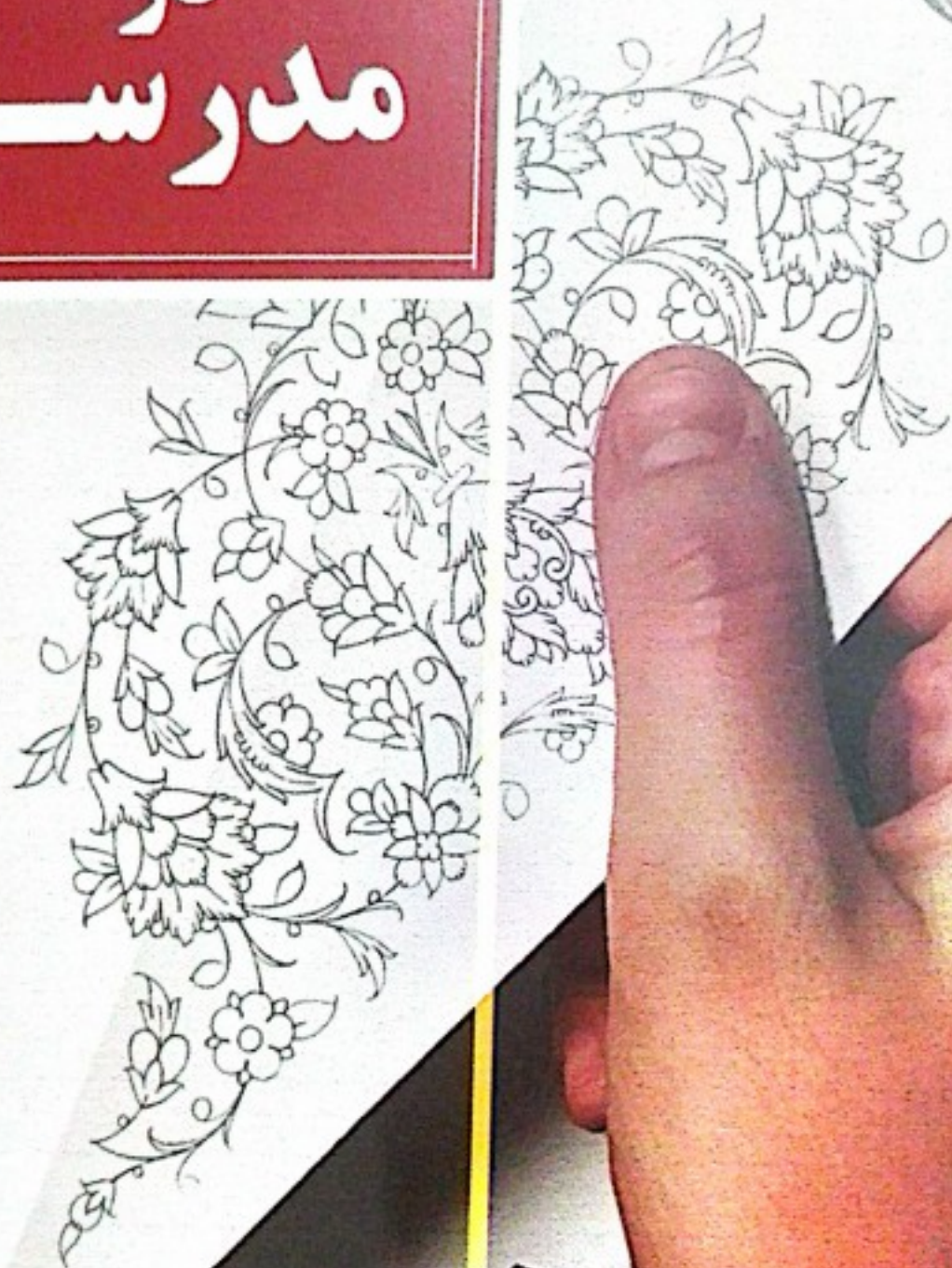




اخلاق حرفه‌ای در مدرسه



احد فرامرز قراملکی
(استاد دانشگاه تهران)
زینب برخوردار
(استادیار دانشگاه تهران)
فائزه موحدی

چیستی "آموزش" و "پرورش"

در این فصل از چیستی "آموزش و پرورش" و "کار معلمی" سخن می‌رود. ما معلمان، بخش عمده‌ای از زندگی خود را در کار معلمی و در مدرسه می‌گذرانیم و البته انگاره‌ی ما به شغل‌مان و تلقی ما از مدرسه، تاثیر فراوان در کیفیت کار و کیفیت زندگی دارد. کار و زندگی در معلمی، چندان از یکدیگر جدا نیستند. سلامت و کیفیت زندگی و کار معلمی به هم وابسته‌اند. نشاط شغلی حاصل کامیابی شغلی است و این هردو، ریشه در تصویر ما از کارمان دارد.

اهمیت درنگ در چیستی کار معلمی. گاهی، نزدیکی زیاد به امری، ما را از شناختن هویت و ابعاد آن دور می‌سازد. گاهی انبوه درختان مانع دیدن جنگل می‌شود. عده‌ای از ما، گاهی همچون ماهی در آب، احساس بی‌نیازی از شناخت آب می‌کنیم. اما، ماهی سیاه کوچولوی بهرنگ^۱، جور دیگر می‌اندیشد. پس لحظه‌ای از کارمان فاصله می‌گیریم و به آن می‌نگریم: معلمی چیست؟ تعلیم و تربیت چیست؟ اهداف معلمی و آموزش و پرورش کدامند؟

عده‌ای از همکاران، به سبب تعهد حرفه‌ای و دغدغه اثربخشی، از روش‌های کارآمد - مانند سبک‌های اثربخش یاددهی و شیوه‌های مؤثر ارزشیابی - پرس و جو می‌کنند و اما، زیرکی در این است که ابتدا از "کجا برویم؟" را جستجو کنیم.

۱. اشاره به داستان کوتاه صمد بهرنگی (۱۳۴۷-۱۳۱۸) با عنوان ماهی سیاه کوچولو است: قصه‌های بهرنگ، ص ۳۵۸-۳۳۷.

زیرا پاسخ دقیق به این مسأله، ابزار، روش و شیوه‌ی رفتن را نیز روشن می‌کند. گاهی گرفتاری کاری، ما را از کار دور می‌کند. گاهی درگیری ما با کار معلمی، سبب می‌شود که همانند نویسنده‌ای باشیم که تشنه‌ی نوشتن است و چنان غرق در نوشتن می‌شود که فرصتی برای تراشیدن مداد پیدا نمی‌کند!

اینک، فرصتی به دست آمده است تا از کارمان فاصله‌ای بگیریم، به آن نگاه کنیم و سبک‌های تدریس خود را در ترازوی کارآمدی بنهیم. اما این سنجش نیازمند آن است که تصویری روشن و کامل از کار معلمی پیش‌رو داشته باشیم. همکاران زیادی را سراغ داریم که پس از درنگ در چیستی کارشان و بازنگاری در آن، تحول ژرفی در روش و نیز ارتباطشان با کارشان به میان آمده است. انسان‌های موفق، کسانی هستند که در کار خود، ابزارها، روش‌ها و منابع انسانی مناسب را به دست گرفته‌اند. اما چرا عده‌ای روش و ابزار مناسب به دست می‌گیرند و عده‌ای دیگر نه؟ تلقی و تصور ما از "کارمان"، در فراهم آوردن روش و ابزار نقش دارد. (نمودار ۱)



نمودار شماره ۱، نقش تصور ما از معلمی در کامیابی شغلی

جستجو از چیستی کار معلمی یا آموزش و پرورش، مسأله به ظاهر آسان و به واقع دشواریاب است. اختلاف نظر دانشمندان در تعریف حرفه‌ی معلمی دشواری را نشان می‌دهد.

روزگاری واژه معلمی رواج داشت و ابن سحنون (۲۵۶-۲۰۳ ق) در روش و اخلاق در کار معلمی اثر مشهور و مؤثری نگاشت و کتاب خود را آداب المعلمین نامید. پس از وی سنت آداب معلمین^۱ و آداب متعلمین نویسی رواج یافت. امروزه واژه‌های دیگری رواج یافته است که از شخص معلم و متعلم فارغ و به فرآیند و فعالیت یاددهی - یادگیری ناظرند. مفاهیمی چون تعلیم و تربیت^۲ (آموزش و پرورش)، آموزش^۳، تدریس^۴ و کارآموزی^۵ کاربرد فراوان دارند. این واژه‌ها، گاهی در کاربرد غیردقیق، مترادف به کار می‌روند و گاهی معنای متمایز و مستقل می‌یابند. به طور مثال مفهوم تعلیم و تربیت^۶ با مفهوم آموزش^۷ در کاربرد دقیق تمایز دارد.

واژه معلمی، در ظاهر، گویای همه‌ی فعالیت‌های معلم نیست و محیط امروزی تعلیم و تربیت (سازمان‌هایی چون مدرسه و دبیرستان) را نشان نمی‌دهد. به همین سبب برای تعریف چیستی کار معلمی به توضیح مفاهیم یادشده نیازمندیم. فعالیت‌های گوناگونی در تعلیم و تربیت وجود دارند، به گونه‌ای که ارائه تعریف متمایز از آنها آسان نیست. نقد و نظر در بیان تفاوت این واژه‌ها از دیرباز مطرح بوده است و امروزه نیز در میان فیلسوفان و دانشمندان چالش وجود دارد.

۱- آموزش و پرورش

واژه آموزش و پرورش و یا تعلیم و تربیت که امروزه به صورت مرکب به کار می‌روند، در ترجمه واژه education آورده شده‌اند. ساخت فعلی educate از ریشه لاتین ducre به معنای پرورش دادن، رشد دادن (بچه‌ها، حیوانات) از طریق

۱. این اثر ظاهراً نخستین اثر مسلمانان در باب تعلیم و تربیت است (نک: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه [جمع مؤلفان]، آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت مبانی آن، ص ۷۱)

2. education
3. instruction
4. teaching
5. training
6. educating
7. training



تأمین غذا و توجه به نیازهای فیزیکی آنها است. در معنای دوم، پرورش فرد از کودکی برای شکل دادن عادات، رفتارها^۱، ذهن^۲ و استعدادهای فیزیکی^۳ او تعریف شده است. ساخت اسمی education مانند بسیاری از واژه‌ها در این ساحت، به دو معنای فرآیند تعلیم و تربیت^۴ یا تحت تعلیم بودن و توجه به نتیجه فرآیند به کار می‌رود. ریشه لاتین واژه از نظر لغوی به معنی "بیرون کشیدن چیزی" و یا "ربط دادن" است. به خصوص برقراری رابطه‌ای که نشان دهنده وابستگی‌های اساسی بین اشیاء و رویدادهاست.^۵

جان دیویی در کتاب دموکراسی و تعلیم و تربیت مفهوم "تعلیم و تربیت" را چنین بیان می‌کند: دوباره ساختن یا دوباره سازمان دادن تجربه به منظور اینکه تجربه گسترش پیدا کند و برای هدایت و کنترل تجربیات بعدی، فرد را بهتر قادر سازد.^۶

برخی واژه "پرورش" را معادل کلمه education قرار داده‌اند و آن را اینگونه توضیح می‌دهند: پرورش به جریان یا فرآیندی منظم و مستمر گفته می‌شود که هدف آن، هدایت رشد جسمانی و روانی، یا به طور کلی هدایت رشد همه‌جانبه شخصیت پرورش‌یابندگان، در جهت کسب و درک معارف بشری و هنجارهای مورد پذیرش جامعه و نیز کمک به شکوفا شدن استعدادهای آنان است.^۷

در تعریفی دیگر عمل یا فرآیندی که از طریق کسب دانش، مهارت و رقابت یا با استفاده از رفتارها و خصیصه‌های مطلوب مدنظر، توسط یک واحد درسی، آموزش و یا کارآموزی در فرد ایجاد می‌شود.^۸ تعلیم و تربیت همه فرآیندهایی

1. manner

2. intellectual

3. physical aptitude

4. The oxford English dictionary . 2nd ed. Vol V. pp 74-73

5. educating

۶. فرمینی فراهانی، فرهنگ توصیفی علوم تربیتی، ص ۱۵۹.

۷. (ص ۹۱)

۸. سیف، روانشناسی و پرورش نوین، ص ۳۵.

9. Webster's third new-international dictionary of English language. Vol. 1. pp723

که رفتار و توانایی انسان را توسعه می‌دهد، در بر می‌گیرد.

طبق تعریف یونسکو، تعلیم و تربیت به هدف ترکیب و ارتباط میان دانش، مهارت و فهم برای فعالیت‌های ارزشمند در زندگی انجام می‌گیرد.^۱

واژه آموزش و پرورش، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، معادل "تربیت" گرفته شده است و "تربیت" فرآیند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت متربیان، به صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی است به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه‌ی ابعاد.^۲

واژه education امروزه مفهوم بسیار فراگیر دارد و شامل هرگونه فعالیت آموزشی، پرورشی، تدریس، کارورزی و مانند آنها می‌شود. به همین سبب مترجمان نخستین، فارسی آن را به واژه مرکب عطفی "آموزش و پرورش" برگردانده‌اند.

۲- آموزش

لفظ آموزش را در ترجمه‌ی واژه انگلیسی instruction به کار می‌بریم. این واژه از ریشه لاتین instructus مشتق شده است و از نظر لغوی به معنای عمل، تمرین و یا حرفه معلمی است.^۳

به‌طور معمول واژه "آموزش" زیر گروه تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد. با این تفاوت که واژه "تعلیم و تربیت" بیشتر برای آموزش عمومی استفاده می‌شود. در حالی که واژه آموزش بیشتر در امور تجاری و مؤسسه‌ای به کار می‌رود.^۴ آموزش در بیشتر موارد به تدریس‌های مشخص وابسته به کارآموزی و مهارت‌پروری

1. Taneja. R. P. Anmol's dictionary of education. p89

۲. مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ص ۱۳۹.

3. Webster, Vol VII, p 1049

۴. سیلز و ریچی، تکنولوژی آموزشی: حوزه و دامنه آن.



اطلاق می‌شود.^۱ به عبارت دیگر، آموزش، فعالیت حرفه‌ای یک معلم است و معنای اخص‌تری از تعلیم و تربیت را در هر فضای آموزشی در بر می‌گیرد. هدف آموزش، مهارت‌پروری و کارآموزی است. در حالیکه تعلیم و تربیت، به پرورش و رشد فرد نیز توجه دارد. به همین علت واژه تعلیم و تربیت، در آموزش عمومی بیشتر استفاده می‌شود.

می‌توان امر آموزش را به هرگونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح‌ریزی شده، با هدف یادگیری در یادگیرندگان، تعریف کرد. طبق این تعریف، آموزش علاوه بر فعالیت‌های معلم در داخل کلاس، سایر فعالیت‌ها از قبیل طرح درس، ارزشیابی و... را نیز شامل می‌شود. همچنین انواع دیگر آموزش از طریق رادیو، کتاب و غیره که فاقد کنش متقابل معلم و شاگرد است را نیز در بر می‌گیرد.^۲

۳- تدریس

تدریس را در برابر ساخت فعلی teaching انگلیسی به کار می‌بریم این ساخت از ریشه فرانسه tēcan مشتق شده است. این واژه در لغت کاربردهای گوناگون دارد: به معنای عمل، تمرین و حرفه یک معلم، نشان دادن راه، جهت و راهنمایی کردن، ابلاغ کردن^۳ آموزش، دانش، شغل و یا عملکرد معلم.^۴

واژه "تدریس" بیشتر با معنایی مترادف آموزش به کار می‌رود. تدریس به طور عمده به فعالیت‌های کلاسی معلم در حضور دانش‌آموزان و دانشجویان که در بیشتر موارد به صورت کلامی انجام می‌شود، اطلاق شده است. در نتیجه می‌توان گفت: یک، تدریس بخشی از آموزش است. دو، تدریس وابسته به معلم است. اما آموزش می‌تواند بدون معلم صورت گیرد.^۵

1. Taneja. R. P. Anmol's dictionary of education. p146

۲. سیف، روانشناسی و پرورش نوین، ص ۳۴.

3. imparting

4. Webster, Vol XVII , p 688

۵. سیف، روانشناسی و پرورش نوین، ص ۳۵.

۴- کارآموزی

در نهایت، واژه‌ی "کارآموزی" که نسبت به موارد دیگر بحث‌های کمتری را برانگیخته است. این واژه در برابر training به کار می‌رود که در لغت سه گونه معنا شده است: یک، یادگیری و آموزش مستقیم در جهت رشد توان فرد یا شکل دادن به شخصیت، تعلیم و تربیت، پرورش دادن، رشد دادن. دو، آموزش و تمرین نظام‌مند در هنر، حرفه یا شغل به هدف دستیابی به صلاحیت‌های مدنظر. سه، مدیریت امور به گونه‌ای که به تولید صورت مطلوب و یا رویه‌ای از رشد می‌انجامد^۱.

کارورزی در اصطلاح عبارت است از گسترش نگرش، مهارت، دانش و الگوهای رفتاری مورد نیاز یک فرد، برای انجام عملکرد مناسب در یک تکلیف یا شغل معین^۲. کارآموزی به طور معمول در مقابل تعلیم و تربیت به کار می‌رود. این واژه در قالب آموزش‌های شغلی و هم در قالب فرآیندهای مرتبط با یادگیری عادت‌ها و امور عادی به کار می‌رود. به طور مثال تربیت شغلی و تربیت کودکان در مورد نحوه‌ی مسواک زدن دندان‌ها، هر دو کارآموزی محسوب می‌شود. کارآموزی در معنای دیگر در موقعیت‌های شرطی‌سازی به کار می‌رود. شرطی‌سازی انسان یا حیوان برای رسیدن به رفتار مطلوب. این واژه مفهوم پیچیده‌ای است که برای طیفی از انسان‌ها و حیوانات کاربرد دارد.

واژه دیگری که گاه در کنار کارورزی به کار می‌رود، تمرین^۳ است. تمرین، شکل دادن رفتار فرد در حالتی است که بتواند مثل یک موش در پیچ و خم باشد. هدف تمرین دریافت پاسخ‌های خودکار، واحد و منظم است. همانند تمرین‌های نظامی سربازان. در حالیکه در کارآموزی صرف فرآیندهای یکنواخت در یک

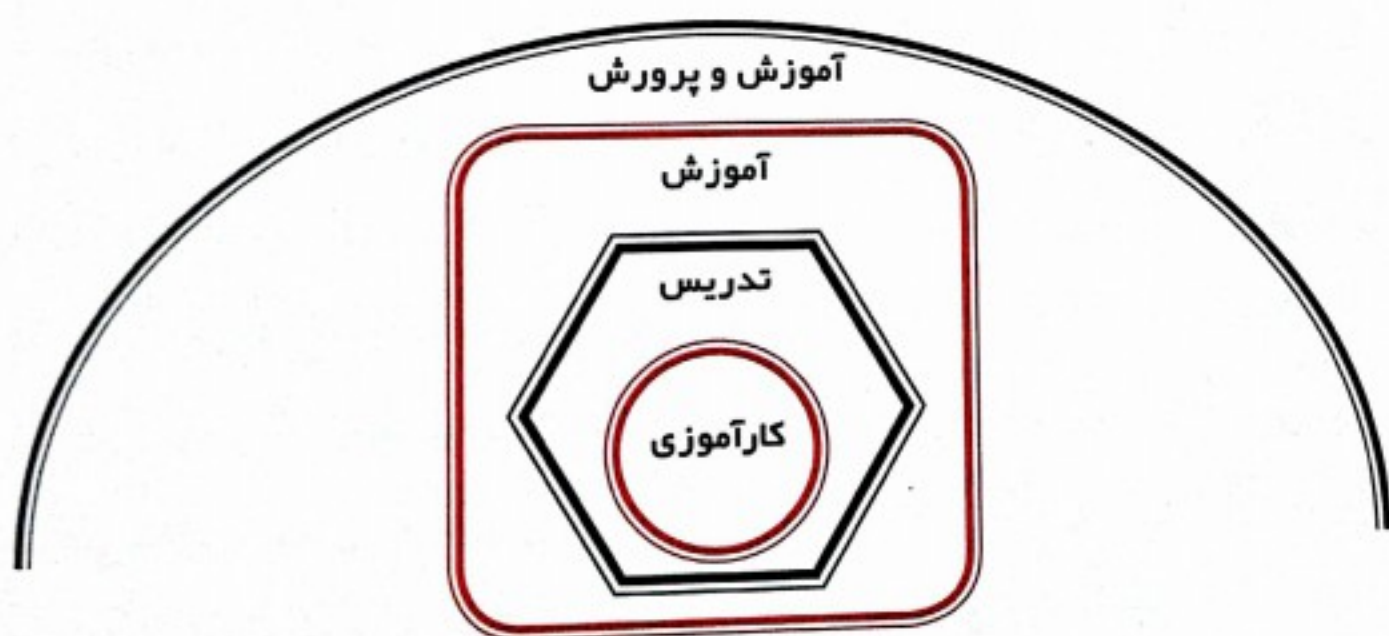
1. Webster vol. xviii p 372.

3. drill

۲. استمرز و پاتریک، به نقل از سیف، روانشناسی پرورشی نوین، ص ۳۶.

تمرین مدنظر نیست، بلکه فرد باید بتواند در موقعیت‌های غیرقابل پیش‌بینی، قضاوت آگاهانه و مستقل نیز داشته باشد. به طور مثال فردی که مسئولیت خواندن نقشه را برعهده دارد باید قادر باشد که به طور خودکار سمبل‌های روی نقشه را تشخیص دهد و بفهمد. اما تشخیص موقعیت فعلی قطار روی نقشه و یا تطبیق دادن سمبل‌ها با موقعیت واقعی، فعالیت‌هایی هستند که به تفسیر، تجربه و قضاوت نیاز دارند. به بیان دیگر می‌توان گفت کارآموزی، پل ارتباطی بین تعلیم و تربیت و کار است که تنها انتقال مهارت‌ها نیست بلکه رشد فردی و واقعی توان بشر است.^۱

مفاهیم آموزش و پرورش شامل آموزش است و آن تدریس را فرا می‌گیرد و تدریس نیز شامل کارآموزی می‌شود (نمودار شماره ۲)



نمودار شماره ۲- رابطه بین فعالیت‌های معلمی

نگاه فرآیندی به کار معلمی

کار معلمی کار یکنواخت و یکسانی نیست. هر زمان، معلمی، دچار حالت یکنواختی و یکسانی شود، باید خود را دور افتاده از حرفه‌اش بداند. معلمی، مجموعه‌ای از فعالیت‌های به هم پیوسته است. به طوری که موفقیت در گام بعدی

۱. وینچ و کلارک، دایره المعارف بین المللی روتلج در تعلیم و تربیت، ص ۶۰۲-۶۰۵.

در گرو موفقیت در گام قبلی است. عده‌ای براین پایه، معتقدند معلمی، فرآیند تعاملی یاددهی - یادگیری است.^۱ ارایه چنین تعریفی خوب است، اما بسنده کردن به آن، ممکن است، این انگاره را ایجاد کند که معلمی، فرآیندی واحد است، در حالیکه معلمی، مجموعه‌ای از فرآیندهاست: فرایند یاددهی - یادگیری، فرآیند ارزشیابی و فرآیند تربیت و رشد. معلمی، مجموعه‌ای از فرآیندهایی است از گونه‌های مختلف برنامه‌ریزی، طراحی، آموزش، به‌کارگیری منابع، کارآموزی، تدریس، ارزشیابی و تاثیر و تاثر. معلم نمی‌تواند فقط آموزش دهد و ارزشیابی نکند. تمام فرآیندهای یاددهی - یادگیری به هم پیوسته‌اند و روی یکدیگر اثر می‌گذارند. حتی در محیطی آموزشی، همانند مدرسه، معلمان از عملکرد یکدیگر تاثیر می‌پذیرند.

تغییر: مفهوم کانونی در معلمی

نگاه فرآیندی به فعالیت‌های معلمی سبب می‌شود به نظم و ترتیب همه فعالیت‌ها توجه کنیم. ناکامی در فعالیت پیشین می‌تواند موفقیت فعالیت پسین را از میان بردارد. داشتن نقشه‌ای که تمام مراحل فعالیت معلمی در کلاس را با بودجه‌بندی زمان ترسیم می‌کند، ضامن کامیابی معلم است. معلمی را می‌توان هم‌چون زنجیره‌ای حاصل از حلقه‌های به هم پیوسته دید و اگر حلقه‌ای - به هر علت - ضعیف باشد، می‌تواند زنجیره‌ای را بگسلاند. مهم‌ترین مفهومی که با درنگ در آن می‌توان ابعاد پیچیده‌ی معلمی را دریافت، مفهوم تغییر در یادگیرنده است. براین اساس می‌توان معلمی را چنین تعریف کرد: معلمی، مجموعه فعالیت‌ها و فرآیندهای تعاملی با یادگیرنده بر اساس هدف، محتوا، نیازها، منابع، زمان و فضا، راهبردها و ارزشیابی (عناصر برنامه درسی) است و در پی هدف تغییر در یادگیرنده است. مراد از تغییر در اینجا اعم از تغییر در آگاهی و دانش‌افزایی،



تغییر در مهارت (مانند مهارت‌های تفکر منطقی - انتقادی، مهارت‌های حل مسأله، مهارت‌های زیست‌جمعی و ...) تغییر در نگرش، بازانگاری و تغییر در سبک رفتاری است.

کار معلم، تربیت شهروندی مسؤول، برخوردار از دانش و خردورز است. هر آنچه در ایفای نقش اجتماعی و زندگی سالم از شهروند خردورز و مسؤول انتظار می‌رود، به دست توانای معلم بنا نهاده می‌شود: دانش تخصصی، نگرش (برخورداری از دورنگری، ژرف‌نگری، نگرش سیستمی - جامع‌نگری)، مهارت، شامل: مهارت‌های فنی، ادراکی و رفتاری (به‌ویژه مهارت تفکر منطقی و انتقادی و مهارت رفتار ارتباطی اثر بخش)، خلاقیت و نوآوری، خودانگیختگی و انگیزه درونی پایدار.

تعهد، عشق، وفاداری به ارزش‌های انسانی و معنویت، خودآگاهی، رهایی از گونه‌های نقابدار و بی‌نقاب اسارت درونی و بیرونی و زیست خداپسندانه، عناصر دست‌یابی به سعادت است. معلمی، پرورش توانایی‌های یادگیرنده در دست‌یابی به این عناصر است. به دیگر سخن، چیستی کار معلمی در پرتو تحلیل ابعاد نیاز یادگیرنده به معلم، بیشتر روشن می‌شود. فهرست زیر وجوه نیاز یادگیرنده به معلم را در رشد خود به مثابه شهروند مسؤول و خردورز نشان می‌دهد:

- دانش به‌روز و اطلاعات علمی
- نگرش مؤثر، شامل ژرف‌نگری، دورنگری، نگرش سیستمی و ...
- مهارت‌های فنی، ادراکی و ارتباطی
- خلاقیت و نوآوری
- تعهد، عشق، فضیلت‌گرایی و معنویت
- خودانگیختگی، خودجوشی و استقلال فردی
- جامعه‌پذیری و احساس مسؤولیت در قبال دیگران

• خودآگاهی

• زیست خداپسندانه

بنیان معلمی، تعامل بین یادگیرنده و یاددهنده است. این تعامل از دو حیث فرآیندهای تعامل و حاصل تعامل، قابل تحلیل است. حاصل تعامل رشد هر دو طرف تعامل است. معلمی، فقط به رشد دانش‌آموز محدود نمی‌شود، بلکه خود معلم نیز در تعامل با دانش‌آموز رشد می‌کند. احساس ایستایی و درجا زدن، که متأسفانه احساس بسیار رایجی است، نشان از اختلال در فرآیند تعاملی یاددهی - یادگیری است. اختلالی که اگر پیشگیری و درمان نشود، خسارت جبران ناپذیر به دست می‌دهد. پیشگیری و درمان آن نیز محتاج سیاست‌گذاری و تعامل بین مدیران نظام آموزش و پرورش و همکاران است. حاصل تعامل در جانب یادگیرنده، رشد دانش‌آموز است. مراد از رشد دانش‌آموز تنها دانش‌افزایی نیست، هر چند عوامل فراوانی سبب گرایش حصرگرایانه به افزودن اطلاعات دانش‌آموز شده است.

پویایی مدام، میوه تغییر و رشد است و رشد نشان زندگی سالم است.



معلمی: شغل یا حرفه

در این فصل بر پایه تمایز شغل و حرفه از حرفه‌گرایی در کار معلمی، بحث می‌شود. حرفه‌گرایی رمز و راز ماندگاری حرفه‌ای‌ها و زمینه توسعه کشورها است. به همین سبب، کشورهای توسعه یافته به حرفه‌گرایی تأکید دارند. حرفه‌گرایی عزم ملی در ارتقاء کیفی همه مشاغل به حرفه و رشد متوازن هر حرفه است.^۱ در برابر حرفه‌گرایی که کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه بر آن تأکید می‌کنند، جریان ضد حرفه‌گرایی نیز در کشورهای توسعه نیافته وجود دارد و آن سیر قهقرایی جامعه از حرفه به مشاغل است. در چنین جوامعی، هرچند که برخی از حرفه‌ها به لحاظ تاریخی، پیشینه حرفه‌گرایی بیش از هزار یا دو هزار سال دارند (مانند معلمی، پزشکی، قضا و...) اما شأن حرفه‌ای آنها کاسته می‌شود و به منزلت یک شغل، سقوط می‌کنند! حرفه‌گرایی در همه فعالیت‌های کاری اهمیت دارد و اما اهمیت آن در کار معلمی افزون‌تر است؛ زیرا کار معلمی تربیت انسان‌ها است. حرفه‌گرایی در معلمی از طریق تأکید روشمند و نه شعاری بر اثر بخشی کار معلمی، بهره‌وری آموزش و کیفیت تربیت، می‌تواند انسان‌های حرفه‌ای برای جامعه تربیت کند. معلمی، بدون تردید، از دیر زمان،

۱. فرامرز قراملکی، اخلاق حرفه‌ای، تهران، ص ۶۶.



هویت و شأن حرفه‌ای یافته‌است و مهم‌ترین تهدید و آسیب در امر معلمی از دست رفتن شأن حرفه‌ای آن است.

دو واژه حرفه و شغل گاهی به صورت مترادف و به معنای پیشه به کار می‌روند اما در رویکرد دقیق این دو واژه دارای دو مفهوم متمایز و البته مرتبطند. حفظ شأن حرفه‌ای معلمی که مهم‌ترین مسئولیت مدیران یک جامعه است، نیازمند شناخت تمایز حرفه و شغل است. شأن حرفه‌ای چیست و چه مؤلفه‌هایی دارد؟ تمایز شغل و حرفه در چیست؟ لطفاً دیدگاه خود را در شکل شماره یک بنویسید و آن را با مباحث بعدی مقایسه کنید.

حرفه



.....

.....

.....

.....

شغل



.....

.....

.....

.....

تمایز شغل و حرفه از نظر شما

گونه‌های کار

گاهی برای گرفتن خدماتی به یک سازمان دولتی مراجعه می‌کنیم و با کارمندی روبرو می‌شویم که مشغول بازی رایانه‌ای است. گفته می‌شود بیشترین حجم زمانی بازی‌های رایانه‌ای در وقت اداری است و این امر دردناک، قابل درنگ است. از اینکه اموری چون کار، تفریح، ورزش و زندگی شخصی در هم آمیخته شده‌اند و کارمندی به جای کار، در وقت اداری به تفریح مشغول است، آزرده می‌شویم.

فعالیت کاری^۱ را از فعالیت‌هایی چون تفریح، ورزش و زندگی شخصی باز می‌شناسیم. "کار" از جنبه‌های گوناگون، تنوع می‌یابد. به عنوان مثال، کار از حیث تمام‌وقتی، نیمه‌وقتی و پاره‌وقتی حداقل به دو گونه اشتغال و شغل، تقسیم می‌شود. همچنین کار از حیث اثر اجتماعی و مشروعیت اخلاقی، حقوقی و شرعی به کار حرام، کار خوب و کار مفید قابل تقسیم است. کار را از حیث اثر مادی برای انجام‌دهنده آن، دو گونه می‌دانند: کار خیریه‌ای و کار درآمدزا یا سودآور. بر پایه‌ی این تقسیم‌بندی‌ها، شغل^۲ به کار تمام وقت مفید و دارای جبران خدمت {سود، درآمد، حقوق و...} تعریف می‌شود. حرفه^۳ وضعیت برتر شغل است (نمودار ۴)



نمودار شماره ۳- تمایز شغل از حرفه

مفهوم اخلاق در محیط کار نیز به تبع تمایز بین کار، شغل و حرفه، سه تعبیر داشته است: اخلاق کار، اخلاق شغل و اخلاق حرفه‌ای.

اهمیت تمایز شغل انگاری از حرفه‌انگاری در تعلیم و تربیت

تلقى ما از کار معلمی چیست؟ آیا معلمی شغل است یا حرفه؟ پاسخ معلمان به این سؤال، همه مراحل فعالیت‌های آنان را در کلاس تحت تأثیر قرار می‌دهد. کسانی که معلمی را شغل می‌انگارند، غالباً به حداقل فعالیت در امور کلاس بسنده

1. working
2. job
3. profession



می‌کنند. اما کسانی که معلمی را حرفه می‌دانند، سرآمدی و تعالی را سرلوحه خود قرار می‌دهند. حرفه‌گرایی در معلمی، ریشه در نگاه معلم به حرفه بودن تعلیم و تربیت است.

پاسخ مدیران، رهبران و سیاست‌گذاران نظام آموزشی کشور و نیز سازمان‌های ستادی و صنفی به این سؤال، برای جامعه، سرنوشت ساز است. سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و مدیریت سازمان‌ها و واحدهای آموزشی بر پایه حرفه‌انگاری معلمی با تلقی شغل‌انگارانه تمایز دارد. این تمایز را در نظام جذب و گزینش معلمان، نظام حقوق و پاداش، ارتقاء و سایر شؤون حرفه‌ای می‌توان دید.

حرفه‌گرایی و مؤلفه‌های آن

لقمان را گفتند: حکمت از که آموختی؟

گفت: از نابینایان که تا جایی نبینند، پای ننهند.^۱

حرفه علاوه بر مؤلفه‌های شغل (کار تمام‌وقت مفید همراه با جبران خدمت) حداقل از شش مؤلفه دیگر برخوردار است: دانش تخصصی، تجربه شغلی، مهارت، توانایی، نگرش متمایز (ژرف‌نگری، دوراندیشی، نگرش سیستمی، جامع‌نگری و نگرش انتقادی) و تعهد حرفه‌ای یا مرام اخلاقی.^۲

معلمی فعالیتی معطوف به یادگیری و عملکرد و تغییر رفتار است. بدیهی است که این فعالیت به لحاظ اجتماعی مفید و اثربخش است. معلمان می‌توانند از طریق تدریس و آموزش و فرآیندهای آن، امرار معاش کنند. بنابراین معلمی حداقل یک شغل است. از دیرباز از معلم شخصی در منزل و مکتب‌خانه گرفته تا امروزه در بسیاری از سازمان‌ها، مؤسسات، معلمان به ازای فعالیت معلمی از جبران خدمت برخوردارند و سقف معیشت را بر دیوار آن استوار کرده‌اند.

۱. گلستان سعدی، دیباجه.

۲. فرامرز قراملکی، اخلاق حرفه‌ای، ص ۶۸.

تغییرات به وجود آمده در آموزش - به ویژه تغییر بستر یادگیری و بی‌نیازی از حضور فیزیکی معلم - مباحث نظری و عملی فراوانی را پیش روی نهاد که تحلیل آن‌ها محتاج مطالعه‌ی روشمند و پژوهش نظام‌مند است. در حال حاضر در دانشگاه‌های متعددی در سراسر دنیا افراد برای حضور در عرصه‌های آموزشی باید دوره‌های تربیت معلم بگذرانند. بنابراین حداقل در تدریس و آموزش، دانش تخصصی که افراد برای تدریس درس مشخصی به کار می‌گیرند، از مؤلفه‌های اصلی یک حرفه است.

با ورود امکانات و ابزارهای فناورانه به کلاس‌های درس و فضای آموزشی، مهارت و توانایی به کار گرفتن این ابزارها، از جمله حوزه‌هایی است که معلم باید به آن مسلط باشد. به دنبال آن تأثیرپذیری آموزش از این تحولات، تبادل تجارب حرفه‌ای در این فضاها میان کاربران، در کلاس‌های درس و محیط‌های آموزشی، از جمله مؤلفه‌های حرفه بودن معلمی است.

در خاطرات معلمان بزرگ همواره عشق و تعهد به حرفه از رموز موفقیت آنان به حساب می‌رود که این مرام اخلاقی در حرفه، از جمله مؤلفه‌های یک حرفه محسوب می‌شود. همچنین بررسی نتایج حاصل از فرآیند تدریس نشان می‌دهد که سایر مؤلفه‌های حرفه از جمله نگرش متمایز (شامل ژرف‌نگری، دور اندیشی، نگرش سیستمی و تفکر انتقادی) در آن دیده می‌شود.

۱- دانش تخصصی. نیاز به دانش تخصصی در حرفه‌ی معلمی، گستره‌ی فراخ دامن "تعلیم و تربیت" را به مثابه یک رشته دانشگاهی به میان آورده است. این دانش که سابقه‌ی بسیار طولانی در تاریخ بشر دارد، شاخه‌های گوناگون یافته است. این شاخه‌ها را می‌توان در سه سطح دانش فن‌آوری آموزش، دانش تعلیم و تربیت و فلسفه تعلیم و تربیت طبقه‌بندی کرد. گستره‌ی معرفتی "تعلیم و تربیت" در هر سه سطح، رشد و توسعه‌ی پرسرعت یافته است. به همین سبب

به روز ماندن معلم‌ها نیاز به آموزش مستمر آنان دارد.

در اغلب کشورهای توسعه یافته، معلمان باید هفت خوان رستم را برای مشغول شدن در حرفه معلمی برای آموزش عمومی بگذرانند. نظام تعلیم و تربیت به جهت نقش مهم معلم، لازم می‌داند تا این حرفه را از لحاظ دانش تخصصی و سایر مهارت و توانایی‌ها تقویت کند تا معلمان کفایت فعالیت در این حرفه را داشته باشند. دانش تخصصی معلم به دو گروه تقسیم می‌شود:

گروه اول. دانش تخصصی رشته‌ای که معلم در آن به تدریس خواهد پرداخت مثل ریاضی، شیمی، روانشناسی و ... که پیش شرط تدریس آن، بهره‌مندی از دانش صحیح و جامع در زمینه خاص است.

گروه دوم. دانش تخصصی مربوط به سبک‌های یاددهی، مهارت‌ها و توانایی‌های معلم در انتقال دانش‌های گروه نخست به یادگیرنده‌ها و نیز تربیت آن‌ها است. به طور مثال دانش تخصصی مربوط به سنجش عملکرد دانش‌آموز، مهارت سنجش اصحیح و قاعده‌مند را حاصل می‌کند.

در کشوری مثل کانادا معلمان موظفند هر ۲ گروه درسی را بگذرانند. به علت غیر متمرکز بودن سیستم آموزشی در کشورهای همانند آمریکا، استرالیا و کانادا، هر ایالت ملزم به برنامه تربیت معلمی است که دارای استانداردهای کلی کشور و همسو با سیستم آن است. به همین جهت در آمریکا ۱۵۰۰ مرکز تربیت معلم وجود دارد.^۱ برنامه‌های تربیت معلم در سراسر دنیا از بازه ۳-۴ هفته‌ای در ژاپن، تا دوره‌های ۱۲-۱۸ ماهه در هلند برگزار می‌شود. در آمریکا پس از اتمام دوره یک، گواهینامه اولیه و پس از قبولی در آزمون نهایی آن ایالت، گواهینامه معلمی اعطا می‌شود. انگلیس تنها کشوری است که فرد علاوه بر گواهینامه آزمون، باید گواهینامه صادره از مؤسسه تعلیم و تربیت وزارتخانه

انگلستان را نیز دریافت کند. برای ارتقای حرفه‌ای در آمریکا غیر از نیویورک، هاوایی، دلور، نبراسکا و نیومکزیکو، اعتبار حرفه معلمی در سایر ایالت‌ها باید توسط کارفرما تمدید گردد. این تمدید پس از گذراندن کارگاه‌های سالانه توسط مدارس خصوصی، انجام می‌شود.

بیشترین تمرکز بر ارتقای حرفه معلمان در زمینه برنامه درسی، استانداردها و اصول اجرایی، تکنولوژی آموزشی، مطالعات موضوع محور، روش‌های آموزشی جدید و سنجش عملکرد دانش‌آموزان است. در ژاپن پس از پنج یا ده سال تدریس، کارگاه‌های ۶ روزه جهت ارتقاء برگزار می‌شود. در کره پس از سه سال، یک دوره پیوسته ۴ هفته‌ای و ۶ روز در هفته توسط برنامه رسمی تربیتی وزارتخانه در وقفه بین سال تحصیلی برگزار می‌شود. در استرالیا ۳۰ ساعت در هر سال برنامه ارتقای حرفه وجود دارد. در هنگ کنگ برای افرادی که مایل به ترفیع هستند، این دوره‌ها اجرا می‌شود. مدت دوره‌ها در انگلیس ۵ روز در سال و در سنگاپور ۱۰۰ ساعت در سال است. همچنین این برنامه در هلند بیش از یک ماه است که در آن فلسفه، تکنیک‌های پداگوژیک، فرآیند سنجش و تعامل متقابل^۱ تدریس می‌شود. وزارت آموزش و پرورش بریتیش کلمبیای کانادا شرایط استخدام معلمان خود را سوابق علمی (از جمله گذراندن دوره تربیت معلم و داشتن دانش تخصصی رشته مرتبط)، تجارب تدریس و تناسب به تدریس (به لحاظ کار با گروه سنی از لحاظ روحیه و فیزیک) ذکر کرده است.^۲

در آلمان نظام تربیت معلم، گونه پیچیده‌تری دارد. تربیت معلم در آلمان ترکیبی از مطالعات مرتبط به رشته، دانش آموزشی، تجزیه و تحلیل محتوای رشته و برقراری ارتباط بین نظریه‌ها بوده و امر تدریس از دو سکوی عمده تشکیل شده است: یک، واحد آموزش عالی. دو، تربیت کاربردی پداگوژیک. مرحله اول

1. mutual engage

2. https://



در دانشگاه^۱ و مرحله دوم در مؤسسه تعلیم و تربیت^۲ و مدرسه تربیتی با عنوان خدمات آماده سازی معلمان انجام می گیرد. شرط ورود به برنامه تربیت مربی، شایستگی در واحد آموزش عالی است. همچنین، سیستم تربیت معلم بسته به نوع مدرسه^۳ و مقطع مورد نظر معلم، متغیر است.

در اولین مرحله تربیت مربی، که در دانشگاه سپری می شود، ابتدا معلمان موظفند حداقل در دو موضوع یا حیطه تحصیلی دانش تخصصی کسب کنند. سپس دوره علوم تربیتی به همراه نظریه و روانشناسی آموزشی را بگذرانند. به علاوه انتخاب بین یکی از حوزه های فلسفه، علوم اجتماعی، علوم سیاسی و دینی. تمرین تدریس و کارورزی همزمان با تحصیل در رشته و در نهایت آشنایی با مسایل آموزش و پرورش کودکان با نیازهای ویژه، سومین اقدامی است که باید صورت گیرد.

طبق استانداردهای تعریف شده در تعلیم و تربیت مربی کشور آلمان در سال ۲۰۰۴، نیازهای اساسی معلمان برای ورود به این سیستم در چهار حوزه تدریس، تعلیم و تربیت، سنجش و نوآوری تقسیم می شود.

پس از اتمام مرحله اول، معلمان در آزمون ایالتی نخست، سنجش می شوند و در صورت قبولی وارد مرحله دوم (خدمات آماده سازی معلمان) شده که در حدود دو سال به طول می انجامد و پس از آن آزمون ایالتی دوم را خواهند داد. البته تنها این دو آزمون، تضمینی برای ورود آنها به حرفه معلمی نیست، بلکه در پایان، تمامی مدارک و نتایج آزمون ها به وزارت فرهنگ و آموزش فرستاده می شود و چرخه جایابی بر اساس معیارهای استعداد، قابلیت ها و مستندات پیشرفت آنها، تصمیم می گیرد. در طی گذراندن دو مرحله یادشده که حدود پنج

۱. technisch Hochschulen/Technisch Universitäten Pädagogische Hochschulen
۲. studiensemiaars

۳. در آلمان ۵ نوع مدرسه وجود دارد که بسته به نوع و مقطع به طور میانگین بین ۷ تا ۹ ترم/۱۲۰ تا ۱۶۰ ساعت برنامه تربیت معلم تعریف می شود.

سال زمان را به خود اختصاص می‌دهد، حسن رفتار و صلاحیت و استعداد و عملکرد آنها زیر ذره بین خواهد بود و در نهایت به عنوان کارمند دولت استخدام می‌شوند.^۱

۲- تجربه شغلی. یکی از مؤلفه‌های حرفه، تجربه شغلی است. حرفه از تجربه شغلی حرفه‌ای‌ها بالنده می‌شود. توجه به تمایز سنوات شغلی از تجارب شغلی، اهمیت و نقش تجربه شغلی در ارتقای حرفه را آشکار می‌سازد. سنوات شغلی، عمر از دست رفته افراد است و موجب حسرت؛ در حالیکه تجربه شغلی سرمایه زندگی است.

معلمی را تصور کنید که ۳۰ سال سابقه تدریس دارد. در طول ۳۰ سال هر روز صبح یکسان و یکنواخت تدریس خود را آغاز کرده است و منفعل همین روند را ادامه می‌دهد. پس از بازنشستگی او در خطر سندرم اضطراب بازنشستگی و افسردگی شغلی است! در مقابل فردی را تصور کنید که یک سال به حرفه معلمی مشغول شده است در این یک سال جزوه‌هایی از روش تدریس خود و همچنین داستان‌های کوتاهی از نحوه‌ی حل کردن نابه‌نجاری‌های رفتاری دانش‌آموزانش به تحریر درآورده، این فرد همواره پویا در حرفه معلمی، به فعالیت خود ادامه می‌دهد و نگرانی دوره بازنشستگی خود را ندارد، زیرا او همواره توان تولید را در خود به فعلیت رسانده است.

متأسفانه در بسیاری از کشورها از جمله ایران، به طور معمول افراد در حرفه‌های مختلف تنها به ازای سنوات شغلی پاداش دریافت می‌کنند، در حالیکه تجربه شغلی کالای سودمند و ارزشمندتری است.

تربیت افراد حرفه‌ای گنجینه‌ای از تجارب شغلی مفید و سازنده را به همراه می‌آورد که برای نسل‌های بعدی حرفه، به ارث گذاشته خواهد شد. بخشی از

1. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Germany/Germany.pdf



رشد و توسعه دانش تعلیم و تربیت، حاصل مدیریت تجربه و تبدیل تجارب شغلی به دانش است. بسنده کرده به سنوات شغلی سبب درجا زدن معلم در فعالیت خود می شود و این امر به تدریج احساس کارآمدی و رشد را از بین می برد و سلامت روانی فرد را تهدید می کند. این امر از جهت جامعه نیز سرمایه های اجتماعی را از بین می برد زیرا با ارتقاء سنوات شغلی بر تجارب شغلی، مستند کردن آن ها و تبدیل تجارب به دانش، هر معلمی بخشی از سرمایه ملی می شود. تجربه شغلی، حوادثی است که در فعالیت شغلی به وجود می آید و فرد (شاغل) نسبت به آن ها آگاهی تحلیلی و انتقادی دارد. و از طریق این آگاهی، وقوع حوادث و نحوه مواجهه ی با آن را به قواعد عام راهنمای شغلی تبدیل می کند.

