

بررسی الزامات و راهکارهای تعمیق اخلاق حرفه‌ای معلمان (با محوریت گام دوم انقلاب)

فاطمه وجدانی^۱

اولین همایش بین‌المللی گام دوم انقلاب؛ الگوی نظام انقلابی تمدن ساز

International Conference on the Second Step of the Revolution

چکیده

توسعه اخلاق از شاخصه‌های اصلی تمدن نوین اسلامی است. مقام معظم رهبری در بیانیه گام دوم انقلاب «اخلاق» را «جهت‌دهنده تمام فعالیت‌های فردی و اجتماعی و نیاز اصلی جامعه» دانسته و به رشد بیشتر اخلاقیات در جامعه به ویژه میان جوانان، نوجوانان و نونهالان توصیه و تأکید کرده‌اند. به منظور دستیابی به این هدف، آموزش و پرورش (به ویژه معلمان) برای تربیت اخلاقی نسل جوان مسئولیتی بنیادین دارند. براساس نقش الگویی و مرجعیت معلمان، به نظر می‌رسد ایفای این نقش تربیتی در درجه اول مستلزم پای‌بندی معلمان به اخلاق حرفه‌ای است. اما متأسفانه کاستی‌هایی جدی در این زمینه وجود دارد که خود می‌تواند ناشی از ناکارآمدی برنامه‌های آموزش اخلاق حرفه‌ای معلمان باشد.

هدف محقق از انجام این پژوهش کیفی و کاربردی (توسعه‌ای) تلاش برای دستیابی به برنامه جامع آموزش اخلاق حرفه‌ای برای معلمان و پاسخ‌گویی به این سؤال است که «چگونه می‌توان در گام اول، معلمان را به طور وسیع‌تر و عمیق‌تری برای شرکت در برنامه مذکور برانگیزاند؟ سپس برای آنها برنامه‌های جامع و مؤثر آموزشی ترتیب داد؟» بنابراین، ابتدا با توجه به تفاوت‌های فردی مخاطبان، آثار و نتایج اخلاق حرفه‌ای معلمی به صورت وسیع و چندبعدی توجیه شد تا مبنایی برای برانگیزاندگی بیشتر معلمان فراهم آید؛ سپس مؤلفه‌ها و ابعاد یک برنامه جامع و کارآمد آموزش اخلاق حرفه‌ای (اعم از مؤلفه‌های شناختی، گرایشی و مهارتی) تبیین شد.

واژگان کلیدی

بیانیه گام دوم انقلاب، اخلاق حرفه‌ای معلم، آموزش اخلاق، مؤلفه‌های آموزش اخلاق



مقدمه

اخلاق‌مداری در زندگی نه تنها برای سلامت و سعادت فردی، بلکه برای پایه‌گذاری یک جامعه سالم و پیشگیری و درمان آسیب‌ها و انحرافات اجتماعی، کارکردی بنیادین دارد؛ از این رو همواره مورد توجه مکاتب بشری و الهی بوده است. در دین اسلام نیز اخلاق جایگاهی مهم دارد و از شاخصه‌های اصلی تمدن نوین اسلامی به شمار می‌رود.

بر اساس رهنمودهای مقام معظم رهبری، بخش حقیقی و اصلی تمدن اسلامی همان سبک زندگی اخلاق‌مدار است (۱۳۹۱/۷/۲۳) و علم صرفاً همراه با اخلاق می‌تواند فضا را برای رشد همه‌جانبه معنوی و مادی انسان‌ها فراهم کند (۱۳۹۲/۶/۱۴؛ ۱۳۷۹/۷/۱۴)؛ لذا اگر ما به این مقوله به طور جدی نپردازیم- به رغم پیشرفت در صنعت- پیشرفت اسلامی تحقق پیدا نخواهد کرد و تمدن نوین اسلامی شکل نخواهد گرفت، بلکه زندگی با وجود برخورداری مادی، جهنمی خواهد شد (۱۳۹۱/۷/۲۳)؛ بیانیه گام دوم، ۱۳۹۷. به همین علت، اخلاق به عنوان یکی از شاخصه‌های اصلی و چهارگانه تمدن اسلامی^۱ مورد تأکید مقام معظم رهبری قرار گرفته است (۱۳۹۲/۲/۹؛ ۱۳۹۰/۶/۲۶).

در همین راستا مقوله اخلاق در نقشه مهندسی فرهنگی کشور نیز جایگاهی مهم یافته است و پیشتازی در اخلاق و رفتار حسنه یکی از چشم‌اندازهای مهم فرهنگی کشور بیان شده است (نقشه مهندسی فرهنگی کشور، ۱۳۹۰: ۳۳). اما در اخلاق‌مند کردن جامعه، بی‌گمان نسل جدید جامعه به عنوان بدنه فعال، پیشرو، آینده‌ساز و تأثیرگذار جامعه، بخش عمده‌ای از جامعه هدف را تشکیل می‌دهند.

به اعتقاد مقام معظم رهبری، با اینکه طی چهار دهه پس از پیروزی انقلاب اسلامی، فضای جامعه به سود دین و اخلاق دگرگون شده و عیار معنویت و اخلاق در فضای عمومی جامعه افزایش یافته است (بیانیه گام دوم، ۱۳۹۷)، اما آن‌گونه که در بخش ابزاری و صنعتی پیشرفت خوبی داشته‌ایم، در بخش فرهنگی- اخلاقی پیشرفت ما چشم‌گیر نبوده است (مقام معظم رهبری، ۱۳۹۱/۷/۲۳). ایشان در بیانیه گام دوم به مناسبت چهل سالگی انقلاب اسلامی، «اخلاق» را به عنوان «جهت‌دهنده تمام فعالیت‌های فردی و اجتماعی و نیاز اصلی جامعه» مطرح و به رشد بیشتر اخلاقیات در جامعه و مصون‌سازی دل‌های پاک جوانان، نوجوانان و نونهالان در برابر تهاجم روزافزون دشمنان با ابزارهای رسانه‌ای فراگیر و پیشرفته توصیه کرده‌اند (بیانیه گام دوم، ۱۳۹۷).



ضرورت سرمایه‌گذاری روی نسل جوان بدان علت است که یافته‌های تحقیقات میدانی در سال‌های اخیر نشان از تغییر جهت‌گیری ارزشی جوانان و نوجوانان کشورمان به سوی کرانه‌های نامطلوب دارد (گودرزی، ۱۳۸۸؛ سعیدی رضوانی و همکاران، ۱۳۹۵). بر اساس این پژوهش‌ها، بسیاری از جوانان جامعه ما با وجود اینکه ارزش‌های اخلاقی (مانند انصاف، وفاداری، امانت‌داری و صداقت) را می‌شناسند و قبول دارند، به گفته خود، در بسیاری از موارد، دست به انجام اعمال غیراخلاقی می‌زنند؛ یعنی برخلاف علم خود عمل می‌کنند (بیات، ۱۳۷۲؛ اسماعیلی، ۱۳۷۹؛ طالبی، ۱۳۸۰). به علاوه، آنها به نوعی این کار خود را توجیه و خود را چندان گناهکار احساس نمی‌کنند (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۶).

در این میان با اینکه تحولات جهانی و انقلاب ارتباطات نقش زیادی در ایجاد بحران اخلاقی در سراسر جهان از جمله در کشور ما دارد، اگر بخش زیادی از مسئولیت بحران اخلاقی را متوجه نهاد رسمی تعلیم و تربیت کشور بدانیم، بیراه نرفته‌ایم (باهنر، ۱۳۷۸: ۱۴)؛ زیرا نهاد آموزش و پرورش این فرصت و ظرفیت را دارد که در دوره شکل‌پذیری شخصیتی کودک، به صورت ضابطه‌مند و منظم، و در طول مدت زمان نسبتاً زیاد، اخلاقیات را در دانش‌آموزان نهادینه کند. بنابراین مقام معظم رهبری نیز مهم‌ترین راه تحقق تمدن نوین اسلامی را «تربیت نسل‌های جوان» جامعه بیان کرده‌اند (مقام معظم رهبری، ۱۳۹۵/۷/۲۸). با وجود اذعان به اهمیت نهاد تعلیم و تربیت، امروزه صاحب‌نظران ما بر ضعف و ناکارآمدی نظام آموزش و پرورش رسمی کشور در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان تصریح می‌کنند (دانشگر و همکاران، ۱۳۸۳؛ حسنی، ۱۳۸۹؛ شریف‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵)؛ به گونه‌ای که حتی گاه این آموزش‌ها تأثیرات معکوس داشته (باهنر، ۱۳۷۸: ۱۴) و باعث دلزدگی دانش‌آموزان از این‌گونه دروس شده است (سعیدی رضوانی، ۱۳۷۳).

