

Philosophical Explanation of Teacher's Ethics from the Point of View of Western Educational Philosophers and Muslim Educators and Thinkers in Order to Present a Charter and Validate it¹

Rasoul Molla'i*

Muhammad Hassan Mirza-Muhammadi**

Akbar Rahnama***

Abstract

The present study was conducted with the aim of philosophical explanation of teacher's ethics from the point of view of Western educational philosophers and Muslim educators and thinkers in order to provide a charter and validate it. Descriptive analytical method and focus group method were used to answer the research questions. The results of the surveys showed that the teacher's code of ethics confirmed by philosophers and educators can be designed in three axes of areas, components and indicators. The areas include physical and appearance, doctrinal and moral, scientific, social and political, economic and professional. The components of the first field include "beauty in appearance, beauty of clothing, physical strength and ability, verbal and behavioral ability". The components of the second field include "Godliness, belief and practice of spiritual values, humility, harmony of actions and speech, fairness and magnanimity, equality, friendship and tolerance, love and affection, humanization". The components of the third field include "general knowledge, specialized knowledge, competence in teaching, recognition of individual differences, awareness of growth stages, guidance and correction". The components of the fourth field include "responsibility, social awareness, transfer of cultural heritage, cultural interaction, criticism". And the components of the fifth field include "financial sufficiency and simple living". One hundred and four sub-components were also identified and introduced. The experts in each subject matter confirmed the internal validity of the designed charter and its three cores.

Keywords: teacher's ethics, teacher's code of ethics, Western educational philosophers, Muslim teachers.

1. Article extracted from a PhD dissertation on Philosophy of Education in Shahed University.

* PhD student, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid University, Tehran, Iran/ R_59m@yahoo.com.

** Professor of the Department of Educational Sciences, Faculty of Human Sciences, Shahid University (corresponding author)/ mirzamohammadi@shahed.ac.ir.

*** PhD in department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahed University, Tehran, Iran/ Rahnama_akbar43@yahoo.com.

تبیین فلسفی اخلاق معلمی از دیدگاه فیلسوفان تربیتی غرب و مریدان و

اندیشمندان مسلمان به منظور ارائه منشور و اعتباریابی آن^۱

رسول ملایی*

محمدحسن میرزامحمدی**

اکبر رهنما***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین فلسفی اخلاق معلمی از دیدگاه فیلسوفان تربیتی غرب و مریدان و اندیشمندان مسلمان به منظور ارائه منشور و اعتباریابی آن انجام شد. برای پاسخگویی به مسائل پژوهش از روش‌های توصیفی تحلیلی و گروه کانونی استفاده شد. نتایج بررسی‌ها نشان داد منشور اخلاق معلمی مورد نظر فیلسوفان و مریدان تربیتی را می‌توان در سه هسته ساخت‌ها، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها ترسیم کرد. ساخت‌ها شامل جسمانی و ظاهری، اعتقادی و اخلاقی، علمی، اجتماعی و سیاسی و اقتصادی و حرفه‌ای بودند. مؤلفه‌های ساخت اول شامل «آراستگی ظاهری، آراستگی پوشش، قدرت و توانایی جسمانی، توانمندی کلامی و رفتاری»، مؤلفه‌های ساخت دوم شامل «خدابینی، باور و عمل به ارزش‌های معنوی، تواضع، سازواری کردار و گفتار، انصاف و بزرگ‌منشی، برابری، رفق و مدارا، عشق و محبت، انسان‌سازی»، مؤلفه‌های ساخت سوم شامل «دانش عمومی، دانش تخصصی، شایستگی در تدریس، شناخت تفاوت‌های فردی، آگاهی از مراحل رشد، هدایت و اصلاح‌گری»، مؤلفه‌های ساخت چهارم شامل «مسئولیت‌پذیری، هشیاری اجتماعی، انتقال میراث فرهنگی، تعامل فرهنگی، انتقادگری» و مؤلفه‌های ساخت پنجم شامل «کفایت مالی و ساده زیستی» بودند. ذیل مؤلفه‌ها نیز صد و چهار شاخص جزئی شناسایی و معرفی شد. اعتبار درونی منشور طراحی شده و هسته‌های سه گانه آن توسط متخصصان موضوعی مورد تأیید قرار گرفت.

واژگان کلیدی: اخلاق معلمی، منشور اخلاقی معلم، فیلسوفان تربیتی غرب، مریدان مسلمان.

۱. مقاله مستخرج از رساله دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد است.

* دانشجوی دکترا، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران R_59m@yahoo.com
** استاد گروه علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد (نویسنده مسئول) mirzamohammadi@shahed.ac.ir
*** دانشجوی دکترا، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران Rahnama_akbar43@yahoo.com
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۲۲ تاریخ تأیید: ۱۴۰۱/۱۱/۲۶

۱. مقدمه

بی‌شک کلیدی‌ترین عنصر در نظام تعلیم و تربیت، معلمان هستند. اهمیت و جایگاه کلیدی معلمان در فرایند تعلیم و تربیت به حدی است که می‌توان گفت سایر عوامل به‌نحوی در سایه این عنصر قرار گرفته‌اند. یکی از عواملی که در تأثیرگذاری عنصر معلم نقش دارد، پابندی به اخلاق است که در نحوه عمل معلمان در موقعیت‌های گوناگون آموزش و تدریس می‌تواند تعیین‌کننده و اثرگذار باشد. معلمان دانش‌آموزان را پرورش می‌دهند. معلمان توانا و با ارزش‌های انسانی والا، می‌توانند دانش‌آموزان خود را به‌نحو احسن تربیت کنند و آموزش دهند. در تحقیق حاضر، محققان در راستای رسیدن به منشور اخلاق معلمی به آراء و دیدگاه‌های فیلسوفان، مریبان و اندیشمندان غرب و مسلمان می‌پردازند؛ البته فیلسوفان و مریبانی از هر دوره (متقدمین، متأخرین و معاصرین) مدنظر بوده که به اخلاق معلمی پرداخته‌اند. با توجه به مطالعات صورت گرفته در زمینه موضوع تحقیق مشخص شد که پژوهشگرانی مانند خلیلی، افشار و عباسی (۱۳۹۰) در تحقیقی به بررسی تعلیم و تربیت اخلاقی از دیدگاه ابن‌سینا پرداخته و بیان می‌دارد: تعلیم و تربیت امری پیچیده، پردامنه و وقت‌گیر است. مصلحی نوش‌آبادی (۱۳۹۲)، صفری سقاواز (۱۳۹۵) در تحقیقی با پرداختن به الگوهای اخلاقی معلمان در فرایند آموزش، بیان می‌دارد که آموزش اساسی و زیربنایی نیازمند معلمی است که راز و رمز تعلیم و تربیت را بداند و خودش الگوی تربیتی برای متعلمین باشد و خود را به صفات ارزشمندی بیاراید تا بتواند بر دانش‌آموزان اثر مثبت گذاشته و نتایج مطلوبی به دست آورد، حسینی (۱۳۹۶) در پژوهشی به تبیین مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلمان از دیدگاه شهید ثانی و ملا احمد نراقی می‌پردازد. میرزامحمدی، ایمانی و ریاضی (۱۳۹۸) در تحقیقی به بررسی ویژگی‌های معلم در اسناد آموزش و پرورش کشور و نقد آن با استفاده از دیدگاه شهید ثانی، به معلمی و اخلاق معلمی پرداخته است. ایشان (۱۳۹۹) در پژوهشی دیگر به بررسی تطبیقی ویژگی‌های معلم از دیدگاه فارابی و شهید ثانی و ارائه دستاوردهای آن برای نظام تربیت معلم در ایران، به اخلاق معلمی پرداخته است. سوگ و هلی (۲۰۱۶) در پژوهشی تحت عنوان اصول تدریس اخلاقی بیان می‌کند تأثیر اصول اخلاقی در تدریس معلمان و رعایت این اصول به میزان قابل ملاحظه‌ای در رشد و یادگیری مؤثر می‌باشند. بک، کلارک و فیلن^۱ (۲۰۱۸) در تحقیق خود به ارائه مدلی برای شایستگی اخلاقی برای معلمان پرداخته است. بری^۲ (۲۰۲۰) اخلاق در تربیت و آموزش را بررسی کرده‌اند. همان‌طور که از عناوین و محتوای پژوهش‌ها برمی‌آید تمرکز بر

1. Back, Clarke & Phelan

2. Barry

اخلاق و رفتارهای حرفه‌ای معلم آن هم در دیدگاه‌های یک یا دو اندیشمند بوده است و نتایج به دست آمده عمدتاً پراکنده هستند.

با توجه به صاحب نظر بودن اندیشمندان غربی به صورت تخصصی پیرامون موضوع معلم و اخلاق معلمی و همچنین لزوم استفاده از علم روز، از اندیشمندان غربی استفاده گردید و با عنایت به اینکه نظر بر این بود که منشور تدوین شده در کشور به کار گرفته شود از اندیشمندان مسلمان استفاده گردید. دیده شدن وجه اشتراک میان اندیشمندان در خصوص منشور اخلاق معلمی می‌تواند جامعیت را تضمین کند و از پشتوانه علمی، تجربی و تاریخی بهره‌مند سازد و از طرف دیگر وجود فیلتری به نام فلسفه تربیت معلم در ایران اسلامی می‌تواند از ورود غیرمنطقی و احساسی گزاره‌های فلسفی غرب پیشگیری کند. در اصل کنار هم قرار گرفتن دو دسته نظرات غربی و اسلامی در پی این است که پیشرفت‌های آکادمیک و تجربی غرب را مکملی برای معارف معنوی و اخلاقی اسلام قرار دهد تا منشور پویاتر شود. در مقاله حاضر سعی گردیده است اخلاقیات معرفی شده از سوی اندیشمندان غربی به گونه‌ای استفاده گردد که هر آنچه مثبت، مبرهن و مدلل است در منشور لحاظ گردد.

