

Research Paper

Designing a Professional Ethics Charter for Iranian Pre-Service Teachers Based on the Teachings of Pragmatism and Transcendent Philosophy

Soghra Bagherzadeh¹, Rasoul Berjisian^{*2}, Jahanbakhsh Rahmani³

Received: 21/05/2025

Accepted: 19/09/2025

PP: 87-113

Abstract

Introduction and Purpose: In contemporary educational systems, developing a professional code of ethics for future teachers—particularly student-teachers—has become an undeniable necessity, rooted in their educational, cultural, and social responsibilities. This study aims to design an indigenous and theoretically grounded Professional Code of Ethics for Iranian Student-Teachers by drawing upon an integrative framework that combines the philosophical schools of Pragmatism and Transcendent Theosophy (Hekmat-e Mota'aliyeh). The goal is to present a practical and ethically coherent framework for teacher education in Iran.

Methodology: This qualitative study employed a thematic analysis approach. Data were collected through document analysis and semi-structured interviews with 18 experts in the field of education. The data analysis yielded 124 basic themes, 24 organizing themes, and 6 overarching themes, including “Moral Commitment in Education,” “Moral Rationality,” “Ethical Communication,” “Ethical Pedagogical Action,” “Educational Ethics in Pragmatism,” and “Spiritual Ethics in Transcendent Theosophy.”

Findings: The findings indicate that Pragmatism, with its emphasis on experiential learning, participatory practice, and applied ethics, and Transcendent Theosophy, centered on inner spiritual journey, divine rationality, and moral perfection, each provide complementary dimensions to teacher ethics. The designed ethical charter, grounded in these two philosophical foundations, integrates practical reason, lived experience, and monotheistic rationality to propose a balanced and innovative model for enhancing the professional identity of Iranian student-teachers.

Discussion and Conclusion: The results of this study open new theoretical horizons in the field of teachers' professional ethics and, from a practical perspective, offer a framework for policymaking and curriculum development in teacher education in Iran.

Keywords: Professional Ethical Charter, Student-Teachers, Pragmatism, Transcendent Philosophy, Education, Thematic Analysis

Citation: Athors. (Year). Designing a Professional Ethics Charter for Iranian Pre-Service Teachers Based on the Teachings of Pragmatism and Transcendent Philosophy. Journal of ahsan Education, Vol 2, No 2, Pp 87-113

¹ - PhD Candidate, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran

²-Assistant Professor, Department of Theology Education, Farhangian University, Tehran, Iran

³- Associate Professor, Philosophy of Education and Curriculum Planning, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran

Extended Abstract

Introduction

The application of ethics in the work environment is known as work ethics. Examples of work ethics can be different according to the social philosophy ruling the society and organization. In fact, the dominant social philosophy and the missions of the organization naturally affect the work ethic of the employees. Therefore, work ethics is affected by the social dimension of ethics. In other words, because human being necessarily needs to live in society and is dependent on the help of other people and helping others, familiarity and observance of social ethics issues seems very necessary. According to the verses and narrations and a short reflection on the life around us, we can clearly see that many bad qualities and sins arise from this community and connection, and many good qualities and rewards and virtues also come from this part. Career enthusiasm is one of the important social motivations and one of the personality traits of every person, which is different between people, and based on it, certain behaviors can be predicted. Career enthusiasm is a tendency to comprehensively evaluate one's performance according to the highest standards, strive for success in performance, and enjoy the pleasure that comes with success in performance. Innovation is also a process in which a person first allows his imagination to rise to the sky, then he brings it to the ground and engineers it (idea engineering) so that it becomes an idea, then ideas are transformed into ideas through idea management. It becomes practical, useful and appropriate (creativity), then it turns ideas into goods, services and processes, and finally, the innovation process ends with the commercialization of new or developed products, services and processes in the market. One of the important factors that may affect the job enthusiasm and innovativeness of today's school teachers is their work ethic. People with different moral and intellectual characteristics and characteristics and adapted to new developments want to use their abilities in different and correct ways and provide different reactions according to the type of spitting.

Goal:

In contemporary educational systems, the need to formulate a professional code of ethics for future teachers—particularly student-teachers—is an undeniable imperative, rooted in their educational, cultural, and social responsibilities. The present study aims to design a professional ethical charter for Iranian student-teachers through a localized approach grounded in deep theoretical foundations. By integrating key principles from two philosophical schools—*Pragmatism* and *Transcendent Philosophy (Hikmat al-Muta'aliyah)*—this research seeks to develop an ethical and practical framework tailored to the unique context of teacher education in Iran.

Methodology

The method of conducting this research was descriptive correlation type. The statistical population of the present study was all the female primary school teachers in district one of Shiraz city in the academic year 1401-1402, the sample size of 272 people was determined and selected by cluster random sampling method. In order to collect data, standard questionnaires of job enthusiasm, innovative behavior and work ethics were used in this research. Pearson's correlation coefficient and structural equation model were used to analyze the data.

Findings:

The results of this research showed that there was a direct and significant relationship between job enthusiasm and work ethics of primary school teachers; Also, the results showed that there is a direct and meaningful relationship between job enthusiasm and innovative behavior of

Title: Designing a Professional Ethics Charter for Iranian Pre-Service Teachers Based on the Teachings of Pragmatism and Transcendent Philosophy

elementary school teachers in Shiraz; The results also showed that there is a direct and meaningful relationship between work ethic and innovative behavior of primary school teachers in Shiraz; In the end, it was concluded that job enthusiasm has a positive and significant indirect relationship through the mediation of their work ethic with innovative behavior in schools.

Conclusion:

The structural model of the relationship between job enthusiasm and innovative behavior of primary school teachers in Shiraz city through the mediating variable of work ethics showed that teachers with job enthusiasm will become the basis for the establishment of work ethics and innovative behaviors in school.

مقاله پژوهشی

طراحی منشور اخلاق حرفه‌ای دانشجو معلمان ایران مبتنی بر آموزه‌های پراگماتیسم و حکمت متعالیه

صغری باقرزاده^۱، رسول برجسیان^{۲*}، جهانبخش رحمانی^۳

تاریخ پذیرش: 1404/06/28

تاریخ دریافت: 1404/02/31

شماره صفحات: 87-113

چکیده

مقدمه و هدف: در نظام‌های آموزشی معاصر، نیاز به تدوین منشور اخلاق حرفه‌ای برای معلمان آینده، به‌ویژه دانشجومعلمان، ضرورتی انکارناپذیر است؛ ضرورتی که ریشه در مسئولیت‌های تربیتی، فرهنگی و اجتماعی آنان دارد. پژوهش حاضر با هدف طراحی منشور اخلاق حرفه‌ای دانشجومعلمان ایران، به‌شیوه‌ای بومی و مبتنی بر مبانی نظری عمیق، در پی آن است که با بهره‌گیری تلفیقی از دو مکتب فلسفی پراگماتیسم و حکمت متعالیه، چارچوبی اخلاقی و قابل اجرا ارائه دهد.

روش شناسی پژوهش: رویکرد پژوهش کیفی با روش تحلیل مضمون بوده و داده‌ها از طریق مطالعه اسنادی و مصاحبه با ۱۸ نفر از خبرگان حوزه تعلیم و تربیت گردآوری شد. در تحلیل داده‌ها، ۱۲۴ مضمون پایه، ۲۴ مضمون سازمان‌دهنده و ۶ مضمون فراگیر استخراج گردید که مضامینی همچون «تعهد اخلاقی در تربیت»، «عقلانیت اخلاقی»، «اخلاق ارتباطی»، «کنش اخلاقی تربیتی»، «اخلاق آموزشی در مکتب پراگماتیسم» و «اخلاق معنوی در حکمت متعالیه» را شامل می‌شود.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان می‌دهد که مکتب پراگماتیسم با تأکید بر تجربه‌گرایی، یادگیری مشارکتی و اخلاق کاربردی، و حکمت متعالیه با محوریت سلوک درونی، عقلانیت توحیدی و کمال‌جویی معنوی، هر یک ابعاد مکمل برای اخلاق معلمی ارائه می‌دهند. منشور طراحی‌شده بر پایه این دو مکتب، با تلفیقی متعادل از عقل عملی، تجربه زیسته و نگرش توحیدی، می‌تواند الگویی نوین و مؤثر برای ارتقای هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان ایرانی باشد.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج این پژوهش به‌لحاظ نظری، افق‌های تازه‌ای در اخلاق حرفه‌ای معلمان و به‌لحاظ کاربردی، چارچوبی برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی تربیت معلم در ایران ارائه می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: منشور اخلاق حرفه‌ای، دانشجومعلمان، پراگماتیسم، حکمت متعالیه، تعلیم و تربیت، تحلیل مضمون

استناد: باقرزاده، صغری، برجسیان، رسول، ورحمانی، جهانبخش. (1404). طراحی منشور اخلاق حرفه‌ای دانشجو معلمان ایران مبتنی بر آموزه‌های پراگماتیسم و حکمت متعالیه، فصلنامه تعلیم و تربیت احسن، دوره دوم، شماره دو، شماره صفحات 87-113

1- دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، ایران

2- استادیار، گروه آموزش الهیات، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، دانشگاه فرهنگیان، اصفهان، ایران

3- دانشیار، فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه ریزی درسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

مقدمه

در دنیای معاصر، آموزش و پرورش فراتر از انتقال دانش و مهارت، مسئول ارتقای ارزش‌ها و رفتارهای اخلاقی فردی و جمعی است و معلمان به‌عنوان بازیگران کلیدی این نظام، نیازمند تربیت اخلاقی و حرفه‌ای هستند تا در اتخاذ تصمیمات اخلاقی و شکل‌دهی رفتار حرفه‌ای در مواجهه با دانش‌آموزان و جامعه یاری شوند. (Eisenberg & Damon, 2006) نقش معلم امروز، تنها در تدریس خلاصه نمی‌شود، بلکه در نقش الگویی اخلاقی، هدایت‌گری و مرجع تربیتی نیز تجلی می‌یابد (Killen & Smetana, 2015). با این نگاه، طراحی منشور اخلاقی دقیق و معنادار برای دانشجوی معلمان ضرورت یافته است. چنین منشوری زمانی اصالت و ماندگاری دارد که بر مبانی نظری و فلسفی استوار باشد. پژوهش حاضر با درک این ضرورت، تلاش می‌کند با بهره‌گیری از دو مکتب فکری پراگماتیسم و حکمت متعالیه، چارچوبی برای منشور اخلاق حرفه‌ای دانشجوی معلمان ایران ارائه دهد.

شکاف تحقیقاتی موجود در تحلیل تربیت اخلاقی معلمان از دیدگاه پراگماتیسم به دو عامل بازمی‌گردد: نخست، کمبود مطالعات کافی در این زمینه (Mohseni et al., 2020) و دوم، نبود ارتباط فعال میان پژوهشگران و تربیت‌کاران (Ahmadifar, 2015). برای پر کردن این شکاف، نیازمند تحقیقات بیشتر و تعامل میان پژوهشگران و تربیت‌کاران هستیم تا تحلیل مبانی نظری تربیت اخلاقی معلمان تقویت شود (Rahnamazadeh, 2012). پراگماتیسم با تأکید بر تجربه، عمل و تعامل اجتماعی، رویکردی کاربردی و موقعیت‌محور به اخلاق حرفه‌ای معلم ارائه می‌دهد، و حکمت متعالیه با تکیه بر عقلانیت وحیانی و سیر کمال نفس، چارچوبی عمیق و فرهنگی برای فهم اخلاق معلمی فراهم می‌کند (Jalilian et al, 2017: 5). پژوهش حاضر با تلفیق این دو مکتب، اصولی استخراج می‌کند که منشور اخلاق حرفه‌ای دانشجوی معلمان را شکل دهد؛ منشوری که هم فلسفی و هم کاربردی باشد.

دانشجو معلمان آینده‌سازان فرآیند یاددهی و یادگیری‌اند و نه تنها دانش و مهارت، بلکه فرهنگ، ارزش‌ها و اخلاق را منتقل می‌کنند. با توجه به این نقش، تربیت اخلاقی آنان اهمیت ویژه‌ای دارد. در حال حاضر، یکی از خلأهای نظام تربیت معلم کشور، فقدان منشور اخلاق حرفه‌ای جامع و بومی است؛ منشوری که رفتار حرفه‌ای، الزامات اخلاقی و مسئولیت‌های انسانی دانشجوی معلمان را در زیست‌بوم فرهنگی و تربیتی ایران تعریف کند. پژوهش حاضر با رویکرد تحلیل تطبیقی و فلسفی، مؤلفه‌های اخلاق معلمی را از دو مکتب استخراج و با تلفیق آن‌ها، منشور اخلاق حرفه‌ای دانشجوی معلمان را تدوین می‌کند تا در فضای واقعی تربیت معلم ایران، به‌عنوان سندی هویت‌ساز ایفای نقش نماید. سؤال اصلی تحقیق این است که جایگاه اخلاق معلمی در پراگماتیسم و حکمت متعالیه چیست و چگونه می‌توان از آن برای طراحی منشور اخلاقی دانشجوی معلمان ایران بهره برد؟

مبانی نظری

مکتب پراگماتیسم^۱

پراگماتیسم فلسفه‌ای است که بر پایه‌ی تجربه، پیامدهای عملی و کارکردی باورها و افکار استوار است. در این دیدگاه، حقیقت امری پویا و وابسته به نتایج و تأثیرات عملی آن در زندگی واقعی است. این مکتب تأکید دارد که دانش از طریق عمل و تجربه‌ی زیسته به دست می‌آید (Dewey, 1938: 3). درواقع پراگماتیسم به‌عنوان یک مکتب فلسفی در تلاش است تا ایده‌ها و باورها را بر اساس نتیجه و کارایی آن‌ها در حل مسائل عملی ارزیابی کند. این رویکرد، که در اواخر قرن نوزدهم میلادی در ایالات متحده به‌ویژه از سوی فیلسوفانی چون پیرس، جیمز و دیویی توسعه یافت، معانی را در ارتباط با کاربردهای اجتماعی و فردی آن‌ها تعریف می‌کند (Waks et al, 2024: 187). به‌طور خلاصه، این فلسفه معتقد است که حقیقت هر ایده، نظریه یا گزاره زمانی آشکار می‌شود که آن ایده در عمل مفید و مؤثر باشد. در این دیدگاه، نتایج ملموس و کاربردی تفکر و عمل، معیار اصلی سنجش صحت آن‌هاست (Burge, 2017: 583). در واقع، پراگماتیسم به‌جای اینکه به دنبال جستجوی حقیقت به‌طور انتزاعی باشد، بیشتر بر نحوه تغییر و تحول مفاهیم در تعاملات انسانی و اجتماعی تأکید می‌کند. از این رو، این فلسفه از اهمیت بالایی در عرصه‌های مختلفی مانند آموزش و پرورش، سیاست، جامعه‌شناسی و حتی روان‌شناسی برخوردار است. به‌ویژه در نظام‌های آموزشی، مکتب پراگماتیسم به آموزش‌هایی می‌پردازد که بر حل مسائل واقعی، تشویق به تفکر انتقادی و توانمندسازی دانش‌آموزان جهت مواجهه با چالش‌های اجتماعی تأکید دارد (Ennis, 2018: 20).

¹ Pragmatism

یکی از ویژگی‌های برجسته پراگماتیسم این است که به آن شکلی از «آزمایش‌گرایی» می‌دهد. به این معنا که ایده‌ها باید بر اساس تجربیات واقعی و آزمایش‌های عملی ارزیابی شوند. در این نگاه، باورهای مختلف به‌عنوان ابزارهایی برای مقابله با مشکلات و چالش‌های خاص به کار می‌روند و نه به‌عنوان مفاهیم مستقل و جدا از دنیای عملی. این نگرش در واقع چیزی شبیه به یک رویکرد «عملی» به فلسفه است که در آن، تغییرات اجتماعی و فردی به‌واسطه‌ی پیگیری نتایج عملی از ایده‌ها و باورها صورت می‌گیرد (Rorty, 2017: 15). در این میان، تأکید پراگماتیسم بر عمل و نتایج قابل‌مشاهده، موجب شده است که این مکتب به‌ویژه در زمینه‌هایی چون فلسفه تعلیم و تربیت و سیاست‌های اجتماعی اهمیت ویژه‌ای پیدا کند. برای مثال، در آموزش و پرورش، دیویی معتقد بود که آموزش نباید صرفاً انتقال اطلاعات از معلم به دانش‌آموز باشد، بلکه باید به‌گونه‌ای طراحی شود که دانش‌آموزان بتوانند خودشان ایده‌ها را تجربه کنند و از آن‌ها برای حل مشکلات و مواجهه با چالش‌ها استفاده کنند (Dewey, 2008: 2). این رویکرد در واقع موجب شکوفایی تفکر انتقادی و رشد فکری افراد می‌شود. از طرف دیگر، در حوزه سیاست، پراگماتیسم به دنبال خلق سیاست‌هایی است که نه تنها به‌طور تئوریک صحیح باشند بلکه در عمل نیز قابل‌اجرا و مؤثر واقع شوند. این نگرش باعث می‌شود که سیاست‌ها و برنامه‌ها بر اساس نیازهای روز و چالش‌های واقعی جامعه طراحی شوند، نه بر اساس ایده‌های انتزاعی و دور از واقعیت. به همین دلیل، پراگماتیسم به‌عنوان رویکردی انعطاف‌پذیر و کاربردی در سیاست‌گذاری شناخته می‌شود که هدف آن، بهبود شرایط زندگی اجتماعی از طریق تأکید بر عمل و تجربه است (Dewey, 1927: 2). در نتیجه، این مکتب فلسفی به‌ویژه در عرصه‌های علمی و اجتماعی نظیر آموزش، حقوق، روان‌شناسی، و سیاست تأثیرگذار بوده و به‌شدت بر تأثیر عملی ایده‌ها در زندگی انسان‌ها تأکید دارد. در این دیدگاه، مهم‌ترین اصل این است که ایده‌ها زمانی حقیقت دارند که در عمل بتوانند مشکلات واقعی انسان‌ها را حل کنند و به زندگی اجتماعی و فردی آنها ارتقا دهند (Noddings, 2015: 23).

