

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی
نظریه و عمل در تربیت معلمان
سال هشتم، شماره چهاردهم، پاییز و زمستان ۱۴۰۱

بررسی عامل بازدارنده اخلاق حرفه‌ای معلمان در فرایند یاددهی - یادگیری، از دیدگاه دانش‌آموزان دبیرستانی پسر شهر تهران سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰

یعقوب عزیزی^۱
مصطفی سالاری^۲
مریم خدارحمی^۳

چکیده

هدف این پژوهش بررسی عوامل بازدارنده اخلاق حرفه‌ای معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان دبیرستانی پسر شهر تهران است. این پژوهش از نوع کیفی و به روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی صورت گرفت. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند استفاده شد. جامعه پژوهش شامل دانش‌آموزان دبیرستانی پسر شهر تهران سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود که به نحوی درگیر در معضلات اخلاقی معلمان خود شده بودند و با روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی ۱۹ نفر از آنها انتخاب شد. برای تحلیل داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها از دو

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۲۱

۱. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه‌درسی. دانشگاه علامه طباطبایی

yaqoob.azizi@yahoo.co.uk

۲. دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی. دانشگاه علامه طباطبایی (نویسنده مسؤل)

m.salari67@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه‌درسی. دانشگاه علامه طباطبایی

m.khodarahmy@gmail.com

روش تحلیل محتوای کیفی مفهومی و رابطه‌ای استفاده شد و داده مصاحبه‌ها با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های به‌دست‌آمده نشان داد که عامل کسب درآمد محوری‌ترین عامل عدم رعایت اخلاقی حرفه‌ای و تدریس نامناسب در کلاس درس است. همچنین این عامل مسبب نگرش منفی در دانش‌آموزان و والدین آنها شده است. در پایان پیشنهادها و راهکارهایی برای مقابله با رشد این معضل اخلاقی در معلمان ارائه شد.

کلید واژه‌ها: اخلاق حرفه‌ای، معلم، تدریس، کسب درآمد، نگرش.

۱. مقدمه:

آموزش^۱، بیانگر هویت یک جامعه است که لازمه فرهنگ پویاست (نوروزی و رضوی، ۱۳۹۰: ۳۰). بنا به تعریف، آموزش فراهم‌آوردن فرصت‌هایی است برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند یاد بگیرند (سیف، ۱۳۹۲: ۳۷۹). در این میان باید اظهار داشت که تدریس^۲ یک فعالیت آموزشی و بخشی از آموزش است (شعبانی، ۱۳۸۶: ۱۰۳). آموزش را می‌توان به‌عنوان یک «حرفه»^۳ تلقی کرد. (Davis، 2002، به نقل از بوذرجمهری، منصوریان، هرنیدی و بوذرجمهری، ۱۳۹۲: ۴۵) حرفه را این‌گونه تعریف می‌کند «حرفه از افرادی تشکیل شده که شغل یکسان داشته و داوطلبانه به یک‌سری آرمان‌های اخلاقی که قانون برای آنها در نظر می‌گیرد، پایبندند و در غیر این نیازمند سازماندهی این اخلاقیات هستند». (David Car (2000 بیان می‌دارد، در هر کاری، اخلاق، تعهداتی به ادعاهای کلیدی و یا مفروضات است. این تعهدات در موضوع تدریس وجود دارد که شامل موارد زیر است: الف) تدریس یک فعالیت حرفه‌ای است. ب) هر حرفه‌ای مبادرت‌های عمیقی در به‌کارگیری مسائل و ملاحظات اخلاقی دارد؛ و ج) (بنابراین) تدریس یک مبادرت است که عمیقاً و به طور قابل توجهی دخیل در ملاحظات و مسائل اخلاقی است (3 : Car, 2000). دیوید کار، در جای دیگر اظهار دارد، برشمردن ویژگی‌های تدریس به‌عنوان یک فعالیت تربیتی تنها با توجه به جنبه‌های

1. Instruction
2. Teaching
3. profession

تکنیکی، حرفه‌ای و هنری آن و بدون امعان نظر به ابعاد اخلاقی به‌خصوص از بعد گرایش‌ها و ارزش‌ها، کاری دشوار به نظر می‌رسد (Car, 2005:46). هوستتler نیز بیان می‌دارد اخلاق «باید» نیست، اما همیشه باید در خط مقدم ذهن معلمان باشد. تدریس اساساً به معنای فعالیتی اخلاقی است نه فقط یک حرفه (Hostetler, 1997) به نقل از 215 : (Campbell, 2000).

پس می‌توان نتیجه گرفت، تدریس نوعی حرفه است که باید برای آنها اخلاق حرفه‌ای تعریف شود؛ لذا پرداختن به اخلاق حرفه‌ای امری شایسته و بایسته بوده و این امر در گرو تغییر نگرش و افزایش دانش در مورد اخلاق حرفه‌ای و مهارت مواجهه روشمند و اثربخش با معضلات اخلاقی است. اخلاق حرفه‌ای ۸ مجموعه‌ای از آیین‌ها و مقرراتی است که عمل اخلاقی را برای آن حرفه مشخص، تعریف می‌کند و چارچوبی برای عمل و قضاوت اخلاقی یا غیراخلاقی هر حرفه محسوب می‌شود (فرم‌هینی فراهانی و بهنام جام، ۲: ۱۳۹۱). یکی از موارد مورد بحث در اخلاق حرفه‌ای، اخلاق معلمی است که در ادبیات تحقیق از میانه دهه ۱۹۸۰ آغاز شد. این مطالعات نشان می‌دهند که معلمان به اندازه کافی از تأثیرات اخلاقی خود در اعمالشان آگاه نیستند (Thornberg, 2008; Husu and Tirri, 2001, Jackson, Boostrom, & Hansen, 1993 به نقل از 473: Lishchinsky, 2009). در نتیجه، فیلسوفان تربیتی در رابطه با معضلات اخلاقی در تدریس حرفه‌ای، استدلال می‌کنند که معلمان باید از اعمال تدریس واقعی خود، زمانی که با این معضلات مواجه شدند، مطلع شوند (Colnerud, 2006).

