

**Rethinking Ante-Narratives of Moral Life
Beyond School**

S. Asadi¹, K. Bolandhematan^{2*}

- 1. Educational Planning, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran
- 2. Assistant Professor, Department of education, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

**اصول اخلاقی آموزگاری: بازاندیشی پیش‌روایت‌های
زیست اخلاقی فراتر از دبستان**

سمیه اسدی^۱، کیوان بلندهمتان^{۲*}

- ۱. دانش‌آموخته‌ی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه کردستان
- ۲. استادیار گروه تعلیم و تربیت دانشگاه کردستان، سنندج؛ ایران

Abstract

Human beings have always been involved with moral questions. Some of these questions come up when we engage in professional work. Professional ethics codes will help us to answer these questions and behave ethically.

Purpose: This research aimed at identifying teachers' ethical codes of teaching by looking at their memories of classroom events and their ethical (re)actions.

Method: As an applied research, researchers used ante-narrative strategy based on pragmatic presupposition to analysis teachers' narratives about ethics of teaching. 19 teachers selected by sequential sampling from Sanandaj trained elementary teachers in this research.

Findings: By analyzing their ante-narratives, three functional codes (support, guidance, and empowerment) and two meta-codes (respect and secrecy) were identified which can be classified as "responsibility for the students' life" because all those codes derive from events that (triggered the ethical action) has little relevance to teaching and learning activities.

Key words:
Professional ethics, ethics of teaching, codes of teaching, narrative analysis

چکیده

هدف: این پژوهش با واکاوی پیش‌روایت‌های آموزگاران باتجربه از رویدادهای کلاس درس و کنش‌های اخلاقی آنان در پی شناسایی شناسه‌های اخلاقی آموزگاری است.

روش: پژوهش کنونی از نظر هدف، کاربردی و از نظر رویکردی، کیفی است که با راهبرد پیش‌روایت (با پیش‌فرض پراگماتیکی پرسی) انجام شده است. با روش نمونه‌گیری متواتر نوزده آموزگار با تجربه‌ی بیش از ده سال کار در دبستان‌های شهر سنندج به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در پژوهش مورد مصاحبه قرار گرفتند. داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌های انجام‌شده، پس از کدگذاری تماتیک، به روش توصیفی-مقایسه‌ای تحلیل شد.

یافته‌ها: در این واکاوی، سه شناسه‌ی کاربردی (حمایتگری، راهنمایی، توانمندسازی) و دو فرا-شناسه (احترام و رازداری) شناسایی شد که می‌توان با نگاه به شناسه‌ها و این که رویدادهای برانگیزاننده‌ی کنش اخلاقی پیوند کمی با تحصیل داشته‌اند، همه‌ی شناسه‌ها را زیر نام مسئولیت‌پذیری در برابر زندگانی شاگردان، چونان تم بنیادی، جای داد. یافته‌های این پژوهش آموزگار را چونان یک کنش‌گر اجتماعی می‌بیند؛ نه کسی که تنها مهارت‌های حرفه‌ای دارد. وی کسی است که اخلاق حرفه‌ای را فراتر از کلاس و دبستان می‌بیند و کنشگرانه درگیر حال‌وروز شاگردان می‌شود تا آنان از پس مشکلات بیرون از دبستان برآیند.

کلید واژه‌ها: اخلاق حرفه‌ای، اخلاق تدریس، اصول اخلاقی، روایت پژوهی

Accepted Date: 2018/11/23

Received Date: 2018/07/22

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۴/۳۱

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۹/۰۲

Email: k.bolandhematan@uok.ac.ir

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسئله

کتاب «اصول آموزش و پرورش» شادروان دکتر محمدباقر هوشیار (۱۲۸۳-۱۳۳۶ ه.ش.) را نخستین تلاش برای فراهم آوردن چارچوبی رایمندانانه برای کنش‌های تربیتی در ایران می‌توان دانست. وی در آن کتاب چند ایده بنیادین را پیش کشید که دریغا شماری از شارحان آن را نادیده گرفتند. نخست آن‌که او تمرکز خود را بر کار مربی نهاد نه انتزاعی به نام تربیت. هوشیار بیش از هر چیز در پی برنشانیدن نقش مربی بود و آن نقش را در تمثیل "کشتی‌بان" می‌دید. او در این باره می‌نویسد: قایقرانی را در نظر آورید که مرکب خویش را در دریا هدایت می‌کند. ممکن است ساعات بلکه روزها بگذرد که او کوششی به کار نبرد و باد مساعد قایق را در مسیر معین و مطلوب سیر دهد، لیکن چه بسیار نیز که قوای خود را کاملاً به کار اندازد، شرعاً بکشد، از دکل بالا رود و دشواری‌ها آسان سازد تا به تندرستی به کناری رسد. روش پرورشکار و استفاده وی از اصول آموزش و پرورش نیز بدین گونه است (Hoshyar, 1956:31).

بر پایه آن تمثیل می‌توان گفت که همان‌گونه که کشتی همیشه به‌سوی پایانه‌ای از پیش نشان‌شده می‌رود در تربیت نیز آماج و پایانی هست که باید برای رسیدن به آن کوشید. هوشیار به پیروی از استادش، فیشر، آماج تربیت را پدیدآوردن "گرایش به‌سوی ارزش" می‌دانست (1956:33). وی بر آن بود که ارزش‌ها را می‌توان به دو دسته‌ی ارزش‌های مشروط (همگانی و شخصی) و ارزش‌های نامشروط بخش کرد. ارزش‌های نامشروط به باور وی این‌ها هستند: حقیقت، زیبایی، اخلاق، دادگری، دین (1956:139-140). این ایده‌ای است که در تربیت مدرن بسیار بر آن تأکید شده است. در نگاه مدرن، تربیت راهی است برای برخورداری از فرهنگ. باین‌همه، باور بر آن است که نه‌همه‌ی زندگی انسانی؛ روندی است برای برخورداری از فرهنگ. باین‌همه، باور بر آن است که نه‌همه‌ی فرهنگ؛ که گلچینی از آن، یا همان بخش پس‌ندیده و ارزشمند آن را کودک باید بیاموزد (Frankena, 1973: 19; Petres, 1968: 5-6; Peters & Hirst, 1970:19; Bolandhematan, 2018) این‌سان، تربیت در معنای ریزبینانه، راهنمایی کنش‌های شاگرد به‌سوی ارزش‌ها (Naqibzadeh, 198: 2006) و به دیگر سخن، روکردن به ارزش‌ها است (Naqibzadeh, 2006: 18&216).

در نگاه هوشیار، آفت بزرگی که دامنگیر سامانه آموزشی ایران گردیده آن است که آماج تربیت (هم نزد دانش‌آموز، هم برای آموزگارها و پدر- مادرها) نمره‌گرفتن و گذراندن واحدهای درسی است. ولی راستی را آنچه ارزنده است و آماج کوشش‌های تربیتی را ریختار می‌بخشد آن است که کردار شاگردان دگرگون گردد؛ آن‌گونه که ارزش‌ها در منش و کنش آنان نمایان باشد (1956:58). به دیگر سخن، آماج تربیت آن است که شاگرد رو به‌سوی ارزش‌ها داشته باشد. در نگاه وی، کودک را باید به جایگاهی رساند که خود رو به‌سوی ارزش‌ها بیاورد. برای این‌که کودک به چنین جایگاهی برسد او باید الگوی روشنی را در سه گام پیش‌برد: دریافتن ارزش‌ها؛ به‌کارآوردن ارزش‌ها؛ پدیدآمدن

سامانه‌ای هماهنگ از ارزش‌های فهم‌شده و به‌کارآورده‌شده (1956:48-49). در این واپسین گام است که شاگرد از استاد بی‌نیاز می‌گردد؛ و این آرمان تربیت است (1956:58).

او ارزش‌ها را، که گاه با نام «اعتبارات تمدنی» می‌شناساند، آماج‌های تربیت و زندگی می‌دانست. بالیدن بشر نیز در گرو دستیابی او به آماج‌هایی است که از دل زندگانی آدمی بیرون کشیده شده باشد (1956:17). تربیت فرایند راهنمایی و راهبری زندگی کودک در راستای این بالیدن و برکشیدن است (1956:19&31) نه رشد در معنای روان‌شناختی آن. نکته‌ی گران‌سنگی که نشان می‌دهد هوشیار در پی روان‌شناسی‌نگری نیست در خود برداشت وی از زندگانی بشری و پوشش‌های آن آشکار است. در نگاه او، زندگانی انسانی، افزون بر نشانه‌های زندگی آلی و جانوری (1956:73-84)، سه نشان ویژه دارد: کشش، فهم ارزش‌ها، خرد رایمندانه (1956:86). نوزاد آدمیزاد، نخست در گیر زندگانی کششی است. کشش، آن حالتی که غرایز در آن به کارایی درمی‌آیند (93: 1956)، هم پایه‌ی همه کارهای بشر در درازنای زندگانی است^۱ هم آن که تنها راه دریافتن ارزش‌ها، آزمایشیدن آن‌ها در زندگانی کششی است: ارزش شنیدنی نیست، رسیدنی است (109: 1956). پس از آن، وی به زینه‌ای دیگر گام می‌نهد که همانا "خواست آزمند" است. خواستن یعنی از روی خرد، «خود را به اجرای عملی یا به خودداری از عملی برانگیختن» (137: 1956). در این گام، اراده‌ی کودک زیر تاثیر کشش‌ها است ولی انگاره‌ای پایا از برخی ارزش‌ها به دست آورده و می‌تواند بسامان (هرچند همراه با دیرانداختن آن) در پی آن‌ها برود (121: 1956). باین‌همه، هنوز در نگاه وی، چنین کسی به جایگاه انسانی نرسیده است. چنین جایگاهی، ویژه آزادگان است؛ و فرد آزاده پیرو ارزش‌ها و اخلاق است (122: 1956). این همان گام سوم است که در آن "خواست خردمند" فرمانرواست - خواستی که زیر نفوذ ارزش‌های روا و نامشروط است (139&141: 1956).

