



Designing a model of teachers' educational ethics based on the Barrow's moral theory

Davood Forootanzad¹, Davood Manavipoor², Akbar Mohammadi³

1. Ph.D Candidate in Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran. E-mail: davoodforootan@gmail.com

2. Associate Professor, Department of Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran. E-mail: Manavipor53@yahoo.com

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran. E-mail: a.mohammadi@iau-garmsar.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:

Research Article

Article history:

Received 05 October 2024

Received in revised form 31 October 2024

Accepted 06 December 2024

Published Online 31 December 2025

Keywords:

educational ethics,
model design,
teacher,
ethical theory,
Barrow

ABSTRACT

Background: Teachers' educational ethics are one of the key factors in shaping students' personality and behavior. Barrow's educational ethics theories, with their emphasis on principles such as attention to individual differences, moral self-awareness, and strengthening a sense of responsibility, are recognized as a valuable theoretical framework for improving teachers' educational performance. However, no comprehensive research has been conducted to design a native and practical model based on this perspective in the Iranian educational system.

Aims: This study aims to achieve a model of teachers' educational ethics, not only bringing them closer to human perfectionism but also making them a model for the rational and correct behavior of students and leading society towards perfection.

Methods: On the one hand, the analysis of the theoretical foundations of the research was carried out with a descriptive-analytical method, the statistical population of which consisted of 25 books and one scientific-research article. On the other hand, the current research method was qualitative and phenomenological. The statistical population included all teachers working in the academic year 2022-2023. And among them, 20 people were selected and interviewed in a targeted way and according to the entry criteria. Data collection was done by presenting stories and tests about them. Data analysis was analyzed using Maxqda2022 software.

Results: The findings indicated that the principle of respect for people was the most important theme approved and accepted by the participants, which included 6 sub-themes, and the other four primary principles in Barrow's theory, namely, happiness with 8 sub-themes, truth with 3 sub-themes, freedom with 2 sub-topics, fairness with 6 sub-topics led to this principle.

Conclusion: In this research, based on Barrow's moral theories and based on teachers' moral judgments, a unified model of educational ethics was designed and defined, and a model was obtained whose basic components are: fairness, freedom, respect, truth and happiness.. Among the salient points of this model, we can mention its emphasis on the influence of teachers' ethics as a basis for students' moral development.

Citation: Forootanzad, D., Manavipoor, D., & Mohammadi, A. (2025). Designing a model of teachers' educational ethics based on the Barrow's moral theory. *Journal of Psychological Science*, 24(156), 73-92. [10.61186/jps.24.156.5](https://doi.org/10.61186/jps.24.156.5)

Journal of Psychological Science, Vol. 24, No. 156, 2025

© The Author(s). DOI: [10.61186/jps.24.156.5](https://doi.org/10.61186/jps.24.156.5)



✉ **Corresponding Author:** Davood Manavipoor, Associate Professor, Department of Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran.

E-mail: Manavipor53@yahoo.com, Tel: (+98) 9123849534

Extended Abstract

Introduction

In recent years, the intersection of ethics, education, and culture has become a focal point of academic discourse, especially in the context of global educational reforms (O'Shea et al., 2023). The role of education extends far beyond the transmission of academic knowledge; it also includes the cultivation of moral values, character, and social responsibility among students. Rubin Barrow, a prominent philosopher of education, proposed a comprehensive ethical framework that aims to guide educators in fostering these values (Kleib et al., 2021). His model consists of five fundamental principles: well-being, truth, fairness, freedom, and respect, which are intended to form the foundation for moral and social education (Franklin et al., 2017). These principles emphasize the importance of creating an educational environment that nurtures both the intellectual and ethical development of students, ensuring they are equipped not only with academic knowledge but also with the moral compass necessary for responsible citizenship.

Barrow's ethical framework is significant for its universal applicability, but it also invites the question of how it can be adapted to specific cultural contexts. While these principles can serve as a valuable guide for educators worldwide, their implementation must be sensitive to local cultural, social, and educational norms (Parker et al., 2021). This is particularly relevant in non-Western societies, such as Iran, where educational practices are shaped by distinct historical, cultural, and religious influences (Pacheco et al., 2017). In this regard, it becomes crucial to examine how Barrow's philosophy can be integrated into the Iranian educational system, which is characterized by a strong commitment to ethical education, social values, and the shaping of moral character.

The Iranian educational system has long placed a high value on moral education, with a focus on fostering qualities such as respect, responsibility, and community. However, the current educational landscape faces challenges in translating these ideals into concrete teaching practices. While the government has recognized the need for ethical

education, there is still a gap in aligning educational practices with contemporary moral and ethical frameworks. Rubin Barrow's model offers a promising approach for addressing this gap by providing a structured and coherent set of ethical principles that can guide Iranian teachers in integrating moral values into their pedagogical practices (Kaaya et al., 2002; Bates et al., 2015). Thus, this study seeks to explore the potential for adopting Barrow's ethical framework in Iran, designing a model that is both rooted in his philosophy and adapted to the specific needs and challenges of the Iranian educational context.

Previous studies on educational ethics have underscored the importance of cultural adaptation when applying ethical frameworks in different educational settings. For instance, Shapira (2020) emphasizes the need for models of moral education to be flexible and contextually relevant, particularly in non-Western societies where educational practices may differ significantly from those in the West. The research of Fattahi et al. (2020) similarly highlights the necessity of considering local values and priorities when developing educational models. This study builds upon these insights by focusing specifically on the Iranian context, where cultural values such as respect for authority, communal responsibility, and religious principles are deeply ingrained in the educational system (Khosravi & Sepahmansour, 2024).

Moreover, studies on teacher well-being and professional development have shown that educators' personal values and ethical beliefs significantly influence their teaching practices (Carreon & Manansala, 2021). Teachers who are equipped with strong ethical foundations are better able to foster a positive learning environment that promotes both academic achievement and the moral development of students. Thus, designing an ethical framework that aligns with the values of Iranian teachers can empower them to navigate the complexities of the classroom and address the moral and psychosocial needs of their students (Kunzler et al., 2020).

The implementation of Barrow's ethical principles in the Iranian context is also informed by the broader discourse on resilience and psychosocial well-being.

Research has shown that education is not merely about intellectual growth but also about nurturing resilience, emotional intelligence, and social skills among students (Mersin et al., 2019; Pacheco et al., 2017). By integrating ethical principles such as fairness, freedom, and respect, educators can help students build resilience and foster a sense of community and empathy, which are crucial for their overall well-being and success in life (Lew-Koralewicz, 2022). This study, therefore, aims to design an educational ethical model that not only addresses the intellectual and moral needs of students but also contributes to their psychosocial development.

In addition to the theoretical importance of this study, its practical implications are significant for both policymakers and educators in Iran. As the country continues to develop its educational policies, it is essential to incorporate ethical frameworks that reflect both global principles and local cultural values (O'Shea et al., 2023). The findings of this study can serve as a guide for educational leaders and teachers in Iran, offering a practical model for integrating ethics into the curriculum and teaching practices. By doing so, the study aims to enhance the moral and emotional development of students, promoting a more holistic approach to education that prioritizes the well-being of both students and teachers (Kleib et al., 2021).

This research also contributes to the ongoing global conversation about educational ethics, providing insights into how a Western-based philosophical model can be adapted to non-Western educational settings. The findings are expected to offer a valuable model for other countries with similar cultural and educational contexts, where ethical education is a central concern (Khosravi & Sepahmansour, 2024). In this way, the study extends the discourse on ethical education beyond the boundaries of Western philosophy, demonstrating the universal relevance of Barrow's principles while highlighting the importance of cultural sensitivity in their application. In conclusion, this study aims to design an ethical educational model for Iranian teachers based on Rubin Barrow's framework, addressing both the theoretical and practical challenges of integrating

ethical principles into the Iranian educational context. By examining the core principles of well-being, truth, fairness, freedom, and respect, this research seeks to provide a comprehensive approach to moral education that aligns with the values of Iranian society. Through this model, the study hopes to contribute to the development of an educational system that not only fosters academic excellence but also promotes the moral and psychosocial development of students, preparing them for responsible and compassionate citizenship in the broader community (Franklin et al., 2017; Fattahi et al., 2020).

Method

The present study was conducted using a qualitative approach and a descriptive phenomenological method. The study population included all teachers working in the city of Garmsar during the 2023-2024 academic year. From this population, 20 participants were selected using purposeful sampling based on predefined inclusion criteria and were interviewed. Data saturation was reached after 15 interviews, but to ensure thoroughness, interviews continued until 20 participants were included. The interviews were conducted between October and December 2021.

The inclusion criteria for this study required participants to have at least a Bachelor's degree in Educational Sciences or Psychology, as this indicates relevant academic background related to the research topic. Additionally, participants were required to have at least 10 years of teaching experience in schools. The exclusion criteria included any participant who was unwilling to cooperate during any phase of the interview process.

In this study, the primary data collection tool was in-depth semi-structured interviews. Each interview lasted between 30 to 45 minutes and was conducted via video or audio calls. The reason for conducting the interviews remotely was that during the initial contact for obtaining consent and coordination, participants were offered different options such as in-person, telephone, or online interviews, allowing them to choose the method that suited their preference. This approach was adopted to increase the participation rate in the study. Some of the questions posed during the interviews included: "What is your

view on Barrow's educational ethics model? Do you consider this model suitable for the moral education of students? Why yes or why no? What do you see as the strengths and weaknesses of this model? In your opinion, what challenges and opportunities exist for the localization of Barrow's educational ethics model in the Iranian educational system? What methods would you suggest for effectively teaching this model in Iranian schools?"

For data analysis, the researcher used Braun and Clarke's (2000) thematic analysis approach, which was chosen for its compatibility with the descriptive phenomenology approach. This process was carried out in six stages: First, the researcher carefully read and reviewed the interview transcripts. Then, each sentence and phrase was coded individually. The codes were grouped based on similarities and differences, and the main themes were identified. The themes were reviewed and, if necessary, revised or merged. For each theme, a suitable title was selected, and its meaning was explained in detail. Finally, the findings of the research were compiled into a final report.

To ensure the validity and accuracy of the data, Guba and Lincoln's (1989) criteria were used. Specifically, after analyzing each interview, the results were returned to the participant to verify the accuracy of the content and to make any necessary corrections. Additionally, to minimize the influence of the researcher's biases, all data were typed by the main researcher, and the extracted concepts were linked and validated with specific sections of the data.

Results

A total of 20 participants took part in this study. The average age of the participants was 34 years, with a standard deviation of 10 years. Seven of the participants were working with a master's degree, while 13 held a bachelor's degree. The average work experience of the participants was estimated to be 12 years. The analysis of the participants' interviews in this study led to the identification of 27 initial themes, which were grouped into 5 main themes. These themes are presented in detail in Table 1.

