

دانشگاه فرهنگیان
فصلنامه علمی-تخصصی آموزش پژوهی
سال دوم، شماره هفتم، پاییز ۱۳۹۵

تهیه و طراحی مقیاس معلم مراقبتی برای دوره ابتدایی

ناصر نوشادی^۱، ثریا جانقربان^۲، محمد رضا فیروزی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر ساخت مقیاس سنجش معلم مراقبتی طی مراحل مختلف (تهیه گنجینه گویه‌ها، آزمایش میدانی و مدل نهایی) بود. روش پژوهش از نوع تحلیل اسناد می‌باشد. حجم نمونه با روش نمونه‌گیری کوکران برابر با ۳۸۴ (۱۱۰ نفر مرد و ۲۷۴ نفر زن) از میان معلمان ابتدایی شهر اصفهان محاسبه گردید. گنجینه عبارات اولیه از ۹۰ عبارت تشکیل شد که عبارات آن برگرفته از تحقیقات پیشین و نظریه‌های نظریه پردازان اصلی حوزه مراقبت یعنی نودینگر، لیپمن، گلیگان، و کینگ بود. جهت بررسی روایی سازه‌ای از تحلیل عامل اکتشافی و تاییدی استفاده شد. برای تحلیل عاملی اکتشافی نیمی از پاسخگویان انتخاب و ساختار عاملی پرسش‌نامه به روش مولفه‌های اصلی و چرخش واریماکس مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل حاکی از یک راهکار ۴ عاملی بود. سپس ساختار عاملی حاصل از تحلیل اکتشافی در نیمی دیگر از پاسخگویان با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی با استفاده از نرم افزار لیزرل ۸/۸ مورد بررسی قرار گرفت که نتیجه حاکی از برازش مقیاس ۳ عاملی با ۱۷ گویه بود که عبارتند از جذب و پذیرش احساسات، انتقال انگیزشی و سرمشق بودن و احترام به دانش‌آموزان. همچنین برای بررسی پایایی پرسش‌نامه نیز از روش‌های ضریب آلفای کرونباخ و ضریب بازآزمایی با فاصله‌ی زمانی یک هفته بر روی نمونه‌ای ۴۰ نفره استفاده شد.

کلید واژه‌ها: طراحی مقیاس، معلم مراقبتی، دوره ابتدایی.

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه یاسوج (نویسنده مسئول) Noshadi5@hotmail.com

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه یاسوج.

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه یاسوج.

بیان مساله

مهارت همدلی^۱ یکی از مهارت‌های ده گانه‌ایست که توسط سازمان بهداشت جهانی^۲ در سال ۱۹۹۴ مطرح شد و زمینه‌ساز تحقیقات زیادی در این زمینه گردید. محققانی نظیر آیزنبرگ^۳، میلر^۴ و فابس^۵ در این زمینه تلاش فراوانی انجام دادند. همدلی یعنی این که احساس طرف مقابل را درک کنیم، مسائل را نه از منظر خودمان بلکه از منظر و دنیای فرد دیگری بنگریم. یعنی آنچه خودمان می‌دانیم کنار گذاشته و از منظر دیگری ببینیم. این دیدن از چشم دیگران باید بدون هرگونه ارزشیابی و قضاوت درباره احساسات، افکار، و رفتارهای طرف مقابل صورت گیرد. بنابراین در همدلی مهم این است که طرف مقابل به این نتیجه برسد که احساسات وی درک می‌شوند (آتش‌پور، ۱۳۸۸).

اما گروهی از محققان با دیدی وسیع‌تر و به گونه‌ای متفاوت به این حیطه از علم وارد شده و از اخلاق مراقبت^۶ (نودینگز^۷، ۱۹۸۴ و ۱۹۹۲) و تفکر مراقبتی^۸ (لیپمن^۹، ۲۰۰۲) سخن به میان آوردند و چگونگی ورود این مهارت به حوزه تعلیم و تربیت را مورد بررسی قرار دادند. این رویکردهای جدید در عین حال بیانگر سنت تدریس مراقبتی دیرینه‌ای بود که سقراط آن را بنیان‌گذاری نمود. از نظر سقراط معلم باید غمخوار و مراقب روح شاگردانش باشد (پوپر^{۱۰}، ۱۹۶۶).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

¹ Empathy

² W.H.O

³ Eisenberg

⁴ Miller

⁵ Fabes

⁶ Ethic of care

⁷ Noddings

⁸ Caring thinking

⁹ Lipman

¹⁰ Popper

نودینگز (۱۹۸۴ و ۱۹۹۲) مفهوم مراقبت را به منظور روشن کردن رابطه‌ی پیچیده‌ی بین معلم و دانش‌آموز معرفی کرد. او واژه‌ی مراقبت را برای توصیف اینکه چگونه فرد مراقبت کننده^۱ (کسی که به دیگران توجه کرده و مراقبت می‌کند) با دیگران مواجه می‌شود و چگونه مراقبت شونده^۲ (کسی که توجه و مراقبت را دریافت می‌کند) به آن پاسخ می‌دهد استفاده کرد. فرد مراقبت کننده به وسیله‌ی تحلیل کردن یا القاء نظر خود با فرد مراقبت شونده ارتباط برقرار نمی‌کند، بلکه تلاش می‌کند نسبت به فرد مراقبت شونده فکر باز و توجه کامل داشته تا آنچه را که او احساس می‌کند احساس کند و نیز برای این منظور که دیگری را نه به عنوان یک شیء بلکه به عنوان خودی دیگر بپذیرد که چنین پذیرشی از دیگری می‌تواند احساس مسئولیت قدرتمندی را به وجود آورد (گلدشتاین، ۱۹۹۹^۳).

نودینگز (۱۹۸۴) مشاهده کرد که مدارس به سختی همپای تغییرات اجتماعی حرکت می‌کنند و بنابراین جای هیچ تعجبی نیست که یکی از بزرگ‌ترین گلابه‌هایی دانش‌آموزان مدارس این است که «معلمان از ما مراقبت نمی‌کنند». اگرچه تمامی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت بیان می‌دارند که مراقبت بسیار زیادی از دانش‌آموزانشان به عمل می‌آورند اما دیدگاه دو سوم دانش‌آموزان این است که معلمانشان از آن‌ها مراقبت نمی‌کنند.

مراقبت، به عنوان یک عامل ضروری برای بسط روابط مؤثر معلم-دانش‌آموز شناخته می‌شود (گی، ۲۰۱۰؛ هکنبرگ، ۲۰۱۰؛ نودینگز، ۲۰۱۰) اما پژوهش‌های اندکی در زمینه روابط مراقبتی در تدریس صورت پذیرفته است (کیم و اسکالرت، ۲۰۱۱؛ نیوبری، ۲۰۱۰؛ پتیسون و همکاران، ۲۰۱۱؛ واتسون، میلر، دیویس و کارتر، ۲۰۱۰) و جای مطالعاتی در خصوص مولفه‌های رفتاری معلمان مراقبتی در پیشینه‌ی پژوهش خالی است (پتیسون و همکاران، ۲۰۱۱؛ به نقل از کینگ، ۲۰۱۳).