اصول آموزش و پرورش مکتب پراگماتیسم

مکتب پراگماتیسم در فلسفه تعلیم و تربیت، با تأکید بر تجربه، عمل‌گرایی و سازگاری با تغییرات، اصول آموزشی را به‌صورت پویا و متناسب با نیازهای فردی و اجتماعی تعریف می‌کند. در این دیدگاه، آموزش نه به‌عنوان انتقال صرف اطلاعات، بلکه به‌منزله فرایندی مستمر برای رشد و توسعه فردی و اجتماعی در نظر گرفته می‌شود. یکی از اصول اساسی در آموزش پراگماتیستی، اصل «یادگیری از طریق عمل» است. این اصل بر این باور است که یادگیری مؤثر زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزان در فعالیت‌های عملی و تجربی مشارکت داشته باشند. روش پروژه‌ای، که توسط جان دیویی معرفی شد، نمونه‌ای از این رویکرد است که در آن دانش‌آموزان با انجام پروژه‌های واقعی، مهارت‌ها و دانش مورد نیاز را کسب می‌کنند (Monteiro, A., & Sharma, 2021: 4). اصل دیگر، «سودمندی» است که تأکید دارد محتوای آموزشی باید برای دانش‌آموزان مفید و مرتبط با زندگی واقعی آن‌ها باشد. این اصل بر این نکته تأکید می‌کند که آموزش باید به دانش‌آموزان کمک کند تا مهارت‌ها و دانشی را کسب کنند که در زندگی روزمره و آینده‌شان کاربرد داشته باشد (Biesta, 2003: 3).

«تجربه» نیز یکی از اصول کلیدی در آموزش پراگماتیستی است. در این دیدگاه، تجربه به‌عنوان منبع اصلی یادگیری در نظر گرفته می‌شود و آموزش باید بر پایه تجربیات واقعی و ملموس دانش‌آموزان بنا شود. این اصل بر این نکته تأکید دارد که یادگیری زمانی مؤثر است که دانش‌آموزان بتوانند مفاهیم را در زمینه‌های واقعی تجربه و درک کنند (Killen & Smetana, 2015: 2199). در نهایت، اصل «دموکراسی در آموزش» تأکید دارد که محیط آموزشی باید فضایی دموکراتیک و مشارکتی باشد که در آن دانش‌آموزان بتوانند آزادانه ایده‌ها و نظرات خود را بیان کنند و در فرآیند یادگیری نقش فعال داشته باشند و بر این باور است که آموزش باید به دانش‌آموزان کمک کند تا به شهروندانی مسئول و مشارکت‌جو تبدیل شوند. این اصول، چارچوبی برای آموزش فراهم می‌کنند که در آن یادگیری به‌عنوان فرآیندی فعال، تجربی و مرتبط با زندگی واقعی دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود. در این رویکرد، آموزش نه تنها به انتقال دانش، بلکه به پرورش مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی می‌پردازد که دانش‌آموزان را برای زندگی در جامعه‌ای پویا و در حال تغییر آماده می‌کند (Rezac, T. M., & Husbye, 2024: 11). اصل ادامه یابی‌پوستگی تجربه: اصل ادامه تجربه یعنی اینکه هر تجربه چیزی از تجربیات گذشته اخذ می‌کند و به نحوی و از طریقی در تجربیات آینده تأثیر می‌گذارد.

اصل تأثیر متقابل: همانطور که باید شرایط عینی و خارجی را در نظر گرفت شرایط درونی فرد نیز عامل مهمی در تجربه هستند، اصل تأثیر متقابل رابطه این دو عامل را مشخص می‌سازد. تجربه معمولی نتیجه تأثیر متقابل این دو عامل است. این دو عامل باهم یا تأثیر متقابل آنها در یکدیگر موقعیت را تشکیل می‌دهند (Heydarifar, 2015).

اصل مربوط به کنترل اجتماعی: این حقیقت که هر فردی در جامعه تا حد زیادی تحت کنترل اجتماعی است و اینکه این کنترل به‌طور محسوس آزادی شخص را محدود نمی‌سازد قابل انکار نیست. افراد در مراحل مختلف زندگی تحت کنترل اجتماعی هستند.

اصل مربوط به آزادی: به نظر دیویی، تنها آزادی، آزادی عقل است. آزادی عقل وقتی تحقق می‌یابد که فرد بتواند قضایای مختلف را مورد مشاهده و بررسی قرار دهد، هدف‌های اساسی و با ارزش برای خود انتخاب کند و با استفاده از وسایل مقتضی برای نیل به هدف‌های خود اقدام کند.

اصل مربوط به هدف: یک هدف صحیح ابتدا به صورت یک محرک درونی ظاهر می‌گردد ممانعت در اجرای فوری این محرک آن را به صورت تمایل در می‌آورد ولی نه محرک درونی و نه تمایل، هیچ کدام هدف به منزله یک نقطه نظر نهایی است یعنی هدف متضمن پیش‌بینی نتایجی است که در اجرای محرک درونی ظاهر می‌شود و پیش‌بینی نتایج کار عقل و خرد است (Heydarifar, 2015).

نقش مدرسه و جامعه در مکتب پراگماتیسم

به نظر دیویی مدرسه محیطی تخصصی است که با این هدف تأسیس شده تا نسل جوان را عاقلانه به مشارکت فرهنگی وارد کند. مدرسه به عنوان نهادی اجتماعی، عامل انتخاب‌گری است که در عین حالی که به انتقال میراث فرهنگی می‌پردازد، درصدد بازسازی آن نیز بر می‌آید تا نیازهای زمان حال را بر آورده سازد. به نظر دیویی کنش‌های سه گانه مدرسه عبارتند از: ساده کردن، پالودن و متعادل ساختن میراث فرهنگی، منظور از ساده کردن آن است که مدرسه، یا در واقع برنامه‌ریزان درسی و معلمان در مقام نمایندگان اجتماع عناصری از میراث فرهنگی را برگزینند و پیچیدگی آنها را از طریق طرح ریزی و احدهای آموزشی به صورتی که با سطح رشد و آمادگی بچه‌ها مناسب باشد کاهش دهند. مدرسه به مشابه عامل پالاینده، عناصری از میراث فرهنگی را که رشد انسان افزونی می‌بخشد انتخاب می‌کند و عناصری را که در خور چنین رشدی نیستند کنار می‌نهد متعادل ساختن میراث فرهنگی اشاره دارد به اینکه تجربه‌هایی که انتخاب و پالایش از گروه‌های دیگر به کمک نیاز دارند جامعه به راستی دموکراتیک، به عنوان جامعه‌ای (Gutek, 2005: 2).

نقش معلم در مکتب پراگماتیسم

در مکتب پراگماتیسم، نقش معلم فراتر از انتقال‌دهنده دانش است؛ او به‌عنوان تسهیل‌گر یادگیری، راهنمایی برای تفکر انتقادی و عامل تحول اجتماعی شناخته می‌شود. این رویکرد بر تعامل فعال معلم با دانش‌آموزان، ایجاد محیط‌های یادگیری تجربی و پرورش مهارت‌های حل مسئله تأکید دارد. مطالعات نشان می‌دهند که معلمان در چارچوب پراگماتیسم، با بهره‌گیری از روش‌های یادگیری مبتنی بر تحقیق و پروژه، دانش‌آموزان را به مشارکت فعال در فرآیند یادگیری ترغیب می‌کنند. همچنین باعث توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاقیت در دانش‌آموزان می‌شود. به‌عنوان مثال، پژوهشی در سال 2020 تأکید می‌کند که معلمان با ایجاد موقعیت‌های مسئله‌محور، دانش‌آموزان را به جستجوی راه‌حل‌های نوآورانه تشویق می‌کنند (Poeck, 2020: 1033). علاوه بر این، معلمان در مکتب پراگماتیسم به‌عنوان عاملان تغییر اجتماعی نقش‌آفرینی می‌کنند. آن‌ها با ایجاد فضای یادگیری دموکراتیک، دانش‌آموزان را به مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها و تفکر مستقل ترغیب می‌کنند. مطالعه‌ای در سال 2021 نشان می‌دهد که معلمان با استفاده از رویکردهای پراگماتیستی، توانسته‌اند کیفیت آموزش را بهبود بخشیده و به توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کمک کنند. همچنین، معلمان پراگماتیست با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی، محیط‌های یادگیری تعاملی و جذاب ایجاد می‌کنند. این امر باعث افزایش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان و توسعه مهارت‌های دیجیتال آن‌ها می‌شود. پژوهشی در سال 2023 تأکید می‌کند که معلمان با استفاده از ابزارهای دیجیتال، توانسته‌اند فرآیند یادگیری را شخصی‌سازی کرده و به نیازهای متنوع دانش‌آموزان پاسخ دهند. در نهایت، معلمان در مکتب پراگماتیسم به‌عنوان یادگیرندگان مادام‌العمر شناخته می‌شوند. آن‌ها با مشارکت در جوامع یادگیری حرفه‌ای و به‌روزرسانی مداوم دانش و مهارت‌های

خود، به بهبود مستمر فرآیند آموزش کمک می‌کنند. مطالعه‌ای در سال 2024 نشان می‌دهد که معلمان با همکاری در جوامع یادگیری حرفه‌ای، توانسته‌اند به بهبود کیفیت تدریس و افزایش موفقیت دانش‌آموزان دست یابند (Shah & Malik, 2024: 313). اگرچه منتقدان دیویی او را متهم ساخته‌اند که آسان‌گیری بی‌بند و بارانه‌ای را در مدارس رواج داشته است، نظر وی در خصوص یادگیرنده همانند دیدگاه او درباره‌ی آموزش و پرورش پیشرو باید به دقت مورد بررسی قرار گیرد. آزادی متعلم به منزله‌ی خرج و مرج با کنش دلبخواهی او بدون توجه به عواقب کار نیست، بلکه آزادی مستلزم فضای باز کلاسی آنگونه نگرش آموزشی است که کاربرد پژوهش آزمایشگرانه را به منظور بررسی و آزمودن عقاید و ارزش‌ها تسهیل کند. روش مشکل‌گشایی گروهی دیویی با شیوه‌ی اداره سنتی کلاس درس که در آن آموزش بر سلطه و اقتدار معلم قائم است، تفاوت بنیادی دارد دیویی ضمن انتقاد از انضباط تحمیل شده از بیرون، انضباط بر خاسته از درون را که هدف پرورش افراد خود گردان و خود انتظام طراحی شده باشد، ترجیح می‌دهد این نوع تکلیف با انضباط مسئله محور، از بطن معلیتی نشأت می‌گیرد که برای حل مسأله مورد نیاز است کنترل لازم از روح تعاونی فعالیت مشترک سرچشمه می‌گیرد که ستلزم کارد کردن با ابزارها و همکاری با مردم است. معلم به جای کنترل کردن موقعیت یادگیری به عنوان حامی، موقعیت را هدایت می‌کند در موقعیت یادگیری به سبک دیویی، نقطه‌ی آغاز هر فعالیت، نیازی است که در متعلم احساس می‌کند، این رغبت ذاتی که با نیازی حقیقی مرتبط است در واداشتن متعلم به انجام تلاش لازم برای ارضای نیاز و حل مسأله مؤثرتر است (Gutek, 2005: 2). بر مبنای تصویر دیویی از یادگیری، اهداف تربیتی بر دو گونه‌اند. درونی و بیرونی. اهداف درونی که تار و پود تجارب و علایق دانش آموز را تشکیل می‌دهند، از مسئله یا تکلیف سرچشمه می‌گیرند. در مقابل اهداف بیرونی نسبت به مسأله تکلیف یا علاقه‌ی متعلم خارجی هستند. مثلاً پاداش‌ها و تنبیهاتی که به منظور ترغیب یادگیری در مدارس سنتی اعمال می‌شوند، خارجی بوده و اغلب یادگیری حقیقی را مخدوش می‌سازد. به نظر دیویی اهداف بر خاسته از درون همیشه نسبت به اهداف بیرونی برتری دارند زیرا جنبه‌ی شخصی و مسئله آمیز دارند و به خود گردانی شخص یادگیرنده و کنترل و انضباط شخصی او مرتبط می‌شوند، هدف‌های درونی تربیتی که از متن تجربه شخصی متعلم بر می‌خیزند انعطاف پذیر و قابل تغییر هستند و به فعالیت می‌انجامند. این گونه هدف‌های آزمایش طرحواره یا نقشه‌هایی برای عمل هستند که قابلیت آن را دارند که بازسازی کردند یا مورد تجدید نظر قرار گیرند (Gutek, 2005: 2; Maghsoudi, 2014).

خصوصیات معلمان عمل‌گرا در مکتب پراگماتیسم

در مکتب پراگماتیسم، معلمان عمل‌گرا¹ نقش کلیدی در تسهیل یادگیری فعال، تجربه‌محور و سازگار با نیازهای متغیر دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. این معلمان با تأکید بر تجربه، عمل و حل مسائل واقعی، به جای انتقال صرف دانش، به عنوان راهنما و تسهیل‌گر فرآیند یادگیری عمل می‌کنند. یکی از ویژگی‌های برجسته معلمان عمل‌گرا، تأکید بر یادگیری از طریق تجربه و پروژه‌های عملی است. آن‌ها با ایجاد محیط‌های یادگیری تعاملی و مشارکتی، دانش‌آموزان را به مشارکت فعال در فرآیند یادگیری ترغیب می‌کنند. مطالعه‌ای در سال 2018 نشان می‌دهد که معلمان عمل‌گرا با بهره‌گیری از مدل‌های یادگیری مبتنی بر پروژه، توانسته‌اند مهارت‌های تفکر انتقادی و حل مسئله را در دانش‌آموزان تقویت کنند (Koopman, 2019: 737). علاوه بر این، معلمان عمل‌گرا به عنوان عاملان تغییر اجتماعی نقش‌آفرینی می‌کنند. آن‌ها با ایجاد فضای یادگیری دموکراتیک، دانش‌آموزان را به مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها و تفکر مستقل ترغیب می‌کنند. مطالعه‌ای در سال 2019 تأکید می‌کند که معلمان با استفاده از رویکردهای پراگماتیستی، توانسته‌اند کیفیت آموزش را بهبود بخشیده و به توسعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کمک کنند. همچنین، معلمان عمل‌گرا با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی، محیط‌های یادگیری تعاملی و جذاب ایجاد می‌کنند. این امر باعث افزایش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان و توسعه مهارت‌های دیجیتال آن‌ها می‌شود. همین‌طور تأکید می‌کند که معلمان با استفاده از ابزارهای دیجیتال، توانسته‌اند فرآیند یادگیری را شخصی‌سازی کرده و به نیازهای متنوع دانش‌آموزان پاسخ دهند. در نهایت، معلمان عمل‌گرا به عنوان یادگیرندگان مادام‌العمر شناخته می‌شوند. آن‌ها با مشارکت در جوامع یادگیری حرفه‌ای و به‌روزرسانی مداوم دانش و مهارت‌های خود، به بهبود مستمر فرآیند آموزش کمک می‌کنند. مطالعه‌ای در سال 2019 نشان می‌دهد که معلمان با همکاری در جوامع یادگیری حرفه‌ای، توانسته‌اند به بهبود کیفیت تدریس و افزایش موفقیت دانش‌آموزان دست یابند (Savvidou et al. 2019: 40).

¹ Pragmatic Teachers

معلم پیرو عمل‌گرایی معمولاً از خصایص زیر برخوردار است:

پیوسته به محصلانش کمک می‌کند که این حقیقت را دریابند و بپذیرند که همواره قابل تغییر هستند.

به محصلان آموزش می‌دهد که برای واری حقیقت و حل مسائل، روش علمی به کار ببرند.

مسائلی را برای محصلانش ترتیب می‌دهد و مطرح می‌کند که حل کردن آن‌ها مستلزم تلاش شخصی است.

یادگیری محصلانش را آن چنان هدایت می‌کند که رشد و تکامل شخصی و اجتماعی ایشان بینجامد.

فعالیت‌های یادگیری را آن چنان پیش می‌برد که محصلان مستقیماً به فرآیند تحقیق کشانده می‌شوند.

محصلان را در پرسش‌های ارزشی درگیر می‌کند که به کوشش برای رشد و تکامل اجتماعی منجر می‌شوند.

محصلان را طوری بار می‌آورد که وحدت آموخته‌های خود را در نظر داشته باشند (Koopman, 2019: 737).

حکمت متعالیه^۱

حکمت متعالیه، مکتب فلسفی اسلامی است که توسط صدرالمآلهین شیرازی بنیان‌گذاری شده و ترکیبی از عقل، شهود عرفانی و آموزه‌های وحیانی را برای شناخت حقیقت در نظر می‌گیرد. این دیدگاه تأکید دارد که حقیقت واحد است، اما راه‌های دستیابی به آن می‌تواند عقلی، نقلی یا شهودی باشد (Nasr, 2006: 1). گرچه عصر ملاصدرا دوران یکپارچگی ایران و استقرار دولت شیعه بود، از سوی برخی جریان‌ها خطرهای احتمالی متوجه این مذهب بود و عالمان آن دوران به این مسئله توجه داشتند، در فاصله حمله مغول تا عصر صفویه چراغ حکمت با تلاش‌های بزرگان حکمت فروزان نگاه داشته شد و ملاصدرا وارث سرمایه‌ای بود که قرار بود تحولی عظیم و بنیادین در آن پدید آورد. ملاصدرا در فضایی می‌زیست که همه‌ی مکاتب (اشراق، مشاء، عرفان و کلام) زنده بودند و همگی استادانی مشغول تعلیم داشتند (Mulla Sadra, 2002). ملاصدرا با مطالعه همه این مکاتب نارسایی‌های آن‌ها را دید و برای رفع آن‌ها و ترمیم کمبودهای فلسفی، دست به تأسیس حکمت متعالیه گشود. این واکنش مثبت صدرا به جریان‌ها و فضای عصر خود بود. آنچه ملاصدرا را نگران می‌کرد، نه حضور این مکتب‌ها، بلکه دین‌سازان حرفه‌ای و دغل‌بازانی بود که با دین خود ارتزاق می‌کردند. گروهی مکار که ملاصدرا آنان را جهله صوفیه نامید. آن عده با استفاده از ناآگاهی مردم ازدین پلی برای رسیدن به مطالع مادی خود ساخته بودند و به اسم عارف، عوام فریبی می‌کردند. ملاصدرا در برابر این موضوع به واکنشی سلبی پرداخت و اثری مستقل در رد وافشای دروغ‌گویی‌ها و فریبکاری‌های آنان تدوین کرد. وی در برخی عبارت‌ها لحن خطاب به خود گرفته، به عالم نمایان ظاهربین جدا از حقیقت می‌تازد (Mulla Sadra, 2002: 11; Panahi Azad, 2006: 198).

