

نقش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مهارت خواندن زبان انگلیسی زبان‌آموزان با رویکرد کاربردشناسی

زهرا ابوالحسنی*

دانشیار گروه زبانشناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات،
تهران، ایران

مهتاب عضدانلو**

کارشناس ارشد رشته زبانشناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات،
تهران، ایران.

وحیده شاه‌حسینی***

کارشناس ارشد رشته علوم ارتباطات، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات،
تهران، ایران.

(تاریخ دریافت: ۹۵/۰۸/۰۱، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۵/۳۱، تاریخ چاپ: شهریور ۱۳۹۶)

چکیده

«زبانشناسی کاربردی» اصطلاحی است که از یک منظر، معادل «آموزش زبان و مسائل مرتبط با آن» در نظر گرفته می‌شود و حوزه مطالعاتی میان رشته‌ای است که به تحلیل مسائل زبانی می‌پردازد. شایان ذکر است که یکی از چهار مهارت اصلی زبان‌آموزی، مهارت «خواندن» با سه سطح پردازش حافظه کاری، فرایندهای سطح پایین و فرایندهای سطح بالاست که رسیدن به سطح بالا، غایت خواندن یا همانا روان‌خوانی محسوب می‌شود. این پژوهش به بررسی نقش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مهارت خواندن زبان انگلیسی زبان‌آموزان می‌پردازد. جهت سنجش فرضیه پژوهش دو گروه ۲۹ نفره از زبان‌آموزان پایه اول دبیرستان، در یکی از دبیرستان‌های دخترانه منطقه ۱۲ تهران انتخاب شدند. برای گروه اول، طرح درس آموزش زبان انگلیسی با رویکرد تفکر انتقادی و کاربردشناسی، بر پایه گفت‌وگو، به صورت کندوکاو محور و طی ۲۰ جلسه، اجرا شد و گروه دوم تنها دوره آموزش زبان انگلیسی را گذراند. در این پژوهش، از روش پیمایش خرد با رویکرد کمی و تکنیک پرسشنامه بسته پاسخ و پرسشنامه باز پاسخ و نیز جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون اختلاف میانگین‌ها و تحلیل محتوا استفاده شد. میانگین پیش آزمون و پس آزمون تفکر انتقادی و خواندن سطح بالای گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذراندند، در مقایسه با گروهی که تنها دوره آموزش زبان را گذراندند، با نسبت بیشتری ارتقاء یافته است. همچنین این گروه نسبت به گروه دوم توانستند در نوشته‌هایشان از اقلام کاربردشناسی مدنظر این پژوهش، بیشتر استفاده کنند.

واژه‌های کلیدی: مهارت خواندن، تفکر انتقادی، کاربردشناسی، کندوکاو محور، گفت‌وگو.

* zabolhassani@hotmail.com

** azodanlou_mahtab@yahoo.com

*** v.shahhoseini@gmail.com

۱- مقدمه

در دنیای پیچیده امروز، با نگاهی به نیاز برقراری ارتباط در جهت دستیابی به هدف‌های علمی و اجتماعی، ضرورت فراگیری و به کارگیری زبانی بین‌المللی بر کسی پوشیده نیست. امروزه تحولات عظیمی را در رشته‌های گوناگون سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و آموزشی دنیا شاهدیم. رویکردهای نوین به آموزش، اساس تعلیم و تربیت را دگرگون کرده است.

در این میان مهارت در «خواندن» همواره یکی از مهمترین نیازهای یادگیری بوده است. توانایی درک مطلب و تفسیر و استنتاج از متن‌های درسی و غیردرسی، افراد را با اندیشه‌ها و داده‌های نو آشنا می‌سازد تا راه بهتر اندیشیدن و بهتر زیستن را بیاموزند. «سواد خواندن» به معنای علمی و جامع، ابزاری است که می‌توان به گنجینه‌های بی‌پایان تجربه بشری دست یافت. به سخنی دیگر، خواندن دربرگیرنده مجموعه‌ای از مهارت‌هاست که پایه مشترک موفقیت در دیگر زمینه‌ها می‌شود.

از آنجا که خواندن به مهارت‌ها و توانایی‌های ذهنی موجود در تفسیر نوشته‌ها یا متن‌ها، مربوط است و کاربردشناسی با تفسیر گفته‌های موجود در متن ارتباط دارد و همچنین از آنجا که فراگیری زبان دوم^۱ به معنی یادگیری یک زبان تازه توسط فردی است که پیش از آن زبانی را به عنوان زبان مادری آموخته است و می‌داند که افراد علاوه بر یادگیری دستور، نحو و آوا، تمامی قاعده‌های ارتباطی را به تدریج فرا می‌گیرند، نمی‌توان خواندن و کاربردشناسی را دو رشته مجزا در نظر گرفت که جدا از هم و هر یک به تنهایی پیشرفت می‌کنند (دیویس^۲ ۱۹۹۱، ۱۳-۳). در واقع زبان‌آموز با دانستن و کاربرد این قاعده‌هاست که می‌تواند با دیگران ارتباط کامل برقرار کند و از این طریق، میان واقعیت خارجی و گفتار پیوند زند.

از سوی دیگر کسب مهارت خواندن بدون داشتن مهارت تفکر انتقادی، دشوار به نظر می‌رسد. زیرا تفکر انتقادی به تفسیر، تحلیل، ارزیابی، استدلال و نیز توصیف موضوعات استدلالی عقلانی و یا تأملات مربوط به متن منجر می‌شود که می‌توانیم بر مبنای آنها قضاوت کنیم. در این میان رشد تفکر انتقادی را می‌توان یکی از اهداف اساسی نظام تعلیم و تربیت نوین در سطح جهانی انگاشت. هر نظام آموزشی برای موفق شدن، به افرادی متفکر نیازمند است؛ تفکری که افراد را به قضاوت بهتر در امور رهنمون سازد.

1. second language acquisition

2. Davis

در این راستا قصد پاسخگویی به این سؤال را داریم که به لحاظ زبان‌شناسی و با آموزش تفکر انتقادی، چقدر می‌توان سطح مهارت خواندن زبان‌آموزان را بالا برد؟ بدین اعتبار، فرضیه پژوهش حاضر آن است که بین کنش زبانی زبان‌آموزانی که زبان انگلیسی را با رویکرد تفکر انتقادی گذرانده‌اند و زبان‌آموزانی که با این رویکرد زبان انگلیسی را نگذرانده‌اند، تفاوت معناداری در درک و به کارگیری اقلام کاربردشناسی زبان وجود دارد.

۲- چارچوب نظری پژوهش

درباره یادگیری زبان دوم باید از اصطلاح زبان‌شناسی کاربردی استفاده کرد چون بطور مستقیم با کاربرد نظریه زبان‌شناسی در تدریس و یادگیری زبان دوم سروکار دارد. در واقع منظور از زبان‌شناسی کاربردی، کاربرد زبان دوم در مبحث خواندن است. این شاخه از زبان‌شناسی به مطالعه مفهوم گفتار گوینده یا نویسنده و تفسیر آن توسط شنونده یا خواننده می‌پردازد.

در این بخش پس از بررسی تعاریف کاربردشناسی و با یادآوری موضوعات اصلی این حوزه، ارتباط آن با فراگیری زبان دوم ذکر می‌شود. سپس مبانی و رویکردهای آموزش تفکر و به ویژه تفکر انتقادی و ارتباط آن با خواندن ارائه می‌گردد. و در مبحث خواندن نیز پس از تعریف، هدف‌های اصلی و سرانجام مولفه‌های آن به کوتاهی یادآوری می‌شود.

۲-۱- کاربردشناسی

کاربردشناسی به همراه معنی‌شناسی و نحو، سه شاخه زبان‌شناسی را تشکیل می‌دهند. این شاخه از زبان‌شناسی به مطالعه مفهوم گفتار گوینده یا نویسنده و تفسیر آن توسط شنونده یا خواننده می‌پردازد. کاربردشناسی، مطالعه معنی است؛ معنایی که گوینده یا نویسنده آن را منتقل و شنونده یا خواننده آن را برداشت می‌کند. از سوی دیگر کاربردشناسی، بررسی معنی بافتی است و تفسیر منظور افراد در یک بافت خاص و نیز چگونگی تأثیر آن بافت را بر پاره‌گفت دربرمی‌گیرد. همچنین کاربردشناسی بررسی می‌کند که چه میزان پیام، بیش از آنچه بر زبان آمده انتقال یافته است. کاربردشناسی به بررسی چگونگی بیان فاصله نسبی نیز می‌پردازد. در این رویکرد، کاربردشناسی به دنبال پاسخ به این پرسش است که کدام عوامل تعیین می‌کنند چه چیز باید بر زبان بیاید و چه چیز ناگفته بماند (یول ۱۳۹۱، ۱۲-۱۱).

