

اهمیت تفکر انتقادی در آموزش خواندن

علی خزاعی فرید (دانشگاه فردوسی مشهد)

رضا پیشقدم (دانشگاه فردوسی مشهد)

سیما ضیائی (دانشگاه فردوسی مشهد)

مقدمه

از آنجا که پیشرفت هر کشوری در کتاب خوانی و کسب دانش ریشه دارد، توجه به رسم و مهارت خواندن حایز اهمیت است. به نقل از ایرنا (۱۳۸۷ ش)، جمعیت کشورهای در حال توسعه تقریباً ۸۰ درصد جمعیت کل جهان است. اما در این کشورها، کمتر از ۳۰ درصد کتاب های جهان نوشته می شوند و جمعیت کتاب خوان ها حتی کمتر از این میزان است؛ در حالی که ۷۰ درصد کتاب های جهان در کشورهای پیشرفته با حدود ۲۰ درصد جمعیت جهان نوشته می شوند. به گزارش محمدجواد مرادی نیا، مدیر کل مراکز و روابط فرهنگی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، در سال ۱۳۸۲ حدود چهل هزار عنوان کتاب در ایران منتشر شده که این رقم چندین برابر کتاب های چاپ شده در سال های اول انقلاب است. به نظر او، این رقم نشان دهنده رشد کتاب خوانی در ایران است. اما در اینجا بیان دو نکته ضروری است: نخست آنکه بسیاری از کتاب های منتشر شده درسی مدارس و دانشگاه ها هستند و خرید آنها الزامی است. دیگر آنکه میزان مطالعه آزاد در ایران بسیار نازل است. مردم ما نه تنها چندانی کتاب نمی خوانند بلکه رغبت چندانی هم به خواندن روزنامه نشان نمی دهند. در حالی که شمار (تیراژ) تنها روزنامه آساهی در ژاپن

بسیست میلیون نسخه است، شمار کل روزنامه‌های ایران از دو و نیم میلیون تجاوز نمی‌کند (ایرنا، ۱۳۸۷ ش). به این نکته نیز باید توجه شود که، در سال‌های اولیۀ انقلاب، مسلماً شرایط کشور به گونه‌ای نبوده که بتوان آمار کتاب‌خوانی در آن زمان را معیاری برای مقایسه شمرد. آسف بار آنکه، بر اساس آخرین برآوردها، از هر ده ایرانی فقط یک نفر یک کتاب خریداری کرده است و سرانۀ مطالعه در شبانه‌روز برای ایرانیان تنها دودقیقه تخمین زده شده است که، با احتساب میزان مطالعه کتب درسی، این رقم به هفت دقیقه می‌رسد. این در حالی است که سرانۀ مطالعه در کشورهای پیشرفته بیش از سه ساعت در شبانه‌روز است. میانگین مطالعه کتاب هر ایرانی در هر پنج سال یک کتاب است. شمار (تیراژ) کتاب‌های منتشر شده در ایران غالباً سه هزار نسخه است در حالی که جمعیت ایران در حدود هفتاد میلیون است. در عوض، شمار برخی کتاب‌ها در کشور ۵۵ میلیون نفری فرانسه به سیصد و پنجاه هزار نسخه می‌رسد. (خبرگزاری فارس، ۱۳۸۷ ش)

همچنان‌که گفته شد، در ایران، زمان اختصاص داده‌شده به کتب درسی حدود ۵ دقیقه در روز یعنی ۲/۵ برابر میزان مطالعه آزاد است. هرچند باز هم این میزان بسیار نازل است، شاید بتوان علت بی‌ رغبتی ایرانیان به کتاب‌خوانی را در کتب درسی سراغ گرفت. فرضیۀ ما این است که این کتاب‌ها قدرت جذب دانش‌آموزان و دانش‌جویان را ندارند و به آنان چگونه خواندن را نمی‌آموزند. آن‌که فنّ مکانیکی نمی‌داند قهراً دست به تعمیر اتومبیل خود نمی‌زند؛ آن‌که خواندن نمی‌داند، به همان دلیل، به سراغ کتاب نمی‌رود. در واقع، مهارت در هر کار با تداوم پرداختن به آن رابطه مستقیم دارد. هرگاه درک‌کاری مهارت داشته باشیم، احتمال آنکه مستمراً آن را انجام دهیم بیشتر است.

توانایی خواندن متون مهارتی است که اولیا و مربیان کودکان، از بدو ورود آنان به مدرسه، به آن علاقه و توجه دارند. به واقع در مدرسه است که دانش‌آموز با متن به عنوان گونه‌ای دیگر از زبان یعنی زبان نوشتاری آشنا می‌گردد. اما هدف آموزش این مهارت به دانش‌آموز چیست؟ یکی از پاسخ‌های متداول این است که می‌خواهیم به دانش‌آموز سواد بیاموزیم. در واقع، از نظر بسیار کسان، سواد ادای درست کلمات در سخن گفتن و یافتن معنای مراد نویسنده در نوشته است (Cervetti et al 2001, p. 2) در حالی که، در آموزش انتقادی و در ذهنیت طرفداران آن، نظر دیگری وجود دارد. از نظر اینان، هدف آموزش

آن است که خواننده بتواند، در خواندن متن، ویژگی‌ها و ساختار و اهداف آن را بیابد (Ibid به نقل از Kelly 1995). چنین آموزشی به کسب سواد انتقادی منجر می‌شود که ناظر بر جوانب فرهنگی و مرامی و مسلکی متن است. در واقع، خوانندگان، در این شیوه آموزشی، تلاش می‌کنند تا ویژگی‌های سیاسی و اقتصادی و اجتماعی متن را بیابند و نشان دهند متن در جهت منافع و علایق چه کسانی نوشته شده است. (MORGAN 1997, p. 6) اهمیت نظام آموزش انتقادی، در مقاطع بالاتر مانند دبیرستان و دانشگاه، نمایان‌تر می‌گردد. از آنجا که، در این مقاطع، دیگر تأکید بر درست‌خوانی و روان‌خوانی منتفی است، راحت‌تر می‌توان مهارت خواندن را با تفکر انتقادی همسو ساخت. تفکر انتقادی، جزء لاینفک آموزش انتقادی، تفکری است هدفمند و منطقی که در تصمیم‌گیری‌ها به ما کمک می‌کند (Halpern 2002 به نقل از Warburton & Torff 2005, p. 24). بنابراین، مدرسه و دانشگاه و کتب درسی بهترین مراکز و منابع آموزش مهارت خواندن‌اند. تمرکز این مقاله بر خواندن متونی است که در برنامه درس فارسی گنجانده شده‌اند؛ زیرا آموزش مهارت خواندن این متون می‌تواند مقدمه‌ای برای تعلیم فن خواندن متون علمی و دشوارتر باشد. در سال‌های اخیر، سعی شده تا تغییراتی در کتاب‌های درسی به خصوص کتاب‌های مدارس اعمال شود. این تغییرات نمودار پذیرش کمبودهای آن کتاب‌ها همچنین نیاز به تجدید نظر در آنهاست. آیا کسانی که در پی ایجاد تغییرات‌اند می‌دانند که به چه تغییراتی نیاز است؟

