

Analyzing the effectiveness of teaching history using the  
source-based method in promoting a conceptual  
understanding of history

*Kourosh fathi*


*Assistant Professor and Faculty Member, Department of History, Farhangian University, Tehran, Iran*

ABSTRACT

**Keywords:**

. History education  
. teaching  
. historical sources  
. source-based method  
. Effectiveness

1 .Corresponding author

 k.fathi@cfu.ac.ir


**Background and Objectives:** In the present era, active teaching methods based on cognitive and constructivist theories are emphasized, with the main assumption being that the more students participate in education, the more learning will occur. History teachers need different tools and methods to teach effectively and achieve educational goals. One of the most important tools for a history teacher in education is historical sources. The source-based teaching method helps teachers to create a better understanding of history in learners. **Methods:** In this research, an attempt has been made to examine and scrutinize the book of Yamini's History using the historical method and a review study with the aim of explaining its position among Iranian historical sources, as well as its importance in source-based teaching. The following questions are raised: How can the source-based method be applied in history teaching? And how can this teaching method be effective? **Findings:** The results of this study, which was conducted using a descriptive-analytical and qualitative method, show that teaching history, especially in secondary school, can be effective with a source-based method that increases learners' understanding and historical literacy **Conclusion:** The results show that the source-based teaching method, if carried out through collaborative work in small groups, is practical and effective in teaching history

ISSN (Online):

DOI:

<https://doi.org/10.48310/rhe.2026.22711.1192>

Received: 1404-01-17 Reviewed: 1404-02-01 Accepted: 1404-04-10 PP: 1-23

**Citation** (APA): fathi, K. (2026). Analyzing the effectiveness of teaching history using the source-based method in promoting a conceptual understanding of history. *The Journal of Research in History Education*, 6(30), 1-23.  <https://doi.org/10.48310/rhe.2026.22711.1192>

## واکاوی اثربخشی آموزش تاریخ با روش منبع محور

### در ارتقای درک مفهومی از تاریخ

#### کوروش فتحی<sup>۱</sup>

۱-#استادیار گروه آموزش تاریخ دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

#### چکیده

**پیشینه و اهداف:** در عصر حاضر بر روش های فعال تدریس مبتنی بر نظریات شناختی و ساخت گرایانه تأکید می شود که فرض اصلی بر این است که هرچه میزان مشارکت دانش آموزان در آموزش افزایش یابد، یادگیری بیشتری صورت می گیرد، معلم تاریخ برای تدریس اثر بخش و رسیدن به اهداف آموزشی به ابزارها و روش های مختلف نیاز دارد. یکی از مهم ترین ابزارهای معلم تاریخ در آموزش، منابع تاریخی است. روش تدریس منبع محور به معلم کمک می کند تا درک بهتری از تاریخ در فراگیران به وجود آورد. **روش ها:** در این پژوهش تلاش شده است که با روش تاریخی و مطالعه مروری و با هدف تبیین جایگاه کتاب تاریخ یمنی در میان منابع تاریخی ایران، و همچنین اهمیت آن در تدریس منبع محور آن را مورد بررسی و موشکافی قرار داده و این سئوالات مطرح می شود که روش منبع محور را چگونه می توان در آموزش تاریخ بکار بست؟ و چگونه می توان با این روش تدریس اثربخشی داشت؟ **یافته ها:** یافته های این پژوهش که با روش توصیفی-تحلیلی و به شیوه کیفی صورت گرفته نشان می دهد که در تدریس تاریخ به ویژه در دوره متوسطه می توان با روش منبع محور که موجب افزایش درک و سواد تاریخی فراگیران می شود، تدریس اثربخشی داشت. **نتیجه گیری:** نتایج نشان می دهد روش تدریس منبع محور اگر با کارمشارکتی در گروه های کوچک انجام شود، در آموزش درس تاریخ کاربردی و اثربخش است.

#### واژه های کلیدی:

- . آموزش تاریخ
- . تدریس
- . منابع تاریخی
- . روش منبع محور
- . اثربخشی

۱. نویسنده مسئول

[k.fathi@cfu.ac.ir](mailto:k.fathi@cfu.ac.ir)

تاریخ دریافت: ۱۷-۰۱-۱۴۰۴ تاریخ بازنگری: ۰۱-۰۲-۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۰-۰۴-۱۴۰۴ شماره صفحات: ۲۳-۱

## مقدمه

درس تاریخ به جهت تأکید بر محفوظات، استفاده افراطی از روش سخنرانی، مشکلات ساختاری و گاه محتوایی کتاب درسی از جاذبه اندکی برای تدریس برخوردار است. فراگیران غالباً از ملال آور بودن موضوعات تاریخی یاد می‌کنند. بنابراین مدرس تاریخ بایستی در پی یک روش مناسب برای آموزش باشد. آموزش و تدریس تاریخ در مدارس ایران آنگونه که تحقیقات نظری و میدانی نشان می‌دهند، غالباً بر مدار شیوه سنتی مبتنی بر سخنرانی مستقیم<sup>۱</sup> و یا شیوه‌های محدود مبتنی بر پرسش و پاسخ می‌باشد. در شیوه پرسش و پاسخ نیز غالباً آن‌گونه که گادامر<sup>۲</sup> می‌گوید، معلم مهارت لازم برای طرح پرسش حقیقی ندارد (Gadamer, 1994: 362). این امر از آنجا اهمیت دارد که مبنای اصلی در روش تدریس فعال، داشتن مهارت و خلاقیت در طرح سؤال یا مسئله است.

این فرایند بایستی به شکل گیری تفکر انتقادی در فراگیران منجر شود. در مورد تفکر انتقادی مطابق نظریه یادگیری شناختی<sup>۳</sup> فراگیران در فرایند یادگیری همچون پردازش کنندگان فعال اطلاعات هستند، فراگیران تجربه می‌کنند و برای حل مسائل به جستجوی اطلاعات می‌پردازند و در ساختار ذهن خود آنچه را برای حل مسائل جدید مفید تشخیص می‌دهند به کار می‌گیرند و به جای اینکه به طور انفعالی تحت تأثیر محیط قرار گیرند، فعالانه انتخاب تمرین توجه و یا چشم پوشی می‌کنند (Wolffolk, 1990: 228-230) به همین دلیل، شناخت گرایان موقعیت یادگیری را یکی از مهم ترین عوامل در فرایند یادگیری می‌دانند.

نظریه ساخت گرایی که خود ریشه در تفکر شناختی دارد مبتنی بر اصل خطاپذیری معرفت شناسی است و براساس چنین نگرشی تمام معرفت های بشری به دلیل محدودیت و نسبی بودن ادراک انسان خطاپذیرند (Cobern, 1992: 51-57) به عقیده ساخت گرایان معرفت ساخته ذهن انسان است. معرفت مجموعه ای از حقایق، مفاهیم و قوانینی که انتظار می رود کشف شوند، نیست حقایق خارج از فرد و مستقل از او وجود ندارد. انسان خلاق و سازنده معرفت در فرایند تجربه است، به همین دلیل تخمینی اند و قطعیت ندارند. ساخت گرایان نیز همچون روانشناسان شناختی، یادگیری را یک فرایند ادراک حاصل از تجربه می‌دانند و معتقدند که مجریان برنامه های درسی باید موقعیتی فراهم سازند که در آن دانش آموزان از طریق مباحثه استدلالی که عمل تعامل و تحلیل را تسریع و تسهیل می‌کند به تفکر انتقادی پردازند. (Zahorik, 1995: 11-17)

1 - Lecturing

2- Hans Georg Gadamer

3- Congnitive theories

یکی از روش‌های مؤثر در مباحثه استدلالی، روش منبع محور مبتنی بر جستجو و خوانش منابع تاریخی و ارائه گزارش و مباحثه در کلاس است. ویژگی روش منبع محور این است که موجب فعال شدن فراگیران شد و مهارت‌های آموزش مستقل و باز، تفکر انتقادی و سواد تاریخی را در آنان تقویت می‌کند.

بنابراین سئوالی که در این پژوهش مطرح می‌شود اینست که: روش منبع محور را چگونه می‌توان در آموزش تاریخ بکار بست؟ و چگونه می‌توان با این روش تدریس اثربخشی داشت؟ نتایج این پژوهش که با روش توصیفی-تحلیلی و به شیوه کیفی صورت گرفته نشان می‌دهد که در تدریس تاریخ به ویژه در دوره متوسطه می‌توان با روش منبع محور که موجب افزایش درک و سواد تاریخی فراگیران می‌شود، تدریس اثربخشی داشت.

