

هفتمین همایش ملی بنیاد علمی قانون یار

همایش پژوهش های علمی علوم اسلامی و انسانی در عصر نوین

بنیاد علمی قانون یار - آموزش و پرورش استان کرمانشاه - واحد پژوهش سپاه پاسداران (با همکاری و حمایت معنوی دانشگاه رازی، دانشگاه آزاد، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه پیام نور کرمانشاه، دانشگاه علمی و کاربردی، جهاد دانشگاهی واحد کرمانشاه، دانشگاه صنعتی کرمانشاه، بنیاد شهید و سازمان ارشاد و ...
سر دبیر علمی و مسئول برگزاری همایش: دکتر بهنام اسدی (نماینده مقالات در پایگاه های ملی و بین المللی)
تاریخ برگزاری همایش: ۸ اسفندماه ۱۴۰۳ شماره مقاله: ۲۸/۹۰۰۲ رده بندی کنفرانس: ب ۵۶/۶۱۰

نقش معلم در پرورش تفکر انتقادی در کلاس زبان دوم:

از معلم انتقال دهنده تا معلم راهبر؛ یک مطالعه مفهومی-نظری

شکوفه رستمی

دبیر زبان انگلیسی، مترجمی زبان، دانشگاه پیام نور کرمانشاه، کرمانشاه

چکیده

این مقاله با رویکردی نظری-مفهومی به بررسی نقش معلم در پرورش تفکر انتقادی در کلاس زبان دوم می پردازد. در حالی که اغلب نظام های آموزشی، معلم را به عنوان «دهنده انتقال دانش» معرفی می کنند، این پژوهش بر اهمیت تحول این نقش به «تسهیل گر تفکر انتقادی» تأکید دارد. این مقاله نشان می دهد که یادگیری زبان تنها به معنای تسلط بر ساختارهای زبانی نیست، بلکه فرآیندی چندلایه برای تقویت آگاهی اجتماعی، توانمندی های شناختی و تحلیل انتقادی است. در این چارچوب، معلم باید نقش فعالی در طراحی فعالیت های تفکربرانگیز، ایجاد فضای امن برای پرسشگری، و تشویق به بازاندیشی ایفا کند. همچنین، مقاله به موانع و چالش های موجود در مسیر این تحول از جمله ساختارهای محدودکننده نظام آموزشی، سیاست های سنتی ارزشیابی، کمبود آموزش مناسب در برنامه های تربیت معلم، و مقاومت های فرهنگی و زبانی اشاره دارد. در پایان، مدلی مفهومی برای تحول نقش معلم ارائه شده و پیشنهادهایی برای پژوهش های آینده جهت بررسی بیشتر این تحول مطرح شده است.

واژگان کلیدی: تفکر انتقادی. نقش معلم. کلاس زبان دوم. پداگوژی انتقادی. تسهیل گری در آموزش زبان.



۱. مقدمه

بسیاری از زبان آموزان، حتی در سطوح بالاتر از تسلط زبانی، همچنان فاقد توانایی تحلیل، پرسشگری و تفسیر انتقادی متون هستند. این فاصله میان یادگیری زبان به عنوان ابزاری ارتباطی و زبان به عنوان ابزاری برای اندیشیدن، یکی از مسائل کلیدی آموزش زبان دوم به شمار می‌رود. در چنین بستری، بازنگری در نقش معلم و نوع تعامل او با زبان آموز اهمیت دوچندان می‌یابد. پرسش اصلی این است که آیا معلم صرفاً انتقال‌دهنده اطلاعات زبانی است یا تسهیل‌گر فرآیند رشد فکری و شناختی زبان آموزان؟ پژوهش‌های نظری در حوزه آموزش زبان دوم نشان می‌دهند که زبان نه تنها وسیله‌ای برای برقراری ارتباط، بلکه ابزاری بنیادین برای ساخت معنا، بازنمایی اجتماعی و شکل‌دهی به هویت فردی و جمعی است (بنش، ۱۳۸۰؛ کاناگرجاج، ۱۳۸۴). از این منظر، یادگیری زبان تنها در قالب حفظ ساختارهای زبانی قابل تبیین نیست، بلکه باید به مثابه فرآیندی چندلایه در جهت توسعه تفکر انتقادی و آگاهی اجتماعی در نظر گرفته شود (پاول و الدر، ۱۳۸۶؛ والاس، ۱۳۷۸).

