

طراحی الگوی آموزشی مبتنی بر پرسش و پاسخ برای درس مطالعات اجتماعی و بررسی اثربخشی آن بر درک مفاهیم و تفکر انتقادی دانش‌آموزان

سعید محمودی برد زردی^{۱*}، اسکندر فتحی آذر^۲، فیروز محمودی^۳، رحیم بدری گرگری^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۲/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۵/۱۵

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، طراحی الگوی آموزشی پرسش و پاسخ در درس مطالعات اجتماعی و بررسی اثربخشی آن بر درک مفاهیم و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بود. پژوهش حاضر یک پژوهش آمیخته بوده که از دو بخش تشکیل شده است. بخش اول طراحی الگوی آموزشی پرسش و پاسخ برای درس مطالعات اجتماعی بوده و بخش دوم، اعتبار یابی الگو با اثربخشی بر درک مفاهیم و تفکر انتقادی است. در بخش کیفی از روش سنتز پژوهی (پژوهش تلفیقی) استفاده شد. در بخش کمی که هدف آزمایش تأثیر الگوی طراحی شده بر درک مفاهیم علمی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی است؛ با استفاده از یک طرح آزمایشی از بین دانش‌آموزان پایه ششم شهرستان ایذه (۵۰ نفر پسر) شامل ۲ کلاس به‌عنوان نمونه آماری به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل، قرار گرفتند. درک مفاهیم علمی و تفکر انتقادی در هر دو گروه و در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون با ابزار آزمون تفکر انتقادی کرنل برای سنجش تفکر انتقادی و آزمون سنجش درک مفاهیم علمی برای درس مطالعات اجتماعی مورد مقایسه قرار گرفتند. با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس داده‌های جمع‌آوری‌شده تجزیه و تحلیل شد. در بخش کیفی نتایج تحقیق منجر به طراحی الگویی شد که شامل هفت بُعد (مبانی، اصول، فنون و راهبردها، مراحل، انواع

^۱ فرهنگ‌ی و مدرس دانشگاه

^۲ استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز

^۴ دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز

پرسش، اهداف و ارزشیابی) است، نتایج در بخش کمی تحقیق نشان داد که الگوی طراحی شده موجب افزایش تفکر انتقادی و درک مفاهیم در گروه آزمایش شده است.

واژگان کلیدی: الگوی آموزشی، پرسش و پاسخ، درک مفاهیم، تفکر انتقادی

مقدمه

لازمه ماندگاری، دوام و بقاء انسان‌ها در عرصه تحولات پرشتاب امروز همانا توجه بیشتر به کیفیت نظام آموزشی است. تحولات پرشتاب در مراکز آموزشی بیشتر از سایر سازمان‌ها بوده، بدین ترتیب مدارس باید عادت‌ها و رویه‌ها را محک برنند و با دیده‌ی نقادی به راه‌یابی بهتر در همه زمینه‌ها پردازند.

در میان مجموعه فعالیت‌هایی که برای تعلیم و تربیت دانش‌آموزان انجام می‌شود، بیشترین سهم به تدریس معلم در کلاس درس اختصاص می‌یابد. تدریس را می‌توان به فعالیت‌های دو جانبه‌ای که بین معلم و شاگردان جریان دارد و هدفش یادگیری است، تعریف کرد. این فعالیت چنانچه منتج به یادگیری شود، برای شاگرد مؤثر و مفید خواهد بود. بنا به تعریف، هر فعالیتی با قصد و عمد همراه است. قصد معلم در امر تدریس این است که شاگردان چیزی یاد بگیرند. همچنین، تدریس یک کنش متقابل بین شاگردان و معلم است. کنش متقابل یعنی اینکه معلم بر شاگردان اثر می‌گذارد و برعکس شاگردان هم فعالیت او را تحت تأثیر قرار می‌دهند. البته این اثر متقابل ممکن است به صورت غیرمستقیم باشد. برای اینکه تأثیر معلم به هنگام تدریس و سایر فعالیت‌های تربیتی بر شاگردان بیشتر شود باید به دو عامل مسلط باشد، یکی نحوه‌ی ارائه درس و دیگری به موضوعی که می‌خواهد تدریس کند (صفوی، ۱۳۹۴).

روش‌های تدریس و یادگیری قابل‌دسترس بسیار زیادی وجود دارد. (در کتاب «آندرزهازینسکی» حدود ۳۰۳ روش آموزشی و تعلیمی فهرست شده است) (احدیان، رضانی و محمدی، ۱۳۹۰). روش‌های تدریس را می‌توان بر مبنای متغیرهای مختلف طبقه‌بندی کرد و در الگوی خاصی بررسی کرد. ماهیت طبقه‌بندی روش‌های تدریس بر مبنای ویژگی‌های مشترک، مربی (معلم) را در درک مفهوم روش تدریس کمک می‌کند

و فرایند آن را روشن تر می سازد. از طبقه بندی های انجام گرفته، چهار نوع آن، با پژوهش های گوناگون هماهنگی دارند و کاربردشان بیشتر است؛ که عبارت اند از: ۱- طبقه بندی بر مبنای کنترل و منطق: الف) معلم مداری ب) فراگیرمداری.

۲- طبقه بندی بر مبنای یادگیری (جوینس ویل): الف) خانواده پردازش اطلاعات ب) خانواده اجتماعی ج) خانواده انفرادی د) خانواده رفتاری.

۳- طبقه بندی بر مبنای نقش خود: الف) آموزش فرضیات ب) ابتکاری- نوآوری ج) ابداعی - نبوغی ج) رشد محبت.

۴- طبقه بندی روش های آموزشی بر مبنای تعداد فراگیران: الف) تدریس انفرادی ب) تدریس در گروه کوچک ج) تدریس در گروه متوسط (فتحی آذر، ۱۳۹۴).

الگوی تدریس تعاملی (فراگیرمحوری) در فرایند آموزش بر اساس محتوا، هدف و امکانات آموزشی ممکن است به روش های مختلفی اجرا شود، از رایج ترین روش های آموزشی الگوی تعاملی می توان به پرسش و پاسخ، ایفای نقش، بحث گروهی و یادگیری مشارکتی اشاره کرد. پرسش و پاسخ، روشی است که معلم به وسیله آن، دانش آموز را به تفکر درباره ی مفهومی جدید یا بیان مطلبی تشویق می کند در این روش دانش آموز تلاش می کند با فعالیت های ذهنی، از مجهول به معلوم حرکت کند؛ این روش را روش سقراطی نیز گفته اند (شعبانی، ۱۳۹۱). روش پرسش و پاسخ می تواند در کلیه روش های تدریس و فعالیت های آموزشی به کار رود. این روش ممکن است برای مرور کردن مطالبی که قبلاً تدریس شده مفید باشد و یا وسیله ی مناسبی برای ارزشیابی میزان درک دانش آموز از مفاهیم مورد نظر باشد (صفوی، ۱۳۹۴).

برگر^۱ در کتاب خود با عنوان «یک پرسش بسیار زیبا» می گوید: کودکان زندگی را با پرسیدن صدها پرسش در روز آغاز می کنند، اما به محض اینکه وارد مدرسه می شوند، پرسشگری در آنها سرکوب شده و محو می شود، به باور او در فرهنگی از آموزش و پرورش و کسب کار که برای مسائل، پاسخ های طوطی وار پاداش دریافت

¹. Berger

می‌کنند، پرسشگری مورد تشویق قرار نمی‌گیرد و در واقع تحمل نمی‌شود (برگر، ۲۰۱۴). هدف تعلیم و تربیت، باید توانمند کردن دانش‌آموزان به طرح سؤال‌های خوب باشد (پائولو فریره، ۱۹۹۲؛ به نقل از مهر محمدی، ۱۳۹۲). بسیاری از صاحب‌نظران حیطه روان‌شناسی و آموزش و پرورش، «پرسش کردن» را نه تنها یکی از عناصر، بلکه عامل حیاتی فرآیند یادگیری می‌دانند. به‌عنوان نمونه آزویل^۱ (۱۹۷۸) این اصل را مورد تأکید قرار داده است: مهم‌ترین عامل مؤثر در یادگیری این است که فراگیر از قبل چه چیزهایی می‌داند. پس از مشخص شدن میزان یادگیری قبلی، می‌توان به او آموزش داد. پرسش‌های شفاهی کلاسی مناسب، ویژگی‌هایی دارند که آگاهی آموزگاران از آن‌ها می‌تواند در طرح پرسش‌های اثربخش به آنان کمک کند (گنجی، ۱۳۸۹).

ایگن و کوچاک^۲ (۲۰۱۰) در بیان مهارت‌های پایه‌ای موردنیاز آموزگاران در کلاس درس از چندین عامل نام برده‌اند که روش پرسش و پاسخ کلاسی یکی از آن‌هاست. آن‌ها بر این باورند که یکی از یافته‌های اساسی در حوزه آموزش این است که آموزگار بتواند دانش‌آموزانش را در فرآیند یادگیری کلاسی درگیر کند و پرسش و پاسخ کلاسی یکی از پرکاربردترین روش‌ها برای افزایش مشارکت دانش‌آموزان و تعامل آن‌ها با آموزگار است.