ارتقاء سنوات شغلی در معلمی به تجارب حرفه ای، نیازمند تعامل دو عامل است: معلمان و سازمان (چه مدرسه، چه سازمان بزرگتر از آن). یکی از وظایف اخلاقی مدرسه، مجتمع آموزشی و مدیریت آموزش و پرورش، ایجاد بستر، ارائه ابزار و فرصت برای کسب مهارت مستندسازی و تحلیل انتقادی تجارب شغلی و تجربه اندوزی است. سنوات شغلی، عمری است که از دست می رود اما تجربه حرفه ای، سرمایه ای است که به دست می آید.

۳ و ۴- توانایی و مهارت. این دو مؤلفه را در کنار هم بررسی می کنیم. یک معلم، به مثابه مهم ترین رکن اجرایی در کنار مدیریت، باید مجموعه ای از مهارت ها و توانایی ها را دارا باشد. تفاوت اصلی مهارت و توانایی در آن است که توانایی می تواند جنبه ژنتیکی داشته باشد. افراد ممکن است بالذات توانایی تدریس داشته باشند یا سخنوری چیره باشند، اما مسلط بر آن مهارت نباشند؛ یعنی فاقد دو شرط دیگر مهارت (دانش و تکنیک) باشند. به همین علت توانایی از مهارت پایدارتر است. مهارت قابلیت یادگیری دارد و معطوف به هدف است. به طور مثال معلمی که توانایی تدریس دارد، موفق تر از کسی است که توانایی

کمتری دارد، اما مهارت تدریس را آموخته است. به عبارت دیگر، معلمی توانمند در زمینه تدریس درمقایسه با فردی که کلاس‌های تربیت مربی را جهت افزایش مهارت اندوزی گذرانده است، موفق‌تر است. در برنامه‌های تربیت معلم، جدای از بررسی توانایی افراد در معلمی، مهارت‌های لازم همچون مهارت‌های مدیریت کلاس، مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT)، مهارت‌های سنجش دانش‌آموزان نیز در برنامه درسی گنجانده می‌شود. همین امر سبب می‌شود سنجش توانایی و مهارت معلمان در مرحله گزینش آنها، دقیق انجام شود.

۵- نگرش. حرفه‌ای‌ها نگرش متمایز دارند. واژه نگرش را گاهی به معنای مجموعه باورهای فرد به کار می‌بریم و گاهی آن را به معنای رهیافت و نحوه دستیابی فرد به باورها اطلاق می‌کنیم. طرز نگاه، منظر دید و رویکرد به معنای دوم واژه نزدیک‌ترند. نگرش حرفه‌ای‌ها ویژگی‌هایی دارد که آن را از نگاه شاغل‌ها متمایز می‌کند:

یک، حرفه‌ای‌ها ژرف‌نگرند. آنان برخلاف صاحبان مشاغل، به دیدن امور سطحی بسنده نمی‌کنند. منافع، فرصت‌ها، تهدیدها، ضررها و پیامدهای فعالیت خود را نه در سطح ظاهر، بلکه در لایه‌های درونی‌تر و ژرف‌تر می‌بینند. نگاه تیز حرفه‌ای‌ها به لایه‌های عمیق‌تر نفوذ می‌کند.

دو، حرفه‌ای‌ها سیستمی‌نگرند. آنان از نگاه جزیره‌ای در تحلیل سود و زیان، تهدید و فرصت، فراتر می‌روند و نظام حاکم بر حرفه را می‌نگرند که همه عناصر را در شبکه‌ای از تعامل به هم دوخته است و آنان را هم‌سرنوشت کرده است. نگاه سیستمی سبب می‌شود بر منافع حرفه در سازمان تأکید کنند و منافع شخصی خود را هم‌سوی با منافع حرفه و سازمان ببینند.

سه، حرفه‌ای‌ها جامع‌نگرند. آنان از نگاه یک بعدی (دیدن یک بعد و انکار سایر ابعاد پدیده‌ها) دوری می‌کنند. حرفه‌ای‌ها به ابعاد پنهان امور نیک می‌نگرند.



آنان، تعلیم و تربیت را تنها در دو بعد تدریس و انتقال اطلاعات منحصر نمی‌کنند بلکه به سایر ابعاد این حرفه نیز توجه دارند.

چهار، حرفه‌ای‌ها نگرش بلندمدت دارند. غیرحرفه‌ای‌ها در پی منافع کوتاه‌مدت‌اند اما حرفه‌ای‌ها فریفته سود کوتاه‌مدت نمی‌شوند و در دام منافع عاجل نمی‌افتند و منافع آجل را از دست نمی‌دهند. آنان در تحلیل فرصت‌ها، تهدیدها، امکانات، حمایت‌ها، سود و زیان و سایر عناصر در فعالیت حرفه‌ای، بلندمدت می‌نگرند. آنان اجازه نمی‌دهند سود کوتاه‌مدت مانع منافع بلندمدت گردد و یا منفعتی زودرس، ضرر جبران‌ناپذیر را نصیب آنان کند.

پنج، حرفه‌ای‌ها نگرش انتقادی دارند. نقد و تحلیل از عیب‌جویی و نق‌زدن متمایز است. منظور از تفکر انتقادی تفکر اندیشمندانه است، نه گله‌مندانه یا شکایت آمیز. برخی تفکر انتقادی را به عنوان «ارزشیابی نتایج از راه واری منطقی و منظم مسائل و شواهد و راه‌حل‌ها» تعریف کرده‌اند. تفکر انتقادی تمایز بین عقاید و حقایق را آشکار می‌سازد، امکان تشخیص نظام‌های ارزشی و عقیدتی مختلف، بیانات کلیشه‌ای و فرض‌های بیان نشده را فراهم می‌آورد.^۱

هرکس تصویری از خویش، فعالیت شغلی، اطرافیان و به طور کلی محیط دارد. تصاویر زیبا و یا زشت. این تصویر را انگاره یا خیال می‌نامیم. انگاره یا خیال غیر از دانش، آگاهی و نگرش است. تصویر ما از خود، رابطه ما را با خود تعیین می‌کند و تصویر ما از دانش‌آموز، رابطه ما را با دانش‌آموز سامان می‌دهد و نحوه تعامل من با معلمی بر پایه انگاره من از معلمی شکل می‌گیرد. حرفه‌ای‌ها، انگاره‌ای متمایز دارند. تصویر ما از خود به عنوان معلم در کلاس چیست؟ ما نقش معلمی را هم‌چون چوپانی می‌انگاریم و یا آن را به مثابه طبابت تصویر می‌کنیم و یا مادر بودن را استعاره‌ای برای معلمی قرار می‌دهیم و شاید کسی

معلمی را نوعی کارمندی و مزدبگیری تلقی کند و بس. حرفه‌گرایی در معلمی در پی اصلاح انگاره معلم از خود، شغل و دانش‌آموزان است.

۶- مرام اخلاقی و تعهد حرفه‌ای. تعهد حرفه‌ای، عشق به حرفه است در همان معنای عام و مطلق کلمه و بر حسب حرفه‌ها متفاوت می‌شود. یک پژوهشگر عشق به پژوهش دارد. در بیان دیگر تعهد حرفه‌ای یعنی نسبت به حرفه دلباخته بودن، دلداده بودن، عشق ورزیدن. در حرفه معلمی تعهد حرفه‌ای یعنی: من عاشق معلمی هستم، به این حرفه دل داده‌ام. حرفه بر پایه مؤلفه ششم آن، مرام اخلاقی، پیوند مفهومی و درونی با اخلاق حرفه‌ای دارد. زیرا یکی از وجوه تمایز شغل از حرفه، پای‌بندی حرفه‌مندها به مرام اخلاقی است. مرام اخلاقی حرفه در واقع اصولی‌اند که حرفه‌ای‌ها، به مثابه خط‌قرمز، بر حرمت آن‌ها تاکید دارند. این اصول را بیشتر در کدهای اخلاقی می‌آورند، اما پای‌بندی به این اصول را مرام داشتن در اخلاق می‌نامند. در فصل بعدی به تفصیل از تعهد حرفه‌ای بحث می‌کنیم.

این ۶ مؤلفه حرفه، سنجهی خوبی برای گزینش معلمان در مدرسه است. سطح معلمان در هر یک از این مؤلفه‌ها در میزان همکاری آنها در آینده با سازمان و هم‌چنین عملکرد حرفه‌ای آنها مؤثر است.

نمونه

تجربه‌آشنایی با بعضی از معلم‌های این پایه رو نداشتم. هنوز سال شروع نشده، بچه‌ها به اتاقم هجوم آوردن و از عملکرد یکی دو تا از معلم‌اشون اعتراض داشتند. خودشون اذعان داشتند که این معلم، خیلی خوب تدریس می‌کند. اما هر بار فقط یک‌گونی تکلیف روی دوش ما می‌گذارد... یکی می‌گفت: حداقل نمی‌کنند ۴ تا سؤال بدهند و آن ۴ سؤال ریشه‌ای و خوب باشه؟...



یکی می گفت: چرا همیشه یک ربع تأخیر دارند ولی زنگ تفریح ما را می گیرند؟ یکی می گفت: چرا روش تدریسشون رو تغییر نمی دهند، هنوز هم فیلم های صد سال پیش رو استفاده می کنند؟

همه اعتراض های پشت سر هم بچه ها، منو حسابی گیج کرده بود... از اونور یادم اومد این معلم کسی هست که تو شوراها شرکت نمی کنه... در مورد سبک کارش هیچ کس نباید بهش اشکال وارد کنه... تو دفتر شنیده بودم به معلمی که "تکثیر فراوان" داره معروفه...

به این فکر می کردم که این عدم همکاری معلم رو میشه توی همون گزینش استخدام، متوجه شد... اما حالا همه اون آدم هایی که باعث شدن این آدم اینجا استخدام بشه عقب رفتن و به تماشای جنگ بین مشاور و معلم و بچه ها نشستن، جنگی که می تونست جرقه اولش از یک تصمیم نا به جا باشه و الان کسایی دارن تاوان این اشتباه رو پس میدن که کسی حتی نظرشون رو گوش نکرد و به تخصص و علمشون اعتماد نشد.

تنها چیزی که به ذهنم رسید، تدوین یک پرسشنامه استاندارد برای گزینش معلم ها بود.



مرام اخلاقی و تعهد حرفه‌ای

در این فصل مؤلفه ششم حرفه‌ای بودن در تعلیم و تربیت را تحلیل می‌کنیم. جهت‌گیری اصلی بحث به دست آوردن فرصت طلایی برای سنجش دقیق میزان مرام و تعهد حرفه‌ای خویش در تعلیم و تربیت است. دست‌یابی به این هدف نیازمند بحث از چیستی مرام اخلاقی، تحلیل مفهومی تعهد حرفه‌ای و بیان ملاک‌ها و سنجه‌های آن است. تعهد حرفه‌ای دارای درجه‌های گوناگون است. کسی تعهد حرفه‌ای ندارد، دیگری تعهد حرفه‌ای اندکی دارد و فردی تعهد حرفه‌ای بیشتری دارد و سنجه‌ها هم در تمایز تعهد حرفه‌ای از بی‌تعهدی در حرفه به کار می‌آیند و در نشان دادن میزان (نمره) تعهد حرفه‌ای افراد یاری می‌رساند. نیاز به معین شدن میزان تعهد حرفه‌ای، هم در جذب منابع انسانی و هم در انتصابات به کار می‌آید. از طرف دیگر، خودسازی و رشد اخلاقی افراد در حرفه نیازمند به خودشناسی و شناخت دقیق میزان تعهد حرفه‌ای است.

فرصت ارزیابی خویش

ارزیابی اولیه: در کارگاه‌های آموزش اخلاق حرفه‌ای که برای مدیران، همکاران علمی و اجرایی مجتمع‌های آموزشی برگزار می‌کنیم، از شرکت‌کنندگان می‌خواهیم میزان تعهد حرفه‌ای خود را بسنجند و نمره‌ای را از صفر تا صد برای خود منظور



کنند. شما، خواننده گرامی نیز می‌توانید نمره‌ای برای خود لحاظ فرمائید:



سنجش میزان تعهد حرفه‌ای

نتیجه سنجش در غالب کارگاه‌ها، بیش و کم، یکسان است: الف، عده فراوانی از ۷۵ تا ۱۰۰. ب، عده کمی بین ۴۰ تا ۷۰. ج، دو یا سه نفر نیز از دادن نمره خودداری می‌کنند.

شما در کدام گروه قرار دارید؟ آیا در گروهی غیر از سه دسته یادشده قرار دارید؟ اگر به خود نمره‌ای داده‌اید، مطالعه مباحث آتی، گفت‌وگو و چالش صمیمانه‌ای را با شما به میان می‌آورد. اگر به خود نمره‌ای نداده‌اید، برای مشارکت بیشتر، نمره‌ای برای خود منظور فرمایید.

از خودانگاری تا خودشناسی

نمره‌ای که ما به میزان تعهد خود می‌دهیم، تصویر به نسبت پایدار ما از خودمان را، در تعهد حرفه‌ای نشان می‌دهد. این تصویر، انگاره و نقاشی ما از خودمان است. خودانگاری^۱، تصویر ما از خودمان، به‌طور کلی، ممکن است مبهم، کلی و نیازمند روشنی، وضوح و دقت باشد. فرایند عبور از خودانگاری به تصویری روشن و دقیق را خودشناسی^۲ می‌خوانیم. می‌توان تصویر ذهنی و مبهم از خویش را از ذهن بیرون آورد و بر روی کاغذ برنهاد و در آن درنگ کرد و پرسید: انگاره من از خویش چه نسبتی با واقعیت عینی دارد؟ ممکن است، کسی از سر خودشیفتگی بیمارگونه، خویش را بسیار متعهد بیندارد و نمره تعهد حرفه‌ای‌اش را از صد، صد بینگارد و ممکن است کسی از سر خودکم‌بینی و احساس کهنتری،

تعهد حرفه‌ای خود را بسی کمتر از واقعیت بپندارد. پس باید با انطباق تصویر خویش از خود، به واقعیت برسیم.

چگونه می‌توان این پرسش را پاسخ داد؟ یک توصیه، که به لحاظ تاریخی به جالینوس و محمد بن زکریای رازی در طب روحانی بر می‌گردد، گرفتن تصویر یک خردمند از من است.^۱ این تصویر نیز یک انگاره است. انگاره را با انگاره چگونه می‌توان سنجید؟ ممکن است به‌جای یک فرد خردمند از همه کسانی که در محیط ۳۶۰ درجه زندگی شغلی من قرار دارند، پرسیم (ارزیابی ۳۶۰ درجه). راه دیگر مراجعه مجدد به خود است، یعنی ارزیابی اولیه را با ملاک‌های عینی، مذاقه کردن و با سنجه‌ها و نشانگرها سنجیدن. در این راه آنچه را که در آینه خود می‌یابیم (خودانگاری) به‌جای بر نهادن بر آینه دیگران (انگاره دیگران از ما) به تحلیل روایت می‌کنیم: من به روایت من^۲، و این طریق خودشناسی است: سنجیدن انگاره‌ام از خودم با رفتارها، احساسات، تصمیم‌ها و موضع‌گیری‌های خود اینک، اینجا، آنک، آنجا. این سنجش را خودم انجام می‌دهم و در آن، تصویر پایدار خودم از تعهد حرفه‌ای خودم را به رفتارها و احساسات معین خویش در موارد جزئی، سنجش می‌کنم. این خودشناسی سودمندترین شناخت‌ها است^۳ و از دست دادن آن ضرر آورترین نادانی‌ها.

حاصل سنجش انگاره خود از میزان تعهد حرفه‌ای خویش با رفتارها، احساسات و تصمیم‌های خود در موقعیت‌های گوناگون یکی از سه حالت زیر است: یک، یکسانی و انطباق^۴ تصویرم از خویش با عملکردهایم. این حالت نشانگر خودشناسی فرد است.

۱. رازی، طب روحانی. دیباچه، ص ۳۴؛ غزالی نیز در سده پنجم این طریق را بدون ذکر مأخذ می‌آورد و طریق کندی را نیز بدون ذکر مأخذ با آن همراه می‌کند (احیاء العلوم، ج ۲، ص ۶۴).
 ۲. اشاره به عنوان کتابی با مشخصات زیر در خودشناسی: قربانی نیما، من به روایت من، تهران، بینش نو، ۱۳۹۲.
 ۳. معرفة النفس انفع المعارف، غررالحکم، ص ۲۳۲.
 ۴. correspondence



دو، فاصله و رخنه^۱ بین خودانگاری و واقعیت رفتارهایم. فرد با رؤیت فاصله به خودشناسی دست می‌یابد.

سه، تعارض و ناسازی^۲. فرد با دیدن ناسازی تصویرش از خویش با احساسات و رفتارش به خودشناسی دست می‌یابد.

خودشناسی به معنای دقیق وضعیت فعلی من از حیث تعهد حرفه‌ای آغاز رشد اخلاقی، برای گذار از خوب به عالی و یا عبور از بد به خوب است. در حالت نخست، وضعیت ما در تعهد حرفه‌ای خوب است و نباید خوب دشمن عالی^۳ باشد^۴ و ما را از گذار به بهتر باز دارد.

گفتیم سنجش تصویرها از تعهد حرفه‌ای مان نیازمند به ملاک‌ها و سنجه‌های عینی است. این ملاک‌ها را می‌توان از تحلیل آثار و پیامدهای تعهد حرفه‌ای و عدم تعهد در حرفه به دست آورد. پس از اشاره کوتاه به چیستی مرام اخلاقی و تعهد حرفه‌ای با تحلیل آثار آن، ملاک‌هایی را برای سنجش خویش ارائه می‌کنیم. با تکمیل پرسشنامه سنجش تعهد حرفه‌ای می‌توانید از خودانگاری به خودشناسی در تعهد حرفه‌ای دست پیدا کنید:

پرسشنامه سنجش تعهد حرفه‌ای

راهنمای پرسشنامه:

توجه کنید غالب سؤال‌ها چهارگزینه‌ای‌اند ولی سؤال سه گزینه‌ای و پنج گزینه‌ای هم وجود دارد.

گزینه‌ها به ترتیب ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ همین نمره‌ها را دارند.

نمرات خود را جمع کنید. مجموع آن‌ها چه نسبتی با صد دارد؟

1. gap
2. conflict
3. good against great

۴. این تعبیر زیبا از ترسیم زشتی عجب را وامدار مأخذ زیر هستیم: کالینز جیمز، از خوب به عالی.

۱. ارزشیابی دانش‌آموزان واقع‌نما نیست ☐ غالباً مغرضانه است ☐ محترم است ☐ سودمند و رهگشا است ☐
۲. تشویق اولیاء برای من بسیار مهم است ☐ مهم است ☐ موجب خوشحالی است اما انگیزه‌ام را زیاد نمی‌کند ☐ بی‌تفاوتم ☐
۳. مقایسه خودم با دیگران همیشه مشوق من بوده است ☐ سبب رنج من می‌شود ☐ تأثیری در من ندارد ☐ خودم را با دیگران مقایسه نمی‌کنم ☐
۴. وقتی اضافه‌کاری را کم می‌کنند، نسبت به کارم تنفر می‌یابم ☐ به کار بی‌ رغبت می‌شوم ☐ ناراحت می‌شوم اما کارم را کم نمی‌کنم ☐
۵. از اینکه تشویق نشوم، حالم گرفته می‌شود ☐ ناراحت می‌شوم ☐ بی‌تفاوتم انگیزه‌ام کمتر نمی‌شود ☐
۶. در جمع همکاران، از مطرح‌شدن بحث‌های علمی بیزارم ☐ بی‌ رغبتم ☐ گاهی در بحث شرکت می‌کنم ☐ بسیار مشتاقم ☐
۷. از اعتراض دانش‌آموزان احساس توهین می‌کنم ☐ ناراحت می‌شوم ☐ اعتراض آنان را می‌شنوم ☐ به اعتراضشان دقت کرده و پاسخ می‌گویم ☐
۸. وقتی دانش‌آموزی مطلبی را می‌گوید که من آن را نمی‌دانم، حالم به هم می‌خورد ☐ احساس کهنتری می‌کنم ☐ به دقت گوش می‌کنم چیزی یاد بگیرم ☐ لذت یادگرفتن، بیشتر از خجالت ندانستن است ☐
۹. انتقاد همکاران برای خالی کردن حسد و عقده‌شان است ☐ انتقاد آنان برای من مهم نیست ☐ انتقاد آنان برای من مهم است ☐ از نقد آنان غالباً استفاده می‌کنم ☐
۱۰. مشتاقانه منتظر روز تعطیلی‌ام ☐ از تعطیلات فراوان در شغل معلمی لذت می‌برم ☐ از روز کاری لذت می‌برم ☐ روزهای کاری زودتر سپری می‌شود ☐
۱۱. وقتی در محیط کار نیستم به کارهایی که در مدرسه انجام داده‌ام فکر نمی‌کنم ☐ گاهی به آن‌ها می‌اندیشم ☐ معمولاً به آن‌ها می‌اندیشم ☐ شب‌ها از فکر آن‌ها بی‌ خواب می‌شوم ☐
۱۲. عذرخواهی نمی‌کنم ☐ کمتر عذرخواهی می‌کنم ☐ گاهی عذرخواهی می‌کنم ☐ هر وقت متوجه اشتباهم بشوم حتماً عذرخواهی می‌کنم ☐



۱۳. غالباً در کلاس، توجه به زمان نمی‌کنم ☐ زمان اضافه می‌آید ☐ زمان کم می‌آید ☐
زمان مناسب دارم ☐
۱۴. شنبه، صبح، که می‌خواهم به سر کار بروم بسیار خسته‌ام ☐ خسته‌ام ☐ سر حال ☐
شوق رفتن به مدرسه، از خواب بیدارم می‌کند ☐
۱۵. اگر کسی در فعالیت حرفه‌ای بنده، بدرخشد، حالم گرفته می‌شود ☐ احساس خرسندی دارم ☐ حسودی می‌کنم ☐ به وی غبطه می‌خورم ☐
۱۶. حوصله ندارم همکارانم را تحسین و تشویق کنم ☐ همکارانی را که دوست دارم تشویق می‌کنم ☐ گاهی همکاری را تشویق می‌کنم ☐ غالباً همکاران را تشویق می‌کنم ☐
۱۷. زمان امتحانات، زیادی اوراق، مرا آشفته می‌کند ☐ به نظم من تأثیری نمی‌گذارد ☐
مقداری بی‌نظمی ایجاد می‌کند ☐
۱۸. اگر همکار جوانم عملکرد بسیار خوبی را به من گزارش کند، برای اینکه پررو نشود می‌گویم بد نیست ☐ تلاش کنید بهتر شوید ☐ می‌گویم خوب است ☐ تحسین و تشویقش می‌کنم ☐
۱۹. اگر کسی در فعالیت حرفه‌ای من، دسته‌گل به آب دهد و ناموفق باشد، احساس کهنتری می‌یابم ☐ خرسند می‌شوم ☐ بی‌تفاوتم ☐ ناراحت می‌شوم ☐ خیلی ناراحت می‌شوم ☐
۲۰. در مهارت‌ها وقتی از شغلم می‌پرسند، ناراحت می‌شوم ☐ جواب صریح نمی‌دهم ☐
می‌گویم معلم، افتخار می‌کنم که معلم ☐
۲۱. به خود می‌گویم معلمی هم شد شغل ☐ اگر دوباره فرصت انتخاب شغل داشته باشم معلمی را انتخاب می‌کنم ☐ به معلمی خود می‌بالم ☐
۲۲. نسبت به شغلم بی‌تفاوتم ☐ غیرت دارم ☐ حساسیت دارم ☐ تعصب می‌ورزم ☐
۲۳. از کار گروهی متنفرم ☐ بدم می‌آید ☐ ناتوانم ☐ لذت می‌برم ☐
۲۴. دانش‌آموزها کلاس مرا بسیار خسته‌کننده ☐ خسته‌کننده ☐ جذاب ☐ بسیار جذاب ☐
می‌دانند.
۲۵. فرصتی برای بررسی عملکرد خود ندارم ☐ به صورت مکتوب به ارزیابی خودم نمی‌پردازم ☐ سالی یک‌بار خودم را ارزیابی می‌کنم ☐ ماهی یک‌بار خودم را ارزیابی می‌کنم ☐ هر شب خودم را ارزیابی می‌کنم ☐

تعریف مرام اخلاقی

حرفه‌ای‌ها با مرام‌اند. با مرام بودن در حرفه، به معنای مسئولیت‌پذیری و پای‌بندی به اصول خاص در فعالیت‌های حرفه‌ای است. مثلاً کسانی که در کسب و کار با مرام‌اند، به وعده و سخن خود پای‌بندند و هرگز دَبه نمی‌کنند. آنان خط قرمز دارند و از آن عبور نمی‌کنند.

اصول در فعالیت‌های حرفه‌ای، غالباً اصول اخلاقی در حرفه است و امروزه آن‌ها را در عهدنامه‌های اخلاقی و کدهای اخلاقی تدوین می‌کنند. در فصل‌های آتی، از اصول اخلاقی در حرفه تعلیم و تربیت سخن خواهیم گفت. بحث در اینجا، اشاره به پای‌بندی به اصول اخلاقی است. حساسیت و پای‌بندی به اصول را، داشتن مرام در حرفه می‌دانیم. با مرام بودن، در این معنا، ریشه در تعهد حرفه‌ای دارد. بنابراین دو مفهوم مرام اخلاقی و تعهد حرفه‌ای همبستگی دارند و ما در این فصل تعهد حرفه‌ای را بیشتر توضیح می‌دهیم.

تعهد حرفه‌ای چیست؟

تعهد حرفه‌ای به ارتباط خاص بین فرد حرفه‌مند و حرفه اشاره دارد. بنیان این ارتباط، دوستی و عشق فرد به حرفه است. بسیاری از همکاران، عشق به معلمی را تجربه کرده‌اند. عشق به معلمی فرد را به این حرفه چنان وابسته می‌کند که از سایر مشاغل گسیخته می‌گردد. در خاطرات دکتر محمدعلی مجتهدی، رئیس دبیرستان البرز به مدت ۳۵ سال، می‌خوانیم که عشق به معلمی او را از تحصیل پزشکی در فرانسه جدا می‌کند و به تحصیل ریاضیات پیوند می‌دهد.^۱

علاقه فراوان به حرفه، منشأ انگیزه درونی و خودانگیختگی فرد است و وی را به ایفای نقش در حرفه سوق می‌دهد. برای او حرفه تعلیم و تربیت بخش مهمی از زندگی می‌شود و او از حرفه کسب هویت می‌کند. از نظر فروید سلامت

۱. بنگرید: مجتهدی، محمدعلی، خاطرات.



دو نشان دارد: کار کردن و عشق ورزیدن. او عاشقانه معلمی را ارج می‌نهد، حرمت آن را نگه می‌دارد و منافع حرفه را بر هر امری ترجیح می‌دهد.

نشانه‌های تعهد حرفه‌ای

تعهد حرفه‌ای پیامدها و آثار فراوان دارد: برکاتی هم بر فرد حرفه‌ای و هم بر جامعه. به برخی از آثار مرام و تعهد حرفه‌ای اشاره می‌کنیم:

(۱) تلاش و خستگی‌ناپذیری. بسیاری از همکاران این تجربه را دارند که خود را وقف‌شده به تعلیم و تربیت می‌یابند. تلاش فراوان و خستگی‌ناپذیری، راهی برای توسعه حرفه است. عشق به حرفه، درمانگر کم‌کاری، اهمال و احساس خستگی و افسردگی شغلی است. کسی که مدعی عشق به معلمی است، اما در این امر کارگریزی می‌کند و احساس خستگی و افسردگی دارد، به ادعایی دروغین دل‌خوش است. پرکاری و پرباری در حرفه معلمی راه و رسم عاشقان و دلباختگان این حرفه است. مراد از پرکاری در اینجا افزایش میزان ساعت تدریس و اضافه‌کار نیست؛ بلکه مراد سخت‌کوشی در انجام وظایف معلمی است. لذت بردن از کار، درگیری با آن و یکی شدن با نقش معلمی، نشان سخت‌کوشی است. معلمی در همه شؤون حرفه‌ای مانند تدریس، مشاوره، مدیریت مدرسه، پرورشی و ... به صبوری نیازمند است و صبوری و حلم نشانه عشق به حرفه است.

به‌سادگی می‌توان میزان تلاش و خستگی‌ناپذیری خویش را سنجید. صبح شنبه که از خواب بر می‌خیزیم و آماده می‌شویم که به مدرسه برویم، چه احساسی داریم؟ شادی و شغف یا بی‌رغبتی و احساس خستگی؟ در حین فعالیت‌های حرفه‌ای چه احساسی به ما دست می‌دهد؟ خستگی و ملال یا توانایی و پویایی؟

(۲) یادگیرنده بودن. ما در کلاس در پی تبعیت‌پذیر بودن دانش‌آموزان هستیم یا آموزش‌پذیر بودن آن‌ها؟ ما معلمان، از دانش‌آموزان انتظار داریم که روحیه

دانش‌آموزی داشته باشند، آموزش‌پذیر باشند و فرصت‌ها را در یادگرفتن شکار کنند. دانش‌آموزان رفتار ما را می‌نگرند، به چشم آنان میزان آموزش‌پذیر بودن خود ما چقدر است؟ چگونه می‌توان معلم بود اما روحیه آموزش‌پذیر نداشت؟ آموزش‌پذیری فضیلتی است که چرخه رهبری را بارور می‌کند و استغنائی از یادگیری رذیلتی است که چرخه معیوب درجا زدن و سقوط را تقویت می‌کند. ما به‌سادگی می‌توانیم میزان عطش خویش به یادگرفتن را اندازه بگیریم.

مطالعه یک مورد

چند سالی است بر پایه مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی اعضای هیأت علمی در فرایند ارتقاء مرتبه، دوره‌های آموزشی را با عنوان دانش‌افزایی می‌گذرانند. همکاران دانشگاهی در مواجهه با چنین بخشنامه‌ای احساس‌های گوناگونی دارند: چرا این دوره‌ها اجباری است؟ چرا این درس‌ها؟ چرا این مدرسان؟ چرا ما در این موقعیت و سن و سال؟ ریشه احساس ناخرسندی چیست؟

تحلیل مورد

عوامل گوناگونی می‌تواند سبب ناخرسندی باشد. تجربه دوره‌های کم‌فایده یا بی‌فایده و احساس نارضایتی به دوره‌های اجرا شده یکی از عوامل است. اما ریشه احساس ناخرسندی و کراهت به دوره، قبل از تجربه آن چیست؟ افراد زیرک و خودشناس به‌جای فرافکنی و جستجو از علل بیرونی، از درون خود می‌جویند و شاید این عامل درونی، روحیه آموزش‌ناپذیری باشد. عاشق معلمی، میل به تعالی در حرفه معلمی دارد و این علم، بنیان آموزش‌پذیری است.

فردی که حرفه خود را دوست دارد، تلاش می‌کند، همیشه دانش، مهارت، روشمندی و توانایی‌های خود را به‌روز نماید. هر نکته‌ای که بتوان یاد گرفت و در حرفه آن را به‌کار بست، سبب آبیاری حرفه و توسعه آن می‌شود. توسعه



حرفه، مرام حرفه‌ای‌ها است. عاشق معلمی در شکار فرصت یادگیری است و هر چیزی، کسی و اتفاقی را به‌مثابه معلم خود قرار می‌دهد. حتی به شیوه لقمان، درس ادب را از بی‌ادبان یاد می‌گیرد. عاشق معلمی تشنه یادگیری است:

آب کم جو، تشنگی آور به دست تا بجوشد آبت از بالا و پست^۱

می‌توان با خود روراست بود و بدون خودفریبی میزان یادگیری خود را سنجید: آیا آموزش ناپذیرم؟ فرصتی که برای یادگیری می‌گذارم اندک است؟ آیا تشنه یادگیری‌ام؟

۳) خودانگیختگی. انگیزه ما در فعالیت‌های حرفه‌ای چیست؟ آیا اساساً فرد با انگیزه‌ای هستیم؟ انگیزه فعالیت‌ها را می‌توان به دو گروه انگیزه‌های بیرونی و انگیزه‌های درونی تقسیم کرد: انگیزه‌هایی چون پاداش، تشویق، ارتقاء، شهرت و... از گونه نخست هستند. کسی که تعهد حرفه‌ای دارد، نیاز به انگیزه‌های بیرونی ندارد. او با خودانگیختگی، شوق و علاقه درونی در تکاپو است.

گاهی احساس بی‌انگیزه بودن می‌کنیم و به همکاران یا دوستان خود می‌گوییم: "کارهایی می‌کنند که انگیزه آدم کاهش می‌یابد." در چه موقعیت‌هایی کاهش انگیزه رخ می‌دهد: زمانی که تشویق‌مان نمی‌کنند؟ پاداش را کم کرده‌اند؟ از ما ذکر خیر نمی‌کنند؟ پس می‌توان گونه و میزان انگیزه خود را سنجید.

۴) نقدپذیری. گاهی کسی شما را به باد انتقاد می‌گیرد. تصمیم شما، موضع‌گیری شما و اقدام‌هایتان را نقد می‌کند، نقد تیز، بی‌رحمانه و صریح اما بسیار خصوصی و نه در منظر عمومی. این انتقاد چه احساسی در شما ایجاد می‌کند: نقد را برمی‌تابید یا نه؟ نقد شما را آشفته می‌کند یا نه؟ تلخ‌کام می‌گردید یا شادکام؟ چرا از نقد شدن به‌وسیله همکاران می‌هراسیم؟ انگاره ما نسبت به نقد چیست؟ نقد را دشمن می‌انگاریم یا هدیه؟ لطفاً پاسخ کلی ارائه نفرمایید. هر یک از مواردی را که مورد

نقد قرار گرفته‌ایم به یادآوریم: اینک اینجا، آنک آنجا. در این موارد احساس ما در برابر نقد تندوتیز چگونه بوده است؟ آیا نقدپذیریم و نقد را هدیه می‌دانیم و آن را سبب رشد و توسعه حرفه می‌بینیم؟

امام صادق (ع) می‌فرمایند: دوست‌داشتنی‌ترین برادرانم به من، کسانی‌اند که عیب‌های مرا به من هدیه کنند.^۱ این روایت هدیه انگاری نقد متضمن عیب‌ها را، آموزش می‌دهد.

مطالعه یک مورد

مدیر پرتوان و پرکاری که غالباً مورد تشویق همکاران دفتری، آموزشی و اولیاء قرار می‌گرفت، روزی در جمع همکاران سخنرانی می‌کرد. سخن به اهمیت نقد و نقش آن در اصلاح و رشد رسید. وی به روایات اسلامی در این زمینه اشاره کرد و گفت: "من از خودم شروع می‌کنم. از این به بعد روی صندلی داغ می‌نشینم و از همکاران مصرانه و صمیمانه می‌خواهم مرا نقد کنند."

سخنرانی بسیار هیجانی و موفق انجام شد. دبیر بسیار علاقه‌مندی به تازگی همکاری با آن دبیرستان را شروع کرده بود، در دل خود بر وی صدآفرین گفت. آفرین بر این مرام و تعهد حرفه‌ای. وی تصمیم گرفت درخواست مدیر را اجابت کند و فهرستی از نقدهای خود را تهیه کند. مدتی بعد از آقای مدیر وقت گرفت و با وی به صورت خصوصی انتقادهای خود را در میان گذاشت. چند ماه بعد دبیر احساس کرد که مورد بی‌مهری مدیر قرار گرفته است. با خود می‌اندیشید: "آیا رفتار نامناسبی از من سرزده؟ رفتار من که عوض نشده است؟" او احتمال داد شاید مدیر از نقدها رنجیده است: "اما او که از نقدها استقبال و از من بسیار تشکر کرد!!" پس ماجرا چیست؟ شما خواننده ارجمند ماجرا را چگونه ارزیابی می‌کنید؟



تحلیل مورد

ریشه بی‌مهری مدیر به خانم دبیر می‌تواند انتقاد وی باشد. چرا مدیر از انتقاد مؤدبانه و خصوصی خانم دبیر که پاسخ به درخواست مصرانه‌ی خود او است چنان برآشفته می‌شود؟ آقای مدیر به لحاظ شخصیتی، خودشیفته است و از نقدشدن سخت هراسان و گریزان، اما او از دیدن نقدگریزی خود، به مثابه یک رذیلت، ناراحت می‌شود و ناهوشیار تلاش می‌کند احساس ناراحتی و تنش روانی خود را فرونشانند. راهی که او انتخاب می‌کند سازوکار دفاعی "واکنش معکوس" است. ناهشیار، نه از سر فریب دادن آگاهانه، خود را نقدپذیر می‌نمایاند. او چنان خود را نقدپذیر می‌پندارد که خود به آن باور می‌کند و سرسختانه از همکاران می‌خواهد که او را نقد کنند. پشت نقدپذیری، نقدگریزی و بلکه نقدستیزی نقاب‌دار نهفته است. او خود را نقدپذیر می‌انگارد و تا خودانگاری وی به خودشناسی نرسد، گرفتار این تصویر پنداری از خویش است.

نقدگریزی نقاب‌دار با نقدپذیری اصیل چگونه جدا می‌شود؟ سنجش احساسات، عملکرد و موضع‌گیری پنهان و آشکار، کوتاه‌مدت و بلندمدت ما در برابر نقدها و انتقادهای، ملاکی کارآمد است. با فرد نقاد بیشتر دوستی می‌کنیم یا با افراد چاپلوس و تحسین‌کننده خویش؟ از نقد تیز و به چالش گرفته شدن تصمیم‌ها و عملکردهایمان چقدر برآشفته می‌شویم؟

اگر جواب شما این است که از نقد دیگران برآشفته نمی‌شویم، لطفاً آینه‌ای به دست بگیرید و در زبان کالبدی خویش هنگام نقدشدن، بنگرید و به گره‌دستان که بیانگر خشم است، به گره‌پیشانی که علامت ناخرسندی است و ... در چهره خود تبسم می‌بینید یا اخم؟

ما در محل کارمان، در محیط ۳۶۰ درجه قرار داریم. کسان فراوانی در این محیط هستند: مدیر، اولیاء، مشاوران، همکاران علمی، اجرایی، دانش‌آموزان و ...

اگر همه آنان را دارای حق انتقاد و اعتراض می‌دانیم و به وظیفه خویش در شنیدن نقد و اعتراض و پاسخگویی عمل می‌کنیم، درواقع نقدپذیریم.

۵) خود انتقادی. تعهد حرفه‌ای، سبب افزایش خودارزیابی فرد در حرفه می‌شود زیرا با نقد و سنجش خویش می‌توان از آسیب‌پذیری حرفه پیشگیری کرد و رشد و تعالی رشته را افزود. عاشقان حرفه معلمی، نخستین منتقدان خود هستند. در اهمیت خود انتقادی و محاسبه نفس در حرفه، این بس که بدانیم امام جواد(ع)، آن راهنمای مشفق و بسیار مهربان، در یک مورد به اخراج فرد از تعلیم خود اشاره می‌کند "برو بیرون!". آن مورد، چه رفتار و خصلتی می‌تواند باشد؟ شیعه دوستدار ائمه اطهار(ع) با ارتکاب چه رفتار و خصلتی، سبب ناراحتی فراوان امام جواد(ع) می‌تواند باشد که حضرت بفرمایند چنین کسی از ما نیست؟ (برو بیرون!)

"هرکس خویشتن را نسنجد از ما نیست".^۱

امیرمؤمنان(ع) نیز می‌فرمایند: "ای مردم! خود را بسنجید پیش از آنکه دیگران شما را بسنجند و خود را وزن کنید پیش از آنکه وزن شوید."^۲

مثلاً کسی که اشتغال او به معلمی مانع نقد خویش می‌شود، مثلاً نویسنده‌ای است که فرصت تراشیدن قلم را ندارد!!

بشنوید از یک معلم، استاد و پژوهشگر حرفه‌ای که در اواخر عمر خویش می‌نویسد:

"در من، اما، آنچه موجب شد تا از وسوسه حرص و خشم و حسد تا حدی برکنار بمانم، عادت دیرینه‌ای بود که از سال‌های کودکی به یک مجاهده درونی ساده، درواقع یک محاکمه باطنی نفس به هنگام خواب، پیدا کرده بودم و این عادت در

۱. من لم يحاسب نفسه فليس منا، الاختصاص، ص ۲۶.
۲. حاسبوا انفسكم قبل ان تحاسبوا و زنوها قبل ان توزنوا، نهج البلاغه، خطبه ۹۰.



قسمت عمده‌ای از عمرم، دائم به هنگام شب در بستر خواب، مرا بیدار نگه می‌داشت و در پیشگاه یک قاضی سختگیر به پس دادن حساب روزانه‌ام وادار می‌کرد. اگر ادعا کنم که تقریباً نیمی از اوقات بیداری شبانه‌ام را در معرض سؤال و عتاب این قاضی سختگیر تأثیرناپذیر گذرانده‌ام، گزاف نیست. از همان آغاز سال‌های کودکی که هنوز به مکتب نرفته بودم، از مادر بزرگ آموخته بودم که شب‌هنگام پیش از آنکه فرشته خواب چشم‌هایم را روی هم بگذارد، به سؤال و جواب خدایی که در قلب داشتم از روی راستی پاسخ می‌دهم. این، در تمام عمر برای من یک عادت ریشه‌دار شده بود. بدون جواب به سؤال‌های این خدای بینا و دانای درونی که مرا مؤاخذه می‌کرد و از همه کرده‌ها و نکرده‌هایم خبر داشت، خواب به چشمم راه نمی‌یافت. هنوز هم این عادت در من هست و حالا خیلی بیشتر از گذشته از عتاب و خطاب غالباً ملامت‌آمیز و به‌ندرت تشویق‌کننده او دچار بی‌خوابی می‌شوم. ندای این قاضی ناپیدا، که هر شب به هنگام خواب از من بازخواست می‌کند، در باب آنچه کرده‌ام، در باب آنچه نکرده‌ام، در باب آنچه گفته‌ام، در باب آنچه نگفته‌ام و در این سال‌های اخیر حتی در باب آنچه نوشته‌ام و آنچه ننوشته‌ام همواره در گوشم طنین دارد.^۱

۶) شکوفایی دیگران در حرفه. فرض کنید دبیر فیزیک در یک مجتمع آموزشی هستید، پیشکسوت، پرسابقه، بسیار موفق با مقبولیت فراوان. اولیاء مدرسه شما را تشویق می‌کنند، موجب آبروی مجتمع هستید و سایر دبیران فیزیک از راهنمایی شما بهره می‌برند. دبیر جوانی برای تدریس فیزیک دعوت می‌شود. او به سرعت می‌درخشد و توجه‌ها را به خود جلب می‌کند. توانمندی او بسیار بیشتر از شما به چشم می‌خورد. اطلاعات به‌روز و توان جوانی او را توانمندتر از شما می‌کند. این وضعیت در شما چه احساسی ایجاد می‌کند؟

☐ - احساس کهنتری و رنج

☐ - رشک و حسد

☐ - غبطه

☒ - احساس شادی و خوشی

عامل احساس شما، خودتان هستید یا حرفه شما؟ اگر احساس شادی و خوشی می‌کنید، بدون تردید حرفه خودتان را دوست دارید و ریشه احساس شادی و خرسندی شما ناشی از رونق درس فیزیک است. ورود یک حرفه‌ای توانمند به حرفه، سبب رونق و توسعه آن می‌شود. همین داستان را باید در هنگام ناکامی شغلی کسی در حرفه ما شنید. وقتی کسی در حرفه من دسته‌گل به آب دهد، ناموفق شود، ضعیف عمل کند و مورد اعتراض و نارضایتی اولیاء شود، در من چه احساسی ایجاد می‌شود؟ احساس مهتری؟ احساس خرسندی و دل‌خنکی؟ احساس ناراحتی؟

مطالعه یک مورد

در یکی از کارگاه‌های آموزش اخلاق حرفه‌ای در یک مجتمع آموزشی به هنگام بحث از این ملاک، یکی از همکاران گفت: اگر من حرفه‌ام را دوست داشته باشم، باید نسبت به آن غیرتمند باشم. غیرتمندی هم به معنای آن است که حریم آن را از اغیار حفظ کنم. لذا اگر ببینم من ناتوان هستم و دیگران توانا هستند باید احساس رنج بیابم نه شادی.

تحلیل مورد

احساس رنج از ناتوانی خود یکی از ملاک‌های تعهد حرفه‌ای است، اما آیا این احساس، حاصل مقایسه خود با دیگران است؟ یا حاصل مقایسه خودم با خودم؟ گونه نخست نشانگر انگیزه بیرونی است و آن با تعهد حرفه‌ای ناسازگار است. احساس رنج از توانمندی دیگران در حرفه بدون



تردید نشانگر برتری خودخواهی بر تعهد حرفه ای است، چه اینکه آن منشأ حسد باشد یا غبطه و چه اینکه نام آن به گزاف و پندار غیرت حرفه ای باشد یا نه. تعهد حرفه ای درمانگر حسد، حسرت، بدگویی و زیراب زنی در محیط کار است.

(۷) تشویق دیگران. یکی از ابعاد رذیلت بخل، خودداری از تشویق دیگران است. ریشه این بخل می تواند احساس رنج از پیشرفت دیگران باشد که به شکل حسد یا غبطه جلوه می کند. اگر همکار جوان تری در فعالیت خود، به نحو شایسته عمل می کند، ما به عنوان همکار پیشکسوت و یا به عنوان مدیر چه برخوردی داریم؟ او را می ستاییم یا نه؟ وی را تشویق می کنیم یا نه؟ وقتی کسی گزارشی از عملکردش را برای شما ارائه می کند و شما می پسندید کارش بسیار خوب است، به وی چه پاسخی می دهید؟ می گوئید بد نیست؟ می گوئید خوب است؟ و یا می گوئید: آفرین! بسیار خوب است. کسی که در تشویق زبانی بخیل باشد، در تشویق مالی به مراتب بخل بیشتری می ورزد. بخل ورزی در تشویق دیگران نشانه عدم تعهد حرفه ای است. تشویق دیگران جلوه قدردانی از فعالیت حرفه ای و خدمت فرد نسبت به حرفه است. قدردانی یک فضیلت حرفه ای است. این مثل رایج است که کسی که از مردم نتواند قدردانی کند، از خدا نیز نمی تواند قدردانی کند.^۱ در تشویق دیگران و قدردانی رعایت اعتدال بسیار اهمیت دارد. ملاک اعتدال، تناسب میزان تشویق با شایستگی عملکرد است، فروتر از آن بخل است و فراتر از آن چاپلوسی.^۲

تشویق با امور مادی، اگر استمرار یابد، سبب برون انگیزتگی فرد می شود و تشویق با امور معنوی وی را درون انگیزته می کند.

۱. روایاتی با محتوای نزدیک نیز در این زمینه وجود دارد مانند حدیثی از امام رضا (ع) که می فرمایند: «مَنْ لَمْ يَشْكُرِ النِّعَمَ مِنَ الْمَخْلُوقِينَ لَمْ يَشْكُرِ اللَّهَ عَزَّ وَ جَلَّ» (عیون أخبار الرضا (ع)، ج ۲، ص ۲۴)
 ۲. در کلمات قصار حضرت امیر (ع) آمده است: الثناء باقل من الاستحقاق و باکثر من الاستحقاق مَلَق (نهج البلاغه، حکمت ۳۴۷)

۸) کارگروهی. آیا به کارگروهی گرایش دارید؟ غالباً می‌گویند: نه، زیرا کار گروهی بی‌نتیجه، موجب اتلاف وقت و همراه با تعارض و تنش است. آیا شما خود روحیه کارگروهی دارید؟ کار گروهی موانع و دشمنان فراوانی دارد که آن را از کنش خود باز می‌دارد. مؤلف پنج دشمن کار تیمی، عدم تعهد و نیز مسئولیت‌گریزی را از دشمنان کارگروهی می‌داند.^۱ به فهرست وی می‌توان دشمن ششمی را نیز افزود: خودشیفتگی مرضی. کسی که به حرفه خود متعهد است، خودپسندی را کنار می‌نهد و برای اعتلا و رشد حرفه فروتنانه دست همکاری با دیگران می‌گشاید.

