www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Baqiyatallah University of Medical Sciences

Preschool Educators' Lived Experience of Supportive Silence (A Phenomenological Study)

Ali Jafari Rad [1], Mojtaba Tajari [*2], Saba Hassanvandi[3], Fatemeh Salehi Niya [4], MohammadReza Fendereski [5]

[1] PhD Graduate in Educational Management, Assistant Professor, Islamic Azad University, Iran
[2] Responsible author:PhD in Higher Education, Lecturer at Farhangian University, Golestan Province, Iran
[3] Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran.
[4] MA in Public Administration, Golestan Province, Aliabad Katul
[5] MA in Persian Literature, Golestan Province, Aliabad Katul

**Corresponding author: Mojtaba Tajari, Responsible author:PhD in Higher Education, Lecturer at Farhangian University, Golestan Province, Iran. Email: Mojtaba.tajari@gmail.com*

Article Info

Keywords: *Supportive silence, Mimamoru approach, self-directed learning*

Abstract

The present study aimed to explain the lived experiences of preschool educators regarding the concept of supportive silence within the framework of the Japanese Mimamoru approach. This educational approach emphasizes mindful observation and minimal teacher intervention, considering silence not as a sign of passivity but as a form of nonverbal support and respect for the child's developmental process. The research was conducted using two qualitative methods: a systematic review and phenomenology. Data were collected through semi-structured interviews with 15 preschool educators who had participated in a training workshop on the Mimamoru approach and had applied it in practice over the course of one academic year. The findings indicated that supportive silence, from the educators' perspective, is a multidimensional phenomenon that includes mindful presence, careful nonjudgmental observation, nonverbal support, practicing patience and self-control, trusting the child's developmental process, and creating conditions for self-directed learning. The functions of this approach were revealed across five dimensions—cognitive, emotional, social, moral, and educational—including strengthening analytical and critical thinking, reducing anxiety, fostering empathy, internalizing moral values, and enhancing educators' professional reflection. However, implementing this approach was accompanied by challenges at cognitive, institutional, cultural, professional, and emotional levels, such as pressure for quick results, incomplete understanding of the philosophy of silence, lack of specialized training, and cultural attitudes based on strict discipline. In conclusion, supportive silence in the Mimamoru approach serves as a tool for fostering independence, responsibility, and self-regulation in children, as well as a foundation for educators' inner growth and professional maturity. The results of this study can be used in revising teacher education programs and in localizing innovative approaches to early childhood education in Iran.

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۷، شماره ۲، ۱۴۰۳
صفحات: ۲۳۵-۲۴۴

تجربه زیسته مربیان پیش دبستانی از سکوتِ حمایتی (مطالعه‌ای پدیدارشناختی)

علی جعفری‌راد[۱]، مجتبی تجری*[۲]، صبا حسنوندی[۳]، فاطمه صالحی‌نیا[۴]، محمدرضا فندرسکی[۵]

[۱] دکتری مدیریت آموزشی، استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، ایران
[۲] دکتری آموزش‌عالی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، استان گلستان، ایران
[۳] استادیار، گروه روان شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران
[۴] کارشناس ارشد مدیریت دولتی، استان گلستان، علی‌آباد کتول
[۵] کارشناس ارشد ادبیات فارسی، استان گلستان، علی‌آباد کتول

* نویسنده مسوول: مجتبی تجری، دکتری آموزش‌عالی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، استان گلستان، ایران
ایمیل: Mojtaba.tajari@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین تجربه زیسته مربیان پیش‌دبستانی از مفهوم سکوت حمایتی در چارچوب رویکرد ژاپنی میمامورو انجام شده است. این رویکردی تربیتی بر مشاهده آگاهانه و مداخله حداقلی مربی تأکید و سکوت را نه نشانه انفعال، بلکه شیوه‌ای از حمایت غیرکلامی و احترام به فرایند رشد کودک می‌داند. پژوهش با دو رویکرد کیفی مرورنظامند و پدیدارشناسی انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ نفر از مربیان پیش‌دبستانی که در کارگاه آموزشی رویکرد میمامورو شرکت کرده و طی یک سال تحصیلی آن را در عمل به‌کار بسته بودند، گردآوری گردید. یافته‌ها نشان دادند که سکوت حمایتی از دید مربیان پدیده‌ای چندوجهی است که شامل حضور آگاهانه، مشاهده دقیق بدون داوری، حمایت غیرکلامی، تمرین صبر و خودکنترلی، اعتماد به فرایند رشد کودک و زمینه‌سازی برای خودراهبری در یادگیری است. کارکردهای این رویکرد در پنج بعد شناختی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی و آموزشی از جمله تقویت تفکر تحلیلی و انتقادی، کاهش اضطراب، رشد همدلی، درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی و ارتقای تأمل حرفه‌ای مربیان آشکار شد. با این حال، اجرای این رویکرد با چالش‌هایی در سطوح شناختی، نهادی، فرهنگی، حرفه‌ای و هیجانی از جمله فشار برای نتایج سریع، درک ناقص از فلسفه سکوت، کمبود آموزش تخصصی و نگرش‌های فرهنگی مبتنی بر انضباط سخت‌گیرانه همراه بود. در جمع‌بندی، سکوت حمایتی در رویکرد میمامورو ابزاری برای پرورش استقلال، مسئولیت‌پذیری و خودتنظیمی در کودکان و نیز بستری برای رشد درونی و بلوغ حرفه‌ای مربیان است. نتایج این مطالعه می‌تواند در بازنگری برنامه‌های تربیت مربی و بومی‌سازی رویکردهای نوین آموزش کودکان در ایران مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: سکوت حمایتی، رویکرد میمامورو، خودراهبری در یادگیری