### پیشینه پژوهش

فتحی و نجفی (Fathi & Najafi, 2023) در مقاله «یادگیری مسئله محور و آموزش تاریخ در مدارس-نمونه موردی تدریس پروژه محور» یادگیری مسئله محور و تدریس مبتنی بر پروژه محوری را از جمله شیوه‌هایی می‌دانند که علاوه بر علاقمند نمودن دانش‌آموزان به درس تاریخ در توسعه فهم و سواد تاریخی دانش‌آموزان مؤثر می‌باشد. فتحی (Fathi, 2019) در مقاله «شناسایی و نقد منابع تاریخ و نقش آن در آموزش تاریخ- مطالعه موردی تاریخ یمینی» با بیان اهمیت کتاب تاریخ یمینی و اطلاعات آن، شناخت منابع تاریخی دست اول و استفاده از آن در تدریس را موجب بالا رفتن درک فراگیران از تاریخ می‌داند احمدی و احمدی (Ahmadi & Ahmadi, 2019) در پژوهشی با عنوان «آموزش تاریخ- ضرورت‌ها و شیوه‌های نوین» ضمن بیان ضرورت آموزش تاریخ و نقش آن در هویت و وحدت ملی، به روش‌های متداول آموزش تاریخ در ایران و کشورهای انگلستان، استرالیا، هندوستان و پاکستان پرداخته و به اختصار به روش منبع محور در آموزش تاریخ اشاره دارد. یافته‌های پیروز فر (Pirouzfard, 2013) در مقاله «بررسی روش تدریس منبع محور از جنبه محقق نمودن اهداف آموزش عالی و هماهنگی و همراهی با اهداف و خدمات کتابخانه‌های دانشگاهی» نشان می‌دهد که با اجرای روش تدریس منبع محور، دانشجویان منفعل و ادار به انجام فعالیت شده، نقش مدرس نیز تغییر می‌کند و او به یک راهنما و تسهیل‌کننده مسیر یادگیری تبدیل می‌شود.

## روش

این پژوهش یک تحقیق کیفی است که با رویکرد توصیفی-تحلیلی و با استفاده از منابع کتابخانه‌ای صورت گرفته و علاوه بر آن تجارب عملی نگارندگان در زمینه تدریس منبع محور، به عنوان تبیین کننده موضوع، مورد توجه قرار گرفته است.

## یافته‌ها

از آنجا که مطالعات تاریخی به گذشته مربوط اند و امکان تکرار و مشاهده مستقیم درباره آنها وجود ندارد، منابع اهمیت بی بدیل پیدا می کنند. منابع تاریخی به کلیه اطلاعات و شواهدی اطلاق می شود که از گذشته به دست آمده‌اند و برای پژوهش در زمینه تاریخ استفاده می شوند. این منابع می توانند به صورت مستقیم یا غیرمستقیم به وقایع و پدیده‌های تاریخی اشاره کنند و می توانند در قالب‌های مختلفی چون اسناد کتبی، آثار هنری، یادداشت‌ها، تصاویر و سایر شواهد باقی مانده از گذشته موجود باشند. منابع تاریخی را از نظر درجه اهمیت و اعتبار، صرف نظر از شکل و تنوع آنها، به دو دسته منابع اصلی و دست اول و منابع فرعی یا دست دوم تقسیم می شود.

منابع دست اول شامل گزارش شاهدان عینی رخداد‌های تاریخی است که توسط یک مشاهده گر واقعی یا کسی که در آن رخداد شرکت داشته است، گزارش می شود. این منابع که به منظور انتقال اطلاعات در آینده مورد استفاده قرار می گیرند، بسیار متنوع اند: کتب تاریخی که هم زمان با رخداد‌های تاریخی نوشته می شوند، گزارش های رسمی، شجره نامه ها، خاطرات، نامه ها، حسب حال ها، اسناد سیاسی، اسناد تجاری از آن جمله اند. (Mollaiy, 2002: 105) علاوه بر این اسباب و ابزارها مانند سلاح ها، اثاثیه منزل، بناها، تندیس ها و هر آنچه که سازمانه های خام تاریخی هستند چه مکتوب و چه غیر مکتوب و دست ساخته ها را منبع دست اول می نامیم. (Brundage, 2018: 32) نوع دیگری از منابع دست اول «منابع در تاریخ نوشته» است که اگرچه با هدف تاریخ نگاری نوشته نشده اند اما ارائه دهنده فهم خاصی از گذشته تاریخی اند و اغلب متصل با عصر واقعه نوشته شده اند. محتوای آنها متفاوت و ممکن است دربردارنده یک فرمان شاهی، یک دستور اداری، یک سند جمع و خرج مالی یا موارد دیگری از این قبیل باشند. (Ahmadzadeh, 2015: 6)

منابع فرعی یا دست دوم به همه منابع، تحقیقات و آثاری اطلاق می شود که مدت ها پس از وقوع رخدادها و با استفاده از منابع دست اول نگاشته شده اند. (ibid: 106) و البته منابع مکتوب و غیرمکتوب که پیوند غیر مستقیم با موضوع تاریخی مورد نظر را دارد نیز منابع فرعی تلقی می شوند مانند منابع ادبی، دینی و....

تاریخ معرفتی است پلکانی؛ فهم آن به غایت نمی‌رسد. یک حادثه تاریخی برای همیشه زنده است و هر چه واقعه‌ای از زمان وقوعش دورتر شود، این احتمال وجود دارد که شناخت آن بهتر صورت گیرد. همچنین تاریخ معرفتی طولی است و این طول را پایانی نیست، به همین دلیل نیز هیچ کتاب تاریخی، ما را از کتاب‌های تاریخی دیگر بی‌نیاز نمی‌سازد و هر مورخ جدید، پله‌ای از نردبان معرفت تاریخی را می‌پیماید و نسبت به مورخ قبل از خود با دید تازه‌تری به وقایع تاریخی می‌نگرد. بر این اساس گفته‌اند: «هر حادثه، چون سنگی که در نقطه‌ای در آب افتد، موجی می‌آفریند به قامت تاریخ و به وسعت ابد». به همین جهت رجوع به منابع ضرورت دارد. آنچه این ضرورت را در تدریس مهم می‌سازد، نقش منابع در شکل‌گیری و تعمیق سواد تاریخی است.

منابع تاریخی دستمایه اصلی پژوهش‌های تاریخی هستند. پژوهش‌های تاریخی عبارتست از «ارزیابی عینی و روشمند اسناد و مدارک برای دستیابی به واقعیات تاریخی و ترسیم نتایج، درباره حوادث و وقایع تاریخی است» به عبارت دیگر پژوهش تاریخی با «بررسی، تفسیر یا تحلیل انتقادی از اسناد، شواهد و مدارک تاریخی در راستای بازسازی و بازآفرینی گذشته تاریخی» پیش می‌رود (ibid:7). علاوه بر پژوهش و تحقیق، از منابع تاریخی در تدریس می‌توان بهره گرفت. منابع تاریخی که از جهت آموزش می‌توان آن را در دو دسته کلی، منابع مکتوب و منابع غیر مکتوب دسته‌بندی نمود، در تدریس کاربرد زیادی دارد و البته با توجه به اینکه معلم بنابر تجربه و دانش می‌تواند روش تدریس خلاقانه در پیش گیرد، در ادامه به روش تدریس منبع محور و شیوه عملی آموزش مبتنی بر منبع پرداخته می‌شود.

**یادگیری منبع محور<sup>۱</sup> در آموزش تاریخ:** تعریفی همه‌پسند درباره روش یادگیری منبع محور وجود ندارد. بهترین تعریفی که تاکنون از این روش ارائه شده از این قرار است: «یادگیری مبتنی بر منبع<sup>۲</sup> رویکردی در آموزش است که به طور فعال دانش‌آموزان، معلمان و ارائه‌دهندگان منابع را در به‌کارگیری طیف وسیعی از منابع (اعم از انسانی و غیرانسانی) در فرآیند یادگیری درگیر می‌کند. (Esch, 2016: 165) ادعا می‌شود که این رویکرد، ساختاری انعطاف‌پذیر برای یادگیری ارائه می‌دهد، به طوری که یادگیرنده می‌تواند بر اساس «علائق، تجربیات، سبک‌های یادگیری، نیازها و سطوح توانایی متنوع خود» به عنوان یک یادگیرنده توسعه یابد (Latchem, 2013: 376)

1- Resource-based learning

2 - RBL

نوبل<sup>۱</sup> در تعریف روش تدریس منبع محوری گوید: «نظامی است که در آن اطلاعات مورد نیاز دانشجویان در مواد آموزشی نهاده شده است و سپس راه دسترسی به دانش ذخیره شده در مواد چاپی و یا مواد دیداری- شنیداری سازماندهی می‌گردد یا به هر نظامی که بر اساس آن مدرّسان به جای ارائه دانش به صورت شفاهی در کلاس، راه دسترسی به دانش ذخیره شده را سازماندهی می‌کنند» ( Noble,1980:22 ). در این روش تدریس، برخلاف معمول که فراگیران تنها در مقابل مدرس قرار می‌گیرند و هر آنچه را که او می‌گوید فرا می‌گیرند، به صورت انفرادی و گروهی به مطالعه و استفاده از منابع اطلاعاتی و آموزشی می‌پردازند. این روش به عنوان یک روش مطمئن برای ادامه فرایند یادگیری خارج از کلاس و محیط آموزشی، شناخته شده است (Parker & maureen,1996:23).

