

بررسی ادراک دانشجویان از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان با توجه به پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان

مسعود یزدانی مقدم*

استادیار، دانشکده زبانهای خارجی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی،
گرمسار، ایران

محمد جواد معافی**

دانشجوی دکتری، دانشکده ادبیات فارسی و زبانهای خارجی، واحد تهران جنوب،
دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

علیرضا عامری***

استادیار، دانشکده ادبیات فارسی و زبانهای خارجی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی،
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۱۲/۱۹، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۵/۱۴، تاریخ چاپ: دی ۱۳۹۸)

چکیده

نقش اخلاق در زندگی، نه تنها بر اقشار جامعه، که بر متخصصان رشته‌های مختلف، به‌ویژه استادان زبان، بر کسی پوشیده نیست، اما چیرستی شالوده این اخلاق حرفه‌ای نیازمند پژوهش‌های بسیاری می‌باشد. هدف از این تحقیق، بررسی ادراک دانشجویان زبان از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان با توجه به پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان بود. روش تحقیق ترکیبی-توضیحی در این پژوهش بکار رفت. نخست، پرسشنامه پایگاه اجتماعی-اقتصادی با شرایط تحقیق سازگار شد تا دانشجویان را به دو گروه اجتماعی-اقتصادی بالاتر یا پایین‌تر طبقه‌بندی کند. از ۸۱ پرسشنامه پایگاه اجتماعی-اقتصادی پخش شده در ۵ کلاس زبان مختلف از ۲ دانشگاه در شهر قم، ۵۳ مورد تکمیل شد. پس از آن، ۲۲ نفر از همان دانشجویان در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته شرکت کردند. پس از تجزیه و تحلیل دقیق کد و مقوله‌های مصاحبه، ۱ موضوع اصلی (جدیت) شناسایی و سپس با توجه به پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان، با استفاده از آزمون دقیق فیشر بررسی شد. سرانجام، ۱ مدل برای ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان مبتنی بر ادراک دانشجویان طراحی شد، تا بتوان در برنامه‌ریزی آیین‌نامه‌های اخلاقی که به‌طور خاص برای مدرسان زبان طراحی شده و همچنین جهت افزایش آگاهی اخلاقی در میان آن‌ها بکار برد.

واژه‌های کلیدی: اخلاق، ادراک، پایگاه اجتماعی-اقتصادی، آموزش، زبان انگلیسی.

* نویسنده مسئول: E-mail: massood.yazdanimoghaddam@gmail.com

** E-mail: javad.moafi@gmail.com

*** E-mail: a_ameri@azad.ac.ir

۱- مقدمه

با توجه به تاریخ آموزش و پرورش، می‌توان دریافت که تاحدودی در همگی رشته‌های آموزش، اخلاق، یکی از مهمترین مسائل است. استادان و مربیان به‌طور دائم در سناریوهای قرار می‌گیرند که از لحاظ اخلاقی به‌چالش گرفته می‌شوند که خود نیازمند توجه لازم و خاص است و معمولاً استادان بر مبنای آن موقعیت‌ها تصمیم‌گیری می‌کنند (مک‌گروری، ۱۹۹۶، ص. ۱۰۱). این تصمیم‌ها دارای ماهت اخلاقی‌اند، چراکه از سوی دانشجویان و همین‌طور افراد درگیر در مسایل آموزشی مانند همکاران، پرسنل آموزشگاه، سایر مراکز آموزشی و غیره مورد قضاوت قرار می‌گیرند (وب، ۲۰۰۸، ص. ۴۲). در همین راستا می‌توان گفت که رویکردهای متفاوتی به‌مقولات و مسایل اخلاقی وجود دارد، مانند اخلاق توصیفی، اخلاق هنجاری، اخلاق کاربردی و فرا اخلاق که هر یک، زیرمجموعه‌هایی ویژه خود دارند. به‌عنوان نمونه، وظیفه‌گرایی، نتیجه‌گرایی و فضیلت‌گرایی از زیرشاخه‌های اخلاق هنجاری به‌شمار می‌روند. این چارچوب‌های اخلاقی توسط اندیشه‌ورزان فلسفه اخلاق و اخلاق‌گرایان به‌دست آمده است و منطقی به‌نظر می‌رسد که استادان، خود را با این نظریات آشنا سازند، تا بتوانند در زمان بروز چالش‌های اخلاقی، تدابیر مناسب‌تری اتخاذ کنند. البته این روش، یکی از راه‌های کاوش دیدگاه‌های اخلاقی است، اما راه دیگر بررسی نگاه دانشجویان در باره ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان است. در زمینه آموزش، به‌طور عام، پژوهش‌های قابل توجهی صورت گرفته است، اما در زمینه آموزش زبان، بدین گونه نیست. جا دارد تا دیدگاه و افکار دانشجویان زبان نیز در باره اخلاق استادان، با توجه به پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان مورد بررسی وسیع‌تری قرار گیرد.

۲- بیان مساله

القاب، صفات و حالات مختلفی به‌انسان اطلاق می‌شود که هر کدام می‌توانند در تحقق شخصیت و هویت شخص تاثیرگذار باشد. این مسائل، هرگز نمی‌توانند محدود به‌استفاده از کلمات زشت و زیبا و یا خوب و بد شود، زیرا دربردارنده این صفات، به‌صورت متفاوت، اخلاق و شخصیتی منحصر به‌فرد می‌نمایند. با توجه به شخصیت استاد، کوماراوادپولو (۲۰۱۲) می‌نویسد، مهم‌ترین انگیزه‌هایی که ساختار هویتی استاد را شکل می‌دهد، اعتقاد و ارزش اوست. به‌نظر می‌رسد شخصیت و هویت هر فرد، ریشه در میزان دانش و بی‌دانشی او دارد. در رابطه با آموزش، به‌طور اعم و در زبان انگلیسی به‌طور اخص، می‌توان گفت که گاهی متون

بررسی شده بار اخلاقی دارند. به‌عنوان نمونه، میرحسینی (۲۰۰۸) به‌عنوان یک تحلیلگر گفتمان انتقادی، به‌امپریالیسم زبانی می‌تازد، چرا که در نگاه او؛ آموزش زبان انگلیسی از فقدان صداقت و آگاهی رنج می‌برد. وی همچنین باور دارد که این زبان، مشغول صدور ایدئولوژی خویش است و از اصالت فرهنگی فراگیران خود چشم‌پوشی می‌کند. در این صورت است که زبان انگلیسی زبان آزادی نیست، بلکه این زبان تبدیل به‌زبان دستکاری، سلطه و کنترل دیگران می‌شود. بنابراین پژوهشگرانی همچون او به‌قلمروی اخلاق ورود پیدا می‌کنند.

کمتر کسی نقش اخلاق را در امور مختلف و شاخه‌های علمی نادیده می‌انگارد، اما با این وجود، در تعریف و شاخص‌های اصلی آن، اتفاق نظر چندانی دیده نمی‌شود. این مشکل زمانی حادتر می‌شود که عوامل گوناگونی مانند دیدگاه‌های متفاوت درباره مفهوم اخلاق موجود باشد (رینگ، ۲۰۰۶، ص. ۱۰). به‌عنوان مثال، واکاوی دیدگاه‌های دانشجویان درباره اخلاق استادان زبان‌شان، نیازمند توجه و پژوهش‌های بسیاری است، تا بتواند زمینه‌ساز و راهگشای طراحی مدل‌های اخلاقی برای هم‌کنشی بهتر میان افراد درگیر در کار آموزش زبان باشد. کولوریوتیس (۲۰۱۰) استدلال می‌کند که در محیط زبان انگلیسی، به‌عنوان آموزش زبان دوم، پژوهش‌های بسیار کمی نسبت به‌فراگیران غیر انگلیسی صورت پذیرفته است. به‌هر تقدیر، اخلاق را می‌توان از منظرهای گوناگون، نظیر دیدگاه متخصصان و مشاهده محققان تا انگاره و تجربیات هر فرد درگیر در محیط آموزش دنبال کرد. دلیل و ضرورت پژوهش حاضر نیز واکاوی اخلاق استادان زبان از راه بررسی نظرات دانشجویان زبان با توجه به پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان و در صورت امکان تلاش برای طراحی الگویی اخلاقی بود.