[1] Alijafarirad@gmail.com
[2] Mojtaba.tajari@gmail.com

مقدمه

دوران کودکی، به‌ویژه سال‌های پیش از ورود به دبستان، دوره‌ای طلایی و سرنوشت‌ساز در رشد و شکوفایی همه‌جانبه انسان به شمار می‌آید (Matsui, 2021) که پایه‌های اصلی شخصیت و هویت فرد (Hayashi, 2022) و نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری توانایی‌های شناختی، مهارت‌های اجتماعی و عاطفی کودک دارد (Burke, 2017). متأسفانه، دوره پیش‌دبستانی غالباً صرفاً به‌عنوان زمانی برای مراقبت از کودکان نه به‌عنوان مرحله‌ای آموزشی، هدفمند و تخصصی در مسیر رشد آن‌ها در نظر گرفته می‌شود (Izumi-Taylor, Lin & Kaneda, 2024). امری که باعث می‌شود بسیاری از خانواده‌ها و حتی برخی سیاست‌گذاران، این دوره را غیرضروری و کم‌اهمیت تلقی کنند (Ohnuki, 2025). در نتیجه، نابرابری چشمگیری در دسترسی کودکان به خدمات باکیفیت مشاهده می‌شود؛ این در حالی است که کودکانی که از این آموزش‌ها بهره‌مند می‌شوند، با آمادگی شناختی، اجتماعی و هیجانی بیشتری وارد نظام آموزشی شده و در مسیر تحصیلی خود عملکرد موفق‌تری دارند، اما کودکانی که از این فرصت محروم می‌مانند، در همان آغاز راه با چالش‌های جدی آموزشی و تربیتی مواجه می‌شوند (Nakatsubo et al, 2021)، در این راستا، آموزش و پرورش دوران کودکی در فرهنگ‌های گوناگون به شیوه‌ها و با رویکردهای متفاوتی مورد توجه قرار می‌گیرد (Nakatsubo, Ueda & Kayama, 2022)، برای نمونه، کشور ژاپن با نگاهی ویژه و راهبردی به این مرحله از زندگی کودکان، از پیشگامان عرصه آموزش و پرورش دوران کودکی به شمار رفته (Tobin & Hayashi, 2017) و هدف آن پرورش نگرش و انگیزه کودکان برای یادگیری دانش و همچنین ارتقای رشد همه‌جانبه آنان است (Greve & Okamoto-Omi, 2023)، در فرهنگ ژاپن، پیش‌دبستانی نخستین فرصت کودکان برای یادگیری عضویت در اجتماع و مکانی برای تقویت حس خوداجتماعی است؛ جایی که کودکان می‌آموزند چگونه حس مسئولیت فردی و جمعی خود را پرورش دهند (Wang, 2023). همچنین، مربیان معتقدند که مهارت‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی کودکان نه از طریق آموزش مستقیم و از بالا به پایین، بلکه باید در بستر زندگی و به‌ویژه از طریق بازی و تعامل منظم با دیگران پرورش یابد. در این راستا، یکی از مهم‌ترین رویکردهای آموزشی که به‌طور کلی در نظام آموزشی و به‌ویژه در آموزش و پرورش پیش‌دبستانی ژاپن مورد توجه قرار می‌گیرد، این موضوع است که مربیان به‌طور آگاهانه از آموزش مستقیم و مداخله در اهداف آموزشی خودداری می‌کنند و حتی زمانی که میان کودکان تعارض پیش می‌آید، آن‌ها ترجیح می‌دهند مداخله نکنند؛ زیرا بر این باورند که فراهم کردن فرصت برای مواجهه و حل‌مسئله توسط خود کودکان، می‌تواند به رشد عاطفی و اجتماعی آن‌ها کمک شایانی کند (Porter & Tanabe, 2023). هایاشی و توبین[3] (۲۰۲۰) بیان می‌کنند: مربیان ژاپنی صبر می‌کنند تا کودکان خودشان مشکلاتشان را حل کنند تا بیاموزند چگونه مستقل شوند. البته اگر در موقعیتی قرار گیرند که ندانند چه کاری باید انجام دهند، با آن‌ها گفتگو و در مورد راه‌حل‌های احتمالی بحث می‌شود. چنین دیدگاهی در نظام آموزشی ژاپن با رویکرد میمامورو[4] شناخته می‌شود. اساس این رویکرد بر این اصل استوار است که مربیان با همدلی کودکان را زیر نظر داشته و حداقل کمک یا دستور مستقیم را به آن‌ها ارائه دهند. این ایده مبتنی بر هدایت غیرمستقیم و احترام به خودمختاری، انگیزش درونی و رفتار خودجوش کودک است (Wang, 2023)، در واقع، بزرگسالان صبر می‌کنند تا کودکان خود به مشکلات واکنش نشان دهند و بدین ترتیب مالکیت یادگیری خود را به دست آورند (Yazawa, 2021).

در این راستا، میمامورو به معنای نگاه از دور یا مشاهده رفتار کودکان بدون مداخله تعریف شده و نوعی رویه اجتماعی‌سازی غیرمستقیم به شمار می‌رود. در زبان ژاپنی، واژه "می" به معنای "نگاه کردن" و "مامورو" به معنای "محافظت کردن" است. این رویکرد بر این اصل استوار است که زمانی که کودکان می‌دانند مربی آن‌ها را زیر نظر دارد، احساس امنیت می‌کنند و مطمئن هستند که اگر شرایط خطرناک یا پرریسکی پیش بیاید، مربی وارد عمل خواهد شد. به این ترتیب، کودک می‌تواند انسجام و یکپارچگی ذهنی خود را بدون آن‌که حضور مربی باعث حواس‌پرتی یا محدودیت او شود، حفظ کند و از سوی دیگر، مربی نیز می‌تواند مراقبت بیرونی خود را ادامه دهد تا از سلامت و امنیت کودک اطمینان حاصل شود (Greve & Okamoto-Omi, 2023). مشابه رویکرد بدون مداخله یا مداخله حداقلی که برای حمایت از رشد شناختی و هیجانی-اجتماعی کودکان به‌کار گرفته می‌شود، میمامورو را می‌توان به عنوان یکی از راهبردهایی دانست که معلمان از آن بهره می‌برند تا فضایی فراهم کنند که کودکان بتوانند به‌تنهایی مسائل خود را بر پایه انتظار، صبر، دیدگاه بلندمدت و مشاهده به جای مداخله مستقیم حل کنند (Matsui, 2021). برای اجرای این رویکرد، مربی باید بتولند موقعیت را از دید کودک مشاهده و پیش‌بینی کند که کودک در گام بعدی چه اقدامی خواهد داشت و چه رخدادهایی ممکن است برایش پیش آید، مربی تنها در

