

Functions of the Inquiry-Based Teaching Model in History Education

F. Fazlollah Foadipour^{*1}, Shoja Arban²,

1 .Affiliation Assistant Professor and Faculty Member, Department of History,
Farhangian University

2 .Assistant Professor and Faculty Member, Department of History, Farhangian
University.

ABSTRACT

Keywords:

:History
Education;
Historical
Thinking;
Critical
Thinking;
Inquiry-Based
Teaching;
Active Learning

1 .Corresponding
author
ffouladi@cfu.ac.ir




Background and Objectives: The purpose of this study is to explain and analyze the educational functions of the inquiry-based teaching model in history education and to examine its role in enhancing historical thinking, learning motivation, and students' active participation. **Methods:** This study adopts a descriptive-analytical approach and is based on library and documentary research. To this end, relevant theoretical sources and empirical studies—both domestic and international-related to history education, active teaching methods, and the inquiry-based teaching model were collected and examined through qualitative content analysis. **Findings:** The findings indicate that the application of the inquiry-based teaching model in history education, compared with traditional teaching methods, leads to increased learning motivation, cognitive engagement, creativity, critical thinking, and students' positive attitudes toward history. By activating the learner's role and emphasizing questioning, analysis, and discovery, this model provides a suitable context for fostering historical thinking. **Conclusion:** The results suggest that, due to its compatibility with the analytical and identity-forming nature of history education, the inquiry-based teaching model can be considered an effective approach for improving the quality of history teaching. Therefore, it may serve as an appropriate alternative to transmission-oriented and memory-based instructional approaches for curriculum planners and history teachers.

ISSN (Online): 2783-2155

DOI: 10.48310/rhe.2026.22012.1189

Received: 1403-12-10 Reviewed: 1404-1-12 Accepted: 1404-02-28 PP: 43-60

Citation (APA): Foadipour, F., Arban, S.H. (2026). Functions of the Inquiry-Based Teaching Model in History Education. *The Journal of Research in History Education* 6(1), 43-60.

 <https://doi.org/10.48310/rhe.2026.22012.1189>

واکاوی الگوی تدریس کاوشگری در آموزش تاریخ

فضل الله فولادی پور^{۱*}، شجاع اربان^۲

۱. استادیار و عضو هیات علمی گروه آموزشی تاریخ دانشگاه فرهنگیان

۲. استادیار و عضو هیات علمی گروه آموزشی تاریخ دانشگاه فرهنگیان

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف این پژوهش، تبیین و واکاوی کارکردهای آموزشی الگوی تدریس کاوشگری در آموزش تاریخ و بررسی نقش آن در ارتقای تفکر تاریخی، انگیزش یادگیری و مشارکت فعال دانش‌آموزان است. **روش‌ها:** پژوهش حاضر با رویکرد توصیفی-تحلیلی و بر پایه مطالعات کتابخانه‌ای و اسنادی انجام شده است. بدین منظور، منابع نظری و پژوهش‌های داخلی و خارجی مرتبط با آموزش تاریخ، روش‌های تدریس فعال و الگوی کاوشگری گردآوری و با استفاده از تحلیل محتوای کیفی مورد بررسی و تفسیر قرار گرفت. **یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که به کارگیری الگوی تدریس کاوشگری در آموزش تاریخ، در مقایسه با روش‌های سنتی، موجب افزایش انگیزش یادگیری، درگیری شناختی، خلاقیت، تفکر انتقادی و نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به درس تاریخ می‌شود. این الگو با فعال‌سازی نقش یادگیرنده و تأکید بر پرسشگری، تحلیل و کشف، زمینه پرورش تفکر تاریخی را فراهم می‌سازد. **نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش حاکی از آن است که الگوی تدریس کاوشگری، به دلیل هم‌خوانی با ماهیت تحلیلی و هویت‌ساز درس تاریخ، می‌تواند به‌عنوان رویکردی کارآمد در بهبود کیفیت آموزش تاریخ مورد توجه برنامه‌ریزان آموزشی و معلمان قرار گیرد و جایگزینی مناسب برای رویکردهای انتقال‌محور و حافظه‌مدار باشد.

واژه‌های کلیدی:

آموزش تاریخ،

تفکر انتقادی،

روش‌های نوین تدریس،

روش تدریس کاوشگری،

یادگیری فعال

۱. نویسنده مسئول *ffouladi*

@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳-۱۲-۱۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۱-۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۲-۲۸

شماره صفحات: ۴۳-۶۰

مقدمه

باتوجه تحولات شتابان جهان معاصر، به‌ویژه در عرصه‌های علمی، فناوری و ارتباطات، ماهیت یادگیری و آموزش را به‌طور بنیادین دگرگون کرده است. در چنین شرایطی، نظام‌های آموزشی دیگر نمی‌توانند صرفاً به انتقال انبوهی از اطلاعات بسنده کنند، بلکه مأموریت اصلی آن‌ها پرورش توانایی‌های شناختی، تحلیلی و تفسیری فراگیران است. آموزش امروز بیش از هر زمان دیگری نیازمند روش‌هایی است که یادگیرنده را از جایگاه دریافت‌کننده منفعل دانش، به کنشگری فعال و اندیشمند تبدیل کند. این ضرورت، به‌ویژه در حوزه علوم انسانی و اجتماعی، و به‌طور خاص در آموزش تاریخ، اهمیتی دوچندان می‌یابد؛ چرا که تاریخ نه فقط دانشی درباره گذشته، بلکه ابزاری برای فهم حال و جهت‌دهی به آینده است.

