تنشهای اخلاقی در کلاسهای آموزش زبان انگلیسی:

تأثیر جنسیت و سابقه تدریس معلمان

دکتر رامین اکبری، لیلا تاجیک*، دکتر رضا غفارثمر، دکتر غلامرضا کیانی

۱. گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران

چکیده

زمینه: با وجود توجه روزافزون به جنبه‌های اخلاقی تدریس زبان دوم، تنشهای اخلاقی که معلمان با آن مواجه‌اند، کمتر مورد توجه قرار گرفته است . بدین منظور، هدف از مطالعه حاضر بررسی و مقایسه نوع و تعداد تنشهای اخلاقی که معلمان زبان انگلیسی با سابقه و کم سابقه، مرد و زن از آن رنج می‌برند است.

روش کار: مطالعه حاضر از نوع توصیفی- پیمایشی است. با استفاده از روش نمونه‌گیری غیر تصادفی، چهل معلم انتخاب شدند. داده‌ها از طریق بازنگری فعالیتهای کلاسی و مصاحبه گروهی جمع آوری شدند و با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: تجزیه و تحلیل داده ها نشان دادکه تفاوت معناداری میان فراوانی تنشهای اخلاقی معلمین با سابقه و کم سابقه وجود دارد. از سوی دیگر متغیر جنسیت ، تفاوت ناچیزی در فراوانی تنشهای مطرح شده توسط معلمان زن و مرد ایجاد کرده است. در ارتباط با نوع مشکلات اخلاقی، ۷ مقوله استخراج شد. در این میان تنشهای مربوط به « قوانین و مقررات » کلاس با فراوانی بیشتری توسط کل معلمان مطرح شد.

نتیجه‌گیری: دریافتیم که متغیر سابقه تدریس تاحدی بر الگوی تنشهای اخلاقی که معلمان مختلف با آنها روبرو هستند تاثیرگذار است. برخلاف آن ، جنسیت هیچگونه تفاوت معنیداری میان مقوله های مختلف تنشهای اخلاقی ایجاد نمی کند.

کلید واژه‌ها: اخلاقیات ، تنشهای اخلاقی ، معلمان زبان انگلیسی، جنسیت ، سابقه تدریس

سرآغاز

در سه دهه گذشته، جنبه‌های اخلاقی تدریس مورد توجه روزافزونی قرارگرفته است (۱). ابعاد اخلاقی تدریس در هنگام بروز تنشهای اخلاقی ملموس تر می‌شود (۲). با وجود تاکید بر اهمیت توجه به تنشهای اخلاقی نهفته در تدریس زبان دوم در مطالعات مختلف، به نظر می‌رسد که این موارد به ندرت موضوع تحقیق قرار گرفته‌اند (۳) ؛ براین اساس ما هنوز درک جامعی از تنشهای اخلاقی که معلمان با آنها مواجه‌اند نیافته ایم. علاوه بر این، پژوهشهای انجام شده در حوزه‌های مربوط به سابقه و جنسیت معلمان نیز اثرات اینگونه متغیرها را بر انواع و تعداد تنشهای اخلاقی که معلمان با آنها روبرو هستند، نسنجیده‌اند. بدین‌منظور، مطالعه حاضر با هدف تشخیص مقوله‌های مختلف و فراوانی تنشهای اخلاقی که معلمان با سابقه و کم سابقه، زن

* نویسنده مسؤول: نشانی الکترونیکی: tajik_l@yahoo.com

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1390.6.4.10.9]

و مرد، در دوران تدریس خود با آن مواجه بوده‌اند انجام شده است. ابتدا نوع و فراوانی تنشهای اخلاقی مورد بحث قرار می‌گیرد و سپس تأثیر متغیرهای جنسیت و سابقه تدریس بر الگوی تنشهای اخلاقی ارائه می‌شود. سؤالهای تحقیق به اینگونه است:

۱- معلمان زبان انگلیسی با چه مقوله‌هایی از تنشهای اخلاقی مواجه‌اند؟

۲- آیا تفاوت معناداری میان فراوانی و مقوله‌های تنشهای اخلاقی که معلمان زبان انگلیسی با سابقه و کم سابقه با آن مواجه‌اند وجود دارد؟

۳- آیا تفاوت معناداری میان فراوانی و مقوله‌های تنشهای اخلاقی که معلمان مرد و زن با آن مواجه‌اند وجود دارد؟

لازم است قبل از پاسخ به این سؤالات، ادبیات تحقیق که شامل تعریفهایی از تنش اخلاقی و جنبه‌های آمیخته با تنش اخلاقی هستند را بررسی کنیم.

تعریف تنشهای اخلاقی

تنشهای اخلاقی به شیوه‌هایی متفاوت تعریف شده است: برخی معتقدند که این معضلات اخلاقی زمانی اتفاق می‌افتند که معلم ناچار است از بین دو یا چند عمل که هر کدام نتایج خوب و بدی را به دنبال دارد یکی را انتخاب نماید(۳). برخی دیگر تنشهای اخلاقی را تصمیمهای پیچیده‌ای می‌دانند که ریشه‌ای عمیق در زندگی حرفه‌ای معلمان دارند (۴). تنشهای اخلاقی همچنین به عنوان تناقضات پنهان در مدرسه (۵)، انتخابهای دشوار میان دو یا چند گزینه که هر کدام به یک اندازه موجه به نظر می‌رسند (۶) و نوعی خاص از دغدغه‌ای واقعی که معلمان با آن مواجه‌اند (۷) نیز تعریف شده‌اند. کمپبل معضلات اخلاقی را به عنوان بخش تیره‌ای از ادبیات مربوط به اخلاق می‌داند که رفتار اخلاقی معلمان را به خطر می‌اندازند (۸). روی هم رفته، تنشهای اخلاقی باعث ایجاد کشمکش درونی در معلمان می‌شود (۴) و به دلیل برخی ویژگیها چون غیر منتظره بودن (۳) و پیچیده بودن (۹) به راحتی از مسائل روزمره معلمان قابل تشخیص هستند.