در تعلیم مهارت خواندن، نوع متن و نوع پرسش‌هایی که در پی متن می‌آیند در تقویت دیدگاه انتقادی دانشجو نسبت به متن بسیار مؤثرند. دانشجویان، در تلاش برای پاسخ دادن به پرسش‌های مطرح شده، مهارت‌های متفاوتی در زمینه تفکر انتقادی به کار می‌برند (Walker 2003, pp. 263-267). متعاقباً خصوصیات متن و نمونه پرسش‌های مربوط به تفکر انتقادی عرضه خواهد شد. اما پیش از آن، روش‌های خواندن را به اجمال مرور می‌کنیم.

مروری بر روش‌های خواندن

شیوه‌های آموزش خواندن در زبان اول و دوم به کودکان و بزرگسالان تا حدودی به هم مربوط‌اند چنان‌که آموزش خواندن به کودکان و هم آموزش زبان دوم به بزرگسالان

با روش‌هایی مانند آواخوانی و کلمه‌خوانی آغاز می‌شود. آواخوانی، در واقع، شیوه‌ای است که، در آن، باید هر حرف را با صدای آن مطابقت داد. بنابراین، در این روش، اولویت با حروف است سپس نوبت به کلمات و عبارات و، در نهایت، جملات می‌رسد. امتیاز این روش کاربرد آن در آموزش به کسانی است که دچار آسیب‌های مغزی شده‌اند و در یادگیری مهارت‌های زبانی مثل خواندن دچار مشکل‌اند. این روش همچنین برای بهبود مهارت روخوانی دانش‌آموزان مؤثر است. اما این روش بر درک متن تأکید ندارد بلکه هدف آن صرفاً آموزش درست‌خوانی است (Wikipedia 2008; Abdullah 2006, p. 17). روش کلمه‌خوانی نیز، که در سال ۱۹۳۱ مطرح شد، مثل آواخوانی، بر درک متن تأکید ندارد. فرق آن با روش آواخوانی در آن است که خواندن درست کلمه به جای حرف را هدف اختیار می‌کند (Richardson 1997, p. 2). به مهارت خواندن، متعاقباً، در بسیاری از روش‌های تدریس مثل روش دستور-ترجمه توجه شده است. در این روش، که بیشتر از متون ادبی در آن استفاده می‌شود، خواندن درست متن و یافتن اطلاعات اهمیت بسیار دارد (Larsen-Freeman 1997, pp. 141-165; Richards & Rodgers 2001, pp. 110-171). در واقع، اطلاعات مندرج در متن با پاسخ به سه نوع پرسش که به دنبال هر متن مطرح می‌شوند به دست می‌آید: پرسش‌های مستقیماً مبتنی بر اطلاعات درون متن؛ پرسش‌های مبتنی بر درک و استنتاج خواننده از متن؛ و پرسش‌های مربوط به تجربه خواننده در زمینه موضوع متن. (Larsen-Freeman 1997, Ibid)

در نظریه‌های متعددی مربوط به خواندن، دیدگاه‌های متفاوتی درباره این مهارت و تأثیر آن در درک مطلب و نیز در رشد فکری فرد، نحوه زندگی او، و برخورد او با مسائل روزمره اختیار شده است. در واقع، خواندن به حیث وسیله‌ای برای یافتن معنای مراد نویسنده آماج انتقاد شد. نظریه‌های جدید بیشتر خواننده‌محورند تا نویسنده‌محور یا متن‌محور. در این نظریه‌ها، که بر نظریه موسوم به schema (VanDuzer 1999, p. 2; David & Norazit 2000) مبتنی‌اند، خواننده است که، با توجه به دانش و تجربیات و اطلاعاتش، معنایی برای متن حاصل می‌کند (Grabe 1991 به نقل از VanDuzer 1999). نظریه مبتنی بر استنباط خواننده بر این فرض استوار است که هیچ برداشتی از متن نادرست نیست و خواننده متن موقوف انفعالی ندارد بلکه سازنده اصلی معنای متن است (Tyson 1999). در دهه پنجاه،

پس از جنگ جهانی دوم، عواملی مانند ترس از کمونیسیم، پیشرفت سریع تکنولوژی، و نیز انتقال سریع اطلاعات از طریق رسانه‌های جمعی اهمیت خواندن انتقادی را به حیث مهارت لازم برای زندگی بیش از پیش آشکار ساخت، چون کودکان ساده برای ورود به دنیای پیچیده خارج از مدرسه آمادگی نداشتند. (Smith 1986 به نقل از Cerretti et al 2001)

مروری بر ادبیات تفکر انتقادی

محققان حوزه‌های متعدد علمی دیدگاه‌های کم و بیش متفاوتی درباره تفکر انتقادی دارند. مثلاً تمرکز روان‌شناسان شناخت‌گرا بر عملکرد تفکر انتقادی است در حالی که استادان فلسفه به تفکر انتقادی به حیث فرایند دستیابی به معیارها و استانداردهای تفکر می‌نگرند. به نظر آنها، تنها تعامل صوری با این نوع تفکر کافی نیست بلکه این تعامل باید پایه‌های اعتقادی ما را بسازد و بر اعمال و رفتار ما اثر گذارد (Huitt 1998, p. 2). ویلینگهام ارائه برهان و دلیل، قضاوت صحیح، و حل مسائل و مشکلات را سه جزء تشکیل‌دهنده تفکر انتقادی در دیدگاه روان‌شناسان شناخت‌گرا می‌داند. (Willingham 2007)

در بین تعاریف متعددی که برای تفکر انتقادی ارائه شده، می‌توان به تعریف هالپرن به حیث تعریفی جامع که وجوه مشترک بسیاری با تعاریف دیگر دارد اشاره کرد. او از تفکر انتقادی به عنوان تفکری هدفمند و منطقی یاد می‌کند که در حل مسئله، درک و استنباط مطالب، سنجش احتمالات، و اخذ تصمیمات متفاوت نقش اساسی دارد (Halpern 2002 به نقل از Warburton & Torff 2005؛ همچنین Freeley & Steinberg 2000, p. 8؛ Starkey 2004, p. 9). دام و ولمن برآنند که دیدگاه انتقادی با چگونگی انتخاب‌ها و نیز آگاهی از دلیل این انتخاب‌ها پیوند دارد. احترام به آراء دیگران، تعامل و گفت‌وگو درباره آراء متفاوت، پایه‌گذاری آراء خود و بیان آنها نیز از شاخصه‌های مهم این نوع تفکرند. (Dam & Volman 2004)

