

شناخت، رفتار، یادگیری

بازنمایی معنایی ادراکات و تجارب زیسته مدیران مدارس شهر سقز از اخلاق حرفه‌ای و ابعاد و حدود و ثغور آن

علی ایمان زاده^۱، رزگار حسینی^۲، داوود طهماسب زاده^۳

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

۲. کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

۳. استاد مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

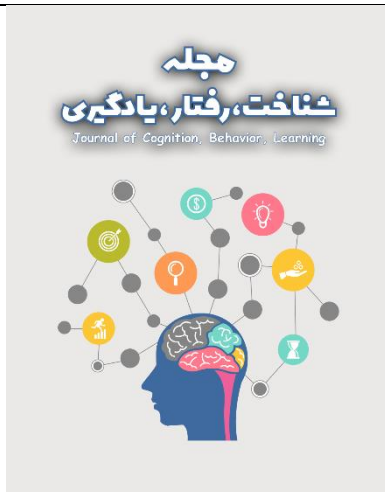
* ایمیل نویسنده مسئول: hosinirazgar@gmail.com

تاریخ چاپ: ۱۴۰۶/۰۱/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۱۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۲۶

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۹/۱۹



شیوه استناددهی: ایمان زاده، علی، حسینی، رزگار، سلاجقه، سنجر، نظری، اکبر، و طهماسب زاده، داوود. (۱۴۰۶). بازنمایی معنایی ادراکات و تجارب زیسته مدیران مدارس شهر سقز از اخلاق حرفه‌ای و ابعاد و حدود و ثغور آن. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۴(۱)، ۱-۳۰.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بازنمایی معنایی ادراکات و تجارب زیسته مدیران مدارس شهر سقز از اخلاق حرفه‌ای و شناسایی ابعاد، پیامدها، ضرورت‌ها و موانع تحقق آن انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی انجام شد. جامعه پژوهش را مدیران مدارس شهر سقز تشکیل دادند که از میان آنان ۲۰ نفر با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و بر مبنای معیار اشیاع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساختاریافته انفرادی گردآوری شد. پیش از انجام مصاحبه‌ها، اهداف پژوهش و محرمانه‌بودن اطلاعات برای مشارکت‌کنندگان تشریح و رضایت شفاهی آنان دریافت شد. مصاحبه‌ها ضبط و به صورت کامل پیاده‌سازی شدند و داده‌ها با استفاده از فرایند کدگذاری و روش تحلیل پدیدارشناختی استرابت و کارپنتر تحلیل شدند. برای افزایش اعتبار یافته‌ها، مضامین استخراج شده در اختیار سه نفر از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و تأیید آنان دریافت شد. تحلیل ۱۶۵ جمله مضمونی به شناسایی پنج مضمون اصلی و ۱۸ مضمون فرعی منجر شد. مضامین اصلی شامل ابعاد اخلاق حرفه‌ای، پیامدهای مثبت اخلاق حرفه‌ای، پیامدهای منفی عدم رعایت اخلاق حرفه‌ای، ضرورت اخلاق حرفه‌ای و موانع تحقق اخلاق حرفه‌ای بودند. ابعاد اخلاق حرفه‌ای در قالب احترام به شخصیت خود و دیگران، ارزش‌گذاری به کار، وظیفه‌شناسی و پیشرفت و تکامل بازنمایی شد. اعتماد و احترام متقابل، موفقیت و کامیابی و پویایی و نشاط مدرسه از پیامدهای مثبت آن بودند؛ در مقابل، ناکارآمدی، قدرت‌طلبی و تخریب روابط به عنوان پیامدهای عدم رعایت اخلاق حرفه‌ای شناسایی شدند. ماهیت انسانی فعالیت آموزشی، اهمیت تعلیم و تربیت و التزام به قانون، ضرورت اخلاق حرفه‌ای را تبیین کردند. همچنین نارضایتی و فقدان انگیزش، فراق‌کنی، تعارض‌های اخلاقی، مشغرتی‌مداری ابزارانگاران و ناکارآمدی دروس مدیریت مهم‌ترین موانع تحقق آن بودند. اخلاق حرفه‌ای از دیدگاه مدیران مدارس مفهومی چندبعدی و زمینه‌مند است که بر کیفیت روابط، اثربخشی مدیریت و فضای آموزشی مدرسه تأثیر می‌گذارد؛ با این حال، تحقق آن مستلزم تأمین منابع، کاهش تعارض‌های قانونی و اخلاقی، ارتقای انگیزش و بازنگری در برنامه‌های آموزش و توانمندسازی مدیران است.

کلیدواژه‌گان: اخلاق، اخلاق حرفه‌ای، مدیران مدارس، تجارب زیسته، پدیدارشناسی، مدیریت آموزشی.

Cognition, Behavior, Learning

Semantic Representation of School Principals' Perceptions and Lived Experiences of Professional Ethics and Its Dimensions, Boundaries, and Limits in Saqqez City

Ali Imanzadeh¹, Razgar Hosseini^{2*}, davoud tahmasebzadeh³

1. Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

2. Master of Science in Curriculum Planning, University of Tabriz, Tabriz, Iran

3. Professor of Curriculum Studies, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz. Tabriz. Iran

*Corresponding Author's Email: hosinirazgar@gmail.com

Submit Date: 2025-12-10

Revise Date: 2026-06-16

Accept Date: 2026-07-06

Publish Date: 2027-03-21

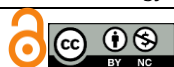
Abstract

This study aimed to provide a semantic representation of school principals' perceptions and lived experiences of professional ethics and to identify its dimensions, consequences, necessities, and implementation barriers in Saqqez City. This qualitative study employed a phenomenological research design. The study population comprised school principals in Saqqez City, of whom 20 were recruited through purposive sampling until theoretical saturation was achieved. Data were collected through individual, in-depth, semi-structured interviews. Before each interview, the study objectives and confidentiality procedures were explained, and oral informed consent was obtained. The interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and analyzed through coding based on the phenomenological analysis procedure proposed by Streubert and Carpenter. To enhance the credibility of the analysis, the extracted themes were presented to three participants for member checking and confirmation. The analysis of 165 thematic statements resulted in five main themes and 18 subthemes. The main themes were dimensions of professional ethics, positive consequences of professional ethics, negative consequences of failing to observe professional ethics, the necessity of professional ethics, and barriers to its realization. The dimensions of professional ethics were represented through respecting oneself and others, valuing professional work, conscientiousness, and continuous development. Mutual trust and respect, success and achievement, and a dynamic and positive school climate emerged as its principal positive consequences. Conversely, managerial inefficiency, power-seeking behavior, and deterioration of interpersonal relationships were identified as consequences of unethical conduct. The human nature of educational practice, the significance of education and upbringing, and commitment to laws and regulations explained the necessity of professional ethics. Dissatisfaction and lack of motivation, projection of responsibility, ethical conflicts and uncertainty, instrumental approaches to stakeholder relations, and the limited practical effectiveness of university management courses were identified as major barriers. From school principals' perspectives, professional ethics is a multidimensional and context-dependent construct that shapes managerial effectiveness, interpersonal relationships, and the educational climate of schools. Its institutionalization requires adequate resources, resolution of legal-ethical conflicts, stronger managerial motivation, and the redesign of professional education and development programs for school principals.

Keywords: *Ethics, Professional Ethics, School Principals, Lived Experiences, Phenomenology, Educational Management.*



How to cite: Imanzadeh, A., Hosseini, R., tahmasebzadeh, D. (2027). Semantic Representation of School Principals' Perceptions and Lived Experiences of Professional Ethics and Its Dimensions, Boundaries, and Limits in Saqqez City. *Cognition, Behavior, Learning*, 4(1), 1-20.



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

اخلاق از بنیادی‌ترین سازوکارهای تنظیم‌کننده رفتار انسانی و یکی از ارکان شکل‌دهنده روابط اجتماعی، سازمانی و حرفه‌ای است. هرچند قوانین، آیین‌نامه‌ها و ساختارهای رسمی می‌توانند حدود رفتار قابل قبول را مشخص کنند، بخش مهمی از تصمیم‌ها و کنش‌های روزمره افراد در سازمان‌ها در موقعیت‌هایی رخ می‌دهد که پاسخ صریح و ازپیش‌تعیین‌شده‌ای برای آن‌ها وجود ندارد. در چنین موقعیت‌هایی، ارزش‌ها، قضاوت اخلاقی، احساس مسئولیت و درک فرد از درست و نادرست، مبنای انتخاب و عمل قرار می‌گیرند. ازاین‌رو، اخلاق صرفاً مجموعه‌ای انتزاعی از توصیه‌های آرمانی نیست، بلکه چارچوبی عملی برای ارزیابی تصمیم‌ها، رفتارها و پیامدهای آن‌ها در ارتباط با خود، دیگران و جامعه به شمار می‌رود. در جهان معاصر که تصمیم‌گیری سازمانی با پیچیدگی، عدم قطعیت، تعارض منافع و انباشت اطلاعات همراه شده است، اخلاق حرفه‌ای می‌تواند در تشخیص اعتبار اطلاعات، تضمین مسئولیت‌پذیری و حفظ اعتماد عمومی نقش اساسی ایفا کند (Radermacher, 2025). همچنین، اخلاق حرفه‌ای در رویکردهای جدید نه تنها به رعایت حداقل‌های قانونی محدود نمی‌شود، بلکه با پرورش تعالی انسانی، فضیلت‌های فردی و کیفیت روابط حرفه‌ای پیوند می‌یابد (Mele, 2025).

اخلاق حرفه‌ای را می‌توان مجموعه‌ای از اصول، ارزش‌ها، هنجارها و معیارهایی دانست که رفتار افراد را در یک حرفه خاص هدایت می‌کند و به آنان نشان می‌دهد در برابر وظایف، همکاران، دریافت‌کنندگان خدمات، سازمان و جامعه چه مسئولیت‌هایی دارند. هر حرفه، افزون بر اصول اخلاقی عام مانند صداقت، عدالت، احترام و پرهیز از آسیب‌رسانی، متناسب با ماهیت فعالیت خود با الزامات اخلاقی ویژه‌ای مواجه است. برای مثال، حرفه‌هایی که مستقیماً با سلامت، آموزش، حقوق، امنیت یا آینده افراد سروکار دارند، به دلیل گستردگی و ماندگاری پیامدهای تصمیم‌های حرفه‌ای، نیازمند معیارهای اخلاقی روشن‌تر و حساسیت بیشتری هستند. تدوین کدهای اخلاقی حرفه‌ای می‌تواند زبان مشترکی برای شناسایی مسئولیت‌ها، مدیریت تعارض‌ها، حمایت از ذی‌نفعان و ارزیابی عملکرد فراهم کند (Kerpel-Fronius et al., 2025). بااین‌حال، کدهای اخلاقی زمانی اثربخش خواهند بود که از سطح متن و مقررات فراتر روند و به بخشی از هویت، قضاوت و عملکرد روزمره اعضای حرفه تبدیل شوند.

در بسیاری از حرفه‌ها، کیفیت عملکرد صرفاً به دانش تخصصی وابسته نیست، بلکه از تعامل میان صلاحیت حرفه‌ای، تعهد اخلاقی و یادگیری مستمر شکل می‌گیرد. یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که اخلاق حرفه‌ای، سطح صلاحیت حرفه‌ای و توسعه مداوم شغلی می‌توانند کیفیت عملکرد و اعتمادپذیری فعالیت‌های تخصصی را ارتقا دهند (Nadhifa & Mannan, 2025). این امر نشان می‌دهد فرد ممکن است از توانایی فنی کافی برخوردار باشد، اما بدون پایبندی به مسئولیت‌های اخلاقی، نتواند خدماتی عادلانه، قابل اعتماد و پاسخ‌گو ارائه دهد. به همین ترتیب، اخلاق حرفه‌ای بدون صلاحیت تخصصی نیز ممکن است به نیت‌های مثبت اما تصمیم‌های ناکارآمد منجر شود. بنابراین، حرفه‌ای‌گری واقعی در پیوند میان دانستن، توانستن و متعهدبودن معنا می‌یابد و آموزش اخلاق باید هم‌زمان با پرورش دانش و مهارت حرفه‌ای دنبال شود. در حوزه آموزش و پرورش، اخلاق حرفه‌ای اهمیتی مضاعف دارد؛ زیرا فعالیت‌های آموزشی مستقیماً با رشد شناختی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی کودکان و نوجوانان در ارتباط است. مدرسه صرفاً محل انتقال دانش نیست، بلکه یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی‌سازی است که در آن ارزش‌ها، نگرش‌ها، الگوهای ارتباطی و شیوه‌های مواجهه با قدرت، تفاوت، عدالت و مسئولیت به صورت رسمی و غیررسمی آموخته می‌شوند. معلمان و مدیران مدارس از طریق گفتار، رفتار، تصمیم‌ها و نحوه تعامل خود، الگوهایی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند که ممکن است آثار آن‌ها تا سال‌ها باقی بماند. بر همین اساس، کیفیت اخلاقی کنش‌های آموزشی باید بخشی اساسی از تعریف شایستگی حرفه‌ای کارکنان مدارس محسوب شود. آموزش اخلاق در دوره‌های تربیت معلم می‌تواند توانایی معلمان را برای شناسایی مسائل اخلاقی، تحلیل موقعیت‌های دشوار و اتخاذ تصمیم‌های مسئولانه افزایش دهد و به ارتقای کیفیت حرفه‌ای آنان منجر شود (Boon, 2011).

