

کاوشی در عوامل اصلی تربیت اخلاقی:

شناسایی ویژگیهای اخلاقی الگو مبتنی بر بافت شناسی عمل تربیت (مطالعه موردی بافت استادان، مربیان و مدیران آموزشی یک دانشگاه سازمانی)

مرتضی کرمی *

کیومرث فرح بخش **

عباس عباس پور ***

غلامحسین رضایت ****

دریافت مقاله: ۹۵/۱/۲۸

پذیرش نهایی: ۹۵/۳/۳۰

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی ویژگیهای اخلاقی مؤثر بر الگوآنگاری مربی/استاد و مدیران آموزشی در یک دانشگاه سازمانی صورت گرفت. روش پژوهش از نظر ماهیت، کیفی است. جامعه آماری پژوهش شامل دو گروه الف) صاحب نظران و خبرگان تعلیم و تربیت و ب) مربیان/استادان و مدیران آموزشی الگو در دانشگاه سازمانی مورد مطالعه بود. روش نمونه‌گیری نیز به صورت هدفمند بود. برای گردآوری اطلاعات از روش مصاحبه استفاده شد که با روش تحلیل محتوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که مهمترین ویژگیهای اخلاقی مؤثر بر الگوآنگاری مربی/استاد و مدیران آموزشی از دیدگاه نخبگان و مدیران آموزشی در بافت‌شناسی عمل تربیت عبارت است از قاطعیت، وجدانمندی، توکل، حق‌مداری، تکلیف‌گرایی، روحیه خدمتگزاری، تعالی معنوی، بصیرت، تعهد، تقوا، حسن خلق، صداقت، سعه صدر، عزت نفس و کرامت انسانی، اعتماد به نفس یا روح خودباوری، وظیفه‌شناسی، سختکوشی، شجاعت، ثبات در شخصیت، تواضع، گشودگی، اعتماد بین فردی و چندبعدی بودن شخصیت. آزمون دوجمله‌ای داده‌های دلفی نیز نشان داد که بجز عامل مراقبه همه عوامل دیگر در سطح ۰/۰۵ معنادار، و مورد تأیید خبرگان است. یافته‌ها، اهمیت یکی از مهمترین عوامل مؤثر بر الگوآنگاری یعنی همان عوامل اصلی تربیت اخلاقی را به سیاستگذاران، مدیران و رهبران آموزشی و استادان و مربیان بیان می‌کند. این تحقیق نشان داد که مطالعه ویژگیهای اخلاقی در بافت عمل تربیت نقش تعیین‌کننده‌ای در الگوآنگاری مربیان/استادان و مدیران آموزشی دارد.

کلیدواژه‌ها: تربیت اخلاقی، مدیران آموزشی، مربی الگو، ویژگیهای اخلاقی مربیان.

* دانشجوی دکتری مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

** نویسنده مسئول: دانشیار گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی (ره) kiiumars@yahoo.com

*** دانشیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

**** استادیار گروه تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه جامع امام حسین (ع)

مقدمه

یکی از مسائل مهم و اساسی در سلسله مباحث فلسفی و تعلیم و تربیت، ارزشهاست؛ زیرا یکی از کارکردهای آموزش و پرورش، انتقال ارزشهای نظام جامعه است. این موضوع در سابقه اندیشه‌های بشری جلوه‌ای ممتاز داشته و در زمانه ما هم به یکی از پرچالشتترین مباحث فلسفی تبدیل شده است. به گفته باتلر، ۱۹۶۸، تربیت بیش از هر نهاد دیگر با ارزشها سروکار دارد و هیچ نهاد دیگری به اندازه این نهاد به دنبال تحقق ارزشها نیست و به گفته نلر، ۱۳۷۷ در تعلیم و تربیت همه جا سخن از ارزشها است (حسنی، ۱۳۸۱)؛ به همین دلیل، تعلیم و تربیت از رفتار و کارهای انسانی است که به دلیل نقش برجسته آن در تمام امور زندگی بشر اهمیت فوق‌العاده‌ای یافته و مورد توجه اندیشمندان مختلف قرار گرفته و هر کس به زبانی بر آن تأکید کرده است. پیچیدگی و چندبعدی بودن تعلیم و تربیت، پرداختن به آن را چه در سطح نظری و چه در سطح عملی به امری مهم و بی‌بدیل تبدیل کرده است. بدیهی است که در حوزه تعلیم و تربیت یکی از تأثیرگذارترین و در عین حال دشوارترین مباحث، تربیت اخلاقی و اخلاقی بار آوردن متریان است؛ لذا پرداختن به مباحث تربیت اخلاقی از جایگاه رفیعی برخوردار است (نقیب زاده و نوروزی، ۱۳۸۹).

اخلاق، جمع خُلُق است به معنای نیروی درونی انسان که با چشم باطنی درک می‌شود. خُلُق صفت نفسانی راسخ و استوار است که افعال متناسب با آن بی‌درنگ صورت می‌گیرد و این صفت راسخ درونی اگر متناسب با خود ملکوتی باشد، فضیلت، و اگر متناسب با خود حیوانی باشد، رذیلت نامیده می‌شود. اخلاق حالت و صفت راسخ نفسانی اعم از خوب یا بد، صفت برای افعال اختیاری انسان، صفت برای رفتار متناسب با خود ملکوتی است. علم اخلاق هم علمی است که صفات نفسانی خوب و بد و اعمال و رفتار اختیاری متناسب با آنها را معرفی می‌کند و شیوه کسب صفات خوب و انجام دادن افعال پسندیده و دوری از صفات نفسانی و افعال بد را نشان می‌دهد (نراقی، بی تا به نقل از سلحشوری، ۱۳۹۰).

اخلاق تنها صفات و ملکات نفسانی را شامل نمی‌شود؛ بلکه همه رفتارها و ملکات انسانی که قابل مدح و ذم باشد و دارای رنگ ارزشی، خواه مربوط به رابطه انسانها با یکدیگر یا رابطه انسان با خدا یا رابطه انسان با خود و یا حتی رابطه انسان با طبیعت در حوزه اخلاق قرار می‌گیرد. تفاوت این تعریف با آنچه فیلسوفان غربی در باز تعریف اخلاق آورده‌اند در دو نکته است: اول اینکه در

معنای برگزیده، علاوه بر رفتار، ملکات نفسانی نیز جای دارد و در ثانی برای اخلاقی دانستن هر رفتار، حسن نیت عمل نیز شرط است (مصباح، ۱۳۸۸: ۱۸۵).

برای رفتار اخلاقی توسط آدمی، دخالت دو دستگاه ادراک و اراده ضروری می‌نماید: فرد نخست با به‌کارگیری دستگاه ادراک نسبت به امری اخلاقی شناخت و معرفت پیدا می‌کند؛ ولی برخلاف آنچه سقراط می‌پندارد، شناخت الزاما به عمل منجر نمی‌شود و دخالت اراده، که از شئون عقل عملی است ضروری خواهد بود (جوادی آملی، ۱۳۹۱). از این دو عامل به بینش و گرایش تعبیر می‌شود. "در حوزه ادراک، علم و شناخت دخیل است که به «بینش» تعبیر می‌شود و در اراده، میل، رغبت و انگیزش نقش دارد که به «گرایش» تعریف می‌شود. این دو عامل اساسی، یعنی «بینش» و «گرایش» موجب پیدایش «کنش» یعنی رفتار می‌شود" (جلالی، ۱۳۸۰).

بررسی سیر تطور تعلیم و تربیت هم نشان می‌دهد که در ابتدا چنان درهم‌تنیدگی‌ای بین تربیت و اخلاق وجود داشته است که میان این دو مرز مشخصی تصور نمی‌شد و فرایند تربیت با اخلاق همسان بوده است و اخلاقی بودن به مثابه تربیت یافتگی انگاشته می‌شد. از این رو جایگاه اخلاق، تلقی شدن در مقام اساس و پایه تربیت و گاه نیز، مقام غایت، هدف و آرمان تربیت بوده است. با جزئی‌نگری و تخصصی شدن گستره دانش، شاهد جدایی اخلاق و تربیت و در نظر گرفتن اخلاق به عنوان یکی از ساحتها و شقوق تربیت بوده‌ایم (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰: ۱۵۹).

با در نظر گرفتن اخلاق به عنوان یکی از گستره‌های تربیت، تعاریف مختلفی از این وجه تربیت ارائه شده است؛ به عنوان مثال برخی آن را یکی از جلوه‌های متعالی تعلیم و تربیت می‌دانند که هدف عمده آن رشد اخلاقی متریان است به گونه‌ای که آنان افرادی نیک و خیر بار بیابند. این مفهوم، امری است که مریبان و معلمان ناچارند مستقیم و یا غیرمستقیم به آن توجه کنند (اسناری^۱، ۱۹۹۲: ۸۵۶). تربیت اخلاقی معنایی جامع دارد و شامل تمام ابعاد وجودی انسان از جمله رفتارها و ملکات حتی بعد گرایشی و انگیزشی نیز می‌شود. بر این اساس، می‌توان گفت «تربیت اخلاقی، آموزش اصول و ارزشهای اخلاقی و پرورش گرایشها و فضیلتهای اخلاقی است». هم‌چنین تربیت اخلاقی فرایندی است که می‌کوشد با به‌کارگیری اصول و روشهای مناسب، زمینه بالفعل شدن کشش کمال‌خواهی انسان را فراهم آورد (کاوایانی و فصیحی رامندی، ۱۳۹۱). تربیت اخلاقی،

1 - Snary, J

استفاده از اصول و روشهای تربیتی در جهت فراهم‌سازی زمینه شناخت و ایجاد سجایای اخلاقی در فراگیران است به گونه‌ای که فراگیران در موقعیت‌های مختلف افعال اخلاقی را انجام دهند (نقیب زاده و نوروزی، ۱۳۸۹).