¹ The one-caring

² The cared-for

³ Goldstein

بیشتر معلمان تلاش می‌کنند با دانش آموزان‌شان به روش مراقبتی ارتباط برقرار کنند ولی دسترسی به اطلاعات لازم برای انجام آن و سنجش آن را ندارند (آنگ، ۲۰۰۵؛ پیتسون و همکاران، ۲۰۱۱؛ سینها و ثورنبرگ، ۲۰۱۲). تحقیق کیفی کینگ و چان (۲۰۱۱) تفاوت قابل ملاحظه‌ای را بین دیدگاه معلمان و دانش آموزان از رفتارهای معلم مراقبتی آشکار کرد. همچنین گارزا (۲۰۰۹) بیان می‌دارد که معلمان ممکن است فکر کنند که رفتارهای مراقبتی دارند اما در صورتی که دانش آموزان آن‌ها را به عنوان رفتارهای مراقبتی ندانند تلاش آن‌ها بی‌ثمر است. مسئولان آموزشی نه تنها می‌بایست نیازهای مفروض بلکه نیازهای بیان شده‌ی دانش آموزان را در نظر بگیرند (نودینگز، ۲۰۱۰). متأسفانه تفاوت چشمگیری بین ایده‌آل مراقبت، که روابط پاسخگو و حمایتی را ارتقاء می‌بخشد و رفتارهای واقعی وجود دارد (سینها و ثورنبرگ، ۲۰۱۲). در زمینه‌ی مراقبت به تحقیق‌هایی نیاز است که مولفه‌های رفتاری لازم برای معلمان مراقبتی را فراهم نماید (اسپلت، کوومن و تیچس، ۲۰۱۱).

در ایران نیز پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی معلم مراقبتی تنها محدود به ترجمه و تفسیر برخی از آثار بوده و توجهی به عوامل و راه‌کارهای مؤثر در سنجش و تربیت معلم مراقبتی نشده است. لذا پژوهش حاضر گامی اولیه در این راستا به شمار می‌رود.

مراقبت در دوره ابتدایی

مطالعات گذشته در حوزه مراقبت کمتر بر دانش آموزان مقطع ابتدایی تأکید داشتند. در این میان، پروژه‌ی رشد کودک‌ان^۱ (CDP) در طی دهه‌های گذشته به طور ویژه‌ای به مراقبت در مدارس ابتدایی توجه نشان داده است. در تلاشی برای تعریف مراقبت، سولومون^۲، واتسون، باتیستیک^۳، شاپز^۴ و دلوچی^۵ (۱۹۹۲) پروژه‌ی رشد کودک را مورد بررسی قرار دادند. نتایج

^۱ Child Development Project (CDP)

^۲ Solomon

^۳ Battistich

^۴ Schaps

^۵ Delucchi

نشان دادند که مراقبت به واسطه ایجاد روابط مثبت داخل کلاس درس و بین دانش‌آموزان دوره ابتدایی و نیز بین معلم و دانش‌آموزانش به وجود می‌آید که پیامد این روابط ایجاد «جامعه‌ی مراقبتی»^۱ در کلاس درس است. در این جامعه، دانش‌آموزان مراقبت را از طریق احترامی که از معلمان دریافت می‌کنند و نیز نحوه پاسخگویی معلم به نیازهای‌شان و حمایت غیر آموزشی و مداوم معلم می‌آموزند. همچنین در جامعه‌ی مراقبتی، دانش‌آموزان نقش فعالی در فرایندهای کلاس درس ایفا می‌کنند. اشتغال دانش‌آموزان در فرایندهای کلاسی شامل مشارکت در ایجاد قوانین کلاسی، ایجاد فرصت برابر برای بیان نظرات و نیز فراهم آوردن فرصت‌هایی برای تحت تأثیر قرار دادن روند آموزش می‌شود. بنابراین پاسخگو بودن به نیازهای دانش‌آموزان، مستقیماً به مراقبت ارتباط دارد (نوآک-فابریکوسکی و کالدول ۲۰۰۲، کولینسن و همکاران، ۱۹۹۸ و دیرو ۲۰۰۳).

CDP پا را از این فراتر نهاده و فعالیت‌های بیشتری برای یک معلم مراقبتی برمی‌شمرد که موجب ارتقاء سطح مراقبت در کلاس درس می‌شود مانند سرمشق بودن که ممکن است دانش‌آموزان آن را الگوی رفتاری مراقبتی خود قرار دهند (نوآک-فابریکوسکی و کالدول، ۲۰۰۲). سولومون و همکاران (۱۹۹۲) نشان دادند که مراقبت به صورت یک چرخه است. به این صورت که هنگامی که معلمان مراقبت را نشان می‌دهند و دانش‌آموزان مراقبت را حس می‌کنند، در ادامه مراقبت را به دیگر دانش‌آموزان و همچنین معلم بازخورد می‌دهند. بنابراین، همبستگی قوی بین یک کلاس درس مراقبتی و میزان انگیزه‌ی دانش‌آموزان وجود دارد. به خصوص کلاس مراقبتی با انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی و عزت نفس رابطه مثبت دارد.

در جامعه‌ی مراقبتی داخل کلاس، دانش‌آموزان احساس احترام، به حساب آورده شدن و مراقبت شدن دارند. و زمانی که دانش‌آموزان مراقبت را احساس کنند، آن را به دیگران بازخورد می‌دهند که منجر به شکل‌گیری جامعه‌ی مراقبتی می‌شوند. همزمان با ساختن این جامعه، دانش‌آموزان به آن و بهتر شدنش متعهد می‌شوند. در یک کلاس مراقبتی، یادگیری

¹ caring community

شکلی پویا پیدا می‌کند زیرا دانش‌آموزان به عنوان قسمتی از این جامعه (اگر احساس مراقبت شوندگی کنند)، ارزش یادگیری را درونی می‌کنند و بنابراین برای یادگیری انگیزه‌ی بیشتری خواهند داشت (رایان و دسی، ۲۰۰۰).

از این رو، رفتارهای مراقبتی برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ضروری است (نودینگز، ۲۰۰۸؛ تون و مک کروسکی، ۱۹۹۶؛ گارزا، رایزر و لی، ۲۰۱۰؛ پاسیتو، ۲۰۱۰؛ رودریگز، ۲۰۱۲). همچنین، کیفیت کلاس درس منوط به مراقبت یعنی ارتباط نزدیک معلم و دانش‌آموز است که پیامد آن پیشرفت تحصیلی است (نودینگز، ۲۰۰۲).

