

بررسی تطبیقی مفاهیم اخلاقی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با مفاهیم اخلاق جهانی

و عملیاتی نمودن مفاهیم بر مبنای نظریات تربیتی

مسلم امیری^۱، نسیم اکبری^۲، مریم محمدی^۳، امید ویسی^۴

۱. دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. (نویسنده مسئول).
۲. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.
۳. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور جواترود، ایران.
۴. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره چهارم، شماره چهاردهم، تابستان ۱۴۰۱، صفحات ۴۷-۲۸

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تطبیقی مفاهیم اخلاقی مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و عملیاتی نمودن مفاهیم اخلاقی آن بر مبنای نظریات تربیتی می‌باشد. روش به‌کاررفته از نوع کیفی و با روش تحلیل محتوا هدایت‌شده از متن سند تحول بنیادین انتخاب شد. نتایج پژوهش از تناظر و همخوانی مفاهیم اخلاقی سند با مفاهیم اخلاق جهانی خبر می‌دهد. با توجه به اصول تربیتی برگرفته از نظریات افلاطون، خواجه‌نصیرالدین طوسی و نظریات تربیتی کنونی، روش‌های آموزشی متناسب با اصول یادشده، جهت عملیاتی نمودن مفاهیم شناسایی و تعیین گردید. تحلیل متن از تناظر مفاهیم اخلاقی در سند تحول و مفاهیم اخلاق جهانی در بعضی از مؤلفه‌ها و عدم تناظر در برخی دیگر خبر می‌دهد. جهت عملیاتی نمودن مفاهیم اخلاقی روش‌های تدریس‌های مختلف و مؤثر کاربردی، بر اساس رویکردها و نظریات مشخص گردید.

واژه‌های کلیدی: اخلاق، سند تحول بنیادین، اخلاق جهانی.

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره چهارم، شماره چهاردهم، تابستان ۱۴۰۱

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی
علوم تربیتی

مقدمه

یکی از نهادهای مهمی که می‌تواند پایه و اساس کلیه نهادها و ارگان‌های دیگر باشد و سعادت انسان را تضمین کند آموزش و پرورش است. برای رسیدن به این سعادت و رفاه اجتماعی و همزیستی و بهزیستی در جهان امروز، آموزش مهارت‌های زندگی و فضایل اخلاقی امری بسیار ضروری است. در پی این ضرورت رشد و سازندگی اخلاقی و فکری زیر سایه‌ی تعلیم و تربیت برای رسیدن به جامعه‌ی فاضله، به‌عنوان مهم‌ترین وظیفه‌ی تربیتی آموزش و پرورش (فرهود، ۱۳۹۰) و تربیت شهروندی محلی و ملی و جهانی و با مهارت‌های انسانی از طریق آموزش درست، باید به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه‌های درسی مدارس در نظر گرفته شود (قاسمی زاد، ۱۳۹۴). ضرورت توجه به آموزش اخلاقی و منشی برای آموزش شهروندی امری انکارناپذیر است. از این رو مدارس به پروردن اخلاق برای رشد شهروندی ملزم‌اند (ولفگانگ^۱ و ماروین، ۲۰۰۶).

اصطلاح اخلاق به اصول یا فرایندهای استدلال در جهت کشف آنچه درست یا غلط خوانده می‌شود و یا اینکه چیزی نسبت به چیز دیگر درست، بهتر یا بدتر است اطلاق می‌شود (میر کمالی، ۱۳۸۲). "بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، اهداف ساحت اخلاقی این‌گونه تعریف شده است: تربیت افرادی با ویژگی‌های دین‌دار، مؤدب و متخلق به آداب و اخلاق انسانی، حقیقت‌جو، خردورز و پرسشگر، انتخاب‌گر و آزادمنش، حق‌محور و مسئولیت‌پذیر در برابر خدا، جامعه و طبیعت، عدالت‌ورز، ظلم‌ستیز و صلح‌جو، سالم و بانشاط، امیدوار به آینده، قانون‌گرا، منضبط و نظم‌پذیر، خودباور و دارای عزت‌نفس، مصمم و بااراده، پاک‌دامن و باحیا، امین و بصیر و حق‌شناس، وطن‌دوست و شجاع و ایثارگر، مقتصد خلاق و کارآفرین، جمع‌گرا و جهانی‌اندیش، دارای ذائقه زیبایی‌شناختی" (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). بر طبق این سند آموزش و پرورش ناگزیر است که مدرسه را با عنوان رکن اصلی نظام آموزشی، به دنیای واقعی پیوند بزند و به دانش‌آموز کمک کند که دانش و مهارت‌هایی کسب کند که بتواند در مواجهه با وضعیت عصر جدید موفق باشد (عطاران، ۱۳۸۹). در این سند انتظار می‌رود برنامه‌ها در مکانی اجرا شود که: امن و غنی شده از برنامه‌های آموزشی و پرورشی برای همه‌ی دانش‌آموزان است و نقش آن علاوه بر ارتقای دانش و مهارت دانش‌آموزان، ایجاد آمادگی در آنان متناسب با انتظارات حال و آینده است (احمدی و نوری عییلو، ۱۳۹۹). دانش‌آموز از حضور فعال در آن لذت می‌برد. در این مدرسه دانش‌آموز در زمینه‌ی دینی و اخلاقی خود با معلمان مشارکتی فعال دارد؛ بنابراین دانش‌آموز مرکز توجه و محور فعالیت‌هاست. چنین مدرسه‌ای همگام با تحولات اجتماعی به ایجاد تغییر در ساختار و سازمان‌دهی خود مبادرت می‌ورزد (حاجی بابایی، ۱۳۹۱).

عوامل درونی اثرگذار در این مدرسه بسیارند؛ اما ارکان مدرسه که شامل مدیر، معلم، برنامه درسی و دانش‌آموز می‌باشند در این بین اثرگذارترند. معلم یکی از ارکان مدرسه است که وظیفه‌ی زمینه‌سازی برای تحقق تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارد. با عنایت به یافته‌های فلسفه تربیت و نیز با توجه به معنای تربیت می‌توان معلم را راهنمای خردمند امینی دانست که وظیفه‌ی برنامه‌ریزی، آموزش، پشتیبانی، مشورت، بازخورد دادن و ترغیب دانش‌آموزان برای به چالش کشاندن موقعیت‌های کنونی جهت بسط و توسعه‌ی ظرفیت‌های وجودی را بر عهده دارد. وی می‌تواند برنامه‌های تربیتی آموزشی و تربیتی خود را به‌گونه‌ای سازمان‌دهی نماید تا زمینه برای رشد و توسعه‌ی ظرفیت‌های وجودی و دستیابی دانش‌آموزان به مراتب حیات طیبه فراهم سازد. روش‌های تدریس معلمان در

این مدرسه نوین، متناسب با موضوع یادگیری و توانایی دانش‌آموزان انتخاب‌شده و مدیریت کلاس درس و تدریس محتوا به صورتی اثربخش اجرا می‌گردد (غلام پور، آیتی و واشقانی فراهانی، ۱۳۹۹). با توجه به اهمیت این امر، در همین خصوص فصل ششم (راهبردهای کلان) "بند ۱۳ سند تحول به توسعه‌ی مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان اختصاص داده شده است" (متن سند تحول بنیادین وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

از آنجایی که تدریس دارای ویژگی‌های چون پیچیدگی، فراوانی عمل و قابلیت پیش‌بینی ضعیف و از سویی محدودیت زمانی است؛ کثرت و تنوع موقعیت‌ها از یک‌سو و فوریت عکس‌العمل‌ها از سوی دیگر ایجاب می‌کند که معلم در کلاس فرصت کنار هم قرار دادن موقعیت‌ها و سنجدیدن تبعات هر یک را فراهم سازد (محمدی نژاد و صحراگرد، ۲۰۲۱). معلم باید موقعیت‌های در حال ظهور را در موقع عمل حدس بزند و با توجه به نتایج موردنظرش که نشأت گرفته از اهداف اوست به آن‌ها پاسخ مناسب بدهد. در واقع وجود اهداف از یک‌سو و موقعیت‌های غیرقابل پیش‌بینی در کلاس درس از سوی دیگر معلم را نیازمند عقلانیت می‌کند (باقری و ایروانی، ۱۳۸۰). در این میان هدف تربیت اخلاقی به‌عنوان یکی از جلوه‌های متعالی تعلیم و تربیت امری است که مربیان و معلمان باید مستقیم و یا غیرمستقیم در جریان تدریس بدان توجه کنند؛ بنابراین نظام تعلیم و تربیت موظف است با تدوین اصول راهنمای عمل و روش‌های مؤثر و متناسب با وضعیت بومی و دگرگونی‌های محیطی، مربیان را در تربیت اخلاقی یاری کند (کیانی و نصرآبادی، ۱۳۹۰).

بر طبق اصول اخلاقی هر تصمیم اخلاقی دارای سه معیار است: نخست رفتار تصمیم‌گیرنده است که بر پایه‌ی ویژگی‌های فردی، شخصیت، روش تربیتی و ساختار جسمی استوار است. دوم، هنجارهای اجتماعی است که فرد تصمیمات خود را با معیارهای قابل قبول در یک گروه یا فرهنگ هماهنگ می‌سازد. سوم تحت تأثیر ادراک و ارزش‌ها و تفسیرهای افراد دیگر است (اندرسون، ۱۹۸۸). بر اساس نظریات اخلاقی، اخلاق دارای سه جنبه‌ی مهم: عدالتی، انتقادی و مراقبه‌ای است. این سه جنبه هم مفاهیم درونی و بیرونی و هم مفاهیم فردی و اجتماعی اخلاق را در نظر می‌گیرد.

