

# تبیین مؤلفه‌ها و طراحی الگوی آموزش گفت‌وگوی تفسیری در کلاس زبان و ادبیات فارسی با هدف پرورش استدلال ادبی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم

فریبا ریسی سرحدی

دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، چهارمحال و بختیاری، ایران؛ دبیر آموزش و پرورش

شیراز، فارس، ایران.



این آموزشی نوین، آموزش زبان و ادبیات را صرفاً عرصه انتقال دانش ادبی نمی‌دانند، بلکه آن را بستری برای .  
مهارت‌های شناختی، استدلالی و ارتباطی تلقی می‌کنند. با وجود این، در بسیاری از کلاس‌های زبان و ادبیات فارسی، تعامل دانش‌آموزان با متن هنوز عمدتاً بر یافتن «پاسخ صحیح» و بازتولید تفسیرهای از پیش تعیین‌شده استوار است و فرصت کافی برای گفت‌وگوی تفسیری، استدلال مبتنی بر شواهد متنی و مواجهه با خوانش‌های گوناگون فراهم نمی‌شود. پژوهش حاضر با هدف تبیین مؤلفه‌های آموزش گفت‌وگوی تفسیری و ارائه الگویی آموزشی برای پرورش استدلال ادبی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم انجام شد.

این پژوهش از نظر هدف، بنیادی و از نظر روش، کیفی از نوع مطالعه مروری - تحلیلی با رویکرد تلفیقی است. داده‌های پژوهش از طریق بررسی و تحلیل منابع علمی معتبر داخلی و خارجی در حوزه آموزش زبان و ادبیات، نظریه‌های گفت‌وگومحور، نقد ادبی، روان‌شناسی شناختی و برنامه‌ریزی درسی گردآوری و با استفاده از تحلیل محتوای جهت‌دار و مقایسه تطبیقی تحلیل شدند.

یافته‌ها نشان داد که آموزش گفت‌وگوی تفسیری بر شش مؤلفه اصلی شامل انتخاب متون تفسیرپذیر، طراحی پرسش‌های اکتشافی، استدلال مبتنی بر شواهد متنی، تعامل گفت‌وگومحور، بازاندیشی در تفسیرها و ارزشیابی فرایندمحور استوار است. همچنین تحلیل منابع بیانگر آن است که به‌کارگیری این مؤلفه‌ها می‌تواند مشارکت شناختی دانش‌آموزان را افزایش داده، کیفیت استدلال ادبی را ارتقا دهد، انعطاف‌پذیری شناختی را تقویت کند و زمینه شکل‌گیری فرهنگ گفت‌وگوی علمی در کلاس زبان و ادبیات فارسی را فراهم آورد.

بر این اساس، الگوی پیشنهادی پژوهش می‌تواند به‌عنوان چارچوبی نظری برای بازطراحی راهبردهای تدریس، تولید محتوای آموزشی و طراحی فعالیت‌های یادگیری در درس زبان و ادبیات فارسی مورد استفاده قرار گیرد و زمینه انجام پژوهش‌های تجربی آینده را نیز فراهم سازد.

**واژگان کلیدی:** گفت‌وگوی تفسیری، استدلال ادبی، انعطاف‌پذیری شناختی، آموزش زبان و ادبیات فارسی، خوانش ادبی، آموزش گفت‌وگومحور.

مجله پیشروان علوم تربیتی و آموزشی

# Identifying the Components and Designing an Instructional Model of Interpretive Dialogue in Persian Language and Literature Classrooms to Foster Literary Reasoning and Cognitive Flexibility among Upper Secondary School Students

## Abstract

Contemporary educational systems increasingly view language and literature education not merely as a means of transmitting literary knowledge but as a context for developing reasoning, reflective thinking, and higher-order cognitive competencies. Nevertheless, Persian language and literature classrooms often remain dominated by teacher-centered interpretations, limiting students' opportunities to engage in interpretive dialogue, evidence-based literary reasoning, and the exploration of multiple perspectives. The present study aimed to identify the core components of interpretive dialogue instruction and to propose an instructional model for fostering literary reasoning and cognitive flexibility among upper secondary school students. This study employed a qualitative integrative review approach. Relevant national and international scholarly sources in Persian language education, literary theory, dialogic teaching, cognitive psychology, and curriculum studies were systematically analyzed using directed qualitative content analysis and comparative synthesis.

The findings indicated that an effective model of interpretive dialogue consists of six interrelated components: selecting interpretation-rich literary texts, designing exploratory questions, encouraging evidence-based literary reasoning, facilitating dialogic interaction, promoting reflective reinterpretation, and implementing process-oriented assessment. The synthesis further suggests that these components can enhance students' cognitive engagement, strengthen literary reasoning, improve cognitive flexibility, and cultivate a dialogic learning environment within Persian literature classrooms.

The proposed conceptual model provides a theoretical framework for redesigning instructional practices in Persian language and literature education and offers a foundation for future empirical investigations in this field.

**Keywords:** Interpretive Dialogue; Literary Reasoning; Cognitive Flexibility; Persian Language and Literature Education; Literary Reading; Dialogic Teaching.

مجله پیشروان علوم تربیتی و آموزشی

## مقدمه

تحولات دو دهه اخیر در پژوهش‌های آموزش زبان و ادبیات نشان می‌دهد که هدف آموزش ادبیات دیگر صرفاً انتقال اطلاعات درباره نویسندگان، سبک‌ها یا آرایه‌های ادبی نیست؛ بلکه کلاس ادبیات به‌عنوان فضایی برای گفت‌وگو، تفسیر، استدلال و ساخت مشترک معنا مورد توجه قرار گرفته است. در این رویکرد، ارزش یادگیری نه در دستیابی به یک «تفسیر صحیح و نهایی»، بلکه در کیفیت فرایند معناپردازی، استدلال مبتنی بر متن و تعامل میان خوانندگان شکل می‌گیرد (Rosenblatt, 1978; Beach, 1993; Reznitskaya, 2012).

با وجود این تحول نظری، بسیاری از کلاس‌های زبان و ادبیات فارسی همچنان بر الگوی انتقال‌محور استوار هستند؛ الگویی که در آن معلم نقش مرجع نهایی تفسیر را بر عهده دارد و دانش‌آموز بیشتر دریافت‌کننده معناست تا تولیدکننده آن. در چنین شرایطی، گفت‌وگوهای کلاسی غالباً به بازتولید پاسخ‌های کتاب یا معلم محدود می‌شود و فرصت کافی برای طرح دیدگاه‌های متفاوت، دفاع از برداشت شخصی و ارزیابی استدلال‌های گوناگون فراهم نمی‌شود. پژوهش‌های حوزه آموزش گفت‌وگو‌محور نشان داده‌اند که غلبه آموزش تک‌صدایی، از مهم‌ترین موانع رشد تفکر تحلیلی و مشارکت شناختی دانش‌آموزان است.

