

اثر باورهای دینی بر اخلاق حرفه‌ای

پژوهش موردی در باب معلمی تازه کار

سارا الیزابت برت | این پژوهش موردی در باب معلم علوم و ریاضی در مدرسه خصوصی مذهبی به اثر باورهای دینی معلم بر تجربه او در برخورد با مسائل اخلاقی در حرفه‌اش می‌پردازد. چارچوب اخلاقی فرایری برای بررسی دشواری پیش‌روی معلم در سازگاری مابین اعتقادات مذهبی شخصی او و باورهای مدرسه‌ای که در آن به تدریس می‌پردازد، به منظور دوری جستن از اثرگذاری بر عقاید در حال شکل‌گیری دانش‌آموزان و خشونت ذاتی تدریس، استفاده شده است. این مورد راه‌هایی برای بسط مباحثات با معلمان در خصوص اخلاق حرفه‌ای به حوزه‌هایی فراتر و از قوانین و مقررات به محیط اجتماعی کاری آنان به دست می‌دهد.

واژگان کلیدی: معلم، باورها، اخلاق حرفه‌ای، چارچوب اخلاقی فرایری، پژوهش موردی، دین

مقدمه

معلمی به‌عنوان شغلی یاری‌رساننده با عمل‌ها و برهم‌کنش‌هایی انباشته شده است که پیامدهایی اخلاقی دارند. انتظار می‌رود تا معلمان به‌مثابه الگوهای اخلاقی برای دانش‌آموزان خویش رفتار کنند (Joseph & Efron, 1993). اما موقعیت‌های اندکی برای درگیری در مباحثات اخلاقی، چه در دوران آموزش دانشسرا و چه پس از آغاز رسمی تدریس، برای معلمان وجود دارد (Boon, 2011; Campbell, 2008). بحث‌هایی که پیش می‌آیند بر روندها و قوانین متمرکز بوده و لزوماً به مسائلی که در برخورد روزمره معلم با دانش‌آموزان، والدین و همکاران پیش می‌آیند نمی‌پردازند. از آنجا که اخلاق حرفه‌ای تنها شناختی نبوده بلکه احساسی و قریب و وابسته به زمینه و عقلانی است (Smith, 1997)، من در این مقاله به تجربه معلمان با اخلاق حرفه‌ای به‌عنوان روشی برای بسط و عمق بخشیدن به این بحث می‌پردازم. هدف از این پژوهش موردی در باب معلم ریاضی و علوم، استفاده از چارچوب اخلاقی (Freire, 1998) برای تحلیل کل‌نگر از تجربه معلم در برخورد با مسائل اخلاقی پیش‌آمده در شغلش است.

زندگی روزمره معلمان مبتنی بر بستری از عقاید و ارزش‌هاست که در رابطه آنان با دانش‌آموزان و همکاران، ارزیابی عملکرد و انتخاب‌های برنامه‌درسی نمود پیدا می‌کند (Higgins, 2011). این شبکه از باورها و ارزش‌ها که با خود به دوش می‌کشند از زندگی حرفه‌ای و شخصی آنان نشئت گرفته و الزاماً بر مبنای نقش آنان در هر زمان بخش‌بندی نمی‌شود (Barrett, 2013). در عوض، باورهای معرفت‌شناختی، ارزشی و هستی‌شناختی که برای درستی آنچه صحیح، درست (و نادرست) و مناسب است و آنچه در ذات انسان است باورهای بنیادین در خصوص جهانی را شکل می‌دهند که معلم (همانند ما) از آن به‌عنوان چارچوبی برای درک تجارب خود سود می‌برد (Fisher, 2013).

باورهایی که به دین مربوط شده یا از دین مشتق شده‌اند (که باورهای دینی می‌خوانم) نقشی بنیادین در



بزرگمهر
از شاهنامه بایسنقری

ارزش‌ها و عقاید بسیاری از مردمان دارند. بنابراین، تصور می‌کنم که این باورها احتمالاً محور سوگیری‌های اخلاقی بسیار از معلمان‌اند و این باورهای بخشی از تجربه آنان است نیازمند توجه. با این وجود، در آثار موجود غالب بحث‌ها پیرامون دین در تعلیم بر دو جنبه تمرکز می‌کنند: چگونگی آموزش دین و دیدگاه‌های دینی دانش‌آموزان. اطلاعات اندکی در خصوص اثر باورهای دینی معلمان بر تعلیم مگر درباره مورد تدریس تکامل زیستی وجود دارد (Levesque & Guillaume, 2010; White, 2009). حتی زمانی که باورهای دینی معلمان بررسی می‌شود، دیدگاهی سیاه و سفید ترجیح داده می‌شود؛ یا معلمان دین‌باورند یا خیر^۱. این رویکرد پیچیدگی‌های سنت‌های مختلف دینی و افتراق‌های سیاسی را نادیده می‌گیرد (Smith, 2013). بنابراین باورهای عمیق دینی می‌تواند تعلیم را به اشکال ظریفی تحت‌تأثیر قرار دهد که نمی‌توان بدون رویکردی باریک‌بینانه به باورهای دینی دریافت و درک کرد.

این پژوهش در حوزه استان آنتاریو انجام شد که در آن مقطع ک-۱۲ دولتی از دو سامانه سکولار و کاتولیک تشکیل می‌شود. گرچه نمی‌توان بدون اجازه‌نامه از کشیش ناحیه دال بر کاتولیک بودن معلم در مدارس کاتولیک آنتاریو به تدریس پرداخت (برای مثال ر. ک. شورای ناحیه‌ای مدارس برانت هال‌دیمانث نورفوک)، باید توجه کرد که مانند بسیاری از جوامع دینی، باورهای متفاوتی در جامعه کاتولیکی محل بحث‌اند (Pogorelc & Davidson, 2000). در نتیجه تدریس معلمی در مدرسه دینی با عقایدی که تماماً با دکتترین رسمی نمی‌خواند در مدارس

۱. برای مثال رجوع کنید به: (Wong & Canagarajah, 2009)

دولتی اُنتاریو لزوماً پدیده‌ای نادر نیست. در این نمونه که به اشکال ظریفی که معلم تفاوت میان باورها و ارزش‌های نهادینه و باورهای خود را تجربه می‌کند، می‌پردازد و می‌تواند به معلمان در سامانه‌های دولتی مربوط باشد.

