

## تحلیل سوالات آزمون‌های نهایی درس زبان انگلیسی سال دوازدهم بر مبنای طبقه‌بندی شناختی بلوم

محمد رضا طوسی نصرآبادی\* سیامک لاهوتی\*\* محمد سلیمی راد\*\*\*

\* استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

[Mohammadrezatusi1@cfu.ac.ir](mailto:Mohammadrezatusi1@cfu.ac.ir)

\*\* دانش‌آموخته کارشناسی آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. [1theinstein@gmail.com](mailto:1theinstein@gmail.com)

\*\*\* دانش‌آموخته کارشناسی آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. [Salimirad2003@gmail.com](mailto:Salimirad2003@gmail.com)

تاریخ ارسال مقاله: ۱۴۰۴/۲/۱۰ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۴/۲/۱۵ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۴/۱۷

### چکیده:

پژوهش حاضر به شناسایی و تحلیل انواع و سطوح شناختی سوالات آزمون نهایی درس زبان انگلیسی پایه دوازدهم طبق نظریه شناختی بلوم اختصاص دارد. در این تحقیق سوالات امتحان نهایی کشوری درس زبان انگلیسی پایه دوازدهم در ایران طی ده سال گذشته (۱۳۹۳ تا ۱۴۰۲) بررسی شده است. این پژوهش تحقیقی توصیفی و تحلیلی بوده و روش پژوهش، روش آمیخته کمی و کیفی است و سوالات آزمون‌ها براساس سطوح شناختی طبقه‌بندی بلوم (دانش، درک، کاربرد، تحلیل، ترکیب، ارزیابی) بررسی شدند. مراحل تحلیل شامل طبقه‌بندی سوالات، جمع‌آوری و دسته‌بندی آن‌ها بر اساس سال و سطح شناختی بود. درصد و فراوانی سوالات در هر سطح شناختی محاسبه و مقایسه شد. نتایج نشان داد که اکثر سوالات به سطوح پایین‌تر تفکر تعلق دارند. در مقابل، سوالات مربوط به سطوح بالاتر مانند "تحلیل"، "ارزیابی" و "خلق" سهم بسیار کمتری داشته‌اند. این موضوع نشان‌دهنده آن است که امتحان نهایی درس انگلیسی بیشتر بر یادگیری و فهم پایه‌ای تاکید دارند و کمتر به سمت تقویت مهارت‌های تحلیلی و خلاقانه پیش رفته‌اند.

کلیدواژه‌ها: فرآیندهای شناختی، تفکر انتقادی، آزمون نهایی، طبقه‌بندی شناختی بلوم.

# An Analysis of Final English Exam Questions for Twelfth Grade Based on Bloom's Cognitive Taxonomy

Mohammadreza Tusi Nasrabadi\*      Siamak Lahooti\*\*      Mohammad Salimirad\*\*\*\*\*

\* Assistant Professor, Department of English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran.

Email: Mohammadrezatusi1@cfu.ac.ir

\*\* B.A. Graduate in English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran.

Email: 1theinstein@gmail.com

\*\*\* B.A. Graduate in English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran.

Email: Salimirad2003@gmail.com

Abstract:

The present study aims to identify and analyze the types and cognitive levels of questions in the national final examinations of the twelfth-grade English course in Iran, based on Bloom's cognitive taxonomy. The research examines the official national English exam questions administered over the past ten years (2014–2023). This study is descriptive and analytical in nature, employing a mixed-methods approach that combines both quantitative and qualitative methodologies. The exam questions were analyzed according to Bloom's six cognitive levels: Knowledge, Comprehension, Application, Analysis, Synthesis, and Evaluation. The analytical procedure involved classifying the questions, collecting and organizing them by year and cognitive level, and calculating the frequency and percentage of questions at each level. The results revealed that most of the questions belonged to the lower-order thinking levels. In contrast, questions associated with higher-order cognitive skills, such as Analysis, Evaluation, and Creation, were significantly underrepresented. This indicates that the final English exams primarily emphasize basic learning and comprehension, with limited focus on developing students' analytical and creative thinking abilities.

Keywords: Cognitive Processes, Critical Thinking, Final Examination, Bloom's Cognitive Taxonomy.

## مقدمه

یکی از متداول‌ترین روش‌ها برای اندازه‌گیری توانایی‌های دانش‌آموزان، انجام آزمون<sup>1</sup> است. روشی که برای اندازه‌گیری توانایی، دانش یا عملکرد یک فرد در حوزه خاصی استفاده می‌شود، آزمون نامیده می‌شود. یک آزمون شامل چندین ابزار است که با هدف پی بردن به سنجش دانش دانش‌آموزان در مورد مطالب آموخته شده طراحی می‌شود. آزمون نقش مهمی در کلاس درس دارد و به معلمان کمک می‌کند تا دانش دانش‌آموزان را در مورد مطالب خاصی بسنجند. در رابطه با یکی از ابعاد ارزیابی یعنی ارزیابی از یادگیری که هدف آن بررسی توانایی دانش‌آموزان پس از اتمام مطالب مشخص است، آزمون نهایی استاندارد شده کشوری انجام می‌شود. از این رو بررسی و تحلیل سوالات این آزمون‌ها ضروری است (براون و ابی‌ویکراما<sup>2</sup>، ۲۰۱۹).

سوالات امتحانی باید ویژگی‌های خاصی داشته و به گونه‌ای طراحی شوند که در خدمت روند توسعه آموزشی باشند و اهداف تعیین شده را محقق نمایند. به‌طور کلی، دو نوع اصلی از ارزیابی وجود دارد. آزمون‌های تکوینی<sup>3</sup> که توسط معلم در طول فرایند یاددهی-یادگیری طراحی و اجرا می‌شوند و هدف آن‌ها حمایت از یادگیری و اصلاح تدریس است و آزمون‌های تجمیعی<sup>4</sup> مانند امتحانات نهایی که عملکرد کلی دانش‌آموز را در پایان یک دوره آموزشی می‌سنجند. سوالات استاندارد می‌توانند به معلمان در طراحی ارزیابی‌های تکوینی و همچنین به طراحان آزمون‌های تجمیعی در تضمین اعتبار و قابلیت اعتماد آزمون‌ها کمک کنند. این سوالات به معلمان امکان می‌دهند تا دانش‌آموزان را در مراحل مختلف تدریس (پیش، حین و پس از آن) مورد ارزیابی قرار دهند.