۲-۱- مبانی نظری و پیشینه تحقیق:

آثار بسیاری بر حسب اخلاق در پژوهش و آزمون‌سازی وجود دارد، اما در باره آموزش و رابطه میان عوامل و طرف‌های درگیر در آموزش زبان، پژوهش‌های محدودتری انجام پذیرفته است (شوهامی، ۱۹۹۸؛ وب، ۲۰۰۸؛ کولوریوتیس، ۲۰۱۰). شاید دلیل آن تعداد بالای مفاهیم و متغیرهای موجود در آموزش به‌طور اعم و تدریس زبان به‌طور اخص باشد که کار تحقیق را بسیار دشوار می‌سازد.

در تلاشی برای طراحی مدل خلاقانه تربیت مربی زبان بر مبنای شناخت، تحلیل، به‌رسمیت‌شناسی، عمل و دید، کوماروادپولو (۲۰۱۲) در فصل ۴ کتاب خود در مورد به‌رسمیت‌شناسی، سخن از عوامل متعددی می‌آورد که ساختار هویتی استاد زبان را از جمله

باور و ارزش شکل می‌دهد. اگرچه وی تصریح می‌کند که تعریف دقیقی برای باور وجود ندارد، اما می‌گوید «نظام باور عبارتند از یک مجموعه منطقی از اعتقادات و قواعد که افکار، واژگان و کنش‌های شخص را اداره می‌کند» و اینکه «فهم کنونی از این قرار است که باورها عبارتند از دیدگاه‌ها، گزاره‌ها و پنداشت‌ها که شخص آگاهانه یا ناآگاهانه در باره ارزش داوری چیزی دارد» (کوماروادیلو، ۲۰۱۲، ص. ۶۰). به عبارت دیگر، آنچه را که شخص می‌اندیشد، می‌گوید و اجرا می‌کند، در واقع، بازتاب نظام باور مندی اوست. بر این اساس، باورها و دیدگاه‌های شخص درباره یک مطلب خاص، مانند اخلاق استادان زبان، تعریف عملیاتی پژوهش حاضر از ادراک است.

همانطور که در بالا آمده است، ساختار باور پیچیده است و تشخیص تفاوت بین باور و دانش دشوار است. به همین منظور، دیویی (۱۹۳۳) گفته است که باور چیزی است که ما در حال حاضر از آن مطمئن نیستیم، اما ما آنقدر به آن ایمان داریم که بر مبنای آن عمل کنیم. به نظر وی، هر چه را که اکنون درست می‌دانیم دانش است که ممکن است در آینده مورد تشکیک هم قرار گیرد. در تشبیه مفصل‌تر، نسپور (۱۹۸۷) معتقد بود که باورها می‌توانند مستقل از استدلال ذهنی عمل کنند و بیشتر ناسازگار و یا قابل انعطافند، اما در مقایسه با دانش، احساسات قوی‌تری در موردش وجود دارد. فیلسوف فرانسوی ریکور (۱۹۹۵) بین اطلاعات و دانش نیز فرق می‌گذارند، به نحوی که دانش مولد و تجربی است، اما اطلاعات این چنین نیست. یک مثال کاربردی می‌تواند تفاوت بین یک برنامه‌نویس کامپیوتر و یک کاربر عادی آن باشد.

وقتی سخن از باور در کار است، تمایل برای ارزش‌داوری نیز وجود دارد؛ چرا که به نظر می‌رسد زمانی که هیچ ایده‌ای در مورد امری وجود ندارد، داوری نیز معنای خود را از دست می‌دهد. بنابراین نظام باور قابلیت و تمایل تبدیل و ترجمه به ارزش را دارد. در این جا است که نظام‌های باور، راه خود را به محدوده اخلاق باز می‌کنند. به زبان ساده، اعتقاد استادان زبان، آن‌ها را به سمت عمل به حالت خاصی سوق می‌دهد که یا از آن به خوب و یا بد تعبیر می‌شود. برای اندیشمندانی چون فریر (۱۹۸۹) و دیویی (۱۹۲۲) تعلیم و تربیت هرگز فاقد ارزش‌داوری قلمداد نمی‌شود؛ چرا که پیوسته با نیروهای سیاسی، اقتصادی، جامعه‌شناختی و فرهنگی دست و پنجه نرم می‌کند، زیرا میان این امور رابطه‌ای متقابل وجود دارد. اگر این امر صادق باشد، آنجا ارزش‌داوری نیز وجود دارد. تیلور (۱۹۹۴) به فعل و انتقال ارزش‌ها و بافت اجتماعی و همچنین چگونگی شکل‌گیری ارزش‌های اخلاقی توسط زبان و فرهنگ اشاره دارد. رکلینک

(۲۰۰۱) نیز دیدگاه تیلور را در باره ارزش‌ها تفسیر می‌کند و نتیجه می‌گیرد که انسان ارزش و تمایلات درونیرا در جهت اصلاح همگانی دارد؛ واژگان بسیاری مانند نیک و شر و یا درست و نادرست در زبان‌ها وجود دارند که این کلمات نسبی‌اند؛ و اینکه تنها برخی از ارزش‌های ویژه جهانی‌اند. تاثیر مسائل بالا در آموزش، به‌استادان و مربیان نشان می‌دهد که آن‌ها دائم با چالش‌های اخلاقی سر و کار دارند. به‌عنوان نمونه، فلیپسون (۱۹۹۲) به‌جنبه تجاری آموزش زبان انگلیسی اشاره می‌کند و اینکه چگونه استادان زبان به‌گسترش امپریالیسم زبانی کمک می‌کنند. در همین راستا، شوهامی (۱۹۹۸) آزمون‌سازی جهانی زبان انگلیسی نظیر تافل و آیلتس را غیردموکراتیک و غیراخلاقی می‌خواند. آگاهی از چالش‌هایی این‌چنینی ممکن است پیامدهای اخلاقی را بار آورد که خواه منجر به‌مقاومت شود یا خواه دردآور باشد.

در گذشته اخلاق به‌دو صورت اخلاق نظری و اخلاق عملی تقسیم‌بندی می‌شد: منظور از اخلاق نظری مطالعه حالات و کردار اخلاقی بود که گاهی اخلاق توصیفی نامیده می‌شد، اما اخلاق عملی، به‌راه عملی کنش اخلاقی می‌پرداخت؛ درحالی‌که دسته‌بندی امروزی از اخلاق، شامل فرا اخلاق، اخلاق توصیفی، اخلاق هنجاری و اخلاق کاربردی است (نکونام، ۱۳۸۴، ص. ۴۱). طباطبایی (۱۳۵۰) اخلاق را مطالعه سجایا و حالات دائم بشر تعریف می‌کند که هدف از آن جداسازی شرارت از فضیلت است تا انسان‌ها بتوانند از بدی دوری کنند و خود را به‌فضیلت بیارینند. ملکیان (۱۳۹۴) نیز تصریح می‌کند که اخلاق یک توانایی و مهارت است و نه دانش و اینکه با خیر مرتبط است، زیرا علم و دانش در پی کشف و توصیف حقایق عالم است. به‌بیان دیگر، علم با حقیقت سر و کار دارد، اما مهارت یا قابلیت برای تغییر آن حقایق تلاش می‌کند. دیگر آنکه، هنر در پی زیبا نمودن امور می‌باشد. «اخلاق شامل تنظیم، دفاع از و توصیه به‌مفاهیم رفتار درست و نادرست می‌شود» (دوتا، ۲۰۱۰، ص. ۵۹). معمولاً اخلاق حرفه‌ای نیز، شاخه‌ای از اخلاق کاربردی در نظر گرفته می‌شود که خود به‌زیرشاخه‌هایی نظیر اخلاق تعلیم و تربیت قابل تقسیم است. اخلاق حرفه‌ای یعنی «مسئولیت‌پذیری در محیط زندگی شغلی» (قراملکی، ۱۳۹۷، ص. ۷۱).

آموزش زبان تنها انتقال دانش زبانی نیست، بلکه انتقال برخی از ویژگی‌های خوب را نیز در بر می‌گیرد. امروزه نگاه اول از آموزش زبان را دیدگاه انتقالی می‌گویند که مقبولیت بسیاری ندارد، اما نگرش دوم را مدل تبدیلی نامگذاری می‌کنند (کومارواادیولو، ۲۰۱۲). بنابراین تعریف عملیاتی اخلاق در پژوهش کنونی عبارتند از شاخه‌ای از دانش که مفاهیم درستی و نادرستی یا خوب و بد را توصیف و چه بسیار توصیه می‌کند.