بنابراین، معلمان با موقعیت‌های پیچیده‌ای مواجه هستند و برای این موقعیت‌ها هیچ امکانات و دانشی جهت پشتیبانی آنها فراهم نیست (David car, 2005; Stronach, Corbin, McNamara, Stark, & Warne, 2002). برای تقویت معلم باکفایت، علاوه بر فراهم‌آوری دانش و مهارت‌های مورد نیاز، ارتقای تعهد به معیارهای اخلاقی و حرفه‌ای نیز لازم است (Gore & Morrison, 2001). در این جهت، استانداردها و دستورالعمل‌های اخلاقی متعددی از جانب مؤسسات و سازمان‌های درگیر در امر آموزش و پرورش برای معلمان تدوین شده‌اند که لازم است در فرایند یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان از سوی معلم اعمال شوند.

از جمله اصولی که با هدف این پژوهش نیز مرتبط است می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

شورای تدریس حرفه‌ای مالتا^۱ (۲۰۱۲)، در بیانیه خود با عنوان «عمل و دستورات عمل‌های اخلاقی معلمان» شش اصل کلیدی را برای معلمان منظور داشته است. در اصل کلیدی دوم خود با عبارت حفظ روابط حرفه‌ای با دانش‌آموزان بیان می‌دارد، اعضای حرفه تدریس باید: از روابط حرفه‌ای خود با دانش‌آموزان جهت منافع شخصی خود خودداری کنند، از جمله، دادن درس خصوصی به دانش‌آموزانی که در کلاس‌هایی که خود تدریس می‌کنند یا تحت مسئولیت‌های اجرایی آنها قرار دارد، در قبال پرداخت پول یا هر نوع دیگری، اطمینان حاصل کنند که اعمال آنها شرم‌آور و تحقیرآمیز، و نیز زبان آنها توهین‌آمیز نیست.

شورای تدریس^۲ (۲۰۱۲) نیز بیانیه‌ای را در مورد استانداردهای تدریس، دانش، مهارت، صلاحیت و طرز رفتار معلمان به تحریر درآورده‌اند. این شورا استانداردها را به چهار بخش؛ ۱ ارزش‌های حرفه‌ای و روابط، ۲ شرافت حرفه‌ای، ۳ طرز رفتار حرفه‌ای و ۴ عمل حرفه‌ای تقسیم می‌کند. در بخش شرافت حرفه‌ای، اشاره به این دارد که معلمان از درگیری بین کار حرفه‌ای‌شان و منافع خصوصی خود خودداری کنند؛ زیرا این عمل به طور منطقی می‌تواند به تأثیر منفی در دانش‌آموزان یا دانشجویان منجر شود. همچنین در بخش عمل حرفه‌ای اشاره شده است که معلم باید به نفع دانش‌آموزان یا دانشجویان عمل کند و تأملی در اعمال اخلاقی خود داشته باشد.

شورای ملی معلمان آموزش و پرورش دهلی^۳ (۲۰۱۰) نیز در بیانیه‌ای با عنوان کدهای اخلاق حرفه‌ای برای معلمان مدارس «تعهدات اخلاقی معلم» را به سه دسته اصلی تقسیم می‌کند؛ ۱ تعهد به دانش‌آموز، ۲ تعهد به والدین و اجتماع و ۳ تعهد به حرفه و همکاران.

این بیانیه در بخش تعهد به حرفه بیان می‌دارد؛ معلم باید از تدریس خصوصی و فعالیت‌های آموزشی خصوصی که خود مدرس آن است بپرهیزد، و از پذیرش هر

1. The Council for the Teaching Profession in Malta

2. The Teaching Council

3. National Council for Teacher Education, New Delhi

هدیه‌ای که ممکن است تأثیری در تصمیمات و اقدامات حرفه‌ای او داشته باشد، خودداری کند.

علی‌رغم این آغاز و بیانیه‌ها و معیارهای اخلاقی متعددی که از سوی انجمن‌ها، شوراهای تدریس و سازمان‌ها تدوین گردیده است، نتایج پژوهش‌های مختلفی که در این باره به بررسی پرداخته‌اند، حاکی از عدم رعایت معلمان از این معیارها و استانداردهاست. از جمله: یزد خواستی و همتی (۱۳۸۸)، پژوهشی در رابطه با نگرش و اعتماد دانش‌آموزان به معلمان را به سرانجام رسانیده‌اند که نتایج پژوهش حاکی است، دلایل اعتماد و بی‌اعتمادی بین دانش‌آموزان و معلمان، بیشتر متأثر از الگوهای ارتباطی، توانایی شیوه مدیریت کلاس و شیوه‌های تدریس معلم است. در مطالعه Barrett, Headley, Stovall, & Witte (2006) که با استفاده از پرسش‌نامه به جمع‌آوری داده از معلمان پرداختند، نگرانی‌های اخلاقی معلمان را در سه دسته کلی دسته‌بندی کرده‌اند؛ الف) نقض مرز دانش‌آموز و معلم (روابط عاشقانه و جنسی با دانش‌آموز و دادن نمره به دانش‌آموز در قبال دریافت منفعت)، ب) بی‌دقتی در رفتار (روال نامنظم در کلاس و شلختگی در رفتار) و ج) ذهنیت در درجه‌بندی و دستورالعمل (پاداش و نمره به دانش‌آموز بر اساس میزان محبوبیت او در کلاس و افزایش نمرات به علت فشار والدین و پیروی نکردن از دستورالعمل‌های برنامه درسی دولت). در پژوهش Lishchinsky, O.Sh (2009) که با هدف برداشت بهتر معلمان در مورد معضلات اخلاقی خود انجام شد، داده‌های کیفی این پژوهش معضلات اخلاقی معلمان را در ۵ دسته یا تنش اصلی تقسیم‌بندی کرد؛ ۱. تنش میان به‌خطراتادن موقعیت دیگران (همکاران و دانش‌آموزان) و قوانین و هنجارهای مدرسه، ۲. تنش میان رویه عادلانه و پیامدهای عادلانه (معلم به‌اندازه زحمتی که می‌کشد مزد دریافت نمی‌کند)، ۳. تنش میان هنجارهای مدرسه و هنجارهای خانواده دانش‌آموزان (تنشی میان پایبندی به مقررات مدرسه که وظیفه معلم است با حفاظت از دانش‌آموز از گزند اخراج دانش‌آموز و یا تعلیق او که منجر به رفتار تهاجمی والدین به دانش‌آموز می‌شود)، ۴. تنش میان استقلال معلمان و سیاست‌های آموزشی (متضاد بودن عقاید معلم با سیاست‌های آموزشی) و در نهایت ۵. تنش میان عقاید مذهبی معلم با همکارانش (عقیده‌های مختلفی که معلمان در برخورد با مسائل دانش‌آموزان دارند و با عقاید مذهبی آنان