کودک، نخست، در راه دریافتن ارزش‌ها و فهم آن‌ها راهنمایی می‌شود و آموزگار زیرک و آزموده، بر پایه گام‌های بالندگی کودک، اصل درست را به کار می‌گیرد. به دیگر سخن، آماج‌ها یا همان ارزش‌های والا را با یافتن و کار بستن اصل‌های تربیتی می‌توان به دست آورد (18&16: 1956). افزون بر این، برای رسیدن به هر آماجی، اصلی درخور آن را باید به کار باید بست. هم از آن رو است که اگر کسی آماج تربیت را پایداری جامعه بداند بر اصلی همچون اصل اجتماع پافشاری خواهد کرد و اگر کسی بر بالندگی شخصیت انگشت بگذارد، اصل پذیرفته‌ی او، آزادی خواهد بود (15-14: 1956). هوشیار اصل‌ها را از چشم‌داشت‌های مردم از آموزگار و دستگاه آموزشی بیرون می‌کشد (39: 1956). انتظار آن است که آموزگار چون پیونددهنده‌ی «اعتبارات تمدنی موجود و روان‌هیأت‌پذیر طفل»

۱. هوشیار از نیازهای پست تا نیازهای والا را برآمده از سه کشش پاسداری از جان و سرگرمی و شهوت می‌داند. پاسداری از جان با برآوردن نیازهای تنانه آغاز شده و به گردآوری چیزها و پیش‌بینی و گرایش به بزرگداشت و جاه‌خواهی و «بقاء فی‌الله» می‌انجامد. سرگرمی نیز از بازی و بازیگوشی و دنباله‌روی آغاز می‌شود و به ورزش و یافتن و ساختن و گرایش به دانایی و یافتن حقیقت می‌انجامد. شهوت نیز از برآوردن نیاز جنسی و آرایش آغاز شده و به خودنمایی و درد دل کردن و گرایش به یادگیری و درد دوری و «تسلیم و رضا» می‌انجامد (Hoshyar, 1956: 104-106).

است پس آگاه به هر دو باشد. از این رو، اصل‌های تربیت از دو آبخشور به دست می‌آید: حقوق جامعه (اصل‌های کمال و سندیت و اجتماع) و حقوق کودک (اصل‌های فعالیت و حریت و تفرّد). به باور هوشیار «تمدن و طفل هر یک حقوقی دارند که باید هر کدام در موقع خود مطمح نظر قرار گیرد» (1956: 40).

دشواری کار تربیتی درست این‌جا خود را می‌نمایاند: از سویی ارزش‌ها را داریم که باید در شاگرد نهادینه گردد و از سوی دیگر، شاگردی که در بالیدن است و ارزش‌ها را نرم‌نرم در یک الگوی روشن درونی می‌سازد. این‌جا است که تناقضات تربیتی روی می‌دهد و به باور هوشیار باید بهوش بود که «چگونگی کاربست» اصل‌های تربیتی «کشف‌کردنی است نه وضع‌کردنی» (1956: 16). گرچه برخی، مانند شکوهی، برآنند که منظور هوشیار کشف خود اصل‌ها بوده است (Shukohi, 1999: 136) ولی چگونگی جای‌گیری این گزاره در نوشته‌ی هوشیار (1956:16) و بازنمودهای وی در همان برگه و برگه‌های پیشین نشان می‌دهد که منظور او «کشف چگونگی کاربست اصل‌ها» است. وی بر آن بود اگر کسی که با اصل‌ها آشنا نیست نمی‌تواند و نباید به کار تربیت بپردازد. شوربختانه شمار کمی از پدر-مادرها یا آموزگاران از دانش تربیتی برخوردارند. آن‌ها ناآگاهانه اصل‌هایی را به کار می‌برند که ریشه در بینش‌ها، باورها، آرزوها یا آزموده‌های شخصی‌شان دارد - بینش‌ها، داده‌ها، باورها، آرزوها یا آزموده‌هایی که ریز و ژرف سنجیده نشده یا از آداب و رسوم زیستگاه خویش گرفته شده است (1956: 12-13). هوشیار این را شایسته‌ی مربی (و روی‌هم‌رفته، شایسته‌ی آدمی) نمی‌داند و بر آن است که آموزگار وظیفه دارد خواسته و دانسته رفتار خویش را در کار تربیت راست گرداند. او به‌ویژه یادآور می‌شود که آموزگار نیک‌اندیش نباید اصل‌هایی را که برای خود و یا درباره‌ی خودش به کار گرفته‌اند به کار برد (1956: 36). به باور هوشیار اگر تربیت را به دو بخش رایمندان^۱ و کردارینه^۲ بخش کنیم، بخش رایمندان آن همان دانش تربیتی خواهد بود. به باور هوشیار، تربیت، در بنیاد، کنش و واکنش میان آموزگار و شاگرد است و از این رو، «مجموعه‌ی منظمی است از اعمال و رفتار». دانش تربیتی تلاش برای یافتن اصل‌هایی است که راهبر این رفتارهای آموزگار و شاگرد است (1956:9). اصل‌های برگرفته از دانش تربیتی، جستجوی بنیادهای خردمندان و سنجه‌های روا و ارزنده‌ای است که با آن‌ها می‌توان درباره هر شاگرد و در هر زمان، به‌آسانی، رفتار تربیتی براننده و در راستای آماج را انجام داد (1956:31).

اگرچه هیچ کنش تربیتی را نمی‌توان درست دانست مگر آن که پشتوانه‌ی آن یک اصل رایمندان‌ی سنجیده باشد ولی باید دانست که «هم‌گرینش یک اصل باید با توجه به وضعیت معین صورت گیرد و هم‌کارایی آن همواره تابع وضعیت معین است» (Naqibzadeh, 2006: 198). افزون بر این، باید دانست که آدمی سرشارتر از آن است که او را تنها به چند اصل تربیتی رویاروی هم

۱. theoretical [نظری]

۲. practical [عملی]

محدود نمود (Naqibzadeh, 2006: 196-197). یکی از پاسخ‌ها در همراهی این دیدگاه آن است که در پی یافتن اصل‌ها در قلمروها و سویه‌های گوناگون کنش تربیتی باشیم و اصل‌ها را چندگانه و چندبعدی بینگاریم. نمونه را «آموزش» را از چند زاویه بنگریم و اصل‌هایی را در هر زاویه و بعدی بیابیم. باز برای نمونه، یکی از این ابعاد، بُعد اخلاقی کار آموزگار است. این درهم‌تنیدگی اخلاق و آموزش، نیز همچون درهم‌تنیدگی اخلاق و تربیت، درون‌زاد و سرشتین است و ناگزیر؛ چراکه آموزش تلاشی است آگاهانه برای اثرگذاری بر شاگردان در راستای بهترشدن رفتارها و نگرش‌ها از راه دستیابی به شناخت و فهمی ژرف و گسترده (Campbell, 2008; Buzzellia & Johnston, 2001). خود این‌که «دگرگونی نیکو و پسندیده چیست؟» نیازمند داوری‌های اخلاقی است و از دیگر سو، چگونگی پدیدآوردن این دگرگونی‌ها در جان شاگرد نیز باید به شیوه‌ای اخلاقی باشد (Frankena, 1973; Petres, 1973; Peters & Hirst 1970; Hansen 1998; Carr 1999; Buzzellia & Johnston, 2001; Campbell, 2008; Bolandhematan 2018). وانگهی، همین چگونگی‌های آموزش و شیوه‌های رفتاری آموزگار در آموزش، گاه به چشم شاگرد آمده و به‌گونه‌ای غیرمستقیم، خوب یا بد، در تربیت اخلاقی شاگرد نقش‌آفرینی می‌کند (Campbell, 2008; Carr, 1999).

امروزه پیوند اخلاق و شیوه‌ی آموزش را اخلاق حرفه‌ای تدریس می‌نامند. اخلاق حرفه‌ای^۱ دسته‌ای از هنجارها است که می‌گوید کارگزاران در حرفه‌ی خود، چه رفتارهای را باید انجام دهند و از چه کارهایی باید بپرهیزند. بسیاری بر آنند که آموزگار نیز در جایگاه یک فرد حرفه‌ای است چراکه آموزگاری یک حرفه است (Hansen 1998; Carr 1999; Pring 2001; Davis, 2001; Strike, 2003; Campbell, 2008; Van Nuland, 2009; Birouni kashani & K. Baqeri 2008). از این‌رو، افزون بر دانش حرفه‌ای پیرامون آنچه می‌آموزد و چگونه می‌آموزاند نیازمند پای‌بندی به بایسته‌هایی در حرفه‌ی خویش است. این بایسته‌ها گاه دستورهای قانونی یا فنی کار هستند یا دستورهای اخلاقی. این سه جدای از هم بوده و نباید یکی را به دیگری فروکاست^۲. این نکته‌ی بسیار گران‌سنگ گاه در نوشته‌های پیرامون اخلاق حرفه‌ای آموزش نادیده گرفته شده و برای نمونه، آگاهی از روش‌های آموزش و ارزشیابی را در چارچوب گفتارهای اخلاق حرفه‌ای آموزش می‌آورند. نمونه‌ای روشن برای این جداسازی می‌توان آورد: ای بسا آموزگاری که در کار آموزشی خود بسیار ورزیده بوده و شاگردانش یادگیری بالایی را در درس او داشته باشند ولی به شاگردان احترام نگذارد و آنان را خوار شمرد. این‌جا او دچار شکست مهارتی- فنی نشده است؛ ولی در فهم حرفه‌ای که بنیادی اخلاقی دارد شکست خورده است (Carr, 2000)^۳.