در حکمت متعالیه، انسان دارای ویژگی‌های بنیادینی چون فطرت، عقل، فقر وجودی، آزادی، اراده و اختیار، حرکت و پویایی، هویت فردی و اجتماعی، کمال‌جویی و زیبایی‌طلبی است. فطرت به‌عنوان ویژگی ذاتی انسان، در فلسفه اسلامی به ویژه در اندیشه ملاصدرا با مفهوم حرکت جوهری نفس مطرح شده است که وجود انسان را در حال تغییر و تحول می‌داند (Rahimpour & Biyadar, 2016: 74). این حرکت از سطح حسی آغاز شده و تا بقای روحانی ادامه می‌یابد. ملاصدرا دو نوع فطرت ثابت (مشترک در همه انسان‌ها مانند گرایش به خدا و زیبایی) و فطرت متغیر (گرایش‌های فردی و تحولات نفس) را معرفی می‌کند. این تغییرپذیری نفس با آیات قرآن درباره سه مرتبه نفس (اماره، لواحه، مطمئنه) هماهنگ است.

اصول اخلاقی^۲

اصول اخلاقی به مجموعه‌ای از معیارهای جهان‌شمول یا نسبی گفته می‌شود که کنش انسانی را در حوزه‌های مختلف از جمله آموزش، پزشکی، سیاست و تعاملات اجتماعی هدایت می‌کنند. این اصول شامل صداقت، عدالت، مسئولیت‌پذیری، خیرخواهی و احترام به دیگران هستند (Beauchamp, 2019). در این خصوص ملاصدرا را می‌توان دارای نظریه فضیلت‌گرایی در اخلاق تلقی نمود وی ایجاد و تحقق فضائل و ملکات اخلاقی در وجود آدمی را بر اساس تکرار افعال اخلاقی و محصول استیلا قوای نفس ناطقه، یعنی عقل نظری و عملی بر قوای خاص حیوانی و نباتی می‌داند. در این صورت فعل خیر از انسان صادر می‌شود و در صورتی که قوای حیوانی (یعنی شهوت و غضب) در حالت افراطی و تفریطی آن بر قوه عقلانی غلبه نماید، انسان به افعال رذیله و قبیحه روی می‌آورد. ملاصدرا فضیلت را مقصد و مقصود کمال آدمی می‌داند و همین را غایت حقیقی زندگی تلقی می‌کند. از این رو شکل‌گیری فطرت ثانی، سیرت باطنی انسان را به واسطه افعال و ملکات اخلاقی می‌داند (Hajilouei & Albooyeh, 2019).

¹ Transcendent Philosophy / al-Hikmah al-Muta'aliyah

² Ethical Principles

170: 2022). اخلاق در حکمت متعالیه افعالی هستند جوارحی و جوانحی که با اراده در مسیر فعلیت از انسان صادر می‌شوند و ملکاتی را در نفس او به وجود می‌آورند. هر چه ملکات نفس بیشتر باشد، قدرت آن نیز افزون تر است و هر چه ملکات نفس بیشتر و قوی تر باشند، انسان اخلاقی تر است، بنابراین اخلاق به معنی فعلیت یافتن نفس انسانی و انسان قوی تر اخلاقی تر است (Rouzbeh, 2023: 8). مطالعات معاصر نیز به بررسی تأثیرات حکمت متعالیه بر نظام‌های آموزشی پرداخته‌اند. به عنوان مثال، پژوهشی در مجله اسپرینگر به بررسی رابطه‌ی بین فلسفه‌ی ملاصدرا و روش‌های یادگیری پرداخته و نشان داده است که رویکرد وجودی ملاصدرا می‌تواند به توسعه‌ی روش‌های آموزشی مبتنی بر تجربه و تعقل کمک کند (Kamal, 2006: 11). همچنین، پژوهشی دیگر به بررسی عناصر سازنده در فلسفه‌ی اخلاقی ملاصدرا پرداخته و نشان داده است که این فلسفه می‌تواند به عنوان مبنایی برای توسعه‌ی نظام‌های تربیتی اخلاقی مورد استفاده قرار گیرد (Legenhausen, 2018). در مجموع، حکمت متعالیه با تأکید بر سیر وجودی انسان، نقش معلم را به عنوان راهنمایی در مسیر تعالی اخلاقی و معرفتی تعریف می‌کند. این دیدگاه، با ترکیب عقل، شهود و وحی، چارچوبی جامع برای تربیت اخلاقی ارائه می‌دهد که می‌تواند در توسعه‌ی نظام‌های آموزشی معاصر مورد استفاده قرار گیرد. ضمن بررسی پژوهش انجام شده در این زمینه سعی شده است که محدودیت‌های تحقیقات قبلی در ارتباط با موضوع در حال انجام تکرار نشود و از لحاظ جنبه نوآوری در این پژوهش رویکرد مقایسه‌ای در نظر گرفته شده است به این معنی که قصد داریم مکاتب فلسفی پراگماتیسم و حکمت متعالیه را به عنوان دو نظریه مورد مقایسه قرار داده و تأثیر آنها را بر تربیت اخلاقی دانشجوی، معلمان، دانشگاه، فرهنگیان ایرانی بررسی کنیم. این رویکرد این امکان را می‌دهد که نقاط قوت و ضعف هر یک از این مکاتب را تحلیل کرده و استلزامات تربیتی مبتنی بر هر کدام ارائه داده شود.

جدول 1-مقایسه نظام تعلیم و تربیت مکاتب پراگماتیسم و حکمت متعالیه

اهداف تعلیم و تربیت مکتب حکمت متعالیه	اهداف تعلیم و تربیت مکتب پراگماتیسم
1-اهداف غایی: با توجه به سیرکمال نفس انسان، اهداف غایی تربیت عبارتند از: 1-مکاشفه وجه حق و معرفت: معرفت خدای تعالی برترین علوم و معارف به شمار می‌رود. زیرا خود ذاتا هدف است و نه اینکه وسیله‌ای برای رسیدن به هدفی دیگر باشد بلکه خود عین سعادت حقیقی است. پس نخستین هدف و کمال مطلوب، شناخت حق است. 2-استکمال وجودی و، رشد درونی و ذاتی نفس انسان، کمال وجودی هر انسانی هدف غایی تربیت اوست و انسان موجودی است که وجود او قابلیت رسیدن به کمال حقیقی و در خور وجودش را داراست، پس رشد همه جانبه قوای درونی و معنوی نفس متربی از جمله مهم‌ترین اهداف تربیتی محسوب می‌شود.	هدف اصلی تعلیم و تربیت پراگماتیسم بازسازی مستمر تجارب تعریف شده است به نحوی که بر معنی و مفهوم تجربه‌های آینده بیفزاید و آنها را هدایت کند. بازسازی تجربه می‌تواند هم فردی و هم جمعی باشد. درحالی که هر فردی دارای تجربه‌های ویژه خویش است، تجربه‌های اینها بشر همگانی است. در بازسازی تجارب انسانی، دستیابی به استنتاج‌های ثابت غیرممکن است.
3-کمال عقل نظری و رسیدن به عقل مستفاد و اتصال و اتحاد با عقل فعال از نظر ملا صدرا هدف و غایت نهایی از ایجاد عالم هستی و موجودات حسی‌اش، خلقت انسان است و هدف و غرض از خلقت انسان رسیدن وی به مرتبه اعلی هستی بالمستفاد است.	دیویی در کتاب دموکراسی و تعلیم و تربیت چهار ویژگی تعلیم و تربیت را ذکر می‌کند.
4-درک حضوری حقایق هستی: از نظر ملاصدرا هدف نهایی از هر قصد و سیری درک حضوری صورت چیزی است. هدف از تربیت صدرا بی مشاهده عقلی است که علم حاصل از آن علم حضوری است.	1-تعلیم و تربیت ضرورت زندگی: دیویی تعلیم و تربیت را به عمدی و غیرعمدی تقسیم کرده است، اساس آموزش و پرورش را ارتباط و انتقال فرهنگی و اجتماعی می‌داند زیرا بدون آموزش و پرورش عمدی و غیرعمدی زندگی میسر نیست.
5-اهداف واسطه‌ای: بدون گذشتن از مراتب و، درجات مختلف و بدون استعانت از قوا و آلاتی که در نفس به ودیعه نهاده شده است مسیز کمال نفس طی نخواهد شد بر این اساس می‌توان اهداف تربیتی را در هریک از مراتب نفس به تفکیک بیان نمود.	2-تعلیم و تربیت به مثابه کنش اجتماعی نقش مهم تربیتی دارد و فراگیری کودک امری انتزاعی و مجرد از مناسبات و، روابط اجتماعی و محیط نیست بلکه در متن همین مناسبات مطالب فراوانی را فرا می‌گیرد.
6-هدف تعلیم و تربیت در مرحله نفس نباتی: در مرحله نباتی نفس تابع قوانین حیات به معنی جسمانی کلمه است و هدف اساسی تربیت در این دوره رشد جسمانی و شرط لازم آن یعنی تغذیه به طور طبیعی و کامل انجام بگیرد.	3-تعلیم و تربیت به مثابه راهنمایی: به اعتقاد دیویی انگیزه‌ها و کوشش‌های مشخص نوآموز را باید کنترل و هدایت کرد و نقش راستین تعلیم و تربیت همین است.
7-هدف تعلیم و تربیت در مرحله نفس حیوانی، تولد تا بلوغ صوری پرورش حواس و به کارگیری صحیح آنها است. بنابراین ملاصدرا، نفس انسان را از تولد تا بلوغ صوری را در مرحله نفس حیوانی قرار داده است. نفس در این مرحله به حس و حرکت وابسته است و ابتدا، حواس پنجگانه ادراک محسوسات را آغاز می‌کند در این مرحله هدف تربیت پرورش حواس و به کار گیری صحیح آنها در مواجهه با عالم هستی است.	4-تعلیم و تربیت به مثابه رشد: دیویی در این مورد براین نکته تأکید تام می‌ورزد که تعلیم و تربیت به رشد رساندن است و، رشد عمیق زندگی است. تا زندگی هست تعلیم و تربیت هم هست.

5- اصل مربوط به هدف: یک هدف صحیح ابتدا به 5-هدف تعلیم و تربیت در مرحله نفس انسانی بالقوه: با ورود انسان به این مرحله، نفس حیوانی و نباتی از بین نمی‌روند بلکه همان نفس نباتی که از درجه نباتی به درجه نفس حیوانی صورت یک محرک درونی ظاهر می‌گردد. ارتقاء یافته بود اینک به نفس انسانی ارتقاء می‌یابد.

جدول 2-مقایسه اصول و مبانی آموزش و پرورش در مکاتب پراگماتیسم و حکمت متعالیه

اصول و مبانی آموزش و پرورش پراگماتیسم	اصول و مبانی آموزش و پرورش حکمت متعالیه
اصل ادامه یا پیوستگی تجربه: اصل ادامه تجربه یعنی اینکه هر تجربه چیزی از تجربیات گذشته اخذ می‌کند و به نحوی و از طریق در تجربیات آینده تأثیر می‌گذارند.	1-فطرت 2-عقل
اصل تأثیر متقابل: همانطور که باید شرایط عینی و خارجی را در نظر گرفت شرایط درونی فرد نیز عامل مهمی در تجربه هستند، اصل تأثیر متقابل رابطه این دو عامل را مشخص می‌سازد.	3-فقر و محدودیت آدمی 4-آزادی
تجربه معمولی نتیجه تأثیر متقابل این دو عامل است. این دو عامل باهم با تأثیر متقابل آنها در یکدیگر موقعیت را تشکیل می‌دهند.	5-آزاده و اختیار 6-هویت فردی
اصل مربوط به کنترل اجتماعی: این حقیقت که هر فردی در جامعه تا حد زیادی تحت کنترل اجتماعی است و اینکه این کنترل به طور محسوس، آزادی شخص را محدود نمی‌سازد قابل انکار نیست. افراد در مراحل مختلف زندگی تحت کنترل اجتماعی هستند.	7-هویت اجتماعی 8-کمال طلبی 9-تحرک و پویایی
اصل مربوط به آزادی: به نظر دیویی، تنها آزادی، آزادی عقل است. آزادی عقل وقتی تحقق می‌یابد که فرد بتواند قضایای مختلف را مورد مشاهده و بررسی قرار دهد، هدف‌های اساسی و با ارزش برای خود انتخاب کند و با استفاده از وسایل مقتضی برای نیل به هدف‌های خود اقدام کند.	
اصل مربوط به هدف: یک هدف صحیح ابتدا به صورت یک محرک درونی ظاهری می‌گردد. ممانعت در اجرای فوری این محرک آن را به صورت تمایل در می‌آورد ولی نه محرک درونی و نه تمایل، هیچ کدام هدف نیستند. هدف به منزله یک نقطه نظر نهایی است یعنی هدف متضمن پیش‌بینی نتایجی است که در اجرای محرک درونی ظاهر می‌شود و پیش‌بینی نتایج کار عقل و خرد است.	

اخلاق معلمی^۱

اخلاق معلمی به مجموعه‌ای از اصول، ارزش‌ها و معیارهای رفتاری اطلاق می‌شود که رفتار حرفه‌ای معلم‌ان را در تعامل با دانش‌آموزان، والدین، همکاران و جامعه هدایت می‌کند. این اخلاق بر تعهد، صداقت، عدالت، و مسئولیت‌پذیری در فرایند یاددهی-یادگیری تأکید دارد (Campbell, 2008: 357). پراگماتیسم، به‌عنوان یکی از جریان‌های فلسفی برجسته در قرن بیستم، تأکید ویژه‌ای بر تجربه، عمل‌گرایی و تأثیرات عملی رفتار دارد. جان دیویی، یکی از فیلسوفان برجسته‌ی این مکتب، نقش مهمی در توسعه‌ی نظریه‌های آموزشی و اخلاقی ایفا کرده است. او معتقد بود که آموزش باید بر پایه‌ی تجربه‌های واقعی و عملی استوار باشد و معلم‌ان نقش کلیدی در هدایت دانش‌آموزان به سمت تفکر انتقادی و اخلاقی دارند. دیویی در آثار خود، به‌ویژه در کتاب «دموکراسی و آموزش»، بر اهمیت تربیت اخلاقی از طریق مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری تأکید می‌کند. او بر این باور بود که معلم‌ان باید محیطی فراهم کنند که در آن دانش‌آموزان بتوانند از طریق تجربه‌های عملی، ارزش‌های اخلاقی را درک و در زندگی خود به‌کار گیرند. این رویکرد، آموزش را از یک فرآیند صرفاً انتقال دانش به یک تجربه‌ی زیسته و معنادار تبدیل می‌کند (Dewey, 2008: 4). از دیدگاه دیویی، اخلاق معلمی نه‌تنها شامل رعایت قوانین و مقررات حرفه‌ای است، بلکه به توانایی معلم در ایجاد ارتباط مؤثر، درک نیازهای فردی دانش‌آموزان و هدایت آن‌ها به سمت رشد شخصی و اجتماعی نیز مربوط می‌شود. او تأکید می‌کند که معلم‌ان باید با درک عمیق از زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان، نقش راهنما و تسهیل‌گر را ایفا کنند. علاوه بر این، دیویی بر اهمیت انعطاف‌پذیری و تطبیق‌پذیری در آموزش تأکید دارد. او معتقد است که معلم‌ان باید قادر باشند روش‌های تدریس خود را با توجه به شرایط متغیر و نیازهای متنوع دانش‌آموزان تنظیم کنند. این رویکرد، معلم‌ان را به تفکر انتقادی و بازنگری مداوم در شیوه‌های آموزشی خود ترغیب می‌کند. در نهایت، دیدگاه‌های دیویی در مورد پراگماتیسم و اخلاق معلمی تأکید بر این دارند که آموزش باید فرآیندی پویا، تعاملی و مبتنی بر تجربه باشد. معلم‌ان، به‌عنوان تسهیل‌گران این فرآیند، نقش حیاتی در شکل‌گیری شخصیت

¹ Teacher Ethics

اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. این دیدگاه‌ها همچنان در نظریه‌ها و روش‌های آموزشی معاصر تأثیرگذار هستند و به‌عنوان مبنایی برای توسعه‌ی برنامه‌های تربیت معلم و سیاست‌های آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرند (Dewey, 2008: 5).

