



## Cognitive Level Analysis of Reading Comprehension Questions in Iran's English University Entrance Exam Based on Barrett's Taxonomy (A Decade-long Study)

Mohammadreza Tusi Nasrabadi <sup>1</sup>, Avin Moeinifar <sup>2</sup>, Tara Asadi <sup>3</sup>

1. Assistant professor ; Department of English language teaching, Farhangian University, Tehran, Iran; (Corresponding Author), Email : Mohammadrezatusi1@cfu.ac.ir

2. Teacher, Education Department, Sardasht, Iran. Email : Avinmoeinifar@gmail.com

3. Teacher, Education Department, Saqez, Iran. Email. Taraasadi@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
<b>Article Type:</b> Research Article	<b>Objective:</b> This study aimed to analyze the cognitive levels of reading comprehension questions in the English section of Iran's National Entrance Examination (Konkur) over the past decade (2015–2024) based on Barrett's Taxonomy. The research focused on determining the extent to which the exam questions address both lower-order thinking skills (LOTS) and higher-order thinking skills (HOTS).
<b>Received:</b> 2025.01.02	<b>Methods:</b> This study was an applied one and was conducted using a descriptive-analytical method with a content analysis approach. The research population included all reading comprehension questions from the national exams conducted between 2015 and 2024. Using census sampling, a total of 166 questions from 11 exams were analyzed. A coding checklist was developed based on Barrett's five cognitive levels: declarative, reorganizing, referential, evaluative, and perceptual. Data were analyzed using descriptive statistics, tables, and graphs.
<b>Received in revised form:</b> 2025.05.09	<b>Results:</b> The results showed that questions at the expressive level were the most frequent (an average of about 37%), while the comprehension level was completely omitted in most years. Reference and evaluation level questions showed relative growth, which can be considered as a sign of a gradual move towards higher-level thinking skills (2020–2024). However, the distribution of questions was still skewed in favor of lower cognitive levels.
<b>Accepted:</b> 2025.06.05	<b>Conclusion:</b> The findings suggest that reading comprehension questions in Iran's university entrance exam have predominantly targeted lower cognitive levels over the past decade, with insufficient emphasis on analytical, evaluative, and affective dimensions of reading. These results are consistent with the findings of international studies. It is suggested that the design of questions be revised to create greater alignment with the goals of the national curriculum by maintaining a balance in cognitive levels and paying attention to high-level emotional skills.
<b>Published online:</b> 2025.06.27	<b>Keywords:</b> Reading Comprehension, Konkur, Barrett's Taxonomy, Cognitive Levels, Higher-Order Thinking Skills, Test Analysis

**Cite this article:** Tusi Nasrabadi, Mohammadreza; Moeinifar, Avin; Asadi, Tara (2025) Cognitive Level Analysis of Comprehension Questions in the English University Entrance Exam Based on Barrett's Taxonomy(A Decade-long Study).*Educational Measurement and Evaluation Studies*, 15(50),153-171.



© The Author(s).

Publisher: National Organization of Educational Testing (NOET)



## تحلیل سطوح شناختی سؤال‌های درک مطلب آزمون زبان انگلیسی کنکور بر اساس طبقه‌بندی برت در دهه گذشته

محمد رضا طوسی نصرآبادی<sup>۱</sup>، آوین معینی فر<sup>۲</sup>، تارا اسعدی<sup>۳</sup>

۱. استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه: Mohammadrezatusi1@cfu.ac.ir  
۲. دبیر، آموزش و پرورش، سردشت، ایران؛ رایانامه: Avinmoinifar@gmail.com  
۳. دبیر، آموزش و پرورش، سقز، ایران؛ رایانامه: Taraasadi@gmail.com

### اطلاعات مقاله

### چکیده

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۱۳

اصلاح: ۱۴۰۴/۰۲/۱۹

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۱۵

انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۰۶

**هدف:** هدف پژوهش حاضر، تحلیل سطوح شناختی سؤال‌های درک مطلب آزمون زبان انگلیسی کنکور سراسری ایران در بازه زمانی ده‌ساله (۱۳۹۴ تا ۱۴۰۳) بر اساس طبقه‌بندی برت (Barrett's Taxonomy) بود. این بررسی با هدف سنجش میزان توجه طراحان آزمون به سطوح مختلف تفکر از جمله مهارت‌های تفکر سطوح پایین (LOTS) و بالا (HOTS) صورت گرفت.

**روش پژوهش:** این مطالعه از نوع کاربردی و به روش توصیفی-تحلیلی با رویکرد تحلیل محتوا انجام گرفت. جامعه پژوهش شامل تمام سؤال‌های درک مطلب آزمون‌های سراسری طی ده سال اخیر بود. نمونه‌گیری به صورت سرشماری انجام شد و در مجموع ۱۶۶ سؤال از ۱۱ آزمون مورد تحلیل قرار گرفت. ابزار پژوهش، چک‌لیست کدگذاری مبتنی بر پنج سطح طبقه‌بندی برت (بیانی، بازسازماندهی، ارجاعی، ارزشیابی و درکی) بود. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی، جدول‌ها و نمودارها تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد که سؤال‌های در سطح بیانی بیشترین فراوانی را داشتند (میانگین حدود ۳۷ درصد)، در حالی که سطح درکی در اغلب سال‌ها کاملاً حذف شده بود. سؤال‌های سطوح ارجاعی و ارزشیابی به‌ویژه در سال‌های ۱۴۰۰ تا ۱۴۰۳ رشد نسبی داشتند که می‌تواند نشانه‌ای از حرکت تدریجی به سوی مهارت‌های تفکر سطح بالا تلقی شود. با این حال، توزیع سؤال‌ها همچنان به نفع سطوح پایین شناختی متمایل بوده است.

**نتیجه‌گیری:** یافته‌ها نشان می‌دهد که طراحی سؤال‌های درک مطلب کنکور سراسری ایران در دهه گذشته عمدتاً مبتنی بر سطوح پایین تفکر تکیه داشته و به ابعاد تحلیلی، ارزشی و عاطفی خواندن توجه کافی نشده است. این نتایج با یافته‌های مطالعات بین‌المللی همخوانی دارد. پیشنهاد می‌شود در طراحی سؤال‌ها بازنگری شود تا با رعایت توازن در سطوح شناختی و توجه به مهارت‌های عاطفی سطح بالا همسویی بیشتری با اهداف برنامه درسی ملی ایجاد گردد.

**واژه‌های کلیدی:** درک مطلب، طبقه‌بندی برت، تفکر انتقادی، کنکور، سطوح شناختی، آزمون زبان انگلیسی، تحلیل سؤال‌ها

**استناد:** طوسی نصرآبادی، محمد رضا؛ معینی فر، آوین؛ اسعدی، تارا (۱۴۰۴). تحلیل سطوح شناختی سؤال‌های درک مطلب آزمون زبان انگلیسی کنکور بر اساس طبقه‌بندی برت در دهه گذشته. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۵(۵۰)، ۱۵۳-۱۷۱.



ناشر: سازمان سنجش آموزش کشور | حق مؤلف © نویسندگان

### مقدمه

خواندن<sup>۱</sup> یکی از اساسی‌ترین مهارت‌ها در یادگیری زبان دوم محسوب می‌شود و نقش حیاتی در توسعه تفکر انتقادی، یادگیری مستقل و رشد شناختی زبان‌آموزان ایفا می‌کند (اندرسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ هارمر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). مهارت درک مطلب فراتر از رمزگشایی واژگان است و نیازمند تعامل فعال با متن، تحلیل ساختار معنایی، استنباط مفاهیم پنهان و ارزشیابی محتوای ارائه‌شده است. با توجه به اهمیت این مهارت، شیوه سنجش آن در آزمون‌های رسمی، به‌ویژه در آزمون‌های مهمی مانند کنکور سراسری، نقش تعیین‌کننده‌ای در جهت‌گیری نظام آموزش زبان در کشور دارد (فرهادی، ۲۰۰۶؛ جهانگرد، ۲۰۰۷).