تحقیق دیگری در زمینه‌ی اهمیت مراقبت در مدارس ابتدایی توسط دالتون^۱ و واتسون (۱۹۹۷) صورت گرفت. آن‌ها دریافتند که زمینه‌های زیادی از مراقبت نظیر روابط سرشار از احترام، پرورش انگیزه‌ی درونی دانش‌آموزان و تمرکز بر حمایت از دانش‌آموزان در زمان یادگیری در این کلاس‌ها جریان داشتند. این زمینه‌های اصلی مراقبت که در تحقیق دالتون و واتسون به آن‌ها اشاره شد، مورد حمایت تحقیقات بعدی صورت گرفته توسط نوآک-فابریکوسکی و کالدول (۲۰۰۲)، کولینسن و همکاران (۱۹۹۸)، دیرو (۲۰۰۳)، سمدال و همکاران (۱۹۹۸)، سولومون و همکاران (۱۹۹۲)، رایان و دسی (۲۰۰۰) و سولومون و همکاران (۲۰۰۰) قرار گرفت.

از طرفی، یافته‌ها نشان دادند که که دانش‌آموزانی که پیشینه‌ی اجتماعی و اقتصادی پایینی دارند و نیز همزمان در خطر عدم موفقیت در مدرسه قرار دارند، بیشترین زیان را از محیط‌های آموزشی‌ای می‌بینند که فاقد این ارتباط مراقبتی بین معلم و دانش‌آموز است (کرونینگر و لی^۲، ۲۰۰۱؛ آگبو^۳، ۲۰۰۳؛ توسولت^۴، ۲۰۰۹؛ تامسون^۵، روسو^۶ و رنسدل^۷ (۲۰۰۵)).

¹ Dalton
² Croninger & Lee
³ Ogbu
⁴ Tosolt
⁵ Thompson
⁶ Rousseau
⁷ Ransdell

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این تحقیق، تمامی معلمان ابتدایی شهر اصفهان بودند. حجم نمونه‌ی مورد نیاز مطابق با فرمول کوکران برابر با ۳۸۲ نفر بود. بنابراین جهت انتخاب نمونه تعداد ۳۸۴ نفر از معلمان (۲۷۴ نفر زن و ۱۱۰ نفر مرد) به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. گفتنی است که جهت انجام مطالعات مقدماتی تعداد ۳۰ نفر و جهت انجام روایی همگرا و بازآزمایی نیز تعداد ۴۰ نفر از معلمان انتخاب گردیدند.

روند مطالعه

جهت تهیه مقیاس، ابتدا با مطالعه‌ی مبانی نظری و مدل‌های موجود گویه‌های مناسب طبق مراحل ذیل استخراج شد. تهیه‌ی مقیاس سنجش معلم مراقبتی طی مراحل مختلف (تهیه‌ی گنجینه سؤالات، آزمایش میدانی و مدل نهایی) تهیه گردید (جدول ۱).

جدول ۱. تعداد عبارات مقیاس در مراحل مختلف

مراحل تهیه	تعداد عبارات
گنجینه عبارات (انتخاب بر اساس مدل‌ها و همپوشانی‌ها)	۹۰
آزمایش میدانی	۴۵
مدل نهایی	۱۷

گنجینه عبارات اولیه از ۹۰ عبارت تشکیل شد که عبارات آن برگرفته از تحقیقات پیشین و نظریه‌های نظریه پردازان اصلی حوزه مراقبت یعنی نودینگز، لیمن، گلیگان، و کینگ بود. این پرسش‌نامه اولیه دارای هفت مؤلفه‌ی جذب و پذیرش احساسات، تعهد اخلاقی، انتقال انگیزش، سرمشق بودن، گفت و شنود، عمل و تأیید بود. پس از بررسی دقیق پرسش‌نامه و حذف عبارات مشابه و نامناسب و نیز سنجش سلیس بودن، روشنی و وضوح گویه‌ها که توسط ۳۰ معلم دوره ابتدایی (۱۵ مرد و ۱۵ زن) و با حضور محقق در مدارس دوره ابتدایی صورت پذیرفت، گنجینه‌ای از عبارات با ۴۵ گویه به دست آمد و عامل‌ها به پنج عامل جذب و پذیرش

احساسات، انتقال انگیزش، تعهد اخلاقی، سرمشق بودن و گفت و شنود تقلیل یافت. سپس نسبت به بررسی روایی و پایایی آن اقدام گردید.

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

جهت بررسی روایی سازه‌ای پرسش‌نامه، از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. بدین صورت که ابتدا نمونه‌ی انتخابی به صورت تصادفی به دو گروه تقسیم شد. سپس ساختار عاملی پرسش‌نامه در گروه اول با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت و سپس مدل به دست آمده در گروه دوم با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. علاوه بر این، روایی همگرایی پرسش‌نامه با استفاده از محاسبه‌ی ضریب همبستگی آن با پرسش‌نامه‌ی معلم مراقب غلامی و تیری (۲۰۱۲) محاسبه گردید. برای بررسی پایایی پرسش‌نامه نیز از روش‌های ضریب آلفای کرونباخ و ضریب بازآزمایی با فاصله‌ی زمانی یک هفته بر روی نمونه‌ای ۴۰ نفره استفاده شد. گفتنی است تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزارهای SPSS22 و LISREL 8.8 صورت پذیرفت.

