

A Reconsideration and Critical Analysis of the Teaching Disposition from the Perspective of Care Ethics

Yalda Hesari 

Ph.D. student of Philosophy of Education, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. m.hesari@edu.ui.ac.ir

Mohammad Hossein Heidari 

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology University of Isfahan, Iran. mh.heidari@edu.ui.ac.ir

Hassan Ali Bakhtiar Nasrabadi

Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Iran. h.nasrabadi@edu.ui.ac.ir

Sayyed Jalal Hashemi 

Associate professor Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. j.hashemi@scu.ac.ir

Received: 2025-05-06	Revised: 2025-06-30	Accepted: 2025-12-13	Published: 2026-04-20
Citation: Hesari, Y., Heidari, M., Nasrabadi, H. & Hashemi, J. (2026). A Reconsideration and Critical Analysis of the Teaching Disposition from the Perspective of Care Ethics, <i>Foundations of Education</i> , 15(2), 24-53. doi: 10.22067/fedu.2025.93379.1423			

Abstract

The aim of this study is to identify and critically analyze teacher disposition from the perspective of care ethics. Using an analytical–deductive method, the research first examines and conceptualizes the key components of teachers’ character across two dimensions: instructional and educational (moral–formative). It then analyzes the general principles of care ethics, with particular attention to their implications for education. From the standpoint of care ethics, the instructional dimension of teachers’ character includes diversity in content presentation, facilitation of learning, and responsiveness to learners’ needs, while the educational dimension encompasses role modeling, commitment and responsibility, trustworthiness, humility, and moral sensitivity. In the critical evaluation stage, the study first reviews major critiques of care ethics, such as the rejection of universality, the neglect of justice and autonomy, and tendencies toward essentialism. It then addresses critiques specific to the application of care ethics in teaching, including the risk of emotional dependency, challenges in implementation within overcrowded classrooms, and structural and institutional constraints. The analysis indicates that, according to Noddings, a caring approach to teaching fosters an environment that expands moral space and sustains relationships of care and trust between teachers and students. Core elements of this approach include attentive listening, dialogue, critical thinking, reflective responsiveness, and the creation of meaningful connections between academic disciplines and lived experience. At the same time, care ethics emphasizes compassion, contextual sensitivity, attention to particularity,

and commitment to meeting others' needs. When applied thoughtfully and in harmony with cultural and religious values as well as supportive educational structures, this approach can enhance students' motivation, promote trust and a sense of security, and positively influence academic performance. Overall, recognizing the components of teachers' character from a care ethics perspective highlights the simultaneous importance of instructional competence and moral-emotional support in fostering empathy and holistic student development.

Keywords: teacher character; care ethics; moral education; teaching disposition

Synopsis

Care ethics is a theory derived from feminist thought and, in a way inspired by maternal ethics, which has its roots in the works of Carol Gilligan and has been expanded by philosophers such as Nell Noddings, Michael Slott, Sarah Roddick, etc. Care ethics is a perspective whose main concern is care and responsibility, and the most important ethical requirements of this approach revolve around care, not harming others, and avoiding selfishness. Therefore, from the perspective of care ethics, the primary goal of all teachers should be to educate students who are competent, caring, and kind. This research, with the aim of recognizing and critically analyzing the character of a teacher from the perspective of care ethics and using an analytical-deductive research approach, has examined the theories of a number of experts in the field of care ethics; for example, Gilligan, who speaks of two distinct ethical perspectives: justice-oriented and care-oriented. Noddings also considers caring for others as the goal of moral education. Toronto and Myroff also see the purpose of caring for another as self-actualization and contributing to the growth of another. For Slott, empathy is the foundation of the ethics of care, and Roddick sees motherhood as a symbol and formative experience of caregiving for many women and men.

After examining the opinions of experts in the field of caring ethics, the components of teacher character and behavior in two educational and training dimensions were recognized and concluded that the components of educational character include: connecting the subject matter with the experiences of students, taking it easy in teaching, communication skills, teaching based on the interests and needs of the learner, mastery of the subject, participatory evaluation, receiving feedback, diversity in presenting content, receptive listening, attention to developmental needs, participatory learning, interdisciplinary thinking, attention to cognitive capacities and fostering critical thinking, the instructor's knowledge of himself and the learner, classroom management, and the components of educational character include: being a role model, commitment and responsibility, sincere conversation with students, approval and encouragement, trust, humility, patience, observing justice, refraining from harmful behavior, honesty, attention to spiritual matters, attention to social and cultural dimensions, respect and empathy.

A brief review of the criticisms made to the theory of care ethics by a number of experts shows that: firstly; the main criticisms made to this theory are related to the negation of generalism and universality and the limitation of this theory to detail and situationism and attention to the private sphere and those who have deep emotional relationships. In other words, the critics' argument is that the situationism and relationality of care ethics have created a challenge to global ethical standards that lead to moral relativism and in which the behavior of individuals is justified solely on the basis of personal relationships and not on the basis of moral considerations. Second;

because the formation of a care relationship is based on two-way communication, responsiveness and need-relief, and empathy, and in most cases, the care relationships that are formed are based on inequality and being in an unequal position of power, the opinion of experts is to emphasize the principle of justice and virtue in this matter. On the other hand, due to empathy and motivational transfer in this relationship, it is necessary to pay attention to virtue ethics, both in practice and in the intention of the moral agent, while the rule of virtue ethics in the care relationship will prevent the formation of a harmful relationship. Third; Critics argue that the ethics of care may unintentionally lead to paternalistic attitudes (power inequality) in which caregivers impose their needs or judgments on those they care for, and undermine the autonomy of care recipients. Fourth; Critics believe that the ethics of care ignores the autonomy of the cared for and the caregiver. Fifth; Some feminist thinkers believe that the ethics of care, due to its emphasis on essentialism, reduces the act of care to a maternal and feminine duty and reinforces gender stereotypes. Among the most important criticisms made by researchers to the educational and training themes of the ethics of care can also be: Learners' misunderstanding of the caregiving relationship due to cultural differences, emotional decision-making and judgments, structural problems in implementing some caregiving principles in the field of teaching subjects, the possibility of the learner's abdication of responsibility for performing assigned tasks, failure to respect boundaries between the instructor and the learner, and the time-consuming nature of the caregiving process were mentioned.

Conclusion

A look at the research findings shows that a large part of the characteristics of the ethics of care are consistent with the prevailing social philosophy and religious culture of our country. On the other hand, in the field of education and training, many of the ethical principles proposed in the theory of ethics of care are consistent with the philosophy of education and training of the country. He pointed out issues such as relating subjects to the needs of life, self-evaluation, the principle of responsibility, maintaining human dignity and honor, benevolence and fairness, not undermining comprehensive independence, and avoiding self-centeredness. Accordingly, the theory of ethics of care can be very fruitful in social life, especially in the field of education and training and the teaching and learning process, as well as in the relationship between school parents and students, and increase motivation and enthusiasm among students. Although some of the principles mentioned in this theory cannot be relied upon and implemented, both structurally and culturally, the more pragmatic nature of this theory in the field of education and training, as well as the emphasis on ethical behavior and the dominance of an emotional atmosphere in the learning environment, can have a significant impact on student performance and the creation of harmony and empathy. In general, the ethics of care provides a valuable framework for moral education and interpersonal relationships, but its application requires a careful examination of its limitations and differences with other ethical principles. Given the importance of the teacher disposition in educating and raising students and considering the social and cultural conditions of society, it can be concluded that the teacher's empathetic and respectful behavior, along with expertise and skill, will have a double effect in motivating students to progress and self-esteem, especially in an era when we are witnessing cultural changes and adolescents' tendency towards morality has diminished.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

بازشناسی و تحلیل انتقادی منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی^۱یلدا حصاری 

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

m.hesari@edu.ui.ac.ir

محمد حسین حیدری 

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، ایران. mh.heidari@edu.ui.ac.ir

حسنعلی بختیار نصرآبادی

استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، ایران. h.nasrabadi89@edu.ui.ac.ir

سید جلال هاشمی 

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. J.hashemi@scu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۱۶	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۰۹	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۲	تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۳۱
استناد: حصاری، یلدا؛ حیدری، محمد حسین؛ نصرآبادی، حسنعلی بختیار؛ هاشمی، سید جلال. (۱۴۰۵). بازشناسی و تحلیل انتقادی منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۵(۲)، ۵۳-۲۴. doi: 10.22067/fedu.2025.93379.1423.			

چکیده

هدف این پژوهش، بازشناسی و تحلیل انتقادی منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی است. این پژوهش که به روش تحلیلی-استنتاجی صورت گرفته، ابتدا مفاهیم و مؤلفه‌های مرتبط با منش معلمی، در دو بعد آموزشی و تربیتی واکاوی و بازشناسی شده‌اند. سپس مضامین اخلاق مراقبتی به طور کلی و مضامین مربوط به حوزه تعلیم و تربیت به طور ویژه مورد ارزیابی قرار گرفته است. کلیات مؤلفه‌های منش معلمی مبتنی بر اخلاق مراقبتی، در بعد آموزشی، تنوع در ارائه محتوا، آسان‌گیری در آموزش، آموزش بر اساس نیاز فراگیران، ... و در بعد تربیتی، شامل؛ الگو بودن، تعهد و مسئولیت، اعتماد، فروتنی، ... می‌باشد. در مرحله نقد و ارزیابی منش معلمی، ابتدا به انتقادات برخی از صاحب‌نظران نسبت به مضامین کلی اخلاق مراقبتی اشاره شده که شامل مواردی همچون؛ نفی جهانشمولی، نادیده گرفتن عدالت و خودمختاری و ذات‌گرایی و ... می‌باشد و سپس در نقد مؤلفه‌های آموزشی و تربیتی منش معلمی می‌توان به ایجاد وابستگی عاطفی،

^۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه اصفهان با عنوان «بازشناسی و نقد اخلاق و منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی و ارائه الگوی اخلاقی مبتنی بر آن» است.

دشواری اجرای آن در کلاس‌های پرجمعیت و محدودیت‌های ساختاری در اجرای آن..... اشاره شده است. تحلیل‌ها نشان می‌دهد که رویکرد مراقبتی در تدریس، به زعم نادینگر، موجب ایجاد فضایی برای مراقبت و گسترش فضای اخلاقی و حفظ و تداوم روابط مراقبت و اعتماد با دانش‌آموزان است که عناصر اصلی آن، شامل گوش دادن، گفتگو، تفکر انتقادی، پاسخ تأملی و ایجاد ارتباطات متفکرانه بین رشته‌ها، و خودزندگی می‌شود. از سویی مضامین اخلاق مراقبتی نیز دارای ویژگی‌هایی همچون مهرورزی به دیگران، موقعیت‌مداری، جزئی‌نگری، متعهد بودن به رفع نیاز دیگری است که دقت نظر و کاربرد صحیح آن در کنار آموزه‌های دینی و فرهنگی و هماهنگی و انسجام ساختاری، می‌تواند موجب افزایش انگیزه برای تحصیل و ایجاد حس اعتماد و امنیت خاطر میان دانش‌آموزان گردد... بازشناسی مؤلفه‌های منش معلمی نیز، نشان‌دهنده توجه ویژه اخلاق مراقبتی به بعد آموزشی و تربیتی فراگیران به صورت توأمان است. زیرا اخلاق‌مندی، توجه و حمایت عاطفی معلم در کنار تخصص و مهارت می‌تواند تأثیر بسزایی بر عملکرد دانش‌آموزان و ایجاد همدلی داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: اخلاق مراقبتی، منش آموزشی معلمی، منش تربیتی معلمی، مراقبت