اخلاق حرفه‌ای در آموزش را نمی‌توان صرفاً به رعایت مقررات اداری یا اجتناب از تخلف تقلیل داد. کنش آموزشی غالباً در موقعیت‌هایی رخ می‌دهد که چند ارزش معتبر با یکدیگر تعارض پیدا می‌کنند؛ برای نمونه، حفظ محرمانگی ممکن است با ضرورت حمایت از دانش‌آموز، اجرای

برابر مقررات با توجه به تفاوت‌های فردی، یا وفاداری به سازمان با مسئولیت اخلاقی در برابر خانواده‌ها و جامعه در تعارض قرار گیرد. در این وضعیت‌ها، تصمیم اخلاقی نیازمند حکم کردن مکانیکی بر اساس قواعد نیست، بلکه به خرد عملی، حساسیت نسبت به زمینه و توانایی تشخیص اقدام مناسب نیاز دارد. در دیدگاه فضیلت‌محور، خرد عملی یا «فرونسیس» عنصر کلیدی اخلاق حرفه‌ای معلمان است؛ زیرا به آنان کمک می‌کند تا اصول کلی را با ویژگی‌های خاص هر موقعیت، نیازهای دانش‌آموزان و پیامدهای احتمالی تصمیم‌ها هماهنگ سازند (Kristjansson, 2024). بنابراین، اخلاق حرفه‌ای در مدرسه هم شامل قواعد مشترک و هم شامل توانایی تفسیر مسئولانه این قواعد در شرایط واقعی است.

مدیر مدرسه در این میان جایگاهی محوری دارد. مدیران نه تنها مسئول اجرای برنامه‌ها و مقررات، سازمان‌دهی منابع و نظارت بر امور آموزشی هستند، بلکه فضای اخلاقی مدرسه را نیز شکل می‌دهند. نحوه تصمیم‌گیری مدیر، شیوه توزیع فرصت‌ها، چگونگی ارزشیابی کارکنان، برخورد با تعارض‌ها، میزان شفافیت، نحوه پاسخ‌گویی و کیفیت ارتباط با معلمان، دانش‌آموزان و والدین، همگی پیام‌هایی درباره ارزش‌های واقعی سازمان منتقل می‌کنند. در بسیاری از موارد، کارکنان بیش از آنکه از بیانیه‌های رسمی تأثیر پذیرند، رفتار روزمره مدیران را معیار تشخیص اولویت‌ها و ارزش‌های سازمان قرار می‌دهند. رهبری اخلاقی مدیران می‌تواند از طریق تقویت خودکارآمدی کارکنان، تسهیل اشتراک دانش و ایجاد احساس امنیت روان‌شناختی، همکاری و یادگیری سازمانی را افزایش دهد (Sun et al., 2024). همچنین، رفتار اخلاقی رهبران مدارس با بروز رفتارهای شهروندی سازمانی در میان معلمان، از جمله همکاری داوطلبانه، مسئولیت‌پذیری بیشتر و حمایت از اهداف مدرسه، ارتباط دارد (Zacarias & Flores, 2024).

فرهنگ سازمانی مدرسه نیز به طور متقابل با اخلاق حرفه‌ای ارتباط دارد. زمانی که صداقت، احترام، عدالت، مشارکت، پاسخ‌گویی و اعتماد در روابط سازمانی تقویت شوند، امکان تبدیل اصول اخلاقی به رفتارهای پایدار افزایش می‌یابد. در مقابل، فرهنگی که در آن روابط غیررسمی، تبعیض، پنهان‌کاری، ترس از بیان انتقاد یا اولویت یافتن منافع شخصی بر اهداف آموزشی حاکم باشد، حتی افراد برخوردار از آگاهی اخلاقی را در عمل با دشواری مواجه می‌کند. اخلاق حرفه‌ای می‌تواند با تأثیرگذاری بر باورها، هنجارها و الگوهای رفتاری اعضای سازمان، به شکل‌گیری فرهنگ سازمانی سالم کمک کند (Khayatmoghadam, 2020). از این رو، بررسی اخلاق حرفه‌ای مدیران تنها مطالعه ویژگی‌های فردی آنان نیست، بلکه مستلزم توجه به بستر سازمانی، قواعد رسمی، روابط قدرت و شرایط فرهنگی مدرسه است.

یکی از ابزارهای متداول برای سامان‌دهی رفتار اخلاقی، تدوین منشورها و کدهای اخلاقی است. کدهای اخلاقی می‌توانند انتظارات حرفه‌ای را روشن کنند، حدود مسئولیت را توضیح دهند و در هنگام بروز تعارض، مرجعی برای تصمیم‌گیری فراهم آورند. با این حال، نگرش مدیران آموزشی به این کدها در بافت‌های مختلف یکسان نیست و تفاوت‌های فرهنگی، سازمانی و ملی می‌تواند بر نحوه تفسیر و اجرای آن‌ها تأثیر بگذارند (Shapira-Lishchinsky, 2020). این مسئله نشان می‌دهد که انتقال مستقیم یک چارچوب اخلاقی از یک نظام آموزشی به نظامی دیگر، بدون توجه به زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی، لزوماً به نتایج مطلوب منجر نمی‌شود. اصولی مانند عدالت، احترام و مسئولیت‌پذیری ممکن است در سطح کلی مشترک باشند، اما نحوه معناشدن آن‌ها در تعاملات روزمره مدرسه به تجربه‌های حرفه‌ای، ساختار اداری، ارزش‌های محلی و انتظارات ذی‌نفعان وابسته است.

در زمینه اخلاق حرفه‌ای معلمان و مدیران، مطالعات مختلف ابعاد متعددی را شناسایی کرده‌اند. بررسی اخلاق حرفه‌ای معلمان دوره متوسطه از دیدگاه رهبران مدارس نشان داده است که تعهد به رسالت آموزشی، رعایت عدالت، احترام به دانش‌آموزان، همکاری با همکاران، پایبندی به مقررات و حفظ شأن حرفه‌ای از مؤلفه‌های مهم رفتار اخلاقی در محیط مدرسه هستند (Al-Hothali, 2018). همچنین، در پژوهش‌های مرتبط با رفتار حرفه‌ای مدرسان، رعایت کدهای اخلاقی با کیفیت رفتار حرفه‌ای و نحوه اجرای مسئولیت‌های تخصصی مرتبط دانسته شده است (Ashraf et al., 2018). این یافته‌ها نشان می‌دهند که اخلاق حرفه‌ای ساختاری تک‌بعدی نیست، بلکه مجموعه‌ای از تعهدات درهم‌تنیده در برابر دانش‌آموزان، همکاران، سازمان، جامعه و خود حرفه را در بر می‌گیرد.

پژوهش‌های انجام‌شده در ایران نیز بر چندبعدی بودن اخلاق حرفه‌ای معلمان تأکید کرده‌اند. الگوهای بومی طراحی‌شده برای اخلاق حرفه‌ای معلمان، مؤلفه‌هایی مانند تعهد حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری، عدالت، احترام، صداقت، رازداری، رعایت حقوق دانش‌آموزان، تعامل سازنده با همکاران و توجه به رشد حرفه‌ای را برجسته ساخته‌اند (Ghanbarpour et al., 2019). چنین الگوهایی نشان می‌دهند که اخلاق حرفه‌ای در نظام آموزشی ایران نیز ترکیبی از ارزش‌های انسانی، وظایف سازمانی و اقتضائات تخصصی است. با این حال، شناسایی مؤلفه‌ها تنها نخستین گام است و برای درک دقیق اخلاق حرفه‌ای باید مشخص شود مدیران در عمل این مفاهیم را چگونه تجربه می‌کنند، میان ارزش‌های متعارض چگونه داوری می‌کنند و چه شرایطی اجرای اصول اخلاقی را تسهیل یا محدود می‌سازد.

برخی مطالعات بر ضرورت طراحی ابزارهای معتبر برای سنجش اخلاق حرفه‌ای تأکید کرده‌اند. برای نمونه، در حوزه آموزش ویژه، مقیاسی برای ارزیابی اخلاق حرفه‌ای کارکنان طراحی و اعتبارسنجی شده است که ابعادی چون مسئولیت حرفه‌ای، رعایت حقوق افراد، همکاری، شایستگی و تعهد به استانداردهای تخصصی را پوشش می‌دهد (Akcemete et al., 2017). ابزارهای سنجش می‌توانند امکان مقایسه، ارزیابی و برنامه‌ریزی آموزشی را فراهم کنند، اما پاسخ‌های کمی به‌تنهایی قادر نیستند معنای شخصی و زمینه‌ای اخلاق را آشکار سازند. ممکن است دو مدیر امتیاز مشابهی در یک مقیاس کسب کنند، اما برداشت آنان از عدالت، مسئولیت یا احترام و شیوه کاربرد این مفاهیم در موقعیت‌های واقعی متفاوت باشد. از این رو، رویکردهای کیفی و به‌ویژه پدیدارشناسی می‌توانند لایه‌هایی از تجربه اخلاقی را آشکار کنند که در پرسش‌نامه‌ها و شاخص‌های استاندارد کمتر قابل مشاهده‌اند.

رشد و توسعه حرفه‌ای کارکنان آموزشی نیز با اخلاق حرفه‌ای پیوند نزدیکی دارد. توسعه فردی معلمان و مدیران تنها به افزایش دانش تخصصی محدود نیست، بلکه شامل خودآگاهی، بازاندیشی، توانایی مدیریت روابط، یادگیری مستمر و پذیرش مسئولیت در برابر پیامدهای رفتار حرفه‌ای است. الگوهای توسعه فردی معلمان مدارس استثنایی نشان داده‌اند که رشد حرفه‌ای نیازمند توجه هم‌زمان به ابعاد شناختی، مهارتی، ارتباطی و فردی است (Gorbanian et al., 2020). در این چارچوب، مدیر اخلاقی‌مدار کسی نیست که صرفاً از قوانین آگاه باشد، بلکه فردی است که عملکرد خود را به‌طور مداوم ارزیابی می‌کند، از بازخورد استقبال می‌کند، محدودیت‌های خود را می‌شناسد و برای بهبود شایستگی‌های حرفه‌ای تلاش می‌کند.

اهمیت آموزش اخلاق زمانی آشکارتر می‌شود که به فاصله میان دانش اخلاقی و عمل اخلاقی توجه شود. ممکن است مدیران ارزش‌هایی مانند عدالت، احترام و صداقت را بپذیرند، اما فشارهای اداری، کمبود منابع، تعارض منافع، ترس از پیامدهای سازمانی یا ابهام در مقررات، رفتار آنان را از باورهایشان دور سازد. پژوهش‌های مرتبط با رهبری اخلاقی و همگرایی نهادی نشان می‌دهند که رفتار اخلاقی مدیران در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه تحت تأثیر ساختارها، هنجارهای نهادی و الگوهای پذیرفته‌شده مدیریت قرار دارد (Kyzenko et al., 2026). بنابراین، تحلیل اخلاق حرفه‌ای باید هم به عاملیت فردی مدیر و هم به محدودیت‌ها و فرصت‌های نهادی توجه کند. تأکید صرف بر مسئولیت شخصی، بدون اصلاح شرایطی که تصمیم‌های غیراخلاقی یا غیرشفاف را بازتولید می‌کنند، نمی‌تواند تغییر پایداری ایجاد کند.

