



# کاربرد

# الگوی تفکر استقرایی

# در آموزش زبان و ادبیات فارسی

حسین قاسم‌پور مقدم

باشد و دانش آموز از روی تفکر به استنتاج برسد و با تفکر به یادگیری مفاهیم درس بپردازد. یادگیری واقعی زمانی تحقق می‌یابد که دانش آموز به طور واقعی آموخته‌ها را در ذهن خود مرور کرده و آن‌ها را به اطلاعات و تجارب قبلی خود پیوند دهد. علمای تعلیم و تربیت از جمله جان دیوئی به تجربه و نقش آن در جریان یادگیری تأکید بسیار زیادی می‌کنند و معتقدند که «دانش آموز موجودی فعال و کنشگر است که در محیط خود دخالت و دستکاری می‌کند و با محیط ارتباطی متقابل دارد. دانش آموز از طریق فعالیت‌های خود مفاهیم و مطالب را می‌آموزد و ذهن خود را از طریق رفتاری که در آن مشارکت دارد، می‌سازد». به نظر او وظیفه‌ی معلم راهنمایی فکری است و باید عادت کند که تفکر را در دانش آموز تقویت کند. معلمی که مسائل را آماده و حاضر در اختیار دانش آموز می‌گذارد، در واقع تجزیه و تحلیل موقعیت‌های مسئله آفرین و کشف مستقلانه‌ی مسائل را از او می‌گیرد.

الگوی تفکر استقرایی از سوی صاحب نظران زیادی تأکید شده است اما بیش از همه دانشمندی به نام «هیلدا تابا» درباره‌ی این الگو کار کرده و راهبردهای گوناگونی را پیشنهاد داده است. او معتقد است از طریق الگوی تفکر استقرایی می‌توان جریان‌ات استقرای ذهنی به ویژه توانایی طبقه‌بندی و استفاده از محتوای آن‌ها را تدوین و تقویت کرد. به نظر هیلدا تابا لازم است مهارت فکر کردن از راه‌های مختلف آموزش داده شود. نیز ضرورت دارد شیوه‌ها و راهبردهای تفکر استقرایی به صورت متوالی به کار گرفته شود تا جزئی از رفتارهای درونی شده‌ی افراد گردد. همان‌طور که از نام الگو پیداست در اثر استفاده از این الگو دانش آموز و معلم در شرایطی قرار می‌گیرند که مفاهیم و مطالب درس با نظم خاصی طرح می‌شود. ممکن است این مفاهیم به شکل فهرستی از

پیشرفت‌های روزافزون دانشمندان و علمای تعلیم و تربیت در امر بهینه‌سازی و کارآمدی فرآیند یاددهی - یادگیری ما را بر آن می‌دارد تا در رسالت و حرفه‌ی خود نگرشی عامدانه، عالمانه و عاشقانه داشته باشیم. بی‌توجهی یا بی‌اطلاعی برنامه‌ریزان و معلمان از سازه‌های مواد درسی و شیوه‌های انتقال اطلاعات، مهارت‌ها و نگرش‌های مثبت در دروسی همچون زبان و ادبیات فارسی سبب شده تا روند آموزش آن، بازدهی نزولی داشته باشد. یکی از نمودهای بارز آن دل‌بستگی شدید معلمان و مسئولان به شیوه‌های سنتی است؛ به نحوی که گاه تغییر در روش آموزشی به مثابه‌ی تغییر در اطلاعات مربوط به موضوع زبان و ادبیات تلقی می‌شود. این نوع تضاد که از تضاد در نگرش‌ها حاصل می‌شود، باعث شده تا معلمان در برابر تغییرات جدید مقاومت داشته باشند. در ادامه‌ی سلسله مباحث مربوط به الگوهای آموزش زبان و ادبیات فارسی، در این شماره الگوی تدریس تفکر استقرایی و کاربرد آن را در زبان و ادبیات فارسی تحلیل و تشریح می‌کنیم. سعی می‌شود این نوشته خود به گونه‌ی الگوی تفکر استقرایی تنظیم و تدوین گردد. به این سبب ترتیب منطقی آن با مقالات قبلی متفاوت است. امید که خوانندگان محترم به این نکته عنایت داشته باشند.

