

**The lived experience of primary education teachers in the first grade on the caring approach****Zahra Ansari, Parvin Ahmadi, Parvin Samadi**

PhD student in Curriculum Development, AL Zahra University, Tehran, Iran

Associate Professor of Curriculum Development, Faculty of Education and Psychology, AL Zahra University, Tehran, Iran  
Associate Professor of Curriculum Development, Faculty of Education and Psychology, AL Zahra University, Tehran, Iran**Abstract**

The aim of the present study was to understand the lived experience of primary education teachers in the first grade on the caring approach. This qualitative research was conducted using the phenomenological method. The sampling method was purposive (criterion-based). Data were collected by interviewing 18 elementary school teachers working in public schools in Karaj city who were willing to participate in the research and attended sessions where the basics of caring were explained by the researcher. The research was conducted in the academic year 1401-1402.. The data collection tool was semi-structured interviews. Data were collected by interviewing 18 teachers who had implemented the caring approach in the classroom. The data analysis method was conducted using thematic analysis. To ensure the validity of the research, Lincoln and Guba criteria were used. The analysis of the interviews revealed 1 comprehensive theme, 5 organizing themes, and 23 basic themes. The results of the study indicated that the effective items in the caring approach in the classroom include fostering students' responsibility, fostering a sense of respect for differences, fostering students' character, deep attention and a sense of accountability for others, concern for strangers, altruism, increasing the sense of belonging to others, the use of indirect teaching, the use of student-centered teaching, the use of dynamic and flexible teaching, providing an empathetic atmosphere in the school, the existence of intra-school communications, positive communication with each other, protecting relationships with others, paying attention to the emotions caused by the classroom environment, paying attention to the emotions caused by the school environment, emotionalism and compassion, empathy, sympathy, increasing emotional competence in students, a compassionate view of others, attention to collective and individual emotions, and compassion for oneself.

**Keywords:** Caring Approach, Teachers' lived Experiences, Primary school**بازنمایی تجارب زیسته آموزگاران دوره اول ابتدایی از رویکرد «غمخوارانه» در کلاس درس****زهرا انصاری جورابی<sup>1</sup>، پروین احمدی<sup>2\*</sup>، پروین صمدی<sup>3</sup>**<sup>1</sup> دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی،

دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

<sup>2</sup> دانشیار مطالعات برنامه درسی، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی،

دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

<sup>3</sup> دانشیار مطالعات برنامه درسی، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی،

دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

**چکیده**

هدف از پژوهش حاضر فهم تجارب زیسته آموزگاران دوره اول ابتدایی از رویکرد غمخوارانه در کلاس درس بود. این پژوهش کیفی با استفاده از روش پدیدارشناسی اجرا شد. روش نمونه گیری هدفمند از نوع ملاک محور بود. داده‌ها با مصاحبه از 18 نفر از معلمان ابتدایی شاغل در مدارس دولتی شهرستان کرج جمع‌آوری شد که تمایل به شرکت در پژوهش را داشتند و در جلساتی که مبنای غمخواری توسط پژوهشگر تبیین شد شرکت نمودند. پژوهش در سال تحصیلی 1401-1402 انجام شد. ابزار گردآوری اطلاعات استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند بود. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل مضمون صورت گرفت. جهت اعتبار پژوهش، معیارهای لینکلن و گوبا مورد استفاده قرار گرفت. تحلیل حاصل از مصاحبه‌ها حاکی از 1 مضمون فراگیر، 5 مضمون سازمان‌دهنده و 23 مضمون پایه بود. مضمون فراگیر شامل رویکرد غمخوارانه در کلاس درس و مضمون سازمان‌دهنده شامل بعد اخلاقی، بعد یادگیری، بعد ارتباطی، بعد محیطی و بعد عاطفی بود. یافته‌های نشان داد که موارد تاثیرگذار در رویکرد غمخواری در کلاس درس عبارتند از پرورش مسئولیت پذیری دانش آموزان، پرورش حس احترام به تفاوت‌ها، پرورش منش دانش آموزان، توجه ژرف و حس پاسخگویی در قبال دیگری، دل مشغولی برای افراد غریبه، دیگر خواهی، افزایش حس تعلق به دیگری، کاربست تدریس غیرمستقیم، کاربست تدریس دانش آموز محور، کاربست تدریس پویا و منعطف، فراهم آوردن جو همدلانه در مدرسه، بهبود ارتباطات درون مدرسه‌ای، ارتباط مثبت با یکدیگر، محافظت از روابط با دیگری، توجه به بار عاطفی ناشی از محیط کلاس درس، توجه به بار عاطفی ناشی از محیط مدرسه، عاطفه‌گرایی و شفقت، همدلی، همدردی، افزایش صلاحیت و جامع‌نگری عاطفی در دانش آموزان، نگاه مبتنی بر شفقت به دیگران، توجه به عواطف جمعی و فردی و شفقت به خود. به طور کلی رویکرد غمخوارانه در کلاس درس می‌تواند زمینه رشد و شناخت اجتماعی را در دانش آموزان فراهم کرده و از طرفی همزمان منجر به رشد اخلاقی و عاطفی در آنها شود. کاربست صحیح رویکرد غمخواری در کلاس درس رشد همه جانبه دانش آموزان در ابعاد مختلف اجتماعی، اخلاقی، عاطفی و نگرشی را در پی دارد. پیشنهاد می‌شود با آگاه‌سازی مسئولین و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در سطح کلان و نیز، در سطح خرد کلاس درس به توانمندسازی معلم‌ها برای ایجاد نگرش مثبت در کاربرد این رویکرد در کلاس درس اقدام شود.

**واژگان کلیدی:** رویکرد غمخوارانه، تجارب زیسته معلمان، دوره ابتدایی

## مقدمه

نظام‌های تعلیم و تربیت همواره در جستجوی راه‌هایی برای ارتقای کیفیت و اثربخش‌تر کردن فعل و انفعالاتی هستند که تربیت و شکوفایی استعداد‌های دانش‌آموزان را هدف قرار داده است (Mehrmohammadi, 2019). آموزش، بنیان توسعه پایدار انسانی بوده و مهم‌ترین وسیله برای محقق شدن اهداف توسعه به شمار می‌آید، آموزش باید در راستای توسعه کامل شخصیت انسانی باشد. در دنیای صنعتی امروز و پیچیده شدن روابط که میزان ناکامی‌ها و فشارهای روانی مردم افزایش یافته است و زندگی را به کام برخی تلخ کرده است، آموزش مناسب می‌تواند نقش کلیدی ایفا نماید. در این بین میزان ناکامی بین کودکان و نوجوانان مورد توجه خاص قرار گرفته است (Bayraktar & Girgin, 2020). هرچند در گذشته توجهی جدی به این موارد در کودکان نمی‌شد اما امروزه به محققان به صورت جدی به مبحث ناکامی در کودکان پرداخته و آن را واکنشی به تغییرات محیطی از جمله جو مدرسه و کلاس درس دانسته‌اند (Nolen, 2019). به طور مثال نحوه برخورد اولیا مدرسه و معلمان نقش مهمی در روحیات دانش‌آموزان دارد، این مساله حاکی از تأثیرگذاری محیط آموزشی و مدرسه در پیدایش مشکلات مختلف در کودکان است. از طرفی افراد دیگر به ارضای نیازهای اولیه راضی نیستند و نیازهای جدیدی بر گستره نیازهای قبلی پا به عرصه وجود گذاشته است. در این بین دانش‌آموزان از این قاعده مستثنا نبوده و نسبت به نسل‌های قبل نیازهای متنوع‌تری دارند و گاهی شکست‌ها و ناکامی‌های باعث دل‌سردی آنان در حل مسائل می‌شود و در واقع درماندگی آموخته‌شده ایجاد می‌شود. (Chen, 2017). به نظر می‌رسد، در چنین شرایطی محقق شدن اهداف آموزشی بدون توجه به جنبه‌های اخلاقی صورت‌پذیر نیست زیرا اخلاق و آموزش پیوند ناگسستنی و پایدار دارند (Schutz., 2019). در حیطه آموزش و پرورش کودکان، موثرترین و چالش‌برانگیزترین مباحث آموزش اخلاق است. از این حیث، تربیت اخلاقی جایگاه ارزشمندی در

تعلیم و تربیت دارد (Iqbal, 2021)؛ اما در حوزه تربیت اخلاقی رویکردهای متفاوتی وجود دارد که هرکدام به شکل متفاوتی در تدریس، آموزش، برنامه‌ریزی درسی و به طور کلی در تعلیم و تربیت ظهور و بروز می‌یابند. یکی از این رویکردهای جدید در حوزه تربیت اخلاقی که در دهه 1980 ظاهر شد رویکرد غمخواری نام دارد و به عنوان رویکردی در فلسفه اخلاق شناخته شده که ویژگی عمده آن تکیه بر تجربه زنانه است (Bayraktar, 2020). از آن تاریخ تاکنون، رویکرد غمخواری به طور گسترده در فلسفه، روانشناسی، آموزش، علوم سیاسی، علوم کتابداری، تجارت، پرستاری، دین و اخلاق زیستی شناخته شده است (Chu, 2021).