۱. professional ethics

۲. reduce

۳. گرچه ایدئولوژی کودک‌سالار در ده‌های اخیر به جنبه‌های فنی- مهارتی آموزش بی‌مهری‌ها کرده است ولی روانشناسان تربیتی بسیاری هنوز از رویکرد مستقیم در آموزش (که بر این جنبه‌های فنی و مهارتی تأکید دارد) پشتیبانی می‌کنند. نه تنها اسکینر و آموزش برنامه‌ای او (Morris, 2003; Moran, & Malott, 2004)، بلکه بوم (Anderson, 2003) و آزوبل (Ausubel, 2000) با بیش از

دستورهای اخلاقی مرتبط با پیشه را امروزه اخلاق حرفه‌ای می‌نامند که آرام‌آرام در درون افراد حرفه‌ای نهادینه شده و آنان را اشخاصی پاسخگو در برابر جامعه‌ی هدف می‌گرداند. رسیدن به چینی تراز نیازمند آگاهی از شناسه‌های اخلاق حرفه‌ای است (Valentine & Fleischman, 2007) که گاه با آموزش و گاه با تجربه به دست می‌آید (Davis, 2001). در هر دو حالت، شرط پذیرش یک شناسه‌ی اخلاقی به‌عنوان شناسه‌ی اخلاق حرفه‌ای آموزگاری - برای نمونه - آن است که جامعه‌ی آموزگاران آن را شناسه‌ی اخلاق حرفه‌ای بدانند. به دیگر سخن، گروهی بیرون از حرفه نمی‌تواند شناسه‌های اخلاقی یک حرفه را برنشانند. این‌جا چند نکته را نباید فراموش کرد: یکی آن‌که شناسایی شناسه‌ها از سوی انجمن حرفه‌ای‌ها نباید دارای سوگیری باشد و شناسه‌ها را باید به دور از هر غرض و مرضی برنشانده و کاربردی سازند. دیگر آن‌که شناسایی شناسه‌ها در گرو فهمی ژرف از حرفه و بستگی و وابستگی آن با زیست بشری است (Davis, 2001; Zions, 2006; Farasatkah, 2006). این نکته‌ی گران‌سنگ نیز بسیار نادیده گرفته شده و بسیار با نوشته‌هایی روبرو می‌شویم که با پرسشنامه‌ای ساخته‌وپرداخته‌ی پژوهشگری بیرون از چنان بافتی آماده شده و گاه کسانی هم آن را پُر کرده‌اند که از آن بافت نیستند.

راست آن است که آموزش بیش از آنکه شیوه‌مند و فنی باشد وابسته به اخلاق و ژرفاندیشی اخلاقی است (Carr, 1999; Azizi, 2010; O'Neill & Bourke, 2010) و آموزگار همواره درگیر تصمیم‌گیری‌های اخلاقی است. هر تصمیم فنی - ابزاری وابسته و در دنباله‌ی تصمیم‌های اخلاقی است و هر گونه اندیشه‌ی خرد ابزاری با ژرفاندیشی‌های اخلاقی و ارزیابانه راهبری می‌شود (Carr, 1999). آموزگاری مانند هر حرفه‌ی دیگری هم می‌تواند پیشیار و یاریگر مردمان باشد هم زیان‌آور و زمینه‌ساز بهره‌کشی از شاگردان (Peters & Hirst, 1970; Clifford, 2016) چراکه حرفه‌ای‌ها برخوردار از دانش و مهارت بیشتری هستند و این قدرت بیشتری به آنان می‌دهد. کاربرد درست قدرت نیازمند انضباط است (Schwimmer & Maxwell, 2017; Krishnaveni & Anitha, 2007). راست آن است که هر حرفه‌ای که بر سلامت تن و روان آدمی تاثیر داشته باشد باید شناسه‌های اخلاقی داشته باشد (Van Nuland, 2009). هم از این رو است که دین‌یاران و پزشکان و آموزگاران اصول اخلاق حرفه‌ای دارند (Campbell, 2008) یعنی هنجارها و ارزش‌هایی که رفتارهای حرفه‌ای را راهبری و مهار کنند (Strike, Haller & Soltis, 2005). این شناسه‌ها، گویی، آرمان‌هایی اخلاقی هستند که بنیاد هویت حرفه‌ای بوده و در درون خود حرفه پدید می‌آید و سبب استقلال حرفه‌ای‌ها می‌شود (Schwimmer & Maxwell 2017).

چهل‌سال پژوهش در زمینه‌ی نظریه‌ی خود قوت این گونه آموزش را نشان دادند. پژوهشگران برجسته‌ای در سال‌های اخیر، یا هنوز «موثرترین و کارآمدترین» روش آموزش را آن می‌دانند که آموزگار یا استاد «اطلاعات، مهارت‌ها یا مفاهیم را به صورت مستقیم ارائه دهد» (Slavin, 2008: 257) یا دست‌کم کوشیده‌اند رویکردهای ترکیبی نو، مانند راهبرد بازنمونی - همکنشی، ارائه کنند (Miller, 2008) یا رویکردهای وابسته به بافت را، با توجه به ویژگی‌های شاگرد و درس، پیشنهاد داده‌اند (Naqibzadeh, 2006: 198; Peters, 1966; Dearden, 1967: 104; Moor, 1982: 17&36; Hill, 1975: 4; Fenstermacher & Soltis, 2004: 73).

واپسین گزاره‌ی پیشین که در آغاز نوشتار هم یادآوری گردید بسیار مهم است. از بیرون نمی‌توان برای یک حرفه (و در این‌جا، حرفه‌ی آموزگاری) نسخه پیچید. این نسخه‌پیچی‌های بیرونی می‌توانند برآمده از یک فلسفه یا ایدئولوژی باشند یا حتی برآمده از باورهای شخصی. هیچ‌یک از این‌ها بنیاد درستی برای شناسایی‌شناسه‌های اخلاق حرفه‌ای نیست. خود آموزش را باید کنشی سرشار از اهمیت اخلاقی بدانیم (Hansen, 1998). این در پژوهش‌های اخلاق حرفه‌ای آموزش سرنوشت‌ساز است. باید از درون به تجربه‌های آموزگاران پرداخت و از دل آن‌ها شناسه‌ها را از خود آنان گرفت (کاری که این پژوهش به دنبال آن است). اندیشیدن آموزگار به کنش‌های اخلاقی خود کلید دستیابی به نتیجه‌های اخلاقی در آموزش است (Bullough, 2010). این نگاه بر آن است که این‌جا، سخن بر سر/اخلاق در کاربرد است و از این رو پدیده‌ای درون‌زاد است. اخلاق کاربردی، در پزشکی یا حقوق یا آموزش، درستی یا نادرستی رفتارها و تصمیم‌ها را بازشناسی کرده و مسئولیت‌های کارگزار حرفه را به او یادآور می‌شود چراکه همچون فراسنج‌های ارزیابی به کار گرفته می‌شوند (Buzzellia & Johnston, 2009; Van Nuland, 2001). همین فراسنج‌ها است که کارگزار حرفه‌ای را شخصی مستقل و خودگردان می‌گرداند که می‌تواند با دانش و مهارت بالا کار کند ولی ارزش کار خود را به بوته‌ی سنجش اخلاقی خود حرفه بسپارد (Carr, 1999; Higgins, 2003; Krishnaveni & Anitha, 2007). دو نکته‌ی گران را این‌جا باید یادآور شد:

یکی آن‌که آموزش همانا آموزش چیزی به کسی است و از این رو، منظور از واژه‌ی «آموزش» گاه «آموزش چیزی» است و گاه «آموزش به کسی». این سبب می‌شود که در حرفه‌ی آموزش، اخلاق حرفه‌ای به دو گونه خود را بنمایاند: گاه اخلاق حرفه‌ای به شناسه‌های اخلاقی‌ای برمی‌گردد که بر انجام بخش فنی - مهارتی آموزش فرمان می‌راند؛ و گاه به اصول اخلاقی‌ای که فرد در جایگاه یک آموزگار و در کنش - واکنش میان خود و شاگردان باید بدان‌ها پای‌بند باشد. این مقاله بر بخش دوم متمرکز است.

دیگر آن‌که همواره اخلاق کاربردی به بافت و زمینه وابسته است. بافتارهای فرهنگی-اجتماعی گوناگون ای‌بسا نگرش‌های ویژه‌ی خود را به اخلاق پدید آورند. این بدان معنا نیست که برهان اخلاقی ابژکتیو نداریم ولی همان‌گونه که سترایک و هالر و سولتیس می‌گویند همیشه یک پاسخ روشن و قطعی به دوره‌های اخلاقی نداریم و موقعیت‌های اخلاقی پیچیده و ناروشن هستند (Strike, Haller & Soltis, 2005). آنان به درستی می‌گویند که ما به دیدگاهی نیاز داریم که «جای-گاه» را دریابد؛ این‌که ما تنها «شخص» نیستیم و فرهنگ و تاریخ و چیزهایی از این دست داریم و این‌که دیدگاه ما سخت وابسته به فرهنگ است و در همان هنگام برهان‌هایی اخلاقی داریم که بردبارانه بر گفتگو و سنجش و پذیرش همگانی پافشاری می‌کند و بر امکان نیاز به چکش‌کاری دیدگاه. در اخلاق حرفه‌ای نیز چنین است. به باور آموزگاران باتجربه، در بافتارهای چندفرهنگی، به‌ویژه، نمی‌توان ریختارهای تک و بی‌چون‌وچرا از شناسه‌های اخلاقی به دست داد (Hansen, 1998).

