

ارائه الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان مازندران (مطالعه موردی: آموزش و پرورش استان مازندران)

فاطمه مصدقی نیک*

جواد سلیمانپور**

مهناز جلالوند***

چکیده

هدف تحقیق، ارائه الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسطه در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. بر این اساس روش تحقیق از لحاظ گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع زمینه‌یابی و از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش آمیخته از نوع اکتشافی بود. جامعه آماری در بخش کمی شامل معلمان و مدیران دوره متوسطه آموزش و پرورش استان مازندران به تعداد ۱۵۱۵۶ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی به استناد جدول مورگان ۳۲۰ انتخاب شدند و در بخش کیفی از بین کل جامعه متخصصان رشته علوم تربیتی دانشگاه‌های این استان، ۵۹ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته‌ای بود که دارای ۲۳ سؤال بوده و با مقیاس فاصله‌ای و طیف پنج درجه‌ای لیکرت درجه بندی شده بود ابزار حوزه کیفی پرسشنامه محقق ساخته مشتمل بر ۲۱ سؤال بود که توسط صاحب نظران تکمیل شد. کفایت نمونه‌برداری به روش KMO به میزان ۰/۹۴۳ برآورد گردید. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات در بخش کیفی شامل روش دلفی و استفاده از نظر صاحب نظران و در بخش کیفی شامل روش دلفی و در بخش کمی شامل تحلیل عاملی از نوع اکتشافی به هدف پیدا کردن متغیرهای مکنون و تحلیل عاملی تأییدی با برازش مدل نهایی است. یافته‌های حاصله حاکی از آن است که با تأیید اجرای تحلیل عاملی با اثبات آزمون کرویت بارتلت، نتایج تحلیل عاملی نشان داد که این مقیاس از روایی کافی برخوردار بوده و از ۳ عامل (حکمت، نگرش عقل‌گرایی) اشباع شده است، عامل نخست حکمت با ۲۳ گویه در تربیت اخلاقی دارای بیشترین بار عاملی با تأثیر ۸۳/۸۰ و عامل دوم نگرش با ۱۶ گویه و با تأثیر ۱۱/۴۶ و عامل سوم عقل‌گرایی با ۱۰ گویه با تأثیر ۴/۷۴ اخذ نمودند که با توجه به مقتضیات جامعه آماری به صورت الگویی سه عاملی در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان توصیه گردیده است.

واژه‌های کلیدی: تربیت اخلاقی، دوره متوسطه، مبانی اخلاقی

* دانشجوی دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران.

** استادیار علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تنکابن، تنکابن، ایران. (نویسنده مسئول)

javadsoleimanpor4520@iran.ir

*** استادیار علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۹/۲۶

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۴/۱۱

مقدمه

هر رویکرد تربیت اخلاقی بر مجموعه مبانی فلسفی از جمله در باب انسان‌شناسی متکی است. یکی از مسائل بنیادی در انسان‌شناسی فطرت است. نظریات مختلف و بعضاً متناقضی در باب فطرت انسان عرضه شده است (باقری، ۱۳۸۶). برخی از متفکران به وجود ویژگی‌های فطری، فراگیر، ثابت و جهت‌دار (نیک یا بد) در وجود انسان اذعان می‌کنند؛ روسو، مازلو، توماس هابز و جان استوارت میل از این گروه هستند (افکاری، ۱۳۹۳). در مقابل، برخی دیگر مانند اگزیستانسیالیست‌ها، طرفداران اصالت اجتماع، حامیان نظریه تاریخی برای انسان و روان‌شناسان رفتارگرا اصل وجود فطرت و سرنوشت مشترک انسان‌ها را انکار می‌کنند و معتقدند صفات و ویژگی‌های انسان ناشی از علل و عوامل اجتماعی، تاریخی یا تربیتی است. در اسلام بحث فطرت یکی از اصولی‌ترین معارف است و بنیان بسیاری از مسائل دینی و اخلاقی را تشکیل می‌دهد و به تبع آن، تأثیرات عمیقی نیز بر چیستی و چگونگی تربیت اخلاقی خواهد گذاشت (شاملی و همکاران، ۱۳۹۰).

یکی از مهم‌ترین مسائل انسان‌شناسی این است که آیا انسان بینش‌ها و گرایش‌های خاصی در مورد تربیت اخلاقی دارد یا خیر؛ به عبارت دقیق‌تر، آیا مسیر و غایت مشخص و از پیش تعیین شده‌ای برای حرکت انسان در مسیر اخلاق وجود دارد؟ پذیرش یا رد وجود پایه‌های فطری برای اخلاق هم در اخلاق نظری و هم در تربیت اخلاقی تأثیر مستقیمی دارد. مسئله اصلی این است که آیا انسان استعداد‌های اخلاقی خاصی دارد و تربیت باید زمینه شکوفایی و پرورش همان استعدادها را فراهم آورد؟ و وظیفه تربیت اخلاقی نیز زمینه‌سازی و کمک به متریان است تا بسته به باورها و تمایلات متفاوت خویش، معیارها و ارزش‌های اخلاقی مطلوب خویش را بیابند (کریم‌زاده، ۱۳۸۷).

در یک نگاه مفهومی به تربیت^۱ این فرآیند عبارت است از فراهم‌سازی مجموعه‌ای از امکانات و شرایط مساعد رشد همه‌جانبه و شکوفاسازی آنها در ابعاد جسمانی، شناختی و عقلانی، اجتماعی و عاطفی در افراد انسانی است (سلیمان‌پور، ۱۳۸۸). به همین خاطر تربیت اخلاقی^۲، فراهم ساختن و به کار بستن شرایط تربیتی، جهت شناختن و شناساندن فضایل و رذایل اخلاقی و زمینه‌سازی ایجاد انگیزه و دلبستگی و روی آوردن به صفات

نیک و حمیده و چگونگی شکوفایی فضایل کیفیت تخلق به اخلاق حمیده به منظور نیل به کمال و سعادت گفته می‌شود (خسروی، ۱۳۸۷).

در مدل گلبرگ برای فرآیند تحول اخلاقی، سه سطح و شش مرحله شناسایی شده است. سطح اول، سطح اخلاق پیش‌قراردادی است که مشتمل بر جهت‌گیری اطاعت و تنبیه و نیز مرحله لذت‌گرایی نسبی است. سطح دوم، سطح اخلاق قراردادی^۱ است که دو مرحله اخلاق «پسر خوب، دختر خوب» و نیز اخلاق براساس قانون و نظم را دربرمی‌گیرد. سطح سوم، اخلاق فراقراردادی^۲ است که مراحل اخلاق مبتنی بر میثاق اجتماعی و اخلاق براساس اصول جهانی را شامل می‌شود (منصور، ۱۳۷۸). حال آنکه فلسفه شریعت اسلامی و آداب و احکام الهی همانا تکامل انسان و جاودانگی اوست که جز با تخلق به اخلاق فاضله میسر نیست. اسلام مکتبی است جامع و واقع‌گرا که به همه جوانب نیازهای بشری اعم از دنیایی و آخرتی، جسمی و روحی، فردی و اجتماعی و غیره توجه شده است (فرمهبینی و همکاران، ۱۳۸۸).

گراهام^۳ (۲۰۱۱) با عنوان بررسی تطبیقی برنامه‌های درسی اخلاقی دوره چند کشور جهان و با هدف مقایسه رویکردها، اهداف، محتوا و روش‌های اجرای برنامه درسی و اخلاقی در چند کشور جهان انجام داد که به ارائه راهکارهایی برای تربیت اخلاقی در درون برنامه درسی مدارس ارائه گردیده است (رحیمی، ۱۳۹۳). باغلی (۲۰۱۰) پژوهشی با عنوان «مروری بر رویکردهای اندیشمندان غربی به تربیت معنوی انسان» انجام داد. ضمن روشن‌سازی فضای اندیشه‌ورزی در دنیای غرب (پس از رنسانس) شاخه‌های اصلی تلاش‌های فکری اندیشمندان غربی را در این دوره مشخص کرده است. همچنین، با بررسی ویژگی‌های تعاملی و تقابلی شاخه‌های فکری انسان غربی دین، فلسفه و علم رویکردهای مطرح در هر شاخه در زمینه تربیت اخلاقی نیز مورد واکاوی قرار داده است. (سلحشور، ۱۳۹۰). با توجه به هدف پژوهش حاضر ارائه الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان مازندران بوده است سؤال پژوهش این بود که الگوی تربیت اخلاقی مناسب برای دانش‌آموزان دوره متوسطه کدام است؟