موضوعات مورد بررسی در حوزه کاربردشناسی اشاره^۱، ارجاع^۲، پیش‌انگاشت^۳ و استلزام، همکاری و تضمن، و کنش‌های گفتاری^۴ است. در سخن گفتن درباره یادگیری زبان دوم به این دلیل از اصطلاح زبان‌شناسی کاربردی استفاده می‌شود که بطور مستقیم با کاربرد نظریه زبان‌شناسی در تدریس و یادگیری زبان دوم سروکار دارد. (اگریدی، دابروولسکی و آرنف ۱۳۹۰، ۴۸۰) خواندن و کاربردشناسی دو رشته‌ای هستند که جدا از هم و هر یک به تنهایی پیشرفت کرده‌اند. خواندن به مهارت‌ها و توانایی‌های ذهنی مربوط است که در تفسیر نوشته‌ها یا متون وجود دارد و کاربردشناسی به تفسیر گفته‌های موجود در متن مربوط می‌باشد (دیویس ۱۹۹۱، ۱۳-۳).

از لحاظ کاربردشناسی، کاربری توانا تلقی می‌شود که ویژگی‌هایی چون کنش گفتار، درک و انتقال معانی تحت‌اللفظی، رعایت ادب، دانش زمینه، انجام عملکردهای گفتمان و دانش فرهنگی را داشته باشد. کنش گفتار از نظر «آستین^۵»، وظیفه جملات، توصیف امور یا حقایق درست یا نادرست است (آستین ۱۹۶۲، ۶). توانایی درک و انتقال معانی تحت‌اللفظی، بطور مستقیم به «اصل همکاری گرایس^۶» و به معنای تلویح^۷ مربوط است. اصل غالب در مکالمه، اصل همکاری است. باید به هنگام گفت‌وگو به نحو مقتضی و تا جایی که هدف مکالمه ایجاب می‌کند، به روند آن کمک کرد (گرایس ۱۹۷۵، ۳). رعایت ادب، فرایندی پیچیده در هر زبانی است. چراکه نه تنها درک زبان را می‌طلبد، بلکه باید از ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی آن جامعه زبانی اطلاع داشت. به عبارت دیگر، ادب یعنی در نظر گرفتن احساس دیگران (هولمز^۸ ۲۰۰۸، ۲۸۱). و اما اگر خواننده از اشکال زبان‌شناختی آگاهی نداشته باشد و نتواند ساختار زبان‌شناختی را تشخیص دهد، آن دانش زمینه نیز نمی‌تواند به درک مطلب او کمک چندانی کند (گریب^۹ ۱۹۸۹، ۱۵۲-۱۵۱). انجام عملکردهای گفتمان یعنی اگر رابطه‌ای میان جملات

1. deixis
2. reference
3. presupposition
4. speech act
5. Austin
6. Grice
7. implicature
8. Holmes
9. Grabe

وجود نداشته باشد، تنها یک مشت جمله نامربوطند و بس. منظور از این رابطه‌ها، همان انسجام میان جملات است (یول و براون^۱، ۱۹۸۹، ۱۹۹۱). و سرانجام دانش فرهنگی چیزی است که مردم بر اساس آن به گونه‌ای که باید رفتار می‌کنند، کارهایشان را انجام می‌دهند و تجربه‌شان را به شیوه متمایز خود تفسیر می‌کنند (کوین و هالند^۲، ۱۹۸۷، ۴). در کل می‌توان گفت که کاربردشناسی مطالعه ارتباط میان صورت‌های زبانی و کاربران آنهاست. در این حوزه می‌توان درباره معنی مورد نظر افراد، اهداف، مقاصد و تصورات آنها و نیز نوع کنش‌هایشان به هنگام گفتار بحث کرد و همه این موارد بدون داشتن تفکر اصولی امکان‌پذیر نخواهد بود.

۲-۲- تفکر انتقادی

هر عملی هر چند ساده چون صحبت کردن، گوش دادن، خواندن، نوشتن و حساب کردن از افکار انسان ریشه می‌گیرد، اگرچه ممکن است بیشتر این اندیشه‌ها از ویژگی غیرعقلانی بودن، خودبه‌خودی بودن، یا ناآگاهانه بودن برخوردار باشند. به عبارت دیگر می‌توان گفت، تفکر شامل هر نوع فعالیت ذهنی است که به حل یک مسئله، تصمیم‌گیری و یا فهم مطلب کمک کند. تفکر یک فعالیت آگاهانه است، اما تأثیر فرایندهای ناآگاهانه بر آن را نیز نباید نادیده گرفت. تفکر با آموزش است که ارتقاء یافته و نهادینه می‌شود (فیشر ۱۳۸۶، ۳۱۰).

شالوده مهارت‌های فکری باید از همان سال‌های اولیه زندگی پی‌ریزی شود، زیرا فراخ‌اندیشی از همان سال‌هایی آغاز می‌شود که شخصیت و هویت کودک به عنوان یک شخص متفکر، در حال شکل‌گیری است. در طول دوره‌ای که کودکان رشد کرده و بزرگسال می‌شوند، تمایل روزافزونی به جزم‌اندیشی و داشتن ذهن بسته در آنها پدید می‌آید. وقتی که ذهن بسته باشد، اعتقادات و باورها خودم‌محوراند و به عبارتی، آنچه را که «من» باور دارم بسیار اساسی‌تر است از آنچه که من «باور دارم». متعصبان توانایی لازم را برای ورود به گفت‌وگوی آزاد و مستدل ندارند. نباید اجازه داد که چنین اتفاقی بیافتد. می‌توان به کودکان آموزش داد تا ارزش و منزلت ظرفیت فکری خود را بدانند. همین‌طور اصول استدلال کردن، شیوه استفاده از دلیل به عنوان ابزاری برای یادگیری، راه یادگیری از دیگران، و نیز چگونگی ایفای نقش در

1. Yule & Brown

2. Quinn & Holland

فعالیت‌های گروهی تحقیقاتی را می‌توان به کودکان آموزش داد. برای رسیدن به چنین هدف‌هایی باید به آنها فرصت داد تا خودشان افکار و اندیشه‌های خود را کشف کنند، ایده‌های خود را در قالب واژه‌ها بیان کنند، نظریات خویش را ارائه دهند و به توجیه باورهای خود بپردازند. آنان نیاز دارند که خود را به عنوان افرادی توانا، متفکر و با احساس کشف کنند (فیشر ۱۳۸۶، ۱۱-۱۰).

اگر قرار است افراد فراخواندیش و منتقد بار آیند، نباید بگذاریم که قدرت فکری ایشان به دست شانس سپرده شود (فیشر ۱۳۸۸، ۲۵-۲۴). از نظر لیپمن، استدلال ماهرانه کیسه‌ای هوشمند و پر از ترفند نیست که در گذر از این مسیر تصادفی به دست آید؛ بلکه آموزه‌ای است که بیش از همه با تمرین و بحث منظم آموخته می‌شود (فیشر، ۱۳۸۸: ۴۷ و ۴۸).

بنا بر پژوهش «بلوم»^۱، تفکر سطوح مختلفی دارد که سطوح پایین آن عبارتند از: «دانش»^۲ (آگاهی از داده‌ها)، «درک مطلب»^۳ (فهمیدن داده‌ها) و «کاربرد»^۴ (استفاده از داده‌ها) و سطوح بالاتر آن شامل: «تجزیه»^۵ (تفکیک داده‌ها)، «ترکیب»^۶ (آفرینش چیز جدیدی از داده‌های پیشین) و «ارزشیابی»^۷ (ارزشیابی دانش) می‌شود (فیشر ۱۳۸۶، ۴۷). ویژگی این سطوح بالای تفکر فرایندی است به نام «کنترل فراشناختی»^۸. فراشناخت به معنی «شناخت شناخت یا دانستن درباره دانستن گفته می‌شود. فراشناخت عبارت است از دانش فرد درباره چگونگی یادگیری خود» (سیف ۱۳۹۱، ۲۹۷).

