

تبیین مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند از منظر دیوید کار^۱**The Components of a Virtuous Teacher from The Viewpoint of David Carr**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۱/۲۷؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۶/۰۱

S. Kiyani

M.H. Heydari (Ph.D)

F. Sharifiyan (Ph.D)

سمیه کیانی^۲محمد حسین حیدری^۳فریدون شریفیان^۴

Abstract: The purpose of this study was to identify and explain the components of the virtuous teacher from the contemporary perspective of Carr. This study was conducted by qualitative content analysis and inductive approach. In the process of moral education, while emphasizing the growth of character and virtues, Carr believes that teachers, as moral agents must have a wide range of values and virtues. The findings of this study showed that according to his views, the components of a virtuous teacher fall into three domains: personal character, educational character and social character. The core components of personal character include the appearances of a virtuous teacher; teacher beliefs; in the domain of educational character, the most important component is effective teaching; and in the domain of social character, it is the components of empathy with others; and responsibility were among the main components identified. These results indicated a close and mutual relationship between all three domains of personal, educational and social character, and according to David Carr, a virtuous teacher should behave in harmony with her professional life in her personal life.

Keywords: virtuous teacher, David Carr, personal character, educational character, social character

چکیده: هدف این مقاله بازشناسی و تبیین مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند از دیدگاه فضیلت‌گرای معاصر «دیوید کار» است که با روش تحلیل محتوای کیفی و رویکرد استقرایی انجام شده است. در فرایند تربیت اخلاقی، کار ضمن تأکید بر رشد منش و فضیلت معتقد است معلمان به عنوان عاملان و الگوهای اخلاقی بایستی واجد طیف وسیعی از ارزش‌ها و فضایل باشند. یافته‌های این تحقیق نشان داد بر اساس دیدگاه کار، مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند در سه محور منش فردی، منش آموزش‌گری و منش اجتماعی قرار می‌گیرند. مؤلفه‌های محور منش فردی عبارت‌اند از جلوه‌های معلم فضیلت‌مند؛ باورهای معلمی؛ در محور منش آموزش‌گری: مؤلفه تدریس اثربخش و در محور منش اجتماعی: مؤلفه‌های همدلی با دیگران و مسئولیت‌پذیری شناسایی شد. این نتایج نشان از ارتباطی وثیق و متقابل میان هر سه محور منش فردی، آموزش‌گری و اجتماعی داشته و از نظر دیوید کار معلم فضیلت‌مند، در زندگی شخصی خود نیز باید هماهنگ با زندگی حرفه‌ای خود رفتار کند.

کلیدواژه‌ها: معلم فضیلت‌مند، دیوید کار، منش فردی، منش آموزش‌گری، منش اجتماعی.

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه اصفهان با عنوان «اواکوی اخلاق و منش معلمی از منظر فضیلت‌گرایان معاصر (با تأکید بر آرای دیوید کار)» است.

s.kiyani@edu.ui.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان.

۳. دانشیار دانشگاه اصفهان و عضو هیأت علمی گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول).

mh.heidari@edu.ui.ac.ir

f.sharifiyan@edu.ui.ac.ir

۴. استادیار دانشگاه اصفهان و عضو هیأت علمی گروه برنامه درسی دانشگاه اصفهان.

از معلمان، به عنوان عاملان اخلاقی برخوردار از جایگاه الگویی در ارتباط با دانش‌آموزان، انتظار می‌رود که به طور انتقادی پیرامون اعمال خود غور و تفکر نموده و دلالت‌ها و پیامدهای اخلاقی - تربیتی آنها را تجزیه و تحلیل کنند (صباغ^۱، ۲۰۰۹: ۶۸۵ - ۶۸۴). این غور و تفکر بدون التفات به «رویکردهای اصلی در فلسفه اخلاق» و تک‌بعدی خواهد بود. مهم‌ترین رویکردهای فلسفه اخلاق، عبارتند از: وظیفه‌گرایی، رویکرد پیامدگرایی، و فضیلت محور.

بر اساس رویکرد وظیفه‌گرایی^۲، تصمیم‌ها و اعمال معلمان با در نظر گرفتن حقوق و وظایف خود و دیگران، و تطابق با قانون اخلاقی هدایت و قضاوت می‌شود (خزاعی، ۱۳۹۴: ۱۷). برای مثال، رفتار معلم از نظر اخلاقی قضاوت می‌شود، که آیا تعهداتش را برای اعطای حق آموزش همگانی به دانش‌آموزان، برآورده می‌کند یا خیر؟

رویکرد پیامدگرایی^۳ اعمال را در حوزه پیامدهای مثبت و منفی آنها می‌سنجد. سودگرایی متداول‌ترین نوع پیامدگرایی است، که معتقد است عملی از نظر اخلاقی صحیح است که پیامدهای خوب را در جهان افزایش دهد (صباغ، ۲۰۰۹: ۶۸۴). و به طور کلی موجب بیشینه‌سازی سود شود.

رویکرد فضیلت محور^۴ می‌کوشد ویژگی‌های انسان خوب را تعیین کند. به طور کلی اخلاق فضیلت^۵ فلسفه‌ای اخلاقی است که در قلب آن سه مفهوم ائودایمونیا^۶ به معنای سعادت؛ فرونیسیس^۷، به معنای عقل عملی^۸؛ و آرته^۹، یعنی فضیلت یا یک ویژگی مثبت منش وجود دارد. این نظریه اخلاقی بر منش فرد به عنوان عنصر اصلی تفکر اخلاقی تأکید دارد (آیروز^{۱۰}، ۲۰۰۴).

-
1. Sabbagh
 2. Deontological Approach
 3. Consequentialism Approach
 4. Virtue - Based Approach
 5. Virtue Ethics
 6. Eudaimonia
 7. Phronesis
 8. Practical Wisdom
 9. Arete
 1. Ayers

تبیین مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند از منظر دیوید کار
بنابراین اخلاق فضیلت، فاعل محور بوده یعنی بر منش فاعل تمرکز داشته و فاعل را بر
اساس معیارهای درونی او ارزیابی می‌کند؛ اما دو نظریه دیگر یعنی وظیفه‌گرایی و پیامدگرایی
عمل محور بوده و در پی ارائه معیاری برای ارزیابی فعل اخلاقی است.

«دیوید کار^۱» به عنوان یکی از پیروان معاصر رویکرد فضیلت، نگرشی جمع‌گرا نسبت به
تربیت اتخاذ کرده، به این معنا که اراده، استدلال، عاطفه و رفتار را با هم در نظر گرفته و به
طور کلی هم نگرش‌ها و هم رفتار فرد را ملاک سنجش فرهیختگی اخلاقی شخص قرار می‌-
دهد. در نتیجه به باور وی، این رویکرد از شمول و فراگیری بیشتری برخوردار است. رویکرد
فضیلت (با نگرش جمع‌گرا)، میان عناصر مهمی چون استدلال صحیح، رفتار و انگیزش
درست، در یک برداشت مدون از زندگی اخلاقی، اتحاد برقرار کرده و بنابراین برداشت و
تصور دقیق‌تری از زندگی و تربیت اخلاقی ارائه می‌دهد (کار، ۱۹۸۳: ۵۱ - ۴۶). بر این اساس
«معلم به عنوان فرد متعهد در تربیت ارزشی شاگردان، ارزش‌ها و عقاید خود را به دانش‌آموزان
تحمیل نکرده و همچنین باور به برابری آنها نداشته؛ بلکه او خود در مرحله نخست دارای
تعهدات و شایستگی‌های ارزشی استوار و مشخصی همانند درستکاری، راستگویی، بردباری،
دلسوزی، مهرورزی، گشودگی و پذیرندگی است که بر بنیادی تأملی بنا شده‌اند» (کار، b
۱۹۹۳: ۲۰۶). اثربخشی سخنان معلم یا نفوذ کلام معلم در روح و جان شاگردان نیز منوط به
آشکارسازی این فضائل در رفتارشان است.

از نظر کار، ویژگی‌های منش فردی، نقش مهمی در رفتار حرفه‌ای معلمان دارد. به باور او
«تدریس شغلی است که اثربخشی حرفه‌ای آن، به صورت قابل توجهی از طریق برخورداری و
به کارگیری کیفیات و آمادگی‌هایی است که هیچ کدام قابل کاهش به دانش آکادمیک یا
مهارت‌های فنی نیستند. در حقیقت اغلب مشاهده شده که ما ویژگی‌های شخصیتی
آموزگارانمان را بسیار بیشتر از آنچه به ما تدریس می‌کردند، به یاد می‌آوریم» (کار، ۲۰۰۷، ۳۷۰ -
۳۶۹). این ویژگی‌ها علاوه بر این که نقش تربیتی دارند، به عنوان عنصر سازنده و بنیادی
«تدریس خوب» نیز، به حساب می‌آیند.