الف. تحلیل عاملی اکتشافی پرسش‌نامه

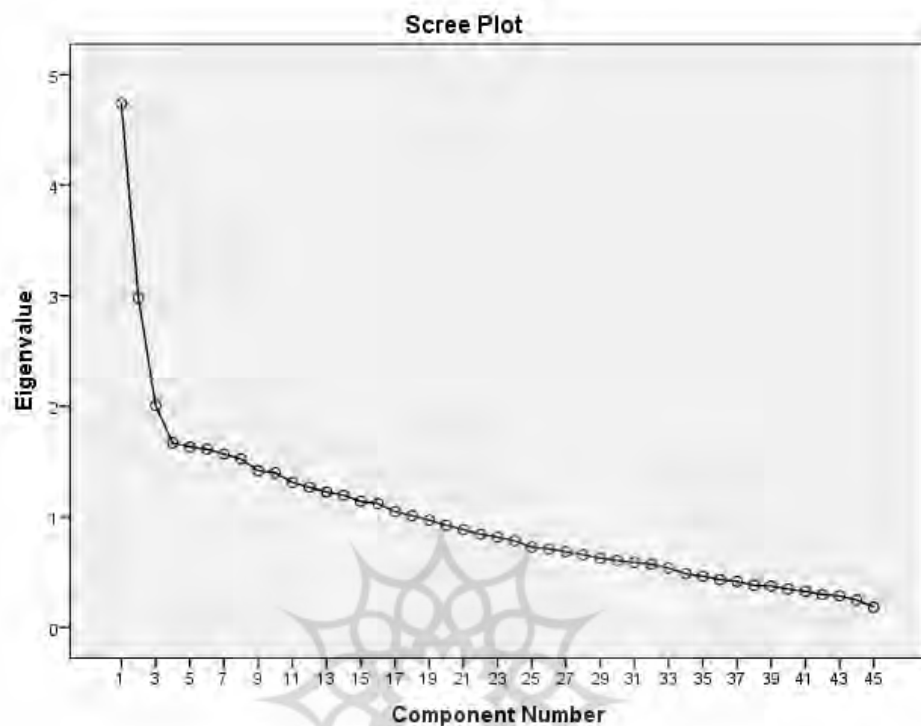
به منظور بررسی روایی سازه‌ای پرسش‌نامه، ابتدا در نیمی از پاسخگویان که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، ساختار عاملی پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی^۱ به روش مؤلفه‌های اصلی^۲ و چرخش وریماکس^۳ مورد بررسی قرار گرفت. جهت استخراج عامل‌ها، از بررسی شیب منحنی اسکری^۴ استفاده شد.

^۱ Exploratory factor analysis

^۲ principal components

^۳ Varimax Rotation

^۴ Scree Plot



نمودار ۱. شیب منحنی اسکری

نتایج حاصل از بررسی شیب منحنی اسکری و بار عاملی گویه‌ها بر روی عوامل، حاکی از آن بود که یک راهکار ۴ عاملی مناسب‌ترین شیوه برای توصیف داده‌هاست که بر روی هم ۲۵/۳۳ درصد از واریانس کل پرسش‌نامه را تبیین می‌کردند. بر اساس محتوای گویه‌ها این چهار عامل به ترتیب جذب و پذیرش احساسات، انتقال انگیزشی، سرمشق بودن و مدیریت منصفانه‌ی کلاس نام‌گذاری شدند (جدول ۲).

جدول ۲. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی

بار عاملی	مدیریت منصفانه کلاس	بار عاملی	سرمشق بودن و احترام به دانش آموز	بار عاملی	انتقال انگیزشی	بار عاملی	جذب و پذیرش احساسات
۰/۴۷	۲۱	۰/۴۲	۱۲	۰/۶۰	۱۴	۰/۴۵	۱
۰/۳۲	۲۷	۰/۵۰	۲۰	۰/۷۷	۱۵	۰/۵۹	۲
۰/۴۱	۳۳	۰/۵۱	۲۲	۰/۷۸	۱۶	۰/۷۴	۳
۰/۳۹	۳۴	۰/۵۰	۲۴	۰/۷۴	۱۷	۰/۷۱	۴
		۰/۳۲	۲۸			۰/۴۳	۵
		۰/۴۰	۳۱			۰/۶۲	۶
		۰/۴۱	۳۲			۰/۶۰	۷
						۰/۶۱	۸
						۰/۴۵	۹
						۰/۷۵	۱۰
						۰/۵۱	۱۱

همچنین ارزش ویژه، درصد واریانس و درصد واریانس تراکمی عوامل حاصل از تحلیل عاملی در جدول (۳) نشان داده شد.

جدول ۳. ارزش ویژه و درصد واریانس تبیین شده به وسیله‌ی عوامل

عامل	Eigenvalue	P	C.P
۱. جذب و پذیرش احساسات	۴۷/۴	۹۳/۹	۹۳/۹
۲. انتقال انگیزشی	۸۹/۲	۴۳/۶	۳۶/۱۶
۳. سرمشق بودن و احترام به دانش آموز	۳۳/۲	۱۹/۵	۵۵/۲۱
۴. مدیریت منصفانه‌ی کلاس	۷۰/۱	۷۸/۳	۳۳/۲۵

گفتنی است مقدار آزمون کایزر-مایر-اولکین^۱ برای بررسی کفایت نمونه گیری محتوایی برابر با ۰/۶۵ و مقدار آزمون کرویت بارتلت برای معنی داری ماتریس همبستگی بین گویه‌ها، در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی دار بود (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج آزمون کایزر-مایر-اولکین و کرویت بارتلت

۰/۷۶	آزمون کایزر-مایر-اولکین	
۱۸۷۳/۸۴	مقدار کای دو	آزمون کرویت بارتلت
۱۹۰	درجه آزادی	
۰/۰۰۰۱	سطح معناداری	

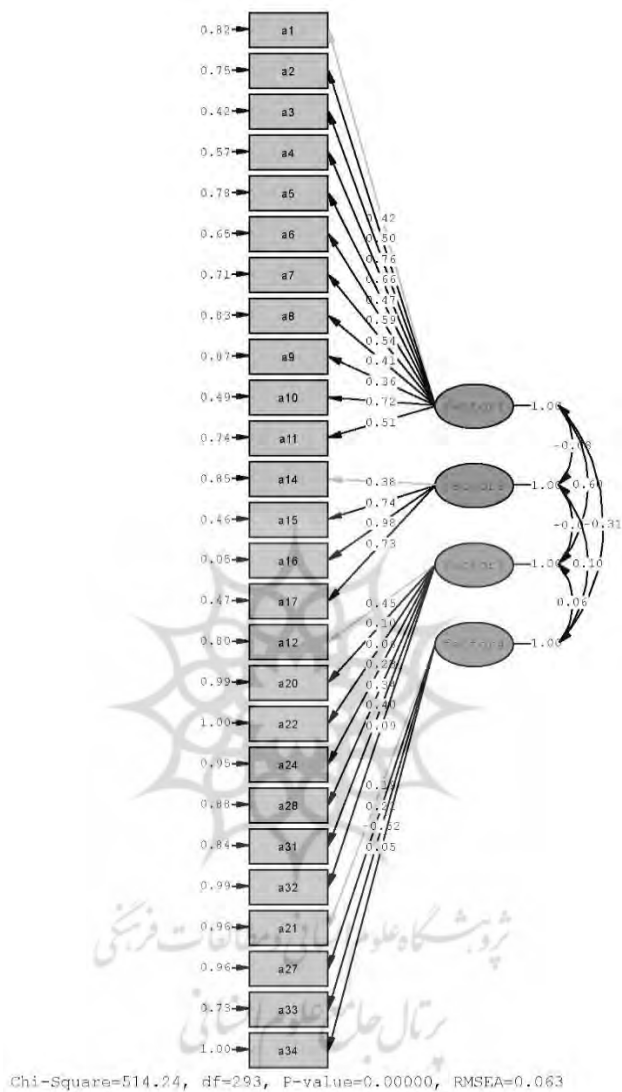
لازم به ذکر است که گویه‌های شماره ۱۳، ۱۸، ۱۹، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۹ و ۳۵ تا ۴۵ به دلیل بار عاملی ناکافی از پرسش‌نامه حذف شدند.