نقش باورهای معلم

من از تعریف لوفت (۲۰۰۹) از باور سود می‌برم که بر اساس آن باورها «گذاره‌هایی‌اند که فرد به آنان باور داشته می‌توان بدون شاهد و مبتنی بر قضاوت و تجربه شخصی باشند، در مقابل دانشی که بر شواهد تکیه داشته و نیازمند تأیید مجموعه یا گروهی هستند» (Luft, 2009). گرچه وضعیت معرفت‌شناختی باورهای که در این تعریف تأکید شده است را انکار نمی‌کنند، من بر بعد ارزشی تمرکز می‌کنم. حس «درستی» معتقد و راه‌هایی که این حس تجربه معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد. من میان باورهای بیانی (باورهای که شخص به باور آنان اقرار می‌کند) و باورهای مصوب (باورهایی که شخص قلباً باور دارد) (Kane, Sandretto & Heath, 2002). با توجه به محدودیت‌های تعلیم که فراتر از نیات و قابلیت‌های فردی معلم می‌رود (Barrett, Ford & James, 2010)، از باورهای مصوب برای قضاوت باورهای بیانی استفاده نمی‌کند (تا عقاید معلم را بی‌آزمایم)^۱ بلکه از روشی دیگر برای فهم تجربه معلم در درآمیختن باورهای مصوب و بیانی سود می‌برم.

در بررسی اثر باورهای دینی معلمان، عامدانه رویکردی کل‌نگر را پیش می‌گیرم که معلمان را - مردمانی همانند دانش‌آموزان - می‌پندارد که بخش‌هایی از خود را پشت در کلاس رها نمی‌کنند. آنان باورهای بیانی دارند که مستقیماً به کارشان مرتبط است - مانند ارتباط با موضوعه درس، فرهنگ حرفه‌ای، خصوصیات دانش‌آموزان و محتوای دانش حرفه‌ای (Barrett, 2013) - و باورهای مصوب نیز در خصوص ماهیت جامعه که در آن زندگی می‌کنند و درک وجودی از جایگاه خود در آن جامعه را نیز در سر می‌پرورانند. این پژوهش با این پیش‌فرض آغاز می‌شود که باورهای مصوب معلمان مبتنی بر باورهای بیانی است که هم به زندگی شخصی و هم زندگی حرفه‌ای وابسته است. به واقعیتی که باورهای دینی را به مجموعه حائز اهمیتی از باورهای که باید پژوهش شوند، بدل می‌کند.

۱. برای مثال رجوع کنید به: (Theriot, Tice, 2009)
۲. برای مثال رجوع کنید به: (Manitoba Education and Training, 2000)
۳. برای مثال رجوع کنید به: (Ontario Ministry of Education, 2008)

مسائل اخلاقی: تعریف زمینه

اخلاق را می‌توان هم موضوعی برای تدریس و هم بعدی از روابط قلمداد کرد. بنابراین، معلم می‌بایست از دو جهت با مسائل اخلاقی دست و پنجه نرم کند: ۱. راه‌هایی که دانش‌آموزان از طریق آن به بحث در باب مسائل اخلاقی مربوط به محتوای درس می‌پردازد و ۲. چگونگی تعامل با دانش‌آموز در برهم‌کنش‌های روزمره‌ای که روابط شخصی و نگرانی‌های نهادی را شامل می‌شود. در پژوهش‌های پیشین، گزینه اول در پژوهش‌هایی که به اثر باورهای دینی بر تدریس تکامل زیستی می‌پردازند، بحث شده است. پژوهش‌های مربوط به اخلاق حرفه‌ای به گزینه دوم می‌پردازند. در کانادا، گرچه سیاست‌های آموزشی در سطح استانی تدوین می‌شوند اما شباهت‌هایی میان استان‌ها وجود دارد. برای مثال، افزودن مسائل اخلاقی به محتوای دروس ریاضی و علوم رویکردی رایج نیست. یک استثنا برنامه علوم استان مانیتوبا است که آشکارا آماده‌سازی دانش‌آموزان برای رویارویی نقادانه با مسائل اخلاقی را از اهداف خود بر می‌شمارد^۲. رویکرد اُنتاریو رایج‌تر است. مستندات برنامه درسی وزارت آموزش اُنتاریو انتظاراتی را فهرست می‌کند که محتوای ضروری درسی از سطح ک-۱۲ را در ریاضی و علوم مشخص می‌کند تنها شماری اندک از این انتظارات به مسائل اخلاقی مربوط می‌شوند^۳. به واسطه پرشماری انتظاراتی که باید برآورده شوند (که تقریباً هیچ‌یک به اخلاق مربوط نیستند)، معلم باید تلاش ویژه‌ای برای پدیدآوردن موقعیت در برنامه‌درسی علوم و ریاضیات برای افزودن مسائل اخلاقی کند. چنین وظیفه‌ای برای معلمان تازه‌کار وظیفه‌ای سترگ است (Barrett, 2013). با این وجود، اُنتاریو آموزش شخصیتی از سطح ک-۱۲ را اجباری می‌داند (Ontario Ministry of Education, 2008). این الزام اهدافی برای دانش‌آموزان را شامل می‌شود که به این موارد مرتبط‌اند: (۱) یادگیری و دست‌آورد آموزشی، (۲) احترام به تنوع، (۳) پرورش شهروندی و (۴) همکاری میان جامعه و والدین (Ontario Ministry of Education, 2008). انتظار می‌رود تا این اهداف بدون تدریس محتوای ویژه‌ای در برنامه درسی رخنه کنند. در نتیجه این سیاست، آموزش شخصیتی

به‌عنوان برنامه‌ای در سطح مدرسه و نه دروس پیاده می‌شود. این تلاش اُنتاریو برای افزودن اخلاق به محتوای درسی مدارس است.

اخلاق حرفه‌ای در اُنتاریو در حیطه کالج معلمان اُنتاریو بوده و در سندی تحت عنوان مبانی مشق حرفه‌ای تدوین شده است (Ontario College of Teachers, 2012). گرچه این سند از فروگاهیدن اخلاق حرفه‌ای به فهرستی از قواعد دوری می‌کند و در عوض آن را در چهار طبقه عملی (توجه، احترام، اعتماد و راستی) قرار می‌دهد، وظیفه کالج در عمل بررسی نمونه‌های خطاهای حرفه‌ای در قالبی قضایی است. گره‌های اخلاقی که به‌صورت روزمره در کلاس درس و توسط معلمان پدید می‌آیند کمتر به نقش کالج به‌عنوان ناظمی حرفه‌ای مربوط می‌شوند. نتیجتاً، گرچه مبانی مشق حرفه‌ای (۲۰۱۲) را می‌شد به‌عنوان ذریه‌بینی برای تحلیل باورهای معلم و دوراهی‌های استفاده کرد، من از چارچوبی استفاده می‌کنم که برای تناسب با کار روزمره معلم در کلاس درس طراحی شده است. چارچوب مورد استفاده نیاز در نظر گرفتن جنبه‌های عمده و فردی تصمیم‌گیری اخلاقی و اخلاق اجتماعی و جایگاه معلم در آن جامعه را دارد. در نتیجه، من از چارچوب فرایری برای تحلیل این گزینه استفاده کرده‌ام.

