

On Shifting the Narrative Point of View and Critical Thinking in Written Narratives by Iranian EAP Learners: A Step towards Critical EAP

Vol. 13, No. 1, Tome 67
pp. 459-492
March & April 2022

Somayyeh Sabah^{1*}  & Mojgan Rashtchi²

Abstract

This study investigated the quantitative and qualitative impacts of shifting the narrative point of view on the representation of critical thinking (CT) in Iranian EAP learners' written narratives. Sixty (30 women and 30 men) students of psychology who were selected based on convenience sampling were randomly divided into two equal experimental groups of the first-person group (FPG) and third-person summary group (TPSG). The researchers initially administered Watson-Glaser critical thinking appraisal-form A questionnaire (Watson & Glaser, 1980). The independent samples t-test showed no statistically significant difference between the CT of the groups. Then the participants were given the short story of Butterflies (Grace, 1987). The TPSG participants inscribed their reflections on the story in narratives from the third-person perspective, whereas the FPG participants shifted the point of view and wrote first-person stories. The content analysis of the first- and third-person data based on Hatton and Smith's (1995) taxonomy of writing types illustrated a statistically significant difference between the length and the number of descriptive writing and dialogical reflection clauses in first-person stories versus the number of the same clauses in third-person narratives. However, there was no statistically significant difference between the groups' mean ranks of descriptive reflection and critical reflection clauses. The dialogicality principle of both first- and third-person storylines was shown to be more descriptive, less descriptive reflective, less and less dialogic reflective, and still less critical reflective. The qualitative analysis confirmed that the writings demonstrated a heteroglossia of different writing types.

Keywords: Critical thinking, EAP, First-person narrative, Point of view, Third-person narrative

1. Corresponding author: Assistant Professor, Department of English Language, Faculty of Literature and Humanities, Khorramabad Branch, Islamic Azad University, Khorramabad, Iran; Email: s.sabah@khoiau.ac.ir, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7729-4762>

2. Associate Professor, Department of English Language, Islamic Azad University, Tehran North Branch, Tehran, Iran.

Received: 22 August 2020
Received in revised form: 25 September 2020
Accepted: 2 November 2020

1. Introduction

ESP aims to help learners use the L2 as a tool to communicate effectively in their professional workplaces or fields of study (Basturkmen, 2010). EAP is a text-based approach that identifies different types of discourses related to education in the university and encourages EAP learners to analyze the intended discourses and their contexts (Hyland, 2018). However, as a combination of critical pedagogy and EAP, critical EAP has expanded the scope of EAP and taken into account the socio-historical context of teaching and learning. This view does not mean that the field of critical EAP ignores the prerequisites of genre-based practice types and classroom interactions. However, it examines them from the complex and intertwined social identities of EAP teachers' and EAP learners' viewpoints (Benesch, 2009, 2012).

Despite the current emphasis on the role of critical thinking (CT) in EAP, teaching and practicing critical writing in EAP classes have been rarely considered (Williams, 2019). According to Bakhtin (1981, 1986), since every word, phrase, term, or narrative is polyphonic, its meaning is revealed in its intertextuality and context of use. The text-oriented tendencies to CT rely on overt representations of reflection in written passages and define it in terms of interpretation, analysis, evaluation, and composition of words in the text (Tang, 2009).

The research literature on CT in the writing of EAP students has shown the effectiveness of using the activity of inscribing narratives of personal experience and autobiography in the early stages of EAP courses (Ong, 2017). Thus, this study explored the quantitative and qualitative impacts of shifting the narrative point of view on the reflectivity of first- and third-person stories written by Iranian EAP learners. Sixty EAP learners of psychology who participated in this research were equally divided into the third-person summary group (TPSG) and the first-person group (FPG). The CT ability of the TPSG and FPG participants was pre-tested using the Watson-Glaser critical thinking appraisal-form A (Watson & Glaser, 1980)

through the independent samples t-test procedure. Then they were given the short story of Butterflies (Grace, 1987). The TPSG participants wrote their reflections on the story in narratives from the third-person perspective, whereas the FPG participants shifted the point of view and inscribed first-person stories. The content of the first- and third-person narratives were analyzed based on Hutton and Smith's (1995) classification of reflective writing types. The analysis and comparison of the number of reflective clause types found in the narratives written by the FPG and TPSG were performed via the Mann-Whitney U test procedure. Excerpts from the stories of both groups were analyzed qualitatively to discover the heteroglossia of various reflective writing types in both the first- and third-person narratives.

Research Questions:

1. Is there a significant difference between the length and number of descriptive writing, descriptive reflection, dialogic reflection, and critical reflection of first- and third-person narratives written by Iranian EAP learners according to Hutton and Smith's classification of writing type?
2. What is the dialogicality principle of the first- and third-person narratives written by Iranian EAP learners?
3. How is heteroglossia represented in the first- and third-person narratives written in English by Iranian EAP learners?

2. Literature Review

The growth and development of English as the primary language of academic knowledge dissemination has affected the educational experiences of many university students because they have to master English language contracts in the academic discourse to understand not only their fields of study but also their learning process (Hyland & Hamp-Lyons, 2002). Given that EAP learners are intellectually mature enough when entering EAP

courses and familiar with the problem-solving activities, this area may be a good platform for teaching the CT skills to them. Nevertheless, EAP education in Asia has been seriously criticized due to its lack of focus on teaching CT, as little research has been conducted on the instruction of CT and its relevance to EAP in Asia (Gunawardena & Petraki, 2014). There is no one right way to teach CT, and thus EAP teachers and educational institutions take a variety of approaches to design a CT-based curriculum. However, by supporting and engaging EAP learners, they can be helped to become more critical readers and thinkers in the process of achieving their study goals (Wilson, 2016). Thus, critical reviews of EAP courses should go beyond merely criticizing the theoretical foundations of the field and provide opportunities for change at the applied level and its implementation (Pearson, 2017).

The study by Catterall and Ireland (2010) examined the effects of a CT-based approach on improving international students' reflective writing at Huddersfield University's School of Business during a critical EAP course. The EAP students participating in this experiment were introduced to design and justify a claim in English writing during several sessions. The EAP student participants explored various topics in the related academic discourses. The results of this study, while specifying the lack of CT in student participants' writings, confirmed the positive effects of this approach on improving their critical writing skills.

The study by Eastman and Maguire (2016) explored the positive effects of writing autobiographies on strengthening the reflective writing of 300 Ph.D. students in the UK during several workshops. To increase the critical voice of these EAP student participants, they were provided with a number of texts representing the genre of autobiography as role models. Eastman and Maguire acknowledged that vocational training is not limited to learning specialized knowledge in the relevant field of science and includes skills and concerns related to talking about oneself and one's experiences and

interactions with others. Writing first-person narratives improved the EAP student participants' writing skills and deepened their ability to think critically.

Xu and Li's (2018) study examined the impacts of taking a genre- and process-based approach to the writing skills of Ph.D. students in a two-year course of EAP in China. Their study showed the lack of criticality in the English writings of these student participants as they had never been educated to master reflective writing. Thus, they merely made unsubstantiated claims; their writings were full of borrowed ideas and lacked any personal views or voices.

2.1. Critical EAP in Iran

Very limited research studies have examined the issue of critical EAP in Iran (Atai, Babaii, & Nili-Ahmadabadi, 2018). The main problems of EAP courses in Iran are the students' low level of English language skills, the weak link between the policy and practice areas, the scattered and discrete goals, and the uninteresting activities that make students tired. Iranian university students do not learn English to the fullest in schools. Regardless of their fields of study, they enter universities with little L2 proficiency. Instead of being empowered to articulate their concerns about the goals of EAP courses, they are forced to do a series of exhausting tasks. Thus, significant issues such as critical EAP education, distribution of power and freedom in expression and practice in the classroom, polyphony, and the like have been neglected in EAP teaching in Iran (Tavakoli & Tavakol, 2018). Also, the role and agency of Iranian students in EAP courses have been very trivial, and due to their low level of English language skills, L2 skills are to be taught as the content of the EAP course (Vosoughi, Ghahremani Ghajar, & Navarchi, 2019). Zand-Moghadam and Khanlarzadeh's (2020) study indicated the EAP teachers' call for the need to improve the Iranian students' CT skills. However, no study has explored which activity types cultivate and improve the CT ability and reflective writing skills of EAP students in Iran.

Thus, considering the positive effects of writing narratives of personal experience on enhancing the CT and critical writing of EAP learners, the present study, for the first time, investigated the quantitative and qualitative impacts of shifting the point of view in the narrative on the CT and reflective writing skills of Iranian EAP students.

3. Methodology

Sixty participants (30 females and 30 males) who were randomly divided into two equal experimental groups took part in the study. They were selected from a range of students of psychology who entered the Islamic Azad University, Khorramabad Branch in the 97-98 academic year. The sampling was carried out based on the availability (convenience) procedure. The research was performed in October 2017. The participants' age was between 19 and 25 years.

The FPG and TPSG participants were given Butterflies (Grace, 1987) short story. First- and third-person stories written by the participants were collected and used to determine the CT level reflected in the writings of Iranian EAP students. The FPG participants identified themselves with the protagonist of the story and retold the events from their own point of view, looking at their personal experiences. The TPGS participants narrated a summary of the same story from the third-person perspective. In order to analyze the content of first- and third-person stories in terms of the EAP participants' use of reflective writing types, the well-known Hutton and Smith's (1995) classification of reflective writing types was used because it clearly defines the four essential levels of critical thinking in writing. The first type of writing is descriptive, non-critical and provides only a report of the course of events. The second type is called descriptive reflection, which describes the author's personal judgments of events. The third type is dialogic reflection, which expresses the author's current assessment of past events and their views on the story. Critical reflection is the fourth type of

critical writing, which shows the highest CT level and indicates the author's historical and socio-cultural analysis of past events.