عجین است). در پژوهش کیفی (Pope, Green, Johnson, & Mitchell, 2009) نیز که در ایالات متحده آمریکا انجام شد، از جمله نتایج این بررسی در مورد تضادهای اخلاقی از گزارش‌های معلمان، آلودگی نمره (کمک‌های نامناسب به دانش‌آموزان قبل یا در طی یک ارزیابی، نقض امنیت آزمون به منظور ارتقای نمرات) و تضاد بین ادراکات معلمان و خواسته نهادها با نیازهای دانش‌آموزان بود. همچنین در مطالعه کیفی، Aultman, Johnson, & Schutz (2009) که از نوع پدیدارشناسانه و هدف آن بررسی معضلات روابط بین معلمان و دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان بود، از جمله نتایج پژوهش نشان می‌دهد که اهم این معضلات عبارت‌اند از: درگیری در روابط عاشقانه و یا جنسی با دانش‌آموز، استفاده معلم از قدرتش که به دانش‌آموز صدمه می‌رساند (پاداش یا مجازات دانش‌آموز بر اساس رابطه او با معلمش از طریق نمره، استفاده معلم از قدرتش برای کسب منفعت، مانند به دست آوردن پول، کالا و یا خدمات)، مذاکره در مورد موضوعات بسیار شخصی با دانش‌آموز و به اشتراک گذاری اطلاعاتی که دانش‌آموزان نباید از آن بهره‌مند شود، ترک کلاس درس به مدت کوتاه و اجازه دادن به دانش‌آموز برای نقض قانون مدرسه، آموزش ناکافی جهت رسیدگی به مسائل دانش‌آموزان.

از آنجایی که پرداختن به اخلاق حرفه‌ای در هر حرفه امری مهم و ضروری تلقی می‌شود (فرمینی فراهانی و بهنام جام، ۱۳۹۱) و از سویی دیگر معلمان به اندازه کافی از تأثیرات اخلاقی خود در آموزش و تدریس آگاه نیستند (Thornberg, 2008)، به نقل از Lishchinsky (2009) بنابراین پرداختن به این موضوع پژوهشی از اهمیت بسزایی برخوردار است. با نگاهی به آموزش و پرورش کشورمان واقعیت امر بیانگر این است که ۵۹ درصد از جوانان، نارضایتی خویش را از آموزش‌های مدارس به شکل‌های مختلف بیان می‌کنند. همچنین تحقیقات نشان می‌دهد ۸۳ درصد از نوجوانان و جوانان، دروس را برای گرفتن نمره می‌خوانند و استفاده محتوایی را مدنظر قرار نمی‌دهند (حسین‌زاده، ۱۳۸۶: ۱۱۷). بی‌توجهی و در حاشیه قرار دادن فعالیت‌های تربیتی - اخلاقی، بی‌صلاحیتی بعضی معلمان و عدم‌گزینش اخلاقی کسانی که مستقیماً با دانش‌آموز در ارتباط هستند، سبب می‌شود دانش‌آموزان در مواجهه با الگوهای دل‌فریب، توان حفظ فرهنگ و ارزش‌های دینی خود را نداشته باشند (حسین‌زاده، ۱۳۸۶: ۱۱۸). همچنین اکرمی مشاور اسبق وزیر آموزش و پرورش (سال ۱۳۹۳)، در خصوص

مسائل اجرایی سند تحول آموزش و پرورش اظهار داشته است یکی از ضعف‌هایی که در بحث سند تحول وجود دارد، مسئله آسیب‌شناسی است و به‌خوبی به این موضوع پرداخته نشده که چرا پس از ۳۰ سالی که از انقلاب اسلامی می‌گذرد، موفقیت‌چندانی نداشته‌ایم و نتوانسته‌ایم علل مشکلات را بیابیم. وی در ادامه، راهکار حل مشکلات را، مسائل اخلاقی، رفتاری و انسانی برمی‌شمرد. ایشان بیان می‌دارند؛ چرا نسلی که اکنون داریم آن‌طور که باید از نظر اخلاق و رفتار، میهن‌دوستی، مردم‌گرایی، مشارکت‌جویی، تفکر، خلاقیت و اهل دین، باشند، نیستند و این خصوصیات مذکور چندان در سند تحول مورد کنکاش قرار نگرفته است. مشکل اصلی ما مشکلات اخلاقی، رفتاری و انسانی است که فراوانی آن رویت می‌شود (پایگاه خبری آوای فرهنگی، ۸ شهریور، ۱۳۹۳). مطالب بیان شده ضرورت پرداختن به این موضوع و پژوهش را به‌خوبی نشان می‌دهد، با توجه به پژوهش‌های مختلفی که در زمینه‌های معضلات اخلاقی معلمان در بالا ذکر شد، یکی از این مشکلات اخلاقی، رفتاری و انسانی که می‌توان به آن اشاره کرد، پیدایش معلمانی است که با زیر پا گذاشتن اخلاق حرفه‌ای خود، در قبال نمره، دادن برگه سؤالات و تدریس خصوصی به دانش‌آموزان در پی کسب منفعت هستند؛ لذا هدف این مطالعه بررسی عوامل بازدارنده اخلاق حرفه‌ای معلمان از دیدگاه دانش‌آموزانی است که به نحوی درگیر در مسئله حاضر شده‌اند و به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال پژوهشی است که عوامل بازدارنده اخلاق حرفه‌ای معلمان در فرایند یاددهی - یادگیری کدام‌اند؟

