**فهرست مطالب:**

**ماهیت یادگیری**

**2-11-عوامل و شرایط مؤثر در یادگیری**

**2-11-1-آمادگی**

**2-11-2-انگیزش**

**2-11-3-تجارب گذشته**

**2-11-4-موقعیت و محیط یادگیری**

**2-11-5-روش تدریس معلم**

**2-11-6-رابطه کل و جزء**

**2-11-7-تمرین و تکرار**

**2-12-فرصتها و تجارب يادگيري**

**2-13-اصول کلی انتخاب فرصت ها و فعالیت های یادگیری**

**2-14-کلاس های موضوعی**

**2-15-اهداف تشکیل کلاس های موضوعی**

**2-16-مزایای کلاس های موضوعی در مدارس**

**2-17-چگونگی تشکیل کلاس های موضوعی**

**2-18-تحقیقات انجام یافته در داخل کشور**

**2-19-تحقیقات انجام یافته در خارج کشور**

**منابع فارسی**

**منابع انگلیسی**

**ماهیت یادگیری**

رفتار گرایان یادگیری را «تغییر در رفتار قابل مشاهده و اندازه گیری» تعریف کرده اند، ولی از دیدگاه گشتالت، یادگیری عبارت از «کسب بینش های جدید یا تغییر در بینش های گذشته» است. چنان که ملاحظه می شود، تعریف های یادگیری با نگرش فلسفی به تعلیم و تربیت و روان شناسی تربیتی، ارتباط مستقیم یا غیر مستقیم دارد. یادگیری با هر بینشی که تعریف شود، اساس رفتار انسان را تشکیل می دهد و نخستین صفت مشخص آن تغییر است. تغییری که به تدریج رخ می دهد، نسبتاً ثابت و پایدار است و بر اثر تجربه حاصل می شود. از طریق یادگیری، فرد با محیط خود آشنا می شود، در مقابل محیط مقاومت می کند، محیط را تغییر می دهد، برای تأمین احتیاجات خود از آن استفاده می کند، گاهی تحت تأثیر آن قرار می گیرد و زمانی خویشتن را با آن منطبق و سازگار می سازد. در واقع یادگیری فرآیندی است که طی آن رفتار موجود زنده، بر اثر تجربه،

تغییر یابد(شعبانی،1384).

جامع ترین تعریفی که تا کنون از یادگیری ارائه شده تعریف هیلگارد[[1]](#footnote-1) و مارکوییز[[2]](#footnote-2) است. در این تعریف یادگیری عبارت است از:« فرآیند تغییرات نسبتاً پایدارکه در رفتار بالقوه ی فرد بر اثر تجربه ایجاد می شود». این تعریف نسبت به تعاریف دیگر رجحان و برتری خاصی دارد؛ زیرا دیدگاهی جدید از فرآیند یادگیری ارائه داده است و این دیدگاه جدید را می توان در مفاهیمی همچون فرآیند، تغییر[[3]](#footnote-3)، نسبتاً پایدار، رفتار بالقوه و تجربه[[4]](#footnote-4) جستجو کرد(اکبری شلدرّه ای و همکاران،1390).

یادگیری به طور كلي فعاليتي دگرگون‌ساز است؛ كه افراد را براي مقابله با رويدادها و سازش با محيط آماده مي‌سازد و در موقعيت هاي مختلف و در اكثر سطوح زندگي حيواني از بازتاب هاي شرطي جانوران پست تا فرايندهاي پيچيده‌ شناختي افراد آدمي رخ مي‌دهد. آزمايش هاي گوناگون پژوهشگران و زيست‌شناسان درباره گونه‌هاي جانداران در رده‌هاي بسيار پایین نشان داده است كه محرك هاي معيني در شرايط خاصي موجب تغيير رفتار آن ها مي‌شوند. انسان كه كامل ترين و پيشرفته‌ترين موجود كره زمين است. هنگام تولد ناتوان‌ترين و درمانده‌ترين آن هاست و با بيشترين استعدادها براي يادگيري قادر است از تجربه‌هاي خود به بهترين وجه سود جويد و پاسخ ها و تجربه‌هاي آموخته او مهم ترين اندوخته‌هاي رفتاريش را تشكيل مي‌دهند. يادگيري در واقع هم يك رشته فرايند است و هم فرآوردۀ تجربه‌ها. بعضي از فرايندهايي كه در داد و ستد بين موجود آدمي و محيط انجام مي‌گيرد عبارتند از احساس و ادراك، يادآوري، نمادسازي، انديشه‌هاي مجرد و تخيلي و سرانجام رفتار. يادگيري را نبايد منحصراً به صورت پيشرفت هاي مواد درسي كه در كانون هاي آموزشي انجام مي‌شود تصور نمود. وقتي كودكي بتواند توپي را بگيرد يا آن را پرتاب كند، راه برود، حرف بزند، يا آنكه نوجواني دوچرخه ‌سواري و موتور سواري كند و يا وقتي مادري از نوع گريه كودك خود به نياز خاص يا ناراحتي او پي ببرد، در همه اين حالت ها بي‌شك امر يادگيري به وقوع مي‌پيوندد. گرچه گروهي از افراد به سبب آن كه اين گونه رفتارها با درس و مدرسه سر وكار ندارند آنها را يادگيري نمي‌دانند. يادگيري در حقيقت داراي مفهوم بسيار گسترده‌اي است كه در قالب هاي دگرگوني، عادت شكني، ايجاد علاقه، نگرش هاي نو، درك ارزش، ذوق و سليقه و پيشداوري يا حب و بغض پديدار مي‌شود. همچنين، شيوه تركيب و كاربرد معلومات در استدلال، ‌تفكر، نظريه‌پردازي، حل مسئله، احساس و عواطف عميق انساني، خودشناسي و دگرگوني هايي كه در كل شخصيت به وجود مي‌آيند همه از يادگيري مايه مي‌گيرند(پارسا،1376).

**2-11-عوامل و شرایط مؤثر در یادگیری**

**2-11-1-آمادگی[[5]](#footnote-5)**

"شاگرد باید از لحاظ جسمی ، عاطفی ، عقلی و ... رشد کافی کرده باشد تا بتواند بخوبی یاد بگیرد و یادگیری زمانی برایش مفید خواهد بود که از هر نظر آمادگی لازم داشته باشد. او حتی اگر بعضی از جنبه‌های آمادگی را کسب نکرده باشد، یادگیری برایش خستگی آور و کسل کننده خواهد شد و چندان پیشرفتی نخواهد کرد. اگر کودکی را که از لحاظ جسمی و روانی آمادگی یاد گرفتن و نوشتن را ندارد، تعلیم بدهیم، جریان یادگیری او در این زمینه حتی در سال‌های بعدی به کندی پیش خواهد رفت، در صورتی که اگر همین کودک در سنی که آمادگی کافی دارد، تحت تعلیم قرار گیرد، نوشتن را زودتر فرا خواهد گرفت و در این زمینه سریع تر پیشرفت خواهد کرد .آمادگی در زمینه‌های مختلف متفاوت است. ممکن است فرد از لحاظ عقلی آماده باشد ولی از نظر عاطفی نسبت به امر مورد نظر فاقد احساس مطبوع باشد. مثلاً ترس از معلم احساس عدم امنیت ، دلهره ، اضطراب و پریشانی فکر ممکن است یادگیری را در زمینه مورد نظر مختل کند. رشد و آمادگی ذهنی افراد نیز در فهم و یادگیری علوم مختلف متفاوت است. مثلاً ممکن است شاگردی در مرحله‌ای از رشد خود آماده درک علوم تجربی باشد، ولی برای درک علوم اجتماعی هنوز آمادگی لازم را بدست نیاورده باشد. بنابراین، معلم باید آمادگی هر یک از شاگردان خود را تدریس مواد درسی در نظر داشته باشد و فعالیت‌های آموزشی خود را متناسب با سطح آمادگی آنان عرضه کند. هر چه فرد آمادگی بیشتری برای رفتار معینی داشته باشد، برای انجام دادن رفتار ، به محرک کمتری نیاز دارد. تدریس و فعالیت معلم زمانی بیشترین تاثیر را در یادگیری خواهد که شاگرد به آمادگی لازم رسیده باشد و در غیر این صورت شاگرد همچون چراغی که فتیله آن پایین کشیده شده باشد، هرگز برافروخته نمی‌شود و چیزی نخواهد آموخت"(شعبانی،1384).

