



## The Effectiveness of Teaching History Based on Psychological Constructivism Learning on the Development of Historical Thinking Skills in History Students of Karbala University

Hawraa Kareem Mohammed Hussein Hannon<sup>1</sup> , Mohammad Hassani<sup>2</sup>

1. PhD student in Educational Management, Department of Educational Sciences, Urmia University, Urmia, Iran.

E-mail: [hawraakareem02@gmail.com](mailto:hawraakareem02@gmail.com)

2. Professor, Department of Educational Sciences, Urmia University, Urmia, Iran.

E-mail: [M.hassani@urmia.ac.ir](mailto:M.hassani@urmia.ac.ir)

### ARTICLE INFO

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

Received 24 May 2024

Received in revised form

17 June 2024

Accepted 30 June 2024

Published online 22 July.

2024

#### Keywords:

History Teaching,  
Learning psychological  
Constructivism,  
Historical Thinking  
Skills, Students

### ABSTRACT

**Background:** Current educational trends are moving towards the implementation of proactive methods. However, little research has been conducted in the field of teaching the psychological constructivism approach to students' historical thinking.

**Aims:** This study aimed to investigate the effectiveness of teaching history based on learning psychological constructivism on the development of historical thinking skills in history students of Karbala University.

**Methods:** The present study was a quasi-experimental field design with a pre-test and post-test with a control group. The statistical population of this study consisted of all history students of Karbala University in the academic year 2022-2023. The sample consisted of 40 history students of Karbala University, who were selected from among 500 students by simple random sampling method and randomly assigned to experimental and control groups (20 people in each group). Before teaching psychological constructivism, both groups were pre-tested using researcher-made questionnaires of historical thinking. Then, the experimental group was taught the social constructivist learning theory in 10 sessions and the control group was not provided with any training. After the end of the training course, the post-test was taken again from both groups. The data were analyzed using SPSS.27 software and univariate analysis of covariance.

**Results:** Univariate analysis of covariance showed that psychological constructivism training caused a significant increase in historical thinking, analysis, evaluation, inference, and self-regulation of history students ( $P < 0.05$ ).

**Conclusion:** According to these results, it can be concluded that the usefulness of active teaching methods such as psychological constructivism in history students contrasts the teaching methods currently used. Therefore, using approaches that can stimulate critical thinking, problem-solving, and reasoning in students is recommended to those in charge of educational systems..

**Citation:** Kareem Mohammed Hussein Hannon, H., Hassani, M. (2024). The Effectiveness of Teaching History Based on psychological Constructivism Learning on the Development of Historical Thinking Skills in History Students of Karbala University. *Journal of Psychological Science*, 23(137), 330-347. [10.61186/jps.23.137.17](https://doi.org/10.61186/jps.23.137.17)

*Journal of Psychological Science*, Vol. 23, No. 137, 2024.

© The Author(s). DOI: [10.61186/jps.23.137.17](https://doi.org/10.61186/jps.23.137.17)



✉ **Corresponding Author:** Hawraa Kareem Mohammed Hussein Hannon. PhD student in Educational Management, Department of Educational Sciences, Urmia University, Urmia, Iran. E-mail: [hawraakareem02@gmail.com](mailto:hawraakareem02@gmail.com) Tel: (+98) 44-32752741-43

## Extended Abstract

### Introduction

The process of teaching history is often characterized by continuous, repetitive, and conceptual learning, as well as by using bay history textbooks as primary sources (Gómez-Carrasco, & Miralles-Martínez, 2014, 2017). Historical thinking is associated with the art of the historian. which involves using critical thinking skills to process past information (Tirado-Olivares et al, 2023). Historical thinking can be defined as the imaginative process that historians develop to interpret evidence and produce a historical narrative (Tirado-Olivares et al, 2021), which has been translated into the educational field as an educational strategy that encourages the learning of historical research techniques (Martínez-Hita, 2021). Historical thinking skills include the strategies used by historians to construct the meaning of past events by comparing and contrasting information sources. The beginnings of historical thinking as an educational approach can be found in a discussion that began in England in the 1970s (Martínez-Hita, 2021). The goal of the new history is to integrate and use more complex cognitive skills in history education. It was first implemented in 1972 thanks to the History Project, which was renamed the School History Project. The results showed that the students had a better understanding of history at the end of the project (Gómez-Carrasco et al, 2019). Later, the project on the concept of History and Educational Approaches was carried out to incorporate conceptual and procedural materials into the teaching process of learning history to the same extent (Tirado-Olivares et al, 2023). The historical thinking model allows the learner to represent the past and develop his knowledge of history, as well as giving him the power to reason and understand social realities (Lévesque, 2011). Historical thinking is also linked to critical thinking skills as students learn to make opinions that are supported by evidence (Gómez-Carrasco, & Miralles-Martínez, 2014), Identify and reflect incorrect and consistent arguments (Gómez-Carrasco, & Miralles-Martínez, 2017). Critical

thinking skills are essential to face the society in which we live, which is characterized by constant change. Therefore, current educational laws emphasize the need to train active, critical, and responsible citizens with the ability to act independently (Gómez-Carrasco, & Miralles-Martínez, 2017; Tirado-Olivares et al, 2023). Therefore, students and students should use resources to deduce facts and understand that history is not a closed subject, but that there are multiple ways to interpret the past, while at the same time cultivating critical thinking. However, this approach is not common in Asian countries, including Iraq, because research proposals are not fully implemented in teaching practice. Therefore, it is still necessary to promote the re-education of history so that teachers and university professors can fully integrate historical research contributions into their education. The lack of attention to historical thinking in the countries with which history began, such as Iran, Iraq, and Egypt, and the attention of European countries such as Italy and Greece to this type of learning of historical lessons, became a problem to use teaching methods that all follow historical thinking (ability, analysis, reasoning, inference, and understanding) of historical phenomena, as well as to cultivate critical and creative thinking To untangle the understanding of ambiguous historical phenomena by using creative problem-solving methods, it paved the way for the implementation and effectiveness of educational approaches by the active participation of the learner.

For a long time, classroom knowledge has been acquired through the conventional teaching approach of lectures (Khalaf, & Zin, 2018). This teaching approach was in such a way that the teacher, as the main character of the teaching-learning process, explained the theoretical material, while the students were merely the recipients of the information. Then, contrary to contemporary pedagogical principles, the teacher continues to play a pivotal role in the teaching-learning process, while students and students who only take a passive role in these sessions were expected to retain theoretical knowledge for final evaluation (Miralles-Martínez et al, 2014; Gómez-Carrasco, & Miralles-Martínez,

2017). In the field of social sciences in general, and history in particular, the teaching process has traditionally focused on the transmission and memorization of theoretical material, such as dates or events (Gómez-Carrasco et al, 2017; Martínez-Hita, & Gómez-Carrasco, 2018). As a result, a change in the teaching of history from the ground up is necessary. Considering that in current educational contexts, students and students need to be at the center of the teaching-learning process, it is very important to introduce alternative educational approaches that allow for this change (Muntaner et al, 2020). Among the educational alternatives, we find the approach of social constructivism, about which research is increasing and gaining considerable popularity (Best, 2018). The main aspects that most specialists in social constructivism have focused on are the emphasis on the participatory nature of learning and the importance of cultural and social contexts, within the framework of the "education through science" paradigm (Rannikmäe et al, 2020). In these theories, which are considered to be meaningful, self-regulating, constructive, and thoughtful, it is believed that the learner in the process of learning is not merely the recipient of information, but the creator of his cognitive structures (Ghaedi et al, 2019). In constructivist learning theory, the importance of "learning to understand" is emphasized. According to this theory, the student should be allowed to develop the ability to recognize and use meaningful patterns of information (Lei et al, 2022). Constructivism can be defined as the idea according to which perceptions, memories, and other complex mental constructs are actively constructed by and within the individual's mind, rather than coming into the mind from the outside (Zajda, 2021).

All in all, the goal of New History was to integrate the use of more sophisticated cognitive skills into history education. The historical thinking model allows students to represent the past and develop their knowledge of history, as well as to understand

and reason social realities. Therefore, the application of teaching methods based on learning theories can transform an important part of the ability to understand historical social realities, and paying attention to this dimension, i.e., increasing the richness and theoretical knowledge about historical phenomena, was the main necessity of this study. Therefore, this study seeks to answer the question of whether teaching history based on learning psychological constructivism is effective in the development of historical thinking skills in history students.

### Method

The quasi-experimental design of this study was pre-test-post-test with a control group, which included the following executive steps: 1- Random selection from the research sample, 2- Random substitution of subjects, 3- Pre-test and data collection, 4- Implementation of independent variables (psychological constructivism training) on the experimental group, 5- Post-test and data collection. The statistical population of this study was all history students of Karbala University in the academic year 2022-2023. The research sample consisted of 40 history students who were selected by simple random sampling from among 500 students in this field. The selected subjects were randomly assigned to the experimental group (psychological constructivism training) and a control group. At first, both experimental and control groups answered researcher-made historical thinking questionnaires in the pre-test and post-test. Then, the experimental group received 10 sessions of 60 minutes in the Faculty of Educational Sciences of Karbala and the control group did not receive any intervention. At the end of the training sessions, both groups answered the re-research questionnaires. Data were analyzed using univariate analysis of covariance using SPSS.26 software with a significant level ( $P < 0.05$ ).

### Results

**Table 1. Descriptive Indicators of Research Variables**

Variables	Situation	Groups	M	SD	Skewness	Kurtosis
	Pre-test	Experimental	1.95	0.20	0.28	-0.01

Historical Thinking	Post-test	Control	20.05	0.17	-0.47	0.54
		Experimental	3.56	0.22	-0.27	0.19
		Control	2.08	0.16	-0.60	0.86

As can be seen in Table 2, the mean (and standard deviation) scores of students' historical thinking in the experimental group were 1.95 (and 0.20) in the pre-test stage and 3.56 (and 0.22) in the post-test stage. Also, the mean (and standard deviation) of students' historical thinking scores in the control

group were 2.05 (and 0.17) in the pre-test stage and 2.08 (and 0.16) in the post-test stage. In other words, the people in the experimental group have a higher historical thinking after receiving psychological constructivism training.

