



Phronesis as a link between knowledge and practice: An analysis of the relationship between phronesis and PCK and weakness of will in education

1. **Mahmoud Abbasi**, Member of the Educational Sciences Department, Shahid Chamran, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: abassimahmoud90@yahoo.com
2. **Seyyed Ramazan Aghili**, Faculty of Educational Sciences Department, Shahid Chamran, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: Sr.aghili@cfu.ac.ir

ORCID

Mahmoud Abbasi

 <https://orcid.org/0009-0004-0214-8962>

Seyyed Ramazan Aghili

 <https://orcid.org/0009-0005-4926-6736>

ABSTRACT

Article type:
Scientific/Research

Keywords: Phronesis, pedagogical content knowledge (PCK), weak will, educational decision-making, teacher professional ethics, Organizational factors

The aim of the present study is to explain and examine the relationship between phronesis, pedagogical content knowledge (PCK), and weak will in teachers' educational decision-making with an emphasis on the Iranian educational context. Relying on the framework of Aristotelian philosophy and contemporary theories of education, the present study attempts to show how phronesis can play a mediating role between theoretical knowledge and teachers' behavior and prevent the emergence of a gap between "knowing" and "doing". The research method is a mixed type (quantitative-qualitative) and is based on a sequential explanatory design. In the quantitative part, the descriptive-correlation method is used to examine the relationships between variables. Data are collected through standard questionnaires measuring professional phronesis, pedagogical content knowledge, and weak will and analyzed using correlation tests and structural equation modeling. In the qualitative part, using semi-structured interviews with teachers and content analysis, the internal mechanisms of educational decision-making, the experience of weak willpower, and the way in which educational knowledge is realized or suspended in educational practice are analyzed.

Quantitative findings show that there is a positive and significant relationship between the level of teachers' phronesis and the level of application of educational content knowledge, while a negative and significant relationship is observed between phronesis and weak willpower. The results of the qualitative part also reveal that teachers with higher phronesis have more situational insight, willpower stability, and moral sensitivity in dealing with complex educational situations and are able to transform their educational knowledge into effective educational behaviors appropriate to classroom conditions.

Based on the research, it can be concluded that phronesis plays an effective role in reducing weak willpower and the practical realization of educational content knowledge, and as an intermediary link between knowledge and practice, it improves the quality of teachers' educational decision-making. Strengthening phronesis in teacher education and professional development programs can be an effective strategy for improving the educational and ethical behavior of teachers in the Iranian education system.

Cite this Article: Abbasi, Mahmoud, Aghili, Seyyed Ramazan. (2024). "Investigating the relationship between phronesis, pedagogical content knowledge (PCK) and Weakness of Will among teachers". *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 10(18), 1-16. <https://doi.org/10>

فرونسیس به مثابه حلقه رابط بین دانش و عمل: تحلیلی بر نسبت فرونسیس با PCK و ضعف اراده در آموزش^۱

۱. محمود عباسی، عضو گروه علوم تربیتی، پردیس شهید چمران، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه:

abassimahmoud90@yahoo.com

۲. سید رمضان عقیلی، هیئت علمی گروه علوم تربیتی، پردیس شهید چمران، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه:

Sr.aghili@cfu.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین و بررسی رابطه میان فرونسیس^۱، دانش محتوایی تربیتی (PCK)^۲ و ضعف اراده^۳ در تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلمان با تأکید بر بافت آموزشی ایران است. مطالعه حاضر با اتکا بر چارچوب فلسفه ارسطویی و نظریه‌های معاصر تعلیم و تربیت، تلاش دارد نشان دهد که چگونه فرونسیس می‌تواند نقش میانجی میان دانش نظری و رفتار معلمان را ایفا کرده و از بروز شکاف میان "دانستن" و "عمل کردن" جلوگیری کند.

روش پژوهش از نوع آمیخته (کمی-کیفی) و مبتنی بر طرح تبیینی متوالی است. در بخش کمی، از روش توصیفی-همبستگی برای بررسی روابط میان متغیرها استفاده می‌شود. داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های استاندارد سنجش فرونسیس حرفه‌ای، دانش محتوایی تربیتی و ضعف اراده گردآوری و با بهره‌گیری از آزمون‌های همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل می‌شوند. در بخش کیفی نیز با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با معلمان و تحلیل مضمون، سازوکارهای درونی تصمیم‌گیری آموزشی، تجربه ضعف اراده و نحوه تحقق یا تعلیق دانش تربیتی در عمل آموزشی مورد واکاوی قرار می‌گیرد.

یافته‌های کمی نشان می‌دهد که میان سطح فرونسیس معلمان و میزان به‌کارگیری دانش محتوایی تربیتی رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد، در حالی که میان فرونسیس و ضعف اراده رابطه‌ای منفی و معنادار مشاهده می‌شود. همچنین نتایج بخش کیفی آشکار می‌سازد که معلمان برخوردار از فرونسیس بالاتر، از بصیرت موقعیتی، ثبات اراده و حساسیت اخلاقی بیشتری در مواجهه با موقعیت‌های پیچیده آموزشی برخوردارند و قادرند دانش تربیتی خود را به رفتارهای آموزشی مؤثر و متناسب با شرایط کلاس درس تبدیل کنند.

بر اساس بررسی‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که فرونسیس نقش مؤثری در کاهش ضعف اراده و تحقق عملی دانش محتوایی تربیتی ایفا می‌کند و به‌عنوان حلقه واسط میان دانش و عمل، کیفیت تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلمان را ارتقا می‌بخشد. تقویت فرونسیس در برنامه‌های تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای، می‌تواند راهبردی مؤثر برای بهبود رفتار تربیتی و اخلاقی معلمان در نظام آموزشی ایران باشد.

نوع مقاله:

علمی/ پژوهشی

واژه‌های کلیدی:

اژه ها: فرونسیس، دانش محتوایی تربیتی (PCK)، ضعف اراده، تصمیم‌گیری آموزشی، اخلاق حرفه‌ای معلم، عوامل سازمانی

استناد به این مقاله: عباسی، محمود، عقیلی، سید رمضان. (۱۴۰۳). "بررسی نسبت بین فرونسیس، دانش محتوایی تربیتی (PCK) و ضعف اراده در میان معلمان". نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۰(۱۸)، ۱-۱۶.

¹ Phronesis

² Pedagogical Content Knowledge: PCK

³ Akrasia

مقدمه

در سال‌های اخیر، توجه پژوهشگران علوم تربیتی بیش از پیش معطوف به شناسایی مؤلفه‌هایی شده است که می‌توانند کیفیت آموزش و اثربخشی فرایند تدریس را تبیین کنند. در این میان، مفاهیم "فرونسیس" و "دانش محتوایی تربیتی" (PCK) به‌عنوان دو سازه بنیادین، جایگاه ویژه‌ای در تحلیل شیوه‌های تصمیم‌گیری آموزشی معلمان یافته‌اند و نقش تعیین‌کننده‌ای در فهم رفتار حرفه‌ای آنان ایفا می‌کنند.

فرونسیس ریشه در فلسفه ارسطویی دارد و ناظر بر نوعی حکمت عملی است که امکان قضاوت سنجیده و انتخاب درست را در موقعیت‌های متغیر و اخلاقاً پیچیده فراهم می‌سازد. ارسطو در اخلاق نیکوماخوس^۱، فرونسیس را صورت خاصی از عقل عملی می‌داند که فرد را قادر می‌سازد در مواجهه با شرایط واقعی زندگی، نه صرفاً بر اساس قواعد کلی، بلکه با توجه به اقتضائات موقعیت، مناسب‌ترین و خیرمندانه‌ترین رفتار را برگزیند. در حوزه تعلیم و تربیت، این مفهوم به توانایی معلم در تلفیق دانش نظری، تجربه زیسته و حساسیت اخلاقی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی اطلاق می‌شود. بر این اساس، معلم فرونتیک تنها دارنده مجموعه‌ای از دانسته‌ها نیست، بلکه فردی است که می‌تواند تشخیص دهد یک اقدام آموزشی معین، در چه زمانی و به چه شیوه‌ای باید تحقق یابد.

در کنار این مفهوم، دانش محتوایی تربیتی (PCK) که نخستین بار توسط لی شولمن^۲ صورت‌بندی شد، به درک تخصصی معلم از نحوه بازنمایی و انتقال مؤثر محتوا به یادگیرندگان اشاره دارد. این دانش، ترکیبی از شناخت عمیق محتوای درسی، آگاهی از راهبردهای تدریس، درک پیش‌دانسته‌ها و دشواری‌های یادگیری دانش‌آموزان است و به معلم امکان می‌دهد میان تسلط بر موضوع و روش آموزش آن پیوندی معنادار برقرار کند. از این منظر، PCK نقطه تلاقی دانش نظری و مهارت عملی است و نقش اساسی در کارآمدی حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند.

با این وجود، شواهد حاصل از مطالعات نظری و پژوهش‌های میدانی حاکی از آن است که در فرایند آموزشی، همواره نوعی گسست میان "دانستن" و "عمل کردن" مشاهده می‌شود (شون، ۱۳۹۳، ص ۹۵-۱۰۲). بسیاری از معلمان، علی‌رغم برخورداری از دانش تخصصی و حتی تجربه حرفه‌ای، در موقعیت‌های واقعی کلاس درس قادر به اتخاذ تصمیم‌هایی هم‌سو با اهداف تربیتی و باورهای حرفه‌ای خود نیستند (فاضلی، ۱۳۹۱، ص ۵۴-۵۸). این وضعیت که در سنت فلسفه اخلاق از آن با عنوان "ضعف اراده" یاد می‌شود، به حالتی اشاره دارد که فرد با وجود تشخیص عمل درست، در اجرای آن دچار ناتوانی یا تردید می‌شود. در بافت آموزشی، ضعف اراده می‌تواند در قالب‌هایی همچون کنارگذاشتن روش‌های تدریس مناسب، عدول از ملاحظات اخلاقی در تعامل با دانش‌آموزان یا تبعیت از فشارهای نهادی و بیرونی برخلاف قضاوت حرفه‌ای معلم نمود پیدا کند.

مطالعه رابطه میان فرونسیس، PCK و ضعف اراده، از دو چشم انداز نظری و عملی حائز اهمیت و ضرورت است. در چشم انداز نظری، این پژوهش می‌تواند به غنای ادبیات موجود در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تصمیم‌گیری معلمان کمک کند. تلفیق مفاهیم فلسفی چون فرونسیس و ضعف اراده با نظریه‌های آموزشی معاصر، امکان تبیین جامع‌تری از رفتار حرفه‌ای معلمان فراهم می‌آورد.

از چشم انداز عملی، نتایج این تحقیق می‌تواند برای سیاست‌گذاران آموزشی، طراحان برنامه‌های تربیت معلم و مدیران مدارس سودمند باشد.

