

تدوین و اعتبار یابی الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر گفت‌وشنود

صابر منصور^{۱*}، محمدرضا نیلی احمدآبادی^۲، هاشم فردانش^۳، علی دلاور^۴،محمدحسن امیر تیموری^۵

۱. دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران؛ ۲. دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی، تهران؛
 ۳. دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، تهران؛ ۴. استاد دانشگاه علامه طباطبائی، تهران؛ ۵. استادیار دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

چکیده

هدف: گفت‌وشنود عمیق‌ترین روش ارتباطی است که منجر درک و فهم مشترک و یادگیری می‌شود. رویکردهای یادگیری سازنده‌گرایی و ارتباط‌گرایی سهم عمده‌ای در توجه به گفت‌وشنود به‌عنوان یک شیوه ارتباطی و آموزشی داشته‌اند. هدف این پژوهش تدوین و اعتباریابی الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر گفت‌وشنود است.

روش: روش پژوهش نظریه زمینه‌ای یا نظریه برخاسته از داده‌هاست. جامعه آماری پژوهش شامل اسناد و مدارکی که از ۱۹۸۰ تا ۲۰۱۶ در زمینه گفت‌وشنود در پایگاه‌های اطلاعاتی منتشر شده است. که از ۱۸۳ منبع اعم از مقاله، کتاب و پایان‌نامه ۷۴ منبع به شیوه نمونه‌گیری نظری به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل داده به شیوه تحلیل تماتیک به‌منظور استخراج مؤلفه‌های اصلی الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر گفت‌وشنود صورت گرفت.

یافته‌ها: بنابر یافته‌ها الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر گفت‌وشنود شامل چهار چهره مؤلفه اصلی ۱- حلقه‌های گفت‌وشنود ۲- محتوا/زمینه ۲- هدف ۳- ارزشیابی است. اعتباریابی الگو توسط ۱۵ نفر از اساتید و افراد صاحب‌نظر در زمینه طراحی آموزشی در دو مرحله از طریق اخذ و اعمال نظرات آن‌ها صورت گرفت.

کلید واژه‌ها: الگوی طراحی آموزشی، گفت‌وشنود

درافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۴/۱۱

پیش‌کش مقاله: ۱۳۹۵/۰۹/۲۹

مقدمه و بیان مسأله

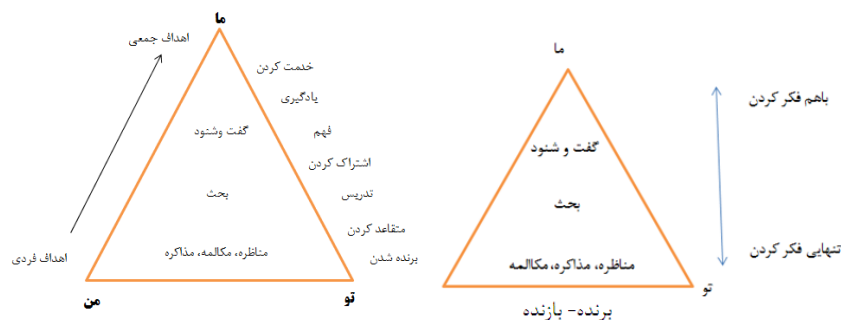
تربیت شهروندانی سازنده، خلاق و نقاد مستلزم تغییر تمرکز برنامه‌های مدارس از راهبردها و روش‌های مبتنی بر حفظ طوطی‌وار اطلاعات به روش‌های مبتنی بر تحلیل انتقادی و ساخت دانش است (myers, 1995). یکی از راهبردها، آموزش به شیوه گفت‌وشنودی^۱ است که سابقه‌ای دیرینه دارد و با تنوعی از یافته‌های علمی و از نظرگاه‌های فلسفی متعدد مورد حمایت قرار گرفته است. گفت‌وشنود^۲ ترجمه کلمه دیالوگ که از ترکیب دو کلمه "دیا" (از طریق) و "لوگوس" (کلمه، دلیل، تفکر، گفتمان) درست شده که "از طریق کلمات گفتمان و گفتگو" معنی می‌شود. (line1, 2009). گفت‌وشنود شامل تعامل افراد با همدیگر و به اشتراک گذاشتن ایده‌ها از طریق تفکر و استدلال به منظور دستیابی به فهم عمیق است. گفت‌وشنود را نخستین بار سقراط مطرح و آن را ابزاری برای جستجوی حقیقت می‌داند. او معتقد بود در فضای گفت‌وشنود، ذهن به‌طور مداوم از نقطه‌ای به نقطه‌ای دیگر پیشرفت می‌کند و در جریانی حلقوی برای رسیدن به مقصد و مقصود تداوم می‌یابد سقراط گفت‌وشنود را با طرح پرسش‌هایی ابتدائی آغاز می‌کرد و با پیشرفت گفت‌وشنود و طرح پرسش‌های تازه‌تر یادگیرنده را هدایت می‌نمود تا اندیشه‌اش را بیازماید و او را متقاعد سازد که از پذیرش بی‌قیدوشرط عقاید و مسلم‌انگاشتن آن‌ها به‌عنوان تنها وجه حقیقت پرهیز کند. در واقع، پرسش‌های سقراط یادگیرنده را وادار می‌ساخت تا به بیان خود او «بداند که نمی‌داند». علاوه‌بر سقراط، فلاسفه متأخر همچون بوبر^۳، باختین^۴، بوهم^۵، گادامر^۶، هایدگر و فریره^۷ نیز سهم عمده‌ای در تحکیم مبانی فلسفی گفت‌وشنود ایفا نموده‌اند.

باختین برای تعریف گفت‌وشنود آن را در مقابل تک‌گویی^۸ قرار می‌دهد. در تک‌گویی یک پرسشگر در مقابل یک پاسخ‌دهنده یا یک گوینده در مقابل شنونده قرار می‌گیرد؛ (Bakhtin, 1986). دیوید بوهم نیز گفت‌وشنود را فرایندی برای حل مسائل جهان، و نبود آن را منبع بحران‌های اجتماعی، سیاسی و زیست محیطی می‌داند. بوهم عنوان می‌کند که افراد ضمن مشارکت در فرایند گفت‌وشنود و ملاحظه دیدگاه‌ها و اندیشه‌های دیگری، به بازنگری در نظم لایه‌لایه تفکر خویش می‌پردازند (Bohm, 1994; Quoted from Nystani, 2012).

گادامر از دیگر حامیان رویکرد گفت‌وشنود است که شیوه هرمنوتیکی^۹ موردنظر خود را «هنر» و مقصود از آن را «هنر پرسشگری» بر خاسته از نادانسته‌ها و «هنر گفت‌وشنود» یا «هنر دیالکتیک»

1. Dialogic education
2. Dialogue
3. Bober
4. Bkhtin
5. Bohm
6. adamer
7. Freire
8. Monologue
9. Hermenutics

به معنای افلاطونی می‌داند گفت‌وشنود بیانگر فهم متقابل و هرمنوتیک است. وی هدف گفت‌وشنود را طرح پرسش‌های درباره تفسیر، فهم و بدفهمی و نهایتاً ایجاد فهم مشترک می‌داند (Gadamer, 1989). از نظر پائولو فریره هدف آموزش گفت‌وشنودی، توسعه فهم متقابل؛ که از طریق فرایند جستجوی مشترک صورت می‌گیرد نه انتقال اطلاعات و حقایق از انسانی متخصص به دریافت‌کننده‌ای منفعل (Burbule, 1993). بنابراین گفت‌وشنود عبارت است از فرایند ارتباطی که در آن دو یا چند نفر در مورد یک موضوع با رعایت اصولی چون گوش دادن فعال، تعلیق قضاوت، پرسیدن سؤال، درک و پذیرش طرف مقابل با اهدافی چون کشف حقیقت، تغییر شناخت، ایجاد فهم مشترک و شناخت جمعی و آگاهی و تفکر انتقادی با همدیگر به گفت‌وشنود می‌پردازند. به‌کارگیری گفت‌وشنود در فرایند یاددهی و یادگیری متفاوت از سایر اشکال تعامل، که معمولاً در آن معلم سؤالاتی بسته پاسخ می‌پرسد و یادگیرندگان به شکل رقابتی سعی در بیان جواب درست دارند. این در حالی است که آموزش به شیوه گفت‌وشنودی از طریق یک تعامل نسبتاً طولانی بین معلم و یادگیرندگان، همچنین یادگیرندگان با همدیگر در یک زمینه‌ای با همکاری و حمایت متقابل با هدف کمک به یادگیرندگان برای ایجاد فهم، جستجوی ایده‌ها و تمرین تفکر از طریق بیان مفاهیم صورت می‌گیرد. در فرایند این تعامل معلم راهبردهای استدلال، اکتشاف، پرسشگری و ... را به‌صورت روشن برای یادگیرندگان توضیح می‌دهد (Katrin, 2012; Mercer, 2009; Alexander, 2000). در دو نمودار زیر تفاوت گفت‌وشنود با سایر اشکال ارتباطی مشخص شده است.



اقتباس از Lawrence miller, 2004

نتایج مطالعات حاکی از آن است که دانش‌آموزانی که بصورت فعال به یادگیری می‌پردازند نه تنها بهتر فرا می‌گیرند، بلکه از یادگیری لذت بیشتری هم می‌برند، زیرا آن‌ها به‌جای اینکه فقط شنونده باشند فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می‌کنند و خود را مسؤول یادگیری خویش می‌دانند (Gardner & Jole, 2000). مرسر در پژوهشی با عنوان درگیر کردن دانش‌آموزان در گفت‌وشنود به شیوه سقراطی ضمن انتقاد از بحث‌های کلاسی که در آن اکثر دانش‌آموزان به‌جای

پرسشگری بیشتر پاسخ‌دهنده هستند، عنوان می‌کند که گفت‌وشنود مهارت سؤال پرسیدن دانش‌آموزان را ارتقاء می‌دهد. یک مطالعه بین‌المللی نشان داد که بهبود یادگیری دانش‌آموزان و رشد تفکر آن‌ها در پایه‌های ابتدائی نتیجه به‌کارگیری ماهرانه گفت‌وشنود در فرایند یاددهی و یادگیری بوده است (Mercer & Littleton, 2007).

نظریه یادگیری زیربنای گفت‌وشنود را می‌توان با اندیشه‌های سازنده‌گرایی همچون جان دیویی، ژان پیاژه و به‌ویژه سازنده‌گرایی اجتماعی چون لو ویگوتسکی مرتبط نمود؛ در سازنده‌گرایی اجتماعی یادگیری معنی‌دار از طریق تعاملات بین افراد رخ می‌دهد (Matthe, 2011). ویگوتسکی با مطرح کردن مفهوم تکیه‌گاه‌سازی^۱ نشان داد که تعامل معلم با یادگیرندگان و یادگیرندگان با همدیگر در یادگیری تاثیر به‌سزایی دارد. در فرایند تکیه‌گاه‌سازی معلم یا یک فرد ماهر با حمایت و پشتیبانی مستمر، یادگیرنده را به مرحله بالفعل یادگیری می‌رساند. بر این اساس گفت‌وشنود می‌تواند در فرایند تکیه‌گاه‌سازی در ایجاد فهم و دانش جمعی مثرتر باشد (Game. & Metcalf, 2009). سازنده‌گرایی اجتماعی (دیالکتیکی)؛ دیدگاهی است که دانش، از طریق به اشتراک گذاشتن ایده‌ها در یک فرایند تعامل اجتماعی سطح بالا به‌دست می‌آید. در این محیط یادگیرندگان، با کمک همدیگر معانی و ایده‌های خود را بررسی می‌کنند، و گفت‌وشنود زمینه تعامل اجتماعی برای افراد با توانایی‌های شناختی مختلف را فراهم می‌کند (Applefiel, 2000).

