

همدلی، الگوی رفتاری مؤثر در رابطه متقابل مدرس و زبان آموز

رویا لطافتی^{۱*}، عاطفه زرینی^۲

۱. دانشیار آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۲. کارشناسی ارشد آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

دریافت: ۹۲/۷/۲۹

پذیرش: ۹۲/۱۱/۲۱

چکیده

در این پژوهش با نگاهی نوین به «همدلی» و با تکیه بر نظریه روان‌شناسانی مانند راجرز و بنه، به ارائه الگوی نائل آمده‌ایم تا مدرسان زبان با به‌کارگیری آن، موفق به برقراری همدلی با زبان‌آموزان شوند. همدلی، قابلیت ارزشمندی است که با ایجاد اعتمادی دوجانبه، فرآیند یادگیری - یاددهی را برای هر دو طرف لذت‌بخش می‌کند. در روان‌شناسی تربیتی، همدلی را این‌گونه تعریف می‌کنند: «توانایی برقرار کردن ارتباط به‌گونه‌ای که مخاطب احساس کند، درک شده است». به‌طور کلی همدلی، تعاملات انسانی را انعطاف‌پذیر کرده و در حوزه آموزش نیز با ایجاد فضایی مطلوب در کلاس، روند یادگیری را بهبود می‌بخشد. با وجود حضور نگره همدلی از دهه هفتاد میلادی در نظریه‌های آموزش زبان در کشورهای غربی، همچنان در رویکردهای آموزشی ایران غایب بوده است. این تحقیق امکان شناخت مهارت‌هایی را فراهم می‌سازد که منجر به همدلی در کلاس زبان می‌شود. براساس مدل همدلی پیشنهادی، مدرس می‌باید، خود را به جای زبان‌آموز بگذارد، نیازهای زبانی او را مقدم بدارد، از پیش‌داوری بپرهیزد و احساس او را درک کند. تحقق همدلی در کلاس زبان، نیازمند تمهیدات و بسترسازی‌هایی است که اجرای کامل تمامی آن‌ها در کلاس درس، به‌عنوان تکنیک‌های رسیدن به این مهم، راهی برای برقراری همدلی می‌گشاید. تهیه طرح درسی روشن و دقیق، استفاده از دفتر ارتباطی، گوش دادن پویا و بازگویی، ابراز احساس خود و دیگری و شناخت زبان بدن از جمله این تکنیک‌های ارتباطی است که در این مقاله شرحی بر آن‌ها رفته و در ادامه، با انجام پژوهشی میدانی میزان تحقق همدلی بین مدرس زبان و زبان‌آموزان مورد سنجش قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: همدلی، آموزش زبان، الگوی همدلی، مهارت همدلی، مدرس زبان.

رفتار تو آن کلید گم‌شده‌ایست که در می‌ان ما بسته است (مؤلف).



۱. مقدمه

آموزش زبان تنها در مهارت مدرس در به‌کارگیری شیوه‌های آموزشی خلاصه نمی‌شود، بلکه توانایی مدرس در برقراری ارتباطی صحیح با زبان‌آموز هم بسیار ضروری است. مدرس می‌باید در ارتباط با شاگردان ظرافت‌های خاصی را رعایت کند که سبب تقویت انگیزه و اعتماد به نفس و علاقه به یادگیری در زبان‌آموز شود. یک معلم خوب فقط کوهی از علم نیست، بلکه ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری او به همان اندازه سطح دانش اهمیت دارد. مهارت‌های رابطه‌آفرین وجه مهمی از حرفه معلمی را شکل می‌دهند. نقطه اوج این مهارت‌ها «همدلی» است. در واقع، آن‌گاه که معلم مشغول انتقال علم به شاگردان است یا به سؤالات آن‌ها پاسخ می‌گوید یا هنگامی که برگه‌های امتحانی را تصحیح می‌کند و یا گفت‌وگوهای بین دانش‌آموزان را مدیریت می‌کند، همواره ارتباطات انسانی در مرکز این فعالیت‌ها است و کلید کنترل این ارتباطات، همدلی است. همان‌طور که برون می‌گوید: «هر ارتباطی به سطح بالایی از همدلی نیاز دارد» (Vide. Iriskhanova et al. , 2003: 62). همدلی، هنر درک احساس دیگری است. همدلی یک رابطه صحیح عاطفی است که به درک درست احساس طرف مقابل کمک می‌کند. به عقیده گلمن «همدلی درک احساس دیگران است، بدون آن‌که از آن حرفی زده باشند» (Goleman, 1997: 20).

در این مقاله پس از ارائه تعریفی جامع از همدلی، به نقش آن در آموزش پرداخته و در ادامه، با در نظر آوردن نکات پیشین از همدلی، به طرح مدلی از دیدگاه نظریه‌پردازان این حوزه درباره تکنیک‌های تحقق همدلی در محیط آموزشی می‌پردازیم. سرانجام گزارشی اجمالی از تحقیق میدانی صورت‌گرفته بر تعدادی از مدرسان زبان فرانسه ایرانی مبنی بر میزان توجه آن‌ها به مهارت همدلی در آموزش زبان فرانسه، ارائه می‌دهیم.

این مقاله کوششی است برای روشن ساختن اهمیت همدلی در بالا بردن کیفیت یادگیری زبان؛ چنان‌که در جهت نیل به این هدف، پاسخ به چند پرسش زیر ضروری می‌نماید:

الف. همدلی چیست و چه تأثیری در آموزش زبان دارد؟

ب. آیا می‌توان الگویی ارائه داد تا مدرسان زبان با تکیه بر آن، موفق به ایجاد حس همدلی

با زبان‌آموزان شوند؟

ج. مدرسان زبان ایرانی تا چه حد مهارت همدلی را در کلاس‌های خود مورد نظر دارند؟

بدین منظور نگاهی به نظریه‌های مختلف ارائه‌شده درباره مفهوم همدلی خواهیم نمود.

۲. پیشینه تحقیق

همدلی، پدیده‌ای پیچیده و چندبعدی است که از نیمه اول قرن بیستم متفکران و نظریه‌پردازان علوم مختلف از جمله جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، زبان‌شناسی و زیبایی‌شناسی را به خود مشغول کرده است. بیش از سه دهه از زمانی که راجرز^۱ نقش جدیدی به‌عنوان عامل انگیزشی دانش‌آموزان برای همدلی در نظر گرفت، نمی‌گذرد. از آن زمان تاکنون تعدادی از نظریه‌پردازان حوزه آموزش، سعی در ارائه روش‌ها و تکنیک‌هایی برای ایجاد همدلی بین مدرس و فراگیر داشته‌اند. از میان متفکرینی که به این موضوع پرداخته‌اند، می‌توان به گوردون^۲ (1981)، برونل^۳ (1988)، بنه^۴ (1998)، ترامپلی^۵ (1999)، اوتوسکی^۶ (2000) و زارات^۷ (2003) اشاره کرد. هریک از این پژوهشگران حوزه آموزش زبان، راهکارهایی برای ورود به مقوله همدلی ارائه داشته‌اند. در اواخر سال‌های هشتاد میلادی برونل و دوپویی واکر تحقیقات متعددی درباره رفتارهای الهام‌بخش همدلی در کلاس درس بر معلمان انجام دادند و از همدلی به‌عنوان «عامل مهم در اثربخشی آموزش و بهبود کیفیت رابطه معلم و شاگرد» (Brunel & Dupuy-Walker, 1988: 27) یاد می‌کنند. این دو محقق معتقدند که همدلی قابل سرایت است: «همدلی، همدلی‌آور است و از معلم به شاگردان منتقل می‌شود» (Ibid). دوکونینگ، محقق دیگری است که از اثرات مثبت همدلی در آموزش صحبت می‌کند و می‌گوید: «در فضای همدلی، دانش‌آموز احساس می‌کند که در مرکز دغدغه‌های آموزشی معلمش قرار دارد» (Vide. Tremblay, 1999: 8). راجرز نیز تأکید زیادی بر وجود همدلی در تدریس دارد و معتقد است که حضور همدلی در رفتار معلم رابطه‌ای مستقیم با پیشرفت درسی دانش‌آموزان دارد و غیاب آن باعث کاهش رغبت و انگیزه در دانش‌آموزان می‌شود. اگان و فارست، همدلی را به یک پماد تشبیه می‌کنند: «همدلی مثل یک پماد است که ارتباط را آسان می‌کند» (Egan & Forest, 1987: 113).

