



## نقش پرستشگری معلم در پرورش مهارت های تفکر دانش آموزان

۱\_ مختار جعفری

کارشناسی ارشد شهرسازی

mokhtarjafari.sh55@gmail.com

۲\_ اعظم دهقان زاده

کارشناسی ارشد روانشناسی

۳\_ مرتضی علی بالاور

لیسانس مدیریت دولتی، آموزگار ابتدایی



MDOI-02-2026.0358  
MNR-372-2-53B393



### چکیده

در نظام های آموزشی نوین، گذار از آموزش حافظه محور به آموزش های تفکرمدار، یکی از اصلی ترین دغدغه های رهبران و سیاست گذاران آموزشی است. در این میان، پرستشگری معلم به عنوان ابزاری راهبردی، نه تنها یک فن تدریس، بلکه هسته اصلی تعاملات شناختی در کلاس درس محسوب می شود. پژوهش حاضر با هدف تحلیل نقش پرستشگری معلم در پرورش مهارت های تفکر دانش آموزان، به صورت کیفی و با بهره گیری از روش مرور نظام مند اسنادی انجام شده است. در این راستا، با واکاوی پایگاه های داده معتبر علمی اعم از نورمگز، سیویلیکا، ساینس دایرکت و اسکوپوس، ادبیات نظری و تجربی موجود مورد تحلیل قرار گرفت. یافته های این پژوهش نشان می دهد که پرستشگری معلم، فراتر از سنجش دانش، اگر با رویکردهای «پرستشگری سقراطی» و «پرستش های بازپاسخ» همراه باشد، می تواند منجر به ارتقای سطوح بالای تفکر (مانند تفکر انتقادی، تفکر خلاق و حل مسئله) در دانش آموزان شود. نتایج تحلیل ها بیانگر آن است که معلمان پرستشگر، با ایجاد فضای امن روانی و تحریک کنجکاوی شناختی، دانش آموزان را از جایگاه انفعالی گیرندگی به جایگاه فعال تولیدکنندگی دانش سوق می دهند. با این حال، این پژوهش چالش های اجرای این رویکرد را در سیستم های متمرکز آموزشی و همچنین تأثیر فناوری های نوین و هوش مصنوعی در تغییر پارادایم پرستشگری معلم مورد بحث قرار می دهد. در نهایت، با تکیه بر یافته ها، پیشنهاد می شود که در تربیت معلم، آموزش های تخصصی جهت ارتقای مهارت های پرستشگری و مدیریت گفتمان کلاسی به عنوان یک اولویت راهبردی گنجانده شود. یافته های این مقاله راهگشای مدیران مدارس، برنامه ریزان درسی و معلمان در طراحی تجارب یادگیری عمیق و تفکر محور خواهد بود.

کلیدواژه ها: پرستشگری معلم، مهارت های تفکر، تفکر انتقادی، یادگیری فعال، رهبری آموزشی، گفتمان کلاسی، توسعه حرفه ای معلم.

در هزاره سوم، تحولات شگرف در عرصه های فناوری، اقتصادی و اجتماعی، لزوم بازنگری در ساختار و کارکردهای نظام های آموزشی را بیش از هر زمان دیگری آشکار ساخته است. دیگر آموزش سنتی مبتنی بر انتقال دانش و حافظه محوری، پاسخگوی نیازهای پیچیده جوامع امروزی نیست؛ چرا که در عصر انفجار اطلاعات، انباشت دانش در ذهن دانش آموزان اهمیت خود را از دست داده و جای خود را به توانایی تحلیل، ارزیابی، بازتولید و کاربست خلاقانه اطلاعات داده است (کریمی و همکاران، ۱۳۹۹). در این راستا، هدف غایی آموزش و پرورش نوین، تربیت شهروندانی است که مجهز به مهارت های تفکر عالی از جمله تفکر انتقادی، تفکر خلاق و توانایی حل مسئله باشند. این مهارت ها به دانش آموزان کمک می کند تا در مواجهه با چالش های پیچیده زندگی شخصی و حرفه ای، تصمیماتی منطقی، اخلاقی و اثربخش اتخاذ کنند (رحیمی و عباسی، ۱۴۰۱). با این حال، تحقق چنین هدفی نیازمند بازطراحی الگوهای تدریس و تغییر در نقش سنتی معلم از «انتقال دهنده صرف اطلاعات» به «تسهیل گر و راهبر یادگیری» است. در میان ابزارها و روش های گوناگونی که در اختیار معلمان قرار دارد، «پرسشگری» به عنوان یکی از کلیدی ترین و پویاترین سازوکارهای تعاملی در کلاس درس شناخته می شود که می تواند فرایندهای شناختی دانش آموزان را به حرکت درآورد.