The narratives obtained from this study were analyzed both quantitatively and qualitatively. The quantitative analysis of the data was based on calculating and comparing the number of different reflective writing clause types in the participants' written stories via the independent t-test sampling procedure. Also, the mean scores obtained for each writing type were compared to determine the dialogicality principle of the first- and third-person stories. The qualitative analysis of the participants' written stories was based on revealing their transitions between the different types of reflective writing clause types to express their feelings and thoughts. For this purpose, excerpts from first- and third-person stories were selected to indicate the heteroglossia in the written narratives.

4. Results

This study analyzed and compared the impacts of shifting the narrative point of view on the quantity and quality of reflective writing of Iranian EAP students. The related past research on inscribing personal narratives and autobiographies has confirmed the positive effects of using these tasks on developing the EAP learners' CT skills and reflective writing. However, the results of the quantitative analysis showed that writing the first-person narrative by shifting the point of view of the original short story from the third-person to the first-person augmented the length of the stories written in English by the FPG participants. Also, the task of shifting the point of view significantly increased the number of descriptive writing and dialogic reflective writing clause types in the first-person stories compared to the number of clauses of descriptive writing and dialogic reflective writing in the third-person stories. Thus, the results of the present study that confirmed the greater degree of the effectiveness of using the task of shifting the point of view in the narrative and rewriting the storyline from the perspectives of and

based on the EAP learners' personal experiences are consistent with the findings of previous relevant research (Rashtchi, 2019; Sabah & Rashtchi, 2017). However, the statistical results showed that shifting the point of view did not make a statistically significant difference between the number of descriptive and critical reflective writing clause types in the stories written by both FPG and TPSG participants. Thus, the study indicated the effectiveness of both first- and third-person narrative writing activities in strengthening the Iranian EAP learners' willingness to express their thoughts, emotions, and perspectives in the L2 and their CT ability. Also, despite the heteroglossia of the obtained written narratives, the dialogicality principle of both first- and third-person stories was more descriptive, less descriptive reflective, less and less dialogic reflective, and much less critical reflective. This result is consistent with the findings of previous studies (Shokouhi, Daram, & Sabah, 2011; Sabah & Rashtchi, 2016), which indicates that the promotion of CT and critical EAP in Iran has been rather neglected, and appropriate tasks and activities for achieving this goal have not been designed in EAP textbooks. This result confirmed the statement of Kiyani, Momenian, and Navidinia (2011) that there is a contradiction and lack of communication and needs assessment in the goals set in the national program for teaching foreign languages in Iran. Atai, Iranmehr, and Babaii (2018) have also stated that there is a serious gap in the EAP policies in Iran, and thus the set goals need critical evaluation, meticulous analysis, and review.

The qualitative analysis of the data revealed the heteroglossia in first- and third-person stories in English by Iranian EAP students participating in this research. The following excerpts selected from the stories of both groups serve as examples of the claim that the collected written narratives were not monolithic and enjoyed dialogicity. In order to differentiate different writing types, descriptive writing clauses are not marked in a particular way. Descriptive reflective clauses are underlined, dialogic reflective clauses are italicized, and critical reflective clauses are typed in bold, respectively.

Excerpt (1) is an excerpt from the first-person story of one of the participants. It shows a transition from critical reflective writing to dialogic reflective writing. The subsequent two descriptive reflective clauses ultimately lead to critical reflective writing. Thus, the EAP student participant has put different types of writing and different levels of reflection in dialogue with each other to express the character's thoughts and feelings.

... **I was always told to listen to the teacher.** *Now my teacher's opinion is different from my grandfather's.* And I do not know which opinion is correct. The difference of opinion causes a person to suffer. **Something that has been experienced for years is different from something that has been taught to his.** (1)

Passage (2) is taken from a third-person story written by one of the EAP student participants in the TPSG. In this piece of writing, various types of reflective writing are evident. Five descriptive writing clauses follow each other, and a critical reflective phrase is used to connect the chain of descriptions to express the EAP student author's point of view.

... **She opened her book. She read: "I killed all the butterflies." Her grandparents enjoyed her story, but her teacher did not like it. External factors can affect our perceptions.** ... (4)

تغییر دیدگاه و تفکر انتقادی در داستان‌های مکتوب دانشجویان ایرانی به زبان انگلیسی: گامی به سوی آموزش انتقادی زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی

سمیه صباح^{۱*}، مزگان رشتچی^۲

۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد خرم‌آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم‌آباد، ایران.

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

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۰۱

چکیده

این پژوهش به بررسی تغییر دیدگاه در روایت و نگارش انتقادی دانشجویان ایرانی دوره‌های انگلیسی برای اهداف دانشگاهی به زبان انگلیسی، به عنوان زبان خارجی پرداخته است. ۶۰ نفر (۳۰ زن و ۳۰ مرد) از دانشجویان کارشناسی رشته روان‌شناسی در دسترس را انتخاب و به طور تصادفی به دو گروه آزمایشی «داستان اول‌شخص» و «خلاصه داستان سوم‌شخص» تقسیم کردیم. ابتدا، تفکر انتقادی مشارکت‌کنندگان را با آزمون واتسون و گلیرز- فرم الف (1980) ارزیابی کردیم. مقایسه نمرات پیش‌آزمون از طریق آزمون t مستقل نشان داد که بین تفکر انتقادی دو گروه، تفاوت معناداری نبود. سپس، داستان کوتاه «پروانه‌ها» (Grace, 1987) را به مشارکت‌کنندگان دادیم. گروه داستان اول‌شخص با تغییر دیدگاه داستان، آن را از زاویه دید اول‌شخص نوشتند، ولی مشارکت‌کنندگان گروه خلاصه داستان سوم‌شخص، همان داستان را از دیدگاه سوم‌شخص نگاشتند. از طبقه‌بندی انواع نوشتار انتقادی هاتن و اسمیت (1995) برای تحلیل محتوایی ۶۰ روایت به دست آمده از گروه‌ها استفاده کردیم. براساس نتایج آزمون Mann-Whitney u، تفاوت معناداری بین طول و تعداد جمله‌واره‌های نوشتار توصیفی و تأمل دوگفتاره در داستان‌های اول‌شخص نسبت به تعداد نظایرشان در داستان‌های سوم‌شخص وجود داشت، اما تفاوت معناداری بین تعداد جمله‌واره‌های تأمل توصیفی و تأمل انتقادی نبود. منطق گفت‌وگویی داستان‌ها به ترتیب از بیشترین به کم‌ترین عبارت بود از نوشتار توصیفی، تأمل توصیفی، تأمل دوگفتاره

و تأمل انتقادی. بررسی کیفی داستان‌ها، چندصدایی آن‌ها را نشان داد. در نتیجه، روش تحلیل محتوایی داده‌ها ثابت کرد که تغییر دیدگاه بر ابراز دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، تأمل در توصیف و دوگفتارگی نوشته‌هایشان افزود که در راستای هدف این پژوهش یعنی تقویت نگارش انتقادی در دوره‌های زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی است.

واژه‌های کلیدی: تفکر انتقادی، داستان اول‌شخص، داستان سوم‌شخص، دیدگاه، زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی.

۱. مقدمه

آموزش زبان انگلیسی برای اهداف ویژه^۱ بر آن است تا به زبان‌آموزان کمک کند از زبان انگلیسی به‌عنوان ابزاری برای برقراری ارتباط مؤثر در حیطه کاری یا حوزه مطالعاتی خود استفاده کنند (Basturkmen, 2010). آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی^۲ رویکردی متن‌محور است که به شناسایی انواع مختلف گفتمان‌های مبتنی بر آموزش در دانشگاه می‌پردازد، و دانشجویان را به تحلیل گفتمان‌های مدنظر و زمینه استفاده آن‌ها تشویق می‌کند (Hyland, 2018). اما در این میان، عرصه آموزش انتقادی زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی^۳ به‌عنوان تلفیقی از عرصه‌های آموزش انتقادی و آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی، دامنه آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی را وسیع‌تر کرده و بافت تاریخی - اجتماعی آموزش و یادگیری را نیز مدنظر قرار می‌دهد. این بدان معنا نیست که عرصه آموزش انتقادی زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی، پیش‌نیازهای نوع ادبی‌محور^۴ و تعاملات کلاسی را نادیده می‌گیرد، بلکه این مقوله‌ها را در پیوند با هویت‌های اجتماعی پیچیده و درهم‌تنیده معلمان و زبان‌آموزان موردبررسی قرار می‌دهد (Benesch, 2009, 2012). باوجود تأکید بر نقش تفکر انتقادی^۵ در عرصه آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی، تدریس و تمرین نگارش انتقادی در کلاس‌های زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی به‌ندرت موردتوجه قرار گرفته‌اند (Williams, 2019). از آن‌جا که چندصدایی^۶ در هر کلمه، عبارت، اصطلاح یا روایت در پرتو بینافردیت و زمینه‌های استفاده آن متجلی می‌شود (Bakhtin, 1981, 1986)، رویکردهای متن‌محور به تفکر انتقادی، آن را براساس نمودهای بارز تأمل در متون مکتوب و بروز تفسیر، تحلیل، ارزیابی و ترکیب کلام در نوشتار تعریف می‌کنند (Tang, 2009). ادبیات

مرتبط با پرورش تفکر انتقادی به خصوص در نوشتار زبان‌آموزان دوره‌های زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی بر فعالیت نوشتن نوع ادبی روایت به‌ویژه روایت مبتنی بر تجربه شخصی و خودزندگی‌نامه‌نویسی در مراحل اولیه این دوره‌ها و برای آموزش به زبان‌آموزان کم‌مهارت صحه نهاده است (Ong, 2017).