ریشه‌های تفکر انتقادی را می‌توان در روش‌های تدریس سقراط سراغ گرفت. او بر آن بود که صاحبان قدرت و اندیشه لزوماً ارائه‌دهنده معلومات درست نیستند و بر این نکته تأکید می‌کرد که پیش از پذیرفتن هر فکری باید در آن تأمل کرد و، با پرسشگری، به آگاهی دقیق‌تری رسید. ارسطو نیز، که جوهر واقعیات را بیشتر از ظاهر آنها مهم

می‌شمرد، به اهمیت ارائه دلیل و برهان و تفکر اصولی اشاره کرده است. در دوران رنسانس نیز، بسیاری از اندیشه‌مندان تلاش کردند تا به مباحثی نظیر مذهب، جامعه، وجود انسان، و آزادی به دیده انتقادی بنگرند. پس از آن، دکارت^۱ نیز در قواعد هدایت عقل^۲، که دومین متن در زمینه تفکر انتقادی شمرده شده، از اصل شک آغاز راه کرده است. از نظر او، در فرایند تفکر، همه معانی باید مورد سؤال و شک و امتحان قرار گیرند. در همین اوان، توماس هاردی^۳ فکر سرزمین موعود را مطرح ساخت و بر اهمیت نقد و ارزیابی نظام اجتماعی تأکید کرد. (Critical Thinking Community 2008)

شایسته است متذکر شویم که نویسندگانی سابقه کوتاه‌تری برای تفکر انتقادی قایل شده‌اند. از جمله دام و ولمن آغاز این نوع تفکر را دهه ۸۰ دانسته‌اند. آنان، با اشاره به گزارش‌های متعدد در آمریکا حاکی از فقدان توانایی‌های پیشرفته فکری در دانش‌آموزان، ارائه این گزارش‌ها را آغاز تفکر انتقادی شمرده‌اند.

تفکر انتقادی حوزه‌های متفاوت و وسیعی را شامل می‌شود که ما، در اینجا، تنها به شرح سه فقره از آنها می‌پردازیم:

آموزش و پرورش - واربورتن و تورف فعالیت‌های درسی در ایجاد تفکر انتقادی را به دو دسته با توان بالا و با توان پایین تقسیم کرده‌اند. به نظر آنان، فعالیت‌های دسته دوم آموزش مستقیم معلم و متمرکز بر درک گفته‌های اوست به این معنی که دانش‌آموزان باید بتوانند دانش را به همان صورتی که معلم آموزش می‌دهد فراگیرند. اما فعالیت‌های دسته اول تمریناتی هستند که دانش‌آموزان را برای تفکر انتقادی در سطح بالاتر آماده می‌کنند. یکی از فواید تمرین‌های دسته اول این است که دانش‌آموزان قوی و ضعیف، هر دو، می‌توانند از این تمرین‌ها بهره‌برند، هر چند که میزان استفاده دانش‌آموزان قوی به مراتب بیشتر است (25, p. Warburton & Torff 2005; Zohar et al 2001). تفکر انتقادی در محیط‌های آموزش کنونی، که با ورود فناوری‌های متفاوت مانند اینترنت به دریایی

(۱) René Descartes (۱۵۹۶-۱۶۵۰)، فیلسوف و ریاضی‌دان و فیزیکدان مشهور فرانسوی.

(2) *Règles pour la direction de l'esprit* (1628)

(۳) Thomas Hardy (۱۸۴۰-۱۹۲۸)، نویسنده انگلیسی، مصنف ژمان‌هایی با دید رئالیستی بدبینانه و

مجموعه‌های اشعار غنایی.

از اطلاعات فیلتر نشده مبدل گشته‌اند، بسیار ضروری شمرده می‌شود. با این امکانات، دانش‌آموزان می‌توانند اطلاعات موجود را تحلیل و ارزیابی کنند و تنها در صورت وجود دلیل و منطق کافی آنها را بپذیرند. (Yost et al 2000, p. 39)

کار و حرفه - رز و نیگل مشاغل آینده را متعلق به کسانی می‌دانند که آماده تغییر و یادگیری باشند - کسانی که دارای توانایی تفکر انتقادی‌اند و پیوسته خود را در معرض یاد گرفتن قرار می‌دهند (Rose & Nicoll 1997). پوست، سنتینر و فورلنزا بیلی نیز بر آنند که کارفرمایان آینده به دنبال کارکنانی خواهند بود که از خصوصیات لازم تفکر انتقادی مانند توانایی قضاوت صحیح، حلّ خلاقانه مسائل و مشکلات، و گرفتن تصمیمات درست برخوردار باشند. (Yost et al 2000, p. 39)

جامعه و سیاست - هر جامعه‌ای، برای آنکه آزاد و دموکراتیک باشد، ناگزیر از داشتن شهروندانی است که با مهارت‌های تفکر انتقادی آشنا باشند و با دیدگاه انتقادی در فعالیت‌های اجتماعی حضور یابند (DAM & Volman 2004, p. 361). شافرسمن دلیل اصلی کمبود چنین شهروندانی را در تربیت نادرست اولیا و مربیان می‌داند و بر آن است که افراد فاقد کنجکاوی کافی و قدرت تحقیق هیچ‌گاه صاحبان قدرت را زیر سؤال نمی‌برند. از نظر او، متفکران انتقادی می‌توانند، با گردآوری اطلاعات کافی، درباره شرایط سیاسی جامعه قضاوت درستی داشته باشند و تصمیمات درستی بگیرند. مثلاً آنان می‌توانند نتیجه بگیرند که آیا انرژی هسته‌ای برای کشورشان ضروری است یا نه. (Schafersman 1991)

عناصر متفاوتی تشکیل دهنده تفکر انتقادی‌اند که ذیلاً به مهم‌ترین آنها اشاره می‌کنیم:
حلّ مسئله - حلّ مسئله فرایندی است که، در آن، افراد توانمند، برای غلبه بر شرایط حاکم، راهکارهایی را می‌یابند و آنها را اختیار و در نتیجه، دانش خود را بازآفرینی می‌کنند. (Yost et al 2000, p. 40)

گفتمان - گفتمان، در واقع، شرایطی را فراهم می‌سازد تا فرد رابطه دو یا چند چیز را ثابت کند و برای اثبات یا ردّ احکام و آراء شواهدی ارائه دهد یا بخواهد. (Huit 1998, p. 2)
ارزیابی واقعیات - تمیز واقعیات از آراء حایز اهمیت بسیار است. درستی یا نادرستی واقعیات قابل اثبات است حال آنکه آراء بر اساس باورهای شخصی شکل می‌گیرند و

