

ارزیابی برنامه‌های درسی رشته آموزش زبان انگلیسی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد بر مبنای طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم

هدی دیوسر*

دکتر منوچهر جعفری گهر**

چکیده

پژوهش حاضر، سرفصل‌های دروس رشته آموزش زبان انگلیسی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد نظام آموزشی ایران را بر مبنای طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم بررسی کرده است تا میزان بازنمایی سطوح مختلف این طبقه‌بندی را در برنامه‌های درسی تعیین کند. بدین منظور، با استفاده از تحلیل محتوا، بسامد و نسبت اهداف مرتبط با بعد دانش (دانش واقعی، دانش مفهومی، دانش روندی و دانش فراشناختی) و بعد شناختی (به یاد آوردن، فهمیدن، به کار بستن، تحلیل کردن، ارزیابی کردن و آفریدن) تعیین شد. یافته‌ها نشان داد که در سرفصل‌های دروس هر دو مقطع، نسبت مهارت‌های تفکر سطح پایین (به یاد آوردن، فهمیدن و به کار بستن) مهارت‌های تفکر سطح بالا (تحلیل کردن، ارزیابی کردن و آفریدن) بیشتر مورد توجه و تأکید قرار دارند. نتایج نشان داد که پربسامدترین هدف از لحاظ بعد شناختی، رده فهمیدن در هر دو مقطع است. در خصوص بعد دانش، دانش مفهومی پربسامدترین و مؤید این مطلب است که به دست آوردن دانش به عنوان معیاری برای تضمین کیفیت آموزشی از دیدگاه طراحان برنامه‌های درسی در نظر گرفته می‌شود. علاوه بر این، سرفصل‌های مورد بررسی، عمدتاً فاقد رده‌های دانش فراشناختی است و رده

* دانشجوی دکتری، گروه آموزش زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

(hodadivsar@gmail.com)

** استادیار، گروه آموزش زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

(jafarigohar2007@yahoo.com)

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۱۲/۱۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۱۰/۱۸

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۳۲، بهار ۱۳۹۳، ص ۷۳-۹۹

فهمیدن/مفهومی نقش بسیار بارزی در برنامه‌های درسی هر دو مقطع دارد. نتایج حاکی از آن است که برنامه‌های درسی کنونی، مستلزم بازنگری است تا منعکس‌کننده ابعاد دانش و شناختی تفکر انتقادی به منظور تسهیل در خودمختاری فراگیران باشد.

کلیدواژه‌ها

برنامه درسی، تفکر انتقادی، بعد دانش، بعد شناختی، آموزش زبان انگلیسی

مقدمه

چالش‌های قرن بیست و یکم، پیشرفت‌های سریع، دستاوردهای فناوری و شاهراه اطلاعاتی با فشارهای اقتصادی و اجتماعی پیچیده‌اش مستلزم نوآوری، خلاقیت و برخورداری از اعتماد به نفس کافی و مهارت‌های تفکر خلاق است. بی‌توجهی به نقش تفکر انتقادی^۱ در نظام آموزش عالی ممکن است به پرورش دانشجویانی منجر شود که صرفاً متکی به محفوظات اند و به جای اینکه متفکران خلاق باشند، دریافت‌کننده منفعل دانش‌اند (فهم و شکوری، ۲۰۱۲). در واقع، هدف اصلی آموزش باید پرورش افرادی باشد که «قادر به انجام کارهای جدید باشند به جای اینکه آنچه را که نسل‌های قبل انجام داده‌اند تکرار نمایند و هدف باید پرورش ذهن‌هایی باشد که خلاقانه می‌اندیشند و مطالب ارائه شده را به جای پذیرش منفعلانه، راستی آزمایی می‌نمایند» (فیشر، ۱۹۹۵: ۲۲).

خروجی نظام آموزشی ایران نشان‌دهنده معدود بودن متفکران خلاق به ویژه در حوزه علوم انسانی است (آقازاده، ۱۳۸۴؛ کفّاش و دیگران، ۲۰۱۰). دلیل این امر آن است که فراگیران، به جای اینکه متفکران خلاق یا فعالان تحلیل‌گر باشند، بیشتر انباشت‌گران دانش‌اند (فهم و شکوری، ۲۰۱۲؛ رزمجو و دیگران، ۲۰۱۲). در واقع، حفظ کردن صرف اطلاعات برای مواجهه با فراز و نشیب‌های پیشرفت‌های سریع و متغیر جامعه کافی نیست؛ از این رو، آموزش مهارت‌های تفکر خلاق باید «در رأس همه اهداف برنامه‌های درسی نظام آموزشی باشد» (هالپرن، ۱۹۹۹: ۲۳).

برنامه درسی^۲، سندی از پیش تعریف شده است که اطلاعاتی در خصوص اهداف کلی یادگیری، هدف‌های درس، نتایج رفتاری، فعالیت‌های آموزشی و شیوه‌های ارزشیابی

1. creative thinking
2. curriculum

ارائه می‌دهد (دورنیه، ۲۰۰۷). همان‌گونه که کلی (۱۹۸۹؛ در فینی، ۲۰۰۲) اظهار داشته است، برنامه درسی «منعکس‌کننده منطق کلی برنامه آموزشی یک نهاد است» (۷۰). در نتیجه، نواقص و اشکالات برنامه درسی بر کیفیت آموزش تأثیر می‌گذارد و استانداردهای مطلوب را کاهش می‌دهد. یک برنامه درسی منظم که عناصر تفکر انتقادی را لحاظ می‌کند می‌تواند به طور مستقیم و غیر مستقیم همه فعالان آموزشی را در کلیه سطوح آموزشی تحت تأثیر قرار دهد و به آن‌ها کمک کند تا یادگیرندگان را به درستی آموزش دهند. همان‌طور که امین خندقی و پاکمهر (۲۰۱۳) اظهار داشته‌اند، عناصر برنامه درسی (شامل هدف، محتوا، شیوه‌های یادگیری و رویکردهای ارزیابی)، نقش اجتناب‌ناپذیری در گسترش مهارت‌های تفکر انتقادی دارند. در همین راستا، با استفاده از طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم، پژوهش حاضر به تحلیل برنامه‌های درسی رشته آموزش زبان انگلیسی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد می‌پردازد تا نقاط ضعف و قوت آن‌ها را از منظر تفکر انتقادی بررسی و میزان بازنمایی ابعاد شناختی و دانش را در این برنامه‌های درسی تعیین کند.

چارچوب نظری

چارچوب نظری پژوهش حاضر مبتنی بر طبقه‌بندی اهداف آموزشی بلوم است که اندرسون و کراثول (۲۰۰۱) آن را بازنگری کرده‌اند. اندرسون و کراثول، حیطه شناختی را محل تلاقی بعد دانش و بعد فرایند شناختی بازتعریف کردند. بعد دانش، به دانش واقعی^۱، مفهومی^۲، روندی^۳ و فراشناختی^۴ در گستره‌ای از دانش محسوس تا انتزاعی تقسیم می‌شود. بعد شناختی نیز دربرگیرنده رده‌های به یاد آوردن، فهمیدن، به کار بستن، تحلیل کردن، ارزیابی کردن و آفریدن است.

بارزترین تغییر در طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم، تغییر اسم به فعل در توصیف رده‌هاست که «اجازه می‌دهد این دو جنبه، اسم و فعل، ابعاد مجزایی را شکل دهند؛ بدین صورت که اسم مبنای بعد دانش را فراهم می‌کند و فعل شکل‌دهنده مبنای بعد فرایند شناختی است» (کراثول، ۲۰۰۲: ۲۱۳). بنابراین رده‌های شش‌گانه بلوم از اسم به فعل تغییر

1. factual knowledge
2. conceptual knowledge
3. procedural knowledge
4. metacognitive knowledge

یافت تا منعکس کننده ماهیت تفکر انتقادی برای هر رده باشد. تغییر بعدی، بازنگری در برخی از واژگان بود. پایین ترین سطح طبقه بندی اولیه، یعنی «دانش»^۱ به «به یاد آوردن»^۲ تغییر یافت. درک^۳ و ترکیب نیز به فهمیدن و آفریدن^۴ تغییر نام یافتند. آخرین تغییر نیز مرتبط به تغییر سطوح طبقه بندی بود. اندرسون و کراول (۲۰۰۱) ترتیب دو سطح آخر طبقه بندی بلوم را تغییر دادند، به طوری که ارزیابی^۵ (ارزیابی کردن) پیش از ترکیب (آفریدن) آورده می شود. به اعتقاد اندرسون و کراول، توانایی یادگیرنده برای ارزیابی پیش از توانایی فرد برای ترکیب شکل می گیرد. شکل ۱، ابعاد و رده های طبقه بندی بازنگری شده بلوم را نشان می دهد.

بعد فرایند شناختی					بعد دانش
آفریدن	ارزیابی کردن	تحلیل کردن	به کار بستن	فهمیدن	به یاد آوردن
					دانش مفهومی
					دانش روندی
					دانش فراشناختی

شکل ۱ طبقه بندی بازنگری شده اندرسون و کراول

همان طور که در شکل ۱ آمده است، طبقه بندی اندرسون و کراول منعکس کننده دو بخش اهداف است: اول، اسم ها که توصیف کننده محتوا (دانش) هستند و دوم، افعال که توصیف کننده اموری اند که یادگیرندگان با آن محتوا انجام می دهند، یعنی فرایندهایی که آن ها در تولید یا استفاده از دانش استفاده می کنند.