۱.۱. روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی و به روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی انجام شد. روش تحلیل محتوا بر این فرض بنا شده است که با تحلیل پیام‌های زبانی می‌توان به کشف معانی، اولویت‌ها، نگرش‌ها، شیوه‌های درک و سازمان‌یافتگی جهان دست یافت (Wilkinson & Birmingham, 2003، به نقل از تبریزی، ۱۳۹۳: ۱۰۶). تحلیل محتوا چیزی فراتر از استخراج محتوای عینی برگرفته از داده‌های متنی است و از این طریق می‌توان طبقه‌ها و الگوهای پنهان را از درون محتوای داده‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش آشکار نمود. تحلیل محتوا از نظر هدف، شامل دو نوع تحلیل مفهومی و تحلیل رابطه‌ای است. تحلیل مفهومی به منظور تعیین فراوانی و

شدت یک مفهوم خاص در متن و تحلیل رابطه‌ای برای اکتشاف روابط بین مفاهیم به کار می‌رود (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰) که در این پژوهش از هر دو نوع تحلیل استفاده شده است. جامعه پژوهش شامل دانش‌آموزان دبیرستانی پسر شهر تهران است که به نحوی درگیر معضلات اخلاقی معلمان خود بودند. شرکت‌کنندگان در این مطالعه ۱۹ نفر از دانش‌آموزان پسر مناطق مختلف تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰ بودند که در قبال نمره، و دریافت برگه سؤالات آزمون و تدریس خصوصی از سوی معلمانشان، به پرداخت پول مبادرت ورزیده بودند. شیوه نمونه‌گیری این پژوهش هدفمند و باتوجه‌به دشواری شرایط شناسایی جامعه مورد مطالعه، از روش گلوله‌برفی استفاده شده است. بدین ترتیب که بعد از شناسایی و انتخاب نمونه (که به صورت هدفمند و در دسترس انتخاب می‌شود)، نمونه‌ها افراد دیگری را معرفی می‌کنند (مؤمنی راد، علی‌آبادی، فردانش، مزینی، ۱۳۹۲). به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز از روش مصاحبه نیمه‌ساختارمند استفاده شد. تنظیم سؤالات مصاحبه باتوجه‌به تحقیقات تجربی و دستیابی به علل عدم رعایت اخلاق حرفه‌ای معلمان و تأثیر آن بر نگرش دانش‌آموزان و والدین آنها صورت گرفت و به منظور تعیین روایی، سؤالات توسط متخصصان موضوع جهت بررسی فاکتورهایی، نظیر عدم سوگیری یا جهت‌دار نبودن مضمون سؤال‌ها، بررسی و اعمال نظر شد. چهار سؤال اصلی این مصاحبه عبارت بودند از: ۱. از نظر شما عامل اینکه معلم از شما پول دریافت کرد چه می‌تواند باشد؟ ۲. شیوه تدریس این معلمان چگونه بود؟ ۳. نظر و نگرش شما در مورد این‌گونه معلمان چیست؟ ۴. آیا والدین شما از موضوع اطلاع دارند؟ در صورت جواب مثبت، نظر و نگرش والدینتان نسبت به این معلمان چگونه بود؟ داده‌های حاصل از هر مصاحبه کدگذاری و سپس مصاحبه بعدی انجام شد. بعد از اتمام ۱۹ مصاحبه، به دلیل اشباع داده‌ها و عدم استخراج کد جدید، نمونه‌گیری خاتمه یافت. در ابتدای جمع‌آوری داده‌ها، ضمن اعتمادسازی در شرکت‌کنندگان، شرح اهداف و رضایت کامل و آگاهانه آنها برای شرکت در مطالعه، مصاحبه در محل و زمان مورد نظر آنها، اجازه گرفتن برای ضبط صدای ایشان، احترام متقابل و محرمانه بودن هویت و اظهارات آنها انجام گرفت. مدت هر مصاحبه باتوجه‌به میزان پاسخ‌دهی شرکت‌کنندگان از ۱۰ تا ۱۵ دقیقه به طول انجامید.

هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها با استفاده روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی، تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز انجام شد. بدین صورت که پس از هر مصاحبه، متن ضبط شده مصاحبه‌ها روی کاغذ پیاده شد. سپس بر اساس گفته‌های مشارکت‌کنندگان، مفاهیم آشکار و پنهانی که از لحاظ مفهومی یا رابطه‌ای در خصوص مشخص کردن جواب سؤالات مصاحبه، کدگذاری و خلاصه‌سازی شدند و در قالب زیر طبقات، طبقات میانی و مضامین کلی قرار گرفتند. بدین صورت که متن مصاحبه‌ها پس از چند بار بازخوانی دقیق توسط پژوهشگر، با استفاده از سیستم کدگذاری باز ۱ برای تولید طبقات مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در مرحله کدگذاری محوری ۲ داده‌های به دست آمده از کدگذاری باز، بر اساس ارتباط بین طبقات اولیه دسته‌بندی شدند و طبقات میانی را تشکیل دادند. در فرایند کدگذاری انتخابی ۳ برای هر کدام از سؤالات پژوهش، طبقات میانی در اطراف یک طبقه اصلی (نهایی) گردآمده و ارتباط آنها در تجزیه و تحلیل رابطه‌ای مشخص شد. تحلیل محتوای کیفی در این مرحله، فرایند تبدیل شدن داده‌های خام به طبقات معین، بر اساس تفسیر و استنباط دقیق محقق بود. این فرایند با استفاده از منطق استقرا صورت گرفت که با بررسی دقیق محقق و مقایسه مداوم داده‌ها، طبقات و مضامین کلی از داده‌های خام استخراج شد.