1. conventional level
2. postconventional level

3. Garaham

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع زمینه‌یابی و از لحاظ روش آمیخته از نوع اکتشافی بود. به منظور تهیه و تدوین مولفه‌ها و گویه‌های تربیت اخلاقی، ابتدا دیدگاه‌ها و نظریات مریبان بزرگ در مکاتب فلسفی استخراج و تدوین گردید و چک‌لیست حاصله ابعاد و مولفه‌های تربیت اخلاقی مبنای تهیه پرسشنامه شده‌است. لذا ابزار گردآوری اطلاعات در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته‌ای بود که دارای ۲۳ سؤال بوده و با مقیاس فاصله‌ای و طیف پنج درجه‌ای لیکرت درجه بندی شده بود. جامعه آماری در بخش کمی شامل معلمان شاغل در آموزش و پرورش دوره متوسطه در سطح استان مازندران به تعداد ۱۵۱۵۶ نفر و نیز جامعه آماری در بخش کیفی شامل متخصصان شاغل در دانشگاه‌های استان مازندران با رشته‌های زیر مجموعه علوم تربیتی به تعداد ۵۹ نفر بوده‌است. روش نمونه‌گیری در بخش کمی بصورت تصادفی از نوع طبقه‌ای مرحله‌ای بوده که با عنایت به جدول استاندارد کرجسی - مورگان (۱۹۷۶) از بین معلمان و مدیران دوره متوسطه آموزش و پرورش استان مازندران ۵۹ نفر انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری در بخش کیفی که با روش نمونه‌گیری هدفمند انجام شد و شامل متخصصان گرایش‌های رشته علوم تربیتی (روان‌شناسی و مشاوره) دانشگاه‌ها که حداقل دارای مرتبه علمی استادیار پایه پنج و دارای حداقل یک کتاب یا دو مقاله در این حوزه بودند به تعداد ۵۹ نفر انتخاب شدند است. میزان فراوانی و درصد فراوانی جنسیت گروه نمونه در بخش کیفی به این صورت بود که ۲۸ درصد گروه نمونه را مردان و ۷۲ درصد آنها را کارشناسان زن تشکیل می‌دادند. فراوانی و درصد فراوانی در زمینه رتبه علمی نشان داد که بیشترین درصد متخصصان، دارای مرتبه استادیاری با ۵۸ درصد، پس از آن اساتید با رتبه دانشیاری با ۴۰/۷ درصد و کمترین درصد متخصصان دارای رتبه استادی با ۱/۳ درصد کل بودند. بررسی فراوانی و درصد فراوانی سنوات خدمت نشان داد که بیشترین فراوانی متعلق به متخصصان با سنوات خدمت ۱-۵ سال است و پس از آن به ترتیب متخصصان با سنوات خدمت ۶-۱۰ سال قرار دارند، و کمترین فراوانی متعلق به متخصصان با سنوات خدمت بالاتر از ۲۵ سال است. میزان فراوانی و درصد فراوانی جنسیت گروه نمونه در بخش کمی به این صورت بود که ۴۳ درصد گروه نمونه را مردان و ۵۷ درصد آنها را زنان تشکیل می‌دادند. فراوانی و درصد فراوانی در زمینه تحصیلات نشان داد که بیشترین درصد گروه نمونه، دارای تحصیلات کارشناسی ارشد با

۴۹ درصد، پس از معلمان با تحصیلات کارشناسی با ۳۲ درصد و کمترین درصد متخصصان دارای مدرک دکتری با ۱۹ درصد کل بودند. بررسی فراوانی و درصد فراوانی سنوات خدمت نشان داد که بیشترین فراوانی متعلق به معلمان با سنوات خدمت ۲۰-۱۵ سال و پس از آن به ترتیب معلمان با سنوات خدمت ۶-۱۰ سال قرار دارند، و کمترین فراوانی متعلق به معلمان با سنوات خدمت بالاتر از ۲۵ سال بود.

ابزار حوزه کیفی پرسشنامه محقق ساخته مشتمل بر ۲۱ سؤال بود که توسط صاحب نظران تکمیل شد. روایی ابزار تحقیق براساس نظر متخصصان (روان شناسی و مشاوره) به لحاظ صوری و محتوایی بررسی و مورد تأیید واقع شد و سپس براساس آزمون نمونه‌برداری (kmo) آن بررسی و محاسبه شده‌است که مقدار بدست آمد $0/943$ نشان از نمونه‌برداری مورد تأیید است. پایایی ابزار نیز براساس شیوه ضریب آلفای کرونباخ به منظور بررسی همبستگی درونی سؤالات و همبستگی هر یک سؤالات با کل مجموعه محاسبه شده‌است که بر این اساس با توجه به نتیجه حاصله از ضریب آلفای کرونباخ $0/973$ (که هر چه به ۱۰۰ نزدیک‌تر باشد از اعتبار بالاتری نیز برخوردار خواهد بود) نشان از آن است که توان عملیات مربوط به تعیین عاملهای تربیت از ابزار پژوهش از اعتبار مطلوبی برخوردار است.

یافته‌ها

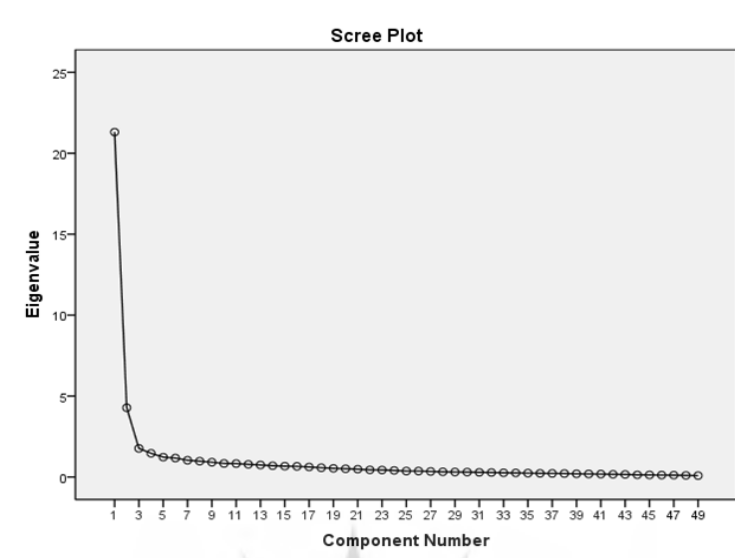
به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات در بخش کیفی ابتدا در پاسخ به سؤال اول براساس دیدگاه و نظریات مربیان تعلیم و تربیت و استخراج مولفه‌ها و عوامل مؤثر بر تربیت اخلاقی از منابع معتبر نظریات در نظریات مکاتب فلسفی و آرای تربیتی استفاده گردیده‌است و سپس تحلیل محتوی بر روی آن صورت گرفته است. به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات در بخش کمی از روش تحلیل عاملی از نوع اکتشافی استفاده گردیده‌است. که براساس این آزمون در رویکرد تحلیل عاملی اکتشافی، هدف پیدا کردن متغیرهای مکنون با استفاده از تحلیل عامل اصلی (pc) با استفاده از ماتریس همبستگی یا کواریانس متغیرها است و پس از استخراج نمودار اسکری و مشخص شدن عامل‌ها و بررسی همبستگی عوامل، و تقسیم‌بندی و نام گذاری عامل‌های اصلی الگوی نظری از موضوع تحقیق تهیه و تدوین گردیده‌است، سپس از تحلیل عاملی تاییدی برای استخراج مدل نهایی استفاده گردیده است.

به منظور تحقیق درباره این مطلب که آیا ماتریس همبستگی داده‌ها در جامعه صفر نیست، از آزمون کرویت بارتلت استفاده می‌شود. مقصود از اجرای این آزمون رد فرضیه صفر مبنی بر درست بودن ماتریس همبستگی، یعنی ماتریسی است که عناصر قطری آن یک و همه عناصر غیر قطری آن در جامعه صفر باشد. در این پژوهش سطح معنادار بودن مشخصه آزمون کرویت بارتلت کمتر از $0/000001$ است. می‌توان نتیجه گرفت که اجرای تحلیل عاملی براساس ماتریس همبستگی حاصل در گروه نمونه مورد مطالعه قابل توجیه خواهد بود. علاوه بر این، برونداد اولیه کامپیوتر نیز نشان می‌دهد که مقدار دترمینان ماتریس همبستگی، عددی غیر صفر (برابر با $1.25E-018$) است که نشان می‌دهد برپایه این داده‌ها می‌توان به استخراج عامل‌ها اطمینان کرد.

