



نقش گفت‌وگوی آموزشی در کاهش تعارضات رفتاری دانش‌آموزان دوره متوسطه

اعظم حسن بیگیان

سطح دو حوزوی



MDOL-02-2026.0360
MNR-374-2-2C3C84

پژوهش حاضر با هدف تحلیل و تبیین نقش راهبردی «گفت‌وگوی آموزشی» به‌عنوان یکی از مولفه‌های بنیادین در مدیریت کلاس درس و کاهش تعارضات رفتاری دانش‌آموزان دوره متوسطه تدوین شده است. دوره متوسطه، به دلیل تحولات شناختی، عاطفی و اجتماعی خاص این دوران، همواره با چالش‌های رفتاری و تعارضات درون‌گروهی و بین‌گروهی همراه است که می‌تواند بر فرآیند یادگیری و فضای روانی مدرسه تأثیرات مخربی داشته باشد. در این پژوهش با استفاده از روش کتابخانه‌ای و اسنادی و با مرور نظام‌مند متون معتبر داخلی و خارجی، سازوکارهای تعاملی گفت‌وگو در کاهش تنش‌های رفتاری بررسی گردید. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که گفت‌وگوی آموزشی فراتر از یک ابزار انتقال دانش، یک کنش ارتباطی دموکراتیک و همدلانه است که از طریق ایجاد فضایی برای شنیده شدن، کاهش مقاومت‌های روانی، ارتقای هوش هیجانی و تقویت مهارت‌های حل مسئله در دانش‌آموزان، نقش مؤثری در پیشگیری از بروز تعارضات ایفا می‌کند. نتایج نشان می‌دهد که معلمان با اتخاذ رویکرد «گفت‌وگومحور» به جای رویکردهای سلطه‌جویانه یا انفعالی، می‌توانند بستر مناسبی برای تنظیم هیجانات و تعدیل رفتارهای پرخاشگرانه فراهم آورند. همچنین، این پژوهش تأکید می‌کند که گفت‌وگوی آموزشی نیازمند بسترسازی ساختاری در مدارس، تغییر در نگرش کادر آموزشی نسبت به انضباط و آموزش مهارت‌های ارتباطی به معلمان است. از یافته‌های این مطالعه می‌توان نتیجه گرفت که استمرار و نهادینه‌سازی گفت‌وگوی آموزشی نه تنها باعث کاهش چشمگیر تعارضات رفتاری می‌شود، بلکه به ارتقای سرمایه اجتماعی در محیط مدرسه و تقویت تاب‌آوری دانش‌آموزان در برابر فشارهای روانی کمک شایانی می‌کند. در نهایت، پیشنهاد می‌شود که سیاست‌گذاران نظام آموزشی با بازنگری در برنامه‌های درسی و دوره‌های ضمن خدمت معلمان، رویکردهای مبتنی بر گفت‌وگو را به‌عنوان راهکاری نوین برای مدیریت بحران‌های رفتاری در مدارس اولویت دهند.

کلیدواژه‌ها: گفت‌وگوی آموزشی، تعارضات رفتاری، دوره متوسطه، مدیریت کلاس درس، مهارت‌های ارتباطی، تاب‌آوری، کنش ارتباطی.

نظام‌های آموزشی در جهان معاصر با چالش‌های چندلایه‌ای روبرو هستند که فراتر از انتقال صرف دانش و مهارت‌های شناختی، حوزه‌ی سلامت روان و مدیریت رفتار دانش‌آموزان را نیز در بر می‌گیرد. در این میان، دوره متوسطه به عنوان حساس‌ترین مرحله از رشد تحولی، دورانی است که در آن نوجوانان با بحران‌های هویت، تغییرات فیزیولوژیک و فشارهای اجتماعی دست‌وپنجه نرم می‌کنند. بروز تعارضات رفتاری در این دوره که اغلب به‌صورت پرخاشگری‌های کلامی، نافرمانی از قوانین مدرسه، انزوای طلبی یا درگیری‌های بین‌فردی تجلی می‌یابد، مانعی جدی در مسیر تعالی تربیتی و آموزشی محسوب می‌شود. (آذر و همکاران، ۱۴۰۲). سنتی‌ترین واکنش نظام‌های آموزشی به این تعارضات، استفاده از رویکردهای انضباطی تنبیهی، آمرانه و مبتنی بر کنترل بیرونی بوده است؛ رویکردهایی که نه تنها ریشه‌های تعارض را درمان نمی‌کنند، بلکه غالباً به تشدید مقاومت درونی دانش‌آموز و شکاف عمیق‌تر میان کادر آموزشی و وی می‌انجامد.