همه افراد در آن شریک نیستند. (Starkey 2004, p. 64)

مناظره و مباحثه - یکی از بهترین روش‌های یادگیری و تمرین تفکر انتقادی مناظره است. در آن، موافقان و مخالفان مسئله‌ای خاص به مباحثه منطقی می‌پردازند و دلایل خود را در رد یا پذیرش آن مسئله ارائه می‌دهند. (FREELEY & STEINBERG 2000)

تصمیم‌گیری - افراد تقریباً در همه مراحل زندگی از تصمیم‌گیری در مسائل خرد و کلان ناگزیرند. درحقیقت، موفقیت ما در گرو تصمیم‌گیری درست برای خود یا تأثیر در تصمیم‌گیری دیگران در جهت مقاصد ماست. تصمیم‌گیری درست از مهارت‌های تفکر انتقادی است به شرط آنکه بر اساس دلایل و شواهد کافی باشد. (Ibid)

کار گروهی و تبادل نظر - هرگاه همه افراد گروهی کوچک که دارای ارزش‌ها و معیارهای مشخصی هستند اهداف همسویی داشته باشند، به نظر جمع احترام بگذارند، و در وجود مشکلی معین هم نظر باشند، ارائه دلایل و شواهد در بحث‌های گروهی می‌تواند به تصمیم‌گیری درست منجر شود. (Ibid, p. 8)

قیاس از کل به جزء - این قیاس، در واقع، نوعی ارائه دلیل و برهان است که از دو قضیه معلوم و عام به نتیجه‌ای خاص می‌رسد. کُبرا، صُغرا، و نتیجه اجزای سه‌گانه قیاس‌اند. هرگاه کُبرا و صُغرا درست باشند، نتیجه درست است. (Starkey 2004, p. 94)

استقراء - استقراء رسیدن به احکام کلی بر اساس جزئیات است. آن هم از دو مقدمه و یک نتیجه تشکیل می‌شود که، اگر مقدمات درست باشند، نتیجه درست است. (Ibid؛ نیز ← SCHAFERSMAN 1991؛ Ricketts & Rudd 2004a؛ Idem 2004b؛ Bowel & Kemp 2002)

کاربرد این عناصر در آموزش خواندن متون و در طرح پرسش‌های مربوط به درک مطلب می‌تواند نقش بسزایی در یادگیری و تفکر انتقادی داشته باشد. چگونگی این امر ذیلاً نشان داده می‌شود.

معیارهای تفکر انتقادی در انتخاب متن

برتون بر آن است که انتخاب متون نباید دیمی باشد، بلکه متن منتخب باید شامل نکاتی باشد که خواننده بتواند نظرهایی جدا از آنچه در متن آمده ارائه دهد (BURTON 1982) به نقل از (Birch 1989, p. 30). به نظر او، با توجه به اینکه ما در دنیایی پر از تبعیض از جمله

تبعیض نژادی زندگی می‌کنیم، نمی‌توانیم نسبت به بی‌عدالتی‌ها بی‌اعتنا باشیم بلکه باید تلاش کنیم تا، با تحلیل درست، در صدد رفع این بی‌عدالتی‌ها برآییم. از آنجا که تفکر انتقادی با مسائل اجتماعی گره خورده است، می‌توان نتیجه گرفت متنی که صرفاً جنبه ادبی داشته باشد و مسائل و مشکلات جامعه کنونی را دربر نگیرد نمی‌تواند در آموزش تفکر انتقادی نقش مهمی داشته باشد.

باختین نیز بر این باور است که متن محل تبادل افکار و محصول تعاملات اجتماعی است. (Birch 1989, Ibid به نقل از Bakhrin 1973)

معیارهای تفکر انتقادی در طرح پرسش‌های مربوط به درک مطلب

به نظر راندال (Randall 2002)، خواندن انتقادی مستلزم آن است که خواننده پرسش‌های مناسبی درباره مطالب متن مطرح سازد که به تحلیل، فرضیه‌سازی، یا ارزیابی متن و افکار و آراء مندرج در آن منجر شود. او این‌گونه پرسش‌ها را در چهار دسته تعریف و توضیح، تحلیل، فرضیه‌سازی، و ارزیابی و ارزش‌گذاری جای می‌دهد و پرسش‌های هر دسته را به شرح زیر مشخص می‌سازد:

تعریف و توضیح - ... چیست؟ ... کیست؟ چه موقع...؟ چه مقدار (چقدر)...؟ نمونه (مثال)... چیست؟
تحلیل - چگونه...؟ چرا...؟ دلایل... چیست؟ انواع... چیست؟ کاربردهای (عملکرد)... چیست؟ فرایند (روش)... چیست؟ مثال‌ها و نمونه‌های دیگر... چیست؟ دلایل / نتایج... چیست؟ رابطه بین... و ... چیست؟ شباهت یا تفاوت... و... چیست؟ چگونه... بر... اثر می‌گذارد؟ مشکلات یا موضوعات یا تضادهای... چیست؟ راه‌حل‌های ممکن برای مشکلات یا مسائل و یا تضادهای... چیست؟ بحث یا موضوع اصلی... چیست؟ چگونه این بحث در متن بسط داده شده است؟ چه شواهد و مدارکی ارائه شده است؟ نظر دیگر نویسندگان چیست؟

فرضیه‌سازی - اگر... اتفاق بیفتد، چه می‌شود؟ اگر... اتفاق افتاده بود، چه تفاوت‌هایی ایجاد می‌شد؟ بنا بر پیش‌بینی نظریه X چه اتفاقی خواهد افتاد؟

ارزیابی و ارزش‌گذاری - ... خوب است یا بد؟ ... درست است یا نادرست؟ ... مؤثر است یا بی‌تأثیر؟ ... مربوط است یا بی‌ربط؟ ... واضح است یا مبهم؟ ... منطقی است یا غیر منطقی؟ ... قابل اجراست یا غیر قابل اجرا؟ ... اثبات شده است یا خیر؟ ... اخلاقی است یا غیر اخلاقی؟ سود و زیان ... چیست؟

جنبه‌های مثبت و منفی ... چیست؟ بهترین راه حلّ این مسئله/ موضوع/ اختلاف چیست؟ باید چه اقداماتی صورت پذیرد و چه اقداماتی صورت نپذیرد؟ آیا من موافق یا مخالف ... هستم؟ نظر من در مورد... چیست؟ دلایل من برای داشتن این نظر ... چیست؟
از آنجا که بسیاری از خوانندگان حرفه‌ای نیستند و نمی‌توانند چنین پرسش‌هایی را مطرح سازند، انتخاب پرسش‌های مناسب برای هر متن بسیار اهمیت دارد.