مقدمه

جوامع در سراسر جهان به دلیل افزایش جهانی شدن، نوآوری‌های تکنولوژیکی، تغییرات اجتماعی و پیچیدگی‌های مرتبط با هویت‌های سنتی، تغییرات سریعی را تجربه می‌کنند و این تغییرات بر بخش آموزشی نیز تأثیر گذاشته است (Adebayo, 2020). این امر موجب اهمیت یافتن اخلاقیات، ارزش‌ها، اخلاق و آموزش شخصیت در عصر دیجیتال امروزی شده است. چرا که برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزانی که به طور فزاینده‌ای در معرض ارزش‌های متنوع و اغلب متناقض آنلاین هستند، ضروری است (Safarpour, 2024). بنابراین معلمان نه تنها نقش اساسی در آموزش دارند (Fajriah et al., 2025). بلکه نقش آنان در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان بسیار مهم است. آن‌ها نه تنها معلم، بلکه به عنوان نمونه و الگو برای دانش‌آموزان هستند (Nurjannah & Hidayat, 2025). معلم حرفه‌ای، نه تنها بر مطالب آموزشی تسلط دارد، بلکه در عین حال به عنوان یک الگوی اخلاقی و معنوی برای دانش‌آموزان عمل می‌کند (Sholeh et al., 2025). به عبارتی؛ رفتار معلمان بر فراگیران تأثیر آشکار و ضمنی دارد (Keshmiri et al., 2023). مفهوم معلم و تدریس متأثر از تحولات دنیای امروزی است. در واقع اولین و مهم‌ترین ویژگی‌ای که معلمان در دوران معاصر، باید از آن برخوردار باشند، علاوه بر داشتن صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای خوب، باید از علم اخلاق حرفه‌ای نیز برخوردار باشند؛ زیرا با ایجاد منابع انسانی با کیفیت، شهروندان مسئولیت‌پذیر، افراد اجتماعی و شخصیت‌های خلاق، به ملت‌سازی

کمک می‌کند. لذا معلمی که از اخلاق حرفه‌ای برخوردار باشد، نسبت به فراگیران، با محبت، مراقبت و تعهد، رفتار خواهد کرد (Sherpa, 2018). تردیدی وجود ندارد که تدریس معلم، اساساً یک کار اخلاقی است و رعایت برخی از اصول اخلاقی کلیدی همچون؛ انصاف، همدلی، صداقت و صبر باید در آموزش رسمی و تفکر هدایت‌شده، صراحتاً وجود داشته باشد (Maxwell & Schwimmer, 2016). در واقع می‌توان گفت، در میان تمامی عواملی همچون متخصصان آموزش و پرورش، برنامه درسی، سازمان مدرسه و ابزارهای آموزشی، که در جریان تعلیم و تربیت تأثیر گذارند، نقش معلم بسیار با اهمیت است، چرا که معلم است که به همه آن‌ها جان می‌بخشد و آن‌ها را نتیجه بخش و سودمند می‌گرداند (Taheri, 2021.p.202). بر این اساس در این پژوهش، نظریه اخلاق مراقبتی، به جهت نوع نگاه به معلمان اخلاق‌مدار و حرفه‌ای و به دلیل اهمیتی که به تقویت روابط اجتماعی، رفع نیاز دیگری و همدلی با افراد جامعه داشته و به طور اخص، در حیطه آموزش و پرورش؛ نگاه ویژه‌ای به رابطه مراقبتی میان معلم و دانش‌آموزان و تأثیر این رابطه بر ارتقاء کیفیت یادگیری و تربیت اخلاقی دارد و نیز با توجه به شرایطی که امروزه در نظام آموزشی و در ارتباط با بی‌رغبتی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان به درس و مدرسه، شکاف و فاصله بین نسلی میان معلم و دانش‌آموزان، محیط آموزشی خشک، مقرراتی و محدود کننده مدارس، با آن مواجه هستیم، برای موضوع این پژوهش در نظر گرفته شده است.

اخلاق مراقبتی، که نظریه‌ای برگرفته از تفکرات فمینیستی و به نوعی الهام گرفته از اخلاق مادری است، ریشه در آثار کارول گیلیگان داشته و توسط فیلسوفانی همچون نل نادینگز، مایکل اسلوت، ویرجینیا هلد، جوان تورنتو، میلتون میرآف و گسترش یافته است. این نظریه، دیدگاهی است که دغدغه اصلی آن، مراقبت و مسئولیت است و مهم‌ترین الزامات اخلاقی این رویکرد، حول محور مراقبت، آسیب نرساندن به دیگران و پرهیز از خودخواهی است (Kittay & Alcoff, 2008). از نظر نادینگز، مراقبت کردن و مورد مراقبت واقع شدن، جزو نیازهای اساسی انسان‌ها به شمار می‌رود، هر انسانی مایل است مورد مراقبت واقع شود و به عبارتی، نیازمند درک شدن، پذیرفته شدن، مورد احترام واقع شدن و تأیید شدن از سوی دیگران هستند (Noddings, 2015). به عقیده وی، در مدارس مبتنی بر مراقبت و غمخواری، تربیت اخلاقی به عنوان هدف اصلی تعلیم و تربیت، شناخته می‌شود که در تضاد با پیشرفت تحصیلی و رشد عقلانی نیست؛ بلکه بستری را برای هر دو فراهم می‌کند (Noddings, 2015). بنابراین از منظر اخلاق مراقبتی، هدف اولیه همه معلمان باید تربیت دانش‌آموزانی، شایسته، مراقب، مهربان و دوست داشتنی باشد. معلمانی که دارای این هدف هستند در آموزش دروس، به نحو انعطاف پذیری عمل

می‌کنند، الهام بخشند و با تمام توان خود از دانش آموزانی که درس خاصی را دوست ندارند، حمایت می‌کنند و سعی در بهبود توانایی‌های شاگردشان دارند. داشتن توقع بالا و یکسان از همه دانش آموزان، به لحاظ اخلاقی، نادرست و به لحاظ تربیتی فاجعه بار است (Noddings, 2015) و از آن جایی که تجربه نشان داده، دیرانی که رفتار مناسبی با دانش آموزان داشته، آنان را درک می‌کنند، تدریس دلسوزانه و متعهدانه دارند و به روحیه و دغدغه‌های دانش آموزانشان توجه داشته و به آنان احترام می‌گذارند، در تحقق اهداف آموزشی و تربیتی، موفق‌ترند، لذا تأسی معلمان به آموزه‌های اخلاق مراقبتی در تعلیم و تربیت ضروری به نظر می‌رسد.

پژوهش‌های زیادی در ارتباط با در رابطه با موضوع پژوهش و اخلاق حرفه‌ای معلمان و اخلاق مراقبت توسط محققین صورت گرفته است. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به؛ پژوهش (Gholami & Ebrahimi, 2015) با عنوان طراحی مدل حساسیت اخلاقی و رابطه آن با تدریس مراقبتی معلمان، نتیجه گرفتند که سه بعد پذیرفتن دیدگاه دیگران، درک مسائل اخلاقی و شناسایی عواقب عمل و انتخاب، با ابعاد تدریس مراقبتی، رابطه معناداری داشته و بنابراین حساسیت اخلاقی و تدریس مراقبتی، از ابعاد اساسی و لازم برای توسعه کفایت‌های اخلاقی معلمان می‌باشد. (Saeedi, 2024) نیز در پژوهشی با عنوان شناسایی شایستگی‌های معلم تأثیرگذار در دوره ابتدایی، نشان داد که معلم تأثیرگذار از نظر دانش آموزان، دارای مشخصه‌های مراقبتی، عاطفی و حمایتی است. (Zajac, 2023) در پژوهشی با عنوان اخلاق حرفه معلمی به عنوان اخلاق مراقبت، تأکید دارد که معلم در صورتی می‌تواند حرفه خود را به درستی انجام دهد که علاوه بر با اخلاق بودن، دارای دانش، مهارت و شایستگی‌های لازم باشد و اعتقاد عمیقی داشته باشد که کاری که انجام می‌دهد در مرحله اول به نفع دانش آموز است. (Slote, 2007) در پژوهشی با عنوان اخلاق مراقبت، شناخت نیازها و برخورد‌های آموزشی، ویژگی اصلی اخلاق مراقبت را تأکید آن بر تشخیص و برآوردن نیازهای دیگران معرفی می‌کند و وجه مشترک بین اخلاق مراقبتی و آموزش را در این می‌داند که هر دو به نیازهای دیگران توجه دارند. (Adhikari et al., 2023) در پژوهشی با عنوان نظریه مراقبت نل نادینگز و مؤلفه‌های اخلاقی آن، اشاره نموده که نادینگز، مراقبت را اساس اخلاق می‌داند و عناصر حیاتی نظریه مراقبت نادینگز، شامل درگیر شدن، شفقت، رفتار متقابل و جابجایی انگیزشی و احساس همدردی و تعهد است. (Diamond & Bulfin, 2025) در پژوهشی با عنوان حرفه‌ای بودن معلم، با توجه به عمل رابطه‌ای و اخلاقی تدریس، مراقبت را منبعی برای درک تدریس به عنوان عملی می‌داند که فراتر از پارامترهای تعیین شده توسط گفتمان‌های نمایشی و ابزارگرا است و معلم برای ایفای نقش تدریس، باید عاملی با استقلال کافی برای

تصمیم‌گیری و عمل در خدمت به آنچه به عنوان خیر در موقعیت‌های خاص و در رابطه با ویژگی‌های افراد هست، باشد. دقت نظر در تمامی پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه اخلاق حرفه‌ای معلمی و اخلاق مراقبت، نشان از دغدغه فکری پژوهشگران به امر تعلیم و تربیت و نقش کلیدی و اثرگذار معلمی در کیفیت یادگیری و تدریس می‌باشد.

دغدغه اصلی در این پژوهش نیز یاری رساندن به حل چالش‌های ایجاد شده در رابطه میان دانش آموز و مدرسه، و ایجاد انگیزه در آنان برای علاقه‌مندی به یادگیری و پیشرفت تحصیلی و تقویت تربیت اخلاقی است. بر این اساس پژوهش حاضر کوشیده با تبیین و بازشناسی مولفه‌های منش معلمی، مجموعه‌ای از ویژگی‌های اخلاقی را برگزیده و با نگاهی انتقادی امتیازات و چالش‌های آن را تبیین و تحلیل نماید.

هدف کلی پژوهش: بازشناسی و تحلیل انتقادی منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی

هدف‌های ویژه:

۱. بازشناسی مولفه‌های منش آموزشی و تربیتی از منظر اخلاق مراقبتی
۲. نقد و ارزیابی مضامین اخلاق معلمی در حوزه منش آموزشی و تربیتی معلمی از منظر اخلاق مراقبتی

پرسش‌های پژوهش:

- پرسش اول:** مولفه‌های منش معلمی در دو بعد آموزشی و تربیتی از منظر اخلاق مراقبتی کدامند؟
- پرسش دوم:** چه انتقاداتی به مضامین اخلاق معلمی در حوزه مضامین آموزشی و تربیتی اخلاق مراقبتی وارد است؟

روش پژوهش:

در پژوهش حاضر نیز که هدف آن؛ بازشناسی و نقد منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی است، از رویکرد و روش پژوهش تحلیلی - استنتاجی و با روش کتابخانه‌ای و بررسی اسناد استفاده شده است. بدین گونه که در ابتدا مفاهیم منش معلمی، از دیدگاه اندیشمندان گوناگون حوزه اخلاق مراقبتی، توصیف و تحلیل شده و مؤلفه‌های مفهومی آن‌ها مورد بازشناسی و تبیین قرار گرفته است. سپس با همین رویکرد، آرای گوناگون در زمینه اخلاق مراقبتی و ویژگی‌ها و مشخصه‌های عمده آن‌ها به طور عام، و در زمینه تعلیم و تربیت و اخلاق معلمی، به طور خاص واکاوی و تبیین شده است. بر پایه این تحلیل‌ها، در گام بعدی، پس از بررسی مباحث مربوط به دیدگاه اخلاق مراقبتی و تحلیل و واکاوی مفاهیم و گزاره‌ها و معنا بخشی به داده‌های موجود در این منابع، مولفه‌های

منش و اخلاق معلمی، در دو بعد آموزشی و تربیتی از منظر این دیدگاه استنتاج گردیده است. در مرحله پایانی، به نقد و ارزیابی مضامین اخلاق مراقبتی و به طور ویژه در حوزه منش معلمی از منظر اندیشمندان مختلف پرداخته و با توجه به این که در فرهنگ دینی به موضوع تربیت اخلاقی به طور مبسوط پرداخته شده، مضامین مرتبط با منش آموزشی و تربیتی معلمی در اخلاق مراقبتی، از منظر این دیدگاه نیز به مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته است.

