

فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار
سال شانزدهم، شماره ۳۲، پاییز ۱۴۰۱
صص ۱۸۲-۱۴۷

شناسایی و تبیین مولفه‌های رفتار اخلاقی معلمان در فرایند آموزش با تأکید بر ابعاد دانش معلمی

رضامعصومی نژاد^۱، قهرمان مددلو^۲، شهلا بابائی^۳، زهرا بابائی^۴، دل انگیز شامی^۵

چکیده

هدف از مطالعه حاضر شناسایی شاخصه‌های رفتار اخلاقی معلمان و تبیین آن مطابق با ابعاد چندگانه دانش معلمی در فرایند آموزش دانش‌آموزان بود. رویکرد تحقیق کیفی از نوع روش تحلیل محتوای متعارف با ماهیت خود مفهومی بود. مشارکت‌کنندگان پژوهش معلمان شهرستان‌های خوی و چابهار در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که ۲۳ نفر از آنان از طریق نمونه‌گیری هدف‌مند از نوع شاخص انتخاب شدند. در این راستا مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته‌ای از آنها صورت گرفت و فرایند نمونه‌گیری تا اشباع کامل داده‌ها ادامه یافت. برای روایی یافته‌ها از روش خودبازبینی محقق و مرور مشارکت‌کنندگان و برای تعیین پایایی داده‌ها از بررسی موازی کدگذاران استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که ۷ مضمون اصلی رفتار اخلاقی معلمان در فرایند آموزش شامل خود هویت‌شناسی، هدف‌مندی آموزشی، همزیست‌پذیری نوعی، واقع‌گرایی اخلاقی، تعلق‌پذیری شناختی، کنشگری اقتضایی و بهزیستی آموزشی است که با ۲۴ مضمون فرعی و ۱۷۱ کد اولیه، در راستای پیاده‌سازی انواع دانش معلمی در کلاس درس هستند. نتایج نشان داد که مولفه‌های هفت‌گانه، به عنوان جنبه‌هایی از دانش معلمان در فرایند آموزش و تدریس، منعکس‌کننده‌ی ماهیت اخلاق‌مدارانه رفتار آنها در موقعیت‌های آموزشی هستند که می‌توانند انتظارات جامعه ذینفعان را در رابطه با ویژگی‌های یک معلم اثربخش محقق کرده و در عمل به کار گرفته شوند.

کلید واژه‌ها: رفتار اخلاقی، فرآیند آموزش، دانش معلمی

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۸/۱۱

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۱۵

^۱ - دکتری مطالعات برنامه درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان (شهید مطهری)، خوی، ایران (نویسنده مسئول).

r.dousti.education64@gmail.com

^۲ - دکتری مطالعات برنامه درسی، استادیار دانشگاه فرهنگیان (شهید مطهری)، خوی، ایران. gmadadlou@gmail.com

^۳ - دکتری ادبیات عرب، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران. Sh_babai52@yahoo.com

^۴ - دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرند، مرند، ایران. zbabaie1367@gmail.com

^۵ - دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، خوی، ایران. Delangiz_sh@yahoo.com

مقدمه

معلمان با تحقق اهداف نظام آموزشی، مأموریت مهمی در ارتقا کیفیت نیروی انسانی واجد شرایط در محیط کلاس درس به عهده می‌گیرند. وظیفه اصلی معلمان ایجاد تغییر رفتار در دانش‌آموزان در راستای فرایند یادگیری و اهداف است. قابلیت تخصصی و دانشی معلمان در مورد شکل‌گیری آموزشی برای تأثیرات مورد انتظار بر دانش‌آموز، مبتنی بر رابطه معلم و دانش‌آموز است. روابط معلم با دانش‌آموز ممکن است به عوامل مختلفی مانند محیطی که مدرسه در آن واقع شده است، فرهنگ و جو حاکم بر مدرسه، برنامه آموزشی و تجهیزات و هم‌چنین ویژگی‌های معلم بستگی داشته باشد (آگیر^۱، ۲۰۱۹: ۲۰۳).

آموزش، که خود یک فرایند ارتباطی است، برای ایجاد رابطه مثبت با دانش‌آموزان، معلم باید از رفتار خود آگاه باشد و پاسخگوی دانش‌آموزان در قبال این رفتار اخلاقی باشد (سوزر^۲، ۲۰۱۹: ۳۸۷). مطالعات کوچ و فیدان^۳ (۲۰۲۰) بیانگر این است که رفتار اخلاقی معلمان یعنی این که آنها در فاصله مساوی با همه بایستند و اخلاقی رفتار کنند. آنها منصف، ثابت، بردبار، در ارتباطات قوی باشند، افراد را در اولویت قرار دهند و ارزش‌های حرفه‌ای را بالاتر از ارزش‌های شخصی تلقی کنند. در فرآیند آماده‌سازی معلمان برای زندگی حرفه‌ای، انتظار می‌رود که آنها نسبت به اصول اخلاقی حساسیت داشته باشند. در حقیقت، از آنجایی که معلمان باید به آنچه که در نگرش‌ها، رفتار و اجرای تدریس اثربخش مناسب و درست است، توجه کنند، و به همان اندازه باید در حرفه‌شان اصول اخلاقی را که به عنوان معیار در نگرش‌ها و رفتارها مطرح می‌شود، منعکس کنند (شاهین و یوکسل^۴، ۲۰۲۱: ۲).

اصول حرفه‌ای و اخلاقی تعیین شده برای معلمان با عناوین اصول اخلاقی در روابط با دانش‌آموزان، اصول اخلاق حرفه‌ای، اصول اخلاقی در ارتباط با همکاران، اصول اخلاقی در روابط با والدین، اصول اخلاقی در روابط با مدیریت مدرسه و جامعه و... مطرح می‌شود (شورای آموزش عالی^۵، ۲۰۱۸). مطالعه شاپیرا-لیشچینسکی^۶ (۲۰۲۰) به اهمیت قوانین مدرسه در رفتار اخلاقی معلمان اشاره می‌کند. وی بر این باور است که احترام به قوانین و مقررات نشان می‌دهد که باید بین وجدان معلمان و الزام آنها به اطاعت از قوانین تعادل برقرار شود. اوزان و

1- Agir

2 - Sozer

3 - Koc & Fidan

4 - Sahin & Yuksel

5 - Council of Higher Education

6 - Shapira-Lishchinsky's

همکاران^۱ (۲۰۱۷) بر این باورند که شاخصه‌های اخلاقی برای ایجاد جو اخلاقی مدرسه، اتخاذ رفتار و ارزش‌های اخلاقی، دستیابی به اهداف مدرسه و تضمین ارتباطات سازمانی، ضروری است. رفتارهای حرفه معلمی که معلمان در حین انجام وظایف خود در مدارس به نمایش می‌گذارند را نمی‌توان متفاوت از مسئولیت‌های اخلاقی دانست. یکی از الزامات اساسی معلمان برای بر عهده گرفتن این مسئولیت، ایجاد و نظارت بر اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش است. به لطف اصول اخلاق حرفه‌ای، مرزهای رفتارهای مناسب و نامناسب معلم ترسیم شده و استانداردهای اساسی ایجاد می‌شود (اوزدمیر^۲، ۲۰۲۲). رفتار و نگرش اخلاقی به معلمان این امکان را می‌دهد که ارزش‌ها را در سازمان‌ها درک کنند و مهم‌ترین عوامل را در بین آنها متمایز کنند تا از این اطلاعات برای تنظیم تفکر خود در راستای تلاش برای تعالی عملکرد استفاده کنند (دبس^۳، ۲۰۲۱: ۷۵۸). در حقیقت، در راستای نهادینه‌سازی رفتارهای اخلاقی معلمان، باید آنها به قوانین و ساختارهای رسمی در قالب مولفه‌های اخلاقی، اسناد راهبردی، برنامه‌های رویکرد مدار و کمیون‌های اخلاقی تبدیل شود (لی و همکاران^۴، ۲۰۱۸: ۸۵۵).

نگرش‌ها و رفتارهای اخلاقی معلمان تعهدات انجام شده‌ای هستند که با مجموعه‌ای از استانداردهای اخلاقی مطابقت دارند و به عنوان رفتارهای حرفه‌ای در محل کار تعریف می‌شوند (دبس، ۲۰۲۱: ۷۶۰). حرفه معلمی وظیفه‌ای در زندگی است که معلمان را ملزم به تصمیم‌گیری معقول و قضاوت در محیط‌های پیچیده و نامشخص می‌کند. معلمان تلاش می‌کنند تا مسائل فوق العاده پیچیده را با فرایندهای ذهنی محدود انسان‌ها کنترل کنند (ریدلر و اریامان^۵، ۲۰۱۶). معلم باید عملکرد معلمی را بهبود بخشد، زیرا معلمان نقش بسیار استراتژیکی در پیشرفت موفقیت و کیفیت آموزش دارند. عملکرد خوب نتایج خوبی دارد، اما عملکرد نامناسب متعاقباً، نتایج عملکردی ضعیفی را به دنبال خواهد داشت (کومردی و آیو^۶، ۲۰۱۸).

در واقع، بهینه‌سازی عملکرد معلم یکی از گام‌های اصلی در ایجاد ذهنیت آموزشی است که کمتر از ارزش واقعی آن مورد توجه قرار گرفته است (سودیمن، لای، شرلی و دارما^۷، ۲۰۱۹: ۱۲۸). رفتار معلمان مبتنی بر اخلاق شغلی یکی از عوامل کلیدی در محیط مدرسه و روند کلی آموزش است. برای حرفه معلمی، داشتن و ارتقا بالاترین استانداردهای رفتار اخلاقی شغل و هم چنین

¹ - Ozan et al

² - Ozdemir

³ - Debes

⁴ - Lee et al

⁵ - Riedler & Eryaman

⁶ - Komardi & Ayu

⁷ -Sudirman, Lie, Sherly & Dharma

الگوسازی برای دانش‌آموزان بسیار حیاتی است. در نتیجه سطح بالایی از اخلاق در کار به شرایط حرفه‌ای معلمان و سایر مشاغل آموزشی مربوط می‌شود (تورک و وینگوویچ^۱، ۲۰۱۶: ۴۸۹). یکی از دغدغه‌های معلمان در حرفه معلمی که به نوعی با رفتار اخلاقی آنها تداخل پیدا می‌کند، نحوه استفاده از دانش معلمی در آموزش دانش‌آموزان است. دانش معلمی دارای انواع گوناگونی است و شولمن (۱۹۸۶) به عنوان یکی از نظریه‌پردازان شاخص تربیتی در حوزه دانش معلمان، بر این باور است که آموزش و تدریس نیاز به دانش حرفه‌ای منحصر به فرد دارد، که فراتر از دانش عمومی آموزشی است و در مورد دانش معلم به کار می‌برد (پیس، فیونتس و بلوم^۲، ۲۰۱۸: ۲۲۸). چارچوب‌های موجود برای دانش معلمی ناشی از تغییر فرهنگ در آموزش و رویکردهای جدید برای تدریس است (دونلی و بری^۳، ۲۰۱۹: ۴۶). دینگ و وانگ^۴ (۲۰۱۸) معتقدند که معضلات اخلاقی معلمان مربوط به شرایط آموزشی متداول و رویکردهای آموزشی آنهاست.

بنابراین، ضروری است مدیران و معلمان مدارس به تعیین پیش‌بینی اصول اخلاقی غیرقابل برگشت در سازمان‌های آموزشی بپردازند. علاوه بر این، مطالعات انجام شده در این زمینه به تعریف اصول اخلاقی در زمینه آموزش به عنوان یک حرفه کمک می‌کند (ایلگان و اکیز^۵، ۲۰۲۰: ۱۹۵). به عبارتی، آنچه که واقعیت دارد این است که معلمانی که حساسیت اخلاقی دارند می‌توانند جنبه‌های عاطفی، جامعه‌شناختی و آموزشی فعالیت‌هایشان را تنظیم کنند (غلامی و تیرری^۶، ۲۰۱۲؛ به نقل از اوزیلدیریم و گوموش^۷، ۲۰۱۹: ۱۳۳). به عبارتی، شناخت اصول اخلاقی و آگاهی از روند روند تصمیم‌گیری از مواردی است که در داشتن نیروهای توانمند و با اخلاق و مفید و موثر است، بدین صورت که پذیرفتن هر نقشی مسئولیت‌هایی دارد و انجام این مسئولیت‌ها مستلزم رعایت بسیاری از جنبه‌های اخلاقی است (عابدینی، ایمانی و فضلای^۶، ۲۰۱۹: ۶). اخلاق در آموزش برای ذینفعان مهم است، اما رعایت آن چالش‌برانگیز بوده و چالش‌های علمی، ارتباطی و حرفه‌ای در این زمینه وجود دارد. بنابراین، برای تأثیرگذاری در آموزش و تقویت ارزش‌های اخلاقی در آموزش، باید عوامل تأثیرگذار بر موازین اخلاقی در آموزش و پرورش را شناسایی کرد. در واقع، همه مسائل اخلاقی بین فردی، زمینه ساز معلمی است که ترکیبی از روش‌ها، سبک‌ها و

^۱ - Turk & Vignjevic

^۲ - Peace, Fuentes & Bloom

^۳ - Donnelly & Berry

^۴ - Ding & Wang

^۵ - Ilgan & Ekiz

^۶ - Gholami & Tirri

^۷ - Ozyildirim & Gumus

تکنیک‌های آموزشی را برای فعال کردن یادگیری دانش‌آموزان به کار می‌گیرد (ارنست^۱، ۲۰۱۹: ۸۷).