۳. همدلی چیست؟

از نظر ریشه‌شناختی، واژهٔ empathy از ریشهٔ لاتین in (درونی) و از گروه پسوندی یونانی pathien (احساس کردن) مشتق شده است. همدلی به صورت «توانایی فرد برای درک احساسات دیگری به گونه‌ای که خود را به جای او بگذارد» (Vide. Brunel, 1989: 84) تعریف می‌شود. نظریه‌پردازان علوم مختلف، تعاریف گوناگونی از همدلی ارائه داده‌اند: وارنر^۸ این تعدد در تعاریف همدلی را این‌گونه توجیه می‌کند: «مثل این است که برای توصیف یک فیل از نابینایانی کمک بخواهیم که تنها راه شناخت محیط اطرافشان، دست‌هایشان باشد» (Vide. *Ibid*: 81) از نظر کارل راجرز، روان-درمانگر آمریکایی: «همدلی توانایی ورود به دنیای احساس طرف مقابل است. این به معنای تجربهٔ موقت زندگی او از دریچهٔ نگاه خود اوست. همدلی، ورود به دنیای دیگری با لطافت و سنجیدگی بدون هیچ پیش‌قضاوتی است» (Vide. *Ibid*: 84). پدیدارشناس آلمانی، هوسرل^۹، همدلی را پدیدهٔ میان‌فردی^{۱۰} می‌نامد و معتقد است که «پدیدهٔ میان‌فردی غالباً وسیله‌ایست برای پیوند زدن انسان‌ها به هم از طریق حساس کردن آن‌ها به دنیای احساسی یکدیگر» (Vide. Brunel, 2004: 93). آلپور^{۱۱}، روان‌شناس آمریکایی، همدلی را این‌گونه تعریف می‌کند: «انتقال خیالی خود به درون افکار، عواطف و اعمال دیگری از طریق تقلید حالات بدن و چهرهٔ او» (Vide. Brunel, 1989: 91). بنه نیز همدلی را پدیده‌ای چندبعدی معرفی می‌کند و برای آن تقسیم‌بندی زیر را ارائه می‌دهد:

۱. همدلی شناختی^{۱۲}: شخص همدل زاویهٔ دید فردی دیگر را برمی‌گزیند و سعی می‌کند دنیا را

از منظر او ببیند؛

۲. همدلی عاطفی^{۱۳}: آن‌گاه که شخص همدل احساسات و عواطف فردی دیگر را درک و احساس

می‌کند؛

۳. همدلی ارتباطی^{۱۴}: آن‌گاه که شخص همدل فهم خود از احساسات دیگری و علاقه‌اش به

درک او را با علائم کلامی یا غیر کلامی نشان می‌دهد (Vide. Zarate, 2003: 14).

با وجود این واقعیت که «همدلی، همدردی^{۱۵} کردن نیست»، اغلب این دو مفهوم با هم به اشتباه گرفته می‌شوند. همان‌طور که گفته شد، همدلی عبارت است از خود را به جای دیگری گذاشتن برای درک بهتر و در نتیجه رفتاری صحیح‌تر؛ درحالی‌که همدردی سهمیم شدن در احساس و رنج و ناراحتی دیگری است. می‌توان همدلی داشته باشیم، بدون این‌که همدردی کنیم

و یا می‌شود همدردی کرد، بی‌آن‌که همدلی اتفاق بیفتد. «همدردی، واکنش به احساس از طریق احساس است؛ اما همدلی، واکنش به احساس با رفتار است» (Famery, 2007: 24). از نظر ویسپه^{۱۶}: «هدف همدلی درک دیگری است و هدف همدردی راحتی دیگری. همدلی ابزاری برای شناخت است و همدردی روش روبه‌رو شدن با دیگران» (Vide. Pacherie, 2004: 2).

۴. همدلی در آموزش

در ادبیات عرفانی ما، همدلی در شکل آرمانی‌اش رویکردی غالب است. مولانا این رابطه همدلانه را در یکی‌شدن من و تو در برقراری جانی واحد با حفظ نقش و صورت من و تو به تصویر درمی‌آورد:

خنک آن دم که نشینیم در ایوان من و تو به نوشتش و به تصویرت به یکی جان، من و تو

از این وجه آرمانی ادبیات عرفانی در باب ارتباط میان من و تو که کمال همدلی است، سود می‌جویم تا تصویری از ادبیات را به‌عاریه بگیریم؛ هرچند بدیهی است که عرفان جهتی فراتر از ارتباط دوسویه صرف را در نظر دارد. این کیفیت یکی‌شدن در اندازه‌های یک ارتباط، در فرآیند آموزش به این می‌ماند که معلم و متعلم را یکی ببنداریم. این‌گونه هر آنچه معلم می‌اندیشد و باور دارد همان باور و اندیشه متعلم می‌شود و این آموزشی دلخواسته به هنگام استقرار همدلی است.

مارتین بوبر^{۱۷}، نویسنده و فیلسوف اتریشی، در کتاب فلسفی خود تحت عنوان من و تو (1923) از نقش معلمی و شاگردی با لفظ «دیالوگ من و تو» یاد می‌کند. گرچه در آن زمان مفهوم واژه همدلی با این بار معنایی وجود نداشت، ولی بوبر با من و تو مفهوم همدلی را به‌خوبی بیان کرد. او آموزش همدلانه را احاطه کامل شاگردان توسط معلم می‌داند و می‌گوید:

به واسطه روابط من - تو ما انسانیت خود را محقق می‌سازیم. هر شخصی پیوسته توسط روابط درونی با دیگران شکل می‌گیرد و خواسته‌ای دوگانه دارد: این‌که آن‌گونه که هست و حتی آن‌گونه که می‌تواند شود، مورد تأیید دیگران قرار گیرد و توانایی درونی داشته باشد که خود به همین نحو دیگران را تأیید کند. ما در دیالوگ و گفت‌وگوی اصیل و واقعی، شخص دیگر را آن‌گونه که هست و می‌تواند شود، مورد تأیید قرار می‌دهیم (Vide. Buber, 1959: 36).

به عقیده بوبر، معلم می‌باید هر لحظه سعی کند عملکرد خود در قبال شاگردان را آن‌گونه که آن‌ها تجربه می‌کنند و از نگاه آنان، درک کند. توماس گوردون هم بدون این‌که از واژه همدلی استفاده کند در کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی خود، به تفصیل از استراتژی‌های همدلی صحبت می‌کند. در کتاب معروف *معلمان مؤثر*^۸ (1981)، نویسنده از مزایای گوش دادن پویا در بهبود رابطه معلم و شاگرد می‌گوید و الگوی آموزش مؤثری را که ارائه می‌دهد، بر پایه اصول ایجادکننده همدلی بنا می‌کند و در چندین کتاب از آن سخن به میان می‌آورد. به عقیده گوردون «آموزش، پرتوافکنی به بیرون خود و سفر به درون شاگردان است تا مسائل را همان‌گونه که آن‌ها می‌بینند، تجربه کنیم و براساس این تبادلات و تعاملات است که یک آموزش حقیقی اتفاق می‌افتد» (Vide. Tremblay, 1999: 9). بنابراین به نظر بدیهی می‌آید که بتوان نقش همدلی میان معلم و فراگیرنده را در تسریع و ارتقای کیفی آموختن، دارای اهمیت بسیاری دانست.

