

شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های تربیت اخلاقی با رویکرد اجتماعی در دوره ابتدایی و ارائه مدل مفهومی

زهره کوشی* دکتر نعمت الله موسی پور** دکتر علی محبی** دکتر محمد آرمند****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های تربیت اخلاقی، با رویکرد اجتماعی در دوره ابتدایی و ارائه مدل مفهومی انجام شده است. روش پژوهش از نوع آمیخته کمی و کیفی است. در بخش کیفی جامعه پژوهش سایت‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی مرتبط با تربیت اخلاقی بود که به طور هدفمند انتخاب و فیش‌برداری صورت گرفت و داده‌ها همزمان به طور مستمر در فرایند جمع‌آوری از طریق دسته‌بندی‌های منظم مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در بخش کمی جامعه آماری معلمان ناحیه دو شهر کرمان بودند که همگی با استفاده از روش تمام شماری انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این بخش پرسش‌نامه بود که براساس یافته‌های بخش اول با ۷۱ گویه طراحی گردید و در اختیار جامعه آماری (۴۰۸ نفر از معلمان دوره دوم ابتدایی شهر کرمان) قرار داده شد. روایی این پرسش‌نامه با استفاده از نظر متخصصان و صاحب‌نظران مورد تأیید قرار گرفت. همچنین پایایی آن به روش آلفای کرونباخ تعیین شد که برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۵ و برای ابعاد «باور» و «رفتار» به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۹۳ به دست آمد. یافته‌های مرحله «تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی» نشان داد که مقوله محوری پژوهش حاضر مشتمل بر ۱۱ مؤلفه در ۲ بُعد (باور و رفتار) است: مؤلفه‌های بُعد «باور» عبارت‌اند از: «احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی»، «سعه صدر»، «پرورش روحیه دگرخواهی»، «گفتگو»، همچنین مؤلفه‌های بُعد «رفتار» عبارت‌اند از: «تعلق به هویت جمعی و حفظ آن»، «پرورش روحیه آزادی»، «همزیستی مسالمت‌آمیز»، «وفای به عهد و پیمان»، «پای‌بندی به دستورات اخلاقی»، «احترام به محیط زیست» و «مسئولیت اجتماعی». براساس این ابعاد و مؤلفه‌ها مدل نهایی طراحی گردید. متغیر پنهان «باور» از بین همه سازه‌های متصل به خود، «احترام به ارزش‌ها» و «هنجارهای اجتماعی» را بیشتر و «گفتگو» را کمتر از همه تبیین کرده است. متغیر پنهان «رفتار» از بین همه سازه‌های متصل به خود، «تعلق به هویت جمعی و حفظ آن» را بیشتر و «مسئولیت اجتماعی» را کمتر از همه تبیین کرده است.

کلیدواژه‌ها: دوره ابتدایی، تربیت اخلاقی، ابعاد و مؤلفه‌ها، رویکرد اجتماعی، مدل مفهومی.

تربیت اخلاقی^۱ یکی از مسائل مهم تعلیم و تربیت معاصر است که منجر به تقویت شناخت اخلاقی، الزام به اجرای آن و ارتقاء عملی متریبان به لحاظ اخلاق‌مداری می‌گردد. بُعد فکری و شناختی تربیت اخلاقی، به ایجاد درک اخلاقی برای بازشناسی امور خوب از بد؛ بُعد احساسی و باورمندی تربیت اخلاقی ناظر به پرورش عواطف معین در شخص و بُعد رفتاری نیز ناظر به جلوه درک و احساس اخلاقی در اوست (باقری، ۱۳۷۷). این بعد عاملی برای پرورش روح انسان در مسیر پای‌بندی به باید‌ها و نبایدهای اخلاق، اهتمام به اکتساب فضائل، پرهیز از رذائل به منظور رسیدن به سعادت، درک لذت‌های نامحدود (فرایند زمینه‌یابی و به‌کارگیری شیوه‌های شکوفاسازی، تقویت و ایجاد صفات، رفتارها و آداب اخلاقی) و اصلاح و از بین بردن صفات، رفتارها و آداب غیراخلاقی است (وحدتی شبیری، ۱۳۹۰؛ ظاهر، ۱۳۹۰).

یکی از مسائل مهم در تربیت اخلاقی که باید مورد توجه جدی قرار گیرد رویکردهای تربیت اخلاقی است. ضعف و نارسایی این رویکردها می‌تواند منجر به تردید در امکان تربیت اخلاقی گردد (سجادی، ۱۳۸۲). بررسی دیدگاه‌های اندیشمندان مسلمان نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی رویکردی فردی است که در ذیل معیارهای دینی هویت یافته است و تقویت ایمان به خدا، مهم‌ترین رکن آن محسوب می‌گردد و به عوامل داخلی ارتقاء اخلاقی چون ایمان، زهد، و توکل توجه می‌شود. به همین علت است که تربیت اخلاقی در قالب تربیت دینی و اعتقادی مطرح می‌گردد (عباسی، دانش‌فرد و هادی‌پیکانی، ۱۳۹۶؛ عبدالحسینی، نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۹۴؛ کریم‌زاده، ۱۳۹۱؛ وجدانی، ۱۳۹۱؛ قاسمی، شرفی، سجادی و ایروانی، ۱۳۹۶؛ باقری، ۱۳۹۵؛ نگارش و دامن‌پاک‌مقدم، ۱۳۸۸؛ همت‌بناری، ۱۳۷۹).

برای بررسی این معضل می‌توان به این نکته توجه کرد که اخلاقی بودن در بستر زندگی اجتماعی بروز می‌یابد. بروز ویژگی‌های اخلاقی در انسان مستلزم حضور او در اجتماع است. تجلی صفاتی مانند حقیقت‌گویی یا بلاغت در فرد نیازمند آن است که وی وارد اجتماع شود و با دیگران ارتباط برقرار کند. بدون حضور در بستر زندگی اجتماعی نمی‌توان به این ویژگی‌ها دست یافت. بنابراین، اخلاقی بودن وابسته است

به اجتماعی زیستن (بارو، ۱۳۹۱). زمانی که سخن از اخلاقیات به میان می‌آید بیشترین تمرکز معطوف به روابط و تعاملات انسانی است. عمل اخلاقی فرد در مواجهه با دیگران محقق می‌گردد و در انسان تثبیت می‌شود. توانایی‌های عملی انسان در برخورد با دیگران، مقوله‌ای در زمینه تربیت اخلاقی است که نباید مورد غفلت قرار گیرد، ولی متأسفانه تقویت جنبه‌های بیرونی اخلاق که در تعامل با دیگران رخ می‌دهد مورد غفلت قرار گرفته است (قاسمی، ۱۳۹۶). اگر در فرایند تربیت اخلاقی، پیوند میان اخلاق و بستر اجتماعی مورد توجه قرار نگیرد و صرفاً بر مفاهیم انتزاعی تمرکز شود، در عرصه عمل موفقیت‌چندانی حاصل نخواهد شد. آموزش و پرورش باید به دانش‌آموزان کمک کند تا ارزش‌های اخلاقی را به منظور برابری و عدالت اجتماعی کسب نمایند.

شواهد و قرائن حاکی از آن است که در مدارس مهارت‌های توانایی مبارزه با بی‌عدالتی، مسئولیت‌پذیری، توانایی درک متقابل، همکاری و مشارکت، احترام به سنن و فرهنگ‌ها، آگاهی از حقوق بین‌المللی و محیط زیست، صلح و حقوق بشر و احترام به نژاد و مذاهب به طور یکپارچه و جامع به دانش‌آموزان آموزش داده نمی‌شود (بوچرا، ۲۰۱۷). خلأهای بسیاری در برنامه‌های تربیت اخلاقی در سراسر جهان به چشم می‌خورد. در کشور ما نیز به گفته پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت، اگرچه به‌ویژه پس از انقلاب اسلامی، تلاش‌های فراوانی در ترویج ارزش‌های اخلاقی صورت گرفته، اما اهداف مورد نظر محقق نشده است. آرمان‌های موجود در زمینه آسیب‌های اجتماعی و همچنین رفتار نسل جوان ما نشان می‌دهند که این جامعه دچار افول حریم‌های اخلاقی در مناسبات اجتماعی است. این افول، به دلیل عدم آگاهی از اصول اخلاقی نیست، زیرا شواهد نشان می‌دهد که افراد ضمن اذعان به نیکی ارزش‌های اخلاقی، از تقید به آن در مناسبات اجتماعی سر باز می‌زنند (پورسلیم، عارفی، و فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶؛ وجدانی، ۱۳۹۱؛ زامیان، ۱۳۸۹؛ چیت‌ساز، ۱۳۸۸). یافته‌های برخی از پژوهش‌ها به پیامدهای خلأ و کم‌رنگ شدن مناسبات اجتماعی و دیگرخواهی در تربیت اخلاقی اشاره نموده‌اند (قاسمی، ۱۳۹۶؛ وجدانی، ۱۳۹۱؛ موحد، باقری و سلحشوری، ۱۳۸۷). بنابراین ضرورت توجه به عوامل ارتقاء اخلاقی، از حیث بعد رویکرد اجتماعی در تربیت اخلاقی احساس می‌گردد.

از میان مقاطع تحصیلی، این پژوهش در مقطع تحصیلی دوره دوم ابتدایی (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) انجام شد. دوره ابتدایی با تحولات و شرایط جدیدی همراه است که بر شخصیت کودک و سازگاری‌های اجتماعی او تأثیر می‌گذارد. شخصیت کودک در این دوره در ارتباط با دیگران و با دادن آموزش‌های لازم شکل می‌گیرد، روابط اجتماعی توسعه یافته و ادراک از مسائل اجتماعی و فرهنگی عمیق‌تر می‌گردد (سیف، کدیور، کرمی‌نوری، و لطف‌آبادی، ۱۳۹۷). در این دوره، کودک هر آنچه در حوزه‌های اخلاق، باورهای دینی، فرهنگی و اجتماعی بیاموزد، در بقیه دوران زندگی با او همراه است (استرایکر و وارنر، ۱۳۹۳).