ب. تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه

ساختار عاملی حاصل از تحلیل اکتشافی، در گروه دوم از پاسخگویان، با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی موجود در نرم افزار لیزرل ۸/۸ مورد بررسی قرار گرفت. نمودار ۲ نتایج حاصل از این تحلیل را نشان می‌دهد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

¹ Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO)

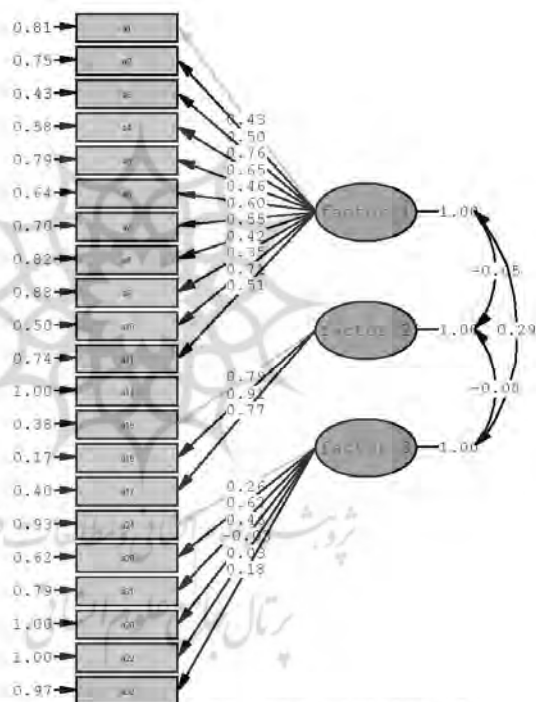


نمودار ۲. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مدل چهار عاملی

جدول ۵. شاخص‌های برازش مربوط به تحلیل عاملی تأییدی

AGFI	GFI	RMSEA	X ² /df	df	X ²
۰/۷۹	۰/۸۳	۰/۰۶	۱/۷۶	۲۹۳	۵۱۴/۲۴

همان گونه که در جدول فوق مشاهده می گردد، مدل تحلیل عاملی تأییدی از شاخص های برازش قابل قبولی برخوردار است. با این حال بررسی ضرایب استاندارد مسیر و آزمون تی برای معنی داری این ضرایب حاکی از آن بود که عامل چهارم (مدیریت منصفانه ی کلاس) نتوانسته است هیچ یک از گویه های خود را به طور معنی داری پیش بینی کند. در مورد عامل سوم نیز سه مسیر از هفت مسیر معنی دار نبود. بنابراین تصمیم بر آن شد تا پس از حذف عامل چهارم، یک راهکار سه عاملی مورد آزمون قرار گیرد. نمودار ۳ نتایج تحلیل عاملی تأییدی مدل سه عاملی را نشان می دهد.



Chi-Square=383.15, df=187, P-value=0.00000, RMSEA=0.074

نمودار ۳. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مدل سه عاملی

گفتنی است از بین گویه های مربوط به عامل سوم، تنها سه گویه (گویه های ۲۴، ۲۸ و ۳۱) دارای ضرایب مسیر معنی داری بودند.

جدول ۶. شاخص‌های برازش مربوط به تحلیل عاملی تأییدی مدل سه عاملی

AGFI	GFI	RMSEA	X ² /df	df	X ²
۰/۸۰	۰/۸۴	۰/۰۷	۲/۰۵	۱۸۷	۳۸۳/۱۵

همان گونه که در جدول فوق مشاهده می‌گردد، مدل تحلیل عاملی تأییدی سه عاملی از شاخص‌های برازش قابل قبولی برخوردار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت از بین چهار عامل استخراج شده در تحلیل عاملی اکتشافی، تنها سه عامل به صورت باثباتی جهت سنجش معلم مراقبتی قابل استفاده است این سه عامل که پذیرش و جذب احساسات، انتقال انگیزشی و سرمشق بودن نام گرفته‌اند که در مجموع ۱۷ گویه را تشکیل می‌دهند.

جدول ۷. ضرایب مسیر و مقدار تی گویه‌های مربوط به عوامل

سرمشق بودن			انتقال انگیزشی			پذیرش و جذب احساسات		
T	β	شماره گویه	T	β	شماره گویه	T	β	شماره گویه
-۰/۳	-۰/۰۳	۲۰	-	۰/۳۹	۱۴	-	۰/۴۴	۱
۰/۳۵	۰/۰۳	۲۲	۵/۲۸	۰/۷۸	۱۵	۴/۷۳	۰/۵۱	۲
۲/۵۹	۰/۲۶	۲۴	۵/۳۹	۰/۹۸	۱۶	۵/۶۰	۰/۷۶	۳
۴/۴۰	۰/۶۲	۲۸	۵/۲۵	۰/۷۲	۱۷	۵/۲۸	۰/۶۵	۴
۳/۹۱	۰/۴۶	۳۱				۴/۴۴	۰/۴۵	۵
۱/۷۹	۰/۱۸	۳۲				۵/۱۳	۰/۶۰	۶
						۴/۸۹	۰/۵۴	۷
						۴/۲۵	۰/۴۲	۸
						۳/۷۶	۰/۳۸	۹
						۵/۴۸	۰/۷۱	۱۰
						۴/۷۳	۰/۵۱	۱۱

بررسی روایی همگرای مقیاس

به منظور بررسی روایی همگرای پرسش‌نامه، همبستگی نمرات پرسش‌نامه با پرسش‌نامه‌ی معلم مراقب با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت. جدول (۸) نتایج حاصل از این تحلیل را نشان می‌دهد.

جدول ۸. ضرایب روایی همگرای پرسش‌نامه

P	R	ابعاد پرسش‌نامه‌ی معلم مراقبتی
۰/۰۲	۰/۳۸	جذب و پذیرش احساسات
۰/۰۲	۰/۳۷	انتقال انگیزشی
۰/۰۴	۰/۳۳	سرمشق بودن و احترام به دانش‌آموز
۰/۴۳	-۰/۱۳	مدیریت منصفانه‌ی کلاس
۰/۰۰۷	۰/۴۳	کل پرسش‌نامه

همان گونه که در جدول فوق ملاحظه می‌گردد، همه‌ی ابعاد مقیاس معلم مراقبتی به جز بعد مدیریت منصفانه‌ی کلاس، همبستگی مثبت و معنی‌داری با نمرات پرسش‌نامه‌ی معلم مراقب داشتند که حاکی از روایی همگرای پرسش‌نامه و ابعاد آن است.

