



An Analysis of Professional Ethics in Teaching and Instances of Its Violation: Educational Experts' Perspectives in Spotlight

Behruz Lotfi Gaskaree,¹ Fateme Chahkandi ²

Article info	Abstract
<p>DOI 10.30470/ER.2024.2025056.1313</p> <p>Original Article</p> <p>Submission History: Received: 13/11/2024 Revised : 30/01/2025 Accepted: 06/04/2025 Published: 25/05/2025</p> <p>Authors' Contribution: Behruz Lotfi Gaskaree: Collecting data, Study concept and design, analysis and interpretation of data, drafting the manuscript, corresponding author Fateme Chahkandi: critical revision of the manuscript for important intellectual content, revising the manuscript, filling out the forms, reading and confirming the last version of manuscript.</p> <p>Funding/Support: This research has not received any financial support from funding organizations.</p> <p>Extracted from the thesis The article is not extracted from thesis.</p>	<p>The complexities and dynamic nature of teaching profession along with the changing paradigms of teaching, learning, and assessment call for the ethical principles of teaching to be revisited. Yet, the available ethical principles and codes of behaviors are not specific to teaching and adherence to them does not necessarily count as adherence to teacher professional ethics. The aim of the present study is to examine professional ethics with regard to teachers' particular roles and responsibilities and to situate them within the changing education paradigms. Also, the study has as its aim the identification of the cases where these professional ethics can be violated. In so doing, interviews were conducted with 10 faculty members across 4 Iranian universities and the results were thematically-analyzed. Analysis of findings indicated that replacing professional ethics with general ethical principles, the use of materials with no consideration of evaluating or adapting them, failure to provide a need-responsive pedagogy, lack of appropriate understanding of educational objectives, insufficient assessment literacy and the use of inappropriate assessment approaches, along with teaching without taking the discursive practices of each discipline and students' identities in those disciplines into account can be considered as examples of violation of professional ethics in teaching. Besides providing a deeper understanding of the professional ethics, the results of the current study can have significant implications for teacher trainers and policy makers in education. Moreover, the findings provide teachers with a yardstick against which they can evaluate their instructional practices.</p> <p>Keywords: Professional Ethics, Teaching Profession, Teaching Ethics, Educational Experts.</p>

1. **Corresponding author**, Assistant professor, English Language Department, Faculty of Literature and Humanities, University of Zabol, Zabol, Iran. lotfi@uoz.ac.ir

2. Assistant professor, Department of English Language, University of Birjand, Birjand, Iran. f.chahkandi@birjand.ac.ir

Introduction

Professional ethics is a set of norms, principles, and moral codes that are determined according to the role of individuals in particular professions (Arasteh & Jahed, 2010; Imanipour, 2011; Snieder & Zhu, 2020; Soltaninejad et al., 2023). As individuals opt for a particular profession, another dimension of professional ethics is added to their repertoire of practical ethics as a result of their roles and responsibilities in that profession (Holzweiss, & Walker, 2016; Kalhor & Asadi, 2021; Safian et al., 2018). Accordingly, ethics in every profession consists of general and professional ethics, and the correct understanding and practice of both dimensions is the requirement of professional ethics.

In teaching profession, teachers' adherence to professional ethics is of particular importance considering teachers' impact on learners' behavior and thoughts and their responsibility in meeting students' needs (Gholampour et al., 2019). Additionally, the distinctive context of teaching and factors such as cultural background, classroom management, student-teacher relationships, assessment methods, need-based teaching, theory-oriented and research-oriented teaching, and the use of technology all add to the complexities of professional ethics in teaching profession. As a result, professional ethics in teaching profession should be established by considering the aforementioned complexities as well as the human, national, cultural and religious principles (Arasteh & Jahed, 2013; Safian et al., 2018).

Yet, the available professional ethics are not unique to teaching profession and are practiced in all professions. For instance, principles such as sense of responsibility, loyalty, trustworthiness, honesty, justice, observance of religious and social affairs, and confidentiality are among the ones emphasized by many professions. However, adherence to these general moral principles does not necessarily lead to professional ethics in teaching. Therefore, professional ethics should be developed for teaching as a single and distinctive profession.

Furthermore, the shift in educational paradigms calls for new definitions of professionalism in teaching profession. Therefore, ethics and examples of its violation have also undergone significant changes in recent years. For example, content relevance and fairness in grading were once emphasized as appropriate assessment practices. Although these principles are still viable, they are by no means enough for professional ethics. Accordingly, the ethical principles and examples of their violation should be modified and upgraded taking into account the new educational theories and paradigms. Otherwise, teachers may unintentionally violate professional ethics by following the principles governing prior paradigms (Buchanan, et al., 2022). The objective of the current study is to explore the perspectives of teaching experts about the professional ethical principles in teaching profession defined according to the latest educational theories and paradigms.

Methodology

Participants

The participants of the current study comprised 10 faculty members (6 males and 4 females) in teaching English as a Foreign Language (TEFL) with the age range of 39 to 63 and the mean teaching experience of 12 years. They were selected based on convenience sampling method.

Instruments and Data Analysis

The data collected through semi-structured interview and narrative inquiry were content analyzed using Braun and Clarke's (2006) framework and the main themes were extracted by comparing, juxtaposing and clustering the initial codes.

Results

The results pointed to some instances of the violations of professional ethics in teaching profession.

1) Replacing Professional Ethics with General Ethics.

Teachers are characterized with a plethora of roles and responsibilities which are shaped according to their professional knowledge and skills, as well as their relationships with peers, students, and parents. These roles and responsibilities cannot be addressed solely by relying on professional ethics.

2) Failure to Play the Role of Material Evaluator and Developer

Teachers' lack of ability in evaluating, adapting and using educational materials is considered a violation of teachers' professional ethics as learners' needs are not duly addressed, sufficient content and practice for the learners is not provided, learners can feel less motivated for learning, and ultimately, learning goals are not achieved.

3) Inappropriate Evaluation Procedures and Lack of Assessment Literacy

Adopting appropriate assessment procedures and according to "assessment as learning" paradigm is of great significance as students are provided with timely and required feedback and their areas of weakness is identified. In other words, teachers' assessment approach is directly related to the degree of students' participation in the learning process, achieving educational goals and developing their knowledge and skills. On the other hands, failure to adopt appropriate assessment procedures leads students to superficial, short-term and memorization-based learning. Nonetheless, the ultimate aim of education is the cultivation of creative, competent students, equipped with the power of analysis and production of knowledge.

4) Incomplete Understanding of Educational Objectives

The goal of teaching should be helping learners rebuild their professional identity and harness their skills including critical thinking, problem solving, developing social skills of interaction and teamwork. However, the common view on learning objective is teaching content specific to academic disciplines.

Such an understanding deprives students of discovering their interests and talents and acquiring professional identity.

5) Failure to Provide Need-responsive Pedagogy

Teachers should possess the necessary competencies and skills to play their role as needs assessors. Needs assessment is a key role requiring teachers' understanding of students, their backgrounds and learning styles, as well as subject knowledge and effective learning strategies.

6) Failure to Provide Discourse-based Instruction

Each discipline is characterized by a discourse community with its own way of thinking, performance, interpretations, communication and reasoning methods. Having a deep understanding of the discourse of each field of study is an important moral responsibility as it helps teachers to understand the specific needs and challenges of the learners, design educational practices that properly responds to these needs, prepare students for partaking in their professional community, and acquiring professional identities by mastering its demands.

Conclusion

This research emphasizes the importance of preparing teachers through update research results and effective programs to overcome the challenges of professional ethics. Unfortunately, the issue of professional ethics is not properly addressed in the current teacher education programs in Iran and there is an urgent need for programs and courses in which the issue of professional ethics of teachers is specifically addressed. In addition to teacher preparation programs, ethical codes can be developed based on the recent educational paradigms to be delivered to teachers as a comprehensive ethical document.

References

- Arasteh, Hamidreza; Jahed, Hossein Ali. (2010). Observing Ethics in Universities and Higher Education Centers: An alternative for improving behaviors. *Science Cultivation*, 1(2): 31-40. <https://sid.ir/paper/468302/fa>
- Arianpour, Mahla; Mehrabi, Nahid. (2016). Requirements and Strategies of Professional Ethics in the Higher Education System. *Ethics in Science and Technology*, 11 (4): 17-23. <https://doi.org/20.1001.1.22517634.1395.11.4.3.7>
- Astri, Zul; Nur, Sahril; Misnawati, Misnawati. (2022). "Need analysis of pharmacy students in TOEFL preparation class". *Voices of English Language Education Society*, 6(1): 1-13.
- Bell, Jill Sinclair. (2002). "Narrative inquiry: More than just telling stories". *TESOL quarterly*, 36(2): 207-213.
- Boon, Helen, J. (2011). "Raising the bar: Ethics education for quality teachers". *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (7): 76-93. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.2>
- Braun, Virginia; Clarke, Victoria. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners* (1st ed.). Sage
- Braun, Virginia; Clarke, Victoria. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners* (1st ed.). Sage
- Brouwer, Niels; Korthagen, Fred. (2005). "Can teacher education make a difference?" *American Educational Research Journal*, 42(1): 153-224. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Buchanan, Rachel Anne; Forster, Daniella Jasmin; Douglas, Samuel; Nakar, Sonal; Boon, Helen J.; Heath, Treesa; Heyward, Paul; D'Olimpio, Laura; Ailwood, Joanne; Eacott, Scott; Smith, Sharon; Peters, Michael; Tesar, Marek (2022). Philosophy of education in a new key: Exploring new ways of teaching and doing ethics in education in the 21st century. *Educational Philosophy and Theory*, 54(8): 1178-1197. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1880387>
- Buchanan, Rachel Anne; Forster, Daniella Jasmin; Douglas, Samuel; Nakar, Sonal; Boon, Helen J.; Heath, Treesa; Heyward, Paul; D'Olimpio, Laura; Ailwood, Joanne; Eacott, Scott; Smith, Sharon; Peters, Michael; Tesar, Marek (2022). "Philosophy of education in a new key: Exploring new ways of teaching and doing ethics in education in the 21st century". *Educational Philosophy and Theory*, 54(8): 1178-1197. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1880387>
- Dewey, John. (1910). *How we think*. D.C. Heath.
- Fallahi, Arezo; Nemat Shahrabaki, Babak; Shahoei, Roonak; Aala, Farzad; Ahmadi, S. (2019). "Exploring the components of professional ethics in teaching, from the perspective of faculty members in Iran". *Health Education and Health Promotion*, 7(2): 95-102. <https://doi.org/10.29252/HEHP.7.2.95>
- Farāmarz Qarāmalekī, Ahad. (1385 SH). Akhlāq-e Herfēi. Tehrān: Majnūn Publications, second edition. [in Persian]
- Faramarz Qaramaleki, Ahad; Taghizadeh, Saeedeh. (2022). A comparative analysis of ethical documents of the top universities in the Islamic world with the top universities in the world. *Journal of Ethics*, 15(57): 95-120.
- Faramarz Qaramaleki, Ahad; Taheri Vahdati, Hossein. (2017). Research Ethics. *Meshkat*, 36(1): 116-140.