در این میان، نقش معلم به عنوان تسهیل‌گر یادگیری، اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. با وجود آن که بسیاری از نظام‌های آموزشی همچنان بر نقش انتقال‌دهنده معلم تأکید دارند، پژوهشگران حوزه پداگوژی انتقادی بر این باورند که معلم باید از جایگاه سنتی خود فراتر رود و زمینه‌ساز شکل‌گیری سواد انتقادی و خودآگاهی در زبان آموز باشد (فریره، ۱۳۵۲؛ کوماروادیلو، ۱۳۸۵). چنین نقشی مستلزم بازتعریف مفاهیم «آموزش»، «یادگیری» و «قدرت در کلاس» است.

مقاله حاضر با رویکردی مفهومی-نظری، به تحلیل و بازاندیشی در تحول نقش معلم در کلاس زبان دوم می‌پردازد و تلاش می‌کند چارچوبی برای عبور از مدل انتقال‌محور به سوی مدل راهبری آموزشی ارائه دهد. در این مسیر، با تمرکز بر ادبیات نظری موجود، ابعاد گوناگون نقش معلم راهبر بررسی شده و پیشنهادهایی برای عملی‌سازی آن در بستر آموزش زبان ارائه خواهد شد.

تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از مهارت‌های کلیدی قرن بیست‌ویکم، نقشی فزاینده در آموزش زبان دوم ایفا می‌کند. در دهه‌های اخیر، تمرکز آموزش زبان از صرف یادگیری ساختارهای زبانی به سوی توانمندسازی زبان‌آموزان برای تحلیل، ارزیابی و تولید معنا تغییر یافته است. این تحول، نیازمند درک دقیق‌تر از ماهیت تفکر انتقادی و کاربرد آن در بستر آموزش زبان است.

با وجود تنوع تعاریف موجود، بیشتر پژوهشگران بر سر آن توافق دارند که تفکر انتقادی ترکیبی از مهارت‌های شناختی و گرایش‌های عقلانی است که فرد را قادر می‌سازد به ارزیابی مستدل، قضاوت آگاهانه و تصمیم‌گیری منطقی بپردازد. ریچارد پل و لیندا الدر تفکر انتقادی را «فرآیند منظم، خودتنظیم‌گر و منصفانه‌ی تحلیل و ارزیابی اندیشه‌ها» می‌دانند که بر پایه‌ی معیارهایی چون وضوح، دقت، مربوط بودن، عمق و منطق استوار است (پل و الدر، ۲۰۰۷).^۱ آنان تأکید می‌کنند که پرورش این نوع تفکر نیازمند آموزش مداوم، بازاندیشی و اخلاق فکری است.

رابرت انیس^۲ از نخستین کسانی بود که به‌طور نظام‌مند، تفکر انتقادی را به‌صورت نوعی تفکر عقلانی و بازتابی که بر تصمیم‌گیری در مورد آنچه باید باور کرد یا انجام داد متمرکز است، تعریف کرد. او مجموعه‌ای از مهارت‌ها و تمایلات را برای یک متفکر انتقادی مشخص می‌کند، از جمله توانایی شناسایی استدلال‌های نامعتبر، تحلیل گزاره‌ها، و ارزیابی شواهد.

در رویکرد فاسیونه^۳، تفکر انتقادی فرآیندی است شامل تفسیر، تحلیل، ارزیابی، استنباط، توضیح و خودتنظیمی. او در پروژه‌های دلفی، شش مهارت اصلی تفکر انتقادی را همراه با نگرش‌هایی چون ذهن باز

Paul & Elder
Ennis
Facione



بودن، رویکرد جست و جوگر، انصاف و میل به حقیقت جویی معرفی می کند. این دیدگاه، به ویژه در آموزش آکادمیک و زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی (EAP) کاربرد گسترده ای یافته است.