ضرورت بهره‌گیری از روش‌ها فعال و نوین در آموزش و تدریس تاریخ از آنجا ناشی می‌شود که درس تاریخ، به عنوان بازتابی جامع از گذشته ملت‌ها و تمدن‌ها، نقش اساسی در شکل‌گیری هویت فردی و جمعی، تقویت حس تعلق و مسئولیت اجتماعی و انتقال میراث فرهنگی بین نسل‌ها دارد. این درس نه تنها به ثبت وقایع می‌پردازد بلکه بستری برای تحلیل علل و پیامدها و استخراج درس‌های کاربردی برای آینده فراهم می‌آورد. با این حال، در نظام‌های آموزشی ما، به ویژه در نظام مدرسه‌ای، تدریس تاریخ با چالش‌هایی چون روش‌های سنتی حافظه‌محور، فقدان جذابیت و عدم ارتباط محتوا با زندگی روزمره دانش‌آموزان مواجه است. در نظام آموزشی ایران، دانش‌آموزان و سپس دانشجویان در درس تاریخ، با حجم انبوهی از اسامی، سال‌ها، مناطق و اطلاعات خام مواجه هستند. حفظ و یادسپاری این انبوه اطلاعات، ضمن این که خسته‌کننده و طاقت‌فرساست، در بسیاری از موارد، یادگیرنده را از این درس گریزان می‌سازد. اگر خشک و بی‌هدف بودن مطالب را هم به موضوع فوق بیافزاییم، آن وقت از کلاس تاریخ چیزی نمی‌ماند جز درسی منزجرکننده. این وضعیت، علاوه بر کاهش اثربخشی یادگیری، ممکن است موجب بیگانگی نسل جوان از ریشه‌های تاریخی و فرهنگی خود گردد. به طور کلی برای رفع این ضعف و کاستی‌ها می‌توان راهبردهای زیر را مورد توجه قرار داد:

- ۱- اصلاح روش تدریس با بکارگیری روش‌ها و فنون نو یا خلاقانه.
- ۲- ایجاد ارتباط بین مباحث مطرح شده با مسائل روز.
- ۳- تعریف صحیح از شخصیت‌های تاریخی با بهره‌گیری از منابع معتبر.
- ۴- ترویج و تشویق تفکر تحلیلی گرایبی و پرهیز از حفظ کردن وقایع.
- ۵- مراجعه به منابع و مآخذ اصلی و دست اول برای تبیین علمی مطالب درسی.

۶- پرهیز از قضاوت عجولانه به ویژه در مباحث تاریخ معاصر. در دنیای متغیر امروز، نیاز به تحول در روش های تدریس، به ویژه در درسی مانند تاریخ که ماهیتی تفسیری دارد، بیش از پیش احساس می شود. معلم تاریخ برای علاقمند کردن فراگیران نیاز به نوآوری و روی آوردن به روش های خلاقانه و نوین در تدریس دارد. نوآوری در تدریس فراتر از استفاده صرف از ابزارهای جدید بوده و شامل بازاندیشی در فلسفه، اهداف، محتوا و روش های آموزشی است تا فرآیند یاددهی یادگیری را فعال تر، جذاب تر و مؤثرتر سازد. در روش منبع محور از آنجایی که معلم با گروه بندی دانش آموزان و تقسیم وظایف میان آنها به نوعی یکپارچه سازی محتوا را سامان می بخشد و در این فرآیند یکپارچه سازی محتوا به جای مجزا دیدن موضوعات، انتقال دانش و اطلاعات یکپارچه به جای اطلاعات مجزا شده اتفاق می افتد، جامعه ای از یادگیرندگان شکل می گیرد که به جای کار کردن انفرادی و مجزا با هم کار می کنند و این استمرار شامل همکاری میان دانش آموزان و میان دانش آموزان و معلم می باشد و این از ویژگی های آموزش و یادگیری منبع محور است.

**تجارب جهانی روش منبع محور:** تدریس برمبنای منابع تاریخی در برخی کشورها به عنوان یک مهارت اساسی مورد توجه در برنامه درسی می باشد. در برنامه درسی استرالیا، «مهارت طرح پرسش های تاریخی و پژوهش درباره آن»، در سال هفتم مدارس، شامل مهارت هایی چون «تشخیص مجموعه ای از مسائل درباره گذشته برای استفاده از آن در پژوهش تاریخی» و «تشخیص و دستیابی به منابع مربوط» وجود دارد و در سال های نهم و دهم، همین اجزای مهارت مزبور در سطحی پیشرفته تر پی گیری می شود و از دانش آموز خواسته می شود تا سطح پرسش گری و نوع پرسش های خویش را ارتقا بخشد. مهارت دیگر «بهره گیری تحلیلی از منابع» است.

این مهارت، توانایی های محققانه و انتقادی را در دانش آموزان تقویت می کند. برای توسعه این مهارت، در سال های هفتم و هشتم از دانش آموزان خواسته می شود تا به برخی از ابعاد اصلی منبع پژوهشی، همچون خاستگاه و اهداف منابع دست اول و دست دوم، توانایی دستیابی به منابع و مقایسه و بهره گیری از اطلاعات مندرج در آنها به عنوان شواهد تحقیق توجه نمایند. آخرین سطح این مهارت ها «دستیابی به نتیجه گیری هایی تحلیلی درباره ارزش و فواید منابع» است. مهارت های انتقادی منبع شناختی مزبور، در سال های هشتم تا دهم به نحو محسوسی ارتقا می یابند و به دانش آموزان تکلیف می شود تا علاوه بر بافت مند کردن منابع به ترکیب و پردازش اطلاعات به دست آمده از آنها به عنوان شواهدی برای پیش برد بحث تاریخی بپردازند و نیز اعتمادپذیری و فواید منابع دست اول و دست دوم را در معرض سنجش و ارزیابی

قرار دهند. (Clark, 2006: 76) در برنامه درسی ملی استرالیا مهارت های مربوط به « منبع شناسی» به عنوان سطح چهارم «مهارت های آموزشی تاریخ، چشم اندازها و تفسیرها» قرار دارد.

در هندوستان روش استفاده از پروژه، مراجعه به منابع تاریخی یا روش منبع محور، روش زندگی نامه، روش تکلیف محور از جمله روش های تدریس می باشد که درصدد کسب مهارت توسط یادگیرنده می باشد (Ahmadi & Ahmadi, 2018: 55)

در انگلستان معلم تاریخ جایگاه هر یک از ابزارهای مختلف مثل: منابع اولیه، موزه، فیلم های مستند، تئاتر، نامه، عکس، کتاب درسی و غیره در انتقال مفاهیم اصلی آموزش تاریخ همچون زمان، تغییر، شخصیت و غیره را آموزش می دهد و همچنین با دانش آموزان را با مشکلات موجود در آموزش تاریخ (مشکل زبان، زمان، منابع اولیه) آشنا می کند (Afzalan, 2006: 12).

در برنامه درسی جمهوری اسلامی برای دوره دوم متوسطه در « حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی» برای دروس این گروه که تاریخ نیز جزء آن می باشد این مهارت ها در فرایند سازماندهی محتوا، مورد توجه قرار گرفته است:

« فرایند یاددهی یادگیری مبتنی بر پرسشگری نقادانه و استدلالی و استفاده از روش های کاوشگری به شیوه مشارکتی، پژوهش مشارکتی، پروژه، مطالعه موردی، مطالعه کتابخانه ای اسنادی، موقعیت های واقعی) برنامه ریزی، تأمین منابع برای ارائه خدمات اجتماعی به گروه های نیازمند و مشارکت در فعالیت های جمعی در سطح جامعه، اردوهای عمرانی، خدماتی، پژوهشی) از روش های مورد تأکید این حوزه یادگیری) است. (Ministry of Education, 2012: 33) بر این مبنا در برنامه درسی ملی، تدریس تاریخ در سطوح متوسطه و عالی باید دارای سه ویژگی زیر باشد:

- استدلال منطقی همراه با استناد تاریخی به معنای التزام به اصل زمانمندی و ارجاع به شواهد و منابع،

- وجاهت اخلاقی و پایبندی به اصل وثاقت خبر و صداقت در نقل خبر

- توان احساسی به همراه اقتناع عاطفی به معنای تحقق اصل فهم محتوای علمی و مشارکت مدنی.

