



## Innovation in Teaching Persian Texts Based on Rogers' Approach: Simultaneous Enhancement of Cognitive and Emotional Components

Rasool Behnam Gharajlar<sup>1</sup>, Mohammad Majidpour Khoei<sup>2</sup>, Farshid Ashrafi Salimkandi<sup>3</sup>

1. Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature Education, Farhangian University, Tehran, Iran. **(Corresponding Author).** [Rasoolbehnam@cfu.ac.ir](mailto:Rasoolbehnam@cfu.ac.ir)
2. Assistant Professor, Department of Islamic Education, Farhangian University, Tehran, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

### ABSTRACT



#### Keywords:

Teaching Persian, literature, humanistic, approach, reading comprehension intelligibility, emotional intelligence, the parable of the parrot and the grocer, indirect teaching model

**Objectives:** Traditional teaching of Persian literature, particularly with allegorical and multilayered texts, is ineffective in simultaneously activating students' cognitive and affective capacities; components such as thinking, reasoning, and empathy have been largely neglected in Persian textbooks. This study investigated the effectiveness of Carl Rogers' nondirective teaching model on reading comprehension, cognitive flexibility, and emotional intelligence among 10th-grade students while teaching the tale "The Parrot and the Grocer" from Masnavi-ye Ma'navi.

**Method:** A quasi-experimental pretest-posttest control group design was used. Sixty 10th-grade students from District 2 of Urmia were selected through multistage cluster sampling and assigned to experimental and control groups. Instruments included a researcher-made reading comprehension test, a cognitive flexibility questionnaire, and an emotional intelligence scale. The experimental group received six sessions of Rogers' model (emphasizing empathy, unconditional positive regard, and facilitation), while the control group was taught traditionally. **Findings:** ANCOVA results showed that Rogers' model had a significant positive effect on all three variables. Qualitative observations also indicated increased empathy, creative interpretations, and broader cognitive perspective. Applying a humanistic approach transforms the literature classroom from transmission-oriented to a dynamic context for fostering critical thinking, emotional self-awareness, and holistic learning.

**Conclusion:** The conclusion of this research lies in the practical application of Rogers' theory to teaching a literary text, simultaneous assessment of cognitive and affective outcomes, and an operational model for Persian literature teachers.

**Cite this article:** Behnam, R., Majidpour Khoei, M. and Ashrafi Salimkandi, F. (2026). Innovation in Teaching Persian Texts Based on Rogers' Approach: Simultaneous Enhancement of Cognitive and Emotional Components. *Research in Teaching Persian Language and Literature*, 7 (3), 75 - 92. <https://doi.org/10.48310/rpllp.2026.22641.1326>

**Received:**2026/01/10; **Revised:**2026/04/11; **Accepted:**2026/03/17; **Published online:** 2026/10/02

**Type of article:** Research Article  
<https://rpllp.cfu.ac.ir>

**Publisher:** Farhangian University

©2026/authors retain the copyright and full publishing rights





## پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی

### نوآوری در تدریس متون فارسی بر اساس رویکرد راجرز: ارتقای همزمان مؤلفه‌های شناختی - هیجانی

رسول بهنام قراجلر<sup>۱</sup>، محمد مجیدپور خوئی<sup>۲</sup>، فرشید اشرفی سلیم‌کندی<sup>۳</sup>

۱. استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) [Rasoolbehnma@cfu.ac.ir](mailto:Rasoolbehnma@cfu.ac.ir)

۲. استادیار گروه آموزش معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۳. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

#### چکیده

**اهداف:** تدریس سنتی ادبیات فارسی، به ویژه در متون تمثیلی و چندلایه، در فعال‌سازی هم‌زمان ظرفیت‌های شناختی و عاطفی دانش‌آموزان ناکارآمد است و مؤلفه‌هایی مانند تفکر، تعقل و همدلی در کتاب‌های فارسی کمتر مورد توجه بوده‌اند. پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی الگوی تدریس غیرمستقیم کارل راجرز بر درک مطلب خوانداری، انعطاف‌پذیری شناختی و هوش هیجانی دانش‌آموزان پایه دهم در جریان تدریس حکایت «طوطی و بقال» از مثنوی معنوی اجرا شد. **روش‌ها:** روش مطالعه شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه گواه بود؛ ۶۰ دانش‌آموز پایه دهم ناحیه ۲ ارومیه به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. ابزارها شامل آزمون محقق‌ساخته درک مطلب، پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی و مقیاس هوش هیجانی بود. گروه آزمایش طی شش جلسه با الگوی راجرز با تأکید بر همدلی، پذیرش نامشروط و تسهیل‌گری و گروه گواه با روش سنتی آموزش دیدند. **یافته‌ها:** تحلیل کوواریانس نشان داد الگوی راجرز بر هر سه متغیر تأثیر مثبت و معنادار دارد. مشاهدات کیفی نیز حاکی از افزایش همدلی، تفسیرهای خلاقانه و وسعت دید شناختی بود. کاربرد رویکرد انسان‌گرایانه، کلاس ادبیات را از فضایی انتقال‌محور به بستری پویا برای پرورش تفکر انتقادی، خودآگاهی هیجانی و یادگیری کل‌نگر تبدیل می‌کند. **نتیجه‌گیری:** نتیجه پژوهش در کاربرد عملی نظریه راجرز برای تدریس متنی ادبی، سنجش همزمان پیامدهای شناختی و عاطفی و ارائه الگویی عملیاتی برای معلمان فارسی است.



#### واژه‌های کلیدی:

تدریس ادبیات فارسی،  
رویکرد انسان‌گرایانه،  
درک مطلب،  
انعطاف‌پذیری شناختی،  
هوش هیجانی،  
حکایت طوطی و بقال،  
الگوی تدریس غیرمستقیم.

**استناد به مقاله:** بهنام، رسول، مجیدپور خوئی، محمد و اشرفی سلیم‌کندی، فرشید (۱۴۰۵). نوآوری در تدریس متون فارسی بر اساس رویکرد راجرز: ارتقای هم‌زمان مؤلفه‌های شناختی هیجانی، پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی، ۷ (۳)، ۷۵-۹۲.

<https://doi.org/10.48310/rpllp.2026.22641.1326>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۲۰ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۱/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۷ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۱۰

<https://rpllp.cfu.ac.ir>

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

©۱۴۰۵ / نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند.



## مقدمه

تربیت اخلاقی و شناختی نسل جوان، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های نظام‌های آموزشی در قرن بیست‌ویکم است. با فاصله‌گرفتن تدریجی از الگوهای سنتی انتقال‌محور، رویکردهایی مبتنی بر یادگیری فعال و معنادار در کانون توجه قرار گرفته‌اند (میرمحمدی عزیزی و همکاران، ۱۴۰۴). در این میان، زبان و ادبیات فارسی به‌عنوان مهم‌ترین بستر فرهنگی و هویتی نظام تعلیم و تربیت کشور، شأنی فراتر از آموزش قواعد زبانی یا حفظ واژگان دارد و می‌تواند نقشی مهم و اساسی در پرورش انسان متفکر، پویا و اخلاق‌مدار ایفا کند (بهنام قراجلر و شبانی، ۱۴۰۴)، اما آیا محتوای درسی موجود، به‌ویژه در متون ادبی کلاسیک، زمینه‌ساز پرورش این توانمندی‌هاست؟ بررسی‌ها نشان می‌دهد که در کتاب‌های فارسی، مؤلفه‌هایی چون «تفکر و تعقل» و «همدلی» که از ارکان اصلی تربیت شناختی - هیجانی‌اند، به‌شدت مغفول مانده‌اند؛ چنان‌که عظیمی و همکاران (۱۴۰۴) در تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره دوم ابتدایی به صراحت نتیجه گرفته‌اند که «مؤلفه «تفکر و تعقل» در محتوای کتاب‌های فارسی ضریب اهمیتی برابر صفر داشته است». این یافته، هرچند مربوط به دوره ابتدایی است، هشدار می‌دهد که برای تمامی مقاطع تحصیلی، از جمله دوره متوسطه که متون عمیق‌تر و چندلایه‌تری مانند حکایت‌های مثنوی در آن تدریس می‌شود.

با وجود این کارکرد کلیدی، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که در نظام متوسطه کشور، آموزش ادبیات فارسی غالباً با رویکردهای معلم‌محور و بازتولید محفوظات صورت می‌گیرد؛ وضعیتی که فاصله‌ای چشمگیر با اهداف راهنمای برنامه درسی دارد (یوسفوند، ۱۳۹۴). استمرار روش‌های مستقیم و ابلاغی، مجال تعامل آزاد یادگیرندگان با متن ادبی را محدود کرده و در نتیجه، دانش‌آموز به‌جای درگیری شناختی با لایه‌های معنا، به دریافت ظاهری و بازگویی محتوا بسنده می‌کند (حسن‌پور و فرهمند، ۱۴۰۴).

پژوهش‌های اخیر در حوزه روش‌های نوین تدریس فارسی، از جمله مطالعه بهنام قراجلر و شبانی (۱۴۰۴) که اثربخشی الگوی پنج‌مرحله‌ای بایبی را بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه دهم نشان داده‌اند، مؤید آن است که روش‌های سازنده‌گرا نسبت به شیوه‌های سنتی، تأثیر بیشتری بر مهارت‌های زبانی، ادبی و درک مطلب دارند. با این حال، الگوی بایبی هرچند ساختاری اکتشافی و مشارکتی دارد، همچنان بر مراحل شناختی نسبتاً ازپیش‌تعیین‌شده متمرکز است و به‌اندازه کافی به بُعد عاطفی و رابطه انسانی در فرایند یادگیری نمی‌پردازد. از این‌رو، تغییر نگرش به تدریس ادبیات از «انتقال اطلاعات» به «تسهیل تجربه‌های یادگیری» ضرورتی انکارناپذیر قلمداد می‌شود (سپهریان‌آذر و سعادت‌مند، ۱۳۹۴).

کتاب فارسی پایه دهم، به‌ویژه بخش هفتم آن با عنوان «ادبیات داستانی»، یکی از مهم‌ترین میدان‌های تحقق این هدف است. در این بخش، گزینش حکایت «طوطی و بقال» از دفتر اول مثنوی معنوی، فرصتی فراهم آورده است تا از رهگذر متن کلاسیک، مهارت‌های تفکر، خودشناسی و تحلیل رفتاری در دانش‌آموزان تقویت شود (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۹).

این حکایت، که بازنمایی‌کننده محدودیت‌های شناخت انسانی و خطای قیاس به نفس است، از ظرفیت بالایی برای آموزش غیرمستقیم مفاهیم روان‌شناختی بهره‌مند است (ولی‌زاده و بی‌نظیر، ۱۴۰۳). اما تدریس صرفاً گزارشی و توضیحی چنین داستانی، تأثیر تربیتی و شناختی آن را به شدت کاهش می‌دهد. از سوی دیگر، میلادی و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهشی که بر پایه تحلیل سبک‌شناسی لایه‌ای در تدریس درس «کاوۀ دادخواه» انجام داده‌اند، نشان داده‌اند که خوانش دقیق و تحلیل لایه‌های متن می‌تواند به پرورش تفکر انتقادی و بهبود سواد خواندن بینجامد؛ اما این رویکرد نیز عمدتاً بر وجوه ساختاری و زبانی متن متمرکز است و از بُعد همدلی، پذیرش و تعامل عاطفی میان معلم و دانش‌آموز غافل نمی‌ماند.

