



طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

Designing Wisdom-Curriculum Model with an Emphasis on Stenberg's Viewpoint

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۲/ ۲۷؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۷/ ۲۹

R. Safiyan Boldaji
A. Hosseinikhah (Ph.D)
Kh. Bagheri (Ph.D)
M. Aliasgari (Ph.D)

رضوان صفیان بلداجی^۱
دکتر علی حسینی خواه^۲
دکتر خسرو باقوری^۳
دکتر مجید علی عسگری^۴

Abstract: The purpose of this article is to design a wisdom-curriculum model. To this end, Stenberg's ideas about reason were applied when explaining the theoretical origins of the curriculum. Next, a wisdom-based curriculum model was presented using research methodology and related resource analysis. The results indicated that wisdom based curriculum emphasizes integrated and holistic curriculum and the main goal orientations include "Developing Balanced wisdom Prerequisite Skills", "Thinking Skills (Contemplative, Discourse and Debate)", "Learning Values", "Emphasis on Implicit Knowledge" "And" ethical use of knowledge". In this regard, curriculum content, problem-orientation and balance in three areas of knowledge, attitude and skills are selected and organized in a coherent and sequential manner. The Teaching strategies include active learning based on ethical problem solving and assessment of what is learned through processes and in a constructive manner.

Keywords: curriculum, curriculum design, wisdom, Stenberg

چکیده: مقاله حاضر با هدف طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر خرد انجام شده است. به این منظور دیدگاه استنبرگ درباره خرد به عنوان خاستگاه نظری برنامه درسی تبیین و در ادامه با استفاده از روش سنتز پژوهی و تحلیل منابع مرتبط، الگوی برنامه درسی مبتنی بر خرد طراحی شد. نتایج نشان می‌دهد برنامه درسی مبتنی بر خرد، بر برنامه درسی یکپارچه و کل‌نگر تأکید دارد و اهداف «پرورش مهارت‌های پیش نیاز خرد به‌طور متعادل»، «مهارت‌های تفکر (تأملی، گفتمانی و مباحثه‌ای)»، «تأکید بر دانش ضمنی» «استفاده اخلاقی از دانش» و «یادگیری ارزش‌ها» را دنبال می‌کند. در این راستا محتوای برنامه درسی، مسئله‌محور و متوازن در سه حیطه دانشی، نگرشی و مهارتی انتخاب و به صورت تلفیقی و متوالی سازماندهی می‌شود. راهبردهای یاددهی - یادگیری فعال و مبتنی بر حل مسئله اخلاقی است؛ و ارزشیابی از آموخته‌ها بصورت فرایندی و سازنده خواهد بود.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، طراحی برنامه درسی، خرد، استنبرگ

r.safian_242@yahoo.com

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه خوارزمی

h.ali.tmu@gmail.com

۲. استادیار گروه مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی تهران (نویسنده مسئول)

khbagheri@ut.ac.ir

۳. استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

aliasgari2002@yahoo.com

۴. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی دانشگاه خوارزمی تهران

مقدمه

خرد^۱ با قدمتی باستانی، با عناوینی همچون دانستن حدود دانایی (سقراط، ۴۶۹ قبل از میلاد تا ۳۹۹ قبل از میلاد)، عظیم‌ترین دستاورد انسان (افلاطون، ۴۲۷ قبل از میلاد تا ۳۴۷ قبل از میلاد)، ارائه‌دهنده توصیه‌های عملی برای زندگی خوب (عهد عتیق)، تمیز دهنده خیر از شر (منابع اسلامی)، والاترین منبع شناخت (کانت، ۱۷۲۴ میلادی تا ۱۸۰۴ میلادی) و والاترین ویژگی شخصیتی (آردلت، ۲۰۰۴) همواره مورد ستایش بوده و نسل بشریت را برای هزاران سال مجذوب خود کرده است.

متون اولیه از خرد که عمدتاً شامل گفتار حکیمانه، اشعار و ضرب‌المثل است و در ادبیات مصری، عبری و بین‌النهرین قابل ردیابی است (کنشو^۲، ۲۰۱۰)، قدمتی سی‌هزار ساله دارد (بایرن و اسونسون^۳، ۲۰۰۵)؛ اما نخستین تحلیل عمیق از خرد در دیالوگ‌های افلاطون مشاهده می‌شود. در این دیالوگ‌ها سه معنای متفاوت برای خرد ترسیم شده است: الف) خرد به عنوان سوفا: در افرادی یافت می‌شود که در یک زندگی اندیشمندانه در جستجوی حقیقت هستند؛ ب) خرد به عنوان فرونیسیس یا خرد عملی که در رفتار قانون‌گذاران و سیاست‌مداران نمود می‌یابد و ج) خرد به معنای ایپستمه در افرادی یافت می‌شود که مسائل را از دید علمی درک می‌کنند (رابینسون، ۱۹۹۰). پس از او، ارسطو کمال آدمی را در به کار آوردن خرد و خرد را برترین جنبه روان، راهبر و راهنمای طبیعی انسان‌ها و عنصری خدایی مطرح کرد (نقیب زاده، ۱۳۸۸). او همچون افلاطون خرد را نه تنها شامل دانش نظری بلکه ظرفیت عمل می‌دانست و بر این باور بود که این ظرفیت نیاز به: الف) مفهوم کلی از آنچه که خوب یا بد است؛ ب) توانایی درک؛ ج) توانایی اندیشیدن^۴ به خوبی و د) توانایی عمل فکورانه^۵ دارد (آرنود و لبون^۶، ۲۰۰۰). همچنین متفکران دوران روشنگری به قابلیت و کفایت خرد در تمام حوزه‌های مرتبط به حیات انسانی از جمله علم، اخلاق، سیاست، دین اطمینان داشته و یگانه مرجع می‌دانستند. دکارت اندیشنده دین‌دار دوران روشنگری پایه‌ای محکم‌تر و منطقی‌تر از خرد نمی‌یابد تا باورهای نو

1. Wisdom
2. Crenshaw
3. Birren & Svensson
4. Deliberate
5. Deliberation
6. Arnaud And Lebon

طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

زمان خود را بر آن بگذارد. او معتقد بود که تنها با استفاده از خرد می‌توان واقعیت‌های هستی را کشف کرد (زیباکلام، ۱۳۸۵). بنیاد فلسفه هگل دیگر فیلسوف دوران روشنگری بر خرد و دیالکتیک بود. او اصل و ذات هستی را خرد می‌نامد: «هر واقعیت تاریخی خردمندانه است و آنچه خردمندانه است واقعیت می‌یابد». هگل جهان را در گذر مداوم می‌داند و از این گذر با عنوان حرکت دیالکتیکی متشکل از سه گام تز، آنتی تز و سنتز یاد می‌کند که همانا روندی تکاملی است و پیروی انسان‌ها از قانون در این مسیر را جلوه جنبه خردمندی آن‌ها می‌شمارد (نقیب زاده، ۱۳۸۸). کانت دیگر فیلسوف دوران روشنگری نیز خرد را والاترین منبع شناخت می‌دانست. کانت ضمن تقسیم تعلیم و تربیت به چهار مرحله‌ی: ۱. پرورش متشکل از تغذیه و پرستاری (انضباط) که مخصوص دوران کودکی است ۲. تأدیب ۳. آموزش و ۴. تربیت اخلاقی؛ بیان می‌کند تربیت اخلاقی که بالاترین مرتبه را در تربیت دارد با پرورش خرد (خرد عملی) محقق می‌شود (نقیب زاده، ۱۳۸۹).

چند دهه است که بحث در مورد ماهیت خرد مورد توجه پژوهش‌های حوزه روانشناختی نیز قرار گرفته است. اولین تحلیل روانشناختی از خرد را می‌توان به استنلی هال^۱ (۱۹۲۲) نسبت داد. او شکل‌گیری خردمندی در یک بزرگسال را با نگرش، آرامش فلسفی، بی‌طرفی و تمایل فرد به اصول اخلاقی مرتبط دانسته است. اریکسون^۲ (۱۹۵۹) نیز خردمندی را نقطه پایانی مطلوب تحول هویت مطرح کرده است که از طریق حل بحران یکپارچگی در مقابل ناامیدی بدست می‌آید (اسعدی، ۱۳۹۲). به همین صورت تحلیل‌هایی از خرد به عمل آمده است و تا کنون شمار زیادی از صاحب‌نظران، متفکران و محققان به مفهوم‌سازی خرد پرداخته‌اند.

به‌طورکلی با مرور ادبیات پژوهش درباره «خرد» می‌توان پژوهش‌های نظری و تجربی را به سه بخش تقسیم کرد. پژوهش‌های دسته اول با رویکرد نظری، در تلاش هستند تا به مفهوم‌سازی و تعریف خرد بپردازند. هدف این پژوهش‌ها (از جمله پژوهش‌های والش^۳ (۲۰۱۲)، تاکاهاشی^۴ (۲۰۰۰)، وستریت^۵ (۲۰۱۶)، آردلت (۲۰۰۴) و میکز و جست^۱ (۲۰۰۹)) تبیین و

1. Stanly Hall

2. Erikson

3. Walsh

4. Takahashi

5. Weststrate

روشن کردن ماهیت و چیستی مفهوم خرد است. پژوهش‌های دسته دوم بر این باورند که رویکردهای نظری در ارائه تعریفی جامع از خرد موفق بوده‌اند اما در مؤلفه‌های تشکیل دهنده خرد با یکدیگر اختلاف نظر دارند. لذا این دسته از پژوهش‌ها (از جمله پژوهش‌های کلایتون و بایرن (۱۹۸۰)، هالیدی و چاندلر (۱۹۸۶)، کاتبرینگ و همکاران (۲۰۱۳)، چراغی، کدیور، عسکری و فرزاد (۱۳۹۴) و ملک محمدی، هاشمی آذر، پزشک و صرامی (۱۳۹۳)) به بررسی مؤلفه‌های خرد، اشتراک و تفاوت‌های آن‌ها پرداخته‌اند. نتایج تحلیل عاملی مؤلفه‌های خرد در پژوهش‌های این دسته نشان می‌دهد که بیش از نیمی از مؤلفه‌های ارائه شده هم‌پوشانی دارند (بانجن، میکز و جست^۱، ۲۰۱۲)؛ و در نهایت دسته سوم از پژوهش‌ها با پذیرش اینکه خرد مفهومی گسترده و مشتمل بر فضایل و ارزش‌های اخلاقی است که فقدان آنها چالش‌های قرن حاضر را دامن زده است، ضرورت ورود پژوهش‌ها به پرورش خرد در بافت جامعه و نظام آموزشی را مورد توجه قرار داده‌اند (از جمله براون، ۲۰۰۴؛ لامباردو^۲، ۲۰۰۶؛ استنبرگ، ۲۰۰۷، ماکسول^۳، ۲۰۱۰، ۲۰۱۳، ۲۰۱۶؛ هوارد، ۲۰۱۰؛ والش، ۲۰۱۲؛ فرای^۴، ۲۰۰۸). به عقیده آنها جهان امروزی با یک پارادوکس مواجه شده است؛ چراکه علی‌رغم فراهم شدن فرصت‌های بیشتر برای پیشرفت و مشارکت جهانی، چالش‌های اخلاقی جدیدی همچون انرژی هسته‌ای، تخریب زیستگاه‌های طبیعی، تخلیه منابع محدود طبیعی و گرم شدن کره زمین نیز پدید آمده است. چنانچه خرد بر حل مسائل و تصمیم‌گیری در دنیای مدرن تأثیر بگذارد، می‌توان شاهد پیشرفت بزرگی در حل مشکلات اجتماعی امروز و ایجاد یک جهان بهتر برای فردا بود (لامباردو، ۲۰۰۶). علاوه بر آن، با تمرکز بر آموزش خرد، بسیاری از گرایش‌های فرهنگی منفی می‌توانند به حداقل برسند و یا معکوس شوند (ماکسول، ۲۰۱۶). همچنین به عقیده ککز (۱۹۹۵) قضاوت خردمندان می‌تواند کیفیت زندگی و رفتار افراد را بهبود بخشد. دانشی که امروزه در مدارس ارائه می‌شود باید با خرد همراه باشد چراکه صرفاً داشتن دانش متضمن استفاده درست، سالم و منصفانه از آن در قضاوت‌ها نیست (استنبرگ، ۲۰۰۳).

-
1. Meeks & Jeste
 2. Bangen, Meeks & V. Jeste
 3. Lombardo
 4. Ferrari

طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

خرد (عقل) و خردورزی (تعقل)^۱ در اسناد بالادستی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران نیز به تبع منابع اسلامی از جایگاه والایی برخوردار است؛ خردورزی در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی به عنوان یکی از اصول تربیت و طبق رهنامه نظام تربیت جمهوری اسلامی ایران، هدف مشترک نظام تربیت رسمی و عمومی معرفی شده است (رهنامه نظام تربیت، ۱۳۸۶: ۷). خردورزی، همچنین مورد توجه پژوهش‌های اخیر در حوزه تعلیم و تربیت اسلامی نیز بوده است. به عنوان مثال می‌توان به معرفی اجتماع خردورز طبق فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان بدیل اجتماع پژوهشی (توسط باقری، ۱۳۹۴) اشاره کرد؛ با این حال نتایج مطالعات و گزارش‌های متعدد داخلی (حسینی خواه، ۱۳۹۱؛ قاسم پوردهاقانی و همکاران، ۱۳۹۱ و شعبانی، ۱۳۸۵) نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی، عمدتاً حیطه شناختی فراگیران را مورد توجه قرار داده‌اند. نتایج پژوهش مصطفوی، هاشمی و ایزدی (۱۳۹۴) نیز گویای این نکته است که آموزش ارزش‌های اخلاقی در کتب درسی (تعلیمات دینی و فارسی) بدون توجه به نقش فعال یادگیرنده، عمدتاً در قالب پند و اندرز می‌باشند. علاوه بر جنبه اندرزگونه پیام‌ها، آموزه‌های اخلاقی غالباً در سطحی ارائه شده‌اند که بیشتر در جهت اجتناب از تنبیه و کسب پاداش می‌باشد که کمترین نتیجه تربیتی را دارد.

یکی از اصولی‌ترین راهکارهایی که می‌توان در نظام آموزشی به منظور تحقق خردورزی، توسعه و تعمق بخشید تحول در برنامه درسی است. در این مقاله نگارندگان در صدد هستند با تأکید بر تغییر پارادایم نظام آموزشی از کسب دانش به کسب خرد به بررسی ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر خرد بپردازند. به این منظور لازم است ابتدا تعریفی موجه از خرد به عنوان مبنای کار انتخاب شود.