در مقابل این پارادایم‌های سنتی، «گفت‌وگوی آموزشی» به‌عنوان یک الگوی نوین در مدیریت کلاس و تعامل با دانش‌آموز، جایگاه ویژه‌ای در ادبیات نوین تربیتی یافته است. گفت‌وگوی آموزشی، فراتر از یک مبادله ساده کلامی، نوعی کنش ارتباطی آگاهانه، همدلانه و متقارن است که بر پایه احترام متقابل و پذیرش تفاوت‌های فردی بنا شده است. به تعبیر «فریره» (۱۳۹۵)، گفت‌وگو یک پدیده وجودی است که نه تنها دانش، بلکه انسانیت را در بستر تعامل معنا می‌بخشد. در محیط مدرسه، وقتی معلم از جایگاه «سلطه» به جایگاه «تسهیل‌گر و همراه» تغییر موقعیت می‌دهد، فضای گفت‌وگو باز می‌شود. این تغییر پارادایم، پتانسیل بالایی برای تغییر ماهیت تعارضات دارد؛ زیرا تعارض اغلب نتیجه‌ی احساس «شنیده نشدن» و «نادیده گرفته شدن» توسط ساختارهای قدرت است (کاویانی و همکاران، ۱۴۰۳).

اهمیت این موضوع زمانی دوچندان می‌شود که بدانیم دانش‌آموزان دوره متوسطه در جست‌وجوی استقلال و هویت‌مندی هستند. تعارضات رفتاری در این دوره اغلب واکنشی به ساختارهای محدودکننده و یا ناشی از عدم توانایی در ابراز صحیح خواسته‌هاست. گفت‌وگوی آموزشی با فراهم‌سازی فضایی امن، به دانش‌آموز امکان می‌دهد تا خشم و ناامیدی خود را به زبان کلمات تبدیل کند، نه به زبان رفتار تخریبی. همان‌طور که «وایرمن» (۲۰۲۱) تأکید می‌کند، مهارت‌های زبانی و گفتاری، پل عبور از خشم فیزیکی به سمت حل مسئله‌ی عقلانی هستند. بنابراین، گفت‌وگو نه تنها ابزاری برای یادگیری محتوا، بلکه ابزاری برای تنظیم هیجانی و اجتماعی شدن است.

با این وجود، در مدارس بسیاری از جوامع، از جمله ایران، همچنان شکاف عمیقی میان تئوری‌های نوین تربیتی و واقعیت‌های عینی کلاس درس وجود دارد. معلمان تحت فشار برنامه‌های درسی فشرده و ارزشیابی‌های کمی، اغلب از ظرفیت‌های گفت‌وگو غافل می‌مانند. این خلأ پژوهشی، اهمیت بررسی دقیق‌تر نقش گفت‌وگوی آموزشی در مدیریت تعارضات را ایجاد می‌کند. این پژوهش بر آن است تا با رویکردی انتقادی، نشان دهد که گفت‌وگو چگونه می‌تواند ساختارهای تعارض‌زا را به ساختارهای تعامل‌زا تبدیل کند. (رحیمی و همکاران، ۱۴۰۱).

هدف کلی این مقاله، بررسی و تبیین ظرفیت های گفت و گوی آموزشی در کاهش تعارضات رفتاری دانش آموزان است. این مطالعه بر این پیش فرض استوار است که تعارض رفتاری در مدرسه، یک «مسئله» نیست که باید حذف شود، بلکه یک «فرصت آموزشی» است که می تواند از طریق گفت و گو مدیریت و هدایت شود. اگر معلمان بتوانند تعارض را به عنوان بخشی طبیعی از زیست اجتماعی کلاس درس بپذیرند، آنگاه به جای سرکوب رفتارهای ناهنجار، با دانش آموز در باب چرایی و پیامدهای آن رفتار وارد گفت و گو می شوند. این فرآیند، خودتنظیمی (Self-Regulation) را در دانش آموز تقویت کرده و او را به سمت بلوغ رفتاری سوق می دهد (حسینی و همکاران، ۱۴۰۳).

بنابراین، ضرورت انجام این تحقیق در این است که با افزایش نرخ آسیب های اجتماعی در مدارس، نیاز به راهکارهای پیشگیرانه و انسانی بیش از هر زمان دیگری احساس می شود. رویکردهای انضباطی صرف، در درازمدت موجب بیگانگی دانش آموز از مدرسه و کاهش انگیزه تحصیلی می شوند. (احمدی، ۱۴۰۲). پژوهش حاضر با تأکید بر گفت و گو، به دنبال ارائه الگویی است که معلمان و مدیران مدارس بتوانند از آن برای ارتقای سلامت فضای روانی مدرسه بهره مند شوند.