پیشینه پژوهش

کوشش‌های گسترده نظری و عملی تاکنون روزه‌های جدیدی را برای فهم و تدوین مفهوم واحد و جامع تربیت اخلاقی ایجاد کرده‌اند و تفاوت دیدگاه‌ها ابعاد گوناگونی از این پدیده را نمایان ساخته است. وجدانی (۱۳۹۷) در بررسی اخلاق اجتماعی، دریافت که امر «اخلاق‌ورزی اجتماعی» متمایز و مستقل از «محبت به مردم» است؛ ممکن است به شخصی علاقه‌ای نداشته باشیم و صمیمیت و مشترکاتی نیز میان ما وجود نداشته باشد، اما باید حقوق او را رعایت کنیم و صرف بی‌علاقگی یا حتی احساس تنفر نمی‌تواند مجوز زیر پا نهادن اصول اخلاق اجتماعی باشد. ایمانی نائینی، طلائی و سعدی‌پور (۱۳۹۶) به تبیین «تربیت زیست محیطی» براساس فلسفه تربیت جمهوری اسلامی پرداختند و اصول «تربیت زیست محیطی» را چنین برشمردند: نگرش «از-اویی» به طبیعت، احترام به طبیعت، پیوند عین و ذهن در ارتباط با طبیعت، قانونمندی انسان در محیط زیست، کشف ماهیت احترام به محیط زیست، رعایت حق بر محیط زیست سالم، عدالت در احترام به محیط زیست، احترام همه‌جانبه به محیط زیست، زیبایی‌انگیزه حفاظت از محیط زیست. دهقان‌منشادی (۱۳۹۶) به بررسی رابطه هوش اخلاقی با وجدان کاری و تعهد سازمانی پرداخت و دریافت که استقامت و پافشاری برای حق و اقرار به اشتباهات و شکست‌ها، که از مؤلفه‌های هوش اخلاقی هستند، بهترین پیش‌بینی‌کننده وجدان کاری می‌باشند. همچنین راستگویی پیش‌بینی‌کننده تعهد سازمانی است. رام، مهرمحمدی،

صادق‌زاده‌قمصری و طلایی (۱۳۹۶) - نظر به اهمیت چرخش نظام تربیت رسمی و عمومی از «کنترل بیرونی و ایجاد محدودیت» به خویش‌تن‌بانی، ارزش‌مداری عقلانی، مسئولیت‌پذیری و اهمیت مداخلات تربیتی - به دنبال شناسایی و بررسی منطق و رویکردهای برنامه درسی بودند. آن‌ها در زمینه رویکردهای آموزش خویش‌تن‌بانی، مقوله «انواع رویکردها در قبال حدود آزادی و اطاعت‌پذیری یادگیرندگان» با سه زیرمقوله «رویکرد آزادی حداکثری فارغ از سن یادگیرندگان»، «رویکرد اطاعت‌پذیری حداکثری فارغ از سن یادگیرندگان» و «رویکرد آزادی و اطاعت‌پذیری وابسته به سن و شرایط یادگیرندگان» را معرفی کردند.

قاسمی، شرفی، ایروانی و سجادی (۱۳۹۶) نظر به اهمیت تربیت اخلاقی، به دنبال دستیابی به رویکرد اجتماعی در تربیت اخلاقی مبتنی بر دیدگاه اسلام بودند. آن‌ها مؤلفه‌های اجتماعی در هویت انسان را که در ارتقاء اخلاقی او مؤثر هستند استنتاج کرده و با عنوان‌های «ارتباط»، «حفظ و تعلق به هویت جمعی» و «گفتگو» معرفی کردند. این پژوهشگران باتوجه به دیدگاه دیویی، تربیت اخلاقی را با رویکردی اجتماعی معرفی کردند و «ارتباط» را به عنوان عامل اثرگذار در فرایند تربیت اخلاقی رویکرد اجتماعی استنتاج نمودند؛ با تقویت این عامل، توان‌های اخلاقی انسان تقویت می‌شود. شفائی یامچلو، ایبلی و فرامرزر قراملکی (۱۳۹۵) وضعیت مسئولیت اجتماعی به لحاظ اجتماعی و زیست محیطی، آموزش معتبر و مسئولانه حرفه‌ای و شهروندی و مشارکت اجتماعی را مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که مسئولیت اجتماعی چندان رضایت بخش و مطلوب نمی‌باشد. نوروزی و عابدی (۱۳۹۴) در پژوهشی نحوه ارتباط انسان و اجتماع از لحاظ اصالت فرد و اصالت جامعه را بررسی می‌کنند و از بعد یا شأن اجتماعی انسان سخن می‌گویند و آن را نحوه تأثیر ویژگی‌های اساسی انسان شامل برخورداری از روح و جسم، کمال و سعادت، آزادی و اختیار و نیز مساوی بودن انسان‌ها در زندگی اجتماعی تعریف می‌نمایند. به باور آن‌ها ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی مؤلفه‌های مهمی در زندگی اجتماعی می‌باشند. شکاری، رحیمی و غربا (۱۳۹۳) نظر به اهمیت تربیت اخلاقی به دنبال آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان بودند و به مؤلفه‌های شجاعت، احترام، صداقت، صبر، وفاداری، امانت‌داری، حسن خلق، توکل و وجدان در دو بعد فردی و اجتماعی دست یافتند. رفیعی جیردهی و حبیب‌زاده‌خطبه‌سرا (۱۳۹۲)

در پژوهشی دریافتند که شناخت هویت اجتماعی هر جامعه‌ای برای تصمیمات بهینه و در نهایت سلامت آن جامعه نقش مهمی دارد و هویت جمعی با تعامل اجتماعی رابطه معنادار و مستقیمی دارد. اصلاحی (۱۳۹۲) دریافت که ابعاد مسئولیت‌پذیری اجتماعی عناصر سرمایه اجتماعی را به طور مثبت و معناداری پیش‌بینی می‌کند. شافعی و عزیزی (۱۳۹۲) در مدل پیشنهادی خود دریافتند که مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشترین امتیاز را در مدل کسب نمود. ثابتی (۱۳۹۰) دریافت که باید به تمامی شاخص‌های مسئولیت اجتماعی توجه اساسی گردد. نقیب‌زاده و نوروزی (۱۳۸۹) به دنبال آشکار ساختن اهداف تربیت اخلاقی بودند. آن‌ها در سطح فردی، به رشد و شکوفایی خرد مبتنی بر ارتباط متقابل هنجاری (عقل ارتباطی) و در سطح اجتماعی، به تفاهم مبتنی بر کنش‌های اخلاقی دست یافتند. الزیود و بانی‌هانی (۲۰۱۵) در پژوهش خود دریافتند که حفظ محیط زیست برای توسعه پایدار منطقه‌ای و جهانی، توسعه منابع انسانی منطقه‌ای و جهانی و بسط دانش بشری از طریق آموزش و پژوهش با کیفیت برای ملت و جامعه بشریت یکی از حوزه‌ها و ضرورت‌های مطرح در رابطه با مسئولیت اجتماعی است. آتاکان و اکر^۲ (۲۰۰۷) در پژوهش خود به تشریح طرح‌های مسئولیت اجتماعی در دانشگاه پرداختند و دریافتند که این دانشگاه دارای انگیزه‌های نوع دوستانه برای طرح‌های مسئولیت اجتماعی می‌باشد و پیاده‌سازی مسئولیت اجتماعی حائز اهمیت است. ناروائز و لپسلی^۳ (۲۰۰۸) در پژوهش خود دریافتند که یاد گرفتن اخلاق از طریق انجام دادن و عمل صورت می‌گیرد و به همین دلیل شخصیت اخلاقی انسان از طریق درگیری با سطوح مختلف روابط و شرایط فرهنگی و ارتباط با بافت و زمینه‌ای اخلاقی پرورش می‌یابد. ساهو و پرادهان^۴ (۲۰۰۸) توجه به رشد هویت اجتماعی هر جامعه‌ای در برنامه‌های آموزشی را بسیار مهم و حیاتی دانستند. هایم بروک^۵ (۲۰۰۴) معتقد است که تربیت اخلاقی از ضرورت‌های تکامل تربیت معنوی است و به عنوان ابعاد مهم تربیت دینی و اجتماعی باید لحاظ گردد.

1. Alzyoud & Bani-Hani
2. Atakan & Eker
3. Narvaez & Lapsley
4. Sahu & Pradhan
5. Heimbrock

با وجود توجهات آشکار و ضمنی در اسناد بالادستی نسبت به تربیت اخلاقی در جامعه، شاهد شکافی عمیق بین نظریه و عمل در بعد اخلاقی هستیم. در صورتی که تربیت اخلاقی با عمل پیوند یافته باشد و از استعداد‌های نهاده شده در وجود فرد استفاده کند این شکاف برطرف خواهد شد (قاسمی، ۱۳۹۶). انسان موجودی است اجتماعی و در اجتماع متولد شده و زندگی می‌کند، لذا اخلاق پیوندی ناگسستنی با اجتماع دارد. زمانی که تربیت اخلاقی مبتنی بر بستر اجتماعی باشد به آموخته‌هایی تبدیل می‌گردد که تربیت اخلاقی را از موقعیت‌های عینی و عملی جدا می‌نماید و در آن صورت است که انسان به عنوان عامل تربیت در فرایند تربیت اخلاقی نقش دارد.

جامعه همواره شرایط مساعدی برای اخلاق‌مداری ندارد و معضل افول اخلاق در مناسبات اجتماعی تنها به خود فرد مربوط نمی‌گردد بلکه شرایط اجتماعی در آن اثرگذار است و شرایط اجتماع همواره از نظر اخلاقی شرایط مطلوبی نیست (وجدانی، ۱۳۹۱). در اجتماع، شاهد خشونت، جنگ، بی‌رحمی، بی‌احترامی به محیط زیست، خیانت، فساد، سوءاستفاده از قدرت، کالا انگاری علم، ترجیح منافع فردی بر منافع جمعی، فقدان ظرفیت گفتگو و تحمل رأی مخالف، نگرش غیرانسانی به زن و رفتار غیرانسانی با او و رفتار نابهنجار ترافیکی هستیم. عجز و ناکارآمدی در تدارک بستر مناسب برای نزدیک شدن به این دستاوردها تقریباً فصل مشترک نظام‌های آموزش و پرورش است. نه این که تلاش نمی‌شود، بلکه توفیق چندانی حاصل نمی‌گردد.

