

## یادگیری مسئله‌محور و آموزش تاریخ در مدارس

### (نمونه موردی تدریس پروژه محور)<sup>۱</sup>

کوروش فتحی<sup>۲</sup>

احمد رضا نجفی<sup>۳</sup>

### چکیده

یادگیری مسئله‌محور روشی آموزشی فعال و مبتنی بر سازنده‌گرایی است. سازنده‌گرایی، ریشه در اندیشه‌های علمی و تربیتی دانشمندانی همچون پیاژه، برونر و جان دیویی دارد، و بر نقش فعال یادگیرنده در درک و فهم و ساختن دانش و علم تأکید دارد. حل مسئله معتبرترین فعالیت یادگیری است که دانش‌آموزان می‌توانند انجام دهند. در یادگیری مسئله‌محور، یادگیرنده از طریق توسعه راهبردهای یادگیری فراشناختی، کارکردن در گروه‌های کوچک و حل مسائل واقعی، نقش فعالی در ساخت دانش پیدا می‌کند. درس تاریخ به جهت تأکید بر محفوظات، استفاده افراطی از روش سخنرانی، مشکلات ساختاری و گاه محتوایی کتاب درسی تاریخ از جاذبه اندکی برای تدریس برخوردار است. فراگیران غالباً از ملال‌آور بودن موضوعات تاریخی یاد می‌کنند؛ بنابراین مدرس تاریخ بایستی در پی یک روش مناسب برای آموزش باشد. یادگیری مسئله‌محور از جمله شیوه‌های است که علاوه بر علاقه‌مند نمودن دانش‌آموزان به درس تاریخ در توسعه فهم و سواد تاریخی دانش‌آموزان مؤثر است. سؤال اصلی این پژوهش این است که یادگیری مسئله‌محور را چگونه می‌توان در آموزش تاریخ به کار بست؟ در پاسخ به این سؤال و با استفاده از روش توصیفی و تحلیلی و استناد به تجربه عملی نگارندگان، این نتیجه حاصل آمد که در تدریس تاریخ به روشمسأله

۱. تاریخ وصول: ۱۴۰۰/۰۹/۰۳

تأیید نهایی: ۱۴۰۱/۱۰/۱۲

۲. استادیار گروه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی دانشگاه فرهنگیان - پردیس حکیم فردوسی البرز (نویسنده

مسئول) k.fathi@cfu.ac.ir

۳. مدرس گروه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهدای مکه تهران.

محور موضوعات آموزشی در دل مسئله اصلی تلفیق می‌شوند و تدریس بر اساس مسئله به شیوه عملی می‌تواند اشکال متنوعی داشته باشد. شیوه پروژه محور از جمله این روش‌ها است که به صورت نمونه عملی مورد بررسی قرار گرفته است.

**کلیدواژه‌ها:** روش تدریس، آموزش تاریخ، یادگیری مسئله‌محور، روش سازنده‌گرایی، روش پروژه محور.

## ۱. مقدمه

علم تاریخ با آموزش و تدریس تاریخ تفاوت دارد. چه‌بسا تاریخ‌دانی در علم تاریخ و کشف روابط علی - معلولی و تحلیل و تبیین وقایع تاریخی موفق باشد، اما در آموزش تاریخ چندان توفیقی نداشته باشد، چرا که امر آموزش و تدریس نیازمند به‌کارگیری روش‌ها، فنون و مهارت‌هایی است که شاید یک عالم تاریخ با آن آشنائی نداشته باشد. امروزه آموزش و تدریس تاریخ از بیان صرف وقایع تاریخی به‌ویژه تاریخ سیاسی فاصله گرفته و عرصه‌های جدیدی را می‌آزماید. یادگیری مسئله‌محور یکی از این عرصه‌ها است.

یادگیری مسئله‌محور،<sup>۱</sup> روشی آموزشی فعال و مبتنی بر سازنده‌گرایی<sup>۲</sup> است. سازنده‌گرایی، ریشه در اندیشه‌های علمی و تربیتی دانشمندانی همچون پیاز<sup>۳</sup>، برونر<sup>۴</sup> و به‌ویژه جان دیوئی<sup>۵</sup> دارد، و بر نقش فعال یادگیرنده در درک و فهم و ساختن دانش و علم تأکید دارد. پیاز<sup>۶</sup> معتقد است که «در آموزش باید دانش‌آموزان را فعال کرد و آموزش آنان باید با تأکید بر انگیزش‌های درونی آنان و توجه به آموخته‌های پیش‌نیاز برای یادگیری مطالب جدید، انجام شود» (نوروزی، رضوی، ۱۳۹۷: ۴۲). در این تعریف، فرایند یادگیری از اهمیت بیشتری نسبت به موضوع یادگیری برخوردار است. به عقیده سانتراک<sup>۷</sup>، سازنده‌گرایی «گونه‌ای از یادگیری است که فعال بودن یادگیرنده در ساختن دانش و فهم در آن مورد تأکید است. یادگیرندگان فعالانه دانش می‌سازند» (santrock, 2012: 67)؛ بنابراین سازنده‌گرایی یک دیدگاه روان‌شناختی و فلسفی است که طبق آن افراد بیشتر آنچه را که یاد می‌گیرند و می‌فهمند خود می‌سازند و شکل می‌دهند. به‌طور کلی، سازنده‌گرایی یک

- 
1. Problem Based Learning (PBL)
  2. Constructivism
  3. Jean Piaget
  4. Jerome Bruner
  5. John Dewey
  6. W. Santrock

شناخت‌شناسی و یک نظریه یادگیری است که در قیاس با نظریه‌های شناخت‌شناسی و یادگیری گذشته، یک تبیین تازه از ماهیت دانش و چگونگی یادگیری انسان به دست می‌دهد. بر مبنای این دیدگاه انسان‌ها درک و فهم و دانش تازه خود را از راه تعامل بین آنچه از قبل می‌دانند و باور دارند با اندیشه‌ها، رویدادها و فعالیت‌هایی که با آنها روبرو می‌شوند، می‌سازند (برزگر بفرویی و دیگران، ۱۳۹۲). در دیدگاه طراحی سازنده‌گرا به جای تأکید بر رعایت مراحل مشخص برای طراحی، بر توجه به اصولی مانند گنجاندن یادگیری در زمینه‌های مربوط و واقعی، گنجاندن یادگیری در تجارب اجتماعی، تشویق تملک و داشتن نظر در فرایند یادگیری، ارائه تجربه فرایند ساختن دانش، تشویق به خودآگاهی از فرایند ساختن دانش، ارائه تجربه و تقدیر از دیدگاه‌های مختلف، و تشویق به استفاده از انواع روش‌های ارائه، تأکید می‌شود (فردانش، ۱۳۸۷: ۶-۷). دانش اولیه و قبلی یادگیرندگان نقش کلیدی در روش سازنده‌گرایی دارد و البته این آموخته‌ها در طول یادگیری می‌تواند تغییر شکل داده و یا اصلاح شود.

آموزش و تدریس تاریخ در مدارس ایران آن‌گونه که تحقیقات نظری و میدانی نشان می‌دهند، غالباً بر مدار شیوه سنتی مبتنی بر سخنرانی مستقیم و یا شیوه‌های محدود مبتنی بر پرسش و پاسخ است. در شیوه پرسش و پاسخ نیز غالباً آن‌گونه که گادامر می‌گوید، معلم مهارت لازم برای طرح پرسش حقیقی ندارد (Gadamer, 1994:362). این امر از آنجا اهمیت دارد که مبنای اصلی در روش تدریس مسئله‌محور، داشتن مهارت در طرح سؤال یا مسئله است؛ بنابراین سؤالی که در این پژوهش مطرح می‌شود این است که: یادگیری مسئله‌محور را چگونه می‌توان در آموزش تاریخ بکار بست؟ نتایج این پژوهش که با روش توصیفی - تحلیلی و به شیوه کیفی صورت گرفته نشان می‌دهد که در تدریس تاریخ به‌ویژه در دوره

متوسطه می توان با روش هایی متنوع و مبتنی بر مسئله از جمله شیوه پروژه محور، منبع محور، تکلیف محور و حتی بدیعه پردازی تدریس اثربخشی داشت.