آزمون سراسری ورود به دانشگاه‌ها در ایران (معروف به کنکور) یکی از مهم‌ترین ارکان نظام آموزشی کشور به شمار می‌رود و به دلیل تأثیر بالای آن در سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان، بازخورد آزمون<sup>۴</sup> قدرتمندی بر محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی در مدارس دارد (میرزایی و همکاران، ۲۰۱۳). بخش زبان انگلیسی این آزمون که نزدیک به ۴۰ درصد آن را سؤالات درک مطلب تشکیل می‌دهد (رزمجو و کاظم‌پورفرد، ۲۰۱۲)، همواره مورد توجه منتقدان آموزشی بوده است؛ زیرا بیش از حد بر دانش زبانی سطحی تمرکز دارد و به تفکر تحلیلی و انتقادی توجه کمتری نشان می‌دهد. در این راستا، بهره‌گیری از چارچوب‌های نظری دقیق و تخصصی برای تحلیل کیفیت شناختی سؤالات درک مطلب، ضرورتی انکارناپذیر است.

یکی از مدل‌های معتبر و پرکاربرد در این حوزه، طبقه‌بندی برت<sup>۵</sup> است که در سال ۱۹۶۸ توسط توماس برت ارائه شد و به‌طور خاص برای تحلیل و دسته‌بندی سطوح شناختی سؤالات درک مطلب طراحی گردید (برت، ۱۹۷۶؛ دی و پارک<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵). در این چارچوب، دو دسته کلی از مهارت‌های شناختی قابل تمایز هستند:

الف) مهارت‌های تفکر سطح پایین<sup>۷</sup>: شامل توانایی‌های پایه مانند به‌خاطر سپردن (بیانی)، درک و بازسازی مانده‌ی اطلاعات؛

ب) مهارت‌های تفکر سطح بالا<sup>۸</sup>: شامل فرایندهایی مانند تحلیل، استنتاج، ارزشیابی و قضاوت انتقادی.

- 
1. Reading
  2. Anderson
  3. Harmer
  4. Washback effect
  5. Barrett's taxonomy
  6. Day & Park
  7. Lower-Order Thinking Skills – LOTS
  8. Higher-Order Thinking Skills – HOTS

این تفکیک که ریشه در طبقه‌بندی‌های بلوم (بلوم، ۱۹۵۶) و برت (برت، ۱۹۷۶) دارد، در سال‌های اخیر در پژوهش‌های متعددی مورد استفاده قرار گرفته است (خادکا و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۵؛ موخلیس<sup>۲</sup>، ۲۰۲۳). در پژوهش حاضر، سطوح بیانی و بازسازماندهی نمایانگر مهارت‌های تفکر سطح پایین و سه سطح ارجاعی، ارزشیابی و درکی نمایانگر مهارت‌های تفکر سطح بالا در نظر گرفته شده‌اند. این طبقه‌بندی، سؤالات را در پنج سطح شناختی - بیانی<sup>۳</sup>، بازسازمان‌دهی<sup>۴</sup>، استنباطی<sup>۵</sup>، ارزشیابی<sup>۶</sup> و درکی<sup>۷</sup> طبقه‌بندی می‌کند که طیفی از مهارت‌های پایه تا مهارت‌های تفکر سطح بالا را دربرمی‌گیرد (سوسا و میر، ۲۰۲۰؛ کریسمادایناتی و زاینیل، ۲۰۲۰).

پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که بسیاری از منابع آموزشی و آزمون‌های رسمی، تمرکز بیش از حدی بر سطوح ابتدایی دارند و از توجه به سطوح شناختی پیشرفته غفلت کرده‌اند (آمالیا و همکاران<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰؛ عقیل و فرح<sup>۹</sup>، ۲۰۱۹). این نابرابری در سطوح شناختی می‌تواند موجب ضعف در پرورش توانایی‌های تحلیل، قضاوت و درک عمیق متون شود؛ مهارت‌هایی که برای موفقیت در تحصیلات دانشگاهی و فعالیت‌های علمی ضروری هستند (گوسری و همکاران<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۳).

درک مطلب<sup>۱۱</sup> به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی سواد زبانی، نقش اساسی در فرایند یادگیری زبان دوم ایفا می‌کند. این مهارت، فراتر از رمزگشایی واژگان و جملات است و توانایی تحلیل، استنباط، قضاوت و درک عمیق معنا و ساختار متن را در بر می‌گیرد. خواندن، نه فقط برای دریافت اطلاعات، بلکه به‌منظور ایجاد تعامل ذهنی با محتوا، ارزیابی دیدگاه نویسنده و حتی واکنش احساسی به متن، یکی از پیچیده‌ترین مهارت‌های زبانی محسوب می‌شود (اندرسون، ۲۰۰۳). از این رو، ارزیابی و سنجش درک مطلب، به‌ویژه در آزمون‌های مهمی چون کنکور سراسری، باید با بهره‌گیری از چارچوب‌های نظری دقیق انجام گیرد تا بتواند سطوح گوناگون این مهارت را به طور کامل بسنجد.

یکی از مؤثرترین چارچوب‌ها برای تحلیل سؤالات درک مطلب، طبقه‌بندی شناختی برت است که نخستین بار در سال ۱۹۶۸ توسط توماس برت ارائه شد. این طبقه‌بندی، برخلاف مدل‌های عام‌تری مانند بلوم، به‌طور خاص برای خواندن طراحی شده و هدف آن دسته‌بندی سؤالات درک مطلب در پنج سطح شناختی است: بیانی، بازسازمان‌دهی، استنباطی، ارزشیابی و درکی. این سطوح به ترتیب از

1. Khadka et al.
2. Mukhlis
3. Literal
4. Reorganization
5. Inferential
6. Evaluation
7. Appreciation
8. Amalya et al.
9. Aqeel & Farrah
10. Guthrie et al.
11. Reading comprehension

مهارت‌های ساده‌تر بازیابی اطلاعات آغاز شده و تا تحلیل نقادانه و واکنش احساسی نسبت به متن گسترش می‌یابند (برت، ۱۹۷۶؛ دی و پارک، ۲۰۰۵). کاربرد طبقه‌بندی برت در تحلیل سؤالات این امکان را فراهم می‌سازد که میزان موفقیت هر آزمون یا منبع آموزشی در سنجش مهارت‌های تفکر سطح پایین و سطح بالا مشخص شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بسیاری از منابع آموزشی، از جمله کتاب‌های درسی و آزمون‌های استاندارد، معمولاً بر سطوح پایین‌تر مانند بیانی و ارجاعی تمرکز دارند و از سطوح پیشرفته‌تر چون ارزشیابی و درکی غفلت می‌کنند (رحما، ۲۰۱۹؛ آمالیا و همکاران، ۲۰۲۰). این نابرابری در توزیع سؤالات، به تربیت زبان‌آموزانی منجر می‌شود که فاقد توانایی تفکر تحلیلی، قضاوت انتقادی و درک زیبایی‌شناختی از متن هستند.

پژوهش‌های اخیر نیز بر اهمیت استفاده از طبقه‌بندی برت در سنجش سطوح تفکر تأکید کرده‌اند. برای نمونه، مطالعات موخلیس (۲۰۲۳)، جنیدی (۲۰۲۴) و خادکا (۲۰۲۵) نشان داده‌اند که توزیع نابرابر میان سطوح LOTS و HOTS همچنان یکی از چالش‌های رایج در طراحی آزمون‌های خواندن است و بازنگری در رویکردهای ارزیابی ضروری است.