پیشینه تحقیق

اسنادی که اهداف نظام آموزشی دانشگاه های کشورهای پیشرفته را ترسیم می کنند تفکر انتقادی را یکی از مهم ترین اهداف مورد نظر لحاظ می کنند. به گفته آهرن و همکارانش، تفکر انتقادی به عنوان «ویژگی یک فرد دانش آموخته در نظر گرفته می شود که آموزش

1. knowledge
2. remember
3. comprehension
4. create
5. evaluation
6. evaluate

دانشگاهی مدعی نهاده‌اند که در آن در دانشجویان است و همچنین به عنوان خصوصیتی که معرف آموزش دانشگاهی است مد نظر قرار می‌گیرد» (آهرن و دیگران، ۲۰۱۲: ۱۲۵). برای مثال، در برنامه درسی ملی بریتانیا آمده است که با ارائه «موقعیت‌های متنوع و غنی برای یادگیرندگان جهت کسب، گسترش و به کار بستن گستره‌ای از دانش، درک و مهارت‌ها، برنامه درسی باید یادگیرندگان را قادر سازد تا خلاقانه و انتقادی بیندیشند، مسائل را حل کنند و جهت پیشرفت تغییر ایجاد نمایند» (برنامه درس ملی بریتانیا، ۱۹۹۹: ۱۱). در وزارت آموزش سنگاپور، اهداف مطرح شده «کمک به دانش‌آموزان در راستای طرح سؤالات کاوشگرانه، ترغیب تفکر خلاق و عدم پذیرش صرف پاسخ‌های از پیش تعیین شده می‌باشد» (وزارت آموزش سنگاپور، ۲۰۰۹: ۲).

در ترکیه، در سال‌های اخیر جریانی برای گذر از شیوه تعلیمی آموزش^۱ به فراگیری تفکر انتقادی سطح بالا، شکل گرفته است که تلاش آن دستیابی به «آموزش شهروندان ترک به عنوان افرادی است که می‌توانند مستقل و علمی بیندیشند و همچنین خلاق، سازنده و کارآفرین باشند» (قانون آموزش عالی، ۱۹۷۳؛ در کانیک، ۲۰۱۰: ۸). برای رسیدن به این هدف، برنامه درسی آموزش مقدماتی با استفاده از رویکرد ساختگرا^۲ مورد بازنگری و طراحی مجدد قرار گرفت تا تفکر سطح بالا لحاظ شود. «هدف برنامه‌های همه سطوح آموزش مقدماتی گسترش مهارت‌های نه‌گانه اساسی یعنی مهارت تفکر انتقادی، مهارت تفکر خلاق، مهارت‌های ارتباطی، مهارت پژوهش، مهارت حل مسئله، مهارت فناوری اطلاعات، مهارت‌های کارآفرینی و مهارت استفاده مؤثر از زبان می‌باشد» (کانیک، ۲۰۱۰: ۸).

در هنگ کنگ، برنامه درسی رسمی بازنگری شده «بر یادگیری اکتشافی تأکید می‌کند، مهارت‌های یادگیری را تقویت می‌نماید و ساخت دانش و تفکر انتقادی را ترغیب می‌کند» (شورای گسترش برنامه درسی، ۲۰۰۱: ۱۰). عبارت تفکر انتقادی در گزارش‌های متعدد در بخش‌های اهداف یادگیری، تسهیل یادگیری مؤثر و موارد مشابه آن آورده شده است (اداره آموزش، ۲۰۰۷؛ در کووی و دیگران، ۲۰۱۱).

با وجود این، به رغم تأکید بر گسترش تفکر انتقادی، به نظر می‌رسد که تحقق این هدف در آموزش دست‌نیافتنی است (کیس، ۲۰۰۵؛ هاشمیان‌نژاد، ۱۳۸۰). به گفته پل، «مشکلات اساسی در آموزش امروز، پراکندگی و یادگیری سطح پایین است. فهرست‌های

1. didactic mode of teaching
2. constructivist approach

جزء‌نگر در برنامه‌های درسی غالب‌اند؛ یادگیری جزء‌محور در آموزش غالب است و صرف‌باز یادآوری جزء‌نگر در یادگیری غالب است. آنچه در این میان غایب است، پیوستگی، ارتباط و درک عمیق است» (پل، ۱۹۹۵: ۲۷۳). بلویگی (۲۰۰۹) نیز تضادهایی را در اهداف ذکر شده برنامه درسی هنرهای خلاق افریقای جنوبی مبنی بر ایجاد شرایط مناسب برای گسترش تفکر انتقادی و خلاقیت یافت. با استفاده از تحلیل گفتمان، بلویگی پارادایم‌ها و گفتمان‌های زیرین روابط بین فرم و محتوا، فرایند و محصول، قصدمندی و تفسیر را تحلیل و بررسی کرد. نتایج این پژوهش، حاکی از عدم توازن بین تفکر انتقادی و خلاق بود که با اهداف مطرح شده برنامه درسی مدارس تضاد داشت. بلویگی همچنین به این نتیجه رسید که «به نظر می‌رسد برنامه‌های آموزش عالی تأکید بیشتری بر روی نتایج پیچیده یادگیری دارد. این برنامه‌ها مدعی پرورش مهارت بین فردی، هوش عاطفی، خلاقیت، تفکر انتقادی، تعمق، نظریه‌پردازی رو به رشد، خودمختاری و مشابه آن می‌باشد» (بلویگی، ۲۰۰۷: ۷۰۰).

در همین راستا، هلیم و دیگران (۲۰۱۰) ساختار کلی و محتوای برنامه آموزشی زبان ترکی را در مقطع دوم ابتدایی بر اساس مهارت‌های تفکر انتقادی بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که در این برنامه آموزشی، تمرکز اصلی بر روی یادگیری مهارت‌های خواندن، نوشتاری، شنیداری، گفتاری و دستور بوده، در حالی که تفکر انتقادی مورد غفلت واقع شده است.

برای تدریس مهارت تفکر انتقادی و گنجاندن آن در برنامه درسی شیوه‌های متعددی وجود دارد. در واقع، یک برنامه درسی مؤثر تلاش می‌کند تا «ارتباط مناسبی بین ارزشیابی، یادگیری و پیشرفت شخصی با امکان انتخاب برای دانشجویان و ترغیب خودارزیابی و تأمل و خوداندیشی برقرار نماید» (شورای آموزش عالی، ۲۰۰۱: ۱۱۴). «همچنین، یک برنامه درسی کارا باید آشکارا تعامل متقابل بین خلاقیت و تفکر انتقادی بروز یافته دانشجویان را ارزشمند شمارد» (بلویگی، ۲۰۰۹: ۷۱۷).

همان‌گونه که تامپسون اظهار داشته است، از آنجایی که گسترش مهارت تفکر انتقادی کاملاً از طریق درس‌ها یا رشته‌های مجزا دست‌یافتنی نیست، «استفاده از یک رویکرد بین‌رشته‌ای برای تقویت مهارت تفکر انتقادی در دانشجویان همه سطوح ضرورت دارد» (تامپسون، ۲۰۱۱: ۴). رمسی نیز تلفیق مهارت تفکر انتقادی با خواندن و نوشتن در رشته‌های مختلف را تأیید کرده است. به گفته رمسی، در طول دهه‌های متعدد، مهارت

تفکر انتقادی به طور موفقیت آمیزی در خواندن و نوشتن برنامه درسی سال اول دانشگاهی تلفیق شد که این امر مؤید آن است که خواندن و نوشتن ارتباط متقابلی با هم دارند. عقیده بر این بود که هر دو فرایند نمود این است که چگونه دانشجویان اطلاعات را تحلیل، ارزیابی و انتقال می دهند. «بنابراین ضرورت دارد که دانشجویان سال اول به طور پیوسته فرایندهای فراشناختی خواندن و متون نگارشی گونه‌های متعدد و انواع گفتمان رشته‌های مختلف را تمرین کنند» (رمسی، ۲۰۰۹: ۳۷۷).

توجه کافی و شایسته به اهداف و محتوای برنامه‌های آموزشی، با در نظر گرفتن تفکر انتقادی، معیاری برای نظام‌های آموزشی در تربیت متفکران خلاق است. در بررسی برنامه‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در مقطع دکتری در ایران، زمانیان و مباحثینیا (۲۰۱۱) به این نتیجه رسیدند که این برنامه‌ها بر انتقال اطلاعات تأکید دارند. در نتیجه، اهداف برنامه‌ها، شیوه‌های تدریس و ارزیابی عمدتاً در راستای این هدف برنامه‌ریزی شده است. نظام آموزشی ایران غالباً بر پیش فرض‌های سنتی همچون تعلیم و تدریس معلم‌محور و استفاده از شیوه‌های تجویز شده تکیه دارد که به پیاده‌سازی اجتناب‌ناپذیر تدریس تعلیمی منجر می شود.