## ۱-۱. پیشینه پژوهش

در مورد رویکرد مسئله‌محور در آموزش تاریخ پژوهش مستقل در خوری انجام نشده است، اما در مورد یادگیری مسئله‌محور و نیز شیوه‌های نوین آموزش تاریخ پژوهش‌های متعددی انجام شده است. کرمی و عطاران (۱۳۹۱) در پژوهشی شبه تجربی از دانشجومعلمان مرکز تربیت‌معلم شهید باهنر همدان نتیجه می‌گیرند که تلفیق یادگیری مسئله‌محور با فناوری اطلاعات و ارتباطات (فوا) در بالارفتن عملکرد دانشی و مهارتی دانشجومعلمان تأثیرگذار است. نویل<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) در مقاله «آموزش مبتنی بر مسئله و چهل سال آموزش پزشکی» ضمن بررسی تاریخچه این شیوه آموزش و عملکرد کاربردی آن نتیجه می‌گیرد که با وجود اختلاف نظر در مورد محاسن این شیوه آموزش، فارغ‌التحصیلان برنامه‌های درسی PBL در مقایسه با فارغ‌التحصیلان برنامه‌های درسی بیشتر، شایستگی‌های حرفه‌ای معادل یا برتر را نشان می‌دهند. نوحی و دیگران (۱۳۹۱) در مقاله «تجارب یادگیری مشارکتی در آموزش مسئله‌محور: یک مطالعه کیفی» به این نتیجه رسیده‌اند که تجربیات دانشجویان، بیانگر ضعف مهارت‌های کارگروهی و یادگیری مشارکتی است. از این رو، حمایت سیستم آموزشی و مدرسین در توسعه زمینه یادگیری مشارکتی و بستر مناسب برای استفاده از مزایا و فواید ارزنده روش آموزش مبتنی بر حل مسئله ضروری است. عالی و دیگران (۱۳۹۷) با بررسی پژوهش‌های انجام شده در سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۶ در مورد یادگیری مسئله‌محور نتیجه می‌گیرند که یادگیری مسئله‌محور بر حیطه‌های مختلف یادگیری تأثیر معنادار داشته و با افزایش سطح آموزش یا پایه تحصیلی یادگیرندگان این شیوه اثربخش‌تر بوده است. رفیعی (۱۳۸۱) نیز معتقد است که تدریس امری پیچیده است که نیاز به چارچوبی معین دارد و در صورت عدم وجود یک چارچوب مشخص، عقاید ذهنی و شخصی بر امر آموزش حاکم می‌شود. به عقیده او نظریه‌های آموزش و یادگیری، چارچوب مدونی

را برای آموزش فراهم می‌کنند. او در مقاله خود، دو نظریه ساخت‌گرا و یادگیری اجتماعی را توصیف کرده و کاربرد آن‌ها را در کلاس درس توضیح می‌دهد. به گفته توماس (2000) در رویکرد مسئله‌محور (PBL) انواع متفاوتی از روش‌ها شامل مبتنی بر چالش، مبتنی بر مشکل، مبتنی بر مکان، مبتنی بر طراحی و مبتنی بر فعالیت وجود دارد. رایلس بک<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) مسئله‌محوری را فرصت یادگیری برای جذب فراگیران با تنوع فرهنگی زیاد، می‌داند.

## ۲-۱. روش انجام پژوهش

این پژوهش یک تحقیق کیفی است که با رویکرد توصیفی - تحلیلی و با استفاده از منابع کتابخانه‌ای صورت گرفته و علاوه بر آن تجارب عملی نگارندگان در زمینه تدریس مسئله‌محور، به‌عنوان تبیین‌کننده موضوع، مورد توجه قرار گرفته است.

## ۲. بحث و بررسی

### ۲-۱. شاخصه‌های یادگیری مسئله محور

یادگیری مسئله محور یکی از مهم‌ترین و اثرگذارترین شیوه‌های آموزشی در حوزه یاددهی - یادگیری در طول ۴۰ سال اخیر بوده است. دلایل عمده برای اثربخشی و توانمندی یادگیری مسئله محور، دایر بودن این نوع یادگیری بر انواع اصول یادگیری فعال است؛ اصولی نظیر همیاری، بازخوردگیری و تناسب با ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان. یادگیری مسئله محور سبب می‌شود دانش‌آموزان اصول بنیادین موضوع درسی را در بافتی که نیاز به حل مسئله را تجویز می‌کند، فراگیرند. طی یادگیری مسئله محور، یادگیرندگان فرصت می‌یابند به تمرین پرداخته، آموخته‌هایشان را به کار ببندند و از مهارت‌های فرایندی حل مسئله، برقراری ارتباط بین شخص، گروه‌سازی، خودارزیابی، توانایی هماهنگی با تغییر بهره گیرند.

یادگیری مسئله محور قابل کاربرد در موضوعات متنوع درسی است. به کاربردن مسئله به عنوان نقطه تمرکز یادگیری، ایده‌ای است که با الگوی یادگیری مسئله-محور حمایت شده است. بر اساس این الگو، یادگیری در حین حل کردن یک مسئله اصیل و معنادار ایجاد می‌شود. مسئله، به یک سؤال یا مسئله‌ای اطلاق می‌شود که نامشخص است و بنابراین باید مورد بررسی قرار گیرد. حل مسئله یک فعالیت اصلی شناختی تلقی می‌شود (Jonassen;2011: 1-2). به عقیده مور، روش حل مسئله، در پی به دست آوردن یک راه حل صحیح یا پیشنهاد کاربردی نیست بلکه بر فرایند بررسی مسئله تأکید دارد (Moore;2009 : 11). روش یادگیری مبتنی بر حل مسئله بر اساس اینکه در آموزش بر چه گام‌هایی تأکید می‌شود بر سه نوع است: ۱ پژوهش هدایت شده - شامل مرحله تعریف مسئله و تصمیم‌گیری برای چگونه بررسی کردن آن (۲) پژوهش تعدیل یافته - شامل تعریف مسئله و بررسی روش گردآوری اطلاعات درباره آن (۳) پژوهش باز - شامل تعریف مسئله و طراحی



روش‌هایی برای کسب اطلاعات (عالی و دیگران، ۱۳۹۷: ۷۸). میشر<sup>۱</sup> روش حل مسئله را تکنیکی می‌داند که در آن مسئله‌ها همچون یک بافت انگیزشی برای یادگیری اصیل و موقعیتی نقش ایفا می‌کنند. هدف این فرایند کاربرد اطلاعات است نه حفظ حقایق. در یک موقعیت اصیل دانش‌آموزان با یک مسئله مواجه می‌شوند (مانند یک فیلم، مقاله تخصصی یا اخبار روزنامه). آنها در گروه‌های کوچک شروع به کار می‌کنند، ایده‌ها و دانش موجود مربوط به مسئله را سامان‌دهی کرده، درباره راه‌حل‌های ممکن بحث کرده، در صورت نیاز اطلاعات جدید جمع‌آوری می‌کنند و مجدد گرد هم می‌آیند و دانش تازه را به اشتراک می‌گذارند؛ سپس راه‌حل تولید می‌کنند و اگر نیاز باشد فرایند را تکرار می‌کنند تا مسئله به طور رضایت‌بخشی حل شود (عالی و دیگران: ۸۲ و ۳۳-۳۴: Mishra;2007). هرچه تکلیف حل مسئله به زندگی واقعی نزدیک‌تر باشد، یادگیری معنادارتر است. نکته عملکردی مهم در جریان حل مسئله، میزان توانمندی‌های دانش‌آموزان است که معلم باید بداند توانمندی‌های آنان دارای محدودیت‌هایی است. شناخت این محدودیت‌ها در حصول به نتیجه یعنی حل مسئله، بسیار مهم است. جورج پولیا<sup>۲</sup> فرایند حل مسئله را در ۴ گام اساسی خلاصه می‌کند:

(۱) درک مسئله یعنی آنچه خواسته می‌شود و اینکه آیا در مورد آن به‌اندازه

کافی اطلاعات وجود دارد.

