



غمخواری در فرایند آموزش: مؤلفه‌های آموزش غمخوارانه نادینگز و میزان کاربست آن

توسط معلمان دوره ابتدایی

**Application of Components of Noddings' Care Education Model
by Elementary School Teachers**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۲/۰۲؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۷/۲۹

F. Asgari

F. Sharifian (Ph.D)

S. E. Mirshahjafari (Ph.D)

فرشته عسگری^۱فریدون شریفیان^۲سید ابراهیم میرشاه جعفری^۳

Abstract: This study is conducted with the aim of investigating the extent to which teachers apply the four components of Noddings' caring education theory (i.e. modeling dialogue, practice, and confirmation). In addition, the research study was survey-based, and the data were collected using a researcher-made questionnaire. The reliability of the research instrument was computed using Cronbach's alpha as 0.965, and its validity was confirmed based on expert opinion. The statistical population comprised a total of 3,742 elementary school teachers in Isfahan during the 2019-2020 school year. A cluster sampling method was employed, and the size of each cluster was considered when sampling. According to Morgan's table, the questionnaires were distributed among 350 people from the statistical population. The findings indicate that the rate of application of caring education by elementary school teachers in Isfahan is, on average, 3.86, which is significantly higher than the countrywide average rate (i.e., 3) and, thus, it has a relatively desirable status.

چکیده: مقاله حاضر میزان کاربست مؤلفه‌های آموزش غمخوارانه نادینگز^۴ (سرمشق دهی، گفتگو، تمرین و تأیید) توسط معلمان بررسی نموده است. پژوهش از نوع پیمایشی و داده‌ها از طریق پرسشنامه محقق ساخته جمع‌آوری شده است. پایایی ابزار پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۶۵ محاسبه و روایی آن بر مبنای نظر اساتید صاحب‌نظر تأیید شد. جامعه آماری این پژوهش ۳۷۴۲ نفر معلم دوره اول ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بودند. برای نمونه‌گیری، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شده و سپس حجم هر خوشه در انتخاب نمونه در نظر گرفته شده است. سپس با استناد به جدول مورگان پرسشنامه بین ۳۵۰ نفر از افراد جامعه آماری توزیع گردید. یافته‌ها نشان می‌دهد، میزان کاربست آموزش غمخوارانه توسط معلمان دوره اول ابتدایی شهر اصفهان با میانگین ۳/۸۶ به طور معناداری بالاتر از حد متوسط (۳) و در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارد.

کلیدواژه‌ها: نل نادینگز، آموزش اخلاقی، غمخواری

Keywords: care, Noddings, moral education

1. asgari_fereshte@yahoo.com

2. f.sharifian@edu.ui.ac.ir

3. jafari@edu.ui.ac.ir

4. Nel Noddings

۱. دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه اصفهان

۲. استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)

۳. استاد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

مقدمه

آموزش، زیربنای توسعه پایدار انسانی است و ابزار اصلی برای تحقق اهداف توسعه به شمار می‌رود آموزش باید در جهت توسعه کامل شخصیت انسانی باشد تحقق اهداف آموزشی نمی‌تواند بدون توجه به جنبه‌های اخلاقی صورت پذیرد، زیرا پیوند آموزش و اخلاق، پیوند ناگسستنی و پایدار است (غلام پور و همکاران، ۱۳۹۹). در حوزه تعلیم و تربیت یکی از تأثیرگذارترین و در عین حال دشوارترین مباحث، آموزش اخلاقی کودکان است. از این رو، پرداختن به مباحث مربوط به اخلاق و به تبع آن تربیت اخلاقی از جایگاه ارزشمندی برخوردار است (محمودی مظفر، ۱۳۹۶). یکی از رویکردهای جدید در فلسفه اخلاق و آموزش اخلاقی رویکرد مراقبت^۱ است. این اصطلاح یک فلسفه فمینیستی است که توسط محققانی چون گیلیگان^۲، نادینگز و تورنتو^۳ پایه گذاری شده است. نل نادینگز برجسته‌ترین چهره اخلاق مراقبت است که به ویژه نسبت به کاربست‌های تربیتی این رویکرد علاقه و توجه دارد. نادینگز مقدمات اخلاق سنتی، مانند فضیلت، داوری و جهان‌شمولی را به چالش می‌کشد و به جای آن، بر عنصر عاطفه تأکید می‌کند که تصمیم‌گیری در لحظات تعارض، ارتباط مثبت با یکدیگر و غمخواری را سبب می‌شود (احمدی هدایت و همکاران، ۱۳۹۵). نادینگز در سال ۱۹۸۱ یک تئوری مبتنی بر مبانی اخلاقی را در یک مدل مراقبت مادرانه و مهرورزانه ارائه کرد که بر افزایش روابط عاطفی در آموزش معلمان تأکید داشت. اخلاق مراقبت بر مبنای اندیشه‌های نادینگز یک ارتباط اخلاقی است که مراقبت‌کننده و مراقبت‌شونده را شناسایی می‌کند. در محیط مدرسه، معلم مراقب و دانش‌آموز مراقبت‌شونده است. اخلاق مراقبت با عناصری نظیر مجذوبیت^۴، تعهد^۵ و جابجایی انگیزشی^۶ شناخته می‌شود (کلارک، ۲۰۱۴). مجذوبیتی که نادینگز به عنوان توجه به آن اشاره می‌کند عبارت است از: توانایی محدود کردن

1. Care

اصطلاح مراقبت در این پژوهش معادل Care در نظر گرفته شده است معادل های دیگری نیز می‌توان پیشنهاد نمود مانند:

دلسوزی، دل مشغولی، غمخواری و شفقت

2. Carol Gilligan

3. Joan Tronto

4. Engrossment

5. Commitment

6. Motivational Shift

خود به توجه دقیق و پذیرش نیازهای مراقبت شونده. جابجایی انگیزشی وقتی اتفاق می افتد که مراقبت کننده اهداف مراقبت شونده را به عنوان خواسته های خود قرار می دهد تا به او برای رسیدنش به اهدافش کمک کند (چانگ^۱، ۲۰۱۹). تمایل به تحت مراقبت قرار گرفتن مسلماً یک خصلت انسانی فراگیر است. در مدارس همه کودکان تمایل دارند تحت مراقبت قرار بگیرند آنها نمی خواهند با ایشان شبیه اعداد رفتار شود. غمخواری در تدریس، رشد یک رابطه پیوسته و پیچیده را بدون توجه به نتایج حفظ می کند. غمخواری یک معامله نیست به این معنی که معلمان لزوماً در مقابل، از غمخواری برخوردار نمی شوند. برای معلمان خوب، غمخواری به معنای حفظ تعادل بین دادن و گرفتن نیست، گرچه در تعاملات تجاری اینگونه انتظار می رود (کالینز^۲ و تینگ^۳، ۲۰۱۴). نادینگر بر این امر تأکید می کند که غمخواری باید در قلب نظام تربیتی باشد؛ لذا معتقد است که غمخواری از نوع ارتباطی آن معلم را مجبور می سازد که به رابطه توجه نماید. صرفاً ادعای غمخواری معلم در این رابطه مهم نیست، بلکه باید بررسی کرد که آیا شاگرد تشخیص می دهد که مورد غمخواری قرار گرفته است؟ آیا در ذهن شاگرد، آن معلم خاص به عنوان فرد غمخور قلمداد می شود؟ لذا وقتی که ما غمخواری از نوع ارتباطی آن را بر می گزینیم، نمی توانیم صرفاً به معلم نظر داشته باشیم (خاوری و همکاران، ۱۳۹۶). یک رابطه اطمینان آمیز و دغدغه مند بین معلم و دانش آموز باید در هر محیط آموزشی بنای عمل در تدریس قرار بگیرد. اگرچه عمل مراقبت، جنبه نرم تر آموزش محسوب می شود، اما برای آموزش و یادگیری مؤثر در تمام دوره های تحصیلی بسیار مهم شناخته شده است (اووسو- آنسه^۴ و کی- بلانکسون^۵، ۲۰۱۶). مدرسه یکی از مهم ترین نهادهای اجتماع است که نقش بی بدیلی در تربیت صحیح همه ابعاد وجودی دانش آموز دارد به ویژه مدارس ابتدایی که نقش به سزایی در رشد و شکوفایی استعدادها و نهادینه کردن ارزش های اخلاقی و یادگیری علمی کودکان دارد و به عنوان پایه رشد تربیتی در دوره های تحصیلی بعدی و حتی زندگی آتی آنهاست علاوه بر این باید گفت دوره کودکی همچون نهالی است که برای آموزش

و سازندگی از آمادگی کامل بهره مند است (عیاری و همکاران، ۱۳۹۸). از دیگر سو دوره ابتدایی دارای خصیصه‌ای است که شایسته توجه ویژه جهت برنامه‌ریزی و آموزش می‌باشد. شخصیت کودک در این دوره در ارتباط با دیگران و با دادن آموزش‌های لازم شکل می‌گیرد، روابط اجتماعی توسعه یافته و ادراک از مسائل اجتماعی و فرهنگی عمیق‌تر می‌گردد (سیف، کدیور، کرمی نوری، و لطف آبادی، ۱۳۹۷). از آغاز تأسیس نظام نوین آموزشی در ایران و ایجاد مدرسه به سبک جدید تربیت اخلاقی از کارکردهای مورد انتظار از مدرسه بوده است. این انتظار به صورت ضمنی و یا صریح در ادبیات مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش دیده می‌شود. بر اساس این رویکرد برنامه‌هایی مانند ریاضی، علوم، تاریخ جغرافیا و مانند این‌ها ظرفیت تربیت ارزشی را دارند و بر محمل محتوای این برنامه‌ها می‌توان ارزش‌های مطلوب جامعه را نیز به دانش‌آموزان آموخت (حسنی، ۱۳۹۳). به طور کلی وجود مجموعه اهداف اخلاقی در فهرست اهداف کلان نظام تربیت رسمی و عمومی دلیل وجود این رویکرد در نظام تربیت رسمی و عمومی ایران است. اما هیچ سازوکاری برای عملیاتی کردن این اهداف در برنامه درسی متنوع و متعدد دوره‌های تحصیلی وجود نداشته و این کار به صورت برنامه‌ریزی نشده و سازمان نایافته و بر اساس شناخت و درک برنامه‌ریزان انجام می‌گیرد. دلیل مهم برای اثبات فقدان ساماندهی در تحقق اهداف اخلاقی در برنامه‌های درسی این است که بخش قابل توجهی از اهداف تربیت اخلاقی در برنامه‌های درسی لحاظ نشده است و برخی برنامه‌های درسی به این موضوع کمتر یا اساساً توجهی نداشته‌اند. این واقعیت نشان می‌دهد داشتن فرابراهنامه درسی تربیت اخلاقی در کشورهایی که رویکرد بین برنامه‌ای را در تربیت اخلاقی را دنبال می‌کنند، از جمله ایران، یک ضرورت است. هرچند برنامه درسی ملی می‌تواند نقش این فرابراهنامه درسی تربیت اخلاقی را به خوبی ایفا نماید، اما ضرورت تدوین برنامه درسی مجازی یا فرابراهنامه درسی تربیت اخلاقی نفی نمی‌شود. منظور از فرابراهنامه درسی تربیت اخلاقی این است که مطالبات تربیت اخلاقی از منظر محتوا و روش و رویکرد از برنامه درسی تعریف و تجویز شود و نظام ارزش‌های اخلاقی به صورت سازماندهی شده و منطقی به صورت شبکه‌ای در هم تنیده در تمامی برنامه‌های درسی نمود یابد (حسنی، ۱۳۹۳).