نظریه «واکنش خواننده» که توسط Louise Rosenblatt توسعه یافت، بر این اصل استوار است که معنا در تعامل میان متن و خواننده شکل می‌گیرد و خوانندگان، بر اساس تجربه‌ها، دانش پیشین و زمینه‌های فرهنگی خود، برداشت‌های متفاوت اما قابل دفاعی از یک متن ادبی ارائه می‌کنند. در این چارچوب، کلاس ادبیات زمانی به محیطی یادگیرنده تبدیل می‌شود که امکان بیان، مقایسه و بازاندیشی این برداشت‌ها از طریق گفت‌وگو فراهم باشد، نه آنکه تنها یک قرائت رسمی بر کلاس حاکم شود. این رویکرد در پژوهش‌های آموزشی بعدی نیز به‌عنوان یکی از مبانی اصلی آموزش ادبیات مبتنی بر مشارکت فعال دانش‌آموزان مورد تأکید قرار گرفته است.

در سال‌های اخیر، مفهوم گفت‌وگوی تفسیری (Interpretive Dialogue) جایگاه ویژه‌ای در ادبیات آموزش زبان و ادبیات یافته است. در این رویکرد، دانش‌آموزان از طریق پرسش، استدلال، استناد به شواهد متن، نقد برداشت‌های مختلف و بازنگری در دیدگاه‌های خود، به فهمی عمیق‌تر از متن دست می‌یابند. مطالعات نشان داده‌اند که چنین گفت‌وگو‌هایی علاوه بر ارتقای درک ادبی، موجب تقویت استدلال، تعامل اجتماعی، همدلی، مشارکت شناختی و انعطاف‌پذیری فکری نیز می‌شوند.

مرور پژوهش‌های بین‌المللی نیز نشان می‌دهد که رویکرد واکنش خواننده و آموزش گفت‌وگو‌محور در سال‌های اخیر با استقبال گسترده‌ای روبه‌رو شده است. مرورهای نظام‌مند جدید نشان داده‌اند که فعالیت‌هایی مانند بحث‌های ادبی، نوشتارهای واکنشی، گفت‌وگوهای گروهی و خوانش‌های چندتفسیری، مشارکت عاطفی و شناختی دانش‌آموزان را افزایش داده و کیفیت یادگیری ادبی را بهبود می‌بخشند. همچنین پژوهش‌های تجربی در محیط‌های آموزشی مختلف نشان داده‌اند که تأکید بر آزادی تفسیر همراه با استدلال مبتنی بر متن، توانایی دانش‌آموزان در تحلیل، استنباط و استدلال را ارتقا می‌دهد.

در ایران نیز طی سال‌های اخیر، توجه به آموزش مهارت‌های تفکر، خوانش انتقادی و مشارکت فعال فراگیران در کلاس زبان و ادبیات افزایش یافته است؛ با این حال، بخش عمده این پژوهش‌ها یا بر آموزش مهارت‌های زبانی تمرکز داشته‌اند یا به بررسی کلی تفکر انتقادی و روش‌های تدریس پرداخته‌اند. بررسی منابع موجود نشان می‌دهد که هنوز الگویی منسجم برای سازمان‌دهی گفت‌وگوی تفسیری در کلاس زبان و ادبیات فارسی، با تکیه بر مبانی نظری واکنش خواننده و آموزش گفت‌وگو‌محور، به‌صورت مستقل ارائه نشده است. از این‌رو، میان ادبیات نظری موجود و نیازهای عملی کلاس درس، شکافی قابل توجه مشاهده می‌شود. بر همین اساس، پژوهش حاضر می‌کوشد با بهره‌گیری از نظریه‌های واکنش خواننده، آموزش گفت‌وگو‌محور، سازنده‌گرایی اجتماعی و مطالعات نوین آموزش ادبیات، مؤلفه‌های اصلی گفت‌وگوی تفسیری را شناسایی و در قالب یک الگوی آموزشی منسجم برای درس زبان و ادبیات فارسی ارائه کند. انتظار می‌رود الگوی پیشنهادی بتواند ضمن غنی‌تر کردن فرایند تدریس، زمینه ارتقای

استدلال ادبی، مشارکت فعال دانش‌آموزان و انعطاف‌پذیری شناختی آنان را فراهم سازد و مبنایی برای پژوهش‌های تجربی آینده در این حوزه باشد.

## بیان مسئله

در دهه‌های اخیر، آموزش ادبیات از الگوی سنتی انتقال دانش ادبی به سوی رویکردهای یادگیرنده‌محور، تعاملی و گفت‌وگومحور حرکت کرده است. در این رویکردها، متن ادبی نه مجموعه‌ای از معانی از پیش تثبیت‌شده، بلکه بستری برای تعامل، تفسیر، استدلال و ساخت مشترک معنا تلقی می‌شود. بر همین اساس، بسیاری از صاحب‌نظران آموزش ادبیات معتقدند که کیفیت یادگیری ادبی بیش از آنکه به حفظ اطلاعات تاریخی و بلاغی وابسته باشد، به فرصت‌هایی بستگی دارد که دانش‌آموز برای بیان، دفاع، اصلاح و بازاندیشی در برداشت‌های خود از متن در اختیار دارد (Rosenblatt, 1978; Reznitskaya, 2012).

در نظریه «واکنش خواننده»، لوئیز روزنبلات بیان می‌کند که معنا در فرایند «تعامل» میان خواننده و متن شکل می‌گیرد و هر خواننده با تکیه بر تجربه‌ها، دانش پیشین و زمینه‌های فرهنگی خود، خوانشی منحصر به فرد اما قابل استدلال از اثر ادبی ارائه می‌کند. در نتیجه، کلاس ادبیات زمانی به محیطی یادگیرنده تبدیل می‌شود که امکان گفت‌وگو درباره تفاوت برداشت‌ها و استناد به شواهد متن فراهم باشد، نه آنکه تنها یک تفسیر رسمی به‌عنوان پاسخ نهایی پذیرفته شود. این دیدگاه در پژوهش‌های جدید نیز همچنان یکی از مبنایی اصلی آموزش ادبیات محسوب می‌شود.