یافته‌ها

اولین کلمه‌ای که هنگام فکر کردن به یک معلم مؤثر به ذهن می‌رسد، دلسوز بودن معلم است. معلمان باید حس واقعی مراقبت داشته باشند و این نشان دهنده صداقت و عملکرد واقعی و با کیفیت است. معلمان باید مراقبت خود را نسبت به دانش‌آموزانشان نشان دهند، این رفتار نه تنها باعث ترغیب دانش‌آموزان به مشارکت می‌شود، بلکه بدین طریق، احساس احترام بیشتری کرده و بهتر یاد می‌گیرند. چرا که تدریس چیزی فراتر از محتوا است (Sofyan et al., 2025). در واقع، تدریس مراقبتی، نوعی رویکرد رابطه‌ای است که بیشتر به جنبه کیفی تدریس توجه دارد و به عنوان عملی اخلاقی توصیف می‌شود که معلم به گونه‌ای عاطفی و با تأکید بر جنبه اخلاقی با شاگرد برخورد می‌کند. در تدریس مراقبتی، هدف تدریس، رشد و توسعه فضیلت و شخصیت اخلاقی شاگردان است؛ اما این فضائل، آموزش داده نمی‌شوند، بلکه در ارتباط با افراد، این فضائل، کسب می‌شوند. لذا، معلم، خود، باید دارای این خصوصیات باشد و آن را در عمل نشان دهد تا بتواند آن را در شاگردانش پرورش دهد (Gholami & Ebrahimi, 2015). بر این اساس، معلمان که بخش عمده تربیت فراگیران به عهده آن‌ها است، به سبب معلمی خود، وظایف و مسئولیت‌های اخلاقی دارند که از آن‌ها به نام اخلاق حرفه‌ای معلمی یاد می‌شود. اخلاق حرفه‌ای معلمی، مولفه‌هایی دارد که به طور عمده، بر دو بخش، یعنی، وظایف اخلاقی معلم در انجام نقش تعلیمی که به عهده دارد و وظایف اخلاقی معلم در راستای نقش تربیتی که دارد، تمرکز دارند. رعایت اخلاق آموزشی تضمین کننده سلامت فرآیند یاددهی - یادگیری در مدرسه است و موجب افزایش تعهد پاسخگویی معلمان نسبت به نیازهای فراگیران می‌شود. اما آن چه مهم است این که انسان‌ها اخلاقی زاده نمی‌شوند و باید تربیت شوند. بر این اساس ضروری است افرادی که در تعلیم و آموزش جامعه نقش دارند، در مرحله اول، وظایف اخلاقی مرتبط با حرفه خود را بشناسند و متوجه باشند که در جایگاه شغلی خود، وظیفه تربیت اخلاقی افراد را هم به عهده دارند. لذا برای انجام این وظیفه ابتدا خود باید ملتزم به اخلاق عملی باشند (Maleki, 2023).

به عبارتی، شایستگی آموزشی، توانایی معلمان در ارائه دانش، به دانش آموزان است. معلمان دارای صلاحیت آموزشی می توانند دانش آموزان خود را درک کنند، مطالب یادگیری را به صورت نظری و عملی تفهیم کنند و قادر به طراحی و استفاده از رسانه های یادگیری، ارزیابی فرآیند یادگیری و ایجاد انگیزه هستند. همچنین معلمان، در انجام وظایف خود باید دانش گسترده ای در مورد تربیت خوب کودکان داشته باشد، زیرا معلمان نه تنها مواد آموزشی را ارائه می دهند، بلکه می توانند شخصیت کودکان را رشد دهند و وجدان آن ها را نیز آگاه و تقویت نمایند (Fajriah et al., 2025). در تدریس مراقبتی، چهار بعد بر روی دو محور اساسی قابل توجه است که عبارتند از پرورش شخصیت دانش آموزان، آگاهی از خصوصیت های دانش آموزان، نداشتن سوگیری آموزشی و آموزش مبتنی بر احترام. که دو بعد اول در مراقبت شخصی و دو بعد دیگر در مراقبت تحصیلی قرار دارند (Gholami & Ebrahimi, 2015). بنابراین ملاحظات اخلاقی که معلمان باید به آن ها توجه نموده و تدریس خودشان را در قالب آن ها تنظیم کنند را می توان در موارد زیر تشریح نمود؛

*مؤلفه های منش آموزشی، عبارتند از:

۱. ارتباط دادن موضوع درسی با تجربیات دانش آموزان: از نظر نادینگز، اگر معلمان بخواهند، دانش آموزان، با موضوع درسی ارتباط مستقیم و پذیرا برقرار کنند، باید هر موضوع در امتداد طیف تجربیات انسانی قرار گیرد، تا دانش آموزان بتوانند ارتباط متعدد و بالقوه معناداری با آن برقرار کنند (Noddings, 2013).

۲. آسان گیری در آموزش: به عقیده نادینگز، معلم می تواند با فراهم کردن فرصت های متعدد برای دانش آموزان، به آنان کمک کند، تا نشان دهند، مطالبی را که به نظر معلم، ضروری است، آموخته اند. نباید دانش آموزی را به خاطر یاد نگرفتن موضوعی در اولین تلاش، جریمه کرد (Noddings, 2013).

۳. مهارت برقراری ارتباط: گفت و گو و صحبت کردن، به عنوان وسیله ای برای ایجاد و حفظ یک رابطه مراقبتی و بخش مهمی از نحوه مراقبت است. توانایی صحبت مکرر و آسان دانش آموزان و معلمان، برای یک رابطه مراقبتی مهم است. تعاملات مکرر آن ها باعث می شود که ارتباط آسان و خوبی برقرار گردد (Gordon et al., 1996).

۴. آموزش بر اساس علاقه و نیاز فراگیر: از نظر نادینگز، یک مربی، نباید نسبت به بی علاقه گی یا ناراحتی دانش آموزانش بی تفاوت باشد. او باید برای تسلط بر موضوعات و کسب دانش به دانش آموزانش کمک کند. نگرش

دانش آموزان را نسبت به موضوعات پذیرفته و نیازها و درخواست‌هایش را با توجه به علاقه و توانایی دانش آموزان تنظیم کند (Noddings, 2013).

۵. تسلط بر موضوع: به عقیده نادرینگر، معلم باید در زمینه موضوعی خود، آگاه باشد. اگر معلم، موضوع خود را به خوبی نداند، نمی‌تواند توجه کامل خود را به دانش آموزانی که به طرق مختلف به او نزدیک می‌شوند، معطوف کند (Noddings, 2013).

۶. ارزشیابی مشارکتی: از نظر نادرینگر، ارزشیابی در یک روش مراقبتی، بر این اساس است که بفهمیم دانش آموز، چه چیزی را یاد گرفته، تا این که بهرسم آیا دانش آموز، یک مطلب خاص را یاد گرفته است یا نه؟ در واقع باید خودارزشیابی مسئولانه در دانش آموز تشویق گردد (Noddings, 2015).

۷. دریافت بازخورد: به نظر تورنتو، روابط مراقبتی مبتنی بر عدم توازن قدرت است و برتر بودن مراقب، این واقعیت را نادیده می‌گیرد که گیرنده مراقبت، اغلب قاضی مناسب‌تری در مورد مناسب بودن مراقبت ارائه شده است. در نتیجه، بسیار مهم است که مراقبت تحت بازبینی دائمی باشد تا مشخص شود که آیا نیازها برآورده نشده است یا خیر و اگر چنین است، چگونه می‌توان نحوه ارائه مراقبت را برای بهبود کیفیت عمل مراقبت تغییر داد (Morris, 2023).

۸. تنوع در ارائه محتوا: میرآف، به استمرار در مراقبت اشاره دارد و بیان می‌کند که یک معلم، وقتی سعی دارد، ایده‌ای را برای دانش آموزانش توضیح دهد، باید ببیند آیا موفق شده است یا نه و اگر موفق نشده، دوباره و به روش دیگری تلاش کند (Mayreoff, 1971).

۹. گوش دادن پذیرا: گوش دادن به ایده‌های دانش آموزان به وضوح از نظر آموزشی مهم است و روش قدرتمند تفکر آشکار است. باور کردن می‌تواند یک استراتژی قدرتمند در یادگیری باشد، شامل گوش دادن به صورت پذیرا، جذب شدن، مجذوب شدن. گوش دادن دریافتی (توجه)، در قلب مراقبت از دیگر انسان‌ها است (Noddings, 2012).

۱۰. توجه به نیازهای رشدی: معلمان باید زمانی را برای گفتگو با یکدیگر در زمینه رشد خود و دانش آموزانشان، اختصاص دهند. آن‌ها باید بتوانند به لحاظ حمایت اخلاقی، کمک عقلانی/تحصیلی و در خصوص روابط دوستانه قابل اعتماد، با هم همکاری نمایند (Noddings, 2015).

۱۱. یادگیری مشارکتی: یادگیری مشارکتی می‌تواند برای ارتقا و رشد توانایی در مراقب به کار برده شود. معلمان باید در گفت و گوی با دانش آموزان خود، تصریح نمایند که هدف اصلی کار مشارکتی، کمک کردن به یکدیگر، فهمیدن، شریک بودن و حمایت کردن است. به عبارتی، هدف بحث، عمدتاً یادگیری آکادمیک نیست (Noddings, 1995).

۱۲. تفکر بین رشته‌ای: به نظر نادینگر، معلمان به آموزش غنی و گسترده‌ای نیاز دارند و برای پاسخ به نیازهای ابراز شده و ناگفته دانش آموزان خود باید دانشی داشته باشند که می‌توان آن را دانش جغرافیایی نامید. آن‌ها باید بتوانند از ادبیات، تاریخ، سیاست، دین، فلسفه و هنر به شیوه‌هایی استفاده کنند که تدریس روزانه خود را غنی کنند (Noddings, 2012).

۱۳. توجه به ظرفیت‌های شناختی و پرورش تفکر انتقادی: به ادعای نادینگر، تفکر انتقادی هم در شخصیت و هم در احساس، نیاز به یک نقطه شروع دارد و بیشتر مباحث مربوط به تفکر انتقادی باید به طور آزادانه مطرح شوند. معلمان باید از دانش آموزان بخواهند تا داستان دیگران و روایت‌ها را زیاد را بشنوند (Noddings, 2002). به عقیده وی، استفاده از داستان‌ها می‌تواند نقطه شروعی برای تفکر انتقادی و مطالعه فلسفی اخلاق ایجاد کند (Noddings, 2002).

۱۴. شناخت مربی از خود و فراگیر، گام اول آموزش: میرآف، یکی از لوازم مراقبت را داشتن آگاهی می‌داند و برای یک معلم، داشتن نیت خیرخواهانه را به تنهایی برای مراقبت، کافی نمی‌داند. از سویی دیگر، معلم باید بداند، چگونه به نیازهای شخص مورد مراقبت پاسخ دهد و از توانایی‌ها و ضعف‌های خود نیز آگاه باشد (Mayreoff, 1971).

۱۵. مدیریت کلاس: نادینگر معتقد است که معلم، باید کنترل و مدیریت کلاس و دانش آموزان را حفظ کند تا کارها به روش مورد نظرش انجام شود؛ روشی که با آن آشنا و راحت است. دانش آموزان را نیز باید در مدیریت کلاس و مدرسه‌شان درگیر نمود (Noddings, 2015).

* مولفه‌های منش تربیتی معلمی عبارتند از:

۱. الگو و اسوه بودن: الگوسازی در مراقبت به عنوان تربیت خصلت، فوق العاده مهم است. نادینگر، معتقد است معلم باید در رفتار خود، مقصودش را از مراقبت نشان دهد (Noddings, 1995).