وجود دلایل قابل تأمل همچون اختلاف در دیدگاه‌های مختلف معرفت‌شناختی و پیچیدگی تفکر انسانی منجر به آن شده است که نتوان با اقتباس و الگوگیری صرف از تربیت اخلاقی به نتایجی قابل توجه دست یافت. با استناد به مطالب عنوان شده می‌توان چنین استنباط کرد که گرچه تا حدودی ابعاد و مؤلفه‌های تربیت اخلاقی از منظر اندیشمندان بررسی شده، اما ابعاد تربیت اخلاقی با رویکرد اجتماعی به‌طور خاص کاوش نشده و در هاله‌ای از ابهام است. از این رو، لازم است پژوهش‌های مستقلی برای بررسی این ابعاد صورت گیرد.

بازنگری ابعاد تربیت اخلاقی در معنای عام نشان می‌دهد که در اغلب مطالعات عمدتاً بر رویکرد فضیلت‌گرایانه و دینی تأکید شده و از بعد اجتماعی و مؤلفه‌های آن غفلت شده است. بنابراین، لزوم اجتماعی‌زیستن برای نیل به کمال اخلاقی دوچندان

می‌نماید. با چنین پیشینه‌ای و با احساس وجود خلأ این مطالعات، سوال اساسی این است که در خصوص دست‌یابی به الگوی مناسب برای تربیت اخلاقی چه مؤلفه‌ها و ابعادی باید مطرح نظر قرار گیرند تا این تربیت به نحو شایسته صورت پذیرد؟

روش پژوهش

روش پژوهش از نوع آمیخته و به صورت کمی و کیفی بود. در این پژوهش، ابتدا با مطالعه کتابخانه‌ای و جستجوی عمیق در منابع کتابخانه‌ای شامل کتاب‌ها، مقالات معتبر، رساله‌های دکتری و پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و سایت‌های علمی معتبر و از طریق تحلیل محتوا، ۹۰ کد اولیه برای تربیت اخلاقی استخراج گردید و سپس با نظر متخصصان و خبرگان، مؤلفه‌های اولیه انتخاب و الگوی ساختاری طراحی گردید. در انتها در بخش کمی با طراحی سوال‌های پرسش‌نامه، الگوی طراحی شده با استفاده از تحلیل عاملی آزمون گردید. ماتریس کوواریانس در تحلیل عاملی با دو هدف اکتشافی و تأییدی تحلیل شد.

جامعه آماری

این پژوهش دارای دو جامعه آماری است: یکی برای تحلیل محتوا و دیگری برای استفاده از نظر معلمان (پاسخگویان). برای تعیین جامعه پژوهش، جهت تحلیل محتوا، ۳۰ مورد کتاب، مقالات معتبر، رساله‌های دکتری و پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد شناسایی شد. سپس از بین آن‌ها ۱۵ مورد که ارتباط مستقیم با این موضوع داشتند به طور هدفمند انتخاب و به‌طور مستمر مورد تجزیه و تحلیل و نهایتاً دسته‌بندی و تعبیر و تفسیر قرار گرفتند. جامعه آماری دوم شامل تمامی معلمان مدارس ابتدایی دوره دوم (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) شاغل در آموزش و پرورش ناحیه ۲ شهر کرمان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که به هنگام اجرای این پژوهش تعدادشان ۴۰۸ نفر بود. حجم نمونه (۴۰۸ نفر) با استفاده از روش تمام شماری تعیین شد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

براساس یافته‌های حاصل از مطالعه تحلیلی یا شاخص‌های اولیه، پرسش‌نامه‌ای با ۷۱ سوال طراحی گردید و برای گردآوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. این پرسش‌نامه

در اختیار نمونه پژوهش (۴۰۸ نفر از معلمان دوره دوم ابتدایی) قرار داده شد. سپس «تحلیل عاملی اکتشافی» در چند مرحله انجام گرفت. طی مراحل مختلف در «تحلیل عاملی اکتشافی» سوال‌هایی که بار عاملی آن‌ها از $0/3$ کمتر بودند و یا سوال‌هایی که روی هیچ مؤلفه‌ای نشستند و سوال‌هایی که دارای مقدار بار عاملی مشابه در چند مؤلفه بودند، به عنوان سوال‌های نامناسب از مجموعه سوال‌ها حذف و تعداد آن‌ها به ۴۷ سوال تقلیل یافت و ۱۱ عامل شناسایی گردید. سپس برای این که مشخص شود آیا سوال‌های مربوط به هر مؤلفه درست روی همان مؤلفه قرار گرفته است یا نه، از مدل معادلات ساختاری (تحلیل عاملی تأییدی) استفاده شد. در این مرحله مشخص گردید که تمامی سوال‌های شناسایی شده در «تحلیل عاملی اکتشافی» روی مؤلفه‌ها نشسته و جای آن‌ها مناسب است. به این ترتیب «تحلیل عاملی تأییدی» نتایج «تحلیل عاملی اکتشافی» را کاملاً تأیید کرد.

روایی این پرسش‌نامه با استفاده از نظر متخصصان و صاحب‌نظران مورد تأیید قرار گرفت. به این ترتیب که در ابتدا پرسش‌نامه در اختیار ۵ نفر از اساتید متخصص قرار داده شد و روایی محتوایی آن مورد تأیید قرار گرفت. پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ برای کل سوال‌های پرسش‌نامه $0/95$ و برای ابعاد «باور» و «رفتار» به ترتیب $0/89$ و $0/93$ به دست آمد. پایایی مؤلفه‌های «تعلق به هویت جمعی و حفظ آن»، «احترام به محیط زیست»، «احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی»، «مسئولیت اجتماعی»، «گفتگو»، «سعه صدر»، «پای‌بندی به دستورات اخلاقی»، «پرورش روحیه آزادی»، «وفای به عهد و پیمان»، «همزیستی مسالمت‌آمیز» و «پرورش روحیه دگرخواهی» به ترتیب $0/92$ ، $0/90$ ، $0/89$ ، $0/85$ ، $0/73$ ، $0/78$ ، $0/65$ ، $0/71$ ، $0/66$ ، $0/78$ و $0/64$ بود که نشان‌دهنده همسانی درونی بالای بیشتر این مؤلفه‌ها و نیز نشان‌دهنده قابلیت اعتماد بالای ابعاد و مؤلفه‌های مذکور در افراد نمونه حاضر بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش «تحلیل عاملی اکتشافی» و «تحلیل عاملی تأییدی» استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

نتیجه بررسی مشخصات جمعیت‌شناختی پاسخگویان (معلمان) به تفکیک جنسیت، سابقه تدریس و مدرک تحصیلی در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی پاسخگویان به تفکیک جنسیت، سابقه تدریس و مدرک تحصیلی

متغیر	سطح	فراوانی	درصد
جنس	مرد	۸۸	٪ ۲۱/۵
	زن	۳۲۰	٪ ۷۸/۵
سابقه تدریس (به سال)	کمتر از ۵	۹۲	٪ ۲۲/۵
	۵ تا ۱۰	۳۲	٪ ۷/۸
	۱۰ تا ۱۵	۷۲	٪ ۱۷/۶
	۱۵ تا ۲۰	۴۴	٪ ۱۰/۸
	۲۰ تا ۲۵	۵۶	٪ ۱۳/۷
	بالای ۲۵	۱۱۲	٪ ۲۷/۵
	فوق دیپلم	۸۶	٪ ۲۱/۹۰
مدرک تحصیلی	لیسانس	۲۶۲	٪ ۶۴/۲۱
	فوق لیسانس	۶۰	٪ ۱۴/۷
کل افراد	-	۴۰۸	٪ ۱۰۰

جهت آگاهی از ابعاد و مؤلفه‌های تشکیل دهنده تربیت اخلاقی با رویکرد اجتماعی در این پژوهش ابتدا با مطالعه کتابخانه‌ای و جستجوی عمیق در منابع کتابخانه‌ای شامل کتاب‌ها، مقالات معتبر، رساله‌های دکتری و پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و سایت‌های علمی معتبر و از طریق تحلیل محتوا، ۹۰ کد اولیه برای تربیت اخلاقی استخراج گردید. سپس مواردی که با یکدیگر همپوشانی داشتند، حذف گردیدند و بقیه آن‌ها در اختیار متخصصان و خبرگان قرار داده شد. متخصصان نیز مؤلفه‌هایی را که ارتباط مستقیمی با این رویکرد نداشتند حذف نمودند. در پایان با نظر متخصصان و خبرگان، ۱۱ مؤلفه اولیه انتخاب شد. سپس این مؤلفه‌ها در دو بعد «باور» و «رفتار» مورد بررسی قرار گرفتند. بُعد «باور» مشتمل است بر ۴ مؤلفه: ۱) «احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی»، ۲) «سعه صدر»، ۳) «پرورش روحیه دگرخواهی» و ۴) «گفتگو». بُعد «رفتار» مشتمل است بر ۷ مؤلفه: ۵) «تعلق به هویت جمعی و حفظ آن»، ۶) «پرورش روحیه آزادی»، ۷) «همزیستی

مسالمت‌آمیز»، ۸) «وفای به عهد و پیمان»، ۹) «پای‌بندی به دستورات اخلاقی»، ۱۰) «احترام به محیط زیست» و ۱۱) «مسئولیت اجتماعی».

یافته‌های بخش کیفی و مطالعات کتابخانه‌ای، الگویی فراهم می‌کنند که نشان می‌دهد ۱۱ مؤلفه مربوط به تربیت اخلاقی در دو بُعد «باور» و «رفتار» قرار دارند. بنابراین، برای تربیت اخلاقی با رویکرد اجتماعی باید به این دو بُعد اصلی توجه کرد. برای این که مشخص شود آیا مؤلفه‌ها به درستی در هر کدام از ابعاد قرار گرفته‌اند یا خیر، پرسش‌نامه‌ای با ۷۱ عبارت طراحی گردید و برای گردآوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. این پرسش‌نامه در اختیار نمونه پژوهش (۴۰۸ نفر معلمان دوره دوم ابتدایی) قرار داده شد. سپس «تحلیل عاملی اکتشافی» در چند مرحله انجام گرفت و طی مراحل مختلف در «تحلیل عاملی اکتشافی» سوال‌هایی که بار عاملی آن‌ها کمتر از ۰/۳ بود و یا سوال‌های که روی هیچ مؤلفه‌ای ننشسته بودند و سوال‌های دارای بار عاملی مشابه در چند مؤلفه، از مجموعه سوال‌ها حذف و تعداد آن‌ها به ۴۷ سؤال تقلیل یافت و ۱۱ عامل شناسایی شده در دو بُعد «باور» و «رفتار» قرار گرفتند.

