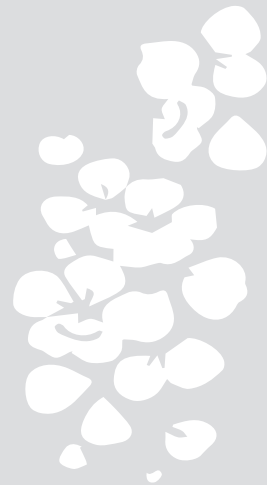


بخش اول



راهنمای تدریس
تفکر و پژوهش



کلیات

۱-۱- مقدمه

بخش اول کتابی که پیش روی شماست با عنوان راهنمای معلم برنامه درسی تفکر و پژوهش و با هدف آماده‌سازی و انجام مسئولیت شما در فرایند هم‌اندیشی با دانش‌آموزان و پرورش تفکر آنان طراحی شده است. این بخش از کتاب از چهار فصل تشکیل شده است. فصل اول با عنوان «کلیات» شما را با ماهیت و ضرورت مسئله پرورش تفکر در کودکان و جایگاه آن در برنامه درسی ملی آشنا می‌سازد. در فصل دوم برنامه درسی تفکر و پژوهش پایه اول متوسطه معرفی می‌شود؛ این فصل شامل تعاریف، رویکردها، اهداف، انتظارات عملکردی، انتخاب و سازماندهی محتوا، مضامین، نقش‌ها، منابع، شیوه‌های آموزش و ارزشیابی برنامه درسی است. فصل سوم به صلاحیت‌های لازم و مورد انتظار از معلمان برای اجرای این برنامه پرداخته است. در فصل چهارم فعالیت‌های آموزشی هر جلسه در قالب طرح آموزشی ارائه شده است.

۱-۲- ضرورت و اهمیت پرورش تفکر و تعقل

با گسترش سریع حوزه‌های مختلف علوم و رشد فزاینده فناوری‌های ارتباطات و اطلاعات، پرورش همه جانبه کودکان و نوجوانان برای آماده‌سازی آنان جهت ورود به عرصه‌های مختلف زندگی فردی و جمعی امری است که بیشتر کشورهای جهان به آن توجه ویژه نموده‌اند. برنامه‌ریزان این کشورها براساس تعریف خود از انسان و جامعه و همچنین شناسایی چالش‌های پیش رو، به برنامه‌ریزی در جهت شکوفایی و بالا بردن هرچه بیشتر استعدادها و قابلیت‌های فردی و اجتماعی کودکان و نوجوانان توجه می‌کنند. اهمیت چنین موضوعی از آنجا نمود بیشتری می‌یابد که حفظ هویت فرهنگی و ملی جوامع در گرو انتقال صحیح آن به نسل‌های بعدی و با در نظر گرفتن اقتضات آینده است. نکته

مهم این است که شکوفایی همه استعدادها و قابلیت‌ها منحصر به پردازش اطلاعات و یادگیری داده‌های علوم فنی، تجربی و انسانی نیست تا کودکان و نوجوانان به صورت انسان‌هایی نخبه و متخصص در یک فن یا رشته بار آیند؛ زیرا به دلیل تفاوت‌های فردی و محیطی، همه افراد جامعه به طور تخصصی توان مشارکت در تولید علم و اثرگذاری در رشد، پیشرفت و توسعه علمی کشور را ندارند. اما می‌توان جامعه‌ای را ترسیم کرد که در کنار تربیت متخصصان و نخبگان علمی در جهت پیشرفت و توسعه علمی و آبادانی کشور، همه افراد آن از سطح بسیار خوبی از روابط صحیح اجتماعی و انسانی برخوردار باشند و انسان‌هایی سودمند و مؤثر برای جامعه تلقی شوند. آنچه از چشم‌انداز بیست ساله، نقشه جامع علمی کشور و همچنین سند تحول بنیادین در این خصوص برداشت می‌شود ساخت جامعه‌ای است که افراد آن با تعقل و تفکر مبتنی بر فطرت، به تنظیم روابطشان در عرصه‌های ارتباط با خود، خدا، خلق و خلقت بپردازند تا از رهگذر آن هویت و فرهنگ خود را، بازیابی، بازآفرینی و متعالی کنند. چنین جامعه‌ای، خردمحور، خردورز و خردمندپرور خواهد بود. ما برآنیم که با همکاری شما معلمان گرامی، چنین دیدگاهی را در قالب برنامه درسی «تفکر و پژوهش» به این نسل عرضه نماییم. تفکر و پژوهش برنامه‌ای است در جهت شکوفایی قوه تفکر و تعقل کودکان و نوجوانان تا بتوانند در عرصه‌های مختلف با تفکر و خردورزی، مصالح خویش، خانواده و جامعه را تشخیص داده و براساس آن عمل نمایند و دیگران را نیز به خردورزی و تعقل دعوت نمایند. تفکر و پژوهش فرصتی است برای شکل‌گیری روش و منش تفکر و تعقل کودکان بر اساس فطرت خدای آنان تا از این رهگذر افکار خویش را ساماندهی نمایند و بازنگارندایی از فطرت مراحل کمال را طی نمایند.

۳-۱- جایگاه تفکر و تعقل در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

سند تحول بنیادین تغییر در شش زیر نظام آموزش و پرورش را برای ایجاد تحول در آن ضروری دانسته است. این شش زیر نظام عبارت‌اند از: برنامه درسی، رهبری و مدیریت تربیتی، تربیت معلم و منابع انسانی، فضا، تجهیزات و فناوری، تحقیق و ارزشیابی، تأمین و تخصیص منابع مالی.

برنامه درسی ملی براساس فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان اولین و مهم‌ترین سند از مجموعه اسناد تحولی زیر نظام‌های آموزش و پرورش با رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی به منظور تربیت انسان‌هایی متفکر و عاقل، با ایمان و باور، اهل علم، عمل، و اخلاق، در چهار عرصه ارتباط با خود، خدا، خلق، و خلقت با محوریت ارتباط با خدا طراحی شده است. تا افراد با کسب این شایستگی‌ها بتوانند به مراتبی از حیات طیبه دست یابند.

به طور کلی هر برنامه درسی بسته به میزان ارتباط و تناسب با مخاطب، کارآمدی و تأثیر خود را بروز و ظهور می‌دهد. در برنامه ادیان الهی و همین‌طور مکاتب بشری، چه در جنبه‌های معرفتی و شناختی و چه در جنبه‌های ارادی و عملی، انسان مخاطب همه برنامه‌هاست. از این رو، برنامه‌ای که بر اساس شناخت و تعریف کامل‌تری از انسان تدوین شده باشد از مقبولیت، توانمندی و همین‌طور موفقیت بیشتری برخوردار خواهد بود. برنامه درسی تفکر و پژوهش در ارتباط با انسانی تعریف می‌شود که در حکمت قرآنی و فلسفه و عرفان اسلامی به عنوان خلیفه‌الله معرفی شده است و هدف از آفرینش او رسیدن به کمال و سعادت حقیقی است و واضح است که ترسیم چنین جایگاهی برای انسان مربوط به فرد فرد انسان‌ها و جامعه انسانی است نه مختص به افراد خاص.

همچنین تحول در هر نظام آموزشی، به تغییر نگاه ما به انسان، جامعه و هستی بستگی دارد. برای نزدیک شدن فضای ذهنی شما معلمان عزیز به این مطلب لازم است توضیح مختصری در این مورد بیان شود. اگر به خود، جامعه و محیط اطراف نظری عمیق نماییم، آن را مجموعه‌ای پیچیده از روابط و مناسبت‌ها خواهیم یافت که گاهی بر ما اثر می‌گذارند و گاهی نیز از ما اثر می‌پذیرند. این روابط با سرعت زیادی رو به گسترش است و ما هر روز تجربه‌ای تازه از چنین روابطی را به دست می‌آوریم. اگر دوباره به این روابط نظر کنیم درمی‌یابیم که این تأثیر و تأثر گاهی ناشی از علم و آگاهی و اراده ماست و گاهی خارج از حیطه قدرت و اراده ما. همچنین برای همه ما واضح و معلوم است که در آن روابطی که ناشی از علم و اراده خودمان بوده است، خودمان را مسئول می‌دانیم و در روابطی که خارج از اختیار ما بوده است نیز، سعی در تداوم و یا اصلاح آن می‌نماییم. به عنوان مثال، وقتی بخواهیم کسی را بازشناسی دقیق نماییم یا به کسی معرفی کنیم، او را با توجه به روابطش با خود و دیگران تعریف می‌نماییم (تو اول بگو با کیان زیستی سپس من بگویم که تو کیستی). آنچه از سخن قبل به دست می‌آید این است که انسان عبارت است از همین وجود دنیوی او به علاوه مجموعه روابط سالم و صحیح، و غیرسالم و ناصحیح که با تعقل، تفکر و اراده و اختیار خویش ایجاد نموده است. این روابط بر اساس حکمت قرآنی شامل چهار عرصه می‌شود که عبارت‌اند از: رابطه انسان با خود، رابطه انسان با خداوند، رابطه انسان با خلق و رابطه انسان با خلقت. لذا توصیف ما از هر فرد بر اساس چگونگی روابطی است که او در این چهار عرصه دارد.

اگر تفکر و تعقلی که اساس روابط چهارگانه بالاست، تحت تأثیر موهومات، خیالات، غرایز، شهوات و رذائل اخلاقی باشد، منجر به روابط ناسالم و هزینه‌های فردی، خانوادگی و ناسامانی و ضعف اجتماعی و در نتیجه شقاوت اخروی افراد خواهد بود؛ در حقیقت نمی‌توان آن را تعقل به شمار آورد. تعقل، تجزیه و تحلیل و ربط دادن قضایا و سنجش و ارزیابی یافته‌ها بر اساس نظام معیار

است که از طرق معتبر به دست آمده است. از نظر تعلیم و تربیت اسلامی آنچه این روابط چهارگانه را منظم و هماهنگ می‌نماید و منجر به ارادهٔ صحیح و سالم می‌شود، «تفکر و تعقل مبتنی بر سلامت فطرت انسان است»^۱. در این دیدگاه، فطرت عبارت است از قدرت شناختن ایمانی که با آب و گل آدمی سرشته شده است. حیات سعادت‌مندانه نیز در واقع انطباق حیات عقلانی فردی و اجتماعی انسان با این موهبت الهی است.^۲ برنامهٔ درسی ملی بر اساس چنین دیدگاهی تدوین شده است. همان‌طور که گفته شد رویکرد این برنامه فطرت‌گرایی توحیدی است که در الگوی هدف‌گذاری آن، تفکر و تعقل نقش محوری دارد. بدیهی است با تغییر در رویکرد و الگوی هدف‌گذاری یک برنامه، سایر مؤلفه‌های آموزش نیز تغییر می‌یابند.

۴-۱- رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی در برنامهٔ درسی ملی

رویکرد برنامه‌های درسی و تربیتی «فطرت‌گرایی توحیدی» است. اتخاذ این رویکرد به منظور زمینه‌سازی لازم جهت شکوفایی فطرت الهی دانش‌آموزان از طریق درک و اصلاح مداوم موقعیت^۳ آنان به منظور دستیابی به مراتبی از حیات طیبه است. برخی ویژگی‌های رویکرد برنامهٔ درسی ملی که به توضیح مبانی، اهداف، محتوا، روش‌های آموزش و ارزشیابی برنامه تفکر و پژوهش یاری می‌رسانند عبارت‌اند از:

دانش‌آموز:

– فطرت الهی در وجود دانش‌آموز نهفته است و قابلیت شکوفایی و فعلیت یافتن دارد.
 – دانش‌آموز همواره در موقعیت است و می‌تواند آن را درک کند و با انتخاب احسن خویش در راستای اصلاح مداوم آن حرکت نماید. در این برنامه هر یک از دانش‌آموزان از حیث توانمندی‌های خود در زمینهٔ تفکر در یک موقعیت خاص و منحصر به فرد قرار دارند که قابل پرورش است.
 – دانش‌آموزان در فرایند یاددهی – یادگیری و تربیت‌پذیری و توسعهٔ شایستگی‌های خویش به لحاظ ذاتی نقش فعال دارند.

۱- طباطبایی، محمدحسین، ترجمه تفسیر المیزان، ۲۰ جلد، دفتر انتشارات اسلامی (وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم) – قم، چاپ: پنجم، ۱۳۷۴، جلد ۲، ص ۳۵۷.

۲- همان

۳- منظور از موقعیت، وضعیت و نسبت مشخص و بویای فرد به عنوان عنصری آگاه، آزاد و فعال با گستردهٔ جهان هستی (جامعه، طبیعت و ماوراءطبیعت) و خداوند متعال به‌عنوان مبدأ و منتهای هستی است که موجب تغییر مداوم مرتبهٔ وجودی آدمی و تحوّل وجه جمعی هویت می‌گردد. (برگرفته از گزارش فلسفه تعلیم و تربیت رسمی)

معلم و مربی :

– با شناخت و بسط ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان و خلق فرصت‌های تربیتی آموزشی زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم می‌سازد.

– راهنما و راهبر فرایند یاددهی – یادگیری است.

– برای خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی مسئولیت تطبیق، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی در سطح کلاس را برعهده دارد.

محتوا :

– محتوا مجموعه‌ای منسجم و هماهنگ از فرصت‌ها و تجربیات یادگیری است که زمینه شکوفایی فطرت الهی، رشد عقلی و فعلیت یافتن عناصر و عرصه‌ها را به صورت پیوسته فراهم می‌آورد.

– در برگیرنده مفاهیم و مهارت‌های اساسی و ایده‌های کلیدی مبتنی بر شایستگی‌های روش و منش تفکر و تعقل است.

– متناسب با نیازهای حال و آینده، علائق، ویژگی‌های روانشناختی دانش‌آموزان، انتظارات جامعه اسلامی و زمان آموزش است.

یاددهی – یادگیری :

– فرایندی زمینه‌ساز برای ابراز گرایش‌های فطری، شناخت موقعیت یادگیرنده و اصلاح مداوم آن است.

– یادگیری حاصل تعامل خلاق، هدفمند و فعال یادگیرنده با موضوعات متنوع یادگیری است.
– دیدگاه دانش‌آموزان را به‌طور معنادار نسبت به ارتباط با خود، خداوند، دیگران و مخلوقات تحت تأثیر قرار می‌دهد.

محیط یادگیری :

– کل نظام هستی را محیط یادگیری می‌داند.

– مدرسه محیط یادگیری پایه و اصلی است؛ اما یادگیری به آن محدود نمی‌شود و سایر محیط‌ها را نیز در بر می‌گیرد.

– محیطی امن، منعطف، پویا، برانگیزاننده و غنی برای پاسخگویی به نیازها، علائق و ویژگی‌های دانش‌آموزان تدارک می‌بیند.

– با بهره‌گیری از ظرفیت و قابلیت رسانه‌ها زمینه بهبود موقعیت دانش‌آموزان و ارتقای کیفیت فرایند یاددهی – یادگیری را فراهم می‌آورد.

ارزشیابی :

– بر شیوه ارزیابی بیرونی و خودارزیابی تأکید دارد و به این طریق به طور مستمر تصویری روشن و همه جانبه از موقعیت کنونی دانش آموز، فاصله او با موقعیت بعدی و چگونگی اصلاح آن، متناسب با ظرفیت ها و نیازهای وی ارائه می کند.

– زمینه انتخاب‌گری، خودمدیریتی و رشد مداوم دانش آموز را با تأکید بر خودارزیابی فراهم می کند و بهره‌گیری از سایر روش ها را زمینه تحقق آن می داند.

– کاستی‌های یادگیری را فرصتی برای بهبود موقعیت دانش آموز و اصلاح نظام آموزشی می داند.
(برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱)

۵-۱- فطرت‌گرایی توحیدی در برنامه درسی تفکر و پژوهش

جریان آموزش و پرورش در ماهیت نمی‌تواند از تفکر و مهارت‌های آن جدا باشد. اصولاً هر تغییری در شناخت انسان حاصل تفکر و یادگیری‌های اوست. از همین رو، یکی از رسالت‌های اصلی هر نظام آموزشی، پرورش صلاحیت‌ها و منش تفکر است. با این نگاه هر یک از عناوین درسی، علاوه بر انتقال دانش و ایجاد یادگیری‌های جدید، به پرورش جنبه‌هایی از تفکر نیز می‌پردازند. از ریاضیات گرفته که اساس تفکر منطقی را شکل می‌دهد تا برنامه درسی هنر که پرورش تفکر خلاق مبنای آن است. با این توضیح، ضرورت وجود، شکل و محتوای برنامه درسی که به طور اختصاصی به «تفکر» بپردازد موضوعی است که سال‌ها مورد بحث و نظر صاحب‌نظران تعلیم و تربیت در سراسر جهان و به تبع آن ایران قرار داشته است. از این رو، پس از انجام بررسی‌های لازم، درس «تفکر و پژوهش» در پایه ششم دبستان و پایه اول دوره اول متوسطه وارد برنامه رسمی آموزش و پرورش در ایران شد. «برنامه درسی تفکر و پژوهش به دنبال پرورش صلاحیت‌ها و منش تفکر و پژوهش براساس رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی برای رسیدن به حکمت در عرصه نظر و عمل است».

طرح نظریه فطرت در میان فلاسفه مسلمان مسبوق به سابقه است. در میان متفکران متأخر مسئله فطرت جایگاه برجسته‌ای در آراء آیت‌الله شاه‌آبادی، علامه طباطبایی، شهید مطهری و امام خمینی (رحمت‌الله علیه) داشته است. ایشان با استناد به آیات قرآن به‌ویژه آیه ۳۰ از سوره روم آراء خود را درباره فطرت بیان داشته‌اند.

«فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ.

پس تو ای رسول، مستقیم روی به جانب آیین پاک اسلام آورده، پیوسته از دین خدا که فطرت خلق را بر آن آفریده است پیروی کن که خلقت خدا تغییرپذیر نیست. این است آیین استوار حق ولیکن اکثر مردم از حقیقت آن آگاه نیستند.»

واژه «فطرت» به معنای خلقت و ایجاد است. این واژه برگرفته از ریشه «فَطَرَ» به معنای شکافتن و پاره کردن و انشقاق است. حضرت امام خمینی (رحمت‌الله علیه) معتقدند که فطرت آن نوع خلقتی است که پردهٔ عدم را شکافته و دارای سابقه‌ای نیست. (امام خمینی، ۱۳۷۶، ص ۱۷۹). در واقع فطرت بر کیفیت خاصی از خلقت دلالت دارد که مخصوص انسان به عنوان موجود مُدرک و لازمهٔ وجود اوست. به بیان دیگر فطرت لازمهٔ تحقق ذات انسان است و هر آنچه مخصوص ذات انسان نیست، نه فطرت بلکه طبیعت و غریزه است. (شاه‌آبادی، ۱۳۸۰، ص ۱۲۷)

طبیعت در همهٔ موجودات جامد یا نامی (گیاهان) که بدون روح حیوانی هستند یافت می‌شود. به عنوان مثال، طبیعت آتش گرم و نوربخشی و سوزاندن و طبیعت فلان درخت این است که در مقابل سرما مقاوم است. اما غریزه در حیوانات و انسان در بعد حیوانیشان موجود است. غریزه یک حالت نیمه آگاهانه و غیر اکتسابی است که راهنمای حیوانات در زندگیشان است. یافتن غذا، دوری از خطر، تولید مثل و ... نمونه‌هایی از امور غریزی هستند. اما انسان علاوه بر غریزه، واجد ویژگی‌ای است که در حیوانات مشابهی ندارد. این ویژگی خاص همان فطرت است. و فرق آن با غریزه آن است که غریزه شامل اموری می‌شود که موجب حفظ حیات مادی انسان است اما فطرت امری است که حفظ حیات معنوی انسان در گرو آن است. نقطهٔ اشتراک طبیعت، غریزه و فطرت این است که هر سه اموری ذاتی هستند. طبق آیهٔ ۵۰ سورهٔ مبارکه طه: «رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ حَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى.» این امور در همهٔ موجودات بنا بر تفاوت وجودی آنها به ودیعه نهاده شده تا با تکیه بر آنها مراحل رشد و کمال خود را طی کنند. همان‌طور که حیوانات بدون نیاز به آموزش، به سمت فعالیت‌های خاصی کشش دارند، انسان نیز فارغ از کسب هر نوع آموزشی به صرف بهره‌مندی از فطرت، معطوف به امور خاصی است. از همین رو، فطرت را می‌توان نوعی گرایش و کشش دانست که با وجود انسان درهم آمیخته و مخصوص به اوست. گرایش‌های فطری به دو نحو ظهور می‌یابند:

۱- گرایش‌های احساسی

۲- گرایش‌های معرفتی (پیروز، ۱۳۹۰، ص ۱۹)

از جمله گرایش‌های احساسی فطرت، می‌توان به احساس محبت به خودمان، میل به آزادی، زیبایی‌دوستی، عدالت خواهی، نوع‌دوستی و نیز برخی تمایلات اخلاقی را نام برد. گرایش معرفتی

فطرت، به آن نوع میلی در انسان اشاره دارد که موجب پذیرش برخی معارف توسط وی می‌شود. اساسی‌ترین گرایش معرفتی میل به دانستن و پذیرش معرفت صحیح و حقانی است. انسان همواره مایل است تا گزاره‌هایی را که فی‌نفسه صحیح‌اند قبول کند. قواعدی نظیر اصل امتناع اجتماع نقیضین، اصل علیت، اصل استلزام منطقی در زمره تصدیقاتی هستند که اگر به انسان عرضه شوند، او فارغ از رجوع به هر نوع دانش اکتسابی و بدون نیاز به هر نوع تعلیمی صحت‌شان را تأیید می‌کند (گلیپاگانی، ۱۳۸۸، ص ۳۸). پذیرش درستی این احکام و به بیان دقیق‌تر گرایش فطری انسان به صحت آنها، اصول و مبانی معرفت انسانی و لازمه کار عقل است، به نحوی که انکار آنها یا هر نوع تردید در صحت آنها، پایگاه معرفت انسانی را فرو می‌ریزد و آدمی را اسیر باتلاق نسبی‌گرایی، شکاکیت، سفسطه و تناقض‌گویی می‌کند. (پیروز، ۱۳۹۰، ص ۲۰)

گرایش‌های معرفتی فطرت موجب شکوفایی استعداد‌های عقلی و به کار افتادن دستگاه معرفتی انسان می‌شود. اصول و قواعد منطقی هر قدر هم که مستحکم و برآمده از واقعیت باشند تا زمانی که انسان پذیرای آنها نباشد نمی‌توانند نقشی در حوزه معارف انسانی داشته باشند. پذیرش این اصول به عنوان تصدیقات صحیح، ریشه در فطرت آدمی دارد.

فطرت دو صفت دارد: ۱- عدم تخلف در آن؛ یعنی این گونه نیست که انسانی واجد فطرت باشد و انسان دیگری فاقد آن، پس فراگیر و همگانی است؛ چون حقیقت هر انسانی با این واقعیت سرشته شده است. ۲- عدم اختلاف در آن؛ یعنی این گونه نیست که کسی واجد فطرت بیشتری باشد و دیگری واجد فطرت کمتر» (شاه‌آبادی، ۱۳۸۶، ص ۳۱۵). با این حال و علی‌رغم آنکه تمام انسانها به نحو یکسان از فطرت و احکام خطاناپذیر آن بهره‌مندند و حکم اصلی فطرت هم حرکت به سمت کمال است، در صحنه واقعیت شاهد آنیم که شمار قابل ملاحظه‌ای از افراد از حرکت به سمت کمال که اقتضای فطرتشان است بازمانده‌اند و حتی برخی از ایشان مسیر تکامل را به عکس، یعنی در جهت حرکت به سمت حیوانیت پی گرفته‌اند. فطرت، امری زوال‌ناپذیر و جدانشدنی از ذات آدمی است اما در عین حال باید اذعان داشت که توجه انسان به پیام‌های فطرت همیشگی نیست. بدین ترتیب، هر چند فطرت به‌طور تمام و کمال موجود است، ولی مورد فراموشی و غفلت قرار گرفته است، طوری که گویی غبار غلیظی روی آن را پوشانده است. (شاه‌آبادی، ۱۳۸۰، ص ۱۴۸). امام خمینی (رحمت الله علیه) معتقد است که در چنین حالتی، فطرت «مخموره» یعنی فطرتی که با خمیره و سرشت انسان مزوج است به زیر حجاب می‌رود و به فطرت «محبوبه» تبدیل می‌شود (امام خمینی، ۱۳۷۶، ص ۷۷)

نقش تعلیم و تربیت زنگارزدایی از فطرت توحیدی دانش‌آموزان است. اکنون براساس نظریه فطرت به بازشناسی تعامل انسان با امور پیرامونش، و در برنامه درسی تفکر و پژوهش به چگونگی مواجهه کودکان و نوجوانان با امور و پدیده‌ها در چهار عرصه ارتباط، می‌پردازیم. مراد از تعامل انسان با امور پیرامونش، مواجهه‌ای است که خاص انسان و ناشی از ماهیت خاص اوست. برای مثال، انسان در مواجهه با پدیده‌های طبیعت توانایی آیه‌بینی و آیه خوانی دارد و جهان را فعل خداوند می‌بیند. فرد به‌طور مداوم با آرا و نظرات متفاوت و گاه متناقض مواجه می‌شود. انسانی که فطرت سالم دارد، در مواجهه با این امور، فهم معنا می‌کند و نسبت به آن عکس‌العمل نشان می‌دهد؛ یعنی آنچه را که با گرایش‌های فطری آدمی تطبیق دارد، جذب می‌کند و در عوض هر آنچه را که با فطرت انسان ناسازگار است دفع می‌کند.

نکته مهم این است که هرچه فطرت دچار زنگار کمتری شده باشد، عکس‌العمل بهتری در برابر امور و پدیده‌ها نشان می‌دهد. بر همین منوال کودکان و نوجوانان نیز به‌طور مستمر از طریق متن و محتوای سخنان، کتاب‌ها، فیلم‌ها، روزنامه‌ها، مجله‌ها، تصاویر و نظایر آنها در معرض آرا و نظرات مختلف قرار دارند و نسبت به آن واکنش نشان می‌دهند. اگر آنها این توانایی را داشته باشند که در مواجهه با آرا و نظرات فهم معنا (دریافت حقیقت امر) کنند به‌نحو دقیق‌تری می‌توانند نسبت آن را با فطرت تشخیص و واکنش نشان دهند. اما به‌میزانی که فطرت را چرم و آلودگی گرفته باشد، تشخیص میزان دوری و نزدیکی آن مورد به کمالاتی که متعلق گرایش‌های فطری‌اند، سخت‌تر و در عوض ضریب اشتباه در تشخیص معنای واقعی بالاتر می‌رود. با این حال اگر هنوز در میان چرمی که روی فطرت را پوشانده است، روزنه‌ای برای تابش نور فطرت باقی مانده باشد، به همان اندازه نیز بخشی از معنا نزد فرد روشن می‌شود. از این رو برخی معنای امور را کامل‌تر و برخی معنای آن را ناقص‌تر می‌فهمند، اما افرادی با فهم ناقص هم می‌توانند با جرم‌زدایی از دستگاه فطرت، امکان دستیابی به فهم کامل‌تر را برای خویش فراهم کنند.

در مباحث فلسفی ساعت تفکر و پژوهش، دانش‌آموز نظر خود را در باره موضوعی ابراز می‌کند که ممکن است با نظر معلم، دانش‌آموزان و حتی با عرف جامعه متفاوت باشد. این تفاوت می‌تواند ناشی از آموزش‌های خانواده، تأثیر رسانه‌ها، تأثیر همسالان، مقتضای سنّی و غیره باشد. آنچه مهم است شیوه رفتار معلم در قبال این‌گونه نظرات است. در شیوه آموزش مستقیم برخی معلمان با ارائه پیام‌های مستقیم سعی می‌کنند نظر دانش‌آموز را اصلاح و مطابق نظر خود یا جمع سازند. این شیوه برای ساعت تفکر و پژوهش مناسب نیست چون همان‌طور که در بالا گفته شده تا دانش‌آموز کاملاً فهم معنا نکند

نمی‌تواند میزان سازگاری موضوع را با فطرت خود تشخیص دهد و آن را جذب یا دفع کند. اما علت اینکه چرا چنین نظری ابراز کرده چیست؟ ممکن است یک یا چند دلیل از دلایل زیر موجب چنین موقعیتی باشد :

● ابعاد مختلف مسئله و موضوع برایش روشن نیست؛ یعنی موضوع را به‌طور همه‌جانبه بررسی نکرده است.

● طرز تلقی او دربارهٔ موضوع برای خودش آشکار و روشن نیست. نمی‌داند که این سخن او نیست؛ بلکه نظر دیگران بر زبان او جاری می‌شود.

● در مقام فکر و اندیشه به جای به کارگیری دلیل و پذیرش از راه فهم، برهان‌نما را به جای برهان می‌نشاند و خود را از تعقل صحیح محروم می‌سازد.

● از سر تعصب و لجبازی با دیگران یا برای جلب نظر، با علم و آگاهی به واقعیت، خلاف آن را بیان می‌کند.

● یادگیری‌های خود را به موقعیت‌های نامربوط تعمیم می‌دهد. یعنی تعمیم‌های نادرست دارد.

● و ...

با توجه به قبول فطری بودن گرایش‌های احساسی و معرفتی، کار معلم فراهم آوردن فرصتی است تا دانش‌آموزان کنار زدن پرده‌ها و موانع فطرت را تمرین کنند. یعنی فرصت‌هایی فراهم شود تا دانش‌آموزان در فرایند بحث و گفت‌وگو، ابعاد موضوع و مسئله را همه‌جانبه بررسی کنند، از طرز تلقی خود نسبت به موضوع آگاه شوند، برهان را از برهان‌نما و دلایل مربوط و نامربوط را از هم تشخیص دهند، حقیقت نظر و گفتار را بررسی کنند نه گویندهٔ آن را، نظرات خود را عمیقاً واکاوی کنند و ...

۶-۱- حکمت در برنامهٔ درسی تفکر و پژوهش

دانشمندان و فیلسوفان برای «حکمت» معانی و تفاسیر گوناگونی ارائه کرده‌اند، از جملهٔ آنها این تعاریف است :

۱- حکمت، عبارت است از : درک ویژگی‌هایی که انسان با آن می‌تواند حق و حقیقت را دریابد و از تباهی کار و از کار تباه جلوگیری نماید.

۲- حکمت عبارت است از : رسیدن به حق به واسطهٔ دانش و خرد. (راغب اصفهانی، مفردات الفاظ قرآن، واژهٔ حکم)

رسیدن به حق و حقیقت، فطری انسان است و رسیدن به این ویژگی فطری به واسطهٔ دانش و

خرد امکان‌پذیر است. حکما و دانشمندان حکمت را به دو بخش نظری و عملی تقسیم کرده‌اند: حکمت نظری، عبارت است از شناسایی و علم به احوال اشیا و موجودات، آن چنان که هستند. حکمت عملی، عبارت است از علم به اینکه رفتار و کردار آدمی، یعنی افعال اختیاری وی چگونه باید باشد.

موجودات، اگر وجودشان در قدرت و اختیار ما نباشد، علم مربوط به آنها حکمت نظری نامیده می‌شود و اگر وجودشان در قدرت و اختیار ما باشد علم مربوط به آنها حکمت عملی نامیده می‌شود. بنابراین، در حکمت نظری از «هست»ها و «است»ها و در حکمت عملی از «باید»ها و «نباید»ها بحث می‌شود. از آنچه بیان شد چند نکته را می‌توان نتیجه گرفت:

اول: حکمت عملی، محدود به انسان است،

دوم: حکمت عملی مربوط به افعال اختیاری انسان است،

سوم: حکمت عملی با بایدها و نبایدهای افعال اختیاری انسان که باید چگونه باشد و چگونه نباشد سر و کار دارد،

چهارم: از بایدها و نبایدهایی که خاص نوع انسان و کلی و مطلق و دائم است بحث می‌کند؛ نه بایدها و نبایدهای فردی و نسبی و موقت (شهید مطهری، ۱۳۷۶، صص ۲۹ - ۳۱؛ نراقی، محمد مهدی، جامع السعادات (علم اخلاق اسلامی) ج ۱، ص ۰۴).

عقل، وقتی که در واقعیت‌ها و موجودات عالم تفکر می‌کند تا آنها را بشناسد «عقل نظری» نامیده می‌شود. و آن‌گاه که می‌اندیشد و فکر می‌کند تا خوبی‌ها را از بدی‌ها، ارزش‌ها را از ضد ارزش‌ها، رفتارهای زیبا را از رفتارهای زشت بازشناسد، آن را «عقل عملی» می‌نامند. و همه این دانایی‌ها با تفکر به دست می‌آید. از این رو، امیرالمؤمنین علی علیه السلام در تعبیری زیبا و لطیف، عقل را به درختی تشبیه کرده که ریشه آن، فکر و میوه‌اش سلامت از جهل و پندار زشت است. (اعتصامی، ۱۳۸۹، ص ۴)

به عنوان مثال، وقتی درباره علت و معلول، ناظم و منظوم و ... فکر می‌کنیم موضوع تفکر ما از مباحث حکمت نظری است. اما زمانی که درباره چگونگی رفتار اخلاقی افراد مانند راستگویی، طمع، قضاوت درباره شخصیت دیگران و ... فکر می‌کنیم موضوع تفکر ما از مباحث حکمت عملی است. با این اوصاف، حکیم کسی است که به واسطه شناخت هست‌ها می‌داند کیست، چیست، و

۱- برای مطالعه بیشتر در مورد عقل نظری و عقل عملی می‌توانید به مجموعه آثار استاد مرتضی مطهری، جلد ۲۲ آشنایی با علوم

اسلامی؛ و جلد ۸، درس‌های الهیات شفا مراجعه کنید.

کجاست؛ بنابراین، در هر موقعیت زمانی و مکانی می‌داند که چه بگوید، چه کاری را انجام دهد و چه کاری را انجام ندهد. امیرالمؤمنین علی(ع) در جمله‌ای زیبا فرموده‌اند: رَحِمَ اللّهُ اِمْرَةً عَلِمَ مِنْ اَيْنَ وَ فِى اَيْنَ وَ اِلَى اَيْنَ: خداوند رحمت آورد بر کسی که بداند از کجا آمده، کجاست و به کجا می‌رود. و این یعنی حکمت به معنای واقعی که بدون دانش و خرد میسر نیست.

