

این مقاله به بررسی وضعیت رعایت اخلاق آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌پردازد. در بررسی این موضوع از نه مؤلفه استفاده شد: اثربخشی محتوای درسی، اثربخشی آموزشی، پرداختن به موضوعات حساس، توجه به رشد فکری دانشجویان، دوری کردن از برقراری رابطه دوگانه با دانشجویان، احترام به دانشگاه، احترام به همکاران، رازداری و ارزشیابی عادلانه از دانشجویان. روش تحقیق حاضر پیمایشی از نوع همبستگی است و برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه استفاده شد. برای بررسی نتایج، از آزمون تی تک‌نمونه‌ای و تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. جامعه آماری پژوهش عبارت بود از کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران که در برگیرنده ۴۴۵۱۴ نفر، شامل ۲۰۰۶۰ دختر و ۲۴۴۵۴ پسر بود. برای نمونه‌گیری ابتدا سه دانشگاه صنعتی شریف، تربیت معلم تهران و علامه طباطبایی به صورت خوشه‌ای و به طور تصادفی انتخاب شد و سپس از طریق نمونه‌گیری تصادفی، ۳۸۱ نفر از ۲۷ دانشکده این سه دانشگاه برگزیده شدند که از این میان ۳۵۵ پرسشنامه جمع‌آوری گردید. بر اساس یافته‌های تحقیق، دانشجویان معتقدند که استادان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران موضوع اخلاق و رعایت اخلاق در تدریس را پراهمیت و با ارزش می‌دانند و به رعایت این اصول و مؤلفه‌ها در تدریس خود توجه و اهتمام ویژه دارند.

■ واژگان کلیدی:

آموزش، اخلاق آموزشی، دانشگاه‌های دولتی، اصول اخلاقی موری، تهران.

بررسی وضعیت اخلاق آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران

حمیدرضا آراسته

دانشیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران
arasteh@tmu.ac.ir

عبدالرحیم نوه‌ابراهیم

دانشیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران
naveh20001@yahoo.com

علیرضا مطلبی‌فرد

پژوهشگر جهاد دانشگاهی دانشگاه تربیت معلم تهران
a.r.motallebifard@gmail.com

مقدمه

واژه اخلاق دارای معانی گوناگونی هست. گاهی اخلاق به معنای خلق و خو یعنی رفتار عادی شده به کار می‌رود و گاهی نیز این واژه دانشی است که از حسن و قبح و خوبی و بدی رفتار بحث می‌کند (قراملکی، ۱۳۸۵). واژه ethics از واژه یونانی ethikos گرفته شده است که مربوط به ethios و به معنای منش و خصیصه است. واژه moral نیز از واژه mora به معنی کشش و جذب گرفته شده است (عطاریان، ۱۳۸۶). هرچند در بسیاری از موارد این دو کلمه به یک معنا به کار رفته‌اند ولی نظریه‌پردازان اخلاقی بین این دو واژه تفاوت قائل شده‌اند و بیان کرده‌اند که دایره معنایی ethics بسیار وسیع‌تر از morality است (رحمتی، ۱۳۸۷). اخلاق حرفه‌ای^۱ هم بخشی از اخلاق در معنای کلی است که در برگیرنده مسئولیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای فرد از حیث شغل می‌باشد (لشکر بلوکی، ۱۳۸۳). که در این پژوهش نیز اخلاق به این معنا به کار رفته و مراد از اخلاق در این پژوهش اخلاق حرفه‌ای می‌باشد. اخلاق حرفه‌ای در برگیرنده همه جنبه‌های کار اجتماعی چون فعالیت‌های موکلین، توسعه سیاست‌ها، استانداردها فعالیت‌های تحقیق و تصمیمات درباره بهترین اعمال و تخصیص منابع می‌باشد (قات فریدآ، ۲۰۰۷). براساس این تعریف اخلاق حرفه‌ای ناشی از شغل فرد است. برای مثال، اخلاق حرفه‌ای یک معلم ناشی از شغل معلمی است و در صورت تغییر شغل، مسئولیت اخلاقی وی تغییر می‌کند. اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی نیز، با مشخص کردن حدود و ثغور رفتارهای مناسب و هدایت مدیران و اعضای هیئت علمی در اجرای مسئولیت‌های حرفه‌ای، مشتریان مختلف آموزش عالی را حمایت می‌کند و این اصول یا ضمنی هستند و یا در ضمن قوانین اخلاقی تعریف می‌شوند (براکسون، ۱۳۸۳).

چالش‌های پیش‌روی دانشگاه‌ها باعث پیدایش این انگیزه در ذینفعان مختلف شده که به فکر توجه به موضوعات اخلاقی در کلاس درس و به طور کلی در مدیریت آموزش عالی باشند (مارمجو^۳، ۲۰۰۶). زیرا شکل‌گیری اخلاق در مؤسسات، سازمان‌ها و آموزش عالی باعث کاهش سودگرایی و نزدیکی با مخاطبین و ذینفعان می‌شود (رابرتسون و والتر^۴، ۲۰۰۷). مسائل مربوط به ارتباط با کارکنان، ارتباط با دانشجویان، نگرانی‌های ذینفعان، ارتباط بین دانشگاه‌های مختلف و مسئله تامین منابع برای دانشگاه، رویه‌های مربوط به پذیرش دانشجو، شرایط محیط، بازار کار و موضوعات اخلاقی پیش آمده در دانشگاه شامل سرقت علمی و سایر فسادهای اخلاقی باعث می‌شود قوانین تدوین شده در آموزش عالی نتواند پاسخگوی مشکلات باشد. در این حالت راهنمای اخلاقی در دانشگاه راه‌گشای عمل در برابر این تنش‌ها خواهد بود (هوپر، ۲۰۰۵).

1. Professional ethics
2. Gottfried
3. Mormolejo
4. Robertson and Walter

اخلاق در همه زمینه‌ها و فعالیت‌های آموزش عالی از مدیریت گرفته تا فعالیت‌های تحقیقی و تدریس کاربرد دارد. به طور کلی اخلاق از وظایف قانونی و مسئولیت‌های حرفه‌ای مؤسسات فراتر می‌رود و مسائلی را مورد توجه قرار می‌دهد که ضرورتاً جواب راحتی برای آنها وجود ندارد (هوپر^۱، ۲۰۰۵). نبود اخلاق در سازمان و دانشگاه باعث سوءرفتار مدیران، افسردگی دانشجویان، لذت نبردن از زندگی شغلی، فرسوده شدن استادان و معلمان، لطمه به زندگی فردی افراد، ایجاد طبقات اجتماعی، ترجیح منافع فردی بر منافع اجتماعی و زیر پا گذاشتن حقوق دانشجویان در محیط دانشگاهی می‌گردد (میرکمالی، ۱۳۸۲). اما با وجود این تأکیدات در حوزه عملیاتی هنوز اخلاق و برنامه‌ریزی اخلاقی در برنامه آموزش معلمان و استادان مورد غفلت قرار می‌گیرد (استریک و ترنسکی، ۱۹۹۹؛ فرکلی و بورگ، ۲۰۰۰؛ کمپیل، ۲۰۰۳؛ ری مان، ۲۰۰۴؛ کار، ۲۰۰۵ به نقل از هوقان^۲، ۲۰۰۸ و گلن^۳، ۲۰۱۰).

اخلاق در آموزش عالی^۴

اخلاق در آموزش عالی دارای ابعاد و چارچوب مختلفی است براکسون و ناثانیل (۱۳۸۳)، چهار بعد اساسی برای اخلاق در آموزش عالی بیان کرده‌اند که عبارت‌اند از: اخلاق در مدیریت دانشگاه، اخلاق پژوهشی، اخلاق دانشجویی و اخلاق در تدریس که در ادامه توضیح داده می‌شود.

