

تحلیل سه استدلال به نفع «صمیمیت استاد» در تدریس با رویکرد اخلاقی[◇]

محمدجواد فلاح^۱

زهرا عواطفی^۲

چکیده

هدف: این مقاله در صدد تحلیل اخلاقی صمیمیت استاد در فرایند تدریس بود تا بر اساس آن استدلالهای موافقان و مخالفان، صمیمیت در کلاس درس را ارزیابی و پاسخ داده، دیدگاه مبتنی بر تعالیم اسلامی را ارائه دهد. **روش:** این مقاله به روش توصیفی تحلیلی، بر اساس و مبتنی بر رویکرد استدلالی و استفاده از آموزه‌های دینی است. **یافته‌ها:** در پاسخ به اخلاقی بودن یا غیر اخلاقی بودن صمیمیت، استدلالهایی اقامه شده است؛ برای موافقان: ۱. استدلال مبتنی بر اثربخشی آموزشی، ۲. استدلال مبتنی بر نتایج تربیتی و اخلاقی، ۳. استدلال مبتنی بر نقش الگویی استاد، و برای مخالفان چهار استدلال: ۱. استدلال مبتنی بر فروکاستن شأن استاد، ۲. استدلال مبتنی بر اخلال در مدیریت استاد، ۳. استدلال مبتنی بر عدم رعایت عدالت، ۴. استدلال مبتنی بر مخاطره‌آمیز بودن صمیمیت. **نتیجه‌گیری:** با توجه به استدلالهای موافق و مخالف، نمی‌توان به شکل مطلق صمیمیت را نقض یا ابرام کرد؛ لذا یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد ضمن آنکه می‌توان این اصل را به عنوان یک ظرفیت مهم در فرایند تدریس پذیرفت، ولی در برخی موقعیتهای خاص، رعایت حدود و ثغور اخلاقی برای تحقق اهداف آموزشی و تربیتی ضروری است. نتیجه آنکه صمیمیت به عنوان اصل راهبردی و تربیتی، لازمه تدریس و آموزش اثربخش است؛ اما در برخی از وضعیتها و موقعیتهای به شدت می‌تواند منجر به ایجاد چالشهای اخلاقی شده، مسیر آموزش را منحرف سازد.

واژگان کلیدی: اخلاق کاربردی، اخلاق حرفه‌ای، اخلاق استادی، اخلاق تدریس، صمیمیت استاد، استدلال اخلاقی.

◇ دریافت مقاله: ۹۹/۱۰/۲۰؛ تصویب نهایی: ۱۴۰۰/۰۱/۱۷.

۱. دکتری تخصصی مدرسی معارف اسلامی، دانشگاه تهران، دانشیار دانشگاه معارف اسلامی قم (نویسنده مسئول) / نشانی: قم - ابتدای بلوار جمهوری اسلامی - بین کوچه ۴ و ۶ - پلاک ۷۲ - دانشگاه معارف اسلامی نماز: ۰۲۵۳۲۱۱۰۲۸ / Email: Mjfallah.ac@gmail.com

۲. دانشجوی دکتری مدرسی معارف، گرایش اخلاق اسلامی. دانشگاه معارف اسلامی قم.

الف) مقدمه

تعامل استاد و دانشجو اولین گام و مهم‌ترین بخش تدریس است. در واقع؛ تدریس و یادگیری مبتنی بر اصل ارتباط و تعامل شکل می‌گیرد. صمیمیت و ارتباط عاطفی با دانشجویان، یکی از محورهای مهم در ارتباط مؤثر و سازنده است. این مسئله، همواره مورد توجه دانشمندان تعلیم و تربیت بوده و به عنوان راهکارهای مؤثر در آموزش تعریف شده است. در عین حال، برخی، با بیان دلایلی همچون فروکاستن شأن استاد، استدلال مبتنی بر اخلاق در مدیریت استاد، استدلال مبتنی بر عدم رعایت عدالت و استدلال مبتنی بر مخاطره‌آمیز بودن صمیمیت، چنین ارتباط دوستانه و صمیمانه استاد با دانشجو را رد می‌کنند. از آنجا که پرداختن کامل به ادله مخالفان در این پژوهش امکان‌پذیر نیست، سعی کردیم تنها با اکتفا به مهم‌ترین ادله آنان، برای تحلیل بهتر و تکمیل مباحث از آن بهره ببریم.^۱ بنابر این، توجه به این مسئله می‌تواند از منظر اخلاقی، خوب یا بد تلقی شود. ولی با کدام استدلال و با چه شرایطی؟ به عنوان نمونه، قلمرو و مرز این صمیمیت تا کجاست و محدوده زمانی و مکانی آن چگونه است؟ اینکه تعامل و ارتباط با دانشجو منحصر به کلاس است یا روابط غیر کلاسی را نیز شامل می‌شود، اینها بخشی از سؤالاتی است که برخی از اساتید، به خصوص اساتید تازه‌کار، با آن مواجه‌اند. ارزش داوری اخلاقی نسبت به اتخاذ یکی از دو روش، بدون تعمق و جوانب‌سنجی، قضاوتی زود هنگام و نابهنگام است. بررسی اخلاقی این مسئله، آن هم با نگاه اخلاق کاربردی و رویکرد استدلالی می‌تواند ابعاد بیشتری از این مسئله را پیش روی مدرسان و سازمانهای دانشگاهی و آموزشی قرار دهد و زمینه تفکر، تعمق و یافتن راهکارهای مواجهه صحیح با معضلات و مشکلات صمیمیت و رابطه عاطفی استاد و شاگرد را فراهم آورد. با توجه به اهمیت و جایگاه حرفه استادی که از حرفه‌های اثرگذار و مرجع الهام‌بخش جوامع است، این پژوهش می‌تواند زمینه توجه و دقت نظر این قشر ارزشمند کشور را در بهینه‌سازی اخلاقی فضای آموزش، مضاعف کند. هر سازمانی نقاط آسیب‌پذیری دارد که سهل‌انگاری نسبت با آنها مشکلاتی را برای سازمان و افرادش و در نگاه فراتر برای جامعه در پی خواهد داشت. دانشگاه و رابطه استاد با دانشجویان از این امر مستثنا نخواهد بود. عدم تشخیص ارتباط صحیح، و اطلاع از مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای گاهی مشکلاتی را رقم خواهد زد که موقعیت استاد و دانشجو را به چالش می‌کشاند و پیامدهای ناگواری به همراه خواهد داشت. بدیهی است که هرگاه هر اصلی در هر زمینه‌ای دچار افراط و تفریط شود، با آسیبها و مشکلات متعددی مواجه خواهد شد. «اصل صمیمیت» نیز از این امر مستثنا نیست؛ کوتاهی و زیاده‌روی در این اصل، به طور قطع تحقق اهداف مد نظر را دچار مشکل خواهد کرد و بار ارزشی کار را به اندازه قابل توجهی کاهش خواهد داد. این امر، نیاز به اخلاق حرفه‌ای را بیش از پیش برای حرفه‌مدرسی تقاضا می‌کند. در این مقاله درصدد طرح برخی از

۱. این مقاله به صورت مجزا با عنوان «بررسی برخی استدلالهای اخلاقی علیه صمیمیت استاد در تدریس» در دومین همایش ملی دانشگاه اخلاق مدار دانشگاه تهران، سال ۱۳۹۸، توسط نویسندگان ارائه و منتشر شده است.

استدلال‌های اخلاقی، برای پذیرش یا انکار رابطه عاطفی و صمیمی استاد با دانشجو هستیم تا در نهایت به مفهومی روشن از چگونگی این ارتباط دست یابیم.

(ب) استدلالها به نفع رابطه صمیمی و عاطفی استاد و دانشجو

این گروه بر این باورند که رابطه سرشار از صمیمیت و دوستانه اساتید نقش بسزایی در پیشبرد اهداف آموزشی دارد. آنها معتقدند اولین هدف معلم، باید برقرار کردن رابطه مطلوب و دوستانه با فراگیران باشد. در فعالیتهای پژوهشی انجام شده نیز می‌توان دلالت‌هایی برای توجه به روابط عاطفی و نقش و تأثیر آن در تدریس پیدا کرد. اغلب این پژوهشها، با عنوان مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای تدریس، نقش ارتباط دوستانه و صمیمانه اساتید را واکاوی کرده و به نتایج معناداری دست یافته‌اند (فانعی راد، ۱۳۸۵؛ نصر و همکاران، ۱۳۸۶؛ پناهی، ۱۳۹۳). آنها دریافتند که هرچه ارتباط استاد و دانشجو رنگ صمیمیت و رفاقت به خود بگیرد، میزان کارآمدی بهتر و مؤثرتری به دنبال خواهد داشت. در یک مطالعه کیفی، از جمله ویژگی‌های استاد نمونه، برقراری ارتباط و تعامل دوستانه و ایجاد جو صمیمی دانسته شده است (چراغی، ۱۳۹۳: ۵). همچنین فالونا (۲۰۰۰) بر پایه ویژگی‌های اخلاقی ارسطویی؛ شجاعت، صمیمیت، صداقت، شوخ طبعی، محبت، پذیرش و انبساط روحی و ... را از صفات اخلاقی نام می‌برد که استاد می‌تواند از آنها برای تدریس موفق بهره‌بردار (عزیزی، ۱۳۸۹: ۱۷۸). یافته‌های دیگر تحقیقات، حاکی از این است که با افزایش تعاملات دوستانه، متغیرهای تحصیلی و روان‌شناختی، از قبیل پیشرفت تحصیلی، اعتماد به نفس و خوداثربخشی نیز افزایش می‌یابد (فانعی راد، ۱۳۸۵: ۳). کشف این رابطه معنادار، خیلی پیش‌تر توسط پژوهشگران غربی نیز به اثبات رسیده است. برای نمونه، اسمیت (۱۹۶۹) در اشاره به مهارت‌های مورد نیاز استادان، یکی از این مهارتها را تسلط بر دانش نظری پیرامون یادگیری و رفتار انسانی و ترسیم نگرشهایی دانسته است که یادگیری ارتباطات انسانی را آسان می‌کند. واینشتین (۱۹۹۶) نیز در پژوهشی به مواردی چون: روابط دوستانه اعضای هیئت علمی با دانشجویان، علاقه، توانایی برقراری ارتباط با دانشجویان، توانایی بیان عواطف و احساسات مثبت، صبر و بردباری پرداخته و نقش آنها را با موفقیت دانشجویان، مثبت ارزیابی کرده است (ویلسون و کامرون، ۱۹۹۶؛ کیت اسپگل و همکاران، ۲۰۰۲: فصل ۱۲ و ۱۳). اهمیت این رابطه از منظر روان‌شناختی و جامعه‌شناختی نیز قابل طرح است. برای نمونه، روان‌شناسان عموماً اتفاق نظر دارند که انسانها انگیزه دارند که با یکدیگر پیوند برقرار کنند؛ زیرا انسان از لحاظ درونی نیاز به ارتباط یافتن با دیگران به صورتی دوستانه و عاطفی دارد (بارون، ۱۹۹۷؛ نقل از: پناهی، ۱۳۹۶: ج ۱: ۴۶). به اعتقاد فروم، ارتباط با دیگران و صمیمیت به اندازه‌ای مهم و ضروری است که سلامت روان به آن