در نهایت، این مقاله در تلاش است تا با پاسخ به پرسش های اساسی همچون «گفت و گوی آموزشی چه مؤلفه هایی دارد؟» و «چگونه این گفت و گوها می تواند منجر به کاهش تعارضات رفتاری شود؟»، شکاف میان نظریه و عمل را در مدیریت رفتار مدارس پر کند. این امر نیازمند یک بررسی جامع از مبانی نظری و شواهد موجود است که در بخش های بعدی این مقاله، به طور دقیق و علمی به آن ها خواهیم پرداخت. پیوند میان مهارت های گفتاری معلم و سلامت رفتاری دانش آموز، کلیدی ترین حلقه مفقوده در ادبیات مدیریت آموزشی امروز است که این پژوهش بر بازسازی و تبیین آن تمرکز دارد.

مبانی نظری

درک نقش گفت و گوی آموزشی در کاهش تعارضات رفتاری، نیازمند تکیه بر زیربنای نظری است که نه تنها فرآیند یادگیری، بلکه رشد روانی و اجتماعی نوجوانان را تبیین می کنند. مبانی نظری این پژوهش در چند لایه کلیدی قابل تحلیل است:

۱. مفهوم شناسی گفت و گوی آموزشی در بستر تربیتی

گفت و گوی آموزشی فراتر از انتقال پیام یا مبادله اطلاعات است. از دیدگاه «فریره» (۱۳۹۵)، گفت و گو یک «کنش وجودی» است که از طریق آن، انسان ها خود را در نسبت با جهان و یکدیگر تعریف می کنند. در محیط مدرسه، گفت و گوی آموزشی به مثابه یک «ساختار تعاملی» عمل می کند که در آن معلم و دانش آموز در موقعیتی متقارن قرار می گیرند. این رویکرد، اقتدارگرایی سنتی را به چالش کشیده و جای آن را با «اقتدار برخاسته از تعامل» پر می کند.

وقتی معلم به دانش‌آموز فرصت می‌دهد تا در مورد چرایی رفتارش صحبت کند، در واقع در حال اعتبار بخشیدن به عاملیت و هویت اوست. این اعتباربخشی، اولین گام در شکستن چرخه‌ی خشونت و تعارض است (مطهری و همکاران، ۱۴۰۲).

۲. ماهیت تعارضات رفتاری در دوره متوسطه

دوره متوسطه دوره‌ای از گذار است که در آن نوجوان به دنبال «استقلال» و «هویت‌مندی» است. «اریکسون» (۱۴۰۱) در نظریه رشد روانی-اجتماعی خود اشاره می‌کند که بحران هویت در این دوران اگر به درستی مدیریت نشود، به نافرمانی، پرخاشگری و طغیان در برابر ساختارهای قدرت (اعم از والدین یا معلمان) منجر می‌گردد. تعارض رفتاری در این سن، اغلب نه یک ناهنجاری ذاتی، بلکه ابزاری برای بیان عدم پذیرش ساختارهایی است که نوجوان در آن احساس بی‌قدرتی می‌کند. بنابراین، تعارضات رفتاری در مدارس متوسطه، غالباً نوعی «ارتباط کژکارکرد» هستند؛ یعنی دانش‌آموزی که مهارت گفت‌وگو ندارد، از رفتار ایدایی برای جلب توجه یا بیان سرخورده‌گی خود استفاده می‌کند.

۳. دیدگاه ساخت‌گرایی اجتماعی و نقش زبان

یکی از ستون‌های نظری این پژوهش، نظریه «ساخت‌گرایی اجتماعی» «ویگوتسکی» (۱۴۰۲) است. ویگوتسکی معتقد است که یادگیری عالی انسانی، ابتدا در سطح اجتماعی (میان‌فردی) رخ می‌دهد و سپس درونی می‌شود. این گزاره در مدیریت رفتار نیز صادق است. زمانی که معلم با دانش‌آموز پیرامون یک تعارض گفت‌وگو می‌کند، در واقع در حال «داربست‌بندی» (Scaffolding) برای رشد «خودتنظیمی» (Self-Regulation) اوست. دانش‌آموز از طریق کلام معلم، یاد می‌گیرد که چگونه هیجانات خود را نام‌گذاری کند و به جای واکنش تکانشی، از تأمل استفاده نماید. به عبارت دیگر، زبان در اینجا به مثابه‌ی یک ابزار روان‌شناختی عمل می‌کند که به نوجوان کمک می‌کند تا از «تکانش‌گری» به «تفکر» گذار کند.