آزمون نادرست یکی از دلایل اصلی عملکرد ضعیف در یادگیری زبان انگلیسی است (جفری<sup>5</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). آزمون‌های زبان تنها ابزار سنجش نیستند، بلکه نقش هدایت‌گر فرایند یادگیری را نیز ایفا می‌کنند. زمانی که آزمون به‌درستی طراحی نشود و صرفاً بر سطوح پایین‌تر شناختی همچون حفظ واژگان یا شناخت قواعد تمرکز داشته باشد، عملاً توانایی‌های واقعی زبان‌آموز در حوزه‌هایی چون تحلیل، استدلال و کاربرد زبان در موقعیت‌های واقعی نادیده گرفته می‌شود. در نتیجه، یادگیرندگان به جای یادگیری عمیق و معنادار، به سمت آماده شدن برای موفقیت در آزمون سوق داده می‌شوند؛ فرآیندی که اصطلاحاً «یادگیری آزمون‌محور» یا اثر بازتابی منفی آزمون<sup>6</sup> نامیده می‌شود (شوهامی<sup>7</sup>، ۲۰۰۱). چنین آزمون‌هایی نه تنها انگیزه فراگیران را کاهش می‌دهند، بلکه باعث تقویت حافظه‌محوری و تضعیف مهارت‌های ارتباطی و تفکر انتقادی می‌شوند (براون، ۲۰۰۱). بنابراین، کیفیت طراحی آزمون تأثیر مستقیمی بر کیفیت یادگیری زبان دارد و آزمون نادرست می‌تواند به‌طور جدی مانعی در مسیر آموزش مؤثر زبان باشد.

درس زبان انگلیسی در ایران به عنوان زبان خارجی به دانش‌آموزان ایرانی ارائه می‌شود و به گواه پژوهش‌های مختلف ضعف قابل توجهی هم در آموزش و هم در سنجش این درس مشاهده می‌شود که یکی از عوامل تاثیرگذار بر عدم موفقیت برنامه‌های آموزش زبان خارجی در کشور است (کلانتری و غلامی، ۱۳۹۲؛ فرهادی و هدایتی، ۲۰۰۹).

---

1 Test

2 Brown & Abeywickrama

3 Formative Assessment

4 Summative Assessment

5 Geoffrey

6 negative washback

7 Shohamy

طبقه‌بندی بلوم<sup>۸</sup> یک مدل چندسطحی برای طبقه‌بندی تفکر بر اساس شش سطح پیچیدگی شناختی است که عمدتاً در طراحی آموزشی و سنجش دروس محتوایی مورد استفاده قرار می‌گیرد. هرچند این طبقه‌بندی در زمینه زبان‌آموزی با چالش‌هایی همراه است، اما در مهارت خواندن زبان دوم، به‌ویژه برای تحلیل سطوح تفکر درک مطلب، کاربرد مؤثری یافته است. اما پژوهش‌های متعددی (ویلسون<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶؛ روبین<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۷) کاربرد آن را در سنجش آموزش زبان تأیید کرده‌اند. سه سطح پایین‌تر این طبقه‌بندی شامل دانش، درک و کاربرد و سه سطح بالاتر شامل تحلیل، ترکیب و ارزیابی است. از آنجا که آزمون زبان انگلیسی می‌تواند سطوح مختلفی از پردازش شناختی را درگیر کند، این مطالعه تلاش دارد تا بررسی کند که تا چه حد سوالات امتحانی نهایی زبان انگلیسی با سطوح این طبقه‌بندی هم‌خوانی دارند. بر همین اساس، این پژوهش در پی پاسخ‌گویی به سوالات زیر است:

۱. سطوح سوالات امتحانی نهایی زبان انگلیسی برای پایه دوازدهم بر اساس طبقه‌بندی بلوم چگونه است؟
۲. آیا سوالات آزمون نهایی سال دوازدهم درس زبان انگلیسی تمامی سطوح شناختی بلوم را پوشش می‌دهند؟
۳. کدامیک از سطوح شناختی بلوم بیشترین تکرار را در سوالات آزمون نهایی زبان انگلیسی سال دوازدهم دارند؟
۴. چه تغییراتی در طراحی سوالات آزمون نهایی زبان انگلیسی سال دوازدهم می‌تواند پوشش بهتری از سطوح بالاتر شناختی بلوم ارائه دهد؟

به همین منظور مطالعه حاضر به بررسی سوالات ده سال اخیر درس زبان انگلیسی پایه دوازدهم اختصاص داشته و سعی دارد میزان مطابقت این سوالات با سطوح شناختی بلوم را واکاوی کند. به همین منظور مطالعه حاضر به بررسی سوالات ده سال اخیر درس زبان انگلیسی پایه دوازدهم اختصاص داشته و سعی دارد میزان مطابقت این سوالات با سطوح شناختی بلوم را واکاوی کند. انتخاب بازه زمانی ده‌ساله (۱۳۹۳ تا ۱۴۰۲) بر اساس چند دلیل اساسی صورت گرفته است: نخست، این دوره همزمان با تغییرات مهم در نظام آموزشی و اجرای برنامه درسی ملی است که با ورود کتاب‌های سری ویژن<sup>۱۱</sup> همراه بوده و فرصت مناسبی برای بررسی تأثیر این تغییرات بر طراحی سوالات فراهم می‌کند. دوم، تحلیل بلندمدت سوالات طی این بازه امکان شناسایی روندهای تدریجی در طراحی سوالات و ارزیابی تغییرات کیفی را فراهم می‌آورد. سوم، این بازه زمانی دسترسی به آرشیو کامل و منسجم آزمون‌های نهایی را ممکن کرده است که برای تحلیل کمی و کیفی با اعتبار و قدرت استنتاج بالا ضروری است.

### پیشینه تحقیق

ارزیابی کیفیت سوالات امتحانات، به‌ویژه در دروسی مانند زبان انگلیسی، از اهمیت بالایی در تعیین سطح یادگیری دانش‌آموزان و کارایی فرآیند آموزش برخوردار است. با توجه به تأثیر قابل توجه طبقه‌بندی شناختی بلوم در طراحی سوالات با سطوح مختلف پیچیدگی و ارزیابی یادگیری عمیق‌تر از صرف یادآوری اطلاعات، این پژوهش با هدف ارزیابی سوالات امتحانات نهایی درس انگلیسی از منظر این طبقه‌بندی انجام شده است. پیشینه مطالعات نشان می‌دهد که پژوهش‌های متعددی به بررسی کیفیت سوالات امتحانی در حوزه‌های مختلف پرداخته‌اند، اما تمرکز بر روی تطابق سوالات امتحانات نهایی درس انگلیسی با سطوح مختلف طبقه‌بندی بلوم و تحلیل نقاط قوت و ضعف آن‌ها از نظر پوشش

دامنه شناختی، تاکنون در مورد امتحانات درس انگلیسی مدارس کشور به طور جامع مورد بررسی قرار نگرفته است. بنابراین، این پژوهش با هدف پر کردن این خلأ و ارائه راهکارهایی برای بهبود کیفیت سوالات امتحانات نهایی درس انگلیسی، طراحی و اجرا شده است.

سaraswati<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی سوالات موجود در آزمون زبان انگلیسی پایه نهم را که در دوره متوسطه اول دیپوک در سال تحصیلی ۲۰۱۲-۲۰۱۳ استفاده شده است تحلیل کرد. هدف از این تحلیل، تعیین توزیع سوالات در شش سطح نسخه جدید طبقه‌بندی شناختی بلوم بود. پژوهشگر ۵۰ سوال را مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. در پرتو نتایج، پژوهشگر توصیه کرد که سوالات آزمون انگلیسی را برای پوشش شش سطح نسخه جدید طبقه‌بندی بلوم بهبود بخشیده و معلمان و طراحان برنامه درسی را برای استفاده و نوشتن سوالات مطابق با نسخه جدید طبقه‌بندی بلوم آموزش دهد.