آموزش تاریخ به‌عنوان یکی از دروس بنیادین و هویت‌ساز، نقشی اساسی در شکل‌گیری نگرش، ارزش‌ها و هویت فردی و جمعی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. با این حال، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که آموزش تاریخ در مدارس ایران عمدتاً مبتنی بر سخنرانی و انتقال اطلاعات است؛ رویکردی که دانش‌آموزان را به دریافت‌کنندگانی منفعل تبدیل کرده و یادگیری آنان را به سطحی ناپایدار و کم‌کاربرد محدود می‌سازد. (Soleimani, 2009; Askarani, 2010). تاریخ می‌تواند زمینه‌ساز پرورش شهروندانی آگاه، مسئول، نقاد و اخلاق‌محور باشد؛ شهروندانی که قادرند رویدادهای اجتماعی و سیاسی را در بستر علی و تاریخی آن‌ها تحلیل کنند. با این حال، واقعیت آموزش تاریخ در بسیاری از نظام‌های آموزشی، از جمله آموزش‌وپرورش ایران، نشان می‌دهد که این درس اغلب به شکلی حافظه‌محور، روایی و مبتنی بر انتقال اطلاعات تدریس می‌شود. در این الگو، دانش‌آموزان معمولاً با انبوهی از نام‌ها، تاریخ‌ها و وقایع مواجه‌اند که بدون تحلیل، تفسیر و پیوند با مسائل امروز ارائه می‌شود و در نتیجه، یادگیری تاریخی آنان سطحی، ناپایدار و فاقد کارکرد عملی باقی می‌ماند (Soleimani, 2009). در نتیجه، بسیاری از دانش‌آموزان بدون درک روابط علی رویدادها، ارزش‌های نهفته در حوادث تاریخی و پیامدهای اجتماعی و فرهنگی آن‌ها، صرفاً به حفظ اطلاعات تاریخی بسنده می‌کنند.

غلبه روش‌های سنتی تدریس، به‌ویژه روش سخنرانی، سبب شده است که بسیاری از فراگیران، درس تاریخ را درسی خشک، کسل‌کننده و غیرکاربردی تلقی کنند. این وضعیت نه‌تنها انگیزه یادگیری را کاهش می‌دهد، بلکه مانع شکل‌گیری تفکر تاریخی، پرسشگری و

تحلیل انتقادی در دانش‌آموزان می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فشار برنامه‌های درسی، محدودیت زمان، تراکم کلاس‌ها و نیز فقدان آموزش حرفه‌ای معلمان در زمینه روش‌های نوین تدریس، از جمله عواملی هستند که تداوم این رویکرد سنتی را تقویت کرده‌اند (Askarani, 2010). پیامد چنین وضعیتی، فاصله گرفتن آموزش تاریخ از اهداف اساسی خود، یعنی پرورش فهم تاریخی، هویت فرهنگی و توانایی داوری عقلانی درباره گذشته و حال است.

در مقابل این رویکرد، نظریه‌های جدید یادگیری و یافته‌های پژوهش‌های آموزشی بر ضرورت استفاده از روش‌های فعال و یادگیرنده‌محور تأکید دارند. این نظریه‌ها، یادگیری را فرایندی پویا، سازنده و مبتنی بر تعامل میان فرد و محیط می‌دانند؛ فرایندی که در آن، یادگیرنده از طریق پرسشگری، کاوش، آزمون فرضیه‌ها و بازاندیشی، به ساخت معنا می‌پردازد. از این منظر، نقش معلم نیز از انتقال‌دهنده صرف دانش به طراح موقعیت‌های یادگیری، راهنما و تسهیل‌گر تغییر می‌یابد (Joyce & Weil, 1980). در میان روش‌های فعال تدریس، الگوی تدریس کاوشگری جایگاه ویژه‌ای دارد. این الگو با تأکید بر مواجهه فراگیر با مسئله، برانگیختن کنجکاوی، طرح پرسش‌های معنادار و جست‌وجوی فعال پاسخ‌ها، زمینه یادگیری عمیق و پایدار را فراهم می‌سازد. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که کاوشگری می‌تواند به افزایش درگیری شناختی، خودتنظیمی یادگیری و تفکر انتقادی فراگیران منجر شود (Reeve & Halusic, 2009). در عصر انفجار اطلاعات، که دسترسی به داده‌ها آسان‌تر از هر زمان دیگری است، هدف آموزش دیگر انتقال اطلاعات نیست، بلکه پرورش توان تحلیل، ارزیابی و تفسیر اطلاعات اهمیت اساسی دارد.

ماهیت دانش تاریخ نیز به‌گونه‌ای است که با رویکرد کاوشگرانه سازگاری عمیق دارد. تاریخ صرفاً روایت خطی وقایع گذشته نیست، بلکه تلاشی عقلانی برای فهم روابط علی، زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی رویدادها و تفسیر معانی نهفته در آنهاست. از این رو، آموزش تاریخ می‌تواند و باید فراتر از حفظ مطالب کتاب درسی حرکت کند و دانش‌آموزان را به تحلیل اسناد، مقایسه روایت‌ها، طرح پرسش‌های «چرا» و «چگونه» و داوری مبتنی بر شواهد تاریخی سوق دهد (Zarrinkoub, 1996). چنین رویکردی، نه تنها فهم تاریخی را تعمیق می‌کند، بلکه به شکل‌گیری هویت ملی و فرهنگی آگاهانه نیز یاری می‌رساند (Ahmadi, 2001).

با وجود اهمیت نظری و کارکردی روش کاوشگری، بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از مطالعات موجود یا به بررسی کلی روش‌های فعال تدریس پرداخته‌اند، یا کاوشگری را در حوزه‌هایی غیر از آموزش تاریخ (مانند علوم تجربی یا آموزش پزشکی) مطالعه کرده‌اند. پژوهش‌هایی که به‌طور خاص به کاربرد الگوی تدریس کاوشگری در آموزش تاریخ و تحلیل کارکردهای آموزشی و تربیتی آن بپردازند، به‌ویژه در بافت نظام آموزشی ایران، محدود و پراکنده‌اند. افزون بر این، در بسیاری از مطالعات، تمرکز اصلی بر مقایسه آماری روش‌ها بوده و کمتر به تبیین چگونگی کاربرد عملی کاوشگری در کلاس تاریخ و پیوند آن با اهداف هویت‌ساز و تفکر تاریخی توجه شده است (Fooladipour, 2023).