**Table 2. The results of univariate analysis of covariance on the research variables in the experimental and control groups**

Variables	SS	df	MS	F	P	Eta Square	Levine Test	
							F	P
Historical Thinking	0.02	1	0.02	0.57	0.45	0.01	1.90	0.17
Group	19.90	1	19.90	489.05	0.001	0.93		
Interpretation	0.002	1	0.002	0.01	0.92	0.001	0.07	3.43
Group	16.08	1	16.08	74.08	0.001	0.66		
Analysis	0.12	1	0.12	1.19	0.28	0.03	0.41	0.52
Group	33.43	1	33.43	329.25	0.001	0.89		
Evaluation	8.62	1	8.62	0.001	0.98	0.001	0.86	0.35
Group	20.45	1	20.45	146.45	0.001	0.79		
inference	0.13	1	0.13	0.91	0.34	0.02	0.06	0.80
Group	16.96	1	16.96	114.28	0.001	0.75		
Self-regulation	0.009	1	0.009	0.10	0.74	0.003	0.42	0.52
Group	10.43	1	10.43	120.67	0.001	0.76		

As can be seen in Table 2, the F-value of univariate analysis of covariance in the post-test stage was significant for historical thinking ( $F=489.05$ ,  $P>0.001$ ), interpretation ( $F=74.08$ ,  $P>0.001$ ), analysis ( $F=329.25$ ,  $P>0.001$ ), evaluation ( $F=146.45$ ,  $P>0.001$ ), inference ( $F=114.28$ ,  $P>0.001$ ) and self-regulation ( $F=120.67$ ,  $P>0.001$ ). These findings show that in general, there is a significant difference between the experimental and control groups in the

dependent variables (historical thinking and its components of interpretation, analysis, evaluation, inference, and self-regulation). In addition, according to the Eta square index, it can be concluded that the experimental intervention was related to 93% of the variance of changes in historical thinking related to the teaching of the psychological constructivism approach.

## Conclusion

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of teaching history based on learning psychological constructivism on the development of historical thinking skills in history students of Karbala University. The results of univariate analysis of covariance showed that teaching history based on learning psychological constructivism has improved history students' historical thinking. In explaining these results, it can be said that students react more to stimuli, events, and attractive educational methods, and if stimulating methods are used in their education, their growth in different dimensions of learning and

critical and analytical thinking can be increased. Therefore, it can be said that the use of an educational model based on the theory of psychological constructivism increases the historical thinking of students (Ghaedi et al, 2019). Educational methods and strategies based on social constructivist approaches are focused on helping students to investigate complex topics and situations and to think about learning areas. Therefore, in structuralism-based education, the learner is asked to construct his or her understanding of the learning subject through social interactions. In this approach, the content of education is not predetermined, and access to

different resources is emphasized, in structuralism-based education, three main categories play an important role, teacher, learner, and knowledge, the role of the teacher includes elements such as guiding the learner, reminding, prerequisite materials, using different teaching methods, teaching how to learn, using evaluation methods, the role of the learner includes elements such as knowledge builder, gaining meaning from experiences, controlling the learning process, The connection of new knowledge or previous knowledge, being active in the learning process and the class of knowledge also includes elements such as being dependent on the learner, the existence of multiple realities of the world, being dependent on the context, subjectivity, and personal interpretation of the world, which the combination of this role provides the ground for the development of historical thinking in students (Lei et al, 2022).

### **Ethical Considerations**

**Compliance with ethical guidelines:** This article is taken from the Ph.D. thesis of the first author in the field of educational administration at the Faculty of Literature and Humanities, Islamic Azad University, Urmia Branch. In maintaining the observance of ethical principles in this study, an attempt was made to collect information after obtaining the consent of the participants. Participants were also reassured about the confidentiality of the protection of personal information and the presentation of results without mentioning the names and details of the identity of individuals

**Funding:** This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

**Authors' contribution:** The first author was the senior author, the second was the supervisors and the third was the advisors.

**Conflict of interest:** the authors declare no conflict of interest for this study.

**Acknowledgments:** The supervisors and advisors of this research and the students who participated in this research are hereby thanked and appreciated.



## اثربخشی آموزش تاریخ بر اساس یادگیری ساخت‌گرایی روانشناختی بر رشد مهارت‌های تفکر تاریخی در دانشجویان تاریخ دانشگاه کربلاء

حوراء کریم محمد حسین هنون<sup>۱</sup>، محمد حسنی<sup>۲</sup>

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

### مشخصات مقاله

### چکیده

#### نوع مقاله:

پژوهشی

#### تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۰۷

بازنگری: ۱۴۰۳/۰۳/۲۸

پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۱۰

انتشار برخط: ۱۴۰۳/۰۵/۰۱

#### کلیدواژه‌ها:

آموزش تاریخ، یادگیری ساخت‌گرایی روانشناختی، مهارت‌های تفکر تاریخی، دانشجویان.

**زمینه:** روندهای آموزشی فعلی به سمت اجرای روش‌های فعال حرکت می‌کند. با این حال، تحقیقات کمی در زمینه آموزش رویکرد ساخت‌گرایی روانشناختی بر تفکر تاریخی دانشجویان انجام شده است.

**هدف:** این مطالعه با هدف اثربخشی آموزش تاریخ بر اساس یادگیری ساخت‌گرایی روانشناختی بر رشد مهارت‌های تفکر تاریخی در دانشجویان تاریخ دانشگاه کربلاء انجام شد.

**روش:** پژوهش حاضر یک طرح نیمه آزمایشی میدانی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان رشته تاریخ دانشگاه کربلاء در سال تحصیلی ۲۰۲۲-۲۰۲۳ تشکیل می‌دادند. نمونه پژوهش ۴۰ نفر از دانشجویان رشته تاریخ دانشگاه کربلاء بود که از بین ۵۰۰ دانشجوی به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایشی و گواه گمارده شدند (هر گروه ۲۰ نفر). قبل از آموزش ساخت‌گرایی روانشناختی از هر دو گروه با استفاده از پرسشنامه‌های محقق ساخته تفکر تاریخی پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس به گروه آزمایش در ۱۰ جلسه نظریه یادگیری ساخت‌گرایی روانشناختی آموزش داده شد و به گروه گواه هیچ آموزشی ارائه نشد. پس از اتمام دوره آموزشی دوباره از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم افزار SPSS.27 و به روش تحلیل کوواریانس تک متغیری تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس تک متغیری نشان داد که آموزش ساخت‌گرایی روانشناختی باعث افزایش معنی‌دار تفکر تاریخی، تحلیل، ارزشیابی، استنباط و خودتنظیمی دانشجویان تاریخ شده است ( $P < 0.05$ ).

**نتیجه‌گیری:** با توجه به این نتایج می‌توان نتیجه گرفت که، سودمندی روش‌های تدریس فعال مانند ساخت‌گرایی روانشناختی در دانشجویان تاریخ با روش‌هایی تدریس که در حال حاضر استفاده می‌شود، در تضاد است. لذا استفاده از رویکردهای که می‌تواند باعث تحریک تفکر انتقادی، حل مسئله و تعقل در دانشجویان شود به متولیان نظام‌های آموزشی پیشنهاد می‌شود.

**استناد:** کریم محمدحسین هنون، حوراء و حسنی، محمد (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش تاریخ بر اساس یادگیری ساخت‌گرایی روانشناختی بر رشد مهارت‌های تفکر تاریخی در دانشجویان تاریخ دانشگاه کربلاء. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳(۱۳۷)، ۳۳۰-۳۴۷.

**مجله علوم روانشناختی**، دوره ۲۳، شماره ۱۳۷، ۱۴۰۳. DOI: [10.61186/jps.23.137.17](https://doi.org/10.61186/jps.23.137.17)



✉ نویسنده مسئول: حوراء کریم محمدحسین هنون، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

رایانامه: [hawraakareem02@gmail.com](mailto:hawraakareem02@gmail.com) تلفن: ۰۴۴-۳۲۷۵۲۷۴۱-۴۳

## مقدمه

فرآیند تدریس تاریخ اغلب با یادگیری مداوم، تکراری و مفهومی و همچنین با استفاده از کتاب درسی به عنوان منبع اولیه مشخص می‌شود (گومز و همکاران، ۲۰۱۴؛ گومز- گارسگو و میرالز- مارتینز، ۲۰۱۷). تفکر تاریخی با هنر مورخ همراه است. که شامل استفاده از مهارت‌های تفکر انتقادی برای پردازش اطلاعات گذشته است (تیرادو- اولیویرز و همکاران، ۲۰۲۳). تفکر تاریخی<sup>۱</sup> را می‌توان فرآیند تخیلی تعریف کرد که مورخان به منظور تفسیر شواهد و تولید روایت تاریخی توسعه می‌دهند (تیرادو- الیویرز و همکاران، ۲۰۲۱). که در حوزه آموزشی به عنوان یک راهبرد آموزشی ترجمه شده است که یادگیری تکنیک‌های تحقیق تاریخی را تشویق می‌کند (مارتینز- هیتا، ۲۰۲۱). مهارت‌ها تفکر تاریخی شامل راهبردهایی است که مورخان برای ساختن معنای رویدادهای گذشته با مقایسه و تقابل منابع اطلاعاتی استفاده می‌کنند. به عنوان مثال، می‌توان مطالب بصری مانند هنر، نقشه‌ها و کاریکاتورهای سیاسی را مشاهده کرد. همچنین می‌توان انواع مختلفی از مطالب نوشتاری را فراتر از یک کتاب درسی، علاوه بر موارد شنیداری و الکترونیکی، تحلیل کرد. بخشی از فرآیند تفکر تاریخی بر یادگیری و بحث فعال، فراشناخت، تفکر انتقادی و مهارت‌های سواد تفکر تاریخی تمرکز دارد. دسته‌بندی شواهد از منابع متعدد یکی دیگر از ویژگی‌های متمایز تفکر تاریخی است (تسیمچ، ۲۰۲۴). این در حالی است، که برای درگیر شدن فعالانه با منابع، مورخان بر سه روش اکتشافی تکیه می‌کنند: منبع یابی، تأیید، و زمینه‌سازی (ترومینو و بول، ۲۰۱۲؛ اولدهام، ۲۰۲۰).