با وجود این تحول نظری، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که در بسیاری از کلاس‌های درس، آموزش همچنان ماهیتی تک‌صدایی (Monologic) دارد؛ یعنی بیشتر زمان کلاس به انتقال دیدگاه معلم اختصاص می‌یابد و سهم دانش‌آموزان در تولید معنا، استدلال و گفت‌وگوی علمی محدود است. مرور مطالعات حوزه آموزش گفت‌وگومحور نشان می‌دهد که این الگوی آموزشی، فرصت رشد مهارت‌هایی مانند استدلال، تحلیل، ارزیابی شواهد و تفکر مشارکتی را کاهش می‌دهد. از این رو، پژوهشگران بر جایگزینی تدریجی آموزش تک‌صدایی با الگوهای گفت‌وگومحور تأکید کرده‌اند.

در میان رویکردهای نوین، «گفت‌وگوی تفسیری» جایگاه ویژه‌ای یافته است. در این شیوه، دانش‌آموزان با طرح پرسش، ارائه شواهد متنی، نقد دیدگاه‌های مختلف و بازنگری در استدلال‌های خود، به فهمی عمیق‌تر از متن دست می‌یابند. یافته‌های مرورهای نظام‌مند اخیر نشان می‌دهد که اجرای منظم گفت‌وگوهای ادبی، نوشتارهای واکنشی و فعالیت‌های مبتنی بر نظریه واکنش خواننده، علاوه بر تعمیق درک ادبی، موجب افزایش مشارکت، همدلی، هویت‌یابی خواننده و انگیزش مطالعه نیز می‌شود.

از سوی دیگر، مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که بخش عمده تحقیقات انجام‌شده در آموزش ادبیات فارسی، بر موضوعاتی مانند روش‌های تدریس، آرایه‌های ادبی، خواندن، نگارش یا تفکر انتقادی متمرکز بوده‌اند؛ اما پژوهش‌هایی که به‌طور مشخص «گفت‌وگوی تفسیری» را به‌عنوان یک الگوی آموزشی مستقل برای کلاس زبان و ادبیات فارسی صورت‌بندی و مؤلفه‌های آن را تبیین کرده باشند، بسیار محدود هستند. همچنین در پژوهش‌های موجود، پیوند میان نظریه واکنش خواننده، آموزش گفت‌وگومحور و استدلال ادبی کمتر به‌صورت یک چارچوب منسجم بررسی شده است.

بنابراین، خلأ اصلی ادبیات پژوهش را می‌توان در نبود الگویی دانست که بتواند از یک‌سو بر مبنایی نظری معتبر مانند نظریه واکنش خواننده، سازنده‌گرایی اجتماعی و آموزش گفت‌وگومحور استوار باشد و از سوی دیگر، متناسب با ویژگی‌های درس زبان و ادبیات فارسی، راهبردهای عملی برای سازمان‌دهی گفت‌وگوهای تفسیری در کلاس ارائه دهد. این خلأ، به‌ویژه در دوره متوسطه دوم که انتظار می‌رود دانش‌آموزان توانایی تحلیل، استدلال و تفسیر متون ادبی را به سطح بالاتری برسانند، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند.

بر همین اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که مؤلفه‌های اساسی آموزش گفت‌وگوی تفسیری در کلاس زبان و ادبیات فارسی کدام‌اند و چگونه می‌توان با اتکا بر شواهد نظری و پژوهشی، الگویی آموزشی برای پرورش استدلال ادبی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم طراحی کرد؟ پاسخ به این پرسش، علاوه بر غنی‌سازی مبنایی نظری آموزش ادبیات

فارسی، می‌تواند راهنمایی عملی برای معلمان، برنامه‌ریزان درسی و طراحان محتوای آموزشی در جهت توسعه کلاس‌های گفت‌وگومحور و یادگیرنده‌محور فراهم آورد.

## پیشینه پژوهش

### مطالعات خارجی

پژوهش‌های بین‌المللی درباره گفت‌وگوی تفسیری و آموزش گفت‌وگومحور را می‌توان در سه جریان اصلی طبقه‌بندی کرد. جریان نخست، بر مبنای فلسفی و اجتماعی گفت‌وگو در یادگیری استوار است و از اندیشه‌های باختین درباره چندصدایی، گفت‌وگومندی و تولید معنا در تعامل اجتماعی سرچشمه می‌گیرد. در این رویکرد، معنا امری ایستا و از پیش تعیین شده نیست، بلکه در فرایند مواجهه دیدگاه‌های گوناگون و تعامل میان افراد شکل می‌گیرد؛ دیدگاهی که بعدها مبنای توسعه آموزش گفت‌وگومحور در بسیاری از نظام‌های آموزشی شد (Bakhtin, 1981; Wegerif, 2013).

جریان دوم، بر پژوهش‌های مرتبط با «گفت‌وگوی آموزشی» و «گفت‌وگوی اکتشافی» تمرکز دارد. در این حوزه، مطالعات Neil Mercer و همکاران نشان داده‌اند که کیفیت گفت‌وگوی کلاسی با رشد استدلال، حل مسئله، فهم مفهومی و یادگیری پایدار رابطه مستقیم دارد. از دیدگاه آنان، گفت‌وگو زمانی به یادگیری منجر می‌شود که دانش‌آموزان بتوانند ادعاهای خود را با دلیل و شواهد پشتیبانی کنند، دیدگاه دیگران را نقد کنند و در صورت لزوم، برداشت خود را اصلاح نمایند. چنین فرایندی موجب شکل‌گیری «تفکر مشترک» (Interthinking) و ارتقای توانایی استدلال می‌شود.

در ادامه این مسیر، Robin Alexander مفهوم «آموزش گفت‌وگومحور» (Dialogic Teaching) را به‌عنوان چارچوبی جامع برای سازمان‌دهی تعاملات کلاسی توسعه داد. بر اساس این رویکرد، گفت‌وگوی آموزشی باید دارای ویژگی‌های جمعی، دوسویه، حمایتگر، انباشتی و هدفمند باشد. مطالعات آزمایشی الکساندر در مدارس نشان داد که استفاده نظام‌مند از این الگو، مشارکت دانش‌آموزان، کیفیت استدلال، پیشرفت تحصیلی و عمق یادگیری را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد.

جریان سوم، به پژوهش‌های حوزه آموزش ادبیات و نظریه واکنش خواننده اختصاص دارد. Louise Rosenblatt با طرح نظریه «تراکنشی» بیان کرد که خواننده در تعامل با متن، معنا را می‌آفریند و هیچ متن ادبی بدون مشارکت فعال خواننده کامل نمی‌شود. این نظریه، زمینه‌ساز شکل‌گیری رویکردهایی شد که در آن کلاس ادبیات به فضایی برای گفت‌وگو، تفسیر، استدلال و مقایسه برداشت‌های مختلف تبدیل می‌شود. پژوهش‌های بعدی نیز نشان داده‌اند که گفت‌وگوهای ادبی مبتنی بر واکنش خواننده، علاوه بر تعمیق فهم متن، موجب افزایش انگیزش، هویت خوانندگی، سواد ادبی و توانایی استدلال مبتنی بر شواهد می‌شوند.

