

The Role of Knowledge And Ethical Beliefs In The Model of Teacher's Professional Qualifications (TPACK)

Yahya Maroofi^{1*}, Ebrahim Mohammadpour², Shahryar Haidari³, Soliman Avari⁴

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۲/۱۶

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۸/۲۴

Accepted Date: 2023/05/06

Received Date: 2022/11/15

Abstract

To gain legitimacy, schools must always align with the ethical values upheld by society. As societal values encompass more than just academic and scientific advancements, schools are tasked with instilling these ethical principles in their students. In this process, teachers assume a crucial role in fostering students' ethical development. The success of not only the educational system but also any political and social framework relies heavily on the quality of teachers within a society. Today's schools and universities bear the significant responsibility of equipping students with the necessary knowledge and skills to navigate the complexities of the future ethically. Therefore, fulfilling this pivotal role demands that teachers possess professional knowledge and qualifications.

Content knowledge (CK) refers to the teacher's knowledge about the content(s) that he/she teaches to the students. Pedagogical knowledge (PK) can be defined as a teacher's in-depth knowledge of educational processes and teaching-learning methods, including classroom management and evaluation. Technology knowledge (TK) refers to the teacher's knowledge of all kinds of classic and modern technologies and how to use them in teaching to make them more effective. Pedagogical content knowledge (PCK) includes the teacher's knowledge to identify the student's previous prerequisites for learning new topics and which educational approaches are more compatible with the lesson's subject. Technological pedagogical knowledge (TPK) is the knowledge of the components and capacities of the existing technologies that the teacher can use in education and how the teaching that the teacher provides to the students may change due to the use of technology. Technological content knowledge (TCK) deals with the mutual relationship between content and educational technologies. Technological pedagogical content knowledge (TPACK) can be viewed as overarching knowledge and it refers to how technology facilitates students' learning, how technology solves students' learning problems, how students may create new knowledge, and what makes learning a lesson difficult or easy for students.

1. Associate Professor of Curriculum Studies, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

* Corresponding Author:

Email: y.maroofi@uok.ac.ir

2. Ph.D. (Senior Lecturer) in Measurement and Evaluation, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Kurdistan, Sanandaj, Iran.

3. Director of supervision and evaluation of Farhangian University, Kurdistan, Sanandaj, Iran.

4. Research Director of Farhangian University, Kurdistan, Sanandaj, Iran.

Between 2009 and 2019, the TPACK framework has been the subject of extensive academic exploration, resulting in over 1200 journal articles and book chapters, 315 theses and dissertations, and 28 books. The TPACK framework consists of three interconnected circles (CK, PK, and TK) with an additional outer dotted circle. Despite efforts to refine and re-envision the model, it has remained relatively unchanged since its inception in 2009. It's worth noting that the outer dotted circle, although present in the framework, does not represent a distinct type of knowledge.

According to Mishra and Koehler, the outer dotted circle pertains to the context within which the framework operates. This context includes the school subject matter, students' backgrounds, and the technologies available for teaching, all of which are described as "context-bound" elements that influence TPACK. However, despite the significance of the "context" in the TPACK framework, this aspect has not been adequately emphasized in previous studies.

Furthermore, previous research has highlighted the wide-ranging nature of the context, encompassing various concepts from teachers' epistemological beliefs to classroom and institutional resources. Understanding and considering this multifaceted context are crucial for a comprehensive analysis of TPACK and its practical implications.

The TPACK framework is a comprehensive model of teacher knowledge; however, it does not encompass teacher ethical knowledge. The ethical knowledge of teachers forms the foundation for their behaviors and interactions in the classroom. Given their significant influence on students' thinking, motivation, and knowledge, teachers wield extraordinary power in shaping their students' personalities. As role models, teachers play a crucial role in the lives of their students, and they are expected to serve as positive influences and examples to follow.

Ethics in education means providing equal educational opportunities to all students regardless of nationality, gender, ideological differences, or mental disabilities. Attention to ethical principles in teaching can bring respect, tolerance, civil relations, and interaction based on predetermined rules among students. Ethical knowledge is the awareness of the inherent characteristic between the principles of social and individual ethics. A teacher's possession of these principles allows him/her to display the values of personal and social ethics, which include a sense of right and wrong, respectful behavior toward others, objectivity, patience, and compassion.

The primary purpose of this study was to representing teachers' ethical knowledge in the TPACK conceptual framework. This study is a qualitative research based on the phenomenology method. A total of 13 experts were sampled using the purposive sampling method. All the participants are experts and authorship in teacher training (having at least one academic work including a research project, peer-reviewed journal article, or book) and having more than ten years of teaching experience in different educational settings. The study was carried out in 2022. After setting up the interview protocol, initial coordination was started with the participants. Some agreed to in-person interviews, while others preferred online interviews using google meet due to the COVID-19 pandemic. After interviewing all 13 participants using a semi-structured interview and preliminary analysis of the data, the saturation of the resulting data and the adequacy of the interview were determined. The data were analyzed using the thematic analysis technique and based on the method proposed by

Attride-Stirling (2001) as one of the conventional coding methods in thematic analysis.

The research findings indicate that despite being a relatively comprehensive theoretical framework, TPACK has overlooked teachers' ethical knowledge. Interviewees highlighted that Mishra and Koehler's (2006) model, which includes CK, PK, TK, PCK, TPK, and TCK, should also encompass ethical knowledge (EK) and Technological Pedagogical Content Ethical Knowledge (TPCEK). These additional dimensions are deemed essential for enhancing teacher professional effectiveness, particularly within the cultural context of the country. Including ethical knowledge and TPCEK in the TPACK framework would provide a more holistic approach to understanding and supporting teachers in their roles as educators and ethical decision-makers.

The interviewees firmly believe that teaching possesses an ethical and normative nature, making it a profession that demands teachers to embody various characteristics and virtues. These virtues encompass ethical, intellectual, professional, and civic aspects. Moral virtues, for instance, encompass traits like sincerity, honesty, respect, justice, fairness, courage, decisiveness, self-control, and faithfulness.

Regarding intellectual virtues, qualities such as humor, critical thinking, creativity, reflection, and resourcefulness are deemed essential. In the realm of professional characteristics, virtues like a genuine passion for the work, punctuality, scientific originality, authority, and a solid professional reputation, along with a sense of professional responsibility and the ability to create an effective learning environment and communicate professionally are highly valued.

Furthermore, in the domain of civic virtues, features such as care and empathy, loyalty and commitment, openness, a sense of social responsibility, and a willingness to serve others are considered crucial virtues for teachers. Embodying these diverse virtues is seen as integral to being an effective and ethical educator, contributing positively to the development and growth of their students.

In conclusion, the research revealed that although the TPACK model is relatively comprehensive, it lacks consideration for teachers' ethics, beliefs, and their impact on teaching effectiveness. As a result, it is essential for both practitioners and researchers to address the ethical dimension of teachers more prominently. The findings hold significant implications for policymakers involved in teacher training programs.

Keywords: Teacher's knowledge, Ethical knowledge, TPACK model, teaching.

نقش دانش و باورهای اخلاقی در الگوی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم تی‌پک (TPACK)

یحیی معروفی^{۱*}، ابراهیم محمدپور^۲، شهریار حیدری^۳، سلیمان آوری^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش دانش و باورهای اخلاقی معلم در الگوی مفهومی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم تی‌پک (TPACK) بود. رویکرد پژوهش کیفی به لحاظ هدف کاربردی و از حیث شیوه‌ی گردآوری داده‌ها مبتنی بر راهبرد پدیدارشناسی توصیفی است. مشارکت‌کنندگان در پژوهش شامل متخصصان دارای تحقیق، تألیف و تجربه در زمینه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی بودند که به شیوه‌ی هدفمند از نوع ملاک‌مدار انتخاب شدند. حجم نمونه بر اساس قاعده اشباع نظری به ۱۳ نفر رسید. داده‌های پژوهش با کمک مصاحبه نیمه ساختارمند جمع‌آوری و با استفاده از روش تحلیل مضمون تحلیل شد. برای افزایش قابلیت اعتماد اطلاعات جمع‌آوری‌شده، از معیارهای اطمینان‌پذیری و باورپذیری یافته‌ها استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد، علی‌رغم کاربرد وسیع و جامعیت نسبی الگوی تی‌پک در طرح دانش‌های ضروری معلم، دانش و باورهای اخلاقی معلم و نقش آن در اثربخشی تدریس در این الگو مغفول مانده است. مشارکت‌کنندگان پژوهش ضمن تأکید مجدد بر ضرورت توجه به دانش‌های هفت‌گانه مطرح شده در الگوی تی‌پک (TPACK)، دانش اخلاقی (EK) و نقش محوری آن در استفاده مناسب معلم از این دانش‌ها را ضروری تشخیص دادند. مشارکت‌کنندگان بر این باورند که تدریس ماهیتی هنجاری_اخلاقی دارد و معلمی در زمره‌ی حرفه‌هایی است که متولی آن مستلزم برخورداری از ویژگی‌ها و فضایی چون فضیلت اخلاقی، فکری، حرفه‌ای و شهروندی است. از این‌رو، توجه به بعد اخلاقی تدریس ضروری است. بر این اساس، پیشنهاد شد بعد اخلاقی تدریس و نقش اثرگذار آن، هم از سوی متصدیان امر برنامه‌ریزی درسی و هم از سوی پژوهشگران عرصه تربیت‌معلم بیشتر مورد توجه قرار گیرد.

کلمات کلیدی: «دانش‌های معلمی»؛ «دانش اخلاقی»؛ «الگوی تی‌پک»؛ «تدریس»

۱. دانشجویار مطالعات برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

Email: y.maroofti@uok.ac.ir

* نویسنده مسئول:

۲. مدرس، دکترای تخصصی سنجش و اندازه‌گیری، علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۳. مسئول نظارت و ارزیابی دانشگاه فرهنگیان، کردستان، سنندج، ایران.

۴. مسئول پژوهش دانشگاه فرهنگیان، کردستان، سنندج، ایران.

مقدمه

ادبیات موجود در خصوص صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نشان می‌دهد که واژه‌هایی نظیر صلاحیت^۱، حرفه‌ای^۲، تخصص^۳ و شایستگی^۴ برای تعریف صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم مورد استفاده قرار می‌گیرد (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). صلاحیت مجموعه‌ای از دانش، مهارت و توانایی‌های یک شغل خاص است که باعث می‌شود فرد در انجام وظایف خود به موفقیت دست پیدا کند. صلاحیت معلم به توانایی او در کفایت تأمین خواست‌ها و مقتضیات حرفه‌ی تدریس، با به‌کارگیری مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش اطلاق می‌شود به‌گونه‌ای که این مجموعه در عملکرد فرد بازتاب و تجلی پیدا کند (Vahedi et al, 2017). برای درک بهتر مفهوم صلاحیت‌های یک معلم، باید ابتدا کار و یا حرفه وی تعریف شود. کار معلم پیوند تنگاتنگی با کلاس درس دارد؛ کلاس درسی که امروزه نیازمند معلمانی است که قادر باشند تا همه‌ی دانش‌آموزان را برای مراتب بالای تفکر^۵ و مهارت‌های عملکردی در قرن بیست و یکم آماده کنند (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

دانش‌ها و مهارت‌های معلمی برای مدت طولانی متشکل از دانش‌های محتوایی^۶ و دانش‌های پداگوژیکی^۷ به‌صورت مجزا در نظر گرفته شده است. شولمن (Shulman, 1986) مفهوم دانش محتوایی^۸ پداگوژیکی^۸ (PCK) را پیشنهاد کرد که بر ترکیب منحصربه‌فرد دو بُعد دانش تأکید داشت.

امروزه با گسترش استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه آموزش، فرآیند تدریس به‌شدت متحول شده است و معلمان بایستی دانش و مهارت‌های و فناوری پداگوژی را کسب کنند تا بتوانند تدریس موفق با فناوری را انجام دهند (Deng & Zhang, 2023). میسرا و کهلر (Mishra & Koehler, 2006) با ادغام بُعد دانش فناورانه در چارچوب دانش محتوایی^۹ پداگوژیکی (PCK)، چارچوب جدیدی به‌نام دانش پداگوژیکی محتوایی فناورانه^۹ (PCK) را پیشنهاد کردند. این چارچوب از سه جزء اصلی دانش پداگوژیکی (PK)، دانش محتوایی (CK) و دانش فناورانه (TK) تشکیل شده بود که ترکیب آن‌ها منجر به پیدایش بعد چهارم تحت عنوان دانش محتوایی، پداگوژی و فناوری که به‌اختصار به تی‌پک TPACK شهرت دارد، شد.

دانش محتوایی (CK)، شامل دانش معلم درباره موضوع (های) درسی است که وی به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد. دانش پداگوژی (PK) شامل دانش عمیق معلم از فرایندهای آموزشی و روش‌های یاددهی-یادگیری از جمله مدیریت کلاس درس، ارزشیابی و راهنمایی دانش‌آموزان است. دانش فناوری (TK)، به دانش معلم از انواع فناوری‌های کلاسیک و مدرن و این‌که چگونه آن‌ها را در امر تدریس خود به کار ببندد تا آن را مؤثرتر سازد، اطلاق می‌شود. دانش محتوایی^۹ پداگوژی (PCK) شامل دانش معلم در مورد شیوه‌های

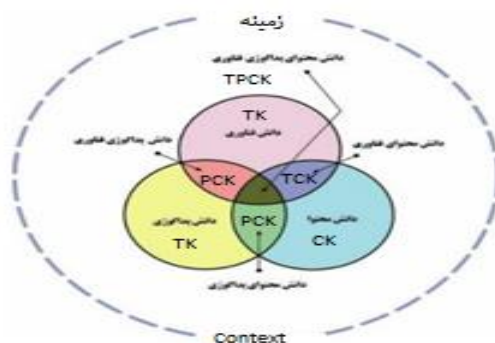
-
1. Qualification
 2. Professional
 3. Expertise
 4. Competence
 5. Higher order thinking
 6. Content knowledge(Ck)
 7. pedagogical knowledge(Pk)
 8. Pedagogical content knowledge (PCK)
 9. Technological pedagogical and content knowledge (TPACK)

تربیتی متناسب با موضوع و تشخیص میزان پیش‌نیازهای قبلی دانش‌آموزان برای یادگیری مباحث جدید و رویکردهای آموزشی هماهنگ با موضوع درسی است. دانش پداگوژیکی_فناورانه (TPK) عبارت است از دانش اجزا و ظرفیت‌های فناوری‌های موجود که معلم می‌تواند از آن‌ها در آموزش استفاده کند و دانش این‌که چگونه ممکن است آموزشی که معلم به دانش‌آموزان ارائه می‌کند در اثر استفاده از فناوری تغییر یابد. دانش محتوایی_فناوری (TCK) به رابطه متقابل بین محتوای موضوع درسی و فناوری‌های آموزشی می‌پردازد. دانش محتوایی_پداگوژی_فناوری (TPACK) محل تلاقی TPK، PCK و TCK است، ولی فراتر از هر کدام از این دانش‌هاست و به این امر اشاره دارد چگونه فناوری موجب می‌شود تا یادگیری دانش‌آموزان تسهیل شود، چگونه فناوری موجب مرتفع شدن مشکلات یادگیری دانش‌آموزان می‌شود، چگونه ممکن است دانش‌آموزان دانش جدید را تولید کنند، چه چیز(هایی) یادگیری یک درس را برای دانش‌آموزان دشوار و یا آسان می‌کند (Mishra & Koehler, 2006).