۲. تعهد و مسئولیت: در یک محیط آموزشی، معلم در ارتباط با دانش آموز، در برقراری اخلاق مراقبتی، احساس تعهد و احساس نموده و خود را مسئول توانمندسازی دانش آموزان می‌داند. معلمان به نیازهای دانش آموزان از دیدگاه ذهنی من "باید" کاری انجام دهم، به جای رویکرد عینی تر کاری باید انجام شود، برخورد می‌کنند (Owens & Ennis, 2005).

۳. گفتگوی صمیمانه با دانش آموزان: به عقیده نادینگر، گفتگو از منظر مراقبت برای تربیت اخلاقی، ذاتی و ضروری است. از طریق گفتگو می‌توان درباره دیگران بیشتر یاد گرفت، چرا که به این شناخت، جهت عملکرد بسیار موثر، برای مراقبت نیاز هست (Noddings, 1995).

۴. تأیید و تشویق: از نظر نادینگر، هنگامی که ما شخصی را تأیید می‌کنیم، یک خود بهتر را در او را تشخیص داده و رشد آن را تشویق می‌کنیم. تأیید، مستلزم نسبت مطابقت بهترین انگیزه ممکن با واقعیت است و دیدی از یک خود بهتر به افراد می‌بخشد (Noddings, 1995).

۵. اعتماد: بنا بر نظر میرآف، مراقبت، شامل اعتماد به دیگری برای رشد در زمان خودش و به روش خودش و به رسمیت شناختن وجود مستقل دیگری است (Mayreoff, 1971).

۶. فروتنی: به عقیده میرآف، تواضع و فروتنی در درک این نکته وجود دارد که یک فرد بتواند مراقبت کند و مهارتی برای مراقبت داشته باشد. مراقب، باید بیشتر از خود، به رشد دیگری اهمیت بدهد. بنابراین مراقبت، معنای گسترده‌تری از فروتنی را بیان می‌کند و این شامل غلبه بر خودبزرگ بینی است (Mayreoff, 1971).

۷. صبر: صبر یک عنصر مهم در مراقبت است. به عقیده میرآف، باید به دیگران زمان داد تا در زمان خودش و به روش خودش رشد کند. در واقع با صبور بودن به دیگری فرصت داده می‌شود که خود را در زمان مقتضی بیابد (Mayreoff, 1971).

۸. رعایت عدالت: از نظر نادینگر عدالت به معنای فراهم آوردن شرایط یکسان برای همه نیست بلکه باید به فراخور نیاز، توان و علایق فراگیران، امکانات لازم و شرایط یادگیری را فراهم نمود (Noddings, 2015).

۹. خودداری از رفتارهای آسیب‌زا: از نظر ویرجینیا هلد، اصول و ارزش‌های اخلاق مراقبت، افراد را آماده می‌کند تا آنچه را که برای کاهش و تضعیف گرایش‌ها به سمت خشونت لازم است، انجام دهند. و به نظر اسلوت، اخلاق مراقبت برای روابط خوب مشخص شده است و نگرش‌ها و تعهدات اخلاقی به طور خاص حول میل به کمک کردن یا آسیب نرساندن به افراد یا گروه‌های دیگر متمرکز هستند (Slote, 2007).

۱۰. صداقت: یکی از ویژگی‌های افراد با صداقت، توانایی آنها در مراقبت از دیگران و ایجاد روابط خوب است. مراقبت از دیگران بیش از داشتن احساسات همدردی با آنهاست (Manning, 2018). میرآف می‌گوید: صداقت جزء جدایی‌ناپذیر مراقبت است (Mayreoff, 1971).

۱۱. توجه به امور معنوی: معلمان در هر رشته‌ای که تدریس می‌کنند، هدفشان باید کمک به دانش‌آموزان در جستجوی خرد و خود اخلاقی بهتر باشد. در کلاس درس می‌توان با موضوعات دیگر ارتباط برقرار کرد و دانش‌آموزان را برای کشف سؤالات ابدی تشویق نمود و سؤالات دینی و وجودی را مطرح کرد (Noddings, 2002).

۱۲. توجه به ابعاد اجتماعی، فرهنگی: معلم باید به تفاوت‌های نژادی، جنسی، قومی و مذهبی توجه نموده و با دیدگاه‌های مختلف که ماحصل این تفاوت‌ها هستند نیز می‌بایست به طور انتقادی و احترام‌آمیز برخورد گردد (Noddings, 2015).

۱۳. احترام: اخلاق مراقبت، از کارگزاران می‌خواهد که به جای پایبندی به وظایف، قوانین، تعهدات بیرونی، با خارج شدن از چارچوب مرجع شخصی خود، با دیگری از روی احترام و مراقبت عمل کنند (Noddings, 1984). اسلوت نیز، اخلاق مراقبت را، بر تعهد ما به احترام گذاشتن و نه فقط اهمیت دادن به دیگران تأکید می‌نماید (Slote, 2007).

۱۴. همدلی: همدلی واقعی، طبق تعریف، افراد را ملزم می‌کند که خود را در موقعیت دیگری قرار دهند، تا زندگی را از دیدگاه دیگری به طور کامل در نظر بگیرند (Slote, 2007).

*** انتقادات وارده به مضامین اخلاق مراقبتی و به طور اخص مضامین آموزشی و تربیتی منش معلمی در اخلاق مراقبتی**

نظریه اخلاق مراقبت، حقیقت اخلاق را به شکلی متفاوت با مفاهیم شناخته شده این حوزه از فلسفه معاصر و قدیم توصیف می‌کند و به سبب همین تفاوت در تعریف ماهیت اخلاق، اخلاق مراقبت، نظریه‌ای جایگزین در این باب به حساب می‌آید (Abdi & Alimardi, 2023). به عقیده (Vinarcsik, 2024) اخلاق مراقبت که به عنوان جایگزینی برای رویکردهای سنتی ظهور کرد، چارچوب‌های اخلاقی سنتی مانند وظیفه‌گرایی کانتی و رویکردهای مبتنی بر اصول را به دلیل ضعف ارتباطی، ریشه داشتن در آرمان‌های پدران، مبتنی بر قانون بودن، انعطاف‌ناپذیر بودن و از نظر پدیدارشناختی ضعیف بودن، مورد انتقاد قرار داد. اخلاق مراقبت ادعا دارد که یک

سیستم اخلاقی قوی مختص به خود است که از انواع کاستی‌های ناشی از مردسالاری که چارچوب‌های اخلاقی سنتی‌تر را آزار می‌دهد، بهره ندارد (Vinarsik, 2024). در واقع قواعد اخلاق مراقبت، متناسب با شرایط و به فراخور موقعیت، مسائل را مدیریت و تصمیم‌گیری می‌کند و منتقد قواعد کلی‌ای است که منعطف نیستند و لازم‌الاجرا و از بالا به پایین و در شرایط نابرابر (از موضع قدرت) اعمال می‌شود. اما این نظریه، علی‌رغم جنبه‌های مثبت و تأثیرگذار در تربیت اخلاقی (احترام و حفظ کرامت انسانی، انصاف و شفقت و همکاری و همدلی و دگرخواهی)، از سوی تعدادی از صاحب‌نظران مورد نقد قرار گرفته است:

الف) نقد اخلاق مراقبت از نگاه اخلاق فمینیستی؛

نقدهای برخی متفکرین فمینیست در باب اخلاق مراقبت، را می‌توان به طور کلی در چند مقوله زیر مورد بررسی قرار داد:

۱. **محدود بودن اخلاق مراقبت به حوزه خصوصی؛** محدود بودن اخلاق مراقبت به حوزه خصوصی افراد از جمله اولین نقدهای برخی از متفکرانی است که (Hankivsky, 2014)، بدان اشاره نموده است. از سویی به عقیده (Crigger, 1997) اگر اخلاق مراقبت را صرفاً بر اساس رابطه در نظر بگیریم، پس افراد، هیچ تعهدی در قبال افرادی که در نقاط مختلف دنیا، گرسنگی یا رنج می‌کشند، ندارند و مراقبت خارج از یک رابطه در نظریه‌های اخلاق مراقبتی امکان‌پذیر نخواهد بود است (Crigger, 1997). از آن جایی که اساس اخلاق مراقبت، بر پایه یک رابطه دوسویه شکل گرفته و معنا پیدا می‌کند، بنابراین به کارگیری این رابطه فقط برای افراد قابل دسترس قابل اعمال است و برای افراد دور دست امکان‌پذیر نخواهد بود. هر چند نادینگز، اعتقاد دارد که می‌توان برای افرادی که با آنها ارتباط رودر رو نداریم، همدردی نمود، اما شکل‌گیری چرخه مراقبت طبق قاعده اخلاق مراقبت کامل نخواهد گشت.

۲. **روابط نابرابر و بی‌عدالتی؛** (Sander-Staudt, 2006) در پژوهشی با عنوان "پیوند ناخوشایند اخلاق مراقبت و اخلاق فضیلت" به این موضوع اشاره نموده که پتانسیل روابط مراقبتی ناعادلانه در برخورد با افراد صمیمی و غیر صمیمی بسیار زیاد است و این که مراقبت، اغلب، مستلزم شرایط نابرابر قدرت است و بی‌عدالتی، موجب نقص در مراقبت کامل می‌گردد (Sander-Staudt, 2006). از سویی، هانکیوسکی، انتقاد شدیدی نسبت به چگونگی شکل‌دهی منفی اخلاق مراقبتی به هویت افراد دارای معلولیت به‌ویژه، در نظر گرفتن افراد معلول به‌عنوان افرادی که دائماً منفعلند، وارد نموده است (Hankivsky, 2014). به عبارتی رابطه مراقبتی معمولاً به

صورت نابرابر بوده و همواره شخص مراقبت کننده از موضع برتر (توانایی جسمی، روحی، مادی، قدرت....) و فرد مراقبت شونده، درخواست کننده و نیازمند در این رابطه قرار می گیرد، ضمن این که اخلاق مراقبتی، بر بعد عاطفی تأکید زیادی دارد، لذا اولویت رفتار مراقبتی افراد، به طور طبیعی با افراد نزدیک و صمیمی است.

۳. **گرایش های ذات گرایانه و جنسیت گرای اخلاق مراقبت؛** گرایش های ذات گرایانه اخلاق مراقبت، موجب به حاشیه رانده شدن طبقه و نژاد می گردد (Hankivsky, 2014). (Hassan, 2008)، در نقد اخلاق مراقبت نادینگر، بر این عقیده است که؛ اخلاق مراقبتی مورد نظر وی، مراقبت را به عنوان تنها پایه اخلاق تشویق می کند و علاوه بر این که مانع از توانایی زن برای استقلال می شود، نقش های جنسیتی سنتی را تقویت می کند و فضایل را نادیده می گیرد (Hassan, 2008). بدان معنا که به زعم نادینگر، اخلاق با احساس وظیفه ایجاد می شود و این وظیفه همان مراقبت است که یک ویژگی ذاتی است. بدین وسیله، چنین برداشت می شود که طبیعت زنان این است که همیشه دلسوز و مراقب و پرستار خوبی باشند.