¹ Nicomachus

² Lee Shulman

۲) پیشینه پژوهش

فرونسیس، به‌منزله‌ی تفکر درباره‌ی دانشی است که انسان را به سوی عملِ درست رهنمون می‌سازد. این مفهوم یکی از کهن‌ترین و بنیادی‌ترین مفاهیم در تاریخ اندیشه‌ی فلسفه غرب به‌شمار می‌رود. ریشه‌های این مفهوم را می‌توان تا دوران پیشاسقراطیان و حتی در آثار حماسی یونان باستان، همچون اودیسه‌ی هومر، پی‌گیری کرد. در روایت هومری، حکمت در قالب زیرکی و مهارت تدبیری اولیس تجلی می‌یابد؛ نوعی ذکاوت عملی که در خدمت پیروزی و غلبه است و گاه با حيله، فریب و مکر نیز همراه می‌شود (Slatkin, 1996, p223-237). در این معنا، حکمت در هومر نه فضیلتی اخلاقی، بلکه ابزاری برای بقا و تسلط بر موقعیت‌های دشوار است. این نوع از حکمت که در سنت یونانی با واژه‌ی متیس^۱ شناخته می‌شود، نوعی هوشمندی فریبکارانه است که در بافت فرهنگ اجتماعی و معنوی یونان جایگاه ویژه‌ای داشته است.

در میان فیلسوفان پیشاسقراطی، هراکلیتوس به اهمیت حکمت، هم در بعد نظری و هم در بعد عملی، توجهی بنیادین داشته است. وی در پیوند با مفهوم لوگوس، حکمت را معیار سخن و عمل انسان دانسته و سعادت را در زیستن بر پایه‌ی قانون عقلانی لوگوس تعریف می‌کند (Johnstone, 2014, p 24-25) و از نظر هراکلیتوس، انسان زمانی به زندگی خردمندانه دست می‌یابد که گفتار و کردار خود را با نظم درونی و عقلانی هستی هماهنگ سازد. با این حال، او دستیابی به چنین مرتبه‌ای از حکمت را امری دشوار و مستلزم کوشش و تعالی مستمر می‌داند.

در ادامه‌ی این سیر، سقراط نیز به حکمت عملی توجه می‌کند، اما میان معرفت و فضیلت تمایزی قائل نیست. از دیدگاه او، معرفت همان فضیلت است (Plato, 1924, p347-349) و هر که خوبی‌ها را بشناسد، ناگزیر بدان عمل خواهد کرد. بر این اساس، ضعف اراده در اندیشه‌ی سقراطی امری متناقض و غیرممکن است، زیرا او باور داشت که هیچ انسان آگاهی به‌طور آگاهانه از خوبی‌ها و خیر روی‌گردان نمی‌شود.

اما در فلسفه ارسطو، حکمت عملی به‌طور مستقیم به قلمرو اخلاق و فضیلت وارد می‌شود. ارسطو در اخلاق نیکوماخوسی، فرونسیس را نه صرفاً توانایی‌گزینش وسایل مناسب برای رسیدن به غایات دلخواه، بلکه قابلیت تشخیص و تحقق غایات ارزشمند و خیر انسانی می‌داند (Halverson, 2004, p 28-31). بدین‌سان، حکمت عملی نزد ارسطو دربردارنده‌ی عناصری چون تعقل اخلاقی، قضاوت موقعیتی و میل به خیر است؛ عناصری که جهت و ارزش رفتار را تعیین می‌کنند و آن را از سطح صرفاً تدبیری یا مصلحت‌جویانه فراتر می‌برند.

بنابراین، سیر تاریخی مفهوم فرونسیس از هومر تا ارسطو، از هوش ابزاری و مصلحت‌جویانه به حکمت اخلاقی و رفتارمحور تحول یافته است. در این فرایند، حکمت از سطح تدبیر برای دستیابی به قدرت و منفعت، به مرتبه‌ی تعقل اخلاقی برای تحقق خیر انسانی ارتقا پیدا می‌کند. این دگرگونی، مبنای نظری و فلسفی بسیاری از تفسیرهای معاصر از حکمت عملی معلم و تصمیم‌گیری اخلاقی در آموزش به‌شمار می‌آید.

پژوهش‌های تجربی نیز نشان می‌دهند که مفاهیمی مانند فرونسیس، دانش موقعیت‌مدار معلمان و اراده و انگیزه بالا در آن‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت تصمیم‌گیری‌های آموزشی دارند. بر همین اساس، مطالعات انجام‌شده در حوزه ارزیابی حرفه‌ای معلمان حاکی از آن است که توانایی تشخیص موقعیت، تفسیر نشانه‌های بافتی کلاس و انتخاب پاسخ مناسب، از قبیل مؤلفه‌هایی هستند که با مفهوم فرونسیس هم‌پوشانی مفهومی دارند (Kinsella & Pitman, 2012, p 15-18). این پژوهش‌ها، با استفاده از روش‌های کیفی همچون تحلیل ارزیابی‌های حرفه‌ای و مشاهده

¹ Metis

کلاسی، نشان می دهند که معلمان حرفه ای در موقعیت‌های پیچیده آموزشی، بیش از آنکه به قواعد از پیش تعیین شده متکی باشند، از قضاوت عملی و تجربه زیسته خود بهره می گیرند.

در حوزه دانش محتوایی تربیتی، پژوهش‌های تجربی متعددی بر نقش عوامل فراتر از دانش نظری در به کارگیری مؤثر PCK تأکید کرده‌اند. مطالعات شولمن و پژوهش‌های پس از آن نشان می دهد که برخورداری از دانش محتوایی تربیتی لزوماً به معنای تحقق آن در عمل آموزشی نیست، بلکه تحقق PCK مستلزم توانایی معلم در انطباق دانش با شرایط واقعی کلاس درس است. پژوهش‌های کمی و کیفی در این حوزه نشان داده‌اند که معلمانی که از سطح بالاتری از فرونسیس و اندیشه در عمل برخوردارند، در استفاده مؤثر از PCK موفق تر عمل می کنند (Schon, 1983, p 128-131). این یافته‌ها به طور ضمنی نشان می دهد که فرونسیس می تواند نقش عامل فعال ساز PCK را ایفا کند.

از سوی دیگر، پژوهش‌های تجربی درباره ضعف اراده، خودتنظیمی و کنترل اجرایی در روان‌شناسی تربیتی نشان می دهد که فاصله میان "دانستن" و "عمل کردن" پدیده‌ای شایع در موقعیت‌های فشارزا و پیچیده آموزشی است. مطالعات نظری مبتنی بر نظریه‌های خودتنظیمی و عملکردهای اجرایی نشان داده‌اند که معلمان حتی در صورت برخورداری از دانش حرفه‌ای کافی، ممکن است در شرایط استرس تعارض ارزشی یا فشار سازمانی، نتوانند مطابق با بهترین قضاوت آموزشی خود عمل کنند (Stroud, 2003, P 10-14). این یافته‌ها، ضعف اراده را نه صرفاً یک مسئله فردی، بلکه پدیده‌ای موقعیت‌مدار و وابسته به بافت آموزشی معرفی می کنند.

مطالعات نظری معاصر نشان داده‌اند که پرورش توانایی‌های فرونسیس می تواند نقش مهمی در کاهش ضعف اراده و ارتقای ثبات تصمیم‌گیری معلمان داشته باشد. پژوهش‌های کیفی در حوزه فرونسیس نشان می دهد معلمانی که به طور منظم در فرایندهای اندیشه ورزانه مشارکت دارند، انسجام بیشتری میان باورهای آموزشی و رفتارهای کلاسی خود نشان می دهند (Schon, 1983, p 241-242). این یافته‌ها به طور تجربی از این دیدگاه حمایت می کنند که فرونسیس می تواند به عنوان حلقه واسط میان دانش نظری، PCK و رفتار عملی در کلاس درس عمل کند و از بروز ضعف اراده جلوگیری نماید.

مطالعات تجربی معاصر در حوزه تعلیم و تربیت به طور فزاینده‌ای نشان می دهند که کیفیت رفتار آموزشی معلمان صرفاً تابع میزان دانش نظری یا تسلط فنی آنان نیست، بلکه به نحوه قضاوت عملی، ارزیابی موقعیتی و توانایی پیوند میان دانش، ارزش و عمل وابسته است؛ امری که در رویکرد معاصر با مفهوم فرونسیس تبیین می شود. از همین رو، پژوهش‌های متعددی در دو دهه اخیر کوشیده‌اند فرونسیس را از سطح یک مفهوم صرفاً فلسفی خارج کرده و آن را به مثابه نوعی دانش حرفه‌ای قابل مطالعه تجربی در نظر گیرند. (Kinsella & Pitman, 2012, p 9-13).

در سطح بین‌المللی نیز با تحلیل مجموعه‌ای از پژوهش‌های میدانی در حرفه‌های آموزشی، پرستاری و مددکاری اجتماعی نشان داده اند که فرونسیس به عنوان صورتی از "دانش موقعیت‌مند" در تصمیم‌گیری‌های پیچیده نقش محوری دارد و از طریق تجربه، فرایند اندیشه ورزانه و تعامل با بافت سازمانی شکل می گیرد (Dunne, 1993, p 284-289). یافته‌های این مطالعات کیفی حاکی از آن است که معلمان برخوردار از فرونسیس بالاتر، در مواجهه با موقعیت‌های مبهم آموزشی، انعطاف‌پذیری بیشتری نشان می دهند و کمتر دچار گسست میان باور حرفه‌ای و عمل آموزشی می شوند.

در حوزه دانش محتوایی تربیتی، پژوهش‌های کمی متعددی با الگوبرداری از چارچوب شولمن نشان داده‌اند که PCK به‌تنهایی تضمین‌کننده رفتار آموزشی اثربخش نیست. به عنوان مثال برخی مطالعات بر روی معلمان ریاضی در آلمان نشان داد اگرچه سطح PCK با کیفیت تدریس همبستگی مثبت دارد، اما این رابطه زمانی معنادارتر می‌شود که معلمان از توانایی قضاوت موقعیتی و تنظیم عمل در شرایط واقعی کلاس برخوردار باشند. این یافته‌ها به‌طور ضمنی نقش فرونسیس را به‌عنوان عامل فعال‌ساز PCK برجسته می‌سازد (Baumert & Kunter, 2013, p39-44). از سوی دیگر، در رویکرد روان‌شناسی تربیتی، ضعف اراده عمدتاً در قالب مفاهیمی همچون شکست خودتنظیمی، تعارض انگیزی و فاصله میان قصد و عمل مطالعه شده است.

پژوهش‌هایی نشان می‌دهند که افراد در موقعیت‌های فشارزا، حتی با آگاهی از بهترین گزینه رفتاری، ممکن است نتوانند مطابق با قضاوت عقلانی خود عمل کنند (Stroud, 2008, P 10-14). در حوزه آموزش، برخی پژوهشگران با مطالعه کمی بر معلمان نشان می‌دهند که استرس شغلی و فشارهای سازمانی احتمال بروز چنین شکاف‌هایی را افزایش می‌دهد (Chiu, 2010, 1644-1648). مطالعات کیفی نیز این یافته‌ها را تأیید می‌کنند به عنوان مثال برخی پژوهش‌های میدانی نشان می‌دهند که معلمان در عمل حرفه‌ای، دائماً درگیر "اندیشه در عمل" هستند (Dunne, 1993, p 284-289) و فقدان این توانایی اندیشه، تصمیم‌گیری را به رفتارهای ناپایدار و گاه متناقض می‌کشاند.

