

اعتباریابی الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

محمدرضا وحدانی اسدی^۱

داریوش نوروزی^۲

هاشم فردانش^۳

خدیدجه علی آبادی^۴

خسرو باقری^۵

تاریخ وصول: ۱۳۹۴/۹/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۲/۸

چکیده

طراحی آموزشی علم و هنر تعیین خصوصیات مفصل برای توسعه، ارزشیابی و حفظ موقعیت‌هایی است که یادگیری و عملکرد را تسهیل می‌کند (رایگلوث، ۲۰۰۹). طراحی آموزشی از حوزه‌های بسیار فعال تکنولوژی آموزشی است که به دنبال تسهیل یادگیری و عملکرد است (ریزر و دمپسی، ۱۳۹۱؛ ترجمه وحدانی اسدی و همکاران). اخلاق از مهمترین موضوعاتی است که نظام‌های آموزشی به آن می‌پردازند (باقری، ۱۳۸۹). برای دستیابی هرچه بهتر به اهداف آموزشی در آموزش اخلاق به روش‌های مطلوب آموزش نیاز داریم. هدف این پژوهش ارائه الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق است. به این منظور با روش پژوهش ترکیبی از نوع اکتشافی با طرح ارائه الگو و تأیید آن استفاده شد، برای این منظور ابتدا مفاهیم و نظریه‌های موجود در حوزه آموزش اخلاق را بررسی شد و پس از طبقه‌بندی، نقشه و چارچوب مفهومی تدوین و در نهایت الگوی طراحی آموزشی آموزش اخلاق ارائه گردید. سپس محتوای آموزش اخلاقی بر اساس این الگوی، طراحی آموزشی گردید و بر روی دانش‌آموزان پایه ششم اجرای شد. نتایج حاکی از تأثیر این الگو بر رشد اخلاقی و عمل اخلاقی دانش‌آموزان بود.

واژگان کلیدی: آموزش اخلاق، الگو، طراحی آموزشی

۱. دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) mra_vahdani@yahoo.com

۲. دانشیار تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی drdnoroozi@gmail.com

۳. دانشیار تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس hfardanesh@yahoo.com

۴. دانشیار تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی aliabadikh@yahoo.com

۵. استاد روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران kbagheri4@yahoo.com

مقدمه

انسان دارای ابعاد وجودی متنوع است که برای شکوفا شدن و متعالی شدن، نیاز به تربیت دارد. در این میان پرورش فضایل اخلاقی یکی از مهم‌ترین و درعین حال مشکل‌ترین کارها است و انجام این کار از هدف‌های مهم و والای جوامع بشری بوده است (هالستد و مکافلین^۱، ۲۰۰۵؛ ماتارازو^۲ و همکاران، ۲۰۰۸؛ نادینگر^۳، ۲۰۰۳؛ و شکوهی، ۱۳۷۴). اصولاً هر جامعه‌ای برای ادامه حیات خود و تبیین این که در زندگی چه چیز معنی‌دار است و افراد باید به چه هنجارهای اخلاقی احترام بگذارند، برنامه‌ای اصولی و پاسخی منطقی نیاز دارد (عطاران، ۱۳۸۲؛ و حاجی ده آبادی، ۱۳۷۹).

واژه اخلاق در لفظ، معانی مختلفی دارد. گاهی اخلاق را به معنای خلق و خو به طور مطلق به کار می‌برند. گاهی آن را به معنای اخلاق خوب و رفتار پایدار خوب اختصاص می‌دهند و گاهی منظور از آن شاخه‌ای از علوم انسانی است که در آن از ارزش اخلاق و رفتارهای آدمی بحث می‌شود. اخلاق را به اشکال مختلفی تعریف کرده‌اند (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷؛ باکسیارلی^۴ و همکاران، ۲۰۰۸؛ هالستد و مکافلین، ۲۰۰۵؛ کدیور، ۱۳۹۰؛ نقیب زاده، ۱۳۷۶؛ و پیازه، ۱۹۶۵). تعریف مقبول این پژوهش از اخلاق عبارت است از: عمل پایدار مبتنی بر زیرساخت‌های شناختی، گرایشی و ارادی معطوف به خیر (باقری، ۱۳۸۹، ۱۳۹۰).

پس از بیان اهمیت و تعریف اخلاق، در ادامه طراحی آموزشی را به صورت مختصر بررسی می‌شود. طراحی آموزشی علم و هنر تعیین خصوصیات مفصل برای توسعه، ارزشیابی و حفظ موقعیت‌هایی است که یادگیری و عملکرد را تسهیل می‌کند (رایگلو^۵، ۱۹۸۳، ۱۹۹۹، ۲۰۰۹؛ فردانش، ۱۳۹۰؛ نوروزی و رضوی، ۱۳۹۱؛ گانیه و همکاران، ۱۳۷۴؛ ترجمه علی آبادی). طراحی آموزشی یکی از حوزه‌های بسیار فعال تکنولوژی آموزشی است که به دنبال تسهیل یادگیری و عملکرد است. تکنولوژیست‌های آموزشی به دنبال تسهیل یادگیری در عرصه‌های مختلف آموزشی هستند، یکی از عرصه‌های آموزش، آموزش اخلاق است.

1. Halstead & McLaughlin
2. Matarazzo
3. Noddings
4. Bucciarelli
5. Reigeluth

در پژوهش حاضر برای نخستین بار تلاش می‌شود در حوزه تکنولوژی آموزشی الگویی برای طراحی آموزش اخلاق ارائه گردد.

الگوی‌های مختلف طراحی آموزشی برای اهداف خاص (برای مثال، شناختی، عاطفی، روانی حرکتی و غیره) ارائه می‌شوند. این الگو دستاوردهای علوم مختلف را به صورتی عملی در کنار هم سازمان‌دهی کرده و زمینه را برای پیش‌بینی و تجویز روش‌های مطلوب آموزش برای موقعیت‌های خاص و یادگیرندگان خاص و محتوای خاص را فراهم می‌سازد؛ بنابراین برای ارائه الگو در زمینه آموزش اخلاق ابتدا باید دستاوردهای علمی درباره آموزش اخلاق را شناسایی کنیم. نظریه‌ها و مفاهیم بسیار زیادی در حضور آموزش اخلاق وجود دارد و دسته‌بندی‌های مختلفی درباره رویکردهای آموزش اخلاق (رایان، ۱۹۹۶؛ داودی، ۱۳۸۵؛ سجادی، ۱۳۷۹؛ جهانگیرزاده و همکاران، ۱۳۸۹) وجود دارد؛ اما به‌طور کلی می‌توان رویکردهای آموزش اخلاق را به سه دسته فلسفی، روان‌شناختی و آموزشی تقسیم کرد، جدول شماره ۱ این موارد را به‌صورت خلاصه نشان می‌دهد. رویکردهای فلسفی شامل فضیلت‌گرا، اصل‌گرا، پیامد‌گرا، معنوی و انسان‌عامل است. رویکردهای روان‌شناختی شامل یادگیری اجتماعی، شناختی، رفتارگرایی، روان‌تحلیل‌گری، اجتماعی فرهنگی، زیست - روان‌شناختی و هویت - شخصیت است. رویکردهای آموزشی شامل چهار دسته، پرورش توانایی‌های شناختی، پرورش منش، رویکرد ترکیبی و رویکرد طبیعی و طبی است. دستاوردهای این حوزه‌ها بسیار پراکنده هستند. تلاش‌هایی برای سازمان‌دهی این دستاوردها صورت گرفته است که در ادامه آن‌ها را معرفی می‌کنیم.

