

## **Infusing Critical Thinking into Teaching English to Very Young Children: A Case Study of Two Three-Year-Old Twins**

**Zahra Ghaffari Saravi<sup>\*</sup>, Mojgan Rashtchi<sup>\*\*</sup>**

**Arshya Keyvanfar<sup>\*\*\*</sup>**

### **Abstract**

Besides learning a second/foreign language, many educators nowadays believe that education programs and curriculums promoting thinking skills might benefit children, society, and the world. This study explored how critical thinking could be infused into teaching English as a foreign language to young children. Researchers employed a descriptive case study design to portray two three-year-old twins' critical thinking skills in the early years of life (3-4/5). The findings revealed two main themes in infusing critical thinking in teaching English: the art of storytelling and conversation and interaction between the twins and their mother. Qualitative analysis of the findings showed that the principles of teaching and learning based on Vygotsky's sociocultural theory could be helpful and applicable even to young language learners. By providing an educational environment that provides appropriate support and mediation by skilled adults and creating opportunities for meaningful interaction with those around them, children can achieve higher

\* Ph.D. Student of TEFL, Islamic Azad University, North Tehran Branch, Tehran, Iran,  
ghaffari.ags@gmail.com

\*\* Associate Professor of Applied Linguistics, Islamic Azad University, North Tehran Branch, Tehran, Iran (Corresponding author), mojgan.rashtchi@gmail.com

\*\*\* Assistant Professor of Applied Linguistics, Islamic Azad University, North Tehran Branch, Tehran, Iran, arshyakeyvanfar@gmail.com

Date received: 20/04/2022, Date of acceptance: 24/05/2022



Copyright © 2018, This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

cognitive development. The findings of the present study can help education communities and very young children's teachers to promote a new professional development model for infusing critical thinking skills in very young learners' classrooms.

**Keywords:** Critical Thinking, Early Foreign Language Learning, Thinking Skills.

## به کارگیری تفکر انتقادی در آموزش زبان انگلیسی به کودکان خردسال: مطالعه موردی دو کودک سه ساله دوقلو

زهرا غفاری ساروی\*

مزگان رشتچی\*\*، ارشیا کیوانفر\*\*\*

### چکیده

امروزه علاوه بر یادگیری زبان دوم/خارجی، برنامه های آموزشی و درسی که مهارت های تفکر را ارتقا می بخشند، می توانند برای کودکان، جامعه و جهان مفید باشند. این مقاله با هدف بررسی چگونگی استفاده از تفکر انتقادی در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به کودکان خردسال انجام شد. پژوهشگران برای به تصویر کشیدن پیشرفت مهارت های تفکر انتقادی دو کودک سه ساله دوقلو در حین یادگیری زبان خارجی، از یک مطالعه کیفی موردی توصیفی در مدت یکسال و نیم استفاده کردند. بر طبق تحلیل محتوای کیفی در این تحقیق، قصه گوئی و گفت و گو و تعامل بین کودکان و مادر آنها، دو محور اصلی در بهره گیری از تفکر انتقادی در آموزش زبان انگلیسی به این دو کودک خردسال بودند. بررسی کیفی یافته ها نشان داد که اصول آموزش و یادگیری مبتنی بر نظریه اجتماعی- فرهنگی و یگوتسکی می تواند حتی برای زبان آموزان خردسال مفید و قابل اجرا باشد. با فراهم کردن محیط آموزشی غنی از حمایت و میانجی گری مناسب بزرگسالان ماهر و با ایجاد فرصت تعامل معنادار با افراد پیرامون، کودکان می توانند به رشد شناختی بالاتری

\* دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال  
ghaffari.ags@gmail.com

\*\* دانشیار زبانشناسی کاربردی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال (نویسنده مسئول).  
mojgan.rashtchi@gmail.com

\*\*\* استادیار زبانشناسی کاربردی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال. arshyakeyvanfar@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱/۳۱، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۳/۳



Copyright © 2018, This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

دست یابند. یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند کمک کند تا در تبیین مدل آموزشی جدید، آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی در کلاس‌های زبان انگلیسی گنجانده شود.

**کلیدواژه‌ها:** تفکر انتقادی، یادگیری اولیه زبان خارجی، مهارت‌های تفکر

## ۱. مقدمه

امروزه یادگیری زبان انگلیسی به خصوص در سنین کودکی از اهمیت به سزایی برخوردار است. مطالعات در زمینه آموزش زبان خارجی به کودکان خردسال در سال‌های اخیر پیشرفت قابل توجهی را نشان داده است که بیانگر افزایش تعداد کودکان علاقمند به زبان انگلیسی در سراسر جهان است (Enever, 2011; Garton et al, 2011). علاوه بر یادگیری زبان دوم/خارجی، ارتقای مهارت‌های تفکر می‌تواند به مهارت‌های زبانی یادگیرندگان خردسال کمک کند

(Hu et al, ) (Goh & Taib, 2006). این امر به هدف اساسی در تعلیم و تربیت کودکان ( Ellis 2011) و به ویژه در آموزش زبان انگلیسی به زبان آموزان خردسال تبدیل شده است ( Ellis & Brewster, 2014). پیشرفت مهارت‌های تفکر می‌تواند توانایی‌های شناختی کودکان خردسال را بهبود بخشد و منجر به ارتقا چشمگیر برنامه‌های درسی شود (Higgins et al, 2005). اگرچه، صرف نظر از نقش تفکر ماهرانه در یادگیری زبان دوم/خارجی (Alwadi, 2014; Gashan, 2015) و با وجود این که بسیاری از محققان و مربیان بر گنجاندن مهارت‌های تفکر در برنامه‌های درسی تاکید کرده‌اند (Avargil et al, 2012; Li, 2015; Lipman 2003)، آموزش این مهارت‌ها هنوز در سطوح ابتدایی یادگیری به میزان کافی رواج نیافته است (Anyachebelu, 2012; Polat, 2015). در صورتی که از جمله رویکردهای اساسی در نظام‌های کنونی آموزشی می‌تواند توجه به رشد تفکر انتقادی در کودکان و بهبود و ارتقا مهارت‌های تفکر در مدارس باشد تا به یادگیرندگان خردسال کمک کند متفکرانی مؤثر و مستقل باشند. (Zahra et al, 2012)

امروزه برای فهم و درک جدید از کودکان و حقوق آن‌ها کوشش‌های بسیاری انجام گرفته است. سعی بر آن بوده است که پرورش کودکان با آزادی بیشتر همراه شود تا بتوانند با مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها، نقش شایسته‌ای در جوامع ایفا کنند. پذیرش این رویکرد نوین می‌تواند تأثیر به سزایی بر رویکردها و قوانین آموزشی داشته باشد و مسائل و چالش‌های جدیدی را در آموزش و پرورش ایجاد کند (ولوی و دیگران. ۱۳۹۶: ۴). چرا که آموزش

فلسفه و تفکر به کودکان، با فراهم نمودن بستری در جهت کاوشگری در مورد مسائل چالش برانگیز در ذهن کودک، علاوه بر رشد قدرت تفکر پیرامون موضوعات مختلف، منجر به تفکر منطقی، قضاوت مستدل، تفکر جمعی، خود باوری در ارایه عقاید و مانع از احساس ضعف در کودک می شود (هدایتی و دیگران. ۱۳۸۹: ۳).

پژوهش حاضر، در راستای گنجاندن مهارت های تفکر در برنامه آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به دو کودک سه ساله دوقلو، شیوه های آموزشی نوظهور و در حال توسعه را بر اساس نظریه اجتماعی-فرهنگی (sociocultural approach) شناسایی و تجزیه و تحلیل می کند. دیدگاه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی (Vygotsky, 1978) کاربردهای گسترده ای در حوزه آموزش و پرورش دارد. این نظریه بر تعامل اجتماعی ضروری در رشد زبان و فرآیند تفکر تاکید می کند. همان طور که بلانک (Blanck, 2002:44) اذعان دارد، کودکان ارتباطات اجتماعی و فرهنگی را "به شکل سیستم های عصبی روانی" جذب می کنند، که "بخشی از فعالیت روانی مغز انسان" است. چنین چارچوب هایی، بنیانی در جهت پیشرفت های فکری توسعه یافته تر فراهم می سازند. علاوه بر این، تا آنجا که به یادگیری مرتبط باشد، کودکان در این حوزه نادیده گرفته نمی شوند. آنها توسط بزرگسالان خود در جهت پیشرفت زبان و تفکر رشد می یابند، بزرگسالان از شیوه هایی نظیر جلب توجه کودکان به موقعیت های مختلف، داستان گویی و طرح پرسش بهره می برند. آنها محیط اطراف را برای کودکان توضیح می دهند و نقش تسهیل کننده و میانجی را بازی می کنند. مهارت های شناختی کودکان را می توان در فعالیت های مشارکتی آنان با بزرگسالان مشاهده کرد، این توانایی ها بعدها توسط خردسالان پیاده سازی و اجرا می شود (Shaffer & Kipp, 2010). این مقاله برای دستیابی به درک وسیع تری از نحوه استفاده از آموزه های تفکر انتقادی در آموزش زبان انگلیسی سوال پژوهشی زیر را مطرح کرده است:

### ۱.۱ پرسش پژوهش

چگونه می توان در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به کودکان خردسال مهارت های تفکر انتقادی را گنجانند؟

## ۲. بررسی ادبیات پژوهش

### ۱.۲ تفکر انتقادی چیست؟

مفهوم تفکر انتقادی (critical thinking) به طور گسترده در عرصه‌های مختلف با تعاریف گوناگون مورد استفاده قرار گرفته است. تفکر انتقادی توانایی استدلال معقول و متفکرانه است. این طرز تفکر به افراد کمک می‌کند تا در مورد باورهای خود و نحوه انجام کارها تصمیم بگیرند (Ennis, 2011) که این امور خود مستلزم داشتن توانایی‌های فکری سطح بالا مانند خلاقیت، تجزیه و تحلیل و ارزیابی است. به علاوه، تفکر انتقادی نگرشی انعطاف‌پذیر را می‌طلبد که می‌تواند به اقدامات منطقی و مناسب منجر شود (Papp et al, 2014). تفکر انتقادی طیف گسترده‌ای از قابلیت‌های ضروری برای یادگیری طولانی مدت بزرگسالان و خردسالان را در بر می‌گیرد. تفکر بایستی نسبت به دیدگاه‌های مختلف انعطاف‌پذیری بیشتری داشته باشد تا افراد بتوانند در مورد مسائل اخلاقی، سیاسی یا اجتماعی تصمیمات منطقی بگیرند. چنین ظرفیت تفکر تحلیلی، افراد را به سمت پویا بودن در جامعه سوق می‌دهد (Freire, 1993). پاول (Paul, 1992) تفکر انتقادی را در دو معنای محدود و گسترده بیان می‌کند؛ در معنای محدود تفکر انتقادی مجموعه‌ای از مهارت‌هایی است که در جهت نقد دیدگاه‌های مخالف مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ در معنای گسترده بررسی گرایش‌های جامعه گرایانه و خودمحو‌رانه است که در بطن عقاید پنهان قرار دارند و شامل تمایلات و خصوصیات فردی و شخصیتی است.