کلام آخر:

حیات انسان یک حیات فکری است. تفکر، استعدادی الهی است که در اثر تربیت به فعلیت می‌رسد و انسان می‌تواند در پرتو تقوای الهی، با متعادل نمودن قوای درونی خویش از آن در مسیر فطرت توحیدی بهره‌مند شود. حکمت به عنوان ثمره تلاش آگاهانه انسان در بازشناسی خویش و هستی عبارت است از علم و عمل حق که از فطرت سرچشمه گرفته است و نتیجه آن آرامش درونی و سعادت دنیوی و اخروی است^۱. بنابراین، حکمت شالوده تنظیم روابط چهارگانه بر اساس تفکر و تعقل است. اما نکته مهم اینجاست که حکمت به معنای بالا هرگز برآمده از هرگونه تفکری نیست؛ زیرا ما به‌طور روشنی در جامعه و در سطح جهان با شرور بسیاری مواجه می‌شویم که نتیجه سوء استفاده از قدرت تفکر انسانها بوده است. آنچه جایگاه برنامه درسی تفکر و پژوهش را در برنامه درسی ملی روشن‌تر می‌سازد این است که این برنامه تنها به دنبال پرورش و تربیت قوای تفکر و تعقل کودکان و نوجوانان نیست؛ بلکه به‌طور چشمگیری در صدد آن است که طی فرایند پرورش تفکر و آموزش پژوهش، دانش‌آموزان بتوانند به روند اندیشیدن در وجود خود، آگاهی یابند و به عبارت دیگر به اندیشه خود بیندیشند تا اندیشه درست و سالم را از اندیشه نادرست و ناسالم تشخیص بدهند و به این ترتیب، اندیشه و عمل صحیح از فکر خود آنان زاییده شود و این همان معنای حکمت برآمده از فطرت توحیدی است. براین اساس، دانش‌آموزان ضمن یافتن روش صحیح اندیشیدن، به اصلاح اندیشه درونی خود و در گامی دیگر به اصلاح اندیشه دیگران نایل می‌شوند که ثمره آن، بروز رفتار حکیمانه در تعامل با خود و دیگران خواهد بود.

۱- همان، ج ۱۹، ص ۴۵۶.

آشنایی با برنامهٔ درسی تفکر و پژوهش پایهٔ اول متوسطه

۱-۲- مقدمه

مؤلفه‌های برنامهٔ درسی تفکر و پژوهش به عنوان بخشی از محتوای درس تفکر و سبک زندگی در پایهٔ اول متوسطه از ویژگی‌های خاصی برخوردار است؛ در این فصل با این ویژگی‌ها آشنا می‌شوید. برای درک بهتر ویژگی‌ها ابتدا مفاهیم کلیدی این درس مانند تفکر و شناخت مطرح می‌شود. تفکر، شناخت از طریق عمل ذهن بر روی اطلاعات دریافت شده و اندوخته‌های قبلی برای تبدیل مجهول به معلوم و دستیابی به نتیجه است (نگاشت پنجم برنامهٔ درسی ملی، ۱۳۹۰، ص ۶۸). تمامی فعالیت‌ها و فرایندهایی را که موجب آگاهی فرد از جهان هستی می‌شوند شناخت نامیده می‌شود (سیف، ۱۳۸۸، ص ۳۴۶).

شناخت، نیازمند ابزاری است؛ در برنامهٔ درسی ملی «ابزار شناخت و معرفت حواس، خیال، فکر، عقل، شهود و مکاشفه (قلب) معرفی شده است که در این میان، تفکر و تعقل نقش اساسی در شناخت حقیقت هستی و سعادت جاوید دارد.» (برنامهٔ درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۵۷)

در برنامهٔ درسی تفکر و پژوهش دورهٔ اول متوسطه دانش‌آموزان دربارهٔ ابزار و منابع شناخت به تأمل می‌پردازند تا از این رهگذر ظرفیت‌های فکری خود به عنوان انسان را بشناسند و در زندگی به کار برند.

۲-۲- اصول، مفروضات و رویکردهای برنامهٔ درسی

برنامهٔ درسی تفکر و پژوهش، بیش از آنکه یک برنامهٔ آموزش مهارت‌های تفکر باشد، یک عامل محرک است که کنجکاوای طبیعی کودکان و نوجوانان را برمی‌انگیزاند، تا آنها را در جست‌وجویشان به دنبال معنایاری دهد. این برنامه در پی آن است که جرأت و دقت اندیشیدن را در کودکان و نوجوانان تقویت و به رشد منش تفکر که در تمام طول زندگی به کار می‌آید، کمک کند. تولید هر برنامهٔ درسی

مبتنی بر اصول و مفروضاتی است که طراحی و تصمیم‌گیری درباره مؤلفه‌هایی چون اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی، مواد آموزشی و غیره مطابق با آن انجام می‌گیرد. اصول و مفروضاتی که این برنامه بر آن بنیاد نهاده شده است به شرح زیر می‌باشند.

● زمینه تفکر به صورت عام در همه افراد انسان وجود دارد و یک جنبه از فطرت انسان است؛ یعنی همه کودکان و نوجوانان از این قوه برخوردارند و آموزش و پرورش عهده‌دار شکوفایی، صحت و سقم، و سرعت و سهولت بخشیدن به آن است. در این جریان گاهی اوقات ممکن است آسیب‌هایی هم اتفاق بیفتد؛ لذا باید این منش در کودکان و نوجوانان پرورش یابد که ضمن بیان نظرات و آرای خود، متضاد نگویند، به مغالطه نپردازند (افکار نادرست را با جملات زیبا صحیح جلوه ندهند.)، و اگر دیگران مغالطه کردند بتوانند کشف موضوع کنند (افکار نادرستی که در قالب جملات فریبده به آنها ارائه می‌شود تشخیص دهند). آنها باید بتوانند یک موضوع را همه جانبه بررسی کنند، و با استفاده از معیار معتبر، درست را از نادرست و کامل را از ناقص بازشناسند.

● با وجود اینکه در عنوان تفکر و پژوهش، از دو واژه «تفکر» و «پژوهش» استفاده شده است، اما این برنامه به لحاظ چستی، دو موضوع با دو مفهوم و کارکرد متفاوت نیست. این برنامه به دنبال پرورش تفکر و تعقل است که به طور فطری در کودکان وجود دارد. تفکر تعریف شده در مبانی دینی فراتر از طبقه‌بندی‌های موجود است. این برنامه در پی آن است که دانش‌آموزان را در مسیر تفکری قرار دهد که با تعریف تفکر در مبانی دینی همخوانی دارد.

● تفکر و پژوهش، فقط به معنای پژوهش در حوزه پدیده‌های مادی و با روش تجربی نیست؛ بلکه پدیده‌های انسانی و اجتماعی و موضوعات اعتقادی را نیز در برمی‌گیرد و به‌طور کلی جست‌وجوی پاسخ‌سؤالات، در چهار عرصه ارتباط با خود، خدا، خلق، و خلقت است. در آموزش روش پژوهش، تفکر تجربی بیشتر به دنبال این است که بگوید چه چیزی به تجربه در می‌آید، اما در علوم انسانی تفکر محدود به تجربه نیست و باید به دانش‌آموزان کمک کرد از محسوسات بالاتر رفته و به ماورای تجربه نیز بیندیشند. در دوره اول متوسطه دانش‌آموزان درباره همه ابزار و منابع شناخت تأمل خواهند کرد.

● رویکرد فلسفیدن (فکر کردن درباره ماهیت و چستی، چگونگی و چرایی امور و پدیده‌ها) در برنامه تفکر و پژوهش در جهت دستیابی به پاسخی است که اگر چه تنها پاسخ صحیح یا کاملاً صحیح نیست، اما پاسخی قابل دفاع و براساس استدلال‌های قوی و پذیرفته‌تر از سایر پاسخ‌هاست. در هر جلسه دانش‌آموزان افکار خود را درباره ماهیت و چستی، چگونگی و چرایی موضوع مربوطه مطرح و درباره آن استدلال می‌کنند. در پایان جلسه، آموزگار به جمع‌بندی مباحث کمک می‌کند؛ اما نتیجه

یکسانی به دانش‌آموزان القا نمی‌شود مگر خودشان به آن نتیجه رسیده باشند.

۳-۲- اهداف برنامه درسی

برنامه پرورش تفکر از پایه ششم ابتدایی براساس برنامه درسی نظام‌مندی پیگیری شده است. این برنامه در پایه اول متوسطه بر اساس اهداف تحقق یافته انواع و مهارت‌های تفکر در برنامه درسی پایه ششم بنا شده است. به معلمان محترم توصیه می‌شود جهت آشنایی با پیشینه آموزشی این درس، به کتاب راهنمای معلم تفکر و پژوهش ششم دبستان کد ۷۴/۴ مراجعه نمایند.

اهداف کلی :

- کسب صلاحیت‌های پایه و صفات و ویژگی‌های منش تفکر
- کسب بصیرت و بینش عمیق‌تر نسبت به امور و پدیده‌ها

این اهداف، اهداف کلی برنامه‌اند که تحقق آنها در طول تحصیلات رسمی (دوره ۱۲ ساله) دنبال خواهند شد. همان‌طور که ملاحظه می‌کنید هدف اول از دو بخش تشکیل شده است : ۱- کسب صلاحیت‌های پایه تفکر؛ ۲- کسب صفات و ویژگی‌های منش تفکر.

کسب صلاحیت‌های پایه تفکر : کسب صلاحیت به معنای کسب هم‌زمان دانش، مهارت و نگرش‌های مرتبط با یک موضوع است. صلاحیت‌هایی که در پرورش تفکر و تعقل مورد تأکیدند، عبارت‌اند از :

- تخیل
- حل مسئله
- تفکر انتقادی
- ابداع و خلق
- تفکر سیستمی
- کاوشگری
- پرسش‌گری
- هدایت مشاهدات
- تحلیل
- قضاوت براساس شواهد

● تصمیم‌گیری

● قضاوت براساس نظام معیار

● تأمل در خود

● خود ارزشیابی بر اساس نظام معیار

در جدول توصیف فعالیت‌ها در فصل چهارم بخش تفکر کتاب راهنمای معلم چگونگی پیگیری صلاحیت‌ها و ارتباط هر فعالیت با آنها مشخص شده است. شایان ذکر است که تفکر و پژوهش در پایه اول متوسطه بر پرورش توانایی کاوشگری، قضاوت براساس نظام معیار در دانش‌آموزان تمرکز دارد. این تأکید به معنای حذف سایر موارد نیست؛ بلکه در سازماندهی فعالیت‌ها نمود این صلاحیت‌ها آشکارتر است.

کسب صفات و ویژگی‌های منش تفکر : صفات و ویژگی‌های منش تفکر شامل صفات و ویژگی‌های فردی و جمعی منش تفکر است. کسب صفات و ویژگی‌های فردی به این معناست که فرد :

● اهل تفکر باشد؛ یک موضوع و مسئله را همه جانبه و دقیق بررسی کند.

● شجاعت بیان آرا و نظرات خود را داشته باشد.

● اگر به اشتباه نظر خود پی برد، شجاعت تغییر نظر و اعتراف به تغییر نظر را داشته باشد.

● نقدپذیر باشد.

● از مغالطه پرهیز کند.

کسب صفات و ویژگی‌های جمعی منش تفکر به این معناست که فرد :

● در گفت‌وگوها رعایت نوبت کند.

● در ارتباط با دیگران، هیجانش را کنترل کند.

● به سخنان دیگران گوش فرا دهد.

● به عقاید دیگران احترام بگذارد و با استدلال، نظرات مخالف را رد کند.

● دیگران را به بیان نظرات خود ترغیب کند.

هدف دوم، یعنی «کسب بصیرت و بینش عمیق‌تر نسبت به امور و پدیده‌ها» تعیین‌کننده مضامینی است که به تحقق هدف اول کمک می‌کنند. منظور از مضامین، موضوعاتی است که بستر لازم برای طرح یک موضوع و بررسی آن از دیدگاه‌های گوناگون را در کلاس فراهم می‌کنند. تفکر درباره این مضامین فرصت‌هایی فراهم می‌کند تا دانش‌آموزان با بررسی امور و پدیده‌ها به بینش عمیق‌تری نسبت به هستی (ماهیت و چیستی، چرایی و چگونگی) دست یابند. پس از معرفی اهداف، با مضامین آشنا خواهید شد.

اهداف کلی برنامه درسی تفکر و پژوهش دوره اول متوسطه در عناصر تربیتی اهداف کلی دوره اول متوسطه براساس الگوی هدف‌گذاری برنامه درسی ملی در پنج عنصر تفکر و تعقل، ایمان و باور، علم، عمل، و اخلاق به شرح زیر نوشته شده‌اند.

تفکر و تعقل :

● توانایی تفکر در باره منابع و ابزار شناخت

ایمان :

● ایمان به وجود روابطی ماورای روابط ظاهری امور و پدیده‌ها و کشف ملکوت آنها

علم :

● آگاهی از حقایق و قوانین حاکم بر هستی

● فهم ارزش‌ها و معیارهای دینی

● آشنایی با روش انجام فعالیت‌های مطالعاتی و پژوهشی

● شناخت صحیح نسبت به یافته‌های علم و فناوری

عمل :

● توانایی به‌کارگیری روش‌های مناسب در فعالیت‌های مطالعاتی و پژوهشی، در چهار عرصه

ارتباط با خود، خدا، خلق، خلقت

● خودیادگیری و خودسازی مستمر و مادام‌العمر

● توانایی برقراری ارتباط فردی و میان فردی

اخلاق :

● شناخت بایدها و نبایدهای رفتار انسان و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی و پرهیز از رذایل

● رعایت اصول اخلاق در عمل

● توسعه و شکوفایی گرایش‌های الهی در انسان نظیر حقیقت‌جویی، خیر و فضیلت خواهی

۴-۲- انتظارات عملکردی

از جمله ویژگی‌های آموزش‌های یادگیرنده محور این است که اهداف کلی نوشته می‌شوند. در این برنامه نیز این ویژگی رعایت شده است؛ لذا سطح دستیابی به این اهداف در پایه اول متوسطه، تحت عنوان انتظارات عملکردی مشخص شده است. انتظارات عملکردی آن بروندادی است که قرار است دانش‌آموزان حین و پس از انجام فعالیت‌ها در عمل خود آن را به نمایش بگذارند. این انتظارات

عبارت‌اند از :

- طرح پرسش‌های مناسب و تشخیص مسئله
- شناسایی و تشخیص منابع و شیوه‌های مناسب جمع‌آوری اطلاعات
- کار بر روی اطلاعات و اندوخته‌ها برای تبدیل مجهول به معلوم
- برنامه‌ریزی برای دستیابی به پاسخ سؤالات خود
- اصلاح و ارتقای نگرش‌های خود نسبت به پژوهش و یافته‌های علمی
- شناسایی تفاوت‌ها، شباهت‌ها و رابطه‌ها
- استفاده از زبان صحیح و دقیق برای توضیح آرا و نظرات خود
- استنباط و نتیجه‌گیری از یافته‌ها
- تحلیل و کشف معانی واژه‌ها
- استخراج معنا و مفهوم از تجارب خود
- بررسی امور و پدیده‌ها و روابط قوانین حاکم بر آنها
- پیش‌بینی نتایج و پیامدها و بروز رفتار خردمندانه
- سنجش اطلاعات، ارزیابی و به چالش کشیدن ایده‌ها و اعمال خود و دیگران
- همفکری با دیگران در حل مسائل و مشکلات
- ارزیابی و به چالش کشیدن آرا و نظرات خود و دیگران
- به کارگیری مهارت‌های اجتماعی و آداب گفت‌وگوهای جمعی
- بروز عمل اخلاقی در مراودات روزانه خود
- استفاده از معیارهای برخاسته از ارزش‌های دینی

۵-۲- جدول رابطه اهداف دوره و اهداف پایه اول متوسطه

در صفحه بعد جدول رابطه اهداف دوره و اهداف پایه اول متوسطه آورده شده است. در این جدول در ستون اول عناصر تربیتی، در ستون دوم اهداف کلی دوره و در ستون سوم اهداف پایه اول متوسطه نوشته شده است. محتوای جدول نشان می‌دهد که در پایه اول متوسطه در مورد هر هدف، دانش‌آموزان به چه سطحی باید دست یابند یا چه مضامینی فرصت تفکر را برای آنها فراهم خواهد ساخت.