اخلاق در مدیریت^۵: اخلاق در مدیریت مسائل دانشگاهی رویکردی مشتری‌محور دارد و به مسائل و تنش‌های طبیعی در فرایند تصمیم‌گیری، در سطوح مؤسسات و در ارتباط با مسائلی از قبیل آزادی علمی، مدیریت مشارکتی، امانت‌داری در استخدام، فرایندهای حفظ و نگهداری کارمندان و استادان در آموزش عالی مربوط می‌شود، به علاوه کمک به کارمندان و استادان را در مواقعی که با تنش‌ها و معضلات اخلاقی مواجه می‌شوند در نظر دارد (مارمجو، ۲۰۰۶). امروزه عوامل مختلفی چون رقابت بین سازمان‌ها و دانشگاه‌ها، فشار برای موفق بودن و کمبود آمادگی برای تصمیم‌گیری اخلاقی باعث می‌شود انگیزه برای تصمیم‌گیری غیراخلاقی افزایش پیدا کند. از این رو لزوم آماده‌سازی مدیران برای مدیریت اخلاقی مورد توجه قرار می‌گیرد. مدیریت اخلاقی باعث پاسخگویی مدیر و سازمان به مشتری‌ها و موفق بودن در رقابت و موفقیت سازمان می‌شود (وینستون^۶، ۲۰۰۷).

1. Hooper
2. Hogan
3. Glen
4. Ethic of Higher Education
5. Ethic of Management
6. Winston

اخلاق در پژوهش^۱: اخلاق در پژوهش به عنوان یکی از مباحث مهم اخلاق کاربردی به معنای بررسی امکان و شرایط رعایت قواعد و اصول اخلاقی در پژوهش‌های نظری و عملی است (خداپرست و همکاران، ۱۳۸۶). به‌طور کلی در زمینه اخلاق در پژوهش دو حوزه وجود دارد (الف) آزمودنی‌های انسانی و اخلاق (ب) انسان پژوهشگر و اخلاق (افتخارفضلی، ۱۳۸۵). در ارتباط با آزمودنی‌های انسانی توجه به چهار اصل رضایت داوطلبان، عدم آسیب‌رسانی به افراد، محرمانه بودن اطلاعات و پرهیز از فریب‌کاری به عنوان اصول اساسی مطرح است (لشگربلوکی، ۱۳۸۳). در بعد دوم، انسان پژوهشگر در انجام تحقیق ممکن است دچار مشکلات اخلاقی شود که بروز تخلف‌های پژوهشی چون جعل، دستکاری یا سرقت متون در اجرای تحقیق یا موقع گزارش یافته‌های پژوهشی نمونه‌هایی از آن است (خداپرست و همکاران، ۱۳۸۶).

اخلاق دانشجویی^۲: از جمله مسائل اخلاقی مربوط به دانشجویان می‌توان به حضور به موقع در کلاس، عدم اختلال در کار کلاس، توجه به درس، انجام تکالیف و وظایف درسی اشاره کرد (جوادیان و همکاران، ۱۳۸۲). در بیانی دیگر دانشجویان باید از تقلب در امتحانات، پروژه‌ها و سایر تکالیف دوری کنند. تقلب‌هایی مثل نوشتن از روی ورقه فردی دیگر، نوشتن از روی کتاب و ارائه آن به عنوان تحقیق شخصی، کار دیگران را به نام خود تحویل دادن، کمک گرفتن‌های غیرمجاز از دیگران و کار باهم کلاسی در انجام تکلیفی که مدرس انجام انفرادی آن را خواسته است (براکسون و نائیل، ۱۳۸۳). اصول اخلاق حرفه‌ای درباره رفتار دانشجویان در ابتدا برای اصلاح رفتار از احترام و در مرحله دوم از نظم و ترتیب و در نهایت از زور و فشار استفاده می‌کند (ویکی‌پدیا، ۲۰۰۳).

اخلاق آموزشی^۳: در حال حاضر با وجود روش‌های مختلف برای توسعه حرفه‌ای دانشجویان، تدریس استادان همچنان یکی از روش‌های بسیار مفید برای یادگیری دانشجویان است (مؤسسه تحقیقات آموزشی آمریکا، ۲۰۰۵). مطالعه کاربرد اخلاق، یک عنصر حیاتی در آماده کردن و توسعه آموزشگران حرفه‌ای است. برای به کارگیری اصول اخلاقی در معلمان و استادان باید این اصول در آموزش و بالندگی علمی آنها مدنظر قرار بگیرد. این بالندگی در مدرسان شامل دانش درباره فرایندهای تصمیم‌گیری و توانایی در به کار بردن اصول اخلاقی است (لاکوفسکی، ۱۹۹۶).

هم‌اکنون چالش‌های آموزشی بسیاری پیش روی اعضای هیئت علمی قرار دارد. چالش‌هایی در ارتباط با نحوه تدریس، روش‌های تدریس، کفایت تکنولوژی، رعایت عدالت و اخلاقیات در

1. Ethic of Research
 2. Ethic of Student
 3. Wickeire
 4. Ethic of Teaching
 5. American Educational Research Association

تدریس، ارزیابی و ... همیشه ذهن استادان را مشغول کرده است (کوایلی^۱، ۲۰۰۹). به طور کلی اخلاق حرفه‌ای و آموزشی استادان، شاخه‌ای از کاربرد اخلاق است که شامل در نظر گرفتن موضوعات مربوط به تنبیه و مدیریت رفتار، فرایندهای مربوط به نظم، آزادی اخلاقی، حقوقی و مسئولیت‌ها، استقلال فکری و قابلیت اعتماد می‌باشد (بکندر^۲، ۲۰۰۴؛ استریک و سولتیس، ۲۰۰۴؛ شاپریو و استف کوپچ^۳، ۲۰۰۵ و دویگان^۴، ۲۰۰۶). در میان جنبه‌های مختلف اخلاق در آموزش عالی، اخلاق آموزشی یکی از موضوعات مهم در این حوزه است که رعایت آن باعث افزایش امنیت روانی در دانشگاه و رشد و بالندگی آن می‌گردد و افزایش بهره‌وری و کاهش هزینه‌های دانشگاه را در پی خواهد داشت. با توجه به اهمیت این موضوع، این پژوهش قصد دارد به بررسی وضعیت رعایت اخلاق حرفه‌ای در آموزش در بین استادان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بپردازد. برای بررسی این موضوع ما به دنبال پاسخگویی به ۹ سؤال اساسی هستیم که عبارت‌اند از: بررسی وضعیت رعایت اخلاق آموزشی در بین استادان دانشگاه‌های دولتی از جنبه‌های میزان توجه به کارآمدی آموزشی، میزان توجه به کارآمدی محتوای درسی، بررسی چگونگی توجه به موضوعات حساس، میزان توجه به مسئله رشد دادن دانشجویان، توجه به دوری از برقراری رابطه دوگانه با دانشجویان، میزان توجه به ارزشیابی مناسب، میزان توجه به موضوع احترام به همکاران، میزان احترام به دانشگاه و در نهایت میزان توجه به موضوع رازداری در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران که در ادامه مفهوم هر یک از متغیرها تشریح می‌گردد.

۲۰۷

اصول اخلاق آموزشی

اخلاق آموزشی دارای ابعاد مختلفی است و توسط افرادی چند مورد توجه قرار گرفته است. از جمله می‌توان به اصول مطرح شده توسط مورای^۵ و همکاران (۱۹۹۶) اشاره کرد که نه اصل را برای تدریس اخلاقی بیان کرده‌اند.

اثربخشی محتوای درسی: که در برگیرنده موضوعاتی چون استفاده از مطالب به‌روز، دقیق، شفاف و مناسب درس مربوط در برنامه درسی دانشجویان، تعهد استادان به یادگیری دانشجویان، آگاهی از موضوعات درسی و چگونگی تدریس و استفاده از منابع مختلف برای تدریس است (مورای و همکاران، ۱۹۹۶؛ دارلینق هاموند و اسنایدر^۶، ۲۰۰۰ و جوهانسون و هورن^۷، ۲۰۰۸).

