Journal of Educational Sciences *(JEDUS)*
Fall & Winter, 2025, *32* (2), 81-108
DOI: 10.22055/edus.2025.48244.3673

Rcceived: 02 Nov 2024
Accepted: 20 Jan 2025

Orginal Article

"Caring Thinking" as a Skill to Link Cognitive and Emotional Domain in "Community of Inquiry": The Case of History

Mehrnoosh Hedayati*
Nayere Dalir**

Abstract

According to specialists, fostering "national identity" is not achievable through memory-oriented teaching of history course. Rather, this goale is accomplished through the active participation of learners and their attainment of high-level objectives in both cognitive and emotional domains in Bloom's Taxonomy. The "Community of Inquiry" is an educational approach that provides the opportunity for active and collaborative learning by fostering criticue, creation, and caring thinking. This research focuses on investigating the possibility of teaching an objective and retrospective lesson such as "history" through this approach; and additionally, it explores how to increase enthusiasm and connection with this identity-shaping subject through the cultivation of caring thinking. This fundamental and applied research employs an inferential analytical method, throught reviewing and analyzing texts and resources. The results indicate that increasing emotional sensitivity through historical awareness, the desire to embrace national identity, selective attention to the identity-shaping concepts in the history course, enthusiastically act to understand the national history, and valuing national identity occurs through the cultivation of caring thinking in community of inquiry; and it have a positive effect on the formation of the national identity among students. The subject of history in schools is not merely a knowledge-based lesson, rather, it is an effort focoused on exploring sterategies for shaping a better future of human life, through objectives such as the development of student's personality, identity, and thinking skills, and consequently in society as a whole."Caring Thinking" involve both cognitive and emotional goales. Lack of attention to these goals, especially in the history- as an identity-shaping course- can provide the way for cultural invasion. By employing active and reflective teaching approaches and cultivating various higher-order skills, especially caring thinking, it is possible

* Assistant Professor, Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran. *Corresponding Author:* m.hedayati@ihcs.ir.ac
** Associated Professor, Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran.

to contribute to the formation and sastainbility of the national identity of Iran's future builders.

Keywords: Hystory, Cognitive and Emotional domains in Bloom's Taxonomy, Caring Thinking, Community of Inquiry.

Extended Abstract

Introduction

The history course is the most clearly defined component of the national education curriculum that is directly related to the national identity. Every society is obliged to transmit national identity to future generation through its historical heritage and to strengthen individuals' sense of belonging to the national community and its constitutive elements. From the point of view of education experts, fostering "national identity" is not achievable through memory-oriented teaching of historical or national components. Rather, this goal is accomplished through the active participation of learners and their attainment of high level objectives in both cognitive and emotional domains in Bloom's Taxonomy. Caring Thinking is a one of Higher Order Thinking skills that behind of Critical and Creative Thinking skills can help foster enthusiasm and active participation in the learning process. In addition, the Valuative, Affective, Normative, and Active componants of this thinkingskill specifically link the cognitive and emotional goals of education. It is expected that the development of caring thinking will be effective and nessesary for identity construction. Fostering Caring Thinking Skill needs to Reflective Education methods. One of these methods is "Community of Inquiry". The "Community of Inquiry" is an educational procedure that provides the opportunity for active and collaborative learning by utilizing tools such as critique, creation, and caring thinking skills. From this perspective, the research problem focuses on investigating the possibility of teaching an objective and retrospective lesson such as "history" in Community of Inquiry through reflective dialogue; and additionally, it explores how to increase enthusiasm and connection with this identity-shaping subject through the cultivation of caring thinking in the Community of Inquiry.

Method

This study falls within the category of applied fundamental research. In terms of methodology, this research employs an analytical-inferential method, through reviewing educational texts. After conducting theoretical studies and reviewing prior sources and research, taking notes, and reflecting, a clear description of the reflective teaching method, the "community of inquiry", Bloom's cognitive and emotional taxonomy, and caring thinking was made. Using the inferential method, the feasibility of teaching history through the "community of inquiry" approach was examined. In addition, the possibility of strengthening national identity through fostering caring thinking was also discussed and analyzed.

Results

The results of this study indicate that increasing emotional sensitivity through historical awareness, the desire to embrace national identity, selective attention to the identity-shaping concepts in the history course, enthusiastically act to understand the national history, and valuing national identity occurs through the cultivation of caring thinking in community of inquiry; and this method of teaching have a positive effect on the formation of the national and historical identity among students.

Discussion

The subject of history in schools is not merely a knowledge-based lesson, rather, it is an effort focused on exploring strategies for shaping a better future of human life, through objectives such as the development of student's personality, identity, and thinking skills, and consequently in society as a whole. However, in schools this subject is treated as a memory-based course, and for this reason most students are reluctant to study it, or they forget its content shortly after the exam. Consequently, the primary objective of the history course- namely the formation of national identity, national pride, and a sense of belonging to the community- are not achieved. "Caring Thinking" is one of the higher order thinking skills that involve both cognitive and emotional goals of educatin. The componants of this thinking skill, including Valluative, Affective, Normative and Active Thinking can lead to a sense of belonging to national values and norms and strengthen students' national identity. Developing caring thinkingin for history course by "Community of Inquiry" procedure leads students to reflect on national values and belifs, by creating opportunities for dialogue and deep thinking. Lack of attention to these goals, especially in the history education as an identity-shaping course, can provide the way for cultural invasion. By employing active and reflective teaching approaches and cultivating various

higher-order skills, especially caring thinking, it is possible to contribute to the formation and sustainability of the national and historical identity of Iran's future builders.

Author Contributions: In this article, both authors were responsible for developing the theoretical framework, collecting and analyzing data, and drawing conclusions, elaborations, interpretations, arguments, and overall writing of the article.

Acknowledgments: The authors extend their gratitude to all he experts and researchers who have previously theorized and conducted studies in the conceptual areas related to this research, thereby enriched and facilitating the path of education.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the authors

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۸/۱۲
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۱/۰۱

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۴۰۴، دوره‌ی ششم، سال ۳۲
شماره‌ی ۲، ص‌ص: ۱۰۸-۸۱

مقاله پژوهشی

«تفکر مراقبتی» مهارتی برای پیوند اهداف شناختی و عاطفی در «حلقه‌های کندوکاو»: مطالعه موردی درس تاریخ

مهرنوش هدایتی*
نیره دلیر**

چکیده

از منظر صاحب‌نظران حوزه‌ی تعلیم‌وتربیت پرورش «هویت ملی» از طریق تدریس حافظه‌محور مؤلفه‌های تاریخی یا ملی ممکن نیست، بلکه از طریق مشارکت فعال یادگیرندگان و دستیابی آنها به سطوح عالی دو حیطه‌ی شناختی و عاطفی صورت می‌پذیرد. «حلقه کندوکاو» رویه‌ای آموزشی است که مجال یادگیری فعال و مشارکتی را با ابزارهای نقد، خلق، و ارزش‌گذاری فراهم می‌سازد. مسأله این پژوهش بررسی امکان تدریس درس عینی و گذشته‌نگر تاریخ در حلقه‌های کندوکاو و چگونگی افزایش اشتیاق و ارتباط با این درس هویت‌ساز از طریق پرورش تفکر مراقبتی است. برای پاسخ به این مسئله از روش تحقیق تحلیلی-استنتاجی بهره گرفته شد. نتایج نشان می‌دهد اهداف حیطه عاطفی از طریق پرورش مؤلفه‌های «تفکر مراقبتی» در قالب آگاهی تاریخی، میل به پذیرش هویت ملی، توجه انتخابی به مفاهیم هویت‌ساز درس تاریخ، کنش مشتاقانه به فهم تاریخ ملی و ارزش‌گذاری به هویت ملی قابل استحصال است و می‌تواند تأثیر مثبت و شایانی بر شکل‌گیری هویت ملی دانش‌آموزان داشته‌باشد. «تفکر مراقبتی» یکی از مهارت‌های عالی تفکر است که سطوح بالای اهداف شناختی و عاطفی را بطور توأمان در بر می‌گیرد. کم‌توجهی به این اهداف خصوصاً در درس هویت‌ساز تاریخ می‌تواند زمینه تهاجم فرهنگی را فراهم سازد. درس تاریخ، صرفاً یک درس دانش‌بنیان نیست، بلکه تلاشی پیرامون راهکارهایی برای ترسیم افق بهتری از آینده زندگی انسان‌ها، از طریق اعطای هویت ملی، و مهارت تفکر در دانش‌آموزان و بالتبع جامعه است. می‌توان با استفاده از رویه‌های فعال و تأملی تدریس و پرورش انواع مهارت‌های فکری سطح بالا، خصوصاً تفکر مراقبتی به شکل‌گیری و پایداری هویت ملی و تاریخی آینده‌سازان ایران کمک کرد.

واژه‌های کلیدی: درس تاریخ، حیطه شناختی و عاطفی سلسله مراتب اهداف آموزشی بلوم، تفکر مراقبتی، حلقه کندوکاو.

---

* دانشیار، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
m.hedayati@ihcs.ir.ac
** دانشیار، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران.

مقدمه

دوره دوم آموزش متوسطه که همزمان با دوره نوجوانی است، در نظام تعلیم‌وتربیت فعلی، یکی از دوران حساس رشد دانش‌آموزان است، چرا که به زعم متخصصانی همچون اریکسون[1] در این دوره از رشد بشر (۱۲ تا ۱۸ سالگی) انسجام هویت در مقابل سردرگمی نقش به اوج خود می‌رسد (Berk, 2001; Tran. by Seyed Mohammadi, 2024). تاریخ، بعنوان یک درس در نظام آموزش رسمی مدارس، افزون‌بر شرح ماوقع گذشته هر کشور، به تفسیر علل، زمینه‌ها، همچنین پیامدهای تأثیرگذار بر وضعیت سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، هنر، معماری و بطور کلی فرهنگ هر کشور می‌پردازد (Changaei, 2020). درس تاریخ یکی از دروس مهم و چندبُعدی در نظام تربیتی هر جامعه است، که با شرح و تفسیر وقایع، سیاست‌ها و عملکردهای گذشتگان هر سرزمین، در بازسازی آینده آن جامعه، و حذر از مسیرهای نادرست یا تکراری، نقش کارآمد و ارزشمندی دارد. Bagheri and Sajjadieh (2011) با ارائه دیدگاه واقع‌گرای سازه‌گرا در تدریس تاریخ، اذعان می‌دارند که چنانچه فعالیت دانش‌آموزان در یادگیری درس تاریخ، فعالیتی روش‌مند نباشد به کاری کم‌ثمر و پرخطا تبدیل خواهد شد.

