

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران
دوره یازدهم، شماره اول، پیاپی ۲۱، بهار و تابستان ۱۴۰۰
صفحه‌های ۷۷-۱۰۴

برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت: تداوم نقش مادرانه در دوره ابتدایی

دکتر طیبه تجری*

دانشگاه فرهنگیان

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، واکاوی عناصر برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت: تداوم نقش مادرانه در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران بود. این پژوهش از نوع پژوهش‌های کیفی و مبتنی بر نظریه داده بنیاد انجام شد. جامعه آماری شامل زنان معلم و عضو هیأت علمی متأهل، دارای فرزند و متخصص در زمینه آموزش ابتدایی می‌باشد که شیوه انتخاب آنها هدفمند، از نوع گلوله برفی بوده است. در مجموع با ۳۷ نفر مصاحبه شد که شامل ۲۵ نفر معلم و ۱۲ عضو هیأت علمی دانشگاه بودند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند در طی سه مرحله به شیوه کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شد. نتایج تحقیق در قالب مدل پارادایمی و مدل مفهومی بدین‌صورت شکل گرفت. نیاز و اهداف (اهداف کلی و جزئی)، محتوا (اولویت‌های سازمان‌دهی و انتخاب محتوا)، روش‌های یاددهی-یادگیری (اولویت‌های انتخاب و انواع روش‌های تدریس)، نقش معلم (شاخصه‌ها و مسئولیت‌های معلم)، ارزشیابی (اولویت‌های ارزشیابی و روش‌های ارزشیابی)، مهارت‌های ارتباطی (هشیاری ارتباطی و تداوم ارتباط مادرانه)، یادگیری ضمنی (جو کلاس) و نتایج تربیتی (تربیت اخلاقی-عاطفی، سلامت روان، تقویت اعتمادبه‌نفس، پرورش دانش، مهارت و نگرش). برای به دست آوردن اعتباریابی داده‌ها از دو روش بازبینی مشارکت‌کنندگان و مرور خبرگان غیر شرکت‌کننده در پژوهش استفاده شد. در پایان بر مبنای یافته‌ها و نتایج به‌دست‌آمده، رهنمودهایی برای عملی شدن برنامه ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: اخلاق مراقبت، برنامه درسی، نقش مادرانه، دوره ابتدایی.

* استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول). ati.tajari@yahoo.com

مقدمه

مادر، خورشید سعادت و دلسوزترین غمخواران است (عساکره و دیبا، ۱۳۹۷). در محیط خانه و اجتماع برجسته‌ترین نقش تربیتی را دارد (اولیوا و آلمن^۱، ۲۰۱۹). مادری به مفهوم فرزند آوری و مراقبت از فرزندان همراه با برآوردن نیازهای مادی و روحی و فراهم نمودن بستر مناسب برای رشد و پرورش صحیح آنهاست (افشاری و میرمحمدی، ۱۳۹۸). نقش مادری، مهارتی با مبانی دقیق است (شریستا^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). اهمیت این نقش از آن جا روشن می‌شود که کودک نخستین بار در آغوش مادر قرار می‌گیرد (آلن و وایت اسمیت^۳، ۲۰۱۸)، آداب و رسوم اجتماعی، چگونگی رفتار با دیگران و شکل‌دهی ساختار شخصیتی، از رفتار او تأثیر می‌پذیرد (لی^۴، ۲۰۱۸). مادر تنها کسی است که می‌تواند به نیازهای جسمی و روحی کودک به صورت مناسب پاسخ دهد (بردبار و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۳). چراکه از هر کس دیگری آشناتر به شرایط زیستی و روانی اوست (پولاین^۵ و برائر، ۲۰۱۸) و با مهر و محبت می‌تواند از او حفاظت کند، از آلودگی‌ها و ناپاکی‌ها شست‌وشو دهد و به رفع احتیاجاتش بپردازد (هو و استوارت^۶، ۲۰۱۸). در این راستا کودچاچوا و همکارانش^۷ (۲۰۱۶) و شکوفه فرد و همکارانش (۱۳۹۸) بیان می‌دارند داشتن مادری که همواره کودک را مورد حمایت عاطفی قرار می‌دهد می‌تواند بسیاری از مشکلات روانی - اجتماعی را مرتفع ساخته و او را به سمت رشد و شکوفایی سوق دهد. همچنین پژوهش‌های زیادی نشان داده‌اند که روابط مادر- کودک با بسیاری از مسائل روانی کودکان از جمله سلامت روان (تورنر و جانسن^۸، ۲۰۰۳)، افسردگی (کیم، چان، و مککولی و واندر^۹، ۲۰۱۶)، اضطراب (هامبلین^{۱۰} و دیگران، ۲۰۱۶)، پرخاشگری (استاور^{۱۱} و دیگران، ۲۰۱۶)، بهزیستی (براسل^۱ و دیگران، ۲۰۱۶) و مشکلات انطباقی

^۱. Oliva & Aleman

^۲. Shrestha

^۳. Allen & White - Smith

^۴. Lee

^۵. poulain & Brauer

^۶. Hou & Stewart

^۷. Kodjebacheva

^۸. Turner & Johnson

^۹. Kim, Chan, McCauley & Vander

^{۱۰}. Hamblin

^{۱۱}. Stover

(هیلر^۲، ۲۰۱۶) مرتبطاند. بنابراین مادر به لحاظ روانی - عاطفی سرشار از مهر، صفا و صمیمیت بوده و این ویژگی عاطفی زنان، بستر مناسبی برای ایفای نقش مادری و تربیتی است (رجو و اسنیر^۳، ۲۰۱۵). در آموزه‌های اسلامی به‌ویژه در آیات قرآن کریم، مادر بودن ارزش و مسئولیتی بزرگ می‌باشد که به دلیل ویژگی‌های زیستی و روانی زنان، بر عهده آنان قرار گرفته است (کریمی عقدا و همکاران، ۱۳۹۷). فقه اسلامی نیز بر اساس همین ویژگی‌ها، مادران را سزاوارتر از دیگران در مراقبت از فرزندان و تربیت نسل جدید می‌داند (حسینی زاده، ۱۳۹۵). جنکوگل^۴ و همکاران، (۲۰۱۹) نیز بر نقش پررنگ مادر، در الگو بودن برای کودک حتی در نحوه غذا خوردن اصرار می‌ورزند و بیان می‌کنند بسیاری از سبک‌های رفتاری کودک تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری مادران است. در این رابطه نودینگز^۵ (۲۰۰۵)، بیان می‌کند، به تدریج که کودکان از خانه، پا به مدرسه می‌گذارند، وارد کلاس درس می‌شوند، کلاس درس باید جایی باشد که دانش‌آموزان از نظر عاطفی و اخلاقی رشد کنند. در این رابطه بالبی^۶ (۱۹۸۸) تأکید می‌کند پیوند عاطفی و عمیق میان کودک و مراقب، تأثیری بنیادین بر همه جوانب وجودی او دارد. مینز و همکارانش^۷ (۲۰۱۸) و اسلامی (۱۳۸۷) هم استدلال می‌کنند این نتیجه ثبات و تجانس محیط مراقبتی در طول زمان است. بنابراین مشارکت معلمان زن در آموزش می‌تواند انسجام بین مادران و بچه‌ها را احیا کند (نودینگز، ۱۹۹۵). در این راستا رضایی اشپانی و همکارانش (۱۳۹۸) بر آموزش مبتنی بر مهرورزی زنان که ارائه نوعی همدلی و فهم غیر قضاوتی فعالیت‌های کودکان است تأکید می‌کنند. همچنین قاسم پور و همکارانش (۱۳۹۵)، نیز در پژوهش خود به این اصل رسیدند که آموزش و پرورش در جوامع امروزی تنها به دنبال افزایش دانش و معلومات دانش‌آموزان است و سایر جنبه‌ها را مورد غفلت قرار داده است. همین دلیل باعث شده دانش‌آموزان در قرن بیست و یک با بحران‌های متعددی مواجه باشند. این بحران‌ها که اثرات سوئی نیز بر جا گذاشته است شامل بحران ارزش‌ها، هویت،

¹. Brassell

². Hiller

³. Regev & Snir

⁴. Gencoglu

⁵. Noddingz

⁶. Bowlby

⁷. Meins

تمایل نداشتن به ایمان معنوی، ناشکیبایی، هویت مجازی، هویت ماشینی، ساخت زدایی دینی و از دست رفتن ارزش‌های سنتی، می‌باشند. به باور کوبیا^۱ (۲۰۰۹) زنان با نقش‌آفرینی مؤثر خود می‌توانند به کاهش بحران‌ها در دوران کودکی کمک فراوانی نمایند. به باور گرامت^۲ (۱۹۸۸)، در آموزش و پرورش دوران کودکی، تفاوت عمده‌ای بین معلمان زن و مرد وجود دارد، وی آن را "طرز تفکر مادرانه"^۳ نامیده است. به موجب این تفکر، ویژگی‌های زنان به طرز بی‌مانندی زنانه است و بر یک قوت روحی و روانی معین، یک نقش اجتماعی ویژه نظیر مادری (رضایی اشپانی و همکاران، ۱۳۹۸) و یا شکل بدنی خاص مبتنی است (افشاری و میرمحمدی، ۱۳۹۸). به این منظور گرامت و پینار^۴ (۱۹۹۲) استدلال می‌کنند، در این برداشت زنان در آموزش، از مردان ذاتاً و اساساً بهتر هستند و ویژگی‌هایی دارند که هرگز مردان به آن دسترسی ندارند.