## \* مبانی نظری الگوی تفکر استقرایی

امروزه برای همه‌ی ما روشن است که فعال شدن جریان یادگیری و تدریس زبان و ادبیات فارسی بیش از همه به فعالیت‌های ذهنی و عینی دانش‌آموزان بستگی دارد. این فعالیت عملی نمی‌شود مگر زمانی که دانش‌آموزان در شرایطی درس زبان و ادبیات فارسی را یاد بگیرند که فکر کردن به عنوان اصلی اساسی مد نظر معلم

موضوعات باشند یا معلم راهنمایی کند تا دانش آموزان متنی را به دلخواه انتخاب کرده و به کلاس بیاورند. معلم با طرح سؤالاتی هدفمند آنان را به سمت اهداف درس هدایت می کند به گونه ای که آنان بدون نام گذاری بر مفاهیم، آن ها را طبقه بندی کنند. این عمل باعث می شود که ذهن دانش آموزان سیر از جزئی به کلی را دنبال کند و در پایان کلاس یا جلسه ی درس به مفاهیم مورد نظر اطمینان و آگاهی پیدا کنند.

با اندکی تأمل می توان دریافت که درس ها و موادی مثل زبان فارسی، آرایه ها، دستور و نقد ادبی را می توان با این الگو آموزش داد. زیرا در این الگوی تدریس دانش آموز در شرایطی قرار می گیرد که در نهایت مفهوم یا مفاهیم درس را با فرایندهایی مثل تمیز، تشخیص، مقایسه، استدلال، استنتاج، تحلیل و ارزیابی دریافت و فهم کند. الگوی تفکر استقرایی ما یاری می کند که در آغاز درس از نام گذاری و ارائه ی مستقیم اصول و قوانین - مثلاً دستور - پرهیز کنیم. در حالی که در تدریس متون ادبی به سختی می توان از این الگو استفاده کرد.

### \* کاربرد عملی الگوی تفکر استقرایی در درس زبان فارسی:

● متن زیر را بخوانید و گروه های اسمی آن را مشخص کنید.  
 «خورشید با شاخه های بید مجنون احوال پرسى کرد. بعد روى کدوها خستگى در کرد و برای ثواب، به درخت های لخت سرکشیده، صبح به خیر گفت. مژده شان داد که به زودی رخت سبز عیدشان را دربر می کنند. درخت ها سر تکان دادند، انگار نق زدند که ما حمام نرفته ایم. خورشید به خنده شکفت و گفت غمتان کم. آسمان بغض می کند و بغضش که ترکید، سر و تن شما را می شوید.»

(سوشون، سیمین دانشور، با اندکی تلخیص)

□ گروه های اسمی این متن عبارت اند از: خورشید، شاخه های بید مجنون، احوال پرسى، کدوها، خستگى، ثواب، درخت های لخت، صبح به خیر، مژده، رخت سبز عیدشان، درخت ها، سر، حمام، غمتان، آسمان، بغضش، سر و تن شما.

● گروه های اسمی بالا را از لحاظ ساخت طبقه بندی کنید.

□ گروه اول: خورشید، احوال پرسى، خستگى، ثواب، مژده، سر، حمام، آسمان.

□ گروه دوم: شاخه های بید مجنون، کدوها، درخت های لخت، رخت سبز عیدشان، درخت ها، غمتان، بغضش و سر و تن شما.

□ گروه سوم: صبح به خیر.

● برای هر کدام از گروه های بالا عنوان مناسبی انتخاب کنید.

□ گروه اول وابسته ندارند و تنها از یک واحد یا واژه تشکیل

یافته اند. (هسته)

□ گروه دوم از چند واژه تشکیل شده اند که اولین واژه اصلی و بقیه وابسته به آن هستند.