حکمت متعالیه، به‌عنوان نظام فلسفی‌ای که توسط ملاصدرا بنیان‌گذاری شده است، نقش مهمی در شکل‌گیری دیدگاه‌های اخلاقی و تربیتی ایفا می‌کند. این مکتب با تأکید بر وحدت وجود، حرکت جوهری و اصالت وجود، به تبیین جایگاه انسان در نظام هستی می‌پردازد و بر این اساس، تربیت اخلاقی را فرآیندی می‌داند که در آن انسان با سیر درونی و تعقل، به کمال وجودی دست می‌یابد (Kamal, 2006: 9). در حکمت متعالیه، انسان موجودی است که از طریق حرکت جوهری، قابلیت تحول و تکامل دارد. این دیدگاه، تربیت اخلاقی را نه صرفاً انتقال مفاهیم اخلاقی، بلکه فرآیندی می‌داند که در آن معلم با درک عمیق از فطرت انسانی، دانش‌آموز را در مسیر تعالی وجودی هدایت می‌کند (نصری^۱ 2006). بر این اساس، نقش معلم فراتر از انتقال‌دهنده‌ی دانش است و به‌عنوان راهنما و مربی، باید با بهره‌گیری از عقل، شهود و وحی، دانش‌آموز را در مسیر رشد اخلاقی و معرفتی یاری رساند (Kamal, 2006: 11).

مطالعات معاصر نیز به بررسی تأثیرات حکمت متعالیه بر نظام‌های آموزشی پرداخته‌اند. به‌عنوان مثال، پژوهشی در مجله اسپرینگر به بررسی رابطه‌ی بین فلسفه‌ی ملاصدرا و روش‌های یادگیری پرداخته و نشان داده است که رویکرد وجودی ملاصدرا می‌تواند به توسعه‌ی روش‌های آموزشی مبتنی بر تجربه و تعقل کمک کند (Kamal, 2006: 8). همچنین، پژوهشی دیگر به بررسی عناصر سازنده در فلسفه‌ی اخلاقی ملاصدرا پرداخته و نشان داده است که این فلسفه می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای توسعه‌ی نظام‌های تربیتی اخلاقی مورد استفاده قرار گیرد (Legenhausen, 2018). در مجموع، حکمت متعالیه با تأکید بر سیر وجودی انسان، نقش معلم را به‌عنوان راهنمایی در مسیر تعالی اخلاقی و معرفتی تعریف می‌کند. این دیدگاه، با ترکیب عقل، شهود و وحی، چارچوبی جامع برای تربیت اخلاقی ارائه می‌دهد که می‌تواند در توسعه‌ی نظام‌های آموزشی معاصر مورد استفاده قرار گیرد.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های متعددی در دهه‌های اخیر به تبیین نقش فلسفه‌های تربیتی در ارتقای اخلاق حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند. در میان این رویکردها، مکتب پراگماتیسم و حکمت متعالیه به‌عنوان دو بنیان نظری برجسته در تربیت اخلاقی، ظرفیت‌های ویژه‌ای برای بازسازی منشور اخلاق معلمی دارند.

در حوزه پراگماتیسم، چاملینگ رای و همکاران (2021) این مکتب را فلسفه‌ای آموزشی می‌دانند که با تأکید بر یادگیری تجربی، حل مسائل واقعی و تعامل اجتماعی، اخلاق را به عرصه‌ی عمل و زیست روزمره می‌کشاند. سورل و همکاران (2013) نیز با تمرکز بر نظریه تحقیق اجتماعی جان دیویی نشان می‌دهند که پراگماتیسم، ابزارهایی برای رشد اخلاقی، مشارکت اجتماعی و حساسیت فرهنگی فراهم می‌کند (Fayyazi et al., 2022; Mohammadi et al., 2022). این یافته‌ها نشان می‌دهد که در نگاه پراگماتیستی، اخلاق معلمی نه مجموعه‌ای از قواعد ایستا، بلکه فرایندی موقعیت‌محور و بازاندیشانه است که در تعامل میان تجربه، تأمل و کنش تحقق می‌یابد. پژوهش‌های دیگر نیز به نقش پراگماتیسم در پرورش تفکر انتقادی، بازتعریف مدیریت آموزشی و بازخوانی فلسفه تعلیم و تربیت معاصر پرداخته‌اند (Mohammadi et al., 2022). یحیایی و بهرامی، ۱۳۹۴؛ نصیری و اسمعیلی، ۱۳۹۴. (در مجموع، این مطالعات بر کارکرد پراگماتیسم در پیوند دادن اخلاق و عمل در محیط یاددهی-یادگیری تأکید دارند، اما کمتر به طراحی الگوی بومی اخلاق حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند).

در حوزه حکمت متعالیه، فیاضی و همکاران (1402) با تکیه بر حرکت جوهری ملاصدرا، تربیت را فرایند شدت‌یافتن وجود انسانی و پیوند آن با سیر کمالی می‌دانند (Fayyazi et al., 2022). معین‌مهر و مجیدی (1401) نیز بر تأثیر فضای مدرسه و مبانی صدرایی در شکل‌گیری هویت انسانی تأکید دارند (Moein Mehr & Majidi, 2022). در همین راستا، حاجی‌لوی و آل‌بویه (1401) نشان داده‌اند که حکمت متعالیه با رویکرد عقلانی و شهودی خود می‌تواند نواقص برنامه «فلسفه برای کودکان» را در پرورش تفکر اخلاقی جبران کند (Hajilouei & Albooyeh, 2022). افزون بر این، پژوهش‌های متعددی بر نقش اصول ملاصدرا در تبیین رابطه نفس، عمل و تهذیب اخلاقی تأکید دارند (Mirdamadi & Arshad Riahi, 2018; Rahimpour & Biyadar, 2016) و حکمت متعالیه را چارچوبی جامع برای تربیت انسان بر اساس عقلانیت الهی، اخلاق توحیدی و کمال نفس معرفی کرده‌اند (Farasatfar, 2014; Sattari, 2018).

از سوی دیگر، شماری از مطالعات داخلی و خارجی نیز بر اهمیت آموختن فلسفه تعلیم و تربیت برای تقویت صلاحیت‌های اخلاقی و هویت حرفه‌ای معلمان تأکید کرده‌اند (Iravani et al., 2008; Maghsoudi, 2014). با این حال، بیشتر این پژوهش‌ها به تحلیل نظری مکاتب فلسفی محدود شده و کمتر به تلفیق عملی آن‌ها در چارچوب اخلاق حرفه‌ای معلمی پرداخته‌اند (فراست‌فر، 1393؛ مقصودی، 1393؛ مولایی‌پور، 1392؛ بابازاده و نوروزی، 1392؛ سلحشوری و یوسف‌زاده، 1390؛ ایروانی و همکاران، 1387؛ میرزامحمدی و همکاران،

¹ Nasri

1387؛ پناهی آزاد، 1385؛ ویسی، 1384). در حالی که اخلاق حرفه‌ای معلمی، به‌ویژه در نظام تربیت معلم ایران، نیازمند مدلی است که در آن مبانی معنوی و الهی حکمت متعالیه با رویکردهای کاربردی و موقعیت‌محور پراگماتیسم ترکیب شود. در پژوهش‌های اخیر نیز، استفورد (2023) و آرمستد (2022) به جنبه‌های فلسفی و اخلاقی پراگماتیسم پرداخته‌اند، اما تمرکز آن‌ها عمدتاً بر تحلیل نظری است و به طراحی منشور یا برنامه عملی برای تربیت معلم‌ان نپرداخته‌اند. چاملینگ رای و همکاران (2021) و سورل و همکاران (2013) نیز بیشتر بر جنبه‌های کلاسیک پراگماتیسم تأکید دارند و پیوند مستقیمی با اخلاق حرفه‌ای معلم‌ان برقرار نکرده‌اند. در نتیجه، مرور پیشینه‌ها نشان می‌دهد که هنوز پژوهشی جامع که با تکیه بر ترکیب فلسفه پراگماتیسم و حکمت متعالیه، به طراحی منشور اخلاق حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان بپردازد، انجام نشده است. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از هر دو دستگاه فلسفی و رویکرد تحلیل مضمون، می‌کوشد این خلأ را پر کند و چارچوبی بومی، نظری-کاربردی برای ارتقای اخلاق حرفه‌ای معلم‌ان آینده در ایران ارائه دهد.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی-توسعه‌ای و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، کیفی با روش کتابخانه‌ای و تحلیل مضمون است. در این مطالعه، ابتدا با بهره‌گیری از روش مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای، منابع دست‌اول و دست‌دوم مرتبط با دو مکتب فلسفی پراگماتیسم و حکمت متعالیه، به‌ویژه در زمینه اخلاق معلمی، گردآوری گردید. این منابع شامل کتاب‌ها، مقالات علمی، متون فلسفی کلاسیک و تحقیقات پیشین مرتبط با موضوع اخلاق حرفه‌ای در تعلیم و تربیت هستند. در مرحله بعد، داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از روش تحلیل مضمون¹ مورد بررسی قرار گرفت. در این رویکرد، پژوهشگر با مطالعه دقیق و نظام‌مند متون، مضامین مرتبط با اخلاق معلمی در هر یک از دو مکتب را استخراج کرده و آن‌ها را در قالب مقوله‌ها و کدهای مفهومی دسته‌بندی می‌کند. سپس با تطبیق این مضامین، وجوه اشتراک و افتراق دیدگاه‌های دو مکتب درباره اصول، اهداف، ارزش‌ها و ویژگی‌های اخلاقی معلم تحلیل گرفت. در نهایت، یافته‌های تحلیل مضمون مبنای طراحی منشور اخلاقی پیشنهادی ویژه دانشجومعلم‌ان ایرانی قرار گرفت. در این خصوص با 18 خبره مصاحبه شد. قابل ذکر است از خبره 16 به اشباع نظری رسیدیم و تا خبره 18 ادامه یافت. این منشور در قالب مجموعه‌ای از اصول اخلاقی و الزامات حرفه‌ای تنظیم شد که با تکیه بر عناصر مشترک دو مکتب و با در نظر گرفتن اقتضائات فرهنگی، تربیتی و بومی نظام آموزش و پرورش ایران تدوین شد. در این پژوهش، فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها در سه مرحله پی‌گیری شده است:

در گام نخست، با بهره‌گیری از روش کتابخانه‌ای، منابع فلسفی و علمی مرتبط با دو مکتب پراگماتیسم و حکمت متعالیه در زمینه اخلاق معلمی بررسی شده‌اند. این مرحله شامل مطالعه کتاب‌ها، مقالات، رساله‌ها و متون اصلی از پایگاه‌های معتبر علمی بود و اطلاعات به‌صورت هدفمند گردآوری و سازمان‌دهی شد. در مرحله دوم، داده‌های به‌دست‌آمده با روش تحلیل مضمون مورد بررسی قرار گرفتند. این تحلیل شامل کدگذاری مفاهیم کلیدی، شناسایی مضامین اولیه، پالایش آن‌ها و شکل‌دهی به مضامین نهایی بود؛ هدف، تبیین دقیق دیدگاه‌های اخلاقی در هر دو سنت فلسفی و یافتن نقاط اشتراک و تفاوت آن‌ها بود. در نهایت، بر پایه یافته‌های تحلیلی، منشور اخلاقی پیشنهادی برای دانشجومعلم‌ان ایران تدوین گردید. این منشور با تأکید بر ارزش‌هایی همچون مسئولیت‌پذیری، صداقت، عدالت، خودآگاهی اخلاقی و تعهد اجتماعی، متناسب با بافت فرهنگی-تربیتی کشور طراحی شده و تلاش شده است تا تلفیقی متعادل از اصول دو مکتب فلسفی ارائه شود.

یافته‌ها

در بخش مصاحبه در جدول 1 مشخصات بیوگرافی شرکت کنندگان در مصاحبه ارائه شده است.

جدول 3- مشخصات شرکت کنندگان در مصاحبه و مدت زمان اختصاص یافته به هر مصاحبه

کد مصاحبه شونده	جنسیت	سطح تحصیلات	سابقه خدمت	مدت زمان مصاحبه
P1	مرد	دکتری	16	90 دقیقه
P2	زن	دکتری	17	55 دقیقه
P3	مرد	دکتری	21	45 دقیقه
P4	مرد	دکتری	11	70 دقیقه
P5	مرد	دکتری	19	39 دقیقه
P6	زن	دکتری	16	56 دقیقه
P7	مرد	دکتری	16	44 دقیقه
P8	مرد	دکتری	13	50 دقیقه

¹ Thematic Analysis

P9	زن	دکتری	15	54 دقیقه
P10	مرد	دکتری	17	56 دقیقه
P11	مرد	دکتری	25	51 دقیقه
P12	زن	دکتری	12	46 دقیقه

اصول و مفاهیم اخلاق معلمی در مکتب پراگماتیسم و حکمت متعالیه چیست و چگونه می‌توان این اصول را از طریق مطالعه اسنادی و تحلیل مصاحبه‌ها شناسایی و دسته‌بندی کرد؟

بخش مطالعه اسنادی در پژوهش‌های کیفی، به‌ویژه در رویکرد نظریه‌پردازی تحلیل مضمون، نقش مهمی در تقویت مبانی نظری و جهت‌دهی به مصاحبه‌ها و تحلیل داده‌ها دارد. در پژوهش حاضر، برای شناسایی و تبیین ابعاد مختلف اخلاق معلمی، ابتدا مطالعه‌ای اسنادی مبتنی بر منابع معتبر انجام شده است که در آن مضامین کلیدی مرتبط با اخلاق حرفه‌ای معلمان استخراج گردیده‌اند. در این قسمت، به شرح و بسط این مضامین پرداخته می‌شود تا روشن شود که هر کدام از آن‌ها ریشه در چه ادبیات علمی، تربیتی، دینی یا فلسفی دارند و چگونه می‌توان آن‌ها را در چارچوب اخلاق حرفه‌ای معلمان مورد استفاده قرار داد.

جدول 4- استخراج مضامین بوسیله مطالعه اسنادی

نویسنده و سال	ترجمه فارسی	مضمون
Back et al., 2018	معلمان تشویق می‌شوند تا اقدامات خود را بر اساس نتایج احتمالی ارزیابی کنند، اغلب در قالب‌های عملکردی محدود.	پاسخگویی به نتایج تربیت
Back et al., 2018	معلمان تشویق می‌شوند تا اقدامات خود را بر اساس نتایج احتمالی ارزیابی کنند، اغلب در قالب‌های عملکردی محدود.	شناخت پیامدهای تربیت
IJCRT, 2020	پراگماتیست‌ها معتقدند که بازی و کار باید ترکیب شوند... ویژگی‌هایی مانند تحمل، همدلی، احترام متقابل توسعه خواهند یافت.	توجه به کرامت متربی
IJCRT, 2020	پراگماتیست‌ها معتقدند که بازی و کار باید ترکیب شوند... ویژگی‌هایی مانند تحمل، همدلی، احترام متقابل توسعه خواهند یافت.	مهربانی
IJCRT, 2020	پراگماتیست‌ها با تحمیل قوانین و مقررات به دانش‌آموزان مخالف‌اند.	پرهیز از تحقیر
IJCRT, 2020	پراگماتیست‌ها معتقدند که بازی و کار باید ترکیب شوند... ویژگی‌هایی مانند تحمل، همدلی، احترام متقابل توسعه خواهند یافت.	حمایت از ضعای آموزشی
IJCRT, 2020	پراگماتیست‌ها با تحمیل قوانین و مقررات به دانش‌آموزان مخالف‌اند.	پرهیز از تحمیل عقیده
Your Smart Class, 2023	پراگماتیسم مهارت‌های تحلیلی را پرورش می‌دهد. به جای حفظ کردن حقایق، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا سوال بپرسند، فرضیه‌ها را آزمایش کنند و نتیجه‌گیری کنند.	تقویت تفکر نقاد
Paxton, 2024	پراگماتیسم بر پلورالیسم از طریق کاربرد اصول جهانی تأکید می‌کند و فرآیندهای دموکراتیک را تقویت می‌کند.	اجازه به تنوع دیدگاه
Ormerod, 2020	آموزش به فرآیندی اجتماعی برای به اشتراک گذاشتن بین اعضای گروه‌های مختلف تبدیل می‌شود و همه در این فرآیند شریک برابر هستند.	دغدغه تربیتی
Ormerod, 2020	آموزش به فرآیندی اجتماعی برای به اشتراک گذاشتن بین اعضای گروه‌های مختلف تبدیل می‌شود و همه در این فرآیند شریک برابر هستند.	توجه به مشکلات خانوادگی
IJCRT, 2020	پراگماتیست‌ها معتقدند که بازی و کار باید ترکیب شوند... ویژگی‌هایی مانند تحمل، همدلی، احترام متقابل توسعه خواهند یافت.	رعایت سلامت روانی دانش‌آموز
Your Smart Class, 2023	پراگماتیسم مهارت‌های تحلیلی را پرورش می‌دهد. به جای حفظ کردن حقایق، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا سوال بپرسند، فرضیه‌ها را آزمایش کنند و نتیجه‌گیری کنند.	تفکر تأملی
Your Smart Class, 2023	پراگماتیسم مهارت‌های تحلیلی را پرورش می‌دهد. به جای حفظ کردن حقایق، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا سوال بپرسند، فرضیه‌ها را آزمایش کنند و نتیجه‌گیری کنند.	انتخاب درست در تعارضات
Your Smart Class, 2023	پراگماتیسم مهارت‌های تحلیلی را پرورش می‌دهد. به جای حفظ کردن حقایق، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا سوال بپرسند، فرضیه‌ها را آزمایش کنند و نتیجه‌گیری کنند.	حل مسأله اخلاقی
IJCRT, 2020	پراگماتیست‌ها با تحمیل قوانین و مقررات به دانش‌آموزان مخالف‌اند.	پرهیز از افراط و تفریط
IJCRT, 2020	پراگماتیست‌ها با تحمیل قوانین و مقررات به دانش‌آموزان مخالف‌اند.	تعادل در تشویق و تنبیه

