ISSN: 2008-8000

Manifestations of the Duality of the Phenomenon of Compassion in the Faculty-Student Professional Lives[1]

Article Type: Research

Seyedeh Asra Sajadi

PhD candidate in Higher Education Development and Planning, Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. Email: asrasajadi5@gmail.com

Yahya Maroofi ✵

Corresponding Author:
Associate professor of education, Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. Email: y.maroofi@uok.ac.ir

Nematollah Azizi

Professor of education, Department of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. Email: n.azizi@uok.ac.ir

Abstract

Objective: Given the importance of ethical reflection in the structure of higher education, the present study aimed to understand and explore the lived experiences of faculty members and students regarding the presence or absence of compassion in the university environment.

Methodology: This research was conducted using a qualitative approach and an multiperspectival interpretive phenomenology. The study population comprised all professors and students at the University of Kurdistan during the 2024-2025 academic year. Using purposive sampling, 19 professors and 22 students were selected (until theoretical saturation was reached). Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis based on Braun and Clarke's model.

Findings: The research findings were categorized into two main themes: "compassion as the redefinition of power relations in the academic environment" and "compassion as a duality of power". The results revealed a profound difference between the experiences of the two groups. Professors experience their affectionate behavior and compassion through concepts such as professional responsibility, guiding authority, and the imposition of structural pressure. In contrast, students experience the exact same situation as an anxiety-inducing atmosphere, dominating authority, self-interest, and conditional compassion as a tool for submission and control.

Conclusion: The theoretical contribution of this research is the introduction of the critical concept of compassion as an instrument for exercising power in the academic lifeworld. This concept demonstrates how organizational support and care can deviate from a constructive ethical virtue, and within the framework of the academic hierarchy, might transform into a covert method for emotional blackmail, conditional support, and the suppression of students' willpower and autonomy.

Keywords: compassion, higher education, faculty members, students, phenomenology, anxiety-inducing atmosphere

1. The current article is taken from a research project entitled "Explaining the Phenomenon of Compassion in Iranian Higher Education: A Case Study of the University of Kurdistan " which was conducted in the University of Kurdistan in 2025.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]

[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

نمودهای دوگانگی پدیده شفقت‌ورزی در زیست حرفه‌ای اعضای هیات علمی و دانشجویان[۱]

نوع مقاله: پژوهشی

سیده اسرا سجادی
دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران .ایمیل: asrasajadi5@gmail.com.

یحیی معروفی *
نویسنده مسئول:
دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.
.ایمیل: y.maroofi@uok.ac.ir.

نعمت الله عزیزی
استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران .ایمیل: n.azizi@uok.ac.ir.

چکیده

هدف: نظر به اهمیت بازاندیشی اخلاقی در ساختار آموزش عالی، پژوهش حاضر با هدف درک و بررسی تجربه زیسته اعضای هیئت علمی و دانشجویان از حضور یا فقدان مؤلفه‌های شفقت‌ورزی در محیط دانشگاه انجام شد.

روش پژوهش: این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری چند چشم‌اندازی انجام شد. جامعه تحقیق شامل کلیه استادان و دانشجویان دانشگاه کردستان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. از میان آن‌ها ۱۹ استاد و ۲۲ دانشجو با روش نمونه‌گیری هدفمند (تا رسیدن به اشباع نظری) انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و با رویکرد تحلیل مضمون بر اساس الگوی براون و کلارک مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش در قالب دو مضمون اصلی شفقت‌ورزی به مثابه بازتعریف نسبت قدرت در فضای آکادمیک و شفقت‌ورزی به مثابه دوگانگی قدرت دسته‌بندی شد. نتایج، نشان‌دهنده تفاوت عمیقی میان تجربه‌های این دو گروه بود؛ استادان رفتار محبت‌آمیز و شفقت‌ورزی خود را با مفاهیمی چون مسئولیت حرفه‌ای، اقتدار هدایتگر و تحمیل فشار ساختاری تجربه می‌کنند. درحالی‌که دانشجویان همان وضعیت را در قالب جو اضطراب‌آور، اقتدار سلطه‌گر، منفعت‌طلبی و شفقت مشروط به مثابه ابزار تسلیم و کنترل تجربه می‌کنند.

نتیجه‌گیری: دستاورد نظری این پژوهش، معرفی مفهوم انتقادی شفقت به عنوان ابزار اعمال قدرت در زیست جهان دانشگاهی است. این مفهوم نشان می‌دهد که چگونه حمایت و مراقبت سازمانی می‌تواند از یک فضیلت اخلاقی و سازنده فاصله بگیرد و در چارچوب سلسله‌مراتب دانشگاهی، به روشی پنهان برای باج‌گیری عاطفی، حمایت‌های مشروط و سرکوب اراده و استقلال عمل دانشجو تبدیل شود.

واژه های کلیدی: شفقت‌ورزی، آموزش عالی، اعضای هیئت علمی، دانشجویان، پدیدارشناسی، جو اضطراب‌آور

۱. مقاله حاضر برگرفته از رساله دکترای تخصصی آموزش عالی: گرایش برنامه ریزی توسعه با عنوان «تبیین پدیدهٔ شفقت‌ورزی در آموزش عالی ایران: مطالعه موردی دانشگاه کردستان» است که در سال ۱۴۰۴ در دانشگاه کردستان انجام شده است.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]

[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

مقدمه و بیان مسئله

امروزه، دانشگاه‌ها دیگر صرفاً به‌عنوان نهادهایی برای انتقال دانش تخصصی و تربیت نیروی انسانی ماهر تعریف نمی‌شوند، بلکه به‌مثابه فضاهایی اجتماعی و فرهنگی در نظر گرفته می‌شوند که در آن‌ها رشد اخلاقی، اجتماعی و انسانی کنشگران دانشگاهی نیز موضوعی اساسی تلقی می‌شود (Barnett, 2011; Biesta, 2009). در چنین نگاهی، کیفیت روابط انسانی در محیط دانشگاهی، نحوهٔ مواجهه با رنج و مشکلات دیگران و مسئولیت اخلاقی استادان در قبال دانشجویان، به یکی از بحث های مهم پژوهش در حوزه آموزش عالی تبدیل شده است (Gibbs, 2019, 2017; Walker & Gleaves, 2016). در این میان، مفهوم شفقت‌ورزی[1] به‌عنوان یکی از مفاهیم کلیدی در ادبیات معاصر آموزش عالی مطرح شده و در پژوهش‌های گوناگون به‌عنوان عاملی اثرگذار در انسانی‌تر کردن محیط‌های یادگیری شناخته شده است (Clouston, 2018; Gibbs, 2019; Andrew et al., 2023; Rashedi et al., 2015). اهمیت این مفهوم از آن روست که می‌تواند روابط مبتنی بر احترام، درک متقابل و حمایت انسانی در محیط‌های دانشگاهی را تقویت کند و به موازات این، به کاهش پدیده‌هایی همچون فرسودگی تحصیلی، بی‌تفاوتی و گسست‌های ارتباطی میان استاد و دانشجو کمک کند (Clouston, 2018). از نگاه گیبز[2] (۲۰۱۹) شفقت‌ورزی به آگاهی و حساسیت نسبت به رنج خود و دیگران اشاره دارد؛ آگاهی‌ای که با پذیرش بدون قید و بند تجربه‌های انسانی و درک رنج به‌عنوان بخشی مشترک از زیست انسان همراه است. این مفهوم صرفاً به همدلی محدود نمی‌شود، بلکه با تمایلی فعال برای کاهش یا التیام رنج دیگران پیوند دارد و فرد را به کنش‌هایی فضیلت محور سوق می‌دهد (Pommier et al., 2020). از این منظر، شفقت‌ورزی نه‌تنها یک ویژگی فردی، بلکه ظرفیتی اجتماعی است که در بستر تعاملات انسانی معنا می‌یابد. در محیط‌های دانشگاهی نیز این ظرفیت می‌تواند در قالب رفتارهایی همچون درک شرایط دانشجویان، پاسخ‌گویی مسئولانه به نیازهای آنان، ایجاد فضای یادگیری ایمن و حمایت از تجربه‌های دشوار تحصیلی نمود و گاهی تشدید یابد. به همین دلیل، برخی پژوهشگران بر این باورند که شفقت‌ورزی می‌تواند یکی از عناصر بنیادین در شکل‌گیری محیط‌های یادگیری رابطه‌محور در آموزش عالی باشد (Gibbs, 2017).

با وجود اهمیت روزافزون این مفهوم در ادبیات نظری آموزش عالی، پژوهش‌ها نشان می‌دهند چالش‌هایی نظیر ساختارهای مدیریتی مبتنی بر رقابت علمی، فشارهای ناشی از ارزیابی‌های عملکردی، افزایش بار آموزشی، پژوهشی اعضای هیئت علمی و چالش‌های فزاینده معیشتی (Salehi et al., 2025) و نیز گسترش رویکردهای کمی‌محور در ارزیابی فعالیت‌های دانشگاهی، از جمله عواملی هستند که می‌توانند کیفیت روابط انسانی در دانشگاه را تحت تأثیر قرار دهند (Ball, 2003). در چنین شرایطی، تعاملات آموزشی مستعد آن است که به روابطی صرفاً رسمی و وظیفه‌محور و گهگاه مبتنی بر منفعت‌طلبی تقلیل یابد و توجه به ابعاد انسانی تجربه‌های آموزشی در حاشیه قرار گیرد. برخی مطالعات حتی از شکل‌گیری نوعی خلأ عاطفی در محیط‌های دانشگاهی سخن گفته‌اند؛ وضعیتی که در آن چالش‌های زیست حرفه ای دانشجویان کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد و ارتباط میان استاد و دانشجو بیشتر در چارچوب الزامات اداری و آموزشی تعریف می‌شود (Holbrook, 2004; Waddington, 2016). در این بستر آسیب‌پذیر است که پدیدهٔ فقدان شفقت یا «استفاده ابزاری از آن» می‌تواند پیامدهای مخربی بر استقلال و هویت آکادمیک دانشجویان بر جای بگذارد.

در پاسخ به این چالش‌ها، در سال‌های اخیر توجه فزاینده‌ای به نقش شفقت در بازاندیشی فرهنگ دانشگاهی معطوف شده است. پژوهشگران بر این باورند که تقویت فرهنگ شفقت‌ورزی می‌تواند به ایجاد محیط‌هایی حمایتگرانه‌تر در آموزش عالی کمک کند؛ محیط‌هایی که در آن‌ها

1 . compassion
2 . Gibbs

دانشجویان احساس امنیت روانی بیشتری داشته باشند و اعضای هیئت علمی نیز بتوانند در تعامل با دانشجویان نقش‌های انسانی و تربیتی خود را به‌گونه‌ای مؤثرتر ایفا کنند (Gibbs, 2019; Andrew et al., 2023). با این حال، بررسی ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که بخش عمده مطالعات انجام‌شده در این حوزه بیشتر بر سنجش‌های کمی متمرکز بوده‌اند و شفقت‌ورزی را عمدتاً به‌عنوان یک ویژگی فردی یا سازه‌ای صرفا روان‌شناختی مورد مطالعه قرار داده‌اند (Pommier et al., 2020). برای نمونه، برخی پژوهش‌ها به بررسی رابطه شفقت‌ورزی با سلامت روان یا متغیرهای مرتبط با حوزه بهداشت پرداخته‌اند (Yazdani et al., 1401; Behvandi et al., 1401) و برخی دیگر آن را در پیوند با سازه‌هایی نظیر هوش معنوی یا کاهش فرسودگی تحصیلی بررسی کرده‌اند (Khodabakhshi Koolaee et al., 1398). با وجود ارزش علمی این مطالعات، هنوز درک عمیق‌تری از چگونگی تجربهٔ زیستهٔ حضور یا فقدان شفقت‌ورزی در بستر واقعی تعاملات دانشگاهی و درهم‌تنیدگی آن با پویایی‌های پنهان قدرت وجود ندارد، به‌ویژه در زمینه پژوهش‌هایی که بتوانند این پدیده را در چارچوب فرهنگ سازمانی دانشگاه و در ارتباط با تجربه‌های زیسته استادان و دانشجویان بررسی کنند بر این اساس، پژوهش حاضر تلاش می‌کند تا با گذر از نگاه تقلیل‌گرایانه و کمّی، و با اتخاذ رویکردی پدیدارشناسانه، به این پرسش اساسی پاسخ دهد که: تجربه زیسته اعضای هیئت علمی و دانشجویان از حضور یا فقدان مؤلفه‌های شفقت‌ورزی در محیط‌های دانشگاهی چگونه است؟

چارچوب مفهومی و پیشینهٔ پژوهش

مفهوم شفقت‌ورزی در دهه‌های اخیر به‌تدریج به یکی از مفاهیم مهم در عرصه های تعلیم و تربیت، روان‌شناسی و مطالعات آموزش عالی تبدیل شده است (Waddington & Bonaparte, 2024). در حوزه روان‌شناسی، یکی از نخستین صورت‌بندی‌های نظری منسجم آن توسط پامیر و همکاران[1] (۲۰۲۰) ارائه شد. آن‌ها شفقت را نگرشی مهربانانه و پذیرنده نسبت به رنج انسانی می‌دانند که فرد را قادر می‌سازد در مواجهه با دشواری‌ها، به جای سرزنش و قضاوت، رویکردی دلسوزانه اتخاذ کند. بر این اساس، شفقت‌ورزی نسبت به دیگران سازه‌ای چندبعدی است که ابعاد هیجانی، شناختی و توجهی را در بر می‌گیرد و در قالب سه تقابل اساسی عملیاتی می‌شود: نخست، مهربانی در مقابل بی‌تفاوتی که به معنای مراقبت و میل به حمایت از افراد دردمند در سطح واکنش‌های هیجانی است؛ دوم، درک انسانیت در برابر احساس جدایی که در سطح شناختی نشان‌دهنده پذیرش رنج به عنوان تجربه مشترک بشری و احساس پیوند با دیگران است؛ و سوم، ذهن‌آگاهی در برابر عدم‌درگیری و اجتناب که به صورت آگاهی و توجه متعادلی تعریف می‌شود که نه از درد دیگران می‌گریزد و نه در آن غرق می‌شود. در ادامه، پامیر و همکاران (۲۰۲۰) با توسعه مقیاس شفقت، ابعاد این مفهوم را در قالب مجموعه‌ای از گرایش‌های شناختی و عاطفی نسبت به رنج دیگران صورت‌بندی کردند. بررسی‌های آن‌ها نشان داد که پاسخ‌های غیرشفقت‌آمیز در عمل همپوشانی بالایی با یکدیگر دارند؛ از این رو، ابعاد منفی (احساس جدایی و عدم‌درگیری) در قالب یک مؤلفه واحد و جامع تحت عنوان بی‌تفاوتی ادغام شدند که نمایانگر فقدان پاسخ دلسوزانه است. در نتیجه، شفقت در عمل به صورت توجه فعال، درک شرایط انسانی و تمایل به کاهش رنج دیگران بروز می‌یابد که نقطه مقابل آن، بی‌تفاوتی و رویگردانی از رنج انسانی است.

