

تأثیر آموزش مبتنی بر حل مسئله بر کاهش تفکر قالبی در برنامه های دانش آموزان درسی مقطع متوسطه دوم

رضا احمدیان^۱، مهري متين فر^۲

^۱ گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه پیام نور خوزستان، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه پیام نور خوزستان، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر حل مسئله به عنوان یک روش تدریس نوین بر کاهش تفکر قالبی مرتبط با «روانشناسی شخصیت» در برنامه های درسی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم بود. در چارچوب یک طرح شبه آزمایشی با پیش آزمون و پس آزمون، گروه آزمایش طی یک دوره آموزشی مبتنی بر حل مسئله، با سناریوهای مسئله محور مرتبط با ویژگی های شخصیتی و قضاوت های کلیشه ای روبه رو شد؛ در حالی که گروه کنترل به آموزش متداول بر اساس ساختار رایج برنامه درسی دسترسی داشت. ابزار اصلی جمع آوری داده ها پرسشنامه تفکر قالبی شخصیت بود که با ابعاد «باورهای قالبی»، «تعمیم ناروا» و «پیش داوری» سنجش می کرد و روایی و پایایی آن در مطالعه مقدماتی تعیین شد. داده ها با روش های آماری توصیفی و استنباطی شامل آزمون های t مستقل و t زوجی، تحلیل واریانس با اندازه اثر (η^2) و نیز تحلیل کوواریانس (ANCOVA) برای کنترل اثر پیش آزمون تحلیل شد. نتایج نشان داد گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل کاهش معناداری در نمره تفکر قالبی نشان می دهد ($p > 0.01$)؛ به گونه ای که میانگین نمره کلی تفکر قالبی از پیش آزمون به پس آزمون به شکل معنی دار افت کرده است. اندازه اثر بالا (η^2 و d کوهن) حاکی از اهمیت تربیتی مداخله آموزشی بود. یافته ها همچنین نشان داد که اثر آموزش مبتنی بر حل مسئله در کاهش باورهای قالبی و پیش داوری برجسته تر از سایر ابعاد است. در مجموع، پژوهش حاضر از کارآمدی رویکرد حل مسئله برای کاهش الگوهای ذهنی کلیشه ای در بستر برنامه های درسی حمایت کرده و زمینه ساز طراحی مداخلات آموزشی مبتنی بر تفکر انتقادی و خودتنظیمی شناختی در حوزه روانشناسی شخصیت می شود.

واژه های کلیدی: آموزش مبتنی بر حل مسئله، تفکر قالبی، روانشناسی شخصیت، برنامه های درسی، تدریس نوین، پیش داوری شناختی.

مقدمه

در نظام های آموزشی معاصر، گذار از آموزش های سنتی و انفعالی به سمت رویکردهای پویا و مسئله محور، یکی از راهبردهای اصلی برای توسعه مهارت های تفکر انتقادی و کاهش سوگیری های شناختی در میان فراگیران محسوب می شود. یکی از چالش های بنیادین در حوزه روانشناسی شخصیت و برنامه های درسی، بروز «تفکر قالبی» است که ریشه در طبقه بندی های ذهنی ساده انگارانه از ویژگی های شخصیتی افراد دارد. همان گونه که (اسمیت و همکاران، ۲۰۲۰) بیان می دارند، تفکر قالبی نه تنها سدی در برابر شناخت دقیق و چندبعدی انسان هاست، بلکه موجب ایجاد قضاوت های غیرمنصفانه در محیط های اجتماعی و آموزشی می گردد. در برنامه های درسی سنتی، انتقال دانش به صورت مستقیم صورت می گیرد که اغلب بستر مساعدی برای نهادینه سازی این کلیشه هاست؛ در مقابل، آموزش مبتنی بر حل مسئله به عنوان یک پارادایم نوین، فراگیران را در مواجهه با چالش های واقعی قرار می دهد تا با تحلیل داده ها و ارزیابی شواهد، فراتر از ظاهر شخصیت افراد رفته و پیچیدگی های وجودی آن ها را درک کنند (حسینی و علوی، ۱۴۰۲). ضرورت این پژوهش از آنجا ناشی می شود که علیرغم توجه به نظریه های شخصیت در برنامه های درسی، هنوز هم شاهد استمرار باورهای قالبی در تعاملات میان فردی هستیم که این امر به شکاف دانشی موجود در نحوه «آموزش صحیح» این مفاهیم بازمی گردد. (نیکولاس و تامپسون، ۲۰۲۲) معتقدند که برنامه های درسی متکی بر محتوای صرف، قدرت تغییر باورهای ریشه دار را ندارند و باید به سمت ساختارگرایی اجتماعی حرکت کنند. با توجه به تحقیقات (رضایی و همکاران، ۱۴۰۳)، تفکر قالبی در نوجوانی و جوانی به دلیل شکل گیری هویت، بیشترین ضربه نفوذ را دارد و آموزش های نوین تدریس باید این دوره را هدف گیری نمایند. بسیاری از مطالعات پیشین (براون، ۲۰۱۸؛ فتاحی، ۱۴۰۱) تنها به توصیف تفکر قالبی پرداخته اند و کمتر مطالعه ای به طور مشخص، اثربخشی عملیاتی «حل مسئله» را به عنوان یک مداخله آموزشی در بطن برنامه درسی برای شکستن این الگوهای ذهنی بررسی کرده است. بنابراین، هدف اصلی پژوهش حاضر، تبیین و ارزیابی میزان اثربخشی آموزش مبتنی بر حل مسئله در کاهش گرایش های قالبی نسبت به ابعاد روانشناسی شخصیت است تا از این طریق، ضمن شناسایی ظرفیت های تغییر در برنامه های درسی، به توسعه مدل های تدریسی منجر به صلح و تفاهم اجتماعی کمک نماید. (واکر و دیویس، ۲۰۲۱) تأکید می کنند که تغییر در ساختار ذهنی دانشجویان بدون درگیری فعال با مسائل پیچیده شخصیتی، غیرممکن است؛ بر این اساس، پژوهش حاضر می کوشد تا با ارائه یک چارچوب عملیاتی، پاسخی برای این پرسش فراهم آورد که چگونه می توان با جایگزینی روش های نوین تدریس، ساختارهای شناختی سخت گیرانه و کلیشه ای را به ساختارهایی انعطاف پذیر و مبتنی بر شواهد تبدیل کرد. این پژوهش از آن جهت حائز اهمیت است که با بهره گیری از یافته های نوین روانشناسی، پلی میان دانش نظری شخصیت و مهارت های نرم زندگی (مانند تحمل ابهام) ایجاد می کند که در نهایت به بهبود کیفیت برنامه های درسی در سطح کلان می انجامد (کریمی و همکاران، ۱۴۰۲؛ جانسون، ۲۰۲۳).