اخلاق فرایری

مفهوم من از اخلاق فرایری مفهومی هستی‌شناختی از معنای انسان بودن و مفهومی ارزشی از هدف آموزش بر مبنای این هستی‌شناسی را شامل می‌شود. (Freire (1998 استدلال کرد که انسانیت به معنای توانایی در الصاق خود در تاریخ است. بر این اساس، آموزش باید کنش‌وری و پرسش‌گری اندیشمندانه از وضعیت موجود را تشویق کند. از این قدم، دستور فرایری برای «تامیدن» مشکلات در جهت بحثی باز و صادقانه در باب دوراهی‌های فردی و اجتماعی بر می‌خیزد. از نظر فرایر، هر نوع سیستم آموزشی که کنش‌وری و پرسش‌گری را زیر سؤال می‌برد انسانیت را می‌زداید می‌توان آن را به‌عنوان خشونت طبقه‌بندی کرد. این مفهوم خشونت چگونگی تحلیل اخلاق حرفه‌ای را تا حدی وضوح می‌بخشد چراکه بر اثر روش‌های کنونی کلاس درس بر ظرفیت دانش‌آموزان برای خودمحموری و آزادی در آینده تأکید می‌ورزد. او این آموزش را روشی توصیف می‌کند که حس درماندگی و بدبینی را در دانش‌آموزان درونی کرده و هر نوع امکان اثربخشی بر جامعه را زوده و محو می‌کند. (Freire (2000 خشونت را چنین تعریف می‌کند: هر وضعیتی که در آن «آ» آشکارا «ب» استثمار می‌کند یا سد رسیدن او به خود اثباتی به‌عنوان فردی مسئول می‌شود [تأکید از فرایر است] وضعیتی سرکوب‌گرانه است. چنین وضعیتی به خودی خود خشونت است حتی زمانه که در لفافه گشاده‌دستی دروغین ارائه شود چراکه با وظیفه هستی‌شناختی و تاریخی فرد برای انسان تر شد تداخل می‌کند (ص ۵۵).

بر این اساس، فرایر پیشنهاد می‌کند که ساختار مدرسه می‌تواند خود خشونت‌بار باشد. این پرسش پیش می‌آید که چه فعل خاصی می‌تواند به خشونت در کلاس تعبیر شود و معلم چگونه می‌باید پس از کشف این افعال به آن پاسخ دهد. برای مثال، در پژوهشی در باب مدارس آلترناتیو شهری برای جوانانی که در سیستم‌های اصلی آموزشی رفتارهای نابهنجار بروز دادند، (Goodmana and Uzun (2013 یافتند که دانش‌آموزان به قوانین اقتدارگرا پاسخ مثبت می‌دهند. این دانش‌آموزان چنین پاسخ دادند که چنین ساختاری را مناسب یافتند چراکه، براساس رفتارشان در مدارس خانگی، دیگر به ظرفیت برای منظم بودن باور نداشتند. فرایر احتمالاً این وضعیت را خشونتی قلمداد می‌کرد که با سخاوتمندی دروغین تزئین شده؛ مدرسه قوانین و مقرراتی وضع می‌کند تا دانش‌آموزان احساس امنیت کنند اما بهای چنین روشی کمک نکردن به پرورش دانش‌آموزان به‌مثابه اشخاص است. در نتیجه، مفهوم آموزش (Freire (1998 ذاتاً با مسئولیت‌های اخلاقی درهم آمیخته است. پیشنهاد می‌کنم تا زمانی که معلم فرزند دیگران را آموزش می‌دهد وضعیت دیگری قابل تصور نیست. اما نقشی که باورهای شخصی معلمی حرفه‌ای در کار روزمره او بازی می‌کند همیشه هویدا نیست (Kelly & Brandes, 2001).

هدف ویژه این پژوهش موردی استفاده از چارچوب اخلاقی فرایری برای کاوش در باب نقش مذهب در تجربه معلم در برخورد با مسائل اخلاقی در کارش است.

تجربه خودم در سیستم آموزشی ۱۰ سال آموزش شیمی، علوم عمومی و ریاضی را در سیستم دولتی سکولار اُنتاریو شامل می‌شود. از آغاز فعالیت به‌عنوان معلم از ۲۰ سال پیش، باورهای دینی‌ام از مسیحی به لادری و بودایی مبدل شده ولی در طی این پژوهش ثابت بودند. روش آموزشی انتقادی فرایر نقشی اصلی در رویکرد من به آموزش و پژوهش بازی کرده است. این توصیفات از این روست تا خواننده را از وضعیت خود، وابسته به زمان و مکانی خاص، که تحلیل و ارائه داده‌های را تحت‌تأثیر قرار داده آگاه کنم.

روش‌شناسی

داده‌هایی که اینجا ارائه می‌شود حاصل چندین پژوهش موردی در باب نخستین سال آموزش معلمین در دروس علم جدید ریاضی است. تمامی شرکت‌کنندگان از پژوهشی بزرگ‌تر و از طریق نمونه‌برداری سهل و از میان دوسر روش‌های فیزیک و شیمی در دو دانشکده آموزش جنوب اُنتاریو برگزیده شدند (Creswell, 2013). روش پژوهش موردی به دلیل ظرفیت آن برای به دست دادن دانشی عمیق در خصوص تجربه فرد در زمینه و زمانی خاص به‌عنوان روش کاوش مسئله انتخاب شد (Merriam, 1998). پژوهش موردی یگان‌های به‌جای پژوهش موردی ضربداری ارائه می‌شود تا یکی از نقاط قوت پژوهش موردی - تأکید بر عمیق به جای وسعت - را برجسته کنیم. هدف ارائه پژوهش موردی قابل بسط نیست بلکه بررسی موردی واضح است که در را بر روی پژوهش‌های آینده و بحث در خصوص جنبه‌ای از اخلاق حرفه‌ای که به‌ندرت در پژوهش‌ها به آن پرداخته می‌شود می‌گشاید. اثربخشی پژوهش‌های موردی برای پرورش حرفه‌ای در حوزه‌های مختلف شامل آموزش مستند است (Anson, Cafarella, Rutz, Weis & The Collaboration for the Advancement of College Teaching & Learning, 1998). در واقع، در حوزه پرورش حرفه‌ای، ساختار روایی پژوهش موردی سکوی پرتابی برای تحلیلی پیچیده‌تر از جانب معلمان درگیر فراهم می‌آورد (Wallace & Loudon 2000). این گزینه خاص مسائل مرتبط با باورهای دینی را آشکار می‌سازد چراکه در مدرسه‌ای مذهبی رخ می‌دهد، اما پروژه کلی نشان می‌دهد که معلمان، حتی زمانی که در سیستمی سکولار مشغول به کار هستند. باورهای دینی خود را در خانه جانمی‌گذارند. با این وجود، رنات شرکت‌کننده‌ای بود که در خصوص این مسئله آشکار زبان گشود و از این روست که مورد او را اینجا ارائه می‌دهم. برای حفاظت از هویت معلم اسم مستعار استفاده شده و برخی جزئیات دستخوش دگرگونی شدند.