**2-11-2-انگیزش[[6]](#footnote-6)**

 روانشناسان انگيزش را فرآيندهايي مي دانند كه در برانگيختن، جهت دادن و پاياني ممتاز نقش آفرين هستند، انگيزش در برابر پرسش ها مطرح مي شود كه چرا آدمي به جاي آسايش و خواب به كار و كوشش مي پردازد، يا آنكه چرا به يك كار بعضي اين اندازه اهميت مي دهد و با وجود دشواري هاي فراوان از آن دست نمي كشد و به فعاليت هايي كه برايش هيچ گونه مشكلي ندارد روي نمي آورد! دقت در متون يادگيري آموزشگاهي خود شواهدي به دست داده، حاكي از اين كه ويژگي هاي عاطفي دانش آموزان (يعني علاقه و انگيزش آنها نسبت به درس) در جريان يادگيري آموزشگاهي، هم نقش علت را بازي مي كند و هم معلول. معني اين سخن آن است كه يادگيرندگان علاقمند به يك موضوع، نسبت به يادگيرندگان كم علاقه، موفقيت بيشتري كسب مي كنند و اين موفقيت بيشتر، سطح علاقه و انگيزش آنها را نسبت به آن موضوع و موضوعات مشابه آن افزايش مي دهد. به قول بلوم: «عاطفه مربوط به يادگيري آموزشگاهي دانش آموز، پيشرفت آموزشگاهي او را تحت تأثير قرار مي دهد و پيشرفت آموزشگاهي او، به نوبه خود، بر عاطفه مربوط به يادگيري آموزشگاهي وي اثر مي گذارد». اگر يادگيرنده معتقد شده باشد كه در گذشته، در يادگيري مطالب مشابه با مطلب جديد موفق بوده است، با علاقمندي با مطلب جديد برخورد خواهد كرد. اما اگر به اين اعتقاد رسيده باشد كه يادگيري مطلب جديد نيز مانند يادگيري مطالب مشابه گذشته منجر به شكست خواهد شد، علاقه اي نسبت به يادگيري آن مطلب از خود نشان نخواهد داد. بنابراين مي توان چنين نتيجه گرفت كه معلم، براي افزايش سطح علاقه و انگيزش دانش آموزان خود نسبت به يادگيري موضوع هاي درسي، بايد سعي كند شرايط يادگيري آموزشگاهي را بهبود بخشد و كيفيت روش آموزشي خود را افزايش دهد تا از اين طريق دانش آموزان به موفقيت دست يابند و نسبت به توانايي خود در امر يادگيري اعتماد به نفس كسب كنند. اين نتيجه گيري دقيقاً منطبق بر سفارش هايي است كه آزوبل براي افرايش سطح انگيزش دانش آموزان به معلمان كرده است(غلام نیا،1385،ص10).

**2-11-3-تجارب گذشته**

آموخته‌ها و تجارب گذشته[[7]](#footnote-7) شاگرد «ساخت‌شناختی[[8]](#footnote-8)» وی را تشکیل می‌دهد. آمادگی شاگرد در حد وسیعی تحت تاثیر تجارب گذشته اوست. فرد زمانی می‌تواند مفاهیم و مسائل جدیدی را درک کند که مفهوم و مساله جدیدی با ساخت‌شناختی او مرتبط باشد. در واقع ، فرایند یادگیری همچون روند رشد است. همچنان که رشد جریانی دائمی است، یعنی گذشته ، حال و آینده آنان با هم ارتباط دارد، یادگیری نیز جریانی است که تجارب گذشته پایه و اساس وضع فعلی آن را تشکیل می‌دهد و آنچه فرد در آینده خواهد آموخت باید متناسب با تجارب او در زمان حاضر باشد.فرد وقتی مفهومی را واقعا می‌‌آموزد که پایه و ریشه در تجارب گذشته‌اش داشته باشد. اگر این ارتباط برقرار نشود، یادگیری به معنی خاص خود صورت نخواهد گرفت. بنابراین معلم همواره باید فعالیت‌های آموزشی را بر اساس تجارب گذشته شاگردان و متناسب با ساخت‌شناختی آنان طراحی و اجرا کند. توجه به این امر شرط اساسی موفقیت در کارها تربیتی است. معلم آگاه در فعالیت‌های آموزشی و پرورشی ابتدا زمینه‌ها و تجارب گذشته شاگرد را بررسی می‌کند، توان او را برای درک و هم مسئله جدیدی می‌سنجد و مفاهیم جدید را با توجه به سطح دانش او ارائه می‌دهد.

**2-11-4-موقعیت و محیط یادگیری**

یادگیری، بخش مرکزی زندگی هرفرد است. حتی زمانی که به آن فکر نمی‌کنیم نیز اتفاق می‌افتد؛ با این تفکر که رفتار در خلأ رخ نمی‌دهد؛ لذا راه‌های گوناگون رفتار، مرتبط با محیط کالبدی است .محیط های یادگیری از عناصری تشکیل خواهند شد که در کنار هم‌ معنادار می‌شوند. ویژگی‌ها و کیفیت‌های هرکدام از این عناصر در شکل‌گیری رفتارهای‌ مختلف مؤثر می‌باشند. فیلسوف ژان پیاژه، بر توانایی کودک در درک جهان به طور فعال‌ تأکید بسیار می‌کند و معتقد است که کودکان به طور انفعالی اطلاعات را جذب نمی‌کنند، بلکه آنچه را که در دنیای پیرامون خود می‌بینند، می‌شنوند و احساس می‌کنند، سپس‌ انتخاب و تفسیر می‌نمایند. معماری، هنری است که ما را در بر گرفته است و انسان‌ها بیش از آنکه بر فضا تأثیر بگذارند، از آن تأثیر می‌پذیرند. آموزش و به تبع آن محیط های آموزشی بیشترین اثر و نقش را بر ذهنیت و تمدن‌سازی‌ جوامع به عهده دارند. لازمه اصلاح کالبد آموزش و پرورش، ایجاد فضاهای مرتبط با فعالیت‌ دانش‌آموزان است؛ فضاهایی که دارای شرایط مناسب و مطلوب برای رشد فیزیکی ذهنی، عاطفی و اجتماعی کودکان می‌باشد که تحقق این امر از طریق طراحی جزئیات فضاها با توجه به الگوهای رفتاری کودکان امکان‌پذیر می‌گردد. محققان روانشناسی محیط، با مطالعه الگوهای رفتاری کودکان در محیط های آموزشی به مواردی مؤثر، از قبیل اندازه‌ مدرسه، نور پردازی و . . . که نقش عمده‌ای در افزایش یادگیری دارند، می پردازند(لطف عطا،1387،ص73).

**2-11-5-روش تدریس معلم**

تأثیر موقعیت و امکانات مناسب بر هیچ فردی پوشیده نیست، اما امکانات و تجهیزات بدون وجود معلم کارایی لازم را نخواهد داشت. در واقع مهمترين عامل در امر يادگيري خلاق، نقش معلم درآموزش است و اين معلمان هستند که محيط هاي يادگيري خوبي مي سازند و لذا کيفيت کار معلم در رأس امور مربوط به آموزش و يادگيري خلاق است؛ به طوري که تدريس مؤثر همواره به مثابة عنصر حياتي امور يادگيري است و معلم درکلاس درس نيز مي تواند به مثابة مديرکلاس خود باشد، زيرا او مدير فن يادگيري است و يادگيري زماني مؤثر است که يکي از عوامل اصلي آن، که معلم است کارآزموده و با انگيزه و علاقه مند باشد تا بتواند در ساية تلاش براي آموزش بنيادي به انساني ناآزموده با تکنيک هاي خود، امر يادگيري خلاق را تسهيل بخشد(چراغ چشم،1386).