(۲) برنامه‌ریزی و طراحی

(۳) اجرای طرح

(۴) ارزیابی اثربخشی آن (Jonassen, 2011: 4).

1. Mishra.R.C

2. George Polya

آن گونه که تحقیقات نویل<sup>۱</sup> نشان می‌دهد طرفداران و مخالفان در مورد شایستگی بنیاد شناختی رویکرد PBL اختلاف نظر دارند، اما، با وجود این، شواهدی وجود دارد که فارغ‌التحصیلان برنامه‌های درسی PBL شایستگی‌های حرفه‌ای معادل یا برتری را در مقایسه با فارغ‌التحصیلان برنامه‌های درسی سنتی نشان می‌دهند (Neville;2009:1).

به عقیده جاناسن<sup>۲</sup> حل مسئله، معتبرترین فعالیت یادگیری است که دانش‌آموزان می‌توانند انجام دهند. کارل پوپر<sup>۳</sup> ادعا می‌کند همه زندگی مشکل‌ساز است و مردم به طور مداوم در حال حل کردن مشکلات روزمره، شخصی و حرفه‌ای خویش‌اند و البته هیچ‌کس در مورد مسائل شخصی و حرفه‌ای فقط با به‌خاطر سپردن اطلاعات و یا انجام‌دادن امتحانات موفق نمی‌شود. او مهارت حل مسئله را اصل ضروری در قرن ۲۱ دانسته و دانش ساخته شده در زمینه حل مسئله را به جهت درک بهتر و امکان انتقال بیشتر، بااهمیت می‌داند (Jonassen: 17).

در یادگیری مسئله‌محور، یادگیرنده از طریق توسعه راهبردهای یادگیری فراشناختی، کارکردن در گروه‌های کوچک و حل مسائل واقعی، نقش فعالی در ساخت دانش پیدا می‌کند (کرمی و دیگران، ۱۳۹۱: ۱۵۴). نقش معلم در این نوع یادگیری، آسان‌سازی فرایند ساخت دانش به‌وسیله دانش‌آموزان است. او مشاهده‌کننده، سؤال‌کننده و ارائه‌دهنده مسئله بر اساس سرفصل‌ها و عناوین کتاب درسی است. او هدایت‌کننده و همگام دانش‌آموزان در جریان حل مسئله است و در ضمن مقدمات و برخی امکانات لازم برای کاوشگری دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. در جهان امروز و گفتمان‌های فرامدرن که در اصل آموزش و یادگیری را امری برساخته و خودساخته می‌دانند هر فرد باید دانش خویش را خود به‌تنهایی بنا کند. شاهد این مدعا در نظریه «ساختن‌گرایی» یا «سازنده‌گرایی» است که می‌گوید

1. Alan.J. Neville
2. Jonassen. D.H
- 3.karl Popper

یادگیری واقعی زمانی رخ می دهد که یادگیرنده خود سازمان دهنده و بناکننده دانش خویش باشند (کریمی، ۱۳۹۰: ۵۷).

طرح مسئله و تدریس به شیوه مسئله محوری موجب بروز تبادل واقعی میان یادگیرنده و یاددهنده شده و حتی اگر شرایط مانع مشارکت فراگیران شود باز وجه انفعالی آموزش شکسته می شود (Stearn;1993: 101). دانش آموزان فعالانه در فرایند یادگیری درگیر می شوند و به جذب اطلاعات می پردازند. یادگیری فعال، یادگیری خلاق و یادگیری اجتماعی سه سطح یادگیری مؤثری است که از این شیوه تدریس به دست می آید.

## ۲-۲. شاخصه های آموزش تاریخ

تاریخ را گاه بیانگر وقایع گذشته گفته اند و گاهی آن را علم مطالعه و بررسی حوادث و وقایع تاریخی. در شکل اول بیان محتوای وقایع فارغ از هر نوع گزینش، نقد و تحلیل یا تبیین مدنظر است، اما در تعریف دوم، مطالعه و پژوهش در وقایع گذشته نیازمند داشتن ذهن نقاد، شناخت ابزارهای تبیین و روشمند بودن مطالعه گذشته است. اگر تعریف دوم را بپذیریم آنگاه می توانیم تاریخ را علم بدانیم. زیرا علم علاوه بر تولید معرفت، نیازمند ابزار و کاربرد آن ابزار برای وصول به حقیقت می باشد. چرا محمود غزنوی به هندوستان حمله کرد؟ چرا مدارس نظامیه ساخته شد؟ چرا کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ به وقوع پیوست؟ و چراهایی از این دست، نیاز به یک مهارت و دانشی فراتر از نقل ساده حوادث دارد. بسیاری از وقایع تاریخی حاصل علت یا سلسله علل است و تحقیق در علّیت وقایع، وظیفه مورخ است. البته همان گونه که توین بی<sup>۱</sup> یادآوری می کند به مانند بسیاری علوم دیگر در تاریخ نیز برخی پدیده ها اتفاقی به وقوع می پیوندد؛ اما برخلاف علوم طبیعی، مورخ چون نمی تواند

1. Arnold Joseph Toynbee

یقین یابد که کدام واقعه معنادار و نظم‌پذیر است و کدام عبث و اتفاقی پس همه را با هم به کار می‌گیرد.

پایه‌های دانش معلمان مبتنی بر دو نوع دانش است: دانش محتوایی یعنی آنچه باید تدریس شود و مهارت تدریس یعنی چگونه تدریس کنیم یا چگونه محتوای در دسترس را آموزش دهیم. درس تاریخ به جهت تأکید بر محفوظات، استفاده افراطی از روش سخنرانی، مشکلات ساختاری و گاه محتوای کتاب درسی تاریخ از جاذبه اندکی برای تدریس برخوردار است. فراگیران غالباً از ملال‌آور بودن موضوعات تاریخی یاد می‌کنند؛ بنابراین مدرس تاریخ بایستی در پی یک روش مناسب برای آموزش باشد. ویژگی‌های یک روش مناسب برای آموزش تاریخ را می‌توان چنین بیان کرد:

«روش تدریس باید موجب علاقه دانش‌آموزان به درس تاریخ شود. روش تدریس باید در میان دانش‌آموزان ارزش‌های مفید، رفتارهای صحیح و عادت‌های کاری مثبت را نهادینه کند. روش تدریس خوب باید تغییری از جهت تأکید بر شفاهی بودن و یادسپاری به سمت یادگیری از طریق موقعیت‌های هدفمند، عینی و واقع‌گرایانه ایجاد کند. همچنین باید تجارب معلم را با موقعیت کلاسی حقیقی ترکیب کند و... علاقه دانش‌آموزان را بیدار سازد و آن‌ها را توانمند سازد تا تحلیل‌های متفاوتی از وقایع تاریخی به عمل آورند» (احمدی، ۱۳۹۷: ۲۹).