مطالعه سیر تاریخی و تکوینی آموزش و پرورش نوین ایران از آغاز تأسیس دارالفنون تاکنون نشان از اهمیت و توجه مسئولان وقت به ویژگی‌های معلم کارا داشته و اسناد موجود در آموزش و پرورش گویای این مطلب است. لکن در نظام تعلیم و تربیت مرام‌نامه‌ای در رابطه با معلم و اخلاق معلمی تدوین نشده است، اگرچه در اسناد بالادستی آموزش و پرورش از جمله «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» که یکی از مهم‌ترین برنامه‌های بلندمدت نظام آموزشی کشور بعد از پیروزی انقلاب اسلامی می‌باشد به این موضوع کم و بیش پرداخته شده است. در سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) معلم نه یک کارمند، بلکه پژوهشگر و استاد است که نقش معلم در مقام استاد و پژوهشگر بی‌بدیل و غیرقابل جایگزین می‌باشد. در این سند، به معلم به‌عنوان یک شخصیت علمی و تربیتی نگریسته شده است. با استناد به شواهد تحقیقاتی، اخلاق معلمی بحث مهمی است و جای کار نیز دارد و در طول تاریخ مریدان بزرگ، دیدگاه‌ها و نظرات بسیار مهمی درباره نقش تربیتی و آموزشی معلم مطرح کرده‌اند. با این همه گرچه در ادبیات رشته و نیز آرای اندیشمندان مسلمان روی اخلاق معلمی تأکید داشته‌اند و مباحثی را مطرح کرده‌اند ولی ما در این زمینه منشور مکتوبی نداریم.

با عنایت به پژوهش‌های فوق، فقدان مرام‌نامه و منشور اخلاقی معلمی ملاحظه می‌گردد، لذا در پژوهش حاضر محققان به تبیین اخلاق معلمی از دیدگاه فیلسوفان تربیتی غرب و مریدان و اندیشمندان مسلمان می‌پردازند. ملاحظه آراء هر دو طیف از اندیشمندان و فیلسوفان و ترکیب آنها

با محوریت اخلاق معلمی می‌تواند منشوری را در پی داشته باشد که عمل به آن آثار مطلوب و مستقیمی در معلمان و آثار غیرمستقیمی در دانش‌آموزان در پی داشته باشد. منظور ما از منشور اخلاق معلمی عبارت است از بیانیه‌ای که مجموعه‌ای از ضوابط اخلاقی، اصول معنوی و ارزش‌های شغل معلمی را مطرح کرده و در راستای استاندارد نمودن رفتار اعضای معلمان با دانش‌آموزان و متعلمین به‌کار می‌رود. این منشور ابزاری است تا با ایجاد تعهد در معلمین باورها و ارزش‌های اخلاقی را در نوع ارتباط با دانش‌آموزان و متعلمین نهادینه نماید.

۲. روش پژوهش

محققین در تحقیق حاضر سه سؤال را بررسی کرده‌اند. سؤال اول این بود که اخلاق معلمی در دیدگاه فیلسوفان تربیتی غرب و مریبان و اندیشمندان مسلمان چگونه تبیین شده است؟ از روش توصیفی تحلیلی برای پاسخگویی به آن استفاده شد. بدین صورت که با تحلیل مفهوم‌های اخلاق معلمی، حکمت و فضیلت و انتقال آن به دانش‌آموزان، ارزش‌ها (ارزش‌های معنوی)، صلاحیت‌های علمی معلم، الگو و اسوه در صدد تبیین و توصیف اخلاق معلمی در ادبیات فلسفه تعلیم و تربیت و ادبیات فیلسوفان و اندیشمندان مسلمان برآمدند. محیط و محدوده پژوهش در پاسخگویی به سؤال اول «جمهور» افلاطون (۱۳۳۵)؛ «آموزش و پرورش برای شهروندی»^۱ کرشن اشتاینر (۱۹۱۱)؛ «معلمان به‌عنوان روشنفکران: به‌سوی تعلیم و تربیت انتقادی یادگیری» هنری ژپرو (۱۹۸۵) و از میان آثار مریبان و فیلسوفان مسلمان، آثار شاخص ایشان از جمله: منیه المریدی فی ادب المفید و المستفید شهیدثانی (۱۳۷۴)؛ تفسیرالمیزان علامه طباطبایی (۱۳۸۴)؛ تعلیم و تربیت اسلامی شریعتمداری (۱۳۶۹)؛ تعلیم و تربیت و مراحل آن شکوهی (۱۳۶۴)؛ روش نوین در آموزش و پرورش صدیق (۱۳۵۳)؛ تعلیم و تربیت، مقام و سهم معلم در ساخت جامعه ایران، بحثی درباره اصول آموزش و پرورش کاردان (۱۳۶۸-۱۳۵۶-۱۳۳۹)^۲ و در نهایت اصول آموزش و پرورش هوشیار (۱۳۳۵) بود.

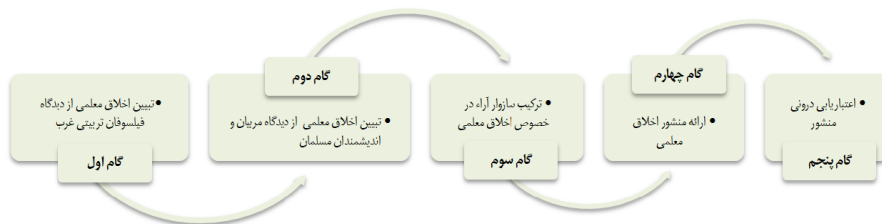
سؤال دوم این بود که منشور اخلاق معلمی برآمده از دیدگاه فیلسوفان تربیتی غرب و مریبان و اندیشمندان مسلمان دارای چه عناصر و جزئیاتی است؟ در پاسخ به این سؤال ساحت‌ها، مؤلفه‌ها و شاخص‌های اخلاق معلمی استخراج و تنظیم شدند. چگونگی استخراج این‌گونه بود که در گام اول اطلاعات موجود در محیط پژوهش چند بار مطالعه شد و سعی گردید به درک عمیقی از آنها رسید. در گام دوم کلیدواژه‌ها و عبارات مناسب برای جستجوی هدفمند که اخلاق معلمی بود

1. Education for Citizenship

۲. به دلیل تراکم بودن دیدگاه‌های کاردان ذیل اخلاق معلمی سه مقاله مهم و راه‌گشای ایشان گزینش و بررسی شد.

مشخص شدند. در گام سوم مضامین خام استخراج شدند. در گام چهارم اقدام به پردازش و ترکیب داده‌های به دست آمده شد.

سؤال سوم هم این بود که آیا منشور طراحی شده دارای اعتبار درونی هست؟ برای بررسی اعتبار درونی هم از گروه کانونی بهره گرفته شد. این گروه ۱۲ نفر از متخصصانی بودند که در زمینه اخلاق معلمی مطالعات و پژوهش‌هایی عمیق، متعدد و پر استناد داشتند.



شکل ۱. گام‌های پژوهش

۳. یافته‌ها

۳-۱. سؤال اول: اخلاق معلمی در دیدگاه فیلسوفان و مربیان تربیتی غرب و مسلمان چگونه تبیین شده است؟

نتایج بررسی‌ها نشان داد در آثار فیلسوفان و اندیشمندان غرب و مسلمان، مواردی مرتبط با اخلاق معلمی وجود دارد که در ادامه تبیین می‌شود:

۳-۱-۱. دیدگاه افلاطون

در عرصه اندیشه‌های تربیتی افلاطون معلم نقش محوری در عرصه‌های تربیتی بر عهده دارد. بدین صورت که در وهله اول الگوی اخلاقی شاگردان به‌شمار می‌رود. معلم باید بتواند سوق‌دهنده شاگردان به سوی حقیقت و ارزش‌های مطلق باشد (افلاطون، ۱۳۳۵، ص ۳۰۶). در نظام تربیتی افلاطون معلم باید به لحاظ فضایل اخلاقی و معرفت عقلانی در بالاترین مرتبه قرار گرفته باشد. اشاره‌ای که افلاطون در کتاب ششم جمهوری به تأثیر منفی سؤفستاتیان بر روی جوانان یونانی (که در پی علم هستند) دارد، بیانگر نقش معلم در تعلیم و تربیت است. از منظر افلاطون، معلمان باید آموزش‌های علمی را که مقدمه دیالکتیک‌اند از همان کودکی شاگردان‌شان آغاز کنند (همان، ص ۳۴۱). شیوه تدریس آنها باید به گونه‌ای باشد که بوی اجبار از آن نیاید (همان، ص ۳۵۲). به نظر افلاطون مری واقع‌ی و شایسته کسی است که بتواند علم و حکمت خود را به جویندگان حقیقت منتقل کند (همان، ص ۳۱۵). به نظر افلاطون «آنچه مری‌اش را به سوی جوانان می‌کشاند بیش از زیبایی تن،

زاینده‌گی معنوی و زیبایی روانی است، آنچه مربی در مطلبی که بیان می‌نماید، ابراز صمیمانه احساسات و اشتراک و ارتباط فکری است که حاصل آن ثمرات حکمت و فضیلت است که در روح نسل آینده که بسی وسیع‌تر از جنبه جسمانی است، منتشر می‌شود» (همان، ص ۳۵۲). معلم در فلسفه تربیتی افلاطون، باید انعکاسی از ایده نیک باشد و به معرفت حقیقی نائل شده باشد و در کار خود متخصص بوده، دارای روحی جستجوگر باشد؛ همچنین باید زیبایی اخلاقی و دانش داشته باشد و مظهر عشق و محبت باشد (همان، ص ۲۵۲). نکته آخر اینکه در نظام فلسفی افلاطون معلم از جایگاه رفیعی برخوردار است. معلم الگو و نماینده پخته فرهنگ است، گزینش او کمال اهمیت را دارد. او باید مظهر ارزش‌ها و عدالت باشد، دانش‌آموزان را دوست بدارد و شخصی با انگیزه و پرشور باشد (همان، ص ۱۹۰-۲۰۵).

۳-۱-۲. دیدگاه کرشن اشتاینر

در کتاب آموزش و پرورش برای شهروندی کرشن اشتاینر (۱۹۱۱) مربی شایسته کسی است که اولاً روح دانش‌آموز را به صورت وجدانی آن درک کند، ثانیاً عمل خود را بر محبت نسبت به نونهالی که در حال رشد و نمو است مبتنی سازد، ثالثاً به تحقق ارزش‌های معنوی در ذهن متربی پردازد، رابعاً بکوشد تا در ذهن متربی مناسبات تربیتی و عینی به صورت پیوسته و به هم بسته‌ای درآید. مبانی لازم برای معلم از منظر کرشن اشتاینر در مواردی مانند علاقه طبیعی به آدمی و به‌خصوص به کودک؛ لطافت عاطفی؛ استعداد خاص برای مشاهده که تشخیص نسبتاً سریع شخصیت کودک را ممکن سازد؛ مهارت در تربیت کودک طبق استعدادهای شخصی کودک؛ اعتقاد به ارزش ابدی؛ کمک به پیروزی عقل بر شهوت و به اهمیت از خودگذشتگی در راه پیشرفت فرهنگی و اخلاقی فرد و عالم انسانیت؛ ایمان به ارزش تعلیم و تربیت؛ استعداد خاص به ماده درسی؛ استعداد لازم برای عرضه مناسب تعلیم؛ حفظ انضباط؛ احساس ارزش به مواد درسی؛ داشتن شور و شوق درونی نسبت به شغل معلمی خلاصه کرد (همان).