الف: جنبه‌ی عدالتی: این جنبه به بررسی میزان مشارکت افراد و دخالت آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها و اینکه آیا اصولاً مردم و کسانی که حق تصمیم‌گیری دارند از رأی لازم برخوردارند می‌پردازد. دسترسی عادلانه به منابع و امکانات آموزشی موضوع دیگر این جنبه است که دارای بار اخلاقی سنگینی است. تعیین خط‌مشی‌ها و سیاست‌گذاری‌های آموزشی چه در سطح سیاست‌گذاری چه در سطح اجرایی ممکن است منجر به تأمین عدالت و رعایت حقوق افراد نشود. از سوی دیگر ممکن است که سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها به‌خوبی تعیین شده باشند و در مفهوم اجرایی نیز مشکلی وجود نداشته باشد اما از نظر تخصیص منابع به‌درستی عمل نشده باشد که بر هر دو جنبه‌ی قبلی تأثیر منفی می‌گذارد (نوروزی نژاد و طباطبایی، ۱۳۹۹).

ب: جنبه‌ی انتقادی اخلاق: آموزش‌های نظام آموزشی در یک جامعه ممکن است پیدایش نوعی فرهنگ و رفتار اجتماعی در جامعه شود که از نظر اخلاقی قابل بررسی هستند. اینکه آموزش و پرورش توسط چه افراد و گروه‌هایی اداره می‌شود موضوع اخلاقی مهم دیگری است که در این جنبه قرار می‌گیرد. آموزش و پرورش باید توسط افراد صالح، متخصص و مجرب و کسانی که صلاحیت آموزشی دارند انجام شود. اداره‌ی مکان‌های آموزشی در دست افراد فاقد صلاحیت‌های اخلاقی، علمی و تجربی، کار غیراخلاقی

است. از سوی دیگر آموزش‌های یک نظام آموزشی ممکن است به بروز رفتارهای خاصی در یک جامعه شود که از نظر اخلاقی قابل نقد و بررسی باشد. همچنین شیوهی تدریس معلمان و سبک‌های مدیریتی مدیران ممکن است سبب ایجاد فرهنگ سکوت و پذیرش سلطه و تقلید کورکورانه افراد جامعه گردد (محمدی، حسنی و محمدی، ۱۳۹۸).

ج: جنبه‌ی مراقبه‌ای اخلاق: این جنبه به روابط، شأن یا ارزش انسانی می‌پردازد. آموزش با انسان‌ها سروکار دارد و هدف آن هدایت به سوی کمال و نیازهای عالی انسانی است. برای تحقق چنین هدفی باید کارکنان، دانش‌آموزان و اولیا روابط انسانی باهم داشته و به دانش‌آموزان یاد دهند که چگونه با دیگران روابط انسانی برقرار کنند. معلمان در این راه الگوی مناسب برای همه‌ی افرادی هستند که به نحوی با او در ارتباط هستند و یا تحت آموزش‌های اویند. محیط آموزش مناسب محیطی است که فردیت افراد و تفاوت‌های فردی آن‌ها مورد احترام باشد، حرمت، کرامت و ارزش انسانی هر کس در نظر گرفته شود (استارت، ۱۹۹۱).

نیروها و عوامل به وجود آورنده‌ی اخلاق نیز شامل سه بعد زیر می‌باشند:

الف: اخلاقیات شخصی: این بعد به باورها و اعتقادات نیروهای اخلاقی می‌پردازد و بیان می‌دارد که معلمان ارزش‌ها و اعتقادات شخصی خود را از بیرون به درون سازمان انتقال می‌دهند. اصول اخلاقی فرد ممکن است به صورت چارچوب‌های اخلاقی تمام تصمیمات را تحت الشعاع قرار دهد. به طور مثال چارچوب نظریه‌ی سودمندی، فرد را به اتخاذ تصمیماتی وامی‌دارد که در آن بیشترین سود حاصل شود. چارچوب اخلاقی آزادی شخصی، فرد را به انتخاب تصمیماتی که بیشترین آزادی و انتخاب را برای او داشته باشد سوق می‌دهد (ابوترابی، حسینقلی زاده و مهram، ۱۳۹۸). این افراد به آزادی عمل، وجدان کاری، آزادی بیان، درستی و صداقت توجه خاصی دارد. چارچوب اخلاقی عدالت فردی تصمیماتی است که عدالت، خوبی، بی‌طرفی، رعایت حقوق و تعاون عمومی را اشاعه می‌دهد. در پژوهشی که توسط احمدی طهران و همکاران با عنوان: "دانشجو آئینه‌ای تمام‌نمای استاد: درک دانشجویان از چالش‌های آموزش اخلاق حرفه‌ای" با روش مصاحبه‌ای و تحلیل محتوا انجام پذیرفت؛ دانشجویان پایبندی اساتید به رعایت اخلاق حرفه‌ای (کمبود استاد الگو محور) و شیوه‌های ناکارآمد آموزش اخلاق حرفه‌ای را عوامل چالش‌برانگیز در زمینه‌ی اخلاق عنوان کردند. نتایج نشان می‌دهد که باید به برنامه درسی پنهان در آموزش اخلاق حرفه‌ای اهمیت قائل شد (احمدی طهران، ۱۳۹۴). در پژوهش انجام‌گرفته توسط داوودی و بهادری (۱۳۹۶) با عنوان "عوامل مؤثر بر اثربخشی اخلاق حرفه‌ای از دیدگاه معلمان استان قم"، ۶ عامل فردی، ساختار سازمانی، تکنولوژیکی، رهبری خدمتگزار، مذهبی و فرهنگی - اجتماعی عوامل اثربخش شناسایی شد و در این بین عامل فردی بیشترین تأثیر و عامل تکنولوژیکی کمترین تأثیر را بر اثربخشی اخلاق حرفه‌ای داشت (داوودی و بهادری، ۱۳۹۶).

ب: فرهنگ سازمانی: موضوعاتی چون شعائر مذهبی، تشریفات، آیین‌نامه‌ها، زبان، الگو و تاریخ سازمان و فرهنگ سازمان را در برمی‌گیرد. این جنبه پیام می‌دارد که بافت و ساخت مذهبی حاکم بر سازمان که از محیط وارد می‌شود سبب پیدایش فرهنگی خاص در سازمان می‌شود. سرجویانی^۱ (۱۹۹۲) در کتاب "رهبری اخلاقی: دست‌یابی به قلب اصلاح مدرسه" می‌گوید: مدرسه‌ی موفق مدرسه‌ای است که بین کل اعضای آن توافق همگانی در اهداف به وجود آمده باشد به طوری که همه احساس کنند در حال زندگی در یک نظام ارزشی هستند. برقراری روابط انسانی، درک نیازها و استعدادها پذیرفتن تفاوت‌های فردی، دوست داشتن دیگران و

خوب گوش دادن و پذیرفتن آن‌ها، برقراری بهداشت روانی در محیط آموزشی در نظر گرفتن منافع و مصالح جامعه در تصمیم‌گیری و اقدام آموزشی (کیدر، ۱۹۹۵)، اصلاح فرهنگ‌سازمانی مدرسه در قالب مباحثی چون مراسم، هنجارهای رفتاری، ارزش‌های مشترک، تعهدات سازمانی (سرجیوانی، ۱۹۹۲)، داشتن صفات رهبری، الگو بودن، خیرخواهی، پرهیز از تبعیض، احترام به قانون، سبب تقویت رفتارهای مطلوب خواهد شد (میر کمالی، ۱۳۹۲).

ج: نظام‌های سازمانی: در درون هر سازمان زیر نظام‌هایی از ساختارها، خط‌مشی‌ها، قوانین و مقررات، قواعد اخلاقی، نظام ارزشیابی، پاداش و گزینش وجود دارد که به قواعد اخلاقی سازمان مربوط می‌شود. اینکه آیا قواعد روشن و خاص اخلاقی وجود دارد تعیین‌کننده اخلاق در سازمان است (دفت، ۱۹۹۲).

پژوهش‌های انجام‌گرفته در خصوص ساحت اخلاقی سند تحول و روش‌های آموزش آن، محدود می‌باشد. در این خصوص می‌توان به پژوهش آتشک و همکاران (۱۳۹۱) با موضوع بازتاب مفاهیم اخلاق جهانی در اهداف آموزش و پرورش ایران اشاره کرد. نتایج نشان داد که بهترین محمل برای پرداختن به اهداف اخلاق جهانی در حیطه‌ی اخلاقی؛ و کمترین توجه به آن، در اهداف فرهنگی و هنری است. در پژوهش باغظیفونی و همکاران (۱۳۹۳) اثربخشی آموزش اخلاق حرفه‌ای بر هوش اخلاقی و جامعه‌پسندی نتایج نشان داد که آموزش اخلاق حرفه‌ای باعث افزایش میزان هوش اخلاقی و جامعه‌پسندی شخصیت گروه آزمایشی می‌شود.

پژوهش صورت گرفته در رابطه با روش‌های آموزشی اخلاق، پژوهش فرید و همکاران (۱۳۸۹) با عنوان " اثربخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی، شفاف‌سازی ارزش‌ها و روش تلفیقی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان " است. نتیجه‌ی این تحقیق از این قرار است که روش آموزش شناختی مؤثرترین و روش شفاف‌سازی ارزش‌ها کم اثرترین روش آموزشی شناسایی شد.