- Freire, Paulo. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. USA: Bloomsbury Publishing.
- Gholampour, Meysam; Pourshafeie, Hadi; Farstakhah, Maqsood; Ayati, Mohsen. (2019). The components of teachers' professional ethics: a systematic review based on Wright's model. *Curriculum Studies*, 15(58): 145-174.
- Giroux, Henry, A. (2011). *On critical pedagogy*. USA: Bloomsbury Publishing.
- Golmohammadi, Rostam; Motaharipūr, Mortezā; Cherāghī, Mohammad Ali; Haghīghī, Mohammad. (1389 SH). *Bāyestehāy-e akhlāq dar āmūzesh-e dāneshgahī*. Hamedān: Hamedān University of Medical Sciences Publications.
- Gutek, Gerald Lee. (2004). *Philosophical and ideological voices in education*.
- Holzweiss, Peggy; Walker, Daniel. (2016). "Ethics in Higher Education: Using Collective Experiences to Enhance New Professional Training". *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(4): 429-443. <http://dx.doi.org/10.1080/19496591.2016.1202836>
- Holzweiss, Peggy; Walker, Daniel. (2016). Ethics in Higher Education: Using Collective Experiences to Enhance New Professional Training. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(4): 429-443. <http://dx.doi.org/10.1080/19496591.2016.1202836>
- Hutchinson, Tom; Waters, Alan. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press.
- Imanipour, Masoumeh. (2011). Principles of professional ethics in education. *Iranian Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 5(6): 25-38. <https://sid.ir/paper/467869/fa>
- Inbar-Lourie, Ofra. (2013). "Language assessment literacy". In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 2923–2931). Oxford: Blackwell.
- Kalhor, Manouchehr; Asadi, Massoud. (2021). Analysis of the gap between the current and desired teachers' professional qualifications (The case study of teachers of Qazvin province). *Professional Ethics in Education*, 1(1): 104-123. <https://sid.ir/paper/950070/fa>
- Kearns, Alan J. (2019). "The ethical demand in teaching and learning". *Teaching and Teacher Education*, 86, 102874. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.004>
- Klassen, Robert; Chiu, Ming Ming. (2010). "Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress". *Journal of Educational Psychology*, 102(3): 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kvale, Steinar; Brinkmann, Svend. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. sage.
- Lam, Ricky. (2014). "Promoting self-regulated learning through portfolio assessment: testimony and recommendations". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(6): 699–714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.862211>
- Macalister, John; Nation, I. S. P. (2019). *Language curriculum design*. Routledge.
- Moghimi Khorasani, Elyeh. (2015). The Relationship between Work Ethics and Employees' Creativity. *Ethics in Science and Technology*, 10(3): 85-92. <https://sid.ir/paper/122709/f>
- Murray, Garold. (2009). "Narrative inquiry". *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*, 45-65.
- Murray, Harry. (1996). *Ethical Principles in University Teaching*. North York. Ontario: Society for Teaching and Learning in Higher Education (STLHE).
- NEA. (2020). *Code of Ethics for Educators*. Governance Document. <https://www.nea.org/resource-library/code-ethics-educators>

- Nemati, Mohammad Ali; Mohseni, Hoda Sadat. (2010). Ethics in Higher Education: Components, Requirements and Strategies. *Journal of the Center for Strategic Research*, 63, 46-9.
- Noddings, Nel. (2007). "Education and democracy in the 21st century". *Nordic Studies in Education*, 27(1): 8-17. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2007-01-01>
- Nowell, Lorelli S.; Norris, Jill M.; White, Deborah E.; Moules, Nancy J. (2017). "Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria". *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1609406917733847.
- Patton, Michael Quinn. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pill, John; Harding, Luke. (2013). "Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry". *Language Testing*, 30(3): 381-402.
- Rahmani, Bahaoddin. (2013). *The analytical survey of ethics of teaching and determining its place in goals and programs of Iran teacher training*. Doctoral dissertation, Shahid Chamarn Universtiy of Ahvaz. (In Persian).
- Saeedi Rezvani, Mahmoud; Gholami, Fatemeh. (2023). Transmitting the Teaching of the Value of "Non-Showing Off" to Elementary School Girls through Stories: A Phenomenological Study. *Ethical Reflections*, 4(1): 7-34.
- Safaei Moghadam, Masoud; Rahmani, Bahauddin; Pakseresht, Mohammad Jafar; Marashi, Seyyed Mansour. (2016). Fundamentals and Principles of Islamic Ethics: Teacher-Student Relationship. *Journal of Fundamentals of Education*, 6(1):23-45. <https://doi.org/10.22067/fe.v6i1.36765>
- Safian, Mahdi; Mohammadi, Mahdi; Mousavi, Seyyed Ali; Salehnejad Amrai, Seyyed Abdullah. (2018). The components and characteristics of professors' and faculty members' professional ethics at organizational universities (The case study of a military university). *Islamic Management Quarterly*, 27(4): 25-51. <https://doi.org/20.1001.1.22516980.1398.27.4.2.6>
- Saldana, Johnny. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE.
- Snieder, Roel; Zhu, Qin. (2020). "Connecting to the heart: Teaching value-based professional ethics". *Science and Engineering Ethics*, 26(4): 2235-2254.
- Soltaninejad, Najmeh; Salari Chineh, Parvin; Tavan, Abbas; Manzari Tavakoli, Vahid. (2023). Training of teacher professional ethics (with emphasis on Islamic rights and obligations) at Farhangian University (effectiveness, challenges and solutions). *Ethical Reflections*, 4 (1): 105-123.
- Stiggins, Richard. J. (1999). "Evaluating classroom assessment training in teacher education programs". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1): 23-27.
- Tomlinson, Brian. (2012). "Materials development for language learning and teaching". *Language teaching*, 45(2): 143-179.
- Vivanco, Luis; Delgado-Bolton, Roberto. (2014). Professionalism. In H. ten Have (Ed.), *Encyclopedia of Global Bioethics* (pp. 1-9). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05544-2_353-1
- Warnick, Bryan. R; Silverman, Sarah. K. (2011). "A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 62(3): 273-285. doi:10.1177/0022487110398002
- Weurlander, Maria; Söderberg, Magnus; Scheja, Max; Hult, Hakan; Wernerson, Annika. (2012). "Exploring formative assessment as a tool for learning: Students' experiences of different methods of formative assessment". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(6): 747-760. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.572153>

- Wubbels, Theo; Brekelmans, Mieke; den Brok, Perry; Voeten, Marinus. (1991). "Teacher behavior in Dutch secondary classrooms". *Teaching and Teacher Education*, 7(4): 297-308. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90024-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90024-6)
- Zeichner, Ken. (1996). "Reflections of a teacher educator on professionalism in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 12(6): 607-621. doi: 10.1016/0742-051X(95)00085-6



بررسی اخلاق حرفه ای آموزش گری و مصادیق نقض آن از نظر متخصصان آموزشی

بهروز لطفی گسگری¹، فاطمه چهکندی²

چکیده

اخلاق حرفه‌ای کارکنان از متغیرهای مهم و اساسی وصول به اهداف در سازمان‌ها است، اما به نظر می‌رسد در ادبیات پژوهشی این حوزه، موضوع اخلاق‌مداری حرفه‌ای در بافت الزامات و ضروریات حرفه‌ای هر حرفه و با تکیه بر پارادایم‌های جدید آموزشی مورد بررسی قرار نگرفته است. هدف مطالعه حاضر تبیین اخلاق‌مداری حرفه‌ای در پرتو اصول و مسئولیت‌های خاص حرفه معلمی، با در نظر گرفتن پارادایم‌های به‌روز آموزشی و شناسایی مصادیق نقض این اصول از دید متخصصان آموزش است. در این راستا، مصاحبه با ده نفر از اعضای هیأت علمی رشته آموزش زبان انگلیسی به عنوان گروه خبرگان در حوزه موضوع تحقیق، انجام شد و داده‌های حاصله با روش تحلیل محتوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که جایگزینی اخلاق حرفه‌ای با اخلاق عام، استفاده صرف از مواد درسی بدون ارزیابی و تدوین مناسب آن، عدم نیازسنجی و ارائه آموزش مبتنی بر نیاز، برداشت نامناسب و ناکافی از اهداف آموزشی، ضعف سواد ارزیابی و عدم استفاده از رویکردهای مناسب ارزیابی و آموزش بدون توجه به گفتمان هر حرفه و هویت‌سازی و حرفه‌ای‌سازی فراگیر در آن حرفه از جمله زمینه‌های نقض اخلاق‌مداری حرفه‌ای آموزش به شمار می‌آید. یافته‌های این پژوهش علاوه بر اینکه می‌تواند به درک روشن‌تر از اخلاق‌مداری حرفه‌ای در حوزه آموزش کمک کند، شامل نتایج کاربردی برای مدرّسان و سیاست‌گذاران حوزه تربیت معلم نیز است. همچنین، چهارچوب فکری و معیار سنجشی مناسبی در اختیار معلمان قرار می‌دهد تا با کمک آن به ارزیابی رویکردها و فعالیت‌های آموزشی خود بپردازند.

واژگان کلیدی: اخلاق حرفه‌ای، حرفه معلمی، آموزش، اخلاق معلمی، اخلاق حرفه‌ای معلمان.

اطلاعات مقاله

DOI:

10.30470/ER.2024.2025056.1313

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: 1403/07/23

تاریخ اصلاح: 1403/11/11

تاریخ پذیرش: 1404/01/17

تاریخ انتشار: 1404/03/03

نقش نویسندگان

بهروز لطفی گسگری: ایده پرداز اصلی مقاله،

جمع آوری داده، نگارش اولیه مقاله، مسئول

مکاتبات با نشریه

فاطمه چهکندی: نگارش نهایی مقاله، تحلیل و

نقادی، انجام اصلاحات، ذکر پیشنهادات و نکات

اصلاحی، خوانش و تأیید نهایی مقاله، تکمیل

فرمهای ضروری

استخراج

این مقاله متخذ از رساله / پایان نامه نیست.

حمایت مالی و تعارض منافع

مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

1. نویسنده مسئول، استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زابل، زابل، ایران. lotfi@uoz.ac.ir

2. استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران. f.chahkandi@birjand.ac.ir

۱. مقدمه

علم اخلاق به‌عنوان یکی از ضروریات زیستن در جوامع بشری، به مطالعه هنجارهای رفتاری می‌پردازد که بر نحوه رفتار افراد در موقعیت‌های مختلف حاکم است (سعیدی رضوانی و غلامی، 1402، ص 9). اخلاق، همواره معیاری برای قضاوت در مورد انسان-ها به حساب می‌آید. فرد با اخلاق به جهت اینکه در پندار دیگران توانایی شناخت صحیح را از ناصحیح دارد، مورد اعتماد و احترام است (آرین‌پور و محرابی، 1395، ص 1؛ صفایی مقدم و همکاران، 1395، ص 24؛ صفیان و همکاران، 1398، ص 27-24؛ مقیمی خراسانی، 1394، ص 85-86).

حرفه‌گرایی¹ نیز به مجموعه مهارت‌ها و ارزش‌هایی اطلاق می‌شود که ماهیت انسان‌گرایانه دارد و بر حفظ اصول و ارزش‌های انسانی مانند: تعالی، مسئولیت‌پذیری، وظیفه، نوع‌دوستی، احترام، شفقت و همدلی، افتخار و صداقت در کار حرفه‌ای تأکید می‌ورزد (Vivanco & Delgado-Bolton, 2014). از این‌رو اخلاق و حرفه‌گرایی ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند.

اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از هنجارها، باید و نبایدها و کدهای اخلاقی است که به واسطه نقش‌آفرینی فرد در حرفه‌ای خاص تعیین می‌گردد (آراسته و جاهد، 1390، ص 32؛ ایمانی پور، 1391، ص 29؛ سلطانی نژاد و همکاران، 1402، ص 107؛ Snieder & Zhu, 2020). زمانی که فردی شغل خاصی را برمی‌گزیند، به واسطه مسئولیت‌ها و نقش‌های حرفه‌ای که باید ایفا نماید، یک بعد دیگر به نام اخلاق حرفه‌ای بر اخلاق عملی او اضافه می‌گردد (صفیان و همکاران، 1398، ص 25؛ کلهر و اسدی، 1400، ص 107؛ Holzweiss, & Walker, 2016). بنابراین، اخلاق در هر حرفه متشکل از اخلاق عام (فردی) و اخلاق حرفه‌ای است که شناخت صحیح و عمل به هر دو از ملزومات عمل به اخلاق‌مداری حرفه‌ای است.

مضاف بر این، اخلاق حرفه‌ای مستلزم نوعی اخلاق کاربردی است که علاوه بر دانش نیازمند مهارت در حرفه خاص است و ناظر بر سبک و رفتار ارتباطی فرد، پاسخگو بودن وی و رعایت حقوق طرفین ارتباط است (فرامرزی قراملکی و طاهری وحدتی، 1396، ص 123-125). همان‌طور که مسئولیت‌ها و نقش‌های حرفه‌ای، یک حرفه را از حرفه دیگر متمایز می‌سازد، اخلاق حرفه‌ای و شاخصه‌های آن نیز از حرفه‌ای به حرفه دیگر متمایز است (Fallahi, et al, 2019).