Table 1. A summary of the psychological and educational needs of students in the form of Barrow's moral education model from the perspective of the participants

Principles	Sub themes
Respect	(Improper Behavior) – Refers to actions that are disrespectful or inappropriate in a given social or professional context. Such behavior undermines trust and collaboration.
	(Duty Fulfillment) – Emphasizes the importance of acting in accordance with one's duties or responsibilities, whether in a professional or personal context.
	(Maintaining Dignity) – The idea of treating others with respect and preserving their dignity in interactions.
	(Respect and Courtesy) – Fundamental values that underline polite, considerate, and respectful behavior toward others.
	(Upholding Justice) – Ensuring fairness and impartiality in actions and decisions, particularly in social, professional, and legal settings.
Truth	(Esteem) – The practice of showing honor and high regard toward others, often seen as a form of recognition and respect.
	(Observance of Rules) – Acknowledging the importance of following established guidelines, laws, or regulations in various contexts.
	(Respecting the Rights of Others) – A commitment to acknowledging and protecting the rights of individuals within society, ensuring fairness and equality.
	(Honesty) – Being truthful and transparent in one's actions, statements, and relationships with others.
	(Truthfulness) – Similar to honesty, but specifically focuses on the quality of being genuine and truthful in both words and actions.
the freedom	(Integrity) – Upholding moral principles and being consistent in actions and values, often associated with honesty and fairness.
	(Justice) – The pursuit of fairness, equal treatment, and the balanced distribution of resources or opportunities.
	(Avoidance of Discrimination) – Ensuring that all individuals are treated equally, without prejudice based on factors such as race, gender, or socioeconomic status.
	(Equality) – A principle that emphasizes equal rights and opportunities for all individuals, regardless of their background or identity.
	(Equal Treatment) – The practice of treating all individuals in the same manner, without favoritism or bias.
fairness	(Impartiality) – The ability to make decisions or judgments without bias or favoritism, ensuring fairness for all parties involved.
	(Independence) – The state of being self-reliant, making decisions, and taking actions without undue influence from others.
	(Patience) – The capacity to endure difficult situations with calmness and tolerance, a virtue essential for interpersonal harmony and professional integrity.
	(Mercy and Kindness) – Showing compassion and understanding, particularly toward those who may be vulnerable or in need.

Principles	Sub themes
Happiness	(Trust) – Building and maintaining confidence in relationships, based on reliability, integrity, and shared values.
	(Friendship) – A mutual bond of support, trust, and affection, important for healthy interpersonal relationships.
	(Reminder) – Offering constructive feedback or reminders, often with the aim of guiding behavior or improving understanding.
	(Helping Others) – The act of offering assistance, support, or resources to others in need, fostering community and compassion.
	(Empathy) – The ability to understand and share the feelings of others, which enhances social connections and emotional support.

The findings of this study indicate a significant alignment between the five key principles of moral education proposed by Barrow—happiness, truth, justice, freedom, and respect—and the overarching educational goals within the Iranian context. These principles were consistently endorsed by participants as vital to fostering a moral and ethical atmosphere in educational settings. Specifically, participants emphasized that these principles could serve as a comprehensive framework for shaping both the behavior and character of students in Iranian schools. Moreover, the study revealed that the participants believed Barrow's model could be effectively applied in Iran's educational system, with some modifications to better align with the cultural, social, and religious values of the Iranian society. The teachers emphasized the importance of integrating these principles into teaching practices, noting that they are crucial for cultivating moral awareness and ethical reasoning among students.

One of the key insights was the need for a localized adaptation of the model to ensure its applicability in Iranian schools. Participants identified various opportunities for implementing the model, such as promoting ethical discussions in the classroom and encouraging teachers to model these ethical principles through their behaviors. Additionally, some participants suggested that training programs and workshops for teachers could further enhance their understanding and application of these moral principles in daily teaching practices.

Participants also raised concerns about potential challenges in implementing the model, such as resistance from some educators who may feel that such principles are too abstract or difficult to apply in practice. However, the overall sentiment was optimistic, with teachers noting that the adoption of Barrow's model, especially when coupled with cultural adaptations, could significantly enhance the moral and ethical development of students.

In summary, the study's findings underscore the relevance and potential effectiveness of Barrow's moral education model in the Iranian context, provided that it is adapted to suit the local cultural and educational environment. This model could serve as a valuable tool for teachers in promoting ethical values and fostering moral development in students, ultimately contributing to the broader goals of education in Iran.

Conclusion

The results of the present study suggest that the five core principles proposed by Rubin Barrow—happiness, truth, justice, freedom, and respect—are highly relevant and applicable within the Iranian educational context. These principles were found to align with the overarching goals of the Iranian educational system, particularly in relation to fostering moral development and ethical conduct among students. This finding corroborates previous studies, such as those by Bates et al. (2015) and Franklin et al. (2017), which emphasized the importance of aligning ethical frameworks with educational objectives to enhance the effectiveness of teaching and learning environments.

The concept of happiness, as presented in Barrow's model, emphasizes a balanced approach to individual well-being and the collective good, which mirrors the values highlighted in Iranian cultural and educational settings. Similarly, the principle of truth resonated with the participants, who viewed honesty and transparency as essential components of effective teaching and student moral development. This finding is consistent with prior research by Fattahi et al. (2020), which showed that honesty in educational practices fosters trust and mutual respect between teachers and students, contributing to a more positive learning environment.

The theme of justice, which emphasizes fairness and the avoidance of discrimination, was also notably significant in the findings. Participants indicated that

ensuring equal treatment and opportunities for all students was a fundamental ethical responsibility for teachers. This aligns with the work of Carreon and Manansala (2021), who stressed the importance of addressing equity and justice, particularly in challenging educational contexts such as those shaped by socio-economic disparities or the effects of the COVID-19 pandemic.

The principle of freedom, particularly in relation to autonomy and independence, emerged as a critical factor in empowering students and fostering self-responsibility. Participants believed that allowing students the freedom to express themselves and make decisions within a supportive environment enhances their sense of agency, which is consistent with the views of Hasantehrani and Moharami (2024). Moreover, the notion of respect, including respecting students' rights, dignity, and individuality, was emphasized as a key component in nurturing positive teacher-student relationships. This finding is in line with O'Shea et al. (2023), who highlighted the importance of mutual respect in enhancing educational outcomes and psychological well-being in diverse student populations.

In terms of practical implementation, the participants identified several opportunities and challenges related to the adaptation of Barrow's model in the Iranian educational system. While many saw potential benefits in applying this ethical framework, they also acknowledged the need for modifications to account for cultural, social, and religious contexts unique to Iran. This observation supports the arguments made by Pacheco et al. (2017) and Mersin et al. (2019), who noted that models of ethical education must be tailored to local needs and values to ensure their effectiveness. Thus, successful integration of Barrow's model would require a thoughtful approach to cultural customization, ensuring that the underlying principles align with the societal expectations and educational norms within Iran.

The findings of this study suggest that Rubin Barrow's ethical framework offers a valuable model for guiding teachers' moral practices within the Iranian educational system. The five core principles of happiness, truth, justice, freedom, and respect were

found to resonate with the educational values of Iranian teachers, highlighting the relevance of this model in promoting ethical behavior and fostering moral development among students. However, for effective implementation, it is essential to adapt the model to the specific cultural, social, and educational contexts of Iran. The study emphasizes the need for continued research into the practical applications of this ethical framework and further exploration of its impact on student outcomes and teacher effectiveness.

In light of these findings, several practical recommendations can be made for future research and educational practice. Firstly, further studies should explore the specific challenges and opportunities for implementing Barrow's model in diverse educational settings across Iran. Secondly, professional development programs for teachers should incorporate ethical frameworks like Barrow's, with an emphasis on culturally appropriate strategies for fostering moral development. Lastly, policymakers should consider integrating these principles into national educational standards to ensure a cohesive and consistent approach to ethics in education. By taking these steps, Iranian educators can help cultivate a generation of students who not only excel academically but also develop strong ethical values that will guide them in their personal and professional lives.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is derived from the doctoral dissertation of the first author in the field of Educational Psychology at the Faculty of Psychology, Islamic Azad University, Garmsar Branch. In accordance with ethical principles, efforts were made to ensure that data collection was conducted after obtaining informed consent from the participants.

Funding: This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third was the advisors.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: The researchers would like to extend their sincere gratitude to all the experts who collaborated in conducting this study.



طراحی الگوی اخلاق تربیتی معلمان براساس دیدگاه بارو

داود فروتن زاده^۱، داود معنوی پور^۲، اکبر محمدی^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

۳. استادیار، گروه روانشناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۱۴

بازنگری: ۱۴۰۳/۰۸/۱۰

پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۱۶

انتشار برخط: ۱۴۰۴/۱۰/۱۰

کلیدواژه‌ها:

اخلاق تربیتی،

طراحی الگو،

معلم،

نظریه اخلاقی،

بارو

زمینه: اخلاق تربیتی معلمان یکی از عوامل کلیدی در شکل دهی به شخصیت و رفتار دانش آموزان است. نظریات اخلاق تربیتی بارو، با تأکید بر اصولی همچون توجه به تفاوت های فردی، خودآگاهی اخلاقی و تقویت حس مسئولیت پذیری، به عنوان یک چارچوب نظری ارزشمند برای بهبود عملکرد تربیتی معلمان شناخته می شود. با این حال، تاکنون پژوهش جامعی که به طراحی الگویی بومی و کاربردی بر اساس این دیدگاه در نظام آموزشی ایران پرداخته، انجام نشده است.

هدف: هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی اخلاق تربیتی معلمان مبتنی بر دیدگاه فیلسوف تعلیم و تربیت روبین بارو بود.

روش: روش پژوهش حاضر کیفی و از نوع پدیدارشناسی توصیفی بود. جامعه آماری شامل تمامی معلمان مشغول به کار شهر گرمسار در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود و از میان آن ها به شیوه هدفمند و باتوجه به ملاک های ورود ۲۰ نفر انتخاب و مورد مصاحبه قرار گرفتند. گردآوری داده ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد و تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار Maxqda2022 مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته ها: یافته ها نشان می دهند که اصول پنج گانه بارو (سعادت، حقیقت، انصاف، آزادی، احترام) از منظر مشارکت کنندگان همسو با اهداف غایی در در نظام آموزشی ایران هستند و الگوی شناسایی شده مبتنی بر دیدگاه بارو در جامعه ایرانی می تواند مورد استفاده قرار گیرد.

نتیجه گیری: می توان گفت که مدل اخلاق تربیتی مبتنی بر دیدگاه روبین بارو می تواند به عنوان یک چارچوب معتبر برای تعلیم و تربیت در مدارس ایران مورد استفاده قرار گیرد. بومی سازی این مدل و توجه به ویژگی های فرهنگی و اجتماعی خاص ایران می تواند به کارایی و اثربخشی بیشتر آن در محیط های آموزشی کمک کند. این الگو به معلمان کمک می کند تا به عنوان الگوهای اخلاقی برای دانش آموزان عمل کنند.

استناد: فروتن زاده، داود؛ معنوی پور، داود؛ و محمدی، اکبر (۱۴۰۴). طراحی الگوی اخلاق تربیتی معلمان براساس دیدگاه بارو. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۵۶، ۷۳-۹۲.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۵۶، ۱۴۰۴. DOI: [10.61186/jps.24.156.5](https://doi.org/10.61186/jps.24.156.5)



© نویسنده گان.