۳-۱-۳. دیدگاه زیرو

ژیرو معلمان را به‌عنوان روشنفکران عمومی^۱ و تحول‌آفرین می‌داند. براساس این دیدگاه، معلمان باید آنچه را که تدریس می‌کنند، روش تدریس خود و اهداف آموزشی را به صورت انتقادی به پرسش بکشند و نقشی سیاسی و انتقادی در جهت آزادی بخشی داشته باشند. در تعلیم و تربیت انتقادی زیرو

1. Public Intellectuals

مدارس به‌عنوان محل‌های عمومی دموکراتیک نگریسته می‌شوند. نقش معلم در حقیقت احیای این نقش در مدرسه است. معلمان خود را به «زبان احتمال» و دموکراسی مجهز می‌کنند و به سیاسی کردن و رد تصور مکانیکی از تدریس می‌پردازند. معلمان در این معنا پیشرو مبارزه با نولیبرالیسم برای احیای زندگی عمومی دموکراتیک هستند. معلم در نقش روشنفکر عمومی در پی تبدیل مدرسه به محیط عمومی دموکراتیک و توانمندسازی دانش‌آموزان برای اعمال قدرت بر زندگی خودشان است. آنها در کلاس درس محیط حاکی از چندگرایی را به وجود می‌آورند که در آن صدای فرهنگ‌های مختلف شنیده می‌شود و نه یک صدا. معلمان مسائل کلاسی را در ارتباط با زندگی واقعی قرار می‌دهند و کلاس درس محیطی می‌شود که در آن معلم و دانش‌آموزان در مورد مسائل اجتماعی و زندگی واقعی گفت‌وگو می‌کنند و مرز بین رشته‌های مختلف از بین می‌رود. معلمان به‌عنوان روشنفکران عمومی از گونه‌های مختلف ارائه دانش مانند منابع الکترونیکی و چاپی و ... بهره می‌برند تا انحصار متون چاپی برنامه درسی را درهم شکنند و کلاس درس را به مکانی برای چالش و مرکززدایی از فرهنگ مسلط غربی و طرح مسائل دیگر فرهنگ‌ها تبدیل کنند. هدف ژيرو در قالب دگرگون‌سازی و تحول و رهایی انسان جلوه‌گر می‌شود. تعلیم و تربیت انتقادی ژيرو به خردورزی و نقد و تغییر به‌عنوان هدف‌های ارزشمند آموزشی توجه می‌کند و مهم‌ترین موضوع در ادبیات تعلیم و تربیت انتقادی را سیاسی بودن نظام‌های تربیتی جهان می‌داند و بر این اساس فرضیه‌هایی دارد مبنی بر اینکه ایدئولوژی‌ها و فرهنگ حاکم شیوه‌ها و هدف‌های آموزشی را دیکته می‌کنند و دانش‌آموزان باید فعالانه در فرایند یاددهی-یادگیری مشارکت داشته باشند (ژيرو، ۱۹۸۵).

۳-۱-۴. دیدگاه شهید ثانی

شهید ثانی برای آنکه معلم در معلمی کامروا باشد، در کتاب منیه المرید فی ادب المفید و المستفید به شرح وظایف سه‌گانه‌ای به شکل زیر پرداخته است:

جدول (۱). وظایف اخلاق معلمی در دیدگاه شهید ثانی

وظایف اخلاق معلمی		
نسبت به خود	نسبت به شاگردان	در امر تدریس
به کار گرفتن علم (شهیدثانی، ۱۳۷۴، ص ۶۱)	ایجاد خلوص نیت (همان، ص ۱۱۹)	آراستگی ظاهر (همان، ص ۱۳۴)
احراز صلاحیت و شایستگی در امر تعلیم (همان، ص ۱۱۰)	فروتنی و نرمش (همان، ص ۶۹)	جلوس آمیخته با وقار و نزاکت و ادب (همان، ص ۱۳۵)
حفظ شئون علم و دانش (همان، ص ۱۱۱)	در نظر گرفتن سطح استعداد (همان، ص ۱۲۵)	استفاده از بهترین روش تدریس (همان، ص ۱۴۰)
شهامت در اظهار حق، و جلوگیری از تخلف (همان، ص ۱۱۶)	رعایت مساوات در التفات و محبت (همان، ص ۱۲۹)	رفق و مدارا در پاسخگویی به شاگردان (همان)

۳-۱-۵. دیدگاه علامه طباطبایی

براساس دیدگاه علامه، معلم به نام مربی معرفی می‌شود؛ هر جا که تعلیمی هست مربی وجود دارد؛ یعنی آموزش، هم‌زمان با پرورش انجام می‌شود. براساس نظر علامه تربیتی دارای اثر صالح است که مربی آن دارای ایمان به آنچه که به متعلم می‌آموزد باشد. علاوه بر این، عملش با علمش مطابقت کند (طباطبائی، ۱۳۸۴، ج ۶، ص ۳۷۱). هر مربی که بخواهد در تعلیم و تربیت اشخاص موفقیتی کسب کند، باید خودش به گفته‌ها و دستورات خود عمل کند (همان، ج ۶، ص ۳۶۹). نکته اخلاقی بعدی صراحت در گفتار است (همان، ص ۴۲۸). شرح صدر از دیگر اخلاقیات لازم برای مربی است. تزکیه معلم در تدریس بر علامه طباطبایی مهم بوده است. از نظر ایشان انسان در هیچ مرحله‌ای از رشد و کمال، از تحصیل آن بی‌نیاز نیست. تزکیه برای معلم که رسالت پیامبران را دارد و در تربیت دانش‌آموزان می‌کوشد، واجب و ضروری است. نکته بعدی این است که معلم به تدریس خود جنبه دستوری ندهد. از نظر علامه تدریس باید استدلالی و با اقامه دلیل بوده، ماهیت برهانی داشته باشد تدریس غیر از موعظه و خطاب است. در تدریس به دانش‌آموزان دستور اخلاقی داده نمی‌شود که باید صادق و راستگار باشند (همان، ج ۷، ص ۵۴۵). مورد آخر استفاده بهنگام و عالمانه از تشویق و تنبیه است (همان، ج ۸، ص ۲۸۷).

۳-۱-۶. دیدگاه کاردان

طبق دیدگاه کاردان برخی از ویژگی‌های اخلاقی معلم شامل:

- برقراری رابطه قلبی و معنوی با شاگردان: معلم موفق کسی است که بتواند با شاگردانش پیوندی قلبی و معنوی ایجاد کند (کاردان، ۱۳۶۸، ص ۳).
- آدم ساز بودن: کاردان کار تربیت و وضع معلمی را به کار و وضع معماری تشبیه نموده که به شغل خود تسلط کافی دارد. او کار مربی را آدم‌سازی می‌داند (همان، ۱۳۳۹، ص ۱۰).
- آشنایی با چگونگی تربیت: او بیان می‌کند مربی باید بداند برای چه تربیت می‌کند، چه کسی را تربیت می‌کند. آنگاه بداند چگونه باید تربیت کرد. بنابراین عمل او مبتنی بر دو شالوده است: یکی هدف‌های تربیتی و دیگری طبیعت متربی (همان، ص ۱۱).
- آشنایی با فنون تدریس: کاردان معتقد است ما باید به‌عنوان معلم با آنچه که می‌خواهیم یاد بدهیم، آشنا باشیم و از همه مهم‌تر آن را رعایت کنیم (همان، ۱۳۶۸، ص ۳).
- داشتن صلاحیت جسمانی، عقلانی، حساسیت نسبت به انسان و تسلط بر هنر معلمی (همان، ۱۳۵۶، ص ۱۱۲-۱۱۵).

۳-۱-۷. دیدگاه شکوهی

شکوهی معتقد بودند که می‌بایست به انتخاب معلمان و تربیت آنها توجه فوق‌العاده و ویژه‌ای مبذول گردد. وی معتقد بود علاوه بر اینکه مربی ارزش مواد درسی را که آموزش می‌دهد احساس نماید و این حس با طرز آموزش او بر متریان آشکار گردد، حائز اهمیت فراوان می‌باشد (شکوهی، ۱۳۶۴، ص ۲۰۳). وی اشاره می‌نماید که موفقیت معلم، در گرو استقلال عملی است که معمولاً از آن برخوردار است، لکن استقلال عملی معلم، وقتی مفید و ثمر ثمر خواهد بود که مسبوق به کسب شایستگی از سوی متقاضیان باشد (همان، ص ۷). از طرفی وی معتقد بود که عدم اطلاع کافی معلم از معنای واقعی تربیت، امکان دارد که سبب آن گردد که آنچه را که در حقیقت وسیله‌ای بیش نیست، هدف قلمداد نموده و بدین ترتیب جریان رشد را ناآگاهانه در میانه راه متوقف نماید (همان، ص ۲۳). از نظر شکوهی، معلمان نباید رسالت واقعی خویش را فراموش کنند. امروزه معلم ما نباید کار خود را با کسبه و مشاغل دیگر مقایسه کند. وی معتقد بودند که داوطلبان حرفه معلمی می‌بایست آشنایی کافی با مبانی نظری آموزش و پرورش داشته و از سرست آدمی، غایت و هدف زندگانی آدمی، توانائی‌ها و محدودیت‌های آدمی و همچنین از تفاوت‌های فردی آدمی آگاهی داشته باشد (همان، ص ۷) روش معلم هم می‌بایست آموزش از راه عمل باشد تا با توجه به شرایط این‌گونه روش‌ها، ارائه مفهوم‌ها به خودی خود در سطح فکر انضمامی قرار بگیرد، و از طرفی، هیچ‌چیزی مناسب‌تر از این راه و روش نمی‌تواند شاگرد را از زیاده‌روی‌های حافظه مصون بدارد و علاقه کودک به فعالیت را طور کاملاً طبیعی ارضا نماید (همان).

