

## بررسی اثربخشی مداخلات تربیتی بر هویت اخلاقی دختران ۱۴-۱۸ سال؛ با تأکید بر چالش‌ها و محدودیت‌ها

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۸/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۲۴

فاطمه شریفی<sup>۱</sup>، شعله امیری<sup>۲</sup>، وحید قاسمی<sup>۳</sup>

### چکیده

یکی از چالش‌های اخلاقی مهم که بهزیستی فردی و اجتماعی را با مخاطراتی روبه‌رو کرده است، عدم تناسب شناخت اخلاقی با رفتار اخلاقی است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مداخلات تربیتی بر هویت اخلاق دختران نوجوان، به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه ناحیه یک شهر قم بود که یک دبیرستان به روش در دسترس (با توجه به موافقت اولیای دبیرستان برای اجرای پژوهش) برای گروه نمونه انتخاب شد. از میان کلاس‌های این دبیرستان، پنج کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و تمامی دانش‌آموزان این کلاس‌ها پرسش‌نامه هویت خویشتن را تکمیل نمودند. پس از بررسی نتایج پرسش‌نامه تعداد سی نفر از دانش‌آموزان که در طبقه هویت معوق قرار گرفتند برای دریافت مداخله پژوهش در دو گروه آزمایش و گروه گواه (پانزده نفر در گروه آزمایش و پانزده نفر در گروه گواه) گمارده شدند. یافته‌ها به روش تحلیل کوواریانس تحلیل شد که نشان دهنده تأثیر مثبت معنادار مداخله تربیتی بر هویت اخلاقی نوجوانان مبتلا به هویت معوق در پس‌آزمون و پیگیری بود.

### واژگان کلیدی: مداخلات تربیتی، هویت اخلاقی، هویت معوق، نوجوانان.

۱. دکتری روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، مدیر گروه علمی- تربیتی روان‌شناسی، مجتمع آموزش عالی بنت الهدی، جامعه الصطفی العالمیه، قم، ایران. (نویسنده مسئول)

Email: fatemehsharifi67@yahoo.com

۲. دانشیار روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

Email: ahol\_eamiri@icloud.com

۳. دانشیار جامعه‌شناسی، گروه علوم اجتماعی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

Email: shole\_eamiri@yahoo.com

## ۱. مقدمه

یکی از چالش‌های اخلاقی مهم که بهزیستی فردی و اجتماعی را با مخاطراتی روبه‌رو کرده است، عدم تناسب شناخت اخلاقی با رفتار اخلاقی است. گروهی از محققان در حوزه روان‌شناسی اخلاق بر این باورند که پل پیونددهنده دانش اخلاقی به رفتار اخلاقی، هویت اخلاقی<sup>۱</sup> است (بلیسی، ۲۰۰۴). تحقیقات نشان داده‌اند که هویت اخلاقی از فهم اخلاقی و هیجانات اخلاقی که منبع قویتر و پایاتری برای انگیزش اخلاقی است، نشئت گرفته است (بلیسی، ۲۰۰۴). منظور از هویت اخلاقی، تعهدی است در رفتار که به توجه و محافظت از رفاه دیگران اختصاص دارد و با احساس شخصی مداومی از خود ادامه می‌یابد (هارت، ۲۰۰۵).

نظام‌های تربیتی موجود به دنبال ایجاد وضعیتی هستند که انسان‌ها ضمن درک صحیح از درست و نادرست، در صورت نقض هر یک از ملاک‌های مورد نظر، نوعی تنش درونی را تجربه کنند و در صورت رعایت آنها احساس رضایت باطنی و آرامش خاطر داشته باشند؛ یعنی انگیزشی درونی برای رفتارهای اخلاقی داشته باشند. براساس پژوهش‌های صورت گرفته، ایجاد هویت اخلاقی چنین انگیزشی را در فرد ایجاد می‌نماید. در مورد فرآیند شکل‌گیری هویت اخلاقی، مدل‌هایی ارائه شده است (بلیسی، ۲۰۰۴). یافته پژوهش‌های مذکور حاکی از آن است که همدلی، دین‌داری، قضاوت اخلاقی، هویت شخصی، شیوه‌های فرزندپروری و ساختار اجتماعی در ارتقای هویت اخلاقی تاثیرگذار است. با توجه به نقش هویت اخلاقی در انگیزش بخشی اخلاقی، یکی از مباحث مهمی که شایسته اهتمام پژوهشگران و نظریه‌پردازان در روان‌شناسی و علوم اجتماعی است، بررسی و طراحی مداخلات آموزشی برای ارتقا و تسهیل تحول هویت اخلاقی به‌ویژه در دوره نوجوانی است؛ زیرا چنان‌که پژوهش‌ها نشان می‌دهند، دوره نوجوانی یکی از دوره‌های مهم برای تحول هویت اخلاقی است (بلیسی، ۲۰۰۴؛ هارت، آتکین و فورد، ۱۹۹۸).

با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهش حاضر با توجه به پیشینه پژوهش و مدل‌های ارائه شده، به بررسی تأثیر مداخله آموزشی بر هویت اخلاقی نوجوانان ۱۴-۱۸ ساله

1. Moral identity

2. Blasi, A.

3. Hart, D.

4. Hart, D., Atkins, R., & Ford, D.

دارای هویت معوق پرداخته است. شایان ذکر است که علت انتخاب نمونه پژوهشی از دانش‌آموزان دارای هویت معوق این است که براساس مدلی که بلیسی<sup>۱</sup> (۱۹۸۳) در مورد هویت اخلاقی ارائه داده است، مفاهیم اخلاقی با هویت نوجوان پیوند می‌یابد. بنابراین، نوجوانانی که دارای هویت معوق هستند در زمینه پایه هویتی مناسب برای پیوند اخلاقیات با هویت شخصی دچار تأخیرند. از این رو، با انجام مداخله آموزشی (با توجه به متغیرهای تأثیرگذار بر هویت اخلاقی) برای ارتقای هویتی آنان، انتظار می‌رود نه فقط به هویت تحقق یافته دست یابند، بلکه سطح هویت اخلاقی در آنها ارتقا یابد.

در سال‌های اخیر تحقیقات زیادی در رابطه با اخلاق صورت گرفته است که به علت تسلط رویکرد شناختی - تحولی کلبیگ، بیشتر پژوهش‌ها معطوف به بررسی حیطه‌های شناختی اخلاق و بررسی اثربخشی مداخلات برای تحول شناختی اخلاق بوده است (هاردی و کارلو، ۲۰۰۵؛ اسناری و سامیلسون، ۲۰۰۸).

در ایران نیز بیشتر تحقیقات به بررسی وضعیت موجود اخلاق پرداخته‌اند و در موارد انگشت‌شماری اثربخشی روش‌های آموزشی بر تحول اخلاقی را بررسی کرده‌اند که آنها نیز بیشتر در زمینه قضاوت اخلاقی بوده است. (فرید، سعدی پور، کریمی و فلسفی نژاد، ۱۳۸۹) در داخل پژوهش فرید و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد که روش آموزش شناختی، بیشترین تأثیر را در ارتقای سطح قضاوت اخلاقی در نوجوانان دارد و در مرتبه دوم، روش آموزش مستقیم نیز تأثیر معناداری بر بالابردن سطح قضاوت اخلاقی داشته است و در نهایت روش تلفیقی نیز تأثیرگذار بوده است.