مقدمه

اخلاق تربیتی^۱ معلمان یکی از بنیادی‌ترین عناصر نظام آموزشی است که نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی به شخصیت، رفتار و ارزش‌های اخلاقی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (قربانخانی و همکاران، ۱۴۰۲). معلمان به‌عنوان الگوهای رفتاری، تأثیر قابل‌توجهی بر تربیت اخلاقی نسل آینده دارند و می‌توانند از طریق اعمال و گفتار خود، اصول اخلاقی را به دانش‌آموزان منتقل کنند. در این میان، بهره‌گیری از مدل‌های تربیتی که بتوانند به صورت ساختاریافته و نظام‌مند، معلمان را در مسیر دستیابی به اخلاق حرفه‌ای و تأثیرگذاری بیشتر هدایت کنند، امری ضروری است (قدورا و همکاران، ۲۰۲۲). در این میان، مدل‌های مختلفی برای تربیت اخلاقی ارائه شده‌اند که هر کدام نقاط قوت و ضعف خود را دارند. یکی از این مدل‌ها، مدل اخلاق تربیتی براساس نظریه بارو است که بر پایه پنج اصل سعادت، حقیقت، آزادی، احترام و انصاف بنا شده است (اوشی و همکاران، ۲۰۲۳). بر اساس اصل سعادت، هدف نهایی تربیت اخلاقی، کمک به افراد برای رسیدن به سعادت و خوشبختی واقعی است. این امر از طریق پرورش فضایل اخلاقی مانند شجاعت، اعتدال، سخاوت و عدالت‌خواهی حاصل می‌شود. اصل حقیقت بر اهمیت جستجو و پیروی از حقیقت در زندگی تأکید می‌کند. تربیت اخلاقی به افراد کمک می‌کند تا تفکر انتقادی را در خود پرورش داده و بتوانند در مواجهه با مسائل مختلف، به طور عقلانی و مستقلانه استدلال و قضاوت کنند (قدورا و همکاران، ۲۰۲۲). اصل آزادی بر احترام به حق انتخاب و خودمختاری افراد تأکید دارد. تربیت اخلاقی باید به افراد کمک کند تا ضمن در نظر گرفتن حقوق و آزادی‌های دیگران، آزادانه در مسیر زندگی خود گام بردارند. احترام به دیگران، به عنوان یکی از پایه‌های اساسی اخلاق، در این مدل از اهمیت بالایی برخوردار است (ساجدوا و همکاران، ۲۰۲۱).

از طرفی در دنیای پویای امروز، تربیت نسلی فرهیخته، متعهد و مسئولیت‌پذیر، بیش از هر زمان دیگری ضرورت دارد. نظام‌های آموزشی در سراسر جهان، همواره به دنبال روش‌ها و مدل‌های نوینی برای ارتقای کیفیت تربیت اخلاقی دانش‌آموزان هستند (کونزله و همکاران، ۲۰۲۱؛ تیندل و همکاران، ۲۰۲۲). در این میان، مدل اخلاق تربیتی بارو، به عنوان یکی از رویکردهای نوین در زمینه تربیت اخلاقی، توجه بسیاری از

^۱. Moral Education

متخصصان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. شاپیرا (۲۰۲۰) یک مطالعه چندملیتی در مورد اصول اخلاق معلمان با تأکید بر نقش رهبران آموزشی انجام داد. این مطالعه با هدف استخراج معنای پذیرفته شده جهانی اخلاق در مدرسه از اصول اخلاقی معلمان که توسط رهبران آموزشی از جمله مدیران مدارس، دولت و نمایندگان اتحادیه معلمان تدوین شده است. تجزیه و تحلیل بر اساس نمونه تصادفی ۳۰ کد اخلاقی در کشورهای مختلف با استفاده از روش کیفی انجام شد. این یافته‌ها یک مدل چند بعدی ایجاد کرد. نتایج نشان داد که دسترسی مدیران مدارس به این مدل می‌تواند تصمیماتی را که موجب ایجاد فضای اخلاقی مدارس در سراسر جهان می‌شود، پیش ببرد. ریسنان و همکاران (۲۰۱۸) در کشور فنلاند پژوهشی با عنوان پیامدهای نظریه‌های اخلاقی ناملموس و ضمنی معلمان برای آموزش اخلاقی انجام دادند. در این پژوهش کیفی، با چهار معلم درباره ارزش‌های اخلاقی فردی و انتقال آنها به دانش‌آموزان مصاحبه شد. نتایج تحقیق نشان داد که باورهای ضمنی معلمان به طرق مختلف با دانش‌آموزان مطرح شده و بر روی تلاش‌های معلمان برای آموزش قابلیت‌های اخلاقی به دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. گیاتاوا (۲۰۱۵) صلاحیت و شایستگی اخلاقی معلمان را تعریف کرده و مدلی احتمالی برای آن معرفی کردند و انواع شایستگی‌های اخلاقی لازم برای معلمان طراحی کرده و به این نتیجه رسید که این شایستگی‌ها شامل مؤلفه‌های دانش اخلاقی، مهارت اخلاقی و ارزش‌های اخلاقی است. بر اساس مرور ادبیات و پیشینه پژوهش‌های انجام شده چند نکته وجود دارد که باید بدانها توجه شود. با وجود اینکه تحقیقات فراوانی به مقوله اخلاق در حوزه آموزش پرداخته‌اند، اما هنوز هم به دلیل ماهیت متغیر وظایف کارکنان نظام آموزش و پرورش در سطوح گوناگون، تعریف آن کار دشواری است و تعریف جامع و کاملی از اخلاق تربیتی معلمان و مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن وجود ندارد. نکته دیگری که باید بدان اشاره شود این است که اخلاق تربیتی معلمان به ندرت در ادبیات تحقیق مورد بررسی قرار گرفته و تحقیقات بسیار اندکی در تبیین و توضیح آن انجام شده که این امر شناخت دقیق شاخص‌ها و مؤلفه‌های اخلاق تربیتی معلمان و کارکنان نظام آموزش را بسیار مشکل می‌سازد (کارئون و ماناناسالا، ۲۰۲۱).

مدل بارو که توسط روبین بارو، فیلسوف تعلیم و تربیت، ارائه شده است، بر پایه پنج اصل اساسی بنا شده است: سعادت، حقیقت، آزادی، احترام و انصاف. این مدل با ارائه چارچوبی جامع و کاربردی، به دنبال پرورش فضایل اخلاقی، تفکر انتقادی، احترام به حقوق دیگران و عدالت‌خواهی در دانش‌آموزان است. اهمیت بارو، در تفاوت نگرش او به فلسفه اخلاق و تربیت اخلاقی با دیگران است (ولاچو و همکاران، ۲۰۲۳). زیرا اکثر نظریه‌هایی که در آمدمی بر فلسفه اخلاق ارائه می‌دهند؛ هریک مباحث اخلاقی مختلفی را بیان می‌کنند. نظریه بارو با دیگر نظریه‌ها متفاوت است؛ زیرا رویکرد تاریخی و سنتی را کنار گذاشته و از نام‌ها و مکاتب فکری برای دسته‌بندی مطالب استفاده نمی‌کند؛ بلکه مثال‌هایی غنی از زندگی روزمره ارائه می‌دهد و بین فلسفه و زندگی حقیقی روزمره پیوند برقرار می‌کند؛ وی همچنین پرسش‌ها و اشکال تربیت اخلاقی را ارائه می‌دهد (مرسین و همکاران، ۲۰۱۹). مدل اخلاق تربیتی بارو یکی از این مدل‌های شناخته‌شده است که با تأکید بر ابعاد مختلف از جمله خودآگاهی اخلاقی، تقویت مسئولیت‌پذیری و پذیرش تفاوت‌های فردی، چارچوب مناسبی برای تربیت اخلاقی ارائه می‌دهد. با وجود اهمیت این مدل، کاربرد مستقیم آن در نظام آموزشی ایران با چالش‌هایی همراه است. این چالش‌ها عمدتاً ناشی از تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و ساختاری میان جوامع غربی، که مدل بارو در آن‌ها توسعه یافته و بافت فرهنگی-اجتماعی ایران است (قربانخانی و همکاران، ۱۴۰۲). به‌ویژه در نظام آموزشی ایران، که ارزش‌های اخلاقی و هنجارهای اجتماعی ریشه در فرهنگ بومی و آموزه‌های دینی دارند، به نظر می‌رسد تطبیق مدل بارو با این زمینه‌ها مستلزم بومی‌سازی و بازتعریف مفاهیم آن است. علاوه بر این، بررسی‌ها نشان می‌دهد که تاکنون پژوهش‌های محدودی به بررسی اخلاق تربیتی معلمان در نظام آموزشی ایران پرداخته‌اند و این مطالعات غالباً به ارائه توصیفاتی کلی بسنده کرده‌اند، بدون آن‌که به طراحی یک الگوی عملیاتی و قابل اجرا در این زمینه بپردازند (لو کورالویچ، ۲۰۲۲). از سوی دیگر، تغییرات سریع اجتماعی و فناوری در سال‌های اخیر، چالش‌های جدیدی را در عرصه آموزش ایجاد کرده است که بر ضرورت تعریف یک الگوی بومی و نظام‌مند برای تربیت اخلاقی معلمان می‌افزاید. نبود چنین الگویی می‌تواند منجر به ناهماهنگی در رویکردهای اخلاقی معلمان و ضعف در انتقال ارزش‌های اخلاقی به دانش‌آموزان شود (قربانخانی و همکاران، ۱۴۰۱). این

ضعف نه تنها بر تربیت فردی دانش‌آموزان، بلکه بر سرمایه اخلاقی جامعه نیز تأثیرگذار است. بنابراین، طراحی یک الگوی بومی بر اساس دیدگاه بارو، که به طور خاص با نیازها و شرایط فرهنگی-اجتماعی ایران سازگار باشد، یک ضرورت انکارناپذیر است.

اخلاق تربیتی معلمان به‌عنوان یکی از ارکان اساسی در فرآیند آموزش و تربیت نسل آینده شناخته می‌شود (پارکر و همکاران، ۲۰۲۱). معلمان با برخورداری از رفتار و عملکرد اخلاقی می‌توانند نه تنها ارزش‌های انسانی و اخلاقی را به دانش‌آموزان انتقال دهند، بلکه الگوی رفتاری تأثیرگذاری برای آن‌ها باشند. در این میان، مدل اخلاق تربیتی بارو به دلیل رویکرد جامع و سیستماتیک خود در تبیین ابعاد اخلاقی تعلیم و تربیت، چارچوب نظری ارزشمندی برای طراحی الگوی تربیتی معلمان ارائه می‌دهد (قربانخانی و همکاران، ۱۳۹۹). با این حال، عدم تطبیق کامل این مدل با بافت فرهنگی، اجتماعی و نظام آموزشی ایران، چالش‌هایی را در استفاده از آن ایجاد کرده است. پژوهش‌های پیشین، اگرچه اهمیت اخلاق در آموزش و نقش معلمان را مورد بررسی قرار داده‌اند، اما غالباً به ارائه راهکارهای کلی یا تحلیل محدود مدل‌های غیربومی پرداخته‌اند (لو کورالویچ، ۲۰۲۲). تا به امروز، مطالعه‌ای که به‌طور جامع و سیستماتیک، مدل بارو را در راستای طراحی یک الگوی بومی اخلاق تربیتی برای معلمان ایران بررسی کند، انجام نشده است. این مسئله نشان‌دهنده یک شکاف پژوهشی جدی است که نیازمند توجه است. علاوه بر این، تحولات اجتماعی و نیازهای تربیتی معاصر، ضرورت بازتعریف و بومی‌سازی الگوهای اخلاقی را دوچندان کرده است. در حال حاضر، نبود یک الگوی مدون و سازگار با فرهنگ ایرانی-اسلامی، موجب شده است که معلمان در مواجهه با موقعیت‌های اخلاقی، گاه فاقد رویکردی یکپارچه و مؤثر باشند. چنین شرایطی می‌تواند بر کیفیت تربیت اخلاقی دانش‌آموزان و به تبع آن، بر آینده اجتماعی و فرهنگی کشور تأثیر منفی بگذارد. انجام این پژوهش می‌تواند به شناسایی ابعاد مختلف اخلاق تربیتی معلمان بر اساس مدل بارو، تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های بومی‌سازی این مدل و ارائه یک الگوی قابل اجرا برای معلمان ایرانی منجر شود. این الگو نه تنها به ارتقای اخلاق حرفه‌ای معلمان کمک می‌کند، بلکه به بهبود عملکرد تربیتی مدارس و توسعه پایدار اخلاقی جامعه نیز یاری می‌رساند. باتوجه به آنچه بیان شد سوال اصلی پژوهش حاضر این است که چگونه