آغاز تفکر تاریخی به عنوان یک رویکرد آموزشی را می‌توان در بحثی یافت که در دهه ۱۹۷۰ در انگلستان آغاز شد (مارتینز- هیتا، ۲۰۲۱)، زمانی که رویکرد آموزشی جدید (تاریخ جدید) مبتنی بر فنون و مهارت‌های مورد استفاده مورخان قرار گرفت (تسیمچ، ۲۰۲۴). هدف تاریخ جدید ادغام و استفاده از مهارت‌های شناختی پیچیده‌تر در آموزش تاریخ است. برای اولین بار در سال ۱۹۷۲ به لطف پروژه تاریخ اجرا شد که به پروژه تاریخ مدرسه تغییر نام داد. نتایج نشان داد که دانش آموزان در پایان پروژه درک بهتری از تاریخ داشتند (گومز- گارسگو و همکاران، ۲۰۱۹). بعدها، پروژه مفاهیم تاریخ و رویکردهای آموزشی با

هدف گنجاندن مطالب مفهومی و رویه‌ای در فرآیند یاددهی-یادگیری تاریخ به همان میزان انجام شد (تیرادو- اولیویرز و همکاران، ۲۰۲۳). مدل تفکر تاریخی به یادگیرنده اجازه می‌دهد تا گذشته را بازنمایی کنند و دانش خود را از تاریخ توسعه دهد همچنین به او قدرت استدلال و درک واقعیت‌های اجتماعی را به او می‌دهد (لوسک، ۲۰۱۱). تفکر تاریخی همچنین با مهارت تفکر انتقادی<sup>۲</sup> مرتبط است زیرا دانش آموز و دانشجو یاد می‌گیرند نظراتی ارائه دهند که با شواهد پشتیبانی می‌شوند (گومز- گارسگو و میرالز- مارتینز، ۲۰۱۴)، استدلال‌های نادرست و ثابت را شناسایی و آن‌ها را منعکس کنند (گومز- گارسگو و میرالز- مارتینز، ۲۰۱۷). مهارت‌های تفکر انتقادی برای رویارویی با جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنیم ضروری است، که با تغییر مداوم مشخص می‌شود. بنابراین، قوانین آموزشی فعلی بر لزوم تربیت شهروندان فعال، انتقادی و مسئولیت‌پذیر با توانایی عمل مستقل تأکید دارند (گومز- گارسگو و میرالز- مارتینز، ۲۰۱۷؛ تیرادو- اولیویرز و همکاران، ۲۰۲۳). در این زمینه، برخی از کشورها، از جمله انگلستان، کانادا یا استرالیا، مشارکت‌های تحقیقاتی در مورد تفکر تاریخی را در برنامه‌های درسی خود گنجانده‌اند (زرمی، ۲۰۱۹). بنابراین دانش آموزان و دانشجویان باید از منابع برای استنباط حقایق و درک آن استفاده کنند که تاریخ یک موضوع بسته نیست، بلکه راه‌های متعددی برای تفسیر گذشته وجود دارد، و هم‌زمان با آن تفکر انتقادی را پرورش دهند. با این حال، این رویکرد در کشورهای آسیایی از جمله عراق رایج نیست زیرا پیشنهادات پژوهشی به طور کامل در عمل تدریس اجرا نمی‌شود. بنابراین، هنوز هم لازم است که تجدید آموزش تاریخ را ترویج کنیم تا معلمان و اساتید دانشگاه بتوانند به طور کامل مشارکت‌های تحقیقات تاریخی را در آموزش خود ادغام کنند. عدم توجه به تفکر تاریخی در کشورهای که تاریخ با آن‌ها شروع شده است از جمله ایران، عراق، مصر و توجه کشورهای اروپایی از جمله ایتالیا و یونان به این نوع از یادگیری درس تاریخی مسئله‌ای شد تا با استفاده از روش‌های تدریسی که همه به دنبال تفکر تاریخی (توانایی، تحلیل، استدلال، استنباط و درک) پدیده‌های تاریخی را داشته باشد و هم در کنار آن به پرورش تفکر انتقادی و خلاقانه بپردازد تا با استفاده از روش‌های حل مسئله خلاقانه گره از درک

پدیده‌های تاریخی مبهم بگشاید زمینه ساز اجرا و اثربخشی رویکردهای آموزشی متناسب با مشارکت فعال یادگیرنده شد.

برای مدت طولانی، دانش کلاس درس از طریق رویکرد تدریس مرسوم سخنرانی‌ها به دست آمده است (گلاف و زین، ۲۰۱۸). این رویکرد تدریس به این شیوه بود که معلم به‌عنوان شخصیت اصلی فرآیند یاددهی-یادگیری مطالب نظری را تبیین می‌کرد در حالی که دانش‌آموزان صرفاً دریافت‌کننده اطلاعات بودند. سپس برخلاف اصول آموزشی معاصر، معلم همچنان نقش محوری را در فرآیند یاددهی-یادگیری ایفا می‌کند، در حالی که از دانش‌آموزان و دانشجویانی که فقط در این جلسات نقش غیرفعال دارند، انتظار می‌رفت دانش نظری را برای ارزشیابی نهایی حفظ کنند (میرالز-مارتینز و همکاران، ۲۰۱۴؛ گومز-گارسگو و میرالز-مارتینز، ۲۰۱۷). در حوزه علوم اجتماعی به‌طور عام و در تاریخ به‌طور خاص، فرآیند تدریس به‌طور سنتی بر انتقال و به‌خاطر سپردن مطالب نظری، مانند تاریخ‌ها یا رویدادها متمرکز بوده است (گومز-گارسگو و میرالز-مارتینز، ۲۰۱۷؛ مارتینز-هیتا و گومز-گارسگو، ۲۰۱۸). بنابراین، بیش از حد از روش سنتی مبتنی بر سخنرانی استفاده می‌شود، به‌طوری که دانش رویه‌ای در پس زمینه قرار می‌گیرد و به سختی به یاد آورده می‌شود (مارتینز-هیتا و گومز-گارسگو، ۲۰۱۸). علاوه بر این، این دیدگاه کلاسیک تاریخ باعث ایجاد نظرات نامطلوب و عدم علاقه به مطالعه تاریخ در بین دانشجویان شده است زیرا آن‌ها این مطالب حفظ‌شده را بی‌فایده می‌دانند (ز جدا و ویتھوس، ۲۰۲۴).

باین‌حال، این تصور را می‌توان با رویکردهای جدید آموزشی تغییر داد (مارتینز-هیتا و گومز-گارسگو، ۲۰۱۸؛ تیرادو-اولیویرز و همکاران، ۲۰۲۳). در نتیجه تغییر در آموزش تاریخ از پایه ضروری است. با توجه به اینکه در زمینه‌های آموزشی کنونی، دانش‌آموزان و دانشجویان باید در کانون فرآیند یاددهی-یادگیری قرار گیرند، معرفی رویکردهای آموزشی جایگزینی که امکان این تغییر را فراهم می‌کند، بسیار مهم است (مانتانر و همکاران، ۲۰۲۰). بنابراین، فرآیند تدریس تاریخ باید از حافظه صرف فاصله بگیرد (لین و همکاران، ۲۰۲۰) و به رویکردی مبتنی بر شایستگی که در آن مهارت‌های تفکر تاریخی (سایز و گومز، ۲۰۱۶)، مانند تأمل و تفسیر منابع توسعه یابد (ویلنا-تارانیا و همکاران، ۲۰۲۲).

1. psychological constructivism

به این ترتیب دانش‌آموزان و دانشجویان قهرمان یادگیری خود می‌شوند و نقش فعالی در فرآیند یاددهی-یادگیری ایفا می‌کنند. به همین دلیل، اگر دانش‌آموزان و دانشجویان صرفاً دریافت‌کننده اطلاعات باشند، توسعه تفکر تاریخی دشوار است. لذا تقویت تفکر تاریخی با روش‌شناسی‌های فعال ضروری است (گومز-گارسگو و همکاران، ۲۰۱۸).

در میان جایگزین‌های آموزشی، رویکرد ساخت‌گرایی روانشناختی را می‌بایم که پژوهش در خصوص آن در حال افزایش و محبوبیت قابل توجهی است (بست، ۲۰۱۸). جنبه‌های عمده‌ای که بیشتر متخصصان ساخت‌گرایی روانشناختی روی آن تمرکز کرده‌اند، تأکید بر ماهیت مشارکتی یادگیری و اهمیت زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی، در چارچوب پارادایم «آموزش از طریق علم» است (رانینگما و همکاران، ۲۰۲۰). در این نظریه‌ها که یادگیری معنادار، خودنظم‌ده، سازنده و متفکرانه در نظر گرفته می‌شود اعتقاد بر این است که یادگیرنده در جریان یادگیری دریافت‌کننده‌ی صرف اطلاعات نیست بلکه سازنده‌ی ساخت‌های شناختی خود است (قاندی و همکاران، ۱۳۸۹). در نظریه یادگیری سازنده گرایی بر اهمیت «یادگیری برای فهمیدن» تأکید می‌شود. طبق این نظریه به دانش‌آموز باید فرصت داد تا توانایی شناخت و استفاده از الگوهای معنادار اطلاعات را در خود پرورش دهد (لی و همکاران، ۲۰۲۲). می‌توان سازنده‌گرایی را اندیشه‌ای که بر طبق آن ادراکات، یادها، و سایر ساخت‌های ذهنی پیچیده به‌طور فعال توسط فرد و در ذهن او ساخته می‌شوند، نه اینکه از بیرون به درون ذهن بیایند تعریف کرد (زجدا، ۲۰۲۱). اصول اساسی سازنده‌گرایی به نظریه‌های یادگیری جان دیویی، ژان پیاژه و جروم برونر، و ویگوتسکی بر می‌گردد. یکی از بانفوذترین نظریه‌های سازنده‌گرا که توسط ویگوتسکی ارائه شده است، سازنده‌گرایی روانشناختی<sup>۱</sup> است. امروزه سازنده‌گرایی به‌عنوان یک نیروی با نفوذ و قوی در اصلاح فرایند یاددهی-یادگیری مطرح است (سالم و همکاران، ۲۰۲۲). ساخت‌گرایی یکی از نظریه‌های برگرفته از نهضت فلسفی ساختن‌گرایی - روانشناختی پست مدرنیسم در قرن بیستم است که شامل شاخه‌های روانشناسی، ریاضیات، هنر و آموزش و امور تربیتی می‌شود (زاجدا، ۲۰۲۱).