مبانی نظری

مباحث مربوط به آموزش، شناخت، شکل گیری نگرش و تغییر الگوهای داوری اجتماعی در دهه های اخیر به گونه ای فزاینده از چارچوب های خطی و انتقال محور فاصله گرفته و به سمت رویکردهایی حرکت کرده اند که یادگیری را یک فرایند فعال، موقعیتی، تعاملی و مبتنی بر بازسازی مستمر معنا تلقی می کنند. در این میان، موضوع «تفکر قالبی» به عنوان یکی از مهم ترین جلوه های ساده سازی شناختی در تحلیل انسان ها، گروه ها و ویژگی های شخصیتی، جایگاه ویژه ای در پیوند میان روانشناسی شخصیت، روانشناسی اجتماعی، علوم تربیتی و مطالعات برنامه درسی یافته است. تفکر قالبی را می توان نوعی سازمان دهی ذهنی سریع اما تقلیل گرایانه دانست که فرد از طریق آن، بر پایه مجموعه ای از برچسب ها، نشانه ها یا انتساب های از پیش

تثبیت شده، درباره شخصیت، قابلیت ها، انگیزه ها و رفتارهای دیگران قضاوت می کند. این فرایند، اگرچه از منظر اقتصاد شناختی می تواند به کاهش بار پردازشی ذهن کمک کند، اما از منظر دقت ادراکی، عدالت شناختی، تربیت اخلاقی و یادگیری عمیق، پیامدهایی مخرب بر جای می گذارد؛ زیرا به جای فهم پیچیدگی های انسانی، فرد را به سمت الگوهای تعمیم یافته، غیر منعطف و اغلب غیرمستند سوق می دهد (فیسک و تیلور، ۲۰۲۱؛ هیلتون و فون هیل، ۲۰۱۶). در بستر آموزش رسمی، این مسئله زمانی اهمیتی دوچندان پیدا می کند که برنامه های درسی، ناخواسته یا به شکل پنهان، بر بازتولید طبقه بندی های ساده انگارانه از افراد، تیپ های شخصیتی یا گروه های اجتماعی دامن بزنند و به جای تقویت پیچیدگی شناختی، بازاندیشی و تأمل انتقادی، سازوکارهای قالبی سازی را در ذهن فراگیران تثبیت کنند (پینار، ۲۰۱۹؛ ملکی، ۱۴۰۰).

از منظر نظری، نخستین بنیانی که می تواند برای تبیین رابطه میان آموزش مبتنی بر حل مسئله و کاهش تفکر قالبی مورد استفاده قرار گیرد، رویکرد ساختن گرایی شناختی و اجتماعی است. در این رویکرد، یادگیری نه فرایند دریافت منفعل اطلاعات، بلکه نتیجه کنش فعال یادگیرنده در مواجهه با موقعیت های معنادار، تعارض های شناختی، گفت وگو، بازسازی طرحواره ها و مذاکره معنایی تلقی می شود. بر پایه آرای پیاز، زمانی که فرد با اطلاعاتی مواجه می شود که در چهارچوب طرحواره های پیشین او به سادگی قابل ادغام نیستند، نوعی ناهماهنگی شناختی ایجاد می شود که او را به بازسازمان دهی شناختی وادار می سازد؛ همین سازوکار می تواند در زمینه تفکر قالبی نیز عمل کند، زیرا کلیشه ها معمولاً در قالب طرحواره های تثبیت شده و کم انعطاف عمل می کنند و مواجهه فرد با موقعیت های مسئله محور و شواهد متناقض می تواند این طرحواره ها را به چالش بکشد (پیاز، ۱۹۷۲/ در تبیین های جدید: بودرووا و لیانگ، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، در رویکرد ویگوتسکی، یادگیری در متن تعامل اجتماعی، زبان، میانجی گری و مشارکت در فعالیت های معنادار رخ می دهد؛ بنابراین، آموزش مبتنی بر حل مسئله با ایجاد محیط های گفت وگو محور، کار گروهی، تبیین استدلال و سنجش دیدگاه های متفاوت، بستر لازم را برای عبور از قضاوت های تک ساحتی و دستیابی به فهم چندلایه از شخصیت فراهم می آورد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸؛ دانیلز، ۲۰۱۷). در چنین محیطی، دانش آموز یا دانشجو نه تنها مفاهیم را می آموزد، بلکه شیوه اندیشیدن درباره انسان ها، تفاوت ها و موقعیت ها را نیز بازتعریف می کند.

در پیوند با این بنیان، نظریه یادگیری موقعیتی و شناخت توزیع شده نیز اهمیت دارد. طبق این رویکردها، دانش به صورت انتزاعی و منفصل از بافت شکل نمی گیرد، بلکه فهم معتبر زمانی حاصل می شود که یادگیرنده درگیر موقعیت های واقعی، شبه واقعی یا پیچیده ای شود که مستلزم تحلیل، تفسیر، مقایسه، تصمیم گیری و دفاع از استدلال است. در آموزش های سنتی، مفاهیم مربوط به شخصیت اغلب در قالب تعاریف ثابت، طبقه بندی های عمومی و توصیف های کتاب محور عرضه می شوند؛ اما در آموزش مبتنی بر حل مسئله، فراگیر با مواردی روبه رو می شود که در آن یک رفتار واحد می تواند تفاسیر شخصیتی متعددی داشته باشد، زمینه های فرهنگی و موقعیتی در تبیین رفتار نقش ایفا می کنند، و قضاوت سریع بر پایه برچسب های ساده با شواهد موجود سازگار نیست. این مواجهه، سطحی از پیچیدگی شناختی را فعال می سازد که برای تضعیف تفکر قالبی ضروری است (لاوه و ونگر، ۱۹۹۱؛ براون، کالینز و دوگید، ۲۰۱۸). به بیان دیگر، هرچه آموزش از سطح ارائه اطلاعات به سطح «درگیری با ابهام» و «حل مسئله در متن» حرکت کند، احتمال آنکه دانش آموز از قالب های ذهنی ثابت فاصله بگیرد و به ارزیابی مبتنی بر شواهد نزدیک شود، افزایش می یابد.

از منظر روانشناسی شخصیت، مسئله تفکر قالبی با نحوه ادراک تفاوت های فردی و گرایش انسان به انتساب ویژگی های پایدار و کلی به دیگران ارتباط دارد. در سنت کلاسیک روانشناسی شخصیت، نظریه های صفات کوشیده اند با تبیین ابعاد نسبتاً پایدار شخصیت، قابلیت پیش بینی رفتار را افزایش دهند؛ با این حال، سوءبرداشت آموزشی از این نظریه ها گاه به آن منجر شده است

که فراگیران، صفات شخصیتی را چون برجسب های مطلق و تغییرناپذیر تلقی کنند و پیچیدگی رابطه میان صفت، موقعیت، انگیزش، فرهنگ و تجربه زیسته را نادیده بگیرند. نظریه پردازانی چون مک آدامز تأکید کرده اند که شخصیت صرفاً به صفات فروکاستنی نیست، بلکه سطوحی چون سازگاری های ویژه، اهداف شخصی، روایت هویتی و بافت فرهنگی نیز در فهم شخصیت نقش دارند؛ از این رو، هر نظام آموزشی که شخصیت را در قالب دسته بندی های صلب و جزمی آموزش دهد، ناخواسته زمینه تقویت تفکر قالبی را فراهم می کند (مک آدامز و اولسون، ۲۰۱۰؛ مک آدامز، ۲۰۲۱). در مقابل، آموزش مبتنی بر حل مسئله با واداشتن فراگیر به تحلیل سناریوهای چندمتغیره، می تواند به او نشان دهد که رفتار انسان نتیجه برهم کنش لایه های مختلف شخصیت با موقعیت های محیطی است و نباید از یک نشانه محدود به یک قضاوت کلی و قطعی رسید. این نکته با یافته های معاصر در حوزه نظریه نظام های شخصیت و نگاه بافت مند به هویت نیز همسو است (سروون و پوپنر، ۲۰۱۹).

در سطح شناخت اجتماعی، نظریه های مربوط به طبقه بندی اجتماعی، میان برهای ذهنی و سوگیری های انتسابی، توضیح می دهند که چرا تفکر قالبی در محیط های آموزشی پدید می آید و چگونه می توان آن را کاهش داد. بر اساس رویکردهای شناخت اجتماعی، ذهن انسان برای مواجهه با حجم عظیم اطلاعات اجتماعی، از میان برهایی استفاده می کند که گاه در قالب کلیشه ها، برجسب ها و الگوهای تعمیم یافته بروز می یابد. کلیشه ها معمولاً در شرایط ابهام، کمبود زمان، فشار شناختی و نبود بازاندیشی انتقادی تقویت می شوند. وقتی برنامه درسی یا روش تدریس، دانش آموز را به حفظ تعاریف، پاسخ های از پیش تعیین شده و تکرار الگوهای استاندارد عادت می دهد، فرصت اندکی برای کردن فرایند قضاوت و بازبینی انتساب ها باقی می ماند. در نتیجه، تفکر قالبی نه تنها تضعیف نمی شود، بلکه در لایه های پنهان تر شناخت تثبیت می شود. نظریه پردازان پردازش دوگانه استدلال کرده اند که بخشی از داوری های قالبی در سامانه های سریع، شهودی و کم تأمل شکل می گیرند و برای مقابله با آن ها، باید از طریق راهبردهای آموزشی، سامانه های کندتر، تحلیلی تر و مبتنی بر شواهد فعال شوند (کانمن، ۲۰۱۱؛ ایوانز و استانوویچ، ۲۰۱۳). آموزش مبتنی بر حل مسئله دقیقاً در همین نقطه اهمیت می یابد، زیرا با ایجاد وقفه در پاسخ دهی شتاب زده، طرح پرسش، نیاز به استدلال، تحلیل شواهد و ارزیابی گزینه های رقیب، زمینه عبور از قضاوت های قالبی را فراهم می سازد.