بستگی دارد (فروم، ۱۳۶۰: ۳۷). بی‌شاپ و اندریتزن نیز در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که ارتباط صمیمی و دوستانه با دیگران، رابطه مثبتی با بسیاری از شاخصهای سلامت روانی و سازگاری اجتماعی دارد. (سالاری فر و همکاران، ۱۳۷۹: ۱۱۴)

احساس نیاز به همزیستی صمیمانه، همدلی و همراهی با دیگران، افزون بر اینکه یکی از جلوه‌های زندگی اجتماعی به شمار می‌رود، ندایی است درونی که او را به ایجاد رابطه صمیمانه با هم‌نوع فرا می‌خواند (پناهی، ۱۳۹۶: ۱۸۲). روان‌شناسان به مسئله جنسیت توجه داشته و بر اساس آن استدلال کرده‌اند؛ برای مثال، برخی قائل‌اند از آنجا که نیاز به ارتباط و پیوندجویی عاطفی در زنان بیشتر است (رودز، ۱۳۹۲: ۱۰)، عواطف زنانه سبب می‌شود آنان بهتر و سریع‌تر بتوانند تغییرات احساسی و عاطفی دیگران را حس و آسان‌تر افکار و احساسات خود را با دیگران سازگار کنند (بارون کومن، ۱۳۸۸: ۷۰-۶۴). طی تحقیقی در این زمینه، مشخص شد که زنان نیاز بیشتری به محبت عواطف نشان می‌دهند و در ابراز محبت و عواطف نیز قوی‌تر از مردان‌اند (رایس، ۱۳۸۷: ۲۱۴). شی و فیشر (۲۰۰۲) ضمن تحقیقی این مسئله را در ارتباط با معلمان بررسی کردند و به این نتیجه دست یافتند که دریافت دختران نسبت به پسران در خصوص رفتار درک کردن و دوستانه بودن معلمانشان بیشتر است (پناهی، ۱۳۹۳: ۱۳۰). از این رو، بر اساتید لازم است در نحوه برخورد با دانشجویان، به ویژه جنس مخالف، تمام جوانب و به خصوص ویژگی‌های روان‌شناختی و شخصیتی را در تعاملات خود مد نظر داشته باشند. در ادامه، درصد تبیین برخی از استدلالها به نفع صمیمیت هستیم و با ارزیابی این استدلالها به نتایج اخلاقی آن نیز خواهیم پرداخت. البته مسئله وقتی خاص و دشوار می‌شود که با تعارض اخلاقی و برخی دشواری‌ها و وضعیت خاص مواجه شویم. برخی از وضعیتهای مذکور، در چنین معاشرتی به سادگی قابل فهم و حل است، ولی در برخی مصادیق و وضعیتها ممکن است پیچیدگی خاص خود را داشته باشد که در این مقاله سعی شده به آنها توجه شود.

۱. استدلال مبتنی بر اثربخشی آموزشی

در پاسخ به اینکه چرا صمیمیت از نظر اخلاقی مطلوب است، می‌توان چنین استدلال کرد که: صمیمیت، اثربخشی آموزشی را بهبود می‌بخشد؛ در نتیجه ضمن تحقق اهداف آموزشی، از هدررفت منابع و نیروی انسانی جلوگیری می‌کند. پس از نظر اخلاقی مطلوب است. این استدلال بیان می‌کند چون اثربخشی علمی در گرو ارتباط مطلوب و همراه با صمیمیت است، پس از منظر اخلاقی، این ارتباط صمیمی امری پسندیده است. بر اساس مطالعات صورت گرفته، یکی از مؤلفه‌های استاندارد اخلاق حرفه‌ای، نحوه تعامل مثبت اساتید و دانشجویان است. پژوهشهای متعددی به اثبات این مسئله و نقش آن در موفقیت دانشجویان

پرداخته‌اند.^۱ یکی از اهداف دانشگاهها، ارتقای سطح علمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان است که ارتباط قوی میان استاد و دانشجو چنین هدفی را تسهیل می‌کند (کم، ۲۰۰۶؛ نقل از: حناری‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸: ۲۹). بسیاری از یادگیری‌ها و آموزشها در جریان همین تعاملات شکل می‌گیرند (بیرکلاند، ۲۰۰۰: ۴۷۵). عظمت علمی نهادهای آموزشی بر محبتی است که استادان نسبت به دانشجویان روا می‌دارند. بی‌تردید در تعلیم و تربیت و تدریس نیز می‌توان از آثار ارزشمند محبت در برقراری رابطه با دانشجویان بهره گرفت و با ابزار محبت و زبان حکمت‌آمیز آنان را جذب کرد (مایر، ۱۳۷۴: ۵۶۲). لذا مدرسان و سیاستگذاران آموزشی به منظور بهبود و اعتلای کیفیت تدریس، باید روابط بین فردی را در اولویت برنامه‌های خود قرار دهند (شعبانی ورکی و قلی‌زاده، ۱۳۸۵: ۱۳). چه بسا در صورت قادر نبودن به برقراری این ارتباط، موفق به تأثیرگذاری بر فراگیران و ایجاد تغییر و تحول نخواهند شد. (حدیدیان، ۱۳۸۰: ۲۵)

در کنار این مباحث، مسئله دوستی و صمیمیت به عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر اثربخشی، مورد توجه اهل تحقیق قرار گرفته است؛ به گونه‌ای که برخی معتقدند: تا زمانی که دانشجویان نسبت به استاد احساس دوستی و اطمینان نکنند، نمی‌توان به ایجاد رابطه مؤثر که فراهم‌کننده بستر مناسب برای یادگیری است امیدوار بود (مطلبی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۰: ۷۱). به همین سبب، در آموزه‌های دینی ما به این مسئله توجه شده است: «عَلِّمُوا وَ لَّا تُعْتَفُوا فَإِنَّ أَلْمَعْلَمَ أَلْعَالِمَ خَيْرٌ مِنَ أَلْمُعْتَفِ؛ بیاموزید و در آموزش خود سختگیر نباشید؛ زیرا آموزگار (با حلم و بردبار) از انسان سختگیر و مستبد با ارزش‌تر است» (مجلسی، ۱۴۰۳: ج ۷۴: ۱۷۵). بدون عشق و محبت، یادگیری یک نوع انحراف توأم با خودآزاری یا دیگرآزاری است که هر کسی از آن رنج می‌برد (میلر، ۱۳۸۰: ۱۴). انسان بنده احسان و نیکی است (کلینی، ۱۴۰۷: ج ۲: ۳۸۹). حس مهربانی و همدردی استاد، باعث ایجاد انگیزه در دانشجو خواهد شد (هاوگن، ۱۳۸۸: ۲۱۷-۲۱۵). هنگامی که دانشجو احساس کند استاد او را می‌شناسد، احساس تعهد بیشتری به استاد و خواسته‌های او خواهد داشت. دانشجویان با چنین استادی احساس همدلی بیشتری می‌کنند و قضاوت‌های مثبت‌تری درباره‌ی اساتید خواهند داشت. به تجربه ثابت شده است که اگر این ارتباط صمیمی بین استاد و دانشجو شکل بگیرد، با وجود عدم رغبت به درس خاصی یا تکلیف آموزشی و پژوهشی، به سبب این ارتباط، دانشجو خود را ملزم می‌کند رضایت استاد را جلب کند و برای فراگیری آن درس مشتاقانه رفتار کند، حتی اگر در حقیقت به آن علاقه‌ای نداشته باشد. یافته‌های

۱. ر.ک: بررسی اخلاق حرفه‌ای معلمان (گودرزی، ۱۳۸۸)؛ بررسی وضعیت رعایت اخلاق آموزشی توسط اعضای هیئت علمی (آراسته و همکاران، ۱۳۸۹)؛ ویژگی یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان (مظلومی محمودآباد و همکاران، عابدینی و همکاران و فلاح نفتی، ۱۳۸۹)؛ «ویژگی‌های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد؛ یک مطالعه کیفی» (مطلبی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۰). میزان تأثیر مؤلفه‌های اخلاق تدریس اساتید از دیدگاه دانشجویان کوثر (عارفی و شریفی، ۱۳۹۳). البته مجامع غربی تلاشهای بیشتری در این زمینه داشته‌اند؛ از جمله: کمبود اخلاق حرفه‌ای در آکادمی، جیمز اف. کیتان، ۲۰۱۱، مجله مطالعات لووان، ش ۳۵: ۱۱۶-۹۸؛ اخلاق تدریس، پاتریکا کیت اسپینگل و همکاران، ۲۰۰۲، لندن، ویراست دوم، اخلاق آموزشی: یک مدل کلاس درس، جیم وش لاف، ۲۰۰۵، مجله آموزش اخلاق تجاری، ش ۲، انتشارات نیلسون، ۹۶-۷۱. حرفه‌ای و اخلاق در آموزش، روایت، دیوید کار، ۲۰۰۰، اخلاق و تدبیر شناخت رابطه بین معلم و تدریس، پیتز جارویس، ۱۹۹۷، بحث در مورد اهمیت آموزش اخلاق در آموزش و پرورش، نوریلیز گولان، ۲۰۱۴.