نل نودینگز با الهام گرفتن از محققانی چون گیلیگان و ترنتو غمخواری را هدف اصلی تعلیم و تربیت می‌داند و معتقد است که تعلیم و تربیت باید در راستای پرورش و رشد افراد شایسته و دلسوز عمل کند (Finn, 2022). وی تأکید می‌کند که هدف اصلی تعلیم و تربیت باید یک هدف اخلاقی باشد، یعنی پرورش و رشد افراد شایسته، غمخوار و مهربان. نودینگز چالش غمخواری در مدارس را برای اولین بار در سال 1981 مورد واکاوی قرار داد. اگرچه برخی مربیان و سیاستگذاران غمخواری را یک فضیلت آموزشی برای وادار کردن دانش‌آموزان به یادگیری آنچه تصور می‌شود برای آنها خوب است می‌دانند اما این دیدگاه با دیدگاه نودینگز کاملاً متفاوت است. غمخواری از دیدگاه نودینگز عبارت است از گوش دادن با دقت و پاسخ مثبت. یک رابطه غمخواری متشکل از غمخوار و شخص مورد غمخواری است که هر دو باید در ایجاد یک رابطه غمخوارانه سهیم باشند. اگر به دلایلی رابطه متقابل شکل نگیرد، غمخواری اتفاق نمی‌افتد. در فضیلت غمخواری، فرد غمخوار بدون توجه و گوش دادن به نیازهای دانش‌آموزان بهترین منافع را برای‌شان تجویز می‌کند. جمله روزی از من برای این کار تشکر خواهی کرد» از زبان والدین و معلمان موید این ادعاست (Noddings, 2012). اما لازم است توجه داشته باشیم از منظر نودینگز تأکید بر رابطه غمخواری به معنای

بهتری در او را تشخیص می دهیم و رشد آن را تشویق می کنیم (Noddings, 2005)؛ و بنابراین، لازم است در حوزه آموزش و تربیت به این مؤلفه نیز توجه داشته باشیم.

باتوجه به اینکه آموزش غمخواری از طریق معلم انجام می شود لازم است که معلم نیز مهارت لازم برای ارتباط موثر با دانش آموزان را بیاموزند. در رابطه ی غمخوارانه معلم شایسته باید به نیازهای ابراز شده دانش آموزان پاسخ دهند؛ زیرا اساسی ترین ایده غمخواری رابطه ای است که به هر فرد به گونه ای پاسخ دهیم که رابطه را ایجاد و حفظ کنیم. از این رو، آنان باید بتوانند از ادبیات، تاریخ، سیاست، مذهب و هنرها به روشی استفاده کنند که آموزش روزانه دانش آموزان را غنی کند و امکانات متعددی را ارائه دهند تا آنان با سوالات بزرگ وجودی نیز ارتباط برقرار کنند (Noddings, 2005). رابطه غمخواری یک ارتباط بین دو انسان است. یک فرد غمخور و یک دریافت کننده غمخواری. ادعای معلم در سخت کوشی و تلاش برای رابطه غمخواری در صورتی که غمخواری آنها توسط دانش آموزان دریافت نشود بی معناست (Noddings, 2005). بنابراین، یک رابطه ی غمخواری زمانی کامل می شود که شخص مورد غمخواری تلاش های فرد غمخور را دریافت کند. در یک ارتباط غمخواری هر دو طرف سهیم هستند. انسان ها در غمخواری غوطه ور هستند. آنها با غمخواری از بدن فیزیکی خود، ارتباط با قلمرو معنوی، کار و تفریح و خواب از خود غمخواری می کنند. افراد باید جنبه های اصلی غمخواری از خود و دیگران را بیاموزند و به کار برند، این واقعیت نهایی زندگی است. میل به غمخواری تقریباً یک حس انسانی جهانی است. همه ی انسانها تمایل دارند که پذیرفته شوند و پاسخ منطبق با آن رفتار در آنها برانگیخته شود. تمایل به تحت مراقبت قرار گرفتن مسلماً یک خصلت انسانی فراگیر است. همه ی دانش آموزان در مدارس می خواهند مورد غمخواری قرار بگیرند. آنها دوست ندارند با آنها دستوری برخورد شود. باید بپذیریم هیچ دستورالعملی مشخص و از پیش تعیین شده ای برای

نادیده گرفتن فضیلت غمخواری نیست، رابطه غمخواری اهمیت دادن به دانش آموز و سخت کوشی او برای تحمیل ایده های آموزشی نیست. پیشنهاد نودینگر تغییر در ساختار مدرسه، به ویژه، برنامه درسی است که فضایی را فراهم می کند که در آن روابط غمخوارانه ایجاد می شود و رشد می کند (Noddings, 2012). بنابراین، بنظر می آید که این پیشنهاد نودینگر کلید ورود ایده های او به برنامه درسی و استفاده از آموزه های اخلاق غمخواری در این حوزه است.

با نظر به اینکه بنا بر پیشنهاد نودینگر، رویکرد غمخواری در قلمرو برنامه درسی باید به کار آید لازم است نگاهی به تعریف او از غمخواری داشته باشیم. غمخواری دارای چهار مولفه است: الگوسازی، گفتگو، تمرین و تأیید. الگوسازی امری اساسی در غمخواری است که در آن اصول و راه های غمخواری در روابط معلم با دانش آموز آموزش داده می شود و نقش معلم به عنوان یک مدل غمخور بسیار مهم است (Noddings 1984). از منظر نودینگر گفتگو مشابه اصطلاح دیالوگ Paulo Ferreira (1970) است. گفتگو فقط صحبت یا مکالمه و ارائه شفاهی استدلال نیست که در آن طرف مقابل فقط اجازه داشته باشد گاهی سوال کند، بلکه هدف از سوال، گفتگویی است که به دنبال جواب از پیش تعیین شده ای نیست. دیالوگ یک گفتگو برای درک، همدلی یا قدردانی است. مولفه سوم غمخواری، تمرین است. باتوجه به اینکه افکار و نگرش ها تا حدی توسط تجربه شکل می گیرد برای نزدیک شدن به زندگی غمخواری نیاز به ارائه فرصت هایی برای کسب مهارت در غمخواری و توسعه ی نگرش هاست. از نظر نودینگر، تمرین در غمخواری باید مدارس و در نهایت جامعه را متحول کند و مدارس باید چنین فرصتی را فراهم آورند که دانش آموزان به تمرین در کسب مهارت غمخواری بپردازند (Noddings, 2005). چهارمین مولفه ی غمخواری تأیید است. نودینگر نیز در تعبیری مشابه با Martin Buber (1965) تأیید را اقدامی برای محبت و تشویق دیگران به بهترین ها توصیف می کند و می گوید در تأیید دیگری، خویشتن

کنند. بنابراین توجه به تجارب زیسته معلمان در این زمینه از اهمیت وافری برخوردار است. در این زمینه پژوهش‌های متعددی در داخل و خارج از کشور صورت گرفته است (Sharifian and Mirshah Jafari (2022), Khavari, Khezrloo and Tully (2017), Asadian (2016), Barrow (2017). Ghaffari (2016), Baker, Braider, Terry and Vinson (2018), Schultz (2019), Tug and Gleaves (2020), Walker and Gleaves (2020), Byrne et al. پژوهش‌هایی فوق عمدتاً به توصیف و تبیین رویکرد غمخواری پرداخته‌اند و حیطة مهمی چون تجارب زیسته معلمان در این زمینه را مورد غفلت قرار داده‌اند، بنابراین مساله اصلی پژوهش حاضر کنکاش تجارب زیسته معلمان از کاربست رویکرد غمخوارانه در کلاس درس است.