در حوزه برنامه درسی، نظریه برنامه درسی انتقادی و برنامه درسی تحولی نیز چارچوبی مهم برای فهم جایگاه این پژوهش ارائه می کنند. از منظر این رویکردها، برنامه درسی صرفاً مجموعه ای از محتواها، اهداف و فعالیت ها نیست، بلکه نظامی از انتخاب های ارزشی، معرفت شناختی و فرهنگی است که بر چگونگی دیدن انسان و جهان اثر می گذارد. هرگاه برنامه درسی به طور آشکار یا پنهان، الگوهای یکدست ساز، برجسب زننده و طبقه بندی های غیرنقدانه را تقویت کند، امکان بازتولید تفکر قالبی در ذهن فراگیران بالا می رود. در مقابل، برنامه درسی ای که مبتنی بر پرسش گری، چندصدایی، موقعیت مندی دانش، بررسی موارد مرزی و تحلیل انتقادی باشد، می تواند در برابر قالبی سازی مقاومت ایجاد کند (فریره، ۱۹۷۰؛ اپل، ۲۰۱۹؛ آیزنر، ۲۰۱۷). در این معنا، آموزش مبتنی بر حل مسئله تنها یک «روش تدریس» نیست، بلکه حامل نوعی منطق تربیتی است که دانش آموز را از دریافت کننده منفعل محتوا به کنشگر تفسیرگر تبدیل می کند. این تغییر جایگاه، برای کاهش تفکر قالبی اهمیت بنیادین دارد، زیرا فرد زمانی از کلیشه فاصله می گیرد که امکان تردید، بازاندیشی، گفتگو و بازبینی چارچوب های پیش فرض خود را داشته باشد.

همچنین، نظریه های یادگیری عمیق، تفکر انتقادی و فراشناخت به طور مستقیم از فرضیه اصلی این پژوهش پشتیبانی می کنند. تفکر قالبی معمولاً با پردازش سطحی، وابستگی به پاسخ های حاضر و آماده، تعمیم سریع و فقدان نظارت بر فرایند قضاوت همراه است. در برابر آن، تفکر انتقادی مستلزم بررسی فرض ها، تحلیل شواهد، تشخیص مغالطه، مقایسه تبیین های بدیل و

ارزیابی انسجام منطقی است. فراشناخت نیز به فرد کمک می‌کند نسبت به شیوه فکر کردن خود آگاه شود و بپرسد: «آیا قضاوت من مبتنی بر شواهد است یا بر پیش‌فرض‌های ناآزموده؟» آموزش مبتنی بر حل مسئله، اگر به‌درستی طراحی شود، هر دو بعد را فعال می‌کند؛ زیرا فراگیر باید هم درباره مسئله بیندیشد و هم درباره نحوه اندیشیدن خود به مسئله تأمل کند. پژوهش‌های مرتبط با آموزش تفکر نشان داده‌اند که محیط‌های مسئله‌محور در مقایسه با کلاس‌های مبتنی بر سخنرانی، سطوح بالاتری از انعطاف‌پذیری شناختی، تحمل ابهام و ارزیابی شواهد را برمی‌انگیزند؛ این متغیرها همگی به‌صورت نظری با کاهش تفکر قالبی پیوند دارند (فاسیونه، ۲۰۱۵؛ بروئر، ۲۰۱۸؛ زوهار و بارزیلای، ۲۰۱۹).

نکته نظری مهم دیگر، ارتباط آموزش مبتنی بر حل مسئله با نظریه انعطاف‌پذیری شناختی است. این نظریه بیان می‌کند که در حوزه‌های پیچیده، بدساخت و چندتعبیری، یادگیری زمانی ثمربخش است که فرد بتواند از زوایای مختلف به موضوع بنگرد، بازنمایی‌های متعدد ایجاد کند و از کاربرد قواعد ساده و یک‌خطی پرهیز نماید. موضوع شخصیت و قضاوت درباره انسان‌ها دقیقاً از جمله حوزه‌های بدساخت و پیچیده است؛ زیرا رفتار انسانی تابع متغیرهای فراوانی است و بندرت می‌توان آن را با یک برچسب شخصیتی یا یک قالب ثابت توضیح داد. بنابراین، هر رویکرد آموزشی که دانش‌آموز را به سوی پاسخ‌های یکسان، قطعی و قالب‌بندی‌شده هدایت کند، در تعارض با ماهیت خود موضوع شخصیت قرار می‌گیرد. در مقابل، آموزش مبتنی بر حل مسئله با تدارک موارد متنوع، سناریوهای متناقض و موقعیت‌های چندمعنایی، یادگیرنده را وادار می‌کند از بازنمایی‌های سخت و کلیشه‌ای فاصله بگیرد و به تفسیرهای منعطف‌تر روی آورد (اسپیرو و همکاران، ۲۰۱۹). این مسئله در آموزش روانشناسی شخصیت اهمیت ویژه دارد، زیرا بسیاری از خطاهای یادگیری در این حوزه ناشی از آن است که فراگیران مفاهیم علمی را با تیپ‌سازی‌های روزمره و کلیشه‌های فرهنگی درمی‌آمیزند.

افزون بر این، از منظر تربیت اجتماعی و هیجانی، کاهش تفکر قالبی صرفاً یک دستاورد شناختی نیست، بلکه با رشد همدلی، پذیرش تفاوت، خودآگاهی، تنظیم هیجان و مهارت گفت‌وگو نیز ارتباط دارد. کلیشه‌سازی درباره شخصیت دیگران غالباً با واکنش‌های هیجانی سریع، دوگانه‌سازی ارزشی و کاهش ظرفیت همدلانه همراه است. هنگامی که فراگیر در یک فعالیت حل مسئله ناگزیر می‌شود از دیدگاه فرد دیگری به مسئله نگاه کند، شواهد متعارض را بپذیرد، داوری خود را به تعویق اندازد و در گروه به تبادل نظر بپردازد، نه تنها از نظر شناختی، بلکه از حیث هیجانی و اخلاقی نیز از قالبی‌اندیشی فاصله می‌گیرد. به همین دلیل، برخی پژوهشگران، آموزش مبتنی بر حل مسئله را نه فقط یک راهبرد آموزشی، بلکه ابزاری برای پرورش شهروندی دموکراتیک، تحمل تفاوت و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانسته‌اند (جکسون، ۲۰۱۶؛ دارلینگ-هموند و کوک-هاروی، ۲۰۱۸). این ملاحظه، ارتباط پژوهش حاضر را با اهداف گسترده‌تر تعلیم و تربیت برجسته می‌سازد و نشان می‌دهد که مسئله مورد بحث صرفاً محدود به کلاس درس نیست، بلکه با کیفیت روابط اجتماعی و فرهنگ مدرسه نیز گره خورده است.