در سال‌های اخیر نیز برخی پژوهشگران با بهره‌گیری از روش‌های آمیخته کمی و کیفی در مطالعات تربیتی نشان داده‌اند که فرونسیس نه‌تنها با قضاوت اخلاقی معلمان، بلکه با ثبات اراده، خودتنظیمی حرفه‌ای و تاب‌آوری اخلاقی آنان رابطه معنادار دارد. یافته‌های آنان نشان می‌دهد معلمان که سطوح بالاتری از حکمت عملی دارند، در برابر تعارض‌های ارزشی و فشارهای نهادی، تصمیم‌های سازگارتر و پایدارتر اتخاذ می‌کنند (Kristjansson, 2024, p 1035). در سطح پژوهش‌های داخلی، رحمتی، تلخایی و مرادی (۱۴۰۰) نیز نشان دادند که باورهای معلمان ایرانی در زمینه یادگیری و تدریس که خودآگاهی و قضاوت موقعیتی را در برمی‌گیرد، می‌تواند بر تصمیم‌گیری‌های آموزشی آنان تأثیر بگذارد. کاظمی و زارعی (۱۴۰۱) در بررسی دانش محتوایی تربیتی معلمان علوم، دریافتند که تجربه تدریس و توانایی اندیشه، نقش مهمی در به‌کارگیری مؤثر PCK دارند. گوهری، ناظم و افکانه (۱۴۰۴) در پژوهش خود نشان دادند که خودتنظیمی معلمان با مؤلفه‌های مهم حرفه‌ای و توانایی مدیریت موقعیت‌های آموزشی رابطه دارد.

۳) مبانی نظری

۳-۱) چیستی فرونسیس

ارسطو، نفس انسانی را دارای دو بخش اصلی می‌داند: بخش عقلانی و بخش غیرعقلانی. در میان این دو، بخش عقلانی خود شامل دو قوه است: نخست، قوه‌ای که با شناخت امور ضروری و تغییرناپذیر سروکار دارد و منبع حکمت نظری است؛ و دوم، قوه‌ای که با شناخت امور ممکن و متغیر مرتبط است و اساس حکمت عملی را تشکیل می‌دهد. حکمت عملی از قبیل فضایل عقلانی است که انسان را قادر می‌سازد تا در خصوص امور عملی و متغیر، به تفکر و قضاوت شایسته دست یابد (Aristotle, 2009, p 1139a 5-15).

در حالی که حکمت نظری متوجه امور کلی و ثابت است، حکمت عملی با امور جزئی، متغیر و وابسته به عمل انسانی سروکار دارد؛ زیرا موضوع آن، تصمیم و رفتار است، و رفتار در نسبت با شرایط جزئی و موقعیتی تحقق می‌یابد. به تعبیر ارسطو، شخص برخوردار از حکمت عملی نه‌تنها باید کلیات را بداند، بلکه توانایی تشخیص جزئیات را نیز دارد؛ چراکه عمل همواره در سطح جزئیات رخ می‌دهد.

ارسطو برای تبیین دقیق‌تر چیستی فرونسیس، آن را در میان صفات و رفتار انسان‌های حکیم بررسی می‌کند. به باور او، انسان فرونتیک (دارای حکمت عملی) کسی است که در امور مربوط به خیر و نفع حقیقی خویش انتخاب‌های درست دارد. این انتخاب‌ها صرفاً در خصوص نکات جزئی نیستند، بلکه متوجه غایات کلی و ارزشی‌اند که انسان را به سوی سعادت رهنمون می‌سازند. فرد حکیم از توانایی محاسبه و سنجش برخوردار است و می‌تواند وسایل و راهکارهای مناسب را برای تحقق غایات ارزشمند تشخیص دهد. بدین ترتیب، حکمت عملی به معنای قدرت محاسبه و تصمیم‌گیری در حوزه‌ی امور ممکن و اختیاری است، نه در حوزه‌ی امور ضروری یا محال، زیرا در این دو حوزه تصمیم‌گیری انسانی امکان‌پذیر نیست (Aristotle, 2009, p 1140a 24-27).

بر این اساس می‌توان گفت ارسطو میان فضیلت عقلانی و فضیلت اخلاقی تمایز قائل می‌شود. بر اساس این تمایز، فضایل عقلانی انسان را از رهگذر عقل و استدلال به سوی رفتار فضیلت‌آمیز رهنمون می‌سازند، در حالی که فضایل اخلاقی از طریق عادت و تربیت در فرد نهادینه می‌شوند. فضایل اخلاقی به واسطه عادت و تمرین در خانواده و نظام آموزشی شکل می‌گیرند.

ارسطو در تقسیم‌بندی خود از فضایل عقلانی، پنج نوع فضیلت را برمی‌شمرد: (Aristotle, 2009, p 1139b 15)

۱. نوس^۱: عقل شهودی، درک مستقیم مبادی نخستین و اصول اولیه
 ۲. اپیستمه^۲: معرفت علمی، ناظر بر شناخت یقینی و برهانی
 ۳. سوفیا^۳: حکمت نظری، ترکیبی از عقل شهودی و معرفت علمی برای شناخت غایات حقیقی هستی
 ۴. فرونسیس^۴: حکمت عملی، توانایی اندیشیدن درست درباره‌ی آنچه باید انجام شود
 ۵. تخنه^۵: فن یا مهارت، توانایی ساختن بر اساس قواعد معین
- بنابراین ارسطو با تمایز میان فضیلت اخلاقی و فضیلت عقلانی بیان می‌کند که فضیلت اخلاقی، درستی غایات را تضمین می‌کند در حالی که فضیلت عقلانی فرونسیس، درستی وسایل و راه‌ها را تأمین می‌نماید. بدین ترتیب می‌توان گفت، فرونسیس؛ فضیلتی است که میان هدف و وسیله، هماهنگی اخلاقی برقرار می‌کند. بدین معنا، فرونسیس پلی میان عقل و اخلاق و میان شناخت و عمل است.

۲-۳) تفسیرهای فرونسیس

۱-۲-۳) تفسیر فرونسیس بر مبنای عقلانیت

ارسطو در اخلاق نیکوماخوس، فرونسیس را به عنوان «وضعیتی صحیح و معقول در توانایی انجام عمل، با توجه به آنچه برای انسان خوب یا بد است»، تعریف می‌کند (Aristotle, 2009, p 1140b 4-5). فرونسیس در منظومه‌ی فکری ارسطو بخشی از مباحث اخلاقی او را در بر می‌گیرد و به نحوه‌ی عمل انسان در شرایط گوناگون زندگی می‌پردازد. این مفهوم با پرسش بنیادین "در این موقعیت چه باید کرد؟" آغاز می‌شود و بر اهمیت تصمیم‌گیری در موقعیت‌های عملی تأکید دارد. بدین‌سان، در تحلیل ارسطویی، فرونسیس به‌جای ارجاع به قواعد ثابت بر موقعیت‌مندی عمل تکیه دارد؛ زیرا رفتار درست در هر موقعیت بر اساس تشخیص حکمت عملی و تناسب با شرایط شکل می‌گیرد.

¹ Nous

² Episteme

³ Sophia

⁴ Phronesis

⁵ Techne

از این رو، یکی از رویکردهای برجسته فرونسیس، تفسیر عقلانی از فرونسیس است که بر استدلال عملی و تصمیم‌گیری عقلانی در مواجهه با مسائل تأکید دارد. در این رویکرد، هنگامی که با پرسش "در این موقعیت چه باید کرد؟" مواجه می‌شویم، فرایند تصمیم‌گیری مستلزم بررسی عقلانی موقعیت و گزینش عملی است که با استدلال منطقی حمایت شود. بر این اساس، فرونسیس نوعی پاسخ عقلانی به مسائل عملی است (ارسطو، ۱۳۸۵، ص ۴۱۱ - ۴۱۸). در این برداشت هر رفتار انسانی نتیجه‌ی فرایند استدلالی است که از دل آن، دلایل و توجیه‌های منطقی برای عمل استخراج می‌شود.

به همین سان، تفسیر عقلانی از فرونسیس، در حوزه‌ی تعلیم و تربیت نیز کاربردهای مهمی یافته است. توماس گرین^۱ از نخستین اندیشمندانی است که پیوند میان عقل عملی و عمل آموزشی را مطرح کرده است. از نظر او، فرونسیس می‌تواند به معلمان در فهم بهتر موقعیت‌های یادگیری و هدایت مؤثر دانش‌آموزان کمک کند. گرین بیان می‌کند که اگر آموزش را رفتاری ماهرانه و دقیق بدانیم، می‌توان گفت فعالیت‌های آموزشی توسط عقل عملی هدایت می‌شوند؛ یعنی به وسیله‌ی استدلال‌های عملی خاصی که در ذهن معلم شکل می‌گیرند (Green, 1976, p. 250).

بر این اساس، استدلال عملی می‌تواند به مثابه ابزاری برای فهم بهتر رفتار یادگیرندگان و تصمیم‌های آموزشی معلمان تلقی شود. معلم در کلاس درس، بسته به موقعیت و شرایط یادگیری، با اتکا به عقل عملی تصمیم می‌گیرد و می‌کوشد برای گفتار و رفتار خود دلایلی موجه داشته باشد. با این حال، اجرای این تفسیر از فرونسیس در آموزش ممکن است محدودیت‌هایی نیز در پی داشته باشد. تکیه‌ی بیش از حد بر استدلال عقلانی می‌تواند به کاهش انعطاف‌پذیری آموزشی بینجامد؛ زیرا معلم ممکن است با اتخاذ یک الگوی واحد، همه‌ی دانش‌آموزان را با معیارهای یکسان بسنجد. بدین ترتیب، اگرچه تفسیر عقلانی از فرونسیس می‌تواند به ارتقای تصمیم‌گیری آگاهانه و مبتنی بر دلایل منطقی در آموزش کمک کند، اما نباید موجب تقلیل مفهوم آن به سطح استدلال صوری شود. در حقیقت، کاربست فرونسیس در آموزش زمانی معنا می‌یابد که عقلانیت با قضاوت موقعیتی، حساسیت اخلاقی و انعطاف حرفه‌ای معلم پیوند یابد (Green, 1883, p. 214).

۲-۳) تفسیر فرونسیس بر مبنای ادراک فرد از موقعیت

یکی از تفسیرهای مهم و معاصر از مفهوم فرونسیس، تکیه بر ادراک موقعیتی و بصیرت عملی افراد در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی و حرفه‌ای است. این تفسیر، برخلاف برداشت صرفاً عقلانی از فرونسیس، بر نحوه‌ی فهم موقعیت و درک اقتضائات آن تأکید دارد و در پاسخ به پرسش بنیادین "در این موقعیت چه باید کرد؟" شکل می‌گیرد. در این رویکرد، جنبه‌های عقلانی و اخلاقی فرونسیس به صورت توأمان مورد توجه قرار می‌گیرند؛ زیرا تصمیم درست، حاصل تعامل میان شناخت موقعیت، بصیرت اخلاقی و قضاوت عملی است.

ارسطو با پیوند دادن مفهوم ادراک به حکمت عملی بر اهمیت شناخت موقعیت در تصمیم‌های اخلاقی تأکید می‌کند. از دیدگاه او، فرونسیس نه تنها محصول استدلال عقلانی، بلکه برآمده از نوعی تشخیص موقعیتی است که فرد را قادر می‌سازد تا در موقعیت‌های خاص، عمل شایسته را برگزیند. بدین ترتیب، دو مؤلفه‌ی کلیدی در این تفسیر عبارت‌اند از "ادراک" و "بصیرت" که به صورت درهم‌تنیده، ساختار مفهومی فرونسیس را روشن می‌سازند.