شرکت‌کننده با نام رناتا معلم ریاضی - علوم در مدرسه مذهبی خصوصی در ناحیه روستایی بود. او سفیدپوست، ۳۳ ساله، و بزرگ‌شده جامعه منونایت در ساحل غربی بود. تعهد این جامعه دینی به عدم خشونت در طول تاریخ منجر به مخالفت وجدانی با سربازی شده است. رناتا تا ورود به دانشگاه در مدارس منونایت درس خواند. در دانشگاهی سکولار در میانه غربی کشور فیزیک و موسیقی آموخت پیش از آنکه برنامه تربیت معلمی خود را در مرکز شهری بزرگ‌تری در نزدیکی دریاچه‌های بزرگ به پایان رساند. پس از فارغ‌التحصیلی، بلافاصله توسط مدرسه‌ای مسیحی در خارج از شهر استخدام شد. این مدرسه قائل به سنتی بنیادگرا بود که در چارچوب آن انجیل «حقیقتی» خطاناپذیر در نظر گرفته شده و آشنایی دیگران با این خوانش از انجیل را نیز نصیحت می‌کرد. این رویکرد در قبال مسیحیت با دیدگاه رناتا در تضاد بود.

رناتا عضو کالج معلمان اُنتاریو بوده و به این عضویت افتخار می‌کند. مدرسه برنامه درسی اُنتاریو را در پیش گرفته و از ترکیبی از معلمان رسمی و پیروی از برنامه‌درسی استانی را به‌عنوان نقطه قوت این مدرسه در جلب والدین سود می‌برد.

منابع اطلاعاتی

این پژوهش سال چهارم تدریس رناتا را بررسی می‌کند. داده‌ها ۳۰ ساعت ملاقات تمام‌وقت ماهیانه از کلاس

درس و ۶ ساعت مصاحبه در طول سال تحصیلی را شامل می‌شود. بر گه‌های توزیع شده در کلاس و مشق دانش‌آموزان نیز برای به دست آوردن زمینه برای مصاحبه‌ها مورد بررسی قرار گرفت. مکاتبات منظم از طریق پست الکترونیکی در بین ملاقات‌ها و مصاحبه نیز بررسی شدند. تمامی مصاحبات ضبط شده و روی کاغذ آورده شدند. مشاهدات کلاسی به‌صورت یادداشت‌های میدانی ثبت شدند. تمامی داده‌ها توسط نویسنده این مقاله جمع‌آوری و تحلیل شدند.

تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها در دو مرحله به انجام رسید. پس از بررسی داده‌ها برای یافتن مضامین در حال شکل‌گیری، این مضامین با استفاده از زمینه‌زادی و زمینه‌یابی دوباره به مضامینی وسیع‌تر پیوستند (Tesch, 1990). مضامین در حال شکل‌گیری در طی جمع‌آوری داده مشخص شده و به واسطه پرسش‌های بیش‌تر برای آشکارسازی در مصاحبه‌های بعدی تأیید شدند. مضامین وسیع‌تر در چارچوب اخلاقی فرایری بررسی شده و توسط شرکت‌کننده تأیید شدند. صحت این یافته‌ها با بررسی اعضا، مشاهدات طولانی مدت، منابع مختلف اطلاعاتی و جست‌وجو برای مثال‌های نقض تثبیت شدند (Merriam, 1998).

یافته‌ها و بحث

رِنا تا در مدرسه‌ای خصوصی در ناحیه‌ای روستایی کار می‌کند. بسیاری از دانش‌آموزان در مزارع مشغول بوده و انتظار می‌رود پس از فارغ‌التحصیلی در همان مزارع مشغول شوند. این جامعه وضعیت اقتصادی خوبی داشته و پس‌زمینه اخلاقی همگنی دارد. شمار اندکی دانش‌آموزان خارجی نیز به این مدارس پیوسته که غالباً با خانواده‌های محلی زندگی می‌کنند. این دانش‌آموزان از کشورهای مختلفی از آفریقا و آسیا شرقی به آنجا می‌آیند. در اکثر موارد این دانش‌آموزان خارجی برهم‌کنش اجتماعی با جمعیت ناحیه نداشته، شاهد این مدعا اجتماعات جداگانه آنان در قالب گروه‌های همگن نژادی در کافت‌ریا است. اما با توجه به کاهش ثبت‌نام اهالی در مدرسه، شمار این دانش‌آموزان در آینده رشد خواهد کرد. معلمان مدرسه از گروه‌های نژادی مختلف اما جملگی سفیدپوست‌اند. کمتر بیرون از مدرسه با یکدیگر وقت می‌گذرانند اما، فضایی دوستانه و صمیمانه در اتاق دبیران برقرار است و اکثر معلمان نهار را با هم میل می‌کنند. فعالیت‌های زیادی در مدرسه از جمله تیم‌های ورزشی، نمایش و گروه‌های موسیقی برقرار است و پیانوی بزرگی در راهروی ورودی جای گرفته است. بین، پیش و پس کلاس دانش‌آموزان مختلف پشت این پیانو نشسته و می‌نوازند. یک، دوجین رایانه دیوار نزدیک به دفتر مدرسه را تزئین می‌کنند و دانش‌آموزان در صورت تمایل می‌توانند پست‌های الکترونیکی خویش را چک کنند. کمتر پیش می‌آید تا تمامی این رایانه‌ها اشغال شده باشند و اکثر دانش‌آموزان رایانه‌های کیفی یا تلفن همراه خود را دارند.

فرای فضای عادی کلاس، مدرسه داری چهار کلاس علمی، دو آزمایشگاه رایانه، اتاق بزرگ هنری، کارگاه درودگری، اتاق بزرگ موسیقی و باشگاه ورزشی بزرگ است. کتابخانه نزدیک کافه‌تیریا قرار داشته و غالباً شلوغ است. سه مضمون مرتبط با اثر باورهای دینی رِنا تا و کار حرفه‌ای او در طی این پژوهش آشکار شد: ۱. تأیید ارزش‌های دینی، ۲. تضاد با باورهای فردی و ۳. ساختار مدرسه به‌مثابه خشونت.

تأیید ارزش‌های دینی

به ویژه در این مدرسه این عمل را تشویق می‌کند بسیار از ما حمایت می‌کنند [اما] چنین نیست که آموزه‌هایی رسمی را در اختیارمان گذارده باشند.