تفکر انتقادی نوعی حل مسئله است اما علاوه بر حل مسئله شامل توانایی‌های تحلیل و ارزشیابی امور نیز می‌باشد. به عبارت دیگر، تفکر انتقادی یعنی توانایی و گرایش فردی برای سنجش نتایج امور و تصمیم‌گیری درباره آنها بر اساس شواهد (سیف ۱۳۹۱، ۴۰۴). می‌توان گفت که ماهیت و ذات تفکر انتقادی، رسیدن به «قضاوت معلق» یا «تردید سالم» است (دیویی^۹ ۱۹۸۲، ۷۴).

1. Bloom
2. knowledge
3. comprehension
4. use
5. analysis
6. combination
7. evaluation
8. metacognition control
9. Dewey

«لیپمن» برای تفکر انتقادی ویژگی‌هایی برمی‌شمرد: تفکری که قضاوت‌ها را تسهیل می‌کند؛ چراکه به ملاک متکی است، به زمینه‌ای^۱ که در آن رویداد اتفاق افتاده حساس می‌باشد و همراه با «خودتصحیحی»^۲ است (لیپمن^۳، ۲۰۰۳، ۱۳۲). تفکر انتقادی بدون داشتن تفکر خلاق ممکن نیست. خلاقیت سازماندهی دوباره دانسته‌ها برای پی‌بردن به مطالبی است که نمی‌دانیم. از این رو برای اینکه خلاقانه بیندیشیم باید این توانمندی‌ها در ما ایجاد شود تا بتوانیم آنچه را درست می‌پنداریم بازنگری کنیم. تفکر خلاق، توانایی ارائه راه‌حل‌های جایگزین، بررسی دیگر عوامل درگیر با موضوع و مکملی ضروری برای تفکر انتقادی و قیاسی است (فیشر ۱۳۸۶، ۱۳۲).

تفکر خلاق از نظر «لیپمن» چهار جنبه اصلی دارد: تولیدکنندگی، ابتکار، جامع‌نگری و در نظر گرفتن ارتباطها و داشتن قوه تصور بالا (لیپمن ۲۰۰۳، ۱۳۲). وی هر کدام از این چهار اصل را به زیرمجموعه‌هایی طبقه‌بندی کرده و با مثال‌هایی شفاف می‌کند. از سوی دیگر باید توجه داشت تا زمانی که روح پژوهش و کندوکاو وجود نداشته باشد تفکر حقیقی رخ نمی‌دهد و این روح پژوهش، با تفکر مراقبتی شکل می‌گیرد (شفرد^۴، ۲۰۰۵، ۱۳۲). تفکر مراقبتی در واقع مراقبت از جریان و فرایند تفکر است. سه نوع مراقبت از کندوکاو وجود دارد:

- مراقبت در زمینه روند کندوکاو یعنی افراد گروه در تلاشند روند بحث به حاشیه نرود و موضوع اصلی خود را دنبال کند که این کار به پیش‌روی درست بحث می‌انجامد. دوستی از نوع عاطفی و عام، جلوی تفکر درست را می‌گیرد چون ممکن است نظراتی که به روند بحث کمک می‌رسانند، به سبب ناراحت نشدن سایرین بیان نشوند.

- مراقبت با دیگران یعنی افراد به این فهم برسند که درک حقیقت پازلی چند قطعه‌ایست و هر قطعه نزد یکی از افراد گروه، به عبارت دیگر، کندوکاو به تنهایی غیرممکن است. در اینجا است که افراد می‌آموزند ایده‌های خود را با حفظ احترام به عقاید متفاوت بیان کنند.

- مراقبت یعنی توجه به موضوعاتی که ارزش کار دارند. در واقع باید موضوعات و مسائلی در کلاس مورد بحث قرار گیرند که دغدغه و مسئله اعضای حلقه کندوکاو

-
1. context
 2. self-correction
 3. Lipman
 4. Shepherd

باشند نه اینکه تنها از سوی معلم به گروه تحمیل شوند (دیوی چسترز^۱ ۲۰۱۲، ۱۳۲).

شایان ذکر است تفکر سطح بالا که نتیجه و برآیند تفکر انتقادی و تفکر خلاق و تفکر مراقبتی است، خودبه‌خود حاصل نمی‌شود بلکه نیازمند نوعی آموزش می‌باشد. در اصل باید با آموزش تفکر انتقادی به زبان‌آموزان، کمک کنیم تا آنها شیوه نگرش خود به مسائل را اصلاح کنند که مؤثرترین نوع این آموزش، با حضور در جمع کندوکاو محور شکل می‌گیرد. در آموزش تفکر می‌کوشیم افراد تا جایی که ممکن است بین مفاهیم رابطه برقرار کنند. همچنین آنها باید بتوانند روابط و همبستگی‌ها را کشف کنند تا از این راه فرصت‌های بیشتری برای طرح‌ریزی تجربه‌های آینده در اختیار داشته باشند. این مهارت‌ها که با مطالعه، تفکر و بحث درباره امور شخصی، اخلاقی و اجتماعی به دست می‌آیند، دانش‌آموزان را در استدلال و استنتاج، بیان صریح افکار، قضاوت با شواهد، مشارکت و تصمیم‌گیری یاری می‌کنند. اما روش‌هایی که با کمک آنها می‌توانیم به افراد در طراحی این فرایندها یاری رسانیم عبارتند از توالی‌سازی^۲، طبقه‌بندی کردن^۳، قضاوت کردن^۴، پیش‌بینی^۵، نظریه‌پردازی^۶، درک دیگران، شناخت خویشتن (فیشر ۱۳۸۶، ۱۴۹-۱۶۳).

۳-۲- خواندن^۷

خواندن مهارتی است که به وسیله آن می‌توان از مطالب نوشتنی کسب اطلاع کرد. در واقع خواندن فرایند فعالی است که خواننده از طریق آن به پیامی موجود در نوشته پی می‌برد و مرتباً بر اساس آنچه قبلاً آموخته در پی کشف چیزهای تازه است (گریب و استولر^۸ ۲۰۱۱، ۳). برای خواندن اهدافی چون کسب اطلاعات ساده و سطحی‌خوانی، یادگیری، یکپارچه‌سازی اطلاعات، نوشتن و نقد متون، و کلی‌خوانی را می‌توان برشمرد (گریب و استولر^۹ ۲۰۱۱، ۸-۷).

1. Davey Chesters
2. sequencing
3. classifying
4. judging
5. forecasting
6. theorizing
7. reading
8. Grabe & Stoller
9. Grabe & Stoller

حال اگر علاوه بر خواندن صرف از روی متن، به درک و دریافت درست و کامل از متن نیز توجه شود، در واقع روان‌خوانی صورت گرفته است. در واقع روخوانی پیش‌زمینه روان‌خوانی است.

راهکارهای مؤثر در فرایند درک مطلب عبارتند از:

۱. پردازش حافظه کاری: به این حافظه، حافظه کوتاه‌مدت می‌گویند و منظور از آن، شبکه داده‌ها و فرایندهای مربوط است که در زمانی خاص استفاده می‌شود. واژگان، دانش دستوری، معانی واژه‌ها، شکل متن، روندهای کنترل استنتاجی و اجرایی، در حافظه کوتاه‌مدت فعالند.
۲. فرایندهای سطح پایین‌تر: فرایندهای خودبخودی‌تر و تخصصی‌تر زبانشناختی هستند که از فرایندهای سطح بالاتر، ساده‌ترند و عبارتند از:
 - تشکیل گزاره‌های معنایی: ترکیب معنای واژه‌ها و داده‌های ساختاری و درآوردن آن به صورت واحدهای معنایی اصلی در سطح بند است.
 - تجزیه نحوی: «توانایی یک خواننده ماهر در تشخیص عبارت‌ها، ترتیب کلمات و روابط میان بندهاست که موجب پی بردن به معنای واژه در جمله می‌شود» (ارکهارت و وایر^۱، ۱۹۹۸، ۶۰).
 - دسترسی واژگانی: «اساسی‌ترین نیاز برای روان‌خوانی، تشخیص سریع و اتوماتیک واژگان یا فراخوانی معنای لغت از ذهن، به محض تشخیص آن واژه است» (پرسلی و ولوشین^۲، ۱۹۹۵، ۵۱).
۳. فرایندهای سطح بالاتر: فرایندهایی هستند که به دانش زمینه بیشتر خواننده نیاز دارند و استنتاج وی را می‌طلبند و عبارتند از:
 - درک مطلب: هماهنگی اندیشه‌های موجود در متن است که بر نکات اصلی متن دلالت می‌کند و نماینده معنای متن می‌باشد.
 - تفسیر خواننده: تفسیر خوانندگان مختلف از داده‌های یک متن واحد، بر اساس هدف‌ها، احساسات و دانش زمینه‌شان، متفاوت خواهد بود.
 - دانش پیش‌زمینه: خواننده باید بتواند میان یک واحد معنایی نو با دانش پیشین خود ارتباط برقرار کند. در این صورت است که می‌تواند به داده‌های متن دست یابد.