۲.۲ تفکر انتقادی در بافت آموزش زبان دوم

در آموزش زبان دوم، تفکر انتقادی به منزله ی پلی میان مهارت های زبانی و مهارت های تفسیری عمل می کند. بنابر دیدگاه بنش^۱، آموزش زبان بدون پرداختن به روابط قدرت و نظام های معنایی، عملاً یادگیری را به تمرین طوطی وار ساختارهای زبانی تقلیل می دهد. از این رو، تقویت تفکر انتقادی در کلاس زبان باید هم به سطح شناختی و هم به سطح اجتماعی بپردازد. زبان آموزی زمانی مؤثر خواهد بود که زبان آموز بتواند معنا را در بافت تولید، تفسیر و نقد کند. این امر مستلزم آن است که معلم نه تنها ابزارهای زبانی، بلکه الگوهای اندیشیدن انتقادی را نیز به زبان آموزان معرفی کند؛ از جمله پرسیدن پرسش های باز، تحلیل دیدگاه های متفاوت و تبیین فرض های نهفته در متون.

۳. نقش سنتی معلم: معلم انتقال دهنده^۲

در الگوی سنتی آموزش، معلم به عنوان منبع اصلی و انحصاری دانش شناخته می شود. در این نگاه، یادگیری فرآیندی یک سویه است که در آن معلم «دانش را ارائه می دهد» و زبان آموز «آن را دریافت می کند». این نقش که می توان آن را «نقش انتقال دهنده» نامید، بر فرض دانای کل بودن معلم و ناتوان یا نادان بودن یادگیرنده استوار است. در چنین ساختاری، هدف آموزش نه ایجاد معنا بلکه انتقال اطلاعاتی از پیش تعیین شده و به ظاهر خنثی است.

ویژگی های بارز این نقش عبارتند از:

تأکید بر سخنرانی معلم محور؛

نبود تعامل انتقادی یا پرسشگری از سوی زبان آموز؛

^۱ Benesch

^۲ Teacher as Knowledge Transmitter



ارزیابی مبتنی بر پاسخ‌های صحیح و از بیش تعیین شده

از منظر فلسفه آموزش انتقادی، پائولو فریره در نظریه‌ی معروف خود با عنوان «آموزش بانکی»^۲، چنین شیوه‌ای را به شدت نقد می‌کند. به زعم فریره، در آموزش بانکی، معلم همانند یک بانکدار «دانش را واریز می‌کند» و دانش‌آموزان صرفاً «حساب‌هایی خاموش» برای ذخیره‌ی آن دانش هستند.^۳ این مدل، خلاقیت و آگاهی، انتقادی یادگیرنده را از میان می‌برد و رابطه‌ای مبتنی بر سلطه برقرار می‌کند.

نقش انتقال‌دهنده، به دلیل یک‌سویه بودن و کنترل بالای معلم، به‌طور ساختاری مانع رشد تفکر انتقادی در کلاس زبان می‌شود. در این فضا، زبان‌آموز نه فرصت تردید کردن دارد، نه مجالی برای ارائه دیدگاه‌های بدیل. نتیجه آن است که زبان‌آموزان تنها به «مصرف‌کننده‌ی زبان» بدل می‌شوند، نه «تولیدکننده‌ی معنا».

این رویکرد، به‌ویژه در آموزش زبان دوم، منجر به حفظ واژگان و ساختارها بدون درک بافت معنایی؛ ناتوانی در تحلیل متون چندلایه؛ ترس از اشتباه و در نتیجه، غیرفعال شدن یادگیرنده و ناآشنایی با کاربرد انتقادی زبان، در موقعیت‌های واقعی می‌شود.