۴. گفت‌وگو، تنظیم هیجانی و بازسازی شناختی

ادبیات هوش هیجانی، به‌ویژه دیدگاه‌های «گلمن» (۱۳۹۹)، بر این نکته تأکید دارد که توانایی شناسایی و ابراز هیجانات، پیش‌شرط کنترل خشم است. بسیاری از تعارضات در محیط مدرسه ناشی از «ناتوانی در ابراز هیجانات» است. گفت‌وگوی آموزشی با ایجاد فضایی امن، به دانش‌آموز این فرصت را می‌دهد تا هیجانات منفی خود را تخلیه کرده و آن‌ها را بازسازی کند. این فرایند که در روان‌شناسی «بازسازی شناختی» نامیده می‌شود، به دانش‌آموز کمک می‌کند تا موقعیت تعارض‌زا را از زاویه‌ای متفاوت ببیند. زمانی که معلم از دانش‌آموز می‌پرسد: «چه چیزی باعث شد چنین احساسی داشته باشی؟»، در واقع او را به ارزیابی مجدد موقعیت دعوت می‌کند. این رویکرد، به‌جای سرکوب رفتار ناخوشایند، به ریشه‌ی آن نفوذ کرده و آن را درمان می‌کند (احمدی و همکاران، ۱۴۰۳).

۵. عدالت ترمیمی در بستر گفت‌وگو

الگوی دیگری که زیربنای نظری این مطالعه است، «عدالت ترمیمی» (Restorative Justice) است. برخلاف نظام‌های تنبیهی که هدفشان ایجاد ترس برای پیشگیری از تکرار رفتار است، عدالت ترمیمی بر «ترمیم روابط آسیب‌دیده» تمرکز دارد. در این چارچوب، گفت‌وگو جایگزین مجازات می‌شود. وقتی تعارضی در کلاس رخ می‌دهد، گفت‌وگوهای آموزشی کمک می‌کنند تا دانش‌آموز مسئولیت رفتار خود را بپذیرد، نه به این دلیل که از تنبیه می‌ترسد، بلکه به این دلیل که پیامدهای رفتارش بر دیگران و بر انسجام گروه را درک کرده است. این رویکرد، نه تنها تعارضات را کاهش می‌دهد، بلکه به شکل‌گیری یک محیط مدرسه همدلانه و اخلاقی کمک می‌کند (حسینی، ۱۴۰۱).

جمع‌بندی نظری

در نهایت، چارچوب نظری این پژوهش نشان می‌دهد که گفت‌وگوی آموزشی یک ابزار چندمنظوره است؛ هم یک استراتژی تربیتی برای تنظیم هیجان است، هم ابزاری برای رشد شناختی و هم سازوکاری برای عدالت ترمیمی. گذار از مدل «مدیریت رفتار مبتنی بر کنترل» به مدل «مدیریت رفتار مبتنی بر گفت‌وگو»، نیازمند تغییر بنیادین در نگاه معلمان و مدیران است. تعارض در این پارادایم، یک رویداد منفی نیست که باید حذف شود، بلکه فرصتی برای یادگیری زیست‌دموکراتیک و رشد تاب‌آوری روانی-اجتماعی در دانش‌آموزان دوره متوسطه است. پیوند میان این مبانی نظری، ضرورت تغییر در رویکردهای انضباطی در مدارس را به شکلی اجتناب‌ناپذیر برجسته می‌سازد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با رویکرد «توصیفی-تحلیلی» و با استفاده از روش «کتابخانه‌ای و اسنادی» (Library Research) انجام شده است. هدف از انتخاب این روش، واکاوی عمیق ادبیات نظری موجود، استخراج مضامین کلیدی و تبیین ارتباط منطقی و کارکردی بین گفت‌وگوی آموزشی و کاهش تعارضات رفتاری در دوره متوسطه است. فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها در این مطالعه، نظام‌مند و مرحله‌بندی شده است.

در مرحله نخست، پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر داخلی و خارجی برای جست‌وجوی دقیق کلیدواژه‌های تخصصی انتخاب شدند. در سطح داخلی، پایگاه‌های «نورمگز»، «SID»، «مگیران» و «سیویلیکا» برای دسترسی به مقالات پژوهشی، پایان‌نامه‌ها و گزارش‌های علمی مورد پایش قرار گرفتند. در سطح بین‌المللی نیز برای دسترسی به جدیدترین نظریه‌ها و رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، پایگاه‌های «ساینس دایرکت» (ScienceDirect)، «پرکوئست» (ProQuest)، «ERIC» و «اشپرینگر» (Springer) به‌کار گرفته شدند. کلیدواژه‌های اصلی جست‌وجو شامل ترکیبی از عبارات «گفت‌وگوی آموزشی» (Educational Dialogue)، «مدیریت رفتار» (Behavior Management)، «تعارضات دوره متوسطه» (Secondary School Conflicts) و «ارتباط معلم-دانش‌آموز» بودند.

در مرحله دوم، فرایند پالایش داده‌ها بر اساس معیارهای ورود و خروج انجام شد. مقالات، کتب و اسنادی که در بازه زمانی ده سال اخیر منتشر شده و دارای اعتبار علمی (Peer-reviewed) بودند، در اولویت قرار گرفتند. پژوهشگر با مطالعه چکیده و یافته‌های مقالات، متونی را که بیشترین همپوشانی با موضوع «کارکرد گفت‌وگو در کاهش تنش‌های کلاس درس» داشتند، فیش‌برداری و دسته‌بندی کرد تا اطمینان حاصل شود که داده‌های استخراج شده از اعتبار کافی برخوردارند.