1. Urquhart & Weir

2. Pressley & Woloshyn

● کنترل اجرایی: تمامی فرایندهای مذکور، به نظارت، درک، استفاده از استراتژی‌های مورد نیاز، ارزیابی مجدد و برقراری مجدد اهداف و مرمت مشکلات درک مطلب نیاز دارند (گریب و استولر^۱، ۲۰۱۱، ۲۴-۱۳).

۴- پیشینه پژوهش

پژوهش‌های داخلی مرتبط با موضوع پژوهش حاضر را با توجه به اهداف و محتوای آن‌ها به سه دسته می‌توان تقسیم کرد:

دسته اول پژوهش‌هایی هستند که با روش‌های گوناگون به بررسی تفکر انتقادی و تأثیر آن بر مهارت خواندن پرداخته‌اند و البته در هیچ‌کدام از آن‌ها، رویکرد کاربردشناسی لحاظ نشده است. نمونه‌هایی از این دست، پایان‌نامه آرش میرفتاحی با عنوان «آموزش تفکر نقادانه بر خواندن و درک مطلب» (۱۳۹۱) است که به بررسی تأثیر آموزش تفکر نقادانه بر خواندن، درک مطلب و مهارت‌های تفکر نقادانه می‌پردازد. همچنین پایان‌نامه فاطمه بخشی‌پور خدایی با عنوان «بررسی رابطه میان مهارت تفکر انتقادی دانشجویان ایرانی و مهارت خواندن زبان انگلیسی آنها» (۱۳۹۱) نشان‌دهنده رابطه مثبتی بین تفکر انتقادی دانشجویان و مهارت خواندن است.

در برخی از این پژوهش‌ها نیز، افزون بر بررسی تفکر انتقادی و تأثیر آن بر مهارت خواندن، تأثیر عمق و گستره واژگان بر مهارت خواندن نیز مورد توجه قرار گرفته است. به عنوان مثال بنا بر پایان‌نامه مختار حیدری با عنوان «رابطه میان مهارت‌های جزئی خواندن زبان انگلیسی و مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان ایرانی» (۱۳۹۰) رابطه نزدیکی میان مهارت‌های تفکر انتقادی و مهارت‌های کلی و جزئی خواندن وجود دارد، اما تغییر خاصی در مهارت‌های جزئی خواندن دانشجویان مشاهده نمی‌شود. یا در پایان‌نامه علیرضا موسوی ارفع با عنوان «تأثیر مقابله‌ای تدریس خودمحوری، تفکر انتقادی و ترکیب خودمحوری و تفکر انتقادی بر مهارت گفتاری زبان آموزان» (۱۳۹۱) تدریس ترکیب خودمحوری و تفکر انتقادی بیشترین و تدریس تفکر انتقادی کمترین تأثیر را بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان در سطح میانی دارد.

دسته دوم پژوهش‌هایی هستند که بدون در نظر گرفتن مهارت‌های تفکر انتقادی، به بررسی تأثیر کاربردشناسی بر مهارت خواندن پرداخته‌اند. این پژوهش‌ها به سبب بررسی تأثیر کاربردشناسی بر خواندن و درک مطلب با پژوهش حاضر اشتراک دارند. مثلاً بر اساس پایان‌نامه مهرناز کشکولی رحمان‌زاده با عنوان «**تحلیل بخش شنیداری دو آزمون بین‌المللی تولیمو و آیلتس و تولیمو از منظر کاربردشناسی**» (۱۳۹۴) یکی از اقلام مؤثر در روند خواندن متن، دانش کاربردشناسی است و آزمون‌های تافل و آیلتس و تولیمو این قابلیت را دارند که مهارت کاربردشناختی را نیز ارزیابی کنند. و یا مقاله پژوهشی مشترک وحید رفیعیان، مریم شریفی‌نژاد و لین سوانگ با عنوان «**تأثیر آگاهی کاربردشناسی بر درک و تولید عبارات قراردادی**» (۱۳۹۳) نشان می‌دهد که آشنایی با اقلام کاربردشناسی زبان مقصد می‌تواند میزان درک و تولید اصطلاحات زبان مقصد را پیش‌بینی کند.

دسته سوم پژوهش‌هایی هستند که به بررسی آموزش‌های تفکر انتقادی به ویژه بنابر تعریف پژوهش حاضر پرداخته‌اند و همچون این پژوهش، بر تأثیرات حلقه کندوکاو و گفت‌وگو در این‌گونه آموزش‌ها توجه داشته‌اند، از قبیل پایان‌نامه وحیده شاه‌حسینی با عنوان «**بررسی نقش مهارت‌های تفکر انتقادی در آموزش سواد رسانه‌ای**» (۱۳۹۲) که بر مبنای آن، دانش‌آموزانی که دوره مذکور را گذراندند، توانستند دقیق‌تر و اصولی‌تر از گروه‌های دیگر، پیام مدنظر را بازگشایی کنند. یا پایان‌نامه فاطمه نوری‌راد با عنوان «**بررسی کودکانی که در حال گذراندن دوره‌های تفکر انتقادی به عنوان فلسفه برای کودکان هستند**» (۱۳۹۳) که بر مبنای آن حلقه‌های کندوکاو «تفکر سطح بالا» به مثابه «منطقه تقریبی رشد» است که در آن گفت‌وگوی کودکان با یکدیگر در حضور تسهیلگر به عنوان فرد توانا تر فرهنگ، سبب رسیدن آنان به سطح بالاتری از تفکر و بکارگیری گفت‌وگوی بازنمایشانه (گفت‌وگوی مراقبتی، خلاق، انتقادی) می‌شود و تعاملات موجود در این حلقه‌ها از طریق روندهای ارتباطی که گفتار بیشترین نقش را در آنها دارد به صورت نمونه‌ای از کنش تفاهمی شکل می‌گیرد.

در هیچ‌یک از پژوهش‌های خارجی یافته شده نیز بررسی همزمان سه عامل تفکر انتقادی، کاربردشناسی و خواندن مشاهده نشد. مواردی چون پایان‌نامه نورما آندریا گومز پِریز با عنوان «**ترویج مهارت‌های تفکر انتقادی از طریق فنون خواندن**» (۲۰۱۰) که بر اساس آن یکی از مؤثرترین ابزارهای پرورش تفکر انتقادی، خواندن فعال است. یا مقاله‌ای به نگارش عبدالرحمن س. الاقبیلی با عنوان «**رابطه میان خواندن و تفکر انتقادی: یک بررسی نظری**» (۲۰۱۱) که به‌واسطه نظریه طرح‌واره، رابطه نزدیکی را میان خواندن و تفکر انتقادی تأیید می‌کند.

از این روست که پژوهش حاضر درباره بررسی نقش آموزش تفکر انتقادی بر مهارت خواندن زبان انگلیسی زبان‌آموزان با رویکرد کاربردشناسی نوآوری در این عرصه محسوب می‌شود.

۵- متغیرهای پژوهش، جامعه آماری، روش نمونه‌گیری

متغیر مستقل این پژوهش، «آموزش تفکر انتقادی» و «آموزش کاربردشناسی» و متغیر وابسته آن «خواندن سطح بالا» است.