Freire



۳.۳ نمونه‌هایی از عملکرد سنتی در کلاس‌های زبان

در بسیاری از کلاس‌های زبان با رویکرد سنتی، چنین صحنه‌هایی به‌وفور مشاهده می‌شود:

معلم واژگان را روی تخته می‌نویسد، معنا و تلفظ را می‌گوید، و دانش‌آموزان آن را تکرار می‌کنند؛

پرسش‌ها محدود به سؤالات بسته با پاسخ‌های درست/نادرست است (مثل: «Where is he - He is from Italy» - «from?»)؛

درک مطلب به جای تمرکز بر استنباط و تحلیل، تنها از سؤالات اطلاعاتی سطح پایین تشکیل شده است؛

تولید نوشتاری محدود به بازنویسی جملات الگو یا پر کردن جای خالی است.

در چنین ساختاری، زبان‌آموزان نه‌تنها در استفاده انتقادی از زبان ناتوان می‌مانند، بلکه درک آن‌ها از زبان نیز به سطحی‌ترین لایه‌ها محدود می‌شود.

۴. نقش معلم راهبر: معلم تسهیل‌گر تفکر^۱

تحول نقش معلم از یک انتقال‌دهنده صرف به تسهیل‌گر تفکر، نتیجه‌ی تحولات نظری در حوزه آموزش زبان است. در دهه‌های اخیر، چارچوب‌های انتقادی و پساروش^۲ این ضرورت را برجسته ساخته‌اند که معلم نه‌تنها باید نقش انتقال دانش را کنار بگذارد، بلکه باید عاملی فعال در شکل‌گیری تفکر انتقادی باشد.

کوماروادیولو^۳ (۲۰۰۱) در نظریه‌ی پساروش خود بر سه اصل کلیدی تأکید می‌کند: خودگردانی معلم، بومی‌سازی آموزش و تقویت عاملیت زبان‌آموز. در این نگاه، معلم باید زمینه‌های فکری، فرهنگی و اجتماعی کلاس را بشناسد و در تعامل با آن‌ها، به تسهیل تفکر و معناآفرینی بپردازد، نه به اجرای

^۱ Teacher as Critical Facilitator

^۲ postmethod pedagogy

^۳ Kumaravadivelu



نسخه‌های از پیش‌تعیین‌شده. از سوی دیگر، کاناگراج^۱ (۱۹۹۹) با تأکید بر آموزش مقاومتی، معلم را بازیگری می‌داند که باید به زبان‌آموزان کمک کند تا صدا، قدرت و دیدگاه خود را در زبان بیابد و ابراز کنند. چنین معلمی، نه حاکم کلاس بلکه همراهی پرسشگر و برانگیزاننده است.

۴.۱ رویکردهای مشارکتی و گفت‌وگومحور

در چارچوب نقش تسهیل‌گر، معلم به جای تمرکز بر تدریس ساختارهای زبانی، شرایطی می‌آفریند که در آن زبان‌آموزان از طریق تعامل، همکاری و حل مسئله به معنا دست یابند. رویکردهایی چون یادگیری مبتنی بر پروژه^۲، کارگاه نوشتن، بحث‌های گروهی، و یادگیری مشارکتی، در این مسیر کاربرد گسترده‌ای یافته‌اند. در کلاس‌هایی با چنین رویکردی، معلم فضا را برای گفت‌وگوی اصیل و پرسش‌گری باز نگه می‌دارد؛ یعنی یادگیرنده مجاز است که بپرسد، مخالفت کند، تردید کند و دیدگاه خود را خلق نماید. این شیوه، نه تنها زبان را در خدمت تفکر قرار می‌دهد، بلکه خود زبان‌آموز را نیز در مرکز فرآیند یادگیری می‌نشانند.

۴.۲ طراحی فعالیت‌های تفکربرانگیز، فضای امن و پرسش‌محوری

نقش معلم راهبر به طراحی هدفمند فعالیت‌هایی بازمی‌گردد که ذهن زبان‌آموز را به چالش می‌کشند. این فعالیت‌ها می‌توانند شامل تحلیل انتقادی متون، نگارش‌های چنددیدگاهی، بازنمایی دیدگاه‌های متضاد، یا تفسیر پدیده‌های اجتماعی از زاویه‌های مختلف باشند.