ساتر بول، مونت گومری و کیمبال^۳ (۲۰۰۲) بر این باورند که پرسش و پاسخ کلاسی به آموزگار کمک می‌کند که با دانش‌آموزان تعامل نزدیکی برقرار نماید، آنان را وارد بحث کند یا در صورت لزوم از بحث کنار بگذارد. به عقیده‌ی آنان طرح پرسش کلاسی (روش پرسش و پاسخ) باهدف‌های مختلفی صورت می‌گیرد که از جمله آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- انگیزش دانش‌آموزان برای یادگیری

- رشد تفکر تحلیلی

1. Ausubel

2. Eggen & Kauchak

3. Satter Bull, Montgomery & Kimball

- دادن سرنخ‌هایی برای حل مسئله
 - رشد تفکر تصویری (انتزاعی)
 - طرح یک موضوع جدید
 - کمک به دانش‌آموزان برای کشف روابط بین مفاهیم و باورها
 - افزایش علاقه
 - شناسایی مشکلات یادگیری دانش‌آموزان
 - ارزیابی میزان یادگیری دانش‌آموزان
 - مرور و خلاصه کردن مطالبی که از پیش ارائه شده است
 - سنجش میزان دستیابی به هدف‌ها.
- لرخ و رونکوفسکی^۱ (۱۹۸۲) چنین می‌گویند که آموزگاران با طرح پرسش و پاسخ کلاسی می‌توانند به چند روش میزان یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهند. برخی از مهم‌ترین این روش‌ها عبارت‌اند از:
- رشد مهارت‌های تفکر انتقادی
 - تقویت سطح درک دانش‌آموزان
 - اصلاح کج‌فهمی‌های دانش‌آموزان
 - ایجاد زمینه بحث کلاسی.
- انسان برای زندگی در دنیای پرچالش و پرتحول امروز نیازمند مهارت‌های فکری سطح بالاست. از جمله‌ی این مهارت‌ها تفکر نقاد است که به تعبیری فرایند تفکر درباره‌ی تفکر و ارزیابی هشیارانه‌ی فرد از افکار خود است. چنین مهارتی تنها از طریق آموزش و تمرین قابل دستیابی است. یکی از قدیمی‌ترین و درعین‌حال کارآمدترین روش‌ها برای آموزش تفکر نقاد «پرسشگری سقراطی» است (پاول، ترجمه ابراهیمی‌لویه، ۱۳۹۰). چنانچه این کار جزء اهداف آموزشی باشد که؛ نسل‌های آینده افرادی پرسشگر و پاسخگو باشند، برای مشکلات و مسائل امروز و فردا چاره‌اندیشی کنند و کوتاه‌سخن اینک که برای زندگی در

^۱. Lorsch & Ronkowski

دنیای پیچیده قرن بیست و یکم آماده شوند، بایستی به آنان آموزش داد و از طریق مطرح کردن سؤال‌های هوشمندانه، متنوع، تفکر برانگیز، متوالی، چندبعدی و جستجوگرانه آن‌ها را تا رسیدن به مقصد راهنمایی کرد و این امر با استفاده از الگوهای مناسب پرسش و پاسخ میسر می‌شود.

دیوئی در سال ۱۹۱۶ در میان اولین کسانی بود که بهبود تفکر را به‌عنوان یک هدف اساسی در تدریس مطالعات اجتماعی موردتوجه قرارداد (وست وود^۱، ۱۹۹۳). به نقل از سلسیلی، (۱۳۸۵). ریشه‌های توجه به رویکرد سؤال محوری (مسئله محوری) در برنامه درسی و آموزش را باید در آرای دیوئی و تعلیم و تربیت پیشرفت گرا^۲ در نیمه اول قرن بیستم دید. مسئله محوری در این رویکرد در جهت رشد دانش آموز و هدف نهایی تعلیم و تربیت و برنامه درسی نیز رشد تفکر و قضاوت در وی است. بر اساس چنین رویکردی، مطالعات اجتماعی به‌عنوان تحقیقی مبتنی بر جست‌وجوگری و پرسشگری در نظر گرفته می‌شود.

در بین برنامه‌های درسی مدارس، برنامه درسی «مطالعات اجتماعی» با توجه به ساختار و مفاهیم رشته، فرصت‌های غنی و فراوانی را برای رشد گرایش‌ها و مهارت‌های موردنیاز در تفکر انتقادی را فراهم می‌سازد، اما معلمان مطالعات اجتماعی هنوز توانایی پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی و استدلال در دانش‌آموزان را ندارند (ویرجی و آدورف، ۱۹۹۴). به نقل از نوشادی و خادمی، (۱۳۹۰). ارزش‌ها و مفاهیم مورد تأکید در برنامه درسی و آموزش مطالعات اجتماعی شامل درک صحیح از مفاهیم دموکراسی و جامعه آزاد، پذیرش زندگی اجتماعی و مسئولیت فردی است.

هدف رشته مطالعات اجتماعی باید جست‌وجوی حقیقت و درک مفاهیم باشد نه یادسپاری مفاهیم و مطالب؛ حقیقت و مفاهیم نیز بایستی به‌طور نقادانه به آزمون گذاشته شوند. از این‌رو مطالعات اجتماعی به‌عنوان ترویج دهنده روحیه انتقادی عمل می‌کند تا

^۱ Westwood

^۲ Progressivist

تفکر را جایگزین تلقین نماید (مک کاجن^۱، ۱۹۹۵). مطالعات اجتماعی همواره در جست‌وجوی معنا است، همواره جرأت «پرسیدن‌های بی‌شمار» را در دانش‌آموزان رشد می‌دهد؛ در این زمینه تفکر انتقادی آزمونی مداوم، دقیق و فعال برای هرگونه عقیده یا روش تعیین حقیقت به شمار می‌رود.

دویلج^۲ (۲۰۱۵) در پژوهشی که به‌منظور بررسی تأثیر پرسش‌های کلاسی بر تفکر انتقادی و میزان مشارکت دانشجویان رشته زبان انجام داد، به این نتیجه رسید که استفاده از پرسشگری منجر به رشد مهارت‌های تفکر انتقادی و میزان مشارکت دانشجویان می‌شود. کایوکریا و بوتنارو^۳ (۲۰۱۴) پژوهشی با عنوان پرسشگری - ابزار تفکر انتقادی انجام دادند، این نتیجه به دست آمد که در ۲۵ سال گذشته یکی از ابزارهای مهم برای ایجاد تفکر انتقادی، پرسشگری است.

مارتین و هند^۴ (۲۰۰۹) در یک بررسی موردی ۲ ساله نسبت به ضبط ویدیویی کلاس‌های علوم دوره ابتدایی اقدام کردند تا از این رهگذر تغییر روش‌های معلمان در مورد به‌کارگیری پرسش و استدلال کردن را تعیین کنند. تحلیل داده‌ها نشان داد که در حیطه پرسشگری معلمان و ابرازنظر دانش‌آموزان تغییرات شگرفی به وجود آمده است. آن‌ها دریافتند که معلمان از شیوه‌های سنتی معلم‌محور به‌سوی روش‌هایی متمایل شده‌اند که بیشتر بر نظرات دانش‌آموزان تمرکز یافته بود. این امر از طریق تغییر روش‌های پرسش کردن معلمان از یادآوری صرف به الگوهای پرسشگری واگرا تحقق یافته بود.

مرسر^۵ و لیتلتون^۶ (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان درگیر کردن دانش‌آموزان در پرسش و پاسخ به شیوه سقراطی؛ نشان دادند که بهبود یادگیری دانش‌آموزان و رشد تفکر آن‌ها در پایه‌های ابتدایی نتیجه به‌کارگیری ماهرانه پرسش و پاسخ در فرایند یاددهی و یادگیری بوده است.

1. McKutcheon

2. Dewaelsche

3. Cojocariu & Butnaru

4. Martin & Hand

5. Mercer

6. Littleton

پژوهش ممتاز، کردنوقایی و معروفی (۱۳۹۵) با عنوان «مقایسه اثربخشی روش و فن آموزش پرسشگری بر تفکر انتقادی و مهارت‌های آن در درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه» نتایج پژوهش نشان داد که: گروه‌های آموزش‌دیده با روش پرسشگری و فن پرسشگری در میانگین نمرات کل تفکر انتقادی عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشته‌اند.

پژوهش حبیبی کلیبر (۱۳۹۳) با عنوان «اثربخشی آموزش راهبرد کمک‌خواهی بر درک مفاهیم ریاضی دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی» یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد نمره‌های دانش‌آموزان گروه آزمایشی در پس‌آزمون درک مفاهیم ریاضی بالاتر از گروه کنترل است؛ بنابراین، آموزش راهبرد کمک‌خواهی به افزایش درک مفاهیم ریاضی دانش‌آموزان منجر می‌شود.

پژوهش حسینی نسب و لطف‌الهی (۱۳۹۳) با عنوان «بررسی اثربخشی تکنیک‌های خلاقیت بر پیشرفت تحصیلی درس مطالعات اجتماعی در دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه ناحیه دو تبریز» یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد که استفاده از تکنیک‌های خلاقیت در پیشرفت تحصیلی درس مطالعات اجتماعی مؤثر است. بین دو تکنیک بارش مغزی و مطالعه آفریننده از لحاظ اثربخشی بر پیشرفت تحصیلی تفاوت معنادار دیده نشد.

پژوهش درویشی ازگله و خورشیدی (۱۳۹۲) با عنوان «طراحی الگوی تدریس مفهوم-محور در درس علوم و بررسی نقش آن بر مهارت‌های تفکر (خلاق و انتقادی) دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی» نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان شرکت‌کننده در برنامه آموزش از طریق الگوی تدریس مفهوم-محور در پس‌آزمون افزایش قابل ملاحظه‌ای را در نمرات مهارت‌های تفکر (خلاق و انتقادی) نشان داده‌اند.

پژوهش رحمانی بلداجی (۱۳۹۰) با عنوان «طراحی یک طرح درس مبتنی بر مدل استقراء برای آموزش مفاهیم نهان گرما و تغییر حالت مواد و بررسی میزان اثربخشی آن در افزایش مهارت پرسشگری دانش‌آموزان» نتایج پژوهش نشان داد که استفاده از مدل استقراء تا حدودی توانسته است به دانش‌آموزان در رسیدن به درک صحیح از مفهوم

کمک کند و نسبت به روش آموزش عادی درک بهتری از مفهوم در آن‌ها ایجاد شده است. همچنین مدل استقراء توانسته است مهارت پرسشگری معلم و دانش‌آموزان را تقویت کند و باعث افزایش استقلال فکری دانش‌آموزان و تصحیح انتظارات آن‌ها از کلاس فیزیک شده است.

پژوهش بدری گرگری، رضایی و جدی گرگری (۱۳۹۰) با عنوان «مقایسه تأثیر روش تدریس مبتنی بر تفکر فعال (روش مشارکتی) و روش سنتی در یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان پسر» نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که بین نمرات یادگیری کلی، عمیق و سطحی هر دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد؛ به روش تدریس مشارکتی در افزایش یادگیری کلی، عمیق و سطحی دانش‌آموزان تأثر گذاشته و نسبت به روش تدریس سنتی اثربخش بوده است.

پژوهش شاکری (۱۳۹۰) با عنوان «طراحی الگوی آموزشی مفهوم گرما مبتنی بر کاوشگری سال اول دبستان» بررسی نتایج گروه‌های کنترل و آزمایش نشان‌دهنده تفاوت معنی‌دار بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود.

پژوهش صالحی، کی‌کاووسی‌آرانی و صفرنواده (۱۳۹۴) با عنوان «مقایسه روش‌های آموزشی «یادگیری مبتنی بر حل مسئله» و «پرسش و پاسخ» از نظر گرایش دانشجویان رشته بهداشت محیط به تفکر انتقادی» نتایج پژوهش نشان داد که هر دو روش باعث افزایش معنی‌دار قدرت تحلیل، سازمان‌دهی اطلاعات و خوداعتمادی در دانشجویان شد؛ با استفاده از هر دو روش یادگیری «پرسش و پاسخ» و «یادگیری مبتنی بر حل مسئله» می‌توان گرایش به تفکر انتقادی را در دانشجویان بهبود بخشید.

