در جهت تعالی و ترقی جامعه باشند، در نگاه تربیت انتقادی، به فراگیران یاد داده می‌شود 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 آگاه به بی‌طرف نبودن منابع درسی آموزش زبان هستند و معتقداند جنبه‌های سیاسی-اجتماعی یادگیری زبان باید شناسایی شوند. از آنجا که برخی منابع درسی زبان انگلیسی توسط بومی‌زبانان تألیف شده‌اند، اهداف آن‌ها تغییر ماهیت داده و از نقش منابع آموزشی صرف به عاملی

جهت 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 نسبت به رشته خود داشته باشند تا جنبه‌های غیرآموزشی در آموزش زبان انگلیسی را یافته 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 نسبت به روند آموزش این زبان در کشور، اهمیت این زبان در دنیا به طور عام و در ایران به طور خاص، اهداف آموزش این زبان، نقش و اهمیت منابع آموزشی و گرایش انتقادی آنان در طی چهارسال تحصیل در دانشگاه و روند تغییرات آن از زمان ورود به دانشگاه تا هنگام دانش آموختگی، مورد بررسی قرار گیرد.

۲. پیشینه پژوهش

آموزش انتقادی بر اساس نظر پنی‌کوک (Pennycook, 1999) در دهه ۹۰ میلادی در رشته آموزش زبان انگلیسی مطرح شد. دلیل این امر به نظر داوری (Davair, 2011)، ظهور پدیده «امپریالیسم زبانی» بوده است. غفار ثمر و داوری (Ghafar Samar & Davari, 2011)، هدف مهم آموزش انتقادی را کشف برنامه آموزشی پنهان با ارائه یک دیدگاه انتقادی برای فراگیران و فرادندگان می‌دانند.

بلدی (Baladi, 2007)، علی اکبری و فرجی (Aliakbari & Faraji, 2011)، اکبری (Akbari, 2008) و پیشوایی و کسایان (Pishvaei & Kasaian, 2013)، معتقدند آموزش زبان انگلیسی در ابتدا، پدیده‌ای خنثی قلمداد می‌شد و آموزش و یادگیری آن به خودی خود به عنوان یک ابزار سودمند در خدمت ارتباطات تلقی می‌گردید. فرض بر این بود که مواد درسی آموزش زبان انگلیسی از تهاجم فرهنگی خنثی بوده و در خدمت زبان‌آموزان در سراسر دنیا عمل می‌کنند. با ظهور بحث‌های انتقادی در آموزش زبان انگلیسی، مشروعیت این مواد درسی نیز به چالش کشیده شد. غفار ثمر و داوری (۲۰۱۱) و پنی کوک (Pennycook, 1994) معتقدند، شیوه‌های آموزش زبان انگلیسی از منافع ملل غربی حمایت می‌کنند. فیلیپسون (Phillipson, 1992) ضمن آن‌که بی‌طرفی منابع آموزش زبان انگلیسی را انکار می‌کند؛ معتقد است، گستره زبان انگلیسی به وسیله نیروهای اقتصادی، سیاسی، فکری و اجتماعی به طور موفقیت آمیزی پیشرفته و رواج پیدا کرده است. از این‌رو، تربیت انتقادی یکی از وجوه مهم در دانشگاه‌ها به حساب می‌آید. پژوهشگران زیادی همچون

بهمنی (۱۳۸۴)، میر مولایی (۱۳۸۳)، بدری گرگری و قناعت پیشه (۱۳۹۴) و عارفی و رضایی زاده (۱۳۹۱) نشان دادند که دانشگاه‌ها در این خصوص توفیق کافی نداشته‌اند. در اکثر تحقیقاتی که در زمینه‌ی بررسی میزان رشد بینش و تفکر انتقادی در دانشجویان سال‌های اول و آخر دانشگاه صورت گرفته‌است، مهارت بینش و تفکر انتقادی دانشجویان سال آخر نسبت به سال اول رشد چندانی نداشته‌است و نتایج بیانگر ضرورت بازنگری در فرایندهای آموزش و یادگیری و جهت‌گیری بیشتر آن‌ها به سمت افزایش مهارت بینش و تفکر انتقادی می‌باشد (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۶).

با توجه به مطالب فوق‌الذکر، اهمیت تربیت انتقادی زبان‌آموزان ایرانی این است که آگاهی از سیاست‌های امپریالیستی غرب را در آن‌ها افزایش داده و اثرات آن را به دقت مد-نظر قرار می‌دهد. لذا اهمیت نقش معلمان و مدرسین زبان انگلیسی، برنامه‌ریزان درسی، مؤلفین منابع آموزشی و نیز فراگیران آموزش زبان انگلیسی بسیار برجسته می‌باشد؛ بنابراین، مطالعه حاضر به بررسی نگرش انتقادی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد زبان انگلیسی در برخی دانشگاه‌های استان مرکزی پرداخته تا میزان تغییر و تحول نگرش انتقادی آن‌ها را از طریق مطالعه پیمایشی و طولی درون‌گرایانه بررسی نماید. از این رو، فرضیات پژوهشی زیر توسط محققین حاضر بیان شدند:

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

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

۳. روش پژوهش

این پژوهش با روش کمی و به صورت پیمایشی و طولی درون‌گرایانه با استفاده از پرسشنامه انجام شده‌است.

۱,۳ جامعه آماری و جمع‌آوری اطلاعات

جامعه آماری این پژوهش به طور کلی شامل ۲۴۳ دانشجوی زبان انگلیسی می‌شود که در گرایش‌های آموزش و مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه‌های 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 نمونه‌گیری تصادفی برای مطالعه در پژوهش حاضر انتخاب گردیدند.

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

- ۱۱۱ دانشجو در مقطع کارشناسی (ورودی ۱۳۹۳).