### روش

پژوهش حاضر به روش کیفی و پدیدارشناسی (تفسیری) انجام پذیرفته است. هدف از تحقیق پدیدارشناسانه توصیف تجربیات زندگی به همان صورتی است که در زندگی واقع شده‌اند. Strawbert and Carpenter (2003) پدیدارشناسی را عملی می‌دانند که هدف آن توصیف پدیده‌های خاص یا ظاهر چیزها و تجربیات زندگی است. کانون توجه پدیدارشناسی تجربیات زندگی است، زیرا این تجربیات‌اند که معنای هر پدیده‌ای را برای فرد می‌سازند و به فرد می‌گویند که چه چیز در زندگی او و نزد وی حقیقی و واقعی است (Adib Hajj Bagheri and et al, 2019)، و چون روش پدیدارشناسی می‌کوشد تا تجربیات انسان را در متن و زمینه‌ای که در آن روی می‌دهد توصیف نماید و غنی‌ترین و توصیف‌کننده‌ترین اطلاعات را فراهم می‌سازد، از این رو، استفاده از این روش جهت روشن‌سازی و توصیف عمیق‌تر پدیده مورد نظر مناسب است. ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته با مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل همه‌ی معلمانی بودند که با تمایل خود برای شرکت در پژوهش و شرکت در جلساتی که پژوهشگر جهت بیان مبانی غمخواری و

غمخواری وجود ندارد. غمخواری در تدریس یک معامله نیست به این معنی که معلمان لزوماً در مقابل، از غمخواری برخوردار نمی‌شوند. برای معلمان خوب، به معنای حفظ تعادل بین دادن و گرفتن نیست. برای یک غمخواری واقعی باید روح خود را از هر گونه پیشداوری خالی کرد و به دنبال مراحل از پیش تعیین شده نبود. غمخواری راهی برای ارتباط است، نه مجموعه‌ای از رفتارهای خاص در رابطه با تدریس و یادگیری معلمان. معلمان علاوه بر ایجاد روابط غمخواری مسئولیت دارند به دانش‌آموزان خود کمک کنند تا ظرفیت غمخواری را در خود توسعه دهند (Bayraktar, 2020). مسئولیت اصلی معلمان در این زمینه ایجاد و حفظ روابط غمخواری و ایجاد اعتماد است که شامل گوش دادن، گفتگو، تفکر انتقادی، پاسخ تاملی و تفکر است (Noddings, 2012). معلمان نقش بی‌بدیلی در تربیت صحیح همه ابعاد وجودی دانش‌آموزان دارند به ویژه معلمان ابتدایی که نقش بسزایی در رشد و شکوفایی استعدادها و نهادینه کردن ارزش‌های اخلاقی و یادگیری علمی کودکان دارند که به عنوان پایه رشد تربیتی در دوره بعدی زندگی آنهاست (Sheron, 2020). علاوه بر این، فرد دوره کودکی همچون نهالی است که برای آموزش و سازندگی از آمادگی کامل بهره‌مند است. دوره ابتدایی، دوره‌ای است که از لحاظ ویژگی‌های آن نیازمند توجه و برنامه‌ریزی ویژه است، شخصیت کودک در این دوره در حال شکل‌گیری است و بسیاری از روابط درون و برون فردی و فرایند اجتماعی شدن در این دوره شکل می‌گیرد و زمینه‌آشنایی کودکان با آداب و فرهنگ و مسائل اجتماعی در دوره ابتدایی فراهم می‌شود (MacGill, 2016). علاوه بر این پرورش مسائل اخلاقی چون همدلی، همدردی و انسان دوستی همواره مورد تأکید نظام تربیت رسمی بوده است اما راهکارهای عملیاتی چندانی در این زمینه ارائه نگردیده است. به نظر می‌رسد معلمان به عنوان مجریان فعال برنامه درسی می‌توانند با کاربست تربیت مبتنی بر غمخواری در کلاس درس، به علمياتی کردن موارد فوق‌الذکر کمک ویژه

تبیین رویکرد غمخواری تشکیل داد شرکت نمودند. تعداد مصاحبه به عمل آمده است. شرکت کنندگان تحقیق بر شرکت کنندگان تحقیق 18 معلم بود که از هر 18 نفر اساس نمونه گیری هدفمند ملاک محور انتخاب شدند.

جدول (1): مشخصات مشارکت کنندگان در پژوهش

ردیف	رشته	تحصیلات	جنسیت	سابقه تدریس
1	روانشناسی	کارشناسی	مرد	10 سال
2	برنامه ریزی درسی	کارشناسی ارشد	زن	5 سال
3	فلسفه تعلیم و تربیت	کارشناسی ارشد	مرد	10 و نیم سال
4	روانشناسی	کارشناسی	مرد	12 سال
5	برنامه ریزی درسی	کارشناسی ارشد	مرد	14 سال
6	مدیریت آموزشی	کارشناسی	زن	11 سال
7	علوم تربیتی	کارشناسی	زن	13 سال
8	روانشناسی	کارشناسی	مرد	16 سال
9	علوم اجتماعی	کارشناسی	زن	8 سال
10	علوم تربیتی	کارشناسی	مرد	17 سال
11	مدیریت آموزشی	کارشناسی ارشد	مرد	14 سال
12	برنامه ریزی درسی	کارشناسی ارشد	زن	13 سال
13	روانشناسی تربیتی	کارشناسی ارشد	مرد	19 سال
14	روانشناسی	کارشناسی	زن	8 سال
15	آموزش ابتدایی	کارشناسی	مرد	12 سال
16	روانشناسی بالینی	کارشناسی ارشد	زن	16 سال
17	علوم تربیتی	کارشناسی	زن	9 سال
18	علوم تربیتی	کارشناسی ارشد	زن	8 سال

به اعتبارپذیری با استفاده از تکنیکهای زیرعملی است: استفاده از تکنیکهای سه گانه، نظیر استفاده از منابع تاییدگر، محققان و روشهایی متعدد در طی فرایند جمع آوری و تحلیل داده که این امر به افزایش قابلیت اعتبار می انجامد. استفاده از تکنیک کسب اطلاعات دقیق موازی نظیر نمایش و ارائه ی تحلیلهای داده ای متخصصان امر که این امر نیز می تواند به غنای قابلیت اعتبار بینجامد. خود بازبینی محقق در طی فرایند جمع آوری و تحلیل داده، یکی دیگر از روشهایی است که می تواند به افزایش قابلیت اعتبار بینجامد. استفاده از تکنیک کنترلرهای اعضا نیز از طریق ارائه ی تحلیلهای داده ای و نتایج آن به پاسخ دهندگان تا از واکنشهای آنان در مرحله ی گزارش نوشته ها آگاهی حاصل آید.

در بحث سنجش اعتبار پژوهش از روش Lincoln and Guba (1985) استفاده شد. در این روش اعتبارپذیری به واقعی بودن توصیف ها و یافته های پژوهش اشاره دارد. عبارت است از درجه ی اعتماد به واقعی بودن یافته ها برای شرکت کنندگان پژوهش و برای زمینه ای که این پژوهش در آن انجام شده است؛ به این معنی که آنچه در یافته های پژوهش از سوی پژوهشگر ذکر می گردد، همانی باشد که در نظر و ذهن پاسخ دهنده بوده است و در جهت رسیدن به این امر لینکلن و گوبا به مواردی، همچون تماس طولانی با محیط پژوهش، مشاهده ی مستمر، بررسی از زوایای مختلف، تبادل نظر با هممتیان، تحلیل موارد منفی، کفایت مراجع و کنترل از سوی اعضا اشاره می کنند. رسیدن

زمینه اطمینان حاصل شود. همچنین در راستای روش دوم یعنی «توصیف توسط همتایان» با دوتن از اساتید دانشگاه که از این روش استفاده کرده بودند؛ به صورت ایمیلی ارتباط برقرار شد؛ به نحوی که قسمت هایی از متن مکتوب مصاحبه های انجام شده در اختیار ایشان قرار داده شد و خواسته شد تا کدگذاری آن قسمت ها را انجام دهند. درواقع هدف آن بود که از صحت روند کدگذاری مصاحبه کننده و نیز عدم سوگیری درتحلیل- های ابتدایی آگاهی به دست آید. درارتباط با معیارانتقال پذیری، نیز روش نمونه گیری هدفمند مورد استفاده قرار گرفت و همانطور که بیان شد بر اساس روش نمونه گیری ملاک محور، روش نمونه گیری هدفمند از نوع ملاک محور بود. داده‌ها با مصاحبه از 18 نفر از معلمان ابتدایی شاغل در مدارس دولتی شهرستان کرج که تمایل به شرکت در پژوهش را داشتند و در جلساتی که مبنای غمخواری توسط پژوهشگر تبیین شد شرکت نمودند، جمع‌آوری گردید.