**روش منبع محور و تعمیق سواد تاریخی:** سواد تاریخی را اولین بار شایبر<sup>۱</sup> در سال ۱۹۷۸ مطرح کرد. از دیدگاه او این سواد، شایستگی یک فرد در معنا بخشیدن به متن و

همچنین به منابع مختلف دیگر تاریخ مانند تصاویر، نمادها و موسیقی است. یک دهه بعد راویچ<sup>۱</sup> دیدگاه مستحکم تری را در سال ۱۹۸۹ مطرح کرد؛ مبنی بر اینکه سواد تاریخی به سطوح دانش تاریخی اشاره دارد؛ یعنی تجمع حقایق درباره رویدادهای گذشته. هم زمان با راویچ، هیرش<sup>۲</sup> سواد تاریخی را معادل سواد فرهنگی می داند و معتقد است سواد تاریخی انباری از اطلاعات تاریخی و متشکل از نام ها، تاریخ ها و رویدادهای تاریخی است که می توان آن را بخش با ارزشی از میراث فرهنگی فرد دانست. (Rüsen, 1989: 53)

در جامعه امروز سواد نقش مهمی در تبدیل افراد به شهروندان فعال اجتماعی دارد. توانایی خواندن و نوشتن به این معناست که فرد بتواند با رویدادهای جاری همگام باشد، ارتباط مؤثر داشته باشد و مسائلی جهان را درک کند. با گذشت زمان و پیشرفت زندگی، دیگر سواد به معنای توانایی خواندن یک کلمه نیست، بلکه به معنای توانایی درک دنیاست. سواد تاریخی نه تنها یادگیری رخدادهای تاریخی را دربردارد، بلکه تقویت توانایی استدلال پذیری روایت های تفسیری تاریخی را در اولویت قرار می دهد تا بتواند سواد علمی افراد جامعه را پرورش دهد. افراد برای آنکه بتوانند حال و آینده را در بستر گذشته ببینند، باید دو مهارت داشته باشند: درک تاریخ به منزله علم و یافتن چارچوبی قابل استفاده از گذشته. سواد تاریخی این چارچوب است، به کمک بازآموزی تاریخی می آید و با ایجاد توازنی عادلانه در روند آموزش تاریخی میان انتظارات جامعه از آموزش آن، با اطلاعات، توان و آگاهی افراد، به منزله هدف نهایی به توسعه حافظه تاریخی افراد منجر می شود (Javadi Yeganeh & Rooholamini, 2022: 867).

اهمیت سواد تاریخی در آموزش تاریخ به عنوان یک جریان سیستماتیک، در بخش مهارت های آموزشی در نظر گرفته می شود. هرچند تعریف پائول گانون<sup>۳</sup>، مؤرخ آمریکایی، از سواد تاریخی در ۱۹۸۹ میلادی مورد استفاده قرار گرفت؛ اما اخیراً اصطلاح سواد تاریخی، توسط گروهی از پژوهشگران، به گونه ای دیگر تعبیر شد و آن این که شامل دانستن نه تنها وقایع تاریخی بلکه آگاهی از تفسیر و ریشه وقوع حوادث است.

در سال ۱۹۹۷ میلادی، رودگر بای بی<sup>۴</sup>، محقق انجمن پژوهش ملی در امریکا، الگویی را برای سواد علمی طراحی و فرمول بندی کرد. بر این اساس، او چهار طبقه برای دانش علمی دانش آموزان فرض کرد: اول - دانش آموز بیسواد که قادر به درک سؤال نیست؛ دوم - دانش آموزی که سؤال را متوجه می شود، ولی توان پاسخ دادن به آن را ندارد؛ سوم - دانش آموزی

1- Ravitch

2 - Hirsch

3 - Paul Gannon

4 - Rodger Bybee

که دارای نظم فکری است، اما محدود به بستر خاصی است؛ چهارم - دانش آموزی که فهم خود را به نظم کلی ارتباط می دهد و در مسیر تحقیق کاملاً موفق است. اگر تئوری بالا را بپذیریم، آنگاه می توان فرض کرد که سواد و دانش تاریخی شامل سه ویژگی زیر است: اول این که سواد تاریخی ارتباطی به وقایع بی هدف و بی ربط در گذشته ندارد، بلکه علم تاریخ به آرای سیاسی، جامعه و شخص مربوط می شود. درک گذشته، بخش مهمی از کل زندگی است. بنابراین تمام دانش آموزان مدارس، مستحق مطالعه ی تاریخ هستند. دوم این که دانش تاریخی بایستی براساس ایجاد تعادل بین انتظارات و توقعات جامعه (درباره ی دانش آموزان که چه چیزی را درباره ی تاریخ بدانند) و درک و توانایی های فردی پایه ریزی شود. سوم اینکه دانش آموزان به بخش هایی از این موفقیت دست پیدا می کنند و بسیار بعید است که همه آنان به تمام اهداف نائل آیند. بنابراین شاخصه های دانش تاریخی عبارتند از:

- دانستن و درک وقایع تاریخی گذشته؛
- درک تغییر و تحولات گذشته؛
- گرد آوری و تجزیه و تحلیل مدارک (آثار، اسناد و تصاویر) و ریشه-یابی آن ها؛
- زبان تاریخ؛ عقاید و اندیشه های تاریخی؛
- درک ICT و استفاده از آن در فهم تاریخ؛
- ارتباط بین گذشته، حال و جهان امروزی؛
- قضاوت بین اختلافات و دیدگاه های مورخین؛
- نقش فیلم، نمایش، هنرهای تجسمی، موزیک، افسانه، شعر و فن آوری اطلاعات در درک تاریخ؛

- جایگاه علم و فن آوری (مانند بررسی DNA و آزمایش های شیمیایی) در شناخت درست تاریخ؛

- تفسیر تاریخی و اینکه دانستن تاریخ، بدون تفسیر آن، ناقص خواهد بود.

(Jones&Rasmusen& Moffitt,1997: 87-92)

به نظر مدافعین این روش، یادگیری منبع محور یک رویکرد پویا به تدریس است که در آن دانش آموزان مسائل و مشکلات دنیای واقعی را کندوکاو می کنند و همزمان، با شرکت در فعالیت های گروهی مهارت های فراتر از برنامه درسی به دست می آورند. چون این روش متمرکز بر یادگیری فعال دانش آموزان است، آن ها را تشویق به فهم عمیق تر دانش پیش رو می کند. تحقیقات همچنین نشان داده است که دانش آموزان با احتمال بالاتری نسبت به روش های سنتی کتاب محور مطالب آموخته شده در این روش را به خاطر می سپارند. (Grobe &

(Diehl Lopez& Cabral,1999: 131-133)

از دیدگاه هاتنسن<sup>۱</sup>، سواد تاریخی نه تنها یادگیری رخدادهای تاریخی را شامل می‌شود، بلکه تقویت استدلال ورزی تفسیری مخاطبان را نیز در اولویت قرار می‌دهد. برخی نیز سواد تاریخی را به معنای افزایش توانایی مذاکره و ایجاد تفاسیر و درک گذشته با استفاده از اسناد و مصنوعات به منزله شواهد در نظر دارد. با توجه به تعاریف جدید، سواد تاریخی به معنای به خاطر سپردن بی‌هدف اطلاعات درباره گذشته نیست، بلکه تقویت توان فکری، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی افراد است. همچنین نگاه منفصلانه به گذشته یعنی تنها تاریخی دیدن آن و نه توجه به حال و آینده، در حال حاضر تغییر کرده است. سواد تاریخی یعنی اگر قرار است درگیر گذشته باشیم، بدانیم چه چیزی از گذشته باید در ذهن و حافظه ما باقی بماند تا تجربه تاریخی درستی داشته باشیم و بتوانیم از آن برای تجزیه و تحلیل استفاده کنیم. محققان در بسط مفهوم سواد تاریخی معتقدند تاریخ نه تنها به معنای گذشته، بلکه باید به گونه ای باشد که تجزیه و تحلیل آن، با زندگی نیز ارتباط پیدا کند. (Javadi Yeganeh & Rooholamini:872)

در روش تدریس تاریخ مبتنی بر منبع، هدف آشنایی عمیق فراگیران با شواهد تاریخی رخدادهای است. مثلاً دلایل حمله محمود به هند که در کتاب تاریخ پایه یازدهم رشته علوم انسانی مورد بحث قرار گرفته و به صورت کلی در این مورد آمده است: «از جمله حوادث مهم دوران حکومت محمود غزنوی، لشکرکشی های پی در پی وی به هند بود. او به بهانه جهاد در راه خدا، بارها به هند حمله کرد؛ در حالی که هدف و انگیزه اش از این حملات، دستیابی به ثروت فراوان هند از طریق غارت معابد و پرستشگاه های آن سرزمین بود. در نتیجه این حملات، دین اسلام و زبان فارسی به شبه قاره هند راه یافت و گسترش پیدا کرد.» (Ministry of Education, 2025: 102) می‌تواند موضوع پژوهشی باشد مبتنی بر منبع و معلم از دانش آموزان بخواهد براساس کتاب تاریخ یمینی، دلایل، انگیزه ها و پیامدهای لشکرکشی های محمود را از متن کتاب برداشت نموده و با تلفیق و تحلیل آن با محتوای کتاب درسی، استنتاجات مستندی ارائه دهند. این روش یادگیری منجر به توسعه دانش و درک کامل ایده های علمی دانش آموزان می‌شود و دانش آموزان را به چگونگی کار مؤرخان آشنا می‌کند.