بررسی پایایی پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ

پس از مشخص شدن ابعاد تشکیل دهنده‌ی مقیاس، پایایی ابعاد با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در نمونه‌ی اول، نمونه‌ی دوم و کل نمونه‌ی مورد بررسی، مورد بررسی قرار گرفت. جدول (۹) ضرایب آلفای کرونباخ ابعاد پرسش‌نامه را در نمونه‌ی اول (نمونه‌ی تحلیل عاملی اکتشافی) نشان می‌دهد.

جدول ۹. ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد پرسش نامه در نمونه‌ی اول

ابعاد پرسش نامه‌ی معلم مراقبتی	ضریب آلفا	تعداد سؤالات	تعداد آزمودنی‌ها
جذب و پذیرش احساسات	۰/۸۲	۱۱	۱۹۴
انتقال انگیزی	۰/۷۵	۴	۱۹۴
سرمشق بودن و احترام به دانش آموز	۰/۵۱	۷	۱۹۴
مدیریت منصفانه‌ی کلاس	۰/۱۹	۴	۱۹۴
کل پرسش نامه	۰/۷۳	۲۶	۱۹۴

همان گونه که در جدول فوق مشاهده می‌گردد، ابعاد اول، دوم و سوم پرسش نامه و کل پرسش نامه از پایایی قابل قبولی برخوردار بوده‌اند. بعد مدیریت منصفانه‌ی کلاس از پایایی قابل قبولی برخوردار نبود.

جدول (۱۰) ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ در نمونه‌ی دوم (نمونه‌ی تحلیل عاملی تأییدی) از پاسخگویان را نشان می‌دهد.

جدول ۱۰. ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد پرسش نامه در گروه دوم

ابعاد پرسش نامه‌ی معلم مراقبتی	ضریب آلفا	تعداد سؤالات	تعداد آزمودنی‌ها
جذب و پذیرش احساسات	۰/۷۹	۱۱	۱۹۲
انتقال انگیزی	۰/۷	۴	۱۹۲
سرمشق بودن و احترام به دانش آموز	۰/۳۵	۳	۱۹۲
مدیریت منصفانه‌ی کلاس	-۰/۱۶	۴	۱۹۲
کل پرسش نامه	۰/۷۳	۱۸	۱۹۲

همان گونه که جدول فوق نشان می‌دهد، تنها ابعاد اول و دوم پرسش نامه از همسانی درونی قابل قبول برخوردارند. جدول (۱۱) ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ در کل پاسخگویان را نشان می‌دهد.

جدول ۱۱. ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد پرسش‌نامه در کل پاسخگویان

ابعاد پرسش‌نامه‌ی اخلاق مراقبتی معلم	ضریب آلفا	تعداد سؤالات	تعداد آزمودنی‌ها
جذب و پذیرش احساسات	۰/۸۰	۱۱	۱۹۴
انتقال انگیزی	۰/۷۵	۴	۱۹۴
سرمشق بودن	۰/۳۹	۷	۱۹۴
مدیریت منصفانه‌ی کلاس	۰/۰۵	۴	۱۹۴
کل پرسش‌نامه	۰/۶۱	۲۶	۱۹۴

بررسی ضریب پایایی پرسش‌نامه به روش بازآزمایی

به منظور بررسی ضریب پایایی بازآزمایی پرسش‌نامه، نسخه‌ای از پرسش‌نامه بر روی ۴۰ نفر از پاسخگویان با فاصله زمانی یک هفته اجرا شد. سپس همبستگی بین نمرات هر دو اجرا با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت. جدول (۱۲) نتایج حاصل از این تحلیل را نشان می‌دهد.

جدول ۱۲. ضریب پایایی به روش بازآزمایی

ابعاد پرسش‌نامه‌ی معلم مراقبتی	R	P
جذب و پذیرش احساسات	۰/۹۴	۰/۰۰۰۱
انتقال انگیزی	۰/۹۳	۰/۰۰۰۱
سرمشق بودن و احترام به دانش‌آموز	۰/۹۶	۰/۰۰۰۱
مدیریت منصفانه‌ی کلاس	۰/۸۸	۰/۰۰۰۱
کل پرسش‌نامه	۰/۹۵	۰/۰۰۰۱

همان‌گونه که جدول فوق نشان می‌دهد، کلیه‌ی ابعاد پرسش‌نامه از پایایی زمانی قابل قبولی برخوردار بودند.

جدول ۱۳. عامل‌ها و گویه‌های مقیاس نهایی

عامل	گویه
جذب و پذیرش احساسات	۱. دانش آموزانم می‌توانند در مورد مشکلاتشان با من صحبت کنند.
	۲. اگر دانش آموزان متوجه موردی نشدند آن را به شیوه‌ی دیگری توضیح می‌دهم.
	۳. به احساسات دانش آموزانم احترام می‌گذارم.
	۴. واقعا تلاش می‌کنم که زندگی شخصی دانش آموزانم را بشناسم.
	۵. رفتارهای بد برخی از دانش آموزانم را کلاس را کند می‌کند.
	۶. به دانش آموزانم کمک می‌کنم هدف خود را تعیین کنند و برای رسیدن به آن‌ها دست از تلاش برندارند.
	۷. کارهای مدرسه را برای دانش آموزانم جالب و جذاب می‌کنم.
	۸. در انتخاب فعالیت‌ها و تکالیف به دانش آموزانم حق انتخاب می‌دهم.
	۹. زمانی که دانش آموزی غمگین است از او می‌خواهم ناراحتی‌اش را فراموش کند و به درس توجه نماید.
	۱۰. برایم مهم است که دانش آموزانم چه حسی به موضوع درسی دارند.
	۱۱. معتقدم همه‌ی نیازهای دانش آموزانم هرآن چیزی است که من و مسئولان مدرسه تشخیص می‌دهیم.
انتقال انگیزشی	۱۲. وقتی دانش آموزانم برای انجام کاری کاملا تلاش نکرده‌اند، کارشان را قبول نمی‌کنم.
	۱۳. دانش آموزانم را به اهمیت دادن و مراقبت کردن از یکدیگر تشویق می‌کنم.
	۱۴. در بیشتر بحث‌ها با دانش آموزانم سعی می‌کنم نتیجه‌گیری نکرده و این کار را به خود آن‌ها محول می‌کنم.
سرمشق بودن و احترام به دانش آموز	۱۵. به نظرات و عقاید دانش آموزانم احترام می‌گذارم و در تدریس استفاده می‌کنم.
	۱۶. برای افزایش عزت نفس و اعتماد به نفس در دانش آموزانم روش‌ها و راه‌حلهایی دارم.
	۱۷. به گونه‌ای رفتار می‌کنم که نشان دهم به دیگران اهمیت می‌دهم.

