شناسایی موانع خانوادگی مؤثر بر پرسشگری دانش‌آموزان دوره ابتدایی

علی حیاتی[۱]
دکتر علیرضا عصاره[۲]
دکتر منیژه ذکریایی[۳]
رقیه حیدری[۴]
علی حیدری[۵]

چکیده

پرسشگری کودکان سرآغاز آگاهی و تفکر می‌باشد که خانواده در آن نقش اساسی دارد. نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به این مسأله، موجب سرکوب حس پرسشگری کودکان می‌شود. هدف از این پژوهش، شناسایی موانع خانوادگی مؤثر بر پرسشگری دانش‌آموزان دوره ابتدایی بود. مطالعه حاضر، مطالعه‌ای توصیفی- تحلیلی است که با رویکرد اکتشافی اجرا شده است. برای گردآوری داده‌ها، نمونه‌ای به حجم ۴۲۷ نفر از میان جامعه آماری ۱۵۶۹۶ نفری دانش آموزان پایه ششم ابتدایی استان قم با استفاده از جدول کرجسی- مورگان و با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله ای انتخاب شده است. ابزار پژوهش پرسشنامهٔ محقق‌ساخته است. برای بررسی روایی ابزار، پرسشنامه‌ها در اختیار اساتید دانشگاه و کارشناسان مرتبط قرار داده شد. پس از انجام دادن تغییرات و اصلاحات پیشنهادی، روایی ابزار مذکور تأیید شد و پایایی آن نیز با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد. داده‌های پژوهش با نرم افزار SPSS و روش تحلیل عاملی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان دادند که عامل «عدم تشویق فرزندان برای پرسیدن سؤال و همراهی نکردن آنان در مسائل علمی» با بار عاملی ۲/۹۶۴ و واریانس تبیینی ۱۹/۴۲۹درصد، در اولویت اول و «سخت‌گیری و کنترل شدید فعالیتهای فرزندان در منزل» با بار عاملی ۰/۷۵۵ و ۶/۰۸۶ درصد واریانس تبیینی در اولویت آخر قرار گرفته است. به‌طورکلی نتایج حاصل از مطالعه نشان داد که خانواده به مثابه مرکز اصلی اندیشه، تفکر و پرسشگری کودکان نتوانسته است کارکرد و نقش اصلی خود را ایفا کند.

کلیدواژگان: موانع خانوادگی، پرسشگری دانش آموزان، دوره ابتدایی

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۱/۶ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۰/۲۵

۱. دانشجوی دکتری جامعه شناسی، مدرس دانشگاه علمی– کاربردی واحد بهزیستی زنجان، ایران(نویسنده مسئول)Haiati2812@yahoo.com
۲. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران alireza_assareh@yahoo.com
۳. استادیار علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران manjihzakaryaei@yahoo.com
۴. دانشجوی دکتری جغرافیا و برنامه‌ریزی شهری، دانشگاه پیام نور تهران، ایران hroghaye@ymail.com
۵. دانشجوی دکتری جامعه شناسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان قم، ایران heydari.a1358@gmail.com

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

مقدمه

مهم‌ترین شکل تعامل انسانی، ارتباطی است که بر پایهٔ پرسش و پاسخ پی‌ریزی شود. لذا پرسشگری به مثابهٔ یک مهارت، در همهٔ سطوح تعامل اجتماعی مورد نیاز است و عنصری کلیدی در فرایند یادگیری به شمار می‌رود(جعفری و لیاقت‌دار، ۱۳۹۲) و از جمله مهارتهای مؤثری است که راه به پاسخ و یقین می‌برد و نهادینه کردن این رسم نیکو، به معنای دستگیری مخاطبان برای رسیدن به سرمنزل مقصود در جاده تعلیم و تربیت است(یعقوبی، ۱۳۸۸). از این‌رو، هنر پرسشگری به منزلهٔ مؤثرترین ابزار در عرصه تربیت مورد توجه است. اگر پرسش به صورت مناسب و در زمان مناسب مطرح شود، می‌تواند در همه جا، برای همهٔ موقعیتها و انواع یادگیریها مفید واقع شود(سجادیه و طوسیان خلیل‌آباد، ۱۳۹۵). در کودکان پرسش کردن آغاز تفکر و آگاهی است. بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت عقیده دارند پرسش خوب و درست، نصف پاسخ است. برخی نیز معتقدند پایه و اساس هر اکتشاف، یک پرسش اساسی و بنیادی است(یعقوبی،۱۳۸۸). توانایی پرسشگری در انسان از چهارسالگی بروز می‌کند و شیوه‌های مواجهه با پرسشهای کودک روی شخصیت و آینده او تأثیری بسزا دارد(شاه‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۵). در واقع، پرسشگری نقطه آغاز تفکر در کودکان است. کودکان قبل از ورود به مدرسه بسیار کنجکاوند و والدین و اطرافیان را آماج پرسشهای پی‌درپی دربارهٔ موضوعهای گوناگون قرار می‌دهند. با ورود به مدرسه ممکن است فضا و شیوه‌های آموزشی مدارس قدرت پرسشگری دانش‌آموزان را افزایش یا کاهش دهند. با توجه به اهمیت و ضرورت پرسش در فرایند یاددهی-یادگیری، باید به تقویت روحیه پرسشگری در دانش آموزان توجه شود(دهقانی و همکاران، ۱۳۹۵). توجه به بُعد پرسشگری، درگیرکردن ذهن با پرسشها و بحث و گفتگو درباره آنها نقطهٔ آغاز تفکر در دانش‌آموزان است (شاه‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۵)، زیرا پرسشهای مفید و مؤثر سبب تغییر در نحوهٔ تفکر و ایده‌های دانش‌آموزان می‌شود(جوادی‌ممتاز و همکاران، ۱۳۹۵).

در سالهای اخیر در مورد اینکه پرسشگری دانش آموزان نقشی اساسی در یادگیری دارد، تأکید بسیار شده است و پرسشها عاملی ضروری برای فعالیتهای استدلالی و تفکر منطقی(چین و آزبورن[1]، ۲۰۰۸) و آموزش محاوره ای(الکساندر و ولف[2]، ۲۰۰۸) به شمار می‌آیند. پرسشهای دانش‌آموزان مهم‌ترین عامل در فرایند آموزش و یادگیری‌اند (آلمیدا[3]، ۲۰۱۲) و نقشی مهم در

1. Chin & Osborne
2. Alexander & Wolfe
3. Almeida

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

تحریک یادگیری معنادار دارند. در حقیقت برخی مطالعات نشان می‌دهد که تقویت مطرح کردن پرسش مناسب می‌تواند کیفیت آموزش و در نتیجه کیفیت یادگیری را بهبود بخشد(کوچینو[1] و آلمیدا، ۲۰۱۴). همچنین، شواهد نشان می‌دهد که پرسشگری مهم‌ترین روش (فرا)شناختی برای دانش‌آموزان است که یادگیری فعال و ساختار دانش آنها را پشتیبانی می‌کند(وینمن[2]، ۲۰۰۴).

پرسشگری، سابقه ای طولانی در تعلیم و تربیت دارد(استوخوف[3] و همکاران، ۲۰۱۶). مروری بر تاریخ اندیشه و تفکر بشر نشان می‌دهد که پرسشگری همواره به منزلهٔ هسته و عنصر اساسی تفکر و فلسفه‌ورزی، مطرح بوده است تا آنجا که برخی از صاحب‌نظران، کنجکاوی و پرسشگری را جوهره فلسفه‌ورزی می‌دانند. اهمیت پرسشگری در تعلیم و تربیت تا آنجاست که فیشر[4] (۱۳۸۶) معتقد است: «پرسشگری قلب آموزش و یادگیری است». ساراسون[5] (۱۹۹۳) انسان را موجودی ذاتاً پرسش‌کننده معرفی کرده و ناب‌ترین و مهم‌ترین ویژگی او را پرسشگری عنوان کرده است(غریبی، ۱۳۹۰). همچنین، هایدگر پرسش را نقطه آغاز طلب حقیقت می‌داند و معتقد است «پرسش جستجو و طلب است» و بر آن است تا پرسشگری را زنده نگهدارنده جریان تفکر بنامد(سجادیه و طوسیان خلیل‌آباد، ۱۳۹۵).

