

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»

انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران

دوره یازدهم، شماره اول، پیاپی ۲۱، بهار و تابستان ۱۴۰۰

صفحه‌های ۱۳۳-۱۵۶

شناسایی مؤلفه‌های آموزش اخلاق و میزان توجه به آن در مدارس ابتدایی

فاطمه یوسفی^۱ *عبداله پارسا^۲ مسعود صفایی مقدم^۳

چکیده

پژوهش حاضر با رویکرد ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ابزارسازی با هدف شناسایی مؤلفه‌ها و بررسی میزان توجه به آموزش اخلاق در مدارس ابتدایی انجام شده است. در بخش کیفی با روش استنتاجی-پدیدارشناسی، با ۱۴ استاد و محقق حوزه آموزش اخلاق و مؤلفان کتب درسی که به صورت هدفمند و با روش زنجیره‌ای انتخاب شده بودند تا حد اشباع نظری، مصاحبه نیمه‌ساختارمند انجام شد. روایی و پایایی مصاحبه با پیاده‌سازی متن، بازنگری سؤالات و پاسخ‌ها و تطبیق برخی مضامین، توسط دو تحلیل‌گر مستقل تأیید شد. سپس هشتاد مضمون پایه و سیزده مضمون سازمان‌دهنده، در قالب چهار بعد (اهداف فردی، اهداف اجتماعی، روش، چالش‌ها و نارسایی‌های آموزش اخلاق)، دسته‌بندی شدند و پرسش‌نامه‌ای با محوریت چهار بعد اصلی برای بخش کمی (توصیفی - پیمایشی) تحقیق تنظیم شد. روایی صوری و محتوایی پرسش‌نامه به تأیید ده تن از استادان دانشگاه رسید. ضریب آلفا کرانباخ به‌دست آمده حاکی از پایایی مطلوب پرسش‌نامه است. طبق نتایج کمی، دبیران، در بعد اهداف فردی، مضامین بهداشت فردی، رابطه فرد با خدا، پاکدامنی و خویش‌نمایی؛ و در بعد اهداف اجتماعی، مضامین رابطه فرد با دیگر انسان‌ها و رابطه فرد با طبیعت را، به‌صورت معناداری از میانگین مطلوب بالاتر ارزیابی کردند که نشانه توجه کافی به آنها در مقایسه با سایر مضامین است. مضامین اخلاق فردی (شجاعت، معنویت نه به معنای پرورش دینی، کرامت انسانی، انضباط شخصی و خود راهبری) و نیز برنامه درسی منسجم در قالب تحقق اهداف سطوح بالای شناختی، عاطفی و عملی نیازمند توجه و برنامه‌ریزی فکورانه‌تری هستند. رشد توانمندی معلمان در فهم شفاف‌تر مضامین اخلاقی و بکارگیری اثربخش آموزش اخلاق از پیشنهادات مهم این پژوهش است.

واژه‌های کلیدی: آموزش اخلاق، کرامت انسانی، مدارس ابتدایی، اهداف اجتماعی، شجاعت اخلاقی.

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
fatemehy808@gmail.com

^۲ دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران (نویسنده مسئول)
abdparasa@gmail.com
abd.parsa@scu.ac.ir

^۳ استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
mfaah22@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۹۹/۶/۱۷

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۹/۵/۲۴

تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۲/۶

مقدمه

همزمان با تولد فلسفیدن در بشر خردمند، دانشی تحت عنوان اخلاق متولد گردید. شاید این سخن بیراه نباشد که جواز حضور فلسفه به واسطه اخلاق بوده است. زمانی که سقراط با پرسش و پاسخ‌های گیج‌کننده و گاهی ناامید کننده در جستجوی معنای واقعی مفاهیم بود و انسان را به جهل خود واقف می‌ساخت، از درک صحیح انسان از ارزش‌هایی مانند شجاعت، عدالت و انصاف، سخن می‌راند. یکی از مهم‌ترین دغدغه‌ها و یا دل مشغولی‌های اخلاق‌دانان و اخلاق‌شناسان، کشف و شناسایی روش‌های مفیدی برای درونی ساختن ارزش‌های اخلاقی است. با بالاتر رفتن سرعت تکنولوژی و پیچیدگی‌های زندگی اجتماعی و جهانی شدن، شاید تأکید بر اخلاق، معنویت و ارزش‌ها، ارائه آنها در طول برنامه درسی بهبود یافته را مشکل‌تر سازد (چودهری^۱، ۲۰۱۶). قطعاً زمانی که سخن از رسیدن و یا دریافت یک ارزش به عنوان منش یا روش رفتار یک انسان می‌شود، پای نهادهایی به میان خواهد آمد که وظیفه تعلیم و تربیت را به عهده دارند که آشناترین آن همان نهاد مهم و ارزشمند مدرسه است.

در باب ضرورت و اهمیت تربیت اخلاقی هم‌نوایی محسوسی بین نظریه‌پردازان وجود دارد ولی در باب چیستی و چگونگی تربیت اخلاقی اختلاف نظر وجود دارد (کارن^۲، ۲۰۱۴). از نظر کلبرگ، آموزش اخلاق، تلاشی است برای ارتقاء رشد ساختار شناختی بچه‌ها در سیستم مدرسه، که اولین بار توسط پیاژه^۳ (۱۹۶۵) مطرح شد. کلبرگ به شدت تحت تأثیر مدل‌های شناختی و ساختاری مراحل رشد استدلال اخلاقی قرار گرفته و از این دیدگاه، این آموزش بر ارتقاء استدلال عدالت متمرکز است؛ تا آنجا که اخلاق را به حوزه مراقبت بین‌فردی (اخلاق ارتباطی) می‌کشانند. به‌طورکلی روش‌های آموزش اخلاق به فرم‌های لیبرال و دمکراتیک تمایل دارند (برکویتز و ولفگانگ^۴، ۲۰۰۶). خردگرایان بر اولویت نقش خرد در تمام زمینه‌های زندگی بشر اعم از دانش و

^۱.Chowdhury

^۲.Curran

^۳. Piaget

^۴. Berkowits & Wolfgang

اخلاق؛ دینداران بر اهمیت ایمان و تفوق آن بر خرد؛ و تجربه‌گرایان بر اهمیت و اولویت تجربه در تمام عرصه‌های زندگی بشر تأکید می‌ورزند. در این میان اندیشمندانی نیز وجود دارند که بر رابطه دیالکتیکی میان دو جنبه خرد و عواطف صحه می‌گذارند و به‌طور مثال در حوزه آموزش اخلاق نگاهی تلفیقی به مفاهیم مذکور دارند و غفلت از هر کدام را مخرب کیفیت‌های آموزشی و به‌طور اخص اخلاق می‌دانند. اما کانت از این جهت که بیش از هر اندیشمندی در صدد آشتی دادن سه مفهوم خرد، تجربه و الهیات (دین) بر می‌آید، نقشی متمایز از سایرین دارد. تا جایی که تنها دلیل پذیرش خالق و مبدأ هستی را در صورت پذیرش عقل عملی، جایز می‌داند. به عبارتی دین را منشعب از اخلاق معرفی می‌کند. آموزش اخلاق از منظر کانت، جدا از آموزش مذهبی است و به عقیده او منشأ قانون اخلاقی، خرد است نه شرعیات. اگر ما خدا و دین را به عنوان منشأ اخلاق در نظر بگیریم، خودمحوری در اخلاق بی‌معنا است، به این معنا که عامل تحریک ما به اخلاق، پاداش و ترس است و این اخلاق هیچ ارزشی ندارد (سجادی و علی‌آبادی، ۱۳۸۷). این در حالی است که ارباب دیانت، اخلاق را منشعب از دین می‌دانند. همین آبخشورهای فکری، بنیاد سایر خط‌مشی‌ها و رویکردهای آموزشی در طول تاریخ شده است، به طوری که خردگرایان بر اهمیت ارتقاء استدلال و قضاوت اخلاقی تأکید می‌کنند، تجربه‌گرایان بر پرورش عواطف و خواست‌هایی مانند همدلی و شفقت و دینداران بر تقویت ایمان و اعتقاد به یک منبع لایزال در تعیین اهداف آموزشی تأکید می‌کنند. به زبان ساده شاید بتوان این‌گونه گفت که ترتیب و چینش مؤلفه‌های یک برنامه درسی برای آموزش اخلاق، نتیجه تعریف رابطه میان سه مفهوم خرد، تجربه و دین است. به عبارتی اندیشمندان و فلاسفه‌ای که در تعریف اخلاق، فردیت را مورد توجه قرار داده و بر اهمیت ویژگی‌های استدلالی فرد و تکلیف فردی تأکید دارند نگاه مطلق‌گرایانه به اخلاق دارند. در مقابل کسانی که در تعریف اخلاق، روابط بین فردی و اجتماعی را در نظر می‌گیرند و به عواقب، نتایج، انگیزه‌ها و عواطف و موقعیت‌های خاص هر عمل اخلاقی می‌اندیشند، از نگاه مطلق‌گرایانه فاصله گرفته و تعاریف نسبی‌گرایانه‌ای از اخلاق را مطرح کرده و طبیعتاً برنامه‌های درسی متفاوتی را پیشنهاد می‌دهند.