تحلیل عامل اکتشافی

به منظور بررسی ساختار عاملی پرسش‌نامه تربیت اخلاقی از «تحلیل عاملی اکتشافی» با چرخش متعامد از نوع واریماکس استفاده شد. در «تحلیل عامل اکتشافی» آزمون، ابتدا شاخص‌های کفایت نمونه‌گیری ($KMO=0/855$) و ضریب بارتلت ($\chi^2=14116/33$ و $P<0/001$) برای داده‌ها محاسبه شد و پس از اطمینان از امکان پذیر بودن تحلیل اکتشافی، فرایند تحلیل آغاز شد. تحلیل اکتشافی آزمون با شیوه تحلیل مؤلفه‌های اصلی^۱ و با استفاده از چرخش واریماکس انجام شد.

با توجه به مقادیر KMO ($0/855$) و سطح معناداری آزمون بارتلت ($p<0/001$) انجام تحلیل عاملی بر روی داده‌های پژوهش امکان‌پذیر بود. عوامل نهفته در مقیاس، با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس استخراج گردید. در نهایت ۱۱ عامل با توجه به ارزش‌های ویژه بالاتر از ۱ (جدول ۳) به دست آمد.

برای تعیین این که مقیاس حاضر از چند عامل معنادار اشباع شده، سه شاخص عمده

1. principal component analysis

مورد توجه قرار گرفته است: ۱) مقدار ارزش ویژه^۱؛ ۲) نسبت واریانس تبیین شده توسط هر عامل؛ و ۳) نمودار مقدار ویژه که سنگریزه^۲ نام دارد. جدول ۲ تعداد عوامل دارای مقادیر ویژه بالاتر از ۱ و مقادیر استخراج شده عوامل از طریق روش تجزیه مؤلفه‌های اصلی را نشان می‌دهد. مقدار ویژه هر عامل عبارت است از نسبتی از واریانس کل متغیرها که توسط آن عامل تبیین می‌شود. در مجموع ۱۱ عامل دارای مقادیر ویژه بالاتر از ۱ بودند که مقادیر ویژه آن‌ها بعد از چرخش به ترتیب عبارت بود از ۱۵/۲۳، ۴/۰۷، ۲/۲۸، ۲/۰۲، ۱/۷۷، ۱/۷۴، ۱/۳۸، ۱/۳۲، ۱/۲۷، ۱/۱۱ و ۱/۰۵ که هر یک به ترتیب ۳۲/۴۰، ۴/۸۴، ۸/۶۶، ۴/۲۹، ۳/۷۷، ۳/۷۱، ۲/۹۳، ۲/۸۰، ۲/۷۰، ۲/۳۶ و ۲/۲۳ درصد از واریانس آزمون را تبیین می‌کردند. همه ۱۱ عامل نیز روی هم ۷۰/۶۹ درصد از کل واریانس متغیرهای پژوهش را تبیین می‌کردند.

جدول ۲: ارزش ویژه و مقدار واریانس تبیین شده عوامل استخراج شده

عامل	مجموع (مقدار ویژه)	درصد واریانس تبیین شده	درصد تراکمی واریانس تبیین شده
تعلق به هویت جمعی و حفظ آن	۱۵/۳۲	۳۲/۴۰	۳۲/۴۰
احترام به محیط زیست	۴/۰۷	۸/۶۶	۴۱/۰۵
احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی	۲/۲۸	۴/۸۴	۴۵/۸۹
مسئولیت اجتماعی	۲/۰۲	۴/۲۹	۵۰/۱۸
گفتگو	۱/۷۷	۳/۷۷	۵۳/۹۶
سعه صدر	۱/۷۴	۳/۷۱	۵۷/۶۷
پایبندی به دستورات اخلاقی	۱/۳۸	۲/۹۳	۶۰/۶۰
پرورش روحیه آزادی	۱/۳۲	۲/۸۰	۶۳/۴۰
وفای به عهد و پیمان	۱/۲۷	۲/۷۰	۶۶/۱۰
همزیستی مسالمت‌آمیز	۱/۱۱	۲/۳۶	۶۸/۴۶
پرورش روحیه دگرخواهی	۱/۰۵	۲/۳۲	۷۰/۶۹

نمودار سنگریزه نیز ۱۱ عامل را نشان می‌دهد که مقادیر ویژه آن‌ها بیشتر از ۱ است. سهم عامل ۱ در واریانس کل سوال‌ها بالاتر از سهم سایر عوامل است. ماتریس حاصل

1. Eigen value
2. scree plot

از چرخش عامل‌ها به شیوه چرخش واریمکس در جدول ۳ ارائه گردیده است. در این پژوهش پس از چندین بار بررسی ماتریس چرخش یافته و حذف برخی سوال‌ها، ۱۱ عامل استخراج شد که این عوامل با توجه به ویژگی‌های مشترکی که گویه‌های نشسته بر روی هر عامل داشتند، عبارت بودند از: عامل ۱: تعلق به هویت جمعی و حفظ آن، عامل ۲: احترام به محیط زیست، عامل ۳: احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، عامل ۴: مسئولیت اجتماعی، عامل ۵: گفتگو، عامل ۶: سعه صدر، عامل ۷: پایبندی به دستورات اخلاقی، عامل ۸: پرورش روحیه آزادی، عامل ۹: وفای به عهد و پیمان، عامل ۱۰: همزیستی مسالمت‌آمیز، عامل ۱۱: پرورش روحیه دگرخواهی.

عامل‌های استخراج شده از پرسش‌نامه پس از چرخش واریمکس در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳: عامل‌های استخراج شده از پرسش‌نامه پس از چرخش واریمکس

شماره سوال	عامل ۱	عامل ۲	شماره سوال	عامل ۳	عامل ۴	عامل ۵	شماره سوال	عامل ۶	عامل ۷	عامل ۸	عامل ۹	عامل ۱۰	عامل ۱۱
۱۹	۰/۶۴		۱۱	۰/۶۳			۷۱	۰/۷۹					
۲۰	۰/۶۹		۱۲	۰/۶۸			۱۸	۰/۷۶					
۲۱	۰/۶۸		۳۱	۰/۵۲			۴۳	۰/۷۰					
۲۲	۰/۷۷		۱۴	۰/۵۵			۳۵	۰/۷۲					
۲۳	۰/۷۹		۷۲	۰/۴۸			۶۴	۰/۴۶					
۲۴	۰/۷۸		۳۱	۰/۶۶			۴۷	۰/۶۹					
۲۵	۰/۸۳		۳۳	۰/۵۴			۸۴	۰/۶۶					
۴۲	۰/۶۲		۶۲	۰/۵۲			۱۰	۰/۵۶					
۵۴	۰/۴۴		۶۶	۰/۵۵			۲۸	۰/۷۰					
۶۳	۰/۵۶		۶۷	۰/۴۲			۴۳	۰/۴۸					
۵۶	۰/۶۵		۸۶	۰/۸۷			۴۴	۰/۷۰					
۵۷	۰/۶۳		۹۶	۰/۸۲			۵۴	۰/۴۸					
۵۸	۰/۸۵		۰۷	۰/۷۹			۳	۰/۵۹					
۵۹	۰/۸۱		۱۷	۰/۵۸			۴	۰/۷۳					
۶۰	۰/۸۶		۰۵	۰/۸۱									
۶۱	۰/۷۱		۱۵	۰/۶۶									
			۲۵	۰/۷۳									

جهت بررسی اعتبار مدل از نرم افزار Amos 18 استفاده شد. در این مرحله با استفاده از نتایج به دست آمده از تحلیل عامل اکتشافی، ۴۷ گویه در قالب ۱۱ متغیر مکنون برای دست‌یابی به دو متغیر مستقل «باور» و «رفتار» مورد بررسی قرار گرفت. برای این منظور از مدل‌یابی معادلات ساختاری (روش حداکثر بزرگ‌نمایی)^۱ و از «تحلیل عاملی مرتبه دوم» استفاده شد. دلیل استفاده از روش «تحلیل عاملی مرتبه دوم» به نوع اثرهای علی در مدل انتزاعی پژوهش مربوط می‌شود. در مدل طراحی شده می‌توان مشاهده کرد که ساختارهای عاملی ۱۱ گانه یک ساختار عاملی مجزا را در سطح دوم تشکیل می‌دهند. برای رتبه‌بندی اثرهای هر یک از عوامل پنهان ۱۱ گانه و همچنین، بررسی اثر معناداری آنها بر روی دو متغیر مستقل عنوان شده در این بخش از «تحلیل عاملی مرتبه دوم» استفاده شد (شکل ۱). پس از بررسی شاخص‌های برازش در مدل اولیه (جدول ۴) مشخص شد که داده‌های نمونه‌ای، مدل تدوین شده را حمایت نمی‌کند. بنابراین روی مدل اولیه با توجه به شاخص‌های اصلاحی پیشنهادی توسط نرم‌افزار و پیشینه پژوهش، اصلاحات متعددی صورت گرفت و پس از هربار اصلاح، شاخص‌های مختلف برازش مورد بررسی قرار گرفتند تا این‌که با برقراری یک کوواریانس بین دو متغیر پنهان «باور» و «رفتار» و نیز رسم کوواریانس‌های متعدد بین خطای متغیرهای نشانگر، شاخص‌ها به حد مطلوب رسیدند (جدول ۴).

ارزیابی شاخص‌های برازش مدل پس از اصلاح

هدف از ارزیابی برازش کل مدل این است که مشخص شود تا چه اندازه کل مدل با داده‌های تجربی مورد استفاده سازگاری دارد. این کار براساس شاخص‌های برازندگی صورت می‌گیرد. با توجه به مقدار گزارش شده برای χ^2 دو در جدول ۴، مقدار χ^2 دو معنادار بود. همچنین مقدار χ^2 دو تقسیم بر درجه آزادی، معادل ۱/۸۵۸ بود که نشان دهنده برازش مناسب مدل می‌باشد، ولی با توجه به این‌که حجم نمونه پژوهش بیشتر از ۲۰۰ نفر بود، از شاخص‌های دیگر برای مناسب بودن برازش مدل استفاده شد. مقادیر شاخص نیکویی برازش (GFI^2) و شاخص نیکویی برازش تعدیل

1. Maximum Likelihood (ML)
2. Goodness of Fit Index (GFI)

شده (AGFI) در مدل نهایی بالاتر از ۰/۸ بودند که تأییدکننده نتایج آزمون خی دو می‌باشند. همانگونه که نتایج جدول ۴ نشان داد، پس از اصلاح مدل، مقدار «ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده» (RMR^۲) از ۰/۱۵۳ به ۰/۰۴۸ کاهش یافت که نشان‌دهنده مناسب بودن مدل نهایی و تبیین مناسب کوواریانس‌ها است. در نهایت برای بررسی این که مدل مورد نظر چگونه برازندگی و صرفه‌جویی را باهم ترکیب می‌کند، از شاخص بسیار توانمند «ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد» (RMSEA^۲) استفاده شد. مقدار این شاخص نیز برای مدل اصلاح شده نهایی ۰/۰۴۶ بود؛ بنابراین همگی این شاخص‌ها نشان دادند که مدل مورد نظر در این پژوهش، پس از اصلاح، برازندگی کاملاً مناسبی با داده‌ها پیدا کرده است. در حالی که اکثر این شاخص‌ها، قبل از اصلاح مدل در سطح غیرقابل قبولی قرار داشتند (جدول ۴).