1. Quayle
2. Beckner
3. Shapiro and Stefkovich
4. Duignan
5. Murray
6. Darling-Hammond and Snyder
7. Johanson and Horne

اثر بخشی آموزشی: که در برگیرنده مسائل مربوط به مشخص بودن اهداف، استفاده از روش های تدریس مناسب، دریافت بازخورد، توجه به تفاوت های فردی و آماده سازی دانشجویان، افراد و غیره است (استنجل^۱، ۱۹۸۶، مورای و همکاران، ۱۹۹۶، دارلینق هاموند و اسنایدر، ۲۰۰۰). پرداختن به موضوعات حساس: موضوعاتی که از نظر دانشجویان حساس یا ناراحت کننده است باید در فضایی باز، صادقانه و مثبت بررسی شود و بحث انسان گراییانه مباحث و عدم تحمیل دیدگاه در این مسائل از ابعاد این حوزه است (میجر، کورتازن و واسالوس^۲، ۲۰۰۹).

اهمیت دادن به رشد فکری دانشجویان: بر این اساس طراحی آموزش باید در راستای استقلال فکری دانشجویان، تفکر انتقادی آنها، رفتار احترام آمیز با آنها، تلاش و دلسوزی برای رشد دانشجویان و آماده سازی آنها صورت گیرد (مورای و همکاران، ۱۹۹۶؛ کاباککل^۳، ۲۰۰۵ و کمپل^۴، ۲۰۰۸).

نداشتن رابطه دوگانه با دانشجویان: به منظور جلوگیری از ایجاد دل بستگی، یک مدرس با دانشجویان خود وارد روابط دوگانه ای که منجر به کاهش رشد دانشجو یا تبعیض گذاری از طرف استاد شود، نمی شود و از برقراری روابط غیر اخلاقی عاطفی و ارتباط بیش از حد با دانشجویان در خارج از کلاس و دادن و گرفتن هدیه و توجه بیشتر به برخی افراد در کلاس دوری می کند (دوریس^۵، ۱۹۸۹؛ ماتیوز^۶، ۱۹۹۱ و پک براون^۷ و همکاران، ۲۰۰۸).

رازداری: که در برگیرنده موضوعات مربوط به محرمانه تلقی کردن نمرات دانشجویان، سوابق حضور و غیاب و مکالمات خصوصیشان با استادان، استفاده از دانشجویان و مسائل آنها به عنوان سوژه درسی است (مورای، ۱۹۹۶).

احترام به همکاران: که در برگیرنده مسائل مربوط به احترام به خود و همکاران و دوری از تخریب یکدیگر با هدف پرورش استعداد های دانشجویان است. زیرا همکاری با همکاران و مشورت با آنها یکی از بهترین روش ها برای بهبود تدریس است (هاولی^۸، ۲۰۰۵).

ارزشیابی عادلانه از دانشجویان: که مربوط به ارزشیابی صحیح، باز، منصفانه و در راستای اهداف درس (موراتوری^۹، ۲۰۰۱) و دریافت بازخورد مناسب و به موقع از دانشجویان در هنگام تدریس است (جوادیان و همکاران، ۱۳۸۲).

1. Stengel
2. Meijer and Korthagen and Vasalos
3. Kabakcl
4. Campbell
5. Doric
6. Matthews
7. Pack- Brown et al
8. Howley and Howley
9. Muratori

احترام به دانشگاه: شامل آگاهی از قوانین و استانداردهای دانشگاه و رعایت آنها و تلاش در جهت اهداف دانشگاه است که باعث احترام دانشجویان نیز می‌شود (مورای و همکاران، ۱۹۹۶ و کمپل، ۲۰۰۸).

روش تحقیق

روش تحقیق پژوهش حاضر روش تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی است که به بررسی و توصیف شرایط موجود اخلاق تدریس در بین استادان می‌پردازد. جامعه آماری پژوهش حاضر عبارت است از کلیه دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های دولتی شهر تهران که بر اساس آمار وزارت علوم ۴۴۵۱۴ نفر شامل، ۲۰۰۶۰ دختر و ۲۴۴۵۴ پسر می‌باشد (مرکز آمار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۸۷). بر اساس تحقیقات انجام شده، بررسی دیدگاه دانشجویان یکی از مهم‌ترین روش‌های ارزشیابی استادان است (اق بت سیافا، ۲۰۱۰ به نقل از مارش، ۱۹۸۷؛ سنترا، ۲۰۰۳؛ پنی، ۲۰۰۳؛ اسپورس و مارتل من، ۲۰۰۶). در این تحقیق برای نمونه‌گیری از روش خوشه‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا سه دانشگاه تربیت معلم تهران به عنوان (دانشگاه جامع)، صنعتی شریف به عنوان (دانشگاه فنی)، علامه طباطبایی به عنوان (دانشگاه علوم انسانی)، از بین دانشگاه‌های دولتی تهران انتخاب شدند و سپس در داخل دانشگاه‌ها از نمونه‌گیری تصادفی استفاده شد. سپس محقق با حضور در تک‌تک دانشگاه‌ها و کلاس‌ها حجم نمونه مورد نظر را که تقریباً ۴ درصد دانشجویان هر دانشکده بود انتخاب کرد. حجم نمونه پژوهش ۳۸۱ نفر محاسبه شد که پس از توزیع پرسشنامه‌ها تعداد ۳۵۵ پرسشنامه قابل استفاده دریافت شد.

برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته‌ای با ۹ مؤلفه و ۴۴ گویه استفاده شد. برای برآورد پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. آلفای به‌دست آمده برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ بود که نشان‌دهنده پایایی بسیار خوب پرسشنامه است. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آمار توصیفی، تحلیل عاملی تأییدی و تی‌تست استفاده شد. از آزمون تی برای مقایسه میانگین فرض شده برای جامعه و میانگین به‌دست آمده برای مؤلفه‌های پژوهش و از تحلیل عاملی به منظور دسته‌بندی متغیرها استفاده شده است.

یافته‌ها

با توجه به نتایج به دست آمده ۱۸۶ نفر یا ۵۲٪ پاسخ‌دهندگان مرد و ۱۶۹ نفر یا ۴۸٪ پاسخ‌دهندگان زن می‌باشند و با توجه به اینکه پرسشنامه‌ها در داخل کلاس جمع‌آوری شده است، مرتبه علمی ۱۶۹ نفر یا (۴۶/۲٪) از استادانی که در مورد آنها نظر داده شده است استاد تمام، ۹۳ نفر یا (۲۶/۵٪) از آنها دانشیار، ۹۰ نفر یا (۲۵/۷٪) استادیار و ۵ نفر یا (۱۴/۰٪) مربی بودند. جدول ۱، نتایج و یافته‌های تحقیق را در ۹ مؤلفه نشان می‌دهد.