جدول ۱. رویکردهای مختلف به آموزش اخلاق

رویکرد فلسفی	رویکرد روان‌شناختی	رویکرد آموزشی
۱. فضیلت‌گرا	۱. یادگیری اجتماعی	۱. پرورش توانایی شناختی، فهم و استدلال اخلاقی (شامل، تبیین ارزش‌ها، بینش، روش‌های مستقیم و غیرمستقیم، تحقیقات اخلاقی و ...)
۲. اصل‌گرا یا وظیفه‌گرا	۲. شناختی	۲. پرورش منش‌های اخلاقی و عادت‌های رفتار اخلاقی که رویکرد عمل اجتماعی را نیز در برمی‌گیرد.
۳. پیامد‌گرا	۳. رفتارگرایی	۳. رویکرد ترکیبی (شامل جامعه عادل، جامعه مراقب و ...)
۴. دینی	۴. روان	۴. طبیعی و طبی (رویکرد اسلامی)
۵. انسان‌عامل	تحلیل‌گری	

۵. اجتماعی

فرهنگی

۶. زیست -

روان‌شناختی

۷. هویت -

شخصیت

این حوزه‌های پژوهش شامل آموزش و پرورش منش^۱ (برکویتز، بئر^۲، ۲۰۰۴؛ و لیکونا، ۱۹۹۱)، یادگیری اجتماعی و هیجانی^۳ (همکاری برای یادگیری علمی، اجتماعی و عاطفی^۴ [CASEL]، ۲۰۱۵؛ و ویزبرگ و اوبرین^۵، ۲۰۰۴) و علم پیشگیری^۶ است (کاتالانو و همکاران، ۲۰۰۲؛ به نقل از برکویتز و همکاران، ۲۰۰۶). هر رشته از رویکرد جامع برای رشد اخلاقی حمایت می‌کند؛ زیرا آن‌ها متوجه شده‌اند که هر بخش از رشد کودک که آن‌ها مورد حمایت قرار می‌دهند به موفقیت دیگر بخش‌ها و در نهایت به موفقیت کلی کودک بستگی دارد. علاوه بر آموزش مرتبط با حوزه‌های پژوهشی و مداخلات علمی، حوزه‌های چندگانه‌ای از پژوهش‌های روان‌شناختی در حال رشد هستند که حمایت‌های تجربی درباره رشد انسان فراهم می‌کنند. این حوزه‌ها شامل روانشناسی مثبت^۷، روانشناسی رشد کاربردی^۸ و فهرست‌نویسی از موجودی‌های رشد روانی اجتماعی^۹ است (برکویتز و همکاران، ۲۰۰۶). دو راه برای مفهوم‌سازی روابط فکری میان این خطوط ظاهراً جدای پژوهشی وجود دارد. یکی از راه‌ها شناسایی همپوشی‌ها، اشتراکات و اهداف مشترک میان رشته‌های مختلف و تمرکز بر هسته‌های مشترک آن‌ها است. مثالی از این نوع از ترکیب، طرح شخصیت مدنی^{۱۰} است. آموزش و پرورش منش مشترک^{۱۱} و گروه‌های آزاد، تلاش‌هایی را به منظور

1. character education
2. Berkowitz, & Bier
3. social and emotional learning
4. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]
5. Weissberg, & O'Brien
6. prevention science
7. Positive Psychology
8. applied developmental psychology
9. cataloguing of psychosocial developmental assets
10. civic character initiative
11. character education partnership

گردهم آوردن رهبران "یادگیری خدمت‌رسانی"^۱، "یادگیری اجتماعی و هیجانی"، "آموزش و پرورش منش" و "آموزش و پرورش مدنی"^۲ برای بیان اهداف مشترک خود، شروع کرده‌اند. در مجموع، این گروه از دانشمندان و دست‌اندرکاران فهرستی از ویژگی‌های برای ایجاد حس مولد بودن در شخصیت مدنی کودک را تهیه کرده‌اند. این ویژگی‌ها شامل، صداقت، احترام، شایستگی اجتماعی و هیجانی، همدلی و شفقت، رهبری برای عدالت اجتماعی و تفکر انتقادی است. الگوی شخصیت مدنی درباره رشد، شامل همه چیزهای مهم که در هر یک از این زمینه‌ها در طول سال‌ها مطالعه به دست آمده نیست. در عوض، اهمیت که به اجتماع در این الگو داده می‌شود، می‌تواند به عنوان ساختار از رشد است که همه می‌توانند بر آن اتفاق نظر کنند. این ساختار رشد ویژگی‌های شخصی مرتبط با رشد شهروندان مسئول و دلسوز است که برای ساختن جامعه‌ای امن، عادل و آزاد در سطح محلی، ملی و بین‌المللی تلاش می‌کنند (برکویتز و همکاران، ۲۰۰۶).

در جمع‌بندی تمام نظریه‌هایی فلسفی، روان‌شناختی و آموزشی می‌توان گفت که به‌طور کلی آن‌ها بر ابعاد مختلفی شامل بعد شناختی (پیاژه، ۱۹۶۵؛ کلبِرگ، ۱۹۸۴)، عاطفی و هیجانی (گلیگان، ۱۹۸۲؛ ویزبرگ و اوبرین^۳، ۲۰۰۴؛ نودینگر، ۲۰۰۳؛ برکویتز و همکاران، ۲۰۰۶)، ناهشیار (فروید، ۱۹۵۴ به نقل از جهانگیرزاده و همکاران، ۱۳۸۹؛ هوگارس^۴، ۲۰۰۱)، زیست‌شناختی (کلارک و گرانستین^۵، ۲۰۰۰ و ویلسون، ۱۹۹۸ به نقل از جهانگیرزاده و همکاران، ۱۳۸۹)، اجتماعی و فرهنگی (رایان، ۱۹۹۶؛ ویگوتسکی، ۱۹۳۵ به نقل از ناروائز، ۲۰۰۶) و هویت شخصیت. بلازی، ۱۹۹۳ و نیسان، ۱۹۹۶ به نقل از جهانگیرزاده و همکاران، ۱۳۸۹؛ برکویتز^۵، ۱۹۹۷، منش (لیکونا، ۲۰۰۴، برکویتز و همکاران، ۲۰۰۶؛ ناروائز، ۲۰۰۶) و روانشناسی مثبت (پترسون^۶ و سلیگمن، ۲۰۰۳) تأکید دارند. تلاش‌هایی نیز برای یکپارچه‌سازی آن‌ها صورت گرفته است تا رویکردهای آموزشی جامع برای رشد اخلاقی به دست آید. هر یک از این رویکردها نیز روش‌های آموزشی خاص خود را ترتیب

-
1. service learning
 2. civic education
 3. Weissberg, & O Brien
 4. Hogarth
 5. Berkowitz
 6. Peterson

داده‌اند که بر بعد اصلی (شناختی، هیجانی، اجتماعی، منش، یکپارچه) مورد نظر آن‌ها تأکید داشته و سبب رشد آن می‌شود.