در کشور ما نیز از همان ابتدای شکل‌گیری نظام آموزش و پرورش، مدرسه، مؤسسه‌ای برای تربیت اخلاقی نسل نوحاسته تلقی شد (کهندانی، ۱۳۸۶: ۴۱، به نقل از حسنی، ۱۳۹۴). تحقیقات انجام شده در کشور نشان می‌دهند که به‌رغم تلاش نظام آموزش کشور و خانواده‌ها در جهت آموزش ارزش‌ها به دانش‌آموزان، تعداد قابل‌توجهی از جوانان جامعه، با وجود اینکه ارزش‌های اخلاقی (انصاف، وفاداری، امانت‌داری و صداقت) را قبول دارند، در بسیاری از موارد دست به انجام اعمال غیراخلاقی می‌زنند (طالبی، ۱۳۸۰؛ اسماعیلی، ۱۳۹۶؛ بیات، ۱۳۷۱). یعنی اولاً میان دانسته‌های اخلاقی و عمل اخلاقی شکاف وجود دارد و به‌عبارت دیگر، دانش آشکار و استدلالی که در مدارس، یکی از اهداف مهم تلقی می‌شود، لزوماً به عمل منجر نمی‌شود و ثانیاً، زمانی که فرد به هر دلیل، کار غیر اخلاقی را مرتکب شود، ممکن است حتی برای موجه جلوه دادن آن رفتار، از قدرت استدلال استفاده نماید. از اینجا روشن می‌شود که علاوه بر آموخته‌های آشکار و مستقیم، عوامل دیگری نیز وجود دارند که بر تصمیمات و عمل انسان تأثیر می‌گذارند و حتی ممکن است استدلال‌های او را منحرف نمایند (وجدانی، ۱۳۹۲). هرچند چگونگی، زمینه و بستر این آموخته‌های به اصطلاح مستقیم و آشکار جای تأمل و بررسی دارد.

از این‌رو پژوهش حاضر با توجه به پیچیدگی امر آموزش اخلاق و اهمیت روزافزون آن در تعیین اهداف آموزشی و تربیتی، مؤلفه‌های مهم آموزش اخلاق، حدود و ثغور آن و موانع و چالش‌های پیش روی آموزش اخلاق در مدارس، از منظر استادان، مؤلفین کتب درسی، اخلاق‌دانان، پژوهشگران و معلمان را مورد شناسایی و بررسی قرار داده است تا بتواند به سؤالات زیر پاسخ دهد.

سؤالات پژوهش

سؤال کیفی: مؤلفه‌های اساسی و مضامین مهم و چالش‌های فراوری آموزش اخلاق از چشم‌انداز استادان، مؤلفان و صاحب‌نظران چیستند؟

سؤال کمی: از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی به چه میزان به آموزش اخلاق توجه می‌شود؟

روش پژوهش

الف) بخش کیفی: طرح تحقیق حاضر، ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ابزارسازی است. بر این اساس پس از تحلیل نتایج بخش کیفی که از طریق مصاحبه‌ها حاصل شده‌اند، پرسش‌نامه‌ای طراحی شد تا در بخش کمی مورد استفاده قرار گیرد. مناسب‌ترین رویکرد کیفی در این پژوهش، دیدگاه استنتاجی-پدیدارشناسی است؛ که به کمک آن جوهره تجربه‌های بشری، درباره یک پدیده، آن‌گونه که شرکت‌کنندگان توصیف کرده‌اند؛ شناسایی می‌شود (موستاکاس، ۱۹۹۴؛ ترجمه کیامنش و دانای طوس، ۱۳۹۵: ۵۲). از این‌رو در فرایند مصاحبه، به بررسی موضوع پژوهش از دیدگاه مصاحبه‌شونده و درک او از چرایی و چگونگی یک پدیده، توجه می‌شود و تجارب زیسته آنان را بررسی می‌کند.

تحلیل داده‌ها در بخش کیفی با استفاده از روش تحلیل مضمون، انجام شده است. تحلیل مضمون یکی از روش‌های تحلیل کیفی است که بر اساس آن متن مصاحبه‌های کیفی کاهش می‌یابد و بخش‌بندی، مقوله‌بندی و تلخیص، و سپس به گونه‌ای بازسازی می‌شود که مفاهیم مهم درون مجموعه‌ای از داده‌ها استخراج شود (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۵۳). تحلیل مضمون برخلاف دیگر روش‌های پژوهش کیفی مانند پدیدارشناسی تفسیری نظریه داده بنیاد، تحلیل گفتمان و تحلیل محتوا به چارچوب نظری که از قبل وجود داشته باشد، وابسته نیست و لذا از آن می‌توان در چارچوب‌های نظری متفاوتی استفاده کرد. (البته نه در همه چارچوب‌ها) و همچنین می‌توان از آن برای کارهای مختلف بهره گرفت (موسوی داودی و همکاران، ۱۳۹۵: ۴۰). همچنین تحلیل مضمون از شمارش کلمات و عبارات آشکار، فراتر میرود و بر شناخت و توضیح افکار صریح و ضمنی تمرکز می‌کند؛ سپس از شناسه‌های مضمون‌های اصلی برای تحلیل عمیق‌تر داده‌ها استفاده می‌شود (درخشه و همکاران، ۱۳۹۴: ۵۳) برای انتخاب شرکت‌کنندگان در بخش کیفی از میان استادان دانشگاه، مؤلفان و اندیشمندان حوزه اخلاق، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند به روش زنجیره‌ای یا گلوله برفی، ۱۴ نفر انتخاب شدند که مصاحبه با آنها تا نقطه اشباع

نظری ادامه یافت. برای جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی، بر اساس پروتکل طراحی شده، با مشارکت‌کنندگان، مصاحبه به عمل آمد. برای اطمینان از روایی، سؤالات مصاحبه، چندین بار مورد بازبینی دقیق و منسجم قرار گرفت. علاوه بر درگیری عمیق با موضوع پژوهش و ارتباط صحیح و مناسب با مصاحبه‌شوندگان، با بازبینی دقیق و چندباره متن مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر، روایی آن تأیید شد. برای تأیید پایایی، از روش درون موضوعی دو کدگذار استفاده شد. بر این اساس از یک همکار پژوهشی خواسته شد دو مورد از مصاحبه‌ها را تحلیل و مضامین آن را استخراج نماید.

ضریب توافق دو تحلیلگر، ۰/۷۲ شد که با توجه به شاخص‌ها نشانه پایایی قابل قبول است. از تحلیل مصاحبه‌های انجام شده، متن مصاحبه‌ها پیاده‌سازی شده و برای تجزیه و تحلیل یافته‌ها، با استفاده از روش تحلیل مضامین، نسبت به استخراج مضامین پایه و سازمان‌دهنده اقدام شد که در مجموع ۸۰ مضمون پایه و ۱۳ مضمون سازمان‌دهنده شناسایی شدند.

ب) **بخش کمی:** این بخش، به روش توصیفی - پیمایشی انجام شده است. شرکت‌کنندگان در بخش کمی، شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر نورآباد ممسنی بوده که با استفاده از جدول مورگان و با توجه به حجم جامعه، تعداد ۱۶۸ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. بر اساس مبانی نظری و تجربی و یافته‌های بخش کیفی، پرسش‌نامه‌ای با ۸۰ گویه و ۱۳ خرده مقیاس در قالب مقیاس لیکرت تهیه شد و روایی صوری و محتوایی آن توسط ده نفر از استادان دانشگاه مورد تأیید قرار گرفت. پایایی کل پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه گردید که بیانگر پایایی قابل قبول پرسش‌نامه است. نتایج پرسش‌نامه محقق ساخته با استفاده از روش نمره‌گذاری لیکرت و به کمک آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و آزمون t تک گروهی) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جدول ۱ - سیمای مشارکت‌کنندگان تحقیق در بخش کیفی