از نظر اینیس (Ennis, 1987:18) تفکر انتقادی عبارت است از: « تفکر منطقی و تامل برانگیز که بر تصمیم‌گیری در مورد این که چه چیزی را باید باور کرد یا انجام داد، متمرکز است». چنین توصیفاتی بیانگر این نقطه نظر هستند که متفکران انتقادی استعداد‌های قابل مبادله‌ای دارند که امکان انتقال دانش به دست آمده از یک محیط به محیط دیگر را فراهم می‌سازند تا دستیابی به یک هدف خاص امکان‌پذیر شود. تفکر انتقادی یک فرایند چند وجهی است که شامل استدلال سطح بالا برای دستیابی به نتایج دلخواه است (Almeida & Franco, 2011). تفکر انتقادی سبب الهام بخشیدن به یک موقعیت خاص می‌شود که در حقیقت با ارتقای توانایی‌های مراقبه شخصی، مانند تفکر منطقی و قضاوت فردی همراه می‌شود (Garrison, 2016). به علاوه، تفکر انتقادی می‌تواند با انتقال دانش به دست آمده از یک حوزه خاص به سایر حوزه‌های شناختی، عامل دستیابی به دانش و یادگیری پویا

شود (Santos, 2017). همان‌گونه که لوک و فری بادی (Luke & Freebody, 199a) بیان می‌کنند، سواد انتقادی نوعی تفکر است که دستیابی به اهداف واقعی رویدادها را فراهم می‌سازد. این شیوه تفکر «نقد روابط بین زبان، قدرت، گروه‌ها و عادت‌های اجتماعی است» (Knobel & Healy, 1998:127). این امر نشان می‌دهد که مقوله‌ی سواد انتقادی شامل فرایندهایی برای تجزیه و تحلیل، ارزیابی و انتقاد از معانی یا سیستم‌های اعتقادی در متون نوشتاری است. این فرایندها به برخی از رفتارهای فکری مانند رفتار هوشمند، عمدی، مبتکرانه و پذیرا نیاز دارند. زبان نقش به‌سزایی در دستیابی به تفکر انتقادی دارد. استفاده از زبان از طریق گفت‌وگو یا کتاب خوانی می‌تواند در آموزش مهارت‌های تفکر به کودکان مورد استفاده قرار گیرد.

## ۲.۲ ارتباط یادگیری زود هنگام زبان خارجی و آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی

پژوهشگران توانایی‌های تفکر را به شکل‌های مختلف از جمله تفکر خلاق، تفکر انتقادی، تفکر گروهی و فراشناخت در نظر می‌گیرند. در دهه گذشته فراشناخت و مهارت‌های تفکر انتقادی محور بسیاری از مطالعات بوده است. وگریف و همکاران (Wegerif et al, 2015) بیان می‌کنند که بررسی تاثیر آموزش توانایی‌های تفکر بر خلاقیت و دانش و همچنین اثر بخشی یادگیری گروهی در تفکر، از مسائل مورد توجه در پژوهش‌های سال‌های اخیر بوده است. با توجه به گرایش چشمگیر به آموزش تفکر انتقادی به کودکان، سؤالی که همچنان در طی سال‌ها مطرح بوده است این است که آیا کودکان قادر به یادگیری مهارت‌های تفکر انتقادی می‌باشند؟ فاندی (۱۳۹۵: ۲۴۹) در پاسخ به این پرسش بر این باور است که نمی‌توان به کودکان تفکر را آموزش داد یا فرصت فکر کردن به آن‌ها را نداد، ولی از آن‌ها توقع داشت تا افراد متفکری باشند. مهم آن است که کودکان به چنین فعالیت‌هایی گرایش پیدا کنند و متفکر بودن را به عنوان شکلی از زندگی بپذیرند. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که آموزش چنین توانایی‌هایی در کنار واحدهای درسی مدرسه که زبان انگلیسی هم می‌تواند یکی از آن‌ها باشد، به کودکان کمک می‌کند باور کنند که ایده‌ها، تفکرات و توانایی‌های آن‌ها مهم و ارزشمنداند (McGuinness, 2007).

یکی از نکاتی که لزوم گنجاندن آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی در یادگیری زبان دوم را برجسته می‌کند ایجاد انگیزه و شور و شوق در کودکان است (Zhang, 2001) که می‌تواند به دستیابی به اهداف آموزشی یک جامعه کمک کند و سهمی در اعتلای علمی آن جامعه داشته باشد. از جنبه‌های مهم پژوهش در حوزه مهارت‌های تفکر در آموزش زبان انگلیسی، می‌توان به سنجش و ارزیابی سطح تفکر انتقادی زبان آموزان از طریق استفاده از معیارهای تفکر انتقادی اشاره کرد (Shin et al, 2006; Stapleton, 2001). لازم به ذکر است که به طور کلی این نوع پژوهش برای سنجش و ارزیابی سطح تفکر انتقادی زبان آموزان در سطح دانشگاهی انجام می‌شود و تحقیقات اندکی در مقاطع متوسطه و ابتدایی صورت گرفته است.

یکی دیگر از رویکردهای مطالعاتی، مربوط به شناخت و آگاهی معلمان در مورد مهارت‌های تفکر است. تحقیقات نشان می‌دهند که باورهای آموزشی معلمان بر شیوه‌های آموزشی و تصمیم‌گیری آن‌ها در کلاس‌های درسی تأثیر می‌گذارد (Borg, 2006; Farrell & Williams & Kun, 2008; Li & Walsh, 2011) همان‌گونه که ویلیامز و بردن (Burden, 2010) معتقدند، باورهای معلمان در مورد یادگیری زبان بر هر کاری که در کلاس انجام می‌دهند تأثیر می‌گذارد، و آن‌ها را قادر می‌سازد فعالیت‌های کلاسی را بسیار کارآمدتر هدایت کنند و ارتقا بخشند تا اینکه فقط از یک روش خاص یا کتاب درسی معین استفاده کنند. بنابراین، دانشی که معلمان در مورد مهارت‌های تفکر و نحوه ادغام آن‌ها در تدریس خود دارند ممکن است پیامدهای آموزشی چشمگیری داشته باشد. امروزه، پیشینه تحقیقات مربوط به شناخت معلمان از مهارت‌های تفکر به مباحثی نظیر میزان "تطابق" بین باورهای یادگیرندگان و معلمان (Cohen & Fass, 2001)، تغییرات در باورهای معلمان (Mattheoudakis, 2007) و تأثیر باورها بر رفتار معلمان در کلاس درس و همسویی فعالیت‌های آموزشی با چنین باورهایی (Basturkmen, 2012) خلاصه می‌شوند. با این حال، روش‌ها، راهبردها و راهکارهای پیشنهادی در پیشینه تحقیقات که می‌توانند به معلمان زبان خارجی در ارتقا مهارت‌های تفکر انتقادی زبان آموزان خردسال کمک کنند، بسیار اندک و انگشت شمار می‌باشند. نیاز مبرم به انجام تحقیقات بیشتر چه از لحاظ کمی و کیفی برای بازنگری و بررسی محاسن و کاستی‌های موجود در یادگیری همزمان زبان انگلیسی کودکان خردسال و مهارت‌های تفکر وجود دارد. چنانچه ونویل (Venville, 2002) ادعا می‌کند، بیشتر تحقیقات موجود تنها به توضیح نیاز به توسعه توانایی‌های تفکر می‌پردازند و توجه و



نگرانی چندانی در مورد چگونگی دستیابی به چنین هدفی وجود ندارد. تحقیق حاضر می-تواند ایده استفاده از روش‌های آموزش تفکر در کلاس‌های زبان انگلیسی را در معلمان زبان به وجود آورد.