از سوی دیگر، اسناد بالادستی آموزشی و برنامه‌های درسی رسمی نیز بر ضرورت تحول در شیوه‌های تدریس و حرکت به‌سوی یادگیری فعال تأکید دارند. آموزش تاریخ، به‌عنوان یکی از ابزارهای انتقال میراث فرهنگی و تقویت حس تعلق ملی، نیازمند رویکردهایی است که یادگیرنده را به فهم معنادار گذشته و ارتباط آن با مسائل معاصر رهنمون سازد (Khairabadi, 2009). در این چارچوب، الگوی تدریس کاوشگری می‌تواند بستری مناسب برای تحقق این اهداف فراهم آورد، مشروط بر آنکه به‌درستی فهم و به‌صورت آگاهانه و هدفمند در کلاس درس به‌کار گرفته شود. بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که الگوی تدریس کاوشگری چه کارکردهایی در آموزش تاریخ دارد و چگونه می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری، پرورش تفکر تاریخی و تقویت هویت فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان کمک کند. هدف این مقاله، واکاوی تحلیلی الگوی تدریس کاوشگری در آموزش تاریخ و تبیین ظرفیت‌ها و الزامات کاربرد آن در نظام آموزشی است. نوآوری پژوهش حاضر در آن است که با تمرکز بر ماهیت خاص دانش تاریخ، به بررسی چگونگی هم‌سویی مراحل کاوشگری با اهداف آموزشی و تربیتی درس تاریخ می‌پردازد و می‌کوشد چنین رویکردی، نه‌تنها فهم تاریخی را تعمیق می‌کند، بلکه به شکل‌گیری هویت ملی و فرهنگی آگاهانه نیز یاری می‌رساند (Ahmadi, 2001).

با وجود اهمیت نظری و کارکردی روش کاوشگری، بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از مطالعات موجود یا به بررسی کلی روش‌های فعال تدریس پرداخته‌اند، یا کاوشگری را در حوزه‌هایی غیر از آموزش تاریخ (مانند علوم تجربی یا آموزش پزشکی) مطالعه

کرده‌اند. پژوهش‌هایی که به‌طور خاص به کاربرت الگوی تدریس کاوشگری در آموزش تاریخ و تحلیل کارکردهای آموزشی و تربیتی آن بپردازند، به‌ویژه در بافت نظام آموزشی ایران، محدود و پراکنده‌اند. افزون بر این، در بسیاری از مطالعات، تمرکز اصلی بر مقایسه آماری روش‌ها بوده و کمتر به تبیین چگونگی کاربرد عملی کاوشگری در کلاس تاریخ و پیوند آن با اهداف هویت‌ساز و تفکر تاریخی توجه شده است (Fooladipour, 2023).

الگوی تدریس کاوشگری یکی از الگوهای یادگیری فعال است که بر مواجهه فراگیر با مسئله، طرح پرسش، فرضیه‌سازی و تحلیل شواهد استوار است. در این الگو، یادگیری نه از طریق انتقال مستقیم اطلاعات، بلکه از مسیر جستجو و کشف معنا توسط یادگیرنده شکل می‌گیرد و نقش معلم به هدایت و تسهیل فرایند یادگیری محدود می‌شود (Joyce & Weil, 1980). این ویژگی‌ها، الگوی کاوشگری را به رویکردی سازگار با ماهیت تحلیلی و تفسیرمحور آموزش تاریخ تبدیل می‌کند.

بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که الگوی تدریس کاوشگری چه کارکردهایی در آموزش تاریخ دارد و چگونه می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری، پرورش تفکر تاریخی و تقویت هویت فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان کمک کند. هدف این مقاله، واکاوی تحلیلی الگوی تدریس کاوشگری در آموزش تاریخ و تبیین ظرفیت‌ها و الزامات کاربرد آن در نظام آموزشی است. نوآوری پژوهش حاضر در آن است که با تمرکز بر ماهیت خاص دانش تاریخ، به بررسی چگونگی هم‌سویی مراحل کاوشگری با اهداف آموزشی و تربیتی درس تاریخ می‌پردازد و می‌کوشد تصویری منسجم و کاربردی از این الگو در آموزش تاریخ ارائه دهد.

پیشینه پژوهش

بررسی ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که در دهه‌های اخیر، توجه پژوهشگران حوزه آموزش به‌طور فزاینده‌ای به روش‌های تدریس فعال و یادگیرنده‌محور معطوف شده است. این مطالعات، واکنشی به محدودیت‌های روش‌های سنتی تدریس به‌ویژه روش سخنرانی محسوب می‌شوند؛ روش‌هایی که عمدتاً بر انتقال یک‌سویه اطلاعات تأکید دارند و نقش فراگیر را به دریافت‌کننده‌ای منفعل تقلیل می‌دهند. پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که چنین رویکردهایی نه‌تنها موجب کاهش انگیزش یادگیری می‌شوند، بلکه در پرورش مهارت‌های

شناختی سطح بالا، از جمله تحلیل، تفسیر و تفکر انتقادی، ناکارآمدند. مرور مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که الگوی تدریس کاوشگری در حوزه‌های مختلف آموزشی، به‌ویژه در مقایسه با روش‌های سنتی، از اثربخشی بالاتری برخوردار بوده است. نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که به‌کارگیری این الگو موجب ارتقای مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاقیت، نگرش‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران می‌شود (Ghazi, 2004; Zamani, 2007; Kalbadinezhad, 2009; Yarmohammadi et al., 2016; Khatami, 2021). در برخی مطالعات تجربی، آموزش کاوشگری نسبت به روش‌های متداول، تأثیر معنادارتری بر رشد نگرش‌ها و توانمندی‌های شناختی فراگیران داشته و توانسته است زمینه مشارکت فعال‌تر یادگیرندگان در فرایند یادگیری را فراهم آورد (Kalbadinezhad, 2009). همچنین یافته‌های پژوهش‌ها در حوزه آموزش عالی نشان می‌دهد که استفاده از این الگو، موجب افزایش رضایت‌مندی، مهارت‌های حرفه‌ای و درگیری شناختی فراگیران شده است (Mahmoudi et al., 2015).

در همین راستا، گروهی از پژوهش‌ها به بررسی اثر روش‌های فعال تدریس بر متغیرهای شناختی و عاطفی فراگیران پرداخته‌اند. نتایج این مطالعات حاکی از آن است که به‌کارگیری رویکردهای فعال می‌تواند موجب افزایش درگیری شناختی، بهبود نگرش نسبت به یادگیری و ارتقای عملکرد تحصیلی شود. یافته‌های این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که یادگیری زمانی عمیق و پایدار است که فراگیر در فرایند ساخت دانش نقش فعالی داشته باشد و بتواند میان دانش جدید و تجارب پیشین خود پیوند برقرار کند. از این منظر، روش‌هایی که بر مشارکت فعال، تعامل گروهی و حل مسئله تأکید دارند، نسبت به روش‌های سنتی اثربخشی بیشتری از خود نشان داده‌اند. بخش قابل توجهی از مطالعات، به‌طور خاص به بررسی الگوی تدریس کاوشگری پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کاوشگری می‌تواند تأثیر مثبتی بر پرورش تفکر انتقادی، خلاقیت و توانایی حل مسئله داشته باشد. در این مطالعات، یادگیرندگانی که در معرض آموزش کاوشگرانه قرار گرفته‌اند، توانسته‌اند در مقایسه با گروه‌های آموزش دیده به شیوه سنتی، عملکرد بهتری در تحلیل مسائل و ارائه استدلال‌های منطقی از خود نشان دهند (Yarmohammadi et al., 2016). همچنین گزارش شده است که این الگو با ایجاد فرصت برای پرسشگری و فرضیه‌سازی، زمینه رشد مهارت‌های فراشناختی را فراهم می‌سازد. برخی پژوهش‌ها نیز به مقایسه روش کاوشگری با سایر روش‌های تدریس پرداخته‌اند. یافته‌های این دسته از مطالعات نشان می‌دهد که تدریس کاوشگری، در مقایسه با روش‌های