مدرسه‌ای که رِنا تا در آن تدریس می‌کرد به شاخه‌ای پروتستان از مسیحیت مرتبط بود. ارزش‌های دینی که تشویق می‌کرد به صورتی موجز در قالب خصوصیت فارغ‌التحصیل این مدرسه (که بر روی تارنمای آنان و سراسر مدرسه به نمایش درآمده است) هویداست: قابل، متفکر، رحیم، مقاوم و خلاق. هر خصوصیت «مسیح محور» توصیف شده بود (یعنی مبتنی بر اناجیل کتاب مقدس مسیحیان). گرچه مدرسه به برنامه‌درسی الزامی استان

اُنتاریو پایبند بود، اما تمامی بخش‌ها منجمله ریاضی و علوم را تشویق می‌کرد تا رنگی دینی به همه جنبه‌های این برنامه دهند. این رویکرد مشابه سیستم کاتولیک دولتی در اُنتاریو است.^۱ رِنا تا با برجسته کردن رحمت در برنامه درسی کلنجار می‌رفت چراکه به نظر نمی‌رسید این صفت از انتظاراتی که در اسناد برنامه درسی ریاضی و علوم فهرست شده بود استنباط شود. او از آمار برای برجسته کردن مسائل عدالت اجتماعی (مانند توزیع درآمد) در تعلیماتش سود برد اما دریافت که دانش‌آموزان بدون درگیر شدن با محتوای کلاس تنها ماشین‌وار به انجام وظیفه می‌پردازند. او نمی‌دانست چگونه بحثی را در خصوص معنای داده‌ها یا چگونگی برانگیخته شدن این دانش‌آموزان به‌عنوان مسیحیان در مقابل این داده‌های آغاز کند.

اما جدای از محتوای برنامه درسی ضروری، رِنا تا از اینکه می‌توانست باورهای دینی را در کلاس مطرح کند آرامش می‌یافت و از این موقعیت برای آغاز هر کلاس با «لذت‌ها و نگرانی‌ها» به همراه دعا سود برد. در این فعالیت، دانش‌آموزان جنبه‌هایی از زندگی خود، چون خویشاوندی بیمار، تولد و موقعیتی دشوار و شاد را بیان می‌کردند و این بیانات در دعایی که رِنا تا با صدای بلند می‌خواند ذکر می‌شدند. به نظر می‌رسید که دانش‌آموزان برای انجام این فعالیت مشتاق بودند و او حس می‌کرد که قرابتی احساس این فعالیت را در بر گرفته. اما تلاش‌ها او برای استفاده از این فعالیت برای بحث درباب مباحث وسیع‌تر اجتماعی یا حتی جامعه مدرسه به جایی نمی‌رسید. پس از این، رِنا تا درد دل می‌کرد که دانش‌آموزانش در مقایسه با والدین خود در خصوص باورهای دینی مردد بود و در نتیجه پاسخ‌های متناسب با مدرسه مذهبی یکشنبه را به پاسخ‌های صادقانه در برابر مسائل انتزاعی اخلاقی در کلاس ترجیح می‌دادند: فکر می‌کنم که گاه تصور می‌کنند که باید پاسخ‌های متناسب با مدرسه مذهبی یکشنبه دهند. بخش دشوارتر وادار کردن آنان به [بحث کردن] در پاسخ به «اما تو در این باره چه می‌اندیشی؟» یا «این به چه معناست؟» خواهد بود. به نظر می‌آمد که دانش‌آموزان از بحث در خصوص باورها یا نبود باورهای دینی گریزان بودند گرچه دعاهای روزانه رِنا تا آرامش بخش می‌یافتند. در نتیجه رِنا تا از افزودن دین به برنامه روزانه دانش‌آموزان خرسند بود اما، ناراحت بود که جایگاه مسلط او به‌عنوان معلم دانش‌آموزان را از بحث‌های آزاد در خصوص باورهای‌شان وا می‌داشت. او بارها این تضاد را بیان کرد:

فکر می‌کنم کمی در خصوص ارتباط حرفه‌ای احساس نگرانی می‌کردم... [او] اینکه چقدر این مسائل مرتبط با دین را سانسور کنم. و اینکه اگر وارد این بحث‌ها شوم، چه میزان از باورهای شخصی‌ام را [بیان کنم]؟ چقدر این باورها بر بحث اثر خواهند داشت؟

در راستای اخلاق فرایری، رِنا تا این دوراهی را بسیار نگران‌کننده یافت. تلاش‌های او برای ایجاد فضایی که در آن دانش‌آموزان آرامش کافی برای بیان مردد بودن در خصوص نقش دین در زندگی آن‌ها ادامه یافت گرچه به وضعیت‌هایی محدود می‌شد که به محتوای رسمی درس مربوط نبودند. شاید این به آن خاطر بود که، جدای نیت او، رِنا تا همچنان نماینده سیستم مدرسه‌ای بود که دیدگاه دینی خاصی داشت و چنین می‌نمود که او توانایی تثبیت این دیدگاه از طریق نمرات دارد. شاید ساده‌انگارانه بود تا باور کند نیت او برای برتری بر این زمینه کافی بودند. در قالب فرایری، تلاش او برای بدل شدن به معلمی مقتدر ولی باز به سبب نقش اقتدارگرایانه او در سیستم ناکام ماند (Freire, 2000).

تضاد با باورهای فردی

مهم است که بدانیم که هستی و چگونه دیگران تو را می‌بینند تا با هر کس به شکلی درگیر شوی که به آنکه هستند حقیقتاً احترام گذارد. اگر فقط بگویی که «من هر ایده‌ای را می‌پذیرم» از لحاظی هیچ ایده‌ای را جدی نمی‌گیری. ایده‌ای که در نقل قول بالا بیان شده احتمالاً منشأ کشمکش رِنا تا است. برای رِنا تا اهمیت داشت تا موضعی نسبت به مسائل اخلاقی در تعلیم خود داشته باشد، چه در محتوای درس و چه طرق برهم‌کنش با دانش‌آموزانش. اما در تلاش برای کمینه کردن تأثیرات ناخواسته، این خودآگاهی به تلاش بیش از حدی انجامید که انفعال در ارائه دیدگاه‌های متفاوت به دانش‌آموزان را سبب شد. برای مثال، چون او به سنت مسیحی متفاوت از جامعه مدرسه باور

داشت، سنتی که بر عدم خشونت تأکید می‌کرد و تاریخچه از مخالفت وجدانی با سربازی را به دوش می‌کشید، او با برخی جنبه‌های فعالیت‌ها و واقعیت‌های اجتماعی مدرسه سر ناسازگاری داشت. او چنین می‌گوید که: نخستین باری که به مدرسه آمدم افسرانی در جلوی ما بودند که سربازگیری می‌کردند و من منجمد شدم. نمی‌دانستم چگونه به این وضعیت پاسخ دهم. هرگز شخصاً افسری را نمی‌شناختم و اکنون شماری از دانش‌آموزانم از جمله افسران بودند. برخی از کارکنان نیز همسران یا فرزندان سرباز دارند. این [چالش برانگیز] بود. می‌خواستیم در این زمینه حساسیت به خرج دهیم.

دوراهی رِنا تا این بود که از جهتی او می‌خواست در خصوص باورهای صلح‌طلبانه‌اش که از گروه مذهبی‌اش به ارث برده بود صادق باشد و از سوی دیگر نمی‌خواست به رابطه دانش‌آموزان با ارتش یا شکرگذاری جامعه در برابر سودی که از خودگذشتگی ارتشیان برده بودند بی‌احترامی کند. راه‌حل رِنا تا اشاره به جایگزینی برای خشونت فیزیکی با پوشیدن گلی سفید به جای قرمز در روز یادبود آبه مناسب پایان جنگ جهانی اول [و آویختن پوستری در کلاسش با این شعار که «نمی‌توانم ترور را متوقف کرد» بود.

