

تأثیر آموزش با مدل تغییر مفهومی بر میزان درک فلسفی مفهوم معاد در دانش آموزان

دکتر احمد سلحشوری* دکتر افشین افضلی** دکتر مریم برهمن*** محمدحسن دولتیاری****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش با مدل تغییر مفهومی بر میزان درک فلسفی مفهوم معاد در دانش آموزان پسر پایه دوم دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه صورت گرفت. روش پژوهش، شبه آزمایشی و از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه دوم دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه می باشد. به منظور انجام نمونه گیری تعداد ۱۲۰ نفر دانش آموز به صورت تصادفی خوشه ای چند مرحله ای به عنوان نمونه انتخاب و به روش تصادفی ساده در چهار گروه ۳۰ نفری (دو گروه آزمایشی و دو گروه گواه) جایگذاری شدند. جهت جمع آوری داده ها از آزمون محقق ساخته استفاده شد. روایی این پرسش نامه براساس روایی محتوایی، مورد تایید متخصصین قرار گرفت و پایایی آن براساس ضریب کودر ریچاردسون محاسبه گردید. داده های حاصل با استفاده از تحلیل کوواریانس مورد پردازش قرار گرفت. نتایج نشان داد که آموزش با مدل تغییر مفهومی بر میزان درک فلسفی مفهوم معاد در دانش آموزان مؤثر است. بدین معنی که اثر پیش آزمون معنادار بوده و با حذف اثر پیش آزمون بین گروه کنترل و آزمایش از نظر میزان درک فلسفی معاد تفاوت معناداری مشاهده شد.

واژگان کلیدی: آموزش، مدل تغییر مفهومی، درک فلسفی معاد، دانش آموزان

□ تاریخ دریافت: ۹۶/۹/۲۹

□ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۲/۱۳

* نویسنده مسئول: دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه علامه طباطبائی تهران. ایران. Ah.salahshoor@atu.ac.ir
 ** استادیار سنجش و اندازه گیری دانشگاه بوعلی سینا همدان. ایران. Afzali.afshin2@basu.ac.ir
 *** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه علامه طباطبائی تهران. ایران. m.brahman@atu.ac.ir
 **** کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه بوعلی سینا همدان. ایران. boali206@gmail.com

دین به تربیت و فطرت نوع بشر توجه همه جانبه دارد و در تربیت او از هیچ چیزی غفلت ننموده و همه فعالیت‌های انسان را در زندگی معنوی و حیات مادی وی شامل می‌شود. از رنسانس به بعد در جهان‌بینی علمی-فلسفی تغییراتی رخ داد که باعث شد که از جهان یک تصویر مکانیکی ارائه شود (سلحشوری و ایمان‌زاده، ۱۳۹۱). علت غایی ارسطویی جای خود را به علت فاعلی و منطق جای خود را به ریاضیات، بخصوص فیزیک و حرکت مکانیکی داد. این نوع جهان‌بینی باعث شد که قوانین حاکم بر ماشین، جایگزین قوانین الهی گردد و درک مفاهیم دینی کمرنگ‌تر شود (سلحشوری، ۱۳۹۳).

تربیت دینی و اسلامی دارای جنبه‌های الهی-هدایتی، پویایی، عقلانی و همگانی است. هدف آن، حضور مفاهیم قرآن و سیره معصومین (ع) در متن زندگی دانش‌آموزان است. مهمترین رسالت نظام آموزشی، برنامه‌ریزی برای رشد و پرورش انسان صالح است (دلبری، ۱۳۸۷). دغدغه درونی و دل مشغولی متفکران دینی آن است که نسل جدید جامعه را براساس تربیت اسلامی نسلی مومن به ارزش‌ها و عامل به فضایل اخلاقی و احکام الهی بار آورند و اگر افراد جامعه زندگی خود را بر مدار دین و خداباوری معنا کنند، سلامت و سعادت جامعه در همه ابعاد سیاسی، اجتماعی و فرهنگی تضمین می‌شود (سلحشوری، ۱۳۹۰). تربیت دینی بر ابعاد شناختی، عاطفی و عملی تأکید دارد. تربیت دینی که در این جا مراد تربیت اسلامی است، عبارت از کسب شناخت و معرفت درباره اعتقادات، مسائل و آموزه‌های دینی یعنی توحید، نبوت، عدل، امامت و معاد توأم با تفکر و بصیرت است که منجر به عمل و رفتار دینی آگاهانه می‌گردد (باقری، ۱۳۸۵). از جمله اصولی که در این پژوهش مورد مطالعه قرار دارد، مسئله معاد و باور به این اصل است. کلمه معاد از ریشه (ع و د) بر وزن مفعول می‌باشد. عود به معنای بازگشت است و معنای لغوی معاد زمان یا مکان بازگشت است. معاد در لغت به معنی بازگشتن انسان است و بازگشت اشیاء با تمام وجود به اصل، امری ضروری است. هر موجودی، وجودش محدود به اجلی است که خداوند آن را تعیین و برآورده نموده است، به‌طوری که هیچ موجودی از اجل خود فراتر نخواهد رفت (جوادی‌آملی، ۱۳۹۵).

مرگ و جهان پس از آن از مهمترین دغدغه‌های معرفتی بشر در همه دوران‌ها بوده و هست. توجه به زندگی پس از مرگ از جنبه‌های متعددی از جمله میل به

بقا، کمال و معنادار بودن زندگی، برای بشر مورد نیاز می‌باشد. باور به زندگی پس از مرگ تأثیر غیر قابل انکاری بر سایر ابعاد معرفتی انسان ایجاد می‌کند؛ اعتقاد به معاد از اصول خدشه‌ناپذیر ادیان الهی است. در جهان‌بینی اسلامی، معاد از اهداف نهایی آفرینش شمرده شده و قرآن مجید در این باره می‌فرماید «أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ» آیا گمان کرده‌اید شما را بی‌هوده آفریده‌ایم، و به سوی ما باز نمی‌گردید (مؤمنون، ۱۱۵). اعتقاد به معاد در شکل عام آن یعنی باور داشتن حساب و کتاب، ورود به بهشت و دوزخ و بازگشت به محضر ربوبی، که با همه ابعاد زندگی انسان عجین گشته است. نقش سازنده معاد در ابعاد گوناگون زندگی سبب شده که ادیان و مذاهب آسمانی برای تربیت افراد و اصلاح جامعه، تلاشی گسترده در این جهت به‌عمل آورند. بر همین اساس در قرآن در حدود ۱۲۰۰ آیه به مسأله معاد و خصوصیات آن پرداخته شده است (قرائتی، ۱۳۸۸). اعتقاد به معاد، آثار ارزنده‌ای در زندگی فردی همچون کنترل خود در برابر گناه، ایجاد مسئولیت و تعهد، امنیت و آرامش روانی و امید به زندگی، تعدیل غرائز و رشد فضایل اخلاقی در جامعه، جلوگیری از تضییع حقوق، ظلم و ستم به دیگران دارد (مکارم‌شیرازی، ۱۳۹۱). پس درک مفاهیم معاد یکی از مهمترین دغدغه‌های بشری است.

نوجوانی یکی از مهمترین دوره‌های زندگی انسان است (برک^۱، ۱۳۹۱). تغییرات مهم در شرایط جسمانی و روان‌شناختی، درگیر شدن با بحران بلوغ، گسترده شدن حلقه دوستان، احساس استقلال و فراهم آمدن امکان تصمیم‌گیری‌های شخصی، آغاز تمرین خروج از سلطه دیگران، درونی کردن عقاید، احساس نیاز بیشتر به دلبستگی عقیدتی، کسب توانایی‌های شناختی جدید، اهمیت بیشتر الگوها، مخصوصاً الگوهای مورد علاقه و حرکت به سمت انسجام‌بخشی به هویت خود از ویژگی‌های دوره نوجوانی است. این دوره به لحاظ آموزشی مقارن با دوره متوسطه است (پاپالیا، الدز و فلدمن^۲، ۱۳۹۶). دوره متوسطه به علت وجود تغییرات سریع بدنی و روانی از جمله: تحولات عاطفی، رشد جنسی، الگوهای خواهشی و رفتاری و ارزشی، اعتماد به نفس، سرکشی، تمسخر، تعصب، رقابت، گرایش‌های دینی، الگوپذیری، علاقه به محیط مناسب و حب ذات قابل توجه است (شرفی، ۱۳۹۰). دوره متوسطه از دوره‌های مهم، حساس و مؤثر در زندگی