از آنجا که این پژوهش بر آنست که به بررسی نقش آموزش خواندن سطح بالا و نیز کاربردشناسی بر مهارت خواندن زبان‌آموزان بپردازد، دو گروه از دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان «سلمان»، واقع در منطقه ۱۲ آموزش و پرورش، انتخاب شدند که سابقه سه ساله در گذراندن کلاس‌های آموزش زبان را داشتند؛ گروهی که فقط دوره آموزش زبان گذراندند، و گروهی که علاوه بر دوره آموزش زبان، دوره خواندن سطح بالا با رویکرد کاربردشناسی (دوره‌ای بیست جلسه‌ای که طی این پژوهش برگزار شد) را نیز گذراندند. آموزش خواندن سطح بالا، ترکیبی از آموزش تفکر سطح بالا، شامل سه تفکر انتقادی، مراقبتی و خلاق، با توجه به اقلام کاربردشناسی است. زبان‌آموزان در دوره آموزشی خواندن سطح بالا، مهارت‌های تفکری با توجه به رویکرد کاربردشناسی را فرا گرفته، تمرین و آنها را درونی می‌کنند. شایان ذکر است دوره مذکور بر محور گفت‌وگو و کندوکاو طرح‌ریزی شده است. مطلوب تعداد افراد حاضر در حلقه کندوکاو ۸-۱۲ نفر است، اما از آنجا که در دبیرستان‌های تهران این کار ممکن نیست، از بین دانش‌آموزان این پایه، یک گروه ۲۹ نفره برای گذراندن دوره آموزش خواندن سطح بالا با رویکرد کاربردشناسی تشکیل شد.

از آنجا که در بررسی‌ها و جست‌وجوهای صورت گرفته، در ایران، دوره آموزشی تفکر انتقادی با رویکرد کاربردشناسی جهت ارتقای سطح خواندن، طرح درسی منسجم یافت نشد، به جهت آماده‌سازی شرایط برای بررسی سؤال پژوهش، طرح درسی ۲۰ جلسه‌ای، با توجه به ساختارهای دانش‌زبانی مطرح شده در کتاب زبان انگلیسی پایه اول دبیرستان و با توجه به مهارت‌های اصلی مد نظر تفکر سطح بالا (انتقادی، خلاقانه و مراقبتی) و نیز اقلام کاربردشناسی مندرج در چارچوب مفهومی پژوهش، مبتنی بر گفت‌وگو و کندوکاو، نگارش

۱. طرح درس‌ها و روند تغییرات دانش‌آموزان در طول دوره، در پایان‌نامه با عنوان «نقش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مهارت خواندن زبان انگلیسی زبان‌آموزان با رویکرد کاربردشناسی» آمده است.

شد و در زمان متوسط جلسه‌ای یک ساعت و ۱۰ دقیقه، به اجرا در آمد. سپس به صورت جداگانه با این گروه و همچنین گروه ۲۹ نفره دیگری که تنها دوره آموزش زبان را گذرانده بودند، آزمون‌ها شکل گرفت. برای این گروه دوم، کتاب زبان سال اول دبیرستان تدریس می‌شد، کتابی که به طور معمول در کلاس‌های اول دبیرستان آموزش داده می‌شود.

این پژوهش از مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای، پرسشنامه بسته پاسخ و باز پاسخ برای گردآوری داده‌ها و آزمون اختلاف میانگین‌ها (T) و تحلیل محتوا برای تجزیه و تحلیل داده‌ها بهره گرفته است.

در این پژوهش، سؤالات آزمون تفکر انتقادی و خواندن سطح بالا در پرسشنامه‌ای با عنوان آزمون CORNEL از سوی زبان‌آموزان پاسخ داده شد. پس از اجرای دوره آموزش زبان انگلیسی با رویکرد خواندن سطح بالا برای گروه اول و دوره آموزش زبان انگلیسی برای گروه دوم، بار دیگر از دو گروه زبان‌آموزان، آزمون گرفته شد. و با آزمون اختلاف میانگین‌ها (T) بررسی شد. گفتنی است از آنجا که آزمون مذکور برای سنجش تفکر انتقادی و خواندن زبان‌آموزان پایه اول دبیرستان و با دانش واژگانی محدود مورد استفاده قرار می‌گرفت، برخی سؤالاتی که بسیار بالاتر از دانش زبانی آنان بود، به ناچار حذف شد.

همچنین برای بررسی میزان به کارگیری اقلام کاربردشناسی بین گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده‌اند و گروهی که تنها دوره آموزش زبان انگلیسی را گذراندند، پس از پایان دوره‌ها، پرسشنامه پاسخ باز Response Rally در اختیار زبان‌آموزان گذاشته شد و سپس برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نظر تعداد بسامد این اقلام (اشاره شخصی، مکانی و زمانی) به کار رفته در نوشته‌ها، تحلیل محتوا شد.

۶- یافته‌های پژوهش

۶-۱- پرسشنامه بسته پاسخ

در پژوهش حاضر، برای بررسی کمی نقش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مهارت خواندن زبان انگلیسی زبان‌آموزان با رویکرد کاربردشناسی، سؤالات آزمون خواندن سطح بالا تحت عنوان پرسشنامه CORNELL، قبل و بعد از اجرای دوره خواندن سطح بالا برای گروه اول و دوره فقط آموزش زبان برای گروه دوم، در اختیار همه زبان‌آموزان این دو گروه قرار گرفت و از سوی آنان پاسخ داده شد. در تحلیل این داده‌ها از آزمون مقایسه میانگین‌ها استفاده شده است.

(جدول ۱): جدول محاسبه میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون CORNELL گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده و گروهی که صرفاً دوره آموزش زبان را گذرانده است.

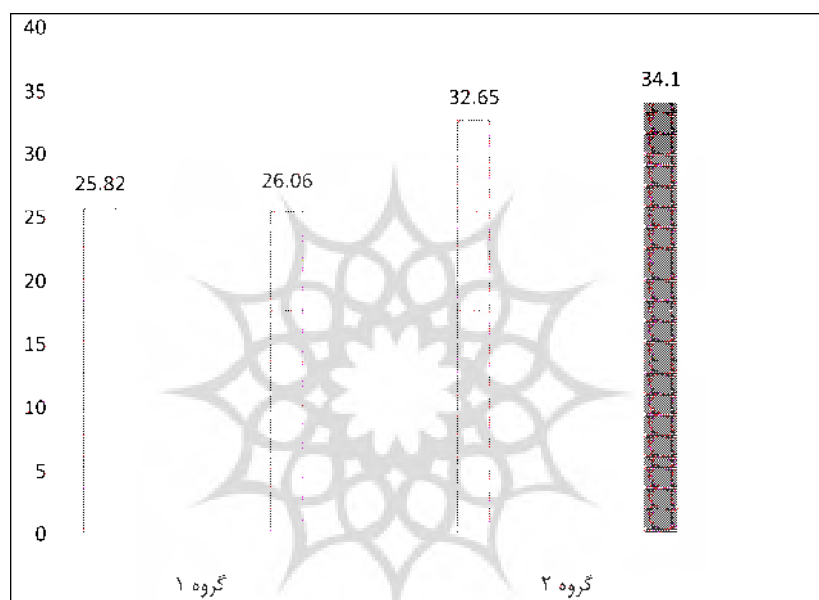
One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
پیش‌آزمون گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده است.	29	32.6552	5.49205	1.01985
پس‌آزمون گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده است.	29	34.1034	5.47295	1.01630
پیش‌آزمون گروهی که صرفاً دوره آموزش زبان را گذرانده است.	29	25.6552	5.64596	1.04843
پس‌آزمون گروهی که صرفاً دوره آموزش زبان را گذرانده است.	29	26.0690	6.77670	1.25840

همان‌طور که در جدول بالا می‌بینیم، بین میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده و نیز میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروهی که تنها دوره آموزش زبان را گذرانده است، تفاوت وجود دارد.

(جدول ۲): جدول آزمون معناداری اختلاف میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون CORNELL گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده و گروهی که صرفاً دوره آموزش زبان را گذرانده است.