به‌عنوان نمونه، یکی از پژوهش‌های جدید در ایران در زمینه آموزش زبان، مصاحبه گروهی متمرکز از ۴۰ استاد زبان انگلیسی در تهران، برای تحقیق اکبری، تاجیک، غفارنمر و کیانی (۱۳۹۰) بود که برای شناسایی تنش‌های موجود در کلاس درس و رابطه تجارب استادان و جنسیت آن‌ها صورت پذیرفت. آن‌ها دریافتند که بین جنسیت استادان و چالش‌های اخلاقی ایشان رابطه معناداری وجود نداشت، اما بین بیشتر و کمتر تجربه‌دار بودن استادان و چالش‌های اخلاقی ایشان این رابطه معنادار بود. آن‌ها هفت مقوله و صد تنش اخلاقی را استخراج کردند که به ترتیب به شرح زیر است: قوانین ۲۷ درصد، رابطه بین استاد و شاگرد ۲۱ درصد، رابطه بین شاگردان ۱۸ درصد، ارزیابی ۱۴ درصد، رفتار حرفه‌ای ۸ درصد، تسلط حرفه‌ای ۷ درصد، و محتوای درسی ۴ درصد. البته پژوهش بالا تعدادی از چالش‌های اخلاقی استادان زبان را مطرح کرده است؛ مانند بحران اخلاقی استاد در پشتیبانی از طرف شاگرد، علیه همکارانی که برخورد حرفه‌ای و اخلاقی نداشته‌اند.

«پایگاه اجتماعی-اقتصادی، وضعیت اجتماعی و اقتصادی یک فرد یا یک گروه است» (بیکر، ۲۰۱۴، ص. ۲۲۱۱). مهم‌ترین مولفه تشکیل‌دهنده پایگاه اجتماعی-اقتصادی ترکیبی از آموزش، درآمد و اشتغال است. تحقیق در باره پایگاه اجتماعی-اقتصادی، فزونتر نشانگر نابرابری، دسترسی به منابع از قبیل ثروت، امتیازات، قدرت، سلامت و کیفیت زندگی می‌باشد و مطالعات بسیاری رابطه بین پایگاه اجتماعی-اقتصادی و مسائل همچون اقلیت‌های قومی و نژادی، خشونت و آموزش وجود دارد (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۱۷).

هرندی‌زاده، نعیمی، پزشکی‌راد، نامدار، (۱۳۸۹) دریافتند که بین جنسیت و همچنین رشته تحصیلی دانشجویان و نگرش آن‌ها نسبت به معیارهای یک استاد خوب تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارت دیگر، این مطالعه نشان داد که جنسیت و رشته تحصیلی دانشجویان به‌عنوان عناصر سازنده پایگاه اجتماعی-اقتصادی در دیدگاه آن‌ها نسبت به اخلاقی بودن استادان خود تاثیری نداشت. این تحقیق در دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس تهران انجام گرفت.

همانطوریکه در مثال بالا مشاهده می‌شود، تحقیقات انجام گرفته از منظر دانشجویان در باره اخلاق استادان زبان نیست، در ضمن، پژوهش‌هایی چندانی در رابطه با دیدگاه دانشجویان در باره ویژگی‌های اخلاقی استاد زبان با توجه به سایر مقوله‌های پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان صورت نپذیرفته است. چیزی که در پژوهش‌های مانند بالا مغفول واقع شده، پرداختن به استاد زبان و نه صرفاً استاد سایر رشته‌ها است که تنها دیدگاه دانشجویان را

به‌روایت بگذارد، آن هم از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته کیفی و نه پرسشنامه کمی. این مسائل مورد بررسی این پژوهش قرار گرفت.

۲-۲- پرسش‌های تحقیق

بر این اساس، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به پرسش خاص زیر بود:

۲-۲-۱- ادراک دانشجویان زبان از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان با توجه به پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان چیست؟

۳- روش تحقیق

در قسمت کمی پژوهش حاضر، یک پرسشنامه وجود داشت که در مورد پایگاه اجتماعی-اقتصادی بود و از ابعاد و متغیرهای تحصیلات، درآمد، شغل و سرمایه‌های فرهنگی بهره می‌برد. قسمت دوم پژوهش با توجه به کیفی بودن آن یعنی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، مفاهمی مانند ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان از منظر دانشجویان مورد بررسی و کندوکاو قرار گرفت.

۳-۱- جامعه آماری

شرکت‌کنندگان در این پژوهش، ۸۱ دانشجوی سال آخر مقطع کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی با میانگین سنی بین ۲۰ تا ۳۰ سال از پنج کلاس در دو دانشگاه متفاوت در شهر قم بودند که البته ۵۳ نفر از آن‌ها پرسشنامه پایگاه اجتماعی-اقتصادی را کامل نمودند. به بیان دیگر، نرخ پاسخ حدود دو سوم بود. از این تعداد نیز ۲۲ نفر حاضر به شرکت در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته در بخش کیفی تحقیق شدند. از آنجایی که نظرات به‌دست‌آمده از مصاحبه می‌بایست با پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان پایش می‌شد، فقط پرسشنامه مصاحبه‌شوندگان مورد اهمیت قرار گرفت. در پژوهش‌های کمی تعداد بالای حجم نمونه یک مزیت است، اما با توجه به اینکه پژوهش حاضر دارای یک مصاحبه نیز بود که به‌نحوی شرکت‌کنندگان پرسشنامه را غربال می‌کرد و اینکه پژوهش حاضر غالباً کیفی بود، حجم نمونه به‌طور قابل توجه کاهش یافت که البته برای تحقیقات کیفی کاملاً مرسوم و متعارف می‌باشد. پس در بخش اول یا قسمت کمی پژوهش، نمونه‌گیری نظری تعداد نمونه را تعیین کرد. « نمونه‌گیری نظری در نظریه مبنایی به‌این معناست که پژوهشگر اشکال داده‌ای را انتخاب

می‌کند که با متن یا تصویر به‌فرآیند تولید نظریه کمک کند و مفید فایده باشد» (کرسول، ۲۰۱۲، ص. ۴۳۳). البته شایان ذکر است که چون در قسمت کیفی پژوهش از نظریه مبنایی یا داده‌بنیاد استفاده شد، حجم نمونه توسط اشباع در خلال روند پژوهش بسته شد که فراتر از حد سفارش شده توسط گست، بانس و جانسون (۲۰۰۶) یعنی ۱۲ مصاحبه‌شونده بود. محقق همانطوری که در بیشتر تحقیقات کیفی مرسوم است «اولین وسیله جمع‌آوری داده» می‌باشد (اری، جیکوبز و سورنسون، ۲۰۱۰، ص. ۱۱۰)؛ به‌این معنا که در پژوهش حاضر، محقق خود به‌توزیع و گردآوری پرسشنامه‌ها در یک جلسه و انجام مصاحبه در جلسه دیگر در خلال ترم دوم سال آموزشی، حدود فصل زمستان سال ۱۳۹۶ پرداخت.

۳-۲- طرح و ابزار پژوهش

مناسب‌ترین طرحی که می‌توانست در این پژوهش از آن بهره جست، روش ترکیبی بود که به‌طور اخص می‌توان از روش پیمایشی، یا طرح ترکیبی توضیحی و پیوسته نام برد. بر همین اساس، نخستین روش گردآوری داده در این پژوهش از یک وسیله کمی، یعنی پرسشنامه پایگاه اجتماعی-اقتصادی کرم‌الهی (۱۳۸۷) با میانگین آلفای کرونباخ ۰.۷۵ استفاده کرد که با شرایط کنونی ایران، به‌ویژه دانشجویان شهر قم، سازگار شده بود. پرسشنامه وی دارای ۱۱ گویه بود که از تحصیلات، درآمد و اشتغال می‌پرسید و مقیاس لیکرت برای دو بخش اول و مقیاس شش‌گزینه‌ای برای بخش سوم استفاده شده بود. با این حال، با مشورت با جامعه‌شناسان، ۳ سؤال دیگر درباره محل اسکان، تعداد سفرهای خارج از کشور و داشتن کتاب‌ها در منزل برای پوشش دادن به‌قسمت سرمایه فرهنگی پرسشنامه او افزوده شد. لازم بایستت یادآوری‌ست که هدف از این پژوهش، ارزیابی دقیق پایگاه اجتماعی-اقتصادی افراد نبود، بلکه صرفاً دو گروه از شرکت‌کنندگان با پایگاه اجتماعی-اقتصادی بالا و پایین‌گزینه‌کنیم تا دیدگاه آن‌ها درباره ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان در یک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بررسی شود. دلیل استفاده از پرسشنامه‌ای از پیش طراحی شده و بعد سازگاری آن با بهره‌گیری از جامعه‌شناسان این بود که پرسشنامه‌ای با روایی و پایایی بالا، توسط متخصصان در زمینه جامعه‌شناسی تهیه شود. این پرسشنامه دارای پایایی به‌نسبت بالایی (۰.۸۸ بر اساس آلفای کرونباخ) بود.