تعلیم و تربیت، بدون تردید، فعالیت گروهی است و فعالیت هرکسی، اعم از همکاران علمی و اجرایی نقش سرنوشت‌سازی در دستیابی به اهداف دارد. علاوه بر آن، دانش‌آموزان از همبستگی و پیوستگی معلمان و سایر همکاران درس همکاری اخذ می‌کنند و از دیدن گسیختگی و اختلاف بین آنان، درس اختلاف می‌آموزند.

۹) نظم. فردی که عاشق معلمی است، دغدغه اثربخشی در فعالیت‌های معلمی دارد و اثربخشی در تعلیم و تربیت را درگرو نظم می‌داند. نظم، حاصل مدیریت روزانه است و مدیریت روزانه دو مؤلفه مهم دارد: مدیریت بر خویش و مدیریت زمان. مدیریت بر خویش، خود را در آراستگی ظاهری و پوشش و اعتدال در برخورد نشان می‌دهد و مدیریت زمان هم در برنامه‌ریزی و پای‌بندی به برنامه جلوه می‌یابد. نظم و بی‌نظمی معلم نیز - بدون گفتار - به دانش‌آموز منتقل می‌شود. نظم در رفت‌وآمد، نظم در طرح مباحث، نظم در نوشتن بر روی تابلو و نظم در ارائه و دریافت تکلیف و... .

۱۰) بالیدن به حرفه. یکی از نشانه‌های تعهد حرفه‌ای احساس فخر و مباهات به حرفه است. وقتی در جمع دوستان و آشنایان از شغل شما بحث می‌شود، چه

۱. بنگرید: لنجیونی، پاتریک، پنج دشمن کار تیمی.



احساسی دارید؟ آیا از اینکه معلم هستید احساس کمتری می کنید؟ عاشق معلمی، از اینکه جامه مقدس معلمی بر تن دارد، احساس مهتری و والایی می یابد. بالیدن به حرفه بس فراتر از رضایت و نشاط شغلی، سبب کسب هویت حرفه ای در فرد می گردد. در برخی از حرفه ها آیین خاص برای تشریف به حرفه وجود دارد که فرد در فضایی بسیار مقدس و متعالی و با سوگندنامه و تشریفات وارد حرفه می شود. نشانه فخر به حرفه، حساسیت به اموری است که حرمت حرفه را بشکند و به جایگاه آن آسیب زند. جلب و حفظ اعتماد شهروندان و احترام اصیل و نامشروط آنان به حرفه مهم ترین رکن حرمت حرفه است.



نمونه

در سال دوم دبیرستان دبیری داشتیم که جبر و مثلثات درس می داد. همیشه در کلاس از معلمی بد می گفت و از معلم بودن خود می نالید. بدگویی های او دو نتیجه مختلف داشت: برخی از دانش آموزان از معلمی بیزار شدند و علی رغم استعداد خوب، به راه دیگری رفتند. برخی از دانش آموزان که عشق به معلمی و مقدس انگاری معلم در آنان نقش بسته بود، از دبیر خود بیزار شدند!!

پس تعهد حرفه ای، حداقل ده پیامد و نشانه عمده دارد. این نشانه ها در جدول آمده است:

۱ تلاش و خستگی ناپذیری	۶ روحیه همکاری در کار گروهی
۲ آموزش پذیری	۷ احساس مسرت از شکوفایی دیگران
۳ خود انگیختگی	۸ عدم بغل در تشویق دیگران
۴ نقد پذیری	۹ نظم
۵ خود انتقادی	۱۰ بالیدن به حرفه

از فرد گرایی تا نگرش سیستمی

تعریفی کوتاه از اخلاق حرفه‌ای در این فصل ارائه می‌شود. اخلاق حرفه‌ای در تعلیم و تربیت مانند هر حرفه دیگر، دو رهیافت متمایز دارد: رویکرد فردگرایانه، که رشد اخلاقی معلم و دانش‌آموز را سرلوحه برنامه‌های خود قرار می‌دهد و دیگر روی آورد سیستمی‌نگر، که رشد اخلاقی مدرسه و مجتمع آموزشی را هدف خود می‌داند. روی آورد دوم حاصل سلطه سازمان بر حرفه، در مفهوم جدید کلمه است. سلطه‌ای که بر عزم فردی پیشه‌وران چیره است و سرنوشت اخلاقی آنان را رقم می‌زند.

چیستی اخلاق

دو واژه ادب و اخلاق، به صورت‌های گوناگون تعریف شده‌است. در تعریف رایجی که در کتاب‌های اخلاقی در تمدن اسلامی بیان می‌شود، اخلاق جمع خُلق است. خُلق به خصلت درونی و سیره باطنی دلالت می‌کند، همانگونه که خُلق از صفت جسمانی و صورت ظاهری حکایت می‌کند. خُلق هیأت و چگونگی ریشه‌دار و به نسبت پایدار در نفس است که سبب می‌شود رفتار خاصی از فرد به آسانی و بدون درنگ پدید آید. فیلسوفان این هیأت را ملکه می‌گویند.^۱



گونه‌های چهارگانه رفتار ارتباطی

نمود ظاهری خُلق، رفتار آدمی است. پس اخلاق به رفتار آدمی متعلق است. آدمی را دو حیثیت است: شخص حقیقی و شخص حقوقی. آنچه در اخلاق سنتی به میان می‌آید شخص حقیقی است و ما برپایه همین سنت، اخلاق را تحلیل می‌کنیم. در مباحث بعدی به بحث از اخلاق در شخص حقوقی می‌پردازیم.

مراد از رفتار یا کنش در اینجا، رفتار ارتباطی است که دارای قصد (اراده) و مقصد است. رفتار ارتباطی برپایه مقصد، چهارگونه است:

۱. رفتار ارتباطی قدسی که به معنای ارتباط شخص با خداست. توکل بر خدا، توجه به خدا، دعا، عبادت، حسن ظن به خدا، گفتگو با خدا، ایمان به خدا، غفلت از خدا، کفر به خدا، ناسپاسی نمونه‌هایی از رفتار ارتباطی قدسی‌اند. ارتباط با خدا می‌تواند عاشقانه، زاهدانه، با بصیرت، بدون شناخت (عوامانه) و مانند آنها باشد. مولوی در داستان موسی و شبان دو گونه ارتباط با خدا را ترسیم می‌کند.

۲. رفتار ارتباطی درون شخصی که تعامل فرد با خود است. خودآگاهی، خودفراموشی، خودشیفتگی، خودکم‌بینی، خودافشاگری، خودمدیریتی، خودآزاری، مهربان‌بودن با خود، حفظ عزت نفس، حفظ حریم خصوصی خویش، خود باوری. رفتار ارتباطی درون شخصی می‌تواند سازنده یا مخرب، خوب یا بد باشد.

۳. رفتار ارتباطی بین شخصی ناظر به ارتباط شخص با دیگر انسان‌ها در زندگی خانوادگی، محیط زندگی شغلی، محیط زندگی شهروندی و مانند آنها است و برحسب آنچه در ارتباط درون شخصی بیان شد، گوناگونی می‌یابد.

۴. رفتار ارتباطی برون شخصی یا تعامل فرد با عناصر مختلف محیط زیست طبیعی، حیوانی و انسانی. وقتی در سواحل دریای مازندران تفرج می‌کنیم،

زشتی برآمده از آلودگی ساحل به دست انسان را می‌نگریم و از تعامل
ناروا با طبیعت آزرده می‌شویم.



نمونه

گاهی دوستان کوهنورد مرا نیز مهمان خود می‌کنند. آنان در کوه به زیبا
نگهداری کوه بسیار حساسند و این خصلت نیکوی کوهنوردی است. روزی
با آنان گذرمان به استخر سر، روستایی در سوادکوه، افتاد. پیشاپیش دوستان
از زیبایی منطقه گفته بودند. قطعه‌ای از بهشت روی زمین. وقتی به روستای
سرسبز رسیدیم، احساس خوش و زیبایی یافتیم که دیری نپایید. با دیدن
زباله‌های معدن زغال سنگ که خود را بسیار زشت می‌نمایاند، غم و اندوه
جای شادی را گرفت.

تمایز چهار گونه کنش

رفتار ارتباطی را از حیث چگونگی بروز آن می‌توان به چهار دسته‌ی دیگر
تقسیم کرد:^۱ یک، رفتاری که هیچ وقت و هرگز از انسان سر نمی‌زند، چه اینکه
این کنش‌ها محال باشند یا ممکن. کارهای ناپسند از معصوم (ع) بروز نمی‌کند.
دو، رفتاری که گاهی از فرد صادر می‌شود، خوب یا بد. شخصی، در شرایطی
و به صورت نادر و اتفاقی داد می‌زند و پر خاش می‌کند. ممکن است کسی صبور
و حلیم باشد اما در موقعیتی از کوره دربرود و پر خاش کند. پر خاش، کنش
اتفاقی در این شخص است. چنین شخصی را به سبب پر خاش (کنش) پر خاشگر
نمی‌نامند. بروز کنش‌هایی را به صورت نادر و اتفاقی در خود و دیگران بارها
دیده‌ایم. فرد خسیسی در شرایطی برانگیخته می‌شود و دست سخاوت می‌گشاید

۱. این تقسیم‌بندی بر پایه‌ی منطق قدیم، تقسیم‌بندی بر مبنای جهت است و بر مبنای منطق جدید، بر حسب سور
زمانی. در منطق، دوام (سلب و ایجاب) و فعلیت سه گونه‌ی نخست را فرا می‌گیرد. صورت‌بندی گونه سوم را
فرامرز قراملکی در اخلاق حرفه‌ای (چاپ چهارم، ۱۳۹۲) آورده است.



و برعکس آن، فرد سخاوت‌پیشه‌ای، در موقعیتی از بخشش خودداری می‌کند. سه، رفتاری که فرد آن را غالباً انجام می‌دهد. کسی، به طور معمول و در شرایط گوناگون، حلم می‌ورزد و دیگری در شرایط گوناگون و در مقابل با بسیاری از کسان، معمولاً پرخاش می‌کند. این گونه کنش‌ها سبب اتصاف افراد به وصف حاکی از آنها می‌شود. حلیم صفت کسی است که غالباً حلم می‌ورزد و پرخاشگر صفت کسی است که به آسانی و بدون درنگ پرخاش می‌کند. پرخاش کردن یک کنش است که می‌تواند از کسی هرگز بروز نکند، از دیگری گاهی بروز کند و از سومی همیشه بروز کند. اما پرخاشگری صفتی است که از بروز به نسبت پایدار پرخاش از یک فرد حکایت می‌کند. چنین کنشی در تحلیل فیلسوفان، ناشی از ملکه نفسانی یا خلق است.

چهار، رفتاری که همیشه از فرد بروز می‌کند به معنای اینکه مقابل آن رفتار از شخص، هیچ وقت بروز نمی‌کند.^۱ نمونه‌ی آن را در فضائل معصومان (ع) می‌توان دید. راست گویی همیشه از معصوم (ع) بروز می‌کند به این معنا که دروغ گفتن از او بروز نمی‌کند. منشاء بروز رفتاری را ملکه عصمت می‌خوانند.

تمایز چهار گونه کنش اهمیت دارد. اشتباه کاربرد چهارم و سوم در عمل رهن است. کسی را که غالباً امانتداری می‌کند، به مدیریت بانک منصوب می‌کنیم، اما چون گمان می‌کنیم او همیشه امانت‌داری می‌کند و هیچ وقت خیانت نمی‌کند، ناظری هم بر وی نمی‌گماریم، ولی در عمل با خیانت وی روبرو می‌شویم. این اشتباه ناشی از آمیختن ملکه عصمت با ملکه اخلاق است. امانت‌داری برخاسته از ملکه عصمت به معنای این است که هرگز خیانت از وی بروز نمی‌کند اما امانت‌داری ناشی از خلق در کاربرد سوم به این معناست که فرد معمولاً

۱. واژه همیشه به اشتراک لفظ کاربردهای فراوان دارد: معنای منطقی، دوام تحقق و سلب عدم تحقق است، معنای دوم دوام تحقق و سلب مقابل (ضروری و نه سلبی) است. در ملکه عصمت مراد از همیشه معنای دوم است و معنای سوم تحقق (در برابر تحقق اتفاقی و نادر) است. در کاربرد عرفی معنای سوم رایج است.

امانت‌داری می‌کند و شاید گاهی (به ندرت و در شرایطی) امانت‌داری نکند. معصوم پنداری فرد متخلق، خطایی است که ساده‌انگاران گرفتار آن می‌شوند. علم اخلاق به گونه چهارم مربوط است: کنش (خوب یا بد) که معمولاً از فرد بروز می‌یابد. فارابی می‌گوید: رفتار آدمی یا خیر و یا شر است؛ اما فضیلت و رذیلت از آن خُلق اوست^۱ که منشاء رفتار نسبتاً پایدار می‌شود.

وقتی با کنش خاص یک دانش‌آموز در شرایط مختلف روبرو می‌شویم، از علت آن می‌پرسیم، یعنی سراغ سطح بالاتر از کنش می‌رویم که این رفتار دانش‌آموز را شکل می‌دهد. قرآن در تحلیل کنش و فرایند آن، ما را به سطح بالاتری رهنمون می‌کند: "قُلْ كُلُّ يَعْمَلْ عَلَى شَاكِلَتِهِ" (اسراء/۸۴) بگو هرکسی بر وفق شاکله‌اش عمل می‌کند. فیلسوفان آن را ملکه تفسیر می‌کنند و روانشناسان، بیشتر واژه‌ی منش را به کار می‌برند.

چرا علم اخلاق از رفتار ارتباطی به نسبت پایدار بحث می‌کند و سراغ ملکه یا خُلق (منشاء کنش نسبتاً پایدار) را می‌گیرد؟ زیرا علم اخلاق، علم تربیت است و هدف آن تربیت شهروندی است که رفتار خیر از وی به نحو پیش‌بینی‌پذیری صادر شود و رفتار شر نیز از او به نحو پیش‌بینی‌پذیری صادر نشود.

فرض کنید برای دختر شما خواستگاری آمده‌است. شما می‌خواهید وی فرد صادق و وفادار باشد. آیا به راست گفتن اتفاقی و وفاداری اتفاقی بسنده می‌کنید یا دوست دارید وی به نحو پیش‌بینی‌پذیری صادق و وفادار باشد. البته اگر توقع شما ملکه عصمت باشد و بخواهید خواستگار دخترتان همیشه صادق و وفادار باشد و دروغ و بی‌وفایی هرگز از وی بروز نکند، دخترتان در خانه خواهد ماند! این مثال نشان می‌دهد که رفتار ارتباطی به نسبت پایدار، دارای درجه است. وفاداری درجات گوناگون کم، زیاد، بسیار زیاد و ... دارد و می‌توان دامنه وفاداری



را افزایش داد. علم اخلاق در پی خُلق و فاداری و افزایشِ دامنه آن است. چرا در علم اخلاق به جای کنش، خُلق را بررسی می‌کنیم: زیرا اولاً خُلق منشاء رفتار نسبتاً پایدار شما است. ثانياً خُلق‌ها جامه‌های ما هستند که آنها را به راحتی کنار نمی‌نهیم. وقتی از خانه می‌خواهیم عازم مدرسه شویم، جامه‌های خود را عوض می‌کنیم اما جامه‌ی خُلق را به سادگی نمی‌توانیم عوض کنیم. گفتیم رفتار ارتباطی بر حسب طرف ارتباط، چهارگونه قدسی، درون شخصی، بین شخصی و برون شخصی است. در تربیت اخلاقی در پی تغییر و اصلاح رفتار ارتباطی پایدار (خُلق) هستیم. فرض کنید بر حسب مسؤولیت پرورشی، می‌خواهید به دانش‌آموز اول ابتدایی آموزش اخلاق بدهید. برای آغاز و به مثابه یک پایه و زیرساخت، اصلاح رفتار کودک را با کدام طرف ارتباط در اولویت قرار می‌دهید؟ آیا از اینجا آغاز می‌کنید که آنان احترام به بزرگترها، همکلاسی‌ها، پدر و مادر، همسایه‌ها را یادگیرند و یا شروع شما این است که دانش‌آموز احترام به خودش را یادبگیرد؟ یادآور می‌شوم که بحث احترام پایدار است؟ لطفاً گزینه خود را انتخاب کنید:

- الف- رفتار ارتباطی قدسی، با خدا
- ب- رفتار ارتباطی درون شخصی، با خود
- ج- رفتار ارتباطی بین شخصی، با دیگران
- د- رفتار ارتباطی برون شخصی، با محیط زیست

دلیل شما برای این پاسخ چیست؟ لطفاً در شکل زیر مرقوم فرمایید:

This image shows a single sheet of white paper with rounded corners. It features horizontal dashed lines for writing, spaced evenly down the page. A solid red horizontal line runs across the bottom of the page, creating a margin. The paper is set against a dark background.

تعامل باخود، بنیان تعامل با دیگران

معلمی رفتار ارتباطی معلم با دانش آموز است. یادگیری و یاددهی در اساس، رفتار ارتباطی بین شخصی‌اند. همین امر ممکن است سبب فراموش شدن تعامل معلم با خود باشد. فراموش شدن خود، سبب فروریختن تعامل اثربخش و اخلاقی فرد با خود می‌شود. مگر می‌شود در زمین دیگران خانه ساخت؟

خود کن کار پیگانه مکن

در زمین دیگران خانه مکن کار

ما با دیگران با همان سبکی رفتار می‌کنیم که با خود. اگر یک معلم به نحو پایدار با خویش مهربان نباشد، چگونه می‌تواند به دانش‌آموزان مهر بورزد و به آنان مهربانی کند؟ کسی که نمی‌تواند اسرار خود را حفظ کند، نمی‌تواند رازدار اسرار



دیگران باشد. چگونه می توان کارمندان را به تکریم ارباب رجوع دعوت کرد اما احترام به خود را، در آنان با رور نساخت.
از کوزه همان برون تراود که در اوست

احترام به حقوق، ترازوی اخلاق

رفتار ارتباطی پایدار، یا خوب است یا نیکو و یا بد است و ناروا. صبوری نیکو است و پرخاشگری زشت. ترازوی سنجش خوبی و بدی رفتار ارتباطی چیست؟ آنچه در عمل و با توافق جهانی در حرفه به صورت ترازو در آمده است، احترام به حقوق افراد است، اگرچه در پاره ای از حقوق اختلاف نظر وجود دارد. این توافق و گرایش جهانی با مدل اخلاق در رساله ی حقوق امام سجاد(ع) همخوانی دارد. براین مبنا اخلاق، رفتار ارتباطی پایدار مبتنی بر رعایت حقوق طرف ارتباط در محیط ۳۶۰ درجه است. آن را می توان به مسئولیت پذیری در قبال حقوق افراد نیز ترجمه کرد. مراد از مسئولیت پذیری اخلاقی، داشتن حساسیت و دغدغه تحقق حقوق افراد و تلاش بر تحقق آن حقوق است.

اخلاق شخصی، شغلی و شهروندی

مسئولیت پذیری اخلاقی شخص در عمل، به موقعیتی متعلق است که فرد در آن موقعیت زندگی می کند. سه گونه محیط زندگی را می توان تمایز نهاد: زندگی شخصی که خود شامل حریم خصوصی فرد و حریم خانوادگی می شود. زندگی شغلی که ناظر به مسئولیت پذیری اشخاص در محیط شغلی است و زندگی شهروندی. این سه حوزه زیست آدمی، از یکدیگر جدا نیستند هرچند مسائل اخلاقی، شایستگی های منشی و بایستگی های کنشی در آنها متمایز است. زیست اخلاقی در خانواده، بر نحوه زیست ما در محیط شغلی اثر می نهد و شیوه زیست شهروندی بر وضعیت زندگی خانوادگی مؤثر می شود.

اخلاق حرفه‌ای

مسئولیت‌پذیری در محیط زندگی شغلی را اخلاق حرفه‌ای می‌نامیم. در فصل دوم علت جایگزینی واژه اخلاق حرفه‌ای، به جای واژه اخلاق شغلی را بیان کردیم. اخلاق حرفه‌ای، همانند اخلاق خانواده و اخلاق شهروندی از اقسام اخلاق کاربردی است و خود برحسب گوناگونی مشاغل و حرفه‌ها، تنوع می‌یابد. یکی از اقسام اخلاق حرفه‌ای، اخلاق تعلیم و تربیت است: موضوع نوشتار حاضر.

اخلاق تعلیم و تربیت شامل دو گونه مسائل است: شایستگی‌های خُلقی و مَنشی و بایستگی‌های رفتاری و کُنشی. قسم نخست، فضائل حرفه تعلیم و تربیت را بیان و قسم دوم، از الزامات اخلاقی بحث می‌کند.

اخلاق تعلیم و تربیت فردگرا و سازمان‌گرا

بحث از شایستگی‌های مَنشی و بایستگی‌های کُنشی در اخلاق تعلیم و تربیت، دارای دو رویکرد عمده است: رویکرد فردگرایانه که پیشینه‌ای دیرین دارد و هدف خود را بیان فضائل و الزامات اخلاقی معلمان و دانش‌آموزان می‌داند. در این رویکرد بحث از اخلاقیات دو طرف یادگیری و یاددهی است: معلم و دانش‌آموز. رویکرد دوم، حاصل روزگار جدید است که در آن سازمان‌ها بر اشخاص سلطه یافته‌اند: رویکرد سازمانی. در این روی آورد، هدف از اخلاق، رشد اخلاقی سازمان‌های حرفه‌ای‌اند و مباحث آن شایستگی‌های مَنشی و بایستگی‌های کُنشی شخص حقوقی، مانند مدرسه، است.

تأکید فراوان بر رویکرد نخست، رهیافت دوم را به سایه رانده است! بیشتر سخنرانی‌ها و کتاب‌های اخلاقی در تعلیم و تربیت از رویکرد دوم غافل مانده‌اند. در حالی که بدون رشد اخلاقی مدرسه، به اصلاح اخلاق معلم و متعلم امیدی نیست. اخلاق تعلیم و تربیت در رویکرد سازمانی به نگرش سیستمی در تحلیل



تعلیم و تربیت استوار است. تحلیلی که بر مناسبات پیچیده و ارگانیک همه عناصر نظام آموزشی و پرورشی توجه دارد. اخلاق تعلیم و تربیت بر پایه‌ی این نگرش، رشد اخلاقی سازمان را در اولویت قرار می‌دهد، خواه این سازمان مدرسه باشد یا اداره آموزش و پرورش در سطوح مختلف.

بحث از اخلاق مدیریت مدرسه نیازمند نگاه سیستمی به تعلیم و تربیت است. بر این پایه پیش از پرداختن به مباحث اخلاق تعلیم و تربیت، به صورت کوتاه از رهیافت سازمانی به حرفه آموزش و پرورش بحث می‌کنیم. تمام مباحث این کتاب در فصل‌های آینده یا تحلیل اخلاق معلمی در رهیافت فردگرایانه است و یا تحلیل اخلاق مدیریت مدرسه در رهیافت سازمانی.

رهیافت سازمانی به حرفه آموزش و پرورش

در این فصل با نگرش سیستمی، حرفه معلمی را تحلیل می‌کنیم. در بسیاری از حرفه‌ها مفهوم سازمان، سابقه چندانی ندارد. در حرفه معلمی نیز گمان می‌رود سازمان پدیده جدیدی است. واژه‌های دلالت‌کننده بر مشاغل و حرفه‌ها، فردگرایی در آن‌ها را نشان می‌دهد. معماری، شغل وابسته به شخص معمار است. پزشکی نیز حرفه‌ای است که در هر سه حوزه آموزش، پژوهش و خدمات سلامت، وابسته به شخص پزشک است. معلمی نیز منسوب به معلم است. گویی مشاغل در گذشته شخص محور بودند و خیمه حرفه‌ها بر ستونی به نام صاحب حرفه استوار می‌شد. اما امروزه پزشک در سازمانی به نام بیمارستان و قاضی در سازمانی به نام دادگستری و معلم در سازمانی به نام مدرسه، مجتمع و ... ایفای نقش می‌کنند. امروزه مشاغل در درون سازمان‌ها قرار گرفته‌اند. به دیگر سخن سلطه سازمانی بیش و کم بر عزم و نقش فردی صاحبان مشاغل چیره شده است. به گونه‌ای که حرفه‌گرایی و تعهد حرفه‌ای نیز در سلطه سازمانی، مفهوم پیچیده‌ای یافته است. معضلات اخلاقی، شایستگی‌ها و ناشایستگی‌های اخلاقی و حرفه‌ای بر ریشه‌های سازمانی برآمده‌اند.

اگرچه در زمان‌های گذشته، معلمی بیش و کم رها از سلطه‌ی سازمان بود اما، این سخن هرگز به معنای آن نیست که تعلیم و تربیت در تمدن‌های گذشته بدون تشکیلات و سازمان بوده‌است. گزارش کوتاه از سامان تعلیم و تربیت در تمدن‌های گذشته، تاثیر دیوان‌ها و تشکیلات بر تعلیم و تربیت را نشان می‌دهد.

تعلیم و تربیت در ایران

تعلیم و تربیت به شکل‌های گوناگون در همه تمدن‌های بشری وجود دارد. در ایران باستان اهداف آموزش و پرورش به طور عمده، ریشه در عقاید دینی و پرورش اجتماعی و معنوی داشته‌است. از عمده‌ترین اهداف می‌توان فراگیری علم به عنوان یک فریضه‌ی دینی، پرورش کودکان، نوجوانان و جوانان و آماده کردن آنان برای خدمت به جامعه، خانواده، ایجاد روحیه‌ی جوانمردی و رعایت حقوق دیگران، آموختن دست‌کم یکی از فنون و هنرهای رایج به افراد، آماده کردن دختران برای خانه‌داری و انجام وظایف مادری، تربیت بدنی شامل: اسب‌سواری، تیراندازی، شکار، چوگان و ژوبین‌اندازی و تربیت متخصص از طریق آموزش عالی را نام برد.^۱

ابتدایی‌ترین محل تحصیل به طور مسلم خانه بوده است، سپس مکان آموزش به خانه مربی انتقال یافت و تدریس گروهی آغاز شد. مدت‌های طولانی نیز آتشکده‌ها برای آموزش مورد استفاده قرار می‌گرفتند. در زمان هخامنشیان به علت توسعه صنایع و حرفه‌های گوناگون، به طور رسمی مدارس عمومی و ویژه شکل گرفتند. این مدارس در ابتدا برای تربیت شاهزادگان و اشراف و درباریان ایجاد شوند. در حکومت ساسانی که تجدید حیات علم و دانش حاصل شد، مدارس حرفه‌ای، فنی و فلسفی (مانوی، مزدکی، زرتشتی و یهودی)، ادبی و علمی به وجود آمدند. این مدارس زمینه را برای پیدایش جندی شاپور فراهم کردند.^۲

۱. صدیق، تاریخ فرهنگ ایران از آغاز تا عصر حاضر، ص ۵۵-۸۸.

۲. صفوی، تاریخ آموزش و پرورش ایران، ص ۲۶.



آنچه در گذشته، آموزش و پرورش را تشکیل می داد، با توجه به اهداف آموزش و پرورش، به تربیت دانش آموزانش می پرداخت. معلمی در روزگار زرتشت تا دوره ی هخامنشی بر دوش مغان بوده است. در دوره ی هخامنشیان با ابداع الفبای ۳۶ حرفی، آموزگاران هم عهده دار آموزش شدند. معلمان در آن زمان، دانشمند خطاب می شدند و برتری آن ها حتی از والدین بیشتر بود.^۱ در ظاهر، امر تعلیم و تربیت به دیوان خاصی تعلق نداشت، نه در ایران باستان و نه در تمدن ایران اسلامی.

با ظهور اسلام و شکل گیری تمدن ایرانی - اسلامی مقارن با قرون وسطی (حدود ۵۰۰ تا ۱۵۰۰ میلادی) اهداف آموزش و پرورش به دو دسته مذهبی و دنیوی تقسیم شد. اهداف مذهبی که مبتنی بر قرآن به عنوان منبع دانش، اتکال به پروردگار بوده است و اهداف دنیوی شامل چشم داشتن به دنیا و کسب دانش آشکار به عنوان آشکار کننده ی قدرت خداوند^۲. شغل معلمی در دنیای اسلام ابتدا در مساجد شکل گرفت و سپس در مکتب خانه ها استقرار یافت و سپس مدارس خصوصی از نیشابور پدیدار شد و رواج یافت. از اواخر سده ی چهارم هجری، نظامیه ها شکل گرفتند. نظامیه ها، مدارس با سازمان و تشکیلات معین دولتی بودند در انحصار اندیشه های شافعی. دارالعلم ها به سوی همه فرق گشودگی داشتند. نظامیه ها به تدریج از رونق افتادند و حوزه های علمیه رواج یافتند. حوزه های علمیه تجمعی از مدارس و محافل تعلیم و تربیت بودند^۳. در این دوره از صدر اسلام تا تاسیس دارالفنون دانشمندان ایرانی همچون ابن سینا، ابوعلی مسکویه رازی، کیکاووس بن اسکندر (عنصرالمعالی)، امام محمد غزالی، خواجه نصیرالدین طوسی، سعدی، اوحدی مراغه ای و ملا احمد نراقی حضور

۱. همان، ص ۲۷.

۲. همان، ص ۴۲.

۳. تفصیل سخن در وضعیت مدارس در ایران را بنگرید: کسایی، نصرالله، مدارس نظامیه تهران؛ همو، فرهنگ نهادهای آموزشی در ایران از روزگار باستان تا دوره اسلامی؛ بازرگان، زهرا، تغییر و نوآوری در آموزش و پرورش.

داشته‌اند که هر کدام اهدافی را برای آموزش و پرورش بر شمرده‌اند. با تأسیس دارالفنون در ایران توسط امیرکبیر پنجره جدیدی در آموزش و پرورش گشوده شد. در طول تاریخ، این نخستین بار بود که دولت به طور مستقیم مدرسه تأسیس کرد و به طور رسمی اداره‌ی آن را بر عهده گرفت. به همین دلیل تاریخ گشایش دارالفنون مبدأ تحول جدید در آموزش و پرورش ایران محسوب می‌شود.^۱

تعلیم و تربیت در مصر باستان

در تمدن مصر باستان نیز کاهنان مقدمات علوم را، در مدارس که پیوسته به معابد بود، به فرزندان خانواده‌های ثروتمند می‌آموختند. یکی از کاهنان منصبی داشت که می‌توان آن را معادل وزیر آموزش و پرورش امروز دانست. او خود را به نام "رئیس طویله شاهی برای تعلیم و تربیت" می‌نامید. کار آموزگار در آن زمان عبارت بود از تربیت منشی‌هایی برای دستگاه‌های دولتی که با شرح و بسط در اطراف مزایای تعلیم، کودکان را به این کار تشویق می‌کردند. منشی‌های جوان، تعلیمات مربوط به امور اداری را فرا می‌گرفتند و پس از آنکه این مدرسه را به پایان می‌رساندند، مدتی به عنوان کارآموزی در نزد کارمندان مشغول به خدمت تمرین می‌کردند. به این ترتیب مصر و بابل، تقریباً در یک زمان، قدیمی‌ترین سازمان تعلیم و تربیتی را که تاریخ از آن آگاهی دارد برقرار ساختند.^۲ همچنین در مورد هند باستان این چنین آمده است: چون به گذشته دور تاریخ هند نگاه کنیم به یک نظام آموزشی برمی‌خوریم که همیشه در دست روحانیون بوده است. این نظام که در آغاز به روی پسران برهمنان باز بوده است، بعدها از طبقه‌ای به طبقه دیگر گسترش یافت و هر روستای هندی، مدیر مدرسه‌ای، خاص خود داشت که از صندوق عمومی حقوق می‌گرفت و ظاهراً درصد باسوادها در آن زمان بیشتر از هند امروز بوده است.^۳

۱. صفوی، تاریخ آموزش و پرورش ایران، ص ۵۳.

۲. ویل دورانت، تاریخ تمدن، ج ۱، ص ۲۰۳.

۳. ویل دورانت، تاریخ تمدن، ج ۱، ص ۶۳۱.



اگرچه امر تعلیم و تربیت در گذشته در مدارس خصوصی و حاکمیتی تحقق می‌یافت اما سلطه سازمانی در مفهوم جدید کلمه عارضه‌ای نو در حرفه‌ی تعلیم و تربیت است. امروزه حرفه‌ی تعلیم و تربیت در سازمان تحقق می‌یابد و سازمان بر عزم فردی معلم چیره است. بر این پایه، اخلاق تعلیم و تربیت را نمی‌توان تنها در اخلاق معلمی خلاصه کرد، بلکه باید آن را در همه‌ی عناصر سازمان، اعم از اهداف، ماموریت‌ها، ساختار، شرح وظایف، فرایندها، نظام‌ها، مقررات و ... مطرح کرد.

به تدریج با گذشت زمان، رویکرد جدیدی در اثر سلطه سازمانی حاکم شد. ساختار سازمانی، مدرسه را به عنوان واحد تابعه خود قرار داده و به معلم به عنوان جزیی از سیستم می‌نگرد. سایر اعضای این گروه را مدیران، سهامداران، رقبا، مدارس، معلمان و دانش‌آموزان تشکیل می‌دهند. مدارس، خود عضوی و یا به نحوی تابع سازمان‌های بزرگ‌تر هستند.

در رویکرد سازمانی، حرفه معلمی در کنار حرفه‌های دیگر قرار می‌گیرد و سیستمی چند حرفه‌ای را تشکیل می‌دهد؛ تلفیقی از حرفه معلمی، تکنولوژی آموزشی، حرفه مدیریت و... در ساده‌ترین الگوی ارایه شده (الگوی لویت^۱) سازمان از چند عنصر اصلی منابع انسانی، ساختار، وظایف و فرایندها تشکیل شده‌است. حرفه معلمی که در رویکرد سنتی به تنهایی در گذشته به عنوان متولی آموزش نقش ایفا می‌کرد، اکنون به عنوانی عضوی از نیروی انسانی در کنار سایر حرفه‌ها قرار گرفته‌است و در ساختار بزرگ‌تر معین نظام آموزش و پرورش، به حیات خود ادامه می‌دهد. در نتیجه این تغییر بنیادین در ساختار و چنبره سازمانی، به طور طبیعی صاحبان حق، وظایف جدیدی نسبت به یکدیگر پیدا می‌کنند و فرایندهای جدیدی شکل می‌گیرند.

تعلیم و تربیت به مثابه یک سیستم

در فصل اول حرفه معلمی را مجموعه فعالیت‌های منسجم و فرآیندهای نظام‌وار دانستیم که اهدافی را دنبال می‌کنند. این فعالیت‌ها و فرآیندها در یک نظام یا سیستم تحقق می‌یابند. کوچکترین سیستم در تعلیم و تربیت مدرسه است. مدرسه را می‌توان یک سیستم دانست که حداقل از سه عنصر تالیف شده است. درون‌دادها یا منابع، فرآیندها و نتایج یا برون‌دادها (نمودار زیر)



نمودار شماره ۵

درنگ در شکل بالا نشان می‌دهد که تحقق اهداف تعلیم و تربیت در مدرسه در گرو موفقیت فرآیندها است. اما این موفقیت در گرو همه عناصر و منابعی است که وارد مدرسه می‌شود. عیب و رخنه در هر یک از آنها می‌تواند موفقیت و دستیابی به اهداف را تهدید کند. نگرش سیستمی به تعلیم و تربیت، چشم را بر این عناصر و منابع بیناتر می‌کند و نقش و اهمیت آنها در به کام بودن فعالیت معلم را آشکار می‌سازد.

فعالیت‌های حرفه‌ای در مدارس

در مدارس حرفه‌های مختلفی وجود دارند. وظایف و حقوق هر یک از حرفه‌مندان با یکدیگر متفاوت است. بر مبنای اینکه فرد در حرفه خود ملزم به رعایت حقوق چه افرادی است، وظایف او تعیین می‌شود. در این بخش



حرفه‌های مختلف موجود در مدارس بیان می‌شود تا با تفکیک آنها، صاحبان حقوق و به تبع وظایف حرفه‌مندان به طور دقیق قابل تشخیص باشد.

۱- حرفه تدریس: منظور از آن یاد دادن دروس مصوب با سرفصل‌های تعیین شده از سوی وزارت آموزش و پرورش و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای امتحانات و سنجش یادگیری دروس است. در این قسمت مهارت و دانش معلم و یا دبیر مربوط به آن درس، نقش اصلی را ایفا می‌کند. بیشتر مردم جامعه، و مدرسه‌ای را که دانش‌آموزان آن بتوانند بالاترین رتبه و نمره آزمون‌های سراسری علمی را به خود اختصاص دهند، مدرسه خوب می‌دانند. هرچند دانش و مهارت تدریس معلمان در یادگیری دروس، نقش مهمی را ایفا می‌کند، اما باید دانست که عوامل دیگری نیز در این یادگیری نقش دارند.

۲- حرفه مشاوره: فعالیت حرفه‌ای دیگری که در مدارس انجام می‌شود، و جزء وظایف مدارس تعریف شده، مشورت دادن به دانش‌آموزان است. این مشورت گاه در زمینه مسائل آموزشی و گاه در مسائل پرورشی است.

۳- حرفه مدیریت: نقش مدیران در سازمان‌های مختلف انکارناپذیر است. در مدارس نیز با توجه به وجود مؤلفه‌های مختلفی که نیاز به هماهنگی و همکاری دارند، مدیریت نقش کلیدی ایفا می‌کند. در مدارس این حرفه ممکن است مدیریت کل سازمان آموزشی و پرورشی یک مؤسسه آموزشی یا مقطع تحصیلی و یا مسئولیت ساماندهی و مدیریت، بخش خاصی از مدرسه باشد.

۴- حرفه نظارت علمی و برگزاری آزمون: از آنجا که رقابت علمی بین مدارس با رتبه‌بندی نمرات و نتایج آزمون‌های سراسری، رابطه تنگاتنگ دارد، سیستم‌های برگزاری آزمون اهمیت ویژه می‌یابند. خط مشی کلی مدارس در تعیین سطح آزمون‌های داخلی و چگونگی برگزاری آن، در دستیابی آنها به رتبه‌های علمی نقش اصلی را ایفا می‌کند. از این رو حرفه‌ای عمل کردن مسئولین

برگزاری آزمون‌ها و داشتن رویه‌ای روشن و هدفمند، حائز اهمیت است.

۵- حرفه پرورش و تربیت: این بخش در مقام سمت‌های تعیین شده در مدارس، مشخص و واضح است اما در عمل، فراخ دامنی بسیار می‌یابد. به دیگر سخن، سمت مربی یا معاون یا مسئول فرهنگی، تربیتی و پرورشی در مدارس مشخص است و به طور معمول وظایف برنامه‌های فرهنگی و پرورشی فوق برنامه بر عهده اوست تا با مشارکت دادن دانش‌آموزان، در جهت تربیت و پرورش آنها گام بردارد. اما چنانکه بیان خواهد شد، تمام مؤلفه‌های موجود در مدارس اعم از شخصیت افراد مسئول و دبیران، قوانین، جو حاکم بر مدرسه و ... در تربیت دانش‌آموزان تاثیر گذارند. در این بخش فقط به جهت تفکیک وظایف حرفه‌ای مختلف، منظور همان مسئول پرورشی و تربیتی است.

۶- نظامت: افرادی که مسئول برقراری نظم در مدارس هستند نیز وظایف حرفه‌ای ویژه خود را دارند. هدف خاص از وجود ناظم در مدارس (برقراری نظم) اقتضای برخورد ویژه‌ای را دارد که چه‌بسا از معلمان و نیروهای تربیتی انتظار نمی‌رود. عدم توجه ناظم به این تفاوت می‌تواند فعالیت حرفه‌ای او را با مشکل مواجه کند و کارآیی و اثربخشی را کاهش دهد.

۷- امور اجرایی: در بسیاری از مدارس، کادر اجرایی که مسئولیت‌های متعددی از جمله ساماندهی پرونده دانش‌آموزان از لحاظ علمی و تربیتی را بر عهده دارند، از دیگر بخش‌ها محسوب می‌شوند. کادر اجرایی ارتباط زیاد و مستقیم با بدنه دانش‌آموزی ندارند و به نحوی آرشیو مدارس را در حوزه‌های مختلف، مهیا می‌کنند. بسته به امکانات هر مدرسه، عوامل کادر اجرایی مسئولیت‌های متفاوت را نیز می‌پذیرند (مانند مسئولیت سایت، سمعی بصری و ...).

۸- امور خدمات: نیروهای خدماتی و نگهبان، بخش دیگری از عهده داران



وظایف در مدارس هستند. حرفه ای عمل کردن آنها در نگرش معلمان، دبیران، دانش آموزان و اولیا... تاثیر بسیاری دارد.

بنابر آنچه بیان شد، مدارس با دست کم هشت حرفه مختلف سروکار دارند. عدم توجه به تمایزهای موجود در وظایف و حقوق حرفه مندان در محیط مدرسه منجر به غیر اخلاقی بودن این سازمان می شود. همه این فعالیت های حرفه ای بر پایه فرآیندهای خاص تحقق می یابند. این فرآیندها، ممکن است کارآمد یا ناکارآمد، اخلاقی یا غیر اخلاقی باشند.

حرفه هادر مدارس

☐ مدیریت	☐ اجرا
☐ مشاوره	☐ ارزشیابی علمی
☐ نظامت	☐ خدمات
☐ پرورش و تربیت	

نمودار شماره ۶

نمودار زیر نمونه ای دیگر از تقسیم بندی حرفه ها در مدارس را نشان می دهد.



نمودار شماره ۷

نقش منابع در فعالیت‌های حرفه‌ای مدارس

تحقق فعالیت‌های حرفه‌ای در مدرسه بر تعامل بین عناصر و منابعی است که وارد مدرسه می‌شوند. این منابع گوناگون‌اند: منابع انسانی چون معلم، مدیر، سایر کارکنان. منابع یادگیری مانند: برنامه درسی، کتاب درسی، وسایل کمک آموزشی، رسانه‌های آموزشی. منابع مالی و فن آوری: تجهیزات، فضا، ابزار و...

منابع یادگیری، پل میان منابع انسانی و مالی هستند. آنچه در منابع یادگیری اهمیت دارد روایی و اعتبار است. این دو ویژگی منابع یادگیری را از مواد آموزشی جدا می‌کند. به طور مثال کتاب درسی که برای گروه خاص، هدف خاص و ... باشد فقط برای همان گروه هدف منبع یادگیری محسوب می‌شود. منابع یادگیری منابعی هستند که یادگیرنده به منظور تسهیل یادگیری از آن‌ها استفاده می‌کند. از این منابع می‌توان به صورت ترکیبی یا تنها استفاده کرد. به طور مثال اگر دانش آموزی که به مشکل برخوردده است به معلم رجوع می‌کند، معلم منبع یادگیری محسوب می‌شود. اما ممکن است همین معلم برای دانش آموز دیگر منبع یادگیری نباشد. به همین سبب برای منابع یادگیری سه شرط اولیه مطرح می‌کنند:

۱. دسترسی به آن آسان باشد.

۲. پیشرفت برحسب توانایی و خواست فراگیر را فراهم سازد.

۳. فردمدار باشد، یعنی نیازهای فردی افراد را برای هدف پوشش دهد^۱.

۱. افضل‌نیا، طراحی و آشنایی با مراکز، مواد و منابع یادگیری، ص ۲۲-۲۳. تفصیل سخن در این زمینه را بنگرید: بازرگان، زهرا، مدرسه سالم.

1. school Leader
2. board of Education
3. superintendent
4. principal
5. athletic Director
6. school Faculty
7. teacher
8. counselor
9. speech Therapist

11. physical Therapist
12. library/Media Specialist
13. reading Specialist
14. intervention Specialist
15. head Coach
16. educational Technologist
17. school Support Staff
18. administrative Assistant
19. encumbrance Clerk

20. school Nutritionist
21. teacher's Aide
22. paraprofessional
23. nurse
24. cook
25. custodian
26. maintenance
27. computr Technecian
28. teacher-ParentAssociation



منابع در عین هم‌پستگی با یکدیگر نقش مستقل نیز می‌یابند. به‌طور مثال یک معلم حرفه‌ای، منابع درسی و مالی را می‌شناسد. نیروی انسانی به‌روز، از منابع به‌روز استفاده می‌کند، چگونگی و استفاده بهینه از آن را می‌داند. به‌خصوص در دنیای امروز که تحول در منابع یادگیری، کارکرد منابع مالی و انسانی را نیز تغییر داده است.

یاددهی، نه به گفتار

نقش الگویی معلم

ظاهری‌ترین تعامل معلم و دانش‌آموز در محیط آموزشی، ارتباط گفتاری است. بر این پایه، معلم را کسی می‌انگاریم که با استفاده از توان سخن گفتن، اندیشه‌ها و اطلاعات را به دانش‌آموزان منتقل می‌کند. تصویر رایج از نقش حرفه‌ای معلم، تدریس است و تدریس را، بیشتر، فعالیت گفتاری می‌انگاریم. بر پایه این انگاره، دانش‌آموز هم کسی است که اطلاعات بیان‌شده را می‌شنود و آن‌ها را یاد می‌گیرد. گویی رابطه معلم و دانش‌آموز جز ارتباط کلامی، گفتن و شنیدن، نیست. آیا این تلقی ساده‌انگارانه نیست؟

اگر نقش یاددهی معلم را به ارتباط کلامی محدود کنیم و حرفه معلم را همان درس گفتن و فعالیت دانش‌آموز را همان شنیدن درس بینگاریم، تصویر فرومایه و برداشتی ناقص و کوچک از حرفه‌ای فراخ‌دامن ترسیم کرده‌ایم. این ساده‌انگاری، از ظاهرگرایی بر می‌خیزد. افراد ژرف‌نگر، سطوح پنهان‌تری را در حرفه معلمی و رابطه معلم و دانش‌آموز رصد می‌کنند. محیط آموزشی، رابطه بسیار پیچیده، تودرتو، چندلایه و مرموزی را بین معلم و شاگرد می‌آفریند. این رابطه کوه یخی را می‌ماند که تنها بخش کوچکی از آن هویدا است و ما بخش پیدا را تدریس به معنای گفتاری نامیده و آن را آموزش مستقیم و رسمی خوانده‌ایم.



رابطه پیچیده و فراخ دامن، که مدرسه و کلاس بین معلم و دانش آموز می آفریند، سبب می شود معلم فراتر از زبان و گفتار با همه شؤون خود یعنی حرکات، سکانات، کردار، نگاه، وضعیت ظاهری و حتی پوشش، یاددهنده باشد. همان گونه که بیان شفاهی معلم در توضیح یک مفهوم یا مسأله، خاصیت یاددهی دارد، نحوه و میزان خندیدن او، نشاط یا بی نشاطی، شیوه حرکات و نگاه و احساس او نیز آموزنده است. پس معلم تنها با زبان و گفتار یاد نمی دهد. این سخن، به ظاهر روشن و پیدا است، این روشنی را نباید به معنای بی اهمیتی پنداشت. کشف اهمیت آن در گرو شناخت ژرفای پنهان و ابعاد نهان آن است. پس تحلیلی افزون تر می بایست:

- چه شؤونی از معلم، خاصیت یاددهی دارد؟ چگونه؟
- خاصیت یاددهی همه شؤون معلم ریشه در چه اموری دارد و تابع کدام عوامل است؟

• خاصیت یاددهی همه شؤون معلم چه آثار و پیامدهایی دارد؟

خاصیت یاددهی همه شؤون معلم ریشه در پیوند و ارتباط خاص بین معلم و دانش آموز دارد. این پیوند را می توان در مفهوم الگوپذیری دانش آموز جستجو کرد. دانش آموز، به طور معمول، معلم را همچون الگوی خود قرار می دهد؛ همانند نقشه ای که یک فرش باف برای بافتن فرش، آن را پیش روی خود می نهد و میزان زیبایی فرش در گرو نقشه ای است که او انتخاب می کند. البته الگوپذیری دانش آموز، بیشتر، ناهوشیارانه است. الگوپذیری سبب می شود دانش آموز معلم را همان "معلمی" بداند و مثلاً نحوه مواجهه معلم با سؤال را الگوی روبه رو شدن با سؤال بینگارد.