جدول ۴: ضرایب شاخص‌های برازندگی در مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده

مدل	شاخص‌های برازش	مقدار	دامنه قابل قبول	تفسیر
مدل اصلاح شده نهایی	تقسیم χ^2 بر درجه آزادی	$11858 = 3131/19707$	از کمتر از ۲ تا حداکثر ۵	برازش کاملاً مطلوب
	χ^2	$(P = 0/000) 1313/91$	P بیشتر از ۰/۰۵	برازش نامطلوب
	GFI	۰/۸۹	بیشتر از ۰/۸	برازش کاملاً مطلوب
	AGFI	۰/۸۲۴	بیشتر از ۰/۸	برازش کاملاً مطلوب
	RMR	۰/۰۴۸	نزدیک به صفر	برازش مطلوب
	NFI ^۲	۰/۹۱۱	بیشتر از ۰/۹	برازش کاملاً مطلوب
	TLI ^۲	۰/۹۳۲	بیشتر از ۰/۹۵	برازش کاملاً مطلوب
	IFI ^۳	۰/۹۵۷	بیشتر از ۰/۹	برازش کاملاً مطلوب
	CFI	۰/۹۵۵	بیشتر از ۰/۹	برازش کاملاً مطلوب
	RMSEA	۰/۰۴۶	کمتر از ۰/۰۵	برازش کاملاً مطلوب

1. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
2. Root Mean Residual (RMR)
3. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
3. Normed Fit Index (NFI)
4. Tucker-Lewis Index (TLI)
5. Incremental Fit Index (IFI)

ارزیابی بخش اندازه‌گیری مدل اصلاح‌شده

آزمون مدل اندازه‌گیری جهت ارزیابی، به این معنی است که متغیرهای مورد اندازه‌گیری تا چه حد به‌خوبی سازه‌های نهفته را بازنمایی می‌کنند. در ارزیابی بخش اندازه‌گیری مدل باید به بررسی میزان و سطح معناداری مسیرهای بین هریک از متغیرهای پنهان با شاخص‌های مربوط به آن‌ها پرداخت. برای آزمون معناداری تأثیرگذاری آن‌ها، از دو شاخص «مقدار بحرانی^۱» و «سطح معناداری» استفاده شد (جدول ۵). یافته‌های جدول ۵ با توجه به این دو شاخص، به‌خوبی نشان داد که تمامی مسیرهای بین متغیرهای پنهان ۱۱‌گانه و نشانگرهای هریک در پژوهش حاضر معنادار و حاکی از معناداری بارهای عاملی مدل اندازه‌گیری این پژوهش بودند.

جدول ۵: اثرات مستقیم متغیرهای نهفته مرتبه اول بر نشانگرها در مدل نهایی

صفت مکنون	نشانگرها (سوال‌های پرسش‌نامه)	ضرایب غیر استاندارد	خطای استاندارد غیر استاندارد	مقدار بحرانی	ضرایب استاندارد	سطح معناداری	R ^۲
تعلق به هویت جمعی و حفظ آن	۱۹	۰/۷۴	-	-	۱	۰/۵۵	-
	۲۰	۰/۸۵	۱۹/۸۴	۰/۰۶	۱/۱۴	۰/۷۳	< ۰/۰۰۱
	۲۱	۰/۷۹	۱۷/۵۱	۰/۰۶	۱/۰۳	۰/۶۳	< ۰/۰۰۱
	۲۲	۰/۸۲	۱۸/۵۹	۰/۰۶	۱/۱۴	۰/۶۷	< ۰/۰۰۱
	۲۳	۰/۸۱	۱۷/۵۲	۰/۰۶	۱/۱۰	۰/۶۵	< ۰/۰۰۱
	۲۴	۰/۷۹	۱۶/۹۴	۰/۰۶	۱/۰۳	۰/۶۲	< ۰/۰۰۱
	۲۵	۰/۶۹	۱۴/۵۷	۰/۰۷	۰/۹۵	۰/۴۷	< ۰/۰۰۱
	۴۲	۰/۶۲	۱۳/۳۴	۰/۰۶	۰/۷۹	۰/۳۹	< ۰/۰۰۱
	۵۴	۰/۵۲	۱۱/۳۷	۰/۰۷	۰/۸۲	۰/۲۷	< ۰/۰۰۱
	۶۳	۰/۷۸	۱۴/۵۳	۰/۰۸	۱/۲۲	۰/۴۵	< ۰/۰۰۱
احترام به محیط زیست	۵۶	۰/۶۰	-	-	۱	۰/۳۶	-
	۵۷	۰/۶۴	۱۵/۳۹	۰/۰۷	۱/۰۶	۰/۴۰	< ۰/۰۰۱
	۵۸	۰/۸۳	۱۴/۷۷	۰/۱۰	۱/۵۱	۰/۶۹	< ۰/۰۰۱
	۵۹	۰/۹۱	۱۶/۳۴	۰/۱۰	۱/۶۷	۰/۸۳	< ۰/۰۰۱
	۶۰	۰/۸۹	۱۶/۰۴	۰/۱۰	۱/۶۲	۰/۷۹	< ۰/۰۰۱
	۶۱	۰/۶۶	۱۲/۷۸	۰/۰۹	۱/۱۳	۰/۴۳	< ۰/۰۰۱

1. Normed Fit Index (NFI)
2. Tucker-Lewis Index (TLI)
3. Incremental Fit Index (IFI)
4. Critical Ratio (c.r.)

صفت مکنون	نشانه‌ها (سوال‌های پرسش‌نامه)	ضرایب غیراستاندارد	خطای استاندارد	مقدار بحرانی	ضرایب استاندارد	سطح معناداری	R _۲
احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی	۱۱	۱	-	-	۰/۶۴	-	۰/۴۰
	۱۲	۰/۹۸	۰/۰۸	۱۱/۹۶	۰/۶۵	< ۰/۰۰۱	۰/۴۲
	۱۳	۱/۰۸	۰/۰۸	۱۳/۱۷	۰/۶۷	< ۰/۰۰۱	۰/۴۵
	۱۴	۱/۰۱	۰/۰۹	۱۱/۸۴	۰/۶۴	< ۰/۰۰۱	۰/۴۰
	۲۷	۱/۱۴	۰/۰۹	۱۲/۲۱	۰/۶۸	< ۰/۰۰۱	۰/۴۶
	۳۱	۰/۸۲	۰/۰۸	۱۰/۸۲	۰/۵۶	< ۰/۰۰۱	۰/۳۱
	۳۳	۰/۸۳	۰/۰۷	۱۱/۱۹	۰/۶۱	< ۰/۰۰۱	۰/۳۸
	۶۲	۱/۲۰	۰/۱۰	۱۲/۰۵	۰/۷۲	< ۰/۰۰۱	۰/۵۱
مسئولیت اجتماعی	۶۶	۱/۱۴	۰/۰۹	۱۲/۱۲	۰/۶۵	< ۰/۰۰۱	۰/۴۳
	۶۷	۱/۰۱	۰/۰۸	۱۲/۸۶	۰/۶۸	۰/۰۰۱	۰/۴۷
	۶۸	۱	-	-	۰/۸۳	< ۰/۰۰۱	۰/۶۹
	۶۹	۰/۸۷	۰/۰۵	۱۶/۴۵	۰/۶۹	< ۰/۰۰۱	۰/۴۸
گفتگو	۷۰	۰/۸۸	۰/۰۶	۱۵/۲۵	۰/۷۵	< ۰/۰۰۱	۰/۵۶
	۷۱	۰/۹۵	۰/۰۶	۱۵/۰۷	۰/۸۴	< ۰/۰۰۱	۰/۷۰
	۵۰	۱	-	-	۰/۵۱	< ۰/۰۰۱	۰/۲۷
سعه صدر	۵۱	۲/۱۸	۰/۲۵	۸/۸۳	۰/۹۵	< ۰/۰۰۱	۰/۹۱
	۵۲	۰/۸۸	۰/۰۹	۱۰/۰۴	۰/۴۲	< ۰/۰۰۱	۰/۱۸
	۱۷	۱	-	-	۰/۶۶	< ۰/۰۰۱	۰/۴۳
پای‌بندی به دستورات اخلاقی	۱۸	۱/۴۱	۰/۱۲	۱۲/۲۷	۰/۹۲	< ۰/۰۰۱	۰/۸۴
	۳۴	۱	-	-	۰/۵۵	< ۰/۰۰۱	۰/۳۰
پرورش روحیه آزادی	۳۵	۱/۰۶	۰/۱۴	۷/۶۷	۰/۵۵	< ۰/۰۰۱	۰/۳۰
	۴۶	۱	-	-	۰/۶۲	< ۰/۰۰۱	۰/۳۸
	۴۷	۱/۷۳	۰/۱۴	۱۲/۲۰	۰/۷۹	< ۰/۰۰۱	۰/۶۲
وفای به عهد و پیمان	۴۸	۱/۵۱	۰/۱۳	۱۱/۹۲	۰/۶۲	< ۰/۰۰۱	۰/۳۹
	۱۰	۱	-	-	۰/۷۳	< ۰/۰۰۱	۰/۵۴
	۲۸	۰/۹۶	۰/۰۸	۱۲/۴۶	۰/۶۷	< ۰/۰۰۱	۰/۴۵
همزیستی مسالمت‌آمیز	۴۳	۱	-	-	۰/۷	< ۰/۰۰۱	۰/۴۹
	۴۴	۰/۹۸	۰/۰۷	۱۳/۸۴	۰/۷۸	< ۰/۰۰۱	۰/۶۱
	۴۵	۱/۰۲	۰/۰۷	۱۳/۸۸	۰/۸۱	< ۰/۰۰۱	۰/۶۶
پرورش روحیه دگرخواهی	۳	۱	-	-	۰/۷۴	< ۰/۰۰۱	۰/۵۵
	۴	۰/۳۷	۰/۰۶	۵/۷۴	۰/۳۵	< ۰/۰۰۱	۰/۱۲

ارزیابی بخش ساختاری مدل اصلاح شده

در ارزیابی بخش ساختاری، ارتباط بین متغیرهای پنهان پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد. در جداول ۶ و ۷ رتبه‌بندی اثر سازه‌های مرتبه اول در تشکیل سازه‌های مرتبه دوم براساس بار عاملی و مقدار بحرانی هر یک از عامل‌ها نشان داده شده است.