می‌توان بر اساس دیدگاه بارو، الگویی بومی و کاربردی برای اخلاق تربیتی معلمان طراحی کرد؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی معلمان مشغول به کار شهر گرمسار در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود و از میان آن‌ها به شیوه هدفمند و باتوجه به ملاک‌های ورود ۲۰ نفر انتخاب و مورد مصاحبه قرار گرفتند. در این مطالعه اشباع داده‌ها پس از ۱۵ مصاحبه حاصل شد ولی برای اطمینان، مصاحبه‌ها تا ۲۰ نفر ادامه یافت. انجام مصاحبه‌ها از مهرماه سال ۱۴۰۱ تا آذرماه سال ۱۴۰۱ به طول انجامید. ملاک‌های ورود به پژوهش حاضر شامل دارا بودن حداقل مدرک کارشناسی در رشته‌های علوم تربیتی و روانشناسی که به نوعی بیانگر پیشینه علمی مرتبط با مسئله پژوهش است و همچنین داشتن دست کم ۱۰ سال سابقه تدریس در مدارس بود. ملاک‌های خروج از مطالعه نیز عدم تمایل به همکاری در هر یک از مراحل مصاحبه بود.

ب) ابزار

در این پژوهش، ابزار اصلی گردآوری اطلاعات مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته بود. هر مصاحبه به مدت ۳۰ تا ۴۵ دقیقه و از طریق تماس تصویری یا صوتی انجام شد. علت برگزاری مصاحبه‌ها به صورت غیرحضوری این بود که در تماس اولیه برای اخذ اجازه و هماهنگی، گزینه‌های مختلفی مانند مصاحبه حضوری، تلفنی یا آنلاین به شرکت‌کنندگان پیشنهاد می‌شد تا هر فرد بر اساس ترجیح خود روش شرکت در مطالعه را انتخاب کند. این رویکرد به منظور افزایش نرخ مشارکت در پژوهش اتخاذ شد. برخی از پرسش‌های مطرح‌شده در مصاحبه شامل موارد زیر بود: «دیدگاه شما درباره مدل اخلاق تربیتی بارو چیست؟ آیا این مدل را برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان مناسب می‌دانید؟ چرا بله یا چرا نه؟ نقاط قوت و ضعف این مدل از نظر شما چیست؟ به نظر شما چه چالش‌ها و فرصت‌هایی برای بومی‌سازی مدل اخلاق تربیتی بارو در نظام آموزشی ایران وجود دارد؟ و چه روش‌هایی برای تدریس مؤثر این مدل در مدارس ایران پیشنهاد می‌کنید؟»

در تحلیل داده‌های پژوهش، از روش تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۰) بهره گرفته شد. دلیل انتخاب این رویکرد، تناسب آن با پدیدارشناسی توصیفی بود. این روش در شش مرحله انجام شد: ابتدا محقق متن مصاحبه‌ها را به دقت مطالعه و بررسی کرد. سپس هر جمله و عبارت به صورت جداگانه کدگذاری شد. کدها بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌ها دسته‌بندی شدند و درون‌مایه‌های اصلی شناسایی گردید. درون‌مایه‌ها مورد بازبینی دقیق قرار گرفتند و در صورت نیاز اصلاح یا ادغام شدند. برای هر درون‌مایه، عنوانی مناسب انتخاب و مفهوم آن به صورت دقیق توضیح داده شد. در نهایت، یافته‌های پژوهش در قالب گزارشی نهایی تدوین شد. برای اطمینان از اعتبار و صحت داده‌ها، از شاخص‌های گوبا و لینکلن (۱۹۸۹) استفاده شد. به عبارت دیگر، پس از تحلیل هر مصاحبه، نتایج به شرکت‌کننده بازگردانده شد تا صحت مطالب تأیید و در صورت لزوم اصلاحات لازم انجام شود. همچنین، برای جلوگیری از تأثیر پیش‌فرض‌های پژوهشگر، تمامی داده‌ها توسط محقق اصلی تایپ شد و مفاهیم استخراج‌شده به بخش‌های مشخصی از داده‌ها مرتبط و تأیید گردید. ویژگی‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

یافته‌ها

در مجموع ۲۰ شرکت‌کننده در این مطالعه همکاری کردند. میانگین و انحراف معیار سنی شرکت‌کنندگان ۳۴ سال و ۱۰ بود. ۷ نفر از مشارکت‌کنندگان با مدرک کارشناسی ارشد مشغول به کار بودند و ۱۳ نفر با مدرک کارشناسی بودند. میانگین سابقه کاری شرکت‌کنندگان برابر با ۱۲ سال برآورد شد. فرآیند تجزیه و تحلیل مصاحبه شرکت‌کنندگان در مطالعه حاضر منجر به شناسایی ۲۷ مضمون اولیه در قالب ۵ مضمون اصلی شد که به تفکیک در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر

شرکت‌کننده	سن	تحصیلات	رشته تحصیلی	سابقه تدریس
کد ۱	۳۵	کارشناسی	روانشناسی	۱۰ سال
کد ۲	۶۵	کارشناسی	علوم تربیتی	۱۴ سال
کد ۳	۴۸	کارشناسی ارشد	روانشناسی تربیتی	۱۵ سال
کد ۴	۵۵	کارشناسی ارشد	روانشناسی عمومی	۲۵ سال
کد ۵	۴۰	کارشناسی	روانشناسی	۱۰ سال
کد ۶	۴۵	کارشناسی	علوم تربیتی	۱۲ سال
کد ۷	۵۵	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی	۱۵ سال
کد ۸	۵۴	کارشناسی	علوم تربیتی	۱۳ سال
کد ۹	۳۵	کارشناسی	علوم تربیتی	۱۰ سال
کد ۱۰	۴۵	کارشناسی	علوم تربیتی	۱۳ سال
کد ۱۱	۳۳	کارشناسی	روانشناسی	۱۳ سال
کد ۱۲	۳۰	کارشناسی	علوم تربیتی	۱۵ سال
کد ۱۳	۳۳	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی	۱۰ سال
کد ۱۴	۳۶	کارشناسی	روانشناسی	۱۳ سال
کد ۱۵	۳۸	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی	۱۱ سال
کد ۱۶	۴۰	کارشناسی	روانشناسی	۱۵ سال
کد ۱۷	۵۹	کارشناسی ارشد	روانشناسی	۲۰ سال
کد ۱۸	۳۸	کارشناسی	علوم تربیتی	۱۱ سال
کد ۱۹	۳۸	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی	۱۰ سال
کد ۲۰	۳۶	کارشناسی	علوم تربیتی	۱۰ سال

جدول ۲. مضامین و زیرمضامین حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها

مضمون اصلی	زیرمضمون استخراج شده	بخشی از روایت‌های مشارکت‌کنندگان
مضمون اصلی	برخورد نامناسب	"گاهی اوقات، برخی از معلمان به دلیل فشارهای کاری یا مسائل شخصی، برخوردهای نامناسبی با دانش‌آموزان دارند. این رفتار نه تنها تأثیر منفی بر روحیه دانش‌آموزان می‌گذارد، بلکه به نوعی بر احساس سعادت و رضایت آنان از مدرسه آسیب می‌زند."
	عمل به وظیفه	یکی از مصاحبه‌شوندگان اشاره کرد: "برای من، رعایت و انجام وظایف حرفه‌ای مهم‌ترین رکن اخلاقی است. معلمان باید همیشه مسئولیت‌های خود را به خوبی انجام دهند تا احساس رضایت و سعادت در محیط مدرسه ایجاد شود."
	حفظ حرمت	یکی از مصاحبه‌شوندگان افزود: "حفظ حرمت دانش‌آموزان یکی از اصول مهم در تعلیم و تربیت است. معلمان باید همیشه احترام متقابل را حفظ کنند، زیرا این موضوع به ساختن فضایی امن و سالم برای یادگیری کمک می‌کند."
	رعایت و حفظ احترام	یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: "احترام به دانش‌آموزان و دیگر همکاران به عنوان یک اصل اساسی در محیط آموزشی مطرح است. احترام نه تنها در گفتار بلکه در رفتار و نحوه تعامل با دیگران باید رعایت شود."
احترام	رعایت عدالت	یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: "رعایت عدالت در کلاس درس یک ضرورت است. به عنوان معلم، باید توجه داشته باشیم که هیچ‌کسی تحت تأثیر تعصبات یا تبعیض قرار نگیرد. همه باید به یک اندازه فرصت‌های برابر داشته باشند."
	تکریم	یکی از مصاحبه‌شوندگان اظهار داشت: "تکریم شخصیت دانش‌آموزان باعث می‌شود که آن‌ها احساس ارزشمندی کنند. این تکریم می‌تواند تأثیرات مثبت زیادی در ایجاد انگیزه و پیشرفت آنان داشته باشد."
رعایت قواعد	رعایت قواعد	یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان کرد: "رعایت قواعد و قوانین در کلاس درس باعث نظم و انضباط می‌شود و در نتیجه محیطی فراهم می‌آورد که دانش‌آموزان به راحتی می‌توانند بر مطالب آموزشی تمرکز کنند."
	رعایت حقوق دیگران	یکی از مصاحبه‌شوندگان اشاره کرد: "معلمان باید همواره حقوق دیگران را رعایت کنند. این احترام به حقوق فردی دانش‌آموزان موجب ایجاد محیطی سالم و متعادل می‌شود."