طبقه‌بندی بلوم و نسخه بازنگری شده آن هر دو در ایران برای ارزیابی کتاب‌های درسی متفاوتی استفاده شده‌اند (مثلاً ریاضی و مصلی‌نژاد، ۲۰۱۰؛ بیرجندی و علیزاده، ۲۰۱۲؛ رزمجو و کاظم‌پورفرد، ۲۰۱۲؛ رضوانی و زمانی، ۲۰۱۲؛ روحانی و دیگران، ۲۰۱۴). روحانی و دیگران کتاب فور کرنرز را صرفاً از لحاظ فرایندهای شناختی بررسی کردند. در این کتاب‌ها، رده‌های سطح پایین تفکر نسبت به رده‌های سطح بالا بسامد بیشتری داشتند و در این میان به یاد آوردن و فهمیدن رده‌های پر بسامدتر بودند. نتایج این تحقیق نشان داد که کتاب‌های مذکور «برخلاف انتظار، در مشارکت دادن دانشجویان در فعالیت‌هایی که مستلزم سطوح بالاتر توانایی شناختی و پیش‌نیازهای یادگیری خود مختار می باشند، موفق نیستند» (روحانی و دیگران، ۲۰۱۴: ۵۱).

در تحقیقی دیگر، رزمجو و کاظم‌پورفرد (۲۰۱۲) به این نتیجه رسیدند که مهارت‌های تفکر سطح پایین، غالب‌ترین سطوح در کتاب‌های/ینترچینج هستند. به علاوه، تفاوت آماری قابل توجهی در گنجاندن سطوح مختلف اهداف یادگیری در این کتاب‌ها مشاهده شد. نتیجه دیگر این تحقیق، فقدان کامل دانش فراشناختی در کتاب‌های مورد بررسی بود. به طور کلی نتیجه این بود که مجموعه/ینترچینج نمی تواند از فراگیران زبان متفکرانی خلاق بسازد.

به علاوه، گردانی (۲۰۰۸) کتاب‌های درسی زبان انگلیسی راهنمایی را با استفاده از طبقه‌بندی بلوم بررسی کرد. نتایج نشان داد که اکثر فعالیت‌ها و تمرین‌ها بر مبنای دو سطح پایین تفکر (دانش و درک) دسته‌بندی شده‌اند، در حالی که سطوح بالاتر مورد توجه قرار نگرفته است. مرور تحقیقات انجام شده حاکی از بی‌توجهی به سطوح بالای یادگیری و فراوانی فعالیت‌های سطح پایین در اکثر کتاب‌های درسی است (امین، ۲۰۰۴؛ ریاضی و مصلی‌نژاد، ۲۰۱۰؛ زمانیان و مباشرنیا، ۲۰۱۱).

خلاصه اینکه هرگونه تنظیم و بازنگری برنامه‌های درسی، همان‌طور که پیل (۱۹۹۵) اظهار داشته است مستلزم لحاظ کردن فلسفه آموزش، تعیین اهداف مشخص، بازنگری استانداردها و اهداف، تجدیدنظر در ارزیابی و ارائه نمونه‌های آموزشی است که بر نقش اجتناب‌ناپذیر تفکر در دریافت دانش تأکید می‌کنند.

پژوهش حاضر، پاسخ به پرسش‌های ذیل را مد نظر قرار داد:

۱. برنامه‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد تا چه میزان منعکس‌کننده مهارت‌های تفکر سطوح بالا و پایین هستند؟
۲. سطوح ابعاد شناختی و دانش در برنامه‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد تا چه میزان نمود داشته است؟

روش پژوهش

در این پژوهش، از روش تحقیق ترکیبی^۱ بهره گرفته شد. همان‌طور که سندلوفسکی (۲۰۰۳؛ در دورنیه، ۲۰۰۷) بیان داشته است، پژوهش ترکیبی به منظور دستیابی به تصویری جامع‌تر از یک پدیده و تأیید یافته‌ها از طریق روش‌های متفاوت استفاده می‌شود. بدین منظور، در پژوهش حاضر، تحلیل محتوای کیفی به همراه چهارچوب پژوهش کمی استفاده شد.

از آنجا که کدها و ساختار تحلیل بر مبنای نظریه مرتبط با برنامه‌های درسی مورد بررسی عملیاتی شدند، تحلیل محتوای استنتاجی به طور پیشینی^۲ انجام گرفت. تمرکز این نوع تحلیل عمدتاً بر روی تحلیل سطح بازنمایی^۳ است؛ زیرا این نوع تحلیل، بررسی توصیفی و عینی از معنای روساخت داده‌ها فراهم می‌کند (دورنیه، ۲۰۰۷). تمامی داده‌ها از لحاظ محتوا بررسی و تطابق آن‌ها با رده‌های طبقه‌بندی کدگذاری شد. در نهایت، داده‌های

1. mixed methods design
2. a priori deductive content analysis
3. manifest level analysis

کدگذاری شده به شکل کمی گزارش و فراوانی و درصد هر رده نیز محاسبه شد. محتوای مورد بررسی شامل کلیه سرفصل‌های دروس برنامه‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی مصوب ۱۳۸۶ و کارشناسی ارشد مصوب ۱۳۶۶ شورای عالی برنامه‌ریزی است. دروس مقطع کارشناسی شامل دروس عمومی ۱۸ واحد، دروس اصلی ۴۰ واحد، و دروس تخصصی ۷۶ واحد می‌شود. برنامه درسی کارشناسی ارشد مشتمل بر ۳۴ واحد تخصصی که شامل ۴ واحد پایان‌نامه است. بر اساس طبقه‌بندی اندرسون و کراثول (۲۰۰۱) یک طرح کدگذاری شده طراحی شد (جدول ۱). این طرح شامل دانش مورد نظر یادگیری (بعد دانش) و فرایند مورد استفاده برای یادگیری (فرایند شناختی) است که زنجیره‌ای از پیچیدگی شناختی رو به افزایش را نشان می‌دهد.

جدول ۱ طرح کدگذاری بر مبنای اندرسون و کراثول (۲۰۰۱)

بعد دانش		دانش واقعی		دانش مفهومی		دانش روندی		دانش فراشناختی	
D1	C1	B1	A1	به یاد آوردن					
D2	C2	B2	A2	فهمیدن					
D3	C3	B3	A3	به کار بستن	بعد شناختی				
D4	C4	B4	A4	تحلیل کردن					
D5	C5	B5	A5	ارزیابی کردن					
D6	C6	B6	A6	آفریدن					

تحلیل داده‌ها به شکل کیفی و کمی انجام شد. از طریق تحلیل محتوای استنتاجی، داده‌ها بررسی و کدگذاری گردید تا ابعاد شناختی و دانش که بر مبنای طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم، عملیاتی شده بودند، تعیین شوند. نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۲) جهت تحلیل داده‌های کدگذاری شده مورد استفاده قرار گرفت. علاوه بر تحلیل کیفی، جهت محاسبه بسامد و درصد سطوح اهداف یادگیری در طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم، تحلیل کمی نیز انجام شد. آزمون مجذور کای به همراه آزمون فیشر جهت بررسی معنادار بودن تفاوت بین بسامدهای رده‌ها مورد استفاده قرار گرفت.

به منظور تبیین شیوه کدگذاری، یک نمونه سرفصل برنامه درسی رشته آموزش زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی، به شرح ذیل کدگذاری شده است.

عنوان درس : تهیه مطالب کمک آموزشی زبان
Preparing supplementary Materials to teach English



تعداد واحد : ۲

نوع واحد : نظری

پیش نیاز : مقاله نویسی

هدف : آماده ساختن دانشجو برای تهیه وسایل کمک آموزشی جهت تدریس در کلاسهای زبان

سرفصل درس (۳۴ ساعت)

تعریف وسایل کمک آموزشی، معرفی وسایل کمک آموزشی و انواع آن، شیوه تهیه وسایلی کمک آموزشی، استفاده از وسایل کمک آموزشی و نهایتاً تهیه چند نمونه از وسایل کمک آموزشی توسط هر دانشجو و استفاده از آنها در تدریس زبان.

منابع پیشنهادی:

کتابهای موجود در بازار به فارسی یا انگلیسی

شکل ۲ نمونه سرفصل مشتمل بر اهداف درسی مرتبط با برنامه درسی رشته آموزش زبان انگلیسی

هدف درس تهیه مطالب کمک آموزشی زبان، آماده ساختن دانشجویان برای تهیه وسایل کمک آموزشی است. در مرحله اول، اهداف که به شکل مصدر یا اسم مصدر ارائه شده اند، مشخص و بر مبنای طبقه بندی بازنگری شده کدگذاری شدند. برای مثال، تعریف وسایل کمک آموزشی (شکل ۲) که با توضیح دانش اصطلاحات سر و کار دارد، A2 (فهمیدن/واقعی) کدگذاری شد؛ زیرا انتظار می رود که مدرسان مفهوم وسایل کمک آموزشی را توضیح دهند. هدف دوم (معرفی وسایل کمک آموزشی و انواع آن) به عنوان B2 (فهمیدن/مفهومی) کدگذاری شد. دلیل کدگذاری این بود که تمرکز این هدف روی توضیح تفاوت انواع مهم و دسته هاست تا توصیف شیوه های مرتبط به موضوع (C2) یا

تیین دانش راهبردی (D2). هدف سوم (شیوه و تهیه وسایل کمک آموزشی) نیز به عنوان C2 (فهمیدن/روندی) کدگذاری شد؛ زیرا این هدف با دریافت دانش شیوه‌ها و تکنیک‌های مرتبط با رشته یا موضوع سروکار دارد. به هدف چهارم (استفاده از وسایل کمک آموزشی) کد C3 (به کار بستن/روندی) اختصاص یافت؛ زیرا این هدف مستلزم پیاده‌سازی تکنیک‌های فراهم ساختن وسایل کمک آموزشی است. برای هدف بعدی (تهیه چند نمونه از وسایل کمک آموزشی به وسیله هر دانشجو)، کد C6 (آفریدن/روندی) در نظر گرفته شد؛ زیرا این هدف مستلزم طراحی وسایل کمک آموزشی از طریق شیوه‌های مناسب است. کد هدف آخر (استفاده از وسایل کمک آموزشی در تدریس زبان) مجدداً C3 (به کار بستن/روندی) تعریف شد؛ زیرا تحقق این هدف، نیاز به استفاده عملی از این وسایل دارد.