سنتی و حتی برخی روش‌های فعال دیگر، تأثیر معنادارتری بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی فراگیران دارد (Khatami, 2021). در این پژوهش‌ها تأکید شده است که کاوشگری، به دلیل درگیر ساختن یادگیرنده در فرایند تولید معنا، می‌تواند یادگیری عمیق‌تری ایجاد کند و انتقال آموخته‌ها به موقعیت‌های جدید را تسهیل نماید.

در حوزه آموزش علوم و رشته‌های تجربی، مطالعات گسترده‌ای درباره کارآمدی کاوشگری انجام شده است. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که این الگو می‌تواند فهم مفهومی، خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد (Barchok & Abura, 2013). همچنین گزارش شده است که یادگیرندگان در محیط‌های کاوشگرانه، مسئولیت بیشتری نسبت به یادگیری خود می‌پذیرند و اهداف یادگیری را به صورت فعال تنظیم می‌کنند (Reeve & Halusic, 2009). این یافته‌ها، پشتوانه نظری و تجربی مهمی برای تعمیم کاوشگری به سایر حوزه‌های آموزشی، از جمله علوم انسانی، فراهم می‌سازد.

با وجود این، بررسی دقیق‌تر ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که بخش عمده این مطالعات در حوزه‌هایی غیر از آموزش تاریخ انجام شده است. در زمینه آموزش تاریخ، پژوهش‌ها بیشتر بر چالش‌های محتوایی و ساختاری تمرکز داشته‌اند. نتایج برخی مطالعات نشان می‌دهد که پای‌بندی به روش‌های سنتی، نگاه ایدئولوژیک به محتوای تاریخی و کم‌توجهی به مهارت‌های تفکر تاریخی، از مهم‌ترین موانع آموزش اثربخش تاریخ محسوب می‌شوند (Askarani, 2010). این پژوهش‌ها تأکید دارند که رویکردهای حافظه‌محور، مانع شکل‌گیری درک عمیق از گذشته و تحلیل علّی رویدادها می‌شوند.

در برخی مطالعات مرتبط با آموزش تاریخ، بر ضرورت تغییر رویکرد از انتقال صرف دانش به پرورش تفکر تاریخی تأکید شده است. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که آموزش تاریخ زمانی اثربخش خواهد بود که دانش‌آموزان بتوانند رویدادها را در بستر زمانی و اجتماعی آن‌ها تحلیل کنند و میان گذشته و حال ارتباط برقرار نمایند. در این چارچوب، فقدان روش‌های فعال تدریس، یکی از عوامل اصلی ضعف در تحقق اهداف آموزش تاریخ معرفی شده است (Fooladipour, 2023).

تعدادی از پژوهش‌ها نیز به بررسی نگرش دانش‌آموزان و معلمان نسبت به آموزش تاریخ پرداخته‌اند. یافته‌های این مطالعات حاکی از آن است که اگرچه معلمان و دانش‌آموزان نسبت به اهمیت آموزش تاریخ نگرش مثبتی دارند، اما شیوه‌های رایج تدریس، پاسخگوی انتظارات آنان نیست و اغلب به بی‌انگیزگی و گریز از درس تاریخ منجر می‌شود (Ghaderi et al., 2017).

این پژوهش‌ها بر لزوم استفاده از روش‌هایی تأکید دارند که مشارکت فعال فراگیران را افزایش دهد و تاریخ را از سطح حفظ وقایع به سطح تحلیل و تفسیر ارتقا بخشد.

در سطح آموزش عالی نیز مطالعاتی انجام شده است که به چالش‌های آموزش تاریخ پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که غلبه رویکردهای متن‌محور و عدم توجه به فلسفه تاریخ و روش‌شناسی تاریخی، مانع شکل‌گیری فهم تاریخی عمیق در دانشجویان می‌شود (Babaei et al., 2020). این مطالعات پیشنهاد می‌کنند که آموزش تاریخ باید به‌گونه‌ای طراحی شود که دانشجویان را به پرسشگری، نقد منابع و بازنمایشی روایت‌های تاریخی سوق دهد.

در مجموع، مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که اگرچه شواهد تجربی قابل توجهی درباره اثربخشی روش کاوشگری در پرورش مهارت‌های شناختی و نگرشی فراگیران وجود دارد، اما کاربرد این الگو در آموزش تاریخ، به‌ویژه در قالب تحلیل کارکردهای آموزشی و تربیتی آن، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بیشتر مطالعات یا به حوزه‌های غیرتاریخی پرداخته‌اند، یا در آموزش تاریخ، صرفاً به بیان چالش‌ها بسنده کرده و راهکارهای عملی مبتنی بر الگوهای فعال را به‌طور منسجم بررسی نکرده‌اند. از این رو، خلأ پژوهشی قابل توجهی در زمینه واکاوی تحلیلی الگوی تدریس کاوشگری در آموزش تاریخ وجود دارد؛ خلأیی که این پژوهش درصدد پر کردن آن است. پژوهش حاضر با تمرکز بر کارکردهای آموزشی و تربیتی کاوشگری، می‌کوشد نشان دهد که چگونه این الگو می‌تواند به ارتقای کیفیت یادگیری تاریخ، پرورش تفکر تاریخی و تقویت هویت فرهنگی دانش‌آموزان کمک کند.

روش

دربرگیرنده توصیف روش تحقیق، سؤالات پژوهش، جامعه آماری و نمونه، روند پژوهش، ابزار پژوهش و نحوه حل مسئله (یا تحلیل‌های آماری) به‌طور دقیق باشد.