باتوجه به این نکته که اکثر دانشجویان ایرانی، صرف‌نظر از رشته تحصیلی‌شان در دانشگاه، دانش کمی از زبان انگلیسی دارند، آن‌ها در دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی صرفاً به حفظ معنی واژه‌ها و ترجمه متون مرتبط با رشته دانشگاهی خود می‌پردازند. از این رو، مقوله‌های مهمی از قبیل پرورش تفکر انتقادی، نگارش انتقادی به زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی و طراحی تمرینات مناسب برای نیل به این مقصود در آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران مورد غفلت قرار گرفته‌اند. در این پژوهش، در راستای جانبداری از رویکرد آموزش انتقادی زبان انگلیسی دانشگاهی و اهمیت طراحی فعالیت‌های تأملی لازم برای اجرایی کردن آن در بافت ایران، رابطه بین انجام فعالیت تأملی تغییر دیدگاه^۶ در روایت و کمیت و کیفیت نوشتار انتقادی در داستان‌های اول‌شخص و سوم‌شخص^۸ نوشته‌شده به قلم دانشجویان ایرانی را بررسی کردیم. توانایی تفکر انتقادی این دو گروه را قبل از انجام آزمایش، با توجه به آزمون ارزشیابی تفکر انتقادی واتسون و گلیرز - فرم الف^۹ (1980) و از طریق روش آزمون t دو گروه مستقل مقایسه کردیم و بعد به تحلیل محتوایی داستان‌های مکتوب مشارکت‌کنندگان هر دو گروه براساس طبقه‌بندی انواع نوشتار هاتن و اسمیت^{۱۰} (1995) و به وسیله روش آزمون Mann-Whitney u پرداختیم. برای تحلیل کیفی داده‌ها، گزیده‌هایی منتخب از داستان‌های هر دو گروه را واکاوی کردیم. پرسش‌های اصلی این پژوهش عبارت بودند از:

۱. چه تفاوتی بین طول و میزان نوشتار توصیفی^{۱۱}، تأمل توصیفی^{۱۲}، تأمل دوگفتاره^{۱۳} و تأمل انتقادی^{۱۴} در داستان‌های اول‌شخص و خلاصه داستان‌های سوم‌شخص نوشته‌شده به زبان انگلیسی به قلم دانشجویان ایرانی، باتوجه به طبقه‌بندی هاتن و اسمیت، وجود دارد؟
۲. منطق گفت‌وگویی^{۱۵} داستان‌های اول‌شخص و خلاصه داستان‌های سوم‌شخص نوشته‌شده به زبان انگلیسی به قلم دانشجویان ایرانی برمبنای چندصدایی کدام انواع نوشتاری استوار است؟
۳. چندصدایی در داستان‌های اول‌شخص و خلاصه داستان‌های سوم‌شخص نوشته‌شده

به زبان انگلیسی به قلم دانشجویان ایرانی چگونه بازنمایی می‌شود؟

در این پژوهش، این فرضیه صفر را که بین طول و تعداد جمله‌واره‌های نوشتار توصیفی، تأمل توصیفی، تأمل دوگفتاره و تأمل انتقادی داستان‌های اول‌شخص و خلاصه‌داستان‌های سوم‌شخص نوشته‌شده به زبان انگلیسی به قلم دانشجویان ایرانی، با توجه به طبقه‌بندی هاتن و اسمیت، تفاوت معناداری وجود ندارد آزمودیم. سپس، این فرضیه صفر را که منطق گفت‌وگویی داستان‌های اول‌شخص و خلاصه‌داستان‌های سوم‌شخص نوشته‌شده به زبان انگلیسی به قلم دانشجویان ایرانی بر مبنای تک‌صدایی یک نوع نوشتاری استوار است آزمودیم.

۲. پیشینه پژوهش

۲-۱. چارچوب نظری پژوهش

گسترش زبان انگلیسی به عنوان زبان اصلی نشر دانش دانشگاهی، تجربیات آموزشی دانشجویان بیشماری را تحت تأثیر قرار داده است زیرا آن‌ها باید بر قراردادهای زبان انگلیسی در گفتمان دانشگاهی نیز تسلط یابند تا نه تنها رشته علمی خود را بفهمند بلکه فرایند یادگیریشان را نیز هدایت کنند (Hyland & Hamp-Lyons, 2002). دانشجویان هنگام ورود به دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی دارای بلوغ فکری هستند و با فعالیت‌های مبتنی بر حل مسئله آشنایی لازم را دارند. بنابراین، این عرصه بستری مناسب برای آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی به ایشان است. اما آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در کشورهای آسیایی به دلیل عدم تمرکز بر پرورش تفکر انتقادی، بسنده کردن به طرح یکسری انتقادات نظری و انجام پژوهش‌های تجربی اندک در مورد فعالیت‌های آموزشی انتقادی مرتبط با این حوزه در آسیا آماج انتقادهایی جدی بوده است. پژوهش‌های محدودی تاکنون در باب تفکر انتقادی، ربط آن به زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی و دیدگاه‌های متخصصان و اهل فن درباره تعبیه تفکر انتقادی در برنامه درسی دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در آسیا انجام شده است (Gunawardena & Petraki, 2014). روشن است که تنها یک راه درست برای آموزش خوانش انتقادی وجود ندارد. معلمان و مؤسسات آموزشی باید رویکردهای گوناگونی را برای طراحی برنامه درسی انتقادی و تدریس تفکر انتقادی با در نظر گرفتن بافت، شرایط و باورهای دانشجویانشان در پیش بگیرند. می‌توان با حمایت و درگیر

نمودن دانشجویان در فعالیتهای تأملی به آنها کمک کرد تا در فرایند نیل به اهداف مطالعاتی خود به خوانندگانی منتقد و متفکرانی آگاه‌تر تبدیل شوند (Wilson, 2016). بازبینی انتقادمحوری در دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی پا را از انتقاد صرف مبانی نظری این عرصه فراتر می‌نهد و امکاناتی برای تغییر در سطح کاربردی و اجرایی کردن آن فراهم می‌کند (Pearson, 2017).

کترال و آیریلند^{۱۶} (2010) تأثیرات اتخاذ رویکرد نقدمحور بر میزان جلوه‌گری تفکر انتقادی در نگارش دانشجویان خارجی دانشکده کسب و کار دانشگاه هادرزفیلد^{۱۷} به زبان انگلیسی را در یک دوره آموزش انتقادی زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی بررسی کردند. در خلال این پژوهش و باتوجه به بازه زمانی اندک برای یادگیری مهارت‌های نگارش انتقادی به زبان انگلیسی، مشارکت‌کنندگان در این آزمایش طی جلساتی با چگونگی طرح و توجیه ادعا در نگارش به زبان انگلیسی آشنا شدند. در برخی از جلسات، آنها توجه خود را به موضوعات مختلف و گفتمان‌های دانشگاهی مرتبط با آنها نیز معطوف کردند. نتایج این پژوهش ضمن تصریح میزان کم بروز تفکر انتقادی در نگارش این مشارکت‌کنندگان، بر تأثیرات مثبت این رویکرد بر ارتقای مهارت‌های نگارش انتقادی ایشان صحه گذاشت.

ایستمن و مگوایر^{۱۸} (2016) اذعان کردند که آموزش درس‌های تخصصی هر رشته علمی به فراگیری دانش در حیطه‌های مربوط به آن محدود نمی‌شود و مهارت‌ها و دغدغه‌های لازم برای با گفت‌وگوی فرد با خود، تجربه‌ها و تعاملاتش با دیگران را نیز دربرمی‌گیرد. بنابراین، ایستمن و مگوایر به بررسی بازتاب نوشتن روایت‌های مبتنی بر رویدادهای دوره تحصیلی دکترای تخصصی در قالب نوع ادبی خودزندگی‌نامه‌نویسی به زبان انگلیسی روی نگارش انتقادی ۳۰۰ دانشجوی دکترای تخصصی در کشور انگلستان پرداختند. بدین منظور، چند متن متعلق به این نوع ادبی را به عنوان الگوی نوشتاری به مشارکت‌کنندگان این پژوهش در خلال برگزاری چندین کارگاه آموزشی ارائه کردند. نتایج پژوهش آنها آشکار ساخت که نوشتن روایت اول‌شخص نه تنها مهارت‌های نگارشی مشارکت‌کنندگان را بهبود داد، بلکه به توانایی تفکر انتقادی آنها نیز عمق بخشید.

پژوهش شو و لی^{۱۹} (2018) به بررسی تأثیرات رویکرد نوع ادبی - فرایندمحور بر مهارت‌های نگارشی دانشجویان دوره دکتری تخصصی رشته آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در یک دوره دوساله آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در کشور

چین پرداخت. نتایج این پژوهش بر ضعف مهارت‌های تفکر انتقادی این مشارکت‌کنندگان در زمینه طرح بحث‌ها و جانبداری از مباحث در نگارش به‌زبان انگلیسی صحنه نهاد، زیرا آن‌ها هیچ دوره آموزشی را در این خصوص نگذرانده بودند. در نتیجه، تنها به طرح ادعاهایی توجیه‌ناپذیر بسنده کردند و نوشته‌هایشان لبریز از اندیشه‌های عاریتی و فاقد هرگونه دیدگاه یا صدای شخصی بود.