روان‌شناسان حاکی از این است که «هرچه مخاطبان نگاه مثبت‌تری به گوینده داشته باشند، ارتباط را مثبت‌تر ارزیابی می‌کنند و احتمال بیشتری دارد که نگرش خود را مطابق نظر گوینده تغییر دهند» (تایلور^۱ و همکاران، ۲۰۰۰: ۱۴۸). در گذشته، رابطه معلم و فراگیر به دلیل برتری سن و معلومات استاد، رابطه آمر و مأمور و جو به نسبت خشک و در برخی از موارد وحشت‌آور حاکم بود؛ اقتضای فرایند یادگیری در گذشته از چنین ماهیتی سخت و خشن برخوردار بود (عباس‌زاده، ۱۳۷۱: ۵۰ / ۹۷). اما امروزه یکی از مؤلفه‌های موفقیت اساتید، توانمندی در برقراری ارتباط صمیمی و عاطفی با فراگیران است همراه با اقتدار لازم.

آنچه از مباحث پیش گفته به دست می‌آید، می‌توان در قالب قیاس ذیل سامان داد:

الف) مقدمه اول: هر امری که به اثربخشی آموزشی بینجامد، اخلاقی و مطلوب است.

ب) مقدمه دوم: صمیمیت باعث اثربخشی آموزشی و تأثیر در حیطه‌های شناختی و عاطفی است.

ج) نتیجه: صمیمیت و دوستی در رابطه استاد و شاگرد مطلوب و اخلاقی است.

ارزیابی استدلال؛ این قیاس و نتیجه مترتب بر آن، مطلوب و قطعاً سازنده است. آیا می‌توان به شکل مطلق از چنین ایده‌ای دفاع کرد؟ آیا صمیمیت و دوستی در همه موارد و در هر شرایطی و درباره هر دانشجویی قابل صدق است؟ به نظر می‌رسد در برخی موارد خاص، نمی‌توان از چنین ایده‌ای دفاع کرد. این مسئله در خصوص فاعل صمیمیت و قابل آن نیز متفاوت است. انگیزه‌های فاعل صمیمیت یعنی استاد می‌تواند نقش بسیار مؤثری در اخلاقی یا غیر اخلاقی بودن آن داشته باشد. از طرفی، برای اعمال چنین صمیمیتی، باید طرف مقابل را نیز در نظر داشت. بسیاری از آسیب‌های عاطفی، نتیجه چنین مطلق‌انگاری‌ای در امر صمیمیت است. از طرفی در مقابل چنین دیدگاهی، استدلال‌هایی نیز مطرح شده است که از قضا بر اساس همین اثربخشی می‌توان علیه صمیمیت استدلال کرد؛ بدین نحو که در رابطه صمیمی استاد و شاگرد به سبب بار عاطفی، منجر به اختلال در یادگیری خواهد شد و جنبه‌های معرفتی و شناختی را تبدیل به یک رابطه عاطفی خواهد کرد؛ لذا انتقال دانشی صورت نخواهد گرفت. همچنین جنبه‌های عاطفی با عنصر صمیمیت، باعث فرصت‌طلبی برخی دانشجویان و عدم تعهدشان به مسئله یادگیری خواهد شد؛ زیرا شخص بیشتر محو جذابیت‌های عاطفی شده و نمی‌تواند نسبت به آنچه به عنوان دانش و محتوای آموزشی است، دل بسپرد. این مسئله در موارد خاص بیشتر می‌تواند محل اشکال باشد.

عده‌ای معتقدند رابطه صمیمانه استاد و دانشجو صرفاً باید ناظر به محیط آموزشی و کلاس باشد و خارج از کلاس را امری غیر حرفه‌ای قلمداد می‌کنند؛ در حالی که نظریه رقیب، این امر را رد می‌کند و وجود این رابطه را حتی خارج از محیط آموزشی، عملکرد موفقیت‌آمیز اساتید به شمار می‌آورد. وجود رابطه بیرون از کلاس و امکان گفتگو با استاد، این امکان را به دانشجو می‌دهد که ضمن احساس ارزشمندی از این ارتباط، از استاد

بیشتر استفاده کند و مشکلات مربوط به حوزه آموزشی، پژوهشی و رفتاری را به نحو کارآمدتری پیگیری کند. گرچه تمام مبادلات علمی در کلاس امکان‌پذیر است، اما مشاهدات کیفی محققان نشان می‌دهد که اغلب، بهترین تجربه‌های یادگیری دانشجویان در ارتباطات غیر رسمی شکل گرفته است (ذوالفقار و مهرمهدی، ۱۳۸۳: ۶). روابط تعاملی استاد و دانشجو و موفقیت تحصیلی آنان، حاکی از آن است که روابط غیر رسمی میان استاد و دانشجو، تأثیر مستقیم بر رشد فکری و توانایی‌های دانشجویان دارد و همچنین می‌تواند احساس خودمختاری و هدفمندی را در آنان تقویت کند (چیکرینگ؛ نقل از: حائری‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸: ۳۲). ارتباط دانشجویان با اساتید خود، از عرصه‌های مهم و تأثیرگذار تعامل دانشگاهی است. اهمیت روابط استاد و دانشجو تا حدی است که آموزش عالی بریتانیا یا نمونه‌های دانشگاهی آکسفورد و کمبریج، از طریق ایجاد ارتباطات غیر رسمی استاد و دانشجو از سایر الگوهای آموزش عالی متمایز می‌شود (بورروکبال، ۱۳۷۹). استاد اگر نخواهد وارد این ارتباط گرم و پویا شود، در حقیقت به قول یکی از نویسندگان غربی، دانشجویان را غریبه‌هایی می‌داند که صرفاً وظیفه انتقال مفاهیم به آنان را برعهده دارد (بارویس، ۱۹۹۷: ۱۲۴). او معتقد است به جای اینکه دانشجویان غریبه باشند، باید رابطه دوستانه و اخلاقی با آنان برقرار کرد (همان: ۴۵). به عبارتی؛ در رابطه استاد و دانشجو باید به مسائلی فراتر از انتقال مفاهیم و دانش فکر کنیم که اهداف تربیتی می‌تواند از جمله آنها باشد که در گرو صمیمیت و ارتباط عاطفی است. البته این نظریه می‌تواند مفید و درست باشد، ولی با دو مشکل روبه‌روست؛ یکی در مواردی که ممکن است صمیمیت خارج از حیطه آموزشی زمینه تأثیرگذاری آموزشی را از بین ببرد و آتوریت استاد با چالش مواجه شده و کم‌کم شأن و منزلت استاد با چالش مواجه شود و از طرفی، در ارتباط با جنس مخالف این مسئله خاص‌تر می‌شود؛ زیرا با توجه به فرهنگ و سلوک اخلاقی جامعه ما، روابط و صمیمیت با دانشجو، آن هم دانشجوی خانم، در محیط غیر رسمی، محل لغزش و از عرف اخلاقی به دور است. در این صورت نمی‌توان به راحتی اصل دوستی و صمیمیت را خارج از محیط دانشگاهی پذیرفت. از طرفی، پذیرفتن اصل صمیمیت در محیط دانشگاهی نیز باید مبتنی بر قواعد و اصول اخلاقی باشد؛ به گونه‌ای که منجر به از بین رفتن اثربخشی آموزشی نشده و با فروکاستن شأن استاد، اصل تعلیم و تربیت با مخاطره مواجه نشود. اخلاق حرفه‌ای با تعیین مؤلفه‌ها و شاخصهای اخلاقی، رفتار و کردار استاد را در امر تدریس جهت‌دار کرده و اجازه چنین خطاهای اخلاقی را به استاد نمی‌دهد. این مسئله در فضای اسلامی کشور از اهمیت دوچندانی برخوردار است. شاید بتوان در مجموع بر پایه این استدلال، اصل صمیمیت عاطفی را به عنوان یک راهبرد اساسی در تدریس مورد توجه قرار داد و آن را در مسیر پیشبرد اهداف آموزشی تجویز کرد. در این صورت، فرقی بین محیط آموزشی و خارج از آن نیست؛ با تأکید بر اینکه این صمیمیت خارج از محیط آموزشی نیز مؤکداً توصیه شده است، حتی مهم‌تر و اثرگذارتر از محیط کلاس. اما در همه اینها یک شرط اساسی است، آن هم اینکه، در این صمیمیت، انگیزه و هدف آموزشی و تربیتی لحاظ شود نه انگیزه‌های عاطفی و ارتباطی خاص.

۲. استدلال مبتنی بر نتایج تربیتی و اخلاقی

یکی از استدلال‌هایی که می‌تواند از صمیمیت به عنوان رفتاری اخلاقی پرده بردارد، مسئله تأثیرات تربیتی و شخصیتی است که مسئله تدریس را فراتر از یادگیری و انتقال دانش می‌داند. این اصل آنقدر حائز اهمیت است که یکی از اهداف مهم و اصلی همه پیامبران و ائمه معصوم(ع) قلمداد شده است: «هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ» (جمعه: ۲). در این آیه شریف به صراحت صحبت از تزکیه شده است که مباحث تربیتی و اخلاقی را نیز شامل می‌شود. تقدیم بحث تزکیه بر آموزش، حکایت از اهمیت ویژه آن دارد؛ انسان تا خود را از آلودگی‌ها و رذایل اخلاقی تطهیر نکند، به فضایل اخلاقی آراسته نخواهد شد.