همچنین پژوهش مرعشی، صفایی مقدم و خزامی (۱۳۸۹) که با هدف بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی انجام گرفته است، موید آن است که اجرای آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی تأثیر مثبتی دارد. جهانی (۱۳۸۶) نیز معتقد است که می‌توان از طریق رشد مهارت‌های

1. Blasi, A.
2. Hardy, S. a., & Carlo, G.
3. Snarey, J., & Samuelson, P.

پرورشی به پرورش منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان کمک کرد. پژوهش‌کدیور، اسلامی و فراهانی (۱۳۸۳) نشان داد که نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان می‌تواند قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین، فراهم نمودن محیط آزاد در کلاس درس، تشویق دانش‌آموزان به بحث گروهی، توجه به عقاید دانش‌آموزان، کمک به جمع‌بندی مطالب و مشارکت فعالانه آنها در حل مسائل اخلاقی از مهم‌ترین ابزارهای معلمان در کمک به تحول قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان است (به نقل از کدیور، ۱۳۸۲).

برخلاف وجود پشتوانه نظری غنی براساس رویکرد دینی در زمینه آموزش اخلاق (حسینی‌زاده و حاجی‌ده‌آبادی، ۱۳۸۶؛ بهشتی و فقیهی، ۱۳۸۶؛ بهشتی، ۱۳۹۰) با جستجوی منابع در دسترس، این روش‌ها به صورت مجموعه‌هایی در زمینه تربیت اخلاقی، اصول و روش‌های پرورش اخلاقی و غیره تنظیم شده است، اما به صورت میدانی مورد ارزیابی قرار نگرفته است.

در خارج از ایران، برخی تحقیقات حاکی از آن است که اگر مداخله آموزشی در تحول اخلاقی صورت نگیرد، در این زمینه رشد بسیار اندکی صورت خواهد گرفت. برای نمونه در تحقیقی که بر روی ۹۲ دانشجوی پزشکی در طول سه سال آموزش دانشگاهی صورت گرفته است، مراحل تحول اخلاق تغییر چشمگیری نداشت (پاتنود... و همکاران، ۲۰۰۳، به نقل از فرید... و همکاران، ۱۳۸۹). همچنین برای پرورش اخلاقی کودکان، مداخلاتی به ویژه در محیط آموزشی آنها صورت گرفته است. برای نمونه مداخلات CDP<sup>۱</sup> با هدف افزایش مسئولیت‌پذیری، کمک به دیگران و کمک به اجتماع در کودکان صورت گرفته و از سوی دیگر کاهش دل‌مشغولی به خود تدوین شده است. برای دستیابی به این اهداف، آموزش‌هایی از قبیل برنامه کمک‌رسانی، ارائه مدل‌هایی از رفتار مثبت، بازی نقش و فعالیت‌های مشابه برای افزایش درک بین‌فردی، آموزش تشریک‌مسابی و بازی گروهی ارائه شده است. علاوه بر این، در برنامه آموزشی سعی شده است از حداقل کنترل بیرونی استفاده شود و مقدمات لازم برای رشد خودمختاری در کودکان و فرصت‌های تصمیم‌گیری برای آنها فراهم آید. نتایج پژوهش‌هایی که در زمینه اثربخشی این برنامه آموزشی در زمینه پرورش مثبت اجتماعی، اخلاقی، عقلانی انجام شد، CDP را یک الگو برای برنامه‌های پرورشی معرفی کرد (برکویتز<sup>۲</sup>،

1. Child Development Project

2. Berkowitz

پژوهش مهتا و وایتبرید<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) در زمینه تأثیر آموزش فلسفه بر پیشرفت اخلاق و روابط اخلاقی بر روی ۷۲ کودک ۱۲ و ۱۳ ساله نشان داد که برنامه آموزش فلسفه به کودکان، تأثیری مثبت بر ابعاد اجتماعی و عاطفی کودکان دارد و باعث پیشرفت آنان در زمینه رفتارهای اخلاقی مقبول در اجتماع شده است. یافته‌های پژوهش لینی و لینچ<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) با به‌کارگیری روش اجتماع پژوهشی نشان داده است که به‌کارگیری این روش در کلاس زمینه مناسبی برای رسیدن به اهداف عالی است و علاوه بر آنکه موجب رشد خودآگاهی، تفکر و خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود، فرایندی است که ارزش‌های اخلاقی را از طریق استدلال و نه از راه تلقین پذیری، به روشنی منعکس می‌کند و در نهایت به رشد نگرش‌ها و ارزش‌ها منجر می‌شود. در مقابل، پژوهش والکر<sup>۵</sup> (۲۰۰۲) نشان داد که از بین شش مطالعه‌ای که به منظور آموزش اخلاقی طراحی و اجرا شده بود فقط در یک مطالعه اثر آموزش معنی‌دار گزارش شد. نتایج پژوهش او نشان داد که اثرات آموزش اخلاق چندان هم امیدبخش نبوده است. همچنین پژوهش لنین (۱۹۹۳) نشان داد که آموزش اخلاق به تنهایی بر شخصیت و رفتار اخلاقی نوجوانان تأثیر معناداری ندارد و با توجه به اینکه تحولات اخلاقی دوره نوجوانی نیازمند زمان و مجموعه‌ای از تغییرات پیچیده است، لینی و لانچ پیشنهاد می‌کنند برای پرورش اخلاقی، برنامه‌های آموزشی جامعی نیاز است که ابعاد فلسفی، اجتماعی و رشد کودک را به هم پیوند دهد (لینی و لانچ، ۲۰۰۷).

لپسلی (۲۰۰۸) عقیده دارد با وجود نظریه‌پردازی‌ها و شواهد تجربی موجود در زمینه هویت اخلاقی، هنوز برنامه آموزشی مناسبی با هدف ارتقای هویت اخلاقی طراحی نشده است؛ زیرا به دلیل عدم وجود مدل تحولی مناسب در زمینه هویت اخلاقی، یافتن استراتژی‌های آموزشی در این زمینه دشوار است. بنابراین، با توجه به نبود تحقیقات مربوط به اثربخشی مداخلات آموزشی در هویت اخلاقی دانش‌آموزان، انجام مطالعات منظم در این رابطه

1. Ryan & Hawkins
2. Nucci, L. P., & Narvaez, D.
3. Mehta, S., & Whitebread, D.
4. Leaney, G., & Lynch, S.
5. Walkel, L. J.
6. Leaney, G., & Lynch, S.

ضروری است و برای تعیین نحوه شروع، محتوای آموزش و شیوه آن به تحقیقات فراوانی نیاز است که تا به حال در این زمینه پژوهشی انجام نشده است یا بسیار اندک است. از سوی دیگر، آموزش یک مهارت یا نگرش یا تلاش برای ایجاد آن، هرچه در سنین پایین‌تری انجام شود، پایدارتر و مفیدتر خواهد بود. بنابراین، با توجه به اهمیت آموزش اخلاق، به نظر می‌رسد اگر آموزش آن در سنین نوجوانی شروع شود، اثرگذارتر خواهد بود. براین اساس، در پژوهش حاضر این سؤال اصلی که آیا مداخلات تربیتی بر ارتقای هویت اخلاقی نوجوانان ۱۴-۱۸ ساله دارای هویت معوق تأثیر معنادار دارد، بررسی شد.