نودینگز (۲۰۱۰)، تأکید می‌کند زمانی توجه و علاقه ما نسبت به فرزندمان گسترش می‌یابد که احساس هم‌دلی و یگانگی با بچه‌های دیگر داشته باشیم و ارتباطی اخلاقی با تمام کودکان برقرار نماییم. وی مفاهیم مراقبت^۵، صدا و تنهایی (خلوت) را در برنامه درسی مطرح می‌کند و یک تئوری مبتنی بر نظام اخلاقی را در یک مدل مراقبت مادرانه، مهرورزانه و غمخوارانه (مراقبت در کلاس درس)^۶ ارائه می‌نماید که به افزایش روابط عاطفی و مهرورزانه در آموزش تأکید فراوان دارد. از نظر مانینگ^۷ (۲۰۰۵)، عالی‌ترین شکل اخلاق مراقبت را می‌توان در رابطه بین مادر و فرزند دید.

به‌زعم نودینگز (۱۹۸۴)، ارتباط دانش‌آموزان در محیط واقعی کلاس درس بسیار اهمیت دارد. مدرسه باید جایی باشد که دانش‌آموزان در آن تغذیه روانی شوند، معلمان در روابط با دانش‌آموزان و والدین آنها قرارگیرند و مرتباً این تأثیرگذاری انجام شود. نودینگز (۲۰۰۸) استدلال می‌کند، برنامه درسی باید با نقادی‌های اجتماعی همراه گردد تا ویژگی‌ها و مشخصات زندگی روزانه را

^۱. Kobia

^۲. Grumet

^۳. Cult of metherhood

^۴. Pinar

^۵. Caring

^۶. Caring in classroom

^۷. Manning

بتوان در کلاس درس مورد استفاده قرار داد. او "محیط کلاس" و "فعالیت مهم" را مراقبت و غمخواری کردن، بیان می‌نماید. به‌زعم وی "مراقبت" شامل توجه کردن، علاقه داشتن، اهمیت دادن و عشق ورزیدن می‌باشد که در آموزش مورد غفلت واقع شده است. اسلوت^۱ (۲۰۰۷) ریشه اخلاق مراقبت را نظریه اخلاقی مبتنی بر مراقبت می‌داند. در این راستا گیلیگان^۲ (۱۹۸۲)، نتایج پژوهش‌های خود را گوهر نظریه اخلاق مراقبت قرار داد و با الهام از دیدگاه میلر^۳ و به‌کارگیری روش کولبرگ^۴ نظریه اخلاقی خود را در باب مراقبت بیان نمود. هلد^۵ (۲۰۰۶) نیز در کتاب اخلاق مراقبت ویژگی‌هایی مانند توجه به نیازهای شخص مورد مراقبت، اهمیت دادن به احساسات و نقش آنها در اولویت کاری و درگیر شدن با علایق را برای آن بر شمرد. همچنین پورتر^۶ (۱۹۹۹) توجه به روابط حسنه و مراقبت را برای اخلاق زنانه تأکید نموده است.

باید خاطرنشان کرد، در مقابل ایدئولوژی مادرانه^۷ در مدارس، تفکر مردانه که معلمان و مدیران مرد را متأثر می‌کند، تجلی می‌یابد (نودینگز، ۲۰۱۰). به موجب این تفکر، فعالیت‌های دشوار به‌ویژه آموزش اموری چون ورزش و مکانیک اساساً مردانه هستند و تفاوت‌های جنسیتی بین دختر و پسر در برنامه‌های ورزشی نظیر فوتبال و عدم توانایی زنان در نشان دادن عملکردی مشابه متبلور می‌شود (گرامت و پاینار، ۱۹۹۲).

در این راستا نودینگز (۲۰۱۰)، در مقام دفاع از ایدئولوژی مادرانه اشاره می‌کند، نباید تصور کرد که برنامه‌های درسی تنها به‌عنوان یک سند نوشته شده باشند و موضوعات خاصی، مثل ریاضیات، علوم، مطالعات اجتماعی و از این قبیل واحدهای درسی از پیش تعیین و طراحی شده را با حفظ تسلط مردانه آموزش داد از این جهت اکثر معلمان و دانش‌آموزان به برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی نگاه نمی‌کنند بلکه با یک رویکرد سنتی به برنامه درسی نظر دارند. مک لین و

1. Slote

2. Gilligan

3. Miller

4. Kohlberg

5. Held

6. Porter

7. Ideology of maternalism

دیگزیت^۱ (۲۰۱۸)، بیان می‌کنند که برنامه‌درسی و آموزش در دوران کودکی را نمی‌توان به‌راحتی از هم جدا کرد و مفاهیم در برنامه‌درسی به‌وسیله تفکر و فعالیت معلمان و دانش‌آموزان ساخته می‌شود. در این میان نقش معلمان زن در آموزش دوران کودکی، اهمیت فراوانی پیدا می‌کند. در این رابطه صاحب‌نظرانی چون اسکورت^۲ (۱۹۸۸)، میلر^۳ (۲۰۱۲)، آلسویا^۴ (۲۰۱۵)، وال^۵ (۲۰۱۸)، هکستروم^۶ (۲۰۱۸) و وارن^۶ و همکاران (۲۰۱۹) معتقدند که مدارس به‌طور هم‌زمان مبادرت به تدریس سه برنامه‌درسی می‌کنند و این نگاه برخلاف تصور رایج نسبت به برنامه‌درسی مدارس است که آن را پدیده تک‌بعدی انگاشته‌اند. ۱. **برنامه‌درسی رسمی**^۷، برنامه‌درسی روزانه است که تمام تجربیات طراحی شده تحت نظارت مدرسه را شامل می‌شود. هدف‌ها، محتوا و روش‌های آشکار که مورد حمایت نظام آموزشی می‌باشد. ۲. **برنامه‌درسی پنهان**^۸، شامل پیامدهای ناخواسته مدرسه است. از یادگیری‌هایی حکایت می‌کند که در چارچوب اجرای برنامه‌درسی تصریح شده نیست. ۳. **برنامه‌درسی پوچ**^۹ شامل عناوینی است که در برنامه‌درسی پیشنهاد شده موجود نیست و در حقیقت مفهومی است که هدف آن جلب توجه دست‌اندرکاران و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی به تأمل درباره آنچه از دستور کار نظام آموزش و حوزه برنامه‌درسی صریح حذف می‌شوند، است. نقش معلمان زن در برنامه‌درسی پنهان می‌گنجد (هاشمی و خدابخشی صادق‌آباد، ۱۳۹۶)، که از اهمیت شایانی برخوردار است. اهمیت این امر به حدی است که بسیاری از برنامه‌ریزان آموزشی و درسی معتقدند، برای تحقق هدف یادگیری بایستی در نگرش‌ها یک جابه‌جایی ریشه‌ای و بنیادی انجام شود. محتوی و موضوعات درسی دوران ابتدایی از مسائل زندگی که مادر یا معلم زن نقش فراوان و مهمی در آن ایفا می‌کند، تشکیل گردد. نودینگز (۲۰۱۰) نیز تأکید می‌کند معلمان زن شرایطی را فراهم می‌آورند تا آنچه را که خود و دانش‌آموزان فکر

¹. McLean & Dixit

². Schubert

³. Alsubaie

⁴. vall

⁵. Hextrum

⁶. Warren

⁷. Official curriculum

⁸. Hidden curriculum

⁹. Null curriculum

می‌کنند ابراز نموده و دانش‌آموزان را در طراحی برنامه‌های آموزشی درگیر نمایند. برینفایر^۱ (۲۰۰۸) هم اشاره می‌کند نتایج چنین برنامه درسی حس عمیقی از پیوند با مادر را در این دوره ایجاد می‌کند. این برنامه درسی قلب نظام آموزشی است، که می‌تواند زمینه فرصت‌های مناسب، محتوا و روش‌های مفیدی را برای پرورش و اعتلای وجود همه‌جانبه دانش‌آموزان تدارک کند. بنابراین درک بهتر تجربه زنان می‌تواند در به‌کارگیری تجربیات فردی در مدرسه و فرایند یاددهی - یادگیری مبتنی بر مراقبت، بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد (کرمی ایوانکی و همکاران ۱۳۹۸؛ کرمی قهی و اخباری، ۱۳۹۶). به این منظور لوف و کانیا^۲ (۲۰۱۵) استدلال می‌کنند، گفت‌و شنود با ایدئولوژی مادرانه در کلاس درس جهت تربیت اخلاقی و به‌کارگیری تجارب فردی و درگیر شدن در فرایند تربیت باید مبتنی بر "توجه و مراقبت" باشد. تربیت اخلاقی^۳ می‌تواند با مراقبت از دیگر اشخاص بشری همراه باشد که این از ویژگی‌های خوب انسانی و محسنات زنان است و در اخلاقیات زنانه وجود دارد و می‌تواند در برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد. به‌زعم میلر^۴ (۱۹۸۹) و مانینگ (۲۰۰۵)، زندگی زنان به طرق مختلف به نحوی سازمان‌دهی شده که حول محور "خدمت به دیگران" باشد. منظور این نیست که گفته شود که این کار اقدامی منفی است بلکه این نقش یعنی پرورش دادن و در خدمت نیازهای دیگران بودن، نقش درونی شده برای زنان است که در آموزش کودکان بسیار مثمر ثمر است. همچنین نتایج پژوهش گرامت (۱۹۸۹) و بنت^۵ (۱۹۹۰) و احمدی (۱۳۹۷) نشان داد که، برای تربیت نباید از رابطه مادرانه و مهرورزانه غافل شد. ویژگی‌های زنانه باید در فرایند برنامه درسی قرار گیرد. در تقابل بین معلم و دانش‌آموز، دانش‌آموز و دانش‌آموز و معلم و معلم در کلاس درس باید به مسئله غمخواری توجه کرد (نودینگز، ۱۹۹۲). مراقبت یک نگرش ساده و یک احساس نیست (هدایتی، ۱۳۹۷)، بلکه رویدادی است که در ارتباطات انسانی ایجاد می‌شود و به‌جای اصول بر اولویت‌ها تأکید می‌کند (نودینگز، ۲۰۰۵). مؤسسات و مراکز آموزشی معمولاً از معلمان زن می‌خواهند که غمخوار بودن و مراقبت را به