مرور نظام‌مند ادبیات پژوهش در سال‌های اخیر نیز نشان می‌دهد که گفت‌وگومحوری به یکی از پررشدترین حوزه‌های پژوهشی علوم تربیتی تبدیل شده است. در یک مرور کمی بر ده‌ها مقاله منتشرشده، مشخص شد که آثار Mercer, Alexander, Bakhtin, Vygotsky و Cazden بیشترین استناد را در مطالعات این حوزه داشته‌اند و محور مشترک اغلب پژوهش‌ها، نقش گفت‌وگو در ارتقای کیفیت یادگیری، استدلال و مشارکت شناختی بوده است. با این حال، بخش عمده این مطالعات در حوزه آموزش عمومی، علوم یا آموزش زبان انگلیسی انجام شده و سهم آموزش ادبیات فارسی در این جریان پژوهشی بسیار محدود است.

### مطالعات داخلی

بررسی پایگاه‌های علمی داخلی نشان می‌دهد که پژوهش‌های مرتبط با آموزش زبان و ادبیات فارسی بیشتر بر موضوعاتی همچون روش‌های تدریس، آموزش نگارش، درک مطلب، تفکر انتقادی، تحلیل متون ادبی، آرایه‌های ادبی و خواندن متمرکز بوده‌اند. در سال‌های اخیر، برخی پژوهش‌ها نیز به نقش تعامل کلاسی، پرسشگری و یادگیری فعال اشاره کرده‌اند، اما غالب این مطالعات، گفت‌وگوی تفسیری را به‌عنوان یک سازوکار آموزشی مستقل بررسی نکرده‌اند.

از سوی دیگر، در پژوهش‌های داخلی، نظریه واکنش خواننده عمدتاً در حوزه نقد ادبی یا تحلیل آثار ادبی به کار رفته و کمتر به طراحی الگوهای تدریس در کلاس زبان و ادبیات فارسی پیوند خورده است. همچنین ارتباط میان گفت‌وگوی تفسیری، استدلال ادبی و انعطاف‌پذیری شناختی تاکنون به صورت یک مدل آموزشی منسجم تبیین نشده است. این وضعیت نشان می‌دهد که هنوز فاصله‌ای میان ظرفیت‌های نظری این رویکردها و کاربرد عملی آن‌ها در کلاس‌های ادبیات فارسی وجود دارد.

### جمع‌بندی پیشینه و تبیین گپ پژوهشی

مرور انتقادی پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات متعددی درباره آموزش گفت‌وگومحور، نظریه واکنش خواننده، گفت‌وگوی اکتشافی و استدلال آموزشی انجام شده است، اما چهار خلأ همچنان پابرجاست:

۱. بیشتر پژوهش‌ها در حوزه آموزش زبان انگلیسی، علوم یا آموزش ابتدایی انجام شده‌اند و سهم آموزش زبان و ادبیات فارسی بسیار اندک است.
  ۲. پژوهش‌های موجود معمولاً یکی از ابعاد گفت‌وگو، واکنش خواننده یا استدلال را به صورت مستقل بررسی کرده‌اند و الگوی تلفیقی ارائه نداده‌اند.
  ۳. چارچوبی که بتواند اصول آموزش گفت‌وگومحور را با ویژگی‌های خاص متون ادبی فارسی و اهداف برنامه درسی متوسطه دوم پیوند دهد، به ندرت مشاهده می‌شود.
  ۴. الگوی نظری مشخصی برای سازمان‌دهی گفت‌وگوی تفسیری با هدف پرورش استدلال ادبی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان ارائه نشده است.
- بنابراین، پژوهش حاضر درصدد است این خلأ را با طراحی یک الگوی مفهومی مبتنی بر شواهد پژوهشی و مبانی نظری معتبر پر کند و چارچوبی کاربردی برای آموزش زبان و ادبیات فارسی در دوره متوسطه دوم ارائه دهد.

### مبانی نظری پژوهش

بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که مفهوم «گفت‌وگوی تفسیری» حاصل هم‌پوشانی چند سنت نظری در علوم تربیتی، روان‌شناسی شناختی، زبان‌شناسی اجتماعی و نظریه ادبی است. این رویکرد، برخلاف الگوهای انتقال‌محور، یادگیری را فرایندی اجتماعی و مبتنی بر تعامل می‌داند که در آن دانش از طریق گفت‌وگو، استدلال و بازاندیشی مشترک ساخته می‌شود. از این رو، برای تبیین مبانی نظری پژوهش حاضر، چهار چارچوب مکمل شامل سازنده‌گرایی اجتماعی، آموزش گفت‌وگومحور، نظریه واکنش خواننده و نظریه استدلال آموزشی بررسی می‌شود.

#### ۱. سازنده‌گرایی اجتماعی و یادگیری از طریق گفت‌وگو

مبانی سازنده‌گرایی اجتماعی، به‌ویژه در آثار Lev Vygotsky، یادگیری را پدیده‌ای اجتماعی می‌داند که در بستر تعامل با دیگران شکل می‌گیرد. از دیدگاه وی، زبان صرفاً ابزار انتقال اطلاعات نیست، بلکه مهم‌ترین ابزار شکل‌گیری اندیشه و سازمان‌دهی فرایندهای ذهنی محسوب می‌شود. مفهوم «منطقه مجاور رشد» نیز بیان می‌کند که بسیاری از توانایی‌های شناختی در خلال تعامل با افراد آگاه‌تر و مشارکت در فعالیت‌های مشترک رشد می‌کنند. (Vygotsky, 1978)

در ادامه این دیدگاه، Jerome Bruner با طرح مفهوم یادگیری اکتشافی، بر نقش گفت‌وگو، پرسشگری و کشف مشترک معنا تأکید کرد. وی معتقد بود که یادگیری پایدار زمانی رخ می‌دهد که فراگیر، خود در ساخت معنا مشارکت فعال داشته باشد و معلم نقش تسهیل‌گر این فرایند را بر عهده گیرد. (Bruner, 1966) این دیدگاه، یکی از پایه‌های نظری آموزش گفت‌وگومحور در کلاس ادبیات محسوب می‌شود.

## ۲. آموزش گفت‌وگومحور (Dialogic Teaching)

یکی از مهم‌ترین چارچوب‌های نظری این پژوهش، نظریه آموزش گفت‌وگومحور Robin Alexander است. وی گفت‌وگو را ابزار اصلی یادگیری می‌داند و معتقد است کلاس درس باید محیطی باشد که در آن دانش‌آموزان بتوانند آزادانه پرسش مطرح کنند، درباره دیدگاه‌های یکدیگر بحث کنند، برای ادعاهای خود دلیل بیاورند و در فرایند ساخت دانش مشارکت داشته باشند (Alexander, 2020).