لذا انجام پژوهش در زمینه ابعاد تشکیل‌دهنده این دوره تحصیلی از اهمیت بالایی برخوردار

غمخواری در فرایند آموزش: مولفه های آموزش غمخورانه نادینگز و ...

است (قلی پور، ۱۳۹۰: ۸). مرور شواهد پژوهشی این دوره نشان می دهد که علی رغم اهمیت مسائلی همچون غمخواری با دانش آموز، تربیت اخلاقی و توجه به ابعاد اخلاقی تدریس در سیستم آموزش و پرورش ابتدایی کشور ما به این دسته از مسائل توجه چندانی نشده است. رویکردهای مختلفی برای تربیت اخلاقی در سراسر جهان وجود دارد که معمولاً هر یک از زاویه خاصی به مقوله اخلاق و تربیت اخلاقی نگریده اند از منظر برنامه درسی، با توجه به اینکه در این دوره اصالت با کودک است و عواطف نقش چشم گیر و تأثیرگذاری در انتخاب برنامه درسی دارد طبیعتاً الگویی موفق تر است که به این مؤلفه توجه بیشتری دارد. آموزش مبتنی بر غمخواری یکی از دیدگاه هایی است که بر رابطه بین کودک و معلم و عواطف تأکید دارد. از نظر نادینگز برنامه درسی و آموزش باید پیرامون موضوع های غمخواری سازمان دهی شود. لذا نادینگز ضمن تأکید بر ضرورت فراگیری دانش، بر کسب و بروز حالت غمخورانه از سوی معلم بسیار تأکید نموده و معتقد است این روابط، بهترین منا را برای آموزش اخلاقی فراهم می نماید (نودینگز ترجمه شواخی و همکاران، ۱۳۹۰). تبیین رویکرد تدریس در آموزش و پرورش غمخورانه باعث می شود که معلمان اهمیت این موضوع را در دوره آموزش ابتدایی درک کنند و از نتایج مثبت حاصل از تجربه تدریس غمخورانه در این دوره آموزشی آگاه شوند. همچنین، به بهترین شکل ممکن به انجام رسالت های خود به عنوان معلمانی غمخورا پردازند. با توجه به مطالب فوق به نظر می رسد توجه به ابعاد اخلاقی تدریس به عنوان یکی از مؤلفه های مغفول رویکرد تدریس در دوره ابتدایی می تواند راه گشای حل مشکلات آموزشی و تربیتی در مدارس باشد. لذا بهره گیری از نظریه نل نادینگز خصوصاً مؤلفه های ۴ گانه تربیت همدلانه (سرمشق دهی، گفتگو، تمرین و تأیید) و وجه اخلاقی تدریس، محور اصلی طراحی سوالات پرسشنامه در این پژوهش می باشند.

مؤلفه‌های آموزش غمخوارانه نادینگز

۱- سرمشق دهی^۱: آموزش مبتنی بر غمخواری نادینگز بر الگوسازی متکی است. معلمان باید در انجام هر کاری، مراقبت و غمخواری را در رفتارشان نشان دهند. آنها نمی‌توانند تنها با اشاره به دیگران، خطبه یا موعظه تکیه کنند (نادینگز، ۲۰۱۰). انسان به دلیل میل به کمال، آرزوهایی را در سر می‌پروراند. زمانی که با سرمشقی روبرو می‌شود و فضیلت ایده آل خویش را در آن می‌یابد از نظر عاطفی نوعی نزدیکی بین خود و او می‌بیند. در این موقعیت، به دلیل تأثیرپذیری کودک از محیط بیرونی با بهره‌گیری از میل به تقلید تحت تأثیر معلم قرار می‌گیرد و سعی می‌کند رفتار خود را با او همراستا کند تا به کمال مطلوب خود دست یابد. بدیهی است هر چه سرمشق از کمال بیشتر و جاذبه فراوان‌تری بهره‌مند باشد روش سرمشق‌دهی کارآمدتر و و حوزه عملکرد آن گسترده‌تر خواهد بود (زرسازان، ۱۳۹۶). منطق زیربنایی این الگو، نظریه یادگیری اجتماعی آلبرت بندورا^۲ است. در این نظریه اغلب یادگیری‌های افراد به ویژه در سنین پایین از راه مشاهده رفتار تقویت شده الگوها صورت می‌گیرد. کاربرد این شیوه در سنین پایین و دوران کودکی می‌باشد. بر این اساس بسیاری از یادگیری‌های ما از طریق الگوبرداری و مشاهده رفتار دیگران و مشاهده پیامدهای رفتارهایی است که دیگران انجام می‌دهند (بهادی و محمودی، ۱۳۹۷). سرمشق‌دهی در غمخواری نقش حیاتی دارد چرا که در این طرح، هدف تدریس اصول و روش‌ها نیست تا از طریق این اصول بتوان مسایل علمی را حل کرد، بلکه هدف اصلی نشان دادن نحوه ارتباط با فرد مورد غمخواری است. باید غمخواری را فقط از طریق رفتارمان به کودکان نشان دهیم. برای مثال، مربی و مدیران مدرسه نمی‌توانند معلمان را با دیکتاتوری و اجبار وادار به غمخواری کنند (نادینگز، ۲۰۰۵). یکی از ملاحظاتی که در زمینه سرمشق‌دهی اهمیت دارد خطرات احتمالی است. نادینگز استدلال اخلاقی را در سولاتی از قبیل "اگر واقعاً غمخوار هستم. چگونه می‌توانم واکنش نشان دهم؟" یا یک واقعیت متقابل مانند: "اگر در بهترین حالت یک غمخوار بودم، چه کاری انجام می‌دادم؟ به کار می‌گیرد. در هر دو شکل نادینگز اذعان می‌کند که آنها براساس یک وظیفه هستند نه بر اساس عشق. بنابراین

1. Modeling
2. Bandura

غمخواری در فرایند آموزش: مولفه های آموزش غمخوارانه نادینگز و ...

ممکن است معلم غمخوار با خطر بیزاری از طرف دریافت کننده مراقبت روبرو می شود چرا که غمخواری او تنها بر اساس وظیفه بوده است نه بر اساس توجه (شرون فریزر^۱، ۲۰۲۰). ملاحظه دوم، تأمل معلم بر شایستگی خویش به عنوان یک سرمشق غمخوار است. مثلاً اگر بررسی معلم روی رفتار غمخوارانه خویش به این نتیجه منجر شود که او دانش آموزان را از روی الزام و اجبار و اضطراب به کاری که به زعم خودش به صلاح خود آنهاست سوق داده است باید از خود بپرسد که آیا سرمشق مناسبی برای رفتار غمخوارانه است؟ این بررسی اگر به صورت گفتگو با طرف دیگر انجام شود ممکن است به این نتیجه برسد که او باید در رفتار همدلانه خود اصلاحاتی به عمل آورد (نادینگز، ۱۹۹۵).

۲- گفتگو^۲: بنیادی ترین عنصر آموزش غمخوارانه، گفتگوست (نادینگز، ۱۹۹۲). گفتگو به معنای صحبت کردن و یا مکالمه و ارائه شفاهی موضوعات برای دانش آموزان، به گونه ای که صرفاً پاسخ به سؤالات پراکنده باشد، نیست؛ بلکه رابطه ای باز و منعطف است که هیچیک از دو طرف نمی داند چه تصمیم یا نتیجه ای به دنبال خواهد داشت. در گفتگو، دو طرف غمخواری صرف نظر از تفاوت های اعتقادی، با یکدیگر ارتباط دارند و از حال یکدیگر آگاهند و هدف، برقراری ارتباط غمخواری ناب و اصیل به منظور کاهش درد و رنج و تعارض های ناراحت کننده افراد است (نادینگز، ۲۰۱۰). دانش آموزان در ابتدا نمی دانند که نتیجه گیری چه خواهد بود. هر دو صحبت می کنند؛ هر دو گوش می کنند و در این فرایند حتی موضوع گفتگو ممکن است تغییر کند (نادینگز، ۲۰۰۹). مهم ترین مؤلفه ای که جهت گفتگو و نتیجه آن را معین می کند، هدف از شکل گیری آن است. گفتگویی که از ابتدا با هدف چیرگی و برتری بر مخاطب آغاز گردد، گفتگوی اثربخش نخواهد بود و طبعاً پیامد اخلاقی نیز ندارد. هدف گفتگو پیروزی در استدلال نیست. گفتگو الگوی جنگ و برتری در مباحثه را رد می کند تلاش صادقانه برای درک پیام مخاطب نقش اساسی در گفتگو دارد. به عبارتی گفتگو چیزی نیست که از قبل، درباره آن تصمیم گرفته شده باشد و بعد در کلاس درس، به بحث گذاشته شود (میرشاه جعفری، ۱۳۸۱). در تمام فرایند گفتگو مشارکت کنندگان به نوبه خود به عنوان مراقب کننده و

1. Sheron Fraser

2. Dialogue

مراقبت شونده نقش آفرینی می‌کنند. مهمترین مسأله در گفتگو، طرف مقابل گفتگو است. چرا که گفتگو، جستجوی عمومی برای درک همدلی است (نادینگز، ۲۰۰۵). هدف نادینگز از گفتگو، روش سقراطی است، چرا که با این روش می‌توان بن‌مایه وجودی دانش‌آموزان را کشف کرد. روش سقراطی با گفتگو و پرسش و پاسخ، دانش‌آموزان را به ورای آنچه که هست می‌برد. همانطور که سمتسکی نیز در مقاله خود نوشته است: نادینگز خواستار آن است که سؤال اخلاقی و معنوی در برنامه درسی گنجانده شود تا از این طریق ظرفیت و توانایی‌های دانش‌آموزان افزایش یابد، ارتباطات هوشمندی با عالم روحانی و معنوی برقرار کنند و معانی عمیق از تجارب عادی و روزمره را بهتر درک کنند (سمتسکی، ۲۰۰۹). گفتگو شرط اساسی برای پیدایی حس اعتماد نسبت به معلمی است که می‌خواهد به او گوش کند (نودینگز، ترجمه شواخی و همکاران، ۱۳۹۰). شرکت‌کننده در فرایند گفتگو احتمال دارد برای یادآوری درنگ کند و همین مکث، تفکر او را تقویت می‌کند. گفتگو از رابطه پشتیبانی می‌کند. فکر و تأمل بیشتر را القا می‌کند و به آنها کمک می‌کند تا امنیت را احساس کنند و بی‌پروا به طرح نظر خود بپردازند (نادینگز، ۲۰۰۲). در گفتگو، لازمه رسیدن به فهم، یک رابطه دوسویه است که در آن نظرات هیچیک از طرفین گفتگو به نفع دیگری کنار گذاشته نمی‌شود. حتی اگر عقاید با یکدیگر در تضاد باشند، زیرا پیش‌فرض و پیش‌بایست رسیدن به فهمی مشترک در گفتگو این است که طرفین گفتگو برای روبرو شدن با موضوعات بیگانه و متضاد با خودشان، آمادگی دارند. آنها برای درک و فهم تضادها می‌کوشند (ایزدی نیا و فتحی، ۱۳۹۸).

