تدوین چارچوبی به منظور ارائهٔ آموزش مبتنی بر همدلی در کلاس درس

سمانه سادات موسویان*

دکتر ابراهیم طلایی**

دکتر هاشم فردانش***

دکتر ابوالفضل بختیاری****

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان در زمینهٔ طراحی آموزشی همدلانه است. رویکرد پژوهش، کیفی و روش آن پدیدارنگاری است. جامعه پژوهش معلمان و دانش‌آموزان شهر تهران بودند که برای انتخاب معلمان از روش نمونه‌گیری گلوله برفی و برای دانش‌آموزان از روش ترکیبی استفاده شده است. به منظور گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند استفاده شده و داده‌های به دست آمده با روشهای کدگذاری باز و مقوله‌بندی توصیفی و نیز برونداد استنتاجی در نرم‌افزار MAXQDA کدگذاری و تحلیل شده اند. یافته‌ها نشان می‌دهند که طراحی آموزشی همدلانه از دیدگاه معلمان، به دو شیوهٔ کلیِ ایجابی و سلبی شکل می‌گیرد. طراحی همدلانهٔ ایجابی شامل فراالگویی، مشارکتی، ذهنی و یادگیرنده- محور است. طراحی همدلانه سلبی، شامل طراحی غیرمنعطف، طراحی غیرضروری و طراحی هدف- محور است. دانش‌آموزان معتقدند در طراحی همدلانه نقش معلم باید از دانش‌آموز مجزا شود. دانش‌آموزان نقش معلم را در دو بعدِ اخلاق حرفه‌ای و مهارتهای حرفه‌ای می‌بینند. مهارت حرفه‌ای معلم شامل برنامه‌ریزی، روش تدریس، مدیریت، روزآمد بودن اطلاعات و سواد علمی بالا، درس‌پژوهی و سوابق کاری است. بعد اخلاق حرفه‌ای نیز شامل مؤلفه‌هایی مانند خودشناسی، انعطاف‌پذیری، قانون‌پذیری، وجدان کاری، حسن رفتار و انگیزهٔ شغلی است. نقش دانش‌آموزان نیز در یک آموزش مؤثر شامل همکاری، یادگیری و درک، انگیزش، عملکرد مناسب، قانون‌مداری، انضباط و تلاش است. در پایان به منظور طراحی آموزشی مبتنی بر همدلی، چارچوبی جدید برای طراحی همدلانهٔ چهارلایه‌ای با ابعاد مربوطه ارائه شده است.

کلید واژگان: پدیدارنگاری، طراحی آموزشی، طراحی آموزشی همدلانه، همدلی

تاریخ دریافت: ۹۷/۲/۳۰ تاریخ پذیرش: ۹۷/۶/۲۶

* دانشجوی دکتری رشته تکنولوژی آموزشی، دانشگاه تربیت مدرس musavian@gmail.com

** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول) e.talae@modares.ac.ir

*** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس hfardanesh@yahoo.com

**** استادیار دانشگاه فرهنگیان bakhtiari.Abolfazl@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

مقدمه و بیان مسأله

همدلی در آموزش، موضوعی جدید و نوظهور نیست و چند دهه است که اهمیت آن در مبحث آموزش بر همه آشکار شده است. بسیاری از کارشناسان آموزش و پژوهشگران این حوزه، سعی کرده‌اند اهمیت مباحث عاطفی را در آموزش به اثبات رسانند. به عنوان مثال مطالعات نادینگز[1] (۲۰۱۰،۲۰۱۳ و ۲۰۱۵)، در زمینهٔ آموزش مراقبت و آموزش اخلاقی، پژوهش دینتی[2] (۲۰۱۸) در نقش همدلی و آموزش هنر، پژوهشهای گلمن[3](۲۰۰۶و ۲۰۱۱)؛ گلمن و سنگه[4](۲۰۱۴)، در زمینه هوش عاطفی و نگاه جدید به آموزش از منظر عاطفی، پژوهش آبراهام[5] و همکاران (۲۰۱۶) در زمینهٔ اهمیت مسائل عاطفی در آموزش و پژوهشهای جدید کیفر[6] و همکاران (۲۰۱۸) در زمینهٔ یادگیری عاطفی‌اجتماعی در مدارس و کلاس درس را می‌توان برشمرد. همچنین پژوهشهایی مانند پژوهش وردوچی[7] (۲۰۰۰و ۲۰۱۶) که بر آموزش همدلی در مدارس به منظور ارتقای اخلاقیات تمرکز داشته‌اند. او در این مطالعات از تئوری مراقبت نادینگز نیز بهره برده است. مطالعات نادینگز در این حوزه شامل تئوری‌پردازی است. کوای[8] و نادینگز (۲۰۱۸) و پژوهش مایر[9] (۲۰۰۶) یکی از اهداف ضروری در یک آموزش دموکراتیک اخلاقی را همدلی معرفی می‌نماید. اما هدف اصلی پژوهش حاضر، تلاش جدی برای کاربردی شدن این مقوله در آموزش است. با وجود این، لزوم یافتن راهبردهایی برای اجرای فرایندی همدلانه در کلاس درس بسیار ضروری به نظر می‌رسد. در این زمینه ضروری است که ابتدا همدلی از دیدگاه متخصصان تعریف و حدود و ثغور آن مشخص شود، سپس این مهارت اساسی در فرایند آموزشی مورد بحث قرار گیرد. همدلی ظرفیت بنیادین افراد در تنظیم روابط، حمایت از فعالیتهای مشترک و انسجام گروهی است (ریف، کِیتلار و ویفرینک[10]، ۲۰۱۰). این توانایی نقشی اساسی در زندگی اجتماعی دارد. همدلی نیروی برانگیزانندهٔ رفتارهای اجتماعی و رفتارهایی است که انسجام گروهی را در پی دارد (جالیف و فارینگتون[11]، ۲۰۰۶). همدلی به معنای دیدن دنیا از زاویه دید دیگران، توانایی عاطفی برای تجربه

1. Noddings
2. Dainty
3. Goleman
4. Senge
5. Abraham
6. Keefer
7. Verducci
8. Quay
9. Meier
10. Rieffe, Ketelaar, Wiefferink
11. Jolliffe & Farrington

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

هیجانهای دیگران (برایانت[1]، ۱۹۸۲) و توانایی شناختی برای فهم هیجانهای اشخاص دیگر است (هاوکینز و ترابست[2]، ۲۰۰۰). به بیانی دیگر همدلی توانایی انسان برای شناسایی و پاسخ‌دهی به حالات ذهنی دیگران است که از هنگام تولد حضور دارد و رشد آن به طور فزاینده از نوزادی و کودکی تا نوجوانی متحول می‌شود (هانانیا[3] و همکاران،۲۰۰۰). با وجود تعاریف متنوع همدلی، اغلب اندیشمندان آن را دارای سه عنصر اصلی می‌دانند: الف) پاسخی اثرگذار بر دیگری که اغلب و نه همیشه، مستلزم آن است که فرد در حالت عاطفی فرد دیگر سهیم شود؛ ب) توانایی شناختی دیدن دنیا از دیدگاه دیگران؛ و ج) تنظیم هیجانی(دوسِتی و جکسون[4]، ۲۰۰۶). در هر یک از تعاریف مذکور، به یکی از دو جنبهٔ شناختی یا هیجانی همدلی توجه بیشتری شده است.

همدلی یک مهارت پیچیده است که می‌توان آن را به کار گرفت و همچنین آموزش داد. همدلی یکی از حیاتی‌ترین مهارتهای اجتماعی یادگیرندگان جوان است که می‌توان آن را رشد داد. همدلی نه تنها عنصر اولیهٔ مدرسهٔ بدون فضای قلدری و کلاس درسی بسیط و سازگار است، بلکه مهارتی است که دانش‌آموزان آن را در زندگی خود رشد می‌دهند تا تبدیل به بزرگسالانی مراقب و غمخوار و شهروندانی نمونه شوند (کوک[5]، ۲۰۱۷). همدلی پدیده ای غنی و دارای طیفی متنوع است که در زمینه‌های متفاوت با درجات مختلف خود را نشان می‌دهد (کوپر[6]،۲۰۱۱). همدلی نه فقط بر رفتار و عواطف تأثیرگذار است، بلکه به میزان زیادی بر کیفیت یادگیری نیز مؤثر است (کوپر،۲۰۰۴). همدلی در آموزش، مقوله‌ای بسیار پیچیده و چند بعدی است؛ به همین دلیل بررسی طراحی آموزشی همدلانه نیز می‌بایست چند بعدی و همه جانبه صورت گیرد. آموزشهایی که بر عناصر عاطفی مانند همدلی متمرکزند، به یادگیری مؤثر و پیشرفت تحصیلی منجر خواهند شد (بار–آن و پارکر[7]، ۲۰۰۶). هوش انسان مجموعهٔ محدودی از قابلیتهای شناختی نیست، بلکه جنبه‌های متفاوت عاطفی نیز در آن مطرح است (سالووی، مِیر و کاروسو[8]، ۲۰۰۲). سالووی و همکاران (۲۰۰۲) هوش عاطفی را شامل توانایی تشخیص درست هیجانها و عواطف دیگران و پاسخ مناسب به آنها، همچنین برانگیختن، آگاهی و نظم‌بخشی و کنترل پاسخهای هیجانی خویش می‌دانند. گلمن(۲۰۰۶) هوش هیجانی را یک سازه کلی می‌داند که می‌تواند علت موفقیت فرد در جنبه‌های مختلف زندگی

1. Bryant
2. Hawkins & Trobst
3. Hanania
4. Decety & Jackson
5. Cook
6. Cooper
7. Bar-on & Parker
8. Salovey, Mayer & Caruso

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

از جمله موفقیت تحصیلی باشد. با توجه به اهمیت جاری بودن همدلی در فرایند آموزش و تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم آن بر یادگیری دانش‌آموزان، یکی از راهکارهای ممکن برای بهره‌گیری از این عنصر مهم، به کار گرفتن آن در طراحی آموزشی است.