### ۳.۲ کتابخوانی تصویری برای ارتقاء تفکر انتقادی

داستان‌ها نقش ارزشمندی در آموزش تفکر به کودکان ایفا می‌کنند. از دیدگاه فیشر (۱۳۹۲) چون داستان‌ها دارای ابتدا و انتها هستند، معانی و رخدادها در آن‌ها بهتر درک می‌شوند. نکته ارزشمند در روند داستان‌ها آن است که در پایان به شیوه‌ای منطقی و موثر، از هر آن‌چه در ابتدا مطرح شده گره‌گشایی می‌شود. اگرچه خواندن کتاب همواره یکی از روش‌های مورد استفاده توسط آموزگاران و مربیان برای سرگرمی و آموزش کودکان در هر گروه سنی بوده است (Ellis & Brewster, 2014; Ghosn, 2013)، داستان‌های فلسفی «باید خواننده را به تفکری مستقل فرا بخوانند و اندیشه‌های گنجانده شده در خود را در تعامل با ایده‌های دیگر مورد بحث قرار دهند» (ناجی، ۱۳۹۰: ۴۳، ج ۱). برای این که داستان‌ها از سطح کیفی فلسفی مناسبی برخوردار باشند، بایستی خصوصیات و عناصر خاصی در آن‌ها وجود داشته باشد. کفایت فلسفی از دو بعد فرم و محتوا قابل بررسی است. «منظور از محتوا همان مفاهیم، موضوع‌ها، درون‌مایه‌ها، سوال‌ها و ... است و منظور از فرم ویژگی‌هایی نظیر ژانر، قالب، روایت‌های داستانی و ... می‌باشد» (ناجی و مرعشی، ۱۳۹۱: ۹۴).

استفاده از کتاب‌های تصویری به عنوان یک ابزار آموزشی و یادگیری نقش به‌سزایی در رشد تفکر انتقادی کودکان خردسال بازی می‌کند. یکی از مزایای اصلی کتاب‌های تصویری این است که برای توصیف معانی، از توصیفات شفاهی و تصویری کتاب می‌توان بهره برد. «... کتاب تصویری ترکیبی از تصاویر و توصیفات است که هر دو لازم و ملزوم یکدیگر هستند» (Machado, 2015: 283). بنابراین با در نظر گرفتن توضیحات گفتاری و تصاویر، آن‌ها می‌توانند به یک قابلیت پویا در فرایند معناسازی تبدیل شوند (Kress & van Leeuwen, 2006). توجه به داستان‌ها، در نظر گرفتن تصاویر و صحبت در مورد آن‌ها از جمله موثرترین روش‌ها و تمرین‌های افزایش آگاهی در جهت آموزش توانایی‌های اجتماعی است، زیرا می‌تواند زمینه ارتباطات تعاملی بین مربیان و همسالان را فراهم کند (Fleta, 2012, 2019; Mourão, 2015). در این رابطه کامرون (2001: 40)، توضیح می‌دهد که وقتی

کودکان داستان می‌خوانند، می‌توانند معنای آن‌ها را از طریق تصاویر مفهومی در ذهن خود ایجاد کنند که این امر الزاماً برای یادگیری زبان نیست، اما «ممکن است در یادگیری زبان اول یا به شیوه ایی مستقل از زبان که روانشناسان آن را زبان اندیشه (زبان ذهنی) می‌نامند، مورد استفاده قرار گیرد». بزرگسالان و کودکان به کتاب‌های تصویری نگاه می‌کنند و در حین خواندن کتاب تصویری به منظور «یادگیری» از طریق «خواندن» و تفسیر تصاویر کتاب‌های تصویری که بخشی از سواد بصری است، صحبت می‌کنند (Yokota & Teale, 2011).

سایپ (Sipe, 1998)، اذعان می‌کند واژگان و تصاویر موجود در کتاب‌های تصویری از قدرت مشترکی در انتقال معانی برخوردار هستند و به درک منظور نویسنده یاری می‌رسانند. همچنین کانسیدین و همکاران (Considine et al., 1994)، معتقدند که زبان آموزان خردسال با خواندن جنبه‌های تصویری مانند جستجوی اتفاقات، نمادها و رنگ‌ها می‌توانند دانش کسب کنند. مک کلاسی (McCloskey, 1965)، معتقد است که

برای هر کسی مهم است که تصاویر و محیط اطراف خود را به درستی ببیند و ارزیابی کند .... برای ایجاد حس بصری ... خواندن کتاب‌های تصویری ... برای این است که بدانیم آیا این تصاویر به قدر کافی گویا بوده و توانسته‌اند منظور نویسنده را انتقال دهند (McCloskey به نقل از Considine et al., 1994:44).

کتاب‌های تصویری زمینه‌ای برای یادگیری فراهم می‌کنند که در آن زبان آموزان خردسال در گفت‌وگو یا ارتباط با سایر همسالان یا بزرگسالان شرکت می‌کنند. پرس‌وجو، گفت‌وگو و روایت، برای افزایش توانایی‌های تفکر زبان آموزان خردسال ضروری است (Taggart et al, 2005). همچنین، لیپمن (Lipman, 1980) تاکید می‌کند بحث‌های گروهی مختص یک متن می‌تواند استدلال کلامی را بهبود بخشند و مجموعه‌ای از پرسش‌ها را تشکیل دهند. مشارکت کودکان در بیان و شنیدن نظرات انتقادی در مورد موضوعات مربوط به زندگی‌شان، می‌تواند به آموزش استدلال و تفکر منطقی منتهی شود. این روندها می‌توانند در هنگام آموزش زبان خارجی/دوم هم رخ دهند.

زبان آموزان خردسال می‌توانند از طریق کتاب‌های تصویری معنا سازی کرده و در مفاهیم کتاب‌ها با دقت تامل کنند. والش (Walsh, 2003)، در تحقیق خود واکنش‌های مربوط به خواندن کودکانی که برای آن‌ها انگلیسی زبان دوم بود، را با زبان آموزانی که انگلیسی

زبان مادری‌شان بود مقایسه کرد و دریافت که هر دو گروه زبان آموزان می‌توانند با تجزیه و تحلیل تصاویر کتاب‌های داستان، آن‌ها را به دانش قبلی خود پیوند داده، پیشنهاداتی ارائه و اطلاعات جدیدی را فراهم کنند. همچنین سیمپسون (Simpson, 2005)، واکنش‌های اولیه کودکان و پاسخ آن‌ها به کتاب‌های تصویری را مورد مشاهده قرار داد و دریافت که رایج‌ترین فعالیت آموزشی، مربوط به مشارکت کودکان در خواندن متن کتاب بود. زبان‌آموزان توضیحات خود را برای درک داستان‌ها به کار می‌گرفتند. اگر چه در این تحقیق توجه کمی به مشارکت زبان‌آموزان خردسال در تفکر انتقادی شده بود، اما تعدادی از کودکان توانایی تامل دقیق در تصاویر کتاب از دیدگاه انتقادی را نشان دادند، مانند توجه به این که چرا یک تصویر به شیوه خاصی ترسیم شده است.

### ۳. پیشینه پژوهش

پژوهش کیفی حاضر از رویکرد اجتماعی- فرهنگی (sociocultural approach) برای بررسی چگونگی یادگیری تفکر انتقادی در حین آموزش زبان انگلیسی به کودکان خردسال استفاده کرده است. در تحقق این رویکرد، از طرح پژوهش مطالعه‌ی موردی توصیفی (descriptive case study) برای دستیابی به اهداف پژوهش استفاده شده است. یک مطالعه موردی شامل «توصیف و تحلیل جامع از یک نمونه خاص، پدیده یا واحد اجتماعی است» (Merriam, 2011: 21) در حقیقت مطالعه موردی، نمونه‌ای از «افراد واقعی در موقعیت‌های واقعی» است که به مطالعه «تعامل‌های پیچیده، پویا و آشکار رویدادها، روابط انسانی و سایر عوامل در یک نمونه منحصر به فرد» می‌پردازد (Cohen et al, 2000:181). تلاش پژوهش‌های کیفی بر آن است تا با استفاده از منابع و ابزار گوناگون به داده‌های عمیق دست یابند و بتوانند با استفاده از آن‌ها درک درستی از شرکت‌کننده (آزمودنی) بیابند (Yin, 2011). پژوهشگران تحقیق حاضر بر این عقیده‌اند که این روش در توضیح چگونگی گنجاندن مهارت‌های تفکر و کشف مهارت‌های استدلالی کودکان در حین یادگیری زبان خارجی می‌تواند مناسب باشد.

### ۱.۳ شرکت کنندگان

شرکت کنندگان دو کودک سه ساله دو قلو به نام‌های سام و سارا (نام مستعار خود انتخابی) بودند که در خانواده‌ای فارسی زبان در ایران به دنیا آمده‌اند. مادر این کودکان

یکی از محققین بود (ارجاع داده نشد). هدف از این مقاله، مشاهده و توصیف چگونگی گنجاندن تفکر انتقادی در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به این کودکان به مدت یک و نیم سال بود.

### ۲.۳ ابزار گردآوری داده‌ها

برای پاسخ به پرسش مطرح شده و دستیابی به هدف تحقیق، از سه ابزار برای جمع آوری داده‌ها استفاده شد که عبارت بودند از: مشاهده، ضبط صدا و تصویر و دفترچه یادداشت روزانه که توسط مادر- پژوهشگر (برای انجام پژوهش) نگهداری می‌شد. لازم به ذکر است تمام داده‌های شخصی و هر گونه اطلاعات از جمله ضبط‌ها و رونوشت‌ها در این تحقیق به صورت محرمانه ذخیره شده است.

### ۳.۳ ثبت یادداشت‌های روزانه

مادر-پژوهشگر با استفاده از یک دفترچه یادداشت، فعالیت‌های مربوط به یادگیری زبان انگلیسی کودکان دوقلو و پیشرفت آن‌ها در توانایی تفکر انتقادی را ثبت می‌کرد که شامل یادداشت‌ها و مشاهدات او در طول انجام پژوهش حاضر بود. این یادداشت‌های روزانه فعالیت‌ها و نحوه تعامل و ایجاد ارتباط کلامی سام و سارا را هنگام انجام فعالیت‌های گوناگون در موقعیت‌های متفاوت ثبت می‌کردند که از جمله می‌توان به یادداشت برداری در زمان تماشای کارتون یا سی‌دی‌های آموزشی، گفت‌وگوی کودکان با یکدیگر و با مادرشان، خواندن کتاب‌های آموزشی، جمله‌سازی و خواندن انواع کتاب‌های داستان اشاره کرد. این یادداشت‌ها در بررسی سیر رشد زبانی و تحول شناختی کودکان نقش مهمی ایفا کردند.