اگر اساساً امتناع کنیم چه می‌شود؟ سپس چه؟ باز کردن این پرسش مرا به این فکر فرو برد که چگونه جنگ را در وضعیتی دیگر مورد بحث قرار داد. وقتی که ضرورت خشونت برای نیکی را از میان می‌بری، چه فضایی برای نیکی‌های دیگر باز می‌شود؟ شاید این فضا هزینه‌بر باشد. این حوزه‌ایست که اشتراک آن همچنان مرا مشغول می‌کند. می‌توان بحث عمیقی این چنین را تصور کرد که از پس چنین پرسش‌های پدید می‌آید و روش تدریس پرسش‌گرانه‌ای را سبب می‌شود که (Freire (1970/2000 از آن دفاع می‌کرد. از این منظر، او گفت که هدفش اجازه به دانش‌آموزان برای آغاز داوطلبانه بحث به جای اجبار به بحث با آغاز آن توسط خودش بود. اما، هیچ‌یک از دانش‌آموزان رِنا تا به این موضوع نپرداختند. طبق اظهار رِنا تا، فقدان درگیری به ساختار مدرسه، راه‌هایی که این ساختار منجر به انفعال در دانش‌آموزان می‌شود مربوط است.

ساختار مدرسه به مثابه خشونت

سیستم اُتاریو مدلی پیشرفتی را از سطح ۹ تا ۱۲ استفاده می‌کند که در آن دانش‌آموزان یکی از سه سطح را برای هر یک از موضوعات بر می‌گزینند (عملی یا نظری در سطوح ۹ و ۱۰؛ کاری، کالج یا دانشگاه در سطوح ۱۱ و ۱۲). وزارت آموزش این روندها را به‌عنوان بعدمحور طبقه‌بندی کرد که منعکس‌کننده قابلیت‌های دانش‌آموزان نیستند اما والدین، دانش‌آموزان و معلمان معمولاً به آن‌ها به‌عنوان نشانگرهای صلاحیت درسی نگاه می‌کنند. به علاوه، گرچه برای پیوستن به دانشگاه دانش‌آموز باید واحدهای دانشگاهی را پاس کرده یا به یک سال از برنامه‌ای سه‌ساله را پشت سر گذارد، رقابت برای فضاهای محدود دانشگاهی به این معناست که واحدهای دانشگاهی پیش‌نیاز ورود به برنامه سه‌ساله برخی کالج‌ها هستند. در نتیجه، در جامعه‌ای که دانش‌آموزان پیوسته می‌شنود که نیازمند مدرک دانشگاهی برای پیشرفت‌اند، بسیاری واحدهای عملی، کالج یا کاری را بی‌فایده می‌انگارند. در مدرسه رِنا تا هیچ واحد عملی در ریاضی یا علوم مقطع ۹ وجود نداشت چراکه والدین علاقه‌ای نداشتند تا فرزندانشان چنین واحدهایی را بر دارند. رِنا تا تلاش زیادی برای برانگیختن دانش‌آموزان سطح پایین در کلاسش داشت. او اغلب از انتقاد رفتار آنان (که غالباً مختل‌کننده بودند) پرهیز می‌کرد تا رابطه‌ای مثبت با آنان داشته و به آنان را به کلاس بکشاند. این مسئله به‌ویژه در ریاضیات پیشرفته مقطع ۹ اهمیت داشت چراکه بخش زیادی از کلاسش با ریاضیات دست و پنجه نرم می‌کرده و در خطر افتادن بودند. براساس اظهارات رِنا تا، بسیاری از دانش‌آموزانی که در این واحد تقلا می‌کردند باید به مقطع پایین‌تر می‌رفتند:

در این روند، به این حس دامن می‌زنیم که «ما اشخاص موفق جامعه نیستیم.» تنها شخصیت‌های [قوی] می‌گویند، «نه، چنین نیست.»

در مصاحبه‌ها، رِنا تا این روند را آشکارا نوعی خشونت توصیف می‌کند که در آن دانش‌آموزان می‌آموزند که اهمیت ندارند و سرنوشت آنان در حاشیه جامعه است. داده‌های مصاحبه نشان می‌دهد که ایرادات او بر این روند مبتنی

بر مفهومی از عدالت است که به دانش‌آموزان می‌آموزد که نه تنها در مدرسه بلکه در زندگی آینده خود نیز ناموفق اند؛ نوعی خشونت روحی.

شاید به سبب تمرکز او بر اعتماد به نفس دانش‌آموزان، رناتا در حفظ نظم دچار مشکل شد. برای مثال، او هرگز در برابر دروغ‌گویی دانش‌آموز صدای خود را بلند نمی‌کرد بلکه اجازه می‌داد تا نتیجه این دروغ را خود تجربه کنند (با افتادن درس یا فقدان اعتماد در خصوص موضوع درس) به جای آنکه خود آنان را مجازات کند. او گفت که جایگاه او این نیست تا به دانش‌آموزان بگوید چه کنند بلکه باید نتیجه رفتارشان در زندگی را نشان دهد. این رویکرد به مشکلات با همکاری‌اش منجر شد که از او می‌خواستند با دانش‌آموزانی که برای تمامی معلمان مشکل ایجاد می‌کردند برخوردی جدی‌تر داشته باشد.

مدرسه به عدالتی ترمیمی باور داشت و موقعیت‌های برای پرورش حرفی حول این موضوع را برای معلمان ترتیب داد. برای رناتا، این برنامه‌ها فهم رابطه میان صلح‌طلبی و کارش به‌عنوان معلم را تسریع کردند:

و این بسیار هوشیارکننده بود. شاهد بودن روش خشنی که در آموزش در پیش گرفته‌ایم. خشونت تنها زدن شما با چماق نیست [می‌خندد] که آشکارا می‌توان دید در آموزش چنین نیست بلکه خشونت در قالب وضعیت و زبان مورد استفاده است. بنابراین به‌عنوان یک فرد تجربه‌ای منقلب‌کننده بود... [فکر می‌کردم]، «باور نمی‌کنم که نفهمیدم چه می‌کنم». ما درباره بزرگ شدن و پذیرفتن صلح‌طلبی میراث دینی‌ام صحبت کردیم... اما رابطه این با تدریس خوب را نیافته بودم... چراکه بسیار درباره نشانگرهای سنتی تدریس خوب فکر می‌کنم که از روش‌های خشن برای ارتباط برقرار کردن با دانش‌آموز سود می‌برد... از این روست که می‌گویند «منی‌خواهم سخت‌گیرتر باشم» چراکه به نظرم روش‌های موفق [مدیریت کلاس] بسیار خشونت‌باراند و نمی‌دانم چگونه به طریقی غیر خشونت‌بار با [رفتار دانش‌آموزان] مقابله کنم.