رایگلوث[1] (۱۹۸۳)، طراحی آموزشی را این گونه تعریف می‌کند: طراحی آموزشی را می‌توان تجویز یا پیش‌بینی روشهای مطلوب آموزشی برای نیل به تغییرات مورد نظر در دانشها، مهارتها و عواطف دانش آموزان دانست (فردانش، ۱۳۹۲). گروه پژوهشی مریل[2] و همکاران (۱۹۹۶) اساس طراحی آموزشی را کشف راهبردهای آموزشی می‌دانند. آنها اشاره می‌کنند که یک طراحی آموزشی، خلق روالها و فرایندهایی است که منتج از علوم آموزشی است. این روالهای طراحی آموزشی، سیر منطقی قوانین طبیعی را ندارند و صرفاً خَلق و تولیدی نوآورانه است که البته این روالها می‌بایست دربرگیرندهٔ اصول علمی حاکم بر راهبردهای آموزشی نیز باشند. بنابراین وظیفه پژوهشها در طراحی آموزشی کشف و ابداع راهبردها و روالهای آموزشی است تا بتوان به هدف نهایی طراحی آموزشی دست یافت که همان ارتقای یادگیری است. از این دو تعریف می‌توان نتیجه گرفت که طراحی آموزشی ارائه راهبردهایی خلاقانه به منظور ایجاد تغییر در دانش، مهارت و عواطف دانش‌آموزان است. هدف این پژوهش نیز استخراج راهبردهایی بدیع از تحلیل تجارب معلمان و دانش‌آموزان به منظور طراحی آموزشی همدلانه است.

برای مدتی طولانی به حوزه عاطفی به عنوان مانعی برای بررسی فرایندهای شناختی در یادگیری نگریسته می‌شد. طراحان آموزشی تمایل داشتند که از نقش بی‌بدیل عواطف در طراحی آموزشی و تولید مواد آموزشی چشم‌پوشی کنند و این به دلیل فقدان وجود چارچوبها و روشهای مناسب برای ایجاد ارتباط میان حیطهٔ عواطف و آموزش بود. اما اخیراً مطالعات متنوع زیادی تأثیرات شگرف حوزه عاطفی را در یادگیری نشان می‌دهند (اسکندر[3] و همکاران، ۲۰۱۰). با رشدی که اخیراً در طراحی آموزشی و علوم یادگیری به وجود آمده است، افزایش آگاهی و شکل‌گیری دوبارهٔ تلاشها در میان کارشناسان آموزش و طراحان آموزشی دیده شده است. به عنوان مثال لانگ[4](۲۰۰۳) یکی از مشکلات اساسی در حوزهٔ عاطفی را چنین بیان می‌کند: مسئلهٔ اصلی در آموزش عاطفی مؤثر در مدرسه فراتر از این است که دانش‌آموز چه چیزی باید یاد بگیرد. در واقع

1. Reigeluth
2. Merrill
3. Iskander
4. Lang

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

توجه کافی به چگونگی یادگیری دانش آموزان نمی‌شود. مدارس به ارتقای فنون تربیتی نیاز دارند که در نتیجهٔ آن دانش آموزان به سوی همدلی بیشتر سوق داده شوند و برای بهتر شنیدن همدیگر تشویق شوند تا بتوانند تعاملات مثبت بیشتری داشته باشند. بسیاری از پژوهشگران مانند باربارا مارتین و بریگز[1] (۱۹۸۶)، مباحثی دربارهٔ یکپارچه کردن حوزه‌های عاطفی و شناختی در آموزش ارائه داده‌اند. آنها در مطالعات خود بیان می‌کنند که آموزش در عصر حاضر فقط در حوزهٔ شناختی خلاصه نمی‌شود و آنچه آموزش به آن نیاز دارد، تلفیق عواطف و احساسات در آموزش به منظور ارتقای سطح اجتماعی و علمی دانش آموزان است. آنها معتقدند با وارد کردن عواطف به آموزش و ارتقای روابط میان- فردی، بسیاری از مسائل آموزشی عصر امروز حل می‌شود. بنابراین گذشته از مهارتهای شناختی این مهارتهای عاطفی هستند که مدرسه باید برنامه‌ای برای ارتقای آنها داشته باشد. علاوه بر این پژوهشهای بسیاری به لزوم ورود حوزهٔ عواطف در طراحی آموزشی اشاره داشته‌اند (رایگلوث،۲۰۱۳). با توجه به نتایج پژوهشهای موجود و اشاره شده، نیاز به در نظر گرفتن نقش عواطف در آموزش با شدتی بیشتر احساس می‌شود. از این رو پس از چنین رشدی در علم آموزش، چندین رویکرد مانند مدل فیسپ[2] و مدل اکول[3] برای کمک به طراحان آموزشی در طراحی عاطفی آموزش معرفی شدند (آستل‌آیتنر[4]، ۲۰۰۰ و گلیزر[5] و همکاران، ۲۰۰۵).

آستل‌آیتنر (۲۰۰۰) چارچوبی مشخص را برای ترکیب دو حوزه عاطفی و آموزش ارائه می‌دهد که تغییراتی در طراحی آموزشی به وجود می‌آورد. او در ارائهٔ مدل فیسپ[6] که شامل ترس، غبطه، عصبانیت، همدردی و خوشایندی است، تمرکز بر عواطف را در طراحی آموزشی، کاربردی می‌سازد. در مدل کاربردی آستلیتنر که بر عواطف تمرکز دارد، سعی در گنجاندن بافت عاطفی در طراحی آموزشی شده است اما با وجود همه تلاشهای وی هنوز به دلیل اینکه روشی مناسب برای پیوند میان دو حوزه ایجاد نشده است، استفاده از حیطهٔ عاطفی به مثابه یک ویژگی با ارزش و بسیار مهم در حوزه پژوهشهای آموزشی و طراحی آموزشی از سوی طراحان آموزشی در نظر گرفته نمی‌شود (آستل‌آیتنر، ۲۰۰۰). از این رو پژوهش حاضر سعی داشته است که از تحلیل تجارب و نظرات معلمان و دانش آموزان و مقایسه نظرات این دو گروه، به راهبردهایی در طراحی آموزشی دست یابد که مؤلفهٔ همدلی در آنها به شکلی معنادار نقش داشته باشد.

1. Martin & Briggs
2. FEASP-approach
3. ECOLE-approach (Emotional and Cognitive Aspects of Learning)
4. Astleitner
5. Gläser
6. (FEASP): Fear, Envy, Anger, Sympathy and Pleasure

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

روش و مراحل اجرای پژوهش

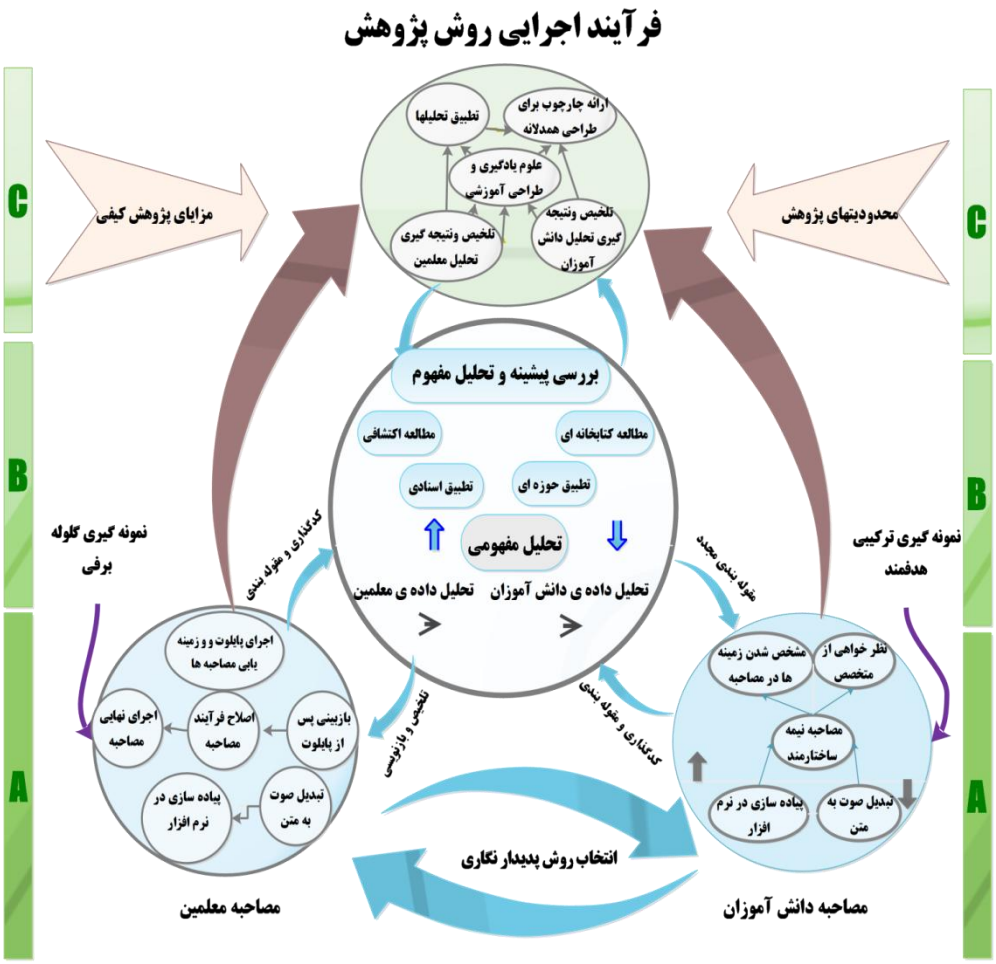
پژوهش حاضر از نوع کیفی است و پارادایم مسلط بر روش آن، پارادایم سازنده‌گرایی اجتماعی است که مد نظر پژوهش قرار گرفته است. همچنین رویکرد آن پدیدارشناسی است و فرایند پژوهش نیز با روش پدیدارنگاری شکل گرفته است. نتایج مطالعات پدیدارنگاری برای درک عمیق مفهوم یک پدیده از منظر گروهی خاص از افراد بسیار سودمند است (بویتل[1]،۲۰۱۰). پدیدارنگاری هیچ برداشتی را مرجح یا محوری نمی‌داند، بلکه آنها را صرفاً قطعات هم‌ارزش جورچینی می‌داند که فهم ما را از پدیده تکمیل می‌کنند. به عبارت دیگر «پدیدارنگاری" مؤید این موضوع است که یک فرد می‌تواند بیش از یک مفهوم [تجربه] از یک پدیده معین را در ذهن داشته باشد (بون[2] و همکاران، ۲۰۰۷). به همین دلیل در این پژوهش روش پدیدارنگاری به کار رفته و به منظور تسهیل در مدیریت و تحلیل داده از نرم افزار MAXQDA استفاده شده است. در تحلیل و کدگذاری داده از تلفیق روشهای پدیدارنگاری و نظریه زمینه‌ای استفاده شده است. افراد بسیاری در پژوهشهای خود در تحلیل دادهٔ کیفی خلاقیت داشته و به صورت تلفیقی عمل کرده‌اند، به عنوان نمونه، کاتسیریکو و لین[3] (۲۰۱۷)، سندلوسکی[4] (۲۰۱۰) و محمدپور (۱۳۹۲) در مطالعات خود این روش را اجرایی کرده و اشاره داشته‌اند که تلفیق در تحلیل دادهٔ کیفی محدودیتی ندارد و منجر به استخراج معنایی موثق‌تر خواهد شد.