پرسشنامه "نگرش انتقادی در خصوص زبان‌آموزی در ایران" در نیم‌سال اول و نیم‌سال آخر تحصیل، یعنی در دو مرحله با فاصله زمانی ۳/۵ و ۱/۵ سال، هنگام ورود و هنگام دانش‌آموختگی آن‌ها از دانشگاه در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد توسط آزمودنی‌های این پژوهش (۱۸۷ نفر) تکمیل گردید. لازم به ذکر است، چون پرسشنامه مذکور در دو مرحله با فاصله زمانی ۳/۵ و ۱/۵ سال به آزمودنی‌های این پژوهش جهت تکمیل داده شد، بنابراین، از آن‌ها قویاً درخواست گردید نام کامل خود، گرایش تحصیلی و نام دانشگاه محل تحصیل خود را در بالای پرسشنامه یادداشت نمایند. 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، محققین 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.

شایان ذکر است، پرسشنامه "نگرش انتقادی در خصوص زبان‌آموزی در ایران" توسط پیشوایی و کسایان (۲۰۱۳) طراحی و اعتبار سنجی شده است. این پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال است که هر کدام دارای پنج گزینه (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم مخالفم، 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، کاملاً مخالفم=۱.

این پرسشنامه به طور کلی، نگرش انتقادی دانشجویان مذکور را نسبت به موارد زیر مطالعه می‌کند:

- ناباوری به بی‌اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط گویشور بومی.

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

- حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی.
- مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح پیرامون زبان انگلیسی.
- اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی.

برای این‌که این پرسشنامه با اهداف تحقیق بیشتر همخوانی داشته‌باشد، تغییراتی در بعضی گویه‌ها از قبیل برجسته کردن برخی واژه‌ها و آسان کردن مفهوم برخی جملات، انجام شد. جهت اطمینان از روایی پرسشنامه، از ۵ متخصص با مدرک دکتری تخصصی با بیش از ۱۵ سال تجربه تدریس درخواست گردید پرسشنامه مذکور را مطالعه نموده و در صورت هر نوع ابهام و ایرادی جهت بازنویسی و اصلاح اعلام نمایند. بعد از اعمال تغییرات مورد اجماع ۵ متخصص فوق‌الذکر، به‌منظور اطمینان از پایایی پرسشنامه، ابتدا از ۲۵ زبان‌آموز که ویژگی‌هایی شبیه به جامعه آماری داشتند جهت 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 گردیده است.

جدول ۱ ضریب آلفای کرونباخ جهت بررسی پایایی پرسشنامه

ضریب آلفای کرونباخ	تعداد سؤالات
۰,۹۳	۲۴

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. جهت اطمینان از این امر به آنان گفته شد که حضور در این تحقیق داوطلبانه می‌باشد. تک‌تک گویه‌ها نیز برای آنان بازگو شد و توضیحات مورد نیاز داده شد تا هر گونه ابهام و 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 گردید.

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 می‌باشند. 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 هر یک از این سازه‌ها محاسبه گردید که در جدول زیر آمده است.

جدول ۳ آماره‌های توصیفی برای هر یک از سازه‌های نگرش انتقادی برای دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد

مقطع	تعداد	میانگین	انحراف معیار
ارشد	۶۵	۲۱/۰۴	۷/۰۰۹
کارشناسی	۹۲	۲۱/۵۹	۷/۲۶۷
ارشد	۶۵	۱۶/۴۰	۳/۹۹
کارشناسی	۹۹	۱۶/۷۲	۴/۴۵
ارشد	۶۵	۱۰/۴۱	۲/۰۲
کارشناسی	۹۹	۱۰/۶۳	۲/۴۰
ارشد	۶۵	۱۴/۲۰	۱/۷۶
کارشناسی	۹۹	۱۳/۷۸	۱/۹۸
ارشد	۶۵	۶/۰۷	۱/۴۶
کارشناسی	۹۹	۶/۹۷	۲/۱۳

مطابق جدول ۳، میانگین بدست‌آمده برای هر یک از سازه‌های نگرش انتقادی، ناباوری به بی اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط گویشور بومی (۲۱/۰۴ = ارشد M = ۲۱/۵۹ = کارشناسی M)، مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده (۱۶/۴۰ = ارشد M = ۱۶/۷۱ = کارشناسی M)، حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان

انگلیسی (۱۰/۴۲ = ارشد M = ۱۰/۶۳ = کارشناسی M)، مقابله با پیش قضاوت‌های ناصحیح پیرامون 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.

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

مقطع	آماره درجه آزادی	p	
ارشد	۶۵	۰/۹۸	نگرش
کارشناسی	۹۹	۰/۹۶	
ارشد	۶۵	۰/۹۵	ناباوری به بی اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط گویشور بومی
کارشناسی	۹۹	۰/۹۴	
ارشد	۶۵	۰/۷۸	مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده
کارشناسی	۹۹	۰/۷۷	
ارشد	۶۵	۰/۹۷	حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی
کارشناسی	۹۹	۰/۹۷	
ارشد	۶۵	۰/۹۶	مقابله با پیش قضاوت‌های ناصحیح پیرامون زبان انگلیسی
کارشناسی	۹۹	۰/۹۶	
ارشد	۶۵	۰/۹۵	اولویت بندی اصول زبان انگلیسی
کارشناسی	۹۹	۰/۹۳	

با توجه به میزان سطح معناداری مشاهده شده ($p < ۰/۰۵$) برای هر یک از سازه‌های نگرش انتقادی و نیز برآیند نگرش انتقادی در جدول ۴ نتیجه بر این شد که توزیع هیچ یک از دسته داده‌های فوق نرمال نبوده است. بنابراین از آزمون من ویتنی برای مقایسه داده‌های دو گروه استفاده شد.

جدول ۵ آزمون من ویتنی برای مقایسه نگرش انتقادی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد

P	آمن ویتنی	
۰/۳۹۶	۳۷۰۸۰	نگرش

۰/۶۵۹	۳۸۴۹/۵۰	ناباوری به بی اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط گویشور بومی
۰/۷۲۴	۳۸۸۰	مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده
۰/۷۰۵	۳۸۷۲	حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی
۰/۱۱۶	۳۴۶۵	مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح پیرامون زبان انگلیسی
۰/۰۱۰	۳۱۲۵	اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی

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

بر اساس چارچوب نظری انیس (Ennis, 1996)، بارز نبودن تفاوت دانشجویان مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد در تفکر انتقادی ممکن است به علت عدم ایجاد فرصت بعد از یادگیری برای دانشجویان باشد. به عبارت دیگر، در دانشگاه‌های ایران، از تدریس مستقیم بیش انتقادی پرهیز می‌گردد. بنابراین، زمینه لازم جهت رشد بیش انتقادی فراهم نمی‌شود. در این جاست که انیس (۱۹۹۶) تاکید بر معنی‌سازی، تعهد، ارزش‌ها و باورها دارد. چون 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 در می‌یابند و موقعیت‌های مبهم را تغییر می‌دهند. بنابراین، باید دانشجویان را مدام با موقعیت‌های مبهم مواجه کرد و آن‌ها را به تامل واداشت.