فقر تفکر تاریخی، یکی از مهم‌ترین مشکلات دانش‌آموزان در درس تاریخ است. این امر نتیجه حاکمیت روش‌های سنتی در مدارس می‌باشد. تحقیقات انجام شده در این زمینه بیانگر آن است که: «هنوز بسیاری از معلمان، بیشترین زمان کلاس خود را صرف ارائه مطالب یا شرح سؤال‌هایی می‌کنند که صرفاً جمع‌آوری مجدد حقایق ساده علمی است و فقط یک درصد از زمان صرف شده در کلاس درس را به سؤال‌هایی اختصاص می‌دهند که به پاسخ متفکرانه نیاز دارند» (شعبانی، ۱۳۹۱: ۳۱۵). غالباً آموزش تاریخ در مدارس در سطح یادگیری به یادسپاری و مبتنی بر

حافظه است. به این ترتیب، دانش‌آموزان باید مواد درسی از جمله اسامی، تاریخ حوادث و مکان‌ها را به طور دقیق و بی‌کم‌وکاست به حافظه بسپارند و به یادآورند. از دیگر مشکلات آموزش تاریخ می‌توان به عدم توجه به نظریه یادگیری در تدوین کتب درسی تاریخ، تنوع مطالب و نداشتن ارتباط منطقی بین مطالب از نظر روش‌های یاددهی - یادگیری اشاره کرد. در این شیوه «معلم‌ان اغلب آن‌قدر بر پوشش محتوا یا فعالیت‌های یادگیری متمرکزند که از توجه به اهداف و مقاصد بزرگ‌تری که می‌تواند برنامه درسی را هدایت کند، باز می‌مانند» (آقازاده، ۱۳۹۵: ۱۹). واضح است که این سطح از یادگیری، پائین‌ترین و سطحی‌ترین میزان یادگیری را فراهم می‌کند. در حالی که در تفکر تاریخی معلم در تدریس به بیان تفاوت‌ها و شباهت‌ها، یافتن دلایل و علت‌ها، احتمال دادن، مقایسه کردن، تمیز قائل شدن، پیش‌بینی کردن، ارزیابی کردن حوادث و رخدادها و ایجاد ارتباط بین مباحث مطرح شده با مسائل روز و تشویق تفکر تحلیل‌گرایی و پرهیز از حفظ کردن وقایع پرداخته تا در نهایت فراگیران به یک قضاوت علمی و تاریخی دست یابند. فهم یک موضوع تاریخی زمانی میسر است که فراگیر بتواند با اعتمادبه‌نفس آن را برای دیگران توضیح دهد. توانایی تفکر و حل مسئله مستلزم دانشی است که قابل کسب و پردازش باشد، در چنین شرایطی بر طرح سؤالات و مسائلی تأکید می‌شود و از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که از دانش و مهارت‌های کنونی خود در کسب دانش استفاده نمایند. دانش‌آموزان با مطالعه رویدادهای گذشته بایستی علاوه بر کسب دانش و درک مفاهیم تاریخی، استعداد و مهارت‌های پژوهش و کاوشگری‌شان را شکوفا نموده تا بتوانند با طرح پرسش‌ها و مسئله‌یابی و جستجوی شواهد و منابع دیدگاهی وسیع در خصوص گذشته در پیوند با حال و آینده به دست آورند.

یادگیری تاریخ کاری پیچیده است. تحقیقات شناختی انجام شده از سال ۱۹۸۰، بیشتر آن در بریتانیای کبیر و آمریکای شمالی، نشان داده است که یادگیری و درک تاریخ بسیار دشوارتر از تصور قبلی است. قبل از دهه ۱۹۸۰ عموماً فرض

می‌شد که یک فرایند تدریجی از روایت‌های تاریخی - که حول حوادث، جزئیات، نام‌ها و تاریخ‌های کلیدی (دانش اساسی) برای حافظه ساخته می‌شود، در نهایت به درک محکمی از گذشته منجر می‌شود. باین حال، مجموعه تحقیقات گردآوری شده از سال ۱۹۸۰ نشان می‌دهد که یادگیری تاریخ، اگر می‌خواهد به درک عمیق‌تری منجر شود، نه تنها شامل مطالعه مکرر چنین روایاتی می‌باشد، بلکه شامل به دست آوردن و استفاده از مجموعه‌ای از استراتژی‌های شناختی خاص هم می‌شود. دانش استراتژیک به معنی استفاده از این استراتژی‌ها به عنوان ابزاری است که در آن گذشته یاد گرفته و درک می‌شود. محققان و مربیان غالباً از کاربرد این استراتژی‌های خاص در حوزه کاوش و تفسیر گذشته به عنوان تفکر تاریخی یاد می‌کنند (-). (Van Sledright, 2002: 17).

این سؤال که کدام رویداد تاریخی به اندازه کافی برای تدریس معنادار است همیشه در تدریس تاریخ به عنوان موضوع مدرسه‌ای پرسیده می‌شود. طبق نظر هر تبرگ<sup>۱</sup> تصوّرات تاریخی از طریق به دست آوردن احساس شخصی از شرح واقعی جلوه‌های زندگی، صداها، بوها، چشیدن‌ها و تاروپودها توسعه می‌یابد؛ بنابراین دانش‌آموزان به همه احساس‌هایشان برای به دست آوردن فهم گذشته نیاز دارند. (-). (Hertberg; 1985: 44) تدریس بر اساس مسئله در درس تاریخ به شیوه‌ی عملی می‌تواند اشکال متنوعی داشته باشد. شیوه پروژه محور، منبع محور، تکلیف محور، مسئله محور و حتی بدیعه پردازی از جمله این روش‌ها است. در ادامه نمونه عملی تدریس مسئله محور مبتنی بر طرح درس\* و طرح پروژه مسئله محور بیان می‌شود.

## ۲-۳. یادگیری پروژه محور در آموزش تاریخ

یادگیری پروژه محور<sup>۲</sup> فعالیت‌های پیچیده‌ای هستند بر اساس سؤالات یا مسائل چالش برانگیز که دانش‌آموزان را درگیر کار طراحی، حل مسئله، تصمیم‌گیری و

1. Hertberg

2. Project-based learning

فعالیت‌های تحقیقی می‌کند. این روش به دانش‌آموزان فرصت کار نسبتاً مستقل داده و در پایان منجر به تولیدات یا ارائه‌های واقع‌گرایانه می‌شوند (Moffitt & Jones; 1997: 47). هدف از شیوه پروژه‌محور، به‌کارگیری آموخته‌های دانش‌آموزان در موقعیت واقعی، تلفیق منابع اطلاعاتی گوناگون و طرح مسائل مرتبط با موضوع یادگیری است. محققان بر تأثیرات عمیق این شیوه یادگیری در افزایش قدرت تفکر انتقادی و مهارت حل مسئله تأکید دارند (عربلو و دیگران، ۱۳۹۹).