جدول ۱. نمایش اندازه‌های KMO، دترمینان و آزمون کرویت بارتلت پرسشنامه تربیت اخلاقی

مشخصه آماری	اندازه	DF	P
دترمینان	1.25E-018	-	-
KMO	۰/۹۴۳	-	-
بارتلت	۱۱/۶۱۷/۵۹۱	۱۱۷۶	۰/۰۰۰

به منظور به دست آوردن ساختار با معنا از بارهای عاملی، عامل‌های استخراج شده برپایه روش‌های متداول و با استفاده از چرخش متعامد، به محورهای جدید که نسبت به هم با زاویه‌های قائمه قرار می‌گیرند، انتقال داده‌شد. پس از چندین بار اجرای تحلیل عاملی و استخراج عامل‌های متعدد و مقایسه عامل‌های استخراج شده با ساختار نظری مقیاس و مبانی نظری موجود و نیز در نظر گرفتن مفروضه‌های تحلیل عاملی که نهایتاً برونداد نهایی رایانه در تحلیل عاملی طرح اسکری است؛ که تعداد ۳ عامل با روش آبلیمین استخراج گردد.



نمودار ۱. شیب‌دار مجموعه ۴۹ سوالی پرسشنامه تربیت اخلاقی

از نمودار scree که در نمودار نمایش داده شده است، دو مطلب استنباط می‌شود: (۱) بازوی نمودار در عامل سوم افقی می‌شود که نشان می‌دهد مجموعه پرسشها احتمالاً از سه عامل اشباع شده، اما این نمودار نشان نمی‌دهد که مجموعه مواد مقیاس واقعاً از چند عامل اشباع شده است، (۲) سهم عامل یکم در واریانس کل متغیرها چشمگیر و از سهم بقیه عاملها کاملاً متمایز است. ارزش‌های ویژه ۳ عامل استخراج شده، درصد پوشش واریانس هر عامل و نیز درصدهای تراکمی آنها را نشان داده شده است.

جدول ۲. مشخصه‌های نهایی عامل‌های استخراج شده

عامل	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد واریانس تراکمی
۱	۲۱/۳۰۷	۴۳/۴۸۵	۴۳/۴۸۵
۲	۴/۲۸۰	۸/۷۳۵	۵۲/۲۲۰
۳	۱/۷۶۹	۳/۶۱۰	۵۵/۸۳۰

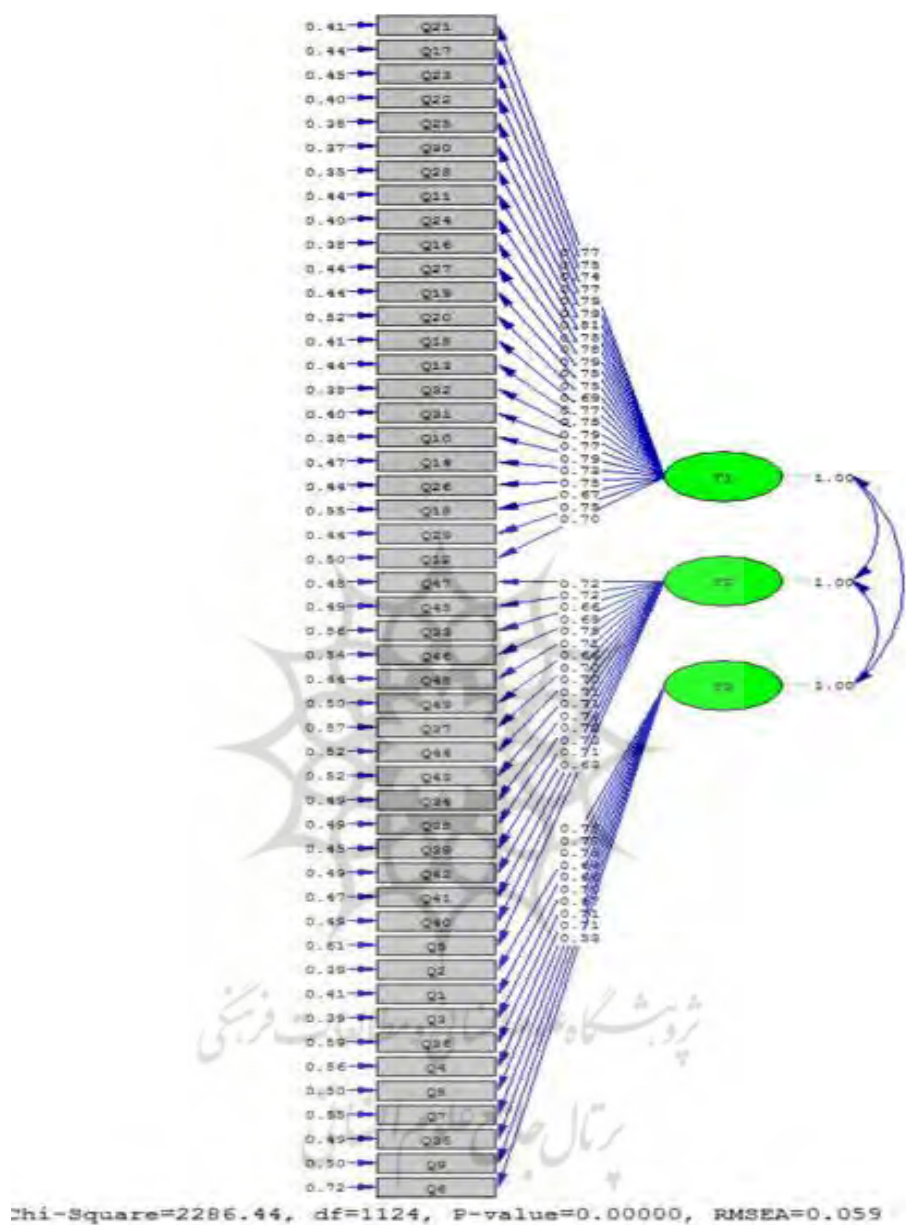
چنانچه در ارقام جدول (۲) مشاهده می‌شود کمترین میزان ارزش ویژه برابر با ۱/۷۶۹ است که با ملاک قابل قبول پیشنهادی کیسر مطابقت دارد. در این شرایط، به اندازه ۵۵/۸۳۰ درصد کل واریانس توسط این سه عامل تبیین می‌شود، و در این میان عامل یکم

با ارزش ویژه ۲۱/۳۰۷ درصد واریانس کل، معادل ۷۸ درصد واریانس مشترک و در نهایت عامل سوم با ارزش ویژه ۷۶۹/۱ در حدود ۳/۶۱۰ درصد کل واریانس معادل ۱۵/۴۶ درصد واریانس مشترک را توجیه می‌کند. نتایج بررسی اعتبار خرده مقیاس‌های پرسشنامه تربیت اخلاقی دانش‌آزمون در جدول (زیر) ارائه شده است. بطوریکه نام‌گذاری هر عامل متناسب با ترکیب مفاهیم موجود در مجموعه سؤالات تأیید شده هر عامل صورت پذیرفت.