3 Hayashi & Tobin

4 Mimamoru Approach

لحظه نظاره‌گر کودک نیست، بلکه رفتارهای احتمالی آینده او را نیز مدنظر قرار می‌دهد. از این رو، انتظار می‌رود که مربی پیش از هرگونه مداخله، صبر کند تا کودک خود متوجه موقعیت شود و احتمالاً رفتار خود را اصلاح نماید (Tobin & Hayashi, 2017)، همچنین، این رویکرد نباید به‌عنوان نشانه‌ای از ناتوانی معلمان در واکنش به موقعیت‌ها در نظر گرفته شود (Izumi-Taylor, 2023)، زیرا معلمان باید صبر پیشه کنند تا بتوانند احساسات خود را کنترل و منتظر بمانند تا کودکان خود مشکلاتشان را حل کنند. بنابراین، این نوع رفتار که شامل آموزش و مداخله حداقلی است، نه تنها نشان‌دهنده ضعف حرفه‌ای معلم نیست، بلکه نیازمند سطح بالایی از تخصص و مهارت در حوزه‌ی تعلیم و تربیت است (Ezmeci, Parpucu & Akman, 2022). در این راستا و با وجود گسترش مطالعات بین‌المللی در حوزه‌ی آموزش و پرورش اوایل کودکی و توجه روزافزون به اهمیت کیفیت تعاملات مربی و کودک، در نظام آموزشی ایران هنوز پژوهش‌های اندکی به بررسی ابعاد عمیق‌تر روابط تربیتی غیرکلامی و به‌ویژه نقش سکوت به‌عنوان یک ابزار آموزشی پرداخته‌اند. بیشتر پژوهش‌های داخلی در زمینه آموزش پیش‌دبستانی بر مهارت‌های شناختی، برنامه‌ریزی درسی یا روش‌های آموزش مستقیم متمرکز بوده‌اند و کمتر به جنبه‌های پنهان، عاطفی و بین‌فردی یادگیری پرداخته‌اند؛ جنبه‌هایی که به همان اندازه در رشد اجتماعی و هیجانی کودک مؤثرند. از سوی دیگر، در فرهنگ آموزشی ما، سکوت مربی اغلب به‌عنوان نشانه‌ای از انفعال، بی‌تفاوتی یا ضعف در مدیریت کلاس تعبیر می‌شود، در حالی‌که در برخی نظام‌های تربیتی، مانند ژاپن، سکوت بخشی از حضور حرفه‌ای آگاهانه معلم محسوب می‌شود و در قالب رویکردهایی چون میمامورو، ابزاری برای پرورش استقلال، مسئولیت‌پذیری و خودنظارتی کودکان است. همچنین با وجود تأکیدهای نظری بر تربیت تمام‌ساحتی و رشد همه‌جانبه کودک، در عمل، فضاهای آموزشی پیش‌دبستانی اغلب تحت‌تأثیر نگرش‌های نتیجه‌محور و معطوف به آموزش مهارت‌های آکادمیک اولیه قرار دارند. این امر سبب شده است که فرصت‌های یادگیری مبتنی بر تجربه، تأمل و تعامل اجتماعی خودانگیخته کاهش یابد. بنابراین، بازنگری در نقش مربی و کیفیت حضور او در کلاس ضروری به نظر می‌رسد. رویکرد میمامورو، که بر مشاهده همدلانه و مداخله حداقلی تأکید دارد، می‌تواند الگویی بدیل برای بازتعریف رابطه مربی و کودک ارائه کند؛ الگویی که نه تنها به استقلال یادگیری کودک یاری می‌رساند بلکه موجب رشد تأمل، صبر و خودآگاهی حرفه‌ای در مربیان می‌شود. بر این اساس، خلأ اصلی پژوهش حاضر در فقدان درک عمیق و بومی از مفهوم سکوت حمایتی در محیط‌های آموزشی ایرانی و نبود شواهد تجربی درباره تجربه زیسته مربیان در مواجهه با این رویکرد است. مطالعه حاضر تلاش دارد تا با واکاوی تجربه زیسته مربیان پیش‌دبستانی از به‌کارگیری سکوت حمایتی در رویکرد میمامورو، به درک غنی‌تری از ابعاد شناختی، هیجانی و تربیتی این پدیده دست یابد و از این رهگذر، به ارتقای کیفیت تعاملات آموزشی و تربیت مربیان متأمل و آگاه در نظام آموزش پیش‌دبستانی ایران کمک کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و بر اساس روش‌های مرورنظامند (بخش اول) و پدیدارشناسی (بخش دوم) انجام شد، در این راستا مراحل پژوهش به این ترتیب بود که ابتدا به منظور تهیه دوره آموزشی رویکرد میمامورو، مقالات و منابع مرتبط با این حوزه (منابع زبان انگلیسی)، با تمرکز بر کلید واژه‌های تخصصی پژوهش و با استفاده از رویکرد مرور نظامند مورد بررسی قرار گرفت. این روش، مشابه هر روش علمی دیگر دارای فرایند اجرایی است و عبارت‌اند از تعریف مسئله، مکان‌یابی انتخاب تحقیقات، ارزیابی انتقادی تحقیقات، گردآوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها و ارائه نتایج، تعبیر و تفسیر نتایج است، در پژوهش حاضر به منظور استخراج اصول نظری رویکرد میمامورو، به بررسی و تفحص در ارتباط با متون مرتبط با این حوزه پرداخته شد و در نهایت کل منابع یافت شده ۵۳، مقاله بود که از این بین ۲۴ مورد به علل عدم ارتباط، چکیده و محتوا حذف و در نهایت ۲۹ مقاله به منظور استخراج اصول نظری آموزش مبتنی بر رویکرد میمامورو مورد بررسی قرار گرفت که موارد زیر به عنوان مولفه‌های مورد توافق همه پژوهشگران این حوزه استخراج شد.

جدول ۱: اصول آموزش مبتنی بر رویکرد میمامورو

نظارت نه مداخله فوری، ایجاد یک فضای امن، تمرکز بر یادگیری گروهی و اجتماعی، پذیرش احساسات، رویکرد صبر کن و ببین، نظارت فعال و هوشمندانه، ایجاد محیط حمایتی و مبتنی بر اعتماد، عدم مداخله هدفمند، ایجاد فرصت برای یادگیری از پیامدها، اعتماد به فطرت خوب کودکان، مداخله حداقلی و موقت، اعتماد به کودکان بزرگتر، کنترل فاصله، استفاده از حرکات بدن، زمان‌بندی و کنترل میزان مداخله، اعتماد به توانایی‌های درونی کودکان، تاکید بر نقش ارتباطات غیرکلامی، احترام به استقلال و ابتکار کودک، مدیریت رفتارهای خطرناک، پرهیز از مداخلات غیرمؤثر، تشویق به همذات‌پنداری

همچنین لازم به ذکر است بر اساس مطالعات نظری صورت پذیرفته، هیچ نسخه یکسانی از رویکرد میمامورو وجود ندارد با این حال همانطور که بیان شد این رویکرد به معنی تماشای کودکان از دور نیست، یا فقط این نیست که به آن‌ها بفهمانیم ما در حال تماشا هستیم و آماده‌ایم اگر اتفاقی رخ دهد به آن‌ها کمک کنیم. بلکه معنای واقعی آن این است که ما صرفاً در کلاس وجود داریم و جوی ایجاد می‌کنیم که اگر اتفاقی رخ داد، معلم از فراگیر محافظت خواهد کرد. در این راستا پس از تحلیل و مشخص شدن مولفه‌های اصلی و کلیدی این رویکرد، دستورالعمل‌هایی در قالب موارد زیر در اختیار معلمان پیش‌دبستانی و در سه کارگاه ۹۰ دقیقه‌ای قرار گرفت، که بر اساس این فرآیند معلم قرابت معنایی بیشتری را با این رویکرد و شیوه اجرای آن در عمل احساس کند، که چکیده این نکات به شرح زیر است:

۱- معلم کمی دورتر از کودکان و موقعیت مشکل‌ساز قرار می‌گیرد و این فاصله‌گذاری به عنوان یک استراتژی هدفمند برای درک احساسات کودکان و فراهم آوردن فضایی برای حل مسئله توسط خود آن‌ها توصیف می‌شود.