استراوس و کوربین (۱۹۹۸) توصیه می‌کنند که «روش‌های کیفی برای به‌دست آوردن جزئیات پیچیده در باره پدیده‌هایی مانند احساسات، فرایندهای تفکر و احساساتی که برای استخراج یا یادگیری از طریق روش‌های متعارف بیشتر استفاده می‌شود، مورد استفاده قرار

گیرد» (ص. ۱۱). مرحله دوم از مطالعه با توجه به هنجارهای تحقیق نظریه داده‌بنیاد از جمله کدگذاری، طبقه‌بندی و دریافت نظریه از اطلاعات مربوط به مصاحبه‌شونده انجام شد. در باره اعتبار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته نیز از متخصصان رشته فلسفه اخلاق و استادان دانشگاه استفاده شد و تمامی پرسش‌های مصاحبه به‌مشورت و تایید آن‌ها رسید. این مصاحبه درصدد جمع‌آوری داده برای بررسی نگرش دانشجویان در رابطه با اخلاق استادان زبان بود. پرسش‌های چه، چرا و چگونه در این مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به‌کار رفته بود تا محقق بتواند اطلاعات پربارتری برای واکاوی داده‌ها گردآوری کند. به‌همین منظور، در این مصاحبه از پرسش‌های باز استفاده شده است که به مصاحبه‌شونده انتخاب یا جواب خاصی را القا نکند و اینکه آن‌ها بتوانند پاسخ را به‌زبان و باور خود ارائه دهند.

۳-۳- روند اجرای پژوهش

محقق خود به‌توزیع و اجرای پرسشنامه و مصاحبه پرداخت تا از ناهماهنگی در اجرا و ایجاد مشکلات احتمالی جلوگیری شود؛ چراکه انجام آن‌ها، به‌ویژه مصاحبه، مستلزم مهارت‌هایی نظیر «دقت زبانی و شبه‌زبانی» می‌باشد (اسکات و آشر، ۲۰۱۱، ص. ۱۱۷).

هنگام مصاحبه همانند پرسشنامه، به‌شرکت‌کنندگان این پژوهش، اطمینان داده شد که نتیجه هیچ تاثیری در کارنامه آموزشی دانشجویان نخواهد داشت و تنها برای مقاصد علمی-پژوهشی است. به‌آن‌ها گفته شد که در هر زمان که احساس ناخوشایندی دارند یا پرسشی آن‌ها را ناراحت می‌کند، این حق برای آن‌ها محفوظ است که انصراف دهند و جلسه را ترک کنند. آدرس ایمیل محقق هم به آن‌ها داده شد تا هرگونه پرسشی را که دارند، بتوانند با وی تماس بگیرند؛ و اینکه متن مصاحبه را بتوانند کنترل کنند تا با نظر و رضایت شخصی آن‌ها، البته بدون ذکر نام، پژوهش پیش رود. انجام مصاحبه تا زمانی پیش رفت که پژوهشگر اطمینان حاصل پیدا کرد که دیگر اطلاعات جدیدی از سوی مصاحبه‌شوندگان داده نمی‌شود و به‌اصطلاح به «اشباع» رسید (کوهن، مانین و موریسون، ۲۰۰۷، ص. ۴۹۲).

بر اساس تقاضای شرکت‌کنندگان در مصاحبه، به‌دلیل استرس و یا اهمه احتمالی، مصاحبه ضبط نشد. در عوض، محقق یادداشت‌برداری نمود که بعدها مورد استفاده کدگذاری باز، محوری و انتخابی قرار گرفت. این شگرد، یکی از روش‌های رونویسی شامل «یادداشت‌های خطی دست‌نوشته» است (اری، جیکوبزو سورنسون، ۲۰۱۰، ص. ۴۸۱). افزون بر این، یادداشت‌ها به‌آسانی می‌توانند مورد استفاده قرار گیرند تا از ناسازگاری و ناتوانی در یادآوری

نظرات دانشجویان درباره ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان جلوگیری شود. با این حال، به‌مصاحبه‌شوندگان اطمینان داده شد که فرصتی برای بررسی خلاصه مصاحبه خود برای دقت و ویرایش و یا بازخورد خواهند داشت. این امر «بررسی اعضا» (کرسول، ۲۰۱۴، ص. ۲۵۱) یا «اعتبارسنجی شرکت‌کنندگان» (هفام و کروکر، ۲۰۰۹، ص. ۲۶۹) نامیده می‌شود.

پس از جمع‌آوری داده‌ها - چه از پرسشنامه و چه از مصاحبه - پژوهنده به‌مقایسه دو گروه به‌دست‌آمده بر حسب پایگاه اجتماعی-اقتصادی با نگرش دانشجویان درباره ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان پرداخت. یادداشت‌های محقق از مصاحبه، کدگذاری، مقوله‌بندی و موضوع‌گذاری شد تا در چارچوب نظریه‌مبنایی یا داده‌بنیاد، محقق بتواند به‌تولید نظریه و یا گزاره‌ای جامع نائل گردد. این کار نیز با روش مقایسه تطبیقی برای مقایسه موارد به‌منظور اصلاح، گسترش و یا حذف کدها، دسته‌ها و تم‌ها انجام پذیرفت (چارمز، ۲۰۰۰). به‌بیان ساده، پژوهشگر حاضر، هنگام مصاحبه مشغول یادداشت‌برداری بود که در مراحل بعد به‌خلاصه‌ای از دیدگاه‌های دانشجویان تبدیل شد. سپس این خلاصه‌ها با دانشجویان درمیان گذاشته شد تا از صحت و صقم کافی برخوردار باشد. این خلاصه‌ها برای هر شخص به‌صورت مجزا دسته‌بندی و جزبه‌جز کدگذاری شد. این کدها پس از مقایسه‌های دائمی حول یک محور گردآوری شد. سپس تم اصلی از میان کدهای محوری پس از تجزیه و تحلیل‌های مکرر کشف شد.

در پایان نیز ارتباط نظرات دانشجویان درباره ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان با پایگاه اجتماعی-اقتصادی آن‌ها از طریق استفاده از آزمون خی دو که یکی از مهم‌ترین آزمون‌های معمول در زمینه آموزش زبان است، بررسی شد. چنانچه رابطه معناداری از طریق آزمون خی دو وجود داشته باشد، ضریب همبستگی phi همچنین برای محاسبه شدت این رابطه با استفاده از نرم افزار SPSS محاسبه می‌شود (توکلی، ۲۰۱۲، صص ۶۰-۶۲). به‌عبارت دیگر، هنگامی که مقدار P در آزمون خی دو قابل توجه است، شدت رابطه بین متغیرها را می‌توان با استفاده از «phi» یا «Cramer's V» بسته به‌درجه آزادی آن محاسبه کرد (هاچ و لازارتون، ۱۹۹۱، ص. ۴۱۵). سرانجام نیز، یک مدل آزمایشی از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان طراحی شد.

۴- یافته‌ها

هدف از پژوهش حاضر بررسی ادراک دانشجویان از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان با توجه به پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان و طرح احتمالی یک مدل اخلاقی بود. در مطالعه حاضر، از یک روش ترکیبی توضیحی و پیوسته، یعنی یک پرسشنامه و سپس مصاحبه

نیمه‌ساختاریافته، استفاده شد. بخش اول از پژوهش حاضر کمی و بخش دوم آن کیفی بود. بنابراین نتایج هر دو بخش کمی و کیفی تحقیق کنونی به ترتیب به شرح زیر قابل ارائه است:

۴-۱- بخش کمی

با توجه به آمار پایایی محاسبه‌شده در جدول پایین با استفاده از نرم افزار SPSS، ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه اقتصادی-اجتماعی ۰,۸۸ بود که به‌عنوان عددی بالا در اعتبارسنجی پرسشنامه‌ها در نظر گرفته می‌شود.