۳-۱-۸. دیدگاه شریعتمداری

از نظر شریعتمداری (۱۳۶۹) یک معلم در هر سطح باید با اصول تعلیم و تربیت و روان‌شناسی آشنا باشد. او باید از فرهنگ و معارف اسلامی آگاه باشد. معلم باید در رشته‌های درسی تبحر داشته باشد و از اطلاعات عمومی برخوردار باشد. معلم باید در سازگاری اجتماعی به شاگردان کمک کند. آنها را برای زندگی اجتماعی آماده سازد. او باید در فهم میراث فرهنگی جامعه به شاگردان کمک کند، اهمیت این میراث را برای آنها روشن سازد و حس قدردانی شاگردان را در مقابل میراث فرهنگی برانگیزد. معلم خوب از نگاه شریعتمداری، باید اطلاعات عمیقی در رشته درسی داشته باشد، با اصول و معانی روان‌شناسی آشنا باشد، نهادها یا مؤسسات اجتماعی جامعه خود را بشناسد، از راه و رسم زندگی جامعه و میراث فرهنگی اجتماع باخبر باشد، از طریق مطالعات فلسفی ارزش‌های اجتماعی را درک کند و مقدم بر همه چیز با روش علمی آشنا باشد و از

طریق اجرای این روش، اساس نظری کار تعلیم و تربیت را پی‌ریزی نماید. چنین معلمی می‌تواند در زمینه رشد جنبه‌های مختلف شخصیت، در آشنایی به مؤسسات اجتماعی، در ارزش‌سنجی و توسعه میراث فرهنگی و به‌طور کلی در ایجاد روح علمی در شاگردان اقدام کند.

۲-۳. سؤال دوم: منشور اخلاق معلمی مستخرج از دیدگاه فیلسوفان و مربیان تربیتی غرب و اسلام چگونه تدوین می‌شود؟

برای پاسخگویی به این سؤال، یعنی چگونگی تدوین منشور اخلاق معلمی، آراء اندیشمندان غرب و مسلمان درباره اخلاق معلمی مورد مطالعه قرار گرفت و همچنین منشورهای اخلاق معلمی در کشورهای مختلف، مورد مذاقه قرار گرفت و منشور اخلاق معلمی در کشور نیز مورد مطالعه قرار گرفت در نهایت از یافته‌های سؤال قبلی پژوهش نیز استفاده گردیده است.^۱ از آنجایی که منشور اخلاق معلمی در کشور استفاده خواهد شد، از اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت و به‌طور خاص عناوین ساحت‌ها از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و آخرین نسخه اهداف دوره‌های تحصیلی (۱۳۹۷) استفاده شده است؛ منشور اخلاق معلمی در ساحت‌های پنج‌گانه دسته‌بندی شد. به نظر می‌رسد تخلق معلمان به اخلاق حرفه‌ای اگر مبتنی بر ساحت‌های تربیتی مندرج در سند تحول بنیادین و اهداف دوره‌های تحصیلی باشد بهتر می‌تواند در تربیت دانش‌آموزان تراز نظام جمهوری اسلامی موفق باشند. به نظر ما معلم به‌عنوان مهم‌ترین رکن تعلیم و تربیت در پرورش ابعاد آموزشی، اعتقادی، عاطفی، اخلاقی، سیاسی، اجتماعی و... دانش‌آموزان مستقیماً دخالت دارد و در تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جامعه نقش اساسی ایفا می‌کند. در اصل کوشش ما بر این بوده که تربیت اخلاقی معلم همسو با دغدغه‌های آموزش و پرورش و اسناد بالادستی آن طراحی و برنامه‌ریزی گردد.

الف) ساحت زیستی و بدنی: شامل ۵ مؤلفه و ۱۶ شاخصه؛

ب) ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی: شامل ۱۱ مؤلفه و ۶۶ شاخصه؛

ج) ساحت علمی و فناوری: شامل ۸ مؤلفه و ۵۶ شاخصه؛

د) ساحت اجتماعی و سیاسی: شامل ۶ مؤلفه و ۳۱ شاخصه؛

ه) ساحت اقتصادی و حرفه‌ای: ۱ مؤلفه و ۵ شاخصه.

۱. در مورد تفاوت‌ها و تشابه‌ها باید گفت که شباهت میان نظرات حذف شد و تفاوت‌ها هم در صورت همسویی با فلسفه تربیت معلم و خصوصیات تاریخی، فرهنگی و اجتماعی ایران اسلامی مورد استفاده قرار گرفتند و مواردی که در تعارض و ناسازواری با آن قرار داشتند از منشور برداشته شدند.

جدول (۲). منشور اخلاق معلمی: ساحت‌ها، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها

ردیف	ساحت	مؤلفه‌ها	شاخص‌ها
۱	زیستی و تربیتی	آراستگی ظاهری	<ul style="list-style-type: none"> داشتن سیما و چهره شایسته (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۱۰): داشتن زیبایی جسمانی؛ افلاطون (بختیار نصرآبادی، ۱۳۷۴، ص ۱۹۱): داشتن بدن پاکیزه (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۳۴): خوشبو ساختن خود و شانه کردن موی سر (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۳۴).
		آراستگی پوشش	<ul style="list-style-type: none"> داشتن لباس با وقار و با هیبت (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۳۵): داشتن جامه سفید (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۳۴): اهمیت ندادن به لباس‌های فاخر و گرانبها (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۳۴).
		آراستگی جلوس	<ul style="list-style-type: none"> دراز نکردن پاها (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۳۵): رو به قبله نشستن (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۳۵): پشت به قبله نشستن به خاطر دانش‌آموزان (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۳۵):
		قدرت و توانایی جسمانی	<ul style="list-style-type: none"> داشتن سلامتی تن (بنیه قوی) (صدیق، ۱۳۵۳، ص ۱۵۷): داشتن حواس صحیح و سالم (صدیق، ۱۳۵۳، ص ۱۵۷).
		قدرت و توانایی کلامی و رفتاری	<ul style="list-style-type: none"> رسا و واضح بودن صدا (صدیق، ۱۳۵۳، ص ۱۵۷): پرهیز از مزاح و شوخی زیاد (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۳۷): پرهیز از حرکات بی‌هوده دست‌ها (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۳۷): پرهیز از نگاه‌های پریشان (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۳۷).
۲	اخلاقی، عبادی و اخلاقی اعتقادی	الگوی	<ul style="list-style-type: none"> الگوی اخلاقی دانش‌آموزان در تمام جهات انسانی (هوشیار، ۱۳۱۶، ص ۷۹): پرورش منش انسانی در دانش‌آموزان (هوشیار، ۱۳۱۶، ص ۷۹): مراقبت پیوسته از کردار و گفتار (صدیق، ۱۳۵۳، ص ۱۵۸-۱۵۹) و (میرزاحمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۸۳).
		تواضع (فروتنی)	<ul style="list-style-type: none"> دوری از غرور و خودبزرگ بینی؛ افلاطون (بختیار نصرآبادی، ۱۳۷۴، ص ۱۹۱-۱۹۳): خوش خوی و فروتن بودن با دانش‌آموزان (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۷۹-۱۸۸): عدم تکبر و استنکاف از شنیدن سؤال (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۲۵).
		سازواری کردار و گفتار	<ul style="list-style-type: none"> عمل طبق موازین علمی خویش (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۴۰): انجام عمل اخلاقی (منشور کالج معلمان انتاریو، رحمانی سرشت، ۱۳۸۰): ایمان داشتن به تعلیمات خویشتن (طباطبائی، ۱۳۶۸، ص ۳۷۱).
		انصاف و بزرگ منشی	<ul style="list-style-type: none"> داشتن انصاف در بحث و گفتگو با دانش‌آموزان (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۲۵): گوش دادن به سؤالات و پرسشهای درست آنها (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۴۰): بزرگواری و جوانمرد بودن (صدیق، ۱۳۵۳، ص ۱۵۸-۱۵۹): سخاوت در بذل دانش و معارف (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۲۳): عدم فروگذاری در نصیحت و اندرز به آنها (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۲۵): داشتن شرح صدر نسبت به دانش‌آموزان (طباطبائی، ۱۳۶۸، ص ۴۶۱).
		برابری (عدم تبعیض)	<ul style="list-style-type: none"> مواسات و برابرنانیدی نسبت به دانش‌آموزان (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۱۹): عدم تبعیض در اظهار محبت و توجه به آنها (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۲۹): بیان علت انجام تبعیض بین دانش‌آموزان (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۲۹): تقدیر و احترام از دانش‌آموزان کوشا و با نزاکت (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۲۹).

<p>– نصب العین خویش قرار دادن رفق و مدارا با آنها (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۶۲)؛</p> <p>– بخشاینده اشتباهات و قبول کننده عذر آنها (طباطبائی، ۱۳۶۸، ص ۴۶۱)؛</p> <p>– لطافت عاطفی؛ اشتاینر (راو، ۲۰۰۱، ص ۲۶۴)؛</p> <p>– جاری و ساری بودن ادب و احترام در ارتباط معلم و شاگرد (طباطبائی، ۱۳۶۳، ص ۵۹۵) و (طباطبائی، ۱۳۶۸، ص ۴۲۵-۴۳۰).</p>	رفق و مدارا	
<p>– داشتن شور و شوق درونی نسبت به شغل معلمی؛ اشتاینر (راو، ۲۰۰۱، ص ۲۶۴)؛</p> <p>– بیدار کردن عشق در وجود دانش آموزان؛ افلاطون (راو، ۲۰۰۱، ص ۱۳۹)؛</p> <p>– انجام وظیفه توأم با عشق و محبت (شکوهی، ۱۳۸۵، ص ۲۰۳)؛</p> <p>– داشتن قلب مملو از عشق؛ اشتاینر (شاتو، ۱۳۸۴، ص ۲۶۴)؛</p> <p>– برقراری رابطه قلبی و معنوی با شاگردان (کاردان، ۱۳۶۸، ص ۳)؛</p> <p>– عدم سستی و غفلت در تربیت به خاطر عشق به آنها؛ صدیق (میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۳۳)؛</p> <p>– علاقمند به سعادت و نیکبختی حال و آینده آنها؛ صدیق (میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۳۱)؛</p> <p>– ایجاد برقراری رابطه صمیمانه میان معلم و دانش آموزان؛ افلاطون (گوتک، ۱۳۸۸، ص ۲۶)؛</p> <p>– مبتنی ساختن عمل خود بر محبت نسبت به دانش آموز؛ اشتاینر (شاتو، ۱۳۸۴، ص ۲۶۴)؛</p> <p>– رفع و اصلاح معایب دانش آموزان با وجود عشق به آنها؛ صدیق (میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۳۳)؛</p> <p>– عدم ایجاد ترس و اضطراب در دانش آموزان (صدیق، ۱۳۵۳، ص ۱۵۹-۱۵۸)؛</p> <p>– مظهر عشق و محبت؛ افلاطون (راو، ۲۰۰۱، ص ۱۷۸) و افلاطون (بختیار نصرآبادی، ۱۳۷۴، ص ۱۹۳-۱۹۱)؛</p> <p>– عشق به علم، دانش و حقیقت؛ افلاطون (شاتو، ۱۳۷۶، ص ۱۸)؛</p> <p>– دانش آموزان را به جای فرزند خویش پنداشتن (صدیق، ۱۳۵۳، ص ۱۵۶).</p>	عشق و محبت	
<p>– رسیدن به خودشناسی و عدم سردرگمی (هوشیار، ۱۳۲۹، ص ۶۹)؛</p> <p>– تسلط عقل بر قوای شهوت و غضب؛ افلاطون (بختیار نصرآبادی، ۱۳۷۴، ص ۱۹۳)؛</p> <p>– صداقت حرفه‌ای (منشور آیین نامه رفتار حرفه‌ای ایرلند، ۲۰۱۶)؛</p> <p>– تلاش در تکمیل نفس و تهذیب باطن (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۶۲)؛</p> <p>– توجه به خدا و ایمان و اتکال به پروردگار (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۱۹)؛</p> <p>– دوری از اخلاق بد و خوبیهای ناستوده (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۲۰)؛</p> <p>– مظهر توحید و یکتایی بودن (هوشیار، ۱۳۲۹، ص ۶۹)؛</p> <p>– داشتن آرامش خاطر؛ شکوهی (میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۱۳۳).</p>	خودسازی	
<p>– انسان‌سازی دانش آموزان توسط معلم (کاردان، ۱۳۳۹، ص ۱۰)؛</p> <p>– آشنا نمودن دانش آموزان با آداب دینی اسلام (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۱۸)؛</p> <p>– ایجاد اخلاص و حسن نیت در نهاد دانش آموزان (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۱۹)؛</p>	انسان سازی	