به واسطه مشاهدات کلاسی، آشکار بود که مدیریت کلاس برای رناتا مشکل بود و از جهاتی او از باورهای دینی‌اش به‌عنوان عذری برای حل نکردن این مسئله استفاده می‌کرد. از نظر او، مسئله تلاش برای محبوب بودن یا نبود ابزارهای فنی نبود - گرچه این هم بخشی از مشکل بود - بلکه تقلایی با خود برای وفق دادن خشونت روحی ساختار هژمونی مدرسه با تعهدش به صلح‌طلبی بود. به عبارت دیگر، مفهوم او از آنچه فعل خشونت‌بار است مبتنی بر چارچوب اخلاقی (Freire 1970/2000) بود که خود ریشه در باورهای دینی او دارد. برای او، برگزیدن روشی اقتدارگرایانه در هر زمانی غیراخلاقی بود و او تنها زمانی چنین می‌کرد که سیاست‌های نهادی راه دیگر برای او باقی نگذاشته باشند.

نتایج

هدف اصلی این پژوهش موردی استفاده از چارچوب اخلاقی فرایری برای پویش نقش دین در تجربه معلم در برخورد با مسائل اخلاقی در حرفه‌اش بود. در کل، مشاهدات کلاسی تدریس رناتا نشان می‌دهد که تجربه او در برخورد با اخلاق حرفه‌ای معلول ترس او از تحمیل عقایدش بر دانش‌آموزان بود. گرچه او میل به درگیری در بحث‌های عمیق پیرامون باورهای دینی و موضوع درس را اظهار می‌داشت - بحث‌هایی که در آن دانش‌آموزان آزادانه باورها و احساسات خود را بیان کنند - باور مصوب او از جنس ترس و نه توانمندسازی بود. به علاوه، بحث مورد نظر او نیازمند نامیدن مسئله‌های خاص و پذیرش فعالانه او به‌عنوان معلمی اقتدارگرا با قابلیت نمایش پرسش‌گری عامدانه، باز، صادقانه و البته شجاعانه در برابر قوانین و عملکرد رسمی مدرسه بود (Freire, 1998). رناتا پیشنهاد کرد که دانش‌آموزان و تا حدی مدرسی علاقه خاصی به چنین بحث‌هایی نداشتند. تشخیص صحت این ادعا شوار است. مطمئناً روش رناتا بر دوری از درگیری تأکید می‌ورزید حتی زمانی که او به علاقه شدید به شرکت در بحث در باب موضوعی خاص اقرار می‌کرد. شاید او بیش از حد از دورنما اثرگذاری ناخواسته بر عقاید دانش‌آموزان یا پدید آوردن جوی ناامن برای دانش‌آموزان در کلاس در هراس بود.

تفسیری دیگر این است که او خود از اعتماد به نفس لازم برای وارد کردن کشاکش‌های خود به کلاس برخورد

نمود (Hooks, 1994) چراکه ارزش‌ها و مسائل اجتماعی حقیقی آزادانه نام‌برده و بحث می‌شوند و خنثی بودن خود مشکل‌ساز است. در حقیقت از بسیاری جهات رناتا هر نوع کشاکشی را مساوی خشونت می‌انگاشت و نتیجتاً صلح‌طلبی را انفعال تعبیر می‌کرد. به‌طور متناقض، نقش او به‌عنوان معلم او را به الگو بدل کرد و انفعال عملی او برای تشویق کنش‌وری در دانش‌آموزان شاید به انفعال در دانش‌آموزان منجر شده باشد. می‌توان چنین استدلال کرد که این عمل خود از منظر فرایری خشونت‌بار است.

باورهای دینی رناتا نقشی اساسی در روش برخورد او با مسائل اخلاقی در کلاس درس بازی کرد؛ از آنچه او دوره‌های اخلاقی می‌انگاشت تا اعمالی که در برابر این دوره‌های پیش می‌گرفت و احساسش در قبال این افعال. به‌ویژه رویکرد اخلاقی او بر مبنای فهمی فرایری از خشونت دامن‌ت عهد دینی او به صلح‌طلبی را گسترانید. ترکیب باورهای دینی او و تعهد آشکار مدرسه به عدالت ترمیمی منجر به تحمیل سطحی از مسئول بر دوش رناتا شد که از حد کفایت او خارج بود.

تصور می‌کنم او مطمئن نبود که کشاکش را نیرویی مثبت در تدریس برشمارد چراکه کشاکش را با خشونت خلط می‌کرد. شاید به این علت که مفهوم خشونت فرایری برایش مفهوم تازه بود، هنوز آن را با کارش تطبیق ندهاده بود. در واقع، اکثر بحث‌های ما حول صادق بودن در اعمال و کلام در رابطه با باورهای دینی او و در عین حال حساس بودن به باورهای در حال شکل‌گیری دانش‌آموزانش و حفظ اقتدار بدون سرکوب کردن استقلال و مسئولیت فردی می‌گشت. به واسطه این بحث‌ها، باورهای او همانند باورهای دانش‌آموزانش تکامل یافت یاد گرفت چگونه با آنان بیامیزد و کشاکش‌های سازنده‌ای را که نقشی اساسی در آموزش پرسش‌گرانه (Freire (1970/2000 دارد بپذیرد.

پیامدها

اهمیت این پژوهش در چگونگی آگاهی آن از رویکرد ما به فهم راه‌های اثرگذاری باورها و ارزش‌های معلم بر تدریس است. رناتا کشاکش خود به‌عنوان معلمی تازه‌کار در قالب واژگان دینی توصیف کرد و نتیجتاً در برخورد با او می‌بایست با باورهای دینی او پنجه در پنجه افکند. این به آن معنا نیست معلمین غیردینی با مسائلی مشابه درگیر نمی‌شوند. بلکه این پژوهش تأکید می‌کند که باورها و ارزش‌های بنیادینی که معلمان برای فهم مسائل اخلاق حرفه‌ای و تدریس استفاده می‌کنند بسیار پر اهمیت‌اند. این‌ها واژگان سودمند برای آنان فراهم کرده و آنان را به برهم‌کنش، کشاکش و تفکر بر می‌انگیزند. اگر باورهای دینی بخش مهمی از باورهای معلم را تشکیل ندهند احتیاجی به بررسی آن نیست اما اگر اهمیت دارند، بحث در باب اخلاق حرفه‌ای بدون پرداختن به این باورها سطحی و بی‌اثر خواهد بود. به علاوه، به‌عنوان پژوهشگرانی که سعی در پرداختن به معلمان در باب مسائل اخلاقی که تدریس کرده و با آن برخورد می‌کنند هستند، نیازمند دیدی کل‌نگر به این وظایف و شناخت این‌که حل دوره‌های اخلاقی و تدریس در باب اخلاق فعالیت‌های صرفاً عقلی نیستند. باورها و ارزش‌های معلمان و دانش‌آموران روان، اجتماعی و همواره دستخوش تدریس‌اند.