فرضیه ۲: بین نگرش انتقادی دانشجویان نیم‌سال اول و نیم‌سال آخر کارشناسی زبان انگلیسی نسبت به برنامه‌ی زبان‌آموزی در ایران تفاوت معناداری وجود ندارد.
برای آزمون این فرضیه ابتدا آماره‌های توصیفی نگرش انتقادی برای هر یک از گروه‌های نیم‌سال اول کارشناسی و نیم‌سال آخر کارشناسی زبان انگلیسی محاسبه گردید.

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

انحراف معیار	میانگین	تعداد	مقطع	
۹/۸۲	۷۰/۴۲	۹۹	کارشناسی نیم سال آخر	نگرش
۷/۳۲	۶۹/۰۶	۹۹	کارشناسی نیم سال اول	
۵/۰۵	۱۶/۰۷	۹۹	کارشناسی نیم سال آخر	ناباوری به بی اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط گویشور بومی
۵/۱۴	۲۶/۴۵	۹۹	کارشناسی نیم سال اول	
۴/۶۰	۱۹/۷۴	۹۹	کارشناسی نیم سال آخر	مقابله با برنامه های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده
۱/۹۱	۱۴/۰۶	۹۹	کارشناسی نیم سال اول	
۲/۵۵	۱۱/۶۳	۹۹	کارشناسی نیم سال آخر	حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی
۱/۸۹	۹/۷۶	۹۹	کارشناسی نیم سال اول	
۱/۸۹	۱۴/۴۰	۹۹	کارشناسی نیم سال آخر	مقابله با پیش قضاوت‌های ناصحیح پیرامون زبان انگلیسی
۱/۹۱	۱۳/۲۴	۹۹	کارشناسی نیم سال اول	
۱/۸۹	۸/۵۸	۹۹	کارشناسی نیم سال آخر	اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی
۱/۰۴	۵/۵۵	۹۹	کارشناسی نیم سال اول	

مطابق جدول ۶، میانگین بدست آمده برای نگرش (۷۰/۴۲ = آخر کارشناسی M) و دو سازه آن از قرار حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی (۱۱/۶۳ = آخر کارشناسی M) و مقابله با پیش قضاوت‌های ناصحیح پیرامون زبان انگلیسی (۱۴/۴۰ = آخر کارشناسی M) و مقابله با اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی (۸/۵۸ = آخر کارشناسی M) در میان دانشجویان نیم‌سال اول و آخر کارشناسی مشابه بوده است، ولی 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 توسط گویشور بومی (۱۶/۰۷) = آخر کارشناسی M=۲۶/۴۵ (اول کارشناسی M)، مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده (۱۹/۷۴) = آخر کارشناسی M=۱۴/۰۶ (اول کارشناسی M)، تفاوت قابل توجهی میان میانگین‌های دو گروه مشاهده می‌شود. مضافاً با در نظر گرفتن مقدار تفاوت مشاهده شده بین انحراف معیار دو گروه در هریک از بندهای جدول ۶ می‌توان نتیجه گرفت که میزان پراکندگی دو گروه در تمام موارد بهم نزدیک بوده است و تنها در مورد مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده، 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 نیم سال اول و آخر کارشناسی

p	درجه آزادی	آماره	مقطع	نگرش
۰/۰۰۴	۴۳	۰/۹۱۸	کارشناسی نیم سال آخر	
۰/۸۶۳	۴۹	۰/۹۸۷	کارشناسی نیم سال اول	
۰/۰۰۳	۴۳	۰/۹۱۱	کارشناسی نیم سال آخر	ناباوری به بی‌اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط گویشور بومی
۰/۰۰۰	۴۹	۰/۸۹۳	کارشناسی نیم سال اول	
۰/۰۰۰	۴۳	۰/۵۵۶	کارشناسی نیم سال آخر	مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده
۰/۱۴۶	۴۹	۰/۹۶۵	کارشناسی نیم سال اول	
۰/۰۷۳	۴۳	۰/۹۵۲	کارشناسی نیم سال آخر	حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی
۰/۰۶۵	۴۹	۰/۹۵۶	کارشناسی نیم سال اول	

۰/۲۱۸	۴۳	۰/۹۶۵	کارشناسی نیم سال آخر	مقابله با پیش قضاوت های ناصحیح پیرامون زبان انگلیسی
۰/۰۳۰	۴۹	۰/۹۴۸	کارشناسی نیم سال اول	
۰/۰۶۱	۴۳	۰/۹۵۰	کارشناسی نیم سال آخر	اولویت بندی اصول زبان انگلیسی
۰/۰۰۱	۴۹	۰/۹۰۳	کارشناسی نیم سال اول	

با در نظر گرفتن میزان p مشاهده شده در جدول ۷ برای هر یک از گروه‌های دانشجویان نیم سال اول (۰/۸۶) و نیم سال 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 سازه‌های، مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده (۰/۱۴) و حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی (۰/۰۶) برای دانشجویان نیم‌سال اول کارشناسی نرمال بوده و برای سایر سازه‌ها با توجه 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 پیش قضاوت های ناصحیح پیرامون زبان انگلیسی (۰/۲۱)، حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی (۰/۰۷) و اولویت بندی اصول زبان انگلیسی (۰/۰۶) نرمال بوده و برای سایر موارد با توجه 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 نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی از آزمون تی برای گروه های مستقل و برای مقایسه سایر سازه‌ها از بندهای جدول ۷ از آزمون ناپارامتری من ویتنی استفاده شد.