معلمی یکی از حرفه‌های تأثیرگذار بر سرنوشت جامعه است که به واسطه مسئولیت‌ها و نقش‌های خطیر معلم در تعلیم و تربیت، اصول و قواعد اخلاق حرفه‌ای مختص به خود را می‌طلبد (صفایی مقدم و همکاران، 1395، ص 24؛ صفیان و همکاران، 1398، ص 23). ویژه بودن اخلاق حرفه‌ای در شغل معلمی به گونه‌ای است که اگر شخص مورد نظر شغل دیگری بپذیرد، به واسطه تغییر مسئولیت‌ها و عملکردهای حرفه‌ای او، تعهدات اخلاقی حرفه‌ای وی نیز تغییر پیدا می‌کند (فرامرزی قراملکی، 1385، ص 85-62؛ صفیان و همکاران، 1398، ص 23؛ Warnick & Silverman, 2011). از دیدگاه غلام‌پور و همکاران (1399، ص 147-146) پابندی معلمان به اصول اخلاق حرفه‌ای از جهت تأثیرگذاری آنان بر رفتار و افکار فراگیران و مسئولیت آنان در برآوردن نیازهای

آموزشی‌شان اهمیت ویژه می‌یابد. از سوی دیگر، علی‌رغم جایگاه معلمی در به کمال رساندن استعداد‌های انسانی، تدوین اصول و قواعد اخلاق حرفه‌ای معلم کار چندان ساده‌ای نیست (کلهر و اسدی، 1400، ص 110؛ Warnick & Silverman, 2011).

سیاق منحصر به فرد حرفه تدریس و عواملی نظیر پیشینه فرهنگی، مدیریت کلاس، روابط دانش‌آموز و معلم، روش‌های ارزیابی، تدریس مبتنی بر نیاز، تدریس نظریه‌محور و پژوهش‌محور و استفاده از فناوری همگی بر پیچیدگی‌های اخلاق‌مداری حرفه‌ای می‌افزاید. در نتیجه، اصول و قواعد اخلاق حرفه‌ای معلمی باید با در نظر گرفتن ماهیت حرفه معلمی و مسئولیت خطیر معلم و تحت تأثیر اصول اخلاقی انسانی، ملی، فرهنگی و دینی تبیین گردد (آراسته و جاهد، 1390، ص 34-36؛ صفیان و همکاران، 1398، ص 44-46).

علی‌رغم توجه زیاد به مسائل اخلاقی در حرفه معلمی، حسب ماهیت علوم انسانی در کشور، مطالعات اخلاق حرفه‌ای معلم پیشینه چندان‌دانی در منابع ملی ما ندارد¹ (صفیایی‌مقدم و همکاران، 1395، ص 23). از میان معدود مطالعات موجود، طبق جمع‌بندی کلهر و اسدی (1400، ص 109-106)، اخلاق حرفه‌ای معلم در ایران به دو صورت معرفی اصول اخلاقی و یا شناسایی صلاحیت‌ها و شایستگی‌های معلمی مورد بررسی قرار گرفته است.

از میان مطالعات اصول اخلاقی می‌توان به پژوهش صفیایی‌مقدم و همکاران (1395، ص 42-32) اشاره کرد. آنها خاطر نشان کردند که حرفه آموزش‌گری به واسطه ارتباط با انسان‌ها نیاز مبرم به برقراری و تحکیم ارتباط بین استاد و دانشجو دارد که البته طبق گفته Rahmani (2013) این ارتباط صرفاً با بکارگیری اصول و قواعد اخلاقی می‌تواند مثبت و سازنده باشد. از این‌رو، آنها با بررسی متون اسلامی و آثار اندیشمندان، هشت اصل اخلاق حرفه‌ای و قواعد مربوط به آن را استنتاج و معرفی می‌کنند. این اصول شامل صداقت و درستکاری، تواضع و فروتنی، آسیب نرساندن، عفت‌پیشگی و پاکدامنی، تکریم دانش‌آموزان، عدالت و انصاف، وفاداری به تعهدات حرفه‌ای و احسان و نیکوکاری هستند (صفیایی‌مقدم و همکاران، 1395، ص 42-32).

مطالعات صلاحیت‌ها و شایستگی‌های معلم نیز شامل پژوهش صفیان و همکاران (1398، ص 46-39) است. در تلاش برای ترسیم الگوی اخلاق‌مداری حرفه‌ای در دانشگاه‌ها با تکیه بر نظر خبرگان، آنها اخلاق حرفه‌ای اساتید را در قالب شش نوع شایستگی تشریح می‌نمایند. شایستگی‌های آموزشی، پژوهشی، تربیتی فرهنگی، اجرایی، تعهدی و خدمات مستشاری که متشکل از 12 مؤلفه و 35 شاخص الگوی اخلاق‌مداری در آموزش است.

در این زمینه، غلام‌پور و همکاران (1399، ص 167-163) نیز مولفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلمان را از ابعاد فردی، سازمانی، اجتماعی و فرایند یاددهی-یادگیری مورد بررسی قرار می‌دهند. از نظر نویسندگان، بعد فردی دربرگیرنده ویژگی‌ها و عوامل فردی مدرّسان مانند مهارت‌های ادراکی، تعهد دینی و آراستگی ظاهری است. بعد سازمانی اخلاق حرفه‌ای ناظر بر دو اصل تعهد و تعامل است که بر تعاملات درون سازمانی، تعهد و توسعه حرفه‌ای معلمان تأکید دارد. بعد اجتماعی، نقش معلمان در احترام به هنجارها و

1 هرچند در حوزه‌های علمی‌تلاشهایی در این زمینه صورت گرفته و کتابهایی مانند منیه المرید که در واقع راهنمای اخلاقی معلم و شاگرد است به رشته تحریر درآمده، در دانشگاه کمتر به این موضوع پرداخته شده است.

ارزشهای فرهنگی و اشاعه آن را مورد توجه قرار می‌دهد. بعد فرایند یاددهی-یادگیری نیز بر مولفه‌های علمی، تخصصی و رفتاری معلمان مانند رعایت قوانین آموزشی، تسلط بر محتوا، بکارگیری روشهای متفاوت تدریس و ارزشیابی و انجام پژوهش دلالت دارد. در سطح بین‌المللی نیز برخی از کشورها قوانین مربوط به اخلاق حرفه‌ای را در قالب کدهای اخلاقی تعیین می‌کنند. به عنوان مثال، کد اخلاق حرفه‌ای معلمان توسط انجمن آموزش ملی ایالات متحده (NEA, 2020) دو اصل محوری تعهد نسبت به دانش‌آموز و تعهد به معلمی را اساس اخلاق‌مداری حرفه‌ای برمی‌شمارد که متضمن رفاه، رشد و برابری دانش‌آموزان و همچنین اعتبار و کیفیت حرفه است. در اصل اول (تعهد نسبت به دانش‌آموزان) از معلمان خواسته می‌شود که هر دانش‌آموز را در دستیابی به پتانسیل خود یاری رسانند. همچنین، از آن‌ها انتظار می‌رود که روح تفکر و تحقیق را در دانش‌آموزان زنده کنند و برابری فرصت‌های آموزشی را تضمین نمایند. این اصل همچنین اقداماتی مانند تبعیض یا تحقیر دانش‌آموزان را ممنوع می‌داند. در اصل دوم یعنی تعهد به حرفه معلمی نیز از معلمان انتظار می‌رود که با رعایت بالاترین استانداردهای حرفه‌ای، کیفیت آموزش و پرورش را ارتقا دهند و تلاش بر آن است که از ورود افراد غیر ماهر به این حرفه جلوگیری شود.

در شناخته‌شده‌ترین اثر Murray (1996) اخلاق حرفه‌ای منوط به رعایت 9 اصل شایستگی است که شامل اشراف بر محتوای رشته، شایستگی تدریس، بی‌طرفی در انتخاب و طرح موضوعات مهم، تسهیل رشد همه جانبه فراگیران، ایجاد روابط سازنده با فراگیران (با رعایت فاصله‌های اخلاقی)، رازداری در خصوص هویت و اطلاعات فراگیران، احترام به همکاران، حفظ کرامت انسانی، ارزیابی صحیح از فراگیران، و احترام نهادن به مؤسسه و سازمان محل کار می‌شود. در این اثر ستودنی مصادیق نقض اخلاق حرفه‌ای نیز جهت کمک به آموزشگران در راستای درک بهتر قواعد بیان شده است.

می‌توان گفت که با تکیه بر ایده‌های ارزشمند مطالعات پیشین از دو جهت باید پژوهش‌های بیشتری در جهت درک بهتر اخلاق‌مداری حرفه‌ای و شناخت مصادیق نقض آنها انجام پذیرد. اول اینکه بسیاری از این اصول آن‌طور که بیان شده‌اند، مختص آموزش‌گری نبوده و با تصدیق اینکه در امر آموزش از اهمیت بالایی برخوردارند، ویژه بودن آنها را برای حرفه معلمی نشان نمی‌دهند؛ به عنوان نمونه، اصولی همچون احساس مسئولیت، وفاداری، امانت‌داری، صداقت، عدالت محوری، رعایت شئون دینی، رعایت شئون اجتماعی، عفت کلام و رازداری همگی از اصول اخلاق حرفه‌ای هستند که مورد تأکید بسیاری از سازمان‌ها و مؤسسات حرفه‌ای هستند؛ اما پابندی به این اصول عام اخلاقی لزوماً منجر به اخلاق‌مداری حرفه‌ای نمی‌گردد.

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، این اصول اخلاقی حرفه‌ای در همه حرفه‌های تخصصی مورد توجه بوده و وجه تمایز اخلاق حرفه‌ای در حرفه‌های متفاوت نیستند. بنابراین، اخلاق‌مداری حرفه‌ای باید مبتنی بر هویت حرفه‌ای افراد در تخصص‌های متفاوت و مرتبط با وظایف و عملکردهای سازمانی آنها باشد. از همین رو، اخلاق حرفه‌ای در حوزه آموزش‌گری و معلمی نیز باید به عنوان یک حرفه مستقل مورد تحقیق قرار بگیرد؛ چرا که معلمی شامل وظایف خطیر تعلیم و تربیت است که تحقق این دو هدف در گرو پابندی به اصول اخلاقی معلمی ممکن می‌شود (Gutek, 2004).

دوم، از زمان انتشار این آثار، پارادایم‌های آموزشی با تأکید بر اهداف و روش‌های مختلف تغییر نموده و به تبع آن حرفه‌ای‌گری در

معلمی نیز تعاریف جدیدی را پذیرفته است (Buchanan et al., 2022). از این‌رو، اخلاق‌مداری و مصادیق نقض آن نیز دستخوش دگرگونی‌های قابل توجهی شده‌اند. به عنوان مثال، آنچه زمانی در خصوص ارزیابی صحیح مورد تأکید بود، مرتبط بودن محتوای آزمون و تدریس و رعایت انصاف در نمره‌دهی بود. اگرچه در زمان کنونی نیز این موارد مورد توجه هستند، اما رعایت آنها برای اخلاق‌مداری حرفه‌ای کافی نیست. اهداف ارزیابی و جایگاه آن در آموزش و یادگیری تغییر کرده است. از این جهت لازم است موضوع اخلاق و اخلاق‌مداری حرفه‌ای نیز مورد بازتعریف قرار بگیرد تا بتوان بگونه‌ای مناسب مصادیق نقض آن را تبیین نمود. در غیر این‌صورت، معلمان با رعایت اصول حاکم بر پارادایم‌های قبلی ممکن است ناخواسته دچار نقض اخلاق حرفه‌ای گردند (Buchanan et al., 2022)؛ به عنوان مثال، معلمی که به واسطه رعایت عدالت از آزمون چهارگزینه‌ای استفاده می‌نماید، به علت اینکه دانش‌آموزان را از دانش‌سازی، مشارکت فعال و یادگیری مستقل باز می‌دارد، اخلاق حرفه‌ای را نقض کرده است. به تعبیر دیگر، یکی از اهداف عالی آموزش، پرورش یادگیرنده مستقل و توانمند در دانش‌سازی و در نهایت شهروند موفق است که آزمون چهارگزینه‌ای به دلیل اینکه یادگیرنده را به بازگویی محتوا و فراگیری تکنیک‌های تست‌زنی سوق می‌دهد، از نیل به این هدف ناتوان است. بدین سبب، لازم است که اول بین اخلاق در معنای عام و اخلاق حرفه‌ای تفاوت قائل شویم؛ دوم رعایت هر دو را برای اخلاق‌مداری لازم بدانیم و سوم پابندی به هرکدام را به‌طور لازم به معنای پابندی به دیگری فرض نکنیم.