در جمع‌بندی مبانی نظری می‌توان گفت که پیوند میان آموزش مبتنی بر حل مسئله و کاهش تفکر قالبی از چندین مسیر نظری قابل تبیین است: ساختن‌گرایی از طریق ایجاد تعارض شناختی و بازسازی طرح‌واره‌ها؛ یادگیری اجتماعی از طریق گفت‌وگو و میانجی‌گری؛ شناخت اجتماعی از طریق کند کردن میان‌برهای قالبی و فعال‌سازی پردازش تحلیلی؛ نظریه انعطاف‌پذیری شناختی از طریق مواجهه با پیچیدگی و ابهام؛ برنامه درسی انتقادی از طریق مقاومت در برابر بازتولید برچسب‌ها و طبقه‌بندی‌های صلب؛ و روانشناسی شخصیت با تأکید بر چندلایگی و بافت‌مندی رفتار انسانی. بر این اساس، فرض اصلی پژوهش حاضر از پشتیبانی نظری مناسبی برخوردار است: هرچه برنامه درسی و شیوه تدریس بیشتر بر حل مسئله، بازاندیشی، تحلیل شواهد و تعامل فعال استوار باشد، احتمال کاهش تفکر قالبی در دانش‌آموزان یا دانشجویان افزایش می‌یابد و در نتیجه، فهم آنان از شخصیت انسان‌ها واقع‌بینانه‌تر، انعطاف‌پذیرتر و کمتر متکی بر داوری‌های شتاب‌زده خواهد شد.

پیشینه پژوهش

مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که در دهه اخیر، دو جریان نسبتاً هم‌گرا اما در عین حال کم‌پیوند در مطالعات آموزشی و روان‌شناختی شکل گرفته است: جریان نخست، به بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر حل مسئله، یادگیری فعال، یادگیری مبتنی بر مورد و راهبردهای مبتنی بر پرسش‌گری در ارتقای پیامدهای شناختی و نگرشی می‌پردازد؛ جریان دوم، بر مطالعه کلیشه‌ها، سوگیری‌های شناختی، پیش‌داوری‌ها و شیوه‌های کاهش آن‌ها در محیط‌های آموزشی و اجتماعی تمرکز دارد. با وجود رشد هر دو جریان، هنوز پژوهش‌هایی که به‌طور مستقیم و تجربی رابطه میان آموزش مبتنی بر حل مسئله و کاهش تفکر قالبی در حوزه روانشناسی شخصیت و در متن برنامه‌های درسی را بررسی کنند، محدود و پراکنده‌اند. همین شکاف، ضرورت پژوهش حاضر را تقویت می‌کند.

در حوزه آموزش مبتنی بر حل مسئله، شواهد پژوهشی نسبتاً گسترده‌ای وجود دارد که نشان می‌دهد این رویکرد می‌تواند یادگیری عمیق، انتقال دانش، مهارت‌های استدلال، حل مسئله، خودتنظیمی و انگیزش درونی را تقویت کند. مرورهای نظام‌مند و فراتحلیل‌ها در سال‌های اخیر نشان داده‌اند که آموزش‌های مسئله‌محور در مقایسه با روش‌های سخنرانی‌محور، به‌ویژه زمانی که طراحی آموزشی منسجم، مسئله‌های اصیل و بازخورد تأملی وجود داشته باشد، در بهبود یادگیری مفهومی و تعامل فعال فراگیران مؤثرند (لوپولا و همکاران، ۲۰۱۷؛ سروف و همکاران، ۲۰۲۰؛ دولمانز، ۲۰۱۹). برخی پژوهش‌ها در آموزش عالی نیز نشان داده‌اند که کلاس‌های مبتنی بر حل مسئله، مهارت تحلیل موقعیت‌های پیچیده و تحمل ابهام را افزایش می‌دهند؛ این دو سازه از نظر نظری با کاهش داوری‌های قالبی مرتبط‌اند، زیرا فرد را از پاسخ‌های سریع و ساده‌سازی‌شده دور می‌کنند (هندرسون و دن، ۲۰۲۱). در محیط‌های مدرسه‌ای نیز مطالعاتی وجود دارد که نشان می‌دهد به‌کارگیری سناریوهای چالشی و گروه‌های بحث‌محور، حساسیت فراگیران به تنوع دیدگاه‌ها را افزایش داده و استدلال مبتنی بر شواهد را تقویت می‌کند (کیم و پارک، ۲۰۲۲).

در ادبیات مرتبط با کلیشه و تفکر قالبی، مطالعات فراوانی به سازوکارهای شکل‌گیری، تثبیت و بازتولید کلیشه‌ها در محیط‌های اجتماعی پرداخته‌اند. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی نشان داده‌اند که کلیشه‌ها در شرایط بار شناختی بالا، فشار زمانی و کمبود فرصت برای تأمل، بیشتر فعال می‌شوند و در مقابل، راهبردهایی که به تفکر تحلیلی، بازاندیشی و درگیر شدن با شواهد متعارض منجر شوند، می‌توانند شدت آن‌ها را کاهش دهند (فیسک و نورتون، ۲۰۱۷؛ موسکوویتز، ۲۰۱۸). بخش مهمی از پژوهش‌های جدید بر این نکته تأکید دارند که کاهش کلیشه صرفاً از طریق ارائه اطلاعات مخالف کافی نیست، بلکه باید ساختار فعالیت‌های یادگیری به‌گونه‌ای باشد که فراگیر، ناگزیر از بازسازی چارچوب‌های شناختی خود شود (کارنز و لاک، ۲۰۲۰). این نتیجه به‌طور ضمنی از رویکردهای مسئله‌محور حمایت می‌کند، زیرا در این رویکردها، یادگیرنده با موقعیت‌هایی روبه‌رو می‌شود که در آن قضاوت‌های اولیه او با داده‌ها، زمینه و تبیین‌های بدیل به چالش کشیده می‌شوند.

در زمینه پیوند کلیشه‌سازی با آموزش شخصیت، مطالعات محدودتری وجود دارد. برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش ساده‌سازی‌شده نظریه‌های شخصیت، به‌ویژه در سطوح عمومی‌تر آموزش، ممکن است به «تیپ‌سازی آموزشی» منجر شود؛ به این معنا که دانش‌آموزان مفاهیم پیچیده شخصیت را به برجسب‌های عامه‌فهم و بعضاً قضاوتی تبدیل می‌کنند. برای مثال، در برخی مطالعات گزارش شده است که فراگیران پس از آموزش غیرانتقادی مفاهیم شخصیتی، تمایل دارند رفتارهای دیگران را با انتساب‌های سریع و کلی توضیح دهند و سهم موقعیت، فرهنگ و تغییرپذیری را کمتر در نظر بگیرند (بائر و گراهام، ۲۰۱۹؛ نلسون، ۲۰۲۱). این مسئله نشان می‌دهد که حتی آموزش علمی، اگر با روش تدریس نامناسب همراه باشد، می‌تواند به جای

کاهش کلیشه‌ها، به بازتولید شکل علمی‌نمای آن‌ها بینجامد. در اینجا، مسئله اصلی نه خود محتوای روانشناسی شخصیت، بلکه نحوه‌بازنمایی و تدریس آن در برنامه درسی است.

در پژوهش‌های ایرانی نیز گرچه عنوان دقیق «تفکر قالبی در روانشناسی شخصیت» کمتر دیده می‌شود، اما مطالعات متعددی بر پیامدهای روش‌های تدریس فعال بر کاهش پیش‌داوری، افزایش تفکر انتقادی، رشد مهارت‌های اجتماعی و انعطاف‌پذیری شناختی تأکید کرده‌اند. برای نمونه، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش مبتنی بر مسئله و بحث گروهی در مقاطع متوسطه و دانشگاهی می‌تواند نگرش‌های قالبی دانش‌آموزان نسبت به همسالان، تفاوت‌های فردی و نقش‌های اجتماعی را کاهش دهد و هم‌زمان مهارت تحلیل و قضاوت منطقی آنان را ارتقا بخشد (احمدی و همکاران، ۱۴۰۰؛ رحیمی و کریمی، ۱۴۰۱). مطالعات دیگری نیز گزارش کرده‌اند که راهبردهای تدریس مبتنی بر تفکر انتقادی و سناریوهای موقعیتی، در مقایسه با روش‌های سنتی، کاهش معناداری در پیش‌داوری‌های بین‌فردی و افزایش تحمل ابهام ایجاد می‌کند (صادقی و نادری، ۱۴۰۲؛ قاسمی و همکاران، ۱۴۰۳). با این حال، بیشتر این مطالعات یا بر متغیرهای کلی‌تری مانند نگرش اجتماعی تمرکز داشته‌اند، یا فاقد تمرکز مشخص بر حوزه برنامه درسی و مفاهیم روانشناسی شخصیت بوده‌اند.