**2-11-6-رابطه کل و جزء[[9]](#footnote-9)**

طرفداران مکتب گشتالت معتقدند کل ، اجزا را در یک طرح و زمینه قرار می‌دهد و ارتباط آنها را روشن می‌سازد. به نظر ایشان ، اجزا به تنهایی بی‌معنی و نامفهوم هستند ولی وقتی در یک طرح زمینه قرار بگیرند، معنی و مفهوم آنها روشن می‌شود. طرح یا کل قابل انتقال و تعمیم است، اما اجزا و کیفیت خالص آنها این خصوصیت را ندارد طرح یا کل ، عناصر را مشخص می‌سازد و آنها را در یک زمینه خالص به هم ارتباط می‌دهد .مطالعه فرایند یادگیری نشان خواهد داد که حرکت از کل به جز روند یادگیری را بهتر و فهم مطالب را آسان‌تر می‌کند. اجزا به تنهایی بی‌معنی و نامربوط هستند و در طرح و کل ، معنی پیدا می‌کنند. البته کل معادل مجموع اجزا نیست و بررسی تک تک اجزا و روی هم قرار دادن آنها سبب تصور کل نمی‌شود. کل عبارت است از نحوه ارتباط و پیوند اجزا با هم و تا این ارتباط مشخص نشود، اجزا قابل فهم نیستند. در جریان تدریس ، معلم باید در حد امکان ، ابتدا مطالب درسی را به صورت کل مطرح کند و ارتباط اجزا با کل را مشخص سازد و پس از آن به بررسی و تحلیل اجزا بپردازد. مطالعه جزئیات بدون در نظر گرفتن رابطه آنها با هم و همچنین رابطه آنها با کل ، موجب پریشانی فکر خواهد شد، در حالی که مطالعه از کل به جز با مشخص کردن روابط جز با کل ، قدرت تحلیلی در فراگیران می‌دهد و در نتیجه یادگیری معنی‌دار می‌شود. (شعبانی،1384).

**2-11-7-تمرین و تکرار**

  تمرین عبارت از تکرار آموخته‌ها به منظور یادگیری بهتر و پایاتر است. رفتارگرایان معتقدند که تمرین پیوند بین محرک و پاسخ را تثبیت می‌کند. اگر بخواهیم تمرین در پیشرفت‌های درسی مؤثر باشد به اعتقاد درویل باید به موارد زیر توجه نمود:

* راهنمایی در آغاز کار و آگاهی از ارتباط اجزای درس با یکدیگر
* اطلاع از کارکرد و پیشرفت خود
* متناسب بودن زمان تمرین
* متناسب بودن طول دوره تمرین
* اهمیت تمرین سراسری: در تمرین سراسری اجزای یک واحد آموزشی با هم ارتباط پیدا

می‌کنند و یک مجموعه یا معنا، شادی‌بخش و کارساز را به وجود می‌آورند.

* اجرای تمرین در شرایط طبیعی محیط(پارسا،1385).

**2-12-فرصتها و تجارب يادگيري**

در فرآیند برنامه ریزی درسی، همواره به تهیه و طراحی مجموعه ای از فرصت ها و تجارب یادگیری، به عنوان یکی از مراحل مهم و اقدامات اساسی برنامه ریزان توجه شده است.این اهمیت نشأت گرفته از این واقعیت است که اصولاً از فرصت ها و تجارب یادگیری[[10]](#footnote-10) در کنار محتوا، باید به عنوان یک ابزار یا وسیله مهم به منظور تحقق اهداف برنامه درسی استفاده شود.«تجارب یادگیری، در حقیقت وسایل اساسی و ضروری برای رسیدن به هدف های آموزش و پرورش هستند که یادگیرنده باید کسب کند»(تقی پورظهیر،1371 ،ص153).

مك نيل[[11]](#footnote-11)(1996) ايجاد فرصتهاي يادگيري در كلاس درس را شامل فعاليت ها، تجربيات، درس ها و تعامل هاي فراگيران و شرايطي مي داند كه معلمان ترتيب مي دهند. فرصت هاي يادگيري را بيش از همه معلمان مي توانند در كلاس متحقّق سازند . اما، زمينة آن در برنامه درسي با كمك طراحان و برنامه ريزان درسي، به خصوص در نظام هاي متمركز و نيمه متمركز برنامه ريزي درسي، فراهم مي شود. در واقع خلق فرصتهاي يادگيري يعني خلق برنامه درسي ، بيش از همه از معلمان انتظار مي رود تا تجربيات غني و گوناگوني ر ا كه متناسب با نقاط قوت و علائق دانش آموزان است با توجه آگاهانه به طيف ديدگاه هاي برنامه درسي و تأثيرگذاري ديدگاههاي متفاوت، خلق كنند. توجه به فرصت يادگيري در مهم ترين تعاريفي كه از«برنامه درسی» شده است جایگاهی ويژه دارد(به نقل از سلسبیلی،1389، ص67).

يك طرح برنامه درسي شامل طرح هايي ويژه (در واقع طرح هاي فرعي) است براي آنچه در فرصت هاي يادگيري پيش بيني شده است. آماده كردن مجموعه اي از فرصت هاي يادگيري مي تواند شامل يك برنامة موضوع مدار، يا برنامه اي صلاحيت مدار، يا برنامه اي از نوع تجربي مانند تجربيات پالايش ارزش ها يا وسعت بخشيدن و د ر حقيقت تشويق ذهن فراگيران براي جستجو و دريافت معاني از دنياي اطرافشان باشد(به نقل از

سلسبیلی،1389، ص68).

زایس[[12]](#footnote-12)(1976) معتقد است که فعالیت ها و تجارب یادگیری معنادار در قلب و کانون برنامه درسی قرار دارد. زیرا در شکل دادن به تجربه دانش اموز و به تبع ان در آموزش و پرورش او نقش تعیین کننده ای دارند. همچنین تابا(1962)، بیان می دارد که تجارب یادگیری و نه صرفاً محتوای درسی، وسیله تحقق تمامی اهداف برنامه درسی می باشد. این اهداف فقط شامل دانش و درک و فهم نیست(به نقل از امینی و همکاران ،1388).

در واقع اگر بپذیریم که در فرآیند یادگیری و تغییرات ناشی از آن، دانش آموز عاملیت و نقش محوری دارد، پس«ضرورتاً باید یادآور شد که یادگیری ضمن تجاربی که یادگیرنده به دست می آورد، صورت می گیرد. از این تجارب، یادگیری و در نتیجه هدف های آموزش و پرورش تحقق خواهند یافت(تایلر[[13]](#footnote-13)،1384).