¹ Thomas Green

۱-۲-۳-۱ ادراک^۱

دیوید ریو^۲ ساده‌ترین بیان از این تفسیر را ارائه می‌کند:

«فردی که از فرونسیس برخوردار است، درک عملی لازم را برای تشخیص موقعیت و تعیین نوع عمل مناسب دارد» (Reeve, 1992, p 97). در این معنا، ادراک عملی به معنای توانایی تشخیص عناصر گوناگون موجود در موقعیت، ارزیابی روابط میان آن‌ها و در نهایت انتخاب رفتاری است که با شرایط موجود بیشترین تناسب را دارد. تصمیم در این رویکرد، نه از طریق استدلال نظری ثابت، بلکه بر اساس درک موقعیت و آگاهی از پیچیدگی‌های عملی اتخاذ می‌شود. از این منظر، عمل درست نتیجه‌ی یک الگوی عقلانی از پیش تعیین شده نیست، بلکه حاصل درک پویا و زمینه‌مند فرد از موقعیت خاص است.

۲-۲-۳-۲ بصیرت^۳

بصیرت در مقایسه با ادراک، مرتبه‌ای ژرف‌تر از شناخت موقعیت را بازنمایی می‌کند. بصیرت به معنای صرفاً دیدن واقعیت‌های موجود در موقعیت نیست، بلکه درک نحوه‌ی ظهور امور و وجوه معنایی پنهان موقعیت است. بصیرت نوعی آگاهی درونی و تفسیر شخصی از موقعیت است که فرد از خلال تجربه، تأمل و درگیری عملی به دست می‌آورد (Schon, 1983, p 49-50). بنابراین، بصیرت جنبه‌ای شخصی و یگانه دارد؛ زیرا هر فرد بر پایه‌ی تجارب زیسته‌ی خود به فهمی خاص از موقعیت‌های مشابه می‌رسد. به تعبیر دیگر، ادراک به مشاهده‌ی موقعیت مربوط است و بصیرت به فهم معنادار موقعیت. این تمایز ظریف، همان چیزی است که ارسطو در فرونسیس بر آن تأکید می‌کند. قضاوت عملی نه صرفاً از عقل نظری، بلکه از بصیرتی ناشی می‌شود که در مواجهه‌ی آگاهانه با زندگی به دست می‌آید.

۳-۲-۳-۳ مطابقت عمل با شرایط خاص

در تفسیر موقعیتی از فرونسیس تأکید بر آن است که اعمال انسان باید با شرایط خاص موقعیت هماهنگ باشند. فرد دارای فرونسیس کسی است که توانایی تشخیص تناسب عمل با موقعیت را دارد و می‌تواند بین اصول کلی و واقعیت‌های عینی پیوند برقرار کند (Skatchman, 1980, p 51). در اینجا، استدلال عملی نه به معنای پیروی از قاعده‌ای ثابت، بلکه به منزله‌ی فرآیند تطبیق عمل با وضعیت موجود درک می‌شود. در نتیجه، معنای اصیل فرونسیس در توانایی انسان برای قضاوت موقعیتی و تصمیم‌گیری متناسب با شرایط خاص جلوه‌گر می‌شود.

جوزف دان^۴ معتقد است «بصیرت مبتنی بر فرونسیس در نتیجه‌ی تجربه‌ی زیسته و تعامل مستمر فرد با موقعیت‌های عملی شکل می‌گیرد» (Dunne, 1993, p. 301). افراد از رهگذر تجربه، درک عمیق‌تری از پیچیدگی‌های موقعیت‌های انسانی می‌یابند و بدین‌سان، بصیرت‌های منحصر به فردی درباره‌ی موقعیت‌های خاص کسب می‌کنند. از این رو، بصیرت مبتنی بر فرونسیس، چارچوبی نظری و عملی برای پژوهش و اصلاح رفتارهای آموزشی فراهم می‌سازد. معلم در فرایند تدریس، از طریق تجربه‌ی مستقیم، مشاهده‌ی دقیق و اندیشه مداوم، درکی زنده از کلاس درس به دست می‌آورد و بر اساس آن، رفتار و گفتار خود را تنظیم می‌کند. بدین ترتیب، تفسیر موقعیتی فرونسیس، به‌ویژه در آموزش، بر ضرورت درک زمینه، قضاوت اخلاقی و پاسخ متناسب به موقعیت‌های انسانی تأکید دارد؛ امری که در نهایت به پرورش رفتاری خردمندانه و اخلاق‌محور در معلمان می‌انجامد.

¹ Perception

² David Reeve

³ Insight

⁴ Joseph Dunne

به نظر می‌رسد، در حوزه‌ی تعلیم و تربیت، این تفسیر اهمیت ویژه‌ای دارد. معلمان در جریان تدریس، به‌طور مستمر با موقعیت‌های متنوع و پیش‌بینی‌ناپذیر روبه‌رو می‌شوند. برای مثال، هنگامی که دانش‌آموزان به‌دلیل خستگی یا بی‌علاقگی رفتارهای نامطلوب نشان می‌دهند، معلم برخوردار از بصیرت فرونتیک، این رفتار را نه به عنوان بی‌انضباطی صرف، بلکه به‌مثابه نشانه‌ای از وضعیت خاص کلاس و نیازهای عاطفی دانش‌آموزان تفسیر می‌کند. چنین معلمی، با درک و تأمل موقعیتی به راه‌حلهایی خلاقانه و انسانی دست می‌یابد که به بهبود شرایط یادگیری منجر می‌شود.

۳-۲-۳) تفسیر فرونسیس بر مبنای نگرش اخلاقی

تفسیر اخلاقی فرونسیس، همانند تفسیر موقعیتی، به پرسش بنیادین "در این موقعیت چه باید کرد؟" پاسخ می‌دهد، اما با تأکید ویژه بر خوب زیستن و درست عمل کردن از منظر اخلاقی. در این تفسیر، فرونسیس نه تنها شکلی از عقلانیت عملی، بلکه نوعی بصیرت اخلاقی است که انسان را در جهت زیستن نیک و تصمیم‌گیری اخلاقی هدایت می‌کند.

به باور دان، میان فرونسیس و نگرش اخلاقی رابطه‌ای دوسویه و در هم تنیده وجود دارد. او تأکید می‌کند که فرونسیس بدون نگرش اخلاقی و نگرش اخلاقی بدون فرونسیس وجود ندارد (Dunne, 1993, p 283). در واقع، فرونسیس توصیف‌کننده‌ی فردی است که می‌داند چگونه درست زندگی کند؛ به تعبیر دیگر، فرونسیس دانش و بصیرتی است که مسیر زیست اخلاقی را برای انسان روشن می‌سازد.

فرونسیس به فرد این توان را می‌دهد که در مواجهه با موقعیت‌های گوناگون، تصمیمی اتخاذ کند که نه تنها از نظر عقلانی موجه، بلکه از منظر اخلاقی نیز نیکو باشد (Kinsella & Pitman, 2012, p 5). از دیدگاه ارسطویی، زندگی خوب تنها از طریق عمل درست و عمل درست تنها از طریق قضاوت اخلاقی مبتنی بر حکمت عملی ممکن است. بنابراین، فرد فرونتیک (دارای حکمت عملی) کسی است که از رهگذر تأمل، تجربه و قضاوت موقعیتی، توانایی زیستن اخلاقی را در خود پرورش داده است.

در این تفسیر، فرونسیس و نگرش اخلاقی به‌صورت متقابل یکدیگر را شکل می‌دهند. نگرش اخلاقی بدون تکیه بر فرونسیس، نمی‌تواند در موقعیت‌های واقعی تجلی یابد؛ زیرا اخلاق بدون حکمت عملی به اصولی انتزاعی و غیرکاربردی تبدیل می‌شود. از سوی دیگر، فرونسیس نیز بدون وجود نگرش اخلاقی از معنا تهی می‌شود، چرا که هدف نهایی حکمت عملی، تحقق زندگی نیک و اخلاقی است. به بیان دیگر، فرونسیس مفهومی نیست که بتوان آن را بیرون از فرد یا مستقل از تجربه زیسته‌ی او در نظر گرفت؛ بلکه جزئی از شخصیت، منش و عادت‌های رفتار فرد است (Schon, 1983, p 49-50). فرونسیس تنها در درون موقعیت‌های واقعی رشد می‌کند؛ یعنی انسان در فرایند زیستن و از طریق تجربه‌های اخلاقی می‌آموزد چگونه درست عمل کند. هرچه فرد در مسیر تجربه‌های اخلاقی پیش می‌رود، فرونسیس در او تقویت می‌شود و این خود به تثبیت نگرش اخلاقی منجر می‌گردد.

در این چرخه‌ی متقابل، فرونسیس راه زیستن اخلاقی را نشان می‌دهد، و زیستن اخلاقی بستر پرورش فرونسیس را فراهم می‌سازد. فرد فرونتیک نه تنها در پی انجام عمل درست برای خویش است، بلکه در قضاوت اخلاقی خود، خیر جمعی و عدالت اجتماعی را نیز مد نظر قرار می‌دهد. بدین ترتیب، فرونسیس پلی است میان اخلاق فردی و اخلاق اجتماعی.

تعلیم و تربیت به طور ذاتی و ماهوی امری اخلاقی است (Dewey, 1916, p14). تصمیم‌های آموزشی همواره واجد بُعد ارزشی‌اند؛ زیرا بر رشد، هویت و کرامت انسانی فراگیران تأثیر می‌گذارند. در این زمینه، تفسیر اخلاقی فرونسیس می‌تواند چارچوبی نظری برای تحلیل و هدایت تصمیم‌های تربیتی فراهم سازد. بر اساس این دیدگاه، معلمان نه تنها انتقال دهنده دانش، بلکه دارای رفتار اخلاقی نیز هستند. معلم فرونتیک کسی است که در پرتو تجربه و تأمل، قادر است میان قواعد آموزشی، نیازهای انسانی شاگردان، و اصول اخلاقی تعادل برقرار کند. چنین معلمی در تصمیم‌گیری‌های روزمره‌ی خود، از حکمت عملی بهره می‌گیرد تا رفتار حرفه‌ای‌اش در مسیر زیستن اخلاقی قرار گیرد. ویژگی‌های اخلاقی چون انعطاف‌پذیری، انصاف، صداقت، شکیبایی، عدالت‌ورزی و جدیت در کار، از جلوه‌های عینی فرونسیس در عمل آموزشی هستند. هرچه معلمان در جریان رفتارهای آموزشی خود بیشتر به این فضایل عمل کنند، فرونسیس و نگرش اخلاقی در آنان تقویت می‌شود.

در نتیجه، تفسیر اخلاقی فرونسیس بیان می‌کند که تربیت، نه انتقال دانش، بلکه فرایند زیستن اخلاقی در متن آموزش است (Noddings, 2003, p 5-10). معلم فرونتیک کسی است که با هر تصمیم، نه تنها درصدد آموزش بهتر است، بلکه در پی آن است که خود و شاگردانش درست‌تر زندگی کنند.

به همین ترتیب؛ در سطح عملیاتی می‌توان گفت فرونسیس به عنوان توانایی معلم در تشخیص موقعیت‌های پیچیده و چندوجهی آموزشی، سنجش هم‌زمان ملاحظات شناختی، تربیتی و اخلاقی و انتخاب رفتار متناسب در شرایط عدم قطعیت تعریف می‌شود. این سازه در پژوهش‌های تجربی می‌تواند از طریق تحلیل تصمیم‌گیری‌های کلاسی، سناریوهای موقعیتی، مطالعه موردی موقعیت‌های اخلاقی در تدریس، مصاحبه‌های عمیق حرفه‌ای و ابزارهای سنجش قضاوت عملی معلمان مورد بررسی قرار گیرد.