تمرین ۲: مؤلفه ضروری دیگر در آموزش غمخوارانه، تمرین است. از طریق این مؤلفه، دانش‌آموزان نحوه غمخواری کردن را به صورت عملی یاد می‌گیرند. با توجه به اینکه نگرش‌ها و ذهنیت‌ها بر اساس تجربه شکل می‌گیرد، بنابراین تمرین زمینه یادگیری عملی را فراهم می‌سازد. این بدان معنی است که معلمان باید دانش‌آموزان را برای یافتن نمونه‌ها و تجربیات درگیر سازند البته معلمان باید تا حد ممکن مراقب باشند و بدانند که این تجربیات فعالیت‌های شفافبخش و معجزه آسا نیستند و انتظار نداشته باشند تمرین، به سرعت مفهومی را در

1. Semetsky

2. Practice

غمخواری در فرایند آموزش: مولفه های آموزش غمخوارانه نادینگر و ...

دانش‌آموزان نهادینه سازد (نادینگر، ۲۰۱۰). از آنجا که معلمان در چنین مدارسی نقش‌ها و کارکردهای مختلفی دارند. آنها به صورت هدفمند روابط مراقبتی با دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند، صمیمیت و حمایت بیشتری به اشتراک می‌گذارند، زمان زیادی را به گوش سپاری به دانش‌آموزان و گفتگو با آنها در مورد نگرش‌های فردی و اجتماعی اختصاص می‌دهند. از تمرین برای تقویت مهارت حل مسئله و تفکر انتقادی استفاده می‌کنند و به صورت هدفمند دانش‌آموز را برای تمرین‌های عملی راهنمایی می‌کنند. همیاری را جایگزین رقابت می‌کنند و دانش‌آموزان را به جای انجام تکالیف فردی به فعالیت‌های گروهی تشویق می‌کنند. روابط خصوصی غمخوارانه دانش‌آموزان با معلم و با یکدیگر، تعهد معناداری برای عمل ایجاد می‌کند. دانش‌آموزان پتانسیل‌هایشان را با احساس تعلق به مدرسه، در عمل بروز می‌دهند (اووسو- آنسه و کی- بلانکسون، ۲۰۱۶). هدف اصلی در این مؤلفه درگیر نمودن عملی شاگردان با شرایط و موقعیت‌هایی است که در آن امکان انجام اعمال خلاف مقرراتی وجود داشته باشد و شاگردان با مقاومت در برابر وسوسه انجام اعمال غیراخلاقی و یا دست زدن به این نوع اعمال عملاً با عواقب و پیامدهای رفتار خود مواجه گردند. مزیت اصلی این روش آن است که با توجه به درگیری عملی شاگردان با عواقب رفتارهای خود، احتمال تأثیرگذاری آن در رفتارهای آتی شاگردان بیشتر است و به آسانی از طرف دانش‌آموزان فراموش نمی‌شود. (رهنما، ۱۳۸۷).

۳- **تأیید**^۱: بوبر^۲ عمل تأیید را عملی تصدیق‌کننده و تشویق‌کننده معرفی می‌کند؛ زیرا معتقد است: وقتی ما به واسطه دیگران تأیید می‌شویم، سعی می‌کنیم که با آنها هم‌رنگ شویم و به دنبال این هستیم که خود بهتری را برای خودمان در نظر بگیریم (منصوری قزلحصار، ۱۳۹۴). وجه تمایز این رویکرد با دیگر رویکردهای تدریس و آموزش اخلاقی در مؤلفه تأیید بیشتر نمایان می‌شود. تأیید، که بر اعتماد، شناخت معقول و استمرار مبتنی است، منجر به تشویق رشد و فراتر رفتن از خود، خواهد شد. لازمه تأیید واقعی آن است که نسبت به افراد شناخت کاملی داشته باشیم، به گونه‌ای که فرد غمخوار بتواند نیازهای درونی آنها را به صورتی که با

1. Confirmation

2. Buber

واقعیت سازگار باشد، بیان کند در این صورت است که فرد پذیرای غمخواری چنین انتسابی را خواهد پذیرفت و می‌پذیرد که این همان چیزی است که او قصد داشت انجام دهد (غفاری، ۱۳۸۵). تأیید در بردارنده کنش همدلانه از سوی معلم و دانش‌آموزی است که در حال بحث و گفتگوی متقابل می‌باشند و در واقع همان ویژگی متمایز اخلاق و تربیت غمخوارانه می‌باشد (کلمن، دپ و اورارکی، ۲۰۱۱). در روش تأیید معلم در مواردی که رفتار اشتباهی از دانش‌آموز سر زده است، بین اشتباه او و شخصیت خوب و خیرخواه او تفاوت می‌گذارد. از یک سو رفتار ناشایست او را نکوهش می‌کند و از طرف دیگر شخصیت نیک او را می‌ستاید و بدین ترتیب موجب تقویت عزت نفس او می‌گردد و در ادامه رفتار درست را نیز به او نشان می‌دهد (حسینی و همکاران، ۱۳۹۸). در این فرایند سرزنش کردن دانش‌آموز جایگاهی ندارد بلکه در پی ایجاد تصویر بهتری از دانش‌آموز نزد خویش است. تأیید مستلزم یک رابطه است. مراقبان باید به میزان کافی فراگیران خود را درک کنند و بفهمند آنها برای تحقق چه چیزی و هدفی تلاش می‌کنند. تأیید فراگیران زمینه انگیزه درونی برای او در زمینه بهتر شدن را فراهم می‌کند (نادینگر، ۲۰۰۲). راهبرد تأیید شامل اعتماد و استمرار است. در غیر این صورت نمی‌توانند ببینند که واقعاً چه کسی در تلاش است. معلمان یک ایده‌آل و یک سطح از پیشرفت برای همه قرار نمی‌دهند، بلکه چیزی را تحسین برانگیز یا حداقل قابل قبول می‌شناسند که در شخصیت هر فردی امکان شکوفا شدن داشته باشد و متناسب با ظرفیت‌ها و استعدادها باشد (نادینگر، ۱۹۹۸). نادینگر تأیید و تصدیق دیگران را جزء مهمی از آموزش مبتنی بر مراقبت می‌داند. اینکه معلم نشان دهد متوجه مراقبت، پیشرفت و عمل مثبت دانش‌آموز شده است، حتی اگر تنها با لبخندی یا تکان دادن سر هم باشد، چنین تأییدی به او کمک می‌کند که بداند تصمیم درستی گرفته است و عمل مشفقانه او مورد توجه و درک دیگران قرار گرفته است. به این ترتیب فرصت رشد عاطفی و اخلاقی را برای کودکان فراهم می‌کنیم.

سوال‌های پژوهش

- سؤال اول: کاربست مؤلفه سرمشوق‌دهی توسط معلمان دوره ابتدایی تا چه میزان است؟
- سؤال دوم: کاربست مؤلفه گفتگو توسط معلمان ابتدایی تا چه میزان است؟
- سؤال سوم: کاربست مؤلفه تمرین توسط معلمان ابتدایی تا چه میزان است؟
- سؤال چهارم: کاربست مؤلفه تأیید توسط معلمان ابتدایی تا چه میزان است؟

پیشینه پژوهش

نادری (۱۳۹۲)، در پایان نامه «بررسی الگوهای تربیت اخلاقی معلمان در دوره ابتدایی» نشان داد که بر اساس روش‌های تربیت اخلاقی در رویکرد غمخواری، آموزش‌های اخلاقی معلمان بیشتر مبتنی بر سرمشق‌گیری و تأیید است و معلمان کمتر از گفتگو و تمرین استفاده می‌کنند. طبق یافته‌های آزادمنش و حسینی (۱۳۹۳)، رویکرد حاکم بر تربیت اخلاقی در برنامه درسی ایران رویکرد فضیلت‌گرایانه است که در تدوین اهداف عالی شورای عالی آموزش و پرورش مشهود است. این اهداف، باید واقع‌گرایانه‌تر و متناسب با رشد ذهنی و تجربی دانش‌آموزان اصلاح شوند و از سطح انتزاعی آنها کاسته شود این اهداف، بیشتر جنبه آرمانی دارند و شمار آنها نیز بالاست درحالی که به مرحله اجرا نمی‌رسند.

افکاری (۱۳۹۳)، در پژوهشی با عنوان «نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی» به شناسایی و نقد رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی پرداخت. طبق نتایج تحقیق، علی‌رغم اهمیت نقش نهاد آموزش و پرورش در فرایند تربیت مربیان و نیز محوریت اساسی کتب درسی در جریان تعلیم و تربیت، در کتاب‌های درسی به مسأله مهمی چون تربیت اخلاقی به طور جدی و علمی پرداخته نشده است.

لطافتی و زرینی (۱۳۹۴)، در پژوهشی با عنوان «همدلی، الگوی رفتاری مؤثر در رابطه متقابل مدرس و زبان‌آموز» مهارت‌هایی را که منجر به همدلی در کلاس زبان می‌شود شناسایی کردند. براساس مدل همدلی پیشنهادی این محققان، مدرس می‌باید خود را به جای زبان‌آموز بگذارد، نیازهای زبانی او را مقدم بدارد، از پیش‌داوری بپرهیزد و احساس او را درک کند.

مهدوی هزاوه، ملکی، مهرمحمدی و عباسپور (۱۳۹۵)، در تحقیقی با عنوان «حیات طیبه، چشم اندازی برای تربیت کودکان: ارائه چارچوب مفهومی برای تبیین ویژگی‌های معلم دوره ابتدایی»، مهمترین مصداق‌های دستیابی به حیات طیبه در کودکان را آموزش دین و اخلاق با تأکید بر جنبه عاطفی و مناسکی، توجه به تفاوت‌های فردی، توجه به نقش الگویی، جامعه پذیری، تمرین کنترل خود، قضاوت منطقی، گرایش به خوبی‌ها و تنفر از زشتی‌ها و به تأخیر انداختن خواسته‌ها برشمردند و بر اساس مبانی تربیت و تعلیم کودک و مصداق‌های آن، ویژگی‌های معلم دوره ابتدایی را با سه ویژگی اصلی: معلم عامل و الگوی اخلاقی، معلم مسئول و مراقب و معلم متخصص و با محور معلم فکور تبیین کردند.

نتایج تحقیق عرفانی و ملکی (۱۳۹۶)، نشان داد که معلمان و به ویژه معلمان زن دوره ابتدایی راه زیادی را در جهت بهبود تدریس خود باید طی کنند به خصوص در روابط انسانی و ویژگی‌های فردی که وضعیت نامطلوبی داشتند.

استویکوویچ، دیجیچ و زلاتکوویچ^۱ (۲۰۱۲)، در پژوهشی با عنوان «نقش همدلی و معلمان» به بررسی این مسئله پرداختند که آیا همدلی معلمان دوره ابتدایی با موفقیت آنها در اجرای رسالت‌شان ارتباط دارد؟ نتایج نشان داد که همدلی می‌تواند به اجرای رسالت و نقش حرفه‌ای معلمان کمک کند.

آرگود، یالواج و لیو^۲ (۲۰۱۳)، در پژوهشی با عنوان «همدلی معلم و آموزش علوم» به بررسی نقش همدلی در تدریس علوم در کلاس درس پرداختند. در این تحقیق که از نوع مطالعه موردی بوده با ۵ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی آموزش علوم در یک دانشگاه پژوهش محور در آمریکا مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که همدلی معلم نقش مهمی در یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند.

مک‌گیل^۳ (۲۰۱۶)، در پژوهشی با عنوان «تغییر پارادایم در تعلیم و تربیت: پداگوژی، دیدگاه و اخلاق مراقبت» به بررسی این موضوع پرداخت که چگونه اخلاق همدلانه به

1. Stojiljkovic , Djigic & Zlatkovic

2. Arghode, Yalvac& Liew

3. Mac Gill

غمخواری در فرایند آموزش: مولفه های آموزش غمخوارانه نادینگر و ...