تعاريف و برداشت هايي از فرصت هاي يادگيري، مثل آنچه مطرح شد، ضمن اين كه همه جانبه نگري و توجه به توسعة ابعاد گوناگون شخصيت و يادگيري دانش آموز را تا حد امكان مورد توجه قرار مي دهد، اما چون برنامة درسي به منزلة فعاليتي پيش بيني كننده و قصد كننده تلقي مي شود، ايجاد چنين فرصت هاي يادگيري در برنامه درسي به عهده برنامه ريزان درسي گذاشته مي شود و نقش معلمان در طراحي و ايجاد اين فرصت هاي يادگيري كم رنگ تر در نظر گرفته مي شود. آن طور كه مک نیل(1996) مطرح مي كند، تا اوايل دهة هشتاد، معلمان اغلب حق دخالت در تدوين برنامه درسي را نداشتند و از آنها انتظار مي رفت تا فعاليتهاي از قبل مشخص شده اي را به كار گيرند كه در كتاب هاي درسي و طرح هاي مورد قبول در سطح ناحيه مطرح مي شد. اما از سال هاي 1990 ميلادي به بعد، سياستگذاران آموزشي اين موضوع را به رسميت شناختند كه اصلاح برنامة درسي به قوت متكي به زمينه در سطح محلي است و نيازمند فعال شدن معلمان در اين زمينه است آنچه مسلم است تعديل و سازگار ساختن آموزش را بهتر از همه، معلمان مي توانند به عهده بگيرند، زيرا نسبت به پاسخ هاي فراگيران حساس هستند، با دانش آموزان در تعامل اند و از آنها حتي ياد مي گيرند و تدريس را با توجه به فرضيات دربارة اين كه يادگيري چگونه به وقوع مي پيوندد، تغيير مي دهند. صدها راه وجود دارد تا معلمان برنامه درسي را با توجه به نيازهاي دانش آموزان و فرصت هاي يادگيري قابل طرح در كلاس اصلاح كنند . بعضي از موارد آن را كه مك نيل(2006) در كتاب برنامه درسي معاصر مطرح مي كند مواردي چون مهيا كردن زمينه براي دست ساخته ها، طرح ها و توليدات خلاق دانش آموزي، ترتيب دادن ملاقات و گفتگو با افراد مرجع و انديشمند، ايجاد بازي هاي گروهي، طراحي بسته هاي يادگيري[[14]](#footnote-14) ، برنامه ريزي سفر علمي، ترتيب دادن نمايش هاي اصيل، ايجاد زمينه مطالعه و پژوهش انفرادي، ارائه پرسش هاي بديع و موارد ديگري از اين دست هستند. اما ارائه فرصت هاي يادگيري در كلاس مي بايد از مبناي نظري و ديدگاهي همخوان با ديدگاه ها و ارزش هاي حاكم بر برنامه درسي رسمي و ملّي مورد توجه نظام آموزشي چون تحقق انساني، رشد شناختي و رشد اجتماعي دانش آموز برخوردار باشد. از طريق توجه به اين فرصت هاي يادگيري، برنامة درسي تدوين شده متناسب با نيازهاي دانش آموز ان و شرايط و اقتضاي كلاس درس مي شود. به هر حال، اين برنامه درسي طراحي شده است تا بيش از همه از طريق موقعيت ها و فعاليت هاي يادگيري در نظر گرفته شده در برنامه، فرصت هايي را براي يادگيري عميق تر و چندگانه تر در اختيار معلمان و دانش آموزان قرار دهد. در واقع، آنها شاه راه و شريان اصلي هستند كه بستر اصلي و ارضاء كننده اي را براي برنامه ريزي عمومي فراهم مي كنند. از طريق آن ها، معلمان، همراه با تعديل ها و نوآوري هايشان فرصت هاي يادگيري مطلوبي را با توجه به تفاوت هاي دانش آموزان و علائق گروهي آن ها در كلاس و مدرسه، فراهم مي آورند(سلسبیلی،1389).

**2-13-اصول کلی انتخاب فرصت ها و فعالیت های یادگیری**

رالف تایلر، مولف کتاب« اصول اساسی برنامه ریزی تحصیلی و آموزشی» درباره انتخاب فعالیت های یادگیری می نویسد: گرچه فرصت ها و فعالیت های یادگیری مناسب برای رسیدن به هدف ها با نوع آن ها متفاوت می باشند، اما بعضی اصول کلی وجود دارد که در انتخاب تجارب و فعالیت های یادگیری، بدون توجه به نوع هدف، مورد استفاده قرار می گیرند، آن اصول به اجمال از این قرارند:

اصل اول، برای رسیدن به هر هدف تربیتی، فعالیت ها و تجارب یادگیری چنان باید انتخاب شوند که به دانش آموز فرصت انجام دادن نوع رفتار مورد نظر را بدهند. به سخن دیگر ، اگر یکی از هدف های مورد نظر، «پرورش مهارت های حل مسأله» باشد، در صورتی به این هدف خواهیم رسید که فعالیت های یادگیری فرصت های فراوانی برای حل مسأله به دانش آموزان بدهند. یا اگر هدف، «پرورش و توسعۀ و علاقۀ دانش آموز به خواندن کتاب های گوناگون» باشد، آن گاه این هدف تحقق خواهد یافت که دانش آموز فرصت کافی برای مطالعۀ کتاب های گوناگون، به نحوی که باعث رضایت خاطر او گردد، داشته باشد. بنابراین باید فعالیت های یادگیری خاصی پیش بینی کرد که فرصت انجام دادن و یا بروز نوع رفتار مورد نظر هدف به دانش آموز

داده شود.

اصل دوم، این است که فعالیت های یادگیری چنان باید تعیین شوند که دانش آموز از انجام دادن نوع رفتار مورد نظر هدف ها رضایت کسب کند. مثلاً، در مورد تجارب یادگیری مربوط به «پرورش و توسعۀ مهارت حل مسائل بهداشتی»، نه تنها تجربه یادگیری باید فرصت حل مسائل بهداشتی را برای دانش آموز فراهم کند، بلکه حل مؤثر موجبات رضایت خاطر وی را نیز فراهم آورد. بدیهی است اگر فعالیت های یادگیری برای یادگیرنده رضایت بخش نباشد، یادگیری مطلوب در او ایجاد نمی شود، در نتیجه امکان دارد دانش اموز درست درست عکس رفتار مورد نظر هدف عمل کند (تقی پور ظهیر،1371).

اصل سوم، با توجه به تجارب یادگیری، بیان گر این نکته است که واکنش های مورد نطر و مطلوب این تجارب و فعالیت ها باید در حیطۀ توانایی و حد امکان دانش آموز باشد. به عبارت دیگر، تجارب و فعالیت های یادگیری باید با رشد، معلومات، استعداد و توانایی کنونی دانش آموز متناسب باشد. البته این مطلب همان بیان ضرب المث قدیمی به روش دیگری است که می گوید:« معلم باید درس خود را از آن جایی شروع کند که دانش آموز می داند». بنابراین، اگر تجربۀ یادگیری شامل نوع رفتاری است که یادگیرنده قادر به انجام دادن آن نیست، رسیدن به مقصود کاری سخت یا غیر ممکن است. پس برای انتخاب تجارب یادگیری متناسب با توانایی دانش آموز، معلم باید اطلاعات کافی دربارۀ دانستنی های کنونی، استعدادها، سوابق و ساختار ذهنی یادگیرندگان داشته باشد(تایلر،1385).

اصل چهارم، در فضايي منعطف و قابل نفوذ براي نوآوري هاي معلمان در برنامه درسي تدوين شده، رويكرد چندگانه در حكم يك اصل مفهوم پيدا مي كند. اصولاً فعاليت هاي يادگيري مي توانند در كسب همان هدف مورد استفاده و توجه معلم قرار گيرند. همان طور كه مک نیل(2006) مي گويد اين اصل مبین خلاقيت امكان پذير معلمان در طراحي فعاليت هاي يادگيري اين اصل مبين خلاقيت امكان پذيرِ معلمان در طراحي فعاليت هاي يادگيري است كه پاداش دهنده ترين جنبه تدريس است. مطالعات نشان مي دهد كه معمولاً معلمان تمايل به تكيه كردن بر كتاب درسي و فعاليت هاي كاغذ و مدادي دارند ، به جاي آن كه بر مراكز فعاليت، پروژه ها، شبيه سازي ها، بحث و گفتگوها، نمايش نامه ها، پژوهش ها، رسانه ها و تمركز حواس[[15]](#footnote-15) تكيه كنند .احتمالاً اين حالت سنّتي و متكّي بر روش هاي آزمايش شده و تكراري معلمان، ناشي از ديدگاه هاي سنتي رفتارگرا يا موضوع مد ار در حوزة برنامه هاي درسي است. از قبل تعيين شده بودن و منحصر بودن رويكرد معلمان براي آموزش و فضاي بسته به روي رويكردهاي چندگانه در طراحي فعاليت هاي يادگيري، مانعي جدي در راه توجه به فعاليت هاي يادگيري چندگانه و ايجاد تنوع در فرصت هاي يادگيري است . معلمان معمولاً بر فعاليت هاي زباني و منطقي- رياضي تأكيد مي كنند و كمتر به زمينه هاي يادگيري مبتني بر هوش موسيقي، فضايي، جنبشي، ميان فردي و درون فردي توجه دارند . احتمالاً اين نيز تا حدودي ناشي از مديريت و نظام آموزشي است كه بر نظم و ترتيب صوري و آموزش هاي يك طرفه موضوعي تأكيد دارند؛ به جاي آن كه به خلق دانش از سوي دانش آموز، يادگيري هاي معنادار و حمايت از فرايند اصيل ياددهي يادگيري توجه داشته باشند.