شایان ذکر است که با توجه به تفاوتهای بارز روش پدیدارشناسی با روش پدیدارنگاری، پدیدارنگاری نزدیکی بسیار در تحلیل داده‌ها و خروجی و برونداد با روش نظریهٔ زمینه‌ای دارد به طوری که پدیدارنگاری نیز درصدد استخراج الگو و نظریه است اما نظریه‌ای که معناگراتر و تجربه محورتر است (محمدپور،۱۳۹۲).

1. Beutel
2. Boon
3. Katsirikou & Lin
4. Sandelowski

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]



شکل ۱: الگوی کاربردی روش کیفی در این پژوهش

در شکل ۱ سعی شده است فرایند اجرایی روش پژوهش با جزئیات بیشتری ارائه شود. همان‌طور که در این شکل مشاهده می‌شود، ابزار پژوهش، مصاحبهٔ نیمه‌ساختار یافته با معلمان و دانش‌آموزان بوده است. سؤالات مصاحبه از مطالعات کتابخانه‌ای، اسنادی و اکتشافی و نیز در حین مصاحبه استخراج شده است. گفتنی است که کار پروفسور کوپر در طرح ارائه شده در پایان‌نامه وی با عنوان بررسی نقش همدلی در آموزش(کوپر، ۲۰۰۲)، اشاراتی مفید به همراه داشت که به طراحی و ارتقای مصاحبه‌ها کمک شایانی کرد. مصاحبه با معلمان شامل طیفی از سؤالات مربوط

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

بود که با روایت معلم از یک روز آموزشی شروع می‌شد تا اینکه معلم بتواند آمادگی لازم را برای پاسخگویی به سؤالات تخصصی‌تر، مانند انگاره او از همدلی به صورت عام و همدلی در فضای کلاس درس و تدریس خود را پیدا کند و مصاحبه‌گر نیز پی به ذهنیت معلم از طراحی ببرد.

سؤالات با مراحل گوناگون طراحی مانند تدریس و تعریف تکلیف و ارزیابی و... ادامه می‌یابد. سؤالات دانش آموزان از روایت یک روز ماندگار آموزشی آنها در مدرسه شروع می‌شود تا اینکه مصاحبه‌گر مطمئن شود که پیش از وارد شدن به بحث اصلی، ذهن دانش آموز آمادگی کامل را برای سؤالات اصلی را پیدا کرده است. البته تحلیل روایتهای ابتدایی ثبت شده از معلم و دانش‌آموز موارد ناب مفیدی برای پژوهشگر در پی داشت. هدف در انتخاب مشارکت‌کننده در تحقیقات پدیدارشناختی از هر نوع، انتخاب مشارکت کنندگانی است که تجربه زیسته‌ای دارند که مورد توجه این مطالعهٔ خاص است و این مشارکت کنندگان مایل‌اند درباره تجارب خود صحبت کنند. ضمناً این مشارکت کنندگان باید تا آنجا که ممکن است با یکدیگر متفاوت باشند تا امکان دستیابی به روایتهای غنی و منحصر به فرد درباره یک تجربهٔ خاص فراهم آید (سندلوسکی ،۲۰۱۰). در این پژوهش به منظور پیاده‌سازی صحیح روش کیفی برای انتخاب معلمان از نمونه‌گیری گلوله برفی استفاده شده است که از انواع نمونه‌گیریهای هدفمند متوالی است. این نوع نمونه‌گیری یکی از راهبردهای نمونه‌گیری غیراحتمالی است و بهترین راه برای قرار دادن موضوعاتی با ویژگیهای لازم در یک مطالعهٔ کیفی است. به همین روش مصاحبه با معلمان شروع و از نظرات آنان برای انتخاب نمونه‌های جدید استفاده شد. عمل مصاحبه تا ۳۱ نفر ادامه داشت تا رویهٔ مصاحبه به اشباع نظری رسید. به این ترتیب از مصاحبه‌های صورت گرفته، ۳۰ مصاحبه مورد تحلیل قرار گرفت. برای انتخاب دانش‌آموزان از روش نمونه‌گیری ترکیبی هدفمند استفاده شده است. مصاحبه با دانش‌آموزان تا ۵۵ دانش آموز ادامه داشت و از این میان ۵۴ مصاحبه مورد تحلیل قرار گرفت. تمامی مصاحبه‌ها در نرم افزارMAXQDA با روش کدگذاری باز[1]، مقوله‌بندی توصیفی[2] و مقوله‌بندی استنتاجی[3] تحلیل شدند. از مصاحبه معلمان ۶۵ کد و از مصاحبه دانش‌آموزان نیز ۱۸۰ کد در مرحله اول استخراج شد. پس از مقوله‌بندی کدها، راهبردها و مؤلفه‌های نهایی در قالب نقشه‌های مفهومی حاصل گشت. از ترکیب و تقلیل این نقشه‌ها گراف نهایی شکل گرفت که چارچوب پیشنهادی به منظور طراحی همدلانه است (شکل ۴). به منظور اعتباریابی داده‌ها دو

1. Open coding
2. Descriptive categories
3. Inferential categories

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

روش اجرا شده است: اولین روش در زمینهٔ دادهٔ معلمان بوده است. به این ترتیب که با رجوع به پنج معلم نمونه و متبحر، یافته‌های استخراجی در قالب فهرستهایی مرتب و از آنان نظرخواهی شده و اعتبار داده‌ها تأیید شده است. در زمینهٔ دادهٔ دانش‌آموزان از مصاحبه گروه متمرکز به منظور اعتباریابی استفاده شده و همهٔ موارد به جز یکی (نگرفتن ارزیابی پایانی) قویاً تأیید شده است.

جدول ۱: نمونه کدگذاری معلمان با کدگذاری باز، توصیفی و استنتاجی

مقوله‌های برونداد استنتاجی	مقوله‌های توصیفی	کدگذاری باز
فراالگویی	مطابق محتوای از پیش تعیین شده و الگوی مشخصی پیش نرفتن	احساسم این است که اگر همیشه طبق کتاب پیش بروم حس می کنم کلاس خیلی خشک می شود و همه چیز را مجبوری در یک قالب انجام بدی. با درنظر گرفتن کلیات می شود کمی هم بدون اضطراب رعایت برنامه حرکت کنیم.
مشارکتی	همکاری در برنامه‌ریزی و ارزیابی از برنامه	همکاری در طراحی درس و مشارکت دانش آموزان در طراحی تدریس به عنوان مثال مشخص کردن زمان امتحان یا همکاری در برنامه‌ریزی دروس همه را برای این داریم.
	لذت بردن از یادگیری در مشارکت تدریس	زمانی که درباره مناسبتها و رویدادها صحبت می‌کنیم. بچه ها بیشترین تعاملات رو با من دارند، با هم همکاری داریم. به همین دلیل کلاسمان جذاب تر است و دوست دارند یاد بگیرند.
انعطاف پذیر	تغییر اهداف پس از شروع آموزش	در ابتدای کلاس با شروع کار تدریس دیدم مثل اینکه نمیشه امروز اینجوری ادامه داد، بعد راه را عوض کردم.
	تغییر زمان اجرای فعالیتها از سوی دانش آموزان	البته سعی می‌شود تغییر یابد و ثابت نیست. بسته به میزان یادگیری دانش آموز و شرایط محیط تغییر می یابد. خودشون عوضش می‌کنند. هیچگاه هم درسها عقب نمی افتد. محتوای زیاد را مثلاً در اجتماعی باید سریع تر تدریس گردد. اما در دروس دیگر خیر. تدریس برخی از دروس یا تغییر برنامه درسی نوشته شده توسط دانش آموزان است.
	تغییر طراحی همراه با تغییر شرایط دانش آموزان	گفتم بذار هم خودم هم بچه ها احساس آزادی کنند. مثل اینکه امروز اول نمی‌توانند بخوانند. اول یه کم حرف بزنی و چند تا تمرین حل کنی و بعد بریم سراغ کتاب.
یادگیرنده –محور	اساس طراحی بر تمایل دانش آموز	طرح درس همدلانه اساسش علاقه بچه ها است. بچه ها آمادگی و پذیرش مطلب رو داشته باشند
	نظرخواهی از دانش آموزان در مورد نحوه اجرای برنامه آموزشی	اول سال یه قانون بدیم دستشون که ما باید تا آخر ماه این درس رو بخونیم. در مورد برنامه نظرخواهی می‌کنیم که الان ریاضی داشته باشیم یا انشاء یا چه جوری داشته باشیم اینا رو اصلاً. و همیشه حق با اکثریت کلاسه.
	توجه به نیاز و انگیزش و سبک یادگیری دانش آموز در طراحی و پیاده‌سازی برنامه	در چنین طرح درسی فعالیت و ویژگیهای فردی دانش آموزان درنظر گرفته شده است و تکیه آن بیشتر بر دانش آموز است و یادگیری فعال آنها و مهم یادگیری و چگونگی آن برای هر یک است نه انتقال.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاضر، مربوط به تحلیل دو دیدگاه متعلق به معلمان و دانش‌آموزان هستند که هر یک از این دیدگاهها ابتدا به صورت مجزا بررسی شده و پس از تطبیق، نتایج تطبیقی مجدداً تحلیل شده است و از تحلیل نتایج تطبیقی دو دیدگاه، چارچوبی به منظور طراحی همدلانه ارائه

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

شده است. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود هر مصاحبه با سه نوع کدگذاری و مقوله‌بندی باز، توصیفی و استنتاجی تحلیل شده است. در این جدول نمونه کوچکی از کدگذاریهای انجام شده ارائه شده است (استخراج شده از مصاحبهٔ یک معلم).