در میان تعاریفی که از خرد ارائه شده است انتخاب تعریف عملیاتی از خرد، امکان آموزش‌پذیری آن را افزایش می‌دهد. با توجه به اینکه بررسی خرد توسط استنبرگ، روانشناس

۱. معادل دانستن خرد و عقل در منابع اسلامی و آثار اندیشمندان و فیلسوفان حوزه اسلامی (از جمله آثار شهید مطهری) و همچنین نظرخواهی از متخصص تربیت اسلامی، دکتر خسرو باقری بوده است که بیان کردند: «عقل یا معادل‌های آن (مانند لب و حجر) در متون اسلامی را می‌توان معادل خرد در متون فارسی دانست». این در حالی است که در متون فارسی و انگلیسی بین مفاهیم خرد و عقل تمایز روشنی وجود دارد. در فرهنگ آکسفورد برای عقل و خرد تعاریفی متفاوت ارائه شده است: عقل توانایی فهم و فکر به‌صورت عاقلانه است اما خرد فهم و دانش انسان در گذر زمان و مبتنی بر تجربه در یک حوزه است. در واقع عقل یک قوه است و بیشتر ماهیت فیزیکی - عملیاتی دارد در صورتی که خرد نحوه کاربرد این قوه در فرایند زندگی است.

تربیتی، بر پایه روش‌های علمی است و بیش از سه دهه به پژوهش در راستای تبیین مفهوم خرد و پرورش آن اشتغال داشته است و با ورود به موقعیت‌های واقعی تربیتی، هم‌زمینه‌ای برای اعتباربخشی نظریه خود فراهم آورده و هم به تولید دستورالعمل‌های اجرایی پرورش خرد اقدام کرده است؛ مدل تعادلی خرد (WICS) او به عنوان خاستگاه نظری پژوهش انتخاب شد. استنبرگ خرد را «استفاده از هوش، خلاقیت و دانش با میانجی‌گری ارزش‌های اخلاقی مثبت به منظور دستیابی به خیر مشترک تعریف می‌کند که از طریق متعادل ساختن منافع الف) درون فردی، ب) بین فردی و ج) برون فردی؛ متعادل کردن پیامدهای الف) کوتاه مدت و ب) بلندمدت و تعادل در پاسخ به محیط از طریق الف) سازگاری با محیط‌های موجود، ب) شکل دادن به محیط‌های موجود، و یا ج) انتخاب محیط جدید دنبال می‌شود (استنبرگ، ۲۰۰۴: ۱۶۵).

تأکید بر تلفیق مؤلفه‌های شناختی (دانش، هوش و خلاقیت) با فضیلت‌ها (خیر مشترک) که مورد توافق بسیاری از اندیشمندان در تعریف و مفهوم‌سازی خرد بوده، از دیگر وجوه موجه انتخاب دیدگاه استنبرگ در مورد خرد است. همچنین او با پذیرش نقش مهارت‌های سطح بالای ذهنی در خرد، مدل خود را بر بافت موجود نظام‌های آموزشی که بر تقویت مهارت‌های شناختی متمرکزند بنا می‌نهد؛ نظریه خرد استنبرگ به دنبال انقلاب در برنامه درسی نیست بلکه در صدد است بطور نظام‌مند اهداف مرتبط با پرورش خرد را در برنامه درسی موجود تقویت کند. این امر به امکان اجرایی شدن برنامه درسی مبتنی بر خرد می‌افزاید.

زیر بنای نظریه تعادلی خرد، نظریه «هوش موفق» است (ضیایی، ۱۳۹۵: ۹۲). بر این اساس استنبرگ هوش و خلاقیت را لازمه خردورزی می‌داند اما معتقد است اگرچه آنها برای خرد لازم هستند اما کافی نبوده بلکه خردمندی مستلزم دانش ضمنی (فراپندی)، تعادل و خیر مشترک است (استنبرگ، ۲۰۰۳، ۱۵۲). در ادامه مؤلفه‌های مذکور به عنوان عناصر کلیدی خرد استنبرگ توضیح داده می‌شوند.

۱- **تعادل:** تعریف خرد به شدت بر روی ایده تعادل تمرکز دارد: تعادل میان منافع متعدد، پیامدهای آنی و پایدار و واکنش‌های محیطی. نظریه‌های مختلفی در حوزه خرد بر اهمیت انواع

طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

مختلف تعادل در خرد تأکید می‌کنند. در این نظریه‌ها حداقل سه نوع از تعادل ارائه شده است: الف) تعادل بین انواع تفکر توسط لبووی- لایف^۱ (۱۹۹۰)؛ ب) تعادل در میان سیستم‌های مختلف درونی^۲ مانند شناختی، عاطفی و تأملی توسط آردلت (۲۰۰۰) و یا شناختی، کرداری^۳ عاطفی کرامر (۱۹۹۰)؛ و ج) تعادل در میان دیدگاه‌های مختلف توسط کیتچنر و برنر^۴ (۱۹۹۰). تعادل ارائه شده در نظریه تعادلی خرد از انواع تعادل مطرح شده متفاوت است. خرد مورد نظر استنبرگ نیاز به تعادل در منافع چندگانه و اغلب رقابتی دارد (استنبرگ، در کافمن و گریگورنکو^۵، ۲۰۰۹: ۳۶۳). منافع چندگانه شامل منافع درون فردی، بین فردی و برون فردی است. منافع درون فردی تنها بر فرد تأثیر می‌گذارد؛ مثل حس هویت، خودکفایی، محبوبیت، اعتبار، قدرت، رفاه مادی یا معنوی، یادگیری و یا لذت. منافع بین فردی کاملاً مشابه منافع درون فردی است اما دیگر افراد را نیز شامل می‌شود لذا علاوه بر احساس‌های شخصی، روابط مطلوب با دیگران را نیز در بر می‌گیرد. منافع برون فردی منفعی هستند که بر سازمان گسترده‌تر، جامعه، کشور یا محیط تأثیر می‌گذارند. این منافع ممکن است شامل کمک به رفاه مدرسه، کمک به اجتماع یک فرد، ترویج رفاه و یا خدمت به خدا و غیره باشد.

تعادل خرد، علاوه بر منافع متعدد، پیامدهای هر تصمیم با توجه به اهداف کوتاه مدت و بلند مدت و همچنین تعادل در نوع پاسخدهی به محیط شامل: سازگاری نسبت به محیط‌های موجود؛ شکل دادن به محیط‌ها به منظور سازگار کردن با خود و دیگران؛ و انتخاب محیط جدید را در بر می‌گیرد. به عنوان مثال گاهی اوقات سازگاری بهترین پاسخ در شرایط خاص است، اما به طور معمول تعادل، حالتی بین انطباق و شکل‌دهی را دنبال می‌کند با درک اینکه انطباق با یک محیط نه تنها نیاز به تغییر خود، بلکه تغییر محیط را نیز می‌طلبد. اما وقتی یک فرد دستیابی به این تعادل را غیرممکن یا نامحتمل بداند، ممکن است تصمیم بگیرد محیط جدیدی را انتخاب کند (استنبرگ، ۲۰۰۳ ب).

باید توجه داشت که تعادل در نظریه تعادلی خرد به این معنا نیست که هر یک از منافع، پیامد یا واکنش، وزن یکسانی داشته باشند. نسبت وزن‌ها با توجه به وسعت همکاری‌های

-
1. Labouvie-Vief
 2. Various Self Systems,
 3. Conative,
 4. Kitchener & Brenner
 5. Kaufman, J. C., & Grigorenko

متفاوت خاص در دستیابی به یک خیر مشترک تعیین می‌شوند. به عنوان مثال، هنگام طراحی راه حل، منافع خود (درون فردی) می‌تواند کمتر از منافع دیگران (بین فردی) وزن داده شود، هر چند هر دو در تصمیم نهایی در نظر گرفته می‌شوند. مثلاً در کلاس درس هنگامی که معلم در حال تصمیم‌گیری در مورد دانش‌آموز خاطی است که آیا او را به مدیر مدرسه ارجاع دهد یا خیر، ممکن است در حل مشکل منافع خود را به منافع دیگران در مدرسه ترجیح دهد. او همچنین ممکن است به عواقب کوتاه مدت (به عنوان مثال، اخراج منجر به اضطراب شود) و پیامدهای بلند مدت (به عنوان مثال، دانش‌آموز دچار ناراحتی طولانی مدت و احساس منفی نسبت به معلم و تحصیل در کل شود) بیندیشد. یک فرد خردمند همه این ملاحظات را در نظر خواهد گرفت. علاوه بر این، او سعی خواهد کرد که منافع و عواقب چندگانه را به طریقی که منافع عمومی را به حداکثر برساند، تعادل دهد. به عنوان مثال، معلم می‌تواند دانش‌آموز پر سر و صدا را از یک فعالیت گروهی حذف کند و او را مجبور به تکمیل مجموعه‌ای از تمرینات برگه در کلاس نماید، در نتیجه وزن منافع شخصی کمتر است، هر چند لزوماً آنها به طور کامل نادیده گرفته نشوند.

بنابراین تصمیم خردمندانه همیشه در چارچوب طیف وسیعی از گزینه‌های موجود گرفته می‌شود، لذا افراد باید بدانند که گزینه‌ها چیست و چه معنایی می‌دهند (استنبرگ، ۲۰۰۷). استنبرگ اشاره می‌کند که تعادل چنین ملاحظاتی بستگی به قضاوت‌های ارزشی دارد. بدون ارزش، هیچ مبنایی برای ارزیابی گزینه‌ها و منافع رقابتی وجود ندارد (استنبرگ، در کافمن و گریگورنکو، ۲۰۰۹: ۴۱۵).

۲- دانش ضمنی: دانش ضمنی در خرد به معنای «دانستن چگونگی» هدایت خردمندانه خود است (گاتری^۱، ۲۰۱۳). ایجاد تعادل میان منافع چندگانه، پیامدهای تصمیم و نوع پاسخ به محیط نیاز به دانش ضمنی غنی دارد تا به طور مداوم خردمندانه باشد. این دانش دارای سه ویژگی اصلی است:

- رویه‌ای^۲ است؛ یعنی وابسته به موقعیت بوده و توالی عمل در آن بسیار حائز اهمیت است. به عنوان مثال در ارائه یک خبر بد به رئیس سازمان، به بعد از جلسه اضطراری رئیس موكول

1. Guthrie
2. Being Procedural

طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

می‌شود تا خللی در تصمیمات مهم شرکت وارد نکند، بنابراین هنگامی که دانش ضمنی را رویه‌ای و به شدت عملی بدانیم، آن را به عنوان یک شکل از «دانستن چگونگی^۱» به جای «دانستن اینکه^۲» (ریل، ۱۹۴۹ به نقل از استنبرگ، ۱۹۹۸) در نظر می‌گیریم.

- دانش ضمنی منجر به تحقق اهدافی می‌شود که برای مردم سودمند است، چراکه دانش ضمنی بر خلاف دانش آکادمیکی انتزاعی که در روش‌های حل مسئله کمترین ارتباط را با زندگی واقعی دارند، در بافت زندگی معنا می‌یابد.

- دانش ضمنی به طور معمول بدون کمک مستقیم از دیگران به دست می‌آید. این دانش بیشتر از آن که حاصل تجربه‌های جانشین از طریق خواندن کتاب یا آموزش دیگران باشد از طریق یادگیری ضمن تجربه‌های خود فرد به دست می‌آید و دیگران، در بهترین حالت می‌توانند تسهیل‌گر باشند (استنبرگ، ۱۹۹۸ الف).

۳- **خیر مشترک:** غالباً برای حل مسئله خوب ویژگی‌های مختلف تعادل در نظر گرفته می‌شود، اما لزوماً خیر بودن مسئله مورد توجه نیست. وقتی یک فرد هوشمندانه و خلاقانه عمل می‌کند، ممکن است به نتایجی دست پیدا کند که برای او خوب باشد اما دیگران متضرر گردند. یکی از دلالت‌های نظریه خرد این است که فرد ممکن است به دنبال اهداف مفید برای خود باشد، اما همچنین خیر مشترک را نیز دنبال کند؛ چرا که اگر انگیزه افراد برای به حداکثر رساندن منافع افراد خاص و به حداقل رساندن منافع افراد دیگر باشد، خرد در کار نیست؛ در خرد، فرد به دنبال خیر مشترک است و می‌داند که این خیر مشترک ممکن است برای بعضی از افراد بهتر باشد (استنبرگ، ۲۰۰۳).

چنانچه خردورزی مبنای تصمیم‌گیری در مورد عناصر برنامه درسی قرار گیرد، به علت توجه به کلیه وجوه تفکر که در مفهوم خرد تجلی می‌یابد می‌توان اطمینان داشت که دانش آموزان به فراتر از آموزش صرف اطلاعات پیش خواهند رفت. بر این اساس هدف کلی مقاله، طراحی برنامه درسی مبتنی بر خرد است تا مشخص شود برنامه درسی با چه تدبیری می‌تواند کلیه ظرفیت‌های خرد را توسعه دهد؟ به منظور طراحی برنامه درسی لازم است در ابتدای امر در مورد خاستگاه نظری و الگوی برنامه درسی تصمیم‌گیری شود. در واقع اولین قدم در

1. Knowing How

2. Knowing That

طراحی برنامه درسی انتخاب چارچوب اتکایی برای همسو کردن عناصر برنامه درسی بر مبنای آن است. همانطور که در مقدمه مقاله اشاره شد دیدگاه کاربردی استنبرگ مبنای بوده تا در نهایت نقشه مفهومی برای پرورش و آموزش خرد شکل گیرد و به عنوان راهنمای عمل در ترسیم مسیر پژوهش‌های آتی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین با تبعیت از الگوی تایلر (۱۹۴۹) ابتدا مشخص می‌شود که درصدد تحقق چه اهدافی هستیم؛ برای دستیابی به اهداف چه تجارب یادگیری باید انتخاب شود؛ چگونه می‌توان این تجارب را برای آموزش اثر بخش‌تر سازماندهی کرد؛ و در نهایت چگونه می‌توان اثربخشی این تجربیات را ارزیابی نمود.

روش پژوهش

روش مورد استفاده در این مقاله، سنتز پژوهی^۱ است. در این روش، دانش به دست آمده از مراحل قبل در قالبی متناسب پیوند یافته، سازمان‌دهی، تفسیر و بررسی می‌شود. شورت (۱۹۹۱) درخصوص منطق سنتز پژوهی معتقد است «دانش موجود در مطالعات و گزارش‌های منفرد معمولاً برای استفاده مستقیم در تصمیم‌گیری مناسب نیست و این دانش باید با دانش تولید شده در مطالعات مربوط دیگر پیوند یابد. دانش حاصله در قالبی متناسب با نیازها، ارزیابی شود، سازمان‌دهی گردد و تفسیر شود، به گونه‌ای که برای اتخاذ تصمیمات تربیتی، عملی سودمند و متناسب باشد» (شورت، ۱۹۹۱: ۳۵۰). در واقع، پژوهش تلفیقی به ارزیابی و ترکیب مطالعات انجام شده در یک حوزه خاص می‌پردازد تا از این طریق دانشی حاصل شود که بتواند به حل مسائل جاری و مسائلی که مستلزم برنامه‌ریزی یا اتخاذ تصمیمات عملی هستند کمک کند.

فرایند و مراحل اجرای سنتز پژوهی در مقاله حاضر بر اساس فرایند شش مرحله‌ای میجر و سیوین بادن^۲ (۲۰۱۰) بدین صورت بوده است: ۱) تدوین سؤال پژوهش و تصمیم‌گیری در مورد داده‌های پژوهش (۲) جستجو و مرور نظام‌مند مطالعات (۳) گزینش منابع (۴) بررسی داده‌ها (شامل تحلیل، سنتز و تفسیر) (۵) باورپذیری و معقول بودن^۳ و ۶) ارائه سنتز.