بررسی نمونه‌ای از کتب دانشگاهی

درس فارسی عمومی از دروسی است که تقریباً تمامی دانشجویان به‌گذرانند آن در دوره چهارساله کارشناسی ملزم‌اند. برای این درس، از کتاب‌های متفاوتی استفاده می‌شود که در میان آنها می‌توان به فارسی عمومی گزیده نظم و نثر پارسی، همراه با سبک‌های شعر و نثر ایرانی و اروپایی و دستور زبان فارسی و آیین نگارش؛ فارسی عمومی (پیام نور)؛ و ادبیات و نگارش فارسی (درسنامه فارسی عمومی) اشاره کرد. این کتاب‌ها، مانند بسیاری کتب دیگر نظایر آنها، بر ادبیات فارسی و متون ادبی تمرکز دارند. در واقع، خواندن در این کتاب‌ها به معنای خواندن متون ادبی و یافتن معانی لغات و تعبیرات است. مثلاً نخستین کتابی که در بالا از آن یاد شده مشتمل است بر هفت بخش که پنج بخش آن به نظم و نثر دوره‌های متفاوت ادبی مربوط است و دو بخش آخر حاوی مباحث دستور زبان فارسی و آیین نگارش است. در ابتدای هر یک از پنج بخش اول، توضیحاتی درباره دوره یا سبک ادبی آمده و، به دنبال آن (به استثنای بخش سوم)، نمونه‌هایی از ادبای آن دوره یا سبک نقل شده است. این کتاب‌ها، به حیث نمونه‌هایی از کتب فارسی دانشگاهی، از جمله دیدگاه مؤلفان را درباره خواندن نشان می‌دهند. مؤلفان گردآورندگان متونی هستند بیشتر دارای ارزش ادبی که حامل پیام‌های اجتماعی مربوط به دوره کنونی نیستند.

متون مندرج در کتب فارسی دانشگاهی، علاوه بر آنکه فاقد موادی مناسب تفکر انتقادی‌اند، حاوی پرسش‌هایی در ادامه متن نیز نیستند که برای تمرین تفکر انتقادی فرصتی به دست دهند. در برخی از کتاب‌های فارسی مانند فارسی عمومی پیام نور، در پایان هر متن، پرسش‌هایی مطرح شده است؛ اما این پرسش‌ها به صورتی تهیه نشده است که سطح تفکر انتقادی دانشجویان را بالا ببرد. تدریس این کتاب‌ها عموماً

چنین است که استاد، پس از خواندن متون، معانی را به دانشجویان القا می‌کند؛ سپس آنچه را درس داده از دانشجویان می‌پرسد. واضح است که، در چنین فرایندی، برای تفکر مجاللی باقی نمی‌ماند و دانشجویان، همانند بازده رایانه اما ناقص، اطلاعات دریافتی را باز می‌گردانند. آیا هدف دانشگاه ساختن رایانه‌هایی از نوع ناکارآمد است یا تربیت نیروهایی که افکار نو به جامعه وارد کنند؟
نمونه‌ای از پرسش‌های فارسی عمومی پیام نور (ص ۱۰۱):

۱. آل احمد را در سه سطر معرفی کنید و سه اثر وی را نام ببرید.
 ۲. «رنگین‌نامه» را در چه موردی به کار می‌برند؟
 - الف. مجلات بی‌محتوا ب. مجلات بدزبان ج. نامه‌های شرم‌آور د. روزنامه‌های هوجبی
 ۳. آیا کاربرد کلماتی چون کمپانی، سناریو، تیراژ را در متن فارسی می‌پسندید؟ نظرتان را بنویسید.
 ۴. درباره «مَنْ و سَلَوَى» توضیح دهید.
 ۵. لغات زیر را با معانی داده‌شده تطبیق دهید:
الف. استتکاف ب. تباعد ج. جزالت د. کوبه
 ۱. دوری ۲. چکش در ۳. امتناع ۴. استواری
 ۶. اصطلاحات زیر را معنی کنید:
الف. دادشان را از ته چاه می‌زنند. ب. سرکلاف به دست دادن ج. گوش را پنبه تپاندن
د. طاق آسمان سوراخ شده
- همچنان‌که از این پرسش‌ها بر می‌آید، هدف اصلی یافتن اطلاعات ذکر شده در متن و معنی کلمات و اصطلاحات است. در واقع، این قبیل کتاب‌ها، خواه به لحاظ انتخاب متن خواه به لحاظ طرح پرسش، مناسب تعلیم مهارت‌های تفکر انتقادی نیستند.

بررسی کتاب‌های فارسی دبیرستانی

هرچند بسیاری از خصوصیات کتاب‌های فارسی عمومی دانشگاهی مانند اشمال بر متون ادبی و طرح پرسش‌های نامناسب در این کتاب‌ها نیز به چشم می‌خورد، باید گفت که برخی از متن‌های مندرج در آنها پذیرای پرسش‌های انتقادی هستند.
برای بررسی کتاب‌های فارسی دبیرستان‌ها، از یک دبیر و یک دانش‌آموز تقاضا کردیم تا کتاب‌های خود را در اختیار ما قرار دهند. درباره شیوه تدریس،

فعالیت‌های کلاسی، و نمره‌گذاری در امتحان هم صحبت کردیم. با مقایسه کتاب‌های فارسی سال دوم دبیرستان چاپ ۱۳۷۷ و ۱۳۸۷ به نتایج جالبی رسیدیم. کتابی که دبیر ما تدریس می‌کند چاپ ۱۳۷۷ است و تنها تغییرهایی که در طی این ده سال در محتوای این کتاب‌ها داده شده حذف تمامی یک فصل از کتاب همچنین یک درس از یکی از فصول دیگر آن است. بدین قرار، هرچند طی این مدت طبعاً نیازها و تقاضاهای دانش‌آموزان تغییر کرده، عرضه همچنان ثابت و حتی رو به افول بوده است.

در مقطع دوم دبیرستان (نظری - فنی و حرفه‌ای - کاردانش)، ادبیات فارسی (۳) و (۴) تدریس می‌شود. همچنان‌که نام این کتاب نشان می‌دهد، هدف از تدریس آن آموزش ادبیات، سبک‌ها و آثار ادبی است و تفکر انتقادی در آن جایی ندارد. این کتاب شامل نه فصل به شرح زیر است:

انواع ادبی (۱)؛ ادبیات داستانی معاصر؛ ادبیات پایداری؛ ادبیات جهان؛ انواع ادبی (۲)؛ فرهنگ و هنر؛ ادبیات دوران جدید (شعر)؛ سفرنامه، حسب حال و زندگی‌نامه؛ ادبیات فارسی برون‌مرزی.