در این میان به نظر می‌رسد «معلم» مهم‌ترین عنصر هر نظام آموزشی است. هر آرمان و وضع مطلوبی در آموزش و پرورش را باید به طور منطقی در معلم منعکس دانست. در حقیقت، کیفیت‌ها و قابلیت‌های معلمان آینه تمام‌نمای کیفیت نظام آموزش و پرورش است (مهرمحمدی، ۱۳۷۱). به اذعان کارشناسان، برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان، گنجاندن ارزش‌های اخلاقی در کتاب- آن هم عمدتاً به صورت توصیه‌ای- به تنهایی کافی و مؤثر نیست؛ باید فضا و شرایط مناسب اخلاقی در کلاس درس برای تعاملات بین معلم و شاگرد



برقرار شود و معلم به عنوان یک الگو مورد توجه دانش آموز قرار گیرد (شریفی نیا، بی تا)؛ زی را بخش وسیع تر و مهم تر یادگیری های اخلاقی، به صورت ضمنی و در قالب تجارب واقعی در کلاس درس انجام می گیرد (وجدانی، ۱۳۹۳).^۱ بنابراین محققان نیز نقش ویژگی های اخلاقی- شخصیتی معلم را در آسیب پذیری تربیت دینی- اخلاقی دانش آموزان درخور توجه یافته اند (کریمی، ۱۳۶۸؛ دانشگر، ۱۳۸۳). به فرمایش بنیان گذار فرزانه جمهوری اسلامی ایران، امام خمینی «اگر کسی بخواهد تہذیب کند جامعه را، اول از خودش باید شروع کند و بعداً تکلیف دارد جامعه خودش را تہذیب کند... کسی که خودش فاسد است، نمی تواند کلامش را طوری ادا کند که مردم صحیح بشوند، تأثیر ندارد. وقتی کلام تأثیر دارد که از قلب پاک و منزہ بیرون بیاید» (امام خمینی، ۱۳۸۸، ج ۱۹: ۹۲). مقام معظم رهبری نیز به معلمان توصیه می کند: «آموختن اخلاق از قبیل آموختن دانش نیست که بتوان آن را با کتاب منتقل کرد؛ بلکه بیش از کتاب و آموزش کلامی، از طریق رفتار و تصدیق عملی سخن» (مقام معظم رهبری، ۱۳۹۳/۲/۱۷) «و با تأثیر روحی معلم بر قلب متعلم انجام پذیر است» (مقام معظم رهبری، ۱۳۸۷/۲/۱۲).

انعکاس این مسئله را در اسناد بالادستی آموزش و پرورش مشاهده می کنیم. برای نمونه می توان به بخشی از اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (مصوب ۱۳۹۰) اشاره کرد که یکی از اهداف تأسیس این دانشگاه «تأمین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان، کارکنان و پژوهشگرانی مؤمن و متعهد، معتقد به مبانی دینی و ارزش های اسلامی و انقلابی، دارای فضایل اخلاقی و ارزش های والای انسانی، کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی بیان شده است» (ماده ۲).

با این حال، آسیب شناسان نظام تربیت دینی- اخلاقی کشور، بخش زیادی از ناکارآمدی نظام تربیت اخلاقی کشور را ناظر بر کاستی هایی در ویژگی های اخلاقی- رفتاری معلمان می دانند: مستقیم بودن آموزش ها، عدم همراهی دعوت عملی با دعوت کلامی و الگوپردازی نامناسب (سعیدی رضوانی، ۱۳۷۳؛ سعیدی رضوانی، ۱۳۸۶؛ کشاورز، ۱۳۸۷).

اگر مجموعه اخلاقیاتی را که معلم در زندگی کاری خود در فضای مدرسه باید محقق سازد در «اخلاق حرفه ای» او خلاصه کنیم، آن گاه آموزش و ارتقای «اخلاق حرفه ای معلمان»، در امر تربیت اخلاقی دارای تقدم رتبی و زمانی خواهد بود. معلمانی که به اخلاق

۱. آموزش عملی ارزش ها در دین اسلام نیز همواره مورد تأکید بوده است. امام صادق (ع) می فرماید: «کونوا دعاء الناس بغیر السننکم لیروا منکم الورع و الاجتمها و الصلاه و الخیر فان ذلک داعیہ» (الکافی، ۱۳۶۵: ج ۲ / ۷۸).



کاری و مؤلفه‌های آن معتقد و مجهز نباشند، مسلماً جامعه را در تحقق اهداف تربیتی با مشکلات جدی مواجه خواهند کرد (قهرمانی، ۱۳۹۰). از این رو، ایجاد تحول در نظام‌های تربیت معلم را باید پیش‌نیاز تحقق هر نوع تحول در نظام‌های تعلیم و تربیت دانست (صافی، ۱۳۸۷؛ پورظهیر، امین فر و باقری، ۱۳۸۸؛ حیدری عبدی، ۱۳۷۴).

امروز با توجه به این مهم، برنامه‌های آموزشی اخلاق حرفه‌ای برای معلمان در سطوح گوناگون برگزار می‌شود. با این حال، به نظر می‌رسد این برنامه‌ها به رغم صرف بودجه‌ها و زمان زیاد، عموماً تأثیرگذاری لازم را ندارند؛ زیرا آنچه در عمل (در تحقیقات میدانی) مشاهده می‌کنیم، این است که تعداد زیادی از معلمانی که مسئولیت تدریس کتب دینی و اخلاقی را بر عهده دارند، از نظر علمی، اعتقادی، شخصیتی و انگیزشی وضعیت چندان مطلوبی ندارند و مطالب را با روش‌های غیرفعال، تلقینی محض و آموزشی سطحی تدریس می‌کنند (رهنما و همکاران، ۱۳۸۵؛ سعیدی رضوانی، ۱۳۸۶؛ کشاورز، ۱۳۸۷؛ نساجی زواره، ۱۳۸۸؛ شمشیری و نوذری، ۱۳۹۰) و به طور کلی، وضعیت اخلاق حرفه‌ای معلمان (در حوزه‌های گوناگون آموزشی، ارزشیابی، رفتاری و پای‌بندی به قوانین و مقررات، انجام وظایف، برقراری عدالت...) با وضع مطلوب فاصله دارد (آتشک، ۲۰۱۱؛ آتشک، ۱۳۹۴؛ افسری، ۱۳۹۵؛ رسولی و شهانی، ۱۳۸۸؛ اسماعیلی، ۱۳۸۸؛ جعفری، ۱۳۸۷). بنابراین امروزه معلمان آن نقش‌آفرینی را که باید در جهت‌گیری ارزشی جوانان داشته باشند، از دست داده‌اند (اسکندری و کاظمی، ۱۳۹۳). این یافته‌ها اهمیت تجدید نظر و به‌روز کردن برنامه‌های تربیت معلم را از لحاظ توجه جدی‌تر به مقوله «اخلاق حرفه‌ای» مورد تأکید قرار می‌دهد.

در مورد وضعیت آموزش اخلاق حرفه‌ای در تربیت معلم نیز به نظر می‌رسد با وجود تأکید زیاد بر اهمیت اخلاق حرفه‌ای کادر آموزشی، در حوزه عملیاتی، هنوز برنامه‌ریزی آموزش اخلاقی برای معلمان مورد غفلت قرار می‌گیرد (گلن، ۲۰۱۰). آموزش‌های دوره تربیت معلم در حوزه‌های اخلاقی، نظری است و تجارب عملی نادیده گرفته می‌شود. این امر باعث می‌شود که دانشجو-معلم از نظر اطلاعات، غنی، اما از جنبه‌های عملی و تجربه بسیار فقیر باشند. آموزش‌های ضمن خدمت نیز بیشتر به منظور ارتقای شغلی و به صورت غیرداوطلبانه انجام می‌گیرد و به اندازه کافی نیازهای معلمان را برآورده نمی‌کند (چو، پارک و هوگ، ۱۹۹۶). سردرگمی معلمان در قبال وظیفه‌ای که در برابر خانواده‌های دانش‌آموزان،



توقع‌های اجتماع و نیز در قبال زندگی خود دارند و اینکه چگونه از آن موضوعات اخلاقی آگاه و به طور مناسب با آنها روبه‌رو شوند، موضوعی فوری و اساسی است. روشن است معلمان به یک مفهوم شفاف و عملی از اخلاقیات نیاز دارند (قاعدی و همکاران، ۱۳۹۲). بنابراین، مسئله این پژوهش، ناکارآمدی برنامه‌های آموزش اخلاق حرفه‌ای معلمان است.

ممکن است بخشی از این ناکارآمدی ناشی از تک‌بعدی بودن برنامه‌ها باشد. در اینجا تک‌بعدی بودن به دو معنا مد نظر است: پیچیدن نسخه واحد برای همه مخاطبان و غفلت از تفاوت‌های فردی در زمینه نظام ارزش‌های اخلاقی (که خود موجب نقص در برانگیزاندگی برنامه‌های آموزشی می‌شود) و نیز تک‌بعدی به معنای تمرکز برنامه‌های آموزش اخلاق حرفه‌ای بر ارتقای بعد بینشی و غفلت از تقویت سایر ابعادی که برای تغییر و اصلاح رفتار لازم‌اند.

هدف محقق از انجام این پژوهش کیفی و کاربردی (توسعه‌ای) تلاش برای دستیابی به برنامه جامع‌نگر آموزش اخلاق حرفه‌ای برای معلمان است تا با توجه به تفاوت‌های فردی مخاطبان، آثار و نتایج اخلاق حرفه‌ای معلمی را به صورت جامع‌تری توجیه کند و از این طریق، برانگیزاندگی بیشتری برای مشارکت در این‌گونه برنامه‌ها فراهم آورد. دیگر اینکه پیشنهادهایی برای غنابخشی این برنامه‌ها، چندبعدی شدن آنها و در نهایت کارآیی بیشتر آنها مطرح کند.

