

بررسی و نقد چهارچوب نظری طرح کرامت در دوره دبستان^۱

محمد حسینی^۲

چکیده

طرح کرامت یکی از تجربه‌های مهم در زمینه تربیت ارزشی در نظام تربیت رسمی و عمومی ایران است؛ با وجود این، تاکنون آن چنان که باید و به طور دقیق، درباره آن مطالعه نشده است. در این مقاله، این تجربه مهم در تربیت اخلاقی واکاوی و نقد شده است. برای این منظور، نخست با روش تحلیلی - توصیفی، چهارچوب نظری این طرح در چهار مؤلفه اهداف، محتوا، روش و مواد تحلیل و تشریح شده و سپس براساس تحلیل به عمل آمده، برخی ضعف‌ها و قوت‌های طرح شناسایی شده است. این بررسی انتقادی برخی قوت‌های این طرح را نشان می‌دهد: توجه به بستر فرهنگ دینی جامعه، تأکید بر انگیزش درونی، طراحی شبه‌برنامه درسی مستقل برای تربیت اخلاقی، نظم‌بخشی و تبویب مفاهیم ارزشی، و بهره‌گیری از ظرفیت و نقش تربیتی معلمان در تربیت اخلاقی. در عین حال، ضعف‌هایی نیز در آن دیده می‌شود که عبارت‌اند از: فقدان مبانی نظری تصریح‌شده و فقدان توجیه برای نظم موجود در ارزش‌های ارائه‌شده.

واژگان کلیدی

طرح کرامت، تربیت اخلاقی، امور تربیتی، برنامه درسی تربیت اخلاقی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۵/۳۱؛ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۴/۹/۲۲

۲- دانشیار سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش mhassani101@gmail.com

۱- تبیین مسئله

در عصر حاضر، بشر بیش از هر چیز دیگری به اخلاق و اعتلای آن نیاز دارد. این نیازمندی به اعتلای اخلاق، به ملت و منطقه خاصی محدود نمی‌شود و ضرورتی جهانی و انسانی است. محسن‌پور (۱۳۶۷، ص ۳۰-۳۴) در گزارش خود از اجلاس مشورتی دفتر منطقه‌ای یونسکو در تایلند، بیان می‌کند که موضوع آموزش اخلاق در این اجلاس به مورد تأکید نمایندگان حاضر از نظام‌های تربیت رسمی کشورهای جهان قرار گرفته است.

با توجه به زمینه تاریخی و فرهنگی مناسب (مذهبی) در کشور ما، از دیرباز، اخلاق و تربیت اخلاقی از دغدغه‌های اساسی نظام تربیت رسمی و عمومی کشور بوده است. شورای عالی معارف، اولین نهاد تنظیم‌کننده سیاست‌ها، قوانین و مقررات نظام تربیت رسمی و عمومی، در ماده اول قانون اساسی معارف مصوب نهم آبان ۱۳۹۰ مدرسه را تأسیساتی برای تربیت اخلاقی، علمی و بدنی تلقی می‌کند (کهندانی، ۱۳۸۸، ص ۴۱). در مجموعه اهداف مصوب نظام تربیت رسمی و عمومی، مجموعه‌ای قابل توجه از اهداف اخلاقی دیده می‌شود. تحلیل محتوای کتاب‌های درسی قبل از انقلاب اسلامی نشان می‌دهد که محتوای کتاب‌های درسی مشحون از آموزه‌های اخلاقی و ارزشی است (رامین‌فرد، ۱۳۵۲).

اهداف و اصول مصوب نظام تربیت رسمی و عمومی (ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۷، ص ۴۶) و اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش برای دوره‌های تحصیلی صرف نظر از اینکه دارای بخش مستقل تربیت اخلاقی است، حاوی تعداد بی‌شماری از مقولات اخلاقی نیز است. همچنین، در مجموعه اهداف تربیت در دوره‌های سه‌گانه آموزش و پرورش، بخش ویژه‌ای برای اهداف اخلاقی در نظر گرفته شده است (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۷، ص ۲۲).

اهداف تربیت اخلاقی و ارزشی در نظام تربیت رسمی و عمومی ایران به دلیل وجود دو خرده‌نظام جداگانه آموزشی (در تشکیلات برنامه‌ریزی درسی و تألیف کتاب‌های درسی نمود یافته است) و پرورشی (در تشکیلات امور تربیتی تجلی یافته است) از دو مسیر پیگیری شده است. در خرده‌نظام پرورشی، یکی از طرح‌هایی که چندین سال است در جهت تحقق اهداف اخلاقی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش اجرا شده، طرح کرامت است. این طرح در سال تحصیلی ۱۳۷۲-۱۳۷۳ به سفارش دفتر مشاور و برنامه‌ریزی امور تربیتی با استناد به اثری با عنوان *مدارج تربیت منطقی*^۱ و توسط دکتر رجبعلی مظلومی و همکارش غلامرضا منفرد تدوین شد (حسین‌زاده، سیاه‌پشت و خالقی، ۱۳۷۷؛ حامی‌کارگر، ۱۳۸۸، ص ۷). با عنایت به اثر مذکور، طرح‌ها و برنامه‌های اجرایی با عنوان «طرح کرامت در مدرسه»

۱- این اثر را دکتر رجبعلی مظلومی نوشته است.

آماده و برای اجرا به استان‌ها ابلاغ شد. از سال ۱۳۷۵-۱۳۷۶ توسعه‌ی عرضی طرح آغاز شد و در سال ۱۳۷۹، ۲۰ درصد از مدارس تحت پوشش این طرح قرار گرفت. گزارش‌های ارسالی از استان‌ها از موفقیت طرح حکایت داشت (دفتر مشاوره و برنامه‌ریزی امور تربیتی، ۱۳۷۷)؛ به گونه‌ای که در سال ۱۳۷۹، شورای عالی آموزش و پرورش در رأی ۶۵۸ خود به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تأیید داد که با مشارکت معاونت پرورشی با استفاده از تجارب «طرح کرامت» به اصلاح و بازنگری برنامه‌های درسی دوره دبستانی اقدام کند. مدیریت اجرایی این طرح در سال ۱۳۸۱، هم‌زمان با حذف معاونت پرورشی از ساختار وزارتخانه، به معاونت آموزش عمومی واگذار شد. تاکنون نیز این طرح در حوزه معاونت آموزش ابتدایی مدیریت می‌شود. براساس آماری که دفتر آموزش ابتدایی (مسئول اجرای این طرح) در سال ۱۳۸۸ منتشر کرده است، ۱۰۳۷۶۰ کلاس و ۲/۳۰۰/۰۰۰ دانش‌آموز تحت پوشش این طرح هستند (حامی کارگر، ۱۳۸۸، ص ۱۳). مصاحبه‌های نگارنده با تعدادی از کارگزاران مدارس ابتدایی (معلم/ مدیر/ معاون) نشان می‌دهد که از نظر این گروه، طرح کرامت برنامه‌ای درزمینه تربیت اخلاقی است؛ اما اجرای این طرح در مدارس ابتدایی با چالش‌هایی روبه‌رو بوده است (حسینی، ۱۳۹۳، ص ۱۵۹). با این حال، تاکنون تحقیقی جامع درباره این طرح صورت نگرفته است؛ حتی تحقیقات پراکنده و دانشگاهی نیز در این زمینه به‌ندرت دیده می‌شود؛ به همین سبب، درباره موفقیت و آثار طرح کرامت به‌سختی می‌توان قضاوت کرد.

سالاری در بررسی نظرسنجی خود در سطح کشور در سال ۱۳۷۳ به این نتیجه رسید که معلمان از نتایج و آثار طرح احساس رضایت می‌کنند و آن را موفقیت‌آمیز می‌دانند (به نقل از عبداللهی و شفقی اصل، ۱۳۸۱، ص ۳۳). از پژوهش عبداللهی و شفقی اصل (همان، ص ۷۲) در استان اردبیل این نتیجه به‌دست آمد که دانش‌آموزان تحت پوشش این طرح از نظر پیشرفت تحصیلی، رشد اجتماعی، نظم و انضباط و خودپنداره با دانش‌آموزان معمولی تفاوت معناداری داشته‌اند. پژوهش حسینی (۱۳۸۱، ص ۱۰۰) نیز در خراسان براساس نظرسنجی از معلمان مجری به این نتیجه رسیده است که یادگیری در حیطه‌های سه‌گانه شناختی^۱، عاطفی^۲ و روانی حرکتی^۳ موفق بوده و این موفقیت در حیطه شناختی قوی‌تر است. حامی کارگر (۱۳۸۸، ص ۱۷۰) نیز طی یک نظرسنجی پرسش‌نامه‌ای از معلمان مجری و اولیای دانش‌آموزان تحت پوشش به این نتیجه رسیده که اهداف طرح کرامت تا حد زیادی

۱- ظاهراً این گزارش کارشناسی بوده، نه گزارش پژوهشی و بیشتر به‌صورت نظرسنجی انجام گرفته است.

- 2- cognitive
- 3- emotional
- 4- psycho motor

محقق شده است.

با اینکه طرح کرامت چنین سابقه طولانی اجرایی دارد و هم‌اکنون نیز در بسیاری از مدارس کشور کم‌وبیش در حال اجراست، از بُعد نظری تأملی دقیق درباره آن صورت نگرفته و نقد نظری درباره آن به عمل نیامده است؛ از این رو، در این مقاله تلاش می‌شود این طرح از بُعد نظری مورد بررسی و نقد قرار گیرد. بر این اساس، به این پرسش‌ها پاسخ داده می‌شود:

۱. چارچوب نظری این طرح براساس مؤلفه‌های برنامه تربیت اخلاقی چیست؟
۲. ضعف‌ها و قوت‌های چهارچوب نظری طرح کرامت کدامند؟

۲- روش پژوهش

برای پاسخ‌گویی به پرسش نخست با روش تحلیلی - توصیفی و با استفاده از منابع موجود درباره طرح کرامت، ابعاد مختلف طرح توصیف می‌شود. برای این منظور از پیشنهاد سانگر و اسگاتروپ^۱ (۲۰۰۵) استفاده شد که چهار مؤلفه را برای تحلیل محتوی برنامه‌های تربیت اخلاقی پیشنهاد کرده‌اند. براساس این پیشنهاد، برنامه‌های تربیت اخلاقی را می‌توان از منظر چهار مؤلفه تحلیل کرد:

۱. شیوه‌های تدریس: برای به‌ثمر نشاندن تربیت اخلاقی، معلمان از چه شیوه‌هایی بهره می‌برند؟
۲. مواد آموزشی برنامه: از چه مواد آموزشی برای تحقق اهداف تربیت اخلاقی استفاده می‌شود؟
۳. اهداف برنامه‌ها: غایت برنامه‌های تربیت اخلاقی چه انتظاری از رفتار و بینش دانش‌آموزان دارد؟
۴. محتوای اخلاقی: در برنامه تربیت اخلاقی، چه مضامینی به لحاظ اخلاقی خوب، درست و فضیلت تلقی می‌شوند؟

در مرحله نخست پژوهش، متون مرتبط با طرح کرامت (اسناد رسمی و نتایج پژوهش‌ها و...) بررسی و به چهار منطقه محتوایی (مؤلفه‌های مذکور) شکسته شد. در مرحله بعد، بخش‌هایی از متن که با هر یک از منطقه‌های محتوایی مرتبط بود، در یک جا قرار گرفت تا آماده تحلیل شود. داده‌های هر منطقه محتوایی در قالب یک واحد تحلیل^۲ تعریف، و با مطالعه و بررسی مقوله‌بندی شد؛ سپس با ترکیب و تجمیع مقولات ذیل هر واحد تحلیل، توصیفی از مؤلفه مورد نظر داده شد؛ آن‌گاه با استفاده از تحلیل صورت‌گرفته، چارچوب نظری (الگوی نظری تربیت اخلاقی) طرح کرامت صورت‌بندی شد.

1- Sanger & Osguthorpe

۲- مقداری از فضایی است که به یک موضوع یا یک عمل مورد مطالعه اختصاص داده می‌شود یا بخش‌هایی از متن که جدا و رمزگذاری می‌شود.