برای بررسی، درسی از فصل «فرهنگ و هنر» را انتخاب می‌کنیم که به موضوع بحث ما نزدیک‌ترند و امکان اعمال معیارهای تفکر انتقادی در آنها بیشتر است.

درس ۱۴ از این کتاب با عنوان «تربیت انسانی و سنت ملی ما» برگرفته از آزادی و تربیت نوشته محمود صناعی است. در این درس، برخی اصول تربیتی و اجتماعی و سیاسی مطرح شده است که می‌تواند، با پرسش‌های مناسب، دانش‌آموزان را به تفکر انتقادی سوق دهد. اما شش پرسشی که به دنبال این متن آمده‌اند چنین قابلیت‌هایی را نشان نمی‌دهند. تنها پرسش ۱ می‌تواند به تمرین تحلیلی راه دهد و پرسش ۶، در صورتی که معلم توانایی بسط مطلب را داشته باشد، می‌تواند به نوعی وقایع متن را به وقایع بیرونی ربط دهد. ضمناً این پرسش توضیحی نمی‌طلبد و تنها با ذکر چند گزینه می‌توان به آن پاسخ داد.

روش تدریس این کتاب‌ها غالباً به این صورت است که معلم یا دانش‌آموز متن، اعم از شعر یا نثر، را روخوانی می‌کند؛ کلمات ناآشنا معنی می‌شوند؛ و به پرسش‌ها

پاسخ داده می‌شود. معمولاً دانش‌آموزان اشعار یا زندگی‌نامه‌ها را حفظ می‌کنند و در هر جلسه می‌خوانند. نوع متون، پرسش‌ها، شیوه کار در کلاس درس، و نمره‌گذاری، که در ادامه خواهد آمد، همه حاکی از آنند که خواندن تنها در سطح ظاهری متون انجام می‌گیرد و از درک عمقی مطالب، تحلیل اندیشه‌های نویسنده و انگیزه‌های او، همچنین ارزیابی متون و رابطه آنها با دانش شخصی دانش‌آموزان نشانی نیست.

نمره‌های دانش‌آموز	سرشکن نمره (barème)	
۶	۶	بیان معنی شعر و نثر
۲	۲	معنی لغت
۴	۴	درک مطلب
۳	۳	دانش‌های ادبی
۲	۴	خودآزمایی
۱	۱	حفظ شعر
-----	-----	
۱۸	۲۰	جمع

شاید گفته شود که این کتاب متعلق به درس ادبیات فارسی است و تدریس آن ربطی به خواندن انتقادی ندارد. اما نباید فراموش کرد که هر متن، اعم از ادبی و غیرادبی، فرآورده نویسنده‌ای هدفمند است و بر پایه گرایش‌ها و انگیزه‌های علمی و فرهنگی یا اخلاقی و اجتماعی نوشته شده است. کشف این معانی و انگیزه نگارش متن و ارزیابی آن با توجه به دانش و فرهنگ دانش‌آموزان می‌تواند نگاهی نو نسبت به مقوله خواندن در آنان پدید آورد. دانش‌آموز باید بداند هیچ متنی در خلاء و فارغ از تأثیر محیط پدید نمی‌آید. اگر توجه دانش‌آموزان را به این نکات جلب کنیم، می‌توانیم با تشویق آنان به خواندن منابع گوناگون در خارج از مدرسه، هم به بالا رفتن سطح کتاب‌خوانی و هم به انتقادی خواندن آنان تا حدی امیدوار باشیم.

درس ۱۴ از ادبیات فارسی (۳) و (۴) به همراه تمرینات خودآزمایی ذیل برای بررسی نقل می‌شود:

تربیت انسانی و سنت ملی ما

برای روشن کردن اصول آدمیت و اخلاقی، که در این روزگار باید راهنمای کوشش تربیتی ما باشد، لزومی ندارد به کمک خارجیان متوسل شویم. اگر ایرانی خدمتی به جهان کرده باشد، بیش از همه چیز در روشن کردن اصول آدمیت و اخلاق است. درباره رابطه انسان با خدا و انسان با انسان، در تعلیمات دینی و اخلاقی بزرگان ما لطیفه‌ای نیست که فروگذار شده باشد. مثنوی مولوی در عمق و در لطافت فکر دینی نه تنها از کتب مقدس فرنگیان کمتر نیست بلکه از همه آنها با ذهن انسان قرن بیستم سازگارتر است. تعلیمات اخلاقی و انسانی پیشوایان فرهنگی ما از قبیل فردوسی و غزالی و خواجه عبدالله انصاری و ناصر خسرو و سنائی و عطار و مولوی و سعدی و حافظ می‌تواند برای روشن کردن هدف‌های تربیتی ما بزرگ‌ترین منبع الهام باشد. در کمتر ادبیاتی محبت و خدمت به هم‌نوع و از خودگذشتگی تا این حد ستوده شده است که در ادبیات ما. حس شرافتمندی، مناعت، اعتماد به نفس، اطاعت نکردن از زور، و طغیان در برابر ستمگری، ترجیح دادن مرگ بر ننگ و اهمیت دلیری و رادمردی و آزادگی، در سراسر شاهنامه فردوسی، به بهترین وجه دیده می‌شود.

تنها داستان رستم و اسفندیار را در نظر بگیرید: موضوع اساسی این داستان طغیان رستم در برابر زورگویی پدر اسفندیار است. [رستم]، با آنکه از سیمرغ خبر یافته است که اگر اسفندیار را نابود کند خاندان او تباه خواهد شد، تباهی خود و خاندان خود را بر پذیرفتن ننگ و رسوایی رجحان می‌دهد. وقتی اسفندیار به او می‌گوید که چون شاه چنین امر کرده است، رستم باید بند برگردن با او به دربار شاه رود، رستم به او می‌گوید:

بسه دیدارت آرایش جان کنم	ز من هرچه خواهی تو فرمان کنم
مگر بند کز بند عاری بود	شکستی بود زشت کاری بود
نسبند مرا زنده با بند کس	که روشن روانم بر این است و بس

و عاقبت با تیر گز او را نابود می‌کند و خود سر به سرنوشت می‌سپارد. با آنکه بیش از هفتصد سال از حمله مغول می‌گذرد، چنین می‌نماید که هنوز صفات اخلاقی قومی که مغول بر او حکومت می‌کرد در آداب و اخلاق برخی افراد دیده می‌شود. ستم کشیدن و تحمل کردن، چاپلوسی و تملق گفتن، خدعه و دروغ و تزویر و ریا، وحشت از اینکه راست راه بروند و آنچه در دل دارند با صراحت بر زبان آورند، همه صفات مذموم اخلاقی هستند که، اگر بخواهیم جامعه بهتری بسازیم، باید مثل آبله و مالاریا با آنها مبارزه کنیم. در این مبارزه می‌توانیم از افکار و اعمال گذشتگان خود الهام گیریم. روزگاری ایرانیان یا لاقل عده‌ای در این سرزمین معتقد بودند که