Campbell, 2000). پژوهش در اخلاق حرفه‌ای آموزگاران از این رو چالش‌برانگیز و دشوار است. شاید راهی که بتوان کمی از این چالش‌ها گذر کرد روی آوردن به تجربه‌ی زیسته‌ی خود آنان برای فهم اخلاق حرفه‌ای آنان باشد (نه پرسش‌نامه‌های محقق‌ساخته یا اصول پیشینی ایدئولوژی‌های برین). با پذیرش چنین انگاشت‌هایی، پژوهش‌کنونی در پی شناسایی شناسه‌های اخلاق حرفه‌ای آموزگاران با نگاه به تجربه‌های زیسته‌ی آنان برآمد: این‌که آموزگاران چه خاطراتی از کلاس درس خود دارند که آنان را به سوی توجه به اخلاق حرفه‌ای در آموزش کشانده است؟ و این‌که چگونه بازاندیشی در آن رویدادها آنان را به سوی کردارهای اخلاقی کشانده است؟

پرسش نخست تجربه‌های کلاس درس آنان را برجسته می‌ساخت - رویدادهایی که حساسیت اخلاقی آنان را برانگیخته است. خود این رویدادها، چونان یک شالوده، رفتارهای آنان را به مسیرهایی متفاوت از کار و کردار روزانه کشانده است. با واکاوی این رفتارهای پیامدی، پژوهشگران در پی شناخت شناسه‌های اخلاقی‌ای برآمدند که راهبر کردارهای اخلاقی آنان در واکنش به آن رویدادها بوده است.

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش رویکردی کیفی به کار گرفته شد تا با استفاده از پژوهش روایتی برای بررسی داستان‌ها و بیان‌های زمینه‌ای آموزگاران، تجربه‌های آنان با داستان‌هایی که روایت می‌کنند واکاوی شود. راهبرد به‌کارگرفته شده پیش‌روایت^۱ است و روش کار، داستان خُرد^۲ بر پایه‌ی دانش‌شناسی پراگماتیستی پرسشی (Boje, 2001; Merriam, 2009). روایت نیازمند پیرنگ است و سازمان‌دهی داستان؛ ولی پیش‌روایت، تکه‌تکه و مقطعی و غیر خطی و ناهماهنگ است. در این میان، داستان خُرد به داستان‌های زندگی انسان‌های معمولی می‌پردازد نه قهرمانان و بزرگان. از این رو، نگاره‌ای از زندگی راستین مردمان را بر روی بخشی از زمین به ما می‌نمایاند و فهم ما را از زیست خود و دیگران گسترش می‌دهد. پیش‌روایت به برهه‌ای از زندگی فرد می‌پردازد که دیگر نمی‌توان گفت «واقعاً» چه روی داده ولی زمینه‌ساز روایت‌های ما است؛ و به دیگر سخن، بذر رفتارهای آینده‌ی ما را در خود کاشته است (Rosile, 2011: 87-88).

مشارکت‌کنندگان پژوهش نوزده آموزگار دبستانی شهر سنندج در سال ۹۶-۹۷ بودند که به روش نمونه‌گیری متوالی یا متواتر از نوع نظری تا رسیدن به نقطه اشباع‌شدگی^۳ انتخاب شدند. ملاک انتخاب، برخوردار بودن از تجربه‌های ژرف اخلاقی‌ای بود که بر رفتار و نگرش آنان در طول سالیان تدریس تاثیر گذاشته بود و با یک مصاحبه‌ی کوتاه اولیه مشخص می‌شد. برای رسیدن به چنین ملاکی قطعاً به

۱. antenarrative

۲. microstoria

۳. Saturation Point

آموزگاران باتجربه‌ی خدمت بالا نیاز بود و حداقل ده سال برای خدمت در نظر گرفته شد. جدول زیر نیم‌رخی از مشارکت‌کنندگان را نشان می‌دهد:

مرد	زن	سابقه‌ی خدمت
-	۳	۱۵-۱۰
۲	۳	۲۰-۱۶
۱	۴	۲۵-۲۱
۲	۴	۳۰-۲۶

در هر پژوهش روایتی، داده‌ها را می‌توان از یادداشت‌های میدانی، آرشیو مجلات، رونوشت مصاحبه‌ها، مشاهدات محقق یا مشاهدات سایرین، داستان‌گویی، نامه‌نگاری، نوشته‌های مرتبط با زندگی‌نامه شخصی، اسنادی همچون برنامه‌های مدرسه و کلاس، روزنامه‌ها و سایر متون همچون قواعد و دستورالعمل‌ها و تصاویر ویدئویی به دست آورد. بالین‌همه، در این پژوهش از شکلی از مصاحبه‌ی روایتی که دوره‌ای^۱ خوانده می‌شود بهره گرفته شد. پرسش‌راه‌انداز روایت، پرسش از یک تجربه‌ی تکان‌دهنده در کلاس بود که به یک تصمیم‌گیری اخلاقی انجامیده و اثر آن تصمیم اثری ماندگار بر کنش‌های شخص آموزگار داشته است. پس از بازگویی روایت اصلی، با پرسش‌های مکمل، به کندوکاو بیشتر در روایت پرداخته می‌شد تا آن بخش‌هایی که نارسا بودند، روشن شود. در فرجام، مرحله سنجش‌گری بود که در آن از مصاحبه‌شونده، پرسش‌هایی برای تفسیر نظری آنچه رخ داده و سنجش داستان پرسیده می‌شد. تحلیل داده‌ها در چارچوب تحلیل ریزوماتیک^۲ انجام شد که در پی معناسازی آینده‌نگر^۳ و جستجوی معنا برای گستراندن دامنه‌ی پیش‌روایت به دیگر پیش‌روایت‌ها و روایت‌های زندگی فرد است (Boje, 2001; Rosile, 2011). برای رسیدن به این تراز، داده‌ها در فرایندی توصیفی-تطبیقی و با کدگذاری مضمونی^۴ واکاوی گردید.

۱. episodic

۲. rhizomatic

۳. prospective sensemaking

۴. thematic

یافته‌های پژوهش

۱- آموزگاران چه خاطراتی از کلاس درس خود دارند که آنان را به بازاندیشی پیرامون اخلاق حرفه‌ای در کار خود کشانده است؟

با توجه به نتایج مصاحبه‌های انجام‌شده می‌توان به موارد بسیاری درباره‌ی خاطراتی که منجر به گرایش و توجه آموزگاران به اخلاق حرفه‌ای در آموزش شده است، اشاره کرد. بر پایه‌ی مصاحبه‌ها سه کد محوری مسائل خانوادگی، جنسی و شخصی را می‌توان جدا ساخت که هر سه، به مشکلاتی اشاره دارد که بیرون از بافت آموزش و چگونگی‌های آموزش برمی‌گردد. از این‌رو، کد برگزیده را می‌توان سازه‌های بیرونی نام نهاد.

۱-۱- مسائل خانوادگی

خانواده در جایگاه یک نهاد اجتماعی نه تنها در بالیدن تن و سلامت روان کودکان و نوجوانان نقش بسیار و ماندگار دارد؛ که کانونی بنیادین برای نهادینه‌سازی ارزش‌ها در جان آنان است. باین‌همه، بسیاری از خانواده‌ها هستند که نقشی وارونه دارند و در باژگون‌سازی ارزش‌ها و تباهی روان کودکان و نوجوانان دستی دارند.

در گفتگوی با مشارکت‌کنندگان، شمار زیادی از روایت‌ها دربرگیرنده‌ی اطلاعاتی پیرامون وضعیت خانوادگی شاگردان بود که آموزگاران را به تصمیم‌گیری اخلاقی واداشته بود. برای نمونه آنان از موارد زیر می‌گفتند: فقر مالی خانواده‌ها، فرزندان طلاق- طلاق عاطفی والدین، تحمیل کار به فرزندان در سنین پایین به دلیل مشکلات مالی و بیکاری پدر خانواده، اعتیاد والدین، تنبیه‌ها و خشونت‌های فیزیکی، لفظی و عاطفی در خانه، مشاجرات خانوادگی و عدم صمیمیت در فضای خانواده، کم‌سوادی و بی‌سوادی والدین، عدم حضور والدین (براساس مرگ یا طلاق والدین) و وجود ناپدری و نامادری، شیوه‌های فرزندپروری مستبدانه، عدم احساس مسئولیت والدین در قبال دانش‌آموزان.

بخش‌هایی از مصاحبه‌های مرتبط با کدمحوری مسائل خانوادگی:

- «شاگردی داشتم که با وجود فوت مادر، از صبح تا ظهر کار می‌کرد (دست‌فروشی) و ظهر که به مدرسه می‌آمد، خیلی خسته بود یعنی زمانی که باید استراحت می‌کرد، مشغول کار کردن بود؛ نه غذایی می‌خورد، و نه از نظر بهداشتی نظافت را رعایت می‌کرد، و تمامی این موارد به دلیل فقر مالی خانواده و کم‌حال پدر خانواده بودن، بود» (مشارکت‌کننده‌ی ۲).
- «من در روستایی تدریس می‌کردم، مدرسه‌ای که در آن بودم، دو شیفت بود، متوجه شدم که دانش‌آموزی با برادرش تنها یک جفت کفش دارند، صبح که دانش‌آموز من به مدرسه می‌آمد آن را می‌پوشید، و وقتی به خانه برمی‌گشت، برادر بزرگش در شیفت ظهر آن را می‌پوشید. بعدها متوجه شدیم پدر خانواده بیکار بوده، و ۷ فرزند داشته و از نظر مالی در تنگنا می‌باشند» (مشارکت‌کننده‌ی ۹).