تحول جاری در آموزش بر اهمیت درگیر ساختن دانش‌آموزان با سؤالهای پی‌درپی تأکید دارد (شاه آبادی و همکاران، ۱۳۹۵). طبق نظر گریسر و الد[6] (۲۰۰۳) سؤالها زمانی پرسیده می‌شوند که افراد با موانعی برای اهداف، وقایع غیر عادی، تناقضها، اختلافها، شکاف و اختلاف واضح در دانش، خشونتهای مورد انتظار و تصمیماتی که به تفکیک پذیری میان موارد مشابه نیاز است، مواجه می‌شوند(گریسر و الد، ۲۰۰۳). لذا، یکی از ویژگیهای مهم انسان و نخستین دلیل پرداختن به اندیشهٔ سؤال- محوری در تعلیم و تربیت، کنجکاوی اوست(غریبی و همکاران،۱۳۹۲). روشهای رایج در آموزشهای کشور معمولاً مانع کنجکاوی و خلاقیت و نقادی است و در برنامه‌های آموزشی فرصتی برای خلاقیت و تفکر انتقادی وجود ندارد. تفکر انتقادی باید از همان کودکی در کانون خانواده به فرد آموزش داده شود و در دوران ابتدایی کامل شود(حنیفی و همکاران، ۱۳۹۱).

آگاهی والدین و معلمان از اثرات سودمند روحیه پرسشگری و نقد کردن مسائل به سبب نفوذ معنوی بیشترشان بر دانش آموزان تأثیری بسیار اساسی در تقویت این مهارت پسندیده دارد. والدین

1. Coutinho
2. Veenman
3. Stokhof
4. Fisher
5. Sarason
6. Graesser & Olde

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

مطلع و آگاه اهمیت پرسشهای کودکان و فرزندان خود را می‌دانند(حنیفی و همکاران، ۱۳۹۱). کودک در خانواده پندارهای اولیه درباره جهان و همچنین شیوه‌های سخن گفتن و هنجارهای اساسی رفتار را فرا می‌گیرد و نگرشها، اخلاق و روحیات خود را شکل می‌دهد(حمیدی و انصاری، ۱۳۹۵). به باور برخی از جامعه‌شناسان مانند هربرت مید(به نقل از وینسنت و تاملینسون، ۲۰۰۰) خانواده نهاد اجتماعی است که نخستین شالوده حیات جمعی به شمار می‌رود(مظاهری و همکاران، ۱۳۹۶) و بی‌شک مهم‌ترین سازمانی است که زمینه‌ساز رشد و رفاه فیزیکی، روانی و اجتماعی فرد است(زارع و همکاران، ۱۳۹۳). افراد شخصیت، هویت و پایه وجودی‌شان را در خانواده کسب می‌کنند و در همان مسیری قرار می‌گیرند که زائیده افکار، خواسته‌ها و هویتشان است (بهزادی و سروقد، ۱۳۹۱). لذا، خانواده نخستین پایه‌گذار شخصیت و ارزشها و معیارهای فکری است که نقشی مؤثر در تعیین سرنوشت و سبک و خط‌مشی زندگی آینده فرد دارد(بیرامی و بهادری خسروشاهی، ۱۳۸۹).

اشتوکهوف[1] و همکاران(۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان "چگونه پرسشگری مؤثر دانش آموزان هدایت می‌شود: مروری بر هدایت معلم در آموزش ابتدایی"، اظهار می‌دارند اگرچه عامل پرسشهای دانش آموزان به طور گسترده مورد تصدیق قرار گرفته، لازم است معلمان مدارس ابتدایی آنها را برای یادگیری مؤثر برنامه درسی و تحصیلی آماده سازند. این بررسی مشخص می‌سازد کدام هدایت و راهنمایی معلم پرسشگری مؤثر دانش آموز را پشتیبانی می‌کند.

دی‌والشه[2](۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان "تفکر انتقادی، پرسشگری و مشارکت دانش آموزان در واحدهای زبان انگلیسی دانشگاه کره"، به این نتیجه رسید که عوامل فرهنگی و نهادی و همچنین محدودیتهای زبان انگلیسی، می‌تواند بر فعالیتهای تفکر انتقادی دانشجویان تأثیرگذار باشد و همچنین دانشجویان کره‌ای می‌توانند بر موانع اجتماعی، فرهنگی غلبه کنند و با موفقیت با همسالان خود در گفتگوهای انتقادی مشارکت کنند. کوچینو و آلمیدا(۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان "تقویت پرسشگری دانش آموزان در فراگیری علوم طبیعی"، به بررسی سؤالهای نوشتاری پرسیده شده از سوی دانش آموزان پایه نهم در سه استراتژی گوناگون ترغیب سؤال به منظور ارزیابی سطح شناختی و عملکرد این سؤالها پرداختند. به این منظور یک تحقیق کیفی انجام گرفت و سؤالهای نوشتاری دانش آموزان در این سه استراتژی گردآوری شدند. ارتباط نزدیکی میان این استراتژیها و سطح شناختی سؤالات دانش‌آموزان یافت نشد. با این وجود درصد سؤالهای پاسخ- بسته در

1. Stokhof
2. DeWaelsche

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

سراسر این سه شیوه کاهش یافت درحالی‌که درصد سؤالهای پاسخ – باز افزایش یافت. لی[1] و همکاران(۲۰۱۰) در تحقیقی با عنوان "تأثیر پرسشهای هدایت‌شده بر مهارتهای تفکر انتقادی و رضایتمندی دانشجویان"، نشان دادند که اگرچه پرسشهای هدایت شده تأثیری مثبت بر تفکر انتقادی دانشجویان داشتند، اما در رضایتمندی آنان تأثیری نداشتند. این یافته‌ها بیانگر این بودند که ایجاد چارچوبی مانند پرسشهای هدایت شده می‌تواند در ارتقای تفکر انتقادی و پرسشگری دانشجویان در محیطهای آموزشی آنلاین مورد استفاده قرار بگیرد و بر دیدگاه آنها نسبت به آموزش تأثیری مثبت داشته باشد. همچنین، در پژوهشی که اعتماد زاده و همکاران (۲۰۱۳) انجام دادند، نقش تکنیک پرسشگری در بهبود مهارتهای تفکر مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که دانش‌آموزانی که طی دو هفته تحت آموزش بوده اند ۱۷٪ رشد و بهبود در مهارت نوشتاری از خود نشان داده‌اند. شاه‌آبادی و همکاران(۱۳۹۵) در مطالعه‌ای به تأثیر قصه‌های قرآنی بر مهارت پرسشگری دانش آموزان پرداختند و نتیجه گرفتند که مهارتهای پرسشگری دانش آموزانی که قصه‌های قرآنی دریافت کرده بودند، به طور معناداری بالاتر از مهارتهای پرسشگری دانش آموزانی بوده که قصه‌های قرآنی را دریافت نکرده‌اند. جوادی‌ممتاز و همکاران(۱۳۹۵) در پژوهشی به مقایسه اثربخشی روش و فن آموزش پرسشگری بر تفکر انتقادی و مهارتهای آن در درس مطالعات اجتماعی دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه پرداختند و نتایج پژوهش آنها نشان داد که گروههای آموزش‌دیده با روش پرسشگری و فن پرسشگری در میانگین نمرات کل تفکر انتقادی عملکردی بهتر نسبت به گروه کنترل داشته‌اند. درحالی‌که گروه آموزش‌دیده با روش پرسشگری در میانگین نمرات کل تفکر انتقادی، عملکردی بهتر نسبت به گروه آموزش‌دیده با فن پرسشگری داشت. به‌علاوه، در مقایسه اثربخشی این دو روش بر میانگین نمرات مهارتهای تفکر انتقادی، میزان تأثیر روش پرسشگری بر میانگین نمرات مهارتهای تحلیل، استنباط، قیاس و استقرا، تفاوتی معنادار با فن پرسشگری نداشت. قدومی‌زاده(۱۳۹۲) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسید که میان الگوهای ارتباطی خانواده با جهت‌گیری مذهبی و گرایش به تفکر انتقادی رابطه وجود دارد. همچنین میان جهت‌گیری مذهبی و گرایش به تفکر انتقادی رابطه وجود دارد، اما واسطه‌گری جهت‌گیری مذهبی در مورد هر یک از ابعاد گرایش به تفکر انتقادی متفاوت است. همچنین میان نمرات دختران و پسران در نمره‌های جهت‌گیری مذهبی و گرایش به تفکر انتقادی تفاوت معنادار مشاهده نشد. زنگنه(۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داد که میان میزان گرایش به تفکر انتقادی در فرزندان