بازیابی انگارهٔ معلمان از طراحی همدلانه

کدگذاریها در نرم افزار MAXQDA انجام شده و با بازبینیهای مکرر، کدهای استنتاجی استخراج شده اند. با توجه به تحلیل کدهای حاصله از دادهٔ مربوط به مصاحبهٔ معلمان، طراحی آموزشی همدلانه را معلمان به دو صورت ایجابی و سلبی توصیف کرده اند (شکل ۲). طراحی درس همدلانه از دیدگاه سلبی دربرگیرندهٔ عدم ضرورت طراحی درس اعم از انواع غیر سودمند آن است. به این معنا که طراحی درس همدلانه با توجه به محدوده‌ای توصیف می‌شود که شامل ویژگیهای آن نمی‌شود. این محدوده شامل برخی مؤلفه‌ها مانند طراحی غیرمنعطف، طراحی هدف- محور و طراحی تک بعدی است.

طراحی غیرمنعطف این گونه توصیف شده است که در صورت تغییر شرایط نتوان آموزش طراحی شده را به خوبی پیاده‌سازی کرد و قابلیت سازگاری با شرایط متفاوت را نخواهد داشت.

طراحی هدف- محور نوعی طراحی است که علاوه بر نتیجه- مدار بودن مبتنی بر یکنواخت بودن نتیجه نیز هست. این گونه از طراحی مایل به حصول خروجیهایی یکسان با اهداف است. این طراحی بسیار به طراحی رفتارگرایانه افراطی نزدیک است. به این صورت که اگر هدف اصلی طراحی، یادگیری موضوع خاصی باشد، تنها ارزش در طراحی، رسیدن به یادگیری پایدار همان موضوع است و در پیاده‌سازی اهداف نیز هیچ انعطافی وجود ندارد.

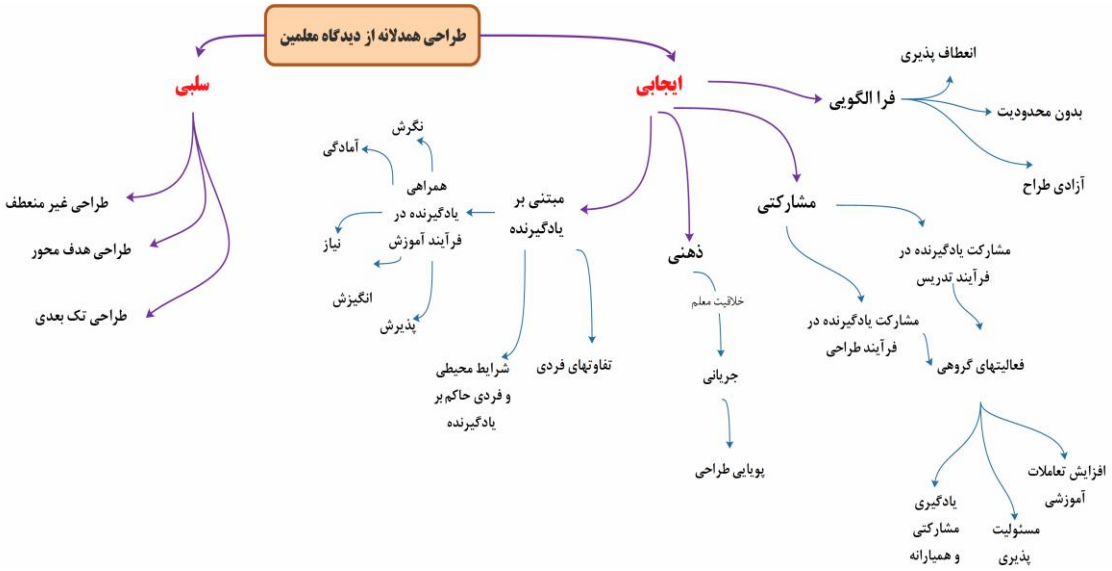
گاهی معلمان یا طراحان هدفی کلی را مد نظر دارند و طراحی خود را مبتنی بر همان هدف به انجام می‌رسانند. در حین طراحی مکرراً به این مسأله برمی‌خورند که به جای رسیدن به اهداف رفتاری یا جزئی خاص، به اهداف ارزشمند دیگری دست یافته اند. اما در طراحی هدف- محور، جابه جایی اهداف قابل پذیرش نیست. در حقیقت بیش از هر ویژگی دیگر، این طراحی بر پایه تئوری انتقال اطلاعات بنا شده است. هدف انتقال اطلاعات مشخص است و اگر همان اطلاعات خاص انتقال پیدا نکنند، آموزش به هدف خود که یادگیری است دست نیافته است.

طراحی تک بعدی نوعی طراحی است که به ورودیها به صورت یکسان می‌نگرد. در حقیقت این نوع طراحی تفاوتهای فردی دانش آموزان را در یک کلاس درس در نظر نمی‌گیرد و برای این طراحی، ورودیها فقط یک بعد دارند. این ورودیها فقط به عنوان ورودی یک سیستم بررسی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

می‌شوند نه به عنوان بعد انسانی آنها. اگر برای ورودی سیستم آموزشی، بعد انسانی قائل باشیم نمی‌توانیم همه آنها را یکسان فرض کنیم، زیرا هر انسان اقتضائات روحی و جسمی منحصر به فرد خود را دارد.



شکل ۲: بازنمایی انگارهٔ معلمان از طراحی همدلانه

تا اینجا حیطهٔ توصیف طراحی همدلانه با صفات سلبی آن تا حدی آشکار شد. توصیف دیگر طراحی همدلانه مستخرج از انگارهٔ معلمان مبتنی بر صفات ایجابی طراحی همدلانه است. صفات ایجابی طراحی همدلانه شامل صفاتی می‌شود که منجر به ضرورت طراحی همدلانه می‌شود. باتوجه به شکل ۲ صفات ایجابی طراحی همدلانه شامل: فرا الگویی، مشارکتی، ذهنی و مبتنی بر دانش آموز است و هر یک از این صفات جزئیات مبسوط خود را دارد.

فرا الگویی[1]: این ویژگی ایجابی طراحی همدلانه، به آزادی طراح به منظور یک طراحی مبتنی بر عناصر عاطفی اشاره دارد. بر اساس این ویژگی، طراحی بر اساس دقیقاً یک الگوی خاص، منجر به خشک و غیر قابل انعطاف شدن آموزش می‌شود. این ویژگی، قید و بندهایی مانند محتوا- محور بودن و رعایت محدودیت اهداف تدقیق شدهٔ رفتاری را می‌گیرد و یک طراحی انعطاف پذیر ارائه می‌هد. شرایط دانش‌آموز و شرایط محیط یادگیری به صورت پیوسته این طراحی را تغییر می‌دهند. گروهی از معلمان معتقدند که چنین طراحی آزاد از قیود و محدودیتهای مرسوم می‌تواند عناصر

1. Beyond the models

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

عاطفی را در خود داشته باشد و همچنین کاملاً همدلانه باشد و اما طراحی مقید به رعایت محدودیتهای الگوهای طراحی نمی‌تواند به صورت همدلانه، کاربردی شود.

مشارکتی[1]: این ویژگی دارای دو مؤلفهٔ کلی است: ۱- مشارکت دانش‌آموز در فرایند تدریس، ۲- مشارکت دانش‌آموز در طراحی. در هر دو مؤلفه، مبتنی بودن بر فعالیتهای گروهی ویژگی مشترک است، یعنی دانش‌آموزان با بحث و کار گروهی بتوانند در فرایند تدریس شریک شوند و یا با مشورت در گروه و انجام دادن فعالیتهای گروهی در طراحی آموزشی برای کلاس خود اظهار نظر کنند یا نقشی مؤثر داشته باشند، زیرا بر اساس نظر معلمان، فعالیتهای گروهی به افزایش تعاملات مثبت، مسئولیت‌پذیری، یادگیری پویا و یادگیری پایدار همیارانه می انجامد. تمامی این مزایا کار طراحی همدلانه را برای معلم ممکن می‌سازد و تسهیل می‌کند.

ذهنی: از دیدگاه معلمان طراحی ایجابی با عناصر عاطفی می‌بایست ذهنی صورت گیرد یا به معنای دیگر جریانی باشد. به این دلیل که عواطف انسانی ایستا و ساکن نیستند و در جریان دائمی و پیوسته در حال تغییرند و اگر طراح خود را محدود به کاغذ و اسناد کند از جریان دائمی عواطف غافل می‌شود. البته می‌توان اصول کلی را مکتوب کرد، اما در جزئیات معلمان باید ذهنی پویا برای ترسیم و تغییر طراحی داشته باشند. معلمی در این زمینه موفق خواهد بود که در انجام دادن ترسیم ذهنی، خلاقیت و هنرمندی داشته باشد. چنین معلمی می‌بایست پیش از هر جلسه مطالعه ای جامع دربارهٔ شرایط و ویژگیهای حاکم بر آموزش کلاس درس داشته، روزآمد باشد و بر محتوا تسلط داشته باشد.