- « دانش‌آموزی داشتم که بیش از حد غمگین و ناراحت بود، وقتی ازش پرسیدم گفت خانم معلم ما ده تا بچه‌ایم، فقط ۱ اتاق داریم، بردارم چند ماهه مریضه اما پول نداریم اونو دکتر ببریم، پدرم تهران کارگری میکنه، هر ماه یه پول کمی برا مادرم میفرسته، که مادرم نمی‌تونه چیزی بخره و شکم مارو سیرکنه، من الان سه روزه که غذا نخوردم...» (مشارکت‌کننده‌ی ۱۵).
- «هیچ‌گاه یادم نمی‌رود که یکی از شاگردان پسر، در طول سال تحصیلی همیشه چاقو با خود به همراه داشت. زمانی که دلیل این مورد رو با پرس و جو به دست آوردم این بود که این بچه احساس امنیت نمی‌کرد به دلیل اینکه توی خانه رفتار پدرش بسیار پرخاشگرانه بود و ارتباطش با مادرش، بسیار بد و ناشایست بود، پدرش معتاد بود و دوستان ناباب زیادی داشت که باعث شده بود این پسر مشکلات زیادی داشته باشه» (مشارکت‌کننده‌ی ۱).
- «یه روز متوجه شدم یکی از دخترای کلاس که یه هیکل نحیف و لاغری هم داشت، سعی داره صورتو دستاشو از دوستاش و من پنهان کنه، برای همین زنگ تفریح اونو بردم تو اتاق مشاوره و ... متوجه شدم به شدت کتکش زدن، وقتی پیگیری کردم دیدیم که ناپدریش معتاده، و هر روز این دختری به شدت کتک میزنه و ازش میخواد که بره گدایی کنه و پول مواد ناپدریش رو فراهم کنه، متأسفانه مادر دختر هم بهره‌هوشیش خیلی پایین بود» (مشارکت‌کننده‌ی ۱۲).
- «یکی از دانش‌آموزام یه دختری بود که پیش مادربزرگش زندگی می‌کرد، چون پدر و مادرش طلاق گرفته بودن همیشه سر کلاس استرس داشت، چشم‌هاش گریون بود، احساس تنهایی شدیدی می‌کرد، یکی از فامیلاش خواستگارش بود و چون اینم سنش پایین بود و نمی‌خواست ازدواج کنه، اما چون نه پدری داشت و نه مادری، به دلیل مشکلات عاطفی و روحی که براش پیش اومده بود، یه روز برامون خبر آوردن که متأسفانه خودکشی کرده و خودشو دار زده» (مشارکت‌کننده‌ی ۶).
- « چند سال پیش شاگردی داشتم که مشکل عدم کنترل ادرار رو داشت، بیش از حد استرس داشت و همیشه مضطرب و نگران بود، از پدرش خیلی می‌ترسید چون پدرش توی خونه یه سیستم دیکتاتوری برقرار کرده بود، که بچه‌هاش نمی‌تونستن بدون اجازه پدر حتی ۱ لیوان آب بخورن؛ به هر بهانه‌ای به بچه‌هاش گیر می‌داد و کتکشان می‌زد» (مشارکت‌کننده‌ی ۱۸).

۲-۱- مسائل جنسی

یکی از نکته‌های بسیار تامل‌برانگیزی که آموزگاران با آن روبرو شده بودند و این رویارویی به تصمیم‌گیری‌های اخلاقی انجامیده بود، رفتارهای جنسی دانش‌آموزان بود. در بررسی پیش‌روایت‌های آنان توجه به «انحرافات جنسی در بین دانش‌آموزان در مقاطع و سنین پایین» بسیار بالا بود و آنان از کدهایی همچون همجنس‌گرایی، خودارضایی، تجاوز جنسی دانش‌آموزان سنین بالاتر به

دانش‌آموزان سال‌های پایین‌تر، عاشق شدن و دوستی‌های بین دختران و پسران، بلوغ زودرس در دختران و پسران و ناآگاهی دانش‌آموزان به این مسئله، آزارهای جنسی آشنایان سخن می‌گفتند.

بخش‌هایی از مصاحبه‌های مرتبط با کدمحوری مسائل جنسی

- «در روستا بودم و کلاس‌ها مختلط بود، زنگ تفریح بود و من یک لحظه به کلاس رفتم و متوجه شدم که یک دختر و پسر در انتهای کلاس همدیگر رو بغل کردن و می‌بوسن، و وقتی از هم جداشون کردم گریه کردن و گفتن که چرا بزرگترها اینکارا رو میکنن اگه درست نیست، خیلیا تو مدرسه این کارارو میکنن مثل فلانی و فلانی؛ وقتی بیشتر با دانش‌آموزان پسر صحبت کردم، متوجه شدم که پدر و مادرش هم همین کارو جلوی چشم بچه‌هاشون کردن (به دلیل داشتن یک اتاق در خانه) (مشارکت‌کننده‌ی ۴).
- «در یکی از مدارس پسرانه، دانش‌آموز پایه پنجمی به دانش‌آموز پایه سوم تجاوز کرده بوده، و متأسفانه این اتفاق یک بار رخ نداده بود و چندین بار این مورد اتفاق افتاده بود و زمانی فهمیدم که پسر کوچکتر در منزل از درد کمر می‌نالید و پس از آن به این مسئله پی بردیم» (مشارکت‌کننده‌ی ۱۳).
- «در اواسط سال متوجه شدم یکی از دخترای پایه سومم به شدت گوشه‌گیر شده، همیشه گریه میکنه، ناخن‌های دستش رو میخوره، و یه مقدار هم پرخاشگری می‌کنه، بعداً فهمیدیم که این دختر پرپیود شده و چون هیچ اطلاعی در این خصوص نداره بشدت ترسیده (مشارکت‌کننده‌ی ۳).

۱-۳- مسائل شخصی

یکی دیگر از مواردی که آموزگاران را برانگیخته بود که به سمت اخلاق حرفه‌ای گام بردارند، مسائل جسمی - ذهنی زندگی روزانه‌ی شاگردان بوده است. آنان در پیش‌روایت‌های خود به کدهای اینچنینی اشاره داشتند: بی‌انگیزی دانش‌آموزان، لکنت زبان و نقص عضوی چون انگشتان دست، عدم تمرکز دیداری و شنیداری دانش‌آموزان (اختلالات یادگیری)، پایین بودن سطح هوش هیجانی دانش‌آموزانف بیماری‌هایی همچون تنبلی گوش و تنبلی چشم، حواسپرتی.

بخش‌هایی از مصاحبه‌های مرتبط با کدمحوری مسائل تحصیلی:

- «متأسفانه یکی از شاگردای امسال، چون در پنج سالگی از طبقه دوم ساختمانی افتاده بود پایین، دچار لکنت زبان شدیدی، پارسال هم شاگرد خودم بوده، متأسفانه اون اتفاق روی هوشیاریشم تأثیر گذاشته و هر بار هر مطلب درسی رو باید چندین بار براش توضیح بدم» (مشارکت‌کننده‌ی ۱۷).

- «سر کلاس فارسی وقتی خواستم صداکشی کلمات رو بپرسم، از یکی از دانش‌آموزان خواستم دستشو بلند کنه و جواب بده، متوجه شدم که ۴ تا از انگشت‌های دستشو به صورت مادرزادی

نداره، و همین موضوع باعث شده بود که نسبت به بقیه بچه ها آرومتر باشه و همیشه تو خودش باشه» (مشارکت کننده ی ۱۸).

- « یکی از پسرای کلاس، هر جلسه که سرکلاس حاضر میشد بدون کیف و کتاب های درسیش می اومد، اصلا براش مهم نبود که توی محیط مدرسه این کار درست نیست. بعدا متوجه شدیم که این پسر پدر و مادرش کلا بی سوادن و ۲ برادر بزرگترش هم تا حد ابتدایی درس خوندن و الان هم تهران مشغول کارگری هستند، این پسر هم هیچ انگیزه ای برا درس خواندن نداشت» (مشارکت کننده ی ۱۴).

۲- چگونه با زانندیشی در آن رویدادها آموزگاران را به سوی کردارهای اخلاقی کشانده است؟

رویدادهای کلاس درس و تجربه های ناخوشایند برآمده از رویدادهای ناگوار زندگی شاگردان، آموزگاران را به واکنش داشته و به سوی کردارهایی راهبر شده که جدای از کارکردار روزانه ی آنان بوده است. با ژرفاندیشی در آن رفتارهای پنج کد محوری حمایتگری، راهنمایی، توانمندسازی، رازداری، و احترام شناسایی شد.