جدول ۱: نتایج و یافته‌های تحقیق ناشی از اجرای آزمون تی تک‌نمونه‌ای

| عامل | حجم نمونه | میانگین کسب شده | میانگین فرض شده | تفاوت میانگین | انحراف استاندارد | درجه آزادی | t | سطح معناداری |
|----------------------------------|-----------|-----------------|-----------------|---------------|------------------|------------|-------|--------------|
| کارآمدی محتوایی درسی | ۳۵۵ | ۱۸/۲۵ | ۱۵ | ۳/۲۵ | ۳/۹۸ | ۳۵۴ | ۱۵/۳۶ | *۰/۰۰۰۱ |
| اثربخشی آموزشی | ۳۵۵ | ۲۱/۲۴ | ۱۸ | ۳/۲۴ | ۴/۷۷ | ۳۵۴ | ۱۲/۷۹ | *۰/۰۰۰۱ |
| نحوه پرداختن به موضوعات حساس | ۳۵۵ | ۱۶/۶۵ | ۱۵ | ۱/۶۵ | ۴/۱۶ | ۳۵۴ | ۷/۴۸ | *۰/۰۰۰۱ |
| اهمیت دادن به رشد فکری دانشجویان | ۳۵۵ | ۲۰/۸۹ | ۱۸ | ۲/۸۹ | ۴/۴۹ | ۳۵۴ | ۱۲/۱۱ | *۰/۰۰۰۱ |
| نداشتن رابطه دوگانه با دانشجویان | ۳۵۵ | ۱۱/۰۷ | ۹ | ۲/۰۷ | ۲/۱۶ | ۳۵۴ | ۱۸/۰۷ | *۰/۰۰۰۱ |
| ارزشیابی عادلانه از دانشجو | ۳۵۵ | ۱۷/۴۴ | ۱۵ | ۲/۵۴ | ۳/۷۶ | ۳۵۴ | ۱۲/۷۱ | *۰/۰۰۰۱ |
| احترام به دانشگاه | ۳۵۵ | ۱۴ | ۱۲ | ۲ | ۳/۰۸ | ۳۵۴ | ۱۲/۲۵ | *۰/۰۰۰۱ |
| احترام به همکاران | ۳۵۵ | ۱۸/۴۰ | ۱۵ | ۳/۴۰ | ۳/۸۱ | ۳۵۴ | ۱۶/۷۸ | *۰/۰۰۰۱ |
| رازداری | ۳۵۵ | ۱۴/۴۰ | ۱۲ | ۲/۴۰ | ۲/۷۸ | ۳۵۴ | ۱۶/۲۶ | *۰/۰۰۰۱ |

$P \leq 0.05$

همان‌طور که در جدول شماره ۱ آمده است، بر اساس ارزیابی دانشجویان از وضعیت رعایت اخلاق آموزشی در دانشگاه‌ها استادان به رعایت این اصول در تدریس و کلاس درس توجه می‌کنند. به عبارت دیگر محتوای درسی استادان کارآمد است ($P \leq 0.05$ و $P = 0.0001$)، به اثربخشی آموزشی توجه می‌کنند ($P \leq 0.05$ و $P = 0.0001$)، به صورت مطلوب و مناسب به موضوعات پیچیده توجه دارند، به رشد فکری دانشجویان توجه می‌کنند، از برقراری رابطه دوگانه با دانشجویان خودداری می‌کنند، به ارزشیابی درست از دانشجویان اهتمام می‌ورزند، به مؤسسه آموزشی احترام می‌گذارند، به همکاران خود احترام می‌گذارند و در مورد مسائل خصوصی دانشجویان اصل رازداری را رعایت می‌کنند. همچنین بر اساس نمره‌گذاری طیف لیکرت وضعیت استادان از حیث رعایت اخلاق تدریس در مؤلفه‌های اثربخشی محتوای درسی، اثربخشی آموزشی، پرداختن به موضوعات حساس، برقراری رابطه چندگانه با دانشجویان، احترام به دانشگاه، احترام به همکاران و مؤلفه رازداری با توجه به نظرات دانشجویان مطلوب است، ولی نتایج به دست آمده از نمره‌گذاری طیف لیکرت در دو مؤلفه توجه به رشد فکری دانشجویان و ارزشیابی عادلانه، نشان‌دهنده وضعیت متوسط استادان در این دو بعد است.

جدول شماره ۲، نتایج تحلیل عاملی را نشان می‌دهد. ضرایب برآورد شده مقادیر پارامتر استاندارد شده برای هر یک از متغیرهای مشاهده شده، نشان‌دهنده قدرت بار عاملی بر عوامل اخلاق آموزشی (متغیر مکنون) بوده و مقادیر تی بزرگ‌تر از ۲ معناداری این سهم را نشان می‌دهد. ضرایب استاندارد شده و مجذور همبستگی چندگانه برای هر یک از نشانگرها به صورت جداگانه برآورد شده است. این ضرایب در واقع معیار قوت و قدرت همبستگی خطی و مجذور آنها معرف نسبت واریانس تبیین شده توسط متغیر مکنون است. مقادیر نزدیک به یک نشان می‌دهد که وسیله اندازه‌گیری، مناسب و با مدل اندازه‌گیری به خوبی هماهنگ است.

جدول ۲: پارامترهای الگوی اندازه‌گیری مقیاس اخلاق آموزشی در تحلیل عاملی تأییدی

| مجدور همبستگی چندگانه | t | خطای معیار | بار عاملی | پارامتر | عامل گویه |
|-----------------------|-------|------------|-----------|---------|------------------------------|
| | | | | | |
| ۰/۵۵ | ۱۵/۴۲ | ۰/۰۶ | ۰/۷۴ | ۱ | کارآمدی محتوای درسی |
| ۰/۴۸ | ۱۳/۹۱ | ۰/۰۹ | ۰/۶۹ | ۱۰ | |
| ۰/۵۱ | ۱۴/۵۸ | ۰/۰۹ | ۰/۷۲ | ۱۹ | |
| ۰/۵۱ | ۱۴/۵۷ | ۰/۱۰ | ۰/۷۱ | ۲۸ | |
| ۰/۶۹ | ۱۸/۱۰ | ۰/۰۶ | ۰/۸۳ | ۳۷ | |
| ۰/۴۳ | ۱۳/۱۴ | ۰/۱۱ | ۰/۶۵ | ۲ | کارآمدی آموزشی |
| ۰/۶۲ | ۱۶/۹۳ | ۰/۰۶ | ۰/۷۹ | ۱۱ | |
| ۰/۴۶ | ۱۳/۷۳ | ۰/۰۵ | ۰/۶۸ | ۲۰ | |
| ۰/۶۰ | ۱۶/۵۲ | ۰/۰۷ | ۰/۷۸ | ۲۹ | |
| ۰/۵۹ | ۱۶/۳۸ | ۰/۰۸ | ۰/۷۷ | ۳۸ | |
| ۰/۵۵ | ۱۵/۵۹ | ۰/۱۱ | ۰/۷۴ | ۴۳ | نحوه پرداختن به موضوعات حساس |
| ۰/۳۹ | ۱۲/۰۹ | ۰/۰۷ | ۰/۶۳ | ۳ | |
| ۰/۶۴ | ۱۶/۷۵ | ۰/۰۵ | ۰/۸۰ | ۱۲ | |
| ۰/۵۳ | ۱۴/۷۰ | ۰/۰۷ | ۰/۷۳ | ۲۱ | |
| ۰/۶۰ | ۱۵/۹۹ | ۰/۰۶ | ۰/۷۷ | ۳۰ | |
| ۰/۴۰ | ۱۲/۲۸ | ۰/۰۶ | ۰/۶۴ | ۳۹ | کمک به پیشرفت فکری دانشجویان |
| ۰/۵۱ | ۱۴/۶۳ | ۰/۰۵ | ۰/۷۱ | ۴ | |
| ۰/۴۸ | ۱۴/۱۲ | ۰/۰۸ | ۰/۶۹ | ۱۳ | |
| ۰/۴۹ | ۱۴/۳۲ | ۰/۱۰ | ۰/۷۰ | ۲۲ | |
| ۰/۴۲ | ۱۳/۰۱ | ۰/۰۷ | ۰/۶۵ | ۳۱ | |
| ۰/۳۲ | ۱۱/۰۱ | ۰/۱۰ | ۰/۵۷ | ۴۰ | |
| ۰/۲۲ | ۸/۸۴ | ۰/۰۹ | ۰/۴۷ | ۴۴ | |