مبتنی بر یادگیرنده: طراحی که محوریت اصلی آن دانش آموز باشد می‌تواند همدلانه صورت گیرد. ویژگیهای چنین طراحی بسیار متنوع است اما در اینجا به چند مورد آن که از دید معلمان مهم اند، اشاره می‌شود: در نظر گرفتن تفاوتهای فردی، شرایط حاکم بر دانش آموز (شرایط محیطی و شرایط فردی) و تمرکز بر تسهیل همراهی یادگیرنده (شامل انگیزش، پذیرش، آمادگی و نیاز دانش آموز). بدین معنا که تسهیل همراهی دانش آموزان با بالابردن انگیزش آنها صورت خواهد پذیرفت و همچنین اگر دانش آموزان پذیرش کافی برای یادگیری داشته باشند، این پذیرش منجر به همراهی بیشتر آنها در فرایند آموزش خواهد شد. این پذیرش شامل ابعادی مانند پذیرش معلم، پذیرش موضوع درسی و پذیرش محتوای ارائه شده است. البته پذیرش، انگیزش و نیاز می‌توانند اشتراکاتی داشته باشند و گاهی زیرمجموعهٔ یکدیگر قرار می‌گیرند. به عنوان مثال در صورتی که

1. Collaborative

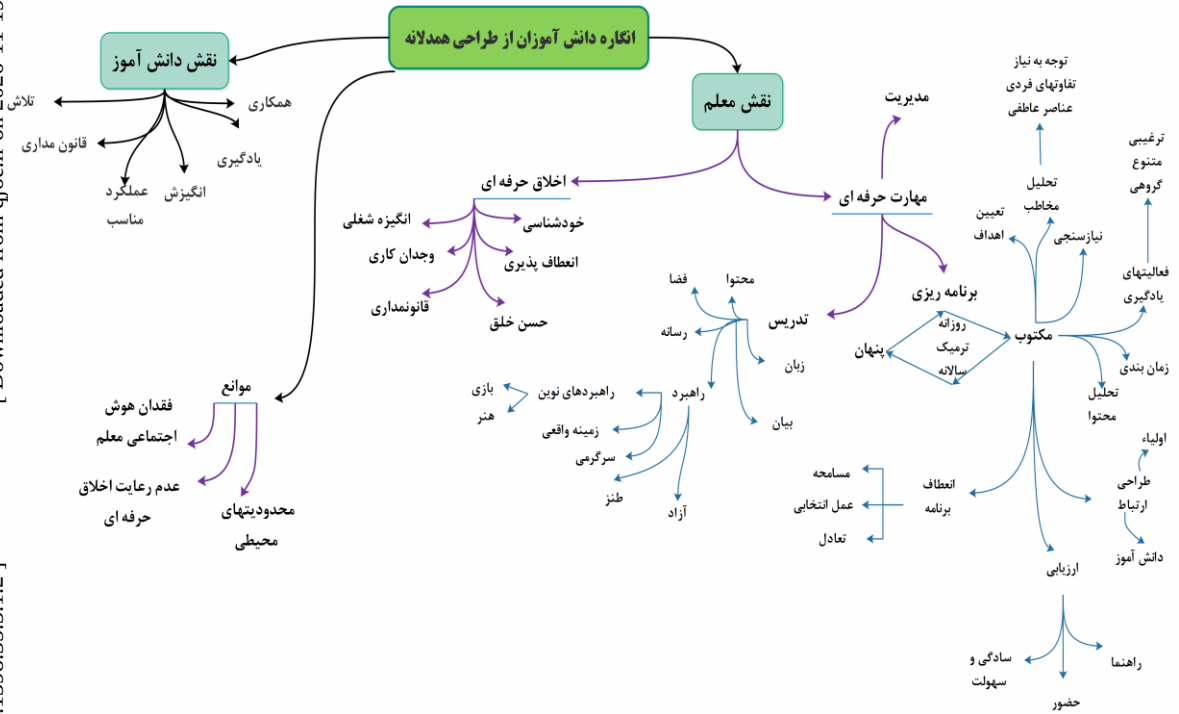
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

دانش‌آموزی نیاز به یادگیری موضوعی خاص داشته باشد، انگیزش لازم برای یادگیری را پیدا خواهد کرد و نیز پذیرش کافی برای شروع فرایند آموزشی را نیز خواهد یافت. باید توجه داشت که این روابط همیشه و نیز به صورت معکوس صدق نمی‌کنند. یعنی پذیرش به نیاز آموزشی نمی‌انجامد و یا آمادگی برای یادگیری لزوماً به دلیل نیاز به آن موضوع آموزشی نیست.

بازنمایی انگاره دانش‌آموزان از طراحی همدلانه

نتیجهٔ تحلیل دادهٔ حاصله از مصاحبهٔ دانش‌آموزان، یک بازیابی استنتاجی در فضای نتیجه، با دو بخش کلی است: نقش معلم و نقش دانش‌آموز. نقش معلم در این بازنمایی بسیار وسیع تر از نقش دانش‌آموز است. همان‌طور که در شکل ۳ مشاهد می‌شود، نقش معلم در طراحی همدلانه از دید دانش‌آموزان شامل مؤلفه‌های متعددی است، اما فقط به دو مؤلفهٔ کلی برای این گونه طراحی می‌توان اشاره کرد: مهارت حرفه‌ای معلم و اخلاق حرفه‌ای معلم.



شکل ۳: بازنمایی انگارهٔ دانش آموزان از طراحی همدلانه

در این میان مؤلفهٔ مربوط دیگری به وجود می‌آید با نام موانع همدلی که در مهارت حرفه‌ای و اخلاق حرفه‌ای به صورت مشترک قابل توصیف است. هر یک از این مؤلفه‌های کلی شامل زیرمؤلفه‌های متنوعی است که در ادامه به اختصار بیان می‌شود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

مهارتهای حرفه‌ای: برنامه‌ریزی، مهارت تدریس، مدیریت، روزآمد بودن اطلاعات و سواد علمی بالا در مورد موضوع آموزشی، درس‌پژوهی، سوابق کاری.

برنامه‌ریزی: اقسام برنامه‌ریزی مستخرج از داده، کلاً بر دو قسم است: برنامه‌ریزی پنهان (ذهنی) و برنامه‌ریزی مکتوب. هر دو قسم برنامه‌ریزی شامل زیرمؤلفه‌های تحلیل مخاطب، نیازسنجی، تعیین اهداف، تعیین فعالیتهای یادگیری، طراحی ارتباط، تحلیل محتوا، ارزیابی، زمان‌بندی، انعطاف‌پذیری و طراحی سالانه است. در تحلیل مخاطب توجه به نیازهای یادگیرنده، تفاوتهای فردی و در نظر گرفتن عناصر عاطفی به منظور تحلیل یادگیرنده در مرکز توجه دانش‌آموزان قرار دارد. در بخش فعالیتهای یادگیری، دانش‌آموزان معتقدند که این فعالیتها صرفاً می‌بایست ترغیب کننده، متنوع و گروهی باشند و به دور از هر گونه اضطراب اجرا شوند. طراحی ارتباط، شامل دو بخش اصلی، ارتباط با دانش‌آموز و ارتباط با اولیا می‌شود. در هر دو بخش ارتباط با دانش‌آموز و اولیا، در نظر گرفتن بعد انسانی در ارتباط، صداقت و اعمال نظرات آنها در برنامه و اطلاع‌رسانی صحیح و مکرر مورد نظر است. ارزشیابی از دید دانش‌آموزان کمی متفاوت به نظر می‌رسد و شامل راهنمایی معلم در ارزیابیها، حضور پیوسته معلم حین ارزیابی، طراحی سادهٔ ارزیابی و انجام ارزشیابی تشخیصی است. انعطاف برنامه بخشی مهم است که دانش‌آموزان، بسیار بر آن تأکید دارند. این بخش شامل مسامحه در طراحی برنامه، انتخابی عمل کردن در طراحی و حفظ تعادل است که همان عدم افراط و تفریط در طراحی مراحل برنامه است.

تدریس: در توصیف مهارت حرفه‌ای معلم از نوع تدریس، دانش‌آموزان دارای نظراتی گسترده‌اند. این نظرات در چند بخش کلی شامل محتوا، فضا، رسانه، راهبردهای تدریس و زبان تدریس خلاصه می‌شود. بخش ضروری و قابل توصیف آن، راهبردهای آموزشی است که شامل راهبردهای آزاد، طنز، سرگرمی، وابسته به زمینه و راهبردهای نوین اند. راهبردهای نوین نیز متمرکز بر راهبردهایی مربوط به بازی و هنرند.

مدیریت: دربردارندهٔ سه بخش اساسی مدیریت رفتارهای کلاسی و مدیریت فعالیتهای یادگیری و مدیریت زمان است.

از جمله مهارتهای دیگری که درمهارت حرفه‌ای معلمان باید به آنها اشاره کرد، قدرت بیان مناسب است. بیان از مهارتهایی است که هر معلم باید به منظور کاربردی کردن سواد آموزشی خود در کلاس درس دارا باشد. یک معلم دارای مهارت حرفه‌ای بالا، افزون بر اینکه باید سواد علمی مناسبی برای آموزش موضوع درسی داشته باشد، لازم است پیوسته اطلاعات خود را روز آمد کند

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

و ضمن اینکه دانش پیشین خود را اصلاح می‌کند، پیوسته بر عمق دانش خود بیفزاید. چنین سوادی از نظر دانش‌آموزان در خور معلمی است که می‌بایست آموزش را به صورت همدلانه طراحی کند. یکی دیگر از نتایج تحلیل، همکاری و مشاوره با همکاران است که تحت عنوان درس‌پژوهی آورده شده است. دانش‌آموزان به خوبی آگاه اند که فرایند همکاری و کمک در انجام دادن یک مهارت می‌تواند مؤثر واقع شود. تجربه کاری معلم در فرایند تدریس و برنامه‌ریزی کاملاً نقشی اساسی خواهد داشت و تأثیر آن بر سایر مؤلفه‌های طراحی قابل بحث است.

اخلاق حرفه‌ای: شامل خودشناسی معلم، انگیزه شغلی، انعطاف‌پذیری شخصیتی، حسن رفتار، قانون‌پذیری و وجدان کاری است. در این میان حسن رفتار نیز شامل محبت و صمیمیت و مهربانی می‌شود به طوری که دانش آموزان بیش از همه در مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای، بر حسن رفتار تأکید داشته‌اند.

موانع همدلی: عدم رعایت اخلاق حرفه‌ای معلم مانند خشونت در رفتار و نداشتن مهارتهای حرفه‌ای ضروری مانند عدم توانایی در اجرای روش تدریس مناسب یا عدم توانایی برقراری ارتباط عاطفی صحیح با دانش‌آموز و همچنین تعداد زیاد دانش آموزان در کلاس درس، همه عواملی اند که مانع از یک طراحی همدلانه می‌شوند.