جنبه‌های آمیخته با تنش اخلاقی

بحثهای متفاوتی در مورد اینکه تنشهای اخلاقی در کدام جنبه‌های تدریس نهفته است، وجود دارد. بسیاری از مطالعات، معضلات اخلاقی را در روابط موجود در امر تدریس نهفته می‌دانند (۵و۸). طبق این مطالعات، روابط میان معلمان و شاگردان، مدیران و معلمان، معلمان و والدین و میان همکاران در امر تدریس مانند سوختی است که درگیریهای اخلاقی را چون آتشی روشن می‌کند. برخی مطالعات دیگر، به تنشهای اخلاقی موجود در مسائل آموزشی اشاره می‌کنند (۱۰و۱۱). در اینجا آنچه مهم است این است که معضلات اخلاقی چه در روابط نهفته باشند و چه در مسائل آموزشی، همه درذهن معلمان، که علاقه مندند در شرایط خاص تصمیمات درستی اتخاذ نمایند، رخ می‌دهد(۸).

تعدادی از نویسندگان (۱۲-۱۹) در تحقیقات متوالی خود به درگیریهای اخلاقی ناشی از روابط موجود در تدریس پرداخته اند. در این مطالعات، نویسندگان در مورد معضلات اخلاقی ناشی از روابط معلم با همکاران، والدین و دانش آموزان مطالعه نموده‌اند. از دیدگاه آنها تنشهای ناشی از روابط معلمان با همکاران زمانی اتفاق می‌افتد که همکار رفتاری نامناسب نسبت به یکی از دانش آموزان از خود نشان داده است؛ آنچه سبب بروز چالش اخلاقی در معلم می‌شود این است که آیا در مقابل همکار موضعگیری نماید و از دانش آموز حمایت کند و یا اینکه به همکارش وفادار بماند. این مطالعات، همچنین به معضلات اخلاقی ناشی از روابط معلم با والدین اشاره می‌کنند؛ در اینجا آنچه از دیدگاه آنها سبب ایجاد تنش در معلم می‌شود این است که آیا برای جلوگیری از تنبیه شاگرد در منزل، عملکرد ضعیف شاگرد را از والدینش پنهان نماید و یا اینکه حقیقت را به والدین مطرح سازد. علاوه‌بر روابط میان همکاران و رابطه معلم و والدین، این مطالعات به تنشهای اخلاقی ناشی از رفتار معلم در کلاس می‌پردازند، در این موارد، آنچه در معلم ایجاد چالش می‌کند این است که مبادا رفتارها و نحوه برخورد او با زبان آموزان تأثیر منفی بر روی دانش آموزان داشته باشد. به این دلیل، اینگونه معلمان همواره در تنش هستند که رفتاری منصفانه و صادقانه با شاگردان داشته باشند.

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1390.6.4.10.9]

بسیاری از دیگر صاحبنظران بـه درگیریهـای اخلاقـی ناشـی از روابط موجود در تدریس اشاره کرده‌اند؛ توجـه آنهـا، امـا، هـم از لحاظ نظری و هم تجربی، به مشکلات ناشی از رابطـه معلـم و شاگرد بوده است. برخی (۱۰و۲۰-۲۳) به تنشهای ناشی از روابط معلـم و شـاگرد بـه عنـوان متـداولترین نـوع تـنش اخلاقـی در کلاسهای زبان انگلیسی اشاره کرده‌اند. پیش از اینها نیزمطالعات دیگری (۷و۲۴) درگیریهای اخلاقی ناشی از رابطه معلم و شاگرد را در قلب مشکلات کلاسی معرفی کرده بودند.

درحالی‌که بخش عظیمی از ادبیات نظری و تجربی در زمینه تنشهای اخلاقی بر رابطه معلم و شاگرد تاکید کرده است، تعـداد محدودی از مطالعات نیـز (۳و۱۰و۱۱) بـه درگیریهـای اخلاقـی ناشی از شیوه‌های آموزشـی مـورد اسـتفاده اشـاره کـرده انـد. از دیدگاه آنها، این گونـه تنشـها در برخـی مـورد در نحـوه ایجـاد هماهنگی میـان محتـوا و فـرم، فراینـد و محصـول نگـارش، و سکوت و مشارکت فراگیران یافت می‌شود. علاوه بر مـوارد ذکـر شده، گاهی نیـز تنشـهای اخلاقـی در نحـوه ارزیـابی منصـفانه شاگردان نهفته است ؛ آنچه در اینجا موجب ایجاد تنش می‌شـود این است که در بسیاری موارد نحوه عملکرد فراگیـر در امتحـان نشانگر میزان معلومات او در زبـان نیسـت اینجاسـت کـه معلـم نمیداند آیا به میزان تلاش شاگردان در کلاس نمره دهد یـا بـه میزان سواد آنها به طور کلی ویا عملکرد آنها در امتحان .

این بخش به مرور خلاصه ای از تحقیقات موجود در زمینـه تنشهای اخلاقی پرداخـت. قسـمت بعـد روش تحقیـق مطالعـه حاضر را بیان می‌کند.

روش پژوهش

این مطالعه از نوع توصیفی پیمایشی و اکتشافی است.

جامعه مورد بررسی

در ایـن پـژوهش جهـت تعیـین مقولـه‌هـای تنشـهای اخلاقـی کلاسهای زبان انگلیسـی و نیـز بررسـی تاثیرسـابقه تـدریس و جنسیت معلمان بر نوع و فراوانی تنشهای اخلاقی، با اسـتفاده از روش نمونه گیری غیر تصادفی[1] (۲۵) ۴۰ معلم واجـد شـرایط را انتخاب شدند. آنان معلمـان زبـان انگلیسـی در ۴ آموزشـگاه در تهران و دارای مدرک کارشناسی در رشته زبان انگلیسی بودند و نیمی از آنها زن و نیمی مرد بوده‌اند. آنهـا همچنـین بـر اسـاس سابقه تدریس به دو دسته تقسـیم شـدند: نیمـی از معلمـان کـه سابقه تدریسشان بین ۱ تا ۳ سال بود کم سابقه نامیـده شـدند و نیمی دیگر که بین ۴ تا ۸ سال سابقه تدریس داشـتند بـا سـابقه نامیـده شـدند. مـلاک انتخـاب معلمـان باسـابقه و کـم سـابقه طبقه‌بندی مشابه در ادبیات موجود است (۲۶و۲۷).