□ گروه سوم تنها یک نمونه دارد: «صبح به خیر»، جمله ی دو جزئی استثنایی بی فعل که در نمونه ی ذکر شده، نقش مفعولی گرفته و در نتیجه در آن بافت به گروه اسمی تبدیل شده است. اما در خارج از آن، گروه اسمی نیست و از شمول این بحث خارج می شود.

زمانی که دانش آموزان برای گروه های طبقه بندی شده عنوان مناسبی را انتخاب و بیان کردند به بخشی از الگوی تفکر استقرایی عمل نموده اند. باید توجه داشت که ممکن است دانش آموزان استنباط خود را به گونه های دیگری نیز بیان کرده باشند. مهم این است که تمیز بین هسته و وابسته به درستی صورت گرفته باشد. پس از آن که دانش آموزان این طبقه بندی را انجام دادند و مفهوم مورد نظر در ذهن آنان تکوین و تثبیت پیدا کرد، با طرح پرسش هایی دیگر آنان را به مراحل بالاتر تفکر استقرایی هدایت می کنیم.

● هسته ی گروه های اسمی بالا را یک بار دیگر بررسی کنید. به نظر شما چه تفاوت هایی باهم دارند؟

□ بعضی از هسته ها، یک جزء معنی دار (تکواژ) و بعضی دیگر بیش از یک تکواژ دارند بنابراین این تفاوت را می توان در گروه زیر بررسی و مشاهده کرد:

□ هسته های یک تکواژی: خورشید، ثواب، درخت، مژده، رخت، سر، حمام، غم، آسمان، بغض.

□ هسته های بیش از یک تکواژی: شاخه، احوال پرسى، خستگى، سر و تن

● هسته های گروه دوم چه تفاوتی باهم دارند؟

□ بعضی از آن ها از یک تکواژ (جزء معنادار) و یک وند به وجود آمده اند، مثل خسته+گی=خستگى و بعضی دیگر از دو تکواژ معنادار و یک وند ساخته شده اند؛ مثل احوال+پرس+ى

● به نظر شما با توجه به روابط موجود بین این تکواژها، آن ها را به چند دسته می توان تقسیم بندی کرد؟

□ هسته هایی که از یک تکواژ ساخته شده اند، اسم ساده اند، هسته هایی که از دو تکواژ معنادار تشکیل یافته اند اسم مرکب اند مثل احوال پرسى، هسته هایی که از دو تکواژ معنادار و یک وند

اشتقاقی ساخته شده اند، اسم مشتق مثل احوال پرسى هسته هایی که از یک تکواژ معنادار و وند اشتقاقی ترکیب یافته اند اسم مشتق هستند مثل خستگى. نکته ی ظریف تر آن که هرگاه

هسته از یک تکواژ معنادار و یک وند صرفی ساخته شده باشد، دیگر اسم مشتق به شمار نمی رود بلکه همچنان به عنوان اسم ساده

قابل طرح است زیرا وندهای صرفی جزء هسته نشده‌اند. پس می‌توان نتیجه گرفت که اسم‌ها بر دو نوع‌اند: اسم ساده و اسم غیر ساده. اسم‌های غیر ساده نیز بر سه دسته‌اند: اسم‌های مشتق (خستگی)، اسم‌های مرکب (احوال پرس) و اسم‌های مشتق مرکب (احوال پرسی).