البته این بحث ارتباط وثیقی با رابطه مربی و متربی دارد، اگر در رابطه استاد و شاگرد، عنصر تربیت و اخلاق را مهم تلقی کنیم و به اهداف آموزشی صرف نیندیشیم. باید این هدف تربیتی و اخلاقی را از ارکان اساسی نظام آموزشی خود بدانیم، به ویژه اگر در مبانی ارزشی ما، دانش جنبه ابزاری برای رشدیافتگی و رشد تربیتی داشته باشد. در این صورت، قضاوت ما درباره رسیدن به اهداف علمی آموزشی را باید با میزان تربیت افراد منظور کنیم. تربیت اخلاقی نوعی تغییر است که سه حیطه عقلی، عاطفی و رفتاری را در بر می‌گیرد. مربی باید امور خوب را از بد بازشناسد، عواطف معینی داشته باشد و عمل او، جلوه درک و احساس اخلاقی او باشد (باقی، ۱۳۷۷: ۱۱). این نوع تربیت، بخش مهمی از برنامه تربیتی انسان است که استعدادهای علمی و عملی اخلاقی او را شکوفا و سعادت دنیوی و اخروی او را تأمین می‌کند (وجدانی و همکاران ۱۳۹۳: ۴۳). بسیاری از دانشمندان به این مسئله توجه داشته‌اند؛ برای نمونه، کانت نیز عالی‌ترین سطح پرورش را پرورش اخلاقی می‌داند (چمل‌زاد، شهری ذاکری، ۱۳۹۵: ۱۴۰). در سایه‌سار این تربیت، نه تنها شناختها، گرایشها و عواطف اخلاقی رشد می‌کنند، بلکه تحقق اخلاق در رفتار نیز تضمین می‌شود (وجدانی، ۱۳۹۱: ۷۳). اساساً تربیت اخلاقی ابتدا باید از عمل اخلاقی مربی آغاز شود؛ آن‌گاه آموزشهای نظری مؤثر واقع می‌شود. اگر شخص خوبی نباشد، نمی‌تواند مدرّس خوبی باشید. «عامل کلیدی از نگاه اخلاق فضیلت، الگوسازی رفتار از طریق الگو گرفتن از دیگران است» (آرتور و همکاران، ۱۳۹۷: ۲۱۱). دیکسون نیز درباره نقش الگویی و قیومیت اجتماعی معلمان می‌گوید: «جامعه به معلمان به عنوان نگهبانان و حامیان دانش، حقیقت و فضیلت اعتماد دارد و تخطی از این موارد، به سلب اعتماد از معلمان و نهادهای مربوطه می‌شود» (کمپل، ۱۳۹۷: ۱۰۱). نه تنها معلمان و اساتید باید برای موفقیت این مسیر تلاش کنند، جامعه هم باید زمینه هدایت و رشدیافتگی افراد را به وجود آورد. بهترین کار، ایجاد زمینه‌سازی مناسب برای بروز مربی و معلمان لایق و مبسوط‌الید است. جامعه غیر مصلح، نه مصلح‌پرور است و نه صالح‌پرور. حکومت باید شأن معلم و مربی اخلاقی داشته باشد؛ زیرا حکومت دو شأن تعلیم و تربیت اخلاقی دارد.

در استدلال قبلی محور، اهداف آموزشی و اثربخشی علمی بود، اما در اینجا تأثیرات اخلاقی و تربیتی حد وسط استدلال به نفع اصل صمیمیت است. در این صورت و با وجود صمیمیت، آزادی، استقلال، حریت و انتخاب آگاهانه به عنوان ثمرات این نوع رابطه شکل خواهد گرفت و این نوع سلوک با دانشجو باعث رفتارهای کاملاً آزادانه خواهد شد و در نهایت، تربیت بدون عوامل قهری را رقم خواهد زد. هرچند می‌توان با استدلالی مشابه، صمیمیت را باعث از بین رفتن چنین ثمراتی برشمرد. برای نمونه، برخی پژوهشگران، تأثیرات ارتباط عاطفی استاد بر دانشجو را یک نوع مغزشویی دانسته و این ارتباط عاطفی را مخل آزادی و انتخاب آگاهانه و آزادانه بیان می‌کنند. با این وصف، رکن این استدلال در این بخش، تأثیر صمیمیت بر آزادی و عدم تسلط افراطی استاد در کلاس بر دانشجویان است که تأثیرات تربیتی مطلوبی را بجای خواهد گذاشت. در این صورت، برای این دیدگاه می‌توان این‌گونه استدلال کرد:

الف) مقدمه اول: هر آنچه بتواند اهداف اخلاقی و تربیتی دانشجو را تأمین کند، اخلاقی و مطلوب است.

ب) مقدمه دوم: صمیمیت اسباب و ابزاری است برای محقق ساختن اهداف تربیتی و اخلاقی.

ج) نتیجه: صمیمیت امری است مطلوب و اخلاقی.

از جمله این اهداف تربیتی، پذیرش آزادی، استقلال، انعطاف، حق‌پذیری و دیگر ویژگی‌های اخلاقی است که صمیمیت و دوستی استاد با دانشجو می‌تواند باعث تسهیل آن شود.

ارزیابی استدلال؛ شاید محوری‌ترین اشکال وارد بر این دیدگاه، دور شدن از اهداف آموزشی است. لذا برخی ممکن است در اصل اینکه اساساً رابطه معلم و شاگرد، استاد و دانشجو در مسیر اخلاقی و تربیتی قرار گیرد، مخالف باشند و آن را انحراف از امر آموزش بدانند. با چنین استدلالی از طرف مخالفان، باید این پرسش را مطرح کرد که اگر چنین است، فرق بین یک دستگاه ضبط صوت یا لوح فشرده آموزشی یا نرم‌افزار با معلمی که صاحب تفکر و احساس است چیست؟ به طور قطع نمی‌توان به این سهولت اهداف متعالی تربیتی را حذف کرد و آن را نادیده گرفت؛ زیرا تربیت، آن هم تربیت توحیدی، از اهداف و رسالت اصلی آموزش است و آنقدر مهم است که طیف وسیعی از آیات و روایات و همچنین سخن بزرگان پیرامون همین مطلب است و غفلت از آن، فرد و جامعه را متحمل خسارتهای هنگفت می‌کند. علاوه بر آیات شریف قرآن، آموزه‌های روایی نیز به اهمیت این مسئله توجه داده‌اند. امام سجاده (ع) نسبت به این امر خطیر می‌فرمایند: «خدایا! مرا در تربیت کردن و ادب کردن و نیکی کردن به فرزندانم کمک کن» (صحیفه سجاده: ۱۲۰). تعبیر حضرت امام نیز در آنجا که فرمودند: «آنقدر که انسان غیر تربیت‌شده برای جوامع مضر است، هیچ شیطنی و هیچ حیوانی و هیچ موجودی آنقدر مضر نیست. و آنقدر که انسان تربیت‌شده برای جوامع مفید است، هیچ ملانکه‌ای و هیچ موجودی آنقدر مفید نیست» (امام خمینی، ۱۳۷۸، ج ۱۴: ۱۵۳)، بر اهمیت ابعاد تربیتی آموزش دلالت دارد.

ممکن است اشکال‌گیرنده، همان‌طور که ذکر شد، رابطه عاطفی و قرار دادن اهداف اخلاقی و تربیتی را نوعی تحمیل اراده و عدم تربیت آزادانه برای دانشجو بداند و از این منظر بر آن اشکال اخلاقی کند که در این صورت نیز می‌توان پاسخ داد که اساساً در نظام استاد و شاگردی، استاد از نظر علمی و عملی والاتر از دانشجوست و لذا با این پیش‌فرض، چنین رابطه‌ای علمی و تربیتی شکل می‌گیرد، مگر اینکه بحث را به موضعی ببریم که سخن از تأثیرات خودکامانه و خودسرانه استاد بر دانشجو باشد که مسئله‌ای متفاوت است. در این زمینه نیز انگیزه فاعل اخلاقی، حائز اهمیت است. برخی افراد با چنین راهبردی تصمیم دارند دانشجو را به سمت اهداف و آرمانهای خود سوق دهند. از این نظر می‌تواند به عنوان امری غیر اخلاقی تلقی شود، مگر آنکه بگوییم انگیزه شخص، نوعی حق‌محوری و کاری طبیعیانه است که در این راستا می‌خواهد با چنین صمیمیتی، زمینه حق‌گرایی و فهم حق و باطل را در دانشجو ایجاد کند. البته ممکن است کسی اشکال کند که خود حق و باطل امری است تشکیکی و شناخت آن دشوار؛ ولی ما با فرض اینکه حق مطابق با واقع و مبتنی بر نظام الهیاتی ما از خداست، در این صورت می‌توان انگیزه‌های حق‌گرایانه را به عنوان انگیزه‌های اخلاقی و دعوت به خود، سلب آزادی و تمایلات نفسانی استاد را در زمره انگیزه‌های غیر اخلاقی تلقی کنیم. از طرفی باید مراقب بود چنین انگیزه‌های حق‌طلبانه‌ای لوازم باطل و غیر اخلاقی به همراه نداشته باشد و زمینه‌ساز سوء استفاده‌های سیاسی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی نشود. در این صورت، به طور قطع نمی‌توان چنین امری را اخلاقی دانست.

۳. استدلال بر اساس نقش الگویی استاد

در اینجا محور استدلال، نقش الگویی استاد است. جایگاه استاد در کنار الگوهای مثل امام، حاکم، والدین و... حائز اهمیت است. الگو بودن بدون ارتباط عاطفی و صمیمی، اغلب یا امکان‌پذیر نیست یا ماندگاری زیادی نخواهد داشت. به سبب اینکه تدریس مبتنی است بر رابطه و اساتید زمان به نسبت زیادی را در تعامل با دانشجویان سپری می‌کنند (مورگانت، ۱۹۹۱: ۱)، می‌توانند نقش الگویی شایسته‌ای برای دانشجویان، ایفا کنند. طبق این استدلال، معلم پیشوای فراگیران و الگوی آنان است. لذا قبل از تعلیم، باید به فضایل اخلاقی، آراسته و به اصول اخلاقی در فرایند انتقال دانش پایبند باشد. همچنین برای بازخورد چنین امری، موفق به برقراری رابطه عاطفی با دانشجوی خود باشد.