نوری و مهر محمدی (۱۳۹۰)، برای اطمینان از اعتبار، اعتماد و تأیید داده‌ها در پژوهش‌های کیفی، راهکارهایی را ارائه داده‌اند که در این مطالعه مورد ملاحظه واقع شدند. بدین ترتیب برای اعتبار داده از بازنگری شرکت‌کنندگان استفاده شد؛ یعنی پس از کدگذاری، متن مصاحبه به شرکت‌کننده بازگردانده می‌شد تا از صحت کدها و تفاسیر محقق اطمینان حاصل شود. همچنین مصاحبه‌ها و کدگذاری اولیه توسط نظرات همکاران مورد بررسی قرار گرفت و درگیری مستمر ذهنی با داده‌ها که باعث افزایش، وسعت و عمق اطلاعات می‌شد مورد استفاده قرار گرفت. به منظور تعیین اعتماد داده‌ها، پس از شناسایی نکات کلیدی و کدگذاری داده‌ها، مجدداً با مراجعه به متن مصاحبه‌ها، کدگذاری جدیدی صورت گرفت و این کدگذاری جدید با کدگذاری اولیه مورد مقایسه قرار گرفت که نتایج مقایسه بیانگر اختلاف ناچیزی بین کدگذاری‌های اولیه و جدید بود. دسته‌بندی، کدگذاری و تشخیص زیر طبقات به دست آمده از تحلیل محتوای کیفی توسط خود پژوهشگر صورت گرفت. لازم به ذکر است، برای بررسی معیار تأیید در پژوهش،

داده‌ها و تفسیر آنها بر اساس داده‌ها و منطبق با مصاحبه‌های به‌عمل‌آمده بود و تحت‌تأثیر تصورات و فرضیات پژوهشگر قرار نگرفت.

۲. یافته‌ها:

از تجزیه و تحلیل داده‌ها ۳۹ کد اولیه استخراج شد که پس از ادغام و همپوشانی کدها، ۱۶ زیر طبقه، ۶ میان طبقه و ۴ طبقه نهایی استخراج گردید (جدول ۱). تحلیل محتوای استقرایی مفهومی این پژوهش نشان داد، تمام شرکت‌کنندگان در پاسخ به سؤال اول (از نظر شما عامل اینکه معلم از شما پول دریافت کرد چه می‌تواند باشد؟) کسب درآمد را ذکر نمودند. نمونه‌هایی از اظهارات دانش‌آموزان در زیر ذکر شده‌اند: «وضع مالی معلم هم خوب بود؛ چون من خونشون رفتم، به خاطر پول مفتی دیگه (دانش‌آموز شماره ۲). یه سری معلما از روی قصد اینکارو می‌کنن امتحانشونو سخت میگیرن بعد میگن بیا کلاس خصوصی تا پول بگیرن، وضع مالیش اون معلمی که از من پول گرفت هم خوب بود (دانش‌آموز شماره ۴). شاید طرف نمی‌تونه احتیاجات مالیشو برطرف کنه پول میگیره (دانش‌آموز شماره ۱۰). حقوقشون کمه، کمبود مالی (دانش‌آموز شماره ۶). شاید واقعاً به این پول نیاز دارن یا می‌خوان پول بیشتری در بیارن، بعضی هاشون کلاً پولکی هستن (دانش‌آموز شماره ۱۳)».

همچنین شرکت‌کنندگان در پاسخ به سؤال دوم مصاحبه (شیوه تدریس این معلمان چگونه بود؟) اظهار داشتند که این‌گونه معلمان تدریس مناسبی را در کلاس ارائه نمی‌دهند و عامل کسب درآمد را برای این امر بر می‌شمرند. برخی اظهارات شرکت‌کنندگان به شرح زیر است: «درسشون رو سخت یاد میدن یا چیزی سر کلاس نمی‌گن، سرشون تو گوشیه و آن‌چنان درس خاصی نمی‌دن، فقط دنبال اون کلاس خصوصین (دانش‌آموز شماره ۱۵). توی کلاس مثال و درس دادنشون چرته ولی وقتی میان خونه (تدریس خصوصی) قشنگ اون مثال‌هایی رو میگن که توی امتحان میاد (دانش‌آموز شماره ۹). به دانش‌آموز درس نمی‌دن تا مجبور بشی بگی آقا بیا کلاس خصوصی (دانش‌آموز شماره ۶)». وقتی درس رو متوجه نمیشی میگی آقا بیشتر توضیح بده توهین می‌کنه میگه همینه که هست می‌خواستی خوب حواستو جمع کنی (دانش‌آموز شماره ۱۷). دانش‌آموز اعتراض می‌کنه میگه آقا شما به ما خوب درس

نمی‌دی ناراحت میشه و بعد مجبور میشی بگی آقا برای ما کلاس خصوصی بزار (دانش‌آموز شماره ۱۰).

پاسخ شرکت‌کنندگان به سؤال سوم این مصاحبه (نظر و نگرش شما در مورد این‌گونه معلمان چیست؟) حاکی از نظر و نگرشی منفی نسبتاً شدیدی در مورد این‌گونه معلمان است. می‌توان این نظر و نگرش‌ها را دو سر طیفی در نظر گرفت که در یک سر آن طیف بعضی از دانش‌آموزان کار آنها را درست نمی‌دانند و در سر دیگر طیف بعضی از آنها از این‌گونه معلمان اظهار تنفر دارند. بعضی از نظرات دانش‌آموزان در زیر آمده است: اینجور معلما رو اصلاً نباید بزارن بیان درس بدن، در مورد این معلما اصلاً همیشه صحبت کرد (دانش‌آموز شماره ۳). کار جالبی نمی‌کنن ولی به بچه کمک می‌کنن پاس کنن بره، هرچند قبول دارم کار درستی نمی‌کنن (دانش‌آموز شماره ۲). از نظر من معلمای خوبی نیستن و نون حروم می‌برن سر سفرشون (دانش‌آموز شماره ۵). کسی که اینکارو می‌کنه مسلماً آدم درستی نیست (دانش‌آموز شماره ۴). این معلم بدترین معلم زندگیم بود و ذهنیت رو نسبت به تمام معلما عوض کرد (دانش‌آموز شماره ۱۱). این معلما عدالت حالیشون نیست، هر کی پول بیشتر بده نمره بیشتری می‌گیره و با هرکی حال نکنه می‌ندازتش (دانش‌آموز شماره ۱۶).

