

ارزیابی اخلاق حرفه‌ای استادان دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد و دلالت‌های تربیتی آن در برنامه‌ریزی درسی

محبوبه باباصفیری* دکتر رحمت‌اله مرزوقی** دکتر نظام‌الدین فقیه***

دکتر جعفر ترک‌زاده**** دکتر فریده یوسفی*****

چکیده

پژوهش حاضر، در راستای بررسی عوامل مؤثر بر فرآیندهای یاددهی-یادگیری به عنوان یکی از عناصر برنامه‌ی درسی، به بررسی اخلاق حرفه‌ای استادان دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد، مقایسه نظرات دانشجویان دو جنس در مورد ابعاد اخلاق حرفه‌ای استادان و مقایسه‌ی ابعاد اخلاق حرفه‌ای استادان دانشکده‌های علوم انسانی و علوم پایه از دیدگاه دانشجویان پرداخته است. به این منظور، ۲۱۶ نفر از استادان با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای (لایه‌ای) انتخاب شدند و ۸۷۵ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد پرسش‌نامه محقق ساخته‌ی اخلاق حرفه‌ای استادان، که دارای ۵ بعد (آموزش، پژوهش، منش، روابط انسانی، و سازمانی) بود را برای استادان مورد نظر تکمیل نمودند. پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ و تنصیف و روایی آن با استفاده از روش روایی صوری و محاسبه‌ی همبستگی هر گویه با نمره‌ی بعد مربوط به آن سنجیده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر و آزمون تی

* کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز، mahboobehbabasafari@yahoo.com
** دانشیار دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، marzoghi@roze.shirazu.ac.ir
*** استاد دانشکده‌ی اقتصاد و مدیریت، دانشگاه شیراز، faghihnezam@yahoo.com
**** دانشیار دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، djt779@yahoo.com
***** دانشیار دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، yousefi@shirazu.ac.ir

پذیرش: ۱۳۹۲/۱۱/۱۵

نسخه نهایی: ۱۳۹۲/۱۰/۲۳

دریافت: ۱۳۹۰/۴/۷

گروه‌های مستقل همراه با تصحیح بونفرونی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که (۱) بین همه ابعاد اخلاق حرفه‌ای استادان به جز ابعاد روابط انسانی و سازمانی تفاوت معناداری وجود دارد. (۲) بین نظر دانشجویان پسر و دختر و نیز بین نظر دانشجویان دانشکده‌های علوم انسانی و علوم پایه در مورد ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای استادان تفاوت معناداری وجود ندارد.

کلید واژه‌ها: اخلاق حرفه‌ای، دانشگاه شیراز، استادان، دانشجو، برنامه‌ریزی درسی.

مقدمه و بیان مسأله

زمانی که فاصله‌ی کشورهای جهان از نظر توسعه در تمامی ابعاد افزایش یافت، برای بسیاری از کشورهایی که سرعت رشدشان مورد توجه است، روشن بود که عوامل بسیاری باعث افزایش این فاصله بوده است. یکی از عوامل محسوس که باعث رسیدن به چنین رشد و توسعه در کشورهای پیشرفته می‌باشد، شفاف سازی و ارائه تعاریف درست از اصول حاکم بر انجام کارها و مشاغل مختلف است، یعنی اصول "اخلاق حرفه‌ای"^۱ که همگی در تمام سطوح و حرف باید به آن معتقد باشند و عمل کنند (یقین‌لو و همکاران، ۱۳۸۴). هر چند که به نظر می‌رسد این مفهوم پدیده‌ای نسبتاً نو و محدود به حرفه‌هایی چون پزشکی و مانند آن باشد، اما به لحاظ تاریخی، همه حرفه‌هایی که از پایداری و اقبال برخوردارند، دارای مجموعه‌ای - چه مدون، چه ضمنی - از اصول کاری و اخلاق حرفه‌ای بوده‌اند (انجمن کتابداری قم، ۱۳۸۶).

شناخت وضعیت فعلی و وضعیت مطلوب ما در اخلاق حرفه‌ای لازمه‌ی رشد اخلاقی در حرفه‌هاست. خودشناسی و عطف توجه به عیوب خویش، فرد و سازمان را برای اصلاح و تعالی برمی‌انگیزاند و این شرط توسعه است. مقایسه‌ی وضعیت کنونی ما با جهان صنعتی نشان از توسعه و بالندگی گسترده‌ی اخلاق حرفه‌ای در جوامع صنعتی دارد و توسعه‌ی شاخه‌های متنوع در اخلاق حرفه‌ای در مقطع دکتری در دانشگاه‌ها و جایگاه مدیریت اخلاق در رهبریت و مدیریت سازمان‌ها حاصل این بالندگی است. توسعه یافتگی اخلاق حرفه‌ای در تمدن ایران باستان و همچنین جایگاه راهبردی آن در آموزه‌های اسلامی و توسعه‌ی اخلاق حرفه‌ای در سده‌های نخست تمدن اسلامی، این مسأله را به میان می‌آورد که سرّ توسعه نیافتن گستره‌ی معرفتی اخلاق حرفه‌ای در محافل

علمی و مراکز مدیریتی در جامعه‌ی ما چیست؟ (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۶).

تربیت اخلاقی یکی از مهم‌ترین مسائل آموزشی و تربیتی می‌باشد. دستیابی به این هدف بزرگ در نهاد آموزش و پرورش، نیازمند نقشه‌ای است که در ادبیات علوم تربیتی، به آن برنامه درسی می‌گویند (شاملی و همکاران، ۱۳۹۰). امروزه روی‌کرد اخلاقی به منزله‌ی یکی از مهم‌ترین روی‌کردها در قلمرو برنامه‌ریزی درسی به شمار می‌رود. در این رویکرد، برنامه‌های درسی ابزاری مؤثر در رشد و توسعه‌ی فضایل اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی در فراگیران است و آنان را برای برخورد مناسب با مسائل و موضوعات جدید آماده می‌سازد (میرشاه جعفری و کلباسی، ۱۳۸۸). از دیرباز نقش معلم در فرآیند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان نقشی برجسته و آشکار بوده است و یکی از حلقه‌های اساسی زنجیره‌ی نظام آموزشی و برنامه‌ی درسی محسوب می‌شود. نام معلم، ذهنیت خاص درس دادن، یادگیری سازمان‌یافته و نقش مستقیم و گفتاری او را به ذهن می‌آورد. اما آنچه بیش از همه در پرده‌ی ابهام باقی مانده و در حقیقت، از کارکردهای پنهان شغل معلمی است، نقش الگودهی وی در کنار نقش صرفاً آموزش‌دهی معلم است (شاملی و همکاران، ۱۳۹۰).