 نمونه

مراجعه کننده ای می خواست در خصوص رساله دکتری اش با من رایزنی کند. پس از مختصر آشنایی و پیش از طرح بحث به او گفتم: "شما شاگرد فلانی هستید؟"

با شادابی گفت بله و با شگفتی پرسید: "اما شما چگونه حدس زدید؟" گفتم: "مانند ایشان ژست می گیرید و ابرو می اندازید!"

عوامل فراوانی بر پیوند معلم و دانش آموز تأثیر می گذارند: سن دانش آموز، وضعیت خانوادگی و قومی، محبوبیت معلم، رسانه ها و ... به همین سبب الگوپذیری مراتب، درجات و گونه های مختلف دارند.



کودکی و نوجوانی من در خانواده ای متدین و مذهبی که پیشه کشاورزی داشتند، سپری شد. در این خانواده از هیچ رسانه گروهی مانند (روزنامه، رادیو، تلویزیون و ...) استفاده نمی شد. دانش آموز دوم ابتدایی بودم و البته عاشق درس خواندن، دبستان روبه روی خانه ما بود. گاهی برخی معلمان دبستان به منزل ما می آمدند. روزی سرزده وارد اتاق پذیرایی شدم، امر عجیبی را دیدم و بسیار شگفت زده شدم. چنان شگفت زده که ماجرا را مدت ها با ناباوری برای افراد تعریف می کردم و آن ها به من می خندیدند! ماجرای باورنکردنی من این بود: خانم معلم با چشمان بسته خوابیده بود بی حرکت! درست مثل خود ما!!!

بزرگ تر که شدم دانستم که معلم در آن روزها به نظرم فرشته ای آسمانی و همیشه پرتکاپو بود. از آن پس وقتی مادرم ظهرهای تابستان می خواست مرا بخواباند، دیگر زحمتی نداشت، زیرا من اشتیاق داشتم که همانند خانم معلم استراحت کنم!



دوستی تعریف می کرد که از شدت علاقه به معلم دبستانش، که مسیر بازگشتش از کوچه آن ها بوده است، چه روزها که خود را به سرعت به خانه می رسانده تا



از قضا در یکی از روزها وقتی کنار دفتر معلمان ایستاده بود، می بیند که معلم از دستشویی خارج می شود! به حدی از این حرکت معلم یکه می خورد و ناراحت می شود، که دیگر علاقه اش را از دست می دهد حتی تا مدت ها از رفتن کنار آن پنجره تنفر داشته است!!

معلمی، از سوی دیگر حرفه ای اخلاقی است و تربیت اخلاقی و یا حداقل آموزش اخلاق یکی از مسؤولیت های این حرفه است. آموزش اخلاق به طریق گفتار و مستقیم، کارایی کمتری دارد و روش های غیر گفتاری از جمله شیوه استوار بر الگو بودن معلم، اثربخشی بیشتری دارد. بر این پایه، توصیه شده است که "دعوت کننده مردم {به حق و خیر} باشید نه به گفتارتان".^۱

از رسول خدا، که تزکیه دهنده و یاری دهنده هستند^۲، درود خدا بر ایشان و خاندانشان، به عنوان اسوه یاد شده است: لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ^۳. معلم، نه به گفتار بلکه با همه شؤون خود یاددهنده است: او یا نیکی، ارزش، مسؤولیت پذیری و زیست اخلاقی را می آموزد و یا زشتی و کاستی، ضد ارزش ها، مسؤولیت گریزی و اخلاق ستیزی را یاد می دهد. به همین سبب، معلم، معمار نیز هست. او یا بنای درستکاری و خیر می نهد و یا بانی رفتارهای ناشایست می شود. البته پیامدهای هر دو به خود او هم برمی گردد، زشت یا زیبا! خاصیت یاددهی همه شؤون معلمی، یک مورد استثناء دارد، غالب دانش آموزان از ادب معلم درس ادب و از بی ادبی معلم درس بی ادبی می آموزند، اما دانش آموزان نادری هم وجود دارند که به سبب برخورداری از هوشیاری و تیزهوشی از کم کاری یا به عنوان نمونه، رفتار تبعیض آمیز معلم، کم کاری و تبعیض یاد نمی گیرد بلکه لقمان وار عمل می کنند.

۱. كُونُوا دُعَاةَ النَّاسِ بِغَيْرِ الْمُنْكَرِ (بحار الانوار، ج ۶۷، ص ۳۰۹)

۲. برگرفته از آیات سوره آل عمران و آیه ۲ سوره جمعه.

۳. سوره احزاب، آیه ۲۱

”لقمان را گفتند ادب از که آموختی؟ گفت از بی ادبان“.

مهم ترین بحث در این مقام، بیان ابعاد گوناگون خاصیت یاددهی در شؤون مختلف معلمی است.

شؤون مختلف معلمی

۱- تعامل معلم با خود

رفتار ارتباطی، بر پایه طرف ارتباط، چهار گونه است: ارتباط با خدا (رفتار ارتباطی قدسی)، ارتباط با خود (رفتار ارتباطی درون شخصی)، ارتباط با دیگر انسان ها (رفتار ارتباطی بین شخصی) و ارتباط با محیط زیست طبیعی، حیوانی و انسانی (رفتار ارتباطی برون شخصی). در این میان، رفتار ارتباطی درون شخصی، نقش زیرساختی دارد. کسی که خود را بشناسد خدا را نیز می شناسد^۱. در بیشتر موارد با دیگران بر همان سبکی رفتار می کنیم که با خود رفتار می کنیم. کسی که احترام به خود منش او نشده باشد، نمی تواند به نحو پایدار به دیگران احترام بگذارد^۲. همچنین است رازداری، امانت داری و سایر شایستگی ها و بایستگی های اخلاقی. یکی از بخش های مهم رساله الحقوق امام سجاد (ع)، ترسیم وظایف فرد در قبال حقوق خود در دو بعد جسم و نفس است. مسئولیت پذیری در قبال سلامت و رشد جسمی و روحی خود، از مهم ترین وظایف اخلاقی در رفتار ارتباطی درون شخصی است. اگر ما سبک رفتار ارتباطی با دیگران را بر پایه سبک ارتباط با خود بنا می نهیم، می توان پرسید: سبک ارتباطی درون شخصی (تعامل با خود) را از کجا می آموزیم؟ پاسخ این سؤال را می توان در الگوپذیری یافت. دانش آموز، سبک تعامل با خودش را از شیوه تعامل معلم با خودش می آموزد.

۱. سعدی، گلستان، حکایت ۲۱.
 ۲. من عرف نفسه فقد عرف ربه (الذریعه الی تصانیف الشیعه، ج ۲، ص ۲۱۲ و ۱۸۹)
 ۳. من هانت علیه نفسه فلا تامن شره (اعیان الشیعه ج ۲ ص ۳۹)



دانش آموزی که به عنوان مثال، در کلاس شیمی به درس دبیر گوش می دهد، با چشم نیز می آموزد. او با چشم باز، رفتار معلم خود را می نگرد و با همین توان رفتار ارتباطی درون شخصی، معلم را تحلیل می کند و از آن می آموزد:

آیا معلم در فعالیت حرفه ای اش، احترام خود و عزت نفسش را پاس می دارد؟ و یا آن را به بهایی ارزان از دست می دهد؟ آیا معلم با خود مهربان است؟ آیا او خود را می پاید و یا چنان گرم ایفای نقش است که از خود بی خبر و غافل است؟ آیا معلم به خود محاسبه گری و سنجش مستمر خود و فعالیت های خود می پردازد؟ آیا معلم، که همه را پند و نصیحت می دهد، بر خود نیز پند می دهد و یا خود را فراموش کرده است؟^۱ آیا او حریم خصوصی اش را حفظ می کند و یا به خود افشاگری می پردازد؟ میزان توجه و پابندی او به سلامت فردی، بهداشت جسم و روان تا چه اندازه ای است؟ آیا او خارهایی را که بر دل می روند و دل را می میرانند، می بیند و برای دوری از این خارها حزم و احتیاط می کند؟ میزان خودشناسی او چقدر است؟ آیا او خود را می شناسد و یا به انگاره ای ناموزون و پنداری از خود، دل خوش کرده است؟ رفتار معلم با خود، چه فضیلت و چه رذیلت، به صورت ناهوشیار اما مؤثر و پایدار، سبک رفتار دانش آموز با خود را به وی یاد می دهد. دبیر ریاضی تنها معادله دو مجهولی درس نمی دهد، بلکه سبک ارتباطی دانش آموز با خودش را نیز یاد می دهد، درس اول به گفتار است اما درس دوم به کردار! درس نخست آشکار و مستقیم و درس دوم پنهان و غیرمستقیم است.

۲- بهره وری در فعالیت حرفه ای

آیا تاکنون برای اخذ خدمات یا گرفتن مجوز و یا انجام کاری به سازمان دولتی یا عمومی مراجعه کرده اید؟ آیا مواردی پیش آمده است که کارگریزی کارمندی



۱. من نصب نفسه للناس اماما فليبدأ بتعليم نفسه قبل تعليم غيره (نهج البلاغه، حکمت ۷۱)

شما را آزرده خاطر کند؟ وقتی که از کم کاری و اهمال ورزی و یا ارائه خدمات بدون دقت و بدون سرعت کارمندی به ستوه می آید، به این نکته توجه کنید که: این کارمند کارگریز روزی روی نیمکت مدرسه یا دانشگاهی بود و کم کاری و کارگریزی معلم و استاد را نظاره گر!

نحوه فعالیت معلم یا استاد در کلاس خاصیت یاددهی دارد: کم کاری یا وجدان کاری.

میزان بهره‌وری فعالیت حرفه‌ای معلم در تدریس، تمرین، آزمون و ارزیابی و... خاصیت یاددهی دارد.

نمونه

در دوره دانشجویی توفیق حضور در کلاس استادی را داشتم که بسیار بانشاط و فعال بود. او هرگز به گفتار دانشجویان را به پرکاری، مطالعه و درس خواندن دعوت نکرد، اما به کردار به گونه‌ای بود که دانشجویان به مطالعه و سخت کوشی اشتیاق می یافتند. این رفتار به حدی قوی بود که بسیاری از دانشجویان با مقایسه خود و استادشان احساس کم کاری و از دست دادن وقت داشتند. این امر در آنها علاقه‌ای بسیار برای شبیه شدن به استاد پدید می آورد، حتی بسیاری برای ادامه تحصیل در درجات بالاتر علمی، تخصص رشته‌های خود را رها کرده، گرایش استاد را برمی گزیدند.

وقتی که بهره‌وری و سخت کوشی در دانشجو به صورت منش و ملکه درآید، وی پس از تحصیل در فعالیت حرفه‌ای هم، سخت کوش می شود و شهروندان از خدمات او رضایت می یابند. این وضعیت را می توان با دانش آموزی مقایسه کرد که معلم او کم کاری را زیرکی می انگارد!

آری می توان با بهره‌وری در فعالیت آموزشی، دانش آموزان را در عمل به



بهره‌وری فراخواند و با ترویج عملی بهره‌وری، آن را به سرمایه و قدرت ملی تبدیل کرد و برعکس کم‌فروشی معلم، کم‌کاری و کم‌فروشی را در جامعه رواج می‌دهد و جامعه را از پویایی و ثروتمندی دور می‌کند.



نمونه

آذرنک در خاطراتش در مقطع دکتری، درباره یکی از استادان می‌نویسد: استاد سوم، رندانه و با تعارفاتی از این دست که «اختیار دارید و خودتان استاد هستید، و بنده کمترین را چه به شما درس بدهم» دوره را رسماً ماست مالی کرد، و البته حق‌التدریسش را گرفت^۱.



نمونه ای دیگر

با شوق و ذوق سر کلاس فوق لیسانس نشسته بودم. کلاس ۳ واحدی روش تحقیق رو باید در ۱۶ جلسه می‌گذراندم. استادم جلسه اول آمد و حسابی به شرح تجارب خود در دانشگاه ایندیانا پرداخت. طرح درس ارائه کرد با یک مشت پروژه برای طول ترم، در کلاس ۳ نفر بودیم، بعد از جلسه اول - که خود استاد تدریس کرد - ۳ جلسه دیگر را ما کنفرانس دادیم. سایر جلسات هم به عناوین مختلف تعطیل شد و اینگونه بود که از ۱۶ جلسه ما کلاً ۴ جلسه کلاس داشتیم.

۳- نگاه مهربان مادرانه

ارتباط بصری یکی از رفتارهای ارتباطی بین شخصی معلم با دانش‌آموز است. ما به هنگام تدریس، چشم خود را نمی‌بندیم، به یک‌یک دانش‌آموزان نگاه می‌کنیم و گاهی نحوه نگاه ما تغییر پیدا می‌کند. نگاهی از سر خشم، نگاه همراه با تمسخر و تحقیر، نگاه بی تفاوت، نگاه مهربان مادرانه و پدرانه. نحوه ارتباط بصری، آکنده از پیام است: پیام محبت و آرامش یا پیام ترس و خطر! هر نگاهی پیامدهایی

۱. آذرنک، استادان و نااستادانم، ص ۱۴۷.

دارد. بحث ما تحلیل پیامدهای نگاه معلم به دانش‌آموزان نیست، بلکه سخن در خاصیت یاددهی نگاه معلم است.

دانش‌آموزان به صورت ناهوشیار از نگاه معلم، نگاه کردن به دیگران را می‌آموزند. نحوه ارتباط بصری معلم با دانش‌آموزان به روش‌های پنهان و غیرمستقیم، سبک ارتباط بصری را به آنان یاد می‌دهد. بر این پایه، من معلم در شکل‌گیری سبک نگاه کردن دانش‌آموزان به دیگران تأثیر دارم و این تأثیر مسؤولیت‌آور است.

۴- کردار نرم و محترمانه

مهم‌ترین عنصر در تعامل اخلاقی با خود و دیگران، احترام است. دانش‌آموز معلم خود را می‌نگرد که با دانش‌آموزان چگونه رفتار می‌کند: آیا این رفتار محترمانه است؟ دامنه پایداری معلم به مواجهه محترمانه با دانش‌آموز چقدر است؟ آیا احترام او به افراد مشروط است یا با احترامی نامشروط روبروست؟ محترمانه بودن و یا توهین‌آمیز بودن رفتار معلم با دانش‌آموزان، درس ادب یا بی‌ادبی می‌دهد.

احترام چیست؟ واژه احترام کاربردهای گوناگونی دارد گاهی در کاربرد بسیار فراگیر و به معنای پایبندی به حقوق افراد به کار می‌رود. احترام در این کاربرد بیش و کم با مفهوم اخلاق در تعریف ما، یکسان است. اگر در بیان حقوق افراد، از حق احترام‌شدن یاد کنیم، واژه احترام را در معنای خاص به کار می‌بریم. احترام در این کاربرد در برابر توهین و خوار داشتن به کار می‌رود. احترام را می‌توان به دو صورت تعریف کرد. احترام در تعریف ایجابی، رفتار ارتباطی است که احساس ارزشمندی (کرامت) را به طرف ارتباط منتقل کند. بیان سلبی احترام که به مرتبه فروتر آن اشاره می‌کند، خودداری از رفتاری است که احساس حقارت را به طرف مقابل منتقل کند.



۵- گفتار استوار و شفقت آمیز

مهم ترین فعالیت معلم در کلاس سخن گفتن است. گفتار محتوایی دارد و شیوه ای. محتوای گفتار دبیر فیزیک در کلاس، مسائل و نظریه های فیزیک است، اما محتوای گفتار فقط، محدود به آن نیست. سخن می تواند به لحاظ محتوا هزل، محتوای گفتار جدّ، مفید، مضرّ، سست و استوار باشد. ارتباط کلامی سبک های گوناگون هجو، جدّ، مفید، مضرّ، سست و استوار باشد. ارتباط کلامی سبک های گوناگون دارد. هر سبکی، همانند آنچه در نحوه نگاه گفتیم، دارای پیام و تأثیر خاص است: درشت گویی، گفتار همراه با شفقت، گفتار توهین آمیز، پر خاشگری و...



نمونه

آموزگار کلاس سوم، آسوری مسلمان شده ای بود که اسم و مذهبش را عوض کرده بود، اما لهجه اش عوض نشده بود، و من نمی دانستم برخی واژه ها را آن طور که او تلفظ می کرد ادا کنم، یا آن گونه که پدر و مادرم تلفظ می کردند، و از من می خواستند تکرار و تکرار کنم. نبردی پنهان میان دو جبهه برقرار بود، و من به انگیزه ای ناشناخته، همیشه می خواستم طرف آقای معلم را بگیرم که تلفظش را از تلفظ اعضای خانواده بیشتر دوست داشتم^۱.

یکی از نیازهای دانش آموز در رشد شخصیت و مهارت زندگی، ارتقای سبک گفتاری از طریق مهارت مدیریت زبان است. مدیریت زبان مهم ترین عنصر در مدیریت خویش است. دانش آموز، مدیریت زبان را نیز از سبک گفتاری معلم خود می آموزد. این آموختن آشکار و مستقیم نیست اما پایدار و ماندگار است. سبک ارتباط کلامی معلم، از طریق الگو شدن، خاصیت یاددهی دارد. دانش آموز نحوه سخن گفتن معلم را نیک می نگرد: توجه یا بی مبالاتی او در رعایت قواعد زبان در گفتار، اهمیت دادن و یا بی توجهی به جنبه های اخلاقی ارتباط کلامی، استواری و یا سستی در سخن، همه خاصیت یاددهی دارند.

در فصل ششم درباره مهارت‌های گفتاری و مدیریت زبان بحث می‌کنیم.

۶- اقتدار همراه با صمیمیت

اقتدار از فضایل حرفه‌ای در حرفه‌هایی چون مدیریت، قضا و معلمی است. در برابر آن رذایلی چون قدرت‌نمایی و نبود قاطعیت قرار دارد. موارد فراوانی را می‌بینیم که فرد مرز اقتدار را با سلطه‌گری و قدرت‌طلبی تشخیص نمی‌دهد و در پی فضیلت اقتدار، گرفتار رذایلی چون سلطه‌گری و قدرت‌نمایی می‌شود. اقتدار همراه با صمیمیت، دارای چند مؤلفه مهم است: صداقت، صراحت، احترام اصیل و متقابل، حفظ استقلال طرفین و ... بر این پایه، مفهوم اقتدار همراه با صمیمیت، به مفهوم قاطعیت نزد روانشناسان، نزدیک است و از سه سبک رفتاری دیگر، یعنی سلطه‌گری، سلطه‌پذیری و پرخاشگری متمایز می‌شود.

سبک ارتباطی معلم، الگوی سبک ارتباطی دانش‌آموز با خود و دیگران می‌شود. دانش‌آموز از پرخاشگری معلم، درس پرخاشگری می‌آموزد و از قاطع و مقتدر بودن معلم نیز قاطعیت و اقتدار یاد می‌گیرد. شاگرد تأثیرپذیر از معلم سلطه‌گر، به سلطه‌گری می‌گراید و شاگرد تأثیرپذیر از معلم سلطه‌پذیر و کمرو، همانند معلم خود می‌شود. این امر در خصوص سبک‌هایی چون مواجهه منصفانه با دانش‌آموز نیز صادق است.

۷- مواجهه با سؤال دانش‌آموزان

سبک پاسخگویی معلم به سؤال‌ها در کلاس، چه خوب و چه بد، خاصیت یاددهی دارد. دانش‌آموزان همان سبک را الگو قرار می‌دهند و یاد می‌گیرند که با همان سبک به سؤال افراد پاسخ دهند. سبک پاسخگویی معلم به سؤال دانش‌آموز، خود چیزی است که این معلم، از معلم خودش آموخته است.

۸- ارزش داوری

یکی از فعالیت‌های انسان‌ها داوری در خصوص شخصیت و رفتار دیگران است.



فردی به خواستگاری یکی از فامیل‌ها می‌آید و تب ارزش‌دآوری در خصوص خواستگار، بالا می‌گیرد و همه در خصوص همه امور وی به دآوری می‌نشینند. (در فصل بعد به تفصیل بیان خواهد شد).

معلم نیز در فعالیت کلاسی، ناگزیر از دآوری است. دآوری دارای مسئولیت است، زیرا با دآوریِ بد، حقوق افراد از بین می‌رود، حرمتشان می‌شکند و یا خدمتشان نادیده گرفته می‌شود و مسئولیت‌پذیری در ارزش‌دآوری سبب می‌شود تا در دآوری احتیاط کنیم و بدون مستندات و ادله کافی دآوری نکنیم. اما مسئولیت‌گریزی سبب بی‌مبالاتی در ارزش‌دآوری می‌شود. ارزش‌دآوری و به‌طور کلی دآوری هم مانند هر رفتار دیگر دارای سبک است: دآوری منصفانه، دآوری شتاب‌زده، دآوری محتاطانه، دآوری درست و

دانش‌آموز در کلاس، سبک دآوری معلم را نیز می‌بیند و آن را الگوی خود قرار می‌دهد. معلم بدون آنکه توصیه‌ای شفاهی کند با شیوه دآوری خود، سبک ارزش‌دآوری را به دانش‌آموز یاد می‌دهد و البته در پیامدهای ارزش‌دآوری دانش‌آموز شریک می‌شود.

۹- سخاوت علمی

مهم‌ترین خصلت علمی، بخشندگی علمی او است اما کسانی که معلمی را فرتراز یک شغل می‌انگارند در آموزش نیز بخل می‌ورزند. دانش‌آموز هر دو خصیصه را در معلم خود می‌بیند: از سخاوت علمی درس سخاوت می‌آموزد و فردا اگر مدیر سازمانی باشد، سخاوت علمی به جانشین پروری تبدیل می‌شود و از بخل معلم، امساک می‌آموزد و از هراس اینکه دست زیاد می‌شود، به دیگران یاد نمی‌دهد.

۱۰- مواجهه عادلانه و منصفانه

هر انسانی عدالت را می‌ستاید و ستم و تبعیض را نکوهش می‌کند. انصاف فرتار و لطیف‌تر از عدالت، نسیمی است که دانش‌آموز را می‌نوازد و بی‌انصافی دشنه‌ای



است که زخم پایدار برجا می‌نهد. دانش‌آموز با نگاه معصومانه اما تیز می‌نگرد. او مواجهه معلم با همه هم‌کلاسی‌های خود را می‌سنجد، مواجهه عادلانه یا تبعیض را می‌بیند و می‌آموزد که با دیگران چگونه مواجهه کند. مواجهه منصفانه و عادلانه ابعاد فراوانی دارد و شامل ارتباط کلامی، ارتباط بصری، داوری، ارزشیابی، تشویق و تنبیه و مانند آن‌ها می‌شود.



نمونه

دانش‌آموز بسیار باهوشی داشتم که با بعضی از معلمان، سازش نداشت. در علت این جدل که دقیق شدم یافتم که معلمان او را نیز همانند سایر دانش‌آموزان قضاوت می‌کنند و برای برنامه‌ریزی همه بچه‌ها نسخه‌ی یکسان می‌پیچند. در نتیجه‌ی این رفتار، همکاری این دانش‌آموز باهوش به حداقل رسیده بود. زمانی که نوبت به من رسید با اینکه دیدم تمام تکالیفش را در زنگ تفریح می‌خواند و انجام می‌دهد از او تشکر کردم و از اینکه به من اعتماد کرده و دفتر برنامه‌اش را با صداقت تمام در اختیارم گذاشته، خوشحال بودم. بعدها از دانش‌آموزان شنیدم که این برخورد من برایشان عادلانه تلقی می‌شود، برای همین، آنچه را از ایشان درخواست می‌کردم می‌پذیرفتند و در نهایت تعجب سایر معلمان، با من بسیار همکاری می‌کردند.

۱۱- پوشش برازنده

بحث از شیوه خاص پوشش، در همه حرفه‌ها مطرح می‌شود و سازمان‌ها قواعد و اصولی را در این خصوص تدوین می‌کنند که به کدهای پوشش^۱ معروف‌اند. پوشش در معلمی از حیث خاصیت یاددهی آن اهمیت بیشتری دارد. احترام به هنجارهای اجتماعی مهم‌ترین اصل در کدهای پوشش است.



۱۲- روحیه آموزش پذیری

در بحث از تعهد حرفه‌ای، در فصل سوم، در اهمیت روحیه آموزش‌پذیر بودن معلم سخن گفتیم. دانش‌آموز کلاس را آزمایشگاهی می‌انگارد و روحیه معلم خود را در آن به‌دقت می‌آزماید: آیا معلم که این همه به یادگرفتن و مطالعه کردن ترغیب و سفارش می‌کند، خود فرصت‌های یادگیری را شکار می‌کند؟ خود به مطالعه کردن در عمل بها می‌دهد؟ آیا حاضر است حتی از دانش‌آموز خود نکته‌ای را یاد بگیرد یا غرور و بی‌حوصلگی او را آموزش‌گریز کرده است؟

تأثیر معلم بر اخلاق شهروندی و اخلاق حرفه‌ای جامعه

توجه به خاصیت یاددهی رفتار معلم در کلاس، که در دوازده مورد برشمرده‌ایم، نشان می‌دهد معلمان نقش مهمی در صعود و یا سقوط اخلاق شهروندی و اخلاق حرفه‌ای دارند. ادعا این نیست که کوزه همه نابسامانی‌های اخلاقی در شهر و سازمان‌های حرفه‌ای بر سر معلمان می‌شکند بلکه مراد، نشان دادن یکی از عوامل مؤثر است. برخی از همکاران در مواجهه با این بحث به سراغ عوامل بیرونی می‌روند و ظلم، ستم، نابرابری، عدم امنیت معیشتی را که بر آن‌ها تحمیل می‌شود، برمی‌شمارند. جستجو از علل، ما را از معلول دور نمی‌سازد و نقش ما معلمان را در وضعیت اخلاقی جامعه کمرنگ نمی‌کند. اما در پی علل بیرونی رفتن می‌تواند سازوکار روانی فرافکنی در توجیه رفتارها و آرام کردن وجدان باشد. هزار و یک بهانه بر مسئولیت‌گریزی می‌توان برشمرد و در عمل نیز عوامل فراوانی سبب کم‌کاری در کلاس و سایر خطاهای اخلاقی وجود دارد. اما این عوامل نشان می‌دهند رفتارهای غیراخلاقی ما طبیعی (دارای علت) است اما نشان نمی‌دهند که رفتارهای غیراخلاقی ما موجه نیز هستند.

ابعاد گوناگون خاصیت یاددهی معلم

۱ تعامل معلم با خود	۷ مواجهه با سوال دانش آموزان
۲ بهره وری در فعالیت حرفه‌ای	۸ ارزش داوری
۳ نگاه مهربان جاودانه	۹ سخاوت علمی
۴ کردار نرم و محترمانه	۱۰ مواجهه عادلانه و منصفانه
۵ گفتار استوار و شفقت آمیز	۱۱ پوشش برازنده
۶ اقتدار همراه با صمیمیت	۱۲ روحیه آموزش پذیری

نمودار شماره ۸

از مدیریت بر خود تا مدیریت مدرسه

در این فصل از نقش راهبردی مدیریت بر خود در مدیریت مدرسه بحث می‌کنیم. موفقیت حرفه‌ای معلمان و مدیران در گرو ارتباط سازنده و اخلاقی با همه افراد در محیط درونی و بیرونی کلاس و مدرسه است. مهم‌ترین توقع از معلم، مهارت رفتار ارتباطی بین شخصی یا ارتباط اثربخش با دانش‌آموزان است. مؤثرترین مهارت مدیران مدارس، ارتباط سازنده و اخلاقی با دانش‌آموزان، اولیاء آنان، همکاران علمی و اجرایی، مدیران بالادست و سایر افراد مرتبط با مدرسه است. اثربخشی و زیان‌بار بودن رفتار ارتباطی فرد با دیگران، بیش و کم، بر سبک ارتباطی آن فرد با خویشتن استوار است، زیرا رفتار ارتباطی درون شخصی، بنیان رفتار ارتباطی بین شخصی و برون شخصی است. اثربخشی و اخلاقی بودن تعامل شخص با خود، میوه شیرین مدیریت و تدبیر آگاهانه فرد بر خود است. کسی که از مدیریت بر خویش ناتوان باشد، البته از مدیریت بر مدرسه و یا کلاس نیز ناتوان خواهد بود. این فصل فرصتی است برای روی، در روی خود آوردن:

روی در روی خود آر، ای عشق‌کیش نیست ای مفتون، تو را جز خویش، خویش^۱
معلمی عین عاشقی است و معلم عشق‌کیش است، اما همین عشق معلمی،



شاید معلم را از خویش بیگانه کند و پرداختن به دفتر و مشق بچه‌ها، دفتر او را تهی یا تیره کند، پس بایسته است، اندکی از حرفه فاصله گرفت و خویشتن را به نظاره نشست و سینه خود را صیقلی کرد:

صیقلی کن یک‌دو روزی سینه را دفتر خود ساز آن آینه را^۱

تعامل با خود، بنیان تعامل با دیگران

گفتیم: اخلاق جمع خُلق است و خُلق صفت درونی^۲ است که سبب بروز رفتار معین می‌شود، به آسانی و بدون درنگ و سنجش. ترازوی سنجش نیک و بدی خُلق، مسؤولیت‌پذیری در قبال حقوق افراد است. اگر مسؤولیت‌پذیری اخلاقی و فضایل را به عنوان خصلت پیش و کم پایدار لحاظ کنیم، درمی‌یابیم که در غالب موارد ما با دیگران به همان سبکی رفتار می‌کنیم که با خود رفتار می‌کنیم. اگر کسی در قبال حقوق خویش مسؤولیت‌پذیر باشد، در قبال حقوق دیگران نیز حساسیت خواهد داشت. اگر شخصی نتواند اسرار خویش را حفظ کند، در نگه‌داشتن اسرار دیگران ناتوان خواهد بود.

رازداری به‌مثابه خُلق نیکو، ابتدا باید در درون خود و در نهفتن اسرار خویش حاصل آید تا در حفظ اسرار دیگران نیز تحقق یابد. کسی که به خویش احترام کند و در حفظ عزت‌نفس و کرامت خویش کوتاهی نکند، در تعامل با دیگران نیز رفتار محترمانه خواهد کرد. تکریم ارباب‌رجوع بدون احترام به خود، آب در هاون کوفتن است. کسی که خواری و حقارت را بر خویش روا می‌دارد، در تعامل با دیگران فضیلت آمیز رفتار نمی‌کند و در رفتار ارتباطی قدسی، حدود الهی را نیز پاس نمی‌دارد و به گناهان بزرگ به‌آسانی تن می‌دهد^۳. فرعون نیز راه سلطه مردم را استخفاف آنان قرار داد^۴. استخفاف، خود خفیف‌پنداری است.

۱. همان، بیت ۲۰

۲. به تعبیر فیلسوفان: ملکه نفسانی

۳. من هانت علیه نفسه فلا تأمن شره (علامه مجلسی، بحار الانوار، ج ۷۲، ص ۳۰۰)

۴. فاستخف قومه فاطاعوه انهم كانوا قوما فاسقین. سوره زخرف، آیه ۵۴

همدلی و غمخواری نسبت به دیگران بر غمخواری شخص نسبت به خود استوار می‌شود. به همین سبب در رشد همدلی کودکان، افزایش همدلی شخص به خود را به مثابه آغاز طرح می‌کنند.^۱ دغدغه امانت‌داری نسبت به جان، مال، زمان و ذهن دانش‌آموزان و امکانات و منابع مدرسه ریشه در امانت‌داری نسبت به جان، مال، آبرو و امکانات خویش دارد.

موارد فراوانی را بر این می‌توان افزود: کسی که با خود مهربان نباشد و شفقت بر نفس در وی خُلق پایدار نگردد، چگونه می‌تواند به نحو پایدار با دیگران مهربانی کند؟ فردی که از سازماندهی به امور خویش ناتوان است، چگونه می‌تواند امور دیگران را سازمان دهد؟ مگر می‌شود دیگران را به نحو مؤثر پند داد و خود را فراموش کرد؟ "آیا مردم را به نیکی فرمان می‌دهید در حالی که خویش را فراموش می‌کنید؟"^۲ بر این پایه، پنددهی بر خود مقدم بر نصیحت کردن دیگران است.^۳

پس، سبک تعامل با دیگران، بر وفق و هم‌رنگ سبک تعامل فرد با خود است. این اصل در حرفه معلمی و حرفه مدیریت اهمیت بیشتری دارد. در سخنان حکمت‌آمیز امام علی (ع) آمده است: "هرکس خود را امام و پیشوای مردم قرار دهد بایست پیش از یاددهی به دیگران، به یاد دادن به خود بیاغازد... یاد دهنده به خود و مؤدب کننده خویش، سزاوارتر به گرامی داشت است از کسی که به تعلیم و تأدیب دیگران می‌پردازد."^۴

در ارتباط تعامل با خود و تعامل با دیگران سه نکته مهم شایسته بیان‌اند: یک، تعامل فرد با خود، نقش راهبردی در انتخاب دوست دارد. دوستانمان را بر

۱. اطلاعات بیشتر را بنگرید: فرنودیان، رشد همدلی کودکان.

۲. انامرون الناس بالبر و تنسون انفسکم، سوره بقره، آیه ۴۴

۳. خداوند به حضرت عیسی (ع) وحی فرمود: عطف نفسک، فان اعطت فعض الناس، والا فاستحی منی (فضائح



وفق انگاره خویش از خود و سبک احساساتمان برمی‌گزینیم و گاهی خود را
به پای او می‌ریزیم:

اندر جهان هر آدمی باشد فدای یار خود

یار یکی انبان خون یار یکی شمس ضیا

چون هرکسی در خورد خود یاری گزید از نیک و بد

ما را دریغ آید که خود، فانی کنیم از بهر لا^۱

نکته دوم، بر پایه قاعده زرین اخلاق، باید برای دیگران همان بیسندیم که بر
خود می‌پسندیم و آنچه را بر خود نمی‌پسندیم نباید به دیگران روا بداریم. پسند
و ناپسند بر ما، تابع سبک رفتاری ما با خود است.

نکته سوم، بسیاری از رفتارهایی که به ظاهر تعامل با دیگران‌اند، به تحلیل
درمی‌یابیم که هسته درونی آن‌ها، گونه‌ای از تعامل شخص با خود است. کسی
بدون دلیل بر شما ستم و جفا می‌کند. شما از این جفای بدون وجه آزرده می‌شوید.
موضع شما در برابر آن ناجوانمرد جفاپیشه چیست؟ آیا به سبب آنکه خود را
ناتوان‌تر از او می‌یابید، تلاش می‌کنید آن را فراموش کنید؟ جوهر این فراموشی،
جفا بر خویش است. آیا از وی کینه به دل می‌کنید و در کمین فرصتی برای تلافی
می‌نشینید؟ اگرچه، کینه به ظاهر رفتار ارتباطی بین شخصی است اما بنیان آن، جفا
بر خویش است. وقتی از سر قدرت، فرد را می‌بخشید، هسته اصلی عفو و بخشودن
دیگران، کنار آمدن با خویش، مهربانی با خود، زدودن انگاره منفی و باز انگاری
ذهنی است.

چاپلوسی به ظاهر گونه‌ای رفتار با دیگری است اما چون نیک بنگریم،
جفایی به خود و حقارت‌پذیری را در هسته آن می‌بینیم. رشک و حسد، به ظاهر،
تعامل حسود با فرد مورد حسد است اما هسته آن، خودآزاری حسود است.

تعامل با خود: نیازمند به مدیریت

رفتارهای ارتباطی فرد با خود، گونه‌های فراوان دارد: مخرب و سازنده، اخلاقی و غیراخلاقی و ... خودفراموشی، خودآزاری، خودزنی، خودکشی، توهین‌پذیری به خود، از خودبیگانگی و از خودباختگی، خودفریبی و دروغ گفتن به خود نمونه‌هایی از تعامل زیان‌بار و غیراخلاقی با خود هستند. در برابر آن‌ها، خودشناسی، خودارزیابی و محاسبه نفس، خودسازی و اصلاح نفس، مهربان بودن با خود، خودباوری و اعتماد به نفس، احترام به خود، حفظ اسرار و حریم خصوصی فرد، صریح بودن با خود، خودآگاهی، حفظ استقلال فردی خویش، حفظ بهداشت جسم و سلامت روان نمونه‌هایی از تعامل سازنده و اخلاقی با خود هستند.

چگونه می‌توان از تعامل مخرب و غیراخلاقی با خود دور ماند و به تعامل سازنده و اخلاقی با خود دست یافت؟ اگر نصیحت، پند و یادآوری مفید و لازم است، اما کافی نیست و تنها با توصیه و پند نمی‌توان سبک تعامل با خود را تغییر داد. این سخن گهربار از امام علی (ع) است که "اگر کسی از درون برای خود موعظه‌گر نباشد [گونه‌ای رفتار ارتباطی بین شخصی] از موعظه دیگران سود نمی‌برد".^۱

تغییر سبک تعامل با خود و گذار از گونه‌های مخرب به گونه‌های سازنده، نیازمند به تدبیر، تنظیم و کار بر روی خود و اداره کردن خویش است. عده‌ای از فیلسوفان نفس را مدبر بدن می‌دانند و برخی از روانشناسان بر self به مثابه تدبیرکننده سازمان روانی تأکید می‌کنند.

مفهوم مدیریت بر خود، شامل مجموعه فرایندها، روش‌ها، فنون، مهارت، دانش و توانایی فرد در تنظیم و سامان‌بخشی به همه شئون درون شخصی است.



ارتقاء مهارت تعامل فرد با خود و رشد آن نیازمند به مدیریت بر خویش است. سبک زندگی فرد، تعامل خانوادگی و زندگی شهروندی او، و همه پیامدهای حاصل از آنها، مانند غم و شادی، افسردگی و نشاط، اسارت و آزادی، کامیابی و ناکامی، آثار و برکات مدیریت بر خویش اند.

نبود و یا کمبود توانایی مدیریت بر خود، راه را بر از دست رفتن خویش آسان می‌سازد و به تعبیر شاعر معاصر ذات گرامی را هدر می‌دهد. در این صورت نه بود ما را خاصیتی در پی خواهد بود و نه کردار ما، میوه‌ای خواهد داشت. در این صورت، خواب و بیداری خویش را از یکدیگر باز نخواهیم شناخت و تعامل ما با یکدیگر آسیب خواهد دید، خیرخواهی و یاری از میان خواهد رفت. این چنین است که امید رهایی از دست می‌رود.^۱

تاکنون دو اصل را به میان آوردیم:

یک، سبک ارتباطی با دیگران بر وفق سبک ارتباطی با خویش است. دو، اصلاح و رشد رفتار ارتباطی با خویش نیازمند به مدیریت بر خود است. هریک از این دو اصل، نتیجه‌ای تربیتی به میان می‌آورد: نتیجه اصل نخست، آغازیدن از اصلاح رفتار ارتباطی درون شخصی در تربیت اخلاقی است. پدر و مادری که دغدغه رشد اخلاقی فرزند خود را دارند، ابتدا به جای آن که به فرزند بیاموزند با دیگران تعامل اخلاقی داشته باشد، یاد دهند که با خود اخلاقی رفتار کند. اگر فرزند یاد بگیرد که بر خود احترام کند، خود، احترام کردن به دیگران را خواهد آموخت. مهم‌ترین وظیفه حرفه تعلیم و تربیت، رشد اخلاقی دانش‌آموزان

۱. اقتباس از چند بیت آخر غزل حسین منزوی، سروده شده در دهه پنجاه. مطلع غزل چنین است:
از زمزمه دل تنگیم، از همه بیزاریم
چند بیت آخر هم چنین‌اند:
نه طاقت خاموشی، نه میل سخن داریم

تیغیم و نمی‌بریم، ابریم و نمی‌باریم
گفتند که بیدارید، گفتیم که بیداریم
امید رهایی نیست، وقتی همه دیواریم

دردا که هدر دادیم آن ذات گرامی را
ما خویش ندانستیم، بیداری مان از خواب
من راه تو را بسته، تو راه مرا بسته

است. پس در رشد اخلاقی آنان از اصلاح ارتباط فرد با خود بیاغازیم. البته همان گونه که در پیشتر بیان شد، این یاددهی به گفتار نیست بلکه به کردار است. دانش آموز از تعامل اخلاقی معلم با خود، اصلاح رفتار با خویش را می آموزد. نتیجه اصل دوم این است که در نظام تربیت و رشد اخلاقی کودکان، افزایش مهارت و توان مدیریت بر خود، هدف راهبردی است. در نظام تربیت اخلاقی قرآن نیز، دعوت به خویش و مدیریت بر خود جایگاه راهبردی دارد: علیکم انفسکم^۱.

بنیان مدیریت بر خود

چگونه می توان مهارت و توان خود مدیریتی را افزایش داد؟ دستیابی به پاسخ این سؤال بدون شناخت پایه ها و بنیان مدیریت بر خود، ناممکن است. عوامل فراوان ژنتیکی، اپیژنتیکی و محیطی، بر مدیریت بر خود اثر می نهد. مراد از "پایه مدیریت بر خود" مهم ترین عناصری است که نخست به دست فرد تغییر پذیرد و در مرحله دوم، با تغییر آن ها می توان مهارت و توان مدیریتی را افزایش داد. در اینجا به بیان سه پایه بسنده می کنیم:

۱) خودشناسی. فراوان شنیده ایم که خودشناسی سودمندترین شناخت هاست^۲. در فصل سوم تمایز خودشناسی و خودانگاری را بیان کردیم. خودانگاری تصویر بیش و کم پایدار فرد از خود است اما خودشناسی به هوشیاری فرد به خود یا هوشیاری مستمر و لحظه ای شخص بر خود است. گاهی در کلاس برانگیخته می شویم و در حالت عصبانیت پرخاش می کنیم و شب، هنگام سپردن خویش به خواب، خودشناسی ما بیدار می شود و ما را هم بیدار نگه می دارد: چرا پرخاش کردم؟ چرا داد زدم؟ چرا چنین گفتم و چنان کردم؟ سپس به

۱. سوره مبارکه مائده، آیه ۱۰۵.

۲. معرفة النفس انفع المعارف، غررالحکم، ص ۲۳۳.



خود می‌گوییم: خسته بودم، خشمگین شدم و... این گونه خودشناسی، شناخت تأخیری خویش و احساسات خویش است. اگر فرد نتواند به صورت لحظه‌ای و به هنگام دستخوش احساسات شدن، خود را بشناسد و به خود تصرف و آگاهی داشته باشد، نمی‌تواند احساسات خود را مدیریت کند. مدیریت خشم، در گرو شناخت لحظه‌ای خشم خویش به هنگام خشمگینی و تمایز آن از سایر احساسات است.

بی‌خبری از خویش، حالات و عواطف خود، مانع مدیریت بر خویش است. این بی‌خبری سراغ همکاران بسیار حرفه‌ای می‌رود. وقتی در کلاس درس با مهارت و عشق تدریس می‌کنیم و از جان‌مایه می‌گذاریم، در نقش معلمی فرو می‌رویم. تشویق حاصل از رضایت دانش‌آموزان و اولیاء بر ژرفای فرورفتگی در نقش معلمی می‌افزاید. فرورفتن عاشقانه در نقش معلمی، ما را از خود دور می‌سازد، از خستگی، بی‌رمقی و سایر حالات خود بی‌خبر می‌شویم و از دیدن خود و احساسات و نیازهای خود بازمی‌مانیم و همین بی‌خبری از خویش کار دستان می‌دهد و از مراقبت خود و بهداشت جسم و روان کوتاهی می‌کنیم. اما، شرط کامیابی حرفه‌ای، داشتن خویش است و نه ازدست‌دادن خود. گاهی به جای مدیریت خویش، متأسفانه از خود فرار می‌کنیم و نمی‌دانیم که فرار از خود محال است.

از که بگریزم؟ از خویش، ای محال

فرار از خویش با تسکین‌آوری غفلت از خویش همراه می‌شود. گاهی از خویش به شغل پناه می‌بریم تا رنج هوشیاری به خود را کاهش دهیم، بی‌خبر از آنکه رنج افزون‌تری را به جان می‌خریم.

می‌گریزد از خودی در بیخودی گه به شغل و گه به مستی مهتدی
(۲) خودباوری. احساس کهنتری، فرد را در به پاخاستن و اصلاح خویش

ناتوان می‌کند. اعتماد به نفس، توجه به خود و باور به توانایی‌های خویش، بنیان مدیریت بر خویش است.

۳) مهربان بودن با خود. شفقت بر نفس مهم‌ترین پایه مدیریت بر خود است. کسی که با خود مهربان نیست به یاری خویش بر نمی‌خیزد و راه‌ها و فنون یاری به خود را نمی‌آموزد. اگر من با خود مهربان نباشم، مهربانی دیگران چه سود؟ کسی که با خود نامهربانی می‌کند، در تعامل با خود سبک‌های ارتباطی مخرب دارد. روانشناسان مثبت، اهمیت مهربانی با خود را در سلامت فرد آشکار کرده‌اند. مهربانی با خود، توان و فضیلت درونی است که به مثابه سپر استوار شخص را در برابر ناملایمات و عوامل زیان‌بار مصون می‌کند. آشتی بودن با خود، دوستی با خویشتن بنیان مهربانی به خود است. مهربانی به خود مهم‌ترین انگیزه درونی مدیریت بر خویش می‌شود.

ابعاد مدیریت بر خود

همان‌گونه که مدیریت بر یک شرکت تولید، به عنوان مثال، ابعاد فراوانی مانند مدیریت منابع آن، مدیریت تولید، مدیریت خرید، مدیریت بازرگانی، مدیریت پروژه و مدیریت اخلاق دارد، مدیریت بر خود نیز از ابعاد فراوانی حاصل می‌آید. برخی از ابعاد مدیریت بر خود، ذهنی-عاطفی است و برخی دیگر عینی و رفتاری است. ابعاد مهم مدیریت بر خویش را به کوتاهی بیان می‌کنیم:

۱) مدیریت انگاره‌ها. تصویرها و نقاشی‌های بیش و کم پایدار ذهنی که از خود، دیگران و محیط خویش داریم، انگاره نامیده می‌شوند. انگاره‌ها، رفتار ما با خود و دیگران را شکل می‌دهند. انگاره‌ها، هرچند صورت‌های خیالی‌اند و به تعبیر مولوی نیست‌وش‌اند اما منشاء فخرها، ننگ‌ها، صلح‌ها، جنگ‌ها، پرخاش‌ها، لطف‌ها و قهرها هستند.



نیست و ش باشد خیال اندر روان
تو جهانی بر خیالی بین روان
از خیالی صلحشان و جنگشان
وز خیالی فخرشان و تنگشان^۱

مهم‌ترین و دشوارترین بُعد مدیریت بر خود، مدیریت انگاره‌های خویش است. مراد از مدیریت بر انگاره‌ها، آگاهی بر انگاره‌های ذهنی خود، سنجش و نقد آن‌ها و اصلاح یا باز انگاری است. بنیان مدیریت بر انگاره‌ها شناخت خود و مهارت تحلیل انتقادی و خود انتقادی است.

(۲) مدیریت خاطره‌ها. از زمانی که چشم به جهان می‌گشاییم، ذهن ما و روان ما همه خاطرات و تجارب را در خود نگه می‌دارد؛ تلخ یا شیرین. خاطرات انباشته می‌شوند و از هشیار ما پس رانده می‌شوند اما از بین نمی‌روند. خاطرات سراغ ما می‌آیند و ما را دستخوش دگرگونی می‌کنند. بخش بزرگی از احساسات، عواطف، اقدام‌ها و حتی انگاره‌های ما، حاصل خاطرات ما است. دشوارترین بُعد مدیریت بر خود، کنترل و سامان بخشی به خاطرات است. روبه‌رو شدن با آن‌ها، کنار آمدن با آن‌ها، فرار از آن‌ها، دل سپردن به آن‌ها، مشوش کردن ذهن به آن‌ها، شیوه‌های گوناگون مواجهه ما با خاطرات خود است. روان‌کاوی و به‌ویژه روان‌درمانی پویا کوتاه‌مدت، شیوه‌های اثربخش مدیریت خاطرات را می‌آموزند. عرفا نیز شیوه‌های مؤثر را در این خصوص ابداع کرده‌اند.