هدف محقق از انجام این پژوهش کیفی و کاربردی (توسعه‌ای) تلاش برای دستیابی به برنامه جامع آموزش اخلاق حرفه‌ای برای معلمان و پاسخ‌گویی به این دو سؤال است که چگونه می‌توان در گام اول، طیفی وسیع‌تر از معلمان را برای شرکت در برنامه مذکور برانگیخت؟ چگونه می‌توان برنامه جامع‌تر آموزش اخلاق حرفه‌ای را فراهم کرد؟ بنابراین، ابتدا با توجه به تفاوت‌های فردی مخاطبان، آثار و نتایج اخلاق حرفه‌ای معلمی به صورت جامع (بر اساس آثار و پیامدهای آن روی خود معلمان، دانش‌آموزان، سازمان آموزشی و روی جامعه) توجیه می‌شود و سپس مؤلفه‌ها و ابعاد یک برنامه جامع و کارآمد آموزش اخلاق حرفه‌ای (اعم از مؤلفه‌های شناختی، گرایشی و مهارتی)، تبیین می‌شود.



ضرورت تحقق اخلاق حرفه‌ای معلمی با رویکردی جامع‌نگر

کارشناسان نداشتن تنوع دیدگاه‌ها و تک‌بعدی بودن آموزش‌های تربیتی- اخلاقی را یکی از آسیب‌های برنامه‌های آموزشی می‌دانند (شمشیری و نوذری، ۱۳۹۰). بسیاری از برنامه‌های آموزشی اخلاق، به دلیل بی‌توجهی به تفاوت خط‌مشی‌ها و گرایش‌های افراد به دیدگاه‌های مختلف، در آغاز کار متوقف یا به تغییرات مناسب منتهی نشده‌اند (حسین‌زاده، ۱۳۸۶)؛ در حالی که تفاوت مخاطبان از جهات گوناگون قابل مشاهده است:

۱. تفاوت‌های فرهنگی- اجتماعی

در دهه‌های اخیر، انقلاب ارتباطات، زمینه‌ساز در هم ریختن مرزهای جغرافیایی و شکل‌گیری افکار و اندیشه‌های گوناگون در جامعه شده است. بنابراین حرکت به سمت نوعی کثرت‌گرایی به دلیل دسترسی نامحدود و مشابه همه ساکنان کره زمین به شبکه‌های اطلاعاتی، در ایران نیز واقعیتی انکارناپذیر است.

کثرت‌گرایی فرهنگی، البته تنها محصول تحولات فناورانه عصر حاضر نیست، بلکه با پست‌مدرنیسم هم، به عنوان یکی از منادیان تنوع و تکثر فرهنگی، پیوندی ناگسستنی دارد. عصر کنونی تشنه و طالب گفت‌وگویی میان فرهنگ‌هاست و ما در حال گذار از اقتدار اخلاقی سنتی هستیم (ریترز، ۱۳۸۵: ۹۶). در چنین فضایی، مشکل اجتماع در درجه اول مشکل اجماع است تا در پرتو آنها تعارض‌ها تخفیف یابند (آرون، ۱۳۶۳: ۷۳). به نظر می‌رسد بتوان در چارچوب هویت و ارزش‌های فرهنگی اصیل خود، تنوع نگاه‌ها را- مشروط بر آنکه زمینه‌ساز محو یا انحلال هویت فرهنگی یا نفی موازین فرهنگی و ارزشی بومی نشود- تا حد امکان محترم شمرد.

۲. تفاوت‌های روان‌شناختی- تربیتی

شناسایی ویژگی‌های انسان می‌تواند منبعی سودمند در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه‌های آموزشی باشد. انسان‌ها دارای منابع انگیزشی متفاوت در حوزه رفتار- و رفتار اخلاقی- هستند و برای برانگیختن افراد باید به همه این نظام‌های انگیزشی توجه کرد. آموزش باید فردیت مخاطبان و خصوصیات منحصر به فرد آنان را به رسمیت بشناسد و بتواند تا حد امکان همه



آنها را پوشش دهد. البته این مسیرهای نسبتاً متفاوت، در عین تنوع باید در یک نظام منطقی با هم پیوند و ارتباط داشته باشند و برنامه دچار التقاط نشود.

برای درک تفاوت انگیزه‌ها می‌توان به نظریه سیستم‌های اخلاقی سه‌گانه^۱ توجه کرد. این نظریه، سه نوع سیستم اخلاقی متفاوت را میان افراد مطرح می‌کند (نارواژ، ۲۰۰۸). افراد در سیستم اول (اخلاق امنیت^۲)، امتیازات را فقط برای خود یا گروه خود می‌خواهند و فضایل و رذایل برای آنها در ارتباط با حفاظت از خود و سود شخصی خود مهم است (مک لین، ۱۹۹۰). افراد در سیستم اخلاقی دوم (اخلاق تعهد^۳)، دارای عواطف و تعهد اجتماعی و مراقبت‌های مسئولانه و مهربانانه برای رفاه دیگران هستند (نارواژ، ۲۰۰۸؛ اولاینر و اولاینر، ۱۹۸۸) و برای شفقت، گشودگی و تحمل، ارزش قائل‌اند (آیزلر و لویین، ۲۰۰۲). در سومین سیستم اخلاقی (اخلاق تخیل^۴)، به سطوحی فراتر از روابط فوری و کنونی می‌اندیشند و در برابر آیندگان نیز احساس مسئولیت می‌کنند و از قدرت همکاری‌های وسیع برخوردارند (نارواژ، ۲۰۰۸).

بنابراین به نظر می‌رسد اتخاذ رویکرد تطبیقی بتواند آگاهی‌های همه‌جانبه افراد را تکمیل کند و برای تعداد بیشتری از مخاطبان برانگیزاننده باشد. همچنین فضای آزاد بحث‌ها که بستری آزاد و غیرتهدیدکننده را برای طرح دیدگاه‌ها فراهم کند، زمینه مشارکت فعال را برای فراگیران فراهم می‌سازد.

۳. تفاوت در زمینه‌های فلسفی

افراد در نظام‌های اخلاقی گوناگونی می‌اندیشند و عمل می‌کنند. البته برنامه آموزش اخلاقی متناسب با مقتضیات بومی کشور ما، مبتنی بر پذیرش مطلق‌گرایی اخلاقی است؛ اما در همین اردوگاه نیز طیف نسبتاً وسیعی وجود دارند. بر اساس مطلق‌گرایی، ارزش‌های اخلاقی (دست‌کم برخی اصول احکام ارزشی) دارای معیارهایی دائمی هستند.

در طول تاریخ، مکاتب فراوانی از آموزه مطلق بودن احکام اخلاقی دفاع کرده‌اند:^۵

1. Triune Ethics Theory(TET)
2. Ethic of Security
3. Engagement Ethic
4. Imagination Ethic

۵. برای مطالعه بیشتر رک: (احمد دبیری، فلسفه اخلاق با رویکرد تربیتی؛ محمد تقی مصباح یزدی، فلسفه اخلاق).



الف) مکتب غایت‌گرایی^۱ یا پیامد‌گرایی

عامل تعیین‌کننده در ارزش اخلاقی را غایات و نتایج خارجی اعمال می‌داند. یکی از نظریه‌های غایت‌گرا، لذت‌گرایی است. بر این اساس، اعمالی که طبق طبیعت انسان باشد و لذات طبیعی او را تأمین کند، خوب است و باید در حد اعتدال (و به صورت آینده‌نگرانه) به آنها پرداخت؛ یعنی باید به گونه‌ای عمل کرد که خیر یا رفاه (لذت) بلندمدت انسان را به حداکثر برساند. در مجموع، همه انتخاب‌ها و اعمال باید در خدمت سلامت جسم و روان (آرامش) انسان باشند. در این مسیر انسان باید سعی کند احساسات و هوس‌هایش را کنترل و عقلانی عمل کند تا بتواند لذت‌های هماهنگ را انتخاب و حیات خود را موزون کند.

اگر با این نگاه روی اخلاق حرفه‌ای معلمی تأمل کنیم، متوجه خواهیم شد که این امر نه تنها به سود دانش‌آموزان، سیستم آموزشی و جامعه است، بلکه برای سلامت روان و جسم و موفقیت خود معلمان نیز مفید است:

۱. اخلاق حرفه‌ای موجب افزایش رضایت شغلی و دلبستگی به کار و درگیری شغلی می‌شود. درگیری شغلی به درجه‌ای که اشخاص به لحاظ روان‌شناختی با شغل فعلی‌شان هویت‌یابی می‌کنند، اشاره دارد. این مفهوم با رضایت از کار، توان، فداکاری و دلبستگی به کار تعریف می‌شود (مؤمن پور و همکاران، ۲۰۱۵) و دارای سه بعد است: شور و حرارت در کار، وقف شدن در کار و غرق شدن در کار (شافلی و همکاران، ۲۰۰۶). تحقیقات میدانی نشان داده‌اند که بین اخلاق حرفه‌ای و مؤلفه‌های آن (به ویژه مؤلفه دلبستگی به کار) با درگیری شغلی معلمان رابطه مثبت معنادار وجود دارد. در واقع، هر گاه دبیران شاخصه‌های اخلاق حرفه‌ای را به خوبی رعایت کنند؛ به طوری که پشتکار و جدیت زیادی در کار داشته باشند، به شغل و حرفه معلمی خود دلبستگی و علاقه فراوان داشته باشند، روابط سالم و انسانی و روح جمعی و مشارکت در محیط مدرسه را به خوبی رعایت کنند، می‌توان انتظار داشت که درگیری شغلی آنان به طور چشم‌گیری افزایش یابد (شجاعی فر و همکاران، ۱۳۹۶).