1. Brenifier

2. Luff & Kanyal

3. Moral Education

4. Miller

5. Bennett

کناری گذارند و آموزش نسبتاً بی‌نام‌ونشان، بی‌روح و بدون تربیت عاطفی را انجام دهند. در این حالت این‌گونه افراد روابط عاطفی را از زندگی شخصی خود یعنی در خانه‌داری و امور خانه هم به کنار می‌گذارند (فتیحی واجارگاه، ۱۳۹۶). پاینار^۱ و همکاران (۱۹۹۲، ۱۹۹۵) و گرامت (۱۹۸۸)، از طرفی، در مقام دفاع از حقوق زنان معلم به مسئله "نگاه" در آموزش که راهی برای تأکید بر بین‌ذهنیتی بودن^۲ جهان است، اشاره می‌کند. نگاه بین معلم زن و دانش‌آموز، مسیر و مجرای بین افراد است که به روابط اولیه کودک و مادر برمی‌گردد. اگرچه نگاه والدینی و تربیت فرزند همانند آموزش و پرورش نیست اما این دو بر یکدیگر تأثیر دارند. برای هر دوی این‌ها، نگاه به‌عنوان شاخصی برای پیچیدگی روابط حاکم بر تربیت خانوادگی و آموزش است. در این راستا نتایج تحقیق میلر (۲۰۱۲) نشان داد که برنامه درسی مناسب برای کودکان، برنامه درسی است که مبتنی بر گفتگو و مباحثه مادرانه باشد که در آن نیازهای ضروری پسران و دختران، مورد توجه قرار گیرد. گرین^۳ (۲۰۰۱)، در تحقیق دیگری به این نتیجه دست می‌یابد که ابعاد زیبایی‌شناختی کار تربیتی زنان در آموزش کودکان بسیار مؤثر است. البته نتایج پژوهش پاگانو^۴ (۱۹۹۲)، حاکی از آن است که ارتباط و وابستگی در معلمین زن نباید منجر به افتادن در ورطه احساس و پیروی از احساسات شود و نیز نباید زن بودن اساساً به‌عنوان پیروی از احساسات معرفی گردد. پاینار و همکاران (۱۹۹۵) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که، گفتمان یا بحث و جدل پسران در کلاس، امری برای جبران و تلافی کردن غیبت مادر و خلق جایگزینی برای آن در مدرسه می‌باشد و دختران نیز برای دستیابی به هویت در ارتباط با معلمین زن از طریق زبان عمل می‌کنند. در این رابطه معلمان زن به‌صورت ناخودآگاه می‌توانند مسئله‌ای مهم در تربیت را حل نمایند. در این رابطه طیف وسیعی از ایده‌ها برای استفاده کردن معلمان زن در مدارس ابتدایی به وجود آمده است. صاحبان این ایده‌ها بر موضوعاتی همچون تأثیر ابعاد زیبایی‌شناختی شخصیت زنان بر تربیت کودکان، ادامه یافتن روابط مادر و فرزند در کلاس درس، تغذیه روانی دانش‌آموزان در مدرسه، تربیت اخلاقی

¹. Pinar

². Intersubjectivity

³. Green

⁴. Pagano

مثبت کودکان، تدریس پناهگاهی مناسب برای زنان و هوشیاری آموزشی زنان را بیان می‌کنند. میلر (۲۰۱۲)، نودینگز (۲۰۱۰)، لوف و کینال (۲۰۱۵) اشاره می‌کنند که البته شرط لازم برای عملیاتی کردن این موضوعات، وجود برنامه درسی با رویکرد مراقبت در نظام آموزشی است. البته با توجه به اهمیت بالای این امر، در کشور ما به تربیت کودکان مبتنی بر برنامه درسی مراقبت بی‌توجهی شده و آن‌طور که شایسته است اجرا نمی‌شود. شاهد این امر تحقیقات پرداخته (۱۳۹۴)، مرزوقی و منصوری (۱۳۹۴) و آتشک (۱۳۹۱)، اکبری بورنگ و همکاران (۱۳۹۱)، که کم‌توجهی به نقش زنان را در آموزش و برنامه‌های درسی آشکار کرده‌اند. بنابراین، از میان مقاطع تحصیلی، این پژوهش در مقطع ابتدایی انجام شده است؛ چراکه این دوره با تحولات و شرایط جدیدی همراه است که تا اندازه زیادی بر شخصیت کودک و سازگاری‌های اجتماعی آنها تأثیر می‌گذارد (ملکی و همکاران، ۱۳۹۸). این دوره کودکان را آماده می‌کند تا به‌سرعت تغییراتی در نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتار خود ایجاد کنند. شخصیت کودک در این دوره در ارتباط با دیگران و با دادن آموزش‌های لازم شکل می‌گیرد، روابط اجتماعی او توسعه می‌یابد و ادراکش از مسائل اجتماعی و فرهنگی عمیق‌تر می‌شود (پورسلیم و همکاران، ۱۳۹۶). در این ارتباط باید اشاره کرد که دوران کودکی اساس زندگی آینده هر انسانی است و هر آنچه در کودکی در حوزه‌های اخلاقی، عاطفی، فرهنگی، باورهای دینی به او بیاموزند، در بقیه دوران زندگی با او همراه است (استرایکر و وارنر^۱، ۱۳۸۳). در این راستا با نگاهی دقیق‌تر، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با توجه به بیانیه‌ها، اهداف و ساحت‌های تربیتی که در آن ذکر شده است از جمله تربیت اخلاقی و عاطفی کودکان، تعامل سازنده و مؤثر معلم و دانش‌آموز، به‌نوعی به‌صورت غیرمستقیم بر اهمیت نقش زنان معلم در مقطع ابتدایی تأکید کرده‌اند. جدای از این مباحث، شواهد و قراین حاکی از آن است که برنامه درسی در دسترس نیست که بتواند ویژگی‌هایی از جمله مهارت‌های تفکر انتقادی، همدلی، غمخواری، تربیت اخلاقی، مسئولیت‌پذیری، توانایی درک متقابل، همکاری و مشارکت را به‌طور یکپارچه و جامع در دانش‌آموزان پرورش دهد (نودینگز، ۲۰۱۰؛ شارپ^۲، ۲۰۱۴). بنابراین با توجه به موارد مذکور و

¹. Striker & Warner

². Sharp

همچنین کمبود تحقیقات انجام شده درباره برنامه‌درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت و لزوم این امر مهم برای یاری رساندن در دستیابی به اهداف پیش روی آموزش و پرورش و سایر نهادهای مربوطه ضرورت و اهمیت پژوهش‌های مرتبط با برنامه‌درسی مراقبت، تداوم نقش مادرانه بیشتر نمود پیدا می‌کند. در این راستا و با نگاهی دقیق‌تر می‌توان مؤلفه‌های اخلاق مراقبت که توسط گلیکام، (۱۹۸۲)؛ نودینگز، (۱۹۸۴)، هلد (۲۰۰۶) ارائه شده است، در جدول زیر مشاهده کرد. در این جدول مؤلفه‌ها به سه دسته کلی دانش و فهم، مهارت و ارزش و نگرش‌ها به شرح زیر تقسیم شده است.

جدول ۱- مؤلفه‌های اخلاق مراقبت (گلیکام، ۱۹۸۲؛ نودینگز، ۱۹۸۴؛ هلد، ۲۰۰۶)

دانش و فهم	مهارت‌ها	ارزش‌ها و نگرش‌ها
اهمیت دادن و علاقه داشتن	فهم همدلانه و مدیریت احساس	اخلاق‌مداری
هویت	هشیاری ارتباطی و مراقبت	عزت‌نفس
عشق ورزیدن	تفکر انتقادی	احترام به افراد
دلسوزی و غمخواری	خودآگاهی	تعهد به روابط والدینی
وابستگی متقابل	همکاری و حل تعارضات	اغنا روان و عاطفه
آگاهی زیباشناختی	توجه اخلاقی و درک مبتنی بر	مسئولیت‌پذیری

تحلیل

با توجه به مؤلفه‌های مذکور می‌توان گفت که تربیت مبتنی بر اخلاق مراقبت، فراگیران را در توسعه دانش‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌های مورد نیاز برای تأمین امنیت روانی و عاطفی و سازگار با محیط توانا می‌کند. همچنین، کودکان را به مراقبت از دیگران و توسعه همدلی و تربیت اخلاقی تشویق می‌کند (نودینگز، ۱۹۸۴). در این راستا مهارت همدلی اهمیت زیادی دارد؛ زیرا کودکان دارای همدلی بالا، مهارت بیشتری در هدایت و کنترل وقایع زندگی از خود نشان می‌دهند؛ به دیگران علاقه‌مند هستند، افراد مختلف را تحمل می‌کنند و در نظر دیگران دوست‌داشتنی‌تر