تربیت اخلاقی به معنای چگونگی به‌کارگیری و پرورش استعدادهای درونی انسان به منظور رشد و تثبیت صفات پسندیده اخلاقی (شکوفای کردن ظرفیتهای اخلاقی) برای انجام دادن رفتارهای پسندیده و دوری از رذایل اخلاقی است به گونه‌ای که این ویژگیها برای انسان به صورت ملکه درآید (دیلمی و آذربایجانی، ۱۳۸۵: ۱۹). هدف تربیت اخلاقی، پرورش استعدادهای درونی انسان برای ایجاد و رشد صفات و رفتارهای پسندیده اخلاقی است. از دیدگاه علامه طباطبایی، هدف تربیت اخلاقی، رسیدن به توحید در زمینه اعتقاد و عمل است؛ بنابراین، تربیت اخلاقی باید به عبودیت الهی بینجامد (طباطبایی، ۱۳۷۴: ۲۷۵)؛ فرایند زمینه‌سازی و به‌کارگیری شیوه‌های شکوفاسازی، تقویت و ایجاد صفات، رفتارها و آداب اخلاقی و اصلاح یا از بین بردن صفات، رفتارها و آداب غیر اخلاقی در خود انسان یا دیگری است (همّت بناری، ۱۳۸۲: ۹).

مطهری با بنا کردن اخلاق بر فطرت، تربیت اخلاقی را شکوفای کردن گرایشهای فطری اخلاق می‌داند به گونه‌ای که خواسته‌های فرد همیشه با خواسته‌های من علوی و نیمه ملکوتی وی هماهنگ باشد. "انسانها بر اساس فطرت، مسیر مشخصی را طی می‌کنند، مگر اینکه عوامل خارجی آنها را از مسیر منحرف سازند" (مطهری، ۱۳۶۸، ج ۳: ۴). فطریات برای شکوفایی و برای اینکه در طی مراحل غبار غفلت بر آنها ننشیند، نیازمند تربیت هستند. در حقیقت، تربیت فراهم کردن تمهیدات برای احیای فطرت و مجهز کردن فرد به شهود اخلاقی است. علامه طباطبایی تکرار و مداومت بر عمل را اصلی‌ترین شیوه تخلق به اخلاق پسندیده می‌داند و مهمترین هدف و انگیزه را در تربیت صحیح اخلاقی، «حبّ عبودی» یا محبتی می‌شناسد که از عبودیت فرد سرچشمه می‌گیرد. وی معتقد است کسی که خود را بنده خداوند نداند، هرگز نمی‌تواند به تربیت اخلاقی صحیح و کامل دست یابد؛ لذا وی تربیت اخلاقی متکامل و متعالی را در گروهی اعتقاد و محبت به خداوند، و نقش اصلی محبت را در فرایند تربیت اخلاقی بسیار برجسته می‌داند (طباطبایی، ۱۳۷۴).

کریمی، (۱۳۷۷) نتیجه‌گیری می‌کند که تربیت اخلاقی، آموزش اطلاعات و انتقال پیامهای اخلاقی نیست؛ بلکه فراهم کردن زمینه‌ای است برای واقعیت یافتن نیکی طبیعت انسان، پیدا شدن و به کار آمدن وجدان اخلاقی فرد تا او خود با تکیه بر درونمایه‌های فطری خویش، آنچه را خیر و

فضیلت است کشف کند. در این نوع نگرش به تربیت لازم نیست مریبان برای متریبان صرفا درباره اهمیت دین و اخلاق و یا راستی و درستی داد سخن بدهند. کافی نیست آنان را بر اهمیت ارزشهای اخلاقی در زندگی آگاه سازند بلکه فراتر از آن باید زمینه‌ای فراهم آورند که آنها به دروغگویی و تبهکاری نیازی نداشته باشند و به جای پند و اندرز و هم‌چنین منع کردن و بازداشتن، زمینه حرکت، فعالیت، نظم و زیبایی دوستی را پدید آورند. بر این اساس تربیت دینی تنها آموزش احکام و آداب و شرایع نیست که این گامهای ابتدایی و اولیه است و در سطح دانستن و ذهن باقی می‌ماند؛ اما فراتر از آن تربیت دینی، بیدار کردن محبت و ستایش خداوند در انسان و عشق به ارزشهای الهی و نیاز به عبودیت و پرستش حضرت حق تعالی است. این امر مستلزم هدایت قلبی در سطوح و نفوذ در دلها است.

سند ملی تحول بنیادین در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی، ضمن تعریف تربیت اخلاقی به آماده‌سازی فردی و جمعی متریبان در مسیر تحقق شأن اعتقادی، عبادی و اخلاقی حیات طیبه، اهداف این گستره تربیتی را شامل پذیرش آزادانه و آگاهانه دین اسلام برای تکیه بر آن به منظور تکوین و تعالی پیوسته هویت خود در راستای تشکیل جامعه صالح و پیشرفت مداوم، تلاش مداوم برای ارتقای ابعاد معنوی وجود خویش و دیگران از طریق برقراری ارتباط با خداوند و دعوت دیگران به دینداری و اخلاق‌مداری، خودشناسی و دیگرشناسی برای پاسخگویی مسئولانه به نیازها، محدودیتها و پیشرفت ظرفیت وجودی خویش و دیگران از طریق درک و اصلاح موقعیت خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی، تلاش پیوسته برای خودسازی و اصلاح دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی از طریق مهار غرایز طبیعی، تعدیل عواطف و تمایلات، تقویت اراده و خویشتن‌داری، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب صفات و فضایل اخلاقی، پیشگیری از تکوین صفات و رذائل غیر اخلاقی و امر به معروف و نهی از منکر، تلاش پیوسته برای حضور مؤثر و سازنده دین و اخلاق در تمام ابعاد فردی و اجتماعی زندگی با التزام عملی به نظام معیار اسلامی می‌داند (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰: ۱۵۵ و ۱۵۹).

داوودی (۱۳۸۵) با بررسی و تبیین چستی تربیت اخلاقی، رویکردهای مختلف به این ساحت تربیتی را مورد مطالعه قرار داده و ۲۶ رویکرد شامل فضیلت‌محور، اصل‌محور، الهیاتی، پیامدگرا، علمی، شناختی، تبیین ارزشها، رویکرد بینش‌ها، جنبه‌های ذهنی اخلاق، رویکرد غیرمستقیم یا ضمنی، عدالتگرا، مراقبتگرا، تربیت‌منش، یادگیری اجتماعی، جامعه عادل، جامعه مراقب،

روان‌تحلیلگری، فلسفی و رویکرد متنی، طبیعی - طبی، عمل اجتماعی، تحقیقات اخلاقی، آموزش همزیستی مسالمت‌آمیز، میراث فرهنگی، مبتنی بر نقد اجتماعی و ارزش‌محوری را شناسایی کرده است. وی با توجه به تناسب و تناظر این رویکردها نهایتاً آنها را در چهار رویکرد در قالب جدول ۱ طبقه‌بندی نموده است.

جدول شماره ۱: رویکردهای اصلی در تربیت اخلاقی (اقتباس از داوودی، ۱۳۸۵)

رویکردهای دینی	رویکردهای فلسفی	رویکردهای روان‌شناختی	رویکردهای تربیتی
رویکردهای متنی	رویکردهای فلسفی اسلامی اخلاق عملی اخلاق الهیاتی اخلاق فضیلت محور اخلاق اصل محور	رویکرد شناختی رویکرد یادگیری اجتماعی رویکرد روان‌تحلیلگری	رویکرد پرورش توانایی شناخت و فهم و استدلال اخلاقی رویکرد پرورش منش رویکرد ترکیبی رویکرد طبیعی - طبی

تمرکز اصلی در رویکرد بافت‌شناسی بستر و بافتی است که عمل تربیت در آن اتفاق می‌افتد. این نوع نگاه از چنان اهمیتی برخوردار است که بسیاری از رویکردها و نظریه‌های اخلاقی و تربیتی را تحت تأثیر قرار داده و منشأ نگاه و الگوهای جدید در گستره تعلیم و تربیت بوده است. این رویکرد، بیش از اینکه نظری باشد، بیشتر به عنوان رویکرد روش‌شناسی هم تلقی می‌شود و به مطالعه مفاهیم و متغیرها در موقعیتی اشاره می‌کند که واقع می‌شود. اخیراً این بحث در حوزه تعلیم و تربیت با اندکی کاهش در ارزش و دامنه کیفی آن، تحت عنوان عوامل پنهان در آموزش و پرورش یا برنامه درسی پنهان مورد مطالعه قرار گرفته است. این عرصه جدید در پی این است تا تبیین کند که در واقعیت عمل - جدای از آنچه در مبانی نظری هر مفهوم یا متغیر وجود دارد - هر متغیر چگونه رخ می‌دهد و یا چگونه به دست می‌آید. این رویکرد به عنوان رویکردی بدیع و واقع‌گرایانه در عرصه تعلیم و تربیت، تجربه ضمنی و زیسته عناصر دخیل را هدف قرار می‌دهد و با عینی‌سازی آنها و ارائه بازخوردهای مناسب به دنبال بهبود فرایند تربیت است. از این دیدگاه این رویکرد را می‌توان رویکردی عملگرا و مبتنی بر تفکر سیستمی نیز دانست. شاید این رویکرد یکی از حلقه‌های مفقود بین نظر و عمل در حوزه تعلیم و تربیت باشد؛ رویکردی که اندک پژوهشی در حوزه علوم انسانی بر اساس آن انجام گرفته است؛ از این رو این پژوهش درصدد است مبتنی بر این

رویکرد، عوامل و ویژگیهای اخلاقی فرد الگو (منظور همان فردی است که در نقش مربی / معلم / استاد / یا مدیر آموزشی در نظام تعلیم و تربیت رسمی ظاهر می شود.) را شناسایی کند؛ چرا که یکی از ارکان و عوامل اصلی و مهم بافت عمل تربیت و برنامه درسی پنهان، مربی یا همان فرد الگو - واژه متناظر در تربیت اخلاقی - است.