۲-۲. آموزش انتقادی زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران

مطالعات بسیار محدودی به بررسی مقوله آموزش انتقادی زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران پرداخته‌اند. از عمده مشکلات دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران، سطح پایین مهارت زبان انگلیسی دانشجویان، پیوند سست بین عرصه‌های سیاست‌گذاری و عمل، اهداف پراکنده و ازهم‌گسسته و فعالیت‌های آموزشی دیمی و متزلزل هستند که باعث خستگی دانشجویان و ناامیدی مدرسان این دوره‌ها شده‌اند (Tavakoli & Tavakoli, 2018). همچنین، نقش و مشارکت دانشجویان ایرانی در دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران بسیار کم‌رنگ بوده است. سطح نازل مهارت‌های زبان انگلیسی بسیاری از دانشجویان باعث تقدم تدریس مهارت‌های زبانی بر آموزش محتوای درسی رشته‌های دانشگاهی‌شان در این دوره‌ها شده است (Vosoughi et al., 2019). طی نظرسنجی به‌عمل‌آمده از مدرسان دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران، لزوم بهبود مهارت تفکر انتقادی دانشجویان در زمره مولفه‌های تشکیل‌دهنده این دوره‌ها برشمرده شده است (Zand-Moghadam & Khanlarzadeh, 2020). اما بسیاری از دانشجویان ایرانی که در مدارس، زبان انگلیسی را درحد کمال مطلوب نمی‌آموزند، به‌جای بیان دیدگاه‌هایشان درمورد اهداف دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی تنها به انجام یکسری تکالیف منحصربه‌حفظ واژه‌ها و ترجمه متون مرتبط با رشته تخصصی‌شان بسنده می‌کنند. دیرزمانی است که مسائل مهمی از قبیل تفکر انتقادی، مشارکت دانشجویان در انجام فعالیت‌های تأملی، چندصدایی و غیره در آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران مورد غفلت و بی‌اعتنایی قرار گرفته‌اند. تاکنون پژوهشی درمورد سطح، نوع فعالیت‌ها، نحوه پرورش و ارتقای مهارت‌های نگارش انتقادی دانشجویان دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران انجام نشده است. باتوجه‌به نتایج پژوهش‌های انجام‌شده

درخصوص تأثیرات مثبت نوشتن روایت‌های مبتنی بر تجربه شخصی بر تفکر انتقادی و نگارش انتقادی زبان‌آموزان خارجی، در پژوهش حاضر، برای نخستین بار، رابطه بین انجام فعالیت تأملی تغییر دیدگاه در روایت از سوم‌شخص به اول‌شخص و میزان بروز تفکر انتقادی در نگارش دانشجویان ایرانی دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی را از نظر کمی و کیفی بررسی و باهم مقایسه کردیم تا گامی به‌سوی پیشبرد روند پژوهش‌های تجربی مرتبط با آموزش انتقادی زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران برداریم.

۳. روش پژوهش

۳-۱. جامعه آماری

در این آزمایش میدانی، ۶۰ نفر (۳۰ زن و ۳۰ مرد) شرکت کردند که به‌طور تصادفی از میان ۱۱۰ نفر از دانشجویان ورودی سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ دوره کارشناسی رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم‌آباد که به شرکت در این پژوهش ابراز علاقه و رضایت کرده بودند انتخاب شدند. از بین این ۶۰ نفر، ۱۵ زن و ۱۵ مرد به‌طور تصادفی در گروه داستان اول‌شخص و ۱۵ زن و ۱۵ مرد دیگر در گروه خلاصه داستان سوم‌شخص قرار گرفتند. چون مدرس پژوهشگر این پژوهش، مسئول برگزاری، مدیریت و رفع اشکالات نگارشی این مشارکت‌کنندگان بود، امکان تشکیل گروه‌های بیش از ۳۰ نفر مقدور نبود. نمونه‌گیری به‌روش در دسترس و پژوهش را در مهرماه سال ۱۳۹۸ انجام دادیم. سن مشارکت‌کنندگان بین ۱۹ تا ۲۵ سال بود.

۳-۲. ابزارهای اندازه‌گیری

ابزارهای اندازه‌گیری این پژوهش شامل آزمون ارزشیابی تفکر انتقادی واتسون و گلیرز- فرم الف، داستان‌های اول‌شخص و خلاصه داستان‌های سوم‌شخص نوشته شده مشارکت‌کنندگان و طبقه‌بندی انواع نوشتار هاتن و اسمیت بودند. برای تعیین میزان تفکر انتقادی مشارکت‌کنندگان در ابتدای پژوهش، از نسخه فارسی استانداردسازی شده آزمون ارزشیابی تفکر انتقادی واتسون و گلیرز- فرم الف استفاده کردیم که با ساختار اجتماعی- فرهنگی ایران مطابقت داده شده است (Eslami & Maarefi, 2010). این آزمون همانند نسخه انگلیسی آن، مشتمل بر ۸۰

سؤال است که توانایی مشارکت‌کنندگان را در زمینه‌های استنباط، شناسایی مفروضات، استنتاج، تفسیر و ارزشیابی دلایل می‌سنجد. هر زیرمجموعه شامل ۱۶ سؤال است. سؤالات بخش استنباط مشتمل بر چهار گزینه هستند و سؤالات هر کدام از چهار بخش دیگر آزمون دارای دو گزینه هستند. نمره کل آزمون برابر با ۸۰ است؛ یعنی یک نمره به مشارکت‌کننده به ازای پاسخ صحیح به هر گویه تعلق می‌گیرد. چون این آزمون هم معتبر است و هم کارآمد و مؤلفه‌های مهم تفکر انتقادی را در پنج حیطه می‌آزماید، آن را، علی‌رغم قدمتش، در این پژوهش به‌کار بردیم.

شاخص پایایی نسخه انگلیسی این آزمون برابر با 0.89 ($r=0.89$) است (Watson & Glaser, 1980). روایی و پایایی نسخه فارسی آزمون ارزشیابی تفکر انتقادی واتسون و گلایزر در پژوهشی آزمایشی به‌ترتیب از طریق روش اعتبار محتوا و آزمون t زوجی ($t=0.4$, $p=0.65$) تأیید شده‌اند (Eslami & Maarefi, 2010). ضریب پایایی نسخه فارسی این آزمون در پژوهشی دیگر 0.85 ($r=0.85$) گزارش شده است (Hashemi et al., 2014). ما نیز با حفظ امانت در ترجمه، اصلاحاتی خیلی جزئی در حد اضافه کردن چند نشانه سجاوندی را در نسخه فارسی این آزمون اعمال کردیم.

همچنین، داستان‌های اول‌شخص و سوم‌شخص نوشته‌شده به‌قلم مشارکت‌کنندگان برای تعیین میزان تفکر انتقادی در نوشته‌های دانشجویان ایرانی به‌زبان انگلیسی استفاده شدند. مشارکت‌کنندگان گروه اول‌شخص با قهرمان داستان همزادپنداری کردند و داستان را از زاویه دید خود و با نگاهی به تجربیات شخصی‌شان دوباره روایت کردند. مشارکت‌کنندگان گروه سوم‌شخص هم خلاصه‌ای از داستان را از دیدگاه سوم‌شخص روایت کردند.

از طبقه‌بندی شناخته‌شده انواع نوشتار هاتن و اسمیت برای تحلیل محتوایی داستان‌های اول‌شخص و سوم‌شخص از نظر میزان کاربست انواع نگارش انتقادی استفاده کردیم، زیرا چهار سطح ضروری تفکر انتقادی در نوشتار را به‌طور واضح تعریف می‌کند. نوشتار توصیفی در اساس غیرانتقادی است و صرفاً گزارشی از سیر وقایع را ارائه می‌دهد. تأمل توصیفی به بیان قضاوت‌های شخصی نویسنده از رخدادها می‌پردازد. تأمل دوگفتاره شامل ارزشیابی کنونی نویسنده از رویدادهای گذشته و دیدگاه‌های او نسبت به ماجراهاست. تأمل انتقادی که بالاترین سطح تفکر انتقادی را نمودار می‌سازد حاکی از تحلیل تاریخی و اجتماعی - فرهنگی نویسنده از سیر وقایع گذشته است.

۳-۳. روش اجرای پژوهش

۳-۳-۱. پیش‌آزمون

در جلسه اول که جلسه‌ای توجیهی بود، یکی از پژوهشگران این پژوهش، آزمون ارزشیابی تفکر انتقادی واتسون و گلیرز- فرم الف را برگزار کرد. مشارکت‌کنندگان ظرف ۶۰ دقیقه به سؤالات آزمون پاسخ دادند. نمرات مشارکت‌کنندگان در پیش‌آزمون به دست آمده از بررسی ۶۰ پرسش‌نامه تکمیل شده را با استفاده از آزمون آماری t دو گروه مستقل، مورد مقایسه قرار دادیم. سپس، مشارکت‌کنندگان را به طور تصادفی به دو گروه ۳۰ نفره و مستقل «داستان اول شخص» و «خلاصه داستان سوم شخص» تقسیم کردیم. چون توزیع آماره‌های به دست آمده برای هر چهار نوع جمله‌واره‌های به کار رفته در داستان‌های نوشته شده به قلم مشارکت‌کنندگان هر دو گروه طبق نتایج آزمون Wilk Shapiro- نرمال نبود، برای مقایسه تفاوت بین تعداد آن‌ها از آزمون ناپارامتری Mann-Whitney u استفاده کردیم.