چارچوب تی‌پک (TPACK) انواع دانش مورد نیاز معلمان را برای ادغام موفقیت‌آمیز فناوری در تدریس توصیف می‌کند. این ایده در اوایل دهه‌ی ۲۰۰۰ مورد توجه قرار گرفت و محققان زیادی روی انواع این ایده کار کردند (Pierson, 2001; Niess, 2002; Mishra & Koehler, 2006; Angeli & Valanides, 2005). از سال ۲۰۰۹ تاکنون بیش از ۲۰۰ مقاله در مجلات مختلف و فصول کتاب، بیش از ۳۱۵ پایان‌نامه و ۲۸ کتاب، تی‌پک را به‌عنوان موضوع اصلی خود ارائه کرده‌اند (Harris & Wildman, 2019). باوجود این‌که چارچوب تی‌پک که با سه دایره به‌هم‌پیوسته (TK، CK و PK) و یک دایره نقطه‌چین خارجی معرفی شده است و تلاش‌هایی نیز برای بازنگری، تصویر و طراحی مجدد مدل موجود صورت گرفته است، اما تصویر متعارف از حدود سال ۲۰۰۹ تاکنون، نسبتاً بدون تغییر باقی‌مانده و دایره نقطه‌چین بیرونی با وجود این‌که فضایی را به خود اختصاص داده، اما به‌عنوان نوعی از دانش به‌حساب آورده نشده است (Kusaini, Mahamod & Mohammad, 2022). میشر و کهلر (Mishra & Koehler, 2006) برای توصیف دایره نقطه‌چین بیرونی از موضوع درسی، پایه، پیشینه دانش‌آموز و انواع فناوری‌های موجود در محیط با عنوان «محدوده زمینه‌ی^۱» و از عوامل مؤثر بر تی‌پک یاد کرده‌اند (Rosenberg & Koeler, 2015).

اخیراً میشر (Mishra, 2019: 76) حوزه دیگری از دانش را که معلمان باید برای ادغام فناوری در تدریس از آن استفاده کنند، با عنوان زمینه یا زمینه‌ها^۲ به تصاویر قبلی و دایره نقطه‌چین محاط بر تصاویر قبلی اضافه کرده است. دانش زمینه‌ای شرایطی است که معلم در آن عمل تدریس را انجام می‌دهد و همان‌طور که معلمان به دنبال توسعه انواع دانش خود هستند، باید در جهت افزایش دانش زمینه‌ای نیز تلاش کنند. به باور وی دانش زمینه‌ای برای معلمان اهمیت حیاتی دارد و فقدان آن اثربخشی و موفقیت هرگونه توسعه‌ی تی‌پک یا تلاش معلمان را محدود می‌سازد. میشر (Mishra, 2019: 77) دایره نقطه‌چین بیرونی را با علامت اختصاری XK نام‌گذاری کرده است که استفاده از X در Contextual می‌تواند مناسب باشد، زیرا X معمولاً یک متغیر را نشان می‌دهد و دانش زمینه‌ای اغلب بسیار متغیر است. شکل ۱ نسخه اصلاح‌شده نمودار تی‌پک (TPACK) را نشان می‌دهد.

1. Context Bound
2. Context Or Contexts



شکل ۱: الگوی بازنگری شده TPACK (میشرا، ۲۰۱۹: ۷۷).

الگوی مفهومی تی‌پک به‌عنوان یکی از محبوب‌ترین چارچوب‌ها برای نشان دادن دانش معلمان در عصر فناوری دیجیتال معرفی شده است (Schmid, Brianza & Petk, 2020; Graham, 2011). بسیاری از محققان بر این باورند تی‌پک نقش مهمی در ترویج آموزش مؤثر از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات دارد (Deng, Chai, So, Qian, & Chen, 2017; Angeli & Valanides, 2009). با این حال، تی‌پک به دلیل برخی مسائل مفهومی نیز مورد انتقاد قرار گرفته است. پیچیدگی ساختار و ابهام در مرزهای اجزای تشکیل‌دهنده آن (Brantley-Dias & Ertmer, 2013; Graham, 2011; Archambault & Barnett, 2009)؛ تأکید بیش‌ازحد بر دانش معلم به‌جای مهارت و توانایی او در کاربرد دانش و استفاده از آزمون‌های خودسنجی برای ارزیابی معلم به‌جای ارزیابی عملکرد (Ball, Thames, 2019; Jeschke et al, 2019; Mohammadpour & Maroofi, 2022; Phelps, 2008)؛ تمرکز بر کاوش و اعتبارسنجی ابزارها، به‌جای دانش‌های خاص که در اثربخشی تدریس نقش دارند (Saubern et al, 2020)؛ بی‌توجهی به بعد اخلاقی تدریس و نقش آن در اثربخشی تدریس (Jeschke et al, 2021; Deng & Zhang, 2021)؛ و سرانجام ایجاد مجموعه‌ای از چالش‌های جدید اخلاقی ناشی از استفاده از فناوری‌های نوظهور در آموزش (Măță, Poenaru, & Măță, Clipa, & Tzafilkou, 2020; Măță, Poenaru, & Măță, Clipa, & Tzafilkou, 2020) از مهم‌ترین انتقاداتی است که پژوهشگران از چارچوب مفهومی تی‌پک به‌عمل آورده‌اند. براین‌اساس، بسیاری از پژوهشگران با پیشنهاد چارچوب‌های جدید یا افزودن و ادغام برخی مؤلفه‌های جدید در چارچوب قبلی مانند (TPACK-W, G-TPACK; E-TPACK; ICT-TPACK) تلاش کرده‌اند کاستی‌های موردنظرشان را در آن الگو برطرف کنند.

نگاهی به ادبیات موضوع و نقش دانش و باورهای اخلاقی در اثربخشی حرفه‌ای معلم، حاکی از آن است که شایستگی معلم اغلب به‌عنوان ترکیبی پویا از دانش‌ها، توانایی‌ها و ارزش‌ها تعریف می‌شود (Gonzales, 2010; Pantici, & Wubbels, 2010; Wagenaar, 2003). با این‌وجود، در چارچوب‌های مختلفی که برای ارزیابی شایستگی معلمان ایجاد شده است، علی‌رغم اجماع قوی مبنی بر پذیرش تدریس به‌عنوان یک فعالیت اخلاقی یکپارچه، تا حدّ زیادی از چنین چارچوب‌هایی کنار گذاشته شده است (Pantici & Wubbels, 2012).

نظریه‌پردازان تربیتی در ادبیات آموزش اخلاقی و رهبری اخلاقی، اهمیت اخلاق را در عملکرد آموزشی مورد تأکید قرار داده‌اند. آن‌ها اخلاق را به‌عنوان منبعی برای کنش تدریس ضروری دانسته‌اند. فنسترماخر (Fenstermacher, 2001) از فیلسوفان معاصر تعلیم و تربیت با نفی رابطه‌ی الزامی میان یاددهی و یادگیری، بر این باور است که عوامل و شرایط متعددی در تحقق یادگیری تأثیر دارند که از کنترل معلم خارج هستند. از نظر او سه عنصر اصلی تشکیل‌دهنده تدریس اثربخش شامل کنش‌های منطقی: فعالیت‌هایی مانند تعریف کردن، نمایش دادن، توضیح دادن و تفسیر کردن؛ کنش‌های روان‌شناسانه: فعالیت‌هایی چون انگیزه دادن، ترغیب کردن؛ جایزه دادن، تنبیه کردن، برنامه‌ریزی و ارزشیابی کردن و کنش‌های اخلاقی: مانند صداقت، شجاعت، بردباری، همدردی، احترام، انصاف است و اعتقاد دارد تدریس خوب زمانی تحقق می‌یابد که هر یک از این فعالیت‌ها به حد استانداردهای بسندگی خود برسد یا از آن فراتر رود. فنسترماخر، با طرح مفهوم منش‌در مقابل مفهوم روش، مفهوم روش را برگرفته از روان‌شناسی رفتارگرا و نظریه‌های یادگیری که در اواسط قرن بیستم حاکم بوده‌اند، می‌داند. وی مفهوم منش را برای معلم بسیار با اهمیت می‌داند. به عقیده او اگر معلم بخواهد در زمینه ترویج فضیلت‌های اخلاقی و منطقی موفق باشد، بایستی در بالاترین سطح از نظر منش قرار داشته باشد (Fenstermacher, 2001). ریچاردسون و فنسترماخر (Fenstermacher & Richardson, 2001) منش را به‌عنوان یک عمل پایدار همراه با مجموعه ویژگی‌های شخصیتی نسبتاً ثابتی که با فضیلت‌های سطح بالای انسانی و اخلاقی مرتبط هستند، تعریف کرده‌اند. آن‌ها ترکیبی از روش‌های پژوهش تجربی و فلسفی را برای پرورش فضیلت‌های اخلاقی و منش معلم در تدریس مناسب‌تر می‌دانند. به باور فنسترماخر، اگرچه مدت‌ها تصور می‌شد که رشد اخلاقی یکی از مهم‌ترین وظایف تدریس است، اما اطلاعات زیادی در مورد چگونگی انجام آن توسط معلمان در دسترس قرار ندارد. با استفاده از منش معلم به‌عنوان نماد فعالیت‌های رشد اخلاقی معلمان، او شش فعالیت مختلف شامل: ساختن اجتماعات کلاسی^۱، آموزش تعلیمی^۲، طراحی و اجرای ساختارهای علمی^۳، فراخوانی نوع خاصی از رفتار^۴، گفتگو مکالمه خصوصی^۵ و معرفی دانش‌آموزان خاصی به‌عنوان الگو^۶ را که معلمان در تقویت رشد اخلاقی در کلاس‌های خود از آن‌ها استفاده می‌کنند، توصیف کرده است (Fenstermacher, 2001).

پیترسون و آرتور (Peterson & Arthur, 2021: 21) بر این باورند در چند دهه اخیر شاهد توجه گسترده‌ای به رویکردهای مبتنی بر فضیلت^۸ در اخلاق حرفه‌ای هستیم و دو ایده ارسطویی علاقه قابل توجهی را در میان کسانی که به اخلاق حرفه‌ای توجه دارند، برانگیخته است. اولین ایده این است که فضیلت‌ها نمایانگر «ویژگی‌های مناسب مبتنی بر بافت، مانند صداقت، شفقت و پشتکار» هستند که رویه‌های مغایر آن‌ها به‌طور معمول از طریق عمل فکورانه و تکراری عمل‌کنندگان را مستعد می‌کنند تا بر

-
1. Manner
 2. Constructing classroom communities
 3. Didactic instruction
 4. Design and execution of academic task structures
 5. Calling out for conduct of a particular kind
 6. Private conversations
 7. Showcasing specific students
 8. virtue-based approach

اساس عادات اخلاقی درست رفتار کنند (Arthur et al, 2019). ایده دوم بر مفهوم فرونسیس^۱ یا خرد عملی متمرکز است (Thomasma & Pellegrino, 1993; Mckie et al, 2012; Kinsella & Pitman, 2012). فرونسیس، فضیلت فرا فضیلت‌هاست. عمل با فرونسیس یعنی عمل همراه با دقت، پشتکار و ذهن باز و عمل بدون فرونسیس به معنای بی احتیاطی، بلا تکلیفی و درجه‌ای از سهل انگاری نسبت به شرایط اطراف یا پیامدهای احتمالی است (Arthur et al, 2019).

پیترسون و آرتور (Peterson & Arthur, 2021)، از چهار فضیلت فکری^۲، اخلاقی^۳ مدنی^۴ و عملکردی^۵ در فعالیت‌های حرفه‌ای نام برده‌اند. فضایل فکری، شامل ویژگی‌های شخصیتی همچون استقلال، تفکر انتقادی، کنجکاوی، قضاوت، استدلال، تأمل و تدبیر است که برای تشخیص عمل درست و دست‌یابی به دانش، حقیقت و فهم ضروری است. فضایل اخلاقی شامل ویژگی‌های اخلاقی مانند شهامت، قدردانی، صداقت، عدالت و احترام است که ما را قادر می‌سازد در موقعیت‌هایی که نیاز به پاسخ اخلاقی دارد، درست عمل کنیم. فضائل مدنی ویژگی‌های شخصیتی مانند شهروندی، مدنیت، آگاهی اجتماعی، خوش‌رویی، خدمت و داوطلب شدن است که برای مشارکت شهروندی مسئولانه و کمک به خیر عمومی لازم است و سرانجام فضیلت‌های عملکردی، ویژگی‌های شخصیتی مانند اعتماد به نفس، اراده، انگیزه، پشتکار، انعطاف‌پذیری، کار تیمی است که دارای ارزش ابزاری در توانمندسازی فضایل فکری، اخلاقی و مدنی است. نظریه‌ی مراقبتی^۶ یکی دیگر از نظریه‌های مرتبط با نقش اخلاقی معلم در تدریس است که در طول چهار دهه‌ی گذشته در حوزه‌های علوم اجتماعی، علوم رفتاری و فلسفه تعلیم و تربیت نیز نفوذ چشمگیری داشته است (Naqdi, 2016). کانون توجه دیدگاه اخلاق مراقبتی، هرچند به‌طور تلویحی، بر وجه‌عملی اخلاق یا تعهد اجتماعی است. اخلاق مراقبت، بر اساس اصل سازگاری، اخلاق را برقراری عشق و محبت می‌داند و نگران روابط اجتماعی و عاطفی است. اخلاق مبتنی بر مراقبت بر تعهد، توجه، اعتماد، پاسخگویی به‌نیاز و ترویج روابط متمرکز می‌کند. اخلاق مبتنی بر مراقبت برخلاف اخلاق مبتنی بر عدالت که به دنبال یک راه‌حل منصفانه بین منافع جمع و حقوق فردی است، منافع مراقبین و افراد تحت مراقبت را به جای این‌که به‌مثابه یک رقابت ساده در نظر آورد، آن را به‌مثابه یک موضوع به‌هم پیچیده و وابسته قلمداد می‌کند. تربیت اخلاقی مورد توجه نظریه‌ی مراقبت بیش از آن‌که بر فضایل و رذایل دانش‌آموزان تأکید کند بر محیط اخلاقی متمرکز است. البته تا حدودی به پرورش فضایل نیز توجه دارد، اما علاقه اصلی آن ایجاد فضایی است که در آن روابط مراقبتی بتواند شکوفا شود (Noddings, 2008). نادینگر، از والدین و مربیان می‌خواهد تا جهانی را ایجاد کنند که در آن همزمان خوب بودن و مطلوب بودن میسر شود. او به‌تبعیت از جان دیوئی تربیت اخلاقی را در دو معنا به کار می‌برد. در معنای اول به‌تربیتی اشاره دارد که از نظر اخلاقی موجه باشد که در این‌صورت نیاز به فضای اخلاقی وجود دارد.