ابزارهای اندازه‌گیری

از دو روش بـازنگری فعالیتهـای کلاسـی[2] و مصـاحبه گروهـی متمرکز[3] برای جمع آوری داده ها استفاده شده است. در بازنگری فعالیتهـای کلاسـی، یـک جلسـه از کـلاس درس معلمـان فیلمبرداری می‌شود، سپس در مصاحبه انفرادی محقق بـا معلـم، فیلم کلاس پخش مـی‌شـود و همزمـان، معلـم در مـورد آنچـه سرکلاس به آنها فکر می‌کرده صحبت مـی‌کنـد. در حقیقـت از آنجا که امکان تدریس و بیان افکـار بـه طـور هـمزمـان بـرای معلمان وجود ندارد، با استفاده از روش بازنگری، شـرایطی بـرای آنها فراهم می‌شود که از طریق تماشای فیلم کلاس خود، افکـار خود را در هنگام تدریس به یاد آورند و بازگو کنند. چنین روشی، اگر چه قادر به استخراج کلیـه تفکـرات یـک معلـم نیسـت، بـه محقق دریافتن مقوله‌هـای ذهنـی معلـم و فراوانـی آنهـا یـاری می‌رساند (۲۸-۳۰).

علاوه بر روش بازنگری کـه در مـورد ۱۲ معلـم اجـرا شـد، محقق از روش مصاحبه گروهی متمرکز با تعداد ۲۸ معلم دیگـر استفاده کرد. در این روش، معلمان در چهار گروه مردان با سابقه، مردان کم سابقه، زنان باسابقه و زنان کم سابقه مـورد مصـاحبه قرار گرفتند. در جلسه مصاحبه، از شرکت‌کننـدگان خواسـته شـد که یکی از تنشهای اخلاقی کـه در دوران تـدریس خـود بـا آن مواجه شده‌اند را با جزئیات بازگو کنند. مصاحبه هـا حـدود یـک ساعت برای گروههای مختلف طول کشید. در مرحله بعد، کلیـه مصاحبه‌های ضبط شده مورد تحلیل محتوا قرار گرفـت. تحلیـل محتوا به محققان در یافتن مؤلفه‌های مربوط به تنشهای اخلاقی یاری رساند.

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1390.6.4.10.9]

تجزیه و تحلیل داده ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها به دو صورت کیفی و کمی انجام شد؛ در مرحله کیفی، با استفاده از شیوه تجزیه و تحلیل قیاسی[۴] (۳۱و۳۲) داده ها مورد تحلیل محتوا قرار گرفتند. به این منظور، پس از پیاده‌سازی متن کلیه مصاحبه‌ها، داده‌های به‌دست آمده به واحدهای مجزا که هر کدام مربوط به موضوع خاصی بودند، تقسیم‌بندی شدند. سپس واحدهای مجزایی که محتوای مشترک داشتند، در گروه‌های جداگانه‌ای که واحدهای معنایی فشرده نام داشتند، قرار گرفتند. در مرحله بعد، واحدهای معنایی فشرده با موضوعات مشترک نیز در مقوله‌های تنشهای اخلاقی قرار گرفتند. در مرحله پایانی، مقوله‌های تنشهای اخلاقی نامگذاری شدند. لازم به ذکر است از آنجایی که مقوله از مثالهای زیر که بخشی از پاسخهای معلمان را نشان می‌دهد، برای روشن ساختن نحوه تقسیم‌بندی، مقوله بندی و نامگذاری مقوله‌ها استفاده می‌شود.

مثال ۱ : در یکی از کلاسها، دانش آموزی با هوش داشتم (الف) که خیلی علاقمند به فعالیتهای کلاسی به نظر می‌رسید (ب). او معمولاً برای پاسخ به هر سوالی داوطلب می‌شد (ج). این علاقمندی او، در بعضی موارد باعث دردسر بود (د). در بحث آزاد، کارهای گروهی، یا در هر فعالیتی که انجام می‌دادیم، انتظار داشت که اکثر وقت به او اختصاص داده شود (ه).

همانطور که مشاهده می‌شود، مثال بالا به ۵ واحد مجزا تقسیم شده است که هر کدام موضوع خاص خود را دارد. این واحدها مجددا مورد بررسی قرار گرفتند تا براساس محتوای مشترک به واحدهای معنایی فشرده تقسیم بندی شوند. در مرحله آخر نیز بر اساس موضوعات مشترک موجود در واحدهای معنایی فشرده، آنها به مقوله‌های تنشهای اخلاقی تقسیم‌بندی شدند. در مثال بالا کلیه واحدها مجزا در واحد معنایی فشرده که «نحوه برخورد با دانش آموزان باهوش» نامگذاری شد، قرار گرفتند. این واحد معنایی و دیگر واحدهای مشابه، در مرحله بعد در مقوله «رابطه معلم و شاگرد» قرار گرفتند.

مثال ۲ : یادم هست که در یکی از کلاسها، شاگرد خیلی ضعیفی داشتم (الف) که همیشه از همه بچه ها عقب می‌افتاد (ب). وقتی دیکته داشتیم، از بقیه بچه ها عقب بود (ج)و انتظار داشت من مطالب را چند باربرایش تکرار کنم (د) ولی من فرصت کافی نداشتم که مطابق میل او رفتارکنم(ه). علاوه براین وقتی که می‌خواستم به او توجه کنم و مطالب را برایش تکرارکنم بچه های دیگر سعی می‌کردند شیطنت کنند و تقلب کنند (و).

مثال بالا، واحدهای مجزایی را نشان می‌دهد که در واحد معنایی «نحوه برخورد با شاگردان ضعیف» قرارگرفت. این واحد معنایی، درمرحله بعد، به دلیل شباهت محتوایی به واحد معنایی «نحوه برخورد با شاگردان باهوش» درمقوله «رابطه معلم و شاگرد» قرارگرفت. کل داده‌ها به این ترتیب مورد مقوله‌بندی قرارگرفت.

برای اطمینان از پایایی تحلیل محتوا (یعنی تقسیم‌بندی، مقوله‌بندی و نامگذاری مقوله‌ها) از شخص دیگری – یکی از دوستان که باروش تحلیل محتوا آشنایی کافی داشت – خواسته شد که ۲۰٪ از داده ها را مورد ارزیابی مجدد قراردهد. نتیجه تحلیل محتوای او نشان دادکه ۹۸٪ توافق میان نظر محقق و ارزیاب بیرونی وجود داشت. علاوه براین، درطول مراحل مختلف انجام تحقیق، به طور منظم، از ارزیاب بیرونی نظر خواهی انجام می‌گرفت.