در پژوهش آمالیا و همکاران (۲۰۲۰) تحلیل کتاب درسی *Bright* برای پایه هشتم نشان داد که ۶۴ درصد سؤالات در سطح بیانی، ۲۳/۳ درصد در سطح ارزشیابی و تنها ۰/۸ درصد در سطح درکی قرار دارند. رحما (۲۰۱۹) نیز در مطالعه‌ای بر سؤالات طراحی شده توسط معلمان اندونزیایی دریافت که ۹۳ درصد سؤالات در سطح بیانی و ارجاعی و تنها ۷ درصد در سطوح بالاتر بودند. در الجزایر، مطالعه نهاری و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۲۴) نیز بیانگر غالب بودن سؤالات سطح پایین و غیبت کامل سؤالات درکی بود. این شواهد نشان می‌دهند که این مسئله محدود به یک کشور نیست، بلکه گرایشی جهانی به تمرکز بر سطوح پایین‌تر شناختی در آموزش زبان وجود دارد. افزون بر این، کریسمادایانتی و زاینیل<sup>۳</sup> (۲۰۲۲) با تحلیل عملکرد دانش‌آموزان پایه یازدهم در مواجهه با متون روایی دریافتند که بیشترین درصد پاسخ‌های درست در سطح درکی (۷۶/۵۶ درصد) و کمترین در سطح ارزشیابی (۵۶/۲۵ درصد) بوده است. این یافته‌ها نشان داد که علیرغم توانایی احساسی دانش‌آموزان، آنها در تحلیل انتقادی متن ضعف دارند، که ناشی از کمبود مواجهه با چنین سؤالاتی در آموزش رسمی است. در ایران نیز در سال‌های اخیر مطالعاتی درباره سطوح شناختی سؤالات درک مطلب زبان انگلیسی صورت گرفته، هر چند تمرکز بر طبقه‌بندی برت محدودتر بوده است. رزمجو و کاظم‌پورفرد (۲۰۱۲) در

1. Rahma  
2. Nehari  
3. Krismadayanti & Zainil

تحلیل آزمون زبان انگلیسی کنکور سراسری نشان دادند که این آزمون عمدتاً بر مهارت‌های زبانی سطحی مانند واژگان و گرامر متمرکز است و سؤالات درک مطلب بیشتر در سطوح پایه شناختی طراحی شده‌اند. این یافته با هدف کنکور که سنجش توانایی ورود به تحصیلات دانشگاهی است، در تناقض قرار دارد. میرزایی و همکاران (۲۰۱۳) نیز به نقش بازخورد آزمون کنکور بر محتوای آموزشی پرداخته و بیان کرده‌اند که ارزیابی‌های متمرکز بر سطوح پایین باعث تکرار الگوی تدریس سطحی در مدارس می‌شود و به رشد تفکر تحلیلی آسیب می‌زند. در مجموع، مطالعات داخلی و خارجی بیانگر آن هستند که در طراحی سؤالات درک مطلب، چه در کتاب‌های درسی و چه در آزمون‌های رسمی، تمرکز اغلب بر سطوح پایین‌تر طبقه‌بندی برت مانند بیانی و استنباطی است. این امر به غفلت از سطوح بالاتر مانند ارزشیابی و درکی انجامیده و می‌تواند مانعی برای پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاق و تحلیلی در زبان‌آموزان باشد.

در این میان، آزمون سراسری ورود به دانشگاه‌های ایران، موسوم به کنکور، به دلیل جایگاه تأثیرگذار خود در نظام آموزشی کشور از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در چنین شرایطی، تحلیل شناختی سؤالات درک مطلب کنکور بر اساس طبقه‌بندی برت راهی برای ارزیابی عینی از کیفیت سنجش مهارت خواندن در این آزمون ملی به شمار می‌رود. این تحلیل می‌تواند مشخص کند که آیا آزمون کنکور توانسته است سطوح مختلف درک مطلب را به‌طور متوازن پوشش دهد یا آنکه همچنان بر سطوح ابتدایی مانند بیانی و استنباطی تمرکز دارد. یافته‌های چنین تحلیلی نه‌تنها برای طراحان آزمون و سیاست‌گذاران آموزشی، بلکه برای معلمان زبان و نویسندگان کتاب‌های درسی نیز بسیار راهگشا خواهد بود؛ چرا که می‌تواند در جهت‌گیری آینده برنامه درسی، ارتقای کیفیت آموزش زبان و توسعه مهارت‌های تفکر سطح بالا در میان زبان‌آموزان مؤثر واقع شود (نصری و همکاران، ۲۰۲۲؛ سوسا و میر، ۲۰۲۰).

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از چارچوب برت، در پی آن است که با تحلیل سؤالات آزمون کنکور زبان انگلیسی طی یک دهه، میزان توازن یا عدم توازن شناختی آنها را ارزیابی کرده و گامی در جهت بهبود طراحی ارزیابی‌ها بردارد. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف تحلیل سؤالات درک مطلب آزمون زبان انگلیسی کنکور سراسری طی ده سال گذشته با بهره‌گیری از طبقه‌بندی برت انجام شده است تا مشخص کند آیا این آزمون توانسته است به‌صورت متوازن تمامی سطوح شناختی را مورد سنجش قرار دهد یا اینکه همچنان تمرکز بر سطوح ابتدایی غالب است. نتایج این تحلیل می‌تواند راهگشای بازنگری در طراحی آزمون‌ها، تدوین کتاب‌های درسی و شیوه‌های آموزشی مؤثرتر در آموزش زبان دوم باشد.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، در زمره مطالعات کاربردی قرار دارد، زیرا نتایج آن می‌تواند در بهبود طراحی سؤالات آزمون زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران مورد استفاده قرار گیرد. از نظر ماهیت و شیوه اجرا، این پژوهش بر پایه رویکرد توصیفی-تحلیلی با روش تحلیل محتوا انجام شد. انتخاب روش تحلیل محتوا به این دلیل صورت گرفت که هدف پژوهش، شناسایی الگوهای شناختی پنهان در سؤالات آزمون کنکور و بررسی میزان انطباق آنها با طبقه‌بندی نظری برت بود. به گفته برلسون<sup>۱</sup> (۱۹۵۲) و کریپندورف<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) تحلیل محتوا مناسب‌ترین روش برای مطالعه نظام‌مند پیام‌های زبانی و متنی است، زیرا امکان تبدیل داده‌های کیفی به شاخص‌های کمی را فراهم می‌آورد. در همین راستا، در پژوهش حاضر تلاش شده تا با ترکیب رویکرد کیفی (در مرحله تفسیر معنایی سؤالات) و رویکرد کمی (در مرحله شمارش و مقایسه فراوانی سطوح شناختی)، تصویری دقیق و عینی از وضعیت شناختی سؤالات درک مطلب ارائه شود.

جامعه آماری پژوهش شامل تمامی سؤالات بخش درک مطلب آزمون سراسری زبان انگلیسی ایران طی ده سال گذشته (۱۳۹۴ تا ۱۴۰۳) بود. با توجه به محدود بودن جامعه و در دسترس بودن تمامی آزمون‌ها، روش سرشماری به کار گرفته شد و بدین ترتیب، تمامی ۱۶۶ سؤال از ۱۱ دوره آزمون به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. این تصمیم به‌منظور افزایش دقت و پرهیز از سوگیری نمونه‌گیری اتخاذ گردید.