جدول رابطه اهداف دوره و اهداف پایه اول متوسطه و حدود و ثغور محتوا

عناصر	اهداف	اهداف پایه اول
تفکر و تعقل	توانایی تفکر درباره منابع و ابزار شناخت	<ul style="list-style-type: none"> توانایی تأمل درباره حواس، ویژگی‌ها و خطاهای آنها توانایی تأمل درباره فکر، عقل و دانایی (مفهوم، رابطه) توانایی تأمل در جایگاه فکر، عقل و تجربه در شناخت
ایمان	ایمان به وجود روابطی ماورای روابط ظاهری امور و پدیده‌ها و کشف ملکوت آنها	<ul style="list-style-type: none"> باور به هدفمندی خلقت باور به ارزشمندی انسان و هویت متعالی او
آگاهی از حقایق و قوانین حاکم بر هستی	<ul style="list-style-type: none"> توانایی تأمل درباره روابط امور و پدیده‌های خلقت (علت و معلول، ناظم و منظوم، نظم کیهانی، تعادل) استنباط و فهم معیارهای عمل صالح 	
علم	آشنایی با روش انجام فعالیت‌های مطالعاتی و پژوهشی	<ul style="list-style-type: none"> آگاهی از ویژگی‌های سؤال مناسب پژوهش آشنایی با شیوه‌های گردآوری اطلاعات با استفاده از مشاهده و نظرسنجی آشنایی با مراحل انجام پژوهش و تدوین طرح و گزارش پژوهشی
شناخت صحیح نسبت به یافته‌های علم و فناوری	<ul style="list-style-type: none"> آشنایی با ویژگی‌های علم (عدم قطعیت نظریه‌ها و یافته‌ها) آشنایی با شیوه امانتداری علمی در توصیف مشاهدات و نقل قول از افراد 	
عمل	توانایی به‌کارگیری روش‌های مناسب در فعالیت‌های مطالعاتی و پژوهشی، در چهار عرصه ارتباط با خود، خدا، خلق، خلقت	<ul style="list-style-type: none"> طرح پرسش مناسب پژوهش تشخیص شیوه مناسب گردآوری اطلاعات برای پاسخگویی به پرسش‌ها برنامه‌ریزی برای انجام پژوهش (نوشتن طرح پژوهش و اجرای آن با روش مشاهده و نظرسنجی) نوشتن گزارش پژوهش
شناخت بایدها و نبایدهای رفتار انسان	<ul style="list-style-type: none"> شناخت بایدها و نبایدهای رفتار انسان (راست و دروغ، کمال‌جویی و طمع، منافع فردی و جمعی) 	
رعایت اصول اخلاق در عمل	<ul style="list-style-type: none"> رعایت اصول اخلاق در عمل 	<ul style="list-style-type: none"> آشنایی با اصول گفت و گوهای جمعی و رعایت آن (رعایت نوبت، کنترل هیجان، گوش دادن مؤثر، احترام به عقاید دیگران، نقدپذیری و انعطاف، پرهیز از مغالطه) توسعه و شکوفایی گرایش انصاف و عدل در قضاوت و نظیر حقیقت‌جویی، خیر و فضیلت‌خواهی
اخلاق	<ul style="list-style-type: none"> توسعه و شکوفایی گرایش‌های الهی در انسان نظیر حقیقت‌جویی، خیر و فضیلت‌خواهی 	

۶-۲- اصول حاکم بر برنامه درسی

اصول برنامه درسی تفکر و پژوهش از دلالت‌های آشکار و ضمنی برنامه درسی ملی گرفته شده‌اند که می‌توان آنها را در سه دسته اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا، اصول حاکم بر روش‌های یاددهی - یادگیری، و اصول حاکم بر روش‌های ارزشیابی به شرح زیر تبیین کرد.

۱-۶-۲- اصول حاکم بر انتخاب و سازماندهی محتوا

- در انتخاب و سازماندهی محتوا باید به تفاوت‌های ناشی از محیط زندگی (شهری، روستایی، عشایری، فرهنگی و جغرافیایی)، جنسیتی و فردی دانش‌آموزان توجه شود.
- شایستگی‌های پایه که در قالب عناصر پنج‌گانه اهداف کلی طبقه‌بندی شده‌اند باید در انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی اولویت داشته باشند.
- محتوای برنامه باید توان، انگیزش و زمینه‌های لازم و مناسب را جهت خودیادگیری و خودسازی مادام‌العمر برای دانش‌آموزان فراهم کند.
- در طراحی فعالیت‌های یاددهی - یادگیری باید از تمرین‌ها و تکالیف تکمیلی، توسعه‌ای و خلاق برای تقویت و تثبیت آموخته‌ها استفاده شود.
- مضامین مورد استفاده در برنامه درسی تفکر و پژوهش باید برگرفته از چهار عرصه ارتباط با خود، خدا، خلق، خلقت باشند و دربرگیرنده مفاهیم و مهارت‌های اساسی مبتنی بر شایستگی‌های مورد انتظار از دانش‌آموزان است.
- محتوا باید متناسب با نیازهای حال و آینده، علایق و توانایی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان، انتظارات جامعه باشد.

۲-۶-۲- اصول حاکم بر روش‌های یاددهی - یادگیری

- روش‌های یاددهی - یادگیری زمینه‌ساز ابراز گرایش‌های فطری، شناخت موقعیت یادگیرنده و اصلاح مداوم آن است.
- برنامه درسی باید از روش‌های متنوع مانند: تعقل، تجربه، بحث و گفت‌وگو و ... بهره بگیرد.
- برنامه درسی باید فرصت‌های متنوعی برای دانش‌آموزان و دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت جهت به‌کارگیری منابع متعدد و متنوع یادگیری (مواد و رسانه‌های آموزشی، فضا و اشخاص) فراهم سازد.
- روش‌ها باید به گونه‌ای باشند که به ترکیب تفکر و تعقل در عرصه نظر و عمل منجر شوند.

● روش‌ها باید به ایجاد حلقه‌های کند و کاو و اجتماع پژوهشی کلاس درس (گروه کوچک و گروه کلاسی) که دارای کنش و واکنش شناختی و عاطفی باشند منجر شوند.

۳-۶-۲ اصول حاکم بر روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

● راهبردهای ارزشیابی باید زمینه را برای خود راهبری در یادگیری، درک اهداف برنامه، یادگیری همیارانه و توانایی خودارزیابی فراهم سازد.

● ارزشیابی پیشرفت تحصیلی باید با توجه به عناصر تفکر، ایمان، علم، عمل و اخلاق صورت گیرد و نتایج آن به صورت کمی و کیفی ارائه شود.

● ارزشیابی پیشرفت تحصیلی باید با ارائه بازخوردهای لازم به یادگیرنده کمک کند تا ضمن شناسایی نقاط ضعف و قوت، برای کیفیت‌بخشی به زندگی، اصلاح موقعیت و اعتلای خود در زمینه‌های عناصری چون تفکر، ایمان، اخلاق، علم و عمل اقدام کند.

● ارزشیابی پیشرفت تحصیلی این برنامه باید به گونه‌ای باشد که احساس آرامش و امنیت خاطر دانش‌آموزان را جهت مشارکت در فعالیت‌ها تضمین کند.

● ابزار جمع‌آوری اطلاعات جهت ارزشیابی فردی و گروهی، تکوینی و پایانی، شناختی و فراشناختی، باید به گونه‌ای پیش‌بینی شود که اطلاعات جمع‌آوری شده در هر جلسه و دوره ارزشیابی، امکان ارزشیابی پایانی را فراهم سازد.

۴-۶-۲ راهکارهای تحقق اصول: زمینه تحقق این اصول از طریق راهکارهای زیر در

برنامه فراهم شده است.

● مضامین مرتبط با موقعیت‌های زندگی واقعی نوجوانان و پرسش‌های اساسی آنها درباره پدیده‌ها، وقایع و روابط و تحلیل و تفسیر آنها براساس نظام معیار انتخاب شده است.

● سازماندهی محتوا در همه فعالیت‌های برنامه درسی تفکر و پژوهش براساس شیوه حل مسئله و کاوشگری است.

● در هر فعالیت در تبیین پدیده‌ها سه دسته سؤال مطرح شده که دانش‌آموز را از توصیف امور عینی به سمت تحلیل روابط و فلسفیدن سوق می‌دهد.

سؤالات اولیه توصیف موقعیت است. در این نوع سؤالات، از دانش‌آموز خواسته می‌شود آنچه را در داستان شنیده یا در فیلم، تصویر، نمایش، یک پدیده و غیره مشاهده کرده است بیان کند.

سؤالات دسته دوم سؤالاتی است که در آن ابهامات، موقعیت‌های متضاد، روابط علت و معلولی، تغییرات، وابستگی پدیده‌ها و ... مورد سؤال قرار می‌گیرد. این دسته از سؤالات به دنبال

پرورش قوه استدلال دانش‌آموزان است؛ لذا از ماهیت و چپستی و چرایی سؤال می‌کنند. سؤالات دسته سوم یا سؤالات پایانی، یافته‌های دانش‌آموز را به موقعیت زندگی او پیوند می‌دهند. در این دسته سؤالات دانش‌آموزان با به اشتراک‌گذاری آموخته‌ها و تجربیات قبلی خود با دیگران به تثبیت، اصلاح، تعمیم آن به تولید و توزیع مفهوم کمک می‌کنند. یکی از ویژگی‌های برنامه درسی تفکر و پژوهش تأکید بر مفهوم‌سازی به جای مفهوم‌آموزی است.

● روش‌های آموزش یادگیرنده‌محور مانند آموزش به کمک بحث گروهی؛ آموزش برای یادگیری اکتشافی؛ آموزش به کمک یادگیری مشارکتی که زمینه تعامل مؤثر دانش‌آموزان را با معلم و همسالان فراهم می‌کنند، ماهیتاً با برنامه درسی تفکر و پژوهش تناسب دارند. منظور از آموزش یادگیرنده‌محور، آموزشی است که در آن یادگیرندگان، به کمک معلم، مسئولیت درک و فهم مطالب را برعهده می‌گیرند. نام دیگر آموزش یادگیرنده‌محور، آموزش غیرمستقیم است؛ لذا در این برنامه تأکید بر استفاده از این نوع روش‌هاست.

● به منظور تنوع بخشی به فرصت‌های یادگیری، در فعالیت‌ها از رسانه‌های مختلف چون کتاب داستان، روزنامه و مجله، رادیو و تلویزیون، فیلم، وقایع پیرامونی و تجربیات دانش‌آموزان جهت شروع بحث و گفت‌وگو استفاده شده است.

● فرایند ارزشیابی مستمر است که توسط دانش‌آموز و معلم انجام می‌شود و بر انتظارات عملکردی برنامه تمرکز دارد. در بخش تفکر و پژوهش از آزمون به معنای رایج آن برای سنجش پیشرفت و ارتقا به پایه بالاتر استفاده نمی‌شود.

۷-۲- مضامین برنامه درسی تفکر و پژوهش پایه اول متوسطه

برای دستیابی به اهداف برنامه درسی تفکر و پژوهش مضامین یا تم‌هایی مورد استفاده قرار می‌گیرند. فهرستی از این مضامین در زیر آورده شده است. این مضامین براساس اهداف فهرست شده‌اند و ترتیب آنها به معنای اولویت در اهمیت یا اجرا نیست. معلمان محترم نیز می‌توانند در طراحی فعالیت‌های معلم‌ساخته یا غیرتجویزی از هر یک از مضامین بهره بگیرند.

مضامین فعالیت‌های پژوهشی	مضامین فعالیت‌های فلسفی
<ul style="list-style-type: none"> ● طرح پرسش ● مشاهده ● نظرسنجی ● طرح پژوهش ● تنظیم گزارش ● اخلاق پژوهشی / امانتداری علمی 	<ul style="list-style-type: none"> ● خطای تفسیر حواس ● تجربه ● فکر، دانایی، عقل ● روابط امور و پدیده‌ها (علت و معلول، ناظم و منظوم، نظم کیهانی، تعادل) ● در جست‌وجوی معنا (انصاف و عدل، حقیقت‌جویی و کمال، تعادل، راست و دروغ) ● آفرینش انسان (جایگاه انسان در آفرینش) ● هدفمندی خلقت ● ویژگی‌های علم (ابطال‌پذیری) ● هویت

۸-۲- نقش‌ها (معلم، دانش‌آموز، خانواده، مدیر)

- برای تحقق اهداف برنامه و توجه به اصول مذکور نقش‌های مخاطبان برنامه به شرح زیر است.
- نقش دانش‌آموزان ایده‌یابی و ایده‌پردازی، مشارکت کردن، فعال بودن، حقیقت‌جویی، هویت‌یابی، شناخت و درونی‌سازی ارزش‌ها، خودیادگیری، فراشناخت نسبت به چگونگی یادگیری خود است؛ این نقش‌ها در طراحی فعالیت‌ها، تعیین مواد و وسایل، اجرا، و ارزشیابی مورد تأکید است، و سایر موارد با محوریت نقش دانش‌آموزان طراحی شده‌اند.
 - نقش معلمان، اجرا، انتخاب‌گری، و طراحی فعالیت است؛ لذا معلمان می‌باید علاوه بر شرکت در دوره‌های آموزشی و مطالعه دقیق کتاب راهنمای معلم و منابع دیگر تلاش نمایند هر سه سطح صلاحیت را در خود ارتقاء دهند. مهم‌ترین صلاحیت‌های اجرا، انتخاب‌گری، و طراحی در فصل بعد تشریح شده‌اند.
 - نقش اولیا حمایت از ایده‌های اساسی برنامه و تسهیل‌گری است؛ این نقش به حدی است که موجب دخالت در روند و جهت پرورش تفکر دانش‌آموز نشود؛ لذا توجه اولیا به طرق ممکن از جمله جلسات حضوری، ارسال بروشور، آموزش از طریق رسانه‌های جمعی ضرورت پیدا می‌کند.
 - نقش مدیران پشتیبانی از ایده‌های اساسی برنامه و تسهیل‌گری جهت اجرای مناسب‌تر برنامه در مدرسه است؛ لذا شرکت در جلسات آموزش‌های حضوری و گردهمایی‌های عمومی مدیران، بازدید از کلاس‌های پرورش تفکر در مدرسه ضرورت پیدا می‌کند.

۹-۲- منابع (محیط، مواد و رسانه‌های آموزشی)

بسته آموزشی برنامه درسی تفکر و پژوهش از اجزای به هم پیوسته‌ای تشکیل شده است که برای اجرای برنامه ضروری است. مهم‌ترین این اجزا کتاب راهنمای معلم، کتاب دانش‌آموز، فیلم‌ها و داستان‌های آموزشی است. طراح این اجزا به گونه‌ای است که وجود کتاب دانش‌آموز، فیلم و داستان بدون وجود کتاب راهنمای معلم معنا ندارد. در فصل چهارم کتاب راهنمای معلم، فعالیت‌های یادگیری هر جلسه تشریح شده است؛ به منظور برانگیزاندن پرسش‌های اولیه مشارکت‌کنندگان و ایجاد حیرت فلسفی یا سؤال پژوهشی، از یک محرک مانند یک ویدیو کلیپ، یک تصویر، یک شعر، قطعه‌ای از متن، یا هر چیز دیگری که کنجکاو و ایده‌های اولیه را تحریک کند، استفاده شده است. در شرح فعالیت نیز چگونگی استفاده از فیلم‌ها، بازی‌ها، کتاب‌های داستان به طور مشخص تعیین شده است. پرسش‌ها و فعالیت‌های کتاب دانش‌آموزان به گونه‌ای نوشته شده که دانش‌آموزان با خواندن آن از قبل نتوانند فعالیت کلاس را حدس بزنند و در کلاس برای اولین بار با آن مضمون مواجه شوند، معلم نیز بدون کتاب راهنمای معلم نمی‌تواند فعالیت‌ها را اجرا کند. لذا تهیه هم‌زمان اجزای بسته آموزشی به‌ویژه کتاب راهنمای معلم برای اجرای برنامه ضروری است.

منابع مورد نیاز اجرای این برنامه به شرح زیر است:

○ منابعی که توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تولید می‌شود.

■ کتاب معلم (راهنمای معلم در پرورش تفکر)

■ کتاب تفکر و سبک زندگی شامل برگه‌های کار و برگه‌های خودارزیابی

○ منابعی که توسط استان، منطقه، مدرسه، معلم تأمین می‌شود.

■ منابع خواندنی (کتاب‌های داستان، کتاب‌های مرجع، روزنامه‌ها و مجلات و...)

■ منابع دیداری شنیداری مورد نیاز برنامه (تصاویر، فیلم‌ها، نوارهای شنیداری)

بدیهی است هر کتاب داستان یا فیلمی برای اجرای برنامه درسی تفکر و پژوهش مناسب نیست؛

در فصل بعد معلم معیارهای انتخاب کتاب‌های داستان و فیلم مناسب معرفی شده است. فیلم‌های آموزشی منتخب نیز در طرح‌های آموزشی هر جلسه در فصل آخر معرفی شده‌اند که مدارس می‌توانند آن را تهیه کنند و در اختیار معلمان قرار دهند. اگر در برخی مدارس امکان نمایش فیلم وجود نداشته باشد، از فعالیت‌های دیگر بخش نیمه‌تجویزی (انتخابی) به عنوان جایگزین استفاده خواهد شد.

با توجه به پیش‌بینی اجزای بسته آموزشی توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی برای این درس، استفاده از کتاب‌های کار و تمرین تفکر و پژوهش موجود در بازار کتاب، مجاز نیست. استفاده از کتاب‌های داستان و فیلم بر اساس معیارهایی که در این کتاب ارائه شده است برای کاربرد در فعالیت‌های بخش غیرتجویزی برنامه مجاز است.

۱۰-۲- شیوه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

یک شیوه‌نامه نظام‌مند ارزشیابی، باید مؤلفه‌هایی چون هدف، نقش و جایگاه ارزشیاب، زمان و دوره ارزشیابی، ابزار و روش‌های گردآوری اطلاعات، معیارهای قضاوت، سیستم نمره‌گذاری و بازخورد، و نوع استفاده از نتایج ارزشیابی را روشن سازد. در این برنامه مؤلفه‌های شیوه‌نامه ارزشیابی به شرح زیر تبیین می‌شود.

اهداف ارزشیابی: در برنامه تفکر و پژوهش ارزشیابی با هدف ارائه بازخوردهای مستمر به یادگیرنده و یاددهنده برای شناسایی نقاط ضعف و قوت خود و برنامه، انجام اقدامات جبرانی، تعیین میزان دستیابی به انتظارات عملکردی برنامه و در نهایت تصمیم‌گیری جهت ارتقاء دانش‌آموز به پایه بالاتر انجام می‌گیرد.

ارزشیابی‌کننده: در برنامه تفکر و پژوهش نقش ارزشیاب بر عهده معلم و دانش‌آموزان توأمان است. خودارزشیابی در این برنامه، جایگاه ویژه‌ای دارد؛ زیرا فراشناخت نسبت به چگونگی یادگیری خود، یکی از مهم‌ترین انتظارات عملکردی برنامه است و بهترین داور در این مورد، خود دانش‌آموز است.