سبحانی نژاد و منافی (۱۳۹۰) در توضیح رویکرد کنش متقابل در تبیین عوامل پنهان آموزشگاهی در بافت تربیت بر این نکته تأکید دارند که آنچه در بخشهای هر نظام آموزشی، شامل محتوای کتابهای درسی، نوع امتحانات، نوع روابط معلم - شاگرد، انتظارات معلم، انتظارات شاگرد و قوانین و مقررات که قابل مشاهده است، حاصل تعاملات بین فردی عواملی چون معلم - دانش آموز، معلم - مدیر و سایر گروه‌های ذی‌نفع نیست. آنچه از این کنشها و واکنشها ایجاد می‌شود برقراری نوعی اخلاقیات، ارزشها، تعهدات، مسئولیتها، باورها، رفتارها و عملکردها است. در واقع در خلال این دسته از تعاملات، افراد نوعی جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری را تجربه می‌کنند و نقشها و مسئولیتها و هنجارهای جدیدی شکل می‌گیرد (به نقل از سبحانی نژاد، امیری و میرزا محمدی، ۱۳۹۲)؛ لذا مربی یا الگوی عملی تربیت در مدار و مرکز این تعاملات قرار می‌گیرد و ارزش‌ساز و ارزش‌آفرین است و نقش محوری تربیت را ایفا می‌کند. حتی فلسفه تاسیس مراکز تربیت معلم در بیشتر کشورها از جمله کشور جمهوری اسلامی ایران نیز تحت تاثیر همین اهمیت شکل گرفته است (شاملی، ۱۳۹۰).

علامه محمدتقی جعفری، معتقد است برای اینکه مربی نقش تأثیرگذار خود را بخوبی ایفا کند، باید حائز شرایط خاصی باشد. وی این شرایط را شامل آگاهی و دانش مربی به عوامل و عناصر تعلیم و تربیت، اخلاص مربی در کار، ایمان مربی به کارش، ادامه تکاپو و فعالیت مربی در تکمیل خویش، عشق و علاقه به پیشرفت تکاملی تربیت‌پذیر و استمداد از خدا می‌داند (جعفری، ۱۳۸۹).

روش پژوهش

این پژوهش را می‌توان بر مبنای هدف، توسعه‌ای و کاربردی به شمار آورد. روش این پژوهش از نظر ماهیت، کیفی است. جامعه آماری این پژوهش شامل الف) صاحب‌نظران و خبرگان حوزه تعلیم و تربیت و ب) مربیان و مدیران آموزشی (ارکان اصلی عامل در تربیت) در یک دانشگاه

سازمانی است. روش نمونه‌گیری نیز به صورت هدفمند بود. معیار انتخاب اعضای نمونه، شامل تجربه خدمت در واحدهای آموزشی حداقل با ده سال سابقه خدمت، حداقل پنج سال سابقه کار در مشاغل و پستهای مدیریت آموزشی، مربی‌گری و مدرسی در واحدهای آموزشی، میزان تحصیلات حداقل مدرک کارشناسی ارشد در رشته‌های مرتبط با موضوع پژوهش و داشتن تألیف مقاله، کتاب یا هدایت و تدوین پایان‌نامه و رساله در موضوعات مرتبط بود.

متناسب با نمونه‌گیری هدفمند در پاسخ به این پرسش پژوهش، که "اصلی‌ترین ویژگیهای اخلاقی مداخله‌گر در بافت تربیتی کدام است؟" دو گروه از اشخاص، مورد توجه پژوهشگر قرار گرفت: (۱) صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت سازمانی، این گروه شامل افرادی می‌شود که به دلیل تجربه و دانش تخصصی و نوآوری علمی جزء تصمیم‌گیران و سیاستگذاران اصلی سازمان آموزشی به شمار می‌روند. (۲) استادان، مربیان و مدیران آموزشی کارا و موفق، این گروه شامل افرادی است که از نظر مسئولان و مدیران سطح یک سازمان، عناصر الگویی تربیت دانشجو شناخته می‌شوند که به محقق معرفی شدند. حجم نمونه بر اساس نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس معیار اشباع نظری بود. استفاده از نمونه‌گیری هدفمند این اطمینان را به وجود می‌آورد که داده‌ها از افراد کلیدی آگاه جمع‌آوری می‌شود. اشباع نظری هم معیاری است که تعیین می‌کند تا چه وقت باید به روند گردآوری داده‌ها ادامه داد. در واقع نمونه‌گیری و گردآوری داده‌ها هنگامی به پایان می‌رسد که دیگر یافته جدیدی از داده‌ها به دست نیاید.

ابزار گردآوری داده‌ها

برای شناسایی اصلی‌ترین ویژگیهای اخلاقی مبتنی بر عناصر اصلی بافت تربیتی، با در نظر گرفتن بافت و فرهنگ حاکم بر دانشگاه سازمانی مورد مطالعه از یک سو و ادبیات نظری و پژوهشی در این زمینه از سوی دیگر از مصاحبه استفاده شد. از این رو، محورهای مصاحبه بر مبنای مفهوم ویژگیهای اخلاقی در استادان، مربیان و مدیران آموزشی، مشخص شد. تلاش محقق در مصاحبه بر این بود تا با یک سؤال کلی، مصاحبه را شروع کند و در ادامه متناسب با اظهارات شخص مصاحبه شونده سؤالات بعدی را با محوریت شناسایی ویژگیهای اخلاقی ارائه کند.

هم‌چنین تلاش شد محتوای سؤالات مصاحبه به گونه‌ای باشد که بتواند ویژگیهای اخلاقی را تا آنجا مشخص کند که اشباع به دست آید. پژوهشگر بر اساس ادبیات نظری، یافته‌های علمی پژوهشهای قبلی، تجربه و مشاهدات خود و گرفتن نظر متخصصان و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و

تربیت به تدوین محورهای مصاحبه پرداخت. محورهای اصلی مصاحبه شامل نشانگرهای برخی از سازه‌های اخلاقی مرتبط با الگوهای تربیتی بود که به نظر محقق گمان می‌رفت، به‌گونه‌ای در تربیت اخلاقی متریان مؤثر باشد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های مصاحبه با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت؛ برای این منظور با بهره‌گیری از روش گلازر و اشتراوس (۱۹۹۹)، برای مقایسه ثابت و هم‌چنین استفاده از توصیه‌های مایلز و هوبرمن ۱۹۹۴ (به نقل از دانایی فرد و مظفری، ۱۳۸۷) برای شناسه‌گذاری داده‌های کیفی، تمام فرایندهای توصیف شده مشارکت‌کنندگان در مصاحبه، که با تلاشهای آنها برای الگوی اخلاقی بودن متریان مرتبط است، شناسایی و طبقه‌بندی شد. این فرایند چندبار تکرار شد. نخست، متون پیاده شده مصاحبه‌ها خوانده شد تا درکی کلی از پاسخ مصاحبه‌شوندگان به دست آید. کنار هر خط یا بند حاشیه‌نویسی شد تا شناسه‌گذاری اولیه انجام گیرد. از این شناسه‌های اولیه، یک مقوله‌بندی عمومی برای پاسخ مشارکت‌کننده صورت گرفت؛ سپس با مرتب کردن گروه‌بندی اولیه بر حسب مقوله‌ها و زیرمقوله‌های عینی، مضامین شناسایی شد؛ لذا گروه‌بندی انجام، و شباهت پاسخها و تعداد آنها نشان داده شد. در ادامه متن مصاحبه‌ها و حاشیه‌نویسی‌ها بازخوانی، و تلاش شد عبارات تکراری و مطالب غیر منتظره جستجو شود. تا در صورت امکان شواهدی غیر معمول از تجربه مشارکت‌کنندگان پیدا شود. در نهایت پاسخها بر اساس مضامین اولیه طبقه‌بندی نهایی شد. در مرحله بعدی تحلیل، این مضامین دوباره مرور شد تا میزان هماهنگی آنها با نظریه‌ها و یافته‌های پژوهشی موجود و یا چگونگی کمک آنها به درک ویژگیهای اخلاقی مؤثر در بافت تربیتی مشخص شود. این کار بر اساس دو معیار انجام شد: اول، "آیا این اطلاعات، نظریه شکل گرفته پژوهشگر را تا آن مرحله از تحقیق در مورد ویژگیهای اخلاقی مؤثر افراد الگو در بافت تربیتی تأیید می‌کند؟" دوم، "آیا در مورد تفسیر و گفته‌های مشارکت‌کنندگان از ویژگیهای اخلاقی، بینش تازه‌ای ارائه می‌کند؟" در این مرحله و بر اساس معیارهای بیان شده در صورت لزوم، مضمونهای اولیه دوباره نامگذاری شد. سرانجام پاسخها دوباره خوانده شد و در یکی از مقوله‌ها قرار گرفت. این روش به پژوهشگر کمک کرد تا از مناسب بودن گروه‌بندیها اطمینان به دست آید. هم‌چنین برای اعتباریابی نتایج مرحله کیفی، این فرایند به وسیله فرد متخصص دیگر هم تکرار گردید. مقوله‌بندیهای پژوهشگر با فرد متخصص دوم (که دقیقاً همان فرایند را تکرار کرده

بود) مقایسه و نهایی‌سازی شد. در این مرحله میزان شباهت شناسه‌گذاریها ۸۵٪ موارد را شامل شد؛ سپس برای تأیید داده‌ها از روش دلفی استفاده شد به این معنا که شناسه‌گذاریهای محوری و باز (مقوله‌بندی‌های اصلی و فرعی) انجام شده توسط پژوهشگر برای تأیید نهایی به مصاحبه‌شوندگان (که همگی جزو صاحب‌نظران و خبرگان حوزه تعلیم و تربیت دانشگاه سازمانی مورد مطالعه بودند) بازگردانده و از آنها خواسته شد تا مواردی را تعیین کنند که بیانگر و دال بر ویژگیهای اخلاقی مؤثر در تربیت متریان است. پژوهشگر در نهایت برای تعیین ماندگاری شناسه‌های باز در فهرست نتایج پژوهش از آزمون ناپارامتریک آزمون دوجمله‌ای (binomial test) استفاده کرد.