در مجموع با توجه به پیچیدگی خاص حرفه معلمی، پویا بودن آموزش و تغییر پارادایم‌های یادگیری، تدریس و ارزشیابی، شاخصه‌های اخلاق‌مداری نیز به‌روز می‌شود؛ به‌گونه‌ای که برخی از فعالیت‌های آموزشی که سابقاً مناسب پنداشته می‌شدند با تغییر پارادایم، ناکارآمد به حساب می‌آیند. از این‌رو، متولیان امر آموزش ممکن است با مطالعه اصول و کدهای اخلاقی قادر به شناسایی فعالیت‌هایی که مصادیق بد اخلاقی حرفه‌ای هستند نباشند و با پابندی صرف به این اصول، درصد رعایت اخلاق‌مداری باشند؛ حال آن‌که عمل و برداشت آنها مصادیق نقض اخلاق حرفه‌ای است (Boon, 2011).

عمل به الزامات و ابعاد اخلاق حرفه‌ای مستلزم شناخت اصول اخلاق حرفه‌ای است که شامل شناخت مناسب وظایف، مسئولیت‌ها، هویت‌ها و نقش‌های حرفه‌ای و مصادیق نقض آن است. این امر در حرفه معلمی و با وجود پیشینه اندک در این حوزه، مستلزم واکاوی بیشتر اصول اخلاق حرفه‌ای و مصادیق نقض آن است. مطالعه حاضر جهت نیل به این هدف و پر نمودن شکاف موجود، به کمک نظر خبرگان حوزه آموزش، درصد واکاوی جنبه‌های اخلاق‌مداری حرفه آموزش‌گری و تبیین مصادیق بد اخلاقی حرفه‌ای معلم است.

امید است که یافته‌های این پژوهش بتواند به درک ملموس‌تری از اخلاق‌مداری حرفه‌ای در حوزه آموزش کمک کند. علاوه بر این، با شناسایی و تبیین مصادیق بد اخلاقی حرفه‌ای، چهارچوب فکری و معیار سنجشی مناسبی در اختیار معلمان قرار می‌گیرد که می‌توانند با کمک آن به ارزیابی رویکردها و فعالیت‌های آموزشی خود بپردازند.

شناسایی مبانی اخلاق حرفه‌ای معلم بر اساس رویکردها و پارادایم‌های جدید آموزشی، پیامدهایی برای بهبود فرایند یادگیری و یاددهی و ارتباط معلم و فراگیر دارد. مهمتر اینکه، گام موثری در جهت رفع ابهام دوگانگی حرفه‌گرایی و اخلاق‌مداری برداشته می‌شود.

(کلهر و اسدی، 1400، ص 120-121؛ Kearns, 2019). بنابراین، پژوهش حاضر تلاشی در جهت تکمیل تلاش‌های انجام شده در درک و بهره‌برداری بهتر این اصول و شناسایی مصادیق نقض آن در حرفه معلمی است. در نتیجه، این تحقیق درصدد یافتن پاسخ مناسبی به این سؤال پژوهش است: دیدگاه متخصصان و خبرگان آموزشی نسبت به اخلاق حرفه‌ای در حرفه معلمی و مصادیق نقض آن از منظر رویکردها و نظریه‌های به‌روز آموزشی چیست؟

2. روش‌شناسی پژوهش

در این بخش با توجه به اهمیت روش تحقیق در نسبت با هدف تحقیق، روش‌شناسی پژوهش به شمول شرکت‌کنندگان در پژوهش، ابزار جمع‌آوری داده‌ها، فرایند جمع‌آوری داده‌ها و ... مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۱-۲. شرکت‌کنندگان در پژوهش

در این مطالعه، ده استاد عضو هیات علمی در رشته آموزش زبان انگلیسی با محدوده سنی 39 تا 63 سال از چهار دانشگاه ایرانی انتخاب شدند. این اساتید به طور میانگین دارای 12 سال سابقه تدریس در مقاطع کارشناسی ارشد و دکترای رشته آموزش زبان انگلیسی بودند. شرکت‌کنندگان متشکل از شش نفر مرد و چهار نفر زن بودند و نمونه‌گیری در این مطالعه به صورت هدفمند انجام شد تا دستیابی به شرکت‌کنندگانی با تجربه بیشتر و نظرات معنادارتر را فراهم سازد (Patton, 2002).

۲-۲. ابزار و فرایند جمع‌آوری داده

با توجه به اینکه موضوع تحقیق که مستلزم جمع‌آوری اطلاعات به شکل تخصصی و اندیشمندانه است، لذا دو روش مصاحبه نیمه‌ساختار یافته با متخصصان رشته و خبرگان حوزه تحقیق و روایت زندگی آنها برای انجام پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. روش‌هایی که از یک سو به محققان اجازه می‌دهد، سؤالات مرتبط با تحقیق را طراحی و پاسخ آن را از پاسخگویان متخصص و خبره در موضوع تحقیق جستجو کنند و از سوی دیگر موارد مغفول مانده در سؤالات را از دل روایت‌های زندگی آنان استخراج کنند که تا حد زیادی اطمینان ایجاد می‌کند موارد مرتبط با موضوع تحقیق مورد توجه قرار گرفته‌اند.

۱-۲-۲. مصاحبه نیمه‌ساختار یافته

برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به اخلاق حرفه‌ای معلم، مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته با ده متخصص حوزه آموزش (10 عضو هیئت علمی رشته آموزش زبان انگلیسی) انجام شد. هر مصاحبه بین یک تا یک و نیم ساعت به طول انجامید و به صورت یک به یک انجام شد تا امکان دسترسی به پاسخ‌های باز را فراهم کند. موضوعات مورد پرسش و گفتگو در این مصاحبه‌ها شامل بحث در مورد اخلاق حرفه‌ای و اخلاق عام معلمان و وجه تمایز آنان بود. همچنین، از آنها خواسته شد که نمونه‌هایی از نقض اخلاق حرفه‌ای

معلمان در محیط کلاس درس را نیز ارائه دهند.¹

۲-۲-۲. داستان زندگی به‌روش روایت‌گری

علاوه بر مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، داده‌ها از طریق داستان‌های زندگی به‌روش روایت‌گری² (Murray, 2009) با ده مدرّسی که در مطالعه شرکت کرده بودند، جمع‌آوری شد. داستان‌های زندگی شامل جزئیات دقیقی از تجربیات شخصی و حرفه‌ای افراد در طول زندگی‌شان هستند (Bell, 2002). این داستان‌ها برداشت‌های غنی و پیچیده‌ای از دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان در مورد اخلاق حرفه‌ای معلمان و چگونگی شکل‌گیری آن‌ها ارائه می‌دهند. فرایند جمع‌آوری داده با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته آغاز شد. پس از تعیین موضوع و اطمینان از اینکه شرکت‌کنندگان با نوع اطلاعات درخواستی مطلع هستند، از آن‌ها خواسته شد که داستان‌های زندگی خود را در رابطه با اخلاق حرفه‌ای در آموزش ارائه کنند.

۲-۳. تحلیل داده‌ها

در این مطالعه، داده‌ها با استفاده از تحلیل محتوا³ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که امکان بررسی دقیق داده‌های کیفی به‌منظور شناسایی موضوعات مشترک را فراهم می‌کند (Braun & Clarke, 2006). تحلیل محتوا یک فرایند شش مرحله‌ای از آشنایی با داده‌ها، کدگذاری، تولید مضامین، بررسی مضامین، تعریف و نامگذاری مضامین و نگارش تجزیه و تحلیل را شامل می‌شود. این رویکرد شرایط لازم برای شناسایی مضامین و مقوله‌های مشترک مربوط به اخلاق حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌سازد. در این مطالعه از رویکرد استنباطی استفاده شد تا امکان ظهور و شناسایی مضامین از دل داده‌ها فراهم گردد (Saldana, 2009).

در نتیجه، تمامی مصاحبه‌ها و روایت‌ها برای تحلیل محتوا ضبط و پیاده‌سازی گردید (Kvale & Brinkmann, 2009). محققان کدگذاری اولیه را با هدف شناسایی مفاهیم کلیدی شروع و سپس در خصوص هر کدام از آنها به تبادل نظر پرداختند تا در صورت لزوم اصلاحات انجام پذیرد و مفاهیم مورد توافق انتخاب گردند (Nowell et al., 2017). در مرحله کدگذاری محوری، کدهای اولیه‌ای که اشتراک معنایی و مفهومی داشتند تحت یک مقوله و سپس یک مضمون قرار گرفتند (Braun & Clarke, 2006). ارتباط بین کدهای زیر مجموعه در هر مقوله مورد ارزیابی قرار گرفت تا از صحت آنها اطمینان لازم حاصل شود. به عنوان مثال، کدهای «آزمون پایان ترم»، «تست چهارگزینه‌ای»، «نمره آزمون» با هم مقوله «آزمون برای نمره» را ایجاد کردند. پس از انجام کدگذاری، نمونه‌هایی از نقل قول متخصصان شرکت‌کننده در مطالعه که به طور روشن بیان‌گر کد مورد نظر بودند، انتخاب و در ذیل کد آورده شدند. جدول (1) نتایج تحلیل داده و کدگذاری و مثال‌هایی برای هر کد را نشان می‌دهد. همچنین، نمونه مفصل‌تری از کدگذاری شامل کدگذاری باز، مقوله‌های اصلی و فرعی و کدگذاری گزینشی در پیوست (2) ارائه شده است.

1. سوالات مصاحبه در پیوست شماره 1 قابل مشاهده است.

جدول 1: کدگذاری داده و شناسایی مقوله‌ها

مثال	مقوله‌ها	مصادیق نقض اخلاق حرفه‌ای	
معلمان ممکن است در رفتار خوب و احترام‌آمیز با دانش‌آموزان عملکرد خوبی داشته باشند، اما نقش خود را در ایجاد زمینه لازم و ترغیب دانش‌آموزان به ساخت دانش نادیده بگیرند.	محدود ساختن مقوله اخلاق به اخلاق عام با خارج ساختن وظایف حرفه‌ای و عمل به آن از ملاحظات اخلاقی	جایگزینی اخلاق حرفه‌ای با اخلاق عام	1
معلمان ممکن است نقش‌های حرفه‌ای کلیدی در حوزه آموزش‌گری را نشناخته و با عدم ایفای کامل نقش مورد نظر، اخلاق حرفه‌ای را نقض نمایند. با این وجود، صرف رعایت اخلاق عام خود را اخلاق مدار حرفه‌ای بپندارند.	عدم درک برخی از نقش‌های حرفه‌ای معلم		
معلم ممکن است به دنبال اتخاذ در دسترس‌ترین گزینه موجود، تمایلی به ارزیابی منابع درسی نداشته باشد و یا توانایی و دانش لازم برای انجام این کار را نداشته باشد. در نتیجه، تناسب محتوا با نیازهای دانش‌آموزان مورد توجه قرار نمی‌گیرد.	استفاده صرف از مواد درسی موجود بدون متناسب‌سازی آن با نیازها و توانمندی‌های دانش‌آموزان	عدم ایفای نقش ارزیابی و تدوین مطالب درسی	2
معلم مطالب مناسب را در اختیار دارد، ولی عدم شناخت او از انواع مطالب (مثلاً مطالب گفتمان محور) موجب بکارگیری مطالب نامناسب می‌شود.	عدم توانایی در ارزیابی و تدوین مطالب درسی احتمال استفاده مناسب از مطالب موجود را هم کاهش می‌دهد.		
معلم از ارزیابی پایان ترم و یا میان ترم صرفاً برای ارائه گزارش از یادگیری دانش‌آموز و یا تعیین نمره او بهره می‌برد و ارزیابی هیچ کاربردی در جهت بهبود کیفیت تدریس و یادگیری ندارد.	تکیه بر الگوی ارزیابی نهایی و پایان ترم و یا روش ارزیابی صرفاً برای نمره‌دهی	رویکرد نامناسب ارزیابی و ضعف سواد ارزیابی	3
معلم با اجتناب ارزیابی برای یادگیری مانع ایجاد فرصت‌های یادگیری شده و شانس دریافت بازخورد مناسب از معلم و بهره‌گیری از آن را کاهش می‌دهد.	عدم انحلال آموزش، ارزیابی و یادگیری کارکرد ارزیابی را غیر قابل دفاع می‌نماید.		
معلم به خاطر سپاری محتوای مطالب درسی و آماده‌سازی برای آزمون‌ها را هدف غایی آموزش می‌داند. در نتیجه، نیازها و توانمندی‌های دانش‌آموز در جهت بازسازی هویت او مورد شناسایی و توجه قرار نمی‌گیرد.	تمرکز بر یادگیری محتوا و آزمون محور	پنداشت نامناسب از اهداف آموزشی	4
معلم با تأکید صرف بر یادگیری محتوا صرفاً حجم مطالب یادگرفته	عدم درک تأثیر فعالیت‌های آموزشی		