تجزیه و تحلیل داده‌ها منجربه یافتن ۷ مقوله تنش اخلاقی شد. درمرحله بعد یعنی تحقیق کمی، فراوانی هرکدام از این مقوله‌ها مورد محاسبه قرارگرفت و درچهار گروه – یعنی معلمان با سابقه، کم سابقه، زن و مرد – مورد مقایسه قرارگرفت. برای اطمینان از اینکه آیا تفاوت معنی داری بین فراوانی گروه‌های مختلف وجود دارد یا خیر، آزمون ناپارامتریک خی دو مورد استفاده قرارگرفت.

یافته‌ها

نتایج حاصله در دو جدول ارائه می‌شود. در جدول ۱ مقوله‌های تنشهای اخلاقی که از داده‌ها استخراج شده به همراه فراوانی هرکدام ارائه می‌شود و جدول ۲ فراوانی هریک از مقوله‌های استخراج شده در گروه‌های مختلف را به تصویر می‌کشد.

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1390.6.4.10.9]

جدول ۱ . مقوله‌های تنشهای اخلاقی استخراج شده

مقوله	فراوانی	واحدهای معنایی مربوطه	مثال
قوانین و مقررات	٪۲۷	واحدهای معنایی که درآن معلم با تنشهایی درارتباط با غیبت شاگردان، تاخیر آنها، انجام ندادن تکالیف، تقلب یا موارد مشابه که درآن شاگردان از قوانین کلاس و آموزشگاه تخطی می‌کنند، برخورد می نماید.	شاگرد دختری داشتم که دراکثر کلاسها شرکت نمی‌کرد. درانتهای ترم نزد من آمد و دلایل غیبتهایش را توضیح داد. گفت که مادرش سرطان دارد و او ناچار بوده در کلاسهای کمکهای اولیه شرکت کند تا به اوکمک کند. آموزشگاه نیز صحبت اورا تائید کرد و تصمیم‌گیری در مورد اورا به من واگذارکرد.
رابطه معلم و شاگرد	٪۲۱	واحدهای معنایی که درآن تنش اخلاقی ناشی از رفتارشاگردان ضعیف و باهوش، خجالتی ،کم سن و سال و اقلیت می‌باشند .	شاگردی داشتم که بسیار درخواندن و نوشتن ضعیف بود. یک‌بار تمرینی را انجام می‌دادیم که درآن می‌بایست جملات به هم ریخته را مرتب کنند. چون او نمی‌توانست سریع مرتب کند هیچکس اورا در گروهش نمی‌پذیرفت .
رابطه شاگرد و شاگرد	٪۱۸	واحدهای معنایی که در آن شاگردان با یکدیگر مشکل دارند و یکدیگر را مسخره می‌کنند.	در یک جلسه از بچه‌ها خواستم که در مورد ظاهر همدیگر صحبت کنند. در همین اثنا، یکی از شاگردان با لحن تمسخرآمیزی خطاب به دیگری گفت «او خیلی چاق است» شاگرد چاق بسیار ناراحت شد و زد زیر گریه.
ارزیابی	٪۱۴	تنشهای مربوط به نمره پایین شاگردانی که مشکلات خانوادگی داشتند، رتبه‌بندی شاگردانی که نمرهٔ پایانی یکسانی داشتند اما در ابتدای ترم سطوح توانایی مختلفی داشتند و...	یادم هست که در کلاسهای سطوح پایین همیشه شاگردانی داشتم که سر کلاس خیلی تلاش می‌کردند و برای درس و تکالیف وقت زیادی می‌گذاشتند اما در امتحان نمرهٔ خوبی نمی‌گرفتند.
رفتار همکار	٪۸	واحدهای معنایی که در آن معلمان در مورد رفتار نادرست همکاران خود مانند بدجلوه دادن همکار دیگر، و فاش کردن نمرات شاگردان در مقابل دیگر دانش‌آموزان صحبت می‌کنند.	یکی از بهترین شاگردانم در ترم گذشته خیلی غمگین بود و می‌گفت که آن همکار در جلوی همکلاسیها در مورد ایرادهای کار او صحبت می‌کند. همچنین می‌گفت که معلم جدیدش هرگز در مورد جنبه‌های مثبت کارهای او صحبت نمی‌کند. این‌گونه رفتارها شاگرد را کلاً از کلاس او زده کرده بود.
صلاحیت حرفه‌ای همکار	٪۷	واحدهای معنایی که در آن یک همکار خود را با روشهای نوین تدریس به روز نمی‌کند و در هر حال صلاحیت حرفه‌ای لازم را دارا نیست .	یکی از همکاران که در مدرسه تدریس می‌کند، هنوز از همان روش سنتی گرامر و ترجمه استفاده می‌کند. در تدریس متون خواندن، او کلمه به کلمه متن را به فارسی ترجمه می‌کند و از شاگردان می‌خواهد که برای جلسه بعد ترجمه را حفظ کنند. کسی که بهتر ترجمه کند نمرهٔ بهتری می‌گیرد. شاگردان می‌گویند کلاس او خیلی خسته کننده است.
محتوا	٪۴	واحدهای معنایی که در آن معلمان در مورد تنشهای ناشی از تفاوتهای فرهنگی میان زبان اول و دوم ، تفاوتها ی سبک زندگی و تفاوتهای جنسیتی صحبت کردند.	کتابهای انگلیسی به ندرت سبکهای زندگی مختلف را نشان می‌دهند. افرادی که از طبقات پایین‌تر هستند همان کتابها را مطالعه می‌کنند که افراد طبقات بالاتر مطالعه می‌کنند. این باعث شده در بسیاری موارد واکنشهای منفی نسبت به چنین تبعیضی از جانب نویسنده در شاگردان ایجاد شود. در برخی موارد نیز تلاش می‌کنند سبک زندگی خود را به شیوهٔ معرفی شده در کتاب تغییر دهند.