جدول ۶: رتبه‌بندی اثر سازه‌های مرتبه اول در تشکیل سازه مرتبه دوم براساس بار عاملی در متغیر مستقل باور

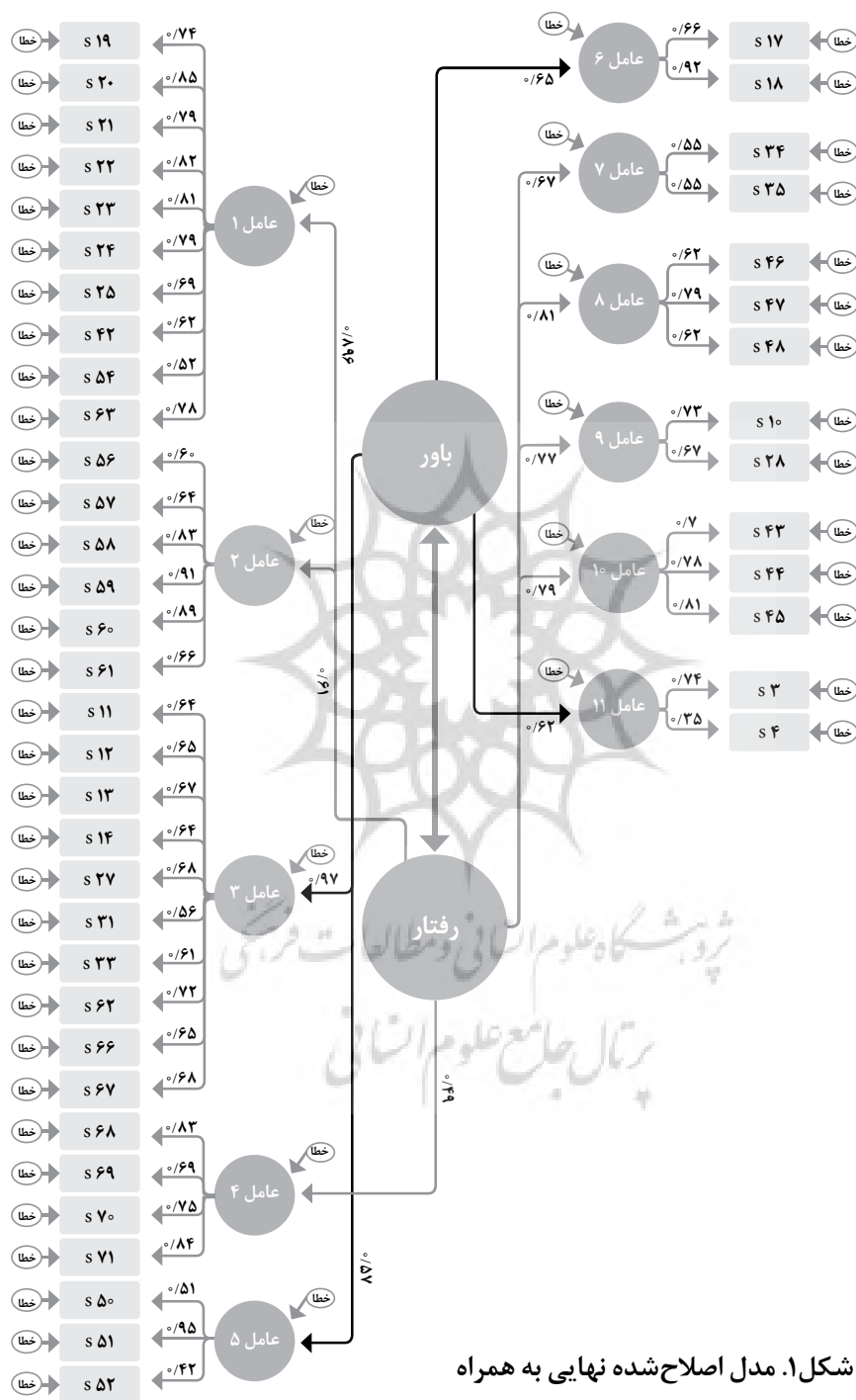
رتبه	متغیرهای پنهان مرتبه اول و دوم	بارعاملی	ضرایب غیراستاندارد	خطای استاندارد	مقدار بحرانی	سطح معناداری	R ^۲
۱	باور بر احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی	۰/۹۷	۰/۵۱	۰/۰۴	۱۴/۰۱	۰/۰۰	۰/۹۴
۲	باور بر سعه صدر	۰/۶۵	۰/۳۵	۰/۰۴	۹/۶۲	۰/۰۰	۰/۴۲
۳	باور بر پرورش روحیه دگرخواهی	۰/۶۲	۰/۳۶	۰/۰۴	۹/۷۲	۰/۰۰	۰/۳۹
۴	باور بر گفتگو	۰/۵۷	۰/۲۲	۰/۰۳	۷/۴۰	۰/۰۰	۰/۳۳

نتایج جدول ۶ نشان داد که از بین سازه‌های احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، سعه صدر، پرورش روحیه دگرخواهی، و گفتگو، اثر مستقیم «باور بر احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی»، از همه بیشتر ($P < 0/001$ ، $\gamma = 0/97$) و اثر مستقیم «باور بر گفتگو» از همه کمتر ($P < 0/001$ ، $\gamma = 0/57$) و معنادار است. طبق نتایج جدول ۶، ۹۴ درصد از واریانس سازه «احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی»، ۴۲ درصد از واریانس سازه «سعه صدر»، ۳۹ درصد از واریانس سازه «پرورش روحیه دگرخواهی» و ۳۳ درصد از واریانس سازه «گفتگو» توسط سازه باور قابل تبیین بودند. بنابراین متغیر پنهان «باور» از بین همه سازه‌های متصل به خود، «احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی» را بیشتر و «گفتگو» را کمتر از همه تبیین کرده است.

**جدول ۷: رتبه‌بندی اثر سازه‌های مرتبه اول در تشکیل سازه مرتبه دوم
براساس بار عاملی در متغیر مستقل رفتار**

رتبه	متغیرهای پنهان مرتبه اول و دوم	بارعاملی	ضرایب غیراستاندارد	خطای استاندارد	مقدار بحرانی	سطح معناداری	R ^۲
۱	رفتار بر تعلق به هویت جمعی و حفظ آن	۰/۸۹۶	۰/۵۳	۰/۰۳	۱۵/۷۴	۰/۰۰	۰/۸۰
۲	رفتار بر پرورش روحیه آزادی	۰/۸۱	۰/۳۴	۰/۰۳	۱۱/۷۹	۰/۰۰	۰/۶۵
۳	رفتار بر همزیستی مسالمت‌آمیز	۰/۷۹	۰/۴۵	۰/۰۳	۱۳/۱۲	۰/۰۰	۰/۶۳
۴	رفتار بر وفای به عهد و پیمان	۰/۷۷	۰/۴۸	۰/۰۴	۱۲/۷۴	۰/۰۰	۰/۶۰
۵	رفتار بر پای‌بندی به دستورات اخلاقی	۰/۶۷	۰/۳۴	۰/۰۴	۸/۲۲	۰/۰۰	۰/۴۵
۶	رفتار بر احترام به محیط زیست	۰/۶۱	۰/۳۳	۰/۰۳	۱۰/۱۷	۰/۰۰	۰/۳۷
۷	رفتار بر مسئولیت اجتماعی	۰/۴۹	۰/۳۹	۰/۰۴	۹/۶۳	۰/۰۰	۰/۲۴

نتایج جدول ۷ نیز نشان داد که از بین سازه‌های «تعلق به هویت جمعی و حفظ آن»، «پرورش روحیه آزادی»، «همزیستی مسالمت‌آمیز»، «وفای به عهد و پیمان»، «پای‌بندی به دستورات اخلاقی»، «احترام به محیط زیست» و «مسئولیت اجتماعی»، اثر مستقیم «رفتار» بر «تعلق به هویت جمعی و حفظ آن» از همه بیشتر ($P < 0/001$, $\gamma = 0/896$) و اثر مستقیم «رفتار» بر «مسئولیت اجتماعی» از همه کمتر ($P < 0/001$, $\gamma = 0/49$) و معنادار است. همچنین نتایج جدول ۷ نشان داد که ۸۰ درصد از واریانس سازه «تعلق به هویت جمعی و حفظ آن»، ۶۵ درصد از واریانس سازه «پرورش روحیه آزادی»، ۶۳ درصد از واریانس سازه «همزیستی مسالمت‌آمیز»، ۶۰ درصد از واریانس سازه «وفای به عهد و پیمان»، ۴۵ درصد از واریانس سازه «پای‌بندی به دستورات اخلاقی»، ۳۷ درصد از واریانس سازه «احترام به محیط زیست» و ۲۴ درصد از «واریانس سازه مسئولیت اجتماعی» توسط سازه «رفتار» قابل تبیین بود. بنابراین متغیر پنهان رفتار از بین همه سازه‌های متصل به خود، تعلق به هویت جمعی و حفظ آن را بیشتر و مسئولیت اجتماعی را کمتر از همه تبیین کرده است.