فردی و اجتماعی است. این دوره به سبب وضع زیستی، اجتماعی و روانی دانش‌آموزان که به ترتیب در ابتدا و انتهای طیف ورود به دوره نوجوانی و جوانی است، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این دوره استعدادها و اختصاصی نوجوان و جوان بروز می‌کند، قدرت یادگیری آنان در درک امور انتزاعی رشد می‌کند، کنجکاوی آنان جهت معینی می‌یابد و مسائل جدید زندگی نظیر انتخاب رشته، حرفه و شغل، اداره خانواده و گرایش به باورها، ذهن آنان را به خود مشغول می‌دارد و به مرحله ادراک و تثبیت ارزش‌های اجتماعی، دینی و معنوی می‌رسند؛ از این‌رو این دوره در بین دوره‌های نظام آموزشی از اهمیت زیادی برخوردار است (شرفی، ۱۳۹۰). در نظام جدید آموزش جمهوری اسلامی ایران دوره متوسطه به دو دوره تقسیم می‌شود. متوسطه اول که پایه‌های ۷-۸ و ۹ تحصیلی را در بر می‌گیرد و متوسطه دوم که پایه‌های ۱۰، ۱۱ و ۱۲ را در بر می‌گیرد.

یکی از کتاب‌های مهم پایه دوم دوره دوم متوسطه کتاب درسی «دین و زندگی» است که نقش مهمی در درک مفاهیم دینی به خصوص مفاهیمی مانند معاد، مرگ، عالم برزخ، عالم قبر و روز حساب و قیامت دارد. از بحث‌های مهم این کتاب بحث زندگی پس از مرگ و معاد می‌باشد. اگر معلم بتواند برای ارائه این مباحث از روش‌های متناسب با سطح رشد نوجوان استفاده کند، می‌تواند نقش مهمی در درک آن مباحث داشته باشند. در تربیت اسلامی، توحید به عنوان فلسفه جهان‌بینی و معاد به عنوان فلسفه زندگی مطرح شده است. علاوه بر این اسلام عقل و علم را ملاک یافتن حقیقت و ضابطه رستگاری می‌داند. اعتقاد به رستاخیز یکی از نافذترین باورها و تأثیرگذار بر رفتار انسان است. توجه به غایت حیات دنیوی و تلاش در جهت درونی‌کردن آموزه‌های دینی، از دغدغه‌های دوره متوسطه است. نوجوانان در خصوص معاد و جهان پس از مرگ با سؤال‌ها و تردیدهای فراوانی روبه‌رو هستند که جواب آن‌ها باید براساس سطح فکر و عقل و همراه با تبیین باشد. در این خصوص آشنایی با سؤال‌ها و پیدا کردن دلایل و جواب‌های منطقی منطبق با عقل و فهم نوجوان و تصحیح برداشت‌های نادرست کاری ضروری است. نقش خانواده، مدرسه و جامعه باید آگاهی‌بخشی و تکیه بر پرورش عنصر عقلانیت در نوجوان باشد (باقری، ۱۳۸۸).

درک فلسفی معاد، فعالیتی ذهنی است که برخورداری از آن می‌تواند دانش‌آموزان

را در مواجهه با مسائل مختلف به خصوص مفاهیم انتزاعی همچون مرگ، عالم برزخ و قیامت یاری دهد. توانایی، آمادگی‌های فرد جهت ارزش‌گذاری، قضاوت صحیح و عادت به تفکر خلاق در مورد مسائل ذکر شده را درک فلسفی معاد می‌نامند. درک فلسفی در این پژوهش به این معناست که دانش‌آموزان بتوانند چارچوبی برای تحلیل اندیشه‌های خود در مورد مفاهیم مرگ، عالم برزخ و قیامت بیابند و آن‌ها را نظام‌مند کنند و همچنین آن‌ها بتوانند مفاهیم و واژه‌های مرگ، عالم برزخ و قیامت را مورد تفسیر مجدد قرار دهند و بتوانند در زمینه بایدها و نبایدها، معیارهای ارزش‌گذاری مناسبی را ایجاد کنند. لازمه درک فلسفی داشتن ویژگی‌هایی همچون باز بودن و گستردگی افق اندیشه و انعطاف‌پذیری است. تغییر نگرش همراه با بیرون آمدن از اسارت قالب‌های فکری و ذهنی، می‌تواند باعث تقویت راهبردهای دینی شود (استروم^۱، ۲۰۱۷). لذا جهت ایجاد تفکر و اعتقاد راستین به معاد در بین دانش‌آموزان به کاربرد روش‌های جدید آموزشی نیاز است. مدل و روش‌های آموزش یکی از عوامل مؤثر نظام آموزش و پرورش در راه رشد فکری دانش‌آموزان تلقی می‌شود (تیلور، فرانک و بنگ^۲، ۲۰۰۶). دانش‌آموزان زمانی نسبت به مباحث برانگیخته می‌شوند که دلایل موافق و مخالف یک بحث را به‌طور جدی و فکورانه دنبال کنند (اشتپانسن^۳، ۲۰۰۵).

بررسی‌های به‌عمل آمده درباره معاد و باور دانش‌آموزان درباره معاد حاکی از این است که محتوای برنامه آموزشی به‌گونه‌ای است که این مهم به خوبی حاصل نشده است. ملکی (۱۳۸۵) پیرامون چرایی این عدم تحقق یادآور شد که چالش‌ها و آسیب‌های تربیت دینی به ویژه در حوزه اصول دین را می‌توان در پنج بعد محیطی، محتوایی، معلمان یا مربیان، روش‌ها و جهانی‌شدن تقسیم‌بندی کرد. در بعد محتوا و معلم، انباشت مفاهیم در برنامه و ارائه آن با ادبیاتی ثقیل و غیرقابل درک، عدم توجه به نیازها و انگیزش‌های دانش‌آموزان، حفظ‌محوری به جای فهم‌محوری، فاصله بین معلم و دانش‌آموز، غیرمحوری به جای حق‌محوری، عدم تطابق نظر و عمل، عدم توجه به تفاوت‌های فردی و عدم درک و شناخت را می‌توان ذکر کرد. داودی و شریفی (۱۳۹۴) معتقدند که یکی از علت‌های عدم نگرش مثبت به موضوعات درس بینش اسلامی و موضوعاتی مانند معاد،

1. Strom
2. Taylor, Franke & Bang
3. Stepsans

مرگ، عالم قبر و برزخ، نبودن شیوه مناسب ارائه می‌باشد. باقری (۱۳۸۸) معتقد است که ناکارآمدی آموزش مباحث دینی مانند اعتقاد به معاد، مرگ، عالم قبر و برزخ می‌تواند ناشی از عدم توجه کافی به نیازهای دانش‌آموزان در انتخاب محتوا و به خصوص عدم کارایی معلمان در اجرای موفق برنامه و نداشتن شیوه‌های مناسب ارائه باشد و این ناکارآمدی تا حد زیادی در بحران آفرینی‌ها و یا کاستی‌های مشاهده شده در رفتارهای دینی و اخلاقی نسل نوجوان و جوان مؤثر است. رحمان‌پور و میرشاه‌جعفری (۱۳۹۵) برخورد‌های تعصب‌آمیز و قشری‌گونه، کج‌فهمی‌ها و بدفهمی‌های دینی از سوی افراد و همچنین ناکارآمدی روش‌های تربیت دینی را به خصوص در زمینه درس دین و زندگی از مهمترین آسیب‌های تربیت دینی دانسته و معتقدند که ترویج رویکرد عقل‌ورزی، دوری جستن از تعصبات، تمایلات فردی و جمعی، لزوم رعایت تفاوت‌های فردی و استفاده از روش‌های آموزشی مسئله - محور در زمینه تدریس موضوعات معاد، می‌تواند زمینه برون رفت از آسیب‌ها را فراهم سازد. متقی‌زاده و یعقوبی (۱۳۹۵) معتقدند که میان آموزش کتاب دین و زندگی دوره متوسطه و تربیت دینی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. صالحی‌زاده و محمدی (۱۳۹۴) معتقدند که از دیدگاه قرآن و روایات یکی از آسیب‌های تدریس موضوعات دینی مانند معاد و مرگ کج‌اندیشی و برداشت غلط از معارف و مفاهیم دینی است. محمودی (۱۳۹۶) معتقد است که عواملی همچون تبلیغات ناکارآمد و ضعف عملکرد کانون‌های دینی و به خصوص تدریس دروس معارف به شیوه‌های نامناسب و حضور اساتید کم‌تجربه از موانع و آسیب‌های آموزش مفاهیمی مانند معاد و مرگ می‌باشد. امین‌خندقی، سعیدی‌رضوانی، موحدی محصل‌طوسی، پاک‌مهر و عباسی (۱۳۹۴) معتقدند که در برنامه درسی تربیت دینی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی که آموزش معاد هم یکی از بحث‌های جدی آن است، اهداف آموزشی به نحو شایسته محقق نشده است. روشن‌قیاس و میرشاه‌جعفری (۱۳۹۶) معتقدند که عدم هماهنگی بین کارکردهای محیط اجتماعی و نظام آموزش و پرورش، بی‌توجهی به روحیه نقادی و حقیقت‌جویی دانش‌آموزان و استفاده از روش‌های تزریقی و منفعلانه، مهمترین آسیب‌های آموزش مفاهیم دینی در زمینه معاد به‌شمار می‌آید. ایزدی و طباطبایی‌نژاد (۱۳۹۴) برای آموزش عمیق مفاهیم معاد بر روش‌هایی تعقلی و استدلالی تأکید دارند. رفیعی، رضایی و احمدیان (۱۳۹۴) معتقدند که روش‌های تدریس