1. Lee

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

گونه‌های متفاوت خانواده تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین تفاوت میان دو گروه پسر و دختر در میزان گرایش به تفکر انتقادی معنادار است. بهزادی و سروقد(۱۳۹۱) مطالعه ای با عنوان "بررسی رابطه انعطاف‌پذیری خانواده و سبکهای هویت با نقش واسطه‌گری گرایش به تفکر انتقادی در دختران نوجوان" انجام دادند و یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که انعطاف‌پذیری خانواده به طور مستقیم و غیرمستقیم بر گرایش به تفکر انتقادی تأثیر داشته است. کیوانی‌هفشجانی(۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی راههای پرورش تفکر و روحیهٔ پرسشگری دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی در منطقه ۱۱ تهران پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان داد که تغییر نگرش تربیتی اولیا از طریق آموزش آنان از سوی معلم و بهره‌گیری معلمان از روش تدریس فعال و ایجاد هماهنگی میان عملکرد معلم و اولیا در ارتباط با دانش آموزان، سبب ایجاد مهارتهایی مثل اعتماد به نفس بالا، صاحب نظر بودن، پیشرفت در درس و تقویت قدرت استدلال و تجزیه و تحلیل شده است. نتایج مطالعه حنیفی و همکاران(۱۳۹۱) نشان داد که برنامه‌های آموزش خانواده بر بهبود تفکر انتقادی و پرسشگری(جست‌وجوگری) و استدلال‌گرایی(ارزشیابی) و خود-تنظیمی (خود- کنترلی) دانش‌آموزان تأثیر دارد.

به راستی اگر ما بتوانیم فرزندانمان را به مهارت پرسشگری مجهز کنیم و به آنها بیاموزیم که طرح پرسش، کلید دستیابی به پاسخهای بزرگ است، راه پرپیچ و خم آموختن را برایشان هموار کرده ایم. زیرا داشتن پرسش، به واقع مجهز کردن ایشان به چراغی است که با آن می‌توانند کوره راههای نادانستن را آسوده‌تر درنوردند(یعقوبی، ۱۳۸۸). بنابراین، جامعه ای که نیاز دارد بخشی عظیم از شهروندانش توانایی حل مشکلات را داشته باشند و خود را با شرایط متغیر اجتماعی به سرعت تطبیق دهند، در راه تشویق این کیفیتها باید از سالهای نخست کودکی گام بردارد، سپس با روشهای منظم به بسط و پرورش این کیفیتها در دوران تحصیل در مدارس اقدام کند. این کارها ساده نیست، اما اگر این استعدادها برای آینده جامعه بزرگ‌تر جنبهٔ حیاتی داشته باشند، از طریق خانه یا مدرسه یا سایر نهادهای تربیتی، می‌توان آنها را به گونه ای پرورش داد که بخش اعظم جمعیت یک مملکت این استعدادها را کسب کند(کمالی و خاوری، ۱۳۹۰).

حال با توجه به اینکه، روابط و کارکرد مناسب خانوادگی برای سلامتی فرد، خانواده و جامعه ضروری است و با در نظر گرفتن روابط والد- فرزندی و شناخت آن به منزلهٔ یکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین روابطی که افراد می‌توانند تجربه کنند و نیز این امر که آنها عاملی مؤثر و مداخله‌گر در کیفیت عملکردهای تحصیلی فرزندان به شمار می‌روند(زارع و همکاران، ۱۳۹۳)، پژوهش

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

حاضر برای دستیابی به هدف شناخت عوامل مؤثر بر پرسشگری دانش آموزان با تأکید بر خانواده انجام شده است. بنابراین در پی پاسخ به این سؤال است که موانع مربوط به خانواده در تقویت روحیه پرسشگری دانش آموزان کدام اند و چگونه اولویت‌بندی می‌شوند؟

سؤال پژوهش

موانع مربوط به خانواده در تقویت روحیه پرسشگری دانش آموزان کدام اند و چگونه اولویت‌بندی می‌شوند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از انواع پژوهشهای توصیفی است که به روش پیمایشی[1] و با رویکرد اکتشافی اجرا شده است.

جامعه، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش همه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی استان قم در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند که بر اساس اعلام واحد آمار اداره کل آموزش و پرورش این استان، عدهٔ آنها در بخش پسران ۸۱۹۷ نفر و در بخش دختران ۷۴۹۹ نفر و در مجموع ۱۵۶۹۶ نفر بوده است. با توجه به جدول کرجسی– مورگان، تعداد ۳۷۷ دانش آموز دختر و پسر ششم ابتدایی به عنوان نمونه مورد بررسی انتخاب شدند. به منظور پیشگیری از افت نمونه و داشتن کفایت لازم برای عاملی شدن داده‌ها در تحلیل عاملی، تعداد نمونه ۴۴۰ نفر در نظر گرفته شد که از این عده، ۴۲۷ پرسشنامه سالم و کامل (۱۹۸دختر و ۲۲۹پسر) به دست آمد که نرخ بازگشت ۹۷/۰۴ درصد بود.

در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله ای استفاده شده است. ابتدا مناطق هفتگانه استان قم بر اساس میزان برخورداری در سه گروه غیربرخوردار، نیمه برخوردار و برخوردار قرار گرفتند. سپس از میان مناطق غیر برخوردار(محروم) منطقه کهک، از میان مناطق نیمه برخوردار، منطقه ۲ و از میان مناطق برخوردار منطقه ۴ برای مطالعه انتخاب شدند. در مرحله بعدی از میان مناطق یاد شده با توجه به ویژگی میزان برخورداری و در نظر گرفتن جنسیت دانش آموزان، مدارس مورد نظر، برای مطالعه انتخاب و پرسشنامه در میان دانش‌آموزان آن مدارس توزیع و اطلاعات لازم گردآوری شد.

ابزار پژوهش

ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه محقق‌ساخته با ویژگیهای زیر بود:

1. Survey method

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

- تعداد ۷ سؤال دربارهٔ ویژگیهای فردی دانش آموزان شامل جنسیت، تعداد اعضای خانواده، تحصیلات پدر، تحصیلات مادر، شغل پدر، شغل مادر و نوع منطقه.
- تعداد ۱۷ گویه با مقیاس ۳ گزینه ای لیکرت دربارهٔ موانع مربوط به خانواده در تقویت روحیه پرسشگری دانش آموزان.

برای بررسی روایی ابزار، از دیدگاه متخصصان و کارشناسان حوزهٔ آموزش و پژوهش بهره‌گیری شد و به روایی صوری بسنده گردید. برای پایایی ابزار نیز ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۷۹۵ محاسبه شد.