## ۲. روش اجرای پژوهش

### ۲-۱. روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. برای سنجش میزان پیشرفت و اثربخشی مداخله آموزشی و برای کنترل اثر پیش‌آزمون بر نتایج پس‌آزمون، برای مقایسه دو گروه از تحلیل کوواریانس (ANCOVA) استفاده شد. به‌کارگیری تحلیل کوواریانس منجر به کاهش واریانس خطا و افزایش توان آزمون‌های آماری می‌شود (عباسی قهرمانلو و صفدری، ۱۳۹۴). نرم‌افزار به‌کاررفته در این مرحله SPSS ۱۸ بود.

### ۲-۲. جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر دبیرستان‌های دخترانه ناحیه یک شهر قم بود. از میان این دبیرستان‌ها یکی از مدارس به صورت در دسترس (که با موافقت اولیای مدرسه امکان برگزاری جلسات مداخله آموزشی برای آن فراهم بود) برای نمونه انتخاب شد و از میان این دبیرستان، پنج کلاس (چهار کلاس در پایه اول و یک کلاس در پایه دوم) برای ورود به آزمایش انتخاب شد. از بین دانش‌آموزان این کلاس‌ها افرادی که برای شرکت در پژوهش رضایت داشتند، پرسش‌نامه هویت خویشتن (EMO-EIS<sup>1</sup>) را برای مشخص شدن طبقه هویتی تکمیل نمودند. بعد از بررسی نتایج پرسش‌نامه، تعداد سی نفر که در طبقه هویت معوق قرار گرفتند برای ورود به مداخله انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش

1. Extended objective measure of Ego identity stature - 2

و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) گمارده شدند. در نهایت به دلیل غبیت در جلسات آموزش و انتقال از مدرسه چند نفر افراد نمونه، داده‌های مربوط به سیزده نفر در گروه آزمایش و سیزده نفر در گروه کنترل در تحلیل آماری وارد شد. سه ماه پس از اجرای پس آزمون، آزمون پیگیری از آزمودنی‌ها به عمل آمد و آزمودنی‌ها مجدداً پرسش‌نامه پژوهش را تکمیل نمودند.

## ۳-۲. ابزار پژوهش

### ۱-۳-۲. پرسش‌نامه هویت اخلاقی

پرسش‌نامه هویت اخلاقی توسط آکوئینو و رید<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) ساخته شده و در ایران توسط توکلی، لطیفی و امیری (۱۳۸۹) ترجمه و روایی و پایایی آن محاسبه شد. این پرسش‌نامه دارای سیزده سؤال با دو زیرمقیاس نمادسازی و درون‌سازی است. زیرمقیاس نمادسازی بیانگر صفاتی است که رفتار فرد را در ارتباط با دیگران منعکس می‌کند و زیرمقیاس درون‌سازی نشانگر صفاتی است که برای خودپنداره مهم بوده و در هویت اخلاقی فرد نقش مرکزی دارد. پاسخ‌گویی به این پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت است. پایایی مؤلفه درون‌سازی این آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ و در مؤلفه نمادسازی برابر ۰/۸۲ گزارش شده است (آکوئینو و رید، ۲۰۰۲). همچنین پایایی این آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در نمونه ایرانی ۰/۷۲ و اعتبار صوری و محتوایی آن بر اساس نظر پنج نفر از اساتید گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان مورد تأیید قرار گرفته است (توکلی، و همکاران، ۱۳۸۹). با توجه به اینکه روایی و اعتبار پرسش‌نامه هویت اخلاقی در تحقیقات گوناگون این حوزه و در جامعه ایرانی نیز مورد تأیید بوده است در پژوهش حاضر نیز از این پرسش‌نامه استفاده شد.

### ۲-۳-۲. پرسش‌نامه هویت خویشتن (EOM-EIS-2)

این آزمون که بر اساس نظریه اریکسون و مارسیا در مورد هویت است، توسط بنیون و آدامز در سال ۱۹۸۹ تهیه و اعتباریابی گردید و در دو حوزه هویت عقیدتی (موضع‌گیری فرد در انتخاب شغل، فلسفه زندگی، مذهب و امور سیاسی) و هویت بین‌فردی (تنظیم روابط فرد با دیگران در انتخاب دوست، تنظیم رفتار در برابر جنس مخالف، تصریح نقش همسرو

انتخاب تفریحات توسط فرد) طراحی شده است. این پرسش‌نامه حاوی ۶۴ سؤال با چهار خرده‌آزمون شانزده سؤالی است. خرده‌مقیاس‌های این آزمون عبارتند از: خرده‌مقیاس هویت آشفته، خرده‌مقیاس هویت زودشکل‌گرفته، خرده‌مقیاس هویت معوق و خرده‌مقیاس هویت تحقق‌یافته. لازم به ذکر است که این پرسش‌نامه با توجه به فرهنگ جامعه ایرانی مورد بازبینی قرار گرفته است. دامنه سنی این آزمون بین ۱۴-۵۶ سال است که دامنه مطلوب آن بین ۱۵-۱۸ سالگی است. ضریب پایایی کل آزمون از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۷۷ و ضریب اعتبار خرده‌مقیاس‌های این آزمون در هویت آشفته ۰/۸۴، در هویت معوق ۰/۷۴، در هویت زودکسب‌شده ۰/۹۲، و در هویت تحقق‌یافته ۰/۷۵ است (آقا‌سلطانی، ۱۳۷۸). پرسش‌نامه حاضر بر اساس تقسیم‌بندی مارسیا با ملاک‌های اعتباری مناسب، هریک از انواع هویت را از یکدیگر متمایز می‌سازد و با توجه به دامنه سنی مطلوب آن برای آزمودنی‌های پژوهش کنونی، در تحقیق حاضر برای طراحی مداخله آموزشی مبتنی بر مدل‌های هویت اخلاقی نوجوانان انجام شد. جلسات درمانی بر اساس متغیرهای مدل و همچنین منابع علمی موجود (کاکیا، ۱۳۸۹؛ فرید، همکاران، ۱۳۸۹؛ ناسی و نارواز، ۲۰۰۸) طراحی شد.

با توجه به اینکه در مدل‌های مذکور مؤلفه‌های قضاوت اخلاقی، همدلی، هویت و دین‌داری رابطه مستقیم معنادار با هویت اخلاقی داشتند، در طراحی مداخله آموزشی سعی شد که جلسات بر اساس مؤلفه‌های ذکر شده تنظیم شود. برای بررسی روایی مداخله محتوا و ساختار جلسات، این برنامه به اساتید صاحب‌نظر در حوزه روان‌شناسی اخلاق ارائه شد و پس از اعمال اصلاحات مورد نظر، مداخله اجرا گردید.

برای تدوین محتوای برنامه آموزشی به پژوهش‌ها و منابع علمی داخلی و خارجی در زمینه آموزش هریک از مؤلفه‌های همدلی، هویت، قضاوت اخلاقی و دین‌داری مراجعه شد. (رک، بریا، ۱۳۸۸؛ کاکیا، ۱۳۸۹؛ فرید، همکاران، ۱۳۸۹؛ ناسی و نارواز، ۲۰۰۸؛ جان‌بزرگی و نوری، ۱۳۸۷؛ باهنر، ۱۳۷۸؛ نوروزی، ۱۳۸۶) برنامه آموزشی طراحی شده از نظر محتوایی دربرگیرنده همدلی، هویت، قضاوت اخلاقی و دین‌داری بود و از لحاظ روشی از روش‌های آموزش مستقیم و نیمه‌مستقیم و در موارد معدودی غیرمستقیم استفاده شد. روند جلسات از موضوعات کلی به جزئی بود و در نهایت ده جلسه آموزشی ۷۵ دقیقه‌ای طراحی شد که به صورت خلاصه در جدول ذیل آمده است.