برای دستیابی به هدف آموزش اخلاق یک رویکرد به‌تنهایی ناکافی است. از سوی دیگر برای مقایسه و تطبیق رویکردها با شرایط جامعه نیاز داریم به‌بنایی برای مقایسه داریم، علاوه بر این موارد برای ارائه الگویی مبتنی بر زیرساخت‌های فلسفی جامعه به هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی و معرفت‌شناسی نیاز داریم. مبنای مقایسه در اینجا رویکرد انسان‌عامل است (باقری، ۱۳۸۹) رویکرد معرفت‌شناختی انسان‌عامل واقع‌گرایی سازه‌گرایانه، به لحاظ ارزش‌شناسی، سنت‌گرای تحولی است و به لحاظ انسان‌شناسی، انسان را موجودی عامل می‌داند که دارای نفس، فطرت، عقل، اراده، هویت جمعی و محدودیت‌ها است. در این الگو یادگیرنده به‌عنوان عامل، در تعامل با دیگران اقدام به یادگیری می‌کند، یادگیری در این پژوهش به‌منزله عملی است که مبتنی بر میانی سه‌گانه شناخت، گرایش و اراده است و آموزش نیز تعامل در معنای کامل آن به‌منظور استقلال‌یابی از سوی یادگیرنده است. معلم در این رویکرد تمهیدگر، تبیین‌گر، پالاینده است؛ و یادگیرنده نیز موجودی عامل است که با تمام ویژگی‌های خاص خود در محیط آموزش حضور دارد. این رویکرد نقش زمینه را برای بررسی تطبیقی نظریه‌ها و روش‌های آموزش، در آموزش اخلاق را برای پژوهش حاضر بازی کرده و پژوهش را از گرفتار شدن در دام التقاط حفظ می‌کند. در رویکرد انسان‌عامل روش یادگیری ارزش‌ها، تمرینی، تبیینی و گزینشی است و به‌تبع آن روش آموزش ارزش‌ها نیز عملی، تبیینی و انتقادی است. مبنای اصلی الگوی طراحی آموزشی، آموزش اخلاق در این پژوهش عمل، تبیین و انتقاد است (باقری، ۱۳۸۹، ۱۳۹۰). حال این عمل، تبیین و انتقاد درباره تمام موضوعات و برای پرورش تمام فضیلت‌ها جهت رشد انسان شایسته قابل کاربرد است.

جهت ارائه الگوی طراحی آموزشی ابتدا باید، نظریه‌ها، مفاهیم و عوامل مؤثر در موضوع آموزش شناسایی شود، سپس این مفاهیم طبقه‌بندی شده و نقشه مفهومی آن‌ها ترسیم شود، پس از تشکیل نقشه مفهومی که در آن روابط میان مفاهیم و عوامل مشخص می‌شود، الگوی طراحی آموزشی ارائه می‌گردد. در واقع این مراحل الگویی برای ارائه الگوی طراحی آموزشی هستند. برای این منظور ابتدا باید نمونه به‌دست آمده از پیشینه پژوهشی را مورد

تحلیل محتوا قرار داد. بر اساس تحلیل محتوای صورت گرفته عوامل مؤثر (مقولات) در آموزش اخلاق شامل معلم و کارکنان، بافت، موضوع آموزش، دانش آموز و آموزش است. برای تلفیق دستاوردهای مختلف و عوامل مختلف در حوزه آموزش اخلاق، شامل فلسفی، روان‌شناختی، آموزشی، ابعاد برنامه، اهداف، محتوا، طراحی پیام و تعیین رسانه و الگوی طراحی آموزشی و فرایند تولید و اجرای ارزشیابی برنامه آموزشی به چارچوبی نیاز داریم که بتوانیم این موارد را به‌منظور ارائه الگو با یکدیگر یکپارچه کنیم، اغلب الگوهای طراحی آموزشی دارای چارچوبی سیستمی^۱ هستند. چارچوب مطلوب این پژوهش برای ارائه الگوی طراحی آموزشی اخلاق نیز چارچوب سیستمی (نظام‌مند) باشد. سیستم مجموعه‌ای از اجزای مجزا و متعامل است که برای رسیدن به یک هدف مشخص و مشترک با یکدیگر همکاری می‌کنند (نوروزی و رضوی، ۱۳۹۰). رویکرد سیستمی در عرصه‌های مختلف علمی به کار گرفته می‌شود. یکی از عرصه‌های کاربرد آن نیز در طراحی آموزشی است. اصول نظریه عمومی نظام‌ها امروزه تأثیر عمیقی بر گرایش‌های عمومی اکثر پروژه‌های طراحی آموزشی گذاشته است. این اصول به‌عنوان مبنای نظری برای اکثر الگوهای فرایندی طراحی آموزشی به کار می‌روند (ریچی، کلاین، ترسی، ۱۳۹۱؛ ترجمه زنگنه، ولایتی).

در واقع هر سیستمی به‌طور کلی دارای درونداد، فرایند، برونداد و حلقه بازخورد است. اکثر الگوها این فرض را می‌پذیرند که استفاده از رویه‌های نظام‌مند می‌تواند مداخله اثربخش‌تری را اعمال نماید. اکثر دستورات تجویزی الگوها شامل عناصر اصلی از قبیل تجزیه و تحلیل، طراحی، توسعه، پیاده‌سازی و ارزشیابی^۲ می‌باشند. هر یک از این پنج عنصر اصلی، متضمن این آگاهی هستند که همان‌طور که توسعه اتفاق می‌افتد، تجدیدنظر حداقل باید تا زمانی ادامه یابد که آموزش پیاده‌سازی گردد (ریزر و دمپسی، ۱۳۹۲؛ ترجمه وحدانی اسدی و همکاران).

صورت کامل عناصر در شکل ۱ به تصویر کشیده شده است. این الگو از جمع‌آوری اطلاعات شروع شده و در جهت عقربه‌های ساعت پیش رفته و در با تجزیه و تحلیل مخاطب، سپس تعیین محدوده برنامه، طراحی آموزشی ادامه یافته و به تولید، اجرا و ارزشیابی ختم می‌شود. طراح آموزشی برای آموزش اخلاق می‌تواند این مراحل را در نظر گرفته و خود

1. systematic

2. Analyze, Design, Development, Implementation & Evaluation (ADDIE)

این الگو را به فراخور موقعیت آموزش توسعه داده یا اصلاح نماید. این الگو به صورت نظام‌مند روش آموزش اخلاق را بر اساس موقعیت‌های مختلف، مخاطبان متفاوت، معلم و روش‌های آموزش گوناگون تعیین می‌کند.