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی از سازمان‌های مهم هر جامعه محسوب می‌شوند که هر چه بیشتر مورد توجه و تقاضا قرار می‌گیرند، حساسیت نسبت به اعتبار سنجی آن‌ها، اطمینان از پاسخ‌گویی اجتماعی آن‌ها و تضمین کیفیت آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. به علاوه، آموزش عالی، نظامی حرفه‌ای و مجموعه‌ای از رفتارهای انسانی را پوشش می‌دهد. افعال این عاملان نیز در منافع یا مضار دیگران و هم‌چنین در رشد یا زوال شخصیت آنان تأثیر می‌گذارد. بنابراین نظام آموزش عالی می‌تواند به لحاظ اخلاقی مورد بحث قرار گیرد (فراستخواه، ۱۳۸۵).

توسعه اخلاق حرفه‌ای، نه با پند و اندرزها و نه با فرهنگ سازی‌های بیرونی، بلکه از طریق کنش‌های ارتباطی یاران و ذی‌نفعان جامعه علمی و دانشگاهی و به صورت شیوع و انتشار درون‌زا، میسر می‌شود (فراستخواه، ۱۳۸۵). به همین جهت از آن جایی که اساتید تأثیری اساسی بر روی جو اخلاقی کل محیط دانشگاه دارند (شولتی^۱ و همکاران، ۱۹۹۱) و رفتار آنان در بهبود اخلاقی دانشجویان مؤثر است (لیسمن^۲، ۱۹۹۶) از این طریق می‌توان در جهت یکی از اهداف اساسی برنامه‌ی درسی که رشد اخلاقی فراگیران است، پای بگذاریم. و با توجه به جایگاه ارزشمند اخلاق حرفه‌ای در حوزه آموزش عالی و به ویژه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها، ارزشیابی اخلاق حرفه‌ای

استادان اهمیت پیدا می‌کند. از این‌رو، با توجه به این‌که در ایران تقریباً مطالعه‌ی علمی و جامع در مورد اخلاق حرفه‌ای بویژه در سطح آموزش عالی انجام نگرفته است، هدف این پژوهش بررسی و کنکاش در مورد اخلاق حرفه‌ای استادان دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد در چارچوب بررسی عوامل مؤثر بر فرآیندهای یاددهی-یادگیری در برنامه‌ی درسی بود. در این راستا، اهداف پژوهش به شرح زیر مطرح و مورد بررسی قرار گرفت:

- مقایسه ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای استادان دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد.

- بررسی تفاوت بین نظر دانشجویان دختر و پسر کارشناسی ارشد در مورد ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای استادان دانشگاه شیراز.

- بررسی تفاوت بین نظر دانشجویان دانشکده‌های علوم پایه و علوم انسانی کارشناسی ارشد در مورد ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای استادان دانشگاه شیراز.

مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهش

درباره اخلاق تعاریف متفاوتی مطرح شده است. از دیدگاه شهید مطهری (۱۳۸۵)، فعل اخلاقی آن فعلی است که هدف از آن منافع مادی و فردی نباشد، خواه انسان آن را به خاطر احساس نوع دوستی انجام دهد، خواه به خاطر زیبایی فعل، خواه به خاطر زیبایی روح خود، خواه به خاطر استقلال روح و عقل خویش و خواه به خاطر هوشیاری. همین‌که منیت و منفعت فردی در کار نبود، فعل، اخلاقی است. اخلاق عبارتست از معیار رفتار در یک زمان معین که سلوک و رفتار مردم با آن سنجیده و ارزیابی می‌شود. علاوه بر این، رفتار اخلاقی رفتاری است که در هر موقعیت خاص به عنوان خوب و درست (در مقابل بد و نادرست) پذیرفته می‌شود (علاقه‌بند، ۱۳۸۴). صاحب نظران خارجی نیز تعاریف مختلفی از اخلاق ارائه داده‌اند: اخلاق یعنی ما باید چگونه در زندگیمان رفتار کنیم (جاسکا^۱ و همکاران، ۱۹۹۴). قضاوت‌های اخلاقی روی درجه‌ای از خوبی و بدی، فضیلت و رذیلت و تعهد به رفتارهای انسانی متمرکز است (جانسن^۲ و همکاران، ۲۰۰۲).

سه شاخه علم اخلاق از دیدگاه هالینگ دیل^۳ شامل: اخلاق هنجاری^۴، اخلاق توصیفی^۵ و

1. Jaska

4. Normative Ethics

2. Johansen

5. Descriptive Ethics

3. Holingdale

اخلاق نظری^۱ یا فرا اخلاق^۲ می‌باشد (به نقل از حقیقت، ۱۳۸۷). همچنین، علم اخلاق در بحث از رفتارهای خوب و بد، دو ره‌یافت دارد: شامل ۱- اخلاق نظری که از بایدها و نبایدها به صورت کلی صحبت می‌کند؛ ۲- اخلاق کاربردی^۳، بایدها و نبایدها را به صورت عینی بررسی و آن‌ها را در زمینه‌ی معینی مطالعه می‌کند (خزاعی، ۱۳۸۶).

اخلاق حرفه‌ای شاخه‌ای از اخلاق کاربردی است که به مباحث اخلاقی در حرفه و در سازمان‌ها به تحلیل و بررسی مشکلات و معضلات اخلاقی می‌پردازد و در جهت رفع یا اصلاح آن‌ها اقدام می‌کند.

نخستین مفهوم سازی از اخلاق حرفه‌ای، اخلاق صاحبان حرف و مشاغل در زندگی شغلی است. اما امروزه به دلیل بسط و گسترش سازمان‌ها و ادغام غالب مشاغل در آن‌ها، مفهوم اخلاق حرفه‌ای به سطح ژرف‌تری یعنی مسؤولیت‌پذیری سازمان‌ها در قبال حقوق محیط درونی و بیرونی سازمان ارتقا یافته است (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۵). به علاوه هر حرفه رفتار و تعهدات مربوط به خود دارد که برگرفته از اساس‌نامه آن حرفه است. اخلاق حرفه‌ای نیز بر حسب دانش و آگاهی وسیع و یک نمونه ایده‌آل از خدمت به جامعه تعریف شده و می‌کوشد تا به مسایل اخلاقی حرفه‌های گوناگون پاسخ دهد. اخلاق حرفه‌ای را مسؤولیت‌های اخلاقی سازمان تعریف می‌کنند که همه ابعاد سازمان را در بر می‌گیرد و بر اصل حق مردم استوار است و اعتقاد دارد محیط حق دارد و سازمان وظیفه. اخلاق حرفه‌ای، مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای سلوک بشری است که رفتار افراد و گروه‌ها را تعیین می‌کند. در حقیقت، اخلاق حرفه‌ای یک فرآیند تفکر عقلانی است که هدف آن محقق کردن این امر است که در سازمان چه ارزش‌هایی را چه موقع باید حفظ و اشاعه نمود (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۲).