## عناوین جلسات براساس مداخله آموزشی

جلسه اول	برقراری ارتباط و ارزیابی اولیه؛ برقراری رابطه درست با شرکت‌کنندگان در جلسه، بیان قواعد و اهداف، بیان تعداد جلسات آموزش، بستن قرارداد درمانی و تعهد از مراجع برای ادامه شرکت در جلسات درمانی، اجرای پیش‌آزمون و ارائه تکلیف و بازخورد
جلسه دوم	خودآگاهی؛ توانایی شناخت خود و آگاهی از ویژگی‌ها، نقاط ضعف و قوت
جلسه سوم	هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی؛ توجه به لزوم هدفمندی در کارها، تعیین اهداف درست در ابعاد گوناگون زندگی
جلسه چهارم	اعتماد به نفس؛ تقویت اعتماد به نفس برای بروز توانمندی‌ها، ایجاد انگیزه درونی من می‌توانم در دانش‌آموزان
جلسه پنجم	هویت‌یابی؛ شناخت هویت، هویت‌یابی موفق، زمینه‌های کسب هویت، رفتار مسئولانه
جلسه ششم	مسئولیت‌های دوره نوجوانی؛ شناخت یافتن نسبت به مسئولیت‌های خود، گسترش مهارت‌های لازم در فرد برای پذیرش مسئولیت
جلسه هفتم	همدلی و مهارت‌های ارتباطی؛ آشنایی با احساس‌های روان‌شناختی، ادراک بین‌فردی و پاسخ‌دهی همدلانه، ایفای نقش
جلسه هشتم	قضاوت اخلاقی؛ ارتقای توانمندی ارزیابی اخلاقی موقعیت‌های اجتماعی
جلسه نهم	دین‌داری؛ معرفی دین با عنوان برنامه زندگی، معرفی دین به مثابه راه منحصر به فرد برای دستیابی به سعادت واقعی، معرفی شخصیت‌های کاملی که در پرتو آموزه‌های دینی به تکامل واقعی دست یافته‌اند، عملیاتی کردن دین در همه ابعاد زندگی
جلسه دهم	خلاصه جلسات قبل، رفع اشکال، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری نهایی با کمک دانش‌آموزان، ارائه پس‌آزمون‌ها، تشکر، خداحافظی و ختم جلسه

روند اداره محتوایی جلسات از موضوعات کلی به جزئی بود. ابتدا نوجوانان با کلیت برنامه آموزشی آشنا شدند. سپس مهارت خودآگاهی، هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و اعتماد به نفس به آنها آموزش داده شد؛ زیرا این مهارت‌ها که مرتبط با مفهوم خود و هویت‌یابی است، نیروی اصلی برانگیزاننده رفتار است (اسکات، ۲۰۰۴، به نقل از جان بزرگی و نوری، ۱۳۸۷). همچنین مطالعات نشان می‌دهند که بسیاری از ویژگی‌هایی که در چارچوب اخلاق قرار نمی‌گیرند با ویژگی‌های اخلاقی همراه است؛ این ویژگی‌ها به طور بالقوه در خدمت تحول اخلاقی است. بنابراین، در مداخلات اخلاقی توجه به آنها لازم به نظر می‌رسد (جان بزرگی و نوری، ۱۳۸۷). با ذکر مقدمات فوق، فرآیند هویت‌یابی و مسئولیت‌پذیری برای گروه آزمایش تشریح شد. با توجه به تأثیرگذاری مثبت مداخله آموزشی مبتنی بر رویکرد گلاسر بر هویت‌یابی موفق (ر.ک.، کاکیا، ۱۳۸۹) از روش واقعیت‌درمانی گلاسر در آموزش استفاده شد. در جلسه بعدی، مهارت همدلی به نوجوان آموزش داده شد (ر.ک.، جان بزرگی و نوری، ۱۳۸۷؛ بربا، ۱۳۸۸). در ادامه، آموزش‌های مرتبط با قضاوت اخلاقی به نوجوانان براساس رویکرد کلبِرگ ارائه شد

(ر.ک.، فرید.، و همکاران، ۱۳۸۹؛ ناسی و نوروز، ۲۰۰۸؛ مرعشی.، و همکاران، ۱۳۸۹؛ لپسلی، ۲۰۰۸) و در نهایت مباحث مرتبط با دین‌داری براساس دین اسلام به نوجوانان ارائه گردید (ر.ک.، باهنر، ۱۳۷۸؛ بشیری، ۱۳۸۳). جلسات آموزشی شامل ده جلسه هفتگی به مدت ۷۵ دقیقه بود که طی آن مباحث مبتنی بر مدل تدوینی به نوجوانان آموزش داده شد. در هر جلسه ابتدا مروری بر جلسات قبل صورت گرفت و تمرین‌ها و تکالیف مرور شد. سپس مطالب هر جلسه آموزش داده شد و تمرین‌های مورد نظر انجام گردید. براین اساس، برای ارائه جلسات هم از روش مستقیم مانند سخنرانی و هم روش‌های نیمه مستقیم آموزش اخلاق، همچون بحث گروهی و ایفای نقش استفاده شد. در انتهای جلسات به دانش‌آموزان چکیده‌ای از مطالب مهم هر جلسه و تکالیف خانگی برای تمرین ارائه گردید.

### ۳. یافته‌های پژوهش

#### جدول ۲

میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	پیش‌آزمون				پس‌آزمون				پیگیری	
	گروه آزمایش		گروه کنترل		گروه آزمایش		گروه کنترل		گروه کنترل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
هویت اخلاقی	۵۰/۱۵	۴/۷۷	۵۱/۹۱	۶/۴۰	۵۰/۶۱	۶/۰۴	۵۲/۸۱	۴/۳۸	۴/۱۴	۵۰/۱۶

در جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد نمرات دو گروه در قبل و بعد از مداخله آموزشی و در مرحله پیگیری ارائه شده است. برای بررسی اثربخشی مداخله از آزمون مانکوا استفاده شد.

#### جدول ۳

آزمون باکس مربوط به تساوی کوواریانس‌های متغیر وابسته در دو گروه

۲/۹۶	ضریب باکس
۰/۸۹	F
۳	df 1
۱۲۴۹۰۷/۱۰۲	df 2
۰/۴۴۴	.Sig

#### جدول ۴

آزمون لوین مربوط به پیش فرض تساوی واریانس های متغیر وابسته در دو گروه آزمایش و گواه

Sig.	df2	df1	F	
۰/۰۴	۲۳	۱	۴/۵۵	پس آزمون
۰/۵۹	۲۳	۱	۰/۲۸	پیگیری

با توجه به اینکه برای اجرای این آزمون لازم بود که همگنی واریانس ها و کوواریانس های متغیر وابسته در دو گروه تأیید شود از آزمون لوین و باکس استفاده شد. نتایج این آزمون ها در جداول ۳ و ۴ بیان شده است. جدول ۳ نشان می دهد که تساوی کوواریانس متغیر وابسته در دو گروه توسط آزمون باکس تأیید شد. همچنین با توجه به جدول ۴ آزمون لوین نشان داد که تساوی واریانس های متغیر وابسته در دو گروه برقرار بود.