One-Sample Test						
	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
پیش‌آزمون گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده است.	32.020	28	.000	32.65517	30.5661	34.7442
پس‌آزمون گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده است.	33.556	28	.000	34.10345	32.0216	36.1852
پیش‌آزمون گروهی که صرفاً دوره آموزش زبان را گذرانده است.	24.470	28	.000	25.65517	23.5076	27.8028
پس‌آزمون گروهی که صرفاً دوره آموزش زبان را گذرانده است.	20.716	28	.000	26.06897	23.4912	28.6467

با توجه به جدول بالا دربارهٔ آزمون اختلاف میانگین‌ها (T)، می‌توان گفت بین میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروهی که دورهٔ خواندن سطح بالا را گذرانده و نیز میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروهی که تنها دورهٔ آموزش زبان را گذرانده است، اختلاف معناداری در زمینهٔ تفکر انتقادی و خواندن سطح بالا وجود دارد.



(نمودار ۱): نمودار میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون CORNELL گروهی که دورهٔ خواندن سطح بالا را گذرانده (گروه ۱) و گروهی که صرفاً دورهٔ آموزش زبان را گذرانده است (گروه ۲).

مشاهده می‌شود که میانگین پس‌آزمون هر دو گروه ارتقاء یافته اما همان‌گونه که شاهدیم میانگین پس‌آزمون گروه دوم به میزان بیشتری افزایش یافته است.

با توجه به موارد فوق، در کل می‌توان گفت بین میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفکر انتقادی و خواندن سطح بالای گروهی که دورهٔ خواندن سطح بالا را گذرانده و نیز میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروهی که تنها دورهٔ آموزش زبان را گذرانده‌اند، تفاوت معناداری وجود دارد و آزمون مقایسهٔ میانگین‌ها (T) شاهدی بر این مدعا است. اما باید توجه داشت از آنجا که میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر دو گروه مورد آزمایش این پژوهش ارتقاء یافته

است، تنها بر مبنای این آزمون کمی نمی‌توان به نقش دوره آموزشی تفکر انتقادی با رویکرد کاربردشناسی در ارتقاء مهارت خواندن پی برد. اما آزمون کمی به دلایل زیر نمی‌تواند معیاری برای سنجش خواندن سطح بالا باشد:

- دستیابی کمی به میزان سطح خواندن افراد با رویکرد انتقادی، به ویژه در زبان دوم، هنگامی امکان‌پذیر خواهد بود که یک‌سری گزاره‌های متناسب با سطح دانشی و سنی افراد را در اختیار داشته باشیم. این درحالی است که جز آزمون CORNEL مورد استفاده برای سنجش تفکر انتقادی افراد انگلیسی زبان، آزمون مناسب دیگری یافت نشد. و اما این آزمون نیز از نظر سطح دانش زبانی، برای گروه هدف این پژوهش بسیار سخت و نامفهوم بود و پژوهشگر به ناچار برخی از سؤالات را حذف کرد.
- داشتن تفکر انتقادی هرگز با زدن تست‌ها مشخص نمی‌شود زیرا که طبق تعریف، مواردی چون دلیل آوردن، تمایز قائل شدن، بررسی نظرات دیگران و... از ملاک‌های اصلی داشتن این تفکر است که پرسشنامه بسته پاسخگوی آن نخواهد بود.
- بررسی درست پدیده‌ها به روش کمی، هنگامی امکان‌پذیر خواهد بود که افراد زیادی مورد سنجش قرار گیرند. حال آن‌که در ایران دستیابی به زبان‌آموزانی که دوره آموزشی زبان انگلیسی با رویکرد تفکر انتقادی و کاربردشناسی را گذرانده باشند، وجود نداشت. در این تحقیق، پژوهشگر خود دست به کاری عملی زده است و با این‌که مطلوب افراد در حلقه کتدوکا و ۸-۱۱ نفرند، با توجه به شرایط کلاس‌های مدارس کنونی و تعداد زیاد دانش‌آموزان در یک کلاس، دوره خواندن سطح بالا را برای ۲۹ دانش‌آموز برگزار کرده است. و اما به دلیل محدودیت‌های پژوهش، امکان آموزش و بررسی افراد بیشتری در این راستا وجود نداشت.

۶-۲- پرسشنامه باز پاسخ

هدف از ارائه پرسشنامه با سؤالات پاسخ باز به زبان‌آموزان، بررسی اقلام کاربردشناسی در روند سنجش میزان مهارت خواندن سطح بالای زبان انگلیسی میان دو گروه زبان‌آموزان مورد بررسی این پژوهش بوده است. برای نیل به این مقصود، در جلسه پایانی این دوره‌های آموزشی، در قالب دو فعالیت، از هر دو گروه زبان‌آموزان (گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده‌اند و گروهی که تنها دوره آموزش زبان انگلیسی را گذرانده است) خواسته شد تا به سؤالات پرسشنامه باز پاسخ (Response Rally)، پاسخ دهند. شایان ذکر است آنچه در این

فعالیت‌ها مورد بررسی قرار گرفت، تعداد دفعات بکارگیری اقلام کاربردشناسی (اشاره شخصی، زمان و مکان) بوده است.

(جدول ۳): موارد ثبت‌شده در پرسشنامه پاسخ باز «Response Rally» زبان‌آموزان گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده‌اند در خصوص بکارگیری اشاره شخصی

Response Rally														
I	you	we	they	he	she	it	me	you	us	them	Him	her	It	Total
۷۴	۲	۱۸	۴۹	۲۰	۱۶	۳۷	۷	—	۴	۱۸	۱	—	۶	۲۵۰

(جدول ۴): موارد ثبت‌شده در پرسشنامه پاسخ باز «Response Rally» زبان‌آموزان گروهی که تنها دوره آموزش زبان انگلیسی را گذرانده‌اند در خصوص بکارگیری اشاره شخصی

Response Rally														
I	you	we	they	he	she	it	me	you	us	them	Him	her	It	Total
۶۵	۷	۲۰	۵۵	۹	۱۲	۲۷	۵	—	—	۹	۱	—	۹	۲۱۹

همان‌طور که از بررسی نوشته‌های زبان‌آموزان گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده‌اند و گروهی که تنها دوره آموزش زبان انگلیسی را گذرانده‌اند، برمی‌آید و در جدول‌ها مشاهده می‌شود، گروه اول در فعالیت «Response Rally»، ۲۵۰ بار از اشاره شخصی که از اقلام کاربردشناسی است، استفاده کرده‌اند و اما گروه دوم تنها ۲۱۹ بار آنها را به کار برده‌اند.

(جدول ۵): موارد ثبت‌شده در پرسشنامه پاسخ باز «Response Rally» زبان‌آموزان گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده‌اند درباره بکارگیری اشاره مکانی

Response Rally						
in countries	university	in region	in places	in world	from one place to another	
۶	۱	۳	۲	۸	۱	
in school	backward	Forward	to college	in alley	there	
۱	۲	۳	۲	۱	۲	
other places	to work	in bed	in lands	everywhere	around the world	Total
۱	۱	۱	۱	۱	۲	۳۹

(جدول ۶): موارد ثبت‌شده در پرسشنامه پاسخ باز «Response Rally» زبان‌آموزان گروهی که تنها دوره آموزش زبان انگلیسی را گذرانده‌اند درباره بکارگیری اشاره مکانی

Response Rally						Total
in country	in the world	there	backward	on land	in family	
۷	۶	۱	۲	۱	۱	
in place	university	all over the world	region	at room	forward	Total
۲	۱	۲	۱	۱	۴	۲۹

از بررسی نوشته‌های زبان‌آموزان گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده‌اند و گروهی که تنها دوره آموزش زبان انگلیسی را گذرانده‌اند برمی‌آید و در جداول مشاهده می‌شود که گروه اول در فعالیت «Response Rally»، ۳۹ بار از اشاره مکانی که از اقسام کاربردشناسی است، استفاده کرده‌اند و اما گروه دوم تنها ۲۹ بار از آنها استفاده کرده‌اند.

(جدول ۷): موارد ثبت‌شده در پرسشنامه پاسخ باز «Response Rally» زبان‌آموزان گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده‌اند در زمینه بکارگیری اشاره زمانی

Response Rally							Total
that time	one year ago	future	to the past	to past and future	all the time	long time ago	
۲	۱	۵	۱	۱	۱	۱	۱۲

(جدول ۸): موارد ثبت‌شده در پرسشنامه پاسخ باز «Response Rally» زبان‌آموزان گروهی که صرفاً دوره آموزش زبان انگلیسی را گذرانده‌اند در خصوص بکارگیری اشاره زمانی

Response Rally					Total
now	in future	the past	the history	in that age	
۱	۱	۱	۱	۱	۵

از بررسی نوشته‌های زبان‌آموزان گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده‌اند و گروهی که تنها دوره آموزش زبان انگلیسی را گذرانده‌اند، برمی‌آید و در جدول‌ها مشاهده می‌شود که گروه اول در فعالیت «Response Rally»، ۱۲ بار از اشاره مکانی که از اقسام کاربردشناسی است، استفاده کرده‌اند و گروه دوم تنها پنج‌بار آنها را به کار برده‌اند.