اصل پنجم، عبارت ازپيامدهاي چندگانه است.تجربه نشان داده است كه هميشه از يك فعاليت يادگيري نتايج چندگانه به دست مي آيد. زيرا، هر دانش آموز انديشه هاي مطرح شده در كلاس درس را به طريق خودش تفسير مي كند و آن را به گونه اي به كار مي گيرد كه مبتني بر تجربه قبلي است. بدين طريق، براي دانش آموزان سودمند خواهد بود تا نوعي از فعاليت هاي يادگيري در كلاس ترتيب يابد كه در كسب نتايج مورد نظر چندگانه مؤثر باشد . مثلاً يك برنامه درسي كه مطالعه اي از يك واقعة تاريخي را در بستري از جغرافي، نوشتن، تفكر نقّاد، ادبيات و نظاير آن فراهم مي كند، امكان بيشتري براي به حداكثر رسيدن نتايج و كسب پيامدهاي چندگانه، براي معلم فراهم مي آورد(سلسبیلی،1389).

**2-14-کلاس های موضوعی**

چشم اندازهای جهانی آموزش وپرورش عمومی در قرن21 و ایران1404 برچگونه دانستن، چگونه انجام دادن، چگونه با دیگران زیستن و چگونه شدن تأکید دارد تا از این طریق تفکر انتقادی و خلاقیت در دانش آموزان شکل گیرد. بنابراین باید دانش آموزان در فضایی از آموزش قرار گیرد تا نسبت به تحولات جهان پیرامون خود دقت بیشتری داشته باشند و بتوانند با نگاهی فناورانه آن را تحلیل کنند، درباره آن تحول بیاندیشند در آن تدبیر کنند و برای مشکلات احتمالی راه حل ارائه دهند و با ورود به عرصه ی عمل دست به تجربه بزنند. بنابراین آماده کردن و فراهم نمودن محیط و شرایط یادگیری سبب سهولت یادگیری، تعمق آن و جذابیت بخشیدن به فرایند یادگیری کمک بسیاری خواهد نمود. امروزه اندیشه ی استفاده از ابزار و وسایل آموزشی ،رسانه های آموزشی،تجهیزات و وسایل آزمایشگاهی وکارگاهی تقریبأ جهانی شده است و استفاده ازاین وسایل آموزشی اعم از پیچیده و ساده برای ایجادتسهیل در امر تدریس و یادگیری در نظام آموزشی به کار می روند.

امروزه انديشه ی استفاده از وسايل آموزشی، رسانه های آموزشی، تجهيزات و وسايل آزمايشگاهی و كارگاهي و ... تقريباً جهانی شده است و بيش تر کشورهای جهان در اين زمينه، سرمايه گذاری های کلانی انجام داده اند. اين گونه امور به امر تدريس کمک می کند، انگيزه و آگاهی به وجود می آورد و بر سرعت فرآيند ياددهی و يادگيری می افزايد. در واقع تمام آن ها ابزار و وسايلی هستند برای ارايه ی آموزش؛ دانش آموزان ضمن آزمايش، پديده هايی را مشاهده می کنند که به ناچار بايد درباره ی آن ها بينديشند وچنان چه لازم است برای توجيه آن ها به آزمايش های تازه ای دست بزنند. با خروج از رويكرد آموزش حافظه پرور و به چالش كشاندن ذهن دانش آموزان از طريق انجام دادن فعاليت هاي علمي مناسب و هم چنين نگاه ميان رشته اي به آموزش علوم، مي توان دانش آموزان را در فرآيند يادگيري فعال كرد و روحيه ي انجام دادن فعاليت هاي گروهي و مشاركتي را در آن ها پرورش داد.

 در كلاس هاي موضوعي كليه ي امكانات آموزشي (اعم ازآن چه در مدرسه موجود است و يا تجهيزات و امكاناتي كه باتسهيل گري معلم و از طريق تعامل بين او و دانش آموز تهيه و توليد مي گردد) در خدمت فرآيند ياددهي- يا دگيري قرار مي گيرد تا معلم بتواند با كمك اين امكانات، ضمن تدريس تئوري مفاهيم كتب درسي با انجام كار عملي وتشكيل گروه هاي دانش آموزي (3 يا 5 نفره) به انتقال بهتر مفاهيم و يادگيري بيش تر دانش آموزان كمك كند، زيرا با انجام كار عملي يادگيري آسان تر شده و در زمان، صرفه جويي مي شود. به علاوه آموخته ها در ذهن دانش آموزان حك مي گردد و هم چنين باعث رشد خلاقيت و نوآوري و بالا بردن روحيه ي كار گروهي بين دانش آموزان مي شود.

براساس اين طرح، كلاس هاي موضوعي شرايط مناسبي را براي استفاده ي بهينه از تجهيزات و امكانات آموزشي و محيط مناسبي براي مشاركت دانش آموزان و معلمان در فرآيند آموزش و يادگيري فراهم مي كند، كلاس درس و معلمان ثابت اما دانش آموزان طبق برنامه ي هريك از دروس يا چند ماده ي درسي مرتبط مطابق با جدول تجميع مواد درسي، در اين كلاس ها در چرخش هستند. در هر يك از كلاس هاي موضوعي امكانات نوين آموزشي، تجهيزات سمعي و بصري و كتابخانه وجود دارد.

**2-15-اهداف تشکیل کلاس های موضوعی**

کلاس موضوعی با هدف آموزش عملی همراه با آموزش تئوری در کلاس درس و ایجاد انگیزه و شور و نشاط بیشتر و همچنین آموزش کار گروهی برای دانش آموزان مقطع راهنمایی طراحی شده است.

**از اهداف این طرح می توان به موارد زیر اشاره کرد:**

* دانش‌آموزان می‌توانند با دسترسی به انواع ابزارهای آموزشی، فرصت‌های یادگیری را در سطوح مختلف گسترش دهند
* تعامل دانش و مهارت در راستای افزایش خلاقیت
* حرکت از محتوامحوری به فرآیندمحوری و یادگیری محوری
* تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات به هدایت‌کننده‌ی فعالیت‌های یادگیری
* کاربرد آموزش در زندگی، کمک به دانش‌آموزان در برقراری ارتباط معنادار میان موضوعات درسی
* تقویت تفکر خلاق و نقّاد و پذیرش نقش یادگیرنده فعال
* بهبود روابط معلم و شاگرد و ایجاد حسّ تعلق نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان
* تقویت مهارت‌های فرآیندی مانند جستجوگری، کاوشگری، فرضیه‌سازی، حل مسأله، بارش مغزی، آفرینندگی
* فراهم نمودن فرصت وفضاي مناسب براي انجام فعاليت هاي علمي توسط دانش آموزان
* فراهم شدن شرايط مناسب جهت بكارگيري روش هاي فعال تدريس از سوي معلمان
* ايجاد فرصت وترغيب دانش آموزان به تفكر وتحقيق
* شناخت استعدادوتوانمندي هاي بالقوه دانش آموزان
* توجه به جايگاه فناوري در آموزش
* كلاس‌هاي موضوعي متناسب با مفاد
* از ديگر اهداف اجراي اين طرح مي‌توان به جايگاه فناوري در آموزش، ايجاد فرصت و ترغيب دانش‌آموزان به تفكر و تحقيق، فراهم شدن شرايط مناسب براي بكارگيري روش‌هاي فعال تدريس و فراهم كردن فرصت و فضاي مناسب براي فعاليت‌هاي علمي توسط دانش‌آموزان اشاره كرد.