۳-۳) دانش محتوایی تربیتی (PCK)

در سال‌های اخیر، بحث درباره‌ی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس، یکی از محورهای اصلی پژوهش‌های حوزه علوم تربیتی بوده است. در میان این عوامل، فرونسیس و دانش محتوایی تربیتی دو مؤلفه کلیدی به شمار می‌روند که در توضیح و تبیین تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلمان نقش تعیین‌کننده دارند.

دانش محتوایی تربیتی (PCK) نخستین بار توسط شولمن مطرح شد و بیانگر درک عمیق معلم از نحوه‌ی ارائه و انتقال مؤثر مفاهیم علمی و به تعبیر دیگر دانش تدریس به زبان یادگیرندگان است. این دانش شامل شناخت محتوای درسی، روش‌های تدریس، پیش‌دانسته‌های دانش‌آموزان و موانع یادگیری است. معلمان دارای PCK می‌توانند میان "دانستن محتوا" و "دانستن چگونگی آموزش محتوا" پیوند برقرار کنند. در واقع، PCK ترکیبی از دانش نظری و مهارت عملی است که کارآمدی حرفه‌ای معلم را تضمین می‌کند.

دانش محتوایی تربیتی (PCK) در سطح عملیاتی به‌عنوان توانایی معلم در تلفیق دانش موضوعی با دانش روش‌های تدریس، درک خطاهای رایج یادگیرندگان و انتخاب راهبردهای آموزشی متناسب با بافت کلاس درس در نظر گرفته می‌شود. این سازه در مطالعات تجربی معمولاً از طریق مشاهده ساختاریافته کلاس، تحلیل طرح درس، ارزیابی بازنمایی‌های آموزشی محتوا و مصاحبه‌های مبتنی بر چارچوب شولمن قابل سنجش است.

با این حال، مطالعات نظری و پژوهش‌های میدانی نشان می‌دهد که میان "دانستن خوب" و "عمل خوب" در عرصه آموزش، فاصله‌ای قابل توجه وجود دارد (شون، ۱۳۹۳، ص ۹۵-۱۰۲). بسیاری از معلمان علی‌رغم برخورداری از دانش نظری و حتی تجربه کافی در عمل نمی‌توانند تصمیم‌هایی اتخاذ کنند که با اصول حرفه‌ای یا اهداف تربیتی‌شان هماهنگ باشد. این پدیده که در فلسفه اخلاق به عنوان ضعف اراده شناخته می‌شود، بیانگر وضعیتی است که در آن فرد، علی‌رغم آگاهی از درست بودن یک عمل، از انجام آن باز می‌ماند. در زمینه آموزش، ضعف اراده می‌تواند به

شکل‌های مختلفی بروز کند؛ از جمله ناتوانی در اجرای روش‌های تدریس مناسب، چشم‌پوشی از ارزش‌های اخلاقی در برخورد با دانش‌آموزان یا تبعیت از فشارهای بیرونی برخلاف باورهای حرفه‌ای. ضعف اراده در سطح عملیاتی به‌عنوان ناتوانی معلم در تبدیل قضاوت حرفه‌ای و اخلاقی صحیح به رفتار آموزشی مناسب، علی‌رغم آگاهی از گزینه مطلوب تعریف می‌شود. این سازه می‌تواند از طریق شاخص‌هایی چون ناپایداری در تصمیم‌های آموزشی، فاصله میان باورهای تربیتی و عملکرد واقعی، اجتناب از رفتارهای مطلوب در شرایط فشار و ابزارهای خوداظهاری مرتبط با خودتنظیمی، کنترل اجرایی و پایداری اخلاقی مورد سنجش قرار گیرد.

۴) روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر محتوا، از نوع پژوهش‌های آمیخته (کمی-کیفی) است. انتخاب این رویکرد با توجه به پیچیدگی تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلمان در بافت نظام آموزشی ایران صورت گرفته است؛ بافتی که در آن معلمان هم‌زمان با الزامات برنامه درسی متمرکز، فشارهای ارزشیابی بیرونی، محدودیت‌های ساختاری مدرسه و ملاحظات اخلاقی کلاس درس مواجه‌اند. از این رو، فهم رابطه میان فرونسیس، دانش محتوایی تربیتی (PCK) و ضعف اراده، مستلزم ترکیب شواهد آماری با تحلیل تفسیری تجربه زیسته معلمان ایرانی است. بر این اساس، از طرح تبیینی متوالی^۱ استفاده می‌شود؛ به‌گونه‌ای که ابتدا داده‌های کمی گردآوری و تحلیل می‌شوند و سپس داده‌های کیفی به‌منظور تبیین عمیق‌تر یافته‌ها مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرند.

در بخش کمی، پژوهش با استفاده از روش توصیفی-همبستگی انجام شد. جامعه آماری، معلمان دوره متوسطه دوم مدارس دولتی منطقه ۲ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴ بود. انتخاب این مقطع تحصیلی به دلیل نقش پررنگ معلمان در تصمیم‌گیری‌های لحظه‌ای آموزشی، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و مواجهه با تعارض‌های اخلاقی در کلاس درس صورت گرفت. نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و با در نظر گرفتن متغیرهایی چون جنسیت، سابقه خدمت، رشته تحصیلی و نوع مدرسه انتخاب شد. حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران تعیین گردید. ابزار گردآوری داده‌ها شامل سه مقیاس است: نخست، پرسشنامه سنجش فرونسیس حرفه‌ای معلمان که با الهام از چارچوب‌های نظری ارسطویی و مطالعات معاصر (Kinsella & Pitman, 2012, p 163-172) تدوین و برای بافت آموزشی ایران بومی‌سازی شد. دوم، پرسشنامه دانش محتوایی تربیتی (PCK) مبتنی بر الگوی شولمن که مؤلفه‌هایی همچون شناخت خطاهای مفهومی دانش‌آموزان، انتخاب راهبردهای تدریس مناسب و قضاوت آموزشی را در بر می‌گرفت. سوم، مقیاس ضعف اراده که با تمرکز بر موقعیت‌های واقعی کلاس درس ایران از قبیل تعارض میان باورهای تربیتی معلم و الزامات بخشنامه‌ای یا فشارهای سازمانی، طراحی گردید. روایی محتوایی ابزارها با نظر متخصصین علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی بررسی شد و روایی سازه از طریق تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت. پایایی ابزارها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و در سطح قابل قبول گزارش شد.

در بخش کیفی پژوهش، به‌منظور تبیین سازوکارهای درونی روابط شناسایی‌شده در تحلیل‌های کمی، از روش پدیدارشناسی تفسیری استفاده شد. مشارکت‌کنندگان این بخش معلمانی بودند که به‌صورت هدفمند و بر اساس نتایج بخش کمی (سطوح متفاوت فرونسیس و ضعف اراده) انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد که بر تجربه معلمان از موقعیت‌های تصمیم‌گیری دشوار، تعارض‌های اخلاقی، فشارهای ناشی از برنامه درسی متمرکز، نظام ارزشیابی و فرهنگ مدرسه تمرکز داشت. تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام گرفت. در مرحله نهایی، یافته‌های کمی و کیفی در سطح تفسیر ادغام شدند.

¹ Explanatory Sequential Mixed Methods Design

(۵) یافته ها

۱-۵) نسبت بین سطح فرونسیس معلمان و میزان به کارگیری دانش محتوایی تربیتی (PCK):

مطالعات نشان می‌دهد که میان سطح فرونسیس معلمان و میزان به کارگیری دانش محتوایی تربیتی (PCK) آنان رابطه‌ای معنادار و مثبت وجود دارد. بدین معنا که هرچه توانایی معلمان در تصمیم‌گیری‌های موقعیتی، اخلاقی و تربیتی افزایش می‌یابد، میزان بهره‌گیری آنان از دانش محتوایی تربیتی (PCK) در موقعیت‌های واقعی تدریس نیز بیشتر می‌شود. این گزاره با مبانی این مقاله نیز هم‌راستا است؛ چرا که فرونسیس در آموزه‌های ارسطویی و تفسیرهای تربیتی نوین به‌عنوان نوعی توانایی تلفیق عقل نظری با عمل اخلاقی شناخته می‌شود (Kristjansson, 2024, p 1031-1042). در چارچوب تعلیم و تربیت، این توانایی به معلمان کمک می‌کند تا میان "دانستن خوب" و "عمل خوب" پیوند برقرار کنند. از این منظر، معلم فرونسیس قادر است دانش موضوعی، شناخت یادگیرنده و روش تدریس را در بستر موقعیت‌های متغیر آموزشی به‌صورت آگاهانه به کار گیرد؛ امری که شولمن آن را هسته‌ی اصلی مفهوم PCK می‌داند.

به نظر می‌رسد، معلمان دارای سطح بالاتری از فرونسیس، در فرایند تدریس تصمیم‌هایی اتخاذ می‌کنند که نه تنها مبتنی بر اصول نظری آموزش، بلکه متناسب با نیازها، انگیزش و شرایط روانی و فرهنگی یادگیرندگان است. این گروه از معلمان در تطبیق محتوا با واقعیت‌های کلاس و استفاده از رویکردهای یادگیرنده‌محور عملکرد مؤثرتری دارند. در مقابل، معلمان که از سطح پایین‌تری از فرونسیس برخوردارند، اغلب دچار نوعی شکاف میان "دانستن" و "عمل" می‌شوند؛ به عبارت دیگر، دانش تربیتی آنان در وضعیت علم "معلق" باقی می‌ماند و به علم "محقق" و رفتار آموزشی بالفعل تبدیل نمی‌گردد. بدین ترتیب، فرونسیس نقش عامل فعال‌ساز دانش تربیتی را ایفا می‌کند (Bracher, 2021, p 73)؛ بدین معنا که این توانایی، زمینه‌ی عبور از ضعف اراده و تبدیل دانش بالقوه به عملکرد بالفعل را فراهم می‌آورد. افزایش سطح فرونسیس معلمان موجب می‌شود تا آنان بتوانند دانش محتوایی تربیتی (PCK) خود را در موقعیت‌های آموزشی پیچیده، پویا و چندبعدی به‌صورت مؤثر به کار گیرند. می‌توان گفت فرونسیس نه تنها یک فضیلت اخلاقی یا شخصی، بلکه مؤلفه‌ای معرفتی و حرفه‌ای در رشد شایستگی‌های آموزشی معلمان است. از این رو، ارتقای فرونسیس در دوره‌های تربیت معلم می‌تواند به تقویت کاربست واقعی PCK و کاهش فاصله‌ی میان نظر و عمل بینجامد.

۲-۵) نسبت بین سطح فرونسیس معلمان و میزان ضعف اراده‌ی آنان در موقعیت‌های آموزشی:

مطالعات نشان می‌دهد که میان سطح فرونسیس معلمان و میزان ضعف اراده آنان در موقعیت‌های آموزشی، رابطه‌ای منفی و معنادار وجود دارد؛ بدین معنا که هرچه سطح حکمت عملی معلمان افزایش می‌یابد، احتمال بروز ضعف اراده در تصمیم‌گیری‌ها و عملکرد آموزشی آنان کاهش پیدا می‌کند. از دیدگاه نظری، این رابطه از بنیان‌های معرفت‌شناختی و اخلاقی برخوردار است. فرونسیس در فلسفه‌ی ارسطویی به‌عنوان نوعی حکمت عملی موقعیت‌مدار تعریف می‌شود که شخص را قادر می‌سازد در شرایط پیچیده و چندوجهی، با ترکیب شناخت، تجربه و ارزش، به انتخاب درست دست یابد (Kristjansson, 2024, p 1035). در بافت تعلیم و تربیت، فرونسیس به معلم کمک می‌کند تا میان آنچه می‌داند و آنچه باید انجام دهد، پیوند برقرار کند و از گرفتار شدن در دام دانستن بدون عمل یا عمل بدون تأمل بپرهیزد.