<p>– حفظ دانش آموزان از اخلاق بد و خوبیهای ناپسند (شهید ثانی، ۱۳۶۸، ص ۹۲)؛</p> <p>– جلوگیری از معاشرت با اشخاص نامناسب (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۲۰)؛</p> <p>– پرورش و شکوفایی استعدادها بی پایان انسانی؛ شکوهی به نقل از میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۱۳۴؛</p> <p>– مبارزه با شرارتها و ضعفهای انسانی؛ شکوهی به نقل از میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۱۳۴؛</p> <p>– ایجاد زمینه مناسب برای خودسازی در دانش آموزان؛ هوشیار به نقل از میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۴۰.</p>			
<p>– قدرت نفوذ متقابل در دانش آموزان (کاردان، ۱۳۶۸، ص ۳)؛</p> <p>– ایجاد اعتماد به نفس در دانش آموز؛ اشتاینر به نقل از کاردان، ۱۳۸۷، ص ۳۹-۴۰؛</p> <p>– از بین نبردن اعتماد به نفس در دانش آموزان؛ اشتاینر به نقل از شکوهی، ۱۳۸۹، ص ۱۸۰ و اشتاینر به نقل از راو، ۲۰۰۱، ص ۲۶۴؛</p> <p>– ایجاد رغبت به تحصیل در دانش آموزان (هوشیار، ۱۳۲۹، ص ۸۴).</p>	اعتماد		
<p>– غلبه انگیزه‌های معنوی بر انگیزه‌های خارجی و اجتماعی؛ افلاطون به نقل از بختیار نصرآبادی، ۱۳۷۴، ص ۱۹۱-۱۹۳؛</p> <p>– نماینده و «حامل ارزشها» و مظهر فرهنگ و تمدن انسانی بودن؛ اشتاینر به نقل از شاتو، ۱۳۸۴، ص ۲۶۴؛</p> <p>– ایمان به ارزش تعلیم و تربیت؛ اشتاینر به نقل از راو، ۲۰۰۱، ص ۲۶۴؛</p> <p>– التزام به اخلاق (منشور اخلاق حرفه معلمی دانشگاه الجوف، ۲۰۱۷)؛</p> <p>– سوق دادن دانش آموزان به تحقق ارزشهای معنوی؛ اشتاینر به نقل از شاتو، ۱۳۸۴، ص ۲۶۴؛</p> <p>– درک روح دانش آموزان به صورت وجدانی؛ اشتاینر به نقل از شاتو، ۱۳۸۴، ص ۲۶۴؛</p> <p>– کمک به ارتقای هویت مذهبی، فرهنگی و ملی (منشور اخلاق معلمی، قنبری و همکاران، ۱۳۹۸)؛</p> <p>– معتقد به ارزش های ابدی؛ اشتاینر به نقل از راو، ۲۰۰۱، ص ۲۶۴؛</p> <p>– تزکیه در تدریس (طباطبایی، ۱۳۶۳، ص ۵۹۵).</p>	معنوی		
<p>– داشتن روحیه جستجوگری علمی؛ افلاطون به نقل از راو، ۲۰۰۱، ص ۱۷۸؛</p> <p>– آشنا به چگونگی تربیت (کاردان، ۱۳۳۹، ص ۱۱)؛</p> <p>– خلاق و نوآور بودن در مسائل تربیتی (شریعتمداری، ۱۳۶۷)؛</p> <p>– داشتن معلومات و اطلاعات عمومی (صدیق، ۱۳۵۳، ص ۱۶۱-۱۵۹)؛</p> <p>– آشنایی با علوم انسانی مثل روان شناسی، جامعه شناسی، مردم شناسی و تاریخ؛ شریعتمداری به نقل از میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۱۸۱؛</p> <p>– داشتن مطالعات فلسفی؛ شریعتمداری به نقل از میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۱۸۱؛</p> <p>– تلاش در جهت تبدیل شدن به استاد کامل (افلاطون، جمهوری، کتاب دوم، ص ۹۳۰)؛</p> <p>– ایجاد تعادل بین رشته تخصصی و اطلاعات عمومی (شریعتمداری، ۱۳۶۹، ص ۲۴).</p>	دانش عمومی	علمی و فناوری	۳

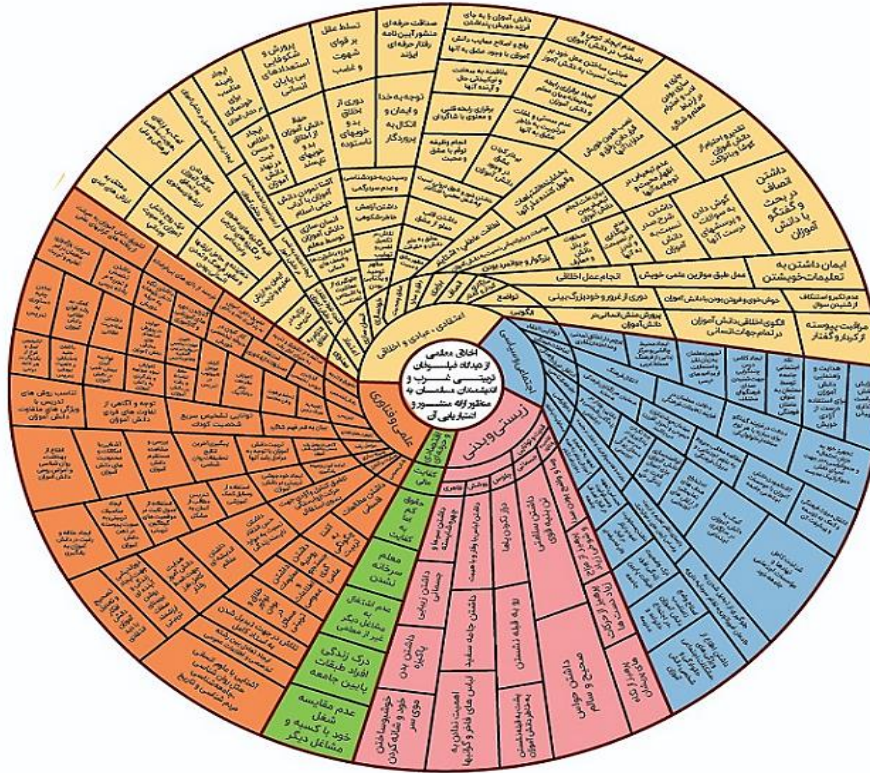
<p>- داشتن تخصص و تجربه در رشته درسی (شریعتمداری، ۱۳۷۳، ص ۱۳۹)؛</p> <p>- گذراندن دروس تخصصی (هوشیار، ۱۳۲۹، ص ۸۴)؛</p> <p>- داشتن نگاه دانش پژوهانه به حرفه خویش (کاردان، ۱۳۷۶، ص ۲۲)؛</p> <p>- کار کردن در حیطه تخصصی خویش (افلاطون، جمهوری، کتاب دوم، ص ۹۳۰)؛</p> <p>- گذراندن دوره های آموزشی و کارآموزی (هوشیار، ۱۳۲۹، ص ۸۴)؛</p> <p>- استفاده مسئولانه از فناوری (منشور اخلاقی برای مریبان، MCEE)؛</p> <p>- ضرورت بازآموزی معلمان در امر تعلیم و تربیت (هوشیار، ۱۳۲۹، ص ۸۴).</p>	دانش تخصصی	
<p>- داشتن مهارت تخصصی در روش تدریس (آشنایی با فنون تدریس) (کاردان، ۱۳۸۴، ص ۱۵۳)؛</p> <p>- آموزش مقدمات علم دیالکتیک؛ افلاطون به نقل از شاتو، ۱۹۵۶، ص ۲۱-۲۲؛</p> <p>- توجه به هدف درس (طباطبایی، ۱۳۶۱، ص ۸)؛</p> <p>- حفظ انضباط و دقت در دانش آموزان؛ افلاطون به نقل از شاتو، ۱۳۸۴، ص ۲۶۴؛</p> <p>- تشخیص اصل و فرع از یکدیگر در هر ماده درسی (صدیق، ۱۳۵۳، ص ۱۵۹-۱۶۱)؛</p> <p>- نهادینه کردن بینش علمی در دانش آموزان؛ کاردان به نقل از میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۹۶؛</p> <p>- کشف عوامل نامطلوب در تدریس؛ صدیق به نقل از میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۳۳؛</p> <p>- آموزش نحوه مطالعه و یادگیری به دانش آموزان (هوشیار، ۱۳۱۶، ص ۷۹)؛</p> <p>- مهارت در پرورش استعدادهاى مختلف دانش آموزان؛ افلاطون به نقل از بختیار نصرآبادی، ۱۳۷۴، ص ۱۹۱-۱۹۳؛</p> <p>- تسلط بر فوت و فن معلمی (کاردان، ۱۳۵۶، ص ۱۱۲-۱۱۵)؛</p> <p>- کمک به رشد قوای عقلانی دانش آموزان (شریعتمداری، ۱۳۶۶، ص ۷۸)؛</p> <p>- داشتن جنبه استدلالی و ماهیت برهانی تدریس؛ علامه طباطبایی به نقل از حوزه و دانشگاه، ۱۳۶۰، ص ۱۵؛</p> <p>- داشتن صلاحیت عقلانی (کاردان، ۱۳۵۶، ص ۱۱۲-۱۱۵)؛</p> <p>- ندادن جنبه دستوری به تدریس؛ طباطبایی به نقل از حوزه و دانشگاه، ۱۳۶۰، ص ۱۵.</p>	تدریس	
<p>- توجه و آگاهی از تفاوت‌های فردی دانش آموزان (شناخت فراگیران) (شکوهی، ۱۳۶۴، ص ۷) و (طباطبایی، ۱۳۷۱، ص ۳۱)؛</p> <p>- توانایی تشخیص سریع شخصیت کودک؛ اشتاینر به نقل از راو، ۲، ص ۲۶۴؛</p> <p>- تناسب روش های تدریس با ویژگیهای متفاوت دانش آموزان (شکوهی، ۱۳۶۴، ص ۱۱)؛</p> <p>- بیان به قدر فهم شاگرد (طباطبایی، ۱۳۶۸، ص ۴۲۵-۴۳۰).</p>	تفاوت‌های فردی	
<p>- آگاهی از مراحل رشد جسمی و فکری دانش آموزان؛ افلاطون به نقل از بختیار نصرآبادی، ۱۳۷۴، ص ۱۹۱-۱۹۳؛</p>	مراحل رشد	