**اجرای تدریس منبع محور:** رویکرد یادگیری منبع محور، بر منابع موجود برای یادگیرندگان و نحوه تعامل یادگیرندگان با این منابع تمرکز دارد. این امر منجر به علاقه به استفاده از فناوری برای پشتیبانی و توسعه یک محیط یادگیری می‌شود. با توجه به تفاوت های

وسیع منابع تاریخی، روش های آموزش منبع محور نیز تفاوت هایی با هم دارند. اما تمام این روش ها، چهار مرحله ی اساسی زیر را در برمی گیرند:

(۱) تعیین هدف: اهداف روش آموزش منبع محور، به یادگیری موضوع درسی محدود نمی شود، بلکه ویژگی هایی نظیر مسئولیت پذیری، خودیادگیرندگی، افزایش اعتماد به نفس، خودارزشیابی و کمک به مهارت های شناختی سطح بالا، از اهداف درازمدت این روش هستند. بنابراین به آسانی نمی توان در این شیوه هدف های آموزشی را به صورت دقیق و رفتاری بیان کرد، بلکه بهتر است، هدف ها در این روش به صورت کلی و جامع بیان شوند. بنابراین اهداف یادگیری و نتایجی را که می خواهید از طریق روش منبع محور به دست آورید، به روشنی تعریف کنید. می توان گفت اهداف استفاده از منابع عبارت است از:

- گسترش تفکر نقاد با استفاده از منابع و اعتباربخشی به یافته های تاریخی؛
- شکل دهی به قضاوت مستقل دانش آموز از طریق تجزیه و تحلیل و نقد منابع؛
- توسعه مهارت های اولیه شامل، جمع آوری داده های مرتبط، سازمان بندی و تحلیل آن؛
- ایجاد جو مناسب تا مردم و وقایع تاریخی را برای دانش آموزان واقعی کنیم؛
- تقویت قوه تخیل دانش آموزان برای بازسازی گذشته؛
- توسعه و گسترش علاقه به مطالعه تاریخ در جهت درست و مناسب. (Kochhar, 2009: 230)

(۲) آمادگی: روش منبع محور به تدارکات و تهیه برخی امکانات نیاز دارد. بنابراین معلم باید قبل از اجرا این اقدامات را انجام دهد:

- شناسایی و تهیه ی منابع تاریخی مورد نیاز؛ پیش از هر اقدامی معلم باید به شناسایی دقیق منابع و درجه بندی آنها از نظر میزان اعتبارشان اهتمام ورزد و راه های شناسایی منابع تاریخی به فراگیران نشان دهد (ملایی توانی: ۱۰۱).

- بررسی وضعیت امکانات موجود و دسترسی به آن ها؛ از قبیل کتابخانه ها و مراکز اسناد و آرشیوهای نشریات.

- آشنایی دانش آموزان با مراحل و روند فعالیت ها؛

- تقسیم وظایف و مسئولیت ها در انجام گروهی روش منبع محور؛

- راهنمایی و پشتیبانی: معلم در مورد نحوه دسترسی و ارزیابی مؤثر منابع، به دانش آموزان راهنمایی ارائه و در طول فرآیند یادگیری از آنها پشتیبانی کند.

(۳) اجرا: پس از تهیه منابع و آماده سازی شرایط، معلم با هم فکری دانش آموزان، موضوع پژوهش و یا موضوع مورد استخراج از منبع را تعیین می کند و بعد از آن، مأموریت دانش آموزان آغاز می شود. در این مرحله، دانش آموزان مستقیماً به عملیات پژوهشی و استخراج

مطلب دست می‌زنند. آن‌ها باید در این مرحله منابع را بررسی و اطلاعات مرتبط را به شیوه فیش برداری یا گردآوری اطلاعات استخراج نمایند. فیش‌ها را تنظیم و اطلاعات کسب شده را براساس موضوعات تاریخی مورد نظر تدوین کنند. معلم نیز باید به طور مستقیم یا غیرمستقیم بر فعالیت‌های دانش‌آموزان نظارت کند، تعامل و ارتباط بین گروه‌ها را تسهیل نماید، مسائل و مشکلات دانش‌آموزان را رفع سازد، منابع ضروری را تهیه کند و راهنمایی‌های لازم را نیز گوشزد نماید.

علاوه بر این نکته مهم در مورد منابع مکتوب، خوانش محتوای منبع است. معلم در این مرحله نقش تسهیل‌گر خواهد داشت. از آنجا که متون تاریخی مکتوب مربوط به گذشته بوده و در دوره‌ای خاص از تاریخ نوشته شده که با زمان ما فاصله داشته و نکات ادبی، شیوه و سبک نگارش، اصطلاحات، کلمات و عبارات خاص آن دوره زمانی را دربردارد که فهم و معنای آن نیاز به مهارت خواندن متون تاریخی دارد، معلم تاریخ در خوانش صحیح متن و تبیین مفاهیم و رموز پیچیده متن به دانش‌آموز کمک کند. مثلاً یکی از این پیچیدگی‌ها، عنوان متن است: «نخستین مواجهه خواننده با متن تاریخی، عنوان آن است. این عناوین می‌تواند تاحدودی مخاطبان را در فهم متن و شناخت ذهنیت مؤرخ و کشف ایدئولوژی‌های حاکم بر اثر، یاری کند. مؤرخان در نامگذاری آثار خویش به صورت خودآگاه و بر مبنای عوامل متعدد متنی و فرامنتی، عمل کرده‌اند.

با بررسی عناوین متون تاریخی می‌توان به محتوای اثر، دلبستگی‌ها، آرزوها، باورهای اعتقادی و اندیشه صاحب اثر، همچنین بافت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی دوران نگارش اثر پی برد. در واقع بررسی و تحلیل عناوین می‌تواند بسیاری از زوایای پنهان ذهنی نویسنده را بر خواننده آشکار کند. فضای فکری نویسنده را می‌توان متأثر از عوامل مختلفی دانست؛ نظیر تصویری از جهانی که مؤرخ خود را در آن می‌یابد؛ دسته‌ای از آمال و ارزش‌ها، که مبین خواسته‌های اوست؛ دسته‌ای از هنجارها که بر دست و پای فعل او قید می‌نهد و تصویری از توانایی‌ها و قابلیت‌هایش» (Little, 2002: 115-116). از جمله در مورد کتاب تاریخ یمینی، عنوان کتاب که برگرفته از لقب محمود غزنوی است، بیانگر نکات زیادی از شرایط سیاسی و اجتماعی زمانه مؤرخ، امیال و اهداف مؤرخ و سبک تاریخ‌نویسی او دارد که دانش‌آموز برای فهم متن به دانستن آن نیاز دارد.