با توجه به مطالب گفته‌شده و اهمیت اخلاق و جوانب آن، لزوم عملیاتی نمودن مفاهیم اخلاقی مطروحه در سند تحول بنیادین امری ضروری می‌نماید. در بین جنبه‌های اخلاق، پرداختن به جنبه‌ی انتقادی به دلیل مرتبط بودن با کاربردپذیری و عملیاتی شدن مفاهیم از اهمیت خاصی برخوردار است. لذا در این پژوهش توجه خود را بر روش‌های تربیتی و اخلاقی معلمان به‌عنوان یکی از ارکان تأثیرگذار و مرتبط معطوف خواهیم نمود. برای بررسی اصول و روش‌های تربیتی جهت عملیاتی نمودن مفاهیم مندرج در سند، به‌طور هدفمند بر آرا افلاطون و خواجه‌نصیرالدین طوسی و آرا تربیتی کنونی تمرکز خواهیم نمود.

به‌این ترتیب هدف پژوهش حاضر بررسی تطبیقی مفاهیم اخلاقی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با مفاهیم اخلاق جهانی و عملیاتی نمودن مفاهیم بر مبنای نظریات تربیتی می‌باشد.

روش پژوهش

با توجه به خصوصیات روش کیفی و رویکرد تفسیرگرایانه‌ی آن به موضوع، این روش بر درک عمیق، پیچیدگی و بافت پدیده مورد مطالعه تأکید می‌کند (گال و همکاران، ۱۳۸۴). منادی به نقل از باردن^۱ (۱۹۸۳) یکی از ویژگی‌های مهم در این روش را تحلیل محتوا می‌داند. تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روش پژوهشی انعطاف‌پذیر برای تفسیر ذهنی محتوایی داده‌های متنی از راه فرایندهای طبقه‌بندی نظام‌مند، کدبندی و تم‌سازی یا طراحی الگوهای شناخته‌شده دانست که به پژوهشگران اجازه می‌دهد اصالت و حقیقت داده‌ها را به‌گونه‌ای ذهنی ولی با روش علمی تفسیر کنند. این روش به فراسوی واژه‌ها یا محتوای عینی متون می‌رود و تم و الگوها

را که آشکار و پنهان هستند به صورت محتوای آشکار می‌آزماید. تحلیل محتوای کیفی به روش هدایت‌شده اساس تحلیل را بر نظریه‌های موجود و یا پژوهش‌های پیشین به‌عنوان کدهای اولیه قرار می‌دهد (فائدی و گلشنی، ۱۳۹۵). بدین ترتیب روش پژوهشی مورد استفاده در این پژوهش، کیفی و روش تحلیل داده‌ها، تحلیل محتوا هدایت‌شده می‌باشد.

جامعه پژوهشی: در این پژوهش از متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جهت تحلیل هدایت‌شده مفاهیم اخلاقی آن؛ و جهت تحلیل اصول تربیتی گذشته و حال به‌طور هدفمند، از آرا افلاطون و خواجه‌نصیرالدین طوسی (فلاسفه گذشته) و نظریات کنونی تربیتی برای عملیاتی نمودن مفاهیم استفاده گردید.

جدول ۱. بررسی تطبیقی مفاهیم اخلاقی سند تحول بنیادین و مفاهیم اخلاق جهانی

از منظر سند تحول بنیادین	از منظر اخلاق جهانی
مسئولیت‌پذیری، منضبط و نظم‌پذیر	مسئولیت‌پذیری، وظیفه‌شناس و تعهد
مبادی آداب	احترام، ادب و نزاکت - احترام به شأن و منزلت
جهانی اندیش	نوع دوستی - صلح
مصمم و امیدوار	پشتکار و بردباری
ایثارگر	مساعادت و همکاری، دوستی و رفاقت، وفادار
سالم و با نشاط	گشاده رویی
زیباشناس	-----
کارآفرین	-----
حقیقت‌جو، حق‌محور، آزادمنش، انتخاب‌گر	اعتقاد به بی‌طرفی، انصاف
عدالت ورز ظلم‌ستیز	عدالت و برابری
عزت‌نفس	-----
امیدوار	-----
خردورز و پرسشگر	فرا اندیش
پاک‌دامن	درستکار
دین‌دار	-----
باحیا	-----
-----	اعتماد

یافته‌ها

مفاهیم اخلاق جهانی شامل: وفاداری و وظیفه‌شناسی، مسئولیت‌پذیری، تعهد، احترام، ادب و نزاکت، نوع‌دوستی، پشتکار، مساعادت و همکاری، شجاعت، صداقت و درستکاری، فرا اندیشی، اعتقاد به بی‌طرفی، انصاف، عدالت، برابری، دوستی و رفاقت، اعتماد، بردباری، گشاده رویی، احترام به شأن و منزلت، صلح می‌باشد (آتشک، ۱۳۹۱).

مفاهیم اخلاقی ساحت اخلاقی مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش: دین‌دار، مؤدب و متخلق به آداب و اخلاق انسانی، حقیقت‌جو، خردورز و پرسشگر، انتخاب‌گر و آزادمنش، حق‌محور و مسئولیت‌پذیر در برابر خدا، جامعه و طبیعت، عدالت ورز، ظلم‌ستیز و صلح‌جو، سالم و با نشاط، امیدوار به آینده، قانون‌گرا، منضبط و نظم‌پذیر، خودباور و دارای عزت‌نفس، مصمم و بااراده،

پاکدامن و باحیا، امین و بصیر و حق شناس، وطن دوست و شجاع و ایثارگر، مقتصد خلاق و کارآفرین، جمع‌گرا و جهانی اندیش، دارای ذائقه زیبایی‌شناختی (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

در پی بررسی تطبیقی مفاهیم اخلاقی مندرج در ساخت اخلاقی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با مفاهیم اخلاقی جهانی، از لحاظ لغوی و اصطلاحی، در تمام مفاهیم به جز مفاهیم باحیا، دین‌دار، زیباشناس و کارآفرین و اعتماد، مفاهیم متناظر وجود دارد. در پاسخ به سؤال آیا مفاهیم اخلاقی مندرج در سند تحول بنیادین با مفاهیم اخلاق جهانی متناظر است؟ به‌طور کل می‌توان گفت مفاهیم اخلاقی سند تحول و مفاهیم جهانی اخلاق در مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری و رعایت ادب و جهانی اندیشی (به‌مثابه صلح)، مصمم، ایثارگر، حقیقت‌جویی، عدالت ورزی، خردورزی و پاکدامنی دارای تناظر و تطابق هستند؛ اما در مؤلفه‌های زیباشناس و کارآفرین، عزت‌نفس، دین‌دار و باحیا دارای مؤلفه‌ی متناظر جهانی نیست. متناظر با مفهوم اعتماد هم مؤلفه‌ای ندارد.

جدول ۲. بررسی جنبه‌های اخلاقی، نیروهای تحت امر و راهبردها

تأکیدات	راهبردهای ترویج اخلاق	نیروها و عوامل به وجود آورنده		مجری	جنبه‌های اخلاق	جنبه‌های اخلاق
		بیرونی	درونی			
توزیع عادلانه نیرو و امکانات ارزشیابی	تربیت افراد و نیروها توسعه شایستگی‌ها ارتقای منزلت و جایگاه تعیین اهداف و ارزش‌ها در نظر گرفتن مصالح جامعه، ارزشیابی درست، پاداش مناسب	فرهنگ‌سازمانی	نظام سازمانی	سند تحول	عدالتی (تعیین خط‌مشی و سیاست‌گذاری، دسترسی عادلانه به امکانات، تأمین عدالت و حقوق افراد)	
		هنجارها تعهدات	قواعد و مقررات امکانات			
معلم محور / دانش آموز محور	خودسازی روش تدریس پیش‌آهنگی و صفات رهبری ارتقای ابعاد وجودی	اخلاقیات شخصی	توانایی حرفه‌ای	معلم	انتقادی (آموزش توسط چه کسانی و با چه شیوه‌های صورت می‌پذیرد؟)	
		خیرخواه، حق‌شناس احترام به قانون تعهد	تخصص، تعامل تجربه			
تعالی	خودسازی تربیت اخلاقی ارتقای ابعاد وجودی پذیرفتن تفاوت‌های فردی و درک نیازها برقراری بهداشت روانی	طبیعت فطری	روابط انسانی	دانش آموز	مراقبه‌ای (آموزش برای رسیدن به کمال و نیازهای عالی انسانی)	
		کشف استعدادها شناسایی تفاوت‌های فردی	پاسخ به نیاز کرامت وجودی			

بر اساس نظریه اخلاقی، اخلاق دارای سه جنبه عدالتی، انتقادی و مراقبه‌ای است. در تطبیق با سند تحول بنیادین برای هر یک از جنبه‌ها، مجری، عوامل به وجود آورنده، راهبردها و تأکیدات خاصی از متن استخراج گردید.

از آنجا که در جنبه عدالتی بر سیاست‌گذاری، تدوین مقررات و دسترسی عادلانه بر امکانات و نیروی انسانی صحنه می‌گذارد؛ تحلیل متن سند، این اقدامات را متوجه نظام و فرهنگ‌سازمانی می‌داند. نحوه‌ی دستیابی به آن را تعیین راهبردهای: تربیت افراد و نیروها

توسعه شایستگی‌ها، ارتقای منزلت و جایگاه، تعیین اهداف و ارزش‌ها، در نظر گرفتن مصالح جامعه، ارزشیابی درست، پاداش مناسب ذکر می‌کند.

در تحلیل جنبه‌ی انتقادی، نقش تأثیرگذار ارکان تربیت چون مدیر و معلم روشن می‌شود. در اینجا بر دو بعد درونی (اخلاقیات شخصی) و بیرونی (توانایی حرفه‌ای) تأکید می‌گردد. تحلیل محتوای سند، راهبرد خودسازی، روش تدریس، پیش‌آهنگی و صفات رهبری، ارتقای ابعاد وجودی نیروهای انسانی را ضروری و بایسته می‌داند. در جنبه‌ی سوم اخلاقی نقش مراقبه‌ای از جامعه‌ی هدف (دانش‌آموزان) در دستیابی به تعالی و حیات طیبه رخ می‌نماید. کشف استعدادها و شناسایی تفاوت‌های فردی (عوامل درونی) و پاسخ به نیاز و کرامت وجودی (عوامل بیرونی) از مفاهیم اساسی و موردتوجه در این جنبه می‌باشد.