تحلیل محتوای کیفی سؤال چهارم (آیا والدین شما از موضوع اطلاع دارند؟ در صورت جواب مثبت، نظر و نگرش والدیتان نسبت به این معلمان چگونه بود؟) از گفته‌های شرکت‌کنندگان نیز گویای نظر و نگرش منفی والدین این دانش‌آموزان در مورد این‌گونه معلمان است، زیرا به دلیل ناچار بودن والدین و نگرانی اغلب آنها در مورد آینده فرزندان خود، مجبور به پرداخت می‌شدند. عدم اعتماد به این‌گونه معلمان و بعضاً تمام معلمان و نارضایتی از این‌گونه معلمان مبین نگرش منفی آنها به این‌گونه افراد و دیگر معلمان است.

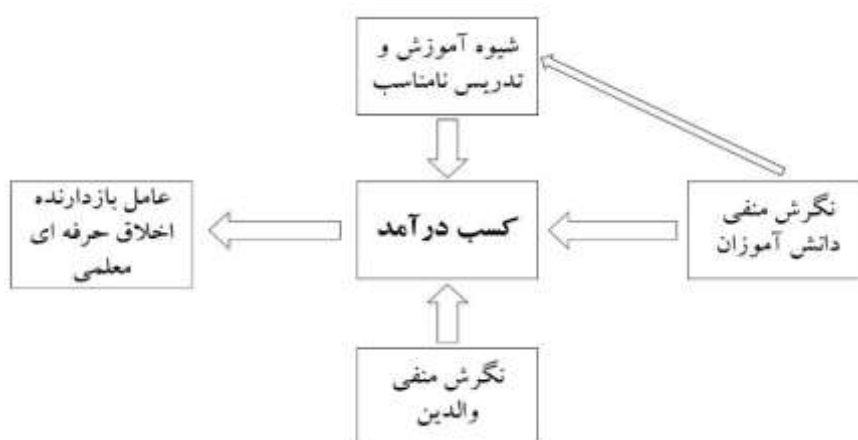
بله والدین میگن به خاطر اینکه بچه هامون راحت باشن پولو میدیم چون این معلما تا پول نگیرن نمره نمی‌دن (دانش‌آموز شماره ۷). پدرم مجبور می‌شد پولو بده؛ چون نظرش این بود که حیفه به خاطر لج‌بازی معلم بیوفتی (دانش‌آموز شماره ۶). والدین من خیلی نگران آینده‌ام هستن، میگن دوست دارن بچه مون بجایی برسه و به درد جامعه بخوره (دانش‌آموز شماره ۱۵). والدین من ذهنیتشون به خاطر این معلم نسبت به باقی

معلمان عوض شد (دانش‌آموز شماره ۱۴). والدین می‌گن خیلی گرون می‌گیرن، اعصاب خونمونو ریختن بهم، درسته پول می‌دن ولی از دست این معلمان خیلی شکین (دانش‌آموز شماره ۳).

جدول ۱. داده‌های تجزیه و تحلیل شده مربوط به سؤالات پژوهش

سؤالات مطرح شده	زیر طبقات	طبقات میانی	طبقه نهایی
از نظر شما عامل اینکه معلم از شما پول دریافت کرد چه می‌تواند باشد؟	درآمد بیشتر - کمبود مالی - حقوق کم - تأمین مایحتاج زندگی	درآمد ناکافی - کسب درآمد بیشتر	کسب درآمد
شیوه تدریس این معلمان چگونه بود؟	بی‌توجهی به نیازهای دانش‌آموزان - توهین به دانش‌آموز در صورت عدم یادگیری درس - سطحی تدریس کردن محتوا - محتوای درسی را به اتمام نرساندن - در پی تدریس خصوصی بودن	عدم رعایت اصول تربیتی، آموزشی و اخلاقی در کلاس درس	تدریس نامناسب در کلاس درس با هدف کسب درآمد
نظر و نگرش شما در مورد این‌گونه معلمان چیست	اعتقاد به نادرست بودن کار این‌گونه معلمان - اخراج این‌گونه معلمان - ذهنیت بد نسبت به معلمان - نمره دادن بر اساس محبوبیت فرد در نزد معلم - دریافت پول بیشتر در قبال نمره بالاتر	ناعدالتی در آموزش - طیفی از نگرش منفی تا اظهار تنفر	نگرش منفی نسبتاً شدید
نظر و نگرش والدینتان نسبت به این معلمان چگونه بود؟	ناچاری در قبال پرداخت پول - نگرانی در مورد آینده فرزندانشان که این‌گونه معلمان به آنها تدریس می‌کنند - نارضایتی والدین از این‌گونه معلمان و بعضاً تمام معلمان	نارضایتی و عدم اعتماد به این‌گونه معلمان	نگرش منفی

همان‌گونه که ذکر شد از تحلیل رابطه‌ای برای کشف روابط بین مفاهیم استفاده می‌شود. در این میان تجزیه و تحلیل رابطه‌ای در این پژوهش، کسب درآمد را عامل اصلی شیوه تدریس نامناسب این‌گونه معلمان بیان می‌دارد و بالتبع ایجاد نگرشی منفی در دانش‌آموزان و والدین آنها را به ارمغان دارد (شکل ۱).