این چارچوب که در واقع پاسخ پرسش نخست است، دست‌مایه نقد می‌شود. برای نقد هر الگو و نظریه‌ای، ابتدا باید نظریه یا الگوی مورد بحث به دقت توصیف و تحلیل شود. بدون توصیف و تحلیل دقیق نظریه یا الگو، نقد کاری غیراخلاقی خواهد بود. نقد هر مدعایی (در اینجا طرح کرامت) در سه سطح صورت می‌گیرد: سطح نخست نقد لوازم و مدعیات پشتیبان آن است؛ در سطح دوم خود مدعا مورد نقد قرار می‌گیرد؛ در سطح سوم نتایج و پیامدهای آن نقد می‌شود (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۵، ص ۱۱۲). در این مقاله، بر نقد خود الگوی نظری طرح کرامت تأکید است و با توجه به این که مدعیات پشتیبان طرح در جایی تصریح نشده‌اند، نقد آن‌ها به آسانی ممکن نیست. همچنین، نقد این مقاله به سطح سوم نیز نمی‌رسد؛ زیرا به ندرت تحقیقات مناسب و درخوری درباره نتایج آن در طول این سال‌ها انجام گرفته و پیامدهای عملی این طرح از سوی تحقیقات تجربی و میدانی بررسی نشده است. نتایج نظری آن نیز در این مقاله مورد توجه قرار نمی‌گیرد. در بخش نقد خود الگوی تربیت اخلاقی، نیازمند ملاک‌هایی برای داوری هستیم. این ملاک‌ها براساس آرای صاحب‌نظران یا ملاک‌های رایج در حوزه تربیت اخلاقی شناسایی شده‌اند. قبل از تبیین هر قوت یا ضعفی، در ابتدا به تشریح و توضیح آن ملاک پرداخته می‌شود.

۳- توصیف چهارچوب نظری طرح کرامت

قبل از توصیف چهارچوب نظری طرح کرامت، وجه تسمیه آن بیان می‌شود تا روشن شود که چرا یک طرح در ساحت تربیت اخلاقی این نام را به خود گرفته است. براساس برخی نوشته‌های نخستین تدوین‌کنندگان این طرح، نام این طرح از حدیث شریف نبوی ﷺ گرفته شده است: «اکرموا اولادکم و ادبوا اولادکم»؛ «فرزندانتان را تکریم (گرامی دارید) نمایید و به آن‌ها آداب بیاموزید» (منفرد و مظلومی، ۱۳۷۲، ص ۱). در برخی اسناد، این طرح، طرح تکریم نیز نامیده شده است. از محتوای آموزشی واحدهای کار تدوین شده چنین برمی‌آید که تشرّف به عالم ارزش‌ها، به‌ویژه ارزش‌های اخلاقی، عامل اصلی کرامت انسانی است. چنین استنباط می‌شود که در دیدگاه تدوین‌کنندگان این طرح، دستور «اکرموا» در فرمایش رسول گرامی ﷺ یعنی متخلق شدن فرزندان به اخلاق؛ زیرا بخش بیشتر برنامه‌های طرح و واحدهای کار آن حاوی موضوعات ارزش‌های اخلاقی است. در واقع، طرح کرامت، طرح تربیت اخلاقی است و با فرمایش معصوم ﷺ مزین شده و فلسفه نام‌گذاری خود را از آن

گرفته است. به هر حال، فرض تدوین‌کنندگان طرح این است که تکریم فرزندان (گرامی داشتن آن‌ها) هم نتیجه تربیت ارزشی و هم عامل تداوم تخلق به اخلاق الهی است.

صرف‌نظر از وجه تسمیه طرح کرامت، معنا و مفهوم آن در ادبیات دینی، غنی و پر بار است. کرامت یکی از صفات انسان است که خداوند به او عطا کرده است. خداوند به انسان کرامت داده و از او به بزرگی یاد کرده است.^۱ از دیدگاهی، کرامت به دو نوع ذاتی و اکتسابی تقسیم می‌شود. کرامت ذاتی همان شرافت و برتری‌ای است که به نوع بشر عطا کرده و کرامت اکتسابی نوعی از کرامت است که انسان آن را طی تجارب زندگی و انتخاب مسیر به‌مثابه هویت و شاکله شخصیتی خود به‌دست می‌آورد. کرامت از ماده کَرَم است. راغب اصفهانی (بی‌تا، ص ۵۵۳) بر این باور است که وقتی کَرَم را برای توصیف انسان به‌کار می‌بریم، اسمی است برای اخلاق و اعمال پسندیده. در قاموس قرآن کریم، کرامت به‌معنای نفاست و عزت است (قرشی، بی‌تا).^۲ به‌طور کلی، کرامت صفت اخلاقی نیست؛ بلکه یک تیپ شخصیتی است که متشکل از صفات اخلاقی متعددی است (احمدی، ۱۳۶۹، ص ۱۰۷). از جمله صفاتی که احمدی براساس تحلیل روایت اسلامی به‌عنوان صفات تشکیل‌دهنده کرامت نام می‌برد، عبارت‌اند از: خویش‌داری، نرم‌خویی، پایبندی به عهد و پیمان، سادگی، آبروداری، احسان و بخشش؛ بنابراین، معنا و مفهوم کرامت با اخلاق و تربیت اخلاقی گره خورده است و کریم شدن یعنی اخلاقی شدن. این طرح درصدد است فضایی را فراهم کند که در آن، دانش‌آموزان کریم رشد و نمو یابند (مراد حاصل و دیگران، ۱۳۸۰، ص ۱۳).

در ادامه طرح کرامت را براساس چهار مؤلفه مذکور در بخش روش، یعنی هدف، محتوا، روش و مواد تحلیل می‌کنیم.

۴- اهداف طرح کرامت

هدف هر برنامه تربیتی آن چیزی است که بعد از تحقق فرایند تربیت از آن انتظار می‌رود. یعنی در پاسخ به این پرسش «دانش‌آموزان باید به چه دست یابند؟» (اردی نیکلس و هاوارد نیکلس، ۱۳۷۷، ص ۴۰)، هدف تعریف و صورت‌بندی می‌شود. هدف ناظر به وضعیت‌های نهایی مطلوب در مریبان است. اهداف در سطوح مختلف مانند غایی، خاص و آرمانی، عینی و مانند این‌ها صورت‌بندی می‌شود (ارنشتاین و هانکینز، ۱۳۸۴، ص ۴۵). در اسناد اولیه این طرح که با حضور ایده‌پرداز اصلی آن یعنی رجبعلی مظلومی تدوین شده، اهداف این طرح چنین تعریف شده است (مفرد و مظلومی، ۱۳۷۳، ص ۳):

۱- «و لقد کرما بنی آدم و حملناهم فی البر و البحر و رزقناهم من الطیبات و فضلناهم علی کثیر ممن خلقنا تفضیلا» (سراء، ۷۰).
 ۲- برداشت از نسخه الکترونیکی.

هدف اساسی (غایی):

تأمین سعادت در فرد با ترتیب منطقی.

اهداف کلی:

نشاط: ایجاد واسطه‌های نشاط و امکان لذت بردن دانش‌آموز؛

آسودگی: قناعت، شکیبایی، سپاس‌گزاری و فکر کردن؛

فهمیدگی و عاقلی: آراسته بودن، خوب نشست و برخاست کردن و داشتن لطف به اهل خانواده؛

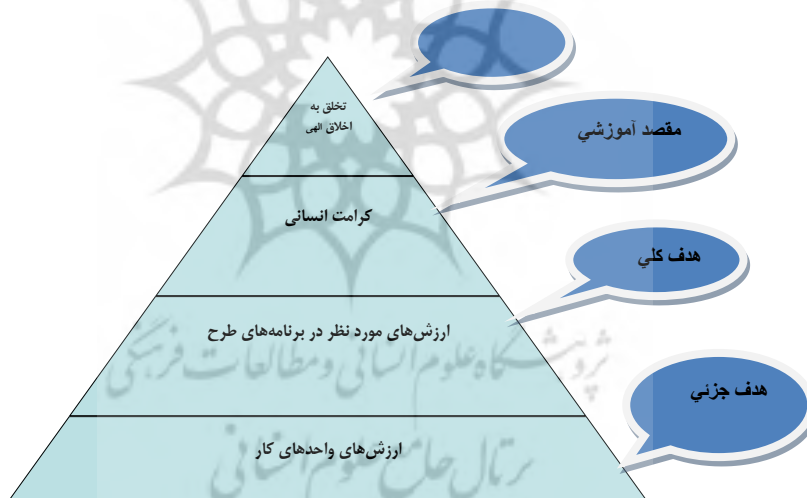
حیاداری: رعایت حریم‌ها؛

وقار: گزیده سخن گفتن، احترام قائل شدن به‌هنگام تقبیح شدن، انصاف؛

حفاظت: مراقبت‌های لازم از لحاظ جنسیت؛

عنایت‌داری: تحمل انتقاد داشتن و عزم اصلاح خود.

اما در تغییراتی که در سال‌های بعد از درگذشت نقش‌آفرینان اصلی و طراحان آن یعنی غلام‌رضا منفرد و رجبعلی مظلومی انجام شد، ساختاری هرمی شکل به اهداف طرح داده شد که با مفهوم «ترتیب منطقی» سازگار باشد. در این ساختار هرمی، صورت‌بندی اهداف با «غایت» در بالاترین مراتب هرم اهداف آغاز می‌شود و با اهداف جزئی مندرج در واحدهای کار در قاعدهٔ هرم پایان می‌یابد (حسین‌زاده و دیگران، ۱۳۷۷).



نمودار ۱: الگوی اهداف در طرح کرامت

اهداف طرح در طول زمان اجرای آن تغییر کرده و در اسناد اخیرتر به شرح زیر تدوین شده است:

- زمینه‌سازی و تقویت بینش و مهارت دانش‌آموز جهت رشد و توسعه کرامت خویش و بروز قابلیت‌های کرامتی؛

- تقویت روحیه دانش‌آموز با تکیه بر تکریم انسان‌های دیگر؛

- تکریم دانش‌آموز به‌عنوان انسان (بما هو انسان) واجد روح الهی در محیط‌های خانه و مدرسه توسط تمام عوامل انسانی مؤثر در تربیت او.

در مراحل بعدی، این اهداف به اهداف یادشده اضافه شده است (کریم‌زاده و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۱۷):

- زمینه‌سازی برای تکریم دانش‌آموزان در خانه و مدرسه؛

- ارتقای توانمندی‌های دانش‌آموزان برای زندگی فردی و اجتماعی متناسب با ارزش‌های اسلامی.

به نظر می‌رسد اهداف تربیتی طرح کرامت در جریان تغییرات مشخص‌تر و آموزشی‌تر شده است. قابلیت‌های کرامتی یا توانمندی‌های لازم برای زندگی کلیدواژه‌هایی هستند که نشان می‌دهد طرح کرامت به دنبال ایجاد توانایی‌های اخلاقی است تا دانش‌آموزان را به انسانی کریم (با کرامت یعنی اخلاقی) تبدیل کند.

۵- محتوا

در هر برنامه درسی باید مشخص شود که چه چیزی را باید به دانش‌آموزان یاد داد. این «چه چیز» همان محتواست (اردی نیکلس و هاوارد نیکلسن، ۱۳۷۷، ص ۶۳). محتوا یکی از عناصر برنامه درسی است که انتخاب و سازمان‌دهی می‌شود و از طریق تجربیات یادگیری به دانش‌آموزان ارائه می‌شود. صرف نظر از اختلاف نظر متخصصان درباره بودن یا نبودن محتوا در برنامه درسی و میزان اهمیت آن، هر ماده درسی واجد محتوایی است که دانش‌آموزان با آن درگیر می‌شوند و یاد می‌گیرند. محتوای تربیت اخلاقی یعنی آن چیزی که اخلاقاً خوب، درست و فضیلت است (سانگر و اوسگاتورپ، ۲۰۰۵). با بررسی محتوای کتاب‌های کار و راهنمای معلم در طرح کرامت می‌توان گفت که اساساً محتوا که همان مفاهیم ارزش‌های اخلاقی است، محور توجه قرار دارد؛ یعنی محتوا در این طرح اولویت دارد. توجه به واحدهای کار تعریف شده نشان می‌دهد که در حیطه‌های شناختی و عاطفی به اهداف تربیت اخلاقی توجه شده است. مجموعه ارزش‌ها و مفاهیم ارزشی مورد بحث در ۲۳ برنامه تعریف شده است. در هر برنامه حداکثر پنج واحد کار (به‌ازای هر پایه یک واحد کار) در نظر گرفته شده است. برنامه‌ها به ترتیب عبارت‌اند از: آشنایی، خوشبختی، همت و تلاش، مشارکت، قناعت، محبوبیت، بهشتی شدن،

آراستگی، قدرشناسی، آداب و معاشرت، رفع عیب‌ها، دوستی، سفر، عزت نفس، فداکاری، آزادگی، تفکر، خلاقیت، بازگشت، نیکوکاری، شرافت و هویت. همان‌طور که گفته شد، این برنامه‌ها هریک حداکثر پنج واحد کار دارد؛ مثلاً در برنامه «مشارکت» برای پایه‌های اول تا پنجم به ترتیب مفاهیم ارزشی زیر در نظر گرفته شده است:

جدول ۱. مفاهیم ارزشی مربوط به برنامه مشارکت

| پایه | مفاهیم ارزشی |
|-------|-----------------------------|
| اول | مسئولیت - نظم |
| دوم | حسن روابط اجتماعی |
| سوم | مشارکت‌جویی و مشورت |
| چهارم | - |
| پنجم | خودرهبی - تحمل عقاید دیگران |

(در این برنامه، برای پایه چهارم واحد کار در نظر گرفته نشده است.)