		معلم بر اجتماعی‌سازی و حرفه‌ای‌سازی دانش‌آموز	شده را ملاک پیشرفت در نظر می‌گیرد و از تأثیرات تربیتی روش تدریس خود در کیفیت زندگی دانش‌آموز از جمله اجتماعی شدن و عضویت در جامعه تخصصی غافل می‌شود.
5	آموزش غیر پاسخگو به نیاز فراگیر و ارائه مطالب درسی بدون در نظر گرفتن پیشینه فرهنگی و آموزشی دانش‌آموز	عدم ارائه آموزش مبتنی بر نیازهای یادگیری، هدف و توانایی‌های فعلی دانش‌آموز	معلم محتوای آموزشی را با رویکردی ارائه می‌نماید که متناسب با سطح توانمندی همه دانش‌آموزان نیست و شرایط یادگیری مناسب یا بازخورد قابل فهم را ارائه نمی‌نماید.
		ارائه مطالب درسی بدون مشخص ساختن ارتباط آن با فرهنگ و زندگی دانش‌آموز	معلم با ارائه محتوا بدون مرتبط ساختن آن با فرهنگ و زندگی واقعی دانش‌آموزان موجب پنداشت غیرمرتبط بودن تدریس از جانب دانش‌آموز می‌شود و میزان انگیزه و التزام و حضور قلب او کاهش می‌یابد.
6	عدم ارائه آموزش گفتمان‌محور	تدریس معلم در رشته‌های درسی بدون اینکه شاخصه‌های گفتمانی خاص هر رشته را به عنوان یک جامعه گفتمانی در نظر بگیرد (هر رشته تحصیلی (جامعه گفتمانی) بجز محتوا روش فکر کردن، انجام کار، تحلیل و حتی احساس مختص به خود را دارد).	معلم در فرایند تدریس التزامات خاص هر رشته تحصیلی و نتایج کاربردی تدریس در رشته مورد نظر را نادیده می‌گیرد و این امر بر میزان علاقه‌مندی و دخیل شدن دانش‌آموزان در فعالیتهای آموزشی تأثیر می‌گذارد.
		توجه بر آموزش و فراگیری دانش و مهارت‌های عمومی بجای تمرکز بر ویژگی‌های خاص دانش در رشته‌های مختلف	معلم با تأکید بر دانش و مهارت عمومی، دانش‌آموزان را از شناخت روش‌های حرفه‌ای انجام کار در رشته تخصصی محروم می‌سازد و نتیجه آن رشد دانش‌آموزانی است که در آینده حرفه‌گرایی جامعه تخصصی مورد نظر را از خود نشان نمی‌دهند.

3. یافته‌ها

با جمع‌آوری و تحلیل ایده‌ها و نظرات خبرگان حوزه آموزش عالی، زمینه‌هایی که معلمان در تلاش برای اخلاق‌مداری حرفه‌ای ممکن است در آن دچار چالش شوند، شناسایی شد. با استفاده از مضامین یافت‌شده، مصادیق نقض اخلاق‌مداری حرفه‌ای بگونه‌ای که مرتبط با تغییرات پارادایم‌های آموزشی و دیدگاه‌ها و گرایش‌های روز آموزش‌گری باشد، تبیین شد. از جمله زمینه‌های نقض اخلاق‌مداری حرفه‌ای در آموزش می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: جایگزینی اخلاق حرفه‌ای با اخلاق عام، استفاده صرف از مواد درسی بدون ارزیابی و تدوین مناسب آن، عدم نیازسنجی و ارائه آموزش مبتنی بر نیاز، استفاده از ارزشیابی که در جهت بهبود یادگیری نباشد (ولو اینکه جانب انصاف در نمره دهی رعایت شود)، و آموزش بدون توجه به گفتمان هر حرفه و هویت‌سازی و حرفه‌ای‌سازی دانشجو در آن حرفه (گرچه که محتوا به طور کامل و مناسب آموزش داده شود). در ادامه هر کدام از این زمینه‌های نقض اخلاق حرفه‌ای به تفصیل گزارش می‌گردد.

۱-۳. جایگزینی اخلاق حرفه‌ای با اخلاق عام

یافته‌های این مطالعه نشان داد که علی‌رغم اهمیت بالایی اخلاق عام، جایگزین کردن اخلاق حرفه‌ای معلم با اخلاق عمومی ممکن است مصداق نقض اخلاق حرفه‌ای باشد. اساتید پاسخگو در این مطالعه بر این باور بودند که معلمان دارای مجموعه منحصر به فردی از مسئولیت‌ها و تعهدات حرفه‌ای هستند که بر اساس دانش تخصصی، مهارت‌ها و روابطشان با فراگیران، والدین و همکارانشان شکل می‌گیرد. این مسئولیت‌ها و تعهدات نمی‌توانند به طور کامل توسط اصول اخلاقی عمومی محقق گردند و به همین دلیل نیاز به شناخت و رعایت اخلاق حرفه‌ای است که به طور خاص برای حرفه‌ی تدریس تعریف شده باشد. گزیده زیر نظر مکتوب یکی از خیرگان حاضر در مطالعه و بیانگر این مطلب است:

به نظر می‌رسد که اغلب معلمان در تمایز اخلاق حرفه‌ای با اخلاق عام موفق عمل نمی‌کنند و صرفاً با رعایت اصول اخلاق عام، خود را به لحاظ حرفه‌ای نیز معلمی اخلاق مدار ارزیابی می‌کنند. آنها ممکن است با تمرکز بر اخلاق عام، و با تصور اینکه رعایت اصول آن آنها را معلمی اخلاق مدار می‌سازد، نسبت به وظایف حرفه‌ای و ایفای نقش‌های حرفه‌ای خود کم‌توجه باشند. به عنوان مثال، آنها ممکن است در رفتار خوب و احترام‌آمیز با دانش‌آموزان عملکرد خوبی داشته باشند، اما در عین حال، نقش خود در فعالیتهای اساسی مانند ترغیب دانش‌آموزان به ساخت دانش و بهره‌گیری بیشتر از منابع انسانی و افزایش توانمندی آنان در امر یادگیری را نادیده بگیرند (کد 6، نورا، مصاحبه تلفنی، دانشگاه زابل، 1401/8/2 توجه جهت امانتداری در اطلاعات و هویت شرکت‌کنندگان اسامی ساختگی برای آنها استفاده شده است).

متخصص دیگری نقطه نظر خود درباره تفاوت اخلاق عام و اخلاق حرفه‌ای معلمان را به این صورت بیان داشت:

تأکید بر اخلاق عمومی در جامعه بسیار پسندیده است، اما خود اخلاق عمومی بدون رعایت اخلاق حرفه‌ای در معلمی محقق نمی‌گردد. گاهی اوقات اطمینان از اخلاق‌مداری (عمومی) ممکن است منجر به کم‌توجهی معلمان به ارتباط حیاتی بین ایفای نقش‌ها و مسئولیتهای حرفه‌ای خود و حفظ اخلاق حرفه‌ای شود. در برخی موارد، آنها ممکن است حتی وظایف حرفه‌ای و عمل به آن را جدا از اخلاق حرفه‌ای در نظر بگیرند و آنها را به عنوان مواردی که خارج از حوزه ملاحظات اخلاقی قرار دارند در نظر بگیرند (کد 1، پیمان، روایتگری شفاهی، دانشگاه خوارزمی، 1401/7/12).

۲-۳. عدم ایفای نقش ارزیابی و تدوین مطالب درسی

عدم توانایی یا اهتمام معلم در تدوین، ارزیابی، تطبیق و استفاده از مواد آموزشی، نقض اخلاق حرفه‌ای معلمان به حساب می‌آید؛ زیرا باعث ایجاد محدودیت در فرآیند یادگیری فراگیران می‌شود. با فعالیت در تدوین مواد آموزشی، معلمان می‌توانند اطمینان حاصل کنند که مواد آموزشی متناسب با نیازهای خاص فراگیران تهیه شده است، محتوا و تمرین کافی برای فراگیران را فراهم می‌کند و اثربخشی لازم در دستیابی به اهداف یادگیری را دارد.

بررسی مواد آموزشی بسیار حیاتی است؛ زیرا به معلمان در شناسایی و رفع نواقص آنها کمک می‌کند. با این کار، معلمان می‌توانند

اطمینان حاصل کنند که فراگیران آموزش مناسبی را دریافت می‌کنند و دانش و مهارت‌های لازم را کسب خواهند کرد. از سوی دیگر، عدم تولید، ارزیابی و استفاده صحیح از مواد آموزشی می‌تواند پیامدهای جدی مانند کاهش مشارکت و انگیزه در کلاس به همراه داشته باشد، زیرا فراگیران ممکن است مواد آموزشی را مرتبط و جذاب نیابند. همچنین، این امر می‌تواند منجر به کاهش یادگیری شود، زیرا ممکن است مواد آموزشی متناسب با سطح و نیاز فراگیران نبوده و در دستیابی به اهداف یادگیری موثر نباشند. روایات زیر بیان‌گر دیدگاه دو نفر از متخصصان امر آموزش در این رابطه است:

وقتی معلمی نخواهد و یا نتواند منابع درسی را که استفاده می‌کند، ارزیابی و یا تدوین کند، نمی‌تواند به دانش‌آموزان خود مواد و آموزش‌هایی را ارائه دهد که متناسب با نیازهای آنها باشد. در نتیجه، فرصت قابل توجهی برای متناسب‌سازی آموزش بر اساس نیازهای خاص و فعلی یادگیرندگان از دست می‌رود که این خود نمونه‌ای از نقض اخلاق حرفه‌ای است (کد 3، نوید، روایتگری شفاهی، دانشگاه زابل، 1401/8/15).

استفاده صرف از مواد درسی بدون ارزیابی آنها و عدم توانایی در تهیه، تطبیق و انتخاب مواد آموزشی می‌تواند تأثیر نامیدکننده‌ای بر یادگیرندگان داشته باشد؛ زیرا ممکن است موجبات دلزدگی و خستگی تحصیلی را در آنها فراهم کند. در چنین شرایطی، معلم از ایفای سایر نقش‌های خود مانند ترغیب دانش‌آموزان، دخیل کردن آنها در یادگیری، آموزش متناسب با نیازهای آنان و انجام ارزیابی‌های مناسب نیز باز می‌ماند. چنین وضعیتی به طور قاطع ناقض اخلاق حرفه‌ای است. (کد 10، آراد، مصاحبه حضوری، دانشگاه زابل، 1401/8/16).

3-3. رویکرد نامناسب ارزیابی و ضعف سواد ارزیابی¹

شرکت‌کنندگان در این مطالعه اذعان داشتند که رویکرد و روش ارزیابی معلم نقش حیاتی در نحوه مشارکت فراگیران در یادگیری و دستیابی به اهداف آموزشی دارد. بنابراین، استفاده از الگوها و رویکردهای مناسب ارزیابی که با اصول پارادایم انحلال ارزشیابی و یادگیری² سازگار هستند، برای معلمان بسیار حائز اهمیت است.

به عقیده یکی از اساتید «نقض اخلاق حرفه‌ای معلمان در ارزیابی زمانی رخ می‌دهد که آن‌ها از رویکردها و الگوهای ارزیابی مناسب استفاده نمی‌کنند، و این امر منجر به عدم ارائه بازخورد به فراگیران در مورد پیشرفت یادگیری آن‌ها و شناسایی نقاط ضعف و نیازهای یادگیری می‌شود» (کد 7، ماهان، مصاحبه تلفنی، دانشگاه چابهار، 1401/8/18).