1. phronesis

2. Intellectual virtues

3. Moral Virtues

4. Civic Virtues

5. Performance Virtues

6. Caring Theory

در معنای دوم، تربیت اخلاقی به پرورش دانش‌آموزان و شهروندان اخلاقی از طریق آموزش اشاره دارد (Noddings, 2008). الگوی تربیت اخلاقی نادینگر بر چهار مؤلفه الگوسازی^۱، گفتگو^۲، تأیید^۳ و تمرین^۴ مبتنی است. الگوسازی، اشاره به ارائه الگوهای رفتار اخلاقی برای آموزش اخلاق دارد. منظور از گفتگو، تلاش برای درک متقابل است. گفتگو اساسی‌ترین مؤلفه تربیت اخلاقی از منظر مراقبت است. تأیید، به کنش آگاهانه یک مراقب برای تأیید یا تأیید اخلاقی کنش دیگری اشاره دارد. سرانجام، ما مراقبت کردن را ابتدا از طریق مراقبت شدن، فرصت مشاهده، گفتگو و تمرین مراقبت می‌آموزیم (Noddings, 2008).

نش (Nash, 2002) استدلال می‌کند که چگونه سه‌زبان «اخلاقی» شامل قوانین و اصول، شخصیت و باورهای اساسی می‌توانند در مورد مسائل اخلاقی و شیوه‌های حرفه‌ای مورد استفاده قرار گیرند. از نظر گونزنه‌اوزر (Gunzenhauser, 2015)، اصول اخلاقی، اساس اخلاق وظیفه‌گرا و قوانین و وظایف مبنای کنش‌های اخلاقی هستند. علمای اخلاق وظیفه‌گرایانه این اصول را جهانی و مطلق می‌دانند و در تعارضات اخلاقی، اخلاق‌شناسان وظیفه‌گرا بر سر این که کدام قاعده یا اصل باید برجسته‌تر باشد، بحث می‌کنند. در اخلاق پیامدگرایانه، مربی می‌تواند اهمیت پیامدهای اعمال خود و توجیه آموزش را که به بهترین نحو به همه کودکان خدمت می‌کند، جلب کند. در خصوص اخلاق فضیلتی، مهم‌ترین فضایل در مدرسه، فضایی است که در دانش‌آموزان پرورش می‌یابد. بزرگ‌سالان چه فضیلت‌هایی را برای دانش‌آموزان الگو برداری می‌کنند و از طریق برنامه درسی تشویق می‌کنند؟ مشکلاتی که معلمان با برنامه درسی دارند تا چه اندازه بر دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟ آن‌ها در حال یادگیری چه چیزی هستند؟ اگر بتوانیم آن تأثیرات را کنترل کنیم اخلاق فضیلت را می‌تواند مفیدتر باشد.

مسئله ارزش‌ها در آموزش، نقش معلمان در تلقین و توجیه‌پذیری آن، رویکردهای مناسب برای آموزش ارزش‌ها، موضوعی مناقشه برانگیز است (Oser, 1986; Halstead & Taylor, 2005; Campbell, 2004). در پاسخ به توجیه‌پذیری نقش‌های اخلاقی معلمان و سؤالاتی چون آیا معلمان اساساً نقش اخلاقی دارند یا خیر؟ چگونه تکالیف اخلاقی مشخص شود و باید چگونه تربیت اخلاقی انجام شود، ویلمسه (Willemse et al, 2005)، سه نظریه لیبرال-مترقی^۵، پدرگرایی^۶ و نسبی‌گرایی اجتماعی^۷ را شناسایی کرده‌اند. در نظریه‌های لیبرال-مترقی افراد دارای حق اخلاقی غیرقابل انکار، بدون دخالت غیرقابل قبول در امور دیگران هستند تا آزادانه، رفتار، نگرش‌ها و ارزش‌های خود را انتخاب کنند. در این دیدگاه تصور رایج در خصوص مسلم انگاشته شدن تأثیرگذاری مثبت معلم به‌عنوان الگو از طریق انتقال دانش، فضایل و عمل بر یادگیرندگان، به دلیل ترس از اقتدارگرایی مورد تردید واقع شده و نقش معلم به‌عنوان یک الگوی مثبت را تحت عنوان حق اساسی افراد برای آزادی فکر و عمل بدون تأثیرات بیش از حد اجباری تنزل داده‌اند (Carr, 2003). طبق نظر کار (Carr, 1993) بر اساس دیدگاه پدرگرایی، این حق یا مسئولیت برخی است

1. Modeling
2. Dialogue
3. Confirmation
4. Practice
5. Liberal-progressive theories
6. Paternalism
7. Social relativism

که به دلیل برتری، بینش، خرد یا دانش، تصمیم بگیرند که چه چیزی برای دیگران خوب و به نفع مصلحت آنهاست. از آنجایی که در این دیدگاه ارزش‌ها به‌طور عینی درست یا نادرست تلقی می‌شوند، تدریس در درجه‌ی اول به انتقال ارزش‌های درست، صحیح یا خوب محدود می‌شود. رشد اخلاقی کودکان و نوجوانان یکی از اهداف اصلی آموزش است و معلمان ممکن است در مخالفت با ارزش‌های والدین یا اجماع اجتماعی محلی به‌نام یک مقام اخلاقی بالاتر توجیه شوند (Carr, 2003). به‌نظر می‌رسد پدرگرایی با عینیت‌گرایی و لیبرالیسم با ذهنیت‌گرایی، این سؤال را باقی می‌گذارند که آیا می‌توان یک مفهوم نسبی‌گرایانه متمایز از نقش‌های اخلاقی معلمان را بیان کرد؟ از لحاظ نظری، چنین برداشتی دیدگاه مبنایی برای اقتدار اخلاقی را نسبت به توافقات اجتماعی اتخاذ می‌کند و سهم حیاتی فرهنگ و سنت را در مسائل ارزشی به رسمیت می‌شناسد. معلمان از نظر اخلاقی عمدتاً در برابر ارزش‌های موردتوافق اجتماعی جامعه محلی مربوطه پاسخگو خواهند بود (Pantić & Wubbels, 2012).

با نگاهی دقیق به چارچوب پیشنهادی می‌شرا (Mishra, 2019) به‌نظر می‌رسد باوجود جامعیت نسبی ابعاد آن، جای دانش اخلاقی و باورهای اخلاقی معلم و نقش آن در اثربخشی تدریس مغفول مانده است. زیرا، در جوامع با ارزش‌ها و فرهنگ‌های متکثر و متنوع چون جامعه‌ی ما، اخلاق و باورهای اخلاقی معلم زیربنای بسیاری از رفتارها و تعاملات معلم را تشکیل می‌دهد. یافته‌های پژوهش محمدی (Mohammadi, 2022) نشان داد که نظام آموزشی ما در نهادینه کردن ارزش‌های انسانی-اجتماعی، ضعیف و ناکارآمد عمل کرده است. از یک‌سو، در آموزش‌ها، توجه ناکافی و نامناسب به این ارزش‌ها شده است و از دیگر سو، رویکردی که در آموزش این ارزش‌ها در پیش گرفته شده است، رویکردی غیرفعال، مکانیکی و محافظه‌کارانه بوده و به یادگیری ژرفی در دانش‌آموزان نیانجامیده است.

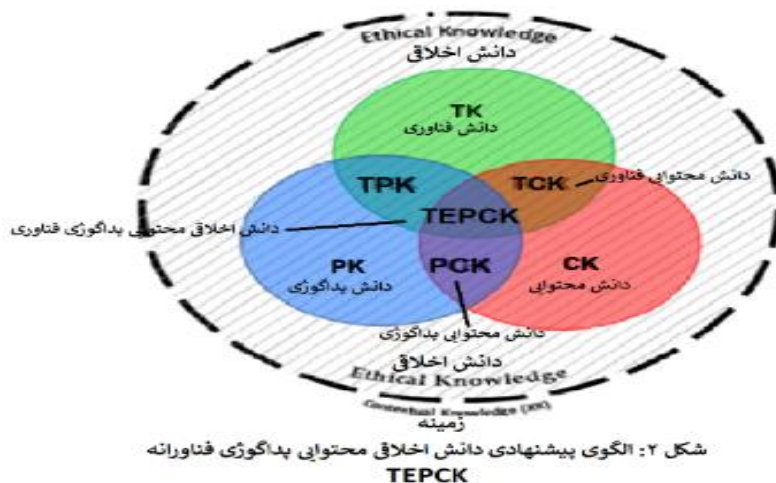
اولادیو (Oladipo, 2009) وظایف والدین، معلمان و نهادهای مذهبی در تربیت اخلاقی کودکان بر اساس نظریه‌ی رشد اخلاقی کهلبرگ، پیازه و گیلیگان را مورد بررسی قرار داد. یافته‌های این تحقیق نشان داد معلمان ارزش‌ها و رفتارهای اخلاقی را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند و به‌عنوان الگو برای نشان دادن شخصیت‌ها و صفات پسندیده در مدرسه و جامعه به دانش‌آموزان عمل می‌کنند. آن‌ها همچنین به دانش‌آموزان می‌آموزند که به حقوق دیگران احترام بگذارند و به آن‌ها در موردپذیرش مسئولیت اعمال خود آموزش می‌دهند.

کوتایا (Kotaiyah, 2014) دریافت که خانه اولین مکان و مدارس و معلمان دومین مکان تأثیرگذار بر اخلاقیات کودکان هستند. وی تصریح کرد که معلمان بدون توجه به این که چه دروسی را تدریس می‌کنند، نقش حیاتی در پرورش ویژگی‌های اخلاقی دانش‌آموزان دارند. بر اساس نتایج این پژوهش معلمان می‌توانند از طریق فعالیت‌های درسی و مشارکتی، ویژگی‌های اخلاقی مختلفی را در دانش‌آموزان پرورش دهند.

گوی، یاسین، عبدالله و سحرالدین (Gui, Yasin, Abdullah, Saharuddin, 2020) در پژوهشی به بررسی نقش و چالش‌های معلم در رشد اخلاقی دانش‌آموزان، هفت نقش معلم در شد اخلاقی دانش‌آموزان را با عنوان الگوی اخلاقی، مربی اخلاقی، مراقب، انتقال‌دهنده ارزش اخلاقی، تسهیل‌کننده، مشاور و ارتباط‌دهنده شناسایی کردند. در این پژوهش روش تدریس و ارزشیابی، عدم علاقه، صلاحیت معلم، انتظار والدین و جامعه، فاصله ارزش‌های مدرسه با ارزش‌های خانوادگی و ارتباط با والدین با عنوان چالش‌های معلمان در آموزش اخلاقی معرفی شده است.

کوماری و بابو (Kumari, Babu, 2021) در ارزیابی نقش معلم در رشد اخلاقی کودکان نشان دادند مدارس نقش مهمی در رشد اخلاقی افراد دارند. حساسیت اخلاقی، استدلال اخلاقی، انگیزه اخلاقی، رفتار مثبت، رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای توسط معلمان مسئولیتی اساسی است. مرکز جویلی برای شخصیت و فضایل^۱ در یکی از مطالعات خود که باهدف بررسی دیدگاه‌ها، برداشت‌ها و توضیحات خود معلمان به‌منظور بازبینی و بررسی ابعاد اخلاقی تدریس در انگلستان انجام داد از معلمان باتجربه، نو معلمان و دانشجوی معلمان پاسخ‌دهنده خواست تا از میان فهرست ۲۴ گانه نقاط قوت شخصیتی، شش ویژگی مهمی که به بهترین وجه شخصیت فردی آن‌ها و شخصیت معلم ایدئال آن‌ها را توصیف می‌کند، انتخاب کنند. نتایج حاکی از آن بود که شش نقطه قوت شخصیت فردی که بیشترین استناد به آن‌ها شد عبارت بود از انصاف (۵۵٪)، صداقت (۵۰٪)، شوخ‌طبعی (۵۰٪)، مهربانی (۴۹٪)، عشق یادگیری (۴۴٪) و خلاقیت (۴۱٪). شش نقطه قوت شخصیتی معلم ایدئال شامل انصاف (۷۸٪)، خلاقیت (۶۸٪)، عشق به یادگیری (۶۱٪)، شوخ‌طبعی (۵۳٪)، پشتکار (۴۵٪) و رهبری (۴۰٪) بود (Peterson & Arthur, 2021).

فرض پژوهش حاضر بر این است که نقش دانش اخلاقی در اثربخشی و کیفیت تدریس معلم از اهمیت زیادی برخوردار است و نه فقط یکی دانش‌های و مهارت‌های مهم تدریس حرفه‌ای محسوب می‌شود، بلکه پایه‌ای برای کاربست مؤثر سایر دانش‌های مطرح‌شده در الگوی تی‌پک است. در این مطالعه دانش اخلاقی به‌عنوان مبنایی برای الگوی تی‌پک و نه به‌عنوان یک‌الگوی مفهومی جدید، با عنوان دانش اخلاقی محتوای آموزشی فناوریانه (TPCEK) پیشنهاد شده است (شکل ۲).