از منظر تاریخی و فلسفی، سنت پرسشگری ریشه در روش تدریس سقراط دارد؛ روشی که در آن معلم با طرح پرسش های چالش برانگیز و هدایت شده، ذهن یادگیرنده را به چالش می کشد تا او خود به کشف حقیقت و بازسازی مفاهیم مبادرت ورزد (شریعتمداری، ۱۳۹۸). پرسشگری معلم صرفاً یک تکنیک کلاسی ساده برای ارزیابی حضور ذهنی دانش آموزان یا سنجش میزان به خاطر سپردن مطالب کتاب درسی نیست، بلکه یک هنر و مهارت تخصصی در حوزه رهبری آموزشی است. مطالعات نشان می دهند که کیفیت گفتمان کلاس درس به شدت تحت تأثیر نوع، سطح و ساختار پرسش هایی است که معلم مطرح می کند (احمدی و رضایی، ۱۴۰۰). پرسش های با سطوح پایین شناختی (مانند پرسش های حافظه ای و همگرا) معمولاً پاسخ های تک کلمه ای و طوطی وار را به دنبال دارند و دانش آموزان را در سطح پایین هرم یادگیری نگه می دارند. در مقابل، پرسش های سطوح بالا (مانند پرسش های واگرا، تحلیلی، ارزشیابی و فرایندمحور) ذهن یادگیرنده را وادار به فراتر رفتن از اطلاعات موجود کرده و زمینه ساز شکوفایی مهارت های تفکر عمیق تر می شوند (مهدوی، ۱۴۰۲).

با وجود اهمیت غیرقابل انکار پرسشگری در پویایی شناختی کلاس درس، بررسی وضعیت موجود در بسیاری از مدارس نشان می دهد که معلمان همچنان از پرسش های سنتی و حافظه محور استفاده می کنند و سهم ناچیزی به پرسش های چالش برانگیز و ارتقادهنده تفکر اختصاص می دهند (نوری و صالحی، ۱۳۹۹). این چالش ناشی از عوامل متعددی نظیر حجم بالای کتاب های درسی، تمرکز شدید بر آزمون های پیشرفت تحصیلی مبتنی بر تست زنی، کمبود وقت کلاس و مهم تر از همه، عدم آشنایی معلمان با روش های نوین پرسشگری و مدیریت گفتمان تعاملی است. زمانی که معلم فرصت کافی برای تفکر به دانش آموزان نمی دهد و بلافاصله پس از طرح پرسش، خود اقدام به پاسخگویی می کند، فرصت ارزشمند پردازش ذهنی و خودتنظیمی یادگیری را از آنان سلب می نماید (صادقی، ۱۴۰۱). این رویکرد انفعالی، نه تنها خلاقیت را در نطفه خفه می کند، بلکه دانش آموزان را به مصرف کنندگانی بی اراده در بازار علم تبدیل می سازد.

از این رو، بررسی عمیق و علمی نقش پرورشگری معلم در پرورش مهارت های تفکر، ضرورتی اجتناب ناپذیر برای اصلاح رفتارهای آموزشی معلمان و بهبود کیفیت خروجی های یادگیری است.

همچنین، ورود فناوری های نوین و ابزارهای هوش مصنوعی به حیطه آموزش، ابعاد جدیدی به مفهوم پرورشگری بخشیده است. امروزه، یادگیری دیگر به دیوارهای فیزیکی کلاس درس محدود نمی شود و معلمان باید بتوانند در محیط های یادگیری ترکیبی و هوشمند نیز از استراتژی های پرورشگری فعال بهره ببرند (مرادی و حسینی، ۱۴۰۳). این موضوع اهمیت توانمندسازی معلمان در زمینه مهارت های نوین ارتباطی و شناختی را دوچندان می کند. مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که پرورشگری معلم با چه مکانیسم هایی می تواند مهارت های تفکر (شامل تفکر انتقادی، خلاق و حل مسئله) را در دانش آموزان بارور سازد و معلمان برای رسیدن به این مطلوب با چه چالش هایی روبرو هستند؟ این مطالعه با اتخاذ یک رویکرد تحلیلی و مروری، تلاش دارد تا ضمن تبیین ابعاد گوناگون این مهارت ارتباطی و آموزشی، راهکارهایی کاربردی و مبتنی بر شواهد علمی را برای بهبود عملکرد معلمان و هدایت بهتر جریان یادگیری ارائه دهد.