تعداد	سوابق کاری و تجربی	سازمان	تخصص
۱-	استاد	دانشگاه علامه طباطبائی	برنامه‌ریزی درسی
۲-	مؤلف کتب درسی	دفتر تألیف کتب درسی	فلسفه
۳-	مؤلف کتب درسی	دفتر تألیف کتب درسی	الهیات
۴-	مؤلف کتب درسی	دفتر تألیف کتب درسی	الهیات
۵-	پژوهشگر و استاد دانشگاه	دانشگاه شهید چمران اهواز	فلسفه
۶-	پژوهشگر و استاد دانشگاه	دانشگاه شهید چمران اهواز	فلسفه
۷-	پژوهشگر و استاد دانشگاه	دانشگاه شهید چمران اهواز	جامعه‌شناسی
۸-	پژوهشگر و دانشیار دانشگاه	دانشگاه شهید چمران اهواز	روان‌شناسی
۹-	پژوهشگر و استاد دانشگاه	دانشگاه علامه طباطبائی	برنامه‌ریزی درسی
۱۰-	پژوهشگر و استادیار دانشگاه	دانشگاه علامه طباطبائی	برنامه‌ریزی درسی
۱۱-	پژوهشگر و استاد دانشگاه	دانشگاه علامه طباطبائی	برنامه‌ریزی درسی
۱۲-	پژوهشگر و دانشیار دانشگاه	پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش	فلسفه
۱۳-	پژوهشگر و استاد دانشگاه	دانشگاه شهید چمران اهواز	فلسفه
۱۴-	پژوهشگر	مستقل	فلسفه

یافته‌ها

الف) یافته‌های بخش کیفی: در پاسخ به سؤال اول که، مؤلفه‌های اساسی و مضامین مهم از چشم‌انداز استادان، مؤلفان و صاحب‌نظران اخلاق چیستند؟ تحلیل متن مصاحبه‌ها به چند نکته کلیدی و حائز اهمیت اشاره دارد، این نکات عبارت‌اند از: ناهمسو بودن آراء شرکت‌کنندگان در مورد رابطه اخلاق و دین و نسبت آنها با هم، ناهمسویی در مورد اهمیت نقش الگوها و نوع الگوها در تربیت اخلاقی، همسویی در وجود شکاف میان شناخت اخلاقی و عمل اخلاقی اهمیت نقش معلم، ارتباط خانواده با مدرسه و اهمیت برنامه درسی منسجم و همه جانبه.

یکی از نکات قابل تأمل در خصوص تعریف اخلاق، مشخص نبودن مرز اخلاق با دین بود. به‌طوری که برخی تعاریف، نگاهی دینی؛ و عده بیشتری نگاهی سکولار نسبت به تعریف از اخلاق

داشتند. طبق تعریف سکولار از اخلاق، دین کاملاً متمایز از اخلاق است. هرچند که در دین نیز فرامین اخلاقی وجود دارد.

در این بخش پس از تجزیه و تحلیل محتوای مصاحبه‌های انجام شده، مضامین فرعی، زمینه‌ای و اصلی استخراج شدند که در ادامه آورده شده است.

جدول ۲ - مضامین استخراج شده از متن مصاحبه‌ها

ابعاد	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
اهداف	اهداف فردی	بهداشت فردی و مراقبت از خود (م ۱) رابطه فرد با خدا، کشف دانایی و توانایی خداوند و آرامش درون حاصل از آن، اصول و فروع دین و مصادیق اخلاقی و نهادینه شدن آن بطور هماهنگ، منش دینی، رضایت خداوند (م ۲ و ۱) و م ۳، ۴ و ۵) کرامت انسان، عزت نفس (م ۴ و ۹) پذیرفتن اخلاق به عنوان یک اصل جهان‌شمول (قاعده زرین) (م ۵) فضایل فردی مانند شجاعت، وقت‌شناسی، انتقادپذیری (م ۷) فهم مفاهیم اخلاقی، مهارت‌های تفکر، قدرت داور، تعادل در احساسات (م ۸) حق حاکمیت خود، مراقب شان خود بودن، حق انتخاب و تصمیم‌گیری، پاکدامنی، مقاومت و استقامت، اصل به تعویق انداختن خوشی (اصل زایگاریک) (م ۹) خودجوش بودن خصوصیات اخلاقی (م ۹، ۱۰، ۱۱ م ۱۲) شناخت اخلاق به معنی عام آن (م ۶، ۱۱) شناخت حریم خصوصی و حقوق فردی خود (م ۱۱) انضباط شخصی (کف نفس)، خودپروی (م ۱۲) خوشتن‌بانی، احترام به خود، جستجوی سبک زندگی سالم، معنویت و جستجوی هدف ارزشمند در زندگی، (م ۱۳)
	اهداف اجتماعی	رابطه فرد با محیط زیست (از حیوانات و گیاه و جماد) (م ۱) امانتداری و راستگویی (م ۲، ۳، ۴، ۷ و ۱۰ و ۹) پرهیز از سرزنش (م ۲ و ۳) پرهیز از تبعیض (م ۲، ۳ و ۶) حفظ اموال عمومی (م ۴ و ۶) محبت به دیگران، اخلاق مادرانه یا حمایتی (م ۵)

عادل (م۷) بها دادن به نظر دیگران، و پذیرش دیگران و دارای سعه صدر در برابر افکار گوناگون (م۷ و م۵) و م۸ و م۱۱) تساهل و تسامح (م۵ و م۷) رعایت نوبت (م۸) رعایت حقوق دیگران، وفاداری (م۹ و م۷) احترام به حریم خصوصی دیگران. (م۱۱) دگر دوستی (م۱۲ و م۶) مهارت‌های اجتماعی و عاطفی، مسئولیت‌پذیری و مشارکت فعال در جامعه و شهروندی مردم سالارانه (م۱۳)		
پرهیز از انباشت مطالب دینی (م۱) ارزش اخلاقی را بشناسد (م۲ و م۳) طراحی موقعیت‌های مکرر داوری و قضاوت اخلاقی و استدلال اخلاقی (م۳ و م۴ و م۹) استفاده از روش‌های تدریس فعال (م۲ و م۳ و م۸ و م۹ و م۱۰ و م۱۱) رشد و توسعه درک از طریق ارائه متون چالش برانگیز و حوادث جاری جامعه (م۱۳) خود ارزشیابی (م۱) گفتگوی آزاد و برابر و به نقد گذاشتن افکار، ایده‌ها و نگرش‌های مختلف، روشن شدن ارزش‌ها (م۵) استفاده از داستان‌ها و حکایات جذاب از شاعران، پیامبران که مورد علاقه دانش‌آموزان است (م۳ و م۲ و م۴ و م۶) اجازه تفکر کردن و اندیشیدن حتی افکار غیر متعارف (م۷) ماهیت میان رشته‌ای بودن (م۵ و م۸ و م۹) معنادار بودن دانش اخلاقی (م۸ و م۹ و م۱۱) انسجام در محتوای کتاب‌های درسی و نبود تعارض (م۸) خود را به جای دیگران گذاشتن (تخیل اخلاقی) (م۹ و م۱۱) تمایز دادن ارزش‌های اخلاقی از مناسک، مصلحت‌اندیشی‌ها و عرف و عادات (م۱۲) رشد تفکر انتقادی از طریق طرح پرسش‌های ژرف نگر (م۱۳)	شناختی	روش‌ها
آموزش تدریجی و آرام آرام (م۱) معرفی الگوها (پیامبران و امامان) (م۲ و م۳ و م۴ و م۵) تداوم موقعیت‌های آموزش اخلاقی به نهاد خانواده و همکاری میان مدرسه و خانواده (همسویی	نگرشی	