براساس آنچه گفته شد، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است اگرچه در بُعد دانش یادگیری، الگوی تی‌پک مجموعه‌ای از باید و نبایدها مانند نظم و وقت‌شناسی و تلاش برای به‌حداکثر رساندن یادگیری دانش‌آموزان و یا عدم پیش‌داوری و تبعیض بین آن‌ها طرح شده است که معلم باید آن‌ها را انجام دهد و یا از آن‌ها پرهیز کند و یا در الگوی تجدیدنظر شده (Mishra, 2019) با عنوان «زمینه» به شیوه غیرمستقیم به نشانه‌های از باورهای معلمی در تدریس اشاره شده است؛ اما علی‌رغم گستردگی کاربرد الگوی تی‌پک و

ابزارهای متعدد تدوین شده برای ارزیابی دانش و مهارت معلمی، هیچ‌گاه کنش‌هایی چون صداقت، بی‌طرفی، امانت‌داری، شهامت در بیان حقیقت، مراقبت و غمخواری معلم در قبال شاگردان و یا دغدغه‌ی پیگیری و تلاش جهت حل مشکلات دانش‌آموزان در مدرسه و خارج از مدرسه که از باورهای اخلاقی معلمی محسوب می‌شود، در الگوی تی‌پک مورد توجه قرار نگرفته است. از این رو، در پژوهش حاضر تلاش شده است ضمن تبیین مهم‌ترین دانش‌های مؤثر در اثربخشی حرفه‌ای معلم، نقش باورهای اخلاقی معلم در اثربخشی تدریس و رابطه‌ی آن با دیگر دانش‌های مصرّح در الگوی تی‌پک در زمینه فرهنگی کشور به سؤالات زیر پاسخ داده شود.

۱. مهم‌ترین مصادیق و مفاهیم بیانگر دانش‌های معلمی با تأکید بر نقش دانش اخلاقی در اثربخشی حرفه‌ای معلم چیست؟

۲. کدام ویژگی‌های و باورهای اخلاقی معلم در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان نقش اساسی دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد مورد استفاده در پژوهش حاضر کیفی به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها مبتنی بر راهبرد پدیدارشناسی توصیفی است. پدیدارشناسی صورتی از پژوهش تفسیری است که کانون توجه خود را بر ادراکات بشر به‌ویژه کیفیت‌های زیبایی‌شناختی تجربه وی معطوف می‌سازد. هدف پدیدارشناسی توصیفی ارائه تصویری مشروح و دقیق از پدیده؛ ارائه داده‌های جدیدی که ممکن است با داده‌ها و حقایق قبلی، متناقض باشد؛ ارائه‌ی دسته‌ای از طبقه‌بندی‌ها و نوع شناسی‌ها؛ ارائه توالی گام‌ها یا مراحل پژوهش و گزارش پیشینه یا بستر یک موقعیت است. مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی پژوهش شامل متخصصان دارای تحقیق و تألیف و تجربه در حوزه‌ی تربیت‌معلم در زمینه تدریس و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی بود که پس از شناسایی از میان متخصصان دانشگاه‌های کشور، انتخاب شدند. انتخاب مشارکت‌کنندگان پژوهش به شیوه هدفمند از نوع ملاک‌مدار انجام شد و حجم نمونه بر اساس قاعده اشباع نظری به ۱۳ مشارکت‌کننده رسید. به‌بیانی دیگر نمونه‌گیری تا زمانی که داده‌ها به اشباع رسید و داده تازه‌ای به داده‌های قبلی اضافه نشد، ادامه یافت. مشخصات مشارکت‌کنندگان در جدول (۱) ارائه شده است.

داده‌های پژوهش با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختارمند جمع‌آوری شد. پس از تنظیم پروتکل مصاحبه، هماهنگی اولیه با تعدادی از مشارکت‌کنندگان مصاحبه‌ها به شیوه‌ی حضوری و مجازی آغاز شد. پس از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان و تحلیل مقدماتی هر مصاحبه، اشباع داده‌ها پس از سیزده مورد مصاحبه حاصل و کفایت داده‌ها مشخص شد. زمان مصاحبه از ۴۰ دقیقه تا یک ساعت به طول انجامید. محتوای مصاحبه با اطلاع و موافقت مصاحبه‌شونده ضبط و محتوای هر مصاحبه جهت تحلیل داده‌ها تبدیل به متن نوشتاری شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روش تحلیل مضمون و بر اساس روش پیشنهادی اترید- استرلینگ (Attride-Stirling, 2001)، انجام شد. این روش یکی از روش‌های مرسوم کدگذاری در تحلیل مضمون است. این روش مبتنی بر تشکیل شبکه مضامین است شبکه مضامین شامل سه دسته از

کدها و مضامین پایه^۱، مضامین سازمان‌دهنده^۲ و مضامین فراگیر^۳ است: مضامین پایه شامل کدها و نکات کلیدی متن است. با مطالعه کامل متن باید خردترین کدها شناسایی و به‌عنوان یک مضمون پایه انتخاب شود. مضامین سازمان‌دهنده شامل مضامین حاصل از ترکیب و تلخیص مضامین پایه است. کدهای پایه باید با مرور مفاهیم مشابه در کنار هم قرار گیرند. پژوهشگر با توجه تشخیص و تسلط خود باید نام مناسبی برای هر دسته از کدها انتخاب کند. سرانجام مضامین فراگیر شامل مضامین عالی دربرگیرنده متن به‌مثابه کل است. برای افزایش قابلیت اعتماد اطلاعات جمع‌آوری شده در خصوص داده‌های پژوهش از معیارهای اطمینان‌پذیری و باورپذیری، یافته‌ها استفاده شده است. در مورد اطمینان‌پذیری، پس از تدوین کلیات و چارچوب مفاهیم و مقولات، دیدگاه‌های تحلیلی به پنج متخصص در حوزه علوم تربیتی ارائه شد و قابلیت اعتماد و درستی یافته مورد ارزیابی قرار گرفت. در مورد معیار باورپذیری از روش «بررسی توسط مشارکت‌کنندگان» استفاده شد. پس از مکتوب کردن متن مصاحبه‌ها، متن آن‌ها همراه با تحلیل‌های ابتدایی از طریق ایمیل برای چند نفر از مصاحبه‌شوندگان ارسال شد تا از صحت برداشت‌ها مصاحبه‌کننده اطمینان حاصل شود.

جدول ۱ مشخصات مشارکت‌کنندگان پژوهش

ردیف	مدرک تحصیلی	دانشگاه محل خدمت	مرتبۀ علمی	رشته تخصصی
۱	دکترای تخصصی	علامه طباطبایی	دانشیار	مدیریت آموزشی
۲	دکترای تخصصی	بوعلی سینا	استاد	برنامه‌ریزی درسی
۳	دکترای تخصصی	بوعلی سینا	دانشیار	برنامه‌ریزی درسی
۴	دکترای تخصصی	دانشگاه فرهنگیان	استادیار	برنامه‌ریزی درسی
۵	دکترای تخصصی	دانشگاه فرهنگیان	استادیار	سنجش و ارزشیابی
۶	دکترای تخصصی	دانشگاه فرهنگیان	استادیار	تکنولوژی آموزشی
۷	دکترای تخصصی	دانشگاه کردستان	استاد	مدیریت آموزشی
۸	دکترای تخصصی	دانشگاه خوارزمی	دانشیار	برنامه‌ریزی درسی
۹	دکترای تخصصی	دانشگاه کردستان	استاد	برنامه‌ریزی آموزشی
۱۰	دکترای تخصصی	دانشگاه فرهنگیان	استادیار	ادبیات فارسی
۱۱	دکترای تخصصی	دانشگاه کردستان	دانشیار	فلسفه تعلیم و تربیت
۱۲	دکترای تخصصی	دانشگاه کردستان	استادیار	فلسفه محض
۱۳	دکترای تخصصی	علامه طباطبایی	دانشیار	فلسفه تعلیم و تربیت

یافته‌های پژوهش

متن مصاحبه‌ها، پس از پیاده‌سازی، استخراج کدها و مفاهیم در سه سطح کدگذاری پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر دسته‌بندی شد. در پاسخ به سؤال اول پژوهش «مهم‌ترین مصادیق و مفاهیم بیانگر دانش‌های

معلمی با تأکید بر نقش دانش و باورهای اخلاقی در اثربخشی حرفه‌ای معلم چیست؟» با تحلیل محتوای مصاحبه‌ها تعداد چهل‌وهفت مضمون پایه استخراج شد که در قالب هشت مضمون سازمان‌دهنده: «دانش محتوایی»، «دانش پداگوژیکی»، «دانش فناوریانه»، «دانش اخلاقی»، «دانش پداگوژیکی_محتوایی»، «دانش پداگوژیکی_فناورانه»، «دانش محتوایی_فناورانه» و «دانش محتوایی_پداگوژیکی_تکنولوژیکی_اخلاقی» و یک مضمون فراگیر با عنوان «مصادیق و مفاهیم دانش و باورهای حرفه‌ای معلم» مشخص شدند. قبل از تحلیل تفصیلی داده‌ها، مضامین مورد بحث در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۱) مضامین فراگیر، سازمان دهنده و پایه در خصوص دانش معلمی

کد فراگیر	کد سازمان دهنده	کد پایه
مصادیق و مفاهیم دانش و باورهای حرفه‌ای معلم	دانش محتوایی (CK)	برخورداری از دانش تخصصی؛ دانش حقایق، مفاهیم، نظریه‌ها و قوانین؛ آشنایی با ساختار رشته تخصصی؛ دانش روش‌شناختی در حوزه تخصصی؛ مرجعیت نسبی در حوزه محتوای تخصصی و آگاهی از تحول تاریخی موضوع تخصصی.
	دانش پداگوژیکی (PK)	بینش و درک عمیق معلم از رویکردها، رویه‌ها و روش‌های تدریس و یادگیری؛ دانش برنامه‌ریزی تدریس؛ دانش برقراری و حفظ ارتباط در فرآیند تدریس و یادگیری؛ آشنایی با روش‌ها و فنون تدریس؛ آشنایی با دانش مدیریت کلاس؛ دانش ارزشیابی فرایند تدریس و یادگیری؛ شناخت کافی از نظریه‌ها و الگوهای مختلف تدریس.
	دانش فناوری (TK)	علاقه‌مندی به روند تحولات فناوریانه در آموزش؛ اطلاع از آخرین فناوری‌های آموزشی؛ آشنایی با کاربرد فناوری‌های حوزه آموزش؛ برخورداری از دانش استفاده از رایانه، تبلت، تلفن همراه، اینترنت، آموزش مجازی، ظرفیت‌های فاوا اعم از سخت‌افزار و نرم‌افزار و آشنایی با اپلی کیشن‌های آموزشی مناسب.
	دانش اخلاقی (EK)	آشنایی با ماهیت اخلاقی و هنجاری تدریس؛ اطلاع از نقش‌های اخلاقی معلم در تدریس؛ آگاهی از مسئولیت اخلاقی خود در استفاده صحیح از دانش‌های مختلف معلمی؛ آشنایی با اصول و معیارهای اخلاقی مرتبط با حرفه‌ی معلمی؛ دانش مرتبط با فضایل اخلاقی، فضایل فکری، فضایل حرفه‌ای و فضایل شهروندی
	دانش تلفیق محتوا و پداگوژیکی (PCK)	بسترسازی شرایط یادگیری اثربخش؛ آشنایی با انواع روش‌های تدریس و یادگیری متناسب با موضوع درسی؛ دانش برنامه‌ریزی و طراحی تدریس متناسب با حوزه تخصصی موضوعی؛ دانش شیوه‌های مختلف ارزشیابی متناسب با حوزه تخصصی؛ دانش تولید و طراحی محتوای یادگیری در حوزه تخصصی
	دانش تلفیق پداگوژی و فناوری (TPK)	درک قابلیت‌ها و محدودیت‌های فناوری‌های آموزشی؛ آشنایی با انواع فناوری‌های آموزشی متناسب و مؤثر در تدریس و یادگیری؛ استفاده از فناوری در ارزشیابی یادگیری؛ استفاده از فناوری برای افزایش جذابیت تدریس و یادگیری؛ دانش استفاده از فناوری برای تسهیل، تثبیت و تعمیق یادگیری؛ دانش تنوع‌بخشی آموزش و یادگیری با به‌کارگیری فناوری و اطلاع از مزیت‌ها و محدودیت‌های آموزش مجازی.
	دانش تلفیق محتوا و فناوری (TCK)	آشنایی با انواع نرم‌افزارهای آموزشی عمومی و تخصصی متناسب با موضوع درسی تخصصی؛ دانش فناوری در تولید محتوای تخصصی؛ دانش فناوری درباره روش‌های جستجو، پژوهش و انتشار دانش تخصصی در حوزه مربوطه.
	دانش تلفیق اخلاق در محتوا، پداگوژی و فناوری (TPCEK)	دانش اصول و معیارهای اخلاقی حرفه‌ای؛ دانش استانداردهای اخلاقی فن‌آوری؛ دانش اصول اخلاق تربیتی؛ دانش اخلاقی مرتبط با تجارب یادگیری و منابع یادگیری موضوع خاص؛ دانش چگونگی رعایت معیارهای اخلاقی به‌منظور اثربخشی تدریس و یادگیری؛ ایفای درست نقش‌ها و مسئولیت‌های اخلاقی معلمی در قبال ذینفعان.

ماخذ (یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۱).

دانش محتوایی یا موضوعی (CK): یکی از دانش‌های ضروری معلم که کمتر در مورد ضرورت آن تردید وجود دارد، دانش او در حوزه تخصصی و موضوعی است. اولین انتظار از هر معلمی برخورداری وی از دانش تخصصی، آشنایی کافی با ساختار رشته تخصصی، دانش روش‌شناختی، داشتن مرجعیت نسبی در حوزه تخصصی، آگاهی از تحول تاریخی موضوعی است که مسئولیت آموزش آن را پذیرفته است. در این خصوص نظر یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش به‌عنوان نمونه نقل می‌گردد:

«اگر معلمی در حوزه‌ای ورود پیدا کند که فاقد دانش تخصصی باشد، فاقد اهلیت است. بنابراین حرفه‌ای نیست. ویژگی‌های حرفه‌ای گرایی را رعایت نکرده چیزی می‌گوید که خودش بلد نیست. ممکن است به‌صورت کلیشه‌ای برخی مفاهیم و گزاره‌ها را برای دانش‌آموزان که بلد نیستند بیان کند و هر چه بگوید دانش‌آموز آن را وحی منزل بداند. دانش موضوعی دقیقاً ارتباط با حوزه تخصصی معلم با موضوعی است که تدریس می‌کند...» (بخشی از مصاحبه شماره ۱).