جدول ۳. تحلیل هدف و مؤلفه‌های تأثیرگذار در کانون تربیت اخلاقی

کانون تربیت اخلاقی: مدرسه					هدف آپ: عدالت
سیاست‌گذار	کارگزار		جامعه هدف	دست‌اندرکار	
برنامه	مدیر	معلم	دانش‌آموز	والدین، جامعه	
نقشه‌گری	کارگشایی	رسالت مند (مجری)	جستجوگر	مشارکت‌جو	
تکوین هویت اصلاح موقعیت توانمندسازی عوامل	تأمین محیط اخلاقی مسئول و پاسخگو عدالت‌گستر	کشف استعداد و شکوفا کردن فطرت پذیرش تفاوت‌ها تعهدپذیر الگو دارای فضایل روابط عدالت‌گستر محقق مأموریت هدایت‌گر	هویت‌یابی انتخاب عقلانی آمادگی معرفت بینش و باور اراده و کرامت	همراه شریک	

با یک نگاه اجمال می‌توان به وظایف خطیر معلم در رسیدن به هدف‌های اخلاقی به‌عنوان مؤلفه‌ی رسالت مندی پی برد. گرچه آموزش‌دهندگان در حال حاضر با مسئولیت‌های علمی زیادی روبه‌روند لذا باید بالانسی بین دستیابی به استانداردهای کمی علمی و کمک به رشد شخصیتی دانش‌آموزان برقرار کنند (انتر، ۲۰۱۰).

جدول ۴. چشم‌انداز آموزش و پرورش

چشم‌انداز	روش دستیابی
	تعامل سازنده با نظام‌های تربیتی جهان
توانمندی تربیتی ممتاز	یادگیری روش‌های تربیتی
	برگزاری دوره‌های ضمن خدمت
	پرورش شایستگی حرفه‌ای
	ایجاد دانشگاه‌های فرهنگیان

طراحی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در پاسخ به ضرورت‌هایی چون کاستی‌های نظام آموزشی، عدم توجه به فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و پایین بودن نرخ بهره‌وری و اثر آموزش و پرورش پس از ۵ سال تلاش به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید. در این سند آموزش و پرورش موظف است، مدرسه را با عنوان رکن اصلی نظام آموزشی به دنیای واقعی پیوند بزند و به دانش‌آموز

کمک کند که دانش و مهارت‌هایی کسب کند که بتواند در مواجهه با وضعیت عصر جدید موفق باشد (عطاران، ۱۳۸۹). اینک که سند تحول بنیادی به‌مثابه قانون اساسی برای تحولات همه‌جانبه و درازمدت به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسیده است باید تمام مؤلفه‌های خرد و کلان نظام تعلیم و تربیت مورد بازخوانی و بازتولید قرار گیرد (قاسمی زاد، ۱۳۹۵).

در فصل ششم (راهبردهای کلان) بند ۱۳ م اشاره به توسعه‌ی مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان شده است. در همین راستا هدف عملیاتی شناسایی شده برای آن در فصل هفتم بر ارتقای منزلت اجتماعی و جایگاه حرفه‌ای منابع انسانی با تأکید بر نقش الگویی معلم و جایگاه او، در نظر گرفته شده است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). مطالب گفته شده پاسخ به سؤال چگونه می‌توان مفاهیم اخلاقی را در محیط آموزشی عملیاتی نمود؟ است.

در پاسخ به سؤال مطالب گفته شده پاسخ به سؤال چگونه می‌توان از روش‌های آموزشی در جهت عملیاتی نمودن مفاهیم اخلاقی کمک گرفت؟ می‌توان گفت: تحلیل روش‌های آموزشی از مناظر و دیدگاه‌های مختلف با توجه به رعایت اصل تفاوت‌های فردی، راهی برای کاربردی نمودن و به فعلیت رساندن مفاهیم اخلاقی است. دیدگاه‌های مختلف تربیتی با تمرکز بر روش‌های پیشنهادی تربیتی خود، گامی در جهت عملیاتی شدن این هدف هستند.

جدول ۵. عملیاتی نمودن مفاهیم اخلاقی با تعیین روش آموزشی مفاهیم

نظریات اخلاقی	هدف	منظر	اصول	تأکیدات	روش‌های تربیت اخلاقی
افلاطون	پرورش روان	طبیعت‌گرا	اصل توجه به تفاوت‌های فردی	کشف استعداد	ورزش، موسیقی و هنر تحریرک علائق پنهانی
		محیط‌گرا	اصل خردشکوفایی عقلانی	مبنتی بر خرد	فن جدل (دیالکتیک) معرفت به ایده‌ی نیک، خود فعالی کودک
			اصل ایجاد عادت	تمرین و ممارست	روش حکایت و قصه‌گویی
خواجه نصیر	تأدیب	طبعی	تقلید از الگو و قدیسان	رابطه‌ی نزدیک و صمیمانه بین معلم و شاگرد	آراسته بودن معلم به ویژگی‌های شخصیتی مطلوب
			سنت محوری	تأکید بر حفظ ارزش‌ها و مخالف ابداع و تغییر	ترویج ارزش‌ها
	تعلیم	اقتدا به طبیعت	اصل اقتدا به طبیعت	توجه به تفاوت‌های فردی توجه به ترتیب قوا (شهوری غضبی - ادراکی)	پرورش عفت - شجاعت - حکمت تغافل و چشم پوشی، ابراز محبت و کرامت
			اصل اکتساب	پرهیز از تحریک قوه شهوی و غضبی	سرمشق و الگو
			اصل استمرار و مداومت	ایجاد عادت	دریافت مستمر پیام‌های مثبت اخلاقی (مطالعه حکایات و احوال بزرگان و داستان‌های عبرت‌آموز
تفهیم		تقدم تشخیص بر سبب‌شناسی	بینش و بصیرت (غلبه قوه عاقله - پرورش فضیلت)	ایجاد ذهن پاک - ریاضت - استدلال	
		تقدم تخلیه بر تحلیله			

جدول ۶. عملیاتی نمودن مفاهیم اخلاقی با تعیین روش آموزشی مفاهیم

نظریات اخلاقی	هدف	منظر	اصول	تأکیدات	روش‌های تربیت اخلاقی
نظریه‌های روانشناسی و تربیتی	شناخت	طبیعت‌گرا	اخلاق فضیلت	تأکید بر منش اخلاقی و پرورش فضایل	بازخوانی روایی (نقل داستان)
	شناخت		رویکرد شناختی	تأکید بر خود مختاری، تصمیم عقلانی، توانایی قضاوت و داوری	طرح معماهای اخلاقی، تعارضات اخلاقی گروهی، به هم ریختن تعادل فکری، استدلال اخلاقی
	پرورش روان	دیدگاه روانکاوانه	آموزش مستقیم و القایی (شکل دهی به وجدان کودک، حس گناه) رفتار شکل گرفته: متأسفم، اشتباه کردم....	آموزش مستقیم، سخنرانی	
	پرورش رفتار	محیط‌گرا	دیدگاه یادگیری اجتماعی	سرمشق دهی، و تقویت رفتار اخلاقی	دیدن رفتار اخلاقی معلم
			دیدگاه اجتماعی-فرهنگی	انتقال ارزش‌ها و آداب و رسوم به نسل بعد (استفاده از بازی و انمودی، مشخص نمودن تکالیف و آزادی‌ها از جانب جامعه)	یادگیری مشارکتی و همکاری، بحث گروهی، کارگروهی
		دیدگاه سیستم‌های بوم‌شناختی	تعامل میان خانواده، مدرسه و نظام آموزشی در آموزش اخلاق	روش یادگیری تعاملی چندرسانه‌ای رسیدگی به اعمال، تشخیص و سبب‌شناسی	
			فمینیسم و عاطفه‌گرایی	مراقبت و غم‌خواری	محبت و کرامت - تعاف و چشم پوشی

در حرفه‌ی تدریس، برخلاف دیگر حرفه‌ها تقریباً تمام تصمیم‌های مهم مبتنی بر اخلاق و ملاحظات اخلاقی ست و نه صرفاً فنی. دیوید کار معتقد است که معلم با سؤال‌های عمیق درباره اهداف اخلاقی و اهداف حیات انسان سروکار دارد (باقری و ایروانی، ۱۳۸۰). تربیت اخلاقی به‌عنوان یکی از جلوه‌های متعالی تعلیم و تربیت که هدف عمده‌ی آن رشد اخلاقی، امری است که مربیان و معلمان ناچارند مستقیم و یا غیرمستقیم بدان توجه کنند (کیانی و نصرآبادی، ۱۳۹۰).

تربیت اخلاقی نخستین مرحله‌ی تربیت است و حتی می‌توان گفت که پرسش‌های معنوی در ارتباط با رویکرد اخلاقی مطرح می‌شوند. افلاطون اساس و بنیان تربیت را بر پایه روح و معنویت قرار می‌دهد و هدف غایی تربیت را تربیت معنوی می‌داند و راه تحقق تربیت معنوی را تربیت اخلاقی و براین باور است که تربیت را باید از تربیت اخلاقی شروع کرد. افلاطون براین باور است که تربیت درست با ایجاد زمینه‌ی بروز صفات و فضایل حادث می‌گردد (سلحشوری، ۱۳۹۰).