۴. **نادیده گرفتن استقلال و خودمختاری (پدرگرایی)؛** به عقیده آلمارک، نیز، رویکرد مراقبت، فردی را که تصمیمات اخلاقی می گیرد را به عنوان یک فرد کاملاً خودمختار خود قانونگذار نمی بیند. بلکه رفتار و تصمیمات او در پیوند با دیگران است که از ظرفیت عشق، مراقبت، همدلی، مقایسه و حساسیت ناشی می شود (Allmark, 1995). از دیگر انتقادات وارده به نظریه اخلاق مراقبتی توسط (Keller, 1997) مطرح شده است. وی اخلاق مراقبتی را به دلیل ناتوانی در تبیین این موضوع که چگونه عملکرد زنان در حال مراقبت، استقلال زنان را به خطر می اندازد و آن را تضعیف می کند، مورد انتقاد قرار داده است. کلر، هم به بررسی نقد درونی (اشاره به کاستی های درونی اخلاق مراقبت؛ به خطر افتادن استقلال مراقبین) و هم نقد بیرونی (بافت اجتماعی ای که مراقبت در آن انجام می شود) اخلاق مراقبت می پردازد (Keller, 1997). در واقع یک انتقاد اصلی معاصر از اخلاق مراقبت دقیقاً این است که تأکید پدرانه بر مراقبت به قیمت از دست دادن مسائل مهم دیگر مانند استقلال، به افراد لطمه بزند (Rudnick, 2001). به زعم برخی صاحب نظران، رابطه نابرابر میان مراقبت کننده و مراقبت شونده، خواسته و ناخواسته شرایطی را فراهم می سازد که در آن، شخص مراقب از موضع برتر و حمایت گرانه و به عبارتی پدرسالارانه، خودمختاری و استقلال و قدرت تصمیم گیری مراقبت شونده را تضعیف نماید. از سویی دیگر، زنان به واسطه توانایی مادر شدن و حس عاطفی قوی تر در ارتباط با فرزند و از طرفی کم اهمیت دانستن جایگاه و استقلال آنان به لحاظ تاریخی و فرهنگی، باعث تقویت و تثبیت شدن نقش مراقبت برای آنان شده است.

۵. **موقعیت گرایی، جزئی نگری و نسبی گرایی؛** به عقیده کریگر مفهوم مراقبت بیش از حد مبهم است و در مورد وضوح مفهومی و عملی مراقبت اجماع وجود ندارد و تفسیر هر محقق از مراقبت، متفاوت است. همچنین، مراقبت به عنوان تنها مبنای تصمیمات اخلاقی منجر به نسبیست می‌شود (Crigger, 1997). (Wasson, 1998) نیز، طبیعت گرایی، نسبی گرایی، ذهنی و خوش بین بودن بیش از حد نسبت به طبیعت انسان را از خطرات اخلاق مراقبت می‌داند و به زعم وی، اخلاق مراقبت، ابزار کافی برای حل تعارض در مراقبت را فراهم نمی‌کند (Wasson, 1998). یکی از مشخصه‌های اخلاق مراقبت، نفی جهانشمولی و موقعیت محوری است. اعتقاد بر این است که افراد با تفاوت‌های فرهنگی و در موقعیت اجتماعی متفاوت را نمی‌توان با یک قاعده کلی سنجید و به فراخور حال باید تصمیم گرفت و این موضوع به نسبی گرایی می‌انجامد. از سویی در رابطه مراقبتی، یکی از مسائلی که باید بدان توجه نمود، پیچیدگی و تفاوت رفتار و انگیزه انسان‌ها است. در بسیاری از موارد، رفتار ظاهری افراد با انگیزه و نیت درونی آن‌ها منطبق نیست. این موضوع می‌تواند بعضاً موجب آثار سوئی برای طرفین رابطه گردد.

۶. **جامع و کامل نبودن اخلاق مراقبت؛** (Halwani, 2003) در پژوهش خود با عنوان "اخلاق مراقبت و اخلاق فضیلت" معتقد است که اخلاق مراقبت باید زیر مجموعه اخلاق فضیلت قرار گیرد، چرا که به تنهایی نمی‌تواند اخلاق جامعی باشد. به عبارتی، انجام این کار موجب دسترسی به دو هدف کلی و مطلوب می‌گردد: اولاً، می‌توان عناصر با ارزش اخلاق مراقبتی را حفظ و ثانیاً، دو ایراد مهمی که به اخلاق مراقبت وارد است (نادیده گرفته شدن عدالت و نبودن مکانیزمی برای تنظیم رابطه مراقبت) را برطرف نمود (Halwani, 2003). اخلاق رابطه‌ای مراقبت، صرفاً بر اساس جانبداری یا طرفداری نیست، چرا که اگر این جانبداری بی‌بند و بارانه باشد، انتخاب‌های غیر اخلاقی و متعاقباً اقدامات غیر اخلاقی می‌تواند رخ دهد (Crigger, 1997). دلیل این ادعا، نسبی گرایی و موقعیت محور بودن و نابرابری در رابطه این رویکرد است. اخلاق مراقبت در رابطه میان مراقبت کننده و مراقبت شونده در صورتی صحیح و بی نقص و دور از آسیب است که بر اساس فضیلت باشد. به عبارتی باید معیاری و ملاکی برای سنجش رفتار و کردار طرفین رابطه وجود داشته باشد تا روابط ناصحیح ولو مراقبتی، منجر به صدمه و آسیب نگردد.

۷. **ایجاد وابستگی عاطفی و آسیب؛** به گفته کریگر، در بعضی موارد، روابط نابرابر، موجب استثمار و بهره‌کشی از مراقب می‌شود. همچنین مراقبت می‌تواند موجب ایجاد وابستگی عاطفی می‌گردد (Crigger, 1997). داویون

(1993) نیز عقیده دارد که اصول اخلاقی، بیش از فضیلت مراقبت است. نکته مورد نظر او این است که غرق شدن کامل در یک فرد دیگر می تواند خطرناک باشد و باعث آسیب به اخلاق خود فرد شود (Hassan, 2008). در رابطه مراقبت میان مادر و فرزند، پرستار و بیمار و یا معلم و دانش آموز، به دلیل رابطه عاطفی و نزدیک برای رفع نیاز و رفتار دلسوزانه و همدلانه، شکل گیری یک وابستگی عاطفی دور از انتظار نیست. در بعضی موارد اگر این وابستگی عاطفی، تشدید شده و قابل کنترل و مدیریت نشود، منجر به آسیب های روحی شدید خواهد گشت. از سویی دیگر، جابجایی انگیزشی که به زعم نادینگر باید در یک رابطه مراقبتی همدلانه صورت پذیرد، می تواند برای فرد مراقب خطر ساز بوده و مشکلات اخلاقی و روانی را را به دنبال داشته باشد. چرا که اگر فرد مورد نظر دارای سوء اخلاق یا خواسته غیر اخلاقی یا عقلانی داشته باشد، این مسئله به زیان شخص مراقب خواهد گشت.

۸. در حوزه موضوعات آموزشی و تربیتی، (Bergmark & Alerby, 2006) در بخشی از پژوهش خود با عنوان اخلاق مراقبت، یک معضل یا چالش در آموزش و پرورش، اجرای اخلاق مراقبت در مدارس را با چالش هایی روبرو دانسته؛ مورد اول این که تجربیات، مشکلات زندگی، ارزش ها و انتظارات افراد اعم از مربی و فراگیر، بر عملکرد آنان در مدرسه و وضعیت یادگیری دانش آموزان تأثیرگذار است و موجبات بروز مشکلات اجتماعی می گردد. دوم آن که حضور در کلاس های با جمعیت زیاد، فشار مضاعفی بر معلم وارد ساخته و او را در اجرای اخلاق مراقبتی (اولویت بندی در رفع نیاز دانش آموزان) دچار مشکل می سازد. سوم این که سوء استفاده بعضی از دانش آموزان از اعتماد و صبوری و فرصت هایی که مربی در اختیار آنان قرار داده و بی احترامی و توهین به آنان منجر به درگیری و عدم اجرای صحیح رابطه مراقبتی و در نتیجه مشکل در یادگیری می گردد. چهارم آن که، عدم همکاری مسئولان قانونگذار و ناهماهنگ بودن ارزش های سازمانی و ساختاری با ارزش های معلمان و دانش آموزان، موجب محقق نشدن عدالت (اصل نیاز، اصل برابری، اصل صلاحیت) می گردد (Bergmark & Alerby, 2006).

ب) نقد عمومی اخلاق مراقبت از نگاه فرهنگ دینی؛

بررسی مبنای فلسفی اخلاق مراقبت و اخلاق اسلامی در ابعاد معرفت شناسی، هستی شناسی، ارزش شناسی و انسان شناسی می تواند مبنای مهمی برای تصمیم گیری کارگزاران امر تعلیم و تربیت در گزینش عناصر مطلوب و تلفیق آن جهت اجرای برنامه های تربیت معلم و ارتقاء کیفیت آموزش و تربیت اخلاقی باشد.

۱. مبانی فلسفی؛

الف) مبنای هستی‌شناسانه: اخلاق مراقبت دارای هستی‌شناسی رابطه‌ای است (Pettersson, 2011) و از نظر این هستی‌شناسی، انسان بودن، به معنای قرار گرفتن در روابط مراقبتی، با افراد دیگر است، چرا که افراد، ذاتاً آسیب‌پذیر و وابسته‌اند (van Dijke et al., 2019). در هستی‌شناسی اخلاق اسلامی، اعتقاد به این است که انسان مخلوق خداوند است و فطرت خداجوی انسان و متصف شدن به صفات الهی، کسب فضایل و سیر به سوی قرب الی الله و ربوبی شدن انسان، مبنای اخلاق اسلامی و دینی است.

ب) مبنای معرفت‌شناسانه: معرفت‌شناسی اخلاق مراقبتی نیز مانند اکثر نظریه‌های اخلاق سنتی، به شناخت و استنتاج انتزاعی محدود نمی‌شود؛ بلکه دارای یک معرفت‌شناسی عاطفی است که به احساسات، به عنوان منابع دانش، اهمیت می‌دهد (van Dijke et al., 2019). به عبارتی، احساسات و شهود، تجربه زیسته و روابط انسانی مبنای شناخت در این دیدگاه است. در حالی که مبنای معرفت‌شناختی در اخلاق اسلامی، وحی، عقل، قرآن، سنت پیامبر (ص) است.

پ) مبنای انسان‌شناسانه: مبنای انسان‌شناسانه اخلاق مراقبت، انسان را به مثابه موجودی وابسته، عاطفی و درگیر در روابط در نظر می‌گیرد و از نظر اخلاق اسلامی، انسان به مثابه موجودی دارای عقل، مسئول در برابر خداوند و دارای اراده و اختیار است.

ت) مبنای ارزش‌شناسی: ارزش‌شناسی اخلاق مراقبت بر مبنای مراقبت، مسئولیت، همدلی و توجه به نیاز دیگران بوده و در اخلاق اسلامی، عدل و احسان، پرهیزگاری و تقوا، خیرخواهی و رعایت حقوق دیگران مبنای ارزش‌گذاری است.

شباهت‌های فراوانی میان دو رویکرد اخلاق اسلامی و اخلاق مراقبتی در ارتباطات میان افراد به ویژه در حوزه تربیت اخلاقی و تعلیم و تربیت وجود دارد. هر دو رویکرد بر اهمیت رابطه، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی، حفظ کرامت و احترام و توجه به دیگران، تأکید دارند. اما وجه تمایز اصلی اخلاق اسلامی نسبت به اخلاق مراقبتی، توجه وافر آن به بعد معنویت و دستیابی به کمال و قرب الی الله است. بدان معنا که هر عملی که انسان انجام

می‌دهد باید صبغه و رنگ الهی داشته و رضای خداوند بر آن قرار گرفته باشد. از سویی اخلاق اسلامی بر پایه وحی و تعالیم الهی شکل گرفته و اصول اخلاقی به صورت عام و جهانشمول ارائه می‌شوند، اما اخلاق مراقبتی از تجربه‌های خاص انسانی و به ویژه احساسات و عاطفه و شهود الهام می‌گیرد و بیشتر به زمینه‌های خاص روابط انسانی می‌پردازد. به عبارتی می‌توان گفت؛ اخلاق مراقبتی، ریشه در نظریات فمینیستی دارد و رابطه محور و عاطفه گرا است، در حالی که اخلاق اسلامی، ریشه در منابع وحیانی دارد و نگاهی کل نگر، عقل مدار به احساس دارد و احساسات، باید تحت هدایت عقل و ایمان قرار بگیرند.

