



سومین همایش ملی روانشناسی تعلیم و تربیت و سبک زندگی

ISC

3rd National Conference on Psychology, Education and Lifestyle

دانشگاه پیام نور استان قزوین

اثر بخشی آموزش مبتنی بر الگوی مفهوم محور بر رشد مهارت حل مسئله در درس علوم ابتدایی

حمید جمالی گله^۱، خالد احمدی کیا^۲

۱-آموزگار اداره آموزش و پرورش شهرستان کوهرننگ استن چهارمحال و بختیاری

۲-آموزگار اداره آموزش و پرورش شهرستان کوهرننگ استان چهارمحال و بختیاری

چکیده

هدف از این پژوهش، اثربخشی آموزش مبتنی بر الگوی مفهوم محور بر رشد مهارت‌های حل مسئله در علوم ششم ابتدایی بود. روش مطالعه شبه آزمایشی و از طرح گروه‌های نامعادل با پیش آزمون- پس آزمون استفاده شد. ۴۵ دانش آموز از دو کلاس یکی از دبستان های شهر بندرعباس در این پژوهش مشارکت داشتند که از طریق روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند (۲۴ نفر گروه آزمایش و ۲۱ نفر گروه کنترل). گروه آزمایش از طریق الگوی مفهوم محور و گروه کنترل از طریق روش تدریس سنتی و مرسوم آموزش دیدند. مدت این دوره هشت هفته بود. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه حل مسئله پارکر، پرسشنامه تصویری سنجش خلاقیت تورنس فرم A و پرسشنامه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی ASRQ بود که به عنوان پیش آزمون و پس آزمون استفاده شدند. جهت تحلیل داده های آماری از هر دو روش های آمار توصیفی و استنباطی (کوواریانس یک راهه و چند راهه) استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد، دانش‌آموزانی که از طریق الگوی مفهوم محور آموزش دیده بودند نمره حل مسئله در مقایسه با دانش آموزان آموزش دیده با روش تدریس سنتی داشتند.

واژه های کلیدی: الگوی مفهوم محور، حل مسئله، تفکر خلاق، خودتنظیمی.



سومین همایش ملی روانشناسی تعلیم و تربیت و سبک زندگی

3rd National Conference on Psychology, Education and Lifestyle

دانشگاه پیام نور استان قزوین

مقدمه

در دنیای امروز توسعه و پیشرفت جوامع مرهون تربیت هدفمند نیروی انسانی است و این مفهوم به تعریف صحیح اهداف در هر جامعه وابسته است. نظام آموزش و پرورش مثل همه نظامهای دیگر حول اهداف خاص خویش گسترش میابد و هدف آموزش و پرورش سهیم کردن افراد در دانشها و مهارتهای جدید و خلاقانه است. به عبارت دیگر، هدف اصلی که آموزش و پرورش حول محور آن میچرخد آموزش دادن و یا تعلیم است بدین منظور میتوان یادگیری را به عنوان هدفی که آموزش و پرورش در جهت آن تلاش میکند، عنوان کرد (سیف، ۱۳۹۳: ۱۳).

اگر چه سوق دادن مدرسه و معلم به جانب اهداف آموزش و پرورش و تلاش در جهت تشریح این اهداف، انتزاعی و آرمانگرایانه است، ولی نحوه عمل معلم در کلاس اهمیت اساسی دارد (کدیور، ۱۳۹۲: ۹۰).

در فرآیند فعالیتهای آموزشی، معلمان یکی از عناصر اصلی و کلیدی تحول نیروی انسانی محسوب میشوند شایسته است که آنان با بینشی هنرمندانه و اقتضایی محیطی را فراهم سازند که بجای انتقال اطلاعات و تحمیل اندیشه، احساس امنیت، خودکنترلی و خودتحولی را در دانش آموزان تقویت کنند تا آنها بتوانند شخصاً معمار تعلیم و تربیت خود باشند (شعبانی، ۱۳۹۴: ۸۰).

در بین فعالیتهای که برای تعلیم و تربیت دانش آموزان انجام میشود، بیشترین سهم به تدریس معلم در کلاس درس اختصاص مییابد. تدریس فعالیت دوجانبهای است که بین معلم و شاگرد جریان دارد و هدفش یادگیری است. برای آنکه تأثیر معلم به هنگام تدریس و سایر فعالیتهای تربیتی بر شاگردان بیشتر شود باید به دو عامل مسلط باشد؛ یکی نحوه صحیح ارائه درس و دیگری موضوعی که میخواهد تدریس کند (صفوی، ۱۳۹۴: ۶۶).