**2-16-مزایای کلاس های موضوعی در مدارس**

* قرار گرفتن کلیه تجهیزات و امکانات آموزشی یک درس در یک کلاس
* فراهم کردن فرصت و فضای مناسب برای فعالیت های علمی و عملی توسط دانش آموزان
* ارتقاء سطح کیفی آموزش در مدارس
* انتقال بهتر مفاهیم وکمک به یادگیری بهتر و آسان تر دانش آموزان
* صرفه جویی در زمان تدریس
* بکارگیری روش های نوین و فعال تدریس
* متناسب نمودن نوع روش تدریس بر اساس موضوع هر کلاس
* افزایش عمق یادگیری مطالب در ذهن دانش آموزان
* رشد خلاقیت و نوآوری دانش آموزان
* تقویت روحیه کارگروهی در دانش آموزان ( گروه های 3 یا 5 نفری )
* ایجاد رقابت سالم در بین اعضای گروه
* تقویت روحیه پرسش گری ، مشارکت ، و تفکر در دانش آموزان
* ایجاد انگیزه و شور و نشاط بیشتر در دانش آموزان
* چرخشی بودن کلاس های درسی
* جلوگیری از یکنواخت بودن کلاس های درسی
* افزایش انگیزه و دلبستگی دبیران نسبت به تجهیز کلاس موضوعی خود
* استفاده صحیح از وسایل و امکانات کمک آموزشی موجود
* شناسایی نواقصات آموزشگاه از لحاظ امکانات آموزشی
* آموزش عملی همراه با آموزش تئوری در کلاس درس
* ثابت بودن کلاس معلم و تجهیزات در طول سال تحصیلی
* تغییر چینش سنتی دانش آموزان در کلاس
* یکی از دیگر مزایای این طرح دلبستگی معلم به این کلاس به دلیل اختصاص  آن به نام اوست. بنابراین انگیزه زیادی دارد که با اضافه کردن امکانات مورد نظرش به کلاس با توجه به تجارب و سلیقه خود ، تدریس را برای خود آسانتر نموده و گیرایی دانش آموزان را بیشتر کند.

**2-17-چگونگی تشکیل کلاس های موضوعی**

  از در کنارهم قرارگرفتن چند عامل ازجمله چیدمان مناسب و مختص همان کلاس درس، دراختیارداشتن تجهیزات و ابزار مناسب آن درس و آمادگی معلمان جهت القای بهتر این مفاهیم می توان مقدمات کلاس موضوعی را  فراهم کرد.

**2-18-تحقیقات انجام یافته در داخل کشور**

شمسی خانی و همکاران(1393)، پژوهشی تحت عنوان« بررسي تاثير آموزش مهارت حل مساله بر ميزان افسردگي دانشجويان پرستاري» به انجام رسانده اند. نتايج نشان داد که مهارت حل مساله بر کاهش شدت افسردگي دانشجويان تاثير مثبت مي گذارد و آموزش اين مهارت مي تواند منجر به ارتقاء سطح سلامت رواني آن ها گردد. برگزاري کارگاه ها و کلاس هاي آموزشي مهارت حل مساله در دانشگاه ها در جهت ارتقاء سلامت روان و کاهش شدت افسردگي دانشجويان پيشنهاد مي گردد.

نوری و همکاران(1392)، پژوهشی با عنوان « تأثیر ذهنیت فلسفی بر توانایی حل مسائل ریاضی دانش آموزان سال سوم راهنمایی شهر همدان به تفکیک جنسیت» به انجام رساندند. یافته هاي پژوهش نشان داد که علاوه بر تأیید اثر اصلی ذهنیت فلسفی بر توانایی حل مسائل ریاضی دانش آموزان، اندازة این اثر نیز شدید است، علاوه بر این با قوي تر شدن ذهنیت فلسفی دانش آموزان، توانایی حل مسائل ریاضی نیز به طور معناداري افزایش می یابد. این در حالی است که اثر اصلی جنسیت و اثر تقابلی ذهنیت فلسفی و جنسیت بر توانایی حل مسائل ریاضی دانش آموزان معنادار نشد. ضمناً اثر تعمق بر توانایی حل مسائل ریاضی نیز به طور معناداري بیش از اثر جامعیت و انعطاف پذیري است.

بهزادپور و همکاران(1392)، در پژوهشی به « رابطه بين حل مساله و تاب آوري با ميزان رفتارهاي پرخطر در بين دانش آموزان داراي پيشرفت تحصيلي بالا و پايين» پرداخته اند. نتايج تحليل واريانس چند متغيره نشان داد بين دو گروه در متغيرهاي تاب آوري، حل مساله و رفتارهاي پرخطر تفاوت وجود دارد. به طوري که ميانگين نمرات دانش آموزان داراي پيشرفت بالا در مقياس تاب آوري و سبک خلاقيت حل مساله و ميانگين نمرات دانش آموزان داراي پيشرفت پائين در سبک هاي درماندگي، کنترل و اجتناب از حل مساله و همچنين در مقياس رفتارهاي پرخطر بيشتر است. نتايج حاصل از ضريب همبستگي نيز نشان داد که بين رفتارهاي پرخطر و تاب آوري در هر دو گروه رابطه منفي وجود دارد. همچنين بين سبک هاي درماندگي، کنترل و اجتناب از حل مساله در گروه داراي پيشرفت پايين و کنترل و اجتناب از حل مساله در گروه داراي پيشرفت بالا با رفتارهاي پرخطر رابطه مثبت ديده شد. اين يافته ها مي تواند در مورد آموزش و ارائه خدمات مشاوره اي دانش آموزان مفيد باشد

امیری و نوروزی (1391)، پژوهشی با عنوان «مقایسه اثربخشی طراحی آموزشی دو روش ابداعانه حل مسئله و بارش مغزي بر میزان خلاقیت دانشجویان دوره هاي آموزش الکترونیکی دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی» به انجام رسانده اند. نتايج حاصل از پژوهش مزبور به ترتيب فرضيه ها عبارتست از: 1- وجود تاثير معنادار دوره مهارت هاي تفکر خلاق با روش بارش مغزي، بر افزايش ميزان خلاقيت دانشجويان تأييد مي شود. 2- وجود تاثير معنادار دوره مهارت هاي تفکر خلاق با روش ابداعانه حل مساله، بر افزايش ميزان خلاقيت دانشجويان تأييد مي شود. 3- وجود تاثير معنادار و مثبت دوره مهارت هاي تفکر خلاق با روش ابداعانه حل مساله، بر افزايش ميزان خلاقيت دانشجويان در مقايسه با روش بارش مغزي تأييد مي شود.

سیفی گندمانی و همکاران(1390)، در پژوهشی با عنوان «اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به دانش آموزان دختر بر عزت نفس و توانایی حل مسئله آن ها» به این نتیجه رسیدند که این برنامه می تواند در بهبود مهارت های شناختی و اجتماعی دانش آموزان مؤثر واقع شود. هدف از برنامه آموزش فلسفه به کودکان این

است که کودکان انسان هایی متفکرتر، انعطاف پذیرتر، باملاحظه تر و منطقی تر شوند.

آهنگی و همکاران(1388)، پژوهشی با عنوان« رابطه بین تیپ های شخصیتی با سبک های حل مسئله در کارکنان دانشگاه» انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان می دهد که به طور كلي افراد هر چه برون گراتر، تفكري تر و قضاوتي تر باشند، احتمال بيشتري دارد كه از سبك حل مسئله سازنده استفاده كنند.

فتاح حبیبی(1383)، در رساله کارشناسی ارشد خود با عنوان « مقایسه سطوح عملکرد آموزش به شیوه کلاس موضوعی با سبک آموزشی رایج مدارس راهنمایی شهر تهران به این نتیجه رسید که تفاوت معنادار در عملکرد مورد انتظار دانش آموزان مجری کلاس موضوعی است. البته این برتری میانگین و درصدهای به دست آمده از کل آزمون بوده و کمتر در محتوای آموزشی می باشد. در واقع سطوح عملکرد هر دو گروه دانش آموزان(مدارس عادی و کلاس موضوعی) دارای تشابه نسبی بوده و عمدتاً در محتوای آموزشی دارای تفاوت می باشند.