Table 1. Cronbach's alpha coefficient for the socioeconomic status questionnaire

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| .88 | 14 |

همانطور که در جدول پایین دیده می‌شود، ۴۵,۵٪ از شرکت‌کنندگان بر حسب پرسشنامه پایگاه اجتماعی-اقتصادی در دسته پایین قرار گرفتند، اما فقط درصد اندک بیشتری از پاسخ‌دهندگان (۵۴,۵٪) بر اساس اطلاعاتی دریافتی از طریق همان پرسشنامه از لحاظ پایگاه اجتماعی-اقتصادی به دسته بالا متعلق بودند. این پرسشنامه بر اساس میزان تحصیلات، میزان درآمد ماهانه و شغل خود و خانواده و همچنین سرمایه‌های فرهنگی نظیر محل زندگی، سفر به‌خارج از کشور و داشتن کتاب در خانه استوار بود.

Table 2. The participants' socioeconomic status

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1.00 | 10 | 45.5 | 45.5 | 45.5 |
| | 2.00 | 12 | 54.5 | 54.5 | 100.0 |
| | Total | 22 | 100.0 | 100.0 | |

۴-۲- بخش کیفی

با توجه به مرحله کیفی تحقیق که شامل تجزیه و تحلیل دقیق و تدوین منابع وسیعی از داده‌های حاصل از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود، مقولات جالب توجهی یافت شد. بیشتر

مصاحبه‌شوندگان، جدیت را به‌عنوان یکی از ویژگی‌های اخلاقی، که استادان زبان باید متخلّق به آن باشند، ذکر کردند. محاسبات مربوط به این ویژگی یعنی جدیت توسط آزمون دقیق فیشر در آزمون خی دو در نرم افزار SPSS به شرح زیر است:

Table 3. The socioeconomic status in relation to seriousness

| | | Seriousness | | Total |
|-------|---|-------------|----|-------|
| | | 1 | 2 | |
| SES | 1 | 2 | 8 | 10 |
| | 2 | 2 | 10 | 12 |
| Total | | 4 | 18 | 22 |

Table 4. The chi-square test for the socioeconomic status in relation to seriousness

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) | Exact Sig. (2-sided) | Exact Sig. (1-sided) |
|------------------------------------|-------------------|----|-----------------------|----------------------|----------------------|
| Pearson Chi-Square | .041 ^a | 1 | .840 | | |
| Continuity Correction ^b | .000 | 1 | 1.000 | | |
| Likelihood Ratio | .041 | 1 | .840 | | |
| Fisher's Exact Test | | | | 1.000 | .632 |
| Linear-by-Linear Association | .039 | 1 | .844 | | |
| N of Valid Cases | 22 | | | | |

a. 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.82.

b. Computed only for a 2x2 table

همانطور که در جداول بالا بیان شده است، هیچ رابطه معناداری بین گروه‌های پایگاه اجتماعی-اقتصادی پایین‌تر و بالاتر از دانشجویان وجود ندارد که جدیت را به‌عنوان مهم‌ترین ویژگی اخلاقی استادان زبان مورد توجه قرار دادند. از آنجایی که فراوانی بیشتری در آزمون خی دو استفاده می‌شود و همچنین حداقل ۸۰٪، فراوانی مورد انتظار هر سلول باید ۵ و یا بیشتر باشد، آزمون دقیق فیشر استفاده شد. با توجه به ضریب اطمینان ۹۵٪، مقدار P در این

آزمون ۱,۰۰۰ است که بیشتر از ۰,۰۵ به عنوان معیار استاندارد است. از این رو، این اطلاعات هیچ تفاوت قابل توجه و یا رابطه معناداری را نشان نمی‌دهد.

۵- بحث

همانطور که پیشتر گفته شد، هدف مطالعه حاضر بررسی ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان از طریق دیدگاه دانشجویان در رابطه با پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان با استفاده از یک روش ترکیبی و سپس طرح احتمالی یک الگوی اخلاقی بود. با وجود آنکه طبق جداول ۱ و ۲، پرسشنامه پایگاه اجتماعی-اقتصادی از روایی و پایایی بالایی برخوردار بود، جداول ۳ و ۴ حاکی از عدم ارتباط پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان و نتایج به دست آمده از مصاحبه نیمه ساختاریافته یعنی ویژگی اخلاقی جدیت بود.

پژوهشگر حاضر بر اساس نظریه مبنایی، کدها و مقولات داده‌ها را باره تجزیه و تحلیل قرار داد تا بتواند ارتباطی را بین آنان کشف و در صورت امکان مدلی از استادان اخلاقی آرمانی، مبتنی بر نگرش دانشجویان زبان ارائه دهد. در آغاز، دیدگاه‌های ارائه شده توسط ۲۲ مصاحبه‌شونده در این مطالعه از منظر اخلاق با یکدیگر بسیار متفاوت بود، به طوری که نوعی آنارشی اخلاقی را نشان می‌داد. با این حال، شاید بتوان آن‌ها را در تعدادی از دسته‌های زیر طبقه‌بندی کرد. در باره کلاس‌های زبان، سیاست‌های مدرسان زبان ممکن است بسیار سخت و یا بسیار نرم باشد، مانند اختلاف بین تعهدات تحصیلی و فعالیت‌های دیگر دانشجویان؛ تغییر برنامه درسی در اواسط ترم؛ اخراج دانشجویان مخالف یا بسیار بدقلق؛ بد زبانی؛ تبعیض در برخورد با دانشجویان؛ تاخیر در ساعت اداری؛ مجبور ساختن دانشجویان برای تشکیل کلاس در ساعت و روزهای ناخوشایند؛ عدم نظارت یا دادن مشاوره برای دانشجویان برای پروژه‌های کلاس؛ عدم پاسخ به سوالات؛ وقت‌گذرانی با دانشجویان خارج از کلاس‌های درس؛ و مجازات بیش از حد دانشجویان، به هر دلیلی. به عنوان مثال، با توجه به برنامه درسی، یک مصاحبه‌شونده گفت:

من فکر می‌کنم استادان زبان باید از سیاست‌های دانشگاه پیروی کنند تا از برنامه جا

نمانند و همچنین بتوانند استانداردهای دانشگاهی و خواسته‌های دانشجویان را برآورده کنند.

با توجه به تجربیات یادگیری در زبان، ممکن است کلاس‌ها به تعویق بیافتند یا برگزار نشوند؛ لباس استادان ممکن است نامناسب باشد؛ ممکن است مربیان کارکردی ضعیف و یا برعکس استفاده بیش از حدی از فناوری داشته باشند؛ سخنرانی‌ها یا جزوه‌های استادان ممکن

است به‌روز نباشد؛ استادان ممکن است آمادگی لازم برای آموزش را به‌دلالتی مانند مشکلات جسمی یا عاطفی نداشته باشند؛ مربیان ممکن است در نتیجه کار اضافی خسته باشند؛ از لحاظ حرفه‌ای به اشتراک‌گذاری اطلاعات خصوصی دانشجویان غیراخلاقی است؛ شایعه‌پراکنی در باره افراد مختلف، غیراخلاقی است؛ انتشار سؤال‌ها قبل از امتحانات غیراخلاقی است؛ تلاش برای تحمیل ایدئولوژی ممکن است تنش‌های اخلاقی را تشدید کند؛ و تصاویر و فیلم‌های نامناسب یا حساس ممکن است در کلاس‌های زبان نمایش داده شود. یکی از مصاحبه‌شوندگان در رابطه با سر وقت بودن استادان گفت:

تأثیر استادان خوب بر دانشجویان بسیار زیاد است. آن‌ها می‌توانند راه درست را به دانشجویان خود نشان دهند و آن‌ها را به موفقیت هدایت کنند. استادان خوب باید سر وقت باشند و از دانشجویان خود نیز بخواهند که به‌زمان توجه داشته باشند. یک استاد با نفوذ، با دانش است، به‌گونه‌ای که انگیزه بیشتری به دانشجویان برای تلاش می‌دهد. اما اگر استادان خودشان سر وقت نباشند، این امر تأثیر بدی بر دانشجویان خواهد داشت. افزون بر این، اگر آن‌ها به‌زمان بی‌توجه باشند، برخی از زمان کلاس را از دست خواهند داد که بسیار غیراخلاقی است. سپس آن‌ها نمی‌توانند شکایت کنند که زمان کافی برای پوشش کل برنامه درسی را در اختیار نداشتند.