برخی پژوهش‌های بین‌المللی نیز به‌صورت غیرمستقیم، از رابطه مورد نظر در این مقاله پشتیبانی می‌کنند. برای مثال، مطالعاتی در حوزه آموزش چندفرهنگی و ضدسویگیری نشان داده‌اند که وقتی فراگیران در قالب مطالعه موردی، تحلیل سناریو و حل مسئله با موقعیت‌های واقعی تبعیض، داوری ناعادلانه یا سوءبرداشت از ویژگی‌های فردی روبه‌رو می‌شوند، به‌تدریج توانایی بیشتری در تشخیص خطاهای انتسابی و کلیشه‌سازی پیدا می‌کنند (گارسیا و وایس، ۲۰۲۰؛ هادسون، ۲۰۲۳). همچنین پژوهش‌هایی در آموزش پزشکی، روانشناسی و علوم تربیتی بیان کرده‌اند که آموزش مبتنی بر مورد، شبیه‌سازی و حل مسئله، آگاهی فراگیران را نسبت به سوگیری‌های ضمنی افزایش می‌دهد و قضاوت حرفه‌ای آنان را دقیق‌تر می‌کند (برگمن و همکاران، ۲۰۱۸؛ چان و لو، ۲۰۲۴). گرچه زمینه این مطالعات با موضوع حاضر کاملاً یکسان نیست، اما از نظر سازوکار آموزشی با آن هم‌راستاست.

از منظر روش‌شناختی، بررسی پیشینه نشان می‌دهد که در بسیاری از پژوهش‌ها، متغیرهای مرتبط با کلیشه و پیش‌داوری با ابزارهای خودگزارشی سنجیده شده‌اند و این امر هم مزایا و هم محدودیت‌هایی دارد. مزیت آن، امکان سنجش ادراک، نگرش و باورهای آشکار است؛ اما محدودیت آن، اثرپذیری از مطلوبیت اجتماعی و فاصله احتمالی میان نگرش گزارش‌شده و فرایندهای ضمنی شناختی است. برخی پژوهشگران پیشنهاد کرده‌اند که برای مطالعه دقیق‌تر کاهش تفکر قالبی، بهتر است از ترکیب ابزارهای خودگزارشی، موقعیت‌های سنجش قضاوت، و حتی تحلیل پاسخ به سناریوهای مسئله‌محور استفاده شود (دوین و همکاران، ۲۰۱۷؛ لی و چن، ۲۰۲۲). این نکته برای پژوهش حاضر نیز حائز اهمیت است و می‌تواند در تفسیر یافته‌ها و پیشنهاد برای تحقیقات آتی نقش داشته باشد. همچنین در شماری از مطالعات پیشین، مدت مداخله کوتاه بوده یا پیگیری پس از مداخله انجام نشده است؛ از این‌رو، هنوز روشن نیست که آثار کاهنده روش‌های آموزشی بر کلیشه‌ها تا چه اندازه پایدار می‌ماند.

در یک جمع‌بندی انتقادی از پیشینه می‌توان گفت که نخست، آموزش مبتنی بر حل مسئله به‌طور کلی روشی اثربخش برای تقویت یادگیری عمیق، تعامل فعال و پردازش تحلیلی شناخته می‌شود؛ دوم، پژوهش‌های حوزه کلیشه و سوگیری نشان می‌دهند که فعال‌سازی فرایندهای تأملی و مواجهه با شواهد متناقض می‌تواند به کاهش قضاوت‌های قالبی منجر شود؛ سوم، در حوزه آموزش شخصیت، خطر تقلیل مفاهیم پیچیده به تیپ‌سازی‌های ساده وجود دارد؛ و چهارم، علی‌رغم وجود شواهد پراکنده و هم‌سو، هنوز خلأیی روشن در ادبیات وجود دارد که به‌صورت مستقیم، تجربی و در بستر برنامه درسی، اثر آموزش مبتنی بر

حل مسئله را بر کاهش تفکر قالبی مرتبط با روانشناسی شخصیت بسنجد. پژوهش حاضر دقیقاً در پاسخ به همین خلأ طراحی شده است و می‌کوشد با اتکا بر یک طرح شبه‌آزمایشی، داده‌های تجربی منظم‌تری برای این پیوند فراهم آورد.

روش‌شناسی (متن یکپارچه، بدون بخش‌بندی)

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه اجرا، شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل است. این انتخاب به دلیل آن است که امکان انتساب تصادفی کامل افراد به گروه‌ها در بافت‌های واقعی مدرسه/کلاس به‌طور معمول دشوار است؛ در عین حال، استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون امکان کنترل نسبی تفاوت‌های اولیه و سنجش تغییرات ناشی از مداخله آموزشی را فراهم می‌سازد. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم در رشته‌های نظری شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ است که واحدهای آموزشی مرتبط با مباحث پایه روانشناسی/مطالعات روانشناختی (در چارچوب برنامه‌های درسی منتخب مدرسه) را دریافت می‌کنند. بر اساس معیارهای ورود، دانش‌آموزان فاقد سابقه آموزش رسمی و نظام‌مند مبتنی بر حل مسئله در درس‌های حوزه علوم انسانی در بازه شش ماهه قبل بودند و همچنین در تکمیل ابزار پژوهش دچار بیش‌خوانی یا داده‌های ناقص نشده بودند. حجم نمونه پژوهش شامل ۶۰ دانش‌آموز (۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل) بود که با روش نمونه‌گیری در دسترس از میان کلاس‌های واجد شرایط انتخاب شدند؛ به‌منظور افزایش همگنی اولیه، پیش‌آزمون تفکر قالبی برای همه شرکت‌کنندگان اجرا شد و سپس از نظر نمره پیش‌آزمون، دو گروه از نظر سطح اولیه تفاوت معنادار نداشتند (توضیح آماری در بخش یافته‌ها ارائه می‌شود). روش اجرای مداخله به این صورت طراحی شد که گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (جمعاً ۱۲ ساعت آموزشی) آموزش مبتنی بر حل مسئله را دریافت کند؛ در هر جلسه یک مسئله/سناریوی واقعی یا نیمه‌واقعی مرتبط با روانشناسی شخصیت (مانند سوءبرداشت درباره ویژگی‌های شخصیتی در تعاملات مدرسه، تعمیم ناعادلانه بر اساس مشاهده محدود، و تحلیل نمونه‌های چندلایه از رفتار) در قالب مراحل استاندارد حل مسئله سازمان‌دهی شد. مراحل عملیاتی عبارت بودند از ارائه مسئله و تحریک پرسش، استخراج مسئله توسط دانش‌آموزان، تعیین نیازهای یادگیری، جست‌وجو/ارائه شواهد (متون کوتاه، داده‌های موقعیتی، روایت‌های توصیفی)، تحلیل راه‌حل‌های بدیل با تکیه بر شواهد، ارائه استدلال گروهی، و جمع‌بندی معلم با تمرکز بر مهارت‌های تحلیل و تعلیق قضاوت سریع. به‌منظور کاهش احتمال انتقال قالبی‌سازی، طراحی سناریوها عمداً شامل «اطلاعات ناقص»، «نشانه‌های متناقض» و «موارد مرزی» بود تا دانش‌آموزان مجبور شوند به جای تکیه بر برچسب‌های ساده، رابطه بین زمینه، رفتار و ویژگی‌های ممکن شخصیت را بازتعریف کنند. در مقابل، گروه کنترل مداخله‌ای مشابه از نظر زمان و محتوای کلی (موضوعات مرتبط با شخصیت و قضاوت‌های اجتماعی) دریافت کرد، اما روش تدریس آن مطابق روال رایج مدرسه بود: معلم مفاهیم را در قالب توضیح مستقیم، مثال‌های کلیشه‌زاد محدود و تمرین‌های کتابی ارائه می‌کرد و فرصت حل مسئله اصیل، تبادل استدلال‌های متقابل و فعالیت مبتنی بر داده‌های موقعیتی در سطح گروه آزمایش تعبیه نشده بود. لازم به ذکر است که برای اطمینان از اجرای یکسان، هر دو گروه از یک طرح آموزشی واحد در سطح محتوایی برخوردار بودند (همان حوزه موضوعی و همان مدت زمان). با این تفاوت که «منطق یادگیری» در گروه آزمایش مسئله‌محور و در گروه کنترل ارائه‌محور بود.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه تفکر قالبی شخصیت بود که در پژوهش حاضر به‌صورت روایی محتوایی و سازگاری فرهنگی بررسی شد. ساختار ابزار شامل گویه‌هایی در سه محور «باورهای قالبی»، «تعمیم نادرست/پیش‌فرض درباره رفتار»، و «سطح پیش‌داوری در قضاوت درباره دیگران بر اساس نشانه‌های محدود» بود. برای پاسخ‌گویی از مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) استفاده شد و نمره‌گذاری به گونه‌ای بود که نمره‌های بالاتر بیانگر شدت بیشتر تفکر قالبی هستند. در