۲. اخلاق حرفه‌ای خودکارآمدی معلم را تقویت می‌کند. باورهای خودکارآمدی^۲ تعیین می‌کنند که افراد تا چه زمان قادر به پایداری در برابر دشواری‌ها خواهند بود و تا چه اندازه برای موفقیت کوشش خواهند کرد (نلسون و همکاران، ۲۰۱۲). خودکارآمدی باعث می‌شود



که معلم باور داشته باشد که می‌تواند بر دانش‌آموزان حتی دانش‌آموزان مشکل‌دار یا بی‌انگیزه و در شرایط نامطلوب، تأثیر مثبت بگذارد (کاوه‌ای و همکاران، ۲۰۱۴؛ جعفری و همکاران، ۲۰۱۲؛ زینالزاده، ۲۰۱۳). اخلاق حرفه‌ای معلمان (به ویژه مؤلفه مسئولیت‌پذیری) نقشی مثبت و معنادار بر باورهای خودکارآمدی آنان دارد (اسدیان و همکاران، ۱۳۹۶). معلمانی که باورهای خودکارآمدی بالایی دارند، اغلب عملکردشان در زمینه‌های درگیر کردن فراگیران، اجرای روش‌های تدریس مناسب و مدیریت کلاس در سطح بالایی خواهد بود؛ یعنی توانایی اعتماد به خود را دارند و کمتر به خود تردید می‌کنند (حسن‌زاده، ۲۰۱۱).

۳. اخلاق حرفه‌ای با کاهش استرس، آرامش بیشتر و سلامت جسمی بیشتری برای معلم به ارمغان می‌آورد. کارکنانی که درگیری شغلی زیادی دارند، تنش کمتری را تجربه می‌کنند و از شغل خود رضایت بیشتری دارند (فیض‌آبادی و میرهاشمی، ۲۰۱۲) و به همین نسبت، از سلامت بهتری برخوردارند. طبق تحقیقات انجام‌شده، اخلاق حرفه‌ای موجب ارتقای سلامت روان می‌شود (تقوایی یزدی، ۱۳۹۵). افرادی که گرایش اخلاقی دارند هنگام رویارویی با آسیب، موقعیت تولیدکننده فشار را بهتر اداره می‌کنند و از سلامتی بهتری برخوردارند (واگان، ۲۰۰۲؛ والت و الوته، ۲۰۰۶؛ وونگ و یو، ۲۰۱۰؛ وانگ، ۲۰۰۶).

یکی دیگر از نظریه‌های غایت‌گرا، سودگرایی^۱ عمومی است. بر این اساس ارتباط شدیدی بین افراد وجود دارد و سعادت هر کدام از ما مربوط به خوشبختی همگانی است؛ بنابراین عملی که بیشترین خیر و منفعت عمومی را داشته باشد، خوب است و عملی که سهم کمتری در ایجاد خیر عمومی داشته باشد، ارزش اخلاقی کمتری دارد. با این نگاه، اخلاق حرفه‌ای معلم هم موجب پیشرفت همه‌جانبه خیل عظیم دانش‌آموزان می‌شود و هم به سود سازمان آموزشی است و هم در نهایت به سود جامعه است:

در مورد دانش‌آموزان اولاً، اخلاق حرفه‌ای معلم موجب تقویت انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (خاکپور، ۱۳۹۵؛ میکونن و همکاران، ۲۰۱۵؛ سان و لی وود، ۲۰۱۵). فراگیران در برخورد با شرایط عادلانه (به عنوان یکی از مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای) احساس می‌کنند که تلاش‌های آنان در فراگیری مطالب درسی، به دلیل برابری فرصت‌های آموزشی و دیده شدن تلاش آنان، می‌تواند باعث موفقیت تحصیلی‌شان شود. بنابراین، انگیزه و احساس علاقه به تلاش برای فراگیری مطالب درسی در آنان تقویت می‌شود (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۲).

دوم، اخلاق حرفه‌ای معلم به افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌انجامد. خودکارآمدی به عنوان باور فرد در توانایی اتمام کار و رسیدن به اهداف، مستقیماً بر رفتار انسان تأثیر می‌گذارد، انگیزه فرد را تقویت می‌کند و توانایی سازماندهی فعالیت‌ها را بهبود می‌بخشد (لادر، ۲۰۰۸). تحقیقات میدانی نشان داده‌اند که اخلاق حرفه‌ای معلم (به خصوص ویژگی‌های شخصیتی، اشراف بر محتوای درسی و روش‌های تدریس و رعایت قوانین آموزشی) به بهبود خودکارآمدی فراگیران ختم می‌شود (خیرخواه و همکاران، ۱۳۹۵).

سوم، اخلاق حرفه‌ای معلم، درست‌کاری تحصیلی و رفتارهای مدنی- تحصیلی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. اخلاق و درست‌کاری تحصیلی، تکیه بر تلاش‌های شخصی و نه دسترنج دیگران، دوری از تنبلی و توسل به شیوه‌های غیراخلاقی در پشت سر گذاشتن تکالیف و امتحانات است (گل‌پرور، ۱۳۸۹). رفتارهای مدنی (شهروندی) تحصیلی^۱ نیز شامل یاری‌رسانی به دیگران، همکاری و مشارکت غیرالزامی و مبتنی بر انگیزش درونی، ارائه پیشنهادها و راه‌حل‌هایی برای بهبود فرایندهای موجود در محیط‌های آموزشی- تحصیلی، پای‌بندی به قواعد و نظایر آن است که توسط فراگیران مد نظر قرار می‌گیرد (گل‌پرور، ۱۳۸۹). طبق تحقیقات میدانی، ارتباط مستقیمی بین عدالت آموزشی با اخلاق تحصیلی و رفتارهای مدنی- تحصیلی دانش‌آموزان مشاهده شده است (گل‌پرور، ۱۳۸۹؛ بارنی و همکاران، ۲۰۰۸). در واقع، توجه و احترام با ثبات و یکدست، رعایت شأن و منزلت فراگیران، توجه به نیازهای همه آنها و عدم تبعیض در ارزیابی و آموزش همگی از عواملی هستند که موجب تقویت اخلاق تحصیلی فراگیران می‌شوند (گل‌پرور، ۱۳۸۹).

چهارم، اخلاق حرفه‌ای معلم به کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌انجامد. افرادی که فرسودگی تحصیلی^۲ دارند، معمولاً علائمی مانند بی‌علاقگی به مطالب درسی، تمایل نداشتن به حضور مستمر در کلاس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، غیبت‌های مکرر و احساس بی‌معنایی و بی‌کفایتی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند (نعامی، ۱۳۹۰). تحقیقات نشان می‌دهد عدالت آموزشی به عنوان بخشی از اخلاق حرفه‌ای معلمی موجب کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (مرزوقی، ۱۳۹۲؛ سالملا، ۲۰۰۸؛ گل‌پرور و همکاران، ۱۳۹۰).

1. Educational Citizenship Behaviours
2. Academic Burnout

پنجم، اخلاق حرفه‌ای معلم، یادگیری رفتار اخلاقی دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند. معلمان با رعایت اخلاق حرفه‌ای می‌توانند باعث تغییر نگرش و رفتار فراگیران شوند (خیرخواه، ۱۳۹۵). تحقیقات میدانی نیز نشان می‌دهد تجارب منفی از رفتارهای حرفه‌ای، استرس‌های غیرضروری و تحقیر و تهدید فراگیران از موارد شایعی است که ممکن است آثار سویی برای فراگیران به دنبال داشته باشد و احتمال مجاز دانستن این رفتارها و ارتکاب به آنها را در آینده توسط دانش‌آموزان بیشتر کند (دوئن و همکاران، ۲۰۰۶).

اخلاق حرفه‌ای معلمان، علاوه بر آثار مثبت بر دانش‌آموزان، پیامدهای مثبتی برای کل سازمان آموزشی دارد. یک سازمان آموزشی با داشتن دانش‌آموزان و معلمان سالم، با نشاط، با انگیزه، پرتلاش و موفق، به موفقیت‌ها و درخشش‌های بیشتری دست می‌یابد و با جلب اعتماد عمومی، می‌تواند از مزیت رقابتی بیشتری برخوردار باشد.