نقش دانش‌آموز: عناصر این نقش از دیدگاه خود دانش‌آموزان همکاری، یادگیری و درک، انگیزش، عملکرد مناسب، قانون‌مداری، انضباط و تلاش هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

همان گونه که گفته شد طراحی همدلانه از دیدگاه معلمان شامل دو بخش کلی ایجابی و سلبی است که بعد ایجابی بر انواع و ویژگیهای طراحی همدلانه متمرکز است. در این ویژگیها انعطاف طراحی و طراحی مشارکتی مطرح می‌شود. جریانی بودن طراحی و پویایی، نقشی مؤثر در این نوع طراحی دارند. بیشتر معلمان به یک طرح ایجابی مبتنی بر یادگیرنده اشاره داشتند. در نتایج تحلیلها، می‌توان اشتراکات دیدگاه معلمان را با دیدگاه دانش‌آموزان بیش از همه در بخش انعطاف‌پذیری طراحی دید، البته این اشتراکات کاملاً قابل تطبیق نیستند. معلمان معتقد به طراحی فراالگویی اند، به نوعی که به آنها و دانش آموزانشان آزادی اجرا داده شود و فقط از اصول کلی پیروی کنند و طراحی جزئیات در کلاس درس صورت پذیرد. اما دانش‌آموزان با دیدگاه دیگری به این مقوله می‌اندیشند. آنها فکر می‌کنند اگر در برنامه طراحی شده، معلم مسامحه و آسان‌گیری داشته باشد، می‌تواند طراحی را به صورت همدلانه پیاده‌سازی کند و نیز اگر معلم انتخابی عمل کند و حق

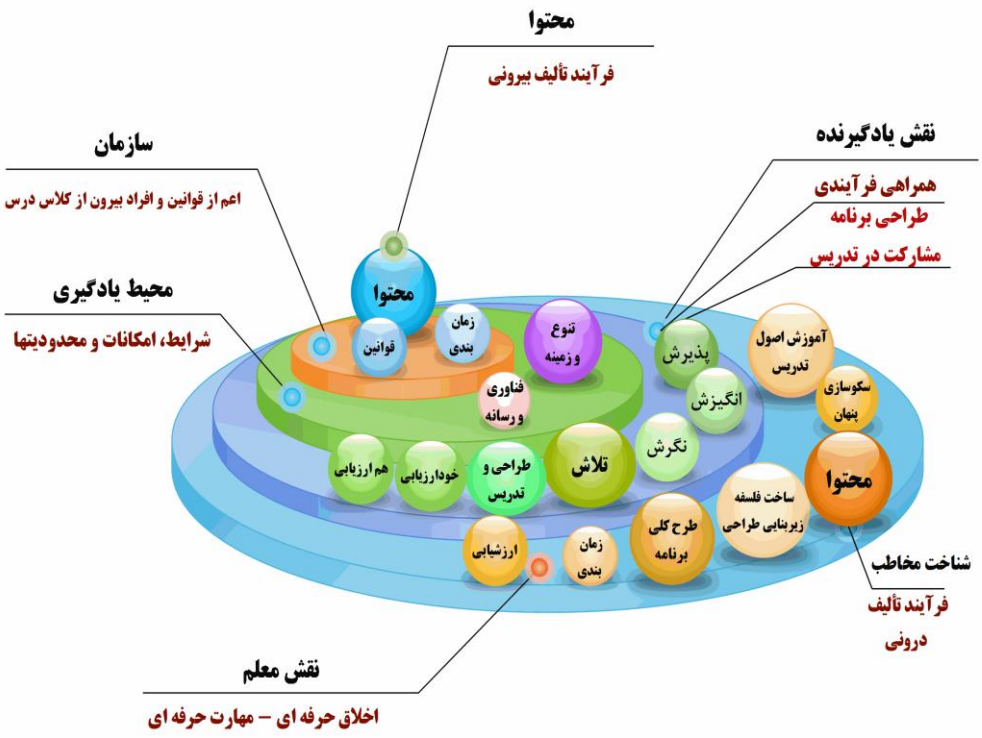
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

انتخاب کافی به دانش آموزان نیز بدهد و از خط اعتدال عدول نکند و در طراحی و اجرا افراط و تفریط نداشته باشد، در این صورت است که طراحی او همدلانه خواهد بود و همدلانه اجرا خواهد شد. در صورتی که با نگاهی کلی به توصیفات معلمان و دانش آموزان پرداخته شود، می‌توان این گونه تحلیل کرد که دانش‌آموزان در مقوله طراحی بسیار جزئی‌نگرتر و با دیدی کارشناسانه‌تر به موضوع پرداخته‌اند. اما معلمان به کلیات بسنده کرده‌اند و به نحوی توصیف خود را بیان کرده‌اند که گویی از جزئیات یک طراحی مناسب همدلانه آگاهی کافی ندارند. در حالی‌که اکثر معلمان در دوره‌های تربیت معلم دروس طراحی را با عناوین متفاوت گذرانده‌اند. اما دانش‌آموزان با اینکه هیچ‌گاه به صورت تخصصی از طراحی با آنها سخنی گفته نشده است، کاملاً جزئی البته تا حدی غیر مستقیم به همهٔ عناصر طراحی اشاره داشتند. به عنوان مثال آنها در برنامه‌ریزی که جزئی از مهارت حرفه‌ای معلم است به روزانه و ترمی و سالانه بودن آن اشاره داشته‌اند و حتی به صورت غیر مستقیم به برنامه پنهان نیز اندیشیده‌اند. آنها دقیق‌تر به تحلیل محتوا پرداختند و بیش از معلمان بر آن تأکید داشتند. تحلیل محتوای همدلانه از نظر آنان باید وابسته به زمینه و نتیجه- مدار باشد. بدین معنا که هم محدودیت زمانی را در نظر داشته باشد و هم وابسته به زمینه فرهنگی و اجتماعی و زندگی واقعی دانش آموزان باشد و نیز برآورده کننده اهداف آموزشی باشد. دانش‌آموزان بیش از همه بر مؤلفه وابسته به زمینه بودن محتوای آموزشی تأکید داشته‌اند. در بازنمایی مستخرج از دیدگاه دانش‌آموزان (شکل ۴) در مقایسه با دیدگاه معلمان تفاوتی بارز مشاهده می‌شود. این تفاوت در نقش معلم و دانش آموز در طراحی همدلانه است. در بازنمایی ارائه شده، نقش اساسی و زیربنایی معلم در ایجاد زمینهٔ طراحی مشهود است و نقش دانش‌آموز محدود ولی به صورت کاربردی توصیف می‌شود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]



شکل ۴: چارچوب استخراجی به منظور طراحی همدلانه، مبتنی بر دیدگاه معلم و دانش آموز

بسیط بودن نقش معلم در این بازنمایی به این معناست که دانش‌آموزان معتقدند که نقش معلم در طراحی آموزشی بسیار گسترده‌تر از نقش دانش آموز است، اما این نقش بیش از فرایند آموزش، متمرکز بر طراحی زیرساخت آموزش است و در فرایند اصلی آموزش نقش اساسی را دانش آموزان اجرا می‌کنند. دانش‌آموزان اعتقاد دارند که اگر طراحی فعالیتها و راهبردهای یادگیری به آنها سپرده شود یا حداقل به صورت مشارکتی صورت پذیرد، بازده آموزشی آنها کاملاً متفاوت خواهد بود. این موضوع به طور آشکاری بر آموزش حساس به دانش آموز اشاره می‌کند. همان‌طور که فنسترماخر و ریچاردسون[1] (۲۰۰۵) در مقاله خویش تأکید کرده‌اند، یک تدریس با کیفیت، تدریسی است که آموزش در آن حساس به دانش آموز باشد و این در مقابل آموزش وابسته به یادگیری قرار دارد. در یک تدریس با کیفیتِ حساس به دانش آموز، ما منتظر نتایج یادگیری و ارزیابیها نمی‌مانیم تا بگوییم تدریس خوبی صورت پذیرفته است یا نه. در چنین آموزشی دانش‌آموزان مشارکت فعال

1. Fenstermacher & Richardson

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

دارند و برای یک ارتباط مؤثر با همشاگردیها و معلم خود تهییج می‌شوند (دیوید کار و همکاران، ترجمه فردانش، ۱۳۹۳). در این‌صورت آنها از آموزش لذت خواهند برد و یادگیری برای آنها معنادار خواهد بود. معلم می‌تواند طراحی کلی و زیرساختی را به انجام رساند و با خبرگی که در مهارتهای حرفه‌ای کسب کرده است سکوسازی پنهان[1] (حمایت نامحسوس معلم با سطح قابل تغییر) را اجرا کند. سکوسازی پنهان راهبردی حمایتی است که فرایند نزولیِ حمایت، برای دانش‌آموز محسوس نخواهد بود، اما رسالت حمایتی معلم به خوبی انجام می‌شود.

بر اساس یافته‌های پژوهش و تحلیلهای مذکور، چارچوب به دست آمده از دو دیدگاه معلم و دانش آموز در زمینهٔ طراحی همدلانه در شکل ۴ ارائه شده است. این چارچوب دارای چهار لایه است که هر لایه شامل ابعادی متنوع است. زیربنایی‌ترین لایه در این طرح، نقش معلم است که شامل مهارتهای حرفه‌ای و اخلاق حرفه‌ای اوست. در لایهٔ بعدی نقش یادگیرنده وجود دارد که شامل همراهی فرایندی دانش آموز، طراحی برنامه و مشارکت در تدریس است. لایه سوم در زمینهٔ نقش محیط یادگیری است که شامل شرایط و امکانات و محدودیتهای محیط یادگیری است. در آخرین لایه نقش سازمانی وجود دارد که نسبت به سایر لایه‌ها نقشی محدودتر برای این لایه در نظر گرفته شده است. این لایه شامل تنوع، زمینه، فناوری و رسانه است. گرچه این گزینه‌ها محدود به نظر می‌رسند اما همهٔ شرایط محیط یادگیری را در بر می‌گیرند. بخش زمینه از ارتباط طراحی محیط یادگیری با زمینهٔ واقعی آموزش سخن می‌گوید که در صورت مربوط بودن زمینه به آموزش و یادگیری در تمامی فرایند یادگیری می‌بایست حضور داشته باشد. به دلیل نقش بسیط دانش‌آموز و معلم در این چارچوب، منطقی است که نقش سازمانی باید محدود شود. بازنگری چارچوب استخراجی، نشان‌دهندهٔ نقش بنیادین و زیرساختی معلم به عنوان طراح کلی برنامه و سازندهٔ فلسفهٔ زیربنای طراحی است. البته دانش‌آموزان عملاً نقش زیربنایی معلم را در طراحی حس نمی‌کنند و تصور آنها این است که خود در طراحی نقش اساسی دارند و طراحی آموزش، با مشارکت و خلاقیت آنها صورت پذیرفته است. با اینکه دانش‌آموزان برای معلم نقش گسترده در طراحی قائل اند، نقش کلیدی در طراحی را به خود اختصاص می‌دهند، چه در بخش نقش معلم در برنامه‌ریزی و چه در بخش نقش دانش‌آموز، این مسأله مشهود است.