افراد حرفه‌ای در هر حرفه‌ای که مشغول خدمت‌اند باید دارای ویژگی‌های خاصی باشند. در واقع حساسیتی که برخی مشاغل دارند و آن‌ها را به حرفه تعبیر می‌کنیم دارای ویژگی‌های خاصی هستند که به تبع آن کارکنان آن حرفه را نیز دارای ویژگی‌های خاصی می‌سازد. این ویژگی‌ها عبارتند از: توکل، تعهد، تخصص، تعلق، تداوم، تحول، تکامل (روستا، ۱۳۸۵). «ادگار شاین»^۴ نیز این ویژگی‌ها را مطرح می‌کند: حرفه‌ای‌ها، بر اساس اصول و نظریه‌های قلمرو تخصصی خود

1. Theoretical Ethics
4. Edgar Shain

2. Meta-Ethics

3. Applied Ethics

تصمیم می‌گیرند، پایگاه و منزلت خود را از راه عمل کرد حرفه‌ای و موفقیت در کار کسب می‌کنند، نه از راه وابستگی یا پارتی بازی و معمولاً خیر و صلاح مراجعان خود را بهتر از آنان تشخیص می‌دهند، از این‌رو حرفه‌ای‌ها باید مطابق با اصول و هنجارهای اخلاقی معینی که حافظ منافع مراجعان است، عمل کنند. زیرا برخورداری حرفه‌ای‌ها از دانش و اقتدار تخصصی، آن‌ها را در مقام و موضعی قرار می‌دهد که مراجعان در مقابل آن‌ها ضعیف و آسیب پذیر جلوه می‌کنند (علاقه بند، ۱۳۸۴).

علاوه بر سه ویژگی یاد شده، چهارمین ویژگی حرفه‌ای‌ها وجود حس ایثار و تعهد در آن‌هاست. حرفه‌ای حقیقی در هر زمینه‌ای که فعالیت دارد، کسی است که با احساس ایثار و تعهد، زندگی و کار خود را در هم می‌آمیزد (همان منبع).

در زمینه‌ی اخلاق حرفه‌ای اساتید دانشگاه و معلمان مدارس پژوهش‌های اندکی انجام گرفته است. از جمله؛ مورای^۱ و همکاران (۱۹۹۶) در پژوهشی تحت عنوان «اصول اخلاقی تدریس دانشگاهی» نه اصل از اصول اخلاقی تدریس در دانشگاه را ذکر نموده که شامل: کارآمدی محتوای درسی - کارآمدی آموزشی - پرداختن به موضوعات حساس - رشد دادن دانشجو - نداشتن رابطه غیر متعارف با دانشجویان - راز داری - احترام به همکاران - ارزیابی درست از دانشجویان - احترام به مؤسسه آموزشی می‌باشد.

نتایج پژوهش تانگ^۲ (۱۹۹۷) نشان می‌دهد در حالی که معلمان تربیت بدنی بیان کردند که آن‌ها اخلاق حرفه‌ای در ابعاد حرفه‌ای، مسؤلیت پذیری، راست‌گویی و احترام را در سطح بالایی رعایت می‌کنند، اما مدیران بیان کردند که آن‌ها اخلاق حرفه‌ای را در سطح پایین‌تری دنبال می‌کنند. معلمان زن و مرد تربیت بدنی کدهای اخلاقی احترام را در سطوح مختلفی رعایت می‌کنند. مدیران شاخه‌های علوم اجتماعی و علوم طبیعی و گروه‌های جوان‌تر و پیرتر به روش متفاوتی در مورد معیارها و اصول اخلاق حرفه‌ای در جنبه احترام نسبت به معلمان ورزش فکر می‌کنند.

رافائل و کانیزال^۳ (۲۰۰۱) در مطالعه‌ای تحت عنوان «بررسی بهبود اخلاقی و اخلاق حرفه‌ای اساتید» بهبود اخلاقی و اخلاق حرفه‌ای استادان دانشگاه‌های تگزاس را مورد بررسی قرار دادند. میانگین نمره استدلال اخلاقی اساتید ۴۷/۳ به دست آمد که از حد انتظار پژوهشگر پایین‌تر بود. نتایج تفاوت‌هایی ظاهری را در استدلال اخلاقی در ارتباط با سن، جنس، موقعیت استخدام، رتبه علمی و بخش نشان می‌دهد، اما این تفاوت‌ها از نظر آماری معنادار نبود. سطوح بالا و پایین

استدلال اخلاقی در ارتباط با عناصر اخلاقی و اعتقادی معنادار نبود. در تحلیل دوم، سن تنوع بیش‌تری از پاسخ‌ها را در رابطه با پرسش‌های اعتقادات اخلاقی ایجاد کرد. استادان ۳۵ ساله یا کمتر نگرش‌های مطلوبی نسبت به رفتارهای نامعلوم، به ویژه، در حیطه‌ی آمادگی برای تدریس را نشان دادند.

کد^۱ (۱۳۸۶) در دانشگاه میشیگان آمریکا هفت اصل کاربردی برای تدریس موفقیت آمیز در مراکز آموزش عالی را شامل این موارد می‌داند: تشویق دانشجویان به برقراری ارتباط با استادان، تشویق به مشارکت در میان دانشجویان، تشویق به یادگیری، ارائه‌ی بازخورد فوری به دانشجویان، تأکید بر نظم در انجام کار، داشتن انتظارات بالا از دانشجویان، احترام گذاشتن به استعدادها و شیوه‌های یادگیری متنوع (ترجمه‌ی عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶).

فرناندز و ماتیو^۲ (۱۹۹۷) در پژوهشی به بررسی تأثیر جنسیت بر ارزشیابی دانشجویان از استادان دانشگاه مادرید اسپانیا پرداختند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر، استادان خود را بهتر ارزیابی کردند. بین نظر دانشجویان در دانشکده‌های مختلف نیز تفاوت معنادار بود.

داربی^۳ (۱۳۹۰) در پژوهش‌های خود اشاره می‌کند که دانشجویان زن از نظر ارزشیابی استادان، تواناتر از مردان هستند و استادان را مثبت‌تر ارزشیابی می‌کنند. (به نقل از پیترونیک، ۱۳۹۰). هم‌چنین هینه و مادوکس^۴ (۱۳۹۰) دریافتند که دانشجویان زن فرآیند ارزشیابی استادان را جدی‌تر می‌گیرند و مردان نسبت به ارزشیابی دوره و استاد بدبین‌تر از دانشجویان زن هستند. هم‌چنین آنان دریافتند که معمولاً در رشته‌های مهندسی و علوم پایه که دانشجویان نمرات کمتری را در امتحانات کسب می‌نمایند، نمره‌ی ارزشیابی پایین‌تری به استادان تعلق می‌گیرد. بر اساس این مطالعات مشخص شد که از دانشجویان زن و مرد انتظار می‌رود که ارزشیابی‌های متفاوتی داشته باشند (به نقل از پیترونیک ترجمه‌ی محمدی و ترک‌زاده، ص ۱).