عملکرد آموزشی در مدارس کمک می‌کند. در این راستا، معلمان، دانش‌آموزان را با استفاده از یک رابطه دوجانبه در یادگیری درگیر می‌سازند.

اووسو- آنسه و کی - بلانکسون (۲۰۱۶)، در پژوهشی تحت عنوان بازگشت به پایه‌ها: نشان دادن مراقبت، اتصال و آموزش ارتباط در آموزش و پرورش به این نتیجه می‌رسند که اصول اخلاقی مراقبت و ارتباط، اساس جامعه وابسته به مدرسه یا کلاس را تشکیل می‌دهد. جهت‌گیری جامعه بر اساس مراقبت و حمایت از فراگیران، به کودکان اجازه می‌دهد تا مدرسه را به عنوان یک مدرسه معنی‌دار ارزیابی در یک زمینه اجتماعی ارزیابی کنند. احساس تعلق به جامعه و امنیت روانی متعاقب آن، همراه با کارهای آکادمیک قابل توجهی که مشارکت در جامعه را تقویت می‌کند، کودکان را قادر می‌سازد تا استعدادهای خود را شکوفا کنند. اخلاق مراقبت و ارتباط از طریق روش‌های اساسی زیر این آرمان‌ها را به دانش‌آموزان منتقل می‌کند: درگیر کردن آنها در آموزش‌های رسمی و غیر رسمی اخلاق و ارزش‌های اصلی مانند مراقبت احترام و مسئولیت، تشویق آنها به رعایت اصول اخلاقی مراقبت و خدمت به دیگران و تأیید تعهد خود در تمام سطوح مدرسه، جامعه و زندگی شخصی.

چاتلیئر و ردولف^۱ (۲۰۱۷)، در پژوهشی با عنوان «مسئولیت معلم: تغییر جهت مراقبت از دانش‌آموز به خود» به بررسی مسئولیت‌پذیری معلمان پرداختند. نتایج نشان داد که بر اساس نظریه نادینگر، مسئولیت معلمان از مراقبت دانش‌آموزان به مراقبت از خود تغییر می‌کند. این محققان استدلال کردند که مسئولیت‌پذیری معلمان نسبت به مراقبت، بین مقررات سازمانی و مراقبت از دانش‌آموز می‌تواند از بین برود که منجر به غیرحرفه‌ای سازی کار معلمان در راستای تلاش برای حرفه‌ای شدن می‌شود.

وایت و گرادووسکی^۲ (۲۰۱۸)، در پژوهشی با عنوان «باز کردن گره‌های فلسفی محبت و مراقبت در آموزش و پرورش کودکان» نشان دادند در حالی که هم‌اکنون مراقبت حداقل به عنوان یک خصیصه پذیرفته‌شده در آموزش دوران کودکی است، هنوز عشق و دوست داشتن به عنوان یک مفهوم غیرقابل دسترس در عمل می‌باشد. چرا که تعریف عشق دشوار است و تقریباً سنجش آن برای معلمان غیرممکن است.

1. Chatelier & Rudolph

2. White & Gradovski

مرور شواهد پژوهشی داخلی و خارجی حاکی از آن است که اگرچه در پژوهش‌های مختلف به موضوع آموزش مبتنی بر غمخواری نادینگر اشاره شده ولیکن اکثر آنها تبیین بنیان‌های فکری و مبانی نظری بوده و به خصوص در مورد شیوه‌های آموزش غمخوارانه و چهار مؤلفه سرمشق دهی، گفتگو، تمرین و تأیید به صورت مستقیم و در قالب یک پژوهش پیمایشی خصوصاً در ایران پرداخته نشده است. لذا وجه تمایز این تحقیق با پژوهش‌های قبلی استفاده مستقیم از پرسشنامه با گویه‌های مبتنی بر شیوه‌های آموزش و بررسی کاربست مؤلفه‌ها توسط معلمان دوره اول ابتدایی بوده است.

روش پژوهش

روش پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی و ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته است. محتوای پرسشنامه‌ها با استفاده از نتایج حاصل از مرور اسناد و منابع علمی مکتوب و الکترونیکی مرتبط با موضوع تدوین و توسط معلمان دوره ابتدایی تکمیل شد. به علاوه پرسشنامه براساس یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای نمره‌گذاری شد. پرسشنامه شامل ۴ بخش مربوط به مؤلفه‌های اصلی آموزش غمخوارانه و ۴۴ سوال بود. پایایی پرسشنامه محقق ساخته با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ^۱ به وسیله اجرای آنها بر روی ۳۰ نفر که به صورت تصادفی انتخاب گردیدند، انجام شد و ۰/۹۶۵ محاسبه گردید. روایی محتوایی پرسشنامه‌ها از طریق نظر ۵ متخصص صاحب‌نظر در حوزه علوم تربیتی بررسی و تأیید شد.

جامعه آماری کلیه معلمان دوره اول ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ شامل ۳۷۴۲ معلم است. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. از آنجا که در نمونه‌گیری خوشه‌ای باید خوشه‌ها معرف نمونه باشند و با توجه به اینکه آموزش و پرورش استان اصفهان دارای ۶ ناحیه بزرگ و وسیع است نواحی ۳، ۴ و ۵ به دلیل اینکه نسبت به سه ناحیه دیگر از تنوع ساختاری بیشتری برخوردار است و از لحاظ متغیرهای اقتصادی و اجتماعی ناهمگن‌تر است انتخاب گردید و سپس تناسب نمونه با حجم هر خوشه

1. Cronbach Alpha Coefficient

غمخواری در فرایند آموزش: مولفه های آموزش غمخوارانه نادینگر و ...

هم لحاظ شد. پرسشنامه در نمونه ۳۵۰ نفری توزیع شد. تجزیه و تحلیل یافته‌ها با استفاده از نرم‌افزار Smart-PLS3 و SPSS22 صورت گرفت.

یافته‌ها

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش

متغیر	فراوانی	درصد	متغیر	فراوانی	درصد
سن			گروه علمی		
۲۰ تا ۳۰ سال	۵۴	۱۵.۳	علوم تربیتی	۱۱۰	۳۱.۰
۳۱ تا ۴۰ سال	۱۱۰	۳۱.۲	علوم انسانی	۱۰۶	۲۹.۹
۴۱ تا ۵۰ سال	۱۳۲	۳۷.۴	علوم پایه	۳۷	۱۰.۴
بالاتر از ۵۰ سال	۵۷	۱۶.۱	فنی - مهندسی	۳۱	۸.۷
سطح تحصیلات			سایر	۷۱	۲۰.۰
کاردانی	۶۴	۱۸.۲	تجربه کاری		
کارشناسی	۲۳۰	۶۵.۳	۱ تا ۱۰ سال	۱۳۷	۳۸.۶
کارشناسی ارشد و بالاتر	۵۸	۱۶.۵	۱۱ تا ۲۰ سال	۸۳	۲۳.۴
محل خدمت			۲۱ تا ۳۰ سال	۸۷	۲۴.۵
ناحیه ۳	۱۱۲	۳۱.۵	بالاتر از ۳۰ سال	۴۸	۱۳.۵
ناحیه ۴	۱۱۵	۳۲.۴			
ناحیه ۵	۱۲۸	۳۶.۱			

سؤال اول: میزان کاربرد مؤلفه سرمشوق‌دهی توسط معلمان دوره اول ابتدایی شهر اصفهان تا چه میزان است؟

جدول ۲: آزمون t تک نمونه‌ای میزان کاربست مؤلفه سرمشق‌دهی

حد متوسط = ۳			
گویه‌ها	میانگین	انحراف t	سطح معناداری
۱ داشتن رفتار مبتنی بر مسئولیت‌پذیری	۴.۲۰	۰.۴۶	۴۹.۲۳
۲ داشتن رفتار مبتنی بر شادی، عشق، محبت	۴.۰۶	۰.۵۵	۳۵.۸۰
۳ داشتن رفتار مبتنی بر احترام به دیگران	۴.۰۹	۰.۵۶	۳۶.۱۹
۴ داشتن رفتار مبتنی بر عزت نفس و خودباوری	۳.۹۴	۰.۵۹	۳۰.۰۷
۵ داشتن رفتار مبتنی بر نوع دوستی و صلح طلبی	۴.۱۳	۰.۵۳	۴۰.۱۶
۶ داشتن رفتار مبتنی بر توجه به احساسات و عواطف دیگران	۳.۹۳	۰.۶۲	۲۸.۱۶
۷ معرفی الگوهای موفق مفهوم همدلانه	۳.۹۱	۰.۶۴	۲۶.۸۰
۸ گستراندن چتر محبت بر سر همه دانش‌آموزان	۴.۱۳	۰.۵۲	۴۰.۸۰
۹ ارزیابی انتقادی خود به عنوان یک سرمشق‌دارای رفتار همدلانه	۳.۷۶	۰.۶۷	۲۱.۴۱
سرمشق‌دهی	۴.۰۲	۰.۴۲	۴۵.۵۷

نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در جدول ۲ نشان می‌دهد که میزان کاربست مؤلفه «سرمشق‌دهی» با میانگین ۴.۰۲ به طور معناداری بالاتر از حد متوسط و در وضعیت مطلوبی قرار دارد ($M=4.02; t=45.57; p < 0.05$). بررسی میزان کاربست گویه‌های مؤلفه سرمشق‌دهی نیز نشان می‌دهد کلیه موارد به طور معناداری بالاتر از حد متوسط قرار دارند ($P < 0.05$) که بیشترین میزان مربوط به «داشتن رفتار مبتنی بر مسئولیت‌پذیری در قبال دانش‌آموزان و مراقبت از آنها» (۴.۲۰)؛ و کمترین میزان کاربست مربوط به «ارزیابی انتقادی خود به عنوان یک سرمشق‌دارای رفتار همدلانه» (۳.۷۶) است.

تحلیل یافته‌های مربوط به کاربست سرمشق‌دهی بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نتایج آزمون (ANOVA) نشان می‌دهد مقدار $F(=0.19)$ در سطح ۰.۰۵ معنادار نمی‌باشد؛ بنابراین، بین میزان کاربست مؤلفه «سرمشق‌دهی» معلمان دوره اول ابتدایی بر اساس سن،

غمخواری در فرایند آموزش: مولفه های آموزش غمخوارانه نادینگر و ...

تجربه و گروه علمی تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0.05$). اما تفاوت در مؤلفه محل خدمت و سطح تحصیلات معنادار است.

محل خدمت

جدول ۳: آزمون ANOVA، مقایسه میزان کاربست سرمشق‌دهی

مؤلفه	مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری
سرمشق‌دهی	مابین گروهی	۳.۴۷	۲	۱.۷۳	۱۰.۲۶	۰.۰۰۱
	درون گروهی	۵۹.۶۶	۳۵۲	۰.۱۷		
	کل	۶۳.۱۴	۳۵۴			

نتایج آزمون (ANOVA) نشان می‌دهد مقدار $F (F= 10.26)$ در سطح ۰.۰۵ معنادار می‌باشد؛ بنابراین، بین میزان کاربست مؤلفه «سرمشق‌دهی» توسط معلمان دوره اول ابتدایی بر اساس محل خدمت تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.05$).