فضیلت‌گرایان معاصر به ویژه «دیوید کار» نقش اخلاقی معلم در پرورش شاگردان را مهم
قلمداد کرده‌اند و اصولاً معتقدند معلمی حرفه‌ای است که ماهیتی اخلاقی داشته و اخلاق در

همه اجزای آن جاری است. علاوه بر این پیش فرض، دیوید کار، به عنوان یکی از سرآمدان این رویکرد در امر آموزش، به رابطه تنگاتنگ مباحث نظری با اخلاق و داوری‌های اخلاقی باور داشته، معتقد است که فهم نظری، یعنی «شناخت و کسب معرفت نسبت به شرایط و مقتضیات اخلاقی حرفه‌ی معلمی»، مبنای نحوه رو به رو شدن او با مسایل و داوری‌های اخلاقی شده، و موجب شکل‌دهی دیدگاه‌های اخلاقی معلمان و درک کارکرد اخلاق در تعلیم و تربیت می‌شود.

نکته دیگر آنکه، این دیدگاه، به دلیل روایتی فردمحور، چندبعدی و پرهیز از نگاه فراروایتی به اخلاق، قابلیت پذیرش آن برای طرفداران «پسانوگرایی» را نیز افزایش داده است. با این اوصاف در این پژوهش، محققان بازشناسی و تبیین مؤلفه‌های اخلاق و منش معلمی از دیدگاه فضیلت‌گرای معاصر، «دیوید کار» را مدنظر قرار داده‌اند. پرداختند. این نوشتار و پژوهش‌های دیگر که رویکردهای جدید در اخلاق و تربیت اخلاقی را مورد کند و کاو و معرفی قرار می‌دهند، می‌توانند اشراف و انگیزه معلمان را در حوزه اخلاق و منش معلمی ارتقاء بخشیده و بهبود وضعیت کلی «تربیت اخلاقی» در سطح جامعه را به دنبال داشته باشد.

پیشینه پژوهش

پیرامون موضوع اخلاق معلمی و خصوصیات معلم در کشور بررسی‌های مختلفی نگاشته شده است. از جمله مرتبط‌ترین آنها با پژوهش حاضر می‌توان به مطالعات زیر اشاره کرد. غفاری و باقری (۱۳۸۰) در بررسی خود با عنوان «تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا از منظر دیوید کار»، جایگاه فضیلت‌گرایی را در برابر رویکردهای سازگاری و استقلال مشخص کرده، آنگاه مبنای طبیعت‌گرایانه، جمع‌گرایانه و عینیت‌گرایانه آن را مطرح می‌کنند و سپس به بیان معیارهای تمایز (به ویژه منشی بودن) آن از رویکردهای دیگر می‌پردازند. همچنین در این بررسی به برتری تبیین این رویکرد در قبال مسأله ضعف اخلاقی با توجه به آرای ارسطو اشاره شده است. در نهایت از مهارت‌آموزی، سرمشق‌دهی، و حکایت به عنوان روش‌های مقبول فضیلت‌گرایی یاد شده و نقش معلم و مشارکت خانه و مدرسه در امر تربیت اخلاقی، مورد تأکید قرار گرفته است. وی همچنین (۱۳۸۱)، در رساله دکتری خود با عنوان «بررسی و نقد رویکردهای فضیلت و غم‌خواری در تربیت اخلاقی»، به بررسی و مقایسه آرای دیوید کار به

تبیین مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند از منظر دیوید کار
عنوان نماینده رویکرد فضیلت، و آرای گلیگان و نادینگز منتخب رویکرد غم‌خواری پرداخته
است و با استفاده از نقاط مشترک این دو رویکرد به تدوین الگوی تربیت اخلاقی می‌پردازد.
امینی مشهدی و همکاران (۱۳۹۷)، در مقاله‌ای با عنوان «ظرفیت فرونیسیس (عقل عملی)
دیوید کار و اراده ایمانی علامه طباطبایی برای اخلاق حرفه‌ای تدریس» به واکاوی نقش
فرونیسیس (عقل عملی) و نیز اراده ایمانی در موقعیت‌ها و دوره‌های اخلاقی تدریس که
معلمان با آنها مواجه‌اند، پرداخته است. بنا بر یافته‌های این پژوهش، به زعم دیوید کار،
فرونیسیس ارسطویی، نظم دهنده و کنترل کننده احساسات، تمایلات و خواسته‌ها در شرایط و
موقعیت‌های تدریس می‌باشد که با پیشرفت منش معلمان سرو کار دارد. از مواضع علامه
طباطبایی نیز می‌توان استنباط نمود که در قضاوت‌های حرفه‌ای تدریس، علاوه بر عقل عملی
به عنوان بُعد ادراکی، ایمان، اراده و عمل نیز حائز اهمیت‌اند.

امینی مشهدی (۱۳۹۷) همچنین، در رساله دکتری خود «تبیین اخلاق حرفه‌ای تدریس:
تأملی بر دیدگاه‌های دیوید کار و علامه طباطبایی (ره)» تمرکز خود را بر جستجوی نگاه دو
فیلسوف معاصر در اخلاق و استنتاج دلالت‌های نظریه‌های آنها بر چگونگی تصمیمات و
قضاوت‌های اخلاقی در تدریس قرار داده است. همچنین میدان دادن به عقل عملی
(فرونیسیس) از منظر دیوید کار؛ اعتباریات و ایمان ارادی از منظر علامه طباطبایی و دلالت‌های
آنها در موقعیت‌ها و دوره‌های اخلاقی تدریس، از اهداف مهم دیگر این رساله است. در این
بررسی ابتدا ظرفیت عقل عملی (فرونیسیس) در اخلاق تدریس بر اساس دیدگاه‌های دیوید کار
بررسی شده است و سپس با الهام از دیدگاه‌های وی در این زمینه، از مواضع علامه طباطبایی
درباره اراده ایمانی، دلالت‌هایی برای قضاوت‌های اخلاقی اثربخش در فرایند تدریس استنتاج
منطقی می‌شود.

ملکی (۱۳۹۴)، نیز در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود «بررسی تطبیقی مفهوم اهداف،
اصول و روش‌های تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی و دیوید کار» به بررسی تطبیقی
اهداف، اصول و روش‌های تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی به عنوان نماینده رویکرد
اسلامی با دیدگاه دیوید کار به عنوان فیلسوف تربیتی غرب، پرداخته است. نتایج این پژوهش
نشان دهنده این است که مفهوم تربیت معنوی از نگاه علامه طباطبایی در جهت دهی به فرآیند
تجرد نفس، متناسب با فطرت ربوبی او معنا می‌یابد که در پی تقویت میل، تفصیل معرفت و

انجام عمل متناسب با آن است. اهداف تربیت معنوی از نظر او سه جنبه شناختی، گرایشی و عملی دارد؛ اما دیوید کار تربیت معنوی را بخش متمایزی از تعلیم و تربیت، و جدا از تربیت دینی و شامل تجربه و درک سوالات بزرگ می‌داند. اهداف تربیت معنوی از نظر وی آموزش حقایق و پرورش فضایل معنوی از راه دو روش تربیت در یک گرایش معنوی و تربیت در یک فعالیت معنوی است.

حسینی، بی‌طرف‌حقیقی و حیدری (۱۴۰۰)، در مقاله‌ای با عنوان «اصول و روش‌های تربیت معنوی بر اساس دیدگاه دیوید کار» به تبیین آرای این فیلسوف پیرامون تربیت معنوی و ارائه اصول و روش‌های مبتنی بر آن پرداخته است. بر اساس یافته‌های این پژوهش اصول تربیت معنوی عبارتند از عقلانیت، محوریت منش، همراهی مذهب و معنویت، فراگیر بودن ارزشها و آموزش حقایق و پرورش فضایل معنوی و روش‌های تربیت معنوی سرمشوق‌دهی، حکایت و داستان، پرورش عواطف و تأثیر هنر، ادبیات، موسیقی و سینما می‌باشند.

اکتای^۱ و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهش خود «رابطه بین ادراک‌های رفتار اخلاقی حرفه‌ای معلم پیش دبستانی، سطوح قضاوت اخلاقی، و نگرش‌ها به تدریس» با توجه به اهمیت تربیت اخلاقی کودکان در دوره پیش‌دبستانی، بر نقش اخلاقی معلمان به عنوان یک الگو تأکید کردند و بیان نمودند که کیفیت معلمان به رشد آن‌ها در حوزه‌های شناختی، اخلاقی و عملی بستگی دارد. این پژوهش رابطه‌ی میان ادراک اخلاقی معلمان پیش‌دبستانی، سطوح قضاوت اخلاقی آنان و نگرش‌های تدریس را بررسی کرد. نمونه‌ی پژوهش را ۴۶۴ معلم پیش دبستانی که به طور تصادفی از ده منطقه استانبول انتخاب شده بودند، تشکیل داد. نتایج نشان داد که یک ارتباط خطی بین متغیر ادراک اخلاقی و متغیرهای سطح قضاوت اخلاقی، نگرش دموکراتیک، نگرش استبدادی، و نگرش بی‌تفاوتی وجود دارد.

ران^۲ و والیکا^۳ (۲۰۱۳) در پژوهش خود «توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای در معلمان اخلاق» بیان کردند که هنگامی که چارچوب نظری حرفه‌گرایی معلم اخلاق توسط یک کارشناس اخلاق و براساس اصول پارادیم یادگیری مداوم و اصول تربیتی انسان‌گرایانه و سازنده‌گرایانه

1. Oktay
1. Rohn
2. Valica

تبیین مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند از منظر دیوید کار

مشخص و معین شود، می‌توان خصوصیات و شایستگی‌های حرفه‌ای معلم اخلاق را مشخص کرد.