در باره ارزیابی، بسته به دانشجویان، ممکن است سامانه‌های نمره‌دهی ناعادلانه باشد؛ ممکن است عوامل بیرونی منجر به نمرات دانشجویان شود؛ ممکن است مربیان هیچ‌گونه بازخوردی ندهند یا بازخورد ضعیف و دیر هنگامی به دانشجویان ارائه دهند؛ توصیه‌نامه‌های غیرواقعی، بویژه در باره دانشجویان انتقالی بدهند؛ ممکن است دیدگاه‌های چند-فرهنگی در ارزیابی دخیل نباشد؛ ممکن است دانشجویان صادق و صریح مجازات شوند؛ شاید درباره تقلب و سرقت ادبی، سیاست‌های چندگانه وجود داشته باشد؛ و دلایل درست دانشجویان برای فعالیت‌های مشکل‌دارشان ممکن است به‌عنوان بهانه‌های دروغین در نظر گرفته شود. با توجه به انصاف استادان در ارزیابی دانشجویان، مصاحبه‌شونده‌ای بیان کرد:

به‌نظر من، وقتی استادان دانشجویان را ارزیابی می‌کنند، نباید نظرات شخصی خود را دخیل کنند. به‌عنوان مثال، اگر یک دانشجو را که در سطح خوبی نیست، دوست دارد، نباید به‌او نمره خوبی بدهد.

با توجه به روابط دانشگاهی، دادن یا پذیرش هدیه از دانشگاهیان ممکن است باعث مشکلات بالقوه شود. به همین ترتیب، فروش محصولات و یا خرید آن‌ها از دانشگاهیان ممکن است در روند آموزش زبان تاثیر سوء گذارد؛ درخواست از دانشجویان می‌تواند غیراخلاقی باشد. روابط نامناسب میان استادان و دانشجویان مجاز نیست. محکوم کردن همکاران مشکل‌ساز است. مبارزه و یا بدگویی از همکاران اشکال اخلاقی دارد. یکی از شرکت‌کنندگان در مصاحبه ابراز کرد:

به نظر من، وقتی برخی از استادان به انتقاد از دیگر استادان در کلاس‌های خود می‌پردازند و سعی می‌کنند آن‌ها را به منظور بهبود موقعیت خودشان کوچک شمارند، آن‌ها اخلاق حرفه‌ای را در شغل خود رعایت نمی‌کنند. و بعضی از دانشجویان هرگز به چنین استادانی اعتماد نمی‌کنند و سعی می‌کنند از این وضعیت برای دستیابی به اهداف خود سوءاستفاده کنند. این مانند ماهیگیری در آب گل‌آلود است. اینکه استادان پشت‌سر همکاران خود صحبت می‌کنند، بسیار غیراخلاقی است. این باعث ایجاد فضای بدی در کلاس‌های درس می‌شود و زمان کلاس را نیز از بین می‌برد.

علی‌رغم رنگارنگی و پیچیدگی‌های دیدگاه دانشجویان از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان که در بالا مطرح شد، یک فضیلت در مصاحبه‌ها به‌طور مکرر بیان شد: جدیت. جدی بودن استادان توسط ۱۸ مصاحبه‌شونده ابراز شد، که به‌اندازه کافی برای نظریه‌پردازی قابل توجه است، چرا که تعداد زیادی از مصاحبه‌شونده‌ها در پژوهش حاضر، انتظار داشتند استادان زبان باید جدی باشند تا بتوان آن استادان را اخلاقی نامید و دانشجویان نیز در یادگیری موفق باشند. به‌عنوان نمونه، مصاحبه‌شونده‌ای اعتقاد داشت:

استاد اخلاقی تا آنجا که ممکن است باید توجه، انرژی و زمان کافی را به تدریس خود اختصاص دهد. او باید دوره‌هایی را ایجاد کند که به‌اندازه کافی دشوار باشد و همچنین استانداردهای کار علمی را برآورده بکند. افزون بر این، استاد باید دانشجویان خود را به بالاترین حد ممکن برساند. جدی گرفتن دانشجویان مستلزم جدی گرفتن آموزش است.

به هر تقدیر، بایسته یادآوری است که شرکت‌کنندگان در مصاحبه صرف نظر از پایگاه اجتماعی-اقتصادی خود به موضوعات متنوعی درباره جدیت پرداختند. به‌عبارت دیگر، فرقی نداشت که مصاحبه‌شونده‌گان دارای پایگاه اجتماعی-اقتصادی بالا یا پایینی بودند، چراکه هم مصاحبه‌شونده‌گان با پایگاه اجتماعی-اقتصادی بالا و هم مصاحبه‌شونده‌گان با پایگاه

اجتماعی-اقتصادی پایین به‌مفاهیم متفاوتی از جدیت اشاره کردند، که در شکل ۱ نشان داده شده است. به‌عنوان مثال، بیشتر مصاحبه‌شوندگان به‌طور کلی درباره‌ی جدی بودن استادان زبان صحبت کردند، اما به‌طور جزئی‌تر برخی به‌معنای مدیریت کلاس درس از آن نام بردند - یعنی استفاده از قوانین و برنامه‌های مورد نیاز برای اجرای یک کلاس - درحالی‌که دیگران جدیت را به‌معنای تعهد استاد زبان به‌حرفه خود مورد استفاده قرار دادند. با این حال، گروه دیگری از مصاحبه‌شونده‌گان به‌سیاست محکمی که توسط استادان زبان در باره‌ی حضور دانشجویان در کلاس‌های درس طراحی شده و اعمال می‌شود، اشاره کردند. با این وجود، برخی از شرکت‌کنندگان در مصاحبه حاضر، جدیت استادان زبان را مرتبط با ارزیابی دانشجویان می‌دانستند. به‌عبارت دیگر، آن‌ها باید دانشجویان را براساس عدالت و فعالیت‌های کلاسی نمره‌دهی کنند. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان به‌نوعی تعادل میان جدیت استادان و راحتی اشاره کردند به‌این مفهوم که استادان زبان نباید نسبت به دانشجویان بیش از حد جدی و یا بسیار آسان‌گیر باشند. در غیر این صورت، دانشجویان تحت فشار بیش از حد از سوی استاد خود قرار خواهند گرفت و یا چنان راحت خواهند بود که در روند یادگیری ایشان خلل ایجاد می‌کند. پس از تجزیه و تحلیل کدهای به‌دست‌آمده از مصاحبه‌شوندگان و کشف کدهای محوری و سپس تم اصلی، شکل زیر قابل ترسیم می‌باشد:



شکل ۱. مدل جدیت برگرفته از دیدگاه دانشجویان درباره‌ی ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان

بسیاری از صاحب‌شوندگان (تقریباً دو سوم) به این ویژگی اخلاقی اشاره کردند و مصلحت خود را به راحتی یا لذت ترجیح دادند؛ زیرا بیشتر افراد راحتی و آرامش خود را در مقایسه با آنچه واقعاً نیاز دارند، ترجیح می‌دهند. به نظر می‌رسد این یافته برخلاف تمایل عمومی مردم در زندگی روزمره است؛ زمانی که انتظار می‌رود سیاستمدار پولیستی را ترجیح دهند که آسایش مردم را مقدم بر مصلحت آن‌ها می‌داند، البته در صورتی که راحتی و مصلحت مردم در تعارض یکدیگر باشد. این نشان می‌دهد که دانشجویان زبان جدی بودن استادان را به عنوان یک ویژگی اخلاقی شناسایی می‌کنند. به عبارت دیگر، آن‌ها داروی تلخ را به سسمی شیرین ترجیح می‌دهند.

اکنون که طرح اصلی ادراک دانشجویان برای ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان مشخص شده است، زمان آن فرا رسیده بود که آزمون خی دو برای تعیین رابطه‌ای احتمالی بین پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان و مفهوم جدید انجام پذیرد، چراکه محقق در اینجا با اطلاعات اسمی سروکار داشت. بنابراین آزمون خی دو اجرا شد. از آنجایی که شرایط آزمون خی دو که در جداول بالا آمده است، محقق نشد، به این معنا که فراوانی بالا و همچنین حداقل ۸۰٪ از فراوانی مورد انتظار هر سلول باید ۵ یا بیشتر باشد، وجود نداشت، آزمون دقیق فیشر مورد استفاده و استناد قرار گرفت.