درست به همین دلیل، نیاز به الگویی که هم‌زمان به ابعاد شناختی و عاطفی یادگیری در مواجهه با متون ادبی بپردازد، بیش از پیش احساس می‌شود. روان‌شناسی پرورشی جدید، در پاسخ به این چالش، الگوهای انسان‌گرایانه را پیش می‌نهد که در آن، یادگیری نتیجه‌ی تجربه شخصی و تعامل عمیق یادگیرنده با موضوع است. نظریه یادگیری تجربی کارل راجرز از جمله رویکردهایی است که می‌تواند به‌طور مؤثر در تدریس متون معنادار ادبی به‌کار رود.

راجرز تصریح می‌کند که یادگیری اصیل، تنها زمانی رخ می‌دهد که محتوا با نیازهای درونی و علایق دانش‌آموز پیوند داشته باشد و معلم نه در نقش انتقال‌دهنده دانش، بلکه به‌عنوان تسهیل‌گر رشد ظاهر شود (سیف، ۱۳۸۹). در این الگو، پذیرش بدون قید و شرط، همدلی و احترام به تفاوت‌های فردی زمینه‌ساز خودشناسی و رشد شناختی می‌شود (جویس و همکاران، ۱۴۰۲).

مرور پیشینه مطالعاتی نشان می‌دهد که علی‌رغم گسترش پژوهش‌ها در قلمرو روش‌های نوین تدریس زبان و ادبیات فارسی (موسویان و همکاران، ۱۳۹۸؛ صفری، ۱۴۰۳)، هنوز خلأی جدی در بررسی جامع تأثیر الگوی تدریس غیرمستقیم کارل راجرز بر متغیرهای چندگانه شناختی و هیجانی مشاهده می‌شود. پژوهش‌های موجود عمدتاً یا بر جنبه‌های روایت‌شناختی متون کلاسیک متمرکز بوده‌اند (شکری و چمنی، ۱۳۹۷)، یا اثرات کلی روش‌های فعال بر نتایج یادگیری را سنجیده‌اند (زارعیان، ۱۳۹۹)؛ اما رویکردی تلفیقی که پیوندی میان روان‌شناسی انسان‌گرا، نظریه‌های شناختی یادگیری و آموزش ادبیات کلاسیک برقرار سازد، تاکنون کمتر مورد بررسی قرار گرفته است. به عبارت دیگر، در پژوهش‌های داخلی، کمتر کوششی برای کاربست عملی نظریه راجرز - که ریشه در مشاوره و روان‌درمانی دارد - در تدریس یک متن ادبی خاص با سنجش هم‌زمان پیامدهای شناختی و عاطفی صورت گرفته است. این شکاف، انگیزه اصلی پژوهش حاضر را شکل می‌دهد.

ازاین‌رو، پژوهش حاضر با الهام از مبانی نظری انسان‌گرایانه و در پاسخ به نیازهای آموزشی معلمان و تدوین‌گران برنامه درسی، درصدد است اثربخشی الگوی تدریس غیرمستقیم کارل راجرز را در سه قلمرو درک مطلب خوانداری، انعطاف‌پذیری شناختی و هوش هیجانی دانش‌آموزان پایه دهم، در جریان آموزش حکایت «طوطی و بقال» بررسی کند. نوآوری پژوهش حاضر در آن است که برای نخستین بار، نظریه یادگیری انسان‌گرایانه راجرز که تا کنون بیشتر در حوزه مشاوره و روان‌درمانی به کار رفته به عنوان چارچوبی عملیاتی برای تدریس یک متن کلاسیک فارسی طراحی و اجرا می‌شود و هم‌زمان تأثیر آن را بر سه حوزه به ظاهر ناهمگون یعنی درک مطلب به عنوان توانش زبانی - شناختی، انعطاف‌پذیری شناختی به عنوان توانش فراشناختی، و هوش هیجانی به عنوان توانش عاطفی، در یک طرح شبه‌آزمایشی با شواهد کمی و کیفی می‌سنجد.

مسئله اصلی تحقیق آن است که آیا تغییر نقش معلم از آموزش‌دهنده صرف به تسهیل‌گر فرایند یادگیری - مبتنی بر اصول همدلی، پذیرش نامشروط و اصالت - می‌تواند موجب تفاوت معنادار در سطوح شناختی و عاطفی یادگیرندگان شود؟ بر این اساس، در ادامه، ابتدا پیشینه انتقادی پژوهش و چارچوب نظری تبیین می‌شود، سپس روش‌شناسی و یافته‌های پژوهش گزارش می‌گردد و در پایان، نتایج و پیشنهادها کاربردی ارائه خواهد شد. انتظار می‌رود نتایج این مطالعه بتواند الگوی عملی و مستدلی در جهت ارتقای کیفیت تدریس ادبیات فارسی و تحقق اهداف برنامه درسی ملی فراهم آورد.

### پیشینه پژوهش

مرور منظم و دقیق پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه تدریس ادبیات فارسی نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر، توجه به کاستی‌های آموزش سنتی و ضرورت حرکت به سوی رویکردهای فعال‌تر و معنا-محورتر افزایش یافته است. شماری از پژوهش‌ها بر این نکته تأکید کرده‌اند که تمرکز افراطی بر محفوظات، آرایه‌های ادبی، اطلاعات تاریخی و پاسخ‌های قالبی، رابطه زنده دانش‌آموز با متن را تضعیف کرده و ادبیات را از ساحتی تجربه‌پذیر و تأمل‌برانگیز، به محتوایی امتحان‌محور و کم‌رونق تبدیل ساخته است (حسن‌پور و پیشوایی علوی، ۱۴۰۲؛ یوسفوند، ۱۳۹۴؛ محمدعلی‌نژادعمران و کمالوند، ۱۳۹۵).

دالالت مهم این مطالعات آن است که مسئله آموزش ادبیات فارسی صرفاً در سطح انتخاب محتوا یا تعداد متون آموزشی خلاصه نمی‌شود، بلکه به کیفیت مواجهه آموزشی با متن مربوط است. به سخن دیگر، حتی متنی غنی و چندلایه نیز اگر در چارچوبی بسته، حافظه‌محور و معلم‌مدار تدریس شود، بخش عمده توان تربیتی و فکری خود را از دست می‌دهد. این دسته از پژوهش‌ها در افق کلی خود، زمینه نظری لازم را برای نقد آموزش سنتی فراهم ساخته‌اند، اما در بسیاری موارد به ارائه راهکاری مشخص، آزمون‌پذیر و مبتنی بر الگوی تدریس معین برای یک متن مشخص در پایه تحصیلی مشخص نرسیده‌اند. ازاین‌حیث، هرچند این آثار در تشخیص مسئله موفق بوده‌اند، در سطح مداخله

آموزشی عملی هنوز با خلأهایی مواجه‌اند.

گروهی دیگر از مطالعات داخلی، به بررسی روش‌های نوین تدریس ادبیات فارسی و ظرفیت رویکردهای فعال و دانش‌آموزمحور پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که گذار از الگوهای انتقالی به شیوه‌های تعاملی، می‌تواند کیفیت یادگیری ادبی را بهبود بخشد (موسویان و همکاران، ۱۳۹۸؛ صفری، ۱۴۰۳). در این میان، پژوهش بهنام قراجلر و شبانی (۱۴۰۴) با بررسی اثربخشی الگوی پنج‌مرحله‌ای بایبی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه دهم نشان داد که این روش سازنده‌گرا نسبت به شیوه سنتی، تأثیر بیشتری بر مهارت‌های زبانی، ادبی و درک مطلب دارد. با این حال، الگوی بایبی هرچند ساختاری اکتشافی و مشارکتی دارد، عمدتاً بر مراحل شناختی نسبتاً از پیش تعیین‌شده متمرکز است و به‌اندازه کافی به بُعد عاطفی و رابطه انسانی در فرایند یادگیری نمی‌پردازد.

همچنین میلادی و همکاران (۱۴۰۴) در پژوهشی که بر پایه تحلیل سبک‌شناسی لایه‌ای در تدریس درس «کاوۀ دادخواه» انجام داده‌اند، نشان داده‌اند که خوانش دقیق و تحلیل لایه‌های متن می‌تواند به پرورش تفکر انتقادی و بهبود سواد خواندن بینجامد. با وجود این، رویکرد یادشده عمدتاً بر وجوه ساختاری و زبانی متن متمرکز است و از بُعد همدلی، پذیرش و تعامل عاطفی میان معلم و دانش‌آموز غافل نمی‌ماند. اهمیت پژوهش‌های این دسته در آن است که آموزش ادبیات را از الگوی صرفاً اطلاع‌رسان بیرون آورده و به جنبه‌های فرایندی، مشارکتی و فهم‌محور توجه داده‌اند. باین‌حال، بررسی دقیق‌تر این آثار نشان می‌دهد که غالب آن‌ها یا به سطح کلیات روش‌شناختی بسنده کرده‌اند، یا پیامدهای یادگیری را در قالب متغیرهای محدود و جداگانه بررسی کرده‌اند، و کمتر به پیوند هم‌زمان میان تدریس ادبیات و متغیرهای نوین روان‌شناسی تربیتی، از جمله انعطاف‌پذیری شناختی و هوش هیجانی، پرداخته‌اند. به‌ویژه آن‌که در این مطالعات، الگوی تدریس غیرمستقیم کارل راجرز نه به‌عنوان یک چارچوب نظری - اجرایی منسجم، بلکه گاه صرفاً در حد یکی از رویکردهای کلی مشارکت‌محور مطرح شده است. از این‌رو، هرچند این دسته از پژوهش‌ها مسیر را برای فاصله‌گیری از آموزش سنتی هموار کرده‌اند، هنوز فاصله قابل‌توجهی تا تبیین دقیق سازوکار تأثیر یک الگوی انسان‌گرای مشخص بر متغیرهای معین یادگیری در بستر یک متن ادبی خاص باقی است.

در کنار این پژوهش‌ها، مطالعاتی نیز درباره خود حکایت «طوطی و بقال» یا ظرفیت‌های تحلیلی مثنوی از منظرهای گوناگون انجام شده است. برخی از این آثار بر جنبه‌های روایت‌شناختی متن متمرکز شده‌اند و کوشیده‌اند سازوکارهای روایی، نحوه پیشبرد معنا و کیفیت شکل‌گیری دلالت‌ها را در حکایت توضیح دهند (شکری و چمنی، ۱۳۹۷). برخی دیگر، شخصیت‌ها و نسبت‌های میان آن‌ها را از منظر جامعه‌شناختی بررسی کرده‌اند و کوشیده‌اند دلالت‌های فرهنگی و اجتماعی کنش‌ها را آشکار سازند (بهراری، ۱۳۹۷). پژوهش‌هایی نیز به تحلیل گفتمان و کنش ارتباطی در این حکایت پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که چگونه روابط زبانی و کنشی می‌توانند لایه‌های پنهان‌تری از متن را روشن کنند (سعادت و همکاران، ۱۴۰۱).

همچنین در برخی مطالعات، ظرفیت این حکایت برای تحلیل تغییر نگرش، اقناع یا بازنگری در برداشت‌ها بر مبنای نظریه‌های ارتباطی و روان‌شناختی مورد توجه قرار گرفته است (ابراهیم‌خانی و همکاران، ۱۴۰۴). افزون بر این، تحلیل‌هایی نیز وجود دارد که با تمرکز بر محدودیت‌های شناخت بشری و مفهوم «در نسبت بودن»، بر این نکته تأکید می‌کنند که حکایت طوطی و بقال واجد ظرفیتی ویژه برای آشکارساختن خطاهای تعمیم، قیاس مع‌الفارق و ادراک ناقص واقعیت است (ولی‌زاده و بی‌نظیر، ۱۴۰۳).