کتاب درسی دین و زندگی از نظر استدلال، تجزیه و تحلیل و تفسیر در زمینه مفاهیم جهان آخرت، معاد و مرگ هیچ‌گونه قابلیت ذهنی در دانش‌آموزان ایجاد نکرده است. فاینبرگ^۱ (۲۰۰۴) یکی از مهمترین بخش‌ها برای کارایی تربیت دینی را روش‌های آموزش در شکل‌دهی رفتارهای دینی و تفکر مکانیکی را از مهمترین موانع تحقق اهداف دینی می‌داند. ماهابیر^۲ (۲۰۱۰) معتقد است که یکی از بهترین راه‌کارها برای برون رفت از آسیب‌های آموزش مفاهیم دینی این است که معلمان باید پژوهش‌های خود را بر روی مساله چگونگی اجرا و ارائه منطقی مطالب دینی متناسب با نیازهای دانش‌آموزان متمرکز نمایند. رول^۳ (۲۰۱۰) معتقد است که آموزش مفاهیم دینی از طریق توجه به رفتارهای مذهبی دانش‌آموزان، می‌تواند نقش مهمی در ایجاد نگرش مثبت آنان به اعتقادات مذهبی ایفاء کند. رویتر و مری^۴ (۲۰۰۹) معتقدند که یکی از بهترین راهکارهای ثبات رفتارهای دینی آموزش صحیح مفاهیم دینی است.

یکی از مدل‌های تغییر نگرش در دانش‌آموزان پیرامون حوزه‌های اعتقادی مدل تغییر مفهومی^۵ است (اشمیت،^۶ وودورث^۷ و اشتپانس،^۸ ۲۰۰۶). این مدل با محوریت دانش‌آموز طراحی شده است. در این مدل معلم به مثابه تسهیل‌کننده عمل می‌کند و نقش او دادن جایگاه محوری و ایجاد فضایی است که دانش‌آموزان نقش فعال و کاوشگرانه‌ای را ایفا کنند و به درک فلسفی نائل شوند (پوسنر، استرایک، هیوسن و گرتزوگ^۹، ۱۹۸۲). در این مدل دانش‌آموزان در کشف پاسخ سؤالات خود فعال بوده با کشف، ابداع عقاید و ایده‌های روشن به اصلاح‌گری و تغییر نگرش در خود می‌پردازد (لپورت^{۱۰}، ۲۰۰۴). مدل تغییر مفهومی، ریشه در پارادایم ساختن‌گرایی آموزش دارد، که معتقد است دانش به‌طور شخصی و بر اثر تجربیات افراد ساخته می‌شود. مدل تغییر مفهومی بر این نکته تاکید دارد که دانش‌آموزان هنگامی از تفکر خود آگاه می‌شوند که به پرسشی پاسخ دهند یا

1. Feinberg
2. Mahabir
3. Revell
4. Ruyter & Merry
5. Conceptual Change Model
6. Schmidt
7. Woodworth
8. Posner, Straik, Hewson & Gertzog
9. Laport

برای حل مسئله تلاش کنند. دانش‌آموزان ایده‌های موجود خود را از طریق تجربه‌های اشتراکی و به چالش کشیدن پیش‌فرض‌هایشان، مورد ارزیابی قرار می‌دهند و ایده‌های خود را با یک دیدگاه یا مهارت جدید، ضمن بحث و گفتگو، انطباق و هماهنگ می‌کنند. دانش‌آموزان روابطی بین مفهوم یا مهارت جدید با سایر وضعیت‌ها یا ایده‌ها ایجاد می‌کنند و به کار می‌بندند و پرسش‌ها، ایده‌ها و مسائل خودشان را طرح و پی‌گیری می‌کنند. مدل تغییر مفهومی فرایندی شش مرحله‌ای است که برای ایجاد تغییر مفهوم و نگرش طراحی شده است. این مدل در ابتدا به عنوان روشی برای تدریس علوم و سپس برای ریاضیات طراحی شد؛ اما امروزه این مدل برای همه شاخه‌های علمی درخصوص تغییر نگرش، رفتار و کسب مهارت‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. این مدل در زمینه کاهش کج‌فهمی‌ها، تغییر نگرش و رفتارها، پویایی گروهی، کسب مهارت‌ها و ارزیابی یادگیری کاربرد دارد و شامل مراحل زیر می‌باشد:

تعهد نسبت به یک موقعیت یا یک پیامد

در این مرحله دانش‌آموزان با طرح سؤالی که از طرف معلم مطرح می‌شود، به یک تفکر عمیق کشانده می‌شوند. اغلب معلمان با روش‌هایی مانند نشان دادن یک فیلم، مشخص کردن اهدافی که می‌خواهند به آن برسند، استفاده از یک نمایش برانگیزاننده، دادن یک گزارش با محتوای تاریخی، ترسیم یک نمودار موضوع خود را شروع می‌کنند و کمتر از آن‌ها می‌خواهند، بگویند که آن‌ها چه می‌دانند یا چه چیزی را می‌خواهند درباره موضوع جدید بدانند. تقریباً در تمامی این موارد، بدون این‌که زمانی برای فکر کردن به آن‌ها داده شود، اطلاعات به دانش‌آموزان داده می‌شود. اما در این مرحله از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا برای کشف و آشکار کردن عقایدشان نظر دهند تا مشخص شود که ایده‌های آن‌ها از کجا نشأت می‌گیرد. آن‌ها در یک فرایند یادگیری درگیر می‌شوند تا از این طریق به ارائه تجربیات شخصی‌شان، تشویق شوند، عقایدشان را بنویسند، درباره پدیده‌ها عمیق فکر کنند، درباره آنچه که فهمیده‌اند، دوباره فکر کنند، نسبت به تفکراتشان آگاه و به نظرات خود تعهد داشته باشند. همچنین معلم باید به تشخیص و شناسایی الگوها، دسته‌بندی و طبقه‌بندی کردن، مقایسه کردن، پیشگویی کردن، اعتبارسنجی (تخمین زدن)، قضاوت کردن در مورد یک ادعا، تعیین یک هدف،

ایجاد یک استنباط، تفسیر اطلاعات از یک مثال (مثل نقشه، یا متن نوشته شده)، حدس زدن، پیشنهاد یک تئوری، اتخاذ یک موقعیت در برابر یک مسئله، ایجاد یا تفسیر یک تشابه و بیان کردن راه و روش حل مسئله بپردازد. معلم نباید به دنبال مطرح کردن بیشتر از یک سؤال، جستجو کردن یک جواب یا عقیده خاص، مطرح کردن مفاهیمی که مستقیماً به پاسخ ارتباط دارند، مطرح کردن سؤال‌هایی که مورد توجه و علاقه دانش‌آموزان بوده، ارائه سناریوهای طولانی و بی‌هدف و مطرح کردن سؤال‌های ادراکی یا سطح پایین باشد (اشمیت و همکاران، ۲۰۰۶: ۴۵-۵۵).