مس امترانو^۱ (۲۰۱۴) در پژوهش «آموزش تصمیم‌گیری اخلاقی: کمک به دانش‌آموزان به منظور وفق دادن ارزش‌های شخصی و حرفه‌ای» بر نقش مشاور تربیتی در کمک به دانش‌آموزان، در آشتی دادن تضاد بین ارزش‌های حرفه‌ای و شخصی‌شان تأکید دارد. او نشان داد که اگر تدریس معلم با تصمیمات اخلاقی همراه باشد، علاوه بر تأثیر بر افزایش یادگیری دانش‌آموزان مواردی چون تحمل ابهامات، آگاهی درباره این‌که چگونه ارزش‌ها بر تصمیم‌گیری اثر می‌گذارند و استفاده از فاکتورهای متعدد در امر تصمیم‌گیری در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

انگانگ^۲ و چان^۳ (۲۰۱۵) پژوهش خود «اهمیت اخلاق، مهارت‌های اخلاقی و حرفه‌ای معلمان تازه‌کار» را با هدف بررسی مهارت‌های حرفه‌ای و اخلاقی معلمان تازه‌کار در مدارس متوسطه مالزی از دیدگاه مدیران آن‌ها انجام دادند. نتایج نشان داد که طبق نظر معلمان تازه‌کار مهارت اخلاقی و حرفه‌ای در میان عناصر هفت‌گانه‌ی مهارت‌های اخلاق حرفه‌ای که شامل مهارت ارتباطی، مهارت تفکر انتقادی و حل مسئله، مهارت کار گروهی، آموزش مداوم، مدیریت اطلاعات، مهارت کارآفرینی، مهارت اخلاقی و حرفه‌ای هستند، حداقل به عنوان دومین نیاز در محل کار بعد از مهارت کارآفرینی رتبه‌بندی شده است. مدیران اظهار داشتند که اغلب معلمان تازه‌کار فاقد مهارت اخلاقی و حرفه‌ای هستند. از این رو همگام با پیشرفت در تربیت معلم، لازم است که معلمان تازه‌کار به مهارت‌های اخلاق حرفه‌ای لازم مجهز شوند تا در محیط‌های آموزشی پیچیده بقا یابند.

زیمرن^۴ (۲۰۱۸)، در مقاله خود با عنوان «پرورش فضیلت در آموزش: نقش فردی، حرفه‌ای و موقعیتی»، می‌گوید، استدلال شده است که مشرب‌های تدریس فضیلت، برای تدریس با کیفیت بالا ضروری هستند. بنابراین بحث پیرامون مشرب‌ها، هنوز ناشفاف است؛ زیرا تناقضاتی در این موضوع، با توجه به مسأله فضیلت وجود دارند. سپس، این پرسش را

1. Mass Ametrano

2. Ngang

3. Chan

4. Zimmerman

مطرح می‌کند که منبع فضیلت معلم چیست و چگونه می‌توان آن را پرورش داد؟ وی ادامه می‌دهد که این مقاله شواهد و دلالت‌ها را برای سه منبع ممکن فضیلت معلم، شخصیت معلم، حرفه‌ی تدریس، و شرایط شغلی معلم، مورد بررسی قرار می‌دهد.

بررسی پیشینه بیانگر این است که به طور خاص پیرامون نظریات «دیوید کار» در زمینه تربیت اخلاقی و معنوی و نقش فرونیسیس (عقل عملی) در اخلاق تدریس چند پژوهش صورت گرفته است. بر این اساس پژوهشگران نوشتار حاضر بر آن هستند تا ضمن توجه و بهره‌گیری از یافته‌های پژوهشگران این حوزه، نگاهی جامع‌تر به دیدگاه‌های اخلاقی «دیوید کار» فیلسوف تربیتی معاصر و حامی سرسخت رویکرد فضیلت‌گرایی داشته و به بازشناسی، صورتبندی و تبیین مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند بپردازد تا از این رهگذر، معلمان کشورمان، دید وسیع‌تر و عمیق‌تری نسبت به موضوع اخلاق معلمی به دست آورند.

روش پژوهش

این پژوهش، به منظور دستیابی به هدف پژوهش، از رویکرد کیفی و شیوه تحلیل محتوا بهره می‌گیرد. ابزار تحقیق، اسناد نوشتاری و نمونه‌گیری از نوع هدفمند بوده است؛ لذا منابعی مورد بررسی قرار گرفت که کامل‌ترین اطلاعات را در رابطه با موضوع ارائه دهند. به منظور دستیابی به مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند، به طور خاص در راستای هدف پژوهش، گام‌های ذیل برداشته شد:

۱- در گام اول از آثار و کتبی که به موضوع اخلاق و منش معلمی، اخلاق حرفه‌ای معلمی و تدریس از منظر دیوید کار پرداخته‌اند، استفاده شده است. یعنی با مطرح شدن تبیین مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند، منابع مربوط به اخلاق فضیلت و نگاه و نظر دیوید کار نسبت به این رویکرد اخلاقی و مؤلفه‌های آن و همچنین تربیت اخلاقی و نظریه‌ی آموزشی از منظر ایشان نیز مورد مطالعه قرار گرفتند. در واقع نمونه انتخاب شده شامل محتوایی است که به بحث از اخلاق، اخلاق حرفه‌ای و تدریس، منش و ویژگی‌های معلم و رابطه بین آنها پرداخته است و به نحوی انتخاب شد که پژوهشگران را در پاسخ به مسأله تحقیق قانع کند؛ ۲- در گام دوم با مطالعه‌ی فعال و مکرر متن با مضمون و محتوای آن آشنا و معنای خاصی از یک کلمه یا جمله یا پاراگراف مستفاد و سپس عنوان‌ها یا موضوع‌ها و مفهوم‌های جدید، شناسایی شده است. ۳- در گام آخر، داده‌ها بر اساس شباهت‌ها یا تفاوت‌ها بازسازمان‌دهی یا مقوله‌بندی شدند. پس از

تبیین مؤلفه‌های معلّم فضیلت‌مند از منظر دیوید کار
طبقه‌بندی کدها، به ازای هر مفهوم شواهدی از متن نقل قول شد. به دلیل این‌که در این
پژوهش مقوله‌ها از پیش تعیین نشده‌اند، پژوهش‌گران با رویکرد استقرایی و غوطه‌ور شدن در
متن به استخراج کدها و مقوله‌بندی آنها پرداختند.

تبیین مؤلفه‌های اخلاق فضیلت‌گرا از منظر دیوید کار

اخلاق فضیلت‌گرا در تعالیم سقراط، نظریات افلاطون و ارسطو ریشه داشته و بنابراین نظریه-
ای ریشه‌دار و پرسابقه است. دیدگاه اخلاقی سقراط با یک پرسش محوری آغاز می‌شود: «هر
فرد چگونه باید زندگی کند؟» و پاسخ او و شاگردش افلاطون و پس از آنها، ارسطو به این
پرسش این بود که فرد باید «فضیلت‌مندانه» زندگی کند (اسلوت^۱، ۱۹۹۹).

اگرچه طی دوران‌های قرون وسطی تا ظهور مدرنیته فضیلت‌گرایی اخلاقی افول کرد؛ اما
در آغاز نیمه دوم قرن بیستم، انتشار مقاله بسیار مهم «فلسفه اخلاق مدرن» الیزابت آنسکوم^۲
موجب احیاء آن در عصر حاضر شد (کار، ۲۰۱۸: ۷۲۹). علاوه بر وی، پیشگامانی همچون،
مک‌ایتنیر^۳، فیلیپا فوت^۴ و ادموند پینکافس^۵ نیز در احیاء اخلاق فضیلت (رویکرد ارسطویی)،
نقش مهم و تأثیرگذاری داشتند.

در رویکرد اخلاق فضیلت‌گرا، «نیت و انگیزه» یعنی اموری که در پس رفتارهای اخلاقی
نهفته‌اند؛ «به عنوان روح عمل و عاملی که سبب ارزشمندی اعمال می‌گردد، بسیار مورد توجه
است. این امر موجب گسترش فضای اخلاقی و عدم محدودیت آن به حوزه رفتار خارجی
می‌گردد» (استوتل^۶ و کار، ۱۹۹۹: ۷). از این روست که فضیلت‌گرایی اخلاقی با تکیه بر
احساسات متعالی درونی مانند، دوستی، عشق و محبت نسبت به دیگران و همچنین اصلاح
انگیزه‌های درونی، به راحتی می‌تواند شرایط انجام فعل اخلاقی را مهیا کند.