### ۴.۳ ضبط صدا و تصویر

ضبط این پژوهش از سه سالگی سام و سارا شروع شد و به مدت یک و نیم سال ادامه پیدا کرد. ضبط صدا و تصویر به صورت هفتگی و حداقل یک ضبط در هر هفته انجام می‌شد. طول زمان ضبط بین پنج تا سی دقیقه متغیر بود. برای ضبط از دوربین فیلمبرداری دیجیتال

و سه پایه استفاده شد. ضبط صدا و تصویر تعامل کلامی و غیر کلامی کودکان را منعکس می کرد و در تجزیه و تحلیل داده ها مورد استفاده قرار گرفت.

### ۵.۳ روش خواندن کتاب تصویری

بعد از گذشت ده ماه از یادگیری زبان انگلیسی، خواندن کتاب های تصویری توسط مادر-پژوهشگر در برنامه های آموزشی کودکان دوقلو قرار گرفت با این استدلال که خواندن کتاب راهکاری جذاب برای الهام بخشیدن به تفکر در مورد هر موضوعی است. موضوعات مورد بحث با پیشبرد یک هدف خاص انجام می شدند و گاه یک موضوع کاملاً آزاد بودند. مادر-پژوهشگر گفت وگو را با توجه به پاسخ کودکان پیش می برد. دلیل اصلی تاخیر در خواندن کتاب های تصویری این بود که اطمینان حاصل شود که کودکان دوقلو می توانند آن چه را که مادر-پژوهشگر به زبان انگلیسی می گفت یا می پرسید، درک کنند. او داستان های انگلیسی را بدون ترجمه ی فارسی می خواند. مکالمه (گفت وگو) و پرسش ابتدا به زبان انگلیسی بود و اگر پرسش ها بالاتر از توانایی های زبان سام و سارا بود، مادر-پژوهشگر آن ها را به فارسی ترجمه می کرد تا آن ها بتوانند بین آن چه دیده و شنیده اند ارتباط برقرار کنند. مادر-پژوهشگر از کودکان می خواست که به تصاویر نگاه کنند و روند داستان را حدس بزنند. هدف این بود که آن ها تشویق شوند و افکار خود را بر اساس درک از داستان بیان کنند و همچنین بتوانند بین اطلاعات تازه و دانش قبلی خود ارتباط برقرار کنند و آن را توضیح دهند. استدلال پژوهشگران این تحقیق این بود که چنین شیوه آموزشی بر یادگیری سام و سارا تاثیر بسزایی خواهد داشت. به علاوه، چگونگی تحلیل کتاب های تصویری نیز می توانست در کیفیت تفکر انتقادی کودکان موثر باشد.

در این تحقیق از شش کتاب تصویری که از منابع برخط پیاده سازی شده بودند استفاده شد که مدت زمان خواندن داستان ها بین ۱۰ تا ۱۵ دقیقه در هر هفته بود:

- لانه ی ویژه (A Special Nest) اثر کاویتا سینگ (Kavita Singh)؛
- بر بلندای آسمان (Up in the Air) و موش شهری و موش روستایی (Town Mouse and Country Mouse) اثر هیوز و ویلیامز (Hughes & Williams, 2002)؛
- و همچنین (And Also) اثر لورن بوکس (Lauren Beukes)؛

- ازدها دیلن و گشتی در زمین بازی (Dylan the Dragon & the Playground Ride) اثر زانی ماتو (Zani Mathoo)؛
- و فقط این طور که هستم (Just the Way I am) از بیندا گوپتا (Bindu Gupta).

### ۶.۳ تجزیه و تحلیل داده‌ها

این بخش بر تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش‌های مختلف تمرکز دارد. تجزیه و تحلیل داده‌ها فرآیندی اساسی است که در آن محقق داده‌ها را درک می‌کند و درون مایه‌هایی را تشکیل می‌دهد که با آنها به سؤالات تحقیق پاسخ می‌دهد (Denscombe, 1998). تجزیه و تحلیل داده‌ها شامل سازماندهی داده‌ها، تفسیر آنها، و شناسایی مضامین (محورها) و الگوهای مهم در موارد و موقعیت‌های گوناگون است (Creswell, 2008). در پژوهش حاضر از روش تحلیل محتوای کیفی (content analysis) برای پاسخ به سؤال تحقیق استفاده شد. تجزیه و تحلیل محتوا شامل «بررسی دقیق و منظم و تفسیر یک مجموعه خاص از مطالب در تلاش برای شناسایی الگوها، مضامین، سوگیری‌ها و معانی» است (Berg, 2009: 338). همچنین رونویسی (data transcribing) و آشناسازی (familiarizing) داده‌ها گام‌های اصلی برای تجزیه و تحلیل دقیق داده‌ها بودند. در طول فرآیند رونویسی، مادر-پژوهشگر از تصاویر ذهنی و ذهنیت شخصی خود برای معنا بخشیدن به داده‌ها استفاده کرد. از آنجایی که پژوهش کیفی به طور کلی به تفسیر محقق وابسته است (Creswell, 2008; Denscombe, 1998; Yin, 2011)، لازم است محقق ماهیت وجودی داده‌ها را دریابد تا بتواند درک کاملی از کل تحقیق ارائه دهد. در طول خوانش‌های متعدد رونوشت‌های سمعی و بصری، مادر-پژوهشگر بینش‌ها، تأملات، تصورات و ایده‌های شخصی خود را یادداشت کرد که این یادداشت‌ها در تحلیل‌های آتی در نظر گرفته شد.

### ۴. یافته‌های پژوهش

جدول ۱، محورهای اصلی برای دسته‌بندی پرسش پژوهش را توضیح می‌دهد «چگونه می‌توان در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به کودکان خردسال مهارت‌های تفکر انتقادی را گنجانده؟» این دسته‌بندی دو محور اصلی را آشکار کرد: هنر قصه‌گویی و

گفت‌وگو و تعامل بین کودکان و مادر-پژوهشگر. این محورها چگونگی بکارگیری مهارت-های تفکر انتقادی در آموزش زبان انگلیسی به زبان آموزان خردسال را نشان می‌دهد.

جدول ۱. محورهای اصلی در گنجاندن مهارت های تفکر انتقادی در آموزش زبان انگلیسی

دسته بندی محورها	محورهای اصلی
گنجاندن مهارت‌های تفکر انتقادی در آموزش زبان انگلیسی	هنر قصه گویی
	گفت‌وگو و تعامل بین کودکان و مادر-پژوهشگر

#### ۱.۴ هنر قصه گویی

از دیدگاه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی (Vygotsky, 1978)، معمولاً استدلال و تفکر می‌توانند از طریق فعالیت‌های اجتماعی رشد یابند، مانند توانایی کودکان برای یادگیری فراتر از سطح رشد فعلی خود با راهنمایی بزرگسالان. استدلال محققان پژوهش حاضر این بود که کیفیت پرسش‌های مادر-پژوهشگر می‌تواند بر کیفیت تفکر انتقادی سام و سارا تاثیر بگذارد. بنابراین، او باید پرسش‌هایی با "چگونه و چرا" مطرح کند تا بتواند کودکان را به سوی پاسخگویی انتقادی سوق دهد. با طرح پرسش‌های ساده‌ای که صرفاً هدفشان به خاطر آوردن است نمی‌توان انتظار پاسخ‌های انتقادی داشت. پرسش‌هایی مانند نظرتان چیست؟ یا چه احساسی دارید؟ از سوی مادر-پژوهشگر می‌توانند منجر به پاسخ‌های مناسب‌تری شوند این مثال‌های ساده، اهمیت استفاده از پرسشگری کیفی به عنوان شیوه موثر برای تقویت تفکر انتقادی سام و سارا را نشان می‌دهد. هر دو هفته یک بار مادر-پژوهشگر، درس‌های مربوط به خواندن کتاب تصویری را با توجه به چهار شیوه اصلی زیر تحلیل می‌کرد تا پیشرفت سام و سارا را در توانایی تفکر انتقادی ارزیابی کند:

- پرسش و پاسخ بین کودکان دوقلو و مادر-پژوهشگر هنگام خواندن کتاب‌های تصویری
- مشارکت کودکان دوقلو در تفسیر داستان‌ها
- توانایی کودکان دوقلو در استفاده از داستان‌ها به صورت کاربردی
- تحلیل داستان‌ها توسط کودکان دوقلو

## ۲.۴ پرسش و پاسخ هنگام خواندن کتاب‌های تصویری

پرسش و پاسخ‌های بین کودکان و مادر-پژوهشگر تحلیل و رونویسی شد و با بکارگیری راهبرد "راهنمای سه سطح" مادر-پژوهشگر توانست امکان فهم داستان‌ها را به شیوه‌ای معنا-محور و انتقادی برای کودکان دوقلو فراهم کند. راهنمای سه سطح یک راهبرد در مهارت خواندن است که یادگیرندگان بر متن تمرکز می‌کنند تا بتوانند محتوای آن را پردازش کنند. این رویکرد، راهی برای درک، تفسیر و بکارگیری متون با در نظر گرفتن سه سطح رویه نگر (سطحی)، تفسیری و ارزشیابی است تا به خوانندگان کمک کند گام به گام از سطح متون فراتر روند. با در نظر گرفتن این راهبرد، ابتدا مادر-پژوهشگر سوالات خود را که در حین خواندن کتاب‌های تصویری مطرح کرده بود در سه سطح رویه نگر، تفسیری و ارزشیابی دسته بندی کرد. از آن جا که تصمیم گیری دقیق در مورد پرسش‌های تفسیری و ارزشیابی دشوار بود، پرسش‌های مادر-پژوهشگر با توجه به راهنمای سه سطح مورد ارزیابی قرار گرفت. همچنین پاسخ‌های مناسب کودکان به هر سه نوع پرسش مورد تحلیل قرار گرفت.