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1390.6.4.10.9]

واحدهای معنایی مربوطه و مثالهای مرتبط نشان می‌دهد. همانطور که جدول ۱ نشان می‌دهد، هفت مقوله تنش اخلاقی از کلام شرکت کنندگان استخراج شد: تنشهای مربوط به قوانین و مقررات، رابطه معلم و شاگرد، رابطه شاگرد و شاگرد، ارزیابی، رفتار همکار، صلاحیت حرفه‌ای همکار و محتوا به ترتیب با فراوانیهای مختلف توسط معلمان مطرح گردید. لازم به ذکر است که چنین مقوله‌بندی در ادبیات حاضر موجود نیست و کاملا محقق ساخته است. البته مطالعات موجود در برخی موارد به صورت کلی به تنشهای موجود در رابطه معلم و شاگرد (۱۰و۲۰)، معلم و همکار (۱۲و۱۳)، ارزیابی شاگردان و محتوای تدریس (۲۰) اشاره کرده‌اند که این موارد به محقق در طبقه‌بندی و نامگذاری مقوله‌ها کمک کرده است.

جدول ۲ فراوانی، رتبه‌بندی و در صدهای مربوط به هر یک از مقوله‌های تنشهای اخلاقی را نشان می‌دهد.

همانطور که جدول ۲ نشان می‌دهد، در کلام معلمان با سابقه، تنشهای مربوط به قانون ومقررات با بیشترین فراوانی بیان شدند. پس از آن، تنشهای مربوط به رابطه معلم وشاگرد، ارزیابی، رابطه شاگرد و شاگرد، رفتار حرفه‌ای، صلاحیت حرفه‌ای و محتوا قرار دارند. رتبه‌بندی مقوله‌ها درکلام معلمان کم سابقه به گونه‌ای نسبتاً متفاوت است. برای این گروه، تنشهای مربوط به قوانین و مقررات، رابطه شاگرد و شاگرد، رابطه معلم و شاگرد، ارزیابی، صلاحیت حرفه‌ای و محتوا به‌ترتیب با بیشترین فراوانی بیان شدند. علاوه‌بر تفاوت بین دو گروه از نظر رتبه‌بندی مقوله‌ها، دو گروه تعداد نابرابری از مقوله‌های تنش اخلاقی را بیان کردند. هیچ موردی از تنش مربوط به رفتار حرفه‌ای در کلام معلمان کم سابقه یافت نشد.

مطالعه دقیقتر جدول تفاوتهای میان دو گروه در مورد هریک از مقوله‌های تنش اخلاقی را نشان می‌دهد. در اینجا بیشترین تفاوت میان فراوانی مقوله‌های مطرح شده توسط دو گروه به رفتار حرفه‌ای برمی‌گردد. ($p<۰/۰۱$ وdf =۱و ۱۰= x^2). مقوله ارزیابی نیز با فراوانی بیشتری توسط معلمان با سابقه بیان شده است ($p<۰/۰۱$ وdf =۱و ۴,۷= x^2). در مورد سایر مقوله‌ها، اگر چه تفاوتهایی میان فراوانی آنها به چشم میخورد، تفاوت معناداری میان آنها یافت نشد.

جدول ۲، همچنین رتبه‌بندی مقوله‌های تنش اخلاقی معلمان زن و مرد را نشان می‌دهد. معلمان زن، به ترتیب، مقوله‌های رابطه معلم و شاگرد، قوانین و مقررات، رابطه شاگرد و شاگرد، ارزیابی، رفتار حرفه‌ای، صلاحیت حرفه‌ای و محتوا را با بیشترین فراوانی بیان کرده‌اند. رتبه‌بندی مقوله‌های تنش اخلاقی مطرح شده توسط مردان، کمابیش به زنان شباهت دارد. آنها تنشهای مربوط به قوانین و مقررات، رابطه شاگرد و شاگرد، رابطه معلم و شاگرد، ارزیابی، رفتار حرفه‌ای، صلاحیت حرفه‌ای و محتوا را با بیشترین فراوانی مطرح کردند. جدول ۲، همچنین نشان دهنده نتایج جالبی در مورد مقوله‌های تنشهای اخلاقی است، این نتایج نشان می‌دهد که علیرغم وجود تفاوتهایی میان فراوانی مقوله‌های مختلف ذکر شده توسط مردان و زنان، هیچکدام از این تفاوتها از نظر آماری معنادار نیست.

بحث

همانطور که جدول ۱ نشان می‌دهد، معلمان مصاحبه شده تنشهای مربوط به قوانین و مقررات، رابطه معلم و شاگرد و رابطه شاگرد و شاگرد را با بیشترین فراوانی ارائه کرده‌اند. اگر کمی دقت کنیم متوجه می‌شویم که در هر سه، منشأ تنش دانش‌آموز است، در برخی موارد او قوانین کلاس را نقض می‌کند، در برخی موارد دیگر با همکلاسی خود مشکل دارد و در برخی دیگر در ارتباط خود با معلم دچار مشکل است. این نتیجه با نتایج بدست آمده در جانستون (۳)، ملو (۲۲)، پاملاو افرون (۲۳)، لاینز(۷) و لاینز و همکاران (۲۴) همخوانی دارد، مطالعات ذکر شده چه نظری چه تجربی همه به اهمیت تنشهای حاصله از رابطه معلم و شاگرد اشاره کرده‌اند. همانطور که توسط ملو (۲۲) و لورتی (۳۳) ذکر شده است، پذیرفتن اینکه معلمان با تنشهای زیادی در برخوردشان با شاگردان مواجه می‌شوند عجیب نیست چرا که بیشتر وقت معلم با شاگرد و نه همکار، مدیر و والدین سپری می‌شود.

همچنین در تحقیق حاضر دریافتیم معلمان با تنشهایی در ارتباط با صلاحیت و رفتار همکاران برخورد نموده‌اند. اما این تنشها فقط در صد اندکی از کل تنشهای اخلاقی ذکر شده را

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1390.6.4.10.9]

تشکیل داد. چنین نتیجه‌ای با نتایج به‌دست آمده در کلنراد(۵) و هوسو و تری(۱۹) هماهنگ نیست چرا که از دیدگاه آنها بیشترین تعداد تنشهای اخلاقی که معلمان با آنها روبرو می‌شوند مربوط به رابطه آنها به یک همکار است. به عبارت دیگر آنچه ایجاد تنش می‌کند این است که آیا به همکار خود وفادار بمانند یا اینکه از شاگرد جانبداری کنند.

علاوه بر موارد ذکر شده، معلمان حاضر به تنشهای حاصله از مسائل آموزشی اشاره کردند. این موضوع قبلاً توسط جانستون (۳)، و جانستون و همکاران (۱۰و۱۱) مطرح شده بود؛ در این رابطه معلمان شرکت کننده در تحقیق آنها به نارضایتی شان از شکل تستها و استفاده از مطالب بحث انگیز اشاره کردند.