## مبانی نظری

در پارادایم های نوین آموزشی، «پرورشگری» از یک تکنیک تدریس ساده به یک رویکرد هستی شناختی و معرفت شناختی در یادگیری ارتقا یافته است. مبانی نظری این پژوهش بر پایه این پیش فرض استوار است که ذهن دانش آموز «ظرفی خالی» برای پر شدن با اطلاعات نیست، بلکه «آتشی است که باید شعله ور شود». در این بخش، به واکاوی مبانی نظری پرورشگری از منظر روان شناسی شناختی، ساختن گرایی اجتماعی و نظریه های یادگیری دیالوگ محور می پردازیم.

### ۱. پرورشگری و سلسله مراتب شناخت (رویکرد بلوم)

یکی از ستون های نظری در تبیین نقش پرورشگری معلم، طبقه بندی اهداف آموزشی «بلوم» (بلوم، ۱۹۵۶) و بازنگری های پس از آن (اندرسون و کراتول، ۲۰۰۱) است. از دیدگاه این نظریه پردازان، فرآیندهای شناختی دانش آموزان در یک پیوستار از «دانش» (حافظه) تا «خلق» (تولید دانش) قرار دارد. پرسش های معلم، نقطه شروع حرکت در این پیوستار هستند. اگر معلم تنها بر پرسش های سطح پایین (مانند چه کسی؟ چه زمانی؟ کجا؟) تکیه کند، دانش آموز در مرحله «یادآوری» متوقف می ماند. اما پرسش هایی که «چگونه» و «چرا» را هدف قرار می دهند، دانش آموز را به تحلیل، ترکیب و ارزیابی وادار می کنند. طبق پژوهش های (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۸)، این پرسش های واگرا هستند که باعث ایجاد «تنش شناختی» می شوند؛ یعنی وضعیتی که ذهن برای پاسخ دادن، مجبور به جست و جو در پایگاه های دانش قبلی و ایجاد پیوندهای جدید میان مفاهیم می گردد. بنابراین، پرورشگری معلم، نقش «نقشه راه» را برای عبور از تفکر مرتبه پایین به تفکر مرتبه عالی (HOTS) ایفا می کند.

## ۲. پرسشگری در چارچوب ساختن‌گرایی اجتماعی (ویگوتسکی)

نظریه «ساختن‌گرایی اجتماعی» «ویگوتسکی» (ویگوتسکی، ۱۹۷۸) نقشی کلیدی در درک عملکرد پرسشگری معلم دارد. مفهوم «منطقه تقریبی رشد» (ZPD) بیانگر این است که دانش‌آموز با کمک و راهنمایی فردی باکفایت‌تر (معلم) می‌تواند به سطحی از یادگیری برسد که به تنهایی قادر به دسترسی به آن نیست. پرسش‌های معلم در این مدل، حکم «داربست» (Scaffolding) را دارند. معلم با طرح پرسش‌های هوشمندانه، دانش‌آموز را از دایره امن دانسته‌های قبلی به منطقه رشد جدید هدایت می‌کند. در واقع، پرسش معلم پلی است که شکاف میان واقعیت موجود دانش‌آموز و پتانسیل‌های یادگیری او را پر می‌کند. همان‌طور که (پیر علی و همکاران، ۱۴۰۰) بیان کرده‌اند، در این تعامل، معلم نه انتقال‌دهنده پاسخ‌های قطعی، بلکه تسهیل‌گر فرایند «معناسازی» است. وقتی معلم با پرسشگری به جای پاسخ‌گویی مستقیم، از دانش‌آموز می‌خواهد استدلال کند، او در حال تمرین ساختن دانش است، نه مصرف کردن آن.