### ۲-۳-۱. مراحل اجرایی تدریس پروژه محور

- (۱) طرح یا بازنمایی مشکل، این مرحله در آغاز تدریس است و شرط اساسی آن شناخت علایق و دانسته‌های قبلی دانش‌آموزان است. «یعنی آنکه (دانش‌آموز) معتقد باشد که این مسئله ارزش پاسخ‌دادن را دارد؛ زیرا اگر کسی نیاز به پاسخ این سؤال نداشته باشد پس یعنی مسئله‌ای وجود ندارد» (Jonassen:1) اجرای قاعده پرسش در برابر پرسش توسط معلمان می‌تواند در این مسیر راهگشا باشد.
- (۲) جمع‌آوری اطلاعات. معلم باید منابع اصلی که به دانش‌آموزان در فرایند حل مسئله کمک می‌کند را معرفی نموده و علاوه بر آن به آنها شیوه جستجوی شواهد و مدارک و نحوه ارزیابی و استخراج اطلاعات بیاموزد تا آنها بتوانند دلیل و استدلال علمی برای حل مسئله را ارائه و با توسعه دیدگاهشان به یک قضاوت تاریخی متقن برسند.
- (۳) فرضیه‌سازی و ارائه راه‌حل‌های احتمالی یا موقتی. فرضیه‌ها هدف بسیار مهم و ژرفی برای برانگیختن تفکر فراگیران دارند و ابزاری توانمند برای توسعه دانش هستند. فرضیه‌سازی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از میان راه‌های گوناگون رسیدن به پاسخ تنها یک یا چند راه‌حل محدود را که بیش از همه به مقصد نزدیک است را برگزینند.

(۴) آزمایش و تأیید یا رد فرضیات. در صورتی که راه حل به نتیجه نرسید بایستی راه حل‌ها و فرض‌های جدیدی مورد توجه قرار گیرد.

درس دوم تاریخ ۳ «ایران و جهان در آستانه دوره معاصر» (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۹: ۱۶-۳۱) از جمله درس‌هایی است که می‌توان با روش یادگیری مسئله‌محور و بر اساس پروژه میدانی و تدریس مسئله‌محور اجرا نمود. ظرفیت‌های موضوعی، تنوع و گستردگی مفاهیم و تحولات این دوره که در درس به اختصار گفته شده است و پیوستگی و ارتباط دامنه معنایی و محتوایی این درس با مسائل روز، سبب قابلیت این درس برای طرح مسئله می‌باشد. تجربه عملی نگارندگان در این درس و اجرای روش پروژه‌محور و تدریس مسئله‌محور، در تبیین موضوع راهگشا خواهد بود.

گام نخست، انتخاب موضوع‌های مهم و کلیدی در درس است که قابلیت طرح مسئله را داشته باشد. این درس با پنج راهبرد موضوعی: ایلات و نقش آنان در تحولات سیاسی و نظامی ایران، دیوان‌سالاری و نظام اداری ایران، انقلاب صنعتی، انقلابات سیاسی و استعمار ارتباط و هم‌پوشانی دارد. در این پژوهش موضوع ایلات به عنوان نمونه موضوعی مبتنی بر پروژه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

دومین گام، معلم بنا به اهداف درسی و ملاک‌های کارگروهی، پیش از شروع پروژه معیارهایی را برای ارزیابی پروژه مشخص می‌نماید و آن‌ها را با دانش‌آموزان در میان می‌گذارد. در میان گذاشتن ملاک‌های ارزشیابی با دانش‌آموزان پیش از آغاز کار، به آن‌ها کمک می‌کند که در مسیر صحیح‌تری حرکت کنند. از جمله ملاک‌های ارزشیابی می‌توان به این موارد اشاره کرد: میزان نظم در انجام کارگروهی، میزان مشارکت همه اعضای گروه در انجام پروژه، توانایی حل اختلاف‌های گروهی و یا تحویل به موقع پروژه. بهتر است ملاک‌های ارزشیابی فقط نتیجه نهایی را در نظر نگیرد، بلکه کل مسیر را تحت پوشش قرار دهد. چون ممکن است که یک پروژه مسیر خوبی را طی کند؛ ولی در کار نهایی نتواند ارائه مناسبی داشته باشد.



یکی از دغدغه‌های اصلی در رویکرد مسئله‌محور در درس تاریخ ارتباط مسئله و حل آن با مشکلات و مسائل زندگی روزمره فراگیران است. اما باید این واقعیت را در نظر داشت که «مسائل دنیای واقعی تقریباً همیشه بین رشته‌ای هستند؛ بنابراین، دانش‌آموزان باید یاد بگیرند رشته‌های مختلف را با استفاده از رویکرد بین رشته‌ای بکار گیرند.» بنابراین نیاز به یک تیم از دانش‌آموز هست که در علوم دیگری علاقه و استعداد دارند (Moursund, 1999 p. 38).

در جدول ۱، طرح درس مبتنی بر مسئله و در جدول ۲ که بر اساس تجربه عملی نگارندگان تدوین شده، به‌عنوان راهنمای عملی تدریس مسئله‌محور مبتنی بر پروژه مورد بررسی قرار گرفته است. طرح درس تدریس مسئله‌محور

شرح عملی گام‌های اجرایی	مراحل یادگیری گام‌های اجرایی
<p>در اولین گام اجرایی با موضوعیت برقراری ارتباط، معلم می‌تواند موضوع را به‌گونه‌ای مطرح کند که در ارتباط با زندگی روزمره دانش‌آموز باشد و البته برخاسته از مسائلی که دانش‌آموز با آن روبرو است. می‌بایست پیش‌بینی معلم باتوجه‌به علائق و اهداف دانش‌آموزان صورت گیرد. در این بخش باید موضوع به‌گونه‌ای طرح شود که شنونده نسبت به آن حساس و علاقه‌مند باشد. در این درس معلم می‌تواند موضوع را از نام خانوادگی دانش‌آموزان شروع کند؛ مثلاً یافتن نام‌های خانوادگی که می‌تواند اشاره به یک ایل در گذشته داشته باشد (نمونه‌های مانند زندگی، افشاری، شاهسون، قراگوزلو، صفوی، سلجوقی و...) و از آنها بخواهد تا ریشه نام خانوادگی خود را جستجو کنند. این مرحله فقط برای درگیرکردن دانش‌آموزان با موضوع مطرح می‌شود</p> <p>در مرحله دوم معلم با اشاره کوتاهی در خصوص جایگاه ایلات و عشایر در ساختار سیاسی ایران از دانش‌آموزان می‌خواهد با اتکا به دانش قبلی خود حکومت‌هایی که با استفاده از جایگاه قومی و ایلی خود به قدرت دست‌یافته‌اند را معرفی کنند.</p> <p>در مرحله سوم و به‌منظور ورود به بحث اصلی چند سؤال مطرح شده و با انجام گروه‌بندی دانش‌آموزان مسئولیت پاسخگویی و یافتن جواب را به آنها محول می‌کنیم. سؤالات قابل طرح در این درس می‌تواند پیرامون این موارد باشد.</p> <p>۱- افشاریان چگونه به قدرت دست یافتند و ایل افشار در به</p>	<p>گام اول: - ارتباط برقرار کردن Relation</p>

<p>قدرت رسیدن نادر چه نقشی بر عهده داشت؟</p> <p>۲- کریم خان چگونه توانست در میدان رقابت بین سایر سرداران نادرشاه به قدرت دست پیدا کند. او بیشتر در چه مناطقی موفق عمل کرد و چرا؟</p> <p>۳- قاجارها چگونه به قدرت رسیدند، عوامل موفقیت آنها را بررسی کنید.</p> <p>باتوجه به تعداد گروه‌های کلاسی که تشکیل داده‌ایم می‌توانیم سؤال مطرح کنیم و یا حتی یک سؤال مشترک را در اختیار چند گروه قرار دهیم. اینک آماده ورود به انجام کار مشارکتی هستیم.</p>	
<p>با در اختیار گذاشتن سؤالات به گروه‌های دانش‌آموزی از آنها می‌خواهیم تا با مراجعه به کتاب درسی و اینترنت پیرامون سؤال مطرح شده مطالبی را جمع‌آوری کنند. در این بخش بیشترین تأکید بر انجام کار گروهی است. پس ضرورت دارد تا سؤال مطرح شده قابلیت انجام کار گروهی داشته باشد و یا اینکه قابلیت تجربه و آزمایش داشته باشد. موضوع باید به یادگیرنده کمک کند تا با بروز خلاقیت‌های خود کشف کند، اختراع کند و به ایده‌های نو بیندیشد. از طریق پژوهش پاسخ پرسش‌های خود را بیابند.</p> <p>این فعالیت‌ها قلب یادگیری مفهومی هستند. در این مرحله برجسته کردن ایده‌ها/ بهره‌گیری از ظرفیت‌ها یا به عبارتی بیابید با هم یاد بگیریم قرار دارد ...</p>	<p>گام دوم: تجربه کردن Experience</p>