تحولات فناورانه و گسترش محیط‌های دیجیتال نیز مرزهای اخلاق حرفه‌ای در آموزش را پیچیده‌تر کرده‌اند. دسترسی گسترده به اطلاعات، ارتباطات برخط، شبکه‌های اجتماعی، سامانه‌های نظارتی و ابزارهای هوشمند، فرصت‌های جدیدی برای آموزش و مدیریت فراهم کرده‌اند، اما هم‌زمان مسائل اخلاقی تازه‌ای در زمینه محرمانگی، صحت اطلاعات، مرزهای ارتباط حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری ایجاد کرده‌اند. در عصر اینترنت، پرورش اخلاق حرفه‌ای معلمان نیازمند بازنگری در شیوه‌های آموزشی، تقویت سواد اخلاقی دیجیتال و آماده‌سازی آنان برای مواجهه با مسائل نوظهور است (Li, 2025). مدیران مدارس نیز باید بتوانند میان استفاده از فناوری، حفاظت از حقوق دانش‌آموزان و کارکنان، شفافیت و رعایت حریم خصوصی توازن برقرار کنند.

اخلاق حرفه‌ای همچنین با عدالت اجتماعی و حساسیت فرهنگی ارتباط دارد. مدارس محیط‌هایی متنوع‌اند و مدیران با دانش‌آموزان، خانواده‌ها و کارکنانی با پیشینه‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و زبانی متفاوت تعامل دارند. رفتار یکسان در همه شرایط لزوماً به معنای عدالت نیست؛

زیرا گاه عدالت مستلزم توجه به نیازها، تفاوت‌ها و محرومیت‌های خاص افراد است. ادغام اخلاق حرفه‌ای با دیدگاه چندفرهنگی و عدالت اجتماعی می‌تواند به متخصصان کمک کند تا تأثیر قدرت، تبعیض و نابرابری را در روابط حرفه‌ای تشخیص دهند و مسئولیت خود را در حمایت از گروه‌های آسیب‌پذیر جدی‌تر بگیرند (Packbrow et al., 2008). این موضوع در مدیریت مدارس مناطق دارای ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی خاص اهمیت بیشتری می‌یابد؛ زیرا تصمیم‌های مدیر باید هم با اصول عمومی حرفه و هم با واقعیت‌های محلی سازگار باشد.

در کنار اخلاق آموزشی، مطالعه اخلاق در سایر حرفه‌ها نیز نشان می‌دهد که مسئولیت حرفه‌ای نیازمند تلفیق قواعد، پاسخ‌گویی و قضاوت مستقل است. برای نمونه، در اخلاق حقوقی، مسئولیت حرفه‌ای تنها اطاعت از مقررات نیست، بلکه وفاداری به عدالت، حفظ حقوق افراد و پاسخ‌گویی نسبت به آثار تصمیم‌های تخصصی را نیز در بر می‌گیرد (Xu et al., 2024). این منطق در مدیریت آموزشی نیز مصداق دارد؛ مدیر ممکن است با موقعیت‌هایی روبه‌رو شود که اجرای صوری یک دستورالعمل با منافع تربیتی دانش‌آموزان یا الزامات انسانی تعارض داشته باشد. در چنین شرایطی، تشخیص حدود اختیار، مسئولیت قانونی و تعهد اخلاقی از پیچیده‌ترین بخش‌های عملکرد حرفه‌ای مدیران است.

با وجود گسترش پژوهش‌ها درباره اخلاق حرفه‌ای، بخش قابل‌توجهی از مطالعات پیشین بر تدوین مدل‌ها، سنجش میزان رعایت اصول اخلاقی یا بررسی رابطه اخلاق با متغیرهای سازمانی متمرکز بوده‌اند. این مطالعات برای شناسایی مؤلفه‌ها و پیش‌بینی پیامدها اهمیت دارند، اما ممکن است پیچیدگی ادراکات، احساسات و تجربه‌های واقعی مدیران را به‌طور کامل منعکس نکنند. اخلاق حرفه‌ای در زندگی روزمره مدیران از خلال تصمیم‌هایی معنا می‌یابد که در شرایط محدودیت منابع، فشارهای اداری، انتظارات والدین، نیازهای دانش‌آموزان، روابط همکاران و الزامات قانونی اتخاذ می‌شوند. مدیران ممکن است یک اصل اخلاقی را در موقعیت‌های مختلف به شیوه‌های متفاوت تفسیر کنند یا میان آنچه اخلاقاً مطلوب می‌دانند و آنچه عملاً قادر به انجام آن هستند فاصله‌ای تجربه کنند. فهم این فاصله نیازمند شنیدن روایت مدیران و توجه به زبان، معنا و تفسیری است که آنان از تجربه‌های خود ارائه می‌دهند.

شهر سقز، با ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و سازمانی خاص خود، بستری است که در آن اخلاق حرفه‌ای مدیران مدارس می‌تواند تحت تأثیر انتظارات محلی، ساختار آموزش و پرورش، روابط اجتماعی و امکانات موجود معنا یابد. مطالعه تجربه‌های زیسته مدیران این شهر می‌تواند نشان دهد آنان چه رفتارهایی را مصداق اخلاق حرفه‌ای می‌دانند، چه پیامدهایی برای رعایت یا نقض آن قائل‌اند، ضرورت آن را چگونه تبیین می‌کنند و چه موانعی را در مسیر تحقق آن تجربه کرده‌اند. چنین شناختی می‌تواند علاوه بر غنی‌سازی ادبیات اخلاق حرفه‌ای در مدیریت آموزشی، مبنایی برای طراحی دوره‌های توانمندسازی، بازنگری در برنامه‌های تربیت مدیران، تدوین شاخص‌های بومی و اصلاح شرایط سازمانی مدارس فراهم آورد.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر بازنمایی معنایی ادراکات و تجارب زیسته مدیران مدارس شهر سقز از اخلاق حرفه‌ای و شناسایی ابعاد، پیامدها، ضرورت‌ها، موانع و حدود و ثغور آن بود.

روش‌شناسی

در پژوهش حاضر، از روش کیفی پدیدارشناسی استفاده شد. پدیدارشناسی به دنبال مطالعه پدیده‌ها و معناهای پنهان موجود در زندگی انسان هاست. هدف از تحقیق پدیدارشناسانه توصیف تجربیات زندگی به همان شکلی است که در زندگی واقع شده‌اند. استرابرت و کارپنتر (۲۰۰۳) فنومنولوژی را عملی میدانند که هدف آن توصیف پدیده‌های خاص یا ظاهر چیزها و تجربیات زندگی است. کانون توجه پدیدارشناسی تجربیات زندگی است، زیرا این تجربیات هستند که معنای هر پدیده را برای هر فرد می‌سازند و به فرد می‌گویند که چه چیز در زندگی او و نزد وی حقیقی و واقعی است.

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه مدیران شهر سقز بود و نمونه‌گیری از نوع هدفمند بوده و از طریق مصاحبه ژرف نگر با مدیران مدارس شهر سقز تا رسیدن به اشباع نظری انجام گرفت یعنی فرایند گزینش نمونه تا جایی ادامه یافت که هیچ داده جدیدی مرتبط با موضوع مورد مطالعه به دست نیامد. نمونه مورد مطالعه ۲۰ نفر بود.

در پژوهش حاضر، برای جمع آوری داده‌ها از مصاحبه عمیق و نیمه ساختاریافته استفاده شد و با توجه به اینکه در مصاحبه عمیق و نیمه ساختاریافته قصد محقق نفوذ به لایه‌های عمیق ذهن مصاحبه شونده و کسب اطلاعات حقیقی است، سؤالات دیگری هم از بطن پاسخهای مصاحبه شونده‌ها تدوین شد. در این مطالعه، از راهنمای مصاحبه استفاده شد. مصاحبه‌ها به صورت تک نفری انجام گرفت که خود این موضوع موجب شد مصاحبه شونده احساس کند اطلاعات او را فرد دیگری نمی‌شنود. بنابراین، به راحتی نظر خود را پیرامون اخلاق حرفه‌ای مدیران بیان کردند. در این مطالعه، مصاحبه‌ها ضبط شد. در ابتدای هر جلسه، مصاحبه گر اطلاعات دموگرافی مدیران (نام و نام خانوادگی، سن، تحصیلات و سابقه کار و جنسیت) را پرسید و سپس در مورد چگونگی مصاحبه و اهداف پژوهش حاضر توضیح داد. همچنین به شرکت کنندگان اطمینان داده شد که متن مصاحبه کاملاً محرمانه خواهد ماند و در توصیف و تحلیل نهایی نامی از شرکت کنندگان برده نخواهد شد. به منظور رسمی و قانونی کردن رضایت مصاحبه شونده‌ها برای شرکت در مصاحبه، ازهریک از آنان یک موافقت نامه شفاهی اخذ شد.

تجزیه و تحلیل اطلاعات از طریق کدگذاری و به روش استرابت و کارپنتر (۲۰۰۳) انجام شد. روش مزبور شامل توصیف پدیده مورد نظر از سوی محقق، کنارگذاری پیش فرض‌های محقق، مصاحبه با شرکت کنندگان، قرائت توصیف‌های شرکت کنندگان، استخراج جوهره‌ها، پیدا کردن روابط اساسی و کسب تأیید آنان، مرور متون مربوطه و انتشار یافته‌ها بود (ادیب حاج باقری و همکاران، ۱۳۹۰). در این تحقیق ابتدا توصیف پدیده بارها گوش داده شد، واحدهای پدیده یا تجربه شناسایی شدند، ارتباط اجزا با هم و یا کل تعیین گردید، اجزا با سخنان شرکت کنندگان مقایسه شد، سخنان شرکت کنندگان به زبان علمی تبدیل شد و دیدگاهی کلی از تجربه یا پدیده ساخته شد. نسخه‌های ضبط شده روی کاغذ پیاده شدند و همراه با مصاحبه‌های نوشته شده تحلیل شدند. پس از استخراج مضامین جهت بررسی اعتبار مصاحبه، نتایج با ۳ نفر از شرکت کنندگان در میان گذاشته شد و مورد تأیید آنها قرار گرفت.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت کنندگان و زمان مصاحبه بررسی شد:

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت کنندگان پژوهش و زمان مصاحبه

کد	جنسیت	سابقه	تحصیلات	زمان مصاحبه
۱	مرد	۱۷ سال	کارشناسی	۵۵ دقیقه
۲	زن	۱۱ سال	کارشناسی ارشد	۴۰ دقیقه
۳	زن	۲۸ سال	کارشناسی ارشد	۴۲ دقیقه
۴	زن	۲۰ سال	کارشناسی ارشد	۴۵ دقیقه
۵	مرد	۲۴ سال	کارشناسی ارشد	۴۵ دقیقه
۶	زن	۱۹ سال	کارشناسی	۴۰ دقیقه
۷	زن	۱۶ سال	کارشناسی	۵۰ دقیقه
۸	مرد	۸ سال	دکتری	۵۲ دقیقه
۹	زن	۱۲ سال	کارشناسی ارشد	۵۰ دقیقه
۱۰	زن	۲۲ سال	کارشناسی	۵۰ دقیقه
۱۱	زن	۸ سال	کارشناسی ارشد	۵۵ دقیقه
۱۲	زن	۷ سال	کارشناسی	۴۸ دقیقه
۱۳	زن	۵ سال	کارشناسی ارشد	۴۳ دقیقه
۱۴	مرد	۲۸ سال	کارشناسی	۳۱ دقیقه
۱۵	مرد	۱۶ سال	کارشناسی ارشد	۵۰ دقیقه
۱۶	مرد	۱۳ سال	کارشناسی ارشد	۴۹ دقیقه
۱۷	زن	۱۵ سال	کارشناسی	۴۶ دقیقه
۱۸	زن	۱۹ سال	کارشناسی	۳۹ دقیقه
۱۹	زن	۲۲ سال	کارشناسی	۴۳ دقیقه
۲۰	مرد	۱۸ سال	کارشناسی ارشد	۴۰ دقیقه