درس تاریخ مشخص‌ترین بخش از دروس نظام آموزش‌وپرورش است که با مسئله هویت ملی ارتباط دارد (Rostami Hafshejani, 2021). اهمیت مطالعات حوزه آموزش تاریخ هر جامعه در بقا و استمرار فرهنگ و تمدن آن است. جوامع وظیفه دارند هویت ملی را از طریق میراث تاریخی خویش به نسل‌های آتی انتقال دهند و بواسطه آگاهی‌بخشی، احساس تعلق افراد آن جامعه نسبت به اجتماع ملی و عناصر شکل‌دهنده‌ی آن، از جمله تاریخ مشترک را ارتقا ببخشند (Hasanifar & Abbaszadeh Marzbali, 2021). اما مطالعات نشان می‌دهد آموزش درس تاریخ در دبیرستان‌ها اغلب به‌شیوه‌ی حافظه‌محور؛ یعنی توجه به سطوح پایین شناختی و بدون در نظر داشتن اهداف حوزه‌ی عاطفی که برانگیزاننده اشتیاق و ارزش‌گذاری است، صورت می‌گیرد. حفظ کردن محض مطالب این درس ممکن است شناخت فرد از وقایع گذشته را در حد مهارت‌های سطح پایین شناختی تقلیل دهد، و با ایجاد احساس کسالت و روزمرگی، بازده کیفی درس را کاهش دهد و در نهایت، بی‌علاقگی و عدم انگیزه برای یادگیری و تحلیل رخدادها را به دنبال دارد. لذا دانش‌آموزان نه‌تنها در طول دوران تحصیل

1- Erik Erikson (1902-1994)

علاقه زیادی به این درس نشان نمی‌دهند، بلکه در زندگی آتی خود قادر به بهره‌گیری از این منبع غنی تجربی نخواهند بود (Changaei, 2020).

Babaee et al. (2020) آسیب‌های آموزش دانش تاریخ در مدارس را در سه حوزه روش تدریس (برای مثال حافظه‌محوری بجای ادراک‌محوری) ، کارآمدی معلمان (عدم کاربردی سازی درس تاریخ) ، کتب و منابع تاریخی (عدم گفتگوی نقادانه راجع به مطالب) ، و فراگیران (کم شدن انگیزه تحصیل تاریخ) دسته‌بندی کرده‌اند. دانش‌آموزان در کلاس‌های درس تاریخ، مجموعه‌ای از اسامی و وقایع زمان‌بندی‌شده را با بی‌میلی به حافظه می‌سپارند و پس از بازیابی آن در جلسه امتحان، بدون هیچ تأثیر هویتی آن را به فراموشی می‌سپارند و تحت تأثیر رسانه‌های جمعی ابرقدرت‌های اطلاعاتی دچار بحران هویت می‌شوند. به همین دلیل به‌نظر می‌رسد برای بهره حداکثری از درس تاریخ در ساخت یک جامعه پیشرو، بجای انتقال صِرف مطالب به حافظه دانش‌آموزان می‌بایست از شیوه‌های فراشناختی که در سطوح بالای اهداف حیطه شناختی قرار دارند (Mousavi, 2020) و تقویت مهارت‌های حیطه عاطفی (مثل انگیزش، قدردانی، واکنش نشان دادن، ارزش‌گذاری، سازمان‌بندی، توجه فعال، اشتیاق، تعهد، و کنجکاوی) استفاده کرد (Nemati Sorkhi et al., 2022). این موضوع نیازمند مشارکت دانش‌آموزان در فرایند کشف معنایی وقایع تاریخی و گفتگوی مشتاقانه پیرامون زمینه‌ها و پیامدهای رخدادها به‌جهت دستیابی به نتایج کاربردی برای زندگی فعلی است. پژوهش‌ها حاکی از افزایش یادگیری و موفقیت در تدریس تأملی است که به شیوه‌ی دانش‌آموز محور اجرا می‌شود (Ghasemi & Dehghani, 2024). در این زمینه یکی از رویه‌های تدریس تأملی که با مشارکت دانش‌آموزان در ساخت و کشف معنا آنها را به سمت سطوح بالای شناختی در عین توجه به کارکردهای عاطفی رهنمون می‌کند، «حلقه کندوکاو[1]» است. این رویه تدریس در کلاس درس برای مفاهیم انتزاعی بیش از پنجاه سال است که آزمون خود را پس داده و نتایج ارزشمندی در حوزه تفکر انتقادی، خلاق، مراقبتی و بسیاری از آثار ضمنی مثل کنترل خشونت، بهبود روابط میان‌فردی، عزت‌نفس و ... را به اثبات رسانده است. اما سؤالی که در اینجا مطرح است این است که آیا می‌توان در مورد درس گذشته‌نگر و تا حد زیادی عینی، حلقه‌های کندوکاو گفتگومحور تشکیل داد؟ و آیا پرورش تفکر مراقبتی نسبت به پیشینه

1- Community of Inquiry

تاریخی و ملی قادر به ایجاد اشتیاق، ارتباط و با گذشته و هویت ملی دانش‌آموزان خواهد شد؟

روش

این پژوهش در گروه پژوهش‌های بنیادی کاربردی قرار داد. چرا که نتایج این مطالعه بنیادی دارای هدفی کاربردی در نظام تعلیم‌وتربیت و خصوصاً تدریس «تاریخ» است. محقق در این نوشتار در پی ارائه راهکاری مطلوب برای دستیابی به اهداف تدریس تاریخ به‌عنوان یک درس هویت‌ساز با پیوند سطوح بالای اهداف شناختی و عاطفی در کلاس درس است. از جنبه روشی این پژوهش در زمره‌ی پژوهش‌های تحلیلی- استنتاجی قرار دارد. لذا در این پژوهش کیفی، پس از انجام مطالعات نظری و کتابخانه‌ای و بررسی منابع و تحقیقات پیشینی، فیش‌برداری و ژرف‌اندیشی، توصیف روشنی از روش‌تدریس تأملی، حلقه کندوکاو، اهداف شناختی و عاطفی بلوم، و تفکر مراقبتی صورت گرفت. پس از جمع‌آوری اطلاعات و توصیف و تحلیل مفاهیم کلیدی این مطالعه و شرح مشکلات موجود، به مدد روش استنتاجی، امکان تدریس تاریخ با رویه حلقه کندوکاو بررسی شد و ارتباط پرورش تفکر مراقبتی نسبت به موضوعات تاریخی برای شکل‌گیری هویت ملی پایدار و منسجم مورد بحث قرار گرفت.

پیشینه تحقیق

در زمینه این مطالعه، آثاری وجود دارد که درس تاریخ دوره راهنمایی را بر اساس طبقه‌بندی بلوم بررسی کرده است. از جمله Jafarkhani (2014) که به تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ دوره راهنمایی بر اساس حیطه شناختی بلوم پرداخت و نشان داد فعالیت‌های پیشنهادی کتاب‌های تاریخ دوره راهنمایی بیشترین اعتنا را به سطوح درک و فهم، دارند لذا پیشنهاد می‌شود نحوه تنظیم کتاب‌ها به‌گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان را به تجزیه‌وتحلیل عناصر و روابط نهفته در موضوعات قادر کند تا از این طریق بتوانند مسایل و مشکلات جامعه خود را تحلیل کرده و راه‌حل‌های مناسبی برای آنها ارائه نمایند. همچنین Heydari et al. (2021) در تحلیل محتوای تاریخی کتاب مطالعات اجتماعی پایه‌ی نهم بر اساس تکنیک ویلیام رومی و حیطه‌ی شناختی بلوم نشان دادند متن کتاب به‌شیوه‌ای غیرفعال نگاشته شده‌است و نتوانسته به‌خوبی سطوح بالای یادگیری را در سنجش مهارت‌های یادگیری فراگیران نشانه گیرد. Samadi and

Behroozinezhad (2021) نیز در پژوهش خود اذعان داشتند که دبیران محتوا و روش تدریس درس تاریخ را عاملی برای تاریخ‌زدگی دانش‌آموزان می‌دانند. آنها از جمله مهمترین مشکلات درس تاریخ را نحوه آموزش آن می‌دانستند که هم در سطح مدارس و هم در سطح دانشگاه‌ها وجود دارد. از نظر دبیران تاریخ، دبیر موفق کسی است که بتواند کلاس درس را از معلم‌محوری به دانش‌آموز محوری اداره کند و دانش‌آموز در امر یادگیری، دخالت مستقیم و اساسی داشته باشد. در همین راستا Bagheri and Sajjadieh (2011) برای استحصال اهداف درس تاریخ، نوعی برنامه و شیوه تدریس مبتنی بر رویکرد واقع‌گرای سازه‌گرا پیشنهاد دادند که با نگاه به اهداف تربیت اسلامی است. در این رویکرد دستیابی به دانش و بینش تاریخی در کنار افزایش قابلیت مداخله مؤثر اجتماعی رخ می‌دهد. لذا از این منظر دانش‌آموزان تنها از طریق رویه یادگیری فعال و با ساخت سازه‌های مختلف، واقعیت تاریخی را به چنگ می‌آورند.

افزون بر این، در زمینه بهره‌مندی از شیوه‌های تدریس نوین در درس تاریخ جهت تقویت اهداف حیطه عاطفی، می‌توان به دو تحقیق مرتبط در خارج از ایران اشاره نمود. Seixas (1993) در پژوهشی با عنوان «حلقه کندوکاو به‌عنوان مبنایی برای دانش و یادگیری: مطالعه موردی تاریخ» حلقه کندوکاو مورخان را با حلقه کندوکاو کلاسی مقایسه نمود و جایگاه معلمان را در ارتباط با هر دو حلقه بررسی کرد. همچنین Jones (2011) در تحقیقی پیرامون «آموزش تاریخ در دانشگاه از طریق حلقه کندوکاو» به الزامات و موانع پیش روی درس عینی و خبری «تاریخ» پرداخت. در این زمینه تحقیقاتی نیز در داخل ایران صورت گرفته است.