معلمان بر اساس شناختی که از محیط یادگیری، مبانی آموزشی و یادگیرندگان دارند، به انتخاب یک الگوی تدریس مبادرت میورزند که بواسطه آن در وهله اول نیاز یادگیری فراگیران را ارضا نموده و در مرحله بعدی، تداوم این یادگیری را در فضایی غیر از محیط آموزشی تضمین نماید. الگوی تدریس یک طرح کلی یا الگویی است که دانش آموزان را در امر یادگیری انواع دانشها، نگرشها و مهارتها یاری میدهد و از یک پشتوانه نظری یا فلسفه برخوردار است؛ همچنین در بردارنده مراحل و ویژههای از تدریس است که برای دستیابی به نتایج مطلوب تربیتی طراحی شده است (صفوی، ۱۳۹۴: ۶۷) روشهای تدریس بر اساس ایدئولوژیها و پارادایمهای فلسفی شکل میگیرند. هر الگویی از حیث منطق و اساس فلسفی و هدفهایی که برای آن در نظر گرفته شده است با سایر الگوها فرق دارد. اما هر الگو از نظر نیاز به ایجاد انگیزه در دانش آموزان، تعریف انتظارات یا گفتگو درباره مباحث، با سایر الگوهای تدریس وجه اشتراک دارد. جویس و ویل^۱ (۱۹۹۲) با ایجاد یک طبقه بندی برای الگوهای تدریس بطور کلی روشهای تدریس را در چهار خانواده ۱- الگوهای پردازش اطلاعات ۲- الگوهای رفتاری ۳- الگوهای

^۱ Joyce & Weil

سومین همایش ملی
روانشناسی
تعلیم و تربیت و سبک زندگی

3rd National Conference on Psychology, Education and Lifestyle

دانشگاه پیام نور استان قزوین

اجتماعی ۴- الگوهای فردی، تقسیم کرده‌اند. الگوی تدریس مفهوم محور یکی از اعضای خانواده الگوی پردازش اطلاعات است (صفوی، ۱۳۹۴: ۶۸).

این الگو با ماهیت سه بُعدی خود که در نتیجه افزودن بُعد مفهوم به برنامه‌های درسی و آموزش حاصل شده است و با بذل توجه ارزشمند به واقعیتها، از آنها به عنوان ابزارهایی برای دستیابی به فهم عمیق مفاهیم و اصول قابل انتقال، استفاده میکند. برنامه درسی در شکل سنتی تنها در دو بُعد واقعیت و مهارت طراحی و تدوین میشوند و از آنجایی که از دانش آموزان انتظار می‌رود در پایان اجرای هر برنامه درسی به درک مفهومی نائل شوند، دستیابی به این مهم بدون استفاده از الگوی تدریس مفهوم محور، دانش آموزان را با مشکل در یادگیری مواجه می‌سازد (اریکسون، ۱۳۹۱: ۵۵).

آموختن مفهوم در حقیقت مستلزم تعدادی الگوهای مختلف است. الگوی تدریس مفهوم محور در درجه اول برای آموزش اندیشه‌های کلیدی که بنیادهای سطوح بالای اندیشیدن را برای دانش آموزان تشکیل میدهند و امکان تفاهم متقابل و برقراری ارتباط را برای آنان فراهم می‌سازند، بوجد آمده‌اند.

با توجه به مطالب عنوان شده و به دلیل وجود مشکلاتی در فراگیری دانش علوم در سال‌های نخستین آموزش‌ها، لزوم انجام پژوهش‌های کاربردی بیشتر و جستجوی راه‌هایی برای کاستن از مشکلات در این زمینه احساس می‌شود. این تحقیق نیز اثر بخشی طراحی آموزش مبتنی بر الگوی مفهوم محور بر رشد مهارت‌های حل مسئله در درس علوم پایه ششم ابتدایی را بررسی می‌کند.