آموزش گفت‌وشنودی در مقابل آموزش سنتی؛ آن‌چه که فریره آن را آموزش بانکی و باختین آن را مونولوگ (آموزش تک‌صدایی یا تک‌گویی) می‌نامند قرار دارد. در آموزش گفت‌وشنودی ایده‌های ارائه شده از صداهای مختلف و یادگیرندگان با توانایی‌ها و ظرفیت‌های دانشی مختلف مورد بررسی قرار می‌گیرد. در فضای آموزش گفت‌وشنودی نه تنها اشتباهات دانش‌آموزان مورد ارزشیابی قرار نمی‌گیرد، بلکه به‌عنوان اساس و منبعی برای یادگیری در نظر گرفته می‌شود. از نظر باختین حقیقت، ماهیتی گفت‌وشنودی دارد. بر این اساس، در آموزش گفت‌وشنودی اختلاف‌نظر بین معلم و دانش‌آموز، ارزشمند، قابل احترام و مورد پذیرش است (Moore, 2006).

علیرغم تاکید صاحب نظران و یافته‌های پژوهشی در خصوص مؤثر بودن گفت‌وشنود در یادگیری و رشد تفکر انتقادی یادگیرندگان تاکنون در نظام آموزشی ایران مغفول مانده است. به‌عنوان مثال با بررسی کتاب‌های تالیف شده در زمینه روش‌ها و فنون تدریس هیچ‌گونه بحثی از گفت‌وشنود به میان نیامده و تنها به‌صورت ضمنی مباحثی از گفتگو در ذیل روش بحث گروهی و یادگیری مشارکتی که برای آن هم چارچوب مشخصی ارائه نشده است. در این رابطه (Fardanesh, 2003) الگوهای طراحی سازنده‌گرایی را از منظر رویکرد تدریس و یادگیری معرفی کرده است که در معرفی این الگوها به قابلیت اجرای آن‌ها به‌صورت فردی و جمعی بودن تأکید شده است. لازم به ذکر است که در میان این الگوها تنها در چند الگو مباحثی از گفتگو آن هم بصورت ضمنی به میان آمده است،

حال آن که از جمله پیش فرض‌های آموزش مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی تعامل، گفت‌وگو و داشتن نظر یادگیرندگان در فرایند یادگیری است و این مهم به طرق مختلف قابل دستیابی است که آموزش مبتنی گفت‌وشنود از آن جمله است.

همچنین ارزیابی انتقادی پیشینه پژوهشی تحقیقات صورت گرفته در ایران حاکی از آنست که بیشتر به مبانی نظری به روش توصیفی تحلیلی گفت‌وشنود سقراطی پرداخته‌اند و هیچ‌کدام از پژوهش‌ها به ارائه چهارچوب و مدلی منسجم و سازمان یافته نپرداخته‌اند (Chenari, Dinarvand, Emani, 2008; Hajhasani & Mehran, 2012).

به کارگیری گفت‌وشنود در فرایند آموزش و یادگیری از دو جهت اهمیت پیدا می‌کند: از یک طرف به دلیل اینکه مدارس به مؤسساتی برای انتقال دانش به حافظه دانش‌آموزان تبدیل شده‌اند و به شدت از هدف خود دور شده‌اند و از سوی دیگر پرداختن به گفت‌وشنود به عنوان یکی از روش‌های آموزش فعال که دانش‌آموزان را به تفکر ترغیب می‌کند، امروزه در غالب نظام‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. حال آن که در نظام آموزشی ما مورد غفلت واقع شده است.

به عنوان مثال در اغلب کشورهای جهان به ویژه آمریکا و اروپا با الهام گرفتن از "برنامه فلسفه برای کودکان" که توسط ماتیولپمن در دهه ۱۹۷۰ پایه گذاری شد اقداماتی از قبیل تغییر در برنامه درسی، محتوای کتاب‌ها و به کارگیری آموزش به شیوه گفت‌وشنودی را با هدف رشد تفکر و به ویژه تفکر انتقادی صورت دادند (Marashi et al, 2011).

با توجه به آن چه که بیان شد، می‌توان آموزش گفت‌وشنودی را به عنوان حلقه‌ای مفقوده در میان الگوهای آموزشی تلقی نمود که با مبانی و مفروضه‌های سازنده‌گرایی ارتباط تنگاتنگی دارد، که علی‌رغم اهمیت و تأثیرگذاری آن در فرایند آموزش و یادگیری نه تنها در نظام آموزشی ایران از آن استفاده نمی‌شود، بلکه هنوز برای معلمان ناشناخته است. از جمله دلایل عدم بکارگیری گفت‌وشنود در فرایند آموزش و یادگیری حاکم بودن روش‌های سنتی و غیرفعال، متکلم وحده بودن معلم در جریان آموزش و نبود یک الگو و چهارچوب مشخص برای بکارگیری گفت‌وشنود است. بر این اساس با توجه به نقش و اهمیت گفت‌وشنود در زمینه بهبود یادگیری دانش‌آموزان و رشد و توسعه مهارت‌های تفکر آنان، هدف پژوهش حاضر شناسایی عناصر گفت‌وشنود و این که الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر گفت‌وشنود دارای چه مؤلفه‌های است؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر روش نظریه زمینه‌ای می‌باشد. نظریه زمینه‌ای ترجمه واژه (گراند تئوری)^۱ می‌باشد. که برای این واژه در فارسی معادل‌های مختلفی وضع شده است از جمله نظریه زمینه‌ای (Nasr et al, 2006). تئوری بنیادی، نظریه مبتنی بر داده‌ها، مفهوم‌سازی بنیادی (دانایی فر و

همکاران، ۱۳۸۶)، تئوری برخاسته از داده‌ها (Bazargan2008) و تئوری وابسته به زمینه (Homan, 2006).

نظریه زمینه‌ای روشی برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و داده‌های خام جمع‌آوری شده حاصل از پژوهش‌های اجتماعی، فرهنگی و تربیتی با رویکرد تفسیرگرایانه است که به صورت استقرایی از این داده‌ها، نظریه‌ای برای درک و فهم موقعیت مورد پژوهش ارائه می‌دهد. به طور خلاصه نظریه برخاسته از داده‌ها، ماورای توصیف است و به ایجاد یا کشف استراتژی یا کشف تئوری می‌پردازد (Chamaz, 2008). "اشتراوس و کوربین^۱ تئوری برخاسته از داده‌ها را به این شرح تعریف می‌کنند؛ نوعی استراتژی کیفی برای تدوین تئوری در مورد یک پدیده از طریق مشخص کردن عناصر کلیدی آن پدیده و سپس طبقه‌بندی کردن روابط این عناصر درون بستر و فریند است" (Creswel, 2006)

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اسناد و مدارکی بود که در فاصله سال‌های ۱۹۸۰ تا ۲۰۱۶ در پایگاه‌های اینترنتی Proquest, Springer, Science Direct, Emerald, Ebsco, Sage Dialogue, Dialogic learning, Dialogic Educational جستجو شدند، که در جدول زیر به تفکیک آمده است.

جدول (۱): جامعه آماری پژوهش

کتاب	پایان نامه	مقاله	مجموع
۲۳	۳۲	۱۲۸	۱۸۳

نمونه آماری

برای انتخاب نمونه آماری از روش نمونه‌گیری نظری استفاده شد. نمونه‌گیری نظری به این معناست که پژوهشگر باید در نمونه‌گیری با گشاده نظری و به صورت منعطف برخورد کند. در مراحل اولیه تحلیل داده‌ها نمونه‌گیری باید باز و نسبتاً نامحدود/ غیرمقید^۲ باشد. در این مرحله پژوهشگر باید منابعی را انتخاب کند که اطلاعات مرتبط‌تری در اختیار او قرار می‌دهند. همچنان‌که داده‌ها مورد تحلیل قرار می‌گیرد، پژوهشگر باید از یافته‌های به دست آمده در جهت انتخاب منابع بعدی استفاده کند (Golding, 2002; quated by Nori, 2011). در نمونه‌گیری نظری، محقق باید اجازه دهد که تحلیل، فرایند پژوهش را هدایت کند. نمونه‌گیری تا زمانی ادامه خواهد یافت که طبقه‌ای به اشباع^۳ برسد.

1. Eshtras & Corbin
2. Unfocused
3. Ssaturation

(Eshtras & Corbin, 2008) معتقدند که اغلب تصور بر این است که اشباع نظری زمانی اتفاق می‌افتد که دیگر، طبقه تازه‌ای از داده‌ها استخراج نمی‌شود؛ اما در اصل، اشباع نظری به چیزی فراتر از این موضوع اطلاق می‌شود. به بیان دیگر، هدف از این نوع بررسی صرفاً، رسیدن به مجموعه‌ای از طبقات نیست؛ بلکه اشباع نظری به تدوین طبقه‌بندی‌ها بر مبنای ویژگی‌ها و ابعادشان اشاره دارد که اشکال مختلف روابط ممکن‌شان با دیگر مفاهیم را در برگیرد (Quoted by emanyan, 2008). پس از مرور منابع از جامعه مورد مطالعه نمونه زیر انتخاب گردید.

جدول (۲): نمونه آماری پژوهش

کتاب	پایان‌نامه	مقالات	مجموع
۹	۱۴	۵۱	۷۴

برای تحلیل و تفسیر داده‌ها از شیوه تحلیل تماتیک استفاده شد که از متعارف‌ترین و پرکاربردترین روش‌های تحلیل داده‌های کیفی است (Mohamadpur, 2011). تحلیل تماتیک عبارت از تحلیلی استقرائی که طی آن محقق از طریق طبقه‌بندی داده‌ها و الگویابی درون داده‌ای و برون داده‌ای به یک سنخ شناسی تحلیلی دست پیدا می‌کند. به عبارت دیگر، تحلیل تماتیک عبارت است از عمل کدگذاری و تحلیل داده‌ها با این هدف که داده‌ها چه می‌گویند. این نوع تحلیل به دنبال الگویابی در داده‌هاست. زمانی که الگو از داده‌ها به دست آمد، باید حمایت موضوعی از آن صورت بگیرد. به عبارتی، تم‌ها از داده‌ها نشأت می‌گیرند (Mohamadpur, 2010, 2011; Tomas, 2008).

این امر بدان معناست که محقق با رجوع به داده‌های مورد مطالعه، به تدریج آن‌ها را خلاصه می‌کند تا در نهایت به اصلی‌ترین مفاهیم و مضامین مرتبط با موضوع تحقیق دست پیدا کند. در واقع، تحلیل تماتیک با رویکرد استقرایی، دستیابی به موارد را دنبال می‌کند:

- تبدیل اطلاعات متنی گسترده به مطالب خلاصه و چکیده، و استخراج اصلی‌ترین مضامین موجود در آن.
- ایجاد ارتباط دقیق و روشن میان پرسش‌های تحقیقی و یافته‌های به دست آمده.
- ایجاد یک مدل یا نظریه پیرامون ساختار متن مورد مطالعه و یا کشف فرایندهایی که در متن مستتر است (Tabrizi, 2014).