<p>در این گام دانش‌آموزان در گروه خود پاسخ‌ها را با یکدیگر به اشتراک گذاشته و با همفکری یکدیگر مستندترین پاسخ را که می‌توانند با استناد به منابع از آن دفاع کنند انتخاب می‌کنند. در این گام درک عمیق‌تر و منسجم‌تر از موضوع و جمع‌بندی مفاهیم صورت می‌گیرد و مفاهیم و اطلاعاتی که نهادینه شده‌اند را به‌کار می‌اندازد.</p>	<p>گام سوم: Applying به‌کار بستن</p>
<p>در این گام از هر گروه می‌خواهیم که مهم‌ترین یافته‌های خود را با ذکر دقیق منابع مورد استفاده، به‌صورت کتبی و یا ارائه شفاهی توسط نماینده‌ای که معرفی می‌کنند در کلاس مطرح نمایند. در این بخش سایر گروه‌ها و معلم فرصت دارند تا مطالب مطرح شده را نقد و بررسی کنند. در صورت نیاز معلم فرصت دارد تا مطالب تکمیلی که از قلم و نگاه دانش‌آموزان جافتاده را در کلاس بیان کند. یادگیری مشارکتی و تعاملی مقدمه یادگیری مفهومی و پایدار است. دیدن یک موضوع از زوایای گوناگون و مشخص نمودن اولویت‌های مطرح شده در هر گروه که می‌تواند اختلاف نگاه و نظر افراد را نیز مطرح کند از نکات برجسته این گام است.</p>	<p>گام چهارم: به اشتراک گذاشتن Sharing</p>
<p>در این گام از دانش‌آموزان می‌خواهیم تا نقش و جایگاه ایلات و عشایر را در ایران امروز بررسی کرده و دلایل اینکه چرا امروز عشایر و ایلات نقشی در ساختار قدرت ایفا نمی‌کنند را با مراجعه به منابعی که می‌توانیم نمونه‌هایی را چون حکومت، سیاست و عشایر نوشته عزیز کیانود و کتاب «مقدمه‌ای بر شناخت ایل‌ها، چادرنشینان و طوایف عشایری ایران» نوشته ایرج افشار و کتاب «تاریخ اجتماعی ایران» نوشته عزت‌الله</p>	<p>گام پنجم: انتقال به موقعیت جدید Transferring</p>

<p>نوذری. به آنها معرفی کنیم جستجو کرده و پاسخ خود را در قالب یک گزارش منسجم گروهی در هفته آینده به کلاس ارائه کنند. این کار گروهی به معلم این امکان را می‌دهد تا در پایان ترم از مجموعه کارهای تحقیقی دانش‌آموزان نمایشگاهی در مدرسه تشکیل داده و یافته‌های تحقیقی آنها را در معرض دید سایر دانش‌آموزان نیز قرار دهد. در این گام می‌توانیم ضمن برقرار کردن ارتباط بین موضوع موردنظر و شرایط روز از نتایج آموخته‌ها استفاده کنیم و به عبارتی دیگر موقعیت‌های جدیدی فراهم کرده تا دانش‌آموز بتواند آموخته‌ها را در آن موقعیت‌ها نیز به کار گیرند (پژوهش علم در عمل)</p>	
<p>در این گام می‌توانیم ارزشیابی کیفی خود را در زمان انجام فعالیت و با تأکید بر کیفیت کار گروهی و میزان مشارکت اعضای گروه، پاسخ‌های مطرح شده هر گروه به سؤال و میزان مستند بودن آن، مشارکت در نقد و بررسی نظرات سایر گروه‌ها در نظر بگیریم و البته ضرورت دارد این سبک ارزشیابی را از ابتدا با دانش‌آموزان در میان بگذاریم.</p>	<p>گام ششم: سنجش آموخته‌ها</p>

جدول ۲: پروژه مسئله‌محور درس دوم تاریخ (۳)

<p>وظیفه معلم در این مرحله این است که باتوجه به موضوع درسی، در ذهن دانش آموزان سؤال ایجاد کند و برای آن‌ها مسئله‌ای به وجود بیاورد که مایل به حل آن باشند. هرچقدر که این چالش به زندگی بچه‌ها و نیازهای آنان نزدیک‌تر باشد، آن‌ها بیشتر درگیر یادگیری می‌شوند. سؤالات و پرسش‌های خود دانش آموزان نیز دست‌مایه خوبی برای اجرای این مرحله است. معلم توضیحات کاربردی در مورد ایلات و نقش آن در تاریخ ایران ارائه می‌دهد از جمله اینکه: ایلات و عشایر در تاریخ ایران - به‌ویژه دوره اسلامی - به‌عنوان یکی از سه رکن اصلی ساختار سیاسی قدرت و در کنار «شهر» و «روستا» بوده‌اند و غالب حکومت‌های ایرانی بعد از اسلام منشأ ایلی - قبیله‌ای داشتند. پرسش از دانش آموزان در مورد مهم‌ترین حکومت‌های با منشأ ایلی که در سال گذشته آموخته‌اند (سلجوقیان، مغولان، آق‌قویونلوها، قراقویونلوها) و کارکردهای مثبت و منفی ایلات در تاریخ اجتماعی و سیاسی ایران آنان را به‌سوی طرح مسئله هدایت می‌کند. معلم مسئله اصلی را این‌گونه طرح می‌کند: چرا در ایران امروز عشایر و ایلات نقش سیاسی و نظامی و اجتماعی کمتری دارند؟</p>	<p>مرحله اول: فضاسازی ی (ایجاد پرسش و مسئله)</p>
<p>در این مرحله دانش آموزان در گروه‌های مختلف به همفکری در مورد حل مسئله می‌پردازند و یا راه‌حل‌های احتمالی را در اینترنت، کتابخانه مدرسه، یا مصاحبه با بزرگ‌ترها جست‌وجو می‌کنند. در این مرحله معلم به‌عنوان راهنمائی چند کتاب مرتبط با سؤال را معرفی می‌کند از جمله: «حکومت، سیاست و عشایر» نوشته عزیز کیاوند و کتاب «مقدمه‌ای بر شناخت ایل‌ها، چادرنشینان و طوایف عشایری ایران» نوشته ایرج افشار و کتاب «تاریخ اجتماعی ایران» نوشته عزت‌الله نوذری. به‌علاوه از دانش آموزان می‌خواهد تا در مورد مسئله</p>	<p>مرحله دوم: جمع‌آوری ی اطلاعات و تفکر در مورد</p>