مطالعات پژوهشی صورت گرفته در این باره عبارتند از: یافته‌های مطالعه میکائیلی منیع و فرجی (۱۴۰۰) نشان می‌دهد که دانش محتوای آموزشگری دانشجوی- معلمان بر مبنای سه مولفه دانش برنامه درسی، دانش یادگیرنده و دانش تدریس استوار است که می‌تواند کنش‌های آموزشی معلمان را تقویت کند. پژوهش بزرگ، مهرمحمدی، طلائی و موسی‌پور (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که دانش شخصی- عملی معلمان شامل حیطه‌های مختلفی از دانش معلمی مانند مرزهای انعطاف‌پذیر دانش معلمی، ایجاد ارتباط مبتنی بر اعتماد و امنیت، اثر متقابل رویدادهای تدریس و یادگیری، احساسات تعیین‌کننده کنش‌ها، منابع سواد معلمی است که با کیفیت‌های متفاوتی توسط معلمان درونی‌سازی شده است. یافته‌های مطالعه کد خدایی (۱۳۹۵) نشان می‌دهد که انعطاف‌پذیری معلمان در برخورد با موقعیت‌های آموزشی وابسته به دانش بافتی و دانش فراشناختی است که باعث آگاهی معلم از شرایط تاریخی، جامعه‌شناختی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی جامعه و نظارت بر انواع دانش و چگونگی استفاده از آنها می‌شود. یافته‌های مطالعه ژونوسبکوا و همکاران^۲ (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که معلمان ویژگی رفتارهای اخلاقی در حرفه معلمی را شامل تعهد حرفه‌ای، عدالت یا برابری، صداقت یا قابلیت اطمینان، عینیت یا بی‌طرفی، توسعه حرفه‌ای، احترام و متخصص بودن تلقی می‌کنند. یافته‌های مطالعه بولاخ و شاندروک^۳ (۲۰۲۲) نشان می‌دهد که آمادگی اخلاقی معلمان در فعالیت‌های حرفه‌ای روزمره در راستای بهبود آموزش کلاسی، ارائه روش‌ها و طراحی مواد یاددهی- یادگیری است. نتایج پژوهش شاهین و یوکسل^۴ (۲۰۲۱) بیانگر این است که رفتارهای اخلاقی معلمان مبتنی بر احترام و اهمیت حرفه معلمی، تدریس مؤثر، ایجاد روابط سالم با اعضای مدرسه و بهره‌مندی دانش‌آموزان و جامعه از اخلاق حرفه‌ای معلمان است. پژوهش بوریو^۵ (۲۰۲۰) نشان می‌دهد که چالش‌های اخلاقی معلمان ناشی از عدم تصمیم‌گیری‌های تصمیم‌گیری‌های معلمان در طراحی برنامه درسی به عنوان فرد آگاه از مسائل دانش‌آموزان است. پژوهش دا سیلوا، ایشی و کراسیلچیک^۵ (۲۰۲۰) نشان می‌دهد افعال اخلاقی معلمان در گرفتن تصمیمات عادلانه‌تر در حوزه آموزش از رویکرد نسبی‌گرایی حمایت کرده و آن را در راستای

^۱ - Ernest

^۲ - Zhunusbekova et al

^۳ - Bulakh & Shandruk

^۴ - Boru

^۵ - Da silva, Ishii & Krasilchik

توسعه حس اخلاقی تلقی می‌کند. پژوهش بیرجک و سولومون^۱ (۲۰۲۰) نشان می‌دهد که جایگاه دانش موضوعی در توسعه ادراک و خودکارآمدی معلمان به عنوان مولفه‌ای تربیت‌شناسانه در حرفه معلمی معرفی شده است. پژوهش لیشچینسکی^۲ (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که عملکرد اخلاقی معلمان در مدارس مانند مراقبت از دانش‌آموزان، مشارکت جامعه‌شناسانه و همکاری ذینفعان آموزشی به ویژه والدین به ایجاد یک الگوی اخلاقی برای توسعه شناختی و دانشی معلمان منجر می‌شود. پژوهش اُزن^۳ (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که درک درست معلمان از واقعیات اجتماعی و فضای اخلاقی در زندگی آموزشی، در نحوه تعیین رفتارهای درست یا نادرست آنها موثر است و عملکرد آنها را در نظام آموزشی تحت تاثیر قرار می‌دهد. پژوهش الهولهایلی^۴ (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که اخلاق حرفه معلمی شامل نظارت آموزشی و اخلاق تدریس، رابطه متقابل درون مدرسه‌ای، هدایت‌گری آموزشی و رهبری مدارس می‌شود.

نظام آموزشی کشورمان برای بهینه کردن یادگیری در کلاس درس، سعی در توانمندسازی معلمانی دارد که جنبه‌های مختلف آموزش را در تدریس خود در نظر بگیرند. در واقع، معلمان همیشه با این چالش مواجه بودند که رفتارهایی که با دانش‌آموزان خود دارند، آیا توانسته است به بهبود وضعیت آموزش از ابعاد مختلف کمک کند یا خیر؟ معلمان همیشه سعی می‌کنند فعالیت‌هایی را برای یادگیری دانش‌آموزان در محیط آموزشی طراحی بکنند که آنها احساس بهتری از این تجارب یادگیری داشته باشند، در واقع در کنار برنامه‌ریزی‌های صورت گرفته توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و موسسات آموزش عالی تربیت معلم مانند دانشگاه فرهنگیان و ... برای فعالیت‌های آموزشی، این رفتارهای معلمان و ماهیت آنهاست که تکمیل‌کننده و تحقق‌بخش اهداف برنامه‌های درسی است، در این صورت، رفتارهای معلمان در زمینه آموزش باید متناسب با قواعد و اصولی باشد که بتواند نوید بخش ارائه فرصت‌های آموزشی مطلوب برای مخاطبان خود باشد. به عبارتی معلمان باید به این ذهنیت دست یابند که احراز شایستگی در حرفه معلمی مستلزم برخورداری آنها از مهارت‌های چندگانه‌ای است تا بتوانند محیط‌های آموزشی حمایت‌کننده‌ای از عملکرد دانش‌آموزان تدارک ببینند. آنچه که در ساختار آموزشی کشورمان مشاهده می‌شود یا ناشی از بی‌توجهی به این مسائل در زمینه آموزش دانش‌آموزان است یا معلمان شناخت کافی از چگونگی واکنش و رفتار مناسب در فراهم کردن موقعیت‌های مطلوب مطابق با

^۱ - Bjerke & Solomon

^۲ - Lishchinsky

^۳ - Ozen

^۴ - Al-Hothali

نیازهای فردی و اجتماعی دانش آموزان ندارند، بنابراین بسیاری از معلمان با وجود داشتن مهارت های سطح بالا، در ارائه آموزش اثربخش در کلاس درس با موانع زیادی روبرو می‌شوند. از طرفی درک معلمان از پذیرش فضایی که در آن عناصر مختلف رفتار در حوزه دانش معلمی در جهت تحقق اهداف آموزشی گام بر می‌دارد، یکپارچه نیست و هماهنگی نظام مندی بین سطوح مختلف رفتار اخلاقی آنها وجود ندارد و آنها نیازمند داشتن کنش های سازمان یافته تری هستند تا بتوانند رفتارهایی از خود نشان دهند که بتواند از لحاظ دانش معلمی، توجیه اخلاقی داشته باشد. هم‌چنین کنش های اخلاقی معلمان در تعامل با دانش آموزان بیش تر معطوف به این است که بتواند مسئولیت آموزش علمی آنها را بر عهده بگیرند و ابعاد دیگری که با هر میزان اثرگذاری می‌تواند بسترساز و تسریع کننده کل فرایند یادگیری دانش آموزان باشد، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین ضروری است چارچوبی جهت آگاه سازی معلمان از میزان و گستره دانش معلمی مورد نیاز برای ارتقا کیفیت شغلی آنها ترسیم شود. از این نقطه، می‌توان گفت که تصمیم‌گیری اخلاقی در برنامه‌های آموزش معلمان در راستای آماده‌سازی آنها برای مشارکت مؤثر در کلاس‌های درس جهانی اهمیت دارد (جامبوناتان، جایارامان و آدسانیا، ۲۰۲۲: ۱۹۷)، و مهارت‌های حساسیت اخلاقی معلمان می‌تواند نقش مهمی در اجرای موثر و کارآمد برنامه‌های درسی با توجه به رویکرد سازنده گرایانه داشته باشد (اوزیلدیرم و گوموش، ۲۰۱۹: ۱۵۰). بنابراین، معلمان نیاز به تولید رفتار اخلاقی و اتخاذ نگرش بر ضد جامعه‌ای را دارند که در حال حاضر دچار بحران است، اما باید ثبات خود را از نظر آموزش فعلی حفظ کند. در واقع، رفتار و نگرش اخلاقی چارچوبی را در اختیار معلمان قرار می‌دهد که به وسیله آن ساختارهای غیر دانشگاهی برای حفظ نظم اجتماعی مطلوب بازسازی می‌شود. ایجاد دیدگاه جدیدی که ما را قادر می‌سازد تا قدرت سازه‌های غیر آکادمیک و تأثیر آن قدرت‌ها بر بازیگران مدرسه را درک کنیم، و بینشی را نسبت به معلمان در محیط‌های آموزشی به دست آوریم (دبس، ۲۰۲۱: ۷۵۸). در نتیجه باید گفت که تمامی اصول و رفتارهای اخلاقی مبتنی بر دانشی است که معلمان باید در موقعیت های آموزشی خود به دست بیاورند تا بتوانند عملکرد اثربخش تری در یادگیری دانش آموزان داشته باشند. پژوهش حاضر نیز در پی پاسخ به این سوال است که رفتار اخلاقی معلمان شامل چه ابعادی از دانش معلمی است تا بتواند در ارتقا آموزش دانش آموزان و مخاطبان خود، جایگاه مطلوب تری داشته باشد؟

¹ - Jambunathan, Jayaraman & Adesanya

روش تحقیق

پژوهش از لحاظ هدف در حوزه پژوهش‌های کاربردی، و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. تحقیقات کیفی محتوای غنی و جامع همراه با پتانسیل قوی برای کشف شرایط پیچیده را ارائه می‌دهد (مایلز و هوبرمن^۱، ۲۰۱۶). رویکرد تحلیل کیفی دارای روش‌های متعددی برای پژوهش و بررسی پدیده‌های آموزشی است که در این مطالعه با استفاده از تحلیل محتوای متعارف، مولفه‌های رفتار اخلاقی معلمان به عنوان الزامات دانش معلمی در آموزش شناسایی شده و سپس ماهیت این مولفه‌ها با نظریه‌های دانش معلمی تبیین و تطبیق داده شد.

مشارکت‌کنندگان شامل معلمان بالای ده سال سابقه تدریس در شهرستان‌های خوی و چابهاره در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود که ۲۳ نفر از آنان از طریق نمونه‌گیری هدف‌مند از نوع شاخص انتخاب شدند. ملاک شاخص‌پذیری، مشارکت معلمان در کارگاه‌های مهارت‌ارتقایی در زمینه‌های مختلف فردی، اجتماعی، روان‌شناختی، ارتباطی و مدیریتی بود. در این راستا مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته‌ای از آنها صورت گرفت، و فرایند نمونه‌گیری تا اشباع کامل داده‌ها ادامه یافت.