دانش پداگوژیکی یا تربیتی (PK): آشنایی با علم تربیت و اصول و روش‌های تربیتی یکی دیگر از دانش‌های ضروری و تأثیرگذار در اثربخشی حرفه‌ای معلم است. دانش پداگوژی اشاره به بینش و درک عمیق معلم از رویکردها، رویه‌ها و روش‌های تدریس و یادگیری دارد و شامل مصادیقی چون دانش برنامه‌ریزی تدریس، برقراری و حفظ ارتباط در فرایند تدریس و یادگیری، دانش مدیریت کلاس درس، دانش ارزشیابی فرایند تدریس و یادگیری و شناخت کافی از نظریه‌ها و الگوهای مختلف تدریس دارد. در این خصوص نظر یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش به‌عنوان نمونه نقل شده است:

«زمانی که از دانش تربیتی صحبت کنیم خیلی مهمه که معلم بتواند هم دانش وسیعی راجع به امر تدریس داشته باش و این‌که تدریس خودش را متناسب با مخاطب با متناسب با مخاطبان خودش هم تنظیم کند. روش‌های گوناگون تدریس استفاده کند و روش‌های متنوع ارزیابی استفاده بکنه بدون چگونه عملکرد یادگیرندگان ارزیابی میکنه و شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان را بلد باش خیلی مهم یعنی اینکه هر یادگیرنده سبک یادگیری خاص خود را دارد شیوه‌های یادگیری را بلد باش شیوه‌های مدیریت کلاس درس داشته باش و سازمان‌دهی و مدیریت کلاس درس بلد باش اینا میشه در حوزه دانش تربیتی ارزش صحبت کرد...» (بخشی از مصاحبه شماره ۲).

دانش فناوری (TK): با ظهور فناوری و تأثیرگذاری آن بر جنبه‌های مختلف زندگی از جمله تدریس و یادگیری، دانش کافی معلم از فناوری به‌منظور استفاده از مزایا و تسهیلات آن در ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری، بعد اساسی دیگری به دانش‌های موردنیاز معلمی افزوده است. دانش فناوری شامل مصادیقی چون: علاقه‌مندی به روند تحولات فناوری در حوزه‌ی آموزش، اطلاع از آخرین فناوری‌های آموزشی، آشنایی با فناوری‌های رایج در آموزش، برخورداری از دانش استفاده از ظرفیت رایانه، تبلت، تلفن همراه، اینترنت، آموزش مجازی، فاوا اعم از سخت‌افزار و نرم‌افزار و آشنایی با اپلی کیشن‌های آموزشی مناسب است. در این خصوص نظر افراد مورد مصاحبه پژوهش به‌عنوان نمونه نقل شده است:

«دانش فناورانه هم خیلی مهم است. این‌که معلم بتواند در امر آموزش و تدریس همگام با فناوری‌های جدید حرکت بکنه استفاده از رایانه، تبلت تلفن همراه، اینترنت آموزش مجازی و ... این خیلی مهم است آشنایی داشته باشه با چگونگی کاربست تکنولوژی در امر آموزش و در سطح بالاتر معلم ما نه تنها دانش مربوط به تکنولوژی‌های جدید را داشته باشه و تجربیات آن‌ها را به کار بست برساند و در مرحله بالاتر لذت ببرد ...» (بخشی از مصاحبه شماره ۴).

دانش اخلاقی (EK): دانش اخلاقی یکی دیگر از دانش‌های ضروری معلم است که در چارچوب تی‌پک مغفول مانده است با این‌وجود، مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر معتقدند که تدریس ماهیتاً یک امر

اخلاقی_هنجاری است، زیرا تدریس و موقعیت معلمی ابزار قدرتمندی در اختیار معلمان قرار می‌دهد تا بتواند رشد دانش‌آموزان را در ابعاد مختلف هدایت کنند و چنانچه معیارهای اخلاقی بر حرفه معلمی حاکم شود، این امر می‌تواند نه فقط زمینه‌ی رشد افراد را به‌درستی فراهم کند، بلکه معیاری برای استفاده صحیح از دیگر دانش‌های ضروری مصرح در الگوی تی‌پک را فراهم سازد. آشنایی با ماهیت اخلاقی و هنجاری تدریس، اطلاع از نقش‌های اخلاقی معلم در تدریس، آشنایی با اصل و معیارهای اخلاقی مرتبط با حرفه‌ی معلمی، دانش مرتبط با فضایل اخلاقی، فکری، حرفه‌ای و شهروندی مرتبط با معلمی می‌تواند بر کیفیت استفاده از دیگر دانش‌های ضروری معلم تأثیر غیرقابل‌انکاری داشته باشد. در این خصوص نظر افراد مورد مصاحبه در پژوهش به‌عنوان نمونه نقل شده است:

«اخلاقی بودن کنش معلمی در دل خود مفهوم تربیت است. این موضوع دو وجه دارد. وجه اول به محتوایی که معلم تدریس می‌کند ربط دارد؛ معلم نمی‌تواند هر چیزی را تدریس کند، مثلاً دو واحد بازی تخته‌نرد در برنامه درسی مدرسه قرار نمی‌دهیم، چرا، چون آن را کاری بی‌ارزش می‌دانیم یا دو واحد آموزش دزدی قرار نمی‌دهیم؛ جیب‌بری قرار نمی‌دهیم، چون این کار ضد ارزش است. کار ضد ارزش در محتوای تربیت قرار نمی‌گیرد... بنابراین، اگر از این وجه نگاه کنید هر محتوای که در تربیت ارائه شود ارائه آن کار معلم است... وجه دوم این است که حالا شما می‌خواهید کار ارزشمند انجام دهید به روش غیر ارزشمند یا ضد ارزش نمی‌توانید منتقل کنید. معلمی بخواهد یک چیز ارزشمند را با روشی انتقال دهد که اخلاقاً استفاده از آن درست نیست...» (بخشی از مصاحبه شماره ۱۲).

دانش پداگوژیکی_محتوایی (PCK): دانش ایجاد یکپارچگی بین دو حوزه‌ی پداگوژی و موضوعی به معلم کمک می‌کند بتواند بین برنامه درسی یک موضوع تخصصی خاص، ارزشیابی و تدریس پیوند ایجاد کند. بسترسازی شرایط یادگیری اثربخش برای موضوع تدریس، آشنایی با انواع روش‌های تدریس متناسب با موضوع درسی، دانش برنامه‌ریزی و طراحی تدریس متناسب با حوزه تخصصی، دانش شیوه‌های مختلف ارزشیابی متناسب با حوزه‌ی تخصصی، دانش تولید و طراحی محتوای یادگیری در حوزه‌ی تخصصی از جمله مهم‌ترین مصادیق تلفیق این دو نوع دانش است. در ادامه تجربیات یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش به‌عنوان نمونه نقل می‌شود:

«هر موضوعی روش و شیوه خاص تدریس خود را دارد، نمی‌شود با روش‌هایی که ریاضی و علوم تدریس می‌شود، ادبیات یا جامعه‌شناسی تدریس کرد، روش‌های یادگیری و ارزشیابی دروس و موضوعات مختلف هم تفاوت دارد، بعضی درس‌ها نیاز به تمرین و حل‌مسأله دارد، بعضی دیگر از درس‌ها باید عواطف و نگرش‌ها را تغییر دهد، معلم باید بتواند شیوه‌های تدریس و یادگیری و ارزیابی متناسب با درس خود را استفاده کند...» (بخشی از مصاحبه شماره ۵).

دانش فناوری_پداگوژی (TPK): دانش تلفیق فناوری با تدریس از دیگر دانش‌هایی است که بینش لازم را در مورد چگونگی تغییر فرایند تدریس و یادگیری با استفاده از ظرفیت فناوری را در اختیار معلم قرار می‌دهد. مواردی چون آشنایی با انواع فناوری‌های آموزشی متناسب و مؤثر در تدریس، یادگیری و ارزشیابی؛ دانش استفاده از فناوری برای ایجاد جذابیت در تدریس، دانش استفاده از فناوری برای تسهیل، تثبیت و تعمیق یادگیری، تنوع‌بخشی آموزش و یادگیری با به‌کارگیری فناوری، درک قابلیت‌های و محدودیت‌های فناوری‌های آموزشی و اطلاع از مزیت‌ها و محدودیت‌های آموزش مجازی در مقایسه با آموزش حضوری از جمله مهم‌ترین مصادیق این دانش است. در این موردنظرات یکی از افراد مورد مصاحبه به‌عنوان نمونه نقل می‌شود:

«معلمان حرفه‌ای هم با فناوری آشنا هستند و هم مهارت‌ها به‌کارگیری تکنولوژی را بلدند و هم به اون علاقه‌مند هستند و از آن لذت می‌برند و هم آن را در امر آموزش ترکیب می‌کنند و در مراحل مختلف در تحلیل محتوا و طراحی محتوا طراحی فعالیت یادگیری ایجاد فرصت‌های یادگیری اصلاً دنیای درواقع فناوری اطلاعات و همچنین دنیای تکنولوژی نوین پر از فرصت‌های است که می‌توان در یادگیری خلق بکنیم تنوع ببخشید، به فرصت‌های یادگیری درواقع تأثیرگذاری فوق‌العاده در امر آموزش داشته باشد...» (بخشی از مصاحبه شماره ۲).

دانش محتوایی_فناورانه (TCK): این دانش به درک معلم از ارتباط متقابل فناوری و موضوع درسی و درک عمیق از روش‌هایی که در آن کیفیت محتوا با استفاده از فناوری‌های آموزشی خاص افزایش می‌یابد، اشاره دارد. مواردی چون آشنایی با انواع نرم‌افزارهای آموزشی عمومی و تخصصی متناسب با موضوع درسی، دانش فناوری در تولید محتوای تخصصی، دانش فناوری درباره روش‌های جستجو و پژوهش و انتشار دانش تخصصی در حوزه مربوطه و شناخت مزیت‌های و محدودیت‌های هر کدام از فناوری‌ها برای استفاده در آموزش موضوع درسی است. در این خصوص نظر یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش نقل شده است:

«معلم حرفه‌ای هم با تکنولوژی آشنا هستند و هم در حوزه‌ی تخصصی خود خیره است [هست] و می‌داند با استفاده از تکنولوژی به تولید محتوا مناسب برای تدریس بپردازد، از فناوری و اینترنت برای تنوع‌بخشی در آموزش موضوع درسی خود، جذب دانش آموزان، استفاده از ظرفیت فضای مجازی و اینترنت برای توسعه دانش تخصصی، ارزیابی یادگیری دانش آموزان خود در حوزه تخصصی، انجام پژوهش و معرفی آثار و منابع تخصصی مربوط به موضوع استفاده می‌کند...» (بخشی از مصاحبه شماره ۶).

دانش اخلاقی محتوای تربیتی فناوری (TPCEK): دانش اخلاقی محتوای تربیتی فناوری، دانش امور و اصول اخلاقی مربوط به آموزش با فناوری در موضوع درسی است. این نوع دانش شکل نوظهوری از دانش و نوعی دانش چهارتایی است که مستلزم در نظر گرفتن و تلفیق هر چهار عنصر (TK, CK, PK, EK) است که هر یک نمایانگر دیدگاه متفاوتی از دانش معلم است. این دانش شامل دانستن این است که معلم هنگام استفاده از فناوری برای آموزش محتوای خاص باید از کدام اصول اخلاقی پیروی کند و چگونه فناوری تربیتی برای محتوای موضوعی خاص می‌تواند از نظر اخلاقی طراحی و اجرا شود. مواردی چون دانش اصول و معیارهای اخلاق حرفه‌ای، دانش استانداردهای اخلاقی فن‌آوری، دانش اصول اخلاق پداگوژیکی، دانش اخلاقی مرتبط با تجارب یادگیری و منابع یادگیری موضوع خاص، دانش چگونگی رعایت معیارهای اخلاقی به‌منظور اثربخشی تدریس و یادگیری، ایفای درست نقش‌ها و مسئولیت‌های اخلاق معلمی در قبال ذینفعان از جمله مصادیق دانش اخلاقی محتوای تربیتی فناوری است. در این خصوص روایت‌های یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش به‌عنوان نمونه نقل شده است.

«اگر معلمی شغل انبیاء است مطلقاً هیچ پیامبری به تنبیه و گرز و کتک و حرف نادرست امت برای خودش درست نکرده است اگر معلم انتظار دارد دانش آموزان از آن‌ها پیروی کنند و به‌عنوان یک رهبر آموزشی حرفش را بپذیرد و انجام دهند و در دلشان جای بگیرد، طبیعتاً باید ملاحظات فوق‌العاده اخلاقی عاطفی و انسانی [را رعایت کند]، ملامت و مدارا و رعایت اعتدال و انعطاف دلسوزی و همدلی داشته باشد. این شاخص‌ها در ارزیابی و مقایسه معلم اثربخش و غیر اثربخش می‌تواند مورد توجه قرار گیرد...» (بخشی از مصاحبه شماره ۱).