شکل ۱. تجزیه و تحلیل محتوای رابطه‌ای مربوط به سؤالات پژوهش

۳. بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر نشان داد که یکی از عوامل بازدارنده اخلاق حرفه‌ای در تدریس معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان دبیرستانی کسب درآمد بوده و این عامل سبب شده تا معلمان در کلاس درس، تدریس نامناسبی را به اجرا بگذارند. این یافته همسو با نتایج مطالعات Aultman et all و Pope et all (2009)، Lishchinsky(2009)، Barrett et all (2006) (2009) است؛ زیرا در این مطالعات نمره‌دهی ناعادلانه و کسب منفعت معلمان را یکی از معضلات اخلاقی معلمان و رعایت نکردن اخلاق حرفه‌ای آنان بیان داشته‌اند. همچنین یافته‌های این قسمت از پژوهش بیانگر این نکته است که عمل این‌گونه معلمان در تضاد و تعارض با دستورالعمل‌های اخلاق حرفه‌ای معلمان انجمن تعلیم و تربیت آمریکا، شورای تدریس حرفه‌ای مالتا (۲۰۱۲)، شورای تدریس (۲۰۱۲)، و شورای ملی معلمان آموزش و پرورش دهلی (۲۰۱۰) است. از جمله مسائلی که در نظام آموزش و پرورش و در مدارس مطرح است، موضوع ارزشیابی و چگونگی به‌کارگیری سطح آموزش و یادگیری است (حیدری ۱۳۸۵، به نقل از کارشکی، مؤمنی مهمویی و قریشی، ۱۳۹۳: ۱۰۵). در نظام ارزشیابی فعلی ارزشیابی آخرین گام است و ملاک تفاوت در مورد عملکرد نظام و دانش‌آموز در یک مقیاس صفر تا بیست خلاصه می‌شود. در طول سالیان متمادی، نمره بیست بسیار مورد توجه

بوده است و معلمان ما نتایج آزمون‌ها را بر اساس آن به دانش‌آموزان بازخورد می‌دادند که این امر باعث رقابت نامطلوب شده است. شیوه ارزشیابی معلم عاملی است که دانش‌آموزان را برای پرورش کمیت و کیفیت تلاش تحصیلی بر می‌انگیزاند (کارشکی و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۰۵). بر اساس نتایج پژوهش حاضر می‌توان یکی از دلایل اساسی تخطی معلمان از معیارهای اخلاقی را سیستم ارزشیابی فعلی دانست که می‌تواند بستری را فراهم نماید تا برخی معلمان با استفاده از این ابزار تعیین‌کننده در سرنوشت آینده‌سازان این مرزوبوم، سعی در کسب منفعت کنند. از طرفی نیز به نظر می‌رسد بنا به گفته (Gore & Morrison, 2001)، معلمان دستمزد کمی در قبال کاری وقت‌گیر دریافت می‌کنند و این خود می‌تواند عاملی برای واقعیت امر باشد.

یافته دیگر مربوط به ایجاد نگرشی منفی در دانش‌آموزان نسبت به این‌گونه معلمان است. این یافته تأییدی بر بیانیه شورای تدریس (۲۰۱۲) است که اظهار دارد معلمان باید از درگیری بین کار حرفه‌ای‌شان و منافع خصوصی خود خودداری کنند، زیرا این عمل به طور منطقی می‌تواند به تأثیر منفی در دانش‌آموزان منجر شود. همچنین این یافته همسو با پژوهش (Papanastasiou, 2002) و همتی و یزد (۲۰۰۹)، است. همسو بودن یافته با پژوهش‌های مذکور به این دلیل است که در این پژوهش‌ها به ارتباط موضع و منافع شخصی، تدریس و الگوهای ارتباطی معلم با نگرش و اعتماد دانش‌آموزان به معلم اشاره شده است.

در رابطه با سؤال چهارم مصاحبه، همان‌گونه که ذکر شد شورای تدریس حرفه‌ای مالتا (۲۰۱۲) طبق اصل کلیدی چهارم بیان می‌دارد، معلمان باید به توسعه و حفظ روابط مناسب با خانه و مدرسه، احترام به نقش والدین در آموزش و پرورش مبادرت داشته و تا آنجا که ممکن است با راهی باز و با احترام به تعامل و کار مثبت با والدین بپردازند. اما این عمل از سوی معلمان می‌تواند راه را بر هرگونه تعامل و همکاری بین والدین، مدرسه و معلم را مسدود نماید. از آنجایی که والدین نیز مجبور به پرداخت پول بوده‌اند، این امر سبب شده تا در آنها نیز نسبت به این‌گونه معلمان نگرش منفی ایجاد شود (البته این نگرش منفی از دیدگاه دانش‌آموزان بیان شده و والدین به طور مستقیم مورد مصاحبه قرار نگرفته‌اند). با توجه به گفته‌های (Terhart, 1998) نگرانی والدین در خصوص سازمان مدرسه، و کیفیت تدریس بی‌مورد نیست.

در این میان تجزیه و تحلیل رابطه‌ای پژوهش به‌خوبی بیانگر واقعیت امر است. نگرش منفی دانش‌آموزان نسبت به معلم در نتیجه شیوه آموزش و تدریس نامناسب معلم و عامل کسب منفعت (درآمد) از مناسبات رفتاری و ارتباطی خود با دانش‌آموزان بوده است که همسو بودن این یافته با پژوهش‌های دیگران در بالا ذکر گردید. همچنین این تجزیه و تحلیل نشان داد که عامل کسب درآمد می‌تواند باعث نگرش منفی در والدین دانش‌آموزان گردد. محوری بودن عامل کسب درآمد در تجزیه تحلیل مفهومی و رابطه‌ای در این پژوهش نشانگر تأثیر بازدارندگی این عامل بر اخلاق حرفه‌ای معلمی است که بالتبع آن می‌توان شاهد افت تدریس مناسب در کلاس درس و نگرش منفی دانش‌آموزان و والدین به معلمان و آموزش و پرورش بود؛ لذا باید خاطر نشان ساخت، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت کشور برای رفع این مسئله آموزشی و پرورشی باید چاره‌ای بیندیشند. راهکارهای پیشنهادی این پژوهش، کم‌رنگ نمودن نقش نمره در ارزشیابی‌های پایان هر ترم و یا ملی یا چند استانی نمودن سیستم امتحانات در دبیرستان‌ها و توجه فراوان به عملکرد معلم بر اساس میانگین کلاسی است. این روش می‌تواند راهی برای مقابله با معلمان خاطی از معیارهای اخلاق حرفه‌ای باشد و راه سوءاستفاده از مناسبات رفتاری و ارتباطی این‌گونه معلمان را تا حد زیادی مسدود نماید. از طرفی نظام آموزش و پرورش می‌تواند معیار میانگین کلاسی را برای پاداش و توبیخ معلمان در نظر بگیرد تا شیوه تدریس نامناسب در کلاس درس و در نتیجه معضلات اخلاقی معلم به حداقل برسد. همچنین به نظر می‌رسد بالا بردن دستمزد این شغل وقت‌گیر و بسیار بااهمیت، بتواند راهکاری به نسبت خوب برای حل این مسئله باشد. سخن آخر این پژوهش نیز به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت توصیه دارد دستورالعمل‌های اخلاق حرفه‌ای جامع و مناسب با فرهنگ این مرزوبوم را برای معلمان، بر اساس مطالعات تطبیقی تنظیم و تدوین دارند و پایبندی به معیارهای اخلاقی در معلمان را گوشزد نمایند.