بیان عقیده

در این مرحله دانش‌آموزان از عقاید هم آگاه می‌شوند و به نظرات دیگران گوش می‌دهند. گرچه این نظرات ممکن است با نظرات معلم و کتاب‌های درسی فرق کند، اما آن‌ها ارزشمند و مهم هستند. دانش‌آموزان می‌فهمند که آن‌ها این اجازه را دارند که نظرات متفاوتی داشته باشند، بنابراین تصورات‌شان را نمایان می‌سازند. این مرحله شرایطی را فراهم می‌کند که دانش‌آموزان به راحتی نظرات‌شان را منعکس کنند و از نظریات دیگران آگاه می‌شوند. آن‌ها تشویق می‌شوند بدون ترس از ندانستن جواب درست، نظرشان را بیان کنند. هرکسی می‌تواند بدون تحت قضاوت قرار گرفتن، نظرش را بیان کند و قضاوت را به مرحله بعد واگذار کند و همان زمان که با مواد آموزشی کار می‌کند و با همکلاسی‌هایش تعامل برقرار می‌کند و اطلاعات جدید جمع‌آوری می‌کند، می‌تواند نظراتش را هم اصلاح کند. دانش‌آموزان باید در این مرحله بدون انجام قضاوت و انتقاد، فقط با احترام گوش دهند. همان‌طور که آن‌ها به دلایل دیگران گوش می‌دهند و هنگامی که از آن‌ها خواسته می‌شود که عقایدشان را بیشتر توضیح دهند، ممکن است افکار و نظراتشان را تغییر دهند. معلم در این مرحله باید به همه دانش‌آموزان اجازه دهد تا عقایدشان را بیان کنند، دانش‌آموزان را تشویق کند که بدون هرگونه قضاوتی به عقاید دیگران احترام بگذارند، مطالب و مواد ضروری را فراهم کند تا دانش‌آموزان عقایدشان را بنویسند و پاسخ‌های گروهی، را بدون هیچ قضاوت یا تشریح کردن، ثبت و خلاصه کند. از دانش‌آموزان بخواهد که کلماتی را استفاده کنند که روشن باشند، به دانش‌آموزان این شانس را بدهد که نظراتشان را تغییر دهند و کج‌فهمی‌های دانش‌آموزان

را که می‌بایست بعداً مورد توجه قرار گیرد، شناسایی کند. معلم نباید قضاوت منفی یا مثبت داشته باشد. در مورد هر نظری معلم فقط از نظرات دانش‌آموزان قدردانی کند و از آن‌ها برای بیان نظرات‌شان تشکر کند. نظرات مثبت در این موقعیت می‌تواند به اندازه نظرات منفی مخرب باشد (اشمیت و همکاران، ۲۰۰۶: ۶۵-۵۷).

مواجهه شدن با عقاید

مرحله دیگر مدل تغییر مفهومی مرحله مواجهه شدن با عقاید است. حالت عدم تعادل، بهترین زمان را برای یادگیری فراهم می‌کند، چرا که ذهن به طور مرتب خود را به سمت تعادل یا هماهنگی تطبیق می‌دهد. زمانی که ذهن این ناهماهنگی را تشخیص می‌دهد یا اطلاعات جدید را کنار می‌گذارد یا این که وسیله‌ای پیدا می‌کند تا این سردرگمی را بوسیله ربط دادن اطلاعات قدیم با جدید حل کند، طی این فرایند ذهن فرضیه‌ها و تئوری‌ها را مورد تجدید نظر قرار می‌دهد (پیاژه، ۱۹۶۴). در این مرحله شرایطی فراهم می‌شود تا دانش‌آموزان بتوانند تشخیص دهند که آیا نظرات و راه‌های منطقی اولیه آن‌ها درست است یا خیر؟ بدین منظور دانش‌آموزان در موقعیتی قرار می‌گیرند که به طور فعال جایگاه‌شان را با دیگران به اشتراک می‌گذارند. معلم باید در این مرحله شرایطی را فراهم کند تا دانش‌آموزان درباره مفاهیم فکر کنند، در کشف و تبیین یک مسئله مشارکت کنند، پیچیدگی‌های یک مفهوم را در نظر بگیرند، در بحث‌ها و گفتگوهای منطقی درگیر شوند و سردرگمی و کج فهمی‌های خودشان را تشخیص دهند و بپذیرند (نواک و کانیا، ۲۰۰۸). دانش‌آموزان هم باید مدام به بررسی و آزمودن نظرات‌شان، اکتشاف دیدگاه‌ها، آزمایش، مشاهده، جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات، جستجوی منابع اضافی، طراحی کردن و دوباره طراحی کردن، پرسشگری، بحث کردن درباره شیوه‌ها، داده‌ها و اطلاعات‌شان، همکاری و به تعامل با اعضای گروه، راهبردها و راه‌حل‌های مختلف بپردازند. در این مرحله باید از طراحی فعالیت‌هایی که منجر به یادگیری یک شیوه یا روش خاص، طراحی فعالیت‌هایی که به یک جواب درست و مخصوص نیاز دارد، هدایت دانش‌آموزان به یک جهت خاص، انتظار داشتن از دانش‌آموزان که یک شیوه یا مهارت را استفاده کنند، طراحی فعالیت‌هایی که فقط به سطح شناختی پایین نیاز دارند و

طراحی فعالیت‌هایی که در واقع تمرین هدایت شده یا مستقل یک مهارت هستند، پرهیز نمود(اشمیت و همکاران، ۲۰۰۶: ۶۷-۷۸).

منطبق‌سازی مفهوم

یکی دیگر از مراحل مدل تغییر مفهومی مرحله منطبق‌سازی مفهوم است. در این مرحله، دانش‌آموزان آنچه را که کشف کرده‌اند، گزارش می‌دهند، آموخته‌هایشان را با هم ترکیب می‌کنند و آن‌ها را با مفاهیم قبلی‌شان مقایسه می‌کنند. معلم به‌طور فعال در فرایند منطبق‌سازی، با طرح ماهرانه پرسش‌هایی، به دانش‌آموزان در دسته‌بندی کردن آن‌چه که کشف کرده‌اند، کمک می‌کند و آن‌ها را بر می‌انگیزاند تا الگوها و روابط بین داده‌ها و اطلاعاتی که گرد آورده‌اند، را روشن کنند. معلمینی که درک بالاتری در این زمینه دارند ممکن است زمان کمتری لازم داشته باشند تا مشخص کنند کدام پرسش برای پرسیدن مهم‌تر است. در این مرحله باید از دانش‌آموزان پرسیده شود که آیا مایل هستند که ایده‌هایشان را براساس آن‌چه که در خلال بحث کلاسی شنیده‌اند تغییر دهند. این کار می‌تواند کاملاً با اهمیت و مؤثر باشد. لازم است دانش‌آموزان بفهمند که این کار درست است و انتظار داشته باشند که نتیجه‌گیری‌هایشان هنگامی که به ایده‌ها و اطلاعات جدیدی دست می‌یابند تغییر کند. وقتی معلم تشخیص می‌دهد که دانش‌آموزان به فهمی مطلوب از مفهوم رسیده‌اند به آن‌ها کمک می‌کند تا شکاف‌های کوچک‌تر در اندیشه‌هایشان را با ارائه اطلاعاتی اضافی بپوشانند. باتوجه به این واقعیت که منطبق‌سازی یک فرایند ذهنی است و فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند تا درک و فهم‌های خودشان را ارائه کنند، غالباً می‌تواند با بحث گروهی تحقق یابد. بدین طریق که از دانش‌آموزان خواسته شود که ایده‌هایشان را بنویسند یا تصویر ذهنی خودشان را از مفهوم بیان کنند. این حالت به دانش‌آموزان کمک می‌کند بفهمند که چگونه طرز فکرشان در نتیجه کلاس درس تغییر می‌کند. دانش‌آموزان می‌توانند درخصوص درس به تفکر خود ادامه دهند و یا طرز فکر یکدیگر را برای مدت بیشتری، ضمن بحث درخصوص ایده‌های یکدیگر و نیز معلم، منابع ارجاعی، مرور یادداشت‌ها و تکرار فعالیت‌های کلاسی به چالش بکشند. این مرحله فرصتی را برای خلاقیت ایجاد می‌کند. در این مرحله معلم باید فرصت‌هایی را برای تمایل و علاقه به تفکر انتقادی، دگرگون کردن ایده‌ها، فرمول‌بندی ایده‌ها و نظریات

جدید، توانایی فهمیدن، اعتماد به نفس در رسیدن به موفقیت، هیجان نسبت به یادگیری، پی‌گیری نتایج، جمع‌بندی‌ها، رویه‌ها، و تخمین‌های تأثیرگذار جمعی فراهم کند. فعالیت‌هایی را همچون مشارکت در مباحث کلاسی، بسط یک گمانه یا نظریه، آماده شدن برای بحث، ابداع یک طرز تلقی، ارائه و تفسیر داده‌ها، کنفرانس، گزارش‌ها، ایجاد مدل، تشریح راه‌حل یا استراتژی، ایفای یک نقش، مکتوب‌کردن خلاصه و یا تعاریف شخصی از مفاهیم اصلی در نظر بگیرد (اشمیت و همکاران، ۲۰۰۶: ۹۱-۸۱).