جدول ۴ نشان دهنده آزمون خی دو برای پایگاه اجتماعی-اقتصادی در رابطه با جدید به عنوان یک فضیلت اخلاقی است که دانشجویان برای ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان ارائه دادند. مقدار P آزمون دقیق فیشر ۱،۰۰۰ بود که نشان می‌دهد هیچ رابطه‌ای بین پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان و جدید استادان وجود ندارد. پس نیازی به اندازه‌گیری شدت این ارتباط از طریق phi یا Cramer's V نیز به دلیل عدم چنین ارتباطی وجود نداشت. از این رو، با بررسی دقیق آمار حاصل از جداول پیشین و نتایج مصاحبه نیمه ساختاریافته، پژوهش حاضر می‌تواند به سؤال تحقیق به شرح زیر پاسخ دهد:

۱. بین ادراک دانشجویان از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان و پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان ارتباط معناداری وجود ندارد؛ به عبارت دیگر، جدی بودن استادان زبان به عنوان دیدگاه دانشجویان درباره ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان هیچ ارتباطی با پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان ندارد.

بنابراین یافته‌های پژوهش حاضر مقوله نسبتاً جدید و کلی تری را در مقایسه با نظرات اندیشمندی همچون دیویی (۱۹۳۳) و شوان (۱۹۸۳) با تاکید بر فضیلت‌هایی مانند ذهن باز،

مسئولیت‌پذیری و دلسوزی و همچنین ویژگی‌های اخلاقی یادشده در آیین‌نامه‌های اخلاقی زیر مطرح می‌نماید. اخلاق حرفه‌ای آموزش که در اخلاق کاربردی بحث می‌شود، شامل ویژگی‌هایی چون تلاش، پشتکار، مسئولیت، همکاری، وظیفه‌شناسی، درستکاری، صداقت، احترام و غیره می‌باشد (انجمن مربیان امریکا، ۲۰۱۷). دانشکده مدرسان آنتاریو (۲۰۱۷) از ویژگی‌هایی مانند شفقت، پذیرش، بی‌طرفی، انصاف، شفافیت، درستکاری، صداقت و احترام به والدین، همکاران و دانشجویان سخن می‌راند. به علاوه، دانشکده آموزش استرالیا (۲۰۱۷) بر انصاف، وحدت‌رویه، مسئولیت، احترام، اعتماد، صداقت، درستکاری، برابری، آزادی، همدردی و غیره تاکید می‌ورزد. اما جامعه آمریکایی استادان دانشگاه (۲۰۱۷) اموری چون عینیت، بی‌طرفی علمی و واقع‌گرایی را مطرح می‌کند.

شاید جدیت به‌عنوان مهم‌ترین ویژگی اخلاقی استادان از دید دانشجویان حاکی از تفاوت ماهیت رشته آموزش زبان با سایر علوم باشد و اینکه حتی زیرشاخه‌های این ویژگی اخلاقی - یعنی آن ویژگی‌هایی که مربوط به اداره کلاس، حرفه تدریس زبان، ارزیابی و شخصیت استادان می‌شود- با مقوله‌های مطرح شده در سایر مطالعات، برای مثال؛ برخلاف آنچه مصدق، کاشانی‌بیرونی، پورکریمی و عبدالله (۱۳۹۲) در عدم وجود تفاوت معنادار بین دیدگاه‌های اخلاقی دانشجویان رشته‌های مختلف ادعا می‌کنند، فرق دارد.

۶- نتیجه‌گیری

اخلاق در آموزش زبان در مقایسه با رشته‌های عمومی‌تر مانند فلسفه و آموزش پدیده‌ای نسبتاً جدید است. همانطور که میرحسینی و تاجیک (۲۰۰۹) به‌خوبی نشان دادند، علی‌رغم تلاش اولیه دیویی (۱۹۲۲)، مسائل اخلاقی توسط محققانی مانند نادینگر (۱۹۸۴) و تام (۱۹۸۴) و بعدتر با ظهور هزاره جدید توسط پژوهشگرانی مانند رکلینگ (۲۰۰۱) و هلد (۲۰۰۶)، تا دهه ۱۹۸۰ مورد توجه قرار نگرفت.

یکی از راه‌های مشخص کردن ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان، که هدف این پژوهش بود، بررسی ادراک دانشجویان از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان با توجه به پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان بود. نیاز به مطالعاتی از این دست درباره مفاهیم اخلاقی مناسب به‌نظر می‌رسد. بنابراین، مطالعه حاضر با هدف تعیین این معیارها با استفاده از روش ترکیبی تبیینی متوالی - یعنی پرسشنامه پایگاه اجتماعی-اقتصادی و سپس مصاحبه نیمه‌ساختاریافته - و همچنین طراحی نظری یک مدل اخلاقی آزمایشی انجام شده است.

علی‌رغم سردرگمی در میان کدهای مشروح ناشی از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته که در نگاه اول یافت می‌شد، مجموعه‌ای از فضایل و ردایل اخلاقی می‌تواند بیشتر قابل توجه باشد که شاید بتوان در چند دسته در شرایط مختلف طبقه‌بندی کرد؛ مانند کلاس‌های درس، تجربه یادگیری زبان، ارزیابی‌ها و روابط علمی. هر یک از این شرایط ممکن است چالشی را بر هر استاد زبان تحمیل کند. به‌رغم تمام پیچیدگی‌های ارائه شده از سوی مصاحبه‌شوندگان، جدیت استادان پیام اصلی بود که در بخش کیفی تحقیق حاضر مکرر ظاهر و تکرار شد. به‌طور خاص، ۱۸ مصاحبه‌شونده به جدیت اشاره کردند و اینکه بین جدیت به‌عنوان دیدگاه دانشجویان درباره ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان و پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانشجویان ارتباط معناداری دیده نشد؛ چراکه دانشجویان صرف نظر از پایگاه اجتماعی-اقتصادی خود، جدی بودن استادان زبان را به‌عنوان معیار اخلاقی بودن استادان زبان قلمداد کردند؛ به‌عبارت دیگر، شمار زیادی از مصاحبه‌شوندگان، جدی بودن را مهمترین معیار برای اخلاقی شناختن استادان زبان دانستند. بنابراین این فضیلت اخلاقی را می‌توان به‌عنوان یکی از ارکان در طراحی الگویی در اخلاق حرفه‌ای مربوط به آموزش زبان در نظر گرفت.

۷- محدودیت‌ها و پیشنهادها

معمولاً حجم نمونه در پژوهش‌های کمی حائز اهمیت است؛ اما به‌دلیل وجود یک مصاحبه در بخش کیفی پژوهش حاضر که به‌نوعی شرکت‌کنندگان پرسشنامه را غربال می‌کرد، تعداد جامعه آماری کاهش یافت. این امر می‌تواند تعمیم‌پذیری تحقیق را در مقایسه با پژوهش‌های صرفاً کمی مورد چالش قرار دهد. اگرچه در پژوهش‌های ترکیبی سعی بر آن است تا مشکلات پژوهش‌های صرفاً کمی یا صرفاً کیفی را نداشته باشد، اما خود نیز مانند زمانبر بودن آن دارای محدودیت‌هایی است. همچنین علی‌رغم این که شگردهایی نظیر سه‌سوگرایی، بازخورد شرکت‌کنندگان و شرح تفصیلی روش پژوهش برای رفع موانع روایی داخلی و خارجی سفارش می‌شود، اما پژوهش‌های تلفیقی-توضیحی یا ترکیبی-تبیینی در مقایسه با پژوهش‌های صرفاً کمی از لحاظ آماری و در چارچوب تجربه‌گرایی دارای اعتبار کمتری می‌باشد؛ چراکه قسمت دوم که کیفی است، نقش تعیین‌کننده‌تری برای کل تحقیق ایفا می‌کند.