#### یافته ها

با توجه به داده های حاصل از پژوهش، 1 مضمون فراگیر، 5 مضمون سازمان‌دهنده و 23 مضمون پایه استخراج شد که می‌توانند تجربه زیسته آموزگاران از رویکرد غمخورانه در کلاس درس را منعکس کنند که در جدول 2 قابل مشاهده است:

سوالات مصاحبه بعد از اینکه طراحی شد توسط 4 تن از اساتید متخصص در حوزه مربوطه اصلاح و تایید گردید. برای ثبت مصاحبه‌ها، همه مکالمات انجام شده به صورت صوتی ضبط گردید. مصاحبه‌ها تا زمان اشیاع نظری ادامه یافت. سپس مصاحبه‌های ضبط شده توسط خود پژوهشگر به دقت گوش داده شد و کلمه به کلمه نوشته شد. بعد از اینکه مصاحبه ضبط شده به صورت مکتوب درآمد برای تایید روایی مصاحبه‌ها از روش «بازبینی توسط اعضا» استفاده شد. بدین ترتیب که متن مکتوب مصاحبه دوباره برای شرکت کنندگان فرستاده شد تا صحت و سقم مطالب مشخص شده و در صورت لزوم اصلاح گردد. تجزیه و تحلیل اطلاعات به روش تحلیل مضمون انجام شد به نحوی که پس از مطالعه متن مکتوب مصاحبه‌ها و مقایسه مداوم مفاهیم و عبارات موجود در آنها، کدهای معنایی انتخاب شدند. سپس کدهای انتخاب شده حول سه محور مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر طبقه بندی شدند. جهت تامین اعتبار از معیارهای لینکلن و گوبا استفاده شد. برای معیار باور پذیری از دو روش استفاده شد. در راستای روش اول یعنی بررسی توسط مشارکت کنندگان، پس از انجام هر مصاحبه و مکتوب کردن متن آن، با فرد مصاحبه شونده توسط ایمیل ارتباط برقرار شد و علاوه بر متن مصاحبه، تحلیل های ابتدایی پژوهشگر در اختیار وی قرار داده می‌شد تا از صحت برداشت های مصاحبه کننده توسط بازخورد مصاحبه شونده در این

جدول 2: داده های حاصل از پژوهش

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	مصادیق
رویکرد غمخورانه در کلاس درس	بعد اخلاقی	- پرورش مسئولیت پذیری دانش آموزان - پرورش حس احترام به تفاوت ها - پرورش منش دانش آموزان - توجه ژرف و حس پاسخگویی در قبال دیگری - دل مشغولی برای افراد غریبه - دیگر خواهی	توی کلاس یک قانونی هست که تشویق و تنبیه فردی نیست به این صورت که وقتی تکلیفی رو از بچه ها میخوام انجام بدن چنانچه تعدادی از همکلاسی هاشون انجام ندن تشویق در نظر گرفته شده مثلاً یک ساعت بازی فوتبال توی حیاط کنسل میشه خب با این شرایط بچه ها با ذوق و شوق به هم کمک میکنند و همدیگه رو در یادگیری دروس کمک میکنند(مشارکت شماره 12). من در تموم خدمتم پایه اول تدریس کردم؛ خب دانش آموزان

<p>پایه اول خیلی دوست داشتنی و نازن؛ خب ولی در عین حال چون تازه دارن وارد اجتماع می شن و خب برخی تفاوتها ی دیگران براشون عجیبه. من سعی می کنم تفاوتهاشون رو موقع تشویق کردن و توجه کردن بشون بیان کنم طوری که دوستاشون بشنون. مثلا موفرفری خشگل من، خوش خنده ی من....بچه ها در فتار من با خودشون و دوستاشون اینو یاد می گیرن که همه علی غم تموم تفاوتهاشون دوست داشتنی و بودنشون مهمه(مشارکت کننده شماره 15).</p> <p>همیشه در پایان کلاس ها با خوشرویی و مهربونی با کمک بچه ها کلاس رو تمیز و مرتب می کنیم؛ طوری که که هیچوقت نیاز نیس خدمه ی مدرسه بعد از کلاس؛ کلاس منو تمیز کنه(مشارکت کننده شماره 8).</p> <p>از همون اوایل سال تحصیلی پس از آشنایی با دانش آموزان هرکدوم از دانش آموزان یک دفتر ثبت رویدادهای روزانه تهیه می کنن. در هر برگ تاریخ اون روز رو بالای صفحه نوشته؛ هر برگ به دو قسمت تقسیم میشه با این عناوین: کارهای خوب، کارهای بیهوده. خب اینطوری بچه ها هر روز درپایان روز، یک ارزیابی از برنامه ی روزانه شون دارن و به جاهایی با مشورت و همفکری با هم میتونیم نواقص رو با ریختن برنامه های جدید حل کنیم و البته نقاط رو هم تقویت کنیم(مشارکت کننده شماره 11).</p> <p>واسه دانش آموزان یادداشتهای مهرآمیز می نویسم، با اونا ساعتای ورزش مسابقه میدم و تو بازی یاشون شریک می شم(مشارکت کننده شماره 14).</p>	<p>- افزایش حس تعلق به دیگری</p>		
<p>معمولا از آغاز سال تحصیلی سعی میکنم رابطه ای نزدیک با دانش آموزان برقرار کنم و به عمق رفتار و گفتارشون توجه کنم تا بتونم به شناختی نسبی از دانش آموزان دست بیابم. فکر میکنم برای گروه بندی نیازه که تا حد زیادی بر خصوصیات رفتاری دانش آموزان علاوه بر عملکرد تحصیلی اونا باید شناخت داشت. گروه های کوچک دانش آموزان را حتما به صورت ناهمگن هم از لحاظ رفتاری و هم درسی انتخاب میکنم. این ترکیب ناهمگن که لازمه ی اون شناخت و ارتباط نزدیک با دانش آموزان هست باعث میشه که هر گروه بتونه کارها و وظایف محوله را با کمک همدیگه و به آسونی و به بهترین شکل ممکن انجام دهند(مشارکت کننده شماره 1).</p> <p>معمولا در پایان کار در مورد چگونگی کار گروه ها با هم بحث میکنیم. نقاط قوت و ضعف هر یک را بررسی میکنیم تا در آینده به نحو بهتری فعالیت کنند. معمولا سعی میکنم با توجه به مشاهده ی رفتارهای مثبت روش های موثر در موفقیت گروه و یادگیری رو به عنوان الگو ارائه بدم(مشارکت کننده شماره 3).</p>	<p>- کاربست تدریس غیرمستقیم - کاربست تدریس دانش آموز محور - کاربست تدریس پویا و منعطف</p>	<p>بعد یادگیری</p>	