از سوی دیگر، ضعف اراده حالتی است که فرد با وجود آگاهی از درست‌ترین رفتار ممکن، در عمل از انجام آن ناتوان می‌ماند (Stroud, 2003, P 121-146). در حوزه‌ی آموزش، این پدیده به صورت فاصله‌ی میان شناخت حرفه‌ای معلم و رفتار واقعی او بروز می‌کند؛ برای مثال، معلمی که می‌داند روش یادگیری فعال برای کلاس مناسب‌تر است، اما در عمل از روش سخنرانی سنتی استفاده می‌کند، نمونه‌ای از رفتار دال بر ضعف اراده را نشان می‌دهد. معلمان دارای سطح بالاتری از فرونسیس در موقعیت‌های آموزشی چالش‌برانگیز، توانایی تأمل، کنترل هیجان و تصمیم‌گیری اخلاقی و آموزشی مؤثرتری دارند. این گروه از معلمان، برخلاف افراد دارای ضعف اراده، قادرند میان الزامات حرفه‌ای، ارزش‌های تربیتی و شرایط واقعی کلاس تعادل برقرار کنند. در نتیجه، فرونسیس نقش نوعی سازوکار بازدارنده در برابر ضعف اراده را ایفا می‌کند.

به بیان دیگر، می‌توان گفت حکمت عملی معلمان، زمینه‌ی غلبه بر ضعف اراده و تبدیل دانش نظری به عمل آگاهانه را فراهم می‌آورد. این توانایی نه تنها به رشد تصمیم‌گیری اخلاقی کمک می‌کند، بلکه موجب ارتقای کیفیت تعاملات آموزشی، افزایش انسجام حرفه‌ای و کاهش رفتارهای واکنشی و غیرتأملی در کلاس درس می‌شود. بنابراین، فرونسیس صرفاً یک فضیلت فردی یا اخلاقی نیست، بلکه عاملی مؤثر در ثبات اراده، خودتنظیمی و صلاحیت حرفه‌ای معلمان است (Kristjansson, 2024, p 1035). از این رو، توجه به پرورش و تقویت حکمت عملی در برنامه‌های تربیت معلم، می‌تواند به عنوان راهکاری کارآمد برای کاهش ضعف اراده و ارتقای کیفیت رفتار آموزشی در نظام تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرد.

۳-۵) نسبت بین ضعف اراده‌ی معلمان و میزان به‌کارگیری دانش محتوایی تربیتی (PCK) آنان در موقعیت‌های آموزشی:

مطالعات نشان می‌دهد که میان ضعف اراده‌ی معلمان و میزان به‌کارگیری دانش محتوایی تربیتی (PCK) آنان، رابطه‌ای منفی و معنادار وجود دارد. این مطالعه بیانگر آن است که هرچه سطح ضعف اراده‌ی معلمان افزایش می‌یابد، توانایی آنان در به‌کارگیری آگاهانه و مؤثر دانش محتوایی تربیتی (PCK) کاهش می‌یابد. از منظر معرفت‌شناختی، ضعف اراده نوعی گسست میان "دانستن" و "عمل" است؛ حالتی که در آن فرد با وجود آگاهی از رفتار درست یا روش مناسب، از اجرای آن ناتوان می‌ماند (Stroud, 2003, P 121-146). در بافت تعلیم و تربیت، این پدیده به شکل فاصله‌ی میان دانش نظری معلم و عمل آموزشی او بروز می‌کند. معلمی که از اصول تدریس مؤثر، شناخت یادگیرنده و شیوه‌های یادگیری فعال آگاهی دارد، اما در موقعیت واقعی کلاس درس از آن‌ها استفاده نمی‌کند، نمونه‌ای از بروز ضعف اراده در عرصه‌ی آموزشی است.

معلمان دارای ضعف اراده، اغلب تحت تأثیر فشارهای بیرونی، خستگی ذهنی، عادت‌های تدریس سنتی و عدم خودتنظیمی حرفه‌ای از دانش محتوایی تربیتی (PCK) خود به‌طور کامل بهره نمی‌گیرند. در مقابل، معلمانی که از اراده‌ی قوی‌تر و خودتنظیمی بالاتر برخوردارند، می‌توانند میان باورهای تربیتی، دانش نظری و رفتار واقعی خود هماهنگی برقرار کنند.

این مطالعه مؤید آن است که به‌کارگیری مؤثر PCK نه تنها به سطح دانش نظری معلم، بلکه به توان ارادی و خودکنترلی او نیز وابسته است. ضعف اراده موجب می‌شود که دانش معلم در حالت علم "معلق" باقی بماند؛ یعنی دانشی که وجود دارد اما در عمل به کار گرفته نمی‌شود. بنابراین، برای فعلیت یافتن PCK، لازم است سازوکارهای شناختی و اخلاقی تقویت اراده در فرایند تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد.

از منظر فلسفی، این نتیجه با دیدگاه فرونسیس نیز هم‌خوان است. بر اساس این دیدگاه، حکمت عملی همان توانایی به‌کارگیری دانش در موقعیت‌های اخلاقی و تربیتی واقعی است؛ به بیان دیگر، فرونسیس حلقه‌ی مفقوده‌ای است که ضعف اراده را کاهش داده و به تحقق دانش محتوایی تربیتی (PCK) یاری می‌رساند (Shulman, 1986, p 8-10).

در مجموع می‌توان گفت که ضعف اراده مانعی جدی در مسیر تحقق دانش حرفه‌ای معلمان است. بنابراین، طراحی برنامه‌های تربیت معلم باید علاوه بر آموزش مفاهیم نظری و مهارت‌های آموزشی، به پرورش خودآگاهی، ثبات اراده و عقل عملی نیز توجه کند تا زمینه‌ی تبدیل دانش "معلق" به دانش "محقق" و رفتار آموزشی مؤثر فراهم شود.

۴-۵) نقش عوامل فردی، اخلاقی و سازمانی در بروز یا کاهش ضعف اراده در تصمیم‌های آموزشی معلمان:

مطالعات نشان می‌دهد که بروز یا کاهش ضعف اراده در تصمیم‌های آموزشی معلمان، پدیده‌ای چند بعدی است که از تعامل سه دسته عامل فردی، سازمانی و اخلاقی تأثیر می‌پذیرد (Kristjansson, 2021, p760). هر یک از این مؤلفه‌ها می‌توانند زمینه‌ساز شکل‌گیری یا کنترل ضعف اراده در رفتارهای تربیتی باشند.

۵-۵) راه‌های کاهش ضعف اراده در تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلم فرونتیک:

مطالعات نشان می‌دهد که ضعف اراده در معلمان فرونتیک (دارای حکمت عملی) پدیده‌ای متناقض نما است؛ زیرا این معلمان از توان تشخیص رفتار درست برخوردارند، اما در لحظه‌ی عمل، گاهی میان شناخت و تصمیم‌نهایی فاصله می‌افتد. کاهش این شکاف نیازمند رویکردی چندسطحی است که ابعاد شناختی، هیجانی، اخلاقی و سازمانی را در برگیرد:

۱-۵-۵) عوامل فردی:

در سطح فردی، ضعف اراده ارتباط مستقیم با ویژگی‌های شناختی و درونی معلمان دارد:

۱-۵-۱) تقویت اندیشه ورزی^۱ و خودآگاهی:

یکی از مؤثرترین راه‌ها برای کاهش ضعف اراده، تربیت معلمان در جهت اندیشه ورزی مداوم است؛ یعنی توانایی اندیشیدن درباره‌ی احساسات، تصمیم‌ها و پیامدهای عمل. اندیشه ورزی مداوم موجب می‌شود معلم در موقعیت‌های فشارزا، تصمیم‌های خود را به‌جای واکنشی بودن، به‌صورت آگاهانه و مبتنی بر ارزش‌ها اتخاذ کند. معلمانی که از آگاهی بیشتری نسبت به باورها، ارزش‌ها و اهداف آموزشی خود برخوردارند، در تصمیم‌گیری‌ها ثبات و انسجام بیشتری دارند. فقدان خودآگاهی، موجب تردید، ناپایداری و رفتارهای ناسازگار با باورهای آموزشی می‌شود (Schon, 1983, p 61-62).

کارگاه‌های "یادگیری اندیشه ورزانه" و "تحلیل موقعیت‌های اخلاقی" می‌توانند این مهارت را در معلمان تقویت کنند. بر این اساس، چارچوبی سه‌سطحی برای مداخله آموزشی پیشنهاد می‌گردد: در سطح نخست، برنامه‌های تربیت معلم باید از آموزش‌های صرفاً نظری فاصله گرفته و بر "یادگیری موقعیت‌محور" متمرکز شوند (Kinsella & Pitman, 2012, p 9-13). این امر از طریق طراحی واحدهای درسی مبتنی بر مطالعه موردی^۲، روایت‌های حرفه‌ای معلمان و تحلیل موقعیت‌های واقعی کلاس درس تحقق می‌یابد. در این واحدها، دانشجویان تربیت معلم با موقعیت‌های پیچیده، چندوجهی و اخلاقاً مبهم مواجه می‌شوند و از آنان خواسته می‌شود نه تنها راه‌حل ارائه دهند، بلکه دلایل، ارزش‌ها و پیامدهای تصمیم‌های خود را نیز تبیین کنند. این فرایند، توانایی تشخیص موقعیت، سنجش بدیل‌ها و انتخاب رفتار متناسب را که مؤلفه‌های مرکزی فرونسیس‌اند، به‌صورت تدریجی پرورش می‌دهد.

¹ Reflexivity

² case-based learning

در سطح دوم، بر نقش "اندیشه هدایت شده" به عنوان سازوکار اصلی کاهش ضعف اراده تأکید می‌کند. پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های منظم اندیشه حرفه‌ای در دوره‌های پیش‌خدمت و ضمن خدمت معلمان طراحی شود. در این کارگاه‌ها، معلمان تجارب واقعی تدریس خود را بازخوانی کرده و شکاف میان آنچه "درست می‌دانستند" و آنچه "عملاً انجام داده‌اند" را به صورت تحلیلی بررسی می‌کنند. این بازاندیشی ساختارمند، خودآگاهی حرفه‌ای را افزایش داده و به معلمان کمک می‌کند عوامل درونی (هیجانان، ترس از قضاوت، خستگی) و بیرونی (فشار سازمانی، محدودیت‌های برنامه درسی) مؤثر بر ضعف اراده را شناسایی کنند. بدین ترتیب، ضعف اراده از یک نارسایی اخلاقی مبهم به مسئله‌ای قابل فهم و قابل مداخله تبدیل می‌شود.