(۳) مدیریت احساسات و عواطف. هر انسانی رابطه‌های عاطفی گوناگون با خود و دیگران دارد. کسی را دوست داریم، از کسی می‌ترسیم، از پدیده‌ای یا حیوانی وحشت داریم، با کسی احساس دشمنی داریم و ... شناخت احساسات و عواطف خویش، در لحظه‌ای که دچار آن هستیم، تمایز و تشخیص گونه احساسات و مهار و تنظیم آن‌ها را، مدیریت احساسات می‌نامیم.

وقتی از رفتار ناروای کسی و یا از وقوع حادثه‌ای دچار، خشم و غضب

می‌شویم، چه می‌کنیم؟ یک مواجهه آن است که از سر ناتوانی یا مصاحبت خشم خود را سرکوب کنیم و از احساس خشم شرم‌منده شویم. این مواجهه نامهربانی با خود است و پیامدهای ناگوار در پی دارد. مواجهه دیگر آشفتگی و برانگیختگی است که به رفتارهای پر خاشگرانه، مقابله به مثل، تخریب و مانند آن‌ها می‌انجامد. این مواجهه هم نامهربانی با خود است و آثار زیان‌بار دارد. مواجهه هوشمندانه و مسئولیت‌پذیرانه آن است که خشم خود را مدیریت کنیم. مدیریت خشم هم شامل اقدام‌های پیشگیرانه از موقعیتی است که سبب خشم می‌شود و این امر با سرکوب خشم تمایز دارد و هم شامل مهارت‌ها و فرایندهای کنترل خشم و فرونشاندن آن به شیوه‌ای سالم و اثربخش می‌شود.

همان‌گونه که احساس خشم نیاز به مدیریت دارد، سایر احساس‌ها نیز چنین‌اند. احساس ترس، احساس دوستی و ... اگر احساسات مدیریت نشوند، خردورزی فرد آسیب می‌بیند، چشم نابینا می‌شود و فرد در تعامل با دیگران می‌بازد. احساس‌هایی چون خشم و شهوت انسان را دویین می‌کند، در بینایی او اختلال ایجاد می‌کند و اعتدال روح و روان را از بین می‌برد.

به تعبیر مولوی:

خشم و شهوت مرد را احوال کند ز استقامت روح را مبدل کند^۱

مهم‌ترین عنصر در مدیریت احساسات، چه در مدرسه و چه در کلاس، اعتدال، میانه‌روی و دوری از هرگونه تبعیض در مواجهه احساسی با همکاران و دانش‌آموزان است.

۴) مدیریت باور. غالباً گمان می‌شود باورهای ما به اختیار ما نیستند، اما کلیفورد در تعالی اخلاق باور نشان داد ما در باورها نیز دارای مسئولیت هستیم. باورهای ذهنی ما نیازمند به تدبیرند. باورها غیر از انگاره‌ها هستند. باورها در



ترازوی صدق و کذب سنجیده می‌شوند. مدیریت باور چهار مؤلفه دارد: یک، توجه و هوشیاری به داوری‌ها و احکامی است که به نحو سلبی یا ایجابی درباره خود و دیگران انجام می‌دهیم. دو، سنجش و نقادی این داوری‌ها و احکام در ترازوی استدلال و استناد. سه، درستی و کفایت ادله و مستندات. چهار، پیروی از ادله کافی و معتبر.

مدیریت باور به معنای خودداری از ظن و گمان و سخت‌گیری در قانع شدن است. در آموزه‌های اسلامی نیز فراوان به این امر توصیه و ترغیب شده است: "وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا"^۱ در این آیه بر مسؤولیت‌پذیری در باورها و داوری‌ها تصریح شده است. عمل به فرمان "پیروی مکن از آنچه به آن علم نداری" نیازمند به مدیریت باور است. منطق‌دانان علم را باور صادق موجه [مستدل] می‌دانند.

۵) مدیریت زبان. توان ارتباط کلامی هم فرصت است برای تفاهم و همدلی و همگرایی و هم تهدید است. با مدیریت زبان می‌توان تهدیدهای آن را پیشگیری و درمان کرد. از آنجاکه در حرفه معلمی زبان و ارتباط کلامی اهمیت فراوان دارد، در فصل مستقلی درباره مدیریت زبان بحث می‌کنیم.

۶) مدیریت زمان. فرصت‌ها راهبردی‌ترین سرمایه‌اند که یا به غفلت تباه می‌شوند و یا با مدیریت زمان بارور می‌گردند. حساس بودن به اهمیت زمان، نه در حد وسواس‌گونه، استفاده بهینه از زمان، بودجه‌بندی آن، ارزیابی زمان صرف شده از مؤلفه‌های مدیریت زمان است. مدیریت زمان بخش دشوار و مهم مدیریت بر خویش است. در حرفه معلمی، با توجه به اینکه زمان دانش‌آموزان هم در اختیار معلم است، مدیریت زمان اهمیت بیشتری می‌یابد. داشتن طرح و نقشه، برنامه‌ریزی، ارزیابی مستمر و نظم عوامل افزایش مدیریت هستند.

(۷) مدیریت امور خصوصی. بهداشت و سلامت جسم و روان، دارایی، اسرار، حریم خصوصی از امور شخصی‌اند که سخت به مدیریت و تدبیر فرد نیازمندند. استقلال فردی را باید بر این فهرست افزود. تعامل اخلاقی با خود درگرو رعایت حقوق خویش است. سلامت جسم و روان و نیز استقلال فردی مهم‌ترین حقوق خویش است.

(۸) امور کاری. مدیریت بر اسرار شغلی و امور کاری نیز از ابعاد مدیریت بر خود است. امروزه مدیران با آموزش‌های مؤثر سعی می‌کنند مهارت و توان مدیریت روزانه را افزایش دهند. مدیریت روزانه ترکیبی از مدیریت بر احساسات، مدیریت امور کاری خویش و مدیریت زمان است. نظم و چابکی حاصل مدیریت روزانه است.

ابعاد مدیریت بر خود

۱	مدیریت انگاره‌ها	۵	مدیریت زبان
۲	مدیریت خاطره‌ها	۶	مدیریت زمان
۳	مدیریت احساسات و عواطف	۷	مدیریت امور خصوصی
۴	مدیریت باور	۸	امور کاری

نمودار شماره ۹

آثار مدیریت بر خود

مدیریت بر خود، برکات فراوانی در زندگی شخصی، خانوادگی و شغلی دارد. در اینجا به بیان کوتاه چند پیامد بسنده می‌کنیم:

(۱) موفقیت. کامیابی دو رکن مهم دارد: هدف‌گذاری درست و تلاش مؤثر. بسیاری از افراد جهد بی‌توفیق دارند، زیرا یا هدف‌های نادرست برگزیده‌اند یا



تلاش بیهوده دارند. روی راست بودن با خود و شناخت دقیق علایق و توانایی‌های فردی شرط لازم هدف‌گذاری درست است و آن نیازمند مدیریت بر خود است. مدیریت بر زمان و مدیریت بر رفتار ارتباطی نیز اثربخشی تلاش برای رسیدن به اهداف را تأمین می‌کنند. موفقیت نه به بخت و شانس، بلکه به انتخاب است. (۲) شادکامی و نشاط. کسانی که بر همه امور خویش، انگاره‌ها، خاطرات، افکار، زبان و رفتار خویش تدبیر دارند، از مواضع اندوه‌آور دوری می‌کنند. اگر مولوی مدعی است که هیچ غمی را به خود راه نداده‌است، این ادعا حاصل تدبیر ستودنی او بر خود است:

خون ما بر غم حرام و خون غم بر ما حلال

هر غمی کو گرد ما گردید شد در خون خویش^۱
اندوه و غم حاصل خارهای فرورفته در دل ماست. خارهایی حاصل آمده از گستاخی و ادب‌گریزی که در دل پنهان‌اند و سبب غم و تیرگی می‌شوند:

هرچه بر تو آید از ظلمات و غم آن ز بی‌باکی و گستاخی است هم^۲

(۳) سلامت جسمانی و روانی. مدیریت تغذیه و مدیریت عواطف، دو بعد مهم مدیریت بر خویش است. کسی که بر خود تدبیر دارد، از طریق کنترل تغذیه، خواسته‌ها و تمایلات بهداشت جسم و روان خود را افزایش می‌دهد.

(۴) رشد شخصیت. نه تنها سلامتی بلکه سرآمدی ما به دست خود ما رقم می‌خورد. رشد شخصیتی ما در همه ابعاد آن نیازمند به تدبیر خود ما است. افرادی که مدیریت بر خود دارند، آموزش‌پذیرترند و آموزش‌پذیری کلید رشد است.

(۵) محبوبیت. کسانی که بر احساسات خود کنترل ندارند، خود را به ارزانی از

دست می‌دهند. واکنش‌های هیجانی بر جایگاه اجتماعی و محبوبیت آن‌ها آسیب می‌زند. ممکن است فرد توانایی باشید، مثلاً در دانش و مهارتی چیره‌دست باشید، اما وقتی از کنترل خود در کلاس ناتوان می‌شوید، انگاره‌ای که از شما در ذهن دانش‌آموزان شکل می‌گیرد، نازیبا است و این انگاره رواج می‌یابد و حرمت و احترام شما فرومی‌ریزد.

آثار مدیریت بر خود

آثار مدیریت بر خود

- ☐ موفقیت
- ☐ شادگامی و نشاط
- ☐ سلامت جسمانی و روانی رشد
- ☐ شخصیت
- ☐ محبوبیت

نمودار شماره ۱۰

در فصل‌های آینده از ابعاد اخلاق مدیریت در کلاس بحث خواهد شد.

۱. بهره‌وری آموزشی
۲. مواجهه اخلاقی با سؤال دانش‌آموز
۳. اقتدار همراه با صمیمیت



اخلاق مدیریت کلاس

۱) بهره‌وری آموزشی

نقش معلم فقط یاد دادن و انتقال اطلاعات نیست. او نقش رهبری و هدایتگری دانش‌آموزان را دارد. در این فصل از مسأله مهم و گاهی فراموش‌شده، در رهبری کلاس بحث می‌کنیم. مهم‌ترین رکن در رهبری کلاس و مدرسه، بهره‌وری آموزشی است. کیفیت آموزشی، امانت‌داری در معلمی، مسأله وجدان کاری مهم‌ترین رهیافت‌های اخلاقی در حساسیت نسبت به بهره‌وری آموزشی‌اند. با اشاره به این سه رهیافت، مؤلفه‌های دوگانه بهره‌وری یعنی کارایی و اثربخشی را در حرفه تعلیم و تربیت تحلیل می‌کنیم. رویکرد ما به بهره‌وری، هم ناظر به اخلاق معلمی و هم ناظر به اخلاق مدرسه (اخلاق سازمانی) است.

کیفیت آموزشی

مدیریت کلاس به معنای سامان‌دهی و هماهنگ کردن دانش‌آموزان و منابع گوناگون، برای دستیابی به اهداف آموزشی و پرورشی است. عنصر مهم و راهبردی در مدیریت کلاس، کیفیت آموزش در همه فرایندها و شئون حرفه‌ای است. کیفیت تنها صفت و چگونگی محصول نیست بلکه به معنای چگونگی همه اموری است که نصیب دانش‌آموز می‌شود. فرایند آموزش و ارزشیابی، زمان



یادگیری، کمیت و چگونگی آموخته‌ها و وفاداری به اهداف آموزشی و پرورشی، مؤلفه‌های کیفیت کار معلمی‌اند. بهره‌وری، کیفیت آموزشی را تأمین می‌کند.

امروزه برای کاهش کیفیت بهانه‌های فراوان داریم و البته کیفیت آموزشی هم در سطح مدارس و هم در سطح دانشگاه‌ها با موانع گوناگون روبرو است. کمیت‌گرایی، نامناسب بودن فضای آموزشی، در اختیار نبودن امکانات آموزشی و کمک‌آموزشی، نبود امنیت معیشتی و گرایش معلمان و استادان به تدریس هرچه بیشتر، چشم و هم‌چشمی در برگزاری آزمون‌ها یا خریداری برخی امکانات^۱ و ...

معلم حرفه‌ای، خود را در برابر همه موانع کیفیت می‌بیند، لحظه‌ای احساس فروماندگی می‌کند، اما او هرگز احساس فروماندگی را به فرومایگی تبدیل نمی‌کند و از چاره‌پُرسان می‌شود و با مسئولیت‌پذیری و تعهد حرفه‌ای، راه کیفیت را خود می‌یابد. معلمان فداکار فراوانی را در روستاهای بسیار فقیر دیده‌ایم که چگونه بساط کلاس را در مزرعه گسترده‌اند و میوه کیفیت بر درخت تنومند همت نشانده‌اند.

مسئولیت خطیر مدیران آموزشی رفع موانع و ایجاد زمینه‌های افزایش کیفیت آموزشی است. سرنوشت آینده جامعه را کیفیت آموزشی در کلاس‌ها رقم می‌زند.

امانت‌داری در حرفه معلمی

گفتگوی صمیمی با شما همکاران ارجمند. از وقت و حوصله‌ای که برای خواندن این نوشتار اختصاص می‌دهید، خالصانه سپاسگزاریم. امید می‌بریم، این کتاب، زمان شما را بیهوده تلف نکرده باشد. آیا گاهی از امانت‌داری خود در قبال دانش‌آموزان پرسیده‌اید؟ آیا شما خود را در حرفه مقدس معلمی امانت‌دار

۱. به عنوان مثال، برگزاری برخی تست‌های هوش یا درسی برای مقاطع پایین (راهنمایی، دبستان) بدون رعایت شرایط صحیح آن و تنها از روی چشم و هم‌چشمی.

می‌دانید؟ صرف‌نظر از عوامل، به میزان امانت‌داری خود چه نمره‌ای می‌دهید؟ آیا این نمره واقع‌بینانه است؟ دوست دارید این تصویر به‌نسبت پایدار شما از امانت‌داری خودتان را، در ترازوی سنجش برنهم و خودآنگاری را با خودشناسی مقایسه کنیم؟

نکته آغاز در سنجش انگاره خود از امانت‌دار بودن، چیستی امانت‌داری است. امانت‌داری به‌طور کلی چیست؟ امانت‌داری، در حرفه معلمی چیست؟ چه چیزهایی نزد معلم امانت هستند؟ لطفاً پاسخ خود به هر سه سؤال را در جدول زیر بنویسید و آن‌ها را با مباحث بعدی مقایسه فرمایید.

	امانت‌داری چیست؟
	امانت‌داری در حرفه معلمی چیست؟
	چه چیزهایی نزد معلم امانت است؟

چیستی امانت‌داری از نظر شما همکاران گرامی

از امانت‌داری تا بهره‌وری

امانت‌داری یکی از مسؤولیت‌های عام و بایستگی‌های کنشی در زندگی اجتماعی است. رفتار امانت‌دارانه به شکل پایدارش، ریشه در شایستگی منشی یا فضیلت "آمین بودن" دارد. در پیامبر گرامی اسلام (ص) خلق امانت‌داری چنان برجسته بود که ایشان را به همین خلق می‌خواندند و می‌ستودند: محمدآمین (ص).



نخستین نکته در تحلیل امانت‌داری، این است که آن، گونه‌ای از رفتار ارتباطی و قائم بر سه امر است: امانت‌داری رفتار ارتباطی کسی (امین)، در قبال کس دیگری (صاحب امانت)، نسبت به امری (مورد امانت) است.

نکته دوم در تعریف امانت‌داری، تمایز دو کاربرد واژه امانت‌داری است. امانت‌داری به صورت اشتراک لفظ دو کاربرد دارد و اشتراک لفظ دائم رهزن است.

نخست. امانت‌داری در ودیعه

اگر کسی، چیزی را نزد شخصی به ودیعه بسپارد، امانت‌داری، در اینجا، به معنای حفظ و نگه‌داری آن شیء از خطرات و آسیب‌هاست. شرط امانت‌داری در ودیعه، عدم تصرف، یعنی استفاده نکردن از آن است مگر به اجازه صاحب امانت. امانت‌دار کسی است که امری را که به او سپرده‌اند، سالم نگه دارد و به صاحب آن برگرداند. فرد امین ضامن و مسئول صدمه‌ها و زیان‌های ناشی از عوامل بیرون از اختیارش نیست.

امانت‌داری در حرفه، گاهی به صورت ودیعه است. همکاری، کتاب یا لوازم خود را پیش همکاری به ودیعه می‌سپارد. اما در غالب موارد امانت‌داری در حرفه از باب ودیعه نیست. مدرسه، رایانه‌ای را در اختیار معلم قرار می‌دهد تا او در انجام وظایف آموزشی‌اش از آن استفاده کند. مدرسه از معلم، به حق، انتظار دارد که وی در استفاده از رایانه رسم امانت‌داری را ادا کند. پس امانت‌داری در این مورد، حفظ و عدم تصرف نیست.

دوم. امانت‌داری در حرفه

امانت‌داری در ودیعه، صفت نگه‌داری است اما در سایر موارد صفت تصرف و به کار بستن است. آزمایشگاه مدرسه در اختیار من است. من می‌خواهم در این امر امانت‌دار باشم. آیا معنای امانت‌داری این است که آزمایشگاه را حفظ کنم و

نه خود و نه کسی را اجازه ورود به آن ندهم؟ امانت‌دار بودن یا امانت‌دار نبودن مسئول آزمایشگاه به نحوه استفاده وی از آزمایشگاه مربوط است. در تصرف و به کار بستن هر چیزی دو گونه می‌توان اقدام کرد: امانت‌دارانه و بدون امانت‌داری. کاربرد دوم امانت‌داری توصیف نحوه اقدام و شیوه به کار بستن امور است.

مفهوم دوم امانت‌داری در بسیاری از شؤون زندگی اجتماعی و حرفه‌ای به میان می‌آید: اجاره، عاریه، سرپرستی، مدیریت و ... امانت‌داری مدیر مدرسه و امانت‌داری سرپرست گروهی از کودکان و مانند آن‌ها، شیوه مدیریت و سرپرستی را توصیف می‌کند. این مفهوم از امانت‌داری نقش مهمی در مناسبات خانوادگی، اجتماعی و حرفه‌ای دارد و به همین سبب مورد توجه فقها، قانون‌گذاران و حقوق‌دانان قرار گرفته است. فقها از آنجا که واژه‌ی ید (دست) نماد تصرف در امور است، ید امانی را از ید ضمانی جدا کرده‌اند. ید امانی تصرف امانت‌دارانه است و سبب ضمان نمی‌شود اما ید ضمانی به سبب عدم امانت‌داری ضامن است. ملاک تمایز ید امانی از ید ضمانی چیست؟ فقها و حقوق‌دانان شاخص‌های فراوانی را در تشخیص مرز تصرف امانت‌دارانه از تصرف بدون امانت‌داری ارائه می‌کنند:

- تصرف مطابق با شیوه‌های رایج در عرف
- استفاده در چارچوب قانون و مقررات
- به کار بستن در چارچوب قرارداد و توافق بین دو طرف
- اعتدال و میانه‌روی و دوری از افراط و به‌کارگیری بیش‌ازحد
- تعدی نکردن و آسیب نزدن

این ملاک‌ها حداقل مرتبه امانت‌داری را ترسیم می‌کنند اما رهیافت اخلاقی، توقع فراتری را در نحوه استفاده و تصرف پیش روی می‌نهد: تصرف بهینه^۱.

۱. در مآخذ زیر چند مقاله در باب رهیافت اخلاقی، حقوقی و فقهی به امانت‌داری و ارتباط آن با بهره‌وری قابل مطالعه



رسم امانت‌داری در حرفه، تصرف بهینه منابع برای دستیابی به اهداف است. تصرف بهینه دارای درجه‌های مختلف است: کسی امین است و دیگری امین‌تر و سومی بیشتر و ... اما تصرف بهینه، مفهوم نسبی و غیرقابل سنجش نیست و ملاک‌هایی عینی دارد. معلم امین کسی است که در به‌کارگیری هرچه که در اختیار اوست، به استفاده بهینه توجه دارد. دغدغه و حساسیت بر استفاده بهینه از همه منابع، امکانات، فرصت‌ها و ... در کلاس، دغدغه اخلاقی است.

چه چیزی در کلاس به‌عنوان امانت به معلم سپرده شده است؟ جواب آسان این است که بگوییم، چه چیزی امانت نیست. خود معلم و توان و زمان وی البته امانت در دست اوست. استفاده بهینه و دور از افراط و تفریط از توان و زمانش، از امانت‌داری اوست. تدریس بیش از طاقت و توان، مستهلک کردن خویش، هدر دادن زمان و ... خلاف امانت‌داری است. ذهن، زبان و زمان دانش‌آموز نیز امانت در دست معلم هستند. راهنمایی غلط، ایجاد تشویش ذهنی، ایجاد سبک‌های ناروایی ارتباط کلامی و ... به‌دور از امانت‌داری در معلمی است. امکانات آموزشی و کمک‌آموزشی، فضای فیزیکی کلاس، کارگاه، آزمایشگاه و مانند آن‌ها نیز مورد امانت هستند. آیا می‌توان آبرو و خوش‌نامی مدرسه را نزد معلمان امانت ندانست؟



نمونه

معلمی داشتم که همیشه سر ساعت و حتی گاهی چند دقیقه زودتر از ما در کلاس حاضر می‌شد. یکبار با اعتراض به او گفتم: این کلاس مال ماست ما هم مشکلی با ۵ دقیقه تأخیر معلمی نداریم. معلم در پاسخ گفت: فکر کردید آیه "ویل للمطففین" فقط برای کم‌فروشان کالا است؟! زمان شما دست من امانت است و من هم در قبال کم‌فروشی در علم و زمان خودم مسؤولم. این حرف معلم، همیشه در ذهن من، به یک قانون طلایی تبدیل شد.

گفتیم امانت‌داری در حرفه، استفاده بهینه از منابع است. استفاده بهینه چیست؟ تعریف عملیاتی و سنجش‌پذیر از "استفاده بهینه" آن را با مفهوم بهره‌وری پیوند می‌دهد. زیرا استفاده بهینه دو مؤلفه عمده دارد: کارایی^۱ و اثربخشی^۲. و این دو عناصر بهره‌وری است. پس رسم امانت‌داری بهره‌وری است. هرچه بهره‌وری آموزشی افزون‌تر، امانت‌داری در حرفه معلمی بیشتر^۳. در تحلیل بهره‌وری از دو مؤلفه کارایی و اثربخشی بیشتر بحث می‌کنیم.

امانت‌داری در معلمی



نمودار شماره ۱۱

نقش بهره‌وری در توسعه

پیش از تعریف بهره‌وری، اشاره به اهمیت آن، مفید است. ویلیام لوئیس^۴ پس از مطالعه و تحلیل عوامل عملکرد اقتصادهای ملی و مقایسه سیاست‌های اقتصادی کلان در بسیاری از کشورها، به‌ویژه مقایسه کشورهای ثروتمند و فقیر، مدلی را در توسعه اقتصادی کشف کرد و آن را قدرت بهره‌وری^۵ نامید. وی بسیاری از

1. efficiency
2. effectiveness

۳. در روایتی از امام صادق(ع) آمده است که: برای من فرقی نمی‌کند که امانتم را به خائن بسپارم یا به کسی که آن را تبه‌ا و ضایع می‌کند. [ما نبالی الی من ائتمنت خائنا او مضیعا]. (ابن شعبه حرانی، تحفه العقول عن آل الرسول، ص ۸۱۲)، بر این پایه بین کسی که خیانت می‌کند و کسی که با کار بلد نبودن، آن را تبه‌ا می‌کند، تفاوتی نیست؛ یعنی نزد من، خائن و کار ناهلد یکسان است.

4. William Lewis
5. the power of productivity



انگاره‌ها را در توسعه اقتصادی و گذار از فقیر بودن به ثروت، به چالش گرفت
 "پشت سیاست‌های اقتصادی کلان معمولاً بیشترین تفاوت در عملکرد اقتصادی
 را ناشی از تفاوت در نیروی کار و بازارهای مالی (سرمایه) می‌دانند.^۱" وی نسبت
 بین تحصیلات و نیروی کار با توسعه را نیز به چالش گرفت. او به جای نیروی
 کار، نیروی کار تحصیل کرده و سرمایه، عامل دیگری را نشان داد: بهره‌وری کار
 و بهره‌وری سرمایه. این سخن لوئیس حاصل تجارب فراوان و مطالعه ژرف‌نگر
 اوست: "اگر کشورهای فقیر به مشکلات بهره‌وری خود بپردازند، سرمایه لازم را
 به دست می‌آورند."^۲ بهره‌وری کار و بهره‌وری سرمایه، بدون تردید، از حلقه‌های
 گم‌شده اقتصاد ماست. نیروی کار فراوان داریم و سرمایه بسیار زیاد اما داستان
 ما همان است که مولوی بیان می‌کند:

بر سر گنج از گدایی مرده‌ایم زن که اندر غفلت و در پرده‌ایم^۳

مهم‌ترین غفلت ما، بی‌خبری از قدرت بهره‌وری کار و سرمایه است. اما این
 حلقه گم‌شده را چگونه می‌توان یافت؟ اهمیت و قدرت بهره‌وری کار و سرمایه
 و نیز پایبندی به آن را، باید از سن نوجوانی و از مدارس یاد گرفت. توسعه
 اقتصادی درگرو بهره‌وری است و یادگیری دغدغه بهره‌وری، به مثابه یک فضیلت
 حرفه‌ای، به دست معلم رخ می‌دهد. از آنجا که: ذات نایافته ز هستی‌بخش / کی
 تواند که شود هستی‌بخش، یاددهی بهره‌وری با بهره‌وری آموزشی است. معلمی
 که با عشق به وطن و با دغدغه توسعه و پیشرفت کشور می‌خواهد بهره‌وری کار
 و سرمایه را به فرزندان این مرزوبوم یاد دهد، سزاوار است که از خود شروع
 کند. فعالیت او آموزش است. بهره‌وری آموزشی، اهمیت و قدرت بهره‌وری را

۱. لوئیس، قدرت بهره‌وری: فقر و ثروت و تهدید علیه ثبات جهانی، ص ۱۳.

۲. همان، ص ۱۵

۳. مولوی، مثنوی، دفتر ششم، بیت ۵۰

در کلاس آشکار می‌کند و رخ زیبای آن را می‌نمایاند. پس یادگیری بهره‌وری حاصل مدیریت کلاس بر پایه بهره‌وری آموزشی است.

بهره‌وری آموزشی چیست؟

بهره‌وری را به صورت‌های مختلف تعریف کرده‌اند.^۱ فعالیت‌های حرفه‌ای در پی اهداف معینی هستند که به صورت تولید کالا، دانش یا خدمات بروز می‌یابد. موفقیت حرفه‌ای درگرو دو عامل است: هدف‌گذاری درست و وفاداری نسبت به آن اهداف. بهره‌وری کار و سرمایه را می‌توان با همین دو عامل تعریف کرد. اگر در فعالیت حرفه‌ای، کاری را که شایسته انجام است، به خوبی انجام دهیم، دارای بهره‌وری هستیم. این سخن تحلیل پیتردراکه از بهره‌وری است.^۲ کاری که شایسته انجام است، اثربخشی است و خوب انجام دادن، کارایی است. علامه مجلسی روایتی از پیامبر گرامی اسلام (ص) گزارش می‌کند که ایشان در مواجهه با کار نه‌چندان خوب کارگری که برای جنازه‌ای قبر حفر می‌کرد، فرمود: *المومنُ اذا فَعَلَ فَعَلًا، اَتَقَنَهُ. اتقان به معنای محکم و استوار کردن در واقع کارایی است و فعالیت شایسته مؤمن، اثربخش است.* با این دو مؤلفه بهره‌وری، می‌توان بهره‌وری آموزش را تحلیل کرد:

یک، اثربخشی آموزشی. هدف‌گذاری آموزشی در درجه اول به دست رهبران و سیاست‌گذاران نظام آموزشی کشور است و در درجه دوم به دست نظام تدوین برنامه‌ها و کتاب‌های درسی است و این دو عنصر نقش سازمان در افزایش یا کاهش اثربخشی آموزشی را، در سطح کلان کشور نشان می‌دهند. تحقق اهداف آموزشی، به فرض هدف‌گذاری مطلوب، به دست معلم در مدرسه

۱. بنگرید: خاکی، غلامرضا، مدیریت بهره‌وری.

۲. دراکه ضرب‌المثل انگلیسی زیر را متضمن دو مؤلفه بهره‌وری می‌داند:
if a job is worth doing (effectiveness), it's worth doing well (efficiency)



اتفاق می‌افتد. نخستین عنصر در وفاداری معلم و مدرسه به اهداف آموزشی از حیث محتوای تدریس است. آنچه به مثابه سرفصل در برنامه درسی تعیین شده است، یکی از ملاک‌های عینی در سنجش اثربخشی محتوایی کلاس است. دومین عنصر، داستان ماهی و تور ماهی است. معلمی در کلاس در اهمیت اینکه معلم نباید به دانش‌آموز ماهی دهد، بلکه باید ماهیگیری به او بیاموزد، دانش‌آموز نکته‌بینی گفت: ای کاش معلم ما برای ما بافتن (تولید) تور ماهی را یاد دهد. تأکید بر افزایش توانایی تفکر، فراتر از افزایش اطلاعات، می‌تواند اثربخشی کلاس را افزایش دهد. شرط اثربخشی کلاس دانش‌افزایی مستمر، مطالعه و به‌روز شدن دانش معلم است.



مسئله و تمرین:

اهتمام مدارس به رقابت در تعداد قبولی در کنکور و جهت‌گیری آموزش بر پایه آن با اثربخشی آموزشی چه نسبتی دارد؟



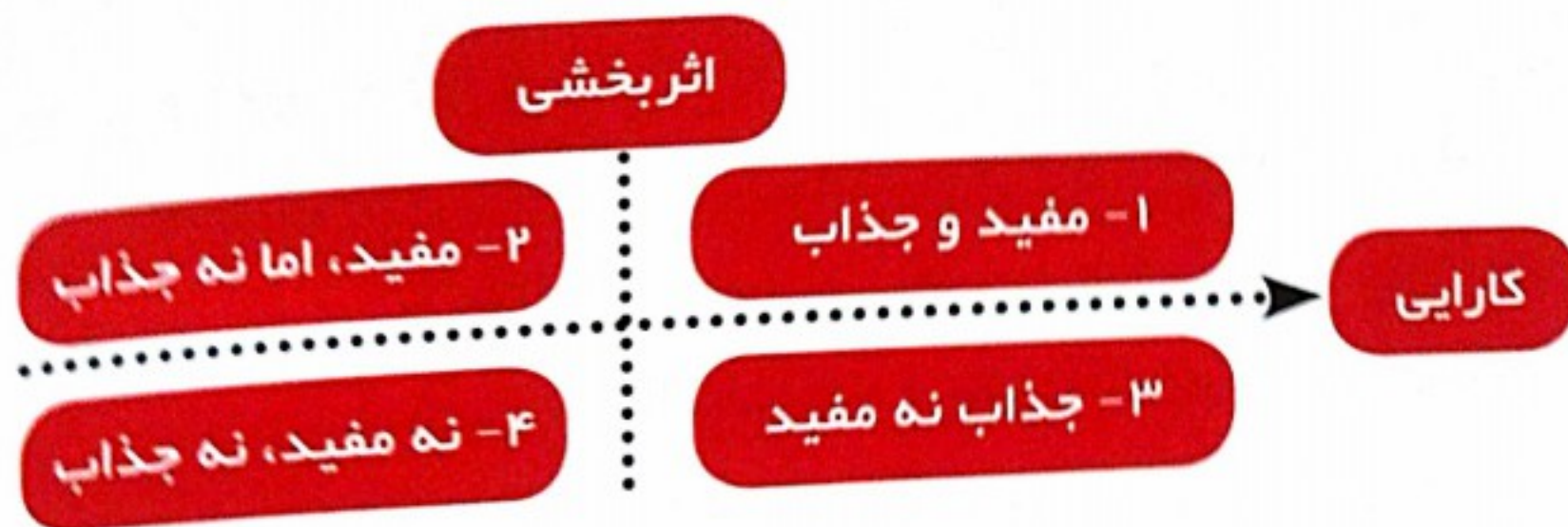
دو، کارایی آموزشی. شیوه معلمی و سبک یاددهی کارایی آموزشی را رقم می‌زند. دانش‌آموزان سبک‌های یادگیری گوناگون دارند. شناخت این سبک‌ها و به دست گرفتن سبک‌های یاددهی مناسب با آن‌ها، کارایی آموزش را افزایش می‌دهد. تلاش برای جذاب‌تر کردن کلاس، استفاده از شادی و نشاط آموزشی، انرژی مثبت دادن، مأیوس نکردن دانش‌آموز از سایر عوامل، کارایی است. نظم در ارائه مباحث بسیار مهم است. مشارکت طلبی از دانش‌آموزان و تأکید بر فرایند تعاملی یاددهی-یادگیری، نیز کارایی آموزشی را افزایش می‌دهد.

بهره‌وری و مدیریت زمان

یکی از مهم‌ترین حقوق دانش‌آموزان، زمان و فرصت تحصیل آنان است. مدرسه‌ی اخلاقی، دغدغه استفاده بهینه از زمان را نهادینه می‌کند. دغدغه بهره‌وری آموزشی، سبب می‌شود تا همیشه به نسبت زمان صرف شده و نتایج به‌دست‌آمده (هم کمی و هم کیفی) توجه کنیم. مدیریت زمان در کلاس، به‌ویژه در کلاس‌هایی که اختلاف سطح وجود دارد، کار دشواری است. از طرفی شتاب‌زدگی کیفیت آموزش را کاهش می‌دهد و از طرف دیگر اسراف در زمان، تکرار و طولانی‌سازی توضیح، سبب ملال‌آوری کلاس می‌گردد و هر دو امر، کارایی آموزشی را کاهش می‌دهد. حفظ اعتدال در زمان، بنیان مدیریت زمان است. گاهی مشارکت فعال دانش‌آموزان زمان زیادی می‌طلبد، گاهی باید برای پاسخ به سؤال دانش‌آموز وقت فراوانی صرف کرد. پس بدون هنر مدیریت زمان نمی‌توان از شیوه‌های کارآمد آموزشی بهره جست.

فرصت ارزیابی خود

هرچه تصویرهای خودخواهانه در ذهن ما پایدار گردد و ما خود را معلمی موفق بینگاریم، کمتر به نقد و سنجش بهره‌وری آموزشی خود خواهیم پرداخت. گاهی چنان در نقش خود ذوب می‌شویم که از دیدن کارایی و اثربخشی فعالیت خویش غافل می‌شویم. آیا گاهی فرصت می‌یابیم از فعالیت آموزشی فاصله بگیریم و به آن نیک بنگریم و میزان بهره‌وری در مدیریت کلاس را اندازه بگیریم؟ ساده‌ترین شیوه در سنجش بهره‌وری کلاس استفاده از دو عنصر "مفید بودن" مباحث و "جذاب بودن" آن‌ها است. این سنجش کلاس شما را در یکی از چهار موقعیت در محور مختصاتی نشان می‌دهد.



نمودار شماره ۱۲

موقعیت شما کدام یک از چهار حالت است؟ اگر در موقعیت یک هستید، تبریک ما را برای بهره‌وری آموزشی بالا بپذیرید و اگر در موقعیت دو هستید، کارگاه‌هایی را برای افزایش کارایی شرکت فرمایید و البته با تجارب پیشکسوتان بیشتر آشنا شوید. اگر در موقعیت چهار هستید بدانید که پشت به هدف دویدن، جهد بی‌توفیق است. اگر در موقعیت سه قرار دارید، شاید تجدیدنظر در شغل، راه خوبی باشد و یا تولدی دیگر در حرفه معلمی.

۲) مواجهه اخلاقی با سؤال دانش‌آموز

فرایند تعاملی یاددهی و یادگیری بر مشارکت فعال معلم و دانش‌آموز استوار است. ارتباط کلامی در این فرایند، دوسویه است: معلم تدریس می‌کند و دانش‌آموز می‌پرسد. بر پایه اخلاق معلمی، سؤال کردن حق دانش‌آموز است و ارائه پاسخ وظیفه معلم. گوناگونی پرسش‌ها، از حیث شیوه طرح پرسش و انگیزه آن، ارائه پاسخ را در موارد فراوانی مشکل می‌نماید.

سؤال در شرایط طبیعی برای برطرف شدن ابهام و روشن شدن مطلب به میان می‌آید، تا معلم بحث را تکرار و یا توضیح را افزون‌تر کند. گاهی کنجکاوی دانش‌آموز، او را گامی جلوتر می‌برد. وی برای درخواست دلیل استوارتر و یا طلب دانش و اطلاعات بیشتر، چون و چرا می‌کند و در پس توضیح، سؤال بیشتر به میان می‌آید. طرح این سؤال‌ها نشانه اثربخشی کلاس است و معلم را برای تحلیل بیشتر بر سر ذوق می‌آورد.

اما گاهی دانش‌آموز به جای کنجکاوی علمی، با انگیزه تجسس و ورود به حریم خصوصی معلم، پرسشی را مطرح می‌کند. سؤالی که طرح آن حق دانش‌آموز نیست.^۱ گاهی سؤالی با انگیزه خودنمایی و مبارزه با معلم مطرح

۱. برای اطلاعات بیشتر در این زمینه بنگرید: امی، نظریه متیولپمن در فلسفه برای کودکان، محدودیت حق کاوش، ص ۳۲.



می‌شود و دانش‌آموزی ناآگاه ابزاری در دست رقیبی می‌شود تا پرسشی گستاخانه و بی‌ادبانه شکل گیرد، باشد که معلم از کوره دررفته و آبروی حرفه‌ای‌اش بریزد! گاهی شیطنت دانش‌آموزی، سؤال‌هایی موزیانه به میان می‌آورد، سؤال‌هایی که فضای کلاس را آشفته می‌کند.

بخشی از خاطرات تحصیلی بزرگ‌ترها از جمله ما معلمان، نحوه مواجهه معلمان با سؤال‌ها است. گاهی از دوران تحصیل خاطرات گزارش می‌کنیم و از توانمندی یا ناتوانی معلمی در روبه‌رو شدن با سؤال‌ها سخن می‌گوییم، به‌ویژه توان معلمان در روبه‌رو شدن با سؤال‌های موزیانه. راستی، همکاران گرامی، اگر دانش‌آموزی با قصد کشتی با شما سؤال موزیانه‌ای مطرح کند، چه واکنشی نشان می‌دهید؟

پاسخگویی به پرسش‌های گوناگون دانش‌آموزان نیازمند به سبک اخلاقی و مهارت رفتاری است. تجربه شما همکار گرامی در مواجهه با سؤال‌های گستاخانه و موزیانه چیست؟ لطفاً تجربه خود را به‌صورت کوتاه بنویسید.



پاسخگویی به پرسش‌های دانش‌آموزان سه سبک متمایز دارد: اخلاقی، غیراخلاقی و ضد اخلاقی. ملاک تمایز این سبک‌ها رعایت حقوق دانش‌آموزان است. شیوه‌ای که منجر به رعایت حقوق آن‌ها می‌شود، اخلاقی است و شیوه‌ای

که حقوق آنان را از بین ببرد، ضد اخلاقی است و سبک سوم غیر اخلاقی است. البته دو سبک اخلاقی و ضد اخلاقی مراتب و درجه‌های گوناگون دارد؛ نباید امر را سفید و سیاه و صفر و یک دید.

چرا عده‌ای از معلمان مواجهه اخلاقی با سؤال را در خویش ملکه کرده‌اند و آن را همچون سبکی پایدار درآورده‌اند، درحالی‌که عده‌ای دیگر با مواجهه‌های غیر اخلاقی و ضد اخلاقی با سؤال، دانش‌آموزان را به مخالفت وامی‌دارند و حرمت حرفه‌ای‌شان را بر باد می‌دهند؟

پاسخ به این سؤال را در انگاره‌ها و فضایل شخصیتی می‌توان یافت. رفتار ما از جمله پاسخگویی به پرسش‌ها، بر انگاره ما استوار است. انگاره ما از سؤال دانش‌آموز چیست؟ حق انگاری؟ فضولی انگاری؟ فرصت یادگیری؟ تهدید؟ دشمنی؟ حال‌گیری و ضایع کردن؟ اتلاف وقت؟ مایه تعامل اثربخش؟ ...

نمونه

دانش‌آموز کلاس اول دبستان، پس از تدریس معلم درباره رعد و برق، از او پرسیده بود: ابرها که این قدر نرم هستند، چرا وقتی به هم برخورد می‌کنند صدای مهیبی تولید می‌شود؟

معلم در پاسخ گفته بود: تو کوچک‌تر از آن هستی که این چیزها را بفهمی! دانش‌آموز شکایت این پاسخگویی را به مادر خود چنین انتقال داده بود: معلم که می‌گفتید این بود!!؟ اینا که چیزی بلد نیستند!!-----

پایه‌های مواجهه اخلاقی با سؤال

سبک اخلاقی مواجهه با سؤال دانش‌آموزان، بر چند فضیلت حرفه‌ای در معلم استوار است: حلم و صبوری، درستکاری و صداقت، پاسخگو بودن و مسؤولیت‌پذیری، سعه‌صدر، مطالعه پیشین، برخورداری از دانش و اطلاعات



کافی. میزان توانایی و هوش هیجانی معلم، با سبک اخلاقی روبرو شدن با سؤال نیز همبستگی دارد. معلم با هوش هیجانی بالا، می‌تواند بر خشم خویش مسلط شود و با سؤال‌های گستاخانه، اخلاقی‌تر برخورد کند.

اصول مواجهه اخلاقی با سؤال

سبک اخلاقی روبرو شدن با پرسش، حداقل بر دوازده اصل استوار است: یک، باور به حق سؤال. حق‌انگاری سؤال و وظیفه انگاری جواب پیمان مواجهه اخلاقی و محترمانه با پرسش دانش‌آموزان است. این انگاره قابل‌مقایسه با فضولی انگاری سؤال است. بازانگاری و اصلاح انگاره‌ها سرآغاز اخلاق ورزی است.

دو، هنر گوش دادن. شنیدن سؤال و توجه به آن همراه با حوصله، نشاط، تبسم و اهمیت دادن به سؤال گام دوم است.

سه، تشویق سؤال‌کننده و ترغیب هم‌کلاسی‌ها به پرسشگری و تأکید بر اینکه: سؤال حق شماست و پاسخ وظیفه ما. پرهیز از هرگونه سرکوب سؤال و برچسب زدن به سؤال‌کننده (مانند برچسب مخل کلاس) وظیفه اخلاقی است.

چهار، تلاش برای فهم درست سؤال و پرهیز از شتاب‌زدگی در ارائه پاسخ. درک وفادار و دقیق از پرسش گام سوم در فرایند پاسخ‌دهی به سؤال است.

پنج، بازخوانی سؤال و مشارکت با سؤال‌کننده برای دستیابی به صورت دقیق‌تر، کامل‌تر و روشن‌تر سؤال. گاهی سؤال دانش‌آموز نقد بر مباحث کلاسی است، تقویت سؤال و اشکال، سبب شکوفایی دانش‌آموز می‌شود؛ تا او بیاموزد نیک طرح کردن سؤال نیمی از دانش است.^۱

استاد مطهری به این خصلت اشتها داشتند. اگر دانشجویی سؤالی را در نقد دیدگاه ایشان مطرح می‌کرد، استاد با احسنت و آفرین گفتن به او، کمک می‌کرد

تا اشکال قوی تر طرح گردد و سپس پاسخ بیابد.^۱

شش، مواجهه صادقانه با سؤالاتی که پاسخ آنها را نمی دانیم. پنهان کردن جهل، خامی است. معلمان ورزیده از گفتن نمی دانم هراسی ندارند، زیرا آنان ارائه جواب نادرست را بسی زیان بارتر از گفتن "نمی دانم" می یابند.

در کلمات قصار نهج البلاغه دو جمله پرمعنا درباره شجاعت گفتن "نمی دانم" آمده است: پنج چیز است که یادگیری آنها به هر رنج و سفری می صرفد: ... آموختن این که اگر از شما چیزی پرسند و ندانستید بگویید: نمی دانم ...^۲

هرکس گفتن نمی دانم را ترک کند، به هلاکت گاه خویش می رسد.^۳

پنهان کردن جهل، از طریق پیچاندن سؤال و ایجاد سردرگمی و گمراه کردن دانش آموزان، خلاف تعهد حرفه ای است. معلمی که با خود مهربان است چنین نمی کند، زیرا دانش آموز دیر یا زود به میزان صداقت معلم در پاسخ به سؤال پی می برد.

مواجهه صادقانه و شجاعانه در این مقام بیان این است که "جواب دقیق را باید در فرصت دیگر بدهم."

هفت، وفای به عهد و ارائه پاسخ سؤالی که به فرصت دیگر احاله شده است. با یادداشت کردن سؤال و مطالعه درباره آن می توان، با پدیده فراموشی مبارزه کرد. البته مهم انگاری سؤال مانع فراموش شدن آن است.

هشت، ارجاع به متخصص. وقتی دانش کافی برای پاسخ به مسأله ای نداریم، با صمیمیت و صراحت می توان دانش آموز را به کسانی که دانش کافی دارند و آثارشان ارجاع داد. دانش آموز، در عمل، با تماشای صحنه زیبای احتیاط علمی، فروتنی را از معلم خود یاد می گیرد.

۱. بنگرید: جلوه های معلمی استاد مطهری.

۲. نهج البلاغه، حکمت ۱۸۰.

۳. نهج البلاغه، حکمت ۱۸۳.



نه، دقت در ارائه جواب، احتیاط علمی و پایبندی به راهنمایی درست و دقیق دانش‌آموز. پاسخ نادرست به منزله راهنمایی غلط و به بیراهه سوق دادن است و آن علاوه بر اینکه سبب گمراه شدن دانش‌آموز می‌شود، سبب به باد رفتن آبروی معلم نیز می‌شود.

ده، تمایز انگیزه سؤال از خود سؤال در مواجهه با پرسش‌هایی که موزیانه انگاشته می‌شوند. پرهیز از انگیزه‌یابی، کنار نهادن انگیزه‌های احتمالی و بها دادن به خود سؤال، سبب افزایش مهارت پاسخگویی اخلاقی می‌شود.

یازده، مواجهه دلسوزانه با دانش‌آموزی که به هر انگیزه سؤال ناروا می‌پرسد و کلاس را برمی‌آشوبد. اگر سؤالی گستاخانه و با بی‌ادبی طرح می‌شود، مواجهه اخلاقی آن است که معلم صبر و شکیبایی کند. ذهن و روان خود را از موقعیت کنار بکشد، اندکی سکوت کند و آنگاه بانشاط و مهربانی در شرایط و آداب پرسش به صورت غیرمستقیم توضیح دهد و رخنه‌های سؤال را، نه به زبان تند و خشن بلکه با تبسم، خوش‌رویی و روشن‌گویی نشان دهد.

دوازده، بخشودن و پرهیز از مقابله به مثل. وقتی احساس می‌کنیم، دانش‌آموز به تحریک کسی و برای توهین به ما پرسشی ناروا و بی‌جا طرح می‌کند، باید بدانیم که به تعبیر مولوی «خون به خون شستن محال است و محال^۱». مقابله به مثل نه اثربخش است و نه شایسته شأن معلمی. در چنین موقعیتی با مدیریت خشم باید کریمانه، و نه از سر بیچارگی و درماندگی، به اصل «از کوچک‌تر خطا و از بزرگ‌تر عطا» عمل کنیم.

سیزده، در همه حالت‌های یادشده، به مشارکت گذاشتن سؤال و دعوت از همه دانش‌آموزان برای درنگ و تدبر در سؤال یک اصل اخلاقی است. تلاش گروهی در رشد شخصیت دانش‌آموزان مؤثر است.