گسترش این مفهوم در حوزه آموزش و سازمان‌ها سبب شد که برخی پژوهشگران آن را نه صرفاً به‌عنوان یک ویژگی فردی، بلکه به‌مثابه یک اصل اخلاقی و حرفه‌ای در محیط‌های آموزشی تبیین کنند. در این میان گیبز (۲۰۱۷) از جمله پژوهشگرانی است که شفقت را به‌عنوان یکی

1 . Pommier et al.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

از ارکان اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی مطرح کرده است. از نظر او، دانشگاه زمانی می‌تواند رسالت اخلاقی خود را به‌درستی انجام دهد که در آن روابط آموزشی بر پایه فهم متقابل، توجه به شرایط انسانی دانشجویان و مسئولیت اخلاقی استادان شکل گیرد.

این دیدگاه با سنت نظری اخلاق مراقبت نیز پیوند دارد. در نظریه اخلاق مراقبت نادینگز[1] (۲۰۱۳) تأکید می‌کند که جوهر تعلیم و تربیت در رابطه‌ای مراقبتی میان معلم و یادگیرنده نهفته است. در این چارچوب، یادگیری در بستری از توجه، اعتماد و پاسخ‌گویی متقابل شکل می‌گیرد و معلم نه صرفاً انتقال‌دهنده دانش، بلکه کنشگری اخلاقی است که نسبت به نیازها و دشواری‌های یادگیرندگان حساسیت نشان می‌دهد. چنین برداشتی از آموزش، زمینه نظری مناسبی برای فهم نقش شفقت در محیط‌های دانشگاهی فراهم می‌آورد.

در مقابل این رویکرد انسان‌محور، برخی نظریه‌پردازان آموزش عالی به پیامدهای گسترش منطق عملکردگرایی در دانشگاه‌ها اشاره کرده‌اند. بال[2] (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که سیاست‌های مبتنی بر ارزیابی‌های کمی، رقابت علمی و فشارهای ناشی از سنجش عملکرد، می‌تواند فضای دانشگاه را به محیطی شدیداً رقابتی تبدیل کند. در چنین شرایطی، روابط انسانی در محیط‌های آموزشی ممکن است تحت‌الشعاع الزامات عملکردی قرار گیرد. هولبروک[3] (۲۰۰۴) نیز با اشاره به همین روند، از کاهش توجه به ابعاد انسانی در برخی ساختارهای دانشگاهی سخن می‌گوید. در نتیجه، توجه به مفاهیمی مانند شفقت می‌تواند تلاشی برای بازگرداندن بُعد انسانی به تجربه دانشگاهی تلقی شود و فهم عمیق این پدیده مستلزم توجه هم‌زمان به ابعاد فردی، تعاملی و سازمانی آن است. در همین زمینه، مطالعات چندی در این باره چه در ایران و چه در خارج از کشور صورت گرفته است که در ادامه به آن‌ها خواهیم پرداخت:

مطالعات داخلی نشان می‌دهد که رفتارهای مراقبتی و مبتنی بر محبت در محیط‌های آموزشی می‌توانند نقش مهمی در بهبود تجربه‌های آموزشی و روان‌شناختی دانشجویان ایفا کنند. برای نمونه، زمان‌زاده و همکاران[4] (۲۰۱۵) در پژوهشی توصیفی بر روی ۲۴۰ دانشجوی پرستاری دانشگاه علوم پزشکی تبریز نشان دادند که میزان رفتارهای مراقبتی اساتید در سطحی متوسط رو به بالا قرار دارد. بر اساس یافته‌های این پژوهش، احترام در تعاملات بیشترین میزان را در میان ابعاد رفتارهای مراقبتی داشته و پس از آن ابعادی مانند ایجاد اعتماد، معنابخشی به تجربه‌ها، ایجاد جوّ حمایتی یادگیری و حفظ تعادل میان کنترل و انعطاف‌پذیری قرار داشتند. همچنین نیکونژاد و همکاران[5] (۲۰۲۰) با بهره‌گیری از روش آمیخته و مشارکت خبرگان تعلیم وتربیت و اساتید دانشگاه فرهنگیان، الگویی برای محبت تربیتی ارائه کردند که بر هشت مبنای فلسفی و علمی استوار بود و بر نقش محبت به‌عنوان یکی از رویکردهای مؤثر در فرایند تعلیم و تربیت تأکید داشت.

در همین راستا، پژوهش‌ها بر اهمیت حمایت عاطفی تأکید کرده‌اند؛ به‌ویژه در ارتباط با استاد راهنما، که به شکل‌گیری احساس تعلق و تجربه مثبت از زیست دانشگاهی کمک شایانی می‌کند (Roozegar et al., 2021). در نهایت، اساتید مراقبت‌گر با فراهم آوردن محیطی آرام، کم‌تنش و حمایتی، نه تنها انگیزه تحصیلی را بالا می‌برند، بلکه زمینه را برای یادگیری تحول‌آفرین و نهادینه شدن فرهنگ شفقت و مراقبت در فضای دانشگاه فراهم می‌سازند (Shakouri & Nafissi, 2022).

از سوی دیگر، برخی پژوهش‌ها به نقش متغیرهای روان‌شناختی مرتبط با معنا و شفقت در تجربه دانشجویان پرداخته‌اند. سلطانی بناوندی و همکاران[6] (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای در میان دانشجویان نشان دادند که معنای زندگی پیش‌بینی‌کننده مثبت خودشفقت‌ورزی است و راهبرد مقابله‌ای

1 . Noddings
2 . Ball
3 . Holbrook
4 . Zamanzadeh et al.
5 . Nikounejad et al.
6 . Soltani Benavandi et al.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

مسأله‌مدار نیز در این رابطه نقش میانجی ایفا می‌کند. همچنین حسینی برزنجی و کرد[1] (۲۰۲۱) در پژوهشی مقایسه‌ای میان دانشجویان ایرانی و سوئدی دریافتند که در نمونه ایرانی، تمام ابعاد شکفتگی با خودشفقت‌ورزی رابطه معنادار دارند، در حالی که این رابطه در میان دانشجویان سوئدی مشاهده نشد؛ تفاوتی که می‌تواند ناشی از تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی باشد. افزون بر این، نتایج مطالعه ونگ و درخشان[2] (۲۰۲۳) نشان داد که مراقبت و تأییدگری معلم نقش مهمی در افزایش تمایل دانشجویان به حضور در کلاس دارد و در میان عوامل مختلف، ویژگی‌ها و رفتارهای بین‌فردی معلم مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده این تمایل محسوب می‌شوند.

در مطالعات بین‌المللی نیز بر اهمیت مراقبت و روابط انسانی در فرایند آموزش عالی تأکید شده است. واکر و گلیوز[3] (۲۰۱۶) در پژوهشی کیفی با مشارکت اعضای هیئت علمی یک دانشگاه دولتی در انگلستان نشان دادند که پداگوژی مراقبت بر چهار مؤلفه اصلی شامل مراقبت به‌مثابه نوعی مقاومت در برابر ساختارهای مسلط، قرار دادن رابطه انسانی در مرکز فرایند تدریس، وجود موانع فردی و ساختاری در مسیر مراقبت، و ثبات در نیت مراقبتی استوار است؛ همچنین عواملی مانند فرسودگی شغلی، تعارض نقش، بار کاری بالا و بوروکراسی سازمانی از مهم‌ترین موانع بروز رفتارهای مراقبتی در آموزش عالی به شمار می‌آیند. در همین راستا، فاکس[4] (۲۰۲۵) با بررسی تجربه اعضای هیئت علمی در تعامل با دانشجویان بزرگسال در دوره‌های آنلاین نشان داد که روابط مراقبتی در محیط‌های یادگیری مجازی ماهیتی موقعیتی، فردی‌شده و متقابل دارند و در عین حال با سطحی از انتظار و مسئولیت همراه‌اند. همچنین رینک[5] (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای کیفی با تمرکز بر رویکرد آموزش آهسته نشان داد که تأکید بر فرایندهای تأملی، سنجیده و مبتنی بر شفقت می‌تواند به ارتقای دسترسی و عدالت معرفتی در کلاس درس کمک کند و از طریق به رسمیت شناختن دانش روزمره دانشجویان، نوعی شجاعت و شفقت مشترک میان معلم و دانشجو شکل دهد. افزون بر این و با تکیه بر نظریه‌های اخلاق مراقبت و تربیت رابطه‌محور، مطالعات متعددی نشان داده‌اند که کیفیت تعامل استاد و دانشجو هسته اصلی یک یادگیری معنادار است؛ به‌گونه‌ای که اعتماد، همدلی و احترام متقابل نقشی پررنگ‌تر از برخی مؤلفه‌های ساختاری آموزش ایفا می‌کنند (Hinsdale & Ljungblad, 2023; Su & Wood, 2023). از نگاه دانشجویان نیز، رفتارهای مراقبتی و در دسترس بودن اساتید مهم‌ترین عامل در افزایش رضایت تحصیلی و ارتقای کیفیت یادگیری به شمار می‌رود (Bell, 2022; Owusu-Agyeman & Pillay, 2023).

مرور پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد که مفهوم شفقت‌ورزی در سال‌های اخیر به‌عنوان یکی از ابعاد مهم روابط انسانی در آموزش عالی مورد توجه قرار گرفته است. در سطح نظری، پژوهش‌ها بر ماهیت چندبعدی شفقت و نقش آن در شکل‌گیری روابط اخلاقی و مراقبتی در فرایند آموزش تأکید کرده‌اند. در سطح تجربی نیز مطالعات داخلی نشان داده‌اند که متغیرهایی مانند معنای زندگی، راهبردهای مقابله‌ای، محبت تربیتی و کیفیت تعاملات آموزشی می‌توانند با خودشفقت‌ورزی و رفتارهای مراقبتی در محیط‌های دانشگاهی ارتباط داشته باشند. با این حال، بررسی انتقادی این پیشینه نشان می‌دهد که بخش عمده‌ای از مطالعات، به‌ویژه در داخل کشور، بر ابعاد فردی، روان‌شناختی و سنجش‌های همبستگی شفقت تمرکز داشته‌اند. در این میان، جای خالی واکاوی عمیق تجربه زیستهٔ کنشگران دانشگاهی در مواجهه با تناقضات میان آرمان‌های اخلاقی و واقعیت‌های ساختاری به‌شدت احساس می‌شود. مطالعات پیشین کمتر به این امر پرداخته‌اند که درک حضور یا فقدان شفقت در عمل روزمره، تا چه حد متأثر از ساختارهای نهادی بوده و چگونه با پویایی‌های پنهان قدرت در محیط آکادمی گره می‌خورد. از این

1 Hosseini Barzanji & Kurd
2 Wang & Derakhshan
3 Walker & Gleaves
4 Fox
5 Rink

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

رو، پژوهش حاضر با عبور از نگاه‌های خطی و تقلیل‌گرایانه، می‌کوشد تا با تکیه بر رویکرد پدیدارشناسی، صدای کنشگران را در روایت این پیچیدگی‌ها بازتاب دهد و به درک عمیق‌تری از پیوند میان روابط حمایتگرانه و ساختارهای قدرت دست یابد.