1. Integrative Inquiry (The Research Synthesis)
2. Major & Savin-Baden
3. Establishing Plausibility

تدوین سؤال پژوهش و تصمیم‌گیری در مورد داده‌های پژوهش:

معیارها	سؤالات پژوهش
اصلی (What)	عناصر الگوی برنامه درسی مبتنی بر خرد (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) چه ویژگی‌هایی دارند؟

در مقاله حاضر در مورد داده‌ها بدین صورت عمل شد که با تکیه بر رویکرد نوع دوم سنتز پژوهی یعنی ترکیب و یکپارچه سازی مطالعات مختلف انجام شده توسط یک پژوهشگر (استنبرگ)، آثار استنبرگ (۲۴۰ مقاله، پروژه و کتاب) بدون توجه به بازه زمانی و بصورت تمام شماری انتخاب شدند. به منظور افزایش اعتبار جستجو، کلیه آثار استنبرگ بررسی شد تا مانع از حذف منابعی گردد که از کلیدواژه‌های مورد نظر در عنوان آنها استفاده نشده است. علاوه بر منابع مذکور با جستجوی کلیدواژه‌های «نظریه تعادلی خرد استنبرگ»، «تدریس خرد» و «آموزش خرد» ۲۹ منبع تکمیلی از طریق مطالعات کتابخانه‌ای و پایگاه‌های اطلاعاتی و انتشاراتی (اریک^۱، ساینس دایرکت^۲، اسکپوس^۳، داج^۴، اشپرینگر^۵، گوگل اسکالار^۶) به منابع اضافه شد.

جستجو و مرور نظام‌مند مطالعات و گزینش منابع: در این مرحله ابتدا محتوای منابع بررسی شدند و آثار منتخب با توجه به مرتبط بودن به سؤالات پژوهش گزینش شدند. در گزینش منابع، با استفاده از معیارهای پذیرش^۷ و عدم پذیرش^۸، منابع نامرتبط حذف و باقی مطالعات (۷۸ منبع) به عنوان نمونه وارد مراحل بعدی سنتز شدند. در گام بعدی این مرحله کل متن مقالات و اسناد گزینش شده مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه در بسیاری از مقالات یافته‌ها مجدد مورد تأکید و تکرار قرار گرفته بود حاصل این مرحله تقلیل تعداد آثار به ۴۲ مورد بود که وارد مرحله بعد شدند.

بررسی داده‌ها: این مرحله مشتمل بر سه گام تحلیل، سنتز و تفسیر به منظور پاسخگویی به سؤال اصلی پژوهش (عناصر برنامه درسی مبتنی بر خرد) است که در مقاله حاضر با خواندن و

1. Eric
2. Science Direct
3. Scopus
4. Doaj
5. Springer
6. Google Scholar
7. Inclusion
8. Exclusion

بازخوانی مطالعات اصلی، به‌ویژه بخش‌هایی که از داده‌های پژوهش پشتیبانی می‌کنند رقم خورد. سپس هر واحد تحلیل که شامل یک پاراگراف، بخش یا کل یک متن بود با عبارات: الف) با داده‌های شفاف از مسئله پژوهش پشتیبانی می‌کند، ب) متن معتبر، و ج) عدم پشتیبانی از داده، برچسب خورد. مرحله بعدی در تحلیل با استفاده از یافته‌هایی که در این مرحله با الف) یا ب) برچسب خورده ادامه یافت. گام بعدی بررسی داده‌ها یعنی «سنترز»، به معنای ترکیب عناصر جداگانه به یک کل یکپارچه است. این فرایند یک چشم‌انداز جدید از داده‌ها ارائه می‌دهد. در این گام مقوله‌های مرتبه اول ادغام و به مقوله‌های مرتبه دوم که کلی‌تر هستند بازگردانده شدند و در نهایت در گام «تفسیر» از مراحل سه‌گانه بررسی داده‌ها، مقوله‌های اصلی از طریق یک فرایند تجزیه و تحلیل استقرایی تولید شدند.

باورپذیری و معقول بودن: این مرحله مربوط به کنترل و ارزیابی کیفیت یافته‌ها است. برای کنترل ابعاد و مفاهیم استخراجی، از روش مرور هم‌تا (توافق بین دو کدگذار) استفاده شد. **ارائه سنترز:** در مرحله پایانی سنترز پژوهی، یافته‌های استنباط شده که ماهیت عناصر برنامه درسی مبتنی بر خرد را نشان می‌دهند ارائه می‌شوند. یافته‌ها با توجه به عناصر چهارگانه اهداف، محتوا، روش یاددهی - یادگیری و ارزشیابی طبقه‌بندی شدند. جدول توصیفی مربوط به عناصر در ادامه و تشریح آنها در بخش یافته ارائه می‌شود.

جدول (۱): مفاهیم مستخرج از سنترز پژوهی

عناصر	تم‌ها (مفاهیم)	منابع استخراج کد
هدف برنامه درسی	پرورش مهارت‌های ذهنی بطور متعادل	استنبرگ، (۲۰۱۸ الف)، استنبرگ و استنبرگ (۲۰۱۶)، (ریمز، ۲۰۱۵)، گاتری (۲۰۱۳)، استنبرگ، (۲۰۱۰)، استنبرگ، جردن و گریگورنکو (۲۰۰۹)، استنبرگ (۲۰۰۴ الف)، استنبرگ (۲۰۰۴ ب)، استنبرگ (۲۰۰۳ الف)، استنبرگ (۲۰۰۰)، استنبرگ (۱۹۹۸)، استنبرگ، گریگورنکو، فراری و کلاین کتبرد (۱۹۹۹)
پرورش تفکر		استنبرگ و گلاک (۲۰۱۹)، استنبرگ، (۲۰۱۸ الف)، استنبرگ، (۲۰۱۸ ب)، آردلت، آچن‌بام و اوه (۲۰۱۳)، استنبرگ (۲۰۱۳ الف) استنبرگ، (۲۰۱۳ ب)، استنبرگ در بارنت و ماکسول (۲۰۱۳)، استنبرگ در فرای (۲۰۱۳)، رزنیت اسکایا و استنبرگ (۲۰۱۲ الف)، استنبرگ (۲۰۱۰)، استنبرگ، جردن و گریگورنکو (۲۰۰۹)، استنبرگ، جردن و رزنیت اسکایا (۲۰۰۹)، استنبرگ، جردن و رزنیت اسکایا (۲۰۰۸)، استنبرگ، رزنیت اسکایا و جاوین (۲۰۰۷)، لامباردو (۲۰۰۶)، استنبرگ (۲۰۰۴ الف)، استنبرگ (۲۰۰۴ ب)، استنبرگ (۲۰۰۳ ب)، (استنبرگ، ۱۹۹۸ الف)

1. Establishing Plausibility

طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

استنبرگ (۲۰۱۸)، ریمز (۲۰۱۵)، متیو و استنبرگ (۲۰۰۹)، استنبرگ (۲۰۰۴) الف)، استنبرگ (۲۰۰۰)، استنبرگ (الف)، استنبرگ (۱۹۹۸) الف)، استنبرگ (ب)، استنبرگ، واگنر و اوکاگاکي (۱۹۹۳)	تأکید بر دانش ضمنی
استنبرگ و گلاک (۲۰۱۹)، استنبرگ (۲۰۱۵)، ماکسول (۲۰۱۳)، استانویچ (۲۰۱۰)، استنبرگ، جردن و رزیت اسکایا (۲۰۰۹)، استنبرگ، جردن و گریگورنکو (۲۰۰۹)، استنبرگ، جردن و رزیت اسکایا (۲۰۰۸)، استنبرگ، رزیت اسکایا و جاوین (۲۰۰۷)، استنبرگ، (الف)، استنبرگ، (۲۰۰۵) ب)، استنبرگ (۲۰۰۴)، استنبرگ (۲۰۰۱)، استنبرگ (الف)، استنبرگ (۱۹۸۵)	کاربرد اخلاقی دانش
ماکسول (۲۰۱۳)، استنبرگ، (ب) ۲۰۱۲)، استنبرگ (۲۰۱۱)، استانویچ (۲۰۱۰)، استنبرگ، جردن و گریگورنکو (۲۰۰۹)، استنبرگ، جردن و رزیت اسکایا (۲۰۰۸)، استنبرگ (۲۰۰۷)، استنبرگ، (ب) ۲۰۰۴)، استنبرگ، (۲۰۰۱)، استنبرگ (۲۰۰۰)، استنبرگ (۱۹۹۸)	یادگیری ارزش‌ها
استنبرگ و گلاک (۲۰۱۹)، گاتری (۲۰۱۳)، استنبرگ (۲۰۱۰)، استنبرگ، جردن و گریگورنکو (۲۰۰۹)، استنبرگ (الف)	محتوا
استنبرگ (۲۰۱۵)، استنبرگ (۲۰۱۰)، استنبرگ، جردن و رزیت اسکایا (۲۰۰۸)، استنبرگ (۲۰۰۷)، استنبرگ (۲۰۰۳) ب)	انتخاب محتوا
استنبرگ (۲۰۱۸)، ساندرس (۲۰۱۳)، استنبرگ (۲۰۱۱)، استنبرگ (۲۰۱۰)، استنبرگ، جردن و گریگورنکو (۲۰۰۹)، استنبرگ، (۲۰۰۸)، استنبرگ، رزیت اسکایا و جاوین (۲۰۰۷)، کریستینسن (۲۰۰۶)، استنبرگ (۲۰۰۴) الف)، استنبرگ (۲۰۰۴) ب)، استنبرگ (۲۰۰۳) ب)، استنبرگ، (۱۹۹۸) ب)	سازماندهی محتوا
ضیایی (۱۳۹۵)، استنبرگ، جردن و گریگورنکو (۲۰۰۹)، استنبرگ (۲۰۱۰)، استنبرگ (۲۰۰۱)، استنبرگ (الف) ۱۹۹۸)	الگوسازی
استنبرگ و گلاک (۲۰۱۹)، استنبرگ (۲۰۱۵)، استنبرگ (۲۰۱۲)، استنبرگ (۲۰۰۰)	روش‌های یاددهی - یادگیری
استنبرگ (۲۰۱۸) ب)، استنبرگ، جردن و گریگورنکو (۲۰۰۹)، استنبرگ، رزیت اسکایا و جاوین (۲۰۰۷)	حل مسئله
استنبرگ (۲۰۱۴)، تاناکا (۲۰۱۴)، استنبرگ (۲۰۰۳) الف)	استدلال اخلاقی
استنبرگ (۲۰۰۳) ب)، استنبرگ (۲۰۰۱)، استنبرگ (۱۹۹۸) ب)	پروژه
استنبرگ (۲۰۱۰)	حلقه‌های سقراطی
استنبرگ (۲۰۰۳) ب)، استنبرگ (۲۰۰۱)، استنبرگ (۱۹۹۸) ب)	اکتساب دانش
استنبرگ (۲۰۱۰)	بکارگیری استدلال به جای هیجان در متقاعد کردن دیگران
استنبرگ (۲۰۱۴)	روایت داستان
استنبرگ، گریگورنکو و جردن (۲۰۱۵)، استنبرگ (۲۰۱۰)، استنبرگ، جردن و گریگورنکو (۲۰۰۹)، استنبرگ (۲۰۰۱)	ارزشیابی عملکردی
استنبرگ، جردن و گریگورنکو (۲۰۰۹)، متیو و استنبرگ (۲۰۰۹)، استنبرگ، جردن و رزیت اسکایا (۲۰۰۷)	ارزشیابی سازنده
اسعدی (۱۳۹۲)، باقری (۱۳۸۵)، استنبرگ (۱۹۹۸)، استنبرگ، واگنر و اوکاگاکي (۱۹۹۳)	ارزشیابی دانش ضمنی

یافته‌های پژوهش

برنامه درسی مبتنی بر خرد چه مشخصه‌هایی دارد؟

هدف اصلی پژوهش (تعیین مشخصه‌های الگوی برنامه درسی خرد) شامل چهار هدف ویژه است که هر کدام یکی از عناصر اصلی برنامه درسی را بیان می‌کند. عناصر عبارتند از: اهداف، انتخاب و سازماندهی محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری و ارزشیابی. مبنای انتخاب عناصر برنامه درسی الگوی تایلر بوده است.

۱- اهداف برنامه درسی مبتنی بر خرد دارای چه ویژگی‌هایی است؟

هدف اصلی یا کلان برنامه درسی مبتنی بر خرد «پرورش انسان خردمند» است. از منظر دیدگاه استنبرگ مشخصه اصلی انسان خردمند، قضاوت‌های درست و منصفانه است. قضاوت درست مستلزم تقویت مهارت‌های سطح بالا و قضاوت نیک مستلزم فراتر رفتن از منافع شخصی و برقراری تعادل با هدف خیر مشترک است. برنامه درسی مبتنی بر خرد برای پرورش این فرد لازم است بطور هماهنگ زمینه رشد مهارت‌های تفکر سطح بالا و ارزش‌های اخلاقی مثبت را با ارائه برنامه درسی یکپارچه فراهم آورد؛ بنابراین برنامه درسی خرد به طور ویژه در صد تحقق اهداف زیر است:

۱-۱- پرورش مهارت‌های ذهنی بطور متعادل

خردمندی رابطه مستقیم و نزدیکی با تقویت مهارت‌های ذهنی دارد. مهارت‌های حافظه‌ای، خلاقانه، تحلیلی و عملی جزء لازم (اما نه کافی) از خرد است. به سادگی نمی‌توان بدون مهارت‌های مذکور خردمند بود؛ وقتی فرد با یک موقعیت تصمیم‌گیری مواجه می‌شود نیازمند بازخوانی اطلاعات مربوط به آن موقعیت است (مهارت حافظه‌ای)، باید بتواند ایده‌های خوب را از ایده‌های بد و ایده‌های مفید را از ایده‌های بی‌فایده و حتی مخرب تشخیص دهد (مهارت تحلیلی)، اگر راه‌حل‌های گذشته مناسب نیستند، راه‌حل‌های بدیع بیافریند (مهارت خلاقانه) و توان این را داشته باشد که راه‌حل خود را در عمل اجرا کند (مهارت عملی) (استنبرگ، ۲۰۱۸ الف). سنتز این مجموعه مهارت‌های مختلف می‌تواند طیف گسترده‌ای از گزینه‌ها را برای عمل و رفتار مناسب دانش‌آموزان در مواجهه با تکالیف و به طور کلی مسائل زندگی فراهم کند. با این وجود، تسلط بر این نوع مهارت‌ها لزوماً به معنای توانایی عمل خردمندانه

طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

نیست، اما داشتن گزینه‌های بیشتر گامی اساسی در جهت اقدام خردمندانانه است و توانایی دیدن از زوایای مختلف را امکان پذیر می‌کند (ریمز^۱، ۲۰۱۵)، چنانچه در حین آموزش، هر کدام از این مهارت‌ها مورد غفلت واقع شوند ما را از هدف اصلی دور خواهند کرد؛ بنابراین ضمن متعهد بودن نسبت به موضوع درسی که تدریس می‌شود باید تلاش کرد بطور متعادل مهارت‌های حافظه، تحلیلی، خلاق، و عملی را مورد توجه قرار داد.