<p>طرح شده با همدیگر مشورت نموده و نقاط ابهام آمیز مسئله را یافته و بیان کنند. ترسیم نمودار استخوان ماهی برای تشریح و تبیین تمام ابعاد یک مسئله و رسیدن به زمینه‌هایی که در بروز آن مؤثر بوده می‌تواند بسیار مؤثر باشد. نحوه کاربرد این ابزار به این صورت است که مشکل یا معلول در رأس نمودار (قسمت سر ماهی) نوشته می‌شود و در قسمت باله‌های ماهی نیز علت‌های مسئله درج می‌شود.</p>	<p>سؤال مطرح شده</p>
<p>در این مرحله آن گونه که پولیا می‌گوید: «به دنبال الگوها باشید و اطلاعات را سازماندهی کنید.» در این مرحله فرضیه‌سازی و ارائه راه‌حل‌های احتمالی یا موقتی از سوی دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. طرح فرضیه‌های موقتی مانند: «رشد زندگی شهری در ۵۰ سال گذشته سبب بی‌رونقی زندگی عشایری شده است» یا «مشکلات زیستی و معیشتی زندگی کوچ‌نشینی سبب کم‌رونقی زندگی عشایری شده است.» و فرضیه‌هایی از این نوع می‌تواند راهنمای مؤثری برای شروع پژوهش باشد.</p> <p>دانش‌آموزان برای یافتن پاسخ و حل مسئله منابع و مراحل مختلفی را پیشنهاد می‌دهند. جستجو در کتابخانه مرکزی شهر، پرسش از افرادی که در مورد زندگی عشایری در ایران و ایلات و عشایر تحقیق کرده‌اند و یا ترتیب‌دادن اردوی پژوهشی به مناطقی که هنوز زندگی عشایری در آن جریان دارد.</p>	<p>مرحله سوم: برنامه‌ریزی و ارائه برنامه پیشنهادی</p>
<p>دانش‌آموزان برای اجرای پژوهش ابتدا بر اساس فرضیه‌های موقت به پرسش‌های خود را نظم داده و برای یافتن پاسخ‌ها گام‌های اجرائی را برنامه‌ریزی می‌کنند. این مرحله نیز مانند سایر مراحل به صورت کارگروهی انجام می‌شود و دانش‌آموزان وظایف را بین خودشان</p>	<p>مرحله چهارم: اجرا</p>

<p>تقسیم می‌کنند. آن‌ها باید در این مرحله منابع را بررسی و اطلاعات مرتبط را استخراج نمایند. پرسش‌نامه را تنظیم و اجرا کنند، مشاهده یا مصاحبه انجام دهند. معلم نیز باید به طور مستقیم یا غیرمستقیم بر فعالیت‌های دانش‌آموزان نظارت کند، تعامل و ارتباط بین گروه‌ها را تسهیل نماید، مسائل و مشکلات دانش‌آموزان را رفع سازد، منابع ضروری را تهیه کند و راهنمایی‌های لازم را نیز گوشزد نماید. در ضمن معلم برای کاهش نگرانی دانش‌آموزان باید به آنها یادآوری کند که آنها زمان کافی داشته و راهنمایی مناسب را در هنگام انجام پروژه دریافت خواهند کرد.</p>	
<p>گاهی اوقات در مسیر کار، بچه‌ها متوجه می‌شوند که بخشی از راه را اشتباه رفته‌اند و یا برنامه پیشنهادی اولیه آن‌ها اشکالاتی داشته است. بهتر است که این نقایص در میانه راه اصلاح شوند و در صورت لزوم طرح پیشنهادی دانش‌آموزان عوض شود. معلم هر هفته میزان پیشرفت کار بچه‌ها را چک می‌کند و در صورت نیاز به اصلاح، آن‌ها را راهنمایی می‌کند.</p>	<p>مرحله پنجم: ارزیابی و تصحیح</p>
<p>پس از اجرای پروژه، نوبت به گزارش می‌رسد. شکل ارائه گزارش، به پروژه‌ای که انجام شده بستگی دارد. گزارش می‌تواند یک متن مکتوب یا ارائه شفاهی دانش‌آموزان باشد. گاهی اوقات هم دانش‌آموزان نمایشگاهی از آثار ساخته شده یا اسناد و تصاویر تهیه شده را در مدرسه برپا می‌کنند. نکته مهم در پایان کار و ارزشیابی پایانی این است که معلم به دانش‌آموزان این فرصت را بدهد که گزارش پایانی پروژه و فرایند انجام پروژه خود را ارائه بدهند. البته در کنار معلم می‌توان از سایر دانش‌آموزان (فردی یا گروهی) در کار ارزشیابی استفاده کرد. در این مورد برای پرهیز از ارزشیابی کلی و</p>	<p>مرحله ششم: گزارش</p>



غیرواقع‌بینانه، باید از نمونه برگ و فهرست واریسی (سیاهه) که معیارهای ارزشیابی در آن درج شده باشند، استفاده کرد تا دانش‌آموزان بهتر بتوانند کار هم‌کلاسی‌هایشان را ارزشیابی کنند.
--

### ۳. نتیجه

یادگیری مسئله‌محور، یک روش آموزشی است که در آن از مسائل بدون ساختار و پیچیده، به‌عنوان ابزاری برای ایجاد انگیزش در یادگیری استفاده می‌شود. در این روش همه فعالیت‌های یادگیری بر روی مسائل واقعی که دانش‌آموزان در دوره زندگی با آن مواجه می‌شوند، متمرکز می‌شود. یادگیری مسئله‌محور، استفاده از یک مسئله را به‌عنوان نقطه شروع یادگیری موردتوجه قرار می‌دهد. چرا که مسئله یکی از مواردی است که فرد در زندگی واقعی با آن روبرو می‌شود. این روش یک روش یادگیرنده محور است. در این شیوه دانش‌مورد انتظار یادگیرندگان حول مسئله موردنظر سازمان داده می‌شود و یادگیرندگان در یک پروژه گروهی کار می‌کنند. این مسائل آنها را وادار به پذیرش مسئولیت در قبال آموزش و یادگیری می‌کند. یادگیرندگان در گروه‌های کوچک کار می‌کنند و تشویق می‌شوند تا عقاید، دانش و دیدگاه‌های خود را مورد بررسی قرار دهند و درک خود از این عقاید را توسعه دهند و بالاخره این که هدف یادگیری مسئله‌محور کمک به یادگیرنده در کسب هدف‌های هر دو حیطه شناختی و عاطفی مانند حل مسئله، مهارت‌های تفکر انتقادی، یادگیری خودگردان، ارتباطات و مشارکت اجتماعی است. به این دلیل یادگیری مسئله‌محور با دیدگاه ساختن‌گرایی در آموزش سازگار است که بر نقش فعال یادگیرنده در جریان یادگیری تأکید می‌ورزد؛ بنابراین در پاسخ به سؤال پژوهش که: یادگیری مسئله‌محور را چگونه می‌توان در آموزش تاریخ بکار بست؟ می‌توان گفت که در تدریس تاریخ به روش‌مسئله محور موضوعات آموزشی در دل مسئله اصلی تلفیق می‌شوند، درس با ارائه مسئله به دانش‌آموز آغاز می‌شود، تدریس بیشتر مبتنی بر همکاری بوده و دانش‌آموزان در فرایند یادگیری مشارکت فعال دارند، آموزش عموماً تیمی است و دانش‌آموزان