در زیر نمونه‌هایی از سه نوع پرسش توسط مادر-پژوهشگر از کتاب «لانه‌ی ویژه» اثر کاویتا سینگ (Kavita Singh): آمده است.

### ۱.۲.۴ نمونه پرسش‌های رویه نگر

پرسش‌های رویه نگر هدف خاصی در تقویت توانایی تفکر انتقادی سام و سارا داشتند. کودکان دوقلو باید از شواهد و تصویرها برای کمک به سطح بالاتری از رشد تفکر خود استفاده می‌کردند. این مساله با عقاید پرسلی و بلاک (Pressley & Block, 2002) انطباق دارد و نشان می‌دهد که در بیشتر موارد، توانایی‌های تفکر سطح بالاتر به وسیله تقویت مهارت‌های تفکر سطح پایین تر می‌توانند ایجاد شوند. بنابراین، ابتدا سام و سارا مفاهیم کلی داستان‌ها را درک کردند، که موجب تقویت تفکر آن‌ها شد. پاسخ‌های آن‌ها به پرسش‌های رویه نگر نشان می‌دهد که آن‌ها توانستند به زبان انگلیسی به پرسش‌های رویه نگر به پاسخ دهند. اگرچه پاسخ‌های آن‌ها کوتاه بود (مانند بله/خیر، یا این یک ... است، آن یک ... است) اما نشان از درک آن‌ها داشت.

- به نظر شما پرنده در این تصویر چه می‌کند؟



- آیا آن یک درخت است؟
- پرنده چه رنگی است؟
- آیا پرنده از ساختن لانه خوشحال است؟
- پرنده در کنار درخت چه می‌بیند؟

#### ۲.۲.۴ نمونه پرسش‌های تفسیری

با توجه به راهنمای سه سطح، توجیه پاسخ به پرسش‌های ارزشیابی و تفسیری ضروری است. به دلیل ماهیت ذهنی بودن پاسخ به این نوع پرسش‌هاست که در داستان‌های مختلف به صورت آشکار بیان نمی‌شوند. مادر-پژوهشگر اغلب سام و سارا را برای درک ایده‌ها و اظهاراتشان مورد آزمایش قرار می‌داد. گفت‌وگوی زیر نشان می‌دهد چگونه مادر-پژوهشگر به کودکان کمک می‌کند تا نظرات خود را هنگام خواندن کتاب «لانه‌ی ویژه» توضیح دهند:

مادر-پژوهشگر: «ایجاد مکان مناسب برای ساختن لانه دشوار است؟ به نظر شما درست است؟»

سام و سارا: «بله»

مادر-پژوهشگر: «چرا فکر می‌کنی پیدا کردن مکان مناسب برای ساختن لانه سخت است، سام؟»

سام: «سخت‌هف چون ممکنه یه چیزی پرنده را اذیت کنه.»

مادر-پژوهشگر: «اوه»

مادر-پژوهشگر: «نظر شما چیه سارا؟»

سارا: «چون پرنده لانه اش را دوست داشت، به این خاطر می‌ترسید.»

#### ۳.۲.۴ نمونه پرسش‌های ارزشیابی

در این مقاله، پرسش‌های ارزشیابی و تفسیری به عنوان پرسش‌های پذیرنده و چالش برانگیز در نظر گرفته شدند. تعداد پرسش‌های ارزشیابی مطرح شده در جلسات خواندن کتاب تصویری تا حدی کمتر از تعداد پرسش‌های تفسیری بود. در حین خواندن کتاب تصویری، مادر-پژوهشگر سعی می‌کرد تعداد پرسش‌های تفسیری و ارزشیابی را افزایش

دهد تا کودکان دوقلو را از وجود چنین پرسش‌هایی آگاه نماید و زمینه را برای به چالش کشیدن آن‌ها با سوالات انتقادی آماده کند. همان‌گونه شکل ۲ نشان می‌دهد، کودکان دوقلو کم‌کم در پاسخ مناسب‌تر به پرسش‌های تفسیری و ارزشیابی موفق‌تر عمل کرده‌اند. نمونه‌ای از خواندن کتاب تصویری، «لانه‌ی ویژه» در این بخش آورده شده است که تلاش مادر-پژوهشگر را برای بکارگیری پرسش‌های ارزشیابی نشان می‌دهد.

مادر-پژوهشگر از کودکان دوقلو می‌پرسد:

«فکر می‌کنید چرا این اتفاق برای لانه پرنده افتاده است؟»

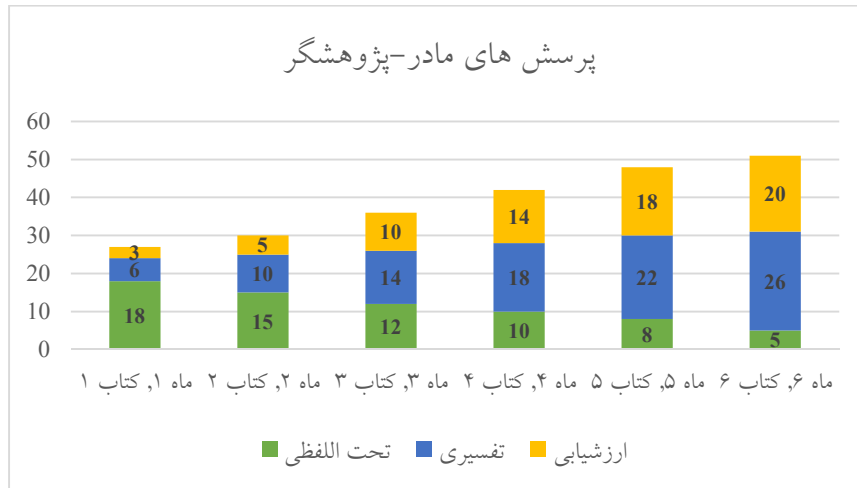
سام: «چون پرنده نمی‌تونه جای خوبی برای زندگی پیدا کنه.»

سارا: «چون برای ساختن لانه عجله داشت.»

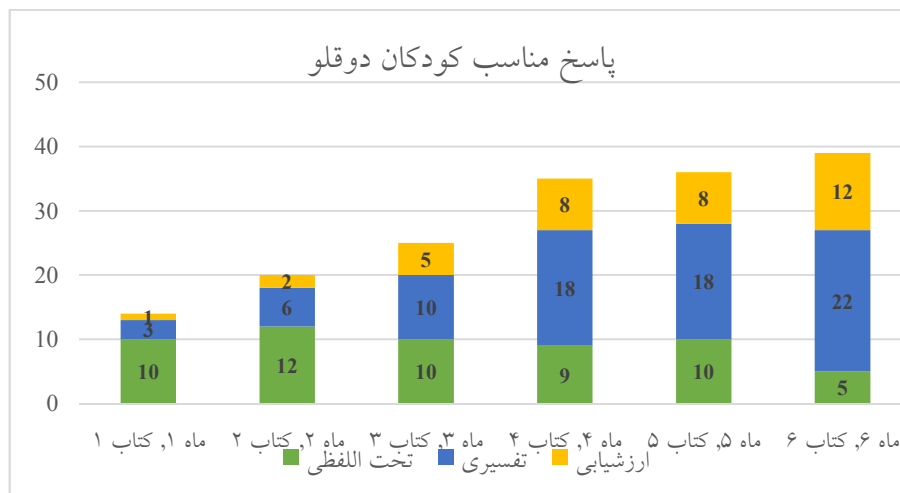
این پرسش کودکان دوقلو را تا حدودی تشویق کرد تا در مورد پیامدهای یک رویداد، که به نظر می‌رسد به طرز ماهرانه‌ای به آن پاسخ داده‌اند، فکر کنند.

شکل‌های ۱ و ۲ فراوانی کل انواع مختلف پرسش‌های مورد استفاده توسط مادر-پژوهشگر و پاسخ مناسب کودکان دوقلو در طول شش ماه از روند خواندن کتاب تصویری را نشان می‌دهند. همان‌طور که در شکل ۱ نشان داده شده است، بیشتر پرسش‌های مطرح شده توسط مادر-پژوهشگر ابتدا در سطح رویه نگر بوده است. در ادامه، کودکان بیشتر با پرسش‌های ارزشیابی و تفسیری در مقایسه با پرسش‌های رویه نگر مواجه شدند. بسیاری از پرسش‌های تفسیری، تاکید مادر-پژوهشگر را برای تشویق کودکان به مشارکت در معانی متن در رابطه با تجربیاتشان منعکس می‌کرد که در حقیقت مطابق با مطالعات گذشته، فعالیت‌های آموزشی بایستی در برگزیده تجربه قبلی زبان‌آموزان در مراحل یادگیری باشد (González, 2005).

شکل ۲ فراوانی پاسخ‌های مربوط به پرسش‌های توضیحی سام و سارا را نشان می‌دهد. همان‌گونه که از شکل پیداست، آن‌ها در ایجاد این نوع معنا مهارت داشته‌اند و توانسته‌اند با کتاب‌های داستان ارتباط برقرار کنند. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های پیشین سازگار است (Knight, 2006; Simpson, 2005) و بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که سام و سارا توانسته‌اند از دانش قبلی خود استفاده کنند و ایده‌هایی ارائه دهند و استدلال کنند.