			<p>– تربیت دانش‌آموزان با توجه به مراحل رشد آنها؛ اشتاینر به نقل از کاردان، ۱۳۸۷، ص ۳۹–۴۰؛</p> <p>– پیگیری آخرین نتایج تحقیقات روان‌شناسی؛ صدیق به نقل از میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۳۶؛</p> <p>– بررسی و مشاهده مستقیم دانش‌آموزان؛ صدیق به نقل از میرزا محمدی و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۳۶؛</p> <p>– آشنایی با امکانات و محدودیت‌های دانش‌آموزان (شکوهی، ۱۳۶۳، ص ۷)؛</p> <p>– اطلاع از بهداشت، روان‌شناسی و امراض روحی دانش‌آموزان (صدیق، ۱۳۵۳، ص ۱۶۱–۱۶۲) و (شریعتمداری، ۱۳۷۳).</p>
	زمینه‌سازی		<p>– ایجاد علاقه و رغبت در دانش‌آموزان به یادگیری (طباطبایی، ۱۳۶۳، ص ۱۳۵)؛</p> <p>– ایجاد خودجوشی تربیتی در دانش‌آموزان؛ افلاطون به نقل از بختیار نصرآبادی، ۱۳۷۴، ص ۱۹۱–۱۹۳؛</p> <p>– ایجاد مناسبات تربیتی به صورت پیوسته در ذهن دانش‌آموزان؛ اشتاینر به نقل از شاتو، ۱۳۸۴، ص ۲۶۴؛</p> <p>– تدریس مطالب از آسان به مشکل؛ اشتاینر به نقل از شاتو، ۱۳۸۴، ص ۲۶۴؛</p> <p>– استفاده از اصول ثابت در موقعیت‌های گوناگون تربیتی (شکوهی، ۱۳۸۰، ص ۱۳۳)؛</p> <p>– استفاده از وسایل کمک آموزشی (شکوهی، ۱۳۸۰، ص ۱۳۳)؛</p> <p>– آماده کردن زمینه یادگیری (طباطبایی، ۱۳۶۳، ص ۱۳۵).</p>
	هدایت و کنترل		<p>– تلفیق کنترل و آزادی جهت حرکت از وابستگی بسوی استقلال؛ اشتاینر به نقل از شکوهی، ۱۳۸۹، ص ۱۸۰؛</p> <p>– داشتن حس انتقاد نسبت به موارد ناپسند زندگی (صدیق، ۱۳۵۳، ص ۱۵۹–۱۶۱)؛</p> <p>– دوراندیشی جهت ایجاد زندگی و آینده‌ای روشن بر مبنای صفات ارزشمند تربیتی (کاردان، ۱۳۶۸، ص ۳)؛</p> <p>– تصحیح و تعدیل افکار دانش‌آموزان با دید انتقادی (شکوهی، ۱۳۶۳، ص ۷)؛</p> <p>– داشتن اندیشه‌ای منظم؛ اشتاینر به نقل از شاتو، ۱۳۸۴، ص ۲۶۴؛</p> <p>– هدایت دانش‌آموز جهت ضبط کامل طرز رفتار؛ اشتاینر به نقل از شاتو، ۱۳۸۴، ص ۲۶۴.</p>
	تشویق و تنبیه		<p>– استفاده از تشویق و تنبیه به‌عنوان ابزار رشد (طباطبایی، ۱۳۶۳، ص ۵۹۵)؛</p> <p>– تشویق دانش‌آموزان به یادگیری علم و دانش (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۱۹)؛</p> <p>– تشویق دانش‌آموزان به صیانت از یافته‌های گرانمای علمی (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۲۳)؛</p> <p>– خرسند از بازی‌های بی‌غرضانه؛ اشتاینر به نقل از شاتو، ۱۳۸۴، ص ۲۶۴.</p>
۴	اجتماعی و سیاسی	مسئولیت‌پذیری	<p>– داشتن مسئولیت، تعهد و ایثار در قبال وظیفه حرفه‌ای؛ افلاطون به نقل از بختیار نصرآبادی، ۱۳۷۴، ص ۱۹۳–۱۹۱؛</p> <p>– احساس تعهد و مسئولیت در قبال اهداف جامعه (شکوهی، ۱۳۶۴، ص ۱۱)؛</p> <p>– داشتن اطلاع از ویژگی‌های مشکلات اجتماعی، خانوادگی و شخصی دانش‌آموزان (طباطبایی، ۱۳۶۳، ص ۱۷۸)؛</p>

<p>– اصلاح وضع نامناسب دانش‌آموزان در اجتماع، خانواده و مدرسه (هوشیار، ۱۳۱۶، ص ۷۹)؛</p> <p>– درک وضعیت زندگی افراد طبقات پایین جامعه؛ شکوهی به نقل از میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۱۳۳؛</p> <p>– تعهد به تعلیم و آموزش علم به همه بدون استثناء؛ شکوهی به نقل از میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۱۳۳.</p>			
<p>– جلوگیری از تبدیل شدن به «خادمان امپراتوری» نظام سرمایه‌داری (ژیرو، ۱۹۹۴، ص ۳۰)؛</p> <p>– مقابله با نظام بروکراتیک و خشک در جامعه (ژیرو، ۲۰۰۵، ص ۲۴)؛</p> <p>– بازسازی نظام تعلیم و تربیت براساس آرمان‌های دموکراتیک (ژیرو، ۱۹۹۴).</p>	دموکراسی		
<p>– دانایی رفتار در زندگانی شخصی و اجتماعی معلمان (افلاطون، جمهوری، کتاب دوم، ص ۹۳)؛</p> <p>– جدا نکردن یادگیری در مدرسه از مسائل زندگی اجتماعی (هوشیار، ۱۳۲۹، ص ۶۹)؛</p> <p>– توانمندسازی دانش‌آموزان برای اعمال قدرت بر زندگی خود (هوشیار، ۱۳۲۹، ص ۶۹)؛</p> <p>– استخراج هدف‌های تعلیماتی از ارزش‌های اجتماعی؛ شریعتمداری به نقل از میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۱۸۱؛</p> <p>– کمک به دانش‌آموزان در سازگاری اجتماعی (شریعتمداری، ۱۳۶۶، ص ۷۸)؛</p> <p>– شناخت کامل نهادها و مؤسسات اجتماعی جامعه خود (شریعتمداری، ۱۳۷۳، ص ۱۳۹).</p>	جامعه‌شناسی		
<p>– معلمان «مرکزداران فرهنگی» هستند (ژیرو، ۱۹۸۵)؛</p> <p>– معلمان «روشنفکران عمومی و تحول‌آفرین» می‌باشند؛ ژیرو به نقل از دهباشی، ۱۳۸۶، ص ۶۹؛</p> <p>– مطالعه مطالب مربوط به علوم اجتماعی و میراث فرهنگی (شریعتمداری، ۱۳۶۶، ص ۷۸)؛</p> <p>– آشنانمودن دانش‌آموزان با مؤسسات اجتماعی جامعه (شریعتمداری، ۱۳۷۳، ص ۱۳۹)؛</p> <p>– انتقال میراث فرهنگی و کمک به توسعه و پیشرفت آن (شریعتمداری، ۱۳۶۶، ص ۷۸).</p>	انتقال میراث فرهنگی		
<p>– دخالت معلمان در فرایند تعاملات فرهنگی؛ ژیرو به نقل از زیباکلام‌مفرد، ۱۳۹۳، ص ۷۹؛</p> <p>– دخالت در فرایند گفتگو برای مبارزه با هر نوع سلطه ایدئولوژیکی؛ ژیرو به نقل از زیباکلام‌مفرد، ۱۳۹۳، ص ۷۹؛</p> <p>– انتقال فرهنگ؛ کاردان به نقل از میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۹۵؛</p> <p>– تجهیز خود به «زبان احتمال» و «دموکراسی» در جهت احیای نقش دموکراتیک مدرسه؛ ژیرو به نقل از زیباکلام‌مفرد، ۱۳۹۳، ص ۷۹.</p>	تعاملات فرهنگی		
<p>– پرچم دار اخلاق تمدنی و مداخله انتقادی؛ ژیرو به نقل از زیباکلام‌مفرد، ۱۳۹۳، ص ۷۹؛</p>	توانایی انتقاد		