مسئولیت یادگیری خودشان را می‌پذیرند. فعال‌سازی دانش پیشین، بازاندیشی فردی و گروهی درباره فرایند یادگیری و درگیری با مسائل و مشکلات جهان واقعی و تقویت قدرت استدلال، تفکر منطقی و افزایش کنجکاوی فراگیرندگان یا عنایت به اینکه همه رویدادها و بالطبع مسائل موجود در جهان در حال تغییر و توسعه است و ازاین‌حیث PBL به‌عنوان یک تکنیک آموزشی پویا سبب ایجاد خلاقیت و نوعی باور در فراگیر و نیز ایجاد حس مالکیت در فراگیران بر پروژه و کارها می‌شود. فراگیرندگان می‌آموزند چگونه نتیجه‌گیری و قضاوت کنند فراگیرندگان می‌آموزند با چه روشی اطلاعات جمع‌آوری شده را تجزیه و تحلیل کنند؛ بنابراین بر اساس مبادی نظری گفته شده و تجارب عملی نگارندگان در تدریس مسئله‌محور می‌توان پیشنهادهای کاربردی زیر را طرح نمود:

- در یادگیری مسئله‌محور، دانش و مهارت‌ها و فرایندهای حل مسئله باید مورد ارزیابی قرار گیرد.
- کوشش اصلی معلم در تدریس مسئله‌محور باید بر این مدار باشد که فراگیرندگان بیاموزند چگونه نتیجه‌گیری و قضاوت علمی داشته باشند.
- تقویت تفکر انتقادی از جمله پیامدهای مهم این شیوه یادگیری است، معلم در تدوین طرح درس به ابزار، مهارت و نگرش مبتنی بر استدلال و تفکر منطقی برای نیل به این هدف توجه کامل داشته باشد.

### پی‌نوشت

\*طرح درس براساس فرم (ج) کارورزی ۳ که نگارندگان تجربه عملی در اجرای آن داشته‌اند به عنوان مبنا در نظر گرفته شده است. در کارورزی ۳، دانشجو معلم مستقیماً مسئولیت تدریس و اداره کلاس درس را بر عهده می‌گیرد و با مطالعه بافت و زمینه‌ای که آموزش در آن جاری است، طرح یادگیری را برای آموزش مفاهیم و مهارت‌های علمی ارائه شده در برنامه درسی تدوین می‌نماید.

## منابع

- احمدی، طاهره و احمدی، غلامعلی (۱۳۹۷). «آموزش تاریخ ضرورت‌ها و شیوه‌های نوین»، رشد آموزش تاریخ، پائیز، دوره ۲۰، شماره ۱، پیاپی ۶۹. صص ۲۶-۳۱
- آقازاده، محرم (۱۳۹۵). راهنمای کاربردی روش‌های نوین تدریس برای کلاس‌های تک پایه و چندپایه؛ تهران: مؤسسه مدارس یادگیرنده مرآت.
- برزگر بفرویی، کاظم و خضری، حسن و شیرجهانی، اعظم (۱۳۹۲). «پیدایش رویکرد سازنده‌گرایی و تحول در محیط‌های یادگیری»، مشهد: چهارمین همایش انجمن تعلیم و تربیت ایران.
- رفیعی، فروغ (۱۳۸۱). «کاربرد دو نظریه آموزشی در کلاس درس: نظریه ساخت‌گرا، نظریه یادگیری اجتماعی». نشریه پرستاری ایران، پائیز و زمستان، سال ۱۵، شماره ۳۲ و ۳۳، صص ۵۰-۵۶.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۹). تاریخ ۳ (ایران و جهان در آستانه دوره معاصر)؛ تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۱). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)؛ تهران: انتشارات سمت.
- عالی، آمنه و خرمی، علی و اسلامی، سهیلا (۱۳۹۷). «چه موقع یادگیری مسئله‌محور اثربخش‌تر است: یک فراتحلیل»، رویکردهای نوین آموزشی، پائیز و زمستان، سال ۱۳، شماره ۲، پیاپی ۲۸، صص ۷۷-۹۴.
- عربلو، پریسا و همتی، فاطمه و روحی، افسر و خداپنده لو، فرزانه (۱۳۹۹). «تأثیر زبان‌آموزی پروژه محور مبتنی بر فناوری بر قدرت حل مسئله و تفکر انتقادی به‌عنوان شاخص‌های یادگیری قرن بیست و یکم»، پژوهش‌های نوین در مطالعات زبان انگلیسی، پائیز، دوره ۸، شماره ۳.
- فردانش، هاشم (۱۳۸۷). «طبقه‌بندی الگوهای طراحی سازنده گرا بر اساس رویکردهای یادگیری و تدریس»، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، تابستان، دوره ۹، شماره ۲، صص ۵-۲۱.
- کرمی، مهدی و کرمی، زهره و عطاران، محمد (۱۳۹۱). «توسعه دانش محتوایی و مهارت تدریس دانش‌جو معلمان از طریق مدل تلفیق یادگیری مسئله‌محور و فن آوری اطلاعات و ارتباطات»، فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، بهار، سال ۲، شماره ۳، صص ۱۵۱-۱۷۳.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۹۰). آسیب‌شناسی آموزش خلاقیت (چگونه خلاق پروری کنیم؟)؛ تهران: وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی و تربیت‌بدنی مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.

ماکویی، ریحانه (۱۳۹۲). «روش حل مسئله از دیدگاه جان دیویی»، *رشد آموزش فیزیک*، پائیز، دوره ۲۹، شماره ۱، صص ۴۱-۴۳.

نوحی، عصمت و عباسزاده، عباس و مداح، سادات سید باقر و برهانی، فریبا (۱۳۹۴). «تجارب یادگیری مشارکتی در آموزش مسئله محور: یک مطالعه کیفی»، *تحقیقات کیفی در علوم سلامت*، زمستان، سال ۱، شماره ۴، زمستان، صص ۲۵۵-۲۶۷.

نوروزی، داریوش و رضوی، سید عباس (۱۳۹۷). *مبانی طراحی آموزشی*؛ تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت) و پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی، چاپ ۷.

Gadamer, Hans.Georg (1994), **Truth and Method**, New York: Continuum.

Hertberg, H.H.(1985)," Students,method and materials of instruction". In **M.T.Downey (ED.).History in the Schools**.National Council for the Social Studies Bulletin 74.Washington, DC: *National Council for the Social Studies*. (ERIC Document Reproduction Service NO.ED 254477).

Jonassen. Daivid.H(2011); **Learning to Solve Problems; A Hand book for Designing Problem- Solving Learning Environments**; New York and London; routledge.

Jones,B.F & Rasmussen,C.M & Moffitt,M.C(1997). **Real-life problem solving : A collaborative approach to interdisciplinary learning**. Washington, DC: American Psychological Association.

Mishra.R.C(2007); **Teaching Styles**; Pablishing Ansari Road; Darya Ganj. New Delhi-110002.

Moore, Kenneth.D. (2009), **Effective instructional strategies: from theory to practice**. US: SAGE publications.

Moursund,David (1999), **Project-based learning using information technology**, Eugene, OR: International Society for Technology in Education.

Neville;Alan.J(2009); "Problem-based learning and medical education forty years on. A review of its effects on knowledge and clinical performance"; **Midical Principles and Practice**;18.pp1-9

Railsback, J. (2002). "Project-based instruction: Creating excitement for learning". Portland, OR: North-west Regional Educational

Laboratory. Retrieved from <http://www.nwrel.org/request/2002aug/index.html>

Santrock, John. W. (2012), **Educational Psychology**, New York: Mc Graw Hill.

Stearns; P. N. (1993); **meaning over Memory: Recasting the Teaching of Culture and History**. Chapel Hill; University of North Carolina Press.

Thomas, J. W. (2000), **A review of research on project-based learning**. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.

Van Sledright, Bruce A. (2002), **In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School**, New York: Teachers College Press, Columbia University.

Verloop, N., Driel, J. V., & Meijer, P. (2001), "Teacher knowledge and the knowledge base of teaching". **International Journal of Educational Research**, 35, p.p 441- 461.