بهره‌گیری از شیوه‌های تدریس اثرگذار، برای جذاب‌تر کردن درس تاریخ نیز طی چندین مطالعه بررسی و پیشنهاد شده است، اما هیچ‌یک مبتنی بر اصول حیطه عاطفی و بهره‌گیری از روش «حلقه کندوکاو» نبوده است. برای مثال Mousavi (2020) به بررسی تأثیر روش تدریس کاوشگری در درس تاریخ بر مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان پرداخته و نشان داد این روش بر مهارت‌های فراشناختی (آگاهی فراشناختی، راهبرد فراشناختی، برنامه‌ریزی و بررسی خود) تأثیری معنادار دارد. همچنین از پژوهش دیگری با هدف شناسایی شیوه‌های آموزش کارآفرینی در حیطه‌ی یادگیری عاطفی با رویکرد «آموزش از طریق تفریحات سالم» باید یاد کرد (Ahmadi et al., 2017) نتایج این پژوهش نشان داد که خبرگان حوزه‌ی آموزش و کارآفرینی از شیوه‌های آموزشی مطابق با حیطه‌ی یادگیری عاطفی دانش‌آموزان استفاده می‌کنند.

Hasani Jafare et al. (2016) نیز به تأثیر نمایش فیلم‌های تاریخی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توجه کرده‌اند. همچنین Najafzadeh (2022) از تجارب زیسته خود در افزایش جذابیت کلاس درس تاریخ گزارش می‌دهد. وی با توجه به محتوای کتاب‌های درس تاریخ، فعالیت‌های آموزشی و روش‌هایی مثل: ایجاد پل ارتباطی گذشته به حال (کاربردی کردن درس تاریخ)، به چالش کشیدن ذهنیات تثبیت شده دانش آموزان (هنر معلم تاریخ)، ابزار و شیوه‌های کمک‌آموزشی (تسهیل یادگیری)، و شیوه‌های مشارکتی آموزش تاریخ (همیار معلم) را بکار می‌گیرد که در تعمیق فرایند یاددهی و یادگیری نتایج مثبت داشته‌اند.

براین اساس به نظر می‌رسد انجام مطالعاتی که منجر به شناسایی رویه‌های اثرگذارتر در تدریس دروس نظری از جمله «تاریخ» هستند، به‌گونه‌ای که امکان ژرف‌اندیشی و ارزش‌گذاری به موضوع را در دانش‌آموزان برانگیزاند، از ضرورت بالایی برخوردار باشد.

طبقه‌بندی اهداف آموزشی بلوم[1]

طبقه‌بندی اهداف آموزشی روشی ساختاریافته برای توسعه و ارزیابی مهارت‌های مختلف یادگیری در فراگیران است. بلوم این ساختار را به شکل هرمی ترسیم نمود تا معلمان را به برنامه‌ریزی و ارزیابی مراتب بالاتر فکری که درک عمیق‌تر و انتقادی‌تری از موضوعات را در اختیار فراگیران قرار می‌دهد تشویق کند (Ajayi, 2024). اهداف آموزشی در سه حیطه کلی شامل «شناختی»، «عاطفی» و«روانی حرکتی» تقسیم شده است. نسخه اصلاح‌شده اهداف حیطه «شناختی[2]» شامل سطوحِ یادآوری، درک، اعمال، تجزیه و تحلیل، ارزیابی و خَلق، است (Krathwohl, 2002).

حیطه «عاطفی[3]» به گفته بنجامین بلوم، برخلاف حیطه شناختی، ساختاری سلسله‌مراتبی ندارد و بر اساس اصل درون‌سازی[4] سازمان یافته است. درون‌سازی، اصلی است که نشان می‌دهد یک نگرش، باور یا ارزش تا چه اندازه در تاروپود اندیشه و احساس و سبک زندگی یک فرد ریشه دارد و همین توصیف، ضرورت توجه به اهداف حیطه عاطفی را برای پرورش هویت ملی منسجم و پایدار نشان می‌دهد. درواقع حیطه‌ی عاطفی، یادگیری را از طریق باورها،

1- Bloom's Taxonomy
2- Cognitive Domain
3- Affective Domain
4- Internalization

علایق و انگیزه‌های یادگیرندگان شکل می‌دهد (Gronlund & Brookhart, 2009). این حیطه شامل دریافت یا توجه، پاسخگویی یا واکنش، ارزش‌گذاری، و سازمان‌دهی ارزش‌ها است، که طی آن افراد قادر می‌شوند ایده‌ها، اطلاعات و ارزش‌های موجود را کنار هم بگذارند و در نهایت آنها را به سیستم اعتقادی خود مرتبط کنند (Sable & Bhatt, 2023).

تغافل برنامه‌های آموزشی از اهداف حیطه عاطفی می‌تواند با عواقب منفی متعددی از جمله بی‌میلی و عدم شکل‌گیری ساختار ارزشی درونی همراه شود. کسب اهداف حیطه عاطفی مثل فهم و کاربست ارزش‌ها، اخلاقیات، زیبایی‌شناسی و احساسات، حتی برای تسهیل اهداف عالی شناختی مثل نقد و ارزیابی و خَلق ایده‌های جدید نیز مورد نیاز است (Hedayati, 2019). محققان معتقدند تقلیل آموزش به موضوعات دانشی و حافظه‌محور، علاوه بر اینکه زمینه تفکر را تقلیل می‌دهد، بخشی از میراث و هویت فردی، جمعی، ملی و حتی بین‌المللی دانش‌آموزان را نیز نادیده می‌گیرد (Pourkarimi & Ramezani Fini, 2024). این حیطه از آموزش، احتمالاً پیچیده‌ترین نوع آموزش است زیرا شناخت، رفتار و احساسات را با هم ادغام می‌کند. شاید نظام‌های تعلیم و تربیت سنتی مدعی توجه به اهداف حیطه عاطفی باشند، اما این توجه معمولاً مبتنی‌بر استراتژی‌های آموزشی سطوح پایین شناختی، حافظه‌محوری، آموزش بانکی و القایی است (Bisman, 2004).

علی‌رغم توفیق نظام تعلیم‌وتربیت سنتی در ایجاد توانایی‌های بنیادی، مانند آموزش خواندن و نوشتن، حساب، علوم نظری و حتی مهارت‌های شناختی سطح بالا، اما آنچه در این نظام همچنان مغفول مانده، شناسایی رویه‌های رشد عاطفی و ارزشی در دانش‌آموزان است تا فرایند یادگیری را جذاب‌تر، درونی‌تر و مؤثرتر سازد (Sable & Bhatt, 2023). در مورد درس هویت‌سازی مثل درس تاریخ، اگر توجه و رویکرد مؤلفان این درس معطوف بر سطوح بالای تفکر (اعم از شناختی و عاطفی) باشد، دانش‌آموزان با کسب فعالانه آگاهی تاریخی در ساخت هویت ملی خود مشارکت نموده و به اعتمادبه‌نفس بالاتری دست خواهند یافت. درس تاریخ باید دانش‌آموزان را به برقراری ارتباط بهتر با دنیای انسانی پیرامون یاری دهد. این امر از طریق ارایه شناخت عمیق‌تر از پدیده‌های و مشارکت فعال در فرایند کسب آگاهی تاریخی صورت می‌پذیرد (Bagheri & Sajjadieh, 2011). برای رسیدن به آگاهی تاریخی و تحکیم هویت ملی، می‌بایست کلاس درس تاریخ را به کلاسی پر شور و اشتیاق، همراه با تأمل و تدبر تبدیل کنیم و تاریخ ملی خود را در ذهن دانش‌آموزان ماندگار سازیم و بدین ترتیب مانع از تهاجم

فرهنگی و بی‌هویتی در نسل آتی ایران شویم. روش تدریسی که بخصوص سطوح نقد و ارزیابی، و خلاقیت قوای ذهنی آنها را تقویت کند، می‌تواند توجه و علاقه را در آنها برانگیزاند و آنها را به کنشگران تاریخ کشور خود تبدیل کند. حقیقت این است که انسان تنها به چیزهایی آگاهی حقیقی پیدا می‌کند که مشتاقانه توجه خود را به آنها متمرکز کند و برای آنها ارزش وافر قائل باشد (Alasti, 2021, 138) این نوع از توجه مشتاقانه در مهارت‌های عالی تفکر با عنوان «تفکر مراقبتی[1]» شناخته می‌شود (Hedayati, 2019).

تفکر مراقبتی: مهارتی از جنس شناخت، ارزش و عاطفه

«تفکر مراقبتی» یکی از مهارت‌های سه‌گانه عالی تفکر است که برنامه آموزش تأملی «فلسفه برای کودکان و نوجوانان» تلاش دارد آن را در کلاس‌های درسی با روشی انسان‌گرایانه پرورش دهد (Lipman, 1995 & 2003). مفهوم مراقبت در این چارچوب نوعی ویژگی شناختی عاطفی است، که درعین تاکید بر ظرفیت‌های عاطفی و هیجانیِ عقلانیت، متوجه اشتیاق و ارزش‌نهادن به ارزش‌ها و فرایند کندوکاو در مسیر حقیقت‌یابی و توجه به معیارهای اخلاقی و هنجاری است (Hedayati, 2019). این مهارت فکری به‌زعم Lipman (1996; 262) ازیک‌سو به‌معنای تفکر مشتاقانه نسبت به موضوعی است که ارزش اندیشه و تأمل دارد، و از سوی‌دیگر دغدغه نسبت به شیوه‌ی تفکر[2] راجع به آن موضوع است. Sharp (2014, 16) تفکر مراقبتی را «تفکر اخلاقی، عاطفی، هنجار، و مبتنی بر ارج نهادن و مشارکت فعال در جامعه، همراه با درجاتی از دغدغه برای بسط و گسترش خیر همگانی[3]» توصیف می‌کند. این مهارت فکری کودکان را تشویق و ترغیب می‌سازد تا یک نظام ارزشی تأملی برپا کنند و از آن طریق امور را دلسوزانه و دغدغه‌مند قضاوت و داوری کنند (Marshal et al., 2009). «تفکر مراقبتی» تفکری چند وجهی و جامع است که با حیطه‌های متنوعی مشخص می‌شود؛ از جمله: احساس کلی فرد نسبت به جهان پیرامون (تفکر عاطفی)؛ آن چیزهایی که برای فرد ارزش‌مند هستند (تفکر ارزشی)؛ آن چیزهایی که از نظر فرد اخلاقی بوده و با معیارهای وجدانی صحیح می‌باشند (تفکر هنجاری)؛ آن‌چه که فرد احساس می‌کند در حمایت از ارزش‌ها و موضوعات مهم زندگی او چاره‌ای کارساز یا اقدامی ارزش‌مند

1- Caring Thinking
2- manner of thinking
3- common good

است (تفکر فعال)؛ آن‌چه که فرد به‌عنوان یک آرمان در سر دارد و برای او در اولویت قرار دارد؛ و بطور کلی آن‌چه که ارزش مراقبت و توجه دارد (Hedayati, 2019).