شریفیان و همکاران (۱۳۸۴)، در پژوهشی به ارزیابی تدریس اساتید دانشگاه اصفهان در زمینه‌های طراحی و تدوین درس، ارائه درس، مدیریت کلاس، روابط انسانی و ارزشیابی از دانشجویان پرداخته است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که استادان در زمینه‌ی طراحی و تدوین

1. Kod

2. Fernands & Matio

3. Darby

4. Heine & Maddox

درس کم‌ترین نمره و در زمینه‌ی روابط انسانی بیشترین نمره را آورده‌اند.

در پژوهشی دیگر، اخوان تفتی و حاجی موسایی (۱۳۸۶)، نحوه‌ی ارزشیابی عمل‌کرد آموزشی استادان را از دیدگاه دانشجویان بررسی کرده است. یافته‌ها نشان داد که بین نظرات دانشجویان نسبت به نحوه‌ی ارزیابی عمل‌کرد آموزشی استادان در دانشگاه‌ها، رشته‌ها و دوره‌ها و بین نظرات دانشجویان رشته‌های فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی در مورد استفاده از نتایج ارزشیابی استادان برای تعیین سرنوشت شغلی آنان، تفاوت معنادار وجود نداشت.

عندلیب و احمدی (۱۳۸۶)، در پژوهش خود به بررسی میزان به کارگیری عوامل ۶ گانه تدریس اثربخش توسط استادان دانشگاه خوراسگان پرداخته‌اند. در این پژوهش بین نظرات دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنادار مشاهده شد و دختران، اساتید خود را نسبت به پسران بهتر ارزیابی کرده‌اند.

با توجه به پژوهش‌های محدود خارجی انجام شده و با توجه به مطالعاتی که پژوهش‌گر در تحقیقات داخلی در زمینه‌ی اخلاق حرفه‌ای داشته است، هیچ پژوهش جامع و کاملی در زمینه‌ی اخلاق حرفه‌ای اساتید در داخل کشور مشاهده نشد. با توجه به این که تحقیق در این زمینه اهمیت زیادی دارد، در این پژوهش به بررسی اخلاق حرفه‌ای اساتید دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد پرداخته شد. علت انتخاب دانشجویان کارشناسی ارشد این بود که این دانشجویان در زمینه‌ی پژوهش هم با اساتید کار کرده‌اند و چون یکی از ابعاد اخلاق حرفه‌ای اساتید بعد پژوهش بود، بنابراین می‌توانستند به سؤالات مربوط به این بعد نیز با اطلاع کافی پاسخ دهند. متغیر اخلاق حرفه‌ای اساتید دارای ۵ بعد است. ضرورت مقایسه‌ی ابعاد مختلف به این موضوع برمی‌گردد که اولاً همه‌ی این ابعاد هر کدام دارای اهمیت خاصی هستند که در مجموع اخلاق حرفه‌ای اساتید را نشان می‌دهند و اهمیت دارد که مشخص شود، اعضا در کدام بعد بهتر عمل می‌کنند و از این طریق می‌توان تسلسل ابعاد را به ترتیب مشخص کرد تا بتوان نتایج پژوهش را در برنامه‌های آتی که برای بهتر شدن عمل‌کرد اخلاقی اساتید ترتیب داده می‌شود، به کار برد. در صورت لزوم در ابعادی که ضعف بیشتری مشاهده می‌شود تمرکز کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی بر روی آن ابعاد گذاشته شود. ضرورت مقایسه‌ی دیدگاه دانشجویان در دانشکده‌های مختلف نیز این است که آیا تفاوتی بین اساتید دانشکده‌های علوم انسانی و علوم پایه از لحاظ توجه به اصول اخلاق در ابعاد مختلف وجود دارد یا خیر؟ همان‌طور که فرناندز و متیو (۱۹۹۷) در نتایج پژوهش خود به

این نتیجه رسیدند که دانشجویان دانشکده‌های مختلف، اساتید را متفاوت ارزیابی کرده‌اند. ثانیاً اگر تفاوتی وجود دارد صرفاً یک گروه جنسیتی خاص این تفاوت‌ها را ادراک می‌کنند یا هر دو گروه جنسیتی ادراک مشابهی دارند، همان‌طور که هنیه و مادوکس (ترجمه‌ی محمدی و ترک‌زاده، ۱۳۹۰) دریافتند که دانشجویان زن فرآیند ارزشیابی اساتید را جدی‌تر می‌گیرند و نمرات بالاتری به اساتید خود در مقایسه با دانشجویان مرد می‌دهند. علاوه آن، که امکان مقایسه‌ی اخلاق حرفه‌ای اساتید در دانشکده‌های گروه علوم انسانی و علوم پایه از حیث توجه به اخلاق و ابعاد آن نیز فراهم گردد. از نتایج مربوط به مقایسه‌ی دانشکده‌های مختلف نیز می‌توان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به تشکیل دوره‌های آموزشی خاص برای اساتید استفاده کرد و با این مقایسه جهت‌گیری هر کدام از دانشکده‌ها برای تشکیل دوره‌های آموزشی مشخص می‌شود.

در این راستا سؤالات ذیل مطرح بوده است: آیا بین ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای اساتید (آموزش، پژوهش، منش، روابط انسانی و سازمانی) از دید دانشجویان کارشناسی ارشد تفاوت معنا-داری وجود دارد؟ آیا بین نظرات دانشجویان کارشناسی ارشد دختر و پسر دانشگاه شیراز در مورد ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای استادان تفاوت معناداری وجود دارد؟ آیا بین نظرات دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده‌های علوم انسانی و علوم پایه دانشگاه شیراز در مورد ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای استادان تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و به روش پیمایشی انجام شده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:

جامعه‌ی آماری پژوهش، کلیه‌ی اعضای هیأت علمی ۸ دانشکده‌ی دانشگاه شیراز (دانشکده-های علوم انسانی که شامل دانشکده‌های ۱- علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۲- ادبیات و علوم انسانی، ۳- اقتصاد و مدیریت، ۴- حقوق، ۵- هنر و معماری و دانشکده‌های علوم پایه شامل دانشکده‌های ۱- علوم، ۲- کشاورزی، ۳- دامپزشکی) بود، که به صورت تمام وقت در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ در حال فعالیت علمی و پژوهشی بودند. تعداد این استادان ۴۶۹ نفر بود که ۲۱۶ نفر از آن‌ها به عنوان تعداد اعضای نمونه مشخص شدند. با استفاده از شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای (لایه‌ای)، تعداد اساتید مورد نیاز در هر دانشکده (به عنوان اعضای نمونه) انتخاب شدند و متعاقب

آن برای هر استاد، یک کلاس کارشناسی ارشد به صورت تصادفی انتخاب و از دانشجویان آن کلاس خواسته شد که پرسش‌نامه اخلاق حرفه‌ای اساتید را برای استاد مورد نظر تکمیل نمایند. در مجموع ۸۷۵ نفر از دانشجویان این پرسش‌نامه را در خصوص اساتید خود تکمیل کردند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات:

ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته‌ی اخلاق حرفه‌ای اساتید بود که در قالب ۵ بعد و ۵۲ گویه طراحی شد. در مقابل هر گویه ۶ گزینه (بسیار زیاد=۵، زیاد=۴، متوسط=۳، ضعیف=۲، بسیار ضعیف=۱، اطلاعی ندارم=۰) وجود داشت که دانشجو می‌بایست از بین آن‌ها فقط یک گزینه را که بیانگر نظر او نسبت به استاد مربوطه بود علامت می‌زد.

ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای اساتید، (۱) بعد آموزش (گویه‌های ۱ تا ۱۲) مانند آمادگی برای تدریس، تسلط علمی، ارزشیابی منصفانه؛ (۲) بعد پژوهش (گویه‌های ۱۳ تا ۲۳) مانند ارزش قائل شدن برای فعالیت‌های پژوهشی، همگامی و همراهی با دانشجو در مراحل مختلف، اختصاص وقت کافی؛ (۳) بعد منش (گویه‌های ۲۴ تا ۳۴) مانند گشودگی ذهنی و آزاد اندیشی، آراستگی ظاهر، صداقت در گفتار و کردار؛ (۴) بعد روابط انسانی (گویه‌های ۳۵ تا ۴۳) مانند رعایت احترام کامل در برخورد با دانشجویان و همکاران، عدم تبعیض جنسیتی و قومی و قبیله‌ای؛ و (۵) بعد سازمانی (گویه‌های ۴۴ تا ۵۲) مانند رعایت شؤنات دانشگاهی، رعایت موازین قانونی و اخلاقی در حرفه را شامل می‌شود.

پایایی و روایی پرسش‌نامه:

برای بررسی پایایی پرسش‌نامه‌ی اخلاق حرفه‌ای، از ضریب آلفای کرونباخ و نیز ضریب تنصیف استفاده شد که مقدار این ضرایب برای کل پرسش‌نامه به ترتیب برابر با ۰/۹۷ و ۰/۹۱ به دست آمد. علاوه بر این، پایایی هر یک از ابعاد نیز به روش آلفای کرونباخ به طور جداگانه محاسبه گردید که نتیجه‌ی آن در جدول ۱ آورده شده است. برای بررسی روایی پرسش‌نامه، از ۱۴ نفر از استادان دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی در مورد تناسب ابعاد با اخلاق حرفه‌ای استادان و تناسب هر گویه با بعد مربوطه، نظرخواهی به عمل آمد و در نهایت گویه‌هایی را که حداقل از نظر ۵۰٪ از استادان تأیید شده بود، به عنوان گویه‌های پرسش‌نامه اخلاق حرفه‌ای انتخاب و بقیه‌ی

گویه‌ها حذف شد. هم‌چنین برای محاسبه روایی با استفاده از محاسبه‌ی همبستگی هر گویه با نمره‌ی بعد مربوط به آن، مورد محاسبه قرار گرفت که نتیجه‌ی حاصل شده نیز در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: ضریب آلفای کرونباخ و دامنه‌ی ضرایب همبستگی بین ابعاد پرسش‌نامه‌ی اخلاق حرفه‌ای استادان و گویه‌های آن‌ها

ابعاد پرسشنامه‌ی اخلاق حرفه‌ای استادان	دامنه ضرایب همبستگی (r) بین هر بعد و گویه‌های آن*	ضریب آلفای کرونباخ
۱- آموزش	۰/۸۲ - ۰/۴۳	۰/۸۹
۲- پژوهش	۰/۷۷ - ۰/۶۴	۰/۹۰
۳- منش	۰/۸۵ - ۰/۵۹	۰/۹۱
۴- روابط انسانی	۰/۸۱ - ۰/۳۹	۰/۸۷
۵- سازمانی	۰/۸۵ - ۰/۶۷	۰/۹۰

* کلیه ضرایب همبستگی در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ معنادار هستند.

روش جمع‌آوری اطلاعات:

برای جمع‌آوری اطلاعات، پس از نمونه‌گیری محقق به کلاس‌های مربوط مراجعه نمود و پس از بیان هدف مربوط به پژوهش و توضیح پرسش‌نامه، پرسش‌نامه‌ها را توزیع و پس از تکمیل به وسیله‌ی دانشجویان، جمع‌آوری شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها:

داده‌ها پس از جمع‌آوری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS (ویرایش ۱۶) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای پاسخ به سؤال اول پژوهش از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر یک طرفه و برای پاسخ به سؤالات دوم و سوم پژوهش نیز از آزمون تی گروه‌های مستقل همراه با تصحیح بونفرونی استفاده شد.

یافته‌ها

سؤال اول: آیا بین ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای اساتید (آموزش، پژوهش، منش، روابط

انسانی و سازمانی) از دید دانشجویان کارشناسی ارشد تفاوت معناداری وجود دارد؟ برای پاسخ‌گویی به این پرسش ابتدا از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌های مکرر یک طرفه استفاده شد. در این راستا، آزمون موخلی نشان داد که مفروضه کرویت وجود ندارد $\left(\bar{X}(9) = 215.853, P < 0.0001 \right)$ ، بنابراین درجه آزادی با استفاده از شاخص برآورد کرویت هوین-فلد تصحیح گردید $(\epsilon = 0.90)$. نتایج نشان داد که تفاوت بین ابعاد پنج‌گانه‌ی اخلاق حرفه‌ای اساتید از دید دانشجویان معنادار است $\left(F(3613, 314.3) = 792616, P = 0.0001 \right)$. با توجه به معناداری مقدار آزمون F (جدول ۲)، به منظور پی بردن به محل تفاوت‌ها از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد. نتیجه نشان داد که از دید دانشجویان، اساتید در بعد آموزش اخلاق حرفه‌ای بیشترین میانگین $(43/58)$ و بعد از آن به ترتیب در ابعاد منش $(40/08)$ و پژوهش $(36/35)$ بیشترین میانگین را کسب کرده‌اند. تفاوت بین همه‌ی ابعاد با یک‌دیگر معنادار بود به جز ابعاد روابط انسانی و سازمانی. یعنی بین میانگین نمرات بعد روابط انسانی $(31/67)$ و سازمانی $(31/10)$ تفاوت معناداری مشاهده نگردید. به عبارت دیگر، دانشجویان در همه‌ی ابعاد استادان را متفاوت ارزیابی کرده‌اند. اما بین ابعاد روابط انسانی و سازمانی تفاوت معناداری برای اساتید قابل نشده‌اند.