۳-۳-۲. گروه داستان اول شخص

در جلسه دوم، همان مدرس پژوهشگر، شیوه داستان‌نویسی از زاویه دید اول شخص را به ۳۰ نفر مشارکت‌کنندگان گروه داستان اول شخص آموزش داد. در جلسه سوم، داستان کوتاه «پروانه‌ها» (Grace, 1987) مورد بررسی قرار گرفت. این داستان از دیدگاه سوم شخص عینی روایت شده است، و بنابراین منطق گفت‌وگویی آن مبتنی بر نوشتار توصیفی است. در جلسه چهارم، مشارکت‌کنندگان گروه داستان اول شخص، دیدگاه داستان کوتاه «پروانه‌ها» را از سوم شخص به اول شخص تغییر دادند، و آن را از زاویه دید قهرمان داستان، روایت و بازنویسی کردند. در جلسه پنجم، مشارکت‌کنندگان پانویس داستان‌های خود را به مدرس پژوهشگر تحویل دادند. این جلسات با هماهنگی مشارکت‌کنندگان به صورت هفتگی و به مدت ۹۰ دقیقه برگزار شدند. حداقل تعداد کلمات در داستان‌ها برای هر دو گروه ۸۰ کلمه بود و مشارکت‌کنندگان هر دو گروه تا اتمام مدت زمان جلسه فرصت داشتند داستان‌های خود را تکمیل کنند. در مجموع، تعداد ۶۰ داستان مشتمل بر ۲۰ داستان اول شخص و ۳۰ خلاصه داستان سوم شخص گردآوری شد.

۳-۳-۳. گروه خلاصه داستان سوم شخص

۳۰ نفر مشارکت‌کنندگان گروه خلاصه داستان سوم شخص نیز در پنج جلسه ۹۰ دقیقه‌ای شرکت کردند، و طی جلسه دوم، شیوه بیان تفکرات و احساسات خود در قالب این گونه

نوشتاری را از همان مدرس پژوهشگر آموختند. مضمون و محتوای داستان کوتاه «پروانه‌ها» در جلسه سوم بررسی گردید. طی جلسه چهارم، مشارکت‌کنندگان این گروه نیز روایت خود از داستان مدنظر را بدون تغییر دیدگاه داستان و از زاویه دید سوم‌شخص مکتوب کردند و پاکتویس خلاصه‌داستان‌های خود را در پایان جلسه پنجم به مدرس پژوهشگر تحویل دادند. جلسات به صورت هفتگی و با هماهنگی مشارکت‌کنندگان برگزار شدند. کل این دوره یک ماه و نیم، از مهر تا آبان ۹۸، طول کشید.

۳-۳-۴. تحلیل کیفی داده‌ها

تحلیل کیفی داستان‌های مکتوب مشارکت‌کنندگان بر مبنای نشان دادن سیر تفکر شناور آن‌ها بین انواع جمله‌واره‌های نوشتاری برای بیان احساسات و اندیشه‌هایشان بود. بدین منظور، فرازهایی از داستان‌های اول‌شخص و سوم‌شخص به دست آمده گلچین و ارائه شدند. بررسی این گزیده‌های منتخب برای آشکارسازی مقوله چندصدایی در روایت‌های مکتوب مشارکت‌کنندگان این پژوهش بود.

۳-۳-۵. نقش مدرس پژوهشگر

مدرس پژوهشگر این پژوهش که استادیار آموزش زبان انگلیسی است می‌بایست جلسات کلاس‌ها را تشکیل دهد و مدیریت کند. وی تلاش می‌کرد تا از میزان اضطراب مشارکت‌کنندگان بکاهد و آن‌ها را به بیان تفکرات و دیدگاه‌هایشان نسبت به ماجراهای داستان مدنظر تشویق کند. بدین منظور، او در آموزش شیوه نگارش روایت از دیدگاه‌های اول‌شخص و سوم‌شخص به مشارکت‌کنندگان اهتمام ورزید. همچنین، وی کوشید تا اشکالات دستور زبانی و واژگانی دانشجویان را که مانع از بیان آزادانه اندیشه‌ها و احساساتشان می‌شدند رفع کند.

۴. تحلیل کمی داده‌ها

۴-۱. نتایج نمرات پیش‌آزمون

نتایج آزمون برازش توزیع نرمال تعداد جمله‌واره‌های منطبق با چهار سطح تفکر انتقادی در داستان‌های اول‌شخص عبارت‌اند از: ($statistic=0.964, df=30, p=0.396>0.05$)، و در داستان‌های سوم‌شخص عبارت‌اند از: ($statistic=0.971, df=30, p=0.559>0.05$)، بنابراین، توزیع داده‌ها نرمال بودند، و برای محاسبه تفاوت میانگین‌ها از آزمون t دو گروه مستقل

استفاده کردیم. نتایج آماره‌های گروهی توصیفی برای نمرات پیش‌آزمون هردو گروه را در جدول ۱ ارائه کرده‌ایم. آماره‌های به‌دست‌آمده برای گروه داستان اول‌شخص عبارت‌اند از: (M=36.73, SD=6.52). آماره‌های به‌دست‌آمده برای گروه خلاصه داستان سوم‌شخص عبارت‌اند از: (M=34.67, SD=6.78).

جدول ۱: نتایج آماره‌های گروهی توصیفی نمرات پیش‌آزمون

Table 1: Descriptive statistics of pretest

| گروه آزمایشی | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای معیار میانگین |
|---------------------------|-------|---------|--------------|--------------------|
| نمرات گروه داستان اول شخص | ۳۰ | ۳۶/۷۳۳۳ | ۶/۵۱۷۵۳ | ۱/۱۸۹۹۳ |
| نمرات گروه داستان سوم شخص | ۳۰ | ۳۴/۶۶۶۷ | ۶/۷۷۸۹۴ | ۱/۲۳۷۶۶ |

نتایج آزمون t مستقل برای نمرات پیش‌آزمون مشارکت‌کنندگان را در جدول ۲ نشان داده‌ایم. نتایج آزمون Levene برای نمرات هر دو گروه ($p=0.687 > 0.05$)، فرض برابری واریانس‌ها را اثبات کرد. نتایج این آزمون نشان داد که بین توانایی تفکر انتقادی مشارکت‌کنندگان گروه داستان اول‌شخص و گروه خلاصه داستان سوم‌شخص، ($t(58)=1.204, p=0.234$)، تفاوت آماری معناداری در ابتدای پژوهش وجود نداشت ($p > 0.05$).

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

Table 2: Independent samples t-test of pre-test scores

| آزمون Levene برای برابری واریانس‌ها | | آزمون t برای برابری میانگین‌ها | | | | | تفاوت خطای معیار |
|-------------------------------------|-------|--------------------------------|-------|------------|--------------|---------------|------------------|
| | F | معناداری | t | درجه آزادی | سطح معناداری | تفاوت میانگین | |
| نمرات پیش‌آزمون | ۰/۱۶۴ | ۰/۶۸۷ | ۱/۲۰۴ | ۵۸ | ۰/۲۳۴ | ۲/۰۶۶۶۷ | ۱/۷۱۶۹۰ |
| واتسون و گلیر | | | ۱/۲۰۴ | ۵۷/۹۱۱ | ۰/۲۳۴ | ۲/۰۶۶۶۷ | ۱/۷۱۶۹۰ |

۲-۴. تحلیل کمی

۱-۲-۴. نتایج نمرات انواع جمله‌واره‌های نوشتار انتقادی

نتایج آزمون برازش توزیع نرمال تعداد جمله‌واره‌های منطبق با چهار سطح تفکر انتقادی در داستان‌های اول‌شخص عبارت‌اند از: در طول داستان ($statistic=0.914$, $df=30$, $p=0.019<0.05$) نوشتار توصیفی ($statistic=0.093$, $df=30$, $p=0.01<0.05$) تأمل توصیفی ($statistic=0.527$, $df=30$, $p=0.015<0.05$) تأمل دوگفتاره ($statistic=0.910$, $df=30$, $p=0.000<0.05$) و تأمل انتقادی ($statistic=0.486$, $df=30$, $p=0.000<0.05$) آماره‌های به دست‌آمده برای نمرات گروه خلاصه داستان سوم‌شخص عبارت‌اند از: در طول داستان ($statistic=0.944$, $df=30$, $p=0.023<0.05$) نوشتار توصیفی ($statistic=0.917$, $df=30$, $p=0.117>0.05$) تأمل توصیفی ($statistic=0.568$, $df=30$, $p=0.000<0.05$) تأمل دوگفتاره ($statistic=0.459$, $df=30$, $p=0.000<0.05$) و تأمل انتقادی ($statistic=0.613$, $df=30$, $p=0.000<0.05$) با توجه به عدم توزیع نرمال توزیع آماره‌ها از آزمون ناپارامتری Mann-Whitney u برای مقایسه تفاوت بین میانگین‌های به دست آمده برای انواع نگارشی موجود در داستان‌های هر دو گروه استفاده کردیم.

جدول ۳ نتایج آماره‌های گروهی میانگین‌های ترتیبی تعداد انواع جمله‌واره‌های منطبق با چهار سطح نوشتار انتقادی براساس آزمون Mann-Whitney u در داستان‌های هر دو گروه را نشان می‌دهد. این آماره‌ها در داستان‌های اول‌شخص عبارت‌اند از: در طول داستان ($Mean Rank=36.10$, $Sum of Ranks=1059.50$) نوشتار توصیفی ($Rank=35.32$, $Sum of Ranks=1083.00$) تأمل توصیفی ($Mean Rank=33.25$, $Sum of Ranks=997.50$) تأمل دوگفتاره ($Mean Rank=36.40$, $Sum of Ranks=1092.00$) و تأمل انتقادی ($Mean Rank=31.75$, $Sum of Ranks=952.50$) آماره‌های به دست‌آمده برای نمرات گروه خلاصه داستان سوم‌شخص عبارت‌اند از: در طول داستان ($Mean Rank=25.68$, $Sum of Ranks=770.50$) نوشتار توصیفی ($Rank=24.60$, $Sum of Ranks=738.00$) تأمل توصیفی ($Mean Rank=27.75$, $Sum of Ranks=832.50$) تأمل دوگفتاره ($Mean Rank=29.25$, $Sum of Ranks=877.50$) و تأمل انتقادی ($Rank=24.60$, $Sum of Ranks=738.00$) و تأمل انتقادی ($Mean Rank=29.25$, $Sum of Ranks=877.50$).