مبنای تحلیل داده‌ها، طبقه‌بندی شناختی برت بود که نخستین بار در سال ۱۹۶۸ ارائه و در سال ۱۹۷۶ توسط برت توسعه یافت. علت انتخاب این چارچوب نسبت به مدل‌های عمومی‌تر مانند بلوم آن است که برت به‌طور اختصاصی برای تحلیل درک مطلب در زبان دوم طراحی شده و از اعتبار گسترده‌ای در پژوهش‌های اخیر برخوردار است. برای تبیین بهتر، در جدول (۱) تعاریف و شاخص‌های تمایز بین سطوح پنج‌گانه برت (۱۹۷۶) ارائه شده است.

1. Berelson  
2. Krippendorff

جدول (۱) سطح شناختی، تعریف مفهومی، شاخص‌های تشخیص، نمونه سؤال

نمونه سؤال	شاخص‌های تشخیص	تعریف مفهومی	سطح شناختی
نویسنده در پاراگراف سوم درباره چه چیزی صحبت می‌کند؟	شناسایی واژه، جمله یا ایده‌ای که مستقیماً در متن آمده است.	درک صریح و مستقیم از اطلاعات موجود در متن بدون نیاز به استنباط.	بیانی
بهترین عنوان برای این متن چیست؟	خلاصه‌سازی، طبقه‌بندی، یا مقایسه اطلاعات ارائه شده در بخش‌های مختلف متن.	سازمان‌دهی مجدد یا ترکیب اطلاعات صریح موجود در متن برای شکل‌دهی معنا.	بازسازماندهی
می‌توان از متن برداشت کرد که نویسنده نسبت به فناوری چه نگرشی دارد؟	استنتاج معنا، انگیزه، یا نگرش نویسنده؛ برداشت مفهومی.	درک ضمنی و استنباطی بر پایه شواهد متنی؛ پاسخ در متن به صورت مستقیم نیامده است.	ارجاعی
آیا نویسنده در بیان دیدگاه خود بی‌طرف بوده است؟ چرا؟	ارزیابی دیدگاه نویسنده، بررسی سازگاری یا درستی اطلاعات.	قضاوت تحلیلی یا انتقادی درباره اعتبار، منطق یا سبک نویسنده بر اساس شواهد متنی.	ارزشیابی
کدام جمله بیشترین تأثیر احساسی را بر خواننده دارد و چرا؟	بیان احساس، ارزش‌گذاری شخصی، یا واکنش عاطفی به اثر.	واکنش عاطفی یا زیبایی‌شناختی خواننده به سبک، لحن یا محتوای متن.	درکی

همان‌طور که در جدول مشخص است، تفاوت اصلی بین سه سطح بالاتر طبقه‌بندی برت بدین صورت است:

- سطح ارجاعی بر استنباط منطقی از اطلاعات متنی تمرکز دارد،
  - سطح ارزشیابی به قضاوت انتقادی درباره صحت یا دیدگاه نویسنده می‌پردازد،
  - سطح درکی به واکنش احساسی و نگرش زیبایی‌شناختی خواننده نسبت به متن مربوط می‌شود.
- این تمایزها در فرایند کدگذاری سؤالات مبنای تصمیم‌گیری تحلیلگران قرار گرفتند.

### فرایند تحلیل و کدگذاری

در گام نخست، تمامی سؤالات درک مطلب آزمون‌های ده‌ساله، استخراج و به صورت جداگانه توسط دو تحلیلگر خبره (با مدرک کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی) بررسی شدند. هر سؤال با توجه به تعریف نظری سطوح برت در یکی از پنج سطح شناختی طبقه‌بندی گردید. برای افزایش پایایی بین‌کدگذار، بخشی از داده‌ها به صورت تصادفی انتخاب و مجدداً توسط تحلیلگر دوم کدگذاری شد. ضریب توافق بین دو تحلیلگر بر اساس فرمول هولستی (هولستی، ۱۹۶۹) محاسبه و مقدار آن ۰.۸۳ بود. به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول و اعتبار روایی ابزار است (کرپیندورف، ۲۰۰۴).

پس از کدگذاری، داده‌ها در نرم‌افزار اکسل وارد شد و تحلیل‌های آماری انجام گرفت. فراوانی و درصد هر سطح شناختی در هر سال محاسبه و در قالب جدول‌ها و نمودارهای توصیفی ارائه گردید. برای ارزیابی تنوع شناختی در هر سال نیز از شاخص (Cognitive Diversity Index) (CDI) استفاده شد که بیانگر تعداد سطوح متمایز در هر آزمون است.

انتخاب تحلیل محتوای توصیفی-تحلیلی در این پژوهش بر اساس سه دلیل عمده صورت گرفت: این روش با ماهیت داده‌ها (سؤالات متنی و زبانی) سازگاری کامل دارد؛ امکان بررسی روند ده‌ساله و مقایسه تغییرات شناختی را فراهم می‌کند؛ قابلیت ترکیب تفسیر کیفی با آمار توصیفی را دارد که برای مطالعه آموزشی-زبانی ضروری است (جنیدی، ۲۰۲۴). بنابراین، رویکرد اتخاذشده از نظر علمی، هم با ماهیت داده‌ها و هم با هدف پژوهش (تحلیل شناختی سؤالات) هم‌خوانی دارد و از پشتوانه نظری و تجربی معتبر برخوردار است.

برای تبیین دقیق‌تر فرایند تحلیل محتوا، در ادامه دو نمونه از سؤالات واقعی بخش درک مطلب آزمون‌های کنکور سراسری بررسی شده است. این نمونه‌ها نشان می‌دهند که چگونه هر سؤال بر اساس شاخص‌های تعریف‌شده در طبقه‌بندی برت در یکی از سطوح شناختی قرار گرفته است.

نمونه ۱: سؤال از آزمون سال ۱۳۹۸

“According to the passage, what is the main reason for the decline in traditional book reading among young people?”

بر اساس متن، مهم‌ترین دلیل کاهش مطالعه کتاب‌های سنتی در میان جوانان چیست؟  
تحلیل:

این سؤال از داوطلب می‌خواهد اطلاعات صریحی را از متن استخراج کند (علت اصلی کاهش مطالعه)، بدون نیاز به استنباط یا قضاوت شخصی. بنابراین، براساس شاخص‌های برت، این سؤال در سطح بیانی (Literal Comprehension) طبقه‌بندی شد، زیرا صرفاً بازبانی مستقیم اطلاعات از متن را می‌سنجد.

نمونه ۲: سؤال از آزمون سال ۱۴۰۲

“What can be inferred about the author’s attitude toward online learning?”

از دید نویسنده چه برداشتی درباره آموزش آنلاین می‌توان داشت؟  
تحلیل:

این سؤال مستقیماً در متن پاسخ داده نشده و داوطلب باید از سرنخ‌های زبانی و محتوایی در متن برای استنباط دیدگاه نویسنده استفاده کند. لذا در چارچوب برت، این سؤال در سطح ارجاعی

(Inferential Comprehension) قرار می‌گیرد، زیرا به تحلیل و استنتاج منطقی از شواهد متنی نیاز دارد.