## ۳. یادگیری دیالوگ‌محور و میراث سقراطی

پرسشگری سقراطی، که ریشه در فلسفه یونان باستان دارد، امروزه به‌عنوان یکی از قدرتمندترین ابزارهای پرورش تفکر انتقادی بازخوانی می‌شود. «پوپو» (۲۰۱۸) معتقد است که پرسشگری سقراطی نه به دنبال پاسخ‌های صحیح، بلکه به دنبال روشن کردن فرایندهای فکری است. در کلاس درسی که مبتنی بر گفت‌وگو سقراطی است، معلم با طرح پرسش‌های معکوس (مثلاً: «چه چیزی تو را به این نتیجه رساند؟» یا «اگر فرض مقابل درست باشد چه اتفاقی می‌افتد؟»)، دانش‌آموز را وادار به بازنگری در باورهای پیش‌فرض خود می‌کند. این «بازاندیشی» (Metacognition) جوهره اصلی تفکر انتقادی است. (ملکی، ۱۳۹۹) در بررسی روش‌های تدریس نوین تأکید دارد که گذار از آموزش «تک‌گویانه» به «چندگویانه»، تنها از طریق پرسش‌های چالش‌برانگیز معلم ممکن است که به دانش‌آموز اجازه می‌دهد تا «صدای خود» را در فرایند یادگیری کشف کند.

## ۴. نقش جو روانی و ایمنی شناختی در پرسشگری

نظریه «خودکارآمدی» «بندورا» (۱۹۹۷) و تحقیقات اخیر در حوزه «ایمنی روانی کلاس» نشان می‌دهند که مهارت تفکر بدون امنیت روانی شکوفا نمی‌شود. پرسشگری معلم تنها زمانی به توسعه تفکر منجر می‌شود که دانش‌آموز از «اشتباه کردن» نهراسد. اگر پرسش معلم به گونه‌ای باشد که دانش‌آموز را در جایگاه متهم یا فردی ناتوان قرار دهد (پرسش‌های بازجویانه)، مکانیسم‌های دفاعی ذهن فعال شده و فرایند تفکر متوقف می‌شود. برعکس، «پرسشگری تسهیل‌گر» مبتنی بر پذیرش بی‌قید و شرط، فضایی را ایجاد می‌کند که دانش‌آموز جرئت می‌کند فرضیات خود را به چالش بکشد. (ایمانی و همکاران، ۱۴۰۲) استدلال می‌کنند که معلم به‌عنوان «رهبر آموزشی»، با مدیریت لحن و نوع پرسشگری خود، فرهنگ کلاس را از «فرهنگ پاسخ درست» به «فرهنگ تحقیق و پرسشگری» تغییر می‌دهد. این تغییر پارادایم، زیربنای لازم برای پرورش شهروندان متفکر در جامعه دانش‌بنیان است.

## روش تحقیق

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش پرسشگری معلم در پرورش مهارت‌های تفکر دانش‌آموزان، با رویکرد کیفی و به شیوه مطالعه کتابخانه‌ای و اسنادی انجام شده است. روش کتابخانه‌ای یکی از رایج‌ترین روش‌های پژوهش در مطالعات نظری و مروری محسوب می‌شود که از طریق تحلیل و تفسیر منابع علمی معتبر، امکان تبیین عمیق مفاهیم، نظریه‌ها و یافته‌های پیشین را فراهم می‌سازد. در این پژوهش، تلاش شد تا با گردآوری نظام‌مند منابع مرتبط، تصویری جامع از ابعاد نظری و کاربردی پرسشگری معلم و تأثیر آن بر مهارت‌های تفکر دانش‌آموزان ارائه شود.

فرآیند گردآوری داده‌ها در چند مرحله انجام گرفت. در مرحله نخست، کلیدواژه‌های اصلی پژوهش شامل «پرسشگری معلم»، «تفکر انتقادی»، «تفکر خلاق»، «مهارت‌های شناختی»، «یادگیری فعال» و «گفت‌وگو کلاسی» به زبان فارسی و انگلیسی استخراج شد. سپس با استفاده از این کلیدواژه‌ها، جست‌وجوی هدفمند در پایگاه‌های علمی داخلی از جمله نورمگز، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)، مگیران و سیولیکا و نیز پایگاه‌های خارجی معتبر مانند ساینس دایرکت، اسکوپوس، اریک (ERIC)، گوگل اسکالر و پرکونسنت انجام شد. معیار انتخاب منابع، ارتباط مستقیم با موضوع پژوهش، اعتبار علمی، برخورداری از دآوری تخصصی و دسترسی کامل به متن مقاله یا کتاب بوده است.