جدول ۴: آزمون T2 نام هین، مقایسه میزان کاربست سرمشق‌دهی

گروه ۱	گروه ۲	اختلاف میانگین	سطح معناداری	سطح اطمینان ۹۵٪
				حد پایین / حد بالا
ناحیه ۳	ناحیه ۴	۰.۲۳*	۰.۰۰۱	۰.۱۰ / ۰.۳۷
ناحیه ۴	ناحیه ۵	-۰.۱۷*	۰.۰۰۹	-۰.۳۰ / -۰.۰۳

* $P < 0.05$

نتایج مربوط به آزمون T2 نام هین حاکی از آن است که بین میزان کاربست «سرمشق‌دهی» معلمان در ناحیه ۳ ($M= 4.12$) با ناحیه ۴ ($M= 3.88$)؛ و ناحیه ۴ ($M= 3.88$) با ناحیه ۵ ($M= 4.05$) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، میزان کاربست مؤلفه سرمشق‌دهی توسط معلمان ناحیه ۳ و ۵ به طور معناداری بیشتر از ناحیه ۴ می‌باشد.

سطح تحصیلات

جدول ۵: آزمون ANOVA، مقایسه میزان کاربست سرمشق‌دهی

مؤلفه	مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری
سرمشق‌دهی	مابین گروهی	۱۰۸	۲	۰.۵۴	۳.۰۵	۰.۰۴۸
	درون گروهی	۶۱.۸۲	۳۴۹	۰.۱۷		
	کل	۶۲.۹۰	۳۵۱			

نتایج آزمون (ANOVA) نشان می‌دهد مقدار $F (F= 3.05)$ در سطح 0.05 معنادار می‌باشد؛ بنابراین، بین میزان کاربست مؤلفه «سرمشق‌دهی» توسط معلمان دوره اول ابتدایی بر اساس سطح تحصیلات تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.05$).

جدول ۶: آزمون T2 تام هین، مقایسه میزان کاربست سرمشق‌دهی

گروه ۱	گروه ۲	اختلاف میانگین	سطح معناداری	سطح اطمینان ۹۵٪
کاردانی	کارشناسی	۰.۱۴	۰.۰۰۷	حد پایین حد بالا
			۰.۰۳	۰.۲۶

* $P < 0.05$

نتایج مربوط به آزمون T2 تام هین حاکی از آن است که بین میزان کاربست مؤلفه «سرمشق-دهی» در بین معلمان کاردانی ($M= 4.14$) با کارشناسی ($M= 3.99$) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، معلمان دارای تحصیلات کاردانی به نسبت بیشتری از مؤلفه سرمشق‌دهی استفاده می‌کنند.

سؤال دوم: میزان کاربست مؤلفه گفتگو توسط معلمان دوره اول ابتدایی شهر اصفهان تا چه میزان است؟

غمخواری در فرایند آموزش: مولفه های آموزش غمخوارانه نادینگر و ...

جدول ۷: آزمون t تک نمونه‌ای میزان کاربست مؤلفه گفتگو

حد متوسط = ۳				
سطح معناداری	T	انحراف استاندارد	میانگین	گویه‌ها
۰.۰۰۱	۳۸.۱۳	۰.۵۳	۴.۰۸	۱ خوشرویی، صمیمیت و داشتن لحن مناسب در گفتگو
۰.۰۰۱	۳۱.۶۷	۰.۶۰	۴.۰۲	۲ تشویق دانش‌آموزان به مشارکت در بحث‌های اجتماعی
۰.۰۰۱	۲۷.۷۱	۰.۶۷	۳.۹۹	۳ استفاده از ارتباط چشمی در گفتگو
۰.۰۰۱	۲۱.۵۵	۰.۶۷	۳.۷۷	۴ تمرکز بر فرایند گفتگو به جای نتیجه
۰.۰۰۱	۱۸.۴۷	۰.۶۹	۳.۶۸	۵ تغییر موضوع گفتگو در مواقع لازم
۰.۰۰۱	۲۵.۷۵	۰.۶۵	۳.۸۹	۶ بهره‌گیری مناسب از رفتارهای غیرکلامی
۰.۰۰۱	۸.۷۳	۰.۷۴	۳.۳۴	۷ استفاده از عبارت «در چه فکری هستی؟» حین گفتگو
۰.۰۰۱	۲۶.۴۷	۰.۶۲	۳.۸۸	۸ تلاش صمیمانه برای حل تعارضات احتمالی دانش‌آموزان
۰.۰۰۱	۳۵.۶۳	۰.۵۶	۴.۰۶	۹ ایجاد جو صمیمی در کلاس و دور کردن عوامل مزاحم و ترس آور
۰.۰۰۱	۲۱.۸۹	۰.۶۶	۳.۷۶	۱۰ تقویت تفکر انتقادی دانش‌آموزان
۰.۰۰۱	۲۹.۵۶	۰.۶۱	۳.۹۷	۱۱ مهم بودن طرف گفتگو (دانش‌آموز) در کنار موضوع گفتگو
۰.۰۰۱	۲۵.۳۷	۰.۶۴	۳.۸۶	۱۲ استفاده از فن بازگویی ^۱
۰.۰۰۱	۲۳.۹۴	۰.۶۶	۳.۸۵	۱۳ تشویق دانش‌آموزان به نقد و ارزیابی مجدد فعالیت‌های خود
۰.۰۰۱	۲۴.۴۳	۰.۶۷	۳.۸۶	۱۴ توجه به اشارات چهره و زبان بدن دانش‌آموزان
۰.۰۰۱	۳۴.۳۰	۰.۴۷	۳.۸۶	گفتگو

نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در جدول ۷ نشان می‌دهد که میزان کاربست مؤلفه «گفتگو» با میانگین ۳.۸۶ به طور معناداری بالاتر از حد متوسط و در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارد ($M=3.86; t=34.30; p < 0.05$). بررسی میزان کاربست گویه‌های مؤلفه «گفتگو» نیز نشان می‌دهد کلیه موارد به طور معناداری بالاتر از حد متوسط قرار دارند ($P < 0.05$) که بیشترین میزان کاربست معلمان مربوط به «خوشرویی، صمیمیت و داشتن لحن مناسب در

۱. بازگرداندن محتوای سخنان دیگری در قالب کلمات خود برای مطمئن شدن از درک درست از سخنان او

گفتگو با دانش‌آموزان (۴.۰۸)؛ و کمترین میزان کاربست مربوط به «استفاده از عبارت «در چه فکری هستید؟ حین گفتگو» (۳.۳۴) است.

تحلیل یافته‌های مربوط به کاربست گفتگو بر اساس ویژگی‌های جمعیت شناختی نتایج آزمون (ANOVA) نشان می‌دهد مقدار $F(0.19) = F$ در سطح ۰.۰۵ معنادار نمی‌باشد؛ بنابراین، بین میزان کاربست مؤلفه «سرمشق‌دهی» معلمان دوره اول ابتدایی بر اساس سن، تجربه، و سطح تحصیلات و گروه علمی تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0.05$). اما تفاوت در مؤلفه محل خدمت معنادار است.

محل خدمت

جدول ۸: آزمون ANOVA، میزان کاربست مؤلفه گفتگو

مؤلفه	مدل	مجموع		F	معناداری
		مجدورات	درجه آزادی		
گفتگو	مابین گروهی	۳.۲۱	۲	۷.۴۴	۰.۰۰۱
	درون گروهی	۷۶.۱۰	۳۵۲		
	کل	۷۹.۳۲	۳۵۴		

نتایج آزمون (ANOVA) نشان می‌دهد مقدار $F(7.44) = F$ در سطح ۰.۰۵ معنادار می‌باشد؛ بنابراین، بین میزان کاربست مؤلفه «گفتگو» توسط معلمان دوره اول ابتدایی بر اساس محل خدمت تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.05$).

جدول ۹: آزمون دانکن، میزان کاربست مؤلفه گفتگو

محل خدمت	N	سطح معناداری ۰.۰۵	
		مجموعه ۱	مجموعه ۲
ناحیه ۴	۱۱۵	۳.۷۳	
ناحیه ۵	۱۲۸		۳.۸۷
ناحیه ۳	۱۱۲		۳.۹۷
سطح معناداری		۱.۰۰	۰.۰۷۹

غمخواری در فرایند آموزش: مولفه های آموزش غمخوارانه نادینگر و ...

نتایج مربوط به آزمون دانکن حاکی از آن است که بین میزان کاربست مؤلفه «گفتگو» در ناحیه ۴ ($M= 3.73$) با ناحیه ۳ ($M= 3.97$) و ناحیه ۵ ($M= 3.87$) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، میزان کاربست مؤلفه «گفتگو» در ناحیه ۴ کمتر از دو ناحیه دیگر است.

سؤال سوم: میزان کاربست مؤلفه تمرین توسط معلمان دوره اول ابتدایی شهر اصفهان تا چه میزان است؟

جدول ۱۰: آزمون t تک نمونه‌ای؛ میزان کاربست مؤلفه تمرین

حد متوسط میانگین = ۳				
گویه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	t	سطح معناداری
۱ فرآهم سازی فرصت تمرین عملی همدلی در مدرسه	۳.۷۲	۰.۶۹	۱۹.۴۱	۰.۰۰۱
۲ ارتباط با اولیا جهت تمرین عملی و یادگیری همدلی در منزل	۳.۸۱	۰.۷۱	۲۱.۴۶	۰.۰۰۱
۳ تشویق دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های عملی جهت تعمیق یادگیری	۳.۹۱	۰.۶۷	۲۵.۶۳	۰.۰۰۱
۴ آموزش عملی مفهوم همدلی از طریق قصه، نمایش و فیلم	۳.۸۶	۰.۶۴	۲۵.۱۶	۰.۰۰۱
۵ آموزش عملی مفهوم همدلی از طریق بازی و گردش علمی	۳.۵۱	۰.۷۹	۱۲.۳۱	۰.۰۰۱
۶ آموزش عملی مفهوم همدلی از طریق جشن‌ها و مراسم مذهبی	۳.۶۳	۰.۷۷	۱۵.۳۶	۰.۰۰۱
۷ آموزش عملی مفهوم همدلی از طریق نقاشی و کاردستی	۳.۷۸	۰.۷۴	۱۹.۸۰	۰.۰۰۱
۸ آموزش عملی مفهوم همدلی از طریق جمله نویسی و انشا	۳.۷۰	۰.۷۳	۱۷.۹۴	۰.۰۰۱
۹ تشویق دانش‌آموزان به فعالیت‌های همدلانه نظیر توجه به مهمان، رسیدگی به کودکان خردسال، انجام امور عادی منزل و خانه داری	۳.۹۰	۰.۶۹	۲۴.۴۳	۰.۰۰۱
۱۰ ترغیب دانش‌آموز اتباع به اعمال همدلانه نظیر صلح، نوع دوستی و محبت	۳.۷۴	۰.۷۵	۱۸.۶۴	۰.۰۰۱
تمرین	۳.۷۶	۰.۵۳	۲۶.۷۴	۰.۰۰۱

نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در جدول ۱۰ نشان می‌دهد که میزان کاربست مؤلفه «تمرین» با میانگین ۳.۷۶ به طور معناداری بالاتر از حد متوسط و در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارد

($M= 3.76$; $t= 26.74$; $p < 0.05$). بررسی میزان کاربست گویه‌های مؤلفه «تمرین» نشان می‌دهد کلیه موارد به طور معناداری بالاتر از حد متوسط قرار دارند ($P < 0.05$) که بیشترین میزان کاربست «گفتگو» توسط معلمان دوره اول ابتدایی مربوط به «تشویق دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های عملی جهت تعمیق یادگیری» (۳.۹۱)؛ و کمترین میزان کاربست مربوط به «آموزش عملی مفهوم همدلی به دانش‌آموزان از طریق بازی و گردش علمی» (۳.۵۱) است.