(۴) ارزشیابی: استراتژی‌های ارزیابی را که با اصول منبع محور، همسو هستند، مانند ارزیابی‌های مبتنی بر پروژه، تدوین می‌شود و به موقع به دانش‌آموزان بازخورد داده شود. ارزشیابی در این روش به دو صورت تکوینی و تراکمی صورت می‌گیرد. دانش‌آموزان در این روش درگیری عمیقی با موضوع یادگیری دارند و احتمال ارتکاب اشتباه بیش‌تر است. معلم از

طریق ارزشیابی تکوینی، اشتباهات دانش آموزان را کشف و برای اصلاح آن‌ها بازخوردهای لازم را ارائه می‌دهد. در این بخش می‌توان «توانایی خواندن، تحلیل و تامل انتقادی و بافتاری درباره متون تاریخی» (Timmins & Vernon & Kinely, 2019: 200) همچنین معلم با ارزشیابی تراکمی در پایان کار و براساس ملاک‌های واضح مانند «شفافیت، سلاست و انسجام در بیان مکتوب و شفاهی» (ibid:201) و پاسخ به سؤال یا مسئله صورت گیرد. معلم با تشویق دانش‌آموزان به بازاندیشی و مرور مطالب و در مورد تجربیات یادگیری خود تأمل کنند و پیشرفت خود را بررسی کنند و زمینه‌های بهبود و کاوش بیشتر را شناسایی کنند. یادگیری مبتنی بر منبع توسط چندین اصل کلیدی هدایت می‌شود که اجرا و اثربخشی آن را شکل می‌دهند:

- ۱- رویکرد دانش‌آموز محور: دانش‌آموزان را در مرکز فرآیند یادگیری قرار می‌دهد و آنها را تشویق می‌کند تا مالکیت یادگیری خود را به دست گیرند و موضوعاتی را که به آنها علاقه دارند، بررسی کنند.
- ۲- یادگیری فعال: دانش‌آموزان از طریق کاوش عملی منابع مختلف، به طور فعال در فرآیند یادگیری مشارکت می‌کنند که به آنها کمک می‌کند تا درک عمیق‌تری از موضوع داشته باشند.
- ۳- تفکر انتقادی و حل مسئله: با به چالش کشیدن دانش‌آموزان برای تجزیه و تحلیل و ارزیابی اطلاعات از منابع مختلف، مهارت‌های تفکر انتقادی و حل مسئله را ارتقا می‌دهد.
- ۴- یادگیری خودراهبر: دانش‌آموزان با تعیین اهداف، برنامه‌ریزی فعالیت‌های یادگیری و نظارت بر پیشرفت خود، تشویق می‌شوند تا مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند. به عبارت بهتر «دانش‌آموزان چیزی را یاد می‌گیرند که به آن نیاز و علاقه دارند... و تعیین اهداف یادگیری صریح، به یادگیرندگان کمک می‌کند آنچه را باید انجام دهند، یاد بگیرند و بدین ترتیب خودگردان شوند.» (Kikavusi, 2020: 41)
- ۵- همکاری و ارتباط: همکاری بین دانش‌آموزان و همچنین ارتباط با معلمان و سایر متخصصان را برای بهبود تجربه یادگیری تشویق می‌کند.

**پیامدهای روش منبع محور:** آموزش تاریخ به روش منبع محور دارای مزایای قابل توجهی است از جمله:

- ۱- فهم واقعی موضوع یادگیری: یکی از اهداف مستقیم هر روش آموزشی، یاد دادن موضوع یادگیری به دانش‌آموزان است. در این روش، دانش‌آموزان با استفاده از به کارگیری آموخته‌های خود در موقعیت واقعی، تلفیق منابع اطلاعاتی گوناگون، طرح مسائل مرتبط با موضوع

یادگیری و استفاده ی مناسب از تجارب خود، به فهم واقعی از موضوع یادگیری دست می یابند. علمای تعلیم و تربیت سه سطح از فهم را در تدریس تاریخ بیان می کنند: اولین سطح فهم « بازنمایی ذهنی رخدادها و جوامع در گذشته.» است که شامل آگاهی از ساختارها و فرایندهایی زیر بنایی است که تشکیل دهنده یک جامعه خاص یا دوره تاریخی معین، تعامل- های پیچیده میان افراد و گروه های اجتماعی و محیط اطرافشان و دگرگونی های اساسی یا نقاط عطف هستند ( Booth, 2004: 29). در سطح دوم «فهم به مثابه بازنمایی ماهیت و اهمیت زندگی مردمان در گذشته.» شکل می گیرد. به این معنا که «تاریخ راهی است که می توانید در آن نسخه ثانوی همه انواع رفتارهای انسانی را تجربه کنید..... مهم ترین مسئله در زندگی همانا فهم رفتار دیگران است، و این همان چیزی است که تاریخ ما را بر آن توانا می- سازد، مشاهده مردم در تمام موقعیت ها و در تمامی گام های زندگی.» (ibid:31) و سطح سوم فهم تاریخی شامل «فهم به مثابه قابلیت استفاده از تکنیک ها، رویه ها و مفاهیم رشته ای» در این سطح فراگیران با « پیوند دادن شواهد مختلف از منابع دست اول و ثانوی..... آگاهی از معنای یک مفهوم یا کنش خاص.... توانایی فرد برای به کارگیری منعطف و متناسب آن معنا در پرداختن به مسائل تاریخی....» را تجربه می کنند (ibid:33) نتیجه این سطح فهم، «تسلط بر تفسیر های مختلف و تاریخ نگاری یک موضوع و در پی آن، درک ماهیت پویا و در حال رشد رشته تاریخ..... و اینکه وصول به فهم مستلزم شناخت و کاربرد درست لوازم و ابزارهای پژوهش» است. ( Booth, 2000: 47 )

۲- توسعه ی نگرش مثبت و دید باز: فضای کلاس های درس، شیوه های آموزشی مورد استفاده و عواملی از این دست، موجب می شوند که دانش آموزان یادگیری را امری اجباری تلقی کنند و هرگز به لذت درونی حاصل از یادگیری پی نبرند. اما در این روش، موضوع یادگیری غالباً براساس علاقه ی یادگیرنده انتخاب می شود، و یادگیرنده با همکاری «هم گروهی ها» و افراد دیگر، به انجام فعالیت های یادگیری می پردازد. در فرایند یاددهی - یادگیری، هنگامی که دانش آموزان بتوانند برای آنچه آموزش داده می شود، دلیل و معنایی در محیط اطراف بیابند، یادگیری بسیار راحت تر صورت می گیرد. به عبارت دیگر، برای یادگیری لازم است زمینه و بافت هر نکته آموزشی شناسایی و شناسانده شود تا یادگیرنده بتواند برای آنچه می آموزد دلیل و جایی در زندگی روزمره خود پیدا کند.

۳- تجربه یادگیری بهبود یافته: یک تجربه یادگیری جذاب تر و تعاملی تر را برای دانش آموزان فراهم می کند که می تواند منجر به حفظ و درک بهتر مطالب شود.

۴- توسعه مهارت های تفکر انتقادی: در روش منبع محور، فراگیران با تعامل با منابع مختلف و ارزیابی انتقادی اطلاعات، مهارت های تفکر انتقادی ضروری را که در تمام جنبه های

زندگی ارزشمند هستند، توسعه می‌دهند. مایکل اسکرایون<sup>۱</sup> و ریچارد پاول<sup>۲</sup> تفکر انتقادی<sup>۳</sup> (سنجشگرانه اندیشی) را این گونه تعریف کرده اند: «شیوه ای از اندیشیدن درباره هر موضوع، محتوا یا مسئله است که در آن اندیشه گر با برعهده گرفتن ماهرانه ی ساختارهایی که ذاتی اندیشه اند و با اعمال معیارهای اندیشه ای بر آن ها، کیفیت اندیشیدن خود را بهبود می بخشد» (Warburton, 2009: 18) از نظر محققان تفکر انتقادی دو بخش دارد: دانش و عادت. شرط لازم برای این که تفکر انتقادی بر کیفیت تفکر و زندگی ما تأثیر بگذارد این است که تبدیل به عادت گردد و این امر به نوبه خود مستلزم تمرین است. (ibid: 19) بنابراین تفکر انتقادی به عنوان یک مهارت به تمرین نیاز دارد.

۵- یادگیری شخصی سازی شده: روش منبع محور به دانش آموزان این امکان را می‌دهد که موضوعات مورد علاقه خود را بررسی کنند و با سرعت خودشان یاد بگیرند و سبک‌ها و ترجیحات یادگیری فردی را برآورده سازند.

**نمونه‌هایی از فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر منبع:** روش تدریس یا یادگیری منبع محور، یک مفهوم کلی و گسترده است و در برگرفته روش های یادگیری دیگری نظیر یادگیری آزاد، یادگیری منعطف، یادگیری مستقل، یادگیری فراگیرمحور و .... است، به طوری که نمی‌توان تفاوتی میان آن با روش های مشابه ذکر شده قائل شد با اینحال یادگیری مبتنی بر منبع می‌تواند از طریق فعالیت‌های متنوعی اجرا شود که دانش آموزان را با انواع مختلف منابع درگیر می‌کند و یادگیری فعال را تشویق می‌کند. (Thomas, 1995: 28). برخی از نمونه‌های فعالیت‌های روش منبع محور عبارتند از:

- پروژه‌های تحقیقاتی: دانش آموزان با استفاده از منابع مختلف در مورد یک موضوع خاص تحقیق می‌کنند و یافته‌های خود را از طریق گزارش‌ها، ارائه‌ها یا پروژه‌های چندرسانه‌ای ارائه می‌دهند.