پژوهش بدری گرگری و خانلری (۱۳۹۲) با عنوان «تأثیر آموزش راهبرد «پرسشگری متقابل هدایت‌شده در گروه همتایان» بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم راهنمایی» نتایج پژوهش نشان داد که آموزش پرسشگری به شیوه‌ی ذکر شده موجب افزایش تفکر انتقادی در گروه آزمایش می‌شود.

پژوهش غریبی، ادیب، فتحی آذر، هاشمی، بدری گرگری و قلی‌زاده (۱۳۹۲) با عنوان «اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر پرسشگری دانش‌آموزان پسر پایه‌ی پنجم ابتدایی شهر

سنندج» نتایج پژوهش نشان داد که آموزش تفکر تأثیر معنی‌داری بر افزایش پرسشگری دارد. پرسشگری می‌تواند توسط آموزش مستقیم تفکر در کلاس از طریق مشارکت آزمودنی‌ها در بحث‌ها و فعالیت‌های کلاسی و نیز رؤیایی آن‌ها با موقعیت‌های حیرت‌برانگیز و چالش‌زا افزایش یابد.

پژوهش گنجی، یعقوبی و لطفعلی (۱۳۹۲) با عنوان «اثربخشی آموزش مهارت‌های پرسشگری به معلمان بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان متوسطه» نتایج پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های پرسشگری به معلمان باعث افزایش ۱۲ درصدی تفکر انتقادی دانش‌آموزان شده است.

پژوهش حاج حسینی (۱۳۹۱) با عنوان «تأثیر روش‌های آموزش گفت‌وگومحور (بحث گروهی و بحث سقراطی) بر تفکر انتقادی دانش‌جویان» نتایج پژوهش نشان داد که در بخش کمی، داده‌های حاصل از پردازش کمی، برتری میانگین دو گروه آموزش گفت‌وگومحور در هر دو بعد عاطفی و شناختی تفکر انتقادی، نسبت به گروه گواه را نشان دادند. در بخش کیفی داده‌ها، نتیجه حاصل علاوه بر اثربخشی روش‌های آموزش گفت‌وگومحور در بهبود هفت عنصر گرایش به تفکر انتقادی (تحلیل‌گرایی، فراخ‌اندیشی، اعتماد به توانایی تفکر انتقادی خود، جستجوی حقایق، بلوغ در قضاوت، خودارزیابی و توسعه عادت)، اثر این روش‌ها در شناخت بیشتر یکدیگر، گرایش به در جمع، پویایی در کلاس درس، بهبود صمیمیت با هم‌کلاسی‌ها و دوستی و صمیمیت با معلم، نشان داده شد.

پژوهش طباطبایی و موسوی (۱۳۹۰) با عنوان «بررسی تأثیر برنامه‌ی فلسفه برای کودکان در پرسشگری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی (۱۱-۹ ساله) دبستان علوی شهر ورامین» نتایج پژوهش نشان داد که اجرای برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان، با روش حلقه‌ی کندوکاو، می‌تواند بر پرورش توانایی پرسش‌گری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر مقطع دبستان مؤثر واقع شود و تأثیر مثبتی بگذارد.

پژوهش رشید، یعقوبی و کرد نوقابی (۱۳۹۰) در زمینه بررسی و مقایسه تأثیر چگونگی طرح پرسش شفاهی کلاسی بر یادگیری درس ریاضی و علاقه دانش‌آموزان به این درس انجام دادند، نشان دادند که: هر گاه پرسشی مطرح شود و پس‌از آن ۵ ثانیه

فرصت فکر کردن به همه دانش آموزان داده شود و سپس یکی از آنان به صورت تصادفی برای پاسخ دادن انتخاب شود و به او هم ۵ ثانیه فرصت پاسخگویی داده شود، میزان یادگیری دانش آموزان به طور معناداری بیشتر از دانش آموزانی است که در آن پاسخگو پیش از طرح پرسش انتخاب می شود یا از پرسش شفاهی کلاسی استفاده نمی شود. هم چنین نتایج تحقیق نشان داد که میانگین نمره ریاضی تمامی گروه های آزمایشی بیشتر از گروه گواه بود، همچنین بین میزان علاقه دانش آموزان گروه های بدون پرسش کلاسی و نحوه انتخاب پاسخگو نسبت به درس ریاضی تفاوت معناداری دیده شد. روش پرسش شفاهی کلاسی در صورتی که به درستی اجرا شود می تواند اثرات مطلوبی بر یادگیری و علاقه دانش آموزان نسبت به درس ریاضی داشته باشد.

پژوهش گنجی (۱۳۸۹) با عنوان «بررسی و تحلیل پرسش های شفاهی معلمان دوره ابتدایی مدارس سما دانشگاه آزاد اسلامی» نتایج پژوهش نشان داد که معلمان به طور متوسط در هر جلسه ۳۰/۷۵ سؤال پرسیده اند، از مدت زمان هر جلسه، حدود ۲۰ درصد آن به سؤال کردن اختصاص داشته است، اغلب سؤال ها برای واری میزانش آموزان و یادآوری حقایق مطرح شده اند، پرسش کردن در طرح درس معلمان جایگاهی نداشته است، تعداد اندکی از سؤال ها بر تشویق دانش آموزان به تفکر تأکید داشته اند، بین ابعاد سؤال ها و پایه تدریس، نوع درس و جنسیت معلمان ارتباط معنادار وجود دارد، معلمان در سؤال کردن خود خطاهایی را مرتکب می شوند، از جمله: فقط از باهوش ترین دانش آموزان سؤال کردن، طرح سؤال و پاسخ دادن به آن توسط خود معلم و همیشه یک نوع سؤال مطرح کردن.

پژوهش صالحی (۱۳۷۳) با عنوان «تأثیر آموزش روش پرسش و پاسخ هدایت شده بر عملکرد مسأله گشایی دانش آموزان» یافته ها تأییدی است بر نقش مؤثر راهبرد پرسش و پاسخ هدایت شده در آموزش مسأله گشایی در یک رشته تخصصی.

در پژوهش هایی که در مورد روش پرسش و پاسخ انجام گرفته است، هر کدام از پژوهشگران به جنبه هایی از این روش در اجرا اشاره کرده اند و پیشنهاد یا الگویی برای

تقویت جنبه‌های مثبت یا رفع کاستی‌های این روش در اجرا ارائه نداده‌اند؛ به نمونه‌هایی از آن‌ها به اختصار اشاره می‌گردد:

۱- استفاده از سؤالات سطح پایین (دانش و یادآوری) بجای سؤالات فکری (معرفتی) در سطوح بالای شناختی؛ استفاده از سؤالات بسته و سطحی بجای سؤالات باز و تفکری و تعداد زیاد سؤال از نظر کمیت بجای تعداد کم سؤال؛ توجه به کیفیت (طرح سؤال در سطوح بالای حیطه شناختی) (کلینمن، اگارد، ۱۹۷۳؛ یوئه، ۱۹۷۳؛ ملینک، ۱۹۶۸؛ به نقل از فتحی آذر، ۱۳۹۴).

۲- پرسیدن سؤال‌های آموزنده کار بسیار دقیق و حساسی است؛ ترس از واکنش‌های منفی کلاسی در بی‌رغبتی دانش‌آموزان به پرسش مؤثر است و برای استفاده از فلان پرسش در فلان موقعیت قاعده مشخص و قاطعی وجود ندارد زیرا که در مورد جنبه‌هایی همچون نوع پاسخ‌دهنده و بافت اجتماعی باید پژوهش‌های زیادی انجام داد (هارجی، ساندرز و دیکسون؛ ترجمه بیگی و فیروزبخت، ۱۳۹۰).

۳- به‌کارگیری راهبرد پرسشگری و تقویت پرسش و استدلال کردن در کلاس باعث می‌شود معلمان از الگوی‌های سنتی تدریس فاصله گرفته و به سمت الگوهای پرسشگری و اگر حرکت کنند (مارتین و هند، ۲۰۰۹).

۴- تقویت پاسخ‌های دانش‌آموزان، دادن فرصت بیشتر به دانش‌آموزان در طرح سؤال و یاددادن چگونگی طرح سؤال از سوی دانش‌آموزان (برین^۱، ۱۹۹۶؛ ادواردز و باومن^۲، ۱۹۹۶).

پژوهشگر در این پژوهش با طراحی الگوی مناسب پرسش و پاسخ به دنبال تقویت جنبه‌های مثبت تحقیقات پیشین و رفع کاستی‌های که به آن‌ها اشاره شد، است. تاکنون پژوهشی در این مورد که بتواند همه محاسن پیشنهاد داده‌شده و کاستی‌ها و نواقص مشخص‌شده را با طراحی الگویی رفع کند اجرا نشده است، به‌عنوان نمونه الگویی که بتواند کاستی‌ها پژوهش‌های شماره ۱ و ۲ و محاسن پژوهش‌های شماره ۳ و ۴ را لحاظ کند

^۱. Brain

^۲. Edward & Bowman

تاکنون توسط پژوهشگران به وجود نیامده است؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر فراهم نمودن اطلاعات تجربی عمیق و دقیق در زمینه پرسش و پاسخ می‌باشد. موضوع پژوهش دارای یک متغیر مستقل تحت عنوان الگوی مناسب پرسش و پاسخ است که هدف؛ بررسی تأثیر آن بر درک مفاهیم و تفکر انتقادی است. برای روشن شدن موضوع به تعریف این متغیرها اشاره می‌شود: یکی از توانایی‌های فکری ارزنده‌ای که دانش‌آموزان باید در مدارس کسب کنند این است که شنیده‌ها، خوانده‌ها، اندیشه‌ها و اعتقادهای مختلفی را که در زندگی با آنها روبه‌رو می‌شوند ارزشیابی کنند و درباره‌ی آنها تصمیمات منطقی بگیرند. این توانایی ارزنده تفکر انتقادی (نقادانه) نام دارد. یکی از مهم‌ترین انواع یادگیری‌های انسان یادگیری (درک) مفهوم است می‌توان گفت که مفهوم هسته اصلی تفکر آدمی را تشکیل می‌دهد. بنا بر تعریف، مفهوم به یک دسته یا طبقه محرک‌ها (اشیاء، رویدادها، اندیشه‌ها، مردم و جز این‌ها) که در یک یا چند صفت یا ویژگی مشترک‌اند گفته می‌شود. برای مثال مفهوم دانش‌آموز همه‌ی افرادی را که در مدرسه به تحصیل اشتغال دارند. در این پژوهش تلاش شده است که با روش ترکیبی (آمیخته) به طراحی الگوی مناسب برای درس مطالعات اجتماعی پایه ششم دوره‌ی ابتدایی پرداخته شود و به سؤال زیر پاسخ داده شود.