در نتیجه تکیه بر الگوهای ارزیابی سنتی مبتنی بر ارزیابی نهایی و پایان ترم و یا روش ارزیابی صرفاً برای نمره‌دهی، مسئولیت ارزیابی معلم به سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان کاهش یافته و دانش‌آموزان از دریافت بازخورد مناسب در طول ترم جهت شناسایی نقاط ضعف و نیازهای یادگیری محروم می‌شوند که این نمونه‌ای از نقض اخلاق حرفه‌ای معلم است. همچنین، اگر معلمان از

1. Assessment literacy
2. Assessment as learning

روش‌های متنوع ارزیابی، مانند خود ارزیابی،¹ ارزیابی هم‌تراز² استفاده نکنند، ممکن است به دلیل نادیده گرفتن نقطه نظرات چندگانه از پیشرفت یادگیری دانش‌آموز، نقض اخلاق حرفه‌ای رخ دهد. چنین رویکردی ممکن است «باعث کاهش مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری شده و به دلیل عدم ارائه بازخورد مناسب و راهنمایی، منجر به عدم تمایل دانش‌آموزان به یادگیری شود» (کد 10، آراد، روایتگری شفاهی، دانشگاه زابل، 1401/8/16)؛ به عبارت دیگر، رویکرد و روش ارزیابی معلمان ارتباط مستقیمی با میزان مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری، دستیابی به اهداف آموزشی و توسعه دانش و مهارت آن‌ها دارد. این نکته از دیدگاه دو تن از متخصصان به صورت زیر تبیین شده است:

در اغلب موارد شاهد بکارگیری روش‌ها و رویکردهای نامناسب ارزیابی آموزشی توسط برخی از معلمان هستیم که نه تنها دانش‌آموزان را از فرصت‌های یادگیری ارزشمند محروم می‌سازند، بلکه رشد و توسعه کلی آن‌ها را نیز مختل می‌کنند. با وجود تلاش فراوان معلمان برای ارزیابی عادلانه، ارزیابی آنها منجر به یادگیری هفتمند، عمیق و تولید دانش نمی‌گردد. در نتیجه معلمان علی‌رغم از خودگذشتگی و تلاش زیاد، در ایفای نقش حرفه‌ای خود ناکام مانده و بداخلاقی حرفه‌ای رخ می‌دهد (کد 7، ماهان، مصاحبه تلفنی، دانشگاه چابهار، 1401/8/18).

امروزه عدم بکارگیری ارزیابی مناسب موجب سوق دادن دانش‌آموزان به یادگیری سطحی، کوتاه مدت و مبتنی بر حفظیات شده و فعالیت‌های معلم را در مقابل اهداف عالی آموزش که همان پرورش دانش‌آموزان خلاق، توانمند، مجهز به قدرت تجزیه و تحلیل و تولید دانش است قرار می‌دهد. در چنین شرایطی که معلم با اتخاذ رویکرد ناکافی ارزیابی، نقش و مسئولیت حرفه‌ای خود را ایفا نمی‌کند بداخلاقی حرفه‌ای رخ می‌دهد (کد 2، ملیکا، مصاحبه تلفنی، دانشگاه گیلان، 1401/9/18).

3-4. پنداشت نامناسب از اهداف آموزشی

یافته‌های این مطالعه نشان داد که هرگونه تعریف نامناسب از هدف آموزش می‌تواند نقض اخلاق حرفه‌ای معلم تلقی شود. متخصصان آموزشی بر این باور بودند که هدف از آموزش‌گری برای معلمان باید «کمک به فراگیران در بازسازی هویت حرفه‌ای، مهارت‌ها و ذهنیت آنها و نه تمرکز مطلق بر یادگیری محتوای درسی باشد» (کد 4، ایلیا، مصاحبه تلفنی، دانشگاه چابهار، 1401/8/22). بر اساس نظر خبرگان این مطالعه، دیدگاه رایج در مورد یادگیری، آموزش محتوای مختص هر رشته است که دیدگاهی محدود و محدود کننده است؛ زیرا وقتی معلمان آموزش را تنها به یادگیری محتوا محدود می‌کنند، اهداف آموزشی را به نادرستی تعریف و رشد و یادگیری دانش‌آموزان را محدود می‌کنند. همچنین، با تمرکز بر محتوا، «معلمان ممکن است فرصت و امکان لازم در جهت کشف علاقه‌مندی‌ها، استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان و یافتن مسیرهای شغلی را از آنها دریغ نمایند» (کد 9، الهام، روایتگری شفاهی، دانشگاه خوارزمی، 1401/9/26). محتوا محوری صرف موجب عدم توجه به نیازها، علایق، استعدادها و اهداف مختلف دانش‌آموزان می‌شود و محیط یادگیری مناسب را برای اکتساب هویت و ذهنیت حرفه‌ای دانش‌فراهم نمی‌کند که این امر

ناقص اخلاق‌مداری حرفه‌ای معلم است. در عوض، آموزش باید بر روی اهداف گسترده‌تر مانند تفکر انتقادی، حل مسئله، توسعه مهارت‌های اجتماعی، تعامل و کار گروهی متمرکز باشد. یکی از متخصصان در این رابطه بیان داشت که:

تمرکز بیش از حد به یادگیری حجم زیاد مطالب بدون اینکه فراگیران احساس کنند که بایستی به هویت‌سازی بپردازند و حرفه‌گرایی جامعه تخصصی مورد نظر را داشته باشند به نوعی انحراف از اهداف آموزش محسوب می‌شود و نتیجه هرچه باشد در تقابل با اهداف مورد نظر آموزشی است و این مصداق بارز بداخلاقی حرفه‌ای از جانب معلم است (کد 3، نوید، مصاحبه حضوری، دانشگاه زابل، 1401/8/15).

3-5. آموزش غیر پاسخگو به نیاز فراگیر

از نظر اساتید شرکت‌کننده در پژوهش، معلمان باید «صلاحیت‌ها و مهارت‌های لازم را برای ایفای نقش خود به عنوان نیازسنج داشته باشند» (کد 5، مریم، روایتگری شفاهی، دانشگاه بیرجند، 1401/8/24). نیازسنجی یک نقش کلیدی است که به درک عمیق معلم از دانش‌آموزان، پس‌زمینه‌ها و سبک‌های یادگیری آنان، و همچنین دانش موضوع و راهبردهای تدریس مؤثر مربوط می‌شود. اگر معلمان به این صلاحیت‌ها دست نیافته یا نتوانند این نقش را به خوبی ایفا کنند، در معرض نقض اخلاق حرفه‌ای معلم قرار خواهند داشت.

درباره اهمیت نیازسنجی توسط معلمان یکی از متخصصان ابراز داشت: «اگر معلمی نیازسنجی در آموزش را نادیده بگیرد و یا روش متناسب با نیازسنجی به کار نینداند قادر نخواهد بود آموزشی پاسخگوی نیاز دانش‌آموزان ارائه دهد و با محروم کردن آنها از فرصت‌های یادگیری مناسب، مرتکب بداخلاقی حرفه‌ای می‌شود» (کد 8، بهزاد، مصاحبه تلفنی، دانشگاه گیلان، 1401/9/10). مدرّس دیگری نیز تأکید کرد که «اصولاً آموزش غیر پاسخگو به نیازهای خاص دانش‌آموزان هر چقدر هم با نیت و تلاش قابل توجه انجام پذیرد به واسطه اینکه منجر به اتلاف وقت، انرژی و هزینه می‌شود بداخلاقی حرفه‌ای محسوب می‌شود» (کد 2، ملیکا، مصاحبه تلفنی، دانشگاه گیلان، 1401/9/18).

به منظور جلوگیری از این تخلفات اخلاق حرفه‌ای، «ضروری است که متخصصین امر، آموزش جامعی را به معلمان در ارتباط با رفع نیازهای دانش‌آموزان ارائه دهند. این آموزش باید شامل دانش و مهارت‌های لازم برای شناسایی دقیق نیازهای دانش‌آموزان و راهبردهایی برای تدریس به‌روز و پشتیبانی مناسب باشد» (کد 3، نوید، مصاحبه حضوری، دانشگاه زابل، 1401/8/15). با ارائه آموزش جامع و حمایت از معلمان، می‌توانیم به آنان کمک کنیم که نقش خود را به عنوان نیازسنج به‌طور مؤثر ایفا کنند و بدین ترتیب به اخلاق حرفه‌ای و مسئولیت‌های آن پایبند باشند.

3-6. عدم ارائه آموزش گفتمان‌محور

هر رشته تحصیلی یک جامعه گفتمانی با طرز تفکر، عملکرد، تعبیرات، ارتباطات و روش‌های استدلال خاص خود می‌باشد که یادگیری عمیق آنها موجب حرفه‌ای شدن متقاضی در رشته مورد نظر و تمایز آن از رشته‌های دیگر می‌شود. داشتن شناخت عمیق از گفتمان رشته تحصیلی که مدرّس در حال تدریس آن است مسئولیت اخلاقی مهمی است که بر عهده او است تا بتواند به فراگیران

آموزش با کیفیتی ارائه دهد. این شناخت به مدرّس کمک می‌کند تا نیازها و چالش‌های خاص فراگیران را درک کند و آموزشی را طراحی کند که به درستی به این نیازها پاسخ دهد.

اگر مدرّس به جای تمرکز بر اصول و شاخصه‌های گفتمانی رشته‌های تحصیلی، به ارائه یک سری مهارت‌های آکادمیک مشترک بپردازد، باعث ایجاد کژپنداری در فراگیران می‌شود که فکر می‌کند با مسلط شدن بر مهارت‌های مشترک می‌تواند در رشته‌ی تخصصی خود حرفه‌ای گردند. این امر می‌تواند منجر به عدم درک فراگیران از خواسته‌ها و پیچیدگی‌های خاص رشته‌های تحصیلی، محدودیت در توسعه‌ی تخصص عمیق در رشته مدنظر، و در نهایت بیار آمدن شخصی متخصص‌نما بدون توانمندی مناسب شود. در نتیجه، می‌توان گفت که اگر معلم نتواند گفتمان خاص یک رشته‌ی تحصیلی را درک کند و بر اساس شناخت عمیق نسبت به آموزش آن به فراگیران اهتمام ورزد، می‌تواند به نقض اخلاق حرفه‌ای منجر شود. نقل قول زیر از یکی از متخصصان روشنگر این مطلب است:

اصولاً وجه تمایز هر رشته با رشته‌های دیگر گفتمان خاص آن رشته است که مسلّتم نگاه، فکر و پنداشت خاص از هستی، انسان و پدیده‌ها می‌باشد و اگر معلمی صاحب این توانایی‌ها و پنداشت مربوطه نباشد، درک مناسبی از توانمندی‌ها، نیازها و خواسته‌های فراگیران نخواهد داشت و در عمل به وظایف خود دچار مشکل خواهد شد و عدم ایفای مناسب نقش حرفه‌ای یعنی بداخلاقی حرفه‌ای (کد 1، پیمان، مصاحبه تلفنی، دانشگاه خوارزمی، 1401/7/12).

زمانی که شخص با کسب هویت‌های حرفه‌ای جامعه تخصصی خود و ایفای نقش‌های حرفه‌ای بتواند به عضویت جامعه حرفه‌ای درآید و عضویت خود را در آن جامعه تخصصی به تثبیت برساند، اصول اخلاق حرفه‌ای را رعایت نموده است. از این رو، عدم اخلاق‌مداری حرفه‌ای می‌تواند تبعات سنگینی برای یک جامعه در پی داشته باشد چرا که شخص بدون رعایت اخلاق حرفه‌ای خاص حوزه تخصصی خود مسئولیت‌هایی را به عهده می‌گیرد که به درستی قادر به انجام آن نیست. با این وجود، ایفای نقش‌های حرفه‌ای و کسب هویت‌های حرفه‌ای بدون تلاش، مطالعه و ممارست امکان‌پذیر نیست.