روش گردآوری داده‌ها

روش گردآوری داده‌ها در این پژوهش با ابزار محقق‌ساخته، به صورت میدانی و در دو مرحله صورت گرفت. در مرحله اول با حضور در میان اولیا، دانش آموزان و معلمان موانع پرسشگری از طریق مشاهده مشارکتی و مصاحبه ثبت شد. در مرحله دوم، اطلاعات به دست آمده از مرحله اول، پس از حذف موارد همپوشانی و کدگذاری، به صورت پرسشنامه در الگوی سه درجه ای لیکرت طراحی و برای سنجش نظر متخصصان، در اختیار آنان قرار گرفت. پس از گردآوری و اعمال نظر متخصصان و تأیید روایی صوری آن، به منظور اجرای پایلوت در دو آموزشگاه اجرا شد. در تحلیل اولیه برای افزایش ضریب پایایی ابزار، تعدادی از گویه‌ها که ضریب همسانی کمتر ۰/۳ داشتند، حذف و پرسشنامه با حضور همکاران پرسشگر در مدارس که تکنیکها و مهارتهای لازم را آموزش دیده بودند، اجرای نهایی شد و داده‌های مورد نیاز گردآوری شدند.

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌ها با نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ در دو سطح توصیفی(شاخصهای فراوانی، درصد، میانگین و ...) و استنباطی (آزمون تحلیل عاملی اکتشافی) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

تحلیل سؤال پژوهشی «موانع مربوط به خانواده در تقویت روحیه پرسشگری دانش‌آموزان کدام‌اند و چگونه اولویت بندی می‌شوند؟» به صورت زیر انجام شده است:

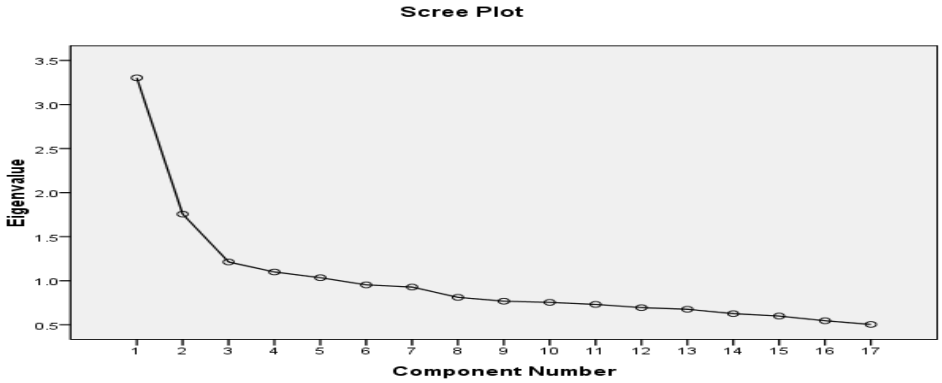
در ابزار مربوط به پژوهش حاضر، ۱۷ مؤلفه در قالب گویه‌هایی با طیف لیکرت سه ارزشی برای کشف موانع مربوط به خانواده در مسیر تقویت روحیه پرسشگری دانش آموزان مطرح شده است. برای بررسی پاسخ سؤال فوق و دسته بندی موانع مربوطه از آزمون تحلیل عاملی استفاده شده که نتایج آن در جداول شماره ۱ تا ۶ قابل مشاهده است.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

جدول ۱: داده‌های آزمون KMO و کرویت بارتلت برای محاسبه کفایت نمونه

مؤلفه‌ها	مقدار KMO	آزمون کرویت بارتلت		
		مجذور خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری
موانع پرسشگری	۰/۷۹۷	۸۹۵/۵۵۹	۱۳۶	۰/۰۰



نمودار ۱: اسکری پلات برای نمایش عاملها(موانع)

همانطور که ملاحظه می‌شود مقدار KMO برای این مقیاس با درجه آزادی ۱۳۶ برابر با ۰/۷۹ و آزمون کرویت بارتلت در سطح ۰/۰۰ معنادار است. لذا، مطابق داده‌های جدول ۱، نمونه‌گیری از کفایت لازم برخوردار بوده است و داده‌ها از توانایی عاملی شدن برخوردارند. همچنین، نمودار اسکری پلات[1] تعداد عاملهای شناسایی‌شده در تحلیل عاملی را در قالب خطوط ممتد نشان داده است.

جدول ۲: داده‌های توصیفی[2] آزمون تحلیل عاملی

گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار	تعداد	مقادیر اولیه	مقادیر استخراج شده
S۲۰	۱/۳۰	۰/۶۶۳	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۵۵۳
S۲۱	۱/۶۲	۰/۵۸۲	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۵۶۵
S۲۲	۱/۵۰	۰/۶۲۲	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۳۷۸
S۲۳	۱/۶۸	۰/۶۰۶	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۳۶۹
S۲۴	۱/۷۷	/۴۸۰	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۵۱۴
S۲۵	۱/۴۴	/۶۳۰	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۴۷۷
S۲۶	۱/۴۲	۰/۶۸۹	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۴۰۹
S۲۷	۱/۲۷	۰/۶۵۹	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۵۱۵

1. Scree plot
2. Descriptive

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

S۲۸	۰/۶۰	۰/۶۸۳	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۵۱۳
S۲۹	۱/۳۹	۰/۶۱۶	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۴۹۱
S۳۰	۱/۵۸	۰/۶۶۰	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۵۴۳
S31	۱/۵۶	۰/۶۲۷	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۴۸۳
S32	۰/۹۲	۰/۷۸۳	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۶۰۱
S33	۱/۳۹	/۰۶۳۱	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۴۲۶
S۳۴	۱/۷۲	۰/۵۵۷	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۶۲۰
S۳۵	۱/۵۹	۰/۶۱۲	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۳۵۹
S۳۶	۱/۴۸	۰/۷۰۶	۴۲۷	۱/۰۰۰	۰/۵۸۹

جدول ۳: تعداد عاملها(موانع) شناسایی شده در چرخش واریماکس

گویه‌ها	مقادیر ویژه اولیه			مجذور بارهای عاملی چرخش یافته		
	درصد واریانس	درصد تراکمی واریانس	جمع	درصد واریانس	درصد تراکمی واریانس	جمع
S۲۰	۱۹/۴۲۹	۱۹/۴۲۹	۳/۳۰۳	۱۲/۰۷۲	۱۲/۰۷۲	۲/۰۵۲
S۲۱	۱۰/۳۳۰	۲۹/۷۵۹	۱/۷۵۶	۱۱ /۴۶۷	۲۳/۵۳۹	۱/۹۴۹
S۲۲	۷/۱۳۵	۳۶/۸۹۴	۱/۲۱۳	۹/۵۹۵	۳۳/۱۳۳	۱/۶۳۱
S۲۳	۶/۴۶۷	۴۳/۳۶۱	۱/۰۹۹	۸/۹۲۴	۴۲/۰۵۸	۱/۵۱۷
S۲۴	۶/۰۸۶	۴۹/۴۴۷	۱/۰۳۵	۷/۳۸۹	۴۹/۴۴۷	۱/۲۵۶
S۲۵	۵/۶۰۷	۵۵/۰۵۴	۰/۹۵۳			
S۲۶	۵/۴۶۲	۶۰/۵۱۶	۰/۹۲۹			
S۲۷	۴/۷۷۳	۶۵/۲۹۰	۰/۸۱۱			
S۲۸	۴/۵۱۷	۶۹/۸۰۷	۰/۷۶۸			
S۲۹	۴/۴۳۷	۷۴/۲۴۴	۰/۷۵۴			
S۳۰	۴/۳۰۲	۷۸/۵۴۷	۰/۷۳۱			
S۳۱	۴/۰۸۷	۸۲/۶۳۴	۰/۶۹۵			
S۳۲	۳/۹۷۹	۸۶/۶۱۳	۰/۶۷۷			
S۳۳	۳/۶۸۵	۹۰/۲۹۸	۰/۶۲۶			
S۳۴	۳/۵۲۴	۹۳/۸۲۳	۰/۵۹۹			
S۳۵	۳/۲۱۲	۹۷/۰۳۵	۰/۵۴۶			
S۳۶	۲/۹۶۵	۱۰۰/۰۰۰	۰/۵۰۴			

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

جدول ۴: ماتریس اولویت‌بندی عاملهای(موانع) مشترک استخراج و تفکیک شده در چرخش واریماکس