جدول ۲ نشان دهنده تفاوتهای موجود میان الگوی تنشهای اخلاقی معلمان باسابقه و کم سابقه است.. با توجه به اینکه عامل اصلی متمایز کننده این دو گروه، سابقه کاری آنها (یا کمبود آن) می‌باشد، تفاوت موجود در تعدادمقوله‌های مطرح شده توسط دو گروه را می‌توان ناشی از سابقه دانست. درحقیقت می‌توان چنین استدلال کرد که سابقه کاری بیشتر موجب شده است که معلمان با سابقه به تعداد بیشتری از انواع مقوله‌های تنشهای اخلاقی برخورد کنند.

به طور خاص، تفاوت موجود در تعداد مقوله‌های مطرح شده توسط دو گروه در زمینه رفتار حرفه‌ای شاید نشانگر حساسیت بیشتر معلمان با سابقه به رفتار حرفه‌ای همکارانشان باشد. از سوی دیگر می‌توان چنین استدلال کرد که که به علت تجربه کاری بیشتر، معلمان با سابقه با تعداد بیشتری از مقوله‌های تنشهای اخلاقی مرتبط با رفتار حرفه‌ای همکارانشان برخورد کرده اند. در مورد مقوله ارزیابی نیز می‌توان چنین نتیجه گرفت که تنشهای مربوط به ارزیابی شاگردان، که شامل مواردی چون ایراد سؤالات امتحانی و تفاوتهای فردی شاگردان است، از اهمیت بیشتری برای مدرسان با سابقه برخوردار است..

نتیجه به‌دست آمده در مورد سه مقوله قوانین و مقررات، رابطه معلم وشاگرد و رابطه شاگرد و شاگرد رامی توان به گونه ای دیگر تفسیر کرد. نگاهی دقیق به مثالهای مطرح شده دراین مقوله‌ها نشان می‌دهد که هر سه به گونه‌ای، مستقیم یا غیر مستقیم، با رفتار شاگرد در ارتباط هستند. در نتیجه می‌توانیم چنین استنباط کنیم که معلمان، چه باسابقه و چه کم‌سابقه، به یک میزان در معرض تنشهای اخلاقی ناشی از رفتار شاگردان قرار می‌گیرند و سابقه‌کاری تأثیر چندانی را در این زمینه ایفا نمی‌کند. یکی از دلایل چنین نتیجه‌ای این است که رفتار شاگردان، چه تخطی از قوانین کلاس، چه رفتار نادرست با همکلاسی ومعلم باشد بیشتر ناشی از شخصیت شاگردان است؛ از آنجائیکه در تحقیق حاضر، معلمان شرکت کننده در آموزشگاه‌هایی تدریس می‌کنند که از بافت اجتماعی مشابهی برخوردارند، می‌توان چنین استدلال کرد که شاگردان که از زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی مشابهی برخوردارند، رفتار مشابهی رادر محیط درس از خود بروز می‌دهند. دلیل دیگری بر فراوانی نسبتاً مشابه سه مقوله ذکر شده در کلام معلمان با سابقه و کم سابقه ممکن است این باشد که معلمان مصاحبه شده، به نحو مشابهی، بیشترین مدت زندگی کاریشان را مشغول تدریس دختران دانش آموزی بوده‌اند که در یک دوره سنی و یک سطح آموزشی قرار داشته اند.

جدول ۲، همچنین، الگوی تنشهای اخلاقی معلمان با جنسیتهای متفاوت را به تصویر کشیده است. همانطور که به نظر می‌رسد، بر خلاف دو گروه دیگر، نوع و فراوانی مقوله‌های تنش اخلاقی مطرح شده توسط این دو گروه شباهت بسیار زیادی به هم دارد. چنین یافته‌ای را می‌توان ناشی از تأثیر ناچیز جنسیت بر الگوی تنشهای اخلاقی معلمان دانست. براساس این نتایج می‌توان چنین استنباط کرد که معلمان زبان انگلیسی، چه مرد و چه زن از مقوله‌های خاصی از تنشهای اخلاقی در تدریس خود رنج می‌برند و جنسیت آنها تأثیر چندانی بر نوع و فراوانی این تنشها ندارد.

در ارتباط با مقوله قانون و مقررات، اگر چه در دید اول ممکن است چنین تصور کرد که مردان به علت داشتن سابقه تدریس دانش آموزش‌آموزان پسر که معمولاً نسبت به دانش‌آموزان دختر کمتر قوانین را رعایت می‌کنند، تعداد بیشتری از تنشهای اخلاقی مربوط به نقض قوانین کلاس و مدرسه را سابقه کرده باشند، اما یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان مرد تعداد نسبتاً مساوی از تنشهای مربوط به قوانین و مقررات را بیان کرده‌اند. شاید بتوان این یافته را با توجه به بافت تدریس

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1390.6.4.10.9]

جدول ۲. فراوانی، رتبه‌بندی و درصد مقوله‌های تنش اخلاقی

ردیف	مقوله‌ها	با سابقه	بی سابقه	مرد	زن	کل
۱	قانون و مقررات	۲۱(۲۸٪)	۱۳(۳۰٪)	۱۹(۳۲٪)	۱۵(۲۲٪)	۳۴(۲۷٪)
۲	رابطه معلم و شاگرد	۱۶(۲۰٪)	۱۰(۲۳٪)	۹(۱۷٪)	۱۷(۲۵٪)	۲۶(۲۱٪)
۳	رابطه شاگرد و شاگرد	۱۱(۱۴٪)	۱۱(۲۶٪)	۱۲(۲۳٪)	۱۰(۱۴٪)	۲۲(۱۸٪)
۴	ارزیابی	۱۳(۱۷٪)	۴(۹٪)	۸(۱۵٪)	۹(۱۳٪)	۱۷(۱۴٪)
۵	رفتارحرفه‌ای	۱۰(۱۳٪)	۰	۲(۴٪)	۸(۱۲٪)	۱۰(۸٪)
۶	صلاحیت حرفه‌ای	۵(۶٪)	۳(۷٪)	۲(۴٪)	۶(۹٪)	۸(۷٪)
۷	محتوا	۳(۴٪)	۲(۴٪)	۱(۲٪)	۴(۶٪)	۲(۴٪)
	کل	۷۸	۴۳	۵۳	۶۷	۱۲۱

مشابه معلمان زن و مرد توجیه کرد؛ در این ساختار مشابه قوانین خاصی در مورد غیبت شاگردان، تأخیر آنها در کلاس و سایر موارد مشابه که در آنها شاگردان قوانین مدرسه را نقض می‌کنند، وضع شده است. چنین ساختاری احتمالاً هرگونه تأثیر جنسیت بر تعداد تنشهای مربوط به قوانین و مقررات را خنثی کرده است.