۲-۱- حمایتگری:

با توجه به نتایج مصاحبه های انجام شده، به دلیل تنگدستی خانواده یا بی سواد ی یا طلاق والدین، خشونت والدین علیه فرزندان و... آموزگاران در طول سال های تحصیل به کمک های مادی و معنوی روی آورده اند. برای نمونه، حمایت مادی و مالی خانواده ها از قبیل فراهم کردن کار برای والدین دانش آموزان، کمک های مالی ماهیانه به دانش آموزان بی بضاعت، معرفی خانواده های بدون درآمد به سازمان بهزیستی و کمیته امداد و... کمک گرفتن از افراد خیر، فراهم کردن کتب و وسایل آموزشی و پوشاک و خوراک و کفش برای دانش آموزان خانواده های بی بضاعت، برگزاری کلاس های نهضت سوادآموزی برای والدین بی سواد، برگزاری کلاس های آموزش خانواده در طی سال تحصیلی، برگزاری کارگاه های مرتبط با سبک های فرزندپروری والدین، ارجاع دانش آموزان دارای مشکلات روحی و عاطفی به مشاوران و روان شناسان مجرب، برگزاری کارگاه هایی در راستای کاهش انواع خشونت در خانواده ها، آموزش والدین پیرامون ارتقاء حس مسئولیت پذیری در برابر فرزندان و فرهنگ سازی، که همگی نشان دهنده ی مسئولیت پذیری اخلاقی آموزگاران است.

بخش هایی از مصاحبه های مرتبط با کدمحوری حمایتگری:

- «... با معلمان و مدیر این موضوع را در میان گذاشتم، خانواده دارای فقر مالی شدید بودند، پیشنهاد دادم که هر کدام از مبلغی پول را گردآوری کرده، و توانستیم با همان مبلغ یه ماشین مدل پایین برای پدر آن دختر بخریم و او بتواند با رانندگی خرج خانواده رو در بیاوره» (مشارکت کننده ی ۸).
- «... با چند نفر از معلمان هماهنگ کردم که هر روز هر چه در حد توان خود داشتند از غذا و سبزی و میوه گرفته تا شیر و آبمیوه را با خود به مدرسه بیاورند و قبل از اینکه کلاس ها شروع بشه آن

۳ دانش آموز را با خود به آبدارخانه می‌بردم و غذاها را گرم می‌کردم و یا اینکه لقمه‌ای برایشان می‌گرفتم، بعد که می‌توانستند روی پایشان بایستند آنها را به کلاس می‌فرستادم (مشارکت‌کننده‌ی ۲).

- «... شخصاً خودم مدارک پزشکی این خانواده را به بهزیستی بردم، و توانستم از این طریق مختصر حقوقی را برای این خانواده فراهم کنم. چون افراد خیر زیادی را می‌شناختم، به دو نفر نیز وضعیت این خانواده را توضیح دادم، و آنان نیز به این خانواده کمک‌های مالی زیادی کردند.» (مشارکت‌کننده‌ی ۴).

- «با توجه به نوع تربیت دانش‌آموزان در خانواده‌ها که اکثراً از روش‌های فیزیکی و تنبه کردن استفاده می‌شود، چون در بین دانش‌آموزان کم‌کسانی نبودند که هر روز از پدر یا مادر خود کتک می‌خورند، به خاطر همین در مدرسه همیشه به صورت ماهیانه، از روانشناسان دعوت می‌کردیم که در خصوص نحوه تربیت درست یا به عبارتی کارگاه‌های سبک‌های فرزندپروری را برگزار می‌کردیم، تا والدین با انواع سبک‌ها آشنا شوند و از درست‌ترین نوع برخورد با فرزندان بهره‌گیرند.» (مشارکت‌کننده‌ی ۳).

- «چندین مورد برایم پیش آمده بود که رفتار و الفاظ دانش‌آموزان درست نیست و از جملات رکیک و زشت استفاده می‌کنند. بنابراین با خانواده آنها این موارد را در میان می‌گذاشتم و به مشاوره راهنمایی والدینی که نمی‌دانستند چگونه با فرزند خود رفتار کنند می‌پرداختم و راهکارهای درست را به آنان گوشزد می‌کردم» (مشارکت‌کننده‌ی ۱۶).

۲-۲- راهنمایی مسائل جنسی

آموزگاران در طی سال‌های فعالیت خود با توجه به مشکلاتی که در حیطه مسائل جنسی دانش‌آموزان برای آنها روی داده است خود را متعهد به انجام برخی کارها کرده‌اند. برای نمونه، آموزش مسائل جنسی، تغییر نگرش والدین در طرح مسائل جنسی برای فرزندان، آگاهی‌بخشی به دانش‌آموزان از پیامدهای ارتباط نامشروع با جنس مخالف، ترغیب و تشویق دانش‌آموزان به باورهای مذهبی و تأثیر گرفتن از این عامل در راستای پیشگیری از انحرافات جنسی، آموزش عفت و اخلاق، برگزاری کارگاه‌هایی درباره‌ی تربیت جنسی صحیح والدین نسبت به دانش‌آموزان، آموزش مسائل مربوط به بلوغ (تحول‌های فیزیولوژی و روانی)، تعدیل گزینه‌ی جنسی از طریق تشویق دانش‌آموزان به ورزش‌های بدنی همچون کوهنوردی و شنا و... رعایت حدود شرعی، شناسایی دانش‌آموزان دارای مشکلات جنسی، ارائه جزوه‌هایی به صورت بروشور به دانش‌آموزان و اولیاء در خصوص مسائل جنسی و... در جهت کاهش مشکلات جنسی در دانش‌آموزان.

بخش‌هایی از مصاحبه‌های مرتبط با کدمحوری راهنمایی مسائل جنسی:

- «به دنبال موارد جنسی در مدرسه، با تشکیل جلسات متعدد اولیا و معلمان، به والدین توضیح داده شد که مسائل جنسی را با فرزندان خود در میان بگذارند، و سعی در پنهان‌کاری این مسائل

نداشته باشند، سعی کنند رابطه ای صمیمانه مخصوصاً مادران با دخترانشان داشته باشند، که آنان را تشویق کنند که اگر مشکلی برایشان پیش می‌آید با پدر و مادرشان در میان بگذارند» (مشارکت‌کننده ی ۱۲).

- «با تحقیق بر روی چند موردی که انحرافات جنسی داشتند، متوجه شدم که اکثراً دین‌داری آن‌ها در حد پایینی است و با توجه به اینکه هر چه میزان مذهب، معنویت و دین‌داری افراد زیادتر باشد، مصونیت بیشتری در برابر کژرفتاری‌ها (خصوصاً انحرافات جنسی) پیدا می‌کنند پس آموزش‌هایی که از نظر پابندی می‌تواند نقش پیشگیرانه داشته باشد، در جلوگیری از انحرافات اثرگذار خواهد شد. ... دانش آموزان را به خواندن قرآن و نماز و خواندن کتب دینی تشویق می‌کردم» (مشارکت‌کننده ی ۶).

- «با توجه به اینکه در مدارس ابتدایی انحرافات جنسی زیاد شده، برای دانش‌آموزان در زنگ‌های تفریح و یا حتی چند دقیقه آخر هر کلاس آگاهی دانش‌آموزان را در خصوص مسائل جنسی بیشتر می‌کنم، و همیشه سعی می‌کنم که سوالات دانش‌آموزان را به صورت صحیح پاسخ دهم. از مشاوران و روانشناسان دعوت می‌کنیم که به جلسات انجمن اولیا و مربیان بیایند و برای والدین راهکارهایی را ارائه دهند که بتوانند بهترین تربیت جنسی برای فرزندانشان انجام دهند.» (مشارکت‌کننده ی ۴).

۲-۳- توانمندسازی

پپچیدگی‌ها و دگرگونی‌های فراوان و شتابان زندگی مدرن، برای بشر امروزی چالش‌برانگیز است و مردم از نهادهای آموزشی انتظار دارند که کودکان را برای زیستن در چنین جهانی آماده سازند. به‌ویژه اگر دانش‌آموزان از ناتوانی‌هایی جسمی یا روانی هر چند گذرا رنج ببرند چگونگی توانمندسازی آنان به زیستن در چنین جهانی، چالش دشواری پیش‌چای آموزگاران خواهد بود. از این رو، بسیاری از آموزگاران در پی راهکارهایی درست و اثربخش برای کاهش تنش‌های جسمی-ذهنی دانش‌آموزان برآمده‌اند. برای نمونه آنان از کدهای زیر می‌گفتند: تلاش برای داشتن احساس مسئولیت بیشتر در برابر دیگر دانش‌آموزان، انگیزه‌دادن به دانش‌آموزان برای دستیابی به معیارهای بالاتر، مشارکت‌دادن دانش‌آموزان در کارهای کلاسی، تقویت روحیه‌ی خلاق، ارائه و اجرای مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان همچون مهارت نه گفتن و اعتماد به نفس، تقویت مولفه‌های شکیبایی و سعه صدر و قاطعیت و نظم و استقلال و همکاری و دوری از قضاوت‌های شتابزده، ترغیب دانش‌آموزان به مشورت با والدین و معلمان در مشکلات تحصیلی و جنسی و خانوادگی، توجه به تفاوت‌های فردی، تخصیص زمان کافی جهت بررسی فعالیت‌های درسی و غیردرسی دانش‌آموزان.

بخش‌هایی از مصاحبه‌های مرتبط با کدمحوری توانمندسازی:

- «در طول سال‌های تدریسم، به دانش‌آموزان انگیزه می‌دادم، در مورد دانشمندان، مخترعین، فیلسوفان و... که در جهان مطرح هستند و نامشان در تاریخ مانده است توضیح می‌دادم. در آنان

حس اراده و توانستن را تقویت می‌کردم به گونه‌ای که همیشه وقتی سخت‌ترین تکالیف را به دانش‌آموزان می‌دادم باز هم در انجام و حل آن، موفق بودند» (مشارکت‌کننده‌ی ۱).