الکساندر پنج ویژگی اساسی آموزش گفت‌وگومحور را شامل «جمعی بودن»، «دوسویه بودن»، «حمایتگر بودن»، «تجمعی بودن» و «هدفمند بودن» معرفی می‌کند. مطالعات تجربی وی نشان داده است که کلاس‌هایی که بر این اصول استوار هستند، نسبت به کلاس‌های مبتنی بر سخنرانی، عملکرد بهتری در رشد استدلال، مشارکت و یادگیری عمیق دانش‌آموزان دارند (Alexander, 2020).

در همین راستا، Neil Mercer مفهوم «تفکر مشترک» (Interthinking) را مطرح کرد و نشان داد که استدلال در کلاس درس، محصول ذهن فردی نیست؛ بلکه از طریق گفت‌وگوهای هدفمند میان یادگیرندگان شکل می‌گیرد. پژوهش‌های او بیانگر آن است که گفت‌وگوهای اکتشافی، توانایی تحلیل، استنباط، تصمیم‌گیری و حل مسئله را به‌طور معناداری افزایش می‌دهند (Mercer & Littleton, 2007).

## ۳. نظریه واکنش خواننده و تولید معنا

در حوزه آموزش ادبیات، نظریه «واکنش خواننده» (Reader-Response Theory) یکی از مهم‌ترین مبانی نظری پژوهش حاضر به‌شمار می‌رود. Louise Rosenblatt معتقد است که معنا نه در متن به‌تنهایی وجود دارد و نه صرفاً در ذهن خواننده؛ بلکه در تعامل میان این دو شکل می‌گیرد. بنابراین، هر خواننده با توجه به تجربه‌های زیسته، پیش‌دانسته‌ها و افق انتظارات خود، برداشت متفاوتی از متن ارائه می‌دهد که در صورت استناد به شواهد متن، می‌تواند از اعتبار علمی برخوردار باشد (Rosenblatt, 1978).

Wolfgang Iser نیز با طرح نظریه دریافت، بر نقش «فاصله‌های معنایی» یا «شکاف‌های متن» تأکید کرد و نشان داد که متن ادبی عمداً بخش‌هایی را ناتمام باقی می‌گذارد تا خواننده در فرایند خواندن، آن‌ها را تکمیل کند. از این منظر، گفت‌وگوی تفسیری در کلاس درس، زمینه‌ای برای آشکار شدن خوانش‌های مختلف و غنی‌تر شدن تجربه ادبی دانش‌آموزان فراهم می‌کند (Iser, 1978).

## ۴. استدلال ادبی و استدلال مبتنی بر شواهد

یکی از مؤلفه‌های اصلی گفت‌وگوی تفسیری، استدلال ادبی است. برخلاف اظهار نظرهای شخصی، استدلال ادبی مستلزم آن است که دانش‌آموز بتواند برداشت خود را با شواهد، ساختار متن، عناصر روایی، تصاویر ادبی و روابط معنایی پشتیبانی کند. پژوهش‌های Reznitskaya و Wilkinson نشان داده‌اند که مشارکت در گفت‌وگوهای استدلالی، توانایی دانش‌آموزان در استنباط، ارزیابی دیدگاه‌های متعارض و دفاع منطقی از ایده‌های خود را افزایش می‌دهد (Reznitskaya & Wilkinson, 2017). همچنین پژوهش‌های Alexander (2009)، Hennessey، Soter، Wilkinson، Murphy و نشان می‌دهد که کلاس‌هایی که در آن‌ها گفت‌وگوهای استدلالی و بحث‌های مبتنی بر متن به‌صورت مستمر اجرا می‌شود، نسبت به کلاس‌های سنتی، عملکرد بهتری در درک مطلب، تحلیل متون و انتقال یادگیری به موقعیت‌های جدید دارند.

## ۵. انعطاف‌پذیری شناختی و یادگیری ادبی

در سال‌های اخیر، مفهوم «انعطاف‌پذیری شناختی» به یکی از شاخص‌های مهم یادگیری عمیق تبدیل شده است. از دیدگاه Spiro و همکاران (1988)، مواجهه با مسائل پیچیده، چندتفسیری و فاقد پاسخ واحد، موجب رشد توانایی فرد در تغییر دیدگاه، بازنگری در فرضیه‌ها و سازگار شدن با اطلاعات جدید می‌شود. متون ادبی، به دلیل ماهیت چندلایه و تفسیرپذیر خود، بستر مناسبی برای پرورش این قابلیت فراهم می‌کنند. مطالعات جدید در حوزه علوم شناختی نیز نشان می‌دهد که مشارکت در گفت‌وگوهای ادبی و مقایسه تفسیرهای متفاوت، علاوه بر افزایش درک متن، به رشد انعطاف‌پذیری شناختی، همدلی، کنترل شناختی و تفکر تحلیلی منجر می‌شود (Wilkinson et al., 2023).

### جمع‌بندی مبانی نظری

تحلیل چارچوب‌های نظری نشان می‌دهد که اگرچه هر یک از نظریه‌های یادشده از زاویه‌ای متفاوت به یادگیری می‌نگرند، اما همگی بر یک اصل مشترک تأکید دارند: دانش زمانی عمیق و پایدار شکل می‌گیرد که یادگیرنده در گفت‌وگو، استدلال، بازاندیشی و ساخت مشترک معنا مشارکت فعال داشته باشد. با وجود این همگرایی نظری، هنوز الگویی که این مبانی را به‌طور اختصاصی برای آموزش زبان و ادبیات فارسی و سازمان‌دهی گفت‌وگوهای تفسیری تلفیق کند، به‌ندرت در ادبیات پژوهش مشاهده می‌شود. بر همین اساس، پژوهش حاضر تلاش می‌کند با اتکا بر این مبانی، الگویی مفهومی برای آموزش گفت‌وگوی تفسیری در کلاس زبان و ادبیات فارسی ارائه کند.