ظرفیت برقراری همدلی به شکل خودجوش میان دو انسان «معلم و شاگرد» وجود دارد. تنها می‌باید آن را کشف و از آن سود جست. در اشکال سنتی آموزش در کشورمان شاهد روابطی میان معلم و شاگرد در فضاهای غیر شهری بوده‌ایم. در برخی از کلاس‌های درس در روستا و در فضاهای آموزشی عشایری ارتباط میان معلم و دانش‌آموز محترمانه و در بیرون از کلاس درس به شکل‌های دیگر و به صورت‌های عاطفی برقرار بوده است که می‌توان این رفتار را در فضاهای آموزشی غیر شهری دیگر کشورها هم به نسبت مشاهده کرد. اما با وجود این ویژگی‌ها در فرهنگ‌هایی از سنخ و طبیعت فرهنگی خودمان که نشان‌دهنده ظرفیت‌های موجود انسانی است و راه را در برقراری همدلی تسهیل می‌کنند، با چرخشی به انگیزه تجدد که ناشی از توهم اثربخشی فشار و تحکم بوده، آن ظرفیت‌ها از دست رفته است؛ تا بدان‌جا که در سطوح پایین فضای آموزشی کشور ارتباط تحکم‌آمیز معلم با شاگرد به شکل سنت درآمد که بی‌تردید موجبات رعب و وحشتی نهفته در دانش‌آموزان را فراهم می‌کند؛ از فلک کردن دیروز در مکتب‌خانه‌ها تا نواختن ترکه بر دست. در رویکردهای مترقی نیز برای دوری جستن از این رفتارهای غیر انسانی تمهیداتی «من‌درآوردی» از جنس همدردی پدید آمد و در ادامه، روند کامل‌تری شکل گرفت و خلاقیت‌های فردی با رویکردهای انسانی راه گشود و ملغمه‌ای از همدلی و همدردی در برخی از کلاس‌های درس به شکلی

خودجوش، روش ابداعی برخی معلمان شد که هرچند ارتباط آفرین و انسانی می‌نمود، اما چون برنامه‌ای منسجم و مستمر نبود و با توجه به این‌که همدردی و همدلی از یکدیگر تمیز داده نمی‌شدند، تضمینی برای ارتقای آموزش دربرنداشت. نگره همدلی در فرآیند آموزش، روشی منسجم و بسیار تأثیرگذار است. طرح مباحث نظری همدلی در حوزه آموزش از چنان اهمیتی برخوردار است که شایسته آن است که فزونی یابد.

۵. الگوی همدلی

به منظور ارائه یک الگوی همدلی کاربردی به مدرسان زبان، پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه، مورد مطالعه قرار گرفت. پژوهشگران مختلفی از جمله ترامبلی، زارات و برونل به چگونگی ایجاد همدلی در فضای آموزشی پرداخته‌اند، ولی هیچ‌یک به‌صورت مشخص الگویی ارائه نداده‌اند. به همین دلیل تصمیم گرفتیم در کنار نتایج حاصل از مقایسه نظریات این سه محقق، از تجربه خود، به‌عنوان مدرس زبان بهره‌گیریم و مدلی جامع برای تحقق همدلی در کلاس درس ارائه دهیم. در روند این مطالعات سه سؤال ذهنمان را درگیر کرد:

۱. اولین قدمی که ما به‌عنوان مدرس زبان برای ایجاد حس همدلی با دانشجو انتخاب می‌کنیم چیست؟
۲. چه رفتارها و استراتژی‌هایی برای همدلی انتخاب می‌کنیم؟
۳. آیا تکنیک‌های خاصی وجود دارد که به حفظ و تداوم همدلی بین مدرس و دانشجو کمک کنند؟

۵-۱. استراتژی‌های اساسی در ایجاد همدلی

اولین و اساسی‌ترین قدم به سوی همدلی خودشناسی^{۱۹} است. معلم برای موفقیت در برقراری یک رابطه همدلانه با زبان‌آموز می‌باید پیش از هر چیز به شناخت خود بپردازد. ورود به دنیای درونی خود، سفری است که هیچ‌گاه به پایان نمی‌رسد. پاستیک^{۲۰} می‌گوید: «معلمی که قدم در این راه می‌گذارد به‌تدریج اعتماد به نفسی به دست می‌آورد که باعث می‌شود واکنش‌های نادرست دانش‌آموزان را به‌عنوان حملات شخصی نپندارد» (Vide. Tremblay, 1999: 26). شناخت خود، اولین قدم در ورود به دنیای دیگری است. به عقیده راجرز فقط

کسی که به خود اعتماد دارد می‌تواند به دیگران اجازه دهد که متفاوت و منحصر به فرد باشند؛ به عبارت دیگر، ارتباطی مستقیم بین شناخت خود، اعتماد به نفس و توانایی کمک به دیگران وجود دارد. معلمی که به اسرار درونی خویش آگاه است، توانایی‌هایش را می‌شناسد، احساساتش را تشخیص می‌دهد، بهتر می‌تواند شاگردش را درک کند و نیازهای او را بفهمد. معلم می‌باید قبل از هر چیز به این سؤالات در ذهن خود پاسخ دهد: جایگاه من در این کلاس چیست؟ هدف من از تدریس چیست؟ تا چه حد نیازهای فراگیران برای من مهم است؟

پس از این مرحله، مدرس خود را به جای زبان‌آموز می‌گذارد و به او و خواسته‌هایش توجه می‌کند. هنگامی که معلم وارد کلاس می‌شود، علاقه و توجه او به شکلی ناخودآگاه به شاگردان معطوف شده و دغدغه‌های خودش به فراموشی سپرده می‌شوند. در واقع او آنجاست برای آن‌ها، چراکه آن‌ها دلیل بودن او هستند. مدرس همدل سعی می‌کند جواب این سؤالات را درباره‌ی شاگردش بیابد: او کیست؟ چرا می‌خواهد این زبان را فرا بگیرد؟ سطح معلومات او چقدر است؟ توانایی‌هایش چیست؟ با چه مشکلاتی در آموزش این زبان مواجه است؟ چه انتظاراتی از من دارد؟ معلم این‌گونه درصدد شناخت زبان‌آموز برمی‌آید.