شکل ۱. فراوانی انواع پرسش‌ها توسط مادر-پژوهشگر هنگام خواندن کتاب‌های تصویری در طول شش ماه



شکل ۲. فراوانی پاسخ‌های مناسب کودکان دوقلو هنگام خواندن کتاب‌های تصویری در طول شش ماه

### ۳.۴ مشارکت کودکان دوقلو در معانی داستان‌ها

در راستای ارتقا سطح مشارکت کودکان در درک معانی داستان‌ها، مادر-پژوهشگر سعی کرد آن‌ها را به بهره‌گیری از تجربیات گذشته خود برای تشخیص و درک اهداف اصلی داستان‌ها تشویق کند. نمونه‌ای از این فعالیت در مکالمه بین مادر و سارا در حین کار با کتاب تصویری «اژدها دیلن» اثر زانی ماتو (Zani Mathoo) به تصویر کشیده شده است. در این مکالمه، مادر-پژوهشگر تلاش کرد با بکارگیری تجربه قبلی سارا از تنهایی، موجب تشویق و مشارکت وی در معنا بخشیدن به داستان شود. مادر-پژوهشگر برای کمک به توضیح این تجربه از او پرسید:

«آیا این داستان شما را به یاد چیزی می‌اندازد؟»

سارا: «یک بار تو خانه بازی، هیچ دوستی برای بازی نداشتم، آن روز خیلی خسته کننده بود، اصلاً دوستش نداشتم.»

مادر: «به نظرت تجربه خوبی بود؟»

سارا: «نه، خیلی بد بود.»

یکی دیگر از رویکردهای مهم مادر-پژوهشگر برای افزایش توانایی‌های تفکر، شناخت و بحث درباره پیام‌های اصلی کتاب داستان بود. او با طرح پرسش‌هایی مانند «چه کسی ایده ی خوبی از داستان را می‌خواهد به ما بگوید؟» یا «به نظر شما پیام داستان چیست؟»، سعی کرد توجه کودکان دوقلو را به مسائل مهم داستان جلب کند. مکالمه زیر تلاش مادر و سام در جهت فهم پیام اصلی کتاب «و همچنین» اثر لورن بوکس (Lauren Beukes) را نشان می‌دهد:

مادر: «سام، شما نظری در مورد این داستان ندارید؟»

سام: «بله، دارم فکر می‌کنم.»

مادر: «خب، چه فکر خوبی کردی؟»

سام: «من هم آبی را دارم (این گونه خواهرش را صدا می‌زد) و او دوست خوب منه.»  
درواقع این گفته با پیام اصلی داستان هم‌خوانی داشت که خواهرها و برادرها را تشویق می‌کرد برای حفظ روابط و تعاملات خود، فعالیت‌های مشترک انجام دهند.

در موقعیت کتاب خوانی دیگر، مادر-پژوهشگر از کودکان خواست نظرات خود را در مورد داستان توضیح دهند تا بتواند آن‌ها را به مشارکت در معناسازی تشویق کند. نمونه ای از خواندن کتاب داستان «فقط این طور که هستم» نشان می‌دهد چگونه سام با بکارگیری تجربه خود در درک داستان به شایستگی ایده خود را توضیح می‌دهد. وقتی مادر-پژوهشگر از او می‌پرسد:

«چرا باید بدانیم اندازه یک گوسفند چقدر است؟»

سام با ارائه توضیحاتی منطقی و با استفاده از دانش قبلی خود در مورد گیر کردن خودش در چهارپایه که با اندازه بدن او متناسب نبود، به پرسش مادر-پژوهشگر اینگونه پاسخ می‌دهد:

سام: «مامان، یادت هست من هم یکبار تو چهار پایه گیر کرده بودم؟»

مادر: «بله عزیزم، به نظرت چرا این اتفاق افتاد؟»

سام: «چون من بزرگ بودم و چهارپایه کوچولو بود»

مادر: «حالا می‌توانی بگویی چرا دوستن اندازه یک گوسفند مهم است؟»

سام: «اگر اندازه گوسفند خیلی بزرگ باشد، ممکن است در جایی گیر کند...»

#### ۴.۴ استفاده کاربردی کودکان دوقلو از داستان‌ها

به نظر ونگر (Wenger, 2009) و در حمایت از دیدگاه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی پیشرفت تفکری یادگیرندگان باید به عنوان فرایندی در نظر گرفته شود که تحت تأثیر تعامل میان یادگیرنده، محیط، فرهنگ و عوامل تسهیل‌کننده قرار دارد. کامرون (Cameron, 2001) نیز چنین اقدامات حمایتی و کمک‌هایی که توسط بزرگسالان، معلمان یا همسالان دانایتر ارائه می‌شود را عامل موثر بر پیشرفت منطقه مجاور رشد (Zone of Proximal Development) کودکان تلقی می‌کند. منطقه مجاوررشد به تفاوت میان آنچه یادگیرنده می‌تواند بدون کمک دیگران و آنچه وی می‌تواند با راهنمایی و تشویق یک همراه ماهر یاد بگیرد، اشاره دارد. در پیاده‌سازی این نظریه در فرایند آموزشی این پژوهش، مادر-پژوهشگر با تأکید بر یادگیری اکتشافی هدایت شده در خوانش‌های متعدد کتاب‌های داستان، نقش میانجی (mediator) را در تعاملات بین کودکان بر عهده داشت. علاوه بر تسهیل در درک معانی ابتدایی هر داستان، مداخله مادر-پژوهشگر به کودکان فرصت کافی می‌داد تا صحبت

کنند، نظرات خود را بیان نمایند، پیش‌بینی کنند و رخدادهای آنها را به تجربه‌های فردی خود تعمیم دهند.

میانجی‌گری (Mediation) یکی از مفاهیم مهمی است که باید در نظریه اجتماعی-فرهنگی به آن اشاره کرد. میانجی‌گری یعنی بکارگیری سیستم‌های ارتباطی برای نشان دادن وقایع و از آنجا که سیستم‌های ارتباطی راه‌های تشریح افکار و ایده‌ها هستند، پس زبان سیستمی ارتباطی است که انسان‌ها از آن برای بیان تفکراتشان استفاده می‌کنند (Smidt, 2009). برای مثال، مادر-پژوهشگر هنگام خواندن کتاب داستان «فقط این طور که هستم» از کودکان دوقلو می‌پرسید: «اینجا چه اتفاقی می‌افتد؟» او همچنین کودکان را با پرسش‌هایی مانند: «آیا م به خاطر می‌آورید که او (گوسفند یوگا) چگونه به متکو (Metko) (شخصیت اصلی داستان) کمک کرد؟»، «فکر می‌کنید این داستان چگونه پایان می‌یابد؟» و «دوست دارید داستان چگونه به پایان برسد؟» سام و سارا را به مشارکت در فهم داستان و به چالش کشیدن افکار آنها تشویق می‌کرد. سام و سارا درک خود از این داستان را با بیان جملات زیر نشان دادند. به نظر محققان حاضر، این نظرات بیانگر درک کاربردی آنان از داستان بود:

مادر: «متکو چه احساسی داشت؟»

سام: «متکو بیچاره ناراحت بود»

مادر: «از کجا میدونی متکو ناراحت بود؟»

سام: «چون می‌خواست گوسفندهای دیگر به او کمک کنند»

مادر: «بالاخره آخرش چی شد؟»

سام: «چون دوست هاش بهش کمک کردن آخرش خیلی خوشحال شد.»

مادر: «آفرین پسرم، فکرت عالی بود»

مادر: «سارا، شما دوست داشتید آخر این داستان چطور باشه؟»

سارا: «دوست داشتم آخر داستان با جشن تولد متکو تمام شود.»

مادر: «اوه، چه ایده جالبی.»

#### ۵.۴ تحلیل انتقادی کودکان دوقلو از داستان‌ها

تحلیل انتقادی داستان، بیانگر این نکته بود که کودکان دوقلو از تاثیر یک داستان خاص بر افکار و احساساتشان آگاه بودند. کودکان باید داستان‌ها را تحلیل می‌کردند تا دریابند که

آن‌ها با اهداف خاصی نوشته شده‌اند و این داستان‌ها هستند که می‌توانند افکار آن‌ها یا دیگران را به شکل متفاوتی تحت تاثیر قرار دهند (Luke & Freebody, 1999b). بر اساس مشاهدات این پژوهش، کودکان در تعاملات خویش با یکدیگر و مادرشان، بارها نقش خود را به عنوان تحلیلگر در مورد تاثیر پیام‌های اصلی داستان‌ها بر احساسات یا زندگی شخصی خود نشان دادند. در حین خواندن کتاب‌های تصویری، مادر-پژوهشگر کودکان را تشویق می‌کرد نشان دهند چگونه داستان‌ها بر احساسات آن‌ها تاثیر گذاشته‌اند. همچنین از آنان می‌خواست افکار خود را در حین مشاهده برخی تصاویر انتخاب شده از کتاب‌های داستان بیان کنند. همچنان که فیشر (۱۳۸۹) معتقد است، در طرح پرسش‌های فلسفی می‌توان از پرسش‌های باز پاسخ استفاده کرد. این پرسش‌ها در پی دستیابی به دلایل و نظرات و احساسات فرد در مورد متن یا تجربه‌ای هستند و اغلب با چگونه یا چرا آغاز می‌شوند.

وقتی پس از خواندن کتاب «لانه‌ی ویژه»، مادر-پژوهشگر از کودکان در مورد احساساتشان پرسید، سام احساسات خود را نسبت به تصاویر مختلف آن این‌گونه بیان کرد: «در ابتدا وقتی دیدم لانه پرنده خراب شده است، ناراحت شدم ولی آخر داستان واقعا احساس خوبی داشتم.»

توضیحات سارا نیز نشان می‌داد چگونه او عکس‌های مختلف کتاب و پیام‌های آن را تشخیص داده است و چگونه تصاویر بر احساسات او تاثیر گذاشته‌اند:

مادر: «سارا جان وقتی داستان تمام شد شما چه احساسی داشتی؟»

سارا: «اگر اتاق خواب من بود، من خیلی ناراحت می‌شدم.»

مادر: «پرنده هم ناراحت شد؟»

سارا: «نه پرنده به لانه دیگه ساخت.»