<p>زمانی سئوالی را از یک گروه می پذیرم که کل گروه اون سئوال را داشته باشن؛ با دقت به سئوالشون و توضیحشون گوش میدم، فعالیت های مناسب رو تحسین میکنم و چنانچه فرصت برای یافتن پاسخ سئوال از دست رفته باشد با تشویق و تحسین روش مناسب را برای اونا توضیح میدم(مشارکت کننده شماره 12).</p> <p>معمولا توی تدریس سعی می کنم احساسات بچه ها رو درگیر کنم تا با اشتیاق در فرایند یادگیری مشارکت کنن نه اینکه من سخنرانی کنم و اونها گوش بدن(مشارکت کننده شماره 18).</p>			
<p>در گروه بندی کلاس هر گروه دارای اسم خاصی است. اسم رو اعضا گروه با مشورت هم و البته مشاوره با معلم انتخاب میکنن. معمولا سعی میکنم با توجه به روند پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و میل و رغبت و گاه پیشنهاد خودشون اعضای گروه متغیر باشن. کار جالبی که برای رقابت و شاد بودن و همدلی و همیاری دانش آموزان انجام میدم؛ معمولا یک جایزه ی مشترکه! ظرفهای یکبار مصرف بسته بندی شده از خوردنیهایی مانند(نخودچی، سویا، کشمش...) با همکاری دانش آموزان تهیه میکنیم و در کمد کلاس نگهداری میکنیم. گروه برنده مورد تشویق قرار میگیره و اعضای گروه برنده با شادی و دوستانه در کنار هم می نشینن و میل می کنن(مشارکت کننده شماره 8).</p> <p>هنگام کار گروهی به دانش آموزان متذکر میشم و یاد میدم که وقتی قادر به حل مسئله ای نیستن؛ تقاضای کمک کنن، چندین بار در عمل این طوری به دانش آموزان یاد دادم که برای انجام مسئله ای در انتخاب راه حل ساده تر تردید داشتم و از دانش آموزان صادقانه خواستم نظرشون رو بیان کنن و راه حل آسونتر و بهتر رو باهم انتخاب کردیم(مشارکت کننده شماره 9).</p> <p>وقتی بچه ها در حل یه تکلیف مشکل دارن، اونها رو تشویق می کنم که به همدیگه کمک کنن و مشکلات رو با کمک همدیگه حل کنن، بعضی وقتا حتی از دانش آموزان درخواست میکنم خوارکی هاشون رو با همدیگه تقسیم کنن(مشارکت کننده شماره 16).</p>	<p>-فراهم آوردن جو همدلانه در مدرسه</p> <p>- بهبود ارتباطات درون مدرسه ای</p> <p>- ارتباط مثبت با یکدیگر</p> <p>-محافظت از روابط با دیگری</p>	<p>بعد ارتباطی</p>	
<p>کلاس درس من همیشه با نقاشی های مختلف دانش آموزان تزئین میشه و اسم هر دانش آموز و گروهی که اون نقاشی رو کشیده رو پایین برگه می نویسم، از طرفی محیط کلاس رو با کار دستی دانش آموزان یا چیزایی که خودم طراحی کردم تزئین می کنم تا دانش آموزان حس بهتری به کلاس درس داشته باشن(مشارکت کننده شماره 1).</p> <p>تمام تلاش ما توی در مدرسه این هست که محیط مدرسه طوری طراحی بشه که دانش آموزان حس خوشایندی داشته باشن و به همه اجزا مدرسه از زمین فوتبال گرفته تا باغچه و</p>	<p>-توجه به بار عاطفی ناشی از محیط کلاس درس</p> <p>-توجه به بار عاطفی ناشی از محیط مدرسه</p>	<p>بعد محیطی</p>	



<p>در و دیوار حس تعلق داشته باشن، حتی بابای مدرسه جوری رفتار کنه که دانش آموزان بهش حس تعلق داشته باشن(مشارکت کننده شماره 5).</p>			
<p>بنظر من، کلاس درس باید ملجا و پناهگاه عاطفی کودکان باشه، من محیط کلاس رو طوری تنظیم میکنم که آگاه دانش آموزی از چیزی ناراحت باشه بتونه به راحتی به دوستش یا به من بگه(مشارکت کننده شماره 7).</p> <p>دانش آموزان کلاس رو طوری تربیت کردم که نسبت به دردها و مشکلات همکلاسی خودشون حساس باشن مثلا آگاه همکلاسیشون مدادش رو گم کرد همگی بسیج بشن تا مشککش رو حل کنن(مشارکت کننده شماره 14).</p> <p>سال های سال روی پرورش شناختی دانش آموزان وقت گذاشتیم، فکر می کنم الان دیگه باید بعد عاطفی رو بیشتر مد نظر قرار بدیم، باید به شیوه های مختلف به دانش آموزان کمک کنیم احساسات خود و بقیه رو درک کنن و بشناسن، من سعی توی کلاس دانش آموزان رو در موقعیت هایی قرار بدم که به کنکاش پاسخ های عاطفی درون خود بپردازن(مشارکت کننده شماره 6).</p> <p>بیشتر اوقات تکالیفی به دانش آموزان ارائه میدم که مستلزم همکاری با بقیه دانش آموزان باشه تا به این طریق بتونم حس عاطفی و پاسخگویی دانش آموزان رو نسبت به یکدیگر تقویت کنم(مشارکت کننده شماره 11).</p> <p>یه مساله که توی آموزش و پرورش به دست فراموشی سپرده شده، حس محبت و عاطفه نسبت به خود هست، این حس عاطفی با شناخت دقیق جسم و روح رخ میده، به همین دلیل تلاش می کنم به هر طریق ممکن که شده دانش آموزان رو نسبت به خودشون آگاه کنم تا به این حس در اونها تقویت بشه(مشارکت کننده شماره 2).</p>	<p>-عاطفه گرایی و شفقت -همدلی -همدردی -افزایش صلاحیت و جامع نگری عاطفی در دانش آموزان - نگاه مبتنی بر شفقت به دیگران - توجه به عواطف جمعی و فردی - شفقت به خود</p>	<p>بعد عاطفی</p>	

پژوهش حاضر بر این باور بودند که رسیدن به این هدف در قالب مواردی از جمله پرورش مسئولیت پذیری دانش آموزان، پرورش حس احترام به تفاوت ها، پرورش منش دانش آموزان، توجه ژرف و حس پاسخگویی در قبال دیگری، دل مشغولی برای افراد غریبه و دیگر خواهی میسر است. نمودهایی از توجه به اخلاقیات با ارائه تکالیفی که حس مسئولیت در قبال دیگری را در دانش آموزان تقویت کند و مستلزم درگیری و ارائه بازخورد به دیگران است، امکان پذیر است. علاوه بر این چنین تکالیفی منجر به ایجاد دغدغه ذهنی در کودکان نسبت

نتایجی که در جدول 2 ارائه شده شامل 1 مضمون فراگیر 5 مضمون سازمان دهنده و 23 مضمون پایه که حاوی نکات کلیدی است که در ادامه به آنها پرداخته می شود.

### 1- بعد اخلاقی

یکی از ابعاد مهم در رویکرد غمخواری، توجه به اخلاقیات است. در واقع رشد و پرورش اخلاقیات در کودکان از جمله اهداف اصلی رویکرد غمخواری است. مشارکت کنندگان(مشارکت کنندگان 12، 15، 8، 11، 14) در

به همسالان خود و فراخواندن پاسخ‌های مناسب در این زمینه می‌شود.

## 2- بعد یادگیری

تار و پود یادگیری در کلاس درس مبتنی بر غمخواری با کلاس‌های درس سنتی، تفاوت‌های ویژه‌ای دارد. مشارکت کنندگان (18، 12، 3، 1) در پژوهش حاضر بر این باور بودند که در کلاس‌های درس مبتنی بر غمخواری نقش دانش‌آموزان بسیار پررنگ‌تر از کلاس‌های درس معمولی است و معلم بیشتر نقش یک تسهیل‌گر را بر عهده دارد. به عبارتی معلم تلاش می‌کند از آموزش مستقیم و دستوری از دانش‌آموزان پرهیز کنید به طور مثال گروه-بندی دانش‌آموزان و سپردن بخشی از فرایند یادگیری به آنها، نمودی از آموزش غیرمستقیم در کلاس درس است. علاوه بر این در چنین کلاس درسی، درگیری هیجانی دانش‌آموزان به اندازه درگیری شناختی حائز اهمیت است. یادگیری در کلاس درس مبتنی بر غمخواری نوعی یادگیری خودراهبر با هدایت و راهنمایی معلم است، در این نوع یادگیری به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه ویژه‌ای می‌شود و فرایند آموزش متناسب با نیازهای فردی و گروهی دانش‌آموزان دچار تغییر و تحول می‌شود.