الگوی آموزشی مبتنی بر پرسش و پاسخ برای درس مطالعات اجتماعی چیست؟ و چه تأثیری بر درک مفاهیم و تفکر انتقادی دارد؟

بخش اول پژوهش: طراحی الگوی آموزشی پرسش و پاسخ

الگوهای تدریس در واقع الگوهای یادگیری هستند. الگو دارای زمینه‌ی جهت‌گیری‌های عمده‌ی فلسفی و روان‌شناسی به‌سوی تدریس و یادگیری است. الگوها می‌توانند با سبک‌های یادگیری شاگردان و الزامات مطالب درسی تطبیق یابند. الگوهای تدریس کمک می‌کنند تا دستیابی به اهداف برنامه‌های درسی تسهیل گردد. الگو، فضای مربوط به یک درس خاص در یک زمان معین، مرکب از همه‌ی عناصر تدریس را فراهم می‌کند. مبنای‌گزينش الگوهای تدریس؛ هدف‌های برنامه درسی، ماهیت محتوای دروس،

ویژگی‌های دانش‌آموزان، اندازه کلاس‌های درس، تعداد دانش‌آموزان و میزان دسترسی به منابع می‌باشد (ادیب‌نیا، ۱۳۸۹). با استفاده از الگوها، درحالی‌که به دانش‌آموزان در کسب اطلاعات، نظرات، مهارت‌ها و راه‌های تفکر کمک می‌شود، نحوه یادگیری نیز به آنان آموخته می‌شود. درواقع آموزش از راه الگوها باعث شکوفایی استعداد شاگردان در یادگیری می‌شود.

الگوی پرسش و پاسخ که موضوع پژوهش حاضر است جزء خانواده پردازش اطلاعات (اطلاعات پردازشی) است؛ به‌موجب الگوهای این خانواده، هدف عمده‌ی آموزش عبارت است از: کمک به دانش‌آموزان در امر کسب اطلاعات و پردازش آن‌ها. این هدف، هم شامل کسب اطلاعات جدید از رشته‌های مختلف علوم است و هم برای استفاده از اطلاعات موجود برای سازمان‌دهی، طبقه‌بندی و تفکر انتقادی به کار می‌رود. افزایش و تقویت قوای ذهنی، مهارت‌های فکری و عقلانی انسان، تشکیل و رشد مفاهیم از اهداف دیگر این الگوهاست.

فرایند تهیه الگو

در این پژوهش با الهام گرفتن از مدل‌های مبنایی تدریس از دیدگاه اوسر و بیرزویل^۱ بر اساس معیارهای تدوین الگوهای تدریس از دیدگاه آنان و بررسی ادبیات پژوهش ویژگی تدریس، برای طراحی الگوی مناسب درس مطالعات اجتماعی پایه ششم دوره ابتدایی استفاده شد. از دیدگاه آنان برای مشخص کردن یک الگوی تدریس باید چهار معیار مدنظر قرار گیرد:

- ۱- یک یا چند نظریه‌ی مبنایی در روان‌شناسی باید مفروض گرفته شود.
- ۲- یک راهبرد یادگیری باید تعیین شود تا چگونگی یادگیری و تغییر در ساخت‌های شناختی را تبیین کند.
- ۳- نمونه‌هایی از وقایع قابل مشاهده‌ی تدریس ارائه شود.

^۱. Oser and Baeriswyl

۴- باید ترتیب عملیات ظاهری الگوی تدریس قابل ارائه باشد (اوسر و بیرزویل، ۲۰۰۱، به نقل از مرادی، فردانش، مهر محمدی و موسی پور، ۱۳۹۰).

بر اساس این معیارها و با توجه به عناصر و اجزای یک الگوی آموزشی و با پرس و جو (نظرخواهی) از خبرگان آموزشی اساتید دانشگاهی رشته‌های علوم تربیتی، روان‌شناسی تربیتی و معلمان مجرب و برگزیده جشنواره‌ی الگوهای تدریس ابعاد اساسی الگوی مناسب پرسش و پاسخ تدوین گردید. این ابعاد در نمودار زیر نمایش داده شده است.



ابعاد اساسی الگوی آموزشی پرسش و پاسخ در درس مطالعات اجتماعی پایه ششم دوره ابتدایی

ابعاد اساسی الگوی مناسب پرسش و پاسخ درس مطالعات اجتماعی پایه

ششم

الگوی تدریس باید دارای چهارچوب، ساختار و مبانی مشخصی باشد؛ بنابراین الگوی تدریس پرسش و پاسخ در هفت جنبه یا بُعد تدوین شده است. بُعد اول مبانی نظری (روان‌شناسی) فلسفی، بُعد دوم مراحل تدریس الگو، بُعد سوم فنون و راهبردهای الگو، بُعد چهارم اصول الگو، بُعد پنجم انواع پرسش، نکات مهم هنگام طرح پرسش و سلسله‌مراتب یادگیری، بُعد ششم اهداف الگو (اثرات مستقیم و غیرمستقیم) و بُعد هفتم ارزشیابی در الگو. این ابعاد نشان‌دهنده چهارچوب اصلی الگوی تدریس پرسش و پاسخ است؛ در اینجا به تشریح مراحل الگو که در اجرای یک درس مهم هستند، پرداخته می‌شود:

مراحل تدریس بر اساس الگوی پرسش و پاسخ

الگوی پرسش و پاسخ طراحی شده برای درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی دارای چهار مرحله یا گام اساسی به شرح زیر است:

۱. جستجوگری با مواجه کردن دانش‌آموزان با سؤال یا مسئله: در این مرحله معلم با مطرح کردن یک سؤال، ایفای یک نمایش و انجام یک کار آزمایشی و غیره توجه دانش‌آموزان را جلب نموده و به بیان هدف درس به شکل ساده می‌پردازد؛ توضیح می‌دهد هدف درس تنها این نیست که اطلاعات تازه کسب نمایند؛ بلکه هدف این است که به درک یک مفهوم بیندیشند و روی آن فکر کنند و به نتیجه برسند؛ و بایان مسئله در آن‌ها ایجاد انگیزه می‌نماید. دانش‌آموزان را ترغیب به طرح سؤال و پاسخگویی به سؤالات درباره مسئله مطرح شده می‌نماید. معلم در جریان پرسش و پاسخ‌هایی که ایجاد می‌شود از دانش‌آموزان می‌خواهد که با استفاده از سایر منابع مانند کتاب، مجلات، نقشه‌ها، تصاویر کتاب، نظرات دوستان و غیره و ترکیب اطلاعات جدید با دانسته‌های پیشین خود دیدگاه جدیدی بیابند و آن را مطرح کنند. نکته مهم در این مرحله این است که گفته‌ها، فعالیت‌ها و سؤالات و پاسخ‌ها

باید به قدری روشن‌تر باشند که تفسیر ذهنی دانش‌آموزان سبب انحراف فکری‌شان نشود.

۲. فنون پرسش و پاسخ (توضیح و تشریح): معلم با ارائه راهنمایی‌ها و مطرح کردن پرسش‌هایی متناسب با پرسش‌های گام اول به تعامل با دانش‌آموزان می‌پردازد. در این مرحله دانش‌آموزان یافته‌های مرحله جستجوگری را باهم در میان می‌گذارند و آن‌ها تشویق می‌شوند ضمن مرور یافته‌ها بیشتر نظر بدهند و به عبارتی پرسش‌ها، بازتر و مفصل‌تر بررسی می‌شوند. در این مرحله، تلاش می‌شود با استفاده از تکنیک‌ها و فنون پرسش و پاسخ مانند پرسش‌های پیگیر (سرنخ گیر)، فن بارش مغزی، تکنیک فرصت سؤال، مهارت سؤال پرسیدن، مکث کوتاه پس از سؤال و غیره دانش‌آموزان وادار به ارائه پاسخ‌های مناسب گردند و نباید همه پرسش‌ها از جانب معلم باشد، بلکه باید دانش‌آموزان را هم به سؤال پرسیدن ترغیب نمود. در این مرحله باید مواظب بود به سادگی به پرسش‌های دانش‌آموزان پاسخ داده نشود و از پرسش‌های پیش‌یافتاده و حافظه سنج استفاده نکرد و همچنین نباید به دانش‌آموزان پاسخ‌های ناقصی داده شود.

۳. توسعه و گسترش: در مرحله توسعه و گسترش، معلمان با استفاده از فنون مرحله قبل به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا فعالیت‌های ذهنی، پیشی و مهارتی آنان رشد و توسعه یابد؛ و از تمام منابع و ابزار برای تعمیق یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌گردد. در حقیقت در این گام فعالیت‌های گوناگون ذهنی و فکری که ایجاد شده با توسعه و گسترش به یک سازمان‌دهی و جمع‌بندی می‌رسد. در این مرحله هم مانند مراحل قبلی از پرسش و پاسخ کمک گرفته می‌شود

۴. ارزشیابی (استحکام آموخته‌شده‌ها) نتیجه‌گیری: پس از آنکه پرسش‌های ایجاد شده مجموعه‌ای از اطلاعات و دانش و مفاهیم جدید را در اختیار

دانش‌آموزان گذاشت و معلم در مراحل مختلف به تعمیق و گسترش آن‌ها با تعامل با دانش‌آموزان پرداخت، نوبت به ارزشیابی یافته‌های دانش‌آموزان می‌رسد تا ملاحظه گردد آیا مفاهیم و دانش جدید را کسب کرده‌اند یا نه؟ تغییری در نحوه‌ی تفکر دانش‌آموزان ایجاد شده است یا نه؟ بازخورد در این مرحله ضروری است و باید نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان به آن‌ها یادآور گردد و برداشته‌های نادرست آن‌ها از موضوعات مورد بحث اصلاح گردد، خود اصلاحی و خودارزیابی در این مرحله خیلی مهم است؛ در پایان به نتیجه‌گیری از موضوع مورد بحث می‌رسند.