چهارده، مواجهه عادلانه با پرسش. ارائه فرصت برای طرح پرسش و نیز نحوه برخورد با پرسش می‌تواند عادلانه و یا تبعیض‌آمیز باشد. اصل عدالت توزیعی، حکم می‌کند همه دانشجویان، فرصت عادلانه‌ای در بیان سؤال‌ها داشته باشند. تبعیض‌آمیز است که به برخی از دانش‌آموزان همیشه فرصت سؤال بدهیم و برخی دیگر را از چنین فرصتی محروم کنیم. عادلانه بودن فرصت سؤال لزوماً به معنای برابری نیست؛ اگرچه همه دانش‌آموزان در حق سؤال کردن برابرند. حقوق همه دانش‌آموزان، در جمع، اقتضا می‌کند کسانی که سؤال‌های مرتبط و مهم دارند، فرصت بیشتری داشته باشند اما سلب فرصت از بقیه دانش‌آموزان، ستم است. عادلانه بودن ناظر به نسبت بین ارتباط و اهمیت سؤال با فرصت متناسب با آن است و البته معلم مشفق می‌تواند همین نسبت را به صورت یک قاعده برای همه دانش‌آموزان بیان کند. اما، نامهم و حتی غیر مرتبط بودن سؤال نباید در دانش‌آموزان به خودسانسوری و هراس از پرسش تبدیل گردد.

مواجهه همسان با دانش‌آموزان پرسشگر، عدالت رویه‌ای است. برخورد با خوش‌رویی با عده‌ای و ترش‌رویی کردن با سؤال عده‌ای دیگر، تبعیض در رویه است. اصل در مواجهه با سؤال، هدایت همسان دانش‌آموزان به پرسشگری است که نیازمند عدالت توزیعی در فرصت و عدالت رویه‌ای در برخوردها است. کمتر رفتاری، مانند تبعیض، شکننده است. احساس تبعیض علامت ارتباط ناسالم است و اگر رفع نشود به مثابه خاطره‌ای دردناک در ذهن دانش‌آموز ماندگار می‌شود.

نمونه

روزی از دانشجویانم خواستم تا همدیگر را مهمان خاطرات تلخ و شیرین خود، در موضوع سؤال کردن در کلاس، کنند. یکی گفت: روزی بحث استاد فلسفه را نفهمیدم. سؤال کردم. از جواب استاد چیزی دست گیرم نشد، دوباره پرسیدم. استاد با برافروختگی در چهره گفت: خانم این قدر در برابر فهمیدن



مقاومت نکن. و من شرمسار از خنگی خودم دیگر سؤال نکردم.

یکی از دخترخانم‌ها گفت: من امسال در یک مدرسه تدریس می‌کنم. از شما یاد گرفته‌ام که بچه‌ها را به سؤال تشویق کنم. در کلاس از اهمیت سؤال پرسیدن صحبت کردم و به اصرار خواستم تا از من سؤال کنند. کسی سؤالی نداشت بالاخره یکی دست بلند کرد و گفت: خانم اجازه، سن شما چقدر است؟ سومی گفت: در دبیرستان معلمی داشتیم که توجه و علاقه خاصی به یکی از دانش‌آموزان داشت. او مقداری در فهم درس کند بود و گاهی هم شیرین می‌زد و سؤال‌هایی می‌کرد که همه می‌خندیدند. وقتی او سؤال می‌کرد معلم با تبسم می‌گفت: آفرین! چه سؤال خوب و به‌جایی، سؤال هوشمندانه‌ای است. اما سؤال دانش‌آموزان دیگر را تحویل نمی‌گرفت. روزی سؤال کردم اعتنا نکرد، سؤال را تکرار کردم، جواب کوتاه و بی‌ربط داد. بر سؤال اصرار کردم و باز جواب نگرفتم. به‌تندی گفتم: مثل اینکه دچار وسواس ذهنی شده‌ای، هی می‌پرسی؟

چهارمی گفت: ما سؤال کوچکی می‌پرسیم و استاد چندان دراز دامن و مشروح جواب می‌دهد که از اصل سؤال کردن پشیمان می‌شویم. همه دانش‌جویان زدند زیر خنده و نگاه‌های فراوانی بین آنان که اشاره‌ای به من داشت، ردوبدل شد. فهمیدم، مشخصات من را باز گفته است! من از او یاد گرفتم که حاشیه رفتن به پاسخ سؤال، می‌تواند سبب خستگی و انحراف بحث شود. -----

پانزده، مدیریت مواجهه کلاس با سؤال. نه تنها معلم، خود باید به سؤال دانش‌آموز اقبال کند بلکه او باید سایر دانش‌آموزان را به مواجهه اخلاقی با سؤال هم‌کلاسی‌شان ترغیب کند و آنان را از تمسخر و تحقیر سؤال‌کننده بازدارد.^۱

۱. در مهارت‌های کاوش جمعی، در فلسفه برای کودکان (P4C) به توجه به سوالات دیگران و نقد و قضاوت منصفانه اهمیت بسیار داده می‌شود. اطلاعات بیشتر در این زمینه را بنگرید: لیپمن، فلسفه برای کودکان و تفکر انتقادی (Philosophy for Children and Critical Thinking)، ص ۶۸۲.

شانزده، نقدپذیری. ممکن است سؤال دانش‌آموزی انتقاد و اعتراض باشد. باید دانست در مواجهه اخلاقی، نقد حق دانش‌آموز و نقدپذیری و پاسخگویی وظیفه اخلاقی معلم است. دانش‌آموز به هر حال نقد و اعتراض خود را طرح خواهد کرد. او اگر نقد خود را محترمانه به خود معلم نتواند بگوید، به صورت‌های غیرمحترمانه، آن را پشت سر معلم خواهد گفت.

هفده، انتقال مهارت‌های تشخیص و حل مسأله. وقتی دانش‌آموزی سؤالی را مطرح می‌کند، فرصت خوبی به میان می‌آید تا فرایندها و مهارت‌های تشخیص دقیق مسأله و صورت‌بندی روشن و متمایز سؤال را بدهیم، مثلاً مهارت متمایز مسأله را از مسئله‌نما در عمل به دانش‌آموزان منتقل کنیم. اصول هفده‌گانه مواجهه اخلاقی با سؤال دانش‌آموز را در جدول آورده‌ایم.

۱۰	تمایز انگیزه سؤال از خود سؤال	۱	حق انگاری سؤال
۱۱	مواجهه مشفقانه با انگیزه های ناروا	۲	هنر گوش دادن
۱۲	بخشودن	۳	تشویق سؤال کنندگان
۱۳	مشارکت طلبی از سایر دانش در ارائه پاسخ	۴	تلاش برای فهم درست و دقیق سؤال
۱۴	مواجهه عادلانه با سؤال	۵	بازخوانی و بازسازی سؤال با مشارکت سؤال کننده
۱۵	مدیریت مواجهه کلاس با سؤال	۶	مواجهه صادقانه با سؤال هایی که جواب آن ها را نمی دانیم
۱۶	نقد پذیری	۷	وفای به عهد و ارائه پاسخ به سؤال در وقت مناسب
۱۷	انتقال مهارت های تشخیص مسئله	۸	ارجاع به متخصص
		۹	دقت در ارائه جواب

نمودار شماره ۱۳: اصول هفده گانه مواجهه با سؤال

مواجهه غیر اخلاقی با سؤال

سبک‌های غیر اخلاقی و ضد اخلاقی مواجهه با سؤال دانش‌آموزان هم گوناگون است: بی‌اعتنایی به سؤال و بی‌مقدارانگاری پرسش دانش‌آموزان، تحقیر سؤال‌کننده،

مواجهه برخاشگرانه با سؤال و سرکوب پرسشگری، نگاه عاقل اندر سفيه به پرسشگر، بی‌مبالائی در جواب، ارائه پاسخ سست، بی‌پایه و گمراه‌کننده و

سبک‌های ضد اخلاقی در روبه‌رو شدن با سؤال دانش‌آموزان پیامدهای زیان‌بار دارد از جمله، شکل‌گیری انگاره زشت از معلم در ذهن دانش‌آموز، ویرانی پیوند مقدس معلم و دانش‌آموز، فرو ریختن حرمت معلمی، بی‌اعتمادی به معلم و اختلال در فرایند تعاملی یاددهی و یادگیری. مواجهه ناروا با سؤال چون خاطره‌ای آزار دهنده در ذهن دانش‌آموز باقی می‌ماند.

نمونه

یکی از استادانی که کلاس‌های او در سکوت، اما با تنش درونی دانشجویان برگزار می‌شد، مردی بود در زندگی اجتماعی نیکوکار و در مناسبات دوستانه، راسخ و پایدار. از مروت‌های او حکایت‌ها می‌گفتند، اما این جنبه‌های شخصیت او از نگاه دانشجویان به کلی پنهان بود. با او می‌شد صحبت و حتی بحث کرد، اما هر کس هر چیزی می‌گفت، او آن گفته را به سامانه واژگانی و اصطلاحی خودش می‌برد، به واژگان خودش تبدیل یا شاید هم ترجمه می‌کرد، و سپس با سامانه فکری خودش می‌سنجید. اگر در آنجا با اجزای موجود آن سامانه مطابقت داشت، به عنوان نظر خودش باز می‌گشت و ابراز می‌شد، و اگر تطابق و تناظر کامل نداشت، و شاید حتی اگر اندک اختلافی هم داشت، رد می‌شد. یکی از دوستانم که شیوه این استاد را با او به دقت زیر نظر داشتیم، هرگاه دانشجویی موضوعی را در کلاس طرح می‌کرد، با آرنجش به پهلویم می‌زد و می‌گفت: «رفت کارگاه ریخته‌گری».

به نظر آن دوستم، ذهن آن استاد مثل کارگاهی ریخته‌گری بود که قالب‌های از پیش ساخته به‌طور منظم در آن چیده شده بود، اما از

کارگاه فقط چیزی بیرون می‌آمد که قالبش از پیش موجود بود. اگر بر پایه قالب‌ها سفارش می‌دادید، محصولات با ابعاد دقیق و به‌طور منظم تحویل می‌گرفتید، و شاید هم از آن‌همه نظم و دقت به حیرت می‌افتادید. اما قرار نبود در آن کارگاه قالب تازه‌ای ریخته‌شود. اگر آن کارگاه به قالب‌ریزی هم ادامه می‌داد، شاید به‌مرور به کارگاه بزرگ و بزرگ‌تری و با محصولات متنوع‌تری تبدیل می‌شد، اما استاد روی یک پا ایستاده بود که همان قالب‌ها با همان تعداد برای این جهان بشریت کافی است. در نتیجه، پس از آن که مدتی می‌گذشت و با قالب‌ها و محتویات آن‌ها آشنا می‌شدید، می‌دیدید که استاد دوباره و سه‌باره می‌رفت سراغ قالب اول و از آنجا به قالب دوم و قالب‌های دیگر. وقتی شما حرف‌های مکرر را درست با همان واژگان، تعبیرها و توصیف‌ها می‌شنیدید، می‌خواستید یقه خودتان را از فرط تکرار و ملال جر بدهید!

هفده اصل اخلاقی را در مواجهه با سؤال دانش‌آموزان بیان کردیم. عمل به این اصول نیازمند بیان رفتارهای معینی است. به‌عنوان مثال، عمل به اصل "سؤال حق دانش‌آموز است" نیازمند رفتارهای خاصی است، مانند احترام به طرح سؤال، اجتناب از هرگونه تمسخر و تحقیر، بی‌محلی نکردن به سؤال و مجموعه این رفتارها را کدهای رفتاری می‌نامیم. اگر اصول اخلاقی به کد رفتاری تبدیل نشوند، به‌صورت شعار باقی می‌مانند. پس لطفاً برای هریک از اصول اخلاقی مواجهه با سؤال، کدهای رفتاری تعیین بفرمایید.

اخلاق مدیریت کلاس

۳) اقتدار همراه با صمیمیت

در این فصل از سومین بُعد مدیریت اخلاقی کلاس بحث می‌کنیم. این بحث نیز دو روی دارد: شایستگی منشی و بایستگی کنشی. از طرفی در جستجوی سبک رفتاری اثربخش و مفید هستیم و از سوی دیگر در جستجوی سبک ارتباطی اخلاقی. جستجوی نخست در پژوهش‌های روانشناسان قرار دارد و بحث دوم، تحلیل اخلاقی است. اقتدار صمیمانه، برای بسیاری از حرفه‌ها از جمله مدیریت، قضا، پلیس و معلمی، فضیلت حرفه‌ای است ولی در بیشتر موارد، مرز آن با رذیلت قدرت‌نمایی، ناشی از خودشیفتگی مرضی، تشخیص داده نمی‌شود. به همین سبب اشاره کوتاهی به بحث برادران دروغین آغاز بحث قرار می‌گیرد.

در دام برادران دروغین

برادران دروغین اصطلاحی است که اخلاق پژوهان دوره ساسانی آن را به میان آوردند.^۱ این مفهوم برای ترسیم وضعیت معماگونه‌ای به کار می‌رود که در آن موقعیت، یک فضیلت و یک رذیلت به سان دوقلوهای همسان، از شدت شباهت، درهم آمیخته می‌شوند و شناخت آن‌ها از یکدیگر سخت و دشوار می‌گردد. چنین موقعیتی می‌تواند برای فرد اخلاقی دام باشد زیرا فرد اخلاقی،

۱. بنگرید: تفضلی احمد، تاریخ ادبیات ایران پیش از اسلام.



با انگیزه اخلاق ورزی، می‌خواهد فضیلتی را انجام دهد اما به سبب اشتباه ناشی از شباهت، در دام رذیلت می‌افتد. موارد فراوانی را می‌توان نام برد: عزت نفس با تکبر و نخوت برادران دروغین هستند، همان‌گونه که فروتنی با ذلت نفس، مشاوره و دخالت در امور شخصی، استقلال در رأی و استبداد به رأی در حرفه قضا، گرفتن هدیه و گرفتن رشوه.

یکی از برادران دروغین، اقتدار و قدرت‌نمایی است. اقتدار در بسیاری از حرفه‌ها فضیلت است. انتظار می‌رود مدیر مقتدر باشد، همان‌گونه که از معلم نیز چنین توقعی داریم. اما گاهی به دلیل نشناختن مرزها، از پی اقتدار می‌رویم اما، در دام قدرت‌نمایی می‌افتیم. تشخیص دقیق مرز این دو، نیازمند به شناخت سبک‌های ارتباطی است زیرا اقتدار و قدرت‌نمایی دو سبک ارتباطی متمایز است.

مؤلفه‌های سبک ارتباطی

انسان‌ها توان برقراری ارتباط با خویش، دیگران، محیط‌زیست و خدای خویش را دارند. برقراری ارتباط، سبک‌ها و شیوه‌های گوناگونی دارد. سبک‌های ارتباطی را حداقل در دو ترازو می‌توان سنجید: اثربخشی و خوبی. ترازوی نخست بر مفهوم روان‌شناختی ضرر و زیان در ارتباط، استوار است که گاهی با مفهوم ارتباط یاری بخش، توصیف می‌شود. همه این مفاهیم نسبی‌اند و در نسبت با امری به‌مثابه هدف تعریف می‌شوند. اثربخش یعنی رساننده و مؤثر نسبت به هدف ارتباط. همچنین است مفهوم سود و زیان، یاری بخش و مفید و مانند آن‌ها. برقراری ارتباط برای هدفی است و اثربخشی به معنای رساننده به آن هدف.

سبک‌های رفتاری را از حیث خوبی و بدی رفتار و فضیلت و رذیلت منشی نیز می‌توان سنجید. ملاک این سنجش برپایه تعریف ما از اخلاق، حقوق طرف ارتباط در محیط سبک و شصت درجه، است. مراد از حقوق نیز توانایی و برخورداری انسان‌ها است از آن جهت که انسان هستند. سبک رفتار ارتباطی درون

شخصی، اخلاقی است که حقوق من را ایفا کند. در ارتباط بین شخصی نیز رعایت حقوق من و دیگران، ملاک اخلاقی بودن سبک رفتاری است.

عده‌ای از روانشناسان برای بدست آوردن سبک رفتاری یاری بخش، چند ملاک را به میان آورده‌اند: صداقت، صراحت، احترام و استقلال فردی^۱.

صداقت یا راست‌گویی در رویکرد منطقی، به معنای میان‌گزاره درست؛ یعنی مطابق با واقع است. اما در اینجا، در برابر نوعی انکار یا کتمان و تحریف حقیقت است. علامت صداقت، به معنای اخلاقی کلمه، انطباق گفتار با باور است. امروزه برای سنجش انطباق، هماهنگی و سازگاری آن را با چهار گونه زبان نشان می‌دهند: زبان کرداری (عمل فرد)، زبان کالبدی (حالات کالبدی فرد که به افکار درونی او ارتباط دارد و منطق‌دانان آن را دال بر دلالت طبعی می‌نامیدند)، زبان گفتار (آنچه بیان می‌شود) و زبان لحن (نحوه‌ای که بیان می‌شود)^۲. براین اساس، هماهنگی عمل فرد با آنچه می‌گوید و حالات بدنی و نحوه گفتارش نشانگر صداقت وی یا مطابقت گفتار او با باورش است.

مراد از صراحت، ارتباط کلامی روشن و مستقیم است، به گونه‌ای که پردازش آن برای شنونده آسان باشد و متضمن هیچ عنصر گمراه‌کننده و ابهام‌آور نباشد. احترام، رفتار ارتباطی است که احساس ارزشمندی را به طرف ارتباط منتقل می‌کند و علامت آن، خرسندی طرف ارتباط از نحوه ارتباط است و معنای استقلال فردی، توجه کنشگر به آزادی و استقلال فردی طرف ارتباط است و در برابر نفی اختیار طرف مقابل و کنترل او قرار دارد.

۱. مؤلف سبک‌ها و مهارت‌های ارتباطی، درجایی از آن به مهارگر یاد می‌کند (ص ۳۰) و در مواضع دیگر آن را خود مختاری می‌نامد به زعم نگارنده توجه کنشگر به استقلال فردی طرف ارتباط، تعبیر دقیق‌تری است که آن را با کوتاه نوشت استقلال فردی آوردیم. مؤلفه‌های چهارگانه را برپایه‌ی کتاب یاد شده و با تصرف و تغییر می‌آوریم.



چهار سبک ارتباطی عمده

عده‌ای از روانشناسان بر پایه چهار مؤلفه صداقت، صراحت، احترام و استقلال فردی چهارگونه سبک ارتباطی قاطعیت، پرخاشگری، سلطه‌گری و سلطه‌پذیری را تعایز نهاده‌اند. قاطعیت در این میان به سبب وجود هر چهار مؤلفه یادشده، سبک ارتباطی مؤثر و یاری‌کننده است و این سبک رفتاری، در ترازوی اخلاق نیز، ارتباط اخلاقی و فضیلت آمیز است، زیرا هر چهار مؤلفه (صداقت، صراحت، احترام و استقلال فردی) از فضایل اخلاقی‌اند. تعریف چهار سبک رفتار ارتباطی را از سبک‌ها و مهارت‌های ارتباطی می‌آوریم و تفصیل بحث را به همین اثر ارجاع می‌دهیم.^۱

۱. سلطه‌پذیری. برقراری ارتباط غیر صادقانه، غیر صریح (غیر مستقیم و مبهم)، توأم با احترام (گاهی ظاهری و گاهی اصیل) به فرد مقابل، و خودمختاری فرد مقابل (باخت - بُرد)

۲. سلطه‌گری. برقراری ارتباط غیر صادقانه، غیر صریح (غیر مستقیم و مبهم)، توأم با احترام ظاهری، و کنترل فرد مقابل (بُرد - باخت)

۳. پرخاشگری. برقراری ارتباط غیر صادقانه، غیر صریح (مستقیم و مبهم)، بدون احترام متقابل، و کنترل فرد مقابل (بُرد - باخت)

۴. قاطعیت. برقراری ارتباط صادقانه، صریح (مستقیم و روشن)، توأم با احترام متقابل و اصیل، و خودمختاری متقابل (بُرد - بُرد)

ملاک‌ها و ویژگی‌ها

هریک از سبک‌های ارتباطی چهارگانه ویژگی‌های معینی دارند. از این ویژگی‌ها می‌توان به مثابه ملاک تمایز و سنجش استفاده کرد. مؤلف سبک‌های ارتباطی، آن‌ها را در جدولی برشمرده‌است. ویژگی‌های بیان‌شده در این جدول را می‌توان

به سه دسته تقسیم کرد:

- یک، ویژگی‌های سبک‌های چهارگانه در ارتباط کلامی (نمودار ۱۲)
- دو، ویژگی‌های آن‌ها در نحوه مواجهه فرد با مشکلات (نمودار ۱۵)
- سه، ویژگی‌های آن‌ها از حیث پیامدها (نمودار ۱۶)

مقایسه چهار الگوی رفتاری در ارتباط کلامی

سلطه پذیری	سلطه گری	پرخاشگری	قاطعیت
صدای ضعیف و لرزان	صدای معمولی اما گاهی لرزان	صدای بلند	صدای معمولی
صحبت با تردید	صحبت با کنایه و به صورت غیر مستقیم	صحبت سریع	صحبت با سرعت متناسب و قابل فهم
گفتار کلی و غیر مستقیم	گفتار کلی و غیر مستقیم	گفتار مبهم، مستقیم و توأم با چسب‌های تحقیرآمیز	گفتار روشن، مشخص و عینی
کم حرف	پر حرف	هنگام انتقاد و توبیخ پر حرف می‌شود	ایجاز در گفتار
فاقد ارتباط چشمی	معمولاً فاقد ارتباط چشمی	نگاه خصمانه	ارتباط چشمی متناسب
ناتوان در ارائه واکنش مناسب در حین صحبت	ارائه واکنش توأم با فریب در حین صحبت	ناتوان در گوش کردن	توانا در هنر گوش کردن

نمودار شماره ۱۴

مقایسه چهار الگوی رفتاری در مواجهه با مشکلات

سلطه پذیری	سلطه گری	پرخاشگری	قاطعیت
من مدار	تو مدار	تو مدار	مسئله مدار
گریز از تعارض	فریب فرد مقابل در تعارض	تخریب فرد مقابل در تعارض	تأکید بر گفتگو در برخورد

نمودار شماره ۱۵



مقایسه چهار الگوی رفتاری در آثار

سلطه پذیری	سلطه گری	پرخاشگری	قاطعیت
آسیب پذیر	آسیب پذیر و آسیب زننده	آسیب زننده	یاری بخش
مستعد افسردگی و اضطراب در روابط	مستعد افسردگی، اضطراب و خشم در روابط	مستعد خشم و احساس گناه در روابط	تنظیم و مهار احساسات در روابط
اجازه مورد سو، استفاده قرار گرفتن	خود و دیگران را به صورت پنهان مورد سو، استفاده قرار دادن	سو، استفاده از دیگران به صورت آشکار	روابط منصفانه و به نفع دو طرف
مورد بی احترامی قرار می گیرد	در کوتاه مدت احترام برانگیز ممکن است در کوتاه مدت در روابط موفق باشید	تهدیدگر و به ظاهر احترام برانگیز	احترام برانگیز
ناموفق در روابط		ممکن است در کوتاه مدت در روابط موفق باشد	احتمال بالای موفقیت در روابط

نمودار شماره ۱۶

از مدیریت زبان تا مدیریت کلاس

خداوند مهربان زبان و توانایی ارتباط کلامی را به مثابه نعمت بر انسان‌ها ارزانی کرد. «خداى رحمان، قرآن را تعلیم داد، انسان را بیافرید و به او گفتن آموخت»^۱. نعمت سخن گفتن و توانایی ارتباط کلامی، در حرفه معلمی اهمیتی بیشتر دارد. زیرا گفتگو مهم‌ترین رکن حرفه تعلیم و تربیت است. بیشترین ارتباط معلم با دانش‌آموز به وسیله زبان و گفتار ایجاد می‌شود.

یکی از اضلاع خودشناسی و محاسبه نفس، سنجش میزان و نحوه استفاده از نعمت زبان است. آیا با استفاده درست و بهینه از آن، فرصت‌ها را ایجاد کرده‌ایم و یا با به کار بستن نادرست زبان فرصت‌ها را به تهدید تبدیل نموده‌ایم؟ گفتاری فرصت آموزشی ایجاد می‌کند و سخنی فرصت آموزشی را از بین می‌برد. با سخنی نهال مهر و دوستی کاشته می‌شود و با زبانی عداوت و دشمنی به بار می‌آید. دانشمندان اخلاق، آفات زبان را برای هشدار به میان می‌آورند تا فرد به آثار زیان‌بار گفتار بد و سخن ناروا آگاه شود و عزم بر دوری از آن‌ها پیدا کند. صرف بیان آفت زبان، در حدّ ایجاد انگیزه مؤثر است اما پیشگیری و بهبود اثربخش گفتار بد، پیچیده‌تر از پند و نصیحت است، زیرا رفتارها ریشه در صفات، منش و شاکله فرد دارند.



گفتارهای خوب و بد، کنش‌های ما هستند. اگر این کنش‌ها در اثر تکرار و عادت به صورت صفت درونی و ملکه نفسانی درآیند، فضایل و رذایل گفتاری را به وجود می‌آورند. دروغ گفتن یک کنش گفتاری بد است، اما دروغ‌گویی به مثابه یک صفت و ملکه، رذیلت گفتاری است. راست گفتن یک رفتار خوب است و راست‌گویی به مثابه یک خلق، فضیلت گفتاری است.^۱ فراتر رفتن از کنش به خلق و صفات نفسانی، برای آن است که بتوان به توانایی فضایل گفتاری دست یافت؛ تا به نحو پیش‌بینی‌پذیر و بیش و کم پایدار از ارتباط کلامی اثربخش و اخلاقی برخوردار باشیم. چگونه می‌توان به شاکله استوار گویی و ملکه گفتار فضیلت آمیز دست یافت؟

پاسخ به این سؤال درگرو نگاه سیستمی به گفتار است. آنچه به زبان گفته می‌شود، حاصل یک سیستم است. این سیستم را می‌توان شناخت و آن را مدیریت کرد؛ مدیریت زبان. پیشگویی و بهبود اثربخش در گفتار درگرو شناخت و مدیریت همه عناصر مؤثر در آن است. فرآیندها، عوامل، زمینه‌ها، موانع و... استفاده بهینه از نعمت زبان می‌تواند اثربخشی فرایند یاددهی و یادگیری را افزایش دهد و به کار بستن نادرست زبان کیفیت آموزش را کاهش می‌دهد و فرایند یاددهی را مختل می‌سازد.

بر این پایه، کامیابی در تعلیم و تربیت درگرو میزان مهارت ارتباط کلامی معلم است. این مهارت، حاصل چیست؟ چگونه افزایش می‌یابد؟ دانشمندان علم اخلاق پیامدگرایانه، گونه‌های مختلف گفتار را از حیث شیوه و محتوا بررسی کرده‌اند. در تحلیل آنان، گفتار به دو گروه عمده خوب و بد تقسیم می‌شود. آنان به تفصیل از آثار زیان‌بار و آفات گفتار بد، مانند غیبت، سخن‌چینی، دروغ، افشای راز، تمسخر، ناسزاگویی، مجادله و ... بحث کرده‌اند.^۲

۱. بنگرید: فارابی، ابونصر، الفصول المنتزعه.

۲. مانند: غزالی، ابوحامد محمد، احیاء علوم دینی، ص ۲۲۵ تا ۳۳۳.

مدیریت زبان

برای اصلاح و تقویت مهارت گفتاری، بیش از شنیدن پند و پیمان، به مدیریت زبان نیازمندیم. مراد از مدیریت زبان، شناخت همه عناصر مؤثر در گفتار روا و سخن ناروا و توانایی مهار موانع، تقویت عوامل و زمینه‌ها و هدایت فرایندهای گفتاری است. نگاه سیستمی به گفتار، نیاز به مدیریت زبان را بیشتر نشان می‌دهد. وقتی سخن نیکو یا زشت به میان می‌آید چه اموری پیش از آن رخ می‌دهد. سخن و گفتار را می‌توان برون داد و نتیجه فرایندها و درون دادهایی دید (نمودار زیر)



نمودار شماره ۱۷

گفتار، فرزند اطلاعات، داده‌ها، انگیزه‌ها، انگاره‌ها، الگوها و صدها عامل پیدا و پنهان دیگری است که در درون ما جای دارد و ذهن ما با تأثیر از آن‌ها دو گونه فرایند را انجام می‌دهد. سنجش داده‌ها برای گزینش اطلاعات درست و شایسته در پردازش اطلاعات است. نتیجه پردازش بیان جمله‌هایی است. مدیریت زبان شناخت و هدایت همه این عناصر و آن فرایندها است.

مدیریت زبان و نگه‌داشتن و هدایت آن بسی سخت‌تر از مدیریت ثروت و حفظ آن است. به همین سبب خردمندان این توصیه را «زبان خود را در ضبط دار» سرلوحه خود در ارتباط کلامی کرده‌اند.



مدیریت زبان بخش عمده‌ای از مدیریت بر خویش است. مدیریت زمان بخش دیگر آن است. این دو، مدیریت زبان و مدیریت زمان، نقش راهبردی در حرفه معلمی دارند. مدیریت زمان، ضامن کارآیی کلاس است و مدیریت زبان ضامن کارایی و اثربخشی است. مدیریت زبان سبب افزایش مهارت‌های ارتباط کلامی می‌شود و آن نیز بهره‌وری در مدیریت کلاس را افزایش می‌دهد (نمودار).



نمودار شماره ۱۸

محمد بن زکریای رازی در میان عالمان اخلاق، به سبب نگاه طب‌انگارانه به اخلاق، در تحلیل رذایل گفتاری چون دروغ، به مطالعه زمینه‌ها و عوامل آن‌ها می‌پردازد تا پس از تشخیص دقیق، راهکار و پیشگیری و درمان ارائه کند.^۱

گفتار استوار

مهم‌ترین عنصر در مدیریت زبان در حرفه معلمی گفتار سنجیده و استوار است. استوار گویی در خصوص همه انسان‌ها به‌مثابه فضیلت مورد توجه است و قرآن نیز در سوره احزاب می‌فرماید: ای کسانی که ایمان آورده‌اید، از خدا بترسید و سخن درست [و استوار] بگویید تا خدا کارهای شما را به صلاح آورد و گناهانتان را بیامزد و هر که از خدا و پیامبرش اطاعت کند به کامیابی بزرگی دست یافته است.^۲

در حرفه معلمی، قول سدید اهمیت بیشتری می‌یابد. زیرا معلم راهنما و یاد دهنده است. دانش‌آموز با اعتماد به او، سخنانش را می‌پذیرد و آن‌ها را باور می‌کند. گفتار استوار دو مؤلفه دارد: سخن خوب (مفید، مطابق سرفصل و ...) و خوب سخن گفتن. مؤلفه نخست اثربخشی در تدریس را تضمین می‌کند و مؤلفه دوم کارایی معلم را افزایش می‌دهد. اگر معلم در گفتار خود بی‌مبالاتی کند و سخن نسنجیده را در میان گفتار سنجیده جای دهد، مانند کسی است که در میان لقمه‌ای غذای لذیذ برای فرزند خود، سنگ‌ریزه‌ای و یا دانه‌ای تلخ و مضر می‌نهد. سخن بیهوده و گفتار نادرست دانش‌آموز را منحرف می‌کند. بسیاری از دانش‌آموزانی که اینک به سن سی یا چهل‌سالگی رسیده‌اند، وقتی واژه‌ای انگلیسی را تلفظ می‌کنند، همان سبک تلفظ نادرست معلم انگلیسی را تکرار می‌نمایند. همین مثال، پیامد بی‌مبالاتی معلم انگلیسی را به تلفظ نشان می‌دهد. و البته معلمانی که دقت در تدریس، خُلق آنان است، تلفظ درست واژه‌ها را نیز می‌آموزند.

بیان سخنان بیهوده، سست و بی‌اساس، گفتن ادعاهای بی‌دلیل، ارائه مباحث باطل شده در تاریخ علم به مثابه حقایق علمی، ارائه اطلاعات نادرست، پرحرفی و... از آثار زیان‌بار فقدان مدیریت زبان است که به حیرت، سرگستگی، گمراهی و اتلاف وقت دانش‌آموزان می‌انجامد. مجادله، خودنمایی در گفتار، درشت‌گویی، پلید زبانی، ناسزاگویی، به سخره گرفتن افراد، لعن و نفرین، افشای راز خود و دیگران، وعده دروغ، غیبت، سخن‌چینی، زیرآب‌زنی، تهمت، دوزبانی و بدگویی از همکاران... از دیگر آثار زیان‌بار سوء مدیریت زبان است که محبت را به دشمنی و فرصت را به تهدید تبدیل می‌کند. درنگ و تدبیر در این آثار زیان‌بار اهمیت توجه به توصیه قرآنی "یا ایها الذین آمنوا اتقوا الله و قولوا قولاً سدیداً" را بیشتر نشان می‌دهد. و این نیازمند به مدیریت زبان است چگونه می‌توان زبان را مدیریت کرد؟



نمونه

سال پیش دانشگاهی، دبیر فارسی مان بیمار و بستری شد. دبیری دیگر به جای ایشان آمد که اهل شمال کشور بود. روزی در خلال مباحث ادبیات فارسی، بحث از غذاهای بومی به میان آمد و بچه ها می پرسیدند که غذاهای بومی شمال کشور چگونه است؟ یک جلسه به این منوال گذشت. جلسه بعد بچه ها چون درس نخوانده بودند سعی کردند تا با سؤال از غذاهای شمالی، دبیر را مجدد به حرف بگیرند و سرگرم کنند و موفق شدند. جلسه بعد سؤالات دانش آموزان درباره غذا تخصصی تر شد و دبیر با آب و تاب و غافل از مسئولیت اصلی خود در سال سرنوشت ساز دانش آموزان، همچنان آشپزی درس می داد!! هفته بعد عده ای از دانش آموزان که خود دبیر را به صحبت های نامربوط گرفته بودند، به اعتراض پیش مدیر مدرسه رفتند و شرح جریان را گفتند...!!!-----

سنجش آنگاه گفتار

یکی از شیوه های مدیریت گفتار، ارزیابی پیشین و سنجش سخن بیش از گفتن آن است. در چه موقعیتی هستم؟ مخاطبان در چه موقعیتی هستند؟ شرایط اثربخشی کدام است؟ معنای محتمل این سخن چیست؟ آیا این سخن، مستدل یا مستند است و یا ”بیهوده سخن بدین درازا نشود“؟ آیا در این سخن، دشنام، تحقیر و از بین رفتن حقوق افراد وجود دارد؟ پیامدهای این گفتار کدام است؟

از تحلیل غزالی می توان به دست آورد که ترازنامه سود و زیان در سخن می تواند سنجش پیشین آن را دقیق تر بنماید. بر پایه ترازنامه سود و زیان می توان چهار گونه گفتار را بازشناخت؛ سخنی که زیان محض [و بدون سود] است، سخنی که سود محض است (و بدون زیان)، گفتاری که هم دارای سود است و هم دارای زیان است و سخنی که نه سود دارد و نه زیان^۱. آنجا که سخن تنها

زبان دارد و نه سود (مانند ناسزاگویی و وعده دروغ)، مشی خردمندانه سکوت است و خاموشی، سخنی که تنها سود دارد و نه زیان (مانند تعلیم علم مفید، راهنمایی سودمند و...) گفتار استواری است که می‌توان به زبان آورد اما شرط احتیاط آن است که سخن سودمند و خوب را هم باید به شیوه‌ای خوب و مؤثر بر زبان آورد و علاوه بر محتوای سخن، رعایت شیوه را هم لحاظ کرد. درجایی که سخن هم سود و هم زیان دارد، راه خردمندی در کم حرفی، گزیده گویی و گفتار محتاطانه است. پر حرفی در این مقام لغزاننده است. در گونه چهارم اگرچه به ظاهر سخن نه سود دارد و نه زیان اما بیان آن، می‌تواند زمان را از دست بگیرد و از دست رفتن سرمایه زمان، خود زیان است. پس سکوت و خاموشی در این مقام بهتر از سخن گفتن است، خلاصه تحلیل غزالی در نمودار آمده است.

مشی خردمندانه	سخن در ترازنامه سود و زیان
گفتار به اندازه و لازم	دارای سود و نه زیان
خاموشی	دارای زیان و نه سود
کم حرفی و گزیده گویی	دارای زیان و سود
خاموشی	نه دارای سود و نه دارای زیان

- ۱
- ۲
- ۳
- ۴

نمودار شماره ۱۹

مجال برای محاسبه خود

می‌توان از طریق جدول سنجش و گفتار (که در ذیل آمده است) مدیریت گفتار خود را سنجید. در این جدول، چهار حالت لحاظ می‌شود و فراوانی



گفتار بر حسب درصد به صورت تقریبی در آن نوشته می شود. درنگ در تجربه های شخصی خود، یاری دهنده است. وقتی که در جمعی یا کلاسی سخنی گفته ایم و سپس از آن پشیمان گشته ایم، غالباً به صورت صمیمی با خود می گوئیم: چرا نسنجیدم و پیامدهای سخن را توجه نکردم و چنین حرفی زدم؟ در این حالت معلوم است که موضع ما، ردیف یک (می سنجم و می گویم) نیست بلکه در ردیف دو (می گویم و آنگاه می سنجم) هستیم و به همین سبب در چنین مواردی به پشیمانی، حسرت و ندامت می رسیم.

سنجش و گفتار		فراوانی به درصد	
۱	می سنجم و می گویم		اهل خرد و تدبیر
۲	می گویم و می سنجم		اهل حسرت و ندامت
۳	می گویم و نمی سنجم		لابالی گرها
۴	نمی سنجم و می گویم		سفیهان

این جدول بیش و کم مطابق با تحلیل منسوب به الگوی معلمی، استاد روزبه است.^۱

مقایسه زبان گفتاری و زبان کالبدی

دومین راه ارتقای مدیریت زبان، هماهنگ سازی سه گونه زبان است و آن درگرو مقایسه مستمر و لحظه به لحظه سه گونه زبان (گفتاری، کالبدی و کرداری) است. ما به سه طریق، خود و ضمیر پنهان خود را بروز می دهیم: به گفتار، به اشاره و تغییر رنگ و تغییر قیافه و مانند آن ها و به رفتار. گاهی ناراحتی خود را با عباراتی به زبان می آوریم مثلاً می گوییم: «ای خدا از دست شما بچه ها چه می کشم؟» و گاهی بدون بیان اما با نگاهی خشمگین و همراه با اخم، ناراحتی خود را نشان

می‌دهیم. گاهی با لفظ «بلی» و جمله «من با شما موافقم» سخن می‌گوییم، گاهی با حرکت سر و حالات چهره از موافقت حرف می‌زنیم.

اگر دانش‌آموزی از معلمش پرسد: آیا شما از دست من ناراحتید؟ و او نتواند ناراحتی خود را به زبان بیاورد و بگوید «من اصلاً ناراحت نشدم» اما به زبان کالبدی نشان بدهد که ناراحت است؟ دانش‌آموزان او را به دوگانه‌گویی و احیاناً دروغ‌گویی متهم می‌کنند.

مقایسه گفتار و رفتار

مراد از زبان رفتاری، اقدام‌های عملی ما است که پرده از خواسته و نیت ما برمی‌دارد. کسی می‌گوید من هرگز ناراحت و خشمگین نمی‌شوم (گفتار) اما درجایی برآشفته شده و از خشم دندان می‌ساید (رفتار).

مقایسه آنچه که غالباً در خصوص امری بیان می‌کنیم (ادعا) با آنچه که آن را غالباً در خصوص همان امر عمل می‌کنیم، پرتوی روشن‌گر و ترازوی سنجش‌گر است. ممکن است، غالباً از حلم و صبر خویش برای دانش‌آموزان و همکاران سخن بگوییم. آنان برای حفظ حرمت ما با گفتار و ادعای ما مخالفتی نمی‌کنند اما، سکوت آنان هرگز به معنای رضایت، پذیرش و تأیید سخن ما نیست. آنان گفتار و رفتار ما را در خصوص صبوری ما در موقعیت‌های گوناگون مقایسه می‌کنند و بر پایه این مقایسه، درباره ادعای ما داوری می‌کنند، آن را می‌پذیرند و یا با تمسخر و ریشخند آن را کنار می‌زنند.

از سر مهربانی با خود، گفتار و ادعایمان را با کردار و عملکرد خود مقایسه کنیم و پرسیم: این سخن من با عملم در این خصوص چه نسبتی دارد؟ آیا آن دو سازگار و همسان هستند یا ادعا و گفتار بسی بیش از کردار ماست؟ بین گفتار و کردارمان چه فاصله و رخنه‌ای وجود دارد؟ آیا گفتار ما برخلاف کردار ما است و این دو تضاد و ناسازی دارند؟



گفتار ما آن است که غالباً به زبان می‌آوریم و کردار ما کنش‌های واکنش‌های گوناگون ما در موقعیت‌های مختلف، می‌گوییم: «نقدپذیرم» و دانش‌آموزان و همکاران را به نقد خود ترغیب می‌کنم، اما وقتی که دانش‌آموزی سر جلسه امتحان از از رفتارم انتقاد کند، بر وی پرخاش می‌کنم و یا روزی دیگر وقتی که مدیر بی‌نظمی من را در ورود و خروج به کلاس نقد کند، دل‌آشفته می‌شوم. و زمانی که دانش‌آموزی به نحوه تصحیح برگ امتحانی اعتراض و انتقاد کند، او را پررو و بی‌ادب می‌خوانم!

ابزار کدام هدف

زبان و گفتار هویت ابزاری دارند. سخن گفتن، ابزاری برای دستیابی به هدفی است. انگاره ما از هدف گفتن، نقش راهبردی در تعیین شیوه و محتوای آن دارد. نمونه را، محمد بن زکریای رازی می‌گوید: برخی از انسان‌ها، به پیروی از وی برآند تا در پیشگامی در خبر دادن، نشان دهند که بیشتر از دیگران و پیش از آنان می‌دانند و همین امر، انگیزه اخبار از امور غیرواقع و دروغ‌گویی می‌شود^۱.

اگر کسی توانایی سخن گفتن را ابزاری بداند برای آنکه کم نیاورد، در زبان‌آوری شیوه مشاجره، خودنمایی و زیاده‌گویی پیش خواهد گرفت، اگرچه همین طریق او را ناهوشیار به کهتری و حقارت برساند. اگر فرد خشمگین و کسی که زیر فشارهای روانی و درونی زجر می‌کشد، زبان را ابزاری برای تخلیه فشار و خالی شدن خشم و غضب بینگارد، به درشت‌گویی، داد و فریاد و ناسزا گفتن روی می‌آورد. حسود زبان را ابزاری برای ضرر رساندن به فرد مورد حسد می‌پندارد و به غیبت، تهمت، دروغ‌گویی، زیراب زنی و برچسب زدن روی می‌آورد. فرد سلطه‌گر انگاره دیگری از زبان دارد: قبولاندن و فریب دیگران.

زبان معلم، در کلاس، برای چه هدفی است؟ خودنمایی، دفاع از خویش کم نیاوردن پیش دانش آموزان یا افزایش اثربخشی و کارایی تدریس؟

زبان کارکردهای گوناگون دارد؛ اولین کارکرد، فهماندن مطلب، گفتار در همه جا، از جمله در حرفه معلمی ابزار فهماندن است. مهم ترین دغدغه گوینده، باید این باشد که سخن من را شنونده بفهمد. این دغدغه سبب می شود گفتار به لحاظ محتوایی سخن روشن، مستند و مستدل باشد و نیز به لحاظ شیوه و شکل، ملایم، متعادل و به دور از پرخاش تندگویی و لکنت گردد. دغدغه خوب فهماندن سبب می شود معلم هوشیارانه مواضع ابهام لفظی و پیچیدگی مفهوم را رصد کند و آن ها را برطرف سازد. عده ای به جای روشن گویی، به تکرار بیان مبهم دچار می شوند و دانش آموز را از گیج شدن به ملال یافتن می رسانند.

دومین دغدغه معلم، استوار کردن سخن بر پایه ادله و مستندات کافی است. ملاک در پذیرش گفتار، خرد دانش آموز است. مهارت معلم در بیان و نقد ادله و مستندات، سبب تقویت تفکر انتقادی و رشد خلاقیت دانش آموز می شود. امروزه کثرت تدریس فرصت مطالعه و حوصله نقادی را از بسیاری از معلمان گرفته است.

کارکرد دوم زبان، ترغیب و برانگیختن دانش آموز به امور خیر و فضایل اخلاقی است. آفت کارکرد نخست زبان، تحمیل کردن آراء است و آسیب کارکرد دوم زبان، برانگیختن دانش آموز به مسؤولیت گریزی و امور ناروا است. پس اینکه «این گفتار من در پی کدام هدف است» می تواند ترازویی برای سنجش میزان اخلاقی بودن محتوی و روش آن باشد. چیزی را که نتوان سنجید، نمی توان مدیریت کرد. مدیریت زبان درگرو سنجش محتوا و شیوه گفتار بر پایه انگیزه، اهداف و پیامدهای آن است. البته افراط در این امر سبب بیماری وسواس می شود.

مدرسه به مثابه سازمانی اخلاقی

گفتیم: اخلاق حرفه‌ای، دارای دو رهیافت است: در رویکرد فردگرایانه، اخلاق حرفه‌ای به فضیلت‌ها و مسئولیت‌های اخلاقی افراد شاغل و حرفه‌مند تفسیر می‌شود. در این رویکرد، از اخلاق معلم، مدیر، کارشناس، دانش‌آموز سخن می‌رود. هدف اخلاق حرفه‌ای در رویکرد سیستمی‌نگر، رشد اخلاقی سازمان (مدرسه) است.

رشد اخلاقی مدرسه یکی از مسئولیت‌های رهبران مدرسه است. رهبری اخلاقی مدرسه، مهم‌ترین بعد رهبری مدرسه به شمار می‌رود. رشد اخلاقی سازمان فراتر از مسئولیت‌پذیری افراد، درگرو اخلاقی بودن سازمان و مسئولیت‌پذیری آن است. اخلاقی بودن سازمان، شامل همه عناصر آن، مانند آرمان، اهداف، راهبرد، رسالت، ساختار، فرایندها و ... می‌شود.

مدرسه اخلاقی چیست و چه ابعادی دارد؟ ویژگی‌های مدرسه اخلاقی کدام است؟ انتظار شما از مدرسه اخلاقی چیست؟ چه اموری در مدرسه، اخلاقی بودن آن را نشان می‌دهد؟ دیدگاه خود را بنویسید.





ویژگی‌های مدرسه اخلاقی

۱-۱) مسئولیت‌پذیری. مدرسه اخلاقی، در درجه اول نسبت به حقوق همه صاحبان حق در محیط درونی و بیرونی خود، مسئولیت‌پذیر است. این مسئولیت‌پذیری ریشه در انگاره‌ی صاحب حق بودن همه محیط؛ دانش‌آموز، معلم، مدیر، کارمندان، همسایه‌ها، سازمان‌های بالادست، رقبا و ... به‌مثابه صاحبان حق، دارند. مدرسه اخلاقی، چنین انگاره‌ای را در فرهنگ سازمانی خود نهادینه می‌کند. مسئولیت‌پذیری برآمده از چنین انگاره‌ای، از حساسیت اخلاقی سیراب می‌شود و با شناخت دقیق وظایف مدرسه در قبال حقوق آنان، تنومند می‌گردد و با پای بندی نظام‌مند و برنامه مدون نسبت به آن حقوق، به بار می‌نشیند.