در نهایت اخلاق حرفه‌ای معلم نتایج مثبتی برای کل جامعه به بار می‌آورد. وجود اخلاق حرفه‌ای، هویت حرفه‌ای معلمان را بهبود می‌بخشد و به منظور جلب اعتماد جامعه به این حرفه ضروری است (کوهن، ۲۰۰۶). معلمان اخلاق‌مدار، پیشرو در فرهنگ‌سازی در جامعه هستند. از طرف دیگر، با تربیت نسلی سالم و اخلاق‌مدار، اصلاحات بنیادینی را در جامعه پایه‌گذاری می‌کنند.

ب) مکتب وظیفه‌گرایی^۱

بر این اساس، یک عمل به دلیل ویژگی‌ها و ماهیت ذاتی آن عمل یا مطابقت با یک اصل یا قاعده جدا از نتیجه بیرونی که در پی دارد درست یا نادرست است. از این رو آنچه مهم است خود فعل است نه نتیجه آن؛ بنابراین هرگز هدف، نتیجه را توجیه نمی‌کند و عملی که فی‌نفسه بد است، نباید انجام شود. با این نگاه، معلم باید به وظایف اخلاقی-عقلی خود، صرف نظر از پیامدهایی که بر آن مترتب است یا نیست، عمل کند.

ج) مکتب فضیلت‌گرایی

این مکتب برای ارزیابی اخلاقی اعمال، به صورت باطنی عمل و برخاستن آن از منش فضیلت‌مندانه فاعل، محوریت می‌دهد؛ یعنی حالات روحی-روانی و نیات فاعل اهمیت

1. Deontology



پیدا می‌کند. با این نگاه، رعایت اخلاق حرفه‌ای با نیت درست، به شکل‌گیری ملکات فاضله و سعادت حقیقی انسان کمک می‌کند و موجب زیبایی روح و شاکله انسان می‌شود.

د) مکتب وجدان‌گرایی

در اینجا ملاک خیر و شر، حکم وجدان است که میان همه انسان‌ها مشترک است. وجدان هرگز آدمیان را فریب نمی‌دهد و راهنمای واقعی آنهاست. طبق این رویکرد، معلمی که به همه وظایف اخلاقی خود عمل کند، آرامش وجدان خواهد داشت.

ه) مکتب حقوق‌محور

انسان حقوق و آزادی‌هایی دارد که با تصمیم هر فرد نمی‌تواند از بین برود و نباید آنها را نادیده گرفت. بنابراین از نظر اخلاقی، تصمیمی درست است که حقوق افراد را به بهترین شکل حفظ کند. این مکتب در برخورد با مسائل روزمره، اختیارات بیشتری می‌دهد و خلاقیت بیشتری به کار می‌گیرد و نیز به طرف مقابل فرصت می‌دهد که اگر از نظر او، حق او به طور صحیح در نظر گرفته نشده، اظهار نظر و از حق خود دفاع کند. در اینجا این حق دانش‌آموز است که معلمش وظایف اخلاقی-حرفه‌ای خویش را به جا آورد.

و) مکتب اخلاقی اسلام

در این مکتب جهان‌بینی توحیدی اسلام مهم‌ترین نقش را در تشخیص درست و مطلوب حقیقی انسان دارد و معیار ارزش اخلاقی در نهایت، قرب به خدای تعالی است. در اینجا هر گونه سعادت و خوشبختی در ارتباط با خداوند معنا می‌یابد و بدون قرار گرفتن خداوند در کانون توجه و اندیشه بشری، نمی‌توان به تعریف چیزی پرداخت که برای انسان مطلوبیت و ارزش ذاتی داشته باشد. بنابراین سایر خواسته‌های انسان مانند لذت و سود و قدرت و... همگی با توجه به آنچه دارای مطلوبیت ذاتی است، ارزش‌گذاری می‌شود. در اینجا معلم با نیت قرب الهی و ایفای وظیفه بندگی به وظایف خود در محضر خداوند عمل می‌کند. چیزی که در همه موارد یادشده مشترک است، عقلانیت و تحلیل، کنترل هوس‌ها و احساسات و نوعی بصیرت و وجدان است. تأمل در نحوه تصمیم‌گیری در موقعیت‌های



اخلاقی نشان می‌دهد که ما معمولاً هنگام تصمیم‌گیری، ترکیبی از استدلال‌های مبتنی بر نظام‌های گوناگون را به کار می‌گیریم؛ یعنی یک رذیله را با توجه به نیت الهی، حکم عقلی، قبح ذاتی آن، پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت آن، نتایج فردی و جمعی آن، عقوبت دنیوی و اخروی آن، احترام به حقوق دیگران، پیشگیری از عذاب وجدان و... ترک می‌کنیم.

۴. تفاوت در مراتب ایمانی و دینی

در اسلام، جایگاه عقل و وجدان اخلاقی در داوری‌های اخلاقی، کاملاً به رسمیت شناخته شده است و همین پیامبر درونی، نمودی از حکمت خالق یکتاست، هر چند دستیابی به مکارم اخلاق با تبعیت از پیامبر بیرونی و دین حق (که مکمل پیامبر درونی است)، تحقق‌پذیر است. علامه طباطبایی در تفسیر المیزان، مراتبی سه‌گانه را برای اخلاق‌ورزی مطرح می‌کند: در پایین‌ترین سطح، افراد به علت فواید دنیایی، آرامش روانی و وجدانی، محبوبیت اجتماعی و نظایر آن، به فضایل روی می‌آورند. در سطح دوم، برای ثواب و غایات اخروی، تهذیب نفس می‌کنند و اخلاق در بالاترین سطح، مبتنی بر محبت خالص ربوبی و عشق به جمال و کمال مطلق است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج: ۱: ۵۴۲-۵۳۴). در هر سه مسلک، انسان‌ها به دنبال کسب فضایل و پاکی از رذایل اخلاقی هستند؛ اما درجه خلوص آنها متفاوت است. به هر حال، علامه هیچ‌کدام از اینها را به کلی خالی از حقیقت نمی‌داند؛ زیرا تصریح می‌کند که هر سه مکتب مردم را به سوی مراتبی از «حق» دعوت می‌کنند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج: ۱: ۵۶۱-۵۳۴) و این سه مرتبه لزوماً دارای تباین مطلق نیستند (امید، ۱۳۷۳: ۱۷۴). بنابراین، ممکن است بتوان این سه طریقه اخلاق‌ورزی را سه مرتبه متوالی از اخلاق در نظر گرفت و انتظار خلوص کامل از همه انسان‌ها که در مراتب گوناگونی از ایمان قرار دارند، انتظاری واقع‌بینانه نیست.

روایات اهل بیت (ع) نیز نشان می‌دهد که ایشان متناسب با سطح افراد از آنها انتظار داشتند و البته همگی را به سوی سطوح بالاتر هدایت می‌کردند. امیر مؤمنان علی (ع) فرمود: «اگر ما امید و ایمانی به بهشت و ترس و وحشتی از دوزخ و انتظار ثواب و عقابی نمی‌داشتیم، باز هم شایسته بود سراغ فضایل اخلاقی برویم، زیرا آنها راهنمای نجات و پیروزی و موفقیت هستند.» این حدیث به خوبی نشان می‌دهد که فضایل اخلاقی نه تنها سبب نجات در قیامت است، بلکه زندگی دنیا نیز بدون آن سامان نمی‌یابد (مکارم شیرازی، ۱۳۸۵: ۲۲) و توجه به



نتایج دنیایی اخلاق هم مذموم نیست. امام صادق(ع) نیز فرموده‌اند: هر کس شراب‌خواری را برای غیر خدا ترك کند، خداوند او را از رحیق مختوم می‌آشاماند. عرض کرد: یا بن رسول الله، هر که ترك شراب‌خواری برای غیر خدا هم بکند؟! فرمود: آری بخدا قسم، اگر برای حفظ جان خویش ترك کند» (الکافی، ج ۶: ۴۳۰).

بنابراین با به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی می‌توان برنامه‌های آموزش اخلاقی غنی‌تر و جامع‌تری را طراحی کرد.

ضرورت طراحی برنامه همه‌بعدی آموزش اخلاق حرفه‌ای

کارشناسان یکی از مشکلات برنامه‌های آموزش دینی- اخلاقی را محدودیت آن در بعد شناختی می‌دانند (سعیدی رضوانی و باغگلی، ۱۳۸۹). در کشور ما هنوز رویکرد شناختی، رویکرد غالب و مسلط در آموزش ارزش‌هاست؛ در حالی که در رویکردهای جدید آموزش اخلاق، مبادی گوناگون رفتار اخلاقی همگی در طراحی یک برنامه آموزش اخلاقی، مورد توجه قرار می‌گیرند. یکی از جدیدترین و کامل‌ترین رویکردها، رویکرد تلفیقی در آموزش اخلاق^۱ است که نارواژز پیشنهاد کرده است.