<p>- تجهیز معلمان به زبان نقد و احتمالات از برنامه های درسی؛ ژيرو به نقل از زيباكلام مفرد، ۱۳۹۳، ص ۷۹؛</p> <p>- ايجاد كلاس درس چندگرايي جهت شنيدن صدای فرهنگهای مختلف؛ ژيرو به نقل از زيباكلام مفرد، ۱۳۹۳، ص ۸۱؛</p> <p>- ايجاد محيط چالشی و مرکززدایی از فرهنگ مسلط غربی؛ ژيرو به نقل از زيباكلام مفرد، ۱۳۹۳، ص ۸۱؛</p> <p>- نقد اجتماعی جامعه توسط معلمان به عنوان عاملان فرهنگی؛ ژيرو به نقل از زيباكلام مفرد، ۱۳۹۳، ص ۱۱۵؛</p> <p>- هدایت و راهنمایی دانش آموزان برای استفاده درست از آزادی خویش (هوشیار، ۱۳۳۵، ص ۹۸)؛</p> <p>- افزایش نقش سیاستگذاری تربیتی؛ ژيرو به نقل از زيباكلام مفرد، ۱۳۹۳، ص ۱۱۵.</p>			
<p>- عدم مقایسه شغل خود با کسبه و مشاغل دیگر؛ شکوهی به نقل از میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۱۳۴؛</p> <p>- درک زندگی افراد طبقات پایین جامعه؛ شکوهی به نقل از میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۱۳۳؛</p> <p>- حقوق کم اما به کفایت؛ شکوهی به نقل از میرزا محمدی و احمدآبادی آرانی، ۱۳۹۸، ص ۱۳۴؛</p> <p>- معلم سرخانه نشدن (شهید ثانی، ۱۳۷۴، ص ۱۱۱)؛</p> <p>- عدم اشتغال به مشاغل دیگر غیر از معلمی (افلاطون، جمهوری، کتاب دوم، ص ۹۳۰).</p>	کفایت مالی	اقتصادی و حرفه ای	۵

در ادامه تحقیق، منشور اخلاق معلمی مطابق با دیدگاه های فیلسوفان و مربیان تربیتی غرب و اسلام (برگرفته از جدول فوق الذکر و نظرات محقق) ارائه می گردد:



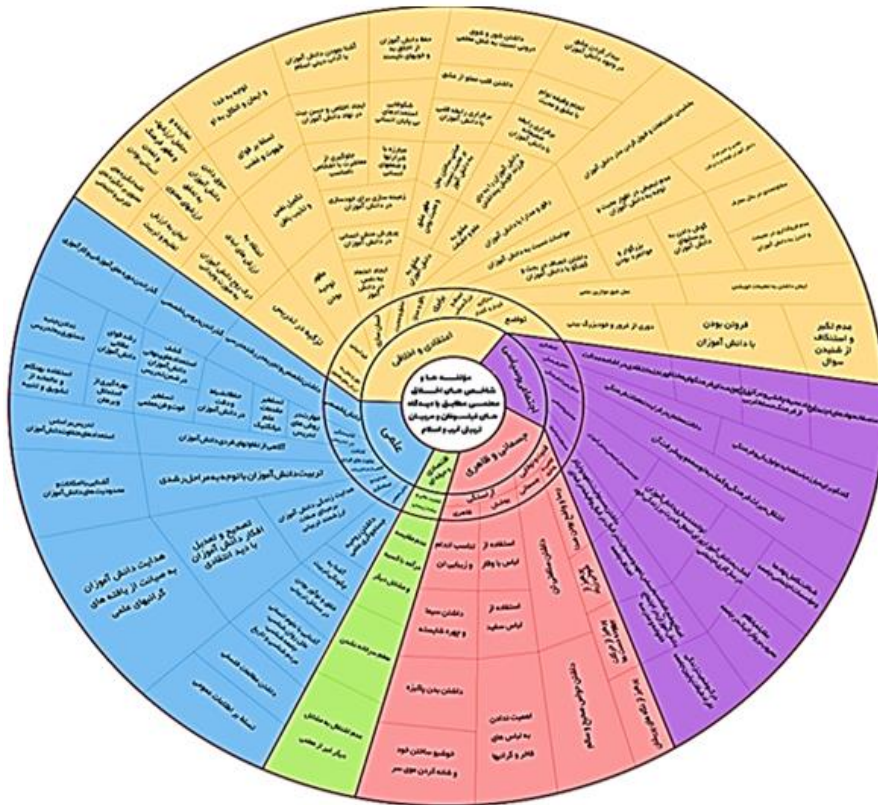
شکل (۲). منشور اولیه اخلاق معلمی: ساخت‌ها، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها

۳-۳. سؤال سوم: تا چه اندازه از دیدگاه متخصصین منشور طراحی شده اخلاق معلمی اعتبار دارد؟

در این مرحله، منشور طراحی شده طی گروه کانونی مورد اعتباریابی درونی قرار گرفت. ۱۲ نفر از متخصصان در اعتباریابی که به صورت کیفی بود شرکت کرده بودند. انتخاب این متخصصان هدفمند بود چراکه هر یک از آنها سابقه مطالعاتی و رشته تخصصی مرتبط داشتند و بر منشور تسلط محتوایی داشتند. این گروه کانونی جزئیات منشور را بررسی نمودند و ذیل برخی از مؤلفه‌ها نظراتی تکمیلی و اصلاحی داشتند که توسط محققان اعمال شد و پس از اصلاح مجدداً در اختیار آنها قرار گرفت و این بار منشور با ساخت‌های پنج‌گانه و ذیل ساخت‌ها بیست و پنج مؤلفه و همچنین صد و چهار شاخص جزئی شناسایی و معرفی شد که مورد تأیید قرار گرفت. در جدول زیر برخی نظرات تأییدی متخصصان ذکر شده است:

جدول (۳). نظرات متخصصان نسبت به کیفیت منشور طراحی شده اخلاق معلمی

نظرات متخصصان
موضوع و مسئله‌ای که منشور در مورد آن طراحی شده دارای اهمیت بالایی است. از نظرات و دیدگاه‌های صاحب‌نظران شرقی و غربی در حد وسیعی استفاده شده است. ساخت‌ها و مؤلفه‌ها تنظیم دقیق و کاملی دارد. مطالب و نظرات اندیشمندان به‌گونه‌ای واضح و روشن برداشت و نقل شده و دستاوردهای حاصل از آن کاملاً کاربردی است.
موضوع منشور تدوین شده خیلی جالب و برای جامعه معلمان بسیار ضروری است. در بیان شاخص‌ها رفتار بالقوه معلم در حال و آینده لحاظ شده و مقتضیات کنونی را در بر گرفته است. در کل منشور مستند و سازمان‌یافته‌ای ارائه شده است.
در این منشور تمام ابعاد در نظر گرفته شده و نظرات دانشمندان اسلامی و غربی مورد نظر بوده است. یکی از نقاط قوت منشور انسان‌سازی است. اینکه معلم می‌تواند در تعالی هویتی دانش‌آموزانش نقش آفرینی کند و انسانی تربیت نماید که به مرحله بالایی از خودسازی برسد در کمتر منشوری ملاحظه می‌شود.
توجه به تیپولوژی معلم از امتیازات منشور است، اینکه ظاهر و پوشش معلم باید در اولویت باشد و او بتواند در بهترین شرایط ممکن در کلاس حضور داشته باشد نکته‌ای است که می‌تواند در نظم دانش‌آموزان و شاداب‌تر شدن جو کلاس مهم باشد.
کار بسیار خوبی انجام شده به طوری که تمامی زمینه‌ها مدنظر بوده و منابع زیادی استفاده شده است. از جمله ویژگی‌های خوب منشور تدوین شده پیچیدگی آن است طوری که جنبه‌ها و موقعیت‌های مختلف تدریس و تربیت و نقش آفرینی معلم مشاهده می‌شود.
منشور کاملی است به این علت که توانسته ساحت سیاسی و اخلاق سیاسی را به صورت مطلوب ببیند و از معلم به مثابه یک کنشگر و روشنفکر تحول آفرین یاد می‌کند که توان بصیرت دهی و بازسازی در جامعه را دارد. معلم در این منشور واجد سواد سیاسی است که می‌بایست مشارکت فعالی در سرنوشت جامعه محلی و ملی داشته باشد. اینکه معلم نقشی فراتر از سوادآموزی معمول پذیرا شود و بتواند به دانش‌آموزان مطالبه‌گری و انتقادگری منصفانه و توأم با رعایت اخلاق را یاد دهد، قطعاً آورده‌های خوبی در توزیع عدالت اجتماعی می‌تواند داشته باشد.
منشور توانسته اخلاق مدرن یعنی اخلاق شهروندی یک معلم را شامل شود و از معلم در جنبه نقش‌های اجتماعی نیز انتظارات سطح بالایی دارد تا هنگامی که وارد جامعه بزرگ‌تری از مدرسه می‌شود همه او را به‌عنوان یک شهروند با اخلاق بشناسند و منزلت اجتماعی بالایی را برای او قائل شوند.
احترام به میراث فرهنگی و حفاظت از آن امری اخلاقی دانسته شده که بر دوش معلم است. درک معلم از میراث فرهنگی یکی از ابزارهای مهم برای کمک به تعریف هویت است. در این زمینه منشور توصیه کرده تا معلم میراث فرهنگی خود را درک و جست‌وجو کند و شرکت فعالانه در حفاظت و مدیریت آنها داشته باشند و فرصتی را برای دانش‌آموزان فراهم کنند که از تفاوت‌های فرهنگی جامعه خودشان و همچنین دیگر جوامع آگاهی یابند. این امر اتفاق خیلی مهمی است.
اینکه منشور توانسته به محبت و مهرورزی به دانش‌آموزان به‌عنوان مؤلفه‌های مهم اخلاقی توجه داشته باشد نکته‌ای بسیار مهم است. امروزه تدریس مبتنی بر محبت و مهرورزی ضروری است تا دانش‌آموزان دور از محیط عاطفی خانواده و گرفتار شده در فضای مجازی را به وجد آورد و زمینه را برای اثرپذیری تربیتی از معلم فراهم کند. معلم هنگامی می‌تواند اثربخشی لازم را بگذارد که امنیت عاطفی را تأمین و اخلاق پیرامون آن را به درستی رعایت کند.