دانش و آزادگی و دین و مروّت این همه را بنده درم نتوان کرد

از هدف‌های اساسی تربیت باید آن باشد که در افراد حس احترام به حقوق خود و دیگران، احترام به آزادی خود و دیگران، عدالت‌خواهی و تنفر از زور، مسئولیت اجتماعی و وظیفه‌شناسی، همکاری و زیستن با دیگران در صلح و صفا تقویت شود. اصول دین اسلام و تاریخ صدر اسلام می‌تواند بهترین مثال‌های مساوات، برادری، و عدالت‌خواهی را به ما نشان دهد. در کمتر دینی می‌توان تعلیماتی چون «الْمَلِكُ يَبْغِي مَعَ الْكُفْرِ وَ لَا يَبْقَى مَعَ الظُّلْمِ» یا «إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَىكُمْ» یا «إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ» و از این قبیل یافت.

در آموختن تاریخ ساسانیان به کودکان خود، باید تأکید کنیم آنچه موجب سقوط امپراتوری ایران شد انحطاط اجتماعی و دینی و اخلاقی دستگاه حکومت ایران آن زمان بود و از عوامل مهم آن می‌توان به اختلاف عظیم طبقات جامعه، رواج تجمل‌پرستی و فساد، و نبودن عدالت اجتماعی اشاره کرد. بدیهی است توده عظیم ملت از دین مسبن اسلام – دینی که آزادی و مساوات و عدالت و برابری برای آنها هدیه می‌آورد – استقبال کردند و از سقوط امپراتوری عظیم ولی فاسد ساسانیان تأسفی نداشتند.

□ خودآزمایی

۱. چه داستان دیگری از شاهنامه می‌شناسید که موضوع آن طغیان مردم علیه ظلم حاکم باشد؟
۲. با توجه به متن، اهداف بنیادین تربیت را برشمرید.
۳. چرا، در تاریخ ایران، سقوط ساسانیان سرآغاز تحوّل بزرگ شمرده می‌شود؟
۴. مفهوم بیت زیر در کدام قسمت این درس آمده است؟
من آنم که در پایِ خوکان نیزم مر این قیمتی دُرِ لفظِ دری را
۵. چرا نویسنده مثنوی معنوی را از کتاب‌های مقدّس غربیان برتر می‌داند؟
۶. در خلال مبارزات اسلامی مردم کشور ما که به سرنگونی حکومت پهلوی انجامید، چه خصلت‌های پسندیده‌ای در مردم تجلّی یافت؟

تمرین‌های پیشنهادی این مقاله بر درس ۱۴

□ خواندن انتقادی

۱. هدف نویسنده از نوشتن این متن چیست؟
۲. دیدگاه نویسنده به دنیایی که در آن زندگی می‌کنیم چگونه است؟
۳. چرا نویسنده به شاهنامه فردوسی اشاره کرده است؟
۴. علّت ذکر نام شعرا و نویسندگانی چون سنائی، غزالی، مولوی و... در پاراگراف اوّل چیست؟

□ تعریف و توضیح

۱. چه کسانی اصول آدمیت را زیر پا می‌گذارند؟
۲. یک نمونه از افراد با اخلاق را که به اصول آدمیت پایبندند نام ببرید.

□ تجزیه و تحلیل

۱. چگونه می‌شود انسان‌ها را تربیت کرد تا به اصول اخلاقی احترام بگذارند؟
۲. نتیجه چاپلوسی و تملق چیست؟
۳. چه دلایلی وجود دارد که تصمیم رستم تصمیمی درست بوده است؟
۴. چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی بین تاریخ ساسانیان و مغول وجود دارد؟

□ فرضیه سازی

۱. اگر رستم اسفندیار را نمی‌کشت چه تغییراتی در داستان شاهنامه به وجود می‌آمد؟
۲. آیا شما عدالت خواهی و احترام به حقوق دیگران را آموخته‌اید؟ چگونه؟ نمونه‌ای از احترام به حقوق دیگران را در خود ذکر کنید. اگر بخواهید همین نمونه را به دیگران بیاموزید چگونه این کار را می‌کنید؟

نتیجه گیری

همچنان‌که ملاحظه شد، بسیاری از کتب فارسی در ایران، اعم از دانشگاهی و غیر دانشگاهی، قابلیت آن ندارند که برای تعلیم مهارت خواندن و تفکر انتقادی به دانش‌آموزان و دانشجویان اختیار شوند. تمرکز عمده این کتاب‌ها بر خواندن درست متن، حفظ و درک معنی شعر، یادگیری لغات جدید متن، و آحياناً پاسخ به پرسش‌هایی است که جواب آنها در متن مندرج است. تفکر، تحلیل متن، و ارزیابی آن تقریباً محلی در این دروس ندارند.

آشنایی با ادبیات فارسی، سبک‌های متفاوت ادبی، و دستور زبان فی‌نفسه بی‌فایده نیست بلکه ابزاری مفید برای حفظ فرهنگ و تاریخ ماست. اما مشکل زمانی بروز می‌کند که کتب درسی در راستای اهداف درازمدت آموزشی و در خدمت به پرورش نیروهای مفید برای جامعه نباشند و تنها بر حفظ و پذیرش مطالب تأکید کنند. در واقع، کتاب‌های درسی کنونی ما این‌گونه‌اند. گویی خواندن و پذیرفتن مطالب بدون

تفکر شیوه رایج آموزش است.

تمرینات ارائه شده، که بر اساس مدل راندال (Randall 2002) نوشته شده‌اند، سعی بر جبران این کمبود داشتند تا بتوانیم دانشجویان را به تفکر در حین خواندن ترغیب کنیم و به آنان آموزش دهیم که از دریافت‌کننده صرف اطلاعات به تولیدکننده‌ای روشن‌بین با توانایی تحلیل و ارزیابی مبدل شوند.