از سوی دیگر به سه دلیل ما انتظار داشتیم که معلمان زن بیش از مردان درگیر جنبه‌های ارتباطی حرفه‌شان یعنی رابطه با شاگرد، همکار و یا رابطه شاگردانشان با یکدیگر باشند: معلمان مرد معمولاً بهتر و آسانتر قادر به کنترل رفتارهای ناپسند شاگردانشان هستند؛ شاگردان معمولاً در کلاسهای معلمان زن رفتارهای نامناسب بیشتری از خود نشان می‌دهند چرا که تصور می‌کنند معلمان زن تحمل بیشتری در مقابل اینگونه رفتارها دارند و یا اینکه قادر به کنترل اینگونه رفتارها هستند؛ و اینکه شاگردان دختر در کلاسهای معلمان مرد رفتارهای نامناسب کمتری از خود نشان می‌دهند، چرا که می‌خواهند هویت خود را در رابطه با مردان به اثبات برسانند (۳۴) اما نتایج، مطابق انتظار نبود. شاید بتوان نتایج مربوط به این بخش تحقیق را نیز با توجه به سیاستگذاری مشابه آموزشگاه‌های مختلف بیان کرد؛ به عبارت دیگر چنین سیاستهایی به شاگردان القا می‌کند که چگونه با دیگر همکلاسیها و یا با معلم خود رفتار کنند و همچنین به معلمان آموزش میدهد که چطور با همکاران خود برخورد کنند. در نتیجه، شباهت بیشتری میان الگوهای ارتباطی کلاسهای مختلف و تنشهای حاصله از آن ایجاد می‌شود.

علاوه بر موارد ذکر شده دریافتیم که جنسیت تأثیر چندانی بر تنشهای حاصل از جنبه‌های آموزشی تدریس، یعنی صلاحیت آموزشی همکار و محتوای تدریس، نداشته است. شاید بتوان چنین نتیجه‌ای را نیز به بافت مشابه تدریس آنها نسبت داد. به عبارت دیگر معلمان شرکت کننده در این تحقیق همه در آموزشگاه‌هایی با ساختار مشابه تدریس می‌کنند؛ آنها همه دوره‌های آمادگی تدریس را در این آموزشگاه‌ها گذرانده‌اند و در طول دوران تدریس خود، پیوسته توسط ناظر آموزشگاه به نحو مشابهی مورد مشاهده و ارزشیابی قرار گرفته‌اند. پس می‌توان

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1390.6.4.10.9]

چنین ادعا کرد که فرآیند نسبتاً یکسانی برای اطمینان از صلاحیت تدریس این معلمان در آموزشگاه‌های مختلف وجود دارد و این فرآیند در مورد معلمان مختلف بدون در نظر گرفتن جنسیت آنها به طور یکسان اعمال می‌شود. چنین توضیحی را می‌توان در ارتباط با نتیجه به‌دست آمده در مورد محتوا نیز ارائه کرد؛ یعنی کتابهای درسی و نیز مطالب کمکی استفاده شده توسط معلمان همه توسط ناظران آموزشگاه‌ها کنترل می‌شود و در آموزشگاه‌های مختلف یکسان است. علاوه بر این معلمان ما دانش‌آموزانی را آموزش می‌دهند که دارای شخصیتهای نسبتاً مشابهی هستند که ناشی از پیش زمینه خانوادگی اجتماعی اقتصادی مشابه آنهاست. به‌طورکلی، می‌توان چنین استدلال کرد که اینگونه ساختار مشابه تأثیر جنسیت بر الگوی تنشهای اخلاقی کلاس را تا حد زیادی خنثی کرده است.

براساس نتایج به‌دست آمده اکنون می‌توان نتیجه‌گیری را مطرح کرد.

نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر تلاش کرد با دیدگاهی جدید هرگونه تغییر در فراوانی و نوع تنشهای اخلاقی که معلمان مرد و زن، با سابقه و کم سابقه با آن مواجه‌اند را مورد بررسی قرار دهد. در این راستا این مطالعه به وجود تفاوتهای کمی و کیفی در الگوی تنشهای اخلاقی که معلمان زبان انگلیسی با آن مواجه‌اند اشاره می‌نماید. براین‌اساس این تحقیق را می‌توان به‌عنوان دلیلی بر فراوانی بالای تنشهای اخلاقی در تدریس و اینکه سابقه معلمان تغییراتی را در نوع تنشهای اخلاقی که مشاهده می‌کنند ایجاد می‌نماید دانست.

نتایج به‌دست آمده نشان دهنده اهمیت آگاه کردن معلمان از جنبه‌های اخلاقی تدریس است. در این راستا لازم است که برنامه‌ها آموزشی معلمان اهمیت بالای توجه به اخلاقیت و تدریس را برای معلمان آشکار سازند و این آگاهی را در معلمان ایجاد نمایند که تدریس مملو از تنشها و معضلات اخلاقی است (۸). بنابراین لازم است که معلمان را با آن جنبه‌های تدریس که ایجاد کننده تنشهای اخلاقی است آشنا سازند؛ به عبارت دیگر به آنها این آگاهی را بدهند که در چه مواردی قضاوت اخلاقی لازم است. علاوه‌براین موارد، لازم است برنامه‌های آموزشی معلمان، دانش‌آموز معلمان را با محتملترین انواع تنشهای اخلاقی آشنا سازند. به‌عنوان مثال دانستن اینکه بیشترین تعداد تنشهای اخلاقی در رابطه آنها با شاگردان رخ می‌دهد به معلمان کمک می‌کند که به دنبال راههایی برای اجتناب از این تنشها و یا حل آنها در آینده باشند. چنین آگاهی منجر به تصمیم‌گیریهای مؤثر معلم در جریان تنشهای اخلاقی در مدرسه می‌شود (۳).