مجموع این پژوهش‌ها به‌خوبی نشان می‌دهد که متن مورد نظر، از حیث ظرفیت ادبی و تفسیری، متنی غنی و شایسته تأمل است، اما درست در همین‌جا، خلأ مهمی رخ می‌نماید: این دستاوردهای تحلیلی، عمدتاً در سطح مطالعات ادبی باقی مانده‌اند و کمتر به زبان برنامه درسی، طراحی آموزشی و کلاس واقعی مدرسه ترجمه شده‌اند. به بیان دقیق‌تر، این مطالعات به ما می‌گویند که متن چه ظرفیت‌هایی دارد، اما کمتر نشان می‌دهند که معلم چگونه می‌تواند این ظرفیت‌ها را در یک موقعیت آموزشی واقعی برای ارتقای هم‌زمان فهم، تفکر و هیجان دانش‌آموزان بالفعل سازد.

از منظر متغیرهای وابسته پژوهش نیز وضعیت مشابهی دیده می‌شود. در حوزه درک مطلب، آثار متعددی بر نقش

راهبردهای فعال خواندن، پرسش‌محوری، تعامل کلاسی و درگیرسازی ذهنی دانش‌آموز در ارتقای فهم تأکید کرده‌اند؛ باین‌همه، در بسیاری از آن‌ها متن ادبی به معنای خاص، و به‌ویژه متن ادبی کلاسیک فارسی، موضوع اصلی بررسی نبوده است. در حوزه انعطاف‌پذیری شناختی نیز هرچند پژوهش‌های گوناگونی به اهمیت این سازه در یادگیری، حل مسئله و بازنگری شناختی اشاره کرده‌اند، اما پیوند آن با تدریس ادبیات فارسی و روش تدریس معلم کمتر مورد مطالعه مستقیم قرار گرفته است. افزون بر این، در مطالعاتی که به انعطاف‌پذیری شناختی پرداخته‌اند، گاه این سازه در چارچوب‌های روان‌شناختی انتزاعی بررسی شده و کمتر به موقعیت‌های عینی کلاس درس، آن هم در بافت آموزش متن ادبی، پیوند خورده است. در خصوص هوش هیجانی نیز اگرچه نقش معلم در هدایت و کنترل هیجان‌های دانش‌آموزان و تأثیر آن بر فضای کلاس مورد تأکید قرار گرفته است (جعفرزاده، ۱۴۰۱)، اما همچنان کمبود پژوهش‌هایی احساس می‌شود که نشان دهند چگونه یک الگوی تدریس مشخص، در دل مواجهه با یک متن ادبی مشخص، می‌تواند این ظرفیت هیجانی را به‌صورت عینی و سنجش‌پذیر تقویت کند.

در سطح بین‌المللی نیز پژوهش‌هایی که به رابطه رویکرد انسان‌گرایانه با تدریس ادبیات پرداخته‌اند، عمدتاً در چارچوب نظری باقی مانده‌اند. راجرز خود در نقد نظام‌های آموزشی سنتی تصریح می‌کند که «آموزش سنتی تقریباً کارکردی کاملاً بی‌هوده، اتلاف‌کننده و اغراق‌آمیز در جهان متغیر امروز است (Rogers, 1969). «او بر آن بود که نقش معلم نه تحمیل برنامه درسی ازپیش‌تعیین‌شده، بلکه تسهیل‌گری برای شکوفایی ظرفیت‌های درونی یادگیرنده است با وجود این، پژوهش‌های تجربی کمی به کاربست عملی این اصول در تدریس متون ادبی خاص پرداخته‌اند.

بیشتر پژوهش‌های خارجی موجود یا به تبیین نظری رویکرد انسان‌گرایانه در آموزش بسنده کرده‌اند (همان)، یا کاربست آن را در حوزه‌های غیرادبی مانند علوم پایه یا زبان‌آموزی عمومی بررسی کرده‌اند. به‌ویژه آن‌که کمتر پژوهشی به سنجش هم‌زمان پیامدهای شناختی و عاطفی این رویکرد در مواجهه با یک متن ادبی کلاسیک آن‌هم در بافت فرهنگی - زبانی خاص ایران پرداخته است. ازاین‌رو، خلأ پژوهش در این حوزه، نه‌تنها در سطح ملی، بلکه در سطح بین‌المللی نیز مشهود است.

بنابراین، مسئله اصلی، فقدان مطالعه‌ای است که این سه متغیر یعنی درک مطلب، انعطاف‌پذیری شناختی و هوش هیجانی را در قالب یک طراحی منسجم آموزشی و در ارتباط با یک الگوی نظری روشن، به‌صورت هم‌زمان بررسی کند. نکته مهم دیگر آن است که بسیاری از پژوهش‌های پیشین، حتی زمانی که به نقد آموزش سنتی و لزوم فعال‌سازی یادگیرنده پرداخته‌اند، هنوز در سطح نظریه‌پردازی باقی مانده یا از ارائه الگوی کاربردی برای معلم غفلت کرده‌اند. در نتیجه، شکافی میان ادبیات نظری و واقعیت کلاس درس پدید آمده است. معلم در عمل نیاز دارد بداند چگونه می‌تواند فضایی امن و همدلانه پدید آورد، چگونه پرسش‌های غیرمستقیم و برانگیزاننده طرح کند، چگونه از پاسخ‌های متفاوت دانش‌آموزان برای تعمیق بحث بهره ببرد، و چگونه از یک حکایت کلاسیک برای رشد هم‌زمان فهم متنی، بازاندیشی شناختی و حساسیت هیجانی استفاده کند.

برآیند تحلیل پیشینه، چه در سطح داخلی و چه در سطح بین‌المللی، نشان می‌دهد که اگرچه درباره نوآوری در آموزش ادبیات فارسی، نقد شیوه‌های سنتی، ظرفیت‌های تفسیری متون کلاسیک، و اهمیت سازه‌هایی چون فهم، انعطاف‌پذیری و هیجان مطالعات پراکنده و ارزشمندی انجام شده است، اما هنوز مطالعه‌ای که به‌طور منسجم اثربخشی الگوی تدریس غیرمستقیم کارل راجرز را در آموزش حکایت «طوطی و بقال» بر درک مطلب، انعطاف‌پذیری شناختی و هوش هیجانی دانش‌آموزان پایه دهم بررسی کرده باشد، مشاهده نمی‌شود این پژوهش بر خلاف پژوهش‌های پیشین برای نخستین‌بار، نظریه یادگیری انسان‌گرایانه راجرز را به‌عنوان چارچوبی عملیاتی برای تدریس یک متن کلاسیک فارسی به‌کار می‌گیرد و هم‌زمان تأثیر آن را بر سه حوزه به‌ظاهر ناممگون (درک مطلب، انعطاف‌پذیری شناختی و هوش هیجانی) در یک طرح شبه‌آزمایشی با شواهد کمی و کیفی می‌سنجد. این فقدان، صرفاً یک خلأ موضوعی نیست، بلکه نشانه نوعی گسست میان سه حوزه تدریس ادبیات، روان‌شناسی تربیتی و طراحی مداخله آموزشی در کلاس واقعی است.

پژوهش حاضر می‌کوشد این سه حوزه را در نقطه‌ای مشترک به هم پیوند دهد و نشان دهد که متن ادبی، اگر در

چارچوبی انسان‌گرایانه و رابطه‌محور تدریس شود، می‌تواند به ابزاری مؤثر برای رشد شناختی و هیجانی دانش‌آموز بدل گردد. بدین ترتیب، جایگاه این پژوهش نه در تکرار ملاحظات کلی دربارهٔ مطلوب‌بودن روش‌های نوین تدریس، بلکه در آزمون تجربی یک پیوند کمتر بررسی‌شده و در ارائهٔ شواهدی برای بازاندیشی در تدریس ادبیات فارسی در مدرسه است.

### مبانی نظری پژوهش

این مطالعه، از حیث مبانی نظری بر سنت روان‌شناسی انسان‌گرا و به‌طور خاص بر اندیشه‌های کارل راجرز استوار است؛ سنتی که در برابر تلقی‌های تقلیل‌گرایانه از یادگیری، انسان را موجودی فعال، معناساز، برخوردار از ظرفیت‌های درونی برای رشد و واجد میل طبیعی به شکوفایی در نظر می‌گیرد. در این رویکرد، یادگیری صرفاً پیامد انباشت اطلاعات یا پاسخ‌دهی به محرک‌های بیرونی نیست، بلکه فرآیندی زنده، درونی، وابسته به تجربهٔ زیستهٔ یادگیرنده و متأثر از کیفیت رابطهٔ آموزشی است. به‌باور راجرز، «تنها یادگیری‌ای که به‌طور قابل‌توجهی بر رفتار اثر می‌گذارد، یادگیری خوداکتشافی و خودانطباق‌یافته‌ای است که به تجربه راه می‌یابد» (Rogers, 1969: 152).

بر اساس این دیدگاه، هنگامی که فرد در محیطی امن، پذیرا، غیرتهدیدکننده و سرشار از احترام متقابل قرار گیرد، امکان بیشتری برای مشارکت فعال در یادگیری، بازاندیشی در تجربه، ابراز هیجان، آزمون فرض‌های ذهنی و بازسازی معنا پیدا می‌کند. از این‌رو، کلاس درس در چنین برداشتی تنها محل انتقال محتوا نیست، بلکه عرصه‌ای برای تحقق فهم، خودکاوی، گفت‌وگو و رشد همه‌جانبهٔ دانش‌آموز است (سیف، ۱۳۸۹؛ پاول، ۱۴۰۲). این نگاه، به‌ویژه در تدریس ادبیات فارسی اهمیتی دوچندان می‌یابد؛ زیرا متن ادبی ماهیتی چندلایه، تفسیربردار و تجربه‌محور دارد و نمی‌توان آن را به مجموعه‌ای از محفوظات، آرایه‌ها یا پاسخ‌های ازپیش‌تثبیت‌شده فروکاست. هرچه تدریس ادبیات به‌سوی فضای تعاملی‌تر، همدلانه‌تر و مبتنی بر تجربهٔ خواننده حرکت کند، امکان درگیری واقعی دانش‌آموز با متن، درک ژرف‌تر لایه‌های معنایی، بازاندیشی در موقعیت شخصیت‌ها و پیوندزدن متن با زندگی فراهم‌تر می‌شود.

در کانون اندیشهٔ راجرز، سه مفهوم اساسی یعنی؛ همدلی، توجه مثبت نامشروط و خلوص یا همخوانی، جایگاهی ویژه دارند. همدلی در این جا صرفاً نوعی همدردی عاطفی سطحی نیست، بلکه کوششی فعال برای دیدن جهان از منظر دیگری، درک افق معنایی او و ورود موقتی به دستگاه ادراکی وی بدون از دست دادن فاصلهٔ تحلیلی است (Rogers, 1969).

در تدریس، این اصل بدان معناست که معلم نه از موضع اقتدار مطلق، بلکه از موضع فهم‌گر و تسهیل‌گر، به تجربهٔ ذهنی و عاطفی دانش‌آموز نزدیک می‌شود و شرایطی فراهم می‌آورد که دانش‌آموز بتواند بدون ترس از تحقیر یا طرد، برداشت، پرسش، تردید و حتی خوانش متفاوت خود را بیان کند. توجه مثبت نامشروط نیز به پذیرش دانش‌آموز به‌مثابهٔ سوژه‌ای دارای شأن و قابلیت رشد اشاره دارد؛ یعنی ارزشمندی او وابسته به انطباق کامل پاسخ‌هایش با انتظار معلم نیست. چنان‌که راجرز تصریح می‌کند: «وقتی معلمی بتواند پذیرش گرم، مثبت و بدون قید و شرطی نسبت به یادگیرنده داشته باشد، زمینه برای رشد شخصی و یادگیری معنادار فراهم می‌شود» (Rogers, 1969: 123).