طبق نظریه ساخت گرای روانشناختی دانش در یک بافت اجتماعی وجود دارد و در میان افراد مشترک است. بنابراین تعامل اجتماعی یا ارتباط میان افراد جامعه (به ویژه ارتباط کلامی)، کلید ساختن دانش است (کناپ، ۲۰۱۹). با توجه به رشد سریع و پیشرفت چشمگیر علم و دانش انسانی در سال‌های اخیر، انسان امروزی را نیازمند روش‌ها و سیستم‌های نوین آموزشی برای گسترش آگاهی و همراهی با علم روز ساخته است (وانهاو و هیگس، ۲۰۱۷). در این دیدگاه، زبان و فرهنگ، چارچوب‌هایی هستند که انسان‌ها از طریق آن‌ها با واقعیت ارتباط، درک و تجربه می‌کنند. به گفته ویگوتسکی، زبان و فرهنگ بر رشد فکری و درک افراد از محیطشان تأثیر می‌گذارد. انتقال زبان منجر به تفسیر و جذب مفاهیم یادگیری از طریق تجربه و زمینه فرهنگی می‌شود. دانش به صورت اجتماعی تولید و ساخته می‌شود، زیرا به جامعه‌ای از مردم نیاز دارد که زبان و فرهنگ مشترکی دارند. سازنده اجتماعی دانش را به عنوان چیزی که کودکان در مشارکت با سایر دانش‌آموزان، معلمان و همسالان دارند می‌بیند. این سبک از سازنده گرای شناختی، یادگیری مشارکتی را چه با یک تسهیل کننده یا با سایر دانش‌آموزان ترویج می‌کند (محمد و گینو، ۲۰۲۰؛ سالم و همکاران، ۲۰۲۲). قانددی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با هدف اثربخشی تدریس مبتنی بر ساختن گرای روانشناختی بر پیشرفت تحصیلی، تفکر انتقادی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی نتایج تحقیق نشان داد که استفاده از طرح درس تولید شده بر مبنای نظریه‌ی ساخت گرای روانشناختی، بر میزان پیشرفت تحصیلی، تفکر انتقادی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در درس ریاضی تأثیر مثبت دارد. نتایج مطالعه اولدهام (۲۰۲۰) در پژوهشی با هدف تفکر تاریخی برای معلمان تاریخ: رویکردی جدید برای مشارکت دادن دانش‌آموزان و توسعه آگاهی تاریخی به این نتیجه دست یافتند که آموزش روش‌های که در آن یادگیرنده خود به درک، تفسیر و دانش معرفت شناختی برسد می‌تواند غنای دانش نظری و توانایی درست درک کردن، درست فهمیدن و درست استدلال و استنباط کردن موضوعی را برای آن‌ها فراهم سازد. چو و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی با هدف تجزیه و تحلیل اثربخشی یادگیری و الگوهای رفتاری داربست شناختی و فرآیندهای حل مسئله مشارکتی در یک بازی آموزشی

1. The pretest-posttest. control group design

تاریخی نتایج نشان داد که فعالیت‌های یادگیری هر دو گروه در اثربخشی یادگیری مؤثر بوده و تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود ندارد. با پیشرفت بازی، دانش‌آموزان گروه آزمایشی به طور فعال از کمک داربست شناختی استفاده کردند. با پیشرفت بازی، نیاز به دسترسی فوری به دستورالعمل‌های داربست شناختی به طور قابل توجهی افزایش پیدا نکرد و دانش‌آموزان با دانش قبلی مایل بودند درک خود را به اشتراک بگذارند و انواع متنوع تری از اطلاعات را در بحث خود بگنجانند. در نهایت نیاز دانش‌آموزان به دانش قبلی کم برای دسترسی فوری به نکات داربست شناختی با پیشرفت بازی به طور قابل توجهی افزایش یافت و آن‌ها تمایل بیشتری به همکاری با همسالان خود برای یافتن اطلاعات مربوط به استدلال زمانی، شرکت در بحث‌های تکراری و کشف سرخ‌های احتمالی داشتند. در پژوهشی تیرادو-اولیویرز و همکاران (۲۰۲۳) با هدف آموزش تاریخ بر اساس رویکرد مبتنی بر یادگیری تحلیل و مبتنی بر خطا بر تفکر تاریخی نتایج نشان دهنده بهبود تفکر تاریخی معلمان با استفاده از رویکرد مبتنی بر یادگیری تحلیل و مبتنی بر خطا بر تفکر تاریخی است.

در مجموع هدف تاریخ جدید ادغام استفاده از مهارت‌های شناختی پیچیده تر در آموزش تاریخ بود. مدل تفکر تاریخی به دانشجویان اجازه می‌دهد تا گذشته را بازنمای کنند و دانش خود را از تاریخ توسعه دهند و همچنین واقعیت‌های اجتماعی را درک و استدلال کنند. لذا به کارگیری روش‌های تدریس مبتنی بر نظریه‌های یادگیری می‌تواند بخش مهمی از توان درک واقعیت‌های اجتماعی تاریخی را متحول سازد که توجه به این بعد یعنی افزایش غنا و دانش نظری در خصوص پدیده‌های تاریخی ضرورت اصلی انجام این مطالعه بود. لذا این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش تاریخ بر اساس یادگیری ساخت گرای روانشناختی بر رشد مهارت‌های تفکر تاریخی در دانشجویان تاریخ اثربخش است؟

## روش

### الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان:

طرح نیمه آزمایشی این پژوهش پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود؛ که شامل مراحل اجرایی زیر بود: ۱- انتخاب تصادفی از نمونه

پژوهش، ۲- جایگزین کردن تصادفی آزمودنی‌ها؛ ۳- اجرای پیش‌آزمون و جمع‌آوری داده‌ها؛ ۴- اجرای متغیرهای مستقل (آموزش ساخت‌گرای روانشناختی) روی گروه آزمایشی؛ ۵- اجرای پس‌آزمون و جمع‌آوری داده‌ها. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان رشته تاریخ دانشگاه کربلا در سال تحصیلی ۲۰۲۳-۲۰۲۲ بود. نمونه پژوهش ۴۰ نفر از دانشجویان رشته تاریخ بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده از بین ۵۰۰ دانشجوی این رشته انتخاب شدند. افراد انتخاب شده به روش کاملاً تصادفی و در گروه آزمایشی (آموزش ساخت‌گرای روانشناختی) و یک گروه گواه گمارده شدند. ابتدا هر دو گروه آزمایشی و گواه به پرسشنامه‌های تفکر تاریخی محقق ساخته در پیش‌آزمون و پس‌آزمون پاسخ دادند. در ادامه گروه آزمایشی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در دانشکده علوم تربیتی کربلا رویکرد یادگیری ساخت‌گرای روانشناختی را دریافت کردند و گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از اتمام جلسات آموزشی از هر دو گروه به پرسشنامه‌های پژوهش مجدد پاسخ دادند. ملاک‌های ورود به مطالعه شامل: ۱. دانشجویی رشته تاریخ، ۲. امضای رضایت‌نامه کتبی، ۳. دامنه سنی ۲۰ تا ۳۵ سال، ۴. نداشتن مشکلات جسمانی که مانع شرکت در جلسات آموزشی شود. ملاک‌های خروج مشتمل بر ۱. داشتن اختلالات روانی به خصوص، افسردگی و اضطراب (پرونده سلامت الکترونیک دانشجوی)؛ ۲. داشتن بیماری‌های جسمانی که فرد را وادار به جستجوی فوری درمان سازد (بررسی این ملاک‌ها با توجه به مصاحبه ساختاریافته صورت گرفت)، ۳. غیبت بیش از سه جلسه از جلسات آموزشی و ۴. شرکت در جلسات آموزشی مشابه به‌عنوان ملاک خروج در نظر گرفته شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تک متغیری با استفاده از نرم‌افزار SPSS.26، با سطح معنی‌داری  $P < 0.05$  انجام شد. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد.

### (ب) ابزار

**پرسشنامه تفکر تاریخی<sup>۱</sup>**: در این پژوهش برای سنجش تفکر تاریخی از پرسشنامه تفکر تاریخی محقق ساخته برای سنجیدن سطوح تفکر در خصوص پدیده‌های اجتماعی استفاده شده است. این مقیاس در فرم اولیه دارای ۲۳ گویه بود که بعد از انجام تحلیل اکتشافی و با حذف سؤال‌های