### الگوی پیشنهادی پژوهش و مؤلفه‌های آموزش گفت‌وگوی تفسیری

بر پایه تحلیل انتقادی منابع نظری، پژوهش‌های تجربی و مرورهای نظام‌مند، الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر با هدف ایجاد پیوند میان نظریه‌های آموزش گفت‌وگومحور و نیازهای درس زبان و ادبیات فارسی طراحی شد. این الگو، برخلاف الگوهای سنتی تدریس که انتقال معنا را از معلم به دانش‌آموز دنبال می‌کنند، یادگیری را فرایندی اجتماعی، تفسیری و استدلالی می‌داند که در آن معنا در خلال گفت‌وگو و تعامل با متن و دیگران ساخته و بازسازی می‌شود. تحلیل منابع نشان داد که اثربخش‌ترین الگوهای آموزش گفت‌وگومحور، نه بر افزایش تعداد پرسش‌های معلم، بلکه بر کیفیت تعاملات کلاسی، اصالت پرسش‌ها، استناد به متن، مشارکت برابر دانش‌آموزان و بازاندیشی در تفسیرها تأکید دارند (Ruiz, 2017; Alexander, 2020; Mercer & Littleton, 2007; Murphy & Firetto, 2017). همچنین مرور نظام‌مند-Ruiz و Eugenio و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد که «محافل ادبی گفت‌وگومحور» موجب تعمیق فهم متن، افزایش انگیزش مطالعه، رشد رفتارهای اجتماعی و ارتقای کیفیت استدلال ادبی می‌شوند. بر این اساس، الگوی پیشنهادی پژوهش از شش مؤلفه اصلی تشکیل شده است.

#### ۱. انتخاب متون دارای ظرفیت تفسیری

نخستین گام، انتخاب آثاری است که امکان خوانش‌های متعدد و استدلال‌پذیر را فراهم کنند. متن ادبی باید به اندازه کافی از پیچیدگی معنایی برخوردار باشد تا دانش‌آموزان بتوانند برداشت‌های متفاوت خود را بر پایه شواهد متن بیان کنند. آثاری که تنها یک پاسخ قطعی را القا می‌کنند، ظرفیت شکل‌گیری گفت‌وگوی تفسیری را کاهش می‌دهند. این اصل با نظریه تراکنشی روزنبلات و نظریه دریافت‌ایزر همخوانی دارد.

#### ۲. طراحی پرسش‌های اصیل و اکتشافی

در این الگو، پرسش‌ها نباید صرفاً حافظه‌محور یا مبتنی بر بازیابی اطلاعات باشند؛ بلکه باید زمینه تحلیل، مقایسه، فرضیه‌سازی، استنباط و دفاع از دیدگاه را فراهم کنند. مطالعات Nyststrand و Murphy و همکاران نشان داده‌اند که پرسش‌های اصیل، کیفیت مشارکت دانش‌آموزان و عمق استدلال را به شکل معناداری افزایش می‌دهند. همچنین مرورهای جدید درباره آموزش گفت‌وگو محور این نوع پرسش‌ها را یکی از مهم‌ترین شاخص‌های کلاس‌های موفق معرفی کرده‌اند.

### ۳. استدلال مبتنی بر شواهد متن

در گفت‌وگوی تفسیری، اعتبار هر برداشت وابسته به میزان اتکای آن به شواهد درون‌متنی است. بنابراین، دانش‌آموزان باید بیاموزند که برای هر ادعا، شواهد زبانی، روایی، بلاغی یا معنایی ارائه کنند و در برابر دیدگاه‌های متفاوت نیز از استدلال منطقی استفاده نمایند. این فرایند موجب تمایز میان «اظهارنظر شخصی» و «استدلال ادبی» می‌شود.

### ۴. تعامل همیارانه و ساخت مشترک معنا

یادگیری در این الگو، محصول تعامل گروهی است. دانش‌آموزان از طریق گوش دادن فعال، طرح پرسش، نقد محترمانه، تکمیل دیدگاه دیگران و بازسازی استدلال‌های خود، به فهمی عمیق‌تر از متن می‌رسند. مفهوم «تفکر مشترک» که توسط Mercer مطرح شده، دقیقاً بر همین فرایند استوار است؛ یعنی اندیشه در خلال گفت‌وگو رشد می‌کند، نه صرفاً در ذهن فرد. این مؤلفه همچنین با مبانی سازنده‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی همخوانی دارد.

### ۵. بازاندیشی و بازتفسیر

پژوهش‌های جدید در حوزه Reader-Response نشان می‌دهد که یکی از ویژگی‌های خوانندگان ماهر، آمادگی برای اصلاح یا تکمیل برداشت اولیه خود پس از شنیدن دیدگاه دیگران است. بنابراین، در پایان هر گفت‌وگوی تفسیری، دانش‌آموزان باید فرصت داشته باشند تفسیر اولیه خود را بازنگری کنند و در صورت لزوم، با استناد به شواهد جدید، آن را اصلاح یا تقویت نمایند. مرور نظام‌مند Momeni، Aerila و Routarinne (2026) نیز بازاندیشی را از مهم‌ترین دستاوردهای رویکرد واکنش خواننده معرفی می‌کند.

### ۶. ارزشیابی فرایندمحور

در این الگو، ارزشیابی تنها بر پاسخ نهایی دانش‌آموز متمرکز نیست، بلکه کیفیت مشارکت در گفت‌وگو، استناد به متن، توانایی استدلال، احترام به دیدگاه‌های متفاوت، اصلاح برداشت‌ها و انسجام استدلال نیز ارزیابی می‌شود. این رویکرد با یافته‌های پژوهش‌های جدید درباره Quality Talk همسو است که نشان داده‌اند ارزیابی فرایند گفت‌وگو، کیفیت یادگیری را افزایش می‌دهد.

## ارتباط میان مؤلفه‌های الگو

در الگوی پیشنهادی، این شش مؤلفه به صورت زنجیره‌ای عمل می‌کنند. انتخاب متن مناسب، زمینه شکل‌گیری پرسش‌های اصیل را فراهم می‌کند؛ پرسش‌های اصیل، گفت‌وگوی مبتنی بر شواهد را فعال می‌سازند؛ گفت‌وگو، استدلال و بازاندیشی را تقویت می‌کند و در نهایت، ارزشیابی فرایندمحور، کیفیت این چرخه یادگیری را پایدار می‌سازد. بر اساس ادبیات پژوهش، چنین چرخه‌ای می‌تواند به ارتقای استدلال ادبی، مشارکت شناختی، انگیزش مطالعه، انعطاف‌پذیری شناختی و فرهنگ گفت‌وگوی علمی در کلاس زبان و ادبیات فارسی منجر شود.