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش کدام ویژگی‌های و باورهای معلم در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان نقش اساسی دارد؟ با تحلیل محتوای مصاحبه‌ها تعداد ۱۱۶ مضمون پایه استخراج شد که در قالب ۲۲ مضمون سازمان‌دهنده و چهار مضمون فراگیر با عنوان «فضایل اخلاقی، فضایل فکری، فضایل حرفه‌ای و فضایل شهروندی» مشخص شدند. مضامین مورد بحث قبل از تحلیل تفصیلی داده‌ها در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول (۳) مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه مرتبط با ویژگی‌ها و باورهای اخلاقی معلم

فراگیر	کد سازمان‌دهنده	کد پایه
فضایل اخلاقی	صمیمت	باور معلم به تأثیر رفتار صمیمانه؛ برقراری روابط صمیمانه با همه ذینفعان؛ ارتباط توأم با عنایت و محبت با دانش‌آموزان برای جلب اعتماد آنان؛ ملایمت، مدارا و رعایت اعتدال و انعطاف.
	صداقت	صداقت در تعهدات و مسئولیت‌های حرفه‌ای خود؛ روراستی در عمل و گفتار؛ عزم راسخ در بیان حقایق؛ نبودن تضاد بین گفتار و رفتار؛ صداقت در ارائه محتوای آموزشی و باورهای علمی؛ خلوص نیت در رفتار.
	احترام	حفظ کرامت انسانی دانش‌آموزان و ذینفعان؛ احترام به ارزش‌های معنوی و فرهنگی؛ رفتار متناسب با ارزش‌ها، معیارها و اصول اخلاقی مورد پذیرش معلمی؛ احترام به ارزش‌های معنوی و تنوع فرهنگی؛ ایجاد فضای اعتماد، احترام متقابل و گشاده‌رویی؛ رعایت هنجارها و ارزش‌های اجتماعی.
	عدالت و انصاف	پرهیز از تبعیض در قضاوت، نگاه و موضع‌گیری؛ پرهیز از تعصبات بی‌مورد گروهی، جنسیتی، نژادی و عقیدتی؛ انصاف در ارزیابی دانش‌آموزان و همکاران؛ تلاش برای به حداکثر رساندن منافع همه صرف‌نظر از توانایی آن‌ها؛ گوش دادن به نگرانی‌های دیگران و عمل بر اساس آن؛ بیان استدلال در فرآیند تصمیم‌گیری و توجیه؛ نگاه عادلانه و توجه یکسان به تمام دانش‌آموزان.
	شجاعت و قاطعیت	کسب رضایت دانش‌آموزان بدون عدول از اصول انسانی و اخلاقی؛ ترجیح منافع دانش‌آموزان بر رضایت آن‌ها؛ موضع‌گیری و حساسیت در مقابل رفتار نادرست و دفاع از عمل درست؛ پرهیز از مصلحت‌اندیشی و سکوت در مقابل رفتارهای غیر اخلاقی.
	خوبشونداری و پارسایی	کنترل عواطف و احساسات؛ دست و چشم‌پاکی؛ پاکدامنی؛ کنترل رفتارهای جنسی؛ رعایت نزاکت در تعاملات و مراودات با دانش‌آموزان و همکاران؛ حفظ شأن و منزلت انسانی خود و دیگران.
فضایل فکری	انتقادپذیری	پاسخگویی در مقابل پذیرش نتایج تصمیمات؛ سعه‌صدر و پذیرش انتقادات دیگران؛ پاسخگو بودن در قبال مخاطبان و ذینفعان؛ منصف بودن در انتقاد؛ نقد توأم با خیرخواهی و اصلاح.
	خلاصیت	برنامه‌ریزی خلاقانه برای افزایش کیفیت یادگیری؛ لذت‌بخش کردن یادگیری حتی در درس به‌ظاهر کسل‌کننده؛ آقاء احساس ارزش و لذت یادگیری موضوعات؛ پیدا کردن راه‌های جدید برای آموزش موضوعاتی که درک آن‌ها برای دانش‌آموزان مشکل است.
	تأمل و تدبیر	صبوری در توجه به حرف‌ها و نگرانی‌های دیگران؛ صبوری در تصمیم‌گیری؛ پرهیز از قضاوت عجولانه؛ تصمیم‌گیری براساس اطلاعات درست؛ توجه به تمام جوانب و پیامدها در تصمیم‌گیری.
فضایل حرفه‌ای	عشق در کار	لذت بردن از کار با دانش‌آموزان؛ عشق به کار معلمی؛ اشتیاق به موضوع تدریس؛ عاشق یادگیری بودن؛ تحریک کنج‌کاو‌های و اشتیاق دانش‌آموزان برای یادگیری؛ نشان دادن عشق در کار؛ مراقبت و محبت نسبت به دانش‌آموزان.
	وقت‌شناسی	حضور و خروج به‌موقع؛ سکوت به‌وقت و سخن گفتن به‌موقع؛ پرهیز از اتلاف وقت؛ احترام قایل شدن برای وقت خود و دیگران.
	اصالت علمی	ثبات رفتار و گفتار؛ تلاش مستمر در ارتقاء اثربخشی حرفه‌ای؛ پرهیز از فضل فروشی، تقلب، زد و بند علمی؛ رعایت امانت در حوزه علمی و حقوق علمی دیگران؛ سخاوت علمی.
	مرجعیت و اشتیاق حرفه‌ای	اشتهار به درست‌کاری؛ برخورداری از ویژگی‌های برتر اخلاقی؛ عدم تظاهر رفتاری خلاف شئون معلمی؛ وظیفه‌شناسی و مرجعیت حرفه‌ای و اخلاقی؛ آموزش موضوعات متناسب با تخصص؛ امتناع از تدریس موضوعات خارج از تخصص؛ داشتن اهلیت در زمینه تدریس؛ داشتن مرجعیت در زمینه تخصصی.
	احساس مسئولیت حرفه‌ای	رعایت موازین و قوانین مدرسه؛ تلاش مجدانه برای تحقق اهداف سازمانی؛ احساس تعلق سازمانی و تلاش برای ارتقاء سازمان؛ مسئولیت‌پذیری و تعهد در قبال جامعه، همکاران، دانش‌آموزان.
	بسترسازی موقعیت یادگیری اثربخش	توانایی مدیریت زمان؛ توانایی مدیریت کلاس؛ توانایی رهبری آموزشی؛ فراهم کردن بستر ارتباطی مؤثر برای یادگیرنده؛ ارزیابی صحیح و معتبر؛ ارائه بازخورد مؤثر به دانش‌آموزان؛ آموزش مستقیم معیارهایی قضاوت حرفه‌ای.

فضایل شهروندی	توانایی برقراری ارتباط حرفه‌ای	هنر برقراری ارتباط بین خود و دانش‌آموزان؛ توجه به تمام موانع و پارازیت‌های مغل ارتباط اثربخش؛ تعامل مبتنی بر ادب و نزاکت با مجموعه ذینفعان؛ تعامل مطلوب با انجمن‌های علمی.
	شوخ‌طبعی	استفاده از هنر شوخ‌طبعی در لذت‌بخش کردن تدریس؛ به‌کارگیری هنر طنز و شوخی در پیشبرد اهداف تدریس و یادگیری؛ گشودگی، نشاط و سرزندگی در تعاملات و مراودات با ذینفعان.
	مراقبت و همدلی	مراقبت از دانش‌آموزان؛ تلاش در حل مشکلات عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان با والدین؛ غمخواری و تلاش مادرگونه برای موفقیت دانش‌آموزان؛ ترویج رشد عاطفی و شناختی دانش‌آموزان؛ حلقه اتصال بین خود و معلمان تازه‌کار؛ بسترسازی برای رشد حداکثری دانش‌آموزان؛ راهنمایی و کمک به همکاران تازه‌کار و یا همکاران غیر اثربخش؛ توانایی برقراری تعامل سیال، فراگیر و چندجانبه با دانش‌آموزان.
	وفاداری و وفای به‌عهد و پیمان	وفاداری به شغل و حساسیت جایگاه شغلی؛ عمل به وعده‌ها؛ رازداری و عدم افشاء سوابق شخصی دانش‌آموزان و همکاران؛ وفاداری به اصول و ارکان آموزش؛ وفاداری به فلسفه آموزش؛ وفاداری حساسیت امر خطیر تربیت.
	گشودگی	تلاش برای پذیرش بدون محدودیت دیگران؛ تلاش برای مواجهه با موقعیت‌ها و افکار جدید؛ تلاش برای پذیرش افراد صرف‌نظر از نوع ویژگی‌های آنان.
	احساس مسئولیت اجتماعی	تلقی از معلمی به‌عنوان مسیری برای خدمت مردم؛ احساس مسئولیت در مقابل نسل جدید؛ اهتمام به القاء و نهادینه‌سازی رفتارهای مناسب در جامعه؛ تعامل به‌عنوان یک انسان فرهنگی؛ رعایت ارزش‌های جامعه در پوشش و ظاهر؛ عدم تظاهر رفتاری خلاف شئون معلمی.
شوخ خدمت به دیگران	مشارکت در امور داوطلبانه خدمات اجتماعی؛ تعهد به رفاه و یادگیری دانش‌آموزان؛ تلاش برای حل مشکلات خانوادگی دانش‌آموزان؛ پادرمیانی؛ مداخله و حضور مؤثر، و ورود اثربخش؛ کارگشایی برای حل‌وفصل مشکلات مدرسه، همکاران و دانش‌آموزان.	

ماخذ: یافته‌های پژوهش (۱۴۰۱).

معلمی در زمره حرفه‌هایی است که متولی آن مستلزم برخورداری از ویژگی‌ها و فضایل حرفه‌ای متعددی است. براساس یافته‌های پژوهش می‌توان آن‌ها را در قالب چهار فضیلت کلی اخلاقی، فکری، حرفه‌ای و شهروندی دسته‌بندی کرد.

فضایل اخلاقی: فضیلت اخلاقی ویژگی‌های اخلاقی است که فرد را قادر می‌سازد در موقعیت‌هایی که نیاز به پاسخ اخلاقی دارد، درست عمل کند. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر ویژگی‌هایی چون صمیمیت، صداقت، احترام، عدالت و انصاف، شجاعت، قاطعیت، خویشتن‌داری و پارسایی به‌عنوان فضایل اخلاقی معلم طبقه‌بندی شده است. در این خصوص نظر یکی از مشارکت‌کنندگان به‌عنوان نمونه نقل می‌شود:

«... اگر شغل معلمی را به‌عنوان حرفه تلقی کنیم معلم بایستی هم در مقام نظر و هم در مقام عمل فضایل اخلاقی را به دانش‌آموزان یاد دهد. یک معلم خوب معلمی است که آنچه را می‌اندیشد به‌عنوان امر درست در عمل هم به‌کارگیرد. از میان فضایل و ویژگی‌های اخلاقی پایه برای معلمان می‌توان به مواردی چون عشق و دلسوزی، مسئولیت‌پذیری و تعهد، خلوص‌نیت، سعه‌صدر، صداقت، عدالت و احترام اشاره کرد...» (بخشی از مصاحبه کد ۱۲).

فضایل فکری: منظور از فضیلت‌های فکری یا ذهنی ویژگی‌های شخصیتی لازم برای تشخیص عمل درست و دستیابی به دانش، حقیقت و درک است. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر ویژگی‌هایی مانند انتقادپذیری، خلاقیت، تأمل و تدبیر به‌عنوان فضایل فکری معلم طبقه‌بندی شده است. در این ارتباط نظر یکی از مشارکت‌کنندگان به‌عنوان نمونه نقل می‌شود:

«... معلمی پیچیدگی خاصی دارد، واقعاً هنر است و نیاز به خلاقیت دارد. تمام چیزهایی که برای تدریس در کلاس لازم است نمی‌توان از قبل پیش‌بینی کرد و آموزش داد. گاهی شرایط تدریس و تدابیر لازم برای تدریس در یک کلاس باوجود مشابه بودن با کلاس دیگر، کاملاً تفاوت دارد، اتفاقاتی می‌افتد که لازم است معلم تصمیم درست بگیرد و راه‌حل فوری ارائه کند، این

بستگی به قدرت خلاقیت معلم دارد به همین دلیل است بعضی معلمان خلاق با خلاقیت خود موضوعات درسی کسل کننده را برای دانش آموزان جذاب و لذت بخش می کنند...» (بخشی از مصاحبه کد ۷).

فضایل حرفه‌ای: فضیلت‌های حرفه‌ای آن دسته از ویژگی‌هایی است که اعضای یک حرفه را قادر می‌سازد تا نقش حرفه‌ای خود را به خوبی انجام دهند، به اهداف حرفه‌ای خود دست یابند و با چالش‌های حرفه‌ای خود روبرو شوند. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر ویژگی‌هایی مانند عشق به کار، وقت‌شناسی، اصالت علمی، مرجعیت و اشتها حرفه‌ای، احساس مسئولیت حرفه‌ای، شوخ‌طبعی، بسترسازی موقعیت یادگیری اثربخش و توانایی برقراری ارتباط حرفه‌ای به عنوان فضایل حرفه‌ای معلم طبقه‌بندی شده است. در این مورد نظر یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش به عنوان نمونه نقل شده است:

«... در حوزه دانش تخصصی، شاید ساده‌ترین مصداق مطابق آیه شریفه *فَسْئَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ* این باشد که از کسانی که اهلیت دارند بپرسید، وقتی نمی‌دانید. این آیه قرآنی است. برای راهنمایی انسان زمانی که کسی مرجعیت پیدا می‌کند، مرجع باید مرجعیت داشته باشد. وقتی سؤالی در ادبیات فارسی دارید باید بروید پیش ادیب، باید پیش صاحب‌نظر ادب فارسی بروید. برای حل معادلات ریاضی به ریاضی‌دان مراجعه کرد. اگر معلمی در حوزه‌ای ورود پیدا کند که فاقد دانش تخصصی باشد فاقد اهلیت است...» (بخشی از مصاحبه کد ۱).

فضایل شهروندی یا مدنی: فضایل شهروندی ویژگی‌های شخصیتی است که برای مشارکت شهروندی مسئولانه و کمک به خیر عمومی ضرورت دارد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر ویژگی‌هایی مانند مراقبت و همدلی، وفاداری و وفای به عهد و پیمان، گشودگی، احساس مسئولیت اجتماعی، شوق خدمت به دیگران به عنوان فضایل شهروندی معلم طبقه‌بندی شده است. در این ارتباط نظر یکی از مصاحبه‌شوندگان در پژوهش به عنوان نمونه نقل شده است:

«... یکی از همکاران معلم تعریف می‌کرد من دریکی از روستاها معلم بودم دو شیفت درس می‌دادم متوجه شدم دو دانش‌آموز از یک خانواده هستند یکی صبح میاد یکی عصر، ابتدا فکر می‌کردم به خاطر انجام کارهای خانه است. ولی بعد از مدتی متوجه شدم که این‌ها دخترشان یکی بود، خودکار و لباسشان، کفشان یکی بود. خیلی هم وضعیت نامناسب داشتند و بعد پیگیر شدم متوجه شدم وضعیت مالی‌شان بسیار افتضاح بود. بعد از آن تصمیم گرفتم اولاً کمک برایشان جمع کنم. بعد همین باعث شد صندوق خیریه راه‌اندازی کردم و حالا هم دارم... این اخلاق آموزگاری است، اخلاق تدریس نیست. این مسئولیت عام برای معلمان نیست، ولی معلمان معمولاً درگیر آن می‌شوند...» (بخشی از مصاحبه کد ۱۳).

بحث

پژوهش حاضر باهدف تبیین نقش دانش و باورهای اخلاقی معلم در الگوی مفهومی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم تی‌پک انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد، مشارکت‌کنندگان ضمن اذعان به اهمیت دانش‌های مصرح در الگوی تی‌پک، بر ضرورت برخورداری معلم از دانش اخلاقی (EK) و دانش اخلاقی تربیتی محتوایی فناوری (TPCEK) تأکید کردند. آن‌ها بر این باورند، دانش اخلاقی معلم می‌تواند عامل زیربنایی و پیشران استفاده و به‌کارگیری صحیح از سایر دانش و مهارت‌های معلمی و انجام بهینه‌ی مسئولیت‌های مورد انتظار معلمان در فرایند تدریس باشد. دانش اخلاقی معلمان را قادر می‌سازد تا چگونگی تعامل و مسئولیت خود در قبال دیگران و از جمله دانش‌آموزان و ارزش‌های حاکم بر انتخاب‌ها و اعمال

روزانه خود را تشخیص دهند. به‌عنوان مثال، وقتی معلمان به دانش‌آموزان احترام می‌گذارند، به آن‌ها اهمیت می‌دهند، منصفانه رفتار می‌کنند و ناراضی‌تی دانش‌آموزان را در فعالیت‌های روزانه‌شان درک می‌کنند، می‌توان گفت که آن‌ها مبانی اخلاق حرفه‌ای کاربردی مبتنی بر فضیلت را مدنظر قرار داده و واجد دانش اخلاقی هستند.