زمان و دوره ارزشیابی: ارزشیابی پیشرفت تحصیلی این برنامه از نوع ارزشیابی فرایندی است که به صورت مستمر انجام می‌شود. در ارزشیابی مستمر نقش یادگیرنده و ارسای عملکرد خود، به منظور شناسایی نقاط ضعف و قوت و تلاش برای بهبود عملکرد آینده می‌باشد. نقش معلم در ارزشیابی مستمر شناسایی نقاط ضعف و قوت عملکرد خود و برنامه و انجام اقدامات جبرانی برای بهبود آموزش از یک سو و تصمیم‌گیری در خصوص ارتقای دانش‌آموز از سوی دیگر است.

در ارزشیابی مستمر اقدامات زیر توسط دانش‌آموز انجام می‌گیرد:

● تکمیل سؤالات کتاب بر اساس جمع‌بندی گفت‌وگوهای کلاسی

- تکمیل برگه خودارزیابی با بررسی فعالیت‌های انجام گرفته در کتاب در پایان هر نوبت در ارزشیابی مستمر اقدامات زیر توسط معلم انجام می‌گیرد:
- تکمیل برگه ثبت مشاهدات یا سیاهه رفتار در هر جلسه برای چهار تا پنج دانش‌آموز، با توجه به تعداد دانش‌آموزان کلاس حداقل دو بار برای یک دانش‌آموز در هر نیمسال تحصیلی
- بررسی و ارزیابی فعالیت‌های کتاب دانش‌آموزان، براساس معیارهای کامل، درست و دقیق بودن فعالیت انجام شده، دو بار در هر نیمسال تحصیلی
- بررسی و ارزیابی برگه‌های خودارزیابی دانش‌آموزان، براساس معیارهای کامل، درست و دقیق بودن فعالیت انجام شده، در پایان هر نیمسال تحصیلی
- ابزار و روش‌های ارزشیابی: انتخاب روش‌ها و ابزار متنوع و مناسب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به عنوان یکی از مهم‌ترین مسائل آموزش و پرورش، در راستای غنی شدن این بخش از فرایند آموزش، نقشی مهم ایفا می‌کند. در جمع‌آوری اطلاعات جهت ارزشیابی پیشرفت تحصیلی این برنامه از دو نوع ابزار استفاده می‌شود:
- ۱- برگه ثبت مشاهدات یا سیاهه رفتار که توسط معلم برای هر جلسه تکمیل می‌شود؛
- ۲- برگه فعالیت‌های کتاب دانش‌آموز که نقش پوشه کار دانش‌آموز را از ابتدا تا انتهای سال تحصیلی ایفا می‌کند.
- دانش‌آموزان نتایج ارزیابی از کار خود را در برگه فعالیت‌ها و برگه خود ارزیابی در کتاب ثبت می‌کنند.
- فعالیت‌های انجام شده در کتاب دانش‌آموز، در دوره‌های زمانی پیش‌بینی شده، توسط معلم بررسی و ارزشگذاری می‌شود.
- معلمان نتایج بررسی کتاب دانش‌آموز را در دفتر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به ثبت می‌رسانند.
- سیستم نمره‌گذاری: سیستم نمره‌گذاری این برنامه تابع نظام کلی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی پایه اول متوسطه، یعنی سیستم بیست نمره‌ای است. پنج نمره به ارزیابی دانش‌آموز براساس برگه‌های ثبت مشاهدات، پنج نمره به چگونگی انجام فعالیت‌های کتاب اختصاص دارد شیوه تخصیص این ده نمره در دو بخش تفکر و پژوهش و آداب و مهارت‌های زندگی مشابه و مشترک است. از ده نمره باقیمانده پنج نمره به پروژه پژوهشی بخش تفکر و پژوهش و پنج نمره به آزمون بخش آداب و مهارت‌های زندگی اختصاص می‌یابد.

نکات حائز اهمیت این است که :

- در استفاده از برگه‌های کتاب دانش‌آموزان و نمراتی که توسط معلم داده می‌شود ملاک و معیار بررسی، کامل، درست و دقیق انجام دادن فعالیت‌ها و خودارزیابی‌هاست.
- هنگام بررسی برگه‌های خودارزیابی دانش‌آموزان ممکن است معلم پی‌برد که دانش‌آموز توانایی‌های خود را کمتر یا بیشتر از حد واقعی ارزیابی کرده است؛ در این صورت پیشنهاد می‌شود پس از بررسی خودارزیابی‌ها گفت‌وگویی مختصر با دانش‌آموز مورد نظر انجام شود. در این گفت‌وگو درباره معیارهای قضاوت در مورد خود برای رسیدن به صحت و دقت توافق می‌شود و دانش‌آموز مجدداً خودارزیابی را انجام می‌دهد. بدیهی‌نمره دانش‌آموز براساس بررسی کار اصلاح شده تعیین می‌شود.



جدول ارزشیابی پیشرفت تحصیلی برنامه درسی تفکر و سبک زندگی در یک نگاه

نمره	زمان انجام	معیار	ابزار	ارزشیاب	ارزشیابی
-	در طول سال و پایان نیمسال	کامل و دقیق نوشتن	برگه‌های فعالیت و خودارزیابی در کتاب دانش‌آموز	دانش‌آموز	مستقیم
۵	هر جلسه برای تعدادی از دانش‌آموزان	مشابه برگه پیشنهادی در کتاب راهنمای معلم	برگه ثبت مشاهدات	معلم	
۵	دو بار در هر نیمسال	صحت و دقت در انجام فعالیت‌های کتاب	برگه‌های فعالیت و خودارزیابی کتاب دانش‌آموز		
۵	در هر نیمسال تحصیلی	رعایت ساختار گزارش	گزارش پروژه پژوهش		
۵	در هر نیمسال تحصیلی		آزمون آداب و مهارت‌های زندگی		
۲۰	جمع نمرات				

برگه پیشنهادی ثبت مشاهدات در ساعت تفکر و پژوهش

ردیف	عملکرد	نام و نام خانوادگی دانش‌آموزان
۱	به محتوای فیلم، داستان، صحبت دیگران، با دقت توجه می‌کند.	
۲	یک موضوع را همه جانبه و دقیق بررسی می‌کند.	
۳	به نظر دیگران با تأمل می‌نگرد و با پرسش مناسب، دیگران را به توضیح نظرات خود تشویق می‌کند.	
۴	هنگام گفت‌وگو با دیگران به احساسات آنها توجه می‌کند. هم احساسات دیگران را درک می‌کند و هم هنگام مخالفت با احترام صحبت می‌کند.	
۵	برای توضیح ایده‌ها و تصمیم‌های خود از زبان صحیح و دقیق استفاده می‌کند.	
۶	در مباحثات نظراتش غیرتکراری است و سیر تکاملی دارد.	
۷	برای تبیین نظر خود استدلال می‌کند. توانایی دفاع منطقی از نظر خود را دارد.	
۸	به هنگام بحث هیجانات خود چون خشم، نفرت، و غیره را کنترل می‌کند.	
۹	تفاوت‌ها، شباهت‌ها و روابط بین نظرات، پدیده‌ها، امور، وقایع، یا اجزای آنها را شناسایی و بیان می‌کند.	
۱۰	قادر به ایجاد ارتباط بین تجارب خود و اطرافیان با موضوع بحث است.	
۱۱	سؤال‌هایی جدید می‌پرسد که پاسخ آن در فعالیت‌هایی که انجام شده نمی‌باشد یا می‌خواهد نظر دیگران را درباره آن بداند.	
۱۲	از عملکرد عجولانه و بدون فکر پرهیز می‌کند.	
۱۳	تحمل شنیدن نظر دیگران را دارد و در صورت لزوم نظر خود را اصلاح می‌کند.	
۱۴	در برخورد با پدیده‌ها و مسائل زود قضاوت نمی‌کند.	
۱۵	به هنگام نقد، قضاوت و ارزشیابی درباره هر موضوعی از معیار مناسب استفاده می‌کند.	
۱۶	قادر به توضیح احساسات و تجربیات، و ارزیابی خود در مواجهه با یک موقعیت یادگیری است.	
۱۷	با بررسی مسئله، راه‌های یافتن پاسخ سؤال را تشخیص می‌دهد.	
۱۸	برای روش مشاهده و نظرسنجی پرسش مناسب طرح می‌کند.	
۱۹	برای حل مسئله به روش‌های مختلف اطلاعات جمع‌آوری می‌کند.	
۲۰	برای دستیابی به پاسخ پرسش‌های خود برنامه‌ریزی می‌کند.	

سیاهه رفتار خودارزیابی نیمسال اول و دوم سال تحصیلی

با توجه به فعالیت‌هایی که از ابتدای سال تحصیلی تا کنون انجام دادید جدول زیر را تکمیل کنید.

ردیف	عملکرد	مقیاس	نمره	نمره	نیازمند تلاش
۱	هنگام مشاهده فیلم، شنیدن داستان، صحبت دیگران، با دقت توجه می‌کنم.				
۲	سؤال‌هایی می‌پرسم که پاسخ آن را نمی‌دانم یا می‌خواهم نظر دیگران را نیز درباره آن بدانم.				
۳	به نظر دیگران با تأمل گوش می‌دهم و با پرسش مناسب، دیگران را به توضیح نظرات خود تشویق می‌کنم.				
۴	هنگام گفت‌وگو با دیگران به احساسات آنها توجه می‌کنم. هم احساسات دیگران را درک می‌کنم و هم هنگام مخالفت با احترام صحبت می‌کنم.				
۵	هنگام گفت‌وگو با دیگران فریاد نمی‌زنم، بغض نمی‌کنم، صدام را بلند نمی‌کنم، ولی در عوض، آرام، واضح و محکم صحبت می‌کنم. (کنترل هیجان می‌کنم.)				
۶	هنگام گفت‌وگو با دیگران، از مشاجره با آنها و موضع دفاعی گرفتن در برابر آنان، خودداری می‌کنم.				
۷	برای توضیح ایده‌ها و تصمیم‌های خودم از زبان صحیح و دقیق استفاده می‌کنم.				
۸	در گفت‌وگوها سعی می‌کنم نظراتم تکراری نباشد و هر بار کامل‌تر شود.				
۹	می‌توانم از نظر و عقیده خود با دلیل دفاع کنم.				
۱۰	هنگام گفت‌وگوی کلاسی از نظرات دوستانم استفاده و به آنها اشاره می‌کنم.				
۱۱	تفاوت‌ها، شباهت‌ها و روابط بین پدیده‌ها، وقایع، یا اجزای آنها را شناسایی و بیان می‌کنم.				
۱۲	با بررسی مشکل و مسئله، راه‌های یافتن پاسخ سؤال را تشخیص می‌دهم.				
۱۳	روش‌های مختلف جمع‌آوری اطلاعات را برای یافتن پاسخ پرسش‌هایم به کار می‌برم.				
۱۴	یک موضوع را همه جانبه بررسی می‌کنم و از عملکرد عجولانه و بدون فکر پرهیز می‌کنم.				
۱۵	تحمل شنیدن نظر دیگران را دارم و در صورت لزوم، نظر خود را اصلاح می‌کنم.				
۱۶	در برخورد با پدیده‌ها و مسائل زود قضاوت نمی‌کنم.				
۱۷	به هنگام قضاوت در مورد رفتار و نظر خودم و دیگران از معیار مناسب استفاده می‌کنم.				
۱۸	قادر هستم احساسات، تجربیات و ارزیابی خود از یک موقعیت را برای دیگران توضیح دهم.				
۱۹	در تکمیل برگه‌های خود ارزیابی با دقت و براساس واقعیت عمل می‌کنم.				
۲۰	فعالیت‌های کتاب را با دقت و برای یادگیری بهتر انجام می‌دهم.				
فراوانی (تعداد) هر ستون					

موارد توصیفی	ردیف
<p>مهم‌ترین چیزی را که آموختم این بود که : </p>	۱
<p>فعالیت‌های مورد علاقه من این بود که : </p>	۲
<p>من در بیشترت کرده‌ام.</p>	۳
<p>من باید در زمینه بیشتر کار کنم.</p>	۴
<p>وقتی به نوشته‌های خود نگاه می‌کنم احساس می‌کنم : </p>	۵
<p>روش یادگیری من این است که : </p>	۶
<p>نام و نام خانوادگی دانش‌آموز : امضا</p>	

۱۱-۲- برنامه آموزشی

ساختار آموزش در برنامه درسی تفکر و پژوهش بر مبنای جلسه فعالیت است. تعداد ۲۸ جلسه فعالیت (۲۸ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای)، برای طول سال تحصیلی پیش‌بینی شده است. در طراحی فعالیت‌های برنامه سه بخش تجویزی (الزامی)، نیمه‌تجویزی (انتخابی)، و غیرتجویزی (اختیاری) در نظر گرفته شده است. منظور از بخش تجویزی یا الزامی برنامه، فعالیت‌هایی است که اجرای آن برای تمام کلاس‌ها الزامی است و تعداد جلسات آن ۲۲ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای می‌باشد. این فعالیت‌ها در نه عنوان سازماندهی شده است؛ هفت عنوان مرتبط با تفکر فلسفی در چهارده جلسه و دو عنوان مرتبط با تفکر پژوهشی

در هشت جلسه اجرا می‌شود. بخش دوم شامل فعالیت‌های نیمه‌تجویزی یا انتخابی است که شامل شش عنوان فعالیت است؛ معلم می‌تواند از بین شش عنوان فعالیت پیشنهادی سه فعالیت را برای سه جلسه ۵۰ دقیقه‌ای، متناسب با نیاز کلاس و دانش‌آموزان انتخاب کند و به اجرا درآورد. اجرای این سه جلسه، به تشخیص معلم، می‌تواند در بین فعالیت‌های تجویزی یا پس از آن، یعنی در هر زمان از سال تحصیلی انجام گیرد. بخش سوم شامل سه جلسه غیرتجویزی یا اختیاری است که در آن معلم، متناسب با نیازهای کلاس به طراح فعالیت می‌پردازد. در صورتی که طراح فعالیت در مدرسه امکان نداشته باشد سه جلسه غیرتجویزی نیز با استفاده از فعالیت‌های باقیمانده از بخش نیمه‌تجویزی انجام خواهد گرفت.

۱۲-۲- ارتباط برنامه درسی تفکر و پژوهش و سایر دروس پایه

شاید مانند بسیاری از افراد این سؤال برای شما نیز مطرح شود که آیا حوزه‌های یادگیری دیگر به پرورش تفکر نمی‌پردازند؟ ارتباط این درس با دروس دیگر چگونه است؟ پاسخ شما این است که همه حوزه‌های یادگیری به پرورش مهارت‌های تفکر می‌پردازند. در کتاب‌های درسی پایه‌های مختلف پرسش‌ها و فعالیت‌هایی را می‌توان یافت که به پرورش مهارت‌هایی چون طبقه‌بندی، ردیف کردن، الگویابی، الگوسازی، پیش‌بینی، فرضیه‌سازی، قیاس، و غیره پرداخته‌اند؛ همه اینها مهارت‌های تفکر هستند؛ اما معنای تفکر و تعقل در برنامه درسی ملی فراتر از مهارت‌های تفکر است. این برنامه به دنبال پرورش صلاحیت‌های پایه روش و منش تفکر براساس نقشه‌ای نظام‌مند و منسجم است و پیش‌بینی این برنامه درسی نیز به همین منظور بوده است. از سوی دیگر برنامه‌ای که برای ساعت تفکر و پژوهش پیش‌بینی شده، خاص این ساعت نیست؛ بلکه رویکرد و روش این برنامه را در هر درس و ساعتی می‌توان به کار گرفت. مضامین فعالیت‌ها به گونه‌ای انتخاب شده‌اند که نشان دهند در موضوعات درسی دیگر چگونه می‌توان این رویکرد و روش را به کار گرفت. لذا پرورش تفکر و تعقل در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران به دو صورت پیگیری می‌شود؛ بخشی از مهارت‌ها و صلاحیت‌های تفکر از پایه اول ابتدایی با دروس دیگر تلفیق می‌شوند و بخشی دیگر که صلاحیت‌های سطح بالاتری را هدف قرار داده‌اند در ساعت مستقلی پیگیری خواهند شد.

صلاحیت‌های معلمان برای اجرای برنامه درسی تفکر و پژوهش

صلاحیت‌های معلمان

همان‌طور که در فصل دوم بیان شد، فعالیت‌های برنامه درسی تفکر و پژوهش در قالب سه بخش تجویزی، نیمه‌تجویزی، و غیرتجویزی طراحی شده است. دستیابی به اهداف برنامه درسی و فعالیت‌های پیش‌بینی شده مستلزم دستیابی معلمان به سه سطح از صلاحیت‌هاست. این سطوح عبارت‌اند از:

- صلاحیت‌های اجرا
- صلاحیت‌های انتخاب‌گری
- صلاحیت‌های طراحی

اجرای مؤثر برنامه درسی در گرو تضمین صلاحیت معلمان در شناخت ویژگی‌های دانش‌آموزان، تسلط به روش‌های یاددهی - یادگیری، شناخت و کاربرد مواد و رسانه‌ها، و مدیریت کلاس درس است. علاوه بر صلاحیت‌های اجرا، توانایی انتخاب فعالیت از میان فعالیت‌های نیمه‌تجویزی، انتخاب کتاب داستان، فیلم، بازی، تصویر و غیره، متناسب با نیاز دانش‌آموزان کلاس، از صلاحیت‌های ضروری برای معلمان است. برترین دسته از صلاحیت‌ها برای معلمان توانایی طراحی فعالیت‌های آزاد یا اختیاری است. در این فصل صلاحیت‌های مورد انتظار به اختصار توضیح داده شده است.