توسعه مفهوم

کاربرد مهمترین قسمت این مرحله است. زمانی که دانش‌آموزان بتوانند درک کنند که چگونه محتواهای مختلف را به هم ارتباط دهند، بهتر می‌توانند مطالب را درک کنند. بنابراین باید شرایطی فراهم شود که نمونه‌های مفاهیم در عمل مورد استفاده قرار گیرد. در این مرحله از سؤال‌هایی همچون در چه جاهایی می‌توان این مفاهیم را استفاده کرد، در کدام قسمت می‌توان از تجربه استفاده کرد و این که چه نمونه‌های از این مفاهیم با کدام یک از مفاهیم آشنای شما می‌تواند مرتبط باشند، مورد توجه قرار دارد. در این مرحله دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا روابطی بین فهم تازه خود و سایر تجربیات‌شان چه در زندگی واقعی و چه در محیط آموزشی در خانه، مدرسه و یا هر جای دیگر بیابند. به آن‌ها فرض‌هایی داده می‌شود تا ایده‌هایشان را در آنجا که این مفهوم به کار می‌رود به اشتراک بگذارند و ایده‌ها یا نظریات تازه‌ای را در زمینه‌هایی تازه بیازمایند. معلم بر تفکر درباره کاربرد، ارائه نحوه استفاده از این مفاهیم، ایجاد علاقه در ارتباط با مفاهیم مشابه و ناآشنا، بازشناسی و تغییر تفکر موجود و علاقه به ارزیابی ایده‌های موجود تأکید می‌کند (اشمیت و همکاران، ۲۰۰۶: ۱۰۰-۹۳).

فرا تر رفتن

این مدل از نوع مدل‌های است که هم آغاز آن و هم پایان آن با چالش سروکار دارد و به صورت یک چرخه دوباره به کار خود ادامه می‌دهد. درست است که شروع این مدل با نمونه‌هایی همچون مساله، ایجاد ادراک و ساختن یک مدل ذهنی است، اما پایان این مدل هم با تحریک دانش‌آموزان برای تفکر درباره سؤال‌ها یا مسائل جدیدی

به منظور پیگیری و ادامه رابطه این مفاهیم است و این حالت نشانگر این است که باید فرصت جدیدی را برای فراتر رفتن از آنچه که دانش‌آموزان یاد گرفته‌اند، فراهم کرد. در این مرحله برای دانش‌آموزان فرصت‌های تفکر بیشتری درباره مفاهیم ایجاد و یک باب جدیدی برای خلاقیت و پیگیری سؤال‌های اضافی ایجاد می‌شود. این مرحله به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد به پرسش‌های تازه‌ای از سوی خودشان برسند که به آن‌ها کمک می‌کند فراتر از محدوده درس حرکت کنند. این پرسش‌های جدید می‌تواند برای کشفیات مازاد کلاس مورد استفاده قرار گیرند اما اغلب منتهی به پژوهش و مطالعه‌ای مستقل از سوی دانش‌آموزان می‌شود. در این لحظه، دانش‌آموزان فرصت دارند خلاق باشند و به راه‌های کاملاً جدیدی برای اندیشیدن درباره آنچه که آموخته‌اند، فکر کنند (اشمیت و همکاران، ۲۰۰۶: ۱۰۷-۱۰۱).

کاربرد روش‌های جدید آموزشی جهت ایجاد تفکر و اعتقاد راستین به اصول دین از جمله معاد می‌تواند نقش مهمی در جهت پیشبرد اهداف داشته باشد. تغییر نگرش همراه با بیرون آمدن از اسارت قالب‌های فکری و ذهنی است که با استعداد و ظرفیت نوجوان رابطه مستقیم دارد. بنابراین الگوها و روش‌های آموزش یکی از عوامل مؤثر و اهرم‌های اساسی نظام آموزش و پرورش در راه رشد فکری دانش‌آموزان تلقی می‌شود. روش‌های آموزش موجب فراهم کردن زمینه برای درک فلسفی نوجوانان از مجهولات خود می‌شود، به نحوی که در کشف پاسخ سؤال‌های خود فعال بوده و با کشف عقاید و ایده‌های روشن به اصلاح‌گری و تغییر نگرش در خود بپردازند.

باقری (۱۳۹۰) معتقد است که مدل تغییر مفهومی بر نگرش دانش‌آموزان و کج فهمی آن‌ها اثر دارد و این مدل می‌تواند نقش بسزایی در تغییر نگرش‌های محتوای برنامه درسی داشته باشد. عبدالحسینی، نادری و سیف‌نراقی (۱۳۹۴) تأکید دارند که نظام آموزشی نتوانسته است یک نظام معرفتی در زمینه مباحث مرگ و معاد در ذهن دانش‌آموزان شکل دهد. باقری (۱۳۸۸) معتقد است که ناکارآمدی آموزش مفاهیم دینی می‌تواند ناشی از عدم کارآیی معلمان در اجرای موفق برنامه و نداشتن شیوه‌های مناسب ارائه به خصوص در زمینه مفاهیم معاد و جهان آخرت باشد، لذا پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش به روش الگوی تغییر مفهومی بر درک فلسفی مفهوم معاد در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم تأثیری دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش شبه آزمایشی براساس طرح چهار گروهی سالمون شامل دو گروه آزمایش و دو گروه گواه است. طرح چهار گروهی سالمون یکی از کامل‌ترین طرح‌های آزمایشی است که توانایی کنترل کلیه عوامل تحمیل‌کننده اعتبار درونی را داراست. همچنین این طرح اثر پیش‌آزمون بر اعتبار بیرونی نتایج را نیز کنترل می‌نماید. در این پژوهش نیز با توجه به این‌که در مورد احتمال تأثیر پیش‌آزمون بر یادگیری دانش‌آموزان از برنامه آموزشی نگرانی‌هایی وجود داشت از طرح سالمون به شرح ذیل برای اجرای پژوهش استفاده گردید:

RE ₁ T ₁	X	T ₂
RC ₁ T ₁	...	T ₂
RE ₂ ...	X	T ₂
RC ₂	T ₂

که در آن RE نماد گروه آزمایشی، RC نماد گروه شاهد، T₁ نماد پیش‌آزمون، T₂ نماد پس‌آزمون و X نماد آموزش معاد به روش تغییر مفهومی است. با توجه به این‌که برای همه گروه‌ها معلم یکسانی تدریس را انجام داد و همچنین کلاس‌ها در زمان تقریباً مشابه و در محیط مشابه برگزار گردید، می‌توان نقش متغیرهای مزاحم محیطی را کنترل کرد. جامعه پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان پسر پایه دوم دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه می‌باشد. با توجه به طرح چهار گروهی سالمون تعداد ۱۲۰ نفر به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین دانش‌آموزان مدارس شهر کرمانشاه به عنوان نمونه انتخاب و به روش انتساب تصادفی در چهار گروه ۳۰ نفری (دو گروه آزمایشی و دو گروه گواه) جایگذاری شدند.