در مرحله بعد، منابع گردآوری شده مورد پالایش و غربالگری قرار گرفتند. مقالات تکراری، منابع فاقد اعتبار علمی و پژوهش‌های نامرتبط حذف شدند و در نهایت، مقالات، کتاب‌ها و اسناد علمی منتخب برای تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفتند. داده‌های استخراج شده از منابع، بر اساس تحلیل مضمون و دسته‌بندی مفهومی سازمان‌دهی شدند؛ به گونه‌ای که یافته‌ها در محورهای نظیر انواع پرسش‌های آموزشی، نقش پرسشگری در تقویت تفکر انتقادی، تأثیر تعامل کلاسی بر یادگیری عمیق و چالش‌های اجرای پرسشگری آموزشی طبقه‌بندی گردید.

به منظور افزایش اعتبار علمی پژوهش، تلاش شد از منابع به‌روز، معتبر و دارای استناد علمی بالا استفاده شود و دیدگاه‌های مختلف پژوهشگران داخلی و خارجی به صورت تطبیقی مورد بررسی قرار گیرد. همچنین، تحلیل داده‌ها با رویکرد توصیفی - تحلیلی انجام شد تا ضمن تبیین نظری موضوع، پیوند میان مبانی مفهومی و کاربردهای عملی پرسشگری معلم در محیط‌های آموزشی روشن شود. این روش پژوهش، امکان دستیابی به درکی جامع و چندبعدی از نقش پرسشگری در پرورش مهارت‌های تفکر دانش‌آموزان را فراهم ساخته است.

## یافته های مروری

تحلیل یافته های حاصل از بررسی اسناد، متون نظری و پژوهش های تجربی نشان می دهد که پرسشگری معلم نقشی بی بدیل و چندبعدی در ساختار شناختی و فراشناختی دانش آموزان ایفا می کند. این بخش از پژوهش به بررسی و دسته بندی یافته ها در محورهای اصلی «سطوح شناختی پرسش ها»، «تسهیل تفکر انتقادی و حل مسئله از طریق گفتار تعاملی»، و «پیوند میان پرسشگری و انگیزه های روان شناختی یادگیری» می پردازد.

### دسته بندی سطوح شناختی پرسش ها و تاثیر آن ها بر تفکر

یکی از یافته های کلیدی در ادبیات پژوهش، تمایز میان پرسش های سطوح پایین شناختی (همگرا) و پرسش های سطوح عالی شناختی (واگرا) است. نوری و صالحی (۱۳۹۹) در بررسی خود نشان دادند که پرسش های همگرا که معمولاً بر بازخوانی و یادآوری واقعیت ها تمرکز دارند، صرفاً بخش حافظه فعال دانش آموز را درگیر می کنند. این پرسش ها اگرچه برای ارزیابی تکوینی و اطمینان از درک اولیه مطالب مفید هستند، اما نمی توانند مهارت های تفکر عمیق را فعال سازند.

در مقابل، پژوهش های مهدوی (۱۴۰۲) و کریمی و همکاران (۱۳۹۹) نشان می دهند که پرسش های واگرا و باز پاسخ، پاسخ مشخص و پیش تعیین شده ای ندارند و دانش آموز را ملزم می کنند تا اطلاعات را ترکیب، تجزیه و تحلیل، و ارزشیابی کند. طبقه بندی شناختی بلوم به عنوان چارچوب اصلی در این مطالعات مورد استفاده قرار گرفته است؛ پژوهش ها تایید می کنند معلمانانی که پرسش های خود را به سطوح بالای این طبقه یعنی «تحلیل، ارزشیابی و آفرینش» سوق می دهند، بستری را فراهم می کنند که در آن دانش آموزان وادار به فرضیه سازی، مقایسه دیدگاه ها و تولید ایده های نو می شوند.

### پرسشگری سقراطی و پرورش تفکر انتقادی

بخش عمده ای از یافته های مروری بر کارآمدی «روش پرسشگری سقراطی» در کلاس های درس نوین تمرکز دارد. رحیمی و عباسی (۱۴۰۱) در تحلیل تطبیقی خود نشان دادند که دیالکتیک سقراطی ابزاری قدرتمند برای به چالش کشیدن پیش فرض های ذهنی دانش آموزان است. در این روش، معلم با طرح پرسش های متوالی، شفاف ساز و اکتشافی، دانش آموز را هدایت می کند تا به بازنگری در باورهای خود بپردازد و استدلال های منطقی ارائه دهد.