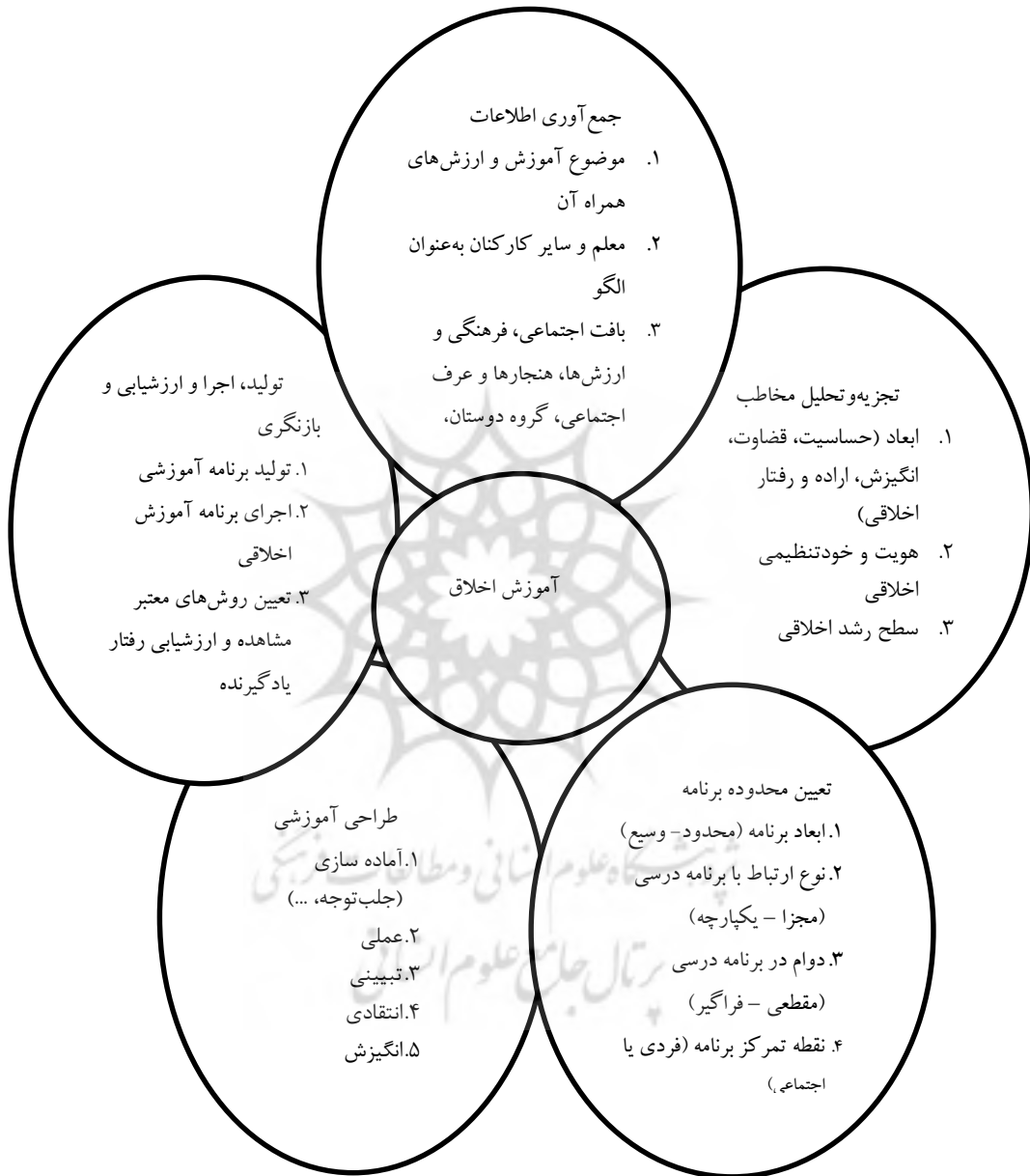
الگوی طراحی آموزشی، آموزش اخلاق (شکل ۱) دارای پنج بخش اساسی است که هر بخش نیز دارای واحدهای متعددی است. توضیح تمام واحدها و تمام عناصر در این مجال نمی‌گنجد. در ادامه به دلیل گستردگی موضوع فقط بخش طراحی آموزشی، الگو را بررسی می‌کنیم. هرچند که در این مقاله هدف تنها اعتبار یابی الگو است. درباره آموزش اخلاق روش‌های مختلفی ارائه شده است، هر یک به تناسب مبانی فلسفی و روان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناسی خود، بر آموزش شناختی، انگیزشی و هیجانی و تلفیق هر دوی این موارد، از طریق شفاف‌سازی ارزش‌ها، جامعه مراقب و ... تأکید دارند و تلاش می‌کنند دانش‌آموزان را به رشد اخلاقی برسانند. به‌طور کلی می‌توان مراحل آموزش را با توجه به ترکیب منطقی این رویکردها بر اساس رویکرد واقعی‌گرایی سازنده گرایانه شامل آماده‌سازی، عمل، تبیین، انتقاد و انگیزش دانست.

آماده‌سازی به معنای معرفی مسئله به دانش‌آموز بر اساس دانش قبلی و علایق و نیازهای او و برانگیختن حساسیت او برای مطالعه و بررسی ارزش است. در مرحله بعد، عمل است، عمل به این دلیل در مرحله دوم قرار دارد که کودک در ابتدای حرکت خود ممکن است بسیاری از معنایی و مضامین نهفته در رفتارهای اخلاقی را نداند، اما قرار گرفتن در محیطی که به این ارزش‌ها عمل می‌شود و از او نیز خواسته می‌شود که به آن‌ها عمل کند، زمینه را برای کسب رفتارهای درست و تفکر درباره آن‌ها را برای او فراهم می‌کند. از سوی دیگر منتظر شدن تا کسب شناخت کافی در این باره ممکن است غیرمنطقی به نظر بیاید. این عنصر بر این نکته نیز تأکید دارد که آموزش اخلاق عملی است. در مرحله بعد تبیین قرار دارد در این مرحله با روش‌های مختلف تلاش می‌شود ارزش‌ها و رفتارهای اخلاقی برای کودک تبیین شده، یعنی چستی آن‌ها، چگونگی عمل به آن‌ها و تأثیر رفتار اخلاقی بر خود و دیگران و جامعه و پیامدهای عدم عمل به آن‌ها، ارزش‌های فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی همراه آن برای کودک تبیین می‌شود. در مرحله بعد انتقاد است، کودک بعد از کسب شناخت و آگاهی کافی درباره ارزش و رفتار اخلاقی، به تفکر انتقادی و پالایش ارزش‌ها می‌پردازد و تلاش می‌کند، دیدگاه خود درباره ارزش را پالوده کرده و نگاهی درست به آن کسب کند

و اگر ارزش یا هنجار یا عرف یا رفتاری دارای نقاط مبهم است آن‌ها را شناسایی کرده و راهی برای اصلاح آن‌ها ارائه نماید. مرحله بعد انگیزش است، در انتها قرار گرفتن انگیزش به معنای جدایی آن از عمل، تبیین و انتقاد نیست. این عنصر نقش بسیار مهم در رفتار اخلاقی دارد. شناخت هیجان، انگیزه و چگونگی تأثیر آن‌ها بر رفتار و شیوه کنترل و هدایت آن‌ها از عناصر مهم آموزش اخلاق هستند. تأکید بر خود نظم‌دهی و درونی کردن و تشویق درونی برای انجام رفتار اخلاقی از نکات مهمی است که در این بخش از آموزش باید بر آن تأکید کرد. اگر مراحل آموزش به‌دقت طی شود، به احتمال بسیار زیاد کودک آگاهانه اقدام به انتخاب و عمل بر اساس دستاوردهای اخلاقی خود می‌کند.