براساس اطلاعات جدول فوق، مشخص می‌گردد ۱۳ نفر از شرکت‌کنندگان پژوهش زن و ۷ نفر زن بودند. سابقه معلمان از ۵ سال تا ۲۸ سال متغیر بود، میزان تحصیلات از کارشناسی تا دکتری تخصصی را شامل میشد، و در نهایت زمان مصاحبه نیز از ۳۱ دقیقه تا ۵۵ دقیقه را شامل شد. سپس با تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های انجام گرفته شده به روش کلایزی، مضامین اصلی و فرعی مشخص شدند که در جدول ۲ هر کدام از آنها به همراه چند نمونه از پاسخ‌های مدیران مدارس ارائه می‌گردد:

جدول ۲. نمونه پاسخ ارائه شده و مضامین اصلی و فرعی استخراج شده از تجارب معلمان مدارس ویژه

مضمون اصلی	مضمون فرعی	نمونه بیانات مشارکت کنندگان
ابعاد اخلاق حرفه‌ای	شخصیت قائل شدن برای خود و دیگران	«من با درک این شرایط با هر همکاری متناسب با او رفتار می‌کنم هر چند رعایت احترام برای همه ثابت است» (م۲). «انتقادات بسیار مفید است البته باید جانب انصاف را نیز در آنها رعایت کرد، اینکه این انتقادات را با روحیه‌ای باز شنیده‌ام در روابط کاری ام با همکارانم در مدرسه تاثیر زیادی داشته است» (م۴). «آنچه برای یک معلم و مدیر اهمیت دارد و به نظرم همه ی ما باید رعایت کنیم داشتن چهره‌ای شاداب و روحیه‌ای بشاش است که اگر با لباس مناسب و شیک نیز همراه باشد باعث نگرش بهتر نسبت به حرفه ی ما خواهد شد» (م۶).
ارزش دادن به کار		«مدیریت در مدارس در شرایط کنونی کار بسیار سختی است و شاید باید بگویم باید عاشق باشی تا بتوانی از عهده ی وظایف بر آیی» (م۱۳). «مشورت شرط عقل است و در دین ما هم در این باره بسیار سفارش شده است و مسلماً رسیدن به موفقیت با همفکری و مشورت با دیگران میسر می‌شود» (م۱۵). «انجام درست امور مطابق آنچه خواسته شده باعث می‌شود همکاران توقعات بی جا نداشته باشند و این امر می‌تواند دقت در کار را که امری مهم است افزایش بدهد» (م۱۹).
وظیفه شناسی		«در تمام طول خدمت ۲۸ ساله‌ام که بیشتر آن را در پست مدیریت سپری کرده‌ام به جرات می‌توانم بگویم که همیشه زودتر از بقیه در کار خود حاضر بوده‌ام و اگر جلسه‌ای را مقرر کرده‌ام آن را بدون تاخیر و در وقت تعیین شده تشکیل داده‌ام» (م۳). «به نظر من مدیریت یک پست یا سمت نیست بلکه بیشتر یک مسئولیت و وظیفه است و انگیزه ی من از انتخاب آن به دلیل خدمت بیشتر بوده و با توجه به علاقه‌ای که دارم مسئولیت‌های مختلف آن را با دلد و جان پذیرا بوده‌ام» (م۱۴). «انجام درست کار باعث می‌شود در هنگام پاسخگویی به مسئولان اداره دچار مشکل نشویم چرا که همه ی ما مدیران مدارس باید پاسخگویی عملکرد خود در مدرسه باشیم» (م۷).
پیشرفت و تکامل		«در دنیای پر از تغییرات امروزی باید سعی کنیم همگام با دانش آموزان جلو برویم و اگر قرار باشد به دانش چندین سال پیش خود اکتفا کنیم در پیش بچه‌ها و جبهه ی خوبی نخواهیم داشت» (م۱۸). «محیط دانش آموزان در مدرسه باید تا حد امکان شاد و مناسب باشد و امکانات لازم جهت بازی و ورزش در اختیار آنها قرار گیرد چرا که در کنار درس تربیت روح و جسم نیز اهمیت زیادی دارد» (م۲۰).
پیامدهای مثبت اخلاق حرفه‌ای	اعتماد و احترام متقابل	«به نظرم اگر این مسائل را در کارمان رعایت کنیم در نظر همکاران و همینطور والدین دانش آموزان و دانش آموزان جلوه‌ای بهتر خواهیم داشت و خواهیم توانست روابط بهتری با آنها برقرار کنیم و این موضوع در کار یک مدیر اصلی بسیار مهم است» (م۵). «رعایت اخلاق حرفه‌ای سبب می‌شود اعتماد کارکنان و ارباب رجوعان به سیستم اداری افزایش یافته و خود نظارتی بر کار افزایش یابد و کارها به میزان بسیار بیشتری در چارچوب قانون و ارزش‌ها انجام شود» (م۱۶). «مدیری که با اخلاق حرفه‌ای و اصول آن آشنا باشد مشخصاً برای بهتر شدن امور فردی انتقاد پذیر خواهد بود و این امر می‌تواند موجب تواضع و فروتنی بیشتری نیز باشد» (م۱۲).
موفقیت و کامیابی		«اصول حرفه‌ای و اخلاقیات کاری می‌تواند منجر به موفقیت و کامیابی، ارتباط آسان و اعتماد شود و مدیری که این اصول را رعایت کند حتماً و قطعاً مورد احترام دیگران قرار می‌گیرد» (م۶). «رعایت اخلاقیات حرفه‌ای در کار مدیر باعث آرامش بیشتر شخص مدیر و راحتی وجدان وی می‌شود که این آرامش در انجام بهتر کار موثر خواهد بود» (م۱۱). «قطعاً رعایت اخلاق حرفه‌ای در آموزش و پرورش می‌تواند رسیدن به اهداف آموزشی را تسهیل کند و آموزش و پرورش را به سر منزل مقصود نزدیکتر کند» (م۱۴).
پویایی و نشاط در مدرسه		«مدیر مدرسه‌ای که اصول اخلاق حرفه‌ای را در کارش رعایت کند می‌تواند در ایجاد یک جو کاری مطلوب، مدرسه‌ای پویا و بانشاط و مدرسه‌ای با بازدهی بالا نقش بسزایی داشته باشد» (م۱۰). «مدرسه ما از دانش آموزان گرفته تا معلمان و... همه با نشاط و سر حال هستند و این امر نتیجه ی تلاش و کوشش تک تک ما مسئولین مدرسه در اجرای درست و صحیح وظایفمان است» (م۵). «اگر همه چیز به درستی و مناسب انجام شود و به امور فوق برنامه و روحیات دانش آموزان و معلمان توجه شود مسلماً جو کاری بسیار مطلوب و بانشاطی در مدارسمان ایجاد می‌شود» (م۲).

«عدم رعایت مسائل اخلاقی می تواند با توجه به وظایف مدیر و پاسخگو بودن وی باعث استرس و تنش در کار و زندگی شود و مشکلات فراوانی را به وجود بیاورد» (م ۱). «بدون شک عدم رعایت اصول اخلاقی خصوصاً در جامعه ی دینی و ملی ما و با توجه به خصوصیات فرهنگی ما ایرانی ها تبعات زیادی در پی خواهد داشت که شاید بتوانم اموری مانند کاهش بهره وری، بلاتکلیفی و بی اعتمادی به مدیر را از مهمترین آنها بدانم» (م ۴). «خب می توان گفت عدم رعایت آن عکس این موارد را در پی خواهد داشت و مسائلی مانند ناکارآمدی مدیر، بی اعتباری مدیر و باعث عملکرد ضعیف تر مدیر شود و در نهایت عدم موفقیت را در پی داشته باشد که عدم موفقیت در مدرسه به معنی از بین رفتن نسلی از دانش آموزان و حتی تباہ شدن آینده ی آنان است» (م ۸).	پیامدهای منفی ناکارآمدی عدم رعایت اخلاق حرفه ای
«متأسفانه برخی از همکاران من وجود دارند که از موقعیت خود سوء استفاده می کنند و در پی حفظ جایگاه و میز خود به هر شکل و شیوه ای می باشند حتی به قیمت قربانی کردن همکار خود» (م ۱۵). «نمی دانم چرا برخی از افراد وقتی به پستی حتی در حد یک مدیر مدرسه می رسند دیگر همه چیز را فراموش می کنند و حتی خدا را هم بنده نیستند، مگر این میز چه ارزشی دارد که برای حفظ آن حاضر به هر کاری هستند و زیر آب همکاران خود را برای حفظ پست خود در اداره یا هر جای دیگر می زنند» (م ۱۸).	قدرت طلبی
«چند سال قبل در مدرسه ای معلم بودم و مدیران را دیدم که به دلیل یک انتقاد کوچ از کارش به شدت و با طرز بدی با همکار خود در پیش اولیا صحبت و برخورد نمود، از آن روز دیگر هیچکدام از ما برای وی مثل قبل ارزش و احترامی قائل نبودیم» (م ۱۹). «یکی از عواملی که در نتیجه ی عدم رعایت اصول اخلاقی در کار پیش می آید در کنار موارد دیگری که ذکر کردم عدم صداقت و راستگویی برخی مدیران است که روابط بین آنها و دیگران را از بین می برد که این مساله در همه ی امور تاثیر گذار است» (م ۲۰).	تخریب روابط
«اگر یک پزشک که با جان انسان ها سر و کار دارد را برایتان مثال بزنم، اگر هم بدترین اشتباه را انجام دهد نهایت شاید منجر به از بین رفتن یک نفر گردد ولی در کار ما مثلاً تنبیه یک دانش آموز عواقبی در پی دارد که از مرگ یک فرد نیز فراتر رفته و می تواند وی و اطرافیانش را به مرگ تدریجی بکشاند» (م ۵). «همیشه از این موضوع هراس دارم که این دانش آموزانی که در این مدرسه تربیت می شوند در آینده چه خواهند کرد، درست است که فقط ما تاثیر گذار نیستیم ولی همه ی ما خود را مسئول می دانیم چرا که ما در امر تعلیم و تربیت این فرزندان مسئولیت پذیرفته ایم و آینده ی آنها بستگی به شیوه ی عملکرد درست ما و سایر همکاران ما دارد» (م ۱۳). «وقتی خودت فرزند داشته باشی و توقع برخورد و کار درست را در مدرسه داشته باشی آن وقت از اهمیت کار تک تک اعضای مدرسه مطلع خواهی شد، آن وقت درک خواهی کرد که چه سخت است ببینی و بخواهی درست عمل کنی، چرا که هزاران هزار نتیجه شاید داشته باشد و این که عاقبت تصمیمت چه خواهد شد تو را به حد جنون می کشد» (م ۱۷).	ضرورت اخلاق ماهیت انسانی حرفه ای
«به کشورهای پیشرفته ی دنیا که نگاه می کنیم مانند ژاپن می بینیم که آنها از زمانی که امر تعلیم و تربیت را جدی ترین عامل پیشرفتشان دانستند و برایش برنامه ریزی کردند به کجا رسیدند. مدیران و معلمان آنها مهمترین اعضای جامعه ی آنها را تشکیل می دهند و البته دانش و مهارتشان نیز بسیار بالاست» (م ۱۴). «کار مدرسه و و اعضای آن فقط درس و کتاب نیست، مدرسه باید درس زندگی و اخلاق بدهد تا جوانان و نیروی کار ما در آینده افرادی سخت کوش و اهل دل باشند، زمانی آنها اینگونه عمل خواهند کرد که این رفتارها را در ما مدیران و معلمان خود ببینند که به آنچه می گوئیم عمل می کنیم وگرنه وقتی حرفی بزنیم و عمل نکنیم چه فایده ای دارد» (م ۱۰).	اهمیت تعلیم و تربیت
«از زمانی بر طبق قانون و بخشنامه ی صادره در امر ارزشیابی همکاران باید مستندات وجود داشته باشد کار ارزشیابی برای ما آسانتر شده و همکاران از من انتظارات بی جا ندارند» (م ۱۹). «کار مدیریت در مدرسه در مواردی باید طبق قانون انجام گیرد تا سوء تفاهم میان دانش آموزان و یا همکاران ایجاد نشود که اگر بوجود آید کار کردن دشوار و شاید غیر ممکن شود» (م ۱۵). «اگر بر طبق قانون و مقررات پیش برویم مطمئن هستیم که کار ما بر طبق اهداف اصلی آموزش و پرورش است و از آن دور نشده ایم» (م ۱۲). «شیوه نامه ها و بخشنامه های ارسالی از اداره و یا وزارتخانه می تواند روش انجام امور را برایمان روشنتر کند و کار را نیز برایمان آسان می کند» (م ۸).	التزام به قانون
«از طرفی صدا و سیما دائم از ممنوع بودن دریافت پول در مدارس دولتی و آن هم از زبان مسئولان آموزش و پرورش صحبت می کند و از طرفی مدارس پولی برای هزینه کردن ندارند به طوری که حتی مدیران برای پرداخت قبوض مدارس با مشکل مواجه اند. آیا می شود با دست خالی و گدایی از والدین در آموزش و پرورش تحول ایجاد کرد؟» (م ۱۲). «مهمتر از وضعیت مالی برای همه ی ما معلمان نحوه ی برخورد مسئولان با ارگان آموزش و پرورش است که متأسفانه دید خوبی نیست و آن را مصرفی می دانند و مطمئن باشید اگر حتی بصورت کلامی و	موانع اخلاق نارضایتی و فقدان انگیزش حرفه ای