معلم در این مسیر از هر قضاوتی درباره‌ی شاگردش پرهیز می‌کند و او را بی‌قید و شرط می‌پذیرد. در کلاسی که همدلی در آن جریان دارد، هیچ بازنده یا مقصری وجود ندارد. هیچ‌کس مورد تحقیر یا تمسخر قرار نمی‌گیرد. از نظر بوبر هر نوع قضاوتی چه مثبت و چه منفی سبب اختلاف بین افراد می‌شود و در محیط آموزشی عواقب پیش‌داوری‌های معلم منجر به ایجاد فضای رقابت ناسالم می‌شود. علاوه بر این وقتی که قضاوتی منفی نسبت به دانشجویی در مقابل دیگران مطرح می‌شود، او تحقیر شده و احساس انزجار و خشم او را فرامی‌گیرد و شدیداً بی‌انگیزه می‌شود و تا مدتی نامشخص رابطه‌اش با معلم و در نتیجه، درس مربوط قطع می‌شود. وقتی قضاوت، مثبت نیز باشد عواقبش کمتر از نوع اول نیست؛ زیرا احتمال طرد شدن او از گروه دوستانش وجود دارد. راجرز معتقد است «همدلی نفی هرگونه تعبیر و تفسیر از دیگری است، نفی ورود هرگونه قضاوت نسبت به شخصیت دیگری است» (Vide. Tremblay, 1999: 63). رفتار دیگری که به ایجاد حس همدلی منجر می‌شود، حفظ احترام نسبت به شاگرد است. بین احترام و همدلی رابطه‌ای متقابل برقرار است. براساس تحقیقات اگان و فارست واژه «احترام»^{۲۱} از یک ریشه لاتین به معنای «نگاه»^{۲۲} مشتق

شده است. در واقع، احترام یک نگاه خاص به دیگری است. محترم شمردن شخصیت دانشجو اعتماد به نفس شگفت‌انگیزی به او می‌دهد که هدف نهایی همدلی است و در این مرحله، همدلی به بالاترین درجه می‌رسد. وقتی معلمی با احترام نسبت به دانشجو رفتار می‌کند، گویی به او می‌گوید: من تو را می‌بینم، من تو را می‌شنوم، من تو را احساس می‌کنم و به تمام جنبه‌های وجودی تو احترام می‌گذارم و با وجود کاستی‌هایی که وجود دارد، من قدرت نهفته تو را در شکوفایی توانایی‌هایت می‌بینم.

مجموعه رفتارها و استراتژی‌هایی که به یک معلم در ایجاد فضای همدلی در کلاس کمک می‌کند را می‌توان این‌گونه خلاصه کرد:

الف. خودشناسی؛

ب. خود را به جای دانشجو گذاشتن و ارجح دانستن نیازهای او؛

ج. پذیرش بی‌قید و شرط و عدم پیش‌داوری؛

د. احترام به دانشجو.

در ادامه، به معرفی تکنیک‌هایی می‌پردازیم که به کمک آن‌ها بتوان این استراتژی‌ها را عملی کرد و به عبارت دیگر، آن‌ها را در خلال تدریس عینیت بخشید.

۲-۵. بسترهای استراتژیک در برقراری همدلی

بسترهای استراتژیک تمهیداتی هستند که از سوی مدرس و فراگیرنده مهیا می‌شوند تا برقراری همدلی تسهیل گردیده و به ثمر بنشیند. بسترسازی‌های مورد نیاز همدلی شامل مواردی است که در ادامه به آن‌ها خواهیم پرداخت. از جمله این موارد، تعامل درباره طرح درس و فراهم کردن یک دفتر ارتباطی از سوی فراگیرندگان است که ساده‌تر از دیگر موارد به اجرا درمی‌آیند. اما دیگر موارد چندان آسان‌یاب نیستند و مرتبه کیفی دستیابی و برقراری آن‌ها، ارتباطی مستقیم به روحیه و منش مدرس دارد. گفتنی است اساساً لازمه برقراری همدلی وجود کیفیت لازم در مدرس است و در اینجا فرض را بر آن گرفته‌ایم که مدرسی که در جهت بسترسازی همدلی می‌کوشد در منش ذاتی‌اش کیفیت لازم را برای برقراری همدلی داراست.

۱-۲-۵. طرح درس

تهیه طرح درس، اولین اقدام همدلانه‌ای است که مدرس قبل از شناخت شاگردانش انجام می‌دهد. هنگام تهیه طرح درس، مدرس خود را به جای زبان‌آموزانی می‌گذارد که چیزی از این مبحث نمی‌دانند و از خود می‌پرسد کدام بخش جذاب‌تر است؟ کدام یک از تمرین‌ها مفیدتر است؟ بهتر است مطالب به چه ترتیبی بیان شوند؟ معلم سعی می‌کند طرح درسی روشن و دقیقی را با تمام جزئیات براساس نیاز شاگردان طراحی کند و راهنمایی‌های لازم برای فعالیت‌های شخصی شاگردان را نیز برای جلسه آینده مشخص کند. طرح درس تکثیر شده و در قالب یک دفترچه همراه به شاگردان داده می‌شود که آن‌ها را تا انتهای دوره آموزشی راهنمایی و حمایت کند. به تدریج که برنامه آموزشی پیش می‌رود، معلم پذیرای نظرات شاگردان مبنی بر انطباق بیشتر طرح درس بر نیازهای آنان است؛ شاید بعضی بخش‌ها اضافه باشند یا بعضی تمرین‌ها پاسخگوی توقعات زبان‌آموزان نباشند. با این اصلاح و سازگار کردن طرح درس با خواسته‌های دانشجویان، مدرس نشان می‌دهد که تا چه اندازه نیازها و توقعات آن‌ها اهمیت دارد. طرح درس به مثابه قراردادی میان مدرس و زبان‌آموزان است و دو طرف می‌باید به آن پایبند باشند و این تغییرات در حد جزئیات و شیوه ارائه است و پس از اعلام موافقت همه گروه، تغییرات اعمال می‌شود. معلم می‌تواند قوانین و مقررات کلاس را نیز به ابتدای طرح درس اضافه کند تا این‌گونه از درگیری‌ها و سوء تفاهم‌های بعدی جلوگیری شود. نکته دیگری که در گزینش طرح درس از اهمیت بسیاری برخوردار است، در نظر آوردن سویه‌های انگیزشی زبان‌آموزان است. متن‌های ادبی به جهت دارا بودن بار دراماتیک و تقلید هنرمندانه از واقعیت، جایگاه ارجمندی در نگاه زبان‌آموزان دارند. پوئیک موجود در اثر هنری، ظرفیت جذب و انگیزشی بسیار بالایی دارد که معلمان می‌باید در مسیر برقراری همدلی از میان این گنجینه، مناسب‌ترین را برگزینند.

۲-۲-۵. دفتر ارتباطی^{۲۳}

در این روش معلم از ارتباط کتبی به منظور برقراری یک رابطه ویژه با هر دانشجو استفاده می‌کند. هر دانشجو دفتر ارتباطی مخصوص به خود دارد که از قبل سؤالاتی در آن نوشته شده و متناسب با هر جلسه به آن‌ها پاسخ می‌دهد. دفتر ارتباطی در خلال سؤالاتی که درباره

موضوعات درسی مطرح شده، پرسش‌های دیگری دربارهٔ تجربیات شخصی دانشجویان، اعتقادات آن‌ها، ارزش‌ها، نظرات و احساسات آن‌ها نیز دربردارد. مطالعهٔ دفتر ارتباطی تأثیر به‌سزایی در شناخت بهتر شاگردان، انگیزه، علاقه و نیاز آن‌ها دارد. دفتر ارتباطی، دیالوگی کتبی بین مدرس و زبان‌آموز است. دانشجویان می‌توانند به وسیلهٔ دفتر ارتباطی نظرات، پیشنهادات، تمجید و تشکر و انتقادات خود را از شیوهٔ تدریس یا رفتار معلم به او انتقال دهند.