به گفته چادهری (2016) در حوزه تعلیم و تربیت اسلامی، آموزش اخلاق و شخصیت از هر آموزش سکولاری مهم تر است و در تربیت شخصیت اسلامی، معلمان همیشه باید به عنوان الگوی دانش آموزان در نظر گرفته شوند. از نظر اسلام، آموزش اخلاق یک وظیفه اخلاقی است و معلمان، هم به عنوان الگوهای اخلاقی و هم به عنوان راهنمایان اخلاقی برای دانش آموزان خود باشند. آموزش اخلاق در علم، دانش اخلاقی بیشتری را ممکن می‌سازد و توانایی قضاوت اخلاقی را بهبود می‌بخشد (Chowdhury, 2016).

چادهاری، معتقد است که در دموکراسی لیبرال غربی، جوامع به طور فزاینده‌ای سکولار شده و دین و معنویت تأثیر خود را از دست داده یا کمتر ارزش گذاری می‌شوند. از دیدگاه آموزش اخلاقی اسلامی، اگرچه زمینه‌ها و همپوشانی‌های مشابهی با تفکر غربی وجود دارد، اما تمایزات روشنی در درک اخلاق فردی، اجتماعی و جامعه وجود دارد. تمایز اساسی بین اندیشه اسلامی و غربی در مورد تربیت اخلاقی، نحوه تعریف ما از خیر، و اینکه ما واقعاً چه کسی هستیم، می‌باشد. بنابراین، طبق دیدگاه اسلامی، تربیت اخلاقی، تربیتی است که در آن عناصر جسمی، روحی و روانی تحریک و به سمت عمل خوب و درست هدایت می‌شوند. محققان اسلامی معتقدند که برنامه درسی و شیوه‌های غربی، کودکان را به عنوان یک فرد کامل که ویژگی‌ها و خصایص مختلف او باید در یک حس واحد از خود ادغام شوند، در نظر نمی‌گیرد. بنابراین، برای کاربرد جهانی مدل‌های غربی تربیت اخلاقی که مبتنی بر استقلال شخصی و مفاهیم توسعه شخصی هستند، رویکرد تربیتی مدرن اسلامی می‌تواند ورودی‌های فکری قابل توجهی را برای پر کردن بسیاری از شکاف‌ها، غنی‌سازی و توسعه چارچوب تربیتی اخلاقی مدرن ارائه دهد که این امر مستلزم مشارکت محققان اسلامی مدرن و محققان غربی در گفتگوها و بحث‌ها و همکاری

در دستیابی به اهداف مشترک است (Chowdhury, 2016). به عبارتی برای ارتقاء کیفیت تعلیم و تربیت اخلاقی می‌توان با تلفیقی از دو رویکرد اسلامی و غربی مدلی جامع از تربیت اخلاقی را طراحی نمود (در نظر گرفتن و توجه توأمان به فرد و جامعه، توجه به بعد مادی و معنوی، نظر و عمل....) که بتواند نقص‌ها و کمبودهای هر دو دیدگاه را پوشش دهد.

۲. نسبی‌گرایی و جنسیت‌مداری، طرفداران نظریه اخلاق مراقبتی، قواعد کلی و جهانشمول را نمی‌پذیرند و مبنای رفتار مراقبتی و تصمیم‌گیری در ارتباط با نحوه مراقبت از فرد مراقبت‌شونده را با توجه به موقعیت، بافت و شرایط و زمینه رفتار تعیین می‌نمایند. به این معنا که برای رویدادی یکسان، در موقعیت‌های متفاوت، تصمیم‌گیری متفاوت و رفتار متفاوتی در پیش گرفته می‌شود، که این عامل به نسبیت‌گرایی در اخلاق می‌انجامد. به عقیده (Eslami, 2009) اخلاق مراقبت به معنای نظام اخلاقی جایگزین نظام‌های اخلاقی شناخته شده، قابل دفاع نیست. زیرا این اخلاق با انکار قواعد عام و توصیه به تصمیم‌گیری جزئی در هر مورد و انکار هرگونه اصل فراگیر اخلاقی، عملاً به نفی اخلاق می‌انجامد. همچنین نقد و بیان کاستی‌های نظام‌های اخلاقی مسلط، مستلزم تن‌دادن به نظریه‌ای جنسیت‌مدار نیست. به زعم وی، به جای آن که اخلاق مراقبت را اخلاقی زنانه دانست و آن را در برابر اخلاق مردانه که مبتنی بر عدالت است، قرار داد، باید آن را به مثابه ارزشی انسانی قلمداد نمود که فراتر از جنسیت قرار دارد و زن و مرد باید چون آرمانی اخلاقی به آن بنگرند، در این صورت، دیگر نیازی به اخلاق خاص زنانه وجود نخواهد داشت (Eslami, 2009). می‌توان مهم‌ترین نقدهای وارده بر اخلاق مراقبت، از منظر دینی، را بر نفی جهانشمولی و موقعیت‌گرا بودن اخلاق مراقبتی دانست. چرا که بدین‌وسیله در حوزه ارزش‌ها، به نسبیت‌گرایی اخلاقی دچار می‌گردند. هر چند باقری (2019) در مبحث سلسله مراتب ارزش‌ها، آن‌ها را از جهت ثبات و تغییر متفاوت می‌داند. به زعم وی، در حالی که برخی از ارزش‌ها مطلق و همواره هستند، برخی دیگر به نحو مشروط قابل تغییر هستند. به طور نمونه، ایمان به خدا ارزش مطلق است اما ارزش‌های مشروط، مقید و محدود به حدود خاصی هستند. به طور مثال، راست‌گویی یک ارزش مطلق نیست، بلکه ارزشی محدود و مقید است. چنان نیست که در هر شرایطی بدون استثنا راست گفتن، ارزشمند باشد بلکه در جایی که راست گفتن موجب از میان رفتن ارزش بالاتری چون جان انسانی بیگناه می‌شود، دیگر ارزشمند نیست و برقرار نخواهد بود (Bagheri, 2019).

پ) نقد منش معلمی مبتنی بر اخلاق مراقبت در حوزه تعلیم و تربیت توسط پژوهشگر؛

۱. آمادگی معلم به هنگام حضور در کلاس درس، تسلط بر محتوای تدریس، یادگیری مشارکتی و داشتن اطلاعات بین رشته‌ای، آگاهی از نحوه ارزشیابی..... از جمله نکات مثبت از بعد اخلاق و منش آموزشی معلمی است که نظریه اخلاق مراقبتی، به خوبی بدان پرداخته است. به علاوه یکی از اصول نظریه اخلاق مراقبتی به زعم نادینگر، که از نکات مثبت آن محسوب می‌شود، اهمیت قائل شدن به تربیت اخلاقی در کنار رشد عقلانی است. به اعتقاد وی، عقل به تنهایی نمی‌تواند انگیزه عمل اخلاقی باشد. چه بسا معلمانی هستند که دارای هوش و ذکاوت و تحصیلات عالی‌اند ولی در برخورد با دانش آموزان، اصول تربیت اخلاقی را رعایت نمی‌کنند و از جهت منش تربیتی دارای ضعف قابل توجهی می‌باشند.

۲. رابطه مراقبتی بیشتر برای افراد نزدیک و قابل دسترس قابل اعمال است. لذا برای کسانی که از نظر مکانی، دور هستند، قابل اعمال نیست و یا حداقل این که نتایج و پیامد آن به وضوح قابل درک و دریافت نیست. به همین منوال در بحث آموزش و تربیت، معلم فقط می‌تواند با دانش آموزانی که در کلاس درس حضور دارند، از حیث آموزشی و تربیتی، رابطه مراقبتی داشته باشد و دانش آموزانی که به هر دلیلی در کلاس درس حضور ندارند و یا به شیوه آموزش از راه دور تحصیل می‌کنند، به سختی قابل اجراست. از سویی دیگر، شخصیت دانش آموزان در خانواده‌های متفاوت با فرهنگ، قومیت و آداب و رسوم مختلف شکل می‌گیرد، لذا امکان برقراری رابطه مراقبتی معلم با دانش آموزان در بعضی موارد میسر و قابل وصول نمی‌باشد و گاهی امکان سوء برداشت نیز وجود دارد. ضمن این که، رابطه مراقبتی معلمان با دانش آموزان برای همدلی، بعضاً می‌تواند موجب وابستگی شده که با اتمام دوره آموزشی و قطع رابطه می‌تواند تأثیرات سویی به همراه داشته باشد. همچنین، به دلیل متفاوت بودن شخصیت و ویژگی‌های روانی و ذهنی، توانایی‌ها و ظرفیت‌های انسانی، برقراری رابطه مراقبتی، مورد استقبال عمومی نخواهد بود. در بعضی موارد، می‌توان به افرادی اشاره کرد که برای ایجاد رابطه مراقبتی و دلسوزانه، مقاومت می‌کنند

۳. از اصول مورد نظر اخلاق مراقبتی، خودداری از رفتارهای آسیب‌زا و پرهیز از خشونت است. از آن جایی که احتمال خطا و انحراف در رفتار آدمی وجود دارد، رفتارهای تشویقی و روابط محبت آمیز، به تنهایی نتیجه مطلوبی را در پی نخواهد داشت. بلکه در بعضی موارد برای نیل به مقصود و تربیت اخلاقی باید از حدی از تنبیه و مجازات استفاده نمود. در رابطه میان معلم و دانش آموز، حد و مرزی برای احترام و فرمانبری باید وجود داشته باشد. رابطه

صمیمانه بین معلم و دانش آموز که در اخلاق مراقبتی بر آن تأکید شده است، گاهی ممکن است این حد و مرزها را خدشه دار سازد. در واقع رعایت حدی از استانداردها برای شکل‌گیری رابطه صحیح میان معلم و فراگیر، ضروری است.

۴. نیازهای رشدی فراگیران (نقطه قوت اخلاق مراقبتی)؛ موضوع مهمی است که توجه به آن نقش مهمی در تعلیم و تربیت و رشد فراگیران دارد، اما به دلایل محدودیت‌های ساختاری و فرهنگی، امکان محقق ساختن همه این نیازها توسط مربی و معلم امکان پذیر نیست. از سویی، ارزشیابی مشارکتی که مورد نظر اخلاق مراقبتی است، به رغم فوایدی که دارد، در نظام آموزشی فعلی که ملاک سنجش و ارزیابی فراگیران، مبتنی بر سیستم نمره‌دهی است و افراد بر اساس آن برای پایه‌های بالاتر و قبولی در دانشگاه‌ها و موسسات عالی رتبه بندی می‌شوند، کاربردی ندارد.

۵. رابطه مراقبتی میان مربی و فراگیر و شکل‌گیری فضای صمیمانه، به دلیل حاکم شدن فضای عاطفی، بعضاً ممکن است به تصمیم‌گیری و قضاوت‌های احساسی منجر شود. در مواردی نیز توجه همدلانه ممکن است استقلال عمل فراگیر را نادیده بگیرد. البته در بعضی موارد هم ممکن است دانش آموز با سوء استفاده از شرایط موجود، از خود سلب مسئولیت کند. بنابراین اصول اخلاق مراقبتی با توجه به درگیر شدن عاطفی افراد در رابطه مراقبتی، امکان عملی شدن آن، به سختی و طی یک فرآیند پیچیده و طولانی مدت قابل اجراست. حتی به فرض کامل و بی عیب و نقص بودن این نظریه، اجرای رابطه مراقبتی و درگیری عاطفی، در کلاس‌های با جمعیت حدود ۴۰ نفری، امری است بسیار دشوار. نکته قابل توجه دیگر این که اخلاق مراقبتی، به دلیل تأکید بر عاطفه و احساس، بیشتر با ویژگی‌های زنان متناسب است (هر چند همدلی و پاسخ به نیاز افراد مراقبت خواه، به جنسیت بستگی ندارد). لذا در بحث تدریس و اخلاق معلمی، شکل‌گیری رابطه مراقبتی، در مدارس پسرانه و دبیران مرد، کمتر قابل انتظار است.