#### جدول ۵

نتایج تحلیل آنکوا برای بررسی تأثیر مداخله آموزشی بر هویت اخلاقی در مراحل پس آزمون و پیگیری (با کنترل نمرات پیش آزمون)

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	F آماره	سطح معناداری	توان آزمون	مجذور اتا
پس آزمون	۱۲/۴۷	۱	۰/۵۳	۰/۴۷	۰/۱۰	۰/۰۲
پیگیری	۴۶/۷۵	۱	۲/۱۳	۰/۱۵	۰/۲۸	۰/۰۸

داده های جدول ۵ نشان می دهد که میانگین نمرات هویت اخلاقی در دو گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون تفاوت معناداری با یکدیگر ندارد ( $F=۰/۵۳, P=۰/۴۷$ ). همچنین میانگین نمرات هویت اخلاقی در دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیگیری دارای تفاوت معنادار با یکدیگر نیست ( $F=۲/۱۳, P=۰/۱۵$ ). این نتایج نشان می دهد که مداخله آموزشی بر هویت اخلاقی نوجوانان دارای هویت معوق تأثیر معنادار ندارد.

#### ۴. بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش نشان داد که مداخله آموزشی بر هویت اخلاقی نوجوانان مبتلا به هویت معوق در پس آزمون ( $F=۰/۵۳, P=۰/۴۷$ ) و پیگیری ( $F=۲/۱۳, P=۰/۱۵$ ) تأثیر معنادار نداشت. با توجه به بررسی های صورت گرفته توسط پژوهشگر، پژوهش حاضر اولین مطالعه ای بود که تأثیر مداخله آموزشی مبتنی بر مدل بومی (اسلامی) هویت اخلاقی بر

هویت اخلاقی را بررسی کرده است. بنابراین، نتایج آن با پژوهش‌هایی مقایسه می‌شود که در حیطه‌های دیگر تحول اخلاقی به بررسی اثر مداخلات مشابه پرداخته‌اند. پژوهش حاضر نقطه آغازین برای پژوهش‌های مشابه است و به یقین دچار نقصان‌هایی نیز می‌باشد. همچنین با بررسی‌هایی که صورت گرفت، مشخص شد که پژوهش حاضر اولین مطالعه است که به بررسی اثربخشی مداخله آموزشی بر ارتقای هویت اخلاقی نوجوانان (هم در داخل و هم در خارج از ایران) پرداخته است.

باتوجه به این توضیحات نتیجه پژوهش حاضر با پژوهش‌های والکر (۲۰۰۲) و جان‌بزرگی و نوری (۱۳۸۷) در زمینه آموزش اخلاقی همخوان است. پژوهش والکر (۲۰۰۲) نشان داد که از بین شش مطالعه‌ای که به منظور آموزش اخلاقی طراحی و اجرا شده بود، فقط در یک مطالعه اثرآموزش معنی‌دار بوده است. نتایج پژوهش وی نشان داد که اثرات آموزش اخلاق چندان هم امیدبخش نبوده است. دامون<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) اعتقاد دارد که رشد اخلاقی در مدرسه تابع فرآیندهای اجتماعی و شناختی است که در سایر شرایط ملاحظه می‌شود؛ یعنی از طریق مشارکت در روابط انسانی است که نوجوانان، اخلاقی را می‌آموزند. به بیان دیگر، اخلاق نوجوانان را نمی‌توان با تدریس درس اخلاق به آنان آموزش داد؛ زیرا بیشتر آنان به منظور انجام وظیفه و به صورت موجوداتی منفعل و یا مجبور، در این‌گونه کلاس‌های درسی حاضر می‌شوند. آنان رفتارهای اخلاقی خود را از نوع ارتباطاتی که با والدین، بزرگسالان و همسالان خود دارند، می‌آموزند. همچنین پژوهش لینی و لانچ (۲۰۰۷) نشان داد که آموزش اخلاق به تنهایی بر شخصیت و رفتار اخلاقی نوجوانان تأثیر معناداری ندارد. باتوجه به اینکه تحولات اخلاقی دوره نوجوانی نیازمند زمان و مجموعه‌ای از تغییرات پیچیده است (برگ، ۱۳۸۶)، لینی و لانچ پیشنهاد می‌کنند که برای پرورش اخلاقی برنامه‌های آموزشی جامعی نیاز است که ابعاد فلسفی، اجتماعی و رشد کودک را به هم پیوند دهد (لینی و لانچ، ۲۰۰۷). شکل‌گیری هویت اخلاقی نیز از این قاعده مستثنی نیست؛ زیرا نیازمند پیوند مؤلفه‌های رفتاری، احساسی و شناختی است.

از دیگر سو با توجه به اینکه تحول اخلاقی فرد مجزا از هسته بزرگتر شخصیت که سلامت

1. Damon, W.

فرد را ایجاد می‌کند، نیست و در حقیقت، ماهیت اخلاقی فرد با سایر ابعاد ترکیب روانی فرد یکپارچه است (جان بزرگی و نوری، ۱۳۸۷)، این مسئله، آموزش اخلاقی نوجوانان را دچار چالش‌هایی می‌کند و بر کاهش اثربخشی آموزش نیز تأثیرگذار خواهد بود. همچنین مطالعات نشان داده‌اند بسیاری از ویژگی‌هایی که در چارچوب اخلاق قرار نمی‌گیرد با تحول اخلاقی همراه است (برای مثال خوش بینی و قاطعیت). این ویژگی‌های فرااخلاقی<sup>۱</sup> برای کنشوری اخلاقی لازمند، ولی به طور ذاتی ماهیت اخلاقی ندارند (برکویتز، ۱۹۹۷). بنابراین، برکویتز (۱۹۹۷) پیشنهاد می‌کند تا در مطالعات مربوط به تحول اخلاقی هم باید ویژگی‌های اخلاقی و هم فرااخلاقی در نظر گرفته شود. در پژوهش حاضر، اعتماد به نفس که از ویژگی‌های فرااخلاقی مهم است مورد توجه قرار گرفت، اما ویژگی‌های فرااخلاقی دیگر مانند خودمهارگری، خوش بینی و جهت‌گیری اجتماعی (جان بزرگی و نوری، ۱۳۸۷) در مداخله آموزشی مورد توجه قرار نگرفت.

مداخله طراحی شده تلاش داشت تا در طی دوره نوجوانی که فرآیند هویت‌یابی در حال تکمیل است، با انجام مداخله آموزشی مرتبط با متغیرهایی که با هویت اخلاقی ارتباط مثبت دارند، یاری‌گر و تسهیل‌گر این فرآیند باشد. از سوی دیگر اخلاق مسئله بنیادی است و به نظر می‌رسد استقرار آن نیازمند پیوستگی و زمان است (ناسی و ناروز، ۲۰۰۸). بسیاری از مداخلاتی که در زمینه تحول اخلاقی طراحی شده‌اند و اثربخش بوده‌اند در بازه زمانی طولانی مدتی انجام شده است؛ مانند پژوهش نوروزی (۱۳۸۶) که به بررسی تأثیر آموزش اخلاق به روش فلسفی به مدت هشت ماه پرداخته است. با توجه به شرایط اجرایی پژوهش حاضر، امکان برگزاری دوره‌های آموزشی طولانی مدت وجود نداشت.