منابع

- ادبیات و نگارش فارسی (درسنامه فارسی عمومی)، گروه مؤلفان، واژگان خرد، مشهد ۱۳۸۵.
- ادبیات فارسی (۳) و (۴)، گروه مؤلفان، چاپ یازدهم، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، تهران ۱۳۸۷.
- فارسی عمومی، گزیده نظم و نثر پارسی، همراه با سبک‌های شعر و نثر ایرانی و اروپایی و دستور زبان فارسی و آیین نگارش، رضا اشرف‌زاده، چاپ نهم، اساطیر، تهران ۱۳۸۱.
- ایرنا، «کتاب و کتاب‌خوانی»، ۴ دی ماه ۱۳۸۷، برگرفته از:
<http://www.tebyan.net/index?pid=78505>
- خبرگزاری فارس، «کتاب و کتاب‌خوانی نیازمند یاری سبز مسئولان»، ۴ دی ماه ۱۳۸۷، برگرفته از:
<http://www1.farsnews.com/newstext.php?nn=8708190714>
- زبان فارسی ۲، گروه مؤلفان، چاپ نهم، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، تهران ۱۳۸۵.
- فارسی عمومی، گروه مؤلفان، چاپ چهارم، انتشارات دانشگاه پیام نور، تهران ۱۳۷۷.
- Abdullah, N. A. R. B. (2006), *Using Whole-word Approach to Teach Reading to Form One Students with Reading Difficulties in a Selected Rural Secondary School in Samarahan District of Sarawak*. Masters' thesis, Universiti Teknologi Malaysia, Retrieved December 13, 2008, from the Word Wide Web: <http://www.eprints.utm.my/6542/1/nurulaleenarumanmp04115/do6ttt.pdf>.
- Bakhtin, M. (1973), *Problems of Dostoevsky's Poetics*, trans. R. W. Rosisel, Ardis, Ann Arbor.
- Birch, D. (1989), *Language, Literature and Critical Practice*, Routledge, London, New York.
- Bowel, T. & G. Kemp (2002), *Critical Thinking: A Concise Guide*, Routledg, London.
- BURTON, D. (1982), "Through Glass Darkly: Through Dark Glasses", *Language and Literature*, R. CARTER (ed.), Allen & Unwin, London, pp.195-214.
- CERVETTI, G., M. J. PARDALES & J.S DAMICO (2001), "A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy", Retrieved October 27, 2008, from the World Wide Web:
<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/index.html>.

- Critical Thinking Community, "A Brief History of the Idea of Critical Thinking", Retrieved October 27, 2008, from the World Wide Web: <http://www.criticalthinking.org/page.cfm?PageID=408&CategoryID=51>.
- DAM, G. T. & M. VOLMAN (2004), "Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies", *Learning and Instruction*, 14, pp. 359-379.
- DAVID, M., & L. NORAZI (2000), "Selection of Reading Texts: Moving beyond Content Schema", Retrieved September 22, 2008, from the World Wide Web: <http://www2.aasa.ac.jp/~dcdycus/LAC2000/davidnor.htm>.
- FRELEY, A. J. & D. L. STEINBERG (2000), *Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making*, Wadsworth/ Thomson Learning, Belmont, CA.
- GRABE, W. (1991), "Current Developments in Second Language Reading Research", *TESOL Quarterly*, 25 (3), 375-406.
- HALPERN, D. (2002), *Thought and Knowledge* (4th ed.), Lawrence Erlbaum, Mahew, NJ.
- HUITT, W. (1998), "Critical Thinking: An Overview", Retrieved January 6, 2008, from the World Wide Web: <http://www.chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthnk.html>.
- KELLY, E. A. (1995), *Education, Democracy, and Public Knowledge*, Westview, San Francisco, CA.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1997), "Chaos/ Complexity Science and Second Language Acquisition", *Applied Linguistics*, 18, pp. 141-165.
- MORGAN, W. (1997), *Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible*, Routledge, London.
- RANDALL, V. R. (2002), "Questions and Critical Thinking", Retrieved October 20, 2008, from the World Wide Web: [http://www.academic.udayton.edu/health/syllabi/bioterrorism/syllabus/read\(\)3c.htm](http://www.academic.udayton.edu/health/syllabi/bioterrorism/syllabus/read()3c.htm).
- RICHARDS, J. C. & T. S. RODGERS (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- RICHARDSON, C. M. (1997), "Reading", Part 1, Retrieved October 5, 2008, from the World Wide Web: <http://www.pisd.org/academic/reading.htm>; "Reading", Part 2, Retrieved October 5, 2008, from the World Wide Web: <http://www.pisd.org/academic/reading2.htm>.
- RICKETS, J. C. & R. R. RUDD, (2004a), "Critical Thinking Skills of National FFA Leaders", [electronic version], *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54, pp. 7-20.
- (2004b), "The Relationship between Critical Thinking Dispositions and Critical Thinking Skills of Selected Youth Leaders in National FFA Organization", [electronic version]", *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54, pp. 21-33.
- ROSE, C. & M. J. NICOLL (1997), *Accelerated Learning for the 21st Century: The Six-step Plan to Unlock Your Master-mind*, Delacorte Press, New York.
- SAT (2008), test quiz V. Retrieved September 22, 2008, from the World Wide Web:

- <http://www.proprof.com/quiz-school/quizshow.php?title=SAT-Reading-Comprehension-Quiz-V&quesnum=1>.
- SCHAFERSMAN, S. D. (1991), "An Introduction to Critical Thinking", Retrieved January 8, 2008, from the World Wide Web: <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>
- SMITH, N. B. (1986), *American Reading Instruction*, International Reading Association, Newark, DE.
- STARKEY, L. (2004), *Critical Thinking Skills Success in Minutes a Day*, [electronic version], Learning Express, LLC, New York.
- TYSON, L. (1999), *Critical Theory Today*, Gerland, New York, London.
- VANDUZER, C. (1999), "Reading and the Adult English Language Learner" (Eric Digest), Retrieved October 8, 2008, from the World Wide Web: <http://www.ericdigest.org/2000-2/reading-htm>
- WALKER, S. E. (2003), "Active Learning Strategies to Promote Critical Thinking", [electronic version], *Journal of Athletic Training*, 38 (3), pp. 263-267.
- WARBURTON, E. & B. TORFF, (2005), "The Effect of Learner Advantages on Teachers' Beliefs about Critical Thinking Activities", *Journal of Teacher Education*, 56 (1), pp. 24-33.
- Wikipedia (2008), "Whole Language", Retrieved October 11, 2008, from the World Wide Web: <http://en.wikipedia.org/wiki/Whole-Language>.
- WILLINGHAM, D. T. (2007), "Critical Thinking: Why is It So Hard to Teach?" Retrieved January 17, 2008, from the World Wide Web: [http://www.aft.org/pubsreports/american_educator/issues/summer\(\)7/index.htm](http://www.aft.org/pubsreports/american_educator/issues/summer()7/index.htm).
- YOST, D. S., S. M. SENINER, & A. FORLENZA-BAILEY (2000), "An Examination of the Construct of Critical Reflection: Implications for Teacher Education Programming in the 21st Century", *Journal of Teacher Education*, 51 (1), pp. 39-49.
- ZOHAR, A., A. DEGANI, & E. VAAKIN (2001), "Teachers' Beliefs about Low-achieving Students and Higher-order Thinking", *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 469-485.

□