برای محاسبه پایایی بین ارزیابان، سه مدرس با تجربه آموزش زبان، ۲۰ درصد سرفصل‌های برنامه‌های درسی مورد بررسی را به صورت تصادفی کدگذاری کردند. هر سه ارزیاب از پیش برای این کار از طریق یک جلسه آموزشی ۹۰ دقیقه آماده شده بودند. در این جلسه، طبقه‌بندی بازنگری شده بلام و طرح کدگذاری به تفصیل برای ارزیابان توضیح داده شد. از ارزیابان خواسته شد تا طرح کدگذاری را به دقت مطالعه نمایند و بخش‌هایی را که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند کدگذاری کنند. همبستگی بین میانگین کدگذاری ارزیابان و پژوهشگران حاضر، ۹۳/۲ درصد بود که حاکی از پایایی بالای بین ارزیابان است. برای اطمینان از پایایی درون ارزیاب، ۲۰ درصد بخش‌های کدگذاری شده، به طور تصادفی انتخاب و مجدداً به وسیله پژوهشگران حاضر، پس از مدت زمان چهار هفته، کدگذاری شد. پایایی به دست آمده ۹۷/۹ درصد بود که نشان‌دهنده پایایی بالای درون ارزیاب است.

یافته‌ها

مهارت‌های تفکر سطح بالا و سطح پایین در برنامه‌های درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد در جدول ۲ بسامد و درصد مهارت‌های تفکر سطح پایین و سطح بالا در هر دو مقطع قابل مشاهده است:

1. inter-rater reliability
2. intra-rater reliability

جدول ۲ فراوانی و درصد مهارت‌های تفکر سطح پایین و سطح بالا در برنامه‌های درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد

فراوانی	درصد		
۱۷۶	۶۰/۳	سطح پایین	کارشناسی
۱۱۶	۳۹/۷	سطح بالا	
۲۹۲	۱۰۰	کل	
۴۶	۵۲/۳	سطح پایین	کارشناسی ارشد
۴۲	۴۷/۷	سطح بالا	
۸۸	۱۰۰	کل	

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، در برنامه درسی مقطع کارشناسی، ۶۰/۳ درصد اهداف مرتبط با مهارت‌های تفکر سطح پایین هستند، در حالی که تنها ۳۹/۷ درصد اهداف، مهارت‌های تفکر سطح بالا را در نظر می‌گیرند. در مقطع کارشناسی ارشد، این نکته که ۴۷/۷ درصد اهداف به تفکر سطح بالا مرتبط هستند امیدوارکننده‌تر به نظر می‌رسد در حالی که ۵۲/۳ درصد اهداف کماکان با مهارت‌های سطح پایین سر و کار دارند.

بعد شناختی در برنامه‌های درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد
در جدول ۳ فراوانی و درصد پراکنش سطوح مختلف بعد شناختی به طور کامل آورده شده است:

جدول ۳ فراوانی و درصد بعد شناختی در برنامه‌های درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی

فراوانی	درصد	رده	
۱۰	۳/۴	به یاد آوردن	کارشناسی
۱۴۱	۴۸/۳	فهمیدن	
۲۵	۸/۶	به کار بستن	
۴۱	۱۴	تحلیل کردن	
۳۹	۱۳/۴	ارزیابی کردن	
۳۶	۱۲/۳	آفریدن	
۲۹۲	۱۰۰	کل	

ادامه جدول ۳

فرآوانی	درصد	رده	
۳	۳/۴	به یاد آوردن	
۳۶	۴۰/۹	فهمیدن	
۷	۸	به کار بستن	
۲	۲/۳	تحلیل کردن	کارشناسی ارشد
۳۴	۳۸/۶	ارزیابی کردن	
۶	۶/۸	آفریدن	
۸۸	۱۰۰	کل	

از نظر بعد شناختی، ترتیب رده‌ها برای برنامه درسی مقطع کارشناسی به این شرح است: فهمیدن (۴۸/۳ درصد)، تحلیل کردن (۱۴ درصد)، ارزیابی کردن (۱۳/۴ درصد)، آفریدن (۱۲/۳ درصد)، به کار بستن (۸/۶ درصد) و به یاد آوردن (۳/۴ درصد). هر چند که دومین و سومین رده پربسامد، با مهارت‌های تفکر سطح بالا مرتبط است، رده فهمیدن بیشترین درصد (۴۸/۳ درصد) را به خود اختصاص داده است. به همین دلیل، به نظر می‌رسد تأکید روی مهارت‌های سطح پایین است. برای برنامه درسی کارشناسی ارشد، ترتیب رده‌ها تقریباً متفاوت است: فهمیدن (۴۰/۹ درصد)، ارزیابی کردن (۳۸/۶ درصد)، به کار بستن (۸ درصد)، آفریدن (۶/۸ درصد)، به یاد آوردن (۳/۴ درصد)، و تحلیل کردن (۲/۳ درصد). همان‌طور که دیده می‌شود، در برنامه درسی کارشناسی ارشد، رده فهمیدن بالاترین درصد (۴۰/۹ درصد) را به خود اختصاص داده است که نشان‌دهنده غالب بودن مهارت‌های تفکر سطح پایین در این مقطع است.

بعد دانش در برنامه‌های درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد

در جدول ۴ نتایج بر حسب بعد دانش برای برنامه درسی هر دو مقطع آورده شده است:

جدول ۴ فرآوانی و درصد بعد دانش در برنامه‌های درسی مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی

فرآوانی	درصد		
۱۹	۶/۵	واقعی	
۱۶۱	۵۵/۱	مفهومی	
۱۱۰	۳۷/۷	روندی	کارشناسی
۲	۰/۷	فراشناختی	
۲۹۲	۱۰۰	کل	

ادامه جدول ۴

فراوانی	درصد		
۴	۴/۵	واقعی	کارشناسی ارشد
۴۹	۵۵/۷	مفهومی	
۳۵	۳۹/۸	روندی	
۰	۰	فراشناختی	
۸۸	۱۰۰	کل	

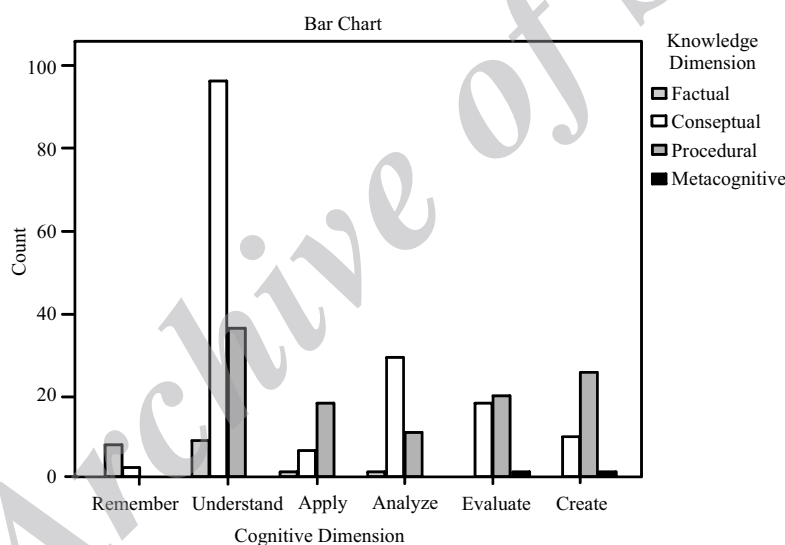
همان گونه که جدول ۴ نشان می‌دهد، از نظر بعد دانش، دانش مفهومی با ۵۵/۱ درصد در مقطع کارشناسی و ۵۵/۷ درصد در مقطع کارشناسی ارشد، پربسامدترین نوع دانش است. در هر دو مقطع، دانش فراشناختی به ترتیب با ۰/۷ و صفر درصد به ترتیب کم‌بسامدترین نوع دانش است و از این لحاظ وضعیت برنامه درسی کارشناسی ارشد نسبت به کارشناسی بفرنج‌تر به نظر می‌رسد، زیرا دانش فراشناختی به طور کامل در این مقطع مورد بی‌توجهی قرار گرفته است. از لحاظ دانش روندی، برنامه درسی کارشناسی ارشد (۳۹/۸ درصد) اندکی بهتر از برنامه درسی کارشناسی (۳۷/۷ درصد) است.

از لحاظ بعد دانش، ترتیب سطوح برای برنامه درسی کارشناسی به قرار ذیل است: دانش مفهومی (۵۵/۱ درصد)، دانش روندی (۳۷/۷ درصد)، دانش واقعی (۶/۵ درصد)، و دانش فراشناختی (۰/۷ درصد). ترتیب سطوح برای برنامه کارشناسی ارشد نیز بدین شرح است: دانش مفهومی (۵۵/۷ درصد)، دانش روندی (۳۹/۸ درصد)، دانش واقعی (۴/۵ درصد) و دانش فراشناختی (صفر درصد). همان طور که یافته‌ها نشان می‌دهد در برنامه درسی هر دو مقطع پربسامدترین بعد دانش، دانش مفهومی است.