همدانه توجه بیشتری از جانب آنها به ما باشد بسیار بسیار برای ما رضایت بخش و جذاب خواهد بود» (م۷). «نگاه واقع بینانه و منصفانه مسئولین نسبت به آموزش و پرورش چرا که آموزش و پرورش از هر نظر مورد بی مهری مسئولین قرار گرفته هرچند همه حرف می‌زنند و از اهمیت این ارگان صحبت می‌کنند ولی فقط در حد همان حرف باقی مانده و در عمل چیزی مشاهده نکرده ایم» (م۴). «کاش رسیدگی به مشکلات مدارس در زمینه ی مالی و امکانات آموزشی بیشتر مورد توجه بود چرا که ما مدارس دولتی منبع خاصی جز هزینه ی سرانه‌ای خود نداریم و به قول مسئولان حق گرفتن وجه نقد را هم نداریم» (م۱۱). «سند تحول آموزش و پرورش با آنچه از ابتدا برایمان می‌گفتند بسیار تفاوت دارد و این چیزی که الان می‌بینیم آن چیزی نبود که بیان میشد، حالا چرا، من نمی‌دانم» (م۱۵). «اگر لاقول مدیران را در برخی تصمیم گیری‌های کوچک مشارکت دهند و نظرخواهی کنند، هم به نظرم موفقیت بهتری بدست می‌آید و هم انگیزه ی ما برای کار بیشتر می‌شود ولی تصمیمات از بالا می‌آید و ما هم ملزم به اجرا هستیم» (م۲۰).

فرافکنی

«در مدرسه ی ما امکانات و تجهیزات کم است و بازرسین اداره هر وقت می‌آیند فقط انتظار دارند و خب این امر امکان پذیر نیست و از دست ما کاری بر نمی‌آید وقتی منابع مالی نداریم» (م۴). «مدرسه را که می‌بینید، سالها از ساخت آن گذشته است و در این محیط نه انگیزه‌ای وجود دارد و نه شوقی، نه برای دانش آموزان و نه برای معلمان» (م۱۵).

تعارضات اخلاقی و
بلا تکلیفی

«ضعیت حجاب کارکنان زن آموزشگاه بوده است که با تعامل و گفتگو و بیان اهداف و انتظارات و وظایف کارکنان در مجموعه ی آموزش و پرورش برای آنان سعی در حل آن داشته ام ولی مجبور به ارائه ی گزارش به اداره هم بوده ام» (م۱۳). «مسائلی بوده که شاید مطرح کردن آن در این مکان بجا و درست نیست ولی خب مجبور بوده ام حقیقت را پنهان کنم یا در ارزشیابی همکاران بیشتر از آنچه بوده امتیاز قائل شوم البته در مورد همه بطور یکسان» (م۲۰). «مسایلی بوده که قانون یک حرفی را می‌زده ولی اخلاقیات و ارزش‌ها حرف دیگری. در این موارد سعی بر آن داشته ام هر طور شده مجوزهای قانونی را برای انجام آن امور از مراجع ذی صلاح بالاتر به صورت موردی اخذ کنم که هم قانون رعایت شود و هم اخلاقیات و ارزش‌ها. ولی در نهایت بعضی از وقت‌ها مجبور بوده ام بر خلاف میلیم یکی از آن دو راه را انتخاب کنم» (م۱۴).

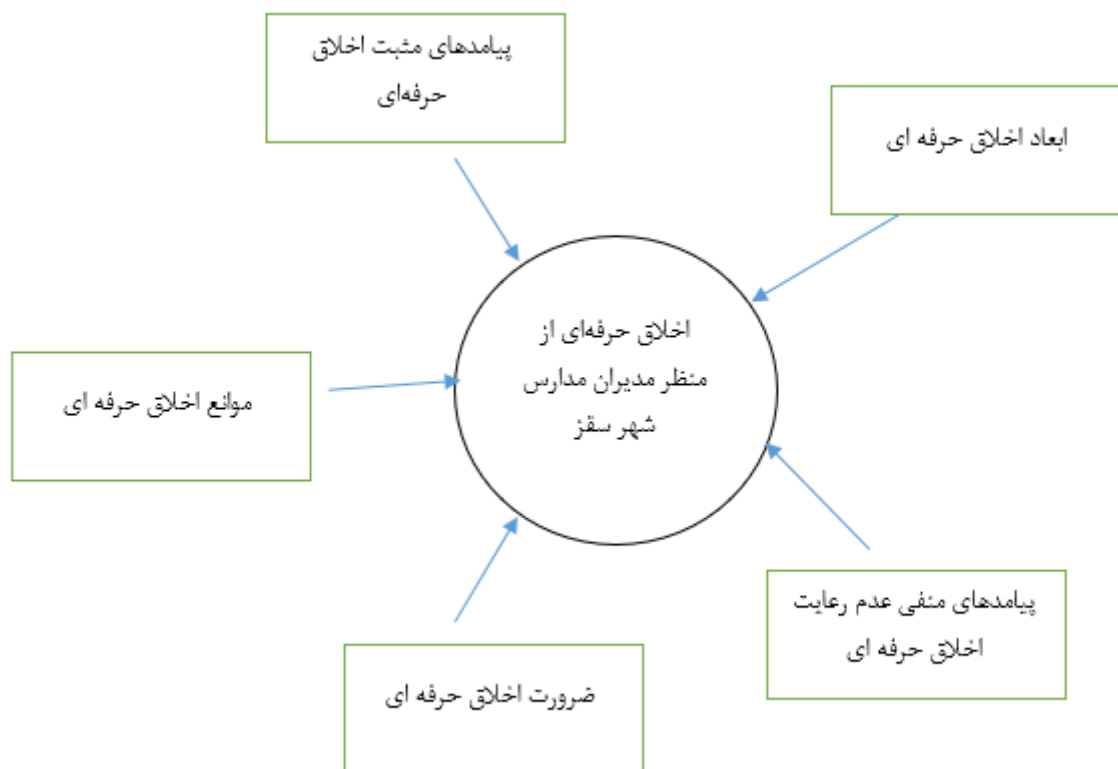
مشتری مداری ابزار انگار

«جلب مشارکت اولیا و یا خیرین برای انجام امور آموزشگاه در شرایط کنونی برایمان اهمیت زیادی دارد و چاره‌ای جز این هم نداریم» (م۱۶). «راستش را بخواهید با توجه به مشکلات مالی شدیدی که این سالها وجود دارد یک علت آن را باید کسب منابع مالی بدانم» (م۳). «ولایای دانش آموزان و تخصص آنها را شناسایی می‌کنیم و با استفاده از روابط آنها بخشی از امکانات خود را محیا می‌کنیم، البته آنها رضایت دارند» (م۱۵). «سعی کرده ام با مسئولین اداره روابط دوستانه تری داشته باشم و به این طریق توانسته ام امکاناتی را فراهم کنم که شاید مدیران دیگر نتوانسته اند، مثلاً من امسال چندین کیت آزمایشگاهی برای علوم گرفته ام که همکارانم تعجب کردند» (م۱۹).

عدم کارایی دروس مدیریت

«یکی از مشکلاتی که دامن گیر فضای آموزشی ماست جدا بودن بحث‌های دانشگاهی از فضای عمل است؛ به ویژه در چند سال اخیر که مدرک گرایی افزایش پیدا کرده است. اساتید دانشگاه همه جور نظریه را از منابع مختلف فارسی و لاتین به خورد دانشجو می‌دهند، در مورد مدیریت آموزشی هزاران نظر طرح می‌کنند اما بعید می‌دانم که خود اساتید از عهده مدیریت یک مدرسه برآیند. مباحث داخل کتاب‌ها و مقالات خیلی جذاب است اما وقتی که از دانشگاه فارغ التحصیل می‌شوی و وارد حوزه‌ی عمل می‌شوی می‌فهی: "میان ماه من تا ماه گردون تفاوت از زمین تا آسمان است" (م۱۹). «رشته ی تحصیلی من مدیریت بوده ولی باورتان بشود شاید از ۱۰ درصد آن هم تا کنون در کارم نتوانسته ام استفاده کنم، چون با محیط کاری ام جور نبوده و قابلیت استفاده نداشته است» (م۱۱). «در کتاب‌ها و همایش‌ها از مدیریت مشارکتی صحبت می‌کنند ولی وقتی زمان عمل می‌رسد صرفاً تصمیمات گرفته می‌شود و ما ملزم به اجرا هستیم و تا به حال ندیده ام آنچه گفته شده به درستی اعمال شود» (م۱۵).

با توجه به جدول فوق، یافته‌های پژوهش حاضر، از بین ۱۶۵ جمله مضمونی از اظهارات مدیران مدارس، راجع به تجربیاتشان سازماندهی شدند و نهایتاً ۵ مضمون اصلی و ۱۸ مضمون فرعی که به‌صورت زیرگروه‌های مضامین اصلی هستند شناسایی و طبقه‌بندی شدند. در ادامه جهت درک بصری بهتر مضامین اصلی و فرعی، شکل نموداری آن نیز ارائه می‌گردد.



شکل ۱. مضامین اصلی و فرعی استخراج شده از تجارب مدیران مدارس در باب اخلاق حرفه‌ای

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بازنمایی معنایی ادراکات و تجارب زیسته مدیران مدارس شهر سقز از اخلاق حرفه‌ای و شناسایی ابعاد، پیامدها، ضرورت‌ها و موانع تحقق آن انجام شد. تحلیل مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ مدیر مدرسه، پس از استخراج ۱۶۵ جمله مضمونی، به شناسایی پنج مضمون اصلی و ۱۸ مضمون فرعی منجر شد. مضامین اصلی شامل ابعاد اخلاق حرفه‌ای، پیامدهای مثبت اخلاق حرفه‌ای، پیامدهای منفی عدم رعایت اخلاق حرفه‌ای، ضرورت اخلاق حرفه‌ای و موانع تحقق اخلاق حرفه‌ای بودند. این یافته کلی نشان می‌دهد که مدیران مدارس، اخلاق حرفه‌ای را نه به‌عنوان مجموعه‌ای محدود از مقررات رسمی، بلکه به‌منزله مفهومی چندبعدی و مرتبط با ویژگی‌های شخصیتی، کیفیت عملکرد، روابط انسانی، مسئولیت اجتماعی و شرایط سازمانی درک می‌کنند. چنین برداشتی با دیدگاه‌هایی همسو است که اخلاق حرفه‌ای را ترکیبی از فضیلت‌های فردی، معیارهای رفتاری، تعهدات سازمانی و مسئولیت در قبال ذی‌نفعان می‌دانند (Kerpel-Fronius et al., 2025; Mele, 2025).

نخستین مضمون اصلی، ابعاد اخلاق حرفه‌ای بود که در چهار مضمون فرعی شخصیت قائل شدن برای خود و دیگران، ارزش‌دادن به کار، وظیفه‌شناسی و پیشرفت و تکامل بازنمایی شد. مشارکت‌کنندگان احترام به شخصیت همکاران، دانش‌آموزان و والدین، پذیرش انتقاد، رعایت انصاف، آراستگی، برخورد متناسب با تفاوت‌های فردی و توجه به شأن حرفه‌ای را از مؤلفه‌های اساسی اخلاق حرفه‌ای دانستند. این یافته نشان می‌دهد که اخلاق حرفه‌ای از نگاه مدیران، پیش از آنکه در مقررات رسمی تجلی یابد، در کیفیت روابط روزمره و نحوه به‌رسمیت‌شناختن کرامت دیگران آشکار می‌شود. این نتیجه با دیدگاه عدالت‌محور و چندفرهنگی در اخلاق حرفه‌ای هماهنگ است که بر احترام به تفاوت‌ها، پرهیز از تبعیض، حفظ شأن افراد و حساسیت نسبت به موقعیت‌های فرهنگی و اجتماعی تأکید دارد (Packbrown et al., 2008). همچنین، نتایج پژوهش شاپیرا-لیشچینسکی نشان داد که رهبران آموزشی، احترام، مسئولیت‌پذیری و رعایت حقوق دیگران را از ارکان اصلی کدهای اخلاقی معلمان تلقی می‌کنند (Shapira-Lishchinsky, 2020).