**2-19-تحقیقات انجام یافته در خارج کشور**

لائو[[16]](#footnote-16)(2014)، در پژوهشی با عنوان « عوامل موثر بر توانایی حل مسئله اجتماعی دانشجویان کارشناسی پرستاری» به این نتیجه رسیدند که آموزش حل مسئله مؤثر باید به عنوان بخشی از برنامه آموزشی اجرا شود. همچنین با توجه به تغییرات زیاد در بهداشت و درمان امروزی، پرستاران باید مشکلات اجتماعی را به منظور ارائه مراقبت های همه جانبه به خوبی حل کنند.

تورکای و دیگران[[17]](#footnote-17)(2014)، پژوهشی با عنوان «سطح ادراک مهارت حل مسئله معلمان مبتدی »این مشخص شد که معلمان مبتدی در حوزه پژوهش از صفات و ویژگی های مورد نظر مورد را ندارند. به عبارت دیگر، آن ها بر مهارت های حل مسئله خود تکیه می کنند و ا فکر می کنند که در آن موضوع ناکارآمد می باشند. همچنین، معلوم شده است که اختلاف معنی داری بین مشاهدات براساس جنسیت و انتخاب آموزش وجود ندارد.

یلکین و همکاران[[18]](#footnote-18)(2014)، پژوهشی با عنوان« تجزیه و تحلیل رابطه بین سطح تاب آوری و مهارت حل مسئله دانشجویان دانشگاه» انجام داده اند. تفاوت معنی داری در سطح تاب آوری دانشجویان دانشگاه از نظر سن، جنس، سطح کلاس، ماهانه درآمد و محل اقامت تسهیلات یافت نشد (p> 0.05). با این حال، تفاوت معنی داری در سطح تاب آوری خود از نظر علمی، تجربه کاری، پیشرفت تحصیلی، خود درک موفقیت شغلی آینده، سطح سواد پدر، شیوه های فرزند پروری و شرح و توصیف خود از خویشتن بود (P <0.05). میانگین نمونه از توانایی حل مسئله برابر با 82/92 محاسبه شده است. نمره کلی که می تواند پرسشنامه حل مسئله به دست آید بین 32 و 192است. میانگین نمره 92/82برای مهارت های حل مسئله نشان می دهد که مهارت های حل مشکل دانشجویان دانشگاه Yeditepe در سطح متوسط ​​می باشد. از سوی دیگر، ضریب همبستگی پیرسون که برای ارتباط بین تاب آوری و مهارت حل مسئله محاسبه شد، برابر با r=0.672 می باشد. که نشان دهنده رابطه مثبت، معنی دار و تا حدودی قوی بین سطح تاب آوری دانشجویان دانشگاه و مهارت های حل مساله است.

فیلیپ و همکاران[[19]](#footnote-19)(2013)، در پژوهشی با عنوان « توانایی حل مسئله های پیچیده دانش آموزان: ساختار و رابطه توانایی استدلال و موفقیت تحصیلی»، به این نتیجه رسیدند که توانایی حل مسئله پیچیده تنها دارای اعتبار افزایشی ناچیزی فراتر از مقیاس های اطلاعاتی سنتی است. بر اساس این نتایج، ارزش ارزیابی توانایی حل مسئله های پیچیده در چارچوب آموزشی مورد بحث است. به طور قابل توجهی قدرت استدلال به شاخص های مختلف از موفقیت های آموزشی مربوط بود.

مؤسسه باراك و پنیناسیکا[[20]](#footnote-20)(2006) در پژوهشی تحت عنوان «روش هاي یاددهی براي ایجاد حل مسئله در دانش آموزان دبیرستانی» به این نتیجه رسیدند که روش تدریس یاددهی با روش بارش مغزي می تواند بر افزایش توانایی حل مسئله دانش آموزان (که از نمادهاي تفکر خلاق محسوب می شود) اثر بخش باشد. این پژوهش بر روي 43 آزمودنی در دبیرستان انجام پذیرفت و اثر بخشی روش بارش مغزي را بر افزایش میزان توانایی حل خلاقانه مسئله نشان داد(به نقل از امیری و نوروزی،1391).

**منابع فارسی**

1. اکبری شلدرّه ای،فریدون و قاسم پور مقدم،حسین و علیزاده، فاطمه صغری،(1390)،**روش های نوین یاددهی-یادگیری و کاربرد آن ها در آموزش،**تهران: انتشارات فرتاب.
2. امیری، اکرم و نوروزی، داریوش(1391)، مقایسه اثربخشی طراحی آموزشی دو روش ابداعانه حل مسئله و بارش مغزي بر میزان خلاقیت دانشجویان دوره هاي آموزش الکترونیکی دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی**، نشریه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی،** سال اول ، شماره چهارم،صص120-85.
3. امینی، محمد و تمنایی فر، محمد رضا و امینی، سمیه(1388)، نظریه هوش چندگانه و دلالت های ..آن در طراحی تجارب و فرصت های یادگیری،**نشریه اندیشه های نوین تربیتی**،دوره 5، شماره 4،صص91-107.
4. آهنگی، اکرم و عابدین، علیرضا و فتح آبادی، جلیل(1388)، رابطه بین تیپ های شخصیتی با سبک های حل مسئله در کارکنان دانشگاه، **فصلنامه روانشناسی کاربردی**، سال سوم، شماره(12)4، صص61-40.
5. برائی، علی و مهرام، بهروز و کارشکی، حسین(1392)، جایگاه حل مسئله در تمرین های کتاب های درسی علوم ابتدایی، **پژوهش در برنامه ریزی درسی**، سال دهم، دوره دوم، شماره 12(پیاپی39)، صص10-1.
6. بروس، جویس و مارشا ویل و امیلی کاهلون(1385)،**الگوهای تدریس2004،** ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران ، انتشارات کمال تربیت، چاپ دوم.
7. بهزادپور، سمانه و مطهری، زهرا سادات و گودرزی، پگاه(1392)، رابطه ي بين حل مسأله و تابآوري با ميزان رفتارهاي پرخطر در بين دانش آموزان داراي پيشرفت تحصيلي بالا و پايين،**مجله روانشناسی**