| | | | | | |
|------|-------|------|------|----|--|
| ۰/۳۵ | ۱۰/۷۳ | ۰/۰۷ | ۰/۵۹ | ۱۴ | نوری از برقراری رابطه دوگانه با دانشجوین |
| ۰/۱۴ | ۶/۸۸ | ۰/۱۰ | ۰/۳۷ | ۲۳ | |
| ۰/۳۷ | ۱۱/۱۳ | ۰/۰۶ | ۰/۶۱ | ۳۲ | |
| ۰/۴۴ | ۱۳/۰۳ | ۰/۰۸ | ۰/۶۶ | ۶ | ارزشیابی عادلانه |
| ۰/۱۸ | ۷/۶۵ | ۰/۰۸ | ۰/۴۲ | ۱۵ | |
| ۰/۵۵ | ۱۵/۰۵ | ۰/۰۶ | ۰/۷۴ | ۲۴ | |
| ۰/۴۳ | ۱۲/۸۷ | ۰/۱۳ | ۰/۶۶ | ۳۳ | |
| ۰/۴۶ | ۱۳/۳۵ | ۰/۰۶ | ۰/۶۸ | ۴۱ | احترام به دانشگاه |
| ۰/۵۵ | ۱۴/۸۳ | ۰/۰۸ | ۰/۷۴ | ۷ | |
| ۰/۵۳ | ۱۴/۳۵ | ۰/۰۸ | ۰/۷۳ | ۱۶ | |
| ۰/۵۵ | ۱۴/۸۳ | ۰/۰۷ | ۰/۷۴ | ۲۵ | |
| ۰/۳۰ | ۱۰/۰۹ | ۰/۰۸ | ۰/۵۵ | ۳۴ | احترام به همکاران |
| ۰/۴۵ | ۱۲/۵۹ | ۰/۰۶ | ۰/۶۷ | ۸ | |
| ۰/۲۹ | ۹/۸۲ | ۰/۱۰ | ۰/۵۴ | ۱۷ | |
| ۰/۴۰ | ۱۱/۷۹ | ۰/۰۷ | ۰/۶۳ | ۲۶ | |
| ۰/۵۹ | ۱۵/۶۰ | ۰/۰۸ | ۰/۷۷ | ۳۵ | رازداری |
| ۰/۴۳ | ۱۲/۴۹ | ۰/۰۹ | ۰/۶۵ | ۴۲ | |
| ۰/۱۸ | ۷/۲۰ | ۰/۰۶ | ۰/۴۲ | ۹ | |
| ۰/۳۳ | ۱۰/۰۷ | ۰/۱۲ | ۰/۵۷ | ۱۸ | |
| ۰/۳۰ | ۹/۵۵ | ۰/۰۶ | ۰/۵۵ | ۲۷ | |
| ۰/۳۷ | ۱۰/۸۰ | ۰/۱۲ | ۰/۶۱ | ۳۶ | |

$P < 0.05^{**}$

جدول شماره ۳ نشان دهنده، شاخص‌های نیکویی برازش الگوی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی است که حاکی از خوبی برازش الگو با داده‌های مشاهده شده می‌باشد.

جدول ۳: شاخص‌های نیکویی برازش الگوی اندازه گیری اخلاق آموزشی

| شاخص تعدیل شده نیکویی برازش | شاخص نیکویی برازش | ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب | سطح معناداری | درجه آزادی | مجذور خی |
|-----------------------------------|----------------------|---------------------------------------|--------------|------------|----------|
| ۰/۸۰ | ۰/۸۲ | ۰/۰۵۲ | ۰/۰۰۰۱ | ۸۲۴ | ۲۶۲۶/۴۲ |

مهم‌ترین آماره برازش، آماره مجذور خی است. این آماره میزان تفاوت ماتریس مشاهده شده و برآورد شده را اندازه می‌گیرد. عدم معناداری این آماره برازش مدل را با داده‌ها نشان می‌دهد ولی ایراد این آماره حساس بودن نسبت به حجم نمونه است، یعنی در نمونه‌های با حجم بالا امکان عدم معناداری آن کاهش می‌یابد. مقدار کمتر از ۰/۰۵ برای شاخص ریشه خطای میانگین

مجذورات تقریب و مقادیر بالاتر از ۰/۹ برای شاخص نیکویی برآزش و شاخص تعدیل شده نیکویی برآزش، به عنوان ملاک‌های انطباق الگو با داده‌های مشاهده‌شده در نظر گرفته می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش عالی در سال‌های اخیر با چالش‌ها و مسائل گوناگونی مواجه بوده است که باعث بروز نگرانی درباره آینده آموزش عالی شده است. شرایطی از قبیل افزایش جمعیت، نگرانی‌های زیست‌محیطی، ترتیبات جدید جغرافیایی، افزایش تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی، جهان‌گرایی، منطقه‌گرایی و قطب‌گرایی، حاشیه‌سازی و ایجاد چنددستگی باعث پاسخ‌گویی متفاوت آموزشی شده است و با توجه به این مسائل حتی اگر آموزش عالی با مشکلات اخلاقی حادی مواجه نباشد، امکان دور شدن از حوزه اخلاق محتمل است (رحمان سرشت، ۱۳۸۰).

از این رو ضرورت توجه به اخلاق در آموزش عالی که یکی از ابعاد آن اخلاق در تدریس و اخلاق آموزشی در دانشگاه‌های تهران پیردازد و در این زمینه به بررسی ۹ اصل مطرح شده توسط مورای و همکاران (۱۹۹۶) پرداخت. در ادامه نتایج حاصل از این تحقیق ارائه می‌شود: **اثربخشی محتوای درسی.** بررسی آماری داده‌ها نشان داد که استادان به اثربخشی محتوای درسی در سطح کلاس و تدریس اهمیت می‌دهند. نتایج به‌دست آمده در این زمینه نتایج کار ماتیوز (۱۹۹۱)؛ مورای و همکاران (۱۹۹۶) و جوهانسون و هورن (۲۰۰۸) را تأیید می‌کند. رعایت این اصل توسط استادان باعث افزایش کارایی کلاس و یادگیری بیشتر و مؤثرتر دانشجویان می‌شود. به علاوه چون این مؤلفه با آمادگی علمی استادان دانشگاه ارتباط مستقیم دارد توجه به آن باعث احترام بیشتر نسبت به استادان می‌گردد.

اثربخشی آموزشی. تحلیل داده‌ها بیانگر این امر است که استادان به اثربخشی آموزشی به صورت مطلوب توجه می‌کنند. نتایج به‌دست آمده در این تحقیق با نتایج کار ماتیوز (۱۹۹۱)؛ مورای و همکاران (۱۹۹۶)؛ مؤسسه تحقیق آموزشی آمریکا (۲۰۰۵) و جوهانسون و هورن (۲۰۰۸)، هماهنگ است. رعایت این اصل در تدریس باعث افزایش اثربخشی تدریس می‌شود زیرا این مؤلفه با روش‌های تدریس مناسب، دریافت بازخورد، طرح درس‌ها و اصول منظم برای تدریس سرو کار دارد و باعث یادگیری بهتر افراد می‌گردد.

نحوه پرداختن به موضوعات حساس. نتایج تحلیل داده‌ها در این مؤلفه بر این موضوع دلالت دارد که استادان در هنگام تدریس به صورت مطلوب به موضوعات حساس می‌پردازند. نتایج به دست آمده در این مؤلفه با بخشی از نتایج کار ماتیوز (۱۹۹۱)؛ مورای و همکاران (۱۹۹۶)؛ هوپسر (۲۰۰۵) و کمپل (۲۰۰۸)، هماهنگ است. رعایت این مؤلفه به‌ویژه در کلاس‌هایی که بحث و مباحثه از لازمه‌های آن است می‌تواند بسیار سودمند باشد و تنش‌های کلاسی و در نتیجه آسیب رسیدن به یادگیری را کاهش دهد.