روش تحقیق

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر الگوی تدریس مفهوم محور بر رشد مهارت‌های حل مسئله در درس علوم در دانش آموزان پایه ششم ابتدایی است. بر این اساس، این پژوهش از لحاظ هدف جزء پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ شیوه اجرا یک مطالعه شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون و گروه کنترل می‌باشد؛ که در آن، تأثیر طراحی الگوی تدریس مفهوم محور (متغیر مستقل) بر رشد مهارت‌های حل مسئله در درس علوم پایه ششم ابتدایی در دو گروه کنترل و آزمایشی، در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مورد بررسی قرار گرفته است. نمودار طرح اجرا شده در ذیل آورده شده است.

گروه	آزمون مقدماتی	متغیر مستقل	آزمون نهایی
آزمایش (E)	T_1	X	T_2
گواه (C)	T_1	----	T_2

جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی مدارس دولتی شهر بندرعباس می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل می‌باشند. جهت انتخاب نمونه آماری در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شده است. مدرسه منتخب دارای دو کلاس پایه ششم بود که به طور تصادفی به یک کلاس ۲۴ نفری به عنوان گروه آزمایش و یک کلاس ۲۱ نفری به عنوان گروه کنترل تقسیم شدند. حجم نمونه پژوهش حاضر ۴۵ نفر است. به منظور اجرای الگوی تدریس مفهوم محور و برر سی تأثیر این روش تدریس بر متغیرهای حل مسئله، تفکر خلاق و خودتنظیمی یادگیری در بین دو گروه (آزمایش و کنترل) از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی، محقق با حضور در مدرسه محل تحصیل دانش‌آموزان، با تشکیل گروه‌های آزمایش و کنترل، اطلاعات مورد نیاز جهت نحوه پاسخگویی به پرسشنامه‌ها را در اختیار دانش‌آموزان قرار داده و اقدام به برگزاری دو مرحله آزمون نموده است. لازم به ذکر است که به منظور دستیابی به اهداف مورد نظر در این پژوهش طرح درسی بر مبنای الگوی تدریس مفهوم محور برای درس علوم پایه ششم ابتدایی توسط محقق طراحی و در کلاس مربوطه، به مدت ۸ هفته به گروه آزمایشی ارائه شد و در همان زمان گروه کنترل با استفاده از الگوی سنتی مورد تدریس قرار گرفت. در این پژوهش نتایج حاصل از تغییر میزان متغیرهای مورد نظر، در دو گروه با یکدیگر مقایسه شده است.

به منظور جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش از پرسشنامه حل مسئله پارکر که برای سنجش درک پاسخ دهندگان از رفتارهای حل مسائل تهیه شده، استفاده می‌گردد. همچنین جهت سنجش میزان تفکر خلاق در دانش‌آموزان از پرسشنامه تصویری سنجش خلاقیت تورنس فرم A و نیز برای بررسی میزان خودتنظیمی یادگیری از پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ASRQ استفاده می‌گردد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات در این پژوهش با استفاده از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی شامل تحلیل کوواریانس برای بررسی فرضیه‌های پژوهش با استفاده از نرم افزار SPSS22 انجام گرفته است.

یافته‌ها

در این بخش به منظور بررسی داده‌های حاصل از انجام پژوهش، در ابتدا شاخصهای آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار برای دو گروه محاسبه شده است پس از آن شاخصهای آمار استنباطی جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش براساس آزمونهای آماری محاسبه شده است که در ذیل ارائه میشود.

شاخصهای آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد در هر یک از متغیرهای پژوهش و مؤلفه‌های آن برای دو گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون محاسبه شده است که نتایج آن در جداول ذیل قرار گرفته است.