جدول ۳: نتایج آماره‌های گروهی میانگین‌های ترتیبی نمرات انواع نوشتار

Table 3: Mann-Whitney u-test mean ranks of writing types

| گروه آزمایشی | تعداد | میانگین رتبه | مجموع رتبه‌ها |
|--------------------------------------|-------|--------------|---------------|
| طول داستان‌ها در گروه داستان اول‌شخص | ۳۰ | ۳۵/۲۲ | ۱۰۵۹/۵۰ |
| طول داستان‌ها در گروه داستان سوم‌شخص | ۳۰ | ۲۵/۶۸ | ۷۷۰/۵۰ |
| نوشتار توصیفی در گروه داستان اول‌شخص | ۳۰ | ۳۶/۱۰ | ۱۰۸۳/۰۰ |
| نوشتار توصیفی در گروه داستان سوم‌شخص | ۳۰ | ۲۴/۵۰ | ۷۴۷/۰۰ |
| تأمل توصیفی در گروه داستان اول‌شخص | ۳۰ | ۳۳/۲۵ | ۹۹۷/۵۰ |
| تأمل توصیفی در گروه داستان سوم‌شخص | ۳۰ | ۲۷/۷۵ | ۸۳۲/۵۰ |
| تأمل دوگفتاره در گروه داستان اول‌شخص | ۳۰ | ۳۶/۴۰ | ۱۰۹۲/۰۰ |
| تأمل دوگفتاره در گروه داستان سوم‌شخص | ۳۰ | ۲۴/۶۰ | ۷۳۸/۰۰ |
| تأمل انتقادی در گروه داستان اول‌شخص | ۳۰ | ۳۱/۷۵ | ۹۵۲/۵۰ |
| تأمل انتقادی در گروه داستان سوم‌شخص | ۳۰ | ۲۹/۲۵ | ۸۷۷/۵۰ |

نتیجه آزمون Mann-Whitney u که در جدول ۴ آمده است، به پرسش اول این پژوهش پاسخ می‌دهد. این آزمون نشان داد که بین داستان‌های اول‌شخص و خلاصه‌داستان‌های سوم‌شخص از نظر طول داستان‌ها ($z=-2.138, p=0.032$)، نوشتار توصیفی ($p=0.013$)، $z=-2.486$ و تأمل دوگفتاره ($z=-2.752, p=0.006$) تفاوت آماری معناداری وجود دارد ($p<0.05$). بنابراین، اولین فرضیه صفر پژوهش رد شد. البته، بین میانگین‌های دو گروه در تأمل توصیفی ($z p=0.217=-1.235$) و تأمل انتقادی ($z=-0.652, p=0.514$)، تفاوت آماری معناداری وجود ندارد ($p>0.05$).

جدول ۴: نتایج آزمون Mann-Whitney u برای انواع چهارگانه نوشتار انتقادی

Table 4: Mann-Whitney u-test statistics of writing types

| متغیر | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z | Asymp. Sig. (2-tailed) |
|---------------|----------------|------------|--------|------------------------|
| طول داستان‌ها | ۳۰۵/۵۰۰ | ۷۷۰/۵۰۰ | -۲/۱۳۸ | ۰/۰۳۲ |
| نوشتار توصیفی | ۲۸۲/۰۰۰ | ۷۴۲/۰۰۰ | -۲/۴۸۶ | ۰/۰۱۳ |
| تأمل توصیفی | ۳۶۷/۵۰۰ | ۸۳۲/۵۰۰ | -۱/۲۳۵ | ۰/۲۱۷ |

| متغیر | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z | Asymp. Sig. (2-tailed) |
|---------------|----------------|------------|--------|------------------------|
| تأمل دوگفتاره | ۲۷۳/۰۰۰ | ۷۳۸/۰۰۰ | -۲/۷۵۲ | ۰/۰۰۶ |
| تأمل انتقادی | ۴۱۲/۵۰۰ | ۸۷۷/۵۰۰ | -۰/۶۵۲ | ۰/۵۹۴ |

۲-۲-۴. منطق گفت‌وگویی داستان‌های اول‌شخص و سوم‌شخص

در جدول ۵ آماره‌های گروهی توصیفی نمرات میانگین هر یک از چهار نوع نوشتار در داستان‌های اول‌شخص و سوم‌شخص را نشان داده‌ایم. آماره‌های گروهی توصیفی به‌دست‌آمده برای گروه داستان اول‌شخص عبارت‌اند از: در نوشتار توصیفی ($M=23.63$, $SD=11.97$)، تأمل توصیفی ($M=4.50$, $SD=3.99$)، تأمل دوگفتاره ($M=1.77$, $SD=4.87$) و تأمل انتقادی ($M=1.20$, $SD=2.70$). آماره‌های گروهی توصیفی به‌دست‌آمده برای گروه خلاصه داستان سوم‌شخص عبارت‌اند از: در نوشتار توصیفی ($M=15.67$, $SD=11.90$)، تأمل توصیفی ($M=4.87$, $SD=2.13$)، تأمل دوگفتاره ($M=1.13$, $SD=1.94$) و تأمل انتقادی ($M=1.10$, $SD=2.76$).

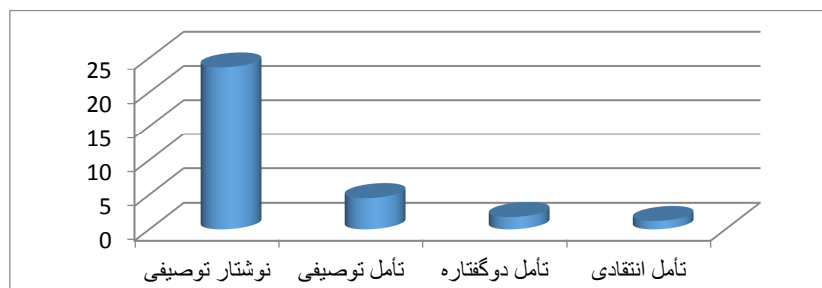
جدول ۵: نتایج آماره‌های گروهی توصیفی انواع نوشتار

Table 5. Descriptive statistics of writing types

| گروه آزمایشی | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای معیار میانگین |
|--------------------------------------|-------|---------|--------------|--------------------|
| نوشتار توصیفی در گروه داستان اول‌شخص | ۳۰ | ۲۳/۶۳۳ | ۱۱/۹۷۲۶۲ | ۲/۱۸۵۸۹ |
| نوشتار توصیفی در گروه داستان سوم‌شخص | ۳۰ | ۱۵/۶۶۷۵ | ۱۱/۹۰۰۹۸ | ۲/۱۷۲۸۱ |
| تأمل توصیفی در گروه داستان اول‌شخص | ۳۰ | ۴/۵۰۰۰ | ۳/۹۸۹۲۱ | ۰/۷۲۸۳۳ |
| تأمل توصیفی در گروه داستان سوم‌شخص | ۳۰ | ۴/۸۶۶۷ | ۲/۱۲۸۳۵ | ۰/۳۸۸۵۸ |
| تأمل دوگفتاره در گروه داستان اول‌شخص | ۳۰ | ۱/۷۶۶۷ | ۴/۸۶۶۷ | ۴/۸۶۶۷ |
| تأمل دوگفتاره در گروه داستان سوم‌شخص | ۳۰ | ۱/۱۳۳۳ | ۱/۹۴۲۸۶ | ۰/۳۵۴۷۲ |
| تأمل انتقادی در گروه داستان اول‌شخص | ۳۰ | ۱/۲۰۰۰ | ۲/۶۹۶۱۰ | ۰/۴۹۲۲۴ |
| تأمل انتقادی در گروه داستان سوم‌شخص | ۳۰ | ۱/۱۰۰۰ | ۲/۷۵۸۶۹ | ۱/۱۰۰۰ |

واکوی داستان‌های اول‌شخص بر توصیف‌محور بودن آن‌ها صحه نهاد. یعنی منطق

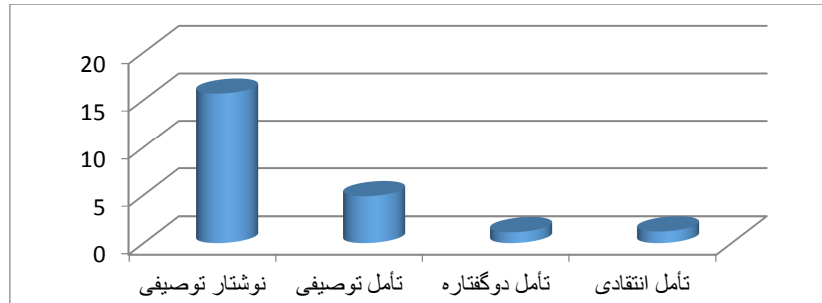
گفت‌وگویی داستان‌های اول‌شخص مکتوب به‌قلم دانشجویان ایرانی به‌ترتیب از بیشترین به کم‌ترین عبارت است از نوشتار توصیفی، تأمل توصیفی، تأمل دوگفتاره و تأمل انتقادی. شکل ۱ تصویری از منطق گفت‌وگویی روایت‌های اول‌شخص مکتوب دانشجویان ایرانی مشارکت‌کننده در این پژوهش به‌زبان انگلیسی از منظر گفتمان انتقادی را ترسیم می‌کند.