۳-۲-۵. گوش دادن پویا^{۲۴} و بازگویی^{۲۵}

گوش دادن پویا یکی از مؤثرترین و آسان‌ترین ابزار برای درک طرف مقابل است. برای تحقق این مهارت می‌باید به سخنان طرف مقابل گوش فرادهیم تا به‌خوبی منظور و احساس او را درک کنیم؛ به عبارت دیگر، شنونده باید بتواند همانند گوینده ببیند، بشنود و احساس کند. گام اول در گوش دادن فعال، توجه جسمی و غیر کلامی به طرف مقابل است که به او نشان دهد دقیقاً به صحبت‌های او گوش می‌دهیم. برای مثال هنگام گوش دادن با بدنی مایل به جلو، در فاصلهٔ مناسب، رودرروی گوینده قرار گرفته و سعی کنیم شنونده‌ای خشک و بی‌حرکت نباشیم و محیط گفت‌وگو را از عوامل مزاحم و ترس‌آور دور کنیم. گاهی گوینده نگران و هیجان‌زده است که در حالت‌های چهره، تن صدا و رفتارهای او نمایان می‌شود، در این صورت باید گام دوم گوش دادن فعال را محقق کنیم که مهارت پیگیری است و بدون اجبار او را به صحبت کردن دعوت کنیم. استفاده از کلمات تشویقی کوتاه (هوم - درسته - بله و...)، استفاده از سؤال‌های کوتاه و باز و یا حتی گاهی سکوت توأم با توجه می‌تواند این موانع را از میان بردارد. گام سوم و نهایی، انعکاس توضیحات و احساسات و معانی درک‌شده از گوینده به خود او که نشان‌دهندهٔ درک و فهم و پذیرش او نزد شنونده است. این مرحله «بازگویی» نام دارد که عبارت است از بازگرداندن محتوای سخنان دیگری در قالب کلمات خود برای مطمئن شدن از درک درست از سخن او. براساس نظر بواسور و بودری^{۲۶} بازگویی دو نوع است: بازگویی محتوایی و احساسی. در نوع اول، فرد درصدد فهم محتوای سخنان طرف مقابل است. در نوع دوم، فرد بیشتر بر احساس گوینده تمرکز می‌کند و مربوط به بازتاب احساس دیگری است. بازگویی سه نتیجهٔ مهم در پی دارد؛ اول آن‌که شنونده مطمئن می‌شود که سخن طرف مقابل را به‌درستی فهمیده است. دوم گوینده با بررسی



بازگویی مطمئن می‌شود که راه خوبی را برای انتقال پیامش در پیش گرفته و به ادامه گفت‌وگو ترغیب می‌شود و در آخر، به وسیله این تکنیک، شنونده به آسانی نشان می‌دهد که به صورت فعال در حال گوش دادن است.

معلمی که از تکنیک بازگویی استفاده می‌کند، این شانس را به دانشجویان می‌دهد که هریک به صورت ویژه از توجه و مدت زمانی خاص بهره‌مند باشند تا نظر خود را بیان کنند بدون این‌که سوء برداشت یا ابهامی ایجاد شود.

۴-۲-۵. کشف و شهود^{۲۷} دنیای خود و دیگری

کشف و شهود نوعی از شناخت است که با احساس و حدس شکل می‌گیرد، بدون این‌که از تعقل و منطق استفاده شود. گلمن همدلی احساسی را به صورت یک شناخت شهودی از آنچه دیگران احساس می‌کنند تعریف می‌کند. به عقیده او شهود راهی برای رمزگشایی نشانه‌های غیر کلامی است که از دیگران می‌رسد. شهود راهی بسیار کارآمد برای دریافت و درک دانش‌آموزان توسط معلم است. شهود، درک و برداشت درونی معلم از فضای کلاس است و آنچه بین او و شاگردان و محتوای درسی می‌گذرد. همواره در این تکنیک نیز، معلم می‌باید از قضاوت بپرهیزد. راجرز در کتاب *آزادی در یادگیری*^{۲۸} درباره این تمهید ارتباطی در کلاس درس این‌گونه می‌گوید:

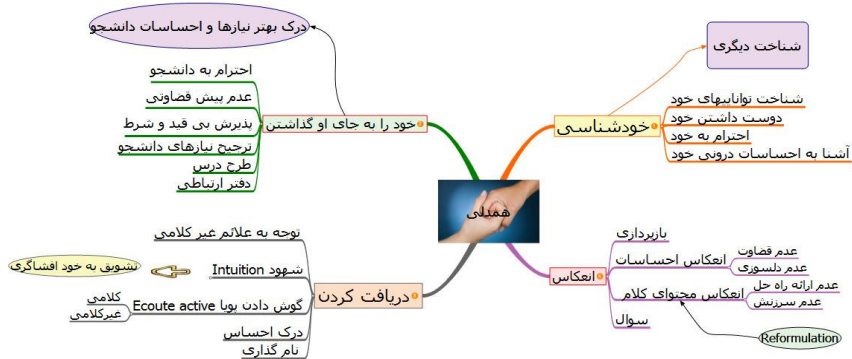
این امکان را به معلم می‌دهد که شاگردان را در احساسات خود سهیم کند و فضایی صمیمی در کلاس برقرار گردد. گویی این امری مسری است و به شاگردان هم منتقل می‌شود و آن‌ها هم تشویق می‌شوند که از احساسات درونی خود استفاده کنند (Vide. Tremblay, 1999: 117).

معلم می‌تواند عباراتی مانند: «من این‌طور احساس می‌کنم که ...» یا «به نظرم میاد که چیز خاصی درباره آن احساس کردم ...» یا «احساس می‌کنم که ...» به کار برد. استفاده از این عبارات و فرمول‌های نسبی، میزان بدگمانی و مقاومت از سوی شاگردان را به حداقل می‌رساند. وقتی معلم آنچه را که از نگاه و واکنش شاگردان می‌فهمد و یا آنچه از فضای حاکم بر کلاس احساس می‌کند، به زبان می‌آورد، البته با کمال احترام و ملاحظه، بدون مقصر دانستن کسی، خیلی سریع همه‌چیز روشن می‌شود، شاگردان نیز شروع به آشکار کردن احساس درونی خود می‌کنند و معلم بدون هیچ قضاوتی گوش می‌دهد.

۵-۲-۵. ارتباط غیر کلامی^{۲۹} (حالت بدن، نگاه، صدا)

حالات بدن، حرکات دست، نگاه و تغییرات لحن و صدای معلم به هنگام تدریس می‌توانند اثری مثبت یا منفی بر همدلی بین مدرس و زبان‌آموز بگذارند. چیدمان صندلی‌های کلاس به شکل U این فرصت را به معلم می‌دهد که به شاگردان نزدیک‌تر شود و احساس اعتماد، امنیت و صمیمیت بیشتری در کلاس جریان پیدا کند. معلم می‌تواند بسیاری از مفاهیم و احساسات را با بدن و چشم‌ها و صدای خود به شاگردان منتقل کند. معلمی که با عشق به شاگردان نگاه می‌کند و با نگاهش به آن‌ها می‌فهماند که تا چه اندازه اهمیت دارند، همدلی را به آن‌ها نیز منتقل می‌کند. صدا بهتر از کلمات احساس را به طرف مقابل منتقل می‌کند. صدا وسیله‌ای است که از ورای آن میل معلم به درک شاگرد، چشم‌پوشی از خطاهای او و پذیرش بی‌قید و شرط او به گوش می‌رسد. مهم نیست که صدا از نظر فیزیولوژی چگونه باشد؛ مهم این است که حامل پیام همدلی باشد.

براساس موارد ذکرشده، الگوی پیشنهادی خود را در قالب یک نقشه ذهنی^{۳۰} ارائه دادیم (نک. شکل ۱).