**مدرسه،** دوره 2، شماره 4،صص42-25.

1. پارسا، محمد(1385) **روان شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه ها**، تهران:انتشارات مهارت.
2. تایلر، رالف (1385)، **اصول اساسی برنامه ریزی آموزشی و درسی**، ترجمه علی تقی پورظهیر،تهران: انتشارات آگه، چاپ پنجم.
3. تایلر، رالف (1384)، **اصول اساسی برنامه ریزی آموزشی و درسی،** ترجمه علی تقی پور ظهیر، تهران: انتشارات آگه، چاپ چهارم.
4. تقی پور ظهیر، علی(1371)، **مقدمه ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی**، تهران: انتشارات آگاه، چاپ سوم.
5. جی.پی. میلر،(1943)،**نظریه های برنامه درسی**،ترجمه محمود مهرمحمدی، (1387)،تهران: انتشارات سمت.
6. چراغ چشم، عباس(1386)، بررسي تأثير شيوه هاي تدريس مبتني بر تکنيک هاي خلاقيت در.آموزش و يادگيري دانش آموزان، **دو فصلنامه تربیت اسلامی**، سال سوم، شماره5،صص36-7.
7. روزنامه جام جم(1389)، **مهارت حل مساله را بياموزيد**، <http://www1.jamejamonline.ir/>
8. سرمد زهره و بازرگان،عباس و حجازی، الهه،(1389)،روش های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات آگاه. سلسبیلی، نادر(1389)،طراحي فرصت هاي يادگيري در تلفيقي فرآيندمدار از ديدگاههاي برنامه درسي، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره 105،صص91-63.
9. سیدفاطمی، نعیمه و مشیر آبادی، زینب و بریم نژاد، لیلی و حقانی، حمید(1392)**،** بررسي همبستگي درك از توانايي حل مسأله با مهارت قاطعيت در دانشجويان پرستاري**، مجله دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران(حیات)**، دوره 19، شماره 3، صص81-70.
10. سیفی گندمانی، محمد یاسین و شقاقی، فرهاد و کلانتری میبدی، سارا(1390)، اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به دانش آموزان دختر بر عزت نفس و توانایی حل مسئله آن ها، فصلنامه **روانشناسی کاربردی**، سال پنجم، شماره(18)2، صص83-66.
11. شعبانی، حسن(1384)، **مهارت های آموزشی و پرورشی(روشها و فنون تدریس)،** تهران: انتشارات سمت، چاپ نوزدهم.
12. شمسی خانی، سهیلا و فرمهینی فراهانی، مولود وشمسی خانی، سیمین و سبحانی، مرضیه(1393)، بررسی تأثیر آموزش مهارت حل مسأله بر میزان افسردگی دانشجویان پرستاری،**نشریه روان پرستاری،** دوره 2، شماره 1،صص71-63
13. صادقپور،ناهیده(1390)، **بررسی رابطه توانایی حل مسئله علمی با مهارت های زندگی(تفکر خلاق، حل مسئله و تصمیم گیری) دانشجویان دانشگاه تبریز**، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی، دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
14. صفوی، امان اله(1385)، **کلیات روش ها و فنون تدریس**، تهران: انتشارات معاصر، چاپ دوازدهم.
15. فتاح حبیبی، حمید(1383)، **مقایسه سطوح عملکرد آموزش به شیوه کلاس موضوعی با سبک آموزشی رایج مدارس راهنمایی شهر تهران** ، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
16. فتحي آذر ، اسكندر.(1382). **روشها و فنون تدريس**، تبريز: انتشارات دانشگاه تبريز.
17. غلام نیا،نادر(1385)، رابطه بين انگيزش و يادگيري در دانش آموزان ، **روزنامه اطلاعات،** شماره23695 به تاريخ 15/5/1385، ص 10.
18. لطف عطا،آیناز(1387)، تاثير عوامل محيطي بر يادگيري و رفتار در محيط هاي آموزشي (ابتدايي) در شهر ارومیه، **مجله مدیریت شهری**، شماره 21،صص90-73.
19. گروه ادبیات فارسی دفتر تألیف کتاب های درسی ابتدایی و متوسطه نظری(1392)، **کتاب معلّم(راهنماى تدریس) ادبیات فارسی هفتم**، تهران: انتشارات ادارۀ کلّ نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی، چاپ اول.
20. گروه علوم تجربی دفتر تألیف کتاب های درسی ابتدایی و متوسطه نظری(1392)، **کتاب معلّم(راهنماى تدریس) علوم تجربی هفتم**، تهران: انتشارات ادارۀ کلّ نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی، چاپ اول.
21. مهر محمدی، محمود(1381)، **برنامۀ درسی (نظرگاه ها، رويكردها، چشم اندازها**)، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
22. میر شفیعیان، اشرف السادات(1388)، **تبیین پرورش توانایی حل مسئله از طریق آموزش فلسفه به کودکان،** پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه الزهرا، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
23. نوری، سوده و فیاض، ایراندخت و سیف، اکبر(1392)، تأثیر ذهنیت فلسفی بر توانایی حل مسائل ریاضی دانش آموزان سال سوم راهنمایی شهر همدان به تفکیک جنسیت،تفکر و کودك، **پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی،** سال چهارم، شماره اول،صص139-121.
24. وزارت آموزش و پرورش(1391)، هوشمند سازي مدارس راهبرد تحولي وزرات آموزش وپرورش در توسعه فناوري اطلاعات و ارتباطات**،وب سایت وزارت آموزش و پرورش**،www.medu.ir.
25. وزارت آموزش و پرورش(1390)، **شیوه نامه طرح: کلاس های موضوعی،**وب سایت وزارت آموزش و پرورش،www.medu.ir.

**منابع انگلیسی**

1. Chinaveh, Mahbobeh(2013). The effectiveness of problem-solving on coping Skills and Psychological Adjustment**, Procedia - Social and Behavioral Sciences** 84, 4 – 9.
2. Johari Surif, Nor Hasniza Ibrahim, Mahani Mokhtar(2012). Conceptual and Procedural Knowledge in Problem Solving **,Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 56 ,PP: 416 – 425.
3. MaryAnn, D. & Rajni Shankar-Brown (2011). A Programmatic Approach to Teaming and Thematic Instruction, **Journal North Carolina Middle school Association**, University of North Carolina Wilmington.
4. Philipp Sonnleitner, Ulrich Keller, Romain Martin, Martin Brunner(2013). Students' complex problem-solving abilities: **Their structure and relations to reasoning ability and educational success**, [Intelligence](http://www.sciencedirect.com/science/journal/01602896) [Volume 41, Issue 5](http://www.sciencedirect.com/science/journal/01602896/41/5),289-305.
5. Ranjdoost, S.(2011). Studying the Utilization of Constructivism Theory and Problem solving Method in the Development of Guidance School Science Text Books**. Research in Curriculum Planning**, 8(30): 11-27(Persian).
6. Sagir, S. U. (2011), Research on problem solving skills of teacher candidate, **E-Journal of New World Science Academy,** 6, PP:2482-2494.
7. Troyer, Jules A. & Tost, Jeremy R. & Yoshimura, Mika & LaFontaine,Sarah D. & Autumn & R. Mabie(2012), Teaching Students How to Meditate Can Improve Level of Consciousness and Problem Solving Ability, **International Conference on Education and Educational Psychology,** 69, PP:153 – 161.
8. Türkay Nuri Toka\*, Şükran Tokb, Sevda Doğan Dolapçıoğluc.(2014). The Perception Levels of The Novice Teachers’ Problem-Solving Skills**, Procedia - Social and Behavioral Sciences ,116 , PP:415 – 420**
9. Lau, [Ying.(2014).](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691712003620) Factors affecting the social problem-solving ability of baccalaureate nursing students**,** [**Nurse Education Today**](http://www.sciencedirect.com/science/journal/02606917), [Volume 34, Issue 1](http://www.sciencedirect.com/science/journal/02606917/34/1),121–126.
10. Uslua, Mustafa & Çagla, Girgina(2010). The effects of residential conditions on the problem solving skils of university students**, Procedia Social and Behavioral Sciences**,2 , PP:3031–3035.
11. Yasemin Sağlam & Senol Dost. (2014), Preservice science and mathematics teachers' beliefs about mathematical problem solving, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 116 ,PP: 303 – 306.
12. Yelkin, D.C. & Çağla, G. & Ülkü, T.(2014). Analysis of the Relationship between the Resiliency Level and Problem Solving Skills of University Students, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 114 ,PP: 673 – 680.

1. -Hilgard [↑](#footnote-ref-1)
2. -Marquiz [↑](#footnote-ref-2)
3. -modification [↑](#footnote-ref-3)
4. -potential behavior & experience [↑](#footnote-ref-4)
5. -readiness [↑](#footnote-ref-5)
6. - Motivation [↑](#footnote-ref-6)
7. -previous experiences [↑](#footnote-ref-7)
8. -cognitive structure [↑](#footnote-ref-8)
9. -whole-part relation [↑](#footnote-ref-9)
10. -Learning Experiences and Opportunities [↑](#footnote-ref-10)
11. -Mc Neil John. [↑](#footnote-ref-11)
12. -Zais, Robert S. [↑](#footnote-ref-12)
13. - Tyler Ralph W. [↑](#footnote-ref-13)
14. - Learning Packets [↑](#footnote-ref-14)
15. -meditation [↑](#footnote-ref-15)
16. - Lau, [Ying.](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691712003620)  [↑](#footnote-ref-16)
17. - Türkay and et al. [↑](#footnote-ref-17)
18. - Yelkin and et al. [↑](#footnote-ref-18)
19. - [Philipp](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289613000536) and et al. [↑](#footnote-ref-19)
20. -Barak & Pninamesika [↑](#footnote-ref-20)