جدول ۱. توصیف جمعیت شناختی معلمان

ردیف	مرد	زن	تحصیلات	رشته تحصیلی	سابقه	محل خدمت
۱	*		کارشناسی ارشد	فلسفه آ.پ.	۲۵	خوی
۲	*		کارشناسی ارشد	روان‌شناسی کودک	۲۱	چابهاره
۳	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۵	خوی
۴	*		کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	۲	چابهاره
۵	*		کارشناسی	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی	۲۷	خوی
۶	*		کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	۱۷	خوی
۷	*		کارشناسی ارشد	روان‌شناسی عمومی	۷	چابهاره
۸	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۳	چابهاره
۹	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۱۹	خوی
۱۰	*		کارشناسی ارشد	آموزش ابتدایی	۲۰	خوی
۱۱	*		کارشناسی ارشد	روان‌شناسی تربیتی	۲۱	چابهاره
۱۲	*		کارشناسی ارشد	فلسفه آ.پ.	۱۴	خوی
۱۳	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۷	خوی
۱۴	*		کارشناسی	آموزش ابتدایی	۲۵	خوی
۱۵	*		کارشناسی	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی	۱۶	خوی
۱۶	*		کارشناسی ارشد	روان‌شناسی تربیتی	۱۵	چابهاره

^۱ - Miles & Huberman

خوی	۱۷	برنامه ریزی درسی	کارشناسی ارشد	*	۱۷
خوی	۲۱	مدیریت و برنامه ریزی آموزشی	کارشناسی	*	۱۸
چاپاره	۲۴	فلسفه آ. پ.	کارشناسی ارشد	*	۱۹
خوی	۱۲	برنامه ریزی درسی	کارشناسی ارشد	*	۲۰
خوی	۱۷	مدیریت و برنامه ریزی آموزشی	کارشناسی	*	۲۱
خوی	۱۴	آموزش ابتدایی	کارشناسی	*	۲۲
خوی	۲۵	روان شناسی عمومی	کارشناسی ارشد	*	۲۳

مصاحبه‌ها، در خصوص دیدگاه‌ها و نظرات معلمان درباره نوع رفتارها و واکنش‌هایی که آنها در هنگام روبرو شدن با موقعیت‌های آموزشی از خود نشان می‌دهند، بود و این که آیا باید از قبل آمادگی شناختی در این زمینه وجود داشته باشد یا خیر؟ و سولاتی مانند اولویت و هدف فعالیت‌های آموزشی معلمان در کلاس درس چیست؟ در فعالیت‌های آموزشی چالش‌های اصلی شما کدامند؟ به نظر شما چگونه رفتار معلمان در کلاس درس می‌تواند به ارتقا کیفیت آموزش از ابعاد مختلف کمک نماید؟ و این که چه رفتارهایی می‌تواند در کلاس درس، اخلاق مدارانه باشد: پرسیده شد.

فرایند مطرح شدن سولات از کل به جز بود، بدین صورت که ابتدا سولات کلی درباره موضوع پژوهش مطرح و در ادامه سولات جزئی‌تر و دقیق‌تری متناسب با فرایند مصاحبه از معلمان پرسیده شد. مدت مصاحبه‌ها بین ۴۰ دقیقه تا ۱ ساعت بود و تعداد جلسات از شرکت‌کننده‌ای به شرکت‌کننده‌ی دیگر از ۱ جلسه تا ۲ جلسه متغیر بود. مصاحبه‌ها با اطلاع افراد روی گوشی موبایل ضبط شده و بلافاصله بعد از اتمام مصاحبه، پس از چندین بار گوش دادن، متن مصاحبه‌ها روی کاغذ پیاده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و جملات و عبارت‌هایی را که مربوط به مولفه‌های رفتار اخلاقی می‌شد، انتخاب شدند. جدا کردن جملات مربوط به هر مفهوم و تبدیل و تغییر شکل جملات بیان شده هر فرد به طور جداگانه از مصاحبه‌های دیگر صورت گرفت و با در نظر گرفتن وجوه و نکات مشترک، در قالب مضمون یا زمینه‌های اصلی سازمان دهی شد.

در مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها، از مجموع مصاحبه‌ها ۳۴۸ زمینه اولیه استخراج و در مراحل بعدی به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم، مولفه‌ها کاهش یافته و در نهایت ۷ مضمون اصلی، ۲۴ مضمون فرعی و ۱۷۱ مضمون اولیه به دست آمد. هم‌چنین واحد کدگذاری بر اساس جمله صورت گرفت. مضامین اصلی و مفاهیم به دست آمده از متن مصاحبه با انواع طبقه‌بندی دانش معلمی در منابع علمی مختلف معناسازی شده و نکات اشتراک آنها به عنوان محوری برای تبیین رابطه بین رفتار اخلاقی معلمان با دانش معلمی مورد استفاده قرار گرفت.

برای اطمینان از صحت و سقم یافته‌های به دست آمده و اعتبارپذیری داده‌های به دست آمده، از روش خود بازمی‌محقق و چک کردن به وسیله مشارکت کنندگان استفاده شد. برای تعیین ثبات و پایایی داده‌های به دست آمده نیز در فرایند کدگذاری و تحلیل داده‌ها دو نفر همزمان و به طور موازی به فعالیت پرداختند و حاصل کار کدگذاری مقایسه و مناسب‌ترین مفاهیم انتخاب شدند. در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها اطلاعات به دست آمده از طریق مراحل تحلیل محتوای متعارف (۱) تحلیل اولیه اطلاعات از طریق تداعی معنا و رمزگذاری (۲) مقوله بندی اطلاعات (واحد معنا) از طریق شباهت‌ها و تفاوت‌ها (۳) جمع بندی مقوله‌های استقرایی و ایجاد مفهوم کلی (تم) مورد تحلیل قرار گرفت (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰).

یافته‌ها

برای دستیابی به یافته‌ها هم راستا با موضوع پژوهش، از فرایند سه مرحله‌ای کدگذاری داده‌ها متناسب با تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. بدین صورت که پژوهشگر در روند جمع‌آوری محتوای مصاحبه‌ها به عنوان داده‌های پژوهش، جملات مصاحبه‌شوندگان را به عنوان واحد تحلیل انتخاب کرده و متناسب با برداشت ذهنی خود از این جملات، عبارت‌های کوتاه را با عنوان کدهای باز یا اولیه فهرست نویسی کرده و پس از اتمام این مرحله از کدگذاری، عبارت‌های با مفهوم معنایی نزدیک را در دسته‌های یکسانی قرار داده است. در ادامه برای هر یک از این دسته‌ها عنوان مناسبی که کدهای اولیه آن طبقه را پوشش دهد، انتخاب کرده و مرحله دوم کدگذاری با عنوان کدهای محوری صورت گرفته است. هم‌چنین متناسب با مفهوم مورد نظر در کدهای محوری، آنها در طبقه‌های جامع‌تری با عنوان کدهای انتخابی به عنوان مرحله سوم کدگذاری قرار داده شده‌اند. در نهایت نسبت به تبیین هر یک از کدهای انتخابی و ارتباط آن با کدهای محوری در بخش یافته‌ها بر مبنای دانش معلمی پرداخته شده است. به طور کلی روند دستیابی به یافته‌ها مطابق با مراحل کدگذاری به شرح ذیل است: الف) تعیین واحد تحلیل و استخراج عبارات مناسب (ب) ایجاد، طبقه بندی و بازمی‌کنندگی کدهای اولیه (ج) ایجاد کدهای محوری و کدهای اصلی (د) تبیین کدهای اصلی و ارتباط با آن کدهای محوری. در ادامه هر یک از مولفه‌های به دست آمده از رفتار اخلاقی معلمان با انواع طبقه بندی‌های رایج در دانش معلمی مقایسه و تحلیل شد و میزان اهمیت و جایگاه آنها در توسعه قابلیت‌های حرفه معلمی شناسایی شد.

(۱) واقع‌گرایی اخلاقی**جدول ۲. مفاهیم استخراج شده از مضمون اصلی واقع‌گرایی اخلاقی**

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
	هوش اخلاقی	حساسیت اخلاقی، شفافیت رفتار آموزشی، قابلیت شناخت اخلاقی، قانون‌مندی آموزشی، قابلیت پیاده‌سازی معیارهای اخلاقی، ظرفیت شناسی دانش اخلاقی، خود آگاهی رفتار آموزشی
واقع‌گرایی اخلاقی	اصیل‌سازی ارزشی	اعتبار اخلاقی، اصول اخلاقی، توسعه اخلاقی آموزش، عملی کردن ارزش‌های اخلاقی، عینی‌سازی شاخص‌های اخلاقی، باورپذیری اصول آموزشی
	مدیریت اخلاقی	سازمان‌دهی فرهنگی رفتار، مخاطب‌شناسی، بحران‌شناسی آموزشی، تقسیم وظایف آموزشی، سرآمدسازی یادگیری دانش‌آموزان، اعتمادسازی درسی، تصمیم‌گیری عقلانی

یافته‌های جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که مضمون واقع‌گرایی اخلاقی مبتنی بر حس وجود معیارهای اخلاقی برای پیشبرد امورات آموزشی است. در این راستا معلمان با علم به این که ارزش‌های اخلاقی به صورت محسوسی عملکرد ذینفعان آموزشی را مشخص می‌کند، به جستجو و مطرح کردن آنها به عنوان مولفه‌های هدایت‌کننده برای رفتارهای آموزشی می‌پردازند. مفاهیم این مضمون اصلی نشان می‌دهد که نگاه واقع‌گرایانه به رفتارهای اخلاقی مستلزم هشیارای افراد در تشخیص اصول و معیارهای هدایت‌کننده‌ی رفتار و چارچوب‌سازی بر اساس این ملاک‌ها و شناسایی میزان توانمندی دانش‌آموزان در کاربرد آنهاست. در واقع معلمان با اداره کردن محیط‌های آموزشی و استخراج عناصر موثر اخلاقی در این محیط‌ها، روند کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را از طریق توزیع تکالیف مختلف درسی تسریع می‌بخشند. بنابراین پیامد این فعالیت‌های آموزشی، فراهم‌سازی شرایط و جو اخلاقی است که در آن دانش‌آموزان رفتار مناسب‌تری در قبال ارزش‌های پذیرفته‌شده دارند و عملکردشان مبتنی بر شاخص‌های اخلاقی است و نتیجه کار آنها بر اساس میزان بهره‌وری انسان دوستانه‌ای است که از طریق رضایت خاطر ذینفعان آموزشی سنجیده می‌شود.

۲) تعلق‌پذیری شناختی

جدول ۳. مفاهیم استخراج شده از مضمون اصلی تعلق‌پذیری شناختی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
تعلق‌پذیری شناختی	نگرش منطقی	روان‌شناسی شناختی، بارشناختی، علی‌سازی مفاهیم، منطق علمی، ظرفیت‌سازی شناختی، تمایلات پژوهشی، توسعه شخصیت‌شناختی
	فراشناخت‌شناسی	روش‌شناسی علمی، سبک‌گزینی معرفتی، چارچوب‌شناسی، راهبردها، مدیریت دانش، توانمندسازی رفتار علمی، ارزیابی علمی، توسعه مهارت علمی
	تبیین‌گری شناختی	توصیف ساختار رشته علمی، هسته موضوعات، توجیه مفاهیم، ارتباط مفهومی، توسعه باورهای شناختی، زبان‌شناسی شناختی، ایده‌پروری، انعطاف‌پذیری ذهنی، انتزاع‌پروری، تشریح علمی
	زیست‌شناسی دانشی	ماهیت دانش، توسعه و تولید دانش، ارگانیک‌سازی دانش، نوآوری دانش، کنش‌های بین‌دانشی، کاربرد دانش در موقعیت‌های جدید

بررسی یافته‌های جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که معلمان در موقعیت‌های آموزشی باید نسبت به آموزه‌های علمی احساس تعهد داشته باشند، یعنی معلمان خود را متعلق به موضوعات علمی و ساختار برآمده از آن بدانند، به طوری که بتوانند متناسب با روند تبیین دانش در رشته‌های علمی به فعالیت‌های آموزشی بپردازند. در حقیقت معلمان در جایگاهی هستند که اشاعه‌دهنده‌ی مباحث علمی متناسب با ساختار رشته‌های درسی هستند. در این راستا آنها باید آگاهی، مهارت و نگرش کافی در جهت توسعه، اجرا و باور دانش موضوعی داشته باشند. می‌توان گفت که کارکرد شناختی معلمان مستلزم تشریح و ویژگی‌های علم و جایگاه آن در جهان امروز، مفاهیم موجود در آن و نقش آن در ارتقای آگاهی معلمان است. هم‌چنین میزان دستیابی به یافته‌های جدید از طریق نحوه‌ی کاربرد آن در جمع‌آوری اطلاعات، قابلیت آن در ارائه راه‌حل‌های مختلف توسط معلمان و قدرت پیش‌بینی آن در رخ دادن پدیده‌های آموزشی صورت می‌گیرد. هم‌چنین دستیابی به ذهنیت تعهد به قدرت علم و اثربخشی آن در موقعیت‌های مختلف و مناسب‌ترین ابزار در کمک به افراد در حل مسائل آموزشی، مورد تأکید است. در واقع ترکیب ابعاد سه‌گانه دانش، معلمان را به این نکته واقف می‌سازد که شناخت رشته‌های علمی به استفاده از آن در موقعیت‌های آموزشی با رویکرد نوآورانه منجر می‌شود و به گسترش هر چه بیش‌تر مباحث علمی کمک می‌کند.