IJCRT, 2020	پراگماتیسم‌ها معتقدند که بازی و کار باید ترکیب شوند... ویژگی‌هایی مانند تحمل، همدلی، احترام متقابل توسعه خواهند یافت.	آرامش در مواجهه
Your Smart Class, 2023	پراگماتیسم مهارت‌های تحلیلی را پرورش می‌دهد. به جای حفظ کردن حقایق، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا سوال بپرسند، فرضیه‌ها را آزمایش کنند و نتیجه‌گیری کنند.	بازنگری عملکرد تربیتی
Your Smart Class, 2023	پراگماتیسم مهارت‌های تحلیلی را پرورش می‌دهد. به جای حفظ کردن حقایق، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا سوال بپرسند، فرضیه‌ها را آزمایش کنند و نتیجه‌گیری کنند.	تفکر در رفتار خود
Your Smart Class, 2023	پراگماتیسم مهارت‌های تحلیلی را پرورش می‌دهد. به جای حفظ کردن حقایق، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا سوال بپرسند، فرضیه‌ها را آزمایش کنند و نتیجه‌گیری کنند.	پرسش‌گری از نیت
Your Smart Class, 2023	پراگماتیسم مهارت‌های تحلیلی را پرورش می‌دهد. به جای حفظ کردن حقایق، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا سوال بپرسند، فرضیه‌ها را آزمایش کنند و نتیجه‌گیری کنند.	شناخت پیش‌فرض‌های ذهنی
Your Smart Class, 2023	پراگماتیسم مهارت‌های تحلیلی را پرورش می‌دهد. به جای حفظ کردن حقایق، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا سوال بپرسند، فرضیه‌ها را آزمایش کنند و نتیجه‌گیری کنند.	تطبیق عمل با مبانی فلسفی
IJCRT, 2020	پراگماتیسم‌ها معتقدند که بازی و کار باید ترکیب شوند... ویژگی‌هایی مانند تحمل، همدلی، احترام متقابل توسعه خواهند یافت.	گوش‌دادن فعال
IJCRT, 2020	پراگماتیسم‌ها معتقدند که بازی و کار باید ترکیب شوند... ویژگی‌هایی مانند تحمل، همدلی، احترام متقابل توسعه خواهند یافت.	دوری از خشونت کلامی
IJCRT, 2020	پراگماتیسم‌ها معتقدند که بازی و کار باید ترکیب شوند... ویژگی‌هایی مانند تحمل، همدلی، احترام متقابل توسعه خواهند یافت.	رعایت ادب
Paxton, 2024	پراگماتیسم بر پلورالیسم از طریق کاربرد اصول جهانی تأکید می‌کند و فرآیندهای دموکراتیک را تقویت می‌نماید.	عدالت آموزشی
Your Smart Class, 2023	پراگماتیسم‌ها معتقدند که دانش امری ثابت نیست و یادگیری باید بر اساس تجربه و زمینه تغییر یابد.	توجه به تفاوت‌های فردی
Ormerod, 2020	ارزش‌ها به‌صورت تدریجی از طریق تجربه و تأمل شکل می‌گیرند، نه با تحمیل از بالا.	انعطاف در مواجهه با شرایط
Back et al., 2018	اشتباهات در رویکرد پراگماتیستی به‌عنوان فرصت‌های ارزشمند یادگیری در نظر گرفته می‌شوند.	رشد تدریجی ارزش‌ها
IJCRT, 2020	دانش از تجربه به‌دست می‌آید. پراگماتیسم یادگیری تجربی را محور آموزش می‌داند.	یادگیری از خطا
Your Smart Class, 2023	پراگماتیسم تصمیم‌گیری را بر اساس شواهد، پیامدها و نتایج عملی تشویق می‌کند.	رویکرد تجربه‌گرایانه
Paxton, 2024	پراگماتیسم‌ها دیدگاه‌های متنوع را ارزشمند دانسته و گفت‌وگوی باز را در آموزش ترویج می‌دهند.	تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد
Ormerod, 2020	آموزش باید با هدف پرورش تفکر مستقل و توانایی حل مسئله در دانش‌آموزان باشد.	احترام به دیدگاه‌های متفاوت
IJCRT, 2020	پراگماتیسم تأکید دارد که آموزش باید با زمینه اجتماعی و فرهنگی یادگیرندگان مرتبط باشد.	رشد استقلال دانش‌آموز
Back et al., 2018	بازتاب اخلاقی و خودارزیابی از جنبه‌های اساسی رشد حرفه‌ای معلم در رویکرد پراگماتیستی است.	توجه به زمینه فرهنگی
Nasr, 2006	معلم مسئول رشد عقلانی و معنوی نفس است، چرا که هر عمل تربیتی در مسیر وجودی نفس مؤثر است.	خودارزیابی اخلاقی
Rahman, 1975	نفوس انسانی در حرکت جوهری‌اند و مربی باید نسبت به پیامدهای هستی‌شناسانه آموزش آگاه باشد.	معلم مسئول رشد عقلانی و معنوی نفس است، چرا که هر عمل تربیتی در مسیر وجودی نفس مؤثر است.
Chittick, 2001	هر متری جنبه‌ای الهی دارد، پس مربی باید شأن متافیزیکی او را ارج نهد.	شناخت پیامدهای تربیت
Nasr, 2006	معلم باید صفت رحمت الهی را در رفتار خود، خصوصاً در مواجهه با نفوس نابالغ، متجلی سازد.	توجه به کرامت متری
Moosa, 2012	تحقیر، نور نفس را خاموش می‌کند. معلم باید رفعت ببخشد نه خواری.	مهربانی
Rizvi, 2009	همه نفوس توان صعود دارند. وظیفه معلم یاری‌رسانی به نفوس ضعیف برای کمال است.	پرهیز از تحقیر
Leaman, 2006	دانش باید به‌صورت آزادانه درونی شود؛ تحمیل عقیده مانع رشد اصیل نفس می‌شود.	حمایت ازضعای آموزشی
Nasr, 2006	جستجوی فلسفی و عقل، ابزارهای الهی برای درک حقیقت در نگاه صدرایی هستند.	پرهیز از تحمیل عقیده
Chittick, 1989	تنوع در ادراک از تفاوت در مراتب وجود ناشی می‌شود؛ این تنوع باید در تربیت پذیرفته شود.	تقویت تفکر نقاد
Izutsu, 2002	عالی‌ترین هدف تربیت، اتصال به حق تعالی است؛ همه روش‌های آموزشی باید در خدمت این هدف باشند.	اجازه به تنوع دیدگاه

معلم‌ان اخلاق مدار مسئولیت گسترده‌ای فراتر از انتقال دانش دارند و باید پاسخ‌گو به نتایج تربیتی اعمال خود باشند؛ یعنی علاوه بر تدریس، باید پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت روش‌های آموزشی خود را پیش‌بینی و از ایجاد آسیب‌های تربیتی جلوگیری کنند (دیویی؛ فروم). این مسئولیت‌پذیری شامل حفظ و تقویت کرامت انسانی دانش‌آموزان نیز می‌شود، به‌طوری که شأن و منزلت فردی آنان حتی در شرایط بحرانی همیشه رعایت گردد، امری که ریشه در آموزه‌های اسلامی، فلسفه اگزیستانسیالیسم و اعلامیه جهانی حقوق بشر دارد. مهربانی، پرهیز از تحقیر و حمایت ویژه از دانش‌آموزان نیازمند، از دیگر مؤلفه‌های کلیدی اخلاق تربیتی هستند که موجب ایجاد فضای امن، رشد شخصیت و تسهیل یادگیری می‌شوند (کارل راجرز؛ رادولف درایکورس؛ یونسکو؛ متون اسلامی).

معلم‌ان اخلاق مدار همچنین باید آزادی اندیشه و بیان را برای دانش‌آموزان فراهم کنند، امکان طرح دیدگاه‌های متنوع را ایجاد نمایند و با تقویت تفکر نقاد، رشد استقلال فکری و توانایی تصمیم‌گیری آگاهانه را در آنان پرورش دهند (پائولو فریره). توجه به تفاوت‌های فردی از نظر هوش، استعداد، شیوه یادگیری، سبک رفتاری، زمینه خانوادگی و فرهنگی، و ارائه فرصت‌های برابر برای یادگیری، از دیگر اصول بنیادین اخلاق حرفه‌ای محسوب می‌شود. همزمان، معلم موظف است به زمینه فرهنگی و شرایط خانوادگی دانش‌آموزان توجه کند تا سوءتفاهم، تعارض و احساس طرد در محیط آموزشی ایجاد نشود و آموزش را تا حد امکان شخصی‌سازی نماید. از سوی دیگر، فرآیند تربیتی معلم نیازمند خودآگاهی حرفه‌ای و بازنگری مستمر است؛ تفکر تأملی و خودارزیابی اخلاقی به معلم این امکان را می‌دهد که رفتارها، تصمیمات و نیت‌های خود را از منظر اخلاقی بازنگری کرده و در جهت بهبود مستمر عملکرد خود بکوشد (دیویی). توانایی حل مسأله اخلاقی، انتخاب درست در تعارضات، پرهیز از افراط و تفریط، حفظ تعادل در تشویق و تنبیه، و مدیریت آرامش در مواجهه با شرایط دشوار، از دیگر ویژگی‌های ضروری معلم حرفه‌ای هستند. معلم باید به رشد تدریجی ارزش‌ها و فضایل اخلاقی در دانش‌آموزان توجه داشته باشد و از روش‌های تنبیهی یا شتاب‌زده پرهیز کنند. پذیرش خطا و یادگیری از آن نیز به‌عنوان بخشی طبیعی از فرآیند تربیت و رشد اخلاقی، نقش مهمی در بلوغ اخلاقی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. در واقع، معلم‌ان اخلاق‌مدار باید تصمیمات آموزشی خود را بر اساس شواهد و تحلیل منطقی اتخاذ کنند و ضمن حفظ انعطاف‌پذیری در شرایط خاص، عدالت، انصاف و ارزش‌های اخلاقی را رعایت نمایند. این مجموعه نگرش‌ها و رفتارها، معلم را قادر می‌سازد تا نه تنها آموزش مؤثر و علمی ارائه دهد، بلکه فرآیند تربیت اخلاقی دانش‌آموزان را در بستری انسانی، عادلانه و دموکراتیک هدایت کند، به گونه‌ای که رشد شخصیت، استقلال فکری، مسئولیت‌پذیری و اخلاق حرفه‌ای دانش‌آموزان به‌طور متوازن و پایدار تقویت شود. نتایج حاصله از مضامین پایه در بخش کیفی، 124 مضمون پایه به شرح جداول زیر بود.

جدول 5-مضمون پایه تعهد اخلاقی در تربیت

مضامین پایه	کدهای استخراج شده	فراوانی کدها
تعهد اخلاقی در تربیت	مسئولیت‌پذیری در تربیت	4
	باور به انسان‌دوستی	
	احترام به آزادی فکری	
	اخلاق مراقبتی	

جدول 6-مضمون پایه عقلانیت اخلاقی

مضامین پایه	کدهای استخراج شده	فراوانی کدها
عقلانیت اخلاقی	تصمیم‌گیری اخلاقی	4
	اعتدال در رفتار	
	خودارزیابی اخلاقی	
	خودآگاهی فلسفی	

جدول 7-مضمون پایه اخلاق ارتباطی

مضامین پایه	کدهای استخراج شده	فراوانی کدها
اخلاق ارتباطی	تعامل محترمانه	4
	همدلی و درک متقابل	
	پرهیز از تبعیض	
	اخلاق در فضای مجازی	

جدول 8-مضمون پایه کنش اخلاقی تربیتی

مضامین پایه	کدهای استخراج شده	فراوانی کدها
کنش اخلاقی تربیتی	الگو بودن معلم	3
	التزام عملی به ارزش‌ها	
	خوب‌بین‌داری اخلاقی	

جدول 9-مضمون پایه اخلاق آموزشی در مکتب پراگماتیسم

مضامین پایه	کدهای استخراج شده	فراوانی کدها
اخلاق آموزشی در مکتب پراگماتیسم	تجربه‌محوری	4
	دموکراسی آموزشی	
	نتیجه‌گرایی اخلاقی	
	یادگیری اجتماعی	

جدول 10-مضمون پایه اخلاق معنوی در حکمت متعالیه

مضامین پایه	کدهای استخراج شده	فراوانی کدها
اخلاق معنوی در حکمت متعالیه	سلوک درونی معلم	4
	بینش توحیدی به تربیت	
	عبودیت در آموزش	
	اخلاق تواضع	

پس از شناسایی و نامگذاری مضامین اصلی، جدول مضامین جهت بررسی (نتایج شبکه مضامین و مدل مفهومی در بخش کیفی) و تأیید به یکی از افراد متخصص ارائه شد. پس از تأیید مضامین اصلی توسط این فرد، ابتدا مضامینی که تطابق زیادی با یکدیگر داشتند یا حول یک موضوع یا ویژگی خاص ترکیب شده و یک مضمون سازمان‌دهنده شکل گرفت. این فرآیند به تشکیل 124 مضمون سازمان‌دهنده منجر شد که بر اساس تحلیل کارشناسی و درجه تطابق و نزدیکی مفهوم، دسته‌بندی شدند و در جدول 7 آمده است. سپس مضامین سازمان‌دهنده نیز به همین روش ترکیب شده و زیر مضامین فراگیر قرار گرفتند. از ترکیب مضامین سازمان‌دهنده، 6 مضمون فراگیر شناسایی شد که در جدول زیر آورده شده‌اند. این مفاهیم نشان‌دهنده محورها یا ابعاد در شبکه مضامین ابعاد تشکیل‌دهنده فرآیند اعتماد متقابل در حوزه مورد مطالعه ما هستند.

جدول 11-نتایج مضامین سازمان‌دهنده

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	فراوانی کدها
تعهد اخلاقی در تربیت	مسئولیت‌پذیری در تربیت	2
	باور به انسان‌دوستی	1
	احترام به آزادی فکری	1
عقلانیت اخلاقی	اخلاق مراقبتی	3
	تصمیم‌گیری اخلاقی	3
	اعتدال در رفتار	2
	خودارزیایی اخلاقی	3
	خودآگاهی فلسفی	4
اخلاق ارتباطی	تعامل محترمانه	1
	همدلی و درک متقابل	3
	پرهیز از تبعیض	2
	اخلاق در فضای مجازی	3
	الگو بودن معلم	2
کنش اخلاقی تربیتی	التزام عملی به ارزش‌ها	2

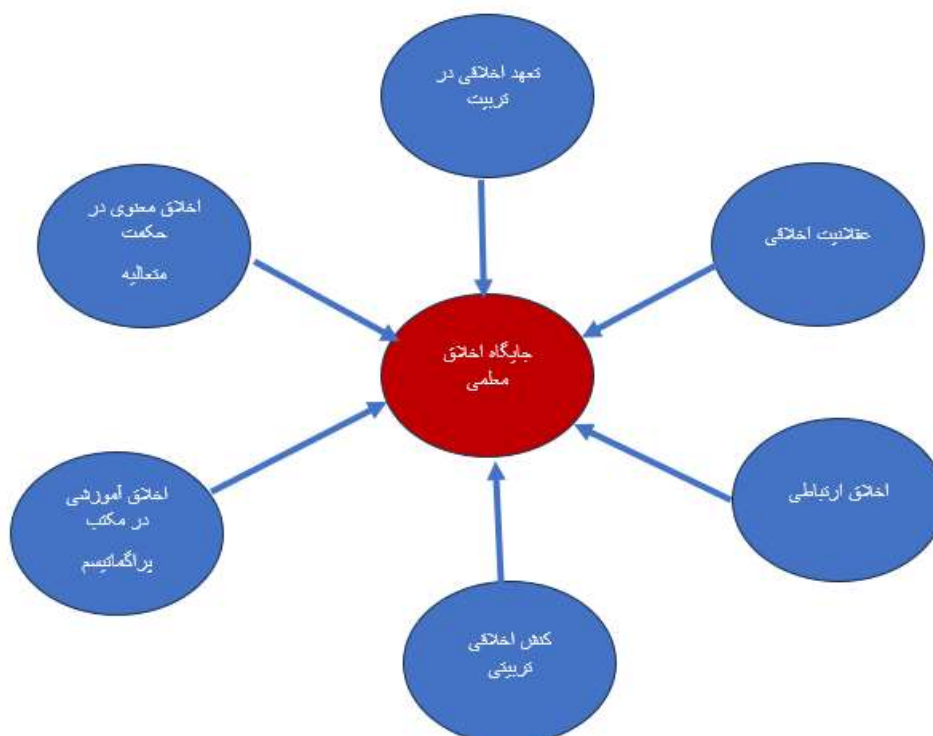
2	خویشن‌داری اخلاقی	اخلاق آموزشی در مکتب پراگماتیسم
3	تجربه‌محوری	
3	دموکراسی آموزشی	
2	نتیجه‌گرایی اخلاقی	
2	یادگیری اجتماعی	اخلاق معنوی در حکمت متعالیه
3	سلوک درونی معلم	
4	بینش توحیدی به تربیت	
4	عبودیت در آموزش	
2	اخلاق تواضع	