۲- اگرچه معلم مستقیماً با کودکان صحبت نمی‌کند، اما فاصله به‌گونه‌ای هدفمند پیام ضمنی فوراً مسئله را حل کنید را القاء می‌کند.

۳- معلم به طور هدفمند و استراتژیک موقعیت خود را در کلاس تغییر می‌دهد تا در صورت نیاز برای داوری آماده باشد. در واقع معلم به‌طور آگاهانه در موقعیتی می‌ایستد که هم به اندازه کافی نزدیک باشد تا در صورت نیاز پیشنهاد دهد و هم به اندازه کافی فاصله داشته باشد تا اجازه دهد کودکان خود مسئله را حل کنند.

۴- استفاده معلم از حرکات غیرکلامی مورد تاکید است تا کودکان چاره‌ای جز حل مساله به‌صورت مستقل نداشته باشند و در بردارنده این پیام است که من به شما کمک نمی‌کنم. لطفاً خودتان مسئله را حل کنید.

۵- زمان‌بندی مداخله بسیار مهم است، به این معنی که باید زمان کافی برای حل مشکلات، مسائل و تعارضات به کودکان داده شود.

۶- تاکید بر مداخله موقتی و حداقلی است تا نشان داده شود که کودکان در این حوزه تولنایی لازم را دارند. این فرآیند زمانی رخ می‌داد که معلم از حل مشکل توسط دانش‌آموزان بدون مداخله ناامید می‌شود. در نهایت برای آن‌که یک معلم بتولند راهبرد میمامورو را به‌طور مؤثر اجرا کند، کودکان باید بدانند که معلم آن‌قدر توجه دارد که خیال آن‌ها راحت باشد کسی هست که اجازه نمی‌دهد شرایط کاملاً از کنترل خارج شود. اما در عین حال، حضور معلم و نظارتش باید به اندازه‌ای نرم و غیرمستقیم باشد تا کودکان مسئولیت بپذیرند و رفتار خود را نه برای معلم، بلکه برای هم‌کلاسی‌هایشان و در تعامل با آن‌ها انجام دهند.

همچنین لازم به ذکر است که شرکت‌کنندگان در این کارگاه شامل ۱۵ نفر از معلمان پیش‌دبستانی شهر علی‌آبادکتول بودند که ملاک انتخاب مشارکت‌کنندگان به‌صورت هدفمند و بر اساس ملاک‌هایی همچون علاقه‌مندی به یادگیری رویکردهای نوین تربیتی، سابقه تدریس و آمادگی برای تأمل در تجربه‌های شخصی انجام شد. همچنین در این دوره، پژوهشگر به معرفی فلسفه و اصول اساسی این رویکرد، به‌ویژه مفهوم سکوت حمایتی پرداخت و نمونه‌هایی از کاربرد آن در موقعیت‌های آموزشی ارائه شد. پس از کارگاه، از شرکت‌کنندگان خواسته شد در بازه مشخص (یک سال تحصیلی) آموزه‌های دریافتی را در عمل آموزشی خود به کار گیرند و تجربه‌هایشان را از مواجهه با موقعیت‌های واقعی که نیازمند سکوت حمایتی بودند، ثبت و بازاندیشی کنند، در نهایت پس از دوره مشخص داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته با هر یک از مربیان گردآوری شد. مصاحبه‌ها بر محور تجربه زیسته آنان از به‌کارگیری سکوت حمایتی، احساسات، کارکرد و چالش‌های استفاده از رویکرد میمامورو در جریان آموزش ساخته بودند، متمرکز بود. به‌علاوه برای کنترل اعتبار یافته‌ها از راهبرد بازبینی همتایان استفاده شد. در این مرحله یافته‌ها در اختیار محققان بی‌طرف خارج از تیم پژوهش قرار گرفت که تجربه انجام پژوهش‌های کیفی را دارند. در نتیجه با اعمال نظرات اعتبار به داده‌ها افزایش یافت. لازم به ذکر است ملاحظات اخلاقی مانند رعایت امانت در بازخوانی مصاحبه‌ها و حفظ حقوق مصاحبه شوندگان از طریق استناد صریح نیز در این پژوهش رعایت گردید.

یافته‌های پژوهش

داده‌های حاصل از بازخوانی مصاحبه‌ها در این پژوهش، با استفاده از روش تحلیل مضمون مورد بررسی قرار گرفتند. طی این روش ابتدا متن هر مصاحبه جهت درک تجارب شرکت کنندگان چند بار مطالعه شد تا پس از دریافت و ثبت همه توصیف‌های مصاحبه شوندگان زیر اطلاعات با معنی، بیانات مرتبط با پدیده مورد بحث متمایز شوند و به این طریق جملات مهم مشخص، مفاهیم اصلی استخراج و مبتنی بر شباهت‌های مفهومی و معنایی دسته‌بندی معنایی شدند. در انتها برای توصیف جامعی از پدیده تحت مطالعه به هم می‌پیوندند و دسته‌های کلی‌تری را به وجود می‌آورند. در این راستا سه موضوع مهم محور سوالات قرار گرفت که شامل؛ ۱- از نظر

معلمان سکوت حمایتی در موقعیت‌های آموزشی چه معنایی دارد؟ کارکرد آن چیست؟ و چه چالش‌های در به‌کارگیری این رویکرد باید مورد توجه قرار گیرد؟ که در ادامه یافته‌های پژوهش در قالب سه جدول ذکر شده است.