شکل ۱: منطق گفت‌وگویی انواع نوشتار در داستان‌های اول‌شخص

Figure 1: The dialogical principle of writing types in first-person narratives

واکاوی داستان‌های سوم‌شخص نیز حاکی از آن است که نوشتار توصیفی، گفتمان غالب در روایت‌های سوم‌شخص مکتوب دانشجویان ایرانی مشارکت‌کننده در این پژوهش است. از این رو، منطق گفت‌وگویی داستان‌های سوم‌شخص به‌ترتیب از بیشترین به کم‌ترین عبارت است از نوشتار توصیفی، تأمل توصیفی، تأمل دوگفتاره و تأمل انتقادی. شکل ۲ نمایی از منطق گفت‌وگویی روایت‌های سوم‌شخص را از منظر گفتمان انتقادی به‌تصویر می‌کشد. بنابراین، این نتیجه به پرسش دوم این پژوهش پاسخ داد، و طبق آن دومین فرضیه صفر پژوهش رد شد.



شکل ۲: میانگین انواع نوشتار در خلاصه داستان‌های سوم شخص

Figure 2: The dialogical principle of writing types in third-person narratives

۳-۴. تحلیل کیفی

تحلیل کیفی داده‌های این پژوهش بر مبنای چگونگی بازنمایی چندصدایی در داستان‌های اول شخص و خلاصه داستان‌های سوم شخص به زبان انگلیسی به قلم دانشجویان ایرانی مشارکت‌کننده انجام شد که به پرسش سوم این پژوهش پاسخ داد. بدین منظور، گزیده‌هایی منتخب از داستان‌های هر دو گروه را به عنوان شاهد مثال بر این مدعا که روایت‌های مکتوب گردآوری شده از تک‌صدایی فراتر رفته و محصول سیر فی‌مابین انواع مختلف جمله‌واره‌های نگارشی است آوردیم. جمله‌واره‌های نوشتار توصیفی بی هیچ علامتی نقل شده‌اند، اما زیر جمله‌واره‌های تأمل توصیفی خط کشیدیم. جمله‌واره‌های تأمل دوگفتاره و تأمل توصیفی را هم به ترتیب با حروف مورب و حروف سیاه مشخص کرده‌ایم. گزیده ۱ فرازی است از داستان اول شخص یکی از مشارکت‌کنندگان که نمایانگر سیر تفکر او از تأمل انتقادی به تأمل دوگفتاره است که با دو جمله‌واره تأمل توصیفی متعاقب شده و در نهایت به تأمل انتقادی دیگری ختم می‌شود. بنابراین، نویسنده برای بیان افکار و ابراز احساسات خود انواع مختلف نوشتار و سطوح گوناگون تأمل انتقادی را در گفت‌وگو با یکدیگر قرار داده است.

... I was always told to listen to the teacher. Now my teacher's opinion is different from my grandfather's. And I do not know which opinion is correct. The difference of opinion causes a person to suffer. Something that has been experienced for years is different from something that has been taught to his. (1)

قطعه ۲ که از داستان اول شخص دیگری انتخاب شده است نشانگر چندصدایی از نوشتار توصیفی و تأمل توصیفی است. دانشجو نویسنده ابتدا از یک جمله‌واره نوشتار توصیفی و بعد از یک جمله‌واره تأمل توصیفی استفاده کرده است. سپس، سیر تفکر خود را با یک جمله‌واره نوشتار توصیفی و یک جمله‌واره تأمل توصیفی دیگر ادامه می‌دهد.

... The teacher looked at me in surprise and concern, like a mother trying to interpret her child's bad words. Then she told me about the beauty of butterflies. The teacher could not understand me. ... (2)

قطعه ۳ که از داستان اول شخص دیگری انتخاب شده است محصول چندصدایی از نوشتار توصیفی، تأمل توصیفی و تأمل دوگفتاره است. دانشجو نویسنده بعد از کار بست دو جمله‌واره نوشتار توصیفی، از جمله‌واره تأمل توصیفی استفاده کرده است. سپس، سیر تفکر خود را با یک جمله‌واره تأمل دوگفتاره مورد ارزیابی قرار می‌دهد.

... We don't kill butterflies, the teacher said. But, to my grandfather, the teacher has never planted cabbages. The *opinions of my grandfather and my teacher were opposite*. ... (3)

متن ۴ برگرفته از داستان سوم شخص نوشته شده یکی از مشارکت‌کنندگان گروه خلاصه داستان سوم شخص پژوهش است. در این قطعه نیز چندصدایی انواع نوشتار هویداست. پنج جمله‌واره نوشتار توصیفی از پی هم آمده‌اند، ولی دانشجو نویسنده یک جمله‌واره تأمل انتقادی را حلقه پیوند دهنده زنجیره توصیفات خود قرار می‌دهد تا به بیان دیدگاه خود بپردازد.

... She opened her book. She read: "I killed all the butterflies." Her grandparents enjoyed her story, but her teacher did not like it. **External social factors can affect our perceptions**. ... (4)

متن‌های ۵ و ۶ برگرفته از دو داستان سوم شخص دیگر از مشارکت‌کنندگان گروه خلاصه داستان سوم شخص هستند. در قطعه ۵، به ترتیب از دو جمله‌واره نوشتار توصیفی، یک جمله‌واره تأمل توصیفی و یک جمله‌واره تأمل دوگفتاره استفاده شده است. گزیده ۶ به ترتیب شامل یک نمونه از تأمل انتقادی، نوشتار توصیفی و تأمل توصیفی است که با سه جمله‌واره تأمل دوگفتاره متعاقب شده است. این فرازها هم بر چندصدایی بودن خلاصه داستان‌های

سوم شخص صحنه می‌گذارد.

... Her grandpa is a farmer. He plants beans and cabbages. Maybe he considers butterflies harmful, but the girl's teacher buys all her cabbages from the supermarket. ... (5)

We as humans view things differently based on our social background. The young girl and her grandparents live on a farm. They grow cabbages for a living. From their point of view, butterflies are a threat. However, on the other hand, the teacher buys her cabbages at the supermarket, and she does not see the negative sides regarding the butterflies. ... (6)

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی تغییر دیدگاه در روایت و کمیت و کیفیت نوشتار انتقادی دانشجویان دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران بود. نتایج تحلیل کمی پژوهش حاضر نشان داد که تغییر دیدگاه داستان از سوم شخص عینی به اول شخص سبب شد طول داستان‌ها و تعداد جمله‌واره‌های نوشتار توصیفی و تأمل دوگفته در داستان‌های نوشته‌شده به قلم مشارکت‌کنندگان گروه داستان اول شخص در مقایسه با طول داستان‌ها و تعداد نظایرشان در نوشته‌های مشارکت‌کنندگان گروه داستان سوم شخص، پیشرفت معناداری کند. این نتایج که بر به‌کارگیری بیشتر فعالیت نوشتن داستان به زبان انگلیسی از دیدگاه اول شخص و روایت مبتنی بر تجربه شخصی برای بهبود تفکر انتقادی و نگارش تأملی و دوگفته‌ی زبان‌آموزان صحنه می‌گذارد، با یافته‌های پژوهش‌های مرتبط پیشین سازگار است (Sabah & Rashtchi, 2011; Shokouhi et al., 2017). البته، تغییر دیدگاه داستان، بین تعداد جمله‌واره‌های تأمل توصیفی و تأمل انتقادی در نوشته‌های مشارکت‌کنندگان تفاوت معناداری را ایجاد نکرد، و بروز هر چهار نوع نوشتار در داده‌ها نشان داد که هر دو فعالیت تأملی در تجلی تفکر انتقادی در نگارش انگلیسی دانشجویان ایرانی دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی مؤثر هستند. لذا، مقاله‌نویسی استدلالی به‌عنوان هدف غایی این دوره‌ها از طریق نوشتن نوع ادبی روایت خاصه روایت‌های مبتنی بر تجربه شخصی در پاسخ به داستان‌های کوتاه تقویت می‌شود که با یافته‌های مطالعات قبلی سازگار است (Rashtchi, 2019).

منطق گفت‌وگویی داستان‌های هر دو گروه به ترتیب از بیشترین به کمترین عبارت بود از

نوشتار توصیفی، تأمل توصیفی، تأمل دوگتاره و تأمل انتقادی. مسئله چندصدایی داده‌ها از نظر انواع نوشتاری که در بررسی کیفی به‌تصویر کشیده شد با دیدگاه باختین^{۲۰} (1981) همخوانی دارد که آن را بازنمایی کلام دیگری در زبان دیگری می‌داند تا نيات نویسنده را به‌روشی هرچند منکسر از طریق دوگتارگی بیان کند. طی دوگتارگی و کشمکش دیدگاه‌ها که باعث تقویت افکار انتقادی و خلاقانه می‌شود (Shirkhani & Jamalinesari, 2015) راوی با اتخاذ موضعی انتقادی نسبت به رویدادهای روایت‌شده، مخاطب را به سهیم شدن در سیر خوانش فرامی‌خواند (Koven, 2002).