اسماعیل<sup>۱۳</sup> و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی تلاش کردند تا سوالات آزمون زبان انگلیسی پایه نهم را از جنبه‌های مختلف تحلیل کنند. هدف آن‌ها بررسی دقیق سطح شناختی این سوالات بود، یعنی اینکه هر سوال تا چه اندازه نیازمند به یادسپاری ساده، درک یا کاربرد دانش است. این تحقیق از رویکرد کیفی بهره برده و محتوای سوالات نهایی سه سال تحصیلی (۲۰۱۹ تا ۲۰۲۱) را بررسی کرده است. پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که آزمون‌ها بیشتر به سمت سوالات با سطح شناختی پایین‌تر گرایش دارند و لازم است برای پرورش مهارت‌های فکری و تحلیلی دانش‌آموزان، سوالات با سطح بالاتر هم طراحی شوند.

باید افزود که سوالات چهارگزینه‌ای و کوتاه‌پاسخ در آزمون‌های زبان رایج هستند، اما این به معنای ناتوانی در سنجش سطوح بالای شناختی نیست. در این پژوهش، سوالات تشریحی و نوشتاری نیز که امکان سنجش سطوح بالاتر را فراهم می‌کنند، مورد تحلیل قرار گرفته‌اند.

در زمینه بررسی آزمون‌های بین‌المللی انگلیسی و محتوای کتاب‌های درسی مدارس در کشور مطالعاتی صورت گرفته که از آن جمله می‌توان به پژوهش‌های مصلحی و رزمجو (۲۰۲۱)، رزمجو (۱۳۸۵) و شعبانی و همکاران (۲۰۲۳) اشاره کرد. شعبانی و همکاران (۲۰۲۳) به بررسی محتوای کتاب درسی زبان انگلیسی پایه دوازدهم (ویژن ۳) پرداخته‌اند. این تحقیق نشان می‌دهد که تمرکز اصلی محتوای کتاب بر سطوح پایین‌تر شناختی، به‌ویژه «دانش» و «درک»، است و سطوح بالاتر مانند «تحلیل»، «ارزیابی» و «خلق» کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. این عدم توازن می‌تواند بر توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاقیت زبان‌آموزان تأثیر منفی بگذارد. قادری‌نژاد و همکاران (۲۰۲۱) نیز به تحلیل مجموعه کتاب‌های ویژن پرداخته‌اند. یافته‌های این پژوهش نیز حاکی از آن است که تمرکز محتوای آموزشی بر سطوح پایین‌تر طبقه‌بندی بلوم است و سطوح بالاتر شناختی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. این موضوع می‌تواند منجر به عدم توسعه مهارت‌های تفکر سطح بالا در دانش‌آموزان شود.

پژوهشی مانند مصلحی و رزمجو (۲۰۲۱) نشان داده‌اند که حتی در آزمون‌های استاندارد بین‌المللی مانند تافل و آیلتس، سوالات سطوح بالای شناختی نیز طراحی می‌شوند. اما نگارندگان تا جایی که اطلاع دارند تاکنون پژوهشی بر روی سوالات آزمون نهایی زبان انگلیسی دوازدهم مدارس صورت نگرفته است.

## چارچوب نظری

تعریف جامع و دقیق تفکر انتقادی به دلیل شامل شدن مهارت‌ها و زیرمهارت‌های متعدد، سطوح مختلف پیچیدگی و ویژگی‌های شخصیتی فراوان، بسیار دشوار است. تفکر انتقادی شامل حوزه‌های شناختی و غیرشناختی است. حوزه شناختی معمولاً با ارزیابی محصولات فکری مختلف (ایده‌ها، باورها و غیره) تعریف می‌شود تا مواردی نظیر ارتباط، اعتبار، و مبتنی بودن بر شواهد بررسی شود (پشیچ<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۱). نویسندگانی مانند کوهن<sup>۱۵</sup> و همکاران (۲۰۰۲) و هالپرن<sup>۱۶</sup> (۲۰۰۳) به جنبه فراشناختی حوزه شناختی نیز اشاره کرده و بیان می‌کنند که ارزیابی فرایند تفکر به اندازه ارزیابی محصول تفکر اهمیت دارد. به عبارت دقیق‌تر، فرد باید قادر به نظارت بر فرایند تفکر خود باشد تا اشتباهات مفهومی را تصحیح کرده و منابع احتمالی خطاهای مفهومی را شناسایی کند. این اعمال شناختی نیازمند فرایندهای متعددی مانند تحلیل، تفسیر، نتیجه‌گیری و موارد مشابه است.

علاوه بر ارزیابی و فراشناخت به عنوان ظرفیت‌های شناختی تفکر انتقادی، این مهارت شامل ویژگی‌های غیرشناختی نیز می‌شود. این ویژگی‌ها شامل گرایش‌ها یا عادت‌های ذهنی (فاسیونه<sup>۱۷</sup>، ۱۹۹۰)، مانند ذهن باز و منصفانه، کنجکاوی، انعطاف‌پذیری و تمایل به آگاهی کامل است (لای<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۱). همچنین، تفکر انتقادی مستلزم ویژگی‌های شخصیتی نظیر منظم بودن، پشتکار، بردباری، کنشگری، مسئولیت اجتماعی و غیره است (میرکوف و استوکانیچ<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۵).

بلوم و همکاران (۱۹۵۶) طبقه‌بندی اهداف آموزشی مرتبط با حوزه‌های شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی را پیشنهاد دادند و مشخص کردند که چگونه انتظار می‌رود دانش‌آموزان از طریق فرایند آموزشی تغییر کنند. آن‌ها با این کار تلاش کردند تا ارتباط و درک نتایج میان افراد و نهادهای مسئول طراحی یا دستیابی به آن‌ها را تسهیل کنند. در مورد حوزه شناختی، بلوم و همکارانش اظهار داشتند که اهداف آموزشی و فرایندهای شناختی مرتبط را می‌توان به شش سطح سازمان‌دهی شده به صورت سلسله‌مراتبی مرتب کرد: (۱) دانش<sup>۲۰</sup> (۲) درک<sup>۲۱</sup> (۳) کاربرد<sup>۲۲</sup> (۴) تحلیل<sup>۲۳</sup> (۵) ترکیب<sup>۲۴</sup> و (۶) ارزیابی<sup>۲۵</sup>. سطح اول شامل ذخیره‌سازی اطلاعات و توانایی بازیابی آن است و به عنوان پایه‌ای برای تمامی اهداف یا مقاصد آموزشی دیگر عمل می‌کند. سطوح بعدی به صورت تجمعی هستند، به این معنا که «اهداف در یک کلاس احتمالاً از رفتارهای موجود در کلاس‌های پیشین استفاده می‌کنند و بر آن‌ها بنا می‌شوند».