چنین نگرشی به‌ویژه در کلاس ادبیات اهمیت دارد، زیرا فهم ادبی غالباً از مسیر آزمون و خطا، تعبیرهای چندگانه، مکث‌های تأملی و گاه قرائت‌های ناتمام شکل می‌گیرد. اگر فضای کلاس با تهدید، تحکم و شتاب برای ارائهٔ «پاسخ درست» همراه باشد، بخش مهمی از فرایند طبیعی معناپردازی دانش‌آموز مسدود می‌شود. مفهوم سوم، یعنی خلوص یا همخوانی، بر صداقت و اصالت معلم در رابطهٔ آموزشی دلالت دارد؛ معلم در این جایگاه، نقش مصنوعی و اقتدارنمایانه به خود نمی‌گیرد، بلکه در عین حفظ مرجعیت علمی، رابطه‌ای انسانی، شفاف و اعتمادساز برقرار می‌کند. حاصل این سه مؤلفه، شکلی از تدریس است که در آن یادگیری از سطح بازتولید اطلاعات فراتر می‌رود و به فرایندی برای دگرگونی شناختی و عاطفی بدل می‌شود.

این دستگاه نظری با سه متغیر اصلی پژوهش حاضر یعنی درک مطلب خوانداری، انعطاف‌پذیری شناختی و هوش هیجانی، نسبت مستقیم و معنادار دارد. درک مطلب در فهم نوین آموزشی، تنها معادل دریافت معنای واژگان یا بازگویی سطحی متن نیست، بلکه مستلزم تعامل پویا میان دانش‌پیشین خواننده، سرنخ‌های درون‌متنی، بافت فرهنگی و فرایندهای استنباطی و تفسیری است. به همین سبب، هر الگوی تدریسی که مشارکت ذهنی دانش‌آموز، آزادی بیان، گفت‌وگوی جمعی، طرح پرسش‌های باز و تفسیر چندسویه را تسهیل کند، می‌تواند زمینهٔ ارتقای درک مطلب را فراهم آورد. رویکرد راجرز دقیقاً از همین مسیر عمل می‌کند: وقتی دانش‌آموز در فضایی امن و فاقد اضطراب ارزیابانه با متن

روبه‌رو می‌شود، آمادگی بیشتری برای درگیری فعال با معنای متن پیدا می‌کند و به‌جای حفظ پاسخ‌های کلیشه‌ای، به کشف، مقایسه، استنتاج و تأویل دست می‌زند.

از سوی دیگر، انعطاف‌پذیری شناختی که به توانایی فرد برای بازنگری در چارچوب‌های ذهنی، دیدن مسئله از زوایای مختلف، پرهیز از داوری شتاب‌زده و سازگار شدن با اطلاعات تازه اشاره دارد، با منطق تدریس غیرمستقیم راجرز پیوندی عمیق دارد. در محیطی که پاسخ واحد و قطعی بر همه خوانش‌ها تحمیل نمی‌شود و دانش‌آموز تشویق می‌شود تا از چشم‌اندازهای متفاوت به شخصیت، رویداد و پیام متن بنگرد، به‌تدریج ظرفیت او برای فاصله‌گرفتن از برداشت‌های سخت و حرکت به‌سوی تفسیرهای چندوجهی تقویت می‌شود. این مؤلفه، در نسبت با متون ادبی به‌ویژه حکایاتی که بر پیچیدگی ادراک، خطای قیاس و نسبی بودن تجربه انسانی تکیه دارند اهمیتی ویژه می‌یابد.

همچنین هوش هیجانی، یعنی توانایی بازشناسی، درک، تنظیم و بیان مناسب هیجان‌های خود و دیگران، در بستری از تدریس همدلانه و رابطه‌محور بهتر پرورش می‌یابد؛ زیرا تحلیل موقعیت‌های عاطفی شخصیت‌ها، نام‌گذاری هیجان‌ها، فهم علل رفتارها و گفت‌وگو درباره واکنش‌های انسانی، در کلاسی که احساس امنیت و پذیرش در آن برقرار باشد، امکان واقعی‌تری پیدا می‌کند (جعفرزاده، ۱۴۰۱). در این چارچوب، همدلی راجرز نه تنها یک اصل اخلاقی، بلکه ابزاری شناختی برای دستیابی به فهم عمیق‌تر از تجربه انسانی نهفته در متن ادبی به‌شمار می‌آید.

موضوع انتخابی این پژوهش، یعنی تدریس حکایت «طوطی و بقال»، از همین منظر ظرفیتی ممتاز دارد. این حکایت در ظاهر روایتی ساده و کوتاه است، اما در لایه‌های زیرین خود با مسئله ادراک، قیاس، سوءبرداشت، نسبت‌مندی تجربه و امکان بازنگری در فهم اولیه پیوند دارد. به بیان دیگر، متن نه تنها قابلیت آن را دارد که به‌عنوان یک موضوع ادبی تدریس شود، بلکه می‌تواند به‌مثابه بستری برای پرورش مهارت‌های شناختی و هیجانی نیز به کار آید.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف، در زمره تحقیقات کاربردی جای می‌گیرد و از نظر ماهیت داده‌ها و شیوه استنتاج، دارای رویکردی کمی با طرح شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه است. انتخاب این طرح به‌ویژه در بسترهای آموزشی واقعی، که امکان جایگزینی کامل و تصادفی دانش‌آموزان وجود ندارد، مناسب‌ترین گزینه محسوب می‌شود؛ زیرا در مدارس، سازمان‌دهی دانش‌آموزان در کلاس‌ها پیشاپیش انجام پذیرفته و تفکیک تصادفی آنان با ملاحظات اداری و اخلاقی ممکن نیست (سیف، ۱۳۸۹).

ازاین‌رو، الگوی تدریس غیرمستقیم کارل راجرز به‌عنوان متغیر مستقل و سه مؤلفه درک مطلب خوانداری، انعطاف‌پذیری شناختی و هوش هیجانی به‌عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند. سنجش هر گروه در دو نوبت پیش از مداخله و پس از آن، امکان مقایسه تغییرات عملکرد را با کنترل نمرات پایه فراهم کرده و اثر خالص مداخله آموزشی را قابل‌برآورد می‌سازد.

جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پایه دهم ناحیه دو آموزش و پرورش ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. با توجه به گستردگی جامعه و پراکندگی مدارس، نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به کار رفت. در گام نخست، از میان نواحی آموزشی شهر، یک ناحیه به‌صورت تصادفی انتخاب شد؛ سپس از میان دبیرستان‌های دولتی آن ناحیه، یک مدرسه با ویژگی‌های میانگین از نظر سطح علمی معلمان، بافت فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان و امکانات آموزشی برگزیده شد. در مرحله سوم، دو کلاس پایه دهم که میانگین معدل و ترکیب تحصیلی مشابهی داشتند، انتخاب گردیدند. برای همسان‌سازی دقیق‌تر، میانگین معدل نیم‌سال پیشین دو کلاس با استفاده از آزمون تی مستقل مقایسه شد و تفاوت معناداری مشاهده نشد ( $p > 0.05$ ) که نشان از همگونی دو گروه در متغیرهای زمینه‌ای داشت. آنگاه یکی از کلاس‌ها به‌عنوان گروه آزمایش (۳۰ دانش‌آموز) و دیگری به‌عنوان گروه گواه (۳۰ دانش‌آموز) تخصیص یافت.

حجم نمونه بر اساس توصیه‌های روش‌شناسی آموزشی و برای تأمین توان آماری کافی، مجموعاً ۶۰ دانش‌آموز در نظر گرفته شد. جهت افزایش اعتبار درونی، معیارهای ورود و خروج تدوین شد؛ ازجمله تحصیل در پایه دهم، رضایت

آگاهانه برای مشارکت، و نداشتن سابقه مداخلات روان‌شناختی یا آموزشی ویژه. غیبت بیش از دو جلسه یا تکمیل ناقص ابزارها موجب خروج از تحلیل گردید تا خلوص داده‌ها و برابری شرایط شرکت‌کنندگان تضمین شود.

داده‌های لازم برای سنجش متغیرهای پژوهش از طریق سه ابزار علمی و معتبر گردآوری شد. ابزار نخست، آزمون محقق‌ساخته درک مطلب خوانداری بود که ویژه‌ی درس چهاردهم کتاب فارسی (حکایت طوطی و بقال) طراحی و بر اساس اهداف مصوب در «راهنمای تدریس زبان و ادبیات فارسی» (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۹: ۱۱۳-۱۶۰) تنظیم شد. طراحی و تدوین سؤالات بر پایه‌ی اصول تحلیل محتوا و استانداردهای ارزشیابی آموزشی انجام گرفت و طی آن، عناصر اصلی ادبی از جمله روایت، شخصیت‌پردازی، زاویه دید، زمان، مکان و درون‌مایه مورد سنجش قرار گرفتند. این آزمون شامل ترکیبی از پرسش‌های بسته پاسخ و تشریحی کوتاه بود تا هم مهارت‌های بازشناسی معنای صریح و ضمنی و هم توان تحلیل تماتیک و روان‌شناختی دانش‌آموزان ارزیابی شود.

برای تعیین پایایی، آزمون در یک نمونه‌ی مقدماتی ۳۰ نفری از دانش‌آموزان با ویژگی‌های مشابه اجرا گردید و ضریب آلفای کرونباخ معادل ۰.۸۲ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی پایایی مطلوب ابزار است. همچنین شاخص دشواری و قدرت تمایز هر سؤال محاسبه و بهینه‌سازی شد. ابزار دوم، پرسشنامه‌ی انعطاف‌پذیری شناختی بود که توانایی فرد در بازنگری الگوهای ذهنی، درک دیدگاه‌های جایگزین و انطباق با موقعیت‌های جدید را می‌سنجد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی این ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰.۸۵ محاسبه شد.

ابزار سوم، مقیاس سنجش هوش هیجانی بود که مؤلفه‌هایی نظیر خودآگاهی هیجانی، کنترل هیجانات، همدلی و مهارت‌های میان‌فردی را پوشش می‌دهد. با توجه به این که فهم متون ادبی عمیقاً به تجربه‌ی هیجانی و قدرت هم‌ذات‌پنداری خواننده وابسته است، این مقیاس یکی از ابزارهای کلیدی برای اندازه‌گیری پیامدهای عاطفی الگوی آموزشی به‌شمار می‌رود (جعفرزاده، ۱۴۰۱). پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با آلفای کرونباخ ۰.۸۳ به دست آمد. هر دو پرسشنامه‌ی اخیر از نسخ استاندارد ترجمه‌شده و اعتباریابی‌شده در مطالعات داخلی استفاده کرده و از پایایی سازه‌ای و بازآزمایی شایسته‌ای برخوردار بودند. تلفیق این سه ابزار، داده‌ای چندبعدی و مکمل در خصوص تغییرات شناختی، عاطفی و تحلیلی دانش‌آموزان در اختیار پژوهش قرار داد.