خلاصه مراحل الگوی پرسش و پاسخ

گام اول: جستجوگری با مواجه کردن دانش‌آموزان با سؤال یا مسئله	معلم بایان یک سؤال دانش‌آموزان را درگیر موضوع کلاس درس کرده و آن‌ها را به فکر کردن و جستجوی پاسخ وادار می‌کند.
گام دوم: فنون پرسش و پاسخ (توضیح و تشریح)	متناسب با موضوع درس پرسش‌های پیگیر دیگری مطرح می‌شوند و مسئله شکافته واضح‌تر می‌شود.
گام سوم: توسعه و گسترش	بعد از پاسخ‌های دانش‌آموزان، معلم به توضیح و تبیین درس می‌پردازد و دانش و اطلاعات دانش‌آموزان از طریق تعامل با معلم و همدیگر توسعه و گسترش می‌یابد.
گام چهارم: ارزشیابی (استحکام آموخته‌شده‌ها) نتیجه‌گیری	به روش‌های مختلف آ‌ر طریق پرسش، آزمون و بررسی تکالیف و مسائل داده‌شده به دانش‌آموزان ارزشیابی؛ و نتیجه‌گیری از موضوع مورد بحث به عمل می‌آید.

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک پژوهش ترکیبی (آمیخته) کیفی و کمی بوده که به‌طور کلی از دو بخش تشکیل شده است. بخش اول طراحی الگوی مناسب پرسش و پاسخ برای درس علوم مطالعات اجتماعی بوده و بخش دوم اعتبار یابی الگو با اثربخشی بر درک مفاهیم و تفکر انتقادی است. در بخش کیفی از روش سنتز پژوهی (پژوهش تلفیقی) استفاده شد. سنتز پژوهشی روشی است که در آن دانسته‌های مطالعات مختلف و شاید پراکنده که می‌توانند

با نیازهای خاص میدان عمل مرتبط باشند گردآوری می‌شوند. سپس این دانسته‌ها باهم پیوند یافته و کل مجموعه‌ی دانش حاصله در قالبی متناسب با نیازهای کنونی مورد ارزیابی، سازمان‌دهی مجدد و تفسیر قرار می‌گیرند. البته لازم به ذکر است که در سنتز پژوهی، کنار هم قرار دادن دانش قبلی مدنظر نیست؛ بلکه بر تلفیق مطالب گوناگون در چارچوب ادراکی خاص که پیدایش دیدگاه‌ها یا روابطی جدید را در پی دارد، مورد تأکید است (شورت، ۱۳۹۴).

در بخش کمی که هدف اثربخشی الگوی طراحی شده بر درک مفاهیم علمی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی بود؛ از یک طرح شبه آزمایشی (نیمه تجربی) استفاده شد.

جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش عبارت‌اند از کلیه دانش‌آموزان پسر پایه ششم مدارس ابتدایی شهرستان ایذه که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ مشغول به تحصیل می‌باشند.

نمونه آماری

برای انتخاب نمونه در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. برای این کار ابتدا از بین ۲۰۵ مدرسه ابتدایی یک مدرسه و از بین کلاس‌های پایه ششم آن مدرسه دو کلاس انتخاب شد. در هر کلاس ۲۵ نفر دانش‌آموز بود؛ پژوهشگر به صورت تصادفی یک کلاس را در گروه آزمایش و یک کلاس را در گروه کنترل قرارداد.

بسته‌ی آموزشی الگوی طراحی شده:

بسته‌ی آموزشی بر اساس الگوی طراحی شده پرسش و پاسخ برای درس مطالعات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی طراحی و پس از هماهنگی و احراز روایی صوری برای آموزش به معلمان آماده و در ۱۰ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای اجرا شد. قبل از آموزش و اجرا در کارگاه

آموزشی درباره‌ی نحوه‌ی اجرا و آموزش با ۴ نفر از معلمان مجرب و گروه‌های آموزشی بحث و تبادل نظر به عمل آمد و نظرات اصلاحی آنان اعمال گردید. روایی محتوایی این بسته در سطح بالایی مورد تأیید و توافق اساتید صاحب نظر از جمله اساتید راهنما قرار گرفت.

این پژوهش در بخش اعتبار یابی الگو در دو مرحله اجرا شد: الف) آموزش معلمان ب) آموزش دانش آموزان.

در مرحله‌ی آموزش معلمان؛ جزوه‌ی آموزشی برای آموزگاران گروه آزمایشی که بر مبنای الگوی طراحی شده تدوین شده بود، از قبل در اختیار آنان قرار داده شد و از آنان خواسته شد که قبل از حضور در کارگاه آموزشی آن را مطالعه کنند. پس از آن در جلسات کارگاهی به صورت عملی این جزوه بررسی شد، نکات مورد نظر معلمان مورد بحث و بررسی قرار گرفت تا ابهامات آنان برطرف شوند. پس از آن پژوهشگر چگونگی آموزش الگو در کلاس درس بر اساس جلسات تشریح و تبیین می کرد و با کمک معلمان مجرب اقدام به رفع اشکالات احتمالی که ممکن بود در حین اجرای الگو رخ دهند، می پرداخت. مرحله‌ی دوم، آموزش دانش آموزان بود که معلمان گروه آزمایشی آن را انجام می دادند. در این مرحله قبل از شروع آموزش، پیش آزمون درک مفاهیم و تفکر انتقادی از هر دو گروه آزمایشی و کنترل به عمل آمد. پس از آن معلمان گروه آزمایشی آموزش الگوی طراحی شده را آغاز کردند. این مرحله یک نوبت (نیمسال) به طول انجامید. پیش آزمون تفکر انتقادی و درک مفاهیم در ابتدای مهرماه انجام شد و پس آزمون نیز در بهمن ماه گرفته شد.

محتوی جلسات آموزش الگوی پرسش و پاسخ به معلمان

جلسات	محتوا
جلسه اول	آشنایی با الگوی پرسش و پاسخ، توضیح و تبیین کلی الگو اهداف آن
جلسه دوم	تشریح و تبیین مراحل اجرایی الگو
جلسه سوم	چگونگی تدریس یک مفهوم مثل حریم خصوصی بر اساس مراحل الگو
جلسه چهارم	تشریح و توضیح اصول الگو چگونگی کاربرد آن‌ها در کلاس درس
جلسه پنجم	توضیح روش‌ها و فنون الگو استفاده از آن‌ها در کلاس درس
جلسه ششم	توضیح و تشریح راهبردهای الگو چگونگی به کارگیری آن‌ها در کلاس درس
جلسه هفتم	رعایت نکات مهم هنگام پرسش و پاسخ
جلسه هشتم	انواع پرسش در درس مطالعات اجتماعی پایه ششم
جلسه نهم	طرح پرسش‌های شفاهی در کلاس
جلسه دهم	چگونگی ارزشیابی در الگوی پرسش و پاسخ محقق ساخته

ابزار گردآوری داده‌ها

۱- آزمون سطح **x کرنل (Cornel critical thinking test)**: مقیاس سطح **x** کرنل در این پژوهش برای سنجش تفکر انتقادی مورد استفاده قرار گرفت. این مقیاس در سال ۱۹۸۵ از سوی انیس برای دانش آموزان ۱۴-۱۰ ساله ارائه شده و دارای ۷۶ سؤال (۵ سؤال نمونه آزمایشی و ۷۱ سؤال نهایی) است که عوامل پنج‌گانه‌ی ۱. استقراء ۲. قیاس ۳. مشاهده ۴. اعتبار، هماهنگی و ۵. مفروضات را اندازه‌گیری می‌کند، پاسخ دانش‌آموزان به سؤالات آزمون به صورت چندگزینه‌ای است. انیس (۲۰۰۲) پایایی این آزمون را با روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های پنج‌گانه استقراء، قیاس، مشاهده، اعتبار و هماهنگی و مفروضات به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۶، ۰/۶۷، ۰/۷۲ و ۰/۶۹ گزارش داد (به نقل از بدری گرگری و خانلری، ۱۳۹۲). در پژوهش غریبی (۱۳۹۰) پایایی این ابزار در کودکان دبستانی برای مؤلفه‌های استقراء ۰/۷۱، قیاس ۰/۷۴، مشاهده ۰/۶۸، اعتبار و هماهنگی ۰/۷۳ و مفروضات ۰/۶۹ به دست آمده است. جهانی (۱۳۸۶) پایایی این مقیاس را با دو روش تنصیف و آلفای کرانباخ محاسبه کرده است. در روش تنصیف ضریب همبستگی به دست آمده از دو قسمت آزمون ۰/۷۲ است. در تعیین پایایی به روش کرانباخ، ضریب همبستگی میان عوامل پنج‌گانه

آزمون را ۶۹٪ گزارش نموده است. همچنین روایی آزمون را با استفاده از روش های همبستگی میان آزمون های مختلف (زیرمجموعه ها یا عوامل پنج گانه) برای نشان دادن انسجام درونی یا بیرونی را مناسب گزارش کرده است.

۲- آزمون سنجش درک مفاهیم علمی (آزمون معلم ساخته): برای جمع آوری اطلاعات درباره ی درک مفاهیم مطالعات اجتماعی از آزمونی که با همکاری دو نفر از معلمان باتجربه که درس مورد مطالعه را تدریس می کردند؛ دو نفر از اعضای گروه های آموزشی این درس و پژوهشگر ساخته شده بود؛ استفاده شد. سؤالات پیش آزمون و پس آزمون از ۲۰ سؤال چهار گزینه ای تشکیل شده بود. برای اطمینان از روایی محتوایی سؤالات آزمون، قبل از طرح سؤالات، جدول دو بعدی هدف و محتوا تهیه شد و سپس با توجه به اهداف آموزشی و محتوا که بر اساس جدول مشخصات آزمون مشخص شده بود، نمونه ای از کلیه سؤالات ممکن برای پیش آزمون و پس آزمون انتخاب شد. همچنین پس از طرح نهایی سؤالات آزمون، فرم های نهایی پیش آزمون و پس آزمون را دو نفر از آموزگاران درس مطالعات اجتماعی با همکاری اعضای گروه های آموزشی این درس بازبینی کردند و اصلاحات لازم بر اساس نظرات آنان اعمال شد؛ و در پایان روایی آن توسط صاحب نظران (اساتید راهنما) مورد تأیید قرار گرفت.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

داده های پژوهش با استفاده از آمار توصیفی و تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته های پژوهش

ارائه یافته های یک پژوهش برحسب نحوه تنظیم یافته های آن می تواند صورت های مختلفی داشته باشد. ترتیب ارائه یافته های یک پژوهش به طور سازمان یافته، امری است که قبلاً باید برنامه ریزی شده باشد. بهترین شیوه برای تنظیم ساختاری، ارائه یافته ها با توجه به سؤالات یا فرضیه های پژوهش می باشد (سرمد، بازرگان و حجازی ۱۳۹۵).