فرایند تحلیل محتوا

در این پژوهش برای تحلیل مصاحبه‌ها از روش تحلیل محتوا استفاده شد. تحلیل محتوا، فرایند درک، تفسیر و مفهوم‌سازی معانی درونی داده‌ها است؛ لذا در تحلیل محتوا، هدف، روشن ساختن واژه‌ها و مفاهیم مصاحبه‌شونده و سپس مقوله‌بندی، طبقه‌بندی و رتبه‌بندی آنها است. هومن (۱۳۸۵) می‌نویسد: "روش تحلیل محتوا موقعی به کار می‌رود که بخواهید یک نوشته یا گفته‌ای را که ضبط شده از لحاظ رخداد و تعداد تکرار مقوله‌ها یا پیشامدهای خاص، نظریات یا رفتارهای مصاحبه‌شونده، تحلیل کنید" (هومن، ۱۳۸۵: ۴۷).

نویسندگان و پژوهشگران مختلف، مراحل متفاوتی را برای تحلیل محتوا ارائه کرده‌اند. هومن (۱۳۸۵) فرایند تحلیل محتوا را شامل چهار مرحله «تدوین سؤالها، فرضیه‌ها و یا اهداف پژوهش»، «مقوله‌بندی»، «طبقه‌بندی مقوله‌ها» و «انتخاب واحد تحلیل» می‌داند. در همین زمینه بورگ و گال^۱ (۱۳۸۴) تحلیل محتوا را شامل شش مرحله «شناسایی اسناد مربوط به پژوهش»، «تدوین سؤالها، فرضیه‌ها و یا اهداف پژوهش»، «انتخاب نمونه‌ای از اسناد»، «تدوین روش مقوله‌بندی»، «شمارش فراوانی هر مقوله» و «تفسیر نتایج» می‌دانند. دلاور (۱۳۷۶) نیز تحلیل محتوا را شامل چهار مرحله «تدوین سؤالها، فرضیه‌ها و یا اهداف پژوهش»، «انتخاب منابع»، «انتخاب واحد تحلیل» و «شناسه‌گذاری» می‌داند.

در این پژوهش با توجه به اینکه هدف، تحلیل مصاحبه‌ها با تلفیق مراحل مطرح شده توسط نویسندگان یادشده از یک فرایند چهار مرحله‌ای شامل مراحل «انتخاب واحد تحلیل»،

1 - Gall, M.D. & Borg, W.R. & Gall, J.P.

«مقوله‌بندی»، «شمارش فراوانی هر مقوله» و «تفسیر نتایج» برای تحلیل محتوای مصاحبه‌ها استفاده شد. باردن^۱ (۱۳۷۴) سه مرحله اول را تحت عنوان رمز (شناسه) گذاری دسته‌بندی می‌کند و می‌نویسد: "رمزگذاری جریانی است، که به وسیله آن داده‌های خام متن به طور منظم تغییر داده می‌شود و در واحدهایی که بتواند ویژگیهای کاملاً مناسب محتوا را به طور دقیق توصیف کند، گردآوری می‌شود" (باردن، ۱۳۷۴: ۱۱۸).

پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها به منظور رمزگذاری داده‌ها، متن مصاحبه‌ها چندین بار مورد مطالعه قرار گرفت و فرایند رمزگذاری سطح اول با شناسایی و پررنگ کردن کلمات، جملات، بندها و مضمونهای واحد تحلیل آغاز شد.

الف) انتخاب واحد تحلیل

واحد تحلیل در واقع واحد سنجش در روش تحلیل محتوا است. واحد تحلیل می‌تواند شامل کلمه، نماد، جمله، عبارت، مضمون و شخصیت‌ها باشد. در این پژوهش به منظور حفظ انسجام داده‌های مصاحبه‌ها، واحد تحلیل در اولین مرحله شخصیت‌ها (گروه‌های مصاحبه شونده، شامل خبرگان علمی و مدیران و فرماندهان آموزشی) بود؛ لذا مصاحبه‌ها بر اساس گروه‌های مصاحبه‌شونده ساماندهی و تحلیل شد و سپس عوامل روانشناختی مؤثر بر کارآمدی به دست آمده، مقوله‌بندی شد. لازم به ذکر است به منظور شناسایی مقوله‌های مورد نظر در متن مصاحبه‌ها، هر جا نکته قابل توجهی وجود داشت در زیر واژه یا مفهوم مورد نظر خط کشیده، و مقوله‌های فرعی در پایان هر واحد تحلیل در داخل نماد [] قرار داده شد.

ب) مقوله بندی

مهمترین بخش تحلیل محتوا، که بیانگر تواناییهای پژوهشگر است، ساختن مقوله‌های اصلی و فرعی است. مقوله‌ها در واقع «متغیرهای پژوهش» است. مقوله‌ها موضوع‌ها یا طبقاتی است که گروهی از عناصر را زیر یک عنوان جمع می‌کند. علت این گردآوری، وجود ویژگیهای مشترک بین عناصر یادشده است.

طبقه‌بندی (تعیین مقوله‌ها) داده‌های کیفی، می‌تواند، قبل (روش قیاسی) و یا بعد از مشخص شدن واحدهای تحلیل (روش استقرایی) صورت گیرد. در روش قیاسی ابتدا مقولات اصلی و کلان بر اساس اهداف و فرضیات پژوهش تعریف و مشخص می‌شود و سپس داده‌های کیفی بر اساس

محتوا و نزدیکی آنها با مقولات تعریف شده در طبقه‌بندیها و گروه‌بندیهای مربوط به هر مقوله قرار می‌گیرد، و سپس تحلیل می‌شود؛ اما در روش استقرایی بر اساس داده‌های جمع‌آوری شده ابتدا واحدهای تحلیل انتخاب، و سپس مقوله‌ها تدوین می‌شود.

لازم به توضیح است که در این پژوهش برای طبقه‌بندی مقوله‌های اصلی از روش قیاسی و برای ساخت مقولات فرعی مناسب در برخی موارد کلمات، جملات و عبارات مصاحبه‌شوندگان، عینا به عنوان یک مقوله فرعی (یک عامل روانشناختی کارآمدی) شناسایی و مورد بهره‌برداری قرار گرفت و در پاره‌ای از موارد، نیز مضمونهای مصاحبه‌شوندگان با مفاهیم مناسب و شناخته‌شده در حوزه عوامل روانشناختی کارآمدی جایگزین شد.

ج) شمارش مقوله‌ها

قاعده شمارشی که بیشترین کاربرد را در روش تحلیل محتوا دارد، بسامد و فراوانی است که نشان‌دهنده میزان تکرار مقوله‌ها در متن مورد نظر است. در تحلیل بسامدی، استنباط نهایی روی موادی انجام می‌شود که دوباره‌سازی شده است. در این روش پس از انتخاب مقوله‌بندی، این مقوله شمرده می‌شود. در این پژوهش نیز از بسامد (فراوانی) برای شمارش مقوله‌های فرعی استفاده شد.

د) طبقه‌بندی مقوله‌های اصلی

در این پژوهش برای طبقه‌بندی مقوله‌های اصلی از روش قیاسی استفاده شد؛ به همین منظور شش مقوله اصلی شامل تواناییها، صفات شخصیتی، نگرشها، ویژگیهای اخلاقی، تعالی وجودی و مهارتها، که بعضا در مرحله اول پژوهش (بررسی ادبیات) به دست آمده بود از طریق پرسشنامه‌ای در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و از آنان خواسته شد در مورد آن اظهار نظر کنند. داده‌های پرسشنامه با استفاده از آزمون دوجمله‌ای تحلیل و نتایج آن ارائه شده است.

ه) واحدهای ضبط و مقوله‌های استخراج شده از آنها

در جدول ۲ نتایج این فرایند ذکر شده است.