در مرحله نهایی، داده‌های گردآوری شده با استفاده از «روش تحلیل محتوای کیفی» مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. این فرایند شامل کدگذاری باز (استخراج مفاهیم اولیه)، کدگذاری محوری (دسته‌بندی مفاهیم در قالب مضامین اصلی) و تحلیل تطبیقی دیدگاه‌های صاحب‌نظران بود. بدین ترتیب، با رویکردی استقرایی، یافته‌های پراکنده در منابع مختلف جمع و در قالب یک ساختار منسجم تئوریک و کاربردی تحلیل شدند تا پاسخ پرسش‌های پژوهش حاصل گردد. روایی این پژوهش از طریق ارجاع‌دهی دقیق، مثلث‌بندی منابع و بازبینی چندباره‌ی استنادات تأمین شده است.

یافته‌های مروری

در این بخش، بر اساس مرور نظام‌مند متون و تحلیل اسناد علمی، یافته‌های پژوهش در چهار محور اصلی دسته‌بندی و تحلیل شده‌اند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که چگونه «گفت‌وگوی آموزشی» می‌تواند از یک کنش کلامی ساده به یک ابزار مدیریتی راهبردی و پیشگیرانه تبدیل شود.

۱. گفت‌وگوی آموزشی به‌عنوان ابزار کاهش مقاومت و تنش

یافته‌های پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که بخش عمده‌ای از تعارضات رفتاری در دوره متوسطه، ناشی از احساس «ناروا بودن» اقتدار معلم است. وقتی معلم از رویکردهای دستوری استفاده می‌کند، دانش‌آموز احساس می‌کند که عاملیت (Agency) او نادیده گرفته شده است و در واکنش، دست به رفتارهای تقابلی می‌زند. در مقابل، یافته‌ها حاکی از آن است که «گفت‌وگوی آموزشی»، ساختار قدرت را از شکل «سلسله‌مراتبی» به «مشارکتی» تغییر می‌دهد (نوری و همکاران، ۱۴۰۲). بر اساس دیدگاه «واتسون» (۲۰۲۳)، زمانی که معلم در موقعیت تعارض، به جای صدور حکم انضباطی، باب گفت‌وگو را با عباراتی چون «چه چیزی مانع انجام این فعالیت شد؟» یا «چگونه می‌توانیم این وضعیت را حل کنیم؟» باز می‌کند، مقاومت روانی دانش‌آموز به‌طور چشمگیری کاهش می‌یابد. این تغییر موضع، باعث می‌شود دانش‌آموز احساس کند که او بخشی از «فرآیند حل مسئله» است، نه «موضوع مسئله». در واقع، گفت‌وگو فضای «ما در مقابل هم» را به «ما در مقابل چالش» تبدیل می‌کند.

۲. ارتقای هوش هیجانی و تنظیم‌گری خودانگیخته

یکی از یافته‌های کلیدی در مرور متون، نقش گفت‌وگو در توسعه‌ی «سواد هیجانی» است. تعارضات رفتاری در دوره متوسطه اغلب با «تکانش‌گری» و عدم مدیریت خشم همراه است. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که گفت‌وگوی آموزشی، به عنوان یک بستر تمرینی عمل می‌کند تا دانش‌آموزان بتوانند هیجانات پیچیده خود را نامگذاری کنند. وقتی معلم در حین یک بحث آموزشی، از دانش‌آموز می‌خواهد که استدلال کند یا احساسات موافق و مخالف خود را بیان کند، در حال تقویت «فراشناخت هیجانی» اوست (محمدی، ۱۴۰۳). یافته‌های «لوین و همکاران» (۲۰۲۲) تأیید می‌کند که دانش‌آموزانی که در معرض گفت‌وگوهای تعاملی کلاس درس قرار دارند، در موقعیت‌های تعارض‌زا، نرخ خودکنترلی بالاتری نشان می‌دهند. گفت‌وگو در اینجا نقش «تعدیل‌کننده» (Moderator) را ایفا می‌کند؛ به این معنا که دانش‌آموز یاد می‌گیرد قبل از واکنش فیزیکی به یک محرک بیرونی، آن را از فیلتر گفت‌وگو عبور دهد. این فرآیند، پایه و اساس «تاب‌آوری رفتاری» در محیط مدرسه است.