خانواده و مدرسه (م۴) معلمی با خصائصی همچون شجاعت، مناعت طبع، وقت شناسی، آگاهی از انحرافات جامعه مانند تزویر و ریا و تأکید بر دوری از آن هم با منش هم با استدلال (م۷) سلوک اخلاقی معلم و حال اخلاقی معلم (م۸ و م۱ و م۲ و م۳ و م۴ و م۵ و م۷) آگاهی عمیق از فلسفه‌های تعلیم و تربیت و تاریخ تعلیم و تربیت (م۸) مصاحبه با چهره‌های برجسته و یا الگوهای زنده اخلاقی از مشاغل و طبقات مختلف اجتماع (م۹) فرصت تمرین ارزش‌های اخلاقی مثلاً شرکت در برنامه‌های کمک‌رسانی و امداد (م۹) اجازه دادن به راست گفتن تمرینی عملی برای راستگو شدن (م۷) آموزش فرهنگ صلح، نوع دوستی، عشق و گذشت به همدیگر پرهیز از تبلیغاتی که باعث ایجاد تبعیض یا نابرابری و خط‌کشی کردن میان انسان‌ها شود (م۱۰ و م۱۱) پرهیز از روحیه جنگ و جنگ طلبی (م۱۰) احترام به قومیت‌های مختلف دینی، نژادی و پرهیز از غیرت سازی‌ها (م۱۱) عشق به هم‌نوع، حیوانات و گیاهان و جمادات (م۱۲) ایجاد رابطه مثبت (همیارانه) میان دانش‌آموزان (م۱۳) ایجاد رابطه مثبت میان معلم و دانش‌آموزان و پرسنل مدرسه (م۱۳)		
تصمیم‌گیری و عمل اخلاقی (م۴) تثبیت عمل اخلاقی و درونی شدن (م۲ و م۳ و م۸)	عملی	
آموزش دینی لزوماً آموزش اخلاقی به همراه ندارد، آموزش دینی انسان را مکلف به تکالیف دینی می‌سازد نه تکالیف کانتی. در واقع تکلیف ایدئولوژی است (م۷) آموزش اخلاق شکل فرمالیستی دارد (م۷ و م۸ و م۹ و م۱۰ و م۱۲ و م۱۳) اخلاق باید به شکل عام آموزش داده شود. (م۸) پاسخگو دانستن دین به همه مسائل روز انسانی (م۱۰) یکی پنداشتن آموزش اخلاق و آموزش دین (م۱۱) مستعد شدن خط‌کشی‌ها و تبعیض‌ها به واسطه آموزش دینی (م۱۱) عدم همسویی دیدگاه در خصوص استفاده از الگوهای تاریخی به منظور آموزش ارزش‌های اخلاقی (م۱۲)	بنیادی	چالش‌ها و نارسایی‌ها
ضعف در طراحی مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش اخلاق، کمبود کارشناس ماهر، (م۱) ضعف در نقش حرفه‌ای تدریس (م۱ و م۲ و م۳) عدم وجود انسجام میان نهاد مدرسه و خانواده در خصوص تربیت فضائل اخلاقی (م۴)	اجرایی	

غالب شدن یک نگاه تربیتی و ندادن اجازه ظهور به سایر رویکردهای تربیتی (م۵)		
صرف تربیت دینی به عنوان منش اخلاقی باعث دامن زدن به آسیب‌ها و انحرافات چون ریا و تزویر می‌شود. (م۵)		
قائل نبودن عاملان و سیاست‌گذاران به عاملیت خود در اصول و ارزش‌های اخلاقی (م۶)		
دامن زدن به موقعیت‌های رقابتی به جای موقعیت‌های رفاقتی و همیارانه (م۶)		
تناقض میان مدرسه و خانواده در شیوه تربیت اخلاقی (م۱۰)		
در نظر نگرفتن واقعیت‌های روز جامعه، عدم تطابق موضوعات دینی با سوژه، (م۱۰)		
عدم تمایز میان باید و نبایدهای اخلاق با سایر باید و نبایدهای زندگی مانند مناسک و شعائر دینی، باید و نباید مصلحت‌اندیشانه، باید و نباید زیبایی‌شناسانه (م۱۲)		
عدم توجه به رویکردهای نوین آموزش اخلاق در قالب پک‌های آموزشی (م۱۳)		

یکی از پژوهشگران مستقل، نسبت اخلاق و دین را اینگونه متذکر می‌شود و بر جدا بودن

کامل اخلاق و دین اذعان دارد.

«من معتقدم که اولاً اخلاق وظیفه هر آدمی است ولی متدین بودن وظیفه هر انسانی نیست؛ بلکه حق هر انسان است. انسان‌ها حق دارند متدین باشند یا نباشند. مگر من همه حقوق را باید رعایت کنم؟ من الان حق دارم توی این پارک قدم بزنم اما ضرورت ندارد... یک کسانی می‌توانند از حق دین نداشتن‌شان استفاده کنند یا نکنند. اما اخلاق وظیفه هر انسانی است، به تعبیر کانت، نه از آن رو که زن است یا مرد است یا دیروزی است یا امروزی است. یا شرقی یا غربی. از آن رو که انسان است وظیفه دارد اخلاقی زندگی کند. این نکته اول و نکته دوم: دین تا وقتی که با اخلاق سازگاری نشان دهد. به میزانی که دین با اخلاق سازگاری نشان ندهد دیگه از حق دیندار بودن خودمان نباید استفاده کنیم. یعنی اخلاق به ما می‌گه دیگه از این حق خودت استفاده نکن. چرا؟ چون دست به چیزی می‌زنی که با من منافات دارد... به‌طور مثال در اسلام گفته می‌شود که می‌توانید تقیه کنید یعنی نهان خود را در داد و ستد با دیگران پنهان کنید یعنی گفتند هر جا می‌بینید که آنچه در نهان است به زیانتان تمام می‌شود آنچه را در نهان دارید مخفی کنید که کاملاً منافات دارد با اخلاق...».

در مصاحبه دیگر از مؤلفان کتب درسی بر یکی بودن اخلاق و دین اذعان صددرصدی دارند و

معتقدند که اخلاق همان منش دینی است.

«ما می‌خواهیم منش دینی بسازیم، یعنی اعتقادات، احکام و اخلاق مجموعه یک فرد

مسلمان است. می‌خواهیم بچه‌ها دانایی و توانایی خداوند را درک کنند چرا؟ تا به آرامش برسند. اگر اخلاق، اخلاق اسلامی بود؛ اما اعتقادش درست نبود آیا تأیید شده است؟ خیر! چون هم به نیت توجه می‌شود هم رضایت خداوند. راستگویی باید تهش رضایت خدا باشد».

و همینطور مصاحبه‌شونده دیگر (مؤلف کتب درسی) چنین اظهار نظر می‌کند:

«... بچه‌ها همینطور رها شوند دروغ نمی‌گویند. بچه می‌داند احترام به دیگران خوب است. لازم نیست حتماً برایش کلاس گذاشت و مطرح کرد شما باید احترام بگذارید. هر کسی با اون عقلی که خدا بهش داده می‌داند. چیزی که مهم است این است که در تربیت اخلاقی نگاه ما فطرت‌گراست. چطور می‌تواند؟ هم از جهت بیرونی هم درونی. درونی عقل ماست و بیرونی پیامبران و اولیای دین. عقل را خدا به ما داده حالا رشد آن دست کی؟ دست پیامبر».

در مورد بحث وجود شکاف میان شناخت و عمل اخلاقی همگی نظر مشترکی داشتند و معتقد بودند که هر شناخت اخلاقی لزوماً موجب عمل اخلاقی نمی‌شود. در این خصوص بر اهمیت توجه به این شکاف و راه‌های پر کردن آن تأکید می‌شد. با توجه به نگاه هیومی این شکاف از نظر هیوم اینگونه مطرح می‌شود.

مصاحبه با یکی از استادان فلسفه:

«هیوم اخلاق را از جنس سلیقه می‌داند و جمله مشهوری دارد که می‌گوید *reason is the slave of pation* یعنی عقل، برده عواطف است. پس چه کار باید کرد؟ می‌گه باید برید عواطف بچه‌ها رو دستکاری کنید، یعنی به وقتی ما برای عقل و به وقتی برای عواطف نقش قائل هستیم آنچه که *emotional education* بهش می‌گیم».

یکی از محققان حوزه اخلاق، معتقد به تلفیق دو نگاه کانتی و هیومی است و این دو نگاه را مکمل هم می‌داند. در واقع نگاه کانت به معرفت، اخلاقی است و هیوم برای رساندن این شناخت به عمل از پرورش عواطف کمک می‌گیرد و بر اهمیت تقویت احساسات و عواطفی مانند تواضع،

شفقت و احسان تأکید می‌کند. اما در عین حال در انتخاب عواطف بایست نکته سنج بود؛ چراکه برخی عواطف و احساسات ممکن است نه تنها اخلاقی بلکه ضد اخلاقی باشند و ادامه می‌دهد:

«... به طور مثال اینکه ما فرزند خود را ضد یهود یا ضد غرب یا ضد مسلمان بار

بیاوریم. بچه‌ها قدرت استدلال قوی ندارند و این مخرب است».

از نکات قابل بحث و تأمل در متن مصاحبه‌ها، نقش الگوها در تربیت اخلاقی است. تعداد اندکی بر نقش الگوهای تاریخی صحنه گذاشتند. ولی تعداد بیشتری بر الگوهای زنده و نه تاریخی، تحت شرایط صحیح تأکید داشتند. به‌طور مثال یکی از اخلاق‌دانان بر استفاده از الگوها در بالاتر از سن ۱۶ سالگی به دلیل رشد قوه تعقل فرد تأکید داشت و تنها در صورتی الگوها را مفید می‌دانست که این الگوها از همان افراد اخلاقی حاضر در زندگی امروز فرد باشند و نه تاریخی:

«... الگویی که کانت و فیلسوفان و روان‌شناسان می‌گویند، موجود زنده‌ای است که

بشود لمسش کرد. موجودات تاریخی هر چقدر هم پاک باشند اون میشه همون

کتاب، یا تعلیم تاریخ. این یک خلط دیگری است که می‌آیند این شخصیت تاریخی

را که من فرض می‌کنم کاملاً پاک است این را میگن الگو... باید از دیدن انسان زنده

اخلاقی، هوس اخلاقی زیستن کنی... که بگویی ببین تو همین وضع گرانی،

رشوه‌گیری و تقلب. آدم می‌تواند تو همین کوچه و خیابان اخلاقی زندگی کند...».