در این رویکرد، عمل اخلاقی تنها حاصل قضاوت (شناخت) اخلاقی نیست. نارواژز با پیگیری چهار فرایند متمایز روان‌شناختی که رست^۲ مطرح کرده بود (حساسیت اخلاقی^۳، قضاوت اخلاقی^۴، انگیزش اخلاقی^۵ و مهارت عملی اخلاقی^۶) (رست، ۱۹۸۳؛ نارواژز و رست، ۱۹۹۵) و توسعه این ایده، به این نتیجه رسید که افراد برای اخلاق‌مند شدن باید در چهار حیطه مهارت به دست آورند: حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و عمل اخلاقی که همگی برای عمل اخلاقی، حیاتی هستند (نارواژز و لاپسلی، ۲۰۰۵؛ نارواژز و رست، ۱۹۹۵؛ رست، ۱۹۸۳).

حساسیت اخلاقی، یعنی فرد، اخلاقی بودن موقعیت را درک کند و بر حسب اینکه احتمالاً چه اعمالی، چه کسانی را، چگونه تحت تأثیر قرار می‌دهد، آن موقعیت را تفسیر کند؛ بتواند

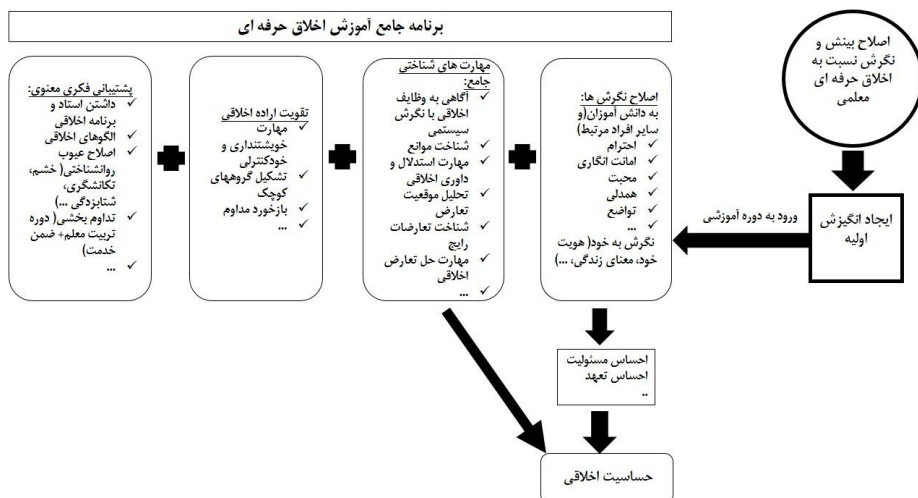
1. Integrative Ethical Education(IEE)
2. Rest, J.
3. Moral Sensitivity
4. Moral Judgment
5. Moral Motivation
6. Moral Action

مسائل را از دریچه چشم دیگران ببیند و ارتباط دوستانه و غمخوارانه با دیگران برقرار کند. قضاوت اخلاقی، یعنی بتواند مسئله اخلاقی را به طور عقلانی تحلیل کند، از معیارها و ملاک‌های قضاوت استفاده کند، نتایج تصمیم‌ها و اعمال خود را بررسی و پیش‌بینی کند، و در این باره که کدام‌یک از اعمال و گزینه‌های ممکن، اخلاقی‌ترند، تصمیم‌گیری کند. انگیزش اخلاقی، یعنی فرد خودآگاهی داشته باشد، برای دیگران احترام قائل باشد، به کاری که بالاترین ارزش اخلاقی را دارد، اولویت بدهد و به انجام آن تمایل داشته باشد و در راه انجام آن، خودفرمانی^۱ داشته باشد.

مهارت عملی یعنی برای اجرای تصمیم‌ها، برنامه‌ریزی کند، پایداری و سخت‌کوشی داشته باشد، بتواند تناقض‌ها را حل کند، شجاعت و اراده و ثبات قدم داشته باشد و حتی دیگران را رهبری اخلاقی کند.

بنابراین، فرد اخلاقی فردی است با مجموعه‌ای از مهارت‌ها و آموزش اخلاقی به علت ضعف یکی از این مهارت‌ها با شکست مواجه می‌شود (نارواژ، ۲۰۰۸؛ نارواژ و لاپسلی، ۲۰۰۵؛ نارواژ و رست، ۱۹۹۵). به عبارت دقیق‌تر، آموزش مؤثر، چیزی بیشتر از تقویت شناخت فضایل و رذایل است.

با مفروض گرفتن سه‌گانهٔ پیش، گرایش و کنش، به عنوان سه بعد وجودی انسان، می‌توان اجزا و عناصر یک برنامه آموزش اخلاق حرفه‌ای جامع‌نگر را برای معلمان این‌گونه پیشنهاد داد.



نمودار ۱: مؤلفه‌های برنامه جامع و مؤثر آموزش اخلاق حرفه‌ای معلمی

نتیجه‌گیری

معلمان به عنوان عاملان اصلی نظام تربیتی، نقطه کانونی هر تحول آموزشی محسوب می‌شوند. مقام معظم رهبری در پی تأکید بر کیفیت‌گرایی در دانشگاه‌های فرهنگیان و شهید رجایی می‌فرماید: کاری کنید که مدرسه و کلاس، از معلّمی بهره‌مند بشود که خود این معلّم به معنای واقعی کلمه معلّم دین و تقوا و پارسایی و انقلاب باشد (مقام معظم رهبری، ۹۸/۲/۱۱). معلمان برای ایفای نقش خود در تربیت اخلاقی، لاجرم باید خود تحت آموزش‌های مداوم قرار گیرند. در این میان آموزش به روش‌های سنتی (آموزش محتوامحور و متکی به روش‌های توضیحی) تا حد زیادی بی‌فایده می‌نماید.

در این تحقیق تلاش شد به دو مسئله مطرح در این حوزه پاسخ داده شود که ناشی از جامعیت نداشتن برنامه‌های آموزشی است.

مسئله اول، کم‌توجهی به تفاوت‌های فردی فراگیران (معلمان) در امر آموزش اخلاقی؛ در حالی که نباید آموزش‌ها برای جمعی از افراد با ویژگی‌های متفاوت فردی و فرهنگی به طور یکسان ارائه شود (سلمان ماهینی، ۱۳۹۳: ۲۲۰). در پاسخ به این مسئله، مدل انگیزشی چندلایه‌ای با توجه به تفاوت‌های فردی پیشنهاد شد.

مسئله دیگر مربوط به توجه محدود و انحصاری برنامه‌های آموزشی بر بعد شناختی است. بررسی برنامه درسی دوره‌های کارشناسی دانشگاه فرهنگیان (مصوب ۹۵) نشان می‌دهد که در رشته‌های گوناگون، تنها ۳ واحد نظری درس اخلاق حرفه‌ای معلم (از گروه دروس تعلیم و تربیت اسلامی) برای دانشجو - معلمان در نظر گرفته شده است. همچنین بنا بر محتوای (برنامه درسی) دوره‌های یک ساله مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان (مصوب ۹۷)، که بر اساس آن، داوطلبان ورود به حرفه معلّمی که از بین دانش‌آموختگان سایر مؤسسات آموزش عالی و نیز حوزه‌های علمیه گزینش شده‌اند، طی یک سال در دانشگاه فرهنگیان تحت آموزش‌های حرفه‌ای قرار می‌گیرند، برای رشته‌های مختلف، تنها ۲ واحد نظری اخلاق حرفه‌ای و نقش تربیتی معلّم در نظر گرفته شده و البته شیوه آموزشی، حتی برای مربی امور تربیتی مجازی ذکر شده است.

برای اصلاح این کاستی، مدلی جامع‌تر پیشنهاد شد. مدل پیشنهادی با به چالش کشیدن استفاده صرف از رویکردهای شناختی در آموزش اخلاقی، توسعه عواطف و همدلی را هم



وارد کار می‌کند و کمک می‌کند تا فراگیران حساسیت اخلاق و همدلی را که برای ارتباطات اخلاقی لازم است، به دست آورند؛ اراده اخلاقی ایشان را تقویت می‌کند و شیوه پشتیبانی از فرایند مداوم آموزش و تقویت اخلاقی را نشان می‌دهد.

منابع فارسی

- آتشک، محمد (۱۳۹۴)، ارائه مدلی برای تبیین فساد در مدارس دولتی ایران، رساله دکتری دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- آرون، آر. (۱۳۶۳)، مراحل اساسی اندیشه در جامعه‌شناسی، ترجمه باقر پرهام، تهران: سازمان انتشارات اسلامی.
- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، مصوب ۱۳۹۰.
- اسدیان، سیروس، ابوالفضل قاسم زاده و حمزه قلی‌زاده (۱۳۹۶)، «نقش اخلاق و صلاحیت‌های حرفه‌ای بر باورهای خودکارآمدی معلمان»، اخلاق در علوم و فناوری، س ۱۲، ش ۳.
- اسکندری، حسین و کاظم کاظمی (۱۳۹۳)، «بررسی جهت‌گیری‌های ارزشی نسل جوان و عوامل مؤثر بر آن»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، س ۲۲، دوره جدید، ش ۲۲، بهار.
- اسماعیلی، حمید (۱۳۸۸)، بررسی دلایل بروز تخلفات اداری در بین کارکنان وزارت آموزش و پرورش و راهکارهای پیشگیری از آن، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- اسماعیلی، رضا (۱۳۷۹)، بررسی اوضاع و ویژگی‌های فرهنگ عمومی استان اصفهان (گزارش تحقیق)، اصفهان: انتشارات اداره کل دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی اصفهان.
- افسری، بهاره (۱۳۹۵)، شناسایی مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای در مدارس ابتدایی غیرانتفاعی با الهام از آموزه‌های نهج البلاغه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت بازرگانی، پردیس فارابی دانشگاه تهران.
- امید، مسعود (۱۳۷۳)، رابطه دین و اخلاق از نظر علامه طباطبایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- باهنر، ناصر (۱۳۷۸)، آموزش مفاهیم دینی همگام با روان‌شناسی رشد، تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.
- بیات، فریبرز (۱۳۷۲)، تأثیر عام‌گرایی بر اخلاق، پایان‌نامه کارشناسی ارشد فلسفه دانشگاه شهید بهشتی.