لیکن حاکمیت نوشتار توصیفی در داده‌ها حاکی از غفلت درمورد ارتقای تفکر انتقادی و آموزش انتقادی انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران و نیز عدم طراحی فعالیت‌های تأملی مناسب برای نیل به این هدف در کتب زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی است (Barjasteh & Niknezhad, 2020; Sabah & Rashtchi, 2016). کتب زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران که در سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) تألیف می‌شوند بسیار غیرجذاب، ترجمه‌محور و مطابق روش ارزشیابی تلخیصی هستند که مبتنی بر ترجمه، تمرین‌های چهارگزینه‌ای درست یا غلط مرتبط با درک مطلب هستند و مقوله برانگیختن آگاهی انتقادی زبان‌آموزان این دوره‌ها و تشویق آن‌ها به بیان دیدگاه شخصی‌شان در خوانش و نگارش انگلیسی مهجور مانده است (Soodmand Afshar & Movassagh, 2016). این یافته بر تناقض، عدم ارتباط و نیازسنجی در اهداف مطرح‌شده در برنامه ملی آموزش زبان‌های خارجی در ایران صحه می‌گذارد (Kiyani et al., 2012). ازاین‌رو، اهداف معین‌شده در برنامه آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران نیز نیازمند ارزیابی انتقادی و بازنگری هستند (Atai et al., 2018). پیامدهای این پژوهش درمورد تمایل به توصیف بسیار و میزان اندک بروز تفکر انتقادی مشارکت‌کنندگان که مؤید خویشتن‌داری آن‌ها در بیان افکارشان به‌زبان انگلیسی است، بازبینی برنامه‌ها و کتب درسی زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران براساس رویکردی انتقادی به‌خصوص نسبت به نگارش انتقادی به‌زبان انگلیسی و طراحی و کاربست بیشتر فعالیت‌های تأملی کارآمد، درگیرکننده و جذاب برای آماده‌سازی زبان‌آموزان ایرانی در رویارویی با پیچیدگی‌های آموزش زبان انگلیسی در هزاره سوم را می‌طلبد.

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود. به‌علت ضیق وقت و کمبود تعداد پژوهشگر، نمونه‌گیری به‌روش در دسترس انجام شد. لذا، فقط از ۶۰ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی

رشته روان‌شناسی آزمایش به‌عمل آمد، و امکان مشارکت دانشجویان سایر رشته‌های تحصیلی در این پژوهش مقدور نبود. بنابراین، امکان بررسی رابطه بین دیگر متغیرهای مستقل مانند جنسیت، سن و رشته تحصیلی با تفکر انتقادی دانشجویان، در قبل و بعد از انجام پژوهش هم وجود نداشت. همچنین، تمایل اندک مشارکت‌کنندگان به انجام فعالیت‌های تأملی در خلال انجام پژوهش باعث شد تا از ارائه داستان‌های بیشتر به آن‌ها و واکاوی تأثیرات سایر فعالیت‌های تأملی بر میزان تفکر انتقادی‌شان صرف‌نظر کنیم.

۶. پی‌نوشت‌ها

1. English for Specific Purposes (ESP)
2. English for Academic Purposes (EAP)
3. Critical English for Academic Purposes (CEAP)
4. genre-based
5. critical thinking
6. heteroglossia
7. point of view
8. first- and third-person point of view
9. Watson & Glaser's critical thinking appraisal-form A
10. Hatton & Smith
11. descriptive writing
12. descriptive reflection
13. dialogic reflection
14. critical reflection
15. dialogical principle
16. Catterall & Ireland
17. Huddersfield
18. Eastman & Maguire
19. Xu & Li
20. Bakhtin

۷. منابع

- اسلامی، ا.ر.، و معارفی، ف. (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، ۱، ۳۷-۴۵.
- صباح، س.، و رشتچی، م. (۱۳۹۵). تجزیه و تحلیل تأثیر فعالیت‌های تأملی بر توانایی تفکر

- نقادانه دبیران ایرانی زبان انگلیسی. *جستارهای زبانی*، ۷، ۱-۲۱.
- کیانی، غ.ر.، مومنیان، م.، و نویدی‌نیا، ح. (۱۳۹۰). نگاهی دوباره به رویکرد برنامه‌درسی ملی نسبت به آموزش زبان‌های خارجی. *جستارهای زبانی*، ۲، ۱۸۶-۲۰۹.
 - عطایی، م.ر.، ایرانمهر، ا.، و بابایی، ع. (۱۳۹۶). ارزیابی انتقادی دوره‌های زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران: تحلیل محتوایی اسناد زبانی و دیدگاه‌های متخصصان و برنامه‌ریزان. *جستارهای زبانی*، ۶، ۱۶۱-۱۸۹.

References

- Ataei, M.R., Iranmehr, A., & Babaii, E. (2018). A critical evaluation of EAP programs in Iran: Document analysis and authorities/policy-makers' perspectives. *Language Related Research*, 8(6), 161-189. [In Persian].
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barjesteh, H. & Niknezhad, F. (2020). Fostering critical writing through dialogic teaching: A critical thinking practice among teachers and students. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 9(2), 91-107.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses for English for specific purposes*. London: Palgrave Macmillan.
- Benesch, S. (2009). Theorizing and practicing critical English for academic purposes. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(2), 81-85.
- Benesch, S. (2012). Critical English for academic purposes. In C. A. Chapelle (Ed), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-7). Oxford: Blackwell.
- Catterall, S.J., & Ireland, C.J. (2010). Developing writing skills for international students: Adopting a critical pragmatic approach. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 5(2), 98-114.
- Eastman, C. & Maguire, K. (2016). Critical autobiography in the professional

doctorate: Improving students' writing through the device of literature. *Studies in Continuing Education*. 8(3), 355-372.

- Eslami, A.R., & Maarefi, F. (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*. 8(1), 37-45. [In Persian].
- Grace, P. (1987). *Electric city and other stories*. Harmondsworth: Penguin.
- Gunawardena, M., & Petraki, E. (2014). Critical thinking skills in the EAP classroom. In I. Liyanage & T. Walker (Eds.), *English for Academic Purposes (EAP) in Asia: Negotiating Appropriate Practices in a Global Context* (pp. 65-77). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hashemi, M.R., Behrooznia, S., & Mohaghegh Mahjoobi, F. (2014). A critical look into Iranian EFL university students' critical thinking and argumentative writing. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*. 17(1), 71-92.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Toward definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*. 11(1), 33-49.
- Hyland, K. (2018). Sympathy for the devil? A defense of EAP. *Language Teaching*. 52(3), 383-399.
- Hyland, K., & Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: Issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*. 1(1), 1-12.
- Kiyani, G.R., Momenian, M. & Navidinia, H. (2012). Revisiting the approach of national curriculum towards foreign language education. *Language Related Research*. 2(2), 186-209. [In Persian].
- Koven, M. (2002). An analysis of speaker role inhabitation in narratives of personal experience. *Journal of Pragmatics*. 34(2), 167-217.
- Ong, J. (2017). Teaching writing to multilingual learners using the genre-based approach. In H. P. Widodo, A. Wood, & D. Gupta (Eds.), *Asian English Language Classrooms: Where Theory and Practice Meet* (pp. 83-97). New York, NY:

Routledge.

- Pearson, J. (2017). Processfolio: Uniting academic literacies and critical emancipatory action research for practitioner-led inquiry into EAP writing assessment. *Critical Inquiry in Language Studies*. 14(2-3), 158-181.
- Rashtchi, M. (2019). Scaffolding argumentative essay writing via reader-response approach: A case study. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 4(12), 1-17.
- Sabah, S., & Rashtchi, M. (2016). Critical thinking in personal narrative and reflective journal writings by in-service EFL teachers in Iran: Assessment of reflective writing. *Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*. 35(3), 157-182.
- Sabah, S., & Rashtchi, M. (2017). An Analysis of the impact of using reflective practices on the Iranian EFL teachers' critical thinking ability. *Language Related Research*. 7(7), 1-21. [In Persian].
- Shirkhani, F., & Jamalinesari, A. (2015). Monologism versus dialogism: A Bakhtinian approach to teaching. *Journal of Advances in English Language Teaching*. 3(2), 27-40.
- Shokouhi, H., Daram, M., & Sabah, S. (2011). Shifting between third and first person points of view in EFL narratives. *Arts and Humanities in Higher Education: An Interdisciplinary Journal of Theory, Research, and Practice*. 10(4), 433-448.
- Soodmand Afshar, H., & Movassagh, H. (2016). EAP education in Iran: Where does the problem lie? Where are we heading? *Journal of English for Academic Purposes*. 22, 132-151. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2016.04.002>
- Tang, R. (2009). Developing a critical ethos in higher education: What undergraduate students gain from a reader response task. *Reflections on English Language Teaching*. 8(1), 1-20.
- Tavakoli, M., & Tavakol, M. (2018). Problematizing EAP in Iran: A critical ethnographic study of educational, political, and sociocultural roots. *Journal of English for Academic Purposes*. 28, 28-43.

- Watson, G., & Glaser, E.M. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. London: The Psychological Corporation.
- Williams, S.R. (2019). The appearance of voice: EAP and academic literacies approaches to teaching reflective writing. *Journal of Learning Development in Higher Education*. 15, 1-30.
- Wilson, K. (2016). Critical reading, critical thinking: delicate scaffolding in English for Academic Purposes (EAP). *Thinking Skills and Creativity*. 22, 256-265. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.002>
- Vosoughi, M., Ghahremani Ghajar, S., & Navarchi, A. (2019). Iranian vs. Non-Iranian Scholars' beliefs over collaborative EAP practices: Legitimizing English language instructors in EAP courses. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*. 8(4), 11-33.
- Xu, X., & Li, X. (2018). Teaching academic writing through a process-genre approach: A pedagogical exploration of an EAP program in China. *TESL-EJ*. 22(2), 1-21. Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/pdf/ej86/a1.pdf>
- Zand-Moghadam, A., & Khanlarzadeh, N. (2020). Exploring the construct of academic literacy as perceived by Iranian EAP teachers. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*. 9(3), 73-90.