جدول بندی متقاطع و آزمون‌های مجذور کای (ابعاد شناختی/دانش در برنامه‌های درسی مقطع کارشناسی)

در پیوست ۱، نتایج جدول بندی متقاطع هر دو بعد در برنامه درسی مقطع کارشناسی آورده شده است. همان طور که در این جدول آمده است، کد B2 (فهمیدن / مفهومی) با ۳۲/۹ درصد پربسامدترین است و پس از آن C2 (فهمیدن / روندی) با ۱۲/۳ درصد و B4 (تحلیل کردن / مفهومی) با ۹/۹ درصد قرار دارند. دیگر کدها به ترتیب فراوانی عبارت‌اند از C6 (آفریدن / روندی) با ۸/۶ درصد، C5 (ارزیابی کردن / روندی) با ۶/۸ درصد، C3 (به کار

بستن / روندی) و B5 (ارزیابی کردن / مفهومی) با درصد مشابه ۶/۲ درصد، C4 (تحلیل کردن / روندی) با ۳/۸ درصد، B6 (آفریدن / مفهومی) با ۳/۴ درصد، A2 (فهمیدن / واقعی) با ۳/۱ درصد، A1 (به یاد آوردن / واقعی) با ۲/۷ درصد، B3 (به کار بستن / مفهومی) با ۲/۱ درصد، B1 (به یاد آوردن / مفهومی) با ۰/۷ درصد و A3 (به کار بستن / واقعی)، A4 (تحلیل کردن / واقعی)، D5 (ارزیابی کردن / فراشناختی)، D6 (آفریدن / فراشناختی) همه با ۰/۳ درصدند. برخی کدها همانند A5 (ارزیابی کردن / واقعی)، A6 (آفریدن / واقعی)، C1 (به یاد آوردن / روندی)، D1 (به یاد آوردن / فراشناختی)، D2 (فهمیدن / فراشناختی)، D3 (به کار بستن / فراشناختی)، و D4 (تحلیل کردن / فراشناختی) کاملاً در داده‌های کد گذاری شده غایب بودند.



شکل ۳ ابعاد شناختی / دانش (مقطع کارشناسی)

آزمون‌های مجذور کای (مجذور کای پیرسون و آزمون فیشر) جهت تعیین معنادار بودن تفاوت‌های مشاهده شده در ابعاد شناختی و دانش در برنامه درسی مقطع کارشناسی انجام شد. ضمناً آزمون فیشر زمانی که دست کم یکی از خانه‌ها، فراوانی پنج یا کمتر از آن دارد، بر آزمون مجذور کای ترجیح داده می‌شود (فیلد، ۲۰۱۳). نتایج آزمون‌های مجذور کای در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵ تفاوت‌های ابعاد دانش و شناختی در برنامه‌های درسی کارشناسی (آزمون‌های مجذور کای)

	Value	df	Asymp. Sig.	Sig.	Monte Carlo Sig. (2-sided)	
					99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	143.112 ^a	15	.000	.000 ^b	.000	.000
Likelihood Ratio	93.867	15	.000	.000 ^b	.000	.000
Fisher's Exact Test	86.721		.000	.000 ^b	.000	.000
Linear-by-Linear Association	41.964 ^c	1	.000	.000 ^b	.000	.000
N of Valid Cases	292					

a. 12 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .07.

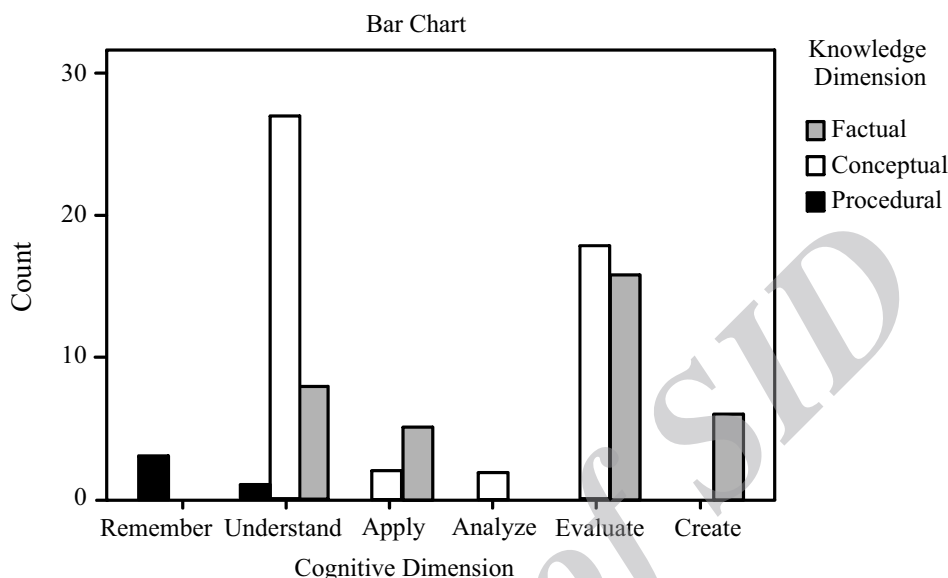
b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 957002199.

c. The standardized statistic is 6.478.

طبق جدول ۵، نتایج آزمون فیشر تفاوت معناداری را برای هر دو بعد در مقطع کارشناسی نشان می‌دهد ($p = .00; \alpha = .05$). این بدان معناست که پراکنش کدها یا اهداف در برنامه‌های درسی کارشناسی یکسان نیست و تفاوت بین بسامد سطوح مختلف طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم، الگوی مشخص و نظام‌مندی در برنامه‌های درسی مقطع کارشناسی ندارد.

جدول‌بندی متقاطع و آزمون‌های مجذور کای (ابعاد شناختی/دانش در برنامه‌های درسی مقطع کارشناسی ارشد)

در پیوست ۲، نتایج جدول‌بندی متقاطع هر دو بعد در برنامه درسی مقطع کارشناسی ارشد آورده شده است. کد B2 (فهمیدن / مفهومی) با ۳۰/۷ درصد پربسامدترین کد است و پس از آن به ترتیب B5 (ارزیابی کردن / مفهومی) با ۲۰/۵ درصد و C5 (ارزیابی کردن / روندی) با ۱۸/۲ درصد قرار دارند. سایر کدها از نظر فراوانی به ترتیب زیر هستند: C2 (فهمیدن / روندی) با ۹/۱ درصد، C6 (آفریدن / روندی) با ۶/۸ درصد، C3 (به کار بستن / روندی) با ۵/۷ درصد، A1 (به یاد آوردن / واقعی) با ۳/۴ درصد، B3 (به کار بستن / مفهومی) و B4 (تحلیل کردن / مفهومی) با ۲/۳ درصد، A2 (فهمیدن / واقعی) با ۱/۱ درصد قرار دارند. ضمناً B1 (به یاد آوردن / مفهومی)، C1 (به یاد آوردن / روندی)، A3 (به کار بستن / واقعی)، A4 (تحلیل کردن / واقعی)، C4 (تحلیل کردن / روندی)، A5 (ارزیابی کردن / واقعی)، A6 (آفریدن / واقعی)، B6 (آفریدن / مفهومی) و تمام خانه‌های مرتبط به دانش فراشناختی دارای فراوانی صفرند. شکل ۴ نتایج جدول‌بندی متقاطع را برای برنامه درسی کارشناسی ارشد نشان می‌دهد.



شکل ۴ ابعاد شناختی/دانش (مقطع کارشناسی ارشد)

آزمون مجذور کای پیرسون و آزمون فیشر جهت تعیین معنادار بودن تفاوت‌های مشاهده شده در ابعاد شناختی و دانش در مقطع کارشناسی ارشد نیز انجام شد. نتایج آزمون‌های مجذور کای در جدول ۶ آورده شده است.

جدول ۶ تفاوت‌های ابعاد دانش و شناختی در برنامه‌های درسی کارشناسی ارشد (آزمون‌های مجذور کای)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		
				Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	84.177 ^a	10	.000	.000 ^b	.000	.005
Likelihood Ratio	44.489	10	.000	.000 ^b	.000	.005
Fisher's Exact Test	36.627			.000 ^b	.000	.005
Linear-by-Linear Association	15.431 ^c	1	.000	.000 ^b	.000	.005
N of Valid Cases	88					

a. 14 cells (77.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .09.^a

b. Based on 1000 sampled tables with starting seed 92208573.^b

c. The standardized statistic is 3.928.^c

بر اساس جدول ۶، نتایج آزمون فیشر تفاوت معناداری را برای هر دو بعد در مقطع کارشناسی ارشد نشان داد ($p = .00; \alpha = 0.05$). یافته‌ها حاکی از آن است که ابعاد دانش و

شناختی به طور متوازن در برنامه‌ی درسی کارشناسی ارشد مورد توجه نیستند. این بدان معناست که پراکنش کدها یا سطوح یادگیری در برنامه‌های درسی کارشناسی ارشد یکسان نیست.