می‌باشند (کام^۱، ۲۰۱۴). بنابراین، ما باید به این امر مهم به‌خصوص در دوره ابتدایی که دوره شکل‌گیری شاکله فکری و شخصیتی کودکان است توجه خاصی داشته و بتوانیم دانش‌آموزانی را با چنین ویژگی‌هایی تربیت کنیم. در این ارتباط، بر اساس نتایج پیشینه موجود در داخل کشور که بر ضعف برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت و همچنین نتایج پیشینه موجود در خارج از کشور که بر اهمیت و توسعه این برنامه تأکید دارند و نیز با توجه به اینکه تاکنون الگوی چنین برنامه درسی طراحی نشده است، پژوهش حاضر می‌تواند در توسعه و پیشبرد برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت، علی‌الخصوص در مقطع ابتدایی نظام آموزشی ایران نقش مهمی داشته باشد. بنابراین هدف کلی این پژوهش مطالعه اکتشافی به‌منظور کاوش و کشف عناصر اصلی برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران به‌منظور طراحی مدل است که در راستای این هدف، اهداف جزئی شامل طراحی مدل پارادایمی و طراحی مدل مفهومی برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت نیز مدنظر است. در این رابطه باید اشاره نمود که مدل پارادایمی، چارچوب ساختاری مشخصی است که در مرحله کدگذاری محوری نظریه داده بنیاد از آن استفاده می‌شود و روابط فی‌مابین شرایط علی، مقوله محوری، راهبردها، زمینه مشترک، شرایط مداخله‌گر و پیامدها را نمایان می‌کند (کریسول^۲، ۲۰۱۴). همچنین مدل مفهومی، نشان‌دهنده روابط بین مقوله‌های اصلی حاصل از فرایند تحلیل کیفی است که بر اساس تجارب و فهم پژوهشگر از فرایند پژوهش ترسیم می‌شود. نهایتاً بر اساس اهداف مذکور سؤال‌های زیر مطرح شدند: مدل پارادایمی برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران بر اساس طرح نظام‌مند داده بنیاد کدام است؟ مدل مفهومی برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران چیست؟

^۱ Cam

^۲ Creswell

روش پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس نظریه‌ی داده بنیاد، به‌عنوان یکی از روش‌های مطرح در پژوهش‌های کیفی که بر نوعی استقراء استوار است و به‌وسیله‌ی داده‌های منتج از پژوهش نظریه تولید می‌کند، انجام شد. در این روش جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها و نظریه‌ی احتمالی نهایی، با یکدیگر ارتباط نزدیکی دارند و محقق به‌جای پیش‌فرض گرفتن یک نظریه با ورود به حوزه مورد مطالعه به داده‌ها اجازه داد تا نظریه را پدید آورند. در نظریه داده بنیاد، پژوهشگر باید مواردی را انتخاب کند که به او در ساخت نظریه کمک کنند (کریسول، ۲۰۱۴). ملاک انتخاب مشارکت‌کنندگان در این روش، متأثر از طرح و هدف پژوهش است. از آنجایی که هدف پژوهش کاوش و کشف عناصر اصلی برنامه‌دستی مبتنی بر اخلاق مراقبت است، هدف پژوهشگر انتخاب افرادی بود که با توجه به هدف پژوهش سرشار از داده بودند. از این نظر شیوه انتخاب آنها هدفمند از نوع گلوله برفی بود تا بتوان از طریق افراد انتخاب شده درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه برای ساخت نظریه به دست آورد و این کار تا جایی ادامه یافت که طبقه‌بندی مربوط به داده‌های اشباع و نظریه مورد نظر با تمام جزئیات و با دقت تشریح شد. بر این اساس مشارکت‌کنندگان در مصاحبه به دو گروه تقسیم شدند: زنان معلم و عضو هیأت علمی متأهل، دارای فرزند و متخصص در زمینه آموزش ابتدایی. جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شد. مصاحبه فردی تا زمان اشباع داده‌ها که مصاحبه با ۳۷ نفر (۱۲ عضو هیأت علمی، ۲۵ نفر معلم) بود، ادامه یافت. زمان هر مصاحبه بین ۵۰ تا ۸۰ دقیقه به طول انجامید. فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها، هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها با توجه به شرایط مطالعه و امکانات در دسترس به‌صورت دستی با کمک فیش‌ها و یادداشت‌برداری طی سه مرحله کدگذاری باز^۱، محوری^۲ و انتخابی^۳ انجام شد. در کدگذاری باز، مصاحبه‌های ضبط شده پس از پیاده‌سازی، با استفاده از روش تحلیل محتوا به‌صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم‌پردازی و سپس بر اساس ارتباط مفهومی، مفاهیم و مقولات

^۱. Open Coding

^۲. Axial Coding

^۳. Selective Coding

مشخص شدند. در کدگذاری محوری، رابطه موجود میان طبقه‌ها، مقوله تعیین محتوا بر اساس ویژگی‌های مرتبط با سایر مقولات، محور بودن در پژوهش، تکرار در داده‌ها و انتزاعی بودن به‌عنوان مقوله محوری پژوهش حاضر، انتخاب و مطالعه شد و سایر مفاهیم نیز در قالب شرایط علی، مقوله محوری، راهبردها، زمینه، شرایط مداخله‌گر و پیامدها، طبقه‌بندی و به‌صورت نظری در قالب مدل پارادایمی به هم مرتبط شدند. در کدگذاری انتخابی (مرحله نظریه‌پردازی)، با توجه به مفهومی‌ها و کدهای شناسایی شده، گزینش نهایی انجام شد و پژوهشگر در پی خالص کردن تحلیل‌های خود به‌منظور پدیداری مقوله اصلی برآمد. جهت اعتباریابی داده‌ها از دو روش بازبینی به‌وسیله مشارکت‌کنندگان و مرور به‌وسیله خبرگان غیر شرکت‌کننده در پژوهش استفاده و پس از دریافت نظرات اصلاحی ویرایش لازم انجام و مدل نهایی ارائه شد.

یافته‌ها

در پاسخ به سؤال‌های پژوهش، داده‌های کیفی گردآوری شده از فرایند اجرای مصاحبه‌های نیمه ساختارمند با افراد نمونه پژوهش به شیوه کدگذاری باز، تجزیه و تحلیل شد. اجرای فرایند کدگذاری باز روی داده‌های کیفی گردآوری شده، ابتدا به استخراج تعداد زیادی ویژگی و مفهوم منجر شد که با بررسی‌های مجدد و بازنگری‌های انجام شده و بر اساس مشابهت‌ها و اشتراکات مفهومی، این مفاهیم و ویژگی‌ها تقلیل یافته و دسته‌بندی شدند. پس از واکاوی و استخراج، داده‌های مرتبط با عناصر برنامه درسی اخلاق مراقبت در قالب مفاهیم درون جدول قرار داده شد. ازجمله به جمله و خط به خط مطالب مفهومی جزئی بیرون کشیده شد و کدگذاری گردید. در قدم بعدی این کدها بر اساس پدیده‌های کشف شده در داده‌ها دسته‌بندی شدند. مفاهیم مشترک در یک دسته قرار گرفتند و به هر دسته یک برچسب زده شد. کدها به شکل بارزی نمایانگر محتوی مقوله‌ها بودند. مقوله‌های به‌دست‌آمده از کدگذاری، پالایش و تفکیک شد و مقوله‌های اصلی شناسایی گردید. در ادامه، این ویژگی‌ها و مفاهیم استخراج شده به ۱۸ مقوله فرعی تبدیل و نهایتاً از این مقوله‌های فرعی ۸ مقوله اصلی ایجاد شد. یافته‌های به‌دست‌آمده از فرایند اجرای

کدگذاری در جدول (۲) آمده است. بعد از فرایند کدگذاری باز، یافته‌های پژوهش در قالب ابعاد الگوی کدگذاری محوری (شکل ۱) شامل شرایط علی: به‌عنوان عامل اصلی به وجود آورنده پدیده مطالعه شده؛ مقوله محوری: به‌عنوان اتفاق اصلی که یک سلسله کنش‌های متقابل برای اداره کردن آن وجود دارد و به آن مربوط می‌شود؛ راهبردها: به‌عنوان کنش‌های خاصی که از پدیده محوری منتج می‌شوند و روش‌هایی برای مواجهه با پدیده مورد مطالعه ارائه می‌کند؛ زمینه: به‌عنوان یک سری خصوصیات ویژه که در آن کنش متقابل برای کنترل اداره و پاسخ به پدیده انجام می‌شود؛ شرایط مداخله‌گر: به‌عنوان شرایط زمینه‌ای عمومی که بر راهبردها تأثیر می‌گذارند؛ و پیامدها: به‌عنوان خروجی حاصل از استخدام راهبردها (کریسول، ۲۰۱۴) با توجه به مقوله‌های اصلی و فرعی مربوط به هر قسمت، چگونگی طراحی برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت را منعکس می‌کند؛ که این فرایند نیز همراه با جدول (۲) با عنوان کدگذاری محوری ارائه شده است.