شکل ۱ نقشه ذهنی همدلی

۶. بررسی میزان همدلی

ارائه الگویی کاربردی برای همدلی، ما را بر آن داشت تا میزان تحقق همدلی در کلاس زبان

فرانسه را براساس این الگو مورد مطالعه قرار دهیم. ما به آزمون نیاز داشتیم تا به کمک آن بتوانیم به صورت ویژه‌ای میزان آشنایی اساتید و معلمان زبان را با مهارت‌ها و فنون ایجادکننده همدلی در بوتۀ آزمایش قرار دهیم. به همین دلیل براساس الگوی همدلی پیشنهادی اقدام به طراحی پرسش‌نامه کردیم. گزینش پرسش‌های مطرح با توجه به کاستی‌های موجود در میان مدرسان ما در همهٔ مقاطع تحصیلی و همچنین ضعف‌های موجود، صورت پذیرفته است و اساساً باید گفت که فقدان همین ضعف در هر شاکلهٔ انسانی اختلال در برقراری همدلی را موجب می‌شود. در این میان پس از مطالعهٔ دقیق مبانی نظری و استخراج ابعاد و شاخص‌های مفهوم همدلی، گویه‌ها یا عبارات^{۳۱} پرسش‌نامه را به صورت سؤال تنظیم نمودیم. جهت تأمین اعتبار محتوایی^{۳۲}، پرسش‌نامه به سه نفر مسلط به موضوع جهت اظهار نظر داده شد و اصلاحات مورد نیاز اعمال گردید. جهت تأمین پایایی^{۳۳}، پرسش‌نامه بین ده نفر از اساتید زبان فرانسه توزیع گردید و با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS میزان آلفای کرونباخ محاسبه گردید. ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷ بود که نشان می‌داد پرسش‌نامه از حداقل پایایی مورد نیاز برخوردار است. پرسش‌ها از نظر محتوا در دو دسته جای می‌گیرند؛ دستهٔ اول، میزان تحقق اصول اولیهٔ همدلی توسط معلمان را مورد مطالعه قرار می‌دهد؛ توجه به نیازهای شاگردان، خود را به جای آن‌ها گذاشتن، احترام، پذیرش بی‌قید و شرط، پرهیز از هرگونه پیش‌داوری که قدم‌های آغازین به سوی رابطه‌ای همدلانه هستند. دستهٔ دوم پرسش‌هایی هستند که با تحلیل نتایج به‌دست‌آمده از آن‌ها می‌توان فهمید که معلمان تا چه حد تکنیک‌ها و استراتژی‌های الگوی همدلی (طرح درس، دفتر ارتباطی، گوش دادن پویا، شهود، بازگویی احساس و زبان بدن) را در کلاس درس به کار می‌بندند. جامعهٔ آماری این پژوهش را ده نفر از اساتید زبان فرانسه دانشگاه‌های تربیت مدرس تهران و فردوسی مشهد و بیست نفر از مدرسان چندین مؤسسهٔ زبان فرانسه در تهران و مشهد تشکیل می‌دهند. داده‌های به‌دست‌آمده توسط نرم‌افزار SPSS تحلیل شد و نتایج جالب توجهی به دست آمد. خلاصه‌ای از نتایج این آمارگیری در جدول «۱» گردآوری شده است.

جدول ۱ خروجی نرم‌افزار SPSS

میزان معلمان همدل در هریک از موارد	موضوع مورد بررسی
٪۹۸	خود را به جای زبان آموز گذاشتن
٪۱۰۰	ارجحیت بخشیدن به نیاز زبان آموز
٪۵۰	پرهیز از پیش‌داوری
٪۶۰	طرح درس
٪۲۰	دفتر ارتباطی
٪۵۸	گوش دادن پویا
٪۴۰	شهود و بازگویی
٪۵۰	زبان بدن
٪۸۴	سعی در لذت بخشیدن به لحظات یادگیری

بعد از تحلیل و جمع‌بندی نتایج همه پرسش‌ها توسط نرم‌افزار SPSS، مشخص شد که ۸۳٪ از مدرسانی که در تحقیق شرکت کردند، مهارت همدلی را در کلاس درس مورد توجه قرار می‌دهند.

جدول ۲ مدرسان همدل

	Fréquence	Pourcentage	Valide Pourcentage	Cumulative Pourcentage
Valide oui	۴۹	۷۶/۶	۸۳/۱	۸۳/۱
non	۱۰	۱۵/۶	۱۶/۹	۱۰۰/۰
Total	۵۹	۹۲/۲	۱۰۰/۰	
Missing	۵	۷/۸		
System				
Total	۶۴	۱۰۰/۰		

از خلال این نتایج به روابط معنی‌داری بین همدلی و سن، تحصیلات و سابقه تدریس رسیدیم. براساس روش آماری همبستگی پیرسون^{۳۴}، رابطه مستقیمی بین سن مدرس و میزان احساس همدلی با زبان‌آموز وجود دارد.

جدول ۳ رابطه سن و همدلی

	Âge	Empathie
Âge Pearson Correlation	۱	*./۰۶۳
Sig. (2-tailed)		۰/۰
N	۶۱	۵۹
Empathie Pearson Correlation	*./۰۶۳	۱
Sig. (2-tailed)	۰/۰	
N	۵۹	۵۹

*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

رابطه همبستگی شدیدی (۰/۵۶ درصد) بین سن و همدلی به دست آمد؛ به عبارتی، میزان تحقق همدلی با افزایش سن بالا می‌رود. به همین ترتیب رابطه معنی‌داری بین سطح تحصیلات مدرس و همدلی او با زبان‌آموز نیز قابل مشاهده است. رابطه همبستگی (۰/۴۸ درصد) نشان می‌دهد که هرچه میزان تحصیلات مدرس بالاتر باشد، همدلی او با زبان‌آموز بیشتر است.

جدول ۴ رابطه میزان تحصیلات و همدلی

	empathie	Niveau d'étude
empathie Pearson Correlation	۱	*./۴۸۸
Sig. (2-tailed)		۰/۰
N	۵۹	۵۹
Niveau d'étude Pearson Correlation	*./۴۸۸	۱
Sig. (2-tailed)	۰/۰	
N	۵۹	۶۴

*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

رابطه سومی که از طریق روش پیرسون به دست آمد، رابطه مستقیم بین سابقه تدریس مدرس و همدلی است؛ ۰/۳۶ درصد همبستگی بین این دو متغیر وجود دارد. در این پژوهش مدرسان با سابقه کاری بالاتر، همدلی بیشتری نسبت به دیگر مدرسان نشان می‌دهند.

جدول ۵ سابقه تدریس و همدلی

	empathie	Expériences professionnelles
empathie Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	۱	۰/۳۶۲
	۵۹	۵۹
Expériences Pearson Corrélation professionnelles Sig. (2-tailed) N	۰/۳۶۲	۱
	۵۹	۶۴

محور موضوعی پرسش‌های مطرح‌شده در این آزمون (پرسش‌ها در انتهای مقاله آورده شده است) به‌گونه‌ای است که اشاره به خصوصیات شخص معلم دارد که نمی‌توان بر آن صفت سیاه و سفید اطلاق کرد و به‌گونه‌ای نیست که برگزیدن پاسخی، خصیصه‌های منفی را بر معلم منتسب کند. با وجود این ویژگی‌ها معلمان شرکت‌کننده بر این نکته اشراف داشته‌اند که در این آزمون به مانند دیگر آزمون‌های یک پژوهش میدانی، هویت افراد بازتابانده نمی‌شود و حضور آن‌ها در واقع حضور معلمی است مجرب که تجربیات خاص خود را دارد و این آزمون از خصیصه‌ها و تجربیات او در پاسخ به پرسش‌ها سود می‌جوید. نکته دیگر این‌که پاسخ‌های شرکت‌کنندگان نه کنشی لحظه‌ای، بلکه جزئی از ویژگی‌های ایشان در مقطع زمانی شرکت در آزمون است و حاصل تجربیات و خصیصه‌های ذاتی آن‌هاست که در خانواده و در جامعه نیز استمرار دارد. بنابراین نمی‌توان وجود سویه‌های همدلی را در ایشان ذهنی و متغیر دانست، بلکه جزئی از رفتار همیشگی آن‌هاست و می‌توان از آن‌ها به‌عنوان «خصیصه‌های رفتاری» نام برد.