در خصوص نوع برنامه درسی اخلاقی از مشترکات همه شرکت‌کنندگان در مصاحبه، انسجام و طراحی برنامه‌ای هدایت شده و نه صرفاً ارائه دستوری و به اصطلاح فرمالیستی بودن آموزش اخلاق است و همینطور تأکید بر نقش فعال دانش‌آموز، و اینکه عاملیت در خلق مفاهیم اخلاقی داشته باشد. نقش منش اخلاقی و مؤثر معلم و همینطور همسویی نهاد خانواده که بدون این همسویی، برنامه درسی اخلاقی به نوعی بی‌نتیجه یا کم اثر خواهد بود. نکته قابل تأمل اینکه بین بحث عاملیت دانش‌آموز و توانمندسازی قوه استدلال او در رسیدن به مفاهیم اخلاقی از یک سو و آموزش اخلاق در یک چهار چوب اعتقادی، تعارضی ملموس، مشهود است.

پس از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها، پرسش‌نامه محقق‌ساخته در اختیار معلمان دوره ابتدایی شهرستان ممسنی قرار گرفت تا وضعیت آموزش اخلاق را بر طبق محتوای کتب درسی و

مقوله‌های مورد نظر استادان و مؤلفان و اخلاق‌دانان مورد بررسی قرار دهند.

یافته‌های بخش کمی: پاسخ به سؤال دوم، دال بر اینکه از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی به چه میزان به آموزش اخلاق توجه می‌شود؟ در جدول ۳ آمده است. در این بخش، وضعیت کنونی آموزش اخلاق در بعد اخلاق فردی دوره ابتدایی با وضعیت مطلوب (عدد ۳/۵) از منظر معلمان دوره ابتدایی شهرستان ممسنی مقایسه شده است.

جدول ۳ - مقایسه میانگین نمرات وضعیت موجود و میانگین مطلوب مفروض (۳/۵) در آموزش اهداف فردی

سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار T	تفاوت معنی‌دار	میانگین	میانگین	میانگین	تعداد	موضوع
$p < 0.001$	۱۹۵	۳۲/۴۲	۰/۴۰	۳/۹۵	۰/۴۶	۰/۴۲	۱۹۶	بهداشت فردی
$p = 0.242$	۱۹۵	-۱۵/۵۹	۰/۴۷	۳/۱۴	-۰/۴۲	-۰/۲۷	۱۹۶	کرامت انسانی
$p = 0.251$	۱۹۵	-۱۴/۹۸	۰/۳۹	۳/۰۹	-۰/۴۹	-۰/۲۸	۱۹۶	انضباط شخصی و خود راهبری
$p = 0.214$	۱۹۵	-۱۵/۲۵	۰/۳۴	۳/۱۵	-۰/۵۸	-۰/۴۴	۱۹۶	معنویت و رازهای خلقت
$p < 0.001$	۱۹۵	۳۱/۲۵	۰/۵۹	۴/۰۱	۰/۸۲	۰/۷۹	۱۹۶	رابطه فرد با خدا
$p = 0.208$	۱۹۵	-۱۶/۲۹	۰/۴۵	۳/۱۲	-۰/۶۳	-۰/۶۵	۱۹۶	شجاعت
$p < 0.001$	۱۹۵	۲۹/۷۹	۰/۵۹	۳/۷۹	۰/۳۲	۰/۴۵	۱۹۶	پاکدامنی و خویشتن‌بانی

با توجه به نتایج جدول ۳ میانگین مؤلفه‌های بهداشت فردی با میانگین (۳/۹۵)، رابطه فرد با خدا با میانگین (۴/۰۱)، و مؤلفه پاکدامنی و خویشتن‌بانی با میانگین (۳/۷۹)، بالاتر از میانگین مطلوب (۳/۵) بوده و این تفاوت‌ها در سطح ($P < 0.001$) معنادار هستند. بنابراین می‌توان گفت تفاوت مشاهده شده در میانگین این مؤلفه‌ها ناشی از تصادف نیست و ناشی از علل محتمل در فرایندهای آموزشی و برنامه‌های درسی نیز هست. این در حالی است که مؤلفه‌های انضباط

شخصی و خودراهبری با میانگین (۳/۰۹)، معنویت و رازهای خلقت با میانگین (۳/۱۵)، کرامت انسانی با میانگین (۳/۱۴)، و شجاعت با میانگین (۳/۱۲)، با وجود آن‌که پایین‌تر از میانگین وضعیت مطلوب (۳/۵) است؛ اما این تفاوت‌ها معنادار نیستند و می‌توان تفاوت در این ارقام را ناشی از تصادف و خطاهای آماری دانست.

جدول ۴ میانگین اهداف اجتماعی آموزش اخلاق را در کتاب‌های درسی از منظر معلمان با وضعیت مطلوب (عدد ۳/۵) مورد مقایسه قرار می‌دهد. در واقع نگاه و نظر معلمان در مورد این فاصله با توجه به محتوای کتب درسی مطرح شده است.

جدول ۴ - مقایسه میانگین وضع موجود و مطلوب آموزش اهداف اجتماعی

T=۳/۵							
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار T	تفاوت	میانگین	میانگین	میانگین	تعداد
p=۰/۰۳۲	۱۹۵	۲۴/۴۵	۰/۶۰	۳/۷۶	۰/۶۶	۰/۲۴	۱۹۶
p<۰/۰۱۱	۱۹۵	۲۶/۶۰	۰/۴۵	۳/۸۸	۰/۶۴	۰/۳۶	۱۹۶
p=۰/۲۷۵	۱۹۵	۴۶/۶۵	۰/۶۵	۳/۳۷	۰/۷۵	۰/۲۶	۱۹۶
							رابطه فرد با دیگر انسان‌ها
							رابطه فرد با طبیعت
							رابطه فرد با اموال عمومی

با توجه به نتایج جدول ۴ مؤلفه‌های رابطه فرد با طبیعت با میانگین (۳/۸۸)، و مؤلفه رابطه فرد با دیگر انسان‌ها با میانگین (۳/۷۶)، بالاتر از میانگین وضعیت مطلوب (۳/۵) بوده و تفاوت آنها معنادار است و می‌تواند ناشی از علل محتمل در فرایندهای آموزش اخلاق باشد. میانگین مؤلفه رابطه فرد با اموال عمومی (۳/۳۷)، پایین‌تر از میانگین مطلوب است؛ اما این تفاوت، معنادار نیست و می‌تواند به دلیل خطاهای آماری و ناشی از تصادف تلقی شود.

یکی از مضامین اصلی، مقوله روش بود که به مضامین (فرعی شناختی، عاطفی و رفتاری)

تقسیم‌بندی شد. در جدول ۵ معلمان بر اساس تجربه تدریس کتاب‌های درسی به توضیح میزان پرداختن کتاب‌های درسی به هر سه بعد آموزش شناختی، عاطفی و رفتاری بر اساس سؤالات پرسش‌نامه پرداخته‌اند.

جدول ۵ - نتایج مربوط به میانگین نمرات وضعیت موجود و مطلوب آموزش روش در جنبه‌های شناختی،

نگرشی و عملی

T=۳/۵								
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار T	تفاوت معنی‌دار	میانگین	میانگین	میانگین	میانگین	میانگین
p = ۰/۳۰۷	۱۹۵	۴۴/۴۵	۰/۶۹	۳/۲۸	۰/۷۵	۰/۵۴	۱۹۶	جنبه نگرشی
p = ۰/۲۴۸	۱۹۵	۳۷/۰۵	۰/۵۵	۳/۱۵	۰/۴۹	۰/۳۸	۱۹۶	جنبه شناختی
p = ۰/۲۷۰	۱۹۵	۴۷/۴۰	۰/۳۶	۳/۲۰	۰/۶۹	۰/۲۷	۱۹۶	جنبه عملی

با توجه به نتایج جدول ۵ میانگین به‌دست آمده در هر سه جنبه نگرشی (۳/۲۸)، جنبه شناختی (۳/۱۵)، و جنبه عملی (۳/۲۰)، پایین‌تر از میانگین وضعیت مطلوب (۳/۵) است. اما این تفاوت‌ها معنادار نیستند.