فرایند مداخله آموزشی طی سه گام اصلی انجام گرفت. در گام نخست، پس از صدور مجوز از اداره آموزش و پرورش و اخذ رضایت والدین، نشست مقدماتی جهت تبیین اهداف کلی برای دانش‌آموزان برگزار شد و سه ابزار پیش‌آزمون در شرایطی کاملاً همسان برای هر دو گروه اجرا گردید. در گام دوم، مداخله آموزشی طی شش جلسه پیوسته (هر جلسه ۷۵ دقیقه) اجرا شد. در گروه آزمایش، تدریس بر اساس الگوی غیرمستقیم کارل راجرز صورت گرفت؛ بدین معنا که معلم نقش تسهیل‌گر به خود گرفت و محیطی آمیخته به پذیرش، همدلی و خلوص فراهم ساخت (جویس و همکاران، ۱۴۰۲). تأکید اصلی بر گفت‌وگو، طرح پرسش‌های باز، گوش دادن فعال، بازتاب احساسات و پیوند تجربه زیسته دانش‌آموز با مفاهیم حکایت بود. دانش‌آموزان تشویق شدند درباره‌ی انگیزه‌ها و عواطف شخصیت‌ها بحث کنند، برداشت خویش از درون‌مایه داستان را بیان نمایند و از خلال تعامل جمعی به بازتعبیر متن بپردازند. در مقابل، گروه گواه همان محتوا را با الگوی سنتی تدریس یعنی روخوانی، توضیح معنای لغات، تحلیل آرایه‌ها و تفسیر مستقیم از سوی معلم فراگرفت. پس از اتمام دوره، در گام سوم، پس‌آزمون‌ها در شرایط مشابه اجرا و داده‌های لازم برای مقایسه جمع‌آوری گردید. رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای ایجاب می‌کرد که پس از پایان تحقیق، در صورت اثبات اثربخشی رویکرد راجرز، برنامه آموزشی کوتاه‌مدتی برای گروه گواه نیز اجرا شود تا عدالت آموزشی برقرار گردد.

برای تحلیل داده‌ها، از ترکیب آمار توصیفی و استنباطی به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ بهره گرفته شد. در بخش توصیفی، میانگین، انحراف معیار و دامنه تغییرات متغیرها در هر گروه و مرحله گزارش گردید. آزمون‌های شاپیرو-ویلک و لوین به ترتیب برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات و برابری واریانس‌ها اجرا شد. نتایج نشان داد که توزیع داده‌ها در هر دو گروه نرمال است ( $p > 0.05$ ) و واریانس‌ها نیز همگن هستند ( $p > 0.05$ )، بنابراین مفروضات تحلیل کوواریانس برقرار است. همچنین برای بررسی همگنی ماتریس کوواریانس، از آزمون باکس استفاده شد که مقدار

غیرمعناداری را نشان داد ( $p = 0.124$ ).

پس از احراز مفروضات، در گام استنباطی، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) و متعاقباً از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) استفاده گردید تا تأثیر خالص متغیر مستقل بر متغیرهای وابسته پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون برآورد شود. اعتبار و پایایی نتایج از طریق تدابیر کنترل چندسطحی تضمین شد. برای اعتبار درونی، متغیرهایی چون اثر تاریخ، بلوغ و افت آزمودنی‌ها پایش گردید و هر دو گروه از بافت آموزشی و اجتماعی مشابهی انتخاب شدند تا سوگیری انتخابی کاهش یابد. جهت جلوگیری از آلودگی مداخله‌ای، زمان برگزاری جلسات دو گروه در روزهای متفاوت تنظیم شد و تعامل آموزشی میان آنان محدود گردید. برای حفظ اعتبار بیرونی و قابلیت تعمیم یافته‌ها، نمونه‌گیری تصادفی کلاس‌ها و حجم نمونه کافی لحاظ گردید.

از آنجاکه اجرای دقیق الگوی راجرز تأثیر مستقیمی بر نتایج داشت، تمامی جلسات توسط پژوهشگری دارای تسلط نظری و عملی بر اصول روان‌شناسی انسان‌گرا اداره شد. میزان انطباق رفتاری معلم با مؤلفه‌های الگوی آموزشی توسط ناظری مستقل با استفاده از چک‌لیست مشاهده‌ی ساختاریافته ارزیابی گردید تا اطمینان حاصل شود متغیر مستقل به شیوه‌ای خالص و قابل‌اعتماد اجرا شده است. این سازوکارها همراه با بهره‌گیری از ابزارهای استاندارد و تحلیل آماری مناسب، روایی و پایایی کل فرایند پژوهش را تضمین کرده و زمینه استنتاج علمی از نتایج را فراهم ساخت.

## یافته‌ها

در این بخش، داده‌های حاصل از اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و گواه به‌منظور پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش ارائه می‌گردد. پیش از انجام تحلیل‌های استنباطی، شاخص‌های آمار توصیفی برای هر دو گروه در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون استخراج شد. جامعه مورد مطالعه شامل ۶۰ دانش‌آموز بود که به‌طور مساوی در دو گروه ۳۰ نفری قرار گرفتند. بررسی شاخص‌های توصیفی نشان می‌دهد که پیش از اجرای مداخله، میانگین نمرات دو گروه در هر سه متغیر در سطحی نسبتاً مشابه قرار داشته و تفاوت چشمگیری میان آن‌ها مشاهده نمی‌شود. این همسانی اولیه نشان می‌دهد که دو گروه از نظر وضعیت آغازین متغیرهای مورد بررسی تقریباً هم‌سطح بوده‌اند. با این حال، پس از اجرای مداخله آموزشی، تغییرات قابل‌توجهی در نمرات گروه آزمایش نسبت به گروه گواه مشاهده شد که نشان از تأثیر احتمالی روش تدریس به‌کاررفته دارد. جدول ۱ شاخص‌های آمار توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش را در دو گروه و دو مرحله نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در دو گروه و دو مرحله

| متغیر پژوهش         | گروه   | مرحله آزمون | تعداد (n) | میانگین (M) | انحراف معیار (SD) |
|---------------------|--------|-------------|-----------|-------------|-------------------|
| درک مطلب خوانداری   | آزمایش | پیش‌آزمون   | ۳۰        | ۱۲.۴۵       | ۲.۱۵              |
|                     |        | پس‌آزمون    | ۳۰        | ۱۷.۸۰       | ۱.۶۵              |
| گواه                | گواه   | پیش‌آزمون   | ۳۰        | ۱۲.۱۰       | ۲.۳۰              |
|                     |        | پس‌آزمون    | ۳۰        | ۱۳.۲۰       | ۱.۹۵              |
| انعطاف‌پذیری شناختی | آزمایش | پیش‌آزمون   | ۳۰        | ۴۵.۶۰       | ۵.۸۰              |
|                     |        | پس‌آزمون    | ۳۰        | ۵۸.۳۵       | ۴.۹۰              |
| گواه                | گواه   | پیش‌آزمون   | ۳۰        | ۴۶.۱۰       | ۶.۱۰              |
|                     |        | پس‌آزمون    | ۳۰        | ۴۸.۱۵       | ۵.۲۰              |
| هوش هیجانی          | آزمایش | پیش‌آزمون   | ۳۰        | ۷۲.۳۰       | ۸.۴۰              |
|                     |        | پس‌آزمون    | ۳۰        | ۸۶.۹۰       | ۶.۷۰              |
| گواه                | گواه   | پیش‌آزمون   | ۳۰        | ۷۱.۸۰       | ۸.۹۰              |
|                     |        | پس‌آزمون    | ۳۰        | ۷۴.۲۰       | ۸.۱۰              |

داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش در هر سه متغیر در مرحله پس‌آزمون افزایش

قابل ملاحظه‌ای نسبت به پیش‌آزمون داشته است. در متغیر درک مطلب، میانگین گروه آزمایش از ۱۲.۴۵ به ۱۷.۸۰ رسید؛ در انعطاف‌پذیری شناختی از ۴۵.۶۰ به ۵۸.۳۵ افزایش یافت؛ و در هوش هیجانی از ۷۲.۳۰ به ۸۶.۹۰ رشد نشان داد. در مقابل، گروه گواه تغییرات بسیار محدودی را تجربه کرد؛ میانگین درک مطلب از ۱۲.۱۰ به ۱۳.۲۰، انعطاف‌پذیری شناختی از ۴۶.۱۰ به ۴۸.۱۵، و هوش هیجانی از ۷۱.۸۰ به ۷۴.۲۰ افزایش یافت که همگی در حد نوسانات معمول آماری قرار دارند.

پیش از اجرای تحلیل‌های استنباطی، مفروضه‌های آماری به‌دقت بررسی شد. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که توزیع داده‌ها در تمامی متغیرهای مورد بررسی در هر دو گروه، نرمال است ( $p > 0.05$ ). آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس خطا در متغیرهای وابسته، عدم وجود تفاوت معنادار میان واریانس‌های دو گروه را نشان داد ( $p > 0.05$ ). همچنین آزمون باکس برای بررسی همگنی ماتریس کوواریانس - کوواریانس، مقدار غیرمعناداری را نشان داد ( $p = 0.124$ ) که بیانگر برقراری فرض همگنی ماتریس کوواریانس‌هاست. با احراز مفروضات، تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) به‌عنوان روش اصلی تحلیل داده‌ها به‌کار گرفته شد. نتایج آماره چندمتغیره نشان داد که تفاوت معناداری میان دو گروه در ترکیب متغیرهای وابسته وجود دارد ( $Wilks' \Lambda = 0.32, F(3,54) = 28.40, p < 0.001$ ). برای بررسی دقیق‌تر اثر متغیر مستقل بر هر یک از متغیرهای وابسته، تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) در چارچوب مانکوا اجرا شد. نتایج این تحلیل در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) برای مقایسه دو گروه در متغیرهای وابسته

| منبع تغییرات     | متغیر وابسته        | مجموع مجذورات | df | میانگین مجذورات | F     | سطح معناداری (p) | اندازه اثر ( $\eta^2$ ) |
|------------------|---------------------|---------------|----|-----------------|-------|------------------|-------------------------|
| گروه (روش تدریس) | درک مطلب خوانداری   | ۱۸۵.۴۰        | ۱  | ۱۸۵.۴۰          | ۶۸.۵۲ | < 0.001          | ۰.۵۴                    |
|                  | انعطاف‌پذیری شناختی | ۱۲۴۰.۶۰       | ۱  | ۱۲۴۰.۶۰         | ۵۲.۱۸ | < 0.001          | ۰.۴۸                    |
|                  | هوش هیجانی          | ۲۱۵۰.۸۰       | ۱  | ۲۱۵۰.۸۰         | ۴۳.۹۰ | < 0.001          | ۰.۴۳                    |
| خطا              | درک مطلب خوانداری   | ۱۵۴.۲۰        | ۵۷ | ۲.۷۰            | -     | -                | -                       |
|                  | انعطاف‌پذیری شناختی | ۱۳۵۵.۱۰       | ۵۷ | ۲۳.۷۷           | -     | -                | -                       |
|                  | هوش هیجانی          | ۲۷۹۰.۵۰       | ۵۷ | ۴۸.۹۵           | -     | -                | -                       |

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که الگوی تدریس غیرمستقیم کارل راجرز تأثیر معناداری بر هر سه متغیر وابسته داشته است. برای درک مطلب خوانداری، مقدار F برابر با ۶۸.۵۲ و سطح معناداری کمتر از ۰.۰۰۱ است که تفاوت معنادار بین دو گروه را تأیید می‌کند. اندازه اثر ( $\eta^2 = 0.54$ ) بیانگر آن است که ۵۴ درصد از واریانس نمرات پس‌آزمون درک مطلب، به تأثیر روش تدریس نسبت داده می‌شود. در متغیر انعطاف‌پذیری شناختی، مقدار F برابر با ۵۲.۱۸ و سطح معناداری کمتر از ۰.۰۰۱ با اندازه اثر ۰.۴۸ گزارش شد. برای هوش هیجانی نیز مقدار F برابر با ۴۳.۹۰ و سطح معناداری کمتر از ۰.۰۰۱ با اندازه اثر ۰.۴۳ به‌دست آمد. این یافته‌ها نشان‌دهنده تأثیر قوی تا متوسط الگوی راجرز بر هر سه متغیر است.