دانش اخلاقی بیانگر اخلاق حرفه‌ای در عمل است و حرفه‌ای بودن معلم و حتی ماهیت خود تدریس را تعریف می‌کند (Campbell, 2005). تدریس طیف گسترده‌ای از چالش‌های اخلاقی را به همراه دارد. از این‌رو، برخورداری معلمان از دانش اخلاقی یک ضرورت است (Deng & Zhang, 2023). کمبل (Campbell, 2008) نیز ویژگی‌های چون مهربانی، بخشش، احترام، عدالت، صداقت، مراقبت، شجاعت و همدلی را در زمره ارزش‌های اخلاقی یا فضیلت‌های رفتاری معلم در تدریس تلقی می‌کند.

براساس یافته‌های پژوهش، الگوی مفهومی جدیدی با عنوان دانش اخلاقی محتوایی پداگوژیکی فناورانه (TPCEK) پیشنهاد شد که در آن دانش اخلاقی نه به‌عنوان یک مؤلفه مستقل در کنار سایر مؤلفه‌های دانش معلم، بلکه به‌عنوان دانشی مبنایی برای سایر دانش‌های ضروری معلمی مطرح شده است. پژوهشگران دیگری نیز (Asamoah, 2019; Deng & Zhang, 2023) با نقد الگوی تی‌پک، دانش اخلاقی را به‌عنوان یک مؤلفه‌ی جدید در کنار دیگر دانش‌های معلمی مطرح کرده‌اند. بدون شک اخلاق باید در مجموعه دانش‌های معلم گنجانده شود، اما نکته اساسی این است که آیا بعد اخلاق باید به‌عنوان یک جزء مستقل در کنار سایر اجزای مطرح در الگوی تی‌پک مدنظر قرار گیرد یا باید به‌عنوان پایه‌ای برای دیگر اجزای الگو قلمداد شود. از آن‌جا که در الگوی پیشنهادی این پژوهش، دانش اخلاق و باورهای اخلاقی بستری است که در کاربست صحیح دیگر دانش‌ها و مهارت‌های معلمی نقش اساسی بازی می‌کند، بنابراین، نمی‌تواند یک دانش مستقل و جدای از دیگر دانش‌های معلمی قلمداد شود.

اهمیت دانش اخلاقی از جهات مختلفی قابل بررسی است. تسلط معلم بر دانش حوزه تخصصی (CK) و موضوعی که تدریس آن را بر عهده دارد، بدیهی‌ترین انتظاری است که از هر معلمی وجود دارد. این نوع دانش که غالباً با طی دوره‌های تخصصی دانشگاهی که معمولاً دانشگاه‌ها متولی آن هستند، قابل اکتساب است. اگرچه، برخورداری معلم از دانش محتوایی لازم است، ولی به‌تنهایی کافی نیست. چه بسیارند معلمانی که در حوزه‌ی تخصصی خود شاید سرآمد هستند، ولی توفیق چندانی در حوزه‌ی تدریس ندارند. معلم آشنا و پای‌بند به اصول و ارزش‌های اخلاق معلمی، تمام تلاش خود را به کار می‌گیرد تا چیزهایی را به دانش‌آموزان آموزش دهد که به رشد همه‌جانبه آن‌ها کمک کند. در عمل تدریس، سخاوتمندانه عمل می‌کند، کم‌فروشی و تقلب در کار حرفه‌ای او جایی ندارد، در کیفیت تدریس خصوصی و عادی او تفاوتی نمی‌توان دید، هیچ‌گاه دانش‌آموزانش را فریب نداده و یا گمراه نمی‌سازد و حداکثر تلاش خود را برای تسلط بر محتوا، نشان دادن علاقه‌مندی به آن و تقویت علاقه دانش‌آموزان به موضوع (EK) به کار می‌گیرد.

براساس یافته‌های این پژوهش قابلیت‌های تربیتی و دانش پداگوژیکی معلمان نقش مهمی در ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری در مدارس دارد. با وجود اهمیت دانش پداگوژی و نقش آن در اثربخشی تدریس، در مواردی اهتمام کافی به آموزش‌های پداگوژیک نمی‌شود و با این تصور که هر «عالمی، می‌تواند معلم باشد» بسیاری از دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها را بدون آموزش تربیتی کافی یا با طی دوره‌های فشرده و کوتاه‌مدت تربیتی روانه کلاس درس می‌کنند. با این حال، در برخی از کشورهای جهان، آموزش تربیتی را برای معلمی، به‌ویژه در دانشگاه‌ها الزامی نمی‌دانند (Asamoah, 2019). معلم آشنا و باورمند به ارزش‌های معلمی، خود را مسئول مراقبت از دانش‌آموز، متعهد به یادگیری و توجه به تک‌تک آن‌ها می‌داند. در فعالیت‌های کلاسی و ارزشیابی یادگیری ضمن توجه به تفاوت‌های فردی، همه دانش‌آموزان را به یک چشم می‌نگرد و تفاوت‌های فرهنگی، نژادی، جنسیتی و قومی و... را دلیلی برای نگاه متفاوت (EK) تلقی نمی‌کند.

استفاده گسترده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه‌ی آموزش، فرآیند تدریس را نیز مانند دیگر ابعاد زندگی بشر به‌شدت متحول ساخته است. از این رو، لازم است معلمان مهارت‌ها و دانش فناوری (TK) را کسب کنند تا بتوانند اثربخشی تدریس در سایه فناوری را تضمین کنند. شیوع پاندمی کرونا، مزیت‌های فاوا در ارائه آموزش مجازی هم‌زمان و غیر هم‌زمان ضرورت آمادگی معلمان را برای مجهز شدن به دانش فناوریانه تبدیل به یک امر واقع کرده است.

رشد بی‌سابقه فناوری‌های آموزشی و استفاده از آن در تدریس در کنار ظرفیت‌های متنوع آن می‌تواند چالش‌ها جدی مانند نحوه برخورد معلمان با اطلاعات خصوصی دانش‌آموزان، حفاظت از مالکیت معنوی، حفظ و حراست از حریم خصوصی و چالش افشای اطلاعات شخصی و خانوادگی دانش‌آموزان، افزایش تقلب و فساد آکادمیک را برای معلم ایجاد کند. به‌عنوان مثال، استفاده از رایانه، تبلت و گوشی‌های هوشمند امکان تهیه نمونه کارها را برای معلمان و دانش‌آموزان فراهم می‌کند. پوشه کار الکترونیکی می‌تواند شامل طیف گسترده‌ای از اطلاعات شخصی دانش‌آموزان، اقدامات انجام شده توسط آن‌ها برای انجام تکالیف تحصیلی و مستندسازی فعالیت‌های مرتبط با تکالیف مانند فیلم‌ها، عکس‌ها و سایر اسنادی باشد که اگر معلم آشنا و پای‌بند به معیارهای اخلاقی (EK) نباشد، مزیت‌های فناوری در مقابل آسیب‌های ناشی از آن رنگ خواهد باخت. از این رو، دانش اخلاقی، رویکردی برای توجه به مسائل اخلاقی ناشی از به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی است (Deng & Zhang, 2023).

هرچند تسلط معلم بر هر کدام از دانش‌های چهارگانه لازم است، اما به دلیل پیچیدگی ابعاد تدریس، تلفیق و توانایی ترکیب آن‌ها در کیفیت عمل تدریس، اهمیت بیشتری دارد. ایجاد یکپارچگی بین دانش معلم در دو حوزه پداگوژیکی و موضوعی (PCK) به او کمک می‌کند بین برنامه درسی، ارزشیابی و تدریس پیوند ایجاد کرده، برای ایجاد شرایط یادگیری اثربخش در موضوع تدریس بسترسازی کند، از روش‌های تدریس متناسب با موضوع درسی استفاده کند. محتوای مناسب با نیاز دانش‌آموزان و اهداف برنامه درسی

را طراحی کند و ارزشیابی فرایند تدریس و یادگیری از شیوه‌های مختلف ارزشیابی متناسب با حوزه تخصصی استفاده کند. به‌طور طبیعی، معلم آشنا و پای‌بند به دانش اخلاقی (EK) این وظایف با رعایت کامل معیارهای اخلاقی انجام خواهند داد.

تلفیق دو حوزه دانش فناوری_پداگوژی (TPK) در فرایند آموزش از دیگر دانش‌هایی است که بینش لازم را در مورد چگونگی تغییر فرایند تدریس و یادگیری با استفاده از ظرفیت فناوری در اختیار معلم قرار می‌دهد. مواردی چون آشنایی با انواع فناوری‌های آموزشی متناسب و مؤثر در تدریس، یادگیری و ارزشیابی، دانش استفاده از فناوری برای جذابیت تدریس و یادگیری، دانش استفاده از فناوری برای تسهیل، تثبیت و تعمیق یادگیری، تنوع‌بخشی آموزش و یادگیری با به‌کارگیری فناوری، درک قابلیت‌های و محدودیت‌های فناوری‌های آموزشی و اطلاع از مزیت‌ها و محدودیت‌های آموزش مجازی در مقایسه با آموزش حضوری از جمله مهم‌ترین مصادیق این دانش است. دانش فناوریانه_موضوعی (TCK) به درک معلم از ارتباط متقابل فناوری و موضوع درسی و درک عمیق از روش‌هایی که در آن کیفیت محتوا با استفاده از فناوری‌های آموزشی خاص افزایش می‌یابد، اشاره دارد.

سرانجام، دانش اخلاقی محتوای پداگوژیکی فناوری (TPCEK) دانش مسائل و اصول اخلاقی مرتبط با تدریس با کمک فناوری در موضوع درسی خاص است (دنگ و ژانگ، ۲۰۲۳). این نوع دانش، شکل جدیدی از دانش است که متشکل از تمامی دانش‌های ضروری معلمی است، ولی فراتر از هر چهار مؤلفه (فناوری، پداگوژی، محتوا و اخلاق) است. این دانش به فهم معلم از رعایت اصول اخلاقی هنگام استفاده از فناوری در آموزش محتوای خاص، چگونگی طراحی و اجرای اخلاقی فناوری تربیتی در موضوعی خاص اشاره دارد. دانش اخلاقی محتوایی پداگوژیکی فناوری (TCPEK) دانشی فراگیر است که نقش اصول و معیارهای اخلاقی معلمان را در انتخاب رویکرد مناسب برای آموزش محتوای خاص با استفاده از فناوری مشخص می‌کند. به‌عنوان مثال، چگونه معلمان می‌توانند یک موضوع خاص (CK) را با استفاده از روش‌های تدریس مناسب (PK) و با به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی متناسب با آن محتوا (TK) به بهترین وجه به‌گونه‌ای تدریس کنند که بتواند برای دانش‌آموزان مفید و مؤثر باشد و بیشترین تأثیر مثبت بر یادگیری و رشد دانش‌آموزان (EK) داشته باشد.

چنانچه بپذیریم بُعد اخلاقی تدریس نقش تأثیرگذار و چتر گونه‌ای بر دیگر دانش‌های ضروری معلم دارد، سؤال این است کدامین ارزش‌ها و فضایل اخلاقی معلم در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان نقش اساسی دارد؟ ویژگی‌ها یا فضایل اخلاقی به برتری اخلاقی اشاره دارند. فضیلت خصیصه یا کیفیت مثبتی است که به‌صورت ذهنی از نظر اخلاقی برتر تلقی شود، بنابراین به‌عنوان شالوده، قاعده و حضور اخلاقی خوب ارزش‌گذاری می‌شود (Foot, 1997). مشارکت‌کنندگان پژوهش، معلمانی را در تربیت اخلاقی برتر می‌شمارند که در کنار مجموعه دانش‌ها و فضایل حرفه‌ای مختص معلمی، به فضایل فکری، اخلاقی و شهروندی نیز آراسته باشند. از دیدگاه مشارکت‌کنندگان پژوهش، در حوزه فضایل اخلاقی، ویژگی‌هایی

چون صمیمت، صداقت احترام، عدالت و انصاف، شجاعت و قاطعیت و خویشتن‌داری و پارسایی؛ در حوزه فضایل فکری، ویژگی‌هایی چون انتقادپذیری، خلاقیت، تأمل و تدبیر؛ در حوزه ویژگی‌هایی حرفه‌ای، فضایی چون شوخ‌طبعی، عشق به کار، وقت‌شناسی، اصالت علمی، مرجعیت و اشتیاق حرفه‌ای، احساس مسئولیت حرفه‌ای، بسترسازی موقعیت یادگیری اثربخش و توانایی برقراری ارتباط حرفه‌ای و سرانجام در حوزه ارزش‌های شهروندی ویژگی‌هایی چون مراقبت و همدلی، وفاداری و وفای به‌عهده، گشودگی، احساس مسئولیت اجتماعی، شوق خدمت به دیگران به‌عنوان فضایل مهم معلمی تلقی شده‌اند.

یافته‌های پژوهش حاضر در حوزه فضایل فکری و شهروندی و مسئولیت‌های اخلاقی معلم در زمینه مراقبت و همدلی با نظریه مراقبت که اخلاق را در برقراری عشق و محبت می‌داند و نگران روابط اجتماعی و عاطفی است (Naqdi, 2016)، همراستا می‌باشد. در این نظریه از والدین و مربیان درخواست می‌شود تا جهانی را ایجاد کنند که در آن همزمان خوب بودن و مطلوب بودن میسر شود. نادینگر (Noddings, 2008)، فیلسوف انسان‌گرای معاصر، الگوی تربیت اخلاقی خود را براساس چهار مولفه الگوسازی، گفتگو، تأیید و تمرین، بر نقش آموزش در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ارائه کرده و بر این باور است معلم در ایجاد فضای اخلاقی و پرورش دانش‌آموزان از طریق آموزش نقشی حیاتی دارد.