## 3- بعد ارتباطی

بهبود ارتباطات درون و برون فردی یکی دیگر از مولفه‌های مهم رویکرد غمخواری است که مشارکت کنندگان (8، 9، 16) در پژوهش حاضر بر آن تأکید کرده‌اند. فراهم آوردن جو همدلانه در مدرسه، بهبود ارتباطات درون مدرسه‌ای، ارتباط مثبت با یکدیگر و محافظت از روابط با دیگری از نمودهای مهم کلاس درس مبتنی بر غمخواری است. در آموزش مبتنی بر غمخواری تمامی تلاش معلم ایجاد رابطه مثبت با دانش‌آموزان و بنا نهادن ارتباط همراه با همدردی بین دانش‌آموزان است. در چنین کلاس درسی حفاظت از روابط با دیگران سرلوحه تمامی ارتباطات بین دانش‌آموز و معلم قرار

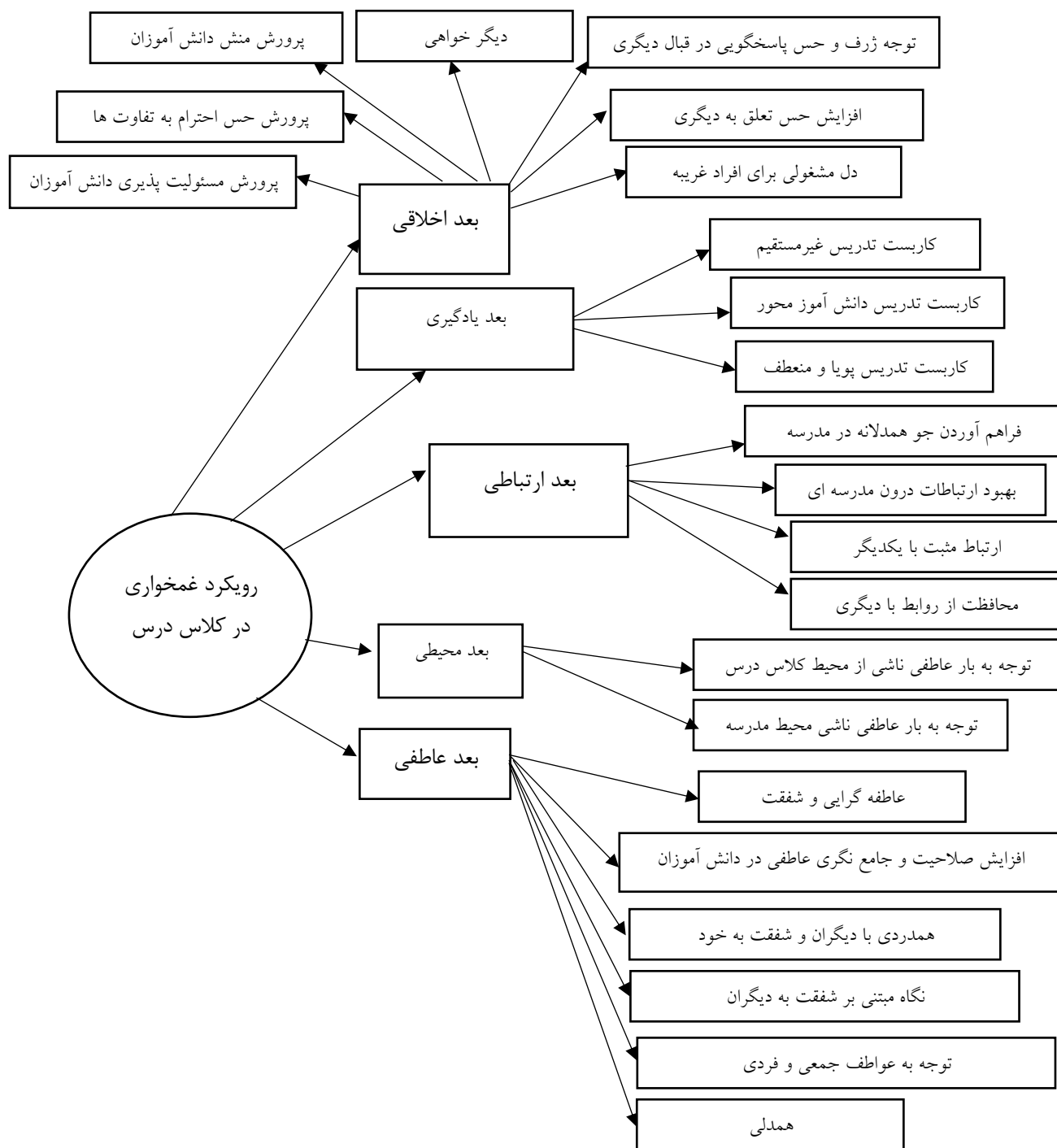
می‌گیرد. ماهیت روابط در کلاس درس مبتنی بر غمخواری، رابطه همراه با درک و همدلی با دیگران است.

## 4- بعد محیطی

یکی دیگر از ابعاد مهم در کلاس درس مبتنی بر غمخواری، محیط آموزشی است. مشارکت کنندگان (1، 5) در پژوهش حاضر بر این باورند که در رویکرد غمخواری، محیط دارای بار عاطفی است بنابراین در تدوین و طراحی محیط آموزشی می‌بایست بار عاطفی ناشی از آن مورد توجه قرار گیرد. استفاده از مولفه‌های زیباشناسی در طراحی و بازطراحی محیط آموزشی منجر به ارتباط گیری بهتر دانش‌آموزان با آن می‌شود. در رویکرد مبتنی بر غمخواری، محیط آموزشی به مثابه یک موجود زنده در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند حس خوشایند یا ناخوشایندی به دانش‌آموزان منتقل کند.

## 5- بعد عاطفی

یکی دیگر از ابعاد مهم رویکرد غمخواری در کلاس درس، بعد عاطفی است. مشارکت کنندگان (2، 11، 14، 7، 6) در پژوهش حاضر بر این باور بودند که مولفه‌هایی چون همدلی، همدردی، توجه به عواطف دیگران، حفاظت از دیگران و محبت به خود در کلاس‌های درس مبتنی بر غمخواری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. می‌توان گفت که مهم‌ترین تفاوت بین کلاس‌های درس معمولی و کلاس مبتنی بر غمخواری، پررنگ بودن بعد عاطفی است. در چنین کلاس‌های درسی «من و دیگری» وجود خارجی ندارد بلکه «ما» اساس کلاس درس را تشکیل می‌دهد. تمامی تلاش معلم در کلاس درس مبتنی بر غمخواری، پیشگیری از خراش عاطفی بر دانش‌آموزان و ایجاد ارتباطات مبتنی بر همدلی با دیگر دانش‌آموزان است. رشد و پرورش عاطفی دانش‌آموزان مهم‌تر از رشد شناختی تلقی می‌شود و رسیدن به بلوغ عاطفی اساس آموزش را تشکیل می‌دهد.



شکل 1: شبکه مضامین رویکرد غمخواری در کلاس درس

### بحث و نتیجه گیری

از گوش دادن با دقت و پاسخ مثبت. یک رابطه غمخواری متشکل از غمخوار و شخص مورد غمخواری است که هر دو باید در ایجاد یک رابطه غمخوارانه سهیم باشند. استفاده از غمخواری در فرایند آموزش می تواند

مفهوم غمخواری در تدریس که برای اولین بار توسط نل نودینگز مطرح شد، در دهه های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته است. غمخواری از دیدگاه نودینگز عبارت است