به همین ترتیب این طبقه‌بندی، پیشرفت از رفتارهای ساده به پیچیده، از ملموس یا محسوس به انتزاعی یا غیرمحسوس را توضیح می‌دهد، از فرایندهای شناختی سطح پایین‌تر (دانش، درک، تحلیل) به فرایندهای شناختی سطح بالاتر (کاربرد، ترکیب، ارزیابی). گروه اول شامل پردازش

---

14 Pešić

15 Cohen

16 Halpern

17 Facione

18 Lai

19 Mirkov, & Stokanić

20 Knowledge

21 Comprehension

22 Application

23 Analysis

24 Synthesis

25 Evaluation

ذهنی پیچیده نیست، درحالی که گروه دوم ظرفیت تفکر انتقادی فرد را تشکیل می‌دهد (کندی<sup>۲۶</sup> و همکاران، ۱۹۹۱) زیرا دانش‌آموزان باید چندین فرایند شناختی با پیچیدگی‌های مختلف را برای مواجهه با موقعیت‌های جدید انجام دهند.

اگرچه در تعاریف مختلف تفکر انتقادی به دلیل ماهیت پیچیده آن و رویکردهای متفاوت (مانند فلسفی، شناخت‌گرایی) اختلافاتی وجود دارد، نویسندگان مختلف موافق هستند که تفکر انتقادی مزایایی فراتر از موفقیت تحصیلی دارد. این مهارت یک توانایی حیاتی محسوب می‌شود که بدون آن پیشرفت در دنیای امروز غیرممکن است. در این زمینه، تفکر انتقادی را می‌توان به عنوان یک مهارت فراگیر در نظر گرفت، اما کاربرد آن مستلزم درک عمیق حوزه‌ای است که قرار است در آن اعمال شود (کوهن و همکاران، ۲۰۰۲؛ هالپرن، ۲۰۰۳). علاوه بر این، این مهارت می‌تواند به عنوان یک مهارت وابسته به محتوا در چارچوب کلاس درس دیده شود که به نوع استدلال رایج در یک حوزه خاص بستگی دارد (گلیرز<sup>۲۷</sup>، ۱۹۸۴؛ مک‌پک<sup>۲۸</sup>، ۱۹۸۱؛ الدر و پال<sup>۲۹</sup>، ۲۰۰۸).

فرایندهای شناختی اصولاً به‌طور کامل تکامل نمی‌یابند و صرفاً با گذر زمان کسب نمی‌شوند؛ بلکه باید با دقت آموزش داده شوند و از سنین ابتدایی به‌طور مداوم تمرین شوند. در زمینه مدرسه، ضروری است که هر معلم به توسعه فرایندهای شناختی کمک کند (الدر و پال، ۲۰۰۸) و از تکنیک‌های آموزشی و ارزیابی متنوعی که باعث این فرایندها می‌شوند، استفاده کند. اگر این رویکرد اتخاذ شود، مطالب دیگر حفظ نشده و تنها برای بازگویی آماده نیست؛ بلکه به تدریج به دست می‌آید زیرا دانش‌آموز درگیر فعالیت‌های شناختی متعددی می‌شود که به او کمک می‌کند ابتدا مطالب جدید را در دانش قبلی ادغام کند و در نهایت آن را در موقعیت‌های جدید به کار گیرد (اندرسون<sup>۳۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۱).

آموزش زبان خارجی به‌طور ذاتی وابسته به استفاده از فرایندهای شناختی مختلف است. به عبارت دیگر، ابتدا باید قوانین گرامری مختلف، الگوها و واژگان به خاطر سپرده شود (سطح دانش) تا بتوان از آن‌ها در موقعیت‌های بسیار کنترل‌شده استفاده کرد (سطح کاربرد) یا آن‌ها را هنگام شنیدن فهمید (سطح درک)، سپس به یافتن مناسب‌ترین راه برای بیان خود با انتخاب از میان گزینه‌های مختلف (سطح تحلیل) پیش رفت و در نهایت از زبان در موقعیت‌های جدید استفاده کرد که مستلزم ترکیب انواع مختلف دانش و مهارت‌های زبانی است. هدف نهایی یادگیری زبان خارجی، ارتباط، یعنی استفاده مستقل و خلاقانه از زبان است که با فرایندهای شناختی سطح بالا (مانند سطوح ترکیب و/یا ارزیابی) مطابقت دارد. در کلاس درس زبان انگلیسی، به‌عنوان حوزه‌ای وابسته به محتوا، بسیار مهم و همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، الزامی است که توانایی دانش‌آموزان در کار کردن و استفاده از دانش زبان خارجی در سطوح مختلف پیچیدگی شناختی بهبود یابد. همسو با رویکرد غالب در تدریس زبان امروزه - یعنی رویکرد ارتباطی<sup>۳۱</sup> - هدف نهایی یادگیری زبان خارجی، استفاده مستقل از زبان خارجی توسط یادگیرنده در موقعیت‌های واقعی و بدون آمادگی قبلی است (براون، ۲۰۰۱).

آموزش فرایندهای شناختی در حوزه کلاس درس زبان خارجی می‌تواند با موفقیت برای یادگیری و یا بهبود مهارت‌های زبانی، مانند خواندن (ویلسون، ۲۰۱۶) و صحبت کردن (روبین، ۲۰۱۷)، به کار رود؛ زیرا هر دو نیازمند پیشرفت تدریجی از فعالیت‌های کنترل‌شده (در سطح کاربرد

---

26 Kennedy

27 Glaser

28 McPeck

29 Elder & Paul

30 Anderson

31 Communicative approach

یا تحلیل) به فعالیت‌های آزاد (سطح ترکیب یا ارزیابی) هستند. علاوه بر این، حتی هنگام کسب دانش زبانی مانند واژگان یا دستور زبان، یک دانش‌آموز می‌تواند ظرفیت‌های شناختی مختلفی را بهبود بخشد یا توسعه دهد.

برای مثال، هنگام تمرین واژگان، ممکن است به دانش‌آموزان متنی داده شود که برخی از کلمات آن حذف شده‌اند و از آن‌ها خواسته شود متن را با کلمات خودشان (سطح کاربرد) یا با کلمات ارائه‌شده (سطح درک) تکمیل کنند. هر زمان که دانش‌آموزان با یک مشکل زبانی، یعنی یک سوال برای حل، مواجه می‌شوند، به استفاده از فرایندهای شناختی خاص حوزه مورد نظر تحریک می‌شوند.

توسعه پردازش شناختی و یادگیری زبان خارجی در کنار هم از بسیاری جهات سودمند است: این ترکیب منجر به کسب تدریجی دانش می‌شود که به راحتی در پایگاه داده‌های ذهن ادغام می‌شود؛ دانش به دست آمده از این طریق نسبت به مطالبی که صرفاً از طریق طوطی‌وار یاد گرفته می‌شوند، بسیار پایدارتر است؛ توان کلی تفکر انتقادی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، زیرا آن‌ها می‌توانند الگوی تفکر انتقادی را به حوزه‌های دیگر منتقل کنند؛ انگیزه دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، زیرا آن‌ها به عنوان شرکت‌کنندگان فعال تلقی می‌شوند و نظراتشان ارزشمند است؛ فرصت‌های بیشتری برای استفاده از دانش کسب‌شده فراهم می‌کند؛ به موقعیت‌های واقعی زندگی شباهت دارد و بدین ترتیب دانش‌آموزان را به توانایی‌ها و مهارت‌هایی مجهز می‌کند که در زندگی روزمره خود به آن‌ها نیاز خواهند داشت.