تحلیل یافته‌های مربوط به کاربست تمرین بر اساس ویژگی‌های جمعیت شناختی

نتایج آزمون (ANOVA) نشان می‌دهد مقدار F ($F= ۰.۱۹$) در سطح ۰.۰۵ معنادار نمی‌باشد؛ بنابراین، بین میزان کاربست مؤلفه «سرمشق‌دهی» معلمان دوره اول ابتدایی بر اساس سن، تجربه، و سطح تحصیلات و محل خدمت تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0.05$). اما تفاوت در مؤلفه گروه علمی معنادار است.

گروه علمی

جدول ۱۱: آزمون ANOVA، میزان کاربست مؤلفه گفتگو

مؤلفه	مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری
تمرین	مابین گروهی	۳۰۲	۴	۰.۷۵	۲.۶۸	۰.۰۳۱
	درون گروهی	۹۸.۴۹	۳۵۰	۰.۲۸		
	کل	۱۰۱.۵۲	۳۵۴			

نتایج آزمون (ANOVA) نشان می‌دهد مقدار F ($F= ۲.۶۸$) در سطح ۰.۰۵ معنادار می‌باشد؛ بنابراین، میزان کاربست مؤلفه «تمرین» در بین معلمان دوره اول ابتدایی بر اساس گروه علمی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.05$).

جدول ۱۲: آزمون T2 تام هین، میزان کاربست مؤلفه گفتگو

گروه ۱	گروه ۲	اختلاف میانگین	سطح معناداری	سطح اطمینان ۹۵٪
علوم تربیتی	علوم انسانی	-۰.۲۲*	۰.۰۳۴	حد پایین -۰.۴۳ حد بالا -۰.۰۱

* $P < 0.05$

غمخواری در فرایند آموزش: مولفه های آموزش غمخوارانه نادینگر و ...

نتایج جدول مربوط به آزمون T2 تام هین حاکی از آن است که میزان کاربست مؤلفه «تمرین» در بین معلمان رشته علوم تربیتی ($M= 3.64$) با علوم انسانی ($M= 3.87$) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، معلمان رشته علوم انسانی به نسبت بیشتری از مؤلفه تمرین استفاده می کنند.

سؤال چهارم: میزان کاربست مؤلفه تأیید توسط معلمان دوره اول ابتدایی شهر اصفهان تا چه میزان است؟

جدول ۱۳: آزمون t تک نمونه ای میزان کاربست مؤلفه تمرین

حد متوسط = ۳				
گویه ها	میانگین	انحراف استاندارد	t	سطح معناداری
۱ تأیید رفتار مثبت دانش آموز، صرف نظر از تفاوت های نگرشی و باوری	۳.۸۱	۰.۶۹	۲۱.۸۸	۰.۰۰۱
۲ اختصاص وقت برای تأیید دانش آموز به صورت فردی	۳.۴۸	۰.۷۷	۱۱.۸۷	۰.۰۰۱
۳ تأیید رفتار همدلانه از طریق زبان بدن مثل لبخند زدن و تکان دادن سر	۳.۷۸	۰.۶۷	۲۱.۷۶	۰.۰۰۱
۴ تأیید رفتار همدلانه از طریق استفاده از کلمات تشویقی کوتاه نظیر: درسته، بله	۴.۰۳	۰.۶۵	۲۹.۸۷	۰.۰۰۱
۵ تأیید رفتار همدلانه از طریق اهدای جایزه و پاداش های مادی	۴.۰۴	۰.۶۳	۳۰.۷۳	۰.۰۰۱
۶ عدم سرزنش دانش آموزان به خاطر نتایج ضعیف تمرین عملی	۳.۶۴	۰.۷۷	۱۵.۵۸	۰.۰۰۱
۷ تأیید رفتار خوب و همدلانه دانش آموز نه تأیید خود او	۳.۹۱	۰.۶۵	۲۶.۵۳	۰.۰۰۱
۸ تقویت نگرش یادگیری مهارت همدلانه و تثبیت یادگیری به جای نمره گرایی	۳.۹۵	۰.۶۴	۲۷.۸۰	۰.۰۰۱
۹ ارائه بازخورد مناسب و مثبت در برخورد با رفتار غیرهمدلانه	۳.۸۴	۰.۶۴	۲۴.۵۰	۰.۰۰۱
۱۰ استفاده از اصل تغافل در برخورد با رفتار غیرهمدلانه دانش آموز	۳.۶۸	۰.۷۲	۱۷.۶۸	۰.۰۰۱
۱۱ تقویت رفتار همدلانه از طریق آموزش خود پاداش دهی و خودمراقبتی	۳.۷۸	۰.۶۸	۲۱.۵۶	۰.۰۰۱
تأیید	۳.۸۱	۰.۵۱	۲۹.۶۹	۰.۰۰۱

نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در جدول ۱۳ نشان می‌دهد که میزان کاربست مؤلفه «تأیید» با میانگین ۳.۸۱ به طور معناداری بالاتر از حد متوسط و در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارد ($M= 3.81; t= 29.69; p < 0.05$). بررسی میزان کاربست گویه‌های مؤلفه «تأیید» نشان می‌دهد کلیه موارد به طور معناداری بالاتر از حد متوسط قرار دارند ($P < 0.05$) که بیشترین میزان کاربست «تأیید» توسط معلمان دوره اول ابتدایی مربوط به «تأیید رفتار همدلانه دانش-آموز از طریق اهدای جایزه و پاداش‌های مادی» (۴.۰۴)؛ و کمترین میزان کاربست مربوط به «اختصاص وقت برای تأیید دانش‌آموز به صورت فردی در مواقع نیاز او» (۳.۴۸) است.

تحلیل یافته‌های مربوط به کاربست تأیید بر اساس ویژگی‌های جمعیت شناختی

نتایج آزمون (ANOVA) نشان می‌دهد مقدار F ($F= 0.19$) در سطح ۰.۰۵ معنادار نمی‌باشد؛ بنابراین، بین میزان کاربست مؤلفه «سرمشق‌دهی» معلمان دوره اول ابتدایی بر اساس سن، تجربه، و سطح تحصیلات و محل خدمت تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0.05$)، اما تفاوت در مؤلفه گروه علمی معنادار است.

گروه علمی

جدول ۱۴: آزمون ANOVA، میزان کاربست مؤلفه تأیید

مؤلفه	مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری
تأیید	مابین گروهی	۳.۲۸	۴	۰.۸۲	۳.۱۳	۰.۰۱۵
	درون گروهی	۹۱.۸۸	۳۵۰	۰.۲۶		
	کل	۹۵.۱۷	۳۵۴			

نتایج آزمون (ANOVA) نشان می‌دهد مقدار F ($F= 3.13$) در سطح ۰.۰۵ معنادار می‌باشد؛ بنابراین، میزان کاربست مؤلفه «تأیید» در بین معلمان دوره اول ابتدایی بر اساس گروه علمی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0.05$).

جدول ۱۵: آزمون دانکن، میزان کاربست مؤلفه تأیید

گروه علمی	N	سطح معناداری ۰.۰۵	
		مجموعه ۱	مجموعه ۲
فنی-مهندسی	۳۱	۳.۷۲	
علوم تربیتی	۱۱۰	۳.۷۳	
علوم پایه	۳۷	۳.۷۷	۳.۷۷
سایر	۷۱	۳.۷۸	۳.۷۸
علوم انسانی	۱۰۶	۳.۹۶	
سطح معناداری		۰.۰۵۴	۰.۰۷۶

نتایج جدول مربوط به آزمون دانکن حاکی از آن است که بین میزان کاربست مؤلفه «تأیید» در معلمان رشته علوم انسانی ($M= 3.96$) با فنی-مهندسی ($M= 3.72$) و علوم تربیتی ($M= 3.73$) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، میزان کاربست مؤلفه «تأیید» در بین معلمان رشته علوم انسانی بیشتر است.

بحث و نتیجه گیری

هدف آموزش اخلاقی از منظر نادینگر، پرورش افراد غمخوار و در نهایت، به هم پیوستگی افراد می باشد. نادینگر از میان روش های آموزش اخلاقی بر الگودهی، گفتگو، تمرین عملی و تأیید، تأکید می کند. یعنی معلم باید غمخواری را در رفتار خود به دانش آموز نشان دهد، تا او تجارب کافی از مورد غمخواری بودن کسب کند و ظرفیت غمخواری اش افزایش یابد. گفتگو نیز با هدف آگاه شدن از نیازهای فرد مقابل و همدردی با او انجام می گیرد؛ نه برای توسعه استدلال اخلاقی. لذا احساسات مخاطب، مهم تر از موضوع گفتگوست. در طی گفتگو می توان نتیجه عمل خویش را نیز ارزیابی نمود. همچنین، آموزش صرفاً آموزش موضوعات درسی نیست. دانش آموز باید نحوه غمخواری کردن را از طریق تمرین عملی یاد گیرد، نه از طریق کسب پاره ای اطلاعات. لذا تکالیف عملی به او داده می شود و از وی خواسته می شود تا در اعمال غمخوارانه (مانند مراقبت از اطفال یا خدمات اجتماعی) مشارکت نموده، در مورد منافع

و مشکلات آن با بزرگترها گفتگو نماید. و در نهایت، رفتار درست فراگیر از طریق راهکارهای مورد نظر نادینگر تأیید می‌شود.

هدف پژوهش حاضر، بررسی میزان کاربست مؤلفه‌های ۴ گانه آموزش مبتنی بر غمخواری نادینگر (سرمشق دهی، گفتگو، تمرین و تأیید) توسط معلمان دوره اول ابتدایی بود. در ادامه یافته‌های هر سوال و همسویی و ناهمسویی نتایج با سایر پژوهش‌ها ارائه می‌گردد.

یافته‌های سوال اول پژوهش حاکی از آنست که میزان کاربست مؤلفه «سرمشق دهی» با میانگین ۴۰۲ به طور معناداری بالاتر از حد متوسط و در وضعیت مطلوبی قرار دارد. از بین گویه‌ها بیشترین میزان کاربست سرمشق‌دهی مربوط به «داشتن رفتار مبتنی بر مسئولیت‌پذیری در قبال دانش‌آموزان و مراقبت از آن‌ها» و کمترین میزان کاربست مربوط به «ارزیابی انتقادی خود به عنوان یک سرمشق‌دارای رفتار همدلانه» است. در تحلیل دلایل نتیجه این سوال می‌توان گفت از آنجا که مسئولیت‌پذیری، بر انگیزش شغلی معلمان تأثیر مثبت و معنادار دارد و موجب دریافت ارزش، احترام و پاداش مادی و معنوی از سوی سازمان و اولیا می‌گردد، در رفتار معلم به عنوان سرمشق نیز بروز می‌نماید. از سوی دیگر به نظر می‌رسد مهارت بازننگری رفتار خود و خودارزیابی در معلمان دوره اول ابتدایی از جایگاه لازم برخوردار نیست از نظر محقق این نتیجه ریشه در ضعف فرهنگی در دوره ابتدایی دارد به این معنی که فرهنگ خودارزیابی و ارزیابی رفتار خود به شکل منصفانه در هیچ‌یک از ساز و کارهای استخدامی و ارزشیابی نظام تعلیم و تربیت لحاظ نگردیده و آموزش داده نمی‌شود. همچنین معلمان باید در نقش خود بازننگری کنند و فعالیت‌های خود را بر اساس ارزیابی انتقادی خود متمرکز سازند. در بخش مؤلفه‌های دموگرافیک بین میزان کاربست مؤلفه سرمشق‌دهی معلمان دوره اول ابتدایی بر اساس محل خدمت و سطح تحصیلات تفاوت معنادار است. به عبارت دیگر، میزان کاربست مؤلفه سرمشق‌دهی توسط معلمان ناحیه ۳ و ۵ به طور معناداری بیشتر از ناحیه ۴ می‌باشد. همچنین معلمان دارای تحصیلات کاردانی به نسبت بیشتری از مؤلفه سرمشق‌دهی استفاده می‌کنند. به عبارتی در نمونه مورد پژوهش در معلمان با تحصیلات پایین‌تر میزان سرمشق بودن به صورت عملی بیشتر است.