یکی از بخش‌های مهم مقاله اطلاعاتی است که در روش مطالعه بیان می‌شود. در کل روش شامل اطلاعاتی روشن درباره چگونگی فرایند پژوهش، جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری، ملاک‌های ورود و خروج شرکت‌کنندگان (در صورت لزوم)، برآورد اندازه نمونه‌ها، مراحل مداخله (در صورت لزوم)، ملاحظات اخلاقی، نحوه مدیریت داده‌ها، روش تحلیل داده‌ها و نرم افزارهای کامپیوتری، ابزارهای گردآوری داده‌ها (به تفکیک همراه با ویژگی‌های روان‌سنجی، روش نمره‌گذاری و ...)

* اگر از طرح‌های آزمایشی استفاده شده است، محتوای جلسات آموزشی یا درمانی به صورت خلاصه در یک پاراگراف ذکر شود.

یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش بر پایه تحلیل محتوای کیفی منابع نظری و پژوهشی داخلی و خارجی و با تمرکز بر کاربردی‌ترین الگوی تدریس کاوشگری در آموزش تاریخ استخراج شده است. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که الگوی کاوشگری، در صورت اجرای هدفمند و مرحله‌مند، ظرفیت بالایی برای تحول یادگیری تاریخ از سطح انتقال اطلاعات به سطح فهم تحلیلی، تفکر تاریخی و درک علی رویدادها دارد. یافته‌ها در قالب چند محور اصلی قابل تبیین است.

نخستین گام در تدریس کاوشگری، مواجه کردن دانش‌آموزان با یک مسئله تاریخی چالش‌برانگیز است. این مسئله می‌تواند به صورت یک پرسش علی، یک روایت متعارض یا یک موقعیت تاریخی غیرمنتظره مطرح شود. برای مثال، طرح این پرسش که «چرا با وجود قدرت سیاسی و نظامی، حکومت ساسانیان سقوط کرد؟» یا ارائه دو روایت متفاوت از یک رویداد تاریخی، موجب برهم خوردن تعادل ذهنی دانش‌آموزان می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهد که این مرحله، کنجکاوی فراگیران را برمی‌انگیزد و آنان را از حالت پذیرش منفعل خارج می‌کند (Joyce & Weil, 1980).

یکی از چالش‌های بنیادین آموزش تاریخ، غلبه رویکرد روایی و حافظه‌محور است. در روش‌های سنتی، تاریخ اغلب به مجموعه‌ای از وقایع، تاریخ‌ها و نام‌ها تقلیل می‌یابد و دانش‌آموزان به حفظ اطلاعات پراکنده سوق داده می‌شوند. این شیوه، اگرچه ممکن است در کوتاه‌مدت به موفقیت در آزمون‌ها بینجامد، اما در بلندمدت مانع شکل‌گیری فهم تاریخی و نگرش تحلیلی می‌شود (Zarrinkoub, 1996 ; Babaei et al., 2020). یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که الگوی تدریس کاوشگری، با تغییر نقطه ثقل آموزش از «چه اتفاقی افتاد» به «چرا و چگونه اتفاق افتاد»، این کاستی بنیادین را تا حد زیادی جبران می‌کند. در این الگو، تاریخ نه به مثابه دانشی ایستا، بلکه به عنوان فرایندی پویا برای تبیین گذشته درک می‌شود. چنین نگرشی، با ماهیت علم تاریخ که مبتنی بر تحلیل منابع، بررسی علل و پیامدها و ارزیابی روایت‌هاست، هم‌خوانی کامل دارد (Joyce & Weil, 1980).

تحلیل منابع نشان می‌دهد که مسئله‌محوری، هسته مرکزی الگوی کاوشگری در آموزش تاریخ است. مواجه کردن دانش‌آموزان با یک مسئله تاریخی برانگیزاننده، تعادل ذهنی آنان را

برهم می‌زند و زمینه کنجکاوی، پرسشگری و درگیری شناختی را فراهم می‌کند. برای نمونه، طرح پرسش‌هایی مانند «چرا با وجود قدرت سیاسی و نظامی، حکومت ساسانیان سقوط کرد؟» یا «چرا دربارهٔ یک رویداد تاریخی روایت‌های متعارض وجود دارد؟» ذهن فراگیران را از پذیرش منفعلانه روایت رسمی خارج می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که این مرحله، نقشی تعیین‌کننده در افزایش انگیزش یادگیری دارد. دانش‌آموزان زمانی که با مسئله‌ای مبهم و چالش‌برانگیز مواجه می‌شوند، به‌طور طبیعی به دنبال یافتن پاسخ می‌روند و یادگیری برای آنان معنادار می‌شود. این امر با یافته‌های Joy & Weil (۱۹۸۰) هم‌خوان است که بر اهمیت «برهم‌زدن تعادل شناختی» به‌عنوان نقطهٔ آغاز یادگیری تأکید می‌کنند.

یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش، نقش الگوی کاوشگری در پرورش مهارت پرسشگری در آموزش تاریخ است. بررسی مطالعات نشان می‌دهد که در کلاس‌های تاریخ مبتنی بر کاوشگری، پرسش‌ها تنها از سوی معلم مطرح نمی‌شود، بلکه دانش‌آموزان نیز به‌تدریج به تولید پرسش‌های تاریخی می‌پردازند. این پرسش‌ها از سطح توصیفی «چه شد؟» به سطح تحلیلی و علی «چرا شد؟»، «چه پیامدهایی داشت؟» ارتقا می‌یابد. یافته‌ها نشان می‌دهد که این فرایند، تفکر انتقادی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و آنان را به ارزیابی روایت‌ها و منابع تاریخی سوق می‌دهد. در این چارچوب، تاریخ دیگر حقیقتی قطعی و تغییرناپذیر تلقی نمی‌شود، بلکه دانشی تفسیرپذیر است که نیازمند بررسی شواهد و استدلال است در کلاس‌هایی که پرسشگری محور تدریس قرار دارد، میزان مشارکت و گفت‌وگو افزایش می‌یابد و فراگیران به‌تدریج از پرسش‌های سطحی به پرسش‌های تحلیلی و انتقادی سوق داده می‌شوند (Reeve & Halusic, 2009). چنین نگرشی، زمینهٔ مناسبی برای تربیت شهروندانی پرسشگر، تحلیل‌گر و مسئول فراهم می‌آورد. این فرایند، مهارت طرح سؤال و تفکر تاریخی را تقویت می‌کند.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مرحله فرضیه‌سازی، یکی از نقاط قوت الگوی کاوشگری در آموزش تاریخ است. در این مرحله، دانش‌آموزان بر اساس پرسش‌های مطرح‌شده، تبیین‌های موقت و فرضی درباره علل و زمینه‌های رویدادهای تاریخی ارائه می‌کنند. برای مثال، آنان ممکن است سقوط یک حکومت را به عوامل اقتصادی، سیاسی، اجتماعی یا فرهنگی نسبت دهند. تحلیل منابع نشان می‌دهد که این فرایند، دانش‌آموزان را به تفکر علی، مقایسهٔ دیدگاه‌ها و تحمل ابهام عادت می‌دهد؛ مهارت‌هایی که در روش‌های سنتی آموزش تاریخ کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. فرضیه‌سازی، ذهن فراگیر را از قطعیت‌های ساده‌انگارانه دور می‌کند و او را به پذیرش پیچیدگی‌های تاریخی سوق می‌دهد (Khatami, 2021).