## روش تحقیق

این پژوهش به بررسی سوالات امتحانات نهایی کشوری زبان انگلیسی پایه دوازدهم در ایران طی ده سال گذشته (۱۳۹۳ تا ۱۴۰۲) پرداخته است. داده‌های مورد استفاده شامل سوالات امتحانی منتشرشده توسط وزارت آموزش و پرورش بوده که از نظر ساختار و اهداف آموزشی استاندارد و هماهنگ طراحی شده‌اند. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، بانک سوالات امتحانی کشوری و آرشیو سوالات کشوری زبان انگلیسی منتشرشده توسط مرکز سنجش وزارت آموزش و پرورش بود. روش‌های کیفی و کمی برای تحلیل سوالات به کار گرفته شد. فراوانی و درصد سوالات در هر سطح شناختی برای هر سال محاسبه و سپس مقایسه شدند. این سوالات از نظر سطوح مختلف شناختی بر اساس طبقه‌بندی بلوم (دانش، درک، کاربرد، تحلیل، ترکیب، ارزیابی) دسته‌بندی و تحلیل شدند. به منظور اطمینان از قابلیت اعتماد تحلیل محتوا، دو کدگذار مستقل با تخصص در حوزه آموزش زبان انگلیسی، سوالات را بر اساس طبقه‌بندی بلوم کدگذاری کردند.

## تحلیل داده‌ها

روش تحلیل داده‌ها شامل مراحل زیر بود:

طبقه‌بندی سوالات (بلوم، ۱۹۵۶)؛ تمامی سوالات آزمون‌ها به شش سطح مختلف شناختی بلوم طبقه‌بندی شدند:

دانش: سوالاتی که تنها نیاز به یادآوری و بازشناسی اطلاعات دارند؛ یادآوری واژگان، قواعد دستوری.

درک: سوالاتی که نیازمند فهم و تفسیر اطلاعات هستند؛ فهم متن، ترجمه، تفسیر ساده.

کاربرد: سوالاتی که استفاده از دانش در موقعیت‌های جدید را می‌طلبند؛ استفاده از ساختارها در جملات جدید.

تحلیل: سوالاتی که نیازمند تجزیه و تحلیل اجزای مختلف یک مفهوم هستند؛ تشخیص الگوهای زبانی، تفکیک اجزای جمله.

ترکیب: سوالاتی که از دانش آموز می‌خواهند مفاهیم را با هم ترکیب کرده و ایده جدیدی ایجاد کنند؛ تولید جملات و متن‌های جدید.

ارزیابی: سوالاتی که نیازمند قضاوت و ارزیابی دانش بر اساس معیارهای معین هستند؛ قضاوت درباره محتوای متون، نقد نوشتار.

جمع‌آوری و دسته‌بندی داده‌ها: سوالات از بانک سوالات استخراج و بر اساس سال و سطح شناختی دسته‌بندی شدند.

این سطوح به ترتیب از ساده‌ترین سطح شناختی (دانش) تا پیچیده‌ترین (ارزیابی) مرتب شده‌اند و در زمینه آموزش برای طراحی اهداف یادگیری و ارزیابی دانش‌آموزان استفاده می‌شوند. در جدول زیر به صورت موردی به ذکر نمونه‌ای از سوالات بر حسب تعلق به هر یک از طبقات شناختی پرداخته می‌شود:

جدول ۱: نمونه‌ای از سوالات آزمون‌های نهایی بر اساس طبقه بندی بلوم (۱۹۵۶)

سطح طبقه‌بندی بلوم	توضیحات	کلمات کلیدی	نمونه سوالات مربوطه در آزمون
دانش	اطلاعات، تعاریف، توضیحات، و حقایق را به یاد می‌آورد؛ می‌تواند اطلاعات دقیق مربوط به یک سوال را ذکر یا تشخیص دهد؛ فراگیر قادر است تشخیص دهد کدام اطلاعات بافت مرتبط دارد.	چه کسی، چه چیزی، کجا، چه زمانی، کدام؛ پیدا کردن، انتخاب، تعریف کردن، لیست کردن، برجسب زدن، نشان دادن، گفتن، نام بردن، به یاد آوردن، سازماندهی، مشخص کردن.	خرداد ماه ۱۴۰۱-سوال ۹: پاسخ صحیح را از بین گزینه های داده شده انتخاب کنید. 28. A: Hamid has not come to school. I've heard he is not well, ..... ? B: Oh ,yes. He has got a flu. a) has he b) have I c) hasn't Hamid d) is he
درک	مفهوم، فرآیند، یا متن را درک می‌کند؛ می‌تواند به سوالات انتقادی پاسخ دهد و آنچه هنوز مبهم است را بیان کند؛ می‌تواند ارتباط بین دانش‌ها را بفهمد.	چگونه، چرا؛ ارتباط دادن، مقایسه کردن، ترجمه، نشان دادن، توضیح دادن، تفسیر، مرتب کردن، طبقه‌بندی.	خرداد ماه ۱۴۰۰-سوال ۶: جملات زیر را با کلمات داده شده کامل کنید. (یک کلمه اضافی است) suppose, use up, distinguished, fossil 20. Oil, coal and natural gas are three common ..... fuels. 21. Don't ..... all the milk, we need some for breakfast. 22. Dr. Gharib was known as a ..... university professor in our country.

کاربرد	می تواند دانش خاصی را به موقعیت های جدید منتقل کند؛ می تواند این دانش را به دیگران آموزش دهد.	اعمال کردن، ساختن، استفاده کردن، برنامه ریزی، توسعه دادن، شبیه سازی، شناسایی کردن.	دی ماه ۹۹-سوال ۱۱: شکل صحیح فعل داخل پرانتز را در جای خالی بنویسید. 36. Joe .....Chinese before he moved to china. (study) 37. Persian .....in Iran, Tajikistan and Afghanistan. (speak)
تحلیل	می تواند مشکلات پیچیده را با مفاهیم موجود حل کند و به یک راه حل جامع برسد.	تحلیل کردن، بررسی کردن، ساده سازی، آزمایش کردن، حل کردن.	دی ماه ۹۹-سوال ۱۳: Choose the best answer. 42. What is the main idea of the text? a) Dictionaries are essential for language learning. b) Bilingual dictionaries are the most important types of dictionaries. c) All of the students cannot figure out what they read. d) Monolingual dictionaries are the most expensive dictionaries.
ترکیب	دانش به دست آمده را تلفیق و چیزی منحصر به فرد تولید می کند.	پیشنهاد دادن، توصیف، ایجاد کردن.	دی ماه ۱۴۰۰-سوال ۱۸: برای هر کدام از موضوعات زیر یک Topic بنویسید 52. Sport 53. Electric Cars 54. Ants