خواجه نصیر منشأ پیدایش خلق را یا طبایع آدمیان می‌داند یا عادت و هدف‌های تربیت اخلاقی را به اهداف تأدیبی، تعلیمی و تفهیمی منقسم می‌کند:

اهداف تأدیبی: با زمینه‌سازی بعد از دوران شیرخواری شروع می‌شود در این مرحله است که فرد دلیل رفتار خوب و پرهیز از رفتار زشت را در دوران کودکی درک می‌کند. پرورش حیا: به‌عنوان اولین قوه از قوه عقلانی در کودک ظاهر می‌شود. از نظر خواجه نصیر ظهور چنین قوه‌ای خود دلیل بر تربیت‌پذیری انسان است. ایجاد ویژگی‌های خوب با ترغیب کودک به هم‌نشینی با نیکان و جلوگیری

از هم‌نشینی با بدان ممکن می‌شود؛ زیرا نفس کودک ساده است و از سرمشق‌های محیطی و همسالان خود سریع تأثیر می‌پذیرد. خواجه نصیر ضمن اشاره به نقش تربیتی تشویق و تنبیه ملایم بزرگ‌ترها رعایت حرمت نفس کودک را گوشزد می‌کند.

اهداف تعلیمی: در مرحله تعلیمی ابتدا باید به آموزش سنت‌ها و فرائض دینی آموختن شعر و علم اخلاق پرداخت سپس دیگر علوم مربوط به حکمت نظری را به آن‌ها آموخت.

اهداف تفهیمی: خواجه معتقد است پرورش قوه فهم در تربیت اخلاقی و خودسازی کودکان و نوجوانان نقش اساسی دارد. هنگامی که فرد به مرحله‌ای از درک و فهم رسیده باشد که اغراض دیگران را درک کند. مربی با منطق و استدلال دلیل کارهای اخلاقی را به مربی می‌فهماند. فرد با بینش و بصیرت دلیل آنچه را که از روی عادت انجام می‌داده درمی‌یابد.

روش‌های تربیت اخلاقی از منظر خواجه نصیر

اصل توجه به تفاوت‌های فردی: محبت و مهرورزی و توجه به عزت نفس در این اصل مورد توجه است. به نظر خواجه نصیر اگر محبت بر خانه مدرسه و جامعه حاکم باشد و در برنامه مسئولان تعلیم و تربیت مورد عنایت جدی قرار گیرد زمینه نابسامانی‌ها و مشکلات حل خواهد شد.

اصل اقتدا به طبع طفل: پیروی از تدبیر طبیعت در ایجاد قوا در کودک: ترتیب قوا در انسان شهوی، غضبی و ادراکی است. نخست باید به تهذیب قوه شهوی او پرداخت تا صفت عفت در او نمودار گردد. بعد نوبت به تهذیب قوه غضب می‌رسد که تحصیل فضیلت شجاعت می‌کند. در مرتبه سوم باید در تکمیل و تربیت قوه عاقله کوشش کرد تا تحصیل فضیلت حکمت فراهم شود.

اصل غلبه قوه عاقله بر قوای دیگر: چون سه جنس فضیلت حاصل شود حالتی حادث می‌گردد که کمال به آن بود. خواجه شیوه ریاضت را مترادف با این اصل می‌داند.

اصل محور بودن شریعت: تعالیم مقدس دین اسلام می‌تواند راهنمای ارزنده‌ی اخلاقی باشد.

اصل تقدم تشخیص بر سبب‌شناسی: مقایسه‌ی تهذیب اخلاق با علم طب همچنان که در طب جسمانی روش‌هایی برای حفظ صحت و سلامت و برطرف کردن علت وجود دارد در طب روحانی (تهذیب اخلاق) می‌توان همین‌گونه رفتار کرد.

اصل تقدم تخلیه بر تحلیله: این اصل عنوان می‌دارد که ابتدا باید دل و ذهن آدمی از رذایل پاک گردد آنگاه به زیور اخلاق متجلی شود.

اصل اکتساب: فرایند یادگیری از سرمشق‌گیری و الگوبرداری که فرد در نتیجه مشاهده رفتار یک فرد آن را یاد می‌گیرد.

اصل استمرار و مداومت: فرایند تربیت پیوسته است از دوره‌ی کودکی تا مرگ. با دریافت مستمر پیام‌های مثبت اخلاقی: مطالعه حکایات و احوال بزرگان و داستان‌های عبرت‌آموز تربیت مداومت می‌گیرد

اصل مراقبه و محاسبه: رسیدگی به اعمال. استفاده از تشویق و تنبیه کنترل‌شده و روش تغافل و چشم پوشی.

اصل جامعیت: همه‌ی قوا باید اصلاح شود. پرهیز از تحریک قوه‌ی شهوی و غضبی از تأکیدات این اصل است (کیانی و نصرآبادی، ۱۳۹۰).

اصول اخلاقی از منظر افلاطون

مهم‌ترین اصل، هماهنگی در پرورش روح و جسم: به نظر افلاطون تربیت روح و جسم باید به موازات هم صورت گیرد. وی ورزش را برای تربیت جسم و موسیقی را برای تربیت روح تجویز کرده است.

اصل عادت: مطابق این اصل پایه کودکی باید مبتنی بر ایجاد عادت‌های نیک باشد. او شجاعت و خویشتن‌داری را حاصل تمرین و ممارست می‌داند عادت در مرحله‌ی نازل تربیتی که هنوز قوه‌ی درک و فهم کودک رشد نکرده باشد. روش مورداستفاده بر مبنای این اصل تقلید از الگو و قدیسان و سنت محوری است. آپ افلاطونی بر محور رابطه‌ی نزدیک و صمیمانه بین معلم و شاگرد استوار است از نظر افلاطون معلم باید مظهری از ویژگی‌های شخصیتی مطلوب بوده شایسته تقلید باشد. او الگو بودن را ابزاری مهم در رشد اخلاقی و تشکیل شخصیت می‌داند. تأکید فراوان افلاطون بر حفظ سنت‌ها و ارزش‌هاست. و به شدت مخالف هرگونه ابداع و تغییر در ورزش و موسیقی و هنر حتی بازی‌های کودکان است. او روش حکایت و قصه‌گویی را متناسب این اصل می‌داند (خزایی و رامادان، ۱۳۹۲).

اصل خودشکوفایی عقلانی: در عالی‌ترین سطح، اخلاق مبتنی بر خرد و خردورزی است. فضایل در سایه‌ی معرفت به ایده‌ی نیک میسر خواهد شد.

اصل توجه به تفاوت‌های فردی: وی معتقد است تربیت یکسان برای همگان امکان ندارد. همه‌ی مردم در ذوق و استعداد برابر نیستند و هر کس برای کاری ساخته شده است. لذا مهم‌ترین وظیفه‌ی آموزش و پرورش کشف استعدادهای برجسته و قرار دادن هر فرد در جایگاه حقیقی خویش است. افلاطون معتقد است انسان معرفت را خلق نمی‌کند بلکه در درون کشف می‌کند که این امر با کوشش خود وی و تحریک و تشویق صورت می‌پذیرد دیالکتیک یا جدل فن سؤال جواب مباحثه و محادثه است که به وسیله‌ی آن هریک از عقاید موردانتقاد قرار می‌گیرد و هر کس از عقیده‌ی خود دفاع می‌کند (خزایی و رامادان، ۱۳۹۲).

نظریه‌های تربیتی کنونی

دیدگاه روانکاوانه و رشد شخصیت اخلاقی: روانشناسان مکتب روانکاوی مؤلفه‌ها و راهکارهای جایگزینی برای رشد قوای اخلاقی پیشنهاد کرده‌اند. یکی از این موارد مؤلفه‌ی القایی است. در این روش منبع اقتدار تلاش می‌کند با متذکر شدن تاثیرکار غیراخلاقی بر خود و دیگران، حس اخلاقی و درواقع وجدان اخلاقی کودک را شکل دهند. دومین مؤلفه استفاده از حس گناه است. از نظر فروید حس گناه برانگیزاننده‌ی مهمی برای عمل اخلاقی است. به‌عنوان نمونه می‌توان به کودک آموخت که پس از ارتکاب عمل نادرست با ادای جملاتی مانند اشتباه کردم یا متأسفم پشیمانی خود را اظهار کند (برک، ۱۳۸۸).

دیدگاه اجتماعی-فرهنگی و رشد شخصیت اخلاقی: ویگوتسکی از بنیان‌گذاران این مکتب بر نحوه‌ی انتقال ارزش‌ها و آداب و رسوم و مهارت‌های اجتماعی به نسل بعدی انتقال می‌یابد تمرکز می‌کند. رشد اخلاقی با میانجی‌گری اجتماع صورت می‌گیرد. استفاده از بازی‌های وانمودی از راه‌های ایده آل برای رشد شناختی مدنظر است. منظور مواردی است که کودک در نقش خاصی فرو می‌رود و گویی صاحب آن نقش است و از طریق در بازی‌ها قواعد و هنجارها را یاد می‌گیرد. جامعه و فرهنگ علاوه بر مشخص کردن تکالیف

اجتماعی و اخلاقی حوزه‌های آزادی فردی (انتخاب و سلیقه) را نیز مشخص می‌کنند. مجزا کردن حیطه‌ی اخلاقی از حیطه‌های خصوصی فرد کاری ست بسیار مهم که نقش ویژه‌ای در انتقال ارزش‌ها و تثبیت اخلاق دارد. یادگیری مشارکتی شامل تعامل همکارانه دانش‌آموز- دانش‌آموز در مورد موضوع درسی خاص، به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند تدریس است. یادگیرندگان برای به حداکثر رساندن یادگیری خود و سایر دانش‌آموزان باهم همکاری می‌کنند آن‌ها پس از دریافت دستورالعمل به گروه‌های کوچک تقسیم می‌شوند روی تکلیف کار می‌کنند تا تمام اعضا مطلب را بفهمند و همه‌ی اعضا از کوشش یکدیگر سود ببرند (برک، ۱۳۸۸).