غمخواری در فرایند آموزش: مولفه های آموزش غمخوارانه نادینگر و ...

یافته‌های این پژوهش با نتیجه تحقیق نادری (۱۳۹۲) همسو می‌باشد. بر اساس نتایج این تحقیق، معلمان، از بین روش‌های تربیت اخلاقی در رویکرد غمخواری به شکل مطلوب و مؤثر از سرمشق‌گیری استفاده می‌نمایند. همچنین یافته‌ها با پژوهش مهدوی هزاوه، ملکی، مهرمحمدی و عباسپور (۱۳۹۵) که ویژگی‌های معلم دوره ابتدایی را با سه ویژگی اصلی: معلم عامل و الگوی اخلاقی، معلم مسئول و مراقب و معلم متخصص و با محور معلم فکور تبیین کردند و استفاده مطلوب از این مؤلفه‌ها را در آموزش غمخواری ضروری دانسته اند همسو است.

یافته‌های این سوال با نتایج تحقیق عرفانی و ملکی (۱۳۹۶)، ناهمسوست. محققان در این تحقیق دریافتند که معلمان و به ویژه آموزگاران زن دوره ابتدایی راه زیادی را در جهت بهبود تدریس خود باید طی کنند و به خصوص در ویژگی‌های فردی و عملی و سرمشق بودن وضعیت نامطلوبی دارند.

یافته‌های سوال دوم پژوهش حاکی از آن است که میزان کاربرد مؤلفه «گفتگو» با میانگین ۳.۸۶ به طور معناداری بالاتر از حد متوسط و در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارد. از بین گویه‌ها بیشترین میزان کاربرد مؤلفه گفتگو توسط معلمان مربوط به «خوشرویی، صمیمیت و داشتن لحن مناسب در گفتگو با دانش‌آموزان» و کمترین میزان کاربرد مربوط به «استفاده از عبارت «در چه فکری هستید؟ درحین گفتگو» است. در تحلیل دلایل نتیجه این سوال می‌توان گفت نظر به اینکه پیچیده‌ترین مرحله آموزش مبتنی بر مراقبت نادینگر مؤلفه گفتگو است چنانچه معلم بر اساس تجربه و ویژگی‌ها ذاتی اقدام به گفتگو نماید ساده‌ترین گویه‌ها مانند «خوشرویی و صمیمیت و داشتن لحن مناسب» استفاده می‌کند ولی استفاده از شگردهای پیچیده‌تر نظیر مراقبت مستمر از فرایند گفتگو و استفاده از الفاظی نظیر در چه فکری هستید؟ الزاما نیاز به آشنایی آکادمیک با مبانی نظری و بنیان‌های فکری این نوع آموزش دارد. لذا کاربرد این گویه در کمترین سطح قرار دارد. نتایج در بخش مؤلفه‌های دموگرافیک نشان می‌دهد بین میزان کاربرد مؤلفه سرمشق‌دهی معلمان دوره اول ابتدایی بر اساس مؤلفه محل خدمت تفاوت معنادار است. به عبارت دیگر، میزان کاربرد مؤلفه «گفتگو» در ناحیه ۴ کمتر از دو ناحیه دیگر است.

یافته‌های این سوال با نتیجه تحقیق نادری (۱۳۹۲) ناهمسو می‌باشد. طبق نتایج این تحقیق، معلمان، از بین روش‌های تربیت اخلاقی در رویکرد غمخواری، به شکل مطلوب و مؤثر از گفتگو استفاده نمی‌نمایند در حالیکه نتیجه تحقیق حاضر حاکی از استفاده نسبتاً مطلوب معلمان از مؤلفه گفتگو است. همچنین یافته‌ها با نتایج تحقیق عرفانی و ملکی (۱۳۹۶) ناهمسو است. محققان در این تحقیق دریافته‌اند که معلمان وبه ویژه آموزگاران زن دوره ابتدایی در ایجاد روابط انسانی و فراهم سازی زمینه این روابط و گفتگو وضعیت نامطلوبی دارند.

یافته‌های سوال سوم پژوهش حاکی از آن است که میزان کاربست مؤلفه «تمرین» با میانگین ۳۰۷۶ به طور معناداری بالاتر از حد متوسط و در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارد. از بین گویه‌ها بیشترین میزان کاربست مؤلفه تمرین توسط معلمان دوره اول ابتدایی مربوط به «تشویق دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های عملی جهت تعمیق یادگیری» و کمترین میزان کاربست مربوط به «آموزش عملی مفهوم همدلی به دانش‌آموزان از طریق بازی و گردش علمی» است. در تحلیل دلایل نتیجه این سوال می‌توان گفت راهبرد تشویق از پیشینه بسیار زیادی در نظام تعلیم و تربیت در همه زمینه‌ها برخوردار است و از سویی ابتدایی‌ترین و ساده‌ترین راهبرد می‌باشد. لذا فراوانی استفاده از این گویه طبیعی است ولی آموزش یک مفهوم انتزاعی در قالب بازی و گردش علمی نیاز به تبحر، مهارت، تجربه و صرف وقت دارد و به همین دلیل معلمان تمایل کمتری به استفاده از آن دارند. از سوی دیگر گردش علمی در سیستم آموزش و پرورش مستلزم عبور از مسیر پرفراز و نشیب مکاتبات اداری و محدودیت‌های قانونی است لذا معلمان به همین دلیل رغبتی برای اسفاده زیاد از آن ندارند. نتایج در بخش مؤلفه‌های دموگرافیک نشان می‌دهد بین میزان کاربست مؤلفه «تمرین» معلمان دوره اول ابتدایی بر اساس مؤلفه گروه علمی تفاوت معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر، معلمان رشته علوم انسانی به نسبت بیشتری از مؤلفه تمرین استفاده می‌کنند.

یافته‌ها با تحقیق حسنی (۱۳۹۴) که در طرح کرامت مدارس ابتدایی بهره‌گیری از توانایی‌های کسب شده به صورت عملی را در زندگی و محیط واقعی لازمه آموزش اخلاقی می‌داند و حسنی و وجدانی (۱۳۹۶) که برای یاددهی - یادگیری روش‌هایی همچون بحث گروهی، بحث درباره موقعیت‌های اخلاقی فرضی، الگوپردازی، روش توضیحی و روش ایفای نقش را

غمخواری در فرایند آموزش: مولفه های آموزش غمخوارانه نادینگر و ...

پیشنهاد می‌دهند همسو و با نتیجه تحقیق نادری (۱۳۹۲) ناهمسو می‌باشد. طبق نتایج این تحقیق، معلمان، از بین روش‌های تربیت اخلاقی در رویکرد غمخواری، به شکل مطلوب و مؤثر از تمرین استفاده نمی‌نمایند در حالیکه نتیجه تحقیق حاضر حاکی از استفاده نسبتاً مطلوب معلمان از مؤلفه تمرین است.

یافته‌های سوال چهارم پژوهش حاکی از آن است که میزان کاربست مؤلفه «تأیید» با میانگین ۳۸۱ به طور معناداری بالاتر از حد متوسط و در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارد. بیشترین میزان کاربست گویه‌های تأیید توسط معلمان دوره اول ابتدایی مربوط به «تأیید رفتار همدلانه دانش‌آموز از طریق اهدای جایزه و پاداش‌های مادی»؛ و کمترین میزان کاربست مربوط به «اختصاص وقت برای تأیید دانش‌آموز به صورت فردی در مواقع نیاز او» است. در تحلیل دلایل نتیجه این سوال می‌توان گفت مانند سوال قبل معلم ترجیح می‌دهد از ساده‌ترین و باسابقه‌ترین شیوه تأیید که همان جایزه و پاداش است استفاده نماید. در بخش مؤلفه‌های دموگرافیک نشان می‌دهد بین میزان کاربست مؤلفه تأیید معلمان دوره اول ابتدایی بر اساس مؤلفه گروه علمی تفاوت معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر، میزان کاربست مؤلفه «تأیید» در بین معلمان رشته علوم انسانی بیشتر است.

یافته‌های این سوال با نتیجه تحقیق نادری (۱۳۹۲) همسو می‌باشد. طبق نتایج این تحقیق، معلمان، از بین روش‌های تربیت اخلاقی در رویکرد غمخواری به شکل مطلوب و مؤثر از تأیید استفاده می‌نمایند. همچنین یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های نارواژ و لپسلی^۱ (۲۰۰۸) که دریافتند یاد گرفتن اخلاق از طریق انجام دادن و عمل صورت می‌گیرد و همچنین اووسو-آنسه و کی-بلانکسون (۲۰۱۶) که آرمان اخلاق مراقبت تشویق آنها به رعایت اصول اخلاقی مراقبت و خدمت به دیگران و تأیید تعهد خود در تمام سطوح مدرسه، جامعه و زندگی شخصی می‌دانند و نیز حسینی و شریعتمداری (۱۳۹۸) که سرزنش در تأیید را تقبیح می‌کنند همسو می‌باشد.

در مجموع یافته‌های هر چهار پرسش پژوهش نشان می‌دهد که میزان کاربست همه مؤلفه‌ها و گویه‌ها به طور معناداری بالاتر از حد متوسط و در وضعیت مطلوبی قرار دارد. به عبارتی

میزان برخورداری معلمان دوره اول ابتدایی شهر اصفهان از ویژگی‌های معلم هم‌دل نادینگری در مجموع در وضعیت مطلوبی قرار دارد. بنابراین نتایج تحقیق با تحقیق لطافتی و زرینی (۱۳۹۴) همسوست. در این پژوهش محقق معتقد است غمخواری در آموزش و دیگر موقعیت‌های انسانی که مستلزم ارتباط است، نقشی مثبت و حیاتی دارد. معلمان فرهیخته پیش از اینکه با بحث‌ها نظری همدلی آشنا شوند، به شکلی غریزی و در مسیر تجربه آن را دریافته و مجریان خوبی هم بوده‌اند؛ بنابراین می‌بینیم که مفهوم مراقبت و غمخواری پیش از اینکه در چارچوب نظریه نادینگز مطرح شود و قبل از آنکه معلمان اطلاعی از مبانی نظری و بنیان‌های فکری این نظریه داشته باشند ظرفیتی در انسان است که در مسیر آموختن و تجربه قوام می‌یابد و انسان‌ها را در کیفیت بخشیدن به ارتباط توانمند می‌کند. همچنین این نتیجه با نتایج پژوهش دانش پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) ناهم‌سوست. محققان در این پژوهش دریافتند که در زمینه ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، باوجود آن که آموزگاران در کلیات تدریس از مهارت نسبی برخوردارند، اما در اجزای مهم تدریس با برخی نارسایی‌های جدی مواجه‌اند. معلمان مورد مطالعه در برخی از جنبه‌های اساسی مانند استفاده از شیوه‌های فعال تدریس و روش حل مسأله که در نظریه‌های نوین آموزشی مانند روان‌شناسی شناختی و روانشناسی سازنده گرا مطرح است توجه کافی مبذول نمی‌دارند. به عبارت دیگر به روش‌های فعال تدریس که مستلزم برانگیختن دانش‌آموزان به فعالیت کلاسی است چندان بهایی نمی‌دهند و در دستیابی به هدف‌های مهارتی موفق نبوده‌اند.