یافته‌های پژوهش

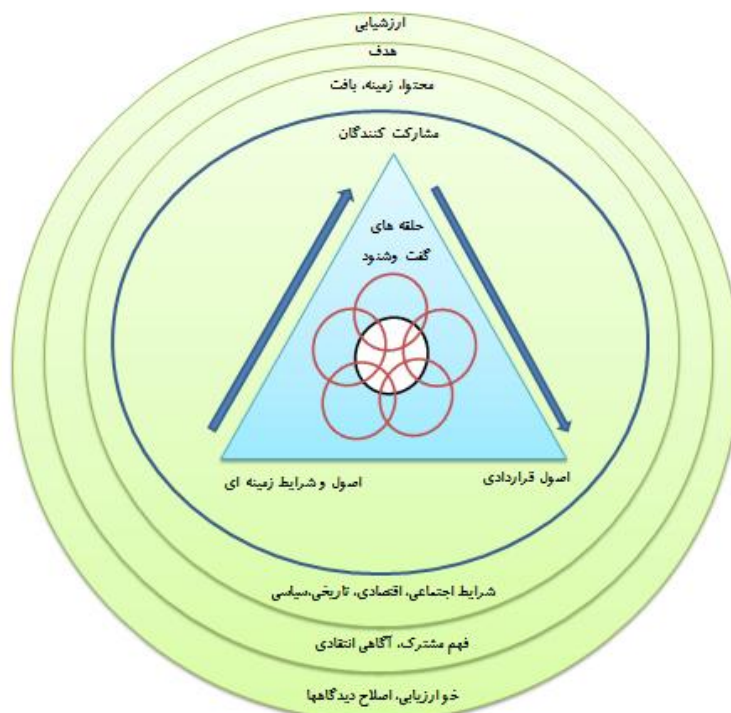
در این پژوهش داده‌های گردآوری شده با استفاده از روش تحلیل تماتیک، دسته‌بندی، سازمان‌بندی، و مقوله‌بندی شده و مقوله‌های عمده استخراج شده در قالب یک الگوی مفهومی ارائه شد.

جدول (۳): مفاهیم، مقولات و مقوله هسته‌ای استخراج شده از داده‌های خام

مقوله هسته‌ای	مقولات عمده	مفاهیم ثانویه	مفاهیم اولیه
الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر گفت‌و شنود	حلقه‌های گفت‌و شنود ارتباط	مشارکت‌کنندگان	راه‌نما / تسهیل‌کننده، افراد، گروه (یادگیرندگان)
		اصول و شرایط زمینه‌ای	عشق، ایمان، تواضع، تفکر انتقادی، اعتماد، صمیمیت، امید، (شرایط اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و تاریخی)
	ملاک و معیار قراردادی	احترام	عشق، ایمان، تواضع، تفکر انتقادی، اعتماد، صمیمیت، امید، (شرایط اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و تاریخی) گوش دادن فعال، طرح سوال و پرسشگری، تعلیق قضاوت، پذیرش دیگری،
	محتوا / زمینه	موضوعات فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، اخلاقی، ارزشی، زندگی روزمره، مسائل زندگی واقعی	احترام
	هدف	فهم مشترک، آگاهی انتقادی، باهم فکر کردن، کشف حقیقت	موضوعات فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، اخلاقی، ارزشی، زندگی روزمره، مسائل زندگی واقعی
ارزشیابی	ارزشیابی	ارصلاح دیدگاه‌های خود در عمل، طرح مسائل بحث برانگیز و متناقض، بیان دیدگاه و نظرات خود، گرفتن بازخورد و اصلاح دیدگاه‌های خود	

اعتباریابی الگوی مفهومی

برای اعتباریابی الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر گفت‌و شنود به صورت نمونه‌گیری گلوله‌برفی پانزده نفر از اساتید و افراد صاحب‌نظر در طراحی آموزشی انتخاب شدند و الگوی طراحی در دو مرحله به آن‌ها معرفی شد. در مرحله اول همزمان با کدگذاری اولیه داده‌ها، چارچوب اولیه الگو به صورت خلاصه به آن‌ها معرفی شد. در مرحله دوم با تکمیل کدگذاری و استخراج مؤلفه‌های اصلی الگوی طراحی آموزشی و اعمال نظرات متخصصان، الگوی نهایی برای آن‌ها ارسال شد که ۱۳ نفر از افراد صاحب‌نظر الگوی طراحی آموزشی را تأیید کردند و ۲ نفر از اعضای نمونه در خصوص مؤلفه محتوا موافق انتخاب محتوا از بطن گفت‌و شنود بین معلم یادگیرندگان نبودند و عنوان کردند که محتوا باید توسط معلم انتخاب شود.



شکل (۱): الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر گفت‌و شنود

الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر گفت و شنود شامل مولفه های زیر است:

- ۱- حلقه های گفت و شنود
- ۲- محتوا/ زمینه/ بافت
- ۳- اهداف
- ۴- ارزشیابی

شرح کلی الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر گفت و شنود

با توجه به شکل (۱) ابتدا باید حلقه های گفت و شنود بین یادگیرندگان شکل بگیرد، بعد آموزش با توجه مؤلفه های محتوا/ زمینه، هدف و ارزشیابی شروع می شود.

۱- حلقه های گفت و شنود: گفت و شنود یک فرایند ارتباطی متفاوت از سایر اشکال ارتباطی نظیر بحث، مناظره، مکالمه و گفتگو است. برای شکل گیری گفت و شنود سه مؤلفه (مشارکت کنندگان، اصول و شرایط زمینه ای، ملاک و معیارهای قراردادی) لازم است تا حلقه های گفت و شنود واقعی شکل بگیرد. در زیر عناصر حلقه های گفت و شنود به صورت مشروح آمده است.

الف - مشارکت‌کنندگان در مبانی نظری مربوط به گفت‌وشنود به‌جای معلم، استفاده از مفهوم تسهیل‌کننده، هماهنگ‌کننده یا راهنما بیشتر معمول است. همچنین به‌جای یادگیرندگان و دانش‌آموزان از مشارکت‌کنندگان یا اعضای گروه استفاده می‌کنند. که هر کدام وظایفی دارند:

تسهیل‌کننده:

طرح سؤال از مسائل و موضوعاتی که در محیط زندگی اعضای گروه یا مشارکت‌کنندگان وجود دارد. فراهم کردن اطلاعات و منابعی که تفکر انتقادی را توسعه دهد، از وظایف هماهنگ‌کننده است. همچنین سازماندهی فضای فیزیکی کلاس درس، قرار دادن مشارکت‌کنندگان در حلقه‌های گفت‌وشنود، تقویت خودانگاره مشارکت‌کنندگان به‌عنوان همکاران هماهنگ‌کننده، تمرین و تکالیف واقعی، گوش دادن به گروه و فعالیت‌های عملی و مشارکتی و تشویق افراد برای اعتماد به همدیگر برای یادگیری و تغییر مؤثر، از دیگر وظایف هماهنگ‌کننده است (Shor, 1987; Alexander, 2005). از نظر فریره یک هماهنگ‌کننده نقاد کسی است که طرح‌کننده سؤال باشد. سؤالات تحریک‌کننده طرح کند و مشارکت‌کنندگان را به طرح سؤال ترغیب کند (Friere, 2007). وجود یک تسهیل‌کننده ماهر می‌تواند در پایبندی اعضای گروه به اصول و شرایط گفت‌وشنود مؤثر واقع شود. علاوه بر این که تسهیل‌کننده گروه را درگیر گفت‌وشنود میکند، باید مشارکت‌کنندگان را آموزش دهد تا بدون کمک تسهیل‌کننده، در تعامل گفت‌وشنودی مشارکت کنند و به‌طور فزاینده از چگونگی اعمال و رفتار خودشان در شکل‌گیری گفت‌وشنود، آگاه شوند (Roper et al. 2004).

اعضای گروه:

اعضای گروه شامل افرادی است که با پایبندی و در نظر گرفتن شرایط، اصول و معیارهای مؤثر در شکل‌گیری حلقه‌های گفت‌وشنود با همدیگر به گفت‌وشنود می‌پردازند (Arjen et al, 2012). شکل‌گیری تعامل گفت‌وشنودی را منوط به دو حوزه فردی و بین‌فردی می‌داند. به‌عنوان مثال تمایل، آمادگی و مهارت تک‌تک افراد در شکل‌گیری تعامل گفت‌وشنودی مؤثر است. در حوزه فردی از جمله فاکتورهای مهم برای تسریع تعامل گفت‌وشنودی می‌توان به باز بودن، اعتماد و تمایل فرد به گفت‌وشنود؛ یعنی انگیزه و توانایی فرد برای پایبندی به اصول تعامل گفت‌وشنودی اشاره کرد (Ohara, 2003; Martin, 2005). علاوه بر این تمایل یک فرد برای تبدیل شدن به مشارکت‌کننده‌ای فعال در گفت‌وشنود نیازمند رشد شخصی به‌منظور آگاهی از موانعی مثل رقابت و خودخواهی است (Rewit, 2011). در حوزه بین‌فردی از جمله عوامل مؤثر چشم‌انداز و هدف مشترک، که الهام‌بخش و برانگیزاننده یکپارچگی و مشارکت گروهی در گفت‌وشنود است (Wals et al, 2010). به‌علاوه، تمایل گروه به تمرین شیوه‌های برقراری ارتباط مؤثر با همدیگر است؛ به‌گونه‌ای که افراد منفعل به مشارکت ترغیب شوند و حتی افرادی که در جایگاه مسلط ارتباط هستند دیدگاه خود را مورد نقد قرار دهند، از جمله عوامل مؤثر بین‌فردی است (Wilhelmson, 2006). با این حال،

خصوصیت بین اعضای گروه، سوء تفاهات بین فرهنگی، عدم تعادل قدرت و رقابت از جمله موانع شکل‌گیری گفت‌و شنود مؤثر در گروه است (Putnam, 2001; Burton, 1995)

ب- اصول و شرایط زمینه‌ای: منظور شرایطی است که اگر وجود نداشته باشد، گفت‌و شنود اتفاق نمی‌افتد، بلکه سایر اشکال ارتباطی مثل بحث، مکالمه، مناظره و ... اتفاق می‌افتد. این شرایط شامل فضای امن و بدون تهدید که افراد با اعتماد به همدیگر و در کمال صداقت به گفت و شنود و طرح پرسش می‌پردازند.

در واقع اصول و شرایط زمینه‌ای شامل قوانین غیررسمی و بدون برنامه‌ریزی که در تعامل افراد با جمع، به‌عنوان دستورالعمل‌های فرهنگی به‌صورت ناخودآگاه راهنمای الگوهای تعامل افراد با یکدیگر است (Bicchieri, 2006) شیوه‌های تعامل ما منعکس‌کننده ویژگی‌های جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کنیم (Wilkinson, Pickett, 2010). در واقع تعامل گفت‌و شنودی در هر جامعه‌ای تحت تأثیر زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، و تاریخی آن جامعه است (Roper, 2004; Rule, 2004). به‌عنوان مثال در جامعه‌ای ممکن است افراد تمایلی چندانی به برخورد تعارض‌آمیز نداشته باشند و خود را با روابط سلسه‌مراتبی سازگار کنند. حتی ممکن است در این سلسه‌مراتب افرادی خود را در رأس و دیگران را در حاشیه در نظر بگیرند. از طرف دیگر ممکن است در برخی جوامع تقویت همکاری و برقراری ارتباط از طریق احترام یک آرزوی جمعی باشد (Arjen et al, 2012). به‌طور خلاصه این شرایط اولیه را هابرماس حوزه عمومی نام‌گذاری می‌کند. در حوزه عمومی افراد در وضعیتی آزاد، دور از تحمیل‌ها و اجبارها، موضوعات مختلف فرهنگی، اجتماعی و سیاسی را مورد گفت‌و شنود و نظریات یکدیگر را مورد ارزیابی قرار می‌دهند، و بدین‌وسیله، امکان رسیدن به یک توافق جمعی واقعی را به حداکثر می‌رسانند (Habermas, 2005).