مدرسه اخلاقی، در درجه اول، صاحبان حق را در محیط درونی و بیرونی به دقت و به‌صورت کامل می‌شناسد. صاحبان حق، مفهومی فراگیرتر از ذی‌نفعان دارد. چه کسانی در مدرسه صاحبان حق هستند؟ آن‌ها چه اولویتی دارند؟ در نخستین وهله، دانش‌آموز صاحب حق در مدرسه است. بنابراین رعایت حقوق او به لحاظ اخلاقی در درجه اول اهمیت است. در وهله دوم، کسانی که به‌صورت مستقیم در خدمت به دانش‌آموزان فعالیت می‌کنند: معلمان و مربیان. در وهله سوم، اولیاء دانش‌آموزان قرار دارند که فرزندان خود را به‌صورت امانت در اختیار مدرسه قرار می‌دهد. مدیران و کارکنان غیر آموزشی را نیز می‌توان لحاظ کرد. در مجتمع‌های آموزشی بزرگ این دو گروه را متمایز می‌کنند. در وهله چهارم، همسایه‌ها قرار دارند که حقوق آن‌ها می‌تواند مورد تهدید قرار گیرد. شهروندان و جامعه هم، صاحبان حق‌اند. رقبا را نباید از قلم انداخت. مراد از رقیب هرکسی است که به نحوی در حوزه فعالیت حرفه‌ای این مدرسه فعالیت می‌کند، اعم از مدرسه دولتی، غیرانتفاعی و سازمان‌های بالادست و دستگاه‌های نظارتی و ارزیابی نیز صاحب حق‌اند. تأمین‌کنندگان

که به نحوی منابع مالی، مواد اولیه، فن آوری آموزشی و حتی دانش مدرسه را تأمین می‌کنند نیز، در فهرست صاحبان حق قرار دارند. غالب سازمان‌ها سهام‌داران و مالکان را نیز در وهله آخر قرار می‌دهند. نمودار زیر فهرستی از صاحبان حق را در مدرسه نشان می‌دهد. بحث تفصیلی از حقوق آنان و تکالیف اخلاقی مدرسه در مباحث آینده می‌آید.



صاحبان حق در محیط حرفه‌ای مدرسه

۱-۲) پاسخگویی. مدرسه اخلاقی، نسبت به تصمیم و اقدام خود پاسخگو است. مراد از پاسخگویی در اینجا، مفهوم حقوقی کلمه نیست که تنها به پاسخگویی در برابر مراجع قانونی ذی‌ربط محدود شود بلکه مدرسه اخلاقی، نقد، اعتراض و بازخواست را حق عناصر محیط می‌داند و پاسخگویی را وظیفه خود می‌انگارد. مهم‌ترین عنصر در فعالیت حرفه‌ای مدرسه، دانش‌آموزان و سپس معلمان هستند و مدرسه نمی‌تواند، پرسش "چرا چنین تصمیمی گرفتید و چرا چنین اقدامی کردید؟" را فضولی بینگارد و خود را برتر از پاسخگویی بیندارد.



مدرسه پاسخگو، فرایند و بلکه نظام اثربخش را برای پاسخگویی تدوین و اجرا می‌کند، به گونه‌ای که به آسان‌ترین و کم‌خطرترین راه، صاحبان حق بتوانند پرسش "چرا چنین کردی؟" را طرح و پاسخ آن را بیابند. مهم‌ترین شکایت دانش‌آموزان و گله‌مندی اولیاء، پاسخگو نبودن برخی از مدارس است.

در فصل، «یادگیری نه به گفتار» بیان شد که اگر معلمی، پاسخگو نباشد و پاسخگو بودن را در خود ملکه نسازد، دانش‌آموز یاد می‌گیرد که پاسخگو نشود. این نکته در خصوص مدرسه نیز صادق است. دانش‌آموز و معلم باید در عمل از مسئولیت‌پذیری و پاسخگو بودن مدرسه، درس اخلاق بیاموزند. مدرسه‌ای که به صورت نظام‌مند پاسخگو نباشد، در عمل و نه به گفتار، به معلمان نیز یاد می‌دهد که از پاسخگویی طفره روند و نتیجه این امر علاوه بر از بین رفتن حقوق صاحبان حق، سبب بدآموزی و شکل‌گیری ملکه‌ی زشتِ مسئولیت‌گریزی و پاسخگو نبودن در دانش‌آموز می‌شود.



نمونه

برای سخنرانی، مهمان مدرسه‌ی راهنمایی دخترانه‌ای شدم. در راهرو صندوق شکایات و پیشنهاد را مشاهده کردم. بالای صندوق و بر روی دیوار این مصرع از مثنوی مولوی [در داستان موسی و شبان] نوشته شده بود: "هرچه می‌خواهد دل تنگت بگو". از خود پرسیدم آیا بهتر نبود دل‌تنگی به میان نمی‌آمد و به جای آن می‌نوشتیم: هرچه از دل دریا گونه‌ات بیرون می‌ریزد، بنویس؟-----

این نمونه نشان می‌دهد که اقدام به پاسخگویی را از شیوه آن متمایز کنیم. اصل اقدام به پاسخگویی اخلاقی است، اما آن را به هر شیوه‌ای نباید اجرا کرد. شیوه پاسخگویی باید محترمانه باشد و محرمانگی اطلاعات، رازداری، امنیت روانی، احترام و مانند آن‌ها را حفظ کند.

۱-۳) آراستگی مدرسه. مدرسه اخلاقی باید نظم و آراستگی و تمیز

بودن را، در جای جای خود نشان دهد. آراستگی ظاهری درودیوار، کلاس و دفتر؛ معلم و مدیر، یاددهنده نظم و آراستگی برای دانش آموز است. بی نظمی، به هم ریختگی و آلودگی در محیط مدرسه نه تنها سلامت دانش آموزان را تهدید می کند، بلکه به طریق آموزش عملی، آنان را بی نظم بار می آورد.



نمونه

یکی از همکاران می گفت: وقتی در مدرسه ای دانش آموز بود، معلمی بایان رسا و احساسی از نظم، انضباط، آراستگی و تمیزی سخن می راند ولی دانش آموزان به جای شنیدن با گوش، چشم در لباس نامرتب، موهای پریشان، دندان های مسواک نزده معلم می دوختند و در دل به معلم می خندیدند. او می گفت ناظم خیلی منظم و آراسته ای داشتیم. او هر وقت می خواست از نظم و آراستگی سخن بگوید، چشمی به خرابی ها و نابسامانی در دیوار، پرده و سایر لوازم کلاس می انداخت و با آهی سرد از گفتن باز می ماند.

مدرسه نه تنها خانه دوم دانش آموز و معلمان و سایر همکاران است؛ بلکه خانه آموزش آراستگی هم هست. یکی از مسؤولیت های اخلاقی مدیران، مدیریت بهداشت فیزیکی و آراستگی ظاهری مدرسه است. مگر نه این است نظافت نیم ایمان دانسته شده است؟

۱-۴) قانون پذیری. پایبندی به قانون یک وظیفه اخلاقی است. دور زدن قانون به وسیله برداشت های شخصی و تفسیرهای ناروا، نشانه ی بی اخلاقی است. قوانین و مقررات را می توان نقد کرد و با مشارکت به بازنگری قانون و مقررات اقدام نمود و قانون گذار و تدوین کننده مقررات را باید به ممیزی اخلاقی قانون و مقررات فراخواند اما نمی توان قانون گریزی پیشه کرد. اگر در مراجعه به سازمان ها، دیدن کارمندی قانون گریز، شما را ناراحت می کند، باید دانست او روزی در مدرسه ای بود که در آن به سادگی قانون ها را نادیده می گرفتند.



نمونه

چند روزی از شروع کارم به عنوان مشاور مدرسه نگذشته بود که مادر یکی از دانش آموزان به دفتر مراجعه کرد درحالیکه از رفتار نامناسب معلمی، به شدت گله مند بود. بنده خدا بیراه هم نمی گفت ولی خب واقعا نمیدونستم در برابر همچنین برخوردهایی، سیاست مدرسه چی میتونست باشه! حتی نمی دونستم الان باید با این مادر چطوری صحبت کنم! همینطور مودبانه به درد دل های مادر گرامی گوش می کردم تا با جمله ای که گفت بهت زده شدم: "شما اگر فکر می کنید توانش رو ندارید این مطلب رو پیگیری کنید، بفرمایید ما جریان تغییر این معلم رو از طریق مؤسس مدرسه پیگیری کنیم!" به خاطر حق و توی مؤسس در مدرسه، به رغم مخالفت همه، این سوء تفاهم ایجاد شده بود که اگر افراد مشکلی دارند، از طریق ایشان قابل حل است، نه قوانین مدرسه!!-----

(۵-۱) پیش بینی پذیری. حیوان اهلی همانند حیوان وحشی دارای قدرت است، اما حیوان وحشی ترس آور و وحشت انگیز است. چرا؟ حیوان وحشی برخلاف حیوان اهلی قابل پیش بینی نیست و همین سبب ترس و وحشت می شود. پدری را در نظر آورید که از حیث زمان و چگونگی آمدن به منزل و تحویلی برخورد با مسائل، برای اعضای خانواده قابل پیش بینی نباشد، همسر و فرزندان او چه احساسی دارند؟ آیا آنان احساس بلاتکلیفی و ترس و اضطراب ندارند؟ سازمان هایی را که به نحوی با آنها سروکار دارید، در نظر آورید، آنها تا چه اندازه ای بر شما قابل پیش بینی اند. اگر شرکت پست در زمان رساندن مرسوله ها برای شما قابل پیش بینی نباشد و اگر شما و همسرتان شاغل باشید و بچه ها در مدرسه، چه وضعیتی پیش می آید؟ آیا اداره آموزش و پرورش برای شما معلمان قابل پیش بینی است؟ تا چه اندازه ای؟

اگر مدرسه برای دانش آموزان و اولیاء و معلمان و نیروها قابل پیش‌بینی نباشد، آنان نمی‌توانند برنامه‌های مدرسه را از حیث زمان، برخورد، نحوه آزمون، هزینه،... پیش‌بینی کنند. مدرسه پیش‌بینی‌ناپذیر، محیط پر از فشار روانی (استرس)، اضطراب و تشویش می‌شود، دانش‌آموزان، اولیاء و معلمان احساس بلا تکلیفی می‌کنند و اضطراب و تشویش، کیفیت آموزش را کاهش می‌دهد و حقوق صاحبان حق را تهدید می‌کند.



نمونه

در مدرسه‌ای، مشاور بودم. اون روز قرار بود فایل نهایی دفتر برنامه‌ریزی رو تحویل بدم. ظهر که پیش مسئول سایت رفتم تا طرح روی جلد رو نهایی کنه، متوجه شدم که قبل از بستن کار باید یک نسخه پرینت شده رو تحویل مسئول سایت و مدیریت می‌دادم و پس از تایید نهایی برای چاپ می‌فرستادم. همچنین اون‌جا بود که متوجه شدم تمام توضیحات لازم برای چاپ رو هم باید روی یک سی‌دی به همراه فایل‌های نهایی تحویل می‌دادم. ساعت ۱۲:۳۰ بود و مدرسه تعطیل شده بود اما تا ساعت سه با مسئول سایت، مدرسه موندم تا خواسته‌هایی که باید از قبل به آن‌ها علم غیب داشتم رو برآورده کنم. اون‌جا بود که فهمیدم در علم غیب حکمتی است! فردا هم روز تعطیلی من بود. در نتیجه کار اصلاح شده رو تحویل دادم تا بقیه موارد رو همکارم پیگیری کنه. خستگی به تنم موند! هیجان‌انگیزتر اینکه هفته بعد در اثر مراجعه ناگهانی به مدیریت، مطلع شدم کلا پایه‌ام رو تغییر داده‌اند و هرآنچه بافته بودم پنبه شد و بعد از کلی آشنایی با بچه‌ها باید وانمود می‌کردم که انگار نه انگار ما با اون‌ها به عنوان معلم راهنما، در تابستان گفت‌وگویی داشتیم!!



شما نیز نمونه‌هایی از پیش‌بینی‌ناپذیری را در محیط‌های آموزشی تجربه کرده‌اید. فرض کنید شما و همسرتان شاغل هستید و بچه‌ها هم هرروز روانه مدرسه می‌شوند. شب دخترتان می‌گوید فردا زودتر تعطیل می‌شویم و سرویس هم نداریم، چه احساسی به شما دست می‌دهد؟ نظم، ثبات، شفافیت، قانون‌پذیری، احساس مسئولیت در قبال افراد از عوامل افزایش پیش‌بینی‌پذیری مدرسه است. پیش‌بینی‌پذیری اخلاقی، خصلتی در فرد و یا سازمان است که سبب می‌شود، عملکرد فرد یا سازمان در خصوص رعایت حقوق افراد برای آن‌ها قابل پیش‌بینی باشد. پیش‌بینی‌ناپذیری در این مفهوم، یکی از عمده‌ترین معضلات در اخلاق حرفه‌ای است که منشأ مفاسد دیگری می‌شود. چرا وقتی بنا می‌شود به بیمارستانی، کلانتری، دادسرا، شهرداری و مانند آن‌ها مراجعه کنیم، دچار هراس و حداقل سنگینی می‌شویم و در پی یافتن آشنا می‌گردیم، آیا سبب، پیش‌بینی‌ناپذیری این سازمان‌ها نیست؟

پیش‌بینی‌پذیری در محیط فعالیت حرفه‌ای، علاوه بر آثار اخلاقی، سبب برتری رقابتی نیز می‌شود. اولیاء، هرچند چنین تعبیری را به زبان نیاورند، اما بر پیش‌بینی‌پذیر بودن مدرسه در انتخاب آن، به منزله یک عنصر مهم، توجه می‌کنند؛ زیرا پیش‌بینی‌پذیری، سبب اطمینان خاطر آنان می‌شود. مدرسه پیش‌بینی‌پذیر، بیشتر مورد اعتماد اولیاء و مربیان است.

۱-۶) ممیزی اخلاقی تصمیم‌ها، اقدامات و فرایندها. همان‌گونه که اخلاق در افراد فراتر از رفتار، به ملکه و منش درونی افراد اشاره دارد، که سبب صدور رفتار خوب به نحو بیش و کم پایدار می‌شود، فضیلت‌ها و مسئولیت‌های اخلاقی در مدرسه نیز باید به نحوی تثبیت شود که به صورت پایدار و ثابت تحقق یابد.

ویژگی های
مدرسه اخلاقی

- ☐ مسئولیت پذیری
- ☐ آراستگی
- ☐ پیش بینی پذیری
- ☐ ممیزی اخلاقی
- ☐ قانون پذیری
- ☐ پاسخ گویی
- ☐ آراستگی و قانون پذیری

نمودار شماره ۲۱

اصول عام اخلاقی در مدیریت مدرسه

گفتیم: مدرسه اخلاقی در قبال حقوق همه عناصر محیط درونی و بیرونی، مسئولیت پذیر است. مسئولیت های اخلاقی مدرسه به دو گروه قابل تقسیم هستند: مسئولیت های عام که بر اصول کلی ارزش های اخلاقی استوارند و مسئولیت های خاص در قبال هریک از عناصر محیط. در این فصل به گزارش ده مسئولیت و ارزش عام اخلاقی می پردازیم که مدرسه در قبال همه عناصر محیط برعهده دارد و تفاوت چندانی بین عناصر محیط، در این خصوص، وجود ندارد. در فصل آینده به مسئولیت های خاص مدرسه پرداخته خواهد شد.

مدرسه اخلاقی مسئولیت های خود در قبال حقوق همه صاحبان حق در محیط درونی و بیرونی را به دقت تدوین و آن را به صورت بیانیه ای رسمی منتشر می کند. بیانیه های اخلاقی گوناگونی چون اصول اخلاقی، کدهای اخلاقی، منشور اخلاقی، سند جامع اخلاقی وجود دارد. بیانیه اخلاقی برای تزیین دیوار نیست، بلکه برای آموزش و عمل است. بیانیه اخلاقی را به همه همکاران یاد می دهیم تا



دست به دست هم به آن پای بند باشیم. مسئولیت‌های اخلاقی مدرسه دو گونه‌اند: عام و مشترک بین همه صاحبان حق و خاص برخی از آنان.

۱-۲ اصل احترام اصیل و نامشروط. همه صاحبان حق از کرامت و ارزش انسانی برخوردارند و مدرسه باید احترام نهادن به همه آنان را سرلوحه برنامه‌های اخلاقی خود قرار دهد. احترام را به دو صورت می‌توان تعریف کرد: احترام رفتار ارتباطی است که احساس ارزشمندی را به طرف ارتباط منتقل کند. احترام در تعریف سلبی، خودداری از رفتاری است که احساس حقارت را به طرف ارتباط منتقل کند.

احترام در هرگونه رفتار ارتباطی باید جلوه‌گر شود: ارتباط کلامی، ارتباط بصری، ارتباط مکتوب و ... در شرایط عادی، غالباً با یکدیگر مواجهه محترمانه داریم اما در شرایط بحرانی، مثلاً وقتی بسیار خشمگین می‌شویم، مهارت برخورد محترمانه را از دست می‌دهیم.

مسئولیت اخلاقی مدرسه، نهادینه کردن احترام به همه افراد (دانش‌آموز، معلم، مربی، اولیاء، کارکنان، همسایه‌ها، رقبا و ...) است. مراد از احترام در اینجا، احترام اصیل و بدون چشم‌داشت و احترام نامشروط است. عنصر اصلی برخورد قاطعانه با فرد خطاکار، مواجهه صریح و محترمانه است. در برخورد با خطاکار نباید کار خطای او را به شخصیت وی سرایت دهیم.



نمونه

پدری روبروی دفتر دبیران سراغ معلمی را می‌گرفت. ناظم اسم او را پرسید تا به معلم اطلاع دهد. پدر در پاسخ گفت: گاو!! ناظم که بسیار متعجب و دستپاچه شده بود با تعارفات گفت: این چه فرمایشی است؟

پدر پاسخ داد به آقای فلانی بفرمایید بنده گاو هستم، پدر دانش‌آموزی که

دیروز گوساله خطابش کردید خودشان متوجه می شوند!!

۲-۲) مواجهه عادلانه و منصفانه. برخورداری عادلانه از فرصت‌ها و امکانات، حق هر انسانی است. یکی از مسؤولیت‌های اخلاقی مدرسه رعایت انصاف و عدالت، هم در توزیع فرصت‌ها و امکانات و هم در نحوه برخورد‌ها است. اگر احترام که خود اصل اخلاقی است، به نحو تبعیض آمیزی انجام شود، غیر اخلاقی است. نورچشمی پروراندن، سبب احساس تبعیض می‌شود. در برخی از مدارس، آشنایی والدین با مؤسس یا مدیران مدرسه، موجب بی‌عدالتی و بی‌انصافی در برخورد‌ها می‌شود که البته این امر از چشم تیزبین دانش‌آموزان هرگز مخفی نمی‌ماند و منجر به لغو و تبعیض آمیز دانستن دستورات و قوانین مدرسه می‌شود.

۳-۲) حفظ حریم خصوصی. اصطلاح حریم خصوصی در مباحث حقوقی و سیاسی - اجتماعی فراوان به کار رفته و تعریف نیز شده است، اما با همه‌ی تأکیداتی که بر آن می‌شود، هنوز اندیشمندان، تعریف روشنی از این اصطلاح ارائه نداده‌اند و حقوق‌دانان نیز تا به حال نتوانسته‌اند بر تعریف واحدی توافق نمایند. در دانشنامه آزاد حریم شخصی یا حریم خصوصی اینگونه تعریف شده است که یک فرد یا گروه بتواند خود و یا اطلاعات مربوط به خود را مجزا کند و در نتیجه بتواند خود و یا اطلاعاتش را با انتخاب خویش، در برابر دیگران آشکار کند. مرزها و محتوای آنچه خصوصی قلمداد می‌شود در میان فرهنگ‌ها و اشخاص متفاوت است. همچنین در تعاریف، حریم خصوصی، قلمروی از زندگی هر فرد دانسته شده است که آن فرد نوعاً و عرفاً یا با اعلان قبلی، انتظار دارد تا دیگران بدون رضایت وی به اطلاعات راجع به آن قلمرو، دسترسی نداشته باشند یا به آن قلمرو وارد نشوند، یا به آن قلمرو نگاه یا نظارت نکنند یا به هر صورت دیگری وی را در آن قلمرو مورد تعرض قرار ندهند (انصاری، حقوق حریم خصوصی، ص ۳۸).



مسئولیت‌های اخلاقی مدرسه اقتضاء می‌کند تا حریم خصوصی افراد در آن، مورد احترام و مراعات باشد. بسیاری از اطلاعات خانوادگی دانش‌آموزان و معلمان که در اختیار مدرسه قرار دارد، نباید بدون اجازه ایشان مورد استفاده قرار گیرد. در برخی موارد افشای اطلاعات خصوصی و شخصی و غیر ضروری افراد موجب ایجاد اختلال در عملکرد مطلوب آنها خواهد شد.

۲-۴) استقلال فردی. کار گروهی و منضبط در مدرسه، ممکن است استقلال فردی همکاران و دانش‌آموزان را تهدید کند. آزادی و استقلال، یکی از اصول مهم حقوق افراد است. از مسئولیت‌های اخلاقی، حفاظت از استقلال فردی همکاران و دانش‌آموزان است. تشخیص ندادن مرز مشاوره و مداخله در امور افراد، می‌تواند دو اصل اخلاقی را تهدید کند: حریم خصوصی و استقلال فردی. مدرسه موظف است تا استقلال افراد را به رسمیت بشناسد. تربیت دانش‌آموزانی که هیچ رأی مستقلی ندارند و فراتر از آن قادر به تصمیم‌گیری نیستند، به نفع هیچ کس نیست! برخی از مدارس می‌پندارند که تربیت دانش‌آموزان همیشه مطیع و ساکت و فرمانپذیر، مطلوب است. البته اینگونه مدیریت‌ها در واقع به خاطر فرار از راهنمایی متخصصانه و مشفقانه افراد مستقل، در سن نوجوانی است. به عبارت دیگر نوجوانانی که دارای استقلال شخصیتی هستند، در محیط‌هایی که هیچ تغیر و انتقادی را نمی‌پذیرند، تحت فشار و شماتت قرار می‌گیرند، که این برخورد اخلاقی نیست. مدرسه باید با استخدام نیروهای ماهر، راه را برای شکوفایی و توانمند شدن استقلال دانش‌آموزان هموار کند. نه آنکه از بیم نقد و تغیر، شخصیت استقلال طلب نوجوان را با حربه انضباط طلبی منزوی نماید.

 **نمونه**

دانش‌آموزی داشتم که همه پرسنل مدرسه از دست او شاکی بودند. وقتی برای بار اول وارد کلاسشان شدم، احساس کردم به هر طریقی سعی می‌کند

بی‌اعتنایی خود به درس و کلاس را نشان دهد. حرکات بدنی، نگاه‌ها و جملاتی که بین مباحث بیان می‌کرد و... همه در جهت تخریب کلاس بودند. اما می‌دانستم که مرا نمی‌شناسد، پس دلیلی ندارد که با شخص من یا محتوای کلاس مشکل داشته باشد.

به مناسبتی وظیفه‌ای برعهده‌اش گذاشتم که ابتدا، با اکراه و تمسخر پذیرفت. در طی انجام کار متوجه شدم دانش‌آموزی بسیار با کفایت، مدیر، باهوش و مستقل است از لحاظ فهم امور، بسیار بزرگتر از همسالانش است و قدرت تحلیل بالایی دارد. رفته رفته صمیمیتی بین ما ایجاد شد. روزی درباره رفتارش در آغاز ترم سوال کردم، مودبانه پوزش خواست و گفت از دست مدرسه و به رسمیت نشناختن‌هایش به شدت عصبی است و رفتارش اقدامی تلافی جویانه و از سر استیصال بوده است.

این دانش‌آموز به علت شخصیت قوی و مستقلی که داشت، زیربار هر تصمیم درست و نادرست نمی‌رفت و انتظار داشت افراد در محیط برای کارهایشان دلایل معقول و مفهوم ارائه دهند. وقتی ارتباطی عاقلانه و منطقی با حفظ استقلالش پیش آمد، به خوبی استقبال و حتی همکاری کرد. بسیاری از معلمان و مشاوران حوصله برخورد مناسب با چنین دانش‌آموزی را نداشتند و از دست او دلخور بودند!!

۲-۵) رازداری و امانت. رازداری را می‌توان از مؤلفه‌های بسیار تاثیرگذار در حفظ حریم خصوصی دانست. بایسته است در مدارس، مشخصات فردی و خانوادگی همکاران و دانش‌آموزان به عنوان امانت محفوظ بماند. استفاده از اطلاعات فردی افراد تنها در صورت ضرورت و با مواجهه تخصصی، امکان‌پذیر است. امانتداری نیز از وظایف یک سازمان اخلاقی است که درباره آن پیشتر به تفصیل سخن گفتیم.



نمونه

یکی از دبیران حرفه‌ای و موفق پیش دانشگاهی به تازگی از همسر خود جدا شده بود. بعضی از همکاران دبیرستان از این اتفاق مطلع بودند ولی خود میلی به علنی کردن این مطلب نداشت. یکی از همکاران که خویشاوندی با دانش‌آموزی داشت، جریان طلاق دبیر را به او گفته بود و دانش‌آموز هم به صمیمی‌ترین دوستش انتقال داده بود و به همین ترتیب... روزی در کلاس، دبیر در توبیخ درس نخواندن دانش‌آموز به این مطلب اشاره کرده بود که: این قبیل تنبلی‌ها و بی‌خیالی‌ها فرصت‌های موفقیت آینده را از شما می‌گیرد.

دانش‌آموز در پاسخ گفته بود: حالا مثلاً شما که خیلی درس خوندید تو چی موفق شدید؟؟ حتی تو از دواجتون هم شکست خوردیدی...!!-----

۲-۶) مواجهه صادقانه و درستکاری. صداقت یکی از اصول پایه‌ای ارزش‌های اخلاقی است. تعریف‌های گوناگونی از مواجهه صادقانه و درستکاری ارائه شده است. سازگاری گفتار و کردار با باور، یکی از رایج‌ترین تعاریف است. صداقت را از طریق مقابل آن یعنی دروغ و فریب نیز می‌توان شناخت (تعریف به اضداد). دروغ، تحریف حقیقت است و فریب، نتیجه تحریف حقیقت. همه در محیط مدرسه تلاش می‌کنند از جاده صداقت دور نیفتند، اما در مواردی، که متأسفانه فراوان نیز رخ می‌دهد، فتنه‌انگیز پنداشتن راست، سبب توسل به دروغ مصلحت‌آمیز می‌شود. در تعارضات و دوراهه‌های اخلاقی، دروغ مصلحت‌آمیز^۱، ابتدا به سبب ناتوانی شخص، در مواجهه با دوراهه اخلاقی به میان می‌آید و سپس به صورت شیوه‌ای آسان‌یاب در گشودن مسائل به کار می‌روند و به تدریج به تخدیری برای خاموش کردن وجدان تبدیل می‌شود.

۱. تفصیل بحث درباره دروغ مصلحت‌آمیز را بنگرید: اسلامی، سیدحسین، دروغ مصلحت‌آمیز: بحثی در مفهوم و گستره آن.

وقتی کسی با اعتماد به ما رازی را در میان می‌گذارد و از ما تعهد می‌گیرد که راز او را با دیگری در میان نگذاریم و در همین اثناء، فردی برای امر خیر درباره آن شخص از ما پرس و جو می‌کند، ما بر سر دوراهه اخلاقی قرار گرفته‌ایم: اسرار او را بگوییم یا خیر؟! گفتن این اسرار، افشای راز و عدم پایبندی به تعهد و غیر اخلاقی است. نگفتن آن نیز تحریف حقیقت و کتمان واقعیت است. کسانی که در دو راهه‌های اخلاقی، به شیوه انتخاب بد از میان بدتر عمل می‌کنند، یکی از این دو راه را بد و دیگری را بدتر می‌انگارند. مثلاً می‌گویند راستگویی فتنه‌انگیز است زیرا سبب افشای راز و پیامدهای مخرب دیگر است و گفتن دروغ مصلحت‌آمیز است و بر این پایه، دوراهه اخلاقی را حل می‌کنند، اما به تدریج فرد هر دروغی را مصلحت‌آمیز می‌پندارد و ...!!

مواجهه‌ی دروغین و فریب‌کارانه، در محیط‌های آموزشی، زشت‌ترین پدیده است و پیامدهای زیانبار در تربیت فرزندان این مرز و بوم به وجود می‌آورد. معلمان و همکاران غیرآموزشی مدرسه، نیاز دارند با آموختن شیوه‌های اثربخش حل دوراهه‌های اخلاقی، جستجوی خلاقانه از راه‌های سوم را به جای دروغ مصلحت‌آمیز، به کار برند و تعارضات و دو راهه‌های اخلاقی را بدون هزینه اخلاقی و انجام کار غیر اخلاقی حل کنند. مهارت‌های حل خلاقانه دوراهه‌های اخلاقی، قابل آموختن هستند.^۱

۲-۷) نقدپذیری و مشارکت طلبی. نقادی و مشارکت دانش‌آموزان در فرایندهای تصمیم‌سازی، اجرا و نظارت، علاوه بر زمینه‌سازی برای رشد شخصیتی دانش‌آموزان، سرمایه قابل توجهی را در اختیار مدرسه قرار می‌دهد. نقادی و مشارکت همکاران نیز هم ارتباط صمیمی و مؤثر آنان را با مدرسه ارتقا

۱. بحث تفصیلی در شیوه‌های خلاقانه و اثربخش تعارضات و دوراهه‌های اخلاقی را بنگرید: فرامرز قراملکی، احد، اخلاق حرفه‌ای، صص ۲۱۷-۲۳۵.



می دهد و هم موجب افزایش سرمایه مدرسه می شود. انتقاد حق دانش آموزان و همکاران است و نقدپذیری مؤدبانه^۱ وظیفه مدرسه.



نمونه

دبیر جوان موفق نقل می کرد که در جلسه شورای دبیران، مدیر از اعضا خواست که مشکلات جاری مدرسه را بیان کنند تا راه حلی اندیشیده شود. دبیر جوان بیان کرد: هنگام حضور دبیران در کلاس، دانش آموزان هنوز در راهروها هستند و یک یک با پوزش وارد کلاس می شوند. برخورد انضباطی دبیران با این دانش آموزان، به ارتباط عاطفی و دوستانه آنان با دانش آموزان لطمه می زند، بهتر است نظامت مدرسه این کار را به عهده بگیرد. مدیر پس از شنیدن صحبت او با حالتی بی تفاوت و نشان دهنده پیش پا افتاده بودن مطلب، می گوید: احتمالاً چون شما تازه کار هستید نمی توانید هنگام ورود، بچه ها را ساکت کنید و کلاستان آشفته می شود...!!

دبیر جوان از بی منطقی و نقدناپذیری و برخورد بی ادبانه مدیر یکه می خورد! دبیران دیگر اعتراض می کنند که: این مشکل، از آن همه ماست و به نظم داخل کلاس ارتباطی ندارد؛ بلکه همه می دانیم که سر کلاس های آن دبیر جوان بچه ها حتی پلک نمی زنند و مایلند زنگ تفریح را هم بمانند!...

۲-۸) تعهد حرفه ای، وفاداری و پای بندی به عهد و پیمان. در باب تعهد حرفه ای، مؤلفه ها و اهمیت آن در فصل های پیشین، به طور مفصل بحث شد.

۲-۹) صمیمت، صراحت و همدلی. اقتدار، لازمه حرفه مدیریت و حرفه معلمی است. اما اقتدار بدون صمیمیت، به قدرت طلبی تبدیل می شود. ارتباط صمیمی و استوار بر درک دقیق افراد، همدلی با آن و احترام، مهمترین نیاز محیط

آموزشی است. صراحت، نهال صمیمیت را آبیاری می کند و همدلی آن را از آفات مصون می دارد.

۲-۱۰) قدردانی از شایستگی ها و فضیلت ها. کسی که نتواند از لطف و مهربانی مردم سپاسگزار باشد، نعمت های خداوند را سپاسگزاری نکرده است. وظیفه انگاری خدمت دیگران، نگاه و انگاره ی زیبایی نیست. قدردانی از شایستگی های منشی و لطف ها و فداکاری های همکاران و دانش آموزان، اصل مهم اخلاقی است. افراط در قدردانی می تواند آن را به تملق و چاپلوسی بدل کند.^۱ در مواردی، فضیلت قدردانی و رذیلت چاپلوسی بسیار شبیه می شوند و این شباهت دام می گستراند!



نمونه

روزی مدیر یکی از دبیران را صدا کرد و تقدیرنامه ای به او داد و گفت: این تقدیرنامه اون نمایشگاهیه که با بچه ها برگزار کردید، رئیس آموزش پرورش منطقه، کارهای شمارو دیدند و خیلی خوششون اومده و تقدیر کردند.

دبیر تقدیرنامه را گرفت و با خوشحالی تشکر کرد. در هنگام مطالعه متوجه شد که تاریخ صدور تقدیرنامه متعلق به یک سال و نیم پیش است! به دبیرخانه مدرسه مراجعه کرد و تاریخ وصول تقدیرنامه به مدرسه را جویا شد. همان یک سال و نیم پیش!! در حالیکه با تعجب به تقدیرنامه نگاه می کرد، از کارمند دبیرخانه پرسید: پس چرا الان به من دادند؟؟

کارمند با حالتی خاص، آهسته و نجواکنان گفت: شما به روی خودتون نیارید... گفتند اگه بدونه اولین نمایشگاهی که زده مقام آورده، پررو میشه توقعاتش از مدرسه میره بالا شایدم پیشنهادهای بهتر بهش بشه بذاره بره!! حتی



تو جلسات اولیا خیلی از مادرها ازتون تشکر می کنند و میخوان شمارو ببینن،
ولی مدرسه بهتون نمی گه!!

اصول اخلاقی در رهبری مدرسه

- ☐ اصل احترام اصیل و نامشروط
- ☐ اصل مواجهه عادلانه و منصفانه
- ☐ اصل حفظ حریم خصوصی
- ☐ اصل حفظ استقلال فردی
- ☐ اصل رازداری و امانتداری
- ☐ اصل مواجهه صادقانه و درستکاری
- ☐ اصل نقدپذیری و مشارکت طلبی
- ☐ اصل تعهد حرفه ای
- ☐ اصل صمیمیت و صراحت و همدلی
- ☐ اصل قدردانی از شایستگی ها و فضیلت ها

نمودار شماره ۲۲

مسئولیت‌های اخلاقی مدرسه

یکی از نقش‌های راهبردی رهبران مدرسه، هدایت، نظارت و حمایت از مسئولیت‌پذیری اخلاقی مدرسه در قبال حقوق همه صاحبان حق، در محیط درونی و بیرونی مدرسه است. گام نخست در تحقق این نقش، تدوین نظام‌مند و منسجم مسئولیت‌های اخلاقی مدرسه است. بیان فراگیر مسئولیت‌های اخلاقی مدرسه در سند جامع اخلاقی آن انجام می‌شود. عناصر مهم در تدوین سند جامع اخلاقی، اولویت، فراگیری، سازگاری و انسجام، روشنی و عدم ابهام است. اولویت در تدوین مسئولیت‌های اخلاقی مدرسه، از آن دانش‌آموزان است. پس نخستین وجه از منشور چند وجهی اخلاق مدرسه مسئولیت اخلاقی مدرسه در قبال حقوق دانش‌آموزان است. مسئولیت اخلاقی مدرسه در قبال دانش‌آموزان را براساس وظایف مدرسه در قبال حقوق دانش‌آموزان، تدوین می‌کنیم. گفتیم که چنین شیوه‌ای برگرفته از الگوی رساله الحقوق امام سجاد(ع) است. مسئولیت‌های اخلاقی مدرسه در قبال حقوق دانش‌آموزان راهبردی‌ترین خط مشی اخلاقی مدرسه است.

(۱) خط مشی اخلاقی مدرسه در قبال حقوق دانش‌آموزان

(۱) اطلاع‌رسانی شفاف، به روز و کامل



اطلاع یافتن به موقع و دقیق از آنچه دانستن آن در محیط آموزشی لازم است، حق دانش‌آموزان است. او حق دارد اعضا و همکاران مدرسه را اعم از همکاران علمی، اجرایی، مشاوران، خدمتکاران و مدیران را در حد نیاز برای تعامل بشناسد. این حق شناخت، شامل حریم خصوصی نمی‌شود.

۱-۱) مدیران موظفند مدرسه را به دانش‌آموزان بشناسانند. این شناخت شامل ارائه پیشینه فعالیت‌ها، سیاست‌ها، آرمان و اهداف، ساختار سازمانی و نیز نشان دادن محیط، فضای آموزشی، آزمایشگاه‌ها، کارگاه‌ها و مانند آنهاست. یکی از اصول اخلاقی در معرفی مدرسه، پرهیز از مبالغه و بزرگنمایی و دادن آمار نادرست و فریبنده است. دست یابی دانش‌آموزان به اسناد بالادستی، یکی از راه‌های اطلاع یابی است.

۱-۲) آشنا کردن دانش‌آموزان با برنامه‌های مدرسه سبب پیش‌بینی‌پذیری مدرسه برای آنان می‌شود و این امر نقش مهمی در ارتقاء سلامت روان و کاهش تنش و اضطراب دارد. تدوین برنامه‌ها و بودجه‌بندی زمان جلسات، اردوها و سایر فعالیت‌های مدرسه و ارائه آنها به دانش‌آموزان، پاسخ به حق اطلاع یابی است.

۱-۳) آشنا کردن دانش‌آموزان با مقررات، آیین‌نامه‌ها ضوابط، کدها و آیین‌نامه‌های رفتاری و پوششی مدرسه نیز از وظایف اطلاع رسانی است. مدارس اخلاقی، تمامی مقررات و ضوابط را ابتدا ممیزی اخلاقی می‌کنند و آنگاه آنها را به زبان صریح، اما محترمانه به اطلاع دانش‌آموزان می‌رسانند.

۱-۴) آشنا کردن دانش‌آموزان با همه همکاران به شیوه‌ای محترمانه، پاسخ به حق اطلاع یابی آنان است. شایسته است افراد با صدای رسا و ملایم، نگاه مهربان معرفی کنند. بیان نام سمت و نقش خود و نحوه ارتباط و همکاری راه مؤثر در آشنا شدن دانش‌آموزان با همکاران است. فروتنی، همراه با عزت نفس و اقتدار همراه با صمیمیت و پرهیز از هرگونه مبالغه و گزاف‌گویی، در این

معرفی لازم است. توجه به نقش برخورد افراد به هنگام معرفی خود و دیگران در انگاره آفرینی در ذهن دانش‌آموزان، حائز اهمیت بوده و سبب اعتدال می‌شود.

۲) احترام نامشروط و اصیل به دانش

دانش‌آموزان حق دارند در محیط آموزشی تکریم شوند. احترام رفتار ارتباطی است که احساس رضایت‌مندی را به دانش‌آموزان منتقل کند. احترام به دانش‌آموز ابعاد گوناگونی دارد که به مهمترین آنها اشاره می‌شود:

۱-۲) احترام در ارتباط کلامی. درشت‌گویی، استفاده از کلمات زشت و توهین‌آمیز، خطاب و عتاب، بازخواست بدون دلیل، تمسخر مشخصات شخصی، خانوادگی و یا قومیتی دانش‌آموز، از موارد بی‌احترامی در ارتباط کلامی است. گفتار نرم، استوار، خطاب همراه با تحسین، استفاده از کلمات فاخر و مودبانه نیز از موارد آشکار احترام کلامی است.

دانش‌آموزان در بیشتر موارد از پند و نصیحت مستقیم و گزنده، عیب‌جویی و انتقادهای بی‌حساب، فرمان‌های اخلاقی لغو و قطع سخن، احساس حقارت می‌کنند. ۲-۲) احترام در ارتباط بصری. نگاه تیز و خشن، نگاه عاقل‌اندر سفیه، نگاه همراه با پوزخند و تمسخر، توهین به دانش‌آموز است. نگاه نکردن هنگام گفتگو با دانش‌آموز و به طور کلی بی‌اعتنایی به او نیز از موارد بی‌حرمتی است.

۳-۲) احترام در سایر ارتباطات. احترام تنها مربوط به دو حوزه یادشده نیست. آنچه بر در و دیوار مدرسه نصب می‌شود، مقررات و آیین‌نامه‌ها و نحوه ابلاغ آنها می‌تواند نشان از احترام یا نبود آن باشد. دانش‌آموزان به ویژه در مقطع ابتدایی، رخنه بین احترام ظاهری در زبان و بی‌احترامی در واقع را، به قدرت درک شهودی می‌فهمند، هرچند در بیشتر موارد به زبان نمی‌آورند. گاهی نحوه پوشش یک همکار گاهی نحوه ارتباط وضعی و زمانی چیدمان کلاس در مدرسه حرمت آور و یا حرمت شکن می‌شود.



۳) دانش افزایی

دانش آموز از مدرسه، یادگرفتن می خواهد. بخشی از یادگیری دانش افزایی است. مدرسه برای تامین حق رشد علمی و ارتقای یادگیری دانش آموزان چند مسئولیت اصلی را برعهده دارد:

۱-۳) تامین معلمان توانمند. دانش آموزان حق دارند از معلمان مطلع، باسواد، به روز، مجرب و توانا در تدریس بهینه برخوردار باشند. پیش از این بیان شد که آموزش بهینه دارای دو مؤلفه کارایی و اثربخشی است. مدرسه علاوه بر جذب معلمان ورزیده و حرفه ای، مسئولیت دارد با اجرای برنامه های آموزش مستمر، توانایی آنان را حفظ و ارتقا دهد. گاهی در مدرسه معلمان توانمندی وجود دارند اما زمینه پویایی آنها فراهم نیست.

۲-۳) استفاده از سبک های مناسب یادگیری. هر دانش آموز سبک خاصی در یادگیری دارد. بسنده کردن به یک سبک مشخص در یاددهی و مقاوت در برابر انتقادات وارد، حقوق بسیاری از دانش آموزان را از بین می برد. توجه به سبک های گوناگون یادگیری بر پایه تفاوت های فردی دانش آموزان، مهمترین مسئولیت اخلاقی مدرسه در قبال حق دانش افزایی است. تقویت شیوه های خلاقانه یادگیری، نیز از مسئولیت های اخلاقی مدرسه است.

۳-۳) ارتقای فن آوری آموزشی. استفاده از فن آوران حرفه ای برای طراحی و سامان دادن به محتوای آموزشی به گونه ای که یادگیری آسان یاب و دیرپا گردد، از مسئولیت های اخلاقی مدرسه است. دسترسی دانش آموزان با شرایط یادگیری گوناگون به تمام اجزای فرایند یادگیری، نیازمند طراحی و سامان دادن به تمام اجزای فرایند تعاملی یادگیری یاددهی است.

۴-۳) تامین و به روز رسانی وسایل کمک آموزشی. ارتقای وسایل کمک آموزشی در کلاس ها، تجهیز کارگاه ها و آزمایشگاه ها، نقش مهمی در دانش

افزایی دارد. گاهی مدارس نبود منابع مالی را علت عمل نکردن به این وظیفه اخلاقی می‌دانند و با افسوس می‌گویند: آری باید تجهیزات به روز و کامل داشت اما چه کنیم که مدرسه دولتی است و بی بضاعت! اما هنر رهبری مدرسه در جذب منابع مالی با شیوه‌های اخلاقی است.

۳-۵) رفع موانع یادگیری. طرح مباحث حاشیه‌ای و یا ایجاد فضای پرتنش، نمونه‌هایی از موانع یادگیری است. مدرسه اخلاقی به هرگونه مانع یادگیری حساس است و برطرف کردن آن را در رأس برنامه‌های خود قرار می‌دهد.

۳-۶) ارتقای مشاوره‌ی حرفه‌ای. تامین مشاوران مجرب و توانا، زمینه مناسبی برای یادگیری بهینه است.

۳-۷) ارتقای شیوه‌های ارزشیابی. طراحی و اجرای شیوه‌های ارزشیابی یادگیرانه^۱، نقش مؤثری در یادگیری دارد.

۳-۸) تامین محیط آموزشی مناسب. محیط آموزشی باید از حیث گنجایش فضا، نور، دما و سایر متغیرها مناسب باشد.

۴) احترام به زمان دانش

زمان مهمترین سرمایه‌ی یادگیرندگان است؛ سرمایه‌ای برگشت ناپذیر! توجه به زمان دانش‌آموزان در همه برنامه‌های مدرسه و استفاده بهینه از زمان، مسئولیت خطیر اخلاقی است. دانش‌آموزان با مشاهده مدیریت زمان در مدرسه، اهمیت وقت و مدیریت زمان را یاد می‌گیرند.

۵) پاسخگویی و نقدپذیری

بسنده کردن به دانش‌افزایی، تصور فروکاهش گرایانه از مدرسه است. دانش‌آموز حق رشد متوازن و شکوفایی همه استعدادهایش را دارد. تربیت شهروند خردورز و مسئولیت‌پذیر، مهمترین توفیق مدرسه است. شهروندی که



بتواند در جامعه به صورت سالم و سعادتمند زندگی کند. آموزش خردورزی و مهارت‌های زندگی، تنها به آموزش‌های آشکار و مستقیم محدود نمی شود بلکه دانش‌آموزان از سبک رهبری و مدیریت در مدرسه، مواجهه همکاران با مسائل و مشی زندگی آنان و... خردورزی یا خردگریزی را یاد می‌گیرند. مشاهده‌ی حاکمیت عقل جمعی در مدرسه و مشارکت در فرایند تصمیم‌سازی، اجرا و نظارت، مؤثرترین شیوه‌ی یاددهی خردورزی مسؤولانه است. توجه به خردپذیر بودن محتوای آموزشی و پرهیز از ارائه مطالب خرافی نیز به یادگیری خردورزی کمک می‌کند.

۶) پاسخگویی و نقدپذیری

پرسش، انتقاد، اعتراض و حتی بازخواست، حق دانش‌آموز است. او باید یادبگیرد که آزادانه و با احترام نقد کند و حقوق خود را بطلبد. نقدپذیری و پاسخگویی وظیفه اخلاقی مدرسه است.

۶-۱) شنیدن نظام‌مند و صبورانه نقد. نخستین شرط نقدپذیری، داشتن هنر شنیدن نقد و اعتراض است؛ که نیازمند صبوری است. نقدپذیری نظام‌مند می‌تواند، طرح انتقاد را آسان‌تر و فرایند پاسخگویی را بهینه کند. حلم و مدارا در قبال اعتراض‌های نا به جا، شرط صبوری در نقدپذیری است. استفاده از صندلی داغ از شیوه‌های رایج شنیدن نقد و اعتراض است.

۶-۲) شنیدن نقدها و اعتراض‌ها. دومین شرط ادب نقدپذیری، تحلیل دقیق و بدون سوگیری نقدها و اعتراض‌ها است. داشتن سعه‌ی صدر و مهارت تحلیل منطقی لازمه تحلیل درست است.

۶-۳) ارائه‌ی پاسخ خردپذیر. اعلام نتایج تحلیل نقدها به نحو مستدل و مستند، شرط نقدپذیری است. صداقت، صراحت و پرهیز از هرگونه مجامله، فریب و پنهان‌کاری عیوب و نواقص، لازمه نقدپذیری است.

۴-۶) عذرخواهی و جبران خسارت. در مواردی که عملکرد مدرسه یا همکاران سبب از بین رفتن حقی از دانش‌آموزان شده باشد، عذرخواهی و جبران خسارت ناشی از عملکرد، وظیفه اخلاقی مدرسه در قبال دانش‌آموزان است. نهادینه کردن فرایند پاسخگویی با چهار مرحله یادشده، به دست روبرانی در مدرسه اتفاق می‌افتد که خود روحیه نقدپذیر داشته باشند و در مقابل نقد و بازخواست، واکنش هیجانی از خود بروز ندهند.

۷) حفظ حریم خصوصی و استقلال فردی

محیط آموزشی به سبب نزدیکی ارتباط‌ها و زندگی مشترک علمی در کلاس، زمینه‌ای برای ورود به حریم خصوصی دانش‌آموزان و نیز تهدید استقلال فردی آنان می‌شود. رهبران اخلاقی مدرسه با برنامه‌های پیشگیرانه برای صیانت از استقلال فردی و حفظ حریم خصوصی، طراحی و اجرا می‌کنند.