اخلاق حرفه‌ای معلم در این طرح یکی از زیرساختهای مهم به شمار می‌رود و نقشی زیربنایی‌تر نسبت به مهارت حرفه‌ای دارد. اگر معلم دارای ارزشهای اخلاقی مربوط به حرفهٔ خود

1. Hidden Scaffolding

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

باشد، در این صورت است که می‌تواند مهارتهای حرفه‌ای کسب شدهٔ خویش را در مسیر طراحی همدلانه به کارگیرد. به عنوان مثال معلمی که وجدان کاری و انگیزهٔ کافی برای تدریس و آموزش ندارد، هیچگاه نمی‌تواند حتی در صورت داشتن مهارتهای لازم، تدریس موفقی داشته باشد یا معلمی که صداقت ندارد هیچگاه دانش‌آموزان به او اعتماد نمی‌کنند و آنها پذیرای چنین معلمی نخواهند بود و اگر دانش‌آموزان او را نپذیرند، تدریس حرفه‌ای یا یک طراحی منطقی هرگز موفق نخواهد بود.

موضوع مشترک در طراحی همدلانه، توجه به نیازها و تفاوتهای دانش‌آموزان به منظور ایجاد پذیرش، انگیزش، نگرش مثبت و تلاش برای یادگیری است. قابل توجه است که بعد تلاش حضوری پررنگ در نقش یادگیرنده دارد. البته دانش‌آموزان برخی از مسئولیتها را نیز صرفاً به عهده معلم قرار داده‌اند، مانند شیوه برخورد با محتوا و تحلیل محتوا به منظور طراحی اثربخش. از نظر دانش‌آموزان، شناخت دانش‌آموز که در واقع تحلیل و انتخاب محتوا را نیز شامل می‌شود مسأله ای بسیار مهم است. اگر معلم به این مورد توجه کافی نداشته باشد، عملاً دارای مهارت حرفه‌ای نیست. همانطور که در شکل ۵ مشاهده می‌شود، لایه زیربنایی نقش معلم تأکید بر این نکته را نشان می‌دهد که شناخت مخاطب و تحلیل و تألیف محتوا وابسته به این شناخت از وظایف اصلی معلم در طراحی کلی برنامه است. البته این در صورتی است که معلم حق انتخاب محتوای قابل ارائه را داشته باشد یا اینکه حداقل بتواند از محتوای موجود به صورت گزینشی عمل کند. در غیر این صورت این وظیفه برای سازمان خواهد بود و در لایه سازمانی بررسی خواهد شد. اما در اینجا باید تأکید کرد که اگر سازمان محتوا را تألیف کند، بسیاری از ابعاد ذکر شده در این چارچوب دچار آسیب و چالش خواهند شد، آسیبهایی که با طراحی همدلانه ترمیم نخواهند شد.

در بعد دیگر این لایه، معلم رسالت طراحی کلی برنامه را به عهده خواهد داشت، به طوری که می‌بایست ابتدا فلسفه زیربنایی کار خود را مشخص سازد یعنی با چه رویکردی به آموزش و فرایند تدریس و یادگیری بپردازد. این بینش معلم در فرایند طراحی و همچنین در عملیاتی کردن طراحی، بسیار حائز اهمیت است. اکثراً معلمان در مورد رویکرد تلفیقی سخن می‌گویند و اعتقاد دارند که چنین رویکردی در شرایط متفاوت انعطاف لازم را برای طراحی و اجرای فرایند آموزشی داراست، اما پرداختن به موضوعاتی مانند اینکه آیا اصولاً تلفیق برخی رویکردها از نظر علمی و نظری، شدنی است و آیا می‌توان واقعاً از راهبردهای تلفیقی در یک زمینهٔ آموزشی استفاده کرد، به بحث مفصل‌تری نیاز دارد. گفتنی است که در چارچوب ارائه شده و در بعد طراحی کلی برنامه، واژهٔ

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

کلی بسیار مهم و کلیدی است، زیرا تفاوت این طراحی را با طراحیهایی که معمولاً معلمان انجام می‌دهند، نشان می‌دهد. طراحی کلی، طراحی منعطفی است که فقط اصول و چارچوب و هدف کلی در آن مشخص است، اما راهبردهای اجرایی و ارزشیابی را دانش‌آموزان گزینش و ثبت و اجرا می‌کنند. طراحی کلی معطوف به برنامه یا محتوا نیست و صرفاً معطوف به یادگیرنده است، البته با در نظر داشتن زیربنای فلسفی که پشتوانه و حامی این طراحی در همهٔ مراحل آن است. در طراحی کلی، ابعادی مانند زمانبندی از اهمیت بسیار برخوردار است زیرا حلقهٔ رابط یادگیرنده و معلم و قوانین بیرون از کلاس درس است. زمانبندی به شدت به مدیریت دقیق معلم برای اجرای قوانین سازمانی نیاز دارد، اما به دلیل اهمیت آن به صورت یک بُعد جداگانه در نظر گرفته می‌شود.

در بعدی دیگر در این لایه سکوسازی پنهان وجود دارد که در این بعد معلم تمامی راهنماییهای لازم را با یک نگرش جدید چینش می‌کند؛ نگرشی که در آن معلم قصد یادگیری دارد و نیازمند همکاری با یادگیرنده برای یادگیری است، نه آموزش. چنین نگرشی در سکوسازی منجر به سکوسازی پنهان می‌شود. به این صورت که معلم در عین حال که از یادگیری خود حمایت می‌کند از دانش آموز نیز در فرایند آموزشی حمایت می‌کند. همچنان که راهبردهای حمایتیِ آموزش به دانش‌آموز کم می‌شود، حمایت از یادگیریِ خود معلم افزایش می‌یابد. چنین نگاهی به سکوسازی سبب می‌شود که دانش‌آموز حمایت معلم را به صورت مستقیم احساس نکند و همین قید پنهان بودنِ حمایت، مهم بودن و ارزشمند بودن نقش دانش آموز را در فرایند آموزشی بیشتر می‌کند و این دقیقاً همان حس خوبی است که دانش آموز انتظار دارد از آموزش همدلانه دریافت کند. هنگامی که دانش‌آموز نقش اساسی خود را در فرایند آموزشی باور می‌کند، می‌بایست نقش مهم تدریس را که قبلاً مستقیماً به عهده معلم بود، خود به عهده گیرد. البته این مهم مشروط به شرایطی است. مهم‌ترین شرط این است که دانش آموزان باید اصول یک تدریس صحیح را بیاموزند و بتوانند با صحت و دقت آن را اجرا کنند. شرط دیگر مشارکت در این امر است. نوعی مشارکت دوجانبه که شامل همکاری معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر است. دانش‌آموزان باید به منظور یک تدریس مناسب با یکدیگر همکاری و مشارکت کنند و همه مراحل تدریس در کلاس درس را به عهده بگیرند. این مشارکت می‌تواند در قالب گروههای کوچک صورت گیرد. وظیفهٔ آموزش اصول تدریس به عهدهٔ معلم است و این وظیفه در صورتی به خوبی انجام می‌شود که معلم در مهارتهای حرفه‌ای خود که یکی از مهم‌ترین آنها تدریس است، خبره باشد و توانایی انتقال این مهارت را به دانش آموزان داشته باشد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

دومین لایه، نقش یادگیرنده است که «همراهیِ فرایندی» از نقشهای مهم یادگیرنده در این لایه است. زیرمجموعهٔ این اصل (همراهی فرآیندی) طراحی برنامه و مشارکت در تدریس است. «همراهی فرایندی» به مشارکت فعال دانش‌آموزان در شکل‌گیری فرایند آموزش و روندهای کلاس درس اشاره دارد. این مشارکت در وجوه گوناگون می‌تواند شکل گیرد که یکی از این وجوه طراحی برنامه درسی است. همان برنامه‌ای که معلم به صورت کلی چارچوب آن را مشخص کرده است. دانش‌آموزان با مشارکت و گروههای بحث و تفحص و با سکوسازی پنهانِ معلم که شرح آن داده شد، برنامه را طراحی می‌کنند. پیش از شروع فرایندهای کلاس درس، معلم (در لایه ابتدایی و بعد مهارتهای تدریس) اصول کلی تدریس را تا حدی که نیاز دانش‌آموزان است به آنها می‌آموزد. در این بخش نیز سکوسازی نقشی کلیدی اجرا می‌کند. در لایهٔ نقش یادگیرنده، خود دانش‌آموزان به تدریس و حمایت از همکلاسیهای خود می‌پردازند. البته اجرای این بعد به مرور سبب می‌شود که دانش‌آموزان با سهولتی بیشتر به امر تدریس همکلاسیهای خود بپردازند. دانش‌آموزان معتقدند که اگر آنها انگیزه کافی برای یادگیری نداشته باشند، تلاش کافی برای دستیابی به هدف اصلی که یادگیری است، نخواهند داشت، این بی‌انگیزه بودن به تدریج سبب تغییر نگرش آنان نیز می‌شود. نگرش منفی به یادگیری نیز از موانع یک طراحی همدلانه به شمار می‌رود. بنابراین تلاش در صورتی به خوبی انجام خواهد شد که دانش‌آموزان پذیرش کلاس درس و آموزش را داشته باشند. نتیجهٔ چنین پذیرشی، انگیزه کافی و نگرش مثبت به یادگیری است. در حقیقت همهٔ ابعاد لایهٔ یادگیرنده در صورت تحقق‌یافتن به طراحی همدلانه می‌انجامد و در صورت عدم تحقق یافتن از موانع جدی طراحی همدلانه محسوب می‌شود.