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از موضوعات مهم قابل بحث در قلمرو اخلاق، تعریف و تعیین حدود و ثغور دو بعد اخلاق فردی و اخلاق اجتماعی است. در بعد اخلاق فردی، شخص دارای حقوقی از جمله حفظ سلامت، صیانت و پاسداشت کرامت انسانی، شجاعت اخلاقی، خویشتن‌بانی، انضباط شخصی، معنویت و محق بودن در تعیین نوع مناسبات خود با خالق خویش با هر تعریفی (چه ماورائی یا طبیعی) است، به عبارتی نوع مناسبات فرد با مبدأ هستی مربوط به حوزه اخلاق فردی است.

همان‌گونه که شجاعت، استقامت و خویشتن‌داری جزء اخلاق فردی قلمداد می‌شود و جدای از اخلاق اجتماعی است. اخلاق هم با فردیت اشخاص سروکار دارد هم با مناسبات شخص در رابطه با موضوعات مهمی از جمله روابط با سایر انسان‌ها، سایر حیوانات و جمادات و نباتات. مسئله شناخت (معرفت و عقلانیت) و مسئله کنش/عمل و تجویز (اخلاق) در نسبت انسان‌ها با خود، رابطه با دیگران، با جهان و با ماوراء مطرح می‌شود (زکاوته قره‌گزلو، ۱۳۹۵).

تأکید بر این موضوع به این دلیل است که کسانی که میان تربیت دینی و اخلاقی تمایزی قائل نیستند، این زیر مقوله از اهداف فردی را از حوزه اخلاق فردی به حوزه اخلاق اجتماعی وارد کرده که خود باعث بروز رفتارها و یا اخذ تصمیماتی است که ناقض حقوق اخلاقی است. چه بسیار کسانی که تحمیل اعتقادات مذهبی را وظیفه اخلاقی می‌دانند و بر اساس آن در مورد سایر حقوق افراد اعم از نوع پوشش، نوع غذا، نوع مناسبات با دیگران هم تصمیم می‌گیرند و به‌طور کلی اخلاق فردی را در اخلاق اجتماعی حل نموده و به‌دست فراموشی می‌سپارند. پس می‌توان چنین نتیجه گرفت که حدود و ثغور اخلاق هم گسترده و هم دارای اصولی جهان‌شمول است که به‌شدت حامی حفظ حریم شخصی و باورهای فردی و تمایز آن از حوزه مناسبات در اخلاق اجتماعی است. در واقع اخلاق چتری برافراشته بر تمام عالم، فارغ از باورها و عقاید دینی-مذهبی، ملی، نژادی و... است. نگاه تک بعدی به منش دینی به عنوان تنها راه پرورش اخلاقی نمی‌تواند در رسیدن به اهداف اخلاقی تنها راه ممکن باشد. موضوع قابل تأمل دیگر رعایت توازن میان دو بعد اخلاق فردی و اجتماعی است. در واقع توجه به توازن میان فضائل اخلاقی است. همان‌قدر که رشادت و ازخودگذشتگی، یک فضیلت اخلاقی است؛ رعایت انصاف و شجاعت اخلاقی نیز اهمیت دارد و باید فهم عمیق این مفاهیم را در قالب موقعیت‌های شبه‌واقعی و معنادار فراهم ساخت. یکی از مشکلات موجود در آموزش اخلاق، خلط مضامین اخلاقی با اموری مانند مناسک و آداب و رسوم و باید و نبایدهای مصلحت‌اندیشانه است. درک تفاوت میان شجاعت اخلاقی و رشادت و ازخودگذشتگی و امثال آن به‌طور مثال نیاز به تفکر و تعمق دارد. کلبه‌رگ نیز استفاده از مثال‌های واقعی را نسبت به مثال‌های فرضی مؤثرتر یافت و در اصلاحات بعدی شیوه آموزش

اخلاق از آن بهره گرفت. علاوه بر این پس از انتخاب محتوایی متوازن از ارزش‌های اخلاقی بایست برای ارائه و آموزش نیز طرح و برنامه داشت. استفاده از روش‌هایی که آموزش اخلاق را معنادار و جذاب می‌سازد با توجه به نیازها و علایق دانش‌آموزان به‌طور حتم تأثیر عمیق‌تری بر ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری خواهد داشت. تحقیق افکاری (۱۳۹۳) روش مبتنی بر روش دستوری و حسنی (۱۳۹۵) روش مبتنی بر کشکول ارزش‌ها را از روش‌های ناکارآمد در آموزش اخلاق معرفی می‌کنند. توجه به رویکردهای نوین تربیت اخلاقی مانند رویکردهای مرتبط با نظریه‌های رشد شناختی کلبیرگی، شفاف‌سازی ارزش‌ها، رویکردهای تلفیقی و یا رویکرد سازه‌گرا و یا تربیت منش و... باید بیشتر مورد توجه قرار گیرد. شاید این نیاز بیش از گذشته احساس شود که رویکرد تربیت دین‌مدارانه به عنوان یک رویکرد در میان سایر رویکردها و نه به عنوان تنها رویکرد دیده شود و به رویکردهای دیگر هم فرصت ظهور داده شود. در خصوص به‌کارگیری روش‌های نوین آموزش اخلاق، حسنی (۱۳۹۵) اظهار می‌دارد که با وجود مباحث نظری نسبتاً فراوان درباره اخلاق، در زمینه تربیت اخلاقی و ارائه رویکردهای مناسب با شرایط اجتماعی کشور، دستان خالی است. محدود کردن آموزش اخلاق به آموزش مذهبی، ناتوانی حرفه‌ای معلمان در به‌کارگیری رویکردهای نوین آموزش اخلاق، چندانگی و تعارض میان ارزش‌های اخلاقی جامعه و برنامه‌های درسی رسمی کشور، ناآگاهی والدین و جامعه از رویکردهای آموزش اخلاق و بی‌انگیزگی و عدم استقلال معلمان در انتخاب شیوه‌های آموزش اخلاق از جمله مؤلفه‌های معرف مضمون چالش‌ها و نارسایی‌ها است. همان‌گونه که سیاست‌زدگی در مدارس به عنوان یکی از چالش‌های منشعب از این تلقی در مورد آموزش اخلاق مطرح می‌شود. اجرای برنامه‌ها و جشن‌هایی در قالب مناسک صرف دینی و تهیه عکس و فیلم از این مراسم به‌عنوان نماد تربیت دینی و اخلاقی نمی‌تواند راه حلی خردمندانه برای بهبود آموزش اخلاق باشد. علاوه بر این آموزش مناسک و شعائر دینی بسیار سهل‌تر از تشکیل مفاهیم عمیق اخلاقی در ذهن دانش‌آموزان است. همان‌طور که آموزش نماز بسیار ساده‌تر از درک و فهم مفهوم انصاف یا شجاعت است. به همین دلیل کتاب‌های درسی از بار مناسکی بالا از یک سو و کم رنگی در پرداختن به موضوعات

چالشی و داستان‌های حاوی تعارضات اخلاقی به منظور ارتقاء فهم دانش‌آموز از مفهوم فضائلی چون گذشت و شجاعت و انصاف و یا امانتداری است. در خصوص چالش‌های فراروی آموزش اخلاق، از نظر حسنی (۱۳۹۵) ربط وثیقی بین دین و اخلاق و تربیت دینی و اخلاقی در اسناد و دیدگاه کارشناسان وجود دارد. در مصاحبه با تعدادی از مؤلفان در پژوهش حاضر هم همین نگاه ایجاد منش دینی و کسب رضای الهی به وضوح مشهود بود. بسیاری از معلمان اخلاق را برای دختران، حجاب؛ و به‌طور کلی اخلاق را خوش‌اخلاقی تعبیر می‌کردند که بر عدم درک صحیح و همین‌طور نداشتن آگاهی از فضیلت‌های اخلاقی به‌منظور تدریس آنها در فضای کلاس درس دلالت داشت. کارور و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود با عنوان موانع و چالش‌های آموزش اخلاق از منظر معلمان همسو با یکی از چالش‌های پژوهش حاضر به عواملی مانند عدم هماهنگی میان معلم و اولیاء و همین‌طور دوگانگی بین عناصر تربیتی، دنیای مجازی با آموزش و پرورش، معلم و گروه همسالان و برنامه درسی اشاره می‌کند. نادری (۱۳۹۲)، به نقل از حسنی، (۱۳۹۲) همسو با این نتایج چنین نتیجه می‌گیرد که معلمان کمتر از روش گفتگو و تکلیف‌دهی در تربیت اخلاقی بهره گرفته‌اند. کارور و همکاران (۱۳۹۳) به اهمیت ارزیابی مثبت معلم از دانش‌آموزان اشاره می‌کنند که این ارزیابی مثبت باعث تشویق معلم به رشد اخلاقی خویش و تلاش برای به فعلیت رساندن اخلاقیات در کودک می‌شود. در مقوله روشی، زیرمقوله‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری با میانگین مطلوب، تفاوت دارد؛ اما بر اساس سطح معناداری این تفاوت معنادار نیست و ناشی از تصادف و خطای آماری است. آنچه می‌توان استنباط نمود، ضعف در توجه به سه مقوله شناخت، انگیزش (عواطف اخلاقی و رفتار و عمل) است. گویه‌های معرف زیرمقوله شناختی بر پرورش و ارتقاء فهم، درک، استدلال و داوری اخلاقی و همین‌طور آشنایی با حقوق کودکان، درک تفاوت بایدها و نبایدهای اخلاقی از آداب، رسوم، مناسک دینی و مذهبی تأکید می‌کنند. مصطفوی، هاشمی و ایزدی (۱۳۹۴) نیز پیام‌ها و ارزش‌های اخلاقی مطرح شده در کتاب‌های درسی را در قالب پند و اندرز دانسته و معتقدند به رشد اخلاق آن‌گونه که در نظریه شناختی - رشدی به‌حضور فعال فرد در حال رشد تأکید دارد، پرداخته نشده است.