جدول ۲: معنای سکوت حمایتی در موقعیت‌های آموزشی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
معنای سکوت حمایتی در موقعیت‌های آموزشی	سکوت به‌مثابه حضور فعال و آگاهانه	۱- مشاهده به جای داوری، ۲- تجربه لحظه‌ای بدون عجله برای اصلاح یا راهنمایی، ۳- باور به توانمندی کودک در حل‌مساله، ۴- احترام به فرآیند رشد کودک، ۵- مشاهده دقیق رفتار و احساس کودک، ۶- تشخیص لحظه مناسب برای مداخله، ۷- درک زبان بدن کودک، ۸- تشخیص سطح درگیری با چالش، ۹- ارزیابی تغییرات هیجانی کودک، ۱۰- درک بافت موقعیتی، ۱۱- جمع‌آوری شواهد، ۱۲- درک روندها
	سکوت به‌مثابه حمایت غیرکلامی	۱- آگاهی از قدرت ارتباط غیرکلامی، ۲- نگاه گرم و همدلانه، ۳- فاصله‌گذاری ایمن و قابل دسترس، ۴- برقراری تماس چشمی، ۵- تأیید غیرکلامی (تکان سر، نگاه رضایت‌آمیز)، ۶- محافظت غیرمحسوس، ۷- احترام به حریم شخصی، ۸- استفاده از زبان بدن
	سکوت به معنای تمرین صبر و خودکنترلی	۱- کنترل هیجان، ۲- آگاهی از احساسات شخصی، ۳- ناتوانی در تغییر وضعیت، ۴- تفکیک احساسات، ۵- اعتماد به فراگیر، ۶- آرامش در مواجهه با تعارض‌ها
	سکوت به‌عنوان اعتماد به فرایند رشد کودک	۱- باور به توانایی ذاتی کودک، ۲- اجتناب از مداخله مستقیم، ۳- اعتماد به تصمیم‌گیری کودک، ۴- پرهیز از تصحیح فوری اشتباه، ۵- پذیرش تفاوت‌های فردی، ۶- اشتباه بخشی از یادگیری، ۷- زمان کافی برای تفکر، ۸- دیدگاه بلندمدت به نتاج یادگیری، ۹- درک مفهوم رشد تدریجی
	سکوت به عنوان فرصتی برای خودراهبری در یادگیری	۱- ایجاد فضای تفکر، ۲- فرصت آزمایش و خطا، ۳- تسهیل فرایند خوداکتشافی، ۴- تجربه موقعیتی، ۵- حمایت از تفکر خلاق و انتقادی، ۶- فرصت درک روابط علت و معلولی، ۷- درگیری در فرآیند حل‌مساله، ۸- تقویت حس کنجکاوی، ۹- رشد مهارت تصمیم‌گیری، ۱۰- یادگیری تجربه‌محور
	سکوت به‌مثابه تغییر در هویت حرفه‌ای مربی	۱- بازتعریف قدرت و اقتدار در کلاس، ۲- تکامل بلوغ حرفه‌ای، ۳- حرکت به سمت مشاهده‌گر فعال، ۴- فرصت بازاندیشی در نقش مربی، ۵- رشد خودتنظیمی هیجانی، ۶- تمرین ذهن‌آگاهی

جدول ۳: کارکرد سکوت حمایتی در موقعیت‌های آموزشی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
کارکرد سکوت حمایتی در موقعیت‌های آموزشی	کارکرد شناختی	۱- فرصت تجربه مستقیم، ۲- تقویت تفکر انتقادی، ۳- پرورش تفکر تحلیلی، ۴- تحریک کاوش آزاد ۵- پرورش تفکر علی‌معلولی، ۶- یادگیری از طریق مشاهده، ۷- یادگیری تجربه محور، ۸- تشویق به خودارزیابی، ۹- توسعه خودراهبری در یادگیری
	کارکرد عاطفی	۱- القای حس آرامش، ۲- کاهش اضطراب ناشی از قضاوت، ۳- تقویت حس تعلق و پذیرش، ۴- پرورش احساس کنترل درونی، ۵- افزایش حس ارزشمندی، ۶- کاهش ترس از اشتباه کردن، ۷- تنظیم هیجان مبتنی بر موقعیت، ۸- انعطاف‌پذیری عاطفی
	کارکرد اجتماعی و ارتباطی	۱- تمرین حل تعارض، ۲- افزایش توان همدلی، ۳- رشد مهارت گفت‌وگو، ۴- درک نقش‌های اجتماعی، ۵- تقویت روحیه همکاری، ۶- تمرین احترام به قوانین، ۷- درک اهمیت مسئولیت‌پذیری، ۸- یادگیری مدیریت خشم و هیجان، ۹- پذیرش تفاوت و تنوع، ۱۰- ایجاد اعتماد متقابل، ۱۱- رابطه مبتنی بر احترام، ۱۲- فضای امن برای ابراز احساسات، ۱۳- مهارت گوش دادن فعال، ۱۴- تقویت احترام متقابل
	کارکرد اخلاقی	۱- پرورش وجدان اخلاقی، ۲- پرورش حس مسئولیت، ۳- درونی‌سازی ارزش‌های گروهی، ۴- پرورش قضاوت اخلاقی، ۵- تمرین رعایت حقوق دیگران، ۶- درک پیامدهای رفتار، ۷- رشد حس انصاف و عدالت، ۸- تقویت احترام به قوانین، ۹- شکل‌گیری حس مسئولیت اجتماعی، ۱۰- درک تأثیر رفتار بر دیگران، ۱۱- یادگیری پذیرش اشتباه، ۱۲- پرورش حس صداقت
	کارکرد آموزشی	۱- پرورش مهارت مشاهده هدفمند، ۲- افزایش خودآگاهی هیجانی در موقعیت‌های آموزشی، ۳- توانایی واکنش مناسب، ۴- توسعه تفکر تأملی، ۵- درک رشد کودک، ۶- رشد صبر و تحمل، ۷- کاهش فرسودگی شغلی، ۸- تصمیم‌گیری موقعیتی، ۹- توجه به تفاوت‌های فردی، ۱۰- تقویت مهارت همدلی شناختی و هیجانی، ۱۱- پرورش نگاه فلسفی به آموزش