Lipman (2003) معتقد است بدون تفکر مراقبتی، سطوح بالای تفکر عاری از یک جزء ارزشی است و اگر تفکر سطح بالا شامل ارزش‌ها و ارزش‌یابی امور نباشد، تبدیل به رویکردی می‌شود که موضوع آن بی‌تفاوتی، بی‌اهمیتی، و بی‌توجهی است و این بدان معناست که حتی خود تحقیق و کندوکاو نیز مورد بی‌تفاوتی قرار می‌گیرد. بسیاری از محققان تفکر مراقبتی را جزء رویکردهای ناشناخت‌گرا و یا عاطفه‌گرای افراطی نمی‌دانند و اندیشه‌ی مراقبتی را به اهداف حیطه‌ی عاطفی بلوم محدود نمی‌کنند، چراکه سبک گفت‌وگوی مشارکتی برای پرورش تفکر مراقبتی در حلقه‌های کندوکاو فلسفی این تفکر را علاوه‌بر بُعد عاطفی به بُعد شناختی نیز مزین نموده و عنصر مراقبت در فرایند آموزشی را به شکلی از کندوکاو هوشمندانه و اجتماعی مبدل کرده است (Zoller Morf, 2010; Davey, 2012, 127). ظهور تفکر مراقبتی به عنوان جزئی از نظریه «تفکر چند بعدی[1]» که در نسخه ابداعی و تجدیدنظر شده Lipman (2003) معرفی شد، تا حدی از این باور ناشی می‌شود که تفکر انتقادی و خلاق برای کندوکاوهای تأملی کافی نیست؛ چراکه جنبه‌های سیاسی، اخلاقی و زیبایی‌شناختی تفکر را در بر نمی‌گرفت. آنچه از نظر لیپمن در میان دو مهارت‌های فکری دیگر نادیده گرفته‌شده، نوعی تفکر شامل تشخیص و پرورش ارزش‌ها در تجربه انسانی است. بنابراین، بحث لیپمن در مورد مراقبت و تفکر مراقبتی، بحثی معرفت‌شناختی، مشروط به شرایط، و زمینه‌ای است. این تفکر زمانی بروز بیشتری پیدا می‌کند که ذهن ما درگیر چرایی و چگونگی ارزش‌نهادن به چیزی می‌شود؛ و از این منظر، مراقبت راه دیگری برای کشف جهان است (Morehouse, 2017). همین تعریف ضرورت پرورش تفکر مراقبتی نسبت به پیشینه تاریخی برای فهم بهتر جهانی که در آن زیست می‌کنیم را روشن می‌سازد؛ چراکه این مهارت فکری ماهیتاً به منافع فردی محدود نمی‌شود و دامنه‌ی عمل آن به اجتماع گسترش می‌یابد (Kouhi Esfahani et al., 2022).

حلقه کندوکاو: رویه‌ای برای پیوند دو حیطه شناختی و عاطفی

مهمترین رسالت نظام‌های آموزشی، پرورش قوای اندیشه و مشارکت فعال دانش‌آموز در

1- multi-dimentional thinking

فرایند یادگیری است. به قول Splitter (1995) آموزش برای یادگیری بهتر، در حالت آرمانی می‌بایست منجر به بهتر فکر کردن شود یعنی فرایند «تفکر در مورد تفکر» را فعال سازد. اما در فرآیند آموزش رسمی، همچنان شیوه تدریس به‌گونه‌ای است که اغلب فرصت هرگونه اندیشیدن و خلاقیت و اشتیاق به یادگیری را از دانش‌آموزان می‌گیرد. به‌همین دلیل برای پیشگیری از فقر فکری دانش‌آموزان و تأمین اهداف عالی آموزشی، استفاده از شیوه‌های جدید تدریس ضروری به نظر می‌رسد (Sha'bani, 2011). یکی از مؤثرترین شیوه‌های آموزشی در نیم قرن اخیر، «حلقه کندوکاو[1]» است که ریشه در سنت تعلیم و تربیت تأملی دارد، که با آرای تربیت فلسفی سقراط شروع می‌شود و در اوایل قرن بیستم به جان دیویی می‌رسد (Cam, 2014). این شیوه مبتنی بر دیالوگ ژرف‌اندیشانه میان فراگیران و تسهیلگر (مربی) است که نقش هدایت و تعمیق مباحثات و کاوش‌های فکری را دارد. حلقه کندوکاو گفتگومحور کلاسی، نخستین رویکرد آموزشی مبتنی بر دموکراسی در فضای آموزشی است، و به کودکان و نوجوانان اجازه می‌دهد در کنار مربیانی که از اقتدارگرایی دوری می‌جویند، ویژگی‌های یک جامعه آزاداندیش را تجربه و تمرین کنند و جسارت فکر کردن به شیوه‌ی متفاوت و ابراز عقاید مستدل ساخت ایده‌های بدیع را تجربه کنند (Gregory, 2022; Hedayati, 2019).

هدف اصلی حلقه‌ی کندوکاو، پرورش مهارت‌های فکری سطح بالا اعم از تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی است (Lipman, 1995 & 2003)؛ که هر سه مهارت فکری مطابق با سطوح بالای اهداف حیطه شناختی و عاطفی طبقه‌بندی بلوم هستند، و در این رویه تربیتی، دستیابی به اهداف دو حیطه شناختی و عاطفی بطور توأمان از طریق کاوشگری گروهی، فعال و دیالوگ‌محور، در جهت ساخت معانی عمیق‌تر از پدیده‌ها صورت می‌گیرد. در کلاسی که در قالب حلقه‌ی کندوکاو اجرا می‌شود، موضوعات درسی به شکل داستان‌ها یا سؤالاتی با مضامین تفکربرانگیز عرضه می‌شوند و معلمان یا همان تسهیلگران، سؤالات سطحی و در حد دانش ارائه شده در کتب درسی نمی‌پرسند، چرا که هدف آنان سنجش حافظه‌ی دانش‌آموزان نیست، بلکه تسهیل فرایندهای فکری و تأملی آنان تا سطوح عالی تفکر[2] است. لذا سؤالات اغلب هدایتگر بحث‌هایی انتقادی، خلاق و مراقبتی در یک بافت اندیشمندانه مشارکتی است. تسهیلگران غالباً با طرح محرک‌های فکری دانش‌آموزان را با وضعیتی مبهم

1- Community of Inquiry
2- Higher Order Thinking

مواجه می‌سازند، به‌گونه‌ای که پس از آن فراگیران پرسش‌هایی اساسی مطرح می‌کنند، به فرضیه‌سازی می‌پردازند، فرضیه‌ها را در مصاف با ایده‌ی سایر هم‌گروهی‌ها به بوته نقد می‌کشانند و در نهایت فرضیه‌های سنجیده‌شده را اعتبار می‌بخشند (Chesters, 2012).

Lipman (1995) با تأکید بر تقارب و تعامل ابعادشناختی و هیجانی عقلانیت، و خصوصاً در تصریح ابعاد شناختی احساسات، از روش فلسفی خود بهره می‌گیرد و تفکر مراقبتی را مشمول احساساتی می‌داند که به‌عنوان امور شناختی، تجربه و دسته‌بندی می‌شوند. نیاز به چنین دسته‌ای از فعالیت‌های شناختی ذهن و کمبود آن، هنگامی‌که عملیات شناختی حاصل از سطوح بالای تفکر (مثل تحلیل و ارزشیابی) در جدول اهداف آموزشی بلوم با سطوح پایین‌تر (مثل بخاطرسپاری) در تقابل قرار می‌گیرند، بیشتر ظاهر می‌شود. اگر ما فهرستی از ویژگی‌های منفی افرادی که فاقد تفکر نقاد و خلاق هستند را تهیه کنیم، در همان حیطه‌ی شناختی به جایگاه خالی تفکری که دربرگیرنده‌ی ارزش‌ها و عواطف باشد پی‌می‌بریم، هرچند که بلوم این اهداف را در حیطه جداگانه عاطفی دسته‌بندی کرده است (Hedayati, 2019).

پرورش تفکر مراقبتی در حلقه کندوکاو، رویه‌ای برای تدریس مؤثر تاریخ

حلقه‌ی کندوکاو اگرچه رویه‌ای برای پاسخگویی به سؤالات فلسفی و وجودی کودکان و نوجوانان و یافت معنای اصیل زندگی است، اما اخیراً متخصصان متعددی به کاربرد این شیوه‌ی تدریس برای آموزش علوم نظری و معنابخشی به این علوم برای زندگی پی‌برده‌اند. آنها بر این باورند که چارچوب ساختارگرایانه‌ی حلقه‌های کندوکاو نه‌تنها امکان آموزش علوم (از جمله درس تاریخ) را بخوبی محیا می‌سازد، بلکه کاربرد آن در زندگی واقعی و تجارب زیسته دانش‌آموزان را میسر می‌کند (Sprod, 2011; Tirtash & Sheykhrezaee, 2016)، اما آموزش علم بدون توجه به اهداف حیطه عاطفی، حتی با تغییر روش تدریس، از سنتی به کندوکاومحور نیز به خوبی پیش نمی‌رود (Uluçınar & Ari, 2019). تحقیقات حاکی از این است که توجه به تفکر مراقبتی در این حلقه‌ها، اثربخشی آموزش پایه و در نتیجه اشتیاق به یادگیری و درونی‌سازی ارزش‌ها را بطور معناداری افزایش می‌دهد (Solomon, et al., 2000). دلیل این امر را می‌توان در تأثیر عواطف بعنوان پشتوانه قوی برای درگیر شدن در یک حوزه موضوعی خاص دانست، که منجر به ایجاد انگیزه یادگیری عمیق و مستمر در آن حوزه می‌شوند.