جدول ۲: مقایسه دیدگاه دانشجویان در ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای استادان

ابعاد	میانگین	انحراف معیار	F	P
۱- آموزش	۴۳/۵۸	۹/۹۶		
۲- پژوهش	۳۶/۳۵	۱۲/۱۲	۷۹۲/۶۱۶	۰/۰۰۰۱
۳- منش	۴۰/۰۸	۱۰/۹۶		
۴- روابط انسانی	۳۱/۶۷	۸/۸۲		
۵- سازمانی	۳۱/۱۰	۱۱/۰۷		

سؤال دوم: آیا بین نظرات دانشجویان کارشناسی ارشد دختر و پسر دانشگاه شیراز در مورد ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای استادان تفاوت معناداری وجود دارد؟ نتایج مربوط به آزمون تی‌مستقل با تصحیح بونفرونی در سطح $0/01$ با توجه به جدول شماره‌ی ۳ نشان می‌دهد که بین میانگین

نمرات پسران و دختران در مورد ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای اساتید تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۳: مقایسه‌ی میانگین و انحراف معیار نمرات ابعاد پنج‌گانه به تفکیک جنسیت

ابعاد	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	P
۱- آموزش	پسر	۲۹۸	۴۲/۶۹	۹/۹۶	۱/۸۴	N.S
	دختر	۵۶۲	۴۴	۹/۹۳		
۲- پژوهش	پسر	۲۹۸	۳۵/۶۷	۱۱/۷۵	۱/۱۱	N.S
	دختر	۵۶۲	۳۶/۶۴	۱۲/۲۹		
۳- منش	پسر	۲۹۸	۳۹/۵۹	۱۱/۲۲	۰/۸۶	N.S
	دختر	۵۶۲	۴۰/۲۷	۱۰/۸۲		
۴- روابط انسانی	پسر	۲۹۸	۳۰/۷۱	۸/۶۰	۲/۳	N.S
	دختر	۵۶۲	۳۲/۱۶	۸/۹۰		
۵- سازمانی	پسر	۲۹۸	۳۰/۶۵	۱۰/۹۱	۰/۸۱	N.S
	دختر	۵۶۲	۳۱/۳۰	۱۱/۱۹		

سؤال سوم: آیا بین نظرات دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده‌های علوم انسانی و علوم

پایه دانشگاه شیراز در مورد ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای اساتید تفاوت معناداری وجود دارد؟ نتایج حاصل از آزمون تی مستقل با تصحیح بونفرونی در سطح ۰/۰۱ با توجه به جدول شماره‌ی ۴ نشان می‌دهد که، بین میانگین نمرات دانشجویان در ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای اساتید در دانشکده-های علوم انسانی و علوم پایه تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۴: مقایسه‌ی میانگین و انحراف معیار نمرات ابعاد پنج‌گانه به تفکیک دانشکده

ابعاد	دانشکده	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	P
۱- آموزش	علوم انسانی	۴۱۷	۴۳/۳۴	۹/۷۹	۰/۶۸	N.S
	علوم پایه	۴۵۸	۴۳/۸۰	۱۰/۱۱		
۲- پژوهش	علوم انسانی	۴۱۷	۳۵/۸۷	۱۱/۸۹	۱/۱۳	N.S
	علوم پایه	۴۵۸	۳۶/۸۰	۱۲/۳۲		

P	t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	دانشکده	ابعاد
N.S	۰/۹۲	۱۱/۱۵	۳۹/۷۲	۴۱۷	علوم انسانی	۳- منش
		۱۰/۷۹	۴۰/۴۱	۴۵۸	علوم پایه	
N.S	۱/۳۹	۸/۹۹	۳۱/۲۳	۴۱۷	علوم انسانی	۴- روابط انسانی
		۸/۶۶	۳۲/۰۶	۴۵۸	علوم پایه	
N.S	۲/۱۲	۱۱/۴۰	۳۰/۲۷	۴۱۷	علوم انسانی	۵- سازمانی
		۱۰/۷۲	۳۱/۸۶	۴۵۸	علوم پایه	

نتیجه گیری و بحث

تجزیه و تحلیل اطلاعات و نتایج به دست آمده از مقایسه‌ی دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد در مورد ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای استادان دانشگاه شیراز نشان داد که، دانشجویان بیشترین نمره را به بعد آموزش اخلاق حرفه‌ای و بعد از آن در ابعاد منش و پژوهش، و سپس روابط انسانی و سازمانی (به طور مساوی) به ترتیب کمترین نمره را داده‌اند. یعنی استادان از نظر آموزشی نسبت به بقیه‌ی ابعاد، عمل کرد بهتری داشته‌اند و در واقع اساتید از نظر دانشجویان، دارای آمادگی قبلی برای تدریس هستند، تسلط لازم را برای ارائه دروس دارند، در امور آموزشی و کلاس درس وقت شناس و منظم هستند و زمان کافی را برای رفع اشکال درسی دانشجویان اختصاص می‌دهند. هم‌چنین آن‌ها ارزشیابی منصفانه‌ای از دانشجویان به عمل می‌آورند و برای تلاش و کوشش دانشجویان ارزش قائل هستند. اما در بعد پژوهش، یعنی در زمینه‌هایی مثل تشویق دانشجویان به کارهای پژوهشی، همگامی و همراهی با دانشجویان در مراحل مختلف تحقیق و ارزش قائل شدن برای تلاش‌های پژوهشی دانشجویان، نسبت به موارد قبلی ضعیف عمل می‌کنند. از طرف دیگر در مواردی مثل رعایت احترام در مورد همکاران، عدم تبعیض قومی، نژادی، جنسیتی، توجه و درک مشکلات دانشجویان، مورد تشویق و حمایت قرار دادن همکاران جوان‌تر، توجه به معیارهای اخلاق علمی و حرفه‌ای در انجام فعالیت‌های پژوهشی و... کمترین نمره را از طرف دانشجویان کسب کرده‌اند. به نظر می‌رسد با توجه به این که دانشگاه یک مرکز آموزش عالی است، عمدتاً جهت‌گیری‌های آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، اساتید تأکید بیشتری در رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای آموزشی به عنوان اولین وظیفه‌ی خود دارند. علاوه بر این، آنان از آزادی آکادمیکی

یا علمی - آموزشی برخوردارند و کمتر خود را مقید به اصول صرفاً سازمانی می‌دانند. چرا که دانشگاه یک محیط علمی-تخصصی است تا این که یک محیط اداری و سازمانی تلقی گردد. به همین دلیل به نظر می‌رسد پایین بودن نمره‌ی اساتید در بعد سازمانی اخلاق حرفه‌ای از این منظر قابل توجیه باشد.