۱-۷) ممیزی اخلاقی در اخذ هرگونه اطلاعات شخصی. در مواردی که اطلاعات شخصی دانش‌آموزان مورد نیاز است، میزان و چگونگی اخذ این اطلاعات باید در ترازوی اخلاق و اصل حفظ حریم خصوصی سنجیده شود.

۲-۷) محرمانگی اطلاعات شخصی. ایجاد فضای امن در شبکه‌های نگهداری اطلاعات و توجه به میزان امنیت فضاهای مجازی، می‌تواند مانع ورود افراد به حریم خصوصی دانش‌آموزان شود. امانتداری، رازداری و مهارت حرفه‌ای نیروهایی که فضاهای مجازی را مدیریت می‌کنند، شرط حفظ محرمانگی اطلاعات است.

۳-۷) پیشگیری از غیبت و سرک کشیدن به امور خصوصی. رهبران اخلاقی مدارس تلاش می‌کنند آسیب‌هایی چون گوش ایستادن، توجه و رصد نابه جای مکالمات، غیبت، سخن پراکنی و... را از فرهنگ سازمانی مدرسه بزدايند.

۴-۷) ممیزی اخلاقی برنامه‌های کنترل دانش‌آموزان. کنترل دانش‌آموزان وظیفه حرفه‌ای مدرسه است، اما مرز آن را از ورود به حریم خصوصی باید بازشناخت.



۸) ایجاد فرهنگ رقابت پذیری اخلاقی

یکی از عوامل رشد دانش آموزان رقابت اخلاقی است. رقابت اخلاقی اعتدالی بین تفریط رقابت گریزی و افراط رقیب ستیزی است. رقابت های درون کلاسی، بین کلاسی، بین مدرسه ای، منطقه ای، استانی، کشوری و جهانی لازمه رشد علمی و مهارتی دانش آموزان است، به شرط آنکه این رقابت به انگاره ای سالم از رقابت و اصول اخلاقی استوار گردد. یادگیری اصول اخلاقی رقابت در حین رقابت اخلاقی رخ می دهد و مشاهده ی رقابت اخلاقی مدرسه با سایر مدارس، آن را بارور می کند.

۹) سلامت جسم و روان

حفظ سلامت جسم و ارتقای سلامت روان دانش آموزان از مهمترین وظایف اخلاقی مدرسه است. دانش آموزان امانت الهی (فرا تر از امانت اولیاء) در مدرسه اند. ۹-۱) مدرسه برای حفظ سلامت و بهداشت جسم باید برنامه های پیشگیری و بهبود، به ویژه هنگام تغیر آب و هوا و سنجش وضعیت محیط داشته باشد. بی توجهی به این امر بدیهی، قصه های پر غصه ای را به میان آورده است، همانگونه که در طرف مقابل این بی توجهی، زیبایی های فداکاری معلمان برای نجات جان دانش آموزان را هم شاهد بوده ایم.

تامین و به روز رسانی ابزارهای ایمنی، کنترل مستمر امور ایمنی، نظارت بر امور بهداشتی، توسعه فضای سبز، از جمله فعالیت های مدارس در حفظ سلامت دانش آموزان است.

۹-۲) حفظ سلامت و بهداشت روان. محیط مدرسه نسبت معناداری با آرامش روانی یا تنش و اضطراب دارد. تشویش ذهنی و ناآرامی روانی در محیط های آموزشی، فاجعه آفرین است. مدیریت بهداشت روان در مدرسه، همه عوامل تنش آور و تشویش زا را شناسایی می کند و برای پیشگیری از آسیب ها

و درمان آنها برنامه‌های مدون اجرا می‌کند. انتقال خستگی و ناآرامی روانی معلمان و همکاران به دانش‌آموزان، طرح مباحث و مسائل آسیب‌زننده بر روان دانش‌آموزان، تصویب مقررات و ضوابط تنش‌آور، ایجاد فضای امنیتی و جاسوس بازی، ورود به حریم خصوصی دانش‌آموزان و... سلامت روان را تهدید می‌کند.

۳-۹) توجه به رازهای وجودی. دانش‌آموزان در دبیرستان به تدریج با خود روبرو می‌شوند و این سرآغاز مواجهه با رازها و نیازهای وجودی است. روبرو شدن با خود، مسائل سرنوشت‌سازی را به میان می‌آورد: من کیستم؟ هدف از زندگی چیست؟ آیا زندگی معنادار است؟ در کدام جهان زندگی می‌کنم؟ فرجام زندگی چیست؟ و... دانش‌آموزان در مواجهه با این رازها و نیازهای وجودی، به یاری نیازمندند. آنان نیازمند مشورت‌های تخصصی فلسفی هستند تا بتوانند در پرتو خردورزی راه اعتدال بیمایند. دور ماندن از افراط (درگیری مالی‌خولیایی با مسائل فلسفی) و تفریط (فرار از رازها و نیازهای وجودی و فروغلتیدن به زندگی غافلانه) از طریق مواجهه وجودی نگر با مسائل امکان‌پذیر بوده و زمینه ساز سلوک و رشد وجودی است.

۱۰) مواجهه صادقانه و صریح با دانش‌آموزان

هرگونه فریب و گریز از صراحت، بنیان سلامت فردی و اجتماعی را تهدید می‌کند. حق دانش‌آموز، بهره‌مندی از مواجهه صریح و صادقانه است. کتمان حقیقت، پنهان‌سازی، مبالغه و نیرنگ‌کاری، وی را نه تنها به مدرسه، بلکه به جامعه بدبین می‌کند. دانش‌آموز باید مدرسه را اسوه صداقت و درستکاری بیابد و نه صراحت را با وقاحت توأمان دیده و بیاموزد!

۱۱) مواجهه عادلانه

برخورداری از عدالت و انصاف، حق دانش‌آموز است. تبعیض به هر شکل، آسیب‌زا است. حتی اگر در واقع تبعیضی در میان نباشد، ولی احساس تبعیض در



ذهن دانش آموزان شکل گیرد، آسیب‌زا است.

۱۱-۱) عدالت توزیعی. مدرسه باید در توزیع فرصت‌های یادگیری، امکانات و ابزارهای کمک آموزشی و توزیع زمان، عدالت را رعایت کند.

۱۱-۲) عدالت رویه‌ای. شیوه‌ها و رویه‌های جاری در مدرسه باید به نحو عادلانه باشد. این مطلب به ویژه در رویه‌های ارزشیابی و تشویق اهمیت بسیار می‌یابد.



نمونه

تازه دانشگاه قبول شده بود و هرکجا می‌نشست از خاطرات سال سخت پیش دانشگاهی و حوادث بعد از کنکور حرف می‌زد. در این میان یکی از خاطرات را محال بود از قلم بیندازد و هربار با گفتن آن خشمگین نشود! اینکه مدرسه به خاطر یکی از دانش‌آموزان که در کنکور رتبه بدی آورده، از تشویق افراد دیگر که موفق بوده‌اند خودداری کرده! در توضیح با خشم و نفرت اضافه می‌کرد: باباش اونقد به مدرسه پول می‌داد که حالا که دخترش رتبه نیاورده، اسم ما بیچاره‌ها رو هم نزدند روی دیوار... حالا هر سال اسم همه رتبه خوبای مدرسه رو می‌زدند و تشویق می‌کردند... امسال بخاطر این تحفه خانم... اصن خوب شد قبول نشد!!

۱۱-۳) عدالت رفتاری. مهمترین بعد عدالت، رفتار عادلانه است. هرگونه نورچشم‌پروری در کلاس آسیب‌زا است. مدرسه باید اهتمام جدی به رفتار درخور و عادلانه با دانش‌آموزان داشته باشد.

۱۲) اعتماد به دانش‌آموزان

مواجهه همراه با حسن ظن و دوری از بدگمانی، اصل اخلاقی مهم در تعامل درون شخصی و بین شخصی است. برتری دانشی و سنی مدیران، ناظران و

معلمان نسبت به دانش آموز، این پندار را سبب می‌شود که دانش آموز نمی‌داند و نمی‌تواند. اعتماد به آگاهی، توان خردورزی و صداقت دانش آموز، تعامل اثربخش بین مدرسه و دانش آموز را سبب می‌شود. احترام به دیدگاه‌های دانش آموزان و مشارکت طلبی از آنان در فرایند تصمیم‌سازی، اجرا و نظارت بر برنامه‌های مدرسه، میوه شیرین اعتماد به دانش آموز است. اصل، اعتماد به دانش آموز است، مگر خلاف آن ثابت شود. در این صورت نیز تلاش برای برگرداندن اعتماد یعنی قابل اعتماد کردن دانش آموز از مسؤولیت‌های بزرگ مدرسه است.

خط مشی اخلاقی مدرسه در قبال حقوق دانش آموزان

☐ اطلاع رسانی شفاف، به روز و کامل

☐ احترام نامشروط و امیل به دانش آموزان

☐ دانش افزایی

☐ احترام به زمان دانش آموزان

☐ ارتقای خردورزی و مهارت‌های زیست سالم و متعالی

☐ پاسخگویی و نقدپذیری

☐ حفظ حریم خصوصی و استقلال فردی

☐ ایجاد فرهنگ رقابت پذیری اخلاقی

☐ سلامت جسم و روان

☐ مواجهه صادقانه و صریح با دانش آموزان

☐ مواجهه عادلانه

☐ اعتماد به دانش آموزان

(۲) حقوق معلمان و همکاران و مسئولیت مدرسه

خط مشی اخلاقی مدرسه در قبال حقوق معلمان

دومین خط مشی اخلاقی مدرسه، بیان مسئولیت های اخلاقی آن در قبال حقوق همه همکاران، شامل معلمان، همکاران اجرایی و خدماتی است. قبل از بیان هریک از این مسئولیت ها، توجه به چند نکته مفید است:

۱. مفهوم فراگیر حقوق منابع انسانی. تلاش برای تحقق حقوق همکاران (منابع انسانی) یک سازمان، وظیفه اخلاقی آن سازمان است. حقوق همکاران مفهوم فراگیر دارد و نباید آن را به مفهوم تنگ دامن حقوق قانونی فروکاست. وفاداری به حقوق قانونی همکاران تنها یکی از مسئولیت های سازمان است. زیرا همکاران حقوق فراوانی دارند که بخشی از آنها مدون نشده است. سازمان های اخلاقی تلاش می کنند، فراتر از پایبندی به حقوق موضوعه همکاران، از سایر حقوق آنها حمایت کنند و برای استیفای حقوق آنها از دولت و حاکمیت حمایت قانونی بطلبند.

۲. مسئولیت اخلاقی هر صاحب نقش در نظام آموزشی. تحقق حقوق همکاران آموزشی و غیرآموزشی، که در مدرسه فعالیت می کنند، به



عوامل متعددی وابسته است: مدرسه، مجتمع آموزشی، اداره آموزش و پرورش در سطوح مختلف، دولت، اولیاء و ... آنچه در عنوان این قسمت به صورت مسئولیت‌های اخلاقی مدرسه بیان شده است، اشاره به زیرسیستم و خرده سازمان دارد، که همکاران مستقیم در آنجا فعالیت می‌کنند، و البته تحقق حقوق همه همکاران به دست مدرسه میسر نیست. این امر مسئولیت اخلاقی مدرسه را در تلاش، حمایت و پیگیری حقوق همکاران، کنار نمی‌نهد. بر این پایه، مدیران مدرسه نباید شیوه فرافکنی اخذ کنند و استیفای حقوق همکاران را از مسئولیت‌های سازمان‌های بالادست بینگارند و نه از مسئولیت‌های مدرسه. بدون تردید، حمایت از حقوق معلمان و سایر همکاران، وظیفه اخلاقی جامعه و حاکمیت است.

۳. گوناگونی حقوق همکاران. تحقق حقوق همکاران، هم شامل حقوق شهروندی آنان می‌شود و هم شامل حقوق معلمی و همکاری در نظام آموزشی. مدرسه در قبال این دو گونه حقوق، دو گونه مسئولیت دارد: وظیفه حمایتی در خصوص حقوق شهروندی و وظیفه تحقیقی در خصوص حقوق معلمی. مدرسه در خصوص بخشی از حقوق معلمی که فراتر از توان مدرسه است و به سازمان بالادست مربوط می‌شود، مانند حقوق شهروندی، نقش حمایتی دارد.

۴. دوری از شعارزدگی. تحقق کامل همه حقوق همکاران، نیازمند طراحی و اجرای برنامه‌های کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت است. پس اگر در تحقق حقوق همکاران رویکرد شعارزدگی نداشته باشیم، در این مقام نیز نباید شیوه همه یا هیچ یا منطق صفر و یک، در پیش گرفت. به همین سبب سازمان‌ها در سند جامع اخلاقی، در بیان برخی از حقوق،

واژه‌های تکلیفی را مانند تأمین، ایجاد، تحقق و... به کار می‌برند و در برخی از موارد از واژه‌هایی چون تلاش، مشارکت و... استفاده می‌کنند. مهم، نشان دادن دغدغه، حساسیت و مسؤولیت‌پذیری مدرسه در قبال حقوق همکاران در فرهنگ سازمانی و باور مدیران مدرسه و رهبران نظام آموزشی است. بسنده کردن به نوشتن حقوق همکاران و مسؤولیت مدرسه در قبال آنان و عدم تلاش عملی برای تحقق حقوق همکاران، جز فریبکاری به ویژه خودفریبی پیامدی ندارد.

۵. معلمان و همکاران چیستند؟ گاهی دو سوال «کدام است؟» و «چیست؟»، در هم آمیخته می‌شوند. جواب سوال نخست، به ظاهر آشکار است: هر کسی که به نحوی در مدرسه همکاری دارد، صرف نظر از وظیفه شغلی، موقعیت و نحوه همکاری و استخدامی. اما پاسخ سوال دوم، مبهم است. افراد ممکن است انگاره‌های گوناگون از «همکار» داشته باشند. از انگاره‌های زشت، همچون ابزارانگاری و رقیب‌انگاری تا انگاره‌های زیبا مانند دوست و عضو خانواده انگاشتن. اگر تصویری که مدیر از معلمان و همکاران اجرایی و خدماتی دارد، خدای ناکرده، ابزاری برای رسیدن به هدف باشد و شخصیت آنها به شیء فروکاسته شود، چنین مدیری حقوق شهروندی و حقوق معلمی و حرفه‌ای همکاران را به رسمیت نخواهد شناخت و در تحقق آن تلاش نخواهد کرد. رقیب‌انگاری همکاران و آنگاه دشمن‌انگاری آنان حرکتی برخلاف استیفای حقوق همکاران به میان می‌آورد.

۶. همکار کسی است که در محیط کاری (آموزشی)، با ما کار می‌کند. یعنی نه تنها تحقق اهداف ما وابسته به آنان است، بلکه همزیستی و هم‌سرنوشتی آنان با ما، مفهوم همکار را به میان آورده است. همانگونه که اعضای خانواده در محیط صمیمی و کانون گرم خانواده همزیستی و هم



سرنوشتی دارند و با یکدیگر در رشد و تکامل هستند، همکاران نیز در محیط سالم و صمیمی مدرسه با یکدیگر در رشد و تکامل هستند. اگر محیط آموزشی را خانواده‌ای بینگاریم که همه عضو آن هستند، نقاشی زیبایی به میان می‌آید. صمیمیت، همدلی و حمایت از حقوق اعضای خانواده، مفهوم قدسی می‌یابد و تلاش برای تحقق حقوق همکاران فخرآور می‌شود. بر این پایه، الگوی رفتاری:

شما همکاران حق دارید و من مدیر (در هر سطحی از خرده سازمان یا سازمان‌های بالادست) وظیفه دارم

در درون ما جای می‌گیرد و در این صورت برای تحقق این حقوق از سر می‌جوشیم.^۱

خط مشی اخلاقی مدرسه در قبال همکاران

۱) احترام اصیل و نامشروط

در بحث از مسئولیت مدرسه در قبال دانش‌آموز به کوتاهی، تعریف و ابعاد احترام را بیان کردیم. همکاران، اعم از آموزشی، اجرایی و خدماتی، باید در محیط آموزشی احساس ارزشمندی داشته باشند. این امر، تنها محدود به ارتباط کلامی و سخن گفتن مودبانه نیست، بلکه شامل همه گونه‌های رفتار ارتباطی، مانند بصری و وضعی و نیز شامل همه عناصر محیط آموزش از جمله نوشته‌ها، مقررات، توقعات و مانند آنها می‌شود. هیچ امری نباید سبب تحقیر یا تمسخر باشد. نه کم تجربگی و جوانی باید باعث احساس حقارت شود و نه موقعیت شغلی و حرفه‌ای. احترام ظاهری ریاکارانه از شرم آورترین پدیده‌ها در محیط آموزشی است. با خطای همکاران نیز باید مواجهه محترمانه و البته قاطعانه

۱. تعبیر را وامدار استاد محمدرضا شفیعی کدکنی هستیم: به سر جوشم که جوای تو باشم.

داشت، و یکی از چهار مؤلفه قاطعیت، احترام متقابل است.^۱

مدرسه در این مقام دو وظیفه اخلاقی دارد و البته تحقق این دو وظیفه بردوش مدیر مدرسه و مدیران سازمان‌های بالادست است. وظیفه نخست، نهادینه کردن احترام و اکرام نامشروط به همکاران در محیط درونی مدرسه است و وظیفه دوم حمایت از جایگاه پر عزت معلمی و همکاری در محیط بیرون از مدرسه. این وظیفه در تعامل مدیر با مدیران بالادست و نیز در تعامل او با گروه‌های مختلف اجتماعی رؤیت می‌شود. احترام هم حق شهروندی همکاران، صرف نظر از حرفه، و هم حق حرفه‌ای آنان است.

معلمی شغل انبیا است، حمایت از جایگاه والا و ارجمند معلمی، مهمترین مسؤولیت اخلاقی مدرسه در قبال همکاران است.

گفته اند: حرمت امامزاده را متولی‌اش نگه می‌دارد! معلمان باید خود جایگاه و حرمت خود را پاس دارند اما این سخن نباید به فرافکنی مدیران منجر شود؛ ترغیب و هدایت همکاران به حفظ حرمت خویش، از مسؤولیت‌های اخلاقی مدیران است. گفته اند «بَيْنَ الْأَحْبَابِ تَسْقُطُ الْأَدَابُ»^۲، یعنی بین دوستان نباید خود را به آداب رسمی مقید ساخت. این سخن نیز درست است اما صمیمیت و دوستی نباید بهانه رفتارهای توهین‌آمیز و خلاف شأن معلمی شود. گاهی طنز و لطیفه گویی، با متلک‌پرانی و تحقیر اشتباه می‌شود و گاهی نقد، بهانه حرمت‌شکنی است. پایبندی به حرمت همکاران با نقد منصفانه و لطیفه گویی ناسازگار نیست. حفظ حرمت همکاران هم در مواجهه با اولیاء و هم در مواجهه با دانش‌آموزان و یا مدیران بالادست، وظیفه اخلاقی مدیران و معاونان است. البته حفظ حرمت با جانبداری سوگیرانه تفاوت دارد.

۱. سه مؤلفه دیگر عبارتند از: صراحت، صداقت و استقلال فردی (بنگرید: قربانی، نیما، سبک‌ها و مهارت‌های ارتباطی)

۲. دهمخدا، امثال و حکم، ج ۱، ص ۴۹۱.



۲) مواجهه عادلانه و منصفانه

اصل زرین اخلاقی می‌گوید، آنچه بر خود می‌پسندی بر دیگران بپسند و آنچه بر خود نمی‌پسندی بر دیگران نیز روا مدار. هیچ کس تبعیض و بی‌انصافی را بر خود نمی‌پسندد. ما دوست نداریم مورد ستم، تبعیض و بی‌انصافی قرار گیریم. مواجهه عادلانه با همه همکاران، مهمترین مسئولیت اخلاقی مدرسه است. عدالت توزیعی، شامل توزیع امکانات، فرصت‌ها و منابع و نیز عدالت رویه‌ای در اجرای مقررات، دو رکن مواجهه عادلانه‌اند. نورچشم گرداندن برخی از همکاران و در سایه قراردادن برخی دیگر، سخت‌گیری و عدم اغماض نسبت به عده‌ای، سهل‌گیری و انعطاف‌پذیری نسبت به برخی دیگر و ... در همه سازمان‌ها زشت است و در محیط آموزشی، زشت‌تر. یکی از مصادیق عدالت رویه، نظام عادلانه تشویق و تنبیه است. احساس تبعیض، خواه واقعی باشد یا پنداری، علامت وجود بیماری در مناسبات سازمانی است. مدرسه هم باید به عدالت توزیعی و رویه‌ای پایبند باشد و هم ایهام و پندار تبعیض را رفع کند. عدالت و انصاف نیز ابعاد گوناگون دارد، مدرسه هم وظیفه دارد به عدالت و انصاف پایبند باشد، هم باید از این پابندی حمایت کند. به عنوان مثال وقتی در جلسه اولیاء و مربیان کسی پارا از انصاف فراتر می‌نهد و ارزش داوری نامنصفانه درباره همکاری روا می‌دارد، مدیران مدرسه مسئولیت دفاع از همکار را دارند، و البته این دفاع با طرفداری سوگیرانه متفاوت است. مثال دیگر اینکه اگر از سازمان‌های بالا دست بخشنامه یا مقررات نامنصفانه و ناعادلانه‌ای برسد، یکی از وظایف مدرسه حمایت از عدالت و انصاف در خصوص همکاران است. چانه زنی با مدیران بالادست، در راستای حمایت از عدالت و انصاف، بخشی از مسئولیت‌های اخلاقی مدرسه است. ضابطه‌مندی در همه شؤون حرفه‌ای، یکی از راه‌های مؤثر در مواجهه عادلانه است و انعطاف‌پذیری ضابطه‌مند، راه تحقق انصاف است.

۳) حفظ حریم خصوصی و توجه به رازداری

تلاش برای باخبر شدن از اسرار و امور شخصی همکاران و نیز افشای اسرار آنان، مشی اخلاق‌گريزانه است. در بحث از خط مشی اخلاقی مدرسه در قبال حقوق دانش‌آموزان، به تفصیل از این دو فضیلت اخلاقی سخن رفت.

۴) حفظ استقلال فردی همکاران

عضویت در مدرسه و ایفای نقش در یک گروه آموزشی می‌تواند بسیاری از اختیارات و آزادی‌ها فردی را تهدید کند و سلايق گوناگون را برنتابد. قوانین و مقررات نقش مهمی در یکسان سازی همکاران دارد؛ وحدت رویه، وحدت در عمل، یکسانی در اجرای مقررات آموزشی، پای بندی یکسان به برنامه درسی و ... اگر در این یکسان سازی، استقلال فردی افراد از بین برود، اشخاص به اشیاء و یا ماشین، تبدیل می‌شوند. مهمترین خصلت انسانی همکاران، اختیار آنان است. حمایت از استقلال فردی، اختیارات و فراخ سازی دامنه اختیار آنان، در چارچوب مقررات، از مسؤولیت‌های اخلاقی مدرسه است. تنگ نظری و خطرگریزی مدیران، سبب تاکید بر یکسان سازی و رفتار کلیشه‌ای می‌شود و اختیار، خلاقیت و استقلال فردی را به تاراج می‌برد.

احترام به استقلال حرفه‌ای و خودداری از دخالت‌های ناروا در امور حرفه‌ای افراد، مهمترین بعد استقلال فردی است. گاهی از سر دلسوزی یا با انگیزه راهنمایی و مشاوره، به دخالت در امور حرفه‌ای همکاران می‌پردازند. مدیران نه تنها باید پایبند به استقلال حرفه‌ای همکاران باشند، بلکه باید از استقلال حرفه‌ای آنان در برابر تهدیدهای محیط حمایت کنند.

۵) مواجهه صادقانه و صریح

صداقت مهمترین رکن محیط آموزشی است و با از دست دادن آن بنای مرکز آموزشی بر سر همه؛ دانش‌آموز، معلم، مدیر، خراب می‌شود. در بیان



مسئولیت‌های اخلاقی مدرسه در قبال حقوق دانش‌آموز، از این فضايلت اخلاقی سخن گفتيم.

۶) حمايت از امنيت شغلي

برخورداری از امنيت در ابعاد مختلف، از حقوق اوليه شهروندی و حرفه‌ای همکاران است. پیش‌بینی‌ناپذیری سازمانی مدرسه و سازمان‌های بالادست نسبت به همکاری معلمان و سایر همکاران، سبب ناامنی آنان می‌شود. این امر هم در خصوص تداوم همکاری و هم در خصوص نحوه همکاری آنان جاری است. استمرار در همکاری در چارچوب توافق یا مقررات، مگر به ادله محکمه پسند، تفسیر حقوقی و حداقلی امنيت شغلي است. فراتر از آن ایجاد زمینه توانمندسازی حرفه‌ای همکاران است که حاصلش نیازمندی به خدمات همکار در این حرفه است. امنيت شغلي به معنای یافتن حاشیه امن، برای کارگزینی و توسعه نیافتگی منابع انسانی نیست، بلکه به معنای ایجاد آرامش نسبت به آینده شغلي برحسب شایستگی‌های عمومی و حرفه‌ای همکاران است. تأمین درجه‌هایی از امنيت شغلي، به مدرسه مربوط است و حمايت از درجه‌های بالاتر آن، از مسئولیت‌های اخلاقی مدرسه به حساب می‌آید.

۷) ایجاد امنيت رواني

امنيت رواني مهم‌ترین شرط کارآمدی همکاران در محیط آموزشی است. مدرسه اخلاقی نسبت به هر امری که سلامت و امنيت رواني همکاران را تهدید کند، حساسیت دارد و پیشگیری از ناامنی رواني و حفظ و ارتقای سلامت رواني را در سرلوحه قرار می‌دهد. عوامل گوناگون محیطی و درونی می‌تواند امنيت رواني را کاهش دهد. حاکمیت فضای شاد، صمیمیت، دوستی و همدلی، امنيت رواني را افزایش می‌دهد و پدیده‌های زشتی چون زیرآب زنی، غیبت، چشم و هم چشمی، سخن چینی و حسد، آن را می‌کاهد.

پیش‌بینی‌پذیری برنامه‌های مدرسه و مقررات سازمان‌های بالادست، نقش راهبردی در تامین سلامت روانی دارند. ایجاد فضای امنیتی و رویه ناپسند جاسوس پروری، ناامنی را رواج می‌دهد.

مدرسه می‌تواند از طریق ارائه مشاوره و خدمات سلامت روانی نسبت به حفظ و ارتقای امنیت روانی همکاران مشارکت کند. نحوه تعامل مدرسه با اولیاء نیز نقش مؤثری در کاهش یا افزایش سلامت روانی دارد. حمایت معنوی از همکاران و همدلی با آنان در شرایط دشوار و بحرانی مانند مصائب، در زندگی شخصی، خانوادگی و یا شغلی نیز نقش مؤثر دارد.

۸) حمایت از امنیت معیشتی

یکی از عوامل مهم در کاهش امنیت روانی و نیز کاهش کیفیت و بهره‌وری در آموزش، احساس ناامنی معیشتی است. دغدغه‌های معیشتی و فراهم آوردن منابع مالی برای گذراندن زندگی و تحصیل فرزندان، با توجه به تورم و پیش‌بینی‌ناپذیری اقتصادی، مانع تمرکز و مطالعه در جهت افزایش کیفیت آموزش می‌شود. بسیاری از سازمان‌ها، برخورداری همکاران از حقوق مکفی و عادلانه را سرلوحه خطی مشی اخلاقی خود در قبال همکاران قرار می‌دهند. آنچه مسلم است مدرسه به تنهایی نمی‌تواند مسئولیت امنیت شغلی همکاران را بر دوش بگیرد. پرداخت منصفانه و به موقع حقوق، مزایا و پاداش در مدارس غیرانتفاعی، مسئولیت خطیر آنان است. سوء استفاده از شرایط ناامنی شغلی برای پرداخت کم، ممکن است کسانی را به اضطرار به همکاری وادارد اما هرگز رضایت واقعی را در پی نخواهد داشت.

۹) رشد و ارتقای حرفه‌ای

تدریس فراوان و مکرر، ممکن است معلمان را از رشد و ارتقای حرفه‌ای باز دارد. رشد و ارتقای حرفه‌ای نشانه حیات معلمی است. مراد از آن رشد علمی و کسب به روز دانش لازم، مهارت افزایی و ارتقای توان حرفه‌ای، توسعه ذهنی و



نگرشی، تقویت خودانگیزگی و رشد خلاقیت است. مسوولیت مدرسه در رشد و ارتقای حرفه‌ای، هم شامل رفع موانع و هم شامل ایجاد زمینه‌ها، فرصت‌ها و برنامه‌های حمایتی می‌شود.

مهمترین مصداق رشد و ارتقای حرفه‌ای نجات دادن همکاران از فاجعه سنوات زدگی و یاری کردن آنها برای تبدیل سنوات شغلی به تجربه حرفه‌ای است. آموزش اثربخش مدیریت تجربه و طراحی و اجرای نظام مدیریت دانش یکی از شیوه‌های تبدیل سنوات شغلی به تجربه حرفه‌ای است. برگزاری جلسات انتقال تجارب با اشراف متخصصان، شیوه دیگر است.

۱۰) شایسته سالاری

شایسته سالاری از چند جهت با حقوق همکاران ارتباط دارد: یک، همکاران حق دارند از مدیران لایق و منصف برخوردار باشند و تحقق این امر، در گرو شایسته سالاری در انتصاب مدیران و معاونان است. دو، همکاران علمی و اجرایی حق دارند، از تقسیم کار و نحوه استفاده از خدمات بر پایه شایستگی‌های فردی و حرفه‌ای بهره‌مند باشند. فقدان شایسته سالاری با اصل عدالت توزیعی، انصاف، احترام و نیز امانتداری ناسازگار است. رسم امانتداری در استفاده از همکاری معلمان و همکاری اجرایی، استفاده مناسب از افراد مناسب است و این یادآور سخن کالنیز است که می‌گوید منابع انسانی مناسب در جای مناسب سرمایه سازمان است.

۱۱) حمایت معنوی، عاطفی و حقوقی

برپایه خانواده انگاری محیط همکاری، حمایت شدن از طرف مدرسه یکی از توقعات به حق همکاران است. مراد از حمایت، تعصب کورکورانه نیست بلکه نوعی پشت گرمی برای همکاران، در مواقع خاص است. این مواقع خاص البته

شامل موارد بزه و جرم نمی‌شود. حمایت از همکاران ابعاد گوناگونی دارد: همکاری معنوی به ویژه در مواقع مصیبت دیدن، حمایت عاطفی و حمایت حقوقی.

۱۲) حمایت از رفاه، ورزش و شاد زیستی همکاران

معلمی کار آسانی نیست و معلم نیازمند به نشاط روحی است. برخورداری از رفاه حق اوست. ایجاد زمینه‌های ورزشی، ترغیب به ورزش نشاط و سلامتی روحی و جسمی را افزایش می‌دهد. نهادینه کردن شادزیستی در فرهنگ سازمانی مدرسه، با نشاط شغلی همبستگی دارد. حمایت از استقلال فردی و شأن حرفه‌ای همکاران نیز در افزایش نشاط شغلی مؤثر است. معلمی که خمودی، غم، افسردگی و ورزش گریزی بر او تسلط یافته است نمی‌تواند شادابی و نشاط را به دانش‌آموزان منتقل کند.

مسئولیت‌های اخلاقی مدرسه

(۳) حقوق همسایه

مسئولیت‌پذیری مدرسه محدود به صاحبان حق در محیط درونی مدرسه نیست بلکه حقوق عناصر محیط بیرونی، از جمله رقبای، تامین کنندگان، همسایه‌ها، شهروندان، منافع ملی و... را فرامی‌گیرد. در این میان، به بیان کوتاه از حقوق همسایه‌ها و شهروندان بسنده می‌کنیم.

جایگاه حقوق همسایه در زیست اخلاقی

تعبیر حکیمانه "الجار ثم الدار"^۱ به تقدّم رعایت حقوق همسایه اشاره دارد: اول همسایه آنگاه خانه^۲ بخشی از حقوق در رساله الحقوق امام سجاد(ع) به حقوق همسایه اختصاص دارد. حسن معاشرت و خودداری از ضرر زدن، دو اصل راهبردی در همسایگی اخلاق است. وجود تنش با همسایه، زندگی را تلخ می‌کند و حسن همکاری با همسایه به شیرینی زندگی می‌افزاید. حقوق همسایه‌ها بیشتر از حقوق سایر همکاران در معرض آسیب فعالیت‌های مدرسه قرار می‌گیرد و به همین سبب پابندی به حقوق همسایه‌ها در اولویت فهرست مسئولیت‌های

۱. بحار الانوار، ج ۴۳، صفحات ۷۶ و ۱۷۲

۲. «ال» در الجار، فراگیری آن را می‌رساند. هم از حیث عموم افرادی و هم از حیث عموم احوالی. بر این پایه، رعایت حقوق همسایه، وظیفه نامشروط است.



اجتماعی مدرسه است. در اینجا به بیان برخی از مصادیق مهم حسن معاشرت و پرهیز از زیان رسانی به همسایه پرداخته خواهد شد.



فرصت خود ارزیابی

مدرسه‌ای که آن را اداره می‌کنیم، از جهت رعایت حقوق همسایه‌ها چه وضعیتی دارد؟ آیا رعایت حقوق همسایه‌ها دغدغه‌ی مدیر، معاونان، معلمان، همکاران اجرایی و دانش‌آموزان است؟ آیا وجود همسایه‌ها حساسیت اخلاقی در ما ایجاد می‌کند یا، خدای ناکرده، به حقوق آنها و بودن آنها بی‌تفاوت هستیم؟ حساسیت اخلاقی ما در قبال همسایه‌ها چه علائمی دارد؟

خط مشی اخلاقی مدرسه در قبال حقوق همسایه‌ها

۱. حریم خصوصی بصری همسایه‌ها

از مهم‌ترین آسیب‌های فعالیت مدارس، تعدی و ورود به حریم خصوصی همسایه‌ها است. ورود به حریم خصوصی همسایه‌ها ابعاد گوناگون دارد و مهمترین شکایت و نارضایتی همسایه‌ها در مسئله حریم خصوصی، تعدی به حریم بصری است. ساختمان بلند مدرسه سبب دیده شدن اندرونی همسایه‌ها می‌گردد. مدرسه اخلاقی در طراحی و ساخت بناء بر حفظ حریم خصوصی همسایه‌ها دقت می‌کنند. علاوه بر آن، ترویج عفت، رازداری، عدم تجسس در امور همسایه، سرک نکشیدن، چشم‌پاکی و به طور کلی ایجاد حساسیت نسبت به حریم خصوصی همسایه‌ها می‌تواند در پایبندی به این اصل اخلاقی مؤثر باشد.

۲. مسمومیت صوتی و صدا آزاری

یکی از ابعاد مهم در همسایه آزاری مدارس، صدا آزاری است. تولید صدا در مدرسه امر طبیعی است، اما آزار دادن همسایه‌ها، به ویژه در مواقع استراحت،

الزام اخلاقی است. مدرسه اخلاقی در طراحی و اجرای بناء از طریق عایق‌های صوتی از صدا آزاری پیشگیری می‌کند. مشارکت یا حمایت (مثلا از طریق ارائه تسهیلات مالی) جهت تقویت عایق صوتی در بنای همسایه‌ها نیز، از دیگر اقدام‌های نیکو در کاهش صدا آزاری است. وجود حساسیت اخلاقی نسبت به اذیت همسایه‌ها به وسیله صدا اقدام‌های فراوان پیشگیری و بهبود را به میان می‌آورد. مهم این است که در فرهنگ سازمانی مدرسه پرهیز از همسایه آزاری نهادینه شود. استفاده از بلندگوها و انتقال صدا به همسایه‌ها، در همه جا، کنش زشتی است اما، در خصوص مدارس زشتی آن بسیار بیشتر است.

۳. ضرر رساندن به همسایه

همسایگی سبب اشتراک در منافع می‌شود. گاهی اهمال در استفاده از آب ممکن است به تخریب بنای همسایه منجر شود. گاهی عدم رعایت در امور بهداشتی، سبب آسیب بر سلامت همسایه می‌شود. یکی از شکایات همسایه‌ها از مدارس مشکلات فراوانی است که از سرویس‌های ایاب و ذهاب دانش‌آموزان نصیب همسایه‌ها می‌شود. لا ضرر و لا ضرار^۱ اصل راهبردی در همسایه داری نیز هست^۲ در آموزه‌های اسلامی حتی ضرر رساندن به مثابه ی مقابله با مثل، در برابر ضرر دیدن نیز نهی شده است. ساخت و سازها در مدارس هم منشاء آزار همسایه‌ها می‌شود.

۴. جبران خسارت و پوزش طلبی

در موارد خاصی به صورت ناخواسته سبب ضرر دیدن همسایه می‌شویم و گاهی، مثلا در ساخت و ساز بنای مدرسه از همسایه رخ می‌دهد، در چنین

۱. قاعده لا ضرر به معنی نفی مشروعیت هر گونه ضرر و اضرار در اسلام است. (مشکینی، علی، اصطلاحات الاصول، ص ۳۰۲)

۲. تفصیل سخن در باب این قاعده در کتب فقهی موجود است. خوانندگان فارسی زبان را به مأخذ زیر می‌توان ارجاء داد: محقق داماد، قواعد فقه؛ ایزدی فرد، قواعد فقه.



مواقعی پوزش خواستن و جبران خسارت ناشی از عملکرد مدرسه یکی از مسؤولیت‌های اخلاقی در قبال همسایه‌ها است. پوزش خواستن به معنای به رسمیت شناختن و احترام به حقوق همسایه و حلالیت خواستن نسبت به آزار ناشی از عملکرد است.

۵. حمایت از همسایه‌ها

یکی از مسؤولیت‌های اخلاقی مدرسه در قبال همسایه‌ها، همدلی و حمایت از آنها در شرایط خاص مانند مصیبت دیدگی و یا شرایط بحرانی مشابه است. حمایت معنوی، عاطفی و اطلاعاتی می‌تواند همسایگی مدرسه را شیرین کند. مشارکت در برنامه‌های عمرانی و فضای سبز کوی و محله از دیگر مصادیق حمایت از همسایه‌ها است.

۶. خدمات ویژه

همسایه‌ها نسبت به سایر شهروندان در بهره‌مندی از خدمات آموزشی مدرسه الویت دارند. ثبت‌نام فرزندان همسایه‌ها، تخفیف در شهریه (در خصوص مدارس غیر انتفاعی)، استفاده از توان علمی، فنی و... در تأمین نیازهای مدرسه، نمونه‌هایی از مواردی است که مدرسه می‌تواند حق تقدم برای همسایه‌ها تعریف کند.

اگر همسایه‌ها احساس کسب نفع مادی و معنوی از همسایگی با مدرسه داشته باشند، انگاره زیبایی از همسایگی با مدرسه شکل می‌گیرد و اگر این انگاره به صورت مشترک در اذهان همه‌ی همسایه‌های مدارس شکل گیرد، انگاره‌ی عمومی زیبا نسبت به همسایگی مدرسه رواج می‌یابد و آنگاه تاسیس مدرسه در یک منطقه سبب کاهش ارزش بهاء زمین‌های مجاور نمی‌شود. واقعیت تلخ این است که مدارس نتوانسته‌اند حق همسایگی را ادا کنند و بر وظایف خود در قبال همسایه‌ها پای بند باشند و همین امر منشاء پیدایش انگاره‌ی عمومی

منفی نسبت به همسایگی مدرسه شده است.

۷. پرهیز از همسایه آزاری در ایاب و ذهاب

غالب مدارس، به‌ویژه در مناطق خاص کلان شهرها، فاقد پارکینگ اختصاصی در محیط درونی مدرسه هستند و همین امر دشواری آزار دهنده را بر همسایه‌ها از جهت رفت و آمد تحمیل می‌کند. افزون بر آن سرویس‌های ایاب و ذهاب دانش‌آموزان علاوه بر همین دشواری، مسمومیت صوتی و آلودگی هوا نیز برای همسایه‌ها به ارمغان می‌آورند. مدارس اخلاقی با اختصاص پارکینگ در درون بنای مدرسه، بر این حق همسایه‌ها احترام می‌گذارند.

مسئولیت اجتماعی مدرسه

بحث از مسئولیت‌های اجتماعی ابتدا در سازمان‌های کسب و کار مطرح شد و مفهوم CSR^۱ به معنای مسئولیت اجتماعی شرکت به میان آمد. اما امروزه آن به سایر سازمان‌ها از جمله دانشگاه‌ها (USR) و مدارس (SSR) نیز سرایت یافته است. مدرسه، مانند دیگر سازمان‌ها، در قبال شهروندان، منافع ملی، منابع طبیعی، آثار باستانی مسئولیت دارد. مهمترین موارد از مسئولیت‌های اجتماعی مدرسه را گزارش می‌کنیم.

۸. تربیت شهروند مسئولیت‌پذیر و کاردان

مهمترین مسئولیت اجتماعی مدارس بر وفق مسئولیت حرفه‌ای آنها، تربیت شهروند مسئولیت‌پذیر و کاردان است. مراد از کاردانی داشتن نقش مؤثر در تولید و ثروت ملی است؛ چه اینکه تولید کالا باشد یا تولید خدمات و یا تولید دانش. توسعه دانش در گرو منابع انسانی مسئولیت‌پذیر و تولید کننده است. تربیت منابع انسانی به‌ویژه در مهمترین شرایط سنی شخصیت‌پذیری، بر دوش مدارس است. بسنده کردن به یادگیری اطلاعات (به‌ویژه اطلاعات مؤثر در آزمون ورودی

1. corporate social responsibility



دانشگاه‌ها) مدارس را از این مسئولیت خطیر اجتماعی باز می‌دارد. شهروند مسئولیت‌پذیر منافع شخص خود را در راستای منافع ملی سامان می‌دهد و با سخت کوشی در توسعه ملی نقش ایفا می‌کند. برنامه‌هایی چون فلسفه برای کودکان^۱، معنویت برای کودکان^۲ بر این پایه و منطق در مدارس کشورهای توسعه یافته، رواج پیدا کرده است.

۹. مشارکت با برنامه‌ی ملی حفاظت از محیط زیست

حفظ محیط زیست طبیعی، حیوانی و انسانی از مهمترین مسائل مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. مدارس می‌توانند کانون ترویج فرهنگ دوستی با طبیعت و حفظ محیط زیست باشند. ایجاد حساسیت اخلاقی نسبت به محیط زیست در دانش‌آموزان، مؤثر بر حفظ محیط زیست برای اولیاء، نمونه‌هایی از مسئولیت اجتماعی مدارس است.

نمونه

گروهی از دانش‌آموزان ابتدایی را به اردو برده بودند. برای هریک از آنان بستنی‌ای خریداری شد. پس از اینکه بچه‌ها بستنی‌هایشان را خوردند، آشغال بستنی روی دستشان ماند. چند نفری بی‌توجه در مسیر پیاده روی زباله را رها کردند. بعضی از بچه‌ها منتظر بودند که مربی تکلیف زباله‌ها را روشن کند. یکی فریاد زد: خانم اجازه آشغالا شو چیکار کنیم؟ معلم بدون اینکه به او نگاه کند بی‌توجه گفت: بخوریدش!! چند نفر خندیدند و با تعجب تکرار کردند: بخوریمش؟!

و فاجعه وقتی عمق بیشتری پیدا کرد که مربی ادامه داد: بچه‌ها می‌دونستید اگه آشغال بستنی‌ها تونو بکارید، درخت بستنی در میاد!! بچه‌ها می‌خندیدند!! و

بعضی‌ها مشغول کردن خاک برای پوشاندن کاغذپلاستیکی بستنی شدند! -----
۱۰. قانون پذیری

احترام به قانون از مهمترین مسؤولیت‌های اجتماعی هر سازمان است. این امر در خصوص مدارس اهمیت فراوانی دارد زیرا دانش‌آموز وقتی در محیط مدرسه قانون‌پذیر تربیت می‌شود، احترام به قانون در وی درونی می‌گردد. قانون‌گریزی و قانون‌ستیزی، با هر بهانه تراشی که همراه باشد، ردیلت اخلاقی است. مدرسه می‌تواند نقد خود بر غیر منصفانه بودن قانون و مقررات را، به قانون‌گذار و مرجع مقررات ارایه‌ی کند. گاهی ناتوانی مدیران مدارس در مواجهه با تعارضات و دوراهه‌های اخلاقی، سبب گرایش آنان به انتخاب بد از میان بد و بدتر می‌شود و همین امر یکی از عوامل قانون‌گریزی است.

۱۱. مشارکت با برنامه‌های ترویج اخلاق شهروندی و ارتقای فرهنگ عمومی مدارس نقش مهمی در ارتقاء اخلاقی شهروندی و فرهنگ عمومی جامعه دارند. همکاری نیکوی مدارس با مدیریت شهری می‌تواند زمینه‌ای برای ایفای چنین نقشی باشد. همچنین است همکاری با رسانه‌های گروهی و ملی.

نمونه

در برنامه پربیننده تلویزیونی، کتابی برای مطالعه معرفی شد. راه خریداری اینترنتی و سفارشی کتاب هم بیان شد. بعضی از مدارس خوش ذوق، برای تهیه کتاب و مشارکت اکثری دانش‌آموزانشان با مسابقه کتابخوانی آن برنامه، پیشقدم شدند. -----

۱۲. زیباسازی شهر

بناهای مدارس بخش قابل رویت در شهر هستند. زیباسازی نمای بناها در زیبایی شهر تاثیر فراوان دارد. علاوه بر آن ترویج فرهنگ زیباسازی شهر و



حفظ زیبایی محیط زیست از مسؤولیت‌های خطیر مدارس است. متأسفانه عدم تخصیص هزینه لازم، نمای نازیبای مدرسه را در شهر نمایان می‌کند.

۱۳. مسؤولیت‌پذیری سیاسی

امروزه برخی از مدارس نقش مؤثری در انتخابات شهری و ملی دارند. اختصاص برخی از مدارس به مراکز اخذ رای در انتخابات بر این نقش دامن زده است. آیا این پدیده برای نظام آموزشی تهدید است یا فرصت؟ اگر این امر موقعیتی برای چالش‌های سیاسی، سیاست‌زدگی و چانه‌زنی‌های انتخابات باشد، تهدید است اما اگر موقعیتی برای رشد سیاسی باشد، فرصت تلقی می‌شود. یکی از ملاک‌های تهدید یا فرصت بودن حساسیت اخلاقی نسبت به فعالیت سیاسی، مواجهه‌ی منصفانه با وظایف سیاسی و رعایت امانت‌داری در ایفای نقش سیاسی است.

یکی از ابعاد مسؤولیت‌پذیری سیاسی، تلاش در ارتقای بینش سیاسی دانش‌آموزان، همکاران و شهروندان است. بسیاری از دبیرستان‌های کشور در دوره‌ی دفاع مقدس سهم مهمی در جهاد و دفاع داشتند و عده‌ای از شهدای گرانقدر کشور از مدارس هستند. یکی از شاخص‌های مسؤولیت‌پذیری سیاسی، شهداء هستند. هر رفتاری که سبب شرمساری نزد شهدای گرانقدر شود، خلاف مسؤولیت‌پذیری سیاسی است. ملاک دیگر اقتدار ملی است. مدرسه اخلاقی در بالندگی اقتدار ملی نیز نقش ایفا می‌کند.

ویژگی‌های مدرسه اخلاقی

- | | |
|---|--|
| ☐ احترام اصیل و نامشروط | ☐ ایجاد امنیت روانی |
| ☐ مواجهه عادلانه و منصفانه | ☐ حمایت از امنیت معیشتی |
| ☐ حفظ حریم خصوصی و توجه به رازداری | ☐ رشد و ارتقای حرفه‌ای |
| ☐ حفظ استقلال فردی | ☐ شایسته‌سالاری |
| ☐ مواجهه صادقانه و صریح | ☐ حمایت معنوی، عاطفی و حقوقی |
| ☐ حمایت از امنیت شغلی | ☐ حمایت از رفاه، ورزش و شاد زیستن همکاران |