۳) کنشگری اقتضایی**جدول ۴. مفاهیم استخراج شده از مضمون اصلی کنشگری اقتضایی**

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
کنشگری اقتضایی	موقعیت سنجی	تحلیل موقعیت، شناسایی محرک‌های محیطی، ارتباط آفرینی عناصر محیطی، شناخت تاثیر روابط، ارزیابی مسائل، شناخت فضایی، همه جانبه نگری
	نیازسنجی	اولویت بخشی رفتار، شناسایی شکاف آموزشی، نظام مندسازی تقاضا، آسیب شناسی، اهداف محلی، شناسایی دغدغه‌های آموزشی، محوریت زندگی محلی
	رویکرد انطباقی	سیالی اندیشه، تحلیل فرایندی دغدغه‌ها، پیگیری مستمر، تنوع تکنیکی، حل مساله، نسبییت خواهی، متغیرسازی، عدم یکتاخوانی
	تعادل رفتار دانشی	عدالت محوری دانشی، فرصت آفرینی همه جانبه، توزیع آموزشی چند بعدی، کیفیت بخشی یکسان، یکدستی عملکرد، تفکر فراگیر، تقسیم نگاه، تعیین وظایف

یافته‌های جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که خلق فضای مطلوب آموزشی برای دانش آموزان متأثر از رفتارهای سنجیده‌ای است که معلمان در برخورد با مسائل و نیازهای دانش آموزان در موقعیت‌های مختلف نشان می‌دهند. به عبارتی واکنش‌های متنوع به دانش آموزان منطقی‌ترین فتاری است که در فضای آموزشی اتفاق می‌افتد. می‌توان گفت که حرکت رفتاری معلمان با مخاطبان آموزشی در یک مسیر درست، مبتنی بر نگاه فراگیر و جامع از محیط آموزشی و شناسایی عناصر و محرک‌های محیطی یک موقعیت آموزشی است تا بتواند تاثیر متقابل عناصر محیطی و ارتباط بین آنها با فرایند آموزش را درک کند. فهم موقعیت آموزشی، شناخت بیش تری از نیازهای آموزشی دانش آموزان به دست می‌دهد، بدین صورت که برخورد یا کنش سازمان یافته در اولویت دهی به تقاضاهای آموزشی محلی مورد توجه قرار گرفته و به شناسایی فاصله بین این نیازها و وضعیت مطلوب پرداخته می‌شود و بسته به میزان اهمیت هر کدام از آنها فرصت‌های آموزشی مختلفی برای تحقق آنها فراهم می‌شود تا ارزش و جایگاه اهداف آموزشی مناسب با بهره‌وری آنها در عمل به دست آید. بنابراین می‌توان مشاهده کرد که نوع برخورد با مسائل آموزشی مستلزم بررسی همه جانبه آن برای تصمیم‌گیری درست در مسیر تحقق یادگیری دانش آموزان است و باید معلمان انعطاف رفتاری مطلوبی را منطبق با شرایط واقعی از خود نشان دهند.

۴) بهزیستی آموزشی

جدول ۵. مفاهیم استخراج شده از مضمون اصلی بهزیستی آموزشی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
	هنرپذیری معلمی	رهبری برنامه درسی، لذت اخلاقی، شخصیت‌مداری، خلاقیت‌سازی، ساختاری‌سازی روابط معلم- دانش‌آموز، سعه صدر آموزشی
	معنویت‌شناسی	زیست‌گزینی عاطفی، هویت اخلاقی، فطرت‌پروری، اثربخشی اخلاق آموزشی، کارکرد روحانی، سازماندهی اخلاقی، تفکر اخلاقی
بهزیستی آموزشی	تربیت‌پذیری آموزشی	تربیت‌منش، بالفعل‌سازی ذهنیات مثبت، تعهد علمی، خودکارآمدی ذهنی، خودباوری آموزشی
	بهداشت روان	سلامت روانی، رهبری روانی، روان‌افزایی، شادابی عاطفی، سلامت اخلاقی، سلامت سنجی، خودتنظیمی هیجانی، متمرکزسازی ذهنی
	شناختی	

یافته‌های این مضمون در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که رفتار معلمان باید منعکس‌کننده‌ی شاخصه‌هایی باشد که قابلیت سلامتی آموزشی آنها را در قبال سازگاری دانش‌آموزان با برنامه‌های درسی داشته باشد. در واقع معلمان در موقعیتی قرار می‌گیرند که به عنوان یک کاتالیزور به تسریع توانمندی‌های دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف آموزشی کمک می‌کنند و ایده‌های اخلاق آموزشی را در آنها درونی‌سازی می‌کنند. منش و خلق و خوی معلمان در راستای بهزیستی آموزشی مبتنی بر تلقی کردن جایگاه معلم به عنوان یک هنرمند است که فعالیت‌های آن از قبل تعریف نشده است یا استانداردهای آموزشی از قبل مشخص شده ندارد، بلکه متناسب با فضای عاطفی، روحیات فردی خود رابه‌منصه ظهور می‌گذارد و در این راستا توجه معلمان به جذب دانش‌آموزان برای شناخت خود در چارچوب ماهیت اخلاقی است تا به نوعی به مشخص کردن فطرت پاک آنها و عمل بر اساس آن بپردازد. آنچه اهمیت دارد توسعه و رشد شاخصه‌ها و ویژگی‌های اخلاقی مربوط به آموزش است که مستقیماً عملکرد آموزشی دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار می‌دهد و انگیزه آنها را برای یادگیری ارتقا می‌بخشد. رفتار معلمان باید تضمین‌کننده یا ضامن اجرایی سلامتی رفتار دانش‌آموزان باشد. به عبارتی معلمان سرنخ روانی دانش‌آموزان را باید در دست داشته و نسبت به کنترل و مدیریت روانی دانش‌آموزان بپردازند. می‌توان گفت که

معلمان به وجود آورنده‌ی فضایی هستند که به ترسیم نیم رخ روانی دانش آموزان پرداخته و آنها را در یک موقعیت سالم ذهنی قرار می دهند.

(۵) همزیست پذیری نوعی

جدول ۶. مفاهیم استخراج شده از مضمون اصلی همزیست پذیری نوعی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
	کنش‌گرایی	تاکتیک نفوذپذیری، تعامل آموزشی، حساسیت اجتماعی، جامعه سازی، درک اجتماعی، واکاوی اجتماعی، تشابه‌سازی اجتماعی
همزیست‌پذیری نوعی	دگر نقش‌پذیری	تبادل نقشی، درک متقابل، شناخت ارتباطی، جامعه شناسی، ایفای نقش، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، همزادپنداری آموزشی
	هنجارگرایی موقعیتی	روابط آگاهانه، عملی سازی فرهنگ بومی، تشابه‌سازی ارزشی، درونی‌سازی ارزش‌های محلی، رسم‌پذیری محلی، تعهد محلی، باورگرایی اجتماعی

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی در جدول شماره ۶ نشان می دهد که سازگاری با دانش آموزان و یکی شدن با آنها مستلزم قرار دادن خود در فضای زندگی واقعی آنهاست. توجه به روحیات اجتماعی و فرهنگی دانش آموزان و پذیرش ارزش‌های زندگی آنها ابزار موثرتری برای نزدیک شدن معلمان به دانش آموزان است. در واقع معلمان خود را در یک اجتماع فرهنگی لحاظ می کنند که ارزش‌های حاکم، ارزش‌هایی است که فردیت وجودی آنها را در ارتباط با آموزش تعریف می کند. در این مضمون اصلی، گام نخست برای همزیست‌پذیری، برقراری کنش مطلوب با دانش آموزان برای شناخت هر چه بیش بهتر جایگاه اجتماعی آنهاست تا بتوان ویژگی‌های اجتماعی و تاثیرگذاری آنها را بر رفتار دانش آموزان پیش بینی کرد. تعامل مطلوب در راستای فهم اجتماعی دانش آموزان منجر به شبیه‌سازی اجتماعی معلمان می شود تا نسبت به امورات اجتماعی دانش آموزان هشیار باشند. این نوع تعامل باعث قرار گرفتن در جایگاه و نقش دانش آموزان با تمام خصوصیات اجتماعی آنها می شود، بدین صورت که یک ساز و کار آموزشی مناسبی در کلاس درس در راستای ارتقا کیفیت یادگیری ایجاد می شود. از طرفی مهارت معلمان در این مولفه، قرار دادن خود در نقش‌هایی است که به شناخت هر چه بیش تر خصوصیات رفتاری، فرهنگی و اجتماعی دانش آموزان می انجامد. به عبارتی معلمان در موقعیتی قرار می گیرند که راحت تر می توانند فضای فرهنگی که بر جامعه دانش آموزان حاکم است را لمس کنند و

خود را متعهد به پذیرش قواعد و رسوم فرهنگ زنده جامعه محلی کنند و در راستای پیاده سازی رفتارهای مشابه با خصوصیات جامعه هدف قدم بردارند.

۶) خود هویت شناسی

جدول ۷. مفاهیم استخراج شده از مضمون اصلی خود هویت شناسی

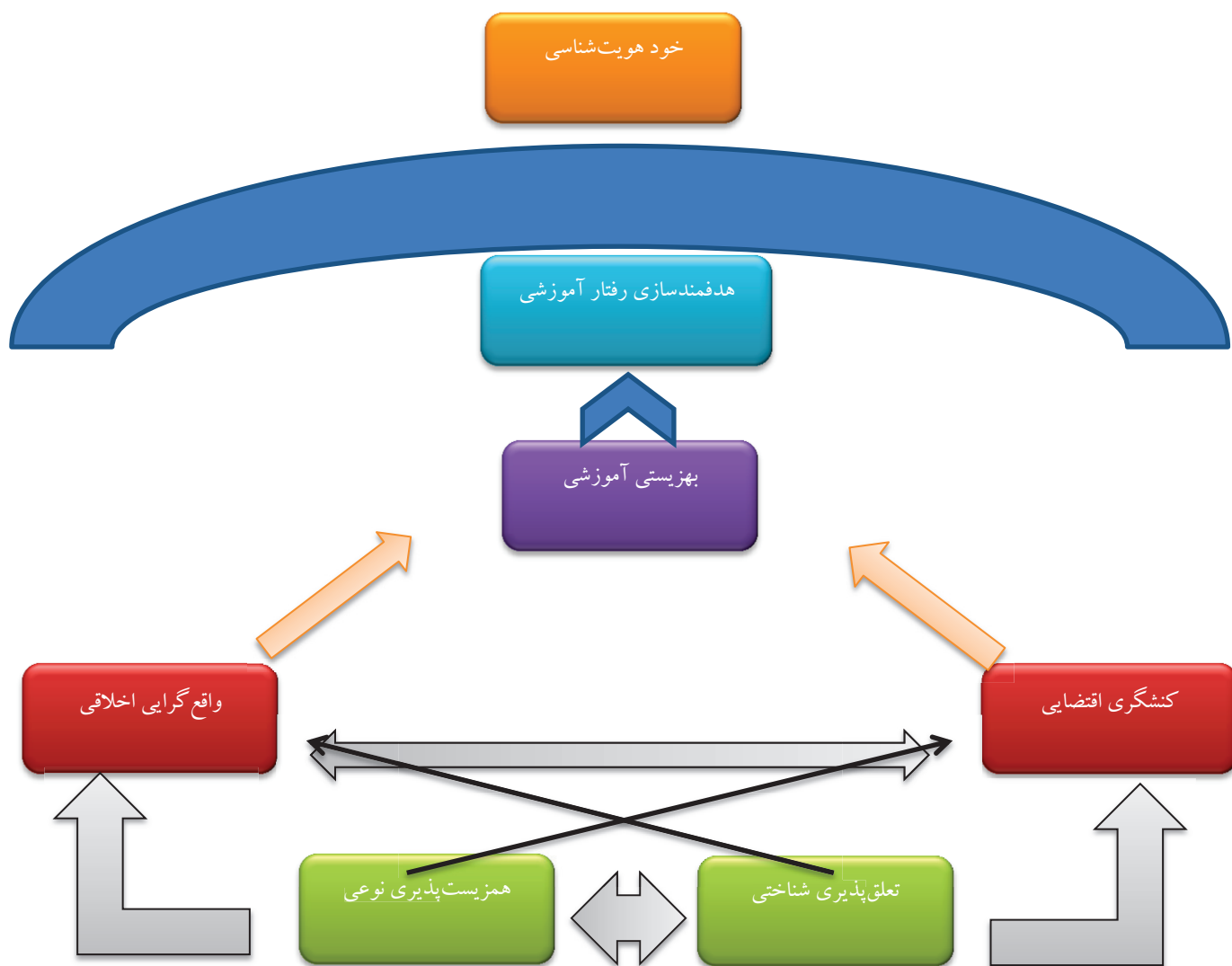
مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
	خودتصوری	شناخت خلیقات فردی، تاثیرگذاری رفتاری، جایگاه اجتماعی، تحلیل قابلیت ها، خودکارآمدی، ماهیت شناسی، خود آگاهی، تمایل شناسی
خود هویت شناسی	بهبودی فردی	خودتاملی، استانداردسازی، خود هدایتی، خود کنترلی، ارزشمندسازی فردی، حل تعارضات درونی، توانمندسازی روان شناختی
فلسفه زیستی	ذهنیت پروری، طبقه بندی ارزشی، هنجارمندی، تعهدپذیری، دغدغه مندی، نفوذپذیری، ماهیت رفتاری، نقش فردی و اجتماعی، ظرفیت خود پیشرفتی	

یافته های جدول شماره ۷ نشان می دهد که اولین مولفه مربوط به رفتار اخلاقی معلمان در چارچوب دانش معلمی، شناخت ویژگی ها و قابلیت های فردی است تا میزان اثرگذاری خود را در موقعیت های مختلف آموزشی پیش بینی کرده و نشان دهد. این مضمون اصلی ترسیم فضایی برای آگاهی از خصوصیات روانی و شناختی افراد و میزان تاثیرگذاری آن در جامعه یا اجتماع است، یعنی معلمان نقاط قوت و ضعف خود را شناخته و مسائل آموزشی را متناسب با قابلیت های شخصی خود مدیریت می کنند. درحقیقت، وضعیتی که افراد با شناخت آن سعی در مشخص کردن شاخص های مختلف مهارتی جهت تحقق آنها دارند، بدین صورت که معلمان با تعیین توانمندی های خود، در جهت رفع کاستی ها و نواقص رفتاری خود برمی آیند. هم چنین شناخت ماهیت معلمی به عنوان دانش حرفه ای در این جایگاه، همان نحوه ی نگرش افراد به ماهیت وجودی خود اوست که برگرفته از منطقی است که در زندگی آموزشی برای خود انتخاب کرده است، به عبارتی این که به عنوان یک معلم در چه جایگاهی قرار دارد و تا چه حد می تواند محرک مخاطبان خود باشد، می تواند معلمان را به سمت تعیین موقعیت خود در زندگی سوق دهد.