درس تاریخ در زمره مهمترین درس‌ها در نظام آموزشی است، چرا که تاریخ هر سرزمینی بخشی از هویت و شناسنامه ملی مردمان آن سرزمین می‌باشد و می‌بایست کودکان و نوجوانان نسبت به این هویت، مجال تأمل و تدبر داشته‌باشند (Gravand & Gholami, 2021). اما دیده می‌شود که گرایش دانش‌آموزان نسبت به درس تاریخ ضعیف است و طبق یافته‌های محققان دلیل این بی‌میلی و عدم بکارگیری محتوای آموزش‌داده‌شده در زندگی، ناشی از نقش منفعل آنها در روش سخنرانی سنتی، و بی‌توجهی آموزگاران به یادگیری فعال است (Brame, 2016). از آنجا که عواطف در فعالیت‌های شناختی همچون حق انتخاب و تصمیم‌گیری نقش کلیدی دارند، و این انتخاب‌ها نیز بر قضاوت ما تأثیرگذارند، لذا نقش عواطف علاوه بر ایجاد اشتیاق، در واقع جهت‌دهنده افکاری است که به قضاوت ما منجر می‌شوند (Lipman, 1995). رشد مهارت‌های سطح بالای تفکر در حلقه کندوکاو، نیازمند پرورش مهارت فکرکردن دقیق، مشتاقانه و توأم با ارزش‌گذاری به امور است. در مورد دروسی مثل تاریخ که نیازمند تأمل و تدبر در سرنوشت پیشینیان است، نقد آنچه برمردمان سرزمین‌مان گذشته، یا نقد عملکرد حکام، و حتی خلق ایده‌ها و تفاسیر جدید و متفاوت با نظر مورخان ممکن نیست، مگر اندیشه ارزش‌گذاری و هنجاری را در دانش‌آموزان پرورش دهیم و توجه و عاطفه آنها را به تاریخ سرزمین و هویت ملی‌شان تقویت کنیم؛ چرا که چون به قول Sharp (2004, 17) یکی از مهم‌ترین ابعاد تفکرمراقبتی بُعد وجودی یا هستی‌شناختی، بجای پرورش صرفاً معرفت‌شناختی دانش‌آموزان است.

در حال حاضر، آموزش حافظه‌محور و غیر استدلالی درس تاریخ به‌گونه‌ای است که حتی دانش‌آموزان دبیرستانی، بجای تأمل و تفکر شخصی، نقش معلمان را در ارائه اطلاعات ثابت تاریخی بالاتر از سهمی که حتی خود آموزگاران برای خویش قائل بودند، ارزیابی می‌کنند (Dragonas & Frangoudaki, 2000). شیوه تدریس تاریخ به روش انتقال اطلاعات و بازیابی آنها از حافظه دانش‌آموزان قادر به تأمین هدف اصلی آن، که معنابخشی به زندگی فعلی و ایجاد هویت ملی است نمی‌باشد. چرا که از یک سو آگاهی سطحی و حافظه محور، منجر به ضعف ساختار هویتی برای آینده‌سازان جامعه می‌شود و این امر نفوذ استعمارگرایانه فرهنگ‌های بیگانه را تسهیل می‌کند؛ و از سوی دیگر آگاهی تاریخی بدون توجه به هویت ملی منسجم و یک‌پارچه منجر به تکثر هویت در کشورهایی با تنوع قومی، شبیه ایران می‌گردد. فلسفه‌ی حاکم بر تدریس تاریخ باید به‌گونه‌ای باشد که بعد از پایان کلاس، دانش‌آموزان به‌دنبال چراهای موجود در روند شکل‌گیری

تاریخ بروند و مشتاق اندیشه، تأمل، کندوکاو و تفحص در آن باشند. دانش‌آموزان ضمن آگاهی از روایت‌های تاریخی، باید بتوانند روح حاکم بر تاریخ را درک کنند (Mousavi, 2022). این امر با تقویت روحیه‌ی کنجکاوی، جستجوگری، پیگیری علت‌ها و نتایج حوادث، و بررسی نقش آنها در زندگی حال و آینده امکان‌پذیر است. پرورش تفکر مراقبتی با عطف توجه و افزایش اشتیاق به تفسیر و داوری نسبت‌به وقایع تاریخی، توجه آنها را به فرایندهای کندوکاو و فهم عمیق از آنچه که در روند تاریخی سرزمین‌مان ارزش تأمل و بازتفسیر دارد ارتقا می‌دهد؛ این توجه به فرایند، ابزار و مسائلِ شایسته‌ی تأمل، به قول شارپ (Sharp, 2014) حوزه‌های دیگری از تفکر مراقبتی هستند که شور و اشتیاق به یادگیری فعال ومشارکتی و ژرف‌اندیشانه را در دانش‌آموزان بیدار می‌کند.

سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود، این است‌که رویه حلقه کندوکاو برای درس تاریخ، چگونه می‌تواند سطوح عالی اهداف حیطه شناختی را در پیوند با اهداف حیطه عاطفی پرورش دهد و از دانش‌آموزان امروز، شهروندان متفکر و دارای هویت ملی و تاریخی بسازد؟ محققان نشان داده‌اند تفکر مراقبتی شامل مهارت‌های فکری متعددی است که هر سه حیطه‌ی اهداف تربیتی بلوم، اعم از شناختی، عاطفی، و روانی‌حرکتی را بصورت ترکیبی پیچیده در بر می‌گیرد (Kouhi Esfahani, et al., 2022؛ Hedayati, 2019). علاه‌براین تحقیقات اثبات کرده رویه تدریس «گفتگومحور» که اثربخشی آن برای سایر دروس اثبات شده، در منافات با ارائه محتوای تاریخی بعنوان پایه‌ای برای شروع مباحثات تأملی نیست (Rogoff & Toma, 1997). در حالی که در نظام آموزشی اقتدارگرا و حافظه‌محور جای زیادی برای یادگیری واقعی تاریخ وجود ندارد. ممکن است مورخان مطالب تاریخی را با تفسیر و بازاندیشی شخصی بیان و در کتب درسی بگنجانند، ولی حتی در این‌صورت نیز «تاریخ» چندان واقعی نیست، و فهم حقیقی آن جای بحث و نقد و بازآفرینی دارد (Seixas, 1993).

به قول Dewey (1990, 204)، علم زنده‌ای که یک یا دو نسل پیش دارای نشاط و پویایی بوده، با یک رویکرد غیرتأملی و عدم واکاوی، به بقایای غیرعلمی، بی‌تنوع، و معمولی که دستخوش یادآوری منحط گردیده تبدیل می‌شود. استفاده از راهبردهای تدریس تأملی و کندوکاومحور، نیازمند تغییر روش و الگوی مناسب تدریس از حافظه‌محوری به رویکردهای تأملی و آگاهی معلمان از شیوه‌های ایجاد اشتیاق و حساسیت در دانش‌آموزان برای مشارکت فعال در یادگیری است. رویکردهای تدریس تاریخ، نقش مهمی در تشویق دانش‌آموزان به اتخاذ بهترین رویکرد یادگیری را

دارد، اما به دلیل گرایش آموزگاران به روش‌های مبتنی بر انتقال دانش، تمایل و وابستگی دانش‌آموزان به اتکای فکری بر معلمان و کتب درسی افزایش‌یافته و سبب بروز مشکلات جدی یادگیری شده است؛ در حالی که پژوهش‌ها نشان می‌دهند برای پذیرش مسئولیت یادگیری، فراگیران باید به طور شخصی عامل باشند و در فرایند یادگیری مشارکت فعال داشته باشند. این مشارکت فعال صرفاً با تکیه به آنچه معلم می‌گوید یا در کتب آمده رخ نمی‌دهد، بلکه با علاقه جدی به کاوشگری برای فهم عمیق‌تر و کشف ارزش‌ها ممکن می‌شود (Shahabadi, 2022).

به‌زعم متخصصان تعلیم و تربیت، مهارت ضروری و حتی پیشگام برای توفیق در دستیابی به سطوح بالای اهداف شناختی و عاطفی، مهارت «تفکر مراقبتی» است که تفکری تأملی از جنس ارزش‌ها و عواطف است و حوزه شناختی را به حیطه عاطفی پیوند می‌زند (Davey, 2004; Sharp, 2007). اگر مطالب درس تاریخ به شیوه‌ای جذاب مطرح شوند که برای دانش‌آموزان ارزشمند تلقی شود، پرورش تفکر مراقبتی سبب می‌شود آنها در حلقه‌های کندوکاو روی رخدادهای گذشته اندیشه و تأمل کنند، آنها را ارزیابی و تحلیل نموده، تفاسیری متفاوت از آنچه مورخان در کتب درسی آورده‌اند شکل‌دهند، و برای ساخت آینده‌ای بهتر ایده‌های کارسازی خلق کنند. آن مارگارت شارپ، پیشگامان برنامه تربیتی فلسفه برای کودکان معتقد است تفکر مراقبتی، نه تنها ابزاری مهم در خدمت غایات کندوکاو عقلانی و فعالیت‌های فکری مرتبط با آن است، بلکه خود فی‌نفسه یک غایت است، بدان معنا که «اگر فرد به هیچ‌چیزی اهمیت ندهد (نسبت به آن توجه کافی نداشته باشد)، نفسانیت و هویت خود را از دست می‌دهد» (Sharp, 2014, 67). لذا اگر تفکر مراقبتی در کلاس‌های درس تاریخ پرورش داده شود، دانش‌آموزان اهمیت به این درس و مشارکت فعال در فرایند یادگیری درس تاریخ را بخشی از ساخت هویت و شخصیت ملی خود تلقی می‌کنند. در این حلقه‌ها دانش‌آموزان به گفتگوی خردمندانه (دیالوگ) درباره جوانب مختلف مسائل و رویدادهای تاریخی تشویق می‌شوند، این گفت‌وشنود آنها را وادار به تفکر می‌کند و مهارت و عادات تفکر را در آنها درونی می‌سازد. لذا اگر قرار است به درس تاریخ بعنوان یک درس هویت‌ساز، و عبرت‌آموز برای بهبود زندگی فعلی بنگریم، شیوه‌ی کلاس‌های سنتی نمی‌تواند روشی برای رسیدن به اهداف عالی این درس باشد، بلکه حلقه‌های گفتگومحور، تأملی و اکتشافی می‌توانند فرصت غور و تعمق روی عوامل توفیق یا شکست مردمان گذشته برای ساخت آینده‌ای بهتر را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد، ضمن اینکه مؤلفه‌های هویت ملی را در آنها تقویت کند.