در سطح سوم، بر ضرورت نهادینه‌سازی یادگیری جمعی و مربی‌گری حرفه‌ای تأکید می‌کند. پرورش فرونسیس به عنوان حکمت عملی، فرایندی فردی اما درون‌زا در اجتماع حرفه‌ای است. از این رو، ایجاد اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، نظام استاد - شاگردی و گفت‌وگوهای اخلاقی میان معلمان باتجربه و تازه‌کار، به عنوان بخشی از الگوی مداخله‌ای پیشنهاد می‌شود. این فضاها امکان انتقال ضمنی حکمت عملی، هنجارهای اخلاقی و شیوه‌های تصمیم‌گیری موقعیت‌مدار را فراهم می‌کنند؛ امری که آموزش رسمی به تنهایی قادر به تحقق آن نیست.

۲-۱-۵-۵) خودتنظیمی هیجانی:

ضعف اراده اغلب در اثر فشار هیجانی یا استرس موقعیتی بروز می‌کند (Stroud, 2008, P 10-14). بنابراین، آموزش برنامه‌های خودتنظیمی هیجانی و مدیریت تصمیم در شرایط تعارض می‌تواند از سستی اراده در لحظه‌ی عمل جلوگیری کند. خودتنظیمی هیجانی به معلمان کمک می‌کند تا از واکنش‌های شتابزده پرهیز کرده و تصمیم‌های تربیتی را با تمرکز، آرامش و انسجام بیشتری اتخاذ کنند.

۳-۱-۵-۵) انگیزه درونی و احساس کارآمدی:

احساس توانایی در کنترل موقعیت‌های آموزشی به معلم کمک می‌کند تا باورهای تربیتی خود را با اطمینان به عمل تبدیل کند. برعکس، احساس ناکارآمدی یا بی‌تأثیری، زمینه‌ساز تسلیم در برابر فشارهای بیرونی و ضعف اراده است.

۴-۱-۵-۵) تلفیق فرونسیس و تجربه:

فرونسیس در سطح فردی نقش مهمی در تشخیص موقعیت‌های تربیتی و گزینش رفتار درست دارد. افزایش حکمت عملی به طور مستقیم احتمال بروز ضعف اراده را کاهش می‌دهد. برای تبدیل حکمت عملی به رفتاری پایدار، لازم است برنامه‌های تربیت معلم، فرصت‌هایی برای تجربه‌ی تصمیم‌گیری واقعی در محیط‌های آموزشی پیچیده فراهم کنند. موقعیت‌های شبیه‌سازی شده^۱ به معلمان کمک می‌کند تا پیوند میان دانش نظری، ارزش‌های اخلاقی و عمل واقعی را تمرین کنند. این تمرین‌ها به مرور سبب تقویت اراده، کاهش ترس از خطا و افزایش خود کارآمدی تصمیم‌گیری می‌شود.

¹ Simulated Teaching Scenarios

۲-۵-۵) عوامل اخلاقی:

مطالعات نشان می‌دهد که ضعف اراده زمانی بروز بیشتری دارد که میان باورهای شخصی معلم و الزامات بیرونی نظام آموزشی تعارض وجود دارد:

۱-۲-۵-۵) فضیلت‌گرایی اخلاقی: پرورش فضایل اخلاقی چون صداقت، مسئولیت‌پذیری، خیرخواهی و انصاف، اراده‌ی تربیتی معلمان را تقویت می‌کند و آنان را در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی پایدارتر می‌سازد (Sockett, 1993, p 36-40).

۲-۲-۵-۵) فرونسیس و تأمل اخلاقی: حکمت عملی در سطح اخلاقی، همان توانایی تصمیم‌گیری درست در مواجهه با تعارض ارزش‌هاست. افزایش سطح تأمل اخلاقی و تربیت مبتنی بر حکمت عملی موجب کاهش ضعف اراده و افزایش انسجام رفتاری می‌شود.

۳-۵-۵) عوامل سازمانی:

رفتار تربیتی معلم، برخلاف تلقی‌های ساده‌انگارانه، محصول اراده‌ی فردی مستقل نیست، بلکه درون شبکه‌ای از ساختارها، هنجارها، سیاست‌ها و روابط نهادی شکل می‌گیرد. از این منظر، ضعف اراده نه صرفاً به‌عنوان کاستی شخصیتی یا اخلاقی، بلکه به‌مثابه نشانه‌ای از ناتوانی ساختاری در تحقق قضاوت عملی فهم می‌شود؛ ناتوانی‌ای که ریشه در تضاد میان تشخیص حرفه‌ای معلم و محدودیت‌های نهادی برای عمل بر اساس آن تشخیص دارد.

در این چارچوب، فرهنگ سازمانی مدرسه نقش محوری در تقویت یا تضعیف فرونسیس ایفا می‌کند (Chiu, 2010). (1648-1644 مدارس که دارای فرهنگ حرفه‌ای مبتنی بر اعتماد متقابل، گفت‌وگوی اخلاقی، یادگیری جمعی و حمایت مدیریتی از قضاوت معلمان هستند، زمینه‌ی ظهور حکمت عملی را فراهم می‌سازند. در چنین بافتی، معلمان قادرند دانش محتوایی تربیتی خود را به‌صورت موقعیت‌مدار، انعطاف‌پذیر و متناسب با نیازهای واقعی دانش‌آموزان به کار گیرند. در مقابل، فرهنگ‌های مدرسه‌ای که بر کنترل اداری، استانداردسازی افراطی، پاسخ‌گویی کمی و ارزیابی‌های تنبیهی استوارند، ظرفیت قضاوت عملی را محدود کرده و رفتار معلم را به اجرای دستورالعمل‌های ازپیش‌تعیین‌شده تقلیل می‌دهند. در این وضعیت، حتی معلمانی که از دانش حرفه‌ای و حساسیت اخلاقی بالایی برخوردارند، ممکن است در عمل از اجرای آنچه درست می‌دانند باز بمانند.

می‌توان گفت سیاست‌های کلان نظیر تمرکزگرایی برنامه‌ی درسی، تأکید افراطی بر آزمون‌های استاندارد، و کاهش اختیار حرفه‌ای معلمان، عملاً فرونسیس را از فرآیند تصمیم‌گیری آموزشی حذف می‌کنند (Biesta, 2010, p 19). (22) در چنین نظام‌هایی، معلم نه به‌عنوان عامل اخلاقی دارای قضاوت عملی، بلکه به‌مثابه مجری سیاست‌های بیرونی تلقی می‌شود. این امر شکاف میان "دانستن" و "توانستن" را تشدید کرده و ضعف اراده را به پدیده‌ای ساختاری بدل می‌سازد. در مقابل، سیاست‌های مبتنی بر حرفه‌گرایی معلمان، توسعه‌ی مدرسه‌محور و واگذاری اختیار تصمیم‌گیری آموزشی، امکان نهادینه‌شدن فرونسیس را فراهم می‌کنند و آن را از سطح فضیلتی فردی به سطح قابلیت‌ی سازمانی ارتقا می‌دهند.

افزون بر این، رابطه میان فرونسیس، دانش محتوایی تربیتی و ضعف اراده تنها در صورتی به‌درستی فهم می‌گردد که تعامل میان عامل انسانی و زمینه نهادی مورد توجه قرار گیرد. PCK به‌خودی‌خود تضمین‌کننده رفتار مؤثر نیست، مگر آنکه معلم در بافتی فعالیت کند که امکان تبدیل دانش به عمل را فراهم آورد. از این رو، فرونسیس در این تحلیل نه‌تنها فضیلتی فردی، بلکه سازوکاری واسط میان دانش حرفه‌ای و امکان رفتار اخلاقی در بستر سازمانی تلقی می‌شود.

بنابراین، مطالعات نشان می دهند که ساختارها و فرهنگ سازمانی مدارس نیز در تضعیف یا تقویت اراده‌ی معلمان نقش بسزایی دارند:

۱-۳-۵-۵) **حمایت اداری و مدیریتی:** نبود حمایت از نوآوری، فقدان بازخورد سازنده و کنترل مفرط اداری، احساس بی‌اختیاری و تردید در تصمیم‌گیری را افزایش می‌دهد. در مقابل، محیط‌های حمایتی و باز، اراده و استقلال تصمیم‌گیری معلمان را تقویت می‌کنند.

۲-۳-۵-۵) **فرهنگ همکاری و یادگیری مشارکتی:** مدارس با فرهنگ یادگیری مشترک، بستر گفت‌وگو و تبادل تجربه میان معلمان را فراهم می‌کنند (Hord, 1997, p 25-27)؛ این امر موجب تقویت اعتماد به نفس و کاهش ضعف اراده در موقعیت‌های دشوار می‌شود. هیچ حکمت عملی پایداری در محیط‌های پرتنش و فاقد حمایت رشد نمی‌کند. ضعف اراده در بسیاری از موارد نتیجه‌ی انزوای حرفه‌ای معلم است. ایجاد اجتماعات یادگیری حرفه‌ای^۱ که در آن معلمان بتوانند تجارب تصمیم‌گیری خود را به اشتراک بگذارند به تقویت اعتماد و ثبات اراده منجر می‌شود.

۳-۳-۵-۵) **ارزیابی و پاداش‌ها:** نظام‌های ارزیابی صرفاً کمی و مبتنی بر نتایج، ممکن است اراده‌ی اخلاقی و تصمیم‌گیری تأملی معلمان را تضعیف کند. ارزیابی‌های اندیشه ورزانه و رشدمدار، برعکس، رفتار آگاهانه و پایدار را تقویت می‌کنند.

۶) سازوکار میانجی و علی فرونسیس

فرونسیس نه به‌عنوان یک متغیر هم‌عرض با دانش یا اراده، بلکه به‌مثابه سازوکاری تبیینی میان آن‌ها در نظر گرفته می‌شود؛ سازوکاری که امکان گذار از "دانستن" به "عمل کردن" را فراهم می‌آورد. بر اساس سنت ارسطویی و تفسیرهای تربیتی معاصر، فرونسیس نوعی حکمت عملی موقعیت‌مدار است که از طریق تلفیق شناخت نظری، تجربه زیسته و حساسیت اخلاقی، رفتار متناسب را در شرایط پیچیده ممکن می‌سازد.

در این چارچوب، دانش محتوایی تربیتی (PCK) به‌منزله نوعی دانش حرفه‌ای بالقوه تلقی می‌شود که به‌خودی‌خود تضمین‌کننده رفتار آموزشی مؤثر نیست. پژوهش‌های تربیتی نشان داده‌اند که معلمان ممکن است از دانش محتوایی و روش‌شناختی کافی برخوردار باشند، اما در موقعیت‌های واقعی کلاس درس نتوانند آن را به‌طور پایدار و اخلاقی به کار گیرند. این گسست، همان شکافی است که در رویکرد روان‌شناسی تربیتی و فلسفه عمل با مفهوم ضعف اراده توصیف می‌شود. در این میان، فرونسیس به‌عنوان سازوکاری میانجی عمل می‌کند که از طریق ادراک دقیق موقعیت، اولویت‌بندی ارزش‌ها و سنجش پیامدهای عملی، امکان بالفعل‌شدن دانش حرفه‌ای را فراهم می‌آورد.