در مجموع آنچه از تحلیل محتوای پاسخ‌های این پرسشنامه که توسط افراد دو گروه زبان‌آموزانی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده‌اند و گروهی که تنها دوره آموزش زبان را گذرانده‌اند، برمی‌آید، اینکه میان دو گروه در استفاده از اقلام کاربردشناسی مدنظر این پژوهش (اشاره شخصی، زمانی و مکانی) تفاوت وجود دارد.

زبان‌آموزان گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده‌اند در نوشته‌هایشان از ۲۵۰ اشاره شخصی، ۳۹ اشاره مکانی و ۱۲ اشاره زمانی استفاده کرده‌اند و این درحالی است که گروه دوم تنها از ۲۱۹ اشاره شخصی، ۲۹ اشاره مکانی و ۵ اشاره زمانی استفاده کرده‌اند. زبان‌آموزی که می‌تواند از اقلام کاربردشناسی بیشتری استفاده کند، می‌تواند درباره معنی مورد نظر افراد، اهداف، مقاصد و تصورات آنها و همچنین درباره نوع کنش‌های آنها به هنگام گفتار بحث کند و در نتیجه آنها را بهتر دریابد.

در اینجا شاهدیم که زبان‌آموزان گروه اول در مجموع از ۳۰۱ اشاره استفاده کرده‌اند در حالی که گروه دوم فقط ۲۵۳ اشاره را در نوشته‌هایشان به کار برده‌اند. این نشان می‌دهد که افراد گروه دوم که از اشارات بیشتری استفاده کرده‌اند، ارتباط میان صورت‌های زبانی و کاربران آنها را بیشتر و بهتر درک کرده‌اند و در نتیجه برداشت آنان از معنای مورد نظر گوینده و یا نویسنده بهتر خواهد بود و استنباط آنان از کلام وی روشن‌تر می‌باشد.

شایان ذکر است اگرچه افراد در سنین پایین‌تر بیش از بزرگسالان از ضمائر اشاره استفاده می‌کنند، یکی از ملاک‌های کاربردشناسی در خواندن نیز استفاده بیشتر از این ضمائر است. از آنجا که در این پژوهش دو گروه مورد سنجش از نظر سنی یکسان بودند، استفاده بیشتر گروهی که دوره خواندن سطح بالا را طی کرده بود نسبت به گروه دیگر، در زمینه به کارگیری ضمائر اشاره قابل تامل است.

۷- بحث و نتیجه‌گیری

دنیای امروز را عصر ارتباطات و فناوری اطلاعات می‌نامند چراکه بشر در هیچ دوره‌ای این چنین ارتباط گسترده‌ای با اقصی نقاط جهان نداشته و همچنین با حجم انبوهی از داده‌ها و اطلاعات مواجه نبوده است. پهناوری روزافزون ارتباطات و به تعبیری دهکده جهانی، استفاده از زبانی مشترک برای فهم مشترک را ضروری کرده است که این مهم برقراری روابط را سریعتر و پرمعناتر می‌کند. چنانچه امروز شاهدیم، برای دست یافتن به اطلاعات از طریق اینترنت، کتاب، مطبوعات و... و نیز برقراری ارتباط با مردم کشورهای گوناگون، نیازمند فراگیری و استفاده از زبان انگلیسی به عنوان زبان مشترک هستیم.

و اما «خواندن» به عنوان یکی از مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی، زیربنای دریافت دانش و دانایی، و همچنین موفقیت در زمینه‌های دیگر است.

در این پژوهش برای بررسی نقش آموزش خواندن سطح بالا و نیز کاربردشناسی بر مهارت خواندن زبان‌آموزان، دو گروه دانش‌آموز با شرایط آموزشی متفاوت، مورد مطالعه قرار گرفت. بر مبنای نتایج حاصل از پرسشنامه بسته با آزمون اختلاف میانگین‌ها (T)، میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه زبان‌آموز (گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده‌اند و گروهی که تنها دوره آموزش زبان را گذرانده است)، اختلاف معناداری وجود دارد. و اما همان‌طور که گفته شد، به دلایلی چون وجود نداشتن آزمون استاندارد برای سنجش خواندن، قابل ارزیابی نبودن تفکر انتقادی با پرسشنامه بسته، و... این تفاوت را نمی‌توان تنها به دلیل برگزاری دوره خواندن سطح بالا دانست.

همچنین بر اساس تحلیل محتوای پرسشنامه باز که میزان استفاده زبان‌آموزان دو گروه (گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده‌اند و گروهی که تنها دوره آموزش زبان را گذرانده است)، از اقلام کاربردشناسی (اشاره شخصی، زمانی و مکانی) را مدنظر داشت، میان این دو تفاوت بارزی وجود دارد. زبان‌آموزان گروهی که دوره خواندن سطح بالا را گذرانده‌اند در نوشته‌هایشان بیش از زبان‌آموزان گروه دیگر، از اقلام کاربردشناسی استفاده کرده‌اند. این درحالی است که دوره آموزشی خواندن سطح بالا، تنها در ۲۰ جلسه کلاسی و بدون آموزش مستقیم کاربردشناسی برگزار شده بود.

گفتنی است که دو رشته خواندن و کاربردشناسی را نمی‌توان دو رشته جداگانه در نظر گرفت چراکه خواندن به مهارت‌ها و توانایی‌های ذهنی مربوط است که در تفسیر متون وجود دارد و کاربردشناسی نیز با همین تفسیر گفته‌های موجود در متن سرو کار دارد.

در عین حال، اگرچه تعبیر کلام در دو مرحله مجزای رمزگشایی زبان‌شناختی و استنباط انجام می‌شود، اما باید توجه داشت که مرحله دوم بر اساس فرضیات ما از جهانی صورت می‌گیرد که در آن زندگی می‌کنیم و نیز فرضیاتی که ناشی از اصول شناختی کلی آدمی است. به عبارت دیگر، تا زمانی که فرد یادگیرنده، فردی متفکر نبوده و قادر به تحلیل و ارزشیابی امور نباشد، از عهده استنباط کلام نیز برنخواهد آمد. و این توانایی‌ها، یعنی توانایی تحلیل و ارزشیابی امور، از ویژگی‌های فرد متفکر است و برای یادگیری موفق، باید به افراد کمک کرد و آنها را به سوی سطوح بالاتر تفکر سوق داد. شایان ذکر است که اگرچه تفکر را به انواع مختلفی تقسیم کرده‌اند اما جامع همه آنها سه تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی می‌باشد که

پیوندی ناگسستنی با یکدیگر دارند. به عبارت دیگر تفکر انتقادی بدون تفکر خلاق و تفکر مراقبتی وجود خارجی نخواهد داشت و همه آنها به تفکر سطح بالا منجر می‌شوند. درک معنا، سؤال کردن، دلیل آوردن، بررسی نظرات دیگران، تمایز قائل شدن، یافتن ارتباطها، تحلیل مفاهیم، استفاده از ملاک‌ها، شناسایی پیش‌فرض‌ها، در نظر گرفتن پیامدها و... از مهارت‌های مهم و مدنظر تفکر انتقادی است که کارکرد عملی آن، بیش از هر چیز، با زبان گفت‌وگوی گروهی امکان‌پذیر است. و از آنجا که مهارت‌های مذکور، نیازمند زمان و تکرار برای درونی شدن هستند، باید چند سال به صورت عمیق و دقیق و متمرکز مورد تمرین قرار گیرند.