توجه به رشد فکری دانشجویان. نتایج به دست آمده نشان داد استادان در هنگام تدریس به رشد فکری دانشجویان اهمیت می‌دهند، اما وضعیت آنها توسط دانشجویان متوسط ارزیابی شد. نتایج به دست آمده در این مؤلفه با بخشی از نتایج کار مورای و همکاران (۱۹۹۶)؛ کاباکچل (۲۰۰۵)؛ کمپل (۲۰۰۸)؛ پک براون و همکاران (۲۰۰۸) و جوهانسون و هورن (۲۰۰۸)، هماهنگ است. رعایت این مؤلفه باعث پیشرفت، افزایش اعتماد به نفس و انگیزه دانشجویان و تلاش بیشتر در زمینه یادگیری می‌شود.

دوری از برقراری رابطه دوگانه با دانشجویان. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که استادان از برقراری رابطه‌ای غیر از رابطه درسی با دانشجویان دوری می‌کنند و وضعیت آنها در این بعد مطلوب است. نتایج به دست آمده در این مؤلفه با نتایج تحقیقات دوریک (۱۹۸۹)؛ ماتپوز (۱۹۹۱)؛ مورای و همکاران (۱۹۹۶) و پک براون و همکاران (۲۰۰۸)، هماهنگ است. رعایت این مؤلفه در تدریس و توسط استادان باعث سلامت دانشگاهی و جلوگیری از بی‌اخلاقی در دانشگاه می‌شود و امنیت روانی دانشجویان در دانشگاه را تضمین می‌نماید.

ارزشیابی عادلانه از دانشجویان. نتایج به دست آمده از تحلیل داده‌ها نشان داد که استادان از دانشجویان ارزشیابی درستی به عمل می‌آورند و وضعیت استادان از حیث رعایت این اصل متوسط است. نتایج به دست آمده در این مؤلفه نتایج تحقیقات ماتپوز (۱۹۹۱)؛ مورای (۱۹۹۶) و دارلینق هاموند و اسنایدر (۲۰۰۰) را تأیید می‌کند. رعایت این اصل در دانشگاه باعث افزایش انگیزه در دانشجویان، دوری از تبعیض و تلاش روزافزون دانشجویان برای یادگیری و مطالعه می‌شود. احترام به دانشگاه. نتایج به دست آمده نشان داد که بر اساس دیدگاه دانشجویان، استادان دانشگاه به مؤسسه آموزشی خود در هنگام تدریس احترام می‌گذارند و وضعیت استادان از این حیث مطلوب است. نتایج به دست آمده در این تحقیق با بخشی از نتایج کار ماتپوز (۱۹۹۱)؛ مورای و همکاران (۱۹۹۶)؛ مؤسسه تحقیقات آموزشی آمریکا (۲۰۰۵) و هوپر (۲۰۰۵)، هماهنگ است. رعایت این اصل در تدریس و توسط استادان باعث افزایش اعتبار دانشگاه و احترام به آن از طرف دانشجویان می‌گردد و باعث افزایش تلاش در زمینه موفقیت و پیشرفت آن می‌گردد. احترام به همکاران. نتایج به دست آمده نشان داد استادان دانشگاه‌های مورد بررسی به همکاران خود در کلاس درس و تدریس احترام می‌گذارند و از تحقیر و بدگویی نسبت به آنها خودداری می‌کنند و در این زمینه از وضعیت مطلوبی برخوردار هستند. نتایج به دست آمده در این تحقیق نتایج مورای و همکاران (۱۹۹۶) و هوپر (۲۰۰۵) را تأیید می‌کند. این اصل یکی از اصول بسیار اساسی در زمینه اخلاق دانشگاهی و به‌ویژه در زمینه کلاس و تدریس است زیرا رعایت این اصل باعث ایجاد فضای مثبت در دانشگاه، تکریم پیشکسوتان، دادن فرصت به افراد تازه‌وارد و استفاده از تمام توان نیروی علمی دانشگاه و در نتیجه یادگیری بهتر دانشجویان و سود بردن جامعه می‌شود

رعایت اصل رازداری. نتایج به دست آمد نشان داد که استادان اصل رازداری را در مورد

شرایط خصوصی دانشجویان رعایت می‌کنند و وضعیت استادان از این نظر مطلوب است. نتایج به دست آمده در این تحقیق با بخشی از نتایج کار ماتیوز (۱۹۹۱)؛ موراوی و همکاران (۱۹۹۶)؛ لاکوفسکی^۱ (۱۹۹۶) و اسکودا^۲ (۲۰۰۹)، هماهنگ است. رعایت این اصل در تدریس کلاسی باعث افزایش امنیت روانی دانشجویان و عدم تحقیر دانشجویان می‌شود، همچنین باعث ایجاد فضای توأم با احترام در کلاس و تدریس و افزایش احترام به استادان می‌گردد.

شایان ذکر است که مؤلفه‌های تدریس اخلاقی در بیشتر موارد با تدریس مؤثر همپوشی دارد به طوری که در بررسی ادبیات تحقیق در مطالعاتی که به بررسی مؤلفه‌های تدریس اثربخش می‌پردازند مشاهده می‌شود که اکثر مؤلفه‌های موردنظر در این پژوهش را دارا می‌باشند. که از جمله این تحقیقات می‌توان به تحقیقات انجام شده توسط ذوالفقار (۱۳۷۵)؛ آقاجانی (۱۳۷۹)؛ ظهور و اسلامی نژاد (۱۳۸۱)؛ جوادیان و همکاران (۱۳۸۲)؛ آراسته و محمودی‌راد (۱۳۸۲)؛ فصیحی هرنندی و همکاران (۱۳۸۳)؛ بیرونی (۱۳۸۷)؛ شعبانی ورکی و حسین قلی زاده (۱۳۸۵)؛ رختی (۱۳۸۶)؛ یمنی و بهادری (۱۳۸۷)؛ بنور و لیوف^۳ (۱۹۹۷)؛ استین و همکاران^۴ (۱۹۹۸)؛ هریس^۵ (۱۹۹۸)؛ رینولد و مویجس (۱۹۹۹)؛ هاتیوا و همکاران^۶ (۲۰۰۱)؛ جیووانلی^۷ (۲۰۰۳)؛ اسمیتل^۸ (۲۰۰۳)؛ اسکاستر و منگ‌تام^۹ (۲۰۰۴)؛ مان^{۱۰} (۲۰۰۶)؛ رامسدن^{۱۱} (۲۰۰۶)؛ باسما و نمک^{۱۲} (۲۰۰۶)؛ ولکانو^{۱۳} (۲۰۰۷)؛ الوشاهی و کوک^{۱۴} (۲۰۰۹)؛ کاک مک^{۱۵} (۲۰۰۹)؛ اسکودا (۲۰۰۹)؛ هاندرسون، آنتی لو و ست کلایر^{۱۶} (۲۰۱۰)، اشاره کرد.