(۷) هدف‌مندسازی رفتار آموزشی**جدول ۸. مفاهیم استخراج شده از مضمون اصلی هدف‌مندسازی رفتار آموزشی**

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
	خود تعیین‌گری	انگیزه‌های درونی، مسئولیت‌شغلی، بهینه‌سازی عملکرد، چالش‌های فردی، کیفیت‌سنجی، شاخص‌سازی فردی، ارتقا‌یادگیری
هدف‌مندسازی رفتار آموزشی	مسائل آگاهی معلمان	اصول‌شناسی، استدلال‌محوری، قضاوت‌تحلیل‌مندان، تصمیم‌گیری نافذ و فراگیر، جهت‌گیری آموزشی، کنکاش‌ذهنی‌مسائل، برآورد مسائل آموزشی
	الگوسازی حرفه‌ای	رویکردگزینی آموزشی، خلق روابط آموزش‌مدارانه، دسته‌بندی رفتاری، سبک‌سازی رفتاری، جریان‌بخشی مفاهیم

مضمون اصلی جدول شماره ۸ نشان می‌دهد که هدف‌مندسازی رفتار آموزشی در جهت نیل به آنچه که در بطن آموزش وجود دارد، انجام می‌پذیرد. داشتن اولویت در برخوردهای آموزشی با دانش‌آموزان به دلیل تسلط بر حقایق آموزشی است که برای معلمان روشن شده است و پای‌بندی به آنها مسیر مشخصی را پیش‌پای معلمان می‌گذارد. حرکت در راستای یک چارچوب مشخص شده مستلزم شناخت کافی معلمان از مسائل و پدیده‌های آموزشی مختلف در جهت تصمیم‌گیری‌های مناسب و مطلوب آموزشی است، یعنی معلمان ابتدا نقش خود را در ارتباط با پدیده‌های آموزشی مشخص کرده و نسبت به عملکردی که باید در حوزه آموزش داشته باشند، توجیه شوند. در این راستا، معلمان با شناخت میزان تاثیرگذاری‌شان در موقعیت‌های آموزشی و نیز آگاهی از ویژگی‌های رویکردهای آموزشی و قابلیت‌اجرایی آنها به ارزیابی کیفیت ارتباط بین آنها برای رسیدن به یک عملکرد درست می‌پردازند. در واقع، انتخاب و اختیار دغدغه‌های آموزشی مطرح شده برای معلمان، عملکرد آنها را برای مدل‌سازی‌شغلی ترغیب می‌کند تا توسعه‌دهنده‌ی جریانات و سبک‌های تعیین‌شده‌ای در فرایند آموزش باشند.



نمودار ۱. رابطه بین ابعاد رفتار اخلاقی معلمان مبتنی بر دانش معلمی

در تشریح رابطه بین شاخصه های رفتار اخلاقی معلمان (نمودار ۱) که در راستای دانش برخاسته از تجربه معلمی در آموزش است، می توان گفت پابندی معلمان به اصول اخلاقی در آموزش دانش آموزان، که آنها را به سوی معلمان متبحر سوق می دهد، مستلزم توجه همزمان به ساختار دانش موضوعی و ساختار ارتباطات جمعی است. در واقع، نحوه برخورد معلمان با پدیده‌ها و مفاهیم شناختی در حوزه تخصصی و تامل درباره آنه، گام های اولیه برای معرفی کردن خود در جایگاه معلم اثربخش است، از طرفی به دست آوردن این مهارت زمانی می تواند پیامدهای موثری در یادگیری دانش آموزان داشته باشد که معلمان در چرخه مستمری از روابط با دانش آموزان و ذینفعان آموزشی قرار بگیرند. به عبارتی تلقی کردن معلمان به عنوان عضوی از ماهیت شناختی رشته درسی و قابلیت در نحوه انتقال آن به مخاطبان خود، اولین مرحله از رفتار اخلاقی معلمان نسبت به اخذ دانش معلمی و حساسیت برای کسب آن است.

در ادامه معلمان برای دستیابی به دانش معلمی مطلوب متناسب با الزامات رفتار اخلاقی آنها، نیازمند فعالیت هایی هستند که منشا موقعیتی دارد، بدین صورت که معلمان در شرایط ناپایداری قرار دارند که انتظارات گسترده و اغلب متناقض آموزشی، آنها را نسبت به فرایند انتخاب و اولویت بندی نیازها تحریک می کند، بنابراین پاسخگویی به این موقعیت ها، مبتنی بر شناخت دقیق و واقعی از فرصت های آموزشی و کنترل انگیزه، احساسات و هدایت آنها در راستای بهینه سازی مناسب و استفاده کارآمد از آنهاست. باید گفت که کنشگری موقعیتی و واقع گرایی اخلاقی به عنوان مولفه‌هایی از دانش معلمی زمانی اتفاق می افتد که آگاهی کافی از پدیده های آموزشی و تحلیل شناختی موقعیت های مختلف و هم چنین توانایی برقراری با محیط های آموزشی وجود داشته باشد، به عبارتی معلمان با معرفت علمی و تعامل سازی مطلوب در بافت های آموزشی، شرایط را برای درک درست موقعیت ها و رفتار مناسب با آن تنظیم می کنند.

متناسب با درک حاصل از ماهیت برخوردها و کنش ها در محیط های آموزشی و پابندی نسبت به اصول اخلاقی، معلمان در جایگاهی قرار داده می شوند که فرایند آموزش و دانش آموزان، تحت الشعاع فعالیت ها و ایده های خلاقانه آنها قرار می گیرد. به عبارت دیگر آنچه که دانش معلمی در این مرحله محسوب می شود، توسعه معنویت علمی و توجیه دانش آموزان برای پذیرش و نهادینه سازی هنجارهای روانی در یادگیری است. می توان گفت که تصور از معلم، داشتن

دانشی است که احساس تاثیرگذار بودن را بر روحیه و انگیزه های مخاطبان خود داشته و شایستگی دیده شدن عملکرد در چرخه یادگیری را دارد.

برخورداری معلمان از توانمندی‌هایی مانند توسعه شناختی، روابط مطلوب و متعادل با ذینفعان آموزشی و برخورد سنجیده و متناسب با موقعیت موجود به دلیل پذیرش درست واقعیات آموزشی و درونی کردن ارزش های آموزشی، آنها را در جایگاه یک الگوی مطلوب آموزشی قرار می دهد. بدین صورت که تصمیمات آنها مشخص کننده ی روند اجرای فعالیت های کلاسی و درسی تلقی می شود. در واقع معلمان نگاه چند بعدی و همه جانبه به مسائل دارند و آگاهی آنها پدیده فراگیری است که تمامی جوانب حرفه ای را در نظر می گیرند. و در آخر می توان گفت که هر یک از این ۷ مولفه رفتار اخلاقی زمانی می توانند ارتباط معناداری در راستای توسعه دانش معلمی داشته باشند که معلمان به سوی شناخت قابلیت ها، تجارب شخصی و ایده های نوآورانه تمایل پیدا کرده و سعی کنند در مقام عمل نسبت به پیاده سازی نگرش زیست معلمی خود اقدام نمایند. در حقیقت، این تجارب شخصی و ارزش شناسی صلاحیت های فردی است که مولفه های رفتار های اخلاقی مبتنی بر دانش معلمی را تحت تاثیر خود قرار داده و زمینه پیاده‌سازی دیگر شاخصه ها را به صورت کارآمد میسر می سازد.

جدول ۹. طبقه بندی دانش معلمی

عناصر دانش معلمی	دانش معلمی
خود	
محیط تدریس	الباز (۱۹۸۳)
موضوع درسی	
برنامه ریزی درسی	
آموزش	
دانش تربیتی عمومی	
دانش یادگیرندگان و ویژگی های آنها	
دانش موقعیت های آموزشی	
دانش مقاصد، اهداف و ارزش های آموزشی	شولمن (۱۹۸۶)
دانش محتوایی	
دانش برنامه درسی	
دانش محتوایی تربیتی	
دانش نظری	کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰)
دانش عملی	
دانش شخصی - عملی	
دانش تربیتی عمومی	
دانش موضوع درسی	گروس من ^۱ (۱۹۹۰)
دانش محتوایی تربیتی	
دانش زمینه	
فعالیت های منطقی	
فعالیت های روان شناختی	فنستر ماخر (۱۹۹۴)
فعالیت های اخلاقی	
دانش فرهنگ رشته علمی	
دانش ارزش رشته های علمی مختلف	فرگوسن ^۲ (۱۹۹۷)
دانش انواع و الگوهای گفتمانی	
محتوای موضوعی، مانند تاریخ و اخلاقیات	
استدلال موضوعی، روش شناسی و مهارت ها	
روابط موضوع با دیگر موضوعات	
زیرساختارهای زبانی مانند واج شناسی برای گفتمان	لاو ^۳ (۲۰۱۰)
مهارت های زبانی	
مهارت ها و دانش تدریس	

1 - Grossman

2 - Ferguson

3 - Lowe

با توجه به جدول شماره ۸ طبقه بندی‌های مختلفی در حوزه دانش معلمی توسط نظریه پردازان تربیتی صورت گرفته و انواع مختلفی از دانش و آگاهی معلمان درباره چگونگی و کیفیت فرایند آموزشی یا عواملی که می‌تواند آموزش را تحت تاثیر قرار دهد، شناسایی شده است. این نوع دانش‌های طبقه بندی شده با تاکید بر محوریت معرفت معلمی، ویژگی‌ها و خصوصیات را شامل می‌شود که از یک وضعیت برون فردی غیرانعطاف پذیر به یک وضعیت درون فردی منعطف حرکت کرده و در انطباق با چارچوب رشته‌های درسی و نیازهای دانش آموزان مطرح شده و در نهایت به تجارب فردی معلم منتهی می‌شود.

دانش یادگیرندگان

دانش محتوایی ← دانش شخصی

نمودار ۲. انواع دانش معلمی

بررسی نمودار شماره ۲ نشان می‌دهد که انواع دانش معلمی در یک وضعیت پیچیده شناختی قرار دارد، به طوری که توازن بین آنها برای معلمان مستلزم کسب حوزه‌های مختلف دانشی در راستای دستیابی به یک درک یکپارچه جهت ارتقای کیفیت تدریس در کلاس درس است. هم چنین تنوعی از دانش معلمی وجود دارد که می‌تواند در این محور قرار داده شود، ولی آنچه اهمیت دارد این است که معلمان برای کسب این دانش، باید تلفیقی از موقعیت‌های دانش برون فردی و دانش درون فردی را مورد توجه قرار دهند.

تعلق پذیری شناختی: بررسی مولفه تعلق پذیری شناختی به عنوان یکی از ابعاد دانش معلمی نشان می‌دهد که تمایل معلمان به ماهیت موضوعی رشته‌های علمی مختلف و کنکاش مسائل آموزشی از زوایای همان رشته‌های علمی، پای بندی آنها را به ساختار موضوعی علم نشان می‌دهد. در واقع کنشگری شناختی موضوعات برای توسعه و غنی سازی مفاهیم، نشان از فعالیت معلمان متناسب با چارچوب علمی رشته‌های درسی دارد و تایید پذیری آکادمیک از سوی نظام آموزشی در اولویت اقدامات آموزشی معلمان قرار می‌گیرد. بنابراین آنچه که رفتار اخلاقی معلمان را توجیه می‌کند توجه به دانش موضوع درسی الباز (۱۹۸۳)، دانش محتوایی شولمن (۱۹۸۶)، دانش موضوع درسی گروس من (۱۹۹۰)، دانش نظری کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰)، فعالیت‌های منطقی نسترماخر (۱۹۹۴)،

دانش فرهنگ رشته علمی فرگوسن (۱۹۹۷) و دانش مهارت های زبانی لاو (۲۰۱۰) است که فرصت اشتغال علمی معلمان را فراهم می آورد.