سخن گفتن از مفهوم غمخواری امری بهبود یافته است. چرا که برای ابراز غمخواری نسبت به دیگران در ابتدا باید بتوان با آنان ارتباط صحیح برقرار کرد و این امر در گرو برخورداری از مهارت‌های ارتباطی صحیح است. افزایش توأم مهارت‌های ارتباطی و تغییر در نگرش می‌تواند به درونی‌سازی مفهوم غمخواری در دانش‌آموزان منجر شود. مطلب مهم دیگر در رویکرد مبتنی بر غمخواری، بعد نگرشی، بعد باورها و بعد اخلاقی است. پژوهش Jacob et al (2021) حاکی از آن است که غمخواری پدیده‌ای چند بعدی است که صرفاً توجه صرف به دیگری را دربر نمی‌گیرد. زندگی پیچیده و چند بعدی انسان مستلزم توجه به همه ویژگی‌های روحی و جسمی فرد در برنامه‌های آموزشی چون غمخواری است. توجه به محیط مدرسه و محیط اطراف در رویکرد مبتنی بر غمخواری موضوعی بسیار مهم و حیاتی است چرا که بسیاری از احساسات و حالات روحی و روانی دانش‌آموزان از محیط سرچشمه می‌گیرد. علاوه بر این نگرش و باور دانش‌آموزان نیز بسیار حائز اهمیت است چرا که نگرش و باور بر رفتار دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. محیط اجتماعی که دانش‌آموزان در آن زندگی می‌کنند نیز دارای اهمیت فوق‌العاده‌ای است چرا که محیط اجتماعی بخش اعظمی از شخصیت انسان را تشکیل می‌دهد. معلم و مهارت‌های ارتباطی و رفتاری و عاطفی وی نیز از اهمیت زیادی در آموزش مبتنی بر غمخواری برخوردار است. Abbasi et al (2019) نقش مهارت‌های ارتباطی و عاطفی معلمان در فرایند آموزش بسیار حائز اهمیت است و هرگونه نقص در این زمینه منجر به از بین رفتن کارایی رویکرد غمخواری می‌شود. در آموزش مبتنی بر غمخواری معلم باید بتواند ضمن تقویت مهارت‌های ارتباطی خود با دانش‌آموزان، زمینه انتقال همدردی و همدلی به کودکان را فراهم کند، از طرفی رفتار معلم به عنوان الگو می‌تواند نقش‌سازنده‌ای در یادگیری اصول همدلی و همدردی داشته باشد. معلمی که از اصول اولیه مهارت‌های ارتباطی و عاطفی برخوردار نباشد نمی‌تواند به درستی آموزش مبتنی بر غمخواری را اجرا کند. مؤلفه مهم بعدی

نتایج مثبتی را برای دانش‌آموزان و معلمان به همراه داشته باشد. با توجه به اهمیت غمخواری در فرایند آموزش، پژوهش حاضر پس از بررسی تجارب زیسته معلمان به مولفه‌های مهمی چون پرورش مهارت‌های ارتباطی، پرورش مهارت‌های عاطفی، پرورش منش، عاطفه‌گرایی، همدلی، همدردی، دگرخواهی، دل‌مشغولی برای دیگران، شفقت به خود، مراقبت از ارتباطات، آموزش پویا و منعطف، دانش‌آموز محوری، توجه به بار عاطفی محیطی دست‌یافت که شاکله اصلی رویکرد غمخواری را در کلاس درس تشکیل می‌دادند.

توجه به عاطفه‌گرایی، همدلی و همدردی در منطق رویکرد غمخواری امری اساسی و مهم است. بدون کاربست رویکرد غمخواری بدون توجه به همدلی و همدردی منجر به عقیم شدن آن می‌شود. در همین ارتباط Butler et al (2021) بر این باورند که همدلی و همدردی ستون فقرات برنامه‌های آموزشی مبتنی بر غمخواری را تشکیل می‌دهد، در این نوع از برنامه درسی باید بتوان با پرورش عاطفه مثبت در دانش‌آموزان زمینه همدلی و ابراز همدردی را در بین آنها به وجود آورد. فرض اساسی در آموزش‌های مبتنی بر غمخواری، توجه دانش‌آموزان به یکدیگر با شیوه‌هایی چون همدلی و همدردی است.

اهدافی چون پرورش مهارت‌های ارتباطی، پرورش مهارت‌های عاطفی، پرورش منش از جمله مهم‌ترین اهداف زیربنایی رویکرد مبتنی بر غمخواری است. در واقع افزایش مهارت‌های ارتباطی و تغییر نگرش و رفتار دانش‌آموزان باید به عنوان قلب تپنده رویکرد غمخواری به صورت مستمر مورد توجه قرار گیرد. در همین ارتباط Montanz & Williams (2022) معتقدند که آموزش غمخوارانه بدون توجه به تغییرات اساسی در رفتار و نگرش دانش‌آموزان از معنای اصلی خود دور خواهد شد. در واقع، هدف از آموزش غمخوارانه آن است که دانش‌آموزان به صورت عملی در رفتار و کردار خود تغییر ایجاد کنند، از طرفی بتوانند مهارت‌های ارتباطی خود را افزایش دهند. بدون برخورداری از مهارت‌های ارتباطی

یادگیری نیستند بلکه کنش و واکنش هر دانش آموزی بر یادگیری دیگران تاثیر می گذارد. در رویکرد غمخوارانه دانش آموزان دلواپس و نگران یادگیری همکلاسی های خود می باشند، در چنین فرایندی هر یک از دانش آموزان خود را مسئول یادگیری دیگری می داند و در این زمینه حداکثر تلاش و کوشش خود را به کار می بندد. مسائلی چون پذیرش نظرات دیگران، کار گروهی، احترام به تفاوت ها و سعه صدر در یادگیری هسته یادگیری را در رویکرد غمخواری تشکیل می دهد که این مسأله حس مسئولیت پذیری نسبت به دیگری را تقویت می کند. در این بین نقش یادگیرنده نیز متفاوت از نقش های سنتی یادگیری است. در رویکرد غمخوارانه برای یادگیرنده نقش های متنوعی تعریف می شود. یادگیرنده باید بتواند نقش هایی چون یک غمخوار دلسوز، شریک یادگیری و همدلی مهربان را ایفا کند. دانش آموزان به عاملی فعال نه صرفا دریافت کننده محض اطلاعات، تلقی می شوند. در واقع در رویکرد غمخواری دانش آموزان به عنوان شریک اصلی یادگیری تلقی می شود که باید بتواند با همکاری معلم، فرایند یادگیری را پیش ببرد. دانش آموزان صرفا به یادگیری مسائل شناختی نمی پردازند بلکه به حل کننده طیفی از مشکلات عاطفی، اخلاقی، اجتماعی و بین فرهنگی مبدل می شوند. آنها باید بتوانند در عین حال که هویت فرهنگی و اجتماعی مستقلی دارند، هویت دیگران را به رسمت شناخته و با آنها در مسائل مختلف به همکاری بپردازند. وزن اصلی فرایند یادگیری را دانش آموز تشکیل می دهد و معلم صرفا به عنوان یک هماهنگ کننده عمل می کند. در چنین رویکردی نظرات تمامی دانش آموزان محترم شناخته می شود و به همه دانش آموزان فرصت مشارکت در امور مختلف آموزشی داده می شود. محیط آموزشی نیز در راستای مشارکت همه جانبه دانش آموزان طراحی می شود. در رویکرد غمخوارانه، محیط و فضای یادگیری باید حمایتگرانه باشد به گونه ای که دانش آموزان به راحتی بتوانند افکار و عقاید و احساسات خود را بیان کنند. در این رویکرد برخلاف گذشته، محیط یادگیری در حاشیه نیست. رویکرد

در رویکرد مبتنی بر غمخواری مکان است. اصولا مکان و فضای یادگیری نقش کلیدی در فرایند آموزش ایفا می کند. مکان یادگیری در رویکرد مبتنی بر غمخواری به دو بخش مدرسه ای و خارج از مدرسه قابل تقسیم بندی است. در همین راستا (Front et al 2021) مطلوبیت و جامع بودن مکان یادگیری را به عنوان بازوی مهم یادگیری مبتنی بر غمخواری تلقی می کنند، بدون فراهم کردن فضای یادگیری آرام و غنی، آموزش همدلی و همدردی امکانپذیر نخواهد بود. روش های آموزشی و یادگیری از جمله دیگر موارد تاثیرگذار در آموزش مبتنی بر غمخواری است. شیوه تدریس در آموزش مبتنی بر غمخواری می تواند طیفی از روش های مشارکتی و دانش آموز محور را دربرگیرد. در همین راستا (Wood et al 2021) معتقدند آموزش مبتنی بر غمخواری باید متناسب با موقعیت و سطح دانش آموزان باشد و ویژگی های روحی و روانی و شرایط مختلف آنان را مد نظر قرار دهد. استفاده مفرط از یک شیوه آموزشی خاص منجر به دلزدگی دانش آموزان نسبت به درس می شود.