1. historical thinking

با بار عاملی کمتر از ۰/۴ به ۲۰ سؤال تقلیل یافت که در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱= خیلی کم، کم= ۲، تا اندازه‌ای= ۳، زیاد= ۴، و خیلی زیاد= ۵) نمره‌گذاری می‌شود. در این پژوهش برای ساخت پرسشنامه تفکر تاریخی در ابتدا مبانی نظری مرتبط با تفکر تاریخی بر اساس مطالعه تیرادو- اولیویرز و همکاران (۲۰۲۳) بررسی شد. در ادامه با ساخت نسخه پیش‌مقدماتی شامل (۱. بررسی مبانی پژوهشی تفکر تاریخی و دستیابی به الگوی نظری ساخت مقیاس، ۲. استخراج مفاهیم، سازه‌ها و نشانگرهای مربوط به هر یک از آن‌ها، ۳. تدوین بانک سؤال و تدوین نسخه پیش‌مقدماتی مقیاس، ۴. اجرا نسخه پیش‌مقدماتی مقیاس در دو گروه ۵۰ نفری از دانشجویان رشته تاریخ و انجام بحث گروهی پیرامون شیوایی و قابلیت درک و فهم آیت‌ها) انجام گرفت. در ادامه انجام اصلاحات لازم در آیت‌های نسخه پیش‌مقدماتی و تدوین نسخه مقدماتی شروع شد. در این مرحله محاسبه روایی صوری و محتوایی مقیاس توسط اساتید گروه تاریخ و روان‌سنجی دانشگاه کربلا تأیید شد. در ادامه نسخه مقدماتی مقیاس در گروه ۶۰ نفری از دانشجویان رشته تاریخ اجرا شد و با بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آیت‌ها نسخه مقدماتی سؤال‌های دارای کجی و کشیدگی شناسایی شدند. سپس ضمن دستیابی به الگوی عاملی اکتشافی و انجام اصلاحات لازم در نسخه مقدماتی به نسخه نهایی مقیاس رسیدیم. در این پژوهش شاخص روایی محتوایی<sup>۲</sup> (CVI) برابر با ۰/۷۹ به دست آمد که شاخص قابل قبولی است. به‌منظور تحلیل عاملی اکتشافی و مطالعه ویژگی‌های مقدار کیسر- مایر- الکین KAMO برابر با ۰/۸۱۵ و مقدار مجذور کای انتقال‌یافته آزمون کرویت بارتلت برابر با ۱۴۴/۱۵۴۱ به دست آمد که با درجه آزادی ۱۲۴ معنی‌دار بود ( $P \leq 0.001$ ). بر این اساس پنج عامل با ارزش ویژه بیشتر از ۱ استخراج شد که این عامل‌ها مجموعاً ۷۱/۱۴۱ درصد از واریانس کل پرسشنامه را تبیین کردند. این پرسشنامه دارای پنج خرده مقیاس تفسیر (سؤالات ۱ تا ۴)، تحلیل (سؤالات ۵ تا ۸)، ارزشیابی (سؤالات ۹ تا ۱۲)، استنباط (سؤالات ۱۳ تا ۱۶) و خودتنظیمی (سؤالات ۱۷ تا ۲۰) را تشکیل می‌دهند. ضریب پایایی عامل‌ها با توجه به ضریب آلفای کرونباخ برای تفسیر ۰/۸۱، تحلیل ۰/۷۵، ارزشیابی ۰/۷۹، استنباط ۰/۷۴ و خودتنظیمی ۰/۸۲ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمد. مقدار شاخص پایایی

2 content validity index

ترکیبی از میانگین واریانس استخراج شده بزرگ‌تر باشد پرسشنامه دارای روایی همگرا و واگرایی مطلوبی بود.

ترکیبی<sup>۱</sup> (CR) برابر با ۰/۸۳ و شاخص میانگین واریانس استخراج شده<sup>۲</sup> (AVE) ۰/۶۹ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی روایی همگرا و واگرایی مناسب پرسشنامه است. بنابراین با توجه به دیدگاه پادیل و دایورس (۲۰۱۶) مبنی بر اینکه اگر پایایی ترکیبی از ۰/۷ بزرگ‌تر و مقدار پایایی

**جدول ۱. پروتکل آموزش مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرای روانشناختی (قاندی و همکاران، ۱۳۹۸)**

محتوا	جلسات	اهداف و تکالیف
درگیر کردن و فعال‌سازی تفکر و	جلسه اول	در این مرحله فراگیران با مسئله روبه‌رو می‌شوند و سعی می‌شود زمینه مناسب برای آغاز آموزش را فراهم سازیم. پرسش و تعریف یک مسئله، نشان دادن یک رویداد تاریخی هیجان برانگیز سبب برانگیختن فراگیران، ایجاد علاقه و رویارویی با مسئله می‌شود. هدف حمایت از کنجکاوی و علاقه فراگیران است. ما سعی کردیم مشکل و سناریو را با استفاده از کلیپ‌های ویدئویی مهیج و تحریک‌کننده ذهن، مقالات خبری ایجاد کنیم و هدف جلب توجه و تحریک تفکر فراگیران است.
ایجاد انگیزه	جلسه دوم	تماشای فیلم آموزشی یک رویداد تاریخی مربوط به مبحث درسی، تعریف یک داستان نیمه تمام و تفکر برانگیز و... پرسیدن سؤال‌های متفاوت در خصوص موضوع درسی.
کاوش و پژوهش (جستجوگری)	جلسه سوم	در مرحله اکتشاف، فراگیر فرصتی می‌یابد تا به‌طور مستقیم به مسائل و پدیده‌ها بپردازد. در این مرحله فعالیت فراگیران به‌صورت گروهی است. جمع‌آوری اطلاعات در خصوص مسئله از منابع مختلف از قبیل خواندن کتاب، جستجوی رایانه عمومی، مراجعه به کتابخانه دانشگاه و جستجوی اینترنتی در سایت، حضور در کارگاه‌ها، جمع‌آوری وسایل واقعی و ملموس و در دسترس در محیط یا منزل است. فراگیران در فعالیت‌ها و تحقیقات شرکت می‌کنند و این باعث پرس‌وجو و کنکاش می‌شود. و مصمم می‌شوند تا با مشکل مواجه شوند تا برای آن راه‌حل پیدا کنند و مسائل را با توجه به اطلاعاتی که کسب کرده‌اند حل نمایند. شبیه‌سازی آنلاینی را ارائه می‌دهیم تا فراگیران با شبیه‌سازی‌های موجود در کلاس‌های درس آشنا شوند.
توضیح و تشریح (دادن تبیین)	جلسه چهارم	ترغیب فراگیران به کار با یکدیگر بدون تدریس مستقیم معلم، مشاهده و گوش دادن به فراگیران در حال تعامل، طرح پرسش‌های روشنگرانه، ارائه فرصت به فراگیران جهت بحث و تبادل نظر برای حل مسئله و استفاده مناسب از وسایل واقعی، طراحی آزمایش‌ها در خصوص درس و انجام آن توسط فراگیران.
توضیح و تشریح (دادن تبیین)	جلسه پنجم	فراگیران به انتزاع تجربیات، تشریح راه‌حل‌های احتمالی و تبادل اطلاعات و یافته‌ها با همدیگر می‌پردازند. همچنین به توضیح مفاهیم تازه و استدلال بر مبنای شواهد و توضیح در خصوص مراحل که در جستجوی اطلاعات طی کرده‌اند و یاد دادن این مراحل به همدیگر و کار به‌صورت گروهی اقدام نمودند تا فراگیران اطلاعات خود را افزایش دهند. و یافته‌های خود را در اختیار دوستانشان قرار دهند. تأکید می‌شود تا اصلاحاتی را که یاد گرفته‌اند، در توضیحات خود بکار ببرند و در این مرحله، یافته‌ها به بحث و اشتراک گذاشته می‌شود. بعد از این مرحله باید فرصتی فراهم شود که آن‌ها درک خود را در متن زندگی واقعی بکار ببرند. توضیح راه‌حل‌ها و پاسخ‌های ممکن برای دیگران توسط فراگیران، تبادل نظر و گوش دادن مسئولانه به توضیحات دیگران، تشویق به طرح پرسش درباره توضیحات دیگران و ارائه دلایل توجیهی در خصوص یافته‌های خود.
توضیح و تشریح (دادن تبیین)	جلسه ششم	در این مرحله، تمرکز بر تهیه توضیحات مبتنی بر دانش و تجربیات قبلی و همچنین دانش و تجربیات اکتشافی فراگیران است. مدرس، نقش تسهیل‌گر بحث را دارد. برای تقویت درک فراگیران، معرفی مفاهیم توسط مدرس باید همراه با سایر منابع اطلاعاتی مانند منابع صوتی و تصویری، ارتباط با متخصصان و اطلاعاتی مبتنی بر متن از طریق فراگیران باشد.
توضیح و تشریح (دادن تبیین)	جلسه هفتم	فراگیران مفاهیمی را که یاد گرفته‌اند، به جهان پیرامون خود گسترش می‌دهند و مدرس می‌خواهد فراگیران از اطلاعات خود برای پاسخگویی و حل مسئله و تصمیم‌گیری استفاده کنند. ایجاد مهارت در موقعیت‌های مشابه تازه و ایجاد توانایی حل مسائل مشابه. فراگیران سؤالاتی را در مورد آنچه ممکن است علاقه‌مند به کاوش بر اساس مشاهدات خود در آن مرحله باشند را مطرح می‌کنند و گروه‌ها لیست سؤالات خود را مورد بحث و اشتراک قرار

محتوا	جلسات	اهداف و تکالیف
شرح و بسط دادن (گسترش)		می‌دهند و یک لیست کلاسی ایجاد می‌شود. در این مرحله فرصتی برای ابراز عقاید خود و دریافت بازخورد از همکلاسی و گروه‌های دیگر و دانشگاه دارند. در این مرحله، از فراگیران خواسته می‌شود توصیفی کتبی و ساده در مورد نحوه کار خود بنویسند.
جلسه هشتم		یادآوری توضیحات ارائه شده به فراگیران، توضیح در مورد راهبردهای مرحله کاوشگری، انتظار از فراگیران (سؤال) در به کارگیری عناوین رسمی (علمی)، تعریف و توضیح از طرف فراگیران انجام شد. توضیحات شفاهی در خصوص نحوه جمع‌آوری اطلاعات و تعمیم اطلاعات به موارد مشابه نیز ارائه شد. به هر گروه گفته شد که مراحل مختلف چرخه یادگیری را تجزیه و تحلیل کنند.
جلسه نهم		ارزشیابی، فرآیند تشخیص مداوم است و به مدرس اجازه می‌دهد تا درباره میزان درک و فهم فراگیران آگاهی پیدا کنند. برای ارزشیابی، مدرس می‌تواند از چک‌لیست‌ها، مشاهده، گفتگو، یادداشت‌ها و... استفاده کند. در این مرحله، خودارزیابی انجام می‌شود تا فراگیران نقاط ضعف خود را بیان می‌کنند تا در جهت برطرف کردن مشکلاتشان گام بردارند.
ارزشیابی		مشاهده فراگیران در حین انجام فعالیت، سنجش دانش و یا مهارت آن‌ها، جستجوی شواهد تغییر اندیشه و رفتار فراگیران، فرصت دادن به خودارزیابی و طرح پرسش‌های باز انجام می‌شود. فرآیند ارزشیابی قبل و حین و بعد از تدریس انجام می‌شود. فراگیران هر گروه، گزارشی از فعالیت خود می‌نویسند و این گزارش‌ها را در اختیار گروه‌های دیگر قرار می‌دهند تا در مورد کار و فعالیت دوستان خود نظر داده و نقاط ضعف و قوت همدیگر را بیان کنند تا از این طریق هم بر اطلاعات خود بیفزایند و هم نقاط ضعف فراگیران، مشخص شده و برطرف گردد.