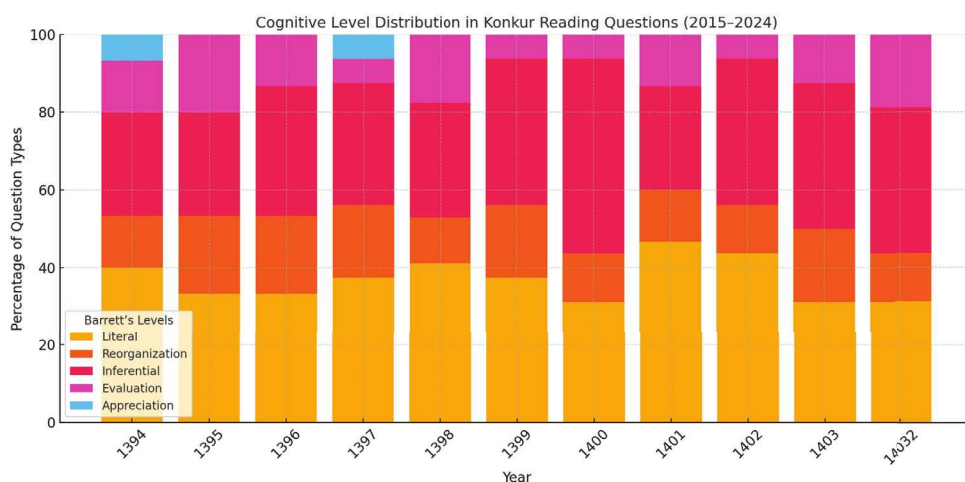
نمونه‌های فوق نشان می‌دهند که روش کدگذاری به کاررفته در این پژوهش بر اساس شاخص‌های عینی و قابل تکرار انجام گرفته و هر سؤال بر پایه ماهیت شناختی آن در یکی از پنج سطح برت جای داده شده است. این فرایند موجب افزایش پایایی و شفافیت در طبقه‌بندی داده‌ها شده و مبنای تحلیل‌های آماری بخش بعدی قرار گرفته است.

#### یافته‌ها

در این بخش، سؤالات درک مطلب آزمون سراسری (کنکور) زبان انگلیسی طی سال‌های مختلف، بر اساس طبقه‌بندی برت تحلیل می‌شوند. هدف این تحلیل، تعیین سطح شناختی هر سؤال (بیانی، بازسازمان‌دهی، استنباطی، ارزشیابی، درکی) و ارزیابی میزان توجه کنکور به سطوح تفکر سطح پایین (LOTS) و تفکر سطح بالا (HOTS) است. این تحلیل از منظر کیفیت ارزشیابی خواندن و همسویی با مهارت‌های قرن ۲۱ حائز اهمیت است.

جدول (۲) فراوانی سطوح شناختی در هر سال

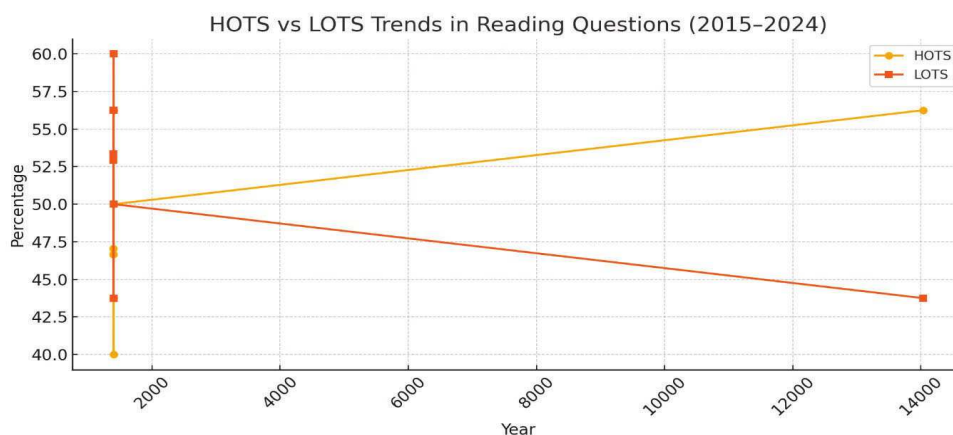
سال	بیانی	بازسازمان‌دهی	ارجاعی	ارزشیابی	درکی	جمع
۱۳۹۴	۶	۲	۴	۲	۱	۱۵
۱۳۹۵	۵	۳	۳	۳	۰	۱۵
۱۳۹۶	۵	۳	۵	۲	۰	۱۵
۱۳۹۷	۶	۳	۵	۱	۱	۱۶
۱۳۹۸	۷	۲	۵	۳	۰	۱۷
۱۳۹۹	۶	۳	۶	۱	۰	۱۶
۱۴۰۰	۵	۲	۸	۲	۰	۱۶
۱۴۰۱	۷	۲	۴	۳	۰	۱۵
۱۴۰۲	۷	۲	۶	۱	۰	۱۶
۱۴۰۳	۵	۳	۶	۲	۰	۱۶
۲۱۴۰۳	۵	۲	۶	۳	۰	۱۶



شکل (۱) توزیع سطوح شناختی در سؤالات درک مطلب

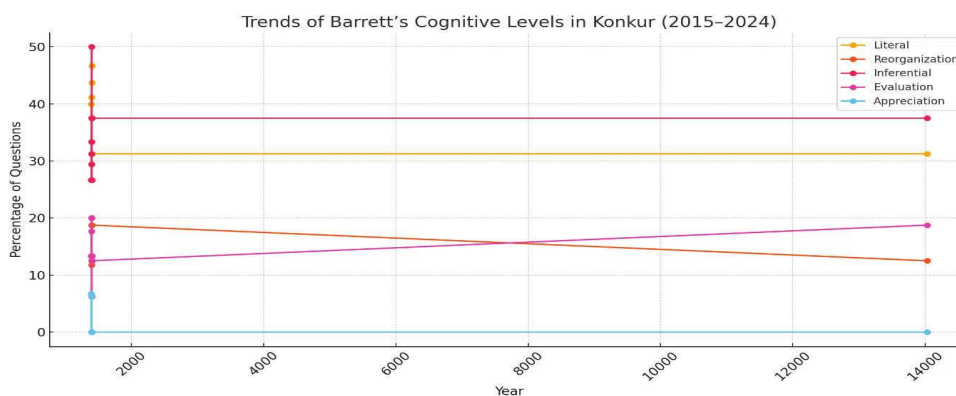
جدول (۳) خلاصه توصیفی سطوح شناختی برت در سؤالات درک مطلب کنکور (۱۳۹۴ تا ۱۴۰۳)

سال	تحلیل توصیفی
۱۳۹۴	تمرکز اصلی بر سطح بیانی ۴۰ درصد حضور متعادل ارجاعی ۲۶ / ۷ درصد و ارزشیابی ۱۳ / ۳ درصد (شامل ۱ سؤال درکی؛ توجه به بُعد عاطفی)
۱۳۹۵	عدم وجود سؤال درکی، رشد در سطوح ارجاعی و ارزشیابی؛ مجموع HOTS حدود ۴۶ / ۷ درصد
۱۳۹۶	افزایش سطح ارجاعی به ۵ سؤال (۳/۳۳ درصد) همچنان بدون درکی؛ تمرکز بر تحلیل محتوایی
۱۳۹۷	توزیع متعادل‌تر؛ شامل ۱ سؤال در سطح درکی. سطح بیانی همچنان غالب
۱۳۹۸	بیشترین تعداد سؤالات درک مطلب (۱۷ سؤال) سطوح HOTS حدود ۶۰ درصد
۱۳۹۹	تعداد بالای سؤالات بیانی و ارجاعی (هر کدام ۶) ضعف در سطح ارزشیابی؛ عدم حضور درکی
۱۴۰۰	بیشترین تمرکز بر ارجاعی (۵۰ درصد). تنها یک سؤال در سطح ارزشیابی
۱۴۰۱	بازگشت تمرکز به سطح بیانی. مجموع HOTS حدود ۳۳ درصد
۱۴۰۲	سهم بالا در سطوح ارجاعی ۴۰ درصد و بیانی ۴۶ / ۷ درصد. سطح درکی همچنان حذف شده
۱۴۰۳	سهم HOTS به ۶۸ درصد رسید؛ نشانه‌ای از بهبود کیفی. سطح درکی همچنان غایب
(۲)۱۴۰۳	رشد سطح ارزشیابی (۳ سؤال) توازن نسبی بین HOTS و LOTS؛ درکی باز هم حذف شده