مدرسان شرکت‌کننده در این آزمون، متخصصان زبان و ادبیات فرانسه بوده‌اند. نکته‌ای که فراتر از مؤلفه‌های این آزمون نیاز به طرح آن می‌رود، این نکته است که جدا از تراز تجربه و دانش مدرسان که رابطه مستقیمی با کیفیت همدلی دارد، نوع تخصص آن‌ها هم در برقراری همدلی قابل تأمل است. مدرسان حوزه زبان و ادبیات با توجه به علقه فکری‌ای که با مقولات برگرفته از ادبیات دارند، به شکلی خلاقانه و خودجوش از تمهیدات استراتژیک برای برقراری همدلی سود می‌جویند. البته بدیهی می‌نماید که فراتر از تمامی مؤلفه‌های یادشده،

همسویی منش و ذات فردی معلمان با همدلی، پیش‌نیازی اساسی برای انجام و اعمال تکنیک‌های یادشده در شکل‌گیری آن است.

۷. نتیجه‌گیری

همدلی، راهی برای برقراری ارتباطی پویاست تا فراگیرنده را به سوی دریافت راستین آموزه‌ها رهنمون کند. در این راه داشتن استراتژی یا به تعبیری دیگر، اندیشه‌های راهبردی لازم است تا از سوی معلم به آن جامعه عمل پوشانده شود. خودشناسی، درک فراگیرنده و تقدم نیازهای او، پذیرفتن بی‌قید و شرط فراگیرنده و نداشتن هرگونه پیش‌داوری از او و همچنین محترم شمردنش را می‌توان به‌عنوان الگویی راهبردی یا استراتژی رسیدن به همدلی در نظر آورد و به بسترسازی‌های لازم دست زد. تعامل در تدوین طرح درس با فراگیرنده، مهیا کردن دفتری ارتباطی از سوی فراگیرندگان، گوش دادن پویا و بازگویی، کشف و شهود دنیای خود و دیگری و سرانجام ارتباطی غیر کلامی، بسترهای لازم برای به سرانجام رساندن استراتژی مورد نظر در جهت دست یازیدن به همدلی‌اند. آنچه در روند همدلی رخ می‌دهد، حضور معرفتی «دیگری» (فراگیرندگان) در مدرس است تا او را به شناخت برساند و به کمک آن، برای هر فراگیرنده طرحی دراندازد. مقوله آموزش زبان جدا از دیگر فرآیندهای آموزشی نیست؛ بنابراین می‌توان از برقراری همدلی در امر آموزش زبان هم سود جست. الگوی ارائه‌شده در این مقاله را نمی‌توان الگویی انحصاری دانست، زیرا به میزان تجربه‌هایی دیگر می‌توان به افزونه‌های دیگر نیز اندیشید. با این وجود می‌توان الگوی مطرح‌شده را شاکله‌ای زیربنایی برای برقراری همدلی دانست که قابلیت افزون شدن را داراست. مدرسان ایرانی حاضر در آزمون در برقراری همدلی، سربلند بیرون آمده‌اند. این آزمون با شرکت استادانی به انجام رسیده است که از تجربه کافی در کلاس درس برخوردارند؛ بنابراین می‌توان موفقیت آن‌ها را در آزمون‌های مشابه دیگر هم تضمین‌شده پنداشت، زیرا کیفیت همدلی در روندی تجربی و ممارست در انجام آن از مرتبه دانشه‌های ذهنی به رفتار تبدیل می‌شود که در زندگی معلم و فراتر از فضاهای آموزشی نیز تداوم خود را حفظ خواهد کرد. همدلی در آموزش و دیگر موقعیت‌های انسانی که مستلزم ارتباط است، نقشی مثبت و حیاتی دارد. معلمان فرهیخته پیش از این‌که با بحث‌های نظری همدلی آشنا شوند، به شکلی

غریزی و در مسیر تجربه آن را دریافته و مجریان خوبی هم بوده‌اند. اهمیت هوش هیجانی در نزد متخصصان علوم تربیتی بر این نکته تأکید دارد که کیفیت رفتارهای ما در ارتباط با دیگر انسان‌ها مؤید موفقیت ماست. بنابراین می‌بینیم که مفهوم همدلی پیش از این‌که در چارچوب نظریه‌ها طرح شود، ظرفیتی در انسان است که در مسیر آموختن و تجربه قوام می‌یابد و انسان‌ها را در کیفیت بخشیدن به ارتباط توانا می‌کند.

درباره استراتژی‌های همدلی و راه رسیدن به ارتباطی خلاقانه سخن گفتیم، اما آن امری که بدیهی می‌نماید و فراتر از نظریه‌ها فعلیت دارد، شخصیت معلمانی است که در چارچوب الگوهای همدلی نمی‌توانند قرار گیرند. بنابراین پیش از الگوبرداری از مباحث مطرح‌شده در این مقاله باید در روندی خودشناسانه به این امر وقوف یابند که آیا می‌توانند خود را در چارچوب‌های اجرایی الگوهای همدلی قرار دهند؟

همدلی، مهارتی است که می‌تواند از اقلیم ذهن با ممارست بیرون آید و مانند مهارتی بیرونی در فرد کارکرد داشته باشد؛ مانند مهارت در ترسیم طرح چهره، آن هنگام که طراح ناآگاهانه چهره‌ای را با شباهتی بسیار ترسیم می‌کند. معلمی که به تکرار در کلاس درس همدلانه رفتار می‌کند، به شکلی خودجوش در دیگر محیط‌ها و در میان اعضای خانواده‌اش نیز این‌گونه است. بنابراین چنین رفتاری می‌تواند در هزاران آزمون چون این آزمون در تراز کیفی یکسانی مشاهده شود، زیرا واقعیت امر چنین است.

و سرانجام، آن کودکی که میان جمعی بی‌لبخند، به تبسم محو شخصیت تابلوی نقاشی‌ای بر دیوار می‌نگرد و می‌خندد، از آن‌روست که جسم بی‌جان تابلو توانسته آن همدلی را به جا بیاورد که یک جمع انسانی، عاجز از انجام آن بوده‌اند! همدلی چیزی نیست جز شکلی که از رفتار خود در نگاه دیگران برجای می‌گذاریم؛ رفتار، آن کلید گمشده‌ای است که دربی را بسته است.

۸. پی‌نوشت‌ها

1. Rogers
2. Gordon
3. Brunel
4. Bennet
5. Tremblay



6. Otfmowski
7. Zarate
8. Warner
9. Husserl
10. l'intersubjectivité
11. Allport
12. empathie cognitive
13. empathie affective
14. empathie communicative
15. sympathie
16. Wispé
17. Buber
18. enseignants efficaces
19. la connaissance de soi
20. postic
21. respect
22. regard
23. le cahier de communication
24. écoute active
25. reformulation
26. Boisvert et Beaudry
27. intuition
28. *Liberté Pour Apprendre*
29. communication non-verbale
30. carte mentale
31. statement
32. validity
33. riability
34. Pearson Correlation

٩. منابع

- Brunel, M.L. (1989). "L'empathie en counseling interculturel". *Santé Mentale au Québec*. Vol. 14 (1). pp. 81-94.
- -----., et Martiny, C. (2004). "Les conceptions de l'empathie avant,

pendant et après Rogers". *Carrierologie*. 9 (3).