- گردش‌های میدانی و بازدیدهای مجازی: دانش آموزان با بازدید از موزه ها و مکان‌های تاریخی و گزارش نویسی از دیده ها و کاوش هایشان و نیز یا بازدید از موزه‌های مجازی و جستجوی منابع آنلاین منابع تاریخی را کاوش می‌کنند تا درک خود را از یک موضوع خاص عمیق تر کنند.

---

1- Michael scriven

2- Richard Paul

3- Critical Thinking

- مناظره‌ها و بحث‌ها: دانش‌آموزان بر اساس اطلاعات جمع‌آوری‌شده از منابع مختلف در بحث‌ها شرکت می‌کنند و مهارت‌های تفکر انتقادی و ارتباطی را توسعه می‌دهند.

- یادگیری مبتنی بر مسئله: دانش‌آموزان با تحقیق و به‌کارگیری اطلاعات از منابع مختلف، به‌طور مشترک برای حل مشکلات دنیای واقعی کار می‌کنند.

- منابع چندرسانه‌ای تعاملی: دانش‌آموزان با منابع چندرسانه‌ای، مانند شبیه‌سازی‌ها یا وب‌سایت‌های تعاملی، تعامل می‌کنند تا درک خود را از مفاهیم پیچیده افزایش دهند.

- مطالعه تطبیقی منابع تاریخی: مطالعه تطبیقی یعنی از طریق مقایسه وقایع تاریخی یا بیان مؤرخان هم‌زمان از یک رویداد، به یکسانی امور و وقایع تاریخی پی ببریم. دریافت و شناخت این نظم تاریخی یا تکرار مشابه وقایع تاریخی (نبوی، ۱۳۵۵: ۵۳) در درک فراگیران از تاریخ بسیار مؤثر است.

**چالش‌ها و ملاحظات:** در حالی که یادگیری مبتنی بر منبع مزایای بی‌شماری را ارائه می‌دهد، چالش‌هایی را نیز ایجاد می‌کند که معلمان هنگام اجرای این رویکرد ممکن است با آنها روبرو شوند:

- دسترسی به منابع: اطمینان از دسترسی دانش‌آموزان به طیف گسترده‌ای از منابع، از جمله مواد دیجیتال و چاپی، می‌تواند در برخی از محیط‌های آموزشی یک چالش باشد. بسیاری از کتابخانه‌ها و مراکز آرشیوی با ضعف منابع و مراجع مواجه هستند و یا برای استفاده دانش‌آموزان محدودیت قائل می‌شوند.
- زمان و برنامه‌ریزی: برنامه‌ریزی و سازماندهی فعالیت‌های روش منبع محور می‌تواند برای معلمان زمان‌بر باشد و نیاز به انتخاب دقیق منابع و راهنمایی دانش‌آموزان دارد.
- روش‌های ارزیابی: تدوین استراتژی‌های ارزیابی که با اصول روش منبع محور همسو باشند، مانند ارزیابی‌های مبتنی بر پروژه، می‌تواند برای معلمان که به روش‌های ارزیابی سنتی عادت دارند، چالش‌برانگیز باشد.
- مشارکت دانش‌آموزان: درگیر و با انگیزه نگه داشتن دانش‌آموزان در طول فرآیند روش منبع محور می‌تواند یک چالش باشد، به خصوص اگر آنها به ایفای نقش فعال در یادگیری خود عادت نداشته باشند.
- ادغام فناوری: گنجاندن فناوری و منابع دیجیتال در فعالیت‌های روش منبع محور مستلزم آن است که مریبان مهارت‌ها و منابع لازم را برای حمایت مؤثر از دانش‌آموزان داشته باشند.

**تحلیل داده ها در روش منبع محور:** فرآیند تحلیل داده ها در روش منبع محور مطابق با

مراحل تحلیل محتوای کیفی به شرح زیر انجام شد:

- آشنایی عمیق با داده ها: مطالعه دقیق منبع و استخراج مفاهیم کلیدی
- کدگذاری اولیه: شناسایی واحدهای معنایی و اختصاص کدهای توصیفی
- استخراج مضامین: گروه بندی کدها در قالب مقوله های مفهومی
- پالایش مضامین: حذف، ادغام و بازتعریف مضامین به منظور افزایش وضوح
- تعریف مضامین نهایی: تدوین ساختار نهایی مضامین اصلی و فرعی
- گزارش نویسی تحلیلی: نگارش یافته ها با استناد به شواهد متنی معتبر)

(Rahbari,2024: 108)

در روش منبع محور از فراگیران انتظار می رود که تاریخ را با کمک مواد و منابع در دسترس مطالعه کنند. یکی از مهم ترین مهارت هایی که دانش آموزان در درس تاریخ بایستی یاد بگیرند مهارت استفاده از منابع است. تاریخ را از طریق منابع به دست می آوریم پس خیلی مهم است که روش استفاده از منابع را تدریس کنیم و به عنوان روشی برای تدریس تاریخ آن را بپذیریم. البته در حالی که استفاده از روش منبع محور مورد حمایت و طرفداری است، این بدان معنا نیست که دانش آموزان را به مؤرخ تبدیل کنیم.

**بررسی تطبیقی منابع تاریخی و نقش آن در آموزش تاریخ:** مهارت ها و توانائی های متفاوتی را می توان در آموزش تاریخ به کار بست اما نمی توان جایگاه و اهمیت شان را در فهم تاریخی فراگیران رتبه بندی کنیم. یکی از مهارت های مهم در آموزش تاریخ، بررسی تطبیقی منابع تاریخی با متون درسی است. این مهارت، توانایی پژوهشی و دانش تاریخی فراگیران را افزایش داده و موجب «ساختن دانش مبتنی بر امر واقع» می گردد. (Booth,2004: 41) و این دانش موجب افزایش بینش تاریخی و عمیق شدن تحلیل ها و تفسیرهای فرد در مورد یک موضوع یا دوره تاریخی می شود.

پاسخ پرسش های تاریخی از طریق بررسی تطبیقی منابع تاریخی از دقت و اعتبار بیشتری برخوردار است. زیرا اگر هدف از پژوهش در تاریخ «بازسازی سیستماتیک و عینی گذشته از طریق گردآوری، ارزیابی، تعیین صحت و سقم و ترکیب حوادث به منظور اثبات وقایع و تحصیل نتیجه ای قابل دفاع» (Isaac,1995:54) باشد در این صورت بررسی تطبیقی منابع تاریخی با متون درسی یا با منابع تاریخی هم عصر، می تواند تصویر روشنی از وقایع و حوادث گذشته ارائه دهد. مثلاً بررسی تطبیقی حملات محمود غزنوی به هندوستان در دو کتاب تاریخ یمینی و تاریخ گردیزی و یا بررسی تطبیقی حملات محمود به هند در کتاب تاریخ یمینی با

لشکرکشی های مسعود غزنوی به هند در کتاب تاریخ بیهقی. بررسی تطبیقی منابع تاریخی هم دوره به شناخت دقیق تر فضای فکری و سیاسی آن دوره کمک می کند. آثار تاریخی در هر دوره بیانگر تفکر غالب بر بخش اعظم جامعه و در نتیجه چگونگی نگرش به وقایع تاریخی آن دوره و حتی دوره های پیشین است. شناخت روش تاریخ نگاری، آئین نگارش و شیوه نگرش های متفاوت مورخان هم عصر و اولویت های هر یک از مورخان در پردازش مطالبی که در اختیار داشته اند از دیگر مواردی است که در بررسی تطبیقی منابع هم دوره می توان به آن پی برد. دانش آموزان با کمک و راهنمایی معلم می توانند ضمن بررسی تطبیقی منابع هم دوره، مهارت تفکر، استدلال و تحلیل را در خود تقویت نموده و علاوه بر آن به فهم دقیق تری از مطالب و اطلاعات کتاب درسی نائل شوند.

شناخت یک منبع تاریخی و شناسایی جایگاه آن منبع در روند تاریخ نگاری دوران بعدی، در آموزش تاریخ اهمیت زیادی دارد. تسلسل و تداوم محتوای یک منبع و یا اقتباس از ایده و اندیشه یک مورخ در ادوار بعد موجب بازسازی ذهنی فراگیران از یک دوره تاریخی شده زیرا « واقعیت تداوم در اندازه گیری ما از زمان انعکاس می یابد. » (Stanford, 2009: 33)

### بحث و نتیجه گیری

شیوه آموزش درس تاریخ در ایران، بیشتر، روش سنتی سخنرانی یا روخوانی کتاب است. در این روش، کتاب انبار اطلاعات، معلم انتقال دهنده آن و دانش آموز عنصر منفعلی است که باید آن اطلاعات را به خاطر بسپارد. این روش دلزدگی و حتی تنفر نسبت به درس تاریخ را در دانش آموزان ایجاد می کند، در حالی که برای ایجاد قدرت تفکر، پرسشگری، پردازش و تجزیه و تحلیل داده ها در دانش آموزان، باید قالب خشک تدریس را که به فضای کلاس، کتاب و معلم محدود می شود، شکست و به روش های دیگری روی آورد. در واقع در عصر اطلاعات، انتقال اطلاعات نباید هدف باشد بلکه تحلیل و پردازش اطلاعات هدف است و این نیز ضمن استفاده از روش های نوین تدریس، به اصلاح رویکردهای اساسی نیاز دارد. باید دانش آموزان را بگونه ای جذب درس تاریخ و فلسفه حاکم بر آن کرد.

یکی از اهداف آموزش تاریخ که بعد از پایان درس و مدرسه آنان خود به دنبال تاریخ و چراهای موجود در آن بروند و به تحقیق و تفحص در تاریخ بپردازند. آنان باید ضمن اشراف بر جزئیات تاریخ، روح حاکم بر کل تاریخ را درک کنند. باید روح کنجکاوی، جستجوگری، دنبال کردن علت ها و نتایج حوادث تاریخی و نقش آنها در زندگی حال و آینده را در دانش آموزان ایجاد کنیم. روش منبع محور یک رویکرد مشارکتی و فراگیر-محور است که در آن دانش آموزان و معلمان در فرایند یادگیری با یکدیگر همکاری می کنند و هدف آن گنجاندن

فعالیت‌های مربوط به شناسایی و ارزیابی منابع تاریخی در برنامه درسی است. در این روش، از کتابخانه‌ها و مهارت‌های اطلاعاتی به طور گسترده استفاده می‌شود و یادگیری به جای انتقال مستقیم دانش توسط معلم، بر اساس کشف و ارزیابی منابع متعدد است. در پاسخ به سئوالات پژوهش، یافته‌ها نشان می‌دهد که در روش منبع محور، دانش آموزان با مراجعه به منابع تاریخی و روش مباحثه‌ای به مهارت تفکر انتقادی و سواد تاریخی دست یافته و آموزش تاریخ از حالت خشک و غیرانعطاف خارج می‌شود. در این روش قدرت استدلال و تحلیل دانش آموزان تقویت و به مراتب بالاتری از دانش و اطلاعات کتاب درسی دست می‌یابد. در این راستا باتوجه به یافته پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود روش‌ها و فنون تدریس نوین و فعال در آموزش تاریخ بکار گرفته شود. استفاده از یک چارچوب برنامه درسی تلفیقی یعنی بکارگیری روش‌های نوین و فعال و مطرح در دنیا می‌تواند چارچوب مناسب و سازمان یافته‌ای را برای آموزش تاریخ فراهم سازد. گذراندن دوره‌های ضمن خدمت معلمان در زمینه آموزش و اجرای روش‌های منبع محور، پژوهش محور، حل مسئله، استفاده از روش مباحثه‌ای مورد توجه قرار گیرد و امکانات پژوهشی مناسب مانند کتابخانه در مدارس ایجاد یا تقویت گردد.

## 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

- Afzalan, F (2006). Main topics of history teaching in England, *The growth of history education*, 22(1): 12-13. (in Persian)
- Ahmadi, G & Ahmadi, T (2018). A comparative study history of education curriculum additional secondary courses in Iran and many countries ( England, Pakistan, India) *Quarterly of Qualitative Research in Curriculum*, Vol2, No7:38-65. doi.org/10.22054/qric.2019.25970.180 (in Persian)
- Ahmadi, T & Ahmadi, G (2019). Teaching History - Necessities and New Methods, *The growth of history education*, 20(1): 26-32 (in Persian)
- Ahmadzadeh, M.A(2015). The importance of using patterns and methods of document analysis in historical research, *Historical Perspective & Historiography*, 25(15): 5-33. (in Persian)

- Brundage, A (2018). *Going to the Sources 'A Guide to Historical Research and Writing*, Translated by Mohammad Ghafoori, Tehran: Samt. (in Persian)
- Booth, A (2004). *Teaching History at University' Enhancing Learning and Understanding*, Translated by Mohsen Alavipour, Tehran: Samt . (in Persian)
- Booth,A (2000),*Creating a context to enhance learning in history*,The Practice of University History Teaching,Manchester University Press.
- Clark, A (2006). *Teaching the Nation: Politics and Pedagogy in Australian History*, Melbourne University Press.
- Cobern, W.W(1992). Contextual constructivism, Constructivist Perspectives on science and Mathematics Education
- Diehl, W., Grobe, T., Lopez, H., & Cabral, C. (1999). *Project-based learning: A strategy for teaching and learning*. Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning.
- Esch, E.(2016). "Resource-based learning",LLAS. *Centre for languages, linguistics and area studies*.
- Fathi, K (2019). Identifying and Critiquing Historical Sources and their Role in History Education Case Study: Tarikh i Yamini, *Research in Social Studies Education*, 1(1): 101-126.doi: 20.1001.1.27832279.1398.1.1.8.3.(in Persian)
- Fathi, k& Najafi,A (2023). Problem-based learning and history teaching in schools (a case study of project-based teaching), *Pouyesh in Humanities Education*,6(29): 107-136. (in Persian)
- Isaac, E & Michael, W.B (1995). *Comprehensive Guide to Research and Evaluation*, Translated by Marzieh Karami, Mashhad: Astan Quds Razavi. (in Persian)
- Javadi Yeganeh,M.R & Rooholamin, Z(2022). Historical literacy of students about important historical issues of Iran, *Social Studies and Research in Iran*, Vol. 11, No. 3:863-892. Doi: 10.22059/JISR.2022. 347464.1335 (in Persian)
- Jones, B & Fly, R & Claudette, M & Moffitt, M. C (1997). *Real-life problem solving.: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kikavusi,M(2020). Self-directed learning,*Roshd\_ Moallem*,40(4): 40-41. (in Persian)
- Kochhar, s.k. (2009). *teaching of history*. new delhi:ptinted and puphished by sterling publishers Pvt. ltd, 9,230- 239.
- Latchem, C. (2013). Whatever became of educational technology? The implications for teacher education. *World Journal of Educational Technology*,No 5, Vol 3, pp371-388.
- Little, D (2002). *Explanation in social sciences*, Translated by Abdolkarim Soroush, Tehran: Sarat Cultural Institute. (in Persian)
- Ministry of Education (2012). *National Curriculum of the Islamic Republic of Iran*. (in Persian)

- Ministry of Education. (2025). *History (2): From the mission of the Prophet of Islam to the end of the Safavid Dynasty - 11th grade of the second cycle of secondary education*, Tehran: Iranian Textbook Printing and Publishing Company. (in Persian)
- Mollaiy Tavani, A(2002). *An introduction to research methods in history*, Tehran: Nashre Ney. (in Persian)
- Nabavi,B (1976). *Introduction to Research Methodology in Social Sciences*, Tehran: Farvardin Library. (in Persian)
- Noble, P (1980). *Resource based Learning in Post Compulsory Education*. London: Kogan Paul.
- Parker, S.& Maureen, J. (1998). "The importance of the subject librarian in resourcebased learning: some findings of the IMPEL2 project". *Education libraries journal*, vol 41, No2, pp 21-26
- Pirouzfard, H(2013). Investigating the resource-based teaching method from the perspective of achieving the goals of higher education and coordinating and accompanying the goals and services of academic libraries, *Librarianship and information*, 16(4): 81-102. (in Persian)
- Rahbari, A (2024). Investigating innovative methods of teaching history and its localization in accordance with culture in Islamic societies, *The Journal of Research in history education*, 5(3): 103-119. doi. 10.48310/rhe.2025.4373. (in Persian)
- Rüsen, J. (1989). The development of narrative competence in historical learning- An ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. *History and Memory*, Vol 1 No 2: 35-59.
- Stanford. M (2009), *A Companion to the Study of History*, Translated by Masoud Sadeghi, Tehran: Samt & Imam Sadegh University Publisher. (in Persian)
- Timmins, G& Vernon, K& Kinely,C (2019). *Teaching and Learning History*, Translated by Mohammad Ghafoori, Tehran: Samt. (in Persian)
- Thomas, D. (1995). *Learning to be Flexible*. In:Thomas, D. (ed.) *Flexible Learning Strategies in Higher and Further Education*. London: Cassell Education.
- Warburton, N (2009). *Thinking - A small culture of critical thinking*, Translated by Mohammad Mahdi Khosravani, Tehran: Elmi v Farhangi. (in Persian)
- Wolffolk,A.E(1990). *Educational Psychology*, 4thed, New Jercey, Englewood Chiff.
- Zahorik, J.A(1995). *Constructivist Teaching*, *Blooming, Indiana*, Phi Delta Kappa Educational Foundation.