سومین همایش ملی
روانشناسی
تعلیم و تربیت و سبک زندگی

ISC
کتاب تخصصی همایش
۹۸۱۰-۶۶۶۵

دانشگاه پیام نور استان قزوین

3rd National Conference on Psychology, Education and Lifestyle

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد در متغیر حل مسئله در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
حل مسئله	آزمایش	۲۴	۶۴/۲۹	۱۰/۱۷	۷۵/۰۴	۷/۸۹
	کنترل	۲۱	۶۹/۱۴	۷/۰۰	۶۷/۸۱	۷/۷۶
حس کردن	آزمایش	۲۴	۱۵/۰۴	۳/۴۹	۱۸/۶۳	۲/۷۱
	کنترل	۲۱	۱۶/۴۸	۲/۳۶	۱۵/۴۸	۲/۰۶
شهود	آزمایش	۲۴	۱۶/۴۶	۲/۶۵	۱۹/۱۲	۱/۱۸
	کنترل	۲۱	۱۶/۶۶	۳/۹۵	۱۸/۱۴	۲/۹۷
احساس	آزمایش	۲۴	۱۶/۷۹	۳/۶۱	۱۹/۱۷	۳/۱۸
	کنترل	۲۱	۱۸/۹۵	۳/۱۵	۱۷/۳۳	۲/۹۵
تفکر	آزمایش	۲۴	۱۶/۰۰	۴/۱۸	۱۸/۱۲	۳/۳۰
	کنترل	۲۱	۱۷/۰۴	۲/۴۲	۱۶/۸۵	۲/۸۵

مندرجات جدول ۱ مقادیر میانگین و انحراف استاندارد مقیاس حل مسئله و چهار خرده مقیاس آن را در هر یک از مراحل آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد در متغیر تفکر خلاق در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
تفکر خلاق	آزمایش	۲۴	۱۳۱/۶۶	۲۲/۹۱	۱۴۱/۶۶	۲۳/۲۷
	کنترل	۲۱	۹۶/۰۰	۳۴/۰۰	۹۹/۱۴	۱۸/۱۶
ابتکار	آزمایش	۲۴	۳۲/۶۶	۷/۰۶	۳۵/۹۶	۸/۸۶
	کنترل	۲۱	۲۲/۶۶	۷/۰۴	۲۳/۶۲	۵/۶۵
بسط	آزمایش	۲۴	۴۴/۴۲	۹/۱۸	۴۸/۰۰	۸/۵۲
	کنترل	۲۱	۲۷/۲۸	۱۳/۵۷	۲۷/۳۸	۸/۰۶
انعطاف	آزمایش	۲۴	۲۰/۶۳	۳/۶۳	۲۲/۰۸	۳/۴۱
	کنترل	۲۱	۱۷/۴۸	۶/۵۹	۱۷/۱۹	۴/۰۲
پذیری	آزمایش	۲۴	۳۳/۹۶	۷/۲۴	۳۵/۵۸	۶/۵۶
	کنترل	۲۱	۲۸/۵۷	۱۰/۲۸	۳۰/۹۵	۷/۱۸



سومین همایش ملی روانشناسی تعلیم و تربیت و سبک زندگی

دانشگاه پیام نور استان قزوین

3rd National Conference on Psychology, Education and Lifestyle

ISC

مندرجات جدول ۲ مقادیر میانگین و انحراف استاندارد مقیاس تفکر خلاق و چهار خُرده مقیاس آن را در هر یک از مراحل آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل نشان میدهد.

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد در متغیر خودتنظیمی در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
خودتنظیمی	آزمایش	۲۴	۱۲۴/۴۶	۲۳/۹۹	۱۴۲/۷۹	۲۳/۹۲
	کنترل	۲۱	۱۳۱/۰۹	۲۵/۲۸	۱۳۰/۰۵	۲۷/۳۴
راهبرد حافظه	آزمایش	۲۴	۱۹/۲۵	۴/۷۰	۲۰/۵۰	۶/۱۱
	کنترل	۲۱	۲۱/۹۰	۵/۵۰	۲۰/۲۹	۴۸/۵
هدف‌گزینی	آزمایش	۲۴	۱۰/۷۹	۳/۷۱	۱۳/۰۰	۳/۴۴
	کنترل	۲۱	۱۱/۹۰	۳/۹۰	۱۲/۳۳	۴/۶۷
خود ارزیابی	آزمایش	۲۴	۲۴/۹۶	۵/۹۹	۲۸/۲۵	۵/۶۴
	کنترل	۲۱	۲۶/۴۳	۴/۶۹	۲۶/۰۵	۴/۶۱
کمک‌خواهر	آزمایش	۲۴	۲۵/۹۶	۵/۳۶	۳۰/۵۰	۵/۲۴
	کنترل	۲۱	۲۵/۳۳	۶/۲۱	۲۵/۷۶	۶/۴۳
مسئولیت	آزمایش	۲۴	۱۷/۷۵	۴/۶۴	۲۰/۵۴	۳/۷۸
پذیری	کنترل	۲۱	۱۸/۹۶	۳/۵۷	۱۹/۸۱	۳/۴۶
سازمان	آزمایش	۲۴	۲۵/۷۵	۵/۱۳	۳۰/۰۰	۵/۵۹
دهی	کنترل	۲۱	۲۶/۵۷	۷/۶۳	۲۵/۸۱	۷/۹۳

مؤلفه‌های مقیاس خودتنظیمی

مندرجات جدول ۳ مقادیر میانگین و انحراف استاندارد مقیاس خودتنظیمی و شش خُرده مقیاس آن را در هر یک از مراحل آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل نشان میدهد.