یافته‌های پژوهش

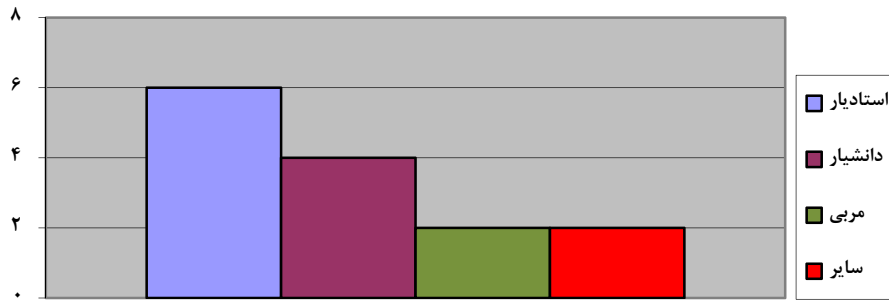
در ابتدا ویژگیهای جمعیت شناختی نمونه این بخش آورده، و سپس فرایند گردآوری داده‌ها و

نهایتاً تحلیل داده‌های کیفی (تحلیل محتوا) ذکر شده است. مجموعاً ۱۴ نفر از صاحب‌نظران و مدیران آموزشی کارآمد مورد مصاحبه قرار گرفتند که شش مصاحبه از صاحب‌نظران و هشت مصاحبه نیز از مدیران آموزشی کارآمد به عمل آمد. ویژگیهای جمعیت‌شناختی این افراد در جدول ۱ آمده است. داده‌های پژوهش، که با روش تحلیل محتوا مشخص شد، شامل داده‌های کیفی است. گردآوری داده‌های کیفی این پژوهش با دو روش مصاحبه و توافق جمعی (روش دلفی) صورت گرفت. گردآوری این داده‌ها در مرحله اول از طریق مصاحبه با دو گروه خبرگان و عناصر اصلی بافت عمل تربیت یعنی استادان، مربیان و مدیران آموزشی بود و در مجموع، ۲۶ ساعت اجرا شد. زمان هر مصاحبه بین ۹۰ - ۴۵ دقیقه متغیر بود و فقط در چند مورد محدود با توافق مصاحبه‌شوندگان مدت زمان مصاحبه بیش از این مدت به طول انجامید. روش مورد استفاده برای مصاحبه‌ها در این پژوهش، روش مصاحبه عمیق بود. در این پژوهش با توجه به اینکه هدف، تحلیل مصاحبه‌ها بود از یک فرایند چهار مرحله‌ای شامل مراحل «انتخاب واحد تحلیل»، «مقوله بندی»، «شمارش فراوانی هر مقوله» و «تفسیر نتایج» برای تحلیل محتوای مصاحبه‌ها استفاده شد. باردن^۱ سه مرحله اول را تحت عنوان رمز (شناسه) گذاری دسته‌بندی می‌کند و می‌نویسد: "رمزگذاری جریانی است که به وسیله آن داده‌های خام متن به طور منظم تغییر داده می‌شود و در واحدهایی که بتواند ویژگیهای کاملاً مناسب محتوا را به طور دقیق توصیف کند، گردآوری می‌شود" (باردن، به نقل از آشتیانی و یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۷۴: ۱۱۸). در نهایت و با توجه به این شیوه تحلیل، نتایج تحلیل محتوا در قالب جدول ۲، ارائه شده است.

جدول ۱: ویژگیهای جمعیت‌شناختی افراد نمونه پژوهش

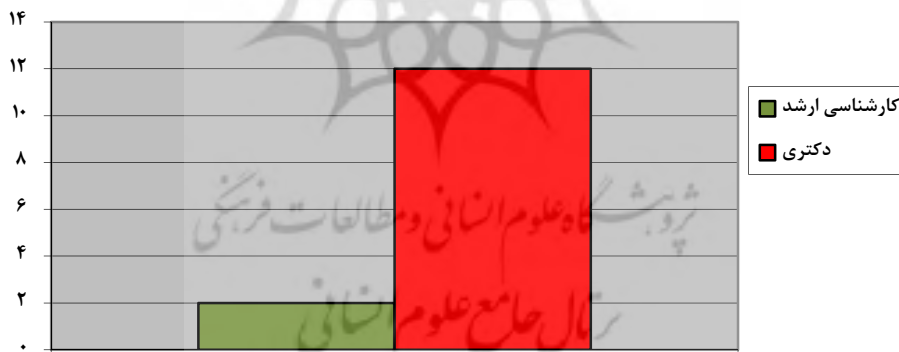
ردیف	شغل	سطح تحصیلات	سابقه کار	رشته تحصیلی	رتبه علمی	سن	گروه نمونه
۱	هیئت علمی	دکتری	۳۰	سنجش افکار	استادیار	۴۹	مدیر کارآمد
۲	هیئت علمی	دکتری	۳۲	روانشناسی بالینی	دانشیار	۵۸	مدیر کارآمد
۳	هیئت علمی	دکتری	۲۸	مدیریت	استادیار	۵۶	مدیر کارآمد
۴	مدیر ستاد	کارشناسی ارشد	۲۴	مهندسی برق	-----	۴۹	مدیر کارآمد
۵	هیئت علمی	دکتری	۲۸	مدیریت آموزشی	استادیار	۵۵	مدیر کارآمد
۶	هیئت علمی	دکتری	۳۰	مدیریت آموزش عالی	استادیار	۶۰	صاحب‌نظر
۷	هیئت علمی	دکتری	۳۷	روانشناسی	دانشیار	۵۵	صاحب‌نظر
۸	هیئت علمی	دکتری		علوم دفاعی	استادیار	۵۳	صاحب‌نظر
۹	هیئت علمی	دکتری	۳۶	مدیریت	دانشیار	۶۴	صاحب‌نظر
۱۰	مدرس	دانشجوی دکتری	۲۸	مدیریت آموزشی	مربی	۴۷	مدیر کارآمد
۱۱	مدیر ستاد	دکتری	۲۸	مطالعات بین‌الملل	-----	۴۲	مدیر کارآمد
۱۲	هیئت علمی	دکتری	۳۰	روانشناسی	استادیار	۴۸	صاحب‌نظر
۱۳	مدیر ستاد	دکتری	۲۷	مدیریت آموزشی	مربی	۴۵	مدیر کارآمد
۱۴	هیئت علمی	دکتری	۳۷	علوم تربیتی	دانشیار	۵۵	صاحب‌نظر

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، همه اعضای گروه نمونه به جز دو مورد دارای دکتری تخصصی بوده‌اند، یک نفر مدرک کارشناسی ارشد دارد و یک نفر هم دانشجوی دکتری تخصصی است. سه نفر از اعضای نمونه از واحد ستادی سازمان نظامی مورد مطالعه بوده و ۱۱ نفر هم از واحدهای صنفی (مجمع‌های آموزشی و دانشگاهی) بوده‌اند. کمترین سابقه کار ۲۴ سال و بیشترین سابقه کار ۳۷ سال است. میانگین سنی سابقه کار هم ۳۰/۲۱ سال بوده است. این عدد برای میانگین سنی مصاحبه‌شوندگان ۵۲/۵۷ است. پراکندگی گروه نمونه در عامل رتبه علمی نیز در نمودار ۱ آمده است.



نمودار ۱: پراکندگی اعضای نمونه کیفی در ویژگی جمعیت شناختی رتبه علمی

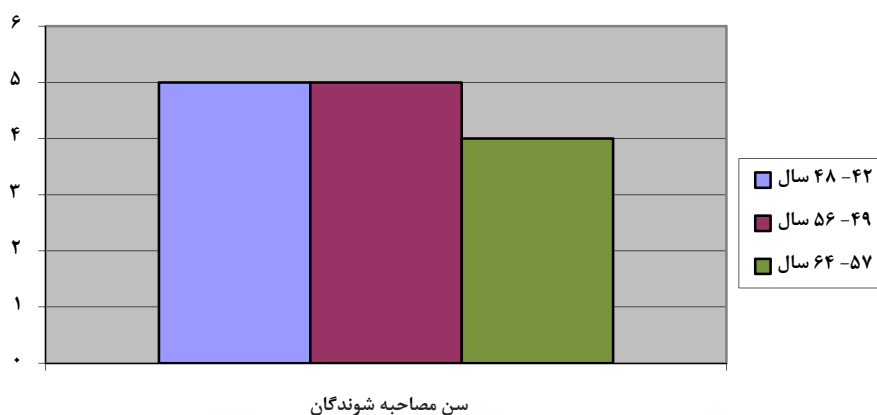
بر اساس نمودار، رتبه علمی استادیاری با فراوانی شش نفر بیشترین تعداد را بین افراد مصاحبه شونده دارد و بعد از آن رتبه علمی دانشیاری با فراوانی چهار، بیشترین تعداد را به خود اختصاص داده است. دو نفر از افراد گروه نمونه نیز حائز رتبه علمی مربی بوده‌اند و دو نفر نیز با توجه به اینکه شاغل در دانشگاه و عضو هیئت علمی نبودند، طبعاً رتبه علمی در مورد آنها مصداق نداشته است.



میزان تحصیلات

نمودار ۲: پراکندگی اعضای نمونه کیفی در ویژگی جمعیت شناختی میزان تحصیلات

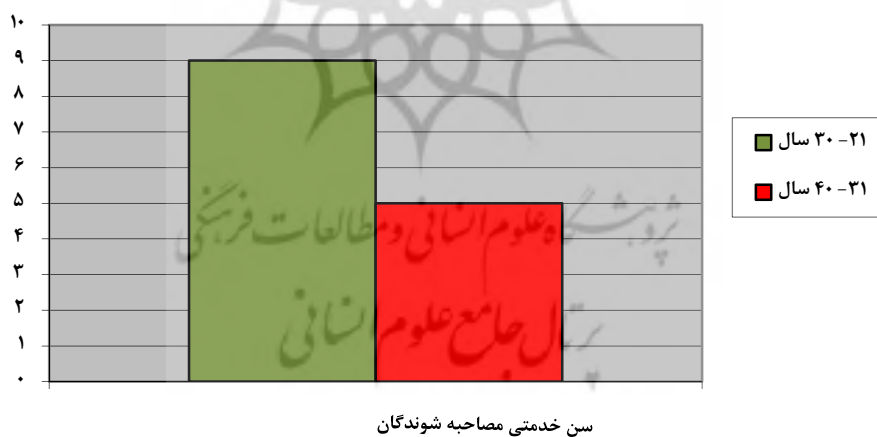
بر اساس نمودار، افرادی که مدرک کاردانی و کارشناسی دارند در گروه نمونه حضور نداشتند و از چهارده نفر حجم نمونه کیفی، دوازده نفر مدرک دکتری و دو نفر مدرک کارشناسی ارشد داشته‌اند.