در این مرحله از پژوهش، اطلاعات مربوط به اجرای طرح آزمایشی و نحوه تأثیر آن روی آزمودنی‌های پژوهش با استفاده از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. بدین منظور در ادامه، با توجه به هر فرضیه، نتایج گزارش می‌شود.

فرضیه اول: الگوی طراحی شده پرسش و پاسخ در درس مطالعات اجتماعی بر تفکر انتقادی توسط دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.

پیش از آزمون هر فرضیه، بررسی وضعیت آزمودنی‌ها در متغیر وابسته ضروری است؛ بنابراین در ابتدا با محاسبه شاخص‌های توصیفی نظیر میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات، وضعیت آزمودنی‌های دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر وابسته (تفکر انتقادی) در شرایط پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی مربوط به نمره تفکر انتقادی دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه‌ها	پیش‌آزمون				پس‌آزمون			
	Max.	Min.	SD	\bar{x}	Max.	Min.	SD	\bar{x}
آزمایش	۲۹	۱۱	۴/۶۷	۲۰/۳۶	۴۶	۳۲	۳/۴۵	۳۸/۵۲
کنترل	۳۰	۱۱	۴/۶۲	۲۰/۶۸	۳۷	۱۷	۵/۸۳	۲۴/۶۸
کل	۳۰	۱۱	۴/۵۹	۲۰/۵۲	۴۶	۱۷	۸/۴۴	۳۱/۶

با توجه به طرح پژوهش، آزمون آماری تحلیل کوواریانس یک‌راهه^۱ برای آزمون فرضیه اول پژوهش، مناسب تشخیص داده شد. پیش از اجرای این آزمون، ابتدا مفروضه‌های روش تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت. جهت بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع آماری هر نمونه در متغیر تفکر انتقادی، از آزمون شاپیرو - ویلک^۲ استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که مقادیر مربوط به متغیر تفکر انتقادی در شرایط پیش‌آزمون و

۱. One way ANCOVA

۲. Shapiro-Wilk

پس آزمون برای هر دو گروه آزمایش و کنترل، دارای توزیع بهنجار است. مفروضه مهم دیگر برای انجام تحلیل کوواریانس، همگن بودن شیب رگرسیون برای دو گروه آزمایش و کنترل است. این مفروضه را می‌توان با استفاده از شاخص معناداری تعامل میان متغیر گروه (شامل آزمایش و کنترل) و نمره پیش آزمون تفکر انتقادی محاسبه کرد. نتایج این تحلیل تعامل معناداری [$F_{(۴۶, ۱)} = ۰/۱۲$ ، $P = ۰/۹۱$] را بین دو متغیر گروه (آزمایش و کنترل) و نمره پیش آزمون تفکر انتقادی نشان نداد. مفروضه همسانی واریانس‌های دو گروه نیز از طریق آزمون لون مورد بررسی قرار گرفت. نتیجه آزمون لون نشان داد که توزیع آماری متغیر تفکر انتقادی به گونه‌ای معنادار [$F_{(۴۸, ۱)} = ۷/۵۱$ ، $P = ۰/۹$] برای دو گروه متفاوت است و بنابراین مفروضه همسانی واریانس‌ها برقرار نیست. برای حل این مشکل، بنا به توصیه تاباچنیک و فیدل^۱ (۲۰۱۳ ص ۸۶ و ۲۰۴) از یک ملاک سخت‌گیرانه $\alpha = ۰/۲۵$ به جای $\alpha = ۰/۵$ برای تعیین سطح معناداری مقدار F در تحلیل کوواریانس استفاده شد. در ادامه و پس از بررسی مفروضه‌ها، با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس، گروه‌ها از نظر سطح تفکر انتقادی مورد مقایسه قرار گرفتند که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. نتایج بررسی تأثیر الگوی طراحی شده پرسش و پاسخ درس مطالعات اجتماعی بر تفکر انتقادی

P	F	MS	DF	SS	منبع واریانس
۰/۵۱	۰/۴۴	۱۰/۲۹۶	۱	۱۰/۲۹۶	پیش آزمون (متغیر کنترل)
۰/۱	۱۰۲/۵۱	۲۳۸۰/۳۴۷	۱	۲۳۸۰/۳۴۷	گروه (متغیر مستقل)
		۲۳/۲۲۱	۴۷	۱۰۹۱/۳۸۴	خطا
			۵۰	۵۳۴۲۴	کل

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از آن است که دو گروه آزمایش و کنترل از نظر نمره تفکر انتقادی به‌طور معناداری متفاوت از

^۱. Tabachnick & Fidell

یکدیگرند [$F_{(۴۷, ۱)} = ۱۰۲/۵۱$ ، $P \leq ۰/۱$]. با توجه به اینکه این مقدار از سطح معناداری تعیین شده ($\alpha = ۰/۲۵$) بسیار کوچک‌تر است، بنابراین این نتیجه قابل‌پذیرش است. بررسی میانگین‌های دو گروه در جدول ۱ مشخص شد که نمره تفکر انتقادی گروه آزمایش ($۳۸/۵۲$) بیشتر از گروه کنترل ($۲۴/۶۸$) است و بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش از طریق الگوی طراحی شده مبتنی بر پرسش و پاسخ باعث افزایش سطح تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه ششم شده است. با توجه به این نتیجه، فرضیه اول پژوهش تأیید و فرضیه صفر آن رد می‌شود.

فرضیه دوم: الگوی طراحی شده پرسش و پاسخ در درس مطالعات اجتماعی بر درک مفاهیم علمی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.

مشابه با فرضیه اول، در مورد این فرضیه نیز ابتدا میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات درک مفاهیم اجتماعی آزمودنی‌های دو گروه در شرایط پیش‌آزمون و پس‌آزمون محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی مربوط به نمره درک مفاهیم مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه‌ها	پیش‌آزمون				پس‌آزمون			
	Max.	Min.	SD	\bar{x}	Max.	Min.	SD	\bar{x}
آزمایش	۲۰	۱۷	۰/۹۳	۱۷/۸۸	۱۵	۷	۲/۲۴	۹/۷۶
کنترل	۱۶	۷	۲/۷۱	۱۱/۸	۱۵	۷	۲/۲۲	۱۰/۴۰
کل	۲۰	۷	۳/۹۷	۱۴/۴۸	۱۵	۷	۲/۲۳	۱۰/۸

برای بررسی فرضیه دوم نیز از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌راهه استفاده شد. بررسی مفروضه بهنجار بودن توزیع آماری متغیر درک مفاهیم علوم اجتماعی با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک برای دو گروه در شرایط پیش‌آزمون و پس‌آزمون حاکی از بهنجار بودن این توزیع‌ها است. علاوه بر این، معنادار نبودن [$F_{(۴۶, ۱)} = ۰/۶۵$ ، $P = ۰/۸۰$] تعامل میان دو متغیر گروه و درک مفاهیم اجتماعی نیز بیانگر برقرار بودن مفروضه همگنی شیب خط

رگرسیون‌ها می‌باشد. از طرفی، نتیجه آزمون لون [F(۴۸ و ۱) = ۳۱/۲۳، P=۰/۱] نیز بیانگر عدم برقراری مفروضه همسانی واریانس‌ها بود که در این مورد نیز با تعیین سطح معناداری سخت‌گیرانه ($\alpha=۰/۲۵$)، نتایج تفسیر می‌شود. پس از طی این مراحل، آزمون تحلیل کوواریانس انجام شد که نتایج آن در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. نتایج بررسی تأثیر الگوی طراحی‌شده پرسش و پاسخ بر درک مفاهیم مطالعات اجتماعی

P	F	MS	DF	SS	منبع واریانس
۰/۹۱	۰/۱۲	۰/۵۲	۱	۰/۵۲	پیش‌آزمون (متغیر کنترل)
۰/۱	۱۳۵/۱۸	۵۶۴/۲۸۵	۱	۵۶۴/۲۸۵	گروه (متغیر مستقل)
		۴/۱۷۹	۴۷	۱۹۶/۴۲۸	خطا
			۵۰	۱۱۲۵۸	کل

طبق نتایج مندرج در جدول ۴، نتایج نشان داد که دو گروه مورد بررسی از نظر درک مفاهیم مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی با یکدیگر تفاوت معنادار دارند [P ≤ ۰/۱]، [F(۴۷ و ۱) = ۱۳۵/۱۸] دارند. این نتیجه با توجه به سطح معناداری تعیین شده ($\alpha=۰/۲۵$) نیز به خوبی قابل تأیید است. بررسی میانگین‌های دو گروه در جدول ۲ نشان می‌دهد که در پس‌آزمون، نمره درک مفاهیم علوم اجتماعی گروه آزمایش (۱۷/۸۸) بیشتر از گروه کنترل (۱۱۰/۸) است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش از طریق الگوی طراحی‌شده پرسش و پاسخ منجر به افزایش درک دانش‌آموزان پایه ششم از مفاهیم علوم اجتماعی شده است. بر این اساس فرضیه دوم پژوهش تأیید و فرضیه صفر آن رد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پرسش و پاسخ عمیق‌ترین روش ارتباطی است که منجر به درک و فهم مشترک و یادگیری می‌شود. با توجه به سوره‌ی مبارکه صف آیه شریفه ۱۰ «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابِ أَلِيمٍ» یکی از بهترین راه‌های ایجاد انگیزه و پویایی اندیشه که موجب تفکر و تأمل می‌شود؛ طرح پرسش است (مفاهیم سوره صف، ۱۳۹۵).

پرسش و پاسخ فرایند کشف و یادگیری مبتنی بر آزادی، گوش دادن فعال، رشد معانی و مفاهیم و اشتراک دانش است. پرسش و پاسخ فرایندی مشارکتی است که به دنبال آگاه‌سازی، به چالش کشیدن پیش‌فرض‌ها و دست‌یابی به فهم عمیق مسائل و پدیده‌هاست (والش^۱، ۲۰۱۳، کنر و میشیلز^۲، ۲۰۰۷). به‌طور کلی هر نوع تعاملی بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر بر اساس تفکر عمیق، استدلال و جستجوی ایده‌های شخصی، پرسش و پاسخ است.