ارزش دادن به کار نیز در سخنان مدیران با علاقه به حرفه، مشورت، دقت در انجام وظایف و پذیرش دشواری‌های مدیریت مدرسه همراه بود. مدیران، مدیریت را صرفاً یک سمت اداری نمی‌دانستند، بلکه آن را نوعی تعهد و خدمت تلقی می‌کردند. این برداشت با رویکرد فضیلت‌محور به اخلاق حرفه‌ای همخوان است؛ در این رویکرد، حرفه‌ای بودن تنها به انجام حداقلی وظایف محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم علاقه، تعهد درونی، خرد عملی و تلاش برای تحقق خیر حرفه‌ای است (Kristjansson, 2024). از این منظر، مدیر اخلاقی کسی است که ارزش ذاتی فعالیت تربیتی را درک می‌کند و تصمیم‌های خود را صرفاً بر اساس منافع شخصی یا حفظ موقعیت سازمانی اتخاذ نمی‌کند.

وظیفه‌شناسی یکی دیگر از ابعاد برجسته اخلاق حرفه‌ای بود. حضور به موقع، پاسخ‌گویی، انجام صحیح امور، پذیرش مسئولیت و پایبندی به تعهدات از مصادیق مطرح‌شده در این مضمون بودند. این یافته با پژوهش قنبرپور و همکاران همسو است که مسئولیت‌پذیری، تعهد حرفه‌ای، پاسخ‌گویی و صداقت را در زمره مؤلفه‌های اصلی الگوی اخلاق حرفه‌ای معلمان شناسایی کردند (Ghanbarpour et al., 2019). همچنین، در مطالعه الحوطلی، تعهد به حرفه، اجرای مسئولانه وظایف و رعایت حقوق دانش‌آموزان از ابعاد مهم اخلاق تدریس از دیدگاه رهبران مدارس گزارش شد (Al-Hothali, 2018). بنابراین، وظیفه‌شناسی در مدیریت مدارس را می‌توان حلقه اتصال میان ارزش‌های اخلاقی و عملکرد عینی دانست؛ زیرا باور اخلاقی زمانی معنا پیدا می‌کند که در نظم، پاسخ‌گویی و کیفیت اجرای مسئولیت‌ها متجلی شود.

مضمون پیشرفت و تکامل نیز نشان داد که مدیران، یادگیری مستمر، به‌روز کردن دانش، توجه به نیازهای جدید دانش‌آموزان و بهبود محیط آموزشی را بخشی از اخلاق حرفه‌ای می‌دانند. این نتیجه بیانگر آن است که اخلاق حرفه‌ای مفهومی ایستا نیست و مدیر نمی‌تواند صرفاً با اتکا به تجربه گذشته، مسئولیت حرفه‌ای خود را به‌درستی انجام دهد. یافته مذکور با نتایج قربانیان و همکاران مطابقت دارد که توسعه فردی کارکنان آموزشی را متشکل از رشد شناختی، مهارتی، ارتباطی و خودبازنگری حرفه‌ای دانسته‌اند (Gorbanian et al., 2020). همچنین، رابطه میان توسعه حرفه‌ای مستمر، صلاحیت تخصصی و کیفیت عملکرد در پژوهش نادیف و مننان مورد تأکید قرار گرفته است (Nadhifa & Mannan, 2025). در نتیجه، از دیدگاه مدیران مورد مطالعه، تلاش برای یادگیری و بهبود مستمر نه تنها یک انتخاب حرفه‌ای، بلکه نوعی مسئولیت اخلاقی در قبال دانش‌آموزان و مدرسه است.

دومین مضمون اصلی، پیامدهای مثبت اخلاق حرفه‌ای بود که در سه مضمون اعتماد و احترام متقابل، موفقیت و کامیابی و پویایی و نشاط مدرسه طبقه‌بندی شد. مدیران معتقد بودند رعایت اصول اخلاقی موجب افزایش اعتماد کارکنان، والدین و دانش‌آموزان، تقویت احترام متقابل، افزایش انتقادپذیری و شکل‌گیری روابط سازنده می‌شود. این یافته با پژوهش سان و همکاران همخوان است که نشان داد رهبری اخلاقی از طریق تقویت خودکارآمدی، اعتماد و تعاملات سازنده، به اشتراک دانش و همکاری بیشتر در سازمان منجر می‌شود (Sun et al., 2024). همچنین، زاکاریاس و فلورس نشان دادند که رهبری اخلاقی مدیران مدارس می‌تواند رفتار شهروندی سازمانی معلمان، همکاری داوطلبانه و حمایت از اهداف مدرسه را افزایش دهد (Zacarias & Flores, 2024). بنابراین، اعتماد را می‌توان یکی از مهم‌ترین سازوکارهایی دانست که از طریق آن اخلاق حرفه‌ای به بهبود عملکرد مدرسه منجر می‌شود.

موفقیت و کامیابی نیز از دیگر پیامدهای مثبت اخلاق حرفه‌ای بود. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند رعایت اصول اخلاقی آرامش وجدان، سهولت ارتباط، احترام اجتماعی و دستیابی بهتر به اهداف آموزشی را در پی دارد. این یافته نشان می‌دهد که اخلاق حرفه‌ای تنها دارای ارزش هنجاری نیست، بلکه با اثربخشی مدیریتی و کیفیت نتایج سازمانی نیز ارتباط دارد. پژوهش خیات‌مقدم نیز نشان داده است که اخلاق حرفه‌ای می‌تواند بر فرهنگ سازمانی، انسجام روابط و عملکرد کارکنان تأثیر مثبت بگذارد (Khayatmoghadam, 2020). افزون بر این، یافته‌های مربوط به نقش صلاحیت حرفه‌ای و اخلاق در افزایش کیفیت عملکرد نشان می‌دهند که میان رعایت اصول اخلاقی و موفقیت حرفه‌ای رابطه‌ای متقابل وجود دارد (Nadhifa & Mannan, 2025). در مدرسه، این موفقیت می‌تواند در قالب کاهش تعارض‌ها، افزایش همکاری، رضایت بیشتر کارکنان و تسهیل تحقق اهداف تربیتی ظاهر شود.

پویایی و نشاط مدرسه سومین پیامد مثبت شناسایی شده بود. مدیران اخلاق مدار از دیدگاه مشارکت کنندگان می توانند محیطی مطلوب، پرنشاط و کارآمد ایجاد کنند. این نتیجه با این دیدگاه همسو است که رهبران اخلاقی، از طریق ایجاد فضای امن، عادلانه و حمایت گر، انگیزه کارکنان و تمایل آنان به مشارکت را افزایش می دهند (Sun et al., 2024). همچنین، ارتباط رهبری اخلاقی با رفتارهای فراتر از وظیفه معلمان می تواند به ایجاد مدرسه ای پویا و برخوردار از همکاری بیشتر منجر شود (Zacarias & Flores, 2024). در چنین فضایی، نشاط صرفاً به معنای شادی ظاهری نیست، بلکه حاصل احساس عدالت، احترام، امنیت روانی و مشارکت در امور مدرسه است.

سومین مضمون اصلی، پیامدهای منفی عدم رعایت اخلاق حرفه ای بود که ناکارآمدی، قدرت طلبی و تخریب روابط را در بر گرفت. مدیران بیان کردند که بی توجهی به اصول اخلاقی می تواند به کاهش بهره وری، بی اعتمادی، اضطراب، ضعف عملکرد و شکست مدیریتی منجر شود. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که اخلاق حرفه ای را عاملی مؤثر بر فرهنگ سازمانی و کیفیت عملکرد می دانند (Khayatmoghadam, 2020). نبود اخلاق حرفه ای می تواند شکاف میان اهداف رسمی سازمان و رفتار واقعی کارکنان را افزایش دهد و اعتماد به مدیریت را تضعیف کند. از آنجا که مدرسه سازمانی مبتنی بر روابط انسانی است، کاهش اعتماد می تواند آثار گسترده ای بر همکاری معلمان، ارتباط با والدین و تجربه تحصیلی دانش آموزان داشته باشد.

قدرت طلبی به عنوان یکی دیگر از پیامدهای منفی، در قالب سوءاستفاده از جایگاه، حفظ موقعیت به هر قیمت و قربانی کردن منافع همکاران مطرح شد. این یافته نشان می دهد که فقدان اخلاق حرفه ای ممکن است قدرت مدیریتی را از ابزاری برای خدمت و هدایت، به وسیله ای برای تأمین منافع شخصی تبدیل کند. این برداشت با دیدگاه مله همخوان است که اخلاق مدیریت را در پیوند با تعالی انسانی، احترام به افراد و پرهیز از ابزاری کردن انسان ها مطرح می کند (Mele, 2025). همچنین، پژوهش کایزنکو و همکاران نشان می دهد که رهبری اخلاقی تحت تأثیر ساختارهای نهادی قرار دارد و در صورت ضعف هنجارهای پاسخ گویی، امکان شکل گیری الگوهای قدرت محور و غیرشفاف افزایش می یابد (Kyzenko et al., 2026).

تخریب روابط نیز در تجربه مدیران، با بی صداقتی، عدم تحمل انتقاد، تحقیر کارکنان و کاهش احترام همراه بود. این یافته با نتایج آشفرف و همکاران مطابقت دارد که میان پایبندی به کدهای اخلاقی و رفتار حرفه ای مناسب رابطه گزارش کردند (Ashraf et al., 2018). در واقع، روابط سازمانی زمانی پایدار می مانند که افراد احساس کنند با آنان منصفانه و محترمانه برخورد می شود. نقض این انتظار می تواند به سکوت سازمانی، کاهش انگیزه، تعارض پنهان و فاصله عاطفی کارکنان از مدرسه منجر شود.

چهارمین مضمون اصلی، ضرورت اخلاق حرفه ای بود که در سه مضمون ماهیت انسانی فعالیت آموزشی، اهمیت تعلیم و تربیت و التزام به قانون بازتاب می شد. مدیران بر این باور بودند که تصمیم ها و رفتارهای آنان ممکن است پیامدهایی عمیق و ماندگار بر زندگی دانش آموزان داشته باشد. این یافته با دیدگاه بون هماهنگ است که آموزش اخلاق را برای تربیت معلمان و کارکنان آموزشی باکیفیت ضروری می داند (Boon, 2011). همچنین، کریستیانسون تأکید می کند که در حرفه تدریس، قضاوت اخلاقی و خرد عملی به دلیل ارتباط مستقیم با رشد انسان ها اهمیتی بنیادین دارد (Kristjansson, 2024). بدین ترتیب، ضرورت اخلاق حرفه ای در مدرسه از ماهیت انسانی و تربیتی آن ناشی می شود؛ زیرا خطای مدیریتی ممکن است فراتر از یک نقص اداری، بر عزت نفس، انگیزش و آینده دانش آموز اثر بگذارد.

اهمیت تعلیم و تربیت نیز سبب می شود مدیران و معلمان در معرض نوعی مسئولیت الگویی قرار گیرند. دانش آموزان تنها از محتوای درسی یاد نمی گیرند، بلکه رفتار مدیران و معلمان را نیز مشاهده و درونی می کنند. اگر میان گفتار و عمل کارکنان مدرسه فاصله وجود داشته باشد، اعتبار پیام های تربیتی کاهش می یابد. این نتیجه با پژوهش های مربوط به اخلاق حرفه ای معلمان همسو است که بر نقش الگویی، رعایت حقوق دانش آموزان و مسئولیت در برابر رشد همه جانبه آنان تأکید کرده اند (Al-Hothali, 2018; Ghanbarpour et al., 2019).