درواقع، نقشه مفهومی محتوا در طرح به صورت ماتریسی است. در ستون اصلی آن مفاهیم ارزشی اساسی (که پیش‌تر به آن اشاره شد) وجود دارد و در ردیف‌های آن متناسب با هر مفهوم ارزشی اساسی، مصادیق آن به تناسب سن در پایه‌های مختلف دوره ابتدایی تعریف شده است. در مجموع، در کل ۵ پایه، ۷۹ مفهوم ارزشی محتوای برنامه آموزشی طرح را شامل می‌شد که ۲۰ مورد آن در پایه اول، ۱۶ مورد در پایه دوم، ۲۳ مورد در پایه سوم، ۱۰ مورد در پایه چهارم و ۱۰ مورد در پایه پنجم آموزش داده می‌شد (حامی کارگر، ۱۳۸۱، ص ۹۶). اما در نسخه‌های جدیدتر راهنمای معلم برای اجرای طرح کرامت شکل ماتریسی نقشه مفاهیم ارزشی دگرگون شده و به این شکل درآمده است (کریم‌زاده و دیگران، ۱۳۸۴، ص ۲۲):

- پایه اول: به یاد خدا، قرآن، خانواده، نظم، پاکیزگی، هدیه، بدرقه، مسئولیت، همدلی و خودآگاهی؛
- پایه دوم: نیایش، دوست خوب، مکان‌های مقدس، ارتباط بین فردی، ادب، راست‌گویی، امانت‌داری، تفکر خلاق و صرفه‌جویی؛
- پایه سوم: نماز، تفکر نقاد، حلال و حرام، وفاداری، همکاری، همسایه، پوشش، اعتماد به نفس، عفو و تصمیم‌گیری.
- پایه چهارم: عفت و حیا، الگوی خوب دوست‌یابی، آراستگی، نجابت، تعقل، روابط اجتماعی،

رازداری، انتقادپذیری و حل مسئله؛

• پایه پنجم: توکل، مزاح و شادی، مناعت طبع، کنترل هیجان، رضایتمندی، ابراز توانایی، مشارکت، انفاق، حق گوئی.

درواقع، مضامین ارزشی فعالیت‌ها یا واحدهای کار برنامه آموزشی طرح کرامت محدود شده و برای هر پایه تعداد محدودی مضمون ارزشی اخلاقی در نظر گرفته شده؛ یعنی چگالی محتوا کاهش یافته است. محتوای ارزشی برنامه آموزشی طرح کرامت در یک مرحله تحولی دیگر (همان، ص ۲۳) تغییر کرده است. جدول زیر جدول ماتریس مضامین ارزشی برنامه طرح کرامت در پنج پایه ابتدایی است. در این جدول، به جای مفهوم «برنامه» از «مهارت» استفاده شده است. اگر در مراحل اولیه، ۲۳ برنامه تعریف شده بود، در این مرحله ۱۱ مهارت اساسی مورد توجه قرار گرفته است.

جدول ۲. ماتریس مضامین ارزشی برنامه طرح کرامت در پنج پایه ابتدایی

| پایه مهارت | واحدهای کار پایه اول | واحدهای کار پایه دوم | واحدهای کار پایه سوم | واحدهای کار پایه چهارم | واحدهای کار پایه پنجم |
|----------------|----------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|
| ارتباط با خدا | یاد خدا | - | - | تقوی / اخلاص | توبه / امیدواری |
| ارتباط مؤثر | تشکر، صداقت | وفای به عهد | خیرخواهی / امانت‌داری | رازداری | - |
| روابط بین فردی | خوش‌رویی | ادب / مهرورزی | حسن ظن | عفو | - |
| شرافت | - | شجاعت | حیا | عفت / غیرتمندی | آبروداری |
| همدلی | خانواده | احسان / صله‌رحم | دوستی / مدارا | - | - |
| مدیریت هیجان | مدیریت شادی | مدیریت غم / مدیریت شادی | - | چشم‌پوشی / صبر | - |
| تصمیم‌گیری | مشورت | - | - | دوراندیشی | حل مسئله / توکل |
| انضباط اجتماعی | نظم | قانون‌مداری | مشارکت / مسئولیت‌پذیری | - | انصاف / امر به معروف |
| عزت نفس | قناعت | - | مناعت طبع | رضایتمندی | آزادگی |
| تفکر | - | - | - | تفکر خلاق | تفکر نقاد |
| خودآگاهی | - | - | - | - | من کیستم؟ |

مقایسه این جدول محتوا با محتوای دوره قبل نشان می‌دهد که به لحاظ چگالی محتوا، مضامین ارزشی کمتر شده است؛ همچنین، مضامینی که با حوزه اخلاق ارتباط کمتری دارند، به آن اضافه شده است. در واقع، در این مرحله یازده مهارت مورد نظر در طرح کرامت در دوره دبستان بوده که براساس این مهارت‌ها، مضامین و مفاهیم ارزشی متناسب در پایه‌ها مشخص شده است. در ضمن، این برنامه آموزشی «آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی» نام گرفته است؛ بنابراین، دلیل استفاده از مفهوم مهارت به جای برنامه روشن می‌شود.

۶- روش

منظور از روش، مجموعه تجویزات یک برنامه آموزشی ناظر به چگونگی درگیر شدن معلم و دانش‌آموز در تجارب تربیتی با هدف تربیت اخلاقی است. البته، گاه روش توسع معنایی می‌یابد و روش‌های آموزشی را نیز دربرمی‌گیرد. روش‌های آموزشی نیز ناظر به نظام پاداش و تشویق‌ها در کلاس و مدرسه، شیوه‌های انضباطی و مانند این‌ها نیز می‌شود (سانگر و آسگاتورپ، ۲۰۰۵) که در اینجا مراد ما از روش، همان معنای نخست است. اما روش در این مقاله، دارای دو بعد روش تدریس و روش ارزشیابی است. ابتدا روش تدریس و سپس روش ارزشیابی بررسی می‌شود.

۶-۱- روش تدریس

در اسناد تدوین شده طرح کرامت که عمدتاً شامل راهنمای عمل معلم در اجرای منویات این طرح است، بسته‌ای از روش‌ها مطرح و سفارش شده است (دفتر مشاوره و تحقیق، ۱۳۷۲؛ منفرد و فدوی، ۱۳۷۳). محوریت روش‌ها با روش‌های فعال یاددهی - یادگیری است که در آن دانش‌آموزان محور یادگیری هستند. این روش‌ها در اسناد مربوط مشاهده شده‌اند:

روش‌های ایفای نقش؛

فعالیت‌های علمی (آزمایش و مشاهده)؛

داستان‌گویی؛

شعرخوانی؛

بحث گروهی؛

نمایش خلاق؛

بازی.

برای نمونه، یکی از واحدهای کار ویژه پایه اول دبستان (منفرد و فدوی، ۱۳۷۳، ص ۶) به این شرح تعریف شده است:

عنوان:
بازگشت (بازگشت از بدخلقی به خودنگهداری و کم‌صبری به تلقین توانایی)
هدف:
خوش‌خلقی (رفتار مطلوب با وابستگان) و خودنگهداری (تحمل ناملایمات)
روش‌ها:
قصه‌گویی (قصه‌های «عدم خشم مالک اشتر» و «جمله سحرآمیز»)
برگزاری نمایشگاه (عکس‌هایی از خنده و چهره‌های غمگین کودکان)
شعرخوانی (شعر لبخند دوست و خانه دشمن و دوست)
نمایشنامه (از بچه‌ها خواسته شود در موقعیت‌هایی مانند «گرفتن نمره تک»، «عدم وفای به عهد پدر» و «خراب شدن تراش یادگاری توسط خواهر یا برادر» عکس‌العمل‌های مختلف نشان دهند؛ مانند عصبانی شدن، سکوت و گذشت کردن).
بحث و گفت‌وگو (درباره این پرسش‌ها که «چه کسانی در خانه زود عصبانی می‌شوند؟ درباره چه موضوعاتی؟ هنگام عصبانیت چه می‌کنید؟» و مانند این‌ها بحث شود و سپس از کسانی که کمتر عصبانی می‌شوند، خواسته شود که رفتار خود را تشریح کنند).
بازی (انجام بازی آینه‌ها، یعنی خندیدن و لبخند زدن مانند آنچه فرد مقابل انجام می‌دهد).

همان‌گونه که از این واحد کار مشاهده می‌شود، مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و روش‌ها حول یک مفهوم ارزشی یعنی خوش‌خلقی و خودنگهداری به کار می‌رود. این سبک طراحی فعالیت‌های یادگیری بر محور یک موضوع ارزشی در تمام بخش‌ها و پایه‌ها به کار رفته است. در کتاب‌های راهنمای معلم که در سال‌های بعد تهیه و چاپ شده، این روش‌ها نیز کاربرد داشته است (مراداصل و دیگران، ۱۳۸۰؛ کریمزاده و دیگران، ۱۳۸۴ و ۱۳۸۹). در واقع، در این الگوی تربیت اخلاقی، دانش‌آموزان محتوای مشخص و تعریف‌شده را از طریق برخی فعالیت‌های جذاب یاد می‌گیرند. روش‌ها یا فرایندهای یادگیری در خدمت انتقال محتوای ارزشی ویژه‌ای قرار گرفته است. در الگوهای جدیدتر ارائه واحدهای کار (کریمزاده و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۲۱)

- فعالیت‌ها نظم پیدا کرده است؛ به این صورت که ذیل یک مضمون ارزشی مانند رازداری (واحد کار ذیل مهارت ارتباط مؤثر برای پایه چهارم) این فعالیت‌ها^۱ انجام می‌شود:
- قصه‌گویی (طرح یک قصه با مضمون رازداری)؛
 - بحث و گفت‌وگو درباره مضامین ارزشی قصه؛
 - شعرخوانی درباره رازداری؛
 - تکمیل برگ شکوفه (نوشتن و طراحی و زیباسازی یک حدیث درباره رازداری)؛
 - قصه‌خوانی درباره رازداری؛
 - مسابقه (چیستان و...)
 - اجرای نمایش توسط دانش‌آموزان با مضمون رازداری؛
 - جمع‌آوری ضرب‌المثل درباره رازداری؛
 - اجرای مسابقه با موضوع رازداری؛
 - اجرای بازی با موضوع رازداری؛
 - تکمیل برگ شکوفه با موضوع نقاشی درمورد حدیث از امام علی علیه السلام درباره رازداری.

۶-۲- روش ارزشیابی از فعالیت‌های دانش‌آموزان

در هر فرایند یادگیری تمهیدشده ضروری است که عملکرد دانش‌آموزان مورد بررسی و پایش قرار گیرد (ملکی، ۱۳۹۱، ص ۱۸۹). اگر چنین کاری انجام نشود، چگونگی و کیفیت تحقق اهداف که غرض و غایت فرایند یادگیری است، در ابهام می‌ماند. از یک نظر نیز لازم است با ارزشیابی گم‌وکیف فرایند یادگیری به سمت و سوی اهداف هدایت شود؛ بنابراین، ارزشیابی یکی از عناصر ذاتی هر برنامه آموزشی است. طبق سنت موجود در نظام تربیت رسمی و عمومی ایران، ارزشیابی تحصیلی امری یکسان و مشابه در تمام دروس بوده و در طول سال‌ها اصول اساسی آن تغییر نکرده است. در طول سال‌های فعالیت شورای عالی آموزش و پرورش، از سال‌های پایانی قرن سیزدهم هجری شمسی تا دهه هفتاد و هشتاد قرن چهاردهم، در دوره ابتدایی تعداد زیادی آیین‌نامه برای ارزشیابی تصویب شده است (شهبازی، ۱۳۸۲)؛ اما در این برنامه آموزشی شواهد نشان می‌دهد که به ارزشیابی از منظر دیگری نگریسته شده است. در اسناد اصلی مرتبط با این طرح به‌طور دقیق به رویکرد ارزشیابی از این طرح اشاره نشده است؛ اما برخی شواهد نشان می‌دهد که رویکرد ارزشیابی مورد قبول در این طرح رویکرد کمی نیست.