ارزیابی	میان مفاهیم جدید ارتباط برقرار می‌کند و ارزش چیزی را قضاوت می‌کند.	طراحی، کشف کردن، فرضیه‌سازی، اثبات کردن، اختراع کردن.	دی ماه ۹۹-سوال ۱۷: یک پاراگراف با عنوان system Solar در پاسخنامه بنویسید و از تمام موارد ذیل در آن استفاده کنید پاراگراف . (Concluding Sentence) باشد . (Supporting Sentences) , (Topic Sentence) جملات شامل باید  The number of the planets The order of distance from the Sun The center of the solar system: The sun The largest and smallest planets
---------	--	---	---

مطالعه انجام شده در مقاله، سوالات آزمون نهایی زبان انگلیسی پایه دوازدهم را بر اساس طبقه‌بندی شناختی بلوم تحلیل کرده است. این طبقه‌بندی شامل شش سطح شناختی به ترتیب «دانش»، «درک»، «کاربرد»، «تحلیل»، «ارزیابی» و «خلق» است که از ساده‌ترین به پیچیده‌ترین سطح سازمان‌دهی شده‌اند.

جدول ۲: بررسی فراوانی سوالات با توجه طبقات شناختی بلوم به تفکیک سال

مرحله سال	دانش	درک	کاربرد	تحلیل	ارزیابی	خلق	تعداد سوالات هر سال	
دی ماه	۱۳۹۳	۰/۱۳	۵/۱۳	۶/۱۳	۰/۱۳	۱/۱۳	۱۳	
	۱۳۹۴	۰/۱۳	۵/۱۳	۶/۱۳	۰/۱۳	۱/۱۳	۱۳	
	۱۳۹۵	۰/۱۳	۵/۱۳	۶/۱۳	۰/۱۳	۱/۱۳	۱۳	
	۱۳۹۶	۰/۱۳	۵/۱۳	۶/۱۳	۰/۱۳	۱/۱۳	۱۳	
	۱۳۹۷	۰/۱۳	۵/۱۳	۶/۱۳	۰/۱۳	۱/۱۳	۱۳	
	۱۳۹۸	۱/۱۷	۴/۱۷	۶/۱۷	۲/۱۷	۱/۱۷	۳/۱۷	۱۷
	۱۳۹۹	۱/۱۷	۲/۱۷	۷/۱۷	۲/۱۷	۳/۱۷	۲/۱۷	۱۷
	۱۴۰۰	۲/۱۹	۴/۱۹	۷/۱۹	۱/۱۹	۲/۱۹	۳/۱۹	۱۹
	۱۴۰۱	۲/۲۰	۶/۲۰	۴/۲۰	۲/۲۰	۲/۲۰	۴/۲۰	۲۰
	۱۴۰۲	۰/۱۶	۳/۱۶	۶/۱۶	۲/۱۶	۲/۱۶	۳/۱۶	۱۶
۱۳۹۳	۰/۱۳	۵/۱۳	۶/۱۳	۰/۱۳	۱/۱۳	۱/۱۳	۱۳	

خرداد ماه	۱۳۹۴	۰/۱۳	۵/۱۳	۶/۱۳	۰/۱۳	۱/۱۳	۱/۱۳	۱۳
	۱۳۹۵	۰/۱۳	۵/۱۳	۶/۱۳	۰/۱۳	۱/۱۳	۱/۱۳	۱۳
	۱۳۹۶	۰/۱۳	۵/۱۳	۶/۱۳	۰/۱۳	۱/۱۳	۱/۱۳	۱۳
	۱۳۹۷	۰/۱۳	۵/۱۳	۶/۱۳	۰/۱۳	۱/۱۳	۱/۱۳	۱۳
	۱۳۹۸	۱/۱۷	۳/۱۷	۵/۱۷	۳/۱۷	۲/۱۷	۲/۱۷	۱۷
	۱۳۹۹	۲/۱۷	۳/۱۷	۶/۱۷	۲/۱۷	۱/۱۷	۳/۱۷	۱۷
	۱۴۰۰	۱/۱۹	۵/۱۹	۵/۱۹	۴/۱۹	۲/۱۹	۳/۱۹	۱۹
	۱۴۰۱	۲/۲۰	۴/۲۰	۷/۲۰	۳/۲۰	۱/۲۰	۳/۲۰	۲۰
	۱۴۰۲	۲/۲۰	۶/۲۰	۶/۲۰	۱/۲۰	۲/۲۰	۳/۲۰	۳۰
جمع	۱۴	۹۰	۱۱۹	۲۲	۲۸	۳۸		
درصد	۴/۵۰ درصد	۲۸/۹۴ درصد	۳۸/۲۶ درصد	۷/۰۷ درصد	۹ درصد	۱۲/۲۲ درصد		

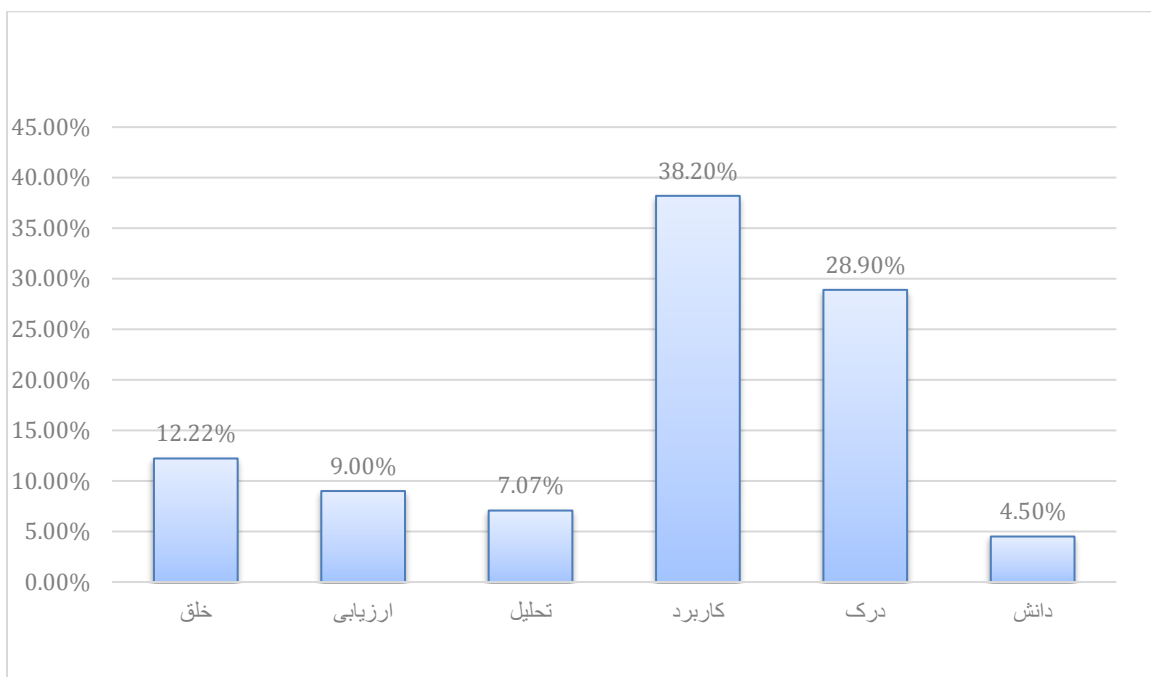
در ردیف‌های مربوط به هر سال، تعداد سؤالات در هر سطح شناختی به صورت نسبت (کسر) از کل سؤالات همان آزمون نمایش داده شده است. در ردیف پایانی، مجموع سؤالات هر سطح در کل بازه ده ساله محاسبه و سپس درصد آن نسبت به مجموع کل سؤالات (۳۱۱ مورد) درج شده است تا امکان مقایسه و تحلیل تجمیعی فراهم گردد.