در این فضا و شرایط افرادی وجود دارند که با همدیگر صمیمی و به همدیگر اعتماد دارند. از جمله مصداق‌های این شرایط گروه‌های دوستی، خانوادگی و کاری را می‌توان مثال زد. از نظر پائولو فریره، تغییر جهان و تبدیل کردن آن به جهانی انسانی تنها از طریق گفت‌و شنود راستین قابل تحقق است. از نظر فریره گفت‌و شنود راستین، گفت‌و شنودی است که براساس شرایط و اصول زیر باشد:

۱- «عشق^۱»: عشق اساس گفت‌و شنود و نفس آن است و در یک رابطه سلطه‌جویانه نمی‌تواند وجود پیدا کند. شرط وارد شدن به گفت‌و شنود عشق ورزیدن به جهان و عشق ورزیدن به انسان‌هاست.

۲- «تواضع^۲» (فروتنی): غرور با گفت‌و شنود سازگاری ندارد. اگر کسی خود را جدای از انسان‌های دیگر و خود را از آن‌ها برتر بداند نمی‌تواند در گفت‌و شنود شرکت کند. همچنین اگر کسی فکر کند که نامگذاری جهان کار گروهی نخبه است و افراد عادی چنین حقی را ندارند قادر به شرکت در گفت‌و شنود حقیقی نیست.

1. Love
2. Humility

۳- «ایمان^۱»: گفت‌وشنود مسلتزم داشتن ایمان قوی است و شخص باید به رسالتش در انسان کاملی شدن و قدرتت در بازساختن و بازآفرینی جهان ایمان داشته باشد و این امتیاز نخبگان نیست؛ بلکه حقی است که انسان با آن متولد می‌شود به همین دلیل انسان گفت‌وشنودگر نقاد است و برای آفریدن و دگرگونی به مبارزه برای آزادی روی می‌آورد.

۴- «اعتماد^۲» متقابل میان شرکت‌کنندگان در بحث: از آن‌جا که گفت‌وشنود بر عشق، فروتنی و ایمان مبتنی است رابطه‌ای افقی است و پیامد منطقی آن اعتماد متقابل میان شرکت‌کنندگان در بحث است. عشق دروغین، فروتنی دروغین، ایمان سست، لفظ‌گرایی و عمل‌گرایی هیچ‌کدام اعتماد به وجود نمی‌آورند.

۵- «امید^۳»: گفت‌وشنود بدون امید هم وجود پیدا نمی‌کند. ناامیدی شکلی از خاموشی، انکار جهان و گریز از آن است. در یک نظام ظالمانه ما نباید ناامید شویم بلکه باید امید داشته باشیم که انسانیت و شرافتی که به‌وسیله بی‌عدالتی انکار شده را طلب کنیم.

۶- درگیر شدن در «تفکر انتقادی^۴»: گفت‌وشنود واقعی زمانی تحقق پیدا می‌کند که شرکت‌کنندگان در تفکر انتقادی درگیر شوند. یعنی تفکری که دوگانگی جهان و انسان را انکار می‌کند؛ یعنی تفکری که واقعیت را به‌صورت پویا می‌پذیرد نه ایستا؛ یعنی تفکری که شجاعانه با وجود خطراتی که در کمین نشسته اند خودش را در عمل غوطه‌ور می‌سازد. در مقابل آن تفکر ساده‌لوحانه قرار دارد که در پی انطباق یافتن با وضع موجود و پذیرفتن آن است درحالی‌که تفکر انتقادی یعنی نگاه متحولانه به امور (Frire, 2007).

بنابراین هسته اولیه گفت‌وشنود شامل گروه‌های از افراد است که پایبند اصولی چون، عشق اعتماد، امید، تواضع، ایمان و درگیر شدن در آگاهی و تفکر انتقادی است.

ج- ملاک و معیار قراردادی: اصول و شرایط زمینه‌ای گفت‌وشنود در شکل‌گیری حلقه‌های گفت‌وشنودی لازم و ضروری، اما کافی نیست. برای این‌که ارتباط بین اعضای گروه و حلقه‌های گفت‌وشنود بیشتر شود و از مجموع حلقه‌ها یک کل از یادگیرندگان شکل بگیرد، که با هم فکر کنند و یاد بگیرند، ملاک و معیارهای لازم است که رعایت شود. لازم به ذکر است که ملاک و معیارهای گفت‌وشنود قراردادی هستند؛ به‌گونه‌ای که اعضای گروه برای رسیدن به فهم مشترک و توافق جمعی، آن‌ها را وضع می‌کنند و هر کدام از مشارکت‌کنندگان ملزم به رعایت آن‌ها هستند.

در واقع برای اینکه اعضای گروه بتوانند بر موانع گفت‌وشنود فایق آیند و به مدد آن به شناخت درست‌تری دست یابند، رعایت ملاک و معیارهای گفت‌وشنود ضروری است. ازجمله این اصول شفاف‌سازی اندیشه خویش، طرح پرسش، گوش کردن فعال، احترام مشارکت‌کنندگان به همدیگر،

1. Faith
2. Trust
3. Hope
4. Critical Thinking

برقراری ارتباط، تعلیق قضاوت و پرهیز از پیش‌داوری و همدلی را می‌توان نام برد (Nayestani, 2011). یکی از اصول مؤثر که اعضای گروه باید رعایت کنند گوش کردن همدلانه است؛ یعنی گوش کردن و درگیر شدن در نقطه‌نظرات دیگران حتی اگر بر خلاف نظر و عقیده ما بود (Heath et al., 2006). از جمله راهبردهای مؤثر در گوش کردن همدلانه بررسی ادراکات و پیش‌فرض‌ها، بازخورد به‌منظور بررسی تأثیر اقدامات، بیان سخنان غیر ارزیابی و غیرتهاجمی را می‌توان نام برد (Baraldi, 2006). (Ellinor, Gerard, 1998) چهار اصل اساسی و مرتبط به یکدیگر را برای گفت‌وشنود ارائه کرده است: تعلیق قضاوت، تعلیق فرضیه‌ها، گوش دادن فعال، جستجو و اندیشیدن.

رعایت ملاک و معیارها قراردادی ضامن اجرای گفت‌وشنود موفق است. یکی از مهمترین ملاک‌های گفت‌وشنود، پرسشگری و طرح سوال است. بدین گونه که هر کدام از مشارکت‌کنندگان در قبال ابهامات و سؤتفاهمات بوجود آمده در فرایند گفت‌وشنود باید سوال بپرسند. باختین معتقد است که می‌توان به وسیله پرسشگری بین گفت‌وشنود و مکالمه تفاوت قائل شد. برای مثال، اگر یک جواب، سوال جدیدی را ارائه نکند از دایره گفت‌وشنود خارج می‌شود (Walshe, 2013). در آموزش گفت‌وشنودی، راهنما سؤال‌های را در راستای استخراج جواب‌های متفکرانه و همچنین تولید سوال‌های بیشتر، جهت ساختن معنی و فهم، طرح می‌کند (Oregon, 2009؛ Worthy et al, 2012؛ Walshe, 2013). در تعامل گفت‌وشنودی راهنما و مشارکت‌کنندگان ضمن اینکه ایده‌های هایشان را رد و بدل می‌کنند بلکه معانی جدید را از طریق پرسیدن سؤال‌های اصیل، کسب می‌کنند (Chan & Kraayenoord, 1998). (Boyd, & Markarian, 2011) عنوان می‌کنند سؤال‌های باز معلم در مورد مسائل مطرح شده در کلاس که بیشتر از یک جواب از یادگیرندگان می‌طلبد، باعث افزایش ارائه تفاسیر مختلف یادگیرندگان به‌صورت مشارکتی می‌شود. در واقع سؤال‌های اصیل باعث تفکر و تأمل، ارتقای فهم، و توضیح و تشریح اطلاعات مرتبط توسط یادگیرندگان خواهد شد. معلم از طریق طرح سوال‌های اصیل، ضمن ارتقای جواب‌های یادگیرندگان یک فضای گفت‌وشنودی بین یادگیرندگان فراهم می‌کند. این سؤال‌ها، از دانش شخصی و تجارب یادگیرندگان در مورد موضوعات مختلف گرفته، تا به خاطر آوردن جواب‌های مشخص و درست را در بر می‌گیرند. همچنین راهنما باید دانش و تجارب خود را به تعویق بیندازد و گفت‌وشنود بین یادگیرندگان را از طریق پرسشگری ارتقاء دهد در چنین فضای یادگیرندگان لازم است که ضمن شناسایی فرضیه‌ها با تفکر روی ایده‌ها از طریق شواهد و مثال‌ها استدلال کنند (Lyle, 2008).

در واقع یادگیرندگان زمانی بهتر یاد می‌گیرند که در جریان تعاملات گفت‌وشنودی در زمینه موضوعات و مسائل مطرح شده در سر کلاس با سؤال مواجه شوند (Skidmore, 2006). بنابراین آموزش گفت‌وشنود یک روش اساسی برای طرح کردن استدلال و بررسی پیش‌فرض‌های یادگیرندگان به‌وسیله یک توالی از پرسش‌های سطح بالا است. در آموزش گفت‌وشنودی دانش‌آموزان به‌عنوان متفکران و تصمیم‌گیرندگان در نظر گرفته می‌شوند. در آموزش گفت‌وشنودی،

یادگیری زمانی عملی خواهد شد که معلم یادگیرندگان را به پرسشگری و توضیح و تحلیل مسائل ترغیب کند (Worthy et al, 2012; Burbules and Bruce, 2001; Sherrod and Wilhelm, 2009). عنوان می‌کند که در راستای ایجاد یک فضای گفت‌ووشنودی در نظر گرفتن یک مدت زمان انتظار برای طرح پرسش‌ها و جواب‌های یادگیرندگان و همچنین ایجاد حس اعتماد به نفس لازم و ضروری است. (Paul, 2003) شش نوع سوال که مشارکت‌کنندگان در جریان گفت‌ووشنود می‌توانند از هم بپرسند را شناسایی کرده، عبارتند از:

۱. پرسش‌های روشن‌گر: منظورت از ... چیست؟ چه می‌خواهی بگویی؟ حرف اصلی‌ات چیست؟ ... چه ربطی به ... دارد؟

۲. پرسش‌هایی که مفروضات را می‌کاوند. چه چیزی را فرض گرفته‌ای؟ چه چیزی را فرض گرفته‌ای؟

۳. پرسش‌هایی که دلایل، شواهد و علت‌ها را می‌کاوند: دلایل تو برای گفتن این حرف چیست؟ چه اطلاعات دیگری لازم است داشته باشیم؟

۴. پرسش درمورد نظرها یا دیدگاه‌ها. به نظر می‌رسد از زاویه ... به قضیه نگاه می‌کنی. چرا این دیدگاه را به جای آن یکی برگزیدی؟ گروه‌ها / آدم‌های دیگر چطور به این قضیه واکنش نشان خواهند داد؟ چرا؟

۵. پرسش‌هایی که دلالت‌های ضمنی و پیامدها را می‌کاوند: می‌خواهی چه نتیجه‌ای از این حرف بگیری؟ وقتی که می‌گویی ...، آیا می‌خواهی این را برسانی که ...؟

۶. پرسش درمورد مسأله: از کجا می‌توانیم بفهمیم؟ چطور می‌توان این مسأله را حل و فصل کرد؟
۷. محتوا/ زمینه/ بافت: در آموزش گفت‌ووشنودی محتوای آموزش از موضوعاتی که در محیط زندگی یادگیرندگان وجود دارد انتخاب می‌شود. محتوای آموزش باید به وضعیت فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی یادگیرندگان ربط داشته باشد. در واقع در آموزش گفت‌ووشنودی واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی در قالب مسأله و سوال به‌عنوان موضوع و محتوای آموزش بازنمایی می‌شود، تا زمینه گفت‌ووشنود ایجاد شود.