فردی بوده است. برکوینتز و گیبز^۲ (۱۹۸۳) به نقل از کریمی (۱۳۹۳) با طراحی ۱۸ تبادل ارتباطی نشان دادند که گفتمان بین اعضا در مقایسه با گفتمان مدرس تأثیر بیشتری بر تغییر مرحله‌ی تحول اخلاقی دانشجویان دارد. بررسی پیشینه حاکی از آن است که یادگیری مشارکتی تأثیر زیادی بر مؤلفه‌های رشد اخلاقی نظیر رشد صلاحیت منش، مهارت‌های رفع تعارض و مهارت‌های اجتماعی دارد.

دیدگاه سیستم‌های بوم‌شناختی و رشد شخصیت: این نظریه فرد را درون سیستم‌های ارتباطی که بر هم تأثیر متقابل دارند در نظر می‌گیرد. والدین (ریز سیستم) و مدرسه (میان سیستم) سازمان‌های رسمی موقعیت‌های اجتماعی (برون سیستم) فرهنگ و آداب‌ورسوم (کلان سیستم) هرکدام با سازوکار خود ارزش‌های اخلاقی را به افراد جامعه منتقل می‌کنند. شخصیت اخلاقی حاصل تعامل و حتی تضاد میان ارزش‌های سیستم‌های مختلف است (برک، ۱۳۸۸).

روش یادگیری تعاملی چندرسانه‌ای: این محیط پتانسیل انتقال کلاس درس سنتی به جهان محیطی تصویری محدودشده، را دارد. بسته‌ی آموزشی چندرسانه‌ای تعاملی برای آموزش ارزش‌های اخلاقی از روایت شفاهی و سنت‌ها و فرهنگ استفاده می‌کند. این روش ۴ مدل جهانی: داستان‌سرایی، خواندن لذت‌بخش، غنی‌سازی لغت و آزمون ذهنی را با استفاده از ترکیب صفحات گرافیکی، انیمیشن، صدا و فیلم را به کار می‌برد (نورهایتی و سیو، ۲۰۰۴).

دیدگاه یادگیری اجتماعی و رشد شخصیت اخلاقی: بر طبق این دیدگاه رفتارهای اخلاقی در تمام طول عمر قابل یادگیری است. تأکید این مکتب بر اکتسابی بودن رفتارهای اخلاقی است. دو مؤلفه‌ی سرمشق دهی و تقویت رفتار اخلاقی حائز اهمیت‌اند. کسانی که به‌عنوان الگو و سرمشق در حوزه‌ی اخلاق عمل می‌کنند باید خصلت‌هایی چون صمیمیت و پذیرا بودن، شایستگی و قدرت و هماهنگی بین تأکیدها و رفتارها را داشته باشد؛ و هر وقت کودک مبادرت به عمل اخلاقی می‌کند از طریق تحسین و پاداش تقویت شود (برک، ۱۳۸۸).

دیدگاه شناختی: رویکرد اول این دیدگاه بر خودمختاری و تصمیم‌عقلانی و توانایی قضاوت و داوری تأکید دارد. رویکرد دوم مبتنی بر اخلاق مراقبت است که ریشه در مکاتب فمینیسم و عاطفه‌گرایی دارد که بر نقش محوری مراقبت و غم‌خواری تأکید می‌کنند. رویکرد سوم مبتنی بر تربیت منش است که رد پای آن در نویسندگانی چون دیوید کار^۴ به‌خوبی دیده می‌شود ریشه در نظریه‌ی احیاشده اخلاق فضیلت دارد. در این رویکرد بر منش اخلاقی و پرورش فضایل در درون توجه می‌شود. اخلاق فضیلت

ناظر بر ارزش اخلاقی است (چگونه فردی باید باشم) و دو نظریه‌ی دیگر ناظر بر الزام اخلاقی (چه فعلی را باید انجام دهم) شاخصه‌هایی چون ارزش ذاتی فضیلت، نقش قدیسان اخلاقی، اهمیت انگیزه در این رویکرد مورد توجه است (برک، ۱۳۸۸).

روش آموزش شناختی اخلاق^۵: موضوعات اخلاقی مورد نظر برای آموزش، به شکل معماهای اخلاقی (مورد استفاده در کارهای کلب‌رگ) به دانش‌آموزان ارائه می‌شود. منطق انتخاب این روش باعث به چالش کشیدن مفروضه‌ها و باورهای اخلاقی افراد می‌شود و نهایتاً استدلال اخلاقی رشد می‌کند. این روش هماهنگ با نظریه‌ی آموزشی کنستانز^۶ است. بر اساس این نظریه ایجاد تعارضات اخلاقی باعث به راه انداختن مباحث اخلاقی می‌شود. مباحث اخلاقی به‌نوبه‌ی خود باعث ایجاد هیجانات اخلاقی می‌شود. هیجانات زمینه را برای در نظر گرفتن دیدگاه دیگران هم‌دلی و رشد اخلاقی فراهم می‌آورد. همچنین این روش مؤید نظریه‌ی لئون فستینگر^۷ است. وی معتقد بود که وجود ناهماهنگی‌های شناختی می‌تواند فرد را وادارد تا برای ایجاد هماهنگی و رسیدن به تعادل تلاش کند. نظریه‌ی انگیزشی گشتالت^۸ هم در ایجاد عدم تعادل برای تفکر بیشتر و در نظر گرفتن دیدگاه دیگران مؤید این مطلب است (فرید و همکاران، ۱۳۸۹).

روش شفاف‌سازی ارزش‌ها^۱: به دانش‌آموزان کمک می‌شود پی به ارزش‌های خود و دیگران ببرند و در مورد آن‌ها عمیقاً به تفکر پردازند. در این روش در مورد درستی یا نادرستی قضاوت‌ها و اظهار نظرهای آن‌ها چیزی گفته نمی‌شود. هدف اصلی از اجرای آن این است که هم‌دلی یا هم‌حسی دانش‌آموزان تحریک شود (برک، ۱۳۸۹).

روش بازخوانی روایی^۲: روش و رویکردی است که در آن با استفاده از داستان نقل شده و اجزای تشکیل‌دهنده‌ی آن، از جمله شخصیت‌هایی که در آن به ایفای نقش می‌پردازند به آموزش مفاهیم و قواعد اخلاقی و حل تعارضات اخلاقی پرداخته می‌شود. تأثیر انکارناپذیر هنر در پرورش روان آدمی و نقش آن در تربیت اخلاقی همواره مورد توجه اندیشمندان تعلیم و تربیت بوده است. در واقع سعی می‌شود نوعی بیداری حسی نسبت به خوبی و پرهیز از بدی در فرد ایجاد شده و در مرحله‌ی بعد با توجه به استدلال عقلی، چرایی آن مورد تبیین قرار گیرد. در واقع فیلسوفان مدافع آموزش احساس از طریق هنر و ادبیات معتقدند که چنین امری منجر به ظرافت طبع و ایجاد نوعی هوشمندی در فرد خواهد شد. این همان چیزی است که در دید متخصصان اخلاق حساسیت اخلاقی نامیده می‌شود. از این راه فرد می‌تواند به خودآگاهی دست یافته و خود را در جایگاه دیگران قرار دهد. با توجه به نقش آموزش‌های غیرمستقیم در علوم رفتاری، استفاده از این شیوه در آموزش مفاهیم و قواعد اخلاقی می‌تواند به نتایج ارزشمندی منجر شود (افشار و باقری، ۱۳۹۱).

روش مبتنی بر مسئله^۳: اگرچه ارتباط میان باورهای اخلاقی با رفتارهای اخلاقی بسیار پیچیده است مطالعات نشان می‌دهد که با افزایش سطح استدلال‌های اخلاقی، عملکرد اخلاقی فرد در محیط بالینی نیز به‌طور مؤثری بهبود می‌یابد. اگر موارد اخلاقی به‌صورت گروهی مطرح شوند، همراه با افزایش اطلاعات اخلاقی افراد، صفت‌های رفتاری دیگر چون مهارت ارتباط با دیگران، کار گروهی، حل مشکلات جمعی، تقسیم اطلاعات، احترام به دیگران را نیز می‌آموزند (دانیه، ۲۰۰۳).

روش کارگاهی^۵: در این روش آموزش‌دهنده موضوعی را جهت بررسی و آماده‌سازی انتخاب می‌کند. سپس فراگیرندگان موارد مشکل اخلاقی را مشخص می‌سازند و در مورد آن‌ها به بحث می‌پردازند سپس با در نظر گرفتن پرسش‌های اخلاقی خاص مهم‌ترین قسمت کار که همان برقراری کارگاه اخلاقی است را آغاز می‌نمایند. در این روش از افراد آگاه و منابع مختلف کمک گرفته می‌شود. در این روش سعی می‌شود آموزش فعال و بدون واسطه آموزش‌دهنده بوده؛ و فراگیرنده با تلاش و کوشش فردی خود با مباحث اخلاقی رودررو شود و تأثیرپذیری آکادمیک اطلاعات عملکردی اخلاقی خود را توسعه دهند (دیرن، ۱۹۹۵).

روش آموزش مستقیم^۶: یک رویکرد مستقیم به اخلاق است و در آن موضوعات اخلاقی مستقیماً به دانش‌آموزان به صورت موعظه و سخنرانی آموزش داده می‌شود و در مورد رفتارهای اخلاقی و غیراخلاقی به‌صراحت اظهارنظر می‌شود (برک، ۱۳۸۹). اجرای برنامه‌های مرتبط با رشد ادبیات اخلاقی در دانش‌آموزان یکی از روش‌هاست که علاوه بر افزایش رشد اجتماعی به هم افزایی رشد اخلاقی کمک می‌کند (زنک و سکوچار، ۲۰۰۷).