پایبندی به اخلاق مسئله‌ای فردی نیست و خانواده، جامعه و محیط بر آن تأثیرگذار است. (هارت، ۲۰۰۵؛ ناروز، ۲۰۰۷؛ جان بزرگی و نوری، ۱۳۸۷) و کنترل بر شرایط اجتماعی، خانواده، مدرسه و... نیازمند هماهنگی بسیاری از مؤلفه‌های اجتماعی از جمله خانواده، مدرسه، رسانه و... است که در حد توان پژوهش حاضر نبود. این مسئله در رویکردهای اجتماعی و فرهنگی تحول اخلاقی نیز تأیید شده است (ماتسوبا، مورزین و هارت، ۲۰۱۴)؛ زیرا از سویی نیروهای

1. metamoral
2. Berkowitz, M. W.
3. Narvaez, D.
4. Matsuba, M. K., Murzyn, T. & Hart, D.

اجتماعی، فرهنگی و تاریخی بر مفهوم خود افراد تأثیرگذار است (آقامحمدیان و حسینی، ۱۳۸۴) و از سوی دیگر کنش اخلاقی نیز مانند تمام اشکال کنش‌های عالی‌تر ذهنی، به صورت گریزناپذیر به صورت اجتماعی و فرهنگی تعیین می‌شود؛ زیرا بسیاری از معیارهای کنش اخلاقی برگرفته از محیط اجتماعی و فرهنگی است و از سوی دیگر فضای اجتماعی با نظامی از تقویت و تقبیح‌های خودبروز، کنش اخلاقی را تسهیل و یا بازداری می‌نماید (بی‌تاپان، ۲۰۱۴) به‌ویژه در دوره نوجوانی که نظر دیگران برای نوجوان اهمیت دوچندان دارد (برگ، ۱۳۸۶).

براساس مدل هارت (۲۰۰۵) و الگوی آموزش اخلاق یکپارچه (ناروز، ۲۰۰۷)، یکی از عواملی که در تحول هویت اخلاقی تأثیرگذار است، فراهم بودن فرصت انجام عمل اخلاقی است، اما با توجه به محدودیت امکانات پژوهش حاضر و انجام آن با توجه به گروه مخاطب (مدرسه دخترانه)، آموزش‌ها بیشتر بر بعد شناختی تمرکز داشت. البته در جلسات آموزشی، فعالیت‌هایی برای نوجوانان تعیین و در کلاس انجام شد، همچنین تکالیفی برای انجام در طول هفته در نظر گرفته شد، اما فعالیت‌هایی که با نظارت مشاور و حضور وی و خارج از جلسات آموزشی و به طور مدارم انجام شود، امکان‌پذیر نبود. همچنین با توجه به تأثیر عملکرد خانواده در تحول اخلاقی نوجوانان (رک. هارت و اتکینس، ۱۹۹۹؛ اسمیتانا، ۲۰۱۴؛ تامسون، میرو مگنلی، ۲۰۱۴) جان بزرگی و نوری (۱۳۸۷) براساس نتایج پژوهش خود پیشنهاد می‌کند که تحول اخلاقی کودکان از طریق آموزش خانواده‌ها پیگیری شود، اما در پژوهش حاضر با توجه به تفاوت سنی گروه مخاطب، روحیه استقلال‌جویی نوجوانان و تأثیرپذیری متقابل نسبت به همسالان، آموزش به طور مستقیم بر نوجوانان اجرا شد و خانواده‌ها در آموزش شرکت نداشتند.

نتایج پژوهش حاضر با برخی از پژوهش‌ها نیز ناهمخوان است. (رک. نوروزی، ۱۳۸۶؛ مرعشی، و همکاران، ۱۳۸۹؛ فرید... و همکاران، ۱۳۸۹) پژوهش‌های ذکر شده از نظر طول دوره آموزش از پژوهش حاضر طولانی‌تر بوده‌اند (رک. نوروزی، ۱۳۸۶) یا فقط بر پرورش بعد شناختی تحول اخلاقی تأکید داشته‌اند (رک. مرعشی... و همکاران، ۱۳۸۹؛ فرید... و همکاران، ۱۳۸۹)؛ در حالی که در تحول هویت اخلاقی ابعاد شناختی، احساسی و رفتاری با هم پیوند می‌یابند و مداخلات طراحی شده باید هر

1. Hart, D., & Atkins, R.
2. Smetana, J. G.
3. Thompson, R. A., Meyer, S., & McGinley, M.

سه بعد را پوشش دهد که در پژوهش حاضر نیز تلاش بر در نظر گرفتن ابعاد گوناگون هویت اخلاقی بود. برای نمونه پژوهش نوروزی (۱۳۸۶) به بررسی تأثیر آموزش اخلاق به روش فلسفی به مدت هشت ماه پرداخته است. نتایج پژوهش وی نشان از این دارد که دانش آموزان نه فقط در زمینه رعایت بیشتر نظم در کلاس، احترام به بزرگترها، مسئولیت پذیری، خلایق، عزت نفس و روابط صحیح با دیگران رشد کرده اند، بلکه اجرای برنامه کار فلسفی بر پیشرفت تحصیلی آنان نیز مؤثر بوده است.

همچنین کوهانسکا<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۴) برای پرورش خود اخلاقی بر آموزش خانواده تأکید دارند، به گونه ای که والدین بتوانند ارتباط مسئولانه و حمایتگرانه ای با فرزندان داشته باشند. همچنین وجود دلبستگی ایمن در خانواده زمینه درونی سازی اخلاقی را در فرزندان فراهم می کند (پسلی، ۲۰۰۸). پژوهش جان بزرگی (۱۳۸۷) پیشنهاد می کند که با توجه به اینکه خانواده بانفوذترین مرجع رسمی و اجتماعی برای تربیت است، آموزش والدین و توجه به کانون خانواده می تواند در تحول اخلاقی کودکان تأثیرگذار باشد. در حالی که یکی از محدودیت های پژوهش حاضر انجام مداخله آموزشی فقط بر روی خود نوجوانان بوده است و خانواده ها حضور فعالی در مداخله آموزشی نداشتند. با توجه به نقش عمیق خانواده ها در تسهیل و یا تضعیف فرآیند تحول اخلاقی، ممکن است وجود موانع از سوی خانواده ها یکی از عوامل تضعیف کننده تأثیرگذاری آموزش باشد که شایسته است در پژوهش های آینده مورد توجه قرار گیرد.