ویگوتسکی از صاحب‌نظران آموزش به شیوه گفت‌ووشنود، مبنای اجتماعی - فرهنگی برای تبیین تحول شناخت برگزیده، کنش‌های عالی ذهن را در بافت دیالکتیکی تحلیل نموده و آموزش در بستر تعاملات بین‌الذهانی را مورد توجه قرار داده است. ویگوتسکی با تأثیرپذیری از اصل تغییر دیالکتیک هگل، تحول انسان و تفکرش را به مثابه دیگر پدیده‌ها در خلال تعارض‌های گوناگون میان عناصر متضاد اجتماعی - فردی، عینی - ذهنی و درونی - بیرونی می‌داند. از نظر او انسان در میان تعارض‌هایی که پیوسته ظهور می‌کنند تحول می‌یابد. تعارض میان ساختارهای روانی در حال رشد، تعارض میان مفهوم جاری کنونی با مفهوم جدید، تعارض میان فطرت و محیط و به‌ویژه تعارض میان فرد و دیگری، این تعارض‌ها انسان را در مجموعه پیچیده‌ای از فرایندهای گفت‌ووشنود درگیر

ساخته و تکوین و تحول تفکر او را در راستای سازش جویی مداوم، هدایت می‌کند (Hajhasani and Mehran, 2012). این فرایند اساس اندیشه ویگوتسکی در تکوین و تحول شناخت و بنیان رویکرد «سازنده گرایی اجتماعی»^۱ است. که تعامل در بافت اجتماعی و درگیری فعال و آگاهانه در وقایع را کلید ساخت دانش می‌داند و بر این اساس آن را «سازنده گرایی دیالکتیک» نیز می‌نامند. چرا که فرد از خلال عمل در بستر اجتماع، در تعامل با دیگران و در اشتراک بین‌الذهانی، هوشیارانه و آگاهانه در حادثه درگیر می‌شود، برای کشف معنی تلاش می‌کند و بر پایه آن به بازسازی آگاهی و ادراک خود اقدام می‌کند.

در سوی دیگر، فریره نیز متأثر از هگل، معرفت‌شناسی خود را بر پایه دیالکتیک قرار داده و بر پایه نظر مارکس، پیوند میان فرد و جامعه را در این دیالکتیک توضیح می‌دهد. او در این باره می‌نویسد «انسان و جهان در تأثیر متقابل و دائمی موجودیت می‌یابند، افراد آدمی واقعیت اجتماعی را به وجود می‌آورند و تغییر آن نیز وظیفه تاریخی آنهاست» (Freire, 1984) بر این اساس، از نظر فریره ماهیت انسان به بودن انسان در جهان و نه صرفاً همراه جهان وابسته است. او به نقش وجودی انسان به‌عنوان فردی که عمل می‌کند و در دنیای خود اثر گذار است، می‌تواند آن را تغییر دهد و دگرگون سازد، می‌نگرد.

پائلو فریره معتقد است که آموزش گفت و شنودی باید آگاهی دانش‌آموزان را افزایش دهد تا نسبت به جهان فعال باشند نه منفعل، و این امر ممکن نیست مگر این‌که به آنان آموزش داده شود که آزادانه فکر کنند و دائماً سؤال کنند و با نگاهی انتقادی به آنچه یاد می‌گیرند، معنا دهند. آموزش از نظر او تنها فعالیت‌های کلاسی نیست و فقط به فضای درونی کلاس محدود نمی‌شود، بلکه آموزش باید به ما کمک کند تا جهانی را که در آن زندگی می‌کنیم، بهتر بشناسیم و خود را برای تبدیل این جهان به جهانی بهتر آماده کنیم. در آموزش گفت‌و شنودی دانش‌آموزان خود تولیدکننده فرهنگ و تاریخ خود هستند. فریره معتقد است که باید از طریق آموزش گفت‌و شنودی آگاهی افراد را بالا برد تا بتوانند در مسائل سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه خود نقش داشته باشند (Freire, 2007). به عقیده فریره نقطه آغاز تنظیم محتوای آموزشی باید موقعیت وجودی، عینی و کنونی فراگیرندگان باشد. این موقعیت باید برای آنان در قالب مسأله طرح شود تا آنان را به چالش کشانده و وادار کند تا نه فقط در مقام نظر، بلکه در مقام عمل به آن پاسخ دهند. وظیفه معلم این نیست که درباره دیدگاه‌های خود و درباره موقعیت فعلی سخن براند یا این دیدگاه‌ها را بر دانش‌آموزان تحمیل کند، بلکه باید بکوشد با آنان درباره دیدگاه‌های خود و آنان وارد گفت‌و شنود شود. در آموزش گفت و شنودی، لازم است ابعاد واقعیتی که دانش‌آموز در آن قرار گرفته، تجزیه و تحلیل شود تا وی قادر شود. چگونگی تعامل مؤلفه‌های مختلف این واقعیت را بر هم درک کند و فرد به آگاهی

1. هانه‌social constructivism

انتقادی از جان پیرامون خود دست یابد. از آنجا که محتوای برنامه آموزشی در روش آموزش مبتنی گفت‌و شنود بر دیدگاه دانش آموزان نسبت به جهان تهیه و تنظیم میشود، بنابراین محتوای برنامه، پیوسته قابل توسعه بوده و خود را نوسازی می‌کند. بنابراین معلم در مقام تسهیل‌کننده موظف است موضوعاتی را که به وجود آمده، در قالب مسأله، نه سخنرانی برای آنان بازنمایی کند و دانش‌آموزان نیز حق دارند در این امر مشارکت کنند و موضوعاتی را که قبلاً در برنامه گنجانده نشده، به آن بیفزایند. تأکید بر زمینه اجتماعی و فرهنگی در آموزش گفت‌و شنودی غیر از آموزش‌های است که از قبل محتوای آموزش را به صورت گزینشی تهیه می‌کنند و معلم باید آن را به دانش‌آموزان انتقال دهد. در این زمینه مارتین هایدگر محتوا و موضوع آموزش را در ارتباط بین معلم و دانش‌آموز متصور می‌شود.

از نظر هایدگر رابطه معلم و شاگرد به جای اینکه به عنوان محملی تصور شود که دانش و مهارت‌های از قبل تعیین شده را منتقل «یا ارائه» می‌کند (دانش و مهارت‌های که بعدها، می‌توان معلم و شاگرد را نسبت به آن‌ها پاسخگو دانست)، به صورت فضای بازی تصور می‌شود که وجود خود را بطور مداوم از کیفیت درگیری یادگیرنده با حوزه ای که او در آن عمل می‌کند اخذ می‌کند و بصورت عکس‌العمل نسبت به آن درگیری است، عکس‌العملی آزادانه اما نه بدون انضباط. محتوای دقیق یادگیری از این رابطه تطور می‌یابد نه قبل از آن، اگر چه این قطعاً وظیفه معلم است که یادگیرنده را به درگیری بیشتر ترغیب و تشویق کند، آن هم مثلاً از طریق کمک کردن به او برای مشخص کردن و پیگیری سؤال‌هایی که باید مطرح شوند. بر اساس اندیشه‌های هایدگر، معلم هم باید پذیرا باشد و هم متقاضی. از معلم انتظار می‌رود که مشفقانه وارد عرصه درگیری یادگیرنده شود، اما نه به گونه‌ای که هر چه او گفت بپذیرد و این درگیری را بی اثر کند، بلکه در عوض باید او را ترغیب و به چالش بکشاند، آن هم از طریق ایجاد حسی نسبت به اینکه موضوع درسی مورد نظر چه چیزی برای عرضه دارد، در درون آن چه «تحرکاتی» واقع شده و یادگیرنده در این درگیری‌ها، با چه مسائلی ممکن است مواجه شود. بازبودن و اعتماد دو طرفه از ویژگی‌های فرایند آموزش مورد نظر هایدگر است. دغدغه معلم این است که هم نظر شاگرد را بپذیرد و هم آن را به چالش بکشد- باید به آن چه تفکر شاگرد قلمداد می‌شود گوش دهد و به شاگرد کمک کند که خودش ندای این تفکر را بشنود. به وضوح این آموزش، با آموزش برحسب تقاضا برای ارتقای استانداردهای از قبل تعیین شده عمومی و شکلی از پاسخگویی که مستلزم آزمون‌های عمومی‌مستمر برای سنجش عینی موفقیت است بسیار متفاوت است. همچنین آموزش مبتنی بر نظر هایدگر، از دیدگاه‌های تربیتی کودک‌محور نیز متفاوت است، دیدگاه‌های که چنین تلقی می‌شوند که حاضرند همه چیز را فدای میل زودگذر و علاقه بدون انضباط کنند. در دیدگاه تربیتی هایدگر، شأن و وقار یادگیرنده و معلم و محتوا محفوظ می‌ماند و این بدون شک، بدین دلیل است که هایدگر برای معلم، مرتبه بالایی قائل است (Goya, 2012). به‌طور خلاصه ارتباط بین مشارکت‌کنندگان باهم و تسهیل‌کننده در قالب

حلقه‌های گفت‌و شنود تعیین‌کننده موضوع و محتوای آموزش است در واقع محتوای آموزش گفت‌و شنودی بر تلفیقی از محتوا و زمینه اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، تاریخی و سیاسی زندگی یادگیرندگان استوار است.

اهداف آموزش مبتنی بر گفت‌و شنود

در بررسی منابع مربوط، دو هدف عمده برای آموزش مبتنی بر گفت‌و شنود شناسایی شد.

الف) تغییر در شکل و کیفیت ارتباط

یکی از اهداف کلی آموزش گفت‌و شنودی، برقراری ارتباط به شیوه گفت‌و شنود است که عمیق‌ترین نوع ارتباط در راستای دستیابی به اهداف جمعی است. واضح است که درگیری فعال و پیگیری مشارکت‌کنندگان در فرایند پرسش و پاسخ مستمر در چارچوب گفت‌و شنود تا رسیدن به فهم، بینش و دیدگاه مشترک از جمله ویژگی‌های گفت‌و شنود است که آنرا از سایر اشکال ارتباطی متمایز می‌کند. به‌عنوان مثال (Lawrence, 2004) در کتاب "دیسپلین احساس مشترک" گفت‌و شنود را در مقایسه با مفاهیم دیگر توضیح می‌دهد.

مکالمه^۲؛ شامل اکثر ارتباطات افراد که برای فهمیدن چیزی یا گرفتن تصمیمی بدون در نظر گرفتن کیفیت و ماهیت تعامل انجام می‌شود

مذاکره/مناظره^۳؛ نوعی ارتباط که در آن طرفین با در نظر گرفتن یک نفر مخالف قصد شکست دادن طرف مخالف و برنده شدن، خود را دارند.

بحث^۴؛ نوعی ارتباط که در آن هدف رسیدن به یک هدف که هر دو طرف می‌توانند آن را بپذیرند و با همدیگر سازش کنند یا حتی ترکیبی از مواضع قلب دو طرف حفظ شود.