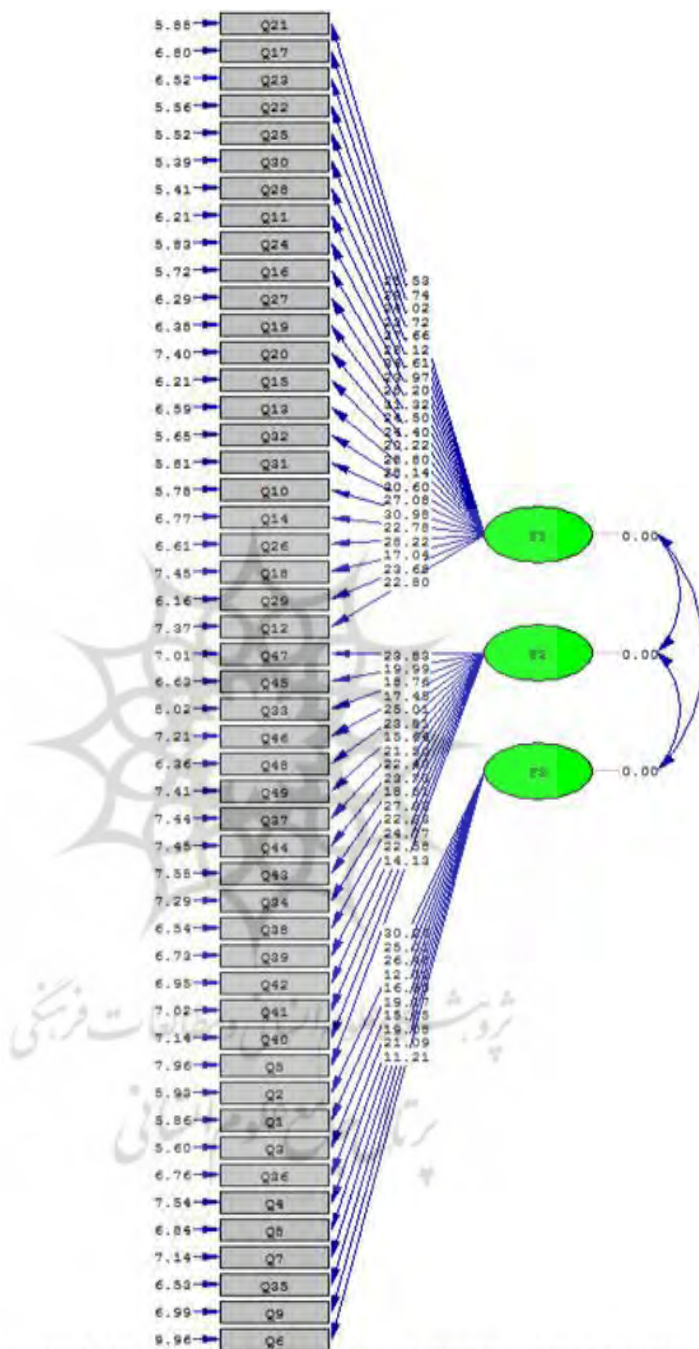
جدول ۳. اعتبار خرده مقیاس‌های زیر مجموعه‌های پرسشنامه تربیت اخلاقی دانش‌آزمون

شماره عامل	عامل	تعداد سؤال	اعتبار
F1	حکمت	۲۳	۰/۹۶۶
F2	نگرش	۱۶	۰/۹۳۶
F3	عقل‌گرایی	۱۰	۰/۸۹۷

نمودار مسیر تحلیل عاملی تاییدی همراه با ضرایب مسیر استاندارد شده و معناداری در نمودار زیر ارائه می‌گردد:



نمودار ۲. مدل استاندارد برازش یافته تربیت اخلاقی دانش‌آموزان



نمودار ۳. مدل معنی‌داری برازش یافته تربیت اخلاقی

در تبیین مدل استاندارد برآزش یافته تربیت اخلاقی به منظور برآزش بیشتر مدل با داده‌ها تلاش شد تا مدل تربیت اخلاقی با آزادکردن برخی پارامترها بر پایه شاخص‌های تعدیل، بهبود یابد

جدول ۴. شاخص‌های برآزش مدل

برآورد	مشخصه
۲۲۸۶/۴۴	مجذور کای (χ^2)
۱۱۲۴	درجه آزادی (df)
۰/۰۵۹	ریشه برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) ^۱
۰/۰۶۱	ریشه میانگین مجذور پس‌ماند (RMR) ^۲
۰/۹۴	شاخص برازندگی نرمال (NFI) ^۳
۰/۹۶	شاخص برازندگی نرمال نشده (NNFI) ^۴
۰/۹۶	شاخص برازندگی مقایسه (CFI) ^۵
۰/۹۶	شاخص برازندگی افزایشی (IFI) ^۶

نخستین شاخص برآزش، مشخصه مجذور کای است، و این فرضیه را که مدل موردنظر با الگوی همپراشی بین متغیرهای مشاهده‌شده هماهنگ است، می‌آزماید. مقادیر کوچک‌تر آن نشان‌دهنده برازندگی بیشتر است. با توجه به جدول (داده‌ها) مقدار مجذور کای برای این مدل با ۱۱۲۴ درجه آزادی برابر ۲۲۸۶/۴۴ است، که از لحاظ آماری معنادار نیست. سطح معناداری آن برابر با $p=1$ است و می‌توان نتیجه گرفت که آزمون مجذور کای برآزش دقیق مدل را با داده‌های مشاهده‌شده به گونه کامل تأیید می‌کند. یکی دیگر از مشخصه‌ها برای ارزشیابی برآزش مدل، ریشه برآورد واریانس خطای تقریب است که مقدار آن در این مدل برابر ۰/۰۵۹ است؛ بنابراین با توجه به این مشخصه می‌توان نتیجه گرفت که مدل در جامعه از برازندگی کامل برخوردار است. شاخص دیگر، ریشه میانگین مجذور پس‌ماند است که در این مدل برابر ۰/۰۶۱ است که این نیز بیانگر برآزش قابل قبول است.

1. Root Mean Square Error of Approximation
2. Root Mean Square Residual
3. Normal fit index

4. Non- Normal fit index
5. Comparative fit index
6. Incremental fit index

نتیجه‌گیری بررسی عامل‌های تأثیرگذار تربیت اخلاقی: نظر به اهداف تعریف‌شده پژوهش نخستین بخش از گزارش نتایج تحقیق به شناسایی عوامل تأثیرگذار بر تربیت اخلاقی دانش‌آموزان در سؤال اول اختصاص یافت. لذا به منظور شناسایی مؤلفه‌های یک مدل تأثیرگذار بر تربیت اخلاقی مناسب و باهدف کشف و تدوین مدل تربیت اخلاقی، پس از گردآوری داده‌های مربوط به پرسشنامه تربیت اخلاقی از نمونه‌ای مشتمل بر ۳۰۰ نفر از کارشناسان و متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت و مدیران و معلمان شاغل در نظام‌های آموزشی استان مازندران، سؤالات نامناسب حذف و درنهایت پرسشنامه تربیت اخلاقی نهانی به منظور شناسایی عوامل و بررسی میزان تربیت اخلاقی دانش‌آموزان بر مبنای مدل و الگوی طراحی شده مورد مطالعه قرار گرفت.

جدول ۵. تناظر عوامل و سؤالات پرسشنامه براساس مدل برازش شده

عامل (متغیر مکنون)	گویه‌ها (متغیرهای آشکار)
حکمت	- وقار و آرامش در حرکات و رفتار - نگرش انسان‌دوستی و نوع‌دوستی در فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی - باور یقینی و اعتقاد درونی و قلبی نسبت به ایجاد صفات پسندیده - خودشناسی توأم با ارزش عمل و نیت فاعل آن - هدف‌های غایی و قرب الی الله در تکامل فردی - عمل به اخلاقیات و ارزش‌های اخلاقی براساس آگاهی و شناخت به آنها - حیای نفسانی و دوری‌گزینی از زشتی‌ها و بدیها
نگرش	- تمرین و پایداری در کارهای نیک و نشان‌دادن آن در حالات بدنی و رفتاری - معنویت‌گرایی در فکر و عمل - حفظ قاعده جاذبه و دافعه نسبت به افراد مختلف
عقل‌گرایی	- توان دقت ذهنی فرد نسبت به مسائل برای از بین بردن تعارضات - ایبی ذاتی برای استنباط واقع‌گرایانه نتیجه اعمال اخلاقی - هوشمندی و داشتن بینش در کارها

مطابق با سؤال پژوهشی تحقیق در سهم عوامل مورد مطالعه پرسشنامه تدوین یافته، ضریب آلفای کرانباخ به میزان ۰/۹۷۳ مورد بررسی و تأیید واقع شد ضمن اینکه KMO (کفایت نمونه‌برداری) به میزان ۰/۹۴۳ نشان از کفایت لازم در نمونه‌بردار دانسته است لذا و بس از استخراج طرح سکوی سه عامل اصلی در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره

متوسطه شناسایی گردید و تحت عنوان حکمت، نگرش و عقلانیت متناسب با مفاهیم موجود نام‌گذاری گردید.