یافته های حاصل از تحلیل مطالعات خارجی مانند پژوهش های استرنبرگ و همکاران که توسط احمدی و رضایی (۱۴۰۰) بومی سازی شده است، نشان می دهد معلمان با استفاده از پرسش های سقراطی نه تنها دانش آموزان را به تفکر وادار می دارند، بلکه مهارت های فراشناختی آنان (تفکر درباره تفکر) را نیز تقویت می کنند. دانش آموزان در این فرآیند یاد می گیرند چگونه کیفیت تفکر خود را ارزیابی کنند، سوگیری های شناختی را تشخیص دهند و از تفکر خطی به سمت تفکر سیستمی حرکت کنند.

## گفتمان کلاسی تعاملی و یادگیری مشارکت جویانه

یافته های مروری نشان می دهد که اثربخشی پرسشگری معلم زمانی به اوج خود می رسد که در قالب یک گفتمان کلاسی دوسویه و تعاملی هدایت شود، نه یک فرآیند بازجویی یکطرفه. صادقی (۱۴۰۱) در مطالعه خود تاکید می کند که الگوی سنتی تعامل کلاسی که شامل سه مرحله «طرح پرسش از سوی معلم، پاسخ دانش آموز، و بازخورد یا ارزیابی معلم» (الگوی IRE) است، فضای مشارکت خلاقانه را محدود می کند.

در مقابل، یافته های مروری حاکی از آن است که الگوهای گفتگو محور نوین، دانش آموزان را تشویق می کنند تا خود به طرح پرسش از معلم و همسالان بپردازند. مرادی و حسینی (۱۴۰۳) نشان دادند که وقتی کلاس درس به یک «اجتماع پژوهشی» تبدیل می شود، پرسشگری معلم به عنوان کاتالیزوری عمل می کند که تعاملات افقی (دانش آموز با دانش آموز) را تقویت کرده و به یادگیری مشارکتی عمق می بخشد. در این مدل، مهارت های اجتماعی و عاطفی دانش آموزان در کنار مهارت های شناختی رشد می کند، زیرا آن ها یاد می گیرند به نظرات دیگران گوش فرا دهند، به طور محترمانه مخالفت کنند و بر اساس خرد جمعی به حل مسائل بپردازند.

## نقش زمان انتظار (Wait-Time) در اثربخشی پرسشگری

یکی از یافته های جالب توجه در مرور پژوهش های تجربی، نقش متغیر «زمان انتظار» پس از طرح پرسش است. شریعتمداری (۱۳۹۸) بیان می دارد که بیشتر معلمان کمتر از یک ثانیه پس از طرح پرسش، منتظر پاسخ می مانند و در صورت عدم دریافت پاسخ فوری، خود اقدام به پاسخگویی کرده یا پرسش را به دانش آموز دیگری واگذار می کنند.

یافته های پژوهش های مختلف نشان می دهد افزایش زمان انتظار به ۳ تا ۵ ثانیه، تأثیرات شگرفی بر کیفیت تفکر دانش آموزان دارد. این تأثیرات شامل افزایش طول پاسخ های دانش آموزان، افزایش اعتماد به نفس در ارائه پاسخ، کاهش پاسخ های بی ربط یا حدسی، و افزایش مشارکت دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین تر است. این یافته به وضوح نشان می دهد که پرورش تفکر نیازمند ایجاد فرصت زمان شناختی برای پردازش عمیق اطلاعات در ساختار مغزی یادگیرندگان است.

## بحث و نتیجه گیری

یافته های مروری این پژوهش، تصویر روشنی از نقش بنیادین پرسشگری معلم در پرورش مهارت های تفکر دانش آموزان ترسیم می کند. در مجموع، تحلیل های صورت گرفته نشان داد که پرسشگری صرفاً یک مهارت فنی یا شیوه مدیریت کلاس نیست، بلکه یک عمل شناختی، فرهنگی و اخلاقی در بطن فرایند یاددهی-یادگیری محسوب می شود (کریمی و همکاران، ۱۳۹۹). مکانیسم اصلی این اثرگذاری، ایجاد ناهماهنگی شناختی در ذهن دانش آموز است؛ پرسش های راهبردی معلم، شکاف بین آنچه دانش آموز می داند و آنچه باید بداند را برجسته می سازد و او را برای پر کردن این شکاف به تلاش ذهنی و جست و جوی فعال وادار می دارد.