نتایج آمار استنباطی

فرضیه اول پژوهش: بین توانایی مهارت حل مسئله در درس علوم دانش‌آموزانی که با الگوی تدریس مفهوم محور آموزش دیده‌اند، با دانش‌آموزانی که به روش سنتی آموزش دیده‌اند، تفاوت معناداری وجود دارد.

برای تحلیل آماری داده‌های مربوط به این فرضیه از تحلیل کوواریانس یک متغیری (ANCOVA) استفاده شد. در این تحلیل میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش با میانگین پس‌آزمون گروه کنترل مقایسه شده و نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر کمکی بکار رفته است. به منظور انجام این تحلیل رعایت شرط همگنی شیبهای رگرسیون لازم است که نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است.



سومین همایش ملی روانشناسی تعلیم و تربیت و سبک زندگی

3rd National Conference on Psychology, Education and Lifestyle

دانشگاه پیام نور استان قزوین

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه برای بررسی همگنی شیبهای رگرسیون در پساآزمون مهارت حل مسئله درس علوم در دو گروه آزمایش و کنترل

منبع	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	Sig
پیش‌آزمون حل مسئله	۱۱۱۵/۸۶۴	۱	۱۱۱۵/۸۶۴	۳۲/۹۵۳	۰/۰۰۰
گروه X پیش‌آزمون	۱۱/۵۱۱	۱	۱۱/۵۱۱	۰/۳۴۰	۰/۵۶۳
خطا	۱۳۸۸/۳۳۸	۴۱	۳۳/۸۶۲		
کل	۲۳۴۳۴۹/۰۰۰	۴۵			

همانطور که در جدول ۴ مشاهده میشود، تعامل بین گروه و پیش‌آزمون مهارت حل مسئله معنی‌دار نیست. به عبارت دیگر، دادهها از فرضیه همگنی شیبهای رگرسیونی پشتیبانی میکنند ($P=۰/۵۶۳$ و $F_{(۱,۴۵)}=۰/۳۴۰$).

بحث و نتیجه گیری

هدف کلی از انجام این پژوهش اثر بخشی طراحی آموزش مبتنی بر الگوی مفهوم محور بر رشد مهارتهای حل مسئله، تفکر خلاق و خودتنظیمی یادگیری در درس علوم پایه ششم ابتدایی در مقایسه با روش معمول و سنتی میباشد. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی مدارس عادی آموزش و پرورش شهرستان بندرعباس بودند. که از میان آنان ۴۵ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش (۲۴ نفر) و کنترل (۲۱ نفر) تقسیم شدند. به منظور آزمون فرضیههای پژوهش از پرسشنامههای حل مسئله پارکر، تفکر خلاق تورنس فرم A و نیز خودتنظیمی تحصیلی استفاده شد. در ادامه به بحث و تبیین یافته‌ها خواهیم پرداخت و همچنین یافتههای این پژوهش با پژوهشهای گذشته مورد مقایسه قرار میگیرد.

فرضیه: بین توانایی مهارت حل مسئله در درس علوم دانش‌آموزانی که با الگوی تدریس مفهوم محور آموزش دیده‌اند، با دانش‌آموزانی که به روش سنتی آموزش دیده‌اند، تفاوت معناداری وجود دارد.