«برای یک فضیلت‌گرا، معنای خوبی، از اهمیت برخوردار است و از ویژگی‌های تقدم
خوبی بر مفهوم «بایستی» و «صواب» در این نظریه این است که در محمول‌های «خوب» و
«بد»، بر خلاف مفاهیمی مانند «صواب»، «خطا»، «ممنوع» و غیره می‌توان شاهد یک کیفیت

1. Slote
2. Anscombe
3. Macintyre
4. Foot
5. Pincoffs
6. Steutel
۲۱۹

مقایسه‌ای و مدرج بود و برای مثال، از خوب، بهتر و بهترین و نظیر آن سخن گفت. در حالی که مثلاً «ممنوع» را نمی‌توان کیفیتی مدرج شمرد و از صفات تفضیلی و عالی «ممنوع‌تر» و «ممنوع‌ترین» سخن به میان آورد» (استوتل و کار، ۱۹۹۹: ۸). بنابراین در اخلاق فضیلت‌گرا خوب^۱ بر باید^۲ و صواب^۳ تقدم دارد و این امر نیز یکی دیگر از وجوه تمایز اخلاق فضیلت از سایر رویکردهاست.

در اخلاق فضیلت‌محور «در صورتی رفتاری درست و از نظر اخلاقی پسندیده است که از منش و شخصیت فضیلت‌مند فاعل اخلاقی ناشی شده باشد و بکوشد معیار ارزیابی در اعمال اخلاقی را نیز بر اساس شخصیت فاعل اخلاقی تبیین کند. قائلان به اخلاق فضیلت مدعی‌اند عملی صواب است که مطابق با نوع رفتار یک فرد فضیلت‌مند در همان شرایط باشد» (کار، ۲۰۱۸). به همین جهت اخلاق فضیلت‌گرا بر اُسوه‌های اخلاقی^۴ تأکید کرده و همواره آن‌را مد نظر داشته است. از منظر اخلاق ارسطویی، الگوهای اخلاقی، افراد حکیمی هستند که در موقعیت‌های مختلف، به دلیل برخورداری از فضایل اخلاقی و در سایه حکمت عملی، تشخیص داده می‌شوند.

رویکرد فضیلت‌گرایی اخلاقی، نظریه‌ای هنجاری از نوع غایت‌گرایانه است. به این معنا که هستی و جمیع موجودات از جمله انسان، دارای مقصد و منظوری هستند که به سوی آن در حرکت‌اند و کنش‌های خود را در جهت رسیدن به «خیر» (غایت از نظر ارسطو)، سامان‌دهی کرده؛ و انسان به طور طبیعی استعداد دست یافتن به «خیر» یا سعادت و کمال شکوفایی بشر را داراست. در این رویکرد تنها به واسطه‌ی افعال فضیلت‌مندانه است که می‌توان به آن غایت دست یابد (ارسطو، ۱۳۸۵: ۳۱ - ۳۰). پس، فضایل اوصافی هستند که فرد را قادر می‌کنند تا به سعادت یا همان ائودایمونیا دست یابد. از نظر ارسطو وصول به سعادت بدون آراستگی به فضایل اخلاقی ممکن نیست و بخش عمده‌ی سعادت، فضیلت است و سعادت‌مند کسی است که به فضایل اخلاقی آراسته باشد، چهره‌های دینی این اخلاق، با تأیید نظر ارسطو بر استعداد

-
2. Good
 3. Should
 4. Right
 5. Moral Examples
 6. Aristotle

تبیین مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند از منظر دیوید کار
طبیعی نیل به سعادت تأکید می‌ورزند (پینکافس، ۱۳۹۱: ۱۲۲). بر اساس دیدگاه ارسطو شرط
کافی برای نیل به سعادت، اکتساب فضایل است و خیر اعلای انسان سعادت اوست.
اخلاق فضیلت‌گرا نظریه‌ای است پیرامون ارزش‌های اخلاقی که در عوض «عمل»، بر
«بودن» تأکید کرده و پرسشش از «چه عملی» به «چگونه زیستن» تغییر می‌یابد. این نظریه به
این دلیل که هدف اصلی اخلاق را پرورش فضائل و رشد انسان می‌داند، فاعل محور و
فضیلت‌محور بوده و بر این باور است که فاعل اخلاقی باید با کسب فضایل و زندگی فضیلت-
مندانه در جهت شکوفایی و سعادت خویش تلاش کند» (کار، ۲۰۱۸). بر این اساس انگیزش
اخلاقی، تقدّم خوب بر باید و صواب، توجه به منش و شخصیت اخلاقی، تأکید بر اُسوه‌های
اخلاقی، غایت‌انگار بودن، تأکید بر بودن تا عمل کردن از مهم‌ترین عناصر و مؤلفه‌های اخلاق
فضیلت‌گرا هستند.

یافته‌ها

عملکرد، رفتار و ویژگی‌های معلم، کیفیت زندگی فراگیران را ارتقا داده و این امر نشان دهنده
اهمیت شخصیت معلم و تأثیر وی بر دانش‌آموزان است. این تأثیرگذاری از یک سو به جهت
الگو بودن معلم و از سوی دیگر، از طریق عمل تدریس حاصل می‌شود. معلمان می‌توانند با
تخلّق به فضایل اخلاقی همچون صداقت، اعتماد، احترام به دیگران، رفتار عادلانه، پذیرش و
پایبندی به مسئولیت‌ها، حق‌گویی و نظایر آن، به عنوان الگو عمل کنند. علاوه بر این، در حین
آموزش و به طور غیرمستقیم، می‌توانند نقشی اساسی در کمک به دانش‌آموزان برای «یادگیری
و استدلال اخلاقی» ایفا نمایند.

تدریس و آموزش معلمان هم نقش مهمی در پرورش اخلاق در محیط مدرسه ایفا می‌کند.
معلمان در حین آموزش، با پوشش شایستگی‌های روش‌شناختی و تدریس، در نظر گرفتن
توانایی‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای آن حوزه خاص دانش، و مهم‌تر از همه تمرکز بر
رویکرد انسانی، می‌توانند به هدف بهبود و توسعه اخلاق در محیط مدرسه و تبدیل شدن
دانش‌آموزان به شهروندان مسئولیت‌پذیر، دست یابند. لذا نهادینه شدن فضائل اخلاقی، توانایی
اندیشیدن اخلاقی، تصمیم‌گیری و کنش معلمان، عوامل تضمین‌کننده پیامدهای اجتماعی مثبت
اعمال آنها بوده و در نتیجه میان تصمیم‌گیری حرفه‌ای و ارزش‌های اساسی اخلاق تدریس

همانند انسانیت، کرامت انسانی و حقوق اخلاقی (عدالت، مسئولیت‌پذیری، بردباری) هماهنگی وجود دارد.

معلم فضیلت‌مند با آگاهی از ارزش‌های اخلاقی در تلاش است اطمینان یابد که ارزش‌ها تکمیل‌کننده تصمیم‌گیری‌ها، و رفتار او بوده و در عین حال، از اقداماتی که با این ارزش‌ها منافات دارد اجتناب می‌کند. کیفیت زندگی دانش‌آموز در کلاس درس و خارج از آن، با تصمیم‌گیری اخلاقی و رفتار منطبق بر ارزش‌های اخلاق معلمی، شکل می‌گیرد. بنابراین معلم فضیلت‌مند طوری رفتار می‌کند که ارزش‌ها و کرامت انسانی دانش‌آموزان در موقعیت تدریس رعایت شود. او قبل از تصمیم‌گیری، اخلاقی می‌اندیشد و جنبه‌های اخلاقی موقعیت را ارزیابی می‌کند. بر اساس اندیشه‌های دیوید کار، منش و سلوک چنین معلمی، در سه بخش قابل تفکیک است^۱:

۱- منش فردی

برخی از فضائل معلمی، معطوف به «شخص معلم» هستند که یا در اعمال و ظاهر معلم یا در افکار و باور وی تجلی پیدا می‌کنند. این دسته از ویژگی‌ها، نه مربوط به فرایند و علم تدریس هستند و نه در الگوهای رایج ارتباط معلم و فراگیر موضوعیت می‌یابند. به همین دلیل، ذیل عنوان منش فردی قرار گرفته‌اند:

۱-۱ جلوه‌های معلم فضیلت‌مند

منظور از جلوه‌های معلمی مجموعه ویژگی‌هایی است که در رفتار معلم جلوه‌گر بوده و توسط دانش‌آموزان و دیگر ناظران، قابل مشاهده است. معلم با برخورداری از این ویژگی‌ها، می‌تواند به پرورش و رشد جنبه‌های عقلانی، و اخلاقی دانش‌آموزان کمک کند. کار معتقد است، جلوه‌های منش معلم، به تدریج در نگرش‌ها، علایق و رفتار او نمود می‌یابد. برخی از این جلوه‌ها به شرح ذیل است:

۱. این تفکیک برای درک بهتر منش معلم فضیلت‌مند انجام شده است و گر نه در عالم واقع، چنین تفکیکی چندان هم آسان و متمایزکننده نیست.

۱-۱-۱ پوشش زیننده

«نوع پوشش یا نگرش‌های پوششی فرد می‌تواند پیامدهای مطلوب و نامطلوبی برای او و جامعه به دنبال داشته باشد. از آنجا که میان پوشش ظاهری و فضیلت‌هایی همچون جدیت، متانت، آراستگی، عزت نفس، حجب و حیا ارتباط وجود دارد؛ معلم باید درانتخاب لباس خود دقت کند. چون معلم، محبوب و الگوی دانش‌آموزان است باید، نمونه‌ی شایسته‌ای برای آنها باشد» (کار، b، ۲۰۰۵: ۲۱۸ - ۲۱۵) و به همین دلیل است که معلمان با ظاهر شخصی غیرمعمول و خارج از عرف معلمی، معمولاً مورد پذیرش واقع نمی‌شوند. پس، پوشش در حرفه‌ی معلمی به لحاظ خاصیت یاددهی و تقلیدپذیری آن، نسبت به حرفه‌های دیگر، اهمیت بیشتری دارد.