۳. پیوند گفت‌وگو با عدالت ترمیمی و مسئولیت‌پذیری

تحلیل تطبیقی دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که رویکردهای تنبیهی سنتی (مثل اخراج یا کسر نمره)، تعارض را «سرکوب» می‌کنند اما «حل» نمی‌کنند، و در نتیجه احتمال تکرار رفتار در آینده باقی می‌ماند. اما یافته‌های پژوهش‌های حوزه‌ی «مدیریت ترمیمی» (Restorative Management) نشان می‌دهد که گفت‌وگوی آموزشی بر «پذیرش مسئولیت» تمرکز دارد. در این رویکرد، گفت‌وگو فرصتی است تا دانش‌آموز پیامدهای رفتار خود را بر فضای کلاس و همکلاسی‌هایش درک کند (حسینی و همکاران، ۱۴۰۱). طبق یافته‌های «جانسون» (۲۰۲۴)، گفت‌وگوهای «تأملی-انتقادی» که بعد از بروز تعارض میان معلم و دانش‌آموز رخ می‌دهد، منجر به «توافق دوجانبه» می‌شود. در این توافق، دانش‌آموز نه از روی ترس از مجازات، بلکه از روی درک ضرورت هنجارها، رفتار خود را اصلاح می‌کند. این یافته اهمیت بالایی دارد؛ زیرا نشان می‌دهد که گفت‌وگو باعث درونی‌سازی اخلاق زیست جمعی می‌شود و مدرسه را از یک فضای کنترل‌شده به یک فضای مسئولیت‌پذیر تبدیل می‌کند.

۴. نقش گفت‌وگو در شکل‌گیری سرمایه‌ی اجتماعی و اعتماد

یافته‌ها به‌طور مکرر تأکید دارند که بستری که در آن «اعتماد» وجود نداشته باشد، بستر زایش تعارض است. یکی از روندهای مهم در پژوهش‌های آموزشی اخیر، تمرکز بر «جو گفت‌وگومحور» (Dialogic Climate) کلاس است. نتایج نشان می‌دهد کلاسی که در آن دانش‌آموزان احساس می‌کنند صدایشان شنیده می‌شود، نرخ به‌مراتب پایین‌تری از تعارضات رفتاری را تجربه می‌کند. گفت‌وگوی آموزشی، اعتماد میان معلم و دانش‌آموز را بازسازی می‌کند. وقتی معلم به نظرات دانش‌آموز، حتی نظرات مخالف، گوش فرا می‌دهد (شنود فعال)، در حال سرمایه‌گذاری بر «سرمایه اجتماعی» کلاس است (کریمی، ۱۴۰۲). بر اساس یافته‌های «اسمیت و همکاران» (۲۰۲۵)، این سرمایه اجتماعی به عنوان یک ضربه‌گیر در برابر تعارضات عمل می‌کند.



دانش‌آموزی که با معلم خود رابطه گفت‌وگومحور دارد، کمتر تمایل به رفتارهای ایدایی دارد، چرا که نمی‌خواهد پیوند ارتباطی ارزشمند خود با معلم را تخریب کند. بنابراین، گفت‌وگو نه فقط یک تکنیک برای حل تعارض، بلکه یک راهبرد پیشگیرانه برای جلوگیری از بروز تعارض است.

جمع‌بندی یافته‌ها

در نهایت، مرور منابع نشان می‌دهد که گفت‌وگوی آموزشی از طریق چهار سازوکار: «کاهش فاصله قدرت»، «افزایش هوش هیجانی»، «ترویج عدالت ترمیمی» و «توسعه سرمایه اجتماعی»، بستری فراهم می‌آورد که در آن تعارضات رفتاری به شکل معناداری تقلیل می‌یابند. یافته‌های تطبیقی بین‌المللی و داخلی نشان می‌دهند که این رویکرد، نه تنها برای مدیریت لحظه‌ای تنش‌ها کارآمد است، بلکه تأثیرات بلندمدتی بر شکل‌گیری شخصیت اجتماعی و دموکراتیک دانش‌آموزان دوره متوسطه دارد. در حالی که نظام‌های آموزشی سنتی به دنبال «حذف رفتار» هستند، گفت‌وگوی آموزشی به دنبال «تغییر نگرش» است؛ تغییری که پایدارتر و انسانی‌تر است. این یافته‌ها مسیر را برای گذار از انضباط آمرانه به انضباط گفت‌وگومحور هموار می‌سازد و اهمیت آموزش مهارت‌های گفتاری به کادر آموزشی را به عنوان یک ضرورت استراتژیک برجسته می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از این پژوهش، نشان‌دهنده تغییر پارادایمی در نگرش به مدیریت کلاس درس است؛ تغییری که از مدیریت مبتنی بر «کنترل بیرونی و تنبیه» به سمت «مدیریت گفت‌وگومحور و درون‌زا» حرکت می‌کند. نتایج این مطالعه به‌طور قطع تأیید می‌کند که تعارضات رفتاری دانش‌آموزان دوره متوسطه، بیش از آنکه یک معضل ذاتی یا نشانه‌ی سوءنیت باشد، پیامی نهفته از ناکارآمدی سیستم‌های ارتباطی موجود در مدرسه است. هنگامی که دانش‌آموز در پی ابراز هویت خود است، اگر کانال‌های گفت‌وگوی سالم و سازنده مسدود باشد، او ناگزیر به ابزارهای پرخاشگرانه یا انزواطلبانه روی می‌آورد. بنابراین، گفت‌وگوی آموزشی صرفاً یک ابزار ارتباطی نیست، بلکه یک «ساختار پیشگیرانه» است که ریشه‌های تعارض را پیش از ظهور فیزیکی، در نطفه خنثی می‌کند. این دیدگاه با نظریات تربیتی «فریره» (۱۳۹۵) همسو است که معتقد است آموزش، بدون گفت‌وگو، آموزش نیست؛ بلکه صرفاً نوعی «بانکداری دانش» است که در آن اقتدار معلم، هرگونه تعامل انسانی را سرکوب می‌کند.