این حقیقت که این مطالعه یکی از اولین مطالعات در روشن ساختن مقوله‌های تنشهای اخلاقی معلمان زبان انگلیسی است نشان می‌دهد که تحقیقات بیشتری در این زمینه لازم است. شاید روشهای جدیدتری از تحقیق بتواند اطلاعات بیشتر و واقعی‌تری از انواع تنشهای اخلاقی که معلمان سابقه می‌کنند در اختیار محققان قرار دهد. شاید نیز جمع‌آوری داده‌ها از تعداد بیشتری از معلمان در طول یک دوره زمانی به محقق کمک کند که مقوله‌بندی و تفسیر بهتری از تنشهای اخلاقی که معلمان با آن مواجه‌اند و نیز هرگونه تغییری که ممکن است ناشی از تغییرهای فردی و محیطی باشد ارائه کند .

واژه‌نامه

1. Non-probability sampling:
نمونه‌گیری غیر تصادفی
2. Stimulated recall technique:
روش بازنگری فعالیتهای کلاسی
3. Focus group interview:
مصاحبه گروهی متمرکز
4. Inductive analysis procedure:
روش تجزیه و تحلیل قیاسی

منابع

1. Johnston, B., Buzzelli, C., (2007). The Moral Dimensions of Language Education. In S. May & N. Hornberger. (Eds.) Encyclopedia of Language and Education, Vol 1: Language policy and political issues in education. pp. 95-104. Berlin: Kluwer.
2. Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. Journal of Moral Education, 28(1): 31-47.

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1390.6.4.10.9]

3. Johnston, B. (2003). Values in English Language Teaching. Mahwah, NJ: Lawrence Elbraum Associates.

4. Tippins, D. J., Tobin, K., & Hook, K. (1993). Ethical Decisions at the Heart of Teaching: Making sense from a Constructive Perspective. Journal of Moral Education. 22(3): 221-240.

5. Colnerud, G. (1997). Ethical Conflicts in Teaching. Journal of Moral Education, 13(6): 627-635.

6. Young, D. (1995). Understanding ethical dilemmas in education. Educational HORIZONS, 74(1): 37-42.

7. Lyons, N. (1990). Dilemmas of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers' Work and Development. Harvard Educational Review.60(2): 159-178.

8. Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession, Curriculum enquiry. 38(4): 357-385.

9. Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). The moral life of schools.

San Francisco: Jossey-Bass.

10. Johnston, B., Ruiz, B. R., Juhasz, A. (2002) Moral dimensions of ESL classroom interaction: Multiple perspectives on critical incidents.

11. Johnston, B., Juhasz, A., Marken, J., & Ruiz, B. R. (1998). The ESL Teacher as Moral Agent. Research in the Teaching of English, 32, 161-181.

12. Campbell, E. (1996). Ethical implications of collegial loyalty as one view of professionalism. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2 (2): 191-208.

13. Campbell, E. (1997). Administrators' decisions and teachers' ethical dilemmas: implications for moral agency. Learning & Managing, 3(4): 245-257.

14. Campbell, E. (2003). The ethical teacher. Maidenhead, UK: Open University Press McGraw-Hill.

15. Tirri, K. & Husu, J. (2000). Uncovering a relational epistemology of ethical dilemmas in early childhood education. A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New Orleans, April 2000. Resources in Education, ED 440104.

16. Husu, J., & Tirri, K. (2001). Teachers' ethical choices in socio-moral settings. Journal

of Moral Education, 30 (4): 361–375.

17. Husu, J. (2001). Teachers at cross-purposes: A case-report approach to the study of ethical dilemmas in teaching. Journal of curriculum and supervision, 17(1): 67-89.

18. Tirri, K., & Husu, J. (2002). Care and Responsibility in 'the best interest of the child': relational voices of ethical dilemmas in teaching. Teachers and Teaching: theory and practice. 8(1): 65-80.

19. Husu, J., & Tirri, K. (2002). Constructing moral reference points in teachers' practical reflection: the case of smoking. A paper presented at the EARLI conference in Fribourg, Switzerland, August 2001. Resources in Education, ED 456111.

20. Johnston, D. K. (1991). Cheating: Reflections on a moral dilemma. Journal of oral Education, 20, 283-291.

21. Koc, K., & Buzzelli, C.A. (2008). Early childhood teachers' moral dilemmas: Exploring their self-reported accounts. Paper presented at the annual meeting of the Midwest Educational Research Association. Columbus, OH.

22. Melo, P. (2003). Ethical Conflicts in Teaching, The Novice Teacher's Experience. Connections, 3, 175-189.

23. Pamela, J. & Efron, S. (1993). Moral Choices/Moral Conflicts: Teachers' Self-Perceptions. Journal of Moral Education. 22(3): 201-220.

24. Lyons, N., Cutler, A., & Miller, B. (1986). Dilemmas of teaching. Unpublished manuscript, Graduate School of Education, Harvard University.

25. Ary, D., Jacobs, C. A., & Razavieh, A. (1990). Introduction to research in education. Orlando, FL: Harcourt Brace.

26. Meijer, P., Beijaard, D., & Verloop, N. (2002). Examining teachers' interactive cognitions using insights from research on teachers' practical knowledge. In C. Sugrue & C. Day (Eds.), Developing teachers and teaching practice (pp.162–178). London: Routledge.

27. Mullock, B. (2006). The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. Modern Language Journal, 90, 48–66.

28. Akbari, R., Dadvand, B. (2011) Does Formal Teacher Education Make a Difference? A Comparison of Pedagogical Thought Units of BA vs. MA Teachers. Modern Language Journal. 95,1, 44-60.

29. Akbari, R., Tajik, L. (2009). L2 teachers' pedagogic knowledge base: a comparison between experienced and less experienced practitioners, Australian Journal of Teacher Education, 34, 6 , 52-73.

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1390.6.4.10.9]

30. Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1992). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

31. Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine. The original text on the grounded theory approach.

32. Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). Stimulated recall methodology in second language acquisition. Mahwah, NJ: Erlbaum.

33. Lortie, D. (1975). Schoolteacher: a sociological study. Chicago: University of Chicago press.

34. Hopf, D. Hatzichristou, C (2009). Teacher gender-related influences in Greek schools. Available at http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/4020/

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1390.6.4.10.9]