به‌طور کلی، سازوکار میانجی‌گری فرونسیس را می‌توان در سه سطح تبیین کرد. نخست، در سطح شناختی، فرونسیس موجب تفسیر موقعیت آموزشی فراتر از قواعد کلی و دستورالعمل‌های ازپیش‌تعیین‌شده می‌شود. معلم فرونتیک قادر است عناصر زمینه‌ای، هیجانی و اخلاقی موقعیت را تشخیص داده و دانش محتوایی تربیتی خود را متناسب با این شرایط بازتنظیم کند. دوم، در سطح ارادی - انگیزشی، فرونسیس با روشن‌سازی غایات ارزشمند رفتار آموزشی از تعارض میان میل، فشار موقعیتی و قضاوت عقلانی می‌کاهد. در این معنا، فرونسیس موجب تقویت ثبات اراده و کاهش احتمال ضعف اراده می‌شود، زیرا رفتار معلم نه صرفاً بر اساس دانش انتزاعی، بلکه بر پایه تشخیص خیر عملی در موقعیت خاص سامان می‌یابد. سوم، در سطح اخلاقی - عملی، فرونسیس امکان پیوند میان ارزش‌های حرفه‌ای و رفتار واقعی را فراهم می‌کند و از این طریق، فاصله میان باور آموزشی و عمل کلاسی را کاهش می‌دهد.

¹ Professional Learning Communities

از نقطه نظر علیت، فرونسیس نقش علت نزدیک و تنظیم‌کننده را ایفا می‌کند (Kinsella & Pitman, 2012, p. 31-34). بر اساس این رویکرد، دانش محتوایی تربیتی شرط لازم برای رفتار آموزشی مؤثر است، اما شرط کافی محسوب نمی‌شود. فرونسیس با فعال‌سازی و جهت‌دهی این دانش، امکان تحقق آن در عمل را فراهم می‌سازد. در مقابل، ضعف اراده نه علت فقدان فرونسیس، بلکه پیامد فقدان یا ضعف آن در موقعیت‌های تصمیم‌گیری آموزشی تلقی می‌شود. به بیان دیگر؛ هرچند تجربه مکرر ضعف اراده می‌تواند در بلندمدت به تضعیف قضاوت عملی بینجامد، اما در سطح تحلیلی، این فرونسیس است که به‌عنوان متغیر پیشین بر کاهش یا افزایش ضعف اراده تأثیر می‌گذارد. بر اساس این رویکرد، فرونسیس نقش متغیر میانجی را میان دانش محتوایی تربیتی و رفتار آموزشی ایفا می‌کند و هم‌زمان، نقش متغیر علی برای جلوگیری از کاهش ضعف اراده دارد. در این مدل، رابطه میان متغیرها به‌صورت خطی و ساده در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه به‌صورت تعاملی و موقعیت‌مدار فهم می‌گردد؛ به‌گونه‌ای که فرونسیس از طریق تنظیم ادراک موقعیت، انسجام ارزش‌ها و تقویت اراده عملی، دانش حرفه‌ای را به رفتار مؤثر و اخلاقی در کلاس درس تبدیل می‌کند.

۷) نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلمان صرفاً حاصل برخورداری از دانش نظری یا مهارت فنی نیست، بلکه در بستر ترکیب سه عنصر اساسی شکل می‌گیرد: فرونسیس، دانش محتوایی تربیتی (PCK) و اراده‌ی اخلاقی. در این میان، فرونسیس نقش میانجی و علی دارد؛ زیرا حلقه‌ی پیوند میان "دانستن" و "عمل" است. فرونسیس، به‌عنوان شکلی از حکمت عملی موقعیت‌مدار، نقش محوری در پیوند میان دانش حرفه‌ای معلمان و رفتار واقعی آنان در کلاس درس ایفا می‌کند. تحلیل‌های نظری و شواهد تجربی حاکی از آن است که اگرچه دانش محتوایی تربیتی (PCK) شرطی ضروری برای تدریس اثربخش محسوب می‌شود، اما به‌تنهایی برای تحقق عمل آموزشی مطلوب کافی نیست. در شرایط پیچیده، متغیر و اخلاقی آموزش، آنچه امکان تبدیل دانش به عمل را فراهم می‌سازد، توانایی قضاوت موقعیتی، تنظیم رفتار و پایداری اراده حرفه‌ای است که در قالب فرونسیس تبلور می‌یابد. یافته‌های پژوهش همچنین نشان می‌دهد که ضعف اراده معلمان را می‌توان به‌منزله گسستی میان "دانستن" و "عمل" تفسیر کرد؛ گسستی که تحت تأثیر فشارهای هیجانی، تعارض‌های ارزشی و محدودیت‌های سازمانی تشدید می‌شود. در این میان، فرونسیس نقش عامل تنظیم‌کننده و کاهش‌دهنده این شکاف را بر عهده دارد و از طریق تلفیق شناخت نظری، تجربه زیسته و حساسیت اخلاقی، امکان رفتار آگاهانه و پایدار را فراهم می‌کند. بدین ترتیب، فرونسیس نه‌تنها یک فضیلت اخلاقی فردی، بلکه سازوکاری عملیاتی در ارتقای کیفیت تصمیم‌گیری‌های آموزشی و فعال‌سازی PCK در موقعیت‌های واقعی تدریس است.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد‌های واجد سازوکار اجرایی به شرح ذیل می‌باشند: نخست، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای، از تمرکز صرف بر انتقال دانش نظری فاصله گرفته و به‌صورت هدفمند بر پرورش قضاوت موقعیتی و اندیشه‌ورزی در عمل متمرکز شوند. "طراحی کارگاه‌های مبتنی بر تحلیل موقعیت‌های واقعی کلاس درس"، "مطالعه موردی تصمیم‌های دشوار آموزشی" و "بازاندیشی اخلاقی در رفتار تدریس" می‌تواند به‌طور مؤثر به تقویت فرونسیس منجر شود.

دوم، پیشنهاد می‌شود فرونسیس به‌عنوان یک مؤلفه کلیدی در چارچوب‌های ارزیابی حرفه‌ای معلمان مورد توجه قرار گیرد؛ نه صرفاً از طریق سنجش دانش محتوایی، بلکه با ارزیابی توانایی معلمان در تشخیص موقعیت، تنظیم پاسخ آموزشی و حفظ انسجام میان باورها و عمل در نظر گرفته شود.

سوم، با توجه به نقش بافت سازمانی، توصیه می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی با افزایش اختیار حرفه‌ای معلمان و کاهش فشارهای صرفاً اجرایی و آزمون‌محور، زمینه بروز و رشد فرونسیس را در عمل آموزشی فراهم کنند. می‌توان گفت؛ این پژوهش نشان می‌دهد که تقویت فرونسیس می‌تواند به‌عنوان راهبردی ابتکاری و بنیادین، هم به کاهش ضعف اراده معلمان و هم به تحقق مؤثر دانش محتوایی تربیتی در کلاس درس بینجامد و بدین‌سان کیفیت تصمیم‌گیری‌های آموزشی را به‌طور پایدار ارتقا دهد. از این رو؛ مقاله مسیر روشنی برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌کند: این مقاله، پژوهش‌های مداخله‌ای برای ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی توصیه می‌کند که مبتنی بر پرورش فرونسیس در میزان کاهش ضعف اراده باشد.

منابع:

- ارسطو. (۱۳۸۵). "اخلاق نیکوماخوس"، ترجمه محمدحسن لطفی، تهران، نشر طرح نو
- چناری، مهین. (۱۳۸۹). "فرونسیس و پژوهش در تعلیم و تربیت"، جلوه هنر، ۶(۱)
- رحمتی، زینب؛ تلخایی، محمود؛ مرادی، علیرضا. (۱۴۰۰). "بررسی باورهای معلمان ایرانی در مورد یادگیری و تدریس". تازه‌های علوم شناختی، ۲۳(۲)
- شون، دونالد آلن. (۱۳۹۳). "کنش‌گر اندیشنده: چگونه حرفه‌مندان در عمل می‌اندیشند"، ترجمه حسین پاینده، تهران: نشر نی.
- صدیقه کاظمی، راضیه زارعی. (۱۴۰۱)، "تحلیلی بر میزان توجه به دانش محتوایی تربیتی (PCK) در روش‌های تدریس معلمان دوره ابتدایی". پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲۰(۷۹)
- فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۱). "فرهنگ و آموزش در ایران: مطالعه‌ای انسان‌شناختی"، تهران: نشر پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.
- گوهری، ناظم و افکانه (۱۴۰۴)، "شناسایی شاخص‌های الگوی خودتنظیمی معلمان بر اساس خودکارآمدی، تاب‌آوری و هوش معنوی در مدارس متوسطه دوره دوم دخترانه استان آذربایجان غربی". پویایی روانشناختی در اختلال‌های خلقی، ۴(۳)

-Aristotle. (2009). "Nicomachean ethics" (W. D. Ross, Trans by: J. O. Urmson & J. Barnes, Eds.), Oxford University Press

-Baumert, J., & Kunter, M. (2013). "Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project". New York: Springer.

-Biesta, Gert J. J. (2010). "Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy". Boulder, CO: Paradigm Publishers.

-Bracher, M. (2021). "Foundations of a Wisdom-Cultivating Pedagogy: Developing Systems Thinking across the University Disciplines", *Philosophies*, 6(3)

-Chiu, Ming Ming. (2010). "Effects of inequality, peer relations, and teacher stress on teaching". *Teaching and Teacher Education*, 26(8)

- Dewey, J. (1916). "Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education", New York, NY: Macmillan.
- Dunne, J, (1993). "Back to the Rough Ground: practical judgment and the lure of technique", Notre Dame, IN, University of Notre Dame Press
- Gohnstone, M .A .(2014). "On 'Logos' in Heraclitus." Oxford Studies in Ancient Philosophy, Oxford University Press.
- Green, T.F.(1976). "Teacher competence as practical rationality: Educational Theory", Clarendon Press.
- Green, T. H. (1883). "Prolegomena to Ethics", Clarendon Press
- Halverson, A. (2004). "Aristotle's Concept of Phronesis: A Response to the Contemporary Critiques of the Practical Wisdom Tradition". University of Minnesota Press
- Hord, S. M. (1997). "Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement", Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory (SEDL)
- Kinsella, E. A & Pitman, A (Eds). (2012). "Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions", Sense press
- Kristjansson, K. (2024). "Aristotelian Practical Wisdom (Phronesis) as the Key to Professional Ethics in Teaching". Topoi, 43(3)
- Kristjansson, K. (2021). "Phronesis and the Development of Virtue in Teacher Education", Journal of Philosophy of Education, 55(4),
- Noddings, N. (2003). "Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education", University of California Press.
- Plato. (1924). "Protagoras", trans by W. R. M. Lamb, Loeb Classical Library, Harvard University Press.
- Reeve, C.D.C, (1992)." Practices of Reason: Aristotles Nicomachean Ethics", Oxford, Clarendon Press.
- Schon, D. A. (1983). "The reflective practitioner: How professionals think in action", New York Press

-Schuchman, P, (1980).” Aristotle and the Problem of Moral Discernment”, Berne, Peter Lang

-Shulman, L.□S. (1986). “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.” Educational Researcher, 15(3)

-Slatkin, L.M. (1996). “Composition by Theme and the Mētis of the Odyssey,” in Reading the Odyssey: Selected Interpretive Essays (ed. Seth L. Schein). Princeton University Press

-Sockett, H. (1993). “The Moral Base for Teacher Professionalism”, New York: Teachers College

-Stroud , S & Tappolet, C (Eds.).(2003). “Weakness of Will and Practical Irrationality”, Oxford: Clarendon Press.

-Stroud, S. (2008). “Weakness of will”. In E. N. Zalta (Ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy , Stanford press