بعد مهم قابل بحث دیگر، بعد ارزشیابی است که در لایهٔ معلم به صورت ارزشیابی کلی به آن اشاره شده است که بیشتر می‌تواند برای ارزشیابیهای رسمی معتبر باشد. اما ارزیابی که در لایهٔ یادگیرنده وجود دارد کاملاً کاربردی و عملکردی است. خودارزیابی[1] و هم‌ارزیابی[2] از ارزیابیهای قابل تأویل در لایه یادگیرنده هستند. همانطور که کریاکیدیز و کمبل[3] (۲۰۰۴) بررسی کرده‌اند، خودارزیابی از ویژگیهای یک مدرسه با کیفیت است. تاپینگ[4](۲۰۰۹) نیز در پژوهش خود اشاره داشته است که هم‌ارزیابی دانش‌آموزان- بدین معنا که دانش آموزان فعالیتهای یادگیری یکدیگر را

1. Self-assessment
2. Peer assessment
3. Kyriakides & Campbell
4. Topping

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

ارزیابی کنند- در کیفیت کار معلم که همان تدریس است مؤثر خواهد بود. با این اشارات، هدف اصلی ارائه چارچوب برای الگویی همدلانه با مؤلفه‌های متنوعی مانند انواع ارزیابی یا انواع طراحی درس، ارتقای کیفیت فرایند آموزش و یادگیری خواهد بود. فرایندی که حساس به یادگیرنده و مورد انتظار یادگیرنده است. طراحی همدلانه در جهت تلاش هرچه بیشتر در کمرنگ کردن نقش ظاهری معلم در فرایند کلاس و بیشتر کردن نقش زیربنایی معلم، پیش، ضمن و پس از کلاس درس است. پیشنهاد می‌شود معلمان به منظور داشتن یک محیط همدلانه از این بیش از پیش بهره ببرند. معلمان باید در شادسازی فضای کلاس درس کوشا باشند و بیش از گذشته تمایل دانش آموز را در کلاس درس در نظر بگیرند و در راستای برانگیختن تلاش دانش‌آموزان قدم بردارند، زیرا بدون تلاش دانش آموز هیچ یک از راهبردها برای اجرایی کردن محیط یادگیری همدلانه عملیاتی نخواهد شد. مسئولان مدرسه اعم از مدیر و معاونان و کارکنان می‌توانند در جهت همدلانه شدن محیط یادگیری نقشی مهم داشته باشند. تجهیز فضای کلاس درس و مدرسه در راستای انگیزه‌بخشی به دانش‌آموزان و نزدیک کردن کلاس درس و مدرسه به زندگی واقعی آنان می‌تواند در زمینهٔ دستیابی به این هدف کمک کننده باشد. در نهایت وظیفهٔ سازمان آموزش و پرورش است که با کم کردن نقش نظارت مستقیم خود و انتقال دادن برخی وظایف به معلمان – به عنوان مثال تدوین محتوای مناسب دروس یا حداقل، انتخاب محتوای مناسب از میان محتواهای معرفی شده و نیز با اجباری نکردن بودجه‌بندی دروس یا دادن حق انتخاب به معلم برای تدوین بودجه‌بندی مدون داده شده و همچنین با کم کردن محتوای کتابهای درسی، که بار سنگین کلاس درس را کم خواهد کرد- زمینهٔ لازم را در برقراری آرامش بیشتر برای افزایش درک متقابل معلم و دانش‌آموز فراهم آورد. در زمینه شکل‌گیری محیطی همدلانه در آموزش، ارتقای سطح همدلی معلم و دانش آموز بسیار حائز اهمیت است. آنچه این پژوهش به آن دست یافته است اخلاق حرفه‌ای و شخصی معلم و دانش‌آموز است که نقشی اساسی در پیاده‌سازی آموزش همدلانه دارد. از این رو پیشنهاد می‌شود که مدارس برنامه مدون و ضروری آموزش همدلی را در کار خود داشته باشند. نه تنها این آموزش به همدلانه شدن محیط آموزشی کمک بزرگی خواهد کرد، بلکه در ارتقای سطح فرهنگی جامعه نیز مؤثر خواهد بود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

منابع

کار، دیوید؛ فنسترماخر، گری؛ ریچاردسون، ویرجینیا و همکاران (۱۳۹۳). *روشهای تدریس پیشرفته (مجموعه مقالات)*، ترجمه هاشم فردانش. تهران: نشر کویر.

لشین، سینتیا بی؛ پولاک، جولین و رایگلوث، چارلز ام. (۱۹۹۲). *راهبردها و فنون طراحی آموزشی*، ترجمه هاشم فردانش (۱۳۹۲). تهران: سمت.

محمدپور، احمد. (۱۳۹۲). *روش تحقیق کیفی ضد روش۲ (مراحل و رویه‌های عملی در روش‌شناسی کیفی)*. تهران: جامعه‌شناسان.

Abraham, R., Abraham, R., Abraham, R., Ackroyd, S., Crowdy, P., Ackroyd, S. ... Ashkanasy, N. (2016). Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu. In *The dark side of emotional labor* (Vol. 124, No. 5, pp. i-xii). London: University of California Press.

Astleitner, H. (2000). Designing emotionally sound instruction: The FEASP-approach. *Instructional Science*, *28*(3), 169-198.

Bar-on, R. & Parker, A. J. D. (2006). *Emotional Quotient Inventory, Technical manual*: Youth Version. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.

Beutel, D. (2010). The nature of pedagogic teacher-student interactions: A phenomenographic study. *The Australian Educational Researcher*, *37*(2), 77-91.

Boon, S., Johnston, B., & Webber, S. (2007). A phenomenographic study of English faculty's conceptions of information literacy. *Journal of Documentation*, *63*(2), 204-228.

Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, *53*(2), 413-425.

Cook, M. N. (2017). *5 Activities for building empathy in your students*. Retrieved February, 2017, from http://blog.brookespublishing.com/5-activities-for-building-empathy-in-your-students/

Cooper, B. (1997). Teaching empathy. Plymouth University, *SPES*, (7), November.

_____. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, *22*(3), 12-21.

_____. (2011). Empathy in education: Engagement, values and achievement. Bloomsbury Publishing.

Dainty, K. (2018). *Empathy and sympathy in applied theatre: A qualitative study*. Doctoral dissertation, University of Leicester.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, *15*(2), 54-58.

Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, *107*(1), 186-213.

Gläser-Zikuda, M., Fuß, S., Laukenmann, M., Metz, M. K., & Randler, C. (2005). Promoting students' emotions and achievement-instructional design and evaluation of the ECOLE-approach. *Learning and Instruction*, *15*(5), 481-495.

Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Publishers.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

_____. (2011). *Leadership: The power of emotional intelligence*. Northampton, MA: More Than Sound.

Goleman, D., & Senge, P. M. (2014). *The triple focus: A new approach to education*. Florence, MA: More Than Sound.

Hanania, R. R., Rossnagle, N. B., Higgins, A., & D'Alessandro, A. (2000). Development of self and empathy in early infancy. Implications for atypical Development. *Infants and Young Children, 13*(1), 1-14.

Hawkins, K. A., & Trobst, K. K. (2000). Frontal lobe dysfunction and aggression: Conceptual issues and research findings. *Aggression and Violent Behavior, 5*(2), 147-157.

Iskander, M., Kapila, V., & Karim, M. A. (Eds.). (2010). *Technological developments in education and automation*. Springer Science & Business Media.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). *Examining the relationship between low empathy and bullying. Aggressive Behavior, 32*, 540-550.

Katsirikou, A., & Lin, C. S. (2017). Revealing the "essence" of things: Using phenomenology in LIS research. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries, 2*(4), 469-478.

Keefer, K. V., Parker, J. D., & Saklofske, D. H. (Eds.). (2018). *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice.* New York, NY: Springer.

Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation, 30*(1), 23-36.

Lang, P. (2003). Affective education in schools: A personal response. In M. Yuen, P.S.Y. Lau, T.K.M. Leung, P.M.K. Shea, R.M.C. Chan, E.K.P. Hui, & N.C. Gysbers (Eds.), *Life skills development and comprehensive guidance program: Theories and practices* (pp. 36-45). Hong Kong: Life Skills Development Project, Faculty of Education, University of Hong Kong.

Martin, B. L., & Briggs, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Meier, D. W. (2006). Undermining democracy: "Compassionate conservatism" and democratic education. *Dissent, 53*(4), 71-75.

Merrill, M. D., Drake, L., Lacy, M. J., Pratt, J., & ID2_Research_Group. (1996). Reclaiming instructional design. *Educational Technology, 36*(5), 5-7.

Noddings, N. (2010). Moral education and caring. *Theory and Research in Education, 8*(2), 145-151.

_____. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.

_____. (2015). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.

Quay, J., & Noddings, N. (2018). Nel Noddings on care theory and caring practice: In dialogue with John Quay. In J. Quay, J. Bleazby, S. A. Stolz, M. Toscano, & R. S. Webster (Eds.), *Theory and philosophy in education research* (pp. 101-113). Routledge.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

Reigeluth, C. M. (Ed.). (2013). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2). Routledge.

Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an empathy questionnaire (EmQue) *Personality and Individual Differences, 49*(5), 362-367.

Salovey, P., Mayer, J. & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 159-171). New York, NY, US*:* Oxford University Press.

Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health, 33*(1), 77-84.

Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice, 48*(1), 20-27.

Verducci, S. (2000). A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education. *Educational Theory, 50*(1), 63-71.

_____. (2016). Opening minds through improvisation. In E. Duarte (Ed.), *Philosophy of Education 2015* (pp. 497-505). Normal, IL: Philosophy of Education Society.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.3.1.2]
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-19]