□ هر هسته در گروه اسمی می‌تواند یکی از چهار ساخت بالا را داشته باشد. انتظار می‌رود دانش‌آموزان ضمن توجه به گروه‌های اسمی به هسته و نوع آن از نظر ساخت توجه داشته باشند. در مراحل پایانی استفاده از این الگو معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد تا فهرستی از اسم‌های مشتق را که با وندهای مختلف ترکیب یافته‌اند، تهیه کرده و به نقش و اهمیت آن‌ها در کلمه‌سازی توجه کنند. ممکن است دانش‌آموزان بدون شناختن انواع گوناگون وندها در حین فعالیت در کلاس، حدس و گمان‌های خود را به صورت فرضیه‌هایی ارائه کنند که در هنگام بررسی و پاسخ به تمرین‌ها درستی یا نادرستی فرضیه‌های آنان روشن گردد. مثلاً ممکن است یکی از فرضیه‌های آنان این باشد که وندهای اشتقاقی همیشه در پایان اسم قرار می‌گیرد، در نتیجه در بررسی انواع اسم مواردی همچون بی‌ادب، ناسپاس و بخرد (باهوش) را اسم مشتق به حساب نیاورند. وقتی از نادرستی فرضیه‌شان آگاهی یافتند، زمینه برای تثبیت و تعمیق مفهوم انواع اسم و اسم مشتق بیشتر فراهم می‌گردد. بالاخره در پایان این الگو دانش‌آموزان مفاهیم و اصول آموخته شده را در مثال‌ها یا متونی که عرضه شده، به کار می‌برند (کاربرد اصول و مفاهیم) این کاربرد ممکن است در حد خودآزمایی‌های کتاب یا سؤالات امتحانی باشد.

● انواع اسم را در متن زیر مشخص کرده و نام هریک را بنویسید.  
«اگر کسی مالی به دست آورد و در راه افزایش سرمایه غفلت ورزد، به زودی تهی دست می‌گردد. چنان‌که مصرف سرمایه اگر چه اندک اندک روی می‌دهد، سرانجام تمام می‌شود و اگر با خست، حقوق واجب بر زن و فرزند و نزدیکان را رعایت نکنند، چون درویشی است از نعمت‌ها محروم. با وجود اتفاقات و حوادث زمینی و آسمانی سرمایه جمع شده در معرض تلف و نابودی قرار می‌گیرد...» (بازگردانی از کلیله و دمنه)

□ اسم ساده: کس / کسی، مال / مالی، دست، راه، غفلت، مصرف، سرمایه، تمام، خست، حقوق، زن، فرزند، نزدیکان، درویش / درویشی، نعمت، محروم، وجود، اتفاقات، حوادث، معرض، تلف

□ اسم مشتق: زمینی، آسمانی و نابودی

□ اسم مرکب: سرانجام، سرمایه

### \* مراحل تدریس در الگوی تفکر استقرایی:

به اعتقاد «هیلدا تابا» تفکر استقرایی در سه مرحله انجام می‌گیرد. همان‌طور که در کاربرد عملی آن ملاحظه کردید، در هر مرحله ذهن دانش‌آموز مجموعه‌ای از فعالیت‌های ممکن را انجام می‌دهد که ما می‌توانیم با توجه به عملکرد دانش‌آموز (گفتار و نوشتار او) متوجه این فعالیت‌های ذهنی شویم.

### ✓ مرحله‌ی اول: تکوین مفهوم

تکوین مفهوم مهم‌ترین مرحله‌ی تفکر استقرایی است که طی آن سه راهبرد آموزشی به اجرا درمی‌آید:

۱- تعیین و فهرست کردن مباحث و مطالب مربوط به درس: این راهبرد آموزشی به معلم و دانش‌آموزان کمک می‌کند تا آنان فهرستی از مفهوم مورد نظر معلم را جمع‌آوری و به صورت یک متن یا مجموعه پیش‌رو داشته باشند. البته باید توجه داشت که دانش‌آموزان در فهرست کردن مطالب نام مفهوم را (گروه اسمی، هسته، انواع اسم) نمی‌دانند. به همین دلیل لازم است معلم متن مناسبی را از قبل تهیه کرده و به کلاس بیاورد یا در کلاس آنان را راهنمایی کند تا متن معینی را از کتاب درسی خود مطالعه کنند.

۲- طبقه‌بندی مطالب و مفاهیم درس: وقتی دانش‌آموزان فهرستی از مفاهیم مورد نظر را انتخاب و مطالعه کردند، معلم از آنان می‌خواهد تا براساس تشابهات یا وجوه اختلاف به طبقه‌بندی و گروه‌بندی مطالب پردازند؛ بدون آن که لازم باشد اسم آن را بدانند. ممکن است معلم پرسد که چه شباهتی بین هسته‌های گروه‌های اسمی از نظر ساخت دیده می‌شود. براساس همان موارد مشابه اسم‌ها را طبقه‌بندی می‌کنند.