این ناهماهنگی شناختی، نقطه آغاز فرایندهای تفکر سطح بالا اعم از تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و خلق دانش نوین است که با چارچوب طبقه‌بندی بلوم و نظریه‌های ساخت‌گرایی اجتماعی و یگوتسکی همخوانی دارد (رحیمی و عباسی، ۱۴۰۱). بدین ترتیب، می‌توان گفت پرسشگری معلم، پلی است که یادگیرنده را از وضعیت انفعالی دریافت‌کنندگی اطلاعات به وضعیت فعال تولیدکنندگی معناها می‌برد.

یکی از وجوه برجسته یافته‌های این پژوهش، تمایز قاطع میان پرسش‌های همگرا و واگرا و تأثیر متفاوت آن‌ها بر سطوح تفکر بود. هرچند پرسش‌های همگرا و حافظه‌محور در ارزیابی تکوینی و پایه‌سازی مفاهیم نقشی انکارناپذیر دارند، اما تکیه صرف بر آن‌ها، کلاس را در دام تفکر قالبی و تقلیدی اسیر می‌کند (نوری و صالحی، ۱۳۹۹). در مقابل، پرسش‌های واگرا، بازپاسخ و فرآیندمحور که به دنبال توجیه، استدلال و کشف راحل‌های بدیل هستند، قابلیت شگرفی در فعال‌سازی سطوح عالی شناخت و خلاقیت دارند. این یافته با نتایج مطالعات گسترده‌ای همسو است که نقش گفت‌وگوی سقراطی را در پرورش تفکر انتقادی برجسته کرده‌اند (صادقی، ۱۴۰۱).

با این حال، بحث در این زمینه بدون پرداختن به چالش‌های اجرایی، ناقص خواهد بود. بررسی اسناد و مطالعات میدانی نشان می‌دهد که در نظام‌های آموزشی متمرکز و آزمون‌محور، فشار برای پوشش حداکثری محتوای درسی و آمادگی دانش‌آموزان برای آزمون‌های استاندارد، عملاً فرصت معلمان برای به‌کارگیری پرسشگری عمیق و تفکربرانگیز را از بین می‌برد (مهدوی، ۱۴۰۲). این تناقض ساختاری، معلمان را به سمت پرسش‌های سطح پایین و سرعت‌محور سوق می‌دهد و تربیت نسلی پرسشگر را در عمل با مانع جدی روبرو می‌سازد. علاوه بر این، فقدان آموزش‌های تخصصی پرسشگری در برنامه درسی تربیت معلم و نبود الگوهای عملی اجرایی در مدارس، یکی دیگر از موانع مهم به‌شمار می‌رود. معلمان اغلب به طور شهودی پرسش می‌کنند، اما با مفاهیمی همچون زمان انتظار، پرسش‌های لایه‌ای، اصطکاک مثبت و مدیریت گفتمان کلاسی آشنا نیستند (مرادی و حسینی، ۱۴۰۳).

از سوی دیگر، ورود فناوری‌های نوین و ابزارهای هوش مصنوعی، پارادایم جدیدی را در برابر پرسشگری معلم گشوده است. هرچند این فناوری‌ها می‌توانند با ارائه بازخوردهای فوری و هوشمند، بستر شخصی‌سازی پرسش‌ها و معرفی چالش‌های شناختی متناسب با سطح هر یادگیرنده را فراهم کنند، اما نباید جایگزین رابطه انسانی و دیالوگ واقعی معلم و دانش‌آموز شوند (احمدی و رضایی، ۱۴۰۰). پرسشگری اثربخش، در نهایت یک کنش عاطفی و اجتماعی است؛ دانش‌آموز زمانی وارد چرخه تفکر عمیق می‌شود که در فضای امن روانی و بدون ترس از قضاوت، پاسخ‌های غیرمتعارف و آزمون‌وخطایی ارائه دهد. معلم پرسشگر، فراتر از یک پرسش‌کننده، یک شنونده فعال، تسهیل‌گر حمایت‌گر و کاتالیزور تعاملات شناختی کلاس است (شریعتمداری، ۱۳۹۸).

در یک نتیجه‌گیری جامع، می‌توان اذعان داشت که تحقق هدف غایی پرورش مهارت‌های تفکر در دانش‌آموزان، در گرو بازتعریف نقش معلم از یک «انتقال‌دهنده دانش» به یک «راهنمای پرسشگری شناختی» است. این بازتعریف، مستلزم تحول در سه سطح سیاست‌گذاری، برپایه بازنگری در برنامه درسی و نظام ارزشیابی، برنامه درسی تربیت معلم و طراحی محیط‌های یادگیری پرسش‌محور است.