یافته‌های هر چهار سوال با نتایج پژوهش عابدی و همکاران (۱۳۸۴) و عبداللهی و همکاران (۱۳۹۰) که معتقدند میزان معلومات و آگاهی معلمان دوره ابتدایی شهر اصفهان (گروه نمونه) از نظریه‌های یادگیری در سطح پایین‌تر از متوسط است ناهم‌سوست.

منابع

آزادمنش، سعید و حسینی، افضل السادات. (۱۳۹۳). تحلیل تطبیقی اهداف تربیت اخلاقی دوره ابتدایی در کشورهای ژاپن و ایران. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*. (۲)، ۱۱۹-۱۳۶.

غمخواری در فرایند آموزش: مولفه های آموزش غمخوارانه نادینگر و ...

احمدی هدایت، حمید؛ احمدآبادی آرانی، نجمه؛ میرزا محمدی، محمد حسن. (۱۳۹۵). تحلیل آراء و اندیشه های فلسفی تربیتی نادینگر و نقد آن از منظر تعلیم و تربیت اسلامی. اسلام و پژوهش های تربیتی. ۱۶، ۱۰۵-۱۳۰.

ایزدی نیا، حمیده و فتحی، حسن. (۱۳۹۸). طرفین گفتگو در دیالوگ گادامر: اشخاص یا اشیا. دو فصلنامه انتقادی غرب شناسی بنیادی. ۱۰ (۲)، ۱-۱۹.

افکاری، فرشته. (۱۳۹۳). نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی. رساله دکتری برنامه ریزی درسی. دانشگاه علامه طباطبایی.

بهبادی، حسین؛ محمودی، حسن. (۱۳۹۷). بررسی نقش یادگیری مشاهده ای بر وضعیت مطالعه دانش آموزان پسر دوره متوسطه بر اساس نظریه شناختی اجتماعی بندورا. کتابداری و اطلاع رسانی. ۸۱، ۵-۲۵.

حسینی، محمد (۱۳۹۳). بررسی سیر تحولات برنامه درسی تربیت اخلاقی در ایران با تأکید بر دوره عمومی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. ۹ (۳۳)، ۷-۳۹.

حسینی، محمد. (۱۳۹۴). بررسی و نقد چهارچوب نظری طرح کرامت در دبستان. دوفصلنامه علمی - ترویجی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام. ۵، ۲۱-۵۳.

حسینی، محمد و وجدانی، فاطمه. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کیفی کتاب های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از منظر تربیت اخلاقی. فصلنامه علمی - پژوهشی تربیت اسلامی. ۲۵، ۵۱-۲۲.

حسینی، علی اصغر؛ رستمی، محمدحسن و غفاری، ابوالفضل. (۱۳۹۸). مقایسه رویکرد دلمشغولی و آموزه های اخلاقی قرآن، به کارگیری روش تأیید در تربیت اخلاقی. اسلام و پژوهش های تربیتی. ۱۱، ۶۳-۸۴.

حسینی، معصومه السادات و شریعتمداری، مهدی. (۱۳۹۸). تأثیر مسئولیت پذیری بر انگیزش شغلی معلمان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۱۵ تهران. هفتمین همایش ملی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی.

خاوری، ابوذر؛ اسدی، معصومه؛ توللی، راحله. (۱۳۹۶). اخلاق غمخواری از دیدگاه نل نادینگر، در فرایند تعلیم و تربیت. اولین همایش ملی علوم اجتماعی، علوم تربیتی، روانشناسی و امنیت اجتماعی.

دانش پژوه، زهرا و فرزاد، ولی الله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی.

فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. ۱۸ (۵)، ۱۳۵-۱۷۰

رهنما، اکبر. (۱۳۸۷). رویکردهای مختلف در مفهوم سازی اخلاق با تأکید بر کاربرد آن در پرورش

اخلاقی. **روان شناسی و علوم تربیتی**. ۱، ۹۹-۱۲۰.

زرسازان، عاطفه. (۱۳۹۶). جستاری در تربیت دینی با تأکید بر روش الگویی سیره رضوی. **دوفصلنامه**

علمی ترویجی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام. سال پنجم. ۹، ۱۴۳-۱۶۲.

سیف، سوسن؛ کدیور، پروین؛ کرمی نوری، رضا و لطف آبادی، حسین. (۱۳۹۷). **روانشناسی رشد**.

تهران: سمت.

عابدی، احمد، عریضی، حمیدرضا و سبحانی نژاد، مهدی. (۱۳۸۴). بررسی میزان آشنایی معلمان ابتدایی

شهر اصفهان با نظریه‌های یادگیری و نحوه به کار گیری آنها در تدریس. **دوفصلنامه دانشور**

رفتار. ۱۲ (۱۵)، ۶۳-۷۵.

عبداللهی، فردین؛ شریعتمداری، علی و نادری، عزت الله. (۱۳۹۰). نقش برخی از ویژگی‌های معلمان

ابتدایی بر میزان آگاهی آنها از اصول تعلیم و تربیت. **پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی**.

۲۷، ۹۱-۱۱۲.

عرفانی آداب، الهام و ملکی، شیما (۱۳۹۶). صلاحیت‌های تدریس معلمان ابتدایی شهر همدان از دیدگاه

دانشجو معلمان: مطالعه موردی پردیس شهید باهنر و شهید مقصودی همدان. **فصلنامه علمی -**

تخصصی توسعه حرفه‌ای معلم. ۲ (۳)، ۲۷-۳۶.

عیاری، لیلا؛ حسینی خواه، علی؛ موسی پور، نعمت الله؛ علی عسگری، مجید. (۱۳۹۸). واکاوی وضعیت

موجود آموزش نیکوکاری در مدارس ایران ابتدایی مطالعه پدیدارنگارانه. **فصلنامه مطالعات**

برنامه درسی ایران. ۱۴ (۵۳)، ۵۴-۲۷

غفاری، ابوالفضل. (۱۳۸۵). عاطفه گرایی در اخلاق: پیشینه تاریخی تا وضعیت پست مدرن. **مطالعات**

اسلامی. ۷۱، ۱۴۷-۱۹۰.

غلام پور، میثم؛ پورشافعی، هادی؛ فراستخواه، مقصود و آیتی، محسن. (۱۳۹۹). مؤلفه‌های اخلاق

حرفه‌ای معلمان: مرور سیستماتیک بر اساس مدل رایت. **فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران**.

۱۵ (۵۸)، ۱۸۴-۱۴۵.

غمخواری در فرایند آموزش: مولفه های آموزش غمخوارانه نادینگر و ...

قلی‌پور، جواد. (۱۳۹۰). بررسی ساختارها و ویژگی‌های برنامه درسی پایه پنجم دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان الشتر. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه علامه طباطبایی.

لطافتی، رویا؛ زرینی، عاطفه. (۱۳۹۴). همدلی، الگوی رفتاری مؤثر در رابطه متقابل مدرس و زبان‌آموز، *دوماهنامه جستارهای زبانی*. ۶ (۱)، ۲۲۹-۲۵۲.

محمودی مظفر، مجید (۱۳۹۶). رویکرد اثربخشی تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی بر تغییر نگرش معلمان در فرایند تربیت اخلاقی دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*. سال سیزدهم. ۴۵، ۱۴۲-۱۶۷.

منصوری قزلحصار، شرف الدین. (۱۳۹۴). *صلاحیت حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی شهر تربت جام در تربیت اخلاقی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.

مهدوی هزاوه، منصوره؛ ملکی، حسن؛ مهرمحمدی، محمود؛ عباسپور، عباس (۱۳۹۵). *حیات طیبه، چشم اندازی برای تربیت کودکان: ارائه چارچوب مفهومی برای تبیین ویژگی‌های معلم دوره ابتدایی*. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی. ۲۴ (۳۰)، ۱۴۰-۱۶۷.

میرشاه جعفری، سیدابراهیم. (۱۳۸۱). *گفتگو، ملزومات و آثار تربیتی آن*. پژوهشنامه انقلاب اسلامی. ۷، ۷۰-۵۷.

نادری، شیوا. (۱۳۹۲). *بررسی الگوهای تربیت اخلاقی معلمان در دوره ابتدایی بر اساس رویکرد عاطفه گرایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه کردستان.

نودینگر، نل. (۱۳۹۰). *فلسفه تعلیم و تربیت*. ترجمه علیرضا شواخی و همکاران. اصفهان: نوشته.

Arghode, V. Yalvac, B & Liew J. (2013). Teacher empathy and science education: a collective case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 9. 89-98.

Chang, T. (2019). *Dare to care? An exploration of student-teacher caring relationships*. Doctoral dissertation. University of New Hampshire, Durham.

Chatelier, S & Rudolph, S. (2017). Teacher responsibility: shifting care from student to (professional) self? *British Journal of Sociology of Education*. 39 (1). 1- 15.

Clark, J. (2018). *The perceptions of care in an urban New Zealand secondary school*. A dissertation submitted to Auckland University of Technology in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Educational Leadership.

- Coleman, K. Depp, L & Orourke, K. (2011). **The educational theory of Nel-Noddings, New foundations**, Retrieved from: <http://www.Newfoundations.com/Gallery/Noddings.Html>
- Collins, S & Ting, H. (2014). The complexity of care. **Complicity. An International Journal of Complexity and Education**. 11 (1). 5-19
- MacGill, B. (2016). A paradigm shift in education: pedagogy, standpoint and ethics of care. **International Journal of Pedagogies Learning**. 11 (3). 238-247.
- Narvaez, D & Lapsley, D. K. (2008). Teaching moral character: Two alternatives for teacher education. **The Teacher Educator**. 43 (2). 156-172
- Noddings, N. (1992). **The challenge to care in schools: An alternative approach to education**. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1998). **Philosophy of education**. Colorado: Westview Press
- Noddings, N. (1995). A morally defensible mission for schools in the 21st century. **The Phi Delta Kappan**. 67 (5). 573-575.
- Noddings, N. (2002). **Starting at home: caring and social policy**. University of California Press.
- Noddings, N. (2005). **The challenge to care in schools: An alternative approach to education**. Columbia University: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2009). Schooling for democracy, **Democracy & Education**. 19 (1).
- Noddings, N. (2010). Moral education in an age of globalization. **Educational Philosophy and Theory**. 42 (4). 390-396.
- Owusu-Ansah, A & Kyei-Blankson, L. (2016). Going back to the basics: Demonstrating care, connectedness, and a pedagogy of relationship in education. **World Journal of Education**. 6 (3), 1-9.
- Semetsky, I. (2009). Transforming ourselves/transforming curriculum: spiritual education and Tarot symbolism. **International Journal of Children's Spirituality**. 2 (1). 23-34.
- Sheron Fraser, B. (2020). Accountability and troubleing the caring ideal in the classroom: A call to teacher citizenry. **Educational Studies**. 56 (5). 456-481
- Stojiljkovic' S., Djigic, G., & Zlatkovic, B. (2012). Empathy and teachers' roles. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. 69. 960 – 966.
- White, E.J., & Gradovski, M. (2018). Untangling (some) philosophical knots concering love and care in early childhood education. **International journal of Early Years Education**. 26 (2). 201- 211.