- -----, et Dupuy-Walker, L. (1988). "L'empathie au service de l'expertise pédagogique". *Conférence Prononcée au Ve Congrès de L'airpe, Université D'aveiro, Portugal*.
- Buber, M. (1959). *La vie en Dialogue*. Aubier. Paris: Montaigne.
- Egan, G. & F. Forest (1987). *Communication Dans la Relation D'aide*. Québec: Les HRW Ltée.
- Famery, S. (2007). *Développer son Empathie*. Paris: Groupe Eyrolles.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence Emotionnelle*. Paris: Robert Laffont.
- Iriskhanova, K. et al. (2003). "L'empathie comme élément de la médiation culturelle". In: G., Zarate, *Médiation Culturelle et Didactique des Langues*. pp. 109-142 (Paris: Conseil de l'Europe).
- Pacherie, E. (2004). "L'empathie et ses degres". In: Berthoz & G. Jorland, *L'empathie*. Odile Jacob. pp. 149-181.
- Rogers, C. (1984). *Liberté Pour Apprendre*. Paris: Dunod, Bordas.
- Tremblay, M.B. (1999). *L'empathie Comme Modèle de Communication Dans L'enseignement aux Adultes: Une Recherche Heuristique*. Mémoire de Master. Université du Québec à Chicoutimi.

References :

- Brunel, M.L. (1989). "Intercultural Counseling Empathy". *Santé Mentale au Québec*. Vol. 14 (1). pp. 81-94 [In French].
- -----& C. Martiny (2004). "The concepts of empathy before, in the time of and after rogers". *Carrierologie*. 9 (3) [In French].
- Brunel, M. L. & L. Dupuy-Walker (1988). "Empathy at the service of pedagogical expertise". *Lecture Delivered at the Fifth Congress of Airpe*. The University of Aveiro, Portuga [In French].



- Buber, M. (1959). *Life in Dialogue*. Paris: Aubier-Montaigne Editions [In French].
- Egan, G. & F. Forest (1987). *Communication within the Aid Relationship*. Quebec: HRW Ltd [In French].
- Famery, S. (2007). *To Develop Empathy*. Paris: Eyrolles Group [In French].
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence*. Paris: Robert Laffont [In French].
- Iriskhanova, K. et al. (2003). "Empathy as the element of cultural mediation". In: G. Zarate. *Cultural Mediation and Language Didactics*. Paris: Council of Europe. pp. 109-142 [In French].
- Pacherie, E. (2004). "Empathy and its degrees". In: Berthoz & G. Jornald, *Empathy*. Odile Jacob. pp. 149- 181 [In French].
- Rogers, C. (1984). *Freedom to Learn*. Paris: Dunod, Bordas.
- Tremblay, M.B. (1999). *Empathy as Communication Model in Teaching to Adults: A Heuristic Search*. Master thesis. University of Quebec at Chicoutimi [In French].

۱۰. ضمیمه

پرسشنامه تحقیق میدانی

۱. آیا اغلب خود را به جای شاگردانتان می‌گذارید؟ همیشه □ گاهی □ هرگز □
۲. آیا به نیازهای زبان‌آموزان توجه می‌کنید؟ همیشه □ گاهی □ هرگز □
۳. آیا به دنبال شباهت‌های دوران کودکی خود با شاگردانتان هستید؟ همیشه □ گاهی □
هرگز □
۴. آیا سعی در فهم احساس زبان‌آموزان دارید؟ همیشه □ گاهی □ هرگز □
۵. آیا تجربه خود از یادگیری زبان را با شاگردانتان در میان می‌گذارید؟ همیشه □
گاهی □ هرگز □
۶. آیا متوجه احساسات مختلف مثل غم، ترس و شادی در شاگردانتان می‌شوید؟

همیشه گاهی هرگز

۷. آیا اغلب برای گوش کردن به شاگردانتان وقت صرف می‌کنید؟ همیشه گاهی

هرگز

۸. هنگامی که زبان‌آموز ابراز عقیده می‌کند و شما با او مخالف هستید:

- صحبتش را قطع می‌کنم و نظرم را می‌گویم. همیشه گاهی هرگز

- با توجه و تمرکز به سخنانش تا انتها گوش می‌دهم. همیشه گاهی هرگز

۹. آیا احساس و نظر خود را برای شاگردانتان بیان می‌کنید؟ همیشه گاهی هرگز

۱۰. آیا محتوای سخنان زبان‌آموز را در قالب جملات خودتان بازگو می‌کنید؟ همیشه

گاهی هرگز

۱۱. آیا برای کشف ویژگی منحصر به فردی در هریک از شاگردان سعی کرده‌اید؟

همیشه گاهی هرگز

۱۲. آیا طرح درسی روشن و دقیق برای ارائه به زبان‌آموزان تهیه می‌کنید؟ همیشه

گاهی هرگز

۱۳. آیا در طول دوره آموزشی، طرح درس را مورد بررسی مجدد قرار می‌دهید؟

همیشه گاهی هرگز

۱۴. آیا از شاگردانتان می‌خواهید انتقادات و نظرات خود را در قالب دفتر ارتباطی برای

انتقال به شما بنویسند؟

همیشه گاهی هرگز

۱۵. آیا نظرات، پیشنهادهای و انتقادات شاگردان را مورد بررسی قرار می‌دهید؟ همیشه

گاهی هرگز

۱۶. هنگامی که یکی از شاگردان اشتباهی می‌کند و خود نیز از این اشتباه ناراحت است،

واکنش شما چیست؟

- قضاوت خود از این خطا را بیان می‌کنم و سعی می‌کنم خطایش را برایش روشن کنم.

همیشه گاهی هرگز

- شرایط را طوری رهبری می‌کنم که بقیه شاگردان هم در معرض اشتباه قرار بگیرند و

همان‌طور که دوست دارند خطایشان مورد چشم‌پوشی قرار گیرد، خود نیز اشتباه دیگران را



بپوشانند. همیشه گاهی هرگز

۱۷. آیا سعی می‌کنید فضایی مطلوب برای شاگردانی نیز که زبان فرانسه را دوست ندارند ایجاد کنید؟

همیشه گاهی هرگز

چگونه؟

- به او فرصت می‌دهم معلم بودن را تجربه کند. همیشه گاهی هرگز

- خود را جای او می‌گذارم و سعی می‌کنم درکش کنم. همیشه گاهی هرگز

- برای تلطیف فضای کلاس شوخی می‌کنم. همیشه گاهی هرگز

۱۸. «یادگیری همراه با لذت»؛ آیا برای تحقق این جمله در کلاس تلاش می‌کنید؟ همیشه

گاهی هرگز

۱۹. به هنگام گوش دادن به شاگردان چگونه نشان می‌دهید که با تمام وجود گوش

می‌دهید؟

- از زبان بدن کمک می‌گیرم «تکان دادن سر به نشانه تأیید، نگاه مستقیم به چشمانش،

خم شدن به جلو» تا او را تشویق به ادامه صحبت کنم. همیشه گاهی هرگز برای درک

دوجانبه از او سؤال می‌پرسم. همیشه گاهی هرگز

- استفاده از تکنیک بازگویی: برای اطمینان از صحیح بودن آنچه برداشت کرده‌ام،

محتوای سخنش را در قالب جملات خودم بازگو می‌کنم. همیشه گاهی هرگز

۲۰. کدام گزینه را در کلاس درس بیشتر مورد توجه قرار می‌دهید؟

- ژست و حالات بدن همیشه گاهی هرگز

- جابه‌جا شدن همیشه گاهی هرگز

- نگاه همیشه گاهی هرگز

- تن صدا همیشه گاهی هرگز

۲۱. کدام یک از چیدمان‌های صندلی‌ها را برای کلاس درس می‌پسندید؟

- چیدمان «U» همیشه گاهی هرگز

- چیدمان کلاسیک همیشه گاهی هرگز