جدول 12- نتایج مضامین فراگیر

مضامین (کدهای باز/مفهومی)	مضامین سازمان‌دهنده	معیار اصلی (مقوله محوری)	مضامین فراگیر
پاسخگویی به نتایج تربیت، شناخت پیامدهای تربیت، توجه به کرامت مربی، مراقبت از سرنوشت دانش‌آموز، مسئولیت در قبال جامعه، اهمیت نسل آینده، تربیت به مثابه رسالت، وفاداری به اهداف تربیتی	مسئولیت‌پذیری در تربیت	تعهد اخلاقی در تربیت	جایگاه اخلاق معلمی
مهربانی، پرهیز از تحقیر، حمایت از ضعفای آموزشی، کرامت انسانی، نگرش خیرخواهانه، احترام به تفاوت‌ها، ارزش نهادن به شأن انسانی	باور به انسان‌دوستی		
پرهیز از تحمیل عقیده، تقویت تفکر نقاد، اجازه به تنوع دیدگاه، تساهل در تفکر، آزادی در یادگیری، حفظ حریم فکری مربی	احترام به آزادی فکری		
دغدغه تربیتی، توجه به مشکلات خانوادگی، رعایت سلامت روانی دانش‌آموز، تشویق متعادل، حفظ عزت نفس دانش‌آموز	اخلاق مراقبتی		
تفکر تأملی، انتخاب درست در تعارضات، حل مسأله اخلاقی، رعایت انصاف در داوری، اولویت دادن به ارزش‌ها، درک موقعیت اخلاقی	تصمیم‌گیری اخلاقی	عقلانیت اخلاقی	
پرهیز از افراط و تفریط، تعادل در تشویق و تنبیه، آرامش در مواجهه، کنترل هیجانات، احترام متقابل	اعتدال در رفتار		
بازنگری عملکرد تربیتی، تفکر در رفتار خود، پرسش‌گری از نیت، تحلیل نتایج تصمیمات، خودتنظیمی اخلاقی	خودارزیابی اخلاقی		
شناخت پیش‌فرض‌های ذهنی، تطبیق عمل با مبانی فلسفی، آگاهی از فلسفه تربیت، ارتباط میان عقل و ایمان	خودآگاهی فلسفی		
گوش‌دادن فعال، دوری از خشونت کلامی، رعایت ادب، گفت‌وگوی متقابل، استقبال از تفاوت، رعایت نوبت، احترام متقابل	تعامل محترمانه	اخلاق ارتباطی	
درک هیجان‌های مربی، همراهی در چالش‌ها، فهم زمینه‌های فردی، همراهی روانی	همدلی و درک متقابل		
عدالت آموزشی، توجه به اقلیت‌ها، عدم مقایسه تحقیرآمیز، رعایت انصاف، پرهیز از تبعیض جنسیتی یا قومیتی	پرهیز از تبعیض		
پرهیز از توهین در پیام‌رسان‌ها، رعایت حریم شخصی آنلاین، استفاده آموزشی صحیح از شبکه‌ها، تربیت دیجیتال	اخلاق در فضای مجازی		
تطابق گفتار و کردار، صداقت عملی، رفتار صبورانه، رعایت حجاب و پوشش حرفه‌ای، رعایت نظم شخصی	الگو بودن معلم	کنش اخلاقی تربیتی	
اجرا در عمل، پرهیز از دوگانگی، تجلی باور در رفتار، مشارکت در امور تربیتی، انعکاس ارزش‌ها در سبک زندگی	التزام عملی به ارزش‌ها		
حضور به‌موقع، رعایت قوانین، پیگیری وضعیت درسی، مشارکت در مدرسه، تعهد به آموزش مداوم			
پرهیز از انتقام، مدارا در برخورد، گذشت، کنترل خشم، سکوت تربیتی در موقعیت‌های تنش‌زا	خویشن‌داری اخلاقی		

یادگیری از تجربه، آزمون و خطا، تغییر رویکرد با نتایج، یادگیری موقعیتی، انعطاف در آموزش	تجربه‌محوری	اخلاق آموزشی در مکتب پراگماتیسم
مشارکت فعال دانش‌آموز، گفت‌وگوی دوسویه، حذف رابطه سلطه، تشویق تفکر انتقادی	دموکراسی آموزشی	
سنجش نتایج عملی رفتارها، یادگیری با آزمون نتایج، توجه به پیامدهای تربیتی	نتیجه‌گرایی اخلاقی	
مشارکت در گروه، همیاری، هم‌افزایی، نقش اجتماعی تربیت، کار تیمی	یادگیری اجتماعی	
تهذیب نفس، مراقبه اخلاقی، نیت‌پالایی، راز و نیاز با خدا، ذکر و دعا	سلوک درونی معلم	اخلاق معنوی در حکمت متعالیه
انسان به مثابه خلیفه خدا، توجه به فطرت، تعالی‌محوری، پرورش روح، نگاه قدسی به تربیت	بینش توحیدی به تربیت	
قصد قربت در تدریس، آموزش به مثابه عبادت، نیت خالص، تربیت به نیت الهی، توکل در عبودیت در آموزش		
فروتنی، پرهیز از خودبرتربینی، پذیرش نقد، کوچک‌انگاری خود، خدمتگزاری	اخلاق تواضع	

براساس هدف پژوهش الگوی مفهومی مناسب مطابق با شکل 1 در سطح مضامین فراگیر معرفی می‌شود:



شکل 1- الگوی مفهومی تحقیق

چگونه می‌توان مضامین استخراج‌شده را تلفیق و بومی‌سازی کرد تا منشور اخلاقی جامع و قابل اجرا برای دانشجومعلم‌ان ایران طراحی شود؟

معلم، عنصر بنیادین تحول در نظام تعلیم و تربیت است و رسالت او صرفاً انتقال دانش نیست، بلکه شکل‌دهی به جان و اندیشه متربی است. با توجه به فلسفه‌ی تربیتی پراگماتیسم که بر تجربه‌گرایی، حل مسئله، و یادگیری در بستر زندگی تأکید دارد، و همچنین حکمت متعالیه که به رشد معنوی، کرامت انسانی و قرب الهی توجه می‌کند، منشور اخلاقی پیش‌رو، راهنمایی برای عمل حرفه‌ای، اخلاقی و تأملی دانشجومعلم‌ان ایران است.

اصول و بندهای منشور اخلاقی دانشجومعلم‌ان ایران به صورت زیر است:

1. پاسخگویی تربیتی

– دانشجومعلم متعهد است نتایج تربیتی اعمال خود را تحلیل و ارزیابی کند و در برابر آن پاسخگو باشد.

– او باید بداند هر کنش آموزشی، بازتابی اخلاقی دارد.

2. توجه به کرامت متربی

- احترام به انسانیت متربی، صرف‌نظر از توانایی، پیشرفت یا باورهایش، امری غیرقابل مذاکره است.
- معلم باید از تحقیر، مقایسه‌های آسیب‌زا و نادیده‌انگاری دانش‌آموزان پرهیز کند.
- 3. رویکرد مهربانانه و حمایتی
 - برخوردی همراه با شفقت، همدلی و آرامش، زمینه‌ساز یادگیری مؤثرتر و پایدارتر است.
 - دانشجوی معلم باید پناهگاه ضعفای آموزشی باشد، نه عامل سرکوب آنان.
- 4. آزادی اندیشه و تقویت تفکر نقاد
 - ایجاد فضایی برای طرح دیدگاه‌های متنوع، پرسشگری و مشارکت فعال در یادگیری.
 - پذیرش تفاوت فکری، رشد گفت‌وگو و پرهیز از تحمیل عقیده، اصل بنیادین کلاس اخلاقی است.
- 5. رعایت عدالت آموزشی
 - در توزیع فرصت‌ها، توجه، منابع و بازخورد باید اصل عدالت رعایت شود.
 - دانشجوی معلم نباید هیچ دانش‌آموزی را به خاطر ویژگی‌های فردی، خانوادگی، اقتصادی یا فرهنگی مورد تبعیض قرار دهد.
- 6. تعادل، تأمل و خودارزیابی
 - در تمام کنش‌های تربیتی، تعادل میان تشویق و تنبیه، مهر و قاطعیت، آموزش و پرورش ضروری است.
 - دانشجوی معلم باید با تفکر تأملی، نیت خود را وارسی کرده، از پیش‌فرض‌های ذهنی خود آگاه شود.
- 7. مبانی الهی و فلسفی
 - تربیت بر اساس حکمت متعالیه، باید با نیت قرب الهی، هدایت معنوی و تعالی وجودی همراه باشد.
 - معلمی، حرفه‌ای است مقدس که نیازمند تطابق عمل با اصول فلسفی و الهی است.
- 8. رعایت سلامت روانی و توجه به زمینه فرهنگی
 - معلم باید با درک زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی متربی، به سلامت روانی و نیازهای عاطفی او توجه کند.
 - این اصل در تعامل با خانواده‌ها و فرهنگ‌های مختلف نمود می‌یابد.
- 9. انعطاف، رشد تدریجی و یادگیری از خطا
 - معلم باید باور داشته باشد که رشد اخلاقی و شناختی دانش‌آموزان فرآیندی تدریجی است.
 - خطا فرصتی برای یادگیری است نه سرزنش.
- 10. منش حرفه‌ای و ارتباطات انسانی
 - رعایت ادب، پرهیز از خشونت کلامی، گوش دادن فعال، و حفظ حرمت روابط انسانی، بخشی جدانشدنی از اخلاق حرفه‌ای است.

جدول 12- منشور اخلاقی پیشنهادی برای دانشجوی معلمان ایران

ردیف	عنوان اصل اخلاقی	شرح بند	تأکید فلسفی	مضامین مرتبط
1	پاسخگویی به تربیت	معلم مسئول پیامدهای تربیتی اعمال خویش است.	پراگماتیسم	پاسخگویی، خودارزیابی
2	کرامت انسانی	احترام بی‌قیدوشرط به شخصیت متربی	حکمت متعالیه	کرامت، پرهیز از تحقیر
3	مهربانی و حمایت	همدلی با متربی، خصوصاً در موقعیت ضعف آموزشی	هر دو مکتب	مهربانی، حمایت
4	آزادی فکری	ایجاد فضای تنوع دیدگاه و تفکر انتقادی	پراگماتیسم	تفکر نقاد، عدم تحمیل عقیده
5	عدالت آموزشی	توزیع منصفانه توجه و امکانات	حکمت متعالیه	عدالت، پرهیز از تبعیض
6	تعادل و تأمل	پرهیز از افراط و تفریط و تحلیل رفتار خود	هر دو مکتب	تفکر تأملی، انتخاب در تعارض
7	مبانی الهی	تطبیق نیت و عمل با اصول توحیدی	حکمت متعالیه	پرسش‌گری از نیت، عمل اخلاقی
8	سلامت روان	توجه به مشکلات روانی و عاطفی متربی	پراگماتیسم	سلامت روان، مشکلات خانوادگی
9	رشد تدریجی	پذیرش زمان‌بر بودن تحول در متربی	هر دو مکتب	یادگیری از خطا، رشد تدریجی
10	ارتباط اخلاقی	ادب، گوش‌دادن، پرهیز از خشونت کلامی	هر دو مکتب	ادب، گوش‌دادن، رفتار انسانی

این منشور بر اساس تحلیل تلفیقی از دو مکتب فلسفی پراگماتیسم (با تمرکز بر تجربه، یادگیری در بستر واقعی، حل مسأله) و حکمت متعالیه (با تأکید بر عقلانیت، معنویت، کرامت انسان و هدف الهی از تعلیم) طراحی شده است. اصول آن قابلیت اجرا، بومی‌سازی و دفاع آکادمیک دارد و دانشجوی معلمان را از روز نخست ورود به حرفه‌ی معلمی، به کنشگران اخلاقی، اندیشمند و مسئول تبدیل می‌کند.

بحث و نتیجه گیری

بحث در بررسی جایگاه اخلاق معلمی در مکتب پراگماتیسم و حکمت متعالیه و بهره‌گیری از این دو مکتب برای طراحی منشور اخلاقی دانشجوی معلمان ایران، باید به این نکته بنیادین توجه داشت که هر یک از این مکاتب با پیش‌فرض‌های خاصی نسبت به انسان، تربیت، حقیقت، و اخلاق، نوع خاصی از کنش‌گری تربیتی و التزام اخلاقی را مطرح می‌کنند و در نهایت بر ساختارهای ذهنی و رفتاری معلمان تأثیر بسزایی می‌گذارند. مکتب پراگماتیسم، با تأکید بر تجربه‌گرایی، فایده‌محوری، و حقیقت متغیر، معلم را به عنوان یک تسهیل‌گر یادگیری و مشارکت‌کننده در فرآیند پویای تربیت می‌نگرد که در آن اخلاق نه یک نظام خشک و مطلق، بلکه مجموعه‌ای از اصول کاربردی در مواجهه با موقعیت‌های پیچیده و متغیر انسانی است. در این نگاه، ارزش‌های اخلاقی از درون تجارب زیسته معلم و دانش‌آموز برمی‌خیزند و هرگونه قضاوت اخلاقی باید از رهگذر فهم موقعیت، مشارکت فعال، و تأمل انتقادی در بستر عمل حاصل شود. از این منظر، اصولی چون مسئولیت‌پذیری اجتماعی، تفکر انتقادی، انعطاف‌پذیری اخلاقی، رشد مشارکتی، و توجه به تفاوت‌های فردی، از مؤلفه‌های کلیدی اخلاق معلمی پراگماتیستی محسوب می‌شوند. در مقابل، حکمت متعالیه با تکیه بر اصول فلسفه اسلامی و عرفان و عقلانیت وحیانی، جایگاهی عمیق، غایی و متافیزیکی برای اخلاق قائل است. در این چارچوب، اخلاق معلمی ریشه در معرفت‌شناسی الهی، هستی‌شناسی توحیدی، و انسان‌شناسی مبتنی بر فطرت دارد و معلم را موجودی در مسیر کمال، خودسازی و رسانندگی به حق می‌بیند. در این مکتب، معلم نه تنها ناقل دانش، بلکه راهنمای تعالی روحی، تجلی عدالت الهی، و مسئول تحقق هدف خلقت در نظام آموزشی است. فضایل اخلاقی چون صداقت، امانت‌داری، خیرخواهی، حلم، شکر، تواضع، و محبت به متعلم، نه فقط ابزارهای تربیتی، بلکه مراتب وجودی معلم در مسیر کمال‌اند. با این وجود، علی‌رغم تفاوت‌های آشکار معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی این دو مکتب، هر دو رویکرد در اخلاق معلمی دارای نقاط اشتراک نیز هستند؛ از جمله اصالت دادن به کنش آگاهانه، تأکید بر رشد اخلاقی مستمر، اهمیت رابطه انسانی معلم و متعلم، و نقش بنیادین معلم در تربیت اخلاقی نسل آینده. لذا برای تدوین منشور اخلاقی دانشجوی معلمان ایران، بهره‌گیری از این دو مکتب نه تنها ممکن، بلکه ضروری است، چراکه از یک سو پراگماتیسم به ما یادآوری می‌کند که اخلاق باید در بستر تجربه زیسته، تحول شرایط اجتماعی و تعامل سازنده با واقعیت‌های متغیر شکل گیرد و از سوی دیگر، حکمت متعالیه به ما هشدار می‌دهد که هرگونه اخلاق کاربردی، اگر مبتنی بر مبانی ثابت الهی، هدف‌مندی وجودی و غایت‌مندی انسانی نباشد، در نهایت دچار نسبیت‌گرایی و پوچی خواهد شد. از این رو، پیشنهاد می‌شود در طراحی منشور اخلاقی دانشجوی معلمان ایران، الگویی ترکیبی و تلفیقی اتخاذ شود که در آن، اصول اخلاقی مبتنی بر حکمت متعالیه به عنوان زیرساخت‌های پایدار معرفتی و معنوی لحاظ گردد و بر اساس آن، راهبردها، رفتارهای عینی، و شیوه‌های تصمیم‌گیری اخلاقی در شرایط خاص و موقعیت‌محور بر اساس اصول پراگماتیستی استخراج و تنظیم شود. به عبارتی، منشور اخلاقی باید هم از «ثبات معنوی» و هم از «انعطاف کاربردی» برخوردار باشد. برای مثال، اصل کرامت انسانی در حکمت متعالیه که از روح خداوندی در انسان ناشی می‌شود، می‌تواند مبنای اصل «رعایت شأن فردی دانش‌آموزان» در سطح عملی باشد که پراگماتیسم آن را در قالب «احترام به تفاوت‌ها» و «خودمختاری اخلاقی» تبیین می‌کند. همچنین، اصل «تعلیم و تربیت برای قرب الی‌الله» می‌تواند در رفتارهای عینی چون «تشویق به نیت خیر در عمل»، «نیت الهی در آموزش»، و «تلاش برای رشد شخصیت اخلاقی دانش‌آموز» خود را نشان دهد، در حالی که پراگماتیسم با تأکید بر یادگیری از طریق تجربه و مشارکت اجتماعی، بر ابزارهای اجرایی این مفاهیم تمرکز می‌کند. بنابراین، ترکیب این دو رویکرد، با پذیرش حکمت متعالیه به عنوان «جهت‌دهنده ارزش‌ها» و پراگماتیسم به عنوان «جهت‌دهنده رفتارها»، می‌تواند به تولید منشوری منسجم، چندلایه، و کارآمد منتهی شود که هم با فرهنگ و مبانی معرفتی اسلامی-ایرانی سازگار است و هم با نیازهای تربیتی در دنیای پیچیده و متحول کنونی تطابق دارد. به ویژه در نظام تربیت معلم ایران، که از یک سو نیازمند ریشه‌داری در سنت فلسفی و الهی خویش است و از سوی دیگر باید پاسخگوی چالش‌های آموزشی و اجتماعی جهان امروز باشد، چنین منشوری می‌تواند بستر تحول حرفه‌ای، اخلاقی و هویتی دانشجوی معلمان را فراهم آورد. در نهایت، طراحی چنین منشور اخلاقی باید بر اساس پژوهش‌های میدانی، تحلیل تطبیقی فلسفی، و مشارکت نهادهای علمی، دینی و آموزشی شکل گیرد و در یک فرآیند پویا، بازنگری‌پذیر و مشارکت‌محور تدوین شود تا نه تنها در سطح اسناد رسمی، بلکه در عمل حرفه‌ای، منش و هویت معلمان آینده تجلی یابد. قابل ذکر است که با تأمل در یافته‌ها می‌توان دریافت که تعامل میان پراگماتیسم و حکمت متعالیه، صرفاً به هم‌نشینی دو دستگاه فکری منتهی نمی‌شود، بلکه نوعی گفت‌وگوی فلسفی میان تجربه و معنا را شکل می‌دهد که می‌تواند بنیان نظری تازه‌ای برای اخلاق حرفه‌ای معلمی فراهم آورد. در واقع، پراگماتیسم با تأکید بر تجربه، عمل و پیامد، به «روش اخلاقی زیستن» می‌پردازد، در حالی که حکمت متعالیه با محوریت عقلانیت توحیدی، به «جهت اخلاقی زیستن» نظر دارد؛ و پیوند این دو، موجب شکل‌گیری اخلاقی می‌شود که هم در عمل کارآمد است و هم در معنا ریشه دارد. این هم‌افزایی نشان می‌دهد که اخلاق معلمی نه یک مجموعه هنجار ایستا، بلکه فرآیندی پویا و بازاندیشانه است که در آن معلم، از طریق تجربه‌زیسته و تأمل درونی، به تعالی وجودی و حرفه‌ای می‌رسد. بنابراین، بحث حاضر نشان می‌دهد که تلفیق دو مکتب یادشده،

می‌تواند راهبردی برای بازسازی مفهوم «اخلاق تربیتی بومی» در ایران باشد؛ اخلاقی که نه در قید نسبیت تجربی گرفتار می‌شود و نه در تجرید متافیزیکی فرو می‌ماند، بلکه بر محور عقلانیت کاربردی و معنویت بنیادین حرکت می‌کند.