- «بعضی از دانش‌آموزان در سر کلاس هیچ انگیزه‌ای نداشتند، اکثراً حواسپرت بودند و ایجاد بی‌نظمی می‌کردند، برای اینکه بتوانم در آنها ایجاد انگیزه کنم که دانش‌آموز با علاقه و اشتیاق تکالیف درسی‌اش را انجام دهد روش تدریس را براساس بازی کردن طرح‌ریزی کردم، و دانش‌آموزان را در تدریس دخالت می‌دادم و به‌گونه‌ای با آنها در ارائه مطالب مشارکت می‌کردم» (مشارکت‌کننده‌ی ۵).
- «در مدرسه همیشه طی ۳ ماهه اول تحصیلی برای دانش‌آموزان کارگاه‌هایی جهت بالا بردن مهارت‌های زندگی برگزار می‌کردیم، از بروشور و عکس گرفته تا برگزاری نمایشگاه کاریکاتور برای دانش‌آموزان، به منظور بالا بردن حس مهارت‌های زندگی در آنان. به این دلیل که فراگیری مهارت‌های زندگی ارتقای بهداشت روانی کودکان و نوجوانان در پی دارد و در بیشتر موارد مانعی برای ورود به انواع مشکلات از قبیل رفتارهای نامناسب و... می‌شود» (مشارکت‌کننده‌ی ۸).
- «برای بالا بردن دانش دانش‌آموزان در حوزه‌ی مهارت‌های زندگی، حتماً در سال ۲ بار دانش‌آموزانم را به اردوها، گردش‌های علمی و فرهنگی، تفریحی، زیارتی، البته با رضایت والدینشان می‌برم، همچنین به آنها کمک می‌کنم که فعالیت‌های فوق برنامه و پروژه‌های درسی و غیردرسی در داخل یا خارج از مدرسه را انجام دهند» (مشارکت‌کننده‌ی ۱۷).

۴- احترام به شخصیت

یکی از نکته‌های آموزنده‌ی پژوهش تأکید آموزگاران بر بزرگداشت دانش‌آموز و نیاز به احترام نهادن به آنان بود. آنان اظهار می‌داشتند که در طول سال‌های آموزشی خود، به فاکتورهای زیر در برابر دانش‌آموزان توجه کرده‌اند: خودداری از رفتار متکبرانه، دوری از توهین و تحقیر، خطاب دانش‌آموزان با بهترین القاب و نام‌ها، رعایت انصاف و عدم تبعیض در بین دانش‌آموزان، اهمیت دادن به عقاید و نظرات دانش‌آموزان و در نتیجه تحقق خودباوری و اعتماد به نفس در دانش‌آموزان.

نمونه‌هایی از مصاحبه‌های مرتبط با کدمحوری احترام به شخصیت:

- حتی زمانی که بچه‌هایی که از لحاظ درسی نمرات کمی می‌گرفتند یا الان که به صورت کیفی کارنامه ارائه میشه، سطح پایینی داشتن، هیچوقت به خودم اجازه نمی‌دادم که به اونها بی‌احترامی و توهین کنم، هیچوقت جلو روی بچه‌های زرنکتر تحقیرشون نکردن و بهشون سرکوفت نزدن، چون واکنش‌های این شکلی قطعاً نتایج مخربش خیلی بیشتر از نتایج مثبتشه» (مشارکت‌کننده‌ی ۱۶).
- «در کلاس درس می‌دادم نیامد که دانش‌آموزی رو با تنها اسم خودش صدا زده باشم، همیشه از کلاماتی مثل عزیزم، دخترگلم، پسر خوبم و... استفاده کردم، چون می‌دونم ایجاد یه حس

صمیمیت و نزدیکی با دانش آموزان می‌تونه خیلی تأثیرگذارتر از یه فضای خشک و رسمی باشه، که دانش آموزان روز کلاس‌ها بیزارکنه» (مشارکت‌کننده‌ی ۳).

• «ما توی قرآن آیه داریم که (فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ)، اگر با دانش آموزان به صورت درست و محترمانه برخورد بشه، قطعاً چون شخصیت اون‌ها در حال شکل‌گیریه، پس بیشترین تأثیر رو معلم در محیط مدرسه می‌تونه داشته باشه. من همیشه از گفتار سنجیده و اصولی در برابر دانش آموزانم استفاده می‌کنم که اون‌ها هم از این روش الگوبرداری کنن» (مشارکت‌کننده‌ی ۱۸).

• «در طی ۲۵ سال تدریسم، هیچ زمانی به دانش‌آموزانم بی‌احترامی نکردم، سخت‌ترین مشکلاتی که داشتم، پشت در کلاس گذاشتم و با خنده وارد کلاس شدم، همیشه زمان کافی برای درس و مشکلاتشون گذاشتم...» (مشارکت‌کننده‌ی ۱).

• «خیلی از معلمین هستن که به دلیل داشتن مشکلات متعدد، زمان کافی برای دانش‌آموزها نمی‌ذارن، به سوالاتشان جواب‌های سرسری می‌دن و فقط میخوان زمان بگذره و کلاس تموم بشه. اما به نظرم هر معلمی وظیفه داره که برای دانش‌آموزان وقت کافی بذاره، من خودم همیشه ۱۰ دقیقه آخر هر کلاس رو اختصاص دادم به بچه‌ها، یا حتی زنگ‌های تفریح رو هم اکثر اوقات با بچه‌ها توی حیاط می‌گذرونیم و ازشون می‌خوام در هر حیطة و زمینه‌ای که مشکل یا سوالی دارن، بپرسن» (مشارکت‌کننده‌ی ۱۳).

۵- رازداری

«قابل‌اعتماد بودن» شرطی بنیادین در روابط میان آدمیان است. اگر آموزگاری بخواهد بر شاگردان نقشی ماندگار و اثرگذار داشته باشد و راهنمای زندگی آنان گردد باید بتواند به چشم آنان قابل اعتماد گردد. یکی از شرط‌های پایه برای داشتن این ویژگی، رازداری است. آموزگاران تأکید داشتند که مشکلات خانوادگی و جنسی و شخصی شاگردان‌شان و تلاش برای درمان پاره‌ای از دردها و بهبود برخی وضعیت‌ها در گرو رازداری و آبروداری آنان است. رازداری برای آنان شناسه‌ای اخلاقی تراز بالا بود که همه کوشش‌ها و کارهایشان در سایه‌سار آن اثرگذار بود. از این رو، آنان می‌گفتند که در طول سال‌های کاری خود، موارد زیر را در هنگام آموزش و مسائل دانش‌آموزان به‌کار برده‌اند: محرمانه‌دانستن گزارشات حضور و غیاب و صحبت‌ها و ارتباطات فردی دانش‌آموزان؛ و تلاش برای جلب اعتماد دانش‌آموزان.

نمونه‌هایی از مصاحبه‌های مرتبط با کدمحوری رازداری:

• «خیلی از دانش‌آموزها برای اینکه پیش بچه‌های دیگه خجالت زده نشن، و آبروشون حفظ بشه، معمولاً درباره‌ی مشکلاتشون هیچ حرفی نمی‌زنن، دانش‌آموزایی داشتم که با وجود اینکه مطمئن بودم که از نظر هوشی در سطح بالا هستن و مطالب درسی رو زودتر از بقیه یاد می‌گیرن ولی در

جلسه‌های بعدی هیچ مطلبی یادشون نبود و نمی‌دونستن. در صورتی‌که پشت این ماجراها مشکلات خیلی زیاد وجود دارد اما بچه‌ها بروز نمی‌دانند و حرفی نمی‌زنند، همیشه سعی کردم مشکلات رو جويا بشم و به بچه‌ها اطمینان می‌دادم که صحبت هاشون پیش خودم می‌مونه و به هر طریقی میتونستم بهشون کمک می‌کردم» (مشارکت‌کننده ۲).

- «به نظرم با توجه به مشکلات زیادی که این روزها در خانواده‌ها وجود داره، تلاش خودمو کردم که با دانش‌آموزان روابط صمیمانه‌ای داشته باشم و اعتمادشون رو جلب کنم. با توجه به پیش‌زمینه نسبتاً مثبتی که به معلم‌ها وجود داره راحت‌تر میشه اعتماد دانش‌آموزان رو جلب کرد» (مشارکت‌کننده ۱۰).

بحث و نتیجه‌گیری

آگاهی به شناسه‌های اخلاقی هم آموزگار را در تصمیم‌گیری اخلاقی راهنمایی می‌کند هم او را در برابر همگان پاسخگو می‌شمارد (Van Nuland, 2009; Campbell, 2000). با این‌همه، به‌بایست، نه به کردار اخلاقی می‌انجامد (Van Nuland, 2009) نه تعیین‌گر نقش اخلاقی آموزگار است (Campbell, 2008). گرچه، به‌روال، افزایش آگاهی از شناسه‌های اخلاقی، کردارهای اخلاقی را بیشتر و پرمایه‌تر می‌گرداند (Campbell, 2000; Van Nuland, 2009) و اعتماد جامعه را به دستگاه آموزشی بیشتر می‌کند (Van Nuland, 2009). از دیگر سو، آگاهی از سوبه‌های اخلاقی آموزش می‌تواند به بالندگی حرفه‌ای آموزگاران بینجامد چراکه آنان را آگاه به خود و خودارزیاب و خودبهبودگر می‌گرداند (Campbell, 2000; Zions, 2006; Farasatkah, 2006; Azizi, 2010). این‌سان آنان خودگردان و خودفرمان خواهند بود (Schwimmer & Maxwell 2017) با این نگاه پژوهش پیش‌روایتی در اخلاق حرفه‌ای می‌تواند هم مشارکت‌کنندگان را به بازاندیشی بیشتر در شناسه‌های اخلاق حرفه‌ای آموزش بکشاند هم به دیگران نشان دهد که در چالش‌های دانش‌آموزان و در کلاس درس، کنش آموزگاران چگونه باید باشد.