سن مصاحبه شوندهگان

نمودار ۳: پراکندگی اعضای نمونه کیفی در ویژگی جمعیت‌شناختی سن

بر اساس نمودار، جوانترین فرد گروه نمونه کیفی ۴۲ سال و مسن‌ترین فرد ۶۴ سال سن داشتند. از این رو، سنین بین ۴۲ تا ۶۴ به سه دوره سنی هشت ساله تقسیم شده است. در بازه سنی ۴۲ تا ۴۸ سال پنج نفر، ۴۹ تا ۵۶ نیز پنج نفر و نهایتاً در بازه سنی ۵۷ تا ۶۴ سال چهار نفر قرار داشتند.



سن خدمتی مصاحبه شوندهگان

نمودار ۴: پراکندگی اعضای نمونه کیفی در ویژگی جمعیت‌شناختی سابقه خدمتی

بر اساس نمودار، در بازه خدمتی ده سال اول و ده سال دوم، فردی در گروه نمونه حضور نداشته است. در بازه خدمتی ده سال سوم نه نفر و در بازه خدمتی ده سال چهارم، پنج نفر در گروه نمونه کیفی حضور داشتند.

جدول ۲: نتایج تحلیل داده‌های کیفی

مفاهیم و عبارات مهم	مقوله فرعی	مقوله اصلی
فرد بر اساس یک نیرو و کشش داخلی پاداش‌دهنده و کیفرکننده، وظیفه خود را انجام می‌دهد. فرد نسبت به وظایفی که پذیرفته است، احساس تعهد دارد. کار را بر اساس علاقه انجام می‌دهد. آدم با وجدانی است. وجدانی بودن اصل اساسی در تکلیف‌گرایی است. منظور از با وجدان بودن رضایت قلبی، تعهد و الزام عملی نسبت به وظایفی است که قرار است انسان آن‌ها را به انجام برساند به گونه‌ای که اگر ناظری بر کار او نظارت نداشته باشد، باز هم در وظیفه خود کوتاهی نکند.	وجدانمندی	
در کارهای مختلف به خدا اعتماد قلبی دارد به گونه‌ای که جمیع کارهای خویش را به خداوند حواله می‌دهد. تنها به یک قدرت وابسته است و او خدا است و تنها او را اساس عمل و تأثیر می‌داند. خدا را در کارهای خودشان غالب و دانا می‌دانند و از او استمداد می‌جویند. عنصر اصلی این مریبان این است که به عالم غیب ایمان دارند؛ لذا توکلشان حقیقی است.	توکل	
این افراد خودمدار و خودمحمور نیستند. حق‌مداری مریبان بیشتر در حق‌گویی و حق‌پذیریشان نمود دارد. حق‌شناس هستند و ایمان و اعتقاد قلبی به امر حق دارند. به حق اعتراف دارند؛ حتی اگر به زیان آنها و افراد نزدیک به آنها باشد.	حق‌مداری	ویژگیهای اخلاقی
در مقابل خواسته‌ها و دستوره‌های غیر منطقی و نادرست مقاومت می‌کند. نسبت به کار درست، احساس تعهد و وظیفه دارد. پرکار، پیگیر و پر حرارت و عاشق کار خود است. روحیه خدمتگزاری در این افراد قوی است. آدم با وجدانی است. وجدانی بودن اصل اساسی در تکلیف‌گرایی است. فرد به دلیل دریافت و احساس درونی خود، که باید کار خوب را خوب انجام دهد، کار می‌کند.	تکلیف‌گرایی	
هر موقع به وی نیاز شد، اعلام آمادگی کند. در دسترس متربیبان باشد. از هیچ خدمتی در تربیت متربیبان فروگذاری نکند. در کارهای خیر و عام‌المنفعه مشارکت کند.	روحیه خدمتگزاری	

ادامه جدول ۲: نتایج تحلیل داده‌های کیفی

مفهوم و عبارات مهم	مقوله فرعی	مقوله اصلی
<p>همواره مربی به دنبال دستیابی به کمال وجودی خودش است.</p> <p>دارای درجه‌ای از طمأنینه و آرامش درونی است.</p> <p>مذبذب و دارای تصمیمات متفرقه و بالا و پایین نباشد. (ثبات در تصمیم‌گیری دارد).</p> <p>روی خودش کار کرده، و خودسازی وی در حد اعلی باشد.</p> <p>به دستور دیگران خوشحال و ناراحت نمی‌شود.</p> <p>مستقل و وابسته به خود است.</p> <p>از شاکله مطمئنی نسبت به خود برخوردار است.</p> <p>افرادی رشد‌یافته و رشد‌خواهنده، تعالی‌جو و تعالی‌خواه هستند.</p> <p>شخصیت کمال‌طلبی دارد.</p> <p>فرد باید برای خودش شخصیت تعالی درست کرده باشد.</p> <p>فرد چنان تعالی‌ای برای خودش دارد که نه تنها منافع سازمان را بر منافع خودش ترجیح می‌دهد بلکه تعالیهای بالاتر و الهی بر وی غالب است.</p> <p>فرد تعالی و درجات بالایی را در نظر دارد؛ حتی بالاتر از خودشکوفایی مازلو، منظور تعالی معنوی و متافیزیکی است.</p>	تعالی معنوی	ویژگیهای اخلاقی
<p>مربی در مواقع ضرور، توانایی تشخیص راه درست را از بیراهه دارد.</p> <p>مقلد کسی در زمینه تربیت نیست و فقط در مسیر تربیت ولایی تلاش می‌کند.</p> <p>خیر و شر را در تربیت واضح و شفاف می‌داند.</p> <p>غافل و کاهل نیست و در تلاش مداوم برای ارائه بینش صحیح به متربیان است.</p>	بصیرت	
<p>باید باورهای مشخصی در زمینه تعهد داشته باشد.</p> <p>به تدریس و آموزش تعهد داشته باشد.</p> <p>به باورهای آموزشی و شخصی خود تعهد داشته باشد.</p> <p>بتواند امور آموزشی را درست پیگیری کند؛ وقت تلف نکند و برای کارها وقت بگذارد.</p> <p>نسبت به ارائه درس، مطلب و آموزش تعهد داشته باشد.</p> <p>سختگیر هم باشد و کلاسش را براحته تعطیل نکند.</p> <p>وظایف و نقشهای مدیریت آموزشی را بداند و نسبت به آنها کوتاهی نکند.</p>	تعهد	

ادامه جدول ۲: نتایج تحلیل داده‌های کیفی

مفهوم و عبارات مهم	مقوله فرعی	مقوله اصلی
<p>مربی متقی است و خود را از خطاهای آشکار و گناهان حفظ می‌کند. از گناه و آلودگی خودداری می‌کند. می‌تواند جلوی هوسهای خود را بگیرد. لذت‌طلب و لذت‌جو نیست. فردی است که روی خودش کار کرده است. بر رفتارش تسلط دارد. خدا ترس است و خدا را ناظر کار خود می‌بیند.</p>	تقوا	ویژگیهای اخلاقی
<p>با دیگران حسن معاشرت و برخورد پسندیده‌ای دارد. با درشتی و تندخویی برخورد نمی‌کند. خوب و مؤدبانه با دیگران حرف می‌زند. خوش اخلاق است و برخوردش نرم و دلسوزانه است. نرم‌خو، و اهل مدارا با دیگران است.</p>	حسن خلق	
<p>از بیان حقایق هراس ندارد. حق را می‌گوید؛ لذا از بالا و پایین شدن پست تزلزل ندارد. از اطمینان درونی نسبت به اعتقاداتش برخوردار است. به گفتارش عامل است.</p>	صداقت	
<p>فرد روحیه تحمل زیادی دارد و آستانه تحملش زیاد است. سعه صدر خیلی قوی و صبر زیادی دارد. در مقابل حوادث استقامت نشان می‌دهد. تحمل پذیر باشد. صبوری و بردباری و حلم دارد. یکی از سرمایه‌های روانشناختی وی تاب آوری زیاد است. شتاب ندارد و با مسائل شتابزده برخورد نمی‌کند.</p>	سعه صدر	
<p>کارهای مهم را تشخیص می‌دهد و سعی می‌کند به نحو مطلوب آنها را انجام دهد. نسبت به کار درست، احساس تعهد و وظیفه دارد. پرکار، پیگیر و پرحرارت و عاشق کار خود است. نتیجه کارها برای وی مهم است؛ ولی نه به گونه‌ای که تکلیف‌گرایی را از خود سلب کند. در حالت و موقعیت‌های مختلف، تکلیف و وظیفه خود را می‌شناسد و به آن عمل می‌کند.</p>	وظیفه‌شناسی	