التزام به قانون نیز به عنوان یکی از ضرورت های اخلاق حرفه ای مطرح شد. مدیران قوانین و بخشنامه ها را ابزاری برای جلوگیری از تبعیض، کاهش سوء تفاهم و ایجاد وحدت رویه می دانستند. این یافته با تأکید مطالعات اخلاق حرفه ای بر ضرورت وجود کدها و چارچوب های روشن

همخوان است (Kerpel-Fronius et al., 2025). با این حال، قانون و اخلاق همیشه یکسان نیستند و ممکن است مدیر در شرایطی با تعارض میان اجرای مقررات و رعایت ملاحظات انسانی مواجه شود. در اخلاق حقوقی نیز مسئولیت حرفه‌ای صرفاً اجرای صوری قانون نیست، بلکه توجه به عدالت، حقوق افراد و پیامدهای تصمیم را نیز در بر می‌گیرد (Xu et al., 2024). بنابراین، قانون برای رفتار اخلاقی ضروری است، اما کافی نیست و باید با قضاوت اخلاقی و توجه به موقعیت همراه شود.

پنجمین مضمون اصلی، موانع اخلاق حرفه‌ای بود که نارضایتی و فقدان انگیزش، فرافکنی، تعارضات اخلاقی و بلاتکلیفی، مشتری‌مداری ابزارانگارانه و ناکارآمدی دروس مدیریت را شامل می‌شد. کمبود منابع مالی، بی‌توجهی مسئولان، عدم مشارکت مدیران در تصمیم‌گیری و فاصله میان انتظارات سازمانی و امکانات واقعی، موجب کاهش انگیزه مدیران شده بود. این یافته با دیدگاه نهادی رهبری اخلاقی همسواست که نشان می‌دهد اخلاق مدیران تنها نتیجه ویژگی‌های فردی نیست، بلکه ساختارها، مشوق‌ها و محدودیت‌های سازمانی نیز بر آن اثر می‌گذارند (Kyzenko et al., 2026). هنگامی که مدیر برای اجرای وظایف قانونی از منابع کافی برخوردار نیست، احتمال شکل‌گیری تعارض، فرافکنی و راه‌حل‌های غیررسمی افزایش می‌یابد.

تعارض اخلاقی و بلاتکلیفی یکی از مهم‌ترین موانع گزارش شده بود. مدیران گاه میان قانون، مصلحت دانش‌آموز، انتظارات سازمان و ارزش‌های شخصی گرفتار می‌شدند. چنین موقعیت‌هایی نشان می‌دهد که آموزش اخلاق حرفه‌ای نباید فقط شامل حفظ مقررات باشد، بلکه باید توانایی تحلیل تعارض‌های اخلاقی و تصمیم‌گیری زمینه‌مند را تقویت کند. تأکید کریستیانسون بر خرد عملی دقیقاً به همین نیاز مربوط است (Kristjansson, 2024). همچنین، رادماخر نشان می‌دهد که اخلاق حرفه‌ای در دنیای پیچیده امروز باید به افراد برای تشخیص اعتبار، مسئولیت و پیامد تصمیم‌ها کمک کند (Radermacher, 2025).

مشتری‌مداری ابزارانگارانه نیز در شرایط کمبود منابع بروز می‌کرد؛ به گونه‌ای که روابط با والدین یا مسئولان گاه به ابزاری برای جذب امکانات تبدیل می‌شد. هرچند این رفتار ممکن است با هدف حل مشکلات مدرسه انجام شود، خطر آن وجود دارد که رابطه انسانی به رابطه‌ای مبتنی بر منفعت تقلیل یابد. این نتیجه با رویکرد اخلاقی مله در تعارض است که بر احترام به انسان به عنوان غایت و نه ابزار تأکید دارد (Mele, 2025). از سوی دیگر، توجه به عدالت اجتماعی و پرهیز از بهره‌برداری از روابط، از اصولی است که در اخلاق حرفه‌ای چندفرهنگی مورد تأکید قرار گرفته است (Packbrow et al., 2008).

آخرین مانع، ناکارآمدی دروس مدیریت و فاصله میان آموزش دانشگاهی و واقعیت مدرسه بود. مدیران بیان کردند که بسیاری از مطالب نظری قابلیت استفاده مستقیم در مسائل واقعی مدرسه را ندارند. این یافته ضرورت بازنگری در برنامه‌های تربیت مدیران و گنجاندن آموزش موقعیت‌محور اخلاق را نشان می‌دهد. مطالعات مربوط به آموزش اخلاق و توسعه حرفه‌ای نیز تأکید کرده‌اند که آموزش باید با مسائل واقعی حرفه، تحلیل مورد، خودبازنگری و مهارت تصمیم‌گیری همراه باشد (Boon, 2011; Gorbanian et al., 2020). همچنین، تحولات فناوری و محیط‌های جدید آموزشی ایجاب می‌کند که برنامه‌های آموزش اخلاق با مسائل نوظهور و شرایط واقعی حرفه هماهنگ شوند (Li, 2025). در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که مدیران مدارس شهر سقز درک گسترده‌ای از اخلاق حرفه‌ای دارند، اما تحقق آن با موانع ساختاری، آموزشی و انگیزشی روبه‌رو است؛ بنابراین، کاهش فاصله میان شناخت و عمل اخلاقی نیازمند مداخلاتی هم‌زمان در سطح فرد، سازمان و نظام آموزشی است.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، مطالعه با رویکرد کیفی و بر روی ۲۰ نفر از مدیران مدارس شهر سقز انجام شد؛ بنابراین، هدف آن دستیابی به تعمیم آماری نبود و انتقال نتایج به سایر شهرها و بافت‌های آموزشی باید با احتیاط صورت گیرد. دوم، داده‌ها صرفاً از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شدند و احتمال دارد برخی مشارکت‌کنندگان به دلیل حساسیت اخلاقی موضوع، پاسخ‌هایی مطلوب از نظر اجتماعی ارائه کرده باشند. سوم، دیدگاه سایر ذی‌نفعان از جمله معلمان، دانش‌آموزان،

والدین و کارشناسان آموزش و پرورش بررسی نشد. همچنین، مشاهده مستقیم رفتار مدیران یا تحلیل اسناد و تصمیم‌های اداری در کنار مصاحبه‌ها انجام نگرفت و مطالعه به تجربه‌های گزارش شده از سوی مشارکت‌کنندگان محدود بود.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، اخلاق حرفه‌ای مدیران مدارس در شهرها، مقاطع تحصیلی و بافت‌های فرهنگی متفاوت بررسی و یافته‌ها با یکدیگر مقایسه شود. انجام مطالعات آمیخته می‌تواند ضمن حفظ عمق داده‌های کیفی، امکان طراحی و اعتبارسنجی ابزار سنجش اخلاق حرفه‌ای مدیران را فراهم کند. همچنین، بررسی دیدگاه معلمان، دانش‌آموزان، والدین و مدیران ارشد آموزشی می‌تواند تصویری چندجانبه از اخلاق حرفه‌ای ارائه دهد. مطالعه تعارض‌های اخلاقی واقعی از طریق روش مطالعه موردی، مشاهده و تحلیل اسناد، بررسی رابطه اخلاق حرفه‌ای با اعتماد سازمانی، فرسودگی شغلی، رضایت شغلی و عملکرد مدرسه و نیز ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی اخلاق محور از دیگر زمینه‌های پیشنهادی برای پژوهش‌های آتی است.

پیشنهاد می‌شود دوره‌های منظم و مسئله‌محور آموزش اخلاق حرفه‌ای برای مدیران مدارس برگزار شود و در این دوره‌ها از موقعیت‌های واقعی، سناریوهای تعارض اخلاقی و گفت‌وگوی گروهی استفاده گردد. لازم است منشور اخلاق حرفه‌ای مدیران با مشارکت خود آنان، معلمان، والدین و متخصصان تدوین و به‌صورت روشن در اختیار مدارس قرار گیرد. فراهم کردن سازوکارهای مشاوره اخلاقی، کاهش ابهام بخشنامه‌ها، مشارکت دادن مدیران در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و تأمین منابع ضروری مدارس می‌تواند زمینه اجرای اصول اخلاقی را تقویت کند. همچنین، پیشنهاد می‌شود معیارهای اخلاق حرفه‌ای در فرایند انتخاب، ارزیابی و ارتقای مدیران وارد شود و برنامه‌های دانشگاهی مدیریت آموزشی با تأکید بیشتر بر کارورزی، تحلیل موقعیت‌های واقعی، مهارت ارتباطی و تصمیم‌گیری اخلاقی بازطراحی شوند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Professional ethics constitutes one of the central foundations of responsible behavior in organizations and professional settings. Although formal laws, administrative regulations, and organizational procedures define minimum standards of acceptable conduct, many professional decisions occur in situations characterized by ambiguity, competing interests, limited resources, and conflicting expectations. In such circumstances, ethical judgment provides a framework for distinguishing appropriate from inappropriate actions and for evaluating the consequences of professional decisions for individuals, organizations, and society. Professional ethics is therefore not limited to compliance with formal rules; rather, it encompasses values, norms, responsibilities, and standards that guide professional conduct and shape the quality of relationships among practitioners and stakeholders. In contemporary organizations, professional ethics contributes to accountability, reliability, public trust, and the responsible use of verified information (Radermacher, 2025). It is also closely associated with the development of human excellence, practical responsibility, and respect for the intrinsic value of individuals (Mele, 2025).

The importance of professional ethics becomes particularly evident in occupations whose decisions directly influence the health, rights, education, or future development of others. In these professions, technical competence alone cannot guarantee appropriate performance. Professional quality emerges from the interaction of specialized knowledge, ethical commitment, professional qualifications, and continuing development (Nadhifa & Mannan, 2025). Ethical codes can clarify responsibilities, define acceptable conduct, provide guidance in difficult situations, and support consistent decision-making across professional

contexts (Kerpel-Fronius et al., 2025). Nevertheless, formal ethical codes are effective only when they are internalized and translated into daily professional practices.

Education is one of the most ethically sensitive professional fields because schools are not merely institutions for transmitting academic knowledge. They are social and cultural environments in which students develop attitudes, values, interpersonal skills, and conceptions of justice, authority, responsibility, and respect. Teachers and school principals influence students not only through formal instruction but also through their decisions, relationships, communication styles, and responses to conflict. Accordingly, ethics education is an essential component of professional preparation for educational personnel and can strengthen their ability to identify ethical problems and respond responsibly to complex situations (Boon, 2011). Professional ethics in education includes responsibility, fairness, honesty, respect for students' rights, commitment to teaching, collaboration with colleagues, and continuous professional growth (Al-Hothali, 2018; Ghanbarpour et al., 2019).

School principals occupy a particularly important ethical position because they influence both administrative processes and the moral climate of the school. Their decisions affect teachers, students, parents, and other stakeholders. The manner in which principals allocate resources, evaluate staff, implement regulations, respond to criticism, manage conflicts, and communicate with families conveys powerful messages about the actual values of the organization. Ethical leadership can enhance trust, cooperation, knowledge sharing, and employees' confidence in their professional capabilities (Sun et al., 2024). It can also promote teachers' organizational citizenship behaviors, including voluntary collaboration, commitment to collective goals, and willingness to support school improvement beyond formal job requirements (Zacarias & Flores, 2024). Conversely, unethical leadership can undermine trust, damage relationships, increase organizational silence, and reduce motivation.

Professional ethics in school leadership cannot be reduced to rigid compliance with administrative regulations. Principals frequently encounter situations in which legal rules, organizational expectations, students' interests, parents' demands, and personal values do not fully coincide. Ethical decision-making in such conditions requires practical wisdom, contextual understanding, and the capacity to balance competing considerations. Practical wisdom has been identified as a central element of professional ethics in teaching because it enables educational professionals to apply general principles appropriately in particular situations (Kristjansson, 2024). Similarly, professional responsibility in other fields, including law, extends beyond formal obedience and involves attention to justice, rights, accountability, and the broader consequences of professional conduct (Xu et al., 2024).

Organizational culture also shapes the extent to which ethical principles can be enacted. Environments characterized by fairness, transparency, respect, participation, and accountability provide stronger support for ethical conduct, whereas cultures marked by discrimination, secrecy, power misuse, and conflicting expectations can weaken the relationship between ethical knowledge and ethical action. Professional ethics can positively influence organizational culture by shaping shared beliefs, behavioral norms, and patterns of interaction (Khayatmoghadam, 2020). At the same time, ethical leadership is influenced by institutional structures, organizational expectations, and available resources, indicating that ethical behavior is not solely an individual characteristic (Kyzenko et al., 2026).