۳- انتخاب عنوان برای مطالب طبقه‌بندی شده: به کمک این راهبرد آموزشی، دانش‌آموزان به هر یک از طبقه‌ها و گروه‌ها که قبلاً فهرست بندی کرده‌اند، عنوان مناسبی می‌دهند. از آن‌ها سؤال می‌شود که هر کدام از اسم‌ها را چه بنامیم.

در مرحله‌ی اول دانش‌آموزان ظرفیت و توانایی ذهنی خود را از لحاظ «دریافت مفهوم» گسترش می‌دهند. مفاهیم باید طوری دریافت شود که دانش‌آموز بعدها از آن‌ها برای فهم اطلاعات جدید استفاده کند. به عقیده‌ی «هیلدا تابا» الگوی تدریس تفکر استقرایی موجب بروز فعالیت‌هایی می‌شود که بازتابی از عملیات ذهنی ناآشکار است. جدول زیر ارتباط فعالیت‌های آشکار و عملیات ذهنی ناآشکار دانش‌آموزان را نشان می‌دهد: (جدول ۱)

### ✓ مرحله‌ی دوم: تفسیر مطالب

در این مرحله دانش‌آموزان به تفسیر، استنتاج و تعمیم مطالبی می‌پردازند که در مرحله‌ی قبل آن‌ها را از طریق عملیات ذهنی ناآشکار در فعالیت‌های آشکار خود نشان دادند. معلم سؤال‌هایی

سؤال های معلم	عملیات ذهنی ناآشکار	فعالیت های آشکار
در گروه های اسمی متن داده شده چه ویژگی هایی می بینید؟ آیا دقت کردید؟	تشخیص و تمیز	۱- فهرست کردن مباحث
کدام واژه ها به هم تعلق دارند؟ کدام کلمات می توانند در یک گروه قرار گیرند؟	تعیین ویژگی های مشترک برای مفاهیم ذهنی	۲- طبقه بندی مطالب
بر اساس چه معیارهایی؟	دادن نظم و ترتیب به گروه های طبقه بندی شده	۳- انتخاب عنوان
این گروه ها را چه می نامید؟		

جدول شماره ی ۱ - مرحله ی اول الگوی تفکر استقرایی (تکوین مفهوم)

روابط) متوجه وندهای اشتقاقی و تصریفی شده باشند، به این استنباط و نتیجه گیری می رسند که هرگاه به آخر اسم ساده وند تصریفی اضافه گردد آن اسم همچنان ساده خواهد ماند در صورتی که وقتی به آخر اسم ساده، وند اشتقاقی افزوده شود، آن اسم ساده به اسم مشتق تبدیل می شود که از نظر ساخت با اسم ساده تفاوت دارد. این استنباط در سایه ی اجرای درست راهبردهای آموزشی مرحله ی تفسیر مطالب حاصل می شود و نیازی به این نیست که خود معلم آن ها را بر زبان آورد یا آن ها را همراه با مثال توضیح دهد. (جدول ۲)

✓ مرحله ی سوم: کاربرد اصول

در هر مرحله به کارگیری راهبردها یا روش های آموزشی به دانش آموزان کمک می کند تا آنان با گسترش و وسعت دادن به ظرفیت ذهنی خود به بررسی و تفسیر اطلاعات دریافتی بپردازند، نخست مفاهیم تازه ای را به وجود آورند، سپس به تفسیر آن ها اقدام کنند و بالاخره شیوه ها و راهبردهایی را برای کاربرد اصول و قواعد ایجاد شده مورد توجه قرار دهند. در مرحله ی سوم نیز همانند دو مرحله ی قبل سه راهبرد اساسی وجود دارد که با ترتیب و نظمی منطقی به دنبال هم می آیند:

را طرح می کند که پاسخ به آن ها موجب ثبات دریافت های قبلی است. در این مرحله مفاهیم دریافت شده که در ذهن دانش آموز تکوین یافته است، تفسیر می شود تا دانش آموزان به عمق مطلب پی ببرند. در این مرحله نیز سه راهبرد آموزشی به اجرا درمی آید که عبارت اند از:

۱- تعیین جنبه های برجسته ی مطالب: وقتی که دانش آموزان به دسته بندی و گروه بندی کلمات در مرحله ی تکوین پرداختند، حالا می توانند به بررسی هر یک از گروه های مشخص شده بپردازند. در این بررسی تلاش می کنند جنبه های مهم انواع اسم را از لحاظ ساختمان مشخص کنند؛ مثلاً کدام یک از کلمات متن دوّم به گروه اسم های ساده تعلق دارد؟ چرا؟

۲- کشف روابط علی و معلولی: در این راهبرد آموزشی به پرسش های معلم پاسخ می دهند پرسش ها طوری است که در نهایت روابط علت و معلولی بین انواع کلمات را جست و جو می کند. ممکن است معلم پرسد چرا درختان در گروه اسم های ساده قرار می گیرند؟ اما درختچه جزء اسم های غیر ساده ی مشتق است؛ درحالی که هر دو اسم از دو تکواژ ساخته شده اند؟

۳- استنباط کردن: اگر دانش آموزان طی راهبرد دوّم (کشف

سؤال های معلم	عملیات ذهنی ناآشکار	فعالیت های آشکار
چرا به این گروه از اسم ها مشتق گفتید؟ چه معیارهایی دیدید؟ چه یافتید؟	تشخیص و تمیز	۱- تعیین جنبه های برجسته
چرا نوع یک کلمه با گرفتن وندهای مختلف تفاوت می کند؟	ارتباط دادن طبقه ها به هم و تعیین روابط علت و معلولی	۲- کشف روابط
چه نتیجه ای از بحث گرفتید؟	پی بردن به اصول و قواعد کلی مورد نظر	۳- استنباط کردن
چه مفهومی در ذهن شما شکل گرفت؟		

جدول شماره ی ۲ - مرحله ی دوّم الگوی تفکر استقرایی (تفسیر مطالب)

فعالیت های آشکار	عملیات ذهنی ناآشکار	سؤال های معلّم
۱- فرضیه سازی و توضیح	تحلیل و بررسی ماهیت موضوع و اطمینان از	چه اتفاقی می افتد اگر به آخر واژه ی درخت، وند «ها» و
۲- توضیح و تقویت فرضیه ها	اصل آموخته شده، تعیین روابط علی که موجب	«چه» اضافه شود؟
۳- تصدیق فرضیه ها	فرضیه سازی و تقویت آن ها می شود.	چرا نوع اسم ساده پس از افزودن وندها تفاوت می کند؟
	استفاده از اصول آموخته شده	چه چیزی نشان می دهد که این موضوع کاملاً درست یا غلط به شمار می رود؟

### جدول شماره ی ۳- مرحله ی سوم الگوی تفکر استقرائی (کاربرد اصول)

الگوی مناسبی باشد. همان طور که در آغاز این نوشته گفته شد امروزه همه ی دست اندرکاران آموزشی به استفاده از روش های فعال تدریس علاقه مند هستند الگوی تفکر استقرائی از جمله الگوهایی است که موجب یادگیری فعال می شود. این الگو برای دانش آموزان دوره ی متوسطه بیش از همه قابل استفاده است. زیرا این دانش آموزان باید انبوهی از اطلاعات را یاد گرفته و پردازش کنند. این الگو سبب می شود مطالب مجزاً و ناهمگون به یکدیگر نزدیک شده و سازه های مفهومی معناداری در ذهن افراد شکل گیرد. الگوی تفکر استقرائی به دانش آموزان کمک می کند تا اطلاعات لازم را جمع آوری کرده و از نزدیک به بررسی آن پردازند، اطلاعات را به شکل مفاهیم سازمان دهند و دستکاری با آن مفاهیم را یاد بگیرند. دانش آموزان با استفاده ی مرتب و منظم از این الگو به توانایی خود در تکوین مفهوم کارآمد شده و بر چشم اندازهایی که با آن به اطلاعات می نگرند، می افزایند. گاهی ممکن است چنین به نظر برسد که آموزش با این الگو باعث می شود که مطالب سطحی آموخته شود اما باید دانست که استفاده ی درست از مراحل و راهبردهای آن موجب پختگی دانش آموزان در بررسی مطالب می شود. دانش آموزان به تدریج طبقه بندی طبقات را یاد می گیرند. دانش آموزانی را در نظر بگیرید که اشعار یا داستان های کوتاهی را دسته بندی کرده اند، آنان بعد می توانند مفاهیمی را بسازند که این دسته ها را به هم پیوند دهد.