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مرحله گردآوری و سازماندهی اطلاعات، مهم‌ترین تمایز الگوی کاوشگری با روش‌های سنتی آموزش تاریخ است. در این مرحله، دانش‌آموزان با مراجعه به منابع مختلف مانند کتاب درسی، اسناد تاریخی، تصاویر، نقشه‌ها و منابع تکمیلی، داده‌های لازم برای آزمون فرضیه‌های خود را جمع‌آوری می‌کنند. تحلیل مطالعات نشان می‌دهد که این فرایند، مهارت‌های پژوهشی، تحلیل منابع و ارزیابی اعتبار روایت‌ها را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند. آنان می‌آموزند که هر منبع تاریخی از زاویه دید خاصی نوشته شده و نیازمند نقد و بررسی است. این یافته با دیدگاه سازنده‌گرایانه در آموزش هم‌خوان است که بر ساخت فعال دانش توسط یادگیرنده تأکید دارد (Azevedo, 2009; Shabani, 2022).

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش، اهمیت تعامل و یادگیری اجتماعی در چارچوب الگوی کاوشگری است. تحلیل منابع نشان می‌دهد که فعالیت‌های گروهی، بحث و گفت‌وگو و تبادل نظر میان دانش‌آموزان، نقش مهمی در تعمیق یادگیری تاریخی دارد. در این فرایند، دانش‌آموزان با دیدگاه‌های متفاوت آشنا می‌شوند و می‌آموزند که از طریق گفت‌وگو و استدلال، به فهم مشترک برسند. یافته‌ها نشان می‌دهد که این تعامل‌ها، علاوه بر تقویت یادگیری شناختی، به رشد مهارت‌های اجتماعی، تحمل نظر مخالف و اخلاق گفت‌وگو کمک می‌کند؛ امری که با اهداف تربیت شهروندی در آموزش تاریخ هم‌راستا است (Yang et al., 2005).

در مرحله تحلیل و نتیجه‌گیری، دانش‌آموزان با مقایسه داده‌ها و فرضیه‌ها، به تبیین منسجم‌تری از رویداد تاریخی دست می‌یابند. یافته‌ها نشان می‌دهد که این مرحله، نقش مهمی در تثبیت یادگیری و تعمیم آن به موقعیت‌های جدید دارد و موجب افزایش اعتمادبه‌نفس، استقلال یادگیری و توانایی استدلال دانش‌آموزان می‌شود (Yang et al., 2005). دانش‌آموزان می‌آموزند که از تجربه‌های تاریخی برای تحلیل مسائل معاصر استفاده کنند و میان گذشته و حال پیوند برقرار نمایند. تحلیل منابع نشان می‌دهد که این توانایی، یکی از اهداف کلیدی آموزش تاریخ است و به شکل‌گیری نگرش تاریخی و هویت آگاهانه کمک می‌کند (Kheirabadi, 2009; Fooladipour, 2023).

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که به‌کارگیری الگوی تدریس کاوشگری در آموزش تاریخ، پیامدهای آموزشی متعددی دارد؛ از جمله:
 افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری؛
 تقویت تفکر تاریخی و تحلیل علی رویدادها؛
 پرورش نگرش انتقادی نسبت به منابع و روایت‌های تاریخی؛

تقویت هویت تاریخی و فرهنگی؛

افزایش انگیزش و علاقه‌مندی به درس تاریخ.

در مقابل، تداوم روش‌های سنتی و حافظه‌محور، یادگیری تاریخ را به حفظ اطلاعات پراکنده محدود می‌کند و مانع شکل‌گیری فهم عمیق و پایدار می‌شود. یافته‌ها تأکید می‌کند که الگوی کاوشگری، در صورتی که با آمادگی معلم، زمان کافی و ارزشیابی متناسب همراه باشد، می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای کیفیت آموزش تاریخ ایفا کند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که الگوی تدریس کاوشگری، در صورت به‌کارگیری آگاهانه و نظام‌مند در آموزش تاریخ، می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای کیفیت یادگیری، پرورش تفکر تاریخی و تغییر نگرش فراگیران نسبت به این درس ایفا کند. تحلیل منابع نظری و پژوهش‌های تجربی داخلی و خارجی حاکی از آن است که مهم‌ترین تمایز آموزش مبتنی بر کاوشگری با روش‌های سنتی، در تغییر جایگاه یادگیرنده از دریافت‌کننده منفعل اطلاعات به کنشگر فعال در فرایند ساخت دانش تاریخی نهفته است. این تغییر پارادایمی، آموزش تاریخ را از سطح انتقال روایی وقایع به سطح فهم تحلیلی، علی و معنای محور ارتقا می‌دهد.

بررسی یافته‌ها نشان می‌دهد که در روش‌های سنتی تدریس تاریخ، تمرکز اصلی بر حفظ توالی رویدادها، اسامی، تاریخ‌ها و نتایج ظاهری حوادث است؛ در حالی که در الگوی کاوشگری، محور آموزش بر «پرسش تاریخی» استوار می‌شود. پرسش‌هایی از جنس «چرا»، «چگونه» و «با چه پیامدهایی»، ذهن فراگیران را به سوی تحلیل زمینه‌ها، عوامل ساختاری، نقش کنشگران و پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت رویدادهای تاریخی سوق می‌دهد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد که نشان داده‌اند آموزش تاریخ زمانی اثربخش است که فراگیر بتواند رابطه میان گذشته، حال و آینده را درک کند و تاریخ را به‌مثابه دانشی زنده و مسئله‌محور تجربه نماید (Zarrinkoub, 1996; Fooladipour, 2023).