جدول ۴: چالش‌های به‌کارگیری سکوت حمایتی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
چالش‌های به‌کارگیری سکوت حمایتی	چالش‌های شناختی و مفهومی	۱- درک ناقص از فلسفه سکوت حمایتی، ۲- ناتوانی در تشخیص مرز بین مداخله و عدم مداخله، ۳- ضعف تحلیل موقعیت‌های آموزشی، ۴- عدم درک بنیان‌های روان‌شناختی یادگیری خودمحور، ۵- وابستگی به الگوهای سنتی، ۶- ناتوانی در تفسیر فرایند یادگیری، ۷- بی‌اعتمادی به توانایی کودک، ۸- کمبود چارچوب نظری بومی‌سازی‌شده، ۸- دشواری در انتقال فلسفه به ذی‌نفعان، ۹- ناتوانی در ادغام با رویکردهای موجود برنامه‌درسی
	چالش‌های نهادی و ساختاری	۱- فشار برای کسب نتایج سریع، ۲- تمرکز بر خروجی‌های کمی، ۳- زمان‌بندی فشرده برنامه‌های درسی، ۴- کمبود نیروی انسانی آموزش‌دیده، ۵- نبود دستورالعمل رسمی، ۶- ضعف در ارزیابی، ۷- محدودیت منابع آموزشی و فیزیکی، ۸- ناهماهنگی اهداف با ارزش‌های رویکرد میمامورو، ۹- نبود حمایت مدیران، ۱۰- بروکراسی مراکز آموزشی
	چالش‌های فرهنگی و اجتماعی	۱- انتظار والدین، ۲- فقدان الگوی فرهنگی بومی، ۳- فشار اجتماعی، ۴- تعارض بین ارزش فردی و جمعی، ۵- درک نادرست از مفهوم آزادی، ۶- تمایل فرهنگی به انضباط سخت‌گیرانه، ۷- مقاومت در برابر تغییر روش‌های آموزشی، ۸- کمبود آگاهی عمومی، ۹- انتظارات متضاد از نقش مربی، ۱۰- فرهنگ نتیجه‌گرایی
	چالش‌های حرفه‌ای و مهارتی مربیان	۱- فقدان مهارت مشاهده و تحلیل، ۲- ناتوانی در کنترل هیجانات کودکان، ۳- تمایل به مداخله ناخودآگاه، ۴- کمبود تجربه، ۵- نبود آموزش مناسب، ۶- فشار کاری و فرسودگی عاطفی، ۷- تداخل باورهای شخصی، ۸- چالش آموزش کودکان با نیازهای ویژه
	چالش‌های هیجانی و روان‌شناختی	اضطراب ناشی از عدم مداخله، ۲- ترس از قضاوت، ۳- تردید در تصمیم‌گیری، ۴- فشار روانی ناشی از انتظار طولانی، ۵- تضاد میان دلسوزی و آموزش، ۶- فرسودگی عاطفی، ۷- احساس بی‌قدرتی، ۸- چالش ابهام، ۹- تعارض بین ارزش‌های شخصی و اهداف آموزشی

بحث و نتیجه‌گیری

توصیف‌های قوم‌نگاری ژاپن پیش از جنگ جهانی دوم، فرهنگ آن زمان را به‌گونه‌ای توصیف می‌کند که مردم در روستاها و محلات شهری، همه یکدیگر را می‌شناختند و مسئولیت مراقبت و در صورت نیاز اصلاح رفتار کودکان را بر عهده داشتند. اگر کودکی کار خطرناکی در خیابان انجام می‌داد، بزرگسال، به کودک یادآوری می‌کرد که زیر نظر است و کاری که می‌کند اشتباه است (Porter & Tanabe, 2023). در این راستا، یکی از نگرانی‌های رایج در ژاپن معاصر این موضوع است که این حس نگاه شدن و بنابراین محافظت و مراقبت توسط چشم‌های جامعه، به‌دلیل شهرنشینی و افول محلات سنتی و روستاها، از بین رفته و مهدکودک و پیش‌دبستانی جایگزین روستا و محله‌های شهری شده است. چرا که یکی از معانی میمامورو، نگهبانی است. نگهبان کارش را نه تنها یا عمدتاً با دخالت در مواقع لازم، بلکه با نشان دادن این‌که کسی مراقب است، انجام می‌دهد. در کلاس‌های پیش‌دبستانی، دانستن اینکه معلم به فراگیران نگاه می‌کند، به کودکان اعتماد به نفس و امنیت لازم را می‌دهد تا سعی کنند مسائل را خودشان حل کنند (Hayashi, 2019). معلم نوعی شبکه ایمنی یا حمایتی برای تعاملات اجتماعی کودکان فراهم می‌کند. این در حالی است که بیشتر شیوه‌ها و باورهای رایج در آموزش و پرورش اوایل کودکی در ایالات متحده و همچنین نظریه‌های غربی رشد کودک، محدودسازی رفتار ضد اجتماعی را به‌عنوان یک خودکنترلی فردی مفهوم‌پردازی می‌کنند. در مقابل، اندیشه مربیان پیش‌دبستانی ژاپنی نشان می‌دهد که آن‌ها بر اهمیت یادگیری کودکان برای عمل با یک رویکرد خودنظارتی و خودکنترلی تأکید دارند و مرکز کنترل رفتار نادرست نه در درون هر کودک به‌عنوان یک فرد، بلکه در درون گروه قرار دارد، این تربیت به‌عنوان یک موجودیت جمعی با تولنایی ایجاد رفتارهای اجتماعی مثبت و محدودسازی رفتارهای ضد اجتماعی در دیگران در نظر گرفته می‌شود. اگرچه رویکرد میمامورو ممکن است منفعل به‌نظر برسد، در واقع چالشی برای مربیان است تا با صبر و حوصله منتظر بمانند، نگاه کنند و اجازه دهند کودکان خودشان فکر کنند و عمل کنند (Greve & Okamoto-Omi, 2023).

در این راستا معلمان پیش‌دبستانی ژاپنی فاصله خود را با کودکان به گونه‌ای تنظیم می‌کنند که هم اجازه دهند کودکان مشکل را حل کنند و هم در صورت نیاز وارد عمل شوند. معلمان از اشارات غیرکلامی برای هدایت رفتار کودکان استفاده می‌کنند که پیام‌های شناختی و عاطفی را در بر دارد. پیام‌های شناختی شامل من مراقب تو هستم (توجه، مشاهده) و این کار ممنوع است (محدودیت، ممنوعیت، کنترل) است. پیام‌های عاطفی شامل من به تو اعتماد دارم (اعتماد)، تو را درک می‌کنم (همدلی) و نگران نباش (حمایت) هستند. نتیجه این که کودکان احساس