در پژوهش حاضر، آموزش بر روی نوجوانان دارای هویت معوق انجام گرفت. هویت شخصی زمینه و بنیانی برای هویت اخلاقی است (لئونارد، ۲۰۱۰؛ هاردی، ۲۰۰۸؛ بلیسی، ۱۹۹۵). به نقل از جهانگیرزاده (۱۳۹۰) و نوجوانانی که دچار هویت معوقند از چنین زیرساختی برای اسقرار هویت اخلاقی محرومند؛ زیرا در این حالت نوجوان به دیدگاه های گوناگون در ابعاد مختلف زندگی توجه دارد، اما هنوز تعهدات کامل نسبت به این نقش ها در او شکل نگرفته و در واقع در مرحله جستجوگری ارزش ها قرار دارد (آقامحمدیان و حسینی، ۱۳۸۴). بر این اساس، این مسئله

1. Kochanska
2. Leonard, G. R.
3. Hardy, S. A.

می‌تواند در عدم معناداری مداخله آموزشی در پژوهش حاضر تأثیرگذار بوده باشد.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر و پژوهش‌های انجام گرفته در زمینه‌های مشابه، تحول هویت اخلاقی در دوره نوجوانی فرآیند مستمری است که عوامل فردی و اجتماعی زیادی در آن دخیل است و تمرکز بر خود نوجوانان و انجام مداخلات کوتاه‌مدت به تنهایی نمی‌تواند تأثیر معناداری بر تحول هویت اخلاقی در نوجوانان داشته باشد، بلکه باید به مؤلفه‌های مهمی مثل شیوه‌های فرزندپروری، عملکرد خانواده، مدرسه و شرایط اجتماعی نوجوانان توجه بیشتری نمود و به این ترتیب برنامه ریزان و مسئولان عرصه تعلیم و تربیت و آنان که دغدغه پرورش نوجوانان اخلاق مدار را دارند، شایسته است زمینه تعامل، هم‌سویی و هماهنگی هرچه بیشتر نهادهای ذیربط را فراهم آورند و برای حصول نتیجه بهتر و بیشتر از نتایج پژوهش‌های محققان در علوم مربوطه استفاده نمایند.

با توجه به عدم معنی‌داری مداخله آموزشی کوتاه‌مدت طراحی شده در پژوهش حاضر، این پژوهش هشدار است برای متولیان امر تعلیم و تربیت اخلاقی؛ بدین معنا که تحول هویت اخلاقی در نوجوانان نیازمند تعامل پیچیده عوامل مختلفی همچون هویت‌یابی موفق، ارتقای همدلی، دین‌داری و قضاوت اخلاقی و هماهنگی ارگان‌هایی همچون خانواده، مدرسه، رسانه و غیره همراه با برنامه‌های جامع و مستمر آموزشی است. با اجرای آموزش‌های کوتاه‌مدت و بدون توجه به ابعاد گوناگون، نمی‌توان شاهد تحول هویت اخلاقی و ارتقای تعهد اخلاقی در نوجوانان بود.

با توجه به دستورالعمل آموزش و پرورش، مداخله آموزشی فقط برای دختران ارائه گردید و امکان مقایسه نتایج مداخله آموزشی در دختران و پسران میسر نبود. این مسئله که از مهمترین محدودیت‌های پژوهش حاضر است، تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش در این مرحله را برای پسران دچار محدودیت می‌نماید. از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر تمرکز آموزش‌ها بر بعد شناختی است که فرصت کمتری برای انجام آموزش‌های رفتاری به صورت مشترک با دانش‌آموزان و خانواده‌ها فراهم شد و اینکه آموزش فقط به دانش‌آموزان ارائه گردید و خانواده‌ها آموزشی دریافت نکردند. همچنین این پژوهش فقط یک آزمون پیگیری داشت که سه ماه بعد از خاتمه جلسات آموزشی برگزار شد.



با توجه به نقش خانواده که اولین و با نفوذترین مرجع تربیت در جامعه است، پیشنهاد می‌شود در برنامه‌های آموزشی آتی، همزمان برای والدین نیز مداخلات آموزشی طراحی و اجرا شود و نتایج آن با آموزش نوجوانان به تنهایی و یا ترکیب آموزش خانواده و نوجوانان مقایسه شود. همچنین مداخلات آموزشی هم برای دختران و هم پسران اجرا شود و نتایج مداخلات، مورد بررسی و مقایسه قرار گیرد و مداخلات مشابهی در دوره‌های سنی پایین‌تر و برای جوانان نیز طراحی شود و معناداری آنها بررسی گردد. از سویی با توجه به اینکه اجرای مداخلات در زمینه تحول اخلاقی به‌ویژه در سطوح عمیق شخصیتی انسان مانند شکل‌گیری هویت اخلاقی، نیازمند برنامه‌های مستمر است، پیشنهاد می‌شود در یک برنامه منسجم و طولانی مدت، مؤلفه‌های اثرگذار آموزش داده شود. با توجه به اینکه برنامه درسی دانش‌آموزان (در کلیه پایه‌های تحصیلی دبیرستان) حداقل یک جلسه یک‌ونیم‌ساعته در طول هفته اختصاص به درس پرورشی دارد، پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه شکل‌گیری هویت اخلاقی با پایبندی اخلاقی و بسیاری از مؤلفه‌های مثبت شخصیتی ارتباط معنادار دارد، آموزش‌های مرتبط با آن به صورت منسجم و مستمر در طول دوره تحصیل دانش‌آموزان و در ساعات درس پرورشی به آنها ارائه شود و علاوه بر آموزش و بحث‌های ارائه شده در کلاس، فرصتی عملی برای اجرای فعالیت‌های مرتبط با آموزش‌ها در مدارس برای دانش‌آموزان فراهم آید.

## فهرست منابع

۱. آقاسلطانی، سوسن (۱۳۷۸). بررسی رابطه بین هویت و خلاقیت در میان دانشجویان سال اول دانشگاه تبریز: پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان. اصفهان.
۲. آقامحمدیان، حمیدرضا، و حسینی، سیدمهران (۱۳۸۴). روان‌شناسی بلوغ و نوجوانی - روان‌شناسی رشد ۲. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
۳. باهنر، ناصر (۱۳۷۸). آموزش مفاهیم دینی همگام با روان‌شناسی رشد. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.
۴. بریا، میشل (۱۳۸۸). کلیدهای پرورش رفتار و ارزش‌های اخلاقی در کودکان و نوجوانان. مترجم: فرود، فرناز. تهران: صابرین.
۵. برگ، لورا (۱۳۸۶). روان‌شناسی رشد. مترجم: سید محمدی، یحیی. تهران: ارسباران.
۶. بشیری، ابوالقاسم (۱۳۸۳). نگاهی روان‌شناختی به آسیب‌شناسی دین‌باوری جوانان. نشریه معرفت، ۸۷، ۱۵-۶.
۷. بهشتی، محمد (۱۳۹۰). آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن. تهران: سمت.
۸. بهشتی، محمد، و فقیهی، علی نقی (۱۳۸۶). آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن. تهران: سمت.