۱- گفتنی است این فعالیت‌ها در یک جلسه انجام نمی‌شود.

برخی اسناد و گزارش‌ها هم به این موضوع توجه کرده‌اند (آقازاده، ۱۳۸۰). وجود دفتر پرورشی در نسخه‌های جدیدتر دفتر کار، کار با ویژگی‌های نزدیک به پوشه کار^۱ و طرح کارنامه پرورشی بدون وجود نمره و رتبه در مراحل آغازین این طرح نشان می‌دهد که الگوی ارزشیابی مورد نظر ارزشیابی کیفی بوده است؛ به ویژه این که نتایج عملکرد دانش‌آموز در فعالیت‌های این طرح در موضوع تصمیم‌گیری برای ارتقای پایه تأثیری نداشت. گفتنی است که در قالب این طرح دو فعالیت دیگر در مدرسه انجام می‌شده است: نخست، تهیه «شناسنامه نفسانی»؛ دوم، تهیه «دفتر شکوفه‌ها». کار نخست را معلم و مربیان انجام می‌داده‌اند که در آن برخی ویژگی‌های اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان براساس قضاوت معلم و همکاری والدین تکمیل و در مدرسه نگهداری می‌شده است. این فعالیت بعدها در قالب کارنامه پرورشی ادامه یافت؛ اما موفقیت‌آمیز نبود و متوقف شد. دفترشکوفه‌ها نیز در تغییرات اخیر به دفتر کار تغییر نام یافت؛ اما ماهیت آن تغییر نکرده است.

درواقع، این دفتر کار محل نگهداری نمونه‌کارهای دانش‌آموز است. هر دانش‌آموزی برای خود چنین دفتری را تهیه می‌کند و این دفتر نمایشگاه آثار تولیدی وی بوده است. در تغییرات اخیرتر (کریم‌زاده و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۱۸) در هر واحد کار، دانش‌آموز فعالیت عملی دارد که در آن برگه‌ای را با عنوان «برگ شکوفه» تکمیل و آماده می‌کند و در یک مجموعه گرد می‌آورد. این دفتر کار درواقع کتاب است که مطالب آن توسط دانش‌آموز با همکاری معلم و دیگر دانش‌آموزان و پدر و مادر و سایر افراد همکار در طول سال تحصیلی تولید می‌شود. دانش‌آموزان می‌توانند نام مناسبی برای آن انتخاب کنند؛ مانند کتاب کرامتی، نکته‌های کرامتی، یادداشت‌های کرامتی من و... (همان، ص ۱۸).

۷- مواد آموزشی برنامه

پس از برنامه‌ریزی درسی محتوا، تجارب یادگیری و اصول و روش‌های یاددهی - یادگیری به صورت کتاب، جزوه و دستورالعمل‌ها ارائه می‌شود که از آن‌ها به مواد آموزشی تعبیر می‌شود. کتاب درسی و راهنمای تدریس و دفترچه تمرین مواد آموزشی اصلی را تشکیل می‌دهد (ملکی، ۱۳۹۰، ص ۱۹۶). در طرح کرامت، دانش‌آموزان دارای کتاب درسی خاصی نیستند. درواقع در این طرح معلمان صاحب کتاب راهنما هستند. آن‌ها براساس کتاب راهنما، فعالیت‌های یادگیری مورد نظر را در کلاس طراحی و مدیریت می‌کنند. یکی از اجزا و عناصر مهم محتوای برنامه آموزشی طرح کرامت، داستان‌هایی است که توسط طراحان، متناسب با مفاهیم ارزشی مورد نظر در هر واحد کار برای دانش‌آموزان انتخاب

می‌شود. در واقع، داستان محمل بیان محتوا یا مضامین ارزشی مورد نظر است. علاوه بر داستان، از شعر مناسب کودکان نیز استفاده می‌شود. این اشعار با مضمون ارزشی هر واحد کار نیز هماهنگ است؛ بنابراین، این برنامه تعلق خاطر به ادبیات کودکان دارد. داستان‌های متعددی در این برنامه استفاده شده است؛ مانند داستان‌های کتاب *داستان راستان* تألیف استاد مطهری و کتاب‌های منتشر شده توسط کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. در کنار داستان، از شعر شاعران کودک و نوجوان نیز استفاده شده است.

طرح کرامت اگرچه دارای ساختار برنامه آموزشی است، در جدول زمانی برنامه‌های هفتگی دانش‌آموزان جایگاهی مشخص ندارد؛ یعنی به صورت یک موضوع درسی رسمی و مصوب که دارای زمان مشخص در جدول زمانی مدرسه است، ارائه نمی‌شود. فعالیت‌های این برنامه حسب تشخیص معلم، در خلال برنامه‌های مختلف ارائه می‌شود. تحقیق حامی کارگر (۱۳۸۱، ص ۱۷۱) نشان می‌دهد که معلمان بیشتر از فرصت درس‌های هدیه‌های آسمان و مطالعات اجتماعی برای ارائه واحدهای کار طرح کرامت استفاده می‌کنند. به سخن دیگر، این برنامه از ظرفیت‌های برنامه‌های دیگر و فرصت‌های مدرسه بهره می‌گیرد. تجارب یادگیری این برنامه در بین برنامه‌های دیگر پخش شده است. معلم با توجه به فرصت‌های پیش آمده در خلال برنامه‌ها، فعالیت‌های یادگیری طرح کرامت را ارائه و مدیریت می‌کند.

۸- نقد طرح

با وجود تغییراتی که در این طرح به وجود آمده، به نظر می‌رسد کلیت خود را تا حد زیادی حفظ کرده است؛ بنابراین می‌توان بعد از توصیف آن در چهارچوب تحلیلی چهاروجهی (هدف/ محتوا/ روش/ مواد)، به شناسایی ضعف‌ها و قوت‌های آن پرداخت. به همین منظور، برای هر ضعف و قوتی ملاکی تشریح شده و سپس از منظر این ملاک، طرح واکاوی شده است. در ادامه قوت‌های طرح را بررسی می‌کنیم.

۸-۱- جهت‌گیری دینی

سازواری بیرونی یکی از ملاک‌های اعتباربخش به برنامه‌های تربیتی است. هر برنامه و طرح تربیت اخلاقی باید با نظام ارزشی جامعه تناسب داشته باشد. در واقع، بدون این هماهنگی و تناسب دچار ناسازواری بیرونی می‌شود. از آنجا که جامعه ما جامعه‌ای دینی، و فلسفه اجتماعی آن متکی بر تعالیم دین اسلام است، برنامه تربیت ارزشی موفق برنامه‌ای است که از این آب‌سخور بهره گرفته

باشد. ارزش‌های مورد توجه در این طرح آن‌هایی هستند که در نظام ارزشی اسلام بر آن‌ها بسیار تأکید شده است. این توجه در ابعاد مختلف طرح دیده می‌شود: نخست، در تدوین و صورت‌بندی اهداف و دوم، در گزینش محتوا. همچنین، تأکید بر مبنا قرار دادن منابع اسلامی نشان‌دهنده تلاش طراحان برای ارتباط دادن این الگوی تربیت ارزشی با زمینه فرهنگی جامعه است. براساس یافته‌های حسینی (۱۳۸۱، ص ۱۰۱)، معلمان یکی از ارزش‌ها و نتایج تأمل‌برانگیز این طرح را تأثیر مثبت در تربیت دینی دانش‌آموزان ذکر کرده‌اند. یافته‌های حامی کارگر (۱۳۸۱، ص ۱۷۴) نیز چنین نتیجه‌ای را تأیید می‌کند.

۸-۲- همه‌جانبه‌نگری

هرچند رویکردهای مختلف در تربیت اخلاقی از تربیت اخلاقی دانش‌آموزان انتظارات متفاوتی دارند، برخی به استدلال و توانایی داوری اخلاقی، بعضی به تمایلات و تلطیف امیال و برخی دیگر به عمل اهمیت می‌دهند (سجادی، ۱۳۷۹، صص ۱۴۴-۱۶۵)؛ اما در مجموع می‌توان گفت ساحت تربیت اخلاقی با همه ابعاد مذکور ارتباط دارد. این ساحت هم با بُعد شناختی، هم با بُعد عاطفی و هم با بُعد عملی مرتبط است (خسروی و باقری، ۱۳۸۷، صص ۸۱-۱۰۴). هر الگوی تربیت اخلاقی که به این ابعاد سه‌گانه بی‌توجه باشد، موفقیت زیادی نخواهد داشت. تمرکز بیش از حد بر یکی از ابعاد، تربیت اخلاقی را با مشکل مواجه خواهد کرد؛ از این‌رو، با توجه و تمرکز بر بُعد شناختی، تربیت اخلاقی آن‌چنان ثمربخش نخواهد بود. بی‌تردید، در طرح کرامت‌جهت‌گیری محوری در تربیت اخلاقی، شناختی است؛ اما در کنار توجه به بُعد شناختی، تلاش بر این است که با بُعد عاطفی، تربیت اخلاقی دانش‌آموزان نیز در این الگو درگیر شود. در بُعد عاطفی، با استفاده از روش‌های قصه‌خوانی و شعرخوانی، به تلطیف عواطف دانش‌آموزان پرداخته می‌شود. اما درباره بُعد عملی تربیت اخلاقی باید گفت اگرچه این بُعد به اندازه ابعاد دیگر به‌ویژه شناختی مورد عنایت نیست، شواهد نشان می‌دهد که از آن غفلت نیز نشده است. کاربرد روش ایفای نقش و برخی فعالیت‌های میدانی مانند مشاهده و بررسی برخی پدیده‌ها می‌تواند نشان از توجه به بُعد عملی آن باشد. البته، توضیح این نکته ضروری است که وقتی بُعد عملی در تربیت اخلاقی مطرح می‌شود، مراد تجربه فاعل اخلاقی در عرصه واقعی یا شبه‌واقعی است. روشن است که به دلیل محدودیت‌های ذاتی مدرسه و یادگیری مدرسه‌ای، این تعبیر از عمل اخلاقی کمتر قابل تحقق است.

۸-۳- رویکرد استقلال از برنامه‌های درسی

همه موقعیت‌های تربیتی در مدرسه اساساً ظرفیت تربیت ارزشی دارند (کریشنبام^۱، ۱۹۹۲). به سخن دیگر، بیشتر تجارب مدرسه‌ای بار ارزشی و اخلاقی در خود دارد. معلم می‌تواند در هر موقعیت یادگیری و در خلال تجارب مختلف، تربیت اخلاقی را نیز دنبال کند. به نظر می‌رسد تلقی این طرح از تربیت ارزشی به مثابه یک ماده درسی با زمان مشخص در جدول زمانی برنامه‌ها نیست؛ بلکه مستقل از مواد درسی موجود در برنامه رسمی مدرسه، فعالیت‌های این طرح انجام می‌شود. به‌طور کلی، برنامه‌های تربیت اخلاقی از منظر ارتباط با برنامه درسی به سه شکل و الگو نمود پیدا می‌کند:

۱. رویکرد تربیت اخلاقی مبتنی بر برنامه درسی مستقل^۲: رویکردی است که در آن یک برنامه درسی و ماده درسی^۳ مستقل به نام تربیت اخلاقی در کنار مواد درسی دیگر قرار می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، تجارب سازمان‌دهی تربیت اخلاقی در چهارچوب برنامه درسی و به‌صورت ماده درسی در مدرسه نمود پیدا می‌کند (شویتما^۴ و دیگران، ۲۰۰۷).

۲. رویکرد بین‌برنامه درسی^۵: در این رویکرد اهداف و محتوای تربیت اخلاقی بین برنامه‌های درسی موجود منتشر می‌شود. هریک از برنامه‌های درسی به‌گونه‌ای و براساس ظرفیت‌های ویژه خود، به تربیت اخلاقی می‌پردازند. در این رویکرد، اساساً ماده درسی مستقل برای تربیت اخلاقی در نظر گرفته نمی‌شود (حسنی و دیگران، ۱۳۹۰، ص ۳۰۷).

۳. رویکرد تربیت اخلاقی مستقل از برنامه درسی: در این رویکرد تجارب سازمان‌دهی شده ویژه‌ای برای تربیت اخلاقی، اما جدا و مستقل از برنامه‌های درسی موجود برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود (همان، ص ۳۰۹).

از آنجا که طرح کرامت در عرض برنامه‌ها و مواد درسی موجود اجرا شده و حتی طراحی و اجرای آن با تشکیلات دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی ارتباطی نداشته و همچنین در جدول مواد درسی رسمی مدرسه جایی برای آن تعریف نشده است، می‌توان نتیجه گرفت که رویکرد مورد نظر طرح کرامت، رویکرد مستقل از برنامه درسی است. درواقع، هدف طرح این است تجارب یادگیری مدرسه‌ای دانش‌آموزان را از منظر ارزش‌های اخلاقی غنی‌تر کند.

1- Kirschenbaum

2 independent curriculum

3- subject matter

4- Schuitema

5 cross-curricular

اما از آنجا که این طرح به لحاظ نظری دارای چارچوبی شبیه به برنامه درسی بوده که دارای اهداف مشخص، محتوا و فعالیت‌های یادگیری، روش‌های یاددهی و ارزشیابی است، می‌توان آن را مجموعه تجارب سازمان‌دهی شده‌ای دانست که در خلال فرصت‌های زمانی برنامه رسمی دانش‌آموزان، با توجه به تشخیص و مدیریت معلم اجرا می‌شود. اگر این تحلیل از رویکرد طرح کرامت را بپذیریم، می‌توان مدعی شد که این رویکرد در تربیت اخلاقی، تاکنون در ایران سابقه نداشته است؛ یعنی تاکنون طرحی در تربیت اخلاقی و ارزشی با رویکرد مستقل از برنامه‌های درسی، اما با یک ساختار و نظم برنامه‌ریزی شده در کشور وجود نداشته است. به سخن دیگر، تجربه بی‌بدیلی در نظام آموزشی ایران است.

رویکرد نام‌برده موجب می‌شود که از یک نظر بتوان بین برنامه درسی موجود در مدرسه و اهداف و محتوای طرح کرامت گونه‌ای ارتباط یافت. به نظر می‌رسد تدوین‌کنندگان طرح کرامت این ایده را در ذهن خود داشته‌اند که اهداف برنامه‌های درسی رسمی را در مجموعه فعالیت‌های خود پوشش دهند و تقویت کنند. این پوشش در بررسی آقازاده (۱۳۸۰) تأیید شده است. در این طرح، کوشش می‌شود با رویکرد و از منظری دیگر، اهداف تربیت اخلاقی دوره ابتدایی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش^۱ پیگیری شود. در واقع، برنامه آموزشی طرح کرامت برنامه‌ای مکمل است که به غنی‌سازی محیط و تجارب مدرسه‌ای دانش‌آموزان از منظر تربیت اخلاقی کمک می‌کند؛ به این صورت که نخست، اهدافی (اخلاقی) را که در مجموعه اهداف آموزش پرورش در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی به آن‌ها پرداخته نشده و دوم، مضامین اخلاقی را که در برنامه‌های درسی کمتر به آن‌ها پرداخته شده است (کریمی‌زاده و دیگران، ۱۳۸۹) مورد توجه قرار می‌دهد.

۴-۸- تأکید بر نقش تربیتی معلم

بسیاری از صاحب‌نظران با مفهوم و اصطلاح ترکیب عطفی «آموزش و پرورش» یا «تعلیم و تربیت» مخالف‌اند و این ترکیب عطفی را واجد تفکیک در عمل مریی (در معنای عام) یا مدرسه می‌دانند. براساس این دیدگاه، «تربیت» مفهومی جامع و شامل است؛ به گونه‌ای که تمام فعالیت‌های زیرمجموعه خود مانند آموزش، تدریس و... را پوشش می‌دهد (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲،

۱- «اهداف دوره ابتدایی و راهنمایی» مصوب جلسه ۴۷ شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۷۹. در این مصوبه، اهداف آموزش و پرورش به تفکیک دوره ابتدایی و راهنمایی به هشت مؤلفه (اعتقادی، اخلاقی، علمی و آموزشی، فرهنگی و هنری، اجتماعی، زیستی، سیاسی و اقتصادی) تقسیم شده و برای هر یک از آن‌ها اهداف خردی تعریف شده است؛ مثلاً در مؤلفه اهداف اخلاقی دوره ابتدایی ۲۱ هدف خرد فهرست شده است.

ص ۳۳۸-۳۳۹: ابراهیمزاده، ۱۳۸۱، ص ۳۹: حسنی و نوید/دهم، ۱۳۹۱؛ یعنی تفکیک بین «تعلیم/آموزش» و «تربیت/پرورش» و ایجاد ترکیب عطفی «تعلیم و تربیت/آموزش و پرورش» تالی فاسدی را به همراه خواهد داشت؛ به این معنا که در عرصه عمل، دو فعالیت مستقل از هم و در نتیجه دو جریان و مسئولیت مجزا (تربیتی و آموزشی) در مدرسه نمودار می شود (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۰، ص ۱۱۸). تشکیل امور تربیتی با وجود برخی محاسن آن (پر کردن خلأ نگاه تربیتی در مدرسه) به چالشی بزرگ در نظام تربیت رسمی و عمومی کشور ما دامن زده است و آن، تفکیک «تربیت» از یکی فرایندهای زیرمجموعه خود یعنی «تعلیم» است. این تفکیک که به لحاظ نظری در عنوان نظام یعنی «آموزش» و «پرورش» نمود دارد، به لحاظ عملی وجود دو فرایند مستقل را در مدرسه به نام «فعالیت‌های پرورشی» با محوریت مربی و «فعالیت‌های آموزشی» با محوریت معلم را سامان داده است. از نظر تشکیلاتی نیز، دو معاونت موازی «پرورشی» و معاونت «آموزشی» را شکل داده است. از نشانه‌های این چالش بزرگ، دور شدن بدنه سنگین نظام تربیت رسمی و عمومی یعنی معلمان از کارکرد و وظیفه اصلی شان یعنی «تربیت» و واگذاری صوری آن به بخش کوچکی از نظام تربیتی یعنی «مربیان» است.

نتایج منفی این جریان در دهه هفتاد هجری به ارائه طرح «احیای نقش تربیتی معلمان» و طرح «تعمیم تربیت» در معاونت پرورشی منجر شد. البته، این طرح‌ها با موفقیت کامل اجرا نشد و در میانه راه متوقف شد. به نظر می‌رسد بیش از هر نهاد دیگری، معاونت پرورشی با پیامد نامناسب این تفکیک درگیر بوده و تلاش برای رفع آن را در دستور کار خویش قرار داده است. در طرح کرامت، این ضعف جدی نظام تربیت رسمی و عمومی، ما یعنی تفکیک عملی و نظری بین «تربیت» و «تعلیم» به شکل مطلوبی برطرف شده است. با این که در سال ۱۳۸۲ مسئولیت مدیریت این طرح به معاونت آموزشی منتقل شد، در نتیجه و تحلیل یادشده تفاوتی ایجاد نمی‌کند. این طرح تأکیدی است بر توسعه دامنه نقش معلم در مدرسه؛ گویی کرانه‌های زندگی و مسئولیت شغلی معلم گسترش داده شده یا به عبارتی، مورد بازخوانی قرار گرفته است.

به هر صورت، این طرح با رویکرد تلفیقی، نقش تربیتی معلمان را به ویژه در حوزه اخلاق برجسته کرده است و این با توجه به اختصاص مسئولیت تربیت دینی و اخلاقی به مربیان پرورشی، در نظام تربیت رسمی و عمومی ایران یک ابتکار و رویکرد ساختارشکن در دوره دبستان تلقی می‌شود.

۵-۸- تأکید بر انگیزش درونی در فرایند یادگیری

تربیت اخلاقی به سبب ماهیت عمل اخلاقی، امری پیچیده و درخور توجه از بُعد انگیزشی است. حتی اگر در یک الگوی تربیت اخلاقی، بر انگیزنده‌های بیرونی توجه شود، نباید به شکل اصولی باشد؛ بلکه باید به شکل موقت باشد؛ یعنی حرکت از الزام بیرونی به سمت الزام درونی باید صورت گیرد (صادق‌زاده و دیگران، ۱۳۹۰، ص ۳۰۱). اصالت عمل اخلاقی به داشتن فاعل مختار است. چنانچه تربیت اخلاقی علی‌الاصول به این سمت گرایش نداشته باشد، تربیت اخلاقی پایدار و عمیق رخ نخواهد داد؛ بنابراین، اگر عمل اخلاقی متربی ناشی از کنترل بیرونی و پیروی از منابع قدرت بیرونی باشد، اصالت نخواهد داشت.

طرح کرامت از دو جنبه به منبع انگیزش درونی توجه کرده است: نخست، تلاش کرده است در تنظیم محتوا و فعالیت‌های یادگیری، تجارب روزانه متربیان را در نظر گیرد و مسائل کودکانه آن‌ها را مطرح و درباره آن‌ها بحث کند؛ یعنی علایق دانش‌آموزان را در طراحی فعالیت مورد توجه قرار داده است؛ از این رو، یادگیری با انگیزه‌های درونی آن‌ها پیوند خورده است. این عامل باعث می‌شود متربی به خودی‌خود به سوی این فعالیت‌ها جذب شود و در فعالیت‌ها مشارکت داشته باشد. دفا تر کار در این طرح ناظر به استفاده از سازوکارهای پاداش درونی است؛ به‌ویژه این که از معلمان خواسته شده است در دوره‌های زمانی، آثار تولیدشده دانش‌آموزان در قالب نمایشگاه در کلاس و مدرسه نمایش داده شود. دومین جنبه توجه به انگیزش درونی در این طرح (که از خصوصیات مهم دیگر آن است)، حذف نظام نمره‌گذاری و ارزشیابی کمی است. چالش اساسی در الگوی سنجش تربیت اخلاقی، تأثیر انگیزشی آن الگو است که بر یادگیری اخلاق و عمل اخلاقی تأثیر می‌گذارد. اصولاً نظام ارزشیابی بر چگونگی یادگیری دانش‌آموزان تأثیر انگیزشی دارد. این تأثیر به «اثر بازگشتی»^۱ مشهور است (هونز، ۲۰۰۴). منظور از اثر بازگشتی اثرپذیری شدید شیوه‌های یاددهی معلمان و چگونگی یادگیری دانش‌آموزان از شیوه‌های ارزشیابی است. از منظر انگیزش تحصیلی نیز، رویکرد سنجش و ارزشیابی بر دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. در فضای رقابتی و کسب امتیاز و نمره برای ارتقای تحصیلی و کسب مدرک و به دنبال آن کسب موقعیت‌های اجتماعی مناسب، نوعی از انگیزه یادگیری را در دانش‌آموزان برجسته می‌کند که می‌توان آن را به لحاظ منشأ و ماهیت، انگیزش بیرونی نام نهاد؛ یعنی یادگیری برای کسب نمره قبولی و در افق وسیع‌تر، موفقیت تحصیلی و کسب موقعیت اجتماعی. اما آیا برای تربیت اخلاقی هم چنین انگیزشی مناسب است؛ یعنی این فضا و چنین منابع انگیزشی با ماهیت عمل اخلاقی و کسب

1- wash-back effect

2- Havenes

توانایی‌های اخلاقی تناسب دارد؟ اگر درس تربیت اخلاقی با انگیزه کسب نمره و ارتقای تحصیلی صورت گیرد، فعل اخلاقی آن سطحی خواهد بود یا یادگرفته‌ها به احتمال زیاد به عمل نمی‌انجامد؛ زیرا پاداش آن از طریق نمره و ارتقای تحصیلی کسب شده است.

طرح کرامت در زمانی که رویکرد کمی ارزشیابی در اوج توجه بود، به حذف نمره از نظام ارزشیابی خود پرداخت و به جای آن از بازخورد توصیفی استفاده کرد. هرچند در طرح به جزئیات شیوه ارزشیابی (حذف ارزشیابی کمی از فرایند یاددهی - یادگیری) پرداخته نشده است، همین اجمال نشان از توجه به رویکردهای جدید ارزشیابی دارد. به نظر می‌رسد الگوی ارزشیابی مورد نظر این طرح «ارزشیابی برای یادگیری» است که گرایش کیفی دارد و بازخورد نمره از آن حذف شده است. این الگوی ارزشیابی اساساً کمتر رقابتی است و بیشتر بر انگیزش درونی یادگیری تمرکز دارد (حسنی و احمدی، ۱۳۸۴، ص ۹۶)؛ بنابراین، در این طرح با اعتماد به نظام انگیزشی درونی دانش‌آموزان این آموزش‌ها عرضه می‌شود. به طور کلی، در طرح کرامت، فعالیت‌های یادگیری به منظور تحقق عمل اخلاقی با انگیزه درونی صورت می‌گیرد، نه با هدف کسب نمره و موفقیت در ارتقای پایه. این یعنی بهره‌گیری از منبع غنی و ارزشمند انگیزش درونی.

۸-۶- نظم‌بخشی به ارائه مفاهیم ارزشی در چارچوبی مشخص

برنامه‌های ناظر به تربیت ارزشی و اخلاقی که با موضوعات ارزشی سروکار دارند، از میان موضوعات فراوان و گسترده ارزش‌های اخلاقی ناگزیر از گزینش‌اند. رایشنباخ^۱ معتقد است در امر تربیت اخلاقی و ارزشی، چند نکته اساسی باید مورد توجه قرار گیرد:

۱. مفاهیمی که باید در تربیت اخلاقی آموخته شوند، تعیین و انتخاب شوند. مفاهیم اخلاقی محتوا نیستند؛ بلکه چیزی هستند که محتوا براساس آن‌ها تنظیم می‌شود.
۲. تحول اخلاقی در تدوین برنامه‌های تربیت اخلاقی مورد توجه قرار گیرد (سجادی، ۱۳۷۹، صص ۱۴۴-۱۶۵)؛ بنابراین، هر برنامه تربیت اخلاقی باید مفاهیم اخلاقی را در چهارچوبی مشخص نظم دهد و تبویب کند.

مورد اخیر یعنی نظم، یکی از خصوصیات مهم طرح کرامت است. براساس جدول ارائه‌شده در کتاب‌های کار معلمان این طرح، چاپ‌شده در سال ۱۳۸۱، ۲۳ برنامه تعریف شده و هریک از آن‌ها به پنج واحد کار تقسیم شده است. در انتخاب مفاهیم ارزشی، تا حدودی تناسب مفاهیم ارزش‌ها، سطح

رشد دانش‌آموزان بر مبنای پایه تحصیلی در نظر گرفته شده است و چنین نظمی در ارائه ارزش‌ها و مفاهیم مربوطه در برنامه‌های درسی رایج زیاد مشاهده نمی‌شود. اگرچه در بازسازی طرح در چند سال گذشته، این چهارچوب که از ویژگی‌های مثبت آن محسوب می‌شود، کمی دستکاری شده، این تغییر در جهت بازآرایی و کاهش چگالی مضامین ارزشی (سازمان‌دهی و انتخاب محتوا) بوده است.

۷-۸- توجه به تجارب زیسته دانش‌آموزان

تربیت اخلاقی باید در موقعیت‌های طبیعی و با استفاده از حوادث و رویدادهای زندگی معمول دانش‌آموزان صورت پذیرد (کریمی، ۱۳۸۵، ص ۱۶۱). بیان مفاهیم و مضامین اخلاقی باید منطبق با شرایط و تجارب زندگی دانش‌آموزان باشد. در رویکردهای شناختی تربیت اخلاقی مانند الگوی «بحث دربارهٔ معماهای اخلاقی»، موضوعات مورد بحث در جلسات تربیت اخلاقی با سطح تجارب کودکان باید هماهنگ باشد (لیند، ۲۰۰۶)؛ در غیر این صورت، مباحث چیزهای شبیه به حرفی ارزشی خواهد بود. کارشناسان تغییر در برنامهٔ درسی تربیت اخلاقی در چین نیز با تکیه بر این اصل، بر تغییر در برنامهٔ درسی تربیت اخلاقی در دورهٔ ابتدایی تأکید کرده‌اند (حسنی و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۹۹). طرح کرامت از این منظر نیز دارای نقطهٔ قوت درخور توجهی است. بررسی واحدهای کار و فعالیت‌های طراحی شده در هر واحد کار نشان می‌دهد مفاهیم اخلاقی مورد نظر با تجارب زیسته و واقعیت‌های زندگی دانش‌آموزان نزدیک شده است؛ برای مثال، به واحد کار پایهٔ اول با مضمون «بازگشت» باید اشاره کرد که در آن، موقعیت‌هایی مورد توجه قرار گرفته است که با تجارب زیستهٔ دانش‌آموزان تناسب دارد. از دانش‌آموزان خواسته شده که در موقعیت‌هایی مانند «گرفتن نمرهٔ تک»، «عدم وفای به عهد پدر» یا «خراب شدن تراش یادگاری توسط خواهر یا برادر» عکس‌العمل‌های مختلف خود را نشان دهند؛ مانند عصبانی شدن، سکوت یا گذشت کردن. سپس از آنان درخواست شد به بررسی این واکنش‌ها بپردازند. در واقع، مفاهیم ارزشی و اخلاقی در وقایع زندگی روزمرهٔ کودکان خود را می‌نمایند یا نمایانده می‌شود. شاید یکی از دلایل علاقه‌مندی دانش‌آموزان به فعالیت‌های مربوط به برنامه‌های طرح کرامت که براساس نظر معلمان (حسنی، ۱۳۸۱، ص ۱۰۳) گزارش شده است، ناشی از همین ویژگی باشد.

استفاده از داستان‌ها و اشعار کودکان برای بازنمایی ارزش‌های مورد نظر در هر واحد کار نیز یکی از راهبردها برای تقریب مفاهیم ارزشی به تجارب زیستهٔ دانش‌آموزان است. برخی از داستان‌ها از

ادبیات کودکان اخذ شده و فرض بر این است این داستان‌ها و اشعار با سطح درک و فهم و شرایط روحی و روانی کودکان متناسب‌اند. لازم است ذکر شود که این ویژگی عمومیت ندارد و در مواردی، از داستانهای تاریخی نیز استفاده شده است.

۸-۱ فعال کردن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری ارزش‌ها و کسب مهارت‌ها

در تربیت اخلاقی باید از روش‌های فعال و تفکربرانگیز استفاده شود؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان در آن فعالانه شرکت کنند و به تأمل و تفکر بپردازند (کریمی، ۱۳۸۸، ص ۱۸۴). دعوت دانش‌آموزان برای ورود به عالم ارزش‌ها از دروازه تفکر و تأمل باید صورت گیرد. این طرح برخلاف رویکرد سنتی به تربیت اخلاقی که عمدتاً از روش‌های القا و تلقین (انفعالی) بهره می‌گیرد (الرو، ۱۳۸۱)، بر پرورش تفکر و مواجهه فعال دانش‌آموز با موضوع ارزش‌های اخلاقی متمرکز است. از این نظر نیز طرح کرامت دارای یک نقطه قوت است. بررسی روش‌های تدریس و چگونگی طراحی فعالیت‌های یادگیری همراه با بحث و گفت‌وگو، ایفای نقش و بررسی داستان‌های اخلاقی نشان از توجه به رویکرد فعال در تدریس و یادگیری دارد. در هر واحد کار، دانش‌آموزان با روش‌های مختلف با مضمون ارزشی مورد نظر درگیر می‌شوند. در این برنامه‌ها، با ارائه برخی داستان‌ها و اشعار، و طرح پرسش‌های چالشی، دانش‌آموزان را به تفکر و تأمل وامی‌دارند. در نظرسنجی که حسینی (۱۳۸۱، ص ۱۰۳) بین معلمان مجری طرح کرامت در استان خراسان انجام داده، این نتیجه به‌دست آمده است که بیش از ۹۰ درصد معلمان بر این باورند که برنامه طرح کرامت موجب فعال شدن دانش‌آموزان می‌شود و همین دستاورد را می‌توان یکی از قوت‌های این طرح دانست.

۹- ضعف‌های طرح

۹-۱- فقدان مبانی نظری تصریح‌شده

هر طرح و برنامه اجرایی به‌گونه‌ای یک الگوی نظری است که بین دو عرصه «عمل» و «نظر» واسطه می‌شود؛ یعنی از یک سو با عرصه نظر و نظریه‌های مربوط به آن حوزه ارتباط دارد و از سوی دیگر با عمل و مسائل و نیازهای واقعی پیوند برقرار می‌کند. در عالم نظر و در میدان اندیشه‌ها، دانشمندان رویکردهای مختلفی را برای تربیت اخلاقی مطرح کرده و آن‌ها را آزموده‌اند. از این نظر، هر الگوی تربیت اخلاقی (نه لزوماً رویکرد) باید مبناهای نظری خود را شفاف کند. الگوی تربیت ارزشی باید مبتنی بر یک یا چند نظریه اخلاقی به‌صورت سازوار با هم تدوین شود. از این طریق، یک الگوی تربیت اخلاقی نسبت خود را با نظریه‌های تربیت اخلاقی و مبانی فلسفی و علمی روشن می‌کند.

باید دید که طرح کرامت در این زمینه چه موضعی دارد. به صورت ضمنی و آشکار، این موضوع جستجوگر و گریخته در برخی آثار مرتبط بیان شده است که این طرح ریشه در برخی منابع اسلامی دارد؛ به ویژه به کتاب *خصال* شیخ صدوق اشاره شده است. این اثر در زمره کتاب‌های روایی اخلاقی اسلامی است که در آن روایات مرتبط با موضوعات اخلاقی معصومان علیهم‌السلام جمع‌آوری و تبویب شده است. این منابع روایی در اخلاق عمدتاً فاقد نظم نظری هستند (احمدپور و دیگران، ۱۳۸۷، ص ۲۴)؛ بنابراین، به صورت مستقیم الهام‌بخش نظریه اخلاقی نیستند.

در مجموع، با عنایت به برخی ویژگی‌های غالب در این طرح، رویکرد تربیت ارزشی مورد نظر در طرح کرامت، «تربیت منش»^۱ است. در تربیت منش، گرایش به فضایل و عمل به آن‌ها محور اصلی توجه مریبان خواهد بود. از نظر طرف‌داران رویکرد تربیت اخلاقی منش، در تربیت اخلاقی، منش اخلاقی‌ای اهمیت دارد که ناظر به فاعل اخلاقی است، نه قواعد اخلاقی؛ یعنی بر صفات و ویژگی‌های شخصیتی که عامل اخلاقی باید واجد آن باشد، متمرکز می‌شود؛ از این رو، شرایط درون‌فردی تحقق فعل اخلاقی در کانون توجه این رویکرد قرار می‌گیرد.

بر اساس این تعاریف و توجه به امر تقویت فضایل اخلاقی در منش و شخصیت دانش‌آموزان در این طرح و همچنین فهرست بلند فضایی که واحدهای کار و اهداف به آن‌ها اشاره کرده‌اند و عدم تأکید بر اصول اخلاقی در تربیت اخلاقی می‌توان گفت که این طرح بر رویکرد تربیت اخلاقی منش تأکید می‌کند؛ البته، این موضوع در هیچ‌یک از اسناد اولیه به صراحت بیان نشده است. شاید با تصریح این جهت‌گیری و تبیین دقیق آن و مرتبط کردن این رویکرد با راهبردهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوا و روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی، استحکام نظری طرح کرامت بیشتر می‌شود.

۹-۲- نابسامانی در تغییرات

اهداف طرح طی گذشت زمان دچار دگردیسی شده است. در کتاب‌های راهنمای معلمان (مرداد حاصل و دیگران، ۱۳۸۰) هر می برای اهداف ترسیم شده که در صدر آن «انسان‌های متخلق به اخلاق الهی» به عنوان غایت نشان داده شده، کرامت انسانی مقصد آموزشی، برنامه‌های طرح کرامت هدف کلی و واحدهای کار هدف جزئی بوده است. اما در منابع جدید درباره اهداف، تغییراتی به چشم می‌خورد که در واقع پیشرفتی در آن محسوب نمی‌شود. اهداف تعیین شده بسیار کلی و مبهم است؛ برای مثال در هدف اول، اصطلاح «قابلیت‌های کرامتی» نامشخص است. در هدف دوم، تقویت

روحیه دانش آموز نیز همین ابهام را دارد و بیشتر به راهکار یا راهبرد شبیه است تا هدف. در هدف سوم نیز، تکریم دانش آموز نمی‌تواند هدف باشد و بیشتر به یک اصل اساسی در این طرح اشاره دارد یا شاید بتوان گفت یک راهبرد است. این درحالی است که در اسناد مربوط به بازبینی طرح در مرحله دوم، چهارچوب اهداف به‌شکلی شفاف‌تر طراحی شده بود و منطقی قابل قبول در آن دیده می‌شد. در هدف‌گذاری جدید نه تنها نظم به چشم نمی‌خورد؛ بلکه از نظر محتوا و مضامین ارزشی نیز تغییرات سمت‌وسویی دقیق ندارند. در تغییرات اخیر از عنوان مهارت نیز استفاده شده است و مهارت‌هایی که مستقیماً با اخلاق ارتباط ندارند، مورد توجه‌اند. در واقع، ماهیت اخلاقی بودن برنامه آموزشی را کم‌رنگ کرده است. این تغییرات، خود نشانه‌ای بر فقدان چهارچوب نظری برای طرح کرامت است.