## بحث و تفسیر یافته‌ها

الگوی پیشنهادی این پژوهش بر این فرض استوار است که یادگیری ادبی زمانی عمیق و پایدار خواهد بود که دانش‌آموز از جایگاه دریافت‌کننده منفعل اطلاعات خارج شده و به مشارکت‌کننده‌ای فعال در فرایند تولید معنا تبدیل شود. بررسی تطبیقی منابع نظری و پژوهش‌های تجربی نشان می‌دهد که این تحول، بیش از هر چیز، به کیفیت تعاملات کلاسی وابسته است. در کلاس‌هایی که گفت‌وگو جایگزین انتقال یک‌سویه دانش می‌شود، دانش‌آموزان فرصت می‌یابند برداشت‌های خود را بیان کنند، شواهد متنی ارائه دهند، دیدگاه‌های متفاوت را ارزیابی کنند و در پرتو استدلال جمعی، فهم خود را بازسازی نمایند (Alexander, 2020; Mercer & Littleton, 2007).

نخستین یافته پژوهش حاضر نشان داد که انتخاب متن ادبی، زیربنای شکل‌گیری گفت‌وگوی تفسیری است. متونی که از ظرفیت چندلایگی معنایی، شخصیت‌پردازی پیچیده، ابهام هنری یا تنوع زاویه دید برخوردارند، امکان طرح پرسش‌های باز و شکل‌گیری استدلال‌های متفاوت را فراهم می‌کنند. این یافته با نظریه تراکنشی روزنبلات و نظریه دریافت ایزر همخوان است؛ زیرا هر دو نظریه، متن ادبی را بستری برای تعامل فعال خواننده با معنا می‌دانند، نه مجموعه‌ای از پاسخ‌های از پیش تعیین‌شده (Rosenblatt, 1978; Iser, 1978).

یافته دوم بیانگر آن است که کیفیت پرسش‌های معلم، نقش تعیین‌کننده‌ای در عمق گفت‌وگو دارد. مرور پژوهش‌های Nystand، Murphy و Wilkinson نشان می‌دهد که پرسش‌های اصیل، دانش‌آموزان را به استدلال، فرضیه‌سازی و استناد به متن سوق می‌دهد، در حالی که پرسش‌های حافظه‌محور معمولاً پاسخ‌هایی کوتاه و غیرتحلیلی تولید می‌کنند. از این رو، طراحی پرسش‌های اکتشافی باید یکی از مهارت‌های اصلی معلمان زبان و ادبیات فارسی تلقی شود.

از دیگر یافته‌های مهم پژوهش، نقش استدلال مبتنی بر شواهد در ارتقای کیفیت یادگیری ادبی است. در الگوی پیشنهادی، هیچ برداشتی صرفاً به دلیل شخصی بودن پذیرفته یا رد نمی‌شود؛ بلکه اعتبار هر تفسیر به میزان استناد آن به عناصر زبانی، ساختار روایت، تصاویر ادبی، روابط معنایی و دیگر شواهد موجود در متن وابسته است. این ویژگی، علاوه بر افزایش دقت در خوانش متون، به پرورش تفکر تحلیلی و استدلال منطقی نیز کمک می‌کند؛ موضوعی که در پژوهش‌های Reznitskaya و Wilkinson نیز مورد تأکید قرار گرفته است.

تحلیل یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که گفت‌وگوی همیارانه، زمینه رشد بسیاری از مهارت‌های فراتر از یادگیری ادبی را فراهم می‌کند. هنگامی که دانش‌آموزان ناچار می‌شوند دیدگاه خود را برای دیگران توضیح دهند، به نقدهای هم‌کلاسی‌ها پاسخ دهند و در صورت لزوم برداشت اولیه خود را اصلاح کنند، فرایندهای پیچیده‌ای مانند خودتنظیمی شناختی، انعطاف‌پذیری ذهنی، گوش دادن فعال و احترام به دیدگاه‌های متفاوت نیز تقویت می‌شود. این نتیجه با دیدگاه ویگوتسکی درباره نقش تعامل اجتماعی در رشد شناختی و مفهوم «تفکر مشترک» مرکز همسو است (Vygotsky, 1978; Mercer & Littleton, 2007).

یکی دیگر از دستاوردهای قابل توجه الگوی پیشنهادی، تغییر نقش معلم است. در این الگو، معلم دیگر انتقال‌دهنده انحصاری معنا نیست؛ بلکه نقش هدایت‌کننده، تسهیل‌گر و تنظیم‌کننده گفت‌وگو را بر عهده دارد. وظیفه او ایجاد فضایی ایمن برای بیان دیدگاه‌های متفاوت، هدایت بحث به سمت استدلال مبتنی بر شواهد و جلوگیری از سلطه یک تفسیر بر دیگر تفسیرهای مستدل است. پژوهش‌های مربوط به Dialogic Teaching نیز نشان داده‌اند که چنین تغییری در نقش معلم، کیفیت تعاملات آموزشی را به‌طور محسوسی ارتقا می‌دهد.

از منظر برنامه‌ریزی درسی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تحقق آموزش گفت‌وگوی تفسیری تنها به تغییر روش تدریس محدود نمی‌شود؛ بلکه نیازمند بازنگری در طراحی فعالیت‌های کتاب‌های درسی، شیوه‌های ارزشیابی و برنامه‌های توانمندسازی معلمان نیز هست. اگر ارزشیابی همچنان صرفاً بر حفظ اطلاعات و بازتولید پاسخ‌های استاندارد استوار باشد، حتی

اجرای روش‌های گفت‌وگومحور نیز اثرگذاری محدودی خواهد داشت. بنابراین، هم‌راستا شدن اهداف برنامه درسی، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی، شرط اساسی موفقیت این الگو است.

در مجموع، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که الگوی آموزش گفت‌وگوی تفسیری می‌تواند پلی میان مبانی نظری آموزش ادبیات و نیازهای عملی کلاس‌های زبان و ادبیات فارسی ایجاد کند. این الگو با تأکید بر تعامل، استدلال، بازاندیشی و ساخت مشترک معنا، ظرفیت آن را دارد که کلاس ادبیات را از محیطی مبتنی بر انتقال اطلاعات به محیطی برای یادگیری عمیق، تفکر تحلیلی و مشارکت فعال دانش‌آموزان تبدیل کند. این ویژگی، مهم‌ترین وجه تمایز الگوی حاضر با بسیاری از رویکردهای سنتی آموزش ادبیات است و می‌تواند مبنایی برای توسعه پژوهش‌های تجربی و طراحی مداخلات آموزشی در آینده باشد.

## نتیجه‌گیری و پیشنهادها

### نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین مؤلفه‌های آموزش گفت‌وگوی تفسیری و طراحی الگویی برای به‌کارگیری آن در کلاس‌های زبان و ادبیات فارسی دوره متوسطه دوم انجام شد. بررسی نظام‌مند مبانی نظری و تحلیل پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان داد که آموزش ادبیات در رویکردهای معاصر، از چارچوب انتقال دانش به سوی رویکردی مشارکتی، تعاملی و معناگرا حرکت کرده است. در این چارچوب، یادگیری زمانی عمیق و ماندگار خواهد بود که دانش‌آموز در فرایند خواندن، تفسیر، استدلال و گفت‌وگو نقش فعال داشته باشد و بتواند برداشت‌های خود را بر پایه شواهد متن صورت‌بندی و از آن‌ها دفاع کند (Alexander, 2020; Rosenblatt, 1978; Mercer & Littleton, 2007).