روش پژوهش

راهبرد: این پژوهش با هدف درک و تحلیل تجربهٔ زیستهٔ اعضای هیئت علمی و دانشجویان از حضور و فقدان شفقت‌ورزی در تعاملات دانشگاهی، از رویکرد کیفی و راهبرد پدیدارشناسی تفسیری چند چشم‌اندازی[1] بهره برد. در رویکرد پدیدارشناسی، پژوهشگر به دنبال درک این مسئله است که افراد مختلف چگونه یک پدیده را در زیست جهان خود تجربه و معنا می‌کنند (Larkin et al., 2019) . طرح‌های چند چشم‌اندازی در پژوهش‌های پدیدارشناسی برای ثبت و درک پدیده‌های تجربی پیچیده‌تر و سیستمی‌تر، از طریق استفاده از چندین دیدگاه مختلف برای بررسی یک پدیده واحد به کار می‌روند. این رویکرد با ترکیب دو یا چند دیدگاه کانونی، امکان بررسی ابعاد رابطه‌ای و خرد–اجتماعی یک پدیده مشخص را فراهم می‌کند .در این روش، اگرچه تحلیل‌ها به صورت فردی آغاز می‌شوند، اما در نهایت این تحلیل‌ها نه تنها در درون یک نمونه، بلکه در میان نمونه‌های مختلف ترکیب و سنتز می‌گردند تا درکی جامع‌تر حاصل شود .از این رو، برای هدف اصلی این پژوهش، پدیدارشناسی چند چشم‌اندازی بستری مناسب برای شنیدن و بازتاب صدای دو گروه متفاوت مشارکت‌کنندگان و فهم چگونگی پدیدار شدن شفقت در این تعاملات فراهم می‌آورد.

مشارکت کنندگان: مشارکت‌کنندگان بالقوه این پژوهش نخست از میان جامعه‌ای متشکل از ۳۶۷ عضو هیئت علمی شاغل در هفت دانشکده دانشگاه کردستان انتخاب شدند. در این راستا، برای انتخاب اعضای هیئت علمی از روش نمونه‌گیری هدفمند (با رویکرد تنوع حداکثری) استفاده شد. معیارهای اصلی انتخاب این افراد شامل داشتن حداقل سه سال سابقه تدریس و تعامل مستقیم با دانشجویان، تمایل و رضایت آگاهانه برای اشتراک‌گذاری تجربیات زیسته پیرامون پدیده شفقت‌ورزی، و توانایی بیان غنی و عمیق این تجربیات بود. پژوهشگر برای اطمینان از توانایی شرکت‌کنندگان در بیان مناسب این تجربیات، پیش از مصاحبه‌های اصلی، گفتگوهای مقدماتی و غیررسمی با آن‌ها انجام داد و از شناخت قبلی خود نسبت به نحوه ارتباط این اساتید کمک گرفت. علاوه بر این، تلاش شد تا افراد از نظر جنسیت، رتبه علمی، سابقه خدمت و وابستگی دانشکده‌ای دارای بیشترین تنوع باشند تا بازنمایی دقیق و همه‌جانبه‌ای از حوزه‌های هفت‌گانه دانش در دانشگاه مورد مطالعه (علوم انسانی، علوم پایه، علوم مهندسی، کشاورزی، منابع طبیعی، هنر و معماری و زبان و ادبیات) حاصل شود.

بر اساس این رویکرد نمونه‌گیری، در مجموع ۱۹ عضو هیئت علمی در این پژوهش مشارکت نمودند. بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی این افراد نشان می‌دهد که ترکیب جنسیتی آنان شامل ۱۵ مرد و ۴ زن بوده است. توزیع مشارکت‌کنندگان به تفکیک دانشکده محل خدمت شامل علوم انسانی و اجتماعی (۴ نفر)، علوم پایه، منابع طبیعی و هنر و معماری (هر کدام ۳ نفر)، و دانشکده‌های فنی و مهندسی، زبان و ادبیات، و کشاورزی (هر کدام ۲ نفر) بود. از منظر سابقه خدمت، بیشترین فراوانی مربوط به بازه زمانی ۶ تا ۱۰ سال (۷ نفر) بود و پس از آن، اساتید دارای سابقه ۳ تا ۵ سال و ۱۱ تا ۱۵ سال (هر کدام ۴ نفر) و اساتید با سابقه ۱۶ تا ۲۰ سال و ۲۱ تا ۲۵ سال (هر کدام ۲ نفر) قرار داشتند. همچنین، ترکیب مرتبه علمی مشارکت‌کنندگان متشکل از ۸ دانشیار، ۷ استادیار و ۴ استاد تمام بود که این تنوع ساختاری، به غنای داده‌های گردآوری‌شده کمک شایانی نمود.

1 . Multiperspectival interpretative phenomenology

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

فرایند نمونه‌گیری و جذب مشارکت‌کنندگان، به‌طور هم‌زمان با گردآوری و تحلیل داده‌ها پیش رفت تا زمانی که پژوهش به مرحله اشباع داده‌ها و غنای معنایی رسید. فرایند دستیابی به اشباع بدین‌گونه بود که از حدود مصاحبه پانزدهم به بعد، مضامین و الگوهای روایی در صحبت‌های مشارکت‌کنندگان شروع به تکرار شدن کرد و محقق متوجه شد که داده‌های جدید، بُعد یا ویژگی تازه‌ای را برای درک تجربهٔ زیسته و پویایی‌های پنهان شفقت‌ورزی روشن نمی‌سازند. با این وجود، برای اطمینان کامل، مصاحبه‌ها تا نفر نوزدهم ادامه یافت؛ در این نقطه اطمینان حاصل شد که داده‌های جدید حاصل از مصاحبه‌ها، مضامین متفاوتی را به یافته‌های قبلی اضافه نمی‌کند و درک محقق از ماهیت پدیده مورد مطالعه به کفایت لازم رسیده است (Creswell & Poth, 2018).

جدول ۱: اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان (اعضای هیئت علمی)

متغیر	اطلاعات جمعیت‌شناختی	تعداد	کل
جنسیت	زن	۴	۱۹
	مرد	۱۵	
دانشکده	علوم انسانی	۴	۱۹
	علوم پایه	۳	
	علوم مهندسی	۲	
	زبان و ادبیات	۲	
	کشاورزی	۲	
	منابع طبیعی	۳	
	هنر و معماری	۳	
سابقه	۳ تا ۵ سال	۴	۱۹
	۶ تا ۱۰ سال	۷	
	۱۱ تا ۱۵ سال	۴	
	۱۶ تا ۲۰ سال	۲	
	۲۱ تا ۲۵ سال	۲	
رتبه علمی	استادیار	۷	۱۹
	دانشیار	۸	
	استاد	۴	

علاوه بر اعضای هیئت علمی، گروه دوم مشارکت‌کنندگان بالقوه این پژوهش از میان جامعه آماری متشکل از ۹۸۷۶ دانشجوی شاغل به تحصیل در دانشگاه کردستان انتخاب شدند. برای انتخاب این افراد نیز از راهبرد نمونه‌گیری هدفمند با رویکرد تنوع حداکثری استفاده شد. معیارهای اصلی ورود و انتخاب دانشجویان برای انجام مصاحبه شامل مواردی نظیر: گذراندن حداقل دو نیم‌سال تحصیلی در دانشگاه (به‌منظور داشتن تجربه کافی از محیط آکادمیک و تعامل با اساتید)، داشتن تجربه‌های زیسته غنی از نحوه برخورد و شفقت‌ورزی اعضای هیئت علمی، تمایل آگاهانه برای مشارکت در پژوهش، و توانایی بیان روشن و توصیف عمیق تجربیات و ادراکات خود بود. نحوه احراز این توانایی و غنای تجربه‌ی دانشجویان، از طریق انجام یک گفتگوی کوتاه غیررسمی (غربالگری اولیه) جهت سنجش میزان تسلط کلامی، معرفی از سوی اعضای هیئت علمی یا سایر هم‌کلاسی‌ها به عنوان افراد دغدغه‌مند و مشارکت‌جو، و همچنین شناخت نسبی پژوهشگر از مشارکت فعال آن‌ها در فضاهای

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

کلاسی و دانشگاهی صورت پذیرفت. همچنین تلاش شد تا با انتخاب دانشجویان از دانشکده‌ها، مقاطع تحصیلی و جنسیت‌های مختلف، دیدگاهی جامع و چندبُعدی نسبت به پدیده مورد مطالعه به دست آید.

بر پایه این رویکرد، در نهایت ۲۲ دانشجو به عنوان مشارکت‌کننده در پژوهش حضور یافتند. تشریح ویژگی‌های جمعیت‌شناختی این گروه نشان می‌دهد که از نظر ترکیب جنسیتی، ۱۳ دانشجوی زن و ۹ دانشجوی مرد در مطالعه شرکت داشته‌اند. از منظر توزیع دانشکده‌ای، بیشترین مشارکت مربوط به دانشکده علوم انسانی و اجتماعی (۶ دانشجو) و پس از آن علوم پایه (۴ دانشجو) بود. همچنین از دانشکده‌های زبان و ادبیات و منابع طبیعی (هر کدام ۳ دانشجو) و از دانشکده‌های فنی و مهندسی، کشاورزی و هنر و معماری (هر کدام ۲ دانشجو) در پژوهش حضور یافتند. بررسی وضعیت تحصیلی مشارکت‌کنندگان نیز حاکی از تنوع مطلوب در مقاطع مختلف است؛ به‌گونه‌ای که ۱۰ نفر در مقطع کارشناسی، ۸ نفر در مقطع کارشناسی ارشد و ۴ نفر در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بودند. این تنوع در مقاطع تحصیلی، امکان درک عمیق‌تر و همه‌جانبه‌تر از ماهیت شفقت‌ورزی را در سطوح مختلف ارتباط استاد–دانشجو فراهم نمود.

در این بخش نیز فرایند نمونه‌گیری، گردآوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها به‌صورت هم‌زمان پیش رفت تا زمانی که پژوهش به مرحله اشباع داده‌ها و غنای معنایی رسید. مکانیسم دستیابی به اشباع داده‌ها در گروه دانشجویان بدین‌گونه بود که از حدود مصاحبه هجدهم، مضامین و الگوهای روایی در توصیفاتِ دانشجویان به سمت تکرارپذیری سوق پیدا کرد. با این حال، محقق برای کسب اطمینان از درک کامل ماهیت پدیده، مصاحبه‌ها را تا نفر بیست‌ودوم ادامه داد. در این مرحله محرز گردید که داده‌های جدید به‌دست‌آمده از مصاحبه‌های پایانی، ویژگی، بُعد یا مضمون تازه‌ای را برای درک تجربهٔ زیسته و پویایی‌های پنهان شفقت‌ورزی روشن نمی‌سازند و درک محقق از پدیده به کفایت لازم رسیده است (Creswell & Poth, 2018).

جدول ۲: اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کننده‌گان (دانشجویان)

متغیر	اطلاعات جمعیت‌شناختی	تعداد	کل
جنسیت	زن	۱۳	۲۲
	مرد	۹	
دانشکده	علوم انسانی	۶	۲۲
	علوم پایه	۴	
	علوم مهندسی	۲	
	زبان و ادبیات	۳	
	کشاورزی	۲	
	منابع طبیعی	۳	
	هنر و معماری	۲	
مقطع تحصیلی	کارشناسی	۱۰	۲۲
	کارشناسی ارشد	۸	
	دکتری	۴	

روش گردآوری داده‌ها: برای گردآوری داده‌های این پژوهش از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد تا ضمن حفظ چارچوب موضوعی تحقیق، امکان واکاوی عمیق تجربیات زیسته و احساسات مشارکت‌کنندگان فراهم شود. نحوه برگزاری جلسات متناسب با شرایط و

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

ماهیت گروه‌های هدف تنظیم شد؛ به‌گونه‌ای که مصاحبه با اعضای هیئت علمی به‌صورت ترکیبی (حضوری و مجازی) انجام گرفت، در حالی که تمامی مصاحبه‌ها با دانشجویان در بستر فضای مجازی برگزار شد. مدت‌زمان هر مصاحبه، بسته به گستردگی پاسخ‌ها، بین ۳۰ تا ۵۰ دقیقه متغیر بود.

از نظر توالی گردآوری داده‌ها، ابتدا مصاحبه‌ها با اعضای هیئت علمی انجام شد و سپس مصاحبه با دانشجویان صورت گرفت. این تقدم و تأخر با هدف دستیابی به درکی عمیق‌تر از چرایی پدیده‌ها اتخاذ شد؛ به این معنا که ابتدا ساختارهای ذهنی و تجربیات استادان شناسایی شود و سپس ادراکات دانشجویان در تقاطع با این واقعیت‌ها بررسی گردد تا بتوان تحلیل پرسش‌هایی نظیر چرایی شکل‌گیری برخی ادراکات و میزان تفاوت و همخوانی آن‌ها با تجربه زیسته استادان پاسخ پرداخت.