عوامل(موانع) مربوط به خانواده					
گویه‌ها	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم
S۲۰	۰/۷۳۲				
S۲۵	۰/۶۷۶				
S۲۷	۰/۶۲۵				
S۲۴	۰/۵۲۱				
S۳۳	۰/۴۱۰				
S۲۹		۰/۶۸۳			
S۳۰		۰/۶۵۲			
S۲۱		۰/۵۸۹			
S۲۳		۰/۳۸۱			
S۳۶			۰/۷۳۹		
S۳۱			۰/۶۸۰		
S۲۶			۰/۴۷۶		
S۳۴				۰/۷۸۲	
S۳۵				۰/۵۵۶	
S۲۲				۰/۴۲۲	
S۳۲					۰/۷۵۵
S۲۸					۰/۳۹۹
مجموع مقادیر ویژه	۲/۹۶۴	۲/۳۰۵	۱/۸۹۵	۱/۷۶	۰/۷۵۵

جدول ۵: ترکیب عاملهای اولیه و نامگذاری عاملهای(موانع) شناسایی شده مربوط به خانواده و اولویت بندی آنها بر اساس درصد واریانس تبیینی

ردیف	نماد گویه	عناوین گویه‌های اولیه در ابزار	عامل تقویت کننده روحیه پرسشگری در دانش آموزان	مانع بازدارنده روحیه پرسشگری دانش آموزان	مجموع مقادیرویژه هر عامل	درصد واریانس تبیینی
عامل اول	s20	در منزل با پرسیدن سؤال از طرف پدر و مادرم تشویق می‌شوم.	تشویق فرزندان برای پرسیدن سؤال و همراهی کردن آنان در مسائل علمی	عدم تشویق فرزندان برای پرسیدن سؤال و همراهی نکردن آنان در مسائل علمی	۲/۹۶۴	۱۹/۴۲۹
	s25	پدر و مادرم نسبت به انجام تحقیق من حساس و جدی می‌باشند.				
	s27	من با پدر و مادرم روی مطالب درسی بحث علمی می‌کنیم.				
	s24	پدر و مادرم به سؤلات من اهمیت می‌دهند.				
	s33	پدر و مادرم علاقه دارند بعضی مطالب علمی را از من یاد بگیرند.				
عامل دوم	s29	ترجیح می‌دهم سؤالاتم را به جای پدر و مادرم از دوستانم بپرسم.	عدم سرزنش و بازخواست به هنگام پرسش و	سرزنش و بازخواست به هنگام پرسش و	۲/۳۰۵	۱۰/۳۳۰
	s30	سؤالات زیادی در ذهن دارم که از پرسیدنش از پدر و مادرم می‌ترسم.				

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

	s21	در منزل، هر سؤالی به ذهنم بیاید براحتی می‌توانم از پدر و مادرم بپرسم.	اعتراض فرزندان در منزل	اعتراض فرزندان در منزل		
	s23	اگر در منزل به چیزی اعتراض کنم، تنبیه می‌شوم.				
عامل سوم	s36	در منزل براحتی می‌توانم نظر بدهم و از غلط بودن نظرم ترسی ندارم.	ارتباط و تعامل سازنده با فرزندان همراه با اعتماد و همدلی	عدم ارتباط و تعامل سازنده با فرزندان همراه با اعتماد و همدلی	۱/۸۹۵	۷/۱۳۵
	s31	اگر پدر و مادرم مطلبی را اشتباهی بگویند، براحتی می‌توانم اشتباهشان را تذکر بدهم.				
	s26	از نظر پدر و مادرم، درست یا غلط بودن نتیجه تحقیقم مهم نیست. تلاش و فکر کردن من مهم است.				
عامل چهارم	s34	پدر و مادرم بعضی تکالیف سخت مرا انجام می‌دهند.	انجام ندادن تکالیف فرزندان و خرید کتابهای حاوی پاسخ تکالیف و تمرینات	انجام دادن تکالیف درسی فرزندان یا خرید کتابهای حاوی پاسخ تکالیف و تمرینات	۱/۷۶	۶/۴۶۷
	s35	پدر و مادرم برای اینکه سؤال نپرسم برایم کتابهای کمک درسی می‌گیرند.				
	s22	اگر در منزل به چیزی اعتراض کنم، سرزنش می شوم.				
عامل پنجم	s32	پدر و مادرم بچه‌های ساکت را بیشتر دوست دارند.	عدم سخت‌گیری زیاد و کنترل شدید فعالیت و جنب و جوش فرزندان در منزل	سخت‌گیری زیاد و کنترل شدید فعالیتهای فرزندان در منزل	۰/۷۵۵	۶/۰۸۶
	s 28	با پدر و مادرم، روی مطالب درسی من بحث علمی نمی‌کنیم. وقت کافی ندارند.				
مجموع واریانس تبیین شده در ۵ عامل فوق						۴

از مجموع داده‌های جداول ۱ تا ۵ استنباط می‌شود که آزمون تحلیل عاملی از میان مؤلفه‌های ۱۷ گانه دربارهٔ موانع مربوط به خانواده در تقویت روحیه پرسشگری دانش آموزان در فضای چرخشی واریماکس ۵ عامل را به ترتیب جدول شماره ۶ شناسایی و اولویت بندی نموده است.

جدول ۶: اولویت بندی موانع مربوط به خانواده در مسیر تقویت روحیه پرسشگری دانش آموزان

ردیف	عنوان عامل(مانع)	بار عاملی	درصد واریانس تبیینی
۱	عدم تشویق فرزندان برای پرسیدن سؤال و همراهی نکردن آنان در مسائل علمی	۲/۹۶۴	۱۹/۴۲۹
۲	سرزنش و بازخواست به هنگام پرسش و اعتراض فرزندان در منزل	۲/۳۰۵	۱۰/۳۳۰
۳	عدم ارتباط و تعامل سازنده با فرزندان همراه با اعتماد و همدلی	۱/۸۹۵	۷/۱۳۵
۴	انجام دادن تکالیف درسی فرزندان یا خرید کتابهای حاوی پاسخ تکالیف و تمرینات	۱/۷۶	۶/۴۶۷
۵	سخت‌گیری و کنترل شدید فعالیتهای فرزندان در منزل	۰/۷۵۵	۶/۰۸۶
	جمع بارهای عاملی و واریانس تبیینی	۹/۶۷۹	۴۹/۴۴۷