از میان روشهای مختلفی که به مطالعه ساختار داخلی یک مجموعه از نشانگرها می‌پردازد، تحلیل عاملی تأییدی از مفیدترین روشهاست. تحلیل عاملی تأییدی جنبه‌ای از روایی سازه آزمون است که با استفاده از مدل به آزمودن تئوری می‌پردازد و با توجه به تعداد عاملهای زیربنایی و روابط میان مجموعه نشانگرها، پارامترهای مدل را برآورد می‌کند. به منظور توسعه مدلی برای عوامل تربیت اخلاقی و تعیین ساختار عاملی آن بر اساس اندازه‌گیری تربیت اخلاقی دانش‌آموزان متوسطه در استان مازندران، مدل تحلیل عاملی تأییدی با کاربرد بسته نرم افزاری لیزرل اجرا شد. مدل مورد بررسی با ۳ عامل زیربنایی و ۴۹ سؤال (متغیر مشاهده شده) برپایه روش بیشینه احتمال و با ۱۸ تکرار همگرایی به دست آمد. با توجه به تعداد متغیرهای مشاهده شده، ۴۹ معادله اندازه‌گیری وجود دارد. هر معادله شامل ضریب مسیر (بار عاملی) بین متغیر مشاهده شده و متغیر مکنون، خطای اندازه‌گیری متغیر مشاهده شده، آزمون معناداری ضریب مسیر و ضریب تعیین یا نسبت واریانس تبیین شده به وسیله متغیر مکنون است. این مشخصه‌ها در جدول (۶) نمایش داده شده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل عاملی و برآورد ضرایب مسیر

عامل	سؤال	برآورد پارامتر	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t	واریانس تبیین شده
	۲۱	۱/۹۴	۰/۷۷	۰/۴۱	۲۵/۵۳*	۰/۵۹
	۱۷	۱/۶۹	۰/۷۵	۰/۴۴	۲۹/۷۴*	۰/۵۶
	۲۳	۱/۳۱	۰/۷۴	۰/۴۵	۲۴/۰۲*	۰/۵۵
	۲۲	۲/۱۵	۰/۷۷	۰/۴۰	۲۳/۷۲*	۰/۶۰
	۲۵	۲/۱۹	۰/۷۹	۰/۳۸	۲۷/۶۶*	۰/۶۲
حکمت	۳۰	۱/۹۵	۰/۷۹	۰/۳۷	۲۸/۱۲*	۰/۶۳
	۲۸	۳/۴۲	۰/۸۱	۰/۳۵	۳۴/۶۱*	۰/۶۵
	۱۱	۲/۶۷	۰/۷۵	۰/۴۴	۲۳/۹۷*	۰/۵۶
	۲۴	۱/۸۱	۰/۷۸	۰/۴۰	۲۸/۲۰*	۰/۶۰
	۱۶	۱/۷۰	۰/۷۹	۰/۳۸	۳۱/۳۲*	۰/۶۲
	۲۷	۱/۹۲	۰/۷۵	۰/۴۴	۲۴/۵۰*	۰/۵۶

عامل	سؤال	برآورد پارامتر	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t	واریانس تبیین شده
	۱۹	۰/۹۱	۰/۷۵	۰/۴۴	۲۴/۴۰ *	۰/۵۶
	۲۰	۱/۱۸	۰/۶۹	۰/۵۲	۲۰/۲۲ *	۰/۴۸
	۱۵	۱/۲۴	۰/۷۷	۰/۴۱	۲۸/۸۰ *	۰/۵۹
	۱۳	۱/۳۷	۰/۷۵	۰/۴۴	۲۸/۱۴ *	۰/۵۶
	۳۲	۳/۱۵	۰/۷۹	۰/۳۸	۳۰/۶۰ *	۰/۶۲
	۳۱	۱/۴۲	۰/۷۷	۰/۴۰	۲۷/۰۸ *	۰/۶۰
حکمت	۱۰	۱/۴۴	۰/۷۹	۰/۳۸	۳۰/۹۸ *	۰/۶۲
	۱۴	۰/۷۶	۰/۷۳	۰/۴۷	۲۲/۷۸ *	۰/۵۳
	۲۶	۱/۶۷	۰/۷۵	۰/۴۴	۲۸/۲۲ *	۰/۵۶
	۱۸	۱/۱۶	۰/۶۷	۰/۵۵	۱۷/۰۴ *	۰/۴۵
	۲۹	۱/۸۳	۰/۷۵	۰/۴۴	۲۳/۶۸ *	۰/۵۶
	۱۲	۱/۹۲	۰/۷۰	۰/۵۰	۲۲/۸۰ *	۰/۵۰
	۴۷	۱/۱۷	۰/۷۲	۰/۴۸	۲۳/۸۳ *	۰/۵۲
	۴۵	۱/۹۶	۰/۷۲	۰/۴۹	۱۹/۹۹ *	۰/۵۱
	۳۳	۱/۲۱	۰/۶۶	۰/۵۶	۱۸/۷۸ *	۰/۴۴
	۴۶	۲/۵۱	۰/۶۸	۰/۵۴	۱۷/۴۵ *	۰/۴۶
	۴۸	۲/۲۶	۰/۷۵	۰/۴۴	۲۵/۰۱ *	۰/۵۶
	۴۹	۱/۹۷	۰/۷۰	۰/۵۰	۲۳/۸۱ *	۰/۵۰
نگرش	۳۷	۱/۳۷	۰/۶۶	۰/۵۷	۱۵/۶۴ *	۰/۴۳
	۴۴	۱/۳۶	۰/۷۰	۰/۵۲	۲۱/۵۰ *	۰/۴۸
	۴۳	۲/۴۸	۰/۷۰	۰/۵۲	۲۲/۴۳ *	۰/۴۸
	۳۴	۲/۱۹	۰/۷۱	۰/۴۹	۲۳/۷۰ *	۰/۵۱
	۳۸	۱/۶۰	۰/۷۱	۰/۴۹	۱۸/۸۱ *	۰/۵۱
	۳۹	۱/۸۱	۰/۷۴	۰/۴۵	۲۷/۳۲ *	۰/۵۵
	۴۲	۱/۹۱	۰/۷۲	۰/۴۹	۲۲/۳۳ *	۰/۵۱
	۴۱	۱/۲۷	۰/۷۳	۰/۴۷	۲۴/۷۷ *	۰/۵۳
	۴۰	۱/۹۸	۰/۷۱	۰/۴۹	۲۲/۵۸ *	۰/۵۱
	۵	۱/۳۴	۰/۶۳	۰/۶۱	۱۴/۱۳ *	۰/۳۹
عقل	۲	۰/۹۳	۰/۷۹	۰/۳۹	۳۰/۲۶ *	۰/۶۱
گرایشی	۱	۱/۸۵	۰/۷۷	۰/۴۱	۲۵/۰۱ *	۰/۵۹

عامل	سؤال	برآورد پارامتر	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t	واریانس تبیین شده
۳	۴/۱۰	۰/۷۵	۰/۳۹	۲۶/۴۰*	۰/۶۱	
۳۶	۱/۲۴	۰/۶۴	۰/۵۹	۱۲/۰۲*	۰/۴۱	
۴	۰/۹۱	۰/۶۸	۰/۵۶	۱۶/۹۹*	۰/۴۴	
۸	۲/۲۹	۰/۷۰	۰/۵۰	۱۹/۱۷*	۰/۵۰	
۷	۱/۸۷	۰/۶۷	۰/۵۵	۱۵/۸۵*	۰/۴۵	
۳۵	۲/۴۷	۰/۷۱	۰/۴۹	۱۹/۰۸*	۰/۵۱	
۹	۱/۶۹	۰/۷۱	۰/۵۰	۲۱/۰۹*	۰/۵۰	
۶	۰/۶۳	۰/۵۳	۰/۷۲	۱۱/۲۱*	۰/۲۸	

براساس جدول (۶)، مقادیر همه ضرایب مسیر با توجه به ارزش t ، در سطح کمتر از ۰/۰۱ از لحاظ آماری معنادار است. همچنین با توجه به ضرایب مسیر استاندارد شده (بارهای عاملی) می‌توان به میزان اهمیت نسبی متغیرهای مشاهده شده به‌عنوان شاخصی از عوامل زیربنایی پی‌برد. در عامل یکم (حکمت)، سؤال ۲۸ (تداوم ارزشهای اخلاقی با حفظ و گسترش احترام متقابل به دیگران) با ضریب مسیر استاندارد شده ۰/۸۱ بیشترین اهمیت نسبی را در میان سؤالات مربوط به عامل یکم دارد. میزان واریانس تبیینی این سؤال (۰/۶۵) است. در عامل دوم (نگرش) سؤال ۴۸ (استقامت در عبادت و اطاعت از خداوند بزرگ) و سؤال ۳۹ (تمایل مستمر در هدایت‌پذیری و رشد کردن به سوی کمال) بیشترین اهمیت نسبی را در بین سؤالات مربوط به عامل دوم با ضرایب مسیر استاندارد شده به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۴ و واریانس تبیینی ۰/۵۶ و ۰/۵۵ دارا هستند. در عامل سوم (عقل‌گرایی) سؤال ۲ (دقت ذهنی فرد نسبت به مسائل برای از بین بردن تعارضات) و سؤال ۱ (توانایی ذاتی برای استنباط واقع-گرایانه نتیجه اعمال اخلاقی) با ضرایب مسیر استاندارد شده ۰/۷۹ و ۰/۷۷ و واریانس تبیینی ۰/۶۸ و ۰/۵۹ بیشترین اهمیت نسبی را در میان سؤالات مربوط به عامل سوم دارا هستند.