گفت و شنود^۵؛ نوعی ارتباط که در آن افراد به دنبال معنی و ماهیت مسائل و پدیده‌ها، به‌منظور خلق بینش و فهم در عمیق‌ترین سطح هستند. گفت‌و شنود سعی دارد بینش و نظر همه طرف‌ها رو بگیرد و یک فهم جمعی و مشترک و یک راه جدید برای نگاه کردن به مسائل را ارائه دهد.

روی آوردن به آموزش مبتنی گفت و شنود، تحت تاثیر عوامل مختلفی از جمله تغییر مبانی روانشناسی طراحی آموزشی است. چنانچه تا دهه ۱۹۸۰ رویکردهای رفتارگرایی و شناخت‌گرایی (اثبات‌گرایی) پارادیم‌های غالب بودند و به طبع مولفه‌های آموزش از جمله ارتباط بین معلم و دانش آموزان تحت تاثیر این رویکردها بودند. اما در حال حاضر ظهور رویکرد‌های سازنده‌گرایی و ارتباط-گرایی زمینه را برای آموزش به شیوه گفت‌و شنودی فراهم کرده است. اثبات‌گرایی رویکرد معرفت

1. The Discipline of Common Sense
2. Conversation
3. Debate
4. Discussion
5. Dialogue

شناسی دوره صنعتی بود که براساس آن واقعیت مستقل از افراد و خارج از ذهن آن‌ها وجود دارد و در آموزش معلم می‌توانست با روش‌های ازجمله سخنرانی واقعیت‌ها را به ذهن یادگیرندگان بدون اینکه آن‌ها در فرایند یادگیری درگیر شوند، انتقال دهد. بعد از دوره صنعتی جوامع کم‌کم وارد دوره مدرنیته شد که در این دوره رویکرد معرفت‌شناسی غالب سازنده‌گرایی بود که براساس سازنده‌گرایی یادگیری زمانی رخ می‌دهد که یادگیرنده بین دانش جدید و دانش قبلی ارتباط برقرار کند. در جوامع اطلاعاتی که رویکرد معرفت‌شناسی بحث ارتباط‌گرایی است، یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که افراد با همدیگر ارتباط برقرار کنند و گفت‌ووشنود مهمترین شیوه برای دستیابی به فهم و آگاهی است. براساس این رویکرد معرفت‌شناسی دانش در مورد واقعیت‌ها به‌صورت مستقل و از قبل وجود ندارد، بلکه از طریق گفت‌ووشنود که مبتنی بر درک و فهم مشترک است شکل می‌گیرد (Racionero, S., Padró, 2010).

یکی از فیلسوفان مکتب فرانکفورت که نقش مهمی در ظهور ارتباط‌گرایی و به‌ویژه تحکیم مبانی گفت‌ووشنود و همچنین رشد اندیشه‌های انتقادی و رهایی‌بخشی ایفا کرد، یورگن هابرماس است. هابرماس ضمن نقد اندیشه‌های مارکس در زمینه مطالعه و بررسی مسائل جامعه، ریشه مسائل و مشکلات دوره مدرنیته را عدم توجه به بحث ارتباط می‌داند. هابرماس با طرح نظریه کنش ارتباطی، وضعیت آرمانی گفتار را گفت‌ووشنود می‌داند. به باور هابرماس شایستگی در کنش گفتاری مطلوب در سطح روابط اجتماعی، یا رسیدن به وضعیت آرمانی گفتار، از اهداف عمده نهادهای تربیتی یک جامعه به‌شمار می‌آید. افراد تربیت‌یافته باید در سطح اجتماعی بتوانند با به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی مبتنی بر کنش‌های گفتاری، مسایل اجتماعی خود و دیگران را به‌عنوان شهروندی اجتماعی و انسانی، مدیریت و تحلیل کرده و جامعه خود را به سوی چشم‌انداز آرمانی آن نزدیک کنند. نکته قابل توجه این‌که این شایستگی‌ها در وهله نخست بایستی در حوزه تعلیم و تربیت به‌منصه ظهور برسد. آشنایی و توانایی دانش‌آموزان در برقراری کنش‌های گفتاری مطلوب در همان دوران تحصیل، مقدمه ضروری این هدف غایی تعلیم و تربیت است. بنابراین، دستیابی به بهترین کنش‌های گفتاری تربیتی، به‌نوعی می‌تواند یک هدف مقدماتی در رسیدن به کنش گفتاری مطلوب در سطح روابط اجتماعی محسوب گردد (Mohamadi chaboki, 2010).

در جدول زیر مقایسه سه پارادایم سیستمی، سازنده‌گرایی و ارتباطی شرح داده شده است.

جامعه صنعتی	جامعه مدرن	جامعه اطلاعاتی
رفتار گرایی / شناخت گرایی	سازنده گرایی	ارتباط گرایی
ساخت گرایی / سیستمی	ذهن گرایی	ارتباطی
واقعیت مستقل از افراد و خارج از ذهن آنهاست	واقعیت وابسته به معنی است که افراد به آن نسبت می‌دهند	واقعیت را افراد می‌سازند. معانی در ارتباط افراد با همدیگر ساخته می‌شود
دانش از معلم به یادگیرنده انتقال داده می‌شود.	یادگیری معنی‌دار در نتیجه ارتباط بین دانش جدید و آنچه در ذهن یادگیرنده وجود دارد، رخ می‌دهد	یادگیری در نتیجه ارتباطی است که یادگیرنده با اطرافیان خود از جمله معلم، همکلاسی‌ها، دوستان و سایر افراد برقرار می‌کند
معلم	یادگیرندگان	همه افرادی که یادگیرنده با آنها در ارتباط است
استفاده از مناسب‌ترین روش انتقال دانش	اهمیت دانش پیشین یادگیرندگان و تطبیق آن با برنامه درسی جدید	طراحی محیط‌های یادگیری به منظور افزایش ارتباط یادگیرندگان با سایر افراد جامعه

اقتباس از (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racioner, 2009) با اندکی تغییر

بنابراین تشکیل یک شبکه ارتباطی در چارچوب گفت‌ووشنود در میان یادگیرندگان از اهداف اولیه و اصلی آموزش به مبتنی بر گفت‌ووشنود است. زیرا بنابر پیش‌فرض‌های یادگیری گفت و شنودی، نکته کلیدی در یادگیری این است که نه تنها یادگیری محدود به کلاس درس نیست بلکه شامل مدرسه، خانه و سایر مکان‌های که زمینه اجتماعی و فرهنگی یادگیری را تشکیل می‌دهند، نیز می‌شود. طرفداران آموزش گفت‌ووشنودی معتقدند که فعالیت‌های شناختی ریشه در روابط اجتماعی دارد و یادگیری زمانی مؤثر خواهد بود که یادگیرندگان در فرایند گفت‌ووشنود بصورت خلاقانه معانی را کشف کنند (Wells and Arauz, 2006; Merce, 2000; Wells, 2001). یادگیرندگان از طریق گفت‌ووشنود فعالانه در فرایند تحول شخصی و اجتماعی قرار می‌گیرند (Flech, 2000; Aubert et al, 2008).

برای شکل‌دهی به شبکه ارتباطی معلم در نقش تسهیل‌کننده می‌تواند دانش‌آموزان را به صورت تصادفی یا با معیارهای چون صمیمیت و دوستی میان یادگیرندگان گروه‌بندی کند و زمینه ارتباط و همکاری یادگیرندگان (مشارکت‌کنندگان) را فراهم کند. در شکل زیر یک مدل از گروه‌بندی یادگیرندگان و نحوه ارتباط گروه‌ها و نقش تسهیل‌کننده تشریح شده است.

۲. متقابل؛ معلم و شاگردان به همدیگر گوش می‌دهند، ایده‌ها را به اشتراک می‌گذارند و دیدگاه‌های مختلف را در نظر می‌گیرند.
۳. حمایتی؛ یادگیرندگان بدون هیچ‌گونه ترس و خجالتی ایده و نظر خود را بیان و می‌کنند و همدیگر را در دستیابی به فهم مشترک یاری می‌دهند.
۴. انباشته/تجمعی؛ معلم و دانش‌آموزان براساس ایده‌های خود و ایده‌های دیگران و مرتبط کردن آن‌ها به همدیگر، مسیر منسجمی از تفکر و پژوهش را به‌وجود می‌آورند.
۵. هدفمند؛ طرح و برنامه معلم و تسهیل فرایند گفت‌وگوشنود با در نظر گرفتن اهداف آموزشی ویژه صورت می‌گیرد.

(ب) آگاهی و تفکر انتقادی

فریره با طرح نظریه کنش گفت و شنودی عنوان کرد که انسان‌ها ماهیتی گفت و شنودی دارند و از طریق گفت‌وگوشنود به آگاهی انتقادی می‌رسند (Frere, 2003; Racionero and Padrós, 2010). پائلو فریره در تعلیم و تربیت انتقادی مهم‌ترین شیوه آموزش برای کسب آگاهی انتقادی را گفت‌وگوشنود می‌داند. به نظر فریره وقتی کسی با جهان پیرامون خود تعامل دارد، می‌تواند از حقیقت به‌رمند و قادر به دانستن شود. وقتی فردی با پدیده یا مشکلی مواجه می‌شود، با پیوندهای علی آن نیز درگیر می‌شود. هر قدر فرد رابطه علی و معلولی میان پدیده‌ها را در قیق تر درک کند، فهم او انتقادی تر خواهد بود (Frere, 2003) هدف از آموزش گفت‌وگوشنودی بالابردن سطح آگاهی انتقادی دانش‌آموزان است تا بتوانند آزادانه فکر کنند و نسبت به هر چیزی که در محیط اجتماعی و فرهنگی خود می‌بینند، نظر داده یا آن را مورد انتقاد قرار دهند. به نظر فریره دانش کافی نیست فقط بخواند. برای مثال در عبارت «حوا انگور را دید» دانش آموز باید حوا را در بافت اجتماعی اش بفهمد و بداند که چه کسی انگور تولید می‌کند و چه کسی از تولید انگور سود می‌برد (Ghdotti, 1994; Hajiakhondi, 2011 quoted by).

(Wegerif, 2011) ارتباط در کلاس درس را به سه دسته الف) مناظره ای/ بحث و جدل^۱ ب) تراکمی/ تجمعی^۲ ج) اکتشافی / گفت و شنودی^۳ تقسیم‌بندی کرده است. در ارتباط مناظره ای یادگیرندگان سعی می‌کنند در بحث‌ها دیگران را شکست دهند و خود پیروز شوند. وابستگی بین یادگیرندگان بصورت سطحی و فردی است. به جای اینکه از همدیگر یاد بگیرند بیشتر دنبال رقابت کردن هستند. در ارتباط تراکمی/ تجمعی ارتباط یادگیرندگان به صورت گروهی هست تا فردی. اما در این ارتباط گروهی یادگیرندگان همدیگر را به چالش نمی‌کشند چرا که ممکن است وابستگی و هارمونی از بین برود. در ارتباط تجمعی انگیزه‌ای برای به چالش کشیدن ایده و نظر یکدیگر

1. Disputational
2. Cumulative
3. Exploratory

و جستجوی استدلال وجود ندارد، چرا که همه می‌خواهند موافق هم نظر بدهند تا انسجام و بافت گروه حفظ شود. نوع سوم ارتباط اکتشافی / گفت و شنودی هست که در آن یادگیرندگان به صورت انتقادی درگیر رد و بدل کردن ایده و همچنین به اشتراک گذاشتن دانش و تجربیات خود با دیگران هستند.

بنابراین در آموزش به شیوه گفت و شنودی هدف برقراری ارتباط در چهارچوب گفت‌وشنود و کسب آگاهی انتقادی نسبت جهان اطراف خود است. در آموزش گفت‌وشنودی یادگیرندگان ضمن کسب مهارت استفاده از زبان، شیوه‌های برقراری ارتباط با معلم و سایر یادگیرندگان را نیز کسب می‌کنند. در فضای گفت‌وشنود با بیان دیدگاه و نظرات خود و همچنین شنیدن دیدگاه دیگران (معلم و سایر یادگیرندگان) به درک صحیح از حقیقت دست می‌یابند. وجود دیدگاه‌ها و نظرات مختلف در فضای گفت‌وشنود کلاسی و بررسی و تجزیه و تحلیل دیدگاه‌های مختلف همراه با استدلال زمینه را برای کسب آگاهی و تفکر انتقادی فراهم می‌کند. فراگیر شدن استفاده از گفت‌وشنود در کلاس درس، پایان دوره‌ای است که در کلاس درس تنها صدای غالب، صدای معلم بود. گفت‌وشنود این فرصت را می‌دهد تا یادگیرندگان صدای خود و همکلاسی‌هایشان را بشنوند. و از این طریق بتوانند ضمن به اشتراک گذاشتن دانش و تجربه به فهم مشترک دست و نهایتاً آگاهی و تفکر انتقادی دست یابند.

ارزشیابی

در آموزش گفت‌وشنودی خود ارزشیابی نقش محوری را ایفا می‌کند، در این جا کوشش می‌شود که از ارزشیاب‌های تحت کنترل معلم فاصله گرفته شود و از یادگیرندگان انتظار می‌رود در حین یادگیری به ارزشیابی پیشرفت به سمت هدف‌ها بپردازند. از آن جا که آموزش گفت و شنودی به طور مستمر مسائل دانش‌آموزان را توسعه می‌دهد، راهنما یا تسهیل‌کننده نمی‌تواند به طور دقیق اهداف آموزش را تعیین کند و آن‌ها را اندازه‌گیری کند، بلکه اهداف به صورت کلی تعیین می‌شود و طیف گسترده‌ای از توانایی‌های یادگیرندگان را از بیان مسائل گرفته تا تولید موضوعات یادگیری، اصلاح دیدگاه‌ها نسبت به جهان و ریسک برای عمل در زندگی آنان را در بر می‌گیرد. از آن جا که توانایی‌های دانش‌آموزان در طول زمان تغییر می‌کند، طرح سؤال نیازمند روند ارزشیابی از تغییرات پیش‌بینی شده و غیرمنتظره در یادگیرندگان است (Hajiakhondi, 2011; Quoted by, 1987)

Wallerstein ارزشیابی در آموزش گفت‌وشنودی حین گفت‌وشنود یادگیرندگان با همدیگر و تسهیل‌کننده در قالب رفتارهای زیر نمود پیدا می‌کند. روایت کردن، توضیح دادن، طرح سؤال، عمل کردن براساس دیدگاه‌های صحیح، تجزیه و تحلیل مسائل، جستجو و بررسی ایده‌ها، بحث کردن، استدلال کردن، تأیید استدلال‌های درست، تصمیم‌گیری براساس دیدگاه‌های صحیح، رعایت قوانین و مقررات گفت‌وشنود، گوش دادن به همدیگر، احترام قائل شدن به همدیگر، تفکر درباره

آنچه می‌شنوند، دادن زمان به همدیگر، برقراری و حفظ ارتباط (Alexander, 2005). در آموزش گفت‌وشنودی یادگیرندگان یاد می‌گیرند خود را ارزیابی کنند و به‌صورت گروهی درباره اعمالی که انجام داده‌اند، تأمل کنند. روند ارزشیابی شامل بررسی تأثیر ارتباط به شیوه گفت‌وشنودی بر یادگیری و شناخت یادگیرندگان است. سؤالاتی از قبیل آیا درک و فهم یادگیرندگان از مسائل مطرح شده رشد یافته است؟ یادگیرندگان از این که در جریان گفت‌وشنود چه چیزی در مورد خود و دیگران یاد گرفته‌اند؟ آیا موضوعات درسی به مسائل اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی ربط پیدا کرده است؟ آیا یادگیرندگان آنچه را در عمل یاد گرفته‌اند در عمل انجام می‌دهند؟ آیا یادگیرندگان از این که در جریان گفت‌وشنود احساس رضایت می‌کنند؟ بنابراین در آموزش گفت‌وشنودی ارزشیابی از عملکردها در سطح فردی، گروهی و تغییرات فرهنگی، اجتماعی و سیاسی را در بر می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

عنوان می‌کنند که گفت‌وشنود فرایند کشف و یادگیری مبتنی بر آزادی، گوش دادن، رشد معانی و اشتراک دانش است. گفت‌وشنود فرایندی مشارکتی است که به‌دنبال آگاه‌سازی، به چالش کشیدن پیش‌فرض‌ها و دستیابی به فهم عمیق مسائل و پدیده‌ها است (Jones, 1997; Nystrand et al, 2003; Connor & Michaels, 2007; Fisher, 2007; Walshe, 2013; Howe & Abedin, 2013; Ness & Williams, 2009) در کل هر نوع تعاملی بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با همدیگر براساس تفکر عمیق، استدلال و جستجوی ایده‌های شخصی، گفت‌وشنود است. بنابر یافته‌های این پژوهش الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر گفت‌وشنود شامل مؤلفه‌های چون ۱- حلقه‌های گفت‌وشنود، ۲- محتوا/زمینه/بافت، ۳- اهداف، ۴- ارزشیابی، است. اساس آموزش به شیوه گفت‌وشنودی منوط به شکل‌گیری حلقه‌های گفت‌وشنود است. سه عامل کلیدی در شکل‌گیری حلقه‌های گفت‌وشنود مؤثرند که عبارتند از اصول و شرایط زمینه‌ای، مشارکت‌کنندگان و اصول و قوانین قراردادی. اصول و شرایط زمینه‌ای شامل اصول و قوانین نانوشته حاکم بر روابط افراد است که اگر وجود نداشته باشد، گفت‌وشنود اتفاق نمی‌افتد. از جمله این اصول صمیمیت، اعتماد، تواضع، برابری، تفکر انتقادی و... است. در صورت فراهم بودن اصول و شرایط زمینه‌ای مشارکت‌کنندگان با وضع کردن اصول و قوانین قراردادی حلقه‌های گفت‌وشنود را تشکیل می‌دهند. در حلقه‌های گفت‌وشنود مشارکت‌کنندگان با رعایت اصول قراردادی مثل پرسشگری، گوش دادن فعال، تعلیق قضاوت و پیش‌فرض‌های ذهنی، به‌منظور یادگیری و فهم مشترک به گفت‌وشنود می‌پردازند. بعد از شکل‌گیری حلقه‌های گفت‌وشنود آموزش گفت‌وشنودی با تأکید بر سه مؤلفه محتوا/بافت، هدف و ارزشیابی آغاز می‌شود. در آموزش گفت‌وشنود و شنود محتوا و موضوع آموزش از مسائل فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی محیط یادگیرندگان انتخاب می‌شود. بر این اساس

محتوا دیگر به صورت گزینشی و از پیش تعیین شده نیست، بلکه محتوا از دل زمینه فرهنگی، اجتماعی و سیاسی یادگیرندگان به صورت سؤال و مسأله ارائه می شود و در فرایند گفت و شنود محتوا تولید، بازنگری و مورد استفاده قرار می گیرد. در آموزش گفت و شنودی دو هدف عمده دنبال می شود یکی پرداختن به بحث ارتباط و برقراری ارتباط به شیوه گفت و شنود است، چرا که از جمله پیش فرض های گفت و شنود این است که دانش در ارتباط بین افراد و به شیوه گفت و شنود تولید می شود. هدف عمده دوم از آموزش گفت و شنودی رشد آگاهی و تفکر انتقادی است. زمانی که یادگیرندگان با راهنمایی معلم به عنوان تسهیل کننده در چارچوب گفت و شنود، مسائل محیط زندگی خود را از منظرهای چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار می دهند، از علل و عوامل مسائل آگاه می شوند. اسچین (۲۰۰۳) وقتی یادگیرندگان در آن چه که ظاهراً بی ارتباط هستند گوش می کنند در واقع شروع به دیدن تعصب و پیچیدگی خاص تفکرات و معانی بیان شده هر یک از اعضا می کنند. در این فرایند ما همدیگر را متقاعد نمی کنیم بلکه یک تجربه مشترک را بنا می نهیم که به ما اجازه می دهد تا بصورت جمعی یاد بگیریم و به آگاهی انتقادی برسیم. ارزشیابی در آموزش گفت و شنودی توسط یادگیرندگان به شیوه خود ارزیابی انجام می شود؛ یادگیرندگان در فرایند گفت و شنود از طریق طرح پرسش، اظهار نظر و شنیدن دیدگاه های دیگران، دیدگاه خود را اصلاح می کند. در سایر روش های آموزشی غالباً ارزشیابی به این صورت است که معلم سؤالی می پرسد و یادگیرندگان سعی می کنند پاسخ درست را حدس بدهند و معلم بازخورد می دهد (Alexander, 2005). گفت و شنود را دستیابی به فهم مشترک از طریق بحث و پرسشگری جمعی و منظم که هدایت و ترغیب، کاهش انتخاب، به حداقل رساندن ریسک و تسریع انتقال اصول و مفاهیم تعریف می کند. این به این معنی است که معلم باید در فرایند گفت و شنود محیط کلاس امن، دوستانه، مهیج، پویا و پربار را جهت یادگیری دانش آموزان فراهم کند.

گفت و شنود فرایند تفکر، استدلال، طرح آزادانه ایده ها، ترکیب ایده ها در مورد یک مسأله، به منظور دستیابی به فهم عمیق مسائل و پدیده ها است. در واقع، گفت و شنود یک محیط یادگیری منعطف برای دانش آموزان به منظور جستجوی دیدگاه های مختلف در مورد یک مسأله فراهم می کند. درگیر شدن در گفت و شنود از نظر تحصیلی، شخصیتی و اجتماعی اهمیت دارد، زیرا دانش آموزان خودشان واقعیت ها را بررسی می کنند و با همدیگر به منظور درک مسائل ارتباط برقرار می کنند (Worthy et al, 2012; Ness and William, 2009). در همین راستا پژوهشگران دیگری معتقدند که گفت و شنود از طریق برقراری ارتباط متقابل بین معلم و دانش آموزان، زمینه را برای خلق دانش و تسریع فرایند رشد شناختی دانش آموزان فراهم می کند (Burbules and Bruce, 2001; Walshe, 2000; McLaughlin, 2013). شروود و (Wilhelmson, 2009) عنوان می کنند که در تعاملات گفت و شنودی دانش آموزان متقابلاً دانش را می سازند و از طریق به اشتراک گذاشتن ایده ها رشد شناختی همدیگر را تسهیل می کنند. برای مثال، هنگامی که یکی از مشارکت کنندگان (معلم یا

دانش‌آموزان) اظهار نظر می‌کند، دیگران به دقت گوش می‌کنند و آن را تحلیل می‌کنند که با استدلال می‌توانند از آن ایده حمایت یا مخالفت کنند. در فضای تفکر و تعامل جمعی، مفاهیم، دانش و تفاسیر جدید در میان مشارکت‌کنندگان پدید می‌آید.