همان‌گونه که در بالا متذکر شدیم، پژوهش‌های موردی ابزارهای مؤثر در پرورش حرفه‌ای‌اند چرا که ماده خامی برای بحث در خصوص مسائل پیچیده فراهم می‌آورند (Wallace & Loudon 2000). این پژوهش موردی این ایده که باورهای دینی معلم تنها در محیطی سکولار حائز اهمیت نیستند را برجسته می‌کند. برهم‌کنش باورهای دینی و زمینه بیش از این درهم‌تنیده است. فرای پرسش‌های دینی، این پژوهش موردی مثال خوبی است از معلمی با باورهای عمیق که با مشکل اثر ناخواسته بر باورها و عقاید دانش‌آموزان دست در گریبان بود. روایتی که می‌تواند بحث در زمینه‌های مختلف چه خصوصی و چه عمومی چه مذهبی و چه سکولار را روشن‌تر کند.

این پژوهش یک مورد در زمین‌های خاص بوده و در نتیجه نتایج آن را نمی‌توان بسط داد. اما بسط هدف این پژوهش نبود. بلکه نقطه آغازی بود برای بحث تا معنای اخلاق حرفه‌ای را از تأملی عقلانی به تأملی که باورهای و ارزش‌هایی که معلم به کلاس می‌آورد و فضای اجتماعی فرهنگی که در آن این باورها و ارزش‌ها را تجربه می‌کنند را در نظر می‌گیری بدل کند. بدون انکار پرسش‌نامه‌های بزرگ مقیاس برای بررسی باورها و ارزش‌های



معلمان پیش و در حین فعالیت^۱، پژوهشی موردی چون این سودمند است چراکه (۱) در زمینه آموزش اولیه معلم و پرورش حرفه‌ای در حین تدریس، موردهای روایی و بحث‌هایی که در پی آن می‌آیند به گوش معلمان آشنا می‌آیند (Ejsing, 2007) و (۲) راهی دیگر برای پژوهش عمیق‌تر در باب جنبه‌های تجربی و اجتماعی اخلاق حرفه‌ای می‌گشاید ■

Journal of Moral Education, 22(3), 201–220. doi: 10.1080/0305724930220303

Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72, 177–228. doi: 10.3102/00346543072002177

Kelly, D. M., & Brandes, G. M. (2001). Shifting out of “neutral”: Beginning teachers’ struggles with teaching for social justice. *Canadian Journal of Education*, 26(4), 437–454.

Levesque, P. J., & Guillaume, A. M. (2010). Teachers, evolution, and religion: No resolution in sight. *Review of Religious Research*, 51(4), 349–365.

Luft, J. A. (2009). Beginning secondary science teachers in different induction programmes: The first year of teaching. *International Journal of Science Education*, 31, 2355–2384. doi: 10.1080/09500690802369367

Manitoba Education and Training. (2000). Senior 1 science: Manitoba curriculum framework of outcomes. Winnipeg, MB: Manitoba Education and Training.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Ontario College of Teachers. (2012). *Foundations of professional practice*: Ontario College of Teachers. Toronto, ON: Ontario College of Teachers.

Ontario Ministry of Education. (2008). *Finding common ground: Character development in Ontario schools, K–12*. Toronto, ON: Queen’s Printer for Ontario.

Ontario Ministry of Education and Training. (2008). *The Ontario curriculum—Grades 9 and 10: Science*. Toronto, ON: Queen’s Printer for Ontario.

Pogorelc, A. J., & Davidson, J. D. (2000). American Catholics: One church, two cultures? *Review of Religious Research*, 42(2), 146–158. doi: <http://www.jstor.org/stable/3512526>.

Smith, M. U. (2013). The role of authority in science and religion with implications for science teaching and learning. *Science and Education*, 22, 605–634. doi: 10.1007/s11191-012-9469-1

Smith, N. H. (1997). *Strong hermeneutics: Contingency and moral identity*. New York, NY: Routledge.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol, PA: Falmer Press.

Theriot, S., & Tice, K. C. (2009). Teachers’ knowledge development and change: Untangling beliefs and practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 65–75. doi: 10.1080/19388070802226287

Wallace, J., & Loudon, W. (2000). Stories and science. In J. Wallace & W. Loudon (Eds.), *Teachers’ learning: Stories of science education*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

White, K. R. (2009). Connecting religion and teacher identity: The unexplored relationship between teachers and religion in public schools. *Teaching and Teacher Education*, 25, 857–866. doi: 10.1016/j.tate.2009.01.004

Wong, M. S., & Canagarajah, A. S. (2009). *Christian and critical English language educators in dialogue: Pedagogical and ethical dilemmas*. New York, NY: Routledge.

فهرست منابع

Anson, C. M., Cafarella, L. K., Rutz, C., Weis, M. R., & The Collaboration for the Advancement of College Teaching & Learning. (1998). *Dilemmas in teaching: Cases for collaborative faculty reflection*. Madison, WI: Mendota Press.

Assembly of Catholic Bishops of Ontario. (2012). *Ontario Catholic elementary curriculum policy document, grades 1-8: Religious education*. Toronto, ON: Institute for Catholic Education for the Assembly of Catholic Bishops of Ontario.

Barrett, S. E. (2013). Becoming an activist science teacher: A longitudinal study of an induction intervention. *Electronic Journal of Science Education*, 17(4), 1–20.

Barrett, S. E., Ford, D., & James, C. (2010). Beyond the lone hero: Providing the necessary supports for new teachers in high needs schools. *Bankstreet Occasional Paper Series*, 25, 67–80.

Boon, H. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 76–93.

doi: dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.2 Brant Haldimand Norfolk Catholic District School Board. (n.d.). Job opportunities.

Retrieved March 4, 2015, from the Brant Haldimand Norfolk Catholic District School Board website: <http://www.bhncdsb.ca/job-opportunities>

Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357–385. doi: 10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications.

Ejsing, A. (2007). Power and caution: The ethics of self-disclosure. *Teaching Theology and Religion*, 10(4), 235–243. doi: 10.1111/j.1467-9647.2007.00377.x

Fisher, Y. (2013). Exploration of values: Israeli teachers’ professional ethics. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 16(2), 297–315.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans. New Rev. 20th-Anniversary ed.). New York, NY: Continuum. (Originally published in 1970)

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. New York, NY: Lanham, Rowman and Littlefield Publishers.

Freire, P. (2000). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. In W. Hare & J. P. Portelli (Eds.), *Philosophy of education: Introductory readings*. Calgary, AB: Detselig Enterprises.

Goodmana, J.F., & Uzun, E.K. (2013). The quest for compliance in schools: Unforeseen consequences. *Ethics and Education*, 8(1), 3–17. doi: dx.doi.org/10.1080/1744964.2.2013.793958

Higgins, C. (2011). *The good life of teaching: An ethics of professional practice*. West Sussex, England: Wiley-Blackwell.

Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.

Joseph, P. B., & Efron, S. (1993). *Moral choices/moral conflicts: Teachers’ self-perceptions*.