تحلیل مراحل روش تدریس کاوشگری نشان می‌دهد که برهم‌زدن تعادل ذهنی دانش‌آموزان از طریق طرح موقعیت‌های مسئله‌دار تاریخی، نقطه آغاز شکل‌گیری یادگیری عمیق است. مواجهه فراگیر با روایت‌های متعارض، پرسش‌های چالش‌برانگیز یا ابهام‌های تاریخی، کنجکاو را فعال می‌سازد و زمینه ورود به فرایند پرسشگری را فراهم می‌کند. این مرحله، برخلاف آموزش سنتی که پاسخ‌ها از پیش آماده‌اند، فراگیر را با «مسئله

تاریخی» روبه‌رو می‌سازد و او را وادار می‌کند تا به جستجوی معنا بپردازد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که این نوع مواجهه، انگیزش درونی، تمرکز و درگیری شناختی دانش‌آموزان را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد؛ امری که در مطالعات Joyce and Weil (1980) و (2009) Reeve and Halusic نیز مورد تأکید قرار گرفته است.

در مرحله پرسشگری، نقش معلم از منبع اصلی دانش به هدایت‌گر مسیر یادگیری تغییر می‌یابد. یافته‌ها نشان می‌دهد که کیفیت پرسش‌های مطرح‌شده در کلاس‌های تاریخ مبتنی بر کاوشگری، به تدریج از سطح توصیفی و سطحی به سطح تحلیلی و عالی ارتقا می‌یابد. این فرایند نه تنها مهارت طرح سؤال را در فراگیران تقویت می‌کند، بلکه آنان را با منطق تفکر تاریخی و شیوه استدلال مورخان آشنا می‌سازد. بر اساس تحلیل منابع، پرسشگری فعال، بستری برای رشد تفکر انتقادی، تحمل ابهام و پذیرش چندگانگی روایت‌ها فراهم می‌آورد؛ ویژگی‌هایی که از مؤلفه‌های اساسی سواد تاریخی به‌شمار می‌روند (Askarani, 2010; Reeve & Halusic, 2009).

یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که مرحله فرضیه‌سازی، یکی از مهم‌ترین کارکردهای شناختی روش کاوشگری در آموزش تاریخ است. در این مرحله، دانش‌آموزان می‌آموزند که به‌جای پذیرش بی‌چون‌وچرای روایت‌های آماده، تبیین‌های موقتی و قابل آزمون ارائه دهند. این فرایند، ذهن فراگیر را به تفکر عالی، مقایسه دیدگاه‌ها و ارزیابی شواهد سوق می‌دهد و او را با ماهیت غیرقطعی و تفسیری دانش تاریخی آشنا می‌سازد. نتایج این پژوهش با یافته‌های Khatami (2021) همسو است که نشان می‌دهد روش‌های فعال، به‌ویژه کاوشگری، نقش مؤثری در پرورش خلاقیت و تفکر تحلیلی دارند.

مرحله گردآوری و سازماندهی اطلاعات، نقطه اوج پیوند نظریه و عمل در آموزش تاریخ مبتنی بر کاوشگری است. تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که استفاده از منابع متنوع مانند اسناد تاریخی، نقشه‌ها، تصاویر، متون روایی و حتی منابع دیجیتال، دانش‌آموزان را از وابستگی صرف به کتاب درسی رها می‌سازد و مهارت ارزیابی اعتبار منابع را در آنان تقویت می‌کند. این مرحله، دانش‌آموز را به پژوهشگر کوچک تاریخ تبدیل می‌کند و توانایی تحلیل، طبقه‌بندی و استنتاج اطلاعات را در او پرورش می‌دهد. پژوهش‌های Shabani و Fooladipour (2023) (2022) نیز تأکید دارند که این نوع فعالیت‌ها، زمینه انتقال آموزش تاریخ از سطح دانشی به سطح بینشی و مهارتی را فراهم می‌سازد.

در مرحله تحلیل و نتیجه‌گیری، فراگیران با تلفیق داده‌ها و آزمون فرضیه‌ها، به تبیینی منسجم از رویداد تاریخی دست می‌یابند و می‌آموزند نتایج خود را به موقعیت‌های تاریخی مشابه تعمیم دهند. یافته‌ها نشان می‌دهد که این مرحله، علاوه بر تقویت تفکر تاریخی، موجب افزایش اعتمادبه‌نفس، خودتنظیمی یادگیری و توانایی استدلال شفاهی و نوشتاری دانش‌آموزان می‌شود. این ویژگی‌ها، آموزش تاریخ را از حافظه‌محوری به یادگیری پایدار و عمیق سوق می‌دهد و با اهداف فلسفه آموزش تاریخ، یعنی پرورش شهروندانی آگاه، تحلیل‌گر و مسئول، همخوانی دارد (Kheirabadi, 2009).

یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که کارآمدی الگوی کاوشگری، بیش از هر چیز، به چگونگی اجرای مراحل آن در کلاس تاریخ وابسته است. استفاده از مسائل تاریخی برانگیزاننده، طرح پرسش‌های علی، تحلیل اسناد و روایت‌های متنوع و هدایت فراگیران به نتیجه‌گیری مبتنی بر شواهد، مهم‌ترین مؤلفه‌هایی هستند که اثربخشی این الگو را تضمین می‌کنند. در مقابل، روش‌های سنتی که بر سخنرانی و حفظ مطالب متکی‌اند، یادگیری تاریخ را به اطلاعات پراکنده و کم‌دوام محدود می‌سازند و مانع پرورش تفکر تاریخی می‌شوند. تحلیل یافته‌ها بیانگر آن است که نقش معلم در الگوی کاوشگری از انتقال‌دهنده صرف دانش به راهنما و تسهیل‌گر یادگیری تغییر می‌یابد. این تغییر نقش، زمینه‌ساز افزایش مشارکت، تعامل گروهی، اعتمادبه‌نفس و انگیزش یادگیرندگان می‌شود و آنان را به کنشگرانی فعال در فرایند یاددهی - یادگیری تاریخ تبدیل می‌کند. چنین ویژگی‌هایی با ماهیت تحلیلی و تفسیرمحور دانش تاریخ سازگاری دارد و می‌تواند به شکل‌گیری هویت تاریخی و نگرش مثبت نسبت به این درس منجر شود (Reeve & Halusic, 2009). در عین حال، یافته‌ها نشان می‌دهد که اجرای موفق الگوی کاوشگری، به مهارت حرفه‌ای معلم، سازماندهی مناسب محیط آموزشی و بازنگری در شیوه‌های ارزشیابی وابسته است. در مقاطع پایین‌تر تحصیلی، به دلیل محدودیت توانایی‌های شناختی فراگیران در طبقه‌بندی و نتیجه‌گیری، اجرای این الگو نیازمند هدایت بیشتر، طراحی ساده‌تر فعالیت‌ها و تجربه عملی معلم است. با این حال، در تمامی مقاطع تحصیلی، محتوای تاریخ به دلیل ماهیت مسئله‌محور و علی خود، قابلیت بالایی برای آموزش به شیوه کاوشگرانه دارد.