تحلیل منابع نشان داد که گفت‌وگوی تفسیری صرفاً یک روش تدریس نیست، بلکه چارچوبی برای سازمان‌دهی تعاملات آموزشی است که در آن معلم، متن و دانش‌آموز در فرایند ساخت مشترک معنا نقش مکمل دارند. بر این اساس، الگوی پیشنهادی پژوهش با اتکا بر شش مؤلفه شامل انتخاب متون دارای ظرفیت تفسیری، طراحی پرسش‌های اصیل، استدلال مبتنی بر شواهد، تعامل همیارانه، بازاندیشی در تفسیرها و ارزشیابی فرایندمحور طراحی شد. انسجام این مؤلفه‌ها می‌تواند زمینه شکل‌گیری محیط‌های یادگیری گفت‌وگومحور را فراهم کند و کیفیت آموزش ادبیات فارسی را ارتقا دهد.

از منظر تربیتی، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که اجرای این الگو تنها به بهبود درک متون ادبی محدود نمی‌شود، بلکه قابلیت تقویت مجموعه‌ای از شایستگی‌های شناختی و اجتماعی مانند استدلال منطقی، تفکر تحلیلی، انعطاف‌پذیری شناختی، مهارت گفت‌وگو، احترام به دیدگاه‌های متفاوت، خودتنظیمی یادگیری و مشارکت فعال را نیز دارد. این نتایج با پژوهش‌های جدید حوزه Quality Talk و Dialogic Teaching همسو است که گفت‌وگوی هدفمند را یکی از عوامل مؤثر در یادگیری عمیق و توسعه مهارت‌های قرن بیست‌ویکم معرفی کرده‌اند.

همچنین بررسی پیشینه پژوهش نشان داد که اگرچه در سال‌های اخیر مطالعات ارزشمندی درباره آموزش ادبیات، خوانش انتقادی، نظریه واکنش خواننده و روش‌های نوین تدریس انجام شده است، اما هنوز الگوی جامعی که بتواند مبانی نظری گفت‌وگومحور را با ویژگی‌های خاص آموزش زبان و ادبیات فارسی تلفیق کند، به‌ندرت در ادبیات علمی مشاهده می‌شود. از این منظر، الگوی ارائه‌شده در این پژوهش می‌تواند بخشی از این خلأ نظری و کاربردی را پوشش دهد و مبنایی برای طراحی برنامه‌های درسی، راهنماهای تدریس و پژوهش‌های تجربی آینده باشد.

در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که حرکت از آموزش تک‌صدایی به سوی آموزش گفت‌وگومحور، نه یک تغییر صرف در فنون تدریس، بلکه تغییری در نگرش به ماهیت یادگیری ادبی است. کلاس زبان و ادبیات فارسی زمانی می‌تواند به محیطی پویا و اثربخش تبدیل شود که دانش‌آموزان فرصت داشته باشند با اتکا به متن، گفت‌وگو، استدلال و بازاندیشی، در فرایند ساخت معنا مشارکت فعال داشته باشند.

### پیشنهادهای کاربردی

۱. برنامه‌ریزان درسی، طراحی فعالیت‌های گفت‌وگومحور و پرسش‌های تفسیری را در بازنگری کتاب‌های زبان و ادبیات فارسی مورد توجه قرار دهند.
۲. در دوره‌های توانمندسازی دبیران زبان و ادبیات فارسی، آموزش مهارت طراحی پرسش‌های اصیل، هدایت گفت‌وگوهای تفسیری و ارزشیابی استدلال ادبی گنجانده شود.
۳. معلمان، در کنار آموزش مفاهیم ادبی، فرصت کافی برای بحث‌های گروهی، ارائه برداشت‌های متفاوت و استناد به شواهد متن فراهم کنند.
۴. شیوه‌های ارزشیابی درس زبان و ادبیات فارسی از تأکید صرف بر بازتولید اطلاعات، به سمت سنجش کیفیت استدلال، مشارکت در گفت‌وگو و توانایی تفسیر متون ادبی حرکت کند.

### پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده

- اعتبارسنجی تجربی الگوی پیشنهادی در کلاس‌های زبان و ادبیات فارسی دوره متوسطه دوم.
- بررسی تأثیر آموزش گفت‌وگوی تفسیری بر انگیزش مطالعه، سواد ادبی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان.
- مقایسه اثربخشی آموزش گفت‌وگومحور با روش‌های سنتی تدریس ادبیات فارسی.
- طراحی ابزار استاندارد برای سنجش کیفیت گفت‌وگوی تفسیری و استدلال ادبی در کلاس درس.
- بررسی امکان به‌کارگیری فناوری‌های دیجیتال و محیط‌های یادگیری برخط برای توسعه گفت‌وگوهای تفسیری در آموزش زبان و ادبیات فارسی.

### منابع

- Alexander, R. J. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. Dialogos.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Beach, R. (1993). *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*. National Council of Teachers of English.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. Routledge.

- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- Murphy, P. K., & Firetto, C. M. (2017). *Quality Talk: Developing Students' Discourse to Promote Critical-Analytic Thinking*. Reading Research Quarterly.
- Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Teachers College Press.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*.
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. G. (2017). *The Most Reasonable Answer: Helping Students Build Better Arguments Together*. Harvard Education Press.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., & Kim, S. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*, 32(2–3), 155–175. [https://doi.org/10.1207/S15326950DP3202\\_04](https://doi.org/10.1207/S15326950DP3202_04)
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1986). The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122–128. <https://doi.org/10.2307/3332615>
- Rosenblatt, L. M. (1993). The transactional theory: Against dualisms. *College English*, 55(4), 377–386. <https://doi.org/10.2307/378648>
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1988). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, Education, and Multimedia*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. Routledge.

- Wilkinson, I. A. G., Murphy, P. K., & Firetto, C. M. (2023). Quality Talk and dialogic discussion: Recent developments in classroom discourse research. *Reading Research Quarterly*.
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283–297. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9071-1>
- Ruiz-Eugenio, L., et al. (2023). Dialogic literary gatherings and educational outcomes: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open*.
- Momeni, M., Aerila, J.-A., & Routarinne, S. (2026). Reader-response pedagogy in literature education: A systematic review. *Scandinavian Journal of Educational Research*.

مجله پیشروان علوم تربیتی و آموزشی