پیشنهاد می‌شود مراحل تحقیق حاضر برای استادان زبان و در دانشگاه‌های سایر شهرها نیز انجام گیرد و با نتایج این پژوهش مقایسه گردد تا وجوه افتراق و اشتراک دیدگاه‌های استادان و

دانشجویان دریافته شود، زیرا می‌توان در طرح مدلی کامل‌تر در رشته آموزش زبان از آن بهره جست. هر حرفه و شغلی افزون بر دانش و مهارت‌ها، نیازمند مجموعه‌ای از قواعد اخلاقی است که سوءاستفاده از آن می‌تواند آن حرفه را دچار اشکال کند. آموزش را نیز به‌عنوان یک حرفه حساس نمی‌توان بدون استفاده از استانداردهای اخلاقی تصور کرد. به‌طور کلی، تدریس ماهیتی اخلاقی دارد و دقت‌های اخلاقی در جای‌جای آموزش به‌چشم می‌خورد (کار، ۲۰۰۰؛ پرینگ، ۲۰۰۱). اگرچه توصیف کدهای اخلاقی آموزش در یاری رساندن به‌افراد دخیل در آن از جمله استادان و دانشجویان ضروری به‌نظر می‌رسد، نظام آموزش ایران به‌طور عام و آموزش زبان به‌طور خاص از این سند رسمی برخوردار نیست. این مطلب را می‌توان با بررسی و مشاهده به‌اصطلاح آیین‌نامه‌های انضباطی نهادهای متفاوت از دانشگاه‌های دولتی گرفته تا آموزشگاه‌های خصوصی زبان - دریافت. و اگر چنین آیین‌نامه‌ای وجود داشته باشد، به‌طور خاص شامل قوانین رفتاری است، نه آیین‌نامه اخلاقی. از این رو، مطالعاتی از این دست می‌تواند در رشته‌های مختلف همچون تعلیم و تربیت به‌طور عام و آموزش زبان به‌طور خاص به‌منظور برنامه‌ریزی چنین آیین‌نامه اخلاقی در برخی از کشورها مانند ایران مورد بهره‌برداری قرار گیرد، چراکه برخلاف برخی از رشته‌ها مانند پزشکی که واحد و یا ترم‌هایی را برای اخلاق در پزشکی تنظیم نموده‌اند، رشته آموزش زبان حتی در سطوح عالی خود - یعنی در سطح دکتری و تربیت مربی - چنین عمل نمی‌کند. شاید بتوان از پژوهش‌هایی این چنین که می‌توانند به‌تولید نظریه‌ای منجر شوند، در صورت امکان در تنظیم آیین‌نامه‌هایی اخلاقی بهره برد تا بتوان از تنش‌های اخلاقی کلاس درس پیشگیری کرد و یا در خلال چالش‌های اخلاقی برای راهنمایی از آن استفاده نمود.

سپاس و قدردانی

بدین وسیله از سه داور محترم که با نکات ظریف و مفید خود در بهتر شدن این مقاله ما را یاری کردند، سپاسگزاریم. همچنین از دانشجویان دانشگاه حضرت معصومه (س) و دانشگاه علمی-کاربردی هلال احمر که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر به‌عمل می‌آید. از دکتر محمد مهدی کریمی (جامعه‌شناس) و پورفسور سید حسین نصر (فیلسوف اخلاق) و پورفسور محمد لگنهان (فیلسوف اخلاق) به‌دلیل راهنمایی‌های بی‌چشمداشت ایشان به‌ویژه در طراحی پرسشنامه پایگاه اجتماعی-اقتصادی و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته ما را یاری نمودند، نهایت قدردانی را داریم.

۹- منابع

- اکبری، ر.، تاجیک، ل.، غفارثمر ر.، کیانی، غ. ر. (۱۳۹۰). تنشهای اخلاقی در کلاسهای زبان انگلیسی: تاثیر جنسیت و سابقه تدریس معلمان. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۶(۴)، ۲۱-۳۱.
- قراملکی، ا. ف.، برخوردار، ز. موحدی، ف. (۱۳۹۷). اخلاق حرفه‌ای در مدرسه. تهران: موسسه خیریه آموزشی شه‌د مهدوی.
- کرم‌الله، ن. (۱۳۸۷). بررسی جامعه‌شناختی آثار مثبت و منفی استفاده از اینترنت بر دینداری جوانان (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه‌های آزاد و دولتی شهر قم). رساله دکتری رشته جامعه‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- مصدق، ه.، بیرونی کاشانی، ر.، پورکریمی، ج.، عبدالله، ب. (۱۳۹۲). بررسی میزان رعایت اخلاق تدریس در بین استادان دانشگاه تهران و مؤسسه امام خمینی (ره) از نگاه فراگیران. مجله فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۹(۱۸)، ۷۰۵-۷۲۲.
- ملکیان، م. (۱۳۹۴). رابطه اخلاق و حقوق. دریافت شده مورخ ۱۳۹۷ از وبسایت <http://3danet.ir/%DA%AF%D9%81%D8%AA%DA%AF%D9%8>
- نکونام، م. ر. (۱۳۸۴). صحیفه عشق. قم: انتشارات ظهور شفق.
- طباطبایی، م. ح. (۱۳۵۰). تفسیر المیزان (ج. ۲). تهران: انتشارات محمدی.
- هرندی‌زاده، ا.، نعیمی، ا.، پزشکی‌راد، غ.، نامدار، ر. (۱۳۸۹). بررسی خصوصیات استاد خوب از نظر دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۶(۴)، ۴۱-۵۵.
- American Association of University Professors (AAUP). AAUP constitution. Retrieved June 13, 2017 from <https://www.aaup.org/about/organization/aaup-constitution>
- Association of American Educators. AEE code of ethics for educators. Retrieved June 12, 2017 from <http://aaeteachers.org/index.php/about-us/aae-codeof-ethics>
- American Psychological Association (2017). 2017 American Psychological Association. Retrieved October 10, 2017 from <http://www.apa.org/topics/socioeconomic-status/>
- Ary, D., Jacobs, L. Ch., & Sorenson, Ch. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.

- Audi, R. (1999). *The Cambridge dictionary of philosophy* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Australian College of Education: Training and development. Retrieved June 14, 2017 <http://fellowship.austcolled.com.au/training-development/>
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 509–535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct*. New York: Henry Holt & Co.
- Dutta, B. (2010). *Entrepreneurship management: Text and cases*. New Delhi: Excel Books.
- Freire, P. (1989). *Education for the critical conscious*. New York: Continuum.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 24. doi: 10.1177/1525822X05279903
- Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Held, V. (2006). *The ethics of care: personal, political, global*. New York: Oxford University Press.
- Heigham, J., & Croker, R. A. (2009). *Qualitative research in applied linguistics*. New York: Palgrave Macmillan.
- Koulouriotis, J. (2010). *Beyond the pale: Ethical considerations in research with non-native speakers of English* (M.A. thesis, University of Manitoba, 2010). Retrieved March 3, 2017, from <http://hdl.handle.net/1993/4293>
- Kumaravivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- McGrory, K. (1996). Ethics in teaching: Putting it together. *New Directions for Teaching and Learning*, (66), 101-107.
- Mirhassani, A. & Tajik, L. (2009). The moral voice in English language teaching: An attempt to fill in the gap. *Foreign Language Teaching Journal*, 1(24), 53-63

- Mirhosseini, S. A. (2008). English and a world of diversities: Confrontation, appropriation, awareness. *Applied Linguistics*, 29(2), 312-317.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-28.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Ontario College of Teachers: The ethical standards for the teaching profession. Retrieved June 11, 2017 from <http://www.oct.ca/en/public/professional-standards/ethical-standards>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pring, R. (2001). Education as a moral practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), 101-112.
- Reckling, F. (2001). Interpreted modernity: Weber and Taylor on values and modernity. *European Journal of Social Theory*, 4 (2), 153-76.
- Ricoeur, P. (1995). Intellectual Autobiography. In L. E. Hahn, (Ed.), *The philosophy of Paul Ricoeur, the library of living philosophers* (Volume XXII). Chicago, Illinois: Open Court.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scott, D., & Usher, R. (2011). *Researching education: Data methods and theory in educational enquiry* (2nd ed.). India: Continuum International Publishing Group.
- Shohamy, E. (1998). Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 24, 331-45.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tavakoli, H. (2012). *A dictionary of research methodology and statistics in applied linguistics*. Tehran: RAHNAMA PRESS.
- Taylor, C. (1994). Reply and re-articulation. In J. Tully (Ed.) *Philosophy in the age of pluralism: The philosophy of Charles Taylor in question*. (pp. 213-57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tom, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York: Longman.
- Webb, B. M. (2008). *Clashing codes: How unwritten codes collide with professional and personal codes in educational settings* (Doctoral dissertation, University of Maine, 2008). Ann Arbor, MI: ProQuest LLC.
- Wringe, C. A. (2006). *Moral education: beyond the teaching of right and wrong*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.