بحث

نتایج نشان داد که مهارت‌های شناختی سطح پایین (به یاد آوردن، فهمیدن و به کار بستن) به طور کلی پربسامدترین رده‌ها در هر دو برنامه‌ی درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد بودند. اکثر اهداف ذکر شده بر ارائه‌ی توضیح، تفسیر یا معرفی تأکید دارند تا ارزیابی، قضاوت یا آفریدن. این یافته‌ها با یافته‌های رزمجو و کاظم‌پورفرد (۲۰۱۲) و روحانی و دیگران (۲۰۱۴) که در آن‌ها مهارت‌های شناختی سطح پایین در کتاب‌های درسی آموزش زبان نسبت به مهارت‌های سطح بالا بارزتر بودند، شباهت دارد. در این پژوهش‌ها آمده است که باید به فعالیت‌هایی در کلاس توجه کافی شود که خودارزیابی و آفریدن را در فراگیران زبان ترغیب می‌کنند. این نکته حاکی از این واقعیت است که برنامه‌های درسی دانشگاهی در گسترش مهارت‌های تفکر انتقادی در فراگیران زبان موفق نبوده‌اند.

تفاوت در فراوانی سطوح یادگیری در برنامه‌های درسی مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد، حاکی از این واقعیت است که اهداف یادگیری در سطوح مختلف توزیع منظمی ندارند. در پژوهشی درباره‌ی کتاب‌های درسی کنونی، ریاضی و مصلی‌نژاد (۲۰۱۰) عدم پیشرفت از پایین‌ترین سطح شناختی (دانش) تا بالاترین سطح (ارزیابی) را در سطوح آموزشی گزارش کردند. آن‌ها اظهار داشتند که هرچند تفاوت‌هایی بین کتاب‌های درسی دبیرستان و پیش دانشگاهی از نظر سطوح طبقه‌بندی وجود دارد، اهداف یادگیری تفاوت قابل توجهی به نفع مهارت‌های سطح بالا ندارد.

در خصوص بعد شناختی، همان‌طور که در جدول ۳ آمده است، فهمیدن، پربسامدترین سطح در برنامه‌ی درسی کارشناسی و کارشناسی ارشد است (به ترتیب ۴۸/۳ درصد و ۴۰/۹ درصد) و پس از آن به ترتیب به یاد آوردن (۳/۴ درصد) و تحلیل کردن (۲/۳ درصد) قرار دارند. غالب بودن فهمیدن را می‌توان با نظر کراول (۲۰۰۲) توجیه کرد که دانش غالباً به عنوان مبنای سایر اهداف آموزشی در نظر گرفته می‌شود. این استدلال توجیه می‌کند که چرا اکثر اهداف هر دو برنامه‌ی درسی بر دریافت دانش به جای تولید آن از طریق سطوح بالای مهارت‌های شناختی تأکید دارند. همان‌طور که مارزانو و کندال (۲۰۰۷) اظهار داشته‌اند، مهارت‌های سطح بالا، مستلزم دانش کسب شده‌ی پیشین به عنوان مبناست و نمی‌تواند در خلأ اجرا شود. با وجود این، به اعتقاد براون و براون (۲۰۱۰)، در

برنامه درسی کارشناسی ارشد تمرکز اصلی باید بر تحلیل کردن و به کار بستن باشد و در برنامه کارشناسی فهمیدن و به یاد آوردن باید در اولویت باشد.

قابل توجه است که بالاترین سطح حیطه شناختی یعنی آفریدن (۱۲/۳ درصد) در برنامه درسی کارشناسی بسامد بالاتری دارد، درحالی‌که این سطح در برنامه درسی کارشناسی ارشد تقریباً مورد غفلت قرار گرفته است. اهداف ذکر شده و فعالیت‌های مورد انتظار نظیر طراحی، ارائه طرح، برنامه‌ریزی و اجرای طرح درس و ارائه عملی که بارده آفریدن مرتبط هستند در برنامه درسی کارشناسی پر بسامدترند. این امر احتمالاً به این دلیل است که اهداف کلی آموزشی، اهداف درسی و فعالیت‌های مورد انتظار در برنامه درسی کارشناسی نسبت به برنامه درسی کارشناسی ارشد با تفصیل بیشتری ذکر شده است.

هرچند از نظر رده ارزیابی کردن (۳۸/۶ درصد) در برنامه درسی کارشناسی ارشد بهبود مشاهده می‌شود، درصد مهارت‌های تفکر سطح پایین در این مقطع بیشتر از مهارت‌های سطح بالاست. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که در نظام آموزشی ایران سطوح بالای مهارت‌های تفکر (بعد شناختی) به طور متعادل مورد توجه نیستند و همان‌طور که رزمجو و مدنی (۲۰۱۳) اظهار داشته‌اند، تغییر به سمت مهارت‌های سطح بالا چندان قابل ملاحظه نیست و در این خصوص برای گذر از وضعیت موجود، نیاز به توجه بیشتر است. به نظر احمد و دیگران (۲۰۱۴)، دانش و درک در مقطع دبیرستان، به کار بستن و تحلیل کردن در کارشناسی و ترکیب و ارزیابی در کارشناسی ارشد به ترتیب باید بیشتر مورد توجه قرار گیرند. با وجود این، این روند در برنامه‌های درسی آموزش زبان انگلیسی نظام آموزشی ما در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد، دیده نمی‌شود.

در خصوص بعد دانش، در هر دو برنامه درسی، پربسامدترین رده‌ها به ترتیب دانش مفهومی و دانش روندی هستند. این بدان معناست که دریافت دانش درباره اصول، نظریه‌ها، فرضیات، مدل‌ها، طبقه‌بندی‌ها و انواع ساختارها بر دیگر انواع دانش برتری دارد. این نتایج با یافته فورهند (۲۰۰۵) که بر دریافت دانش مفهومی بیشتر از هر نوع دانشی در مدارس تأکید می‌شود، مطابقت دارد.

همچنین نتایج نشان داد که دانش فراشناختی در برنامه درسی هر دو مقطع تقریباً وجود ندارد و درصد اختصاص داده شده به این نوع دانش به مراتب کمتر از دانش مفهومی و دانش روندی است. در پژوهش رزمجو و کاظم‌پورفرد (۲۰۱۲) نیز رده‌های فراشناختی تقریباً در داده‌های کدگذاری شده غایب بودند. این وضعیت حتی در مقطع کارشناسی ارشد نسبت به کارشناسی بگرنج‌تر بود، به طوری که این نوع دانش در این مقطع

تحصیلی هیچ نقشی ندارد. همان‌طور که ریناد و موری (۲۰۰۸) اظهار داشته‌اند برنامه‌داری درسی‌ای که به دانش فراشناختی توجه نمی‌کند، یادگیرندگان را از درک روابط بین اهداف و راهبردهای تفکر باز می‌دارد. در مورد اهداف برنامه‌های درسی، آگو و همکاران (۲۰۰۷) چنین استدلال کرده‌اند که اهداف آموزشی باید بر ابعاد دانش روندی و دانش فراشناختی متمرکز باشد.

در مقطع کارشناسی، مقوله B2 (فهمیدن/ مفهومی) از میان پایین‌ترین خانه‌های طبقه‌بندی، پربسامدترین کد و کانون توجه بوده است (پیوست ۱). به نظر می‌رسد که نظام آموزشی عمدتاً با انتقال اطلاعات مرتبط با مفاهیم سر و کار دارد تا شیوه‌های برانگیختن خودادراکی فراگیران. برای مثال، در درس‌های آواشناسی، دستور و نگارش، روان‌شناسی تربیتی، کلیات زبان‌شناسی، اصول و روش ترجمه، درآمدهای ادبیات انگلیسی، زبان‌شناسی مقابله‌ای و تحلیل خطاها، تهیه مطالب درسی و روش تدریس زبان انگلیسی، درک نظریه‌های مختلف، ساخت‌ها، ساختارها و مفاهیم کلیدی از طریق توضیح، تشریح، تفسیر، ارائه طبقه‌بندی، و خلاصه کردن اجتناب‌ناپذیر است. غالب بودن این مقوله را با تأکید بلوم (۱۹۵۶) بر اهمیت دانش می‌توان توجیه کرد. به نظر استیفن (۲۰۰۸)، پیش‌زمینه متفاوت یادگیرندگان مستلزم مرور مفاهیم پایه به منظور درک مشترک است. با وجود این، چالش طراحان برنامه‌داری باید این باشد که بتوانند از مفاهیم پایه عبور کنند و برای کاربردهای دانش اهمیت بیشتری قائل شوند.

دومین کد از نظر بسامد، C2 (فهمیدن/ روندی) نشان می‌دهد دریافت دانش معیار جهت تعیین استفاده از شیوه مناسب بر اهداف دیگر تفوق دارد. این بدان معنی است که اهداف کلان و خرد در برنامه‌های درسی صرفاً به کسب دانش روندی محدودند تا اینکه به نحوه به کار بستن یا کاربرد واقعی آن‌ها سر و کار داشته باشند. نکته این است که زبان‌آموزان ایرانی چگونگی به کار بستن و استفاده عملی از معلومات کسب شده را فراموش می‌کنند. در واقع، حالت مطلوب آن است که دانشجویان بتوانند در جهت تحلیل و ارزیابی دانش روندی و دانش فراشناختی گام بردارند.

در مقطع کارشناسی ارشد، کد B2 (فهمیدن/ مفهومی) پربسامدترین بوده است (پیوست ۲). غالب بودن رده فهمیدن/ مفهومی ثابت می‌کند که همانند مقطع کارشناسی، دانش مقوله‌ها، نظریه‌ها، اصول کلی و اساسی، انواع مدل‌ها و ساختارها، و انواع دسته‌بندی‌ها به شکل دانش مفهومی مورد توجه اصلی برنامه‌ریزان و طراحان درسی است. برای مثال، توضیح، تشریح، تفسیر، تلخیص، مقایسه و دسته‌بندی اصول و نظریه‌ها در اکثر

اهداف برنامه‌های درسی نظیر مسائل زبان‌شناسی، اصول و روش تدریس زبان‌های خارجی، زبان‌شناسی مقابله‌ای و تجزیه و تحلیل خطاها، روش تحقیق در مسائل آموزش زبان و روان‌شناسی زبان به کرات یافت می‌شود.