اما این نقش، تنها به طراحی فعالیت‌ها محدود نمی‌شود؛ بلکه معلم باید فضایی روانی و اجتماعی ایجاد کند که در آن زبان‌آموز احساس امنیت، ارزش و آزادی کند. در فضایی که قضاوت، ترس از اشتباه یا نگاه یک‌سویه بر آن حاکم باشد، تفکر انتقادی رشد نخواهد کرد. پرسش‌گری نیز در این فضا جایگاه بنیادین دارد. معلم راهبر، خود الگوی پرسش‌گر است و با مطرح کردن پرسش‌های باز، چندلایه و بدون پاسخ از پیش‌تعیین‌شده، ذهن زبان‌آموز را به سمت کاوش و تحلیل سوق می‌دهد.

^۱ Canagarajah

^۲ Project-Based Learning



تصویر ۱. مدل مفهومی

در این گذار، تغییر در باورهای معلم و بازنگری در سیاست‌های آموزشی امری حیاتی است. در نهایت، ایفای نقش نوین معلم منجر به پرورش زبان‌آموزانی می‌شود که نه تنها زبان را یاد می‌گیرند، بلکه در مسیر توانمندی انتقادی، اجتماعی و زبانی گام برمی‌دارند. البته در این راه موانع و چالش‌هایی نیز وجود خواهد داشت که در زیر به آنها پرداخته شده است.

۵. موانع و چالش‌ها

در مسیر گذار از نقش معلم انتقال‌دهنده به تسهیل‌گر تفکر انتقادی، موانع متعددی وجود دارد که از عوامل ساختاری و نهادی گرفته تا ملاحظات فرهنگی و زبانی را در بر می‌گیرد. در این بخش به مهم‌ترین این چالش‌ها اشاره می‌شود.

۵.۱ نظام‌های آموزشی محدودکننده

یکی از مهم‌ترین چالش‌ها، چارچوب‌های محدودکننده‌ی نظام آموزشی رسمی در بسیاری از کشورهاست. اغلب برنامه‌های درسی ملی بر حفظ ساختارهای از پیش تعیین‌شده، تدریس مبتنی بر کتاب‌های درسی، و پوشش محتوای مشخص در بازه‌ی زمانی محدود تأکید دارند. در چنین نظامی، معلم آزادی و انعطاف لازم برای طراحی فعالیت‌های باز، چالش‌برانگیز و چندمعنایی را ندارد (گیروکس، ۲۰۱۱). این ساختارهای کنترل‌محور اغلب معلم را ناگزیر می‌سازند که به نقش انتقال‌دهنده بازگردد، حتی اگر آگاهانه با آن مخالف باشد.

۵.۲ سیاست‌های ارزشیابی سنتی

نظام‌های ارزیابی نیز در بسیاری موارد در خدمت سنجش یادگیری سطحی هستند. تمرکز بر آزمون‌های استاندارد، سؤالات چهارگزینه‌ای، و پاسخ‌های از پیش مشخص، در تضاد مستقیم با پرورش تفکر انتقادی است. چنین ارزیابی‌هایی به‌طور ضمنی پیام می‌دهند که «پاسخ درست» وجود دارد و یادگیرنده نیازی به تحلیل یا تولید معنا ندارد، بلکه باید پاسخ را بازتولید کند (بروکهارت، ۲۰۱۰). در نتیجه، حتی اگر



فعالیت‌های کلاس انتقادی باشد، اما ارزشیابی نهایی سنتی بماند، انگیزه و تمایل زبان‌آموزان برای درگیر شدن با تفکر انتقادی کاهش می‌یابد.

۵.۳ عدم آموزش تفکر انتقادی در تربیت معلمان

برنامه‌های تربیت معلم نیز اغلب فاقد آموزش عملی و نظری در زمینه‌ی تفکر انتقادی‌اند. بسیاری از معلمان زبان، در فرآیند آموزش حرفه‌ای خود، با مفاهیمی چون پساروش، آموزش مشارکتی، یا طراحی فعالیت‌های تفکربرانگیز آشنا نمی‌شوند. در نتیجه، هنگام ورود به کلاس، ابزار ذهنی و عملی لازم برای ایفای نقش تسهیل‌گر را ندارند (ریچاردسون، ۱۹۹۶). همچنین، برخی از این برنامه‌ها خود تکرارکننده‌ی الگوهای سنتی‌اند: مدرس در جایگاه سخنران و معلمان آینده در جایگاه شنوندگان منفعل. این رویکرد، الگویی معکوس از آن چیزی است که آموزش انتقادی به دنبال آن است.