بر اساس یافته‌های بخش کیفی این پژوهش؛ الگوی تدریس پرسش و پاسخ مبتنی بر هفت بُعد یا مؤلفه تدوین شده است: بُعد اول مبانی نظری (روانشناسی) فلسفی، بُعد دوم مراحل تدریس الگو، بُعد سوم فنون و راهبردهای الگو، بُعد چهارم اصول الگو، بُعد پنجم انواع پرسش، نکات مهم هنگام طرح پرسش و سلسله‌مراتب یادگیری، بُعد ششم اهداف الگو (اثرات مستقیم و غیرمستقیم) و بُعد هفتم ارزشیابی در الگو. این ابعاد نشان‌دهنده چهارچوب اصلی الگوی تدریس پرسش و پاسخ است. اساس آموزش در الگوی پرسش و پاسخ منوط به اجرای مراحل الگو است. سه عامل مهم و کلیدی در اجرای مراحل الگو عبارت‌اند از: فنون و راهبردهای الگو، اصول الگو انواع پرسش، نکات مهم هنگام طرح پرسش و سلسله‌مراتب یادگیری. فنون و راهبردها الگو شامل: پرسش‌های پیگیر (سرنخ‌گیر)، فن بارش مغزی، فن فرصت سؤال، مهارت سؤال کردن، راهبرد همگرا، راهبرد واگرا، راهبرد ارزشیابی‌کننده، راهبرد نقشه‌کشی، راهبرد مکث کوتاه (زمان انتظار؛ در حقیقت آنچه باعث موفقیت الگوی پرسش و پاسخ می‌شود بهره‌گیری از این فنون و راهبردها می‌باشد. اصول الگو شامل: ایجاد جو مثبت، رعایت آداب و رسوم کلاس، عدم خواستار پاسخ‌های دسته‌جمعی، شرکت همه‌ی دانش‌آموزان در پرسش و پاسخ، افزایش پاسخ‌های متعدد، راه‌های برخورد با پاسخ‌های غلط، رشد طرح سؤال در دانش‌آموزان، پاسخ به سؤالات دانش‌آموزان؛ این اصول و مهارت‌ها می‌توانند معلمان را در برانگیختن حس کنجکاوی، سهم نمودن و افزایش فعالیت‌های فکری دانش‌آموزان راهنمایی کنند.

1. Walshe

2. Connor & Michaels

انواع پرسش، نکات مهم هنگام طرح پرسش و سلسله‌مراتب یادگیری: تمام تدریس و یادگیری، در هنر سؤال کردن نهفته است. «هامیلتون»؛ مبنای الگوی پرسش و پاسخ و روش‌ها و فنون آن، پرسش است، به یاری این پرسش‌ها، معلم دانش‌آموزان را به تفکر وامی‌دارد و بنیان ایده‌ها و دانسته‌های نادرست را متزلزل می‌نماید تا نتیجه موردنظر حاصل شود.

الگوی طراحی شده پرسش و پاسخ درصدد تحقق اهداف مهم و عمده زیر به شکل مستقیم و غیرمستقیم است؛ جریان تکوین مفهوم، درک مفاهیم خاص، رشد تفکر انتقادی، توان خلاق در قلمرو موضوع و دیدگاه ساخت گرایانه دانش از اهداف مستقیم یا آموزشی الگو هستند و آگاهی از ماهیت دانش، توجه به منطقی و حساسیت به استدلال منطقی، عادت به تفکر دقیق، احترام نسبت به نظرات و شأن دیگران، آگاهی و رشد فردی از مهم‌ترین اهداف غیرمستقیم یا پرورشی الگوی می‌باشند. ارزشیابی در الگوی پرسش و پاسخ توسط دانش‌آموزان و با همکاری معلم به شکل خودارزیابی صورت می‌گیرد. دانش‌آموزان در فرایند پرسش و پاسخ از طریق طرح پرسش، اظهارنظر و شنیدن دیدگاه دیگران، دیدگاه خود را اصلاح می‌کنند. در سایر شیوه‌های آموزشی بیشتر ارزشیابی به این صورت است که معلم سؤالی می‌پرسد و دانش‌آموزان سعی می‌کنند پاسخ درست حدس بزنند و معلم بازخورد می‌دهد. پرسش و پاسخ دستیابی به فهم مشترک از طریق بحث، پرسشگری جمعی و منظم که هدایت و ترغیب، کاهش انتخاب، به حداقل رساندن ریسک و تسریع انتقال اصول و مفاهیم می‌باشد (الکساندر^۱، ۲۰۰۵). این به این معنی است که معلم باید در فرایند پرسش و پاسخ محیط کلاس را امن، یادگیرنده، برانگیزنده، فعال، دوستانه، پویا و پربار جهت یادگیری دانش‌آموزان فراهم کند.

پرسش و پاسخ فرایند تفکر، استدلال، طرح آزادانه ایده‌ها، ترکیب ایده‌ها در مورد یک مسئله، به منظور دستیابی به فهم عمیق مسائل و پدیده‌ها است. درگیرشدن در پرسش و پاسخ از نظر تحصیلی، شخصیتی و اجتماعی اهمیت دارد، زیرا دانش‌آموزان خود واقعیت‌ها

^۱. Alexander

را بررسی می‌کنند و باهمدیگر به منظور درک مسائل ارتباط برقرار می‌کنند (وارثی و دیگران^۱، ۲۰۱۲).

پژوهش حاضر باهدف طراحی الگوی آموزشی مبتنی بر پرسش و پاسخ در درس مطالعات اجتماعی و بررسی اثربخشی آن بر درک مفاهیم و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی بود. نتایج پژوهش نشان داد که الگوی طراحی شده پرسش و پاسخ در مطالعات اجتماعی موجب افزایش تفکر انتقادی و درک مفاهیم در گروه آزمایش شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های دویلچ (۲۰۱۵)، کایوکریا و بوتنارو (۲۰۱۴)، مارتین و هند (۲۰۰۹)، مرسر و لیتلتون (۲۰۰۷)، صالحی، کی‌کاووسی‌آرانی و صفرنواده (۱۳۹۴)، حبیبی کلیر (۱۳۹۳)، حسینی نسب و لطف الهی (۱۳۹۳)، درویشی ازگله و خورشیدی (۱۳۹۲)، بدری‌گرگری و خانلری (۱۳۹۲)، غریبی، ادیب، فتحی آذر، هاشمی، بدری‌گرگری و قلی‌زاده (۱۳۹۲)، گنجی، یعقوبی و لطفعلی (۱۳۹۲)، حاج حسینی (۱۳۹۱)، طباطبایی و موسوی (۱۳۹۰)، رحمانی بلداجی (۱۳۹۰)، بدری‌گرگری، رضایی و جدی‌گرگری (۱۳۹۰)، شاکری (۱۳۹۰)، پژوهش رشید، یعقوبی و کرد نوقایی (۱۳۹۰)، گنجی (۱۳۸۹)، صالحی (۱۳۷۳)، همسویی و همخوانی دارد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که الگوی طراحی شده پرسش و پاسخ، از آنجاکه آموزش را به شکل منسجم و به‌صورت یک الگو ارائه می‌دهد و دانش‌آموزان در مقایسه با کلاس درس سنتی فعالانه در آموزش مشارکت می‌نمایند، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درکی بنیادین از مفاهیم علمی به‌دست آورند، پرسش کنند، به کاوش بپردازند، استدلال کنند، با یکدیگر همکاری نمایند، دانسته‌هایشان را با یکدیگر در میان بگذارند، نظرات خود را ارائه نمایند، محتوا و موضوع را به شیوه‌های مختلف درک کنند. همچنین به معلمان نیز کمک می‌کند تا از روش‌هایی در آموزش برای کلاس درس استفاده کنند که دانش‌آموزان را به پرورش و رشد تفکر و مفاهیم علمی ترغیب و تحریک می‌نمایند.

¹ Worthy & others

در تبیینی دیگر می‌توان بیان کرد که چون سطح درک در حیطه شناختی مستلزم آن است که دانش‌آموزان بتوانند مفاهیم را درک کنند، روابط بین آن‌ها را بیان کنند؛ چون فنون و راهبردهای الگوی پرسش و پاسخ مانند فن بارش مغزی، راهبرد نقشه مفهومی به‌عنوان فنون و راهبردهای قوی یادگیری هم روابط بین عناصر محتوا و هم رابطه بین مطالب جدید و قدیم را بازنمایی و ترسیم می‌نمایند، باعث درک بهتر مفاهیم می‌شوند. نقشه مفهومی علاوه بر اینکه اطلاعات پایه را منتقل می‌کند، ارتباطها، ساختارها و ویژگی‌هایی را که قابل مشاهده نیستند نیز نمایش می‌دهند، بنابراین روش، نقشه مفهومی می‌تواند به‌عنوان ابزاری در نظر گرفته شود که مشخص‌کننده درک دانش‌آموز از موضوع یا مفهوم ویژگی‌های آن باشد.

تحول جاری در آموزش علوم اجتماعی، بر اهمیت درگیر ساختن دانش‌آموزان در پرسش‌های پی‌درپی (پیگیر) به‌عنوان جنبه اصلی آموزش مطالعات اجتماعی پژوهش محور تأکید دارد. چنین فرایندی مستلزم آموزش معلمان در بدو خدمت و حین خدمت است (کوری و الیزابت^۱، ۲۰۱۰)؛ زیرا معلمان تازه‌کار برای تربیت ذهن‌های کاوشگر و دانش‌آموزان پژوهش محور، با چالش‌های فراوانی روبرو هستند. الگوهای تدریس از جمله الگوی پرسش و پاسخ، می‌توانند ابزارهایی مفید در جهت نیل به اهداف آموزشی به شمار آیند. الگوی تدریس پرسش و پاسخ، برای کمک کردن به دانش‌آموزان در فکر کردن به کار می‌رود. معلم در تدریس بر اساس الگوی پرسش و پاسخ، مسأله‌ای را طرح کرده و امکان پرسش و پاسخ و تعامل را در کلاس درس و بین دانش‌آموزان فراهم می‌کند. آموزش به شیوه پرسش و پاسخ علاوه بر تسهیل فرآیند تفکر علمی، منجر به درک مفاهیم اجتماعی نیز می‌شود. دانش‌آموزان به‌طور ذاتی کنجکاو بوده و مشتاق رشد و نمو خود می‌باشند و تدریس به روش پرسش و پاسخ توان طبیعی و اکتشافی آن‌ها را به کار می‌گیرد و جهت‌های خاصی که به‌واسطه آن‌ها بهتر بتوانند زمینه‌های جدیدی را کشف نمایند، برای آن‌ها فراهم می‌سازد. هدف کلی پرسش و پاسخ، کمک به دانش‌آموزان در

¹. Cory & Elizabeth

ایجاد نظم عقلی و مهارت‌های لازم برای تحقیق و طرح سؤال و یافتن پاسخ‌هایی که مبتنی بر کنجکاوی خود آن‌ها است، می‌باشد.