دومین کد پربسامد در مقطع کارشناسی ارشد، کد B5 بوده است. تکرار دانش مفهومی در این رده هر چند که با ارزیابی از نظر بعد شناختی قرین شده است، مؤید این ادعاست که حتی در این سطح، دانش مفهومی بیشترین توجه را به خود اختصاص داده است. با وجود این، قضاوت، بازنگری و ارزیابی دانش مفهومی در این سطح از درصد بیشتری نسبت به برنامه درسی مقطع کارشناسی برخوردار است. در واقع، مهارت‌های تفکر انتقادی و ابزارهای استدلال به جای ارائه اطلاعات باید دغدغه اصلی جهت پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی باشد (شهابی، ۲۰۰۵).

یافته دیگر این پژوهش حاکی از بی‌توجهی به دانش فراشناختی از قبیل D1 (به یاد آوردن/فراشناختی)، D2 (فهمیدن/فراشناختی)، D3 (به کار بستن/فراشناختی)، D4 (تحلیل کردن/فراشناختی)، D5 (ارزیابی کردن/فراشناختی)، و D5 (آفریدن/فراشناختی) در برنامه‌های درسی هر دو مقطع بوده است. آنچه در میان این کدها مشترک است عنصر دانش فراشناختی است که به یادگیرندگان امکان می‌دهد تا در مورد یادگیری خود فکر کنند. دانش فراشناختی به عنوان آگاهی از شناخت خویش می‌تواند عامل موثری هنگام یادگیری باشد. شناسایی راهبردهای لازم، استفاده از مناسب‌ترین روش‌ها که با توانمندی‌های فرد مطابقت داشته باشد و تأمل در مورد فرایند یادگیری عامل‌های کلیدی‌اند که می‌توانند تحقق اهداف یادگیری را تقویت کنند (براون، ۱۹۸۷). در راستای خودمختاری یادگیرندگان، فراهم کردن دانش فراشناختی می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا در راستای خوداتکایی گام بردارند. به گفته رزمجو و کاظم‌پورفرد (۲۰۱۲)، آگاهی بخشی بیشتر به دانشجویان و مسئولیت‌پذیر کردن آنان در خصوص دانش و تفکر باید به طور قوی مورد تأکید باشد.

نتیجه‌گیری

در مجموع، فراوانی حیطه تفکر سطح پایین در برنامه‌های درسی آموزش زبان مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد بیشتر قابل توجه است. این مسئله حاکی از آن است که برنامه‌های درسی دانشگاهی در پیشرفت مهارت‌های تفکر سطح بالا چندان موفق نبوده‌اند. بر اساس یافته‌ها، نتیجه نه چندان مطلوب، عدم موفقیت برنامه درسی کارشناسی ارشد در توسعه

مهارت‌های سطح بالا و تقویت توانمندی مورد نیاز و خودمختاری یادگیرندگان است. در خصوص بعد شناختی، می‌توان نتیجه گرفت که رده فهمیدن، کانون توجه در هر دو برنامه درسی است. کمتر بودن فراوانی رده فهمیدن در مقطع کارشناسی ارشد به نفع مهارت‌های پیچیده‌تر نظیر تحلیل کردن و آفریدن نیست. با وجود این، شایان ذکر است که فراوانی رده ارزیابی کردن در برنامه درسی کارشناسی ارشد افزایش را نشان می‌دهد. همچنین قابل توجه است که بالاترین سطح حیطه شناختی یعنی آفریدن در برنامه درسی مقطع کارشناسی فراوانی بالاتری دارد. این امر می‌تواند نشان‌دهنده بی‌توجهی نظام‌مند نسبت به مهارت‌های تفکر سطح پایین و بالا در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد باشد. در خصوص بعد دانش، پربسامدترین در هر دو مقطع، دانش مفهومی است. این یافته نشان‌دهنده آن است که نظام آموزشی عمدتاً با انتقال اطلاعات به شکل نظریه، اصول، ساختارها، و دسته‌بندی سروکار دارد. یافته‌های این تحقیق حاکی از غالب بودن مقوله فهمیدن/مفهومی در هر دو مقطع است. این بدان معنی است که ساخت معنا و کسب دانش نظری از طریق فرایندهای شناختی از قبیل توضیح، تفسیر و تشریح کانون توجه است. به علاوه، رده‌های مرتبط با دانش فراشناختی تقریباً در هیچ یک از دو برنامه درسی دیده نشد. یافته‌های این پژوهش، توجه بیشتری را نسبت به مهارت‌های تفکر سطح بالا لازم می‌شمارد. به این منظور، تمامی دست‌اندرکاران از قبیل سیاست‌گذاران، مدرسان، یادگیرندگان، و سایر افراد مرتبط باید به تفکر انتقادی در فرایند آموزشی توجه کنند. در واقع، برنامه درسی مبنایی است که به فرایند تدریس منجر می‌شود. بنابراین، اگر برنامه‌های درسی موجود در راستای تفکر انتقادی اصلاح شوند، این امر می‌تواند راه را برای ارتقای عملی مهارت‌های تفکر در کلاس‌های زبان باز کند. به علاوه، مدرسان باید فعالیت‌های کلاسی را طوری طراحی کنند که به همه مهارت‌های تفکر توجه کافی شود. در نهایت، باید در دیدگاه‌های محافظه‌کارانه یادگیرندگان نسبت به انتظاراتی که از آنان در کلاس‌های درس می‌رود تغییری صورت گیرد. در واقع تدریس الهام گرفته از تفکر انتقادی هدف مطلوبی است که مستلزم تعامل و همکاری همه دست‌اندرکاران ذی‌ربط است.

این پژوهش به طور خاص بر مبنای تحلیل محتوای برنامه‌های درسی انجام گرفت. پژوهش‌های آتی می‌توانند از طریق پیمایش به مصاحبه با مدرسان و فراگیران زبان پردازند تا میزان بازنمایی اهداف ذکر شده در کلاس‌های زبان مشخص شود. به علاوه، می‌توان از نظر گروه کارشناسان در حوزه‌های مرتبط نظیر آموزش، تحلیل نیاز و تهیه و تدوین مطالب درسی استفاده کرد تا سیاست‌های موجود اعتبارسنجی شوند و راهکارهایی جهت بهبود فرایندهای سیاست‌گذاری کلان ارائه شود.

پیوست ۱ جدول بندی مقاطع (ابعاد شناختی/دانش در برنامه‌های درسی مقطع کارشناسی)

	بعد دانش				مجموع
	واقعی	مفهومی	روندی	فراشناختی	
٪ در شناختی	۸۰	۲۰	۰	۰	۱۰۰
٪ در دانش به یاد آوردن	۴۲/۱	۱/۲	۰	۰	۳/۴
٪ در مجموع	۲/۷	۰/۷	۰	۰	۳/۴
٪ در شناختی	۶/۴	۶۸/۱	۲۵/۵	۰	۱۰۰
٪ در دانش فهمیدن	۴۷/۴	۵۹/۶	۳۲/۷	۰	۴۸/۳
٪ در مجموع	۳/۱	۳۲/۹	۱۲/۳	۰	۴۸/۳
٪ در شناختی	۴	۲۴	۷۲	۰	۱۰۰
٪ در دانش به کار بستن	۵/۳	۳/۷	۱۶/۴	۰	۸/۶
٪ در مجموع	۰/۳	۲/۱	۶/۲	۰	۸/۶
٪ در شناختی	۲/۴	۷۰/۷	۲۶/۸	۰	۱۰۰
٪ در دانش تحلیل کردن	۵/۳	۱۸	۱۰	۰	۱۴
٪ در مجموع	۰/۳	۹/۹	۳/۸	۰	۱۴
٪ در شناختی	۰	۴۶/۲	۵۱/۳	۲/۶	۱۰۰
٪ در دانش ارزیابی کردن	۰	۱۱/۲	۱۸/۲	۵۰	۱۳/۴
٪ در مجموع	۰	۶/۲	۶/۸	۰/۳	۱۳/۴
٪ در شناختی	۰	۲۷/۸	۶۹/۴	۲/۸	۱۰۰
٪ در دانش آفریدن	۰	۶/۲	۲۲/۷	۵۰	۱۲/۳
٪ در مجموع	۰	۳/۴	۸/۶	۰/۳	۱۲/۳
٪ در شناختی	۶/۵	۵۵/۱	۳۷/۷	۰/۷	۱۰۰
٪ در دانش مجموع	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
٪ در مجموع	۶/۵	۵۵/۱	۳۷/۷	۰/۷	۱۰۰

ردیف

پیوست ۲ جدول‌بندی متقاطع (ابعاد شناختی/دانش در برنامه‌های درسی مقطع کارشناسی ارشد)