4. بحث

این مطالعه به بررسی موارد نقض اخلاق حرفه‌ای آموزش از دیدگاه متخصصان آموزشی پرداخت. یافته‌های پژوهش نشان داد که نقض یا نادیده گرفتن اخلاق حرفه‌ای معلم می‌تواند به واسطه جایگزین کردن الزامات اخلاق حرفه‌ای با پایبندی صرف به اصول اخلاق عام اتفاق افتد. همچنین مشخص شد که اصولاً اخلاق حرفه‌ای در ارتباط با حرفه‌های خاص تعریف می‌شود و مسئولیت‌های حرفه‌ای مختلف، اخلاق حرفه‌ای را در آن حرفه از حرفه‌های دیگر متمایز می‌سازد. این یافته‌ها همسو با ایده‌های Zeichner (1996) است که باور دارد جایگزینی اصول اخلاقی حرفه‌ای با اخلاق عمومی می‌تواند امکان نقض اخلاق حرفه‌ای معلم را فراهم کند. وی معتقد است که مسئولیت‌ها و تعهدات معلمان منحصر به حرفه آموزش‌گری هستند و این تعهدات و مسئولیت‌ها نمی‌توانند به طور کامل توسط مفاهیم اخلاقی عمومی محقق گردند.

همچنین، Noddings (2007) ابراز می‌دارد که پایبندی به اخلاق عام از ضروریات حرفه معلمی است، اما به هیچ وجه به تنهایی متضمن اخلاق‌مداری معلم نیست. از نظر او تا معلم نسبت به نقش خود آگاهی لازم را نداشته باشد و هویت‌های مربوط را

کسب نکنند، با وجود نیت خیرخواهانه و علی‌رغم رعایت اصول اخلاق عام، قادر به اخلاق‌مداری حرفه‌ای نخواهد بود. از جمله اصول اخلاق حرفه‌ای ویژه آموزش‌گری که پژوهش فعلی به آن پرداخت، تعیین مناسب اهداف آموزشی بود. طبق این اصل، اگر معلمی به اشتباه تحویل محتوا را به عنوان مسئولیت اصلی آموزش‌گری خود بداند، حتی در صورت پایبندی زیاد به این مسئولیت، به طور ناخواسته اخلاق حرفه‌ای را نقض کرده است؛ چراکه نقش خود را بدرستی درک، تعریف و ایفا نکرده است. از این رو، محدود کردن هدف آموزش به یادگیری صرف محتوا باعث می‌شود معلمان انتقال اطلاعات را به توسعه مهارت‌های تفکر نقادانه و ارزیاب، هویت حرفه‌ای، گفتمان و فعالیت‌های خاص حوزه تخصصی دانش‌آموزان ترجیح دهند.

در این راستا، Freire (2002) معتقد است که هدف آموزش باید بازسازی شناخت، فهم و هویت دانش‌آموزان با استفاده از پداگوژی گفتگو، تعمق¹ و عمل باشد. به طور مشابه Giroux (2011) پداگوژی مبتنی بر عدالت اجتماعی را توصیه می‌کند که دانش‌آموزان را به عاملان فعال تبدیل می‌کند. Dewey (1910) نیز بر اهمیت آموزش در آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مشارکت فعال در جامعه دموکراتیک از طریق پرسشگری، تعمق و یادگیری تجربی تأکید دارد.

از دیگر جنبه‌های اخلاق‌مداری حرفه‌ای معلم در این مطالعه استفاده از ابزارهای مناسب ارزیابی در راستای فراهم کردن بازخورد مناسب به فراگیران و مهیا کردن زمینه رشد و اعتلای آنان در بازآفرینی فعال دانش بر مبنای گفتگو، تعامل، عمل و تعاون بجای اندازه‌گیری میزان یادگیری است. همچنین، بر فراهم آوردن منابع مختلف بازخورد از جمله خودارزیابی، ارزیابی همسالان و معلم از طریق رویکرد انحلال ارزیابی، آموزش و یادگیری تأکید شد.

اگر چه مطالعات اندکی به مقوله سواد ارزیابی از منظر اخلاق حرفه‌ای پرداخته‌اند، اما اهمیت ویژه سواد ارزیابی و استفاده از رویکرد مناسب سنجش در حرفه معلمی برکسی پوشیده نیست. سواد ارزیابی به طور کلی به مجموعه شایستگی‌ها، دانش استفاده از روش‌های متفاوت ارزیابی و بکارگیری ابزار مناسب در زمان مناسب اتلاق می‌شود که معلم را قادر به درک، بررسی، ساختن ابزار مناسب ارزیابی و تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از آن می‌کند (Inbar-Lourie, 2009; Pill & Harding, 2013; Stiggins, 1999). رویکرد معلم نسبت به سنجش و ارزیابی می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت یادگیری و میزان دخیل شدن فراگیران در بازآفرینی دانش یا در سوی دیگر، بازسازی فعال دانش داشته باشد (Weurlander, et al., 2021). به این معنی که رویکرد معلم نسبت به ارزشیابی تعیین می‌کند که دانش‌آموزان درگیر حفظ و بخاطر سپاری اطلاعات و محتوای از پیش تعیین شده شوند یا نسبت به ساخت دانش و اخذ هویت‌های جدید اهتمام ورزند (همان).

در سال‌های اخیر تغییر پارادایم از سنجش یادگیری² و سنجش برای یادگیری³ به انحلال ارزشیابی و یادگیری نقش حرفه‌ای جدیدی به معلم بخشیده است. بدین ترتیب، از معلم انتظار می‌رود که به جای خلاصه‌کردن یادگیری دانش‌آموزان از طریق امتحانات

1. Reflection
2. Assessment of Learning
3. Assessment for Learning

میان‌ترم و پایان‌ترم بر نقش فعال یادگیرندگان به عنوان عوامل فعال و توانمند در فرآیند و فعالیت ارزشیابی تمرکز کند و زمینه را برای آنچه در پارادایم انحلال ارزشیابی و یادگیری، محوکردن مرزهای سنجش، آموزش و یادگیری است (Lam, 2014) و همینطور رشد مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی¹ دانش‌آموزان فراهم کند که این مهم از طریق بازخوردهای گفتگومحور و گفتگوهای ادواری بین معلم و فراگیران پیرامون و در مورد بازخورد ممکن می‌شود.

علاوه بر موارد فوق، تهیه و تدوین مطالب درسی نیازمحور و گفتمان محور از دیگر مسئولیت‌های حرفه معلمی برشمرده شد که نقش مهمی در تحقق اخلاق‌مداری حرفه‌ای دارد. یافته‌های پژوهش در این حوزه با نظر Tomlinson (2012) همخوانی دارد که در آن مدرّسان باید به عنوان تهیه‌کنندگان و ارزیابان مواد آموزشی و کاربران آگاه ایفای نقش کنند. نویسنده باور دارد مدرّسان باید فرصت لازم را برای درک نیازهای فراگیران و شرایط آموزشی آنان در اختیار داشته باشند. وی همچنین، بر لزوم استفاده از مواد آموزشی با رویکرد انتقادی و ذهن‌آگاهی و ارزیابی این مواد بر اساس اثربخشی آنان در رسیدن به اهداف یادگیری و پاسخگویی به نیازهای فراگیران تأکید می‌کند.

این مطالعه همچنین نقش اخلاقی توجه به نیازهای یادگیرندگان در آموزش را برجسته می‌کند و اهمیت نیازسنجی و آموزش مبتنی بر نیاز را در مقوله علم اخلاق قرار می‌دهد. یافته‌های این مطالعه با نتایج پژوهش‌های قبلی در رابطه با اهمیت شناسایی نیازهای دانشجویان و ارائه آموزش مبتنی بر نیاز سازگار است (Astri, et al., 2022; Macalister & Nation, 2019). علاوه بر این، سنجش نیازها در مراحل مختلف از الزامات طراحی آموزش موثر است که توسط Hutchinson and Waters (1987) به خوبی بررسی و تأکید شده است.

پاسخگو بودن به نیازهای دانشجویان همچنین برای ساختن روابط مثبت استاد-دانشجو و تقویت علاقه‌مندی دانشجویان بسیار حائز اهمیت است (Brouwer & Korthagen 2005; Klassen & Chiu, 2010). انجمن آموزش ملی نیز مسئولیت معلمان در شناسایی نیازهای فراگیران را بسیار مورد تأکید قرار می‌دهد. (NEA, 2020). این یافته‌ها با کدهای اخلاقی که معلمان را مسئول «تشخیص ارزش و شأن هر فرد» و «درک و احترام به تنوع دانشجویان» (NEA, 2020) می‌داند مطابقت دارد.

از این رو، معلمانی که ناتوان در انجام نیازسنجی هستند یا صلاحیت‌های لازم برای این کار را ندارند، ممکن است دچار نقض تعهدات حرفه‌ای شوند که این خود ممکن است شرایط نقض دیگر تعهدات حرفه‌ای را نیز فراهم نماید (Brouwer & Korthagen, 1991; Wubbels et al., 2005). عدم رعایت این مسئولیت می‌تواند منجر به پیامدهای منفی متعددی از جمله عملکرد ضعیف تحصیلی، عدم التزام، کاهش اعتماد به نفس و کاهش انگیزه شود. مطالعات قبلی نیز نشان می‌دهند که وقتی نیازهای دانشجویان برطرف نشود، آن‌ها ممکن است با مشکلاتی مانند درک نامطلوب مطالب، عدم علاقه به یادگیری، رفتارهای چالش‌برانگیز در کلاس و شکل‌گیری تصورات منفی از خود مواجه شوند (Brouwer & Korthagen, 2005; Klassen & Chiu, 2010).

از یافته‌های این پژوهش همچنین تأکید بر این امر بود که اعضای حرفه‌ای در هر حرفه، یک جامعه تخصصی و حرفه‌ای را شکل می‌دهند که وجه تمایز آن از دیگر جوامع گفتمان آن است. از این رو، هر جامعه تخصصی و حرفه‌ای را باید یک جامعه گفتمانی دانست که دارای طرز تفکر، عملکرد، ایدئولوژی، تفسیر و ارزیابی خاص خود است. به عنوان مثال، اگر یک پزشک را در نظر بگیریم که علاوه بر طبابت، عضو هیئت علمی دانشگاه نیز است، پابندی به اصول اخلاق حرفه‌ای عام مانند صداقت، عفت کلام، و راستگویی در هر دو پیشه لازم است و تفاوت چندانی ندارد که ایشان در حال طبابت باشد یا آموزش‌گری؛ ولی زمانی که مشغول ایفای نقش حرفه‌ای خود در امر آموزش‌گری و راهنمایی دانشجویان است، بایستی هویت حرفه‌ای یک تهیه‌کننده، تدوین‌گر و ارزیاب مطالب درسی را دارا باشد تا بتواند مطالب مناسب و مبتنی بر نیاز دانشجویان را گزینش و به‌درستی استفاده نماید. این هویت و نقش را در فرآیند طبابت ندارد و فقط زمانی که به عنوان استاد نقش‌آفرینی می‌نماید، باید به ایفای این نقش پردازد.

5. نتیجه‌گیری

در ادبیات موجود، موضوع اخلاق‌مداری حرفه‌ای در بافت الزامات و ضروریات حرفه‌ای هر حرفه و با تکیه بر پارادایم‌های جدید آموزشی بررسی نشده است. از سوی دیگر، پژوهش‌های پیشین کم‌وبیش جنبه اخلاقی آموزش را بعدی جدا از آموزش‌گری تلقی می‌کنند؛ اما طبق یافته‌ها و نتایج این مطالعه، آموزش‌گری عین اخلاق‌مداری است و آموزش‌گری که قادر به اخلاق‌مداری حرفه‌ای نباشد نمی‌تواند آموزش‌گری موفق به حساب آید. از این رو، نتایج پژوهش حاضر نکته جدیدی به ادبیات موجود در حوزه اخلاق می‌افزاید.

این تحقیق بر اهمیت آماده‌سازی معلمان از طریق ارائه نتایج پژوهش‌های به‌روز و تربیت موثر از طریق دوره‌های بدو و ضمن خدمت در فائق آمدن بر چالش‌های اخلاق‌مداری حرفه‌ای تأکید دارد. متأسفانه، در حال حاضر موضوع اخلاق حرفه‌ای به طور مستقیم در برنامه تربیت معلم در کشور جایگاهی ندارد؛ اما نیاز مبرم به برنامه‌ها و دوره‌هایی احساس می‌شود که در آن امر اخلاق حرفه‌ای معلم به طور خاص دنبال گردد و آگاهی معلمان نسبت به الزامات و اصول اخلاقی حرفه‌ای افزایش یابد. این امر از آن جهت ضروری به نظر می‌رسد که طبق نتایج تحقیقات، آموزش اخلاق حرفه‌ای می‌تواند موجب ارتقاء مولفه‌های اخلاق شامل صداقت، عدالت، احترام به دیگران و همدردی با آنان در حرفه معلمی شود (سلطانی نژاد و همکاران، 1402، ص 113).