شکل ۱. مدل اصلاح شده نهایی به همراه ضرایب استاندارد مسیرها

سال سوم
شماره ۲
شماره پیاپی ۷
تابستان ۱۳۹۷

بحث و نتیجه‌گیری

در چالش‌های عصر کنونی، تربیت اخلاقی امر بسیار مهمی است. رویکردهای فردی به تربیت اخلاقی نمی‌توانند به خوبی از عهده اهداف تربیت اخلاقی برآیند. زیرا ارتقاء اخلاقی انسان در حین زندگی اجتماعی وی رخ می‌دهد. بنابراین، اخلاق اجتماعی جنبه‌ای عملی دارد و نوعی سبک زیستن است. یادگیری اخلاق به معنای واقعی، هنگام تعامل اتفاق می‌افتد و تثبیت می‌گردد و با یادگیری علوم و ریاضیات متفاوت است. لذا تربیت اخلاقی، همسویی و همفکری آحاد مردم و نهادهای جامعه و بسیج عمومی جهت سازندگی اخلاق را می‌طلبد. نظام آموزشی باید به شکل‌گیری تربیت اخلاقی در دانش‌آموزان اهتمام ورزد تا این امر به نحو احسن صورت گیرد. در واقع نظام تعلیم و تربیت است که می‌تواند ارائه‌دهنده راهکارهایی برای چالش‌های فعلی دنیای امروز باشد. با توجه به مطالب مذکور، پژوهش حاضر با شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های تربیت اخلاقی با رویکرد اجتماعی در دوره ابتدایی و ارائه مدل مفهومی انجام شد. از این رو، ابتدا با کمک مطالعات اسنادی و کتابخانه‌ای و تحلیل محتوا، ۱۱ مؤلفه در دو حیطه «باور» و «رفتار» طرح گردید. این ابعاد براساس شاخص‌های کمی آزمون شدند و نتایج «تحلیل عاملی تأییدی» نشان داد که عوامل اصلی و مؤلفه‌های تربیت اخلاقی موجود در مدل عوامل مناسبی هستند، زیرا با توجه به شاخص‌های به دست آمده، برازش مدل تأیید می‌گردد. از این رو، نتایج مطالعات کیفی و کمی به صورت زیر تلخیص می‌شود:

نتایج نشان داد که الگوی تربیت اخلاقی ارائه شده در پژوهش حاضر بر مبنای ۱۱ مؤلفه در ۲ بُعد «باور» و «رفتار» بنا شده است: بُعد «باور» مشتمل است بر مؤلفه‌های «احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی»، «سعه صدر»، «پرورش روحیه دگرخواهی»، «گفتگو» و بُعد «رفتار» مشتمل است بر مؤلفه‌های «تعلق به هویت جمعی و حفظ آن»، «پرورش روحیه آزادی»، «همزیستی مسالمت‌آمیز»، «وفای به عهد و پیمان»، «پای‌بندی به دستورات اخلاقی»، «احترام به محیط زیست»، و «مسئولیت اجتماعی». این در حالی است که در برخی از پژوهش‌ها این تقسیم‌بندی در قالب حیطه‌های گوناگونی انجام پذیرفته است، حیطه‌هایی از قبیل شناختی، عاطفی و عملی (ظاهر، ۱۳۹۰) و فردی و اجتماعی (غریبا، ۱۳۹۳). بدیهی است که ابعاد استخراج شده در این پژوهش ضمن

این‌که دربردارنده مفاهیم ارزشی اسلام است با مفاهیم نظریه‌های نوین شهروندی و اخلاقی جهانی همخوانی دارد. بنابراین، می‌توان گفت با استفاده از این ۱۱ مؤلفه شناسایی شده در برنامه درسی تربیت اخلاقی در مدارس، می‌توان شهروندانی اخلاقی پرورش داد. همچنین براساس داده‌ها و یافته‌های مربوط به مدل، نتایج نشان داد که از بین سازه‌های «احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی»، «سعه صدر»، «پرورش روحیه دگرخواهی» و «گفتگو»، اثر مستقیم «باور بر احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی» از همه بیشتر است. این نتایج با پژوهش ظاهر (۱۳۹۰)، وجدانی (۱۳۹۷) و نوروزی و عابدی (۱۳۹۴) همسو است. می‌توان نتیجه گرفت که اصول اخلاقی دارای ارزش والایی است و نقش بسزایی در جامعه ایفا می‌کند و انحراف از اصول اخلاقی، می‌تواند تداوم اعتماد در جامعه را با مشکل مواجه سازد و یا حتی آن را در بعضی مواقع غیرممکن سازد. لذا تا زمانی که اعتماد در جامعه حکم فرما نباشد کارکردهای اجتماعی به درستی انجام نخواهند شد. نتایج نشان داد که اثر مستقیم «باور بر گفتگو» از همه کمتر و معنادار است. این نتایج با نتایج پژوهش قاسمی (۱۳۹۶)، قاسمی و همکاران (۱۳۹۶)، دهقان‌منشادی (۱۳۹۶)، نقیب‌زاده و نوروزی (۱۳۸۹) و ظاهر (۱۳۹۰)، ناهمسو است. می‌توان نتیجه گرفت که در عصر حاضر به دلیل گسترش ارتباطات و از بین رفتن مرزهای فرهنگی بین ملل مختلف، ضرورت دارد که افراد راهبردهای گفتگو را برای کاهش تعصبات قومی و ایجاد صلح جهانی بیاموزند. بنابراین، نظام آموزشی باید بتواند توانمندی متربی را از حیث گفتگو و نحوه انتقال پیام پرورش دهد و گفتگو باید به گونه‌ای باشد که در مخاطب ارزشمندی و احترام را پدید آورد. همچنین نتایج نشان داد که از بین سازه‌های «تعلق به هویت جمعی و حفظ آن»، «پرورش روحیه آزادی»، «همزیستی مسالمت‌آمیز»، «وفای به عهد و پیمان»، «پای‌بندی به دستورات اخلاقی»، «احترام به محیط زیست و مسئولیت اجتماعی»، اثر مستقیم «رفتار بر تعلق به هویت جمعی و حفظ آن» از همه بیشتر است. این نتایج با نتایج پژوهش قاسمی (۱۳۹۶)، ایمانی‌نائینی و همکاران (۱۳۹۶)، رفیعی جیردهی و حبیب‌زاده‌خطبه‌سرا (۱۳۹۲)، ساهو و پرادهان (۲۰۰۸) و هایم بروک (۲۰۰۸) همسو است. لذا می‌توان گفت که هویت جمعی سبب تعلق خاطر افراد به امور مشترک، احساس همبستگی و شکل‌گیری یک واحد جمعی می‌گردد. بنابراین، لازم است که

نظام آموزشی در زمینه افزایش توانمندی تعامل متربیان با دیگران، متناسب با جایگاه اجتماعی آن‌ها، تلاش نماید.

از سویی دیگر نتایج نشان داد که اثر مستقیم «رفتار بر مسئولیت اجتماعی» از همه کمتر و معنادار است. این نتیجه با یافته‌های وجدانی (۱۳۹۷)، زرین جوی الوار و فیاض (۱۳۹۶)، رام و همکاران (۱۳۹۶)، شفائی و همکاران (۱۳۹۵)، شکاری و همکاران (۱۳۹۳)، غربا (۱۳۹۳)، اصلاحی (۱۳۹۱)، شافعی و عزیز (۱۳۹۲)، ثابتی (۱۳۹۰) و الزیود و بانی هانی (۲۰۱۵) همخوانی دارد و با نتایج آتاکان و اکر (۲۰۰۷) همخوانی ندارد. لذا می‌توان گفت «مسئولیت پذیری اجتماعی» برای تحقق توسعه پایدار جهانی و منطقه‌ای و توسعه منابع انسانی جهانی و منطقه‌ای ضرورت دارد و باید از طریق نظام آموزشی با کیفیت نسبت به پرورش آن اقدام کرد.

در مجموع مطابق با یافته‌های پژوهش در صورت اتصال افراد به دیگران، توان اجتماعی افراد ظاهر می‌گردد و در این صورت است که انسان می‌تواند ارتقاء اخلاقی رو به تکامل داشته باشد. بنابراین می‌توان از خاستگاه اجتماعی حیات بشری در راستای ارتقاء فکری، عاطفی و رفتاری انسان، در جهت بهبود و ارتقاء نظام ارزش‌های اخلاقی استفاده کرد و چشم انداز نوینی را در تربیت اخلاقی پیش گرفت. از این رو، لازم است الگوی تربیت اخلاقی در مدارس خصوصاً مدارس ابتدایی با دقت علمی مورد توجه و بازبینی قرار گیرد تا الگوی کامل تر و کارآمدتری تدوین و عرضه شود. براساس یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهادها ذیل برای استفاده بهینه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان عرصه تعلیم و تربیت ارائه می‌شود. بهبود نظام آموزشی در ایران نیازمند توجه و تمرکز بیشتر بر روش‌های آموزش اخلاقیات است. لازم است منابع درسی بتوانند باورهای اخلاقی را در دانش‌آموزان نهادینه کنند تا این باورها در رفتار نمود یابند. همچنین لازم است که در آموزش‌های ضمن خدمت و دوران تحصیل دانشجو معلمان، اخلاقیات و ارزش‌ها مورد تدریس و تمرین قرار گیرند و معلمان با این ارزش‌ها آشنایی بیشتری پیدا کنند. برگزاری دوره‌هایی برای معلمان جهت افزایش «باور» و «رفتار» معلمان و مؤلفه‌های آن دو بعد ضروری است. بدین منظور می‌توان از پژوهش‌های اثربخشی که انجام شده بهره جست. همچنین دست‌اندرکاران نظام آموزشی و تربیتی ایران باید با اتکا به این نوع تربیت اخلاقی، فضا و محیط