شواهد کیفی گردآوری‌شده از طریق مشاهده مشارکتی و تحلیل پاسخ‌های نوشتاری دانش‌آموزان، تصویر روشنی از چگونگی تأثیر الگوی تدریس غیرمستقیم بر درک مطلب ارائه می‌دهد. در گروه گواه، درک مطلب عمدتاً در سطوح ابتدایی مانند معنای واژگان دشوار (مانند جولاهه و طاس) و تشخیص ارجاع ضمائر در متن باقی ماند. در مقابل، در گروه آزمایش، فضای امن و عاری از قضاوت، دانش‌آموزان را قادر ساخت تا به درون‌مایه‌های عمیق‌تر و لایه‌های پنهان حکایت نفوذ کنند.

برای نمونه، در پاسخ به چرایی سکوت طوطی پس از تنبیه، دانش‌آموزی در گروه آزمایش نوشت: «طوطی در آن

لحظه فقط از تنبیه نترسید، بلکه شوکی روانی به او وارد شد و هویت سخنگوی خود را از دست داد؛ زیرا بقال او را فقط به خاطر حرف زدن دوست داشت» (دانش آموز ۸، گروه آزمایش). دانش آموز دیگری در تحلیل شخصیت بقال بیان کرد: «بقال بعد از پشیمانی، متوجه شد که عشقش به طوطی سطحی بوده و فقط به خاطر منفعت بوده؛ این تضاد درونی او را آزار می داد» (دانش آموز ۲۲، گروه آزمایش). همچنین در مواجهه با بیت «از چه ای کل با کلان آمیختی / تو مگر از شیشه روغن ریختی؟»، دانش آموزی از گروه آزمایش چنین برداشت کرد: «مولوی می خواهد بگوید که ما نباید پدیده های ظاهرا مشابه را با یک علت تفسیر کنیم؛ این یک خطای شناختی است که در زندگی روزمره هم زیاد اتفاق می افتد» (دانش آموز ۱۵، گروه آزمایش). این نمونه ها نشان می دهند که در گروه آزمایش، درک مطلب از سطح واژگانی به سطوح تحلیلی و انتقادی ارتقا یافته است.

در زمینه انعطاف پذیری شناختی، یافته های کیفی گویای تغییر چشمگیر در توانایی دانش آموزان گروه آزمایش برای تغییر زاویه دید و پذیرش دیدگاه های چندگانه است. در یکی از جلسات، از دانش آموزان خواسته شد تا داستان را از منظرهای مختلف روایت کنند. دانش آموزی از گروه آزمایش نوشت: «اگر من جای بقال بودم، پیش از تنبیه طوطی، به این فکر می کردم که شاید ریختن روغن سهوی بوده و طوطی عمدی نداشته است» (دانش آموز ۱۲، گروه آزمایش). دانش آموز دیگری در خلق پایان های جایگزین برای داستان چنین ایده ای ارائه داد: «بقال می توانست به جای تنبیه، از هوش و سخنگویی طوطی برای جذب مشتری استفاده کند و ضرر مالی را جبران کند» (دانش آموز ۲۷، گروه آزمایش). همچنین در بحث درباره خطای شناختی طوطی در مقایسه طاس شدن خود با طاس بودن مرد درویش، دانش آموزی از گروه آزمایش به تعمیم این مفهوم به تجربه زیسته ی خود پرداخت: «ما هم گاهی در زندگی، بدون دلیل، خود را با دیگران مقایسه می کنیم و نتیجه ی اشتباه می گیریم؛ مثل وقتی که من فکر می کردم چون دوستم در امتحان قبول شد، من هم حتماً قبول می شوم، درحالی که شرایط فرق داشت» (دانش آموز ۳، گروه آزمایش). این نمونه ها نشان از تقویت فراشناخت و توانایی بازنگری در الگوهای ذهنی در گروه آزمایش دارد؛ درحالی که در گروه گواه، چنین تعمیم ها و تغییرات دیدگاهی مشاهده نشد و پاسخ ها عمدتاً در چارچوب تفسیر کلیشه ای متن باقی ماند.

در حوزه هوش هیجانی، شواهد کیفی نیز مؤید تأثیر معنادار الگوی راجرز بر رشد عاطفی دانش آموزان است. در تحلیل صحنه خشمگین شدن بقال، دانش آموزان گروه گواه اغلب پاسخ را به «عصبانیت» تقلیل می دادند، اما دانش آموزانی از گروه آزمایش توانستند طیفی از هیجانات را شناسایی کنند: «بقال اول ترسید که سرمایه اش را از دست بدهد، بعد خشمگین شد و طوطی را زد، ولی بلافاصله پشیمان و شرمند شد» (دانش آموز ۱۹، گروه آزمایش).

در بحث درباره سکوت طوطی، همدلی فعال در میان دانش آموزان گروه آزمایش به وضوح دیده شد؛ یکی از دانش آموزان چنین بیان کرد: «طوطی در آن لحظه فقط درد جسمی نکشید، بلکه فهمید محبتی که بقال به او داشت، فقط به خاطر حرف زدنش بود؛ این حس بی ارزشی، از درد تنبیه هم بدتر بود» (دانش آموز ۱۴، گروه آزمایش). همچنین یکی از دانش آموزان گروه آزمایش، حکایت را به تجربه شخصی خود پیوند زد و گفت: «من هم گاهی در خشم، حرفی زده ام که پشیمان شدم؛ مثل بقال که بعد از کتک زدن طوطی، پشیمان شد. این داستان به من یادآوری کرد که قبل از واکنش نشان دادن، بهتر است فکر کنم» (دانش آموز ۶، گروه آزمایش). این سطح از تنظیم هیجانی و خودآگاهی عاطفی، نشان از عبور دانش آموزان از خوانش سطحی به کاربست درمان گرایانه متن ادبی دارد.

به طور کلی، یافته های کمی و کیفی به طور هم سو نشان می دهند که الگوی تدریس غیرمستقیم کارل راجرز توانسته است به طور هم زمان بر هر سه متغیر شناختی-هیجانی مؤثر باشد. تفاوت های معنادار آماری گزارش شده در جداول مانکوا، همراه با شواهد کیفی مستخرج از پاسخ ها و تعاملات دانش آموزان، حاکی از آن است که این روش تدریس، فراتر از انتقال محتوا، زمینه ساز رشد تفکر تأملی، انعطاف پذیری ذهنی و حساسیت عاطفی در دانش آموزان شده است. در مقابل، روش سنتی با تأکید بر حفظیات و تفسیرهای یک سو، نتوانسته است چنین تأثیرات چندبعدی بر یادگیرندگان داشته باشد.

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی الگوی تدریس غیرمستقیم کارل راجرز بر درک مطلب خوانداری، انعطاف‌پذیری شناختی و هوش هیجانی دانش‌آموزان پایه دهم، در بستر تدریس حکایت «طوطی و بقال» از مثنوی معنوی، طراحی و اجرا شد. تحلیل یافته‌های کمی حاصل از آزمون‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره، در کنار بررسی شواهد کیفی مستخرج از تعاملات کلاسی، به‌روشنی نشان داد که به‌کارگیری این الگوی انسان‌گرایانه، تأثیری مثبت، معنادار و همه‌جانبه بر هر سه متغیر وابسته پژوهش در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه داشته است.

این نتایج حاکی از آن است که تغییر در شیوه تدریس، به‌ویژه در درس ادبیات فارسی، می‌تواند فراتر از بهبود عملکرد تحصیلی، به تحول در ساختارهای شناختی و هیجانی یادگیرندگان بینجامد. چنان‌که راجرز خود تأکید داشته است، تنها یادگیری‌ای که به‌طور قابل‌توجهی بر رفتار اثر می‌گذارد، یادگیری خوداکتشافی و خودانطباق‌یافته‌ای است که به تجربه راه می‌یابد (Rogers, 1969). یافته‌های پژوهش حاضر، این مدعای نظری را در بستر یک مداخله آموزشی عینی به‌تصویر کشیده است.

در تفسیر یافته‌های مربوط به درک مطلب خوانداری، می‌توان گفت الگوی تدریس غیرمستقیم با فاصله‌گرفتن از رویکردهای انتقالی و معلم‌محور، زمینه عبور دانش‌آموزان از درک سطحی و واژگانی متن به‌سوی فهم عمیق، تفسیری و چندلایه را فراهم ساخته است. حکایت «طوطی و بقال» به‌عنوان متنی نمادین و چندمعنایی، مستلزم آزادی ذهن، تعلیق قطعیت و مشارکت فعال خواننده در فرایند معناپردازی است.

یافته‌ها نشان داد دانش‌آموزانی که در فضای امن روان‌شناختی مبتنی بر پذیرش نامشروط و نبود ترس از خطا آموزش دیدند، توانستند با متن وارد گفت‌وگویی درونی شوند، فرضیه‌های تفسیری متنوع ارائه دهند و مفاهیمی همچون قیاس مع‌الفارق، خطای شناختی و پیامدهای تعمیم نابجا را به‌درستی درک کنند. این امر بیانگر آن است که درک مطلب، در چارچوب الگوی راجرز، نه محصول حفظ اطلاعات، بلکه برآیند تجربه زیسته یادگیری و تعامل معنادار با متن است. این یافته با پژوهش میلادی و همکاران (۱۴۰۴) که بر نقش تحلیل لایه‌های متن در بهبود سواد خواندن تأکید داشتند، هم‌سو است؛ اما تفاوت در آن است که در رویکرد میلادی، بهبود خواندن از مسیر تحلیل ساختاری متن حاصل می‌شود، درحالی‌که در الگوی راجرز، این بهبود از مجرای رابطه انسانی معلم و دانش‌آموز و ایجاد امنیت روانی برای کشف معنا شکل می‌گیرد.

در ارتباط با انعطاف‌پذیری شناختی نیز یافته‌ها دلالت بر آن دارد که ساختار غیرمستقیم و گفت‌وگومحور کلاس، ذهن دانش‌آموزان را از چارچوب‌های خشک و داوری‌های تک‌بعدی رها کرده است. داستان طوطی و بقال، به دلیل تکیه بر سوءبرداشت و خطای استنتاجی شخصیت اصلی، بستری مناسب برای تمرین تغییر زاویه دید و بازاندیشی شناختی فراهم می‌آورد. شواهد پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان گروه آزمایش توانستند از قضاوت‌های ساده‌انگارانه فاصله بگیرند و با نگرستن به موقعیت از منظرهای مختلف، انگیزه‌ها، احساسات و پشیمانی شخصیت‌ها را تحلیل کنند. این توانایی تغییر چارچوب فکری، مستقیماً با افزایش نمرات انعطاف‌پذیری شناختی در پس‌آزمون همراه بود.

مقایسه این یافته با پیشینه پژوهش حاکی از آن است که هرگاه ساخت قدرت آموزشی از تمرکز مطلق معلم کاسته شود و به دانش‌آموز مجال کنشگری داده شود، مهارت‌های شناختی سطح بالا، از جمله تفکر واگرا و انعطاف‌پذیری ذهنی، امکان بروز و تقویت می‌یابند. این نتیجه با پژوهش بهنام قراچلر و شبانی (۱۴۰۴) در زمینه تأثیر روش‌های سازنده‌گرا بر یادگیری دانش‌آموزان همخوانی دارد، اما الگوی راجرز با تأکید ویژه بر همدلی و پذیرش نامشروط، بُعدی انسانی را به فرایند یادگیری می‌افزاید که در الگوهای صرفاً شناختی مانند بایبی، کمتر دیده می‌شود؛ بنابراین، تمایز پژوهش حاضر در آن است که انعطاف‌پذیری شناختی را نه از مسیر مراحل اکتشافی از پیش تعیین‌شده، بلکه از مسیر «ایجاد فضای امن برای خطاپذیری و تغییر دیدگاه» تقویت می‌کند؛ رویکردی که با جوهره نظریه راجرز در مورد «یادگیری بدون تهدید» (Rogers, 1969) مطابقت کامل دارد.