۶. تعلیم و تربیت مبتنی بر اخلاق مراقبتی، به آموزش متناسب با علایق و نیاز فراگیران اشاره دارد. (نقطه قوت اخلاق مراقبتی)؛ اگر چه این موضوع با توجه به تفاوت‌های فرهنگی می‌تواند تأثیرات مثبتی در پی داشته باشد، لیکن در سیستم آموزشی فعلی امکان اجرای این روش امکان پذیر نیست و تدریس با توجه به علایق تک‌تک دانش آموزان هم قابل اجرا شدن نمی‌باشد. به عبارتی اخلاق مراقبتی، چارچوب و برنامه مشخصی برای چگونگی اجرای این اصول مشخص ننموده است. نکته دیگری که در این زمینه باید بدان توجه داشت، اشاره به مهارت

تفکر بین رشته‌ای در ارتباط با دبیران است. تفکر بین رشته‌ای در اخلاق حرفه‌ای معلمی، با وجود محاسنی که دارد، نیازمند گذراندن دوره تربیتی جامع و متناسب سازی آن با قواعد سیستم آموزشی است. این در حالی است که زمان اختصاص داده شده برای تدریس بعضی دروس، امکان گسترده‌گی بحث را محدود می‌سازد.

۷. آمادگی و شناخت کامل معلم از توانایی‌های خود و فراگیران، (نقطه قوت اخلاق مراقبتی)؛ طبق اصول اخلاق مراقبت، مستلزم گذراندن حداقل یک یا دو سال تحصیلی با دانش آموزان است. بنابراین نمی‌توان در سال‌های اولیه، انتظار شناخت کاملی از توانایی‌های خود به دست بیاورد. در ارتباط با شناخت دانش آموزان نیز، در صورتی، شناخت بهتر محقق می‌گردد که معلم، مدت زمان طولانی به طور مثال یک یا چند سال تحصیلی را با آنان در یک مدرسه سپری کنند که این شرایط در مدارس ابتدایی امکان تحقق بیشتری دارد تا مدارس سطوح بالاتر. مورد مهم دیگر این که در تعلیم و تربیت مبتنی بر مراقبت، تأکید بر استمرار، مد نظر است. هر چند ممکن است که آموزگاران در پایه ابتدایی بتوانند سال‌های طولانی‌تری را با دانش آموزان بگذرانند، اما این استمرار، در مقاطع تحصیلی بالاتر به دلیل تخصصی شدن دروس، امکان پذیر نیست و این مانع شکل گرفتن چرخه کامل مراقبت در مدرسه و کلاس درس توسط معلم می‌باشد.

۸. محقق شدن رابطه مراقبتی سالم، مستلزم این است که مراقبت کننده، خود، نیز فردی اخلاقی و پایبند به اصول اخلاقی باشد، در غیر این صورت شخص مراقبت شونده، دچار آسیب می‌گردد. معلمان و یا اولیاء مدرسه، زمانی می‌توانند در یک رابطه مراقبتی به نیازهای فراگیران پاسخ دهند که شایستگی‌های لازم (فروتنی، صبوری، رازداری....) را در ارتباط با دانش آموزان داشته باشند. ضمن این که برطرف نمودن و توجه به مشکلات و رفع نیازهای دانش آموزان به عنوان مراقبت شونده مستلزم این است که نیازهای آنان، متعارف و معقول و مبتنی بر واقعیت باشد، تا هدف رابطه مراقبتی که همان تربیت اخلاقی و رشد فراگیر است محقق شود.

۹. به طور کلی در بحث اخلاق مراقبتی بر ارتباط افراد با خود، طبیعت و جهان‌های دیگر و بر بعد جسمانی و دنیایی اشاره شده (نقطه قوت اخلاق مراقبتی)؛ اما کمتر به ارتباط معنوی و نقش معنویات در ایجاد آرامش ذهنی و فکری توجه شده است. در حالی که اصل مهم در تربیت و رفتار اخلاقی انسان در نگاه دینی، توجه به فطرت خداجوی انسان و میل فطری انسان به کمال و خداجویی و قرب الی الله است.

بحث

علم اخلاق یعنی علمی که از ملکات انسانی که مربوط به قوای نباتی و حیوانی و انسانی اوست، صحبت می‌کند و او را با فضائل و رذائل اخلاقی آشنا می‌سازد تا بتواند صفات فاضله را کسب نموده و از رذائل بپرهیزد (Tabatabaei, 1987, p. 523). در تعلیم و تربیت اسلامی، قرآن و احادیث اصلی‌ترین منابعی هستند که اصول والای اخلاقی مانند صداقت، عدالت، شفقت، صبر و بردباری را بیان می‌کند (Khodijah et al., 2024). بر مبنای انسان‌شناسی اسلامی، تنها طریقی که می‌تواند انسان را به فلاح و رستگاری برساند، طریق سازگار با فطرت است؛ بنابراین، اصول حاکم بر تعلیم و تربیت و شیوه‌های تربیتی نیز باید با طبیعت بشر و نیازها و خواسته‌های جسمی و روحی انسان سازگار باشد (Erafi, 2019, p. 53). به همین جهت از مهمترین ویژگی معلمی، برعامل بودن و آشنایی با معارف دینی، نقش الگویی، سعه صدر و احترام به فراگیران تاکید شده است (Sharkai & et al, 2006). به دلیل اهمیت موضوع تربیت در قرآن کریم به مولفه‌هایی همچون؛ برقراری عدالت و انصاف و پرهیز از تبعیض (نحل، ۹۰؛ مائده، ۸)، رفتار محبت‌آمیز (بقره، ۵۴؛ آل عمران، ۱۵۹) احترام (حجرات، ۱۰؛ نساء، ۳۶)، و صداقت (توبه، ۱۱۹) تکلیف به اندازه وسع (بقره آیه ۲۸۶)..... اشاره شده است و از آن جایی که هدف اصلی اخلاق مراقبتی به زعم نادینگر، در بحث تعلیم و تربیت، تربیت اخلاقی است، می‌توان به آیه ۱۲۹ سوره بقره و آیه ۲ سوره جمعه اشاره نمود که خداوند متعال، تربیت و پرورش نفوس را از اهداف بعثت پیامبران ذکر نموده است. از سویی دیگر در حوزه آموزشی و تربیتی نیز، بسیاری از اصول اخلاقی مطرح شده در نظریه اخلاق مراقبتی با فلسفه تعلیم و تربیت کشور همخوانی دارد. مواردی همچون مرتبط نمودن موضوعات درسی با نیازهای زندگی، اصل مسئولیت‌پذیری، حفظ شأن و کرامت انسان، احسان و انصاف و رعایت عدالت، خدشه دارنمودن استقلال فراگیر، توجه به تعاملات اجتماعی و دوری از خودمحوری اشاره نمود. به طور نمونه یکی از اصول مورد توجه تعلیم و تربیت در فرهنگ دینی اصل حفظ و ارتقای کرامت انسان است. روش مبالغه در عفو، یکی دیگر از روش‌های تعلیم و تربیت است که معلمان و مربیان نسبت به خطاهای دانش‌آموزان اهل عفو باشند. همچنین اصل فضل بر مبنای رأفت و احسان ناظر است. اصل تأمین آزاد منشی نیز در فعالیت‌های تعلیم و تربیت، باید چنان تنظیم گردد که فرد، منشی آزاد بیابد و از شخصیتی مستقل برخوردار گردد..... (Bagheri, 2019). نگاهی به یافته‌های پژوهش، مبین همخوانی داشتن بخش عمده‌ای از ویژگی‌های اخلاق مراقبتی با فلسفه اجتماعی حاکم و فرهنگ دینی کشورمان است. بنابراین با بهره‌گیری از نکات مثبت نظریه اخلاق مراقبتی و با تأسی به آموزه‌های دینی

می‌توان برای اصلاح ساختار آموزشی، تربیت نیروی انسانی و مریانی کارآمد، متخصص و با اخلاق در راستای بهینه‌سازی کیفیت آموزش، تقویت یادگیری و پرورش انسان‌های صالح و متعهد گام برداشت.

نتیجه‌گیری

اهم موضوعات نظریه اخلاق مراقبتی بر ویژگی‌هایی همچون صبوری، شفقت و مهرورزی به دیگران، متعهد بودن به رفع نیاز دیگری، اعتماد، صداقت و توجه به احساسات استوار است، که با توجه به هدف پژوهش، این ویژگی‌ها می‌توانند در استنتاج رهنمودها و اصول تربیتی راهنمایی موثر برای معلم مراقب واقع گردند. نظریه اخلاق مراقبتی به رغم کاستی‌هایی که به لحاظ ساختاری و فرهنگی در اجرای آن وجود دارد و توسط برخی صاحب‌نظران، نقدهایی به این دیدگاه وارد شده است، به لحاظ عملگرتر بودن این نظریه در حوزه تعلیم و تربیت و نیز تأکید بر رفتار اخلاقی و حاکم شدن فضای عاطفی در محیط یادگیری، می‌تواند در زندگی اجتماعی و در فرآیند تدریس و یادگیری و نیز در رابطه میان اولیاء مدرسه و دانش‌آموزان، تأثیر به‌سزایی بر عملکرد دانش‌آموزان و ایجاد وفاق و همدلی داشته باشد. نظر به اهمیتی که منش معلمی در تربیت و پرورش دانش‌آموزان دارد و با توجه به شرایط اجتماعی و فرهنگی جامعه می‌توان نتیجه گرفت؛ رفتار همدلانه و محترمانه معلم در کنار تخصص و مهارت، در ایجاد انگیزه برای پیشرفت و عزت نفس دانش‌آموزان، آن‌هم در دورانی که شاهد تغییرات فرهنگی هستیم و گرایش نوجوانان به اخلاقیات کمرنگ شده، تأثیری دوچندان خواهد داشت. بر این اساس، اخلاق مراقبت، در کنار ارزش‌های دینی و فرهنگی، در تحقق اهداف آموزشی و تربیتی و ایجاد انسجام اجتماعی، مشرثر و در حوزه تعلیم و تربیت و به‌طور اخص، اخلاق معلمی به‌خوبی می‌تواند کاربردی باشد.

مروری بر انتقادات وارد شده بر مضامین اخلاق مراقبتی مبین چند نکته می‌باشد: اول این که عمده انتقادات وارد شده به این نظریه، در ارتباط با نفی عام‌گرایی و جهانشمولی و محدود بودن این نظریه به جزئی‌نگری و موقعیت‌گرایی و توجه به ساحت خصوصی، روابط دوستانه، روابط خانوادگی و کسانی که دارای روابط عمیق عاطفی‌اند، می‌باشد. به عبارتی استدلال منتقدان، تأکید بر این موضوع است که موقعیت‌گرایی و رابطه‌مندی اخلاق مراقبتی، موجب ایجاد چالش در استانداردهای جهانی اخلاق شده، که نسبی‌گرایی اخلاقی را به دنبال دارد و در آن رفتار افراد، صرفاً بر اساس روابط شخصی و نه بر اساس ملاحظات اخلاقی توجیه می‌گردد.

دوم؛ به دلیل این که شکل‌گیری رابطه مراقبتی بر پایه ارتباط دوطرفه، پاسخگویی و رفع نیاز و همدلی است و در اکثر موارد، روابط مراقبتی شکل گرفته، مبتنی بر نابرابری و قرار گرفتن در موضع نابرابر قدرت است، نظر

صاحب‌نظران، تأکید بر اصل عدالت و فضیلت، در این امر است. استدلال این عده از صاحب‌نظران این است که پاسخگویی و رفع نیاز مراقبت شونده باید بر اساس رعایت عدالت بین آنان باشد و از طرفی به دلیل همدلی و جابجایی انگیزشی در این رابطه، توجه به اخلاق فضیلت، هم در عمل و هم نیت فاعل اخلاقی ضروری است. ضمن این که حاکمیت اخلاق فضیلت در رابطه مراقبتی، از شکل‌گیری رابطه مضر جلوگیری خواهد نمود. سوم؛ این که منتقدان استدلال می‌کنند که اخلاق مراقبت ممکن است به طور ناخواسته منجر به نگرش‌های پدران‌ه شود (نابری در قدرت) که در آن مراقبان نیازها یا قضاوت‌های خود را بر کسانی که از آن‌ها مراقبت می‌کنند، تحمیل می‌کنند و موجب خدشه‌دار شدن استقلال دریافت‌کنندگان مراقبت می‌گردند. چهارم؛ نگاه منتقدین به نظریه مراقبتی، علاوه بر نادیده گرفتن استقلال و خودمختاری مراقبت شونده، نادیده گرفته شدن استقلال شخص مراقب را نیز در بر می‌گیرد. چرا که به زعم آنان، در رویکرد مراقبت، فردی که تصمیمات اخلاقی می‌گیرد را به عنوان یک فرد کاملاً خودمختار و خود قانونگذار نمی‌بیند، بلکه آن را در پیوند با دیگران می‌بیند.