آموزشی را به گونه‌ای طراحی کنند که دانش‌آموزان به بهترین وجه بتوانند اخلاقیات و ارزش‌های اخلاقی را بیاموزند. با نظر به اهمیت بحث تربیت اخلاقی و این‌که در ایران پژوهش‌های تربیت اخلاقی با رویکرد دینی و فضیلت‌گرایانه انجام گرفته و تاکنون پژوهشی درباره‌ی رویکرد اجتماعی انجام نشده است، بجاست که محققان به این مسئله توجه و تمرکز بیشتری داشته باشند و این ویژگی ضروری را از منظرهای دیگر بررسی کنند. محدودیت پژوهش حاضر آن است که این پژوهش فقط در مدارس دوره دوم ابتدایی ناحیه ۲ کرمان صورت گرفته است، لذا نتایج این پژوهش قابل تعمیم به دیگر پژوهش‌ها نمی‌باشند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- استرایکو، سوزان و وارنر، سالی. (۱۳۹۳). کلیدهای پرورش خلاقیت هنری در کودکان و نوجوانان، ترجمه اکرم قیطاسی. تهران: صابرین.
- اصلاحی، محمد. (۱۳۹۱). الگوی علی روابط بین ارزش‌های فرهنگی، مدیریت دانش و ارتقای مسئولیت اجتماعی در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه ارومیه در سال تحصیلی ۹۱-۹۲. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه ارومیه.
- ایمانی نائینی، محسن؛ طلائی، ابراهیم و سعیدی پور، محبوبه. (۱۳۹۶). تبیین تربیت زیست محیطی براساس فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران. فصل‌نامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲(۴)، ۴۶-۷.
- بارو، رابین. (۱۳۹۱). درآمدی بر فلسفه و آموزش و پرورش اخلاق، ترجمه فاطمه زیباکلام مفرد. تهران: حقیقت.
- باقری، خسرو. (۱۳۷۷). مبانی و شیوه‌های تربیت اخلاقی (نقد تطبیقی علم اخلاق و روان‌شناسی معاصر). تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.
- (۱۳۹۵). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. چاپ دوم، جلد اول. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- پورسلیم، عباس؛ عارفی، محبوبه و فتاحی‌اجارگاه، کورش. (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران: مدلی برآمده از نظریه داده بنیاد. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۳(۳)، ۳۶-۷.
- ثابتی، عبدالحمید. (۱۳۹۰). بررسی میزان توجه به شاخص‌های مسئولیت اجتماعی شرکت در رشته‌های فنی و مهندسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم اجتماعی دانشگاه مازنداران.
- چیت‌ساز، محمدجواد. (۱۳۸۸). درآمدی بر اخلاق اجتماعی ایرانیان. پژوهش‌نامه، ۴۸، ۱۴۹-۱۶۵.
- دهقان‌منشادی، منصور. (۱۳۹۶). بررسی رابطه هوش اخلاقی با وجدان کاری و تعهد سازمانی با تأکید بر رویکرد اسلامی در مدیران مدارس شهرستان مینبد. فصل‌نامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲(۳)، ۸۶-۶۷.
- رام، سمیه؛ مهرمحمدی، محمود؛ صادق‌زاده‌قمصری، علیرضا و طلائی، ابراهیم. (۱۳۹۶). آموزش خویشتن‌بانی به کودکان سنین ۷ تا ۱۴ سال؛ با کدام منطق و رویکرد؟ (تحلیل نتایج یک مطالعه پدیدارنگارانه). فصل‌نامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲(۳)، ۱۱۶-۸۷.
- رفیعی جیردهی، علی و حبیب‌زاده خطبه‌سرا، رامین. (۱۳۹۲). بررسی عوامل موثر بر هویت جمعی (محلی، ملی و جهانی) شهروندان گیلک. فصل‌نامه مطالعات توسعه اجتماعی-فرهنگی، ۱(۲)، ۱۰۰-۱۲۹.
- زرین‌جوی‌السوار، مریم و فیاض، ایراندخت. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین روش‌های تربیتی مادران با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان (با تأکید بر آموزه‌های تربیت اسلامی). فصل‌نامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲(۲)، ۳۷-۶۰.
- زمانیان، علی. (۱۳۸۹). علت‌شناسی آسیب‌های اخلاقی در ایران، پژوهش‌نامه، ۵۸، ۱۱۱-۱۳۶.
- سجادی، سیدمهدی. (۱۳۸۲). جهانی شدن و پیامدهای چالش‌برانگیز آن برای تعلیم و تربیت. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۰(۳)، ۱۱۳-۱۲۸.
- سیف، سوسن؛ کدیور، پروین؛ گرمی‌نوری، رضا و لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۹۷). روان‌شناسی رشد، چاپ بیست و ششم، جلد اول. تهران: سمت.
- شافعی، رضا و عزیزی، نعمت‌اله. (۱۳۹۲). مطالعه وضعیت مسئولیت‌پذیری اجتماعی سازمانی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی غرب کشور، طراحی یک الگوی ارزیابی. فصل‌نامه رفتار سازمانی در آموزش و پرورش، ۱(۲)، ۲۲-۵.
- شفقائی‌یامچلو، طاهره؛ ابیلی، خدایار و فرامرزراملکی، احد. (۱۳۹۵). مطالعه شناخت وضعیت موجود مسئولیت اجتماعی دانشگاه مبتنی بر الگوی والایس براساس دیدگاه اعضای هیئت علمی (مورد: دانشگاه تهران). فصل‌نامه آموزش عالی ایران، ۴(۴)، ۷۹-۱۰۲.
- شکاری، عباس؛ رحیمی، حمید و غربا، مبینا. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان (مورد پژوهش: دانشگاه کاشان). دوفصل‌نامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۵(۹)، ۱۲۴-۱۴۳.
- ظاهر، رقیه. (۱۳۹۰). آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی در نظام آموزشی (مطالعه موردی: دیدگاه معلمان شهرستان بابل). پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه مازندران.

- عباسی، حمیده؛ دانش فرد، کرم‌الله و هادی پیکانی، مهربان. (۱۳۹۶). ارائه الگوی مشارکت شهروندان در احساس مسائل عمومی مبتنی بر اخلاقیات. *فصلنامه پژوهش‌های اخلاقی*، ۷(۴)، ۱۳۳-۱۴۷.
- عبدالحسینی، احمد؛ نادری، عزت‌الله و سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۹۴). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت دینی و اخلاقی برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه براساس رویکرد ترکیبی عقل و ایمان از منظر قرآن کریم. *فصلنامه پژوهش‌های اخلاقی*، ۶(۲)، ۱۰۱-۱۱۶.
- غریب، مبینا. (۱۳۹۳). *آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی دانشجویان دانشگاه کاشان از منظر برنامه درسی پنهان در سال تحصیلی ۹۲-۹۳*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه کاشان.
- قاسمی، مریم. (۱۳۹۶). *رویکرد اجتماعی به تربیت اخلاقی براساس بررسی دیدگاه‌های منتخب با توجه به دیدگاه تفسیری علامه طباطبایی*. رساله دکتری دانشگاه تهران.
- قاسمی، مریم؛ شرفی، محمدرضا؛ ایروانی، شهین و سجادی، سیدمهدی. (۱۳۹۶). رویکرد اجتماعی به تربیت اخلاقی در اسلام با مفهوم‌پردازی مؤلفه‌های دیدگاه دیویی، دورکیم و هابرماس. *مجله فلسفه و تاریخ تعلیم و تربیت*، ۱(۱)، ۱-۲۲.
- قاسمی، مریم؛ شرفی، محمدرضا؛ سجادی، سیدمهدی و ایروانی، شهین. (۱۳۹۶). چگونگی نقش آفرینی وجه اجتماعی انسان در ارتقای اخلاق با تحلیل دیدگاه دیویی و بازسازی براساس دیدگاه اسلامی. *فصلنامه پژوهش‌نامه اخلاق*، ۱۰(۳۸)، ۹۹-۱۱۸.
- کریم‌زاده، صادق. (۱۳۹۱). رشد اخلاقی: تغییر در روی آوردهای معاصر. *روان‌شناسی و دین*، ۵(۳)، ۶۳-۹۵.
- موحد، صمد؛ باقری، خسرو و سلحشوری، احمد. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی دیدگاه‌های امام محمد غزالی و نل ناینگز درباره تربیت اخلاقی. *فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز*، ۸(۲۷)، ۳۹-۶۰.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین و نوروزی، رضاعلی. (۱۳۸۹). تحلیلی بر اهداف تربیت اخلاقی و اجتماعی از دیدگاه هابرماس با تأکید بر نظریه کنش ارتباطی. *مجله جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۱(۱)، ۱۲۳-۱۴۲.
- نگارش، حمید و دامن‌پاک‌مقدم، ناهید. (۱۳۸۸). *آسیب‌شناسی تربیت اسلامی در مدارس راهنمایی استان قم و راهکارهای مدیریتی درمان آن*. *مجله مدیریت فرهنگی*، ۳(۵)، ۳۷-۵۹.
- نوروزی، رضاعلی و عابدی، منیره. (۱۳۹۴). تبیین دیدگاه علامه طباطبایی درباره شأن اجتماعی انسان و دلالت‌های آن در برنامه درسی تربیت اجتماعی. *دو فصل‌نامه تربیت اسلامی*، ۱۰(۲۰)، ۱۵۷-۱۸۴.
- وجدانی، فاطمه. (۱۳۹۱). تحلیل مبانی فلسفی تربیت اخلاقی از منظر علامه طباطبایی (ره) و ارائه الگوی نظری برای کاهش شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی. رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس.
- (۱۳۹۷). بررسی نسبت میان «محبت به مردم» و «اخلاق اجتماعی» در اسلام. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴(۱)، ۱۹۹-۲۲۱.
- وحدتی‌ششیری، سیدمحمدرضا. (۱۳۹۰). تبیین جایگاه تربیت اخلاقی در تدریس و متون آموزشی. *فصلنامه راه تربیت*، ۶(۱۶)، ۱۲۱-۱۳۶.
- همت‌بناری، علی. (۱۳۷۹). *تربیت اخلاقی و ضرورت نگاهی دوباره به آن*. *تربیت اسلامی*، ۲(۱۴)، ۱۶۵-۱۹۲.
- Alzyoud, S.A., & Bani-Hani, K. (2015). Social responsibility in higher education institutions: Application case from the Middle East. *European Scientific Journal*, 11(8), 122-129.
- Atakan, S. M.G., & Eker, T. (2007). Corporate identity of a socially responsible university: A case from the Turkish higher education sector. *Journal of Business Ethics*, 76(1), 55-68.
- Butcher, J. (2017). Citizenship, global citizenship and volunteer tourism: A critical analysis. *Tourism Recreation Research*, 42(2), 129-138.
- Heimbrock, H. (2004). Beyond secularization: Experiences of the sacred in childhood and adolescence as a challenge for RE development theory. *British Journal of Religious Education*, 26(2), 119-131.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2008). Teaching moral character: Two alternatives for teacher education. *The Teacher Educator*, 43(2), 156-172.
- Sahu, T. K., & Pradhan, S.R. (2008). *A conceptual analysis of spiritual intelligence and its relevance*. Online Submission.