در این طرح آزمودنی‌های متجانس به صورت تصادفی به چهار گروه تقسیم و دو گروه برای آزمایش و دو گروه برای کنترل به صورت کاملاً تصادفی در نظر گرفته شدند. سپس در یکی از گروه‌های آزمایش و کنترل توسط معلم پیش‌آزمون (پرسش‌نامه درک فلسفی معاد) برگزار شد و آنگاه دو گروه آزمایشی در کلاس درس و طی شش جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش توسط یک معلم با سابقه بیست و پنج سال تدریس در دروس

معارف براساس روش آموزش مدل تغییر شش مرحله‌ای قرار گرفتند. گروه کنترل به روش سنتی آموزش را دریافت کردند. بعد از آموزش به گروه‌های آزمایش، از همه گروه‌های چهارگانه پرسش‌نامه سنجش درک فلسفی معاد به عمل آمد. در این پژوهش طی شش مرحله به دو گروه آزمایش مفاهیم مربوط به عالم آخرت، معاد، عالم برزخ و مسائل مربوط به مرگ و قیامت براساس محتوای کتاب دین و زندگی سال دوم متوسطه به صورت مراحل زیر آموزش داده شد:

مرحله اول: در این مرحله گروه‌های آزمایش با طرح سؤالی که از طرف معلم مطرح گردید، به یک تفکر عمیق درباره معاد سوق داده شدند و برای این که معلم بتواند درک کند که ایده‌های دانش‌آموزان از چه مبانی نشأت می‌گیرد و هر دانش‌آموزی از چه ایده‌ای درباره عالم پس از مرگ برخوردار است آن‌ها را در یک فرایند یادگیری وارد کرد و از این طریق به ارائه تجربیات شخصی‌شان، تشویق شدند و عقایدشان را بیان کردند و نسبت به تفکرات‌شان آگاه شدند.

مرحله دوم: در این مرحله گروه آزمایش از عقاید هم درباره مباحث معاد، مرگ و برزخ آگاه شده و نظرات دیگران را درباره مفاهیم عالم آخرت شنیده‌اند. معلم در این مرحله برای گروه‌های آزمایش شرایطی را فراهم کرد که آن‌ها به راحتی نظرات‌شان را درباره مفهوم معاد و عالم آخرت منعکس کنند و از این طریق نسبت به نظریات دیگران آگاه شدند. معلم به همه دانش‌آموزان اجازه داد که بدون هرگونه قضاوتی به عقاید دیگران احترام بگذارند و کلماتی را استفاده کنند که روشن باشند.

مرحله سوم: در این مرحله شرایطی فراهم شد تا گروه‌های آزمایش بتوانند تشخیص دهند که نظرات و راه‌های منطقی اولیه آن‌ها تا چه حد درست است. بنابراین آن‌ها در موقعیتی قرار گرفتند که به‌طور فعال ایده‌هایشان ارزیابی و به چالش کشیده شد. معلم شرایطی را فراهم کرد تا ضمن شرکت فعالانه گروه‌های آزمایش در کشف و تبیین مفاهیم معاد و درک پیچیدگی‌های این مفاهیم، ابهامات خود را در زمینه مفاهیم معاد تشخیص داده و پذیرا باشند.

مرحله چهارم: در این مرحله از گروه‌های آزمایش خواسته شد که ایده‌هایشان را درباره مفاهیم عالم آخرت بنویسند یا تصویر ذهنی خود را بیان کنند. این حالت به آن‌ها

کمک کرد تا تغییر فرایند تفکرشان را در نتیجه کلاس درس متوجه شوند. بعد از این حالت معلم به آن‌ها کمک کرد تا شکاف‌های کوچک‌تر در اندیشه‌هایشان را با ارائه اطلاعاتی اضافی بپوشانند.

مرحله پنجم: در این مرحله شرایطی فراهم شد که نمونه‌های مفاهیم معاد، مرگ و عالم برزخ در عمل مورد استفاده قرار گیرد و سؤال‌هایی همچون در چه جاهایی می‌توان این مفاهیم را استفاده کرد، در کدام قسمت می‌توان از تجربه‌های شما استفاده کرد و این که چه نمونه‌هایی از این مفاهیم با کدام یک از مفاهیم آشنای شما می‌تواند مرتبط باشد، مطرح شد. بنابراین دو گروه آزمایش تشویق شدند تا روابط بین فهم جدید خود و سایر تجربیات‌شان در زندگی واقعی را بیابند.

مرحله ششم: در این مرحله معلم برای گروه‌های آزمایش فرصت‌های بیشتری را برای تفکر درباره مفاهیم فراهم کرد و برای خلاقیت و پیگیری سؤال‌های اضافی باب جدیدی را باز کرد و به گروه‌های آزمایش اجازه داده شد که پرسش‌های عمیق‌تری را مطرح کنند که به آن‌ها کمک کند فراتر از محدوده درس بروند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

ابزار جمع‌آوری اطلاعات این پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته سی سؤالی سنجش درک فلسفی معاد همسو با محتوای کتاب دین و زندگی پایه دوم دوره دوم متوسطه بود. ابتدا براساس محتوای درسی جدول دو بُعدی مشخصات درسی دقیقاً مشخص شد و سپس براساس مفاهیم و مقوله‌های کتاب درسی، سؤال‌ها انتخاب شدند. پس از طراحی سؤال‌ها براساس کتاب دین و زندگی پایه دوم دوره دوم متوسطه به منظور بررسی روایی محتوایی پرسش‌نامه توسط پنج متخصص مورد بررسی و تایید قرار گرفت. پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از آزمون کودر ریچاردسون ۰/۸۶ تعیین گردید. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش، از روش‌های آماری در دو سطح آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و درصد) و آمار استنباطی تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

هدف از انجام این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش به روش الگوی تغییر مفهومی بر درک فلسفی مفهوم معاد در دانش‌آموزان پسر پایه دوم دوره دوم متوسطه بوده است. داده‌های توصیفی حاصل از این بررسی در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیر درک مفهومی معاد در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد
کنترل ۱	۳۰	۳۴/۴۰	۱۰/۹۳۷	۱/۹۹۷
پیش‌آزمون				
آزمایش ۱	۳۰	۳۵/۲۷	۱۱/۸۴۴	۲/۱۶۲
کنترل ۱	۳۰	۴۸/۶۷	۱۳/۱۶۳	۲/۴۰۳
پس‌آزمون				
آزمایش ۱	۳۰	۴۹/۹۷	۱۴/۲۶۷	۲/۶۰۵
کنترل ۲	۳۰	۵۴/۳۷	۱۷/۱۲۳	۳/۱۲۶
پس‌آزمون				
آزمایش ۲	۳۰	۶۲/۰۷	۱۰/۷۰۳	۱/۹۵۴

همانگونه که در جدول ۱ گزارش شده است، میانگین گروه‌های آزمایشی و کنترل در پیش‌آزمون به هم نزدیک بوده و تفاوت معناداری بین میانگین گروه‌ها مشاهده نمی‌شود. اما مشاهده میانگین‌ها نشان می‌دهد که میانگین نمره معاد گروه‌های آزمایشی در پس‌آزمون بالاتر از پیش‌آزمون می‌باشد. بدین معنی که میانگین نمره معاد در گروه آزمایش ۱ در پس‌آزمون (۴۹/۹۷) بیشتر از نمره پیش‌آزمون (۳۵/۲۷) است و میانگین نمره معاد در گروه آزمایش ۲ نیز در مرحله پس‌آزمون (۶۲/۰۷) بیشتر از نمره پس‌آزمون در

گروه کنترل ۲ (۵۴/۳۷) شده است.

به منظور بررسی این فرضیه که آموزش به روش مدل تغییر مفهومی به صورت معناداری بر درک مفهومی معاد دانش‌آموزان مؤثر است، از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. آنچه قبل از تحلیل کوواریانس باید مورد بررسی قرار گیرد، وجود همگنی رگرسیون می‌باشد؛ آن‌گونه که خطوط رگرسیون هر دو گروه موازی باشد. نتیجه بررسی همگنی رگرسیون این تحقیق در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. آزمون پیش فرض همگنی ضرایب رگرسیون در مفروضه معاد

منبع تغییر	مجموع مجذورهای پیش‌آزمون	درجه آزادی	میانگین مجذورهای	F	سطح معناداری
گروه‌ها	۹۱/۹۵۹	۱	۹۱/۹۵۹	۱/۹۶۶	۰/۱۶۶
پیش‌آزمون	۷۳۱۲/۴۰۰	۱	۷۳۱۲/۴۰۰	۱۵۶/۳۶۲	۰/۰۰۰
تعامل گروه و پیش‌آزمون	۷/۰۲۷	۱	۷/۰۲۷	۰/۱۵۰	۰/۷۰۰
خطا	۲۶۱۸/۸۹۵	۵۶	۴۶/۷۶۶		

در جدول ۲ نتایج آزمون همگنی ضرایب رگرسیون معاد گزارش شده است. میزان F محاسبه شده در تعامل گروه و پیش‌آزمون کمتر از F جدول در سطح $p \leq ۰/۰۵$ است، لذا معنادار نمی‌باشد و می‌توان به این نتیجه دست یافت که واریانس‌ها تفاوت معناداری ندارند، بنابراین داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیونی پشتیبانی می‌کند و این فرضیه پذیرفته می‌شود و می‌توان تحلیل کوواریانس را اجرا نمود.