آموزش مهارت خواندن به عنوان یکی از چهار مهارت اصلی در آموزش هر زبان و شاید یکی از مهمترین آنها، راهکارهای ارتقاء و رشد خاص خود را می‌طلبد. این پژوهش نشان داد تقویت مهارت خواندن در چارچوبی بافت محور و با تکیه بر عناصر کاربردشناختی که متن نوشتاری را به دنیای بیرون از متن پیوند می‌زند، و هم‌راستا با تمرین تفکر انتقادی می‌تواند تا حد قابل مشاهده‌ای محقق شود. تدریس خواندن که در بیشتر فضاها آموزش به شیوه‌ای خشک، ملال‌آور و یک بعدی اجرا می‌شود، نه تنها با توجه به اقلام کاربردشناختی از فضای تک بعدی خارج می‌شود، بلکه با تقویت سطح تفکر انتقادی مرتبط با متن، به همراه مهارت‌های دیگر ارتقا می‌یابد. از آنجا که خواندن به مهارت‌ها و توانایی‌های ذهنی موجود در تفسیر نوشته‌ها یا متون مربوط است، و کاربردشناسی با تفسیر گفته‌های موجود در متن ارتباط دارد و همچنین از آنجا که فراگیری زبان دوم^۱ به معنی یادگیری یک زبان تازه توسط فردی است که پیش از آن زبانی را به عنوان زبان مادری آموخته است و می‌داند که افراد علاوه بر یادگیری قاعده‌های دستوری، نحوی و آوایی، تمامی قاعده‌های ارتباطی را به تدریج فرامی‌گیرند، نمی‌توان خواندن و کاربردشناسی را دو رشته مجزا در نظر گرفت که جدای از هم و هر یک به تنهایی پیشرفت می‌کنند (دیویس^۲، ۱۹۹۱، ۱۳-۳). در واقع زبان‌آموز با دانستن و کاربرد این قاعده‌ها می‌تواند با دیگران ارتباط کامل برقرار کند و از این طریق، میان واقعیت خارجی و گفتار پیوند زند.

1. second language acquisition

2. Davis

منابع

- احمدی صفا، محمد. ۲۰۱۳. بررسی ارتباط فراگیری زبان دوم و هوش هیجانی با تکیه بر توانش کاربردشناسی زبان بینابین. مجله ایرانی زبانشناسی کاربردی. دوره ۱۶. شماره ۱.
- اگریدی، ویلیام. و [دیگران]. ۱۳۹۰. درآمدی بر زبان شناسی معاصر. ترجمه علی درزی. تهران: سمت. باطنی، محمدرضا. (۱۳۸۵). پیرامون زبان و زبان‌شناسی. تهران: آگاه.
- بختیاری‌زاده، حسین. ۲۰۱۲. معنای کاربردشناسی و توانایی درک مطلب زبان‌آموزان زبان انگلیسی. مطالعات زبان و ادبیات انگلیسی. دوره ۲. شماره ۱.
- بخشی‌پور خدایی، فاطمه. (۲۰۱۲). بررسی رابطه میان مهارت تفکر انتقادی دانشجویان ایرانی و مهارت خواندن زبان انگلیسی آنها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی. دانشکده زبان و ادبیات انگلیسی. دانشگاه تهران.
- برجسته، حامد و واثقی، رضا. ۲۰۱۲. تفکر انتقادی: مهارتی در جهت افزایش مهارت خواندن انگلیسی. مجله آموزش زبان شیخ بهایی. دوره ۱. شماره ۲.
- حیدری، مختار. (۲۰۱۱). رابطه میان مهارت‌های جزئی خواندن زبان انگلیسی و مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان ایرانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی. دانشکده علوم انسانی. دانشگاه تربیت معلم شهید رجایی.
- رفیعیان، وحید و شریفی‌نژاد، مریم. ۲۰۱۴. تأثیر آگاهی کاربردشناسی بر درک و تولید عبارات قراردادی. تئوری و عمل در مطالعات زبان. دوره ۴. شماره ۷.
- سعیدیان، ربابه. (۲۰۱۴). تأثیر دامنه و عمق دانش لغوی و تفکر انتقادی بر درک مطلب زبان‌آموزان ایرانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی. بخش انگلیسی دانشگاه البرز. دانشگاه تهران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۱). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.
- شاه‌حسینی، وحیده. (۱۳۹۲). نقش آموزش تفکر انتقادی و سواد رسانه‌ای در بازگشایی پیام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم ارتباطات اجتماعی. دانشکده علوم انسانی و اجتماعی. دانشگاه آزاد. واحد علوم تحقیقات.

- شعبانی، حسن. (۱۳۷۷). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). تهران: سمت.
- فهیم، منصور و ساعی‌پور، مریم. ۲۰۱۱. تأثیر آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بر درک مطلب زبان انگلیسی زبان‌آموزان ایرانی. *مجله آموزش و تحقیقات زبان*. دوره ۲. شماره ۴.
- فیشر، رابرت. (۱۳۸۶). آموزش تفکر به کودکان. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. اهواز: رتیش.
- کشکولی رحمان‌زاده، مهرناز. ۲۰۱۵. تحلیل بخش شنیداری دو آزمون بین‌المللی تولیمو و آیلتس و تولیمو از منظر کاربردشناسی. *آموزش زبان انگلیسی*. دوره ۸. شماره ۵.
- کیوانفر، ارشیا و مژگان رشتیچی. ۱۳۸۸. مبانی نظری اجتماع کندوکاو به عنوان روش آموزش فلسفه برای کودکان. فصلنامه فرهنگ، شماره ۶۹، ۵۸-۳۹.
- موسوی ارفع، علیرضا. (۱۳۹۱). تأثیر مقابله‌ای تدریس خودمحوری، تفکر انتقادی و ترکیب خودمحوری و تفکر انتقادی بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان.
- میرفتاحی، آرش. (۲۰۱۲). آموزش تفکر نقادانه بر خواندن و درک مطلب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی. دانشکده زبان و ادبیات انگلیسی. دانشگاه ارسک.
- نوری راد، فاطمه. (۱۳۹۳). نقش آموزش مهارت‌های گفت‌وگویی در کنش تفاهمی ساختار و کارکرد گفت‌وگویی کندوکاوی دانش‌آموزان دبستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم ارتباطات اجتماعی. دانشکده علوم اجتماعی و ارتباطات. دانشگاه علامه طباطبایی.
- یول، جرج. (۱۳۹۱). کاربردشناسی زبان. ترجمه محمد عموزاده مهدیرجی و منوچهر توانگر. تهران: سمت.
- Afflerbach, P., Pearson, P.D. and Paris, S. (2008). *Skills and Strategies: Their differences, their relationships, and why it matters*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Andrea Gómez Pérez, Norma. (2010). *Promoting Critical Thinking Skills Through Reading Comprehension Strategies*. MA in English Language Teaching. Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Brock, Mark N. & Nagasaka Yoshie. 2005. Teaching Pragmatics in the EFL Classroom? SURE You Can! *TESL Reporter* 38, pp. 17-26

- Davey chesters, sarah.(2012). *the Socratic classroom, reflective thinking through collaborative inquiry*. The Netherland: sense publishers
- Davis, Steven.)1991). *In Steven Davis (Ed), Pragmatics. A reader*, pp. 3-13. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J.)1982). *How We Think*. Lexington, Mass: Heath.
- Fuller, R.G.)1977). *Multidisciplinary Piagetian-Based Programs for College Freshmen*. Lincoln: University of Nebraska at Lincoln Press.
- Garcia, Paula. 2004. Pragmatic Comprehension of High and Low Level Language Learners. *TESL-EJ*. Vol.8, No. 2.
- Gordon Pershey, Monica. 1997. Teaching Pragmatic LanguageAwareness as an Integral Aspect of Reading and Language Arts Instruction. *Reading Horizons*. Vol. 37, No. 4.
- Grabe, William. 1989. Literacy in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 10.
- Grabe, William. And Stoller, Fredricka L. (2001). *Teaching and Reaearching Reading*. England: Longman.
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. In P. Cole, & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics* (Vol. 3, pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Holmes, J.)2008). *An introduction to sociolinguistics*. London & New York: Routledge.
- Lipman, Matthew. (2003). *Thinking IN Education*. New York. Cambridge University Press.
- Pressley, M. and Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategi instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Quinn, N., & Holland, D. (1987). *Cultural Models in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shepherd, Daniel. (2005). *Creative Engagements: Thinking with Children* Oxford, United Kingdom.
- Urquhart, S. and Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. New York: Longman.
- Yule, G., & Brown, G. (1989). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.