با این‌حال سؤال دیگری که دراین زمینه مطرح می‌شود این است که آیا دانش‌آموزانی که فاقد دانش تاریخی زمینه‌ای هستند یا دانش تاریخ‌نگاری با استدلال‌های پیچیده و چندوجهی ندارند، قادر به مشارکت درحلقه‌های کندوکاو تاریخی هستند؟ پاسخ این است که رویکردهای مطالعات اجتماعی جدید به‌جای وارد کردن دانش (یعنی «حقایق» تاریخی) تولید شده توسط مورخان به ذهن دانش‌آموزان، تلاش دارد ساختار و روش تاریخ را به کلاس‌های درس وارد کند تا دانش‌آموزان سبک تفکری را که مورخان برای فهم و تحلیل تاریخ انجام می‌دهند تکرار و تمرین کنند. با این دیدگاه طراحان برنامه درسی نباید تدریس تاریخ را با مفاهیم یا تعمیم‌های تاریخی، یا با محصولات دانش تاریخ‌دانان (هرچند متنوع) که در قالب کتاب‌های درسی ساده اما بی‌جان و مقتدر ارائه شده‌اند، شروع کنند؛ بلکه آموزش و یادگیری تاریخ را تا حد ممکن حول پرسش دانش‌آموزان از فرهنگ و تجارب زیسته خود مفهوم‌سازی کنند. لازم است دانش‌آموزان با مطالعه تاریخ، کندوکاوی در گذشته انجام دهند و اثرات آن رویداد را مورد پرسش قرار داده و در مورد میراث و اهمیت آن برای امروز نظریه‌پردازی کنند (Wigginton, 1992). در چنین شیوه‌ای، دانش‌آموزان به سمت مؤلفه‌های درک تاریخی، که برای درک زندگی و موقعیت خود در جهان در چارچوب زمان تاریخی ضروری است، هدایت می‌شوند (Carr, 1986). نقطه‌ی شروع مباحثات شامل شناسایی رویدادهای با اهمیت تاریخی توسط دانش‌آموزان، توجیه انتخاب‌های خود، بیان احساس پیشرفت و/یا افول تاریخی، قضاوت در مورد مقامات تاریخی و شواهد تاریخی، و درک عاملیت انسانی در گذشته است (Seixas, 1993). چنین رویکردی به فهم تاریخ به‌عنوان یک درس معناساز و هویت‌ساز تمرکز می‌کند و کلاس درس را به حلقه کندوکاو شبیه به حلقه کندوکاو مورخان که مولد دانش تاریخ هستند، تبدیل می‌کند.

در حلقه‌های کندوکاو کلاسی نوعی از تعامل و شکلی از توجه پرورش داده می‌شود که نه‌تنها خشک و منفعلانه نیست، بلکه فضایی است که به بیداری احساسات منجر شده و به آموزش شناخت و مدیریت هیجانات کمک فراوانی می‌کند؛ ضمن اینکه ظرفیت داوری برمبنای ملاک‌های معتبر و نقد خردمندانه را در دانش‌آموزان ارتقاء می‌بخشد، بطوری که آنها قادر به شناسایی راه‌های جلوگیری و جبران بی‌عدالتی‌ها و نابرابری‌ها شوند. دروسی مثل درس تاریخ در قالب روایت‌های حقیقی، محمل بسیار نابی برای تشویق دانش‌آموزان به تحلیل و داوری درخصوص تصمیمات و وقایع گذشته دولتمردان یا مردمان است.

در حلقه‌های کندوکاو فلسفی، از طریق پرورش مهارت «تفکر مراقبتی» روی «پیامدهای عاطفی یک کنش یا تفکر» تمرکز می‌شود. این بدان معناست که انسان بودن را بعنوان بخشی از یک رابطه علت و معلولی درنظر می‌گیرد، که در آن فرد از توانایی خود برای تأثیر بر دیگران و بر کل اجتماع و سرنوشت انسان‌های معاصر خود آگاه می‌شود، و چگونگی تأثیر و تأثر انتخاب‌ها و اقدامات خود و دیگران را درک می‌کند (Hedayati, 2019). با مطالعه تاریخ به شیوه‌ی تأملی و تقویت اهداف حیطه‌ی عاطفی، و با درک مؤلفه عاطفی موجود در اعمال و تصمیمات، دانش‌آموزان به این نتیجه می‌رسند که در انتخاب هر واژه، اقدام، یا تصمیم، به پیامدهای هیجانی آن دقت کنند و مسئولیت آنها را بپذیرند. دانش‌آموزان با مطالعه کندوکاو محور درس تاریخ و از طریق تأمل روی سرنوشت مردمان ایران و جهان در دوران گذشته، یاد می‌گیرند که اعمال صرفاً در یک فضای مجازی یا تخیلی شکل نمی‌گیرند، بلکه در واقعیت رخ می‌دهند، و گاهی دارای عواقب و نتایج مهم و حتی غیرقابل جبرانی برای خود یا دیگران هستند.

استحصال اهداف درس تاریخ در حلقه‌های کندوکاو فکری در پرتو مؤلفه‌های تفکر مراقبتی

آگاهی تاریخی: آگاهی که یکی از خُرده‌مقیاس‌های حیطه عاطفی مربوط به سطح دریافت و توجه در طبقه‌بندی بلوم، در حقیقت معطوف به هوشیاری نسبت به اطلاعات است، نه به حافظه‌سپاری دانش راجع به آن (Hedayati, 2019). در مورد دانش تاریخ به‌طور خاص، Lowenthal and Carr (1985, 213) ماهیت پژوهش‌های تاریخی را اشتراکی و جمعی می‌داند تا آن را از مشتی اطلاعات محبوس در حافظه متمایز کند. از نظر آنها دانش تاریخی به دلیل ماهیت خود، به‌طور جمعی تولید و به اشتراک گذاشته می‌شود و آگاهی تاریخی متضمن فعالیت گروهی است. کندوکاو آزاد در حوزه تاریخ، دانش‌آموزان را به کاوشگران جوانی تبدیل می‌سازد که هویت تاریخی خود را از راه آگاهی تاریخی کسب کرده‌اند و براساس نظریات غالب این حوزه، هویتی که از طریق آگاهی شکل بگیرد، پایدارترین نوع هویت است(Marcia, 2002). ایجاد علاقه و اشتیاق به فهم تاریخ با پرورش تفکر عاطفی نسبت به این درس هویت‌ساز می‌تواند از آسیب‌های تاریخ‌گریزی و نقص آگاهی تاریخی، همچون تکرار گذشته، عدم انتقال معارف بشری، عدم رشد اخلاقی، بی‌جواب ماندن بسیاری از پرسش‌های اساسی، سطحی‌نگری معرفت‌شناختی و عدم شکل‌گیری فرهنگ و تمدن جلوگیری کند (Babaee, 2020).

میل به پذیرش هویت ملی: در این سطح از اهداف حیطه عاطفی، فرد از اندیشه‌ها و پدیده‌های جدید استقبال می‌کند و حتی در صورت تفاوت با باورهای قبلی، از آنها روی‌گردان نیست؛ تا جایی که نسبت به آنها التفات و توجه نشان می‌دهد. میل به پذیرش و دریافت آرای بدیع، یک رکن اساسی پیشرفت بحث‌ها در حلقه‌ی کندوکاو فلسفی است. Sharp (2014) یکی از مهم‌ترین حوزه‌های تفکر مراقبتی را مراقبت و توجه نسبت به مسائل و موضوعاتی می‌داند که شایسته‌ی کندوکاو و بررسی هستند. افزایش حساسیت نسبت به موضوعات بحث برانگیز در خلال داستان‌ها و وقایع تاریخی و همچنین ابراز تمایل به شنیدن آرای متفاوت و جدید در حلقه کندوکاو، می‌تواند نمادی از رفتار بر پایه این سطح از اهداف یادگیری عاطفی باشد. آشنایی دانش‌آموزان با تاریخ سرزمین‌شان و تلاش انسان‌ها برای حفظ هویت ملی ایران طی سالیان طولانی آنها را مجاب می‌کند که بجای گرایش به هویت‌های بیگانه، با فهم پیشینه تاریخی خود احساس غرور نموده و در حفظ و اعتلای آن اهتمام نمایند.

توجه انتخابی یا کنترل شده به مفاهیم هویت‌ساز درس تاریخ: مهمترین شاخص شناختی این سطح از اهداف عاطفی که امکان پیوند این دو حیطه در حلقه‌های کندوکاو را فراهم می‌سازد این است که فرد قدرت تشخیص و تمییز پیدا نموده و علاقه و میل خود را هشیارانه به یک موضوع متوجه می‌سازد. یکی از حوزه‌های تفکر مراقبتی که Sharp (2014) به آن اشاره دارد مراقبت و توجه نسبت به فرایند پرسش‌گری و تحقیق است. در این سطح از اهداف عاطفی، مدیریت عاطفی در رفتار کاملاً مشهود است یعنی فرد قادر می‌شود توجه به برخی امور را کنترل کند، تا امکان توجه بیشتر به یک امر خاص که برای وی ارزش دارد را بالا ببرد. عدم خروج از بحث اصلی در مورد برهه‌های تاریخ ملی و تاریخ جهان، سوق مباحثات به سمت دغدغه‌های دوران معاصر، تمرکز بر مسائل مشابه و تکرار دوران تاریخی به شیوه‌های نوین، پیگیری دقیق بحث‌ها، گوش‌دادن و مشارکت به موقع در گفتگو و کندوکاو موضوع مورد بحث، ارائه مثال، شفاف‌سازی و بطور کلی اشتیاق برای کار اندیشمندانه حول محور مباحثات تاریخی در حلقه‌های کندوکاو، می‌توانند رفتارهایی مبتنی بر این سطح از اهداف آموزشی محسوب گردند.