شکل ۱. نمایش تصویری الگوی طراحی آموزشی آموزش اخلاق



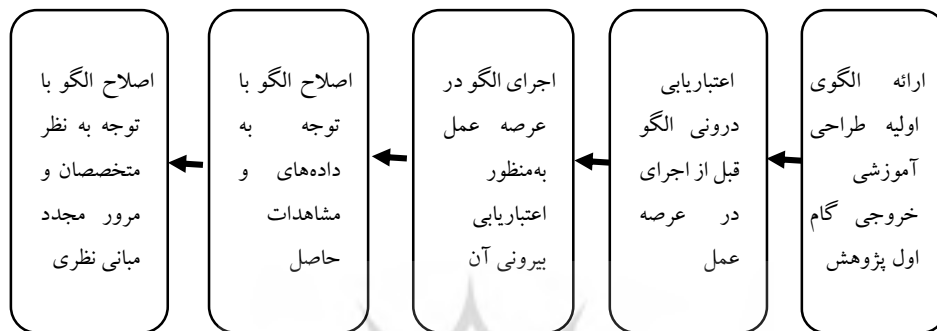
روش پژوهش

در این پژوهش از روش پژوهش ترکیبی اکتشافی متوالی برای ارائه الگو و پس از دستیابی به الگو تأیید (اعتباریابی) آن استفاده گردید. در بخش کیفی از روش مرور مبانی نظری و در بخش کمی از پژوهش شبه آزمایشی استفاده شد. در روش مرور مبانی نظری تمام مفاهیم، نظریه‌ها و عوامل مؤثر بر آموزش اخلاق از مبانی نظری جمع‌آوری شده سپس دسته‌بندی شده و نقشه مفهومی آن‌ها به دست آمد و در نهایت الگو بر اساس آن ارائه می‌شود. در این بخش به کمک مصاحبه با صاحب‌نظران اعتباریابی درونی الگو به دست آمد. در مرحله اعتباریابی بیرونی الگو نیز از طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل، استفاده شد. در ادامه هر یک از روش‌ها به صورت مختصر توضیح داده می‌شود.

در مرور مبانی نظری تمام نظریه‌ها، رویکردها و روش‌های یادگیری و آموزش اخلاقی مرور شده و بر اساس منطق مشخصی دسته‌بندی می‌گردد. پس از دسته‌بندی، الگوی مفهومی^۱ ون دن آکر و همکاران، (۲۰۰۶) (الگو، یا شبکه مفهومی، شامل متغیرهای حاضر در فرآیند طراحی آموزشی و چگونگی روابط متقابل میان آن‌ها) ارائه شد. پس از تهیه الگوی مفهومی، الگوی رویه‌ای^۲ (مراحل پیشنهادی را برای طی کردن یک فرآیند طراحی ون دن آکر و همکاران، (۲۰۰۶) بر اساس رویکرد طراحی نظام‌مند ارائه گردید. پس ارائه الگو نوبت به اعتباریابی^۳ درونی و بیرونی آن می‌رسد. برای اعتباریابی درونی الگوی طراحی آموزشی آموزش اخلاق از مصاحبه با اساتید راهنما و مشاور و دانشجویان دکتری تکنولوژی آموزشی و برخی صاحب‌نظران در آموزش اخلاق استفاده شد. نظرات مصاحبه‌شوندگان با توجه به منطق حاکم بر الگو دسته‌بندی شده و در الگو لحاظ گردید. در بخش اعتباریابی بیرونی الگو از روش شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون استفاده گردید. به دلیل طولانی بودن پژوهش و نیاز بالا به همکاری کادر مدرسه و معلم، از نمونه در دسترس استفاده شد. سپس دو کلاس از میان چهار کلاس موجود در دبستان پسرانه کمیل به صورت تصادفی انتخاب گردید و به تصادف یک کلاس در گروه آزمایش و یک کلاس در گروه کنترل قرار گرفت. در پیش‌آزمون پرسشنامه آزمون مباحث معین رست^۴ و پرسشنامه محقق ساخته

-
1. Conceptual models
 2. Procedural models
 3. validation
 4. Defining Issus Test

رفتار اخلاقی درباره نظم بر روی هر دو کلاس اجرا گردید. پرسشنامه رفتار اخلاقی توسط معلم، معاون آموزشی، والدین و دانش‌آموز تکمیل شد. در انتهای دوره بعد از کاربردی آموزش نیز مجدداً این کار تکرار گردید.



شکل ۲. فرایند اجرای پژوهش

جامعه و نمونه آماری: در پژوهش حاضر جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر تهران که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ شاغل به تحصیل بوده‌اند، به دلیل پیچیدگی و فراوانی مراحل پژوهش مدارس اندکی تمایل به اجرای پژوهش داشتند، به همین دلیل از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. پژوهشگر مدرسه‌ای که مدیر، معاونان و معلم آن تمایل به همکاری داشت را انتخاب کرد. مدرسه انتخاب شده دارای ۴ کلاس پایه ششم ابتدایی بود که به تصادف دو کلاس و از میان دو کلاس به تصادف یک کلاس به عنوان گروه آزمایش و یک کلاس به عنوان گروه کنترل انتخاب شد. تعداد کل آزمودنی‌ها در این پژوهش ۷۴ نفر بود که ۳۷ نفر در گروه کنترل و ۳۷ نفر در گروه آزمایش حضور داشتند.

ابزارهای اندازه‌گیری

ابزار اندازه‌گیری رشد اخلاقی: در این پژوهش، از دو پرسشنامه شامل پرسشنامه‌ای برای تعیین میزان رشد اخلاقی و پرسشنامه‌ای برای تعیین رفتار اخلاقی نظم استفاده شد. آزمون مباحث معین به‌طور گسترده از دهه ۱۹۷۰ به کار گرفته شده است. امروزه در هزاران مطالعه از آزمون مباحث معین استفاده شده است، از آزمون مباحث معین در بیش از ۴۰ کشور استفاده شده است، ادبیات منتشر شده درباره این آزمون رو به گسترش است، در حدود ۱۵۰ مطالعه جدید در هر سال (رست و ناروا، ۱۹۹۴). برای اندازه‌گیری رشد اخلاقی از فرم کوتاه آزمون مباحث معین DIT رست استفاده گردید. این فرم شامل ۳ داستان فرضی است؛