مادر: «پس آگه مشکلی پیش اومد چطوری باید حلش کنیم؟»

سارا: «باید تلاش کنیم و ناراحت نشیم.»

## ۵. بحث

بر اساس تحلیل محتوای کیفی در این پژوهش، هنر قصه‌گویی و گفت‌وگو و تعامل بین کودکان و مادر آن‌ها، دو محور اصلی در بهره‌گیری از تفکر انتقادی در آموزش زبان

انگلیسی به این دو کودک خردسال بودند. بررسی کیفی یافته‌ها حاکی از آن بود که یادگیری مبتنی بر نظریه اجتماعی - فرهنگی چنان‌که ونگر (Wenger, 2009) و ليو (Lave, 2009) ادعا می‌کنند یک فرایند شخصی نیست، بلکه محصول مشارکت افراد در فعالیت‌های اجتماعی و تعاملی است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تفسیر و تحلیل داستان‌ها برای کودکان دوقلو فرصتی فراهم کرد تا آنان بتوانند نه تنها مهارت شنیداری خود را بهبود دهند، تخیلات خود را کاوش نمایند و واژگان جدیدی را تجربه کنند، بلکه توانایی تفکر انتقادی خود را ارتقا بخشند و به تفسیر و تأمل در موضوعات مختلف پردازند. توماس و تورن (Thomas & Thorne, 2009) نیز بر این باورند که قصه گویی می‌تواند سبب افزایش مهارت‌های تفکر انتقادی کودکان شود و نیز به عنوان ابزاری برای گسترش توانایی ارتباط شفاهی زبان آموزان بکار گرفته شود، زیرا بحث پیرامون مضمون داستان به صورت شفاهی با بهره‌گیری از مهارت تفکر سطح بالا، امکان ارتباط با تجربیات زندگی آن‌ها را فراهم می‌کند. یافته‌های پژوهش حاضر همساز با مطالعات پیشین، اهمیت قصه‌گویی به عنوان یک تجربه مشترک را نشان می‌دهد و این فرصت را به بزرگسالان و کودکان خردسال می‌دهد که درگیر یادگیری تعاملی شوند (Helming & Reid, 2017). کتاب‌های تصویری به عنوان ابزار آموزشی عالی بسیار کاربردی هستند و کودکان را به کشف درک جدیدی از مفاهیم و تأمل در چگونگی تأثیر این مفاهیم بر عملکرد آن‌ها تشویق می‌کنند (Robertson, 2018). هنگامی که دیدگاه‌های کودکان از طریق گفت‌وگوهای انتقادی گسترش می‌یابد، امکان شکل‌گیری نظرات مثبت نسبت به دیگران را نیز تا حدودی امکان‌پذیر می‌سازد (Kim, 2016). به علاوه، قصه گویی استفاده از زبان و مکالمه را برای که برای مهارت‌های تفکر انتقادی ضروری هستند، تسهیل می‌کند (Education Review Office [ERO], 2017). خواندن کتاب‌های تصویری زمینه طرح پرسش را فراهم می‌کند و این امکان را به بزرگسالان دانایتر می‌دهد تا کودکان را تشویق کند تجربیات و درک خود را به اشتراک بگذارند و محدوده واژگان خود را گسترش دهند.

همچنین در روند آموزش تفکر که از طریق داستان‌ها صورت می‌گیرد، راهنمایی و پشتیبانی معلمان، طرح پرسش از سوی آنان و جهت‌بخشی به سوال‌ها از اهمیت بالایی برخوردار است. فیشر (Fisher, 2005) بر این باور است که افراد میانجی (mediators) دنیای کودکان را برای آن‌ها معنادار می‌کنند. زیرا جهت‌گیری‌ها و راهنمایی‌های مربیان در کلاس



های درس برای کودکان نقش محرک دارند. کودکانی که به تنهایی قادر به انجام برخی امور از جمله حل مسئله، حفظ کردن چیزی یا به خاطر آوردن تجربیات خود نیستند با بهره‌مندی از کمک بزرگسالان می‌توانند در انجام این کارها موفق شوند (Vygotsky, 1978). از این‌رو، معلمان باید آگاهی و مهارت‌های آموزشی خود را در جهت ادغام و گنجاندن آموزش مهارت‌های تفکر در فعالیت‌های آموزش زبان انگلیسی ارتقا بخشند زیرا فقدان روش‌ها و مهارت‌های آموزشی مورد نیاز، مانع اجرای آموزش مهارت‌های تفکر می‌شود (Mok, 2009). به منظور پیشرفت مهارت‌های تفکر برای فراگیران، شاید اولین قدم توسط معلمان، اجرای آگاهانه راهکارهای مناسب مانند استفاده از پرسش‌های چالش برانگیز، فعالیت‌های گروهی و افزایش مدت پاسخگویی و تامل یادگیرندگان در کلاس‌های درس باشد (Li, 2011). با این حال، معلمان بدون کمک و پشتیبانی قادر به افزایش دانش و آگاهی خود در این زمینه نخواهند بود و نیازمند ایجاد فرصت‌های آموزشی و پیشرفت حرفه‌ای مناسب برای برآوردن نیازهای شغلی‌شان می‌باشند.

## ۶. نتیجه‌گیری

هدف این تحقیق، توصیف چگونگی استفاده از تفکر انتقادی در آموزش زبان انگلیسی به کودکان خردسال بوده است. تلفیق مهارت‌های تفکر انتقادی و آموزش زبان انگلیسی به کودکان، تلاش مهمی در حوزه آموزش محسوب می‌شود. پرورش مهارت‌های تفکر در سال‌های اولیه آموزش به سه دلیل می‌تواند به عنوان یک هدف چالش برانگیز تلقی شوند: سن زبان آموزان، ماهیت پیچیده مهارت‌های تفکر و اصالت پژوهش‌های مورد بحث در این زمینه. با این وجود، ادبیات پیشین، شیوه‌ها، رویکردها و روش‌های متفاوتی را برای رشد مهارت‌های تفکر زبان آموزان خردسال در کنار یادگیری زبان پیشنهاد می‌کند. البته، انتخاب رویکرد متناسب با در نظر گرفتن شرایط و موقعیت از اهمیت بالایی برخوردار است.

محورها و دسته‌بندی‌هایی که از این مقاله بدست آمده است به درک بهتر زبان آموزان، نقش معلمان و حوزه تفکر انتقادی خردسال کمک خواهد کرد. این محورها نشان می‌دهند که مهارت‌های تفکر را به سادگی می‌توان در فرایند یادگیری زبان بکار برد، به شرطی که معلمان زبان آموزان خردسال از مهارت و دانش کافی برای بهبود مهارت‌های تفکر

برخوردار باشند. به علاوه، در عمل باید یک محیط محرک در زندگی روزمره زبان آموزان خردسال تشکیل شود، زیرا وقتی زبان آموزان خردسال در یک محیط غنی باشند، بهتر یاد می‌گیرند. به منظور تقویت مهارت‌های تفکر، باید محیط یادگیری زبان آموزان آن‌ها را به حل مشکلات، بررسی و کشف جهان پیرامون خود تشویق کند.

در این پژوهش کیفی، مراحل یادگیری مهارت‌های تفکر دو کودک به همراه رشد زبان انگلیسی آن‌ها در محیط‌های کاملاً طبیعی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش موردی توصیفی نشان می‌دهد که اصول آموزش و یادگیری مبتنی بر نظریه اجتماعی - فرهنگی می‌تواند برای زبان آموزان خردسال مفید و قابل اجرا باشد. بر طبق این نظریه، بهترین شکل یادگیری زمانی است که کودکان پشتیبانی آموزشی مناسب دریافت کنند و فرصت تعامل معنادار با افراد پیرامون خود داشته باشند و از طریق این تعامل اجتماعی به رشد شناختی بالاتری دست یابند.

پژوهشگران تحقیق حاضر امیدوارند چشم‌انداز آموزش و یادگیری زبان انگلیسی خردسالان اصلاح شود. با بکارگیری مهارت‌های نوین آموزش تفکر و تلفیق استفاده از فناوری (که کارآمدی آن‌ها می‌تواند موضوع تحقیقات آتی باشد) در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی می‌توان رویه یادگیری و آموزش زود هنگام زبان‌های خارجی را تغییر داد. لازم است مدیران مدارس، طراحان برنامه‌های درسی، معلمان و والدین با چشم‌اندازی پویا به نیازهای کودکان نگاه کنند. همه کسانی که به کودکان، تعلیم و تربیت و آینده آنان اهمیت می‌دهند، باید برای شروع کاوش‌ها و سفرهای ماجراجویانه به سوی رویکردهای جدید آموزشی زمینه را هموار کنند.

## کتابنامه

فیشر، رابرت (۱۳۸۹)، داستان‌هایی برای فکر کردن، ترجمه سید جلیل شاهری لنگرودی، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

فیشر، رابرت (۱۳۹۲)، داستان‌هایی برای فکر کردن، ترجمه سید جلیل شاهری لنگرودی، تهران: انتشارات قطره.

قائدی، یحیی (۱۳۹۵)، مبانی نظری فلسفه برای کودکان. تهران: انتشارات مرآت.

ناجی، سعید (۱۳۹۰)، کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان، جلد اول، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

## به کارگیری تفکر انتقادی در آموزش زبان ... (زهرا غفاری ساروی و دیگران) ۲۸۵

ناجی، سعید و مرعشی، منصور (۱۳۹۴)، «کفایت فلسفی در داستانهای فلسفه برای کودکان و نوجوانان»، دوفصلنامه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال ۶، شماره ۱. صص ۹۵-۱۲۰.