۵.۴ مقاومت فرهنگی یا زبانی

در برخی بافت‌های فرهنگی، پرسش‌گری، ابراز نظر شخصی، مخالفت با دیدگاه مسلط یا تحلیل انتقادی متون، ممکن است تابو تلقی شود یا حتی نشانه‌ی بی‌احترامی به معلم یا قدرت تلقی گردد (آتکینسون، ۱۹۹۷). در چنین زمینه‌هایی، حتی زبان‌آموزان مستعد و علاقه‌مند ممکن است در ابراز دیدگاه یا ورود به بحث احساس ناامنی کنند.

از سوی دیگر، زبان نیز نقش مهمی دارد. زبان‌آموزی در بافتی که زبان دوم هنوز ابراز دقیق و ظریف دیدگاه‌های فردی نیست، ممکن است باعث شود زبان‌آموزان نتوانند به‌خوبی در بحث‌ها شرکت کنند یا با ابزارهای زبانی لازم برای تحلیل انتقادی آشنا نباشند. در این شرایط، ایفای نقش معلم راهبر نیازمند حساسیت فرهنگی-زبانی بالا و حمایت مستمر است.

نتیجه‌گیری

در این مطالعه، تلاش شد تا با نگاهی مفهومی و انتقادی، فرایند تحول نقش معلم از جایگاه انتقال‌دهنده به نقش تسهیل‌گر تفکر در کلاس‌های زبان دوم تحلیل شود. این تحول نه صرفاً یک تغییر روش‌شناسی،

بلکه تغییری بنیادین در نگرش به آموزش و یادگیری است؛ نگرشی که زبان‌آموز را به‌مثابه فاعل دانایی و کنشگر اجتماعی در نظر می‌گیرد، نه فقط گیرنده اطلاعات زبانی.

نقش سنتی معلم، که ریشه در دیدگاه‌های رفتارگرایانه و آموزش بانکی دارد (فریره، ۱۳۸۳)، منجر به بازتولید سلطه در کلاس می‌شود؛ در حالی که معلم راهبر در چارچوب دیدگاه پساروش کومارادپولو^۱ (۲۰۰۱) و آموزش انتقادی زبان کاناکاراجا^۲ (۱۹۹۹) تلاش می‌کند تا با ایجاد فضای گفت‌وگویی، فرصت اندیشیدن، تحلیل و بازاندیشی را برای زبان‌آموزان فراهم آورد. در این میان، طراحی فعالیت‌های تفکربرانگیز، ترویج پرسشگری، و تقویت سواد رسانه‌ای و زبانی، از جمله مؤلفه‌های کلیدی نقش نوین معلم به‌شمار می‌روند.

با این حال، این تحول با چالش‌هایی نیز مواجه است؛ چالش‌هایی نظیر ساختارهای محدودکننده نظام آموزشی، سیاست‌های ارزشیابی سنتی، ضعف در تربیت معلمان برای آموزش انتقادی و نیز مقاومتهای فرهنگی یا زبانی به‌ویژه در بافت‌های آموزشی خاص. همان‌گونه که برگ (۲۰۰۳) نیز تأکید کرده است، باورهای معلمان یکی از مهم‌ترین موانع یا انگیزاننده‌های تغییر در کلاس زبان هستند. این مقاله، مدلی مفهومی و خطی برای درک این مسیر تحول ارائه کرد که می‌تواند مبنایی برای تحلیل یا توسعه‌ی چارچوب‌های تجربی آینده قرار گیرد. با این حال، روشن است که اعتبار و کاربرد این مدل نیازمند پژوهش‌های تجربی گسترده‌تری است.