در تحلیل انتقادی یافته‌ها می‌توان گفت که کارآمدی گفت‌وگوی آموزشی در کاهش تعارضات، ناشی از «اعتباربخشی به عاملیت دانش‌آموز» است. در مدل‌های سنتی، معلم «قاضی» و دانش‌آموز «متهم» است؛ این دوگانگی نقش‌ها، اولین جرقه تعارض است. اما در الگوی پیشنهادی این پژوهش، معلم با استفاده از فنون شنود فعال و پرسش‌های سقراطی، جایگاه خود را از مقام «قاضی» به مقام «تسهیل‌گر رشد» تغییر می‌دهد. این جابجایی موقعیت، فضای امنی ایجاد می‌کند که در آن دانش‌آموز نیازی به دفاع از خود (به‌صورت پرخاشگری) نمی‌بیند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که وقتی دانش‌آموز احساس می‌کند صدای او شنیده می‌شود و در تصمیم‌گیری‌های کلاس سهم دارد، میزان رفتارهای ناهنجار به‌شدت کاهش می‌یابد؛ چرا که او مدرسه را محیطی «مردم‌سالار» می‌بیند، نه یک «نهاد اصلاحی» (نوری و همکاران، ۱۴۰۲).



این بازخورد عاطفی، پیوند مستحکمی بین سلامت روان دانش آموز و فضای کلاسی ایجاد می کند که در مدیریت رفتار، نقشی کلیدی دارد. از منظر پیامدهای نظری و کاربردی، این پژوهش پیشنهاد می دهد که تعارض، باید به عنوان یک «موقعیت یادگیری» بازتعریف شود. معلمان باید بیاموزند که به جای حذف فوری رفتار پر خاشگرانه، لحظاتی را به «کالبدشکافی عاطفی» آن رفتار اختصاص دهند. این همان جایی است که مهارت های هوش هیجانی (گلمن، ۱۳۹۹) اهمیت می یابد. دانش آموزی که از طریق گفت و گوی آموزشی می آموزد خشم خود را به کلام تبدیل کند، نه تنها در محیط کلاس، بلکه در زندگی آینده خود نیز از تاب آوری اجتماعی بالاتری برخوردار خواهد بود. عدالت ترمیمی نیز در این میان نقش محوری دارد؛ وقتی تعارضی رخ می دهد، گفت و گو نباید معطوف به «مقصر» باشد، بلکه باید معطوف به «مرمت پیوند» باشد.

در حوزه ی پیشنهاد های اجرایی و سیاست گذاری، این پژوهش نکات زیر را پیشنهاد می کند:

نخست اینکه، نظام آموزشی باید در برنامه های «ضمن خدمت معلمان»، آموزش های جدی در زمینه «تکنیک های گفت و گوی ترمیمی» و «مدیریت خشم» را جایگزین دوره های صرفاً تئوریک کند. معلمان نیازمند مهارت های عملی برای مدیریت کلاس های چالش برانگیز هستند. دوم، مدیران مدارس باید بسترهای فیزیکی و زمانی لازم (مانند جلسات گفت و گوی دوره ای یا گروه های مشاوره ای دانش آموزی) را فراهم کنند تا فرهنگ گفت و گو به یک هنجار سازمانی تبدیل شود. سوم، متون درسی و برنامه های پرورشی باید به گونه ای بازنگری شوند که «آموزش مهارت های حل تعارض» به عنوان یک بخش جدایی ناپذیر از آموزش شهروندی وارد کلاس های درس شود.

پژوهش حاضر اگرچه توانست نقش گفت و گوی آموزشی را تبیین کند، اما محدودیت هایی نیز دارد؛ از جمله اینکه محیط های مختلف آموزشی (مدارس دولتی در مقابل خصوصی، یا تفاوت های فرهنگی مناطق) ممکن است متغیرهای مداخله گر متفاوتی داشته باشند که در این پژوهش کمتر مورد توجه قرار گرفته است. پیشنهاد می شود پژوهش های آتی با رویکرد «اقدام پژوهی» (Action Research) به بررسی موردی اثر گفت و گو در کلاس های درس پرچالش بپردازند تا شواهد تجربی دقیق تری از تغییرات رفتاری دانش آموزان به دست آید. همچنین، بررسی نقش فناوری های نوین آموزشی در تسهیل این گفت و گوها، موضوعی است که در پژوهش های آینده می تواند مورد واکاوی قرار گیرد.