در تبیین یافته های فوق باید گفت که در رویکرد مبتنی بر غمخواری در کلاس درس توجه به مواردی چون حس وظیفه شناسی نسبت به دیگری، توجه به دیگری، شریک شدن در غم و شادی دیگری، دلمشغولی برای دیگران و حمایت از دیگری به چشم می خورد. در واقع به نظر می رسد که هدف رویکرد مبتنی بر غمخواری آن است که آموزش و پرورش فردی را تربیت کند که در قبال اجتماع و کشور خود احساس مسئولیت کند. از طرفی توجه به دیگری منجر به درک احساسات و عواطف آنها و پاسخ و واکنش صحیح به آنها می شود. به عبارتی، در دنیای کنونی نیاز نیست تمامی دانش آموزان با وارد شدن به دانشگاه به مدارک دانشگاهی دست پیدا کنند بلکه باید بتوانیم دانش آموزانی تربیت کنیم که شهروندان، پدر و مادر و انسان های مسئولیت پذیری در قبال جامعه و کشور خود باشند. دستیابی به چنین امر مهمی مستلزم توجه به آموزش های جمعی است. در این رویکرد دانش آموزان در خلا و به صورت فردی مشغول

## منابع:

- Asgari, Fereshteh, Sharifian, Fereydoun, and Mirshah Jafari, Seyed Ebrahim. (2022). Grief-eating in the educational process: Components of Noddings' Grief-eating Education and the extent of its application by elementary school teachers. *Curriculum Studies*, 17(65).
- Baker, J. A., Bridger, R., Terry, T., & Winsor, A. (2018). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26(4), 586-602.
- Barrow, M. (2017). Caring in Teaching: A Complicated Relationship. *Journal of Effective Teaching*, 15(2), 45-59.
- Bayraktar, H.V & Girgin, S. (2020). The Examination of Teachers' Levels of Organizational Happiness. *Journal of Education and Learning*, 9(5), 170-183.
- Butler, W., & Li, H. (2022). The role of culture in early childhood curriculum development: A case study of curriculum innovations in Hong Kong kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(1), 48-67.
- Chu, L. and Ziaunienė, R. (2021). Cross-cultural Transition Care in Lithuanian Schools: Schools Psychologist's Perspective. *Journal of Education Culture and Society*. Vol. 12 No. 2.
- Finn, G. M., Danquah, A., & Matthan, J. (2022). Colonization, cadavers, and color: Considering decolonization of anatomy curricula. *The Anatomical Record*, 305(4), 938-951.
- Freire, P. (1970a). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum books
- Front L. (2021). Introducing cross-cultural education in palliative care: focus groups with experts on practical strategies. *BMC Palliative Care*, Nov 10. No. 171
- Haj Bagheri, M; Adib, Mohammad E; Arani, S (2017). The effect of web-based education on learning of medical students. *Iranian Journal of Education in Medical Sciences*. 17(3). pp. 310-298.
- Iqbal, I. Vigna, J. (2021). Care in collaborations: غمخوارانه بر محیط شاد و مفرح برای دانش آموزان تاکید دارد. محیط یادگیری باید به گونه ای باشد که نیازهای عاطفی و احساسی دانش آموزان را مورد توجه قرار دهد. به عبارتی مدرسه باید به بستری برای بروز و پرورش نیازهای احساسی دانش آموزان مبدل شود. در رویکرد غمخوارانه، جو همدلانه بر فضای مدرسه حاکم است و برخلاف روش های سنتی ارتباط یک طرفه از جانب معلم به دانش آموزان نیست. در این رویکرد معلم به عنوان دوستی مهربان تلقی می شود که دانش آموزان می توانند ارتباط مثبت و همدلانه ای با وی داشته باشند. معلم از یک سخنران صرف به تسهیل گری که در امورات مختلف از جمله عاطفی به دانش آموزان کمک می کند مبدل شده است. توجه به نیازهای عاطفی کودکان و قرار دادن این نیازها در مرکز فعالیت های آموزشی از جمله نقش های بسیار مهم معلم در رویکرد غمخوارانه است. معلم باید از سواد عاطفی بالایی برخوردار باشد و با تشخیص نیازهای عاطفی متنوع دانش آموزان جواب مناسب و درخوری به آنها ارائه دهد. علاوه بر این معلم باید بتواند فضایی همدلانه در کلاس درس ایجاد کند تا دانش آموزان ضمن همدلی با یکدیگر با معلم نیز به راحتی به همدلی و همدردی بپردازند. به طور کلی عناصری چون معلم، دانش آموز، فرایند یادگیری و محیط یادگیری در کلاس درس مبتنی بر غمخواری دارای ویژگی های کاملاً متفاوت از آموزش های سنتی است. به عنوان جمع بندی می توان گفت که رویکرد غمخوارانه در کلاس درس، می تواند زمینه رشد و شناخت اجتماعی را در دانش آموزان فراهم کرده و از طرفی همزمان منجر به رشد اخلاقی و عاطفی در آنها شود. کاربست صحیح رویکرد غمخواری در کلاس درس رشد همه جانبه دانش آموزان در ابعاد مختلف اجتماعی، اخلاقی، عاطفی و نگرشی و ساحت های مختلف تربیتی را در پی دارد. پیشنهاد می شود با آگاه سازی مسئولین و دست اندرکاران تعلیم و تربیت در سطح کلان و خرد به ویژه در سطح کلاس درس به توانمندسازی معلم ها برای ایجاد نگرش مثبت در کاربرد این رویکرد در کلاس درس اقدام شود.

- Leadership, 63(1), 8–13.
- MacGill, B. (2016). A paradigm shift in education: pedagogy, standpoint and ethics of care. *International Journal of Pedagogies Learning*, 11 (3), 238-247.
- Sheron Fraser, B. (2020). Accountability and troubling the caring ideal in the classroom: A call to teacher citizenry. *Educational Studies*, 56 (5), 456-481
- Noddings, N. (1984). *A wakening the inner eye: intuition in education*. New York: Teachers college Columbia University.
- Bayraktar, H.V & Girgin, S. (2020). The Examination of Teachers' Levels of Organizational Happiness. *Journal of Education and Learning*, 9(5), 170-183.
- Chen, W. (2017). How Education Enhances Happiness: Comparison of Mediating Factors in Four East Asian Countries, *Social Indicators Research*, 106(1), 117–131.
- Nolen-Hoeksma S, Girgus JS, Seligman ME. (2019). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms. *J. Abnormal Psychology*, 101: 405-422.
- Schutz, A. (2019). Caring in schools is not enough: Community, narrative, and the limits of alterity. *CARING*, 3, 73.
- Tang, Anne L.L. & Walker-Gleaves, Caroline (2020). Hong kong University Teachers' Conceptions and Articulation of Teacher Care: towards bulding a model of caring. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-006753>
- Walker, C., & Gleaves, A. (2020). Constructing the caring higher education teacher: A theoretical framework. *Teaching and teacher education*, 54, 65-76.
- Wood, S. (2021). Exploring Care in Education. *ICCTE Journal*, Vol. 13, No. 2
- opening up conversations about teaching. *International Journal of Academic Development* 26 (3): 1-5
- Jacob, C (2021). Hong kong University Teachers' Conceptions and Articulation of Teacher Care: towards bulding a model of caring.
- Khavari, M. (2017), Caring from the perspective of Nell Noddings, in the process of education and training. The First National Conference on Social Sciences, Educational Sciences, Psychology and Social Security.
- Mehrmohammadi, Mahmoud (2019). *Peer-reviewed essays in education*. Tehran: Tarbiat Modares University Press.
- Montanz, C., & Williams, A. (2022). Constructing the caring higher education teacher: A theoretical framework. *Teaching and teacher education*, 54, 65-76.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethich & moral education*. Berkeley; University of California press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to carein school. An alternative approach to education* Advances in contemporary educational though series; v.8. New York; Teacher college press.
- Noddings, N. (1993) *Educationing for intelligent belief or unbelief* The John Dewey lecture. New York; Teachers college press .
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and education*. Berkley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1995). A morally defensible mission for schools in the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 75(5), 365–368.
- Noddings, N. (2005a). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147–159.
- Noddings, N. (2012). What does it mean to educate the whole child? *Educational*