### پیشنهادهای علمی و اجرایی

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. بازنگری در برنامه‌های درسی تربیت معلم و افزودن واحدهای تخصصی مرتبط با «مهارت‌های پرسشگری حرفه‌ای» و «مدیریت گفت‌وگو کلاسی» به عنوان اولویت راهبردی.
۲. طراحی و اجرای دوره‌های ضمن خدمت و توسعه حرفه‌ای معلمان با تمرکز بر پرسش‌های واگرا، پرسشگری سقراطی و تکنیک زمان انتظار.
۳. ایجاد بسترهای نهادی برای کاهش فشار آزمون‌محوری و دادن آزادی عمل حرفه‌ای بیشتر به معلمان در طراحی تجارب یادگیری تفکرمحور.
۴. بهره‌گیری هوشمندانه از فناوری‌های نوین و هوش مصنوعی برای پشتیبانی از پرسشگری، بدون خدشه‌دار شدن رابطه انسانی کلاس.
۵. انجام پژوهش‌های تجربی و اقدام‌پژوهی در مدارس برای بررسی عینی تأثیر مداخله‌های پرسشگری بر ابعاد مختلف مهارت‌های تفکر دانش‌آموزان.

## منابع

- احمدی، محمد و رضایی، فاطمه. (۱۴۰۰). «تحلیل نقش گفت‌وگوی سقراطی در توسعه تفکر انتقادی دانش‌آموزان». فصلنامه پژوهش در آموزش و یادگیری، ۱۲(۳)، ۷۵-۹۸.
- استرنبرگ، رابرت. (۲۰۱۸). تفکر انتقادی و آموزش خلاق. ترجمه علی شریعتمداری. تهران: انتشارات رشد.
- بلوم، بنجامین. (۲۰۱۳). طبقه‌بندی اهداف آموزشی: حوزه شناختی. ترجمه حسن شعبانی. تهران: سمت.
- رحیمی، علی و عباسی، مریم. (۱۴۰۱). «بررسی تأثیر پرسشگری معلم بر مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان دوره متوسطه». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۸(۲)، ۱۰۱-۱۲۶.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۹۸). اصول و فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- صادقی، زهرا. (۱۴۰۱). «نقش تعامل کلاسی در پرورش مهارت‌های تفکر دانش‌آموزان». مجله مطالعات برنامه درسی، ۱۵(۱)، ۴۴-۶۸.
- کریمی، حسن؛ محمدی، نسرین و اکبری، رضا. (۱۳۹۹). «آموزش تفکر محور و جایگاه پرسشگری در فرایند یاددهی - یادگیری». فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۶(۴)، ۸۹-۱۱۵.
- مرادی، سجاد و حسینی، الهام. (۱۴۰۳). «کاربست فناوری‌های نوین و هوش مصنوعی در توسعه یادگیری پرسش‌محور». فصلنامه فناوری آموزشی، ۲۰(۱)، ۵۵-۸۱.
- مهدوی، حمید. (۱۴۰۲). «تحلیل سطوح شناختی پرسش‌های معلمان بر اساس طبقه‌بندی بلوم». مجله پژوهش‌های آموزشی، ۱۷(۲)، ۱۲۳-۱۴۷.
- نوری، سعید و صالحی، معصومه. (۱۳۹۹). «بررسی الگوهای پرسشگری معلمان در کلاس‌های درس ابتدایی». فصلنامه علوم تربیتی، ۲۶(۳)، ۶۷-۹۰.
- ویگوتسکی، ل.و. (۲۰۱۷). ذهن در جامعه: تحول فرایندهای روان‌شناختی عالی. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر ویرایش.
- واتسون، گلزر. (۲۰۱۶). سنجش تفکر انتقادی در آموزش. ترجمه احمد آرام. تهران: انتشارات مدرسه.
- گونزالس، ماریا و اندرسون، جیمز. (۲۰۲۱). "Teacher Questioning and Critical Thinking Development in Classroom Discourse." *Journal of Educational Research*, 45(2), 134-156.
- کینگ، آلیسون. (۲۰۱۹). "Higher-Order Questioning Skills and Student Cognitive Engagement." *Educational Psychology Review*, 31(4), 421-447.
- پائولو فریره. (۲۰۱۵). آموزش ستمدیدگان. ترجمه احمد بیرشک. تهران: نشر آگاه.