پژوهش کنونی با چنین راهبردی به بررسی پیش‌روایت‌های آموزگاران از رویدادهایی شد که آنان را برانگیخته تا کنشی اخلاقی از خود نشان دهند. نکته‌ی ارزنده در بازاندیشی این رویدادها آن بود که هیچ‌یک از آنها بی‌میانجی و سراسر است، هیچ بستگی و وابستگی‌ای به آموزش و یادگیری نداشت. این رویدادها در این پژوهش، خانوادگی، رفتارهای جنسی و شرایط جسمی - روحی شاگردان بود نه «تحصیل» آنان. آموزگاران با رویاروشدن با دانش‌آموزانی که درگیر چنین مشکلاتی بودند به چاره‌اندیشی می‌پرداختند. با واکاوی کنش آنان در رویارویی با دشواری‌های زیست‌دانش‌آموزان می‌توان سه شناسه اخلاق حرفه‌ای حمایتگری (در راستای چاره‌ی دشواری‌های خانوادگی)، راهنمایی (شاگرد و خانواده در مسائل جنسی)، و توانمندسازی (در راستای چیره‌شدن شاگردان بر شرایط جسمی - روحی در جهان ناپایدار کنونی) را شناسایی کرد. افزون بر این سه شناسه، آموزگاران بر دو

شناسه‌ی دیگر نیز تأکید می‌کردند: بزرگداشت شاگردان و رازداری. این دو شناسه همچون چتری بر آن سه شناسه‌ی دیگر بودند. این دو را می‌توان فرا-شناسه‌های^۱ اخلاق آموزش نامید و آن سه را، شناسه‌های کاربردی^۲ اخلاق آموزش. در پایان، با نگاه به این که «رویدادهای بیرونی انگیزه پرداختن به اخلاق حرفه‌ای بوده» و با نگاه به «شناسه‌های کاربردی و فرا-شناسه‌ها» می‌توان تم بنیادینی را به نام «مسئولیت‌پذیری در برابر زندگانی شاگردان» برای اخلاق حرفه‌ای آموزش نام برد.

این نکته‌ی پایانی نیازمند توجه ویژه است. همان‌گونه که ماکسول و شویمر (۲۰۱۶) یادآور شده‌اند تاکنون دو رویکرد به اخلاق آموزش بوده است: یکی رویکردی که فرایند تربیتی را به‌گونه‌ای گوهری و سرشتین درگیر اخلاق می‌دانست چون فرایندهای تربیتی در پی دگرشدن‌های نیکو در جان شاگردان هستند؛ و دیگری رویکردی که الگوی آموزش پزشکی را دنبال می‌کرد و می‌خواست آموزگاران، همچون پزشکان حرفه‌ای، پای‌بند به اخلاق حرفه‌ای همانندی باشند آن‌سان که شناسه‌های اخلاقی تنها درباره‌ی کنش‌های فنی-مهارتی در کلاس باشد (Maxwell & Schwimmer, 2016). پژوهش کنونی رویکردی دیگر را نشان می‌دهد: آموزگار چونان یک کنش‌گر اجتماعی؛ کسی که اخلاق حرفه‌ای را فراتر از کلاس و دبستان می‌بیند و کنشگرانه درگیر حال‌وروز شاگردان می‌شود تا آنان از پس مشکلات بیرون از دبستان برآیند. این سه رویکرد البته ناسازگار با هم نبوده و می‌توان آن‌ها را همراستا یا سه تراز از اخلاق آموزش دانست و در آموزگاری نهادینه گرداند.

References:

- Anderson, L.W. (2003). 'Benjamin S. Bloom: His Life, His Work, and His Legacy'. In *Educational Psychology: a Century of Contributions*. Edited by B.J. Zimmerman & D.H Shunk. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Ausubel, D.P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. New York: Springer.
- Azizi, N. (2010). Professional Ethics in Higher Education. *Rahburd-e- Farhang*, 9: 173-201 [In Persian].
- Birouni kashani, R. & K. Baqeri (2008). Foundations and Principles of Teaching Ethics Based on Islamic Moral Philosophy. *Psychology and Education* 38 (3), 115-135 [In Persian]
- Boje, D, M. (2001). *Narrative Methods for Organizational and Communication Research*. London: Sage Publications.
- Bolandhematan, K. (2018). *Learning to be Free: Re-reading the philosophy of R.S.Peters*. Tehran: Negah-e- Moaser [In Persian].
- Bullough, R. V. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 27, 21-28.

۱. meta-codes

۲. applied codes

- Buzzellia, C. & B. Johnston (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17, 873–884.
- Campbell, E. (2008). Review of the Literature: The Ethics of Teaching as a Moral Profession. *Curriculum Inquiry*, 38:4,357-385.
- Campbell, E. (2000). Professional Ethics in Teaching: Towards the development of a code of practice, *Cambridge Journal of Education*, 30:2, 203-221.
- Carr, D. (1999). *Professionalism and Ethics in Teaching*. London and New York: Routledge.
- Clifford, D. (2016). Oppression and professional ethics, *Ethics and Social Welfare*, 10:1, 4-18.
- Davis, M. (2001). *Ethics and the University*. London and New York: Routledge.
- Dearden, R.F. (1967). 'Instruction and Learning by Discovery'. In: *The Concept of Education*. Edited by R.S. Peters. London and New York; Routledge [2010].
- Farasatkah, M. (2006). Academic Ethics for enhancing Higher Education. *Ethics in Science and Technology* 1 (1), 13-27 [In Persian].
- Fenstermacher, D & J. F. Soltis (2004). *Approaches to Teaching*. Columbia University: Teachers College Press.
- Frankena, W. (1973). 'The Concept of Education Today'; In: *Educational Judgment: papers in the Philosophy of Education*. Edited by James F. Doyle. London and New York: Routledge [2010].
- Frankena, W. (1966). 'A Model for Analyzing a Philosophy of Education'; In: *Reading in Philosophy of Education*. Edited by M. Rich. California: Wad worth publishing Co. [1972].
- Hansen, D. T. (1998). The Moral is in the Practice, *Teaching and Teacher Education*, 14:6, 643-655.
- Higgins, C. (2003). MacIntyre's Moral Theory and the Possibility of an Aretaic Ethics of Teaching, *Philosophy of Education*, 37: 2, 279-292.
- Hill, B.V. (1975). 'What's 'open' about open education?' In: *The Philosophy of Open Education*. Edited by D. Nyberg. London and New York; Routledge [2010].
- Hirst P.H. & R.S. Peters (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hoshyar, M.B. (1956). *Principles of Education*. Tehran: University of Tehran [In Persian].
- Krishnaveni R. & J. Anitha (2007). Educators' professional characteristics, *Quality Assurance in Education*, 15: 2, 149 – 161.
- Maxwell, B. & M. Schwimmer (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings, *Moral Education*, 45:3, 354-371.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Miller, D. (2008). 'Teaching Strategies'. In *Encyclopedia of Educational Psychology*. Edited by: Neil J. Salkind. California: SAGE Publications Inc.
- Moor, T.W. (1982). *Philosophy of Education: An introduction*. London: Routledge [2010].
- Moran, D.J. & Malott, R.W. (2004). *Evidence- Based Educational Methods*. California: Elsevier Academic Press.
- Morris, E.K. (2003). 'B.F. Skinner: A Behavior Analyst in Educational psychology'. In *Educational Psychology: a Century of Contributions*. Edited by: B.J. Zimmerman & D.H Shunk. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Naqibzadeh, M. (2006). *Philosophy of Education*. Tehran: Tahori [In Persian].

- O'Neill, J & RdBourke (2010). Educating teachers about a code of ethical conduct, *Ethics and Education*, 5:2, 159-172.
- Peters, R.S. (1973). 'Justification of Education', In R.S.Peters (ed.) *The Philosophy of education*. Oxford and London: Oxford University Press [2000].
- Peters, R. S. (1968). 'What is an Educational Process?' In: *The Concept of Education*. Edited by Peters. London: Routledge and Kegan Paul [2010].
- Peters, R.S. (1966). *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin LTD [1972].
- Peters, R.S. & P.H. Hirst (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pring, R. (2001). Education as a Moral Practice, *Moral Education*, 30:2, 101-112.
- Rosile, G.A. (2011). 'The Antenarrative of Ethics and the Ethics of Antenarratives'; In: *Storytelling and the future of organizations: an antenarrative handbook*. Edited by David Boje. New York: Routledge.
- Schwimmer, M. & B. Maxwell (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy, *Ethics and Education*, 12:2, 141-152.
- Slavin, R. (2008). *Educational psychology*. Translated by Y. Seiedmohammadi. Tehran: Ravan [In Persian].
- Strike, K. A., E. J. Haller & J. F. Soltis (2005). *The ethics of school administration*. Columbia: Teachers College, Columbia University.
- Strike, K. A. (2003). The Professor- Student Relationship and the Regulation of Student Life. In: *Companion to the Philosophy of Education*, edited by Randall Curren, Blackwell Publishing, pp. 509-525.
- Shukohi, Gh. (1999). *Foundations and Principles of Education*. Mashhad: Beh-Nashr [In Persian].
- Valentine, S. & G. Fleischman (2008). Professional Ethical Standards, Corporate Social Responsibility, and the Perceived Role of Ethics and Social Responsibility, *Business Ethics*, 82, 657-666.
- Van Nuland, S. (2009). *Teacher codes Learning from experience*, Paris: International Institute for Educational Planning.
- Zionts, L. T., Suzanne M. Shellady & P. Zionts (2006). Teachers' Perceptions of Professional Standards: Their Importance and Ease of Implementation; *Preventing School Failure*; 50: 3, 5-12.