در طول فرایند مصاحبه، پژوهشگر برای پرهیز از هرگونه سوگیری پروتکل مشخصی را رعایت کرد. به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که برای پاسخگویی هیچ محدودیت زمانی یا فشاری وجود ندارد و فضای مصاحبه‌ها به‌گونه‌ای مدیریت شد که افراد فرصت کافی برای تأمل، بازاندیشی و یادآوری تجربه‌های زیسته خود داشته باشند. همچنین پرسش‌های مصاحبه که در طراحی اولیه گسترده‌تر بودند، در جریان اجرای مصاحبه‌ها با حفظ روایی محتوا در قالب حدود ۱۴ پرسش برای دانشجو و ۱۳ پرسش برای اعضای هیئت علمی ادغام شدند. بر این اساس، سؤالات مصاحبه برای دو گروه مشارکت‌کننده (اعضای هیئت علمی و دانشجویان) حول چند محور مشترک طراحی شد؛ از جمله ادراک مفهوم شفقت‌ورزی در آموزش عالی، تجربه‌های زیسته از رفتارهای شفقت‌ورزانه یا بی‌تفاوتی در محیط آموزشی. پرسش‌ها به‌گونه‌ای طرح شدند که مشارکت‌کنندگان بتوانند با تکیه بر تجربه‌های واقعی خود، به تشریح نمونه‌ها، موقعیت‌ها و برداشت‌های شخصی بپردازند.

اعتبارسنجی داده‌ها: برای اطمینان از صحت، دقت و استحکام یافته‌های پژوهش کیفی، از معیارهای چهارگانه اعتبارسنجی لینکلن و گوبا[1] (۱۹۸۵) شامل اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری استفاده شد. نخست، برای تأمین اعتبارپذیری داده‌ها، از تکنیک بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان بهره گرفته شد؛ بدین منظور، پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و استخراج کدها، خلاصه‌ای از یافته‌های تفسیری به صورت تصادفی در اختیار پنج نفر از اعضای هیئت علمی و پنج نفر از دانشجویان قرار گرفت تا هم‌خوانی تفسیر محقق با واقعیت زیسته آنان تأیید شود. دوم، برای ارتقای اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری، تکنیک بررسی همتایان به کار گرفته شد؛ در این راستا، بخش‌هایی از متون مصاحبه‌ها و کدهای استخراج‌شده در اختیار دو نفر از پژوهشگران آشنا به این روش قرار گرفت تا فرایند شکل‌گیری مضامین را ممیزی کنند و از عدم دخالت سوگیری‌های شخصی پژوهشگر اطمینان حاصل شود. علاوه بر این، پژوهشگر با استفاده از تکنیک تعلیق قضاوت و بازاندیشی، تلاش کرد تا پیش‌فرض‌های ذهنی خود را در طول تحقیق کنترل نماید. سوم، در جهت تحقق انتقال‌پذیری یافته‌ها، پژوهشگر از تکنیک توصیف غنی بهره برد و با ارائه جزئیات دقیق از ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان، تشریح بافتار پژوهش و استفاده از نقل‌قول‌های مستقیم در متن، به خوانندگان این امکان را داد تا قابلیت تعمیم‌پذیری این یافته‌ها را در سایر محیط‌های دانشگاهی مشابه ارزیابی کنند

روش تجزیه و تحلیل: تحلیل داده‌های کیفی این پژوهش با رویکرد پدیدارشناسی تفسیری چند چشم اندازی (Larkin et al., 2019) و بر اساس روش تحلیل مضمون هفت‌مرحله‌ای براون و کلارک[2] (۲۰۰۶) انجام پذیرفت. در گام نخست (آشنایی با داده‌ها)، پژوهشگر متن مصاحبه‌های اساتید و دانشجویان را با نگاهی پدیدارشناختی به‌دفعات مطالعه کرد تا به درک عمیقی از روایت‌ها دست یابد. در مرحله دوم (تولید کدهای اولیه)، متون به‌صورت سطر به سطر بررسی شدند و کدهایی مستقیماً از دل تجربیات استخراج گردیدند؛ کدهایی نظیر «پاسخگو

1 . Lincoln & Guba
2 . Braun & Clarke

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

نبودن مدیر گروه»، «کمک به دانشجوی ضعیف با برنامه هفتگی»، «تحقیر در مصاحبه دکتری»، «فشار برای چاپ مقاله انگلیسی» و «تبدیل دانشجو به ماشین تولید مقاله» که در مجموع ۹۷ کد اولیه استخراج و سپس به ۱۱ کد پالایش شدند. در گام سوم (جستجوی مضامین)، کدهای هم‌خانواده در قالب مضامین سازماندهنده دسته‌بندی شدند؛ بدین ترتیب چهار مضمون فرعی شامل «مسئولیت حرفه‌ای در مقابل جو اضطراب‌آور»، «اقتدار هدایتگر در مقابل اقتدار سلطه‌گر»، «تحمیل فشار ساختاری در مقابل منفعت‌طلبی» و «شفقت مشروط به مثابه ابزار تسلیم و کنترل» شکل گرفتند. متعاقب آن در مرحله چهارم (بازبینی مضامین)، پژوهشگر این مضامین را با کل داده‌ها مقایسه کرد تا تضادهای تفسیری را به‌درستی پوشش دهند؛ برای مثال بررسی شد که چگونه حمایت استاد در یک زمینه، از دید خود او «سرمایه‌گذاری» و از دید دانشجو «باج‌گیری عاطفی» تجربه می‌شود. در مرحله پنجم (تعریف و نام‌گذاری مضامین)، با ترکیب مضامین فرعی، دو مضمون اصلی و سازمان‌دهنده‌ی پژوهش نام‌گذاری شدند: اولی «شفقت‌ورزی به مثابه بازتعریف نسبت قدرت در فضای آکادمیک» و دومی «شفقت‌ورزی به مثابه دوگانگی قدرت». در گام ششم، این مضامین با استفاده از توصیف غنی و نقل‌قول‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان (مانند «باید بفهمیم چرا به اینجا رسیده» یا احساس اینکه «بشر نیست») به رشته تحریر درآمد تا گذار از منطق فرمان و کنترل به منطق هدایت را به تصویر بکشد. در نهایت، در مرحله هفتم (اعتباربخشی داده‌ها)، از طریق تحلیل مقایسه‌ای و بررسی افتراق و اشتراک دیدگاه استادان و دانشجویان در خصوص نیت‌ها و ادراک‌های عملی، روایی و استحکام این مضامین مورد تأیید قرار گرفت.

یافته های پژوهش

در این بخش تلاش شده است تا با واکاوی عمیق تجربیات زیسته اعضای هیئت علمی و دانشجویان، حضور یا فقدان شفقت‌ورزی در زیست‌جهان دانشگاهی آنان تفسیر گردد. این یافته‌ها نشان می‌دهند که تجربه شفقت‌ورزی نه صرفاً یک ویژگی روان‌شناختی، بلکه پدیده‌ای عمیقاً درهم‌تنیده با شبکه‌ی روابط و دوگانگی‌های قدرت است که در چارچوب سلسله‌مراتب آکادمیک معنا می‌یابد و پیامدهای تحول‌آفرینی در سطح استقلال عمل دانشجو و هویت حرفه‌ای استاد به همراه دارد. در ادامه به فرایند کدگذاری(جدول ۳) و تفسیر این کدها پرداخته می‌شود:

تجربه زیسته اعضای هیئت علمی و دانشجویان از حضور یا فقدان مؤلفه‌های شفقت‌ورزی در محیط‌های دانشگاهی چگونه است؟

جدول ۳: فرایند کدگذاریی تحلیل مضمون؛ تجربهٔ زیسته مشارکت‌کنندگان از حضور و یا فقدان شفقت ورزی میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان

مضامین فراگیر	مضمون سازماندهنده	مضامین پایه
شفقت‌ورزی به مثابه بازتعریف نسبت قدرت در فضای آکادمیک	مسئولیت حرفه‌ای در مقابل جو اضطراب آور	حفظ کرامت و مانع شدن از طرد دانشجو، غفلت از دانشجو زیر سایه مشغله‌های شغلی، نادیده گرفتن شأن انسانی و پاسخگو نبودن به دانشجو، بی‌تفاوتی نسبت به فشارهای مالی دانشجویان، ایجاد جو استرس‌زا و ترس‌آور در محیط علمی، تحقیر و بی‌احترامی در موقعیت‌های ارزیابی، اعمال تبعیض و بی‌عدالتی در تخصیص فرصت‌ها، شکاف میان نیت استاد و تجربه عملی دانشجو
	اقتدار هدایتگر در مقابل اقتدار سلطه‌گر	کمک به دانشجو برای غلبه بر ترس و خجالت، همراهی قدم‌به‌قدم با دانشجوی ضعیف، حفظ آبروی دانشجو به هنگام اشتباه، سرکوب پرسشگری با تحقیر در جمع، بستن راه گفتگو و نشنیدن اعتراض دانشجو، توقع اطاعت محض و بی‌چون‌وچرا، نادیده گرفتن شرایط شخصی و زمانی دانشجو، تحمیل نظر صرفاً با تکیه بر جایگاه استادی، تبدیل محیط علمی به فضای ترس و خاموشی
شفقت‌ورزی به مثابه دوگانگی قدرت	تحمیل فشار ساختاری در مقابل منفعت‌طلبی	فشار سیستم ، الزام آیین‌نامه‌ها به چاپ مقاله برای ارتقای شغلی، انتقال بار پژوهشی استاد به دوش دانشجویان، توجیه سخت‌گیری‌ها با استانداردهای علمی رشته، تلاش فردی و موردی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

		استاد برای گره‌گشایی از کار دانشجو، تفاوت قائل شدن دانشجو میان فشار دانشگاه و منافع شخصی استاد، منفعت‌طلبی استادان در ثبت نام خود به عنوان نویسنده مسئول، تغییر رفتار استاد در صورت تامین نشدن منافع شخصی در پژوهش، بی‌عدالتی و اعمال سلیقه در واگذاری کلاس‌های حق‌التدریس، احساس طردشدگی و حذف عمدی در میان دانشجویان، پنهان شدن استاد پشت بهانه‌های ساختاری و مقرراتی، تفسیر رفتارهای استاد به عنوان انتخاب و ترجیح شخصی از سوی دانشجو، از بین رفتن اعتماد متقابل در سایه نبود شفافیت و عدالت، تضاد میان محدودیت‌های سیستم دانشگاه و تعهدات اخلاقی، تبدیل مهربانی و شفقت به یک رفتار دوگانه و مشروط
	شفقت مشروط به مثابه ابزار تسلیم و کنترل	استفاده از مهربانی برای کنترل دانشجو، حمایت استاد به شرط حرف‌شنوی کامل، ایجاد حس بدهکاری اخلاقی در دانشجو، نگاه سرمایه‌گذاری به وقت گذاشتن برای دانشجو، طرد کردن دانشجویان مستقل و غیرمطیع، حمایت از دانشجو فقط برای پیشبرد منافع تیمی، پاداش دادن به دانشجویان هم‌فکر و سر به‌راه، توقع جبران زحمات با چاپ مقاله به اسم استاد، توجیه سوءاستفاده از دانشجو با نام تعامل سازنده، باج‌گیری عاطفی از دانشجو در پوشش دلسوزی، گرفتن حق استقلال فکری و ایده‌پردازی از دانشجو، ممنوعیت مشورت دانشجو با سایر استادان، تبدیل دانشجو به ماشین تولید مقاله برای رزومه‌سازی استاد، سرکوب عاملیت و اراده شخصی دانشجو در مسیر علمی

۴-۳-۱-۱ شفقت ورزی به مثابه بازتعریف نسبت قدرت در فضای آکادمیک

این مضمون بیانگر آن است که شفقت در فضای دانشگاهی، پیش از آنکه صرفاً یک عاطفه فردی باشد، شیوه‌ای متفاوت از اعمال و تجربه قدرت آکادمیک است. داده‌ها نشان می‌دهد که شفقت زمانی معنا می‌یابد که رابطه استاد–دانشجو از منطق سلطه و ترس فاصله گرفته و به ساخت فضای ایمن و سالم نزدیک شود. این مضمون شامل دو مضمون فرعی است:

ا مسئولیت حرفه‌ای در مقابل جو اضطراب آور

در تحلیل کد، روشن می‌شود که شفقت به مثابه مسئولیت حرفه‌ای در فهم حرفهٔ استادی جایگاهی هنجاری و اخلاقی دارد، اما در تجربه دانشجویان، همان میدان رابطه‌ای اغلب به صورت گریز از ترس یا تلاش برای بقا در ساختار قدرت تجربه می‌شود. استادان در روایت‌های خود، درک شرایط دانشجو، توجه به نیازهای او و همراهی در مسیر رشد را جزئی از هویت حرفه‌ای خویش می‌دانند. یکی از استادان با تأکید می‌گوید:

"وقتی متوجه شدم اون دانشجو برای یکی از همکارامون مزاحمت ایجاد کرده، خودم مستقیم وارد شدم، با خود دانشجو صحبت کردم، شرایطشو پرسیدم و نگذاشتم حذفش کنند. به حراستم هم گفتم ما اگر فقط با یک گزارش بخواهیم حذفش کنیم، مسئله حل نمی‌شود؛ باید بفهمیم چرا به اینجا رسیده و چطور می‌شود اصلاحش کرد. حذف کردن که ساده‌ترین کاره.." (شماره ۱۵)