## یافته‌ها

میانگین (و انحراف استاندارد) سن دانشجویان شرکت‌کننده در مطالعه برای گروه آزمایشی ۲۴/۷۷ (و ۲/۶۹) و برای گروه گواه ۲۴/۰۸ (و ۲/۱۲) بود. میانگین (و انحراف استاندارد) معدل دانشجویان شرکت‌کننده در مطالعه برای گروه آزمایشی ۱۷/۴۵ (و ۲/۳۲) و برای گروه گواه ۱۷/۶۶ (و ۲/۴۰) بود.

### جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

مؤلفه	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
رضایت	پیش‌آزمون	آزمایش	۱/۹۵	۰/۲۰	۰/۲۸	-۰/۰۱
		گواه	۲/۰۵	۰/۱۷	-۰/۴۷	۰/۵۴
	پس‌آزمون	آزمایش	۳/۵۶	۰/۲۲	-۰/۲۷	۰/۱۹
		گواه	۲/۰۸	۰/۱۶	-۰/۶۰	۰/۸۶
توانایی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲/۴۳	۰/۳۴	۰/۹۶	۱/۸۱
		گواه	۲/۰۲	۰/۳۸	-۰/۲۳	-۰/۱۸
	پس‌آزمون	آزمایش	۳/۴۲	۰/۵۷	-۰/۸۸	۱/۱۰
		گواه	۱/۹۶	۰/۳۰	۰/۲۹	۰/۳۶
توانایی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱/۸۸	۰/۵۱	۰/۳۲	۰/۳۳
		گواه	۱/۹۴	۰/۳۸	۰/۱۹	۰/۱۹
	پس‌آزمون	آزمایش	۳/۶۵	۰/۳۰	-۰/۴۳	-۰/۹۶
		گواه	۱/۸۱	۰/۳۳	-۰/۱۰	۰/۷۶
ارزشیابی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱/۷۷	۰/۵۳	۰/۲۰	-۰/۳۰
		گواه	۲/۰۱	۰/۱۸	-۰/۷۰	-۰/۴۹
	پس‌آزمون	آزمایش	۳/۷۱	۰/۴۰	-۰/۵۲	-۰/۳۶
		گواه	۲/۲۲	۰/۳۳	۰/۵۰	۰/۶۰
استدلال	پیش‌آزمون	آزمایش	۱/۸۰	۰/۵۳	۰/۳۴	۰/۰۶

مؤلفه	مرحله	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
دانشجویان	پس آزمون	گواه	۲/۳۴	۰/۳۹	-۰/۲۲	-۰/۶۶
		آزمایش	۳/۷۴	۰/۳۵	-۰/۲۶	-۰/۹۲
	پیش آزمون	گواه	۲/۱۷	۰/۴۱	۰/۳۰	۰/۰۳
		آزمایش	۱/۸۵	۰/۴۰	-۰/۱۵	-۰/۷۲
	پس آزمون	گواه	۱/۹۳	۰/۲۳	-۰/۸۸	۰/۱۰
		آزمایش	۳/۲۶	۰/۲۶	-۰/۴۵	-۰/۳۶
	پس آزمون	گواه	۲/۲۳	۰/۳۱	۱/۰۴	۱/۵۶

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود میانگین و (انحراف استاندارد) نمرات تفکر تاریخی دانشجویان در گروه آزمایشی در مرحله پیش آزمون ۱/۹۵ و (۰/۲۰)، در مرحله پس آزمون ۳/۵۶ و (۰/۲۲) است. همچنین، میانگین (و انحراف استاندارد) نمرات تفکر تاریخی دانشجویان در گروه گواه در مرحله پیش آزمون ۲/۰۵ و (۰/۱۷)، در مرحله پس آزمون ۲/۰۸ و (۰/۱۶) است. به عبارت دیگر افراد گروه آزمایشی پس از دریافت آموزش ساخت گرای روانشناختی از تفکر تاریخی بالاتری برخوردار هستند. قبل از تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌ها، برای اطمینان از اینکه داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کوواریانس تک متغیری را برآورد می‌کنند، به بررسی آن‌ها پرداخته شد. بدین منظور شش مفروضه تحلیل کوواریانس تک متغیری شامل نرمال بودن واریانس‌ها (برای نیل به رعایت این مفروضه با توجه به حجم نمونه کمتر از ۵۰ نفر از آزمون شاپیرو-ویلک) استفاده شد. نتایج حاصل از آزمون شاپیرو ویلک برای تفکر تاریخی در پیش آزمون گروه آزمایشی ( $P \leq 0/289$ ,  $df=20$ ,  $Z=0/941$ )، پس آزمون گروه گواه ( $P \leq 0/254$ ,  $df=20$ ,  $Z=0/912$ )، برای پیش آزمون تفکر تاریخی گروه گواه ( $P \leq 0/121$ ,  $df=20$ ,  $Z=0/899$ ) و پس آزمون تفکر تاریخی گروه گواه ( $P \leq 0/345$ ,  $df=20$ ,  $Z=0/987$ ) معنی‌دار نیست. نتایج نشان داد که پیش فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در پیش آزمون و پس آزمون متغیرهای (تفکر تاریخی) برقرار است ( $P \geq 0/05$ )، نتایج نمودار پراکنندگی (اسکاتر) نشان داد که مفروضه خطی بودن بین پیش آزمون و

پس آزمون متغیر تفکر تاریخی مورد مطالعه برقرار است، همچنین با توجه به نتایج ضریب همبستگی بین متغیرهای کمکی (کوواریت‌ها) و پس آزمون آن‌ها که با یکدیگر همبستگی بالایی ۰/۷۰ نداشتند و با توجه به همبستگی‌های به دست آمده، تقریباً مفروضه هم خطی چندگانه بین متغیرهای کمکی (کوواریت‌ها) اجتناب شده است، نمودار جعبه‌ای نشان داد که در مرحله پیش آزمون و پس آزمون نمره‌ای در کرانه بالا و پایین متغیرها مشاهده نشد که نشان دهنده این امر بود که مفروضه بررسی داده‌های پرت به درستی رعایت شده است، برای بررسی همگنی واریانس متغیرها نیز از آزمون‌های لوین استفاده شد نتایج معنی‌داری آزمون لوین برای متغیرهای تفکر تاریخی ( $P \geq 0/098$ ,  $F = 3/458$ ,  $df(1, 28)$ ) از  $P > 0/05$  بیشتر است در نتیجه مفروضه همگونی واریانس‌ها نیز تأیید شد. لازم به ذکر است که آزمون همگونی ضرایب رگرسیونی از طریق تعامل پیش آزمون نمرات تفکر تاریخی با متغیرهای مستقل (آموزش ساخت گرای روانشناختی) در مرحله پس آزمون مورد بررسی قرار گرفت. تعامل این پیش آزمون‌ها با متغیر مستقل برای تفکر تاریخی (پس آزمون  $P \geq 0/287$ ,  $F = 2/895$ ) معنادار نبوده و حاکی از همگونی ضرایب رگرسیونی است همان‌طور که مشاهده می‌شود آماره‌های چندمتغیری مربوطه برای لامبدای ویکلس معنی‌دار نمی‌باشند ( $P \geq 0/05$ ). برای پی بردن به این تفاوت، یک تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن آنکووا روی نمرات پس آزمون متغیرهای تفکر تاریخی انجام گرفت که نتایج حاصل از آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری بر روی متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایشی و گواه

منبع تغییرات	SS	DF	MS	F	P	آزمون لوین	
						مجذور	تا
						P	F
تفکر تاریخی	۰/۰۲	۱	۰/۰۲	۰/۵۷	۰/۴۵	۰/۰۱	۱/۹۰
گروه	۱۹/۹۰	۱	۱۹/۹۰	۴۸۹/۰۵	۰/۰۰۰۱	۰/۹۳	۰/۱۷

					۰/۰۴	۳۷	۱/۵۰	مقدار خطا
						۴۰	۳۴۱/۷۴	جمع
		۰/۰۰۰۱	۰/۹۲	۰/۰۱	۰/۰۰۲	۱	۰/۰۰۲	تفسیر
		۰/۶۶	۰/۰۰۰۱	۷۴/۰۸	۱۶/۰۸	۱	۱۶/۰۸	گروه
۳/۴۳	۰/۰۷				۰/۲۱	۳۷	۸/۰۳	مقدار خطا
						۴۰	۳۱۹/۸۸	جمع
		۰/۰۳	۰/۲۸	۱/۱۹	۰/۱۲	۱	۰/۱۲	تحلیل
		۰/۸۹	۰/۰۰۰۱	۳۲۹/۲۵	۳۳/۴۳	۱	۳۳/۴۳	گروه
۰/۵۲	۰/۴۱				۰/۱۰	۳۷	۳/۷۵	مقدار خطا
						۴۰	۳۳۵/۹۴	جمع
		۰/۰۰۰۱	۰/۹۸	۰/۰۰۱	۸/۶۲	۱	۸/۶۲	ارزشیابی
		۰/۷۹	۰/۰۰۰۱	۱۴۶/۴۵	۲۰/۴۵	۱	۲۰/۴۵	گروه
۰/۳۵	۰/۸۶				۰/۱۴	۳۷	۵/۱۶	مقدار خطا
						۴۰	۳۷۹/۶۵	جمع
		۰/۰۲	۰/۳۴	۰/۹۱	۰/۱۳	۱	۰/۱۳	استنباط
		۰/۷۵	۰/۰۰۰۱	۱۱۴/۲۸	۱۶/۹۶	۱	۱۶/۹۶	گروه
۰/۸۰	۰/۰۶				۰/۱۴	۳۷	۵/۴۹	مقدار خطا
						۴۰	۳۸۱/۰۳	جمع
		۰/۰۰۳	۰/۷۴	۰/۱۰	۰/۰۰۹	۱	۰/۰۰۹	خودتنظیمی
۰/۵۲	۰/۴۲				۱۰/۴۳	۱	۱۰/۴۳	گروه
		۰/۷۶	۰/۰۰۰۱	۱۲۰/۶۷	۱۰/۴۳	۱	۱۰/۴۳	گروه
					۰/۰۸	۳۷	۳/۱۹	مقدار خطا
						۴۰	۳۱۶/۷۰	جمع

هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزش تاریخ بر اساس یادگیری ساخت گرای روانشناختی بر رشد مهارت‌های تفکر تاریخی در دانشجویان تاریخ دانشگاه کربلا بود. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس تک متغیری نشان داد که آموزش تاریخ بر اساس یادگیری ساخت گرای روانشناختی منجر به بهبود تفکر تاریخی دانشجویان تاریخ شده است. این نتایج با مطالعات دیگر برای مثال (قائدی و همکاران، ۱۳۹۸؛ اولدهام، ۲۰۲۰؛ چو و همکاران، ۲۰۲۳؛ تیرادو- اولیویرز و همکاران، ۲۰۲۳) همخوانی دارد. همچنین این نتایج با مطالعه لی و بو (۲۰۲۲)، مبنی بر اینکه سبک‌های آموزشی ساخت گرای معلمان بر علاقه دانش آموزان به یادگیری دروس مدرسه و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر دارد.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت، دانشجو یان در مقابل محرک‌ها، رویدادها و روش‌های آموزشی جذاب، واکنش بیشتری را از خود نشان می‌دهند و در صورتی که در آموزش آن‌ها از روش‌های برانگیزاننده استفاده شود، می‌توان بر رشد آن‌ها در ابعاد مختلف یادگیری و تفکر

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود مقدار  $F$  تحلیل کوواریانس تک متغیری در مرحله پس‌آزمون برای تفکر تاریخی ( $F = ۴۸۹/۰۵$ ) و ( $P < ۰/۰۰۱$ )، تفسیر ( $F = ۷۴/۰۸$  و  $P < ۰/۰۰۱$ )، تحلیل ( $F = ۳۲۹/۲۵$ ) و ( $P < ۰/۰۰۱$ )، ارزشیابی ( $F = ۱۴۶/۴۵$  و  $P < ۰/۰۰۱$ )، استنباط ( $F = ۱۱۴/۲۸$  و  $P < ۰/۰۰۱$ ) و خودتنظیمی ( $F = ۱۲۰/۶۷$ ) و ( $P < ۰/۰۰۱$ ) در معنی‌دار می‌باشند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که به‌طور کلی، در متغیرهای وابسته (تفکر تاریخی و مؤلفه‌های آن تفسیر، تحلیل، ارزشیابی، استنباط و خودتنظیمی) بین گروه‌های آزمایشی و گواه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. در ضمن با توجه به شاخص مجذور اتا می‌توان نتیجه گرفت که مداخله آزمایشی ۹۳ درصد از واریانس تغییرات تفکر تاریخی مرتبط با آموزش رویکرد ساخت گرای روانشناختی بوده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

انتقادی، تحلیلی بیفزاید. پس بر این اساس می‌توان گفت که استفاده از الگوی آموزشی مبتنی بر نظریه‌ی ساخت‌گرای روانشناختی، باعث افزایش تفکر تاریخی دانشجویان می‌شود. دانشجویان ترم‌های اول از روش‌های تدریس متنوع بر اساس نظریه‌های مختلف روانشناسی تربیتی به‌طور عام، استقبال می‌کنند. به همین دلیل اگر درس‌ها طبق نظریه‌های روانشناسی تربیتی دیگر به آن‌ها ارائه شود، نسبت به زمانی که درس‌ها به روش مرسوم استاد به آن‌ها آموزش داده شود، اشتیاق بیشتری را برای یادگیری از خود نشان می‌دهند. دانشجویان عموماً دوست دارند در فرایند آموزش و یادگیری، خود دست به کسب تجربه بزنند، به یادگیری از راه‌های جدید نائل شوند و دنیای پیرامون خود را مورد نقد قرار دهند. تمامی این موارد تنها در صورتی می‌تواند حاصل شود که ما برای آموزش به این فراگیران از نظریه‌های آموزشی و یادگیری مناسبی استفاده کرده باشیم. در واقع متغیر انگیزش، برای تغییر نیاز به زمان طولانی ندارد و با استفاده‌ی کوتاه‌مدت از نظریه‌های روانشناسی تربیتی، تغییر می‌کند (قائدی و همکاران، ۱۳۸۹). با نگاهی به نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر می‌توان چنین نتیجه گرفت که افزایش کاربرد نظریه‌های روانشناسی تربیتی، تأثیر ژرفی را بر روی فعالیت‌های اساتید در آموزش به دانشجویان گذاشته است. این نظریه‌ها، فرصت‌هایی را برای اساتید و فراگیران به وجود آورده است تا درگیر یادگیری به راه‌های جدید شوند. برای مثال با سهولت دسترسی به استاد به یافته‌های روانشناسی تربیتی، نقش استاد را که قبلاً به‌عنوان تنها منبع دانش محسوب می‌شد، به راهنمای کسب اطلاعات در دنیای امروزی مبدل کرده است. از نمونه کاربرد نظریه‌های روانشناسی تربیتی، استفاده از نظریه‌ی ساخت‌گرای ویگوتسکی برای آموزش و یادگیری دانشجویان است. اما کاربرد این نظریه‌ها در کلاس درس دانشجویان، نیازمند توجه به مواردی جداگانه دارد که پژوهش‌ها باید این موارد را از قبل تعیین کنند. همچنین برای اثربخشی بیشتر کاربرد نظریه‌های روانشناسی تربیتی در امر آموزش و یادگیری، اساتید باید نگرش خود را نسبت به مقوله‌ی آموزش تغییر دهند. نظریه‌ی ساخت‌گرای روانشناختی با تأکید بر روی ذهن یادگیرنده به‌عنوان ابزاری برای کسب دانش جدید، سعی در بهبود یادگیری دانشجویان دارد. این نظریه بر راهنمایی یادگیرنده توسط استاد تأکید دارد و نقش معلم به‌عنوان تنها منبع کسب دانش را رد می‌کند. در

نظریه‌ی ساخت‌گرای روانشناختی، تأکید بیشتری بر روی یادگیرنده می‌شود و نقش استاد در یادگیری دانشجویان، کم‌رنگ‌تر می‌شود (چو و همکاران، ۲۰۲۳).

در تبیین نتایج به دست آمده می‌توان بیان کرد که روش‌ها و راهبردهای آموزشی بر اساس رویکردهای ساخت‌گرای روانشناختی، به کمک دانشجویان برای بررسی موضوع‌ها و شرایط پیچیده و تفکر در زمینه‌های یادگیری معطوف است. بنابراین، در آموزش مبتنی بر ساخت‌گرای یادگیرنده خواسته می‌شود تا از طریق تعامل‌های اجتماعی، به ساختن درک فردی خود از موضوع یادگیری اقدام کند. در این رویکرد، محتوای آموزش از پیش تعیین نمی‌شود و دستیابی به منابع متفاوت مورد تأکید است، در آموزش مبتنی بر ساخت‌گرای سه طبقه اصلی نقش مهمی ایفا می‌کنند، مدرس، یادگیرنده و دانش، نقش استاد شامل عناصری همچون راهنمایی یادگیرنده، یادآوری، مطالب پیش‌نیاز، استفاده از روش‌های تدریس مختلف، آموزش نحوه یادگیری، استفاده از روش‌های ارزشیابی، نقش یادگیرنده شامل عناصری همچون سازنده دانش، کسب معنا از تجربیات، کنترل‌کننده فرایند یادگیری، اتصال دانش جدید یا دانش قبلی، فعال بودن در فرایند یادگیری و طبقه دانش نیز شامل عناصری همچون وابسته بودن به یادگیرنده، وجود واقعیت‌های چندگانه از دنیا، وابسته بودن به زمینه، ذهنی بودن، تفسیر شخصی از دنیا است، که ترکیب این نقش زمینه رشد تفکر تاریخی را در دانشجویان فراهم می‌آورد (لی و بو، ۲۰۲۲). می‌توان بیان کرد که در رویکرد ساخت‌گرای روانشناختی، به کارگیری روش‌های فعال در یادگیری کلاس درس مورد تأکید قرار می‌گیرد، که این امر سبب تشویق دانشجویان به مشارکت فعالانه در امر ساخت و تفسیر دانش می‌شود و آن نیز به‌نوبه خود سبب یادگیری بهتر، تقویت تفکر، کنجکاوی، مهارت در تفسیر تحقیق و تولید اطلاعات می‌شود. وجود چنین شاخص‌های برای رشد تفکر تحلیلی و انتقادی به‌عنوان دو رکن تفکر تاریخی در دانشجویان مؤثر است، یکی از دلایل این امر ممکن است این باشد که آموزش مبتنی بر ساخت‌گرای می‌تواند این باور را در دانشجویان رشد دهد که می‌تواند بر روی یادگیری خود مسلط باشند و تلاش بیشتری از خود نشان دهند و توقعات را از خود بالا ببرند و در مواجهه با مشکلات مقاومت بیشتری برای حل آن‌ها از خود نشان دهند، در نتیجه توانایی

یادگیری توسط خود دانشجویان صورت گیرد و از درون کنترل شود. همچنین به اساتید رشته تاریخ پیشنهاد می‌شود برای جلوگیری از یادگیری سطحی، نهاده‌ها را یادگیری پایدار و تربیت دانشجویان متفکر، خلاق و با انگیزه، در کلاس تدریس خود، از رویکرد آموزشی ساخت‌گرای استفاده کنند.