بسیاری از معلمان ممکن است به عواقب اخلاقی رفتارهای آموزشی خود آگاه نباشند. بنابراین، آموزش حرفه‌ای مداوم و تکمیلی ضروری است تا اطمینان حاصل شود که معلمان درک جامعی از مسئولیت‌های خود و پیامدهای اخلاقی آن دارند. Zeichner (1996) نیز بر نقش مدرّسان حوزه تربیت معلم در کمک به کسب هویت‌های حرفه‌ای معلمان تأکید می‌کند؛ چرا که به باور او معلمان فقط در صورتی که داری این هویت‌ها باشند، می‌توانند نقش‌های حرفه‌ای خود را ایفا نموده و در نتیجه به اصول اخلاق حرفه‌ای مختص آموزش‌گری پایبند باشند.

علاوه بر آماده‌سازی معلمان از طریق دوره‌های تربیت معلم، کار دیگری که انجام آن برای ارتقای اخلاق حرفه‌ای معلمان به شدت

مؤثر است، تهیه کدهای اخلاقی مبتنی بر رویکردهای به‌روز آموزشی به‌عنوان سند جامع اخلاقی متشکل از استانداردهای حرفه‌گرایی است که سپس باید در اختیار معلمان قرار گیرد. اهمیت این سند در تحقق اهداف و آرمانهای اخلاقی از آن جهت است که اغلب سند‌های موجود به درستی تدوین نشده‌اند و در نتیجه موفق عمل نمی‌کنند (فرامرز قراملکی و تقی‌زاده، 1401، ص 97).

همچنین، لازم است که آموزش‌های لازم در جهت آشنایی و به‌کار بستن این استانداردهای اخلاقی به معلمان داده شود. در این راستا، سمینارها، کارگاهها، و دوره‌های ضمن خدمت می‌تواند مؤثر باشد. در نهایت، این کدهای اخلاقی می‌تواند در سند‌های بالادستی و معیارهای ارزشیابی معلم گنجانده شود. به علاوه، پژوهش‌های بیشتری مورد نیاز است تا به واکاوی چالش‌های اخلاق حرفه‌ای معلم در نقش‌های مختلف از جمله رویکردهای ارزیابی، توسعه و تدوین مطالب درسی، تبیین اهداف آموزشی، تدریس گفتمان محور و سایر ابعاد این حرفه بپردازد.

تقدیر و تشکر

از نظرات و توضیحات سازنده داور محترم مقاله که موجب ارتقای کیفی مقاله گردید، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

- آراسته، حمیدرضا؛ جاهد، حسینعلی. (1390). «رعایت اخلاق در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی: گزینه‌ای برای بهبود رفتارها». *نشاء علم*، 1(2): 31-40. <https://sid.ir/paper/468302/fa>
- آرین پور، مهلا؛ محرابی، ناهید. (1395). «الزامات و راهبردهای اخلاق حرفه‌ای در نظام آموزش عالی». *اخلاق در علوم و فناوری*، 11(4): ۲۳-۱۷. <https://doi.org/20.1001.1.22517634.1395.11.4.3.7>
- ایمانی پور، معصومه. (1391). «اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش». *مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی*، 5(6): 25-38. <https://sid.ir/paper/467869/fa>
- سعیدی رضوانی، محمود؛ غلامی، فاطمه. (1402). «انتقال آموزه ارزش «عدم جلوه‌گری» به دختران دبستانی، از طریق داستان: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه». *تأملات اخلاقی*، 4(1): 7-34.
- سلطانی نژاد، نجمه؛ سالاری چینه، پروین؛ توان، عباس؛ منظری توکلی، وحید. (1402). «آموزش اخلاق حرفه‌ای معلم (با تأکید بر حقوق و تکالیف اسلامی) در دانشگاه فرهنگیان (اثربخشی؛ چالش‌ها و راهکارها)». *تأملات اخلاقی*، 4(1): 105-123.
- صفایی مقدم، مسعود؛ رحمانی، بهالدین؛ پاک سرشت، محمدجعفر؛ مرعشی، سیدمنصور. (1395). «مبانی و اصول اخلاق اسلامی: ارتباط معلم با دانش‌آموزان». *پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت*، 6(1): 23-45. <https://doi.org/10.22067/fe.v6i1.36765>
- صفیان، مهدی؛ محمدی، مهدی؛ موسوی، سید علی؛ صالح نژاد امرئی، سید عبدالله. (1398). «مؤلفه‌ها و ویژگی‌های اخلاق حرفه‌ای استادان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های سازمانی (مورد مطالعه: یک دانشگاه نظامی)». *فصلنامه مدیریت اسلامی*، 27(4): 25-51. <https://doi.org/20.1001.1.22516980.1398.27.4.2.6>
- غلام پور، میثم؛ پورشافعی، هادی؛ فراستخواه، مقصود؛ آیتی، محسن. (1399). «مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلمان: مرور سیستماتیک براساس مدل رایت». *مطالعات برنامه‌درسی*، 15(58): 145-174.
- فرامرزی قراملکی، احد. (۱۳۸۵). *اخلاق حرفه‌ای*. تهران: انتشارات معنون، چاپ دوم.
- فرامرزی قراملکی، احد؛ تقی‌زاده، سعیده. (1401). «تحلیل مقایسه‌ای مستندات اخلاقی دانشگاه‌های برتر جهان اسلام با دانشگاه‌های برتر دنیا». *پژوهشنامه اخلاق*، 15(57): 95-120.
- فرامرزی قراملکی، احد؛ طاهری وحدتی، حسین. (1396). «اخلاق پژوهش». *مشکوة*، 36(1): 116-140.
- کلهر، منوچهر، اسدی، مسعود. (1400). «تحلیل شکاف وضعیت موجود و مطلوب صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان (مطالعه موردی: معلمان استان قزوین)». *اخلاق حرفه‌ای در آموزش*، 1(1): 104-123. <https://sid.ir/paper/950070/fa>
- گل محمدی، رستم؛ مطهری‌پور، مرتضی؛ چراغی، محمد علی؛ حقیقی، محمد. (1389). *بایسته‌های اخلاق در آموزش دانشگاهی*. همدان: انتشارات دانشگاه علوم پزشکی همدان.
- مقیم خراسانی، علی. (1394). «رابطه اخلاق کار و خلاقیت کارکنان». *اخلاق در علوم و فناوری*، 10(3): 85-92. <https://sid.ir/paper/122709/f>

نعمتی، محمدعلی؛ محسنی، هدی سادات. (1389). «اخلاق در آموزش عالی: مؤلفه ها، الزامات و راهبردها». پژوهشنامه مرکز تحقیقات استراتژیک، 63، 9-46.

- Astri, Zul; Nur, Sahril; Misnawati, Misnawati. (2022). "Need analysis of pharmacy students in TOEFL preparation class". *Voices of English Language Education Society*, 6(1): 1-13.
- Bell, Jill Sinclair. (2002). "Narrative inquiry: More than just telling stories". *TESOL quarterly*, 36(2): 207-213.
- Boon, Helen, J. (2011). "Raising the bar: Ethics education for quality teachers". *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (7): 76-93. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.2>
- Braun, Virginia; Clarke, Victoria. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners* (1st ed.). Sage
- Brouwer, Niels; Korthagen, Fred. (2005). "Can teacher education make a difference?" *American Educational Research Journal*, 42(1): 153-224. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Buchanan, Rachel Anne; Forster, Daniella Jasmin; Douglas, Samuel; Nakar, Sonal; Boon, Helen J.; Heath, Treesa; Heyward, Paul; D'Olimpio, Laura; Ailwood, Joanne; Eacott, Scott; Smith, Sharon; Peters, Michael; Tesar, Marek (2022). "Philosophy of education in a new key: Exploring new ways of teaching and doing ethics in education in the 21st century". *Educational Philosophy and Theory*, 54(8): 1178-1197. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1880387>
- Dewey, John. (1910). *How we think*. D.C. Heath.
- Fallahi, Arezo; Nemat Shahrabaki, Babak; Shahoei, Roonak; Aala, Farzad; Ahmadi, S. (2019). "Exploring the components of professional ethics in teaching, from the perspective of faculty members in Iran". *Health Education and Health Promotion*, 7(2): 95-102. <https://doi.org/10.29252/HEHP.7.2.95>
- Freire, Paulo. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. USA: Bloomsbury Publishing.
- Giroux, Henry, A. (2011). *On critical pedagogy*. USA: Bloomsbury Publishing.
- Gutek, Gerald Lee. (2004). *Philosophical and ideological voices in education*.
- Holzweiss, Peggy; Walker, Daniel. (2016). "Ethics in Higher Education: Using Collective Experiences to Enhance New Professional Training". *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(4): 429-443. <http://dx.doi.org/10.1080/19496591.2016.1202836>
- Hutchinson, Tom; Waters, Alan. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press.
- Inbar-Lourie, Ofra. (2013). "Language assessment literacy". In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 2923-2931). Oxford: Blackwell.
- Kearns, Alan J. (2019). "The ethical demand in teaching and learning". *Teaching and Teacher Education*, 86, 102874. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.004>
- Klassen, Robert; Chiu, Ming Ming. (2010). "Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress". *Journal of Educational Psychology*, 102(3): 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kvale, Steinar; Brinkmann, Svend. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. sage.

- Lam, Ricky. (2014). "Promoting self-regulated learning through portfolio assessment: testimony and recommendations". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(6): 699–714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.862211>
- Macalister, John; Nation, I. S. P. (2019). *Language curriculum design*. Routledge.
- Murray, Garold. (2009). "Narrative inquiry". *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*, 45-65.
- Murray, Harry. (1996). *Ethical Principles in University Teaching*. North York, Ontario: Society for Teaching and Learning in Higher Education (STLHE).
- NEA. (2020). *Code of Ethics for Educators*. Governance Document. <https://www.nea.org/resource-library/code-ethics-educators>
- Noddings, Nel. (2007). "Education and democracy in the 21st century". *Nordic Studies in Education*, 27(1): 8-17. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2007-01-01>
- Nowell, Lorelli S.; Norris, Jill M.; White, Deborah E.; Moules, Nancy J. (2017). "Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria". *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1609406917733847.
- Patton, Michael Quinn. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pill, John; Harding, Luke. (2013). "Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry". *Language Testing*, 30(3): 381–402.
- Rahmani, Bahaoddin. (2013). *The analytical survey of ethics of teaching and determining its place in goals and programs of Iran teacher training*. Doctoral dissertation, Shahid Chamarn Universtiy of Ahvaz. (In Persian).
- Säldana, Johnny. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE.
- Snieder, Roel; Zhu, Qin. (2020). "Connecting to the heart: Teaching value-based professional ethics". *Science and Engineering Ethics*, 26(4): 2235-2254.
- Stiggins, Richard. J. (1999). "Evaluating classroom assessment training in teacher education programs". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1): 23–27.
- Tomlinson, Brian. (2012). "Materials development for language learning and teaching". *Language teaching*, 45(2): 143-179.
- Vivanco, Luis; Delgado-Bolton, Roberto. (2014). Professionalism. In H. ten Have (Ed.), *Encyclopedia of Global Bioethics* (pp. 1–9). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05544-2_353-1
- Warnick, Bryan. R; Silverman, Sarah. K. (2011). "A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 62(3): 273-285. doi:10.1177/0022487110398002
- Weurlander, Maria; Söderberg, Magnus; Scheja, Max; Hult, Hakan; Wernerson, Annika. (2012). "Exploring formative assessment as a tool for learning: Students' experiences of different methods of formative assessment". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(6): 747–760. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.572153>
- Wubbels, Theo; Brekelmans, Mieke; den Brok, Perry; Voeten, Marinus. (1991). "Teacher behavior in Dutch secondary classrooms". *Teaching and Teacher Education*, 7(4): 297-308. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90024-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90024-6)
- Zeichner, Ken. (1996). "Reflections of a teacher educator on professionalism in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 12(6): 607-621. doi: 10.1016/0742-051X(95)00085-6