برای آزمون این فرضیه از تحلیل کوواریانس یک متغیر استفاده شد، نتایج پژوهش نشان داد که بین نمرات مهارت حل مسئله دانش‌آموزانی که به روش مفهوم محور آموزش دیده‌اند با دانش‌آموزانی که به روش سنتی آموزش دیده‌اند، تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین آموزش علوم به روش مفهوم محور در مقایسه با روش معمول و سنتی در مهارت حل مسئله دانش‌آموزان مؤثر بوده است. اگر چه در این راستا سابقه چندان پژوهشی در دست نیست، اما به صورت غیر مستقیم یافتههای حاضر با مبانی نظری و پژوهشی موجود در زمینه ارتباط بین استفاده از الگوی تدریس مفهوم محور و تغییرات مثبت در عملکرد تحصیلی در پژوهشهای بوممتو و سانو (۱۹۹۶)، ادوارد (۲۰۰۲) و ویلبرن و اسمیت (۲۰۰۵)، گدینز (۲۰۰۷)، برادی (۲۰۱۱)، هاردین و ریچاردسون (۲۰۱۲)، نیلسون، نوان، واس و متیوز (۲۰۱۳)، لطیف و دیویونوسامی (۲۰۱۸) و نیز باباپور خیرالدین (۱۳۸۲)،






سومین همایش ملی روانشناسی تعلیم و تربیت و سبک زندگی

دانشگاه پیام نور استان قزوین

3rd National Conference on Psychology, Education and Lifestyle

محمدخانی (۱۳۸۶)، قربان شیروودی و همکاران (۱۳۹۰)، سخنگو (۱۳۹۱)، رحمتپور (۱۳۹۳)، چهاردولی (۱۳۹۳) و یزدانیان (۱۳۹۳)، استاد، پناهی و معمر (۱۳۹۵) هماهنگ و همسواست و با نتایج پژوهش رضایی (۱۳۹۶) ناهمسو می باشد. در تبیین این یافته میتوان به این نکته اشاره کرد که هدف اصلی آموزش، یادگیری مهارت های تفکر، استدلال، سازمان دهی شناخت ها و معیندار ساختن آنها در دانشآموزان است؛ چرا که در نتیجه این عمل است که دانشآموزان می توانند به طریقی بهتر با محیط خود ارتباط برقرار کرده و اطلاعات مربوطه را سامان بخشند. بیشک یکی از مهمترین عوامل در آموزش تفکر به فراگیران استفاده از روش تدریس مناسب است (سیف، ۱۳۸۸: ۱۰۰).

الگوی تدریس مفهوم محور در درجه اول برای آموزش اندیشه های کلیدی که بنیادهای سطوح بالای اندیشیدن را برای دانش آموزان تشکیل میدهند و امکان تفاهم متقابل و برقراری ارتباط را برای آنان فراهم میسازند، بوجود آمده اند. اگرچه این الگوها برای آموختن اطلاعات وسیع به دانش آموزان طراحی نشده است با این وجود، با یادگیری و بکارگیری مفاهیم کلیدی در درون یک رشته یا موضوع خاص، دانش آموزان قادر خواهند بود یادگیری های ویژه را به سطوح بالاتر انتقال دهند. در حقیقت بدون تفاهم و درک متقابل مفاهیم معینی؛ آموزش موضوعات تقریباً ناممکن است (صفوی، ۱۳۹۴: ۶۹).

الگوهای سنتی طراحی برنامه درسی به طور کلی در برقرار کردن تقابل همافزا بین سطوح مفهومی و واقعیتی تفکر ناتوان بوده اند. هنگامی که برنامه درسی و آموزش، دانش آموزان را به پردازش اطلاعات واقعیتی بیشتری از طریق سطوح مفهومی تفکر، ترغیب نمایند، آنها میتوانند اطلاعات واقعیتی بیشتری را بخاطر بسپارند؛ به سطوح عمیقتری از درک و فهم نائل شوند و انگیزه فزایندهای برای یادگیری پیدا کنند. از سوی دیگر، الگوهای سنتی طراحی برنامه درسی فاقد یک پایگاه اطلاعاتی با ساختار مفهومی قوی هستند؛ به همین علت تدریس و یادگیری سطحی را موجب میشوند. مهمتر آنکه، هر دیسیپلینی یک ساختار مفهومی ذاتی دارد؛ همچنان که پایگاه اطلاعات در دیسیپلین گسترش مییابد، اهمیت نقش این ساختارهای مفهومی در الگوسازی، دسته بندی و پردازش اطلاعات جدید نیز بهطور فزایندهای آشکار میشود. هر قدر سطح اطلاعات واقعیتی افزایش مییابد، سطح بالاتری از تجرید و انتزاع برای سازماندهی و پردازش اطلاعات ضرورت پیدا میکند (اریکسون، ۱۳۹۱: ۴۰).