نتیجه‌گیری

از آنجا که یکی از مسئولیت‌های اصلی دانشگاه آموزش و تدریس می‌باشد این پژوهش به بررسی این موضوع پرداخت. آموزشی اخلاقی از ضرورت‌های بسیار مهم و موردنیاز در دانشگاه است که نیاز به تأکید و توجه اساسی دارد، زیرا تدریس اخلاقی علاوه بر افزایش اثربخشی تدریس در بیشتر موارد با بعد روانی تدریس سروکار دارد و باعث افزایش امنیت روانی در بین

1. Luckowski
2. Esqueda
3. Benor and Levyof
4. Stein et al
5. Harris
6. Hativa et al
7. Giovannelli
8. Smittle
9. Schacter and Meng Thum
10. Mann
11. Ramsden
12. Bussema and Nemeç
13. Vulcano
14. Alweshahi and Cook
15. Cakmak
16. Henderson et al

استادان و به خصوص دانشجویان می‌گردد و باعث افزایش اثربخشی و بهره‌وری بیشتر تدریس در کلاس می‌شود و از تنش‌های موجود و محتمل در تدریس می‌کاهد. اهمیت دادن به این موضوع موجب افزایش اطمینان دانشجویان نسبت به محیط دانشگاهی، استادان، انگیزش بیشتر، تلاش مضاعف، همدلی، احترام و گسترش جو و فرهنگ علمی می‌شود. آنچه از نتایج این تحقیق برمی‌آید این است که استادان دانشگاه‌های دولتی تهران به موضوع آموزش و رعایت مؤلفه‌های اخلاقی مورد بررسی در این تحقیق توجه دارند. اما به دلیل اینکه این تحقیق از دیدگاه دانشجویان کارشناسی‌ارشد دانشگاه‌های دولتی شهر تهران صورت گرفته در تعمیم نتایج آن به سایر جوامع باید با احتیاط عمل شود، به علاوه چون در این تحقیق برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته استفاده گردیده است باید محدودیت‌های استفاده از پرسشنامه لحاظ گردد. همچنین برای روشن شدن ابعاد دقیق موضوع فعلی نیاز به پژوهش‌های بیشتر به‌ویژه در دو بعد احساس می‌شود: اول شناسایی نشانگرها و مؤلفه‌های اخلاقی در تدریس دانشگاه با استفاده از یک پژوهش کیفی و با استفاده از دیدگاه دانشجویان و استادان برای تدوین کدهای اخلاقی مربوط به آموزش و تدریس که به منظور ارزیابی بخش آموزشی دانشگاه مورد استفاده قرار بگیرد. دوم انجام پژوهش کیفی برای مشخص کردن چگونگی رابطه استاد با دانشجویان که به عنوان یکی از مؤلفه‌های این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت و در درک و دیدگاه دانشجویان نسبت به این موضوع تعارضات بسیاری مشاهده گردید. به طور کلی می‌توان گفت که برای اطمینان بیشتر از رعایت این مؤلفه‌های اخلاقی، تأمین نیازهای استادان از ابعاد مختلف باعث اهتمام بیشتر آنها به تدریس و حضور در دانشگاه می‌گردد. به علاوه توجه به بعد آموزشی و در نظر گرفتن این بعد در ارزیابی و ارتقای علمی استادان در کنار بعد پژوهشی می‌تواند باعث توجه بیشتر استادان به تدریس و به ویژه مؤلفه‌های اخلاقی در تدریس شود.

منابع

۱. آراسته، حمیدرضا و مریم محمودی‌راد. (۱۳۸۲). آموزش اثربخش: رویکردی براساس ارزیابی تدریس توسط دانشجویان. **مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان**. ش ۵. ص ۷-۱.
۲. آقاجانی، حاجی. (۱۳۷۹). معیارهای یک استاد خوب دانشگاه از دیدگاه استاد و دانشجویان. **مجله دانشکده دانشگاه علوم پزشکی تهران**. ص ۱۹۸.
۳. افتخار افضل، مهدیه‌السادات. (۱۳۸۵). **بررسی رعایت اخلاق در پژوهش در طرح‌های تحقیقاتی مصوب دانشگاه علوم پزشکی کرمان طی سال‌های ۱۳۸۳-۱۳۷۴**. مقطع دکترای پزشکی. دانشکده پزشکی. مهندس افضل‌پور، دانشگاه علوم پزشکی کرمان.
۴. براکتون، جان و بریناننیل. (۱۳۸۳). **اخلاق در آموزش عالی**. حمیدرضا آراسته. **دایره‌المعارف آموزش عالی**.
۵. بیرونی کاشانی، راضیه (۱۳۸۷). **پیش‌مبانی اخلاق در تدریس بر اساس فلسفه اخلاق اسلامی**. فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی. ش ۳۸(۳). صفحه ۱۳۵-۱۱۵.
۶. جوادیان، یحیی؛ سیدمحمد میری؛ رضا علیزاده و پگاه کریمی. (۱۳۸۲). **نظرات دانشجویان از نحوه تدریس نظری در دانشگاه علوم پزشکی بابل**. **مجله دانشگاه علوم پزشکی بابل**. ش ۲. ص ۶۱-۵۶.
۷. خداپرست، امیرحسین؛ آزاده عبدالله‌زاده و محمد راسخ. (۱۳۸۶). **بررسی انتقادی راهنمای شش‌گانه اخلاق در پژوهش ایران**. **فصلنامه پاروری و ناباروری**. ص ۳۷۹-۳۶۵.
۸. ذوالفقار، محسن و مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۳). **بررسی و تحلیل کیفیت تدریس مربیان عضو هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران، دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد**. شماره ۶. ۹. رحمان‌سرشت، حسین. (۱۳۸۰). **اخلاق جزء نادیده گرفته‌شده سیاست‌های آتی آموزش عالی**. **فصلنامه پژوهش در آموزش عالی**. شماره ۲۷(۲). صفحه ۱۲۶-۱۰۳.
۱۰. رحمتی، حسینعلی. (۱۳۸۷). **جراحی و چگونگی نقد فلسفه اخلاق فمینیستی**. **فصلنامه پژوهش زنان**. شماره ۴، صفحه ۱۲۶-۱۰۹.
۱۱. رختی، طاهره. (۱۳۸۶). **بررسی میزان رضایت‌مندی دانشجویان دانشکده‌های کشاورزی تهران و تربیت مدرس از روش‌ها و ابزار تدریس در دوره‌های آموزش عالی**. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشگاه تربیت مدرس تهران.
۱۲. شعبانی ورکی، بختیار و رضوان حسین‌قلی‌زاده. (۱۳۸۵). **بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه**. **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**. ۱۲(۱۱(۳۹)). ۲۲-۱.
۱۳. ظهور، علیرضا، طاهره اسلامی‌نژاد. (۱۳۸۱). **شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان**. **فصلنامه پایش**. سال اول. شماره چهارم. ۱۳-۵.
۱۴. عطاریان، سعید (۱۳۸۶). **رابطه اخلاق سازمان و رضایت شغلی در بین مدیران شعب بانک ملت در سطح شهرستان قم**. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۵. فرامرز قراملکی، احد. (۱۳۸۲). **استراتژی اثربخشی اخلاق حرفه‌ای**. تهران: فرا.
۱۶. قورچیان، نادر قلی؛ حمیدرضا آراسته و پریش جعفری. (۱۳۸۳). **دایره‌المعارف آموزش عالی**. بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
۱۷. طیبه فصیحی هرندی؛ سیدکامران سلطانی عرب‌شاهی؛ سیداحمد تهامی و سکینه محمدعلی‌زاده. (۱۳۸۳). **کیفیت آموزش بالینی از دیدگاه دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران**. **مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی قزوین**. سال هشتم. شماره ۳۰.
۱۸. لشکربلوکی، مجتبی. (۱۳۸۷). **چارچوب تدوین ارزش‌ها و اخلاق حرفه‌ای پژوهش‌های علمی**. **فصلنامه اخلاق در علوم رفتاری**. سال سوم. شماره ۱ و ۲.
۱۹. میرکمالی، سیدمحمد. (۱۳۸۲). **اخلاق و مسئولیت اجتماعی در مدیریت آموزشی**. **مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی**. تهران: سال سی‌وسوم، شماره ۱.

۲۰. یمنی، محمد و مریم بهادری-حصاری. (۱۳۸۷). مقایسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف. *مجله آموزش عالی ایران*. سال یک. شماره یک. صفحه ۸۰-۵۷.