منابع:

ایمان، محمدتقی، نوشادی، محمدرضا (۱۳۹۰)، *تحلیل محتوای کیفی*، فصلنامه پژوهش، ۳(۲)، ۴۴-۱۵.

- بوذرجمهری، فتح‌الله؛ منصوریان، مهسا؛ هرنندی، یاسمن؛ و بوذرجمهری، حسین (۱۳۹۲)، *ارزیابی اخلاق حرفه‌ای اساتید دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد از دیدگاه دانشجویان این دانشگاه*، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، ۸(۳)، ۴۴-۵۲.
- تبریزی، منصوره (۱۳۹۳)، *تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرایی*، فصلنامه علوم اجتماعی (علامه طباطبایی)، شماره ۶۴، ۱۳۸-۱۰۵.
- حدادنیا، نوروز؛ یوسفی سعدآبادی، رضا؛ فلاح، وحید؛ و حدادنیا، سیروس (۱۳۹۲)، *تأثیر اعتماد یادگیرنده نسبت به اثربخشی معلم و محتوای مورد تدریس بر میزان یادگیری او*، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۰(۲)، ۱۴۵-۱۵۴.
- حسین‌زاده، اکرم (۱۳۸۶)، *آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی*، مجله کتاب نقد، شماره ۴۲، ۱۲۸-۱۱۳.
- دیوید کار، فنسترمایخ؛ ریچاردسون و دیگران (۱۳۸۷)، *روش‌های تدریس پیشرفته (مجموعه مقالات)*، ترجمه هاشم فردانش، تهران، کویر.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۲)، *روان‌شناسی پرورشی نوین (ویرایش هفتم)*، تهران، دوران.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۶)، *روش‌ها و فنون تدریس (جلد اول)*، تهران: سمت.
- فرمehنی فراهانی، محسن؛ بهنام جام، لیلا (۱۳۹۱)، *بررسی میزان رعایت مولفه‌های اخلاق حرفه‌ای آموزش در اعضای هیئت علمی دانشگاه شاهد*، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۷(۱)، ۱-۱۰.
- کارشکی، حسین؛ مؤمنی مهمویی، حسین؛ و قریشی، بهجت (۱۳۹۳)، *مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی*، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۲)، ۱۱۴-۱۰۴.
- مشکلات اخلاقی و وجود تبعیض مهم‌ترین ضعف نظام آموزشی است (۱۳۹۳)، ۸ شهریور، پایگاه خبری آوای فرهنگی، برگرفته از سایت: <http://avayefarhangi.ir/?p=2306>
- مؤمنی راد، اکبر؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ فردانش، هاشم؛ و مزینی، ناصر (۱۳۹۲)، *تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج*، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۴(۱۴)، ۲۲۲-۱۸۷.

نوروزی، داریوش؛ رضوی، سید عباس (۱۳۹۰)، *مبانی طراحی آموزشی*، تهران، سمت.

نوری، علی؛ مهر محمدی، محمود (۱۳۹۰)، *الگوی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی*، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۶(۲۳)، ۳۵-۸.

Aultman, L.P., Johnson, M.R.W., & Schutz, P.A (2009), *Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with “the line”*. Teaching and Teacher Education, 25(5), 636-646.

Barrett, D.E., Headley, K.N., Stovall, B., & Witte, J.C (2006), *Teachers' Perceptions of the Frequency and Seriousness of Violations of Ethical Standards*, The Journal of Psychology, 140(5), 421-433.

Campbell, E (2000), *Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice*, Cambridge Journal of Education 30(2), 203–21.

Car, D (2000), *Professionalism and Ethics in Teaching*, London and New York, Routledge.

Carr, D (2005), *Personal and interpersonal relationships in education and teaching: A virtue ethical perspective*, British Journal of Educational Studies 53 (3), 255–71.

Gore, J.M., & Morrison, K (2001), *The perpetuation of a (semi-)profession: Challenges in the governance of teacher education*, Teaching and Teacher Education 17(5), 567–582.

Lishchinsky, O.Sh (2009), *Towards professionalism: ethical perspectives of Israeli teachers*, European Journal of Teacher Education, 32(4), 473-487.

National Council for Teacher Education, New Delhi (2010), *Draft Code of Professional Ethics for School Teachers*, Available from: <http://www.ncte-india.org>.

Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family influence on student attitudes toward science: Based on TIMSS data for Cyprus. Studies in Educational Evaluation, 28(1), 71-86.

Pope, N., Green, S.K., Johnson, R.L., & Mitchell, M (2009), *Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment*, Teaching and Teacher Education, 25(5), 778-782.

Terhart, E (1998), *Formalised Codes of Ethics for Teachers: Between Professional Autonomy and Administrative Control*, European Journal of Education, 33(4); 433-444.

The Council for the Teaching Profession in Malta (2012), *Teacher's Code of Ethics and Practice*, Available from: <http://www.education.gov.mt>.

The Teaching Council (2012), *Code of Professional Conduct for Teachers*, Available from: <http://www.teachingcouncil.ie>.