جدول ۸ مقایسه حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی دانشجویان نیم سال اول و آخر کارشناسی

p	درجه آزادی	t
۰/۰۰۰	۹۰	۴/۰۴

حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۸ ($t=4/03$ و $p=0/000$) می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت معناداری بین دانشجویان دو گروه به لحاظ نگرش انتقادی به حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی وجود دارد بطوری که میانگین این سازه در میان دانشجویان نیم‌سال آخر کارشناسی بیشتر است. برای کنکاش بیشتر در نتایج تحقیق میانگین به دست آمده از هر گروه برای هر یک از سازه‌های نگرش انتقادی و میانگین کل دو گروه مقایسه گردید 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	Uمن ویتنی
۰/۹۴	۱۰۴۵
۰/۰۰۰	۱۹۱/۵۰
۰/۰۰۰	۹۶/۵۰
۰/۰۰۰	۷۱۵
۰/۰۰۰	۲۰۲/۵۰

نگرش
ناباوری به بی اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط گویشور بومی
مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده
مقابله با پیش قضاوت‌های ناصحیح پیرامون زبان انگلیسی
اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی

با در نظر گرفتن نتایج جدول ۹ می‌توان اعلام کرد که با وجود عدم 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 پیرامون زبان انگلیسی ($P=0/000$ و $U=715$) و سایر سازه‌ها اعم از ناباوری به بی اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط 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 $U=202/50$) تفاوت معناداری بین دو گروه وجود دارد بطوری که در زمینه ناباوری به بی اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط گویشور بومی میانگین مشاهده شده در میان دانشجویان نیم‌سال اول کارشناسی به‌طور معناداری

بیشتر است و در مورد سایر سازه‌ها میانگین مشاهده شده برای دانشجویان نیم سال آخر بطور معناداری بالاتر است.

در راستای تحلیل‌های انجام شده و با در نظر گرفتن نتایج بدست آمده به خصوص با توجه به عدم وجود 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 شرکت کننده در این تحقیق، یعنی دانشجویان نیم سال 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 قبلاً توضیح داده شد، برای مقایسه گروه‌ها، ابتدا داده‌ها از طریق فرایند لگاریتمی نرمال شده 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 ($P=0/327$ و $F=1/16$) می‌توان بیان کرد که نتایج مربوط به آزمون فرضیه‌های فوق، مکرراً تایید شده و تفاوت معناداری میان گروه‌های چهار گانه وجود ندارد. در همین راستا از آزمون‌های تعقیبی استفاده شد تا جزئی تر به بررسی تفاوت احتمالی بین گروه‌ها بپردازیم.

جدول ۱۱ آزمون شفه برای مقایسه دو به دو گروه‌های چهارگانه در این تحقیق

مقطع	مقطع	تفاوت میانگین خطای استاندارد	p
کارشناسی نیم‌سال آخر		-۳/۲۲	۱/۸۳
ارشد نیم‌سال آخر	ارشد نیم‌سال اول	-۱/۷۱	۱/۶۹
کارشناسی نیم‌سال اول		-۱/۸۶	۱/۶۸
ارشد نیم‌سال آخر		۳/۲۲	۱/۸۳
کارشناسی نیم‌سال آخر	ارشد نیم‌سال اول	۱/۵۰	۱/۶۶

۰/۸۷۸	۱/۶۵	۱/۳۶	ارشد نیم‌سال اول
۰/۷۹۶	۱/۷۰	۱/۷۱	ارشد نیم‌سال آخر
۰/۸۵	۱/۶۶	-۱/۵۰	ارشد نیم‌سال اول کارشناسی نیم‌سال آخر
۱	۱/۶۱	-۰/۱۵	ارشد نیم‌سال اول
۰/۷۴۵	۱/۶۸	۱/۸۶	ارشد نیم‌سال آخر
۰/۸۷۸	۱/۶۵	-۱/۳۶	کارشناسی نیم‌سال اول کارشناسی نیم‌سال آخر
۱	۱/۶۱	۰/۱۵	ارشد نیم‌سال اول

با توجه به مقادیر p مشاهده شده در جدول ۱۱ می‌توان نتیجه گرفت که در هیچ کدام از مقایسه‌های انجام شده بین گروه‌های شرکت کننده در این تحقیق تفاوت معناداری وجود ندارد چرا که تمام این مقادیر بالای ۰/۰۵ هستند. برای تحلیل بیشتر، همین روند درباره سازه‌های پنج گانه نگرش انتقادی انجام شد.

جدول ۱۲ آماره‌های توصیفی هر یک از سازه‌های پنج گانه 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
ارشد نیم‌سال اول	۶۵	۱۴/۷۲	۲/۷۴
کارشناسی نیم‌سال اول	۹۹	۱۴/۰۶	۱/۹۱
ارشد نیم‌سال آخر	۶۵	۱۱/۹۳	۱/۱۴
کارشناسی نیم‌سال آخر	۹۹	۱۱/۶۳	۲/۵۵
ارشد نیم‌سال اول	۶۵	۹/۱۳	۱/۶۹
کارشناسی نیم‌سال اول	۹۹	۹/۷۶	۱/۸۹
ارشد نیم‌سال آخر	۶۵	۱۴/۳۰	۱/۸۷
کارشناسی نیم‌سال آخر	۹۹	۱۴/۴۰	۱/۸۹

ناباوری به بی اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط گویشور بومی

مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده

حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی

مقابله با پیش قضاوت‌های ناصحیح پیرامون زبان انگلیسی

۱/۶۷	۱۴/۱۱	۶۵	ارشد نیم‌سال اول	اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی
۱/۹۰	۱۳/۲۴	۹۹	کارشناسی نیم‌سال اول	
۱/۱۴	۶/۸۸	۶۵	ارشد نیم‌سال آخر	
۱/۸۹	۸/۵۸	۹۹	کارشناسی نیم‌سال آخر	
۱/۳۶	۵/۳۸	۶۵	ارشد نیم‌سال اول	
۱/۰۴	۵/۵۵	۹۹	کارشناسی نیم‌سال اول	