در این تجربه، اقتدار استاد نه ابزار طرد، بلکه وسیله‌ای برای حفظ کرامت دانشجوها است. با این حال، در همان ساختار تنش‌های ساختاری نیز آشکار است. یکی از استادان تصریح می‌کند:

"من خودم شخصاً دوست دارم کمک کنم و واقعاً وظیفه‌ام می‌دونم کنار دانشجو باشم، ولی بعضی وقتا بیرون دانشگاه هم کارهای دیگه داریم و نمی‌رسیم آن‌طور که باید پیگیری کنیم. پارسال یه دانشجو برای

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

پروپوزالش چهار–پنج بار عقب افتاد، میدونم که خیلی استرس داشت، حتی یه بار خودش بهم پیام داده بود، این مدت بخاطر پروپوزالم نمیتونستم به خوبی غذا بخورم .البته اینم بماند بیشتر به خاطر مشغله شغلی من بود. ما اغلب معتقدیم دانشجوهای شهرسازی بهتره برن بیرون تو شرکت‌ها کار کنن و تجربه بگیرن، نه اینکه فقط وقت بذارن روی پایان‌نامه؛ هرچند خودم قبول دارم اینم مهمه". (شماره ۱۴)

این روایت نشان می‌دهد که شفقت در سطح نیت به رسمیت شناخته می‌شود، اما در رقابت با منطق حرفه‌ای و فشارهای زمانی، مجال تحقق کامل نمی‌یابد؛ شکافی میان باور به وظیفه و امکان عملی آن پدید می‌آید .در مقابل، دانشجویان همین فضا را نه در بستر ترس، فشار و بی‌پناهی تجربه می‌کنند. یکی از دانشجویان می‌گوید: "*می‌ریم پیش مدیرگروه، چند بار هم رفتیم، ولی یا می‌گن بعداً بیا یا اصلاً جوابمون رو نمی‌دن. آدم حس می‌کنه دانشجو بشر نیست.*" (شماره ۱۹) یکی از دانشجویان نیز روایت می‌کند:

"من کلی هزینه برای یک ماده دادم، برای داده های آزمایش‌هام پول جمع کردم، ولی استاد هی می‌گفت باید سریع‌تر چیزهایی که لازمه رو بخرید، معطل نکنید .اصلاً نمی‌پرسید شرایط مالی‌مون چیه. فقط فشار می‌آورد که کار جلو بره. یه جو استرس درست کرده بود که آدم جرأت نمی‌کرد بگه نمی‌رسیم یا توانش رو نداریم. (شماره ۱۶)

در این تجربه، سخت گیری علمی به صورت اضطراب مزمن و فقدان همدلی ادراک می‌شود. روایت دانشجوی از مصاحبه دکتری نیز وجه دشوارتری از فقدان شفقت را عیان می‌کند:

" وقتی اولین بار رفتم برای مصاحبه دکتری، به‌جای اینکه سؤال علمی بپرسن، گفتن کارت این بوده این چند سال فقط شکم بزرگ کنی اینجا، نه درس خوندن. قبلا دانشجوی خودشان بودم، کلی هم بهم احترام می گذاشتند ؛ ولی الان انقدر می‌ترسیدم وقتی وارد اتاق شدم که حس می‌کردم قلبم داره وایمیسه. بعدش هم شکایت کردم از طرف دانشگاه خودمون، ولی هیچ‌کس پیگیری نکرد و حقم ضایع شد". (شماره ۱۰)

همچنین دانشجوی دیگری از تبعیض در پذیرش طرح پژوهشی احمدی روشن می‌گوید: "*من برای طرح احمدی روشن کلی زحمت کشیده بودم، مقاله داشتم، ولی استادم که استاد راهبر بود قبولم نکرد. بعد دیدم یه خانم کارشناسی ترم سه رو بدون مقاله، با پارتی و میانجی‌گری قبول کرده بود.*" (شماره ۹) این روایت‌ها نشان می‌دهد که برای دانشجو، شفقت نه در سطح نیت استاد، بلکه در سطح تجربه عدالت، احترام و امنیت سنجیده می‌شود. در نتیجه، بین برداشت اخلاقی استاد از خود و تجربه واقعی دانشجو فاصله ایجاد می‌شود؛ استاد، کنش خود را در چارچوب وظیفه حرفه‌ای تفسیر می‌کند، اما دانشجو آن را در نسبت با عمل تجربه می‌کند. شفقت، در نهایت، زمانی تحقق می‌یابد که این دو سطح معنا بر هم منطبق شوند؛ یعنی مسئولیت حرفه‌ای استاد نه در سطح باور و کلمات بلکه به تجربه ای عملی در میان استاد و دانشجو بینجامد.

اقتدار هدایتگر در مقابل اقتدار سلطه‌گر

در این سطح از تحلیل،اقتدار هدایت‌گر در روایت استادان در برابر اقتدار سلطه‌گر در تجربه دانشجویان قرار می‌گیرد و نشان می‌دهد که قدرت آکادمیک چگونه در دو گونه متفاوت تجربه می‌شود. یکی از استادان چنین روایت می‌کند:

"ما اینجا دانشجوی دکتری داریم خیلی خجالتیه میدونم، شاید براش سخت باشه ولی میفرستمش کلاس، بعضی وقتا هم عمدا خودم میرم که ببینم میتونه حرف بزنه یا نه، هرچند خودش بارها بهم گفته اگر منو

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

فرستادی خودتون نیایید قاطی میکنم، عمدا هم خودم میرم که مسلط بشه این سختی ها رو بتونه به فال نیک بگیره." (شماره ۱۲)

در این تجربه، اقتدار نه برای تنبیه، بلکه برای کاربست حمایت به کار رفته است؛ استاد قدرت خود را ابزار جهت حمایت شکل می دهد. استاد دیگری می‌گوید:

"*دانشجویی داشتم که پایان‌نامه‌ش هی جلو نمی‌رفت.خیلی هم ضعیف بود، پیشینه خانوادگی خودشو بارها بهم گفته بود، که تو خانواده عشایری بزرگ شده، خیلی بسختی تونسته تا اینجا بیاد. نشستم باهاش برنامه هفتگی واسش گذاشتم. گفتم من هر دو هفته گزارش می‌خوام. چند بار هم خودم مقاله‌ش رو خط‌به‌خط ویرایش کردم. می‌تونستم سخت‌گیر باشم و ردش کنم، ولی ترجیح دادم کمکش کنم.*" (شماره ۲)

این روایت نشان می‌دهد که سخت‌گیری در چارچوب هدایت و همراهی معنا یافته است. استاد دیگری تجربه‌ای مشابه را چنین بیان می‌کند : "*دانشجویی سر کلاس اشتباه جدی کرد. همه خندیدن. گفتم اجازه بدید خودش توضیح بده. بعد از کلاس بهش گفتم اشتباه علمی مهمه، ولی تحقیرشدن بدتره. دفعه بعد آماده‌تر بیا، من کمکت می‌کنم.*" (شماره ۱۸) در اینجا اقتدار با حفظ کرامت همراه است .در مقابل، دانشجویان روایت‌هایی از اقتدار سلطه‌گر ارائه می‌کنند که در آن قدرت نه هدایت، بلکه اعمال فاصله و هراس است. یکی از دانشجویان ارشد بیان کرد: "*سر کلاس یه سؤال پرسیدم، استاد گفت اول برو کتاب بخون بعد بیا حرف بزن. جلوی همه گفت تو هنوز در حد این بحث نیستی. بعدش دیگه جرأت نکردم چیزی بپرسم.*" (شماره ۲۰) در این تجربه، اقتدار به شکل تحقیر عمومی ظاهر شده است. دانشجوی دیگری روایت می‌کند: "*برای نمره اعتراض داشتم. رفتم اتاقش، حتی نگذاشت توضیح بدم. گفت نمره همینه، اگر خوشت نمیاد حذف کن.*" (شماره ۲۲) این تجربه، قدرت را به صورت بسته و غیرگفت‌وگویی نشان می‌دهد. دانشجوی دیگری اذغان داشت: "*من بارها خوابگاه بوده‌ام، کار داشتم اتفاقی استاد راهنمام زنگ زده گفته الان بیا دانشکده کارت دارم، بخدا اصلا نمپرسه کجایی چیکار داری، شاید الان نتونی، حتما باید بگی سمعا و طاعتا وگرنه بعدا رفتارش باهات عوض میشه.*" (شماره ۱۹)

در این روایت، توجه به نیازهای دانشجو حذف شده و دانشجو تبدیل به ابزار استثمار شده است. دانشجوی دیگری نیز تجربه می‌کند: "*پروپوزالمو بردم، حتی نگاه نکرد. گفت همین که گفتم انجام بده. وقتی پرسیدم چرا، گفت چون من استادم دیگه برو درستش کن وقتمون رونگیر*" (شماره ۲۰) این روایت‌ها نشان می‌دهد که در تجربه زیسته دانشجو، اقتدار زمانی سلطه‌گر تلقی می‌شود که امکان پرسش و نقد از میان برود. سرانجام این تجربه‌ها نشان می‌دهد که اقتدار آکادمیک در ذات خود نه مثبت است و نه منفی؛ آنچه تعیین‌کننده است، شیوه اعمال آن است. در روایت استادان، اقتدار هدایت‌گر از طریق همراهی، برنامه‌ریزی مشترک، اصلاح خطا و حمایت در شکست تجلی می‌یابد. در روایت دانشجویان، همان قدرت زمانی به سلطه تبدیل می‌شود که با تحقیر، بستن باب گفت‌وگو یا اتکای صرف به جایگاه نهادی همراه گردد. بدین‌ترتیب، بازتعریف نسبت قدرت در دانشگاه مستلزم آن است که اقتدار از منطق فرمان به منطق هدایت گذار کند؛ در غیر این صورت، فاصله میان نیت استاد و تجربه دانشجو به بازتولید هراس و خاموشی در کلاس می‌انجامد.

۴-۳-۱-۲ شفقت‌ورزی به مثابه دوگانگی قدرت

این مضمون ناظر به آن است که شفقت در دانشگاه نه صرفاً یک ویژگی شخصیتی، بلکه نحوه‌ای از اعمال قدرت است که در دو صورت دوگانه متفاوت پدیدار می‌شود. در این سطح، دو مضمون فرعی زیرمجموعه این مضمون قرار می‌گیرد:

- **تحمیل فشار ساختاری در مقابل منفعت‌طلبی**

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

در این سطح، شفقت در دانشگاه به پدیده‌ای دو گانه بدل می‌شود؛ از یک سو استادان خود را در معرض فشارهای ساختاری می‌بینند و از سوی دیگر دانشجویان همان وضعیت را نه به عنوان اجبار نهادی، بلکه به صورت انتخاب فردی و حتی منفعت‌طلبی تفسیر می‌کنند. استادان بارها تصریح می‌کنند که نظام ارتقا، آیین‌نامه‌های تبدیل وضعیت، الزام به تولید مقاله و افزایش بار تدریس، آنان را در وضعیت فرسودگی حرفه‌ای قرار داده است. یکی از آنان می‌گوید :

"ما قبول داریم مهربونی و توجه زیاد به دانشجو تو این اوضاع مملکتمون لازمه، ولی دانشگاه مدام فشار میاره. هر سال میگن مقاله بیشتر، گزارش بیشتر، واحد درسی موظفی. اگر مقاله نداشته باشیم، ارتقا نمی‌گیریم . وقتی این‌همه واحد داریم و باید مقاله هم بدیم، طبیعیه که از دانشجوی دکتری بیشتر کار بخواهیم. این انتخاب شخصی نیست، سیستم ما رو هل می‌ده". (شماره ۱۵)

در این تجربه، انتقال بخشی از بار پژوهش به دانشجویان، واکنشی به فشار ساختاری تلقی می‌شود. استاد خود را در موقعیت دفاعی می‌بیند و بی‌تفاوتی احتمالی را پیامد ناگزیر بقا در ساختار کمّی‌گرا می‌داند. حتی در سخت‌گیری‌های علمی نیز همین ساختار دیده می‌شود. یکی از اساتید تصریح می‌کند: *"سطح کار ما بین‌المللیه. اگر دانشجو می‌خواد با من کار کنه، باید انگلیسی چاپ کنه. فارسی قبول نمی‌کنم. ماهیت رشته ما جوریه ISI می‌خواد"* (شماره ۱۹) در این روایت، الزام به استاندارد بالا، بخشی از حرفه‌مندی قلمداد می‌شود و نه فقدان شفقت. در عین حال، استاد دیگری تلاش می‌کند میان این فشار و تعهد اخلاقی تعادل برقرار کند:

"می‌دونم ما هم به اندازه کافی مشغله کاری داریم؛ ولی تا جایی که تونستم کمک کردم. بعضی بچه‌ها برای کارهای سربازیشون مقاله لازم داشتن. ما تو مجلات خودمون کمک کردیم کارشون راه بیفته. گفتم حداقل اینجا دستشون رو بگیریم که زمین نخورن." (شماره ۱۳)

این روایت نشان می‌دهد که حتی در دل ساختار فشار، امکان کنش ترمیمی وجود دارد؛ اما این امکان به میزان عاملیت و منش فردی استاد وابسته است. در مقابل، دانشجویان این وضعیت را از زاویه‌ای دیگر می‌نگرند. آنان فشار ساختاری را می‌پذیرند، اما معتقدند همه رفتارها را نمی‌توان به بالادستی‌ها نسبت داد. یکی از دانشجویان می‌گوید:

"ما که می‌دونیم استادا هم به اندازه کافی درگیرن، دخل و خرج زندگی، خانواده و حتی کارهای دانشگاه ولی چرا وقتی اسمشون رو برای یه مقاله نویسنده مسئول قرار نمیدهیم، جوری باهامون رفتار می‌کنن که انگار هیچ ارزشی نداریم؟ چرا اون موقع دیگه فشار یادشون میره؟ اونجا منفعت خودشونه، نه فشار دانشگاه." (شماره ۵)

در این تجربه، دانشجو میان اجبار ساختاری و انتخاب منفعت‌طلبانه تمایز می‌گذارد. از نگاه او، برخی تصمیم‌ها نه محصول ساختار، بلکه محصول ترجیح شخصی استاد است. دانشجوی دیگری نیز تجربه مشابهی را چنین روایت می‌کند:

"من چندبار برای تدریس به عنوان حق‌التدریس درخواست داده‌ام؛ میگن اولویت به همکارهای هیئت علمیه، خوب باشه قبول داریم ولی بعد می‌بینیم چندتا واحد دادن به یک یا چند تا خانم حق‌التدریس. وقتی نوبت ما میشه میگن ببینم می‌تونم یه واحدی پیدا کنم. خب این یعنی عمداً داری حذفم می‌کنی، نه اینکه فشار بالادستی باشه." (شماره ۲۲)

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

در اینجا، شکاف تفسیری آشکار می‌شود. استاد کنش خود را در چارچوب محدودیت نهادی توضیح می‌دهد؛ دانشجو همان کنش را نشانه تبعیض، حذف یا ترجیح شخصی می‌داند. از منظر دانشجو، اگر استاد بتواند برای برخی واحد یا فرصت فراهم کند، پس ناتوانی در حمایت از او دیگر به «ساختار» نسبت داده نمی‌شود، بلکه به اراده استاد بازمی‌گردد. شکاف میان این روایت‌ها، نشان می‌دهد که شفقت تنها با ارجاع به ساختار یا تنها با ارجاع به اخلاق فردی قابل توضیح نیست؛ بلکه در لابه‌لای این دو سطح شکل می‌گیرد. هرگاه فشار نهادی با شفافیت، عدالت و حضور انسانی همراه نشود، به بازتولید بی‌اعتمادی می‌انجامد و شفقت، به جای آنکه سرمایه رابطه‌ای دانشگاه باشد، به مفهومی مناقشه‌برانگیز و دوپهلو بدل می‌گردد.

ل شفقت مشروط به مثابه ابزار تسلیم و کنترل

وجه دوم از دوگانگی قدرت در پدیده شفقت‌ورزی، زمانی آشکار می‌شود که حمایت و مراقبت نهادی از سوی استادان، ماهیتی مبادله‌ای و مشروط به خود می‌گیرد. در این بستر، شفقت دیگر یک فضیلت رهایی‌بخش یا کنشی اصیل برای رشد استقلال دانشجو نیست؛ بلکه به ابزاری نرم برای یارگیری، اعمال کنترل و تسلیم پنهان بدل می‌گردد. استاد در مقام صاحب قدرت و منابع علمی (داده‌ها، تجهیزات، ارتباطات و ارزیابی)، چتر حمایتی خود را عمدتاً بر سر دانشجویانی می‌گستراند که وفاداری، حرف‌شنوی مطلق و بازدهی علمی همسو با منافع او را تضمین کنند. این نوع شفقت، اگرچه با ظاهر دلسوزی حرفه‌ای همراه است، اما تعهدات نانوشته‌ای به وجود می‌آورد که دانشجو را به وابستگی و احساس بدهکاری اخلاقی سوق می‌دهد. در این فرایند، مراقبت به مثابه یک سرمایه‌گذاری هدفمند صورت‌بندی می‌شود که خروجی آن باید در خدمت تحکیم جایگاه علمی استاد قرار گیرد. یکی از استادان، این تخصیص مشروط شفقت را به عنوان اقتضای کار گروهی چنین توجیه می‌کند:

> *"ببینید، وقت و انرژی ما در دانشگاه محدوده. من روی دانشجویی سرمایه‌گذاری می‌کنم و دلسوزانه براش وقت مضاعف می‌زارم که بدونم در تیم من می‌مونه و ایده‌های آزمایشگاه رو پیش می‌بره. نمی‌تونم این حمایت رو خرج کسی کنم که فردا می‌خواد ساز خودش رو بزنه یا داده‌ها رو ببره با استاد دیگه‌ای چاپ کنه. این اقتضای کار علمیه؛ حمایت می‌کنیم تا نتیجه کار تیمی رو ببینیم."* (شماره ۱۷)

در این روایت، استاد حمایت عاطفی و علمی خود را مشروط به قرار گرفتن دانشجو در قلمرو هژمونیک خود می‌کند. مراقبت، در اینجا ابزاری برای حفظ انسجامِ تیم پژوهشی و انحصار منابع انسانی است. در سطحی دیگر، این شفقت مشروط به عنوان اهرمی برای سرکوب مقاومت‌های احتمالی و همسان‌سازی فکری دانشجو عمل می‌کند. استاد دیگری مرزبندی برخورداری از حمایت را چنین شرح می‌دهد:

> *"من همیشه هوای دانشجوهایی که با خط فکری من همسو باشن رو دارم. براشون توصیه‌نامه می‌نویسم، تو پروژه‌ها کمکشون می‌کنم؛ چون می‌دونم حرف‌گوش‌کن هستن و چارچوب‌ها رو می‌فهمن. دانشجویی که بخواد مدام مقاومت کنه و مسیر خودش رو بره، خب طبیعیه که از این دایره حمایتی خارج میشه."* (شماره ۹)

این بیان نشان می‌دهد که تخصیص یا دریغ شفقت، چگونه مرزهای *خودی* و *غیرخودی* را در آکادمی می‌سازد. استاد صراحتاً حمایت را پاداشی برای مقاومت نکردن و پذیرش چارچوب‌ها می‌داند. علاوه بر این، در بستر ساختار کمّی‌گرای دانشگاه، شفقت به یک کالای مبادله‌ای در برابر تولیدات علمی تبدیل می‌شود؛ چنانکه استاد دیگری می‌گوید:

> *"ما تو این سیستم پرفشار، دوندگی‌های اداری دانشجو رو انجام میدیم تا زودتر دفاع کنن و گیر بروکراسی نیفتن، اما خب یه انتظار متقابلی هم هست. وقتی من استاد این‌همه انعطاف نشون میدم، انتظار دارم دانشجو*

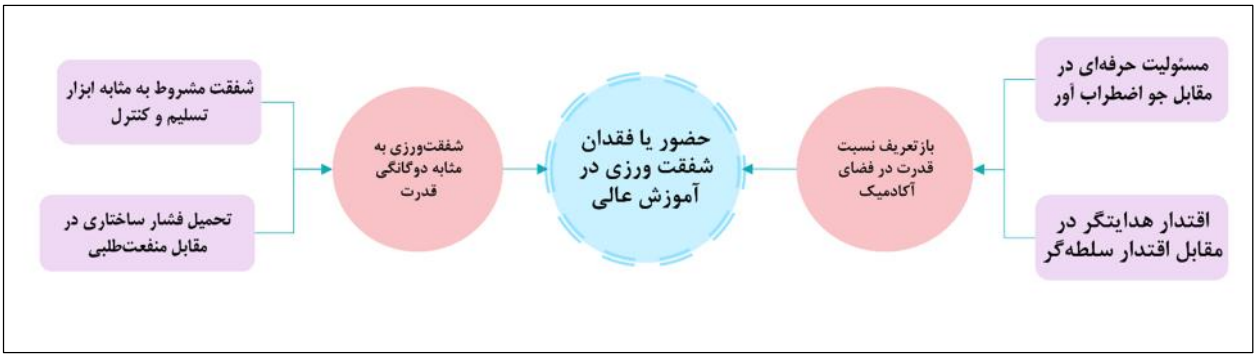
[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

هم تو استخراج مقاله و قرار دادن اسم من به عنوان نویسنده مسئول جبران کنه. این یک رابطه دوطرفه‌ست، اسمش سوءاستفاده نیست، تعامل سازنده‌ست." (شماره ۱۹)

این روایات پرده از ماهیت بده‌بستان‌گرایانه در روابط آکادمیک برمی‌دارد. قدرت استاد در قالب «انعطاف و دلسوزی» اعمال می‌شود تا دانشجو را به پذیرش این ساختار استثماری ناگزیر سازد. با این حال، از منظر دانشجویان، این شفقت مشروط نه تنها آرامش‌بخش نیست، بلکه تجربه‌ای تلخ از سلب استقلال را رقم می‌زند. آنان این مراقبت را به مثابه حصاری نامرئی از باج‌گیری عاطفی ادراک می‌کنند. یکی از دانشجویان این تضاد تجربه زیسته را چنین روایت می‌کند:

"استاد راهنمام ظاهراً خیلی باهام مهربونه، همیشه میگه تو مثل فرزندمی و نگران آینده‌تم. اما این مهربونی یه بهای سنگین داره؛ من حق ندارم هیچ ایده مستقلی بدم، حق ندارم با هیچ استاد دیگه‌ای مشورت کنم و تمام زحماتی که کشیدم رو باید به اسم تیم ایشون منتشر کنم. احساس می‌کنم با این دلسوزی‌ها دارن ازم باج عاطفی می‌گیرن. من تو این رابطه مثلاً حمایتی، کاملاً استقلالم رو از دست دادم و شدم یه ماشین تولید مقاله برای رزومه‌سازی ایشون." (شماره ۷)

این شکاف عمیق تفسیری، نشان می‌دهد که چگونه شفقت در لابه‌لای سلسله‌مراتب دانشگاهی می‌تواند از ماهیت اخلاقی و رهایی‌بخش خود تهی شده و به عنوان ابزار اعمال قدرت عمل کند. در حالی که استادان این وابستگی را تحت عناوین موجهی چون «حمایت، تعامل و هدایت» بازتولید می‌کنند، دانشجویان آن را مکانیسمی برای تسلیم علمی و سرکوب عاملیت خویش می‌یابند که راه را بر هرگونه استقلال عمل در میدان دانشگاه می‌بندد. الگوی بصری فرایند تحلیل مضمون تجربهٔ زیستهٔ اعضای هیئت علمی و دانشجویان از حضور و فقدان شفقت‌ورزی اعضای هیئت علمی در فضای دانشگاه در شکل ۱ ارائه شده است



شکل ۱: الگوی بصری تحلیل مضمون تجربهٔ زیستهٔ اعضای هیئت علمی و دانشجویان از حضور و فقدان شفقت‌ورزی اعضای هیئت علمی در فضای دانشگاه

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف واکاوی تجربهٔ زیستهٔ اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان از حضور و فقدان مؤلفه‌های شفقت‌ورزی در جو آکادمیک دانشگاه کردستان انجام گرفت. یافته‌ها نشان می‌دهد که شفقت‌ورزی در زیست‌جهان دانشگاهی صرفاً یک فعالیت انسانی نیست، بلکه کنشی است که عمیقاً با پویایی قدرت درهم‌تنیده شده و شکافی ژرف میان تجربهٔ استادان و ادراک دانشجویان را رقم می‌زند. نخستین مضمون فراگیر

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

پژوهش یعنی شفقت‌ورزی به‌مثابهٔ بازتعریف نسبت قدرت در فضای آکادمیک در دو مضمون فرعی پدیدار گشت. در تفسیر اولین مضمون فرعی یعنی تقابل مسئولیت حرفه‌ای در مقابل جو اضطراب‌آور، شفقت‌ورزی از منظر اساتید، پیوندی ناگسستنی با هویت و مسئولیت حرفه‌ای آنان دارد و در قالب اخلاق مراقبت (Noddings, 2013) بازتولید می‌شود. روایات نشان می‌دهد که اساتید دغدغه‌مند، اقتدار آکادمیک خود را نه برای طرد، بلکه به عنوان ابزاری حمایتی برای درک بستر زندگی دانشجو و حفظ کرامت او به کار می‌گیرند. با این وجود، همین اساتید اذعان داشتند که این نیت اخلاقی همواره در عمل محقق نمی‌شود؛ چرا که منطق حرفه‌ای، تعدد نقش‌ها و فشارهای زمانی بیرون از دانشگاه، مانع از اجرای کامل این مراقبت می‌گردد و شفقت را در سطح یک ایده‌آل ذهنی محدودشده باقی می‌گذارد.