جدول ۲- یافته‌ای مستخرج از فرایند کدگذاری باز و مقوله‌های کدگذاری محوری

کدگذاری باز		کدگذاری محوری
مقوله‌های فرعی	مقوله اصلی	
<p>۱.۱. هدف کلی: ایجاد دانش، مهارت و نگرش لازم برای تربیت اخلاقی و داشتن نقشی مؤثر در جامعه.</p> <p>۲.۱. هدف جزئی: ایجاد مهارت همدلی، تقویت حس مسئولیت‌پذیری، کمک به هم‌نوع، اغنا و سلامت روان کودکان.</p>	۱. نیاز و اهداف	شرایط علی
<p>۱.۲. اولویت‌های انتخاب محتوا: توجه به مسائل آنچه خود دانش‌آموز و معلم فکر می‌کنند. درگیر کردن دانش‌آموز در طراحی برنامه‌های آموزشی و ساخت محتوا</p> <p>۲.۲. اولویت‌های سازمان‌دهی محتوا: توجه به ارتباط عمودی و افقی در طراحی محتوا برای تربیت مبتنی بر اخلاق مراقبت در کودکان. ۱،۳.</p> <p>اولویت‌های انتخاب روش‌های تدریس: نظرخواهی از کودکان، تقویت مهرورزی و محبت، تقویت مهارت‌های همدلی و دلسوزی، تقدیر از ارتباط مادری، تداوم نقش مادرانه در روش‌های تدریس، احترام به نقش والدین، حساسیت به درد و رنج دیگران، به‌کارگیری تجربه‌های فردی زنان</p>	<p>۲. محتوا</p> <p>۲. روش‌های یاددهی - یادگیری</p> <p>۳. روش‌های یاددهی - یادگیری</p>	مقوله محوری

<p>در فرایند یاددهی - یادگیری، تدریس مبتنی بر توجه و مراقبت از دیگران، توجه به امنیت روانی و عاطفی کودکان. ۲،۳. انواع روش‌های تدریس: مثل تدریس غیرمستقیم فراگیر در کانون، توسعه مفهوم مثبت از خویشتن، خود شرح حال‌نویسی، مشارکتی، تدریس مبتنی بر وقایع زندگی، تهیه گزارش از اتفاقات روزمره زندگی (تجربه زیسته کودکان)، تدریس بر اساس تجربیات خانه‌داری (تجربه زیسته زنان معلم) تدریس مبتنی بر پرورش دادن و در خدمت دیگران بودن.</p>		
<p>۱،۴. شاخصه‌های معلم: آگاهی، انگیزه، مسئولیت‌پذیری، تفکر مادرانه، ایفای نقش مادرانه ۲،۴. مسئولیت‌های معلم: ایجاد جوی صمیمی نظیر خانه برای ارتباط مؤثر با کودکان، توجه به علائق، عواطف، اتفاقات روزمره زندگی دانش‌آموز، تربیت بر مبنای رابطه مادرانه و مهرورزانه، کمک به کودک در شناخت خود و رسیدن به هویت، سازگار کردن کودک با محیط مدرسه و ادامه نقش مادری کودک در مدرسه، تربیت کودکان به مراقبت از دیگر اشخاص بشری و توسعه همدلی، خدمت به کودکان و پرورش دادن کودکان در راستای در خدمت دیگران بودن، تأمین امنیت روانی و عاطفی کودک. ۱،۵. اولویت‌های ارزشیابی: توجه به تمامی فعالیت‌ها، رفتارها، مهارت‌ها، نگرش و عملکرد کودکان. ۲،۵. روش‌های ارزشیابی: ارزشیابی از طریق مشاهده (از لحاظ تعمق و دقت و موقعیت)، انجام دادن فعالیت‌ها، خودارزیابی، ارزشیابی ترکیبی معلم - والدین - دانش‌آموز.</p>	<p>۴. نقش معلم ۵. ارزشیابی</p>	<p>راهنما</p>
<p>۱،۶. منابع فیزیکی: فیلم‌های آموزشی، کتاب داستان، کتابهای مصور. ۲،۶. منابع غیر فیزیکی: تجربه زیسته زنان معلم، روابط عاطفی مادر و فرزند زن معلم، همدلی کردن معلم زن با هم‌نوع، نقش مادری معلم زن. ۱،۷. فضای کلاس: چیدمان دایره‌ای کلاس درس برای ایجاد ارتباط مهرورزانه و چشمی مؤثر، جلوگیری از پشت سر هم نشان دادن دانش‌آموزان و از بین بردن مفهوم سلطه معلم سر کلاس درس.</p>	<p>۶. منابع ۷. فضا</p>	<p>عوامل زمینه‌ای</p>
<p>۱،۸. تداوم ارتباط مادرانه از خانه تا کلاس درس، نقش مادری در فرایند یاددهی - یادگیری، تربیت مبتنی بر توجه و مراقبت در راستای یک رویداد از ارتباطات انسانی، ۱،۹. جو کلاس درس: جو اعتماد و خوش‌گمانی، شادمانی، احترام به دانش‌آموز، فضای معنوی، یادگیری در محیط کلاس درس، تعاملات بین کودکان و معلم زن و تأثیر آن بر سلامت</p>	<p>۸. هشیاری ارتباطی ۹. یادگیری ضمنی</p>	<p>شرایط مداخله‌گر</p>

روان و یادگیری آنان.		
<p>۱،۱۰. تربیت اخلاقی - عاطفی، ۲،۱۰. سلامت روان، ۳،۱۰. تقویت اعتمادبه‌نفس. ۴،۱۰. پرورش مؤلفه‌های دانشی کودکان: پرورش کودکان دارای دانش عشق ورزیدن، خدمت به دیگران، احترام به نقش والدین، فهم اجتماعی رابطه مادرانه، آگاه به امر مراقبت از دیگر اشخاص بشری و درک مبتنی بر تحلیل، ۵،۱۰. پرورش مؤلفه‌های مهارتی کودکان: پرورش دانش‌آموزان منعطف و مسئولیت‌پذیر، خودآگاه، دارای مهارت همدلی، دلسوزی و غمخواری، پرورش کودکان دارای روحیه همکاری و مشارکت و آگاه به مسائل زیبایی‌شناختی، پرورش کودکانی توانا در برقراری ارتباط مؤثر. ۶،۱۰. پرورش مؤلفه‌های نگرشی کودکان: پرورش کودکانی متعهد به روابط والدینی، حساس به درد و رنج دیگران، متعهد به ارزش‌های اخلاقی، آگاه و مسئولیت‌پذیر.</p>	۱۰. نتایج تربیتی	پیامدها

پس از مصاحبه با زنان معلم و عضو هیأت علمی متأهل و دارای فرزند در زمینه برنامه‌درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت و انجام کدگذاری‌های باز، در مرحله کدگذاری محوری همان‌طور که در شکل (۱) مشاهده می‌کنید، مدل پارادایمی برنامه‌درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت ترسیم شد که در آن روابط بین شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، راهبردها و پیامدها مشهود است.

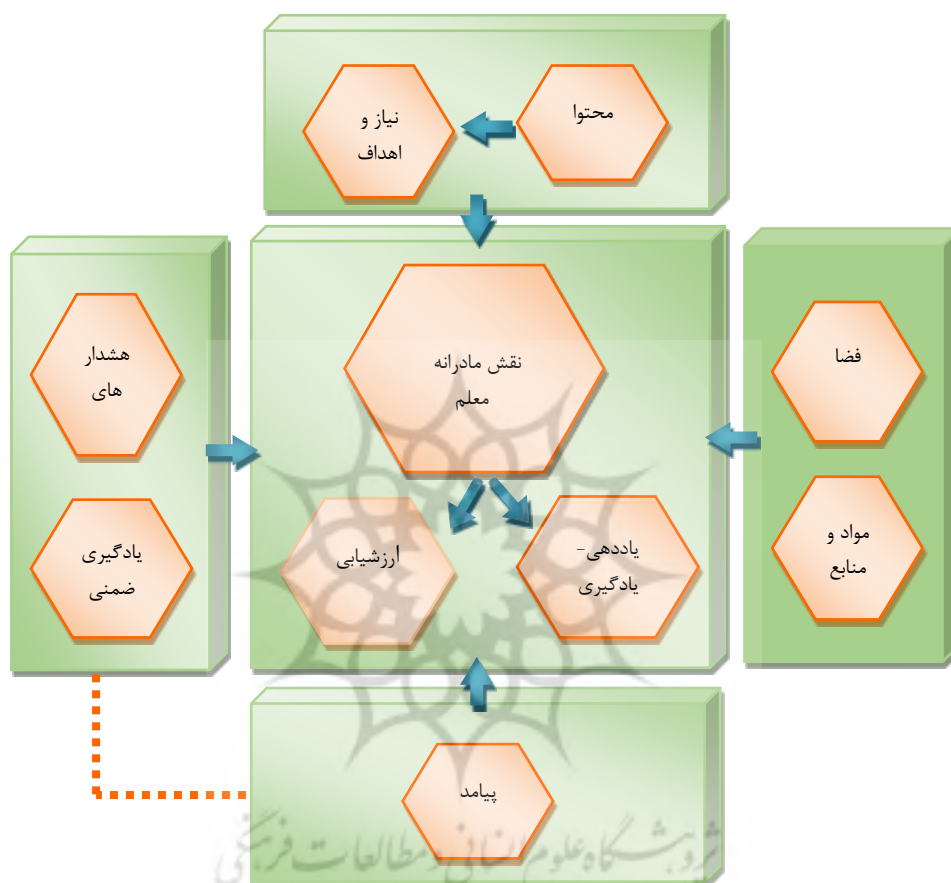
پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



شکل ۱- مدل پارادایمی برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت: تداوم نقش مدرانه در دوره ابتدایی

در ادامه، با استفاده از فرایند کدگذاری انتخابی، الگوی مفهومی نهایی برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران طراحی شد. در این مرحله، نظریه پرداز داده بنیاد برحسب فهم خود از متن پدیده مطالعه شده، در قالب پالایش مدل پارادایمی مرحله کدگذاری محوری و ارائه روابط مستتر در بین مقوله‌های موجود در مدل، نظریه خود را پیرامون پدیده محوری در قالب مجموعه‌ای از گزاره‌ها یا زیرگزاره‌ها ارائه داد. در این راستا پژوهشگر بر اساس تجارب و فهم خود از پدیده محوری مدل پارادایمی کدگذاری محوری یعنی (محتوا)، الهام از ادبیات نظری موجود و مصاحبه‌های مجدد با آزمودنی‌های پژوهش و دریافت نظریات اصلاحی متخصصان امر و استادان دانشگاه، الگوی مفهومی نهایی را ترسیم کرد. پس از تهیه الگوی نهایی و در راستای اعتبارسنجی آن، همچنان که اشاره شد از نظرات ۱۲ تن از زنان استادان دانشگاه و متخصص نیز استفاده شد، که الگوی مذکور مورد تأیید این افراد نیز قرار گرفت. شکل (۲) مدل مفهومی نهایی برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت: تداوم نقش مدرانه در دوره ابتدایی بر اساس

کدگذاری انتخابی را نشان می‌دهد.