در پایان با توجه به این که یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش و پرورش، رشد و پرورش تفکر و پرسشگری است، پیشنهاد می‌شود که از الگوی پرسش و پاسخ طراحی شده به‌عنوان روشی مناسب برای دستیابی دانش‌آموزان به درک مفاهیم و تفکر انتقادی بهره گرفته شود. هم‌چنین، از آنجایی که استفاده از الگوی پرسش و پاسخ در مراکز آموزشی مختلف کشور قابلیت اجرایی دارد، برنامه ریزان درسی، مجریان آموزشی ترتیبی اتخاذ نمایند تا این الگوی در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی گنجانده شود و از طریق کارگاه‌های آموزشی به معلمان آموزش داده شود. معلمان پس از آموزش می‌توانند بر اساس این الگو طرح درس تهیه نموده و در کلاس درس اجرا نمایند.

منابع

- احدیان، محمد؛ رضانی، عمران و محمدی، داوود. (۱۳۹۰). مقدمات تکنولوژی آموزشی شامل روش‌های آموزشی دهه اخیر. تهران: انتشارات آبیژ.
- ادیب‌نیا، اسد (۱۳۸۹). روش‌های تدریس پیشرفته. شوشتر: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی (شوشتر).
- بدری گرگری، رحیم و خانلری، مریم. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبرد «پرسشگری متقابل هدایت‌شده در گروه همتایان» بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۴ (۲)، ۱۷-۱.
- بدری گرگری، رحیم؛ رضایی، اکبر و جدی گرگری، جواد. (۱۳۹۰). مقایسه تأثیر روش تدریس مبتنی بر تفکر فعال (روش مشارکتی) و روش سنتی در یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان پسر. علوم تربیتی، ۱۶ (۴)، ۱۰۷-۱۲۰.
- پاول، ریچارد. (۱۳۹۰). پرسشگری سقراطی و پرورش تفکر نقاد. ترجمه نسرين ابراهیمی‌لویه، تهران: نامه الکترونیک.
- حاج حسینی، منصوره. (۱۳۹۱). تأثیر روش‌های آموزش گفت‌وگومحور (بحث گروهی و بحث سقراطی) بر تفکر انتقادی دانشجویان (رساله دکتری). دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)، تهران.
- حبیبی کلیر، رامین. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش راهبرد کمک‌خواهی بر درک مفاهیم ریاضی دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۰ (۴)، ۳۳-۵۰.
- حسینی نسب، سید داود و لطف الهی، مهران. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی تکنیک‌های خلاقیت بر پیشرفت تحصیلی درس مطالعات اجتماعی در دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه ناحیه دو تبریز. آموزش و ارزشیابی، ۲۷ (۷)، ۲۳-۳۷.

- جهانی، جعفر. (۱۳۸۶).. بررسی تأثیرات برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲ (۷)، ۳۷-۵۹.
- درویشی ازگله، مختار و خورشیدی، زهرا. (۱۳۹۲). طراحی الگوی تدریس مفهوم‌محور در درس علوم و بررسی نقش آن بر مهارت‌های تفکر (خلاق و انتقادی) دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. تدریس پژوهی، ۱ (۱)، ۷۳-۸۰.
- رحمانی بلداجی، مریم. (۱۳۹۰). طراحی یک طرح درس مبتنی بر مدل استقرا برای آموزش مفاهیم نهان گرما و تغییر حالت مواد و بررسی میزان اثربخشی آن در افزایش مهارت پرسشگری دانش‌آموزان. (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.
- رشید، خسرو؛ یعقوبی، ابوالقاسم و کرد نوقابی، رسول. (۱۳۹۰). بررسی و مقایسه تأثیر چگونگی طرح پرسش شفاهی کلاسی بر یادگیری درس ریاضی و علاقه به این درس. روانشناسی تربیتی، ۷ (۲۲)، ۱۵۴-۱۲۵.
- سرمه، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۹۵). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگه.
- سلسیلی، نادر. (۱۳۸۵). کاربرد رویکرد حل مسئله در طراحی و تدوین برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره راهنمایی. مطالعات برنامه درسی، ۱ (۳)، ۶۷-۱۰۴.
- شاکری، شیرین. (۱۳۹۰). طراحی الگوی آموزشی مفهوم گرما مبتنی بر کاوشگری سال اول دبستان. (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.
- شعبانی، حسن. (۱۳۹۱). مهارت‌های آموزشی روش‌ها و فنون تدریس. تهران: انتشارات سمت.
- شورت، ادموند سی. (۱۳۹۴). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی (ترجمه محمود مهر محمدی و همکاران). تهران: سمت. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۱ چاپ شده است).
- صالحی، جواد. (۱۳۷۳). تأثیر آموزش روش پرسش و پاسخ هدایت‌شده بر عملکرد مسئله‌گشایی دانش‌آموزان. (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت مدرس، تهران.

صالحی، لیلی؛ کی کاووسی آرانی؛ لیلا و صفرنواده، مریم. (۱۳۹۴). مقایسه روش‌های آموزشی «یادگیری مبتنی بر حل مسئله» و «پرسش و پاسخ» از نظر گرایش دانشجویان رشته بهداشت محیط به تفکر انتقادی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی (راهبردهای آموزشی)، ۲۹(۱)، ۳۵-۴۲.

صفوی، امان‌الله. (۱۳۹۴). روش‌ها، فنون و الگوهای تدریس. تهران: انتشارات سمت. طباطبایی، زهرا و موسوی، مرضیه. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر برنامه‌ی فلسفه برای کودکان در پرسشگری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی (۹-۱۱ ساله) دبستان علوی شهر ورامین. تفکر و کودک، ۱(۲)، ۷۳-۷۵.

غریبی، حسن. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر تفکر انتقادی، تحول اخلاقی و پرسشگری دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان (رساله دکتری). دانشگاه تبریز.

غریبی، حسن؛ ادیب، یوسف؛ فتحی آذر، اسکندر؛ هاشمی، تورج؛ بدری گرگری، رحیم و قلی‌زاده، زلیخا. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر پرسشگری دانش‌آموزان پسر پایه‌ی پنجم ابتدایی شهر سنندج. تفکر و کودک، ۴(۱)، ۷۴-۹۲.

فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۹۴). روش‌ها و فنون تدریس. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز. گنجی، کامران. (۱۳۸۹). بررسی و تحلیل پرسش‌های شفاهی معلمان دوره ابتدایی مدارس سماء دانشگاه آزاد اسلامی. اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۱(۶)، ۱۱۰-۱۰۹.

مرادی، مسعود؛ فردانش، هاشم؛ مهر محمدی، محمود و موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۰). مبانی ویژگی‌های یک الگوی تدریس برای انواع دانش‌روش کاری. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۰(۷)، ۹۵-۱۲۹.

وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی (معاونت قرآن و عترت). (آبان ماه ۱۳۹۵). جزوه مفاهیم سوره صف. پانزدهمین آزمون سراسری قرآن و عترت.

مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۲). بازاندیشی فرایند یادهی - یادگیری و تربیت معلم. تهران: انتشارات مدرسه.

نوشادی، ناصر و خادمی، محسن. (۱۳۹۰). ارزیابی برنامه‌ی درسی رشته مطالعات اجتماعی مراکز تربیت معلم ایران از منظر اندیشه انتقادی. نوآوری‌های آموزشی، ۳۸ (۹)، ۱۰۷-۱۳۴.

هارجی، اون؛ ساندرز، کرسستین و دیکسون، دیوید. (۱۳۹۰). مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی، (ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت). تهران: انتشارات رشد. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۴ چاپ شده است).

Alexander, R.J. (۲۰۰۵). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk*. London: London Borough of Barking and Dagenham.

Berger, W. (۲۰۱۴). *A More Beautiful Question: The Power of Inquiry to Spark Breakthrough Ideas*. USA: Bloomsbury.

Brain, S., (۱۹۹۶). www.emich.edu/publie/askingquestioning.html.

Cojocariu, V. M., & Butnaru, C. E. (۲۰۱۴). Asking question – critical thinking tools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, ۱۲۸, pp ۲۲-۲۸.

Connor, c. o., Michaels, s. (۲۰۰۷). Commentary, When Is Dialogue, Dialogue.? *Human Development Boston University, USA. Qualitative Research Reports in Communication*, ۶ (۱), pp ۳۱-۴۰.

Cory, F. T., Elizabeth, D. A. (۲۰۱۰). Beginning elementary teachers beliefs about the use of anchoring questions in science: A Longitudinal study. *Science Education*, ۹۴, pp ۳۶۵-۳۸۷.

Dewaelsche, S. A. (۲۰۱۵). Critical thinking, questioning and student in engagement in Korean university English courses. *Linguistics and Education*, ۳۲m pp ۱۳۱- ۱۴۷.

Edwards. S. & Bowman. M. A. (۱۹۹۷). Promoting student learning through questioning: A study of classroom questioning. *Journal of excellence in college teaching*. ۷(۲), ۲-۴.

Eggen, Paul. & Kauchak, Don. (۲۰۱۰). *Educational Psychology (fifth edition)*. Pearson. USA.

& Ronkowski. P. (۱۹۸۲). www.id.ucsb.edu/ic/ta/tips/quest/html.

Martin. A. M. & Hand. B. (۲۰۰۹). Factors affecting the implementation of argument in the elementary science classroom. A longitudinal case study. *Research in Science Education*, ۳۹, ۱۷-۳۸.

McKutcheon, G. (۱۹۹۵). *Development the Curriculum White Plains, NY: Longman*.

Mercer, N. Littleton, K. (۲۰۰۷). *Dialogue and the development childrens thinking*. Routledge: London.

- Satter. Bull. Kay; Montgomery. Diane; & Kimball. Sarah. L. (۲۰۰۲). Questioning Techniques; www.oir.uiue.edu/did/booklets/question.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (۲۰۱۳). Using Multivariate Statistics, ۶th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Walshe, N. (۲۰۱۳). Exploring and developing childrens understandings of sustainable development With dialogic diaries: childrens Geographies, ۱۱ (۱) pp ۱۳۸-۱۵۲.
- Worthy, J. Chamberlain, k.Peterson, K. Sharp, C. Shih, P. (۲۰۱۲). The Importance of Read- Aloud and Dialogue in and Era of Narrowed Curriculum: An Examination of Literature Discussions in a second-Grade Classroom, Literacy Research and Instruction, ۵۱(۴) pp ۴۸-۵۷.