نتایج به دست آمده از مقایسه‌ی دیدگاه دانشجویان در مورد ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای اساتید دانشگاه شیراز نشان داد که بین نظرات دانشجویان دختر و پسر در مورد ابعاد پنج‌گانه اخلاق حرفه‌ای اساتید تفاوت معناداری وجود ندارد. در واقع دانشجویان دختر و پسر استادان خود را در همه‌ی ابعاد اخلاق حرفه‌ای اساتید یکسان ارزیابی کرده‌اند و به آن‌ها نمرات مشابهی در ابعاد آموزش، پژوهش، منش، روابط انسانی و سازمانی داده‌اند. علت این تفاوت می‌تواند ناشی از این امر باشد که اساتید در تمامی ابعاد اخلاق حرفه‌ای صرف نظر از جنسیت دانشجویان با آنان یکسان برخورد می‌کنند، چرا که معمولاً رویه‌ها و منش‌های اخلاقی امری درونی شده هستند که در رفتار افراد متبلور می‌شوند. بنابراین هر دو جنس به نحو مشابهی در معرض ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری اساتید قرار می‌گیرند. علاوه بر این، عدم تفاوت بین دیدگاه دختران و پسران می‌تواند ناشی از بلوغ فکری دانشجویان در مقاطع تحصیلی بالاتر صرف نظر از جنسیت آنان باشد. به عبارت دیگر این بلوغ فکری می‌تواند منجر به تشابه در قضاوت آنان گردد. نتایج این پژوهش با یافته‌های مربوط به پژوهش فرناندز و متیو (۱۹۹۷) و عندلیب و احمدی (۱۳۸۶) ناهم‌سو است. در پژوهش فرناندز و متیو (۱۹۹۷) که به تأثیر جنسیت در ارزشیابی دانشجویان از اساتید دانشگاه مادرید اسپانیا پرداختند، نتایج نشان داد که دانشجویان دختر در مقایسه با دانشجویان پسر، اساتید را مثبت‌تر ارزشیابی کردند و در واقع نمره‌ای که دخترها به اساتید دادند بیشتر از نمره‌ای بود که پسرها به اساتید خود دادند. در پژوهش عندلیب و احمدی (۱۳۸۶) نیز بین نظرات دختر و پسر در خصوص میزان به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در بین اساتید دانشگاه خوراسگان تفاوت معنادار مشاهده گردید. به عبارت دیگر، دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر، استادان را اثربخش‌تر ارزیابی کرده‌اند. به نظر می‌رسد علت عمده‌ی ناهم‌سویی نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های دیگر این باشد که از آنجایی که دانشجویان کارشناسی ارشد نسبت به دانشجویان کارشناسی دارای بلوغ فکری بالاتری هستند، اساتید نیز در رفتارهای حرفه‌ای خود نسبت به دانشجویان دختر و پسر برخورد مشابهی دارند.

نتایج حاصل از مقایسه دیدگاه دانشجویان دانشکده‌های علوم انسانی و علوم پایه در این پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین دیدگاه دانشجویان دانشکده‌های علوم انسانی و علوم پایه در مورد ابعاد پنج‌گانه‌ی اخلاق حرفه‌ای اساتید وجود ندارد. احتمالاً علت عدم تفاوت بین دیدگاه دانشجویان دانشکده‌های مختلف شاید این باشد که همه‌ی دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها از یک سری قوانین و مقررات که به صورت متمرکز از سوی وزارت علوم تعیین می‌شود برخوردارند، همین موضوع باعث می‌شود که اعمال و رفتار اساتید نیز بر همان مبنا شکل بگیرد و تفاوت زیادی بین عمل کرد آن‌ها نباشد و به تبع آن دانشجویان قضاوت‌های مشابهی در مورد اساتید خود داشته باشند. از طرف دیگر معیارهای گزینش اساتید در دانشکده‌های مختلف خیلی متفاوت نیست و تقریباً یکسان است و آخرین نکته که در این مورد به نظر می‌رسد این است که معمولاً در هر دانشگاهی جو خاصی وجود دارد که دانشجویان تحت تأثیر آن قرار گرفته و در نهایتاً قضاوت‌های آنان را به هم شبیه می‌کند. نتایج به دست آمده در این پژوهش با یافته‌های مربوط به پژوهش اخوان تفتی و حاج موسایی (۱۳۸۶) و شریفیان و همکاران (۱۳۸۴) هم‌سو می‌باشد. در پژوهش اخوان تفتی و حاج موسایی (۱۳۸۶) که به بررسی نظرات دانشجویان در رشته‌های مختلف نسبت به نحوه‌ی ارزیابی عمل کرد آموزشی اساتید پرداخته است، بین نظر دانشجویان رشته‌های فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی در مورد عمل کرد آموزشی اساتید تفاوت معناداری وجود ندارد. در پژوهش شریفیان و همکاران (۱۳۸۴) نیز که به بررسی و تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان پرداخته شد بین نظر دانشجویان در دانشکده‌های مختلف در مورد نشانگرهای تدریس اثربخش در بین استادان، تفاوت معناداری مشاهده نشده است. اما نتایج این پژوهش با یافته‌های مربوط به پژوهش فرناندز و متیو (۱۹۹۷)، هم‌سو نمی‌باشد. در این پژوهش که به تأثیر دانشکده در ارزشیابی دانشجویان از اساتید دانشگاه مادرید اسپانیا پرداختند، نتایج پژوهش نشان داد که دانشجویان دانشکده‌های مختلف اساتید را متفاوت ارزشیابی کردند.

اما با توجه به دلالت‌های کاربردی یافته‌های این پژوهش، باید گفت که در برنامه‌های دانش‌افزایی اساتید و برنامه‌های به‌سازی باید تلاش نمود تا تمامی ابعاد رشد و توسعه و التزام به تمامیت ابعاد اخلاق حرفه‌ای مدنظر قرار گیرد. چرا که تعالی هر سازمان و از جمله دانشگاه، در گرو سطح التزام آن سازمان به‌ویژه هیأت علمی نسبت به تمامی ابعاد و اصول اخلاق حرفه‌ای است.

بدیهی است که اگر استاد دانشگاه خود را کاملاً مقید به اصول اخلاق حرفه‌ای بدانند در متغیرهایی مانند تسلط علمی، اشراف نظری، به روز بودن، آمادگی در تدریس، رعایت حقوق فراگیران، برقراری تعاملات مطلوب علمی و اجتماعی با دانشجویان، رعایت استانداردهای علمی و سازمانی، نگرش مطلوب به یادگیری و فراگیران و نظایر این‌ها به نحو احسن عمل خواهد کرد. متغیرهایی که مسلماً موجب ارتقای کیفیت فرآیندهای یاددهی-یادگیری می‌شود و مضافاً این‌که ویژگی‌های اخلاق حرفه‌ای مطلوب استاد می‌تواند حس مسؤولیت‌طلبی در یادگیری و آموزش، شوق به آموختن و انگیزه‌ی بیشتر برای یادگیری را در دانشجویان تقویت کند. چرا که استاد دانشگاه نقش الگویی برای دانشجویان دارد و بدون شک می‌تواند در هدایت فکری و علمی و رفتاری آنان بسیار مؤثر باشد.