با توجه به میانگین هر یک از گروه‌ها در جدول ۱۲ در زمینه ناپاوری به بی‌اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط گویشور بومی دانشجویان نیم سال اول (۲۶/۴۵) و آخر (۱۶/۰۷) کارشناسی و نیز دانشجویان نیم سال 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 نیم سال اول (۵/۱۴) و آخر (۵/۰۵) کارشناسی و دانشجویان نیم سال اول (۵/۶۸) و چهارم کارشناسی ارشد (۴/۰۶) از نظر تنوع و پراکندگی نگرش انتقادی در زمینه ناپاوری به بی‌اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط گویشور بومی وضعیت مشابهی دارند. علاوه بر این، در زمینه مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده دانشجویان نیم‌سال اول (۱۴/۰۶) و آخر (۱۹/۷۴) کارشناسی و نیز 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 نیم‌سال چهارم کارشناسی - ارشد (۴/۳۵) از نظر تنوع و پراکندگی نگرش انتقادی در زمینه مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده مقابله با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده با افزایش سال‌های تحصیل در یک مقطع نگرششان پراکنده‌تر می‌شود. به همین ترتیب در زمینه حساسیت نسبت به اپیتولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی دانشجویان نیم سال اول (۹/۷۶) و آخر (۱۱/۶۳) کارشناسی و نیز 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 نیم‌سال چهارم کارشناسی -

ارشد (۲/۵۵) از نظر تنوع و پراکندگی نگرش انتقادی در زمینه حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی از پراکندگی مشابهی برخوردارند. افزون بر این در زمینه مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح پیرامون زبان انگلیسی، دانشجویان نیم‌سال اول (۱۳/۲۴) و آخر (۱۴/۳۰) کارشناسی و نیز 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 دانشجویان ترم چهارم کارشناسی ارشد (۱/۸۷) از نظر تنوع و پراکندگی نگرش انتقادی در زمینه مقابله با پیش‌قضاوت‌های ناصحیح پیرامون زبان انگلیسی، از پراکندگی مشابهی برخوردارند. در نهایت در زمینه اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی، دانشجویان نیم‌سال اول (۵/۵۵) و آخر (۸/۵۸) کارشناسی و نیز دانشجویان نیم‌سال اول (۵/۳۸) و چهارم (۶/۸۷) کارشناسی ارشد می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت قابل توجهی بین دو گروه کارشناسی وجود دارد ولی دو گروه کارشناسی ارشد با هم و با گروه سال اول کارشناسی با هم در وضعیت مشابهی هستند.

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 نیم‌سال چهارم کارشناسی ارشد (۱/۱۴) از نظر تنوع و پراکندگی نگرش انتقادی در زمینه اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی از پراکندگی مشابهی برخوردارند.

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

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

p	F	میانگین مجذور	درجه آزادی	مجموع مجذورات	
۰/۰۰۰	۵۹/۷۵	۱۵۲۵/۸۳	۳	۴۵۷۷/۱۸	ناباوری به بی اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط گویشور بومی

۰/۰۰۰	۲۸/۰۱	۳۴۴/۰۸	۳	۱۰۳۲/۲۳	مقایسه با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده
۰/۰۰۰	۲۳/۴۷	۸۳/۸۴	۳	۲۵۱/۵۲	حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی
۰/۰۱۱	۳/۸۳	۱۲/۹۱	۳	۳۸/۷۴	مقایسه با پیش قضاوت‌های ناصحیح پیرامون زبان انگلیسی
۰/۰۰۰	۵۰/۸۲	۹۸/۱۷	۳	۲۹۴/۵۱	اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی

با توجه به مقادیر مشاهده شده در جدول ۱۳ می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت معناداری بین گروه‌های چهارگانه به لحاظ ناباوری به بی‌اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط گویشور بومی (۰/۰۰۰ و $F=۵۹/۷۵$)، مقایسه با برنامه‌های پنهان با تکیه بر مطالب بومی تدوین شده ($F=۲۸$ و $P=۰/۰۰۰$)، حساسیت نسبت به ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی ($F=۲۳/۴۱$ و $P=۰/۰۰۰$)، مقایسه با پیش قضاوت‌های ناصحیح پیرامون زبان انگلیسی ($F=۳/۸۲$ و $P=۰/۰۱$)، اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی ($F=۵۰/۸۱$ و $P=۰/۰۰۰$) وجود دارد. چون این گروه‌ها به لحاظ کلیت نگرش انتقادی تفاوت معناداری ندارند ولی به لحاظ جزئیات سازه‌های نگرش انتقادی متفاوت هستند؛ 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 فوق، میزان مجذور اتای هیچ یک از این سازه‌ها از ۰/۵ بالاتر نیست. بنابراین، می‌توان اعلام داشت که اندازه اثر هر یک از این سازه‌ها در خوش‌بینانه‌ترین حالت در سطحی متوسط است (ناباوری به بی‌اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط گویشور بومی

(۰/۵۰) و اولویت‌بندی اصول زبان انگلیسی (۰/۴۶)). در بقیه سازه‌ها موارد ضعیف و به خصوص در سازه‌ی مقابله با پیش قضاوت‌های ناصحیح پیرامون زبان انگلیسی (۰/۰۶) بسیار ضعیف است. بنابراین، با توجه به اندازه اثرهای به‌دست‌آمده می‌توان گفت که در مجموع سازه‌های نگرش انتقادی بطور قابل توجهی تحت تاثیر 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. بر اساس چهارچوب نظری شعبانی (۱۳۸۹)، 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 گفت و گو و انطباق محتوی آموزشی متناسب با تجربه زیسته دانشجویان یک ضرورت به حساب می‌آید.