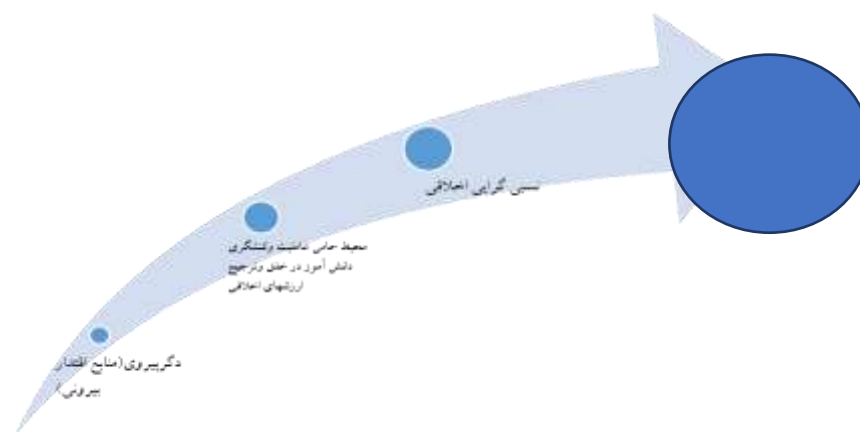
پیاژه (۱۹۳۲) نیز در تأکید به تجارب اجتماعی در شکل‌گیری تفکر اخلاقی جهت دستیابی به رشد اخلاقی در سطوح عالی‌تر، بین قضاوت اخلاقی کارآمد^۱ و قضاوت اخلاقی کلامی^۲ (پند و اندرز صرف) تمایز قائل شده است (همان). در بعد عاطفی، گویه‌هایی با این مضامین از جمله: طرح مفاهیم روزمره اخلاقی، آشنایی با فرهنگ‌های مختلف، مشکلات افراد ناتوان (معلول) و تقویت روحیه احترام به سایر اقوام و مذاهب موجود در دنیا، تأکید بر صلح و دوستی و پرهیز از خشونت و جنگ از اعم این موارد است. در بعد عملی، ترغیب دانش‌آموزان به شرکت در فعالیت‌های مردم‌سالارانه، زمینه تمرین دموکراسی، کمک‌رسانی و امداد به نیازمندان، تصمیم‌گیری در امور مدرسه از اهم این موارد است. همان‌گونه که میرشاه‌جعفری و کلباسی (۱۳۹۸) در باب اهمیت محیط آموزشی تأکید می‌کنند که دانش‌آموزان درباره معضلات اخلاقی تأمل کنند و با تصمیم‌گیری جمعی مبتنی بر عدالت و با مفهوم انصاف آشنا شوند و بدین ترتیب توانایی درک و فهم و استقلال اخلاقی را در دانش‌آموزان به سطوح بالاتر ارتقاء داد. در پاسخ به اینکه مدارس چگونه باید درگیر ارزش‌ها و آموزش اخلاق باشند (پیاژه، ۱۹۳۲، به نقل از هرش، پائولیتو و رایمر، ۱۹۷۹) پاسخ می‌دهد: "ما انتخاب یا دخالتی نمی‌کنیم. اما نقش حیاتی مدارس غیرقابل انکار است. معلم به‌عنوان یک عنصر کلیدی می‌تواند رویکردی موعظه‌گرایانه و تلقینی داشته باشد که مخالف رویکرد جوامع دموکراتیک است. معلم باید محتوای بحران‌های اخلاقی را به زندگی روزمره دانش‌آموز ارتباط دهد. تعامل مابین معلم و دانش‌آموز اغلب به برنامه‌درسی پنهان بر می‌گردد." در واقع برنامه درسی اخلاقی ملهم از دو موضوع است.

۱- موضوعات اخلاقی

۲- تعامل میان معلم و دانش‌آموز.

^۱. Effective moral judgment

^۲. verbal moral judgment



شکل ۱- محیط حامی عاملیت دانش‌آموز در ساخت و اولویت‌دهی به آموزه‌های اخلاقی



شکل ۲- محیط حامی انفعال و عدم عاملیت دانش‌آموز در ساخت و اولویت‌دهی آموزه‌های اخلاقی

پرو واضح است که محیط‌های حامی عاملیت به دانش‌آموز می‌توانند نقش کلیدی در ارتقاء اخلاق از مدارج پایین‌تر (دگرپروی) به مدارج بالاتر (خودپروی اخلاقی) ایفا کنند. نکته مهم اینکه از نظر محقق برای رسیدن به مرحله اخلاق مطلق‌گرا (تکلیف‌گرایانه)، فرد از مرحله نسب‌گرایی اخلاقی می‌گذرد. این امکان وجود دارد که فرد لزوماً به مرحله اخلاق مطلق وارد نشود. در واقع مطلق‌گرایی اخلاقی چیزی معادل مرحله ششم اخلاق کلب‌رگی است. اما محیط‌های

غیرحामी عاملیت دانش‌آموز و نپذیرفتن نقش اساسی دانش‌آموز در خلق و اولویت‌دهی (ترجیحات) آموزه‌های اخلاقی خود، باعث عدم ورود فرد به نسبت‌گرایی اخلاقی و پس از آن اخلاق تکلیف‌گرایانه (مطلق‌گرایی اخلاقی) می‌شود. چنین فردی همواره در تصمیمات اخلاقی، خود را مطیع عوامل اقتدار خارجی می‌بیند. محیط حامی شناخت (عقلانیت) اخلاقی باعث ارتقاء فهم، استدلال و قضاوت اخلاقی در دانش‌آموز خواهد شد.

به‌عنوان پیشنهاد پژوهش، طراحی مسئولیت‌هایی در قالب مأموریت‌های اخلاقی در کتاب‌های درسی که طی این مسئولیت، دانش‌آموز در هر سه ساحت شناخت، انگیزش و عواطف و نمود در رفتار درگیر حل یک مسئله اخلاقی شود، برنامه‌ریزی در خصوص آموزش ضمن خدمت معلمان در خصوص آموزش اخلاق و آشنا نمودن بیشتر آنها با رویکردهای مختلف آموزش اخلاقی راهگشا خواهد بود. نهایتاً اینکه انسان بیش از هر زمان دیگر نیازمند رسیدن به تعریفی مشترک نسبت به مقوله اخلاق فارغ از هر رنگ و لعابی مانند قومیت، نژاد، دین، جنسیت و نوع رابطه دولت‌ها با مردم خویش است. ما در عین حفظ ویژگی‌های قومیتی، فرهنگی، مذهبی نمی‌توانیم در تعریف اخلاق به تکرر بیان‌دیشیم. اخلاق، تکررگرایانه نیست؛ بلکه جهان شمول است. امروزه اگر چه مدارس سراسر دنیا می‌توانند در هر مبحث درسی، به‌صورت مستقل عمل کنند؛ اما در آموزش اخلاق، همه مدارس جهان باید همسو و هم‌نظر باشند وگرنه فجایع انسانی و محیط زیستی رخ داده و زندگی بشری و منزلت انسانی را به قهقرا نزدیک و نزدیک‌تر خواهد کرد. نتایج این پژوهش بیش از هر چیز بر اهمیت تنظیم یک برنامه درسی آموزش اخلاق مشترک در کل دنیا تأکید دارد تا هم از این دهکده جهانی حفاظت کند و هم پاسدار منزلت انسانی باشد. از طرفی طراحی برنامه درسی آموزش اخلاقی از دو جنبه مهم یکی در نظر داشتن دستیابی به سطوح بالای هر سه حیطه شناختی، عاطفی و عملی و هم توجه به رویکرد فرابرنامه‌ای در آموزش مؤلفه‌ها و مضامین اخلاقی برای رشد و ارتقاء اخلاقی دانش‌آموزان ضرورتی بیش‌ازپیش دارد. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به امکان پاسخ‌دهی بر اساس بدفهمی یا عدم آگاهی تخصصی و شناخت روشن از مبانی و مؤلفه‌های اخلاقی توسط معلمان به سؤالات پرسش‌نامه اشاره نمود.