ادامه جدول ۲: نتایج تحلیل داده‌های کیفی

مفاهیم و عبارات مهم	مقوله فرعی	مقوله اصلی
<p>ممارست وی زیاد است.</p> <p>با تمام توان کار را جلو می‌برد و زود خسته و تسلیم نمی‌شود.</p> <p>با استقامت در مسیر درست کارش را ادامه می‌دهد.</p> <p>پشتکار فرد زیاد است.</p> <p>وقت، انرژی و تلاش زیادی را در کارش خرج می‌کند.</p> <p>گاهی خود را از قید سازمان و محیط خانوادگی جدا می‌کند و برای کار درست جدیت دارد.</p> <p>سختکوشی به فرد کمک می‌کند بتواند فشارهای روانی و مشکلات را کنترل و در برابر آنها ایستادگی و با آنها مبارزه کند و دچار ناامیدی نشود.</p>	سختکوشی	
<p>فرد از شجاعت لازم برخوردار است.</p> <p>اقتدار لازم در برخورد با تبعیض و بی‌عدالتی آموزشی را دارا است.</p> <p>بر سر اصول صحیح و درست و اخلاقی استقامت نشان می‌دهد.</p>	شجاعت	
<p>در مقابل کوران حوادث استقامت دارد.</p> <p>ثابت قدم است.</p> <p>تکلیف وی برای خودش و تکلیف دیگران در برخورد با وی نیز روشن است.</p> <p>مذبذب و دمدمی مزاج نیست.</p> <p>فرد مضطربی نیست.</p> <p>فرد نسبت به دیگران بدبینی و سوء ظن ندارد.</p> <p>فرد در حیطه شناختی و عملی وسواس ندارد.</p> <p>فرد گوشه‌گیر و منزوی نیست.</p> <p>متعادل بودن و روحیه تعادل در وی مشهود است.</p> <p>تیپ شخصیتی بهنجار، متعادل و مؤثر داشته باشد.</p> <p>از شخصیت با ثبات، پخته و متعادلی برخوردار باشد.</p> <p>شخصیت این افراد فراتر از تقسیم‌بندی درونگرایی و برونگرایی است.</p> <p>باید یک شخصیت بالغ، شکل یافته داشته باشد.</p> <p>فرد می‌تواند همه ابعاد شخصیتش را در تعادل رشد دهد و بین آنها همگرایی ایجاد بکند.</p>	ثبات شخصیتی	ویژگیهای اخلاقی

ادامه جدول ۲: نتایج تحلیل داده‌های کیفی

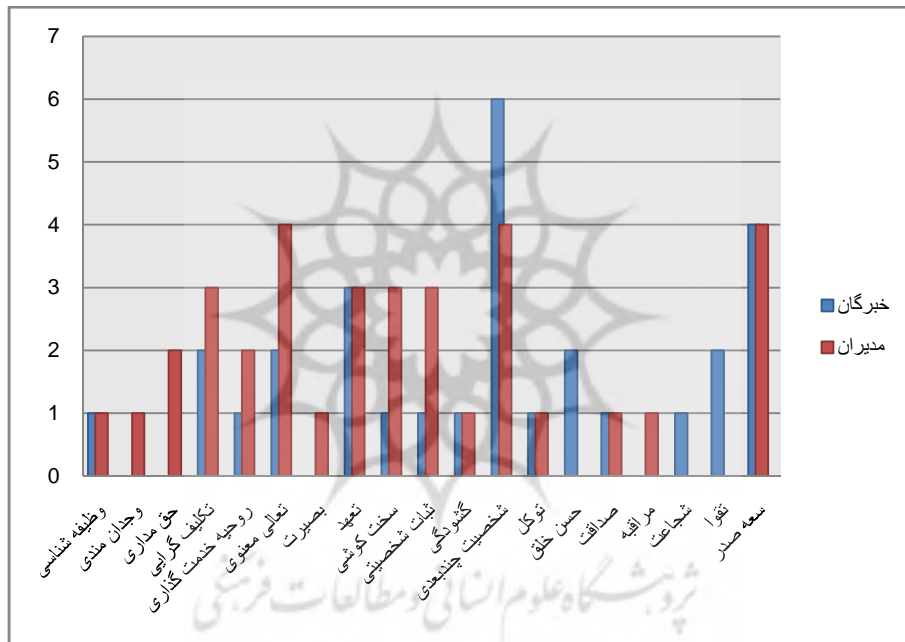
مفاهیم و عبارات مهم	مقوله فرعی	مقوله اصلی
<p>گشاده رویی دارد.</p> <p>برای خدمت کردن با رویی باز برخورد می‌کند.</p> <p>تجربه‌های مختلف را برای کسب موفقیت و یا پرهیز از شکست بعدی می‌پذیرد.</p> <p>روحیه باز دارد و فضای کسب تجربه را فراهم می‌کند.</p> <p>ممکن است در فعالیتی موفق نشود ولی تجربه جدیدی به دست می‌آورد.</p> <p>فردی است که پذیرش زیادی دارد و دیگران و مخاطب را با حداقل معیاربندیها می‌پذیرد.</p>	گشودگی	
<p>همواره اهل محاسبه است.</p> <p>برنامه‌ها و کارهای خود را بر اساس بهره آنها ارزیابی می‌کند.</p> <p>در تلاش است تا رذائل اخلاقی را در خود ریشه‌کن کند.</p>	مراقبه	
<p>ارتباطات بسیار خوب و قوی با اقشار مختلف آموزش (استادان و مربیان، فراگیران و دانشجویان، کارکنان) دارد.</p> <p>در ارتباط با مخاطب، احترام وی را رعایت می‌کند.</p> <p>برای دیگران نقش حامی و پدر را دارد.</p> <p>با اقشار مختلف آموزش به گونه‌ای محشور است.</p> <p>بیشتر از اینکه اهل گفتن باشد، اهل عمل است.</p> <p>بیشتر از تذکرات و صدور بخشنامه و برخورد یکسان با همه و تربیت گفتاری، دارای تربیت عملی است.</p> <p>با خودش خلوت می‌کند.</p> <p>اهل بطالت نیست.</p> <p>اهل محاسبه است و کارهای روزانه یا برنامه‌های آینده را پیوسته بررسی می‌کند.</p> <p>با خود اهل مراقبه است و بالبداهه شروع کننده صحبت و کلام نیست.</p> <p>اهل سکوت است. سکوتی که ممدوح، و علم‌آور است.</p> <p>دارای درجه‌ای از طمأنینه و آرامش درونی است.</p> <p>روی خودش کار کرده، و خودسازی وی در حد اعلی است.</p> <p>به دستور دیگران خوشحال و ناراحت نمی‌شود.</p> <p>مستقل و وابسته به خود است.</p> <p>از شاکله مطمئنی نسبت به خود برخوردار است.</p> <p>افرادی رشدیابنده و رشد خواهنده، تعالی جو و تعالی خواه هستند.</p> <p>مدیر آموزشی باید خودش را رشد دهد؛ بالنده کند و دیگران را رشد دهد.</p> <p>فرد باید برای خودش شخصیت متعالی درست کرده باشد.</p>	<p>ویژگیهای اخلاقی</p> <p>شخصیت چند بعدی</p>	

پس از تحلیل محتوا و مقوله‌بندی، این داده‌ها برای افراد مصاحبه‌شونده (خبرگان و مدیران آموزشی کارآمد) در قالب فرم پرسشنامه فرستاده، و نظر نهایی آنها در مورد تأیید و یا عدم تأیید عوامل و مقوله‌های استخراج‌شده گرفته شد که با آماره ناپارامتریک آزمون دو جمله‌ای پاسخهای جمع‌آوری شده مورد تحلیل قرار گرفت تا مشخص شود کدام مقوله در فهرست نهایی قرار می‌گیرد. نتایج این تحلیل نشان داد که از نظر خبرگان همه مقوله‌های استخراج‌شده در کارآمدی مدیران آموزشی مؤثر است.

جدول ۳: فراوانی مقوله‌های مرتبط با ویژگیهای اخلاقی به تفکیک مصاحبه‌شوندگان

مقوله اصلی	مقوله فرعی	خبرگان		مدیران		کل	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
ویژگیهای اخلاقی	سعه صدر	۴	۱۳/۷۹	۴	۱۱/۴۲	۸	۱۲/۵
	تقوا	۲	۶/۸۹	۰	۰	۲	۳/۱۲
	شجاعت	۱	۳/۴۴	۰	۰	۱	۱/۵۶
	مراقبه	۰	۰	۱	۲/۸۵	۱	۱/۵۶
	صداقت	۱	۹/۰۹	۱	۲/۸۵	۲	۳/۱۲
	حسن خلق	۲	۶/۸۹	۰	۰	۲	۳/۱۲
	توکل	۱	۳/۴۴	۱	۲/۸۵	۲	۳/۱۲
	شخصیت چند بعدی	۶	۳۱/۵۷	۴	۱۱/۴۲	۱۰	۱۵/۶۲
	گشودگی	۱	۳/۴۴	۱	۲/۸۵	۲	۳/۱۲
	ثبات شخصیتی	۱	۳/۴۴	۳	۸/۵۷	۴	۶/۲۵
	سختکوشی	۱	۳/۴۴	۳	۸/۵۷	۴	۶/۲۵
	تعهد	۳	۱۷/۶۴	۳	۸/۵۷	۶	۹/۳۷
	بصیرت	۰	۰	۱	۲/۸۵	۱	۱/۵۶
	تعالی معنوی	۲	۶/۸۹	۴	۱۱/۴۲	۶	۹/۳۷
	روحیه خدمتگزاری	۱	۳/۴۴	۲	۵/۷۱	۳	۴/۶۸
	تکلیف‌گرایی	۲	۶/۸۹	۳	۸/۵۷	۵	۷/۸۱
	حق‌مداری	۰	۰	۲	۵/۷۱	۲	۳/۱۲
	وجدانمندی	۰	۰	۱	۲/۸۵	۱	۱/۵۶
	وظیفه‌شناسی	۱	۳/۴۴	۱	۲/۸۵	۲	۳/۱۲

بر اساس جدول، مقوله‌های ویژگیهای اخلاقی مربوط به شخصیت چند بعدی، سعه صدر، تعهد، تعالی معنوی، تکلیف‌گرایی، سختکوشی، ویژگیهای اخلاقی مربوط به ثبات شخصیتی و روحیه خدمتگزاری به ترتیب با فراوانی ۱۰، ۸، ۶، ۴، ۵، ۴، ۳ بیشترین فراوانی را بر اساس نظر خبرگان و مدیران کارآمد داشته است. بصیرت، شجاعت، وجدانمندی و مراقبه نیز با یک بار تکرار، کمترین فراوانی را دارد.