دانشگاه‌های امروز بتدریج از پرورش بینش انتقادی فاصله گرفته و بیشترین توجه خود را صرفا به ارائه اطلاعات معطوف کرده اند. این امر درحالی است که در عصر انفجار اطلاعات؛ نه تنها برخورداری 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 و ارزشیابی مطالب و تفکر انتقادی را نیز کسب نمایند. بررسی انجام شده توسط عارفی و رضایی‌زاده (۱۳۹۰)، نشان داد که برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها در سطوح مختلف تحصیلی در ایران کمتر مبتنی بر رویکردهای یادگیری فعال هم چون نظریه یادگیری ساخت‌گرایی و فراشناختی همراه با روش‌های آموزش و تدریس هم چون کاوشگری، پرسشگری متقابل هدایت شده، حل مسئله که تاثیر انکارناپذیری بر رشد تفکر انتقادی دانشجویان دارند، می‌باشند.

۵. بحث

تفاوت عمده این پژوهش با دیگر پژوهش‌های فراوانی که در این حوزه صورت گرفته است، طولی درونگراییانه بودن این پژوهش است که آزمودنی‌ها را در فواصل طولانی مورد ارزیابی قرار داده است. با این وجود، نتایج این تحقیق با نتایج پژوهش‌های شفیع‌ی، خلیلی و مسگرانی (۱۳۸۳)؛ اسلامی اکبر، شکرایی، بهبهانی و جمشیدی (۱۳۸۳)؛ بدری‌گرگری،

فتحی آذر، حیسینی و مقدم (۱۳۸۶)؛ آخوند زاده، احمری، صالحی و عابدینی (۱۳۹۰)؛ تاشی، مرتضوی، یزدانی، و متقی پور (۱۳۹۱)؛ وجدانی (۱۳۹۴)؛ قبول، یاحقی و یار محمدی (۱۳۹۵) و رضانی، صفایی مقدم و پارسا (۱۳۸۹) هم راستا می‌باشند. 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 دارند، بنابراین، به تحول فکری دانشجویان توجه کافی نداشته و آن‌ها را از هرگونه کنجکاوی، تحلیل و قضاوت که لازمه خلاقیت است فاصله می‌دهد. لذا می‌توان نتیجه گرفت، دوران تحصیل در دانشگاه، موجب رشد و توسعه مهارت بینش انتقادی، تقویت قدرت مباحثه و مناظره فراگیران در کلاس درس و تمیز دادن عقاید شخصی از حقایق نشده‌است. این در حالی است که جامعه به دانشگاه به عنوان 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 به حداقل رسانده و بینش انتقادی را که یکی از عوامل تبدیل تهدیدها به فرصت است، در همگان نهادینه کند. مسئله این است که اغلب اساتید دانشگاه آموزش خاصی درباره تربیت انتقادی ندیده‌اند؛ از این رو، قادر نخواهند بود این مهارت را در دانشجویان به طور 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 به وجود می‌آید نه از طریق اطلاعات جمع‌آوری شده (وایتهد، به نقل از مایرز، ۱۳۷۴).

طبق یافته‌های پژوهش حاضر، اگرچه میزان بینش انتقادی دانشجویان به برنامه‌ی زبان-آموزی در طول تحصیل، رشد نداشته است ولی نگرش آن‌ها در نیم سال آخر در خصوص حساسیت به *ایدئولوژی خاص در مطالب آموزشی زبان انگلیسی* به طور معناداری نسبت به نیم‌سال اول آن‌ها بالا رفته در حالی که نگرش آن‌ها در نیم سال آخر در خصوص *ناباوری به بی‌اثر بودن تدریس زبان انگلیسی توسط گویشور بومی* نسبت به نیم‌سال اول تحصیل آن‌ها به طور معناداری کاهش یافته است. بخش‌های تشکیل دهنده این دو سازه شامل نکات مشترکی از قبیل: توسعه فرهنگ غربی توسط آموزش زبان انگلیسی، القای جهان‌بینی خاص از سوی منابع زبان انگلیسی، تمایل به ارزشمندتر جلوه دادن فرهنگ غربی توسط مواد آموزشی زبان انگلیسی، بی‌اعتمادی معلمان زبان انگلیسی نسبت به 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 می‌باشد. همانگونه که بیان شد، افزایش تحصیلات دانشجویان، موجب باور و حساسیت بیشتر آن‌ها به موارد فوق شده است. این‌گونه می‌توان نتیجه گرفت، اگرچه دانشجویان به میزان تحصیل در دانشگاه، از رشد کافی در نگرش انتقادی به مسائل آموزش زبان انگلیسی بهره نمی‌برند، ولی نسبت به پیامدهای سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و ایدئولوژیکی که آموزش زبان انگلیسی در پی دارد، حساس شده 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 تاکید بر توسعه شناخت خود، خودپنداری-های مثبت و رشد هویت قومی و فرهنگی بنا شده است. این برنامه‌های درسی به داشتن حس بهتر درباره خویشتن و تقویت احساسات در خصوص خود ارزشمندی موثر بوده و موجب 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) می‌باشد. از این‌رو، ترویج تعلیم و تربیت انتقادی جهت 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 (احمدی پور، ۱۳۹۰) با قوت مطرح می‌باشند. بنابراین، با توجه به تعارض‌های فرهنگی، ایدئولوژیکی و... بین جامعه ایران و جوامع انگلیسی زبان، رشد بینش انتقادی زبان‌آموزان در خصوص آموزش زبان انگلیسی به‌دور از هر گونه نگاه جانب‌دارانه ضرورت دارد.

ناگفته پیداست که رشد یا عدم رشد تفکر انتقادی را در دانشجویان نمی‌توان فقط به آموزش رسمی دانشگاه نسبت داد چون آموزش‌های پنهان نیز نقش مهمی در این خصوص دارند. ولی عواملی که در آموزش‌های رسمی می‌توانند موجب رشد ناکافی بینش انتقادی میان دانشجویان رشته زبان انگلیسی گردند، زمان محدود کلاس، اشتغال بیش از انتظار استادان به امر تدریس، عدم حاکمیت روح دموکراسی در کلاس، حاکم بودن رویکرد نمره-گرایی و محصول‌گرایی در نظام آموزشی، اطلاع‌محوری زیاد این رشته به خصوص گرایش‌های مطالعه شده در این پژوهش و وابسته بودن زیاد این رشته به اطلاعات پیشینیان

می‌باشند. در این نظام آموزشی، دانشجویی مطلوب است که یکسری قواعد زبانی و زبان-شناختی، اصول و تکنیک‌های آموزش داده شده و همین‌طور تعداد زیادی واژگان را به یاد بسپارد و یا این که بتواند با گویش و آوای قابل فهم به این زبان سخن بگوید. ناگفته پیداست که تنها با به‌خاطر سپاری موارد فوق، قدرت اندیشیدن و بینش انتقادی دانشجویان این رشته، رشد چشمگیری نخواهد داشت.