در بررسی تطبیقی میان دو مکتب فلسفی پراگماتیسم و حکمت متعالیه، آنچه به‌روشنی نمایان می‌شود، تمایزهای بنیادینی در مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و به‌ویژه در غایت‌شناسی این دو مکتب است؛ اما این تمایزها، نه به‌منزله‌ی تضاد بلکه به‌منزله‌ی تفاوت‌هایی مکمل در مسیر رسیدن به یک منظومه اخلاقی جامع برای دانشجوی معلمان ایران قابل تفسیر است. حکمت متعالیه با تکیه بر آموزه‌های دینی، وحیانی، شهودی و عقلانی، به اخلاق به‌عنوان تجلی سلوک باطنی انسان در مسیر قرب الهی می‌نگرد، حال آن‌که پراگماتیسم با ریشه‌های عمیق در تجربه‌گرایی، عمل‌گرایی و زمینه‌مندی فرهنگی، اخلاق را در زمینه موقعیت‌های واقعی، نتایج عمل، و سودمندی اجتماعی می‌سنجد. از این‌رو، مقایسه میان این دو مکتب، مقایسه‌ی دو نوع نگرش به اخلاق است: یکی متافیزیکی و غایت‌مدار، و دیگری عمل‌گرایانه و فرآیند‌محور. اما آنچه این مقایسه را برای تدوین منشور اخلاقی دانشجوی معلمان ایران راهگشا می‌کند، ظرفیت هر دو مکتب در ارائه‌ی مفاهیم مکمل است؛ به گونه‌ای که حکمت متعالیه می‌تواند مبنای معنوی، درونی و غایت‌مدار منشور را تأمین کند و پراگماتیسم، بُعد عملی، کاربردی، و موقعیت‌محور آن را غنی سازد.

در مقایسه‌ی مفاهیم اخلاق معلمی، حکمت متعالیه بر تهذیب نفس معلم، تعلیم به‌مثابه عبادت، حضور معنوی و روحانی در کلاس، اصالت کرامت شاگرد، و غایت‌مندی تعلیم در جهت قرب الهی تأکید می‌کند. در مقابل، پراگماتیسم بر حل مسئله‌های اخلاقی در بستر واقعی آموزش، بازخورد و تجربه در تربیت اخلاقی، سازگاری با زمینه فرهنگی، اجتماعی و تاریخی کلاس درس، و کاربردی‌پذیری و اصلاح‌پذیری پیوسته رفتار اخلاقی معلم تمرکز دارد. بنابراین، وقتی قرار است منشوری برای اخلاق معلمی تدوین شود، لازم است این دو دسته اصول با دقت ترکیب و ادغام شوند تا هم بنیان‌های معنوی و پایدار اخلاق حفظ شود، و هم در موقعیت‌های عملی، قابل پیاده‌سازی و اثرگذار باشد. به بیان دیگر، منشور باید هم «معلم را برای تعالی نفس خود» به چالش بکشد و هم «او را در برخوردهای روزمره با دانش‌آموزان، خانواده‌ها و سیستم آموزشی» راهنمایی کند. حکمت متعالیه، منشور را به‌مثابه یک میثاق الهی می‌بیند و پراگماتیسم، آن را به‌مثابه یک راهنمای عملی. این دو نگاه، اگر به درستی ترکیب شوند، منشوری خلق خواهند کرد که نه صرفاً ایدئال‌گرایانه و دور از واقعیت است و نه صرفاً سطحی و ابزارمحور، بلکه متوازن، عمیق، بومی، و در عین حال انطباق‌پذیر است.

در سطح مفاهیم، حکمت متعالیه از واژگانی چون «تقوا»، «اخلاص»، «خلافت الهی»، «قرب»، «معنویت»، «فطرت»، و «عدل» بهره می‌گیرد، در حالی که پراگماتیسم از مفاهیمی نظیر «مسئولیت اجتماعی»، «یادگیری مبتنی بر تجربه»، «پاسخ‌گویی حرفه‌ای»، «بازخوردپذیری»، «انعطاف‌پذیری» و «همدلی موقعیت‌محور» سخن می‌گوید. ادغام این دو حوزه مفهومی در نگارش منشور، این امکان را فراهم می‌آورد که مفاهیم اخلاقی موجود در منشور، هم از پشتوانه دینی و فلسفی برخوردار باشند و هم بتوانند در میدان عمل، برای دانشجوی معلمان جوان و در حال تربیت، کارایی داشته باشند. برای مثال، مفهوم «احترام به کرامت شاگرد» در حکمت متعالیه با بُعد الهی و فطری آن توصیف می‌شود و در پراگماتیسم با توجه به نتایج روان‌شناختی و اجتماعی رفتار معلم نسبت به شاگرد تفسیر می‌گردد. ترکیب این دو، به اصولی راهبردی منجر می‌شود که دانشجوی معلم هم نسبت به مقام شاگرد تعهدی درونی داشته باشد، و هم رفتار خود را از منظر پیامدهای اجتماعی آن بسنجد.

مقایسه‌ی این دو مکتب، از نظر کاربردی نیز در تنظیم منشور اخلاقی دانشجوی معلمان بسیار مؤثر است. حکمت متعالیه منشور را به سمت نوعی «دستورالعمل سلوکی» سوق می‌دهد؛ یعنی مجموعه‌ای از اصولی که باید در نفس معلم نهادینه شود، بدون آن‌که الزاماً قابل سنجش بیرونی باشند. در مقابل، پراگماتیسم منشور را به سمت نوعی «کد رفتاری» هدایت می‌کند که قابل مشاهده، ارزیابی، و بازخوردگیری باشد. نتیجه‌ی مقایسه این است که منشور نهایی باید هم «معیارهای درونی سلوک معلم» و هم «شاخص‌های بیرونی رفتاری» را دربر بگیرد. به عنوان مثال، در مورد «عدالت آموزشی»، حکمت متعالیه معلم را به خودداری از تبعیض بر اساس نیت و بینش فرازمانی فرامی‌خواند، حال آن‌که پراگماتیسم بر مصادیق عینی آن چون ارزیابی منصفانه، توزیع مساوی فرصت‌ها، و رعایت برابری فرهنگی تأکید دارد. چنین مقایسه‌ای نشان می‌دهد که منشور اخلاقی نهایی نباید تک‌ساحتی باشد، بلکه باید چتری از اصول راهبردی، جهت‌گیری‌های تربیتی، مصادیق رفتاری، و توصیه‌های موقعیت‌محور را در بر گیرد.

همچنین باید توجه داشت که مقایسه‌ی این دو مکتب در زمینه «رویکرد به تربیت اخلاقی» نیز آموزنده است. در حکمت متعالیه، تربیت اخلاقی از طریق تذکر، تهذیب، مراقبه، و مجاهده درونی تحقق می‌یابد و معلم باید نخستین مخاطب اخلاق باشد؛ در حالی که در پراگماتیسم، تربیت اخلاقی از طریق مشارکت فعال در موقعیت‌های واقعی، گفت‌وگو، بازاندیشی، تجربه، و یادگیری از خطا رخ می‌دهد. هر دو نگرش در صورت تجمیع، زمینه‌ساز تربیتی خواهند بود که هم خودمراقبتی درونی را پرورش می‌دهد و هم قدرت تحلیل اخلاقی در بستر اجتماع را تقویت

می‌کند. بنابراین، منشور اخلاقی موردنظر می‌تواند دو بخش مکمل داشته باشد: بخشی برای تقویت سلوک فردی معلم، و بخشی برای مدیریت کنش‌های حرفه‌ای و بین‌فردی او در میدان آموزش.

در نهایت، آنچه مقایسه‌ی اصول اخلاق معلمی در این دو مکتب را به ابزاری مؤثر برای تدوین منشور اخلاقی دانشجوی معلمان ایران تبدیل می‌کند، ترکیب حکمت و عمل، معنا و کاربرد، سلوک و سیستم است. در زمینه فرهنگ ایرانی اسلامی، حکمت متعالیه به عنوان ستون معرفتی، هویتی، و معنوی منشور عمل خواهد کرد و پراگماتیسم به عنوان ابزار نوسازی و ارتقای رویکردهای معلمی در بستر آموزش مدرن. به‌ویژه در عصری که آموزش با چالش‌هایی نظیر فناوری، تنوع فرهنگی، بحران‌های تربیتی، و استحاله ارزشی مواجه است، تنها منشوری که بتواند هم از عمق سنت بهره‌گیرد و هم به پیچیدگی‌های امروز پاسخ دهد، کارآمد خواهد بود. مقایسه‌ی این دو مکتب به تدوین چنین منشوری کمک می‌کند؛ منشوری که در آن، معلم «عارف متعهد» است نه فقط «کارمند آموزشی»، و «راهنمای تربیتی» است نه فقط «ناقل محتوا»، و اخلاق در آن، صرفاً آیین‌نامه‌ای سازمانی نیست بلکه «راه و رسم زیستن در مقام معلم» است.

استلزامات اخلاقی حکمت متعالیه برای دانشجوی معلمان ایران، در لایه‌های مختلفی قابل تبیین است که هر کدام بر یک بُعد اساسی از هویت حرفه‌ای و اخلاقی معلم اثرگذار است. نخستین لایه، بُعد وجودشناسی معلمی است. در حکمت متعالیه، هر موجودی دارای مرتبه‌ای از وجود است و کمال هر چیز در فعلیت یافتن آن مرتبه وجودی است. معلم نیز باید به سوی فعلیت یافتن تمام‌قد وجودی خود حرکت کند. بنابراین، اخلاق معلمی به معنای تحقق تدریجی وجود معلم در مسیر «شدن»، «تعالی»، و «قرب» است. این بدان معناست که دانشجوی معلم نه تنها باید واجد رفتارهای اخلاقی باشد، بلکه باید سیر و سلوک اخلاقی را در مسیر تهذیب نفس، خلوص نیت، صداقت در عمل، و پرهیز از ریا، طی کند. این نگاه موجب می‌شود که تربیت اخلاقی دانشجوی معلمان در ایران به جای تأکید بر آموزش بیرونی هنجارها، معطوف به تزکیه درونی، خودسازی، و خودنظارتی شود.

در بُعد معرفت‌شناسی، حکمت متعالیه بر تلفیق عقل، نقل، و شهود تأکید دارد. بنابراین، یکی از استلزامات اخلاقی مهم این مکتب برای معلمان آینده آن است که درک اخلاق نباید صرفاً بر پایه نقل‌های دینی یا ظواهر شرعی باشد، بلکه معلم باید با بهره‌گیری از عقلانیت فلسفی و تأمل شهودی، به فهم عمیق‌تر از ارزش‌های اخلاقی دست یابد. دانشجوی معلم در این مکتب باید با تربیت قوای عقلانی خود و نیز با سلوک باطنی، به بصیرت اخلاقی برسد؛ بصیرتی که فراتر از قواعد، به تشخیص موقعیت‌های حساس اخلاقی، ملاحظه مصلحت واقعی دانش‌آموز، و اتخاذ کنش درست در شرایط پیچیده منجر شود. چنین معلمی می‌تواند به جای اعمال سطحی قوانین، روح اخلاق را در میدان تعلیم و تربیت جاری سازد. این امر مستلزم آن است که محتوای تربیت معلم در ایران، شامل دوره‌هایی در زمینه‌ی اخلاق عرفانی، عقل عملی، و تفکر تأملی نیز باشد.

در لایه سوم یعنی بُعد انسان‌شناسی، حکمت متعالیه بر این باور است که انسان دارای مراتبی از وجود است و می‌تواند به مرتبه عقل فعال و قرب الهی نائل شود. از این رو، دانش‌آموزان نیز نه صرفاً موجوداتی یادگیرنده، بلکه نفوسی هستند که نیازمند تربیت وجودی‌اند. این نگاه، رابطه معلم و دانش‌آموز را از سطح رابطه انتقال‌دهنده و گیرنده دانش فراتر برده و به رابطه‌ای عاشقانه، عارفانه، و توأم با مسئولیت متعالی بدل می‌سازد. دانشجوی معلم باید بپذیرد که هر کلام، نگاه، و رفتار او اثری وجودی بر جان شاگرد دارد. از این رو، یکی از استلزامات اصلی اخلاقی برای دانشجوی معلمان در مکتب حکمت متعالیه، تأمل در اثر وجودی خود بر دیگری است. معلم باید خود را در مقام مربی روح‌ها، و نه فقط آموزش‌دهنده مهارت‌ها بداند. این نگرش می‌طلبد که فرآیند تربیت معلم در ایران، با تأکید بر تهذیب نفس، معرفت‌النفس، تمرین مراقبه اخلاقی، و درونی‌سازی مسئولیت وجودی معلمی طراحی گردد.

در لایه چهارم یعنی بُعد جامعه‌شناختی و تمدنی، حکمت متعالیه در پی تربیت انسانی است که بتواند جامعه را به سوی عدالت، عقلانیت، و معنویت سوق دهد. بنابراین، معلم از منظر این مکتب، نه تنها در قبال دانش‌آموزان، بلکه در قبال جامعه و تمدن اسلامی نیز مسئول است. استلزامات اخلاقی این بعد، شامل مسئولیت اجتماعی معلم، ایفای نقش در اصلاح فرهنگی جامعه، ترویج اخلاق اسلامی در مدارس، و حتی مواجهه با نابرابری‌ها، فقر آموزشی، و آسیب‌های اجتماعی با رویکردی اخلاقی-الهی است. دانشجوی معلم باید بیاموزد که سکوت در برابر بی‌عدالتی، تن دادن به روزمرگی نظام آموزشی، و بی‌تفاوتی به سرنوشت نسل آینده، خلاف اخلاق حرفه‌ای در منظومه حکمت متعالیه است. بنابراین، یک برنامه‌ی تربیت معلم مبتنی بر این مکتب، باید دانشجوی معلمان را به کنشگرانی منتقد، اصلاح‌طلب، و متعهد به آرمان‌های دینی و انسانی تبدیل کند. در واقع، تلفیق این لایه‌ها ما را به درک یک منشور اخلاقی غنی و جامع برای دانشجوی معلمان می‌رساند که مبتنی بر اصول حکمت متعالیه باشد. این منشور باید شامل محورهای چون: تهذیب نفس و مراقبت باطنی، خودنظارتی و مسئولیت اخلاقی، حکمت عملی و عقلانیت اخلاقی، محبت و تربیت عاشقانه، عدالت آموزشی، نقش وجودی معلم، مسئولیت اجتماعی، و تعهد تمدنی باشد. چنین منشوری می‌تواند بنیانی نیرومند برای تربیت معلمان آینده ایران باشد که نه تنها اخلاق را رعایت می‌کنند، بلکه آن را می‌زیند؛ نه تنها آموزگار دانش هستند، بلکه مربی جان‌اند؛ و نه تنها وظایف حرفه‌ای خود را انجام می‌دهند، بلکه رسالت الهی خود را در تربیت نسل آینده دنبال می‌کنند.

اولین راهکار، گنجاندن کارگاه‌ها و تجارب زیسته‌ی اخلاقی در طول دوره تحصیل دانشجومعلم‌ان است. تجربه‌های واقعی و ملموس از مسائل اخلاقی، فرصتی برای رشد درونی و تأمل اخلاقی فراهم می‌آورد. این کارگاه‌ها می‌توانند شامل سناریوهای اخلاقی، ایفای نقش، تحلیل موارد واقعی، جلسات مشارکتی با معلمان پیشکسوت، بازدید از مدارس با چالش‌های اخلاقی، یا حتی مشاوره اخلاقی و خودبازتابی باشند. در این فضاها، دانشجومعلم‌ان با موقعیت‌های دشوار، انتخاب‌های متضاد، و چالش‌های واقعی مواجه شده و می‌آموزند که چگونه بین ارزش‌ها و واقعیت‌های موجود تعادل برقرار کنند. راهکار دیگر، طراحی محیط یادگیری مبتنی بر اخلاق است. فضای دانشگاه فرهنگیان و مؤسسات تربیت معلم باید به گونه‌ای باشد که خود یک «مدرسه اخلاق» باشد؛ محیطی عاری از تبعیض، فساد، ریا، و رقابت‌های ناسالم، و سرشار از اعتماد، عدالت، صداقت، حمایت، و روحیه‌ی جمعی. این محیط می‌تواند از طریق مدیریت اخلاقی، قوانین داخلی روشن، الگوسازی اساتید، وجود شوراهای اخلاق حرفه‌ای، و ارزیابی‌های مستمر اخلاقی تحقق یابد. راهکار بعدی، تدوین منشور اخلاقی دانشجومعلم‌ان با مشارکت خود آن‌ها است. به جای تحمیل یک منشور کلیشه‌ای، می‌توان با استفاده از مشارکت فعال دانشجومعلم‌ان، استادان، و کارشناسان تعلیم و تربیت، یک منشور زنده، پویا و قابل اجرا تدوین کرد که ارزش‌های کلیدی، رفتارهای مورد انتظار، مسئولیت‌های حرفه‌ای و اجتماعی، و خط قرمزهای اخلاقی را به طور شفاف مشخص کند. این منشور باید در آغاز تحصیل به صورت رسمی ارائه شده، توسط دانشجومعلم‌ان امضا شده و سپس در طول تحصیل، آموزش، تمرین و ارزیابی شود. راهکار دیگری که وجود دارد این است که بدانیم، تربیت اخلاقی در بستر فناوری و رسانه‌های نوین است. در عصر دیجیتال، اخلاق حرفه‌ای معلمان تنها در فضای مدرسه خلاصه نمی‌شود، بلکه باید شامل آداب و اخلاق استفاده از فضای مجازی، شبکه‌های اجتماعی، تولید محتوا، ارتباط با دانش‌آموزان آنلاین، و مسئولیت‌های رسانه‌ای باشد. بنابراین باید در سرفصل‌های درسی، جایگاهی برای آموزش «اخلاق رسانه‌ای»، «هویت دیجیتال معلم» و «کنش‌گری اخلاقی در فضای مجازی» نیز گنجانده شود.