مضمون اصلی	زیرمضمون استخراج شده	بخشی از روایت‌های مشارکت‌کنندگان
حقیقت	صداقت	یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: "صداقت یکی از ویژگی‌های اصلی یک معلم خوب است. وقتی معلمان با دانش‌آموزان صادقانه صحبت می‌کنند، دانش‌آموزان هم بیشتر به آن‌ها اعتماد دارند و در یادگیری موفق‌تر هستند."
	راستی	یکی از مصاحبه‌شوندگان اظهار داشت: "راستگویی و شفافیت در ارتباطات معلم با دانش‌آموزان، موجب می‌شود که فضای کلاس به‌طور طبیعی بیشتر به سمت حقیقت و انصاف حرکت کند."
انصاف	درستی	یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان کرد: "درستی در برخورد با دانش‌آموزان یکی از اصول اساسی است. معلمان باید رفتار درستی داشته باشند تا دانش‌آموزان درک کنند که اخلاق و درستکاری چه اهمیتی دارند."
	عدالت	یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: "عدالت در معلمی یک اصل اساسی است. هیچ‌کسی نباید به دلیل پیشینه اجتماعی، اقتصادی یا فرهنگی خود تحت تأثیر قرار گیرد. تمام دانش‌آموزان باید فرصت‌های برابر برای رشد و پیشرفت داشته باشند."
برابری	پرهیز از تبعیض	یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: "پرهیز از هرگونه تبعیض در رفتار با دانش‌آموزان بسیار مهم است. معلمان باید از ایجاد تفاوت‌های ناعادلانه میان دانش‌آموزان پرهیزند و از برخورد یکسان با همه حمایت کنند."
	برابری	یکی از مصاحبه‌شوندگان افزود: "برابری در برخورد با دانش‌آموزان باید در تمامی جنبه‌های کلاس رعایت شود. همه باید احساس کنند که در تصمیم‌گیری‌ها و فرصت‌ها برابر هستند."
آزادی	برخورد یکسان	یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: "برخورد یکسان با تمامی دانش‌آموزان باعث ایجاد فضایی عادلانه و مناسب برای یادگیری می‌شود. این رفتار به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از تبعیض دوری کنند و خود را در یک محیط حمایتی ببینند."
	بی طرفی	یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان کرد: "بی‌طرفی معلم در برخورد با مسائل مختلف کلاس درس بسیار مهم است. معلمان باید بدون هیچ‌گونه تعصبی برخورد کنند تا احساس عدالت و انصاف در محیط کلاس حفظ شود."
آزادی	آزادی در عمل	یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: "آزادی در عمل به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که خود را ابراز کنند و در فرآیند یادگیری مشارکت بیشتری داشته باشند. این آزادی موجب می‌شود که دانش‌آموزان احساس کنند نظرات و ایده‌هایشان مهم است."
	استقلال	یکی از مصاحبه‌شوندگان افزود: "استقلال به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به‌طور خودکار به حل مسائل بپردازند. معلمان باید به دانش‌آموزان آزادی عمل بدهند تا بتوانند تصمیم‌گیری‌های مستقل خود را داشته باشند."
رحم و مهربانی	شکیبایی	یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان کرد: "شکیبایی معلمان باعث ایجاد فضایی آرام و بدون استرس در کلاس می‌شود. زمانی که معلم صبور است، دانش‌آموزان احساس راحتی و امنیت می‌کنند و می‌توانند در محیطی آرام به یادگیری بپردازند."
	رحم و مهربانی	یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: "رحم و مهربانی یکی از ویژگی‌هایی است که معلمان باید در تعامل با دانش‌آموزان خود نشان دهند. این رفتارها باعث می‌شود که دانش‌آموزان به معلم خود اعتماد کنند و احساس محبت و حمایت کنند."
سعادت	اعتماد	یکی از مصاحبه‌شوندگان اشاره کرد: "اعتماد متقابل میان معلم و دانش‌آموز بسیار حیاتی است. معلمان باید به دانش‌آموزان خود اعتماد کنند و از آن‌ها نیز انتظار داشته باشند که به معلم و همکلاسی‌های خود اعتماد کنند."
	دوستی	یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان کرد: "دوستی و تعامل مثبت بین معلم و دانش‌آموز باعث می‌شود که محیط کلاس برای همه جذاب و دلگرم‌کننده باشد. معلمان باید روابط دوستانه‌ای با دانش‌آموزان برقرار کنند تا آن‌ها انگیزه بیشتری برای یادگیری پیدا کنند."
تذکر	تذکر	یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: "تذکر دادن به دانش‌آموزان در صورت اشتباه یا انحراف از مسیر، یک عمل اخلاقی است. این تذکرات باید با محبت و به‌طور سازنده باشد تا اثر مثبت در دانش‌آموزان داشته باشد."
	زیبایی	یکی از مصاحبه‌شوندگان افزود: "زیبایی در رفتار معلم و کلاس درس تأثیر زیادی در ایجاد فضای مناسب برای یادگیری دارد. محیطی که در آن زیبایی و هماهنگی رعایت شده باشد، به دانش‌آموزان احساس مثبت می‌دهد و آن‌ها را به فعالیت‌های بیشتر تشویق می‌کند."
همدلی	کمک به هم‌نوع	یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: "کمک به هم‌نوع باید یکی از اصول مهم در اخلاق تربیتی معلمان باشد. معلمان باید همیشه آماده کمک به دانش‌آموزان خود و دیگران باشند تا فضایی حمایتی و همدلانه ایجاد کنند."
	همدلی	یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان کرد: "همدلی میان معلم و دانش‌آموزان باعث می‌شود که معلم بتواند مشکلات دانش‌آموزان را بهتر درک کند و به آنان کمک کند تا از پس چالش‌ها برآیند. همدلی در ایجاد یک رابطه عاطفی و حمایتی بسیار مهم است."

کنند، سایر انواع خوبی‌ها و فضایل را برانگیخته یا به آن‌ها اشاره می‌کنند. هر نظریه اخلاقی خاص، مجموعه‌ای از اصول است و این اصول هرگز قابل مقایسه و متغیر نیستند و نمی‌توانند باشند. بارو با تعریف نظریه اخلاقی خود،

پیش فرض بارو بر این است که اصول اخلاقی، اخلاقیات را تعریف می‌کنند. وی، تعریف خوب و بد را نمی‌پذیرد؛ بلکه جنبه‌ای از اخلاق را در مقایسه با سایر حوزه‌ها قرار می‌دهد. اصولی که اخلاقیات را تعریف می

به اصولی که در سطح جهانی، اخلاقیات را تعریف می‌کنند و در تمام جوامع پذیرفته شده‌اند، اشاره کرده است. این اصول عبارتند از:

اصل انصاف

یک انسان، با هر نوع دیدگاه کلی و یا با هر ارزش اخلاقی خاص خود، نمی‌تواند این واقعیت را تکذیب کند که اخلاقیات در ماهیت و در کنار سایر چیزها در مورد انصاف، سخن می‌گویند یا به بحث درمورد انصاف می‌پردازد. از دیدگاه همه افراد، انصاف بخش ذاتی و جدایی‌ناپذیر از مقوله اخلاقیات است. البته افرادی وجود دارند که منصف نبوده و با انصاف عمل نمی‌کنند و شاید برخی مدعی باشند هیچ دلیلی برای منصف بودن نمی‌بینند. گاهی ممکن است فرد عمل غیرمنصفانه خود را در شرایطی خاص توجیه کند، اما هیچ یک از این‌ها در اصل موضوع تفاوتی ایجاد نمی‌کند. در واقع، انصاف یعنی افراد باید رفتار مشابهی دریافت کنند، مگر اینکه دلیلی برای رفتار متفاوت با آنها داشته باشد. برای مثال هنگام توزیع غذا به مردان و زنان و کودکان، رفتار برابر به این معنی است که به همه سهم یکسانی داده شود و یا بدین معنا که طبق نیاز هر کس به او غذا داده شود. انصاف مفهوم بسیار عمومی و مجملی است و دارای مؤلفه‌های عدالت، برابری و بی‌طرفی است.

اصل احترام به افراد تنها به خاطر خودشان

اصل احترام به افراد به خاطر خودشان (اصل احترام و رفتار با مردم به خاطر خودشان) می‌گویند همه را باید به عنوان موجودات مختار به رسمیت شناخت و نمی‌توان با آنها همچون ابزار یا وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف سایر انسان‌ها رفتار نمود. جهان اخلاقی، جهانی است که در آن هیچ فرد یا گروهی، ابزاری برای نیل به اهداف دیگران به شمار نمی‌روند. آنچه این اصل ایجاب می‌کند این است که قبل از اینکه بدانیم فردی به گونه‌ای مرتکب تخلف یا اهانتی شده است، برای او به خاطر ماهیت وجودی خودش، حقوق برابری قائل باشیم و حتی وقتی متوجه می‌شویم او مستحق تنبیه یا مجازات خاص است، باز هم او را ابزاری برای رسیدن به اهداف خود - همچون برده‌ای برای استفاده - ندانیم.

اصل آزادی

برخی بدون دلیل منطقی، تصور می‌کنند اخلاقی بودن تنها به معنای پیروی از برخی قواعد خاص است، اما حتی این افراد نیز در صورت ملزم شدن به تفکر، تفاوت پیروی آزادانه و انتخابی این اصول را با پیروی در اثر تهدید

یا اجبار، درک خواهند کرد. نکته اساسی، آزادانه عمل کردن است، تنها به این دلیل که چنین عملی را وظیفه خود می‌دانیم، نه به امید پاداش یا اجتناب از عواقب خاص؛ حتی مؤمنین و معتقدین به پاداش اخروی، به خوبی می‌دانند که عملی که تنها به امید کسب پاداش انجام شود، به هیچ عنوان کافی نیست. فرد باید در انتخاب این عملکرد آزادانه عمل کند؛ زیرا معتقد است چنین عملی خوب است. به این ترتیب، به معنای مهمی از رفتار اخلاقی دست می‌یابیم که عبارت است از رفتاری که آزادانه انتخاب شده باشد و فرد به این دلیل آن را برمی‌گزیند که از نظر اخلاقی، چنین رفتاری را، وظیفه خود می‌داند. پس دنیای اخلاقی بدون شک جهانی است که در آن به آزادی بها داده می‌شود؛ البته این اصولاً به معنای آزادی در هر کار یا هر چیزی نیست. در واقع آزادی با ملاحظه اخلاقی همراه است؛ مثلاً هیچ کس دزدی یا بی‌بند و باری اخلاقی را به عنوان آزادی تلقی نمی‌کند.

اصل حقیقت (حقیقت، حقیقت‌گویی)

اصل حقیقت مورد تأیید تمام فلاسفه است. حقیقت ارزشی اخلاقی است و باید به آن متعهد بود، اما این موضوع وجود دارد که کی و کجا می‌توان آن را نادیده گرفت. اکثر نظریه‌های اخلاقی به حقیقت‌گویی تأکید دارند؛ البته در برخی از شرایط ممکن است خلاف این امر، توجیه‌پذیر باشد. صرف نظر از اینکه کجا می‌توان حقیقت یا حقیقت‌گویی را نادیده گرفت، حقیقت و حقیقت‌گویی با هم در ارتباطند. ارزش دادن به حقیقت می‌تواند تا حدودی منجر به ارزش نهادن به حقیقت‌گویی شود. اما بین ارزش نهادن به حقیقت در این معنا که مهم دانیم کارها را به درستی انجام دهیم و تأیید حقیقت‌گویی افراد، با یکدیگر تفاوت وجود دارد. ما برای اشاره به این تمایز مورد اول را حقیقت در جستار و مورد دوم را حقیقت در مراودات اجتماعی می‌دانیم. برای مثال در مورد اول، دانشمندان باید صادقانه کار کنند و در مورد دوم، دانشمندان باید نتایج واقعی کار خود را در اختیار جهانیان بگذارند.