براساس جدول شماره ۶، عامل «عدم تشویق فرزندان برای پرسیدن سؤال و همراهی نکردن آنان در مسائل علمی» با بار عاملی ۲/۹۶۴ و واریانس تبیینی ۱۹/۴۲۹درصد، در اولویت اول و «سخت‌گیری و کنترل شدید فعالیتهای فرزندان در منزل» با بار عاملی ۰/۷۵۵ و ۶/۰۸۶ درصد واریانس تبیینی در اولویت آخر قرار گرفته است. ضمناً این ۵ عامل در مجموع توانسته اند ۴۹/۴۴ درصد از واریانس کل را تبیین کنند.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، شناسایی موانع خانوادگی مؤثر بر پرسشگری دانش‌آموزان دوره ابتدایی بود. طبق یافته‌های پژوهش، عامل «عدم تشویق فرزندان برای پرسیدن سؤال و همراهی نکردن آنان در مسائل علمی» با بار عاملی ۲/۹۶۴ و واریانس تبیینی ۱۹/۴۲۹درصد، در اولویت اول قرار گرفت و از مهم‌ترین، مانع خانوادگی مؤثر بر پرسشگری دانش‌آموزان دوره ابتدایی است. از این رو، خانواده‌ها می‌توانند برای تقویت روحیه پرسشگری دانش‌آموزان شرایطی را به وجود آورند که در آن همهٔ اعضای خانواده، به ویژه فرزندان برای پرسیدن سؤال تشویق شوند و آزادانه به بحث و تبادل نظر بپردازند. در واقع، افراد خانواده و معلمان دبستانها بهترین مشوق کودکان‌اند و می‌توانند در زمینه‌های گوناگون پرسشهای کودکان را مورد تشویق قرار دهند و با دادن مجال در ارائهٔ اندیشه، آنها را به کوشش بیشتر وادارند(رحمانی، ۱۳۸۱). دومین مانع خانوادگی مؤثر بر پرسشگری دانش‌آموزان، عامل سرزنش و بازخواست به هنگام پرسش و اعتراض فرزندان در منزل است. در واقع، عادت به پرسیدن و سؤال کردن با فرمان و دستور ایجاد نمی‌شود، بلکه زمینه می‌خواهد. اجرای شیوه‌هایی برای درگیر کردن مخاطبان به فکر کردن، از مهم‌ترین راهکارها برای ایجاد زمینه و دستیابی به این مقصود است(رحمانی، ۱۳۹۱). همچنین، عدم ارتباط و تعامل سازنده با فرزندان همراه با اعتماد و همدلی، سومین مانع خانوادگی مؤثر بر پرسشگری دانش‌آموزان است. یکی از مهم‌ترین مشکلات فرزندان و خانواده‌ها مشکلات برقراری ارتباط است. فرزندان دلیل مشکلات ارتباطی با والدین را باورهای کلیشه‌ای آنها می‌دانند(دادار، ۱۳۹۵). در زمینهٔ بُعد ارتباط، نتایج تحقیقات گوناگون در مورد خانواده نشان داده است که اعضای خانواده به منزلهٔ یک گروه، تعاملاتی پیچیده با یکدیگر دارند که متأثر از محیط کلی خانواده است. پژوهشگران بر این عقیده‌اند که بهترین ملاک و معیاری که بر اساس آن می‌توان کیفیت اخلاقی، اجتماعی و روانی افراد را مورد ارزیابی و دقت قرار داد، همان شبکه ارتباطی اعضای خانواده و مجموعه قوانین حاکم بر محیط و جو خانواده است(زارع و همکاران، ۱۳۹۴). الگوی ارتباطی خانواده یکی از کارکردهایی است که قادر به تأثیرگذاری بر فرزندان است(میرشرف الدین و حسینی، ۱۳۹۶). ویژگی بارز خانواده‌هایی با گفت و شنود بالا، داشتن روابط گرم و صمیمی و آزادی در بیان احساسات و مشورت با همدیگر است. بر این اساس، فرزندان در این خانواده‌ها احساس می‌کنند مورد پذیرش خانواده اند و در مواجهه با مسائل و چالشهای گوناگون، نظر و ایده آنها از رکنهای تصمیم‌گیری در خانواده است، در نتیجه دارای توانایی حل مسأله و تصمیم‌گیری (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۱۹۹۷) و

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

اعتماد به نفس(هانگ، ۱۹۹۹) خوبی هستند. از مواجهه با مسائل چالش‌انگیز واهمه ندارند و توانایی انطباق، سازگاری، تاب‌آوری و عملکرد مناسب‌تری را دارند(میرشرف الدین و حسینی، ۱۳۹۶).

مطابق یافته‌های پژوهش، عامل انجام دادن تکالیف درسی فرزندان یا خرید کتابهای حاوی پاسخ تکالیف و تمرینات در اولویت چهارم قرار گرفت. در امر تکلیف شب باید چگونگی دیدگاه والدین نسبت به این امر اصلاح و نقش و اهمیت آن در امر تعلیم و تربیت برای ایشان روشن شود(دهقانی و همکاران، ۱۳۹۵). تکلیف منزل به منزله پنجره‌ای است که از طریق آن والدین زندگی روزمره تحصیلی و علمی فرزندانشان را در مدارس تماشا می‌کنند. تکلیف منزل در حکم پشتوانه رسمی مدارس در منزل تلقی می‌شود و از آن به مثابه پل انسانی میان مدرسه و خانه یاد می‌کنند(رحمانی، ۱۳۸۱). تکلیف شب در حالی که می‌تواند وسیله‌ای برای نزدیک کردن و ایجاد صمیمیت بیشتر میان کودکان و اولیای آنان باشد، در بسیاری از مواقع در شرایط نامطلوبی انجام می‌گیرد و در نتیجه موضوعی برای درگیریها و اوقات تلخیهای خانوادگی می‌شود(دهقانی و همکاران، ۱۳۹۵) و سرانجام، عامل سخت‌گیری و کنترل شدید فعالیتهای فرزندان در منزل در اولویت آخر قرار گرفت. لذا، روش تربیتی سخت‌گیرانه، سبب شکسته شدن و از بین رفتن خلاقیت و مانع بروز و ظهور استعدادها می‌شود و به فرزندان و اعضای خانواده، اجازهٔ فعالیتهای نو و شکوفایی استعدادهایشان را نمی‌دهد (دلاوری پورپاریزی و صفورایی پاریزی، ۱۳۸۹).

مروری بر مطالعات پیشین نشان می‌دهد که در مورد پرسشگری دانش‌آموزان در محیط مدرسه و کلاس و همچنین در مورد نقش خانواده در گسترش تفکر انتقادی در فرزندان، مطالعاتی صورت گرفته ولی در مورد موانع خانوادگی مؤثر بر پرسشگری دانش‌آموزان، در پژوهشهای پیشین، مطالعه‌ای انجام نشده است. از این رو، مطالعه حاضر، از این لحاظ درخور اهمیت است.

اشتوکهوف و همکاران(۲۰۱۶) در پژوهشی اظهار کرده اند که اگرچه عامل پرسشهای دانش‌آموزان به طور گسترده مورد تصدیق قرار گرفته، لازم است معلمان مدارس ابتدایی آنها را برای یادگیری مؤثر برنامه درسی و تحصیلی آماده سازند. یافته‌های پژوهش دی‌والشه (۲۰۱۵) نشان داد که عوامل فرهنگی و نهادی می‌تواند بر فعالیتهای تفکر انتقادی دانشجویان تأثیر گذار باشد. براون و کیلی[1] (۲۰۰۱) نشان دادند که تفکر انتقادی و پرسشگری به معنای داشتن آگاهی از مجموعه‌ای از سؤالات انتقادی و نیز توانایی پرسش و پاسخ‌دادن به سؤالات انتقادی در زمانهای

1. Browne & Keeley

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

مناسب است(براون و کیلی، ۲۰۰۱). طبق نظریات ژانگ[1] (۲۰۰۳)، یک متفکر انتقادی ایده‌آل برحسب عادت کنجکاو است، اطلاعات خوبی دارد، منطقی، روشنفکر و انعطاف‌پذیر است، در ارزیابی منصف، در مواجهه با تعصبات فردی صادق و در قضاوت محتاط است، برای تجدیدنظر تمایل دارد، در مورد مسائل و مشکلات صراحت دارد، در موارد پیچیده منظم عمل می‌کند، در جستجوی اطلاعات مرتبط سخت‌کوش، در انتخاب معیارها منطقی و در پرس‌وجو متمرکز است و در جستجوی نتایجی که با توجه به موضوع و محیط پرس‌وجو تا حد امکان دقیق هستند پافشاری می‌کند(ژانگ،۲۰۰۳). کوچینو و آلمیدا(۲۰۱۴) در پژوهشی به بررسی سؤالهای نوشتاری پرسیده شده از سوی دانش آموزان پایه نهم در سه استراتژی گوناگون ترغیب سؤال به منظور ارزیابی سطح شناختی و عملکرد این سؤالها پرداختند. ارتباط نزدیکی میان این استراتژیها و سطح شناختی سؤالات دانش‌آموزان یافت نشد. یافته‌های لی و همکاران(۲۰۱۰) در مطالعه ای، بیانگر این بود که ایجاد چارچوبی مانند پرسشهای هدایت شده می‌تواند در ارتقای تفکر انتقادی و پرسشگری دانشجویان در محیطهای آموزشی آنلاین مورد استفاده قرار بگیرد و بر دیدگاه آنها نسبت به آموزش تأثیری مثبت ایجاد کند. واکر[2] اظهار داشت که تکنیکهای یادگیری فعال از جمله پرسشگری منجر به کسب تفکر انتقادی می‌شود(واکر، ۲۰۰۳). شاه‌آبادی و همکاران(۱۳۹۵) در مطالعه ای دریافتند که قصه‌های قرآنی در کسب مهارت پرسشگری مؤثرند و در طول زمان از پایداری مناسب برخوردارند. جوادی‌ممتاز و همکاران(۱۳۹۵) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که گروههای آموزش‌دیده با روش پرسشگری و فن پرسشگری در میانگین نمرات کل تفکر انتقادی عملکردی بهتر نسبت به گروه کنترل داشته‌اند. پرسشگری، دانش‌آموزان را در استدلال عمیق و علمی و خلاقانه تشویق می‌کند. زولر، تساپارلیز، فاتسو و لوبزکی[3] (۱۹۹۷) ادعا می‌کنند که پیشرفت تواناییهای پرسشگری دانش آموزان، دلایل، حل مسأله، تفکر انتقادی و خلاقانه باید مرکز توجه اصلی اصلاحات تعلیم و تربیت باشد(کوچینو و آلمیدا، ۲۰۱۴). کیوانی‌هفشجانی(۱۳۹۱) در پژوهشی دریافت که تغییر نگرش تربیتی اولیا از طریق آموزش آنان از سوی معلم و بهره‌گیری معلمان از روش تدریس فعال و ایجاد هماهنگی میان عملکرد معلم و اولیا در ارتباط با دانش‌آموزان، سبب ایجاد مهارتهایی مثل اعتماد به نفس بالا، صاحب نظر بودن، پیشرفت در درس و تقویت قدرت استدلال و تجزیه و تحلیل می‌شود. نتایج پژوهش حنیفی و همکاران(۱۳۹۱)