شکل (۳). منشور نهایی اخلاق معلمی: ساخت‌ها، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها

۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین اخلاق معلمی و طراحی منشور مطابق با آن از دیدگاه فیلسوفان و مریبان تربیتی غرب و مسلمان انجام شد. در این راستا مشخص شد که اگر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و اهداف دوره‌های تحصیلی ملاک دسته‌بندی مؤلفه‌ها و شاخص‌های شناسایی شده قرار گیرد منشور اخلاق معلمی در ابعادی چون جسمانی و ظاهری، اعتقادی و اخلاقی، علمی، اجتماعی و سیاسی و اقتصادی و حرفه‌ای قابلیت طرح پیدا می‌کند. پژوهشگرانی مانند سبحانی نژاد، نجفی، جعفری‌هرندی، فرمینی‌فراهانی (۱۳۹۳)، لینچ^۱ (۲۰۱۶) و فیض و الهی (۱۴۰۰) نیز بر در نظر گرفتن ساخت‌های تربیت و ابعاد وجودی معلم در اخلاق حرفه‌ای آموزش تأکید داشته‌اند. از جمله ویژگی‌های منشور ترسیم شده این است که از دیدگاه غربی وجه اجتماعی، انتقادی و

1. Lynch

سازنده بودن مطمح نظرش بوده و از دیدگاه اسلامی امور معنوی چون خودسازی، امانت‌دار دانستن خود، کمک به رشد تربیتی و تکمیل مکارم اخلاقی دانش‌آموزان، قدسی دانستن حرفه معلمی مقدم را در خود جای داده است. این توأمانی که هم نگاهی جهانی دارد و هم شرایط و ظرفیت‌های فلسفی و عملی بوم ایران را در نظر گرفته می‌تواند کنش‌های معلم را بهتر و جامع‌تر هدایت بکند. در اصل واگذاری نقش‌های اجتماعی و سازندگی سیاسی به معلم در کنار معنویت و خودسازی درونی می‌تواند در ایفاگری نقش‌های آموزشی، تربیتی و اجتماعی اثربخش باشد. این همان نکته مثبت مقاله است که در اکثر سوابق مطالعاتی از آن غفلت شده است. به‌طور مثال مصلحی نوش‌آبادی (۱۳۹۲) که اخلاق حرفه‌ای معلمی از دیدگاه شهید مطهری را بررسی کرده صرفاً بر آموزش علوم نافع، تلاش در جهت به فعلیت رساندن استعداد فراگیران، پرهیز از اتلاف وقت فراگیران، وارستگی اخلاقی، تواضع علمی و پرورش حس دینی و عقل عملی تأکید کرده است. در پژوهش مصلحی نوش‌آبادی خبری از چگونگی حضور اخلاق در عرصه مشارکت‌های اجتماعی و سیاسی معلم نیست. یا در پژوهش خلیلی و همکاران (۱۳۹۰) که با هدف تربیت اخلاقی معلمان از دیدگاه ابن‌سینا انجام شده ویژگی‌های یک معلم خوب و بالأخص شیوه‌های تعامل اخلاقی با دانش‌آموزان مدنظر بوده است. در این پژوهش هم توجهی به ابعاد علمی، اقتصادی و سیاسی مطرح شده در منشور مورد نظر ما نشده است. همچنین در پژوهش حسینی (۱۳۹۶) با نظر به دیدگاه‌های شهید ثانی و ملا احمدنراقی به معرفی مؤلفه‌های مربوط خود (معلم)، دانش‌آموز و تدریس اکتفا و نسبت به جنبه اجتماعی توجهی نشده است. در پژوهش جیاتو (۲۰۱۶) هم بر پرورش عنصر عقلانیت به‌عنوان اصلی مهم در اخلاق تدریس بهاداده شده یا در پژوهش بری (۲۰۲۰) بر وجوه جسمانی و ذهنی تأکید شده و در پژوهش بک و همکاران (۲۰۱۸) از اخلاق فضیلت و مؤلفه‌های اخلاقی محض صحبت به میان آمده است. همان‌طور که مشخص است این مطالعات نسبت به وجوه معنوی، الهیاتی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی که در منشور ما معرفی شده کمبودهایی اساسی دارند.

حسب آنچه به دست آمد پیشنهاد می‌شود که منشور در طراحی و بازنگری برنامه‌های درسی رسمی تربیت معلم مورد استفاده قرار گیرد، در گزینش معلمان جدیدالورود در اولویت باشد و البته در ارزیابی‌های راهنمایان آموزشی ملاحظه گردد. البته منشور می‌تواند به صورت کارگاهی و در شرایط مباحثه‌ای توسط معلمان در حال خدمت نیز مطالعه گردد.

منابع

۱. افلاطون (۱۳۳۵)، جمهور، ترجمه فؤاد روحانی، تهران: علمی و فرهنگی.
۲. حسینی، سیده زهرا (۱۳۹۶)، «بررسی اخلاق حرفه‌ای معلمان از دیدگاه شهید ثانی و ملا احمد نراقی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شاهد.
۳. خلیلی، سلیمه؛ لیلا افشار و محمود عباسی (۱۳۹۰)، «بررسی تعلیم و تربیت اخلاقی از دیدگاه ابن‌سینا»، فصلنامه تاریخ پزشکی، ش ۸، ص ۱۵۶-۱۶۱.
۴. دهباشی و دیگران (۱۳۸۶)، «تعلیم و تربیت پست مدرن از دیدگاه ژيرو»، نشریه دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ش ۱۶: ۱-۱۸.
۵. زیباکلام مفرد، فاطمه (۱۳۹۳)، مبانی فلسفی آموزش و پرورش ایران، چاپ چهارم، نشر حفیظ.
۶. سبحانی‌نژاد، مهدی؛ حسن نجفی، رضا جعفری‌هرندی و محسن فرمهینی فراهانی (۱۳۹۳)، «مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای تدریس از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم»، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ش ۶، ص ۳۹۹-۴۰۳.
۷. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
۸. سوگ و هلی (۲۰۱۶)
۹. شاتو، ژان (۱۳۸۴)، مریدان بزرگ، ترجمه غلامحسین شکوهی، تهران: دانشگاه تهران.
۱۰. شریعتمداری، علی (۱۳۶۶)، چند مبحث اساسی در برنامه ریزی درسی، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۱۱. شریعتمداری، علی (۱۳۶۹)، تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: امیرکبیر.
۱۲. شریعتمداری، علی (۱۳۷۳)، فلسفه، مسائل فلسفی مکتب‌های فلسفی مبانی علوم، تهران: نشر فرهنگ اسلامی.
۱۳. شکوهی، غلامحسین (۱۳۶۴ و ۱۳۸۵)، تعلیم و تربیت و مراحل آن، مشهد: آستان قدس رضوی.
۱۴. شهیدثانی (۱۳۷۴)، منیه المرید فی آداب المفید والمستفید، ترجمه محمدباقر حجتی، تهران: اسلامی.
۱۵. صدیق، عیسی (۱۳۵۳)، روش نوین در آموزش و پرورش، تهران: شرکت سهامی طبع کتاب.
۱۶. صفری سقاواز، فریبا (۱۳۹۵)، «الگوهای اخلاقی معلمان در فرایند آموزش»، مجموعه مقالات دومین کنگره بین‌المللی توانمندسازی جامعه در حوزه علوم اجتماعی، روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران.

۱۷. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۳)، تفسیرالمیزان (جلد ۲-۷، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶ و ۱۸)، ترجمه محمدتقی مصباح یزدی، تهران: مرکز نشر فرهنگی رجاء.
۱۸. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۸)، تفسیر المیزان، قم: جامعه مدرسین.
۱۹. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۴)، تفسیر المیزان، قم: جامعه مدرسین.
۲۰. فیض، سلطانعلی و ذبیح‌الله الهی (۱۴۰۰)، «پیشینه‌شناسی اخلاق حرفه‌ای معلم در آموزش»، اخلاق حرفه‌ای در آموزش، ش ۱، ص ۱۵۴-۱۷۴.
۲۱. کاردان، علی محمد (۱۳۳۹)، «بحثی درباره اصول آموزش و پرورش»، آموزش و پرورش، ش ۲۴، ص ۵-۱۵.
۲۲. کاردان، علی محمد (۱۳۵۶)، «مقام و سهم معلم در ساخت جامعه ایران»، آموزش و پرورش، ش ۴۷، ص ۳-۷.
۲۳. کاردان، علی محمد (۱۳۶۸)، «تعلیم و تربیت»، کیهان فرهنگی، ش ۲۳، ص ۱-۷.
۲۴. گوتک، جرال دال (۱۳۸۸)، مکاتب فلسفی و آرا تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران: سمت.
۲۵. مصلحی نوش‌آبادی، ملیحه (۱۳۹۲)، «بررسی اخلاق حرفه‌ای معلمی از منظر شهید مطهری»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.
۲۶. میرزامحمدی، محمدحسن و نجمه احمدآبادی آرانی (۱۳۹۸)، اندیشمندان نوین تعلیم و تربیت ایران، تهران: دانشگاه شاهد.
۲۷. میرزامحمدی، محمدحسن؛ محسن ایمانی و اعظم ریاضی (۱۳۹۸)، «بررسی تحلیلی ویژگی‌های معلم در اسناد آموزش و پرورش کشور و نقد آن با استفاده از دیدگاه شهید ثانی»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۴۳، ص ۷۷-۹۵.
۲۸. هوشیار، محمدباقر (۱۳۱۶)، «تعریف حقیقی تربیت»، مجله تعلیم و تربیت، تهران: نشریه وزارت آموزش و پرورش، ش ۳، ص ۱۳۵-۱۵۷.
۲۹. هوشیار، محمدباقر (۱۳۲۹)، «استاد و برنامه»، روزنامه مهرگان، تهران: دانش‌سرای عالی، ش ۲۱۴.
۳۰. هوشیار، محمدباقر (۱۳۳۵)، اصول آموزش و پرورش، تهران: دانشگاه تهران.
31. Back, S, Clarke, M, Phelan, A (2018), Teacher education as the practice of virtue ethics. *Research in Education* (100)1, p1-7.
32. Barry, G, B (2020), Ethics and Education. In book: Ethics in Computing, Science, and Engineering .

<https://www.researchgate.net/publication/339034943>

33. Ghiatau, R, M (2016), Ethical Competence for Teachers: A Possible Model .
<https://www.researchgate.net/publication/282421482>.
34. Giroux H . (1994) ,Teachers ,Public Life ,and Curriculum Reform .Peabody
Journal of Education ,Vol .69 ,No .3 .Pp .30-47.
35. Giroux H. (2005), Border Crossing: Cultural and the Politics of Education .
Second Edition .New York :Routledge .Journal of Qualitative Methods ,V.8 ,no. 3.
36. Giroux ,H (1985) ,Teachers as intellectuals :Toward a Critical Pedagogy of
Learning ,New York ,and Bergin & Garvey.
37. Kerschensteiner ,G (1911) ,Education For Citizenship .Kessinger Publishing.
38. Lynch, M (2016), Six core Characteridtics of Ethical teaching, Retrieved from
www.theedadavocate.org.
39. Rowe .C.j (2001) " ,plato "in fifty major thinkers on education from Confucius to
dewey ,Edited by joy .A .Palmer ,London and Newyork :Routledge, pp.10-15.