21. Agbetaifa, D. (2010). Evaluating Effective Teaching in College Level Economics Using Student Ratings of Instruction: A Factor Analytic Approach. *Journal of College Teaching and Learning*. Vol. 7. No. 5. pp 57-66.
22. Alweshahi, Y. & D. Cook. (2009). Domains of Effective Teaching Process Students Perspectives in Tow Medical Schools. *University of Alberta*. Vol. 31. pp. 125-130.
23. American Educational Research Association. (2005). Teaching Teachers: Professional Development to Improve Student Achievement. *Journal of Essential Information for Education Policy*. Vol. 3. No.1. pp,1-5.
24. Beckner, W. (2004). Ethics for Educational leaders. Boston; Allyn and Bacon.
25. Benor, D. E. & I. Leviyof. (1997). The Development of Student Perceptions of Effective Teaching: The Ideal, Best and Poorest Clinical Teacher in Nursing *Journal of Nursing Education*. Vol. 36. No. 5. pp 206-212.
26. Birkelund, R. (2000). Ethics and Education. *Journal of Nursing Ethics*. Vol. 7. No.6. pp. 472-481.
27. Bussema, E. & P. Nemece. (2006). Effective Teaching. *Psychiatric Rehabilitation Journal*. Vol. 28. No. 4. pp. 315-318.
29. Cakmak, M.(2009). The Perceptions of Student Teachers About the Effective of Class Size With Regard to Effective Teaching Process. *The Qualitative Report*. Vol. 14. No. 3. pp 395-408.
30. Campbell, E. (2008). Review of the Literature. *The Ethics of Teaching as a Moral Profession*. Wiley, International Institute for Studies in Education of the University of Toronto. pp. 357-385.
31. Darling-Hammond, L. Snyder, J. (2000). Authentic Assessment of Teaching in Context. *Journal of Teaching and Teacher Education*. Vol.16. pp. 523-545.
32. Doric, L. (1989). Addressing the Issues of Appropriate Professional Ethics on Community College Campuses. *ERIC*. N/A. pp. 1-9.
33. Duignan, P. (2006). *Educational leadership: Key Challenges and Ethical Tensions Cambridge*. Cambridge: Cambridge University Press.
34. Esqueda, O. J.(2009). The Teachers Craft: The 10 Essential Skill of Effective Teaching. *Christian Education Journal*. Vol. 6. No. 2. pp. 414-416.
35. Giovannelli, M. (2003). Relationship Between Reflective Disposition Toward Teaching and Effective Teaching. *The Journal of Educational Research*. Vol. 96. No. 5. pp. 293-309.
36. Glenn, D. (2010). 71 Presidents Pledge to Improve Their Colleges' Teaching and Learning. *Chronicle of Higher Education*. Vol. 57. Iss. 11.
35. Gottfried, K. S. (2007). *Straight Talk about Professional Ethics*. Chicago: Lyceum Books, Book Reviews.
36. Harris, A.(1998). Effective Teaching: A Review of the Literature. *School Leadership and Management*. Vol. 18. No. 2. pp. 169-183.
37. Hativa, N.; R. Barak & E. Simhi.(2001). Exemplary University Teacher Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies. *The Journal of Higher Education*. Vol. 38. No. 6. pp. 699-730.
39. Henderson, R. L. ; A. Antelo & N. St Clair. (2010). Ethics and Values in the Context of Teaching Excellence in the Changing World of Education. *Journal of College Teaching and Learning*. Vol. 7. No. 3. pp. 5-12.
40. Howley, A. & C. Howley. (2005). High Quality Teaching Providing for Rural Teacher Professional Development. *The Rural Educator*. Vol. 26. No. 2. pp. 1-5.
41. Hogan, S. (2008). *Being Ethical: How Process Drama Assists Pre-service Drama Teachers to Reflect on Professional Ethics*. Submitted for Master of Arts, Queensland University of Technology Creative Industries Faculty Performance Studies.

42. Hooper, S. (2005). *Addressing Ethical Issues in Higher Education: A Practical Guide*. Institute of Business Ethics. UK.
43. Johanson, H. & T. Horne. (2008). National Board for Professional Teaching Standard: 2008 Guide to National Board Certification. Available at: www.nbpts.org.
44. Kabakci, I. (2005). Online Professional Development for University Teaching in Turkey: A proposal. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol. 5. No. 3. Article 4.
45. Luckowski, J. (1996). Professional Ethics Among Practicing Educators. *ERIC*. N/A. 18.
46. Mann, R.(2006). Effective Teaching Strategies for Gifted/Learning-Disabled Students with Spatial Strengths. *The Journal of Secondary Gifted Education*. Vol. XVII. No. 2. pp. 112-121.
47. Matthews, J. R. (1991). The Teaching of Ethics and the Ethics of Teaching. *Journal of Teaching of Psychology*. Vol. 18. No. 2. pp. 80-85.
48. Meijer, P. C.; F. A. J. Korthagen & A. Vasalos. (2009). Supporting Presence in Teacher Education: The Connection Between the Personal and Professional Aspects of Teaching. *Elsevier, Teaching and Teacher Education*. Vol. 25. pp. 297-308.
49. Mormolejo, F. (2006). Fostering the Development and Implementation of Principles for Managing the Ethical in Higher Education Institutions: An International Comparative Perspective: *General Conference*. Paris: France.
50. Muratori, M. M. (2001). An Ethical Decision Making Model. *Journal of Counselor Education and Supervision*. Vol. 41. No. 1. pp. 50-56.
51. Murray, H.; E. Gillese.; M. Lennon; P. Mercer & M. Robinson. (1996). Ethical Principles in University Teaching. Society for Teaching and Learning in Higher Education. *Eric*, York University. Canada.
52. PackBrown, P. S.; L. T. Thomas & J. M. Seymour (2008). Infusing Professional Ethics into Counselor Education Programs: A Multicultural Social Justice Perspective. *Journal of Counseling and Development*. Vol. 86. pp. 296-302.
- 52 Quayle, J. (2009). Teaching Ethics to Future Psychologists: Challenges and the Model of an Experience of a College Psychology Professor in a Developing Country. *Journal of Counseling Psychology Quarterly*. Vol. 22. No. 1. pp. 97-104.
54. Ramsden, P.(2006). Effective Teaching: Six Key to Success. *The Teaching Professor*. Vol. 20. No. 3. p.1.
55. Reynolds, D. & D. Muijs. (1999). The Effective Teaching of Mathematics: A Review of Research. *School Leadership and Management*. Vol. 19. No. 3. pp. 273-289.
56. Robertson, M. & G. Walter. (2007). Overview of Psychiatric Ethics: Professional Ethics and Psychiatry. *Australasian Psychiatry*. Vol. 15. No. 3. pp. 201-207.
57. Schacter, J. & Y. Meng Thum. (2004). Paying for High and Low Quality Teaching. *Economics of Education Review*. Vol. 23. pp. 411-430.
58. Shapiro, J. P. & J. Stefkovich. (2005). *Ethical Leadership and Decision Making in Education. Applying Complex Dilemmas*. New York: Lawrence Erlbaum.
59. Smittle, P.(2003). Principles for Effective Teaching in Developmental Education. *Journal of Developmental Education*. Vol. 26. No. 3. pp. 10-15.
60. Stein, M.; D. Carnine & R. Dixon.(1998). Direct Instruction: Integrating Curriculum Design and Effective Teaching Practice. *Intervention in School and Clinic*. Vol. 33. No. 4. pp. 227-233.
61. Stengel, B. S.(1986). Text series in foundations of education, Educational Studies. *Eric*. N/V. pp. 460-471.
62. Strike, K. A. & J. F. Soltis. (2004). *The Ethics of Teaching*. New York: Teacher College Press.
63. Vulcano, B. A.(2007). Extending the Generality of the Qualities and Behaviors Constituting Effective Teaching. *Teaching of Psychology*. Vol. 34. No. 2. pp 114-118.
64. Wickeire, P. N (2003). Application of Professional Ethics in Education Assessment. *Eric*. N/A. PP. 347-362.
65. Winston, M. D. (2007). Ethical Leadership and Ethical Decision Making: A Meta-analysis of Research Related to Ethics Education. *Elsevier, Library and Information Science Research*. Vol. 29. pp. 230-251.