۲-۱- پرورش تفکر

بخش بزرگی از منطق تعاملات آموزشی برای خرد ایجاد یک مبنای قانونی موثر برای تأکید بر تفکر است. خرد مجموعه‌ای از قوانین نیست که معلم برای دانش‌آموزان طراحی و به آنها دیکته کند بلکه نوعی تفکر است که دانش‌آموزان باید به کار گیرند و بر آن مسلط شوند. بنابراین ارتقا مهارت‌های تفکر به عنوان عناصر ضروری خردمندی از اهداف این برنامه محسوب می‌شود. استنبرگ (۱۹۹۸الف) بطور خاص پرورش سه تفکر گفتمانی، مباحثه‌ای و تأملی را در پرورش خرد حائز اهمیت می‌داند.

۱-۲-۱- پرورش تفکر گفتمانی^۲ (محاوره‌ای)

تعادل در منافع چندگانه و در نظر گرفتن پیامدهای کوتاه مدت و بلندمدت با تمرین تفکر گفتمانی محقق می‌شود (استنبرگ، ۲۰۱۰). آنچه که به عنوان نتیجه تفکر گفتمانی حائز اهمیت است این نکته است که تفکر گفتمانی به منزله برجسته کردن تنوع دیدگاه‌های موجود در جهان است. هدف لزوماً پذیرفتن دیدگاه‌های دیگر نیست و یا لزوماً دستیابی به نوعی تطبیق و سازگاری نیست بلکه درک این نکته است که در حل مسائل دشوار زندگی، انسان مسائل را نه تنها از منظر علایق و منافع خویش بلکه از منظر علایق و منافع دیگران نیز ببیند. از طرفی تصمیم باید همیشه در چارچوب طیف وسیعی از گزینه‌های موجود گرفته شود.

۲-۲-۱- پرورش تفکر مباحثه‌ای^۳

برخلاف تفکر گفتمانی که مستلزم توجه به نقطه نظرات چندگانه است، در تفکر مباحثه‌ای توجه به نقطه نظرات مخالف و ادغام و یکی کردن آنها مورد تأکید است. ماهیت تفکر مباحثه‌ای این است که بیشتر مسائل در جهان جواب درست یا غلط ندارند و پاسخ‌های

1. Reams
2. Thinking Dialogically
3. Thinking Dialectically

«مناسب‌تر» می‌توانند با توجه به زمان و مکان متفاوت باشد. در رابطه با زمان، مستلزم درک این مسئله است که ایده‌ها با گذشت زمان از طریق فرآیند دائمی و بدون پایان تز، آنتی تز و سنتز دنبال می‌شوند، و با تبدیل سنتز به تز بعدی ادامه می‌یابد (هگل، ۱۹۳۱ - ۱۸۰۷). در رابطه با مکان (یا فضا) هم بدین معنا است که در یک زمان، مردم ممکن است دیدگاه‌های متفاوتی در مورد مسائل داشته باشند که به نظر می‌رسد این دیدگاه‌ها منحصرأً معتبر و یا حداقل برای آنها منطقی است (استنبرگ، ۱۹۹۸ الف). تفکر مباحثه‌ای به ارزیابی منطقی و منصفانه از دیدگاه‌های متضاد می‌پردازد. احترام به موقعیت‌های مخالف بدون تعصب، یکی از اهداف آموزش خرد است که با پرورش تفکر مباحثه‌ای بدست می‌آید.

۱-۲-۳- پرورش تفکر تأملی^۱

تفکر تأملی، بالاترین شکل استدلال، تصمیم‌گیری و دانش در ذهن انسان است و با هدف کمک به یادگیرندگان برای بینش عمیق‌تر نسبت به ارزش‌ها، انگیزه و رفتار خود و دیگران از ویژگی‌های کلیدی خرد به شمار می‌رود (لامباردو، ۲۰۰۶). فرد به‌منظور اتخاذ یک تصمیم خردمندانه، به انتخاب استراتژی نیاز دارد؛ او بررسی می‌کند که چقدر استراتژی انتخاب شده موفقیت‌آمیز است و در صورت عدم موفقیت استراتژی‌هایی که بیشتر با نیازهای موقعیتی متناسب باشند انتخاب می‌کند (استنبرگ در فرای، ۲۰۱۳). نظارت داشتن بر این فرایند نیازمند تفکر تأملی است. فرایند مورد توجه استنبرگ برای تفکر تأملی، همانند روش حل مسئله دیویی است. این مهارت دانش‌آموز را آماده می‌کند تا مراحل مختلف شناسایی مسئله، جمع‌آوری اطلاعات برای یافتن راه حل مسئله، انتخاب راه حل، ارزیابی نتیجه عمل و بازبینی راه حل را طی کند (ضیایی، ۱۳۹۵).

تفکر تأملی از ابعاد اخلاقی خرد نیز پشتیبانی می‌کند. شخص خردمند برای دیدن پدیده‌ها و رویدادها از زوایای مختلف بدون تلاش برای ممانعت از هر گونه حقایق ناخوشایند یا سرزنش دیگران اقدام می‌کند تا علل عمیق‌تری از پدیده‌ها و وقایع را کشف کند. درحالی‌که فرد چنانچه دچار ذهنیت‌گرایی و فراقکنی باشد به جای اینکه دیده‌ها و حوادث را در یک شیوه عینی مورد قضاوت قرار دهد، منحصرأً تمایل به سرزنش دیگر مردم و شرایط برای شکست

طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

خود دارد و موفقیت‌ها را به توانایی‌هایش نسبت می‌دهد (آردلت و همکاران، ۲۰۱۳)؛ بنابراین حصول خرد نیاز به غلبه بر ذهنیت گرایشی و فرافکنی دارد که می‌تواند از طریق عمل خودکنترلی و خود آگاهی همراه با درک درست از محدودیت‌های انسانی تحقق یابد.

۱-۳- تأکید بر دانش ضمنی

استنبرگ (۱۹۹۸الف) خرد را ذاتاً در تعامل بین فرد و بافت موقعیتی می‌داند. درجه خردمندی وابستگی و انطباق یک راه حل خردمندانه با موقعیت آن است. در این دیدگاه، تعادل فرآیندهای شناختی، روانی حرکتی و عاطفی در یک زمینه موقعیتی ممکن است به یک راه حل خردمندانه منجر شوند و در یک زمینه دیگر خیر. این نتیجه ناشی از فقدان دانش ضمنی یا دانش ضمنی نادرست در مورد یک وضعیت و نه وضعیت دیگر است؛ بنابراین قضاوت در هر حوزه مستلزم یک پایگاه اطلاعاتی ضمنی غنی است تا به طور مداوم خردمندانه باشد. یادگیری دانش ضمنی نسبت به دانش صریح اگر چه دشوارتر اما قابل آموزش است (استنبرگ، ۱۹۹۸ب). دانش ضمنی با تأکید بر «دانستن چگونگی^۱» به جای «دانستن اینکه^۲» به شیوه انجام کار مربوط می‌شود (ریل، ۱۹۴۹ به نقل از استنبرگ، ۱۹۹۸الف) همچنین به افراد اجازه می‌دهد اهدافی را که شخصاً ارزشمند می‌دانند، به دست آورند و بیشتر از آن که از طریق خواندن کتاب یا آموزش دیگران حاصل شود از طریق تجربه به دست می‌آید (استنبرگ و همکاران، ۲۰۰۰).

۱-۴- کاربرد اخلاقی دانش

به باور استنبرگ و گلاک (۲۰۱۹) در آموزش خرد دانستن موضوع‌ها برای دانش‌آموزان کفایت نمی‌کند و هدف آموزش علاوه بر توسعه دانش و مهارت، باید توسعه توانایی در استفاده از دانش و مهارت‌ها به طور مؤثر و مفید مورد توجه باشد. بنابراین برای آموزش خرد در نظام آموزشی ضمن تقویت مهارت‌های ذهنی باید بستری فراهم شود تا دانش‌آموزان بتوانند به نتیجه تفکر خود توجه داشته باشند و تشویق شوند که دستاوردهای کوتاه‌مدت را با نتایج به دست آمده بلندمدت مقایسه کنند و با ارائه دلایل تحلیلی، خلاقانه و عملی برای فعالیت مورد نظر و یا عمل انجام گرفته بحث نمایند و محدودیت‌های انتخاب‌هایی را که صرفاً بر اساس

1. Knowing How

2. Knowing That

علائق شخصی گرفته شده‌اند نشان دهند. آنها باید فکر کنند که هر راه حلی که به کار می‌برند به‌خوبی یا بدی ختم می‌شود و تا چه اندازه نتیجه نهایی اهمیت دارد. همچنین دانش‌آموزان باید بدانند که همان‌گونه که راه‌حل‌های مختلف به افراد متفاوتی سود می‌رساند، یک مهارت یا یک نکته علمی نیز می‌تواند با هدف خوب یا بد مورد استفاده قرار گیرد (استنبرگ و همکاران، ۲۰۰۹).

۱-۵- یادگیری ارزش‌ها

ارزش‌ها بخشی جدایی‌ناپذیر از خرد هستند. تعادل مناسب بین منافع، پاسخ مناسب به محیط، و حتی خیر مشترک بر مبنای ارزش‌ها تعیین می‌شود (استنبرگ، ۲۰۰۱). ماکسول (۲۰۱۳) خرد را تلاش برای تحقق بخشیدن به ارزش‌هایی می‌داند که ترک شده‌اند و لذا برخلاف آموزش‌های مبتنی بر دانش که به دنبال حذف ارزش‌ها می‌باشند در پرورش خرد، ارزش‌های اخلاقی مثبت همواره باید مورد توجه و تأکید ویژه قرار گیرند.

۲- محتوای برنامه درسی مبتنی بر خرد دارای چه ویژگی‌هایی است؟

۱-۲- **انتخاب محتوا:** در انتخاب محتوا لازم است ملاحظات و ویژگی‌هایی همچون جامعیت، اعتبار، تناسب و غیره مورد توجه قرار گیرد. ضمن وفادار بودن برنامه درسی مبتنی بر خرد، بر این معیارها، در ادامه معیارهایی که از اهمیت بیشتری در گزینش محتوای برنامه درسی خرد استنبرگ برخوردارند تبیین می‌شود.

۱-۱-۲- **توازن در محتوای دانشی، نگرشی و مهارت‌ها:** اگر چه مبنای خرد استنبرگ دانش سازمان یافته است اما در دیدگاه او آموزش خرد برای نشان دادن این اندیشه به دانش‌آموزان به کار می‌رود که حقایق علمی برای همیشه صحیح نمی‌باشند، بلکه دانش ما را در یک لحظه از زمان منعکس می‌کنند (استنبرگ، ۱۹۹۸ الف)، بنابراین به لحاظ موقتی بودن دانش علمی، محتوا نمی‌تواند حقایقی مطلق را ارائه دهد و علم به عنوان یک نتیجه نهایی از فرایند کشف و اندیشه در نظر گرفته شود. همچنین محتوا نباید صرفاً بر بعد دانشی محدود شود. لازم است فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم شود تا نه تنها حقایق علمی بلکه ارزش‌ها را نیز مطالعه کنند (استنبرگ و همکاران، ۲۰۱۹) اما منظور این نیست که مجموعه‌ای از ارزش‌ها بدان‌ها

طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

تحلیل شود چرا که به عدم استقلال و اتکای کورکورانه منجر خواهد شد بلکه باید برای شکل‌گیری و نقد ارزش‌های خود تشویق شوند.

علاوه بر دانش سازمان یافته و مطالعه ارزش‌ها، لازم است محتوا در قالب فعالیت ارائه شود. خرد علاوه بر تعادل بین منافع، از سه گام ممکن در پاسخ به این تعادل: سازگاری خود و دیگران با محیط‌های موجود؛ شکل دادن به محیط‌ها به منظور سازگاری آنها با خود و دیگران؛ و انتخاب محیط‌های جدید تشکیل شده است. اگر دانش‌آموزان بخواهند خردمند باشند، باید خردمندانه عمل کنند. برای تحقق این هدف لازم است محتوا با پوشش فعالیت‌های جهت‌دار برای دانش‌آموزان طرح مسئله کند تا دانش‌آموزان ارتباط‌هایی بین حوزه‌های محتوایی و دنیای واقعی ایجاد کنند و توانایی بکارگیری دانش در موقعیت‌های واقعی و در شرایط زندگی را بدست آورند. برای این منظور همچنین لازم است اطمینان حاصل کرد که دانش‌آموزان به خوبی در فعالیت‌ها درگیر می‌شوند. به عقیده گاتری^۱ (۲۰۱۳) جذابیت متن و محتوا عامل مهمی در این زمینه به شمار می‌رود. هنگامی که محتوا برای دانش‌آموزان جذاب باشد آنها علاقه پیدا می‌کنند تا آموخته‌ها را در مورد خودشان بکار برند.

۲-۱-۲- تأکید بر خرد خردمندان: در آموزش خرد نباید به کتب درسی اکتفا کرد بلکه فراتر از آن دانش‌آموزان باید به خواندن آثار متنوع از جمله آثار کلاسیک ادبیات و فلسفه برگرفته از فرهنگ‌های متفاوت تشویق شوند. این عمل موجب می‌شود آنها بیاموزند در خرد اندیشمندان و خردمندان تأمل و اندیشه کنند و درس‌هایی که از متون فرا می‌گیرند در مورد خودشان به کار برند. بنابراین بدون توجه به ماده درسی می‌توان دانش‌آموزان را به این امر ترغیب کرد که به مطالعه آثار بپردازند، به عنوان مثال معلم ریاضی مجاز است کتاب‌هایی غیر از ریاضیات پیشنهاد دهد یا مربی تربیت بدنی می‌تواند به منظور ایجاد سلامت ذهنی دانش‌آموزان در کنار سلامت بدنی کتاب‌هایی برای خواندن معرفی کند (استنبرگ و همکاران، ۲۰۰۹).

۲-۱-۳- اصل سودمندی: لازمه خرد در نظر داشتن پیامدهای کوتاه مدت و بلندمدت تصمیم‌گیری‌ها است. این نکته راهنمایی برای توجه به اصل سودمندی در تعیین و انتخاب محتوا برای دانش‌آموزان است. سودمندی اشاره به مفید بودن محتوا دارد. برخی از محتواها برای زندگی فعلی دانش‌آموزان مورد نیاز است و دانش‌آموزان می‌بایست برای کاربرد فوری یاد

بگیرند تا در زندگی فعلی خود موفق شوند. سودمندی برخی از محتواها برای آماده سازی دانش آموزان برای آینده است. این محتواها در دستیابی دانش آموزان به روش های عینی که در آینده آنها مفید خواهد بود سودمند هستند. در تعیین محتوا باید بر سودمندی فعلی و سودمندی آتی برای دانش آموزان توجه داشت و هر دو را در تعیین محتوا در نظر گرفت.