دانش از طریق کتاب‌ها و سایر منابعی که یادگیرندگان آن را به همدیگر ارجاع می‌دهند ساخته می‌شود. در ارتباط گفت‌ووشنودی متقابل دو طرف آن‌چه را که دیگران فهمیده‌اند کسب می‌کنند و به این شیوه مرزهای دانش یادگیرندگان گسترش پیدا می‌کند (Linell, 2009). ویگوتسکی رشد شناختی انسان، فهم مسائل و فراهم کردن زمینه برای تعامل گفت‌ووشنودی با دیگران و فکر کردن باهم را وابسته به زبان می‌داند (Wells and Arauz, 2006). به‌خاطر اینکه زندگی ما وابسته به تعامل و اشتراک گذاشتن ایده‌هایمان با دیگران از طریق گوش کردن و صحبت کردن است (Fisher, 2007). در آموزش به شیوه گفت‌ووشنود یادگیرندگان از طریق ارتباط کلامی با معلم و سایر یادگیرندگان، درگیر فرایند پژوهش در مسائل اجتماعی و فرهنگی می‌شوند. در حقیقت گفت‌ووشنود جامعه‌ای را برای تفکر، ساختن معنی و به اشتراک گذاشتن ایده‌ها پدید می‌آورد (Burbules and Bruce, 2001). فریره معتقد است که از طریق گفت‌ووشنود هم معلم و هم یادگیرندگان هر دو مسؤولانه درگیر فرایند یادگیری می‌شوند. گفت‌ووشنود تفکر انتقادی را توسعه می‌دهد که برای دستیابی به سطوح بالای یادگیری ضروری است. علاوه بر این فریره بر این باور است که بدون گفت‌ووشنود امکان ارتباط وجود ندارد و بدون ارتباط آموزش صحیح رخ نمی‌دهد. به‌ویژه گفت‌ووشنود یک راه خوب و دراماتیک برای یادگیری و فهم عمیق مسائل است. به‌علاوه (Connor, C. O. Michaels, 2007) از آن‌جا که ممکن است برخی از دانش‌آموزان در مورد موضوع درسی نسبت به معلم دانش بیشتری داشته باشند، معلم باید یک شبکه ارتباطی مبتنی بر گفت‌ووشنود برقرار کند تا دیدگاه، استدلال و تجارب دانش‌آموزان در مورد موضوع درسی مورد بررسی قرار گیرد. بنابراین گفت‌ووشنود در یادگیری نقش اساسی دارد به‌خاطر اینکه مشارکت‌کنندگان ضمن بیان و تحلیل دیدگاه و دانش خود، دیدگاه‌های مختلف در مورد موضوع درسی را نیز مورد بررسی قرار می‌دهند.

در آموزش به شیوه گفت‌ووشنودی لازم است معلم به‌صورت معنی‌دار و منطقی سؤال‌های را در راستای استخراج جواب‌های متفکرانه و تولید سؤال‌های بیشتر طرح کند (Oregon, 2009; Walshe, 2012; Worthy et al, 2013) به همین جهت (Mortimer and Scott, 2003) این شیوه آموزشی را به‌عنوان گفت‌ووشنودی تعاملی شناخته‌اند که در آن معلم و دانش‌آموزان باهم از طریق پرسش‌های اصیل به تبادل ایده‌ها و دستیابی به دیدگاه‌های مختلف می‌پردازند.

منابع

- Applefield, J. M., Huber, R., Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practice.
- Arjen E. J. Wals and Lisa Schwarzin. (2012). Fostering organizational sustainability through
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2009). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.
- Bicchieri, C. (2006). *The Grammar of Society: The Nature and Dynamics of Social Norms*-Cambridge University Press, New York, NY.
- Black, P. Harisson, C. Lee, C. Marshall, B. and Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning. Putting it into Practice*, Open University Press,
- Boyd, M. P. & Markarian, W.C. (2011). Dialogic teaching: talk in service of a dialogic stance, *Language and Education*, 25 (6)
- Burbules, N. C. and Bruce, B. C. (2001). *Theory and Research on Teaching as Dialogue Urbana/Champaign*: In: Richardson, V. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4th Edition, American Educational Research Association University of Illinois.
- Burbules, N. C. and Bruce, B. C. (2001). *Theory and Research on Teaching as Dialogue Urbana/Champaign*: In: Richardson, V. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4th Edition, American Educational Research Association University of Illinois.
- Burbules, N. C. and Bruce, B. C. (2001). *Theory and Research on Teaching as Dialogue Urbana/Champaign*: In: Richardson, V. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4th Edition, American Educational Research Association University of Illinois.
- Connor, C. O., Michaels, S. (2007). *Commentary, When Is Dialogue 'Dialogic'?* Human Development Boston University, USA. *Qualitative Research Reports in Communication*, 6 (1) 31-40 data analysis. *American Journal of Evaluation*. Vol 27. No. 2.
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: developing thinking and meta-cognition through philosophical discussion, *Early Child Development and Care*, 177: (6-7)
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham, M.D: Rowman& Littlefield.
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Lanham, Cambridge University Press, New York, NY.
- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2007). *Education for Critical Consciousness*, Continuum, London, (first published 1974).
- Freire, Paulo. (2006). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Game, A., Metcalfe, A. (2009). Dialogic and team teaching. *Higher Education Research and Development*; 28(1): 45-57.
- Global Learning Partners, Inc. (www.globalelearning.com).
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action*. V.2. *Lifeworld and system: A*
- Hajhasani, mansoreh; Mehran, golnar. (2011). Vygotsky and Frire in education based on dialogue, *Journal of foundations of education*, 1(2): 21-38
- Journal of Lifelong Education*, 23(4): 319-34.
- Koschmann (Ed.), *Theories of Learning and Studies of Instructional practice*. New Jersey.
- Lawrence, M Miller (2004) *The Discipline of Common Sense; DIALOGUE: LEARNING TO THINK TOGETHER*. Available at <http://ebooks.adelaide.edu.au/p/plato/p71phs/phaedrus.html>, *Learning Sciences*, 15(3): 379-428.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*: USA, Information Age Publishing Inc..
- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice, *Language and Education*, 22 (3) M.D: Rowman& Littlefield.
- Martin, D. (2005). "Dialogue and spirituality", in Banathy, B. and Jenlink, P.M. (Eds), *Dialogue as a Means of Collective Communication*, Kluwer Academic/Plenum Press, New York, NY, pp. 123-36.

- Matthew, J. Benus. (2011). *The teacher's role in the establishment of wholeclass dialogue in a fifth grade science classroom using argument-based inquiry*. Theses and Dissertations, University of Iowa.
- Mercer, N., Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. Routledge: London.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: how we use language to think together*, London: Routledge.
- Mercer, N., Dawes, L., Kleine Staarman, J. (2009). *Dialogic teaching in the primary classroom*, *Language and Education*, 23 (4): 353-369.
- Mitchell, C., Sackney, L. (2001). *Building capacity for a learning community*. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19: 27-56.
- Mohamadpur, A. (2009). Qualitative content analysis, procedures and models, *Anthropology journal volume II, the first year*, serial number, Tehran, Anthropological community of iran pp127-160
- Mohamadpur, A. (2009). *Anti-way: logic and design in Qualitative methodology*, Tehran: Sociologists publications
- Mohammadi chaboki, R. (2010). *Paradigm of complexity and education*, philosophy of Iran education community.
- Moore, F. (2006). *Multicultural preservice teachers' views of diversity and science*.
- Mortimer, E. F., Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Buckingham: Open University Press.
- Myers, Ch. (1995). *Teaching critical thinking*, Translation by khodayar abili, Thran, samt.
- Nori, A. (2011). *Develop a conceptual framework program is compatible with brain*, phd thesis, university of Tarbiyat modares.
- O'Hara, M. (2003). "Cultivating consciousness: Carl R. Roger's person-centered group process as Oregon, P. (2009). *People in Contexts: Families, Schools, Community, and Cultures National Conference Proceedings*: National organization for Human Services (NOHS)
- Paul, R. (1987). *Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions*. In J. Baron and R. Sternberg, (Eds.), *Teaching thinking*
- Prewitt, V. (2011). *Working in the cafe: lessons in group dialogue*, The Learning Organization, *Psychology, Revista de Psicodidáctica*, 15(2):143-162.
- Putnam, L.L. (2001), *Shifting voices, oppositional discourse, and new visions for communication studies*, *Journal of Communication*, 51(1): 38-51.
- Racionero, S., Padrós, M. (2010). *The Dialogic Turn in Educational*.
- Roper, J., Zorn, T. and Weaver, C.K. (2004). *The communicative properties of science and technology dialogue*, Ministry of Research Science and Technology, Wellington, available via: www.morst.govt.nz/publications/a-z/s/science-dialogue-2004/ (accessed July 30, 2011).
- Rule, P. (2004), "Dialogic spaces: adult education projects and social engagement", *International Journal of Lifelong Education*, 23(4): 319-34.
- Rule, P. (2004). "Dialogic spaces: adult education projects and social engagement", *International*
- Schein, E. H. (2003). *On dialogue, culture, and organizational learning Reflections*, 4,
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning*
- Sherrod, S. E., Wilhelm, J. (2009), *A Study of How Classroom Dialogue Facilitates the Development of Geometric Spatial Concepts Related to Understanding the Cause of Moon Phases*: *International Journal of Science Education*, 31:(7)
- Skidmore, D. (2006) *Pedagogy and dialogue: Cambridge Journal of Education*, 36 (4)
- skills: Theory and practice (pp. 127-148). New York: W. H. Freeman.
- Springer.teaching. *Research and Practice in Social Sciences*, 1, 98-131
- Stewart, J., Zediker, K & Black, L. (2004). *Relationships among philosophies*
- Tabrizi, mansore. (2014). *content analysis approach of deduction and induction*, *journal of social science*, 64:106-138
- Thomas, David R. (2006). *A General inductive approach for qualitative*
- Tomas, James and Angela Harden. (2008). *methods for the Thematic Synthesis of Qualitative Research in Systemetic Reviews*, ESRC Natonal Center for Research methods NCRM

- Working Paper Series Number(10/7), social Science Research unit,London Toward a better understanding. *High School Journal*, 84(2), 35-53.transformative androgogy”, *Journal of Transformative Education*, 1: 64-79.
- Wals, A.E.J., Lans, T. and Kupper, H. (2012). “Blurring the boundaries between vocational education, business and research in the agri-food domain”, *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 64 No. 1, DOI: 10.1080/13636820.2011.586129.
- Walshe, N. (2013) Exploring and developing children's understandings of sustainable development with dialogic diaries: *Children's Geographies*, 11 (1)
- Wegerif, R. (2011). From Dialectic to Dialogic: A response to Wertsch and Kazak. In T.
- Wells, G. (2001). Action, talk, and text. New York: Teachers College Press.
- Wells, G., Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom: *Journal of the Learning Sciences*, 15 (3).
- Wells, G., Mejía Arauz, R. (2006). Dialogue in the classroom. *The Journal of the*
- Wilhelmson, L. (2006), “Dialogue meetings as nonformal adult education in a municipal context”,*Journal of Transformative Education*, 4: 243-56.
- Wilkinson, R. and Pickett, K. (2010), *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*, - Penguin Books, London.
- Worthy, J., Chamberlain, K., Peterson, K., Sharp, C., Shih, P. (2012): The Importance of Read-Aloud and Dialogue in an Era of Narrowed Curriculum: An Examination of Literature Discussions in a Second-Grade Classroom, *Literacy Research and Instruction*, 51 (4)