توجه به نقش الگویی در قرآن کریم نیز مطرح شده است. چنانچه خداوند متعال از رسول خدا به عنوان الگو یاد می‌کند (احزاب: ۲۱) و امیرالمؤمنین علی (ع) نیز معتقدند: «کسی که خود را در مقام پیشوایی مردم قرار می‌دهد باید بیش از آنکه به تعلیم دیگران بپردازد به تعلیم خود بپردازد و بیش از آنکه با گفتارش تربیت

کند، با کردارش تربیت کند» (نهج البلاغه: ۷۳). جایگاه الگویی استاد و عالم در نگاه امام صادق (ع) تا جایی است که ایشان فرمودند: «عالم اگر فقط حرف بزند و خودش عمل نکند دیگر موعظه‌هایش اثر نمی‌گذارد» (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۱: ۴۴). گفته‌های عالم بی‌عمل، ارزش چندانی نخواهد داشت. بنابر این، هر کس که به اصلاح خلیقات خویش نپردازد، تأدیب و تربیت او برای مردم سودی نخواهد داشت (ابن ابی‌الحدید، ۱۴۰۴، ج ۲۰: ۲۶۳). لازمه و اقتضای چنین نقشی، داشتن منش متواضعانه همراه با صمیمیت است که باید از جانب استاد محقق شود؛ در غیر این صورت، رفتارهای غیر صمیمانه اساساً با الگو بودن استاد به عنوان معیار اخلاقی سازگاری چندانی ندارد. چنانکه در منابع روایی، «خوشرویی و گشاده‌رویی موجب محبوبیت فرد و نزدیکی او به خداست، اما عبوس بودن و گرفته‌رویی موجب منفور شدن و نیز دور شدن از خداست» (حرّانی، ۱۴۰۴: ۲۶۹). به طور قطع، رفتار و سکنات برخی از اساتید چه در جنبه مثبت و چه منفی، باعث ماندگاری در اذهان می‌شود و دانشجویان با تأسی از منش و رفتار استاد، ادامه‌دهنده راه ایشان می‌شوند. اعضای هیئت علمی دانشگاهها و مراکز آموزش عالی به دلیل برخورداری از دانش و آگاهی بالا و نقش تأثیرگذاری بر دانشجویان، می‌توانند از طریق رعایت حداکثری اصول و ارزشهای اخلاقی، موجبات انتقال ارزشهای اخلاقی به دانشجویان و جامعه را فراهم آورند (ایمانی‌پور، ۱۳۹۱: ۳۶). بنابر این، اگر آنان عملاً به اخلاق فردی آراسته شده باشند، به گونه‌ای که رفتارشان مؤید گفتارشان باشد، دانشجویان مشتاقانه پذیرای چنین الگویی بوده و تأثیر رفتار استادان نیز ماندگار خواهد بود. یکی از آسیبهای جدی که تأثیرگذاری در اخلاق دانشجویان را دچار وقفه و اختلال می‌کند، ناهمگونی در رفتار و گفتار استادان است (همان: ۳۷). اساتید، نه تنها متخصص مسائل آموزشی، بلکه الگو و راهنمای فراگیران نیز می‌باشند (گیلسی، ۲۰۰۵: نقل از: بنکداری و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۲۰). در فرایند تدریس، فقط تجارب و دیدگاههای علمی استاد نیست که کارآمد واقع می‌شود، بلکه کل شخصیت اوست که در ایجاد شرایط یادگیری و تغییر و تحول فراگیران تأثیر می‌گذارد (بنت و همکاران، ۲۰۰۲: نقل از: همان: ۱۱۸). هریس می‌گوید: «تنها افراد دارای شخصیت خوب می‌توانند بر دیگران تأثیر مثبت بگذارند. تا زمانی که افراد گرفتار هواها و منیّت‌ها هستند، نمی‌توانند از شخصیت خوب برخوردار شوند و فراگیران، این دوگانگی میان گفتار و رفتار معلم را به خوبی درک می‌کنند» (باتل و الشانون، ۱۳۶۷: ۱۷۶). تأثیرگذاری شخصیت معلم بر دانش‌آموزان از این واقعیت سرچشمه می‌گیرد که شخصیت معلم، رفتار و گفتار او در نظر دانشجو، نمونه شخصیت مقبول است. بدین سبب در فرهنگ اسلامی بر این موضوع تأکید شده که معلم و عالم دینی بیش از دیگران و پیش از آنها باید به اصلاح شخصیت، رفتار و گفتار خود بپردازد؛ زیرا در غیر این صورت، اعتبار و محبوبیت خود را از دست می‌دهد و از دست دادن جایگاه رفیع به معنای از دست دادن توان تأثیرگذاری است. (داوودی، ۱۳۸۵: ۱۷۷)

رفتار و سکنات استاد خود نوعی از ارتباط است که تأثیرگذاری آن نسبت به ارتباط کلامی چه بسا پررنگ‌تر باشد. پیامهای پنهان ارتباطی ما از مواردی است که گاهی اساتید محترم نسبت به آن غافل‌اند؛ در

حالی که این مسئله بسیار حائز اهمیت است. در روایتی از امام صادق (ع) نقل شده است که: «مردم را دعوت کنید اما نه با زبانتان، تا مردم از شما تلاش و کوشش و راستی و تقوا ببینند» (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۲: ۱۰۵). یافته‌های روان‌شناسی نیز این مسئله را به اثبات رسانده که انسان بسیاری از رفتارها، هنجارها و گرایشها را با مشاهده رفتار دیگران می‌آموزد (بندورا، ۱۳۷۲: ۲۴). مهم‌ترین اشکالی که ممکن است به این دیدگاه وارد شود آن است که ما نقش آموزشی استاد را به معلم اخلاق تحویل ببریم و از استاد چیزی جز آنچه رسالت اهداف آموزشی است، توقع داشته باشیم. در این صورت، الگو بودن استاد بیشتر جنبه‌های تأثیرگذاری تربیتی را تأمین می‌کند. ولی در بحث اهداف آموزشی که نیازمند ابزارها و عوامل مقتضی خود است، ما نیاز به چنین الگویی نداریم. در پاسخ به این نکته باید اشاره کرد که نقش الگویی اساتید می‌تواند جامع علم و عمل باشد و در هر دو بعد می‌توان از جامعه مدرسین، توجه به این قابلیت را تقاضا داشت؛ چنانکه ما این جامعیت را در بسیاری از اساتید سراغ داریم. با توجه به نگاه توحیدی حاکم در فضای آموزشی جامعه ما، بسندگی به یک بعد، آن هم بعد آموزشی، کم‌ارزش جلوه کردن مقام معلمی است. بر اساس برخی تحلیلهای آماری، اساتید دلسوزی که از دستگاه عاطفی دانشجویان در آموزش بهره می‌برند، موفق‌تر از اساتیدی عمل می‌کنند که بهای چندانی به این مسئله نداشته‌اند. از سویی دیگر، باید به این نکته نیز توجه کرد که اساتیدی که در مباحث عاطفی زیاده‌روی کنند، بیشتر از اساتیدی که اساساً به امور عاطفی اعتقادی ندارند، لطمه و زیان وارد خواهند آورد؛ زیرا افراط در عواطف و عدم مدیریت آنها، به شدت نقش الگویی استاد را تنزل می‌دهد و نتایج معکوس در پی خواهد داشت.

ارزیابی استدلال؛ پرسشی که ممکن است در این استدلال مورد توجه باشد، آن است که آیا ارائه نقش الگویی استاد بدون چنین صمیمیتی امکان‌پذیر نیست؟ یعنی حتماً باید یک رابطه صمیمی باشد تا الگوبرداری اتفاق بیفتد؟ الگوهای زیادی را می‌توان در نظام آموزشی متصور شد که فارغ از این ویژگی، توانسته‌اند نقش الگویی بسزایی داشته باشند. همچنین از دانشجویانی می‌توان یاد کرد که به لحاظ اهمیتی که جنبه‌های علمی برایشان دارد، بیشتر ترجیح می‌دهند استاد بدون منظور ساختن مسائل عاطفی، یکسره به مباحث علمی پرداخته و پا را فراتر از آن نگذارد؛ ولی با همین شرایط ممکن است آن استاد را الگوی خود انتخاب کنند. پس شاید نتوان با قاطعیت از این استدلال دفاع کرد. واقعیت این است که ممکن است ما چنین استثناهایی را در نظام آموزشی شاهد باشیم، ولی قاطبه متعلمان و فراگیران در همه مقاطع تحصیلی بر این امر اذعان دارند که اساتیدی که در طول تحصیل و آموزش به عنوان عنصری اثربخش در زندگی‌شان نقش ایفا کرده‌اند، کسانی بودند که موفق به برقراری رابطه صمیمی و عاطفی شده بودند. البته باید در نظر گرفت که چنین نقش الگویی اقتضا می‌کند صمیمیت عاطفی در مسیر اهداف آموزشی و تربیتی قرار گیرد نه صرفاً بی‌هدف و در مسیر تأمین نیازهای عاطفی دانشجویان؛ زیرا اگر غیر از این باشد، نتیجه آن منجر به تخریب نقش الگویی اساتید و معلمان خواهد شد.

د) ارزیابی استدلالها علیه رابطه صمیمی و عاطفی استاد با دانشجو

آنچه در بخش قبل ذکر شد، ارزیابی و بررسی استدلالهای موافقان بود و سعی شد دیدگاه رقیب نیز مورد توجه قرار گیرد. اما در کنار این پاسخها، ارزیابی دیدگاه مخالفان نیز حائز اهمیت است. از این رو، برای اثبات فرضیه پژوهش که اصل رابطه صمیمی را می‌پذیرد، دیدگاه مخالفان را مختصر ذکر و اهل تحقیق را به مقاله پیش گفته از نویسندگان ارجاع می‌دهیم. دیدگاه مخالفان در سه محور قابل ارائه است:

۱. استدلال مبتنی بر فروکاستن شأن استاد

مهم‌ترین و اصلی‌ترین دلیل مخالفت رابطه صمیمانه و عاطفی استاد با دانشجو، فروکاستن شأن و جایگاه استاد معرفی شده است. می‌توان این استدلال را اینگونه بیان کرد:

مقدمه اول: صمیمیت استاد، زمینه ارتباط‌های نامطلوب و مخرب با دانشجوست.

مقدمه دوم: هر آنچه باعث ارتباط نامطلوب و مخرب باشد، باعث فروکاستن شأن استاد و در نتیجه، غیر اخلاقی است.

نتیجه: پس صمیمیت بین استاد و دانشجو غیر اخلاقی است.