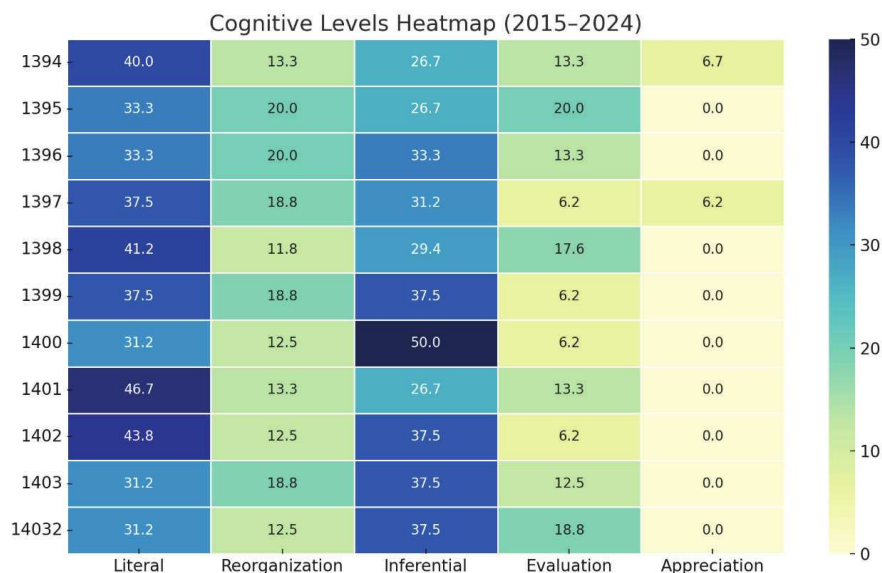
شکل (۲) روند تغییر درصد سؤالات سطح بالا (HOTS) در برابر سطح پایین (LOTS) از ۱۳۹۴ تا ۱۴۰۳

این شکل نشان می‌دهد که اگرچه سهم سؤالات HOTS در برخی سال‌ها (مثلاً ۱۴۰۳) افزایش داشته، اما در بسیاری از سال‌ها همچنان LOTS غالب بوده است. آزمون در کل گرایش بیشتری به سطوح شناختی پایین داشته است.



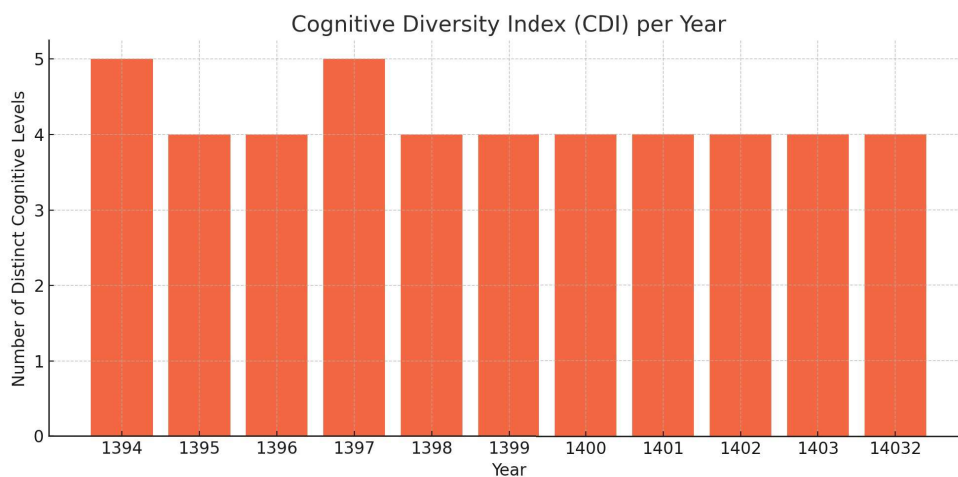
شکل (۳) روند پنج سطح شناختی بر اساس طبقه‌بندی برت در طی ۱۰ سال

مطابق تصویر بالا، سطح بیانی در تمام سال‌ها تقریباً پایدار و غالب است، در حالی که ارجاعی نوساناتی دارد و سطح درکی تقریباً حذف شده است. سطوح ارزشیابی و بازسازماندهی نیز سهم کمتری داشته‌اند.



شکل (۴) نمودار رنگی درصد هریک از سطوح شناختی در سال‌های مختلف (Heatmap)

این شکل به‌وضوح غلبه سطح بیانی را در بیشتر سال‌ها و غیبت مکرر سطح درکی را نشان می‌دهد. همچنین می‌توان سال‌هایی را که تنوع سطحی بهتری داشته‌اند به راحتی تشخیص داد.



شکل (۵) تعداد سطوح متمایز شناختی استفاده‌شده در هر سال (هرچه بیشتر، متنوع‌تر)

بیشتر سال‌ها بین ۳ تا ۴ سطح شناختی را پوشش داده‌اند؛ تنها سال ۱۳۹۴ و ۱۳۹۷ شامل سطح درکی بوده‌اند و تنوع بیشتری داشته‌اند. سال‌هایی با  $CDI=3$  به‌عنوان تنوع شناختی متوسط در نظر گرفته می‌شوند.

### جمع‌بندی یافته‌ها

مرور داده‌های به‌دست‌آمده از تحلیل ده سال سؤالات درک مطلب کنکور سراسری نشان می‌دهد که توزیع سطوح شناختی بر اساس طبقه‌بندی برت، الگوی ثابتی از غلبه سطوح تفکر سطح پایین (LOTS) را دنبال کرده است. سطح بیانی در تمام سال‌ها بیشترین سهم را به خود اختصاص داده و به‌طور میانگین حدود ۳۷ درصد از کل سؤالات را تشکیل داده است. در مقابل، سطح درکی در اغلب سال‌ها به‌طور کامل حذف شده و تنها در دو سال (۱۳۹۴ و ۱۳۹۷) حضور بسیار محدود داشته است. در میان سطوح تفکر سطح بالا، سطح ارجاعی نسبت به سایر سطوح HOTS سهم بیشتری داشته و در سال‌های اخیر (۱۴۰۰ تا ۱۴۰۳) رشد قابل توجهی نشان داده است؛ به‌ویژه در آزمون‌های اخیر که سهم سؤالات تحلیلی و استنباطی افزایش یافته است. سطح ارزشیابی نیز با وجود نوسان در سال‌های مختلف، در آزمون دوم سال ۱۴۰۳ به بیشترین مقدار خود رسید و نشانگر گرایش تدریجی طراحان به پرسش‌های تحلیلی‌تر بود.

در مجموع، یافته‌ها حاکی از آن است که اگرچه طی دهه گذشته نشانه‌هایی از بهبود تدریجی در تنوع شناختی مشاهده می‌شود، اما طراحی سؤالات همچنان به‌طور غالب در محدوده سطوح پایه باقی مانده است. تداوم غیبت سطح درکی و سهم بالای سؤالات بیانی، نشان‌دهنده آن است که کنکور هنوز نتوانسته است تعادلی میان مهارت‌های تفکر سطح بالا و پایین برقرار کند.

این جمع‌بندی تصویری کلی از وضعیت شناختی سؤالات فراهم می‌کند و زمینه تحلیل عمیق‌تر در بخش بحث را مهیا می‌سازد.

### بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل سطوح شناختی سؤالات درک مطلب آزمون زبان انگلیسی کنکور سراسری طی یک دهه اخیر، تصویری نسبتاً یکنواخت از الگوهای شناختی طراحان آزمون ارائه می‌دهد. به‌رغم تأکید رسمی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی بر پرورش تفکر انتقادی، خلاقیت و فهم عمیق، داده‌های این پژوهش نشان می‌دهد که کنکور همچنان به‌طور عمده بر سطوح ابتدایی درک مطلب، یعنی سطح بیانی، تمرکز دارد.