یافته‌های مربوط به هوش هیجانی، برجسته‌ترین و در عین حال معنادارترین بخش نتایج پژوهش را تشکیل می‌دهد. ادبیات تعلیمی و عرفانی فارسی، به‌ویژه مثنوی معنوی، سرشار از تجربه‌های عاطفی انسان و بازنمایی پیچیدگی‌های هیجانی است. در چارچوب الگوی انسان‌گرایانه راجرز، کلاس درس به فضایی تبدیل می‌شود که در آن احساسات نه پدیده‌هایی مزاحم، بلکه ابزارهایی مهم و اساسی برای یادگیری تلقی می‌شوند. نتایج نشان داد دانش‌آموزان گروه آزمایش توانستند هیجانات متنوع و درهم‌تنیده شخصیت‌های داستان را شناسایی، نام‌گذاری و تحلیل کنند و حتی با شخصیت بقال، که در نگاه سنتی اغلب صرفاً مقصر قلمداد می‌شود، همدلی نشان دهند. تفسیر سکوت طوطی به‌عنوان شوک روانی و از دست دادن هویت، بیانگر سطحی از خودآگاهی و دگرآگاهی هیجانی است که به‌ندرت در روش‌های سنتی تدریس ادبیات مجال ظهور می‌یابد.

این یافته‌ها مؤید آن است که هوش هیجانی، برخلاف تصور رایج، صرفاً از طریق آموزش‌های مستقیم روان‌شناختی قابل‌پرورش نیست، بلکه متن ادبی، در صورت تدریس صحیح، می‌تواند نقشی تعیین‌کننده در رشد عاطفی نوجوانان ایفا کند. در این میان، هم‌سویی این یافته با پژوهش عظیمی و همکاران (۱۴۰۴) که به نادیده‌گرفته‌شدن مؤلفه «همدلی» در کتاب‌های درسی اشاره داشتند، نشان می‌دهد که الگوی راجرز می‌تواند به‌عنوان راهکاری عملی برای جبران این غفلت در عمل آموزشی به‌کار آید؛ به‌ویژه آنکه همدلی یکی از مؤلفه‌های اساسی نظریه راجرز و در عین حال، هسته مرکزی هوش هیجانی به‌شمار می‌آید.

با تأمل در مجموع نتایج، نوآوری‌ها و دستاوردهای پژوهش حاضر آشکارتر می‌شود در نوآوری نظری این پژوهش برای نخستین‌بار، نظریه یادگیری انسان‌گرایانه کارل راجرز را که ریشه در مشاوره و روان‌درمانی دارد، به‌عنوان چارچوبی عملیاتی برای تدریس یک متن ادبی کلاسیک فارسی به‌کار گرفته و نشان داده است که اصول همدلی، پذیرش نامشروط و اصالت، نه تنها در حوزه درمان، بلکه در کلاس درس ادبیات نیز می‌توانند به‌عنوان ابزارهایی شناختی-هیجانی عمل کنند. در روش‌شناختی برخلاف پژوهش‌های پیشین که عمدتاً به تحلیل صرف ادبی متن یا ارائه توصیه‌های کلی پرداخته‌اند، این پژوهش با طراحی یک مداخله آموزشی عینی و شبه‌آزمایشی بر روی حکایت «طوطی و بقال» از کتاب فارسی پایه دهم، با شواهد کمی و کیفی، نشان داده است که چگونه می‌توان از یک متن کلاسیک برای رشد هم‌زمان مهارت‌های شناختی و هیجانی بهره برد و در متغیرها بررسی هم‌زمان سه حوزه به‌ظاهر ناهمگون درک مطلب به‌عنوان توانش زبانی - شناختی، انعطاف‌پذیری شناختی به‌عنوان توانش فراشناختی، و هوش هیجانی به‌عنوان توانش عاطفی، در یک طرح پژوهشی واحد، تصویری جامع از تأثیرات کل‌نگر الگوی تدریس غیرمستقیم ارائه داد و نشان داد که این الگو تنها یک روش آموزشی نیست، بلکه رویکردی تربیتی و شخصیت‌ساز است که می‌تواند به‌طور هم‌زمان ابعاد مختلف رشد دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار دهد.

یافته‌های پژوهش، کاربردهای عملی گسترده‌ای برای نظام آموزشی کشور به همراه دارد. در سطح برنامه‌ریزی درسی، نتایج می‌تواند مبنایی برای بازنگری در راهنماهای تدریس متون ادبی باشد و سیاست‌گذاران آموزشی را به سمت ترویج رویکردهای گفت‌وگومحور و انسان‌گرایانه سوق دهد. در سطح مدرسه و کلاس درس، این پژوهش پیامی روشن برای دبیران ادبیات دارد که کلاس ادبیات صرفاً محل انتقال دانش زبانی یا استخراج پیام‌های اخلاقی از پیش تعیین‌شده نیست، بلکه فضایی برای پرورش تفکر، تجربه هیجان و ساخت معناست.

ایفای نقش تسهیل‌گر، نشان‌دادن همدلی، و پذیرش بی‌قیدوشرط دیدگاه‌های دانش‌آموزان، می‌تواند کلاس ادبیات را به محیطی امن برای رشد همه‌جانبه بدل کند. همچنین با توجه به غفلت از مؤلفه‌های «تفکر و تعقل» و «همدلی» در کتاب‌های درسی (عظیمی و همکاران، ۱۴۰۴)، به‌کارگیری الگوی راجرز در تدریس می‌تواند به‌عنوان یک راهکار جبرانی برای تقویت این مؤلفه‌های مغفول در عمل کلاس درس عمل کند. این رویکرد باید به‌طور جدی در برنامه‌های درسی دانشگاه‌های فرهنگیان و دوره‌های ضمن خدمت معلمان ادبیات فارسی گنجانده شود تا معلمان با مبانی نظری و شیوه‌های عملی تدریس انسان‌گرایانه آشنا شوند.

با وجود نتایج امیدبخش، پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود. جامعه پژوهش به یک ناحیه آموزشی در شهر ارومیه محدود شد و تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر مناطق و مدارس با ویژگی‌های متفاوت، نیازمند پژوهش‌های تکمیلی است. همچنین حجم نمونه (۶۰ دانش‌آموز) هرچند از نظر آماری کافی بود، اما برای تحلیل‌های عمیق‌تر در سطح خرده‌گروه‌ها، ممکن است با محدودیت مواجه باشد. زمان محدود مداخله (شش جلسه) نیز امکان بررسی ماندگاری بلندمدت اثرات را فراهم نکرد.

در پایان، با توجه به یافته‌ها و محدودیت‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی اثربخشی الگوی تدریس غیرمستقیم را در مواجهه با دیگر گونه‌های ادبی، از جمله متون حماسی یا داستانی معاصر، بررسی کنند تا دامنه تعمیم‌پذیری این الگو روشن‌تر شود. همچنین، انجام مطالعات طولی برای سنجش ماندگاری اثرات شناختی و هیجانی این شیوه تدریس می‌تواند افق‌های تازه‌ای پیش روی پژوهشگران بگشاید. انجام پژوهش‌های کیفی عمیق‌تر با روش‌هایی چون پدیدارشناسی یا نظریه زمینه‌ای برای درک تجربه زیسته دانش‌آموزان از یادگیری در فضای انسان‌گرایانه نیز پیشنهاد می‌شود.

یافته‌های این پژوهش به‌وضوح نشان داد که الگوی تدریس غیرمستقیم کارل راجرز، صرفاً بر بهبود مهارت‌های خواندن متمرکز نیست، بلکه یک رویکرد جامع توسعه شناختی-هیجانی است که به‌طور هم‌زمان زمینه‌ساز تقویت انعطاف‌پذیری شناختی و ارتقای هوش هیجانی دانش‌آموزان در مواجهه با متون ادبی پیچیده است. ادغام اصول انسان‌گرایی راجرز در تدریس ادبیات، می‌تواند الگویی قدرتمند برای برنامه‌ریزی درسی باشد که فراتر از انتقال دانش، بر تسهیل خودشکوفایی، همدلی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان متمرکز گردد.

نهایتاً این مطالعه اثبات کرد که کیفیت تعامل آموزشی در کلاس‌های درس، از کمیت محتوای ارائه‌شده مهم‌تر است؛ تدریس مبتنی بر همدلی و پذیرش نامشروط، نه تنها درک مطلب را تعمیق می‌بخشد، بلکه ابزارهای ذهنی لازم برای مواجهه مؤثر دانش‌آموزان با چالش‌های شناختی و هیجانی زندگی را نیز فراهم می‌آورد.

### مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان مقاله، به صورت برابر مشارکت داشتند.

### تشکر و قدردانی

از همه عزیزانی که در انجام و به نتیجه رسیدن این پژوهش همکاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌نمائیم.

### تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

### منابع

- ابراهیم‌خانی، لیلا؛ چهرقانی، رضا؛ و فیاض، مهدی (۱۴۰۴). تحلیل فرایند تغییر نگرش در دو حکایت «طوطی و بازرگان» و «مرد بقال و طوطی» از مثنوی معنوی با تکیه بر نظریه کارل هاولند. *پژوهش‌های میان‌رشته‌ای زبان و ادبیات فارسی*، ۴(۱)، ۲۶۶-۲۲۵. <https://doi.org/10.30479/irpli.2025.21560.1271>
- بهراری، وحیده (۱۳۹۷). تحلیل جامعه‌شناختی اشخاص در حکایت مرد بقال و طوطی، *فصلنامه /ورمزد*، ۴۱(۱)، ۴-۲۳. <file:///C:/Users/Admin/Downloads/10006713974111.pdf>

بهنام قراچلر، رسول؛ و شبانی، رحیم (۱۴۰۴). اثربخشی الگوی تدریس پنج مرحله‌ای «بایبی» بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در درس فارسی پایه دهم، پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی، ۱۶(۱)، ۴۴-۲۷.

<https://doi.org/10.48310/rpllp.2025.16798.1155>

پاول، دانیل ام (۱۴۰۲). پرورش هوش هیجانی برای مدیران و مدیریت دیگران، با تمرین‌های عملی (ترجمه مسعود اجمالی). تهران: انتشارات پارسیا.

جعفرزاده، رضا (۱۴۰۱). نقش کنترل و هدایت هوش هیجانی دانش‌آموزان توسط معلم در کلاس ادبیات فارسی، کنفرانس ملی یافته‌های نوین در مدیریت، روانشناسی و حسابداری.

<file:///C:/Users/Admin/Downloads/1113h14010201.pdf>

جویس، بروس؛ ویل، مارشا؛ و کالهن، امیلی (۱۴۰۲). الگوهای جدید تدریس ۲۰۱۵: خانواده الگوهای اطلاعات‌پردازی، اجتماعی، فردی و شخصیتی، و رفتاری (ترجمه محمدرضا بهرنگی). تهران: انتشارات کمال تربیت.

حسن‌پور، عصمت؛ و فرهمند، رضا (۱۴۰۴). بررسی رابطه انگیزش تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول (شهر شهرکرد). یازدهمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران.