همزیست پذیری نوعی: در رابطه با جایگاه مضمون همزیست پذیری نوعی در دانش معلمی می توان گفت که قدرت ترسیم فضای فرهنگی جامعه دانش آموزان و تلاش برای سازگاری با آن در راستای تسهیل پذیرش خصوصیات رفتاری آنها، صلاحیتی است که به دانش معلمی مربوط می شود. در واقع، دستیابی به تمایلات و خواسته های آموزشی دانش آموزان، و معیار بودن در تعیین نحوه ی واکنش آنها، معلمان را به شناسایی دلایل بروز چنین رفتارها و هم چنین کشف خلیات مخاطبان آموزشی سوق می دهد و در این موقعیت، دانش معلمان، دانشی درباره فراگیران و انتظارات آموزشی برخاسته از ویژگی های آنهاست. بنابراین، این مولفه رفتار اخلاقی با دانش یادگیرندگان و ویژگی های آنها در طبقه بندی دانش معلمی شولمن (۱۹۸۶) و فعالیت های روان شناختی فنسترماخر (۱۹۹۴) مطابقت دارد.

واقع گرایی اخلاقی: آنچه که از تحلیل مضمون واقع گرایی اخلاقی در راستای دانش معلمی به دست می آید این است که مشاهده و بررسی واقعیات آموزشی دانش آموزان و رفتار متناسب با آن واقعیات، حسن اخلاقی است که حمایت معلمان از آرمان ها و ارزش های نظام آموزشی را به دنبال دارد. در واقع در این شرایط، دانش معلمی وجهه واقع گرایی دارد و تعهد به آنها به عنوان یک شاخصه برای برنامه ریزی های آموزشی، آگاهی و بینش معلمان را در چارچوب آموزش تعریف می کند. بنابراین می توان گفت که دانش به آنچه که به عنوان واقعیات در شرایط آموزشی وجود دارد و احساس مسئولیت برای محور قرار دادن آنها در تصمیم گیری ها، ابعاد اخلاقی رفتار معلمان را نشان داده و دانش مورد نیاز برای هویت معلمی تلقی می شود. در بحث انواع دانش معلمی این مضمون اصلی با دانش مقاصد، اهداف و ارزش های آموزشی و دانش تربیتی- عمومی شولمن (۱۹۸۶)، دانش تربیتی- عمومی و دانش محتوایی- تربیتی گروس من (۱۹۹۰) و فعالیت های اخلاقی فنسترماخر (۱۹۹۴) مطابقت دارد.

کنشگری اقتضایی: در ارتباط بین کنشگری اقتضایی و دانش معلمی می توان گفت که فعالیت معلمان متناسب با شناخت عمیق بافت و زمینه ای که آموزش در آن اتفاق می افتد و رویکرد و ماهیت متفاوتی از موقعیت های آموزشی دیگر دارد، به عبارتی فعالیت معلم مختص آن محیط

است و دانش‌آموزانی که در آن شرایط قرار دارند، خواسته‌ها و نیازهای ویژه خود را دارند. بنابراین آنچه که رفتار اخلاقی معلمان را توجیه می‌کند توجه به دانش‌موقعیت‌های آموزشی شولمن (۱۹۸۶)، دانش‌عملی‌کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰)، و دانش‌زمینه‌ای‌گروس‌من (۱۹۹۰) است که فرصت عمل‌اقتضائی معلمان را فراهم می‌آورد.

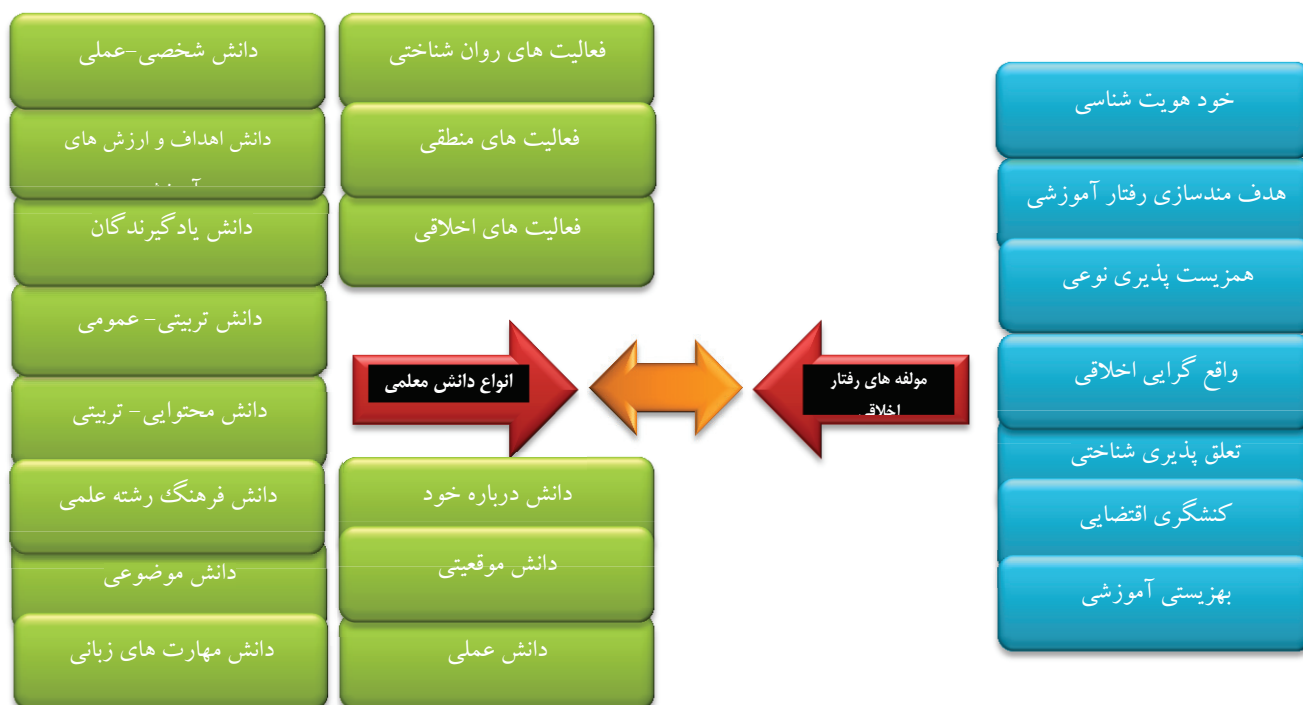
بهبودی آموزشی: در توجیه ارتباط بین بهزیستی آموزشی و دانش‌معلمی می‌توان گفت که این مولفه رفتار اخلاقی معلمان، ذهنیت مثبت‌اندیشی و سالم‌نگری به فعالیت‌های آموزشی و برخورد درست با رویدادهای آموزشی را تداعی می‌کند، به عبارتی معلمان به اهمیت روحیات روانی و آرامش‌ناشی از آن در دانش‌معلمی پی می‌برند. در واقع، دانش‌معلمی در قالب توسعه شخصیت معلمی در آموزش به کار گرفته می‌شود و جنبه‌های انتزاعی رفتار را بیش‌تر مورد توجه قرار می‌دهد. بنابراین دانش‌معلمی مانند دانش‌تربیتی‌عمومی شولمن (۱۹۸۶)، دانش‌تربیتی‌عمومی و دانش‌محتوایی-تربیتی‌گروس‌من (۱۹۹۰) و فعالیت‌های اخلاقی فنس‌ترماخر (۱۹۹۴) نشان‌دهنده‌ی اخلاق‌بهبود و ورزش‌معلمان با دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی و درسی هستند.

هدف‌مندسازی رفتار آموزشی: آنچه که در حوزه هدف‌مندسازی رفتار آموزشی به عنوان یکی از رفتارهای اخلاقی معلمان مطرح است، این است که دانش‌معلمی فقط شناخت چارچوب علمی رشته‌های درسی و ... نیست، بلکه آگاهی معلمان از ماهیت رفتار آموزشی شان و این‌که پیامد این نوع رفتار چیست و چه تأثیراتی می‌تواند برای پیشبرد فعالیت‌های آموزشی آنها داشته باشد، اهمیت دارد. بنابراین، توانایی معلمان در پیش‌بینی اثربخشی اقدامات آموزشی و دقت نظر در نحوه پیاده‌سازی آن در فرایند یادگیری دانش‌آموزان، مستلزم درک همه‌جانبه برای تعیین اهداف مطلوب برای آموزش و رفتارشناسی در چارچوب آن است. می‌توان گفت که این مضمون اصلی سنخیت‌پذیری نزدیکی با دانش‌مقاصد، اهداف و ارزش‌های آموزشی شولمن (۱۹۸۶) به عنوان یکی از زیرمجموعه‌های دانش‌معلمی دارد.

خود‌هویت‌شناسی: آنچه که درباره جایگاه خود‌هویت‌شناسی در دانش‌معلمی می‌توان گفت این است که معلمان خویش‌شناسی را با تمام ویژگی‌های فردی خود دنبال می‌کنند، بدین صورت که کاربرد دانش در موقعیت‌های آموزشی، دانشی است که متأثر از ویژگی‌های شخصی افراد است. در واقع دانش‌معلمان در این مضمون اصلی دو شاخصه دارد: الف) دانش مربوط به

شناخت روحیات و قابلیت های فردی معلمان که با دانش معلمان درباره خود الباز (۱۹۸۳) همخوانی دارد و ب) دانش مربوط به تجارب شخصی معلمان در حوزه آموزش که در موقعیت های ویژه و در عمل به کار گرفته می شود و با دانش شخصی - عملی معلمان کانلی و کلاندینن (۱۹۹۰) قرابت دارد.

بنابراین در تبیین مولفه‌های به دست آمده از رفتار اخلاقی معلمان در فرایند آموزش و مبتنی بر دانش معلمی می توان گفت که هفت شاخصه استخراج شده از مصاحبه های معلمان نشان می دهد که هر کدام از آنها نوع خاصی از دانش معلمی را شامل می شود و کنش بین این دانش ها در راستای توسعه حرفه معلمی برای بروز رفتار اخلاقی مطلوب در موقعیت های آموزشی صورت می گیرد. می توان گفت که با این که مجریان برنامه درسی در عمل از انواع مختلفی از دانش معلمی در محیط های آموزشی استفاده می کنند، ولی هم راستا با یافته های این تحقیق، هر کدام از آنها نسبت به حرفه معلمی در سطوح متفاوتی از اهمیت قرار دارند، بدین صورت که دانش موضوعی و دانش یادگیرندگان جز اولین دانش هایی هستند که معلمان باید از آنها برخوردار باشند. دانش محتوایی - تربیتی و دانش موقعیتی جز منابع معرفتی هستند که مستلزم شناخت معلمان از آنها در مراحل بعدی دانش معلمی است. هم چنین نگرش فراگیر معلمان از کلیت نظام آموزشی و انتظارات برخاسته از آن از خود آگاهی با اهمیتی است که باید جز مالکیت فکری آنها باشد. در نهایت این دانش شخصی عملی معلمان است که محور اصلی تمامی فعالیت های آموزشی را در چارچوب رفتار اخلاقی تحت پوشش قرار می دهد. می توان گفت که کنش و تاثیر پذیری انواع دانش معلمی باید در راستای دانش فردی معلمان حرکت کند تا بتواند معلمان را در یک موقعیت فعال آموزشی برخاسته از ایده ها و دیدگاه های خلاقانه قرار دهد، رسالتی که مطابق با رفتار اخلاق مدارانه آنها در نظام آموزشی تعریف می شود. بنابراین شاخصه های هفت گانه رفتار اخلاقی معلمان در چارچوب حرفه معلمی این انتظار را ایجاد می کند که دانش به کارگرفته شده در کلاس های درس، ماهیتی چند بعدی دارد و هر کدام از این شاخصه ها تداعی بخش انواعی از کارکردهای دانش معلمی است، به طوری که مثلا مضمون بهزیستی آموزشی به عنوان عاملی برای رفتار اخلاقی معلمان در آموزش، نشان دهنده تجهیز بودن معلمان به دانش یادگیرندگان، دانش تربیتی - عمومی و ... در راستای غنی سازی محیط های یاددهی - یادگیری است.