ارزیابی: هر کدام از مقدمات قیاسی مطرح شده، نیاز به تحلیل و بررسی دارد و وقتی از صمیمیت بحث می‌کنیم، باید بررسی کنیم کدام صمیمیت؟ اینکه ما به شکل مطلق چنین استدلالی را بپذیریم شایسته نیست؛ لذا باید آن را مقید به قیودی کرد. ارتباط نامطلوب و مخرب چگونه ارتباطی است؟ برای مثال، آیا می‌توان شوخی‌های خارج از عرف و نزاکت را محصول چنین رویه‌ای دانست و آن را از مصادیق ارتباط نامطلوب دانست؟ آیا سیگنال‌های جنسی که می‌تواند منجر به صدمات روحی، فکری و اخلاقی شود، نتیجه چنین صمیمیت‌هایی نیست؟ اینها نیاز به تبیین و بحث دارد. با این وصف، بسیاری از نتایج غلطی که در صمیمیت اساتید و متعلمان رخ داده، می‌تواند این استدلال را قوی‌تر سازد. نکته اینجاست که متعهد و ملزم نبودن برخی از اساتید به استانداردهای اخلاقی و همچنین سوءمدیریت رفتاری آنان، بروز و گسترش چنین مشکلاتی را دامن می‌زند. لذا صمیمیت نمی‌تواند به شکل مطلق باعث فروکاستن شأن استاد شود مگر با قیودی. معیار شأن استاد را می‌توان عقل، شرع و عرف دانست. در تعالیم دینی، شأن و مقام استاد همچون انبیاست که به یقین، تجلی برترین معلم اخلاق؛ یعنی خداوندند (جوادی آملی، ۱۳۸۷: ۸۶). اسلام رابطه‌ای را می‌پذیرد که در آن احترام و حریم‌های بین استاد و دانشجو حفظ شود (مطبی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۰: ۷۲). لذا بر اساتید لازم است که به سبب داشتن چنین موقعیتی، از بروز چنین خطراتی جلوگیری کنند (روان‌بخش، ۱۳۸۴: ۱۱۱-۱۱۲) و در پاسداشت آن به جد تلاش داشته باشند. البته این به معنای مردود دانستن اصل صمیمیت آن‌گونه که استدلال کرده‌اند نیست. لذا صمیمیت‌های نابجا که منجر به روابط خلاف عرف می‌شود، شوخی و سبکسری، کلمات رکیک، سخنان سخیف و رفاقت‌های خارج از عرف با دانشجویان همجنس و

غیر همجنس، از مصادیق صمیمیت ناصواب است. از این حیث به نظر می‌رسد باید در نوع صمیمیتی که در کلاس درس اتفاق می‌افتد تأمل بیشتری کرد و بر اساس مصادیق یا نشانه‌های چنین صمیمیتی، درباره آن قضاوت کرد نه به شکل مطلق.

۲. استدلال مبتنی بر اخلاق در مدیریت استاد

محور این استدلال این است که مدیریت کلاس، یکی از مهم‌ترین وظایف آموزشی به حساب می‌آید و این صمیمیت، به مدیریت درست استاد در کلاس خلل وارد می‌کند. در استدلال قبل، محور استدلال، شخص استاد بود؛ ولی در اینجا حقوق نظام آموزشی و حق دانشجویان به عنوان متعلمین، محور استدلال است. در این صورت، صمیمیت باعث خدشه‌دار شدن مدیریت کلاس و به تبع آن، از هم گسیختن مدیریت آموزشی خواهد شد و نتیجه‌اش جز هدررفت منابع و نیروی انسانی و همچنین وقت دانشجویان و نظام آموزشی نخواهد بود.

ارزیابی: در این استدلال مخالفان مبتنی بر عدم مدیریت کلاس، می‌توان گفت که آنچه مدیریت را خدشه‌دار می‌کند، اقتدار استاد است که بالتبع باعث صمیمیت نامطلوب و در نتیجه، از دست رفتن مدیریت تدریس می‌شود. از این حیث و با چنین استدلالی، صمیمیت امری غیر اخلاقی است. از طرفی باید به این نکته توجه داشت که شوخ‌طبعی، حسن خلق، تغافل، دلسوزی و سهل‌گرفتن بر دانشجو، تعاملات حضوری و تلفنی همچنین ارتباط‌های مجازی، نمودهایی از صمیمیت‌اند که اگر در مسیر درست و بر اساس معیارهای اخلاقی باشند، باعث تقویت مدیریت و هدایت دانشجویان خواهند شد؛ ولی اگر چنین رفتارهایی از مسیر اخلاقی خود خارج شوند، منجر به سوءمدیریت رفتاری و گفتاری استاد شده، چه بسا آگاهانه یا ناآگاهانه زمینه‌های انحراف از این اصل اساسی را شکل بدهند. توانمندی استاد در مدیریت این‌گونه رفتار، راه را برای ایجاد حواشی می‌بندد. تأخیر در ورود به کلاس و ترک زودتر از موعد، ورود و خروج بی‌ضابطه دانشجویان حین کلاس و غیبت‌های مکرر، نتیجه چنین صمیمیت مذمومی است. در نتیجه نمی‌توان به شکل مطلق صمیمیت را نافی مدیریت کلاس دانست؛ بلکه استاد در مدیریت کلاس، اتفاقاً نیاز به محبت و صمیمیت و انعطاف لازم دارد؛ ولی نه صمیمیتی که از مدار اخلاق خارج شود. لذا حسن خلق از بارزترین ویژگی یک مدرس است و هیچ منافاتی با اقتدار استاد ندارد.

۳. استدلال مبتنی بر عدم رعایت عدالت

می‌توان این استدلال را این‌گونه مطرح کرد؛ صمیمیت امری عاطفی است که لایه‌های متعدد دارد. لذا نمی‌توان آن را درباره همه افراد به طور یکسان پیاده کرد؛ شرایط محیطی، فرهنگی، درک و نیاز

دانشجویان با یکدیگر متفاوت است. ناتوانی و ناآگاهی نسبت به این مسئله در چند سطح قابل فرض است؛ یکی، صمیمیت قلبی و دیگری، ابراز این صمیمیت و سوم، لوازم عملی که این صمیمیت به همراه دارد. در نتیجه، این بی‌عدالتی باعث تضییع حقوق سایر افراد شده، پس صمیمیت امری غیر اخلاقی است. به عبارتی؛ ممکن است صمیمیت بیش از اندازه نسبت به یک نفر یا گروه خاص، فرد را در اجرای عدالت با مشکل روبه‌روسازد.

برخی شواهد برای این استدلال طرح شده است؛ برای نمونه، آمارها خبر از وجود تبعیض برخی اساتید در ابعاد مختلف آموزشی می‌دهند؛ تبعیض در تقسیم فرصتهای آموزشی، بی‌عدالتی در نمرات پایانی یا قضاوت و داوری در تحقیقات پایانی و تبعیض جنسیتی، نمونه‌هایی از این نوع بی‌عدالتی‌هاست که یکی از دلایل آن می‌تواند رابطه صمیمی بین استاد و دانشجو باشد که به شکل افراطی در جریان است. با اینکه وجود این رابطه بی‌تأثیر نیست، نمی‌توان همه مشکلات پیش آمده را ناشی از این مسئله دانست. پس بر اساس این دیدگاه، برای جلوگیری از چنین آفتی، هرچه بتوان صمیمیت بین استاد و شاگردان را در نظام آموزشی کاهش داد، می‌توان به شکل موفق‌تری به اهداف آموزشی دست یافت. چنین رویه‌ای با عدالت نیز سازگارتر است. چه بسا توجه ویژه استاد به یک دانشجو و حتی در برخی موارد، شکل‌گیری رابطه عاطفی میان استاد و دانشجو، باعث ایجاد سوء تفاهم میان سایر دانشجویان و حتی مسئولان دانشگاه شود. شاید این ذهنیت برای سایر دانشجویان ایجاد شود که دانشجوی مورد توجه استاد، از برخی مزیت‌های ناعادلانه مانند عدم نیاز به حضور در کلاس، دریافت آموزشهای اختصاصی یا کسب نمره بالاتر بهره‌مند است (www.isna.ir). این رفتار از سوی استاد می‌تواند منجر به ایجاد تنش در محیط آموزشی بشود. در عین حال که این روابط، تبعات منفی برای استاد به ارمغان خواهد آورد، ممکن است موقعیت شغلی وی را نیز به خطر بیندازد. دانشجو نیز با اینکه ممکن است منتفع از این ارتباط باشد، وابستگی‌ها و توقعاتی برایش حاصل خواهد شد که او را دچار نوعی دوگانگی و پیامدهای ناشی از آن خواهد کرد. عوامل متعددی ممکن است بستر چنین روابط عاطفی افراطی را رقم بزند که از نگاه روان‌شناسی و جامعه‌شناسی قابل بررسی است.

ارزیابی: نکته قابل توجه این است که در این مورد هم باید از نوع و ماهیت صمیمیت سخن گفت و این پرسش را مطرح کرد که کدام صمیمیت؟ در این صورت اگر لازمه صمیمیت بی‌عدالتی نباشد، مشکلی نخواهد داشت. در واقع؛ از صمیمیتی سخن می‌گوییم که لازمه‌اش بی‌عدالتی است. استادی آگاهانه یا غیر آگاهانه به خاطر الفت و صمیمیت با دانشجویان ناعادلانه رفتار کند و چنین حسی را به دانشجویان دیگر القا کند یا در ارزیابی نسبت به دانشجویی سهل‌گیرانه‌تر برخورد کند، این از نظر اخلاقی نارواست. از این لحاظ باید مسئله را به گونه‌ای دیگر قضاوت اخلاقی کرد. مسئله جنسیت باز در این مسئله قابل دقت است. لذا این امر را تشدید و موضوع را حادثر و دامنه مشکلات را بیشتر خواهد کرد. در کلاسهایی که برای مثال استاد آقااست و دانشجوها خانم‌اند، این مسئله به دلیل مباحث روان‌شناختی و جنسیتی، اهمیت بیشتری پیدا

می‌کند. پیامدهای آسیب‌زای معوقه همچون ایجاد تنش، فشارهای روحی، ناامیدی، بی‌انگیزگی، افسردگی و در موقعیتهای حاد ترک تحصیل، دستاوردهای سوء چنین رفتار ناعالانه‌ای است.