کنش مشتاقانه به فهم تاریخ ملی: در سطح پاسخگویی یا واکنش از اهداف حیطه عاطفی، فرد به مرور از اجابت و پاسخگویی داوطلبانه فراتر رفته و از مشارکت در مباحثات و پاسخ‌دهی احساس رضایت قلبی دارد. در این سطح فرد عواطف مثبتی همچون ذوق، مسرت، و اشتیاق را

همراه با اقدام در یک مسیر خاص، تجربه می‌کند (Hedayati, 2019). Lipman (2003, 267-268) با تأسی از دیویی و بلوم، در توصیف تفکر فعال (از مؤلفه‌های تفکر مراقبتی) به‌عنوان نوعی از تفکر که منجر به بروز اقداماتی برای خلق، حفظ، یا پرورش آن‌چیزی می‌شود که در فکر آن هستیم یا برای‌مان مهم است و به آن علاقه داریم، به اهمیتی که «عمل» برای رشد «هیجان» دارد اشاره می‌کند. مشارکت داوطلبانه دانش‌آموزان در گفت‌وشنودهای تاریخی، پاسخ به پرسش‌های مطرح‌شده از زوایای انتقادی، کمک به شفاف‌سازی مباحثات، توافق یا عدم توافق مستدل با ایده و نظر هم‌کلاسان، و طرح بحث‌های عمیق حول دلایل رخدادهای تاریخی، همگی می‌تواند نشانگر کنش مشتاقانه به فهم تاریخ ملی باشد.

ارزش گذاری به هویت ملی: برای افرادی که به سطح توانایی ارزش‌گذاری امور رسیده‌اند، عامل برانگیختگی رفتار، امیال غریزی وتبعیت یا اجابت از دستورات بیرونی نمی‌باشد، بلکه وابستگی عمیق به باور یا نگرشی است که بعد از شناسایی، پذیرش، ترجیح و تعهد به‌آن، این ارزش را در نظام کلی ارزشی خود سازماندهی کرده‌است (Hedayati, 2019). ارزش‌گذاری به چیزها چه از حیث زیبایی‌شناسی، چه از حیث تحسین و یا ارزشمند تلقی‌نمودن آن، جنبه‌ای از تفکر مراقبتی است که معمولاً با ابراز نظر و عقیده نسبت به ارزش آن چیز و یا کنش رفتاری مبتنی بر آن ارزش، خود را نشان می‌دهد. تفکر مبتنی‌بر ارزش ابتدا در نگرش فرد تظاهر می‌یابد، اما به‌مرور که از ثبات و پایداری کافی برخوردار شود در قالب داوری‌ها و تصمیمات کلامی فرد نیز جاری می‌شود. به همین دلیل رفتارهایی که معرف این بُعد از اهداف عاطفی هستند، به صورت خصلت ناشی از داشتن یک عقیده یا نگرش ظاهر می‌شوند. در نتیجه دانش‌آموزانی که در فرایند ساخت آگاهی تاریخی مشارکت فعال می‌کنند و مشتاقانه هویت ملی خود را می‌سازند و به شیوه‌ای کاوشگرانه برای این هویت ارزش قائل شده و آن را در نظام ارزشی خویش جای می‌دهند، صرفاً شعارهایی توخالی از سر هیجان یا تظاهر سرنمی‌دهد، بلکه قابلیت ارزش‌گذاری به این هویت، آن‌چنان زیربنای رفتارهای آنها را شکل می‌دهد که سبک کلی تفکر و زندگی آنان را رقم می‌زند.

بحث و نتیجه‌گیری

درس تاریخ مهمترین مکانیسم موجود در نظام آموزشی برای نیل به هدف مهم نظام آموزشی، یعنی پرورش افرادی مطلع نسبت به مسائل گذشته، حال و آینده جامعه و محیط زندگی است، و

نقشی اساسی در اجتماعی‌شدن و هویت‌جوئی دانش‌آموزان دارد. از طریق این درس می‌توان افراد را با مسائل محیط، ارزش‌ها، فرایندهای اجتماعی، اقتصادی، تاریخی و فرهنگی آشنا نمود و آنها را نسبت به ارزش‌ها متعهد و نسبت به مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، سیاسی علاقمند نمود و این همه نیازمند پرورش روحیه تأملی، انتقادی و خلاق است (Fathi & Najafi, 2022). بطور کلی به‌نظر می‌رسد اگر نخواهیم نقش مدارس را به آموزش علوم و ارزشیابی آن‌ها و ارائه مدرک تقلیل بدهیم، بلکه دوران طلایی تحصیل را زمینه‌ای برای رشد و تعالی شخصیت، خردمندی، ساخت هویت، منش مطلوب و رشد قضاوت صحیح و رفتار سنجیده در نظر بگیریم، می‌بایست در بسیاری از ساختارهای فعلی آموزشی تجدیدنظر کنیم. این تحول در شیوه‌های تدریس وارائه و بهره‌گیری از موقعیت‌های یادگیری نوین درخصوص درس تاریخ به‌مراتب ضروری‌تر از سایر دروس به نظر می‌رسد. حصول اهداف هویتی درس تاریخ و خصوصاً جلوگیری از سرگشتگی هویت ملی، با اتخاذ تدابیر آموزشی فعال و رویه‌های مشارکتی و ژرف‌اندیشانه مبتنی بر پرورش ظرفیتِ تفکر عاطفی برای صعود دانش‌آموختگان از نردبان دانایی به بالاترین پله آن، که همان رشد قضاوتِ صحیح اخلاقی و حکمت و خردمندی است، میسر می‌گردد. همان‌گونه که Lipman (1996) باور دارد، برای پرورش انسان‌هایی فکور در یک جامعه‌ی آزاداندیش، تفکر منطقی، انتقادی، و خلاق به‌تنهایی کفایت نمی‌کنند، بلکه یک بُعد ارزشی نیز باید به این مهارت‌ها اضافه شود که در برگیرنده‌ی همدلی و شفقت، حق‌شناسی و سپاس، و یا عشق به جستجوی حقیقت باشد و این مهارت «تفکر مراقبتی» است. به قول Sharp (2014, 67)، گرایش به مراقبت بخشی از وجود ماست، بخشی از آنچه ما را انسان می سازد. مراقبت هستی شناسی ما را آشکار می کند. درحقیقت این بُعد از وجود ما، چیزی که هستیم را آشکار می‌سازد. گرچه این ظرفیت بطور طبیعی در بشر وجود دارد اما نیازمند رشد و توسعه است و می‌بایست از کودکی پرورش داده شود. لذا پرورش تمامی ابعاد هویتی (به‌مثابه من چه کسی هستم؟) از جمله هویت ملی، پرورش تفکر مراقبتی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

مطالعه‌ی حاضر نشان داد ارائه درس تاریخ در قالب الگوی آموزشی فعال «حلقه کندوکاو فکری» که امکان پرورش مهارت «تفکر مراقبتی» را فراهم می‌سازد می‌تواند اهداف سطح بالای طبقه‌بندی حیطه شناختی و عاطفی بلوم را بطور توأمان تأمین کند. این ایده با مطالعات پیشین در نقد رویه‌های سنتی تدریس تاریخ همسو است (Seixas, 1993; Jones, 2011؛ Dalir,2025). با توجه به اهمیت درس تاریخ، بررسی شرایط امکان پیوند میان اهداف حیطه شناختی و عاطفی در

شیوهی «حلقهی کندوکاو» در آموزش هدفمند و نظام‌مند این درس هویت‌ساز از اهمیت و اولویت بالایی برخوردار است؛ چرا که کلاس درس تاریخ می‌بایست محل تعقل، اندیشه‌ورزی، تجزیه و تحلیل و نقد رویدادها باشد و این امکان صرفاً در رویه آموزشی اکتشافی و گفتگومحور میسر است نه شیوه آموزش سنتی و حافظه‌محور. حفظ محض مطالب کتاب تاریخ، در بهترین حالت ممکن است تنها شناخت محدود و فرّاری از گذشته بما بدهد، اما آگاهی تاریخی و ارزش‌های مبتنی بر آن را ایجاد نمی‌کند، ضمن آنکه کلاس درس را هم دچار روزمرگی کرده و بازده کیفی درس را کاهش می‌دهد و در نهایت، دلسردی دانش‌آموزان را به دنبال دارد (Najafzadeh, 2022, 62). گفتگوهای خردورزانه، حل‌مسئله مشارکتی و فعالیت‌های مبتنی بر پژوهش، دانش‌آموزان را روی چگونگی کاربرد دانش برای پاسخ به سؤالات مهم و بنیادین زندگی متمرکز و علاقمند کرده و درس را برای آنها معنادار می‌سازد. تقویت اهداف حیطهی عاطفی از دوران کودکی و نوجوانی به اندازه رشد و تقویت سایر ظرفیت‌های فکری حائز اهمیت است، و چه‌بسا بخاطر انگیزه و اشتیاقی که نسبت‌به امور برمی‌انگیزاند، از اهمیت بالاتری نیز برخوردار باشد. اگر دانش‌آموزان کارکرد دروس گذشته‌نگری مثل درس تاریخ را در زندگی فعلی خود درک نکنند و نتوانند با آن پیوند ذهنی برقرار سازند، نسبت به این درس جریان‌ساز فکری، دلزده و بی‌انگیزه می‌شوند؛ و بالعکس، از آنجا که عواطف پشتوانه قوی برای درگیر شدن در یک حوزه موضوعی خاص هستند، لذا منجر به ایجاد انگیزه یادگیری عمیق و مستمر در آن حوزه می‌شوند. بنابراین پیشنهاد می‌شود تدریس تاریخ با رویه‌های یادگیری تأملی و فعال صورت‌گیرد تا دانش‌آموزان با عواطف مثبت، یا به عبارتی میل و علاقه به کندوکاو مفاهیم، اشتیاق به کشف معنا در زندگی، احساس امنیت در گفت‌وشنودها، و حساسیت نسبت به مسائل جهان پیرامون، گرد هم به گفتگو بنشینند، تا درک جدید از وقایع تاریخی در ذهن فراگیران شکل‌بگیرد و به‌عبارتی تفکر تاریخی در آنها ایجاد، تعمیق و گسترش یابد.