پیشنهادهای برای پژوهش‌های آینده:

۱. مطالعات کیفی مبتنی بر روایت معلمان: پژوهش‌هایی که تجربه زیسته معلمان در عبور از نقش سنتی به نقش راهبر را از منظر شخصی و حرفه‌ای بررسی کنند.
۲. تحلیل برنامه‌های تربیت معلم: بررسی این که آیا و چگونه برنامه‌های دانشگاهی در حوزه آموزش زبان به تقویت توانمندی‌های معلم در زمینه تفکر انتقادی کمک می‌کنند.

Kumaravadivelu

Canagarajah



۳. مطالعه نگرش زبان آموزان: پژوهش در زمینه برداشت زبان آموزان از نقش معلم و رابطه آن با میزان مشارکت و تعامل انتقادی در کلاس.

۴. تحلیل گفتمان کلاس زبان: مقایسه زبان و سبک گفتمان در کلاس‌هایی با رویکرد سنتی و انتقادی، به منظور شناخت سازوکارهای تقویت یا تضعیف تفکر.

۵. پژوهش‌های تطبیقی فرهنگی: بررسی تفاوت‌ها و شباهت‌های بافت‌های مختلف (مانند ایران، کشورهای عربی، اروپا) در مواجهه با آموزش تفکر انتقادی و نقش معلم

در پایان باید گفت که این مقاله، تلاشی نظری برای بازاندیشی در نقش معلم در آموزش زبان دوم بود؛ تلاشی که امید است بستر گفت‌وگویی تازه را در پژوهش‌های آموزشی فراهم سازد. آن‌چه اکنون بیش از هر زمان دیگر ضروری می‌نماید، پیوند دادن نظریه با عمل، و پژوهش با تجربه زیسته معلمان و زبان آموزان است؛ پیوندی که تنها از مسیر نقد، بازنگری و جسارت در خروج از چارچوب‌های ازپیش معلوم ممکن خواهد بود.



- second language teaching and learning (pp. ۹۴۹-۹۳۱). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
۷. Ennis, R. H. (۱۹۸۷). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), Teaching Thinking Skills: Theory and Practice (pp. ۹-۲۶). New York: W. H. Freeman.
 ۸. Ennis, R. H. (۱۹۹۶). Critical Thinking. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
 ۹. Facione, P. A. (۱۹۹۰). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report). Millbrae, CA: California Academic Press.
 ۱۰. Freire, P. (۱۹۷۰). Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder & Herder.
 ۱۱. Giroux, H. A. (۲۰۱۱). On Critical Pedagogy. New York: Continuum.
 ۱۲. Kumaravadivelu, B. (۲۰۰۱). Toward a postmethod pedagogy. TESOL Quarterly, ۳۵(۴), ۵۳۷-۵۶۰. <https://doi.org/10.2307/3588427>
 ۱۳. Kumaravadivelu, B. (۲۰۰۶). Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 ۱۴. Paul, R. (۱۹۹۰). Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.



۱۵. Paul, R., & Elder, L. (۲۰۰۷). Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
۱۶. Paul, R., & Elder, L. (۲۰۰۷). The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
۱۷. Richardson, V. (۱۹۹۶). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), Handbook of Research on Teacher Education (pp. ۱۰۲-۱۱۹). New York: Macmillan.
۱۸. Skinner, B. F. (۱۹۵۷). Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
۱۹. Wallace, M. J. (۱۹۹۹). Critical Reading for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

لوگو سازمان ها و نهادهای علمی، سیاسی و دولتی حامی معنوی هفتمین همایش ملی بیژوهتر ها علمی علوم اسلامی و انسانی در عصر نویسن

اکانت ایتا و ایمیل رسمی همایش جهت ارسال مقاله
Ghanonyar@YAHOO.COM ۰۹۱۰۰۶۳۶۰۰۲

۱۴۰۳/۱۲/۰۸

دانشگاه رازی- سالن همایش دانشکده علوم اجتماعی

جهت همکاری در برگزاری همایش با دبیر اجرایی تماس بگیرید:
خانم دکتر شهلا رضایی ۰۹۱۹۶۷۴۸۶۲۵