۴. استدلال مبتنی بر مخاطره‌آمیز بودن صمیمیت

اگر بخواهیم در قالب قیاس این استدلال را بیان کنیم، این‌گونه می‌شود که: صمیمیت باعث ایجاد مخاطراتی می‌شود، ایجاد خطر برای خود و دیگران غیر اخلاقی است؛ پس صمیمیت غیر اخلاقی است. این مسئله را نیز می‌توان با قاعده‌لاضرر توجیه کرد. این اصل به ویژه در تنظیم روابط اجتماعی، کارایی فراوان دارد. بر مبنای این اصل، هیچ کس حق ندارد بدون توجیه اخلاقی ضرری به دیگران وارد کند. این مخاطرات و ضررها، هم برای اساتید، هم دانشجویان و هم نظام آموزشی قابل صدق است. این آسیبها شامل خطرات روحی، فکری، مالی، آبرویی و حتی جانی خواهد بود. گاهی صمیمیت باعث می‌شود استاد در معرض سوء استفاده قرار گیرد و مخاطراتی را به همراه داشته باشد. چنانچه قبلا هم اشاره شد، این خطرها زمانی تشدید پیدا خواهد کرد که مسئله جنسیت نیز مطرح باشد.

ارزیابی: اینکه صمیمیت می‌تواند مخاطره‌آمیز باشد، امری امکان‌پذیر است؛ اما نمی‌توان به خاطر چنین مخاطره‌ای این اصل را از نظام آموزش و تعلیم و تربیت حذف کرد. به نظر می‌رسد باید با تمرکز بر تربیت درونی و درونی‌سازی اخلاق از یک‌سو و مراقبت نهادهای نظارتی دانشگاه نسبت به سوء استفاده محدود اساتید مغرض، مراقبت لازم را اعمال کرد. البته این به معنای امنیتی شدن رابطه‌ی استاد و شاگرد و فضای آموزشی نیست؛ ضمن آنکه تأکید این نوشتار بر اهمیت و مراقبت درونی اساتید است که مسئولانه در مواجهه با دانشجویان و حفظ امانت علمی و عملی در فضای آموزش، خود را از انحراف و دست‌اندازی به عواطف دانشجویان برحذر دارند. با این وصف، نمی‌توان با چنین استدلالی از یکی از مهم‌ترین عناصر تأثیرگذار در آموزش؛ یعنی صمیمیت و رابطه‌ی عاطفی معقول و مبتنی بر اصول اخلاقی دست کشید.

هـ) بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل ادله‌ی موافق و مخالف اعمال صمیمیت در کلاس درس، بیانگر آن است که عواملی همچون: انگیزه‌ی فاعل، نوع درس، نوع دانشگاه و نوع دانشجویان، شرایط محیطی و دیگر شرایط می‌تواند در اخلاقی یا غیر اخلاقی بودن صمیمیت مؤثر واقع شود. این مقاله بر این دیدگاه اصرار دارد که ما نمی‌توانیم صمیمیت را آن‌گونه که برخی استدلال کرده‌اند، به شکل مطلق مردود بشماریم؛ از سویی نیز نمی‌توان آن را به شکل مطلق تجویز کرد، بلکه باید همه‌ی شرایط و ضوابط محیطی انسانی و نفسانی را مد نظر قرار داد. در این صورت، حکم

اخلاقی صمیمیت بر اساس وضعیتهای مختلف متفاوت خواهد بود. به هر حال، اعمال صمیمیت و مدیریت آن گاهی بسیار پیچیده و خاص است که باید با تحلیل موارد و ارزیابی آن، حکم اخلاقی متناسب با آن را دریافت. هرچند می‌توان از اصل صمیمیت به عنوان یک راهبرد اساسی در آموزش دفاع کرد و به لحاظ روان‌شناختی و حتی نظریه‌های دینی از چنین صمیمیتی دفاع کرد. در قضاوت اخلاقی صحیح نسبت به اعمال صمیمیت استاد و دفاع معقول از آن، نکات ذیل مؤثر است: ۱. سطح‌بندی کردن صمیمیت، ۲. توجه به قلمرو صمیمیت، ۳. تفکیک متعلق صمیمیت، ۴. مدیریت صمیمیت در شرایط خاص، ۵. استنباط حکم اخلاقی صمیمیت در مواضع خاص، ۶. تفکیک صمیمیت با جنس موافق و مخالف، ۷. توجه به ویژگی‌های خاص دانشجویان مثل افراد دارای هوش عاطفی بالا یا دانشجویان آسیب‌دیده (افراد مبتلا به طلاق عاطفی، افراد متارکه کرده، فرزندان طلاق، ایتم، شکست‌خورده‌های عشقی و...)، ۸. توجه به درونی‌سازی اخلاقی اساتید در مراقبت از اعمال صمیمیت و نظارت بر اعمال اساتید و دانشجویان خاطی و مشکل‌ساز.



منابع

- قرآن کریم.
- نهج البلاغه.
- صحیفه سجادیه (۱۳۷۶). قم: الهادی.
- آرتور، جیمز؛ چارلز ال. گلن، جان آنت و همکاران (۱۳۹۷). *شهروندی و آموزش عالی*. ترجمه آریا متین و ایمان بحیرایی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی با همکاری دفتر سیاستگذاری و برنامه‌ریزی فرهنگی و اجتماعی.
- ابن ابی الحدید، عبدالحمید بن هبه‌الله (۱۴۰۴ ق). *شرح نهج البلاغه لابن ابی الحدید*، ج ۲۰. محقق/مصحح: ابراهیم محمد ابوالفضل. قم: مکتبه آیة‌الله المرعشی النجفی.
- احدیان، محمد (۱۳۸۰). *مقدمات تکنولوژی آموزشی*. تهران: بشری، چ بیست و دوم.
- امام خمینی، روح‌الله (۱۳۷۸). *صحیفه امام*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- ایمانی پور، معصومه (۱۳۹۱). «اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش». *مجله ایرانی و تاریخ پزشکی*، دوره پنجم، ش ۶: ۴۱-۲۷.
- باتل، جی. ال و رابرت ال. شانون (۱۳۶۷). *ایده‌های جدید در تعلیم و تربیت*. ترجمه ماندانا سکوتیان. تهران: فرهنگخانه اسفار.
- بارون کوهن، سیمون (۱۳۸۸). *روان‌شناسی اجتماعی*. ترجمه یوسف کرمی. تهران: روان.
- باقری، خسرو (۱۳۷۷). *مبانی شیوه‌های تربیت اخلاقی*. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی تهران.
- بندورا، آلبرت (۱۳۷۲). *نظریه یادگیری اجتماعی*. ترجمه فرهاد ماهر. شیراز: راه‌گشا.
- بنکداری، نسرن؛ گلنار مهران، طیبه ماهورزاده و سید عباس هاشمی (۱۳۹۵). «ویژگی‌های استاد شایسته در آموزش عالی ایران: یک مطالعه کیفی». *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ش ۲۷: ۱۳۷-۱۱۷.
- پناهی، علی‌احمد (۱۳۹۳). «اصول و تکنیک‌های اخلاقی- روان‌شناختی در بهبود روابط دانشگاهیان». *پژوهشنامه اخلاقی*، سال هفتم، ش ۲۵: ۱۳۲-۱۱۳.
- پناهی، علی‌احمد و مسعود جان‌بزرگی (۱۳۹۶). *روان‌شناسی زن و مرد*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۷). *مبانی اخلاق در قرآن*. محقق: حسین شفیعی. قم: اسراء، چ ششم.
- چراغی، محمدعلی؛ شهرزاد غیاثوندیان و مریم اسماعیلی (۱۳۹۳). «ویژگی‌های استاد نمونه: یک مطالعه کیفی». *مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، ش ۲ (پیاپی ۵۵): ۸۶-۹۲.
- چمن‌نژاد، مرتضی و شه‌پری ذاکری (۱۳۹۵). «واکاوی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر اخلاق‌مداری در آموزش و پرورش». *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ش ۳: ۱۶۰-۱۳۷.
- حائری‌زاده، سیدعلی؛ احمدرضا اصغرپور ماسوله و همکاران (۱۳۸۸). «بررسی تأثیر روابط اجتماعی استاد-

- دانشجو بر موفقیت تحصیلی دانشجویان». علوم اجتماعی (دانشگاه فردوسی مشهد)، ش ۱۳: ۵۲-۲۷.
- حرّانی، ابن شعبه حسن بن علی (۱۴۰۴ ق). تحف العقول. محقق و مصحح: علی اکبر غفاری. قم: جامعه مدرسین.
 - داوودی، محمد (۱۳۸۵). نقش معلم در تربیت دینی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، چ دوم.
 - ذوالفقار، محسن و محمود مهرمهدی (۱۳۸۳). «ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران». دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد، ش ۶: ۲۸-۱۷.
 - رایس، اف، فلیپ (۱۳۸۷). رشد انسان (روان‌شناسی رشد از تولد تا مرگ). ترجمه مهشید فروغان. تهران: ارجمند.
 - رودز، استیون ای. (۱۳۹۲). تفاوت‌های جنسیتی را جدی بگیریم. ترجمه معصومه محمدی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
 - روان‌بخش، حمید (۱۳۸۴). «اصول اخلاقی در تدریس دانشگاهی». مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ش ۲۷: ۱۱۶-۱۰۳.
 - سالاری فر، محمدرضا و همکاران (۱۳۷۹). بهداشت روانی با نگرش به منابع اسلامی. تهران: سمت.
 - شعبانی ورکی، بختیار و رضوان حسین‌قلی‌زاده (۱۳۸۵). «بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه». پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۳۹: ۲۲-۱.
 - عباس‌زاده، میرمحمد (۱۳۷۱). «معلمان و روش‌های کنترل کلاس». روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)، ش ۵۰: ۹۷-۱۱۴.
 - عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۸۹). «اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی تأملی بر راهبردهای بهبود استانداردهای اخلاقی در آموزش‌های دانشگاهی». راهبرد فرهنگ، ش ۹-۸: ۲۰۲-۱۷۳.
 - فروم، اریک (۱۳۶۰). جامعه سالم. ترجمه اکبر تبریزی. تهران: بهجت.
 - قانع‌ی راد، محمدامین (۱۳۸۵). «نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی». جامعه‌شناسی ایران، ش ۲۵: ۲۹-۳.
 - کلینی، محمدبن یعقوب (۱۴۰۷ ق). الکافی. محقق و مصحح: علی اکبر غفاری و محمد آخوندی. تهران: دارالکتب الاسلامیه، چ چهارم.
 - کمپل، الیزابت (۱۳۹۷). معلم اخلاق‌مدار. ترجمه هما رحمانی و اسدالله خدیوی. تهران: آوای نور.
 - کیت اسپینگل، پاتریکا و همکاران (۲۰۰۲). اخلاق تدریس. لندن، ویراست دوم.
 - مایر، فردریک (۱۳۷۴). تاریخ اندیشه‌های تربیتی. ترجمه علی اصغر فیاض. تهران: سمت.
 - مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ ق). بحار الانوار. بیروت: دار احیاء التراث العربی، چ دوم.
 - مطلبی فرد، علیرضا؛ حمیدرضا آراسته، مروارید خنجرخانی و سعید صفایی موحد (۱۳۹۰). «ویژگی‌های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد. یک مطالعه کیفی». مطالعات برنامه‌دستی آموزش

عالی، ش ۴: ۸۳-۶۰.