نتایج نشان می‌دهد که توزیع سؤالات آزمون‌ها به شدت نامتوازن است و بیشتر تمرکز بر سطوح ابتدایی قرار دارد. در سطح «دانش»، تنها ۴.۵٪ از سؤالات طراحی شده‌اند که این سطح بر یادآوری و بازشناسی اطلاعات تمرکز دارد. سطح «درک» با ۲۸.۹٪، دانش‌آموزان را به فهم و تفسیر اطلاعات فرا می‌خواند. سطح «کاربرد» بیشترین سهم را با ۳۸.۲٪ به خود اختصاص داده است که این نوع سؤالات بر استفاده از دانش در موقعیت‌های جدید تمرکز دارند. در مقابل، سهم سؤالات مرتبط با سطوح بالاتر شناختی بسیار کمتر است. به عنوان مثال، ۷٪ از سؤالات در سطح «تحلیل» قرار دارند که نیازمند تجزیه و تحلیل اطلاعات است. سطح «ارزیابی» با ۹٪، دانش‌آموزان را به قضاوت و ارزیابی اطلاعات براساس معیارهای مشخص وادار می‌کند. در نهایت، سطح «خلق» که بالاترین سطح شناختی است، تنها ۱۲.۲٪ از سؤالات را شامل می‌شود و به ایجاد مفاهیم یا ایده‌های جدید اختصاص دارد.

جدول ۳: سطح پوشش و تعداد سؤالات در هر مرحله از طبقه‌بندی بلوم

سطوح طبقه‌بندی بلوم	تعداد سؤالات در این مرحله
دانش	۱۴
درک	۹۰
کاربرد	۱۱۹
تحلیل	۲۲
ارزیابی	۲۸
خلق	۳۸

همان طور که مشاهده می‌شود سطح «کاربرد» بیشترین سهم را در میان سوالات دارد. این سطح که ۳۸.۲۶ درصد از سوالات را شامل می‌شود، دانش‌آموزان را به استفاده عملی از دانش در موقعیت‌های مشخص ترغیب می‌کند. با این حال، سطوح بالاتر مانند «تحلیل»، «ارزیابی» و «خلق» که نیازمند مهارت‌های پیچیده‌تر و تفکر انتقادی هستند، سهم اندکی در آزمون‌ها دارند. به‌طور خاص، سوالات سطح «تحلیل» تنها ۷.۰۷ درصد و سوالات سطح «خلق» ۱۲.۲۲ درصد از کل سوالات را تشکیل می‌دهند، که نشان‌دهنده ضعف در تقویت مهارت‌های تفکر عمیق و خلاقانه دانش‌آموزان است.



### نتیجه‌گیری و بحث

طبقه‌بندی شناختی بلوم ابزاری برای برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی آموزش ارائه می‌دهد. این چارچوب مرجع مشترکی را برای معلمان فراهم می‌کند و انواع مختلفی از نتایج یادگیری را روشن می‌کند. این نشان‌دهنده طیف گسترده‌ای از نتایج یادگیری است که می‌تواند در هر حوزه آموزشی خاص گنجانده شود. طبقه‌بندی به معلمان، زبانی دقیق و مشترک برای بیان نتایج مورد انتظار آموزش خود از نظر یادگیری دانش‌آموزان می‌دهد. از آنجایی که ارزیابی پایانی برای یافتن دستاوردهای یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌شود، می‌توان استنباط کرد که با انجام ارزیابی پایانی، معلمان می‌توانند دستاوردهای دانش‌آموزان را بررسی کنند. آزمون‌ها نقش مهمی در فرآیند آموزش و یادگیری دارند. آزمون کتبی یک روش مؤثر برای ارزیابی دانش دانش‌آموزان است. تهیه یک سوالنامه متعادل برای مدرسان چالش‌برانگیز است. زمانی که مدرسان سعی می‌کنند سوالات با کیفیت خوب و عادلانه‌ای را برای ارزیابی سطوح مختلف شناختی تولید کنند، این وضعیت چالش‌برانگیزتر می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر، که به تحلیل سؤالات امتحانات نهایی زبان انگلیسی پایه دوازدهم در ده سال اخیر پرداخته است، نشان می‌دهد که تمرکز این سؤالات نیز عمدتاً بر سطوح پایین‌تر طبقه‌بندی شناختی بلوم، به‌ویژه «دانش» و «درک»، است. این نتایج با یافته‌های دو مطالعه مذکور (شعبانی و همکاران ۲۰۲۳؛ قادری نژاد و همکاران ۲۰۲۱) هم‌راستا است و نشان می‌دهد که نه تنها محتوای کتاب‌های درسی، بلکه سؤالات امتحانات نهایی نیز به توسعه مهارت‌های تفکر سطح بالا در دانش‌آموزان کمک شایانی نمی‌کنند. بنابراین، بازنگری در طراحی سؤالات امتحانی به‌منظور

پوشش سطوح بالاتر شناختی، مانند «تحلیل»، «ارزیابی» و «خلق»، ضروری به نظر می‌رسد تا بتوان مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاقیت را در دانش‌آموزان تقویت کرد.

این تحقیق با توجه به نتایج خود برخی پیشنهادات را برای زبان‌آموزان انگلیسی و طراحان آزمون به شرح زیر ارائه می‌دهد:

اگرچه تمامی سطوح شناختی بلوم در سوالات پوشش داده شده‌اند، اما این توزیع نشان‌دهنده تمرکز عمده بر سطوح پایین‌تر مانند «دانش»، «درک» و «کاربرد» است که در مجموع ۷۲٪ سوالات را شامل می‌شوند. این امر حاکی از آن است که آزمون‌ها بیشتر بر یادگیری پایه‌ای تأکید دارند و توجه کمتری به مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاقانه دارند. این عدم تعادل، فرصت توسعه توانایی‌هایی مانند تحلیل مسائل پیچیده و خلق راه‌حل‌های جدید را برای دانش‌آموزان محدود می‌کند. بنابراین، توزیع فعلی سوالات توانایی پاسخ به تمامی اهداف آموزشی طبقه‌بندی بلوم را به طور کامل ندارد. این یافته همسو با یافته‌های ساراسواتی (۲۰۱۵) است که با بررسی سوالات درس زبان انگلیسی به نتیجه همسو دست یافته است.