سهم مشارکت نویسندگان: در این مقاله تدوین چارچوب نظری، جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها و نتیجه‌گیری، بسط، تفسیر، استدلال‌ها و در کل نگارش مقاله به‌عهده هردو نویسنده بود.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافعی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: از کلیه متخصصان و محققانی که پیش از این در حوزه‌های مفهومی مرتبط با موضوع پژوهشِ حاضر نظریه‌پردازی و تحقیق نموده و مسیر تعلیم و تربیت را هموار و پربار ساخته‌اند تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

References

Ahmadi, A., Mohammadkazemi, R., & Mohammadi Elyasi, G. (2017). Identification of Entrepreneurship Teaching Methods in Affective Domain of Learning through Edutainment Approach. ***Journal of Entrepreneurship Development,*** *10*(2), 201-220. Doi:10.22059/JED.2017.214928.651945 [Persian]

Ajayi, J. (2024). Blooms taxonomy. Structural Optimization.

Alasti, K. (2021). Nouroscience, mind and Awareness Philosophy: Metaphysics, explanation and scientific evidence. Tehran: Hermes. [Persian]

Babaee, Mazhar, Khodaparast, Kosar, & SHARIFI, SOMAYEH. (2020). Citizenship education in the context of teaching history and its challenges. ***Research in History Education,*** *1*(2), 1-33. SID. https://sid.ir/paper/376792/en [Persian]

Bagheri, K., & Sajjadieh, N. (2011). Objectives of History in Guidance and High School Curriculla Based on an Islamic Approach to Curricullum Philosophy. ***Curricullum Research,*** *1*(1), 111-138. SID. https://sid.ir/paper/202753/en [Persian]

Berk, L. E. (2001). Development through the Lifespan. Tran. by Seyed Mohammadi, Y. (2024). Tehran: Arasbaran. [Persian]

Bisman, C. (2004). Social work values: The moral code of the profession. ***British Journal of Social Work***, (34), 109–123. https://doi.org/10.1093/bjsw/bch008

Bloom, S. B. (1984). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain 2nd edition Edition. Translated by Khadija Aliabadi, Ali Akbar Saif. (2013). Didavar Book (Didar). [Persian]

Brame, C. J. (2016). Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. ***CBE Life Sci Educ. Winter;*** *15*(4). https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125

Cam, P. (2014). "Commentary on Ann Margaret Sharp's 'The Other Dimension of Caring Thinking", Philosophy in Schools, 1(1).

Carr, D. (1986). *Time, narrative, and history.* Bloomington: Indiana University Press.

Changaei, M. (2020). History Teaching in Schools and Outline. ***Research in History Education,*** *1*(3), 83-100. SID. https://sid.ir/paper/374689/fa [Persian]

Chesters, S. D. (2012). *The Socratic Classroom: Reflective Thinking through Collaborative Inquiry*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Dalir, N. (2025). Content Analysis of 12th Grade History Textbook Questions in the Humanities Major Based on Bloom's Cognitive Domain Components. *Thinking and Children*, *15*(2), 145-179. https://doi.org/10.30465/fabak.2024.9862

Davey, S. (2004), "Consensus, Caring, and Community; an Inquiry into Dialogue", Analytic Teaching, vol. 25, no. 1.

Dewey, J. (1990). The School and Society: The Child and the Curriculum. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Fathi, k. & Najafi, A. R. (2022). Problem-based learning and history teaching in schools (a case study of project-based teaching). ***Pouyesh in Humanities Education,*** *8*(29), 107-136. SID. https://sid.ir/paper/1030051/fa [Persian]

Ghasemi, N., & Dehghani, M. (2024). Towards Reflective Teaching: Meta-Synthesis of Reflection in Teaching-Learning Process. ***Journal of Educational Sciences*****,** *31*(1), 123-146. https://doi.org/10.22055/edus.2024.45972.3562 [Persian]

Gravand, M., & Gholami, Z. (2021). Evaluation in History Teaching. ***Research in History Education,*** *2*(7), 7-23. SID. https://sid.ir/paper/951013/en [Persian]

Gronlund, N., & Brookhart, S. (2009). Writing instructional objectives. Upper Saddle River, NJ: Merrill: Pearson.

Hasanifar, A., & Abbaszadeh Marzbali, M. (2021). The issue of Iran's national identity in the course of history. ***Jostarhaye Syasi-ye Moaser,*** *12*(3), 29-63. https://sid.ir/paper/1059877/en [Persian]

Hasani Jafare, F., Zarabian, F., & Abbasi, A. (2016). Comparing the effects of screening historical movies with lecture teaching method on students' improvements in history lesson. ***Technology of Education Journal (TEJ)*****,** *11*(1), 73-81. https://doi.org/10.22061/tej.2016.611 [Persian]

Hedayati, M. (2019). Construction and Standardization of Caring Thinking Questionnaire Based on "philosophy for Children" Educational Approach. ***Journal of Educational Sciences*****,** *25*(2), 131-152. https://doi.org/10.22055/edu.2019.24217.2397 [Persian]

Hedayati, M. (2020). Be Careful about just Logical Thinking: Caring Thinking in Philosophy for Children. Tehran: IHCS. [Persian]

Heydari, F., Heydari, S., & Asadi, M. (2021). Historical Content Analysis of the Ninth Grade Social Studies Book Based on William Rumi Technique and Bloom's Cognitive Domain. ***Research in History Education,*** *2*(5), 24-42. SID. https://sid.ir/paper/950549/en [Persian]

Jafarkhani, Z. (2014). Thematic Analysis on Hystory Books in High School based on Bloom Taxonomy. 2nd International Conference on Psychology Behavioral Sciences. https://civilica.com/doc/349182 [Persian]

Jones, A. (2011). Teaching History at University through Communities of Inquiry, ***Australian Historical Studies,*** *42*(2), 168-193. ttps://doi.org/10.1080/1031461X.2010.531747

Kouhi Esfahani, H., Ghaedi, Y., Zarghami Hamrah, S., & Keshavarz, S. (2022). Analysis of Caring Thinking's Quiddity Based on Its Dimensions, Types, and Nature. ***Journal of Educational Sciences*****,** *29*(1), 21-42. https://doi.org/10.22055/edus.2022.37940.3253 [Persian]

Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. ***Theory in to Practice,*** *41* (4), 212–218. DOI:10.1207/s15430421tip41042

Lipman, M. (1995). "Caring as Thinking", Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 15(1).

Lipman, M. (1996). Natasha; Vygotskian Dialogues, New York: Teachers College.

Lipman, M. (2003). Thinking in Education, second edition, Cambridge: Cambridge University Press.

Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country.* New York: Cambridge University Press.

Marcia, J. E. (2002). Adolescence, identity, and the Bernardone family. Family, Identity: An International Journal of Theory and Research, 2(3), 199-209. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0203_01

Marshal, E., Dobashi, T., & Weber, B. (2009). Children Philosophize Worldwide, Theoretical and Practical Concepts, Frankfort: Peter Lang.

Mousavi, S. (2020). Investigating the effect of exploratory teaching method in history lesson on students' metacognitive skills. ***Research in History Education,*** *1*(3), 7-33. SID. https://sid.ir/paper/371556/en [Persian]

Najafzadeh, A. (2022). A teacher' life experience at enhancing the attraction of the history lesson. ***Research in History Education,*** *3* (2), 60-74. SID. https://sid.ir/paper/1030351/en [Persian]

Nemati Sorkhi, M., Saeedi, Z., & Sahraee, R. (2022). Content Analysis of a Cultural Tourism Software Based on the Revised Bloom's learning Theory. ***Journal of Persian Language teaching to non-Persian Speakers,*** *11*(1(23)), 275-302. SID. https://sid.ir/paper/1057405/en [Persian]

Pourkarimi, M., & Ramezani Fini, M. (2024). Edoucation, Thriving and Instruction: The relationships and How to Apply These Concepts in Educational Practice. ***Journal of Educational Sciences,*** *31*(1), 75-102. https://doi.org/10.22055/edus.2024.45691.3545 [Persian]

Rostami Hafshejani, H. (2021). Teaching history and the necessity of using the doctrine of historiography of people's histor. ***Research in History Education,*** *2*(7), 24-39. SID. https://sid.ir/paper/950449/en [Persian]

Sable, R., & Bhatt, Kh. (2023). NEP 2020: Linking Emotional Intelligence and Bloom's Affective Domain Categories to New Pedagogical and Curricular Structure. ***International Journal of Professional Business Review.*** 8. e03038. https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i7.3038

Samadi, P., & Behroozinezhad, S. (2021). To analyze teacher's experiences of history teachers from the factors and obstacles of teaching in the history curriculum of the second year of high school. ***Research in Teaching,*** *9*(2), 216-184. https://doi.org/ 20.1001.1.24765686.1400.9.2.8.2 [Persian]

Seixas, P. (1993). The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History. ***American Educational Research Journal,*** *30*(2), 305-324. https://doi.org/10.3102/00028312030002305

Sha'bani, H. (2011). Methods and Techniques of Teaching. Tehran: Samt. [Persian]

Shahabadi. A. A. (2022). Flipped learning in the Teaching of history. ***Research in History Education*****,** *3*(2), 94-117. https://doi.org/20.1001.1.28211014.1401.3.2.6.6 [Persian]

Sharp, A. M. (2014). "The Other Dimension of Caring Thinking (with a New Commentary by Phillip Cam), ***Philosophy in School,*** *1*(1). https://doi.org/ 10.21913/JPS.v1i1.989

Sharp, A. M. (2007). Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry. *Gifted Education International*, *22*(2-3), 248-257. https://doi.org/10.1177/026142940702200315

Solomon, D., Battistich, V., & Watson, M. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. ***Social Psychology of Education,*** 3-51.

Sprod, T. (2001). Philosophical Discussion in Moral Education the Community of Ethical Inquiry, London and New York: Routledge.

Tirtash, F., & Sheykhrezaee, H. (2016). Community of Inquiry and its capabilities in teaching the nature of science. ***Thinking and Children*****,** *7*(1), 1-23. SID. https://sid.ir/paper/502108/fa [Persian]

Wigginton, E. (1992). A vision of teacher leadership. In C. Livingston (Ed.), Teachers as Leaders: Evolving Roles (167-173). Washington, D.C: National Education Association.

Zoller Morf, E. (2010). Selber denken macht schlau. Große Fragen für kleine Philosophen und Philosophinnen, Oberhofen: Zytglogge Verlag.

© 2025 Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0 license) (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).