که به کمک آن سطح رشد اخلاقی فرد تعیین می‌گردد. بعد از تکمیل آزمون توسط آزمون‌شونده، شاخص P یا میزان تجهیز فرد به سطوح بالای اخلاقی (سطوح ۵ و ۶) تعیین می‌گردد. نمرات بالاتر حاکی از بالاتر بودن قضاوت اخلاقی و نمرات پایین‌تر حاکی از پایین‌تر بودن رشد قضاوت اخلاقی است (رست و نارواتز، ۱۹۹۴؛ و رست، ۱۹۸۶). نمره‌ای که بیش‌ترین استفاده را در آزمون مباحث معین دارد نمره P است (نمره مبتنی بر اصول)، بر اساس اهمیت نسبی که آزمودنی به سؤالات می‌دهد نشان‌دهنده تفکر اخلاقی مبتنی بر اصول مرحله ۵ و ۶ است. نمره P عددی از ۰ تا ۰/۹۵ است نمرات بالاتر نشان‌دهنده رشد قضاوت اخلاقی بالاتر است. همبستگی آزمون و باز آزمون، آزمون مباحث معین (در طول دوره زمانی چند هفته‌ای) با میانگین ۰/۸۰ و اعتبار آن با میانگین ۰/۸۵ (آلفای کربناخ) به دست آمده است. دیوین و رابینز^۱ (به نقل از کدیور، ۱۳۷۸) با تحقیقاتی که در دانشگاه مینه‌سوتا در زمینه پایایی فرم کوتاه انجام داده‌اند، گزارش کرده‌اند که پایایی این آزمون حدود ۰/۷۰٪ است. کدیور (۱۳۹۰) در تحقیقی ضریب پایایی این آزمون را با استفاده از روش بازآزمایی ۸۳٪ محاسبه کرده است.

به منظور تعیین روایی این پرسشنامه، در تحقیقی که در آن رابطه بین استدلال انتزاعی، کلامی و فضایی با نمرات آزمون مباحث معین مورد بررسی قرار گرفت، رابطه معنی‌داری بین نمرات آزمون مباحث معین و متغیرهای شناختی مذکور بدست آمد (کدیور، ۱۳۹۰).

پرسشنامه رفتار اخلاقی: پرسشنامه محقق ساخته رفتار اخلاقی، دارای ۲۰ گویه است که بر اساس رویکرد انسان عامل طراحی شده است. از آنجایی که موضوع آموزش اخلاق در این پژوهش نظم بود، پرسشنامه رفتار اخلاقی درباره نظم طراحی گردید. هدف از آموزش نظم بر مبنای این رویکرد دستیابی یادگیرنده به استقلال است. رویکردها و افراد مختلف تعدادی فضیلت را مطرح کرده‌اند: از جمله شجاعت، اعتدال، کنجکاوی، عقلانیت، دانش، آگاهی، صبر. آموزش نیز بر اساس تعدادی از این فضایل تدوین شد، پرسشنامه نیز میزان هر یک از این فضایل در ارتباط با نظم را در یادگیرندگان بررسی کرد. پرسشنامه دارای ۲۰ گویه در طیف لیکرت است. روایی صوری و محتوایی آن توسط اساتید راهنما و مشاور تأیید گردید و اعتبار آن نیز بر اساس آلفای کربناخ ۰/۸۹ به دست آمد. حداقل نمره در این پرسشنامه ۰ و حداکثر آن ۱۰۰ است. این پرسشنامه در اختیار معلم، معاون آموزشی،

1. Davison, M. L. & Robbins, S.

دانش آموز و والدین او قرار گرفت؛ و میانگین نمره فرد محاسبه و به‌عنوان نمره رفتار اخلاقی مورد توجه قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

برای تعیین اعتبار درونی پژوهش، پس از مرور پیشینه نظری و استخراج عناصر الگو سؤالاتی درباره بخش‌های مختلف الگو طراحی شد و دیدگاه صاحب‌نظران درباره آن‌ها گردآوری شده و در اصلاح الگو به کار گرفته شد. به‌طور کلی از دیدگاه متخصصان، الگو از اعتبار درونی برخوردار بود. سؤال دیگر این پژوهش این بود که آیا الگوی طراحی آموزشی آموزش اخلاق سبب رشد اخلاقی و عمل اخلاقی می‌شود؟ و آیا الگوی طراحی آموزشی، آموزش اخلاق از اعتبار بیرونی برخوردار است؟ در واقع این دو سؤال را می‌توان یک سؤال فرض کرد زیرا اگر الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق سبب رشد اخلاقی و عمل اخلاقی در یادگیرندگان بشود در واقع اعتبار بیرونی الگو نیز به‌دست آمده است. برای این منظور از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. برای بخش شناختی از آزمون مباحث معین رست و برای رفتار اخلاقی مرتبط با نظم از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده گردید که توسط چهار فرد تکمیل گردید که میانگین نمره آن‌ها محاسبه گردید و به‌عنوان نمره رفتار اخلاق در نظر گرفته شد.

سؤالات بخش کمی تحقیق با استفاده از آزمون‌های تحلیل کواریانس مورد آزمون قرار می‌گیرند. با توجه به اینکه آزمون تحلیل کواریانس، از آزمون‌های پارامتریک است، ابتدا فرض نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف^۱ بررسی شده و نتایج آن برای آزمون تحلیل کواریانس مورد استناد قرار خواهد گرفت. جدول ۱ نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف را به‌منظور بررسی نرمال بودن هر یک از متغیرهای تحقیق نشان می‌دهد.

جدول ۱. نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیرهای تحقیق

متغیر	آماره K-S	سطح معناداری
نظم	۱/۹۰۹	$p > ۰/۰۵$
اخلاق	۱/۰۴۱	$p > ۰/۰۵$

1. Kolmogorov-Smirnov

سطح معناداری آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای تمامی متغیرهای تحقیق بزرگ‌تر از خطای نوع اول ۰/۰۵ برآورد شده است و در نتیجه نشان می‌دهد که مجموعه نمرات حاصل شده از پرسشنامه‌های تحقیق، در سطح خطای نوع اول، از توزیع نرمال تبعیت می‌کنند؛ بنابراین می‌توان از آزمون پارامتریک تحلیل کواریانس در جهت آزمودن فرضیه‌های تحقیق استفاده نمود. اما یکی دیگر از پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کواریانس، فرض برابری واریانس نمرات هر متغیر در گروه‌های مورد مطالعه (آزمایش و کنترل) است که با استفاده از آزمون لوین^۱ انجام می‌پذیرد. جدول ۲ نتایج آزمون برابری واریانس‌های نمرات حاصل از هر متغیر را در بین دو گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد.

