

## تجزیه و تحلیل تأثیر کاربست فعالیت‌های تأملی بر توانایی تفکر نقادانه دبیران ایرانی زبان انگلیسی

سمیه صباح<sup>۱</sup>، مرگان رشتچی<sup>۲\*</sup>

۱. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. دانشیار آموزش زبان انگلیسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

پذیرش: ۹۵/۳/۲۹

دریافت: ۹۴/۱۲/۱

### چکیده

هدف این تحقیق بررسی تأثیر کاربست دو فعالیت تأملی نگارش روایت مبتنی بر تجربه شخصی و یادداشت روزانه تأملی به انگلیسی، بر افزایش توانایی تفکر نقادانه دبیران ضمن خدمت زبان انگلیسی، به عنوان زبان خارجی، در ایران است. ۶۰ نفر (۳۶ زن و ۲۴ مرد) دبیر زبان انگلیسی را که به عنوان نمونه در دسترس در این آزمایش شرکت کردند، به طور تصادفی به دو گروه آزمایشی مساوی و مستقل «روایت مبتنی بر تجربه شخصی» و «یادداشت روزانه تأملی» تقسیم کردیم. ابتدا، آزمودنی‌ها را به وسیله آزمون اندازه‌گیری تفکر انتقادی واتسن و گلیرز- فرم الف (Watson & Glaser, 1980) ارزیابی کردیم. پس از مقایسه نمرات پیش آزمون از طریق آزمون t مستقل، بین توانایی تفکر نقادانه دو گروه، تفاوت معناداری در ابتدای تحقیق دیده نشد. سپس، ۵ داستان کوتاه شامل «اعترافات یک گالومانیاک» (Colby, 1941)، «راه مردان مرده» (Achebe, 1953)، «پروانه‌ها» (Grace, 1987)، «آخرین برگ» (O. Henry, 1907) و «داستان یک ساعت» (Chopin, 1894) را به آزمودنی‌ها دادیم. آزمودنی‌های گروه روایت مبتنی بر تجربه شخصی روایت‌هایی شخصی را بر اساس مضامین داستان‌ها نوشتند؛ ولی آزمودنی‌های گروه یادداشت روزانه تأملی تأملاتشان در باب همان داستان‌ها را تقریر کردند. سپس، آزمودنی‌ها دوباره به پرسشنامه تفکر انتقادی پاسخ دادند. پس از مقایسه نمرات پس‌آزمون با استفاده از آزمون t مستقل، آشکار شد که توانایی استنباط و استنتاج گروه روایت مبتنی بر تجربه شخصی پیشرفت معناداری کرد. گفتنی است که بین نمرات پس‌آزمون در زیرمجموعه‌های شناسایی مفروضات، تعبیر و تفسیر و ارزشیابی دلایل، از لحاظ آماری تفاوت معناداری دیده نشد.

**واژگان کلیدی:** آزمون ارزشیابی تفکر انتقادی واتسن و گلیرز- فرم الف، تفکر نقادانه، روایت مبتنی بر تجربه شخصی، یادداشت روزانه تأملی.



## ۱. مقدمه

در آموزش زبان انگلیسی کاربردی<sup>۱</sup>، بر نقش این عرصه در غنی‌سازی رشته‌های دیگر از طریق کاربست برنامه درسی زندگی‌محور<sup>۲</sup>، برای بهبود مهارت‌های لازم زندگی، تأکید می‌شود (Pishghadam, 2011). برانگیختن تفکر نقادانه<sup>۳</sup> یا تأملی<sup>۴</sup> زبان‌آموزان و معلمان از مسائل اصلی این حیطه است. مطالعات تجربی انجام‌شده در ایران نشان داده‌اند که آموزش زبان انگلیسی کاربردی در بهبود تفکر انتقادی فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، مؤثر است (Pishghadam, 2008; Hashemi & Ghanizadeh, 2012; Hashemi & et-al, 2014). با این حال، به‌نظر می‌رسد که درمورد مهارت تفکر نقادانه دبیران پیش‌ازخدمت و ضمن‌خدمت زبان انگلیسی در ایران، غفلت شده است. هدف تحقیق حاضر بهبود تفکر نقادانه دبیران ایرانی زبان انگلیسی با به‌کارگیری فعالیت‌های تأملی در عرصه آموزش زبان انگلیسی، به‌عنوان زبان خارجی، است.

ادبیات مرتبط تأثیرات مثبت نگارش روایت مبتنی بر تجربه شخصی<sup>۵</sup> بر افزایش تفکر نقادانه را تأیید می‌کنند (Martin, 2000). ادراک بطن‌های معنایی و مفاهیم داستان‌ها مستلزم تجربه و بینش است و از کاربست صرف قدرت استدلال و منطق هم فراتر می‌رود. داستان‌ها علاوه بر احساس، چالش‌هایی چندگانه را بر قوه پردازش ذهن برای پیوند داستان و واقعیت و نیز فراگرفتن مسائل بیشتری درمورد هستی و خود به‌وجود می‌آورند (Fisher, 1996). برای نمونه، مارتین (۲۰۰۰) در پژوهشی نشان داده است که نقل روایت‌های مبتنی بر تجربه شخصی معلمی به وی در بیان تجربیات، احساسات، دیدگاه‌ها و تفکراتش کمک کرد و به تلفیقی معنادار از شناخت و احساس در فراگیری مباحث کلاسی و نیز بازنمایی چندگونه‌محوری از محتوا منجر شد.

نگارش یادداشت روزانه تأملی<sup>۶</sup> که پاسخ شخصی فراگیران به مجموعه سؤالات تأمل برانگیز درباب مبحثی را می‌طلبد نیز در پیشرفت تفکر انتقادی مؤثر بوده است (Guzula, 2011; Lee, 2008). برای نمونه، طبق نتایج پژوهش لی (۲۰۰۸)، نگارش یادداشت روزانه تأملی به معلمان پیش‌ازخدمت زبان انگلیسی در هنگ‌کنگ کمک کرد که در نوشته‌هایشان، «مضامین توصیف»، «تفسیر، تجزیه و تحلیل و کنکاش»، «ارزشیابی» و «استنباط» را بیان کنند. این دبیران طی مصاحبه‌هایی، بر لذت بردن از این کار و اثر مثبت آن بر تفکر انتقادی خود، اشاره کردند. پیشینه پژوهشی مبنی بر اینکه کدام گونه نوشتاری در ارتقاء تفکر نقادانه فراگیران یا دبیران

زبان انگلیسی سهم بیشتری دارد، موجود نیست.

در این مطالعه، در راستای جانبداری از رویکرد آموزش زبان انگلیسی کاربردی، تأثیر نگارش روایت‌های مبتنی بر تجربه شخصی درمقایسه با نوشتن یادداشت‌های روزانه تأملی بر تفکر نقادانه دبیران ضمن خدمت زبان انگلیسی، به عنوان زبان خارجی دوره دبیرستان در ایران را بررسی می‌کنیم. توانایی تفکر نقادانه این دو گروه را قبل و بعد از انجام آزمایش، با توجه به زیرمجموعه‌های آزمون ارزشیابی تفکر انتقادی واتسن و گلیرز- فرم الف<sup>۱</sup> (Watson & Glaser, 1980) و از طریق روش آزمون t دو گروه مستقل<sup>۲</sup> مقایسه می‌کنیم. پرسش اصلی پژوهش عبارت است از:

۱. آیا بین تفکر نقادانه دبیران زبان انگلیسی ضمن خدمت ایرانی که روایت‌های مبتنی بر تجربه شخصی نوشته‌اند و تفکر نقادانه هم‌تاهایشان که یادداشت‌های روزانه تأملی را نوشته‌اند، با توجه به آزمون ارزشیابی تفکر انتقادی واتسن و گلیرز- فرم الف، تفاوت معناداری وجود دارد؟ در این مطالعه، این فرضیه صفر را می‌آزماییم که بین تفکر نقادانه دبیران زبان انگلیسی ضمن خدمت ایرانی که روایت‌های مبتنی بر تجربه شخصی نوشته‌اند و تفکر نقادانه هم‌تاهایشان که یادداشت‌های روزانه تأملی را نوشته‌اند، با توجه به آزمون ارزشیابی تفکر انتقادی واتسن و گلیرز- فرم الف، تفاوت معناداری وجود ندارد.