از طرفی، در نظریه گانیه (۱۹۸۵)، حل مسئله، یادگیری قاعده سطح بالاتر^۱ نام گرفته است. طبق این نظریه، یادگیرنده از ترکیب قاعده های ساده، قاعده های سطح بالاتری درست میکند که این خود منجر به حل مسئله میشود بنابراین، در حل مسئله یادگیری های قبلی فرد، بویژه قواعد یا اصولی که او قبلاً آموخته است، باید به طریقی تازه با هم ترکیب شوند (سیف، ۱۳۹۲: ۳۸۲). بنابراین میتوان گفت، نحوه ارائه مطالب و انتقال مفاهیم و کیفیت آنها توسط معلم و روشهای تدریس از عوامل مؤثر بر توانایی حل مسئله دانشآموزان میباشد، که معلمان استفاده میکنند. در الگوی مفهوم محور که تأکید بر فعال بودن یادگیرنده در

^۱ Higher order rule





سومین همایش ملی روانشناسی تعلیم و تربیت و سبک زندگی

3rd National Conference on Psychology, Education and Lifestyle

دانشگاه پیام نور استان قزوین

جریان آموزش دارد، دانش با اضافه کردن اطلاعات جدید به آنچه قبلاً آموخته یا ترکیب فهمها به منظور ایجاد روابط مفهومی جدید، ساخته یا آموخته میشود.

منابع

- اریکسون، اچ لین، (۱۳۹۱)، برنامه درسی و آموزش مفهوم محور: رویکردی به پرورش تفکر، مترجمان علی نوری و علی عبدی، تهران، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- امینی، داریوش و افروز، غلامعلی و احدی، حسن، شریفی درآمدی، پرویز و هومن، حیدرعلی، (۱۳۹۰)، مقایسه تأثیر آموزش به شیوه الگوی راهبردی تفکر استقرایی و روش سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم توان ذهنی در درس علوم پایه پنجم شهر همدان، ۱(۲): ۱۸-۱.
- بهرنگی، محمدرضا و نصیری، رحیمعلی، (۱۳۹۴)، تأثیر تدریس علوم تجربی با الگوی مدیریت آموزش بر یادگیری خود راهبر دانش آموزان سال سوم راهنمایی، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۴): ۲۴-۱۳.
- بیابانگرد، اسماعیل، (۱۳۹۳)، روانشناسی تربیتی (روانشناسی آموزش و یادگیری)، تهران، ویرایش.
- چهاردولی، ایوب، (۱۳۹۳)، بررسی تأثیر آموزش به شیوه دریافت مفهوم بر یادگیری دانش آموزان در درس علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی، پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.
- درویشیازگله، مختار و رشیدی، زهرا، (۱۳۹۲)، طراحی الگوی تدریس مفهوم محور در درس علوم و بررسی نقش آن بر مهارتهای تفکر (خلاق، انتقادی) دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی، مجله تدریس پژوهی، ۱(۱): ۷۳-۸۰.
- رحمتپور، یاسمن، (۱۳۹۳)، ارائه درس افزار مبتنی بر الگوی دریافت مفهوم و تأثیر آن بر میزان یادگیری و یادداری درس زبان انگلیسی، پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.
- سیف، علی اکبر، (۱۳۸۹)، روشهای یادگیری و مطالعه، تهران، دوران.
- سیف، علی اکبر، (۱۳۹۳)، روانشناسی پرورشی نوین؛ روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران، دوران.
- شعبانی، حسن، (۱۳۹۴)، مهارتهای آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس)، تهران، سمت.
- صفوی، امان اله، (۱۳۹۴)، کلیات روشها و فنون تدریس (متن کوتاه)، تهران، معاصر.
- عبدی، علی و ملابیکگی، آذر، (۱۳۹۵)، تأثیر آموزش مبتنی بر الگوی مفهوم - محور در درس علوم تجربی بر میزان تفکر خلاق و پیشرفت درسی، نخستین همایش ملی برنامه ریزی و تحول نظام آموزشی، قم، دانشگاه پیام نور استان قم، https://www.civilica.com/Paper-PDES۰۱-PDES۰۱_۰۹۹.html
- کدیور، پروین، (۱۳۹۴)، روانشناسی تربیتی، تهران، سمت.



کرامتی، محمدرضا و حسینی، بیبی مریم، (۱۳۸۷)، تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس فیزیک، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۸(۲): ۱۶۵-۱۴۷.