نمودار ۳. رابطه بین مولفه های رفتار اخلاقی معلمان با دانش معلمی

بحث و نتیجه گیری

رفتار و عکس‌العمل معلمان در آموزش دانش‌آموزان یکی محورهای مورد توجه در مباحث اخلاقی نظام آموزش و پرورش است، به طوری که این کنش‌های اخلاقانه به عنوان قابلیت‌های راستای دانش معلمی تعریف می‌شود. دانش معلمی وضعیتی است که دارای ابعاد مختلفی در حوزه آگاهی از دانش‌آموزان، موضوع درسی، محیط آموزشی و .. است، در واقع، برخورد معلمان در موقعیت‌های آموزشی با مخاطبان خود مستلزم داشتن منطق عقلانی و استدلالی درباره نحوه ارتباط آفرینی و جذب بیش‌تر آنها به یادگیری است. بنابراین این گونه استنباط می‌شود که کیفیت برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و چگونگی استمرار آن نیازمند وجود انواع دانش معلمی و کاربرد آن در عمل با ماهیت اخلاقی است تا بتواند چارچوب آموزشی مطلوبی در مقوله رفتار آموزشی

برای معلمان فراهم نماید. در پژوهش حاضر نیز به بررسی ماهیت رفتار اخلاقی معلمان پرداخته شده است تا میزان مطابقت این نوع رفتار معلمان در آموزش و مولفه‌های آن با انواع دانش معلمی مورد تحلیل قرار گیرد، این مولفه‌ها عبارتند از:

۱) واقع‌گرایی اخلاقی: قابلیت معلمان در این است که در زندگی آموزشی خود اصولی را که به صورت عینی تجربه کرده و ماحصل آن را در یادگیری با کیفیت دانش آموزان ملاحظه کرده‌اند، مورد تاکید قرار دهند. در واقع، شناخت معلمان از آموزش و پرورش این است که اصول حقیقی اثبات شده را در موقعیت‌های مختلف آموزشی به کار بگیرند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد معلمان با کشف و استخراج عناصر اخلاق‌گرایانه آموزش، نسبت به شاخص‌سازی آنها برای ارزیابی نوع رفتارهای آموزشی در یک چارچوب ارزشی واقعی می‌پردازند. می‌توان گفت که مشخص کردن استانداردهای آموزشی در فرایند یادگیری دانش آموزان، رفتار معلمان را به سمتی سوق می‌دهد که به شفافیت بخشی رفتارهای خود بپردازند. همسو با این نتایج، یافته‌های مطالعه شاهین و یوکسل (۲۰۲۱) بیانگر این است که قابلیت معلمان در محیط‌های آموزشی وابسته به توانمندی آنها در ارزش‌گذاری بر فعالیت‌ها، محیط اجتماعی و شایستگی‌های حرفه معلمی است. هم‌چنین، نتایج پژوهش ازن (۲۰۱۸) نیز نشان‌دهنده وابستگی شیوه رفتار معلمان در شرایط آموزشی به نوع تحلیلی که از واقعیات‌های اخلاقی دانش آموزان نشان دارند، است. در حقیقت، دانش معلمی در این وضعیت تجربه‌ای است که متناسب با واقعیات یادگیری دانش آموزان در بطن آموزش، حقایق مطلوب را شناسایی کرده و خود را پای‌بند با آن می‌داند و عملکرد معلمان نیز متأثر از دانشی است که در قالب تعهد به اصول اولیه علمی واقعی توسط آنها صورت می‌پذیرد.

۲) تعلق‌پذیری شناختی: ارزشمندسازی و محوریت مفاهیم علمی در تدریس مطالب برنامه درسی ناشی از جایگاه معرفت علمی در برنامه ریزی‌های وزارت آموزش و پرورش است، جایی که معلمان با توسعه مهارت‌های شناختی خود، زمینه را برای اثربخشی یادگیری دانش آموزان و غنی‌سازی تجارب آنها فراهم می‌کنند. نتایج مطالعه نشان می‌دهد که رفتار اخلاقی معلمان در برخورد با موضوعات علمی کتاب‌های درسی، توسعه مبانی علمی در رشته‌های مختلف درسی است که به بررسی مسائل آموزشی با رویکرد علمی و جهت‌گیری منطقی می‌انجامد و ماهیت دانش را در چگونگی کاربرد آن در موقعیت‌های مختلف دنبال می‌کند. می‌توان گفت که تاکید معلمان بر

اجرای برنامه های آموزشی متناسب با ساختار علمی رشته های درسی، علاوه بر فهم انتزاعی آن، پابندی آنها را به جایگاه علم نشان می دهد. به عبارتی، نوع رفتار معلمان و نحوه پردازش داده های محیطی یک مسیر استدلال گونه را طی کرده و در برخورد با پدیده ها و ایده پردازی ها از تفکر منطقی استفاده می شود. نتایج پژوهش بیرجکک و سولومون (۲۰۲۰) بیانگر این است که شناخت معلمان از موضوعات درسی اخلاق حرفه گرایانه ای است که به کارایی بیش تر معلمان منجر می شود. نتایج پژوهش مطالعه کد خدایی (۱۳۹۵) نشان می دهد که آگاهی معلمان از چگونگی استفاده از اطلاعات شناختی در تدریس و نحوه ارائه آن متناسب با موقعیت یادگیری، دانشی است که بیانگر مهارت معلمان در اصول و حرفه رفتار معلمی است. در نتیجه تعهد به مطالعه و آگاهی از محتوای ساختار رشته های علمی توسط معلمان، واکنش اخلاق مندانه ای است که راه دستیابی به معلومات واقعی برنامه های درسی را مهیا می کند.

۳) کنشگری اقتضائی: واکنش معلمان در شرایط آموزشی مانند مدارس یا کلاس درس، دارای خصوصیات انعطاف پذیری است که قدرت مانور آنها را در تصمیم گیری های مختلف افزایش می دهد. به عبارتی داشتن رفتار متنوع در رویدادهای آموزشی با توجه به ماهیت آنها، نشان دهنده ی سطحی از دانش معلمی است که انتظار می رود مورد توجه دست اندرکاران نظام آموزشی در تربیت نیروی انسانی قرار گیرد. نتایج نشان می دهد که رفتار اخلاقی معلمان، آمادگی برای شناخت نیازها و مسائل موقعیت های آموزشی و تلاش برای انتخاب روش های مناسب مطابق با آن شرایط در جهت یکسان سازی اقدامات آموزشی در راستای رشد برابر و فراگیر دانش آموزان است. در واقع، می توان گفت که شناخت اکولوژیکی مخاطبان آموزش، تلاش در جهت مطلوب سازی یادگیری و ساختار شکنی روند آموزش است تا وضعیت های متنوعی در درون دانش معلمی تعریف کند. به عبارتی دانش رفتاری، ماهیت عملی به خود می گیرد که محدود به موقعیت ویژه ای است. چنان چه نتایج مطالعه دا سیلوا، ایشی و کراسیلچیک (۲۰۲۰) نشان دهنده ی جهت گیری موضعی برای توازن سازی در اجرای برنامه های آموزشی است. در نتیجه می توان این گونه استنباط کرد که کاربرد دانش معلمی با این که مورد توافق دغدغه مندان آموزشی است، ولی درون مایه و کیفیت برخورد با مسائل آموزشی در دانش معلمی، فرایند متغیری است

که مستلزم دیدگاهی چند جانبه گرایانه در آموزش است و این نشان از وسعت دید اخلاق آموزشی معلمان است.

۴) بهزیستی آموزشی: طراوت و شادابی در رفتارهای معلمان، رویکرد نوآورانه ای است که دانش آموزان را وارد دنیای جدیدی از کنش های متقابل با معلمان می کند. در واقع محیط یادگیری به صورتی است که احساس تعلق به مفاهیم درسی و کنکاش آن، دانش آموزان را در وضعیتی قرار می دهد که توانایی های واقعی خود بر اساس انگیزه های درونی کسب شده نشان می دهند. نتایج پژوهش نشان می دهد که هدایت روند آموزش با رفتارهای متنوع و تمایلات فراگیر محور، به توسعه ابعاد انسان گرایانه دانش آموزان و ارزش گذاری فعالیت های آموزشی منجر شده و فرصت تقویت ظرفیت روانی دانش آموزان را فراهم می آورد. در واقع، ارتقای مولفه های زیست آموزشی دانش آموزان از طریق دانشی صورت می گیرد که رفتارهای برآمده از آن دانش، متعلق به معلمانی است که در تعامل خود با محیط اجتماعی، رفتارهای حمایت کننده ای از عملکرد دانش آموزان داشته و برخوردارهایشان را متناسب با میزان و حجم انگیزه های آموزشی مخاطبان شان تنظیم می کنند. نتایج پژوهش الهولهایلی (۲۰۱۸) نیز بیانگر عکس العمل های هدایت گرایانه معلمان توأم با رفتار عاطفی مناسب در برخورد با روحیات و انگیزه های دانش آموزان است. نتایج پژوهش میکائیلی منیع و فرجی (۱۴۰۰) نیز بیانگر این است که شناخت عمیق یادگیرندگان و طراحی فعالیت ها متناسب با علائق آنها علاوه بر فراهم کردن فرصت رشد و توسعه برای مخاطبان آموزشی، شایستگی های اخلاقی معلمی را ارتقا می بخشد. بنابراین می توان گفت دانش معلمی باید به درک کامل از فضای روانی کلاس درس و شناسایی عناصر و محرک های محیطی اثرگذار بر عملکرد دانش آموزان پردازد و انتظارات معناشناسانه آنها را تحقق بخشد.

۵) همزیست پذیری نوعی: تلاش برای همسوسازی با فرهنگ پذیرفته شده دانش آموزان در جهت قرار گرفتن در بطن اتفاقات زندگی آنها، مهارتی است که در سایه درک عمیق واقعیات آموزشی می تواند اتفاق بیفتد. نتایج پژوهش نشان می دهد که برقراری ارتباط موثر با دانش آموزان و فعالیت آموزشی متناسب با فرهنگ محیطی آنها، با درونی سازی ارزش های دانش آموزی و توجیه عملکرد معلمان مطابق با انتظارات محلی، صبغه فرهنگی - اجتماعی و شناختی معلمان از دانش معلمی را ارتقا می بخشد. در حقیقت، دانش معلمی شناخت و ویژگی های دانش آموزان در

یک کلیت واحد متناسب با موقعیت زندگی آنها برای تعریف ماهیت وجودی شان است تا فردیت های متنوع در یک سیستم اجتماعی، رفتار معلمان را برای فراهم کردن شرایط یادگیری محتوای درسی متناسب با اصول اخلاقی انسان زیستانه توجیه پذیر کنند. همسو با یافته ها، نتایج مطالعه ژونوسبکوا و همکاران (۲۰۲۲) بیانگر این است که خصوصیات رفتاری عدالت‌محوری و اعتماد‌پذیری در فرایند آموزش دانش‌آموزان، متضمن تعهدات اخلاقی معلمان را در حوزه شناخت حرفه معلمی است. هم‌چنین نتایج پژوهش لیشچینسکی (۲۰۱۹) نشانگر این است که دانش معلمی، ارائه رفتارهای اخلاقی با ماهیت همسان سازی اجتماعی با دانش آموزان است. در نتیجه می توان گفت که پویا سازی روابط متقابل در درون ساختار یاددهی- یادگیری متأثر از یکسان سازی سبک زندگی آموزشی متناسب با تجربیات کسب شده دانش آموزان در فرهنگ بومی است.

۶) خود هویت‌شناسی: معلمان با ارزیابی کلی از توانمندی های خود که نتیجه شناخت نقاط قوت و ضعف آنهاست، در پی تعریف ماهیت وجودی خود در حوزه فعالیت های آموزشی بر می آیند. نتایج پژوهش نشان می دهد که نوع برداشت معلمان از میزان تاثیرگذاری آموزشی، تلاش برای توسعه صلاحیت های خود و چگونگی و کیفیت زندگی آموزشی، آنها را به خودآگاهی فردی می‌رساند. می توان گفت که تحلیل روان‌شناختی معلمان از ویژگی های خود، به ترسیم فضایی می انجامد که آنها را در مقابل مسائل و مشکلات آموزشی در وضعیت فعال یا غیرفعال قرار می دهد. در واقع، این معلمان هستند که با علم به اهمیت نقش خود در هدایت فرایند یادگیری دانش آموزان، فعالیت های اخلاق‌مدارانه‌ای را در طراحی برنامه های درسی و آموزشی انتخاب می کنند و دانش معلمی را با شاخصه های خودشناسی و خودباوری تعریف می کنند. نتایج مطالعه بزرگ، مهرمحمدی، طلائی و موسی پور (۱۳۹۸) بیانگر این است که نقش خود معلم در دستیابی به دانش آموزشی، برگرفته از تجربیاتی است که به صورت فردی و متناسب با روحیات شخصی خود خلق می شود. بنابراین می توان گفت که با تحلیل همه جانبه از فردیت، دانش معلمی متأثر از آن نیز تولید شده و با هم ترکیب می شود. در نتیجه علم به هویت فردی توسط معلمان، میزان نوع دانش معلمی را تعیین کرده و در موقعیت های آموزشی در قالب رفتار اخلاقی مشاهده می شود.