۱-۳- صلاحیت‌های اجرا

صلاحیت‌های اجرا شامل شناخت ویژگی‌های مخاطبان برنامه یعنی دانش‌آموزان، درک کافی از مقتضیات برنامه درسی و موضوع آموزش، تسلط به روش‌های یاددهی - یادگیری، شناخت و کاربرد مواد و رسانه‌ها، و مدیریت کلاس درس است.

۱-۱-۳- شناخت و ویژگی‌های مخاطبان

انسان و تفکر: «کودک، با قوه تفکر متولد می‌شود و از همان آغاز چشم گشودن به جهان، با کنجکاوی فطری خود به شکوفایی این قوه می‌پردازد. گویا خود می‌داند که این بذر چگونه به درختی تنومند تبدیل می‌شود و به برگ و بار می‌نشیند. آری، خالق حکیم، راه کمال و پیشرفت را در خلقت هر یک از مخلوقات خود به ودیعه نهاده و به سوی مقصدشان راهبری می‌کند. از این روست که کودک، فطرتاً حقیقت‌جو می‌باشد و کنجکاوی او، برخاسته از حقیقت‌جویی اوست؛ یعنی کودک به دنبال شناخت حقایق است، ابتدا حقایق کوچک و پیرامونی و بعد که به تدریج رشد می‌کند، به دنبال شناخت حقایق بزرگ دوردست و متعالی است.

به همین خاطر، اندیشمندان زیربنای حیات انسانی را تفکر دانسته و گفته‌اند که زندگی بشر بدون آن سامان نمی‌یابد و تکمیل نمی‌شود و نیز گفته‌اند تفکر وسیله دستیابی به جمیع کمالات و معارف مادی و معنوی و مقدمه ضروری سلوک باطنی است.

اصل وجود قوه تفکر و تعقل در انسان، امری ذاتی و خدادادی است، نه آموختنی و اکتسابی، به عبارت دیگر، انسان ماهیتاً متفکر است و اندیشیدن در ذات وی است. اما این قوه با تربیت رشد می‌یابد، شکوفا می‌شود و به فعلیت می‌رسد.» (اعتصامی، ۱۳۸۹، ص ۳)

رشد شناختی و تفکر: پیازه رشد شناختی کودکان را به چهار مرحله تقسیم کرده است. هر یک از این مراحل به سنین خاصی مربوط است که شامل طرز تفکر مشخص می‌شود، و همین تفاوت در طرز تفکر است که مراحل را از هم متفاوت می‌کند. طبق نظر پیازه کسب اطلاعات بیشتر توسط کودک، تأثیری در نوع تفکر او ندارد و پیشرفت و تغییر اصولاً کیفی است نه کتی. مراحل رشد از دیدگاه پیازه عبارت‌اند از حسی - حرکتی، پیش عملیاتی، عملیاتی، و عملیات صوری (سانتراک، ۱۳۸۷، ص ۴۷).

دانش‌آموزان پایه اول متوسطه در مرحله عملیات صوری قرار دارند. مرحله عملیات صوری که از یازده سالگی شروع می‌شود و تا پانزده سالگی ادامه دارد، مرحله نهایی رشد شناختی است. در این مرحله، افراد توانایی تفکر تجریدی، ایده‌آلی و منطقی را می‌یابند و لزوماً پایبند مشاهدات عینی نیستند. (سانتراک، ۱۳۸۷، ص ۵۴)

یکی از مشخصه‌های این مرحله، توان تصور درباره امکانات است. افراد بالغ، معمولاً در این سنین وضع ایده‌آلی را برای خود و دیگران به تصور درمی‌آورند و آن را توسعه می‌دهند. اما در همان حالی که افراد تازه بالغ به طور مجرد و ایده‌آلی فکر می‌کنند، تفکر به روش منطقی را هم آغاز می‌کنند و

حتی به روش دانشمندان می‌اندیشند. به این معنا که برای حل مسائل، فرضیه‌هایی می‌سازند و به آزمون آنها اقدام می‌کنند تا به نتیجه‌ای برسند. (سانتراک، ۱۳۸۷، ص ۵۵)

اندیشه‌های آنان در این مرحله، علاوه بر اشیای محسوس، موارد احتمالی و فرضی را شامل می‌شود، نوجوانان در این مرحله قادر می‌شوند تفکر عملی مبتنی بر روش فرضیه‌ای - قیاسی را به کار بندند؛ یعنی می‌توانند به طرح فرضیه بپردازند و بدون نیاز به مراجعه به اشیای محسوس به واری فرضیه خود اقدام کنند و به آن‌چه موجود نیست بیندیشند. (سیف، ۱۳۸۸ ص ۸۴)

کسانی که مرحله عملیات صوری را می‌گذرانند، فرضیه‌های خود را عاقلانه و با پرسش‌های منطقی می‌آزمایند. حال آنکه در مرحله قبل، اغلب نمی‌توانند رابطه میان فرضیه و روش مناسب برای آزمون آن را درک کنند و به ایده‌هایی متکی می‌شوند که احتمالاً مردود بودن آن را لمس کرده‌اند. (سانتراک، ۱۳۸۷، ص ۵۶)

براساس نظریه رشد شناختی پیاژه «ساخت شناختی کودک در هر یک از مراحل رشد با ساخت شناختی او در مراحل قبل و بعد، از نظر کمی و کیفی، متفاوت است. همچنین، ورود او از مرحله‌ای به مرحله بالاتر مستلزم آن است که او مرحله قبلی را طی کرده باشد. گذر از این مراحل متوالی الزامی است، اما همه کودکان در یک سن معین یک مرحله را به پایان نمی‌رسانند و وارد مرحله تازه نمی‌شوند. شواهد نشان داده‌اند که برخی کودکان ممکن است زودتر یا دیرتر از کودکان دیگر مرحله‌ای را پشت سر بگذرانند و وارد مرحله تازه‌ای بشوند.» (سیف، ۱۳۸۸، ص ۷۶) می‌توان نتیجه گرفت که همه نوجوانان در این سن به مرحله عملیات صوری نرسیده‌اند. بسیاری از دانش‌آموزان در این سنین هنوز در مراحل قبل به سر می‌برند یا اینکه تازه به مرحله طرز تفکر عملیات صوری راه یافته‌اند.

ویژگی عمده مرحله تفکر صوری که در برنامه درسی تفکر و پژوهش مورد توجه قرار گرفته این است که «نوجوان در این مرحله، درباره تفکر فکر می‌کند و عملیات صوری را برای بررسی فرضیه‌های ناشناخته و حل مسائل انتزاعی مورد استفاده قرار می‌دهد. او در این مرحله، قادر به استدلال نظام‌مند، قیاسی و استنباطی می‌شود که به او امکان می‌دهد تا راه‌های متعدد و ممکن را تصور کند و بهترین آنها را برگزیند.» (سیف، ۱۳۸۸، ص ۸۶)

تفکر و زبان: زبان برای رشد کارکردهای عالی ذهن بسیار مهم است. از طریق زبان افراد می‌توانند آرا و نظرات خود را به دیگران انتقال دهند و آرا و نظرات دیگران را دریافت کنند. بر همین اساس، بحث زبان و به کارگیری دقیق و صحیح آن در برنامه درسی تفکر و پژوهش اهمیت بسیار زیادی دارد؛ چرا که کودکان و نوجوانان از طریق زبان نظرات، دلایل، و استنباط‌های خود را برای دیگران

شرح می‌دهند. «در نظریه ویگوتسکی تفکر و زبان در کودکان به صورت دو فعالیت مستقل و جدا از هم شروع می‌شوند. در ابتدا تفکر پیش‌زبانی (پیش‌کلامی) یا تفکر بدون زبان، و زبان پیش‌عقلی یا گفتار بدون تفکر وجود دارند. در حدود دو سالگی منحنی‌های مجزای تفکر پیش‌زبانی و زبان پیش‌عقلی به هم می‌رسند؛ در نتیجه تفکر، زبانی و زبان، عقلانی می‌شود. با این حال، زبان و تفکر به طور کامل در هم نمی‌آمیزند و همواره نوعی استقلال در آنها ادامه می‌یابد.

ویگوتسکی معتقد است در فاصله دو تا هفت سالگی، زبان هم نقش درونی یعنی هدایت و جهت‌دهی به تفکر و هم نقش بیرونی یعنی انتقال نتایج تفکر به دیگران را ایفا می‌کند. با این حال، از آنجا که کودک هنوز قادر به متمایز ساختن این دو نقش یا دو کارکرد نیست، بنا به گفته گرین، کودک درباره نقشه‌ها و اعمال درونی خود بلند حرف می‌زند و بین گفتار با خود و گفتار با دیگران (گفتار اجتماعی) تمایزی قائل نمی‌شود. پس از هفت سالگی، کودک می‌آموزد که استفاده آشکار از زبان را به موقعیت‌هایی محدود نماید که می‌خواهد با دیگران ارتباط برقرار کند؛ و در همین زمان است که نقش تفکری زبان، یعنی نقشی که زبان در تفکر بازی می‌کند، به صورت گفتار درونی درمی‌آید.» (اقتباس از اثر سیف، ۱۳۸۸، ص ۹۷، ۹۸)

آگاهی به نقش و رابطه تفکر و زبان به‌ویژه در کارکرد بیرونی آن، یعنی ارتباط با دیگران، در انتخاب، طراحی، و اجرای فعالیت‌های برنامه‌دستی تفکر و پژوهش، و هدایت مباحثات برای معلمان اهمیت زیادی دارد. به گونه‌ای که دانش‌آموزان را به استفاده از زبان صحیح و دقیق برای توضیح ایده‌ها و تصمیم‌ها، هدایت کنند تا یاد بگیرند از تناقض‌گویی و مغالطه پرهیز کنند؛ یعنی مقدمات معلوم‌نما را برای واقعی نشان دادن امور غیرواقع به کار نگیرند و در صورت به کارگیری مغالطه از سوی دیگران بتوانند مقدمات مغالطه‌آمیز را تشخیص دهند.

۲-۱-۳- کاربرد روش‌های یاددهی - یادگیری: علاوه بر روش‌های عام مورد نیاز

مدیریت فرایند یادگیری، برخی روش‌های آموزش یادگیرنده محور، ماهیتاً تناسب بیشتری با برنامه‌دستی تفکر و پژوهش دارند. «منظور از آموزش یادگیرنده محور آموزشی است که در آن یادگیرندگان، به کمک معلم، مسئولیت درک و فهم مطالب را خود برعهده می‌گیرند. نام دیگر آموزش یادگیرنده محور آموزش غیرمستقیم است. آموزش غیرمستقیم مورد استفاده معلمان قرار می‌گیرد که ترجیح می‌دهند مطالب را از دانش‌آموزانشان بیرون بکشند.» (سیف، ۱۳۸۸، ص ۵۲۴)

«هر چند که روش‌های آموزش یادگیرنده محور متنوع‌اند، با این حال در اصولی با هم مشترک‌اند.

ویژگی‌ها یا اصول مشترک همه روش‌های آموزشی یادگیرنده محور عبارت‌اند از:

۱- به جای هدف‌های دقیق از هدف‌های کلی آموزشی استفاده می‌شود.

۲- از مواد یادگیری هر چه بیشتر و متنوع‌تر استفاده می‌شود.
 ۳- ممکن است تکلیف یادگیری را معلم تعیین کند، اما دانش‌آموزان اجازه دارند که درباره چگونگی انجام آن خودشان تصمیم بگیرند.
 ۴- وقتی دانش‌آموزان محتاج کمک می‌شوند معلم نقش تسهیل‌کننده یا هدایتگر را ایفا می‌کند.
 ۵- به دانش‌آموزان فرصت کافی داده می‌شود تا تکلیف یادگیری را انجام دهند و به ارزش آن پی ببرند.

۶- تفاوت‌ها بیشتر شناخته و رعایت می‌شوند.
 ۷- جنبه‌های انعطاف‌پذیری آنها بیشتر از روش‌های آموزشی معلم‌محور است.» (فتسکو و مک‌کلور به نقل از سیف، ۱۳۸۸، ص ۵۲۴)
 «آموزش یادگیرنده محور عمدتاً در رویکرد روان‌شناسی سازنده‌گرایی ریشه دارد. سازنده‌گرایی بر نقش فعال یادگیرنده در درک و فهم موضوع‌ها و ساختن دانش تأکید می‌کند. روان‌شناسان و صاحب‌نظرانی مانند دیویی، پیازه، و ویگوتسکی از مدافعان یادگیری اکتشافی و مشارکت‌گروهی هستند که زیربنای آموزش یادگیرنده‌محور را تشکیل می‌دهد. جان دیویی بر حذف رقابت بین یادگیرندگان در حل مسئله، پیازه بر همکاری میان یادگیرندگان، و ویگوتسکی بر تعامل اجتماعی تأکید داشته‌اند.» (سیف، ۱۳۸۸، ص ۵۲۵)

روش‌های یادگیرنده محور متنوع‌اند. مهم‌ترین آنها که در اجرای برنامه درسی تفکر و پژوهش نقش زیادی دارند عبارت‌اند از:

- آموزش به کمک بحث گروهی
 - آموزش برای یادگیری اکتشافی
 - آموزش به کمک یادگیری مشارکتی.
- آموزش به کمک بحث گروهی*: «آموزش به کمک بحث گروهی به فراهم آوردن موقعیتی گفته می‌شود که در آن یادگیرندگان با همدیگر، یا یادگیرندگان با معلم، به گفت‌وگو می‌پردازند تا اطلاعات، اندیشه‌ها، و عقاید را با هم مبادله کنند یا با کمک هم به حل مسائل بپردازند. بنابراین، بحث گروهی روشی است برای تحریک اندیشیدن، به چالش کشیدن نگرش‌ها و باورها، و پرورش مهارت‌های میان‌فردی. مهارت‌های میان‌فردی در بحث گروهی عبارتند از:

- گوش دادن به صحبت‌های دیگران
- تحمل دیدگاه‌های مخالف دیدگاه خود



● رعایت حق آزادی افراد دیگر

● واری انتقادی درک و فهم، نگرش‌ها، و ارزشیابی خود و دیگران» (سیف، ۱۳۸۸، ص ۵۲۵).
 «بحث گروهی به عنوان یک روش آموزشی به دو شکل می‌تواند انجام پذیرد. یک شکل آن بحث

تمامی کلاس و شکل دیگرش بحث گروه‌های کوچک است». (سیف، ۱۳۸۸، ص ۵۲۶).



آموزش برای یادگیری اکتشافی: یکی دیگر از روش‌های آموزش یادگیرنده‌محور آموزش برای یادگیری اکتشافی است. به آن نام‌های دیگر از جمله یادگیری اکتشافی، یادگیری پژوهشگری،

و آموزش پژوهشگری نیز داده شده است. یادگیری اکتشافی نیز بر فرض‌های نظریه سازنده‌گرایی استوار است. طبق این نظریه، یادگیرنده خود کشف‌کننده و سازنده دانش است. در این روش معلم، دانش‌آموزان را وادار می‌دارد تا خودشان به کشف و ساختن دانش بپردازند.

«آموزش برای یادگیری اکتشافی هدف‌های زیادی را برآورده می‌سازد که می‌توان آنها را در سه مورد خلاصه کرد:

- واداشتن یادگیرندگان به اندیشیدن در پیش خود
- کمک به یادگیرندگان در کشف اینکه چگونه دانش به دست می‌آید.
- بالا بردن مهارت‌های تفکر سطح بالا» (کروکشانک، جنکیس، و متکالف به نقل از سیف، ۱۳۸۸، ص ۵۳۵).

«هدف‌های فوق موجب می‌شوند که آموزش برای یادگیری اکتشافی دارای مجموعه‌ای از ویژگی خاص خود باشد. ویژگی‌های این روش عبارت‌اند از:

- نقش معلم انتقال دانش نیست؛ بلکه تجارب کلاسی را به گونه‌ای تدارک می‌بیند که از طریق آن یادگیرندگان خود دانش را کشف کنند.
- معلم اکتشاف و اندیشیدن مستقل را در یادگیرندگان تشویق می‌کند.
- یادگیرندگان به دریافت دانش از سوی معلم راضی نمی‌شوند؛ بلکه با مسائل و موضوعات به چالش می‌پردازند تا خود چیزی را کشف کنند.
- مشارکت یادگیرندگان در فعالیت یادگیری و تعامل آنان با تجارب کلاسی در سطح بالایی قرار دارد.

● یادگیرندگان در سطوح بالای شناختی، یعنی تحلیل، ارزشیابی، و آفرینندگی، به فعالیت می‌پردازند». (سیف، ۱۳۸۸، ص ۵۳۵)

آموزش به کمک یادگیری مشارکتی: یکی دیگر از روش‌های آموزشی یادگیرنده‌محور یادگیری مشارکتی است. «یادگیری مشارکتی به روشی گفته می‌شود که در آن یادگیرندگان در گروه‌های کوچک با هم کار می‌کنند و برای دستاورد جمعی‌شان مورد تقویت قرار می‌گیرند. ویژگی مهم این روش آن است که در آن اعضای گروه با هم کار می‌کنند تا به هدف مشترکی برسند که هم کل گروه و هم فرد فرد اعضای گروه از آن سود می‌برند». (سیف، ۱۳۸۸، ص ۵۴۴)

داشتن هدف‌های روشن و قابل دسترس، وابسته بودن اعضای گروه به یکدیگر، و مسئولیت فردی از ویژگی‌های اساسی یادگیری مشارکتی است. معلم در یادگیری مشارکتی عمدتاً نقش هدایت‌کننده

را ایفا می‌کند. همچنین زمانی که گروه نیاز به اطلاعاتی دارد که نمی‌تواند آن را به دست آورد معلم می‌تواند آن اطلاعات را در اختیار گروه قرار دهد.