جهت سنجش میزان مراقبت نزد معلمان دوره ابتدایی، مقیاس بر روی ۱۱۰ نفر از معلمان دوره ابتدایی (۶۰ مرد و ۵۰ زن) اجرا شد. جهت سنجش از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. جداول (۱۴) و (۱۵) مقایسه میانگین ابعاد معلم مراقبتی را نسبت به معیار حد وسط (Q2) نشان

می دهند. می توان چنین اظهار نمود که معلمان دوره ابتدایی در تمامی مولفه های معلم مراقبتی «جذب و پذیرش احساسات، انتقال انگیزشی و سرمشق بودن و احترام به دانش آموز» خود را در حد متوسط ارزیابی نمودند. از طرفی، معلمان دوره ابتدایی، خود را در تمامی ابعاد معلم مراقبتی پایین تر از حد مطلوب (Q3) ارزیابی نمودند.

جدول ۱۴. مقایسه میانگین ابعاد معلم مراقبتی با معیار حد متوسط

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	معیار Q2	مقدار t	df	sig
جذب و پذیرش احساسات	۱۱۰	۵۹/۲۶	۸/۱۲	۵۹	۳۴	۱۰۹	/۷۳
انتقال انگیزشی	۱۱۰	۱۰/۷۰	۱/۳۲	۱۱	۳۷	۱۰۹	/۱۸
احترام به دانش آموز	۱۱۰	۳۲/۱۸	۶/۵۷	۳۳	۳۵	۱۰۹	/۱۹

جدول ۱۵. مقایسه میانگین ابعاد معلم مراقبتی با معیار حد مطلوب

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	معیار Q3	مقدار t	df	sig
جذب و پذیرش احساسات	۱۱۰	۵۹/۲۶	۸/۱۲	۶۵	۴۰	۱۰۹	/۰۰۱
انتقال انگیزشی	۱۱۰	۱۰/۷۰	۱/۳۲	۱۱	۳۷	۱۰۹	/۰۱
احترام به دانش آموز	۱۱۰	۳۲/۱۸	۶/۵۷	۳۵	۴۹	۱۰۹	/۰۰۱

بحث و نتیجه گیری

ماموریت اخلاقی تعلیم و تربیت در قرن ۲۱ تربیت معلم مراقبتی است (نودینگز، ۲۰۱۰). مراقبت امری متکثر است و شامل: «مراقبت از خود»^۱، «مراقبت در حوزه درونی»^۲، «مراقبت از غریبه ها و افراد دورتر»^۳، «مراقبت از جانوران، گیاهان و زمین»^۴، «مراقبت از جهان مصنوع بشر»^۵، و «مراقبت از اندیشه ها»^۶ است. و بنابراین، ظرفیت مراقبت قابل توسعه به موقعیت ها و

¹ Caring for self

² Caring in the Inner Circle

³ Caring for Strangers and Distant Others

⁴ Caring for Animals, Plants, and the Earth

⁵ Caring for the Human-Made World

⁶ Caring for Ideas

شرایط مختلف است (نودینگر، ۱۹۹۲). ترغیب کودکان به مشارکت معنادار در درک دیگری منجر به ایجاد جامعه مراقبتی می‌شود. از آنجا که هیچ‌گونه مقیاسی در ایران در این زمینه تا کنون وجود نداشت پژوهش حاضر با هدف تهیه‌ی مقیاس سنجش معلم مراقبتی در دوره ابتدایی انجام گرفت.

کفایت یک مقیاس اندازه‌گیری به عواملی نظیر روایی، پایایی و نیز طول مقیاس است. به بیان دیگر این مقیاس نه کوتاه است که دقت لازم را نداشته باشد و نه طولانی است که موجب دشواری اجرای آن شود. هنگام نگارش گویه‌ها با توجه به نظریات نودینگر و لیپمن، تلاش شد گویه‌هایی انتخاب شوند که با فرهنگ کشور و نیز فضای تربیتی و فرهنگی حاکم بر مدارس موجود در ایران همخوانی داشته باشند. گوی (۲۰۰۰) اعتقاد دارد آموزش پاسخگو به فرهنگ تجلی خاص فرهنگ از نیاز جهانی به مراقبت است و مؤثرترین شکل مراقبت، هنگامی است که معلمان نگرانی خود را نسبت به سلامت احساسی و موفقیت علمی دانش‌آموزانشان با فرهنگ‌های گوناگون ابراز می‌کنند. بنابراین نادیده گرفتن فرهنگ‌ها و اعتقادات متفاوت در آموزش از یک معلم قابل پذیرش نبوده و دوم اینکه منطبق کردن آموزه‌های جدید روان‌شناسی تربیتی با فرهنگ کشور و اعمال آن‌ها در شیوه‌های تدریس از وظایف معلمان مراقب می‌باشد.

بر طبق نتایج به دست آمده در طی انجام پژوهش حاضر، سه مولفه معلم مراقبتی عبارتند از: سرمشق بودن و احترام به دانش‌آموزان، جذب و پذیرش احساسات، و انتقال انگیزشی است. دانش‌آموزان تحت تاثیر معلمان خود قرار می‌گیرند و تعاملات اجتماعی را که معلمان از خود نشان می‌دهند را سرمشق خود قرار می‌دهند. نودینگر (۱۹۸۴) به این نتیجه رسید که دانش‌آموزانی که معلم مراقبتی دارند، تلاش بیشتری می‌کنند و رفتار مودبانه‌ای دارند. یافته‌های وی نشان داد که رویکرد مراقبت و سرمشق قرار گرفتن معلمان برای دانش‌آموزانشان می‌تواند به طور گسترده‌ای دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار داده و موجب پیشرفت فضا و فرهنگ مدرسه و همچنین رفتار، نمره و انگیزه‌ی دانش‌آموزان شود و سخت‌کوشی و رفتار مناسب

آن‌ها را نیز افزایش دهد. نودینگز (۱۹۹۲) پیشنهاد کرد که بهترین نوع سرمشق بودن «کاملاً غیر آگاهانه» اتفاق می‌افتد. برای مثال، هنگام گوش کردن و جواب دادن به یک دانش‌آموز، معلمان باید به طور کاملاً طبیعی تمام توجه خود را به آن دانش‌آموز خاص معطوف کنند. معلمان می‌بایست برای رفتارهایی که طبیعتاً مراقبتی هستند نیز سرمشق باشند. این رفتارها شامل آماده‌سازی خیلی دقیق، ارائه مطلب با نشاط، تفکر انتقادی، گوش دادن محترمانه، ارزیابی سازنده و کنجکاوی است.