۷) هدف مهندسازی رفتار آموزشی: تلقی معلمان از آموزش این است که برخورد با دانش آموزان از روی برنامه و هدف باشد، یعنی آنچه که معلم در قالب رفتار به دانش آموزان ارائه می نماید، برگرفته از هدفی باشد که برای آن ارزش گذاری انجام گرفته است. نتایج پژوهش نشان می دهد که برجسته سازی تصمیمات فردی معلمان، تبیین نسبت به مسائل آموزشی و تعریف چارچوب مشخص برای توسعه در امورات آموزشی در راستای هدف مندرکدن رفتارهای آموزشی صورت می گیرد. در واقع می توان گفت که دانش معلمی، دانشی است که آگاهی معلمان را نسبت به ایجاد رفتارهایی ترغیب می نماید که معلمان از قبل نسبت به چگونگی اجرای آنها در کلاس درس برنامه ریزی کرده و هزینه- فایده آن را مشخص می کنند. نتایج مطالعه بولاخ و شاندروک (۲۰۲۲) نشان می دهد که برنامه ریزی برای چارچوب آموزش و نوع فعالیت های آن ناشی از آمادگی ذهنی معلمان نسبت به رفتارهای اخلاقی در آموزش دانش آموزان است. هم چنین نتایج پژوهش بوریو (۲۰۲۰) بیان کننده ی این نکته است که معلمان به دلیل شناخت کافی از رویدادهای آموزشی، حل کننده ی معضلات اخلاق آموزشی در تدریس هستند. می توان گفت این نوع رفتار اخلاقی معلمان در قالب دانش معلمی، حمایت از سودمندسازی فعالیت های آموزشی است تا میزان کاربرد و مفید بودن آنها را در حل مسائل آموزشی بسنجد. می توان گفت که با بررسی وضعیت موجود نظام آموزشی ایران، محوریت معلم و دانش برخاسته از این حرفه مورد تاکید اسناد بالادستی قرار گرفته و افعال اخلاقی مورد نیاز معلمان برای توسعه کیفیت فرایند آموزش، پیش بینی شده است. ولی آنچه در عمل می تواند پاسخگوی رفع مسائل و مشکلات آموزشی شود، ترسیم معلم با شاخصه های اخلاقی چند وجهی در موقعیت های آموزشگاهی است که گستره ای از این رفتارها را در عمل از خود نشان دهد. به عبارتی، تاکید صرف بر ابعاد مختلف دانش معلمی و انعکاس پذیری آن در عملکرد معلمان، شاید در گام اول هدایت کننده چارچوب های رفتاری معلمان باشد، ولی در مقام اجرا نباید جهت گیری های از پیش برنامه ریزی شده برای برجسته کردن ابعادی خاصی از دانش معلمی صورت گیرد، چرا که در یک مجموعه نظام مند انتظار این است که برای دستیابی به اهداف، رفتارهای اخلاقی متنوعی صورت گیرد. بنابراین ضروری است که معلمان در یک چرخه فرایندی از عملکردهای اخلاقی، آموزش های لازم را ببینند. از طرفی، تصور از حرفه معلمی در نظام آموزشی کشورمان، معلمان را محدود به

ارائه رفتارهای اخلاقی ویژه ای در موقعیت های مختلف کرده است و ماهیت اقتضایی رفتارهای اخلاقی و نوع کنش آنها با دانش آموزان را دچار مشکلات عدیده ای کرده است. در نتیجه تغییر این شرایط مستلزم این است که قابلیت های معلمان متناسب با دانش معلمی، توسعه یابد و این ذهنیت برای آنها ایجاد شود که فراهم کردن آموزش مطلوب برای دانش آموزان از طریق برخورداری معلمان از انواع رفتارهای اخلاقی است تا بتواند در ارتباط با هم و به صورت فراگیر و همه جانبه، فضای آموزشی امن تر و مطلوب تری را فراهم نماید.

به طور کلی دانش معلمی با توسعه قابلیت های معلمان در ابعاد مختلف حرفه ای، موقعیت اخلاق گرایانه آنها در راستای تعاملات آموزشی ارتقا می دهد، بدین صورت که رفتار معلمان زمانی صبغه اخلاقی به خود می گیرد که آنها در برخورد و کار بست دانش در محیط های آموزشی، ماهیت دانش مطلوب آموزشی و چگونگی دسترسی و خلق دانش جدید را کسب کرده باشند. بر اساس یافته های این پژوهش، پیشنهادات پژوهشی عبارتند از: - پیشنهاد می شود پژوهشی درباره طراحی الگوی اخلاق آموزشی در غنی سازی دانش معلمی صورت گیرد. - پژوهشی درباره تبیین شرایط و رویکردهای دانش معلمی در توسعه رفتارهای آموزشی معلمان صورت گیرد. - پژوهشی درباره بررسی رابطه بین بهزیستی اخلاقی با دانش شخصی - عملی معلمان با تاکید بر غنی سازی شغلی صورت گیرد. - پژوهشی درباره رابطه بین کنش های اخلاقی و شناخت پذیری معلمان در تبیین رفتارهای هنجارمند انجام شود. هم چنین پیشنهادات کاربردی عبارتند از: - پیشنهاد می شود رویکرد انطباق پذیری اخلاق جهت تحقق اهداف آموزشی، در برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد. - دغدغه فعالیت اخلاقی معلمان در کلاس درس فراهم کردن فضای آموزشی حمایت کننده در راستای توسعه فراگیر محوری باشد. - کنش های اجتماعی معلمان در راستای پرورش مهارت های مشارکتی دانش آموزان در فعالیت های برنامه های درسی به کار گرفته شود. - توسعه و غنی سازی علمی معلمان در راستای کاربرد رویکرد تحلیلی محتوای برنامه های درسی قرار گیرد.

منابع

- ایمان، محمد تقی، نوشادی، محمودرضا. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی، **فصلنامه پژوهش**، ۳(۲): ۴۴-۱۵.
- بزرگ، حمیده. مهرمحمدی، محمود. طلائی، ابراهیم. موسی پور، نعمت اله. (۱۳۹۸). فهم دانش شخصی-عملی؛ حرکت از آن چه معلمان باید بدانند به آن چه می دانند، **نظریه و عمل در برنامه درسی**، ۱۳(۷): ۷۸-۵۳.
- کدخدایی، محبوبه السادات. (۱۳۹۵). معلم دانشمند: نگاهی کاستی‌جویانه به دانش معلم، **راهبردهای نوین تربیت معلمان**، ۲(۲): ۵۰-۳۳.
- میکائیلی منبع، فرزانه. فرجی، اسرین. (۱۴۰۰). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش دانش محتوای آموزشگری دانشجو معلمان رشته آموزش ابتدایی، **مطالعات سیاستگذاری تربیت معلم**، ۴(۳): ۷۱-۴۱.
- Abedini, S., Imani, E., & Fazli, A. (2019). Educational Ethical Challenges in the Viewpoint of Students in Medical Sciences: A Qualitative Study with Content Analysis Approach, **Hormozgan Medical Journal**, 23(2): 1-8.
- Agir, M. S. (2019). The Effect of Perceived Teacher Behaviors on Students' Self-Esteem and Attitudes towards Learning, **Journal of Education and Learning**, 8(5): 203-218.
- 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.
- Bjerke, A. H., & Solomon, Y. (2020). Developing Self-Efficacy in Teaching Mathematics: Pre-Service Teachers' Perceptions of the Role of Subject Knowledge, **Scandinavian Journal of Educational Research**, 64(5): 692-705.
- Boru, N. (2020). Ethical Dilemmas: A Problematic Situation for Teachers, **International Journal of Progressive Education**, 16(3): 1-17.
- Bulakh, V. P., & Shandruk, S. I. (2022). The Future of Ukrainian EFL Professional Education: Certificates of Excellence or Certificates of Attendance, **Review of Education**, 10(1): 1-28.
- Da silva, P. F., Ishii, I., & Krasilchik, M. (2020). Code of Ethics for Teachers: A Dilemma, **Educacao em Revista**, 36: 1-12.
- Debes, G. (2021). Teachers' and Administrators' Perception about the Concepts of "Ethical Behavior" and "Attitude", **International Journal of Curriculum and Instruction**, 13(1): 756-772.
- Ding, A. C., & Wang, H. H. (2018). Unpacking teacher candidates' decision-making and justifications in dilemmatic spaces during the student teaching year, **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 46(3): 1-18.
- Donnelly, J., & Berry, L. (2019). Considering the Environment: An Expanded Framework for Teacher Knowledge, **Journal of Learning Spaces**, 8(1): 42-49.
- Ernest, P. (2019). The ethical obligations of the mathematics teacher, **Journal of Pedagogical Research**, 3(1): 80-91.

- Jambunathan, S., Jayaraman, J. D., & Adesanya, R. (2022). Comparison of Beliefs about Classroom Ethical Practices among Early Childhood Teachers in India and the USA: An Exploratory Study, **Education**, 50(2): 197-210.
- Ilgan, A., & Ekiz, M. (2020). The Relationship between the Teachers' Expectation on the School Principals' Ethical Behaviors and the School Principals' Ethical Leadership Behaviors, **Journal of Education and Educational Development**, 7(2): 193-215.
- Koc, M. H., & Fidan, T. (2020). Teachers' opinions on ethical and unethical leadership: A phenomenological research, **Kuram ve Uygulamada Egitim Yonetimi**, 26(2): 355-400.
- Komardi, D., & Ayu, S. N. (2018). Pengaruh Disiplin Kerja dan Motivasi Kerja Terhadap Kinerja Guru SMA Muhammadiyah 1 Pekanbaru, **Jurnal KURS**, 3(1): 56-66.
- Lee, D. J., Grace, B. Y., Sirgy, M. J., Singhapakdi, A., & Lucianetti, L. (2018). The effects of explicit and implicit ethics institutionalization on employee life satisfaction and happiness: The mediating effects of employee experiences in work life and moderating effects of work–family life conflict, **Journal of Business Ethics**, 147(4): 855-874.
- Lishchinsky, O. S. (2019). Toward Lifelong Learning: A Cross-National Analysis of Codes of Ethics for Educators, **Curriculum and Teaching**, 34(2): 73-95.
- Ozan, M. B., Polat, H, Gundüzalp, S, & Yaras, Z. (2017). Etik kodlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri ve etik kod önerileri School administrators' opinions and suggestions on codes of ethics, **Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 27(1): 43-52.
- Ozen, F. (2018). On the Intermediary Effect of Organizational Policy: The Effect of Perceived Ethical Climate on Corruption Behavior of Teachers, **Journal of Education and Training Studies**, 6(8): 52-65.
- Ozyıldırım, G., & Gumus, F. O. (2019). Relationship Between Classroom Management Beliefs and Ethical Sensitivity Levels of Prospective Elementary Math-ematics Teachers, **Journal of Teacher Education and Educators**, 8(2): 131-155.
- Peace, H., Fuentes, S. Q., & Bloom, M. (2018). Preservice Teachers' Transforming Perceptions of Science and Mathematics Teacher Knowledge, **International Journal of Educational Methodology**, 4(4): 227-241.
- Riedler, M. & Eryaman M.Y. (2016). Complexity, Diversity and Ambiguity in Teaching and Teacher Education: Practical Wisdom, Pedagogical Fitness and Tact of Teaching, **International Journal of Progressive Education**, 12(3): 172-186.
- Sahin, F., & Yuksel. I. (2021). Meaning and Uniqueness of Ethics and Ethical Teacher Behaviors in the Teaching Profession, **inquiry in education**, 13(2): 1-17.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2020). A multinational study of teachers' codes of ethics: Attitudes of educational leaders, **NASSP Bulletin**, 104(1): 5-19.

- Sozer, M. A. (2019). Effective Teacher Immediacy Behaviors Based on Students' Perceptions, **Universal Journal of Educational Research**, 7(2): 387-393.
- Turk, M., & Vignjevic, B. (2016). Teachers Work Ethic: Croatian Students Perspective, **Foro de Educacion**, 14(20): 489-514.
- Zhunusbekova, A., Koshtayeva, G., Zulkiya, M., Muratbekovna, O. L., Kargash, A., & Vasilyevna, S. M. (2022). The Role and Importance of the Problem of Ethics in Education, **Cypriot Journal of Educational Sciences**, 17(3): 787-797.

*Quarterly Journal of Educational Leadership
& Administration
Islamic Azad University Garmsar Branch
Vol.16, No 3, Autumn2022, No.61*

Identifying and explaining the components of teachers' ethical behavior in the education process with an emphasis on the dimensions of teacher knowledge

Reza Masouminejad, Gahraman Madalou, Shahla Babaei, Zahra Babaei, Delangiz Shami

Abstract:

The aim of this study was to identify the characteristics of teachers' ethical behavior and explain it according to the multiple dimensions of teacher knowledge in the process of education students. The qualitative research approach was a conventional content analysis method with a self-conceptual nature. The study participants were teachers in Khoy and Chaipareh counties in the academic year 1399-1400, of which 23 were selected through purposive sampling of index type. In this regard, semi-structured interviews were conducted and the sampling process continued until complete data saturation. To validate the findings, the researcher's self-review method and Checking participants were used, and to determine the reliability of the data, a parallel survey of coders was used. The findings showed that the 7 main themes of teachers' ethical behavior in the educational process include self-identity, educational purposefulness, typical coexistence, moral realism, cognitive belonging, contingency activism and educational well-being with 24 sub-themes and 171 The basic code is to implement a variety of teacher knowledge in the classroom. The results showed that the seven components, as aspects of teachers' knowledge in the teaching and learning process, reflect the ethical nature of their behavior in educational situations that can meet the expectations of the stakeholder community regarding the characteristics of an effective teacher and put them into practice.

Keywords: Ethical Behavior, Education Process, Teacher Knowledge.