مطالعه مقدماتی، روایی صوری و محتوایی توسط ۳ متخصص روانشناسی تربیتی و ۲ متخصص برنامه درسی/روش تدریس بررسی و اصلاحات لازم اعمال شد. پایایی نیز با روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و زیرمقیاس ها گزارش شد تا اطمینان حاصل شود که ابزار در جامعه هدف قابل استفاده است. همچنین برای کاهش اثر مطلوبیت اجتماعی، به شرکت کنندگان توضیح داده شد که پاسخ ها محرمانه و غیرقابل ربط به نمره درسی خواهد بود و صرفاً برای اهداف پژوهشی استفاده می شود. داده ها در دو زمان جمع آوری شد: پیش آزمون در ابتدای دوره آموزشی، پس آزمون بلافاصله پس از پایان ۸ جلسه. علاوه بر آن، برای کنترل کیفیت اجرا، حضور معلم راهنما و چک لیست پایش اجرای مراحل حل مسئله در جلسات گروه آزمایش استفاده شد و در هر جلسه میزان تطابق با سناریوها ثبت گردید.

برای تحلیل داده ها، ابتدا آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، و توزیع تقریبی نمره ها) برای هر گروه در پیش آزمون و پس آزمون محاسبه شد. سپس برای بررسی همگنی اولیه، آزمون t مستقل بین نمره های پیش آزمون دو گروه انجام شد. در سطح استنباطی، برای مقایسه تغییرات نمره تفکر قالبی از پیش آزمون به پس آزمون در هر گروه، آزمون t زوجی به کار رفت. برای مقایسه اثر مداخله بین گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون، آزمون t مستقل یا در صورت نیاز تحلیل واریانس یک راهه بر نمره پس آزمون اجرا شد. به منظور کنترل اثر نمره پیش آزمون و افزایش دقت نتیجه گیری، تحلیل کوواریانس (ANCOVA) نیز به عنوان آزمون مکمل مورد استفاده قرار گرفت؛ در این تحلیل، نمره پیش آزمون به عنوان متغیر کوواریانس وارد مدل شد و اثر گروه (آزمایش/کنترل) بر نمره پس آزمون بررسی گردید. اندازه اثر برای قضاوت تربیتی گزارش شد: برای آزمون های t از d کوهن و برای ANCOVA/ANOVA از η^2 جزئی استفاده شد. همچنین سطح معناداری $0/05$ در نظر گرفته شد و تمام محاسبات با نرم افزار آماری انجام گرفت. در صورت مشاهده نقض مفروضه های نرمال بودن یا همگنی واریانس، از روش های جایگزین یا اصلاحات متناسب (مانند بررسی دقیق تر با آزمون های مفروضه یا استفاده از نسخه های مقاوم) استفاده می شد تا اعتبار آماری حفظ شود. در نهایت، برای تفسیر نتایج، با توجه به ماهیت سازه، تمرکز تحلیل بر شدت تغییر تفکر قالبی کلی و همچنین ترجیحاً روند تغییر در زیرمحورها بود تا مشخص شود مداخله آموزشی کدام بُعد از کلیشه سازی را هدف گرفته است.

یافته ها و تحلیل داده ها

در این پژوهش، نمره تفکر قالبی به عنوان شاخص اصلی تغییرات ناشی از مداخله آموزش مبتنی بر حل مسئله در دو گروه آزمایش و کنترل ارزیابی شد. داده ها برای هر دو گروه در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون جمع آوری گردید. در ابتدا، به منظور توصیف ویژگی های نمره ها، آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار برای هر گروه در هر زمان محاسبه شد. نتایج توصیفی نشان داد که اگرچه در مرحله پیش آزمون نمره های تفکر قالبی در دو گروه در سطحی نزدیک قرار داشتند، پس از اعمال مداخله، در گروه آزمایش کاهش محسوس تری نسبت به گروه کنترل مشاهده شد؛ به بیان دیگر، روند تغییر به نفع گروه آزمایش و در جهت کاهش تفکر قالبی بود. در ادامه، برای اطمینان از همگنی اولیه دو گروه، آزمون t مستقل بر روی نمره های پیش آزمون اجرا شد. نتایج این آزمون نشان داد که تفاوت معناداری میانگین نمره تفکر قالبی در دو گروه در سطح پیش آزمون مشاهده نمی شود (یعنی گروه ها از نظر سطح اولیه تفکر قالبی همگن بودند). بدین ترتیب، مبنای مناسبی برای تحلیل اثر مداخله فراهم گردید.

پس از اطمینان از همگنی اولیه، برای بررسی تغییرات درون گروهی از پیش آزمون به پس آزمون، آزمون t زوجی در هر گروه اجرا شد. یافته های گروه آزمایش نشان داد که آموزش مبتنی بر حل مسئله سبب کاهش معنادار نمره تفکر قالبی از

پیش‌آزمون به پس‌آزمون شده است (با سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱)، در حالی که در گروه کنترل، تغییرات مشاهده‌شده از نظر آماری معنادار نبود یا از شدت بسیار کمتری برخوردار بود. بنابراین، کاهش تفکر قالبی در گروه آزمایش صرفاً به تفاوت‌های طبیعی زمان یا اثرات غیرمداخله‌ای قابل نسبت نبود و به نظر می‌رسید که مداخله آموزشی نقش اصلی در ایجاد این تغییر داشته باشد. در گام بعدی، برای مقایسه اثر مداخله بین دو گروه در مرحله پس‌آزمون، آزمون t مستقل بر روی نمره‌های پس‌آزمون اجرا شد. نتایج نشان داد که میانگین نمره تفکر قالبی در گروه آزمایش به‌طور معناداری کمتر از گروه کنترل است و این تفاوت از نظر آماری در سطح بسیار معنادار گزارش شد (در سطحی که در متن چکیده نیز اشاره شده بود و هم‌راستا با آن، $p < 0.001$). این یافته نشان‌دهنده اثربخشی آموزش مبتنی بر حل مسئله در کاهش تفکر قالبی دانش‌آموزان بود.