- پور ظهیر، علی نقی، مرتضی امین فر و سیفعلی باقری (۱۳۸۸)، «بررسی و مقایسه اثربخشی معلمان جذب‌شده از نهضت سوادآموزی و معلمان جذب‌شده از آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در دوره ابتدایی»، تحقیقات مدیریت آموزشی، ش ۲، زمستان.
- تقوایی یزدی، مریم (۱۳۹۵)، رابطه اخلاق حرفه‌ای با سلامت روانی و رفتار شهروندی سازمانی کارکنان، دوره ۷، ش ۴ (پیاپی ۲۸)، تابستان.
- جعفری، حمید (۱۳۸۷)، عوامل بروز تخلفات اداری کارکنان آموزش و پرورش استان اصفهان، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- حسنی، محمد (۱۳۸۹)، «دغدغه‌ای به نام تربیت اخلاقی در مدرسه»، سایت اینترنتی حکمت تربیت، قابل دسترسی در <http://baher.blogfa.com>
- حسین زاده، اکرم (۱۳۸۶)، «آسیب‌شناسی تربیت دینی»، کتاب نقد، ش ۴۲، بهار.
- حیدری عبدی، احمد (۱۳۷۴)، «نظام تربیت معلم در ژاپن و مقایسه آن با نظام تربیت معلم در ایران»، تعلیم و تربیت، ش ۴۳-۴۴، پاییز و زمستان.
- خاکپور، عباس (۱۳۹۵)، «نقش اخلاق حرفه‌ای معلمان در تقویت انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان»، تدریس پژوهی، س ۴، ش ۳، زمستان.
- خامنه‌ای، سید علی (آیت‌الله) (۱۳۹۸/۲/۱۱)، بیانات در دیدار معلمان و فرهنگیان، قابل دسترس در: Khamenei.ir.
- خامنه‌ای، سید علی (آیت‌الله) (۱۳۷۹/۷/۱۴)، بیانات در جمع استادان، فضلا و طلاب حوزه علمیه قم در مدرسه فیضیه.
- خامنه‌ای، سید علی (آیت‌الله) (۱۳۹۳/۲/۱۷)، بیانات در دیدار معلمان و فرهنگیان سراسر کشور.
- خامنه‌ای، سید علی (آیت‌الله) (۱۳۹۰/۶/۲۶)، بیانات در اجلاس بین‌المللی بیداری اسلامی.
- خامنه‌ای، سید علی (آیت‌الله) (۱۳۹۵/۷/۲۸)، بیانات در دیدار نخبگان علمی جوان.
- خامنه‌ای، سید علی (آیت‌الله) (۱۳۹۲/۲/۹)، بیانات در اجلاس جهانی علما و بیداری اسلامی.
- خامنه‌ای، سید علی (آیت‌الله) (۱۳۸۷/۲/۱۲)، بیانات در دیدار معلمان استان فارس.
- خامنه‌ای، سید علی (آیت‌الله) (۱۳۹۷)، بیانیه گام دوم، ۲۲ بهمن ۱۳۹۷.
- خامنه‌ای، سید علی (آیت‌الله) (۱۳۹۲/۶/۱۴)، بیانات در دیدار رئیس و اعضای مجلس خبرگان رهبری
- خامنه‌ای، سید علی (آیت‌الله) (۱۳۹۱/۷/۲۳)، بیانات در دیدار جوانان استان خراسان شمالی.
- خمینی، روح‌الله (امام) (۱۳۸۸)، صحیفه نور، ج ۱۹، تهران: مؤسسه نشر آثار امام خمینی.



- خیرخواه، معصومه، سید کامران سلطانی عربشاهی و زهره مشکوه (۱۳۹۵)، «بررسی ارتباط اخلاق حرفه‌ای اساتید و خودکارآمدی دانشجویان مامایی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد در سال ۱۳۹۴»، *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، دوره ۱۱، ش ۲، تابستان.
- دانشگر، سعید، سید ابراهیم جعفری و محمدجواد لیاقت‌دار (۱۳۸۳)، «آسیب‌پذیری تربیت دینی و زمینه‌های آموزشی آن»، *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ش ۳، پاییز.
- دبیری، احمد (۱۳۹۱)، *فلسفه اخلاق با رویکرد تربیتی*، قم: نشر معارف.
- رسولی، رضا و بهنام شهنائی (۱۳۸۸)، «فساد اداری در مدارس آموزشی: عوامل مؤثر بر پیدایش، گسترش و کاهش آن»، *مدیریت دولتی*، دوره ۱، ش ۳.
- رهنما، اکبر، فرزانه طباطبایی و حمید علیین (۱۳۸۵)، «آسیب‌شناسی تربیت دینی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران مدارس راهنمایی شهر تهران»، *دانشور رفتار*، ش ۲۱، اسفند.
- ریتز، ج (۱۳۸۵)، *نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر*، ترجمه محسن ثلاثی، انتشارات علمی.
- سعیدی رضوانی، محمود، مقصود امین خندقی، حسین باغلی و رضا محمدی چابکی (۱۳۹۵)، «بررسی دیدگاه دانش‌آموزان پایه سوم دوره متوسطه پیرامون تحقق اهداف قلمرو «عمل و رفتار» برنامه درسی دین و زندگی»، *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ش ۱، ش ۲، شماره پیاپی ۲، بهار.
- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۷۳)، *بررسی نظرات مؤلفان کتب دینی دوره متوسطه، دبیران دینی و دانش‌آموزان چهارم دبیرستان‌های شهر مشهد در مورد میزان مطلوبیت محتوای کتاب دینی چهارم متوسطه*، پایان‌نامه ارشد، تهران: دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۶)، *بررسی وضع موجود تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان و ارزیابی آن بر اساس مؤلفه‌های اصلی آموزش و پرورش*، تهران: دفتر سند ملی آموزش و پرورش.
- سعیدی رضوانی، محمود و حسین باغلی (۱۳۸۹)، *نقدی بر روش‌های تربیت دینی (با تأکید بر برنامه درسی پنهان)*، مشهد: به‌نشر.
- سلمان ماهینی، سکینه (۱۳۹۳)، *تدوین مؤلفه‌های آموزش اخلاق حرفه‌ای با توجه به آموزه‌های تربیتی اسلام*، دانشگاه تربیت مدرس.
- شجاعی فر، زینب، افسانه مرزیه و ناصر ناستیازی (۱۳۹۶)، «رابطه اخلاق حرفه‌ای با مدیریت دانش و درگیری شغلی»، *اخلاق زیستی*، دوره هفتم، ش ۲۳، بهار.
- شریف‌زاده، حکیمه‌السادات، فرشته باعزت و رقیه ظاهر (۱۳۹۵)، «آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی»، *همایش آموزه‌های اسلامی، انسان معاصر و نظام خانواده*، ساری، مؤسسه پیامبر اعظم (ص)، ساری

- شریفی نیا، محمد (بی تا)، ضرورت توجه به آموزش علمی رفتارهای اخلاقی در تربیت دینی مدارس
<http://www.smhi.ir>

- شمشیری، بابک و مرضیه نوذری (۱۳۹۰)، «آسیب‌های تربیت دینی کودکان مقطع پیش‌دبستانی از نظر متخصصان علوم تربیتی، روان‌شناسی، علوم دینی، ادبیات کودک و مربیان پیش‌دبستانی»، تربیت اسلامی، س ۶، ش ۱۲، بهار و تابستان.

- صافی، احمد (۱۳۸۷)، «سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده»، تعلیم و تربیت، دوره جدید، ش ۹۶، زمستان.

- طالبی، ابوتراب (۱۳۸۰)، بررسی تعارض بین ارزش‌های اخلاقی مذهبی و کنش‌های اجتماعی دانش‌آموزان دبیرستان‌های منطقه ۳ و ۵ شهر تهران، رساله دکتری در جامعه‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس.

- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۷۴)، تفسیر المیزان، ترجمه سید محمدباقر موسوی همدانی، قم: انتشارات اسلامی.

- قانلی، یحیی؛ معصومه امیری و مریم دیبا واجاری (۱۳۹۲)، «بررسی بنیادهای نظری اخلاق حرفه‌ای به منظور پیشنهاد چارچوبی برای تدوین آیین‌نامه اخلاق حرفه‌ای معلمان»، تعلیم و تربیت، ش ۱۱۳، بهار.