در نقطه مقابل، تجربیات زیسته دانشجویان نشان می‌دهد که در غیاب تحقق عملی این مسئولیت حرفه‌ای، زیست‌جهان دانشگاهی برای آنان به فضایی آکنده از اضطراب، بی‌پناهی و بیگانگی کاهش می‌یابد. روایاتی نظیر نادیده گرفته شدن از سوی مدیران گروه، فشارهای مالی بدون همکاری استاد، تحقیرهای شخصی در موقعیت‌های ارزیابی (مصاحبه دکتری) و تجربه‌ی بی‌عدالتی در توزیع فرصت‌های پژوهشی، همگی بازتاب‌دهنده‌ی اعمال نوعی قدرت طردکننده هستند. در اینجا، دانشگاه دقیقاً همان کارکردی را پیدا می‌کند که فوکو (Foucault, 1997) تحت عنوان فضای انضباطی توصیف می‌کند؛ فضایی که در آن دانشجو از طریق نگاه خیره، ارزیابی‌های تحقیرآمیز و سلسله‌مراتب سفت و سخت کنترل می‌شود. این جو هراس‌آور، که یادآور مفهوم آموزش بانکی فریره (Freire, 1970) است، دانشجو را از یک کنشگر فعال به فردی منفعل و درگیر تلاش برای بقا تبدیل می‌کند. در نتیجه، می‌توان بحث کرد که شفقت در محیط دانشگاهی صرفاً با وجود نیت‌های خیرخواهانه اساتید محقق نمی‌شود، بلکه نیازمند گذار از ساختار قدرت اضطراب‌آور به سوی فضایی است که در آن عدالت، احترام و امنیت روانی به صورت عینی و روزمره تجربه شود.

دومین مضمون فرعی این بخش نشان می‌دهد که اقتدار در ذات خود پدیده‌ای یکپارچه نیست، بلکه بسته به شیوه کاربست آن، می‌تواند به ابزاری برای رشد یا عاملی برای سرکوب تبدیل شود. در روایات اساتید، تجلی اقتدار هدایتگر را شاهد هستیم؛ جایی که قدرت نهادی در خدمت کنش پداگوژیک (آموزشی-تربیتی) و مبتنی بر مراقبت قرار می‌گیرد. اساتید با استفاده آگاهانه از جایگاه خود، دانشجویان را از حاشیه امن خارج می‌کنند (مانند الزام دانشجوی کم‌رو به تدریس و مواجهه با ترس‌هایش) و یا با درک پس‌زمینه‌های نابرابر اجتماعی اقتدار را با شفقت درمی‌آمیزند. این شیوه از اعمال قدرت، نشان‌دهنده مفهوم داربست‌سازی[1] (Wood et al,. 1976) در نظریه‌های یادگیری است که در آن، استاد از قدرت خود نه برای اعمال هژمونی، بلکه برای توانمندسازی دانشجو استفاده می‌کند. در این حالت، سخت‌گیری علمی با حفظ کرامت انسانی گره می‌خورد و خطای دانشجو به جای آنکه دستاویزی برای تحقیر شود، به موقعیتی برای یادگیری بدل می‌گردد. برای آنکه این اقتدار هدایتگر از یک رفتار فردی به رویه‌ای نظام‌مند تبدیل شود، بهره‌گیری از مداخلات حمایتی-توسعه‌ای نظیر برنامه‌های دانشجویاری راهگشا خواهد بود؛ رویکردی که می‌تواند به صورت هدفمند اضطراب دانشجویان را کاهش داده و خودکارآمدی آنان را تقویت کند (Mahdi et al., 2026).

در تقابل با این نگاه، تجربه زیسته دانشجویان روایتی تلخ از اقتدار سلطه‌گر را بازتاب می‌دهد؛ جایی که قدرت آکادمیک از رسالت آموزشی خود تهی شده و به ابزاری برای اعمال فاصله، هراس‌افکنی و استثمار تبدیل می‌شود. روایات دانشجویان از تحقیرهای علنی در کلاس و تقاضای در دسترس بودن مطلق و بی‌چون‌وچرا، مصداق بارز آن چیزی است که بوردیو و واکوانت[2] (۱۹۹۲) خشونت نمادین می‌نامد. در این ساختار، استاد با تکیه بر جایگاه فرادست خود، دانشجو را از یک فرد دارای حق پرسش، به ابزاری مطیع و تابعی از نیازهای استاد کاهش می‌دهد. این

1 . scaffolding

2 . Bourdieu & Wacquant

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

تجربه سلطه‌گرایانه، بار دیگر نقد فریر[1] (۱۹۷۰) بر نظام آموزشی اقتدارگرا را برجسته می‌سازد؛ نظامی که در آن دیالوگ و تفکر انتقادی می‌میرد و جای خود را به سکوت و تسلیم می‌دهد. سرانجام، این یافته‌ها نشان می‌دهد که شفقت‌ورزی در دانشگاه به معنای نفی *اقتدار* نیست، بلکه مستلزم بازتعریف آن است؛ گذار از منطق فرمان و تسلیم به منطق هدایت و گفت‌وگو، تنها راهی است که می‌تواند شکاف عمیق میان نیت حمایت‌گرانه اساتید و تجربه دانشجویان را ترمیم کند. تحقق این گذار در عمل نیازمند تغییرات روشنی است؛ از جمله: جایگزین کردن ارزیابی‌های یک‌طرفه با گفت‌وگوهای سازنده، توافق شفاف بر سر وظایف و انتظارات متقابل در مسیر پایان‌نامه، و ساختن فضای امنی در کلاس که اشتباه کردن دانشجو در آن نه مایه تحقیر، بلکه فرصتی برای یادگیری باشد.

در باب مضمون فراگیر دوم، یافته‌های تحمیل فشار ساختاری در مقابل منفعت‌طلبی پرده از یک شکاف تفسیری عمیق میان اساتید و دانشجویان برمی‌دارد که ریشه در تغییر اقتصاد سیاسی دانشگاه معاصر دارد. در روایات اساتید، کاهش حمایت‌های دلسوزانه و افزایش مطالبات، نه به عنوان یک نقص اخلاقی، بلکه به مثابه یک استراتژی بقا در برابر فشارهای ساختاری توجیه می‌شود. این وضعیت با مفهوم اجراگری[2] در آرای بال[3] (۲۰۰۳) قابل تبیین است. به زعم بال، فرهنگ ممیزی و ارزیابی‌های کمّی در دانشگاه‌های امروز، اساتید را درگیر نوعی هراس از اجراگری می‌کند؛ جایی که ارزش آکادمیک فرد به خروجی‌های قابل‌اندازه‌گیری (تعداد مقالات ISI و امتیازات ارتقا) گره می‌خورد. در این فضا، زمان و انرژی لازم برای شفقت‌ورزی و کار عاطفی که قابل اندازه‌گیری نیستند، تحت فشار فقر زمانی در دانشگاه‌ها از بین می‌روند (Seeber & Berg, 2016). استادان در این ساختار کمّی‌گرا، برای حفظ حیات آکادمیک خود ناگزیرند بخشی از بار تولید علمی را به دانشجویان منتقل کنند و سخت‌گیری را معادل حرفه‌مندی بدانند.

با این حال، تجربه زیسته دانشجویان این جبرگرایی ساختاری را به چالش می‌کشد. تجربه دانشجویان نشان می‌دهد که اگرچه ساختار محدودکننده است، اما زمانی که پای توزیع منابع و امتیازات به میان می‌آید، اساتید رفتاری کاملاً ارادی و انتخابی دارند. این دوگانگی رفتاری را می‌توان در قلمرو نظریه سرمایه‌داری آکادمیک[4] تبیین کرد (Slaughter & Rhoads, 2004). در این چارچوب، استادان تنها قربانیان منفعل ساختار نیستند، بلکه گاه به عنوان کنشگران اقتصادی عمل می‌کنند که می‌کوشند سود آکادمیک و جایگاه خود را بیشینه کنند. از نگاه دانشجویان، اساتید از مفهوم فشار نهادی به عنوان ابزاری برای پنهان کردن عاملیت منفعت‌طلبانه خود بهره می‌برند.

یافته‌های مضمون فرعی دوم، شفقت مشروط به مثابه ابزار تسلیم و کنترل، نشان می‌دهد که چگونه مفهوم مراقبت و شفقت در ساختار سلسله‌مراتبی آکادمی می‌تواند از ماهیت اصیل خود تهی شده و به یک ابزار اعمال قدرت مبدل گردد. این پدیده را می‌توان به بهترین شکل از طریق مفهوم قدرت شبانی[5] در نظریه فوکالت[6] (۱۹۸۲) تبیین کرد. قدرت شبانی شکلی از اعمال قدرت است که در ظاهر با هدف رستگاری، مراقبت و هدایت سوژه‌ها (در اینجا دانشجویان) اعمال می‌شود، اما در باطن، مستلزم تسلیم کامل، حرف‌شنوی و تسلیم فرد در برابر «شبان» (استاد) است. روایات اساتید از سرمایه‌گذاری روی دانشجوی خودی و دلسوزی‌های مشروط، دقیقاً بازتولید همین قدرت شبانی است؛ جایی که حمایت آکادمیک به عنوان ابزاری نرم برای تثبیت هژمونی استاد و ادغام دانشجو در ماشین تولید علمی وی به کار می‌رود.

1 . Freire
2 . Performativity
3 . Ball
4 . Academic Capitalism
5 . Pastoral Power
6 . Foucault

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

از سوی دیگر، تقابل روایات اساتید و دانشجویان در این بخش را می‌توان در قلمرو انتقادات وارد بر رویکردهای ابزاری به آموزش و از منظر *اخلاق مراقبت*[1] تحلیل کرد (Noddings, 2013). در چارچوب نظری نادینگز، مراقبت اصیل[2] زمانی محقق می‌شود که فرد مراقبت‌کننده، نیازها و استقلال فرد مراقبت‌شونده را به رسمیت بشناسد؛ در حالی که آنچه در روایات دانشجویان تجربه می‌شود، نوعی از روابطِ حامی‌پرورانه[3] (Hall, 1974)و کاهش منزلت دانشجو به ابزاری برای انباشت سرمایه نمادین استاد است. در این ساختار بده‌بستان‌گرایانه، شفقت به یک کالای مبادله‌ای تنزل می‌یابد. تجربه دانشجویان از باج‌گیری عاطفی نشان می‌دهد که وقتی شفقت با منافع ناشی از فرهنگ *اجراگری* گره می‌خورد، نتیجه آن شکل‌گیری نوعی *بیگانگی آکادمیک*[4] است.

واکاوی و تطبیق یافته‌های این پژوهش با ادبیات پیشین نشان می‌دهد که پدیده شفقت‌ورزی در آموزش عالی، واجد لایه‌های تفسیری همسو و در عین حال متمایز از جریان غالب پژوهش‌هاست. استخراج مؤلفه‌هایی چون «اقتدار هدایت‌گر» و تفسیر شفقت به مثابه «مسئولیت حرفه‌ای» در این مطالعه، همسو با اصول تربیت رابطه‌محور و نظریه اخلاق مراقبت است؛ امری که پیش‌تر در مطالعات کیفی به عنوان پیش شرط‌های اصلی رضایت تحصیلی و یادگیری معنادار شناسایی شده بود (Bell, 2022; Hinsdale & Ljungblad, 2023; Su & Wood, 2023). همچنین، روایات مشارکت‌کنندگان پیرامون ضرورت حفظ کرامت، ایجاد امنیت روانی و پرهیز از تحقیر در موقعیت‌های آموزشی و ارزیابی، تاییدکننده یافته‌های زمانزاده و همکاران (۲۰۱۵) مبنی بر محوریت احترام در تعاملات و نتایج روزگار و همکاران[5] (۲۰۲۱) در خصوص نقش حیاتی حمایت عاطفی استاد راهنما در شکل‌گیری هویت عاطفی و احساس تعلق دانشگاهی دانشجویان است. در این سطح از همسویی، نتایج این مطالعه با الگوهای ارائه شده توسط نیکونژاد و همکاران (۲۰۲۰) و شکوری و نفیسی[6] (۲۰۲۲) همگرایی دارد که بر نقش محوری اساتید مراقبت‌گر در کاهش تنش‌های محیطی و درونی‌سازی مراقبت تاکید داشته‌اند. همچنین در مطالعات پیشین مانند (Owusu-Agyeman & Pillay, 2023 و Bell, 2022)، تأکید شده است که تعاملات گرم و محترمانه در بستر روابط مبتنی بر اعتماد، نقش بنیادینی در افزایش رضایت دانشجویان دارد .بر این اساس، مؤلفه‌هایی چون در دسترس بودن، همدلی، حساسیت و مراقبتِ اساتید بسیار حائز اهمیت هستند. با این حال، همان‌طور که بل (۲۰۲۲) نیز اشاره می‌کند، تحقق این کیفیت از آموزش نیازمند امنیت شغلی و تأمین کادر آموزشی کافی است تا استاد زمان و آرامش فکری لازم برای شکل‌دهی به این روابط را داشته باشد.

برخلاف مطالعاتی که شفقت را ماهیتاً فضیلتی رهایی‌بخش یا مرتبط با شکفتگی فردی می‌دانند (مانند Hosseini-Barzanji & Kord, 2021)، یافته‌های این پژوهش در مضامین «تحمیل فشار ساختاری در مقابل منفعت‌طلبی» و «شفقت مشروط به مثابه ابزار تسلیم و کنترل» پرده از رویه تاریک و ابزاری این پدیده برمی‌دارد که بعد جدیدی را به ادبیات سرمایه‌داری آکادمیک می‌افزاید؛ بعدی که اثبات می‌کند شفقت بدون بازتعریف عادلانه روابط قدرت، نه تنها ترمیم‌کننده نیست، بلکه خود به مکانیسمی پنهان برای باج‌گیری عاطفی و کاهش استقلال علمی دانشجویان بدل می‌گردد.