نتیجه‌گیری

یکی از اهداف مؤسسات آموزشی رشد شهروندی است. رشد شهروندی دانش و توانایی به دست آوردن نیازها در میان تفاوت‌های فرهنگی در تعاملات محیطی انسانی است. رسیدن به این هدف مستلزم درونی کردن ارزش‌های جهانی است (ریمرز، ۲۰۰۶). آموزش فرهنگی عامل اساسی در ارتقای فرایندهای توسعه به شمار می‌رود و دغدغه مسئولین و برنامه‌ریزان در بسیاری از کشورهای جهان آماده ساختن شهروندان فعال برای مشارکت در یک زندگی مدنی است (گنجی، نیازی و کویری، ۱۳۹۴). رشد اخلاقی و رسیدن به ایده آل شهروندی در چهارچوب نظام ارزشی جامعه از آرزوهای دیرینه اندیشمندان تعلیم و تربیت است (مهاجران، ۱۳۹۶). هر جامعه دمکراتیک موظف است خودش را با جامعه‌پذیری شهروندان مرتبط کند. آموزش شهروندی به‌طور ضروری مستلزم آموزش اخلاقی است. بایسته بودن یکپارچگی بین آموزش اخلاقی و آموزش شهروندی در این باب حائز اهمیت است (ولفگانگ و ماروین، ۲۰۰۶).

از آنجایی که همواره میان ملت‌ها فرهنگ‌ها و ادیان تفاوت‌های وجود دارد و نظر به گرایش‌های معطوف به ابراز وجود فرهنگی، زبانی و دینی و حتی نظر به ملیت‌گرایی فرهنگی گسترده، تعصبات شدید زبانی و بنیادگرایی دینی، که منجر به خونین شدن مرز تمدن‌ها شده، بحث اخلاق معنا و مفهوم مضاعفی می‌یابد. اخلاق جهانی تنها چیزی است که در جهان امروز می‌تواند وحدت‌بخش میان فرهنگ‌ها، اندیشه و تفکرات مختلف باشد (ملکیان، ۱۳۹۰).

تربیت اخلاقی و انتقال ارزش‌های اخلاقی مختص یک مقطع زمانی و تحصیلی نیست. انسان‌ها متناسب با رشد قوای ذهنی و فکری خود، نیازمند تعلیم و تربیت هستند. مقوله‌هایی از قبیل عدالت اجتماعی، آزادی، فرصت‌های مساوی، حقوق فردی و نظایر آن فقط از طریق برنامه‌ریزی‌های درست آموزش و پرورش تحقق می‌یابد. برنامه‌ریزی علمی با رعایت همه‌ی عوامل و امکانات از وظایف اخلاقی و مسئولیت‌های اجتماعی مدیران سطوح بالای آموزش و پرورش است (میرکمالی، ۱۳۸۲). عرصه‌ی آموزش کارکردهای مختلفی دارد که مهم‌ترین آن‌ها آموزش علمی و عملی است. معلمان به سبب حرفه‌ی خود، وظایف و مسئولیت‌های اخلاقی دارند

(ایمانی پور، ۱۳۹۱). طبق تعریف گیج از تدریس، تدریس هرگونه تأثیر میان فردی که تغییر در رفتار را به دنبال داشته باشد فراتر از انتقال صرف اطلاعات و دانسته‌ها. او تغییر در روش‌های رفتاری را که بیشتر در مفهوم تربیت منظور می‌شود لحاظ کرده است. پس با این اوصاف لزوم تغییر در رفتار دانش‌آموز در پس تدریس باید مشاهده گردد.

برای برآوردن هدف تربیت، نیاز به آوردن فرهنگ بومی دانش‌آموزان در تدریس ضروری است (سابادرا، عبدل الرشید و ناگاما، ۲۰۱۳). مدارس باید به‌مثابه یک فرهنگ عجین شده با اخلاق درآیند تا دانش‌آموزان در آن بافت آموزشی بتوانند نسبت به همدیگر حامی و مهربان باشند. مدارس که یک فرهنگ تکوینی اخلاقی^۳ را در پیش می‌گیرند عاملی برای تطبیق بافت‌های مختلف می‌شوند تا از طریق سازوکار تدریس چند فرهنگی، عامل پیدایش اخلاق مراقبتی^۴ باشند اگر دانش‌آموزان در یک زمینه‌ی چند فرهنگی پرورش یابند هویت قوی اخلاقی رشد می‌دهند. این درک برای آموزش‌دهنده به این نتیجه منتهی می‌گردد که چگونه برنامه‌ها و رفتارها را در مدارس سازمان دهند که با طی تجارب فرهنگی، در این زمینه کارا باشند (بروتی و فورد، ۲۰۱۷).

وشل (۲۰۱۰) می‌گوید آموزش اخلاق به یک رویکرد پویا نیاز دارد که هم قلب و هم ذهن را تحت تأثیر قرار دهد. وی معتقد است وجدان نقش قابل توجهی در توسعه حساسیت اخلاقی ایفا می‌کند. روش آموزشی روایتگری و استفاده از داستان‌هایی که ریشه در مواجهات روزانه دارند در ذات خود به دنبال پرورش وجدان‌اند. مطالعه‌ی پژوهش‌های گذشته از کارآمدی بعضی روش‌های آموزش اخلاق مانند بحث گروهی و یادگیری مبتنی بر حل مسئله خبر می‌دهند. روش‌های غیرمستقیم مانند شیوه‌ی روایتگری در آموزش مفاهیم نیز به نتایج ارزشمندی در این زمینه رسیده است (ایمانی فر، قارسیدین، افشار، ۱۳۹۴).

معلم‌ان می‌توانند با تعیین ارزش‌ها و اهداف اساسی، برقراری روابط انسانی، درک نیازها و استعدادها و مشکلات دیگران و کوشش برای حل آن‌ها، پذیرفتن تفاوت‌های فردی، دوست داشتن دیگران و خوب گوش دادن و پذیرفتن آن‌ها، برقراری بهداشت روانی در محیط آموزشی، در نظر گرفتن منافع و مصالح جامعه در تصمیم‌گیری و اقدام آموزشی (کیدر، ۱۹۹۵) و مدیران واحدهای آموزشی با اصلاح فرهنگ‌سازمانی مدرسه، الگو بودن با پیش‌آهنگی در کارهای درست و مرد عمل بودن، داشتن صفات رهبری: صفاتی چون خونگرمی، خونسردی، موقعیت‌شناسی، نظم، تعهد، وجدان کار (سرچیوانی، ۱۹۹۲)، اعمال عدالت و پرهیز از تبعیض ارزشیابی درست، پاداش مناسب، خیرخواهی و حق‌شناسی، صداقت و راست‌گویی، از خودگذشتگی و ایثار، اغماض و آمادگی داوطلبانه برای کمک به دیگران، احترام به قانون و ارزش‌های جامعه (میر کمالی، ۱۳۹۲) در راه عملیاتی شدن اهداف ساحت اخلاقی مؤثر و کارا باشند.

ایجاد محیط تربیتی مساعد از جمله زمینه‌سازی، الگوسازی و سالم‌سازی محیط تأمین به‌موقع و مناسب نیازها در هر دوره از زندگی، سروش‌های تکریم شخصیت و خودباوری افراد به‌ویژه در سنین کودکی و نوجوانی، آموزش کاربردی ارزش‌های اخلاقی در زندگی، پرورش نیروی عقلانی شناخت، بینش، آگاهی، عبرت‌آموزی، پایداری و استمرار در عمل، تشویق و تنبیه به‌جا نظارت بر خود از مهم‌ترین روش‌های توسعه اصول اخلاقی است. ارزش‌های اخلاقی هم جنبه‌ی فردی دارند هم جنبه اجتماعی. برای اینکه تربیت اخلاقی به‌طور مؤثر انجام گیرد آشنایی با رویکردهای تربیت اخلاقی و نحوه‌ی پرورش منش اخلاقی لازم و ضروری است (فتاح پور مرنندی، کاشف، سید عامری، ۱۳۹۲).