راهکار بعدی، ارزیابی مستمر شایستگی‌های اخلاقی در کنار شایستگی‌های حرفه‌ای است. در حال حاضر، ارزیابی دانشجومعلم‌ان غالباً بر اساس نمرات دروس یا پروژه‌های علمی است. در حالی که اخلاق، چیزی نیست که تنها با آزمون کتبی سنجیده شود. می‌توان از روش‌هایی مانند پورتفولیوهای اخلاقی، بازخورد همتایان، خودارزیابی‌های مستمر، بازتاب‌نامه‌ها، و مشاهده در موقعیت‌های واقعی استفاده کرد تا شایستگی اخلاقی به طور مستمر بررسی و بهبود یابد. نهمین راهکار، همراه‌سازی خانواده‌ها و مدارس محل کارورزی است. تربیت اخلاقی اگر صرفاً محدود به محیط دانشگاه باشد، اثربخشی بلندمدت نخواهد داشت. باید خانواده‌های دانشجومعلم‌ان را نیز در این فرآیند دخیل کرد و نیز مدارس کارورزی را به گونه‌ای انتخاب کرد که فضای اخلاقی حاکم بر آن با آرمان‌های تعلیم و تربیت اخلاقی هماهنگ باشد و در نهایت، راهکار دیگر تأسیس مرکز مطالعات اخلاق حرفه‌ای معلمی در کشور است. این مرکز می‌تواند به صورت تخصصی به تولید دانش، تدوین استانداردها، سیاست‌گذاری‌های اخلاقی، آموزش مدرسان، رصد وضعیت اخلاق حرفه‌ای در محیط‌های تربیت معلم، و ارائه‌ی بسته‌های تربیتی و محتوایی بپردازد. این مرکز همچنین می‌تواند ارتباط مستقیمی با نهادهای سیاست‌گذار مانند شورای عالی آموزش و پرورش، وزارت علوم، و دانشگاه فرهنگیان داشته باشد و در تدوین اسناد بالادستی نقش‌آفرین باشد. مجموعه این راهکارها، در صورتی که با هم‌افزایی نهادی، مشارکت فعال ذی‌نفعان، و نگاه تحولی به اخلاق معلمی پیاده‌سازی شوند، می‌توانند منشأ تغییرات ژرف در تربیت نسل آینده معلمان ایران باشند؛ معلمانی که نه تنها حافظ ارزش‌های اخلاقی، بلکه عاملان آگاه، پرورش‌دهندگان جان، و الهام‌بخش راه حق برای شاگردان خود باشند.

در جمع‌بندی نهایی می‌توان گفت که تلفیق آموزه‌های پراگماتیسم و حکمت متعالیه در طراحی منشور اخلاق حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان، نه صرفاً به منزله‌ی ترکیب دو مکتب متفاوت، بلکه به عنوان مدلی نو در «فلسفه اخلاق تربیتی بومی» قابل طرح است؛ مدلی که در آن، اخلاق از ساحت نظری به ساحت کنش‌گرانه و زیسته پیوند می‌خورد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که منشور پیشنهادی، ضمن حفظ بنیان‌های ثابت الهی و عقلانی اخلاق در حکمت متعالیه، ظرفیت انطباق با موقعیت‌های متغیر تربیتی را که در پراگماتیسم مورد توجه است، داراست. از این منظر، پژوهش حاضر توانسته است شکاف میان «اخلاق آرمانی و انتزاعی» و «اخلاق کاربردی و موقعیت‌محور» را پر کند و الگویی پویا برای بازتعریف هویت اخلاقی معلمان آینده ارائه دهد. این دستاورد، افزون بر غنای نظری در حوزه فلسفه تربیت، می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری اخلاقی در نظام تربیت معلم ایران و الگویی بومی برای سایر کشورهای اسلامی در تلفیق سنت‌های حکمی و رویکردهای مدرن تربیتی باشد.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

با توجه به نتایج تحقیق، موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

- تأکید بر یادگیری تجربی و کاربردی در زمینه اخلاق معلمی
- برگزاری کارگاه‌ها، جلسات بحث و بررسی موارد واقعی، ایفای نقش و بازدید از مدارس نمونه برای دانشجومعلم‌ان می‌تواند موجب تعمیق فهم اخلاقی و تقویت مهارت‌های تصمیم‌گیری اخلاقی در موقعیت‌های واقعی شود.
- ارتباط مستمر با خانواده‌ها و مدارس محل کارورزی

- برای تحقق تربیت اخلاقی مستمر، لازم است که خانواده‌های دانشجومعلم‌ان و مدارس محل کارورزی نیز در فرآیند تربیت اخلاقی مشارکت داده شوند تا حمایت‌های لازم و همسویی ارزش‌ها تحقق یابد.
- توجه ویژه به تربیت اخلاقی در فضای مجازی و رسانه‌های نوین
 - با توجه به نقش پررنگ فناوری در زندگی معلمان و دانشجومعلم‌ان، برنامه‌های آموزشی در زمینه اخلاق دیجیتال، مدیریت ارتباطات در فضای مجازی و مسئولیت‌های حرفه‌ای آنلاین باید به صورت جدی و منظم طراحی و اجرا شود.
 - تقویت پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در حوزه اخلاق معلمی
 - پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های میان‌رشته‌ای بین فلسفه، تعلیم و تربیت، روانشناسی، جامعه‌شناسی و علوم تربیتی گسترش یابد تا ابعاد مختلف اخلاق معلمی از منظرهای متفاوت مورد بررسی قرار گیرد و راهکارهای جامع‌تر و عملی‌تری ارائه شود.
 - ایجاد سامانه‌های مشاوره و حمایت اخلاقی برای دانشجومعلم‌ان
 - راهاندازی دفتر یا سامانه‌های مشاوره اخلاقی در دانشگاه‌ها، با حضور کارشناسان و مربیان اخلاق، می‌تواند به دانشجومعلم‌ان کمک کند تا در مواجهه با مسائل اخلاقی شخصی و حرفه‌ای راهنمایی و حمایت دریافت کنند.
 - توسعه برنامه‌های ترویجی و فرهنگی برای تقویت فرهنگ اخلاقی در جامعه معلمی
 - برگزاری جشنواره‌ها، مسابقات، همایش‌ها و برنامه‌های فرهنگی و هنری با محوریت اخلاق معلمی، می‌تواند انگیزه دانشجومعلم‌ان و معلمان را برای تعهد بیشتر به اخلاق حرفه‌ای افزایش دهد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر فرم‌های رضایت نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

مشارکت نویسندگان

این مقاله مستخرج از رساله دکتری می‌باشد. نگارنده صغری باقریان تحت نظر اساتید محترم، دکتر برجیسیان و دکتر رحمانی به سرانجام رسید.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Ahmadifar, M. (2015). The Role of Teachers' Moral Education in Shaping Students' Moral Values. Educational Psychology Quarterly, 1(2), 69-87. [in persian]
- Alavi Langroudi, S. K. (2001). A Review of "Philosophy of Pragmatism". Kavosh Nameh of Persian Language and Literature, 2(Spring & Summer), 99-134. doi: 10.29252/kavosh.2001.2192.[in persian]
- Babazadeh, T., & Rezaali Norouzi. (2013). An Analysis of Educational Goals and Methods Based on the Perfection of the Soul in Mulla Sadra's Philosophy. Islamic Education, 8(Spring & Summer), Issue 16. [in persian]
- Biesta, G. J. J., & Burbules, N. C. (2003). Pragmatism and Educational Research. Rowman & Littlefield Publishers. Oxford Academic
- Burge, T. (2017). Pragmatism and the concept of truth. Journal of Philosophy, 114(10), 583-600.
- Campbell, E. (2008). Teaching ethically as a moral condition of professionalism. Curriculum Inquiry, 38(4), 357-385.
- Chateau, J. (2001). Great Educators. (G. H. Shokoohi, Trans.). Tehran: University of Tehran Press. [in persian]
- Dewey, J. (1927). The public and its problems. Holt.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.
- Dewey, J. (2008). Ethics. In The Essential Dewey: Ethics, Logic, Psychology (Vol. 2, pp. 1-40). Indiana University Press.
- Eisenberg, N., & Damon, W. (2006). Handbook of child psychology, social, emotional, and personality development. Wiley.
- Ennis, R. H. (2018). Critical thinking: A streamlined conception. Prentice Hall.
- Farasatfar, H. (2014). Explaining the Ethical Perspective of Mulla Sadra's Transcendent Philosophy for Critiquing Karl Jaspers' View. The First National Electronic Conference on Applied and Research Approaches in Humanities and Management Sciences, Qom. Retrieved from: <https://civilica.com/doc/417359>. [in persian]

- Fayyazi, G., Nozari, M., & Hashemi, M. M. (2022). The Concept of Education in Transcendent Theosophy. *Philosophical Knowledge*, Autumn, Issue 77, 107-123. [in persian]
- Gutek, G. L. (2005). *Philosophical Schools and Educational Theories*. (M. J. Pakseresht, Trans.). Tehran: SAMT Publications. [in persian]
- Hajilouei, F., & Albooyeh, A. (2022). Foundations of Moral Education in Transcendent Theosophy Compared to the Story of Lisa in the Philosophy for Children Program. *Islamic Wisdom*, 9(2, Issue 33, Summer 2022), 169-190. [in persian]
- Heydarifar, O. (2015). *Pragmatism and Education*. Available at: <https://abbasasgharzadeh.blogfa.com/post/164>. [in persian]
- Iravani, Sh., Sharafi Jam, M., & Yari Dehnavi, M. (2008). Why Do Teachers Need to Learn Philosophy of Education? *Ta'lim va Tarbiat (Education Journal)*, 24(1, Issue 93), 33-67. Retrieved from SID: <https://sid.ir/paper/87728/fa>. [in persian]
- Jalilian, R., et al. (2017). An Examination of Teachers' Moral Education Theories from the Perspective of Various Philosophical Schools. *Journal of New Findings in Cognitive and Educational Sciences*, 3(1), 15-29. [in persian]
- Kamal, M. (2006). *Mulla Sadra's Transcendent Philosophy*. Ashgate Publishing.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). *Handbook of moral development*. Psychology Press.
- King, R. (2022). The Utility of Pragmatism in Educational Research. *Creative Education*, 13(10), 2199–2210. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.1310199SCIRP>
- Koopman, C., & Garside, D. (2019). Transition, action and education: Redirecting pragmatist philosophy of education. *Journal of Philosophy of Education*, 53(4), 734–747. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12399>
- Law, H. Y. (2013). Reinventing teaching in mathematics classrooms: Lesson study after a pragmatic perspective. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(2), 101–114. <https://doi.org/10.1108/20468251311323360Emerald>
- Legenhausen, M. (2018). *Constructivist Elements in the Ethical Philosophy of Mulla Sadra*. Retrieved from <https://www.al-islam.org/constructivist-elements-ethical-philosophy-mulla-sadra-muhammad-legenhausen/constructivist-elements>
- Li, Y., Wang, Y., & Zhang, L. (2024). Emotional intelligence development predicts novice teachers' professional identity, teaching enthusiasm, and teacher-student relationships: the mediation of positive teacher emotions. *European Journal of Teacher Education*, 47(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2414910> Taylor & Francis Online
- Maghsoudi, A. (2014). The Role of Teachers in Idealism, Realism, and Pragmatism Schools of Thought. The First National Conference on Educational Sciences and Psychology, Marvdasht. Retrieved from: <https://civilica.com/doc/339090>. [in persian]
- Mirdamadi, S. M. H., & Arshad Riahi, A. (2018). The Impact of Mulla Sadra's Philosophical Views on His Ethical Doctrine. *Wisdom and Philosophy*, 14(2, Issue 54), 205-221. Retrieved from SID: <https://sid.ir/paper/123470/fa>. [in persian]
- Mirza Mohammadi, M. H., Aliyin, H., & Hasani, G. (2008). A Comparison of Educational Goals from the Perspectives of Idealism and Pragmatism. *Research in Teaching and Learning*, 6(1), 45-52. [in persian]
- Moein Mehr, S., & Majidi, V. Identifying Architectural Design Criteria of Schools Based on Mulla Sadra's Theory of Substantial Motion as a Factor in Shaping Human Identity (A Case Study of Five Contemporary Schools in Iran). *Fundamental Research in Humanities*, 2022; 8(2), 101-132. [in persian]
- Mohammadi, F., Heydari, Z., & Sa'adati, A. (2022). Cultivating Critical Thinking in Students with Emphasis on the Pragmatist Approach to Education. *International Conference on Psychology, Educational Sciences, and Lifestyle Studies*. Retrieved from SID: <https://sid.ir/paper/995959/fa>. [in persian]
- Mohseni, A., et al. (2020). A Conceptual Analysis and Explanation of Moral and Spiritual Education Concepts. *Educational and Psychological Sciences Journal*, 11(4), 69-92. [in persian]
- Monteiro, A., & Sharma, A. (2021). Ethics and professionalism in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103255.
- Mulla Sadra, S. (2002). *Al-Shifa*. Tehran: University of Tehran Press. [in persian]
- Nasiri, A., & Esmaeili, Z. (2015). Education in Pragmatism Philosophy. The Third National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences, Psychology, Social and Cultural Studies, Tehran. Retrieved from: <https://civilica.com/doc/453251>. [in persian]
- Nasr, S. H. (2006). *The Essential Seyyed Hossein Nasr: Reflections on Islam and Modern Thought*. World Wisdom.
- Nasri, M. (2006). *Educational Perspective Based on the Epistemological Foundations of Sadra's Philosophy*. Retrieved from

- https://www.academia.edu/68433015/Educational_Perspective_Based_on_the_Epistemological_Foundations_of_Sadra_ee_Philosophy
- Noddings, N. (2015). *Perspectives on Philosophy of Education* (R. Barkhordari, Trans.). Tehran: Nashr-e Nakhustin.
- Panahi Azad, H. (2006). The Philosophy of Transcendent Theosophy (Hikmat al-Muta'aliyah). *Qabasat*, (Issues 39-40), 197-220. Retrieved from SID: <https://sid.ir/paper/433707/fa>. [in persian]
- Poeck, K., Östman, L., & Öhman, J. (2020). The risk and potentiality of engaging with sustainability problems in education—A pragmatist teaching approach. *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 1033–1046. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12467>
- Rahimpour, F. S., & Biyadar, H. (2016). Methods of Self-Education from the Perspective of Mulla Sadra. *Religious Anthropology*, 13(36), 73-89. Retrieved from SID: <https://sid.ir/paper/219974/fa>. [in persian]
- Rahnamazadeh, H. (2012). The Impact of Teachers' Moral Education on Students and Its Role in the Upbringing of Children and Adolescents. *Tarbiat Journal of Islamic Azad University*, 6(27), 67-88. .[in persian]
- Rezac, T. M., & Husbye, N. E. (2024). Critical Pragmatism as a Theoretical Pathway to Educational Change. *Midwest Journal of Education*, 1(1). <https://www.williamwoods.edu/academics/mje/articles/vol1/iss1/mje-1-1-3.html> William Woods University+1 William Woods University+1
- Rorty, R. (2007). *Philosophy and social hope*. Penguin Books.
- Rouzbeh, M. H. (2023). *The Relationship between Efficiency, Ethics, and Politics in Transcendent Theosophy*. Edited by A. Salavand & M. B. Ansari. Publisher: Research Institute for Islamic Culture and Thought. First Edition. .[in persian]
- Salehshouri, A., & Yousefzadeh, M. (2011). The Role of Reason and Emotion in Moral Education. *Islamic Education Quarterly*, 6(12), 121-139. .[in persian]
- Sattari, A. (2018). Principles of Education Based on the Anthropological and Axiological Foundations of Transcendent Theosophy. Retrieved from: <https://civilica.com/doc/833764>. [in persian]
- Savvidou, C., & Economidou-Kogetsidis, M. (2019). Teaching pragmatics: Nonnative-speaker teachers' knowledge, beliefs and reported practices. *Intercultural Communication Education*, 2(1), 39–58. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1338985> ERIC+1 ERIC+1
- Shah, M. A., & Malik, S. (2024). In the crucible of a professional learning community: Becoming a highly effective teacher in challenging contexts. *International Journal of Instruction*, 17(1), 313–338. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/508E-IJI>
- Veysi, G. (2005). Goals and Foundations of Islamic Education. *Morabian Journal*, Summer, Issue 16. .[in persian]
- Waks, L., Voparil, C. J., & Torrance, J. (2024). American Pragmatism, Democratic Ethics, and Education. In S. Fraser-Burgess, J. A. Heybach, & D. Metro-Roland (Eds.), *The Cambridge Handbook of Ethics and Education* (pp. 186-212). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009188128.013>
- Williams, E. (2017). "Exploring Ethical Education: A Comparative Study of Pragmatism and Transcendental Wisdom." *Journal of Moral Philosophy*, 33(4), 589-605.
- Yahyaei, D., & Bahrami, F. (2015). Exploring the Concept of Education in the Thought Structure of Rousseau and Pragmatist Educational Philosophy. *The Second International Congress on Culture and Religious Thought*, Qom. Retrieved from: <https://civilica.com/doc/548310>. [in persian]