حسن‌پور، هیوا؛ و پیشوایی علوی، محمود (۱۴۰۲). آسیب‌شناسی و نقد متون منظوم و منثور فارسی دوره اول متوسطه با تکیه بر استعاره، تشبیه و کنایه (تناسب فرم و تدریس)، فصلنامه تدریس پژوهی، ۳۵-۱۷.

<https://doi.org/10.22034/trj.2023.62925>

زارعیان، سیده‌مریم (۱۳۹۹). واسطه‌گری انعطاف‌پذیری شناختی در رابطه بین ادراک از جو کلاس و وجدان تحصیلی با خودتنظیمی یادگیری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۹). راهنمای تدریس فارسی (۱) پایه دهم دوره دوم متوسطه. تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.

سپهریان آذر، فیروزه؛ و سعادت‌مند، سعید (۱۳۹۴). تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی با روش عاطفی-رفتاری - عقلانی بر خودپنداره تحصیلی، انگیزش پیشرفت و سلامت روان دانش‌آموزان ناموفق، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۶(۱)، ۷۷-۶۶.

<file:///C:/Users/Admin/Downloads/sepehrian-A-10-930-1-a5dda0f.pdf>

سعادت، افسانه؛ گلی‌زاده، پروین؛ و ابرهیمی، مختار (۱۴۰۱). زبان عرفانی در مثنوی معنوی مولوی. ادبیات عرفانی و اسطوره شناختی (زبان و ادبیات فارسی)، ۱۸(۶۸)، ۱۲۹-۱۰۱.

<https://doi.org/10.30495/mmlq.2022.1927375.2750>

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۹). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات دوران.

شکری، یدالله؛ و چمنی، کبری (۱۳۹۷). روایت‌شناسی داستان طوطی و بقال از مثنوی بر پایه نظریه تزوتان تودوروف. پنجمین همایش متن‌پژوهی ادبی، نگاهی تازه به سبک‌شناسی، بلاغت، نقد ادبی.

صفری، لیلا (۱۴۰۳). یادگیری عاطفی: نقش ظرفیت هیجانی و تعامل معنادار معلم در پویایی کلاس درس، اولین همایش بین‌المللی پیشروان تعلیم و تربیت.

عظیمی، محمد؛ گلشن، امین؛ و صادق‌زاده بلبل، نیما (۱۴۰۴). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره دوم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های تربیت اخلاقی (با تکیه بر روش آنتروپی شانون). پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی، ۶(۴)، ۷۹-۴۶.

<https://doi.org/10.48310/rpllp.2026.19703.1235>

علی‌نژاد، محمد؛ عمران، روح‌اله؛ و کمالوند، پیمان (۱۳۹۵). مفهوم شناسی تطبیقی عزت نفس در قرآن و روان‌شناسی انسان‌گرا. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی (فرهنگ مشاوره)، ۷(۲۷)، ۳۲-۱.

<https://doi.org/10.22054/qccpc.2016.6786>

موسویان، سمانه سادات؛ طلایی، ابراهیم؛ فردانش، هاشم؛ و بختیاری، ابوالفضل (۱۳۹۸). تدوین چارچوبی به منظور ارائه آموزش مبتنی بر همدلی در کلاس درس. *تعلیم و تربیت*، ۳۵ (۳)، ۹-۳۴.

<https://qjoe.ir/article-1-1951-fa.html>

میرمحمدی عزیزی، سیدصادق؛ رهبر، بهزاد؛ و علوی مقدم، سیدبهنام (۱۴۰۴). بازنمایی هویت اسلامی در متون آموزش زبان فارسی: تحلیل محتوایی ابعاد فرهنگی در کتاب‌های «پارسا». *پژوهش در آموزش زبان و ادبیات*

*فارسی*، ۶ (۳)، ۱۲۳-۹۱. <https://doi.org/10.48310/rpllp.2025.19686.1232>

میلاادی، مجتبی؛ محمدی افشار، هوشنگ؛ و سلطانی، اصغر (۱۴۰۴). کاربرد سبک‌شناسی لایه‌ای در پرورش تفکر انتقادی و بهبود مهارت سواد خواندن (برپایه تدریس درس کاوه دادخواه کتاب فارسی پایه یازدهم). *پژوهش در*

*آموزش زبان و ادبیات فارسی*، ۶ (۲)، ۷۵-۹۹. <https://doi.org/10.48310/rpllp.2025.20271.1255>

ولی‌زاده، حامد؛ و بی‌نظیر، نگین (۱۴۰۳). موقعیت‌مندی و درنست‌بودن: بررسی محدودیت‌های شناخت در اندیشه مولوی (با تأکید بر حکایت بقال و طوطی). *پژوهش‌های ادب عرفانی*، ۱۸ (۱)، ۴۶-۳۱.

<https://doi.org/10.22108/jpll.2024.139457.1799>

یوسف وند، لیلا (۱۳۹۴). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر تفکر انتقادی، سبک‌های اسنادی و جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه لرستان.

## References

- Azimi, M., Golshan, A., & Sadeghzadeh Balil, N. (2025). Content analysis of Persian language textbooks in the second elementary cycle based on the components of moral education: Using Shannon's entropy method. *Research in Persian Language and Literature Education*, 6(4), 46-79. [In Persian] <https://doi.org/10.48310/rpllp.2026.19703.1235>
- Bahari, V. (2018). A sociological analysis of characters in the tale of the grocer and the parrot. *Ourmazd Quarterly*, 41(1), 4-23. [In Persian] <file:///C:/Users/Admin/Downloads/10006713974111.pdf>
- Behnam Gharajlar, R. & Shabani, R. (2025). The effectiveness of the "Bybee" five-stage teaching model on the academic performance of 10th-grade Persian language students. *Research in Teaching Persian Language and Literature*, 6(1), 27-44. [In Persian] <https://doi.org/10.48310/rpllp.2025.16798.1155>
- Ebrahimkhani, L., Chehrehgani, R., & Fayaz, M. (2025). An analysis of the attitude change process in the two stories of "The Parrot and the Merchant" and "The Grocer and the Parrot" from the Masnavi-ye Ma'navi, focusing on Carl Hovland's theory. *Majallah-ye Pazhuheshha-ye Mian-reshte'i-ye Zaban va Adabiyat-e Farsi*, 4(1), 225-266. [In Persian] <https://doi.org/10.30479/irpli.2025.21560.1271>
- Hasanpour, E., & Farhamand, R. (2025). A study of the relationship between academic motivation and cognitive flexibility with the academic achievement of middle school students (Shahrekord City). *The 11th Scientific-Research Conference on Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Harms of Iran*. [In Persian]
- Hasanpour, H., & Pishvaei Alavi, M. (2024). Pathological analysis and critique of Persian poetic and prose texts in the first period of secondary education, focusing on metaphor, simile, and metonymy (Form-Content Correspondence and Teaching). *Tadris-Pazhuhi Quarterly*, 12(1), 17-35. [In Persian] <https://doi.org/10.22034/trj.2023.62925>
- Jafarzadeh, R. (2022). The role of teacher-led control and guidance of students' emotional intelligence in Persian literature classes. *National Conference on New Findings in Management, Psychology, and Accounting*. [In Persian] <file:///C:/Users/Admin/Downloads/1113h14010201.pdf>
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2023). *Models of teaching 2015: Information processing, social, personal and personality, and behavior models* (M. Behringi, Trans.). Kamal Tarbiyat Publications. [In Persian]

- Miladi, M., Mohammadi-Afshar, H., & Soltani, A. (2025). Application of layered stylistics in fostering critical thinking and improving reading literacy skills: Based on teaching the lesson "Kaveh the Blacksmith" in the Grade 11 Persian language textbook. *Research in Persian Language and Literature Education*, 6(2), 75–99. [In Persian]  
<https://doi.org/10.48310/rpllp.2025.20271.1255>
- Mir Mohammadi Azizi, S., Rahbar, B., & Alavi-Moghadam, S. B. (2024). Representation of Islamic identity in Persian language textbooks: A content analysis of cultural dimensions in the "Parsa" series. *Journal of Research in Persian Language and Literature*, 6(3), 123-191. [In Persian] <https://doi.org/10.48310/rpllp.2025.19686.1232>
- MohammadaliNejad-Omran, R., & Kamalvand, P. (2016). Comparative conceptualization of self-esteem in the Quran and humanistic psychology. *Farhang-e Moshavere va Ravanshenasi (Journal of Counseling Culture)*, 7(27), 1-32. [In Persian]  
<https://doi.org/10.22054/qccpc.2016.6786>
- Mousavian, S. S., Talaei, E., Fardanesh, H., & Bakhtiari, A. (2019). Developing a framework for providing empathy-based instruction in the classroom. *Teaching and Education*, 35(139), 9–34. [In Persian] <https://qjoe.ir/article-1-1951-fa.html>
- Organization for Educational Research and Planning. (2020). *Persian language (1) teaching guide for Grade 10 of the second cycle of secondary education*. Tehran, Iran: General Directorate for Supervision of the Publication and Distribution of Educational Materials, Ministry of Education. [In Persian]
- Pawel, D. M. (2023). *Developing emotional intelligence for managers and managing others, with practical exercises* (M. Ajmali, Trans.). Parsia Publications. [In Persian]
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Sa'adati, A., Golizadeh, P., & Ebrahimi, M. (2022). Mystical language in Molavi's Masnavi. *Mystical and Mythological Literature (Persian Language and Literature)*, 18(68), 101-129. [In Persian] <https://doi.org/10.30495/mmlq.2022.1927375.2750>
- Safari, L. (2025). Emotional Learning: The role of emotional capacity and meaningful teacher interaction in classroom dynamics. *Proceedings of the First International Conference on Educational Pioneers*. [In Persian]
- Sepahrian Azar, F., & Saadatmand, S. (2015). The effect of life skills training and group counseling with an affective-behavioral-rational method on academic self-concept, achievement motivation, and mental health of unsuccessful students. *Danesh va Pajouhesh dar Ravanshenasi-ye Karbordi*, 16(1), 66-77. [In Persian]  
<file:///C:/Users/Admin/Downloads/sepehrian-A-10-930-1-a5dda0f.pdf>
- Seyf, A. (2010). *Ravanshenasi-ye Parvareshi-ye Movin: Ravanshenasi-ye Yādgiri va Āmouzhesh* [Modern Educational Psychology: Psychology of Learning and Teaching]. Tehran: Douran Publications. [In Persian]
- Shokri, Y., & Chamani, K. (2018). Narratology of the story of the Parrot and the Merchant from the Masnavi based on Tzvetan Todorov's theory. *Proceedings of the Fifth Conference on Literary Textual Studies: A New Look at Stylistics, Rhetoric, Literary Criticism*. [In Persian]
- Valizadeh, H., & Binanazir, N. (2024). Positioning and in-relation-to-being: An examination of the limitations of knowledge in Rumi's thought (with emphasis on the story of the grocer and the parrot). *Mystical Literature Research*, 18(1), 31-46. [In Persian]  
<https://doi.org/10.22108/jpll.2024.139457.1799>
- Yousefvand, L. (2015). The effect of self-regulated learning strategy training (cognitive and metacognitive) on critical thinking, learning styles, and goal orientation in female students in the second grade of high school in Khorramabad. *Master's Thesis, Lorestan University*. [In Persian]
- Zareian, S. M. (1999). *The role of cognitive flexibility in the relationship between perceptions of classroom climate and academic conscientiousness with self-regulated learning* [Master's thesis, Department of Education and Psychology, Shiraz University]. [In Persian]