۲-۲- سازماندهی محتوا

آنچه که در مواجهه با مساله خرد مهم و قابل توجه است اینکه چگونه می توان آن را به محتوای برنامه های درسی افزود؟ یا به عبارتی رویکرد سازماندهی در محتوای موضوعات درسی باید چگونه باشد؟

تفکر گفتمانی مبتنی بر خرد استنبرگ مستلزم توجه به نقطه نظرات یا دیدگاه های چندگانه است تا چارچوب های متفاوتی از مرجع برای یافتن بهترین راه حل در نظر گرفته شود؛ بدین معنا که برای تبیین پدیده ها باید نگاهی جامع و کل نگر داشت تا بتوان علت های مختلف را بررسی کرد. این نگاه مبنایی برای حمایت از برنامه درسی تلفیقی^۱ در آموزش خرد محسوب می شود. چنانچه حوزه های محتوایی در ارتباط با یکدیگر به دانش آموزان ارائه شود شرایط برای انسجام تجارب یادگیری فراگیران و همچنین ایجاد توان پاسخگویی و واکنش بهتر به مسائل (مهرمحمدی، ۱۳۹۱) فراهم می شود. از طرفی خرد استنبرگ معطوف به حل مسئله است و مسائلی که در زندگی روزمره دانش آموزان با آنها مواجه خواهند شد به ترکیبی از دانش های موضوعی برای بررسی نیاز دارند. بنابراین هر چه برنامه های درسی بصورت هماهنگ و یکپارچه به ارائه موضوعات درسی پردازند به درک جامع تر و عملی تر دانش آموزان برای حل مسئله کمک می کنند. از طرفی در آموزش خرد هدف این نیست که یک موضوع در قالب کلاس اضافه آموزش داده شود. هدف این است که شیوه تفکر و عمل مردم در زندگی تغییر یابد.

استنبرگ معتقد است آموزش خرد تنها برای افزایش مهارت های ذهنی نیست بلکه باید دانش آموزان در برنامه های درسی تجمیعی نگاهی سطح بالاتر بر ارتباط امور مختلف زیستی، عملی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی، فلسفی، اخلاقی و غیره پیدا کنند (استنبرگ، جاروین و

طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

رزنیسکایا^۱، ۲۰۰۸). براین اساس در آموزش خرد بهتر است که موضوعات درسی در ارتباط با یکدیگر تدریس شود، به عنوان مثال ادبیات با تاریخ، علوم تجربی با مطالعات اجتماعی و یا زبان خارجی با ادبیات هماهنگ شود. حتی در داخل موضوعها، تلفیق به مراتب بیشتری مورد نیاز است مثلاً در روانشناسی رویکردهای زیست شناختی، روانشناسی شناختی، رشد، اجتماعی و بالینی دیدگاههای مکمل و نه رقیب درباره یک موضوع را ارائه می‌دهند (استنبرگ، ۲۰۱۵). با این حال همانگونه که در مقوله تلفیق ظرفیت‌های متکثر نهفته است، برنامه درسی مبتنی بر خرد نیز قابلیت بهره‌گیری از این اشکال چندگانه را داراست و می‌توان وجوه دیگری از تلفیق را هم در نظر گرفت.

تلفیق خرد با موضوعات درسی یا آموزش بصورت تجمیعی با دروس محتوایی، نوع دیگر از تلفیق در آموزش خرد است که با حفظ استقلال موضوع‌های درسی اهداف خرد در کنار اهداف محتوایی هر درس مورد توجه قرار می‌گیرد. استنبرگ از آن با عنوان برنامه درسی تزریقی یاد می‌کند و دلالت بر این ادعا دارد که خرد را می‌توان در هر موضوع درسی آموزش داد (استنبرگ، ۲۰۱۰). با توجه به اینکه اکثر نظام‌های آموزشی معتقدند که در برنامه مدرسه زمان برای آموزش موضوع دیگر وجود ندارند این نوع سازماندهی از اولویت بالاتری برخوردار است.

پرورش خرد دشوار و اصولاً زمان زیادی را می‌طلبد (استنبرگ در فرای، ۲۰۱۳)، لذا لازم است پرورش خرد علاوه بر اینکه در مواد درسی هر پایه پیگیری می‌شود در سال‌های متوالی نیز دنبال شود تا ضمن تثبیت و درونی شدن اهداف برنامه درسی خرد، با توجه به شرایط سنی دانش‌آموزان و با استفاده از روش‌هایی چون عینی به انتزاعی، ساده به دشوار یا کل به جزء در صدد تفهیم مناسب اهداف اقدام شود. در این نوع سازماندهی محتوا که سازماندهی عمودی یا متوالی محتوا گفته می‌شود (تقی پورظهیر، ۱۳۸۵) تجارب یادگیری هر فرد مبنای تجارب بعدی او قرار می‌گیرد تا پرورش خرد که با تجارب یادگیری در هم تنیده است تحقق یابد.

۳- برنامه درسی مبتنی بر خرد شامل چه راهبرد یاددهی - یادگیری است؟

ایده اصلی در همه دستورالعمل‌های آموزشی خرد این نکته است که معلم «چه اندیشیدن» را به دانش‌آموزان تعلیم نمی‌دهد، بلکه به «چگونه اندیشیدن» می‌پردازد (استنبرگ و استنبرگ،

۲۰۱۶). این نوع آموختن تنها از راه درگیر شدن مستقیم با موضوع و کسب تجربه دست اول حاصل می‌شود تا دانش ضمنی دانش‌آموزان ارتقا یابد. بنابراین برنامه درسی مبتنی بر خرد از روش‌های فعال یاددهی - یادگیری به شرح زیر حمایت می‌کند.

۳-۱- الگوسازی^۱

یکی از مؤثرترین روش‌ها برای پرورش خرد الگوسازی معلم و مشارکت دانش‌آموزان در این سناریو است (استنبرگ، ۲۰۰۷، ۲۰۱۰، ۲۰۱۵). در الگوسازی اعتقاد بر این است که معلمان در صورتی می‌توانند فضیلت‌هایی همچون خرد را در دانش‌آموزان پرورش دهند که خود آن را نمایش دهند (استنبرگ و همکاران، ۲۰۱۹).

الگوسازی با نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) قابل توجیه است. بندورا معتقد بود مقدار قابل توجهی از یادگیری از طریق فرایندی است که کودکان رفتار، نگرش، ارزش‌ها و باورها را با مشاهده دیگران و عواقب اقدامات آنها یاد می‌گیرند (سیف، ۱۳۸۶). با این حال یادگیری از الگوسازی، فرایندی پیچیده‌تر از یادگیری مشاهده‌ای مورد نظر بندورا است. این یادگیری که مشروط بر مشاهده فعال و تأمل است ترکیبی پیچیده از فعالیت‌های خودآگاه و ناخودآگاه است (کروئس، کروئس و استاینر^۲، ۲۰۰۸)، لذا شناخت و تأمل در مورد رفتارها و ویژگی‌هایی که الگو نشان می‌دهد برای «الگوسازی موثر» بسیار مهم است تا به بهترین نحو رشد خرد در دانش‌آموزان را رقم زند، پس در گام نخست لازم است رفتارهای الگو روشن و واضح باشند، الگو (معلم) اهداف و استراتژی‌های خود را بیان کند و به دانش‌آموزان توضیح دهد که چگونه اعمال و واکنش‌های آنها به یک آرمان زندگی بافضیلت ارتباط می‌یابد (اسمیت، ۲۰۰۱ به نقل از ساندرس^۳، ۲۰۱۳). گام دوم تمرین و تشویق تأمل در الگو است. تأمل به چند صورت می‌تواند انجام شود؛ چنانچه در حضور دانش‌آموزان آن رفتار یا ارزش توضیح داده شود «تأمل در عمل»^۴ نامیده شده است. همچنین تفکری که با دانش‌آموزان در

-
1. Role Modeling
 2. Cruess & Cruess & Steiner
 3. Sanderse
 4. Reflection In Action

طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

مورد تأثیر عمل، پس از آن اتفاق بیفتد «تأمل بر عمل^۱» و اگر تأمل به اعمال آینده مرتبط شود، «تأمل برای عمل^۲» رخ داده است (کروئس، کروئس و استایننت، ۲۰۰۸).

۳-۲- استدلال اخلاقی

به منظور پرورش خرد باید استدلال و همچنین عمل اخلاقی را پرورش داد. مدل هشت‌گانه رفتار اخلاقی پاسخ به این دغدغه است. این مدل که مستخرج از کار لاتانه^۳ و دارلی^۴ است یک فرض اساسی دارد؛ اینکه مدل مذکور بسیار پیچیده‌تر از آموخته‌های اخلاقی از والدین، از مدرسه و از آموزش‌های دینی است. همچنین برای مداخله، افراد باید از یک سری مراحل پی در پی پیروی کنند. صرف نظر از میزان آموزشی که در اخلاق دریافت کرده‌اند و صرف نظر از سطوحی از استعداد که در انواع دیگر مهارت‌ها دارند، باید کلیه مراحل انجام شود و اگر تمام مراحل و عمدتاً بصورت متوالی تکمیل نشوند، نمی‌توان گفت که به شیوه اخلاقی رفتار شده است (استنبرگ، ۲۰۱۲). مدل چند مرحله‌ای برای رفتار اخلاقی شامل گام‌های زیر است که به عنوان راهبرد یادگیری توصیه می‌شود. از این طریق دانش‌آموزان می‌توانند کدهای اخلاقی خود را توسعه دهند.

۱. شناخت وجود یک رویداد برای واکنش: لازم است نسبت به اتفاقات پیرامون حساس بوده و به عنوان شنونده منفعل ظاهر نشوند.
۲. رویداد به عنوان مسئله‌ای دارای بعد اخلاقی تعریف شود: بدین منظور لازم است نسبت به حق و حقوق خود یا مسئله آگاه بود.
۳. تصمیم‌گیری در مورد اینکه آیا بعد اخلاقی رویداد اهمیت کافی برای واکنش اخلاقی دارد: ممکن است بعد اخلاقی تشخیص داده شود اما به اندازه کافی قابل توجه برای ایجاد واکنش نباشد.
۴. پذیرش مسئولیت ایجاد راه حل اخلاقی برای مسئله

1. Reflection On Action

2. Reflection For Action

3. Latane

4. Darley

۵. آموزش اینکه چه قوانین اخلاقی انتزاعی ممکن است به مسئله اعمال شود: ناآگاهی از قوانین می‌تواند فرد را نسبت به بعد اخلاقی مسئله بی‌تفاوت نماید یا روشن نباشد که رفتار اخلاقی چیست.
۶. تصمیم‌گیری در مورد اینکه در واقعیت چگونه این قوانین اخلاقی انتزاعی به عنوان یک راه حل مشخص به مسئله پیشنهاد شوند. گاهی اوقات قوانین اخلاقی در دسترس هستند اما نسبت به نحوه اعمال آنها به شرایط موجود آگاهی وجود ندارد.
۷. در راه حل اخلاقی، برای مقابله با نیروهای متضاد که ممکن است منجر به رفتار غیراخلاقی شوند آمادگی لازم کسب شود.
۸. عمل اخلاقی: در نهایت باید دانست که خرد در عمل و نه در آماده سازی برای آن اعمال است. دانش‌آموزان باید فراگیرند که چگونه اخلاق را نه تنها در مدرسه بلکه در زندگی خود اعمال کنند (استنبرگ در فرای، ۲۰۱۳: ۶۳-۶۲).

۳-۳- حل مسئله

- خرد حل مسئله عملی است (ضیایی، ۱۳۹۵: ۱۱۲). در نظام استنبرگ خرد بر وجه شناختی انسان تأکید می‌کند و بر این اساس خرد بصورت مجموعه‌ای از فرآیندهای دوره‌ای در سطوح مختلف معرفی می‌شود. این مجموعه از فرایندها باید با هدف متعادل کردن منافع مورد استفاده قرار گیرند، بنابراین با اندکی تعدیل می‌توان مهارت حل مسئله را در گام‌های هشت گانه زیر با دانش‌آموزان تمرین کرد.
۱. مواجهه ساختن دانش‌آموزان با مسائلی که نیاز به تفکر خردمندانه دارند.
 ۲. کمک به دانش‌آموزان در ارائه راه‌حلی که خیر مشترک را جستجو می‌کنند. خیر یعنی هر کسی برنده باشد نه اینکه تنها اشخاص خاصی را شامل شود.
 ۳. کمک به دانش‌آموزان برای اینکه بین منافع خود، دیگران و منافع مؤسسات در حل مسئله تعادل برقرار کنند.
 ۴. نمونه‌هایی از تفکر خردمندانه در گذشته فراهم و تحلیل شود.
 ۵. ارائه و نمایش نمونه‌هایی از تفکر خردمندانه یا تفکرهای غیرخردمندانه که می‌توانند آموزنده باشند.

طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

۶. در حین حل مسئله دانش‌آموزان بصورت مباحثه‌ای فکر کنند. یعنی بیشتر مسائل پاسخ درست یا غلط ندارند فقط می‌توانند بهتر یا بدتر باشند. علاوه بر آن با توجه به زمان و مکان، پاسخ مناسب می‌تواند متفاوت باشد.

۷. به دانش‌آموزان نشان داده شود که تصمیمات خردمندانه آنها ارزشمند است. بدون در نظر گرفتن پاداش برای رفتارهای خردمندانه دانش‌آموزان، ممکن است رفتارهای آنها به سرعت خاموش شود.

۸. در نهایت اینکه دانش‌آموزان باید ترغیب شوند که آموخته‌هایشان در کلاس درس را در خارج از کلاس درس بکار برند (استنبرگ، ۲۰۰۰).

۳-۴- راهبرد تدریس مبتنی بر فراشناخت

دانش فراشناختی مورد نظر در پرورش خرد، به آگاهی عاطفی و ذهنی مربوط می‌شود. قلمرو عاطفی بر خودآگاهی^۱ فراشناختی اشراف یافته است. خودآگاهی بخش حیاتی از فراشناخت است که دانش‌آموزان هنگامی که با مخاطرات تربیتی مواجه می‌شوند به ضبط نقاط قوت و ضعف خود می‌پردازند (ارنشتاین و هانکینز^۲، ۲۰۱۲). قلمرو ذهنی آن به آگاهی از اینکه چه چیزی را می‌دانند و چه چیزی را نمی‌دانند می‌انجامد؛ یعنی به افراد امکان می‌دهد از محدودیت‌های دانش خود آگاه باشند (میکام، ۱۹۹۰؛ استنبرگ، ۱۹۹۰؛ به نقل از اسعدی، ۱۳۹۲).

مهارت‌های فراشناخت بطور صریح قابل آموزش هستند به عنوان مثال با تکمیل فهرست خود نظارتی زیر توسط دانش‌آموزان می‌توان به تقویت آن پرداخت:

- ۱- مشکل یا تکلیفی که قرار است انجام شود چیست؟
- ۲- چه منابعی نیاز دارم که برای حل مشکل اختصاص دهم؟

- زمان؟

- منابع مادی (کتاب، خودکار، خط کش، ماشین حساب، نقشه)؟

- منابع مشارکتی (راهنمایی از معلم و همسالان)؟

- منابع اطلاعاتی (کتابخانه، اینترنت)؟

1. Self- Knowledge

2. Ornstein & Hunkins

۳- چگونه مسئله را بطور ذهنی تصور کنیم بطوری که قابل درک باشد؟

۴- بهترین راهبرد برای حل مشکل چیست؟

۵- (هنگامی که حل مسئله آغاز می‌شود) آیا راه حل من معنی دارد؟ آیا در مسیر درستی هستیم؟

(هنگامی که حل مسئله کامل شد) آیا مسئله را حل کردم؟ آیا آن را به درستی حل کردم؟

اگر نه چه کار اشتباهی انجام دادم و چگونه دفعه بعد می‌توانم آن را به‌طور متفاوت انجام بدهم (استنبرگ و همکاران، ۲۰۰۹).