نتایج این پژوهش بر اساس تحلیل بیش از ۱۶۰ سؤال از ۱۱ دوره کنکور، چند الگوی کلیدی را آشکار می‌سازد. نخست، سطح بیانی در اغلب سال‌ها بیشترین فراوانی را دارد و به‌طور میانگین حدود ۳۷

درصد از کل سؤالات را تشکیل می‌دهد. این امر نشان می‌دهد که تمرکز اصلی طراحان سؤال بر بازیابی اطلاعات صریح متن است. در مقابل، سطح درکی که ابعاد زیبایی‌شناختی و احساسی پاسخ‌دهنده را در نظر می‌گیرد، تقریباً در تمام سال‌ها غایب بوده و تنها در دو سال (۱۳۹۴ و ۱۳۹۷) مشاهده شده است. این الگو دقیقاً مشابه یافته‌های رحما (۲۰۱۹) است که در آن ۹۳ درصد سؤالات در سطوح بیانی و ارجاعی و تنها ۱ درصد در سطح درکی بوده‌اند.

در بررسی سطح ارجاعی، روندی نسبتاً پایدار و در سال‌های پایانی روبه‌رشد مشاهده شد. این سطح که نیازمند استنتاج و تحلیل منطقی از محتوای متن است، در سال‌های ۱۴۰۰ و ۱۴۰۳ سهم قابل توجهی از سؤالات را به خود اختصاص داده است. چنین الگویی نشانگر تلاش نسبی طراحان برای حرکت به سوی سنجش مهارت‌های تحلیلی است. این یافته با پژوهش کریسما دایانتی و زاینیل (۲۰۲۲) هم‌خوان است که در آن دانش‌آموزان در سطوح درکی و ارجاعی عملکرد بهتری نسبت به سطح ارزشیابی داشتند.

سطح ارزشیابی نیز با وجود نوسانات، در سال‌های اخیر رشد نسبی داشته است. به‌ویژه در آزمون دوم سال ۱۴۰۳ که سه سؤال از این سطح مشاهده شد، نشانه‌ای از گرایش تدریجی طراحان به سنجش تفکر انتقادی و قضاوت ارزشی دیده می‌شود. این تغییر، هرچند جزئی، می‌تواند بیانگر آگاهی بیشتر از ضرورت طراحی سؤالاتی باشد که به تحلیل و قضاوت نیاز دارند. یافته‌های مشابهی در پژوهش نهاری و همکاران (۲۰۲۴) گزارش شده است که در آن سطح ارزشیابی در کتاب‌های درسی عربی الجزایر تنها ۲/۹ درصد بود. مقایسه این نتایج نشان می‌دهد چالش تمرکز بر سطوح پایین تفکر، مسئله‌ای جهانی است.

یکی از یافته‌های مهم این پژوهش، توزیع نامتوازن بین سطوح شناختی طبقه‌بندی برت است. سطح بیانی در اغلب آزمون‌ها بیشترین سهم را به خود اختصاص داده، در حالی که سطوحی نظیر ارزشیابی و درکی یا به‌ندرت دیده شده‌اند یا کاملاً حذف شده‌اند. این امر نشان می‌دهد که طراحان آزمون هنوز رویکردی محتوا محور و بازتولیدی دارند و مهارت‌های تحلیلی و عاطفی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. چنین وضعیتی با یافته‌های مطالعات مشابه در سایر کشورها نیز هم‌خوان است. برای مثال، رحما (۲۰۱۹) و آمالیا و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش‌های خود در اندونزی گزارش کرده‌اند که طراحی سؤالات در آزمون‌ها و کتاب‌های درسی گرایش آشکاری به سطوح شناختی پایین دارد و اغلب از سطوح تحلیلی، ارزشیابانه و عاطفی غفلت می‌شود. یافته‌های مطالعه نهاری و همکاران (۲۰۲۴) درباره کتاب‌های درسی عربی در الجزایر نیز نشان می‌دهد که سطوح درکی و حتی ارزشیابی تقریباً ناپدید شده‌اند. بنابراین، این چالش تنها به ایران محدود نیست، بلکه بخشی از الگویی جهانی در

نظام‌های آموزشی آزمون‌محور به شمار می‌رود که به جای پرورش تفکر انتقادی، بر بازتولید اطلاعات تأکید دارند.

با وجود این، افزایش نسبی سهم سؤالات ارجاعی و ارزشیابی در برخی از سال‌های اخیر (به‌ویژه در سال ۱۴۰۳) می‌تواند نشانه‌ای از تغییر تدریجی در نگرش طراحان آزمون باشد، هر چند این تغییر هنوز ساختاری و پایدار نشده است. احتمالاً حضور افراد متخصص‌تر در هیئت‌های طراحی سؤال، بازخوردهای انتقادی پژوهشگران و معلمان و نیز سیاست‌های جدید آموزش‌وپرورش در توجه به مهارت‌های تفکر سطح بالا در این تغییر نقش داشته‌اند. با این حال، نبود دستورالعمل‌های مدون و سیاست‌گذاری شفاف مبتنی بر طبقه‌بندی‌های شناختی همچون برت، موجب شده این بهبودها مقطعی و پراکنده باقی بمانند. این روند با یافته‌های پژوهش‌های جدیدتر (موخلیس، ۲۰۲۳؛ نهاری و همکاران، ۲۰۲۴؛ خادکا، ۲۰۲۵) نیز هم‌راستا است که نشان می‌دهند ارزیابی‌های آموزشی در دهه اخیر به تدریج از سطوح شناختی پایه به سمت سنجش مهارت‌های تحلیلی و ارزشیابانه حرکت کرده‌اند، هر چند هنوز فاصله معناداری تا وضعیت مطلوب وجود دارد.

از منظر تربیتی، تداوم غلبه سطوح پایین شناختی پیامدهایی قابل توجه دارد. چنین الگویی می‌تواند به ضعف در پرورش مهارت‌های تحلیل متنی، استنباط مفهومی، قضاوت انتقادی و واکنش عاطفی نسبت به متون منجر شود. این در حالی است که تقویت این سطوح، نه تنها به ارتقای سواد خواندن بلکه به تربیت شهروندانی فهیم، اخلاق‌مدار و تحلیلگر کمک می‌کند. برت (۱۹۷۶) و گوسری و همکاران (۲۰۱۳) تأکید کرده‌اند که درک عاطفی و زیبایی‌شناختی (درکی) جزو سطوح مغفول‌مانده در آموزش است، در حالی که نقش بنیادینی در انگیزش خواندن و شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت به یادگیری دارد. حذف این سطوح از طراحی سؤالات، علاوه بر کاهش تنوع شناختی، موجب افت جذابیت متون و کاهش کیفیت آموزش زبان نیز می‌شود. در نظام‌های رقابتی مانند کنکور، نگاه صرفاً نمره‌محور باعث دور شدن از هدف اصلی آموزش زبان، یعنی پرورش توانایی درک، استدلال و ارتباط انسانی از طریق زبان شده است.

به‌طور کلی، علی‌رغم برخی پیشرفت‌های نسبی در سال‌های اخیر، سؤالات درک مطلب کنکور ایران همچنان از نظر تنوع شناختی محدود هستند و به‌ویژه در پوشش سطوح عاطفی و زیبایی‌شناختی ضعف جدی دارند. این وضعیت با فلسفه آموزشی قرن بیست‌ویکم، که بر پرورش تفکر تحلیلی، انتقادی و خلاق تأکید دارد، هم‌خوانی ندارد. بنابراین، ضروری است طراحان آزمون‌ها و سیاست‌گذاران آموزشی با بهره‌گیری از چارچوب‌هایی مانند طبقه‌بندی برت، سؤالاتی را طرح کنند که طیف کامل مهارت‌های شناختی را در برگیرد.