شکل ۲- مدل مفهومی برنامه‌درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت: تداوم نقش مدرانه در دوره ابتدایی

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش سعی شده است تا برنامه‌درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت (تداوم نقش مدرانه) در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران با استفاده از نظریه داده بنیاد مورد الگوسازی مفهومی قرار گیرد. در این راستا تحلیل یافته‌ها، بیان‌کننده آن است که برنامه‌درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت بر

مبنای اهداف (هدف کلی: ایجاد دانش، مهارت و نگرش لازم برای تربیت اخلاقی و داشتن نقشی مؤثر در جامعه. و اهداف جزئی: ایجاد مهارت همدلی، تقویت حس مسئولیت‌پذیری، کمک به هم‌نوع، اغنا و سلامت روان کودکان)، محتوا (اولویت‌های انتخاب محتوا، اولویت‌های سازمان‌دهی محتوا)، روش‌های یاددهی یادگیری (اولویت‌های انتخاب روش‌های تدریس، انواع روش‌های تدریس)، نقش معلم (شاخصه‌های معلم، مسئولیت‌های معلم)، ارزشیابی (اولویت‌های ارزشیابی، روش‌های ارزشیابی)، منابع (فیزیکی و غیر فیزیکی)، فضا (فضای کلاس)، هشیاری ارتباطی (ارتباط مادرانه از خانه تا مدرسه)، یادگیری ضمنی (جو کلاس درس)، نتایج تربیتی (تربیت اخلاقی - عاطفی، سلامت روان، تقویت اعتماد به نفس، پرورش دانش، مهارت و نگرش دانش‌آموزان) شکل گرفت. در این ارتباط و بر مبنای مدل مفهومی ارائه شده در بخش یافته‌های پژوهش، نیاز بر اهداف تأثیرگذار بوده و محتوا نیز متأثر از نیاز و اهداف است. محتوا نیز خود بر نقش معلم، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی ذیل عنوان راهبردها تأثیرگذار است. همچنین این راهبردها تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای شامل: فضا، مواد و منابع، عوامل مداخله‌گر شامل: هشیاری ارتباطی و یادگیری ضمنی هستند. در این میان راهبرد نقش مادرانه معلم بر راهبردهای یاددهی - یادگیری و ارزشیابی بسیار تأثیرگذار بوده است. در نهایت راهبردهای مذکور نتایج تربیتی نظیر تربیت اخلاقی - عاطفی، سلامت روان، تقویت اعتماد به نفس و پرورش مؤلفه‌های دانشی، مهارتی و نگرشی دانش‌آموز را به همراه دارند.

بنابراین با توجه به ایدئولوژی مادرانه و ضرورت نیاز نگاه مثبت به ادامه رابطه مادرانه در مدرسه و به تبع آن در کودکان، همچنین بنا بر تأکید پاره‌ای اسناد چشم‌اندازی موجود در داخل و خارج کشور، بر تعامل سازنده و مؤثر با مادر، نیاز و اهداف به‌عنوان مقوله‌ای مهم می‌تواند جایگاه خاصی در برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت داشته باشد. در این راستا نتایج پژوهش نودینگز (۲۰۰۸) که رابطه مادرانه را در آموزش کودکان از ضروریات تلقی می‌کند و نیز نتایج گرامت (۱۹۸۹) که بر نقش زنان در آموزش تأکید دارد، بر ضرورت برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت اشاراتی دارند. شیوع جرائم در دوره ابتدایی، اعتیاد به مواد مخدر رنگارنگ و جذاب، تکانشگری

کودکان و منزوی شدن آنها در محیط کلاس و مدرسه مسائلی هستند که از این منظر در ضرورت برنامه‌درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت مطرح می‌شود. این نیاز به رابطه‌ی مادرانه در آموزش کودکان ابتدایی می‌تواند مبنایی برای تدوین اهداف برنامه‌درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت باشد. اهدافی که از ایجاد مهارت همدلی تا تقویت حس مسئولیت‌پذیری، کمک به هم‌نوع، اغنا روانی و سلامت روان کودکان را در بر می‌گیرد. نتایج پژوهش میلر (۲۰۱۲)، گرامت (۱۹۸۹)، کام (۲۰۱۴) و شارپ (۲۰۱۴) نیز تقریباً همسو با این امر نشان داده‌اند که حضور زنان معلم در آموزش و سر کلاس درس، با ایجاد رابطه‌ی مادرانه و نگاه حاکی از محبت و همدلی، منجر به سلامت و اغنای روان کودکان می‌شود. بنابراین، توجه به اهداف در این برنامه‌درسی امری ضروری است. با توجه به اهداف مورد نظر مستخرج از نیاز، محتوی برنامه‌درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت تنظیم می‌شود. محتوا به‌عنوان مهم‌ترین عنصر، باید توجه خاصی به آن شود و در این زمینه باید برنامه‌ریزی منسجمی صورت گیرد. محتوا به‌عنوان مقوله‌ی محوری نقش تأثیرگذاری بر روی روش‌های یاددهی - یادگیری، مسئولیت معلم و ارزشیابی دارد. چون مراقبت رویدادی تعریف شده است که در آن به‌جای اصول بر اولویت‌ها تأکید می‌گردد، در برنامه‌درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت نیز به‌جای اصول از اولویت‌ها استفاده شده است. همچنین فضا و منابع نیز بستر خاصی برای یادگیری و حضور معلم با تداوم نقش مادرانه فراهم می‌آورند. نقش مادرانه‌ی معلم، تأثیرگذاری زیادی بر روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی دارد. همچنان که بسیاری از متخصصان امر معتقدند که نقش معلمان زن در تربیت مبتنی بر اخلاق مراقبت بسیار ضروری است (گرامت، ۱۹۸۸؛ نودینگز، ۲۰۰۳؛ پاگانو، ۱۹۹۲؛ گرامت و پاینار، ۱۹۹۲). در این راستا گرین (۲۰۰۱) و شریتا و همکارانش (۲۰۱۹) نیز در پژوهش‌های خود بر نقش مادرانه‌ی زنان معلم و مؤلفه‌های زیبایی‌شناسانه تربیتی آنان در تدریس و تأثیر آن بر روی روش‌های یاددهی - یادگیری و منابع تأکید کرده‌اند. باید توجه داشت که نقش مادرانه معلم می‌تواند تحت تأثیر یادگیری ضمنی دانش‌آموزان و هشیاری ارتباطی نیز قرار گیرد و معلم برای تداوم نقش مادرانه خود در مدرسه باید پاره‌ای از اقدامات خود را بر اساس توجه به این عوامل تنظیم نماید. در این ارتباط نقش مادرانه معلم ابتدایی

در رابطه با یادگیری ضمنی بسیار تأثیرگذار است. چراکه می‌تواند با یک برنامه‌ریزی دقیق، از یادگیری ضمنی دانش‌آموزان، که در راستای برنامه درسی صریح است، استفاده مناسبی به عمل آورد. در این زمینه نتایج پژوهش گرامت و پاینار (۱۹۸۸)، هلد (۲۰۰۶) و کرمی قهی و اخباری (۱۳۹۶) با نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش هم‌خوانی دارد. هم‌چنین نقش معلم در کنش و واکنش با عوامل مداخله‌گر و البته با توجه به بسترهای مناسب فراهم شده، به پیامدهای مثبت در نتایج برنامه نظیر تربیت اخلاقی - عاطفی، سلامت روان، تقویت اعتمادبه‌نفس، پرورش مؤلفه‌های دانش، مهارت و نگرش کودکان ابتدایی منجر می‌شود. نتایج نیز حاکی از این امر دارد.

در پایان با توجه به یافته‌های پژوهش، برای عمل به برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت: تداوم نقش مدرانه در دوره ابتدایی تحصیلی رهنمودهایی ارائه شده است. نخست اینکه کدهای استخراج شده در این مطالعه می‌تواند راهنمای خوبی برای مطالعات عمیق‌تر و تخصصی‌تر راجع به ابعاد جزئی این برنامه درسی به شمار آید. دوم؛ نتایج این مطالعه شامل دو مدل است: مدل پارادایمی و مدل مفهومی، که از آنها می‌توان به‌عنوان چارچوبی برای تربیت مبتنی بر اخلاق مراقبت در برنامه درسی مقطع ابتدایی استفاده کرد. در این ارتباط مدل مفهومی که بر اساس تجربه اکثریت شرکت‌کنندگان در پژوهش و به‌عنوان مدل نهایی پژوهش طراحی شده است، می‌تواند معیار مناسبی برای شناخت عمیق‌تر برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت، در راستای بهبود، توسعه و امکان به‌کارگیری این برنامه درسی باشد. سوم اینکه؛ گستره وسیعی از عوامل زمینه‌ای شامل اهداف و خط‌مشی‌های آموزش و پرورش، سیستم‌ها، مدارس و برنامه‌های درسی، ظرفیت معلمان زن، به‌علاوه نیازها و تنوع یادگیرندگان در یک چارچوب وسیع اجتماعی - فرهنگی و اقتصادی در نظر گرفته شده است. که باید به آنها توجه خاص داشت. در این ارتباط مهم‌ترین شرط در استقرار برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت در مدارس ابتدایی، تبیین اهداف این برنامه درسی برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان در جهت اصلاح و تغییر نگرش آنها در خصوص مفهوم و اهداف برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت است. که البته از ملزومات این امر دسترسی به دانش درست و صحیح در ارتباط با برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت است. پیشنهاد می‌شود که با

ایجاد کارگروه‌های متفاوت و متخصص در ارتباط با برنامه‌درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت در دوره ابتدایی، جذب و استخدام معلمان در دوره ابتدایی، مورد بازنگری اساسی قرار گیرد. با توجه به نقش خطیر معلمان زن ابتدایی در اجرای برنامه‌درسی پیشنهاد می‌شود تا با تشکیل دوره‌های آموزشی ضمن خدمت اثربخش، دانش و شناخت معلمان را با تفکر مادرانه از مفاهیم، مؤلفه‌ها و عناصر اصلی برنامه‌درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت را افزایش دهند.