می‌کنند دیده، درک و حمایت می‌شوند و می‌توانند آزادانه خودشان را بیان کنند. معلمان فقط زمانی مستقیماً وارد عمل می‌شوند که فعالیت کودکان متوقف و شرایط برای حل مشکل به شکل مستقل برای کودکان دشوار باشد (Hayashi & Tobin, 2020). با این حال، این مداخله حداقلی و موقتی است و شامل تصمیم‌گیری‌های سخت درباره زمان و میزان مداخله می‌شود. نقطه مرکزی در اینجا این نیست که معلمان در مداخله تردید دارند، بلکه این است که در حالی که مداخله نمی‌کنند، به کودکان نشان می‌دهند که از آنچه در جریان است، آگاه هستند. این یک پویایی پیچیده است. از یک سو، وقتی کودکان کاری انجام می‌دهند که ممکن است خطرناک یا از نظر عاطفی آسیب‌رسان باشد، معلم باید طوری به نظر برسد که تماشا نمی‌کند تا کودکان را تشویق کند که مسائل را خودشان حل کنند، بدون اینکه انتظار داشته باشند معلم مداخله کند. از سوی دیگر، معلم می‌خواهد کودکان بدانند که معلم از کارهایشان آگاه است، زیرا این آگاهی به جلوگیری از خارج شدن اوضاع از کنترل کمک و به کودکان اعتماد به نفس می‌دهد تا ریسک کنند. از نگاه معلمان سکوت زمانی ارزشمند است که بر پایه مشاهده‌ای دقیق و بدون داوری بنا شود. آنان تأکید داشتند که سکوت به مربی فرصت می‌دهد تا به‌جای واکنش سریع یا اصلاح فوری رفتار، لحظه را با دقت تجربه کند و از خلال آن، به فهمی عمیق‌تر از نیازها و ظرفیت‌های کودک دست یابد. از منظر آنان، سکوت به معنای بی‌تفاوتی نیست بلکه زبان بدن، نگاه و حضور فیزیکی مربی پیام اطمینان، همدلی و امنیت را منتقل می‌کند. در این فرآیند، آنان می‌آموزند احساسات خود را از رفتار کودک تفکیک کنند، بر خویشتن مسلط بمانند و به توانمندی کودک برای عبور از تعارض‌ها اعتماد کنند. بدین معنا که مربی به جای هدایت بیرونی، رشد درونی کودک را باور و به او اجازه می‌دهد مسیر یادگیری را با آهنگ شخصی طی کند و فضا را برای درک روابط علت و معلولی، شکل‌گیری تفکر انتقادی، تصمیم‌گیری مستقل و رشد حس کنجکاوی فراهم می‌کند. در واقع مربی از نقش مداخله‌گر، به ناظر اندیشمند و همراه رشد تبدیل می‌شود که زمینه‌ساز بلوغ حرفه‌ای بیشتر معلمان می‌شود.

در ارتباط با کارکردها تجربه زیسته مربیان نشان داد که سکوت حمایتی در موقعیت‌های آموزشی، فرایندی چندوجهی است. از منظر شناختی، نبود راهنمایی کلامی فوری، به کودکان این فرصت را می‌دهد، تا خود به کشف روابط علی‌معلولی بپردازند، از مشاهده و آزمون و خطا یاد بگیرند و به درک تحلیلی و انتقادی دست یابند که میدان تمرین تفکر است؛ فضایی که در آن ذهن کودک فعال می‌شود، خودارزیابی می‌کند و به تدریج به خودراهبری در یادگیری نزدیک می‌شود. در بعد عاطفی، وقتی قضاوت یا اصلاح فوری وجود ندارد، اضطراب و ترس از اشتباه در کودکان کاهش و حس ارزشمندی و کنترل درونی افزایش می‌یابد. فراگیران اجازه پیدا می‌کنند احساسات خود را تجربه و تنظیم کنند و با انعطاف‌پذیری بیشتری به موقعیت‌ها پاسخ دهند. در بعد اجتماعی، زمانی که معلم از مداخله کلامی می‌پرهیزد، کودکان ناگزیر می‌شوند خود، برای حل تعارض‌ها گفت‌وگو کنند، به احساسات یکدیگر گوش دهند و مسئولیت رفتارشان را بپذیرند و تمرینی عملی برای همدلی، همکاری، احترام متقابل و درک تفاوت‌هاست. در چنین فضایی، روابط میان کودکان و میان کودک و مربی بر پایه اعتماد و احترام شکل می‌گیرد و کلاس به محیطی امن برای بیان احساسات و تمرین گفت‌وگو تبدیل می‌شود، از منظر اخلاقی، کودکان در غیاب کنترل بیرونی، با پیامدهای رفتار خود مواجه و از طریق تجربه، مفاهیمی چون عدالت، انصاف، احترام به حقوق دیگران و مسئولیت اجتماعی را درونی می‌کنند و به‌جای آموزش مستقیم هنجارها، فرصتی برای زیستن و تجربه اخلاق فراهم می‌شود، جایی که کودک نه از ترس تنبیه بلکه از درک پیامد و ارزش رفتار، درست عمل می‌کند و در نهایت، این رویکرد مربیان را به مشاهده‌گران دقیق و تصمیم‌گیرندگان تأملی تبدیل می‌کند. صبورتر می‌شوند، تفاوت‌های فردی را بهتر درک می‌کنند و از طریق خودآگاهی هیجانی، واکنش‌های سازنده‌تری نشان می‌دهند. در این معنا، سکوت نه‌تنها شیوه‌ای برای آموزش کودکان بلکه ابزاری برای رشد درونی و بلوغ حرفه‌ای مربیان است.

در نهایت اگرچه این رویکرد در سطح نظری رویکردی ارزشمند و اثربخش تلقی می‌شود، اما در عمل با چالش‌های چندبعدی روبه‌روست. در سطح شناختی، درک کاملی از فلسفه و منطق سکوت حمایتی وجود ندارد. مربیان گاه مرز میان مداخله و عدم مداخله را نمی‌شناختند و در تحلیل موقعیت‌های آموزشی دچار تردید بودند. این چالش به‌ویژه زمانی تشدید می‌شد که مربیان نمی‌توانستند رویکرد را با ساختار برنامه‌درسی موجود ادغام کنند یا فلسفه آن را برای والدین توضیح دهند. در بعد نهادی، فشار برای کسب نتایج سریع و کمی، زمان‌بندی فشرده، کمبود نیروی انسانی آموزش‌دیده و نبود دستورالعمل‌های رسمی، فضایی ایجاد می‌کرد که در آن صبر و تأمل مورد نیاز حمایتی دشوار می‌شد. از منظر فرهنگی، انتظار والدین و جامعه برای مشاهده رفتارهای فوری و قابل اندازه‌گیری از سوی معلم، مانع مهمی در اجرای این رویکرد است. در فرهنگ آموزشی که انضباط سخت‌گیرانه و نتیجه‌گرایی ارزش تلقی می‌شود، سکوت مربی گاهی به‌اشتباه نشانه بی‌تفاوتی یا ضعف تعبیر می‌شود. تعارض میان ارزش‌های فردگرایانه و جمع‌گرایانه و درک نادرست