جدول ۳. نتایج آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس‌ها در مفروضه معاد

F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۰/۵۶۰	۱	۵۸	۰/۴۵۷

نتایج آزمون همگنی واریانس‌ها در مفروضه معاد در جدول ۳ گزارش شده است. بررسی نتایج جدول نشان می‌دهد سطح معناداری بدست آمده بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، پس پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها تایید می‌گردد.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی اثر متغیرها

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور ضریب اتا
اثر پیش‌آزمون	۹۱۹۸/۹۱۱	۱	۹۱۹۸/۹۱۱	۱۹۹/۶۷۸	۰/۰۰۰	۰/۷۷۸
گروه	۸۵۳/۹۵۷	۱	۸۵۳/۹۵۷	۱۸/۵۳۷	۰/۰۰۰	۰/۲۴۵
خطا	۲۶۲۵/۹۲۲	۵۷	۴۶/۰۶۹			
کل	۲۱۶۰۶۵/۰۰۰	۶۰				

تحلیل داده‌های جدول فوق حاکی از این است که تحلیل کواریانس مربوط به تأثیر آموزش به روش مدل تغییر مفهومی به صورت معناداری بر درک مفهومی معاد دانش‌آموزان مؤثر است. بدین معنی که اثر پیش‌آزمون معنادار است و با حذف اثر پیش‌آزمون مشاهده می‌شود بین گروه کنترل و آزمایش از نظر معاد تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به در نظر گرفتن میانگین نمرات می‌توان گفت آموزش به روش مدل تغییر مفهومی به صورت معناداری بر درک مفهومی معاد دانش‌آموزان تأثیر داشته است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تأثیر آموزش با مدل تغییر مفهومی بر درک فلسفی مفهوم معاد در دانش‌آموزان پسر پایه دوم دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه صورت گرفت. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش به روش مدل تغییر مفهومی بر درک فلسفی مفهوم معاد در دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته است.

با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان گفت که آموزش مفاهیم معاد با مدل تغییر مفهومی می‌تواند در درک تفکر فلسفی مفاهیم معاد اثرگذار باشد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزانی که با این روش آموزش دیدند، توانستند اندیشه‌های خود را در مورد مفاهیم مرگ، عالم برزخ و قیامت، نظام‌مند و مسنجم بیان کنند و مفاهیم و واژه‌هایی از قبیل مرگ، عالم برزخ و قیامت را دوباره مورد نقد و تفسیر قرار دهند. کسانی که با این مدل آموزش دیدند نسبت به گروه کنترل رفتار معقول و مناسبی جهت ارزش‌گذاری و قضاوت صحیح داشتند. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های احمدآبادی و اعزازی (۱۳۹۲) که نشان داد که مدل تغییر مفهومی می‌تواند به صورت یک فرایند رخ دهد و به‌طور موثری بر روی زمینه درک و تعمیق مفاهیم تأثیر گذارد، همسو است. نتایج این پژوهش نشان داد که این مدل بر پرورش تفکر و درک فلسفی دانش‌آموزان اثر دارد. براساس یافته‌های این پژوهش مدل تغییر مفهومی، چگونگی استفاده از اطلاعات، نحوه اندیشیدن و طرز برخورد منطقی با مسائل را به دانش‌آموزان یاد می‌دهد و آن‌ها را خلاق، اجتماعی و متفکر بار می‌آورد. نتایج این پژوهش با پژوهش باقری (۱۳۹۰) که نشان داد مدل تغییر مفهومی بر نگرش دانش‌آموزان و کج‌فهمی آن‌ها اثر دارد و این مدل می‌تواند نقش بسزایی در تغییر نگرش‌های محتوای برنامه درسی داشته باشند، همسو است. آموزش این مدل به علت وجود مراحلی که باعث رشد فهم و میزان درک فلسفی دانش‌آموزان می‌شود، اثرگذار است. نتایج این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزانی که با این روش آموزش دیدند قادرند در تصمیم‌گیری‌های خود، باکمترین خطا تصمیم‌های بهتری داشته باشند. این نتایج با نتایج بیسولا ایمپراتوری و بیفی^۱ (۲۰۱۶) که نشان دادند که مؤلفه‌های همچون ریسک‌پذیری، تفکر مثبت، حل‌خلاقانه مسائل، سعه‌صدر و تفکر خلاق در آموزش

نقش موثری دارند، همسو است. نتایج این پژوهش نشان داد که الگوی تغییر مفهومی، فهم عمیقی برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند و همچنین کج‌فهمی آنان را در مورد مفاهیم قیامت و مرگ آشکار می‌سازد. بنابراین این مدل با فراهم کردن شرایط و نحوه اندیشیدن عمیق به موضوعات تغییراتی مطلوب را در زمینه توانایی قضاوت کردن، اعتبار منابع، شناسایی نتایج، دلایل و نحوه استدلال کردن در زمینه مفاهیم مرگ و معاد در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. این نتایج با یافته‌های رفیعی و همکاران (۱۳۹۴) که نشان داد محتوای کتاب درسی در بخش معاد از نظر استدلال، تجزیه و تحلیل، تفسیر و قضاوت هیچ‌گونه قابلیت ذهنی در دانش‌آموزان ایجاد نکرده است یا نتایج عبدالحسنی و همکاران (۱۳۹۴) که نشان داد نظام آموزشی نتوانسته است یک نظام معرفتی در زمینه مباحث دینی به‌خصوص مباحث جهان آخرت، در ذهن دانش‌آموزانی که برنامه درسی تربیت دینی برای آن‌ها شکل گرفته است، مستقر کند، همسو است. همچنین یافته‌های این پژوهش با یافته‌های ایزدی و طباطبائی‌نژاد (۱۳۹۴) که نشان دادند برای درک مفهوم معاد در دانش‌آموزان اصولی همانند «مخاطب‌شناسی»، «انگیزش مخاطب»، «نهادینه ساختن آموزه‌ها در ذهن مخاطب»، «عینیت‌بخشی» و «استفاده از فرصت‌ها» را باید در نظر گرفت و برای آموزش عمیق مفاهیم معاد بر روش‌هایی مانند «نیازسنجی و شناخت حساسیت‌ها»، «پرسشگری»، «کرامت‌بخشی» و «تنظیم و دسته‌بندی مطالب» تأکید داشت، همسو است. نتایج نشان داد که آموزش با این شیوه می‌تواند تأثیر زیادی در درک و فهم مفاهیم داشته باشد، بنابراین رابطه معناداری بین این نوع آموزش با درک فلسفی معاد وجود دارد. این مطالعه، در سطح عملی نشان‌دهنده مسیرهایی برای افزایش درک دانش‌آموز از مفاهیم انتزاعی و دشوار است.

براساس تبیین نتایج این پژوهش می‌توان گفت که مدل تغییر مفهومی باعث رشد درک فلسفی مفاهیم معاد می‌شود. در این مدل، تعارض‌شناختی به عنوان یک عامل مهم در تغییر مفهومی ایفای نقش می‌کند. زمانی سؤال‌های بیشتری در ذهن دانش‌آموزان درباره معاد شکل می‌گیرد که آن‌ها تلاش کنند برای وضعیت جدید، طرحواره‌های موجود خود را به‌کار ببرند و این بخش، بستر مناسب تغییر مفاهیم را ایجاد می‌کند.

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌گردد که این مدل به عنوان یک روش تدریس

در مدارس و سازمان‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته شود. معلمان برای استفاده بهتر از شیوه‌های آموزشی و روش‌های تدریس مطرح شده در راهنماهای تدریس، نیازمند آموزش‌هایی در زمینه این روش هستند. از آنجایی که این مدل شرایط چالشی برای آگاهی نسبت به خود، مساله ذهنی و بیان آن بدون پیش‌داوری فراهم می‌کند، پیشنهاد می‌گردد که شرایطی فراهم شود تا معلمان نسبت به این مدل آگاه و مهارت لازم را در این زمینه کسب کنند.