نمودار ۵: مقایسه دیدگاه خبرگان و مدیران کارآمد در مورد مقولات ویژگیهای اخلاقی

بر اساس نمودار، در مقوله‌های وظیفه‌شناسی، تعهد، گشودگی، توکل، صداقت و سعه صدر، دیدگاه خبرگان و مدیران کارآمد یکسان، و این مقوله‌ها به یک اندازه مورد تأکید این دو گروه قرار گرفته است با این حال ثبات شخصیتی، سختکوشی، بصیرت، تعالی معنوی، روحیه خدمتگزاری، تکلیف‌گرایی، حق‌مداری و وجدانمندی بیشتر مورد بیان مدیران کارآمد بوده است. مقوله‌های شخصیت چند بعدی، حسن خلق، شجاعت و تقوا هم از جمله مواردی است که بیشتر مورد تأکید خبرگان بود.

جدول ۴: توزیع فراوانی و تحلیل مقوله‌های مرتبط با ویژگیهای اخلاقی به دست آمده از روش دلفی

ویژگیهای اخلاقی									
ردیف	مقوله‌ها	فراوانی مقوله‌ها					احتمال مشاهده شده		sig
		خیلی زیاد	زیاد	تا حدودی	کم	خیلی کم	≥ 3	≤ 3	
۱	توکل	۱۰	۴	-	-	-	۱۴	۰	۰/۰۰۱
۲	تقوا	۱۱	۳	-	-	-	۱۴	۰	۰/۰۰۱
۳	حسن خلق	۱۰	۴	-	-	-	۱۴	۰	۰/۰۰۰
۴	صداقت	۱۲	۲	-	-	-	۱۴	۰	۰/۰۰۰
۵	سعه صدر	۱۰	۴	-	-	-	۱۴	۰	۰/۰۰۰
۶	شخصیت چند بعدی	۸	۶	-	-	-	۱۴	۰	۰/۰۰۰
۷	گشودگی	۱۰	۴	-	-	-	۱۴	۰	۰/۰۰۴
۸	ثبات شخصیتی	۱۱	۳	-	-	-	۱۴	۰	۰/۰۰۰
۹	سختکوشی	۱۰	۴	-	-	-	۱۴	۰	۰/۰۰۱
۱۰	تعهد	۱۲	۲	-	-	-	۱۴	۰	۰/۰۰۰
۱۱	بصیرت	۱۱	۲	۱	-	-	۱۳	۱	۰/۰۰۴
۱۲	تعالی معنوی	۱۱	۲	۱	-	-	۱۳	۱	۰/۰۰۴
۱۳	روحیه خدمتگزاری	۸	۶	-	-	-	۱۴	۰	۰/۰۰۰
۱۴	تکلیف‌گرایی	۹	۴	۱	-	-	۱۳	۱	۰/۰۰۱
۱۵	حق‌مداری	۱۱	۲	۱	-	-	۱۳	۱	۰/۰۰۴
۱۶	وجدانمندی								
۱۷	وظیفه‌شناسی								
۱۸	شجاعت	۱۲	۲	-	-	-	۱۴	۰	۰/۰۰۱
۱۹	مراقبه	۸	۳	۳	-	-	۱۱	۳	۰/۰۷۷

بر اساس جدول، نتایج آزمون دوجمله‌ای نشان می‌دهد که تمامی مقوله‌ها بجز مراقبه، که معنی‌دار نیست در سطح ۰/۰۱ درصد معنی‌دار است. به این معنا که تمامی مقوله‌های فرعی مرتبط با مقوله اصلی ویژگیهای اخلاقی بجز مراقبه در کارآمدی مدیران آموزشی بافت نظامی مورد مطالعه از نظر خبرگان مؤثر است.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف شناسایی ویژگیهای اخلاقی مؤثر بر الگو بودن مربی / استاد و مدیران آموزشی برای متریانشان در بافت عمل تربیت در یک دانشگاه سازمانی انجام شد. غالب پژوهشهایی که در این حوزه انجام شده بر اساس رویکرد توصیفی - تحلیلی و مبتنی بر مبانی نظری و فلسفی و از نوع پژوهشهای کتابخانه‌ای است. این پژوهش با بهره‌گیری از رویکرد کیفی به عنوان رویکردی که می‌تواند داده‌های اصیل و بکری را در اختیار محقق قرار دهد، توانست ویژگیها و صفاتی را برای الگو بودن مربی و استادان و مدیران آموزشی در گستره تربیت اخلاقی متریان آن هم مبتنی بر رویکرد بافت‌شناسی عمل تربیت شناسایی کند که در واقع نمودی از انسان رشدیافته، متعالی و بالنده، توانمند و شایسته است. این ویژگیها به ۱۸ عامل اشاره داشت که بیشتر رابطه آنها با شقوق مختلف تربیت اخلاقی از دیدگاه‌های فلسفی گوناگون و الگوآنگاری شخص مربی در مطالعات قبلی تأیید شده بود. این ۱۸ عامل ویژگیهای اخلاقی عبارت است از: توکل، تقوا، حسن خلق، صداقت، سعه صدر، شخصیت چند بعدی، گشودگی، ثبات شخصیتی، سختکوشی، تعهد، بصیرت، تعالی معنوی، روحیه خدمتگزاری، تکلیف‌گرایی، حق‌مداری، وجدانمندی، وظیفه‌شناسی، شجاعت.

سرانجام باید به این نکته توجه کرد که این یافته‌ها بر پایه تجربیات و دانش ضمنی نخبگان و خبرگان دانشگاه سازمانی استوار است و به نوعی مدیریت دانش در جهت کشف شایستگی‌های اخلاقی در احراز شغل مربیگری / استادی دانشگاه و مدیریت آموزشی در ساحت تربیت اخلاقی و نیز پیش‌بینی عوامل مورد تأکید در توانمندسازی آنها به شمار می‌رود.

منابع

- حسینی، محمد (۱۳۸۱). بررسی دیدگاه ارزش‌شناسی علامه طباطبائی و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی. روان‌شناسی و علوم تربیتی. ش ۲: ۱۹۹-۲۲۴.
- نقیب زاده، میر عبدالحسین؛ نوروزی، رضاعلی (۱۳۸۹). تحلیلی بر اهداف تربیت اخلاقی و اجتماعی. جامعه‌شناسی کاربردی. ش ۳۷: ۱۲۳-۱۴۲
- سلحشوری، احمد (۱۳۹۰). حدود و ثغور تربیت اخلاقی، تربیت معنوی و تربیت دینی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ش ۲: ۴۱-۵۶.

- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۸). فلسفه اخلاق. تحقیق و نگارش. قم: شرکت چاپ و نشر بین الملل.
- جلالی، حسین (۱۳۸۰). درآمدی بر بحث «بینش»، «گرایش»، «کنش» و آثار متقابل آنها. معرفت. ش ۵۰: ۲۳-۵۵.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۲). تفسیر انسان به انسان. قم: مرکز بین المللی نشر اسراء.
- گروهی از مؤلفین (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی و وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- داوودی، محمد (۱۳۸۵). رویکردها و پرسش‌های بنیادین در تربیت اخلاقی. انجمن معارف اسلامی ایران. ش ۲: ۱۵۳-۱۷۵.
- کویانی، محمد؛ فصیحی رامندی، مهدی (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی دیدگاه‌های غزالی و بندورا در تربیت اخلاقی. مطالعات اسلام و روانشناسی. ش ۱۱: ۹۵-۱۲۴.
- دیلمی، احمد؛ آذربایجانی، مسعود (۱۳۸۵). اخلاق اسلامی. قم: نشر معارف.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۷۴). تفسیر المیزان. ج ۲۱. ترجمه سید باقر موسوی همدانی. قم: نشر بنیاد علمی و فکری علامه طباطبایی (ره).
- همت بناری، علی (۱۳۸۲). ماخذ شناسی تربیت اخلاقی. تربیت اسلامی. ش ۱۳: ۹-۲۷.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۸). مجموعه آثار. ج ۳. تهران: انتشارات صدرا.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۷). تربیت چه چیز نیست. تهران: انتشارات تربیت.
- شاملی، عباسعلی؛ ملکی، حسن؛ کاظمی، حمیدرضا (۱۳۹۰). برنامه درسی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی. ش ۲: ۷۷-۹۸.
- سبحانی نژاد، مهدی؛ فقیهی، علی‌نقی؛ نجفی، حسن (۱۳۹۴). تجربه زیسته متخصصین تعلیم و تربیت از راهکارهای گسترش رفتار اخلاقی زمینه‌ساز ظهور در برنامه‌های درسی دانشگاهی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی. ش ۲۶: ۳۷-۵۸.
- جعفری، محمدتقی (۱۳۸۹). ارکان تعلیم و تربیت. تهران: مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.

Snary,jhon. (1992). moral education ,encyclopedia of education research(sixth edition) , edited by marvin co alkin,volume(3)