1. Zhang
2. Walker
3. Zoller, Tsaparlis, Fatsow, & Lubezky

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

نشان داد که برنامه‌های آموزش خانواده بر بهبود تفکر انتقادی و پرسشگری(جست‌وجوگری) و استدلال‌گرایی(ارزشیابی) و خود-تنظیمی(خود-کنترلی)دانش آموزان تأثیر می‌گذارند. یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر بهزادی و سروقد(۱۳۹۱) نشان داد که انعطاف‌پذیری خانواده به طور مستقیم و غیرمستقیم بر گرایش به تفکر انتقادی تأثیر داشته است. نتایج تحلیل داده‌های پژوهش زنگنه(۱۳۹۲) نیز نشان داد که میان میزان گرایش به تفکر انتقادی در فرزندان گونه‌های متفاوت خانواده تفاوت معنادار وجود دارد. یافته‌های تحقیقی کمی- کیفی کاکای[1] (۲۰۰۱) که در زمینه عوامل تأثیرگذار بر رشد گرایشهای تفکر انتقادی دانشجویان صورت گرفته است حاکی از نقش اثرات بافت فرهنگی- اجتماعی بر رشد این گرایشهاست. به این ترتیب که رشد گرایشهای تفکر انتقادی فرد از محیط خانواده و دانشگاه تأثیر می‌پذیرد، در حالی که خانواده و دانشگاه نیز به نوبه خود از فرهنگ حاکم بر جامعه متأثر می‌شوند. این یافته‌ها شبیه به مدل شومر- آیکینز[2] (۲۰۰۴) است که بیان می‌کند عوامل تأثیرگذار فرهنگی- اجتماعی در حالی که خود بخشی از یک شبکه سیستمی اند، بر رشد شناختی افراد تأثیر می‌گذارند. بر اساس این مدل رشد شناختی افراد در حالی از همسالان، خانواده و محیط تحصیل تأثیر می‌پذیرد که این عوامل خود تحت تأثیر فرهنگ جامعه هستند(کورش‌نیا و لطیفیان، ۱۳۹۰).

برخی عوامل عاطفی از محیط فرا گرفته می‌شوند و به‌طور منفی بر فرایند تفکر انتقادی تاثیر می‌گذارند. این عوامل به طور کلی از روابط خانوادگی سرچشمه می‌گیرد و شامل این مواردند: ویژگیهای شخصیتی مستقل، احساس حقارت، نبود تصور درست به دلیل تجربیات ناکافی، تعصبات، تطبیق با برخی گروهها و ایده‌ها، زندگی در یک محیط پرتنش و غیره (بیلگین و الدلکلیوغلو[3]، ۲۰۰۷).

در واقع، خانواده‌ها انتقال‌دهندگان اصلی ارزشهای فرهنگی و اساسی‌ترین الگوهای رفتارهای پذیرفتنی و ناپذیرفتنی‌اند. این پایگاه مهم اجتماعی با قدرت و تحکم باورنکردنی رفتار اعضا را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد و جامعه را نیز با نیرویی پنهان تحت سیطره خود در می‌آورد(بهزادی و سرقد،۱۳۹۱). بنابراین، خانواده کارکردهای بسیار دارد و بر اساس همین کارکردها، بر فرزندان تأثیر می‌گذارد و به سهم خود شیوهٔ رفتار آنها را در محیط تعیین می‌کند(میرشرف الدین و حسینی، ۱۳۹۶).

1. Kakay
2. Schommer-Aikins
3. Bilgin & Eldeleklioğlu

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

آنچه مسلم است خانواده نخستین کانون برای پاسخگویی به انواع نیازهای کودکان است. خانواده‌ها به میزان امکانات و سایر توانمندیهای خود تلاش می‌کنند که فرصتها و موقعیتهایی نیز فراهم نمایند لکن با افزایش سن و رشد ابعاد مختلف و همراه با پانهادن به مدرسه، این کانون نقش ممتازی در ایجاد و حفظ پرسشگری در دانش آموزان خواهد داشت(قربان، ۱۳۸۹). بنابراین، نوع فضای فکری خانواده‌ها می‌تواند در سرکوب یا تقویت روحیه پرسشگری کودکان مؤثر باشد. سخت‌گیریهای غیرمعقول و ناپسند، قدرت نقد و پرسشگری را از فرزندان می‌گیرد.

به طورکلی، نتایج این پژوهش نشان داد که در مسیر تقویت روحیه پرسشگری دانش‌آموزان مانع «عدم تشویق فرزندان برای پرسیدن سؤال و همراهی نکردن آنان در مسائل علمی» با بار عاملی ۲/۹۶۴ و واریانس تبیینی ۱۹/۴۲۹درصد، در اولویت اول و «سخت گیری و کنترل شدید فعالیتهای فرزندان در منزل» با بار عاملی ۰/۷۵۵ و ۶/۰۸۶ درصد واریانس تبیینی در اولویت آخر قرار گرفته است. یعنی خانواده به عنوان مرکز اصلی اندیشه، تفکر و پرسشگری کودکان نتوانسته است کارکرد و نقش اصلی خود را ایفا کند. از این رو موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. والدین، فرزندان خود را برای پرسیدن سؤال تشویق و در مسائل علمی آنان را همراهی کنند.
۲. والدین، به هنگام پرسش و اعتراض فرزندان آنان را مورد سرزنش و بازخواست قرار ندهند.
۳. والدین، با فرزندان خود ارتباط و تعامل سازنده برقرار و با آنان اعتماد و همدلی کنند.
۴. والدین، از انجام دادن تکالیف درسی فرزندان و خرید کتابهای حاوی پاسخ تکالیف و تمرینات(حل‌المسائل، گام به گام یا هر عنوان دیگر) خودداری کنند.
۵. والدین، فعالیتهای فرزندان خود را به ویژه زمانی که حالت کنجکاوانه دارد، سرکوب نکنند.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

منابع

بهزادی، بهناز و سروقد، سیروس. (۱۳۹۱). بررسی رابطه انعطاف پذیری خانواده و سبکهای هویت با نقش واسطه گری گرایش به تفکر انتقادی در دختران نوجوان. *زن و مطالعات خانواده*، ۴ (۱۵)، ۶۳-۸۰.

بیرامی، منصور و بهادری خسروشاهی، جعفر. (۱۳۸۹). ارتباط شیوه تربیتی والدین با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان راهنمایی مدارس شهر ایلخچی. *مجله علوم تربیتی*، ۳ (۱۰)، ۷-۲۱.

جعفری، فاطمه و لیاقت‌دار، محمدجواد. (۱۳۹۲). روحیهٔ پرسشگری: عوامل و زمینه‌های تحقق آن. *رشد تکنولوژی آموزشی*، (۱)، ۱۴-۱۷.

جوادی ممتاز، طیبه؛ کردنوقابی، رسول و معروفی، یحیی. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی روش و فن آموزش پرسشگری بر تفکر انتقادی و مهارتهای آن در درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۲(۴۰)، ۱۰۵-۱۲۸.

حمیدی، فریده و انصاری، شهلا. (۱۳۹۵). رابطه شیوه‌های فرزندپروری والدین با سخت رویی و بهزیستی روانشناختی دانش آموزان. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۳(۳)، ۴۷-۶۶.

حنیفی، فریبا؛ حیدری تفرشی، غلام‌حسین و سوهانی، عاطفه. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه‌های آموزش خانواده بر تقویت تفکر انتقادی دانش آموزان دوره ابتدایی شهر تهران. *فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۴(۱)، ۳۹-۵۶.

دادار، نصرالله. (۱۳۹۵). گزارش؛ دستگیری کنیم، نه مچ‌گیری، دکتر محی‌الدین بهرام محمدیان در همایش ارتباط خانواده با فرزندان تأکید کرد. *رشد معلم*، (۲۹۹)، ۱۳-۱۵.

دلاوری پور پاریزی، محبوبه و صفورایی پاریزی، محمدمهدی. (۱۳۸۹). شیوه های تربیت فرزندان. *مجله طهورا*، ۳ (۷)، ۱۵-۳۹.

دهقانی، هادی؛ جعفری‌افشار، مهدی و کرمی، علی. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر ارائه تکلیف به روش حل تمرین بر انگیزش، برنامه‌ریزی و تأثیرات هیجانی دانش آموزان پایه پنجم. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*،۲ (۶)، ۱۲۵-۱۶۲.

رحمانی، رامین. (۱۳۸۱). نـقش تکالیف شب در یادگیری دانش آموزان با تأکید بر نقش والدین. *پیوند*، (۲۸۰)، ۳۸-۴۷.

رحمانی، یدالله. (۱۳۹۱). پرسشگر امروز. *رشد معلم*، (۲۶۷)، ۳۴-۳۶.

زارع، اعظم؛ خادمی، ملوک و یاراحمدیان، نسرین. (۱۳۹۳). نقش مهارتهای زندگی والدین در کارکرد خانواده و عملکرد تحصیلی فرزندان. *فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش*، *۱۱* (۳)، ۷۹-۹۶.

زنگنه، محبوبه.(۱۳۹۲). *مقایسه گرایش به تفکر انتقادی در گونه‌های مختلف خانواده براساس مدل فرایند ومحتوای خانواده در دانش آموزان دوره متوسطه*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

سجادیه، نرگس و طوسیان خلیل‌آباد، سارا. (۱۳۹۵). فهم، پرسش و کلاس درس از منظر گادامر: تبیینی پرسش‌محور از فرآیند تدریس. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۶(۲)، ۴۱-۶۲.

شاه‌آبادی، محمدرضا؛ احقر، قدسی و بهشتی، سعید. (۱۳۹۵). تأثیر قصه‌های قرآنی بر مهارت پرسشگری دانش آموزان. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۳ (۳)، ۳۳-۴۶.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

غریبی، حسن. (۱۳۹۰). *اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر تفکر انتقادی، تحول اخلاقی و پرسشگری دانش آموزان پایه پنجم دبستان*. رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز.

غریبی، حسن؛ ادیب، یوسف؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ هاشمی، تورج؛ بدری‌گرگری، رحیم و قلی‌زاده، زلیخا. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر پرسشگری دانش‌آموزان پسر پایهٔ پنجم ابتدایی شهر سنندج. *تفکر و کودک*، ۴(۱)، ۷۹-۹۲.

قدومی‌زاده، فاطمه.(۱۳۹۲). *بررسی ارتباط بین ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده و گرایش به تفکرانتقادی، با واسطه‌گری جهت‌گیری مذهبی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.

قربان، فاطمه. (۱۳۸۹). گفت وگو با مدیران و صاحبنظران به مناسبت هفته پژوهش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، *پژوهش‌نامه آموزشی*، (۱۲۰)، ۸۷-۹۰.

کمالی، افسانه و خاوری، زهرا. (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر بر تفکر انتقادی در بین دانش آموزان متوسطه شهر مشهد. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱(۱)، ۱۵۹-۱۹۰.

کورش‌نیا، مریم و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین ارزش‌های فرهنگی جامعه و گرایشهای تفکر انتقادی دانشجویان با واسطه‌گری ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده و استادان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳(۲)، ۱۰۳-۱۳۴.

کیوانی‌هفشجانی، آذر. (۱۳۹۱). *راه‌های پرورش تفکر و روحیه پرسشگری در دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی در شهر تهران منطقه ۱۱*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور استان تهران، مرکز پیام نور تهران.

مظاهری، حسن؛ موسی پور، نعمت الله و ناطقی، فائزه. (۱۳۹۶). نقش خانواده در برنامه درسی شایستگی- محور دوره ابتدایی از منظر اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۴(۱)، ۷-۲۸.

میرشرف‌الدین، علی‌رضا و حسینی، سیده مریم. (۱۳۹۶). رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکار آمدی تحصیلی. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۲(۱۵)، ۳۱-۴۲.

یعقوبی، الله نظر. (۱۳۸۸). تقویت روحیه پرسشگری در دانش آموزان. *ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی*، (۱)، ۳۸-۳۹.

Alexander, R. J., & Wolfe, S. (2008). *Argumentation and dialogic teaching: Alternative pedagogies for a changing world*. London: Futurelab.

Almeida, P.A. (2012). Can I ask a question? The importance of classroom questioning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, *31*, 634-638.

Bilgin, A., & Eldeleklioğlu, J. (2007). An investigation into the critical thinking skills of university students. *Hacettepe University Journal of Faculty of Education*, *33*, 55-67.

Browne, M. N., & Keeley, S. M. (2001). *Asking the right questions: A guide to critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, *44*(1), 1-39.

Coutinho, M.J., & Almeida, P.A. (2014). Promoting student questioning in the learning of natural sciences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 3781-3785.

DeWaelsche, S. A. (2015). Critical thinking, questioning and student engagement in Korean University English courses. *Linguistics and Education*, *32*, 131-147.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]

Etemadzadeh, A., Seifi, S., & Roohbakhsh Far, H. (2013). The role of questioning technique in developing thinking skills: The ongoing effect on writing skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *70*, 1024-1031.

Graesser, A., & Olde, B.A. (2003). How does one know whether a person understands a device? The quality of the questions the person asks when the device breaks down. *Journal of Educational Psychology*, *95*(3), 524-536.

Lee, W., Kim, H., Puspitasari, K., & Jeong, A. (2010, October). *The effects of guided inquiry questions on students' critical thinking skills and satisfaction in online argumentation.* Paper presented at the annual meeting of the AECT Convention, Hyatt Regency Orange County, Anaheim, CA.

Stokhof, H. J. M., De Vries, B., Martens, R. L., & Bastiaens, T.J. (2017). How to guide effective student questioning: A review of teacher guidance in primary education. *Review of Education*, *5*(2), 123-165.

Veenman, M. (2004, November). *Questioning as a metacognitive skill*. Paper presented to the First International Seminar on Research on Student Generated Questioning, University of Aveiro, Portugal.

Walker, S.E. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of Athletic Training*, *38*(3), 263-267.

Zhang, L.F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *Journal of Psychology*, *137*(6), 517-543.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1397.15.3.7.9]