از محدودیت‌های این پژوهش عدم امکان کنترل کلیه متغیرهای مزاحم در این زمینه و محدود نمودن ارزیابی به پرسش‌نامه محقق‌ساخته بود. استفاده از روش‌های دیگری همچون مصاحبه به ویژه مصاحبه‌های عمیق جهت آگاهی از باورهای فلسفی دانش‌آموزان در حوزه معاد، می‌تواند به اعتبار بیشتر نتایج کمک کند.

- قرآن کریم، (۱۳۸۶). ترجمه: ناصر مکارم شیرازی. مشهد: آستان قدس رضوی.
- احمدآبادی، زهرا و عزازی، مهری. (۱۳۹۲). تغییر مفهومی با استفاده از دیدگاه‌های چندگانه شناختی: از طریق مطالعه انفرادی در آموزش شبیهی. هشتمین سمینار آموزش شبیهی، ۶ و ۷ شهریور ماه ۱۳۹۲، دانشگاه سمنان، ۳۷-۴۹.
- امین خندقی، مقصود؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ موحدی محصل طوسی، مرضیه؛ پاک‌مهر، حمیده و عباسی، هادی. (۱۳۹۴). میزان پاسخگویی برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی به نیازهای شناختی دانش‌آموزان. فصل‌نامه اندازه‌گیری تربیتی، ۶ (۲۱)، ۶۱-۸۲.
- ایزدی، مهدی و طباطبائی‌نژاد، سیدسجاد. (۱۳۹۴). اصول و روش‌های کاربردی آموزش معاد در آموزه‌های اهل بیت (ع). تهران: مرکز مطالعات راهبردی تربیت اسلامی.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۵). چیستی تربیت دینی. تهران: تربیت اسلامی.
- _____. (۱۳۸۸). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، ج ۲. تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، ندا. (۱۳۹۰). بررسی اثر مایل تغییر مفهومی بر میزان یادگیری و نگرش دانش‌آموزان در مبحث الکتروشمی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش فیزیک، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- برک، لورا ای. (۱۳۹۱). روان‌شناسی رشد (از نوجوانی تا پایان زندگی)، ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر ارسباران.
- پاپالیا، دایان ای؛ الدز، سالیوندکاس و فلدمن، روتداسکین. (۱۳۹۶). روان‌شناسی رشد و تحول انسان، ترجمه داود عرب‌قهرستانی، هامایاک آوادیس یانس، حمیدرضا سهرابی، فرزنده داورپناه، افسانه حیات روشنائی و سیامک نقش‌بندی، چاپ پنجم. تهران: رشد.
- جوادآملی، عبدالله. (۱۳۹۵). معاد در قرآن (تفسیر موضوعی قرآن کریم)، ترجمه و گردآوری: علی زمانی قمشه‌ای، معاد ج پنجم. قم: اسراء.
- داودی، محمد و شریفی، حسین. (۱۳۹۴). پرورش باور به آموزه‌های دینی در جامعه معاصر با تاکید بر معاد. پژوهش‌نامه تربیت دینی، ۱ (۱)، ۱۹-۳۶.
- دلبری، سیدمحمد. (۱۳۸۷). آسیب‌های تعلیم و تربیت دینی (از نگاه شهید آیت‌الله دکتر بهشتی (ره)). مجله رشد آموزش معارف اسلامی، ۲۰ (۴)، ۴-۱۳.
- رحمان‌پور، محمد و میرشاه‌جعفری، سیدابراهیم. (۱۳۹۵). آسیب‌های تربیت دینی و ارائه راهکارهای مناسب از دیدگاه صاحب‌نظران با رویکرد برنامه‌ریزی درسی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۴ (۳۲)، ۳۱-۵۲.
- رفیعی، حسن‌رضا؛ رضایی، صادق و احمدیان، جلیل. (۱۳۹۴). راهکارهای آموزشی ارتقاء باورهای دینی کارکنان وظیفه مراکز آموزش ناجا. فصل‌نامه مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی، ۸ (۲)، ۴۱-۶۵.
- روشن‌قیاس، پروین و میرشاه‌جعفری، سیدابراهیم. (۱۳۹۶). بررسی محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه پنجم ابتدایی (تالیف ۹۴-۹۵) از منظر پاسخگویی به سؤالات دینی کودکان. ماه‌نامه معرفت، ۲۶ (۲۳۶)، ۸۷-۱۰۴.
- سلحشوری، احمد. (۱۳۹۰). حدود و ثغور تربیت اخلاقی، تربیت معنوی و تربیت دینی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲ (۲)، ۴۱-۵۶.
- _____. (۱۳۹۳). فرهنگ آمریکایی و راه‌های مبارزه با آن از منظر امام‌خمينی (ره). فصل‌نامه مطالعات ملی، ۱۵ (۴)، ۲۷-۴۸.
- سلحشوری، احمد و ایمان‌زاده، علی. (۱۳۹۱). نگاهی به رویکردهای تحلیلی و فرائتحلیلی در فلسفه تعلیم و تربیت. همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی‌سینا همدان.
- شرفی، محمدرضا. (۱۳۹۰). دنیای نوجوان. تهران: منادی تربیت.
- صالحی‌زاده، محمداسماعیل و محمدی، روح‌اله. (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی تربیت دینی جوانان در مسائل عبادی از دیدگاه آیات و روایات. نشریه آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث، ۱ (۱)، ۱-۱۴.
- عبدالحسینی، احمد؛ نادری، عزت‌اله و سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۹۴). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت دینی و اخلاقی برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه براساس رویکرد ترکیبی عقل و ایمان از منظر قرآن کریم. پژوهش‌های اخلاقی، ۶ (۲)، ۱۰۱-۱۱۶.
- قرائتی، محسن. (۱۳۸۸). تفسیر نور. تهران: مرکز فرهنگی درس‌های از قرآن.
- مقی‌زاده، عیسی و یعقوبی، حسن. (۱۳۹۵). بررسی میزان تأثیر آموزه‌های دینی کتاب دین و زندگی ۲ (سال دوم دبیرستان) از نظر دانش‌آموزان (دختر و پسر) شهرستان سبزوار. فصل‌نامه خانواده و پژوهش، ۱۳ (۲)، ۴۱-۶۶.

- محمودی، سیروس. (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی تربیت دینی دانشجویان از نظر اعضای هیات علمی و دانشجویان دانشگاه پیام نور. *فصل‌نامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ۲۱ (۷۰)، ۴۷-۶۲.
- مکارم‌شیرازی، ناصر. (۱۳۹۱). تفسیر نمونه، ج ۱۸. تهران: دارالکتب اسلامی.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۵). مبانی و اصول تربیت. زنجان: نیکان.

- Bissola, R., Imperatori, B., & Biffi, A. (2016). A rhizomatic learning process to create collective knowledge in entrepreneurship education: Innovation beyond boundaries. *Management Learning*, 48 (2), 206-226.
- Feinberg, W. (2004). *Critical reflection and religious education: How deep?* Plenary paper presented at the Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference, New College, Oxford, 4 April.
- Laport, J. (2004). *Natural kinds and conceptual change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahabir, I.K. (2010). *Exploring educational material needs and resources for children living in poverty*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 2010, Denver, Colorado.
- Novak, J.D., & Cañas, A.J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct them*. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008, available at: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2 (3), 176-186.
- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W., & Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), 211-227.
- Revell, L. (2010). Religious education, conflict and diversity: An exploration of young children's perceptions of Islam. *Educational Studies*, 36 (2), 207-215.
- Ruyter, D.J., & Merry, M.S. (2009). Why education in public schools should include religious ideals? *Studies in Philosophy and Education*, 28 (4), 295-311.
- Schmidt, D.L., Woodworth, B., & Stepan, J.I. (2006). *Conceptual change model: The CCM Handbook*. St. Cloud, MN: Saiwood Publications.
- Stepan, J.I. (2005). *Targeting students' science misconceptions: Physical science concepts using the conceptual change model*. Tampa, FL: Showboard, Inc.
- Strom, K.J. (2017). That's not very delezian: Thoughts on interrupting the exclusionary nature of "High Theory". *Educational Philosophy and Theory*, 50 (1), 104-113.
- Taylor, C.R., Franke, G.R. & Bang, H.K. (2006). Use and effectiveness of billboards: Perspectives from selective-perception theory and retail-gravity models. *Journal of Advertising*, 35 (4), 21-34.