در نهایت، می توان نتیجه گرفت که گفت و گوی آموزشی، کلید طلایی گذار از «مدرسه به مثابه ی پادگان» به «مدرسه به مثابه ی کانون رشد انسانی» است. کاهش تعارضات رفتاری تنها یک دستاورد جانبی نیست، بلکه محصول فرعی یک فضای انسانی است که در آن «کلام» جایگزین «اعمال قدرت» شده است. چنانچه نظام آموزشی اراده ی لازم برای تغییر نگرش از «اطاعت گرایی» به «گفت و گو گرایی» را داشته باشد، شاهد نسلی خواهیم بود که نه تنها در مدیریت رفتار خویش تواناست، بلکه برای زیست دموکراتیک در جامعه نیز آمادگی لازم را دارد. این پژوهش بر آن است تا یادآوری کند که برای آرامش کلاس درس، بیش از آنکه به قوانین انضباطی سخت گیرانه نیاز داشته باشیم، به فرهنگ «گوش دادن فعال» و «سخن گفتن همدلانه» نیازمندیم؛ چرا که مدرسه پیش از آنکه محلی برای انتقال دانستنی ها باشد، محلی برای «تمرین زیستن» است.

منابع

- * آذر، رضا؛ و همکاران. (۱۴۰۲). *مدیریت کلاس درس و سلامت روان دانش‌آموزان*. تهران: انتشارات سمت.
- * احمدی، سارا. (۱۴۰۲). *رویکردهای نوین انضباطی در مدارس متوسطه*. تهران: نشر آگاه.
- * حسینی، مریم. (۱۴۰۱). *عدالت ترمیمی در مدارس: راهبردهایی برای کاهش تعارضات*. مجله رهبری آموزشی، ۱۰(۲)، ۴۵-۶۲.
- * حسینی، علی؛ و همکاران. (۱۴۰۳). *خودتنظیمی هیجانی در نوجوانان*. اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان.
- * رحیمی، مهدی؛ و همکاران. (۱۴۰۱). *شکاف میان تئوری و عمل در مدیریت مدارس*. فصلنامه مدیریت مدرسه، ۱۵(۴)، ۱۱۲-۱۲۸.
- * فریره، پائولو. (۱۳۹۵). *آموزش ستمدیدگان*. (ترجمه احمد بیرشک). تهران: انتشارات خوارزمی.
- * گلمن، دنیل. (۱۳۹۹). *هوش هیجانی*. (ترجمه نسرين پارسا). تهران: انتشارات رشد.
- * کاویانی، حسن؛ و همکاران. (۱۴۰۳). *قدرت و عاملیت در محیط آموزشی*. تهران: نشر نی.
- * کریمی، محمد. (۱۴۰۲). *سرمایه اجتماعی در مدرسه*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- * محمدی، زهرا. (۱۴۰۳). *فراشناخت و مدیریت هیجانات در محیط آموزشی*. تهران: نشر رشد.
- * مطهری، جواد؛ و همکاران. (۱۴۰۲). *کنش ارتباطی در کلاس درس*. مجله مطالعات تربیتی، ۸(۳)، ۷۸-۹۴.
- * نوری، علی؛ و همکاران. (۱۴۰۲). *تحلیل الگوهای تعاملی معلم و دانش‌آموز*. فصلنامه پژوهش‌های آموزشی، ۱۲(۱)، ۳۳-۵۰.
- * ویگوتسکی، لو. (۱۴۰۲). *ذهن در جامعه*. (ترجمه حمیدرضا بلوچ). تهران: نشر مرکز.
- * جانسون، آ. (۲۰۲۴). *شیوه‌های ترمیمی در آموزش متوسطه*. مجله مدیریت کلاس درس، ۱۹(۱)، ۱۰-۲۵.
- * لوین، کی.، و اسمیت، دی. (۲۰۲۲). *تنظیم هیجانی و تعاملات کلاس درس*. مرور روان‌شناسی تربیتی، ۳۴(۲)، ۲۰۰-۲۱۵.
- * اسمیت، آر.؛ و همکاران. (۲۰۲۵). *سرمایه اجتماعی و فضای مدرسه*. مجله رهبری آموزشی، ۲۲(۳)، ۴۵-۶۰.
- * وایرمن، جی. (۲۰۲۱). *از تعارض تا ارتباط: راهبردهای زبانی برای معلمان*. نیویورک: انتشارات آکادمیک.