۱-۱-۲ کلام سنجیده

به باور کار «معلم باید به گونه‌ای سخن بگوید که بتواند به صورت واضح، بلند و روشن محتوای درس و دانش را به مرتب‌تری منتقل کند» (کار، ۲۰۱۸: ۷۴۱). علاوه بر شکل گفتار، شیوه و سبک و کیفیت بیان نیز در فرایند آموزش مؤثر خواهد بود. به اعتقاد کار «نوع بیان و حرف زدن معلم برای دانش‌آموزان الگوست و فراگیران [ناخواسته] از او تقلید می‌کنند. کار بر این باور است که معلم باید از بکارگیری اصطلاحات عامیانه و غیرادبی بپرهیزد» (کار، b، ۲۰۰۵) و در سخنانش از واژه‌های زیبا و مثبت استفاده کرده و همواره گفتار و سخن خود را مدیریت کرده، در حد توان خود به شاکله گفتار پسندیده و فضیلت‌آمیز دست یافته، چه بسا یک سخن [سنخیف] معلم، دانش‌آموزی را منحرف ساخته و سخنی دیگر او را به سوی فردایی روشن سوق دهد.

۱-۱-۳ همخوانی علم و عمل

«معلمان خود نمونه عملی و مجسم فضایل مورد اشاره خویش هستند و باید از راه منش خود تأثیرگذار باشند، نه این‌که به گونه‌ای اقتدارگرایانه از فضایل دم زنند اما خود واجد آنها نباشند. معلم فضیلت‌مدار باید مظهر انسجام شخصیتی، بردباری، تحمل، صداقت، تواضع، ثبات، مراعات، اراده خیر و کیفیات دیگری باشند که در ادوار گوناگون زندگی ارزشمند تلقی می‌شوند» (کار، ۱۹۸۳: ۴۸ - ۴۷). «معلم باید از سلوک و کرداری برخوردار باشد که همسانی قابل ملاحظه‌ای با آنچه بیان می‌کند داشته باشد» (کار، a، ۱۹۹۳: ۲۰۶ - ۲۰۵). بنا به اعتقاد کار سخن معلم زمانی اثربخش است که تجلی آن، در رفتار وی آشکار باشد.

۱-۲ باورهای معلّمی

دیدگاه‌های افراد بر عمل و رفتارشان تأثیرگذار است. معلّمان نیز در تصمیم‌هایشان در ارتباط با آموزش و برخورد با فراگیران، از بینش و باورهایشان پیروی می‌کنند. باور معلّم نسبت به متعلّم، تدریس و روش‌های تدریس، تعیین‌کننده زیربنای صلاحیت‌های معلّم، یعنی قابلیت فرد از نظر مهارت، دانش، تجربه و یا شرایط انجام کاری در سطح مطلوب است (پورشافعی، طالب‌زاده، آراین، ۱۳۹۴: ۷۱). در نتیجه به اعتقاد کار مجموعه باورها، و ادراکات هر معلّم از جنس «ایمان» بوده و محرک یا پیشران جهت‌گیری‌ها و رفتارهای او در حرفه‌ی معلّمی خواهند بود. برخی از این باورها به قرار زیر هستند:

۱-۲-۱ ایمان به فضایل

معلم فضیلت‌مند، باید نسبت به معیارها و فضایل متعالی معلّمی «ایمان قلبی» داشته باشد؛ و برخی عواملی عارضی، زودگذر و سطحی، اعتقاد راسخ وی به منش حمیده معلّمی را متزلزل نسازند. از نظر کار، «عواملی همچون محدود کردن آموزش عمومی به انتقال دانش در معنای نسبتاً محدود اطلاعات و مهارت‌ها و در حاشیه قرار گرفتن نقش تربیتی معلمان، تمیز و تشخیص معلم باورمند از مدرس عادی را مشکل می‌سازد. زیاد شدن تعداد معلمان ماشینی، باعث می‌شود که معلمان باورمند، دیگر نمونه و الگوی خوبی برای دانش‌آموزانش نباشد» (کار، ۲۰۱۸: ۷۴۰). به باور کار، معلمان فاقد ایمان به برخی معیارهای منش فضیلت‌مند، احتمالاً به سختی می‌توانند در کار خود خوب و موفق باشند.

۱-۲-۲ عشق ورزیدن به معلّمی

«برخی از معلمان، مورد علاقه دانش‌آموزان خود هستند، به این دلیل که به خوبی محتوای فنی دانش را منتقل می‌کنند، اما هنوز فاقد ظرفیت‌ها و توانایی‌های مرتبط با بهترین معلمان ممکن و قابل تصور هستند. شاید این معلم به وسیله دیگران مجبور شده که حرفه دانشگاهی‌اش را دنبال کند و بدین ترتیب وارد حرفه تدریس شده، زیرا هیچ حرفه دیگری به راحتی در دسترس نبوده است» (کار، ۲۰۱۸: ۷۴۱). از نظر کار، شرط مهم برای ورود به حرفه معلّمی عشق و علاقه است. در واقع کسی که عاشق معلّمی است، برای تعالی در حرفه خود می‌کوشد

تبیین مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند از منظر دیوید کار

و همواره از هر فرصتی برای یادگیری استفاده نموده، دانش، مهارت و توانایی‌های خود را به روز می‌نماید؛ و سبب توسعه حرفه خود می‌شود.

۳-۲-۱ الهام بخش عشق به یادگیری

معلمان الهام بخش، برترین معلمان هستند. معلمی که از باطن و درون تأثیر می‌گذارد و همان طور که گفته شد، معرفتش از درون سرچشمه می‌گیرد، چنین معلمی رفتارش نمونه‌ای از الهام-بخشی به فراگیران است (مایر، ۱۳۷۴: ۵۳). از این رو تدریس همراه با ایمان و الهام بخشیدن یکی از وظایف معلم است.

«مطمئناً بخش بزرگی از نقش معلم، الهام بخش عشق به موضوع درسی در متربیان و کمک به آنها برای فهم ارزش حقیقت یا تعالی در تحقیق علمی یا کارایی علمی است. فاعل فضیلت‌مند اخلاقی به طور خاص به منظور ترغیب اهداف آموزشی با فضایل معرفتی سر و کار ندارد، ولی معلمی که دارای فضایل معرفتی است برای پیگیری دانش و یادگیری نیازمند فضایل اخلاقی و عقل عملی است» (کار ۲۰۱۸: ۷۴۲). از منظر کار فضایل معرفتی به وسیله فضایل اخلاقی کنترل می‌شوند و این به معنای برجستگی نقش عقل عملی و اخلاق در تدریس است.

۲- منش آموزش‌گری

معلم فضیلت‌مند، علاوه بر خودسازی، خودکنترلی و رشد و تقویت باورهای معلمی، در مورد محتوا و روشی که آموزش می‌دهد مسئولیت اخلاقی دارد (ویسبرد، ۲۰۰۳). معلم همواره در موقعیت‌های تدریس و آموزش، ناگزیر به تصمیم‌گیری‌هایی است که ماهیت و نتیجه اخلاقی دارد؛ چرا که ممکن است تصمیمی بگیرد که به اتلاف بهترین ایام زندگی شاگرد بیانجامد و چه بسا بر کل زندگی فراگیر تأثیر بگذارد. «معلم ضمن این‌که تدریس می‌کند، باید یاد بگیرد که تدریس خود را بهبود بخشد. تدریس یک کنش پیچیده است و قواعد از پیش تعیین شده، تهدیدکننده آن است» (پورشافعی، طالب‌زاده، آراین، ۱۳۹۴: ۲۰۶).

۲- ۱ تدریس اثربخش

دیوید کار در تدریس خود ترکیب مناسبی از نظریه‌ها، مهارت‌ها، هنر و فی‌البداهگی را به کار می‌گیرد؛ تا «اثربخش‌ترین» نتیجه را به دست آورد. از منظر کار، تدریس خوب و اثربخش اقدامی اخلاقی است و عملکرد حرفه‌ای معلم تحت حسابرسی‌های اخلاقی قرار دارد (استوتل و کار، ۱۹۹۹). در واقع به باور کار نمی‌توان بدون در نظر گرفتن ابعاد اخلاقی تدریس، به

ویژگی‌های تکنیکی، و حرفه‌ای آن توجه نمود. مصادیق اصلی منش آموزش‌گری یک معلم فضیلت‌مدار که به تحقق هدف «تدریس اثربخش» کمک می‌کنند به قرار زیر است:

۱-۲ - ۱ - درک فعالیت تدریس در قلمرویی اخلاقی

تدریس نیز نمودی از اخلاق و منش یاددهنده و یادگیرنده است. کار بر این باور است که «تدریس، نمونه برجسته‌ای است از فعالیتی که غالباً تصمیمات عملی مهمی در آن ایجاد می‌شود که بیشتر ماهیت اخلاقی دارند تا طبیعت فنی». در نتیجه به زعم کار، «تدریس مؤثر و شایسته تنها در مهارت‌های فنی خلاصه نمی‌شود، چرا که بدون داشتن فضیلت‌های بنیادین منش اخلاقی، نظیر میانه‌روی، شجاعت، عدالت، خرد (قضاوت عملی خوب) نمی‌توان انتظار تدریس اثربخش داشت (کار، ۲۰۰۶: ۲۶۰)؛ تدریسی که باید به تبع آن، دستیابی به هدف کوتاه مدت یعنی اهداف آموزشی و بلند مدت یعنی رشد و بالندگی دانش‌آموزان محقق گردد» (کوک و کار، ۲۰۱۴).

۲-۱ - ۲ - اقتضایی بودن تدریس

به باور دیوید کار یک معلم حرفه‌ای کسی است که «قادر به انتخاب موضوع تدریس با توجه به موقعیت آموزشی باشد و بتواند موضوعات عینی و مختلف را با حال و هوای دانش‌آموزان انطباق دهد. وی معتقد است معلم با توجه به موقعیت آموزشی عکس‌العمل نشان می‌دهد و به اقتضای محیط و ویژگی‌های دانش‌آموزان و به طور کلی با در نظر گرفتن بافت و زمینه تدریس، تصمیم‌گیری می‌کند» (کار، b، ۲۰۰۵: ۳۱ - ۸).

۲-۱ - ۳ - توجه به تفاوت‌های فردی

از نظر دیوید کار معلمان باید به دنبال شناخت دانش‌آموزان و توجه به تفاوت‌های فردی آنها باشند و تا حد امکان از هر گونه سوگیری اجتناب کنند. «از آنجایی که تجربیات روزمره، نیازها، تمایلات و خواسته‌های فراگیران متفاوت بوده، و نیازمند رهیافت‌های انضباطی، انگیزشی و رشدی متفاوت اند، انتظار می‌رود که معلم (به عنوان بُعد مهم رفتار حرفه‌ای) دانش‌آموزان خود را به طور انفرادی بشناسد و آموزش آن‌ها را نسبت به مقتضیات فردی‌شان شکل دهد» (کار، b، ۲۰۰۵: ۱۴۷). معلم با تشخیص تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و متناسب کردن برنامه‌های تهیه شده با نیازهای آنها موجب تسهیل و بروز استعداد‌های آنان در زمینه رشد، یادگیری، شخصیت و اخلاق می‌شود.

۲- ۱- ۴ پرسش‌گری و پرهیز از القاء عقیده

کار بر این باور است که «اجتناب از پرسش‌گری و تردید در مورد باورها و اعمال اخلاقی فرایندی غیرنقدانه است. از نظر او فرایند تربیت، تنها بر اساس آزادی، عقلانیت، تحمل و گشودگی مشخص شده و با القاء عقیده متفاوت است» (کار، b: ۱۹۹۳: ۶). بنابراین عامل اخلاقی نباید نظرات غیراصولی یا متعصبانه را بپذیرد. کار معتقد است «معلم می‌تواند در فرصت‌هایی مشخص، از ساعات کلاسی دروس مختلف، به پرسش‌گری و بحث در مورد مسائل جوهر اخلاقی و پاسخ‌گویی به سؤالات اخلاقی که به طور طبیعی در طی این دروس برای دانش‌آموزان پیش می‌آیند، بپردازد» (کار، ۱۹۸۳: ۴۸ - ۴۷). بنابراین کار مرئی بر مدار و محور پرسش‌گری است.

۲- ۱- ۵ بهره‌جویی از پیام‌های اخلاقی ادبیات و هنر

به باور کار «استفاده از ادبیات، هنر و علوم انسانی می‌تواند به تدریس، یادگیری منش و زندگی اخلاقی کمک کند. در واقع هدف از شرح دادن حکایات برای دانش‌آموزان تشویق به تقلید نیست، بلکه درگیر کردن دانش‌آموزان به منظور همدردی اخلاقی با شخصیت‌های داستان‌ها به دلیل سختی‌هایی است که متحمل می‌شوند. اما، شناسایی شخصیت‌های خوب و بد داستان‌ها می‌تواند به عنوان یک نوع الگو در نظر گرفته شوند. از این رو معلم خوب همواره باید به دلیل اثرات سوء حکایات بد، تلاش کند کودکان را در معرض ادبیات خوب قرار دهد» (کار، ۲۰۱۸: ۷۳۵ - ۷۳۴). از منظر کار اهداف ادبیات خوب این است که مترئی پیچیدگی‌های ساختار و ماهیت انسانی و دلالت‌های آنها برای زندگی اخلاقی را کشف، تفاوت بین منش انسانی خوب و بد را درک کرده، به درک تجربه اخلاقی دیگران دست یافته، و بدین ترتیب از روش‌های درست برای نیل به یک زندگی سعادت‌مند، استفاده کند.

۲- ۱- ۶ پرهیز از تمسخر و کنایه

«برخی از معلمان با هدف کنترل کلاس و حفظ اقتدار خود، در هر موقعیتی از سخنان کم و بیش تحقیرآمیز استفاده می‌کنند. از نظر کار، استفاده از تمسخر و کنایه علاوه بر دانش‌آموزان به شخصیت معلم و به تبع آن جوّ اخلاقی و روابط در کلاس یا مدرسه آسیب می‌رساند. استفاده عمدی از لفظ و کلام به منظور تحقیر فراگیران با هدف ترویج عدالت در مدارس تطابق نداشته، حتی اگر موجب توقف موقتی جوّ ناآرام کلاس شود» (کار، b: ۲۰۰۵: ۲۱۶).

۲- ۱- ۷ پرهیز از تنبیه

به زعم کار «تنبیه بدنی، محرومیت و یا اخراج از مدرسه به طور حرفه‌ای و به لحاظ قانونی با تربیت شهروندی یا تربیت قابل قبول به لحاظ عقلانی و نیز با سیاست‌های مدرسه و بافت فرهنگی - اجتماعی نمی‌تواند هماهنگ باشد. بنابراین معلم باید قبل از تصمیم‌گیری نگرانی‌ها و دغدغه‌های دانش‌آموزان در کلاس و آنچه در زندگی آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده، و هم-چنین فشارهایی که ممکن است افراد را در شرایطی خاص وادار به واکنش‌هایی خاص نماید، مورد توجه قرار دهد. بنابراین برای این که معلم بتواند در موقعیت‌ها و شرایط مختلف، تصمیمات و قضاوت‌های درست و فضیلت‌مندانه اتخاذ کند، ضرورتاً باید دارای منش، ادراک، حساسیت اخلاقی و فضایل و احساسات ژرفی باشد» (کار، ۲۰۰۷: ۱۰۱).

۲- ۱- ۸ اقتدار اخلاقی

یقیناً معلمان برای جلب توجه دانش‌آموزان و حاکمیت نظم و داشتن فضایی امن در کلاس نیازمند داشتن اقتدار هستند. به نظر کار «در جایی که مشکلات در داشتن انضباط به دلیل کمبود فنون انضباطی خاصی نیست، باید مشکل را در ویژگی‌های شخصیتی و منش حرفه‌ای جستجو نمود. بنابراین، چنین نقصی برای معلمان ممکن است ناشی از عدم استفاده از روش-های پویا و جذاب در کلاس و یا آن‌که ناتوانی معلمان در ایجاد فضای مناسب برای برقراری ارتباط باشد. لذا برای نداشتن چنین نقایصی نیازمند خرد، نگرش و رشد شخصیتی هستند» (کار، ۲۰۰۵: ۲۶۳ - ۲۶۲). به باور کار، «عامل اخلاقی به کمک عقل عملی هدایت‌گر فضایل اخلاقی، می‌تواند به اقتدار اخلاقی و درونی دست یابد. اقتدار اخلاقی به معنای داشتن فضایل اخلاقی برای رسیدن به شکوفایی انسانی است و این نوع، اقتدار اخلاقی دارای اولویت است» (کوک^۱ و کار، ۲۰۱۴: ۱۰۲).

۳- منش اجتماعی (معطوف به جامعه)

کار باورمند است معلمان به اقتضای حرفه‌ی خود با افراد متنوع در ارتباط بوده و ممکن است مرتکب خطا شوند. لذا با توجه به نقش الگویی معلمان، آنها باید سعی کنند علاوه بر منش‌های

تبیین مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند از منظر دیوید کار

فردی و آموزش‌گری، روابط اجتماعی خود را با توجه به خواسته‌های حرفه‌ای اصلاح کنند» (کار، b، ۲۰۰۵: ۲۱۷). برخی از مصادیق منش اجتماعی معلم به قرار زیر است:

۳-۱-۱ همدمی با دیگران

همدمی و یکدلی به معنای توانایی قرار دادن خود در موقعیت روانی دیگران، و درک احساسات، دیدگاه‌های آنها و اقدام کردن در جهت رفاه حال آنها است (ناگاراژان^۱، ۱۳۹۷: ۴۴). همدمی فضیلتی ضروری برای اثربخشی شغل معلمی بوده و از منظر دیوید کار شامل جنبه‌های زیر می‌باشد:

۳-۱-۱-۱ احترام و علاقه به دیگران

دیوید کار معتقد است «اكتساب رفتار احترام به دیگران با خروج از خودبینی صورت پذیرفته و باید به عنوان یک اصل باشد، زیرا احترام و علاقه به دیگران، تنها به افراد مورد علاقه محدود نبوده بلکه باید به تمام هم‌نوعان تسری یابد» (کار، b، ۲۰۰۵: ۱۹۱). یادگیری این اصل به باور کار با تمرین رفتار و اصلاح اشتباهات صورت می‌گیرد.

۳-۱-۲ توجه به ملاحظات شخصی دانش‌آموزان

کار بر این باور است که «کمبودهای شخصیتی و منش معلمان تأثیر نامطلوبی در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. در حقیقت فضای مثبت کلاس به ظرفیت‌های بنیادین برای تعاملات و ارتباطات فردی و بین‌فردی نیاز داشته» (کار، ۲۰۰۷: ۳۸۰ - ۳۷۹). و معلمان تأثیرگذار و فضیلت‌مند، افرادی هستند که «کیفیت شخصیت و داورهای اخلاقی آن‌ها همراه با عواطف، احساسات درست و توجه به ملاحظات شخصی دانش‌آموزان بوده و این تنها از طریق شناخت ویژگی‌های مؤثر عقل عملی یا فرونسیس به دست می‌آید» (کار، ۲۰۰۳: ۴۴).

۳-۲ مسئولیت‌پذیری اجتماعی

معلمی به عنوان یک حرفه نسبت به آگاهی و تعهد دادن به تأثیر عملکرد خود بر پیشرفت افراد جامعه و ضروری و تخصصی بودن حرفه خود تلاش کرده (قراملکی، برخوردار، موحدی، ۱۳۹۵: ۲۰۳) و شامل جنبه‌ی زیر است:

۱. Naagarazan

۳-۲-۱ توجه به نیازهای جامعه

توجه به نیازهای افراد و تربیت شهروند مسئول و کاردان مهم‌ترین مسئولیت اجتماعی مدارس است. به باور کار «آموزش و تحصیل علاوه بر این که نیازها و علایق دانش‌آموزان را در نظر می‌گیرد؛ باید به ابعاد مهم اجتماعی - اقتصادی جامعه نیز توجه کند و با توجه به نیازهای جامعه به تربیت شغلی افراد بپردازد» (کار، b، ۲۰۰۵: ۱۷۳ - ۱۷).

جدول ۱: مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند

| مضمون فراگیر | مضمون سازمان‌دهنده | خرده مضمون |
|----------------|--------------------|---|
| معلم فضیلت‌مند | معلم مؤلفه‌های | پوشش زیننده |
| | | کلام سنجیده |
| | | هم‌خوانی علم و عمل |
| | | ایمان به فضایل |
| | | عشق ورزیدن به معلمی |
| | | الهام‌بخش عشق به یادگیری |
| | | درک فعالیت تدریس در قلمرویی اخلاقی |
| | | اقتضایی بودن تدریس |
| | | توجه به تفاوت‌های فردی |
| | | پرسش‌گری و پرهیز از القاء عقیده |
| منش فردی | باورهای معلمی | بهره‌جویی از پیام‌های اخلاقی ادبیات و هنر |
| | | پرهیز از تمسخر و کنایه |
| | | پرهیز از تنبیه |
| | | اقتدار اخلاقی |
| | | احترام و علاقه به دیگران |
| | | توجه به ملاحظات شخصی دانش‌آموزان |
| | | توجه به نیازهای جامعه |
| | | مسئولیت‌پذیری |
| | | همدلی با دیگران |
| | | منش اجتماعی |
| منش آموزش‌گری | تدریس اثربخش | توجه به تفاوت‌های فردی |
| | | پرسش‌گری و پرهیز از القاء عقیده |

نتیجه‌گیری

در مقایسه این پژوهش با نتایج پژوهش‌های مرتبط می‌توان به چند نکته اشاره کرد: نخست این‌که پژوهش حاضر همسو با دیگر پژوهش‌هایی که به اخلاق حرفه‌ای تدریس و تربیت اخلاقی و معنوی از دیدگاه دیوید کار (امینی‌مشهدی، ۱۳۹۷، غفاری و باقری، ۱۳۸۱، حسینی،

تبیین مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند از منظر دیوید کار بیطرف حقیقی و حیدری، ۱۴۰۰) پرداخته‌اند، به نقش الگویی معلم و ضرورت فضیلت‌مند بودن او باور دارد؛ دوم این‌که برخی از مضامین اصلی این پژوهش با وجود همخوانی با نتایج پژوهش‌های مطرح شده، به شکلی متفاوت بیان و سازمان‌دهی شد. برای نمونه باقری و غفاری ۱۳۸۱، در پژوهش خود به روش‌های فضیلت‌گرایی و تربیت اخلاقی از منظر دیوید کار همانند سرمشوق‌دهی و استفاده از حکایت و ادبیات و هنر، همچنین حسینی بی‌طرف حقیقی و حیدری ۱۴۰۰، به روش‌های تربیت معنوی مانند سرمشوق‌دهی، حکایت و داستان، اشاره می‌کنند که این نتایج همسو با مؤلفه‌های منش آموزش‌گری و تدریس اثربخش در بررسی حاضر می‌باشد؛ اما همان‌طور که مطرح شد به گونه‌ای متفاوت مقوله‌بندی شده است. به نظر می‌رسد می‌توان با افزودن مضامین این پژوهش به نتایج دیگر پژوهش‌ها گامی در مسیر طراحی و تدوین اصول اخلاقی برای معلمان برداشت.

در این پژوهش بر اساس مؤلفه‌های رویکرد فضیلت‌گرایی و با امعان نظر به دیدگاه دیوید کار پیرامون ارزش‌ها و فضایل اخلاقی، مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند در سه مقوله‌ی منش فردی، منش آموزش‌گری و منش اجتماعی با هر یک از زیر مقوله‌های آن استخراج شدند.

منش فردی به ویژگی‌های شخصیتی و فردی می‌پردازد. در پژوهش حاضر مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند در این بُعد حول محورهای جلوه‌های معلم فضیلت‌مند: پوشش زیننده، کلام سنجیده، هم‌خوانی علم و عمل، و باورهای معلمی: ایمان به فضائل، عشق ورزیدن به معلمی، الهام بخش عشق به یادگیری سازمان یافت. به طور خلاصه از ویژگی‌های دارای اهمیت معلم فضیلت‌مند در این بُعد همسانی ظاهر و باطن، ایمان به فضائل، عشق و علاقه به امر تدریس می‌باشد. برآیند ایمان به فضائل و اصول و مبانی اخلاقی این است که در فرآیند تربیت، امر محال وجود نداشته و همواره با سعه‌ی صدر در برابر محدودیت‌ها و معیارهای از پیش تعیین شده، می‌توان به یادگیری و رشد فراگیران یاری رساند.

منش آموزش‌گری، به فرآیند یادگیری و تدریس اثربخش پرداخته و شامل درک فعالیت تدریس در قلمرویی اخلاقی، اقتضایی بودن تدریس، توجه به تفاوت‌های فردی، پرسش‌گری و پرهیز از القاء عقیده، بهره‌جویی از پیام‌های اخلاقی ادبیات و هنر، پرهیز از تمسخر و کنایه، پرهیز از تنبیه و اقتدار اخلاقی می‌باشد. در چهارچوب مؤلفه‌های برآمده از این بُعد، به منظور تدریس اثربخش، معلم فضیلت‌مند با هر دانش‌آموزی فارغ از موقعیت اجتماعی، قومیت و غیره

با رعایت عدالت و انصاف (توجه به تفاوت‌های فردی) رفتار می‌کند؛ اما در جریان تدریس همواره موقعیت‌ها و دوره‌هایی رخ می‌دهد که از مسائل متداول کلاس درس متمایز بوده و غالباً دارای پیچیدگی‌هایی هستند که نمی‌توان راه حل ساده‌ای برای آنها یافت. در این موقعیت معلم باید به گونه‌ای تصمیم بگیرد که هم کلاس را مدیریت کرده و هم از آسیب روحی و روانی و جسمی به دانش‌آموز جلوگیری کند. در چنین شرایطی به منظور حفظ نظم و احترام به کلاس، اقتدار اخلاقی یعنی داشتن فضائل اخلاقی و به تبع آن کنترل احساسات و عواطف و تمایلات یاری رسان است.

منش اجتماعی به روابط و مناسبات اجتماعی معلم می‌پردازد. در این پژوهش مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند حول محورهای همدلی با دیگران و مسئولیت‌پذیری سازمان یافت. ویژگی معلم فضیلت‌مند در این بُعد درک احساسات فراگیران، موقعیت و شرایط زندگی آنها، دوری از کینه و دشمنی با فراگیران و تربیت شغلی فراگیران با توجه به نیازهای جامعه است.