ولوی، پروانه؛ صیدی، خمیس؛ صفایی مقدم، مسعود؛ هاشمی، سید جلال (۱۳۹۶)، «کنوانسیون جهانی حقوق کودک و فرصت هایی که برای پرورش تفکر مستقل در کودکان ارائه می دهد»، دوفصلنامه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال ۸، شماره ۲. صص ۱-۲۰.

هدایتی، مهنوش؛ قائدی، یحیی؛ شفیع آبادی، عبدالله؛ یونسی، غلامرضا (۱۳۸۹)، «کودکان متفکر، روابط

میانفردی مؤثر مطالعه تحقیقی پیرامون تأثیر «برنامه فلسفه برای کودکان» بر ارتباطات اجتماعی کودکان»، دوفصلنامه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال ۱، شماره ۱. صص ۱۴۵-۱۲۵.

Almeida, L. S., & Franco, A. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicología*, 29(1), 175–195.

Alwadai, M. A. (2014). Islamic teachers' perceptions of improving critical thinking skills in Saudi Arabian elementary schools. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 37-48. <https://doi.org/10.5539/jel.v3n4p37>

Anyachebelu, F. E. (2012). Teachers' extent of use of teaching strategies that impact on the thinking skills of learners. *Journal of Educational and Social Research*, 2(5), 409-415. <https://doi.org/10.36941/jesr>

Avargil, S., Herscovitz, O., & Dori, Y. J. (2012). Teaching thinking skills in context-based learning: Teachers' challenges and assessment knowledge. *Journal of Science Education and Technology*, 21(2), 207–225.

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282–295.

Blanck, G. (2002). Vygotsky: The man and his cause. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 49-50). : Cambridge: Cambridge University Press.

Borg, S. (2006). *Teacher education and language education: Research and practice*. London: Continuum.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chapple, L., & Curtis, A. (2000). Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. *System*, 28(3), 419-433. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00021-X](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00021-X)

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th Ed.). London: Routledge Falmer.
- Cohen, A. D., & Fass, L. (2001). Oral language instruction: Teacher and learner beliefs and the reality in EFL classes at a Colombian university. *Journal of Language and Culture*, 6(1-2), 43-62.
- Considine, D. M., Haley, G. E., & Lacy, L. E. (1994). *Imagine that: Developing critical thinking and critical viewing through children's literature*. Englewood: Teacher Idea Press.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson/Merrill Prentice-Hall.
- Denscombe, M. (1998). *The good research guide: for small scale social research projects*. Philadelphia: Open University Press.
- Education Review Office (2017). *Extending their language - Expanding their world: Children's oral language (birth - 8 years)*. Wellington: Education Review Office.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary teachers* (3rd Ed.). London: British Council.
- Enever, J. (2011). *ELLiE. Early language learning in Europe*. London: British Council.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: Freeman.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities* (Online). Available: [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/the nature of criticalthinking\\_51711\\_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/the_nature_of_criticalthinking_51711_000.pdf).
- Farrell, T. S. C., & Kun, S. T. K. (2008). Language policy, language teachers' beliefs, and classroom practices. *Applied Linguistics*, 29(3), 381-403.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Fleta, MT. (2015). Active listening for second language learning in the early years, In S. Mourão & M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education: International perspectives on theories and practice* (pp.137-148). Abingdon: Routledge.
- Fleta, MT. (2019). The applicability of picture books to teach English as a foreign language. In E. Dominguez Romero et al. (Eds.), *Teaching literature and language through multimodal texts* (pp. 93-113). Pennsylvania: IGI Global.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum
- Garrison, D. R. (2016). *Thinking collaboratively: Learning in a community of inquiry*. Abingdon: Routledge.
- Garton, S., Copland, F., & Burns, A. (2011). Investigating global practices in teaching English to young learners. *ELT Research Papers*, 11(1), 1-24.

- Gashan, A. K. (2015). Exploring Saudi pre-service teachers' knowledge of critical thinking skills and their teaching perceptions. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 3(1), 26-33.
- Ghosn, I. K. (2013). *Story bridge to second language literacy. The theory, research and practice of teaching English with children's literature*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- González, N. (2005). Beyond culture: the hybridity of funds of knowledge. In N. González, L. C. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 29-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Helmling, L., & Reid, R. (2017). Unpacking picture books: Space for complexity? *Early Education*, 61, 14-17.
- Hu, W., Adey, P., Jia, X., Liu, J., Zhang, L., Li, J., & Dong, X. (2011). Effects of a "learn to think" intervention program on primary school students. *The British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 531-57. <http://dx.doi.org/10.1348/2044-8279.002007>
- Kim, S. J. (2016). Opening up spaces for early critical literacy: Korean kindergarteners exploring diversity through multicultural picture books. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(2), 176-187.
- Knight, G. (2006). Student responses to critical thinking tasks in the NEMP assessments (A National Education Monitoring Project Probe Study Report). Ministry of Education. [https://thehub.swa.govt.nz/assets/documents/42517\\_Student\\_Responses\\_0.pdf](https://thehub.swa.govt.nz/assets/documents/42517_Student_Responses_0.pdf)
- Knobel, M. & Healy, A. (1998). *Critical literacies in the primary classroom*. Newtown: Primary English Teaching Association.
- Kress, G. R., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The Grammar of visual design*. (2nd Ed.) Abingdon: Routledge.
- Lave, J. (2009). The practice of learning. In: K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists .....in their own Words* (pp. 200-208). Abingdon: Routledge.
- Li, L. (2015). A Confucian perspective on teaching thinking in China. In R. Wegerif, L. Li, & J. Kaufman (Eds.), *Routledge handbook of researching for teaching thinking skills* (pp. 45-57). Abingdon: Routledge.
- Li, L., & Walsh, S. (2011). 'Seeing is believing': Looking at EFL teachers' beliefs through classroom interaction. *Classroom Discourse*, 2(1), 39-57.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Think in education* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Luke, A. & Freebody, P. (1999a). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary*, 4(2), 5-8.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999b). Further notes on the four resources model. *Reading Online*. Retrieved February 12, 2006, from <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Machado, J. (2015). *Early childhood experiences in language arts, early literacy*. (11th Ed.). Boston: Cengage Learning.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1272–1288.
- McGuinness, C. (2007). Building thinking skills in thinking classrooms: ACTS in Northern Ireland. 109-114. Paper presented at 13th International Conference on Thinking, Norrköping, Sweden.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mok, J. (2009). From policies to realities: Developing students' critical thinking in Hong Kong secondary school English writing class. *RELC Journal*, 40(3), 262–279.
- Mourão, S. (2012). Picture book: Object of discovery. In J. Bland & C. Ludge (Eds.) *Children's literature in second language education* (pp. 71-84). London: Bloomsbury Academic.
- Papp, K. K., Huang, G. C., Lauzon Clabo, L. M., Delva, D., Fischer, M., Konopasek, L., & Gusic, M. (2014). Milestones of critical thinking: A developmental model for medicine and nursing. *Academic Medicine*, 89(5), 715–720.
- Paul, R. C. (1992). *Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world*. Tomales: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. (ERIC Document #437 379).
- Polat, S. (2015). Content analysis of the studies in Turkey on the ability of critical thinking. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 15(3), 659-670. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2658>
- Pressley, M., & Block, C. C. (2002). Summing up: what comprehension instruction could be. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 383-392). New York: Guilford Press.
- Robertson, R. (2018). Teaching children to create a better world. *Exchange*, 8-10.
- Santos, L. (2017). The role of critical thinking in science education. *Journal of Education and Practice*, 8(20), 159-173.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Belmont: Wadsworth.

- Shin, K., Jung, D., & Kim, M. (2006). Critical thinking dispositions and skills of senior nursing students in associate, baccalaureate, and RN-to-BSN programs. *The Journal of Nursing Education*, 45(6), 233-237. <https://doi.org/10.3928/01484834-20060601-08>
- Simpson, A. (2005). Four roles of the viewer: developing an understanding of visual literacy. In J. Young (Ed.), *Conference Proceedings of the Pleasure, Passion Provocation: AATE/ALEA National Conference* (pp. 1-17). AATA, ALEA.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.
- Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky*. UK: Routledge.
- Smith, J. & Elley, W. (1997). *How children learn to read: insights from the New Zealand experience*. Boston: Addison Wesley Longman.
- Stapleton, P. (2001). Assessing critical thinking in the writing of Japanese university students. *Written Communication*, 18(4), 506-548. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1162560>
- Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P., & Benefield, P. (2005). *Thinking skills in the early years: A literature review*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Thomas, A., & Thorne, G. (2009). *The strategies for enhancing higher-order thinking*. Metairie: Center for Development and Learning.
- Venville, G. J. (2002). Enhancing the quality of thinking in year 1 classes. In M. Shayer, M., & Adey, P. (Eds.), *Learning intelligence: Cognitive acceleration across the curriculum from 5 to 15 years* (pp.1-17). Buckingham: Open University Press.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 29-36). New York: Freeman and Company.
- Walsh, M. (2003). Reading' pictures: What do they reveal? Young children's reading of visual texts. *Reading: Literacy and Language*, 37(3), 123-300.
- Wegerif, R., Li, L., & Kaufman, J. (2015). Introduction. In R. Wegerif, L. Li, & J. Kaufman (Eds.), *Routledge handbook of researching for teaching thinking skills* (pp. 1-7). Abingdon: Routledge.
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists .....in their own words* (pp. 209-218). Abingdon: Routledge.
- Williams, M., & Burden, R. (2010). *Psychology for language teachers* (15th Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Press.
- Yokota, J., & Teale, W. H. (2011). Materials in the school reading curriculum. In T. Rasinski (Ed.), *Rebuilding the foundation: Effective reading instruction for 21st century literacy* (pp. 66-87). Bloomington: Solution Tree Press.
- Zahra, P., Yusoooff, F., & Hasim, M. S. (2012). Effectiveness of training creativity on preschool students. *Social and Behavioral Sciences*, 102(2013), 643-647.