منابع

الف. فارسی

- احمدی، ابراهیم. (۱۳۹۷). انعطاف‌ناپذیر دانستن نقش‌های جنسیتی و دفاع از تبعیض‌های جنسیتی. *پژوهش‌نامه زنان پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، ۹، ۱، ۳۵-۲۵.
- اکبری بورنگ، محمد؛ جعفری ثانی، حسین؛ آهنچیان، محمدرضا و کارشکی، حسین. (۱۳۹۱). جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی استادان: نقش جنسیت، مرتبه علمی و نحوه ارائه آموزش (مجازی، حضوری) در دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲، ۳، ۲۱۹-۲۱۰.
- استرایکر، سوزان و وارنر، سالی. (۱۳۸۳). *کلیدهای پرورش خلاقیت هنری در کودکان و نوجوانان*، ترجمه اکرم قیطاسی، تهران: صابرین.
- اسلامی، حسن. (۱۳۸۷). جنسیت و اخلاق مراقبت. *فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات راهبردی زنان*، ۱۱، ۴۲، ۷-۴۲.
- افشاری، افروز و میر محمدی، محبوبه. (۱۳۹۸). نقش علائم روان‌شناختی، سبک‌های دلبستگی و تنظیم شناختی هیجان مادران در پیش‌بینی شاخص‌های تن‌سنجی کودکان. *نشریه علمی روان‌شناسی سلامت*، ۸، ۲، ۶۸-۵۴.
- آتشک، محمد. (۱۳۹۱). ارزشیابی عدالت جنسیتی در نظام آموزشی ایران. *مجله زن در توسعه و سیاست*، ۱۰، ۴، ۱۵۱-۱۲۷.

بردبار، مریم و شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۳). درونداد حالت‌های ذهنی مادر و رفتار اجتماعی کودک: نقش واسطه‌ای نظریه ذهن. *مجله روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱، ۴۲، ۱۳۳-۱۲۳.

پرداخته، فرهاد؛ کاظم پور، اسماعیل و شکیبایی، زهره. (۱۳۹۴). رابطه برنامه درسی پنهان و نابرابری‌های جنسیتی در دانشجویان دانشگاه. *مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۲، ۲، ۶۷، ۲۷-۱۶.

پورسلیم، عباس؛ عارفی، محبوبه و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران، مدلی برآمده از نظریه داده بنیاد. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*، ۱۳، ۳، ۲۶-۸.

حسینی زاده، سید علی. (۱۳۹۵). نقش وراثتی مادر در تربیت فرزند از دیدگاه اسلامی. *مجله تربیت اسلامی*، ۱۱، ۲۲، ۶۱-۴۹.

رضایی اشپانی، ایران؛ یارمحمدیان، احمد و فرهادی، هادی. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مبتنی بر مهرورزی مادران بر مشکلات رفتاری کودکان پیش دبستانی دارای اختلالات یادگیری عصب روان‌شناختی / تحولی. *مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۸، ۲، ۳۲-۱۷.

شکوفه فرد، شایسته؛ مظاهری، محمد علی؛ حیدری، محمود و سید موسوی، پرینا. (۱۳۹۸). تحول بازنمایی دل‌بستگی و حساسیت مادرانه. *فصلنامه روان‌شناسان تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۴، ۵۶، ۳۷۱-۳۵۵.

عساکره، هاجر و دیبا، حسین. (۱۳۹۷). نقش مادر در شکل‌گیری وجدان اخلاقی. *فصلنامه علمی - ترویجی اخلاق*، ۱۴(۳۱)، ۱۱-۳۱. doi: 10.22081/jare.2019.52295.1281

فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۶). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید. تهران: نشر آییژ.
قاسم پور، عرفانه؛ ملکی پور، احمد و زارع صفت، صادق. (۱۳۹۵). تبیین مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی با نگاهی به دیدگاه نودینگز. *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*، ۱، ۳،

۲۵-۷۱

کریمی عقدا، هادی؛ حسینی زاده، سید علی و داودی، محمد. (۱۳۹۷). بررسی تفاوت زن و مرد در اسلام و دلالت‌های آن در برنامه درسی نظام تربیت رسمی. *مجله معرفت*، ۲۷، ۳، پیاپی ۲۴۶، ۷۷-۸۷.

کریمی قهی، محمد تقی و اخباری، محسن. (۱۳۹۶). جنسیت و اخلاق مراقبت در فلسفه اخلاق فمینیستی. *مجله زن در توسعه و سیاست*، ۱۵، ۱، ۶۲-۴۵.

کریمی ایوانکی، مرجان؛ سید موسوی، پریناسادات و طهماسیان، کارینه. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان مبتنی بر رابطه والدکودک بر خودکارآمدی و رابطه مادرکودک، *مجله روان‌شناسی تحولی، روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵، ۶۰، ۴۰۱-۳۹۱.

ملکی، حسن؛ عباس پور، عباس؛ سلمانی، بابک و حکیم زاده رضوان. (۱۳۹۸). الگویی برای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۳، ۴۸، ۵-۳۸.

مرزوقی، رحمت الله و منصوری، سیروس. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از منظر جهت‌گیری جنسیتی. *مجله زن در توسعه و سیاست*، ۳، شماره ۴، ۴۸۵-۴۶۹. هدایتی، مهنوش. (۱۳۹۷). ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه سنجش تفکر مراقبتی بر مبنای رویکرد تربیتی فلسفه برای کودکان، *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶، ۲، ۱۷۸-۱۵۳. هاشمی، سید احمد و خدابخشی صادق آبادی، فاطمه. (۱۳۹۶). برنامه درسی پنهان و نقش آن در مدارس. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۲، ۸، ۴۲-۲۸.

ب. انگلیسی

Alsubaie, M. A. (2015). Hidden Curriculum as One Of Current Of Issue Of Curriculum. *Journal Of Education and Practice*, 6, 33, 125-128.

Allen, Q. & White-Smith, K. (2018). Thats Why I Say Stay in School :Black Mothers Parental Involmtent ,Cultural Wealth, and Exclusion in Their Son s Schooling. *Journal Urban Education*, 53, 3. 409-435.

Brenifier, O. (2008). Caring Thinking about Caring Thinking. Revision and suggestions by Janette Poulton. Available at: <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=ob-ct00>.

- Brassell, A., Rosenberg, E., Parent, J., Rough, J., Fondacaro, K. & Seehuus, M. (2016). Parent's psychological flexibility: Associations with parenting and child psychosocial well-being. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 111-120.
- Bowlby, J. (1988). Attachment, communication, and the therapeutic process. A secure base: *Parent-child attachment and healthy human development*, London: Routledge.
- Bennett, J. (1990). *The Conscience of Huckleberry Finn*, in *The Experience of Philosophy*, edited by Daniel Kolak and Raymond Martin, Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4 the Edition). Upper saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Cam, P. (2014). Commnnrrry on Ann aa rgrr hhrp's 'Th ohlr dimensoon of aaring hlinking'. *Journal of Philosophy in Schools*, 1 (1), 15-21.
- Grumet, M. (1989). Generations: Reconceptuklist Curriculum theory and teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXX(1), 13-18.
- Gencoglu, C., Demirtas-Zorbaz, S., Demircioglu, H. & Ekin, S. (2019). Psychological Counseling and Guidance Services in Early Childhood Education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(1), 6-23. doi: 10.29329/epasr.2019.186.1.
- Grumet, M. & Pinar, W. F. (1988). *Women and teaching :Homeless at home, Contemporary curriculum discourses* (531-540). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Grumet, M. & Pinar, W. F. (1992). Double reading. Paper Presented to the annual meeting of the Modern Language Association, New York.
- Grumet, M. (1988). *Women and teaching*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Green, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on aesthetic education*. New York: teachers College Press.
- Gilligan, C. (1982). In fff frnnt oo syhhoogiaa Thoory and Women's evelopment, Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.
- Hou, Yuh-Ming. & Stewart, L. (2018). Parenting Stress and Depressive Symptms in Taiwanse Mothers of Children With Autism Spectrum: Association With Children s Behavioral Problems. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 31 6, 1113-1121.
- Hamblin, R. J., Salloum, A., Andel, R., Nadeau, J. M., McBride, N. M. & Lewin, A. B. (2016). Predictors of parent-child agreement on child anxiety diagnoses on the ADIS-IV-C/P. *Psychiatry Research*, 245(30), 303-310.
- rrrrr r R. (2016). Th fffct -f rrrgnng oarrnee of chddnn's negiii v emooos among anxious parents of children with anxiety disorders: A pilot randomised controlled trial. *Journal of Anxiety Disorders*, 42, 2-9.