۹-۳- فقدان توجیه برای نظم موجود در ارزش‌های ارائه‌شده

رویکردهای تربیت اخلاقی از یک منظر به دو دسته ساخت‌گرا و محتواگرا تقسیم می‌شوند (برکویتز، ۱۹۹۷). گروه شناخت‌گرا بر این باورند که در تربیت اخلاقی اگر قرار است تحولی در شخصیت افراد از جنبه اخلاقی رخ دهد، باید در ساخت تفکر (تفکر اخلاقی) باشد؛ یعنی توانایی درک، فهم و داوری اخلاقی محور تربیت اخلاقی است، نه محتوای ارزشی یک نظام اخلاقی. رویکردهایی همچون شفاف‌سازی ارزش‌ها (چناری، ۱۳۹۴، ۸۵)، و نظریه‌پردازانی چون کلبگ^۲ (حسنی، ۱۳۹۴/الف، ص ۱۷)، ویلسون^۳ (همو، ۱۳۹۴/ب، ص ۱۱۷) و دیویی^۴ (نامی، ۱۳۹۴، ص ۲۶۷) در این گروه قرار می‌گیرند.

درمقابل این گروه، گروه محتواگرا قرار دارند که در تربیت اخلاقی، محتوا برایشان اهمیت دارد. از نظر این گروه، در تربیت اخلاقی باید ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی یک نظام اخلاقی در جریان تربیت اخلاقی یاد گرفته شود. به سخن دیگر، اگر قرار است در جنبه اخلاقی در ساحت شخصیت یک فرد تحولی صورت گیرد، آن تغییر شناخت و آگاهی فرد از ماده ارزش‌هاست؛ یعنی موضوع قضایای ارزشی؛ به این معنا که دانش‌آموز بداند که «امانت‌داری پسندیده است»، «راست‌گویی پسندیده است» و مانند این‌ها. به این رویکرد «سبد فضایل»^۵ نیز گفته می‌شود. با توجه به توضیحات پیشین می‌توان طرح کرامت را محتواگرا دانست. اما رویکردهای محتواگرا به‌ویژه رویکرد تربیت منش می‌کوشند ارزش‌های

- 1- Berkowits
- 2- Kohlberge
- 3- Wilson
- 4- Dewey
- 5- bag of virtues

منظور از سبد فضایل، رویکردی است که در آن مجموعه‌ای از فضایل (صفات اخلاقی) آموزش داده می‌شود.

مورد نظر را محدود کنند و آن‌ها را به‌طور نظام‌مند ارائه دهند. آیزاک^۱، روان‌شناس انگلیسی، در کتابش باعنوان ایجاد منش: راهنمایی برای والدین و معلمان^۲ ۲۴ فضیلت را براساس مراحل رشد دسته‌بندی می‌کند (سلمان ماهینی، ۱۳۹۴، ص ۳۷۵) که عبارت‌اند از:

۱. تا هفت‌سالگی: اطاعت و فرمان‌برداری، درستی و صداقت، نظم و انضباط؛ ۲. از هشت تا دوازده‌سالگی: شکیبایی، استقامت، سخت‌کوشی، تحمل، مسئولیت‌پذیری، عدالت و سخاوت؛ ۳. از سیزده تا پانزده‌سالگی: فروتنی، خویش‌بانی، سادگی، جامعه‌پذیری، دوستی، احترام، وطن‌دوستی؛ ۴. از شانزده تا هجده‌سالگی: احتیاط و دوراندیشی، انعطاف‌پذیری، درک، وفاداری، شجاعت، تأمل در خود و خوش‌بینی. بوربا، روان‌شناس آمریکایی، در کتاب پرورش هوش اخلاقی (ترجمه کاووسی، ۱۳۹۰) به هفت ارزش بنیادی همدلی، وجدان، خویش‌داری، احترام، مهربانی، بردباری و انصاف توجه کرده است. در این طرح، منطق و نظم موجود در ارزش‌های مورد نظر نامشخص است. در واقع، بیشتر براساس اجماع نظر کارشناسان، «ماتریس ارزش‌ها» تدوین شده و مبنای علمی مشخصی برای گزینش و چینش آن‌ها در کار نبوده است. باوجود نظم در این الگوی تربیت اخلاقی، منطق این نظم مشخص نیست و تغییرات بعدی که در سازوکارهای این طرح رخ داده، نشان می‌دهد این منطق به‌ظهور نرسیده است. در واقع، ضرورت نظم‌بخشی و منطق‌دهی به آن توسط برنامه‌ریزان آن تشخیص داده نشده است؛ بنابراین، چهارچوب مفاهیم ارزشی به‌هم ریخته و فقط مجموعه‌ای پراکنده از مفاهیم ارزشی (دینی، اخلاقی، اجتماعی و به‌گفته مدیران طرح، روان‌شناختی) مورد توجه قرار گرفته است.

۹-۴- فقدان شواهد برای رعایت ظرفیت‌های شناختی دانش‌آموزان

تربیت اخلاقی باید با توانایی‌ها و ظرفیت‌های شناختی دانش‌آموزان تناسب داشته باشد (کریمی، ۱۳۸۵، ص ۱۶۶). این همان نکته‌ای است که رایشنباخ (به نقل از سجادی، ۱۳۷۹، ص ۱۴۱) بیان کرده است: برنامه تربیت اخلاقی باید بر تحول اخلاقی تکیه کند؛ یعنی دانش‌آموزان قادر باشند مفاهیم و مضامین اخلاقی مباحث را درک نمایند و مصادیق آن را در رخدادها و رویدادهای زندگی شناسایی کنند و بر این اساس، قادر باشند تصمیم مناسبی بگیرند و عمل اخلاقی درستی انجام دهند. اصلاح‌کنندگان طرح در بحث‌های مقدماتی کتاب‌های کار جدیدتر اشاره کرده‌اند که واحدهای کار یا مفاهیم ارزشی براساس «ملاحظه روحیات و توانایی‌های ذهنی و عملی دانش‌آموزان» و در بررسی‌های کارشناسی انتخاب شده‌اند (کریم‌زاده و دیگران، ۱۳۸۴، ص ۲۱)؛ درحالی که هیچ مدرک و

1- Isaacs

2- Character Building: A Guide for Parents and Teachers

شاهدی برای آن‌ها از پژوهش‌ها و اسناد علمی موجود ارائه نشده است؛ زیرا رسیدن به اجماع نظر متخصصان و صاحب نظران نیازمند فرایند علمی خاصی است. هیچ گزارشی مبنی بر انجام فرایند پژوهشی در این باره دیده نشده است که نشان دهد اختصاص مفاهیم ارزشی مختلف به پایه‌های تحصیلی براساس توجه به مراحل رشد و تحول ظرفیت‌های شناختی و اخلاقی کودکان تنظیم شده یا برگرفته از مطالعه اعتباربخشی بوده است. فقط در پژوهش حسینی (۱۳۸۱، ص ۱۰۳) که به شیوه نظرسنجی انجام شده است، اعلام شده که «عزت‌نفس»، «عدالت» و «پرهیز از قضاوت سطحی» مضامین ارزشی مشکلی هستند که دانش‌آموزان در فهم آن‌ها مشکل دارند.

۱۰- نتیجه‌گیری

تربیت ارزشی (اخلاقی) سازمان‌یافته با الگوی «مستقل از برنامه درسی» تجربه گران‌سنگ و منحصربه‌فردی در نظام آموزشی ایران است که اساساً سابقه‌ای نداشته است. سوابق مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (حسینی روح‌لامینی، ۱۳۸۴) از آغاز قرن چهاردهم هجری شمسی نشان می‌دهد رویکرد «برنامه درسی مستقل تربیت اخلاقی» یعنی وجود یک درس خاص برای موضوع اخلاق در فهرست مواد درسی و رویکرد «بین‌برنامه‌ای» تربیت اخلاقی در ایران سابقه داشته؛ اما رویکرد تربیت اخلاقی «مستقل از برنامه درسی» پیشنهادی نداشته است.

از آنجا که نظام تربیت رسمی و عمومی ایران ساحت تربیت اخلاقی و دینی را فضای اصیل تربیتی دانسته و به تربیت اخلاقی و دینی اولویت داده است (صادق‌زاده و دیگران، ۱۳۹۰، ص ۱۸۵) و همچنین در سند برنامه درسی ملی اخلاق به‌عنوان یک شایستگی پایه تعریف شده است (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، ص ۱۸)، نباید از ظرفیت‌های بالقوه مدرسه برای تربیت اخلاقی چشم‌پوشد. تمام تجارب تربیت مدرسه در برنامه‌های درسی تجویزی خلاصه نمی‌شود. باید اجازه داد که برنامه‌هایی با رویکردی که طرح کرامت پی‌افکننده است، یعنی همان رویکرد تربیت اخلاقی مستقل از برنامه‌های درسی، اجرا شود. حتی مؤسسات و نهادهای مختلف طرح‌ها و بسته‌های آموزشی مختلفی را برای تربیت اخلاقی تهیه و در مدارس اجرا کنند. درواقع، با توجه به رویکرد سه‌وجهی (تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی) اسناد بالادستی در حوزه برنامه‌ریزی درسی در مدرسه در بخش غیرتجویزی برنامه‌های درسی مدارس (صادق‌زاده و دیگران، ۱۳۹۰، ص ۳۸۲)، رویکرد طرح کرامت می‌تواند زمینه مساعدی را برای غنی‌سازی تجارب یادگیری دانش‌آموزان در ساحت اخلاقی فراهم کند. این رویکرد در حوزه پرورش تفکر نیز سابقه دارد. برای نمونه، می‌توان به برنامه فلسفه برای کودکان^۱ اشاره کرد که با چنین رویکردی به

ساخت تجارب تربیتی مدرسه‌ای کودکان وارد شده است. به این رویکرد در برنامه‌ریزی درسی، رویکرد غنی‌سازی می‌گویند. در رویکرد غنی‌سازی تلاش می‌شود با برنامه‌ی درسی جدیدی، برنامه‌های درسی حاضر از نظر ویژگی مورد نظر غنی‌تر شود؛ از این رو، به جای تغییر کل نظام برنامه‌ی درسی، برنامه‌ی موازی را در دل برنامه‌ها اجرا می‌کند (صدقت و سجادیه، ۱۳۹۰، ص ۳۹).

به طور کلی، این طرح با وجود برخی کاستی‌ها مانند فقدان مبنای نظری تعریف‌شده و برخی ضعف‌های دیگر، تجربه‌ی ارزشمندی در تربیت اخلاقی و ارزشی است. در واقع، تنها طرحی است که به طور انحصاری به تربیت ارزشی و اخلاقی در آموزش و پرورش پرداخته است؛ یعنی شبه‌برنامه‌ی درسی مستقلی با سازمان‌دهی مفاهیم ارزشی در دوره‌ی ابتدایی طراحی و اجرا شده است که نوعی نوآوری محسوب می‌شود. از سوی دیگر، در مواجهه با چالش تفکیک بین «تربیت» و «تعلیم»، این طرح به ظرفیت و نقش تربیتی معلمان اهمیت داده و از آن بهره گرفته است. به طور کلی، برخی ویژگی‌های برنامه‌ی تربیت ارزشی مطلوب را در طرح کرامت می‌توان مشاهده کرد. با وجود این، استقلال این طرح از برنامه‌ی درسی رسمی که توسط دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی تدوین و ارائه شده است، چالشی برای آن ایجاد می‌کند؛ زیرا معلمان ناچارند با ابتکار و درک خود از شرایط کلاس و درس، فعالیت‌های مربوط به طرح کرامت را در بین فرصت‌های زمانی برنامه‌ی رسمی بگنجانند. حسینی (۱۳۸۱، ص ۱۰۴) براساس نظرسنجی از معلمان به این نتیجه دست یافته که حجم زیاد محتوای کتاب‌های درسی برنامه‌ی رسمی مانع مهمی در تحقق اهداف برنامه‌های طرح کرامت است. اصطکاک زمانی بین برنامه‌ی درسی رسمی و برنامه‌های طرح کرامت چالش تأمل‌برانگیز آن است.