باید توجه داشت که گاهی ما مجموعه ای از مطالب را به دانش آموزان می دهیم تا آنان این مطالب را دسته بندی کنند و گاهی هم به آنان کمک می کنیم تا مجموعه ی مطالب را خودشان به وجود آورده و سازمان دهند.

#### منابع

- ۱- تجربه در آموزش و پرورش، جان دیویی، ترجمه دکتر میرحسینی، تهران.
- ۲- الگوهای تدریس، جویس و دیگران، ترجمه ی دکتر بهرنگی، تهران، ۱۳۷۲.
- ۳- کتاب های زبان فارسی دوره ی متوسطه، ۱۳۷۸.
- ۴- راهبردها و فنون طراحی آموزشی، بولاک و رایگلوت، ترجمه ی دکتر فردانش، تهران، ۱۳۷۴.

۱- فرضیه سازی و توضیح مطالب ناآشنا: در این شیوه از دانش آموزان خواسته می شود تا پیش گویی کنند که انواع اسم ها به چند حالت قابل رؤیت هستند اگر با متن جدید روبرو شدند چگونه در آن به توضیح اسم هایی پردازند که همگی برای آنان ناآشناست. به عبارت دیگر در این شیوه دانش آموز حالت های مختلف یک اسم از نظر ساخت را پیش بینی کرده و در ذهن خود برای هر کدام فرضیه ای می سازد. مثلاً هرگاه در پایان اسم ساده علامت «ها» قرار گرفت آن واژه اسم ساده محسوب خواهد شد و به آن ساخت واژه ی تصریفی می گویند. این فرضیه به هنگام کاربرد اصول استنباط شده در مرحله ی قبل تثبیت و توضیح داده می شود.

۲- توضیح و تقویت فرضیه ها: این راهبرد آموزشی به آنان کمک می کند تا در حین مطالعه ی متون مختلف ضمن بررسی فرضیه های ساخته ی ذهن، به درستی یا نادرستی آن ها بیشتر پی ببرند. در صورت درستی فرضیه ها، آن اصل علمی و مبحث طرح شده در کلاس نیز تقویت می گردد.

۳- تصدیق و تأیید فرضیه ها: در این شیوه دانش آموزان پیش گویی ها یا فرضیه ها را در صورت درستی تأیید می کنند و در صورت نادرستی به تعیین شرایطی می پردازند که آن پیش گویی ها را تصدیق و تأیید کنند. (جدول ۳)

از آن جا که این مراحل و راهبردهای نه گانه ی آن بر بنیاد عملیات ذهنی و شناختی استوار شده است، مهم ترین کاربرد این الگو بهبود ظرفیت تفکر است. با استفاده از این الگو دانش آموزان اطلاعات زیادی را به ذهن خود وارد ساخته و پرورش می دهند. شیوه های سه گانه ی مرحله ی سوم دانش آموزان را به سیر در فراسوی مطالب داده شده ترغیب می کند و این امر موجب می گردد تا زمینه های مناسب برای افزایش تفکر خلاق فراهم شود. بنابراین تفکر استقرائی می تواند در یادگیری بسیاری از مفاهیم درس زبان فارسی (شامل زبان شناسی، دستور و به ویژه نگارش) و ادبیات فارسی (شامل نقد ادبی، سبک شناسی، عروض و قافیه و آرایه های ادبی)