پنجم؛ عده‌ای از متفکران فمینیست معتقدند که اخلاق مراقبت به دلیل تأکید بر ذات‌گرایی موجب تقلیل دادن عمل مراقبت به وظیفه‌ای مادرانه و زنانه می‌گردد و در واقع به نوعی به تقویت کلیشه‌های جنسیتی دامن می‌زنند. ششم؛ با بررسی تحلیلی پیرامون نظریات اندیشمندانی که در ارتباط با موضوع اخلاق مراقبتی قلمفرسایی نموده‌اند، مباحث فراوانی در ارتباط با اصول اخلاق مراقبتی و ویژگی‌های فرد مراقبت‌کننده مطرح شده است اما کمتر به شرایط و نیازها و ویژگی‌های شخص مورد مراقبت و افعال و نیات آن‌ها در سطوح مختلف روابط اجتماعی اشاره شده است.

از اهم انتقادات وارده از سوی پژوهشگر به مضامین آموزشی و تربیتی مبتنی بر اخلاق مراقبتی نیز می‌توان به؛ سوء برداشت فراگیران از رابطه مراقبتی به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، تصمیم‌گیری و قضاوت‌های احساسی، مشکلات ساختاری در اجرای بعضی از اصول مراقبتی در حیطه تدریس موضوعات درسی، احتمال سلب مسئولیت فراگیر از انجام وظایف محوله، عدم رعایت حد و مرز میان مربی و فراگیر و زمان‌بر بودن فرآیند مراقبت، اشاره نمود.

همچنین پیشینه تحقیقات انجام شده مرتبط با موضوع پژوهش نیز نشان می‌دهد که نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های انجام شده توسط (Bergmark & Alerby, 2006)، (Seton Bennett, 2023)، (Paschal,)

(2023) (Zajac, 2023) (Adhikari et al., 2023) (Vinarcsik, 2024) (Mondal & Ghosh, 2025) (Faiz, 2021) (& Allahi, 2021) (Gholami & Ebrahimi, 2015)، حبیبی و دیگران (2020)، اردکانی و دیگران (2013)، (Hassan, 2008) و (Saeedi, 2024) هم‌خوانی دارد. این پژوهش نیز از این منظر که به توصیف اخلاق مراقبت و اخلاق معلمی پرداخته، با دیگر پژوهش‌های صورت گرفته هم‌خوانی دارد، ولی وجه تمایز و امتیاز پژوهش حاضر در این است که تاکنون مطالعه‌ای در زمینه تحلیل مولفه‌های منش معلمی در دو بعد آموزشی و تربیتی با استناد به اخلاق مراقبتی و انتقاد و ارزیابی این مضامین صورت نگرفته است.

از آن جایی که ویژگی‌های شخصیتی و اخلاقی را افراد با خود به محیط کارشان انتقال می‌دهند و به دلیل اهمیتی که منش معلمی در زمینه آموزشی و تربیتی و ایجاد انگیزه و رشد دانش آموزان دارد، پیشنهاد می‌شود، در گزینش معلمان و در برنامه‌های تربیت معلم، به انتخاب صحیح و پرورش انسان‌های اخلاق مدار و متعهد توجه ویژه گردد.

References

- Abdi, A., & Alimardi, M. M. (2023). Rereading the Theory of Care from the Perspective of Rawls' Theory of Justice. *Journal of Contemporary Philosophy*, 1(1), 53-74.
- Adebayo, A. (2020). Emphasizing Morals, Values, Ethics, and Character Education in Today's Digital Age. *SMCC Higher Education Research Journal (Business Administration Journal)*, 2(1), 1-1.
- Adhikari, A., Saha, B., & Sen, S. (2023). Nel Noddings' theory of care and its ethical components. *International Research Journal of Education and Technology*, 5(8), 198-206.
- Allmark, P. (1995). Can there be an ethics of care? *Journal of medical ethics*, 21(1), 19.
- Bagheri Noaparast, K. (2019). *An Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran; Goals, Foundations, and Principles*. Fourth Edition, Tehran: Institute of Cultural and Social Studies. (in persian)
- Bergmark, U., & Alerby, E. (2006). Ethics of care: a dilemma or a challenge in education? AARE 2006 International education research conference: 26/11/2006-30/11/2006,
- Chowdhury, M. (2018). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 1-16.
- Crigger, N. J. (1997). The trouble with caring: a review of eight arguments against an ethic of care. *Journal of Professional Nursing: Official Journal of the American Association of Colleges of Nursing*, 13(4), 217-221.
- Diamond, F., & Bulfin, S. (2025). Care of the profession: teacher professionalism and learning beyond performance and compliance. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(2), 503-521.
- ESLAMI, S. H. (2009). Gender and "the ethics of care".
- Eslami, A. H., & Etemadzadeh, S. (2013). A critical evaluation of Gillican's view on the ethics of care. *Ethical Research*, 4 (1), 123-145. <http://noo.rs/kUwI8> (in persian)
- Erafi, A. (2019). *Opinions of Muslim scholars in education and its foundations*. 8th edition, Tehran. Samt. (in persian)

- Faiz, S., & Allahi, Z. (2021). Background of teacher professional ethics in education. *Professional Ethics in Education*, 1(1), 154-175.
- Fajriah, U., Wachidah, N., Ningrum, A. R., Febriani, E., & Saputra, D. (2025). Analysis of Teacher Competence in Islamic Perspective and Regulation of the Minister of National Education. *International Journal of Education, Information Technology, and Others*, 8(1), 217-227.
- Gholami, K., & Ebrahimi, I. (2015). Designing a model of moral sensitivity and its relationship with teachers' caring teaching. *Ethics in Science and Technology*, 10(1), 41-14.
- Gordon, S., Benner, P., & Noddings, N. (1996). *Caregiving: Readings in knowledge, practice, ethics, and politics*. University of Pennsylvania Press.
- Halwani, R. (2003). Care ethics and virtue ethics. *Hypatia*, 18(3), 161-192.
- Hankivsky, O. (2014). Rethinking care ethics: On the promise and potential of an intersectional analysis. *American Political Science Review*, 108(2), 252-264.
- Hassan, T. (2008). An ethic of care critique.
- Keller, J. (1997). Autonomy, relationality, and feminist ethics. *Hypatia*, 12(2), 152-164.
- Keshmiri, F., Jambarsang, S., & Mehrparvar, A. H. (2023). Effective components of teachers' professionalism in viewpoints of various stakeholders. *Journal of education and health promotion*, 12(1), 24.
- Khodijah, S., Imama, I., Tussyahri, A., Rahma, A. A., & Permatasari, M. (2024). The Concept of Character Education According to the Qur'an and Hadith Qualitative Analysis of Previous Studies. *JOURNAL OF QUR'AN AND HADITH STUDIES*, 13(2), 244-257.
- Kittay, E. F., & Alcoff, L. M. (2008). *The Blackwell guide to feminist philosophy*. John Wiley & Sons.
- Maleki, H. (1404). *Professional Ethics in School*. Tehran: Ayiz. (in persian)
- Manning, R. (2018). *A practical guide to ethics: Living and leading with integrity*. Routledge.
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371.
- Mayreoff, M. (1971). *On Caring*, (1nd Ed). New York.
- Mondal, S., & Ghosh, S. (2025). REVISITING THE PEDAGOGICAL ASPECTS OF NEL NODDINGS: A CRITICAL STUDY. *The Social Science Review A Multidisciplinary Journal*.
- Morris, K. (2023). Vulnerability, care ethics and the protection of socioeconomic rights via article 3 ECHR. *Human Rights Law Review*, 23(4), ngad028.
- Noddings, N. (1984). 2003, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. In: University of California Press, Berkeley.
- Noddings, N. (1995). Teaching themes of care. *Phi delta kappan*, 76, 675-675.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. ERIC.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford review of education*, 38(6), 771-781.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Univ of California Press.
- Noddings, N. (2015). *The challenge to care in schools*. teachers college press.
- Nurjannah, S., & Hidayat, N. (2025). The Role of Character Education in Building Students' Ethics and Morals Through Learning The Quran and Hadith. *al-Afkar, Journal For Islamic Studies*, 8(1), 1114-1126.

- Owens, L. M., & Ennis, C. D. (2005). The ethic of care in teaching: An overview of supportive literature. *Quest*, 57(4), 392-425.
- Paschal, M. J. (2023). Ethics in the teaching profession: A practical approach to teachers' professionalism. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(3), 82-94.
- Pettersen, T. (2011). The ethics of care: Normative structures and empirical implications. *Health Care Analysis*, 19(1), 51-64.
- Rudnick, A. (2001). A meta-ethical critique of care ethics. *Theoretical medicine and bioethics*, 22(6), 505-517.
- Saeedi, M. (2024). Identifying Effective Teacher Competencies in Elementary Schools. *Journal of Educational Sciences*, 31(1), 259-284.
- Safarpour, B. (2024). Teacher Training and Professional Ethics. *Iranian journal of educational sociology*, 7(3), 80-87.
- Sander-Staudt, M. (2006). The unhappy marriage of care ethics and virtue ethics. *Hypatia*, 21(4), 21-39.
- Seton Bennett, P. (2023). Care ethics, needs-recognition, and teaching encounters. *Journal of Philosophy of Education*, 57(3), 626-642.
- Sherkaei, Javad and Motvalizadeh, Mohammad and Riahinejad, Hossein. (2006). Collection of Resolutions of the Supreme Council of Education. Fifth edition, Tehran: Madrese. (in persian)
- Supreme Council of Education. (2006). *Collection of Resolutions of the Supreme Council of Education*. Tehran: Madrese. (in persian)
- Sherpa, K. (2018). Importance of professional ethics for teachers. *International Education and Research Journal*, 4(3), 16-18.
- Sholeh, M. I., Syafi'i, A., Habibullo, M., Nashihuddin, M., & Al Farisy, F. (2025). Application Of Islamic-Based Management Principles For Improving Teacher Professionalism. *JPEM: Journal of Perspectives on Educational Management*, 1(1), 1-12.
- Slote, M. (2007). *The ethics of care and empathy*. Routledge.
- Sofyan, M., Finefter-Rosenbluh, I., & Barnes, M. (2025). Unpacking the ethics of care and safe learning environments in Indonesian vocational higher education settings: a contested space of power and (teaching) effectiveness. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(1), 49-68.
- Tabataba'i, M. H. (1987). *Tafsir al-Mizan*, Volume 1, translated by Mohammad Taqi Mesbah
- Taheri, M.R. (1400). *Professional ethics of teaching*. Tehran: Tick & sound of light. (in persian)
- van Dijke, J., van Nistelrooij, I., Bos, P., & Duynndam, J. (2019). Care ethics: An ethics of empathy? *Nursing ethics*, 26(5), 1282-1291.
- Vinarsik, L. (2024). *The Dialectic of Care and Control in Healthcare: An Immanent Critique of Care Ethics* Saint Louis University].
- Wasson, K. (1998). *The ethics of care or the ethics of justice?: a middle way*. Open University (United Kingdom).
- Yazdi, Third Edition, Tehran: Allameh Tabataba'i Scientific and Cultural Foundation. (in persian)
- Zajac, D. (2023). Ethics of the teaching profession as an ethics of care. *Labor et Educatio*(11), 55-71.