جدول ۲. نتایج آزمون برابری واریانس نمرات متغیرها

متغیر	آماره F	سطح معناداری
نظم	۳/۷۳۵	$p > 0.05$
اخلاق	۳/۱۸۰	$p > 0.05$

بر اساس یافته‌های جدول ۲ مشاهده می‌شود که سطح معناداری آزمون برابری واریانس برای هر یک از متغیرهای اخلاق و نظم بزرگ‌تر از خطای نوع اول ۰/۰۵ برآورد شده می‌توان گفت که شرط برابری واریانس‌ها وجود دارد. یکی دیگر از پیش‌فرض‌های مورد نیاز برای تحلیل کواریانس وجود همگنی رگرسیون است، آن‌گونه که خطوط رگرسیون هر دو گروه موازی باشد. نتیجه بررسی همگنی رگرسیون، این امر را تأیید کرد. در ادامه در ابتدا به آماره‌های توصیفی متغیر نظم و اخلاق در بین دو گروه آزمایش و کنترل اشاره کرده و بعد از آن به نتایج آزمون کواریانس اشاره می‌شود. میانگین و انحراف استاندارد متغیر نظم و رشد اخلاق به صورت زیر است:

جدول ۳. آماره‌های توصیفی متغیرهای نظم و اخلاق

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
نظم	کنترل	۵۴/۸۹۱۹	۴/۵۲۰۲	۵۶/۱۳۵۱	۵/۴۱۶۸
	آزمایش	۵۴/۳۵۱۴	۴/۰۰۱۵	۶۴/۸۹۱۹	۵/۰۰۹۹

1. Levene s Test

۲/۱۳۷۸	۱۱/۱۶۲۲	۲/۱۴۹۳	۹/۴۵۴۱	کنترل	اخلاق
۲/۹۵۰۱	۱۷/۱۳۵۱	۱/۹۰۱۵	۹/۶۸۹۲	آزمایش	

همان‌گونه که از نتایج جدول ۳ برمی‌آید، در سطح نظم و رشد اخلاق در بعد از ارائه کاربندی، افزایش روی داده است که برای مطالعه معنی‌داری این افزایش و همچنین به‌منظور کنترل اثر پیش‌آزمون بر روی پس‌آزمون از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شده است که نتایج در جدول ۴ قابل مشاهده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کواریانس روی نمرات پس‌آزمون متغیر نظم گروه‌های آزمایش و کنترل، با کنترل پیش‌آزمون

منبع	مجموع	درجه آزادی	میانگین	F	سطح معناداری	مجدورات	توان آزمون
پیش‌آزمون	۱۶۶۴/۸۸۱	۱	۱۶۶۴/۸۸۱	۴۰۰/۶۸۶	$p < .01$	۰/۸۴۹	/۰۰۰۱
گروه	۱۶۱۶/۰۸۲	۱	۱۶۱۶/۰۸۲	۳۸۸/۹۴۱	$p < .01$	۰/۸۴۶	/۰۰۰۱
خطا	۲۹۵/۰۱۱	۷۱	۴/۱۵۵				
کل	۲۷۴۳۵۸/۰۰۰	۷۴					

جدول ۴ نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری روی نمرات پس‌آزمون متغیر نظم گروه‌های آزمایش و کنترل، با کنترل پیش‌آزمون را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود بین دانش‌آموزان گروه آزمایش که تحت ارائه کاربندی قرار گرفته‌اند از نظر نظم

تفاوت معنی داری ($f=388/941$ و $p<0/01$) با گروه کنترل که تحت مداخله قرار نگرفته‌اند وجود دارد؛ بنابراین الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق بر میزان نظم تأثیرگذار است. به عبارت دیگر الگوی طراحی آموزشی اخلاق در رابطه با رفتار اخلاقی نظم از اعتبار بیرونی برخوردار است. در ادامه به تحلیل متغیر رشد اخلاقی می‌پردازیم.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کواریانس روی نمرات پس‌آزمون متغیر رشد اخلاق گروه‌های آزمایش و کنترل، با کنترل پیش‌آزمون

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجهول‌ات	توان آزمون
پیش‌آزمون	۴۷/۷۴۶	۱	۴۷/۷۴۶	۷/۸۸۲	$p<0/01$	۰/۱۰۰	۰/۷۹۱
گروه	۶۳۷/۱۲۷	۱	۶۳۷/۱۲۷	۱۰۵/۱۷۴	$p<0/01$	۰/۵۹۷	۱/۰۰۰
خطا	۴۳۰/۱۰۵	۷۱	۶/۰۵۸				
کل	۱۵۹۵/۵۰۰	۷۴					

جدول ۵ نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری روی نمرات پس‌آزمون متغیر رشد اخلاقی گروه‌های آزمایش و کنترل، با کنترل پیش‌آزمون را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود بین دانش‌آموزان گروه آزمایش که تحت ارائه کاربردی قرار گرفته‌اند و گروه کنترل که تحت مداخله قرار نگرفته‌اند از نظر رشد اخلاقی تفاوت معنی داری ($f=105/174$ و $p<0/01$) وجود دارد؛ بنابراین فرضیه تحقیق تحت عنوان، الگوی طراحی آموزشی اخلاق

اخلاق بر رشد اخلاقی تأثیرگذار است، مورد تأیید قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر ارائه آموزش بر اساس الگوی طراحی آموزشی آموزش اخلاق موجب افزایش رشد اخلاقی افراد نمونه تحقیق شده است. در نتیجه الگوی طراحی آموزشی آموزش اخلاق از اعتبار بیرونی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

الگوی طراحی آموزشی آموزش اخلاق ارائه‌شده در این پژوهش دارای رویکرد معرفت‌شناسی واقع‌گرایی سازنده‌گرایانه، به لحاظ ارزش‌شناسی، دارای رویکرد سنت‌گرای تحولی است و از لحاظ انسان‌شناسی، انسان را موجودی عامل می‌داند که دارای نفس، فطرت، عقل، اراده، هویت جمعی و محدودیت‌ها است. در این الگو یادگیرنده به عنوان عامل در تعامل با دیگران اقدام به یادگیری می‌کند، یادگیری در این پژوهش به منزله عمل است که مبتنی بر مبانی سه‌گانه شناخت، گرایش و اراده است و آموزش نیز تعامل در معنای کامل آن به منظور استقلال‌یابی از سوی یادگیرنده است. معلم در این رویکرد تمهیدگر، تبیین‌گر، پالاینده است؛ و یادگیرنده نیز موجودی عامل است که با تمام ویژگی‌های خاص خود در محیط آموزش حضور دارد. با توجه به این مبانی الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق ارائه گردید. از آنجایی که الگویی برای طراحی آموزشی اخلاق وجود ندارد، این الگو می‌تواند زمینه را برای برخورد نظام‌مند با آموزش اخلاق فراهم نماید. در این پژوهش تلاش شد تمام عوامل مؤثر در رفتار اخلاقی شناسایی بازایی شده و بر اساس رویکرد نظام‌مند با هدف یادگیری سازنده‌گرایانه در کنار یکدیگر قرار گیرند. در واقع در این پژوهش ویژگی‌های فردی (شناختی، گرایشی، ارادی و ...) و ویژگی‌های محیطی و اجتماعی (بافت، خانواده، گروه دوستان، معلم و ...) دخیل در رفتار اخلاقی بر اساس پیشینه پژوهش شناسایی شدند و بر این مبنا الگوی طراحی آموزشی با رویکرد واقع‌گرایی سازنده‌گرایانه ارائه گردید. این الگو می‌تواند در موقعیت‌ها و برای موضوعات مختلف و برای نظام آموزشی عمومی، آموزش عالی و آموزش حرفه‌ای به کار گرفته شود. در این الگو هم بر راهبردهای آموزشی و هم غیر آموزشی تأکید شده است. این الگو به شیوه‌ای نظام‌مند به طراح آموزشی کمک می‌کند تا آموزش مدون با نتایج قابل پیش‌بینی تدوین نماید. نتایج حاصل از اجرای این الگو و تأثیر آن بر رشد اخلاقی دانش‌آموزان با پژوهش‌های رست