افزون براین، بالاترین ضرایب استاندارد شده مسیر متعلق به سؤال ۲۸ (تداوم ارزشهای اخلاقی با حفظ و گسترش احترام متقابل به دیگران) است. ضریب تعیین (R^2) این سؤال برابر با ۰/۶۵ است که دلالت براین دارد که در میان ۴۹ سؤال، این سؤال بیش از همه سؤالات مشخصه تربیت اخلاقی است. از سوی دیگر، کمترین ضریب استاندارد شده مسیر برابر با ۰/۵۳ متعلق به سؤال ۶ (راستی و درستی هر فرد مبتنی بر علم و حکمت) از عامل

سوم (عقل‌گرایی) با ضریب تعیین $R^2=0/28$ است، که نشان می‌دهد این سؤال کمتر از همه روی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان مؤثر است. نمودار مسیر تحلیل عاملی تأییدی همراه با ضرایب مسیر استاندارد شده و معنی‌داری در زیر ارائه شده است. به‌منظور تعیین اهمیت و تأثیر عامل‌های سه‌گانه از نتایج تحلیل عاملی استفاده شد. نتایج حاصل از مقادیر ویژه و درصد اهمیت عامل‌ها که بر پایه تحلیل مؤلفه‌های اصلی به‌دست‌آمده در جدول شماره ۵-۱ نشان داده شده است.

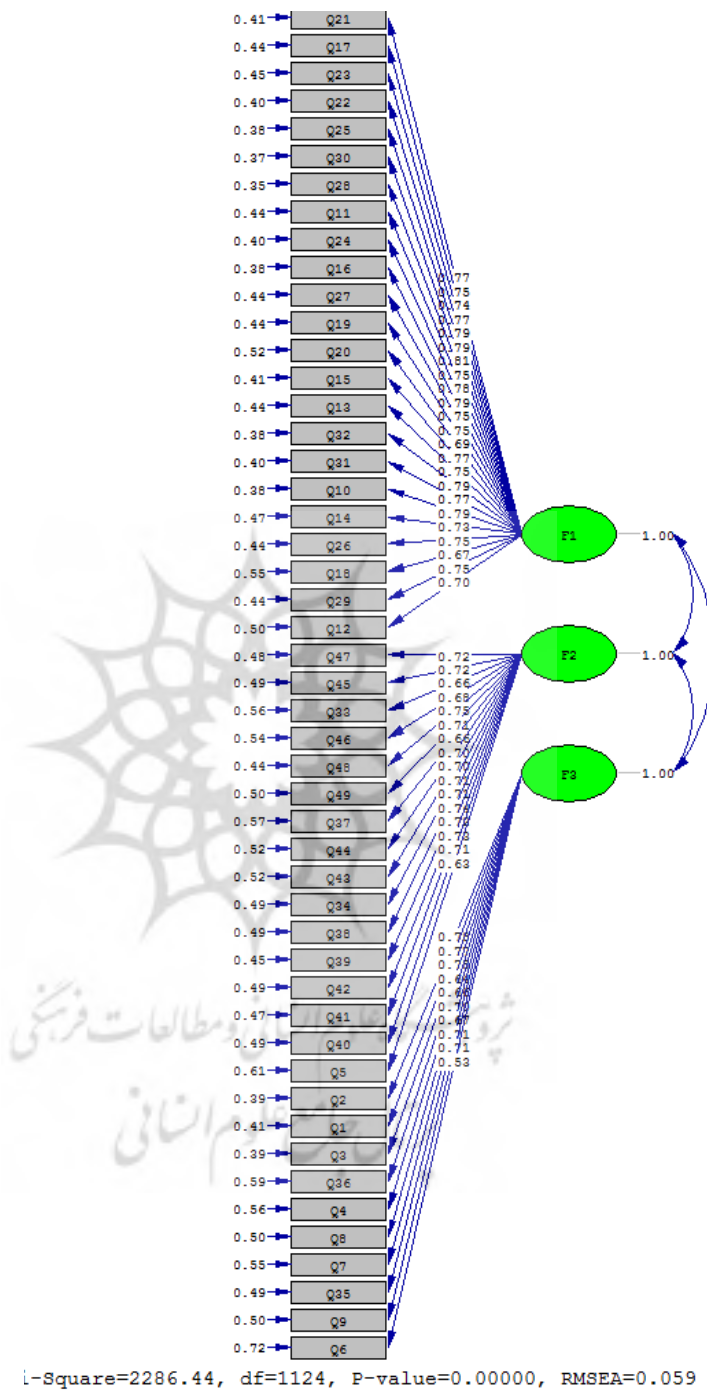
جدول ۷. مقادیر ویژه و اهمیت و تأثیر عامل‌های سه‌گانه تربیت اخلاقی دانش‌آموزان

عامل	مقدار ویژه	% مقدار ویژه	% اهمیت
حکمت	۳۱/۳۰۷	۴۳/۴۸۵	۸۳/۸۰
نگرش	۴/۲۸۰	۸/۷۳۵	۱۱/۴۶
عقل‌گرایی	۱/۷۶۹	۳/۶۱۰	۴/۷۴
جمع	۳۷/۳۵۶	۵۵/۶۳۰	۱۰۰

هرکدام از نتایج بیان‌شده پژوهش در پاسخ به سؤالات مطرح‌شده، ارائه شده‌اند. از جمله در پاسخ به سؤال دوم پژوهش «اهمیت» و سهم و تأثیر هر یک از عوامل تأثیرگذار چقدر است؟» چنانکه در جدول فوق مشاهده می‌شود، عوامل استخراج‌شده سه‌گانه (حکمت، نگرش و عقلانیت) از پرسشنامه تربیت اخلاقی دانش‌آموزان چیزی حدود ۵۶ درصد از مقوله تربیت اخلاقی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. البته این سطح از تبیین می‌کند. البته این سطح از تبیین تربیت اخلاقی براساس سه عامل اکتشاف شده به این معنا نیز هست که ۴۴ درصد از تغییرات تربیت اخلاقی دانش‌آموزان برحسب سبب‌های عواملی قابل تبیین هستند که در پژوهش حاضر موردتوجه قرار نگرفته است که یکی از دلایل این امر می‌تواند حذف تعدادی از سؤالات پرسشنامه به دلیل محدودیت‌های اجرایی بوده است. همان‌گونه که در داده‌های حاصله ملاحظه می‌شود، حکمت با ضریب معادل ۸۳/۸۰ درصد از بیشترین اهمیت برای تربیت اخلاقی برخوردار است. درحالی‌که عقل‌گرایی با ۴/۷ درصد دارای کمترین اهمیت است. افزون‌به‌این، تربیت اهمیت عامل‌ها نشان می‌دهد که نگرش با ۱۱/۵ درصد، در رده دوم اهمیت قرار دارد. این نتایج نشان می‌دهد که وزن اهمیت عامل حکمت به میزان بسیار بالایی از نگرش و عقل‌گرایی بیشتر است. به‌نوعی می‌توان این نتیجه را تأیید کرد که «تربیت اخلاقی» مؤثر از یک زمینه فرهنگی،

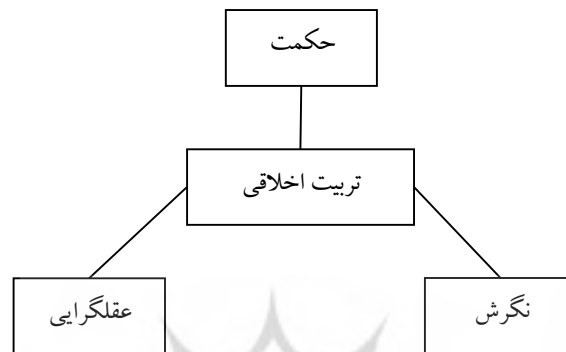
تاریخی و اجتماعی است و این موضوع که خبرگان پژوهش وزن حکمت را به میزان بسیار بالاتری از دو عامل دیگر برآورد می‌کنند، می‌تواند خود از نوع پرورش آنها سرچشمه گرفته باشد. حکمت واجد یک دامنه و فضای مفهومی گسترده است. کما اینکه در مقام تحلیل حکمت به‌تنهایی می‌تواند بخش‌هایی از نگرش و عقل‌گرایی را نیز تبیین کرده و توضیح دهد. به‌منظور پاسخ به این سؤال که «میزان دیدگاه کلی متخصصان و مربیان درباره هر یک از مؤلفه‌های تربیت اخلاقی چقدر است؟» میزان و درصد دیدگاه متخصصان و مربیان در کل و در عامل‌های سه‌گانه بر پایه نمره کل هر متخصص و مربی در پرسشنامه تربیت اخلاقی محاسبه شد. تربیت اخلاقی براساس نمره: در این روش میزان تربیت اخلاقی از طریق آزمون ۱ تک نمونه‌ای تحلیل شد. بر پایه این روش، میانگین مشاهده‌شده هر یک از سه عامل و نمره کل تربیت اخلاقی تعیین و با میانگین مورد انتظار (نظری) مقایسه و معنادار بودن آن از لحاظ آماری تعیین شد. با توجه به مقیاس پنج‌درجه‌ای.

پاسخ به این سؤال که الگوی نظری مطلوب در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان متوسطه چیست؟ نتایج ارائه‌شده در برازش مدل پژوهش تأییدکننده این موضوع است که تربیت اخلاقی در حقیقت یک سازه چندبعدی است و هیچ‌گونه تعدیل‌کننده به‌خاطر همبستگی بالای میان زوج سؤالات وجود ندارد و مدل سه‌عاملی با بیش از ۸ شاخص برازندگی براساس داده‌های مورد تحلیل قرارگرفته حاصل از نظر خبرگان حوزه تربیت مورد تأیید قرارگرفته است همچنین در جدول مربوطه تناظر عوامل باگویه‌های سنجش شده در پرسشنامه ارائه‌شده است. مدل موردنظر با توجه به دارا بودن شاخص‌های برازندگی بسیار قوی می‌تواند در شرایط زیربینه و بومی گردد: باوصف اینکه مدل تبیین‌کننده تربیت اخلاقی دانش‌آموزان است و عوامل اکتشاف شده بخش بزرگی از تربیت اخلاقی را تبیین می‌کنند.



نمودار ۴. ساختار عاملی و ضرایب استاندارد شده مسیر عامل‌های تربیت اخلاقی

براساس گزارش نتایج حاصل از پژوهش حاضر، الگوی سه‌عاملی در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان مازندران ارائه می‌گردد که مختصات آن مشخصه بومی بودن و موردی در استان مازندران را دارا است. توصیف شماتیک الگو در شکل زیر توصیف می‌گردد.



نمودار ۵. توصیف شماتیک الگوی تربیت اخلاقی

در داده‌های متناظر سؤالات و مؤلفه‌ها براساس مدل برازش شده ابعاد هرکدام از عوامل اکتشاف شده مورد اشاره قرار گرفته است. در واقع فضای مفهومی هرکدام از این عوامل با ابعاد اشاره شده که همبستگی آنها با عامل شناسایی شده مورد تأیید استقرایی (با تحلیل داده‌های گردآوری شده) قرار گرفته است، تعریف می‌شود. ضمن اینکه همبستگی بین این عوامل نیز با همدیگر مورد تأیید قرار گرفته است. بر این اساس الگوی مناسب و قابل اتکا جهت سیاست‌گذاری آموزشی و پرورشی را می‌توان به‌مثابه شکل فوق توصیف کرد که سه عنصر و خصیصه اصلی دارد که باید در برنامه‌ریزی‌های تربیتی دوره متوسطه مورد توجه قرار بگیرند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که عوامل استخراج شده سه‌گانه (حکمت، نگرش و عقلانیت) از پرسشنامه تربیت اخلاقی دانش‌آموزان چیزی حدود ۵۶ درصد از مقوله تربیت اخلاقی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند و حکمت با ضریبی معادل ۸/۸۳ درصد از بیشترین اهمیت برای تربیت اخلاقی برخوردار بود در حالی که عقل‌گرایی با ۷/۴ درصد دارای کمترین اهمیت بود. همچنین نگرش با ۵/۱۱ درصد، در رده دوم اهمیت قرار

گرفت. نتایج پژوهش‌ها و تحقیقات مختلف (چی مینگ لی^۱، ۲۰۰۴؛ سنگر و اسکوتروپ^۲، ۲۰۰۵) همسو با نتایج تحقیق حاضر بیانگر آن است که اساساً یکی از مهم‌ترین معضلات و مشکلات بشری در تمام ابعاد تربیت، ناشی از وضعیت نابهنجار اخلاقی جوامع است. به عبارت دقیق‌تر، یکی از عوامل بحران‌زا در مسائل اجتماعی، احساس محرومیت از کمالات معنوی و تربیت اخلاقی مخصوصاً در مهم‌ترین و موثرترین قشر جامعه یعنی دانش‌آموزان است. اگر دیده می‌شود که جامعه دانش‌آموزان در بعضی از موارد دچار کم‌تربیتی در تربیت جنسی و تربیت اجتماعی است، دلیل آن غافل شدن از تربیت اخلاقی است. اگر این سنگ بنا (تربیت اخلاقی) به خوبی پایه‌گذاری شود، می‌توان امیدوار بود که در سایر ابعاد تربیت سرفرازی و موفقیت حاصل شود.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر که حکمت به عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان است می‌توان در تبیین این یافته‌ها گفت که بحث درباره حکمت به معنای تربیت است. بر اساس بسیاری از یافته‌های پژوهشی (بینوس و همکاران^۳، ۲۰۱۵) بدون وجود فلسفه و حکمت انجام هر کاری بیش از آنکه فایده داشته باشد، ضرر دارد و انسان با علم و حکمت است که وارد کارها می‌شود. انسان هنگامی که به هستی و وجود توجه و در آن موارد تعقل می‌کند، به آن یقین می‌یابد و در می‌یابد که وجود بر مبنای حکمت است. او هنگامی که به حکمت وجود پی می‌برد، فیلسوف‌تر می‌شود. بنابراین بهترین شناخت، حکمت است و بدون حکمت هیچ شناختی وجود ندارد

بر اساس بسیاری از یافته‌های فلسفی (بلر^۴، ۲۰۰۷؛ بوستون و روت^۵، ۲۰۱۷) مساله حکمت موجب تذهیب نفس می‌شود. حکمت موجب می‌شود نفس انسان یک نفس ناطقه و مطمئن باشد. حکمت است که عقل جزئی را تبدیل به عقل الهی می‌کند. همچنین بوکولتز^۶ (۲۰۱۵) معتقد است مراتب حکمت با مراتب تربیت نفس، کمال عقلی و کمال علمی ارتباط دارد. فضیلت اصل دیانت است. اگر فضیلت نباشد آنچه را که ما اخلاق می‌دانیم عملاً وجود نخواهد داشت. اساس دین بر اخلاق استوار است و اساس حکمت نیز همین طور است. ملاصدرا در این زمینه می‌گوید: دیانت عین حکمت و حکمت عین

1. Chi- Ming Lee, A.
2. Sanger, M., Osguthorpe, R.
3. Beyens, U., et al.

4. Blair, R. J. R.
5. Bostyn, D. H., & Roets, A.
6. Buckholtz, J. W.

دیانت است. از این رو در می‌یابیم که اساس حکمت، تحقق و علم به فضائل است که همانا تربیت است.

در ارتباط با عقل‌گرایی به عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی تربیت اخلاقی و اهمیت آن در تربیت اخلاقی همسو با یافته‌های پژوهش و یافته‌های (اوورت و همکاران، ۲۰۱۶؛ اوورت و همکاران، ۲۰۱۸) می‌توان گفت هر انسان ذاتاً به دانستن و تعقل‌گرایی دارد. نیروی عقل از قابلیت درک اشیا - آن گونه که هستند - برخوردار است. عقل مراحل مشخصی را که بر اساس سلسله مراتب نظام یافته است، در صعود به قله دانش طی می‌کند. عقل دریچه‌های روشنائی عقلانی را به رو فرد باز می‌کند و نهایتاً در سخت‌ترین شرایط است که دانش‌آموزان سخت‌ترین مسائل تربیتی را باید با قوه عقلانی خود انتخاب کنند. نکته مهمتر تفسیر عقلانی است که هر دانش‌آموز باید در شرایط پیش‌بینی نشده با توجه به قوه عقلانی خود از مسائل داشته باشد. از این رو شاید عقلانیت اهمیتش بسیار کلیدی است.