منابع

الف. فارسی

- اسماعیلی، رضا. (۱۳۷۹). بررسی اوضاع و ویژگی‌های فرهنگ عمومی استان اصفهان، (گزارش تحقیق) اصفهان، انتشارات اداره کل دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی اصفهان.
- افکاری، فرشته. (۱۳۹۳). نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در کتاب‌های درسی بخوانیم، بنویسیم، قرآن، هدیه‌های آسمان، تعلیمات اجتماعی و طراحی الگوی برنامه درسی. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی.
- بیات، فریبرز. (۱۳۷۲). تأثیر عام‌گرایی بر اخلاق، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- حسینی، محمد. (۱۳۹۴). رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی. تهران، انتشارات مدرسه.
- حسینی، محمد. (۱۳۹۵). بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی. فصلنامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی، (۱۱) بهار و تابستان، ۴۸-۲۸.
- درخشه، جلال؛ افتخاری، اصغر و ردادی، محسن. (۱۳۹۴). تحلیل مضمونی اعتماد در اندیشه آیت‌الله خامنه‌ای، جستارهای سیاسی معاصر. دوره ۶ شماره ۳، ۷۲-۵۳.
- سجادی، سید مهدی و علی‌آبادی، ابوالفضل. (۱۳۸۸). تبیین نظریه اخلاق در فلسفه مدرن (کانت) و پست مدرن (فوکو) و نقد تطبیقی دلالت‌های آن برای تربیت اخلاقی. فصلنامه تعلیم و تربیت، (۹۳) ۱۶۴-۱۳۷.
- طالبی، ابوتراب. (۱۳۸۰). بررسی تعارض بین ارزش‌های اخلاقی مذهبی و کنش‌های اجتماعی دانش‌آموزان دبیرستان‌های منطقه ۳ شهر تهران، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- زکاوته‌فرگزلو، علی. (۱۳۹۵). رابطه عقل و اخلاق، اندیشه‌های نوین تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، ۱۲، (۲) تابستان، ۱۸۷-۱۶۶.
- عابدی جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمدسعید؛ فقیهی، ابوالحسن و شیخ زاده، محمد. (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضمون‌ها: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در

- داده‌های کیفی. اندیشه مدیریت راهبردی، دوره ۵ شماره ۲، ۱۹۸-۱۵۱.
- کارور، نجمه؛ خوشبخت، فریبا و مزیدی، محمد. (۱۳۹۴). فهم آموزش اخلاق در مدارس ابتدایی شهر شیراز از دیدگاه معلمان پایه اول. مجله پژوهش برنامه درسی، ۴ (۲) ۱۶۲-۱۳۱.
- مصطفوی، حمیده؛ هاشمی، سهیلا و ایزدی، صمد. (۱۳۹۴). تحلیلی بر کارکرد نظام آموزشی در آموزش و رشد اخلاقی دانش‌آموزان با محوریت محتوای کتب درسی و شیوه تدریس معلمان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۹ (۳۶) ۹۷-۱۲۰.
- موسوی داودی، سیدمهدی؛ حضوری، محمدجواد؛ نجاری، رضا و رستگار، عباسعلی. (۱۳۹۵). طراحی و تبیین الگوی ارزش‌های سازمانی مبتنی بر آموزه‌های نهج‌البلاغه، مدیریت سازمان‌های دولتی، دوره ۵ شماره ۱، ۴۸-۳۳.
- میرشاه جعفری، ابراهیم و کلباسی، افسانه. (۱۳۸۸). دیدگاه برنامه درسی اخلاق‌مدار با تکیه بر پرورش منش. معرفت/اخلاقی، ۱ (۱) ۱۷۱-۱۹۴.
- وجدانی، فاطمه. (۱۳۷۹). جایگاه یادگیری ضمنی و غیرمستقیم در آموزش اخلاق، فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش‌نامه اخلاق، ۷ (۲۶) ۵۸-۴۸.

ب. انگلیسی

- Curran, R. (2014). Judgment and the aims of education. *Social Philosophy and Policy*, 31 (1): 2-11.
- Hersh, R. H., Paolitto, D. P. & Reimer, J. (1979). *Promoting Moral Growth, From Piaget to Kohlberg* Longman Inc., New York. (1979).
- Chowdhury, M. (2016). Emphasizing Moral Values Ethics And Character Education In Science Teaching. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 4 (2) 1- 16.
- Althof, W. & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education University of Missouri-St. Louis, USA. *Journal of Moral Education*, 5 (4), 495-518.

Extended Abstract

Identifying Indicators of Moral Education in Iranian Elementary Schools

Fatemeh Yousefi¹ *Abdollah Parsa² Masoud Safaiee Moghadam³

Introduction

The objective of this study was to identify important indicators of moral education in Iranian elementary schools. The study was further to evaluate the level of attention which was paid to moral instruction in Iranian lower education.

Method

This study benefits from an exploratory sequential mixed methods design. The qualitative phase of this study was conducted first. The phenomenological method was used in the qualitative phase and 14 faculty members, experts and textbooks' authors were selected based on purposive sampling and interviewed semi-structurally. Credibility and confirmability of the data was then assessed and confirmed by two independent experts and through revision of the questions and answers and by comparing the extracted themes, i.e. the 80 basic and 13 organizing themes, which were identified in relation to the four dimensions of individual goals, social goals, methods and challenges, and insufficiencies of ethics education. A researcher- made questionnaire was then designed based on these findings and used for collecting data in the quantitative phase which was done through the use descriptive survey method. The reliability of the questionnaire was assessed by running Chronbach's Alpha and confirmed (0.85).

Master student in curriculum, Faculty of Educational sciences & Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. fatemehy808@gmail.com

² *Associate professor in curriculum, Faculty of Educational sciences & Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran (corresponding author). abdparisa@gmail.com abd.parsa@scu.ac.ir

³ Professor in philosophy of Education, Faculty of Educational sciences & Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. mfaah22@yahoo.com

The validity of the questionnaire was further assessed and confirmed by 10 experts in the field. The researcher-made questionnaire was then distributed among elementary school teachers and the status of ethics education in Iranian elementary schools was examined.

Results

Based on the qualitative analysis findings, participants had conflicting opinions about the relationship between ethics and religion, the importance of role models in ethics education, the gap between moral cognition and ethical practice, teacher role, the school-family relationships, and the role of a coherent and comprehensive curriculum in moral education. One important point about their definitions of ethics was their inability to set a boundary between ethics and religion. For instance, some definitions were provided from a religious perspective and some other from a secular perspective. However, most participants had a secular view of ethics. Accordingly, they believed that religion is totally distinct from morality. However, as they believed, there exist ethical codes and moral commandments in religion. One of the most debatable points in interviews was the importance of historical and live real-life role models in moral education. Considering this, a few participants acknowledged the importance of historical role models. However, more participants emphasized the importance of provision of real-life role models that are alive and have tangible influence on people. Furthermore, participants claimed that for the role models to be effective, they should be over 16 years old and present in everyday lives of the students over whom they have influence. Regarding the type of a curriculum based on ethics education, all participants believed that such a curriculum should be guided and coherent. The participants further believed that a curriculum based on ethics education should not only focus on ethical issues. Rather, they should define an active role for students and consider their agency in creating ethical concepts. As participants mentioned, there is a tangible conflict between consideration of students' agency and development of their reasoning ability and teaching ethics in their educational context. With regard to the quantitative results, too, it was found that more attention is needed to be paid to the two dimensions of individual goals, with themes such as personal hygiene, the relationship with God, and self-controlling, and social goals, with themes such as relationship with others and relationship with the nature. This could reveal the importance of these moral issues in teachers' opinion.

Discussion

Based on the results, the existing curriculums were not successful at paying

enough attention to encouraging students' cognitive, behavioral and emotional development. Teachers, in general, misinterpreted ethics as good temper and many teachers considered ethics for girls as hijab. This can imply teachers' lack of proper understanding and awareness of moral virtues which need to be emphasized in classroom. It was also revealed that more thoughtful attention should be paid to indicators of individual morality, such as bravery and personal discipline, in the textbooks. Effective moral education can be carried out by assigning responsibilities to students through textbook activities that help them develop their cognition, behavior, and emotion, and planning in-service training courses on ethics education for teachers and familiarizing them with different approaches of ethics education. The results of this study can also draw attention to the importance of designing a joint curriculum based on ethics education for students all over the world, a curriculum which can be effective in protecting the global village and preserving human dignity

Keywords: moral education; elementary school; social goals; individual goals