«روش‌های مبتنی بر یادگیری مشارکتی را اسلاوین به دو دسته کلی تقسیم کرده است. یک دسته آنها روش‌های مطالعه گروهی و دسته دیگر روش‌های مبتنی بر پروژه نام دارد. در روش‌های مطالعه گروهی، یادگیرندگان عمدتاً با هم کار می‌کنند تا موضوع‌های مشخص علمی و مهارت‌های تحصیلی را بیاموزند. موضوع‌های یادگیری در این روش‌ها چیزهایی هستند که اصطلاحاً مسائل خوب سازمان‌یافته نام گرفته‌اند. در روش‌های مبتنی بر پروژه یادگیرندگان به طور گروهی کار می‌کنند تا یک گزارش تحقیقی، یک آزمایش علمی، یک روزنامه دیواری، یا مواردی شبیه به اینها را به وجود آورند.» (سیف، ۱۳۸۸، ص ۵۴۷)



۳-۱-۳- مدیریت فرایند یادگیری : در اجرای برنامه درسی تفکر و پژوهش صبر و تحمل معلم و تسلط بر فنون پرسشگری، تسهیل‌گری و هدایت مباحثات، داستان‌خوانی و قصه‌گویی ضروری است. در ادامه هر یک از این موارد تشریح شده است.

صبر و تحمل معلم : صبر و تحمل معلم از نکات کلیدی مدیریت فرایند یادگیری است. این امر از چند جهت قابل بررسی است.

● صبر و تحمل در توزیع زمان بین خود و دانش‌آموزان؛ بدین معنا که در فرایند پرورش تفکر توانمندسازی دانش‌آموزان در به کارگیری قوه تفکر و تعقل خود، در مقایسه با رسیدن به نتیجه اهمیت

بیشتری دارد؛ لذا از همکاران محترم انتظار می‌رود به جای ارائه توضیحی و آموزش مستقیم، زمان بیشتری به ارائه نظرات دانش‌آموزان اختصاص دهند، از کوتاه‌سازی فرایند مباحثه پرهیز کنند و پیام درس را به صورت مستقیم ارائه نکنند.

● اختصاص فرصت برای پیگیری یک پرسش؛ رها نکردن ایده‌های دانش‌آموزان، ارجاع پاسخ یک فرد به دیگر دانش‌آموزان به منظور نقد و مقایسه آن نظر با نظر خود، تشویق به استفاده از ایده‌های مطرح شده برای ساخت ایده‌های تازه با ترکیب و تغییر ایده‌های قبلی، از جمله مصادیق تحمل معلم در فرایند پرورش تفکر است.

● صبر و تحمل در گوش کردن به عقاید به ظاهر نامرتب؛ عقاید به ظاهر نامرتب دو گونه‌اند. در یک گونه، عقیده و نظر دانش‌آموز در ابتدا نامرتب به نظر می‌رسد، اما با پرسش در مورد آن نظر، دانش‌آموز با توضیح و مثال ارتباط را نشان می‌دهد. نوع دوم اظهار نظری است که پرداختن به آن در کلاس باعث به حاشیه رفتن موضوع اصلی می‌شود. با سؤالات پیگیر ارتباط نظر دانش‌آموز با موضوع را واضح سازید. در صورت عدم ارتباط، بدون قطع بحث توجه دانش‌آموز را به ایده‌ای که در آن زمان روی آن بحث می‌شد جلب کنید و مجدداً نظر او را در مورد سؤال اصلی جویا شوید.

● پرهیز از تشویق نابه‌هنگام؛ لذت معلم در رسیدن برخی از دانش‌آموزان به پاسخ صحیح و تشویق آن دانش‌آموز نزد دانش‌آموزان فرایند ایده‌پردازی را متوقف یا کند می‌کند یا به حداقل می‌رساند. این امر به ویژه در پرورش تفکر که مبنای آن نگاه فلسفی به یک امر از زوایای گوناگون است باعث آسیب رساندن به پویایی فرایند می‌شود. برای پرهیز از این امر بهتر است معلم با شنیدن عقاید و نظرات مورد نظر خود از زبان دانش‌آموزان، از ابراز موافقت یا تشویق صریح عقیده خودداری کند و به جای آن، مشارکت دانش‌آموزان در مباحثات را تشویق کند.

پرسشگری معلم: در پرورش تفکر، مهارت پرسشگری معلم نقشی محوری ایفا می‌کند. طرح پرسش گام نخست در شروع یک گفت‌وگو با خود یا دیگران است. پرسش‌ها بر دو گونه‌اند: دسته اول پرسش‌های مستقیم هستند که می‌خواهیم نظر موافق یا مخالف مخاطب را درباره موضوع بدانیم؛ لذا پرسش را طوری طرح می‌کنیم که متضمن پاسخ آری یا نه باشد. دسته دوم پرسش‌های غیرمستقیم هستند که با طرح آنها منتظر پاسخ‌های بسیار هستیم و حتی لازم است از پرسش‌های مستقیم برای محدود کردن پاسخ‌ها استفاده کنیم. اصولاً طرح هر گونه پرسش با هدف خاصی انجام می‌گیرد. بنابراین، گام اساسی مشخص کردن هدف و سپس یافتن پرسش‌های مناسب برای دنبال کردن آن است. این کار آن‌طور که به نظر می‌رسد ساده نیست و نیاز به مهارت و تمرین دارد. برخی از انواع پرسش‌هایی

که در فعالیت‌های این برنامه باید به کار گرفته شوند عبارت‌اند از :

- پرسش‌هایی که در آن از دانش‌آموز خواسته می‌شود سخن خود را روشن‌تر بیان کند.
- پرسش‌هایی که در آن از دانش‌آموز خواسته می‌شود استدلال‌ها و شواهد خود را در رابطه با موضوع بیان کند.
- پرسش‌هایی که دیدگاه‌های مختلف یک نفر را جمع به یک موضوع، یا دیدگاه‌های چند نفر را جمع به یک موضوع را کشف می‌کنند.
- پرسش‌هایی که مفاد و پیامدهای یک نظر و روابط و علل آن را می‌آزمایند و در آن از دانش‌آموز خواسته می‌شود که نتایج یک نظر یا روابط بین وقایع و پدیده‌ها را توضیح دهند.
- پرسش‌هایی در مورد یک پرسش یا گفت‌وگو، پرسش‌هایی هستند که در آن از دانش‌آموز خواسته می‌شود پرسش یا گفت‌وگو را به صورت دیگری طرح کند. این نوع پرسش به روشن‌سازی جنبه‌های مختلف موضوع یا طرز تلقی دانش‌آموز کمک می‌کند.
- در جدول صفحه بعد برای هر یک از این نوع پرسش‌ها مثال‌هایی ارائه شده است.

مثال	نوع پرسش
<p>می توانی توضیح بیشتری بدهی؟ می توانی با مثال توضیح خود را کامل کنی؟ آیا منظور شما این است که؟ آیا شما فکر می کنید این مورد مانند آن یکی است؟</p>	<p>پرسش های جوینده و وضوح</p>
<p>چرا اینطور فکر می کنی؟ چه دلیلی برای این نظر داری؟ شواهد شما برای این ادعا چیست؟ آیا این بدین دلیل است که؟ آیا شواهد برای قضاوت کافی است؟</p>	<p>پرسش هایی که در مورد استدلال ها و شواهد پرسیده می شوند.</p>
<p>نظر شما در این مورد چیست؟ آیا به گونه ای دیگر هم می توان به این مورد (مسئله، واقعه، پدیده، و...) نگاه کرد؟ آیا دیگران هم مانند شما فکر می کنند؟ آیا با آنچه دیگران گفته اند موافقت می کنید؟ مخالفت شما برای چیست؟ آیا کسی نظر دیگری دارد؟ آیا دیدگاه های مختلف را بررسی کردی؟</p>	<p>پرسش هایی که دیدگاه های مختلف را کشف می کنند.</p>
<p>وقایع چه رابطه ای با هم دارند؟ چه چیز باعث شد این واقعه اتفاق بیفتد؟ چه خواهد شد اگر؟ از آنچه گفتید چه نتیجه ای به دست می آید؟</p>	<p>پرسش هایی که مفاد و پیامدها را می آزمایند.</p>
<p>آیا می توان این پرسش را به صورت دیگری مطرح کرد؟ آیا می توان این پرسش را به چند پرسش دیگر تبدیل کرد؟ آیا در این پرسش اصل موضوع مطرح شده است؟</p>	<p>پرسش هایی در مورد یک پرسش یا گفت و گو.</p>

هدایت مباحثات : همان طور که گفته شد در فعالیتهای یادگیری برنامه درسی تفکر و پژوهش بحث و گفت‌وگو به دو صورت بحث در گروه‌های کوچک و بحث تمامی کلاس به کار گرفته شده است. نقش معلم در بحث گروهی به تسهیل‌گر و هدایت‌گر تغییر می‌یابد تا دانش‌آموزان فرصت بیشتری برای شرکت در بحث داشته باشند. این امر در چینه کلاس نیز تأثیرگذار است. بدین معنا که چینه کلاس در هنگام بحث تمامی دانش‌آموزان کلاس U شکل است تا آنها بتوانند با یکدیگر ارتباط کلامی و چشمی برقرار کنند.



رهنمودهایی برای هدایت بحث گروهی (اقتباس از اثر سیف، ۱۳۸۸، ص ۵۲۹)

راهکار و مثال	رهنمود
<ul style="list-style-type: none"> ● از افراد بسیار خجالتی سؤال‌هایی بپرسید که به سادگی قابل جواب دادن باشند. ● مثال: جمشید نظر شما در این باره چیست؟ ● منتظر یک سکوت طولانی ننماید به طور مستمر از دانش‌آموز بسیار خجالتی بخواهید که نظری را ابراز کند. 	<p>همکاری کودکان بسیار خجالتی را به بحث جلب کنید.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● مثال: پرویز این عقیده عجیب است. محمد نظر شما در مورد عقیده پرویز چیست؟ 	<p>اظهارنظرها و سؤال‌های یک دانش‌آموز را به سوی دانش‌آموز دیگر هدایت کنید.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● از دانش‌آموز دیگری بخواهید آنچه را که دانش‌آموز قبلی گفته است، خلاصه یا به زبان خود بیان کند. اگر بازگویی ناقص بود دانش‌آموز اول سعی خواهد کرد تا اظهارات دانش‌آموز بعدی را کامل کند. 	<p>به دانش‌آموزان کمک کنید تا سخنان یکدیگر را درک کنند.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● آنچه را که از گفتار دانش‌آموز درک کرده‌اید، برای او و کلاس تکرار کنید. از او بخواهید در صورتی که برداشت شما با نظر او تفاوت دارد، آن را اصلاح کند. ● مثال: احمد من فکر می‌کنم نظر شما این باشد ... درست است یا من اشتباه فهمیدم؟ 	<p>سعی کنید آنچه را که دانش‌آموزان می‌گویند درک کنید.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● مثال: شواهدی برای دفاع از این نکته داری؟ چگونه به این نتیجه رسیدی؟ 	<p>خواستار اطلاعات بیشتری باشید.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● مثال: اجازه بدهید، ما درباره ... صحبت می‌کردیم که امیر پیشنهادی ارائه داد کسی نظر دیگری دارد؟ 	<p>جریان بحث را به مسیر اصلی برگردانید.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● مثلاً از دانش‌آموزان بخواهید پیش از جواب دادن، نظر خود را روی کاغذ بنویسند و بعد آنچه را که نوشته‌اند برای کلاس بازگو کنند. یا قبل از پاسخ دادن، مدتی وقت برای فکر کردن صرف کنند. 	<p>پیش از خواستن جواب، وقت کافی برای فکر کردن به دانش‌آموزان بدهید.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● اگر گمان بردید دانش‌آموزان مطلبی را که یکی از آنها بیان کرده نفهمیده‌اند از آنها سؤال کنید آیا متوجه مطلب شدند یا نه؟ اگر دانش‌آموزان سرشان را به نشان موافقت تکان دادند از آنها بخواهید مثالی بیان کنند یا دلایلی برای صحت مطلب ارائه کنند. 	<p>هنگام صحبت‌های یک فرد، به سایر افراد نگاه کنید و توجه آنها را بسنجید.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● ایده‌ها و نظرات را تشویق نکنید؛ بلکه ایده‌پردازی و مشارکت در مباحثات را تشویق کنید. 	<p>مشارکت دانش‌آموزان در بحث را تشویق کنید.</p>

قصه‌گویی و داستان‌خوانی

به منظور ایجاد حیرت فلسفی در ابتدای کلاس تفکر و پژوهش از داستان‌ها، قصه‌ها و فیلم‌هایی استفاده می‌شود. به کارگیری این رسانه‌ها به مهارت‌های خاصی نیاز دارد که در ادامه به آنها اشاره می‌شود.

الف) قصه‌گویی: «پسچیدگی مهارت قصه‌گویی ایجاب می‌کند قصه‌گو علاوه بر ذوق، علاقه، از لحن عاطفی و بیان روشن و مناسب، زبان بی لکت و بدون تکیه کلام، صدای پرطنین و رسا، قدرت تغییر، تبدیل و تقلید صدا در حالت‌های گوناگون (نجوا، خواهش، فریاد، ناله، و ...) ایجاد هیجان، نگاه نافذ، اندام پرتحرک، و توانایی کاربرد طبیعی آنها، و پشتکار برخوردار باشد. قصه‌گو هنگام اجرای یک قصه شخصیت خود را در بُعدهایی که با حالت عادی او تفاوت دارد، گسترش می‌دهد تا جهان خیال‌انگیز قصه خویش را بشناسد مخاطبان خود را به آن جهان ببرد و در کار خود سهیم کند.» (نعمت‌اللهی، ۱۳۸۹، ص ۳۲۰)

باید و نیاید‌های قصه‌گویی

● قصه‌گو باید لحن خود را با لحن شخصیت‌های قصه هماهنگ سازد و به وضعیت مخاطبان نزدیک کند.

● به چهره مخاطبان نگاه کند، واکنش‌های آنها را در نظر بگیرد تا بتواند با حفظ طرح اصلی قصه زمان اجرا را به فراخور وضع و حال آنها افزایش و کاهش دهد.

● در جمع مخاطبان بنشیند چنان‌که فاصله چندانی با آنها نداشته باشد.

● واضح، آرام و شمرده سخن بگوید.

● قصه را هنگام اجرا برای خود مجسم کند.

● روح کلی قصه را به خاطر بسپارد تا هنگام اجرا آن را گسترش یا کاهش دهد.

● از قصه نتیجه‌گیری مستقیم نکند. (نعمت‌اللهی، ۱۳۸۹، ص ۳۲۱)

ب) داستان‌خوانی معلم: کتاب‌های داستان به عنوان یکی از ابزارهای ایجاد انگیزه و حیرت فلسفی در دانش‌آموزان در این برنامه سهم به‌سزایی دارند. بر این اساس در کنار توانایی انتخاب کتاب داستان مناسب، مهارت داستان‌خوانی معلم نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نکات زیر از جمله مواردی است که به هنگام داستان‌خوانی باید رعایت شود.

● هدف از خواندن داستان در این برنامه تقویت مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان به معنای خاص آن نیست. از این رو، به منظور مدیریت زمان آموزش و استفاده از صوت و لحن مناسب،

داستان توسط معلم خوانده می‌شود، مگر در شرایطی خاص که دانش‌آموزی بتواند این کار را بهتر انجام دهد.

● به منظور درک بهتر روند و فضای داستان، ضرورت دارد معلم قبل از ورود به کلاس، کتاب را مطالعه کند.

● به منظور نمایش الگوی رفتاری مناسب در کتابخوانی، هنگام خواندن داستان در کلاس درس، کتاب تا زده نشود.

● نمایش تصاویر کتاب داستان هنگام کتابخوانی به درک بهتر و کامل‌تر قصه و فضای آن کمک می‌کند، اما بسته به موضوع فعالیت در برخی موارد باید به هنگام خواندن داستان تصاویر را به دانش‌آموزان نشان داد. دربارهٔ برخی دیگر از کتاب‌ها تصاویر را می‌توان به صورت یکجا پس از خواندن کتاب نمایش داد. در هر حال، تشخیص زمان نمایش تصویر با معلم است.

● هنگام نمایش تصاویر، بهتر است کتاب کاملاً باز نگه داشته شود و با حرکت مناسب دست، تصاویر آن را در معرض دید همهٔ دانش‌آموزان قرار داد.

● در صورت عدم دسترسی به کتاب داستان، از خلاصهٔ آن داستان که پیوست فعالیت‌های فصل چهارم است، استفاده شود. در چنین شرایطی طوری فضاسازی کنید که دانش‌آموزان تصاویر را در ذهنشان مجسم کنند.



۲-۳- صلاحیت‌های انتخاب‌گری (انتخاب محتوا)

۱-۲-۳- انتخاب فعالیت از بین فعالیت‌های نیمه‌تجویزی: همان‌طور که بیان شد

معلمان محترم از بین فعالیت‌های نیمه‌تجویزی می‌باید سه فعالیت را متناسب با شرایط و نیاز کلاس خود انتخاب و اجرا کنند. برای انتخاب فعالیت از بین فعالیت‌های نیمه‌تجویزی به دو نکته باید توجه داشت:

- توجه به پیش‌نیازهای آن فعالیت قبل از اجرا؛

- تشخیص نیاز دانش‌آموزان با توجه به صلاحیت‌های تعیین شده در فعالیت.