اصل سعادت

انسان به این می‌اندیشد که برای اخلاقی زیستن، عملکرد خود را طبق استانداردها و هنجارهای خاصی هماهنگ کند. البته این هماهنگ باید بر مبنای اهدافی خاص باشد و مطمئناً با در نظر گرفتن اینکه ما موجوداتی اجتماعی هستیم، هدف نهایی ما سعادت‌مان است. مؤلفه‌های این اصل عبارتند از: خیرخواهی، دستگیری، حسن نیت، عدم بدخواهی، عدم رنج.

از نظر بارو، این اصول هم از نظر منطقی و هم از نظر حقایق تاریخی، ویژگی‌های ضروری درک ما از واقعیات هستند و مرزهای حیطه اخلاقیات را تعریف می‌کنند. به همین دلیل، اعمالی چون فساد، ریا، منفعت‌طلبی،

قوانین تبعیض‌آمیز، عدم احترام به دیگران که نشانگر عدم تعهد به اصول پنج‌گانه فوق است، شوهد مربوط به بی‌اخلاقی به شمار می‌روند.

اصول اخلاقی				
انصاف	احترام به افراد به خاطر خودشان	آزادی	حقیقت	سعادت
عدالت	عدم بهره‌کنشی از دیگران	آزادی بیان به شرط آسیب نزدن به دیگران	بی‌ریایی	رحم
بی‌طرفی		آزادی عمل و عقیده به شرط عدم هرج و مرج	روشن‌فکری	مهربانی
برابری			صداقت	شکیبایی
			راستگویی	دوستی
			وفای به عهد	اعتماد
				سعه صدر
				زیبایی

نمودار ۱. اصول تربیت اخلاقی شناسایی شده براساس دیدگاه بارو

پس از انجام مصاحبه‌ها و شناسایی کدهای اولیه، زیرمضامین و مضامین اصلی در نهایت چارچوب الگوی شناسایی شده در قالب اصول پیشنهادی بارو تدوین شد که شامل ۲۷ زیرمضمون بود و در ادامه به شرح مختصری از هریک پرداخته شده است.

احترام

برخورد نامناسب: پرهیز از رفتارهای نامناسب و آزاردهنده با دیگران، چه به صورت کلامی و چه غیرکلامی، و ترویج رفتارهای محترمانه و دلسوزانه.

عمل به وظیفه: انجام وظایف و تعهدات به طور کامل و مسئولانه، چه در قبال خود و چه در قبال دیگران، و آموزش دانش‌آموزان برای تبدیل شدن به شهروندانی مسئول.

حفظ حرمت: احترام به حریم خصوصی و شخصی افراد، پرهیز از غیبت و تهمت، و ترویج فرهنگ احترام متقابل در جامعه.

رعایت و حفظ احترام: احترام به مقام و منزلت افراد، صرف نظر از سن، جنسیت، موقعیت اجتماعی یا هر عامل دیگری، و آموزش دانش‌آموزان برای احترام گذاشتن به معلمان، بزرگسالان و یکدیگر.

رعایت عدالت: رفتار عادلانه و منصفانه با همه افراد، بدون تبعیض یا جانبداری، و ترویج فرهنگ عدالت و انصاف در جامعه.

تکریم: گرمی داشتن افراد و ارزش قائل شدن برای آنها، به خصوص بزرگان، معلمان و کسانی که برای جامعه فداکاری کرده‌اند، و آموزش دانش‌آموزان برای قدردانی از بزرگان و احترام به مقام آنها.

رعایت قواعد: پایبندی به قوانین و مقررات جامعه، چه در مدرسه و چه در خارج از آن، و آموزش دانش‌آموزان برای تبدیل شدن به شهروندانی قانونمند و مسئول.

رعایت حقوق دیگران: احترام به حقوق و آزادی‌های دیگران، پرهیز از تجاوز به حقوق آنها، و ترویج فرهنگ احترام به حقوق بشر در جامعه. این موارد به پرورش نسلی از دانش‌آموزان کمک می‌کند که به سعادت و خوشبختی در زندگی خود دست پیدا می‌کنند و در جامعه‌ای عادلانه، دموکراتیک و احترام‌آمیز زندگی می‌کنند.

حقیقت

صداقت و راستی: راستگویی و پرهیز از دروغگویی، چه در گفتار و چه در عمل، و ترویج فرهنگ صداقت و امانتداری در جامعه. درستکاری و صداقت در تمام امور زندگی، پرهیز از فریب و حيله‌گری، و ترویج فرهنگ درستکاری و صداقت در جامعه. این موارد به پرورش نسلی از دانش‌آموزان کمک می‌کند که به دنبال حقیقت باشند، با صداقت و راستی زندگی کنند و به جامعه‌ای عادلانه و شفاف کمک کنند.

انصاف

درستی: رفتار عادلانه و منصفانه با همه افراد، بدون در نظر گرفتن پیشینه، موقعیت اجتماعی یا هر عامل دیگری، و ترویج فرهنگ انصاف و عدالت در جامعه.

عدالت: برقراری عدالت در همه زمینه‌های زندگی، از جمله در نظام آموزشی، نظام قضایی و نظام اقتصادی، و ترویج فرهنگ عدالت‌خواهی در جامعه.

پرهیز از تبعیض: عدم تمایز قائل شدن بین افراد بر اساس نژاد، قومیت، مذهب، جنسیت یا هر عامل دیگری، و ترویج فرهنگ برابری و احترام به حقوق همه افراد در جامعه.

برابری: فراهم کردن فرصت‌های برابر برای همه افراد، صرف نظر از پیشینه یا موقعیت اجتماعی آن‌ها، و ترویج فرهنگ برابری و عدالت در جامعه.

برخورد یکسان: رفتار یکسان با همه افراد، بدون در نظر گرفتن تمایلات یا نظرات شخصی، و ترویج فرهنگ بی‌طرفی و عدالت در جامعه.

بی‌طرفی: عدم جانبداری از هیچ فرد یا گروهی، و اتخاذ تصمیمات عادلانه و منصفانه بر اساس شواهد و مدارک، و ترویج فرهنگ بی‌طرفی و عدالت در جامعه.

این موارد به پرورش نسلی از دانش‌آموزان کمک می‌کند که به دنبال عدالت باشند، با انصاف و عدالت رفتار کنند و به ایجاد جامعه‌ای عادلانه و برابر برای همه کمک کنند.

آزادی:

آزادی در عمل: توانایی انتخاب و عمل آزادانه در چارچوب قوانین و مقررات، و ترویج فرهنگ مسئولیت‌پذیری در قبال انتخاب‌های خود.

استقلال: توانایی اتکا به خود و انجام کارها بدون وابستگی به دیگران و ترویج فرهنگ خودکفایی و اعتماد به نفس در جامعه.

این موارد به پرورش نسلی از دانش‌آموزان کمک می‌کند که از آزادی خود به طور مسئولانه استفاده کنند، به استقلال فکری و عملی دست پیدا کنند و به جامعه‌ای آزاد و دموکراتیک کمک کنند.

سعادت:

شکلبایی: تحمل سختی‌ها و مشکلات با صبر و حوصله، و ترویج فرهنگ صبر و بردباری در جامعه.

رحم و مهربانی: رفتار دلسوزانه و عطوفانه با دیگران، به خصوص افراد نیازمند و آسیب‌پذیر، و ترویج فرهنگ مهرورزی و نیکوکاری در جامعه.

اعتماد: ایمان به دیگران و برقراری روابط مبتنی بر اعتماد، و ترویج فرهنگ صداقت و امانتداری در جامعه.

دوستی: ایجاد و حفظ روابط صمیمی و دوستانه با دیگران، و ترویج فرهنگ دوستی و محبت در جامعه.

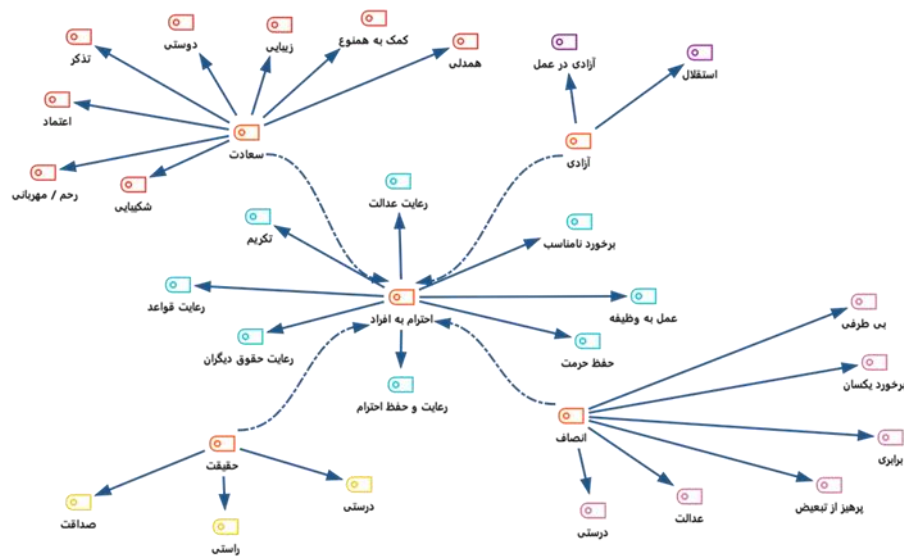
تذکر: دادن نصیحت و راهنمایی به دیگران به منظور کمک به آن‌ها برای بهبود زندگی خود، و ترویج فرهنگ خیرخواهی و دلسوزی در جامعه.

زیبایی: تقدیر از زیبایی در طبیعت، هنر و فرهنگ، و ترویج فرهنگ زیبایی‌شناسی و ظرافت در جامعه.

کمک به هم‌نوع: یاری رساندن به دیگران در مواقع نیاز، و ترویج فرهنگ ایثار و فداکاری در جامعه.

همدلی: درک و احساس همدردی با دیگران، و ترویج فرهنگ همدلی و انسانیت در جامعه.

این موارد به پرورش نسلی از دانش‌آموزان کمک می‌کند که به دنبال سعادت و خوشبختی باشند، با دیگران با شفقت و مهربانی رفتار کنند و به ایجاد جامعه‌ای عادلانه، دلسوز و زیبا کمک کنند.