		بعد دانش			مجموع
		واقعی	مفهومی	روندی	
به یاد آوردن	٪ در شناختی	۱۰۰	۰	۰	۱۰۰
	٪ در دانش	۷۵	۰	۰	۳/۴
	٪ در مجموع	۳/۴	۰	۰	۳/۴
فهمیدن	٪ در شناختی	۲/۸	۷۵	۲۲/۲	۱۰۰
	٪ در دانش	۲۵	۵۵/۱	۲۲/۹	۴۰/۹
	٪ در مجموع	۱/۱	۳۰/۷	۹/۱	۴۰/۹
به کار بستن	٪ در شناختی	۰	۲۸/۶	۷۱/۴	۱۰۰
	٪ در دانش	۰	۴/۱	۱۴/۳	۸
	٪ در مجموع	۰	۲/۳	۵/۷	۸
تحلیل کردن	٪ در شناختی	۰	۱۰۰	۰	۱۰۰
	٪ در دانش	۰	۴/۱	۰	۲/۳
	٪ در مجموع	۰	۲/۳	۰	۲/۳
ارزیابی کردن	٪ در شناختی	۰	۵۲/۹	۴۷/۱	۱۰۰
	٪ در دانش	۰	۳۶/۷	۴۵/۷	۳۸/۶
	٪ در مجموع	۰	۲۰/۵	۱۸/۲	۳۸/۶
آفریدن	٪ در شناختی	۰	۰	۱۰۰	۱۰۰
	٪ در دانش	۰	۰	۱۷/۱	۶/۸
	٪ در مجموع	۰	۰	۶/۸	۶/۸
مجموع	٪ در شناختی	۴/۵	۵۵/۷	۳۹/۸	۱۰۰
	٪ در دانش	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
	٪ در مجموع	۴/۵	۵۵/۷	۳۹/۸	۱۰۰

منابع

- آقازاده، محرم (۱۳۸۴). راهنمای روش‌های نوین تدریس (بر پایه پژوهش‌های مغز محور، ساخت‌گرایی یادگیری از طریق همیاری، فرا شناخت، ... تهران: آبیژ.
- پارسا، عبدالله و پرویز ساکتی (۱۳۸۴). «بررسی روابط ساده و چندگانه ساخت و سازگرایی در کلاس و شیوه اجرای برنامه درسی (رویکردهای تدریس و ارزیابی) با رویکردهای یادگیری دانشجویان در دوره‌های کارشناسی دانشگاه شیراز». *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*. ۳(۴)، ۱۴۷-۱۸۴.
- هاشمیان‌نژاد، فریده (۱۳۸۰). «ارائه چهارچوب نظری در خصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در

دوره ابتدایی با تأکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی». رساله دکتری. دانشگاه آزاد، واحد علوم و تحقیقات (تهران).

- Agwu, K. K., S. O. I. Ogbu & E. Okpara (2007). "Evaluation of critical thinking application in medical ultrasound practice among monographers in south-eastern Nigeria". *Radiography*, 13, 276-282.
- Ahern, A. O'Connor, T. McRuairc, G. McNamara & M. O'Donnell, D. (2012). "Critical thinking in the university curriculum: The impact on engineering education". *European Journal of Engineering Education*, 37(2), 125-132.
- Ahmad, N., M. A. Anwar, W. Ullahkhan, A. A. Idris & A. M. Al Ameen, (2014). "Bloom's taxonomy based proportionate curriculum development model". *Journal of Education and Practice*, 26(5), 12-16.
- Amin, A. (2004). "Learning objectives in university Persian & English general language courses in terms of Bloom's taxonomy" (Unpublished Master's Thesis). Shiraz University, Shiraz.
- Amin Khandaghi, M. & H. Pakmehr (2013). "Critical thinking disposition: A neglected loop of humanities curriculum in higher education". *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7, 1-13.
- Anderson, L. & D. A. Krathwohl (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Belluigi, D. Z. (2009). "Exploring the discourses around 'creativity' and 'critical thinking' in a South African creative arts curriculum". *Studies in Higher Education*, 34(6), 699-717.
- Birjandi, P. & A. Alizadeh (2012). "Manifestation of critical thinking skills in the English textbooks employed by language institutes in Iran". *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(1), 27-28.
- Bloom, B. S. (Ed.), M.D. Engelhart, E.J. Furst, W.H. Hill & D. R. Krathwohl (1956). "Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals". *Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Brown, A. L. (1987). "Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms". In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. pp. 65-116. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, S. & M. Brown (2010). "Using learning taxonomies as a model for the creation of a model for information assurance curriculum development from undergraduate to PhD". *XIV Annual National Colloquium for Information Systems Security Education (NCISS)*. Baltimore, MD.
- Case, R. (2005). "Moving critical thinking to the main stage" *Education Canada*, 45(2), 45-49.
- Council of Higher Education. (2001). "A new academic policy for programmes and qualifications in higher education". *Discussion Document*. Pretoria: CHE.
- Curriculum Development Council (2002). *Basic Education Curriculum Guide*. Hong Kong: Government Printing Office.
- Cowie, B., R. Hipkins, P. Keown & S. Boyd (2011). *The Shape of Curriculum Change*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Retrieved April 10, 2015 from <http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-stories/Keynotes-and-presentations/The-shape-of-curriculum-change/Summary>

- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fahim, M. & N. Shakouri (2012). "Critical thinking in higher education: Pedagogical look". *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1370-1375.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage: London.
- Finney, D. (2002). "The ELT curriculum: A flexible model for a changing world. In J. C. Richards & W. A. Renandya" (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, pp. 69-79. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Forehand, M. (2005). "Bloom's taxonomy: Original and revised". In M. Orey (Ed.). *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*. Retrieved May 27 2014 from <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>.
- Gordani, Y. (2008). *A Content Analysis of Guidance School English Textbooks with Regard to Bloom's Level of Learning*. Unpublished Master's Thesis, Shiraz University, Iran.
- Halim U., C. Epeçan & B. Koçak (2010). "Assessment of the curriculum of Turkish language teaching in the 2nd grade of primary education in terms of critical thinking skills". *Social and Behavioral Sciences*, 3(4), 369-375.
- Halpern, D. (1999). "Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of critical thinking". *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 69-74.
- Kaffash, H. R., Z. Abedi Kargiban, S. Abedi Kargiban & M. Taleh Ramezani (2010). "A close look in to role of ICT in education". *International Journal of Instruction*, 3(2), 21-32.
- Kanik, F. (2010). *An Assessment of Teachers' Conceptions of Critical Thinking and Practices for Critical Thinking Development at Seventh Grade* (Doctoral thesis, Middle East Technical University, Turkey). Retrieved May 23, 2015 from <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12612523/index.pdf>
- Krathwohl, D. (2002). "A revision of Bloom's taxonomy: An overview". *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Lockett, K. & L. Sutherland (2000). "Assessment practices that improve teaching and learning". In S. Makoni (Ed.), *Teaching and Learning in Higher Education: A Handbook for South Africa*, pp. 98-130. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- Marzano, R. & J. Kendall (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- National Curriculum, UK. (1999). *Values, Aims and Purposes*. Retrieved June 29, 2013, from <http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and2/values-aims-and-purposes/index.aspx>
- Paul, R. W. (1995). "Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world". *Santa Rose: Foundation for Critical Thinking*.
- Ramsay, P. (2009). *Blooming with the Pouis: Critical Thinking, Reading and Writing Across the Curriculum*. Miami, Florida: Ian Randle.
- Razmjoo, S. A. & E. Kazempourfard (2012). "On the representation of Bloom's revised taxonomy in interchange coursebooks". *The Journal of Teaching Language Skills*, 4(1), 171-204.
- Razmjou, L., A. Bonyadi & V. Haghi (2012). "Developing guidelines for improving the curriculum for BA program in English language teaching in Iranian universities". *Journal*

- of *Academic and Applied Studies*, 2(6), 39-47.
- Razmjou, S. A. & H. Madani (2013). "A content analysis of the English section of university entrance exams based on Bloom's revised taxonomy". *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(3), 105-129.
- Renaud, R. D. & H. Y. G. Murray (2008). "A comparison of a subject-specific and a general measure of critical thinking". *Thinking Skills and Creativity*, 3, 85-93.
- Rezvani, R. & G. Zamani (2012). "Creative thinking as generative: The cognitive taxonomy to examine translation thinking in Iran's official textbooks". *The Proceedings of TELLSI 10* (pp. 191-205). Tehran: Tehran Research and Science Center.
- Riazi, A. M. & N. Mosallanejad (2010). "Evaluation of learning objectives in Iranian high-school and pre-university English textbooks using Bloom's taxonomy". *TESL-EJ*, 13(4), 1-16.
- Roohani, A. F. Taheri & M. Poorzangeneh (2014). "Evaluating four corners textbooks in terms of cognitive processes using Bloom's revised taxonomy". *Journal of Research in Applied Linguistics*. 4(2), 51-67.
- Shahabi, M. (2005). "Critical thinking: critical education". *Social Science Education*, 8(4), 10-17.
- Seney, R. W. (2001). *The Process Skills and the Gifted Learner*. In F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), *Methods and Materials for Teaching the Gifted* (pp. 159-179). Waco, TX: Prufrock Press.
- Singapore's Ministry of Education. (2009). *Teach Less Learn More*. Retrieved May 27, 2013 from <http://www3.moe.edu.sg/bluesky/tllm.htm>
- Stephen, C. B. (2008). "Teaching and assessing basic concepts to advanced applications: Using bloom's taxonomy to inform graduate course design". *Academy of Educational Leadership Journal*, 12(3), 310-320.
- Thompson, C. (2011). "Critical thinking across the curriculum: Process over output". *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 1-7.
- Zamanian, M. & R. Mobashernia (2011). "A survey of PhD programs in TEFL: Curricular strengths and weaknesses in Iranian universities". *International Journal of Language Studies*, 5(1), 31-42.