به عنوان مثال، ممکن است دانش‌آموزان کلاس برای انجام پروژه (۱) مهارت‌های کافی را در پایه ششم کسب نکرده باشند؛ در این حالت، معلم تشخیص می‌دهد که فعالیت «پرسش‌های مناسب» را از بخش نیمه‌تجویزی انتخاب کرده و قبل از انجام فعالیت پروژه آن را اجرا کند. صورت دیگر ممکن است معلم تشخیص دهد برای غنی‌سازی و عمق بخشیدن به تفکر دانش‌آموزان از فعالیت‌هایی با مضامین پیچیده‌تر استفاده کند.

۲-۲-۳- انتخاب مواد و رسانه‌های آموزشی: مضامین کتاب‌های داستان، فیلم‌ها،

رخدادها و وقایع پیرامونی دست‌مایه مناسبی برای شروع بحث در حلقه‌های کند و کاو و اجتماعات پژوهشی هستند. (منظور از اصطلاح حلقه‌های کند و کاو، موقعیتی است که دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک با یکدیگر کار و فعالیت می‌کنند و منظور از اجتماع پژوهشی، موقعیتی است که کل دانش‌آموزان در کلاس به بحث و گفت‌وگو با یکدیگر می‌پردازند.) محتوای برخی از این مواد و رسانه‌ها از قابلیت بالایی برای پرورش تفکر برخوردارند. معلمان محترم برای انتخاب رسانه‌ها و مواد آموزشی مناسب، نیازمند استفاده از معیارهایی هستند. تسلط به کاربری این معیارها از صلاحیت‌های اساسی معلمان برای انتخاب محتواست.

معیارهای انتخاب داستان برای برنامه درسی تفکر و پژوهش

– داستان حداقل دو موقعیت داشته باشد که امکان مقایسه شباهت‌ها، تفاوت‌ها، و تشخیص رابطه‌های دو موقعیت را به دانش‌آموزان بدهد.

– موضوعات در محتوا قابلیت طبقه‌بندی داشته باشد؛ یعنی موقعیت‌ها، شخصیت‌ها، وقایع را بتوان براساس دلایلی طبقه‌بندی کرد. اگر محتوای داستانی امکان طبقه‌بندی‌های متفاوت را ارائه دهد مناسب‌تر است.

– محتوای داستان موقعیت‌هایی را در خود داشته باشد که امکان قضاوت ارزشی را برای دانش‌آموزان فراهم کند.

— داستان مفاهیم و موضوعاتی داشته باشد که آن را به عنوان داستان فکری، از دیگر داستان‌ها متمایز بسازد.

— داستان‌ها باید ایجاد حیرت بکنند و تفکر و تخیل کودک و نوجوان را تحریک نمایند.
— داستان باید روی موضوعات یا حوادث، تمرکز داشته باشد و برای دانش‌آموزان جذاب و بحث‌انگیز باشند.

— داستان حاوی موقعیت‌هایی باشد که مسائل فلسفی به‌طور غیرمستقیم در آن مطرح گردد و ضمن جذابیت بتواند سؤالات فکری ایجاد کند.

— ساختار تعقلی و ذهنی داستان به‌گونه‌ای باشد که خواننده در حین بحث و گفت‌وگو و تفکر و تعقل دربارهٔ شخصیت‌های داستان، به عقاید و زیربنای فلسفی دست‌یابد.

— محتوا و پیام داستان قابلیت ارتباط با تجارب زندگی روزمرهٔ کودکان و نوجوانان را داشته باشد؛ یعنی در خلال فعالیت‌های روزانه و تجارب شخصی شخصیت‌های داستان، رمز و رازها شکل بگیرد.

— محتوای داستان باید بین جنبه‌های هنری زبان و جنبه‌های آموزشی تعادل برقرار کند و از این طریق، خواننده را به یافتن مطلب و چالش با اندیشه و مسائل آن فراخواند.

— حجم محتوای داستان به‌گونه‌ای باشد که خواندن یا قصه‌گویی آن حداکثر ده دقیقه زمان نیاز داشته باشد. در صورتی که داستانی ارزش وقت‌گذاری بیشتر را دارد، دو جلسه به آن اختصاص داده شود.

معیارهای انتخاب فیلم برای برنامهٔ درسی تفکر و پژوهش

— زمان فیلم حداکثر ده دقیقه باشد؛ یا در صورت مونتاژ از فیلم‌های بلند بتوان محتوایی مناسب آموزش تفکر انتخاب کرد به‌گونه‌ای که مضمون، موضوع، و ماجرای اصلی کماکان قابلیت کاربری آموزشی مورد نظر (فلسفیدن) را داشته باشد.

— محتوای فیلم حداقل دو موقعیت داشته باشد که امکان مقایسهٔ شباهت‌ها، تفاوت‌ها، و تشخیص رابطه‌های دو موقعیت را به دانش‌آموزان بدهد.

— موضوعات در محتوا قابلیت طبقه‌بندی داشته باشد، یعنی موقعیت‌ها، شخصیت‌ها، وقایع را بتوان براساس دلایلی طبقه‌بندی کرد. اگر محتوای فیلم امکان طبقه‌بندی‌های متفاوت را ارائه دهد مناسب‌تر است.

— محتوای فیلم دانش‌آموز را به انطباق الگوهای اطلاعات اخذ شده از یک موقعیت به

- موقعیت‌های دیگر که همان نوع اطلاعات در آن به کار گرفته می‌شود، قادر سازد.
- محتوای فیلم موقعیت‌هایی را در خود داشته باشد که امکان قضاوت ارزشی را برای دانش‌آموزان فراهم کند.
 - جریان فیلم باید ایجاد انگیزه و حیرت بکند و تفکر و تخیل کودک و نوجوان را تحریک نماید.
 - فیلم دارای مفاهیم و موضوعاتی باشد که آن را از دیگر فیلم‌ها متمایز سازد.
 - فیلم‌ها باید روی موضوعات یا حوادث تمرکز داشته باشد و برای دانش‌آموزان جذاب و بحث‌انگیز باشند.
 - داستان فیلم حاوی موقعیت‌هایی باشد که مسائل فلسفی به‌طور غیرمستقیم در آن مطرح گردد و ضمن جذابیت بتواند سؤالات فکری ایجاد کند.
 - ساختار تعقلی و ذهنی فیلم به‌گونه‌ای باشد که بیننده در حین بحث و گفت‌وگو و تفکر و تعقل دربارهٔ عناصر موجود در فیلم (شخصیت‌ها، وقایع، روندها و ...) به عقاید و زیربنای فلسفی دست‌یابد.
 - محتوا و پیام فیلم قابلیت ارتباط با تجارب زندگی روزمره کودکان و نوجوانان را داشته باشد؛ یعنی در خلال داستان آن، رمز و رازها شکل بگیرد.



۳-۳-۳- صلاحیت طراحی فعالیت (بخش غیر تجویزی یا اختیاری)

صلاحیت طراحی از صلاحیت‌های سطح بالای معلمان حرفه‌ای است. این سطح از صلاحیت شامل تسلط در به کارگیری هم‌زمان صلاحیت‌های اجرا، انتخاب‌گری، و طراحی است. معلمان مجرب با اتکا به تجربه عملی و به کارگیری دانش نظری خود در زمینه روان‌شناسی، برنامه‌ریزی، طراحی آموزشی و ... قادر به طراحی فعالیت‌های یادگیری بخش غیرتجویزی خواهند بود. از آنها انتظار می‌رود براساس چارچوب زیر و اصول انتخاب مواد و رسانه‌های آموزشی توانایی خود را به فعلیت برسانند.

۱-۳-۳- اصول طراحی فعالیت

● هر فعالیت یک یا چند هدف برنامه را پوشش می‌دهد؛ به گونه‌ای که اهداف فعالیت‌ها با اهداف برنامه هماهنگی داشته باشد.

● در طراحی فعالیت‌ها باید انتظارات عملکردی مورد توجه قرار گیرد.

● در تعیین عناوین و محتوای فعالیت‌ها ضمن همسویی با اهداف برنامه درسی تفکر و پژوهش پایه اول متوسطه، به نیازهای یادگیرندگان و انتظارات جامعه نیز باید توجه شود.

● در طراحی فعالیت‌ها توجه به طیف توانایی‌های دانش‌آموزان، میزان برخورداری مدرسه از تجهیزات و فناوری‌ها، میزان دخالت یا عدم دخالت معلم در فرایند یاددهی - یادگیری ضروری است.

● نقش اولیا حمایت از ایده‌های اساسی برنامه و تسهیل‌گری می‌باشد؛ در طراحی فعالیت‌ها این نقش به حدی باید باشد که موجب دخالت در روند و جهت یادگیری تفکر دانش‌آموز نشود.

● اجرای یک فعالیت ممکن است یک یا دو جلسه زمان نیاز داشته باشد. در طراحی فعالیت‌های یادگیری زمان مورد نیاز باید به دقت محاسبه شود.

نکته : در صورتی که طراحی فعالیت در مدرسه امکان نداشته باشد، سه جلسه غیرتجویزی نیز با استفاده از فعالیت‌های باقیمانده از بخش نیمه‌تجویزی انجام خواهد گرفت.

● هر فعالیت با یک محرک برای جلب توجه و آماده شدن برای ورود به یک اجتماع پژوهشی در قالب مشاهده در محیط واقعی، خواندن داستان، شعر، یا متون خواندنی دیگر، استفاده از رسانه‌های شنیداری، تصویر، فیلم، بازی، ایفای نقش، یا در پی وقوع یک پدیده، و ... آغاز خواهد شد. استفاده از رسانه‌های مختلف از یک سو به ایجاد حیرت فلسفی یا سؤال پژوهشی کمک می‌کند و از سوی دیگر فرصتی فراهم می‌کند تا دانش‌آموزان تحلیل دقیق محتوای رسانه‌ها را تمرین کنند و برای زندگی در دنیای مملو از رسانه آمادگی بیشتری پیدا کنند.

● طرّاحی فعالیت باید به گونه‌ای باشد که موجبات برقراری ارتباطات عاطفی و کنش و واکنش شناختی را بین دانش‌آموزان، و دانش‌آموزان و معلّم در حلقه‌های کند و کاو و اجتماع پژوهش، فراهم سازد.

● در طرّاحی فعالیت‌ها باید استفاده از روش‌های متنوع مانند تجربه، بحث و گفت‌وگو و غیره لحاظ شود.

● در طرّاحی فعالیت‌های یاددهی - یادگیری باید از تمرین‌ها و تکالیف تکمیلی، توسعه‌ای و خلاق برای تقویت و تثبیت آموخته‌ها استفاده شود.

۲-۳-۳- چارچوب طرّاحی فعالیت : فعالیت‌های یادگیری تفکر و پژوهش در چارچوب مشخصی تنظیم و ارائه شده‌اند. (رجوع کنید به فصل چهار) در طرّاحی فعالیت‌های غیرتجویزی نیز استفاده از این چارچوب توصیه می‌شود. چارچوب طرح فعالیت به شرح زیر است.

- عنوان فعالیت
- مضمون فعالیت
- صلاحیت‌ها
- زمان
- هدف
- انتظارات عملکردی
- مواد و وسایل آموزشی
- فرایند اجرا
- توصیه‌های اجرایی
- فعالیت تکمیلی
- پیوست‌ها

تعریف موارد فوق بدین شرح است :

عنوان فعالیت : عنوان فعالیت برگرفته از زمینه اصلی فعالیت یاددهی - یادگیری پیش‌بینی شده برای دستیابی به انتظارات عملکردی است و به گونه‌ای خواهد بود که موجب ایجاد انگیزه و انتظار در مخاطب شود.

مضمون : در هر فعالیت یک یا دو مضمون پیگیری می‌شود. این مضامین بار مفهومی فعالیت را بر دوش دارند. برخی از مضامین در فصل دوم نام برده شده است. با توجه به نیاز کلاس

می‌توان از همین مضامین یا مضامین دیگری که با اهداف برنامه هماهنگی داشته باشد استفاده کرد. انتخاب مضامین می‌تواند از موضوعات درسی پایه‌های تحصیلی قبلی و فعلی، وقایع و جریانات روز زندگی، کنجکاو‌های دانش‌آموزان درباره محیط طبیعی و اجتماعی پیرامون، و ماورالطبیعه انجام گیرد.

صلاحیت‌ها: منظور صلاحیت‌های پایه تفکر و پژوهش نظیر استدلال، تخیل، حل مسئله، تفکر انتقادی، ابداع و خلق، تفکر سیستمی، کاوش‌گری، پرسش‌گری، هدایت مشاهدات، تحلیل، قضاوت براساس شواهد، تصمیم‌گیری، قضاوت براساس نظام معیار، تأمل در خود، خودارزشیابی بر اساس نظام معیار است. در هر فعالیت یک یا چند مورد از این صلاحیت‌ها پیگیری می‌شوند.

زمان: مطابق زمان جلسه آموزشی در دوره اول متوسطه است؛ یعنی متناسب با محتوای فعالیت یک یا دو جلسه ۵۰ دقیقه‌ای برای اجرا در نظر گرفته می‌شود.

هدف: اهداف فعالیت در دو قالب نوشته می‌شود؛ قالب اول به صورت: یک بند تشریحی در فعالیت نوشته می‌شود که در آن هدف یا هدف‌های کلی به همراه فعالیت‌های یاددهی – یادگیری به صورت ضمنی توضیح داده می‌شود. صورت دوم بیان اهداف در قالب معمول هدف‌نویسی است.

انتظارات عملکردی: در هر فعالیت چند انتظار از انتظارات عملکردی برنامه پیگیری می‌شود این انتظارات در طرح فعالیت باید مشخص شود.

مواد و وسایل آموزشی: تجهیزات، مواد و وسایل پیش‌بینی شده برای یک جلسه آموزش شامل کاربرگ‌ها، برگه‌های ارزشیابی، مواد خواندنی، مواد دیداری و شنیداری و ... می‌باشد. شایان ذکر است به منظور طراحی کاربرگ معلم ساخته صفحات سفیدی در آخر کتاب دانش‌آموز قرار داده شده است.

فرایند اجرا: در این بخش شیوه آموزش به صورت گام به گام توضیح داده می‌شود و شامل دستورالعمل ایفای نقش‌های پیش‌بینی شده برای معلم و دانش‌آموز به منظور مشارکت مؤثر در فرایند یادگیری و مدیریت مناسب بر مواد و رسانه‌های آموزشی و سایر عوامل و امکانات است. در مهم‌ترین گام این فرایند معلم، جهت تسهیل‌گری و هدایت مباحث، از سه دسته سؤال با ویژگی‌های صفحه بعد استفاده می‌کند.

سؤالات اولیه، توصیف موقعیت است. در این نوع سؤالات از دانش‌آموزان خواسته می‌شود آنچه را در داستان شنیده یا در فیلم، تصویر و نمایش یک فعالیت مشاهده کرده‌اند بیان کنند. هدف این سؤالات افزایش توانایی مشاهده، دقت و درک دانش‌آموزان است.

سؤالات دسته دوم، سؤالاتی است که در آن ابهامات، موقعیت‌های متضاد، روابط، تغییرات و ... موجود در داستان، فیلم و فعالیت مورد سؤال قرار می‌گیرد. این دسته از سؤالات به دنبال پرورش قوه تحلیل و استدلال دانش‌آموزان است؛ لذا از ماهیت و چیستی و چرایی سؤال می‌کنند.

سؤالات دسته سوم، یا سؤالات پایانی، یافته‌های دانش‌آموز را به موقعیت زندگی او پیوند می‌دهند.

توصیه‌های اجرایی: در پاره‌ای از موارد، لازم است انعطاف خاصی در برنامه لحاظ شود، یا ترتیب اجرا به نحوی تغییر یابد. در این صورت، موارد احتمالی و توصیه‌های لازم در این قسمت نوشته می‌شود.

فعالیت تکمیلی: در طراحی فعالیت‌های یاددهی - یادگیری از تمرین‌ها و تکالیف تکمیلی، توسعه‌ای و خلاق برای تقویت و تثبیت آموخته‌ها استفاده می‌شود. در صورت نیاز به چنین فعالیت‌هایی در این قسمت طرح به آن اشاره می‌شود.

پیوست‌ها: در برخی فعالیت‌ها پیوست‌ها شامل خلاصه داستان یا داستان‌هایی است که در آن فعالیت به کار گرفته شده است.

۳-۳-۳- سازماندهی فعالیت‌های یک جلسه: مراحل ارائه فعالیت در یک جلسه به شرح زیر است: اجرای تمامی مراحل نامبرده در روش ارائه، در همه جلسات الزامی نیست و به جز در مورد مرحله ارائه محرک و ایجاد انگیزه، تقدم و تأخر در نوشتار لزوماً به معنای تقدم و تأخر زمانی در اجرای مراحل نیست.

● ارائه محرک و ایجاد انگیزه با استفاده از بازی، نمایش یک فعالیت، مشاهده، خواندن داستان، نمایش فیلم، تصویر و غیره.

● گروه‌بندی و فعالیت حلقه‌های کند و کاو کوچک (برحسب ضرورت)

- طرح نظرات در اجتماع پژوهشی کلاس
- انجام فعالیت‌های کتاب دانش‌آموز (متناسب با مراحل پیش‌بینی شده در طرح فعالیت در فصل چهار کتاب راهنمای معلم)
- جمع‌بندی
- فعالیت تکمیلی (ارائه تمرین، تکلیف، مطالعه بعدی، و ... در صورت لزوم)