همچنین، نودینگز (۱۹۸۴) لازمه‌ی جذب و پذیرش احساسات را تلاش معلم برای درک احساس واقعی دانش‌آموز می‌داند. از طرفی (زاکاروسکی، ۲۰۱۲) مراقبت را یک ارتباط طبیعی می‌داند این در حالی است که ساختار کنونی مدارس بیشتر بر روند اجتماعی و فرهنگی کردن تمرکز می‌کنند و نه بر پیچیدگی طبیعی بودن ارتباط. از این رو در مرحله‌ی جذب و پذیرش احساسات، شخص مراقبت‌کننده به جای تجزیه و تحلیل کلاس درس وارد حالتی از پذیرش می‌شود، به این هدف که خوب گوش دهد، ببیند و احساس کند تا زمینه انتقال انگیزش را فراهم سازد.

هنگام انتقال انگیزش، شخص مراقبت‌کننده با در نظر گرفتن نیازها، علایق، شیوه زندگی و طبیعت فرد مراقبت‌شونده، نیازهای وی را تشخیص می‌دهد. پس از بررسی دقیق شرایط مراقبت‌کننده بهترین رفتار برای مراقبت‌شونده را انتخاب کرده و انجام می‌دهد (نودینگز، ۱۹۸۴). به بیان دیگر، در زمان انتقال انگیزش، مراقبت‌کننده نقش حمایتی برای مراقبت‌شونده را ایفا می‌کند (کرمپ جونور، ۲۰۱۱).

منابع

- آتش‌پور، سید حمید. (۱۳۸۸). مجموعه کتاب‌های مهارت‌های زندگی. تهران. انتشارات تربیت.
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis.

- The Journal of Experimental Education, 74, 55-73. doi: 10.2307/20157412
- Collinson, V., Killeavy, M., & Stephenson, J. H. (1998). "Exemplary teachers: Practicing an ethic of care in England, Ireland, and the United States". *ERIC Document Reproduction Services* No. ED423217.
- Cramp Jr., D. A. (2011). "The Effects of the Ethic of Care in an All-Boys School from 1903-1974". FIU Electronic Theses and Dissertations. Florida International University
- Croninger, R., & Lee, V. (2001). "Social capital and dropping out of high school: Benefits of at-risk students of teachers' support and guidance". *Teachers College Record*, 103, 548-581. doi: 10.1111/0161-4681.00127
- Dalton, M., & Watson, M. (1997). *Among friends: Classrooms where caring and learning prevail*. Oakland, CA: Developmental Studies Center.
- Deiro, J. (2003). Do your students know you care? *Educational Leadership*, 60 (6), 60- 62.
- Garza, R. (2009). Latino and white high school students' perceptions of caring behaviors. *Urban Education*, 44 (3), 297-321. doi: 10.1177/0042085908318714
- Garza, R., Ryser, G., & Lee, K. (2010). Illuminating adolescent voices: Identifying high school students' perceptions of teacher caring. *Empirical Research*, 7 (4), 1- 16.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61, 143-152. doi: 10.1177/0022487109347320
- Goldstein, L.S. (1999). "The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind." *American Educational Research Journal*, 36 (3) (Fall 1999), 647-73. Goodman, J. F. (2008).
- Hackenberg, A. J. (2010). Mathematical caring relations in action. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41 (3), 236-273.
- Hume, D. (1983). *An enquiry concerning the principles of morals*. Indianapolis: Hackett. (Original work published 1751)
- Kim, M., & Schallert, D. L. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1059-1067. doi: 10.1016/j.tate.2011.05.002
- King, P. C., & Chan, T. C. (2011). *Teachers' and students' perceptions on teachers' caring behaviors*. Online Submission. Paper presented at the Annual Meeting of GERA (36th, Savannah, GA, Oct 21-22, 2011).

- Retrieved from ERIC (ERIC Document Reproduction Service No. ED525290).
- Feshbach, N. D., Feshbach, S., Fauvre, M., & Ballard-Campbell, M. (1983). "Learning to Care." Glenview, IL: Scott, Fores, and Company.
- Gholami, Kh., Tirri, K., (2012). "Caring Teaching as a Moral Practice: An Exploratory Study on Perceived Dimensions of Caring Teaching". *Hindawi Publishing Corporation*. Volume 2012, Article ID 954274, 8 pages doi: 10.1155/2012/954274
- King, P. (2013). Teachers' and Students' Perceptions on Teachers' Caring Behaviors, Paper Presented at GERA – 36th Annual Meeting
- Lipman, M. (2002). *Thinking in education*. 2nd edn. New York, Cambridge University Press.
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1695-1703. doi: 10.1016/j.tate.2010.06.022
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2008). *Caring and moral education*. In L.P. Nucci & D.Narvaez (Eds.) *Handbook of moral and character education*. New York, NY: Routledge.
- Noddings, N. (2010). "Moral education in an age of globalization. *Educational Philosophy & Theory*", 42 (4), 390-396. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00487.x
- Nowak-Fabrykowski, K., & Caldwell, P. (2002). "Developing a caring attitude in the early childhood pre-service teachers". *Education*, 123 (2), 358-365.
- Ogbu, J. (2003). *Black American students in affluent suburbs: A study of academic disengagement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Paciotti, K. (2010). Caring behavior management: The spirit makes the difference. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76 (4), 12-17.
- Pattison, P., Hale, J., & Gowens, P. (2011). Mind and soul: Connecting with students. *Journal of Legal Studies Education*, 28, 39-66.
- Popper, K. (1966). *Open society and its enemies*. PENN, Buchinghamshire.

- Rodrigues, L. (2012). Everybody grieves, but still nobody sees: Toward a praxis of recognition for Latina/o students in U.S. schools. *Teacher College Record*, 114 (1), n1.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Samdal, O., Nutbeam, B., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health and Education Research*, 13 (3), 383-397.
- Sinha, S., & Thornburg, D. (2012). The caring teacher-student relationship in public education. *Encounter*, 25 (3), 23-30.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development. In F. K. Oser, A. Dick, & J-L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (pp.383-390). San Francisco: Jossey-Bass.
- Spilt, J., Koomen, H., & Thijs, J. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacherstudent relationships. *Educational Psychology Review*, 23 (4), 457. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Teven, J. J., & McCrosky, J. C. (1996). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46 (1), 1-9. doi: 10.1080/03634529709379069
- Thompson, S., Rousseau, C., & Ransdell, M. (2005). Effective teachers in urban school settings: Linking teacher dispositions and student performance on standardized tests. *Journal of Authentic Learning*, 2 (1), 22-36.
- Tosolt, B. (2009). Middle school students' perceptions of caring teacher behaviors: Differences by minority status. *The Journal of Negro Education*, 78 (4), 405-416.
- Watson, S., Miller, T., Davis, L., & Carter, P. (2010). Teachers' perceptions of the effective teacher. *Research in the Schools*, 17 (2), 11-22.
- Zakrzewski, V. S., (2012). "Developing Teachers' Capacities to Create Caring Relationships with Students". CGU Theses & Dissertations. Claremont Graduate University