یافته‌های پژوهش حاضر همان‌گونه که فنسترماکر (Fenstermacher, 2001)، صاحب‌نظر برجسته حوزه‌ی تدریس و یادگیری، گفته است بر اهمیت فضایل و منش اخلاقی معلم و نقش آن در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان و ویژگی‌هایی چون صداقت، شجاعت، بردباری، همدردی، احترام و انصاف به‌عنوان کنش‌های اخلاقی معلم و وابستگی موفقیت تدریس به رسیدن هریک از این فضایل به‌حد استاندارد بسندگی و یا فراتر رفتن از آن، تأکید مجدد دارد. فنسترماکر، یکی از عناصر تدریس خوب و باکیفیت را اخلاق می‌داند. به عقیده وی، اگر معلم بخواهد در زمینه ترویج فضیلت‌های اخلاقی و منطقی موفق باشد، بایستی در بالاترین سطح از نظر منش قرار داشته باشد. او منش را عمل پایدار همراه با مجموعه ویژگی‌های شخصیتی نسبتاً ثابتی که با فضیلت‌های سطح بالای انسانی و اخلاقی می‌داند که باید معلم از آن برای پرورش فضیلت‌های اخلاقی در تدریس استفاده کند (Fenstermacher, 2001).

پیترسون و آرتور (Peterson & Arthur, 2021) از چهار نوع ویژگی ضروری معلم با عنوان فضیلت فکری، اخلاقی، مدنی و عملکردی یاد کرده‌اند که همگی به‌نوعی در راستای همخوانی و تأیید یافته‌های پژوهش حاضر قرار دارند.

واقعیت امر این است که پاسخ به این پرسش که کدام‌یک از ارزش‌ها و قواعد اخلاقی معلم از اولویت و اهمیت بیشتری برخوردار است، کار دشواری است. قواعد اخلاقی حاکم بر نقش معلم، لزوماً با قواعد اخلاقی و انسانی خانواده و جامعه در تعارض نیست و در میان ارزش‌های اخلاقی فارغ از حرفه یا حوضه‌های خاص، ارزش‌های اخلاقی که به‌عنوان ارزش‌های پایه نگریسته می‌شوند، عمدتاً یکسان‌اند. تفاوت تنها در گنجاندن مصادیق این مفاهیم کلی است و به‌راحتی نمی‌توان میان ارزش‌ها و فضایل اخلاقی متصور برای

یک معلم اولویت‌بندی کرد، یک یا چند مورد از آن‌ها را ضروری‌تر از سایر موارد در نظر گرفت. طبیعتاً همه فضایل باهم برای یک معلم و اثرگذاری کامل ضرورت دارد. یک یا دو فضیلت به‌تنهایی کفایت نمی‌کند.

نتیجه‌گیری

هدف اصلی تعلیم و تربیت تحقق ظرفیت‌های انسانی به‌عنوان موجودی چندبعدی است. آموزش مهم‌ترین وسیله تربیت است. تدریس به‌عنوان کنش آگاهانه، دارای ماهیتی اخلاقی و برای تحقق این ظرفیت‌هاست. تدریس مجموعه تصمیماتی است که بر باورها و ارزش‌های معلمی مبتنی است و بین باورها و ارزش‌های معلم و برنامه‌ریزی، تصمیمات آموزشی، شیوه‌های تدریس و مدیریت کلاس درس، چگونگی سازمان‌دهی و تعریف تکالیف و فعالیت‌های یادگیری و رسیدگی به مشکلات دانش‌آموزان رابطه تنگاتنگی وجود دارد. از این منظر، می‌توان گفت بعد اخلاقی تدریس به‌عنوان عامل تأثیرگذار در کنش‌های مختلف معلمی، واقعیتی انکارناپذیر است؛ اما علی‌رغم این اهمیت، در الگوهای مختلف ارائه شده برای معرفی ابعاد و مؤلفه‌های تدریس و از جمله الگوی تی‌پک، بعد اخلاقی آن کمتر مورد توجه قرار گرفته است. هدف پژوهش حاضر، تلاش برای تبیین دانش‌های ضروری معلمی، ویژگی‌ها و فضایل تأثیرگذار معلم در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان بود. یافته‌های پژوهش نشان داد، مشارکت‌کنندگان با تأکید مجدد بر دانش‌های چارچوب مفهومی تی‌پک، دانش اخلاقی (EK) و دانش اخلاقی تربیتی موضوعی فناوری (TPCEK) را به‌عنوان بعد مغفول و اساسی دانش‌ها و مهارت تدریس و تأثیرگذار در اثربخشی حرفه‌ای معلم ضروری تشخیص دادند و بر این باورند، بعد اخلاقی تدریس می‌تواند عامل پیشران مهمی در استفاده و به‌کارگیری درست سایر دانش و مهارت‌های معلمی و انجام بهینه مسئولیت‌های مورد انتظار از معلمان در فرایند تدریس و یادگیری باشد. همچنین یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که تدریس دارای ماهیتی هنجاری و اخلاقی و حرفه معلمی در زمره حرفه‌هایی است که متولی آن مستلزم برخورداری از ویژگی‌ها و فضایی چون فضیلت اخلاقی، فکری، حرفه‌ای و شهروندی است. از آنجا که پژوهش‌های گوناگون و تلاش‌های اغلب کمیته‌های برنامه‌ریزی در سطح بین‌المللی و ملی علی‌رغم اهمیت بعد اخلاقی تدریس و یادگیری، معطوف به طراحی و تدوین برنامه‌های درسی مراکز تربیت‌معلم و شیوه‌های آموزش و ارزشیابی مبتنی بر الگوی تی‌پک و دانش‌های تصریح شده در آن است، براساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد شد بعد اخلاقی تدریس و نقش اثرگذار آن در بهبود فرایند تدریس و یادگیری، هم از سوی متصدیان امر و هم از سوی پژوهشگران عرصه‌ی تربیت‌معلم بیشتر مورد توجه قرار گیرد. امیداست یافته‌های این مطالعه نقطه عزمیت جدیدی برای تلاش‌های پژوهشی بیشتر در زمینه پیشنهاد الگوهای جامع‌تر شایستگی معلم قرار گیرد. زمان جمع‌آوری داده‌ها همه‌گیری کرونا تعاملات اجتماعی و همکاری‌های علمی را به‌شدت تحت تأثیر قرار داده بود، بنابراین، تعدادی از صاحب‌نظران متخصص در موضوع در برخی دانشگاه‌های کشور با وجود موافقت اولیه از همکاری منصرف شدند. این امر می‌تواند یکی از محدودیت پژوهش حاضر محسوب شود. این اثر تحت حمایت مادی صندوق حمایت از پژوهشگران و فناوران کشور (INSF) برگرفته از طرح شماره

«۴۰۰۰۹۴۴» انجام شده است. فلذا از مسئولان، داوران، ناظر محترم طرح و تمام کسانی که با وجود شرایط خاص حاکم بر کشور، به هر نحوی پژوهشگران را یاری فرموده‌اند، کمال قدردانی را داریم.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است و این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه تدریس پژوهی ارسال شده است.

References

- Angeli, C., & Valanides, N. (2005). Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: An instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 292–302.
- Archambault, L. M., & Barnett, J. H. (2010). Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework. *Computers & Education*, 55(4), 1656–1662. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.009>
- Archambault, L., & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71–88.
- Asamoah, M. K. (2019). TPACKEA model for teaching and students' learning. *Journal of Academic Ethics*, 17, 401–421. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-09326-4>
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385–405.
- Ball, D., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Brantley-Dias, L., & Ertmer, P. A. (2013). Goldilocks and TPACK: Is the construct' just right? *Journal of Research on Technology in Education*, 46(2), 03–128. <https://doi.org/10.1080/15391523.2013.10782615>
- Campbell, E. (2004). Ethical bases of moral agency in teaching, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (4), 409–428.
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum inquiry*, 38(4), 357–385.
- Carr, D. (1993). Moral Values and the Teacher: beyond the paternal and the permissive. *Journal of Philosophy of Education*. 27 (2), 193–207.
- Carr, D. (2003). Moral Educational Implications of Rival Conceptions of Education and the Role of the Teacher. *Journal of Moral Education*, 32 (3), 219–232

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2009). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Routledge.

Darling-Hammond L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass, San Francisco.

Deng, F., Chai, C. S., So, H. J., Qian, Y., & Chen, L. (2017). Examining the validity of the technological pedagogical content knowledge (TPACK) framework for preservice chemistry teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3). <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>

Deng, G., & Zhang, J. (2023). Technological pedagogical content ethical knowledge (TPCEK): The development of an assessment instrument for pre-service teachers. *Computers & Education*, 197, 104740.

Fenstermacher, G. D (2001). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 639-653

Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2001). Manner in teaching: the study in four parts. *Curriculum studies*, 33(6), 631-637.

Foot, P. (1997). Virtues and vices. *Virtue ethics*, 163-177.

Gómez-Trigueros, I., M. (2023). Digital skills and ethical knowledge of teachers with TPACK in higher education. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep406. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12874>

González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe* (pp. 33-41). Bilbao, Spain: University of Deusto

Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 57(3), 1953–1960.

Gui, A. K. W., Yasin, M., Abdullah, N. S. M., & Saharuddin, N. (2020). Roles of teacher and challenges in developing students' morality. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 52-59.

Gunzenhauser, M. G. (2015). Enacting Social Justice Ethically: Individual and Communal Habits. A Response to "Ethics in Teaching for Democracy and Social Justice". *Democracy and Education*, 23 (2), Article 6. Available at: <https://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss2/6>

Halstead, M., & Taylor, M. J. (2005). *Values in education and education in values*. Routledge.

Hansen, D. T. (2001). *Exploring the moral heart of teaching: Towards a teacher's creed*. New York: Teachers College Press.

Harris, J., & Wildman, A. (Eds.). (2019). TPACK newsletter issue #39: February 2019 [Electronic mailing list message]. Retrieved from. <http://bit.ly/TPACKNewslettersArchive>

Jeschke, C., Kuhn, C., Heinze, A., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Saas, H., & Lindmeier, A. M. (2021). Teachers' ability to apply their subject-specific knowledge in instructional settings—A qualitative comparative study in the subjects mathematics and economics. In *Frontiers in Education*. (6). 683962

Jeschke, C., Kuhn, C., Lindmeier, A., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Saas, H., & Heinze, A. (2019). Performance Assessment to Investigate the Domain Specificity of

Instructional Skills Among Pre-service and In-service Teachers of Mathematics and Economics. *Br. J. Educ. Psychol.* 89 (3), 538–550. doi:10.1111/bjep.12277

Kinsella, E. A., & Pitman, A. (2012). 'Engaging phronesis in professional practice and education', in E. A. Kinsella and A. Pitman (eds.) *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*. Rotterdam: Sense. pp. 1–13.

Kotaiah, V. (2014). Role of the Teacher in Development of Moral Values. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies (IJELR)*, 1(3), 70-72.

Kumari, S., & Babu, S. (2021). *Assessment on the Role of Teacher in Moral Development of Children*. International Conference on Management, Science, Technology, Engineering, Pharmacy and Humanities (ICM STEP) ISSN: 2349-6002

Kusaini, E. A., Mahamod, Z., & Mohammad, W. M. R. W. (2022). Validation Instrumentation and Measurement of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Teachers. *Open Journal of Social Sciences*, 10(10), 69-98.

Maṭṭa, L., Clipa, O., & Tzafilkou, K. (2020). The development and validation of a scale to measure university teachers' attitude towards ethical use of information technology for a sustainable education. *Sustainability*, 12(15), 6268. <https://doi.org/10.3390/su12156268>

Maṭṭa, L., Poenaru, A. G., & Boghian, I. (2022). Current issues of ethical use of information technology from the perspective of university teachers. In L. Maṭṭa (Ed.), *Ethical use of information technology in higher education*. EAI/Springer innovations in communication and computing. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-1951-9_11.

McKie, A., Baguley, F., Guthrie, C., Jackson, C., Kirkpatrick, P., Laing, A., O'Brien, S., Taylor, R., & Wimpenny, P. (2012). 'Exploring clinical wisdom in nursing education', *Nursing Ethics*. 19 (2). 252–267.

Mishra, P. (2019). Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76-78.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Mohammadi, S. (2022). A Meta-Analysis of Research on Multicultural Education, Citizenship Education, Moral Education, Political Education and Religious Education In Iran. *Journal of Research in Teaching*. 10(2), 88-111.

Mohammadpour, E., & Maroofi, Y. (2023). A performance-based test to measure teachers' mathematics and science content and pedagogical knowledge. *Heliyon*, 9(3). e13932. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13932>

Naqdi, V. (2016). Empirical analysis of practical ethics: with emphasis on generalized commitment as a practical aspect of social ethics. *Social Analysis of Social Order and Inequality*. 4(71), 1-15.

Narinasamy, I., & Logeswaran, A. K. (2015). Teacher as Moral Model--Are We Caring Enough?. *World Journal of Education*, 5(6), 1-13.

Nash, R. (2002). *"Real world" ethics: Frameworks for educators and human service professionals*, 2nd edn. New York: Teacher College Press.

Noddings, Nel. (2008) "Caring and Moral Education", in Larry Nucci and Darcia Narvaez (Ed.), *Handbook of Moral Character Education*, First published by Rutledge: 161- 174.

Oladipo, S. E. (2009). Moral Education of the Child: Whose Responsibility? *Journal of Social Sciences*, 20(2), 149-156.

Oser, F. K. (1986). Moral education and values education: the discourse perspective. In *Handbook of Research on Teaching*, ed. M.C. Wittrock, 917–941. New York: MacMillan

Pantić, N., & Wubbels, T. (2012). The role of teachers in inculcating moral values: operationalization of concepts. *Journal of Beliefs & Values*, 33 (1), 55-69.

Pellegrino, E. D., & Thomasma, D. C. (1993). *The Virtues in Medical Practice*. New York: Oxford University Press.

Peterson, A., & Arthur, J. (2021). *Ethics and the Good Teacher: Character in the Professional Domain*. Routledge.

Pierson, M. E. (2001). Technology integration practice as a function of pedagogical expertise. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 413–430. doi:10.1080/08886504.2001.10782325

Rosenberg, J. M., & Koehler, M. J. (2015). Context and technological pedagogical content knowledge (TPACK): A systematic review. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(3), 186-210.

Saubern, R., Henderson, M., Heinrich, E., & Redmond, P. (2020). TPACK–time to reboot? *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 1–9. [https://doi.org/ 10.14742/ajet.6378](https://doi.org/10.14742/ajet.6378)

Schmid, M., Brianza, E., & Petko, D. (2020). Developing a short assessment instrument for Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK.xs) and comparing the factor structure of an integrative and a transformative model. *Computers & Education*, 157, Article 103967. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103967>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Vahedi, H., Karimi, N., Rezaei, R., & Ismailpour, A. (2017). Comparison of Professional Qualifications of Teachers Graduated from Farhangian University and Those of Other Universities. *Educational Technology*. 13(1) 90-83.

Willemse, T. M., Lunenberg, M. L., & Korthagen, F. A. J. (2005) Values in education: a challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 205–217.