برای زبان‌آموزان انگلیسی، انتظار می‌رود که درک خود را از سطوح سوالات و عملکرد آن‌ها افزایش دهند. از این رو، سطوح مختلفی از سوالات وجود دارد که عملکرد متفاوتی دارند. به عبارت دیگر، هر سطح از سوالات عملکرد متفاوتی با دیگری دارد. بنابراین، با داشتن درک بیشتر در مورد آن، انتظار می‌رود که بتوانند از آن به طور مناسب و همچنین عملکرد آن در انجام آزمون استفاده کنند. برای طراحان آزمون انتظار می‌رود از سطوح سوالات به عنوان مرجع اصلی در ساخت سوالات استفاده کنند. بنابراین، نتایج به دست آمده برای مرجع دستاوردهای شرکت‌کنندگان در آزمون معتبر خواهد بود. برای بهبود پوشش سطوح بالاتر شناختی، تغییراتی در طراحی سوالات آزمون نهایی پیشنهاد می‌شود. نخست، افزایش تعداد سوالات مرتبط با سطوح «تحلیل»، «ارزیابی» و «خلق» ضروری است. این سوالات می‌توانند دانش‌آموزان را به چالش کشیده و آن‌ها را برای حل مسائل واقعی آماده کنند. همچنین، آموزش معلمان در طراحی سوالات متنوع و استاندارد ضروری است. برگزاری کارگاه‌های آموزشی یا ارائه منابع مرتبط با طراحی سوالات بر اساس طبقه‌بندی بلوم می‌تواند به معلمان کمک کند تا تمامی سطوح شناختی را در آزمون‌ها بگنجانند. علاوه بر این، بازبینی ساختار آزمون‌ها برای تعادل بیشتر میان سطوح پایین‌تر و بالاتر شناختی توصیه می‌شود. استفاده از فناوری و ابزارهای دیجیتال در طراحی سوالات نیز می‌تواند به افزایش کیفیت و تنوع سوالات کمک کند. در نهایت، ترکیب آزمون‌های نهایی با ارزیابی‌های معلم‌محور می‌تواند به سنجش دقیق‌تر توانایی‌های دانش‌آموزان کمک کند.

در مجموع، هرچند طراحی سوالات نهایی زبان انگلیسی پایه دوازدهم در سطح مناسبی از استاندارد قرار دارد، اما نیازمند بازنگری و اصلاحات اساسی برای تقویت تفکر انتقادی و خلاقیت دانش‌آموزان است. «در مجموع، طراحی سوالات نهایی زبان انگلیسی پایه دوازدهم مطابق با چارچوب‌های استاندارد طراحی آموزشی و ارزشیابی و با پوشش طیف متنوعی از سطوح شناختی بلوم انجام شده است. با این حال، نتایج نشان می‌دهد که سهم سطوح بالاتر شناختی در سوالات کمتر است و برای تقویت تفکر انتقادی و خلاقیت دانش‌آموزان نیازمند بازنگری و اصلاحات اساسی است.

این اصلاحات می‌توانند یادگیری را عمیق‌تر و دانش‌آموزان را برای مواجهه با چالش‌های آینده آماده‌تر کنند.

- رزمجو، سید آیت‌الله. (۱۳۸۵). تحلیل محتوای پرسش‌های اختصاصی گروه آزمایشی زبان انگلیسی آزمون سراسری ورودی دانشگاه‌های کشور. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۴۶، ۶۸-۷۵. <https://ensani.ir/fa/article/177219>
- کلانتری، رضا، و غلامی، جواد. (۱۳۹۲). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مرتبط با آموزش زبان انگلیسی در مدارس. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۵(۵)، ۱۲۳-۱۰۰. [https://noavaryedu.oerp.ir/article\\_79006.html](https://noavaryedu.oerp.ir/article_79006.html)
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete ed.). Longman.
- Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practice* (3rd ed.). Pearson Education ESL.
- Cohen, M., Salas, E., & Riedel, S. L. (2002). *Critical thinking: Challenges, possibilities, and purpose*. Cognitive Technologies, Inc.
- Elder, & L Paul, R. (2008). Critical thinking: The nuts and bolts of education. *Optometric Education*, 33(3), 88-91. [https://journal.opted.org/files/Volume\\_33\\_Number\\_3\\_Summer\\_2008.pdf](https://journal.opted.org/files/Volume_33_Number_3_Summer_2008.pdf)
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press.
- Geoffrey, B., Christopher, B., Roger, F., Peter, H., & Anita, P. (2003). *Teaching English as a foreign language* (E-edition). Taylor & Francis e-Library.
- Ghaderinezhad, F., Aliakbari, M., & Khani, R. (2021). Evaluating the Iranian senior ELT high school vision series in terms of Bloom's revised taxonomy. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 13(2), 181-196. <https://doi.org/10.22111/IJALS.2021.6825>

- Glaser, R. (1984). Education and thinking: The role of knowledge. *American Psychologist*, 39(2), 93–104. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.2.93>
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (4th ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ismail, N. S., Kustati, M., & Darmayenti, D. (2021). An analysis of English item test on final examination for ninth grade at MTSN 2 Padang Pariaman. *RiELT Journal*, 9(1), 31-36. <https://ejournal.uinib.ac.id/jurnal/index.php/rielt/article/view/7714/3557>
- Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B. P. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 3–38). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Pearson.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. St. Martin's Press.
- Mirkov, S., & Stokanić, D. (2015). Podsticanje kritičkog mišljenja kod učenika: Stavovi i aktivnosti nastavnika [Promoting students' critical thinking: Teachers' attitudes and activities]. *Inovacije u nastavi*, 28(1), 25-41. <https://doi.org/10.5937/inovacije1501025M>
- Moslehi, S., & Razmjoo, A. (2021). On the representation of Bloom's revised taxonomy in TOEFL iBT and IELTS academic. *English Language Teaching and Learning*, 13(28), 173-200. <https://doi.org/10.22034/elt.2021.46190.2391>
- Pešić, J. (2011). Sličnosti i razlike u konceptualizovanju kritičkog mišljenja [Similarities and differences in conceptualizing critical thinking]. *Psihološka istraživanja*, 14(1), 5–23. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-7379/2011/0352-73791101005P.pdf>
- Rubin, R. (2017). American English Webinar 6.2: Developing Your Student's Vocabulary and Grammar for Critical Thinking [PowerPoint slides]. Retrieved from <https://openenglishcommunity.org/page/american-english-webinar-series-6>
- Saraswati, R. (2015). An analysis of the ninth grade English test questions based on the revised edition of Bloom's taxonomy. *Journal of English Language and Culture*, 5(1), 1-10. <https://journal.ubm.ac.id/index.php/english-language-culture/article/view/287>

Shabani, H., Rahmanpanah, H., & Mohseni, A. (2023). Analyzing Vision3 through Bloom's revised taxonomy. *Journal of Language and Translation*, 13(2), 93-105.

<https://doi.org/10.30495/tlt.2023.703296>

Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Longman.

Wilson, K. (2016). Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in English for academic purposes (EAP). *Cognitive Processes and Creativity*, 22, 256–265. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.002>