عارفی و رضایی‌زاده (۱۳۹۱)، عواملی همچون عدم همخوانی محتوای برنامه‌های درسی با انتظارات تربیت انتقادی و همین‌طور عدم تناسب لازم بین روش‌های تدریس در دانشگاه‌ها و نحوه ارزشیابی دانشجویان و اصول تربیت انتقادی را در عدم رشد مناسب تربیت انتقادی دانشجویان موثر می‌دانند. این موانع می‌تواند موجب کاهش نقش معلمی شده و از ایجاد فضای مناسب جهت به چالش کشاندن افکار جلوگیری کند.

بابا محمدی و خلیلی (۱۳۸۶)، اعتقاد دارند آموزش مهارت‌ها و روش‌های بینش انتقادی مستلزم بازاندیشی درباره نقش استاد به منزله مخزن اطلاعات است تا با بکارگیری راهبرد-های خاص به آموزش این مهم بپردازند. وجدانی (۱۳۹۴) در این خصوص اعلام می‌دارد، اساتید دانشگاه از مهارت تفکر انتقادی محروم هستند. 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 تغییرات اساسی در رویکرد، روش تدریس و فضای کلاس ایجاد شود، بلکه باید تفکر انتقادی با همه ی دروس دانشگاهی تلفیق گردد.

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادات

با توجه به اهمیت تربیت انتقادی و دیدگاه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت مبنی بر این که تربیت انتقادی باید با آموزش در هر مقطعی درهم‌تنیده باشند، محققین حاضر، پرسشنامه-ی "نگرش انتقادی در خصوص زبان آموزی در ایران" که توسط پیشوایی و کساییان (۲۰۱۳) طراحی و اعتبار سنجی شده است، 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 نمودند. یافته‌ها نشان دادند که میزان بینش انتقادی دانشجویان به برنامه زبان-آموزی در طول تحصیل، رشد معناداری نداشته‌است. بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت

که در برنامه فعلی آموزش، فرصت نهادینه سازی بینش انتقادی در کلاس‌های دانشگاه به اندازه کافی فراهم نمی‌باشد و تربیت انتقادی به عنوان یک بعد پایه‌ای در نظام آموزشی دانشگاه‌ها مفقود مانده است و احتمالاً آن‌گونه که شایسته است مورد توجه دست‌اندرکاران قرار نگرفته است. عدم توجه 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 نسبت به تقویت نگاه انتقادی کاربران خود تا هرآنچه را 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 و یا بیم از نتایج آن، از عوامل مهم این نتیجه هستند. یکی دیگر از عوامل در این واقعیت، برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها در سطوح مختلف تحصیلی در ایران می‌باشد. آن‌ها به نقل از عارفی و رضازاده (۱۳۹۱)، کمتر مبتنی بر رویکردهای یادگیری فعال هم چون نظریه یادگیری ساخت‌گرایی و فراشناختی همراه با روش‌های آموزش و تدریس هم چون کاوشگری، پرسشگری متقابل هدایت شده، حل مسئله که تاثیر انکارناپذیری بر رشد تفکر انتقادی دانشجویان دارند، می‌باشند.

دوران تحصیل در دانشگاه که فرصت بهره جستن از اساتید و استفاده از منابع آموزشی می‌باشد، موجب رشد و توسعه بینش انتقادی نشده است؛ بنابراین، بازنگری در منابع آموزشی و شیوه‌های آموزش فعلی دانشگاه باید به گونه‌ای صورت پذیرد که دانشجویان به جای انباشتن حقایق علمی در ذهن، بیاموزند چگونه خود فکر کنند، تصمیم بگیرند و درباره امور مختلف قضاوت کنند. به عبارتی، آن‌ها باید خود-تحویلی *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 در تفکر را در دانشجویان پرورش دهند. به عبارتی، محتوای منابع آموزشی باید به جای تاییدپذیری *verification* محض، ابطال-پذیری را نیز محور بحث خود قرار دهند.

تدوین ابزار سنجش مناسب و متناسب با تعریف بینش انتقادی که یک ضرورت است، قویاً به نظام آموزشی کشور پیشنهاد می‌گردد. از آنجا که این تحقیق پرسشنامه ای بوده

پیشنهاد می‌شود محققان با استفاده از دیگر شیوه‌های تحقیق کیفی همچون مصاحبه به بررسی گسترده‌تر ابعاد این پژوهش بپردازند.

پی‌نوشت

1. introspective longitudinal study

کتاب‌نامه

- احمدی پور، طاهره (۱۳۹۰)، به سوی چارچوب سیاست زبان ملی. *زبان شناخت*، ۲(۱)، ۱-۱۶.
- آخوندزاده، کبری، احمدی، هدی، صالحی، شایسته و عابدینی زهرا (۱۳۹۰)، تفکر انتقادی در حوزه آموزش پرستاری ایران. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۳)، ۲۲۱-۲۱۰.
- اسلامی، اکبر، شکرایی، بهبهانی و جمشیدی روح انگیز (۱۳۸۳)، مقایسه توانایی تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری ترم اول و آخر پرستاری بالینی. *نشریه پرستاری ایران*، ۱۷(۳۹)، ۲۹-۱۵.
- اطهری زینب السادات، شریف، سیدمصطفی، نصر، احمدرضا ونعمت بخش مهدی (۱۳۹۰)، ارزیابی مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی در طی دو نیم‌سال تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی ویژه نامه توسعه آموزش و ارتقای سلامت*، ۹(۱۱)، ۱۰۴۹-۱۰۴۰.
- التیامی نیا، رضا وحسینی علی (۱۳۹۴)، هویت، فرهنگ و سبک زندگی اسلامی در عصر جهانی شدن. *دو فصلنامه الگوی پیشرفت اسلامی ایران*، ۳(۵)، ۱۴۲-۱۰۹.
- بابا محمدی، حسن و خلیلی حسین (۱۳۸۶)، مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی سمنان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۴(۲)، ۳۳-۲۱.
- بدری گرگری، رحیم، فتحی آذر، اسکندر، حیسنی، سید داود و مقدم محمد (۱۳۸۶)، بررسی مهارت تفکر انتقادی دانشجو معلمان تربیت معلم تبریز. *فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۷(۵)، ۲۴-۱.
- بدری گرگری، رحیم و قناعت پیشه عتروت الزهرا (۱۳۹۴)، تاثیر روش آموزشی افسانه زدایی علمی بر تفکر انتقادی دانش آموزان. *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، ۵۵(۱۴)، ۲۱-۷.
- بهمنی، فرود (۱۳۸۴)، مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در مواجهه با متون علمی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۵(۲)، ۴۶-۴۱.
- تاشی، شهره، مرتضوی، فتحیه، یزدانی، شهرام و متقی پور یاسمن (۱۳۹۱)، بررسی مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۹(۲)، ۱۷۸-۱۷۰.