رعایت اصول اخلاقی ذکر شده در حیطه منش فردی بر شیوه تدریس معلم و همچنین بر نحوه رفتار او با همکاران و سایر افراد، و به همین ترتیب این چرخه ادامه یافته و سبک رفتار معلم با همکاران بر تدریس او و به تبع آن بر ویژگی‌های شخصیتی او اثرگذار بوده و در این مجموعه فرآیندها است که معلم موفق به کسب فضایل اخلاقی می‌شود.

معلم‌ان نیازمند کسب فضایل هستند چرا که مطلوب هر جامعه‌ای کسب این صفات توسط افراد آن جامعه است. اگر این صفات از طرف معلم‌ان به عنوان الگوهای مطلوب و فضیلت‌مند منتقل شود، بهترین راه اکتساب فضایل بوده و به هدف خود یعنی انسانیت می‌رسند. معلم از راه آسوه بودن، مبلغ انسانیت بوده و با عمل به باورها و عقاید خود، فراگیران از او می‌آموزند که او چگونه فاصله‌ی بین نظریه و عمل را بر می‌دارد.

به باور کار معلم خوب بودن تنها به معنای انتقال‌دهنده دانش مفید نبوده، بلکه نوع خاصی از اشخاص را می‌طلبد که قادر به برقراری روابط و احساسات فردی منحصر به فرد باشند. او سعی کرده، نشان دهد که ارزش اخلاق فضیلت هم در بینش‌ها، گرایش‌ها و فضایی است که مرتبی به کمک آن می‌تواند به درون این احساسات و روابط مشخص و متمایز هدایت شده، آنها را درک کرده، به مدد آن به رشد منش و رشد اخلاقی دانش‌آموزان یاری رسانده و وظیفه مهم تربیتی خود یعنی الهام‌بخشی به دانش‌آموزان برای عشق به یادگیری به خاطر خود

تبیین مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند از منظر دیوید کار یادگیری را دنبال کند. همچنین این رویکرد اخلاقی در ایجاد نگرش‌های مناسب نسبت به دانش و توانایی‌ها به منظور برقراری ارتباط انسانی مثبت و نسبت به معیارهای فضیلت‌مند اخلاقی، که در غیاب آن یادگیری و آموزش نمی‌تواند از نظر تربیتی معنا دار باشد، حائز اهمیت است.

هدف از طراحی اصول اخلاقی برای معلمان حمایت از حقوق دانش‌آموزان است. از نظر کار با توجه به نقش سرمشق بودن معلمان و نوع مسئولیتی که بر دوش آنهاست یعنی تربیت نسل آینده، لازم است از حساسیت شغل خویش آگاه بوده و تا حد امکان متخلف به ملکات اخلاقی و از تربیت اخلاقی بهتری نسبت به سایر حرفه‌ها برخوردار باشند. برداشت و انتظار رویکرد فضیلت از معلمان به عنوان نمونه کامل کیفیات اخلاقی همانند خلوص، اراده خیر، بردباری و... غیر واقع‌بینانه است و معلمان علاوه بر فضایل از رذایل نیز سهم دارند؛ اما آنها در حد توان خود باید متخلف به ویژگی‌های مثبت شوند.

با توجه به مؤلفه‌های معلم فضیلت‌مند مطرح شده در این مقاله پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به اهمیت اخلاق و منش معلمی توجه نموده و نسبت به معرفی، شناخت و بهره‌مندی از ذخایر فکری فیلسوفان تربیتی به منظور پویایی و رشد تعلیم و تربیت و گسترش افق دید اهتمام ورزند. پژوهش‌هایی از این دست استانداردهایی برای تقویت رفتار و شخصیت معلم معرفی کرده و در تولید محتوای آموزشی برای پرورش منش و شخصیت معلم و دانشجو - معلمان و افزایش دقت و توجه در تدوین منشور اخلاق حرفه‌ای معلمی کاربرد دارد.

منابع

- ارسطو (۱۳۸۵). اخلاق نیکوماخوس، ترجمه‌ی لطفی، محمدحسن. تهران: طرح نو.
- امینی مشهدی، سمانه، غفاری، ابوالفضل، شعبانی ورکی، بختیار، اکبریان، رضا. (۱۳۹۷). ظرفیت فرونیسیس (عقل عملی) دیوید کار و اراده ایمانی علامه طباطبایی برای اخلاق حرفه‌ای تدریس. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت. ۸ (۲)، ۴۸-۲۲۶.

امینی‌مشهدی، سمانه، غفاری، ابوالفضل، شعبانی‌ورکی، بختیار، اکبریان، رضا. (۱۳۹۷). **تبیین اخلاق حرفه‌ای تدریس: تأملی بر دیدگاه‌های دیوید کار و علامه طباطبایی**. دانشگاه فردوسی مشهد.

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

پورشافعی، هادی، طالبزاده، لیلا، آرین، ناهید. (۱۳۹۴). **نگاهی به تربیت رویکرد حرفه‌گرایی و**

توسعه حرفه‌ای. قم: انتشارات عصر جوان.

حسینی، افضل‌السادات، بی‌طرف حقیقی، نرجس، حیدری، سمیرا. (۱۴۰۰). **اصول و روش‌های تربیت**

معنوی بر اساس دیدگاه دیوید کار. مجله ادیان و عرفان. ۵۴ (۲). ۳۲۴ - ۳۰۳.

خزاعی، زهرا. (۱۳۹۴). **معرفت‌شناسی فضیلت**. تهران: سمت.

فرامرز قراملکی، احد و همکاران. (۱۳۹۵). **اخلاق حرفه‌ای در تمدن ایران و اسلام**. تهران: پژوهشکده

مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

غفاری، ابوالفضل، باقری، خسرو. (۱۳۸۰). **تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا از منظر دیوید کار**. نشریه

دانشکده الهیات مشهد. ۵۳. ۱۸۴ - ۱۵۷.

غفاری، ابوالفضل، باقری، خسرو، کاردان، علی محمد، مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). **بررسی و نقد**

طبیعی رویکردهای فضیلت و غمخواری در تربیت اخلاقی. دانشگاه تربیت مدرس. دانشکده

علوم تربیتی و روانشناسی.

مایر، فردریک. (۱۳۷۴). **تاریخ اندیشه‌های تربیتی**. ترجمه فیاض، علی‌اصغر. ج ۲. تهران: انتشارات

سمت.

ملکی، هادی. (۱۳۹۴). **بررسی تطبیقی مفهوم اهداف، اصول و روش‌های تربیت معنوی از دیدگاه**

علامه طباطبایی و دیوید کار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه ملایر. دانشکده ادبیات و علوم

انسانی.

ناگازان، آر. اس. (۱۳۹۷). **اخلاق حرفه‌ای و ارزش‌های انسانی**. ترجمه بندک، موسی، باقری، شادی،

قراشی، اسلام. تهران: گسترش علوم پایه.

Ayers, W. (2004). **Teaching toward freedom: Moral commitment and ethical action in the classroom**. Beacon Press .

Ametrano, M, I. (2014). **Teaching Ethical Decision Making: Helping Students Reconcile**

- Personal and Professional Values. **Journal of Counseling & Development**, 92(2), 154-161.
- Carr, D. (۱۹۸۳). Three approaches to moral education. **Educational Philosophy and Theory**, 15(2), 39-51 .
- Carr, D. (1993a). Moral values and the teacher: Beyond the paternal and the permissive. **Journal of Philosophy of Education**, 27(2), 193-207 .
- Carr, D. (1993b). Varieties of goodness in the school curriculum. **Educational Philosophy and Theory**, 25(1), 1-18 .
- Carr, D. (2003). Rival conceptions of practice in education and teaching. **Journal of Philosophy of Education**, 37(2), 253-266 .
- Carr, D. (2005a). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: A virtue ethical perspective. **British Journal of Educational Studies**, 53(3), 255- 271.
- Carr, D. (2005b). **Professionalism and ethics in teaching**. Routledge .
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. **Oxford review of education**, 32(02), 171-183 .
- Carr, D. (2007). Character in teaching. **British Journal of Educational Studies**, 55(4), 369-389 .
- Carr, D. (2018). **Virtue ethics and education**. In *The Oxford handbook of virtue* .
- Cooke, S., & Carr, D. (2014). Virtue, practical wisdom and character in teaching. **British Journal of Educational Studies**, 62(2). 91-110 .
- Sabbagh, C. (2009). **Ethics and teaching**. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 683-693). Springer .
- Slote, M. (1999). Caring versus the philosophers. **Philosophy of Education Archive**. 25-35.
- Steutel, J., & Carr, D. (1999). **Virtue ethics and the virtue approach to moral education**. In *Virtue ethics and moral education*.
- Ngang, T. Chan, T. (2015). The importance of ethics, moral and professional skills of novice teachers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. 205. 8–12.
- Oktay, A. Ramazan, O. Sakin, A. (2010). The relationship between preschool teacher's professional ethical behavior perceptions, moral judgment levels and attitudes to teaching. **Gifted Education International**, 26. 6- 14.

- Valica, M. rohn,T. (2013). Development of the professional competence in the ethics teachers. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**. 106, 865- 872.
- Weissbourd, R. (2003). Moral teachers, moral students. **Educational leadership**, 60(6), 6-6.
- Zimmerman, A.S (2018). Cultivating virtue in teaching: the role of the personal, the professional, and situational. **The educational forum**. 82 (1). 97 – 110.