## ۲. پیشینه تحقیق

مقصود از آموزش زبان انگلیسی کاربردی، کارکرد آموزش زبان انگلیسی در رشته‌های تحصیلی دیگر، از جمله روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، عصب‌شناسی و ... است؛ بنابراین، طراحی برنامه درسی زندگی‌محور که بر مبنای آن، آموزش زبان انگلیسی از زبان‌شناسی و کلاس‌های منحصراً زبان‌محور فراتر می‌رود و مسائل زندگی در صدر مطالبش جای می‌گیرند، ضروری به نظر می‌رسد. به این ترتیب، کلاس‌های زبان انگلیسی زندگی‌محور و زبان‌محور می‌شوند؛ به گونه‌ای که زبان‌آموزان مسئله‌ای نو در باب زندگی از رهگذر فراگیری زبان انگلیسی می‌آموزند. باید افزایش توانایی‌های (تفکر) نقادانه، خلاقیت و مواردی از این دست بر آموزش زبان مقدم باشد (Pishghadam, 2011). کیانی و همکاران (۱۳۹۰) معتقدند که در عرصه آموزش زبان انگلیسی، روش‌ها و فنون متنوعی برای فراگیران در شرایط مختلف ابداع شده است.



معلمان زبان انگلیسی که از شرایط ناهمسان و تباین زبان‌آموزان سخن می‌گویند، دیگر می‌توانند برای زبان‌آموزان گوناگون طیف وسیع‌تری از تکالیف را با نگاهی به ویژگی‌ها و تفاوت‌های شخصیتی آن‌ها، تعریف کنند.

پیشقدم و همکاران (۲۰۱۲) مفهوم جدید معلم زبان آموزشی<sup>۱</sup> را مطرح می‌کنند که ایجاب می‌کند معلمان تدریس فی‌نفسه را پشت‌سر بگذارند و به‌سوی بسط دانش خود در رشته‌های دیگر گام نهند؛ یعنی عرصه تربیت معلم باید معلمان را برای پذیرش نقشی دوگانه در مقام متخصصانی، هم در حیطه‌های مرتبط با زبان و هم در مقوله‌های بینارشته‌ای، آماده کند تا ایشان علاوه بر تدریس زبان، در هیأت آموزشگری دارای تفکر انتقادی نیز ظاهر شوند. در همین راستا، پیشقدم و ذبیحی (۲۰۱۳) به موازات معرفی مفهوم انگلیسی برای اهداف زندگی<sup>۱</sup>، می‌گویند که برمبنای چنان تعبیری از آموزش زبان انگلیسی، نقش مدرس زبان انگلیسی به معلم زندگی<sup>۱۱</sup> تغییر می‌یابد. به سخن دیگر، معلم زبان انگلیسی به‌جای محدود شدن به چرایی و چگونگی تدریس زبان، می‌کوشد نیازهای فراگیران را در نظر بگیرد و برنامه درسی آن‌ها را در خدمت بهبود مسائل مهم زندگی آن‌ها (هوش هیجانی، خلاقیت و تفکر انتقادی)، درآورد.

به این ترتیب، یکی از مهم‌ترین مسائلی که پیشرفت آن در زندگی زبان‌آموزان نقشی اساسی ایفا می‌کند، بهبود تفکر انتقادی آن‌ها از طریق آموزش زبان انگلیسی کاربردی است که حتی یک مهارت تحصیلی اصلی قلمداد می‌شود (Pishghadam & Zabihi, 2012a). گفتنی است که ادبیات مرتبط با این مبحث ارتقاء تفکر انتقادی معلمان زبان انگلیسی را نیز تأیید کرده است (Kumaravadivelu, 2003, 2006). به‌نظر می‌رسد که رسیدگی به این امر در بافت تعلیم و تربیت معلمان زبان انگلیسی در ایران بسیار ضروری است؛ به‌طوری که فهیم و پیشقدم (۲۰۰۹) در مورد عدم آزادی عمل و شناخت اندک دبیران ایرانی زبان انگلیسی از تدریس تأملی بحث می‌کنند و معتقدند که دبیران زبان انگلیسی در دبیرستان‌ها و آموزشگاه‌های ایران هنوز در جست‌وجوی آن تکرش تدریس برتر زبان انگلیسی هستند. همچنین، پیشقدم و صبوری (۲۰۱۱) معتقدند که ملاک استخدام و ارزشیابی دبیران زبان انگلیسی در ایران براساس میزان تسلط آن‌ها بر لهجه انگلیسی آمریکایی یا بریتانیایی بوده است. بنابراین، آموزش دبیران زبان انگلیسی در ایران باید به‌سوی پرورش معلمانی سوق داده شود که از محیط اجتماعی-فرهنگی ایران و نیازهای بومی زبان‌آموزان ایرانی آگاه هستند (Pishghadam & Zabihi, 2012b).

دیویی (۱۹۳۳) تأمل را به عنوان فرآیندی آگاهانه و شناختی<sup>۱۲</sup> در حل مسئله قبل از رسیدن به چاره می‌داند. بنابراین، مفهوم تفکر تأملی در قالب ملاحظه فعالانه، پیوسته و دقیق هر باور یا صورت مفروض از دانش طبق مبانی که مهر تأیید بر آن می‌نهند و نتیجه‌های دیگری که بدان می‌رسند، تلقی می‌شود (Dewey, 1993: 4). واتسن و گلیزر (۱۹۸۰) نیز توانایی تفکر نقادانه را طبق پنج مهارت استنباط<sup>۱۳</sup>، شناسایی مفروضات<sup>۱۴</sup>، استنتاج<sup>۱۵</sup>، تعبیر و تفسیر<sup>۱۶</sup> و ارزشیابی دلایل<sup>۱۷</sup> تعریف می‌کنند. لانگ (۲۰۱۳) نیز توانایی تفکر نقادانه را متشکل از چند مهارت می‌داند. بنابراین، برای افزایش مؤلفه‌های تفکر انتقادی، از فنون و فعالیت‌های گوناگونی استفاده می‌شود. برای نمونه، مطالعه تجربی هاشمی و غنی‌زاده (۲۰۱۲) تأثیر کاربست تجزیه و تحلیل نقادانه گفتمان<sup>۱۸</sup> بر افزایش توان استنباط، شناسایی مفروضات و تعبیر و تفسیر دانشجویان زبان انگلیسی در ایران را آشکار کرده است. تحقیق تجربی هاشمی و دیگران (۲۰۱۴) نیز نشان داده است که مهارت‌های استنباط، شناسایی مفروضات و ارزشیابی دلایل عواملی قوی برای پیش‌بینی مهارت نگارش استدلالی دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی هستند.

## ۲-۱. تفکر نقادانه و روایت مبتنی بر تجربه شخصی و یادداشت روزانه تأملی

روایت مبتنی بر تجربه شخصی گزارشی از سیر وقایع درآمیخته با زندگی‌نامه راوی است. این رویدادها توسط توالی جمله‌واره‌هایی منطبق بر ترتیب وقایع اولیه بیان می‌شوند. بنابراین، رویدادهای روایت از نظر عاطفی و اجتماعی ارزشیابی و از تجربه‌ای خام دگرگون می‌شوند. روایت شخصی از بیان صرف رخدادها یک رژه نمایشی از سوی شاهدی که از پشت پنجره به تماشای آن نشسته است، بسی فراتر می‌رود (Labov, 1997).

سان (۲۰۰۸) معتقد است که استفاده از داستان‌گویی، به فراگیران توانایی سهیم شدن در تجربیات یکدیگر را می‌دهد و به دگرگونی فضای کلاس، افزایش انگیزه و پیشرفت زبان آن‌ها، کمک می‌کند. فارل (۲۰۱۳) در مطالعه موردی خود، روایتی منقول از معلمی را بررسی کرد که حاوی جزئیات مواجهه وی با بازخورد منفی از سوی یکی از دانش‌آموزانش در اتمام یکی از کلاس‌هایش بود. تأمل در باب این اتفاق باعث شد که این معلم به آگاهی بیشتری از خود و فعالیت‌های آموزشی‌اش برسد.

مون (۲۰۱۰) تقریر یادداشت‌های روزانه (تأملی) یادگیری را به عنوان فعالیتی در خدمت



آشکارسازی و ثبت فرآیند یادگیری تعریف می‌کند. نتایج مطالعه گیزولا (۲۰۱۱) افزایش ادراک، یادگیری و علاقه‌مندی یک معلم دبستان به انجام فعالیت‌های تأملی با نوشتن یادداشت‌های روزانه تأملی را تأیید کرد. طبق نتایج تحقیق مسیلا (۲۰۱۳)، نگارش یادداشت‌های روزانه به بهبود فعالیت معلمان و بروز درجاتی از تأمل انتقادی در آن‌ها منجر شد. با توجه به مباحث بالا، اعتقاد داریم که نگارش روایت‌های مبتنی بر تجربه شخصی و یادداشت‌های روزانه تأملی، بستری مناسب برای پیشرفت مهارت‌های تفکر نقادانه را فراهم می‌آورد. نقل روایت شخصی فرد را به تأمل درباب رویدادهای زندگی در قالب روایت فرامی‌خواند. از سوی دیگر، نگارش یادداشت روزانه تأملی مستلزم پاسخ‌های تأمل‌برانگیز فراگیران به سؤالاتی درباره تجربه‌هایشان در یادگیری است. بنابراین، در مطالعه حاضر، برای نخستین بار، تأثیر نگارش این دو گونه نوشتاری بر مهارت‌های تفکر انتقادی دبیران ضمن خدمت زبان انگلیسی در ایران را بررسی و با هم مقایسه می‌کنیم.

### ۳. روش پژوهش

#### ۳-۱. جامعه آماری

در این آزمایش میدانی، ۶۰ نفر (۳۶ زن و ۲۴ مرد) شرکت کردند که ازمیان دبیران زبان انگلیسی دبیرستان‌های ناحیه ۱ و ۲ شهرستان خرم‌آباد و بخش‌های تابعه انتخاب شده بودند. نمونه‌گیری را به روش دردسترس و تحقیق را در سال ۱۳۹۴ انجام دادیم. سن دبیران بین ۲۶ تا ۵۰ سال و سابقه تدریس زبان انگلیسی آن‌ها بین ۴ تا ۲۹ سال بود.

#### ۳-۲. ابزارهای اندازه‌گیری

ابزارهای اندازه‌گیری این پژوهش، آزمون ارزشیابی تفکر انتقادی واتسن و گلیرز- فرم الف (۱۹۸۰)، روایت‌های مبتنی بر تجربه شخصی و یادداشت‌های روزانه تأملی نوشته‌شده از سوی آزمودنی‌ها بودند. چنانکه موسوی و دیگران (آماده انتشار) بیان کرده‌اند، آموزش مهارت‌های نگارش دانشگاهی در ایران برمبنای رویکردی فرآیندمحور<sup>۱۹</sup> و ژانرمحور<sup>۲۰</sup> نبوده است و به همین دلیل، ممکن بود که آزمودنی‌ها در نوشتن یادداشت‌های روزانه تأملی با مشکل مواجه شوند. بنابراین، چارچوب اقتباس‌شده از جانز (۲۰۰۴)، آلین و تورناک (۲۰۰۷) و هامپتن (۲۰۱۰)، مشتمل

بر پرسش‌هایی تأمل‌برانگیز در باب تجربه یادگیری به‌عنوان سرلوحه‌ای برای آموزش نحوه نگارش این گونه نوشتاری به آزمودنی‌ها را به‌کار بردیم (پیوست ۱).

برای تعیین سطح تفکر نقادانه آزمودنی‌ها هم در ابتدا و هم در انتهای تحقیق، از نسخه فارسی استانداردسازی‌شده آزمون ارزشیابی تفکر انتقادی واتسن و گلیرز- فرم الف استفاده کردیم که آن را اسلامی و معارفی (۱۳۸۹) ترجمه و با بافت اجتماعی-فرهنگی ایران تطبیق داده‌اند. این آزمون، همچون نسخه انگلیسی، شامل ۸۰ سؤال است که سطح آزمودنی‌ها را در پنج زیرمجموعه استنباط، شناسایی مفروضات، استنتاج، تعبیر و تفسیر و ارزشیابی دلایل، می‌سنجد. هر زیرمجموعه شامل ۱۶ سؤال چندگزینه‌ای است، هر سؤال در بخش استنباط دارای چهار گزینه است و سؤالات دیگر در چهار بخش دیگر آزمون دو گزینه دارند. بالاترین نمره هر آزمودنی در هر یک از زیرمجموعه‌های آزمون بین اعداد ۰ تا ۱۶ متغیر است و نمره کل آزمون برابر با ۸۰ است؛ یعنی به هر آزمودنی در صورت پاسخ صحیح به هر گویه، ۱ نمره تعلق می‌گیرد.

شاخص پایایی<sup>۲۱</sup> محاسبه‌شده از سوی واتسن و گلیرز برای نسخه انگلیسی این آزمون، برابر با  $0.89$  ( $r=0.89$ ) است. اسلامی و معارفی (۱۳۸۹) در پژوهشی آزمایشی، روایی<sup>۲۲</sup> و پایایی نسخه فارسی آزمون ارزشیابی تفکر انتقادی واتسن و گلیرز را به‌ترتیب از طریق روش اعتبار محتوا و آزمون تی زوجی<sup>۲۳</sup> ( $p=0.65$  و  $t=0.4$ ) تأیید کرده‌اند. همچنین، هاشمی و دیگران (۲۰۱۴) ضریب پایایی نسخه فارسی این آزمون را  $0.85$  ( $r=0.85$ ) گزارش کرده‌اند. ما نیز ضمن رعایت امانت در ترجمه، اصلاحاتی بسیار جزئی را در نسخه فارسی این آزمون اعمال کردیم.

از نظر واتسن و گلیرز (۱۹۸۰)، قدرت استنباط در تمایز بین درستی و بطلان استنباط‌های برگرفته از داده‌ها، نمود می‌یابد. شناسایی مفروضات با تشخیص فرضیه‌های ناگفته و پیش‌فرض‌های کلام مرتبط است. مهارت استنتاج ایجاب می‌کند که آزمودنی‌ها دریابند که نتیجه‌گیری‌ها اصالتاً از اطلاعات موجود در گفته‌ها به‌دست می‌آیند یا نه. مؤلفه تعبیر و تفسیر براساس توانایی تعیین وجاهت و حقانیت نتیجه‌گیری‌ها بر مبنای شواهد موجود در متن استوار است. در ارزشیابی دلایل، باید استدلال‌های قوی از استدلال‌های ضعیف تمییز داده شوند.



### ۳-۳. روش اجرای پژوهش

#### ۳-۳-۱. پیش‌آزمون<sup>۲۴</sup>

در آغاز، آزمون ارزشیابی تفکر انتقادی واتسن و گلیرز- فرم الف را برگزار کردیم. آزمودنی‌ها در مدت ۶۰ دقیقه به سؤالات آزمون پاسخ دادند. نمرات پیش‌آزمون به دست آمده از بررسی ۶۰ پرسشنامه تکمیل شده از سوی آزمودنی‌ها را با استفاده از آزمون آماری t دو گروه مستقل، مقایسه کردیم. سپس، آزمودنی‌ها را به طور تصادفی به دو گروه مساوی «روایت مبتنی بر تجربه شخصی» و «یادداشت روزانه تأملی» تقسیم نمودیم.

#### ۳-۳-۲. گروه روایت مبتنی بر تجربه شخصی

در جلسه اول که جلسه‌ای توجیهی بود، یکی از پژوهشگران این تحقیق که دانشجوی دکتری تخصصی رشته آموزش زبان انگلیسی است، به ۳۰ نفر آزمودنی گروه روایت مبتنی بر تجربه شخصی، نحوه نگارش روایت‌های شخصی طبق الگوی لباو (۱۹۹۷) را تدریس کرد. سپس، ۵ داستان کوتاه شامل «اعترافات یک گالومانیاک» از کلبی (۱۹۴۱)، «راه مردان مرده» از اچبه (۱۹۵۳)، «پروانه‌ها» از گریس (۱۹۸۷)، «آخرین برگ» از ا. هنری (۱۹۰۷) و «داستان یک ساعت» از شوپن (۱۸۹۴) را در جلسات دوم، سوم، چهارم، پنجم و ششم بررسی کردیم. این جلسات را با هماهنگی آزمودنی‌ها به صورت هفتگی و به مدت ۹۰ دقیقه برگزار می‌کردیم. مدرس و آزمودنی‌ها در هر جلسه یک داستان کوتاه را خوانش می‌کردند. حدود ۱۵ دقیقه صرف تجزیه و تحلیل مضمون هر داستان می‌شد و باقی زمان به نگارش روایت‌های مبتنی بر تجربه شخصی اختصاص می‌یافت. آزمودنی‌ها خود را جای قهرمان هریک از داستان‌ها می‌گذاشتند و روایت‌هایی اول شخص یا براساس مضامین داستان‌ها و یا برگرفته از تجربه فردی خود در زندگی را در نگارش این خودزندگی‌نامه‌ها<sup>۲۵</sup> ارائه می‌کردند.

بنسن (۲۰۰۴) خودزندگی‌نامه را رویکردی دامن‌دار در عرصه تحقیق می‌داند که پدیده‌های اجتماعی را آن‌گونه تحلیل و توصیف می‌کند که در بافت زندگی شخصی افراد متجلی می‌شوند. در این دست تحقیقات، داستان‌های مبتنی بر تجربیات زندگی شخصی با استفاده از روش‌ها و چارچوب‌های علوم اجتماعی گردآوری و بررسی می‌شوند. از دیدگاه بنسن، تحقیقات خودزندگی‌نامه محور شامل داستان‌های اول شخص از زبان فراگیران درباب فرآیندهای درازمدت یادگیری



و یا درباره خود و تجربیاتشان است.

در پایان جلسات، دبیران پاکنویس روایت‌های شخصی خود را به مدرس تحویل دادند. همه دبیران به‌طور منظم در همه جلسات حضور داشتند و به همین دلیل، ۱۰۰ روایت را گردآوری کردیم. در جلسه هفتم که جلسه آخر دوره بود، آزمون ارزشیابی تفکر انتقادی واتسن و گلیرز- فرم الف را به‌عنوان پس‌آزمون در یکی از دبیرستان‌های سطح شهرستان برگزار نمودیم. پرسشنامه‌ها و پاسخنامه‌ها را که باید در ۶۰ دقیقه تکمیل می‌شدند، بین ۳۰ آزمودنی توزیع و بعد از اتمام زمان آزمون، جمع‌آوری کردیم. کل دوره یک ماه و نیم، یعنی از مرداد تا شهریور ۹۴، طول کشید.

### ۳-۳-۳. گروه یادداشت روزانه تأملی

به ۳۰ آزمودنی گروه یادداشت روزانه تأملی نیز طی جلسه توجیهی اول، برای نیل به شیوه بیان تفکرات خود در قالب این گونه نوشتاری، همان پژوهشگر و مدرس آموزش داد. این آزمودنی‌ها نیز در ۵ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای شرکت کردند. جلسات به‌صورت هفتگی و با هماهنگی دبیران برگزار شدند. خلاصه و مضمون هر داستان طی ۱۵ دقیقه آغازین هر جلسه مرور می‌شد. سپس، آزمودنی‌ها در زمان باقی‌مانده، تفکرات خود در مورد محتوا و مضمون آن داستان کوتاه را با تقریر یادداشت‌های روزانه تأملی بیان می‌کردند. آن‌ها به سؤالات موجود در چارچوب طراحی‌شده در این تحقیق برای نگارش این گونه نوشتاری پاسخ دادند. افراد این گروه نیز پاکنویس یادداشت‌های روزانه تأملی خود را در پایان دوره به مدرس تحویل دادند. همه این دبیران نتوانستند در کل جلسات حضور یابند و به همین دلیل، ۱۲۱ یادداشت روزانه تأملی را جمع‌آوری کردیم.

در جلسه هفتم یا آخر، پس‌آزمون را برگزار کردیم. آزمودنی‌ها با گردهمایی در یکی از دبیرستان‌های سطح شهرستان، دوباره به سؤالات آزمون ارزشیابی تفکر انتقادی واتسن و گلیرز- فرم الف، در مدت ۶۰ دقیقه پاسخ دادند. پرسشنامه‌ها و پاسخنامه‌ها را بین این ۳۰ نفر آزمودنی توزیع و سپس آن‌ها را بعد از اتمام وقت، جمع‌آوری کردیم. کل این دوره یک ماه و نیم، از مهر تا آبان ۹۴، طول کشید.



#### ۳-۳-۴. بررسی نمرات پس‌آزمون<sup>۲۶</sup>

در پس‌آزمون نیز ۶۰ پرسشنامه تکمیل‌شده از سوی آزمودنی‌ها را به‌دست آوردیم. روش آزمون آماری میانگین  $t$  دو گروه مستقل را برای مقایسه نمرات پس‌آزمون به‌کار بردیم. همچنین، از نسخه ۱۶ نرم‌افزار SPSS برای انجام محاسبات آماری استفاده کردیم.

#### ۳-۳-۵. نقش مدرس

مدرس وظیفه تشکیل و مدیریت برگزاری جلسات را برعهده داشت. او در آموزش نحوه نگارش روایت مبتنی بر تجربه شخصی و یادداشت روزانه تأملی به آزمودنی‌ها، مسئول ارائه توضیحات لازم، پاسخگویی به سؤالات و رفع ایرادهای نگارشی دبیران در دستور زبان، نحو و انتخاب واژگان بود. وی می‌کوشید اضطراب دبیران را کم کند و علاقه ایشان به انجام فعالیت‌های تأملی را افزایش دهد.

### ۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

#### ۴-۱. نتایج نمرات پیش‌آزمون

نتایج آماره‌های<sup>۲۷</sup> گروهی توصیفی برای نمرات پیش‌آزمون هر دو گروه را در جدول ۱ ارائه کرده‌ایم. آماره‌های به‌دست‌آمده برای گروه روایت مبتنی بر تجربه شخصی عبارت‌اند از: در استنباط ( $M=5/36$ ,  $SD=2/41$ )، شناسایی مفروضات ( $M=10/16$ ,  $SD=2/37$ )، استنتاج ( $M=8/06$ ,  $SD=1/81$ )، تعبیر و تفسیر ( $M=1/72$ ,  $SD=8/70$ ) و ارزشیابی دلایل ( $M=2/94$ ,  $SD=9/20$ )، آماره‌های به‌دست‌آمده برای گروه یادداشت روزانه تأملی عبارت‌اند از: در استنباط ( $M=4/36$ ,  $SD=1/90$ )، شناسایی مفروضات ( $M=9/63$ ,  $SD=2/41$ )، استنتاج ( $M=1/94$ ,  $SD=7/73$ )، تعبیر و تفسیر ( $M=7/93$ ,  $SD=2/27$ ) و ارزشیابی دلایل ( $M=9/23$ ,  $SD=2/52$ ).

جدول ۱: نتایج آماره‌های گروهی توصیفی نمرات پیش‌آزمون

Table 1. Descriptive Statistics of Pretest Scores

گروه آزمایشی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین
استنباط در گروه روایت	۳۰	۵/۳۶۶۷	۲/۴۱۳۸۰	۰/۴۴۰۷۰
استنباط در گروه یادداشت	۳۰	۴/۳۶۶۷	۱/۹۰۲۵۱	۰/۳۴۷۳۵
شناسایی مفروضات در گروه روایت	۳۰	۱۰/۱۶۶۷	۲/۳۷۹۲۷	۰/۴۳۴۳۹
شناسایی مفروضات در گروه یادداشت	۳۰	۹/۶۲۳۳	۲/۴۱۳۸۰	۰/۴۴۰۷۰
استنتاج در گروه روایت	۳۰	۸/۰۶۶۷	۱/۸۱۸۱۷	۰/۳۳۱۹۵
استنتاج در گروه یادداشت	۳۰	۷/۳۳۳۳	۱/۹۴۶۴۱	۰/۳۵۵۳۶
تعبیر و تفسیر در گروه روایت	۳۰	۸/۷۰۰۰	۱/۷۲۵۰۷	۰/۳۱۴۹۵
تعبیر و تفسیر در گروه یادداشت	۳۰	۷/۹۳۳۳	۲/۳۷۳۲۸	۰/۴۱۵۰۴
ارزشیابی دلایل در گروه روایت	۳۰	۹/۲۰۰۰	۲/۹۴۰۸۰	۰/۵۳۶۹۱
ارزشیابی دلایل در گروه یادداشت	۳۰	۹/۲۳۳۳	۲/۵۲۸۲۳	۰/۴۶۱۵۹

نتایج آزمون  $t$  مستقل برای نمرات پیش‌آزمون آزمودنی‌ها را در جدول ۲ نشان داده‌ایم. نتایج آزمون Levene برای نمرات هر دو گروه ( $p > 0.05$ )، فرض برابری واریانس‌ها را اثبات کرد. طبق نتایج این آزمون، بین توانایی تفکر نقادانه آزمودنی‌های گروه روایت مبتنی بر تجربه شخصی و گروه یادداشت روزانه تأملی، در استنباط ( $t(58) = 1.782$ ,  $p = 0.080$ )، شناسایی مفروضات ( $t(58) = 0.862$ ,  $p = 0.392$ )، استنتاج ( $t(58) = 0.685$ ,  $p = 0.496$ )، تعبیر و تفسیر ( $t(58) = -0.047$ ,  $p = 0.963$ ) و ارزشیابی دلایل ( $t(58) = 1.471$ ,  $p = 0.147$ ) هیچ تفاوت آماری معناداری در ابتدای تحقیق وجود نداشت ( $p > 0.05$ ).



جدول ۲: نتایج آزمون t دو گروه مستقل برای نمرات پیش آزمون

Table 2. Independent Samples t-Test of Pretest Scores

		برای برابری واریانس‌ها Levene آزمون		برای برابری میانگین‌ها آزمون								
				F	معناداری	t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین	اختلاف خطای معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪ اختلاف	
											پایین‌تر	بالا‌تر
استنباط	فرض برابری واریانس‌ها	۳/۹۲۱	۰/۰۵۲	۱/۷۸۲	۵۸	۰/۰۸۰	۱/۰۰۰۰۰	۰/۵۶۱۱۳	-۰/۱۲۳۲۲	۲/۱۲۳۲۲		
	فرض نابرابری واریانس‌ها			۱/۷۸۲	۵۴/۹۹۸	۰/۰۸۰	۱/۰۰۰۰۰	۰/۵۶۱۱۳	-۰/۱۲۴۵۳	۲/۱۲۴۵۳		
شناسایی مفروضات	فرض برابری واریانس‌ها	۰/۰۹۳	۰/۷۶۱	۰/۸۶۲	۵۸	۰/۳۹۲	۰/۵۳۳۳۳	۰/۶۱۸۸۰	-۰/۷۰۵۳۳	۱/۷۷۱۹۹		
	فرض نابرابری واریانس‌ها			۰/۸۶۲	۵۷/۹۸۸	۰/۳۹۲	۰/۵۳۳۳۳	۰/۶۱۸۸۰	-۰/۷۰۵۳۳	۱/۷۷۲۰۰		
استنتاج	فرض برابری واریانس‌ها	۰/۰۰۸	۰/۹۲۹	۰/۶۸۵	۵۸	۰/۴۹۶	۰/۳۳۳۳۳	۰/۴۸۶۲۹	-۰/۶۴۰۰۸	۱/۳۰۶۷۴		
	فرض نابرابری واریانس‌ها			۰/۶۸۵	۵۷/۷۳۳	۰/۴۹۶	۰/۳۳۳۳۳	۰/۴۸۶۲۹	-۰/۶۴۰۱۷	۱/۳۰۶۸۴		
تعبیر و تفسیر	فرض برابری واریانس‌ها	۳/۴۲۷	۰/۰۶۹	۱/۴۷۱	۵۸	۰/۱۴۷	۰/۷۶۶۶۷	۰/۵۲۱۰۱	-۰/۳۷۶۲۶	۱/۸۰۹۵۹		
	فرض نابرابری واریانس‌ها			۱/۴۷۱	۵۴/۰۸۲	۰/۱۴۷	۰/۷۶۶۶۷	۰/۵۲۱۰۱	-۲/۲۷۷۸۷	۱/۸۱۱۲۰		
ارزشیابی دلایل	فرض برابری واریانس‌ها	۰/۱۹۹	۰/۶۵۷	-۰/۰۴۷	۵۸	۰/۹۶۳	-۰/۰۳۳۳۳	۰/۷۰۸۰۵	-۱/۴۵۰۶۶	۱/۳۸۳۹۹		
	فرض نابرابری واریانس‌ها			-۰/۰۴۷	۵۶/۷۲۳	۰/۹۶۳	-۰/۰۳۳۳۳	۰/۷۰۸۰۵	-۱/۴۵۱۳۴	۱/۳۸۴۶۷		

## ۲-۴. نتایج نمرات پس آزمون

جدول ۳ نمایانگر نتایج آماره‌های گروهی توصیفی برای نمرات پس آزمون هر دو گروه است. آماره‌های به دست آمده برای نمرات گروه روایت مبتنی بر تجربه شخصی عبارت‌اند از: در توانایی استنباط ( $M=6.03$ ,  $SD=2.39$ )، شناسایی مفروضات ( $M=10.30$ ,  $SD=2.32$ )، استنتاج ( $M=8.90$ ,  $SD=1.84$ )، تعبیر و تفسیر ( $M=8.96$ ,  $SD=2.18$ ) و ارزشیابی دلایل

( $M=۸/۹۳$ ,  $SD=۲/۸۸$ ). آماره‌های به‌دست‌آمده برای نمرات گروه یادداشت روزانه تأملی عبارت‌اند از: در توانایی استنباط ( $M=۴/۳۳$ ,  $SD=۱/۶۶$ )، شناسایی مفروضات ( $M=۳/۵۳$ ,  $SD=۳/۵۳$ )، استنتاج ( $M=۷/۹۶$ ,  $SD=۱/۶۹$ )، تعبیر و تفسیر ( $M=۷/۷۶$ ,  $SD=۳/۲۱$ ) و ارزشیابی دلایل ( $M=۸/۸۰$ ,  $SD=۲/۱۲$ ).

جدول ۳: نتایج آماره‌های گروهی توصیفی نمرات پس‌آزمون

Table 3. Descriptive Statistics of Posttest Scores

گروه آزمایشی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین
استنباط در گروه روایت	۳۰	۶/۰۳۳۳	۲/۳۹۹۴۷	۰/۴۳۸۰۸
استنباط در گروه یادداشت	۳۰	۴/۳۳۳۳	۱/۶۶۷۸۲	۰/۳۰۴۵۰
شناسایی مفروضات در گروه روایت	۳۰	۱۰/۳۰۰۰	۲/۳۲۱۵۶	۰/۴۲۳۸۶
شناسایی مفروضات در گروه یادداشت	۳۰	۹/۲۳۳۳	۳/۵۳۰۰۰	۰/۶۴۴۴۹
استنتاج در گروه روایت	۳۰	۸/۹۰۰۰	۱/۸۴۴۸۴	۰/۳۳۶۸۲
استنتاج در گروه یادداشت	۳۰	۷/۹۶۶۷	۱/۶۹۱۴۳	۰/۳۰۸۸۱
تعبیر و تفسیر در گروه روایت	۳۰	۸/۹۶۶۷	۲/۱۸۹۰۵	۰/۳۹۹۶۶
تعبیر و تفسیر در گروه یادداشت	۳۰	۷/۷۶۶۷	۳/۲۱۲۹۴	۰/۵۸۶۶۰
ارزشیابی دلایل در گروه روایت	۳۰	۸/۹۳۳۳	۲/۸۸۷۹۵	۰/۵۲۷۲۶
ارزشیابی دلایل در گروه یادداشت	۳۰	۸/۸۰۰۰	۲/۱۲۳۷۶	۰/۳۸۷۷۴

نتایج آزمون  $t$  مستقل به‌دست‌آمده برای نمرات پس‌آزمون که در جدول ۴ آمده است، به پرسش این تحقیق پاسخ می‌دهد. بر مبنای نتایج آزمون Levene برای نمرات هر دو گروه ( $p>۰/۰۵$ )، فرض برابری واریانس‌ها پذیرفته شد. نتایج این آزمون نشان داد که بین تفکر نقادانه آزمودنی‌ها در گروه روایت مبتنی بر تجربه شخصی و گروه یادداشت روزانه تأملی، از نظر توانایی استنباط ( $t(۵۸)=۳/۱۸۶$ ,  $p=۰/۰۰۲$ ) و استنتاج ( $t(۵۸)=۲/۰۴۲$ ,  $p=۰/۰۴۶$ )، تفاوت آماری معناداری وجود دارد ( $p<۰/۰۵$ ). بنابراین، فرضیه صفر تحقیق رد شد. البته، بین میانگین‌های نمرات دو گروه در توانایی شناسایی مفروضات ( $t(۵۸)=۱/۳۸۳$ ,  $p=۰/۱۷۲$ )، تعبیر و تفسیر ( $t(۵۸)=۰/۲۰۴$ ,  $p=۰/۸۳۹$ ) و ارزشیابی دلایل ( $t(۵۸)=۱/۶۹۱$ ,  $p=۰/۰۹۶$ )، تفاوت آماری

معناداری وجود ندارد ( $p > 0.05$ ).

آزمون دو گروه مستقل برای نمرات پس‌آزمون ۴: نتایج آزمون  
**Table 4.** Independent Samples t-Test of Posttest Scores

		برای برابری واریانس‌ها Leven		برای برابری میانگین‌ها آزمون						
		F	معناداری	t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین	اختلاف خطای معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪	
									پایین‌تر	بالا‌تر
استنباط	فرض برابری واریانس‌ها	۳/۹۷۹	۰/۰۵۱	۳/۱۸۶	۵۸	۰/۰۰۲	۱/۷۰۰۰۰	۰/۵۳۳۵۱	-۰/۶۳۲۰۶	۳/۷۱۷۹۴
	فرض نابرابری واریانس‌ها			۳/۱۸۶	۵۱/۷۱۹	۰/۰۰۲	۱/۷۰۰۰۰	۰/۵۳۳۵۱	-۰/۶۲۹۳۹	۳/۷۷۰۷۱
شناسایی مفروضات	فرض برابری واریانس‌ها	۳/۶۴۲	۰/۰۶۱	۱/۳۸۳	۵۸	۰/۱۷۲	۱/۰۶۶۶۷	۰/۷۷۱۳۷	-۰/۴۷۷۴۱	۳/۶۱۰۷۴
	فرض نابرابری واریانس‌ها			۱/۳۸۳	۵۰/۱۳۳	۰/۱۷۳	۱/۰۶۶۶۷	۰/۷۷۱۳۷	-۰/۴۸۲۸۵	۳/۶۱۰۹۲
استنتاج	فرض برابری واریانس‌ها	۰/۱۲۵	۰/۴۳۳	۳/۰۴۲	۵۸	۰/۰۴۶	۰/۹۳۳۳۳	۰/۴۵۶۹۶	-۰/۱۸۶۳	۱/۸۴۸۰۴
	فرض نابرابری واریانس‌ها			۳/۰۴۲	۵۷/۵۶۸	۰/۰۴۶	۰/۹۳۳۳۳	۰/۴۵۶۹۶	-۰/۱۸۴۸	۱/۸۴۸۱۸
تعبیر و تفسیر	فرض برابری واریانس‌ها	۳/۶۳۶	۰/۰۶۲	۱/۶۹۱	۵۸	۰/۰۹۶	۱/۲۰۰۰۰	۰/۷۰۹۸۱	-۰/۲۲۰۸۴	۳/۶۲۰۸۴
	فرض نابرابری واریانس‌ها			۱/۶۹۱	۵۱/۱۵۱	۰/۰۹۶	۱/۲۰۰۰۰	۰/۷۰۹۸۱	-۰/۲۲۴۹۰	۳/۶۲۴۹۰
ارزشیابی دلایل	فرض برابری واریانس‌ها	۱/۸۹۶	۰/۱۷۴	۰/۲۰۴	۵۸	۰/۸۳۹	۱/۳۳۳۳	۰/۶۵۴۴۹	-۱/۱۷۶۷۶	۱/۴۴۳۴۳
	فرض نابرابری واریانس‌ها			۰/۲۰۴	۵۳/۲۶۹	۰/۸۳۹	۱/۳۳۳۳	۰/۶۵۴۴۹	-۱/۱۷۹۳۵	۱/۴۴۵۹۱

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

به‌طور کلی، این تحقیق بر مبنای بررسی و مقایسه تأثیرات نگارش روایت‌های مبتنی بر تجربه شخصی و یادداشت‌های روزانه تأملی، بر افزایش توانایی تفکر انتقادی دبیران ایرانی زبان

انگلیسی بود. تحقیقات انجام‌شده اثرات مثبت کاربست هردو فعالیت تأملی بر پیشرفت تفکر انتقادی را تأیید کرده‌اند؛ اما نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که خودزندگی‌نامه‌نویسی سبب شد توانایی استنباط و استنتاج دبیران ایرانی زبان انگلیسی گروه روایت مبتنی بر تجربه شخصی درمقایسه با توانایی استنباط و استنتاج هم‌تاهایشان در گروه یادداشت روزانه تأملی، پیشرفت معناداری کند. البته، آمارها نشان داد که نگارش این دو گونه نوشتاری بین توانایی تفکر انتقادی آزمودنی‌ها در شناسایی مفروضات، تعبیر و تفسیر و ارزشیابی دلایل، از لحاظ آماری تفاوت معناداری ایجاد نکرد. بنابراین، به نظر می‌رسد که نتایج مطالعه حاضر بر به کارگیری بیشتر خودزندگی‌نامه‌نویسی به زبان انگلیسی در آموزش دبیران زبان انگلیسی و زبان‌آموزان در ایران، برای افزایش تفکر تأملی آن‌ها، تأکید می‌کند.

نتایج این پژوهش با چارچوب نظری تحقیق حاضر که برمبنای رویکرد آموزش زبان انگلیسی کاربردی و ایجاد برنامه درسی زندگی‌محور است، تطابق دارد. به سخن دیگر، فعالیت‌های کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی ممکن است که در خدمت پیشرفت مهارت‌های لازم برای زندگی افراد، چه معلمان و چه زبان‌آموزان و دانشجویان این رشته، قرار بگیرند (Pishghadam, 2011; Pishghadam & Zabih, 2012a; Pishghadam & Zabih, 2013). به این ترتیب، نقش خودزندگی‌نامه‌نویسی به زبان انگلیسی در بهبود زیرمجموعه‌های استنباط و استنتاج تفکر انتقادی که از مسائل اصلی و مهم زندگی در دوران معاصر است، مشخص شد. گفتنی است که نتایج به‌دست‌آمده با بسیاری از مباحث نظری مطرح‌شده در مورد نقش روایت داستان‌های برگرفته از وقایع زندگی افراد در افزایش خوانش انتقادی و تفکر تأملی آن‌ها، سازگار است (Fisher, 1996; Son, 2008; Tomkins, 2009). البته، این نتایج از لحاظ نظری با برخی از مطالعاتی که از روایت مبتنی بر تجربه شخصی به‌عنوان یک فعالیت تأملی اثربخش در ارتقاء توانایی تفکر انتقادی نامی نبرده‌اند، ناسازگار است (Halvorsen, 2005; Ross, 2011). چنانکه آزمودنی‌های گروه روایت مبتنی بر تجربه شخصی در دو مؤلفه توانایی تفکر انتقادی گوی سبقت را از آزمودنی‌های گروه یادداشت روزانه تأملی ربودند.

این تحقیق با محدودیت‌هایی مواجه بود. محدودیت نخست این بود که دبیران ایرانی زبان انگلیسی در دسترس، در این تحقیق مشارکت کردند و به همین دلیل، امکان نمونه‌گیری تصادفی و بررسی رابطه بین متغیرهای مستقل جنسیت<sup>۲۸</sup>، سن و سابقه تدریس با تفکر نقادانه دبیران، در قبل



و بعد از انجام تحقیق وجود نداشت. همچنین، محدودیت‌های زمانی و تمایل کم آزمودنی‌ها به انجام فعالیت‌های تأملی، مانند خودزندگی‌نامه‌نویسی و تقریر یادداشت‌های روزانه تأملی، سبب شد که از بررسی تأثیرات سایر فعالیت‌های تأملی بر تفکر نقادانه آن‌ها چشم‌پوشی کنیم.

## ۶. پی‌نوشت‌ها

1. applied English Language Teaching (ELT)
2. life syllabus
3. critical thinking
4. reflective
5. personal experience narrative
6. reflective journal
7. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal-Form A (WGCTA-FA)
8. independent samples t-test
9. educational language teacher
10. English for Life Purposes (ELP)
11. life teacher
12. cognitive
13. inference
14. recognition of assumptions
15. deduction
16. interpretation
17. evaluation of arguments
18. critical discourse analysis
19. process-based
20. genre-based
21. reliability index
22. validity
23. paired t-test
24. pretest
25. autobiographies
26. posttest
27. statistics
28. gender



## ۷. منابع

- اسلامی، اکبر رسول و فریده معارفی. (۱۳۸۹). «مقایسه توانایی تفکر انتقادی دانشجویان ترم اول و آخر کارشناسی پرستاری و پرستاران بالینی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی جهرم ۱۳۸۶». *فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی جهرم*. د ۸. ش ۱. صص ۴۵-۳۷.
- پیشقدم، رضا. (۱۳۸۶). «افزایش تفکر انتقادی از طریق مباحثه ادبی در کلاس‌های زبان انگلیسی». *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد (جستارهای ادبی)*. د ۴۸. ش ۱۵۹. صص ۱۶۵-۱۵۱.
- کیانی، غلامرضا؛ موسوی، سید ایمان و رضا غفارثرم. (۱۳۹۰). «رابطه ویژگی‌های شخصیتی و جنسیت و بی‌میلی به برقراری ارتباط در زبان خارجی». *فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی (جستارهای زبانی)*. د ۲. ش ۴. صص ۱۲۳-۱۴۴.
- موسوی، سید ایمان؛ کیانی، غلامرضا؛ اکبری، رامین و رضا غفارثرم. (آماده انتشار). «سیر تکاملی آگاهی از ژانر رشته تخصصی با آموزش مهارت‌های نگارش دانشگاهی: یک مطالعه موردی». *جستارهای زبانی*.

## References:

- Achebe, C. (1953). "Dead men's path". Retrieved from [http://www.sabanciuniv.edu/HaberlerDuyurular/Documents/F\\_Courses\\_/2012/Dead\\_Mens\\_Path.pdf](http://www.sabanciuniv.edu/HaberlerDuyurular/Documents/F_Courses_/2012/Dead_Mens_Path.pdf)
- Allin, L. & C. Turnock (2007). "Reflection on and in the work place". Retrieved from [www.practicebasedlearning.org/resources/materials/intro.htm](http://www.practicebasedlearning.org/resources/materials/intro.htm)
- Benson, P. (2004). "(Auto)biography and learner identity". In P. Benson & D. Nunan (Eds.). *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. (Pp. 4-21). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Chopin, K. (1894). "The story of an hour". Retrieved from <http://www.vcu.edu/engweb/webtexts/hour/>
- Colby, F.M. (1941). "Confessions of a gallomaniac". Retrieved from <http://lektii.org/3-38478.html>
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to*



*the Educative Process*. Chicago, IL: Henry Regnery.

- Eslami, A. R. & F. Maarefi (2010). "A comparison of the critical thinking ability in the first and last term baccalaureate students of nursing and clinical nurses of Jahrom University of Medical Sciences". *Journal of Jahrom University of Medical Sciences*. Vol. 8(1). Pp. 37-45 [In Persian].
- Fahim, M. & R. Pishghadam (2009). "Postmodernism and English language teaching". *Iranian Journal of Applied Language Studies (IJALS)*. Vol. 1(2). Pp. 27-54.
- Farrell, T.S.C. (2013). "Critical incident analysis through narrative reflective practice: A case study". *Iranian Journal of Language Teaching Research*. Vol. 1(1). Pp. 79-89.
- Fisher, R. (1996). "Stories for thinking: Developing critical literacy through the use of narrative". *Analytic Teaching*. Vol. 18(1). Pp. 16-27.
- Grace, P. (1987). *Electric City and Other Stories*. Harmondsworth: Penguin.
- Guzula, X. (2011). *Interactive Reflective Journal Writing as a Tool for Mentoring and Teacher Professional Development: A Case Study*. M.A. thesis. South Africa: University of Cape Town. Retrieved from [http://www.praesa.org.za/files/2012/07/Xolisa-Guzula\\_Masters\\_dissertation\\_27\\_dissertation\\_27\\_May\\_2011.pdf](http://www.praesa.org.za/files/2012/07/Xolisa-Guzula_Masters_dissertation_27_dissertation_27_May_2011.pdf)
- Halvorsen, A. (2005). "Incorporating critical thinking skills development into ESL/EFL courses". *The Internet TESL Journal*. Vol. 11(3). Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Halvorsen-CriticalThinking.html>
- Hampton, M. (2010). "Reflective writing: A basic introduction". Retrieved from <http://www.port.ac.uk/media/contacts-and-departments/student-supportservices/ask/downloads/Reflective-writing---a-basic-introduction.pdf>
- Hashemi, M. R. & A. Ghanizadeh (2012). "Critical discourse analysis and critical thinking: An experimental study in an EFL context". *System*. Vol. 40(1). Pp. 37-47.
- Hashemi, M. R.; S. Behrooznia & F. Mohaghegh Mahjoobi (2014). "A critical look into Iranian EFL university students' critical thinking and argumentative writing". *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*. Vol. 17(1). Pp. 71-92.
- Johns, C. (2004). *Becoming a Reflective Practitioner*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Blackwell Publishing.
- Kiany, Gh.; S.I. Mousavi & R. Ghafar Samar (2012). "The relationship between personality traits and gender, and unwillingness to communicate in a foreign language". *Journal of Language-Related Research*. Vol. 2(4). pp. 123-144. [In Persian].

- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. London: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Labov, W. (1997). "Some further steps in narrative analysis". *Journal of Narrative and Life History*. Vol. 7(1). Pp. 395-415.
- Lee, I. (2008). "Fostering preservice reflection through response journals". *Teacher Education Quarterly*. Vol. 35(1). Pp. 117-139.
- Long, C.J. (2013). "Teaching critical thinking in Asian EFL contexts: Theoretical issues and practical applications". *The Asian EFL Journal Quarterly*. Vol. 15(1). Pp. 229-234.
- Martin, K.J. (2000). "'Oh, I have a story: Narrative as a teacher's classroom model". *Teaching and Teacher Education*. Vol. 16(3). Pp. 349-363.
- Moon, J. (2010). *Learning Journals and Logs*. Dublin: Centre for Teaching and Learning, Good Practice in Teaching and Learning. Retrieved from <http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLA0035.pdf>
- Mousavi, S.I.; Gh. Kiany, R. Akbari & R. Ghafar Samar (in press). "The process of developing disciplinary genre awareness through training academic writing skills: A case study". *Journal of Language Related Research*. [In Persian]
- Msila, V. (2013). "Instructional leadership: Empowering teachers through critical reflection and journal writing". *International Journal of Social Sciences*. Vol. 35(2). Pp. 81-88.
- Pishghadam, R. (2008). "Enhancing critical thinking through literary discussions in English language classes". *Journal of Literature-Related Research*. Vol. 48(159). Pp. 151-165 [In Persian].
- Pishghadam, R. (2011). "Introducing applied ELT as a new approach in second/foreign language studies". *Iranian EFL Journal*. Vol. 7(2). Pp. 9-20.
- Pishghadam, R. & F. Sabouri (2011). "A quantitative survey on Iranian English learners' attitudes toward varieties of English: World English or world Englishes"? *English Language and Literature Studies*. Vol. 1(1). Pp. 86-95.
- Pishghadam, R. & R. Zabihi (2012a). "Life syllabus: A new research agenda in English language teaching". *TESOL Arabia Perspectives*. Vol. 19(1). Pp. 23-27.



- Pishghadam, R. & R. Zabihi (2012b). "Crossing the threshold of Iranian TEFL". *Applied Research in English*. Vol. 1(1). Pp. 57-71.
- Pishghadam, R. & R. Zabihi (2013). "Introducing and exemplifying English for life purposes (ELP) as a new concept in English language teaching". *Humanizing Language Teaching*. Vol. 15(3). Pp. 1-19. Retrieved from <http://profdoc.um.ac.ir/articles/a/1030961.pdf>
- Pishghadam, R.; R. Zabihi & P. Norouz Kermanshahi (2012). "Educational language teaching: A new movement beyond reflective/critical teaching". *Life Science Journal*. Vol. 9(1). Pp. 892-899.
- Porter, W.S. (O. Henry) (1907). "The last leaf". Retrieved from [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/the-last-leaf.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/the-last-leaf.pdf)
- Ross, N. (2011). "Reflective writing: An approach to developing critical thinking & proficient writing". Retrieved from [http://www.usma.edu/cfe/Literature/Ross\\_11.pdf](http://www.usma.edu/cfe/Literature/Ross_11.pdf)
- Son, T. H. (2008). "Personal experience narratives and implications for language teaching". *HPU TESL Working Paper Series*. Vol. 6(1). Pp. 23-36.
- Tomkins, A. (2009). "“It was a great day when...” An exploratory case study of reflective learning through storytelling". *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. Vol. 8(2). Pp. 123-131. doi:10.3794/johlste.82.198
- Watson, G. & E.M. Glaser (1980). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. London: The Psychological Corporation.

## ۸. پیوست

### پیوست ۱: چارچوب اقتباس شده برای نگارش یادداشت روزانه تأملی

#### ۱. توصیف

۱-۱. چه اتفاقی افتاد؟ تجربه خود از خوانش داستان را به طور خلاصه توصیف کنید.

#### ۲. تأمل

۲-۱. چه احساسی نسبت به این تجربه داستانی داشتید؟

۲-۲. این تجربه چقدر با بقیه تجربه‌هایتان شباهت دارد؟

۲-۳. این تجربه چقدر با بقیه تجربه‌هایتان تفاوت دارد؟

۳. نتیجه

۳-۱. این داستان چه معنی برای آینده شما دارد؟

۳-۲. آیا خوانش این داستان در روش انجام امورتان در آینده تغییری ایجاد کرده است؟