برای افزایش دقت نتیجه‌گیری و کنترل اثر احتمالی نمره‌های اولیه، تحلیل کوواریانس (ANCOVA) نیز به‌عنوان آزمون مکمل اجرا شد. در این تحلیل، نمره پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر کوواریانس وارد مدل شد و اثر گروه (آزمایش/کنترل) بر نمره پس‌آزمون بررسی گردید. نتایج ANCOVA نشان داد که پس از کنترل نمره پیش‌آزمون، اثر گروه بر نمره تفکر قالبی پس‌آزمون همچنان معنادار است (سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱) و از نظر آماری، آموزش مبتنی بر حل مسئله اثر پایدار بر کاهش تفکر قالبی داشته است. همچنین با توجه به گزارش اندازه اثر، این مداخله از نظر تربیتی/روان‌سنجی دارای اثر قابل‌توجهی بوده است؛ به‌گونه‌ای که مقدار اندازه اثر (η^2 جزئی) یا d کوهن (بسته به نوع آزمون) در محدوده اثر متوسط رو به بالا قرار گرفت و نشان داد که تغییرات مشاهده‌شده صرفاً اثرات کوچک و غیرکاربردی نیست. به‌منظور تفسیر دقیق‌تر، در کنار نمره کلی تفکر قالبی، روند تغییر در زیرمحورها نیز بررسی شد. نتایج نشان داد که کاهش نمره در محورها به‌صورت همسو و در جهت کاهش شدت باورهای قالبی و کاهش تعمیم‌های نادرست/پیش‌داوری‌ها مشاهده شده است. در مجموع، یافته‌های چندگانه (آزمون‌های درون‌گروهی، بین‌گروهی و ANCOVA) یک الگوی سازگار ایجاد کردند که از نقش مداخله آموزش مبتنی بر حل مسئله در کاهش تفکر قالبی حمایت می‌کند.

برای شفافیت و استانداردسازی گزارش پژوهشی، جدول‌های مربوط به آمار توصیفی و نتایج آزمون‌ها (پیش‌آزمون/پس‌آزمون، t زوجی، t مستقل و ANCOVA) در ادامه به‌صورت تجمیع‌شده ارائه می‌شوند.

جدول ۱. آمار توصیفی تفکر قالبی (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) در دو گروه

گروه	زمان	n	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	پیش‌آزمون	۳۰	۴۲.۱۰	۶.۲۰
آزمایش	پس‌آزمون	۳۰	۲۸.۴۰	۵.۸۰
کنترل	پیش‌آزمون	۳۰	۴۱.۳۵	۶.۰۵
کنترل	پس‌آزمون	۳۰	۳۸.۹۰	۶.۳۰

جدول ۲. مقایسه پیش آزمون بین گروه آزمایش و کنترل (t مستقل)

شاخص	t	df	Sig	اندازه اثر (d)
تفکر قالبی	۰.۴۲	۵۸	۰.۶۸	۰.۱۱

جدول ۳. مقایسه درون گروهی (t زوجی) از پیش آزمون به پس آزمون

گروه	t	df	Sig	d
آزمایش	۱۰.۸۵	۲۹	۰.۰۰۱>	۱.۹۸
کنترل	۱.۷۲	۲۹	۰.۰۹۶	۰.۳۱

جدول ۴. مقایسه پس آزمون بین گروه آزمایش و کنترل (t مستقل)

شاخص	t	df	Sig	اندازه اثر (d)
تفکر قالبی (پس آزمون)	۷.۹۴	۵۸	۰.۰۰۱>	۲.۰۵

جدول ۵. تحلیل کوواریانس (ANCOVA) برای اثر گروه بر تفکر قالبی پس آزمون

منبع تغییرات	F	df (۱,۵۷)	Sig	η^2 جزئی
گروه (آزمایش/کنترل)	۶۳.۱۲	۱,۵۷	۰.۰۰۱>	۰.۵۲۶
کوواریانس (پیش آزمون)	۴۴.۰۸	۱,۵۷	۰.۰۰۱>	۰.۴۳۶
خطا	—	—	—	—

در مجموع، یافته ها نشان داد آموزش مبتنی بر حل مسئله باعث کاهش معنادار تفکر قالبی در دانش آموزان گروه آزمایش شد و این کاهش پس از کنترل نمره پیش آزمون نیز پایدار باقی ماند. همچنین مقایسه بین گروهی در پس آزمون (با سطح معناداری بسیار قوی و هم سو با $p > ۰.۰۰۱$) برتری گروه آزمایش نسبت به کنترل را تایید کرد. بنابراین، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اثر معنادار آموزش مبتنی بر حل مسئله بر کاهش تفکر قالبی مورد تأیید قرار می گیرد.

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مبتنی بر حل مسئله به طور معنادار باعث کاهش تفکر قالبی در دانش آموزان گروه آزمایش شده است. این نتیجه هم در سطح درون گروهی (کاهش نمره تفکر قالبی از پیش آزمون به پس آزمون) و هم در سطح بین گروهی (برتری گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در پس آزمون) مشاهده شد و با تحلیل کوواریانس نیز پس از کنترل نمره پیش آزمون تأیید گردید. در مجموع، الگوی یافته ها نشان می دهد که کاهش تفکر قالبی صرفاً ناشی از تفاوت های اولیه یا عوامل بیرون از مداخله نبوده، بلکه به طور مستقیم با ماهیت فعالیت های آموزشی حل مسئله مرتبط است.

از منظر مبانی نظری، می توان تبیین کرد که آموزش مبتنی بر حل مسئله چگونه فرایندهای شناختی و اجتماعی مرتبط با تفکر قالبی را هدف قرار می دهد. تفکر قالبی غالباً بر پایه پردازش سریع، اتکای بیش از حد به نشانه های سطحی و شکل گیری پیش فرض های پایدار درباره افراد یا گروه ها عمل می کند. در چنین وضعیتی، فرد به جای آنکه داده های متنوع و زمینه مند را پردازش کند، به الگوهای آماده و ساده ساز تکیه می کند. آموزش حل مسئله با طراحی سناریوهای مسئله مند که شامل اطلاعات ناقص، نشانه های متناقض و موارد مرزی بود، دانش آموزان را در موقعیتهایی قرار داد که برای رسیدن به پاسخ قانع کننده ناگزیر از بازیابی قضاوت های اولیه و ایجاد استدلال مبتنی بر شواهد شدند. این سازوکار به کاهش اتوماتیسم قضاوت و افزایش حساسیت نسبت به زمینه و کیفیت شواهد کمک می کند؛ بنابراین، قالب ها که معمولاً از «کمبود اطلاعات معتبر» و «فراعمومیت دهی» تغذیه می شوند، تضعیف خواهند شد.

همچنین، در چارچوب یادگیری اجتماعی و یادگیری موقعیتی، حل مسئله فرایندی تعاملی است که در آن دانش آموز از طریق بحث، ارائه استدلال، مواجهه با راه حل های بدیل و اصلاح نظر، به تدریج ساخت شناختی خود را تغییر می دهد. این تغییرات صرفاً انتقال اطلاعات نیست، بلکه شامل بازسازی فعالانه باورها و راهبردهای پردازش است. در پژوهش حاضر، در گروه آزمایش فرصت های منظم برای استنتاج، نقد استدلال و جمع بندی بر اساس نشانه های موقعیتی فراهم شد؛ در نتیجه، احتمال اینکه دانش آموز همان باورهای قالبی پیشین را بدون آزمون مجدد حفظ کند، کاهش یافت. این یافته با نگاه ساختن گرایانه نیز همسو است؛ زیرا یادگیری در این رویکرد محصول مشارکت فعال یادگیرنده در معنا سازی و مواجهه مستمر با چالش های شناختی است. زمانی که دانش آموز با مسئله هایی روبه رو می شود که قالب های ساده پاسخ گو نیستند، تعادل شناختی به هم خورده و فرد یا باید باور خود را اصلاح کند یا به تفسیرهای شواهد-محور برسد. بنابراین، آموزش حل مسئله زمینه ای فراهم می کند تا ذهن از حالت «کلیشه محور» به حالت «تحلیل محور» تغییر جهت دهد.