با استفاده از چنین سیاهه‌هایی می‌توان دانش‌آموزان را به خودتأملی در حوزه‌های محتوایی مختلف همچون ریاضیات، علوم اجتماعی، زبان خارجه یا ادبیات تشویق کرد تا فراشناخت آنها افزایش یابد (فلاول^۱، ۱۹۸۷ به نقل از استنبرگ، ۲۰۱۰). خود تأملی، راهبردی موثر در فعال‌سازی دانش‌آموزان در فراگیری خرد است و راهی برای مستقل ساختن دانش‌آموزان است که منجر می‌شود دانش‌آموزان خود به ساخت دانش اقدام کنند (گاتری، ۲۰۱۳). از دیگر راهبردهای مؤثر، تشویق دانش‌آموزان به تعامل با متن حین خواندن است. بدین صورت که وقتی دانش‌آموزان متنی می‌خوانند به دنبال شباهت‌هایی بین متن و آنچه در زندگی واقعی تجربه کرده‌اند باشند و همچنین مضمون یا پیام مؤلف را توصیف و تفسیر کنند. این تمرین به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا مطالب را از دیدگاه فردی خود کشف نمایند. چنانچه این فعالیت با آموزش روشن و شفاف ترکیب شود فراشناخت دانش‌آموزان تقویت خواهد شد؛ آنها با آگاهی از ذهنیت و افکار خود، فرایندهای شناختی خود را زمان خواندن مطالب در خارج از محیط کلاس بکار می‌گیرند (کانوار^۲، ۲۰۱۴).

۳-۵- پروژه

تقریباً می‌توان در همه موضوعات درسی بین آموخته‌ها و چگونگی کاربرد آنها در زندگی دانش‌آموزان ارتباط برقرار کرد. فعالیت پروژه مبتنی بر اقدام عملی است که با فراهم کردن فرصت درگیر شدن دانش‌آموزان در مسائلی که به چالش‌ها و مشکلات زندگی واقعی شباهت دارد، این امر را امکان پذیر می‌سازد (استنبرگ، ۲۰۰۷). فعالیت پروژه را هم می‌توان بصورت موضوعی و هم تلفیقی ارائه کرد اما فعالیت پروژه‌ای که در آن چند موضوع درسی تلفیق

1. Flavell
2. Kanwar

طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

می‌شود با ارزش‌تر است زیرا در زندگی روزمره هر فرد، موضوعات بصورت تلفیقی کاربرد دارند و در نتیجه پروژه تلفیقی برای دانش‌آموزان ملموس‌تر و با زندگی فرد مرتبط‌تر است و چون دانش‌آموز با شیوه بکارگیری آموخته‌ها در حل یک مسئله آشنا می‌شود برای حل مسائل روزمره زندگی توانایی بیشتری کسب می‌کند. علاوه بر آن فعالیت پروژه به موازات رویکرد برنامه درسی مبتنی بر خرد خواهد بود که از ارائه تلفیقی دروس حمایت می‌کند.

۳-۶- حلقه‌های سقراطی

در این راهبرد دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا کتاب، مقالات و داستان‌هایی که شامل اصل دیالکتیک هستند را بخوانند و در کلاس بحث کنند. هدف از این فعالیت تسهیل پنج عملکرد مربوط به خرد: حل مشکلات در زندگی شخصی خود، مشاوره دادن به دیگران، مدیریت نهادهای اجتماعی، بازیابی زندگی و درونگرایی^۱ معنوی است که با تمرین تأمل و شناخت نیازها و الویت‌های فرد و تشخیص آنها از نیازهای دیگران حاصل می‌شود. در این فعالیت با تأکید بر تعاملات همدلانه با دیگران که تحمیل یا سرکوب احساسات و یا اجبار و تشدید اختلاف در آن ممنوع است، نمونه‌هایی از تفکر مطلق، تفکر نسبی و تفکر مباحثه‌ای برای دانش‌آموزان ارائه می‌شود (کانوار، ۲۰۱۴). دانش‌آموزان در این فعالیت‌ها علاوه بر اینکه نسبت به سبک‌های تفکر خود و ماهیت الگوهای تفکر ناقص آگاهی می‌یابند با تمرین ترکیب و برقراری مصالحه در دیدگاه‌های مخالف، می‌آموزند که اتخاذ رویکرد سقراطی می‌تواند در موقعیت‌های مکانی و زمانی مختلف جهت برقراری مصالحه در اجتماع کارساز باشد.

۳-۷- اکتساب دانش

همانطور که اشاره شد هسته اصلی خرد، دانش ضمنی است و کسب دانش ضمنی نسبت به دانش صریح اگر چه دشوارتر است اما قابل آموزش و یادگیری است (استنبرگ، ۱۹۹۸). این امر زمانی تحقق می‌یابد که نخست به دانش صریح غنی مجهز بوده و دوم اینکه به فرایندهای درونی توجه شود (ریمز، ۲۰۱۵). به زعم استنبرگ سه فرایند شناختی اکتساب دانش شامل فرایند کدگذاری انتخابی اطلاعات، ترکیب انتخابی به یک کل معنادار و مقایسه انتخابی برای یادگیری دانش ضمنی حیاتی است (استنبرگ، ۲۰۰۳: ۱۵۴) و با آشکار شدن این فرایندها بر دانش‌آموزان، آنها می‌توانند دانش ضمنی را بیاموزند.

کدگذاری انتخابی در تشخیص اطلاعات مناسب از اطلاعات نامناسب در جریان اطلاعات دخیل است. افراد اغلب با انبوهی از اطلاعات مواجه می‌شوند که قادر به جذب همه آنها نیستند بنابراین باید اطلاعاتی که به اهداف نزدیکترند را گزینش کنند؛ اما باید توجه داشت که کدگذاری انتخابی مؤثر به دانش پیشین نیاز دارد تا مشخص شود که کدام اطلاعات برای کدگذاری مفیدتر هستند، بنابراین برای یادگیری دانش ضمنی داشتن دانش پیشین، مفید و ضروری است. هرچه دانش پیشین غنی‌تر در اختیار باشد دانش ضمنی غنی‌تری را دامن می‌زند.

ترکیب انتخابی می‌تواند به محض اینکه اطلاعات بصورت انتخابی رمزگذاری شد، شروع شود. این مرحله شامل ترکیب قطعه‌های اطلاعات در یک جریان بزرگ از اطلاعات برای ادراک آنها است.

مقایسه انتخابی سومین مرحله از فرایند اکتساب دانش است که شامل ترسیم مناسب اطلاعات گذشته برای درک اطلاعات جدید است. با ارتباط دادن اطلاعات جدید به قدیم، اطلاعات جدید می‌تواند در بافتی که مناسب آن است قرار داده شود.

۳-۸- بکارگیری استدلال به جای هیجان در متقاعد کردن دیگران

خرد کاربرد اخلاقی دانش است؛ بنابراین باید تأکید زیادی بر تفکر انتقادی، خلاقانه و عملی در جهت خیر مشترک شود (استنبرگ، ۱۹۹۸ الف، ۲۰۰۴، ۲۰۱۰). یکی از روش‌ها برای تحقق هدف مذکور این است که با دانش‌آموزان تمرین شود تا در بکارگیری راهبردهای متفاوت (استدلال عقلانی در برابر استدلال عاطفی) به منظور متقاعد کردن دیگران به پیامدهای مثبت تفکر و اعمالشان توجه کنند. بنابراین می‌توان با دانش‌آموزان گام‌های زیر را تمرین کرد:

الف) از دانش‌آموزان درخواست شود تا درباره مثال‌هایی از توسل مردم به احساسات در عصر حاضر تأمل کنند.

ب) خطر تصمیم‌گیری صرفاً بر اساس احساسات با دانش‌آموزان مورد بحث قرار گیرد و برای آنها توضیح داده شود که با تکیه صرف بر احساسات از اطلاعات دقیق چشم پوشی خواهد شد.

طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

ج) در نهایت توضیح ساختار یک بحث عقلانی؛ اینکه بحث‌های عقلانی مبتنی بر ادله و شواهد هستند، نه بر اساس احساسات و اینکه باید بین ادعایی که دستاویز احساسات قرار می‌گیرد و آنهایی را که با ادله خوب و شواهد کافی پشتیبانی می‌شود تمایز قائل شد (استنبرگ و همکاران، ۲۰۰۹). دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که در مورد نحوه رسیدن به راه‌حل‌ها تأمل کنند و راه حلی برگزینند که مبتنی بر شواهد بوده و به خیر مشترک منتهی می‌گردد.

۳-۹- روایت داستان

برای دانستن آنچه که خردمندانه است دانش‌آموزان باید با تصمیمات نابخردانه آشنا شوند. به عنوان مثال در کلاس ادبیات با روایت داستان‌های نابخردانه دانش‌آموزان از باورهای غیرمنطقی و غلط آگاه می‌شوند. بدین منظور لازم است در کلاس درس موارد زیر تمرین گردد:

- روش‌های نابخردانه تفکر و رفتار در داستان‌ها شناسایی و در کلاس درس بدون هیچ گونه محدودیتی بحث شوند؛
- لحظاتی که خوش‌بینی غیرواقعی، خودخواهی، همه چیز دانی، دانش مطلق، قدرت مطلق و آسیب‌ناپذیری بر افراد داستان غالب بوده و هزینه‌هایی که پس از آن متحمل شده‌اند شناسایی شوند؛
- در مورد انتخاب‌های نابخردانه‌ای که در گذشته گرفته شده تأمل و درباره نحوه تصمیم‌گیری در راه‌های بهتر گفتگو شود؛
- جدا از تصمیمات نابخردانه از نظر شناختی، درباره احساسات عاطفی مانند خصومت و سایر احساساتی که پیامدهای منفی برای خود و نیز دیگران دارند، بحث شود (کانوار، ۲۰۱۴).

روایت و تحلیل داستان‌های نابخردانه دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا با خود تأملی و فاصله گرفتن از خودمحوری، خرد خود را افزایش دهند.

۴- در برنامه درسی مبتنی بر خرد روش‌های ارزشیابی چگونه است؟

۴-۱- ارزیابی عملکردی

اولین و مهمترین شیوه ارزیابی برای آزمودن خرد، نوعی از ارزشیابی است که بتواند مهارت‌های سطح بالا و کاربرد آموخته‌ها را مورد توجه و سنجش قرار دهد. از طرفی خرد

مورد نظر استنبرگ فراتر از نظر و شامل بخش عملی است، بنابراین باید نحوه تلفیق آموخته‌ها و استفاده از آنها در شرایط واقعی توسط دانش‌آموزان به محک آزمون قرار داده شود. ارزشیابی عملکردی با تأکید بر تفکر سطوح بالا، توسعه مهارت‌های فکری و خلاق و غنی‌سازی برنامه‌های درسی در قالب حل مسائل، فراگیری مسئولیت‌های اجتماعی و مدنی، آگاهی از ارزش‌های معنوی اخلاقی و روحی، رشد ویژگی‌های مثبت، کسب اطلاعات اساسی ضروری برای زندگی در جامعه (ارلیچ، ۱۹۸۲؛ به نقل از معافی، ۱۳۹۲) می‌تواند یک روش سنجش هدفمند برای آموزش مهارت‌های مبتنی بر خرد باشد. در این نوع ارزشیابی دانش‌آموزان به انجام تکالیف اصیل یا واقعی می‌پردازند که متضمن به کارگیری ترکیبی از دانش و مهارت در یک زمینه و در چارچوب یک پروژه واقعی است. سنجش در موقعیت‌های واقعی یا شبیه‌سازی شده منجر به ارزیابی فرایندها (نحوه انجام)، و فرآورده‌های یادگیری (محصول تولید شده) دانش‌آموزان می‌گردد (رستگار، ۱۳۸۳). تأکید این سنجش می‌تواند بر الف) کاربست، اینکه آیا دانش‌آموز علاوه بر دانستن دانش، می‌تواند آن را بکار بندد؛ ب) سنجش مستقیم، با مشاهده مستقیم رفتار دانش‌آموز در یک هدف آموزشی؛ ج) استفاده از مسائل و موقعیت‌هایی که در زندگی واقعی یافت می‌شوند یا شبیه آنها هستند؛ و د) ترغیب و تشویق تفکر باز، با هدایت دانش‌آموزان به یافتن راه‌حل‌های مختلف برای مسائل و تشویق آنان به کارکردن با هم باشد (نیتکو، به نقل از رستگار، ۱۳۸۳). ملاک در سنجش تکالیف عملکردی نیز می‌تواند معیارهای خرد استنبرگ مستخرج از نظریه تعادلی خرد به شرح ذیل باشد:

۱. برای دستیابی به خیر مشترک تلاش می‌کند؛
۲. بین منافع درون شخصی، بین شخصی و برون شخصی تعادل برقرار می‌کند؛
۳. در تصمیم‌گیری‌ها پیامدهای کوتاه مدت و بلند مدت در نظر گرفته می‌شود؛
۴. بین انطباق، شکل‌گیری و انتخاب محیط تعادل برقرار می‌کند؛
۵. در تصمیم‌گیری بر ارزش‌های مثبت اخلاقی پایبند است؛
۶. کیفیت کلی (خرد) از فرآیند راه حل چگونه است؛
۷. کیفیت کلی (خرد) از راه حل شخص چگونه است (استنبرگ، ۲۰۰۳ ب).

۲-۴- ارزیابی سازنده

همانطور که اشاره شد هسته مرکزی خرد تجربه است. حال جاری و ساری بودن ارزیابی در طول فرایند یادگیری به معنی دار بودن و غنای تجارب خواهد اندوخت. سنجش سازنده با آموزش در هم تنیده است و ارائه بازخورد به دانش‌آموزان را بیش از نمرده‌دهی مؤثر می‌داند. این نوع ارزشیابی که در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان سهم به سزایی دارد مستلزم درگیری مداوم معلم در فرایند ارزیابی است. از معلم انتظار اقداماتی فراتر از آزمون‌های سنتی را دارد تا تصویری کلی از تمامیت شخصیت دانش‌آموز ارائه دهد، اما صرفاً به فعالیت معلم محدود نمی‌شود بلکه دانش‌آموز در کنار سنجش معلم، به خود ارزیابی، ارزیابی گروهی و کلاسی می‌پردازد (هاتیه و تیمپرلی، ۲۰۰۷ به نقل از محمودی و همکاران ۱۳۹۵). بنابراین این نوع سنجش با سهم کردن دانش‌آموز در فرایند ارزیابی به تحقق هدف کلان برنامه درسی مبتنی بر خرد یعنی قضاوت کردن کمک می‌کند، همچنین شواهد حاکی از آن است که وقتی دانش‌آموزان در امر ارزیابی مشارکت دارند و ارزیابی با هدف یادگیری اتفاق می‌افتد دانش‌آموزان شوق و رغبت بیشتری برای یادگیری و تقویت توانمندی‌های خود نشان می‌دهند و می‌توانند به خوبی یادگیری خود را مدیریت کنند (حیدرزاده، مهram و کارشکی، حسین ۱۳۹۵). این امر آنها را به یادگیرندگان مستقل تبدیل می‌کند و شرایط لازم برای یادگیری مداوم در تمام بسترهای آموزشی و غیر آموزشی را فراهم می‌سازد. خرد، مستلزم آموختن از تجارب خود و دیگران است و ارزیابی سازنده می‌تواند شرایط چنین یادگیری را فراهم سازد.