Previous studies have identified multiple dimensions of professional ethics in educational settings. These dimensions include respect for human dignity, professional competence, responsibility, confidentiality, justice, adherence to organizational regulations, constructive interaction with colleagues, and commitment to continuous learning. The development of valid instruments for measuring professional ethics in specialized educational fields demonstrates that the construct is multidimensional and includes both personal and organizational responsibilities (Akcemete et al., 2017). Research has also shown an association between

adherence to ethical codes and professional behavior in educational assessment and teaching practices (Ashraf et al., 2018). However, quantitative measures cannot fully reveal how principals interpret ethical concepts, how they experience conflicts between values and regulations, or how local cultural and organizational conditions shape their ethical decisions.

Ethical frameworks may also be interpreted differently across national and cultural contexts. Attitudes toward teachers' ethical codes vary among educational leaders, suggesting that common principles are filtered through local organizational norms, social expectations, and cultural values (Shapira-Lishchinsky, 2020). Moreover, professional ethics must account for diversity, social justice, and the possibility that apparently equal treatment may not always produce equitable outcomes (Packbrown et al., 2008). The increasing use of digital communication and Internet-based technologies has further expanded the boundaries of professional ethics by creating new concerns related to privacy, information accuracy, professional boundaries, and responsible online conduct (Li, 2025).

Although existing research has identified models, dimensions, and consequences of professional ethics, fewer studies have explored how school principals themselves construct the meaning of professional ethics through their lived experiences. Understanding these experiences is particularly important in culturally distinctive local contexts, where ethical conduct may be shaped by local expectations, administrative structures, financial limitations, and relationships with families and educational authorities. Therefore, the present study aimed to provide a semantic representation of the perceptions and lived experiences of school principals in Saqqez City regarding professional ethics and to identify its dimensions, consequences, necessities, barriers, boundaries, and limits.

Materials and Methods

This study employed a qualitative phenomenological design to explore the lived experiences and perceptions of school principals regarding professional ethics. The study population consisted of school principals working in Saqqez City. Participants were selected through purposive sampling, and recruitment continued until theoretical saturation was achieved, meaning that additional interviews no longer produced new information relevant to the phenomenon under investigation. The final sample comprised 20 school principals with different levels of education, professional experience, and demographic characteristics.

Data were collected through individual, in-depth, semi-structured interviews. An interview guide was used to ensure that the main topics were addressed, while additional questions were developed during the interviews to clarify participants' statements and explore the deeper meanings of their experiences. Before each interview, the researcher explained the purpose of the study, the voluntary nature of participation, and the confidentiality of the information. Oral informed consent was obtained from all participants. The interviews were conducted individually to provide a private environment in which participants could express their views freely. Each interview was audio-recorded and later transcribed verbatim.

Data analysis was conducted through coding based on the phenomenological procedure described by Streubert and Carpenter. The researcher repeatedly listened to the interviews and read the transcripts to gain an overall understanding of the participants' experiences. Meaning units and significant statements were then identified, compared, organized, and converted into scientific formulations. Similar statements were grouped into subthemes, and related subthemes were organized under broader themes. Relationships among the themes were examined to construct a comprehensive representation of the phenomenon. To enhance credibility, the extracted themes and interpretations were presented to three participants, who confirmed that the findings were consistent with their experiences.

Findings

The participants included 20 school principals, of whom 13 were women and 7 were men. Their professional experience ranged from 5 to 28 years, and their educational qualifications ranged from bachelor's degrees to

doctoral degrees. Interview durations ranged from 31 to 55 minutes. The analysis of the interview transcripts resulted in the extraction of 165 thematic statements. These statements were organized into five main themes and 18 subthemes.

The first main theme was the dimensions of professional ethics. It comprised four subthemes: recognizing the dignity and personality of oneself and others, valuing professional work, conscientiousness, and progress and development. Participants emphasized respectful interaction with teachers, students, and parents, openness to criticism, fairness, appropriate appearance, consultation, commitment to work, punctuality, accountability, and continuous learning. They regarded school management as a responsibility and form of service rather than merely an administrative position.

The second main theme was the positive consequences of professional ethics. It included mutual trust and respect, success and achievement, and school dynamism and vitality. Participants reported that ethical conduct strengthened trust among principals, teachers, students, and parents. It also enhanced criticism tolerance, professional credibility, psychological comfort, cooperation, and the achievement of educational goals. Ethical management was described as an important factor in creating a positive, active, and productive school climate. The third main theme concerned the negative consequences of failing to observe professional ethics. Three subthemes were identified: inefficiency, power-seeking, and deterioration of relationships. Participants stated that unethical behavior could reduce productivity, generate stress, weaken managerial credibility, and create distrust. They also referred to the misuse of organizational authority, efforts to preserve managerial positions at the expense of colleagues, dishonesty, humiliation, and intolerance of criticism. Such behaviors were perceived as damaging to interpersonal relationships and school performance.

The fourth main theme was the necessity of professional ethics. It consisted of the human nature of educational work, the importance of education and upbringing, and commitment to laws and regulations. Participants emphasized that managerial decisions could have lasting effects on students' development and future. They considered school principals and teachers to be behavioral models whose actions should be consistent with their educational messages. Regulations were regarded as necessary for preventing discrimination and misunderstanding, although participants also acknowledged that legal obligations could sometimes conflict with moral considerations.

The fifth main theme was barriers to professional ethics. It included dissatisfaction and lack of motivation, projection of responsibility, ethical conflicts and uncertainty, instrumental stakeholder orientation, and the limited effectiveness of management courses. Participants referred to inadequate financial resources, insufficient institutional support, top-down decision-making, unrealistic administrative expectations, and a lack of participation in policy formulation. They also described situations in which legal requirements conflicted with ethical values. In some cases, relationships with parents or officials were used instrumentally to obtain resources for schools. Finally, participants reported a substantial gap between university-based management education and the practical realities of school leadership.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that school principals in Saqqez understand professional ethics as a broad and multidimensional phenomenon that integrates personal virtues, interpersonal conduct, administrative responsibility, continuous development, and commitment to educational goals. Their accounts indicate that ethical behavior is expressed through respect, fairness, conscientiousness, accountability, consultation, and sensitivity to the needs of students and staff. This interpretation moves beyond a narrow understanding of ethics as compliance with rules and emphasizes its role in shaping professional identity and everyday practice. The findings also show that professional ethics has significant organizational consequences. Ethical behavior contributes to mutual trust, respect, cooperation, professional success, and a positive school climate. In contrast, unethical conduct produces inefficiency, misuse of authority, distrust, and damaged relationships.

Because schools depend heavily on human interaction, the ethical quality of leadership can directly influence teachers' motivation, communication with families, and students' educational experiences.

The necessity of professional ethics was strongly connected to the human and developmental nature of schooling. Participants recognized that managerial decisions may have long-term consequences for students and that educational personnel serve as moral and behavioral models. At the same time, the findings revealed that ethical action is constrained by structural and organizational conditions. Financial shortages, centralized decision-making, conflicting regulations, inadequate managerial education, and insufficient institutional support can create a gap between ethical awareness and ethical practice.

The study further indicates that ethical challenges cannot be addressed solely by asking principals to behave more responsibly. Although personal commitment is essential, institutional structures must also support ethical conduct. Clear but flexible regulations, sufficient resources, participatory decision-making, professional consultation, and practice-based training are required to enable principals to translate ethical knowledge into action.

In conclusion, professional ethics among school principals is a context-dependent and dynamic construct that shapes relationships, managerial effectiveness, school climate, and the quality of educational processes. Institutionalizing professional ethics requires coordinated interventions at individual, organizational, and educational-policy levels. Strengthening ethical competence, improving working conditions, resolving legal-ethical conflicts, and redesigning management preparation programs can contribute to more responsible, humane, and effective school leadership.

References

- Akcamete, G., Kayhan, N., & Yildirim, A. E. S. (2017). Scale of Professional Ethics for Individuals Working in the Field of Special Education: Validity and Reliability Study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 12(4), 202-217. <https://doi.org/10.18844/cjes.v12i4.2902>
- Al-Hothali, H. M. (2018). Ethics of the Teaching Profession among Secondary School Teachers from School Leaders' Perspective in Riyadh. *International Education Studies*, 11(9), 47-63. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p47>
- Ashraf, H., Kafi, Z., & Saeedan, A. (2018). A Correlational Study: Code of Ethics in Testing and EFL Instructors' Professional Behavior. *International Journal of Instruction*, 11(1), 283-294. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11120a>
- Boon, H. (2011). Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 104-121. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.2>
- Ghanbarpour, A., Abbasian, H., Arasteh, H. R., & Navab Ebrahim, A. (2019). Designing a Professional Ethics Model for Teachers: A Mixed-Methods Study. *Educational Innovations*, 18(69), 33-60.
- Gorbanian, P., Taghipour, Z., & Zamani Moghadam, A. (2020). Providing a Model for the Individual Development of Elementary School Teachers in Exceptional Schools: A Qualitative Study. *School administration*, 8(1), 259-282. <https://doi.org/10.34785/J010.2020.579>
- Kerpel-Fronius, S., Becker, A. L., & Group, I. E. W. (2025). The Value and Importance of a Professional Ethical Code for Medicines Development: IFAPP International Ethics Framework. *Pharmaceutical Medicine*, 39(4), 249. <https://doi.org/10.1007/s40290-024-00547-6>
- Khayatmoghadam, S. (2020). The Effect of Professional Ethics on the Organizational Culture. *International Journal of Ethics and Society*, 2(1), 21-28.
- Kristjansson, K. (2024). Aristotelian Practical Wisdom (Phronesis) as the Key to Professional Ethics in Teaching. *Topoi*, 43(3), 1031-1042. <https://doi.org/10.1007/s11245-023-09974-7>
- Kyzenko, O., Sitnicki, M. W., Zahorodnia, K., Hrebeshkova, O., & Verba, V. (2026). Ethical Leadership and Institutional Convergence in European Management Consulting: A Cluster-Based Comparative Analysis. *Business Ethics and Leadership*, 10(1), 345-366. [https://doi.org/10.61093/bel.10\(1\).345-366.2026](https://doi.org/10.61093/bel.10(1).345-366.2026)
- Li, X. (2025). A Brief Discussion on Some Issues and Countermeasures of University Teachers' Professional Ethics Cultivation in the Internet+ Era. *Contemporary Education Frontiers*, 3(3), 110-114. <https://doi.org/10.18063/cef.v3i3.808>
- Mele, D. (2025). *Business Ethics in Action: Managing Human Excellence*. Bloomsbury Publishing.
- Nadhifa, N., & Mannan, A. (2025, 2025/07). *The Influence of Professional Ethics, Professional Qualification Level, and Continuing Professional Development on Audit Quality* Proceedings of the 9th International Conference on

- Accounting, Management, and Economics 2024 (ICAME 2024), https://doi.org/10.2991/978-94-6463-758-8_54
https://doi.org/10.2991/978-94-6463-758-8_54
- Packbrown, P. S., Thomas, T. M., & Seymour, J. M. (2008). Infusing Professional Ethics into Counselor Education Programs: A Multicultural Social Justice Perspective. *Journal of Counseling and Development*, 86, 296-302. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00512.x>
- Radermacher, W. J. (2025). Verified Facts for People in the 21st Century: How Can Professional Ethics Contribute? *Statistical Journal of the IAOS*, 41(1), 128-139. <https://doi.org/10.1177/18747655241307541>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2020). A Multinational Study of Teachers' Codes of Ethics: Attitudes of Educational Leaders. *Nassp Bulletin*, 140(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/0192636520907694>
- Sun, U. Y., Xu, H., Kluemper, D. H., McLarty, B. D., & Yun, S. (2024). Ethical Leadership and Knowledge Sharing: A Social Cognitive Approach Investigating the Role of Self-Efficacy as a Key Mechanism. *Journal of Business Research*, 174, 114531. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114531>
- Xu, J., Li, Z., & Li, S. (2024). *Legal Ethics and Professional Responsibility in the Legal Profession* SHS Web of Conferences, <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419002006> <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419002006>
- Zacarias, A. M., & Flores, J. E. (2024). Exploring School Leaders' Ethical Leadership and Teachers' Organizational Citizenship Behaviour. *Puissant*, 5, 1630-1645. <https://puissant.stepacademic.net/puissant/article/view/338>