منابع

- ابوترابی، سیده بهاره؛ حسینقلی زاده، رضوان؛ مهram، بهروز. (۱۳۹۸). بازنمایی ساختار سازمانی مدرسه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. نشریه مدیریت مدرسه، ۷(۲)، ۲۷۳-۳۰۳.
- آتشک، محمد؛ قهرمانی، محمد؛ ابوالقاسمی، محمود؛ فراستخواه، مقصود (۱۳۹۱). بازتاب مفاهیم اخلاق جهانی در اهداف آموزش و پرورش ایران. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۲(۷)، ۴۵-۶۳.
- احمدی، علیرضا؛ نوری عیبلو، حمید رضا. (۱۳۹۹). بررسی جایگاه تربیت عقلانی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. مجله پویش در آموزش علوم انسانی، ۵(۲۰)، ۶۱-۷۴.
- احمری طهران، هدی؛ کجویی، احمد؛ شهریاری، علیرضا؛ یآوری، مریم؛ مصداقی، مریم (۱۳۹۴). دانشجو آئینه ی تمام نمای استاد: درک دانشجویان از چالش های آموزش اخلاق حرفه ای. مجله ایرانی اخلاقی و تاریخ پزشکی، ۸(۷)، ۸۵-۹۶.
- افشار، لیلا؛ باقری، علیرضا (۱۳۹۱). بازخوانی روایی اخلاق: روشی در آموزش مفاهیم اخلاق پزشکی، مجله اخلاق و تاریخ پزشکی، ۵(۹)، ۵-۱۶.
- ایمانی پور، معصومه (۱۳۹۱). اصول اخلاق حرفه ای در آموزش. مجله اخلاق و تاریخ پزشکی، ۵(۶)، ۲۵-۳۸.
- ایمانی فر، نسرین؛ فارسیدین، ابوالفضل؛ افشار، لیلا (۱۳۹۴). مقایسه تأثیر آموزش اصول اخلاقی به دو شیوه روایتگری اخلاق و سخنرانی بر حساسیت اخلاقی پرستاران. فصلنامه اخلاق پزشکی، ۹(۳۱)، ۱-۳۱.
- باقری، خسرو؛ ایروانی، شهین. (۱۳۸۰). جایگاه نظریه های تربیتی در عمل. مجله ی روانشناسی و علوم تربیتی، ۲(۳۱)، ۱۳۸-۱۲۳.
- برک، لورا (۱۳۸۸). روان شناسی رشد. ت یحیی سید محمدی. تهران: انتشارات ارسباران
- حاجی بابایی، حمید رضا. (۱۳۹۱). ویژگی های مدرسه ای که دوست دارم با توجه به سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۱(۴۲)، ۵۱-۷۴.
- خزاعی، زهرا؛ رامادان، نسرین (۱۳۹۲). رشد اخلاقی: اصول و روش های آن از نظر افلاطون. فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه قم، ۱۴(۳-۴)، ۹۹-۱۱۸.
- سلحشوری، احمد (۱۳۹۰). حدود و ثغور تربیت اخلاقی تربیت معنوی و تربیت دینی. فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲(۲)، ۴۱-۵۶.
- شیخ رضایی، احمد (۱۳۸۹). رشد اخلاقی کودک و ادبیات داستانی. فصلنامه پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱(۱)، ۱۳-۱۸.
- صادق زاده قمصری، علیرضا (۱۳۹۴). بررسی تطبیقی اهداف تربیتی از دیدگاه برزینکا و مبانی سند تحول بنیادین نظام تربیت جمهوری اسلامی ایران. دو فصلنامه پژوهشی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۳(۴)، ۸۹-۱۰۰.
- عبداللهی، مریم (۱۳۹۵). تبیین رفتار اخلاقی در نوجوانان بر اساس دانش فراشناخت اخلاقی با توجه به تفاوت های جنسیتی. مجله مطالعات روان شناسی تربیتی، ۱۳(۲۳)، ۱۵۹-۱۷۲.

- غلام پور، میثم؛ آیتی، محسن؛ واشقانی فراهانی، احمد. (۱۳۹۹). تبیین مؤلفه‌های تربیت اخلاقی فراگیران و تحلیل جایگاه آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *پژوهش نامه اخلاق*، ۴۹، ۱۲۹-۱۵۴.
- فتاح پور، مرتضی؛ کاشف، محمد؛ سیدعامری، میرحسن (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش‌های اخلاقی بر تصمیم‌گیری اخلاقی مربیان ورزشی. *مجله معرفت اخلاقی*، ۴(۱۴)، ۶۴-۵۵.
- فرهود، داریوش (۱۳۹۰). آموزش اخلاق، *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۶(۳)، ۳۸-۴۹.
- فرید، ابوالفضل؛ سعدی پور، اسماعیل؛ کریمی، یوسف؛ فلسفی نژاد، محمد رضا (۱۳۸۹). اثربخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفاف‌سازی ارزش‌ها، و تلفیقی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی-پژوهشی دانشگاه تبریز*، ۱۹(۵)، ۹۱-۱۱۱.
- قاسمی زاد، علیرضا؛ اسداللهی، فاطمه؛ دهقانی، یوسف (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب تعلیمات اجتماعی ششم بر اساس مؤلفه‌های سند تحول بنیادین (هویت ملی، اخلاق، آداب و مهارت‌های زندگی). *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۳(۲۳)، ۸۸-۷۹.
- قائدی، محمد رضا، گلشنی، علی رضا (۱۳۹۵). روش تحلیل محتوا از کمی گرایی تا کیفی گرایی. *مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۷(۲۳)، ۵۷-۸۲.
- کرمی باغظیفونی، زهرا (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش اخلاق حرفه‌ای بر هوش اخلاقی و جامعه‌پسندی شخصیت امدادگران جمعیت هلال احمر تهران. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۷(۱۲)، ۲۵-۲.
- کریمی، فرهاد؛ باقری، خسرو؛ صادق زاده قمصری، علیرضا (۱۳۹۳). تأثیر سه روش بحث گروهی بر استدلال اخلاقی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۹(۲۳)، ۱۹۵-۲۳۹.
- کیانی، سمیه؛ حسنعلی، بختیار (۱۳۹۰). اهداف اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه نصیر طوسی. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت*، ۱۹(۱۲)، ۹۴-۶۵.
- گال، مردیت (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در روانشناسی و علوم تربیتی، ت احمد نصر و همکاران، انتشارات گنجی، محمد؛ نیازی، محسن؛ عسکری کویری، اسما (۱۳۹۴). تحلیلی بر فرهنگ شهروندی با تأکید بر آموزش‌های شهروندی. *مجله مطالعات جامعه‌شناختی شهری*، ۴(۱۲)، ۱۰۰-۷۵.
- محمد داوودی، امیر حسین؛ بهادری، سعید (۱۳۹۶). تعیین عوامل مؤثر بر اثربخشی اخلاق حرفه‌ای از دیدگاه معلمان استان قم. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۸(۳)، ۱۸۶-۱۶۵.
- محمدی نژاد، احسان؛ صحراگرد، رحمان. (۲۰۲۱). بررسی عناصر هویت و فرآیند هویت یابی دانش‌آموزان در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *مطالعه کیفی. مجله ایرانی روانشناسی تکاملی و تربیتی*، ۳(۱)، ۲۵-۱۲.
- محمدی، طالب؛ حسنی، رفیق؛ محمدی، مجید. (۱۳۹۸). مدل بومی ارتقای آگاهی و نگرش معلمان نسبت به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *نشریه تدریس پژوهی*، ۷(۳)، ۲۶۴-۲۴۳.
- مصباحی، مریم؛ عباس زاده، عباس (۱۳۹۲). الگوی سیستمی اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی. *فصلنامه اخلاق زیستی*، ۳(۱۰)، ۳۴-۱۱.

- منادی، مرتضی (۱۳۸۵). روش کیفی و نظریه سازی. فصلنامه راهبرد، ۱۹(۵۴)، ۱۳-۱۸.
- مهاجران، بهناز، اکبری، تقی؛ حسنی، محمد (۱۳۹۶). بررسی ارتباط رشد اعتقادی با خودپنداره و رفتار شهروندی و مقایسه‌ی آن‌ها در دانش‌آموزان دختر و پسر. دوفصلنامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی، ۱۲(۲۴)، ۱۳۷-۱۱۹.
- میر کمالی، سید محمد (۱۳۸۲). اخلاق و مسئولیت اجتماعی در مدیریت آموزشی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۳(۱)، ۲۲۱-۲۰۱.
- نجفی، حسن؛ سبحانی نژاد، مهدی؛ نورآبادی، سولماز (۱۳۹۶). مفهوم تعالی و نقد وضعیت موجود آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران. فصلنامه مطالعات ملی، ۱۸(۲)، ۴۴-۲۵.
- نوروزی نژاد، محمد؛ طباطبایی، مینو. (۱۳۹۹). رویکرد تعلیم و تربیت اسلامی در شش گانه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. فصلنامه بین المللی میان رشته ای و بین الادیانی، ۲۱، ۳۵-۶۴.
- Anderson, C. (1988). Management: Skills, functions and organization performance. Boston: Allyn and Bacon.
- Brevetti Ford, D. (2017). Debate on the international student experience: schools as a morally formative culture. Journal for Multicultural Education, 11, 189-193
- Daft, R.L. (1992). Organization theory and design. New York: West Publishing Company
- Dibern, D. A. (1995). World ethic, workshop-based A learning model for teaching ethic. Health & Medical Compleat, 27, 13-23.
- Donnie, T. (2003). The amount of small-group case- study discussion needed to improve moral reasoning skills of medical students, academic medicine, 2(5), 1-12.
- Hudson, J.A. (1999). Narrative based medicine, Narrative in medicine ethics. BMJ
- Hunter, B. (2010). Academic instructor or moral guides? Moral education in america and the teachers dilemma. Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 82, 125-130
- Kidder, R. M. (1995). How good people make tough choices? New York: William Morrow
- Norhayati, A.M., Seiw.P.h. (2004). Malaysian Perspective: Desining Interactive multimedia learning environment for moral value education. Educational Tecnology & Society, 7(4), 143-152
- Reimerss, F. (2006). Citizenship, identity and education: examining the public purposes of schools in an age of globalization. Prospects, 36
- Sergiovani, T. J. (1991). The principalship. 2nd ed. Boston: Ally and Bacon
- Sergiovani, T. J. (1992). Moral leadership: getting to the heart of school improvement. sanfrancisco: Jossey - Bass Publishers.
- Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in education leadership. Educational Administration Quarterly, 27
- Subadrah, M. N., Abdul Rashid, M., Nagamah, M. (2013). Malaysian teacher trainee practices on science and the relevance of science education for sustainability. International Journal of Sustainability in Higher Education, 14, 71-89
- Wocial. D. (2010). Nuturing the moral imagination: A reflection on bioethics education for nurses. Diametros, 25, 92-102.
- Wolfgang, A., Marvin.W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. Journal of Moral Education, 35, 495-518.

- Wood, D. F. (2003). ABC of learning and teaching in medicine, problem based learning. BMJ, 326.
- Zdenek, B., Schochor, D. (2007). Developing moral literacy in the classroom. Journal of Educational Administration, 45, 514-532