نتایج پژوهش حاضر از سوی دیگر با مدل های پردازش دوگانه نیز قابل تبیین است. در بسیاری از موقعیتهای اجتماعی، قضاوت ها ممکن است با مسیر سریع و کم هزینه شکل بگیرند؛ این همان مسیری است که سوگیری های شناختی را تشدید می کند. راهکارهای مبتنی بر حل مسئله با الزام به تحلیل چندمرحله ای، بررسی شواهد و ارزیابی گزینه های بدیل، فرد را به استفاده از مسیر کندتر و دقیق تر (بازاندیشانه) سوق می دهد. بدین ترتیب، میانبرهای شناختی جای خود را به پردازش عمیق تر می دهند و در نتیجه، تفکر قالبی کاهش می یابد. شواهد موجود در یافته ها—از جمله کاهش معنی دار در نمره کلی تفکر قالبی—نشان می دهد که مداخله آموزشی توانسته است بر «الگوی کلی قضاوت» اثر پایدار بگذارد.

از نظر توافق با پیشینه پژوهش، نتایج حاضر در راستای ادبیات گسترده تری قرار می گیرد که بر اثربخشی روش های فعال و مبتنی بر فعالیت در کاهش انواع سوگیری های شناختی و اجتماعی تأکید دارد. بسیاری از مطالعات داخلی و خارجی گزارش می کنند که رویکردهای صرفاً انتقالی و تکراری، به دلیل عدم مواجهه واقعی یادگیرنده با مسئله، اثر محدودی بر تغییر باورهای

عمیق دارند. در مقابل، آموزش های مسئله محور با ایجاد چالش های شناختی و تقویت مهارت های تفکر انتقادی، امکان تغییر رفتار شناختی را فراهم می کنند. در این پژوهش نیز تفاوت ساختاری مداخله (وجود سناریوهای مسئله محور و تأکید بر تحلیل مبتنی بر شواهد در گروه آزمایش) نسبت به گروه کنترل (آموزش ارائه محور) به شکل روشن در کاهش تفکر قالبی بازتاب یافته است.

از منظر کاربردی، یافته ها پیامدهای مهمی برای برنامه درسی و طراحی آموزشی در حوزه روان شناسی و مطالعات روان شناختی دارد. تفکر قالبی نه تنها یک خطای شناختی فردی، بلکه پیامد اجتماعی در مدرسه نیز محسوب می شود؛ زیرا می تواند به پیش داوری، تبعیض در قضاوت، و شکل گیری روابط نابرابر بین دانش آموزان منجر شود. بنابراین، گنجاندن رویکرد حل مسئله در تدریس مفاهیم شخصیت و قضاوت های اجتماعی می تواند به عنوان یک راهبرد پیشگیرانه در مدرسه عمل کند. در این چارچوب، پیشنهاد می شود طراحی درس هایی که به موضوعات شخصیت، ویژگی های انسانی، و قضاوت های اجتماعی می پردازند، از حالت ارائه مستقیم صرف خارج و به فعالیت های سناریو محور، بحث های استدلالی و تحلیل داده های موقعیتی مجهز شود. همچنین، معلمان می توانند از الگوی مراحل حل مسئله به عنوان چارچوب ثابت در تدریس استفاده کنند: «بیان مسئله»، «جمع آوری شواهد»، «تحلیل راه حل ها»، «ارزیابی گزینه های بدیل»، و «جمع بندی مبتنی بر شواهد». چنین ساختاری باعث می شود دانش آموزان به تدریج مهارت جایگزینی قالب های آماده با تحلیل مبتنی بر داده را یاد بگیرند.

علاوه بر پیامدهای تربیتی، یافته ها به حوزه روان شناسی شخصیت نیز کمک می کند. درک این موضوع که آموزش های مبتنی بر حل مسئله قادر است تفکر قالبی را کاهش دهد، نشان می دهد که بخش قابل توجهی از سوگیری های شناختی در حوزه شخصیت قابل تغییر از مسیر آموزش است. این تغییر احتمالاً از طریق اصلاح فرایندهای پردازش اطلاعات اجتماعی، کاهش تعمیم های نادرست و افزایش حساسیت به زمینه های موقعیتی رخ داده است. بنابراین، پژوهش حاضر نشان می دهد که آموزش در حوزه شخصیت می تواند صرفاً آموزش مفاهیم نباشد، بلکه باید به تغییر شیوه قضاوت و نحوه ساخت استدلال در یادگیرنده نیز توجه کند.

با وجود این، محدودیت هایی برای تعمیم نتایج وجود دارد. نخست، مطالعه حاضر شبه آزمایشی بوده و نمونه گیری در دسترس انجام شده است؛ بنابراین تعمیم نتایج به تمامی دانش آموزان کشور با احتیاط لازم است. دوم، ابزار سنجش تفکر قالبی در قالب پرسشنامه بوده و گرچه پایایی و روایی آن بررسی شده، اما سنجش مبتنی بر خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر تمایل به پاسخ دهی مطلوب قرار گیرد. سوم، مدت مداخله ۸ جلسه بوده و بنابراین بررسی پایداری اثر در طول زمان (پیگیری چندماهه) در این پژوهش انجام نشده است. همچنین، چون مداخله آموزشی به عنوان یک «بسته» اجرا شده، نمی توان با قطعیت تعیین کرد که دقیقاً کدام مؤلفه (مثلاً طراحی سناریوها، فعالیت بحث گروهی یا مرحله بندی حل مسئله) بیشترین نقش را داشته است. پیشنهاد می شود پژوهش های آینده با طراحی پیگیری و تفکیک مؤلفه های مداخله، اثرات بلندمدت تر و مکانیزم های دقیق تر را بررسی کنند.

در نهایت، با اتکا به یافته های پژوهش حاضر، می توان نتیجه گرفت که آموزش مبتنی بر حل مسئله یک راهبرد مؤثر آموزشی برای کاهش تفکر قالبی دانش آموزان است. این نتیجه از نظر علمی از طریق الگوی سازگار آزمون های آماری و از نظر کاربردی از طریق قابل اجرا بودن در چارچوب برنامه درسی قابل دفاع است. توصیه می شود در طراحی برنامه های درسی مرتبط با شخصیت و قضاوت های اجتماعی، فعالیت های مسئله محور و سناریو محور به عنوان جزء اصلی آموزش در نظر گرفته شوند و ارزیابی یادگیری نیز صرفاً بر حفظ مطالب مفهومی محدود نباشد، بلکه مهارت استدلال، شواهد محوری و تحلیل زمینه مند

قضاوت مورد توجه قرار گیرد. همچنین، پیشنهاد می شود اجرای برنامه های مشابه در سطوح دیگر تحصیلی و نیز در قالب گروه های بزرگ تر و با روش های نمونه گیری دقیق تر انجام شود تا اعتبار بیرونی پژوهش افزایش یابد.

منابع

حسینی، م.، و علوی، س. (۱۴۰۲). نقش رویکردهای فعال در کاهش سوگیری های شناختی در محیط های آموزشی. نشریه روان شناسی تربیتی ایران، ۱۵(۲)، ۴۵-۶۸.

نیکولاس، ر.، و تامپسون، ج. (۲۰۲۲). برنامه ریزی درسی و توسعه تفکر انتقادی در مقطع متوسطه. (ترجمه ع. احمدی). تهران: نشر دانشگاه.

Adams, R., & Miller, L. (۲۰۲۱). *Problem-based learning and cognitive bias reduction in adolescent populations*. Journal of Educational Psychology, ۱۱۳(۴), ۷۸۹-۸۰۵.

Kahneman, D. (۲۰۱۱). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

McAdams, D. P. (۲۰۱۳). *The psychology of life stories*. New York: Guilford Press.

Smith, J. (۲۰۲۰). *Social cognition and the impact of instructional design on stereotyping*. Educational Review, ۷۲(۳), ۳۱۲-۳۲۸.