(۱۹۸۶)، ماتارازو^۱ و همکاران (۲۰۰۸)، ولفرام (۲۰۰۸)، برکویتز و بیر (۲۰۰۳)، نارواز، اندیکوت، بوک و لیس^۲، (۲۰۰۵) و فرید و همکاران، (۱۳۸۹) همسو است. نتایج به دست آمده در این بخش نشان داد که آموزش بر اساس الگوی طراحی آموزشی پیشنهادی سبب ارتقاء سطح رشد اخلاقی دانش آموزان و رفتار نظم آن‌ها شده است در نتیجه این الگو از اعتبار بیرونی برخوردار است. دستاورد این پژوهش دستیابی به الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق است. الگوهای طراحی آموزشی تلاش دارند روش مطلوب آموزش برای اهداف خاص، محتوای خاص و مخاطب خاص را پیش بینی و تجویز می کند، این الگو نیز با توجه عناصری که در آن پیش بینی شده بود توانست با سطح اطمینان مشخصی بر مخاطبان خود تأثیر مثبتی داشته باشد.

منابع

- باقری، خسرو. (۱۳۸۹). *الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران*. تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو. (۱۳۹۰). *هویت علم دینی*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی سازمان چاپ و انتشارات.
- جهانگیرزاده، محمدرضا؛ شیخ شعاعی، علی رضا؛ و راستی تبار، سید رحیم. (۱۳۸۹). *رشد اخلاقی کتاب راهنما، قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی*.
- حاجی ده آبادی، محمدعلی. (۱۳۷۹). *چشم‌اندازی به جایگاه و نقش اخلاق در آموزش و پرورش، نشریه تربیت اسلامی (کتاب دوم)*، ویژه‌نامه تربیت اخلاقی، تهران: انتشارات معاونت پرورشی آموزش و پرورش.
- حقیقت، شهربانو؛ و مزیدی، محمد. (۱۳۸۷). *بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزش چهار رویکرد تربیت اخلاقی معاصر، اندیشه دینی*، شماره ۲۶، ۱۰۵-۱۳۴.
- ریچی، ریتا؛ کلاین، جیمز؛ و تریسی، مونیکا. (۲۰۱۱). *دانش پایه طراحی آموزشی (نظریه، پژوهش و عمل)*، ترجمه حسین زنگنه و الهه ولایتی، تهران: انتشارات آوای نور.

1. Matarazzo
2. Narvaez, Endicott, Bock & Lies

ریزر، رابرت؛ و دمپسی، جی. پی. (۲۰۰۷). روندها و مباحث نوین در طراحی و فناوری آموزشی، ترجمه: محمدرضا وحدانی اسدی؛ حسین اسکندری و داریوش نوروژی، تهران: آوای نور.

سجادی، سید مهدی. (۱۳۷۹). رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی. پژوهش‌های فلسفی - کلامی، شماره ۳.

شکوهمی، غلامحسین. (۱۳۷۴). مبانی و اصول آموزش و پرورش، (چاپ نهم)، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

عطاران، محمد. (۱۳۸۲). مقایسه دو رویکرد در تربیت دینی با تأکید بر عنصر اخلاق، مجموعه مقالات همایش آسیب‌شناسی تربیت دینی در آموزش و پرورش.

فردانش، هاشم. (۱۳۹۰). مبانی نظری تکنولوژی آموزشی، تهران: سمت.
 فرید، ابوالفضل؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ کریمی، یوسف؛ و فلسفی نژاد، محمدرضا. (۱۳۸۹). اثربخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفاف‌سازی ارزش‌ها و تلفیقی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی و پژوهشی دانشگاه تبریز، شماره ۱۹.

کدیور، پروین. (۱۳۹۰). روان‌شناسی اخلاق. تهران: آگاه.
 گانیه، آر. ام؛ بریگز، لسلی. جی؛ ویگر، والتر. دبلیو. (۱۹۹۲). اصول طراحی آموزشی، ترجمه خدیجه علی‌آبادی. تهران: دانا.

نقیب زاده، میر عبدالحسین. (۱۳۷۶). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، ج ۱، تهران: طهوری.

نوروژی، داریوش؛ و رضوی، سید عباس. (۱۳۹۰). مبانی طراحی آموزشی، تهران: سمت.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2003). What works in character education? Presentation at the Character Education Partnership National Forum 2003, Washington, D.C.

Berkowitz, Marvin. W., Sherblom, Stephen. A., Bier, Melinda. C., & Battistich, Victor. (2006). Educating for Positive Youth. In Killen, Melanie & Smetana, Judith, G. Handbook of Moral Development. Lawrence Erlbaum.

Bucciarelli, Monica., & Laird, P.N. Johnson, (2008). The Psychology of Moral Reasoning. *Judgment and Decision Making*, Vol. 3, No. 2.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: CASEL.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Halstead, Mark, T., & McLaughlin, Terence. H. (2005). *Education in Morality*, Taylor & Francis E-Library.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: Essays on moral development (vol. II)*. New York: Harper & Row.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. New York: Simon & Schuster.
- Matarazzo, Olimpia., Abbamonte, Lucia., & Nigro, Giovanna. (2008). Moral Reasoning and Behavior in Adulthood. *International Journal of Social Sciences* 3, 3.
- Narvaez, D., Endicott, L., Bock, T., & Lies, J. (2005). Minnesota's Community Voices and Character Education Project. *Journal of Research in Character Education*.
- Narvaez, Darcia. (2006). Integrative Ethical Education. In Killen, Melanie & Smetana, Judith, G. *Handbook of Moral Development*. Lawrence Erlbaum.
- Noddings, Nel. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, Berkeley: University of California Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2003). *The values in action classification of strengths and virtues*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. (Trans. M. Gabain). New York: Free Press.
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures*. Chicago: University of Chicago Press.
- Reigeluth, C. (Ed.) (1983). *Instructional-design theories and models: An overview of current status*. Vol. 1. Lawrence Erlbaum.
- Reigeluth, C. (Ed.) (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Lawrence Erlbaum. Vol. 2
- Reigeluth, C. (Ed.) (2009). *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base*. Routledge.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, R. James, & Narvaez, Darcia. (1994). *Moral development in the Professions: psychology and applied ethics*. New Jersey Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, K. (1996). Character education in the United States: A status report. *Journal for a Just and Caring Education*, 2, 75° 84.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. In J. van den Akker, K.

- Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.). *Educational design research* (pp. 1° 8). London: Routledge.
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 86° 87.
- Wolfson, Melinda. K. (2008). Factor that influence moral reasoning in adults: Investigating the Relationship between Logical and Moral Reasoning. *The Journal of Social Psychology*. 112, 271-286.