نمودار ۲. چارچوب الگوی تربیت اخلاقی شناسایی شده در مطالعه حاضر براساس دیدگاه بارو

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی اخلاق تربیتی معلمان مبتنی بر دیدگاه فیلسوف تعلیم و تربیت روین بارو بود. یافته‌ها نشان می‌دهند که اصول پنج‌گانه بارو (سعدت، حقیقت، انصاف، آزادی، احترام) از منظر مشارکت‌کنندگان همسو با اهداف غایی در نظام آموزشی ایران هستند و الگوی شناسایی شده مبتنی بر دیدگاه بارو در جامعه ایرانی می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. این یافته‌ها با مطالعات شوری و همکاران (۲۰۲۱) مبنی بر تایید اصول ارائه شده در مدل اخلاق تربیتی بارو که شامل ۵ اصل بود، شاپیرا (۲۰۲۰) مبنی بر ضرورت بومی‌سازی مدل‌های تربیت اخلاقی متناسب با شرایط حاکم در جامعه همراستا است. این یافته‌ها نشان می‌دهند که الگوی پیشنهادی با توجه به اصول بارو می‌تواند به عنوان یک مبنای قوی در جهت ارتقاء کیفیت آموزش و تربیت اخلاقی در مدارس ایران مورد استفاده قرار گیرد. پژوهش حاضر همچنین با نتایج مطالعات پیشین همچون شوری و همکاران (۲۰۲۱) که بر تایید اصول اخلاق تربیتی بارو در نظام‌های آموزشی تأکید دارند، همخوانی دارد. این مطالعات به این نکته اشاره دارند که اصول اخلاقی مطرح شده توسط بارو نه تنها در زمینه‌های مختلف آموزشی در سطح جهانی قابل استفاده هستند، بلکه در محیط‌های فرهنگی خاص نیز قابلیت تطبیق دارند. به ویژه، یافته‌های این تحقیق با تحقیق شاپیرا (۲۰۲۰) که بر ضرورت بومی‌سازی مدل‌های تربیتی تأکید دارد، همخوانی دارد. شاپیرا تأکید می‌کند که هر مدل اخلاقی باید با توجه

به نیازهای اجتماعی، فرهنگی و آموزشی جوامع مختلف تنظیم و بومی‌سازی شود. این نکته در این پژوهش نیز با توجه به شرایط خاص جامعه ایرانی و نظام آموزشی آن مورد تأکید قرار گرفت.

مشارکت‌کنندگان در این مطالعه بر اهمیت اصولی همچون "حفظ حرمت" و "رعایت عدالت" تأکید کردند که به وضوح نشان‌دهنده نیاز به یک الگوی اخلاقی مناسب برای محیط‌های آموزشی است. از منظر آنان، عمل به وظایف حرفه‌ای معلمان و رعایت اصول اخلاقی در ارتباط با دانش‌آموزان موجب ایجاد یک فضای امن، حمایتی و منصفانه برای یادگیری می‌شود (پارکر و همکاران، ۲۰۲۱). در همین راستا، این یافته‌ها تأکید دارند که رعایت حقوق دانش‌آموزان و احترام به تفاوت‌های فردی و اجتماعی آنان از جنبه‌های اساسی در تربیت اخلاقی محسوب می‌شود.

این پژوهش همچنین بر لزوم تأکید بر مفاهیمی چون "آزادی در عمل" و "استقلال" در تربیت اخلاقی معلمان تأکید دارد. بر اساس نتایج، آزادی عمل و استقلال در تصمیم‌گیری به معلمان این امکان را می‌دهد که در کلاس درس فضاهایی خلاقانه و متنوع برای یادگیری فراهم آورند، که این خود موجب رشد فردی و اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. این نکته مشابه با دیدگاه‌های بارو است که آزادی را به عنوان یکی از ارکان کلیدی در فرایند تربیتی و آموزشی می‌شمارد (اوشی و همکاران، ۲۰۲۳). سعادت به عنوان یکی از اصول محوری در الگوی اخلاق تربیتی بارو، در این پژوهش نقش برجسته‌ای داشته است. یافته‌ها نشان دادند که مشارکت‌کنندگان،

معلمان را به عنوان افرادی می‌دانند که باید در کنار مسئولیت‌های آموزشی خود، به رشد اخلاقی و روانی دانش‌آموزان نیز توجه داشته باشند. سعادت در این زمینه نه تنها به معنای خوشبختی فردی، بلکه به معنای ایجاد شرایطی است که دانش‌آموزان در آن احساس امنیت، آرامش و شادابی کنند تا بتوانند توانایی‌های خود را به شکوفایی برسانند (لو کورالویچ، ۲۰۲۲). بر این اساس، معلمان باید به رعایت حقوق دانش‌آموزان و ایجاد فضایی عادلانه و شاد برای آن‌ها توجه ویژه‌ای داشته باشند. در این زمینه، یافته‌ها نشان می‌دهند که "برخورد نامناسب" و "عمل به وظیفه" در تعاملات معلمان با دانش‌آموزان می‌تواند موجب آسیب به سعادت دانش‌آموزان شود، به‌ویژه هنگامی که احترام به فردیت آنان نادیده گرفته شود.

اصول مرتبط با حقیقت در الگوی اخلاق تربیتی بارو به معنای صداقت، راستی و درستی است که در این پژوهش به‌طور ویژه‌ای مورد تأکید قرار گرفت. در مصاحبه‌ها، بسیاری از مشارکت‌کنندگان تأکید کردند که معلمان باید هم در سخنان خود و هم در رفتارهایشان صداقت را رعایت کنند. این ویژگی به‌ویژه در زمانی که معلمان از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که رفتارهای اخلاقی را در زندگی روزمره خود رعایت کنند، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند (فتاحی و همکاران، ۲۰۲۰). اصل انصاف به معنای رعایت عدالت، پرهیز از تبعیض، و برخورد یکسان با تمام دانش‌آموزان است که در این پژوهش به‌طور برجسته‌ای مورد تأکید قرار گرفت. اکثر مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها بر این نکته تأکید کردند که معلمان باید از تبعیض و تفاوت‌گذاری میان دانش‌آموزان خودداری کنند و برای همه آنان فرصت‌های برابر فراهم آورند. از منظر مشارکت‌کنندگان، انصاف شامل پرهیز از برخوردهای ناعادلانه و برخورد یکسان با تمامی دانش‌آموزان است، به‌ویژه در موقعیت‌هایی که برخی از دانش‌آموزان ممکن است تحت فشار یا استرس قرار گیرند (پاچکو و همکاران، ۲۰۱۷). آزادی یکی دیگر از اصول بنیادین در الگوی اخلاق تربیتی بارو است که در این مطالعه نیز مورد توجه قرار گرفت. یافته‌ها نشان دادند که معلمان باید به دانش‌آموزان آزادی عمل بدهند تا آنان بتوانند نظرات و افکار خود را بیان کنند و در فرآیند یادگیری مشارکت داشته باشند. آزادی به معنای استقلال در تصمیم‌گیری و انجام فعالیت‌های آموزشی است که به دانش‌آموزان این فرصت را می‌دهد که یادگیری خود را هدایت کنند و مسئولیت‌پذیری را در خود تقویت نمایند (کلیب و همکاران، ۲۰۲۱).

احترام به عنوان یکی از اصول کلیدی در الگوی اخلاق تربیتی بارو در این پژوهش به‌ویژه در روابط معلم و دانش‌آموز مورد تأکید قرار گرفت. یافته‌ها نشان می‌دهند که رعایت احترام به دانش‌آموزان نه تنها در فرآیند یادگیری، بلکه در ارتباطات روزمره معلم با دانش‌آموزان نیز اهمیت دارد. این اصول شامل رعایت حقوق دیگران، تکریم شخصیت دانش‌آموزان و حفظ حرمت آنان است. معلمان باید در برخورد با دانش‌آموزان خود به شدت از توهین، تحقیر یا برخورد نامناسب پرهیز کنند و احترام را در تمامی ابعاد رفتار خود منعکس سازند (شک و همکاران، ۲۰۲۳).

در نهایت، با توجه به نتایج این مطالعه، می‌توان گفت که مدل اخلاق تربیتی مبتنی بر دیدگاه رویین بارو می‌تواند به عنوان یک چارچوب معتبر برای تعلیم و تربیت در مدارس ایران مورد استفاده قرار گیرد. بومی‌سازی این مدل و توجه به ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی خاص ایران می‌تواند به کارایی و اثربخشی بیشتر آن در محیط‌های آموزشی کمک کند. این الگو به معلمان کمک می‌کند تا به عنوان الگوهای اخلاقی برای دانش‌آموزان عمل کنند و از طریق رعایت اصول اخلاقی مانند صداقت، انصاف، شکیبایی و همدلی، فضایی مناسب برای رشد اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان ایجاد کنند. با این حال، به نظر می‌رسد که برای پیاده‌سازی این الگو در عمل، نیاز به پژوهش‌های بیشتر و طراحی برنامه‌های آموزشی برای معلمان است تا آن‌ها بتوانند این اصول را به طور مؤثر در کلاس‌های درس خود به کار بگیرند. تحقیقات آینده می‌تواند بر ارزیابی اثربخشی این الگو در عمل و همچنین شناسایی چالش‌های عملیاتی در پیاده‌سازی آن تمرکز کنند.

در هر پژوهش، محدودیت‌هایی وجود دارند که ممکن است تأثیرات خاصی بر روند و نتایج آن داشته باشند. در این مطالعه نیز چندین محدودیت قابل توجه وجود دارد که باید در نظر گرفته شوند. یکی از مهم‌ترین محدودیت‌ها مربوط به نمونه‌گیری است. در این پژوهش، از نمونه‌ای محدود از معلمان و مشارکت‌کنندگان استفاده شده است که ممکن است نتایج به دست آمده قابل تعمیم به همه معلمان و مدارس در ایران نباشد. علاوه بر این، برخی از مشارکت‌کنندگان ممکن است تحت تأثیر باورها و تجربیات شخصی خود به اصول اخلاقی بارو پرداخته باشند که این امر می‌تواند تأثیرگذار بر نتایج و تحلیل‌ها باشد. محدودیت دیگر در این پژوهش، استفاده از مصاحبه به عنوان روش جمع‌آوری داده‌ها است. با اینکه

مصاحبه‌ها اطلاعات غنی و دقیق‌تری در اختیار پژوهشگر قرار می‌دهند، اما ممکن است برخی از مشارکت‌کنندگان به دلیل نگرانی‌ها یا تمایلات شخصی خود در بیان نظرهای خود با دقت کمتری صحبت کرده باشند. علاوه بر این، محدودیت زمانی پژوهش نیز یکی دیگر از چالش‌ها بود، زیرا زمان انجام مطالعه ممکن است فرصت کافی برای بررسی تمامی ابعاد و شقوق مدل اخلاق تربیتی بارو را فراهم نکرده باشد. خارج از کنترل پژوهشگر، یکی دیگر از محدودیت‌ها مربوط به شرایط اجتماعی و فرهنگی جامعه است. شرایط اجتماعی و تغییرات فرهنگی که در هر لحظه در حال تحول هستند، ممکن است تأثیرات متفاوتی بر نحوه پذیرش و اجرای الگوهای تربیتی در مدارس داشته باشند. همچنین، تفاوت‌های منطقه‌ای و فرهنگی در ایران می‌تواند موجب شود که نتایج این مطالعه در مناطق مختلف کشور به شکل‌های متفاوتی بروز پیدا کند. شرایط اقتصادی و سیاست‌های آموزشی نیز عواملی هستند که خارج از کنترل پژوهشگر قرار دارند و می‌توانند بر نتایج پژوهش تأثیرگذار باشند.

براساس یافته‌های این مطالعه، پیشنهاد‌های پژوهشی و کاربردی بسیاری مطرح می‌شود. از نظر پژوهشی، پیشنهاد می‌شود که مطالعات آینده به بررسی تأثیر مستقیم این الگوی اخلاق تربیتی بر عملکرد معلمان و دانش‌آموزان در عمل بپردازند. به ویژه، می‌توان در پژوهش‌های آینده به ارزیابی اثربخشی اجرای این مدل در محیط‌های مختلف آموزشی و با استفاده از روش‌های کمی و کیفی مختلف پرداخت. همچنین، تحقیقاتی که به بررسی میزان پذیرش و کاربرد این اصول در میان معلمان در سطوح مختلف آموزشی (ابتدایی، متوسطه و عالی) بپردازند، می‌تواند به بومی‌سازی و توسعه بیشتر این الگو کمک کند.