### ملاحظات اخلاقی

**پیروی از اصول اخلاق پژوهش:** این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته مدیریت آموزشی در دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

**حامی مالی:** این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

**نقش هر یک از نویسندگان:** این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم استخراج شده است.

**تضاد منافع:** نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

**تشکر و قدردانی:** بدین وسیله از اساتید راهنما و مشاوران این تحقیق و دانشجویان که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

### منابع

قائدی، بتول؛ قلتاش، عباس؛ هاشمی، سید احمد و ماشینچی، علی اصغر (۱۳۹۸). اثربخشی تدریس مبتنی بر ساختن گرای اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی، تفکر انتقادی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی. *تدریس پژوهی*، ۷ (۲)، ۳۷-۵۳.

[doi: 10.34785/J012.2019.515](https://doi.org/10.34785/J012.2019.515)

### References

Best, J. (2018). Constructionist studies of social problems: How we got Here, and where we ought to go. *Società Mutamento Politica*, 9(18), 53-67. <https://doi.org/10.13128/SMP-24338>

Chou, Y, S., Hou, H. T., & Chang, K. E. (2023). *Analysis of learning effectiveness and behavioral patterns of cognitive scaffolding and collaborative problem-solving processes in a historical educational game*. Education and Information Technologies. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12387-z>

تحلیل، تفسیر، استنباط و یادگیری دانشجویان تقویت می‌شود. در این راستا می‌توان شاهد بود که دانشجویان تصور ذهنی مثبتی بر اثر تجارب کلاسی و تعامل خود با استاد از خود داشته باشند، بر طبق آن مسائل تحصیلی را ارزیابی کنند و برای مواجهه درست با آن‌ها به کوشش بپردازند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به حجم کم نمونه پژوهش اشاره کرد که لازم است در مطالعات آینده تحقیق بر روی نمونه‌های بزرگ‌تر انجام شود. این مطالعه بر روی دانشجویان رشته تاریخ دانشگاه کربلا انجام شده است و از تعمیم نتایج به سایر جوامع احتیاط شود. با توجه به نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌شود زمینه استفاده از این الگو در پایه‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی و آموزشی (از مدرسه تا دانشگاه) توسط معلمان، اساتید و متولیان نظام آموزشی فراهم گردد. همچنین برنامه‌ریزان درسی می‌توانند از این الگو در طراحی و تدوین برنامه درسی استفاده کنند. نظر به این هر چه تسلط اساتید بر الگوهای تدریس اکتشافی، شناختی و اجتماعی و از جمله یادگیری با رویکرد ساخت‌گرای بیشتر شود نتایج حاصل از کاربرد این الگو بر انگیزش، خودکارآمدی، تفکر، انتقادی، خلاقانه و علمی افزایش می‌یابد لذا توصیه می‌شود که به امر آموزش اساتید در این خصوص توجه بیشتر به عمل آید. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی الگوی یادگیری با رویکرد ساخت‌گرای روی دانش‌آموزان و دانشجویان سایر مقاطع تحصیلی اجرا گردد. در راستای نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌شود با فعال ساختن دانشجویان در فرآیند آموزش به‌عنوان یکی از روش‌های اصلی جهت افزایش یادگیری فعال استفاده شود. بنابراین باید آموزش با رویکرد ساخت‌گرای را محور فعالیت‌های آموزشی قرار داده، همواره از آن حمایت کرد، و راهبرد‌های آموزشی را به‌گونه‌ای انتخاب کرد که

Ghaedi, B., Gholtaash, A., Hashimi, A., Mashinchi, A. A. (2019). The Effectiveness of Teaching Based on Social Constructivism on Academic Achievement, Critical Thinking, and Academic Achievement Motivation in Elementary Sixth Grade Students. *Research in Teaching*, 7(2), 37-53. [doi: 10.34785/J012.2019.515](https://doi.org/10.34785/J012.2019.515) [Persian]

Gómez-Carrasco, C. J., Miralles-Martínez, P. (2014) ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios*

- Sociales*, 52, 52–68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles-Martínez, P. (2017). Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar. Sílex Universidad, Madrid. *Educatio Siglo*, 36 (1), 255-258. (<http://revistas.um.es/educatio>)
- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J. R., Sainz-Gómez, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome. *PLoS ONE*, 15(10), e0241892. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241892>
- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J. R., Sainz-Gómez, M. (2019). Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception. *Education Sciences*, 9(4), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>
- Khalaf, B. K., Zin, Z. B. M. (2018). Traditional and inquiry-based learning pedagogy: a systematic critical review. *International Journal of Instruction.*, 11(4), 545–564. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11434a>
- Knapp, N. F. (2019). The Shape Activity: Social Constructivism in the Psychology Classroom. *Teaching of Psychology*, 46(1), 87-91. <https://doi.org/10.1177/0098628318816181>
- Lee, H., & Boo, E. (2022). The effects of teachers' instructional styles on students' interest in learning school subjects and academic achievement: Differences according to students' gender and prior interest. *Learning and Individual Differences*, 99, 102200. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102200>
- Lei, X., Chen, H. H., Rau, P. L. P., Dong, L., & Liu, X. (2022). Learning in virtual reality: Effects of instruction type and emotional arousal on learning performance. *Learning and Motivation*, 80, 101846. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101846>
- Lévesque, S. (2011). What does it means to think historically? In: Clark P (ed.) New possibilities for the past: shaping history education in Canada, UBC Press, Vancouver, pp. 115–135. <http://www.ubcpress.ca/january-2007/what-does-it-mean-to-think-historically>
- Lin, P. C., Hou, H. T., & Chang, K. E. (2020). The development of a collaborative problem solving environment that integrates a scaffolding mind tool and simulation-based learning: an analysis of learners' performance and their cognitive process in discussion. *Interactive Learning Environments*, 30(7), 1273–1290. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1719163>
- Martínez-Hita, M. (2021). El pensamiento histórico en Educación Primaria. Diseño y evaluación de un programa de intervención gamificado. [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. [servlet/tesis?codigo=302946](https://repositorio.uca.es/tesis/codigo=302946)
- Martínez-Hita, M., Gómez-Carrasco, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *The Review of Educational Research*, 379, 145–169. [es/xmlui/bitstream/handle/11162/150406/Adjunto1.pdf?sequence=1](https://doi.org/10.1080/00131801.2018.150406)
- Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C. J., Sánchez-Ibañez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(02), 83–89. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.05.002>
- Mohammed, S. H., & Kinyo, L. (2020). The Role of Constructivism in the Enhancement of Social Studies Education. *Journal of critical reviews*, 7(7), 249-256. DOI:10.31838/jcr.07.07.41
- Muntaner, J. J., Pinya, C., Mut, B. (2020) El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos [The impact of active methodologies on academic results]. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24 (1), 96–114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Oldham, S. (2020). Historical Thinking for History Teachers: A New Approach to Engaging Students and Developing Historical Consciousness: Edited by Tim Allender, Anna Clark and Robert Parkes. Sydney: Allen & Unwin, 2019. Pp. 352. A\$59.99 paper. *Australian Historical Studies*, 51(1), 94–95. <https://doi.org/10.1080/1031461X.2020.1698310>
- Padilla, M. A., & Divers, J. (2016). A Comparison of Composite Reliability Estimators: Coefficient Omega Confidence Intervals in the Current

- Literature. *Educational and psychological measurement*, 76(3), 436–453. <https://doi.org/10.1177/0013164415593776>
- Rannikmäe, M., Holbrook, J., Soobard, R. (2020). Social Constructivism—Jerome Bruner. In: Akpan, B., Kennedy, T.J. (eds) *Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_18)
- Sáiz, J. (2013) Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43–66. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2648>
- Sáiz, J., Gómez, C. J. (2016) Investigar pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Rev Electrón Interuniv de Formación del Profesorado*, 19(1), 175–190. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701>
- Saleem, A., Kausar, H., & Deeba, F. (2021). Social constructivism: A new paradigm in teaching and learning environment. *Perennial journal of history*, 2(2), 403-421. DOI:10.52700/pjh.v2i2.86
- Tirado-Olivares, S., Cózar-Gutiérrez, R., García-Olivares, R., González-Calero, J. A. (2021). Active learning in history teaching in higher education: The effect of inquiry-based learning and a student response system-based formative assessment in teacher training. *The Australasian Journal of Educational Technology*, 37(5), 61–76. <https://doi.org/10.14742/ajet.7087>
- Tirado-Olivares, S., Cózar-Gutiérrez, R., López-Fernández, C. et al. (2023). Training future primary teachers in historical thinking through error-based learning and learning analytics. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 44 <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01537-w>
- Tirado-Olivares, S., López-Fernández, C., González-Calero, J.A. et al. Enhancing historical thinking through learning analytics in Primary Education: A bridge to formative assessment. *Educ Inf Technol*, <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12425-w>
- Trombino, D.L., Bol, L. (2012). *Historical Thinking*. In: Seel, N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_1074](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1074)
- Tsemach, E. (2024). How do experts read the Bible? Descriptions of literary and historical approaches to biblical interpretation using thinking-aloud protocols. *Journal of Religious Education*, 72, 1–17 <https://doi.org/10.1007/s40839-024-00222-7>
- van Hover, S., & Hicks, D. (2017). Social constructivism and student learning in social studies. *The Wiley handbook of social studies research*, 270-286. <https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch12>
- Villena-Taranilla, R., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A., López-Cirugeda, I. (2022) Strolling through a city of the Roman Empire: an analysis of the potential of virtual reality to teach history in Primary Education. *Interact Learn Environ*, 30 (4), 608–618. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1674886>
- Zajda, J. (2021). Constructivist Learning Theory and Creating Effective Learning Environments. In: Globalisation and Education Reforms. *Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, 25, 35-50. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-71575-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71575-5_3)
- Zajda, J., Whitehouse, J. (2024). Historical Thinking: Procedural Concepts for Learning and Teaching History. In: Globalisation, Nation-Building and History Education. *Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, vol 40. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-44813-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-44813-3_6)
- Zarmati L (2019). Future of education and skills 2030: Curriculum analysis. Learning progression in History. OECD. [document/EDU/EDPC\(2018\)44/ANN3/En/pdf](https://document/EDU/EDPC(2018)44/ANN3/En/pdf)