یزدانیان، طاهره، (۱۳۹۳)، مقایسه اثربخشی روش تدریس مبتنی بر شیوه دریافت مفهوم و روش تدریس ساخت گرای بر میزان انگیزش پیشرفت، عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه، پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

Brady, D. (۲۰۱۲). Using Quality and Safety Education for Nurses (QSEN) as a pedagogical structure for course redesign and content. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, ۸(۱), ۱-۱۸. doi: ۱۰.۲۲۰۲/۱۵۴۸-۹۲۳x.۲۱۴۷.

Bredderman, T. (۱۹۸۱) Elementary school process curricula: A meta-analysis ERIC Document Reproduction Servicemen ۱۷۰-۳۳۳.

Edwards, P, A. (۲۰۱۵). The Effects of a Concept-Based Curriculum on Nursing Students' NCLEX-RN Exam Scores. COLLEGE OF EDUCATION Ph.D. Thesis. Walden University.

El- Nemr, M.A. (۱۹۷۹). Meta-analysis of the outcomes of teaching biology as inquiry. Boulder: University of Colorado.

Giddens, J. F., & Brady, D. P. (۲۰۰۷). Rescuing nursing education from content saturation: The case for a concept-based curriculum. *Journal of Nursing Education* ۴۶(۲), ۶۵-۶۹. Retrieved from <http://www.healio.com/nursing/journals/jne>

Giddens, J. F., & Morton, N. (۲۰۱۰). Report card: An evaluation of a concept-based curriculum. *Nurse Educator Perspectives* ۳۱(۶), ۳۷۲-۳۷۷. <http://dx.doi.org/۱۰.۱۰۴۳/۱۵۳۶-۵۰۲۶-۳۱,۶,۳۷۲>

Hardin, P. K., & Richardson, S. J. (۲۰۱۲). Teaching the concept curricula: Theory and method. *Journal of Nursing Education*, ۵۱(۳), ۱۵۵-۱۵۹. Doi: ۱۰,۳۹۲۸/۰۱۴۸۴۸۳۴-۲۰۱۲۰۱۲۷-۰۱

Herinckx, H., Munkvold, J. P., Winter, E., & Tanner, C. A. (۲۰۱۴). A measure to evaluate classroom teaching practices in nursing. *Nursing Education Perspectives* ۳۵(۱), ۳۰-۳۶. doi: ۱۰,۵۴۸۰/۱۱-۵۳۵,۱.

Hillocks, G. (۱۹۸۷). Synthesis of research on teaching writing. *Educational Leadership*. ۴۴ (۸), ۷۱- ۸۲.

Latife, A & Devi Ponnusamy, L. (۲۰۱۸). Making learning a 'personalized' experience through concept-based curriculum practices: A pathway for school improvement? National Institute Of Education SINGAPORE. ICSEI ۲۰۱۸ ۱۱th

Nielsen, A. (۲۰۰۹). Concept-based learning activities using the clinical judgment model as a foundation for clinical learning. *Journal of Nursing Education*, ۴۸(۶), ۳۵۰- ۳۵۴. Retrieved from <http://www.healio.com/nursing/journals/jne>



Nielsen, A. E., Noone, J., Voss, H., & Mathews, L. R. (۲۰۱۳). Preparing nursing students for the future: An innovative approach to clinical education. *Nurse Education in Practice*, ۱۳, ۳۰۱-۳۰۹. doi:۱۰,۱۰۱۶/j.nepr.۲۰۱۳,۰۳,۰۱۵

Shalley, C. E & Jing Zhou (۲۰۰۸). *Handbook of Organizational Creativity*, Lawrence Erlbaum Associates.

Prince, M. (۲۰۱۴). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, ۹۳(۳), ۲۳۳-۲۳۱.

Taba, H. (۱۹۶۶). *Curriculum Development*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.

Torrance, E. (۱۹۸۹). The Nature of Creativity as Manifest in, this Testing in, Stanberry, Robert J.; *The Nature of Creativity Contemporary Psychological Perspectives*, Cambridge university press.

Torrance, E. (۱۹۸۹). The Nature of Creativity as Manifest in, this Testing in, Stanberry, Robert J.; *The Nature of Creativity Contemporary Psychological Perspectives*, Cambridge university press.