- میلر، جان پی (۱۳۸۰). آموزش و پرورش و روح به سوی یک برنامه درسی معنوی. ترجمه نادرقلی قورچیان. تهران: فراشناختی اندیشه، چ دوم.
- نصر، احمدرضا؛ لطفعلی عابدی و فریدون شریفیان (۱۳۸۶). «نقش روابط انسانی در اثربخشی تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه با تأکید بر دلالت‌های تربیت اسلامی». *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ش ۵۲: ۱۹۲.
- وجدانی، فاطمه (۱۳۹۱). تحلیل مبانی فلسفی تربیت اخلاقی از منظر علامه طباطبایی و ارائه الگوی نظری جهت کاهش شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی. رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- وجدانی، فاطمه؛ محسن ایمانی نائینی و علیرضا صادق‌زاده قمصری (۱۳۹۳). «بررسی انتقادی سه دیدگاه رایج تربیت اخلاقی بر اساس دیدگاه علامه طباطبایی (ره)». *مطالعات معارف اسلامی و علوم تربیتی*، سال دوم، ش ۲: ۴۳-۶۶.
- هاوگن، تورمد (۱۳۸۸). کاربرد روان‌شناسی در آموزشگاه. ترجمه بدری مقدم. تهران: سروش.

- [https://www.isna.ir/news/9\(96110100364\)](https://www.isna.ir/news/9(96110100364))
- Jarvis, Peter (1997). *Ethics and teaching Exploring the relationship between teacher and taught*. P. 39-53.
- Morganet, L. (1991). "Good Teacher-Student Relationships: A Key Element in Classroom Motivation and Management". *Journal of Education*, 112(2): 1.
- Taylor, Shelley & et al. (2000). *Social Psychology*. Tenthed Prentice-Hall.
- Wilson, S & R. Cameron (1996). "Student Teacher Perception of Effective Teaching: A Development Perspectiv". *Journal of Education for Teaching*, 22(2): 181-195.

ترجمه منابع فارسی

- **Quran.**
- **Nahj al-Balagha.**
- **Sahifa Sajjadiyya** (1997). Ali Ibn Husayn, Fourth Imam. Qom: Al-Hadi Publication.
- Abbaszadeh, M. (1992). "Teachers and Methods of Class Management". *Psychology and Educational Sciences (University of Tehran)*. No. 50: 97-114.
- Ahadyan, M. (2001). **Introduction to Educational Technology**. Tehran: Boshra Publication. 22nd edition.
- Al-Hadid, I. (2019). **The commentary of Nahj al-Balagha**. Vol 20. Scholar/ editor: Mohammad Abu'l-Fazl, E. Qom. Marashi Najafi's doctrine.
- Arthur, J. & et al. (2017). **Citizenship and Higher Education**. Translator: M. Ariya & I. Bahirayei. Tehran: Institution of Studying Culture and Society in Collaboration with Cultural and Social Policy Making and Disciplining Office.
- Azizi, N. (2010). "Professional Ethics in Higher Education: A Reflection on Methods of Improving Moral Standars In University Educations". *Journal of Strategy of Culture*. No. 8-9: 173-202.
- Bagheri, Kh. (1998). **Basics of Moral Education Methods**. Tehran: Islamic

- development organization's publication center.
- Baron-Cohen, S. (2009). **Social Psychology**. Translator: Yousef Krami. Tehran: Ravan Publication.
 - Battle, J.L. & R.L. Shannon (1989). **New Idea in Education**. Translator: Mandana Sookutian, Asfar Farhangkhaneh.
 - Bandura, A. (1993). **Social Learning Theory**. Translator: Farhad Maher. Shiraz: Rahgosha.
 - Bonakdari, N.; G. Mehran, T. Mahurzadeh & S.A. Hashemi (2016). "Qualities of a Good Teacher in Iran's Higher Education: A Qualitative Study". *Journal of New Approaches in Educational Management*. No. 27: 117-137.
 - Campbell, E. (2017). **Ethical Teacher**. Translator: H. Rahmani & A. Khadivi. Tehran: Aveyeh Noor.
 - Chamelnezhad, M. & Sh. Zakeri (2016). "Studying Effective Components on Educational System's Ethics". *Journal of Educational Psychological Studies*, No. 3: 137-160.
 - Cheraghi, M.; Sh. Ghiyasvandian & M. Esmaili (2014). "Qualities of a Good Teacher: A Qualitative Study". *Journal of Nursing and Midwifery of Urmia*, No. 2, Serial 55: 86-93.
 - Davodi, M. (2004). **The Impact of Teacher in Religious Education**. Qom: Research Institute of Hawzah & University. 2nd edition.
 - Fromm, E. (1987). **The Sane Society**. Translator: A. Tabrizi. Tehran: Behjat.
 - Ghanei Rad, M. (2006). "The Role Of Student- Teacher Interactions in Creating Student's Social Assets". *Iran's Sociology*. No. 25: 3-29.
 - Haerizadeh, S.A.; A. Asgharpor Masouleh, H. Noghani & S.A Mir Anvari (2009). "Studying The Impact of Teacher- Student Social Relationship in Educational Success Of Students". *Social Sciences (Ferdowsi University of Mashhad)*. No.13: 27-52.
 - Harrani, Ibn Shu'bah H. (2019). **Tuhaf Al-uqul**. Scholar/editor: Ali Akbar Ghaffary. Society of seminary teachers of Qom.
 - Haugen, T. (2009). **The Use of Psychology in School**. Translator: B. Moghaddam. Tehran: Soroush Publication.
 - Imam Khomeini, R. (1999). **Sahife-ye Imam**. Vol.14. Tehran: Association of Editing and Publishing Imam Khomeini's Works.
 - Imanipour, M. (2012). "Moral Doctrines in Education". *Iranian Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, Vol. 5. No.6: 27-41.
 - Javadi Amoli, A. (2008). **Religious Basics in Quran**. Scholar: H. Shafiee. Qom: Esraa. 6th edition.
 - Kulayni, M. (1987). **Al-Kafi**. Scholar/Editor: A. Ghaffary & M. Akhundi. Tehran: Dar Al-Kotob Al-Eslamiyeh, 4th Edition.
 - Majlesi, M. (1983). **Bihar Al-Anwar**. Scholar/Editor: A Group of Authors. Beirut. Dar Al-Ahya Al-Teras Al-Arabi. 2nd Edition.
 - Miller, J.P. (2000). **Education and The Soul: Toward a Spiritual Curriculum**. Translator: N. Ghorchian. Tehran: Metacoitive Thought. 2nd

- Edition.
- Motllebifard, A.; H. Arasteh, M. Khanjarkhani & S. Safaei Movahhed (2011). **“Qualities of a Good Teacher From MA Students Perspective. A Qualitative Study”**. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, No.4: 60-83.
 - Myers, F.W.H. (1995). **History of Human Thoughts**. Translator: A. Fayyaz. Tehran: Samt.
 - Panahi, A. (2014). **“Moral-Psychological Technics and Methods for improving academics relations”**. *Research Quarterly in Islamic Ethics*, 7th year. No 25: 113-132.
 - Panahi, A. & M. Janbozorgi (2017). **Male and Female Psychology**. Qom: Research Institute of Hawzah & University.
 - Ravanbakhsh, H. (2005). **“Moral Ethics in University Teaching”**. *The Knowledge Studies in Islamic Universities*, No.27: 103-116.
 - Rhoads, S.E. (2013). **Taking Sex Differences Seriously**. Translator: M. Mohammadi. Qom: Research Institute of Hawzah & University.
 - Rice, F.Ph. (2006). **Human Development: A Life-Span Approach**. Translator: M, Fourughan. Tehran: Arjmand.
 - Salarifar, M. & et al. (2000). **Psychological Health Regarding Islamic Resources**. Tehran: Samt.
 - Shabani Veraki, B. & R. Hossein Gholizadeh (2006). **“Studying Educational Quality in The University”**. *Journal of Institution of Reaserch and Programming Higher Education*. No. 39: 1-22.
 - Vejdani, F. (2012). **Studying Moral Ethics of Philosophical Basics Regarding Allameh Tabatabaei’s Perspective and Presenting Theoretical Paradigm to Decrease the Split Between Insight and Moral Act**. Phd Dissertation. Tarbiyat Moddarres University.
 - Vejdani, F.; M. Imani Naeni & A. Sadeghzadeh Ghamsari (2014). **“Critical Study of Three Common Moral Educational Perspective. Regarding Allameh Tabatabaei’s Perspective”**. *Journal of Bimonthly Islamic Instructions and Educational Sciences*, Second Year, No.2: 43-66.
 - Zolfaghar, M. & M. Mehrmahdi (2002). **“Student’s Assesment of the Quality of Teacher’s Teaching of Human Science’s Academic Staff at University Of Tehran”**. *Bimonthly Scientific Research of Shahed University*, No.6: 17-28.