بدیهی است که به دلیل اهمیت موضوع به ویژه برای اساتید جدیدالورود دانشگاه، قبل از شروع کار آموزش دانشگاهی، تعلیمات و کارگاه‌های آموزشی در خصوص ضوابط اخلاق حرفه‌ای، علمی و آکادمیک بسیار اساسی است و لذا باید تلاش شود تا با ارزیابی مستمر از فعالیت‌های علمی و آموزشی، کاربرد، اهتمام و اعتناء آنان به رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش و یادگیری به منظور تحقق اهداف برنامه‌ی درسی دانشگاهی مورد توجه قرار گیرد.

منابع

الف. فارسی

۱. اخوان تفتی، مهناز و حاجی موسایی، فاطمه. (۱۳۸۶). بررسی نظرات دانشجویان دانشگاه‌های تهران نسبت به ملاک‌های ارزشیابی عمل کرد استادان. *فصل‌نامه‌ی اندیشه‌های نوین تربیتی دانشگاه الزهرا (س)*، ۳(۱ و ۲): ۱-۳.
۲. انجمن کتابداری قم. (۱۳۸۶). *اخلاق حرفه‌ای کتابداران و اطلاع‌رسانان*. تهران: انتشارات کتابدار.
۳. حقیقت، شهربانو. (۱۳۸۷). بررسی تحلیلی چهار روی‌کرد اخلاقی معاصر، تربیت منش، تبیین ارزش‌ها، شناخت رشدی اسلام و ارائه الگوی نمونه برای تربیت اخلاقی در دوره دبستان. *پایان‌نامه دکترا*، دانشگاه شیراز.
۴. خزاعی، زهرا. (۱۳۸۶). اخلاق کاربردی: ماهیت، روش‌ها، چالش‌ها. *فصل‌نامه‌ی پژوهش‌های*

فلسفی و کلامی، ۹(۱).

۵. داری، جنی. (۱۳۹۰). اثرات جایگاه انتخابی یا مورد نیاز دوره‌ها بر روی ارزشیابی دانش‌آموزان، ترجمه‌ی مهدی محمدی و جعفر ترک‌زاده، **فصلنامه پژوهش‌های برنامه‌ی درسی**، ۱.
۶. روستا، احمد. (۱۳۸۵). اخلاق حرفه‌ای، ویژگی‌های حرفه‌ای‌ها. نشریه *انجمن صنفی شرکت‌های تبلیغات*، ۲(۲).
۷. شاملی، عباسعلی و ملکی، حسن و کاظمی، حمیدرضا. (۱۳۹۰). برنامه‌ی درسی ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی. **فصل‌نامه‌ی اسلام و پژوهش‌های تربیتی**، ۳(۲).
۸. شریفیان، فریدون. نصر، احمدرضا و عابدی، لطفعلی. (۱۳۸۴). تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان. **فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، ۳۸ و ۳۷.
۹. علاقه‌بند، علی. (۱۳۸۴). **مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی**. تهران: نشر روان.
۱۰. عندلیب، بهاره و احمدی، غلامرضا. (۱۳۸۶). میزان به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵. **نشریه دانش و پژوهش در علوم تربیتی**. انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ۱۵.
۱۱. غفوری نژاد، محمد. (۱۳۸۳). از حکمت عملی تا اخلاق حرفه‌ای. **ماه‌نامه آیین پژوهش**، ۸۷.
۱۲. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۵). اخلاق علمی رمز ارتقای آموزش عالی، جایگاه و ساز و کارهای اخلاقیات حرفه‌ای علمی در تضمین کیفیت آموزش عالی ایران. **فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری**، ۱(۲۷-۱۳).
۱۳. فرامرز قراملکی، احد. (۱۳۸۲). **اخلاق حرفه‌ای**. تهران: انتشارات احد فرامرز قراملکی.
۱۴. فرامرز قراملکی، احد. (۱۳۸۵). **سازمان‌های اخلاقی در کسب و کار**. قم: نشر مجنون.
۱۵. فرامرز قراملکی، احد. (۱۳۸۷). **درآمدی بر اخلاق حرفه‌ای**. تهران: مؤسسه مطالعات بهره‌وری و منابع انسانی. انتشارات سرآمد.
۱۶. فرامرز قراملکی، احد و همکاران، (۱۳۸۶). **اخلاق حرفه‌ای در تمدن ایران و اسلام**. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

۱۷. کد، جوزف. (۱۳۸۶). *کاربرد هفت اصل برای عمل کرد خوب تدریس در دانشگاه تکنولوژی میشیگان آمریکا*. ترجمه‌ی بهاره عندلیب و غلامرضا احمدی.
۱۸. مطهری، مرتضی. (۱۳۸۵). *تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران: انتشارات صدرا.
۱۹. میرشاه جعفری، ابراهیم و کلباسی، افسانه. (۱۳۸۸). دیدگاه برنامه‌ی درسی اخلاق مدار با تکیه بر پرورش منش. *فصل‌نامه‌ی معرفت اخلاقی*، ۱(۱).
۲۰. هنیه، پیتر. مادوکس، نیک. (۱۳۹۰). ادراک دانش‌آموزان از فرآیند دوره‌های ارزشیابی استادان، ترجمه‌ی مهدی محمدی و جعفر ترک‌زاده. *فصل‌نامه پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱(۱).
۲۱. یقین لو، مهرانگیز. جواهر دشتی، فرانک و خلیلی عراقی، مریم. (۱۳۸۴). *اصول اخلاق حرفه‌ای از تدوین تا عمل*. بر گرفته از سایت <http://www.bashgah.net>.

ب: انگلیسی

1. Fernandez, J. & Matio, A. (1997). Student & faculty gender in rating of university teaching quality. **Journal of Research**. 37 (11-12): 997-1003.
2. Jasca, J. A. & Prichard, M. S. (1994). **Communication Ethics: Methods of Analysis**. Belmont, CA: Wadsworth 244.
3. Johannesen, R. L & Valde, K.S & Whedbee, K, E. (2002). **Ethics in Human Communication**. Prospect Heighs, IL: Waveland Press, 329.
4. Lisman, C. D. (1996). **The Curricular Integration of Ethics**, Westport, CT: Praeger, 192
5. Murray, H., Gillese, E., Lennon, M., Mercer, P., & Robinson, R. (1996). **Ethical Principles in University, Teaching**. STLHE/SAPES.
6. Rafael, A. & Canizal, E. (2001). The moral profession. **A Study of Moral Development and Professional Ethics of Faculty**, ph.D. Theses. The University of Texas at Austin.
7. Schulte, L. E., Brown, R. D., & Wise, S. L. (1991). The Development and Validation of the Ethical Climate Index for Graduate and professional School Programs. **Research in Higher Education**, 32, 479-498.

8. Tang, T. L. (1997). **Teaching Evaluation in a Public Institution of Higher Education: Factors Related to the Overall Teaching Effectiveness.** <http://www.findarticles.com>