- حسینی، منیر السادات (۱۳۹۵)، امپریالیسم زبانی یا زبان امپریالیسم: ضرورت مواجهه با هژمونی زبان انگلیسی در کشورهای اسلام. فصلنامه پژوهش‌های سیاسی جهان اسلام، ۶(۳)، ۷۵-۴۳.
- زیباکلام مفرد، فاطمه و محمدی حمدالله (۱۳۹۰)، بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژيرو با نظر به کاربرد آن برای اصلاح نظام تربیت معلم. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۵(۳)، ۳۸-۱۹.
- سلطان القرائی، خلیل و سلیمان نژاد اکبر (۱۳۸۷)، تفکر انتقادی و ضرورت آموزش آن در کلاس درس. دوفصلنامه تربیت اسلامی، ۳(۶)، ۱۹۵-۱۸۱.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۸)، روانشناسی تربیتی. تهران: انتشارات آگاه.
- شفیعی، شهلا، خلیلی، حسین و مسگرانی محسن (۱۳۸۳)، ارزشیابی مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان پرستاری دانشکده پرستاری و مامایی زاهدان. فصلنامه طب و تزکیه، ۵۳(۴)، ۲۰-۵.
- شعبانی، بختیار (۱۳۸۳)، نظریه انتقادی پائولو فریره. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۸(۳)، ۱۰۵-۱۰۱.
- عارفی، محبوبه و رضایی زاده مرتضی (۱۳۹۱)، مروری بر نقش و جایگاه برنامه درسی دانشگاهی در رشد تفکر انتقادی دانشجویان. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۲(۳)، ۶۳-۴۲.
- قاضی مرادی، حسن (۱۳۹۱)، درآمدی بر تفکر انتقادی. تهران: نشر دات.
- قبول، احسان، یاحقی، محمد جعفر و یار محمدی اشرف (۱۳۹۵)، بررسی میزان رشد تفکر انتقادی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی. فصلنامه علمی-پژوهشی نقد ادبی، ۹(۳۳)، ۲۰۵-۱۷۷.
- قهاری، شیمیا (۱۳۹۲)، تأثیر رشته زبان انگلیسی بر هویت فرهنگی: بررسی مقایسه‌ای هوش فرهنگی و انزوای ارزشی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۲(۳)، ۱۲۴-۱۱۵.
- کریمیان، حسین، ناطقی، فائزه و سیفی محمد (۱۳۹۶)، جایگاه تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۵(۳۴)، ۱۵۱-۱۳۴.
- مایرز، چت (۱۳۷۴)، آموزش تفکر انتقادی. ترجمه خدایار ایلی، چاپ اول، تهران: سمت.
- میر مولایی، سید طاهره (۱۳۸۳)، مقایسه تفکر انتقادی دانشجویان ترم اول و ترم آخر مقطع کارشناسی پیوسته مامایی دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر تهران. فصلنامه حیات، ۲۲(۳)، ۷۷-۶۹.
- وجدانی، فاطمه (۱۳۹۴)، راهبردهای پرورش تفکر انتقادی دانشجویان، با تأکید بر نقش اعضای هیأت علمی. فصلنامه مطالعات اندازگیری و ارزشیابی آموزشی، ۸(۲۹)، ۱۵۳-۱۳۳.
- هاشمی، شهناز و سدیدپور سمانه (۱۳۹۳)، بررسی جایگاه تفکر انتقادی در منابع دانشگاهی - مطالعاتی رشته جامعه‌شناسی. فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی، ۳(۱۲)، ۹۷-۱۱۳.

Akbari, R. (2008), Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, 62(3), 276-283.

Aliakbari, M., & Faraji, E. (2011), Basic principles of critical pedagogy. In *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR* (Vol. 17, pp. 78-85).

- 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. & Irons, J. (2008). *Simple strategies for teaching your student to think critically*. In: Dunn, D & Halonen, J. & Smith, R.(Ed). *Teaching critical thinking in psychology*. London: Wiley & Blackwell.
- Ennis, R. (1996). *Critical thinking*. Prentice Hall, USA.
- Crooks, G. (2009), The practicality and relevance of second language critical pedagogy. *Language Teaching*, 7(5), 112-134.
- Davari, H. (2011). *Linguistic imperialism or global understanding: ELT in globalization from an Iranian perspective*. Unpublished master's thesis, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
- Ghaffar Samar, R., & Davari, H. (2011), Liberalist or alarmist: Iranian ELT community's attitude to mainstream ELT vs. critical ELT. *TESOL Journal*, 63(5), 63-91.
- Johnson, D. C. (2011), The Effect of critical thinking instruction on verbal descriptions of music. *Journal of Research in Music Education*, 59(3), 257-272.
- 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* 27 (1), 5-30.
- Pennycook, A. (1994), *The Cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
- Pennycook, A. (1999), Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33(3), 329-348.
- Phillipson, R. (1992), *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pishvaei, V. & Kasaian, S. A. (2013), Design, construction, and validation of a critical pedagogy attitude questionnaire in Iran. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2), 59-74.