بر اساس نتایج یافته‌های پژوهش و در تبیین این یافته‌ها بسیاری از پژوهشها (گینر سورولا و چپ من^۲، ۲۰۱۷؛ هان و همکاران^۳، ۲۰۱۷) معتقدند نگرش به تربیت اخلاقی در بین دانش‌آموزان یکی از مهم‌ترین ساحت‌های فرایند تربیت، و مقدم بر سایر ساحتها، بلکه زیربنای آنهاست. این جایگاه ویژه نگرش به تربیت اخلاقی از آن جهت است که تربیت اخلاقی دربرگیرنده همه ابعاد و ساحت‌های شخصیت انسان، و نیز دربرگیرنده همه مراحل رشد انسان از کودکی تا سالمندی است و در هیچ دوره‌ای از زندگی انسان متوقف نمی‌شود؛ یعنی، نمی‌توان گفت این فرد به مرحله‌ای از رشد و بلوغ رسیده است که دیگر به نگرش به تربیت اخلاقی احتیاج ندارد. از سوی دیگر، نگرش به تربیت اخلاقی تعیین‌کننده سطح رشد و کمال آدمی در عرصه روابطش با خدا، جامعه و طبیعت است. به عبارت دیگر، می‌توان گفت نگرش به تربیت اخلاقی، به نوعی در انسان اعتدال ایجاد می‌کند، و این اعتدال موجب می‌شود که ساحت‌های دیگر تربیت انسان هم به تناسب رشد کنند و پرورش یابند.

پژوهش حاضر دارای محدودیت مختلفی بود که مهم‌ترین آن‌ها عدم تطبیق گفتار و رفتار مربیان معلمان و اساتید بود که در دانش‌آموزان الگوی تربیت عقلی نامناسب ایجاد

1. Everett, J. A., et al.
2. Giner-Sorolla, R., & Chapman, H. A.

3. Han, H., et al.

می‌کرد. وقتی پدر و مادر، معلم، معاون، مدیر در عمل یک چیزی و در گفتار چیز دیگری گفتند، به مربی یا دانش‌آموز یاد می‌دهند که در این عالم، حقیقت، و صداقت نیست. از نتایج قابل تأمل این مطالعه به عنوان محدودیت می‌توان به مقدار زمان و انگیزه محدودی اشاره کرد که معلمان برای پژوهش و مطالعه یافته‌های پژوهشی تخصیص می‌دهند. چنین نتایجی در مطالعات خارج از ایران نیز گزارش شده است، به این طریق که معلمان نه تنها به اجرای پژوهش اهتمام نمی‌ورزند، بلکه آنان حتی انتشارات پژوهشی را ملاحظه نمی‌کنند یا از نتایج پژوهشی استفاده نمی‌کنند (هالزر و کریتچر^۱، ۲۰۱۸) در راستای این محدودیت پیشنهاد می‌شود بجای این که معلمان و مربیان و مدیران منتظر بمانند کسی به آن‌ها بگوید چگونه عمل کنند، خود برای پاسخ پرسش‌ها به مطالعه مبادرت نمایند. بر اساس یافته‌های یو و همکاران^۲ (۲۰۱۸) چنین فرصتی، آن‌ها را توانمند می‌سازد تا دانشی درباره تدریس و یادگیری اثربخش تولید کنند که محصول خود آنان است. بعلاوه، دانش تولید شده از پژوهش مبتنی بر کلاس درس می‌تواند با اتکای به شواهد پشتوانه بهترین فعالیت‌های عملی، راهنمای سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری موقعیتی واقع شود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که مشارکت معلمان در اجرای پژوهش به معنای مشارکت آنان در خلق دانش و به تبع آن بهبود عمل خواهد بود. در همین راستا، نخستین و مهم‌ترین اقدام از طرف سیاست‌گذاران تربیتی باید متمرکز بر طرح تدابیری برای آموزش مدل تربیتی و اخلاقی مناسب که در برگرفته حکمت عقلانیت و نگرش بخشی به معلمان و نهایتاً به دانش‌آموزان باشد. این آموزش باید به نحو شایسته و با بهره‌گیری از تجارب متخصصین دانشگاهی و معلمان پژوهشگر حرفه‌ای طراحی و تدوین شود.

منابع

- افکاری ف. (۱۳۹۳). نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در کتاب‌های درسی بخوانیم، بنویسم، قرآن، هدیه‌های آسمان، تعلیمات اجتماعی و طراحی الگوی برنامه‌درسی، پایان‌نامه دکترای تخصصی، دانشگاه علامه طباطبایی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- باقری خ. (۱۳۸۶). نو عمل‌گرایی و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: دانشگاه تهران.
- خسروی ز، باقری خ. (۱۳۸۷). راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه‌درسی، فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی؛ ۸(۳): ۱۰۵-۸۱.

- رحیمی ح، شکاری ع، فریا م. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه‌درسی پنهان، فصلنامه علمی-ترویجی اخلاق؛ ۱۵(۴): ۲۰۴-۱۷۷.
- سلحشور ا. (۱۳۹۰). حدود و ثغور تربیت اخلاقی، تربیت معنوی و تربیت دینی، فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی؛ ۲(۲): ۴۱.
- سلیمانپور ج. (۱۳۸۸). مهارت‌های تدریس نوین، تهران: نشر احسن.
- شاملی ع، ملکی ح، کاظمی ح ر. (۱۳۹۰). برنامه‌درسی برای نیل به ترتیب اخلاقی، تهران، فصلنامه اسلام و پژوهش‌های تربیتی؛ ۲(۳): ۱۷.
- فرمهبینی فراهانیم، میرزا محمدیم ح، امیرسالاری ع. (۱۳۸۸). بررسی تربیت اخلاقی از منظر امام صادق (ع)، مجله دانشور؛ ۱۶(۱): ۳۹-۶۵.
- کریم‌زاده ک. (۱۳۸۷). بررسی مقایسه‌ای رابطه شاخصه‌های تربیت اخلاقی با مولفه‌های ادراک خود در نوجوانان عادی و دارای مشکل، فصلنامه تربیت اسلامی؛ ۶(۳): ۱۶۰-۱۲۳.
- منصوم. (۱۳۷۸). روان‌شناسی ژنتیک (تحول روانی از تولد تا پیری)، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت).

References

- Baghcoli H. (2010). Criticism on the religious Education methods Mashhad: Publication of astan ghods razavi.
- Beyens U, Yu H, Han T, Zhang L, Zhou X. (2015). The strength of a remorseful heart: Psychological and neural basis of how apology emolliates reactive aggression and promotes forgiveness. *Frontiers in psychology*; 6(2): 1611-1634.
- Blair R J R. (2007). The amygdala and ventromedial prefrontal cortex in morality and psychopathy. *Trends in Cognitive Sciences*; 11(9): 387-392.
- Bostyn D H, Roets A. (2017). Trust, trolleys and social dilemmas: A replication study. *Journal of Experimental Psychology: General*; 146(5): 1-7.
- Buckholtz J W. (2015). Social norms, self-control, and the value of antisocial behavior. *Current Opinion in Behavioral Sciences*; 3(2): 122-129.
- Chi- Ming Lee A. (2004). Changes and challenges for moral education in Taiwan. *Journal of moral education*; 33(4): 575 - 595.
- Everett J A, Faber N S, Savulescu J, Crockett M J. (2018). The costs of being consequentialist: Social inference from instrumental harm and impartial beneficence. *Journal of Experimental Social Psychology*; 79: 200-216.
- Everett J A, Pizarro D A, Crockett M J. (2016). Inference of trustworthiness from intuitive moral judgments. *Journal of Experimental Psychology: General*; 145(6): 772-787.
- Giner-Sorolla R, Chapman H A. (2017). Beyond purity: Moral disgust toward bad character. *Psychological Science*; 28(1): 80-91.
- Graham J R. (2011). The MMPI-2: Assessing personality and psychopathology (5th ed). New York: Oxford University Press.
- Han H, Kim J, Jeong C, Cohen G L. (2017). Attainable and relevant moral exemplars are more effective than extraordinary exemplars in promoting voluntary service engagement. *Frontiers in Psychology*; 8: 283.
- Helzer E G, Critcher C R. (2018). What do we evaluate when we evaluate moral character? In K. Gray, & J. Graham (Eds), *Atlas of moral psychology* (pp. 99-107). New York, NY: The Guilford Press.

- Kerjcie R V, Morgan D W. (1976) Determining sample size for Research Activities, *Educational and Psychological Measurement*; 30: 607–610.
- Sanger M, Osguthorpe R. (2005). Making sense of approaches to moral education. *Journal of moral education*; 34(1): 57–71.
- Yu H, Gao X, Zhou Y, Zhou X. (2018). Decomposing gratitude: Representation and integration of cognitive antecedents of gratitude in the brain. *Journal of Neuroscience*; 38: 4886–4898.