۹. توکلی، ماهگل، لطیفی، زهره، و امیری، شعله (۱۳۸۸). بررسی ابعاد مختلف دین‌داری و هویت اخلاقی در دانشجویان دانشگاه اصفهان. *نشریه مطالعات اسلام و روان‌شناسی*، ۳ (۵)، ۶۵-۷۷.
۱۰. جان بزرگی، مسعود، و نوری، ناهید (۱۳۸۷). *آموزش اخلاق، رفتار اجتماعی و قانون‌پذیری به کودکان*. تهران: انتشارات ارجمند.
۱۱. جهانگیرزاده، محمدرضا (۱۳۹۰). دیدگاه‌های هویت-شخصیت و رفتاری نگر در رشد اخلاقی. *نشریه معرفت اخلاقی*، ۳ (۱)، ۸۸-۶۵.
۱۲. جهانی، جعفر (۱۳۸۶). بررسی تأثیرات برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان. *نشریه مطالعات برنامه‌ریزی درسی*، ۲ (۷)، ۳۶-۵۹.
۱۳. حسینی‌زاده، سیدعلی، و حاجی‌ده‌آبادی، علی (۱۳۸۶). *بررسی مسائل تربیتی جوانان در روایات*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۴. شریفی، فاطمه، فقیهی، علی‌نقی، و امیری، شعله (۱۳۹۳). تبیین هویت اخلاقی فرد منتظر و راهکارهای پرورش آن در نوجوانان. *نشریه پژوهش‌های مهدوی*، ۳ (۱۰)، ۱۰۱-۱۲۷.
۱۵. عباسی‌قهرمانلو، عباس، و صفدری، سعید (۱۳۹۴). تحلیل کویاریانس و پیش‌فرض‌های استفاده از آن در تحقیقات علوم پزشکی. *نشریه آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵ (۴۹)، ۳۹۱-۳۹۲.
۱۶. عظیم‌پور، علیرضا، نیسی، عبدالکاطم، شهینی‌بیلاق، منیجه، ارشادی، نسرین، و بشلیده، کیومرث (۱۳۹۳). اعتباریابی مقیاس اهمیت برای خویشتن هویت اخلاقی برای دانشجویان. *نشریه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳ (۴)، ۳۸-۱۹.
۱۷. فرید، ابوالفضل، سعدی‌پور، اسماعیل، کریمی، یوسف، و فلسفی‌نژاد، محمدرضا (۱۳۸۹). اثربخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفاف‌سازی ارزش‌ها و تلفیقی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان. *نشریه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۵ (۱۹)، ۹۱-۱۱۱.
۱۸. کاکیا، لیدا (۱۳۸۹). تأثیر مشاوره گروهی مبتنی بر واقعیت‌درمانی بر بحران هویت در دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی. *نشریه اصول بهداشت روانی*، ۱۲ (۴۵)، ۴۳۰-۴۳۷.
۱۹. کدیور، پروین (۱۳۸۲). *روانشناسی تربیتی*. تهران: سمت.
۲۰. کدیور، پروین، اسلامی، عبدالله، و فراهانی، محمدتقی (۱۳۸۳). بررسی رابطه ساختار تعاملات خانواده (عملکرد خانواده) با سبک‌های مقابله با فشارهای دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی. *نشریه روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲۸ (۶۹)، ۹۷-۱۲۴.
۲۱. محمدی‌مصیری، فرهاد، حاجلو، نادر، و عباسیان، مینا (۱۳۹۲). دین‌داری و کیفیت رابطه با والدین با هویت اخلاقی - نقش تعدیل‌کننده خودتنظیمی. *نشریه روان‌شناسی و دین*، ۶ (۲۴)، ۱۰۵-۱۱۷.
۲۲. مرعشی، سید منصور، صفایی‌مقدم، مسعود، و خزایی، پروین (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز. *نشریه تفکر کودک*، ۱۱ (۱)، ۸۳-۱۰۲.
۲۳. نوروزی، رضاعلی (۱۳۸۶). بررسی کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش‌آموزان مدارس شهر اصفهان. *نشریه نوآوری‌های آموزشی*، ۶ (۲۳)، ۱۲۳-۱۴۶.
24. Aquino, K., & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423-1440.
25. Berkowitz, M. W. (1997). *The complete moral person: anatomy and formation, Moral issues in psychology: personlity contributions to selected problems*. Lanham: University Press of America
26. Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 121-178.
27. Blasi, A. (2004). *Neither personality nor cognition: An alternative approach to the nature of the self*. Mahwah, N. J: Erlbaum.
28. Damon, W. (1995). *Greater expectations*. New York: free press.
29. Hardy, S. A. (2008). *What Is Moral Identity*. London: Praeger
30. Hardy, S. a., & Carlo, G. (2005). Identity as a Source of moral motivation. *Human development*, 48, 232-256.

31. Hart, D. (2005). *The development of moral identity*. Lincoln: University of Nebraska press.
32. Hart, D., Atkins, R., & Ford, D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54, 513-530.
33. Hart, D., & Atkins, R. (1999). Family influence on the formation of moral identity in adolescence. *Journal of Moral education*, 28, (3), 375-386.
34. Lapsley, D. K. (2008). Moral Self-Identity as the Aim of Education. *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
35. Leaney, G., & Lynch, S. (2007). Fostering Values in the Philosophy Classroom. <http://www.Fapsa.Org.Au/Files/Conference,Presenter-abstract.RTF>
36. Leaney, G., & Lynch, S. (2007). Fostering Values in the Philosophy Classroom. <http://www.Fapsa.Org.Au/Files/Conference,Presenter-abstract>.
37. Leonard, G. R. (2010). *Moral identity in adolescent: A literature review*. California: University of Asuza.
38. Matsuba, M. K., Murzyn, T., & Hart, D. (2014). *Moral identity development and community*. *Handbook of Moral Development*. New York: Psychological Press.
39. Mehta, S., & Whitebread, D. (2005). *Philosophy for Children and Moral Development in the India Context*. Cambridge: University Press.
40. Narvaez, D (2007). *The science of virtue: Ethical expertise for morally-engaged citizenship*. Manuscript in preparation.
41. Nucci, L. P., & Narvaez, D. (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
42. Smetana, J. G. (2014). *Social-Cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children's Moral and Social Judgments*. New York: Psychological Press.
43. Snarey, J., & Samuelson, P. (2008). *Moral Education in the Cognitive Developmental Tradition: Lawrence Kohlberg's Revolutionary Ideas*. New York: Routledge.
44. Thompson, R. A., Meyer, S., & McGinley, M. (2014). *Understanding Values in Relationships: the development of conscience*. New York: Psychological Press.
45. Walkel, L. J. (2002). The Model and Measure: An appraisal of the Minnesota Approach to Moral development. *Journal of Moral Education*, 31(3), 353- 367.

# An Investigation into the Effectiveness of Educational Interventions on the Moral Identity of 1418- Year Old Girls; with an Emphasis on Challenges and Limitations

Data Received: 28/10/2018 Data Accepted: 15/12/2018

Fateme Sharifi<sup>1</sup>, Sholeh Amiri<sup>2</sup>, Vahid Ghasemi<sup>3</sup>

One of the most important moral challenges that damages the personal and social well-being is the mismatch between moral knowledge and moral behavior; thus, this research was done with the aim of investigating the effectiveness of educational interventions on the moral identity of teenage girls and applied a quasi-experimental method and pretest-posttest design with a control group. The population consisted of high school girls in the city of Qom, zone 1, and one high school was selected as the sample by the convenience sampling (with an agreement with students' parents). Five classes were randomly selected among that high school classes and all students of these classes responded to ego identity questionnaire. After analyzing the questionnaires, 30 students, who were in the category of moratorium identity, were placed in two test and control groups of 15 to receive an intervention. The findings analyzed by the analysis of covariance showed that the educational intervention had a significant and positive effect on the moral identity of teenagers with a moratorium identity in posttest and follow-up phases.

**Keywords:** educational interventions, moral identity, moratorium identity, teenagers.

1. Ph.D. in Psychology University of Isfahan, Head of Scientific-Educational Group of Psychology, Bent al-Hoda University, Al-Mustafa International University, Qom, Iran. (Corresponding Author)

Email: fatemehsharifi61@yahoo.com

2. Associate Professor of Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

Email: shole\_amiri@yahoo.com

3. Associate Professor of Sociology, Group of Social Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran.