

بررسی ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان انگلیسی با توجه به سطح دینداری دانشجویان

محمدجواد معافی*

مسعود یزدانی مقدم**

علیرضا عامری***

چکیده

هدف از پژوهش، بررسی دیدگاه‌های دانشجویان درباره ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان انگلیسی با توجه به سطح دینداری دانشجویان بود. در این پژوهش، روش ترکیبی پیمایشی به کار رفت. در آغاز پرسش‌نامه سطح دینداری با توجه به طبقه‌بندی ۸۱ دانشجوی به گروه‌های بیشتر یا کمتر مذهبی سازگار و پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد. از میان ۵۳ نفر از دانشجویان سال آخر رشته مترجمی زبان در دو دانشگاه در شهر قم که پرسش‌نامه را تکمیل کردند، ۲۲ نفر از آنان در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته شرکت کردند. پس از تجزیه و تحلیل دقیق و چندباره از کدها و مقولات مصاحبه دانشجویان، یک موضوع اصلی (صداقت) شناسایی شد، سپس با توجه به سطح دینداری دانشجویان از طریق آزمون‌های خی دو و فیشر، مفهوم صداقت مورد بررسی قرار گرفت. از طریق تحلیل مفهومی، یک شبکه معنایی از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان براساس صداقت، به‌عنوان مهم‌ترین صفت اخلاقی استادان زبان به‌زعم دانشجویان شناسایی شد. از چنین پژوهش‌هایی می‌توان در برنامه‌ریزی آیین‌نامه‌های اخلاقی برای استادان زبان استفاده کرد.

واژگان کلیدی: رابطه اخلاق و دین، اخلاق، سطح دینداری، تعلیم و تربیت.

* دانشجوی دکتری، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
javad.moafi@gmail.com

** استادیار، دانشکده زبان‌های خارجی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران (نویسنده مسئول).
massood.yazdanimoghaddam@gmail.com

*** استادیار، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
a_ameri@azad.ac.ir

۱. مقدمه

علوم و فناوری‌هایی که انسان سعی در توسعه آنها دارد، وسیله‌هایی برای سلامت و سعادت و نه علت اصلی آن هستند. اگر از همان فناوری‌ها، سوءاستفاده شود - مانند سوءاستفاده از فیزیک هسته‌ای برای اهداف غیر صلح‌آمیز - می‌تواند به نابودی و ایجاد فصل تاریکی در تاریخ و تولید مصیبت برای همگان بینجامد. اخلاق، به‌عنوان یکی از مطمئن‌ترین جایگاه‌ها برای ارتقای انسان است که می‌تواند رفاه بشریت را در پی داشته باشد، در حالی که دوری از اخلاق می‌تواند باتلاقی برای افول هویت بشری قرار گیرد. ممکن است برخی این جمله معروف را بپذیرند که: «علم بدون دین لنگ است و دین بدون علم کور است» (اینشتین، ۱۹۵۶، ص ۲۸)، اما پژوهشگران حاضر پیشنهاد می‌کنند که در این جمله اخلاق نیز در کنار دین مطرح شود؛ زیرا انسان می‌تواند به‌رغم تفاوت‌های اجتماعی، فرهنگی، مذهبی، اقتصادی، قومی، نژادی و...، به نوعی، به یک سازش دست یابد.

آنچه ارزشمند است و می‌تواند انسان را یاری رساند تا امور خود را اداره و قدرت و اراده را به وی عطا کند، اصول اخلاقی‌اند که براساس اندیشه و دانش واقعی استوار باشند. دانش و توانش، در معنای واقعی خود باید به آگاهی، عقلانیت و بینش باز گردند. بدین‌سان، انسان می‌تواند از دانش و توانش نتایج مطلوب را انتظار داشته باشد و اگر به اقدامات درست و اعمال نیک بینجامد، می‌تواند درباره آنها به شک و تردید افتاد. اگرچه علم و فناوری ممکن است سبک زندگی دلپذیری را به ارمان آورد، اما نمی‌تواند ما را از خطاهای انسانی و اقدامات بد مصون دارد. بر این اساس، می‌توان گفت که علوم و فنون مرسوم شرط‌های لازم هستند، اما کافی نیستند. نکته این است که علوم و فنون ممکن است خود نیاز به پرورش داشته باشند تا بتوانند به اهداف نهایی خود نائل آیند. درست مانند دانشمندان و متخصصان، استادان نیز بهتر است به آن قواعد اخلاقی مجهز شوند.

۲. مبانی نظری و پیشینه

۲-۱. رابطه اخلاق و دین: رابطه دین و اخلاق از مسائلی بوده که از دیرباز توجه الهیون و فیلسوفان را به خود جلب کرده است. هژیر مهر (۱۳۹۱) اعتقاد دارد که هم فیلسوفان دیندار (نظیر طباطبایی و کی‌پرکگور) و هم ملحدان (نظیر مارکس و نیچه) درباره این مسئله نظریه‌پردازی کرده‌اند. خسروپناه (۱۳۹۱، ص ۲۹) معتقد است درباره رابطه دین و اخلاق به‌طور کلی دیدگاه‌های سه‌گانه‌ای وجود دارند: ۱. تباین دین و اخلاق؛ ۲. اتحاد، یا رابطه ارگانیک دین و اخلاق؛ ۳. هویت مستقل دین و اخلاق در عین تعامل.

آنچه این تحقیق، با توجه به نتایج آماری، درصدد خاطر نشان کردن آن است این است که اگرچه دین و اخلاق در بسیاری از مواقع با هم هم‌پوشانی دارند، یا مکمل یکدیگرند، اما در دیگر مواقع، کارکردهای متفاوتی دارند. به سخن دیگر، نتایج این پژوهش - البته در حوزه به کار رفته - بیشتر مؤید دیدگاه سوم است. برای نمونه، مفاهیم باید و نباید، یا حُسن و قبح، هم در اخلاق و هم در دین کاربرد دارند، چه ناظر به کمال و سعادت فرد باشند و چه در جهت رسیدن به شهروند اخلاقی‌تر؛ چراکه هر دو در مقام نظر و عمل به منظور آگاهی از اکتساب و اعتلای صفات نیک گام برمی‌دارند. به‌رغم شباهت‌ها، دین و اخلاق تفاوت‌هایی نیز دارند؛ مانند حس پرستش و حس اخلاقی (طباطبایی، ۱۳۷۰، ص ۳۳۰). به بیان دیگر، ممکن است فردی خدانا باور، دارای حس اخلاقی باشد، اما در طول زندگی خود حس پرستش را تجربه نکند. اندیشمندان بسیاری با توجه به پذیرش تعامل دین و اخلاق، طرفدار استقلال آن دو هستند. برای مثال، ملکیان (۱۳۹۳) در میان شمار متعددی از دیدگاه‌های مختلف درباره منابع هنجارگذار، شش نوع منبع را برشمرد: اخلاق، حقوق، آداب و رسوم و عرف و عادات، دین و مذهب، مصلحت‌اندیشی و زیبایی‌شناسی. به بیان بهتر، آنها برای هر یک از این منابع کارکردی ویژه متصور هستند و همه‌آنها را برای بشر ضروری می‌دانند.

۲-۲. اخلاق: پژوهش حاضر در شهر قم که در آن دین و مذهب حاکم، اسلام و شیعه است انجام گرفت. دیدگاه اسلام از اخلاق بیشتر به دو صورت اخلاق نظری و اخلاق عملی قابل دسته‌بندی است. مراد از اخلاق نظری، مطالعه حالت‌ها و کردار اخلاقی است، اما اخلاق عملی، به کنش اخلاقی می‌پردازد. طباطبایی (۱۳۷۰) اخلاق را مطالعه سجایا و حالت‌های دائم بشر با هدف تمایز رذیلت از فضیلت تعریف می‌کند، تا انسان‌ها بتوانند از بدی دوری کنند و خود را به فضیلت بیارایند (موسوی همدانی، ۱۳۷۸، ص ۵۵۸). در همین زمینه ملکیان (۱۳۹۳) تصریح می‌کند که اخلاق دانش نیست، بلکه یک توانایی و مهارت است که با خیر مرتبط است؛ چراکه دانش در پی کشف و توصیف حقایق عالم است. به سخن دیگر، دانش، در جستجوی حقیقت است، اما توانایی، برای تغییر آن حقایق می‌کوشد. از سوی دیگر، هنر برای زیبا سازی امور تلاش می‌کند. به هر حال، دسته‌بندی امروزی از اخلاق، شامل فرا اخلاق، اخلاق توصیفی، اخلاق هنجاری و اخلاق کاربردی است و نه صرفاً اخلاق نظری و اخلاق عملی. هر کدام از آن رویکردهای گوناگون، دارای زیرمجموعه‌های خاصی هستند نظیر پیامدنگری، وظیفه‌گرایی و اخلاق فضیلت در چارچوب اخلاق هنجاری.

این چارچوب‌های اخلاقی از سوی کارشناسان در زمینه اخلاق و فلسفه اخلاق طراحی شده‌اند و برای استادان زبان منطقی به نظر می‌رسد که این نظریه‌های اخلاقی را بدانند و درک کنند

تا بهتر بتوانند در زمان‌های چالش‌برانگیز از آنها استفاده نمایند. با این حال، استفاده از نظریه‌های کارشناسان یکی از راه‌های یادگیری درباره ادراک اخلاقی است. اما رویکرد دیگر می‌تواند این باشد که دیدگاه دانشجویان درباره ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان بررسی شود. مطالعات درخوری در رابطه با آموزش به‌طور عام، انجام شده است، اما درباره آموزش زبان نمی‌توان چنین گفت. افزون بر این، دیدگاه‌های زبان‌آموزان نسبت به ویژگی‌های اخلاقی استادان آنها، به‌ویژه در رابطه با سطح دینداری دانشجویان بررسی نشده است.

بشر ممکن است با موجودات دیگر مانند حیوانات در موضوعات متنوع اشتراک داشته باشد. یکی از آن اشتراک‌ها می‌تواند این باشد که بزرگسالان آنها، کودکان و جوانان را آموزش دهند تا چگونه زندگی کنند و زنده بمانند. با این حال، به نظر می‌رسد یکی از تفاوت‌های عمده میان انسان‌ها و غیرانسان‌ها، توانایی انسان‌ها برای استفاده از زبان حتی برای انتزاعی‌ترین اندیشه‌هاست. به نظر می‌رسد قدرت زبان، انسان‌ها را در موقعیت مطلوب‌تری نسبت به حیوانات و گیاهان قرار می‌دهد. ویژگی دیگر که به همراه آن می‌آید، تدریس این توانایی زبانی است. به نظر می‌رسد تاریخ تعلیم و تربیت، کمتر به تعریف تدریس و آموزش پرداخته است. کمی تعجب‌برانگیز است که کتاب‌های آموزش، بخشی را به معنای تدریس و آموزش اختصاص دهند؛ تا چه رسد به تحقیق بر روی معنای آموزش زبان. به‌طور معمول، نویسندگان فرض می‌کنند که خوانندگان ایده‌ای درباره آنها دارند. متخصصان آموزش با این حال، تمایل دارند چنین مسائلی انتزاعی را به فیلسوفان بسپارند. باری، دیدگاه‌های متنوعی را می‌توان در میان فیلسوفان مشاهده کرد.

از یک سوی، روسو (۱۹۷۹) معتقد بود چیزی که از طریق تولد داده نشده، باید با آموزش داده شود. از سوی دیگر، ایلچ (۱۹۷۱) که یکی از اصلاح‌طلبان نظام آموزشی بود، با جریان اصلی مدارس مخالفت می‌کرد و بر این باور بود که آموزش فاسدکننده است. یکی دیگر از منتقدان آموزش، راجرز (۱۹۸۳) بود که با آن شدت آموزش را محکوم نمی‌کرد، اما آن را براساس روان‌شناسی انسان‌گرا، مانع یادگیری می‌دانست. الهام از راجرز، برای جایگزینی تدریس با تسهیل امر یادگیری، همچنان بر کتاب‌های مربوط به آموزش و مدرسه تأثیر می‌گذارد، مانند روش یادگیری زبان مشاوره‌ای که معلم را به‌سان مشاور در نظر می‌گیرد (سلس مورسیا، ۲۰۱۴، ص ۹). حتی فیلسوفان قدیم مانند سقراط معتقد بودند سوفیست‌ها فاسد شده‌اند؛ زیرا برای فروش دانش پول می‌گیرند (اسکات، ۲۰۰۰). قرار است آموزش، مردم را راهنمایی کند که چطور فکر کنند. پس در اینجا، به‌طور خودکار به قلمرو اخلاق وارد می‌شویم؛ چراکه برخی هنجارها در حرفه آموزش پذیرفته شده‌اند. این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که تناقض اخلاقی درباره معنای آموزش برای بسیاری وجود دارد.

اگرچه «اخلاق و تدریس ذاتاً، سازگار و ناگزیر درهم تنیده به نظر می‌رسد»، اما «ابعاد اخلاقی تدریس و ماهیت اخلاقی مسئولیت‌های حرفه‌ای استاد در محافل علمی و جوامع حرفه‌ای، اغلب مفروض به نظر می‌رسد که به واسطهٔ تئوری‌های شناختی مرتبط با تدریس و یادگیری، رویکردهای مؤثر در سنجش و ارزیابی، استراتژی‌های مدیریتی کلاس درس و دیگر جنبه‌هایی که در عین حال به‌طور طبیعی مهم هستند، به ندرت از منظر اخلاقی بررسی می‌شوند» (کمپبل، ۲۰۰۸، ص ۳۵۸).

استرایک و سولتیس (۲۰۰۹) معتقد بودند مسائل اخلاقی می‌توانند، عینی بررسی شوند و روند آنها به صورت اخلاقی مورد توجه قرار گیرد، اما در نهایت همه باید قاضی خود باشند و «یک نوع تفکر اخلاقی منطقی - که فراتر از عقاید و ارزش‌های شخصی است - هم برای اخلاق حرفه‌ای و هم برای آموزش اخلاقی همه اعضای جامعه ضروری است» (۲۰۰۹، ص ۴).

نقش اخلاق زمانی برجسته می‌شود که «مدارس برای آماده‌سازی دانش‌آموزان خود، برای زندگی کنشگرانهٔ مدنی مهیا می‌شوند» که آنها را «به لحاظ انتقادی متفکر و به لحاظ اخلاقی هوشیار» بار آورند (کروکس، ۲۰۱۰، ص ۱۱۲۸). با این حال، اخلاق را نمی‌توان با دیگر منابع هنجارگذار، مانند حقوق، خلط نمود، گرچه در جاهایی هم‌پوشانی داشته باشند. گفتنی است رهنمودهای اخلاقی، ضمانت قانونی ندارند و اجباری نیستند؛ بلکه می‌کوشند عوامل آموزش را به کنش اخلاقی سوق دهند. «وظایفی که دارای ضمانت اجرایی (مثلاً محذورات اخلاقی) باشند، ولی اجبار پشت آن نباشد، در محدودهٔ اخلاق جای می‌گیرد» (هوای، ۲۰۰۵، ص ۱۰۳).

تفاوت دیگر میان اخلاق و قانون این است که در اخلاق، آزادی عمل وجود دارد، در حالی که قانون، اجباری است. با این حال، هر دو گاه به همان مفهوم مشترکی اشاره می‌کنند که واحد ارزیابی آنهاست، یعنی حقوق. شاید بتوان گفت اصول اخلاقی، مکمل قوانینی هستند که نظم را در محیط‌های مختلف آموزشی حاکم می‌کنند.

۲-۳. دینداری: دینداری، یا مذهبی بودن، یک مفهوم بسیار پیچیده است و تعیین درجه یا سطح آن چندان آسان نیست. «دین شامل باورها، اعمال و نهادهایی است که وجود موجودات فراطبیعی را با قدرت عمل، یا قدرت‌های غیرشخصی، یا فرایندهای دارای اهداف اخلاقی فرض می‌کند» (بروس، ۱۹۹۶، ص ۶). با این حال، دین یک نهاد چندبعدی است و فروکاست آن به یک تعریف واحد، ممکن است خطر غفلت از ابعاد الهیاتی، فلسفی، انسان‌شناختی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی این پدیده را داشته باشد (رابینسون، ۲۰۱۶). مفاهیم و عوامل بسیاری از قبیل مکان، زمان، آموزش، فرهنگ و... وجود دارند که مجموعهٔ دین را تشکیل می‌دهند. ادراک گروهی از مردم در یک منطقهٔ خاص لزوماً مشابه گروه‌های دیگر در مناطق دیگر نیست.

آنچه گروهی از افراد، از یک دین خاص درک می‌کنند، می‌تواند در بسیاری از جنبه‌ها در دوره‌های زمانی و مکانی مختلف، متفاوت باشد. قرار دادن افراد در یک مقیاس دینی، هنگامی که عوامل دیگر، نظیر عوامل پنهان، وارد عرصه شوند، دشوارتر می‌شود. با این حال، پرسش‌نامه‌های بسیاری برای تعیین سطح دینداری درباره مسیحیان وجود دارند، مانند سنجه دینداری هیل و هود (۱۹۹۹)، اعتقادات مذهبی جورج (۱۹۹۸)، پرسش‌نامه قدرت ایمان مذهبی سانتا کلارا (۱۹۹۷)، مقیاس دینداری گلاک و استارک (۱۹۶۸)، مقیاس جهت‌گیری مذهبی آلپورت و راس (۱۹۶۷) و فاکتور دینی لنسکی (۱۹۶۱).

هدف از این پژوهش، تعیین سطح دقیق مذهبی بودن افراد شرکت‌کننده در این پرسش‌نامه نیست؛ زیرا این پژوهش صرفاً یک تحقیق سنجه دینداری نبوده است؛ بلکه هدف از آن تعیین دو گروه از شرکت‌کنندگان بیشتر مذهبی یا کمتر مذهبی بود و اینکه آیا مذهبی بودن دانشجویان با دیدگاه‌های آنها درباره ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان - که بعدها در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته شرکت کردند - ارتباط داشت یا خیر؟ یکی دیگر از دلایل استفاده از پرسش‌نامه‌ای که بیشتر ایجاد شده بود، به جای پرسش‌نامه‌ای که از سوی پژوهشگر ارائه شد، آن بود که یک پرسش‌نامه معتبر و درخور اعتماد از سوی یک متخصص در حوزه دین آماده و با محیط نمونه، سازگار شود. بدین‌سان، با توجه به دانش حوزه مورد نیاز برای هر دو رشته الهیات و جامعه‌شناسی، اعتبار محتوایی و مفهومی تأمین شد (اری، جیکوبز و سورنسون، ۲۰۱۰، ص ۲۲۶ و ۲۹۶).

بیشتر مطالعات انجام شده تاکنون، از روش‌های کمی استفاده کرده‌اند، و یا در مواردی هم که از روش‌های کیفی استفاده شده، از استادان پرس‌وجو شده است، اما منظر دانشجویان مدنظر قرار نگرفته است. تاکنون تحقیقی درباره این استانداردها از دیدگاه زبان‌آموزان انجام نشده است، بلکه استانداردهایی هستند که پژوهشگران خود آنها را پیشنهاد می‌دهند. بنابراین، پژوهش پیش‌رو می‌کوشد تا با استفاده از روش ترکیبی - یک پرسش‌نامه و یک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته - این معیارها را دریابد. برای این منظور، به نظر رسید روش ترکیبی مناسب‌ترین طرح برای این مطالعه باشد؛ زیرا «در روش ترکیبی، یک محقق جمع‌آوری اطلاعات عددی (از جمله از طریق پاسخ بسته در پرسش‌نامه‌ها) و متن (از طریق مصاحبه چهره به چهره، شرح تصویر، و...) برای پاسخگویی بهتر به سؤالات پژوهش انجام می‌دهد» (هیقام و کروکر، ۲۰۰۹، ص ۱۳۷). از میان شش طرح موازی همگرا، طرح پیوسته توضیحی، طرح پیوسته اکتشافی، طرح ضمنی، طرح ایجاد تغییر، طرح چند مرحله‌ای که از سوی کرسول و پلانو کلارک (۲۰۱۱) طبقه‌بندی شده‌اند، پژوهشگران حاضر با استفاده از روش ترکیبی پیوسته توضیحی که «شامل جمع‌آوری داده‌های کمی

در ابتدا و سپس جمع‌آوری داده‌های کیفی برای کمک به توضیح نتایج کمی است» تحقیق را پی گرفتند (کرسول، ۲۰۱۲، ص ۵۴۰).

۲-۴. پرسش‌های تحقیق: این تحقیق درصدد پاسخگویی به پرسش‌های ویژه ذیل است:
 - دیدگاه دانشجویان زبان - البته با توجه به سطح دینداری آنها - درباره ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان چیست؟
 - دیدگاه دانشجویان زبان - البته با توجه به سطح دینداری آنها - درباره ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان چه تأثیری از منظر خود آنان بر رفتار آکادمیک دانشجویان زبان دارد؟

۳. روش‌شناسی

به نظر می‌رسد مناسب‌ترین روش برای این مطالعه، یک روش ترکیبی و پیمایشی باشد. بر این اساس، نخستین روش جمع‌آوری داده‌ها شامل یک ابزار کمی بود؛ یعنی یک پرسش‌نامه مقیاس دینداری. به دنبال آن، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، به‌عنوان یک ابزار کیفی برای بررسی آنچه که دانشجویان از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان خود می‌دانستند و همچنین نحوه ارتباط آن با میزان دینداری دانشجویان، به کار گرفته شد.

۱-۳. جامعه آماری: ۵۳ دانشجوی سال آخر مقطع کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی در دو دانشگاه متفاوت در شهر قم شرکت‌کنندگان این پژوهش بودند: سه کلاس از دانشگاه حضرت معصومه (ع) و دو کلاس در دانشگاه علمی-کاربردی هلال احمر. همان‌طور که کوربین و استراوس (۱۹۹۸) معتقدند، کثرت نمونه برای پژوهشگر، حداکثر فرصت ممکن را برای تحلیل و مقایسه ارائه می‌دهد. شایان ذکر است که چون در قسمت کیفی پژوهش از نظریه مبنایی یا داده‌بنیاد استفاده شد، اشباع در روند پژوهش، حجم نمونه را معین کرد. بر اساس رویه معمول در مطالعات کیفی در چارچوب نظریه داده‌بنیاد، «اشباع» حجم نمونه را معین می‌کند و در نهایت کل تحقیق را به پایان می‌رساند (کوهن، مانیون و موریسون، ۲۰۰۷، ص ۴۹۲). این تحقیق با انتخاب نمونه‌گیری نظری یا به عبارتی نمونه‌گیری هدفمند - که معمولاً در مطالعات کیفی به کار می‌رود - انجام پذیرفت. تعداد بالای حجم نمونه در پژوهش‌های کمی یک مزیت است؛ اما با توجه به اینکه پژوهش حاضر علاوه بر پرسشنامه دارای یک مصاحبه نیز بود - که به نحوی شرکت‌کنندگان پرسشنامه را غربال می‌کرد - حجم نمونه به طور قابل توجهی کاهش یافت (۲۲ نفر). «نمونه‌گیری نظری در نظریه مبنایی به این معناست که پژوهشگر اشکال داده‌ای را انتخاب می‌کند که با متن یا تصویر به فرآیند تولید نظریه کمک کند و مفید فایده باشد» (کرسول، ۲۰۱۲، ص ۴۳۳). بنابراین کم بودن حجم

نمونه برای تحقیقات کیفی کاملاً مرسوم می‌باشد، چرا که پژوهشگر درصدد یافت چیزی است که در ارتباط با داده وی باشد و پژوهش را بهبود بخشد.

فلسفه انتخاب تنها یک شهر برای محدوده پژوهش، ثابت فرض کردن بسیاری از متغیرها و مفاهیم بیرونی مربوط به مکان جغرافیایی است. بسیاری از مطالعات دیگر نشان دادند که جغرافیا، به‌ویژه محل اقامت در یک شهر، در ذهنیت کسانی که در مطالعه دخالت دارند، می‌تواند به ناهمگونی و ناهماهنگی منجر شود و نتایج مطالعه را مختل کند. برای مثال، حضور در مراسم مذهبی می‌تواند برای برخی پاسخ‌دهندگان در یک منطقه خاص، به‌عنوان یک بخش حیاتی از مذهب در نظر گرفته شود، در حالی که دیگران، در یک منطقه دیگر، آن را جزء کیش خود نپندارند (کرم‌اللهی، ۲۰۰۹؛ سراج‌زاده، ۱۹۹۸؛ شجاعی زند، ۱۳۸۴). برای تهدید نشدن اعتبار داخلی و خارجی تحقیق، همان‌گونه که توکلی (۲۰۱۲) اظهار داشت، این پژوهش محدود به یک شهر شد. پنج کلاس از هر دو دانشگاه انتخاب شدند تا حداکثر تعداد شرکت‌کنندگان را با جنسیت‌های مختلف شامل شود. سن آنها میان بیست تا سی سال بود.

۲-۳. ابزار گردآوری داده‌ها: در میان پرسش‌نامه‌های موجود، محققان تصمیم به استفاده از مقیاس گلاک و استارک (۱۹۶۸) گرفتند؛ زیرا یکی از معتبرترین سنجه‌ها در سراسر جهان (شجاعی زند، ۲۰۰۵) با ضریب پایایی بالا (به‌طور کلی حدود ۸۰ درصد با توجه به نمونه‌هایی که از یک جمعیت خاص جمع‌آوری شده بودند) و اینکه، این مطالعه بسیار مورد ارجاع قرار می‌گیرد، و همچنین با محیط ایران و اسلام از سوی سراج‌زاده (۱۹۹۸) سازگار شده است. علامه جعفری نیز در یادداشت‌های خود مقیاس دینداری گلاک و استارک را یکی از عالی‌ترین تقسیم‌بندی‌هایی می‌داند که در زمینه دینداری انجام شده است و توجه به آن را برای محققان ضرورت درجه اول می‌شمارد (ویلیم، ۱۳۷۷، ص ۸۱). پرسش‌نامه آنها شامل یک طرح پنج بعدی از تعهد دینی بود که بدین شرح است: باور، اعمال (شخصی یا عمومی)، تجربه، دانش و پیامد. نسخه فارسی سازگار شده پرسش‌نامه یادشده به‌طور ضمنی با آلفای کرونباخ (۸۳٪)، به‌عنوان ضریب بالای سازگاری داخلی مطابقت داشت (سراج‌زاده، ۱۹۹۸، ص ۱۴۳). «با توجه به این نکته که تعلیمات دینی یک درس اجباری در بیشتر کشورهای اسلامی است، این بعد نمی‌تواند به‌عنوان یک شاخص دارای اعتبار از دینداری مردم محسوب شود» (سراج‌زاده، ۱۹۹۸، ص ۱۴۰). پس، ممکن است این امر نتیجه را مخدوش کند. پرسش‌نامه دینداری حاضر دارای نوزده گویه بود: هفت نمونه اعتقادی، شش نمونه تجربی و شش نمونه پیامدی. مقیاس لیکرت با پنج گزینه: کاملاً موافق، موافق، نامشخص، مخالف یا کاملاً مخالف، در هر کدام به کار رفته بود.

به منظور ارزیابی درجه مذهبی بودن دانشجویان، پژوهش پیش رو، نخست از پرسش‌نامه سراج‌زاده (۱۹۹۸)، به‌عنوان یک پرسش‌نامه طراحی شده از سوی یک جامعه‌شناس استفاده کرد. پایایی پرسش‌نامه ۸۳٪ براساس ضریب همبستگی آلفای کرونباخ بود. البته به دلیل تغییر جزئی که به پرسش‌نامه دینداری اعمال شد، لازم بود یک بار دیگر اعتبار آن محاسبه شود که نتیجه آن نیز ۸۳٪ بود. با اینکه، این تحقیق ترکیبی، نخست از ابزار پرسش‌نامه استفاده کرد، به دلیل مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، به منظور دستیابی به داده‌های غیرعددی از دانشجویان، این مطالعه عمدتاً کیفی بود. با توجه به ماهیت پدیده اخلاق استادان زبان، استراوس و کوربین (۱۹۹۸) توصیه می‌کنند «روش‌های کیفی برای به دست آوردن جزئیات پیچیده درباره پدیده‌هایی مانند احساسات، فرایندهای تفکر و عواطف به کار می‌روند که استخراج آنها از طریق روش‌های متداول‌تر دشوار است» (۱۹۹۸، ص ۱۱). تحقیقات مبنایی شامل کدگذاری، طبقه‌بندی و تئوری‌سازی اطلاعات از مصاحبه‌شونده‌هاست. همان‌گونه که کرسول (۲۰۱۴) توصیه می‌کند، این مصاحبه شامل هشت سؤال عمومی و باز بود که باعث می‌شد اطلاعات غنی و عمیق به تم‌های معتبرتر و قابل اطمینان منجر شود. هر یک از پرسش‌ها با فیلسوفان اخلاق و استادان اخلاق، بررسی شد. در پایان نیز پرسش‌ها، عمیق‌تر و پیچیده‌تر می‌شدند؛ مانند آیین شخصی اخلاق شرکت‌کنندگان، استادان زبان ایدئال از لحاظ ویژگی‌های اخلاقی، موقعیت چالش‌برانگیز و معضلات اخلاقی و باورهای دانشجویان نسبت به رابطه میان دیدگاه‌ها و رفتارهای دانشگاهی آنها.

۳-۳. روند اجرای پژوهش: به دنبال یک روش پیمایشی و توصیفی ترکیبی، پژوهشگران حاضر هم پرسش‌نامه و هم مصاحبه نیمه‌ساختاریافته را که نیاز به مهارت‌های ویژه و همچنین «دقت زبان‌شناختی و فرا‌زبانی» داشتند، اجرا کردند (اسکات و آشر، ۲۰۱۱، ص ۱۱۷). همان‌گونه که درباره همه مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته متداول است، مصاحبه‌کننده باید بدانند چه زمانی نوبت صحبت را تغییر دهد یا سؤال‌های دیگری را بپرسد، دیدگاه‌های پاسخ‌دهندگان را درک و به دقت ضبط کند. افزون‌بر این، منطقی است که مصاحبه‌کننده و محقق یک نفر باشد؛ زیرا محقق بهترین کسی است که می‌داند چه می‌خواهد؛ چراکه در نهایت این امر، به نفع و سهم بیشتری در تحقیق می‌انجامد.

اجرای پرسش‌نامه در سطح کلاس‌ها، حدود بیست دقیقه طول کشید، در حالی که مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای هر فرد از سی دقیقه تا یک ساعت زمان برد. این مصاحبه در همان دانشگاه‌هایی انجام شد که دانشجویان احساس راحتی بیشتری داشتند. دو روش برای جمع‌آوری داده‌ها وجود داشت: یک پرسش‌نامه سطح دینداری و دیگری مصاحبه نیمه‌ساختاریافته. با توجه به

روش نخست، یک پرسش‌نامه انطباق‌یافته به محیط دانشجویان زبان در دو دانشگاه تهیه شد. این پرسش‌نامه از سوی سراج‌زاده (۱۹۹۸)، برگرفته از پرسش‌نامه انگلیسی (گلاک و استارک، ۱۹۶۸) طراحی شده بود، تا مقیاس دینداری پاسخ‌دهندگان را متناسب با زمینه ایرانی-اسلامی بسنجد. هر گویه براساس مقیاس لیکرت طراحی شد. هر پرسش دارای یک امتیاز بود، به جز آخرین گزینه، یعنی گزینه کاملاً مخالف که دارای هیچ امتیازی نبود. نسبت امتیازهای این پرسش‌نامه از صفر تا ۷۶، با توجه به تعداد پرسش‌ها (۱۹)، متغیر بود. بنابراین، نقطه میانی باید ۳۸ در نظر گرفته می‌شد، به گونه‌ای که خود ۳۸ و بالاتر از آن، سطح بالای دینداری و پایین‌تر از ۳۸، سطح کم دینداری را نشان دهد. این امر شبیه مفهوم میانگین است. «میانگین، به‌عنوان آن نقطه در توزیع سنجش‌ها تعریف می‌شود که زیر آن، ۵۰ درصد از موارد [و ۵۰ درصد دیگر بالاتر از این نقطه] قرار می‌گیرد» (اری، جیکوبز و سورنسون، ۲۰۱۰، ص ۱۱۰).

هنگامی که داده‌ها از پرسش‌نامه جمع‌آوری شدند، محققان حاضر، دانشجویان را در دو دسته بیشتر دیندار یا کمتر دیندار قرار دادند. سپس پژوهشگران براساس تحقیق داده‌بنیاد، به تدوین، طبقه‌بندی و استخراج تم‌ها، بر پایه خلاصه مصاحبه پرداختند. پس از آن، ارتباط تم‌های خاص با دقت کشف شد. گفتنی است، برای مقایسه مقولات و تم‌ها، از روش مقایسه‌ای دائم استفاده شد (چارمز، ۲۰۰۰). تحقیقات داده‌بنیاد معمولاً با یک مدل بصری از نظریه یا مجموعه‌ای از قضایا پایان می‌گیرند (اری، جیکوبز و سورنسون، ۲۰۱۰، ص ۴۹۱). سپس ارتباط میان دیدگاه‌های دانشجویان درباره ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان و نیز مشارکت چنین نظریاتی با توجه به سطح دینداری آنها، با استفاده از «آزمون خی دوی مستقل» بررسی شد و اگر این رابطه معنادار می‌بود، ضریب همبستگی فی نیز برای ارزیابی قدرت این ارتباط با استفاده از نرم‌افزار SPSS محاسبه می‌شد (توکلی، ۲۰۱۲، ص ۶۰-۶۲). به بیان ساده‌تر، قدرت ارتباط میان متغیرها می‌تواند با محاسبه «phi» یا «Cramer V»، بسته به درجه آزادی آنها، هنگامی که مقدار P معنادار باشد، محاسبه شود (هاچ و لازارتون، ۱۹۹۱، ص ۴۱۵). سرانجام پژوهشگران، یک شبکه معنایی از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان را شناسایی و ارائه کردند.

۳-۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها: براساس تقاضای پاسخ‌دهندگان، از هیچ دستگاه ضبطی استفاده نشد. به جای آن، محققان، یادداشت‌هایی را نگاشتند که بعدها برای کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شده بودند. از مجموعه‌ای از «یادداشت‌های دست‌نوشته»، به‌عنوان روش جایگزین برای جلوگیری از هرگونه سوءتفسیر و ناتوانی در یادآوری نظریات دانشجویان، استفاده شد (اری، جیکوبز و سورنسون، ۲۰۱۰، ص ۴۸۱). با توجه به مفهوم

«بازخورد مشارکت‌کنندگان» (کرسول، ۲۰۱۴، ص ۲۵۱)، یا «اعتبارسنجی شرکت‌کنندگان» (هیقام و کروکر، ۲۰۰۹، ص ۲۶۹)، به مصاحبه‌شوندگان اطمینان داده شد که آنها فرصت دارند تا خلاصه مصاحبه خود را برای دقت و ویرایش، یا بازخورد، بررسی کنند. پس از آنکه رونوشت‌های میدانی به «خلاصه» تبدیل شدند، از سوی مصاحبه‌شوندگان بررسی شده، سپس از سوی محققان اصلاح شدند (کوهن، مانیون و موریسون، ۲۰۰۷، ص ۴۷۲). مستندسازی و فرایند کدنویسی نیز اعتبار کدگذاری را تضمین می‌کرد.

چنان‌که لودیگو، اسپالدینگ و وگتل (۲۰۱۰) تأکید می‌کنند، ابزارهای محقق باید با چند نفر از گروه هدف برای شناسایی هرگونه مشکلی پاییده شوند (ص ۹۸). به دلیل تغییراتی چند در پرسش‌نامه، بر روی چند داوطلب مشابه آزموده شد. مطالعه آزمایشی پرسش‌نامه بر روی هشت دانشجوی دانشگاه انجام شد، یعنی بیش از «۱۰ درصد از کل شرکت‌کنندگان» (کرسول، ۲۰۱۲، ص ۶۰۹). با توجه به مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، همه پرسش‌های آن به وسیله فیلسوفان اخلاق و استادان اخلاق، به منظور اطمینان از آنها مشورت شد (مکی و گاس، ۲۰۱۲، ص ۷۰). مطالعه آزمایشی مصاحبه نیز با سه دانشجوی دانشگاه انجام گرفت (بیش از ۱۰ درصد از کل مصاحبه‌شوندگان، یعنی ۲۲ نفر). همه آنها از مصاحبه‌کننده خواستند که از دستگاه ضبط استفاده نکند. در عوض محققان، یادداشت‌هایی برای کدگذاری باز، محوری و انتخابی نوشتند. سپس، برای یافتن هرگونه ارتباط احتمالی میان موضوع اصلی به دست آمده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و سطح دینداری دانشجویان، آزمون خی دو، در نرم‌افزار SPSS محاسبه شد. در نهایت نیز یک شبکه معنایی از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان شناسایی و تحلیل شد.

۴. یافته‌ها

هدف از مطالعه پیش رو، بررسی دیدگاه دانشجویان از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان، با توجه به سطح دینداری و مشارکت دانشجویان در رفتارهای آکادمیک آنها، با استفاده از یک روش ترکیبی، یعنی یک پرسش‌نامه و یک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. بر این اساس، نتایج هر دو بخش کمی و کیفی مطالعه پیش رو بدین شرح است:

با توجه به آمار پایایی محاسبه شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS، ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه سطح دینداری ۰/۸۳۱ بود که بیانگر مورد تأیید بودن پرسش‌نامه است:

Table 1. Cronbach's alpha coefficient for the religiosity scale questionnaire	
Cronbach's Alpha	N of Items
.831	19

همان‌گونه که جدول ذیل نشان می‌دهد، ۴/۳۶ درصد از شرکت‌کنندگان دارای سطح دینداری پایین‌اند، اما درصد بیشتری از پاسخ‌دهندگان (۶/۶۳ درصد) سطح دینداری بالایی دارند:

Table 2. The participants' religiosity scale					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	36.4	36.4	36.4
	2	14	63.6	63.6	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

در باره بخش کیفی تحقیق که شامل تجزیه و تحلیل دقیق و تدوین دقیق داده‌های حاصل از مصاحبه بود، محققان مقادیر درخور توجه‌ای پیدا کردند که مهم‌ترین آن صداقت بود که محاسبات SPSS آن بدین شرح است:

Table 3. The religiosity scale in relation to sincerity				
		Sincerity		Total
		1	2	
RS	1	2	6	8
	2	2	12	14
Total		4	18	22

Table 4. The chi-square test for the religiosity scale in relation to sincerity					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.393 ^a	1	.531		
Continuity Correction ^b	.003	1	.958		
Likelihood Ratio	.382	1	.537		
Fisher's Exact Test				.602	.465
Linear-by-Linear Association	.375	1	.540		
N of Valid Cases	22				

Table 4. The chi-square test for the religiosity scale in relation to sincerity

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.393 ^a	1	.531		
Continuity Correction ^b	.003	1	.958		
Likelihood Ratio	.382	1	.537		
Fisher's Exact Test				.602	.465
Linear-by-Linear Association	.375	1	.540		
N of Valid Cases	22				

a. 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.45.
b. Computed only for a 2x2 table

بنابراین، رابطه معناداری میان گروه‌های کمتر دیندار و بیشتر دیندار دانشجویان وجود نداشت که صداقت را به‌عنوان مهم‌ترین ویژگی اخلاقی استادان زبان می‌دانستند. از آنجا که از فرکانس‌های بزرگ در آزمون خی دو استفاده می‌شود و همچنین انتظار آن است که حداقل ۸۰ درصد از فرکانس هر سلول باید پنج، و یا بیشتر باشد، آزمون دقیق فیشر استفاده شد؛ چراکه زمینه لازم آزمون خی دو محقق نشد. مقدار P آزمون، ۰/۶۰۲ بود که بیش از ۰/۰۵ به‌عنوان معیار استاندارد بود.

۵. بحث

چنان‌که پیشتر ذکر شد، هدف پژوهش پیش رو، بررسی ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان از دید دانشجویان در رابطه با سطح دینداری دانشجویان و همچنین تأثیر آن دیدگاه‌ها در رفتار دانشگاهی دانشجویان با استفاده از یک روش ترکیبی بود. به همین ترتیب، جدول شماره ۱، ضریب آلفای کرونباخ را برای پرسش‌نامه سطح دینداری که ۰/۸۳۱ بود، نشان می‌داد. این بیانگر اعتبار نسبتاً بالا و پذیرفته شده بود؛ زیرا هر عددی بالاتر از ۰/۷۰ برای یک پرسش‌نامه رضایت‌بخش در نظر گرفته می‌شود. نکته درخور توجه آن است که ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه سطح دینداری نسخه اصلی، یا ساخته سراج‌زاده (۱۹۹۸) نیز همان ۰/۸۳ بود.

براساس جدول شماره ۲، همه ۲۲ شرکت‌کننده، به دو گروه دانشجویان بیشتر مذهبی و کمتر مذهبی تقسیم شدند، که هشت نفر از آنها (۳۶/۴ درصد) کمتر مذهبی و ۱۴ نفر (۶۳/۶ درصد) بیشتر مذهبی بودند. پس از طبقه‌بندی دانشجویان به دو گروه یادشده، وقت آن رسیده بود تا دیدگاه دانشجویان درباره ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان بررسی شود. برای این منظور، مصاحبه نیمه‌ساختار یافته انجام شد.

با وجود چندگانگی دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان در این تحقیق، براساس نظریه‌های اخلاقی، مقولاتی چند درخور استخراج و دسته‌بندی بودند. برای نمونه، با توجه به کلاس‌های زبان، سیاست‌های استادان زبان ممکن است بیش از حد شدید، یا بسیار آرام باشد، مانند نظم بیش از حد در کلاس درس؛ پرسش‌های ناخواسته به علت دلانلی نظیر تکرار؛ واکنش منفی به سخنان دانشجویان؛ و سیاست دوگانه به غیبت یا تأخیر دانشجویان.

درباره تجربه‌های یادگیری زبان، سبک تدریس استادان ممکن است مناسب نباشد؛ ممکن است از محتوای آموزشی سوءاستفاده شود؛ ممکن است از همکاران دیگر انتقاد شود؛ ممکن است مدرسان اطلاعاتی درباره موضوع مورد بحث در اختیار نداشته باشند؛ ممکن است حقایق در مدت تدریس منحرف شوند؛ ممکن است ارائه‌ها مفید نباشد؛ ممکن است میان آنچه که در کلاس تدریس می‌شود و آنچه باید تدریس شود، اختلاف باشد؛ ممکن است تدریس برای مخاطب حاضر مناسب نباشد؛ و ممکن است محتوا اتلاف وقت دانشجویان را در پی داشته باشد.

تا آنجا که به ارزیابی مربوط می‌شود، ممکن است ارزیابی‌های پیش‌بینی نشده انجام شوند؛ ممکن است روش‌های آزمون و ارزیابی واضح نباشد؛ ممکن است نکات ارزیابی اعلام نشوند؛ ممکن است از آزمون‌های قبلی استفاده شود؛ می‌توان از آزمون‌های سخت، یا آسان استفاده کرد؛ ممکن است آزمون‌ها کاملاً با آنچه در کلاس بحث شده، متفاوت باشند؛ ممکن است پرسش‌های آزمون برای برخی در کلاس متعصبانه باشند؛ و ممکن است پروژه‌های کارشده در طول ترم بدون تأثیر باشند.

درباره روابط علمی، ممکن است تضاد منافع در میان افراد مختلف وجود داشته باشد؛ از جمله استادان، دانشجویان، پرسنل دانشگاه و حتی مؤسسات دیگر. قرض گرفتن یا دادن پول به دانشجویان یا دیگر افراد در محیط‌های علمی ممکن است اصطکاک اخلاقی ایجاد کند.

اگرچه دیدگاه دانشجویان از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان بسیار متفاوت بود، اما یکی از کدها، یعنی صادق بودن در مصاحبه بارها و بارها تکرار شد. شانزده مصاحبه‌شونده از مفهوم صداقت سخن راندند؛ به بیان دیگر، تعداد درخوری از مصاحبه‌شوندگان، انتظار داشتند استادان زبان خود را صادق ببینند؛ تا نه تنها استادان اخلاقی نامیده شوند، بلکه دانشجویان در بحث یادگیری نیز موفق باشند. بدین‌سان، دانشجویان روشن ساختند که صداقت استادان به آنها کمک می‌کند تا در رفتارهای دانشگاهی خود موفق‌تر باشند. خلاصه مصاحبه یک مصاحبه‌شونده این بود: استادان باید در کلاس درس صادق باشند. برای مثال، زمانی که دانشجویان از استادان خود پرسشی می‌پرسند، اگر آنها پاسخ را نمی‌دانند، نباید به آن پاسخ دهند؛ چرا، چون نباید دانشجویان

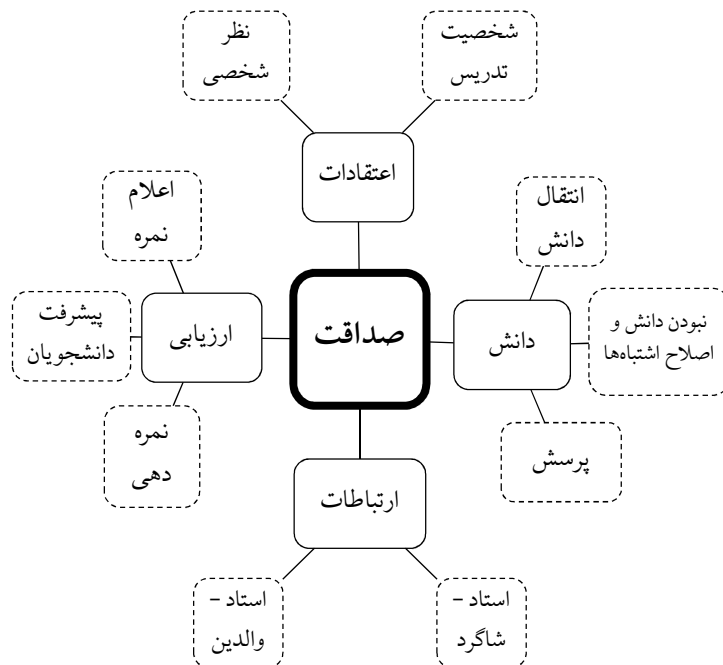
را با یک پاسخ غلط همراه کنند. آنها باید صادقانه بگویند: «پاسخ را نمی‌دانند، اما سعی خواهند کرد که جواب درست را برای آنها پیدا می‌کنند».

صادق بودن، یا یکپارچگی، یکی از ارکان حیاتی اخلاقی زیستن است (تریلینگ، ۱۹۷۲، ص ۱۲)، اگر تنها معیار آن (بارو، ۲۰۱۲، ص ۱۵۳) نباشد. باتلر (۱۷۲۹)، فیلسوف و متفکر دینی، سرشت انسان و اخلاق را یکی می‌دانست و معتقد بود طبیعت انسان با فضیلت یا وجدان (ذکر شده در وایت، ۲۰۱۸) تنظیم شده است. باتلر (۱۷۳۶) معتقد بود صداقت یک مولفه مهم زندگی اخلاقی است (ذکر شده در گارت، ۲۰۱۸). اگرچه بیشتر افراد صداقت را به مثابه درستی، راستگویی یا نبودن ریاکاری و فریب تعبیر می‌کنند، اما آن را باید به‌عنوان یکپارچگی در میان همه زمینه‌های درونی ذهن و همچنین هر دو حوزه بیرونی انسان تعریف کرد (هیلگارد، ۱۹۸۰، ص ۱۰۷-۱۱۷).

این سه ساحت درونی، یعنی باورها، عواطف و خواسته‌ها، ذهنیت سه‌گانه انسان را تشکیل می‌دهند. به‌طور خلاصه، ذهن انسان دارای ابعاد شناخت/باور، عاطفه/احساس و خواسته/اراده است و همچنین گفتار و کردار به‌عنوان ساحت‌های بیرونی اویند (ملکیان، ۱۳۹۳). همه باورهایی که ما از زندگی داریم از اشکال ساده گرفته تا پیچیده‌ترین نظریه‌ها، جنبه اعتقادی، ذهن ما را تشکیل می‌دهند؛ در حالی که بُعد عاطفی شامل همه احساسات ما مانند عشق، نفرت، خشم، شادی و... است. جنبه سوم ذهن ما دارای نیت‌ها، خواسته‌ها، آرزوها و اهداف است. براساس این چارچوب، صداقت به معنای هماهنگی در همه این ساحت‌هاست. برای مثال، در صورت ناهماهنگی میان باور استادان زبان نسبت به آنچه باید در کلاس انجام شود و آنچه که در واقع در کلاس انجام می‌شود، آنها صادق به‌شمار نمی‌آیند، زیرا میان ساحت شناختی استادان و ساحت‌های بیرونی رفتار آنها تناقض وجود دارد.

با این حال، گفتنی است که مصاحبه‌شوندگان به موضوعات گوناگونی درباره صداقت اشاره کردند. برای نمونه، همان‌گونه که در شکل شماره ۱، نشان داده شده است، در حالی که برخی مصاحبه‌شوندگان صداقت را در رابطه با دانش ذکر می‌کنند، اما دیگران به ارزیابی، اشاره دارند؛ به سخن دیگر، گروه پیشین از مصاحبه‌شوندگان استادان زبان خود را زمانی صادق می‌خوانند که در انتقال دانش خود سخی باشند؛ ولی گروه دوم دانشجویان، انتظار داشتند استادان در قبال ارزیابی دانشجویان، صادق باشند. افزون بر این، دیگر مصاحبه‌شوندگان از صداقت، به این معنا استفاده کردند که استادان زبان باید شخصیت روزمره خود را از شخصیت استادی جدا کنند و همچنین نباید هویت واقعی خود را در بیان افکار پنهان بدارند. گروه دیگری از شرکت‌کنندگان، از صداقت به‌عنوان اطلاع‌رسانی به والدین دانشجویان از پیشرفت آنها یاد کردند. با این حال، دیگران تأکید

کردند که استادان زبان باید کمبود دانش خود را نسبت به مسائلی که دانش آن را ندارند، اعتراف کنند. همچنین شماری از مصاحبه‌شوندگان اصرار داشتند که استادان باید اشتباه‌های خود را اصلاح کنند. این، شبیه همان چیزی است که آلپورت (۱۹۵۰)، روان‌شناس انسان‌گرای آمریکایی و اخلاق‌گرای اجتماعی، به نام «اعتقاد اکتشافی» می‌نامید که یک فرضیه ثابت نشده است و به صورت آزمایشی حفظ می‌شود تا اینکه تأیید شود، یا با بهتر از آن جایگزین شود (۱۹۵۰، ص ۸۲). «جزم، تعصب و عدم مدارا» تهدید اصلی برای آزادی اجتماعی است که مانع از پذیرش اشتباه‌های خود و نظریات دیگران می‌شود (ملکیان، ۱۳۹۰، ص ۲۹۳-۲۹۴).



شکل ۱: شبکه معنایی صداقت، برگرفته از دیدگاه دانشجویان از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان

پس از کشف موضوع عمده، یعنی صداقت، به‌عنوان صفت اخلاقی استادان زبان از دید دانشجویان، نگارندگان برای تشخیص رابطه احتمالی میان صداقت استادان و سطح دینداری دانشجویان، آزمون‌های دو را اجرا کردند، چراکه این مفاهیم هر دو اسمی هستند. از آنجا که شرط‌های لازم آزمون‌های دو، مانند وجود فراوانی بالا و اینکه دست‌کم ۸۰ درصد از فرکانس مورد انتظار در هر سلول باید پنج یا بیشتر باشد، محقق نشد، از آزمون دقیق فیشر بهره‌گرفته شد که بیانگر نبودن رابطه معنادار میان سطح دینداری و صداقت بود. از این‌رو، با بررسی دقیق آمار

حاصل از جدول‌های پیشین و نتایج مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، این پژوهش می‌تواند به پرسش‌های تحقیق به شرح ذیل، پاسخ دهد:

۱. صداقت استادان به‌عنوان دیدگاه دانشجویان از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان هیچ ارتباطی با سطح دینداری دانشجویان ندارد؛
۲. صداقت به‌عنوان دیدگاه دانشجویان از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان ممکن است در انجام عملکرد آکادمیک دانشجویان، بدون در نظر گرفتن سطح دینداری دانشجویان مثبت باشد.

۶. نتیجه‌گیری

زندگی حرفه‌ای استادان، انتخاب و تصمیم‌گیری‌های عمیق و ارزش‌مندی را می‌طلبد و با توجه به ارتباط منحصر به فرد دانشجویان و استادان، این تصمیم‌ها می‌توانند اخلاقی و دارای پیامدهای بسیاری باشند. بنابراین، تدریس و اخلاق، تعاملی و جدایی‌ناپذیر هستند. انتخاب‌های اخلاقی استادان ناشی از نگرش اخلاقی ایشان و محصول آن است. یکی از راه‌های کشف ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان، این است که از دانشجویان پرسش شود. این، هدف پژوهش پیش رو بود، اما نخست پژوهشگران حاضر، یک پرسش‌نامه برای تعیین سطح دینداری دانشجویان زبان توزیع کردند تا بتوانند تأثیر آن را با دیدگاه دانشجویان از اخلاق استادان زبان و همچنین رفتارهای دانشگاهی دانشجویان بررسی کنند. هر دو گروه از دانشجویان، برحسب مذهبی بودن و نبودن بر پایه نتایج حاصل از پرسش‌نامه، با استفاده از نرم‌افزار SPSS طبقه‌بندی شدند. همچنین این پرسش‌نامه دارای ضریب آلفای کرونباخ قابل اطمینانی بود. پس از دریافت ۵۳ پاسخ تکمیل شده از ۸۱ دانشجو، ۲۲ دانشجو در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته شرکت کردند. نتایج حاصل از مصاحبه، متونی را به پژوهشگران جهت تدوین کدها، مقوله‌بندی و موضوع ارائه داد و پژوهشگران را تشویق کرد تا از طریق تحلیل مفهومی، یک شبکه معنایی از ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان براساس دیدگاه‌های دانشجویان با توجه به سطح دینداری دانشجویان شناسایی و تحلیل کنند. این یافته به‌طور ضمنی مؤید دیدگاه هویت استقلالی دین و اخلاق، به‌رغم تعامل آنها نیز هست.

اگرچه کدهای دقیق ناشی از مصاحبه در نگاه نخست بسیار پیچیده بود، اما در نهایت به مجموعه‌ای از صفات اخلاقی استادان زبان را منجر شد که می‌توانست تحت سناریوهای مختلف، مانند تجربه‌های یادگیری زبان، ارزیابی‌ها، کلاس‌های زبان و روابط دانشگاهی طبقه‌بندی شود. هر یک از این وضعیت‌ها می‌تواند چالش‌های اخلاقی برای هر استاد زبان ایجاد کند. به‌رغم آشفتگی مطرح شده از سوی مصاحبه‌شوندگان، صداقت را می‌توان به‌عنوان مضمون اصلی برشمرد که از

بخش کیفی مطالعه به دست آمد. دقیقاً شانزده نفر از مصاحبه‌شوندگان، به صداقت اشاره کردند. این ویژگی اخلاقی که در شکل شماره ۱ نشان داده شده می‌تواند به‌عنوان یک الگوی مناسب در نظر گرفته شود تا ویژگی‌های اخلاقی استادان زبان را واکاود. به بیان ساده، مفهوم صداقت از سوی شمار بسیاری از مصاحبه‌شوندگان، به‌عنوان مهم‌ترین ارزش اخلاقی برای استادان زبان قلمداد شد که می‌تواند در موفقیت آکادمیک دانشجویان تأثیر مثبت داشته باشد.

۷. محدودیت‌ها و پیشنهادها

معمولاً هیچ تحقیق بدون محدودیتی وجود ندارد. یکی از مشکلاتی که بیشتر مطالعات در آن مشترک‌اند، تعداد شرکت‌کنندگان است. مانند بیشتر مطالعات کیفی - به‌ویژه در تحقیقات مبتنی بر پژوهش‌های داده‌بنیاد، یا مبنایی - رونوشت، خلاصه کردن، سازماندهی، تحلیل و سرانجام توصیف کدها، مقولات و موضوعات اصلی ارائه شده از سوی پاسخ‌دهندگان، بسیار دشوار هستند. به همین دلیل است که مطالعات کیفی با چند مورد محدود، تحقیق را پی می‌گیرند که در نتیجه حجم نمونه کوچک می‌شود. به محض اینکه حجم نمونه کوچک می‌شود، تعمیم‌پذیری تحقیق می‌تواند به‌ویژه در مقایسه با مطالعات کمی که از نمونه‌های بیشتری استفاده می‌کنند، مورد تأمل قرار گیرد (دورنتی، ۲۰۰۳؛ گریفی، ۲۰۱۲؛ مک‌کی، ۲۰۰۶). از آنجا که پژوهش‌های داده‌بنیاد - برخلاف پژوهش‌هایی با نمونه‌گیری تصادفی - معمولاً از نمونه‌گیری نظری یا هدفمند استفاده می‌کنند، این امر تشدید می‌شود.

آخرین مطلب نه‌چندان کم‌اهمیت، آن است که به دلیل اهمیت روزافزون مفهوم اخلاق در تعلیم و تربیت به‌طور عام، به نظر می‌رسد در رشته آموزش زبان نیز به‌طور خاص، روند مشابهی در دانشگاه‌ها به وجود آید. تاکنون در رشته آموزش زبان، مطالعات چندانی به حوزه اخلاق و برنامه‌ریزی اصول اخلاقی در برخی کشورها از جمله ایران، اختصاص داده نشده است. محققان این مقاله با به دست آوردن و تجزیه و تحلیل به اصطلاح آیین‌نامه‌های انضباطی حدوداً صد نهاد رسمی - چه دانشگاه‌های دولتی و چه مؤسسات خصوصی - متوجه این مطلب شدند. حتی اگر چنین مطالعاتی وجود داشته باشند، به نظر می‌رسد به بخش‌های خاصی از این حرفه، مانند ارزیابی و پژوهش مربوط می‌شوند. آنچه لازم است انجام شود، تحقیقاتی از این دست هستند که به طراحی چنین آیین‌نامه‌های اخلاقی توجه دارند، نه صرفاً آیین‌نامه‌های انضباطی که ممکن است در برخی از نهادها موجود باشند. امید است چنین مطالعاتی راه را برای تدوین و آشنایی با اخلاق آموزشی برای استادان کنونی و آینده زبان هموار سازند که در نهایت بتوانند به تحقق آموزش اصول اخلاقی، مانند اخلاق پزشکی در رشته پزشکی منجر شوند.

منابع

۱. شجاعی زند، علیرضا (۱۳۸۴)، «مدلی برای سنجش دینداری در ایران»، جامعه‌شناسی ایران، ۶ (۱)، ص ۳۴-۶۶.
۲. موسوی همدانی، سیدمحمدباقر (۱۳۷۸)، ترجمه تفسیر المیزان (ج ۱)، قم: دفتر انتشارات جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
۳. طباطبایی، سیدمحمدحسین (۱۳۷۰)، مجموعه رسائل، (به کوشش سیدهادی خسرو شاهی)، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۴. خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۹۱)، «رابطه دین و اخلاق در قرآن»، فصلنامه تخصصی اخلاق و حیانی، ۱ (۱)، ص ۲۹-۵۲.
۵. ملکیان، مصطفی (۱۳۹۳)، عوامل روان‌شناختی مؤثر بر اختراع اخلاق. دریافت شده مورخ ۱۳۹۷، از وبسایت <http://malakeyan.blogfa.com/post/31>
۶. ملکیان، مصطفی (۱۳۹۰)، رابطه سنت آرمان‌اندیشی (ویراست دوم)، تهران: چشم‌انداز نوین.
۷. مهر، هژیر (۱۳۹۱)، رابطه دین و اخلاق، منبع اطلاعات مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران، دریافت شده مورخ ۱۳۹۸، از وبسایت <http://www.irip.ir/Home/Single/213>
۸. ویلم، ژان پل (۱۳۷۷)، جامعه‌شناسی ادیان (ترجمه عبدالرحیم گواهی)، تهران: نشر تبیان.
9. Allport, Gordon Willard. (1950), *The individual and his religion: A psychological interpretation*. Oxford, England: Macmillan.
10. Ary, Donald., Jacobs, Lucy Chester, & Sorenson, Christine. (2010), *Introduction to research in education* (8th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
11. Barrow, Robin. (2012), *Moral philosophy for education*. New York: Routledge.
12. Bruce, Steve. (1996), *Religion in the modern world: From cathedrals to cults*. Oxford, UK: Oxford University Press.
13. Campbell, Elizabeth. (2008), The ethics of teaching as a moral profession. *Wiley Periodicals*, 38(4), 357-385. doi: 10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x
14. Celce-Murcia, Marianne. (2014), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.), Boston: National Geographic Learning.

15. Charmaz, Kathy. (2000), Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 509–535), Thousand Oaks, CA: Sage.
16. Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith. (2007), *Research Methods in Education* (6th ed.), New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
17. Creswell, John. W. (2012), *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.), Boston: Pearson.
18. Creswell, John. W. (2014), *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
19. Creswell, John W., & Plano Clark, Vicki L. (2011), *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
20. Crookes, Graham. (2010), Language teachers' philosophies of teaching: Bases for development and possible lines of investigation. *Language and Linguistics Compass*, 4(12), 1126-1136.
21. Dornyei, Zoltan. (2003), *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
22. Einstein, Albert. (1956), *Science and religion, ideas and opinions*. New York: Citadel Press.
23. Garrett, Aaron. (2018), Joseph Butler's moral philosophy, The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved May 05, 2018 from <https://plato.stanford.edu/entries/butler-moral/>
24. Glock, Charles Y., & Stark, Rodney. (1968), *American piety*. Berkeley: University of California Press.
25. Griffee, Dale T. (2012), *An introduction to second language research methods: Design and data*. Berkeley, California: Dale T. Griffee and TESL-EJ Publications.
26. Hatch, Evelyn, & Lazaraton, Anne. (1991), *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
27. Heigham, Juanita, & Croker, Robert A. (2009), *Qualitative research in applied linguistics*. New York: Palgrave Macmillan.

28. Hilgard, Ernest R. (1980), The trilogy of mind: cognition, affection, and conation. *Journal of The History of The Behavioral Sciences*, 16(2), 107-117.
29. Hoy, David Couzens. (2005), *Critical resistance from poststructuralism to postcritique*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
30. Illich, Ivan. (1971), *Deschooling society*. New York: Harper and Row.
31. Karamollahi, Nematollah. (2009), *An investigation into the social effects of the Internet on the religiosity of youth*. (Doctoral dissertation, Islamic Azad University, Science and Research Branch, 2009).
32. Lodico, Marguerite G., Spaulding, Dean T., & Voegtle, Katherine H. (2010), *Methods in educational research: From theory to practice* (2nd ed.), San Francisco: Jossey-Bass.
33. Mackey, Alison, & Gass, Susan M. (2012), *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Oxford, England: Blackwell Publishing Ltd.
34. McKay, Sandra Lee. (2006), *Researching second language classrooms*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
35. Robinson, Bruce A. (2016), Definitions of the word religion. *Religious Tolerance*. Retrieved June 11, 2017 from http://www.religioustolerance.org/rel_defn1.htm.
36. Rogers, Carl. (1983), *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, Ohio: Merrill.
37. Rousseau, Jean-Jacques. (1979), *Emile; or, on education*. New York: Basic Books.
38. Scott, G. A. (2000). *Plato's Socrates as educator*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
39. Scott, David, & Usher, Robin. (2011), *Researching education: Data methods and theory in educational enquiry* (2nd ed.), India: Continuum International Publishing Group.
40. Serajzadeh, Seyyed Hossein. (1998), *Muslims religiosity & delinquency: An examination of Iranian youth*. (Doctoral Dissertation, Essex University, 1998).
41. Strauss, Anselm, & Corbin, Juliet. (1998), *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.

42. Strike, Kenneth A., & Soltis, Jonas F. (2009), *The ethics of teaching* (5th ed.), New York, NY: Teachers College.
43. Tavakoli, Hossein. (2012), *A dictionary of research methodology and statistics in applied linguistics*. Tehran: RAHNAMA PRESS.
44. Trilling, Lionel. (1972), *Sincerity and authenticity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
45. White, David E. (2018), Joseph Butler (1692-1752), *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved May 05, 2018 from <https://www.iep.utm.edu/butler/>