از سوی دیگر، یافته‌های این پژوهش نشان دادند که آزمون‌های سال‌های اخیر اندکی از ثبات گذشته فاصله گرفته‌اند و نشانه‌هایی از توجه به مهارت‌های تفکر سطح بالا (HOTS) در حال ظهور است. این روند را می‌توان نشانه‌ای از گذار تدریجی از آزمون محوری صرف به سمت رویکردهای یادگیری محور و تفکرگرا دانست؛ هر چند تحقق کامل این تحول نیازمند سیاست‌گذاری هدفمند، آموزش تخصصی طراحان سؤال و بازنگری در اهداف برنامه درسی ملی است.

از منظر کاربردی، استفاده از طبقه‌بندی برت برای تحلیل سؤالات آزمون نه تنها امکان شناسایی خلأهای شناختی را فراهم می‌آورد، بلکه می‌تواند ابزار مؤثری برای بازطراحی نظام ارزیابی در سطوح ملی باشد. تداوم چنین پژوهش‌هایی می‌تواند به ارتقای کیفیت طراحی سؤالات، توسعه عدالت آموزشی و افزایش هم‌سویی نظام ارزیابی با اهداف تربیتی منجر شود.

#### محدودیت‌های پژوهش و پیشنهادها برای آینده

با وجود تلاش برای گردآوری و تحلیل دقیق داده‌ها، این پژوهش نیز محدودیت‌هایی دارد. نخست آنکه تحلیل بر مبنای رویکرد کمی تحلیل محتوا انجام شده و تمرکز آن بر داده‌های عینی سؤالات بوده است؛ بنابراین، عوامل کیفی مانند روش‌های تدریس، انگیزش داوطلبان، یا تفاوت‌های فرهنگی و آموزشی در نظر گرفته نشده‌اند. دوم، داده‌ها تنها از آزمون‌های رسمی سازمان سنجش استخراج شده‌اند و آزمون‌های آزمایشی یا غیردولتی در دامنه مطالعه نبوده‌اند، که ممکن است تعمیم نتایج را محدود کند؛ سوم، تمرکز پژوهش بر بخش درک مطلب بوده و سایر بخش‌ها مانند واژگان و دستور زبان بررسی نشده‌اند.

پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در پژوهش‌های آینده از روش‌های ترکیبی (کمی و کیفی) بهره بگیرند و از طریق مصاحبه با طراحان سؤال، معلمان و داوطلبان، به بررسی عمیق‌تر فرایند طراحی و تفکر شناختی در پس سؤالات بپردازند. همچنین، انجام مطالعات تطبیقی میان آزمون‌های ملی و بین‌المللی مانند آیلتس و تافل می‌تواند درک بهتری از جایگاه شناختی آزمون‌های ایرانی در سطح جهانی فراهم سازد.

در مجموع، تحلیل شناختی سؤالات کنکور زبان انگلیسی ایران بر پایه طبقه‌بندی برت نشان داد که هر چند در سال‌های اخیر گام‌های کوچکی به سوی سؤالات تحلیلی‌تر برداشته شده است، اما هنوز نیاز به تحول اساسی در رویکرد ارزیابی و طراحی سؤالات احساس می‌شود. ایجاد تعادل میان مهارت‌های تفکر سطح پایین و بالا، گامی بنیادین برای ارتقای کیفیت آموزش زبان و تحقق عدالت آموزشی در کشور است.

## References

- Amalya, F. R., Anugerahwati, M., & Yaniafari, R. S. (2020). An analysis of reading comprehension questions in the Bright coursebook based on Barrett's taxonomy. *JET (Journal of English Teaching)*, 6(1), 33–42. <https://doi.org/10.33541/jet.v6i1.1554>
- Anderson, N. J. (2003). Teaching reading. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching* (pp. 67–86). McGraw-Hill
- Aqeel, F. S., & Farrah, M. (2019). Teachers and students' perceptions about higher order thinking skills and reading comprehension: A case study. *International Journal of English Language & Literature Studies*, 8(4), 143–160. <https://doi.org/10.18488/journal.23.2019.84.143.160>
- Barrett, T. C. (1976). Taxonomy of reading comprehension. In R. C. Smith (Ed.), *Handbook of Reading Research*. New York, DE: International Reading Association.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, IL: Free Press.
- Day, R. R., & Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60–73. <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2005/day/day.html>
- Mirzaei, A., Hashemian, M., & Tanbakooei, N. (2013). Exploring negative washback of Konkoor in Iranian EFL classes and critiquing different stakeholders' accountability and reproductive/transformatory practices. *Journal of Foreign Language Research*, 3(2), 381–409. <https://doi.org/10.22059/jflr.2013.57278> [In persian]
- Farhady, H. (2006). Reflections on and directions for English language teaching in Iran. *English Language Teaching in Iran: Policy and Practice*, 3(4), 3–17. (<https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej52/ej52a1/>) [In persian]
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2013). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609199>
- Harmer, J. (2000). *How to teach English*. Longman.
- Jahangard, A. (2007). Evaluation of the EFL materials taught at Iranian public high schools. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 9(2), 130–150. ([https://www.asian-efl-journal.com/June\\_2007\\_EBook\\_editions.pdf](https://www.asian-efl-journal.com/June_2007_EBook_editions.pdf)) [In persian]
- Junaidi, E. (2024). Exploring effective reading tasks for senior high school: Addressing key gaps using Barrett's taxonomy. *ELSYA: Journal of English Language Studies*, 6(2), 110–125. <https://journal.unilak.ac.id/index.php/elsya/article/view/23387> [In persian]
- Khadka, J., Dahal, N., Acharya, U., Puri, G., Subedi, N., & Hasan, M. K. (2025). Higher-

- order thinking skills in e-learning contexts in higher education: A phenomenological study. *Frontiers in Education*, 10, 1555541. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1555541>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Krismadayanti, R., & Zainil, Y. (2022). An analysis of students' reading comprehension level using Barrett's taxonomy. *Journal of English Language Teaching*, 11(3), 442–453. <https://doi.org/10.24036/jelt.v11i3.116776>
- Mukhlis, M. (2023). Higher order thinking skills in reading literacy questions. *Indonesian Journal of English Language Teaching & Applied Linguistics*, 8(1), 55–70. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1413369.pdf>
- Nasri, N., Biria, R., & Karimi, L. (2022). Reading comprehension tasks in Iranian high school textbooks: A Barrett taxonomy perspective. *Theory & Practice in Language Studies*, 12(1), 67–76. <https://doi.org/10.17507/tpls.1201.08> [In persian]
- Nehari, M., Bouhassoun, M., & Kantaoui, M. (2024). Evaluation of Arabic language textbooks in Algeria based on Barrett's taxonomy. *International Journal of Language Education*, 8(2), 112–123. <https://doi.org/10.26858/ijole.v8i2.26471>
- Rahma, D. N. (2019). *Analysis of reading comprehension questions made by the teacher at SMAN 2 Sidoarjo based on Barrett's taxonomy*. (Undergraduate thesis). UIN Sunan Ampel Surabaya. <http://digilib.uinsby.ac.id/id/eprint/28261>
- Razmjoo, S. A., & Kazempourfard, E. (2012). On the relationship between language proficiency and performance on Cloze Tests: Evidence from Iranian EFL learners. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 12–24. <https://doi.org/10.5296/ijl.v4i3.1841> [In persian]
- Sousa, D. A., & Meyer, R. E. (2020). *How the brain learns to read*. Corwin Press. <https://us.corwin.com/en-us/nam/how-the-brain-learns-to-read/book272585>