از مفهوم آزادی نیز باعث می‌شـــد والدین و حتی برخی معلمان، نسـبت به رویکرد میمامورو مقاومت نشـان دهند و این در حالی بود که کمبود آگاهی عمومی و نداشـتن الگوهای بومی متناسـب بـا فرهنـگ ایرانی، این چـالش را دوچنـدان می‌کرد. در ســـطح حرفه‌ای، مربیان با دشواری‌های مهارتی و هیجانی روبه‌رو بودند. بسـیاری از آنان هنوز در حال یادگیری مهارت مشـاهده، تحلیل موقعیت و کنترل هیجان‌های خود و کودکان هســـتند. به‌علاوه تمایل ناخودآگاه به مداخله یا اصـــلاح رفتار، از عادات دیرینه‌ای ناشی می‌شد که به‌سادگی قابل تغییر نبود. همچنین فشار کاری، کمبود تجربـه و فرســـودگی عـاطفی، توان مربیـان برای حفظ آرامش و توازن در موقعیـت‌هـای آموزشـــی را کـاهش می‌داد. مربیان گاه از عدم مداخله دچار اضـــطراب می‌شـــدند و میان احساس دلسوزی و ضرورت خودداری از کمک مستقیم، تعارض درونی را تجربـه می‌کردنـد. ترس از قضـــاوت، تردیـد در تصـمیم‌گیری و احسـاس بی‌قدرتی در برابر موقعیت‌های مبهم، فشـــار روانی زیادی ایجاد می‌کند که در بلندمدت می‌تواند به خسـتگی هیجانی و فرسـودگی شـغلی منجر شـود. در جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که شـیوه‌ها و باورهای ژاپنی توصیف‌شده در اینجا، در چند جنبه اســـاســـی با رویکردهای رایج مشـــارکت پیرامونی و یادگیری مشـــاهده‌ای تفاوت دارند. نخســـت آن‌که، یادگیری در این موقعیت‌ها برخلاف اغلب مطالعات مربوط به مشـــارکت پیرامونی و یادگیری مشـــاهده‌ای که بیشـــتر بر مهارت‌های شـــناختی یا فنی تمرکز دارند، در حوزه مهارت‌های اجتماعی و گرایش‌های عاطفی رخ می‌دهد. کودکان از طریق مشـاهده و همذات‌پنداری دلسـوزانه، می‌آموزند چگونه احسـاس کنند، با احسـاسـات خود چه کنند و چگونه به‌عنوان عضـوی از یـک جـامعـه مراقـب و مهربـان رفتـار نمـاینـد. همچنین آن‌هـا می‌تواننـد پیـامـدهـای برخی رفتـارهـای اجتمـاعی را در جهـان اجتمـاعی خـاص خود درک کننـد، در این رویکرد بر ارزش و اهمیت یادگیری از طریق روابط همسالان تأکید زیادی می‌شود و در نهایت موقعیت‌های ارائه شـــده در این شـــیوه آموزش بر یادگیری و تجربه گروهی تأکید دارد، چرا که مشـــارکت هدفمند نه‌تنها برای یادگیری مهارت‌ها، بلکه برای کمک به افراد جهت تبدیل شـــدن به اعضـــایی مشـــارکت‌کننده در یک جامعه عمل می‌کنند. در راسـتای مفهوم منطقه رشـد تقریبی ویگوتسـکی، معلمـان بایـد میـان دو حـد افراطی تعـادل برقرار کننـد: کمـک بیش‌ازحد که فرصـــت آزمودن توانایی‌های فردی را از کودک می‌گیرد و کمک‌نکردن که ممکن است منجر به شکست کودک و کاهش اعتماد به نفس او شـود، در حقیقت معلمان باید نه‌تنها دانش و مهارت حرفه‌ای، بلکه قضاوت حرفه‌ای نیز داشته باشند؛ قضـــاوتی که در موقعیت‌های متغیر نیاز به اجرا دارد. بنابراین، می‌توان گفت میمامورو با مفهوم فعال از درون، منفعل از بیرون در آموزش و پرورش پیش‌دبسـتانی فرِوبل شـباهت دارد. این امر مسئولیت سنگینی را بر دوش معلم می‌گذارد؛ چرا که باید هم از حق انتخاب و تمامیت شـــخصـــی کودک محافظت کند و هم اطمینان حاصل کند که همه کودکان در جامعه اجتماعی کلاس گنجانده می‌شوند.

منابع

Izumi-Taylor, S. (2023). The mimamoru approach: Supporting young children's problem-solving skills in Japan. *Childhood Education*, *99*(6), 30-35.

Izumi-Taylor, S., Lin, C., & Kaneda, T. (2024). Japanese pre-service teachers' concepts of gaman (enduring hardship): How gaman relates to the education of preschoolers. *US-China Education Review A*, *14*(9), 557-565.

Matsui, G. (2021). Reflection on the professional development of early childhood education and care teachers in Japan based on children's voices. *International Journal of Early Childhood*, *53*(3), 367-384.

Nakatsubo, F., Ueda, H., & Kayama, M. (2022). Why don't Japanese early childhood educators intervene in children's physical fights? Some characteristics of the Mimamoru approach. *Early Childhood Education Journal*, *50*(4), 627-637.

Nakatsubo, F., Ueda, H., Yoshida, T., Inoue, M., Nakanishi, S. N., Sakai, A., & Li, L. W. (2021). The Educational Intention behind

Burke, R. S. (2017). "That's Not Fair!": Concepts of Fairness in New Zealand and Japanese Early Childhood Education. In *Interactions in Early Childhood Education: Recent Research and Emergent Concepts* (pp. 113-127). Singapore: Springer Singapore.

Ezmeci, F., Parpucu, N., & Akman, B. (2022). The mediating role of self-regulation skills in the relationship between social skills and problem behaviors in the early childhood period.

Greve, A., & Okamoto-Omi, Y. (2023). Mimamori childcare in Japanese and Norwegian early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, *21*(2), 212-223.

Hayashi, A. (2022). Teaching expertise in three countries: Findings and policy implications from an international comparative study in early childhood education. *Comparative Education*, *58*(3), 315-327.

Non-Intervention: A Case on the Japanese Mimamoru Approach as Early Childhood Teachers' Professionalism. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *23*(4.), 1115-1138.

Ohnuki, A. (2025). A Case Study of Japanese-style STEAM Curricula for Early Childhood Education for Sustainability Based on a Kindergarten Principal's Blog. In *2025 10th International STEM Education Conference (iSTEM-Ed)* (pp. 1-6). IEEE.

Porter, N., & Tanabe, K. (2023). The Mimamoru Approach in contemporary Japanese parenting magazines: Strategies for disciplining young children. *Early Childhood Education Journal*, *51*(7), 1241-1252.

Tobin, J., & Hayashi, A. (2017). Return interviews and long engagements with ethnographic informants. *Anthropology & Education Quarterly*, *48*(3), 318-327.

Wang, Y. (2023). The Characteristics and Enlightenment of Mimamoru in Japanese Early Childhood Education Strategy. *Frontiers in Educational Research*, *6*(23), 10-15.

Yazawa, O. (2021). Comparison of Japanese university students' levels of self-determined motivation in face-to-face and ERT classrooms: NESTs and JTEs effect on satisfaction of students' basic psychological needs. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, *22*(2), 91-103.