- قهرمانی، جعفر (۱۳۹۰)، «بررسی اخلاق کاری معلمان مقاطع سه‌گانه تحصیلی استان آذربایجان شرقی به منظور ارائه یک مدل»، تحقیقات مدیریت آموزشی، س ۳، ش ۲، پیاپی ۱۰، زمستان.

- کریمی، ع (۱۳۶۸)، بررسی نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس دینی و قرآن، چکیده تحقیقات تربیتی، کلینی، محمد بن یعقوب (۱۳۶۵)، اصول کافی، تهران: دارالکتب الاسلامیه.

- کشاورز، سوسن (۱۳۸۷)، «شاخص‌ها و آسیب‌های تربیت دینی»، تربیت اسلامی، س ۳، ش ۶، بهار و تابستان.

- گل‌پرور، محسن (۱۳۸۹)، «بررسی نقش اخلاق تحصیلی، عدالت و بی‌عدالتی آموزشی در رفتارهای مدنی-تحصیلی دانشجویان»، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۵(۴).

- گل‌پرور، محسن، زهرا جوادیان و محمدرضا مصاحبی (۱۳۹۰)، «الگوهای ساختاری رابطه عدالت آموزشی با رضایت از تحصیل، نتایج، رفتارهای مدنی-تحصیلی و فریب‌کاری تحصیلی»، اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، س ۷، ش ۱، زمستان.

- گودرزی، سعید (۱۳۸۹)، «تغییر ارزش‌های جوانان و عوامل مرتبط بر آن»، فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی، س ۱۰، ش ۳۹.

- مرزوقی، رحمت‌الله، معصومه حیدری و الهام حیدری (۱۳۹۲)، «بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی»، گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، دوره ۱۰، ش ۳.

- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۸)، فلسفه اخلاق، تهران: چاپ و نشر بین‌الملل.

- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۸۵)، اخلاق در قرآن، ج اول، قم: انتشارات مدرسه الامام علی بن ابیطالب (ع).

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۱)، «نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم»، تعلیم و تربیت، س ۸، ش ۳۱.

- نساجی زواره، اسماعیل (۱۳۸۸)، «آسیب‌شناسی تربیت دینی دانش‌آموزان»، مجموعه مقالات همایش تربیت دینی، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

- نقشه مهندسی فرهنگی کشور (۱۳۹۰)، دبیرخانه شورای انقلاب فرهنگی، مرکز مهندسی فرهنگی، ویرایش دوم.

- نعمی، عبدالزهرا (۱۳۹۰)، «رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری و بی‌انگیزگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز»، مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)، دوره ۳، ش ۱، (پیاپی ۲-۶۰) بهار و تابستان.

- وجدانی، فاطمه (۱۳۹۱)، تحلیل مبانی فلسفی تربیت اخلاقی از منظر علامه طباطبایی (ره) و ارائه الگویی نظری جهت کاهش شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

- وجدانی، فاطمه (۱۳۹۳)، «جایگاه یادگیری ضمنی و غیر مستقیم در آموزش اخلاق»، پژوهش‌نامه اخلاق، س ۷، ش ۲۶، زمستان.



-Atashak ,M” ,(2011) .Identifying Corruption among Teachers of Tehran ,“Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29.

-Burney ,L .L ,Henle ,C .A & ,Widener ,S .K ,(2008) .A Path Model Examining the Relations among Strategic Performance Measurement System Characteristics” ,Organizational Justice ,and Extra -and In-role Performance ,Accounting ,“Organizations and Society, 34.

-Chu ,B ,Park ,J & .Hoge ,J.D ,(1996).Moral Education :The Korean Experience ,Kyung Sung University ,Korea ,Retrieved April ,2006 ,12 from <http://www.tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/chu.html>.

-Cohen J .Professionalism in Medical Education” ,(2006) An American Perspective :From Evidence to Accountability ,“Medical Education40 , .(1)

-D’eon M ,Lear N ,Turner M ,Jones C” ,(2006) .Perils of the Hidden Curriculum Revisited ,“Medical Teacher, 29(1).

- Eisler, R., & Levine, D.S. (2002), “Nurture, Nature, and Caring: We Are not Prisoners of Our Genes”, Brain and Mind, 3.

- Feyzabadi Z, Mirhashemi M. (2012), “Predicting Job Involvement of Banks Employees Based on Personality Characteristics”, Knowledge and Research in Applied Psychology, 12(4) [Persian]

- Glenn D. 71 Presidents Pledge to Improve Their Colleges ‘Teaching and Learning ,Chronicle of Higher Education ,2010 ;Available at :<http://chronicle.com/article-%E2%80%9C71-Presidents-Pledge-to-Improve-Their-Colleges-Teaching-and-Learning-%E2%80%9C/125285/>

-Hassanzadeh S ,(2011).Examine the Relationship between Teachers’ Self-efficacy Beliefs and Styles of Conflict Management in Khoi’s Secondaryschool] ,PhD thesis ,[Tabriz :Azarbaijan Shaid Madani University).In Persian.(

-Kavehei T ,Ashouri A ,Habibi M” ,(2014).Predicting Job Satisfaction Based on Self-efficacy Beliefs ,Teachers ‘Sense of Efficacy ,Job Stress

and Hierarchy of Needs in Exceptional Children's Teachers at Lorestan Province , "Exceptional Education; 14(4):5-15.(In Persian).

- Lauder W. (2008), Measuring Competence, Self-reported Competence and Self-efficacy in Pre-registration Students, Nursing Standard, 22 (20).

- MacLean, P. D.(1990), The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions, New York: Plenum.

-Mikkonen ,K ,Kynğäs ,H & ,Kääriäinen ,M" ,(2015).Nursing Students 'Experiences of the Empathy of Their Teachers :A Qualitative Study , "Advances in Health Sciences Education, 20(3).

- Momenpur N, Hasani M, GHasemzadeh A. (2015), "The Role of Ethical Climate in Staffs' Job Involvement Dimensions", Journal of Bioethics, 5(17) [Persian]

- Narvaez, D.(2008), Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives off Virtue Development. In: L. P. Nucci & D. Narvaez(Eds.), Handbook of Moral and Character Education (pp 310- 327), New york: Routledge.

- Narvaez, D., & Lapsley, D.(2005), The Psychological Foundations of Everyday Morality and Moral Expertise, In D. Lapsley & Power, C.(Eds.), Character Psychology and Character Education(pp.140-165), Notre Dame: IN: University of Notre Dame Press.

-Narvaez ,D ,.Rest .J" ,(1995).The Four Components of Acting Morally , "In Moral Behavior and Moral Development :An Introduction, ed .W .Kurtines and J .Gewirtz ,385-400,New York :McGraw-Hill.

- Nelson JK ,Poms LW ,Wolf PP" ,(2012).Developing Efficacy Beliefs for Ethics and Diversity Management , "Journal of Academy of Management Learning & Education.(1) 119 ,

-Oliner ,S .P & ,.Oliner ,P .M ,(1988).The Altruistic Personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe, New York: Free Press.

-Pour Jamshidi M ,Beheshti Rad R" ,(2015).The Effect of Ethical Intelligence and Mental Health on Happiness of Students , "Positive

Psychological Research, (4)1.

-Rest ,J ,(1983)..Morality ,In Cognitive Development ,ed .J .Flavell and E .Markman ,Manual of Child Psychology4 ,th ed ,.vol ,3.ed .P. Mussen ,556-629,New York :John Wiley and Sons.

-Salmela-Alo K ,Kiuru N ,Pietikainen M ,et al” ,(2008) .Does School Matter ?The Role of School Contextin Adolescents ‘School-related Burnout ,“European Psychologist 13(1).

- Schaufeli WB, Baker AB, Salanova M. (2006), “The Measurement of Work Engagement with a Brief Questionnaire: A Cross-national Study”, Educational and Psychological Measurement 66 (4).

-Sun ,J ,.Leithwood ,K” ,(2015).Direction-setting school leadership Practices :A Meta-analytical Review of Evidence about Their Influence,“ School Effectiveness and School Improvement, 26(4).

- Taghavi R.(2001), “Validity and Reliability of General Health Questionnaire(GHQ) on a Group of Students in Shiraz University”, Journal of Psychology (6.4)

-Vaughan F” ,(2002).What is Spiritual Intelligence ,“?Journal of Humanistic Psychology.(2) 42

-Walt V ,Alletta E” ,(2006).A Descriptive and Exploratory Study towards a Spiritual Intelligent Transitional - Model of Organizational Communication University of South Africa ,“J Nurs Res, 35(2).

-Wong K ,Yau S ,(2010).Nurses ‘Experiences in Spirituality and Spiritual Care in Hong Kong ,Appl Nurs Res.23 (4) ,

-Zahrani AL” ,(2011) ,The Impact of Organizational Justice on Job Burnout :A Study in Private Hospitals in Privadh ,Saudi Arabia,“ Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business , 6 (3), Available from: www.connection.ebscohost.com.

-Zhang Y ,Gan Y ,Cham H ,(2007) .Perfectionism Academic Burnout and Engagement among Chinese College Students :A Structural Equation Modeling Analysis ,Personality and Individual Differences.(43) 4 ,