در مجموع، تحلیل یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که الگوی تدریس کاوشگری، به دلیل سازگاری ذاتی با ماهیت تحلیلی و تفسیری دانش تاریخ، ظرفیت بالایی برای تحول در آموزش این درس دارد. این الگو نه تنها به افزایش مشارکت فعال و انگیزش یادگیرندگان

می‌انجامد، بلکه نقش مهمی در پرورش تفکر انتقادی، درک علی‌رودادها، تقویت هویت تاریخی و نگرش مثبت نسبت به تاریخ ایفا می‌کند. در مقابل، تداوم روش‌های سنتی، آموزش تاریخ را به انتقال اطلاعات پراکنده محدود ساخته و مانع شکل‌گیری فهم تاریخی عمیق می‌شود؛ مسئله‌ای که بارها در پژوهش‌های داخلی به‌عنوان یکی از چالش‌های اساسی آموزش تاریخ مطرح شده است (Askari, 2010; Fooladipour, 2023).

بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که کارآمدی الگوی کاوشگری در آموزش تاریخ، نه صرفاً در بیان نظری اصول آن، بلکه در چگونگی اجرای دقیق مراحل کاوشگری، توانمندسازی معلمان و اصلاح نظام ارزشیابی آموزشی معنا می‌یابد. توجه به این الگو، می‌تواند گامی مؤثر در جهت ارتقای کیفیت آموزش تاریخ و پاسخ‌گویی به نیازهای شناختی، فرهنگی و هویتی نسل جدید باشد.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسندگان در نگارش مقاله بطور مختصر شرح داده شود (به صورت درصد و نیز وظایف انجام شده در مقاله).

تشکر و قدردانی

در قسمت تقدیر و تشکر باید مشخص شود که مقاله ارسالی حاصل طرح تحقیقاتی یا پایان‌نامه بوده و شماره ثبت، تاریخ ثبت، محل ثبت و تأمین‌کننده منابع مالی ذکر گردد. همچنین از مؤسسه تأمین‌کننده بودجه، افراد و یا سازمان‌هایی که به نحوی در انجام مطالعه و یا نگارش مقاله همکاری نموده‌اند قدردانی می‌گردد.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»



COPYRIGHTS

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

References

- Ahmadi, H. (2001). Identity, nationalism, and modernization in Iran. Tehran: Ney Publications. [in Persian]
- Askarani, Mohammad Reza. (2010). Pathology of history education in Iran's educational system: A case study from the Qajar era to the end of the Reza Shah period. *Motale'at-e Tarikh-e Farhangi* [Journal of Cultural History Studies], Vol. 2, No. 5. [in Persian]
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 21(1), 87–95.
- Babaei, M., Sharifi, S., & Khodaparast, K. (2020). Citizenship education in the context of history knowledge teaching and its challenges. *Research in History Education*, 1(2). [in Persian]
- Barchok, H. K., & Abura, O. G. (2013). Effect of inquiry-based teaching method on students' academic achievement in science. *Journal of Education and Practice*, 4(3), 15–22.
- Fooladipour, F. (2023). Inquiry-based learning and historical identity formation in history education. *Research in History Education*, 5(2), 91–114. [in Persian]
- Ghaderi, M., Mahmoudi, A., Havas Beigi, F., & Gholami, K. (2017). Teaching local history in the history curriculum from the perspective of history teachers and secondary school students. *Education and Evaluation*, 10(1). [in Persian]
- Ghazi, M. (2004). The effect of inquiry-based teaching on students' creativity and academic achievement. *Journal of Educational Innovations*, 3(2), 33–52. [in Persian]
- Joyce, B., & Weil, M. (1980). *Models of teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kalbadinezhad, A. (2009). Comparing the effects of inquiry-based and problem-solving methods on students' attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 5(1), 67–84. [in Persian]
- Khatami, S. (2021). The effectiveness of inquiry-based teaching on creativity and academic achievement. *Journal of Curriculum Studies*, 13(4), 101–120. [in Persian]
- Kheirabadi, Nasrin. (2009). History education in schools. *Roshd-e Amouzeh-e Tarikh* [Journal of History Education], Vol. 11, No. 2, Winter. [in Persian]
- Mahmoudi, M., Rahimi, F., & Hosseini, S. (2015). The impact of inquiry-based learning on clinical skills and satisfaction of nursing students. *Iranian Journal of Nursing Research*, 10(2), 55–66. [in Persian]

- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K–12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145–154.
- Shabani, H. (2022). *Teaching methods and educational models*. Tehran: SAMT Publications. [in Persian]
- Soleimani, N. (2009). Problems of history teaching in Iranian schools. *Educational Research Quarterly*, 1(2), 23–41. [in Persian]
- Yang, Y. T. C., Newby, T. J., & Bill, R. L. (2006). Using Socratic questioning to promote critical thinking skills through asynchronous discussion forums. *The American Journal of Distance Education*, 20(3), 163–181.
- Yarmohammadi, M., Karami, A., & Ebrahimi, M. (2016). The effect of inquiry-based instruction on critical thinking skills. *Journal of Educational Sciences*, 9(1), 77–95. [in Persian]
- Zamani, A. (2007). The role of inquiry-based learning in improving academic achievement. *Journal of Teaching Research*, 4(1), 41–59. [in Persian]
- Zarrinkoub, A. (1996). *Understanding historical thought*. Tehran: Amir Kabir. [in Persian]