بررسی بستر نهادی و تاریخی نظام آموزشی ایران نشان می‌دهد که تجربه زیسته کنشگران دانشگاهی عمیقاً تحت ساختارهای متمرکز، دیوان‌سالار و تقلیل‌گرایانه قرار دارد. از یک سو، آموزش عالی در کشور به دلیل وابستگی شدید به اقتصاد نفتی، بوروکراسی دولتی و غلبه

1 . Ethics of Care
2 . Authentic Care
3 . Patron-Client Relations
4 . Academic Alienation
5 . Roozegar et al.
6 . Shakouri & Nafissi

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]
[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

رویکردهای سنتی، استقلال و پویایی درون‌زای خود را از دست داده است؛ به‌گونه‌ای که با نهادینه شدن نقش عرضه‌کننده و متقاضی، تعامل خلاق دانشگاه با بطن جامعه و صنعت از بین رفته و ناکارآمدی نهادی رقم خورده است (Mohammadpour et al., 2021). از سوی دیگر، ریشه‌های این ایدئولوژی ساختاری را می‌توان در رویکردهای ناکارآمد نظام آموزش رسمی کشور جست‌وجو کرد؛ جایی که تمرکزگرایی شدید نهادهای بالادستی و سایه سنگین رقابت‌هایی نظیر کنکور، نقش معلمان را نادیده گرفته و آن‌ها را صرفاً به مجریان منفعل سرفصل‌های از پیش‌تعیین‌شده تبدیل کرده است (Ahmadi et al., 2021). تلاقی این دو سطح از محدودیت‌های ساختاری یعنی فقدان ابتکار عمل نهادی در دانشگاه و نگاه مکانیکی در آموزش عمومی، فضایی پرفشار و سلسه‌مراتب‌گرا را بازتولید می‌کند که در آن، شکل‌گیری روابط انسانی مبتنی بر شفقت و توجه به تفاوت‌های فردی با موانع جدی روبه‌رو می‌شود.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، در بُعد کاربردی پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزش عالی با بازنگری در آیین‌نامه‌های ارتقای اعضای هیئت علمی، شاخص‌های ارزیابی کیفی مرتبط با اخلاق مراقبت و کیفیت راهنمایی را در کنار خروجی‌های کمّی لحاظ کنند تا از کاهش رابطه استاد–دانشجو به مبادلات ابزاری کاسته شود. همچنین، ایجاد سازوکارهای شفاف و کمیته‌های مستقل اخلاق پژوهش در دانشگاه‌ها برای نظارت بر توزیع عادلانه منابع پژوهشی و حفاظت از استقلال علمی دانشجویان در برابر سوءاستفاده‌های احتمالی ضروری است. در بُعد پژوهشی نیز پیشنهاد می‌گردد مطالعات بعدی، با استفاده از رویکردهای ترکیبی یا تطبیقی، به بررسی تجربیات زیسته در گروه‌های مختلف (برای مثال تفاوت روابط در علوم آزمایشگاهی و مهندسی در مقایسه با علوم انسانی) بپردازند تا تأثیر ساختارهای متفاوت تولید دانش و کار تیمی بر بازتولید روابط قدرت و تسلیم آکادمیک با دقت بیشتری واکاوی شود.

این پژوهش همانند سایر مطالعات کیفی با محدودیت‌هایی مواجه بود که توجه به آن‌ها برای درک دقیق‌تر یافته‌ها ضروری است. نخست، با توجه به ماهیت پدیدارشناسی تفسیری و انتخاب هدفمند مشارکت‌کنندگان از یک بستر دانشگاهی مشخص، یافته‌های این مطالعه زمینه‌مند بوده و انتقال‌پذیری آن‌ها به سایر نظام‌های دانشگاهی، بافت‌های فرهنگی متفاوت یا گروه‌های علمی دیگر باید با احتیاط پژوهشی صورت گیرد. دوم، به دلیل حساسیت بالای موضوع این احتمال وجود داشت که برخی از دانشجویان به دلیل نگرانی از پیامدهای آموزشی دست به خودسانسوری زده باشند و یا برخی اساتید روایات خود را همسو با تایید اجتماعی بیان کرده باشند؛ هرچند تلاش شد با اطمینان‌بخشی در خصوص حفظ گمنامی، این اثر کنترل شود. در نهایت، علی‌رغم تلاش محقق برای رعایت بازاندیشی در تمامی مراحل تحلیل مضمون، دخالت اجتناب‌ناپذیر پیش‌فرض‌های ذهنی پژوهشگر در فرآیند تقلیل داده‌ها و شکل‌دهی به مضامین، از محدودیت‌های ذاتی این رویکرد روش‌شناختی محسوب می‌شود.

تشکر و قدردانی

این پژوهش برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول مقاله است. بدین‌وسیله از معاونت پژوهشی دانشگاه کردستان برای حمایت‌ها و همکاری‌های ارزشمندشان صمیمانه قدردانی می‌کنیم. همچنین از تمامی اساتید و دانشجویانی که با مشارکت خود در مصاحبه‌های این پژوهش ما را یاری کردند، نهایت سپاس را داریم.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافعی در رابطه با نتایج پژوهش ندارند.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]

[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

Resources

Ahmadi, A., Mehrmohammadi, M., Maleki, H., Saadeghi, A. R., & Taaheri, M. (2021). Formalizing goals and objectives in Iranian educational system: A historical analysis. *QJOE*, *36*(4), 51–70. http://qjoe.ir/article-1-2709-fa.html

Andrew, M. B., Dobbins, K., Pollard, E., Mueller, B., & Middleton, R. (2023). The role of compassion in higher education practices. Journal of University Teaching and Learning Practice, 20(3), 1–12. https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.T20241120000027010344835 71

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, *18*(2), 215-228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Barnett, R. (2011). *Being a university*. Routledge.

Behvandi, N., Khayatan, F., & Golparvar, M. (2022). Comparing of compassion-based emotion focused therapy with compassion-focused treatment on quality of life of primary headache patients. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, *28*(2), 210–221. [In Persian] https://doi:10.30495/jpmm.2021.4727

Bell, K. (2022). Increasing undergraduate student satisfaction in Higher Education: the importance of relational pedagogy. *Journal of Further and Higher Education*, *46*(4), 490–503. https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1985980

Berg, M., & Seeber, B. K. (2016). The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy. University of Toronto Press.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(1), 33–46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Clouston, T. J. (2018). Transforming learning: teaching compassion and caring values in higher education. Journal of Further and Higher Education, 42(7), 1015–1024. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1332359

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books.

Foucault, M. (1982). The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208–226). University of Chicago Press.

Fox, I. (2025). How we care? Exploring experiences of developing caring relationships with mature students in an online learning environment. Research in Post-Compulsory Education, 30(1), 123–141. https://doi.org/10.1080/13596748.2025.2469015

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. Bergman Ramos, Trans.). Herder and Herder.

Gibbs, P. (2017). Caring in Higher Education: Theoretical Contexts and Practical Implications. Springer.

Gibbs, P. (2019). At the core of diversity is compassion. In *Global Diversity Management: A Fusion of Ideas, Stories and Practice* (pp. 161-171). Cham: Springer International Publishing.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]

[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

Gibbs, P. (Ed.). (2017). The pedagogy of compassion at the heart of higher education. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Hall, A. (1974). Concepts and terms: Patron-client relations. *The Journal of Peasant Studies*, *1*(4), 506–509. https://doi.org/10.1080/03066157408437908

Hinsdale, M., & Ljungblad, A. (2023, October 18). Relational Pedagogy. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* Retrieved 7 Apr. 2025, from https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-28.

Holbrook, M. B. (2004). Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education. Journal of Macromarketing, 24(1), 68-74. https://doi.org/10.1177/0276146704264011

Hosseini Barzanji, A., & Kord, B. (2021). Relationships among Flourishing and Self-Compassion Iranian and Swedish Students (Cross-Cultural Study). *Journal of Educational Psychology Studies*, *18*(41), 49–65. https://doi.org/10.22111/JEPS.2021.6049

Khodabakhshi-Koolaee, A., Chaichi-Tehrani, N., & Sanagoo, A. (2019). The relationship between spiritual intelligence and emotional intelligence with self-compassion of female nursing students. *Iranian Journal of Medical Education*, *19*(82), 44–53. [In Persian] http://ijme.mui.ac.ir/article-1-4697-en.html

Larkin, M., Shaw, R., & Flowers, P. (2019). Multiperspectival designs and processes in interpretative phenomenological analysis research. *Qualitative Research in Psychology*, *16*(2), 182–198. https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540655

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Mahdi, S., Zeinabadi, H., Arasteh, H., & Abbasian, H. (2026). Designing a context-specific model for academic coaching (AC) in Iranian higher education system. *IHEJ*, *17*(4), 91–115. http://ihej.ir/article-1-2180-fa.html

Mohammadpour, S., Salarzehi, H., Kamalian, A. R., Yaghoubi, N. M., & Mehdi, M. (2021). Identification and analysis of the strategic drivers of entrepreneurial university using by cross impact analysis approach. *Iranian Journal of Engineering Education*, *23*(89), 133–156. https://doi.org/10.22047/ijee.2021.264839.1808

Nikounejad, M., Rezaei, M. H., & Seifi, M. (2020). Explaining the basics of kindness and compassion in the education and presentation of the desired pattern. *Research in Educational Systems*, *14*(Special Issue), 525–546. [In Persian] https://www.jiera.ir/article_109743.html

Noddings, N. (2013). Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education (2nd ed.). Berkeley: University of Califo

Owusu-Agyeman, Y., & Pillay, S. (2023). Insights and experiences of students about the factors that enhance relational pedagogy in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *20*(6), 1–22. https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.T202411250000599144371157 5

Pommier, E., Neff, K. D., & Tóth-Király, I. (2020). The development and validation of the compassion scale. Assessment, 27(1), 21-39. https://doi.org/10.1177/1073191111987410

Rashedi, R., Plante, T. G., & Callister, E. S. (2015). Compassion development in higher education. Journal of Psychology and Theology, 43(2), 131-139. https://doi.org/10.1177/0091647115043002

Rink, B. (2025). For slow teaching: Courageous and compassionate pedagogy in times of change. South African Geographical Journal, 107(4), 517–532. https://doi.org/10.1080/03736245.2025.2472651

Roozegar, A., Fathi Vajargah, K., & Pooshneh, K. (2021). Emotional identity of female doctoral students based on lived experiences in higher education. *Educational Systems Management and Planning*, 14(2), 285–312. https://doi:10.52547/MPES.14.2.285

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]

[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]

Salehi, M. J., Einkhah, F., & Abdi, N. (2025). The livelihood of faculty members in Iranian universities and the seventh development plan. *IHEJ*, *16*(4), 43–67. http://ihej.ir/article-1-2087-fa.html

Shakouri, M. and Nafissi, Z. (2022). The Role of Caring Instructors in Postgraduate Education: Perceptions and Experiences of TEFL Postgraduate Students and Instructors. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, *9*(2), 149-171. https://doi:10.30479/jmrels.2021.15226.1859

Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.

Soltani Benavandi, E., Askari Zadeh, G., & Tajrobehkar, M. (2020). Predicting of self-compassion based on the concept of life through the mediation of coping strategies for stress in students [in Persian]. *Iranian Journal of Medical Education*, *20*, 377–386. http://ijme.mui.ac.ir/article-1-5165-fa.html

Su, F., & Wood, M. (2023). Relational pedagogy in higher education: what might it look like in practice and how do we develop it? *International Journal for Academic Development*, *28*(2), 230–233. https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2164859

Waddington, K. (2016). The compassion gap in UK universities. International Practice Development Journal, 6(1), 10. https://doi.org/10.19043/ipdj.61.010

Waddington, K., & Bonaparte, B. (Eds.). (2024). Developing pedagogies of compassion in higher education: A practice first approach. Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-67543-0

Walker, C., & Gleaves, A. (2016). Constructing the caring higher education teacher: A theoretical framework. Teaching and Teacher Education, 54, 65–76. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.013.

Wang, Y., & Derakhshan, A. (2023). Teacher confirmation and caring as predictors of Chinese and Iranian EFL students' willingness to attend classes. Porta Linguarum, 39, 165–192. DOI: https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.23625.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Yazdani, M., Khalatbari, J., Ghorban Shiroudi, S., & Rahmani, M. A. (2022). Comparing the effectiveness of compassion-based therapy and attachment-based compassion therapy on meta-worry and eating patterns in diabetic patients. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, *65*(1), 127–145. [In Persian] http://ajnpp.umsha.ac.ir/article-1-274-en.html

Zamanzadeh, V., Shohani, M., & Palmeh, T. (2015). Nursing students' perception of instructors' caring behaviors in tabriz university of medical sciences. *Journal of caring sciences, 4(1), 55–62.* https://doi.org/10.5681/jcs.2015.006

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.31161588.1405.18.2.5.6]

[DOI: 10.66224/ihea.18.2.89]