متأسفانه، به ارزش‌ها و قابلیت‌های این طرح کمتر توجه شده است. مهم‌ترین تجربه از اجرای این طرح در نظام تربیت رسمی و عمومی این است که می‌توان از ظرفیت مدرسه به صورت مستقل از برنامه‌های درسی موجود در مدرسه استفاده کرد؛ به ویژه تربیت اخلاقی که از ضرورت‌های مهم دوره‌ای است که در آن به سر می‌بریم.

براساس نتایج این نقد و بررسی پیشنهاد می‌شود که یک بازنگری در این طرح صورت گیرد. در وهله‌ی نخست، مبنای نظری قوی و بومی برای آن تدوین و تغییرات بر این مبنای نظری استوار شود. به منظور تدوین مبنای نظری بومی، ارتباط طرح با اسناد بالادستی بررسی و متناسب‌سازی شود. از منظر سازمان‌دهی محتوا، مضامین ارزشی نظم منطقی و روان‌شناختی پیدا کند. از سوی دیگر، در انتخاب محتوا، تعداد مضامین ارزشی و اخلاقی محدودتر شود و این مضامین با چالش‌های اخلاقی موجود در جامعه‌ی امروز ایران متناسب گردد. به سخن دیگر، اهداف و محتوای برنامه‌ی تربیت اخلاقی طرح کرامت به گونه‌ای تنظیم شود که دانش‌آموزان بتوانند در زندگی و محیط واقعی (جامعه‌ی کنونی ایران و جهان) از توانایی‌های کسب‌شده برای اعتلای زندگی خود بهره ببرند.

منابع

- آقازاده، محرم (۱۳۸۰)، *بررسی میزان پوشش اهداف رفتاری برنامه‌ای طرح کرامت در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی (طرح پژوهشی)*، معاونت پرورشی، دفتر توسعه و برنامه‌ریزی امور پرورشی.
- ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۳)، *فلسفه تربیت*، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- احمدپور، مهدی و دیگران (۱۳۸۵)، *شناخت اخلاق اسلامی*، قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- احمد، علی‌اصغر (۱۳۷۹)، *کرامت در اسلام با تأکید بر دیدگاه امام علی (ع) مجموعه مقالات همایش تربیت در سیره و کلام امام علی (ع)*، معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش، قم: نشر تربیت اسلامی.
- ارنشتاین، آلن سی. و فرانسیس پی. هانکینز (۱۳۸۴)، *مبانی، اصول و مسائل برنامه درسی*، ترجمه قدسی احقر، تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- الرود، فردریک (۱۳۸۱)، «فلسفه‌های معاصر تربیت اخلاقی»، ترجمه حسین کارآمد، *مجله معرفت*، ش ۶۱، صص ۷۱-۸۵.
- بوربا، میکله (۱۳۹۰)، *پرورش هوش اخلاقی*، ترجمه فیروزه کاووسی، تهران: انتشارات رشد.
- پینکافس، ادموند (۱۳۸۲)، *از مسئله‌محوری تا فضیلت‌گرایی*، ترجمه سیدحمید حسینی و مهدی علی‌پور، قم: دفتر نشر معارف.
- حامی کارگر، مظاهر (۱۳۸۸)، *بررسی میزان تحقق اهداف طرح کرامت در مدارس ابتدایی کشور (طرح پژوهشی)*، وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش و نوآوری.

- حسینی، محمد و مهدی نوید ادهم (۱۳۹۱)، «تعلیم و تربیت یا تربیت؟ کدام یک؟»، مجله پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، زمستان ۱۳۹۱، صص ۳۹-۵۶.
- حسینی، محمد و دیگران (۱۳۹۱)، **مدرسه و تربیت اخلاقی**، تهران: مدرسه.
- حسینی، محمد و حسین احمدی (۱۳۸۵)، **ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی**، تهران: مدرسه.
- حسینی، محمد (۱۳۹۳)، **بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در نظام آموزشی ایران با تأکید بر دبستان (طرح پژوهشی)**، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- حسینی، محمد (۱۳۹۴ الف)، «رویکردهای تربیت اخلاقی مبتنی بر نظریه رشدی شناختی» در **رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی (۱۷-۸۳)**، محمد حسینی و دیگران، تهران: مدرسه.
- _____ (۱۳۹۴ ب)، «رویکرد شناختی تحلیلی در تربیت اخلاقی» در **رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی**، محمد حسینی و دیگران، تهران: مدرسه.
- حسینی روح‌الامینی، جمیله‌السادات (۱۳۸۴)، **سیر تحول برنامه‌های درسی دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی در ایران**، تهران: نورالثقلین.
- حسین‌زاده، یعقوب و دیگران (۱۳۷۷)، **برنامه و محتوای واحد کار پرورشی دوره ابتدایی (طرح کرامت) پایه دوم**، تهران: تربیت.
- حسینی، سیدکمال‌الدین (۱۳۸۱)، **بررسی میزان موفقیت طرح کرامت در دستیابی به اهداف تعیین‌شده در استان خراسان در سال ۸۱-۸۰ (طرح پژوهشی)**، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان خراسان.
- خسروی، زهره و خسرو باقری (۱۳۷۸)، «راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه درسی»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، س ۲، ش ۸، صص ۸۱-۱۰۴.
- چناری، مهین (۱۳۹۴)، «رویکرد شفاف‌سازی ارزش‌ها در تربیت اخلاقی» در **رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی (۳۲۷-۳۸۵)**، محمد حسینی و دیگران، تهران: مدرسه.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۷)، **مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش**، تهران: مدرسه.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۱)، **سند برنامه درسی ملی**.

دفتر مشاوره و برنامه‌ریزی امور تربیتی (۱۳۷۵)، **ارزیابی میزان موفقیت محتوای برنامه‌ها و روش‌های اجرایی طرح کرامت**، وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی، منتشر نشده.

دفتر مشاوره و تحقیق (۱۳۷۲)، **تشریح برخی روش‌ها و برنامه‌های اجرایی طرح کرامت**، معاونت پرورشی.

دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (۱۳۷۲)، **درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی**، تهران: سمت.

رامین فرد، راشل (۱۳۵۲)، **تجزیه و تحلیل کتاب‌های فارسی**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران، دانشکده علوم اجتماعی، قابل دسترسی در پایگاه ایرانداک.

راغب اصفهانی (بی‌تا)، **المفردات فی غریب القرآن**، مکتبه النزار مصطفی الباز. ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش (۱۳۶۷)، **کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران**، تهران: وزارت آموزش و پرورش.

سجادی، سیدمهدی (۱۳۷۹)، «رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی»، *مجله پژوهش‌های فلسفی - کلامی*، ش ۳، صص ۱۴۴-۱۶۵.

سلیمان ماهینی، سکینه (۱۳۹۴)، «رویکرد تربیت منش در تربیت اخلاقی» در **رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی (۳۲۷-۳۱۵)**، محمد حسنی و دیگران، تهران: مدرسه.

شعاری نژاد، علی‌اکبر (۱۳۷۰)، **فلسفه آموزش و پرورش**، تهران: امیرکبیر.

شهبازی، سیدرحمت‌الله (۱۳۸۱)، **سیر تحول آیین‌نامه امتحانات از سال ۱۳۰۲ تا سال ۱۳۸۱ در نظام آموزش و پرورش ایران**، تهران: وزارت آموزش و پرورش، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی.

صادق‌زاده، علیرضا و دیگران (۱۳۹۰)، **بنیان‌های نظری سند تحول بنیادی نظام تربیت رسمی و عمومی**، شورای عالی آموزش و پرورش.

صداقت، مریم و نرگس سجادیه (۱۳۹۰)، **بررسی اهداف، مبانی، اصول اسناد موجود برنامه درسی ایران از نظر پرورش تفکر (طرح پژوهشی)**، معاونت پژوهش و فناوری جهاد دانشگاهی، پژوهشکده مطالعات توسعه جهاد دانشگاهی واحد تهران.

عبداللهی، علی و سیدغنی شفق‌ی اصل (۱۳۸۱)، **بررسی میزان موفقیت طرح کرامت در رسیدن به اهداف طرح و تأثیر آن بر وضعیت تحصیلی و تربیتی**

دانش‌آموزان (طرح پژوهشی)، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اردبیل.

فرامرزقاملکی، احد (۱۳۸۵)، **اصول و فنون پژوهش در گستره دین پژوهی**، ج ۲، قم: انتشارات مرکز مدیریت حوزه علمیه قم.

قرشی، سیدعلی اکبر (بی تا)، **قاموس قرآن** (منبع الکترونیکی)، قم: مؤسسه تحقیقات و نشر معارف اهل‌البیت (ع).

کریم‌زاده، اسماعیل و دیگران (۱۳۸۴)، **کتاب راهنمای معلم فعالیت‌های مکمل آموزش و پرورش دوره ابتدایی طرح کرامت**، تهران: دفتر آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و ابتدایی.

کریم‌زاده، اسماعیل و دیگران (۱۳۸۹)، **آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت)**، تهران: انتشارات یادمان هنر و اندیشه.

کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۵)، **مراحل شکل‌گیری اخلاق در کودک**، تهران: عابد.

کهندانی، مصطفی (۱۳۸۸)، **تاریخ تطور و تحول شورای عالی آموزش و پرورش ۱۲۷۵ تا ۱۳۸۸ هجری شمسی**، تهران: نورالثقلین.

محسن‌پور، بهرام (۱۳۶۷)، «گزارش اجلاس مشورتی دفتر منطقه‌ای یونسکو یازدهم تا هجدهم خردادماه ۱۳۶۷»، **رشد معلم**، س ۷، ش ۵، صص ۳۰-۳۴.

مرادحاصل، امیرمهدی و دیگران (۱۳۸۰)، **راهنمای معلم واحدهای کار پرورش طرح کرامت**، تهران: منادی تربیت.

ملکی، حسن (۱۳۹۰)، **برنامه‌ریزی درسی**، تهران: مدرسه.

منفرد، غلامرضا و جمیله فدوی (۱۳۷۳)، **برنامه اجرایی طرح کرامت در مدرسه**، معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش، دفتر مشاوره و تحقیق.

منفرد، غلامرضا و رجبعلی مظلومی (۱۳۷۲)، **برنامه اجرایی طرح کرامت در مدرسه**، معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش، دفتر مشاوره و تحقیق.

نامی، شمسی (۱۳۹۴)، «**رویکرد سازنده‌گرایی در تربیت اخلاقی**» در **رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی** (۲۶۷-۳۲۶)، محمد حسنی و دیگران تهران: مدرسه.

نیکلس، اردی و هاوارد نیکلس (۱۳۷۷)، **راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی**، ترجمه دهقان، تهران: قدیانی.

- Berkowits, M.W. (1997), *Integrating structure and content in moral education*, paper presented in developmental perspectives and approaches to character education, symposium conducted at meeting of the American educational research association, Chicago.
- Havnes, A. (2004), Examination and learning: an activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice, *Assessment & evaluation in higher education*, Vol. 29, No. 2, pp. 160-175.
- Kirschenbaum, H. (1992), A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education, *Phi Delta Kappan*, Vol. 73, No. 10, pp. 77-176.
- Lind, G. (2006), Effective Moral Education: The Konstanz Method of Dilemma Discussion, *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 3, pp. 189-196.
- Sanger, M. & Osguthorpe, M. (2005), "Making sense of approaches to moral education", *Journal of moral education*, vol. 34, no.1, pp. 57-71.
- Schuitema, J., Dam, G.T. & Veugelers, W. (2007), "Teaching strategies for moral education: a review", *Journal of Curriculum Studies*, pp.1-21.
- Young, R.R. (2000), "Beyond the cognitive and the Virtue Approaches to moral education: some theoretical foundation for an integrated account of moral education", *Asia pacific review*, Vol. 1, No. 1, pp. 47-57.