- Hextrum, K. (2018). The Hidden Curriculum of College Athletic Recruitment, *Harvard Educational Review*, v88 n3 p355-377.
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care: Personal, Political, Global*, Oxford: Oxford University Press.
- Kobia, J. M. (2009). Femininity and Masculinity in English Primary school textbooks in Kenya. *The International Journal of Language Society and Culture*. Issue 28. pp 57-71.
- Kodjebacheva, G., Sabo, T. & Xiong, J. (2016). Interventions to improve child-parent-medical provider communication: A systematic review.
- Kim, J., Chan, Y., McCauley, E. & Vander Stoep, A. (2016). Parent-child discrepancies in reporting of child depression in ethnic groups. *The Journal for Nurse Practitioners*, 12(6), 374-380.
- Luff, P. & Kanyal, M. (2015). Maternal Thinking AND Beyond: Towards a Care-Full Pedagogy for Early Childhood. *Journal Early Child Development and Care*. 185, n11-12, 1748-1761.
- Lee, H. S. (2018). A Comparative Study On Health Information Needs, Seeking And Source Preferences among Mother Of Yong Healthy Children: American Mothers Compared to Recent Immigrant Korean Mothers. *Information Research: An International Journal Electronic Journal*. V23, n4.
- Luff, P. & Kanyal, M. (2015). Maternal Thinking and Beyond: Towards a Care-Full Pedagogy For Early Childhood .*Early child Development and care*. V185, n 11-12, P1748-1761.
- Manning, R. (2005). A care Approach, in *Philosophy: A New Introduction*, edited by Douglas Mann & G. Elijah Dann, Belmont, USA: Wadsworth.
- Miller, J. L. (1989). Gender Studies: Impact on School Curriculum. In T.Husen & T.N.PostletWaite (Eds.), *International encyclopedia of education: Reserch and Student* (PP.371-374). Oxford, England: Pergamon Press.
- Miller, E. (2012). Dominate Discourses in Curriculum. *Journal curriculum and Teaching*. 27, 2, 47-61.
- Manning, R. (2005). A care Approach, in *Philosophy: A New Introduction*, edited by Douglas Mann & G. Elijah Dann, Belmont, USA: Wadsworth.
- McLean, S. & Dixit, J. (2018). The Power of Positive Thinking: AhIDDEN Curriculum for Percarious Times. *Adult Education Quartely: A Journal Of Research and Theory*, 68, 4, 280-296.
- Meins, E., Bureau, J. F. & Fernyhough, C. (2018). Mother-child attachment from infancy to the preschool years: Predicting security and stability. *Child Development*, 89(3), 1022-1038.
- Noddings, N. (1995). A Morally Defensible Mission for Schools in the 21st Century, *The Phi Delta Kappan*. 67, 5. - 573 575.
- Noddings, N. (1995). Teachind Themes of Care, the Phi Delta Kappan, 76, 675-679.
- Noddings, N. (2005). *Identifying and responding to needs in education*, Cambridge

- Journal of Education*, 35, 2, 147-159.
- Noddings, N. (2007). Curriculum for the 21st Century, *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 2, 75-81.
- Noddings, N. (2008). the New Outspoken Atheism and Education, *Harvard Educational Review*. 78, 2, 369-390.
- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Pres.
- Noddings, N. (2010). Moral Education in an Age of Globalization, *Educational Philosophy and Theory*. 42, 4, 390-396.
- Noddings, N. (1992). The Challenge to carein schools: an alternative approach to education *Advances in Contemporary educational thought series* ,V.8. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2010). Moral Education in an Age of Globalization, *Educational Philosophy and Theory*. 42, 4, 390-396.
- Oliva, N. & Aleman Enrique, J. r. (2019). A Muxerista Politics Of Education:Latina Mother Leaders Enacting Educational Leadership and Policy Advocacy.*Journal of Educational Policy* . 33 1. 67-87.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. & Slattery Patrick, T. P. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Poulain, T. & Brauer, J. (2018). The Changing Role of Mothers Verbal and Nonverbal Behavior in Childrens Languages Acquisition. *Journal v of First Languages* 38, 2, 129-146.
- Pagano, J. (1992). Women and education: In What Ways does gender affect the education process? In J. Kincheloe & S. Steinberg (Eds). *Thirteen Questions* (143-150). . New York: Peter Lang.
- Porter, E. (1999). *Feminist Perspectives on Ethics*, London and New York: Longman.
- Regev, D. & Snir, S. (2015). Objectives, interventions and challenges in parent-child art psychotherapy. *The Arts in Psychotherapy*, 42, 50-56.
- Shrestha, Much, Ulak Manjeswori, Tor A: Kveestad, Ingrid Hysing. (2019). Do Nepalese Mothers Know about Child Developmen?*Journal Of Early Child Development and Care*, 189, 1, 135 -142.
- Stover, C., Zhou, Y., Kiselica, A., Leve, L., Neiderhiser, J. & et al. (2016). Marital hostility, hostile parenting, and child aggression: Associations from toddlerhood to school age. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(3), 235-242.
- Slote, M. (2007). *The Ethics of Care and Empathy*, London, Routledge.
- Schubert, W. (1988). Recoceptualizing the matter of paradigms. *Journal of curriculum Studies*. 5(1).
- Sharp, A. M. (2014). The Other Dimension of Caring Thinking (with a new commentary by Phillip Cam). *Journal of Philosophi in School*, 1 (1), 15-21.
- Turner, L. A. & Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk

- preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 495.
- Valle, J. W. (2018). Across the Conference Table: Private and Public Mothering of Children With Learning Disability. *Learning Disability Quarterly*, 41. 1, 7-18.
- Warren, K., Mitten, D., D'Amore, C. & Lotz, E. (2019). The Gendered Hidden Curriculum of Adventure Education, *Journal of Experiential Education*, 42, 2 140-154.



Extended Abstract

**A Curriculum Based on Ethics of Care: Continuity of Maternal Role
in Elementary Education**

Tayebeh Tajari*

Abstract

Introduction

The objective of this study was to evaluate elementary school curriculums in terms of the continuity of maternal role in elementary education of Iranian education system and based on the ethics of caring. Accordingly, it was tried to explore the main elements of the curriculums based on the care ethics.

Methods

A qualitative approach to research, and more specifically a grounded theory method were used for conducting this study. Grounded Theory involves simultaneous data collection and analysis and leads to generation of a theory which is grounded in data. The study population consisted of female parent teachers and faculty members who were specialists in elementary education. Of the study population, 37 individuals, i.e. 25 teachers and 12 faculty members, were selected based on snowball sampling method and the theoretical saturation principle. Based on the theoretical saturation principle, the researcher tried to select participants who had a deep understanding of the subject under investigation. The participants were semi-structurally interviewed and the researcher continued interviewing until data saturation reached. The collected data were then analyzed through open, axial and selective coding. In the open coding, the transcribed interviews were reviewed, and concepts and categories were identified based on their conceptual relevance. In the axial coding, further categorization was done based on factors such as the relationship between

* Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University. ati.tajari@yahoo.com

categories, characteristics of each category, data repetition, and abstractness. Some other concepts were also classified and theoretically related in form of a paradigm model by taking into account causal relationships, central categories, strategies, contexts, intervening conditions and consequences. In the selective coding, the final selection was made based on the identified concepts and codes. Here, the researcher further refined the results to extract the main category. Credibility was assessed and confirmed by participants' reviews and reviews done by non-participating experts.

Findings

In response to the research questions, the qualitative data was collected by conducting semi-structured interviews with participants and analyzed through the grounded theory method. The open coding process led to the extraction of a large number of features and concepts that were reviewed and revised and, based on similarities and commonalities among them, reorganized and condensed into broader categories. The data related to the elements of a curriculum based on ethics of care were presented in a table of concepts. Then, partial concepts were extracted and coded by reading the transcribed data line by line. The next step, i.e. the axial coding, involved categorization of these codes based on the identified phenomena in the data. Common concepts were grouped and each category was labeled. It was tried to make the codes proper representatives of the content of the categories which were next refined and integrated into some main categories. More specifically, the extracted features and concepts were transformed into 18 sub-categories, which were in turn classified under 8 main categories. The components of the axial coding paradigm consisted of causal conditions, as the main causative agent; the central category, as the main event to which a series of interactions are related; strategies, as specific actions that result from the central phenomenon and provide methods for dealing with the phenomenon under study; context, as a series of special features by which interaction is performed to respond to the phenomenon; intervenor conditions, as general contextual conditions that affect strategies; and consequences, as an output of hiring strategies for explaining how to design a curriculum based on care ethics. Concerning the selective coding process, the final conceptual model for an elementary school curriculum based on ethics of care and appropriate to the Iranian education system was developed. At this stage, based on the present researcher's understanding of the text of the studied phenomenon, the paradigm model of the axial coding stage was refined, the hidden relationships between the categories in the model were presented, and a model of the central phenomenon

was designed in the form of a set of propositions or sub-propositions. Here, the researcher, provided the final conceptual model by drawing from her own educational experiences and understanding of the central phenomenon of the axial coding paradigm, i.e. the content, benefitting from the existing theoretical literature, re-interviewing research participants, and finally through receiving corrective opinions of experts and university professors.

Discussion

Based on the findings, a model was developed for an elementary school curriculum based on ethics of care and with a focus on the components of needs and goals, content, learning-retention methods, teachers' role, evaluation, communication skills, implicit learning, and educational outcomes.

Keywords: ethics of care; curriculum; maternal role; elementary education