۳-۴- ارزیابی دانش ضمنی

حل مسئله در موقعیت‌های اخلاقی نیازمند دانش ضمنی است. این توانایی در ارتباط با پیچیدگی‌های منحصر به فرد محیط غنی و نحوه پاسخدهی به شرایط مختلف آن است (استنبرگ، گریگریکو، فرای، کلاین‌کبرد^۱، ۱۹۹۹). دانش ضمنی از نظر استنبرگ شامل آن نوع یادگیری‌هایی است که به صورت روشن و رسمی آموخته نشده‌اند و اغلب حتی به صورت کلامی بیان نمی‌شوند (استنبرگ، ۱۹۸۵) با توجه به ماهیت این نوع دانش، ارزشیابی عینیت‌گرا که در ارزیابی دانش صریح مرسوم بوده و مبتنی بر نتیجه یا محصول فعالیت است پاسخگو نیست بلکه باید معطوف به فرایند ضمنی و مکنون دانش فرد باشد. ویژگی‌های کل گرایانه و

ضمنی فرایند دانش ضمنی ملازم با درک روابط پیچیده میان دانش و نحوه تفسیر آنهاست و در نتیجه ارزشیابی دانش ضمنی نمی‌تواند بصورت قاطع و دقیق، همراه با اعتبار و روایی باشد بنابراین معرفت شناسی دانش ضمنی ایجاب می‌کند که با پذیرش ارزشیابی همراه با ابهام، فضا برای تفسیرهای مختلف فراهم گردد حال برای دریافت تفسیر درست لازم است محدوده ارزشیابی از حیطه سوالات امتحانی گسترده‌تر گردد (باقری، ۱۳۸۵: ۱۶). روش کلی استنبه‌گر برای ارزیابی دانش ضمنی، بدین صورت است که شرکت کنندگان کیفیت تعدادی از راه‌حل‌های احتمالی به داستان‌های تصویری را که بر مبنای مسائل دشوار زندگی ساخته شده‌اند رتبه‌بندی می‌کنند (استنبرگ، ۱۹۹۸: به نقل از اسعدی، ۹۲). پاسخ دانش‌آموزان با توجه به معیارهای از پیش تعریف شده از نظریه تعادلی خرد، ارزیابی خواهند شد که آیا آنها تصمیمات خردمندانه‌ای را که توسط نظریه تعادل تعریف شده است بازتاب می‌دهند یا خیر.

الگوی مفهومی برنامه درسی مبتنی بر خرد با محوریت نظریه استنبرگ در شکل زیر نشان داده شده است.



شکل ۱: نقشه مفهومی عناصر برنامه درسی مبتنی بر خرد

بحث و نتیجه‌گیری

مقاله حاضر با هدف طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر خرد که به تبعیت از الگوی تایلر چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را شامل می‌شود انجام شد. نتایج مقاله در بررسی عنصر هدف نشان داد که خردمندی رابطه مستقیم و نزدیکی با تقویت مهارت‌های ذهنی دارد. استنبرگ با استناد به سه مطالعه گسترده توانایی شناختی و استفاده از آن را از مقدمات بهره‌مندی از خرد می‌شمارد (استنبرگ، ۲۰۰۳: ۱۴۹-۱۴۸). با این حال تقویت مهارت‌های پایه تحلیلی، خلاقانه، عملی برای خرد کافی نیست و لازم است به طور غیرمستقیم از طریق کمک به یادگیرندگان برای بینش عمیق‌تر نسبت به ارزش‌ها، انگیزه و رفتار خود و دیگران (تفکر تأملی)، تأکید بر اهمیت دیدگاه‌های مختلف در مورد یک مسئله و سنجش دیدگاه‌های چندگانه (تفکر گفتگویی) و اتخاذ رویکرد تز، آنتی تز، سنتز در جهت ادغام دیدگاه‌های متضاد (تفکر مباحثه‌ای)، مهارت‌های تفکر سه گانه پرورش یابد؛ اما به منظور تصمیم‌گیری خردمندانه همچنین ابعاد اخلاقی مسائل را باید در نظر گرفت. در واقع خرد یک مفهوم اخلاقی و همچنین توانایی عملی یا کاربردی است (استنبرگ، ۲۰۰۷: ۱۴۴)؛ بنابراین در آموزش خرد دانستن موضوع‌ها برای دانش‌آموزان کفایت نمی‌کند و هدف آموزش علاوه بر توسعه دانش و مهارت، باید توسعه توانایی در استفاده از دانش و مهارت‌ها به طور مؤثر و مفید مورد توجه باشد همچنین لازمه فراگیری استفاده اخلاقی از دانش، مطالعه و یادگیری ارزش‌ها خواهد بود.

اهداف برنامه درسی خرد با اهداف برنامه پیشنهادی کالوزنا - وایلر^۱ (۲۰۱۴) برای نظام آموزشی لهستان که بر اساس مفاهیم روانشناختی مختلف خرد ارائه کرده است همخوان است. او الف) تحمل ابهام، ب) توانایی کنترل زندگی و پیشرفت فرد، به حساب آوردن رفاه شخصی و منافع مشترک ج) توجه به ارزش‌ها و اولویت‌های زندگی، د) توانایی برای تعیین قضاوت و ارائه توصیه‌های مفید به دیگران، برای غلبه بر عدم قطعیت و ه) اقدام مؤثر را به عنوان اهداف برنامه پیشنهادی مبتنی بر خرد معرفی کرده است. همچنین برنامه فلسفه برای کودکان (لیپمن^۲، ۱۹۸۲)، برنامه‌های پائول^۳ (۱۹۸۷)، پرکینز^۴ (۱۹۸۶) و انیس^۵ (۱۹۸۷) به

1. Kałużna-Wielorób

2. Lipman

3. Paul

4. Perkins

5. Ennis

اهداف پیشنهادی خرد مربوط می‌شوند اما هر کدام به جنبه‌ای از تفکر خردمندانانه و نه همه وجوه آن می‌پردازند؛ برنامه لیپمن به توسعه مهارت‌های تفکر تحلیلی در کودکان می‌پردازد. تقویت تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی از اهداف اصلی این برنامه است. برنامه پائول با تأکید بر تفکر گفتگویی (دیالوگی) و یا دیدن مشکلات از دیدگاه‌های مختلف متمرکز شده است؛ و برنامه پرکینز (۱۹۸۶) بر روی درک دانش طراحی تأکید دارد. به عبارت دیگر، چگونه دانش برای حل مشکلات در جهان، طراحی و مورد استفاده قرار می‌گیرد. همچنین انیس (۱۹۸۷) یک طبقه‌بندی از مهارت‌های تفکر انتقادی ارائه کرده است که بسیاری از آنها برای تفکر خردمندانانه مورد نیاز است.

در خصوص عنصر انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، لازم است معیارهای توازن در ارائه محتوای دانشی، نگرشی و مهارت‌ها؛ موقتی بودن دانش علمی، سودمندی محتوا، مسئله محوری، تأکید بر دانش خردمندان، جذابیت رعایت شود. همچنین برنامه درسی یکپارچه و تلفیق خرد با موضوعات درسی یا آموزش بصورت تجمیعی با دروس محتوایی، شیوه غالب سازماندهی محتوای برنامه درسی خرد است که در آثار پژوهشگران حوزه خرد همچون بلومبرگ^۱ (۲۰۰۷) و والش (۲۰۱۲) دیده می‌شود.

در عنصر روش‌های یاددهی - یادگیری خرد؛ ایده اصلی این نکته است که آموزش خرد انتقال یک سری اطلاعات و اصول نیست بلکه دانش آموزان باید در فرایند خردورزی شرکت کنند (استرینرگ و همکاران، ۲۰۰۹)؛ کلاس درس باید به جامعه‌ای تبدیل شود که در آن خرد تمرین می‌شود و دانش آموزان فعالانه فعالیت‌های مختلف شناختی و عاطفی را که تصمیم‌گیری خردمندانانه می‌طلبد تجربه کنند، بنابراین آموزش خرد برخلاف آموزش سنتی که دانش آموزان با حجم انبوهی از اطلاعات تغذیه می‌شدند و ملزم بودند این اطلاعات را برای ارائه در آزمون حفظ کنند از فعالیت‌هایی حمایت می‌کند که دانش آموزان نقش فعال در ساخت دانش از دیدگاه خود و دیگران دارند. اصل دیگر در کاربرد روش‌های مطلوب برای پرورش خرد تأکید بر ارائه محدوده وسیعی از فعالیت‌ها در کلاس درس است تا یادگیری پایدار را برای دانش آموزان رقم زند. همانطور که در اهداف برنامه درسی اشاره شد از مقدمات پرورش خرد

طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

توجه توامان و متعادل به چهار مجموعه مهارت حافظه، تفکر تحلیلی (یا انتقادی)، تفکر خلاقانه و تفکر عملی است. دانش‌آموزان باید فرصت‌هایی برای توسعه و تمرین این مهارت‌ها داشته باشند. از آنجایی که دانش‌آموزان سبک‌های یادگیری متفاوتی دارند به روش‌های متفاوتی یاد می‌گیرند با عنایت به این مجموعه از فعالیت‌ها، به آنها در برجسته کردن نقاط قوت‌شان کمک می‌شود و همچنین موفق می‌شوند تا مهارت‌هایشان را در حوزه‌هایی تقویت کنند که در آن ضعیف هستند.

برنامه درسی مدارس استوئیک اپیستیتوس^۱ با تأکید بر روش سقراطی برای تدریس خرد، و «پروژه خرد لزی متولا»^۲ (۱۹۹۲) با تأکید بر مطالعه آثار خردمندان و استفاده از ضرب‌المثل‌ها و گفتارهای خردمندانه با روش‌های معرفی شده در عنصر یاددهی - یادگیری مقاله حاضر پیوند دارند. بررسی روند تحولات برنامه درسی تربیت اخلاقی در ایران نیز نشان می‌دهد که چندین سال رویکرد تربیت اخلاقی مبتنی بر ادبیات یا بهره‌گیری از داستان و ادبیات برای طرح ارزش‌های اخلاقی بهره گرفته شده است (حسنی، ۱۳۹۳) که در راستای «روایت داستان» در عنصر روش‌های یاددهی - یادگیری است. اگر چه نتایج پژوهش هاشمی و همکاران (۱۳۹۴) نشان می‌دهد که کتاب‌های درسی (فارسی و تعلیمات دینی) به ارزش‌های اخلاقی پرداخته‌اند اما در آموزش آنها بر حضور فعال یادگیرنده چندان توجهی نشده است؛ بطوریکه پیام‌ها و ارزش‌های اخلاقی مطرح شده عمدتاً در قالب پند و اندرز می‌باشند. علاوه بر جنبه اندرزگونه پیام‌ها، آموزه‌های اخلاقی غالباً در سطحی ارائه شده‌اند که بیش‌تر در جهت اجتناب از تنبیه و کسب پاداش می‌باشد. این امر به‌ویژه در کتاب‌های تعلیمات دینی سه‌پایه دوره راهنمایی و کتاب‌های فارسی به‌استثنای مواردی که در قالب روایات، داستان و شعر به بیان ارزش‌های اخلاقی به‌طور غیرمستقیم پرداخته است مشهود می‌باشد.

روش الگودهی آگاهانه، موازی با دیدگاه‌های روانشناختی گروه بالتز و استادینگر (۲۰۰۰) است. آنها معتقد بودند خرد را می‌توان از طریق قرار گرفتن در معرض نمونه‌هایی از مریدان خردمند یادگرفت. در مطالعه گاتری (۲۰۱۳) الگوسازی خرد توسط معلمان مورد مطالعه وی به عنوان روشی مؤثر در آموزش خرد مورد تأکید قرار گرفت آنها اشاره کردند که الگودهی

1. The Stoic School Of Epictetus

2. Lesli Matula

معلم بویژه زمانی که معلمان با دانش‌آموزان مشارکت کنند بسیار تأثیر گذار است. همچنین به نظر گلاک و بلاک (۲۰۱۰) ماهیت اجتماعی خردمندی نشان می‌دهد که آموزش خردمندی با مشاهده، تعامل و مشاوره گرفتن از یک مربی قابل دستیابی است.

ارزیابی برنامه درسی مبتنی بر خرد دو اصل مهم الف) تطابق ارزیابی و آموزش ب) تلفیق ارزیابی و آموزش را دنبال می‌کند. ارزیابی باید با آموزش مطابقت داشته باشد؛ بدین معنا که آنچه آموزش داده می‌شود باید ارزیابی شود و متقابلاً آنچه که از ارزیابی خواهد شد باید آموزش داده شده باشد. آموزش خرد مستلزم توجه به محدوده وسیعی از توانایی‌ها است، بنابراین باید در ارزیابی دانش‌آموزان نیز محدوده وسیع برابری از مهارت‌ها مورد توجه قرار گیرد. انتقادهای وارد شده بر ارزیابی‌های کنونی گویای این مطلب است که عمده ارزیابی‌ها بر تکالیف کم اهمیت متمرکز است (جعفری، ۱۳۹۳). اصل دوم که قابل استنباط از رویکردهای یاددهی مورد نظر استنبرگ برای پرورش خرد است ضرورت تلفیق ارزیابی با آموزش در فرایند یادگیری را برجسته می‌کند. استنبرگ اگر چه ارزیابی پایانی را مورد توجه قرار داده و حتی ابزارهایی برای سنجش یادگیری دانش‌آموزان طراحی کرده است اما روش‌های پیشنهادی او برای پرورش خرد مستلزم ارائه بازخورد به دانش‌آموزان برای ایجاد ظرفیت مدیریت یادگیری خود و افزایش انگیزه برای تحقق اهداف می‌باشد که از ویژگی‌های ارزیابی تکوینی است. به عنوان مثال دانش‌آموزی که به طور معمول از طریق یک فرآیند ادراک، عمل و بازخورد توسعه می‌یابد (متیو و استنبرگ، ۲۰۰۹) لذا ارزشیابی تکوینی بخش جدایی ناپذیر و مداوم فرایند یادگیری خرد خواهد بود.

انواع ارزیابی عملکردی و سازنده به عنوان نماینده هر یک از این دو اصل در امر ارزشیابی معرفی می‌شوند. همچنین هسته اصلی خرد استنبرگ دانش‌آموزی است که لازم است در امر ارزیابی مورد توجه قرار گیرد، هر چند با توجه به مفهوم مورد نظر استنبرگ از دانش‌آموزی، یعنی «چگونگی انجام کار» سنجش عملکردی می‌تواند گزینه مناسبی برای سنجش آن باشد، با این حال ایجاب می‌کند که ارزیابی به فراتر از ارزیابی‌های کمی گسترش یابد.

منابع

اسعدی، سمانه (۱۳۹۲). معرفی مفهوم خردمندی در روان‌شناسی و کاربردهای آموزشی آن. رویکردهای نوین آموزشی. سال هشتم، شماره ۲، شماره پیاپی ۱۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۲.

طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ

باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۹۴). فبک در ترازو نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی.

تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. چاپ اول.

باقری، خسرو. (۱۳۸۵). ارزشیابی آموخته‌ها از منظر معرفت‌شناسی دانش صریح و دانش ضمنی: قلمرویی

نویین در فلسفه برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال اول. شماره ۲. تابستان ۱۳۸۵: ۲۳-۱

تقی پور ظهیر، علی (۱۳۸۵). مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران: نشر آگه

جعفری، ناصر (۱۳۹۳). سنجش عملکردی. فصلنامه استعدادهای درخشان. شماره ۶۹. بهار ۱۳۹۳. ۸۰-۷۵

چراغی، فرشته (۱۳۹۴). مفهوم‌سازی خرد بر پایه مطالعه ساختار عاملی: مقایسه کیفی و کمی نظریه‌های

(ضمنی و رسمی) خرد. پایان‌نامه‌ی دکتری رشته روانشناسی تربیتی، چاپ نشده، دانشکده علوم تربیتی و

روانشناسی، دانشگاه خوارزمی.

حسن مرادی، نرگس (۱۳۸۸)، تحلیل محتوای کتاب درسی، تهران، نشر آریژ

حسینی، محمد (۱۳۹۳). بررسی سیر تحولات برنامه درسی تربیت اخلاقی در ایران با تأکید بر دوره عمومی.

فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال نهم، شماره ۳۳. تابستان ۱۳۹۳. ۹۲-۵۷

حسینی‌خواه، علی (۱۳۹۱). طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شهود و مطالعه تطبیقی برنامه درسی زبان

انگلیسی دوره متوسطه دو کشور ایران و سوئد بر اساس آن. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی: گروه

تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.

حیدرزاده، محسن؛ مهram، بهروز و کارشکی، حسین (۱۳۹۵). نقش ساختار ارزشیابی کلاسی ادراک شده و

جهت‌گیری پژوهشی دانشجویان در انگیزش پژوهشی آنان. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۸ (۱)

رستگار، طاهره. (۱۳۸۳). ارزشیابی در خدمت آموزش: رویکردهای نو در سنجش و ارزشیابی با تأکید بر

سنجش مستمر و پویا و بازخورد مؤثر به دانش‌آموزان در فرایند آموزش. تهران. مؤسسه فرهنگی منادی

تربیت

رهنامه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۶). سند ملی توسعه آموزش و پرورش.

زیباکلام، فاطمه (۱۳۸۵). سیر اندیشه فلسفی در غرب. تهران: انتشارات دانشگاه تهران، چاپ دوم

سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی. نشر آگاه. چاپ هفدهم.

شعبانی، زهرا (۱۳۸۵). طراحی و ارائه رویکرد جامع تلفیق برنامه‌های درسی در حوزه علوم انسانی، راه-

کارهایی برای ارتقای علوم انسانی در کشور. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

شورای انقلاب فرهنگی (۱۳۶۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری

اسلامی ایران.

شورت، ادموند سی (۱۹۹۱). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه مهرمحمدی و همکاران (۱۳۸۸).

انتشارات سمت.

ضیایی مویذ، محمد (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی خرد در دیدگاه استنبرگ و عقل از دیدگاه میرزا مهدی اصفهانی و دلالت‌های آنها در تربیت اخلاقی. پایان‌نامه‌ی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت. چاپ نشده، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

طلایی، ابراهیم و بزرگ، حمیده (۱۳۹۴). تبیین ضرورت تربیت اوان کودکی (پیش از دبستان) مبتنی بر سنتز پژوهی شواهد تجربی معاصر، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال سی و یکم، شماره ۲ (پیاپی ۱۲۲)، تابستان ۱۳۹۴

قاسم پور دهقانی، قاسم؛ نصر، احمدرضا (۱۳۹۱)، رویکرد معنوی و برنامه درسی، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۳، ۹۲-۷۱.

محمودی، فیروز؛ عبدالله زاده، محمدتقی و منصورزاده، محمد (۱۳۹۵). کاربرد ارزشیابی فرایندی در مدارس ابتدایی (مطالعه موردی آموزش و پرورش منطقه ممقان). نشریه علمی- پژوهشی آموزش و ارزشیابی. سال نهم. شماره ۳۳. تابستان ۱۳۹۵. ۶۲-۵۵

مشایخ، فریده و بازرگان، عباس. (۱۳۸۲). به سوی یادگیری برخط. انتشارات آگه مصطفوی، حمیده؛ هاشمی، سهیلا و ایزدی، صمد (۱۳۹۴). تحلیلی بر کارکرد نظام آموزشی در آموزش و رشد اخلاقی دانش آموزان با محوریت محتوای کتاب‌های درسی و شیوه تدریس معلمان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال نهم. شماره ۳۶. بهار ۱۳۹۴. ۱۲۰-۹۷

معافی، محمود و رون، سید امیر (۱۳۹۲) گزارش طرح نیازسنجی برنامه درسی اختصاصی مدارس استعدادهای درخشان

ملک محمدی، حسین؛ هاشمی آذر، ژانت، پزشک، شهلا و صرامی، غلامرضا (۱۳۹۳). ارزیابی کیفی و کمی مفهوم خرد بر اساس تحلیل عاملی غیرخطی. فصلنامه افراد استثنائی، سال چهارم، شماره ۱۳، بهار ۱۳۹۳ ملکی، حسن (۱۳۸۵)، برنامه‌ریزی درسی، تهران، انتشارات پیام اندیشه، چاپ هفتم ۱۳۸۵

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). مفهوم شناسی تلفیق در برنامه ریزی درسی. دانشنامه ایرانی برنامه درسی نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۸). در آمدی به فلسفه. تهران: انتشارات طهوری، چاپ یازدهم نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۹). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات طهوری، چاپ بیست و پنجم.

نوریان، محمد. (۱۳۹۵). تحلیل برنامه‌های درسی دوره ابتدایی ایران. انتشارات گویش نو چاپ چهارم
Achenbaum, A. W., & Orwoll, L. (1991). Becoming wise: A psycho-gerontological interpretation of the Book of Job. *International Journal of Aging and Human Development*, 32(1), 21-39.
Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human development*, 47(5), 257-285.

- Ardelt, M. (2011). Wisdom, age, and well-being. In K. W. Schaie & S. L. Willis (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (7th ed., pp. 279–291). Amsterdam: Elsevier.
- Ardelt, M., & Oh, H. (2010). Wisdom: Definition, assessment, and its relation to successful cognitive and emotional aging. In D. Jeste & C. Depp (Eds.), *Successful cognitive and emotional aging* (pp. 87–113). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Ardelt, M., Achenbaum, W. A., & Oh, H. (2013). The paradoxical nature of personal wisdom and its relation to human development in the reflective, cognitive, and affective domains. In *The scientific study of personal wisdom* (pp. 265-295). Springer Netherlands
- Arnaud, D., & LeBon, T. (2000) Key Concepts in Practical Philosophy: PRACTICAL AND THEORETICAL WISDOM, AND MORAL VIRTUE, Practical Philosophy, <http://www.practical-philosophy.org.uk>
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom. A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122 – 136. doi:10.1037//0003-066x.55.1.122
- Bangen, K. J., Meeks, T. W., & Jeste, D. V. (2013). Defining and assessing wisdom: A review of the literature. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 21(12), 1254-1266.
- Blomberg, D. (2007). *Wisdom and curriculum: Christian schooling after postmodernity*. Dordt College Press.
- Brown, S. C. (2004). Learning across the campus: How college facilitates the development of wisdom. *Journal of College Student Development*, 45(2), 134–148.
- Clayton, V. P., & Birren, J. E. (1980). The development of wisdom across the life span: A reexamination of an ancient topic. *Life-span development and behavior*, 3, 103-135.
- Crenshaw, J. L. (2010). *Old Testament wisdom: an introduction*. Westminster John Knox Press.
- Cruess, S. R., Cruess, R. L., & Steinert, Y. (2008). Role modelling—making the most of a powerful teaching strategy. *Bmj*, 336(7646), 718-721.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). New York: Freeman.
- Ferrari, M., & Weststrate, N. M. (2013). The scientific study of personal wisdom. In *The scientific study of personal wisdom* (pp. 325-341). Springer, Dordrecht.
- Glück, J. (2017). Measuring wisdom: existing approaches, continuing challenges, and new developments. *The Journals of Gerontology: Series B*, 73(8), 1393-1403.

- Gluck, J. and Bluck, S. (2010). Laypeople's conceptions of wisdom and its development: Cognitive and integrative views. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*,
- Guthrie, C. E. (2013). Teaching for wisdom in the english language arts: secondary school teachers' beliefs about literature and life learning in the classroom (Doctoral dissertation, University of Toronto).
- Holliday, S. G., & Chandler, M. J. (1986). *Wisdom: Explorations in adult competence. Contributions to human development.*
- Howard, A. (2010). Paradexity: The convergence of paradox and complexity. *Journal of Management Development*, 29(3), 210–223.
- James E. Birren, Cheryl M. Svensson (2005) "Wisdom In History" In A Handbook Of Wisdom: Psychological Perspectives, Edited By ROBERT J. STERNBERG, JENNIFER JORDAN. New York: Cambridge University Press, pp. 3-32.
- Kałużna-Wielorób, A. (2014). Psychologiczne koncepcje mądrości [Psychological Concepts of Wisdom; translation: E.P.]. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 68(4), 63–79.
- Kanwar, M (2014). Teaching for Wisdom: An Approach to a Flourishing Life. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*. Volume 3, Issue 3, September 2014 –pp: 90-92
- Kaufman, J. C., & Grigorenko, E. L. (Eds.) (2009). *The Essential Sternberg: Essays on intelligence, psychology and education.* New York: Springer Publishing Company.
- Lombardo, T. (2006). The pursuit of wisdom and the future of education. *Creating global strategies for humanity's future*, 157-176.
- Major, C. H., & Savin-Baden, M. (2010). New approaches to qualitative research. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), 16-17.
- Matthew, C. T., & Sternberg, R. J. (2009). Developing experience-based (tacit) knowledge through reflection. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 530-540.
- Maxwell, N. (2007). *From knowledge to wisdom: A revolution for science and the humanities.* Second Edition
- Maxwell, N. (2010). *Cutting God in half-and putting the pieces together again: A new approach to philosophy* (pp. i-370). Pentire Press.
- Maxwell, N. (2013). Misconceptions concerning wisdom. .Published in the *Journal of Modern Wisdom*, vol. 2, March 2013, pp. 92-97.
- Maxwell, N; (2016) Can scientific method help us create a wiser world? In: Dalal, N and Intezari, A and Heitz, M, (eds.) *Practical Wisdom in the Age of Technology: Insights, Issues and Questions for a New Millennium.* Gower: London, UK

- Meeks, T. W., & Jeste, D. V. (2009). Neurobiology of wisdom: A literature overview. *Archives of general psychiatry*, 66(4), 355-365.
- Moody, Harry R. (2003). *Conscious Aging: A Strategy for Positive Change in Later Life*. In Ronch, Judah L. & Joseph A. Goldfield. (2003). *Mental Wellness in Aging: Strengths-Based Approaches*. Baltimore: Health Professions Press. 139-160.
- Ornstein, Allan C. & Hunkins, Francis P. (2012). *Foundations, principles and issues*. New York, NY: Allyn.
- Paul, R. W. (1987). *Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions*.
- Perkins, D. N. (1986). *Knowledge as design*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reams, J. (2015). *The Cultivation of Wisdom in the Classroom*. *Integral Review: A Transdisciplinary & Transcultural Journal for New Thought, Research, & Praxis*, 11(2).
- Reeve, R., Messina, R., & Scardamalia, M. (2008). *Wisdom in elementary school*. In *Teaching for Wisdom* (pp. 79-92). Springer, Dordrecht.
- Robinson, D. N. (1990). *Wisdom through the ages*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 13-24). New York: Cambridge University
- Russell, B. (1954). *Knowledge and wisdom*. *Collected Papers of Bertrand Russell*, 11, 452-4.
- Sanderse, W. (2013). *The meaning of role modelling in moral and character education*. *Journal of Moral education*, 42(1), 28-42.
- Sternberg, R. J. (1985). *Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom*. *Journal of personality and social psychology*, 49(3), 607.
- Sternberg, R. J. (1998a). *A balance theory of wisdom*. *Review of general psychology*, 2(4), 347.
- Sternberg, R. J. (1998b). *Enhancing education for immigrants: The role of tacit knowledge*. *Educational Policy*, 12(6), 705-718.
- Sternberg, R. J. (2000). *Wisdom as a form of giftedness*. *Gifted child quarterly*, 44(4), 252-260.
- Sternberg, R. J. (2001). *How wise is it to teach for wisdom? A reply to five critiques*. *Educational Psychologist*, 36(4), 269-272.
- Sternberg, R. J. (2003a). *WICS: A Model of Leadership in Organizations*. *Academy of Management Learning and Education*, 2003, Vol 2, No. 4, 386-401.
- Sternberg, R. J. (2003b). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press, 2003.

- Sternberg, R. J. (2004). What is wisdom and how can we develop it?. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591(1), 164-174.
- Sternberg, R. J. (2010). WICS_A new model for school psychology, school psychology international, vol 31.
- Sternberg, R. J. (2012). A Model for Ethical Reasoning, Review of General Psychology, 2012, Vol. 16, No. 4, 319 –326
- Sternberg, R. J. (2015). Building wisdom and character. Health, Happiness, and Well-Being: Better Living through Psychological Science; Lynn, SJ, O'Donohue, W., Lilienfeld, S., Eds, 296-316.
- Sternberg, R. J. (2018). Why Real-World Problems Go Unresolved and What We Can Do about It: Inferences from a Limited-Resource Model of Successful Intelligence.
- Sternberg, R. J. (2018). Wisdom, foolishness, and toxicity in human development. Research in Human Development, 15(3-4), 200-210.
- Sternberg, R. J. , & Glueck, J. (Eds.). (2019). Cambridge handbook of wisdom. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2016). Cognitive psychology. Nelson Education.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., et al. (2000). Practical Intelligence in Everyday Life. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Ferrari, M., & Clinkenbeard, P. (1999). A triarchic analysis of an aptitude-treatment interaction. European Journal of Psychological Assessment, 15, 1–11.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (Eds.). (2009). Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success. Corwin Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Reznitskaya, A. (2008). Teaching of wisdom through history: Infusing wise thinking skills in the school curriculum. In M. Ferrari & G. Potworowski (Eds.), Teaching for wisdom New York: Springer. pp. 37-57
- Takahashi, M. (2000). Toward a culturally inclusive understanding of wisdom: Historical roots in the East and West. The International Journal of Aging and Human Development, 51(3), 217-230.
- Walsh, R. (2012). Wisdom: An integral view. Journal of Integral Theory and practice, 7(1), 1.
- Weststrate, N. M., Ferrari, M., & Ardelt, M. (2016). The many faces of wisdom: An investigation of cultural-historical wisdom exemplars reveals practical, philosophical, and benevolent prototypes. Personality and Social Psychology Bulletin, 42(5), 662-676.