از منظر کاربردی، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی ویژه‌ای برای معلمان طراحی شود تا آنان با اصول اخلاقی بارو آشنا شوند و بتوانند این

اصول را به‌طور مؤثر در کلاس‌های خود به کار ببرند. این برنامه‌ها باید شامل کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های توانمندسازی برای معلمان باشد که در آن‌ها به جنبه‌های عملی این اصول و نحوه پیاده‌سازی آن‌ها در آموزش روزمره پرداخته شود. همچنین، سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند با توجه به اصول این الگو، سیاست‌های آموزشی و تربیتی خود را تنظیم کنند تا فضای مدارس به‌طور کلی به محیطی اخلاقی‌تر و شفاف‌تر تبدیل شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی تربیتی در دانشکده روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم استخراج شده است.

تضاد منافع: نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین‌وسیله از تمامی متخصصانی که در انجام این مطالعه با پژوهشگران همکاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع

حسن تهرانی، رومینا و محرمی، جعفر. (۱۴۰۳). پیش‌بینی صفت روان‌رنجورخویی بر اساس انواع سبک‌های دلبستگی و بهزیستی روانشناختی با میانجی‌گری عدم تحمل بلا تکلیفی در دانشجویان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳ (۱۳۷)، ۱۲۲۴-۱۲۰۵.

<http://dx.doi.org/10.52547/JPS.23.137.1205>

خسروی، رعنا و سپاه منصور، مژگان. (۱۴۰۳). مقایسه صفات شخصیت مرزی، بخشودگی بین فردی و سبک‌های شنیداری در زنان متقاضی و غیرمتقاضی طلاق، *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳ (۱۳۷)، ۱۱۸۷-۱۲۰۴.

<http://dx.doi.org/10.52547/JPS.23.137.1187>

شیخ‌الاسلامی، علی، و خاکدال قوجه بیگلو، سعید. (۱۳۹۷). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس نیازهای بنیادین روانشناختی دانش‌آموزان در مدرسه. *روانشناسی مدرسه*، ۱۷ (پیاپی ۲۵)، ۱۶۸-۱۸۲.

<https://sid.ir/paper/216666/fa>

قربانخانی، مهدی، صالحی، کیوان، خدایی، ابراهیم، مقدم‌زاده، علی، دهقانی، مرضیه. (۱۴۰۱). نظام نشانگرها برای سنجش آمادگی معلمی در دوره ابتدایی: یک مطالعه مرور نظام‌مند. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۰ (۱)، ۱۰۹-۱۲۵.

<https://doi.org/10.30473/etl.2022.61342.3646>

قربانخانی، مهدی، صالحی، کیوان، خدایی، ابراهیم، مقدم‌زاده، علی، دهقانی، مرضیه. (۱۴۰۲). توسعه چارچوب ارزیابی شایستگی‌ها در حرفه آموزگاری: کاربست رویکرد آمیخته. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۸ (۴)، ۱-۲۵.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15451.1573>

قربانخانی، مهدی، صالحی، کیوان، مقدم‌زاده، علی. (۱۳۹۹). ساخت پرسشنامه میزان شده برای تشخیص ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدایی. *علوم تربیتی*، ۲۷ (۲)، ۹۱-۱۱۶.

<https://doi.org/10.22055/edus.2020.35053.3114>

مهرجو، مهشید؛ نوریان، محمد و نخعی، نودر. (۱۴۰۳). الگوی برنامه درسی پیش‌دبستانی با رویکرد توانمندسازی در مقابل آسیب‌های اجتماعی، *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳ (۱۳۷)، ۱۰۸۴-۱۰۵۳.

<http://dx.doi.org/10.52547/JPS.23.137.1053>

References

Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E., & McKenzie, K. (2015). Review: typically-developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and rehabilitation*, 37(21), 1929-1939. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433>

Carreon, A. D. V., & Manansala, M. M. (2021). Addressing the psychosocial needs of students attending online classes during this Covid-19 pandemic. *Journal of public health (Oxford, England)*, 43(2), e385-e386. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdab101>

Fattahi, E., Solhi, M., Abbas, J., Kasmaei, P., Rastaghi, S., Poursmaeil, M., Ziapour, A., & Gilan, H. D. (2020). Prioritization of needs among students of University of Medical Sciences: A needs assessment. *Journal of education and health promotion*, 9, 57. <https://doi.org/10.4103/0445-7706.281641>

Franklin, C., Kim, J. S., Beretvas, T. S., Zhang, A., Guz, S., Park, S., Montgomery, K., Chung, S., & Maynard, B. R. (2017). The Effectiveness of Psychosocial Interventions Delivered by Teachers in Schools: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Clinical child and family psychology review*, 20(3), 333-350. <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0235-4>

Ghorbankhani, M., Salehi, K., Khodai, E., Moghadamzadeh, A., & Dehghani, M. (2022). The indicator system for measuring teacher preparedness in primary education: A systematic review study. *Journal of Educational Research in School and Virtual Learning*, 10(1), 109-125. (In Persian). <https://doi.org/10.30473/etl.2022.61342.3646>

Ghorbankhani, M., Salehi, K., Khodai, E., Moghadamzadeh, A., & Dehghani, M. (2024). Development of a competency assessment framework in the teaching profession: Applying a mixed-methods approach. *Teacher Professional Development*, 8(4), 1-25. (In Persian). <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15451.1573>

Ghorbankhani, M., Salehi, K., & Moghadamzadeh, A. (2020). Development of a scale to detect false evaluations in primary schools. *Educational Sciences*, 27(2), 91-116. (In Persian). <https://doi.org/10.22055/edus.2020.35053.3114>

Hasantehrani, R., & Moharami, J. (2024). Predicting neuroticism traits based on various attachment styles and psychological well-being with the mediation of uncertainty intolerance in college students. *Journal of Psychological Science*, 23(137), 1205-1224. (In Persian). [Doi:10.52547/JPS.23.137.1205](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.1205)

Kaaya, S. F., Flisher, A. J., Mbwanbo, J. K., Schaalma, H., Aarø, L. E., & Klepp, K. I. (2002). A review of studies of sexual behaviour of school students in sub-Saharan Africa. *Scandinavian journal of public*

- health, 30(2), 148–160.
<https://doi.org/10.1080/14034940210133807>
- Khosravi, R., & Sepahmansour, M. (2024). Comparison of borderline personality traits, interpersonal forgiveness and listening styles in applicant woman and non-applicant divorce. *Journal of Psychological Science*, 23(137), 1187-1204. (In Persian). [Doi:10.52547/JPS.23.137.1187](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.1187)
- Kleib, M., Chauvette, A., Furlong, K., Nagle, L., Slater, L., & McCloskey, R. (2021). Approaches for defining and assessing nursing informatics competencies: a scoping review. *JBİ evidence synthesis*, 19(4), 794–841.
<https://doi.org/10.11124/JBİES-20-00100>
- Kunzler, A. M., Helmreich, I., König, J., Chmitorz, A., Wessa, M., Binder, H., & Lieb, K. (2020). Psychological interventions to foster resilience in healthcare students. *The Cochrane database of systematic reviews*, 7(7), CD013684.
<https://doi.org/10.1002/14651858.CD013684>
- Lew-Koralewicz A. (2022). Psychosocial Functioning and the Educational Experiences of Students with ASD during the COVID-19 Pandemic in Poland. *International journal of environmental research and public health*, 19(15), 9468.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19159468>
- Mehrjoo, M., Nourian, M., & Nakhaie, N. (2024). Preschool curriculum model Via empowerment approach against social deviances. *Journal of Psychological Science*, 23(137), 1053-1084. (In Persian). [Doi:10.52547/JPS.23.137.1053](https://doi.org/10.52547/JPS.23.137.1053)
- Mersin, S., Demiralp, M., & Öksüz, E. (2019). Addressing the psychosocial needs of patients: Challenges for nursing students. *Perspectives in psychiatric care*, 55(2), 269–276. <https://doi.org/10.1111/ppc.12365>
- O'Shea, A., Isadore, K., & Galván, A. (2023). Support for the basic psychological needs and satisfaction with health and quality of life in college students with disabilities. *Journal of American college health: J of ACH*, 71(1), 130–139.
<https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1879816>
- Pacheco, J. P., Giacomini, H. T., Tam, W. W., Ribeiro, T. B., Arab, C., Bezerra, I. M., & Pinasco, G. C. (2017). Mental health problems among medical students in Brazil: a systematic review and meta-analysis. *Revista brasileira de psiquiatria (Sao Paulo, Brazil: 1999)*, 39(4), 369–378.
<https://doi.org/10.1590/1516-4446-2017-2223>
- Parker, C. N., Harvey, T., Johnston, S., & MacAndrew, M. (2021). An exploration of knowledge of students and staff at residential aged care facilities and implications for nursing education. *Nurse education today*, 96, 104639.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104639>
- Penner, J. L., Stevenson, M., Parmar, M. P., & Bélanger, E. (2017). The psychosocial needs of students conducting research with patients and their families in advanced cancer and palliative care: A scoping review. *Palliative & supportive care*, 15(2), 260–266. <https://doi.org/10.1017/S1478951516000481>
- Qaddoura, N., Dardas, L. A., & Pan, W. (2022). Psychosocial determinants of adolescent suicide: A national survey. *Archives of psychiatric nursing*, 40, 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2022.04.004>
- Sachdeva, M., Tan, J., Lim, J., Kim, M., Nadeem, I., & Bismil, R. (2021). The prevalence, risk factors, and psychosocial impacts of acne vulgaris in medical students: a literature review. *International journal of dermatology*, 60(7), 792–798.
<https://doi.org/10.1111/ijd.15280>
- Schwitters, M. T., & Kiesewetter, J. (2023). Resilience status of dental students and derived training needs and interventions to promote resilience. *GMS journal for medical education*, 40(6), Doc67.
<https://doi.org/10.3205/zma001649>
- Sheikhul-Islami, A., & Khakdal-Qoja Biglou, S. (2017). Examining the psychometric characteristics of the basic psychological needs scale of students in school. *School Psychology*, 7(1 (25)), 168-182. (In Persian). <https://sid.ir/paper/216666/fa>
- Shek, D. T. L., Chai, W., Dou, D., Li, X., & Chan, C. H. M. (2023). Psychosocial correlates of mental health of university students in Hong Kong under COVID-19. *Frontiers in psychology*, 14, 1294026.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1294026>
- Shorey, S., Chan, V., Rajendran, P., & Ang, E. (2021). Learning styles, preferences and needs of generation Z healthcare students: Scoping review. *Nurse education in practice*, 57, 103247.
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103247>
- Tindle, R., Castillo, P., Doring, N., Grant, L., & Willis, R. (2022). Developing and validating a university needs instrument to measure the psychosocial needs of university students. *The British journal of educational psychology*, 92(4), 1550–1570.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12515>
- Vlachou, A., Fyssa, A., Papazis, F., Toulia, A., Papazoglou, T., Tsermidou, L., & Kalaitzi, S. (2023). The educational and psychosocial needs of students with additional provisions during COVID-19 in Greece: Parents' perspectives against schools' crisis management. *Research in developmental disabilities*, 143, 104638.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104638>