

واکاوی نقش مدرسه در ساخت هویت اخلاقی دانش آموزان Identifying role of school in constructing the student's moral identity

Hamideh Pourteimouri MSc

Mansoureh Hajhosseini PhD ✉

Mohammad khodayarifard PhD

حمیده پور تیموری^۱

منصوره حاج حسینی^۱

محمد خدایاری فرد^۱

Abstract

The present study has been carried out at the aim of investigation of the share of education and school in constructing the student's moral identity. The qualitative method with a phenomenological approach was utilized to perform the research. The participants were 15 female students with the age of 15 to 17 years that were selected with a targeted method based on the principle of saturation or repetition of answers. The tool for data gathering in the present research was the semi-structured qualitative interview with open-ended and standardized questions and the data were analyzed and classified according to Strauss and Glaser's approach. Due to the results, in the family aspect, the parents' characteristics and their educative methods are effective factors on constructing the moral identity, interplays, and influence of students from the school. In school aspect, the awareness and obligation of laws, the amount and how to encouragement and punishment, the interplay with classmates, the teaching method and personality of teachers, the interplay with school staff, the amount and type of the extracurricular activities, school environment, and also the content of educational books exhibits a significant effect on the constructing the moral identity of the students. Likewise, it can be obtained from the results that in the school aspect, the personality and behavior of teachers, their moral identity, and their obligation to the moral teaching have an indelible effect on the moral identity of the students.

Keywords: Moral identity, Education, School, Student, Teacher, Qualitative method, Phenomenology.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی سهم آموزش و مدرسه در شکل‌گیری هویت اخلاقی دانش‌آموزان انجام شده است. روش انجام پژوهش، کیفی و از نوع پدیدارشناسی بود. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش شامل ۱۵ دانش‌آموز دختر ۱۵ تا ۱۷ ساله بودند که به روش انتخاب هدفمند بر پایه اصل اشباع و یا تکراری شدن پاسخ‌ها برگزیده شدند. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش، مصاحبه کیفی و از نوع مصاحبه نیمه ساختاریافته با پرسش‌های باز و استاندارد شده بود و داده‌ها مطابق با رویکرد استراس و گلاسر تحلیل و طبقه‌بندی گردید. با توجه به نتایج، در بُعد خانواده، ویژگی‌های والدین و سبک‌های فرزندپروری در شکل‌گیری هویت اخلاقی، تعاملات و تأثیرپذیری فرد از مدرسه، تأثیرگذار است. در بُعد مدرسه، آگاهی و التزام به قوانین، میزان و چگونگی تشویق‌ها و تنبیه‌ها، نحوه تعامل با همسالان، نحوه تدریس و ویژگی‌های رفتاری معلمان، چگونگی ارتباط‌گیری و برخورد کادر مدرسه، میزان و نوع فعالیت‌های فوق برنامه و فضای مدرسه و نیز محتوای کتب درسی تأثیر بسزایی در شکل‌گیری هویت اخلاقی دانش‌آموزان دارند. همچنین از یافته‌های پژوهش اینگونه بر می‌آید که در بعد مدرسه، شخصیت و رفتار معلمان، هویت اخلاقی شکل‌گرفته در آنها و التزام عملی آنها به آموزه‌های اخلاقی تأثیر ماندگاری بر هویت اخلاقی دانش‌آموزان می‌گذارد.

واژه‌های کلیدی: هویت اخلاقی، آموزش، مدرسه، دانش‌آموز، معلم، روش کیفی، پدیدارشناسی.

● مقدمه

یکی از مسائل مهم که تعلیم و تربیت معاصر با آن رو به روست، مسئله تربیت اخلاقی است. اهمیت تربیت اخلاقی در نظام‌های آموزشی و پرورشی، امری بدیهی و غیر قابل انکار است. اصولاً اخلاق و تربیت اخلاقی، یکی از ارکان اساسی فرهنگ بشری را تشکیل می‌دهد. دیوئی در این زمینه بیان می‌کند که آنچه به عقیده ما در آموزش اخلاقی و اهداف اخلاقی مورد نظر در مدارس اهمیت دارد، توجه به ایجاد تصورات اخلاقی در کودکان است، نه صرفاً ایجاد آگاهی‌هایی درباره اصول اخلاقی و با اینکه در روزگار امروز، به یمن گسترش اطلاعات در رسانه‌های گوناگون، سطح معلومات و دانش آن‌ها در مسائل اعتقادی و اخلاقی بالا رفته است، همه این‌ها نوعی باور دانشی است و هنوز به باور قلبی یعنی هویت اخلاقی تبدیل نشده است (موسوی و فتاحی، ۱۳۹۴). هویت اخلاقی اولین بار در پاسخ به این سوال که چه متغیرهای میانجی بین استدلال اخلاقی و عمل اخلاقی وجود دارد مطرح شد. هارت، آتکینس و فورد (۱۹۹۸) هویت اخلاقی را به‌عنوان تعهدی از جانب فرد برای انجام رفتارهایی در جهت حفاظت از دیگران و خدمت به آن‌ها تعریف کرده‌اند. با اینکه هنوز تعریف واحدی از هویت اخلاقی در بین روان‌شناسان مطرح نیست، اما به‌طور کلی دو نوع دیدگاه نسبت به هویت اخلاقی وجود دارد: دیدگاه شخصیت نگر (The Character Perspective) و دیدگاه شناختی - اجتماعی (The Social-Cognitive Perspective).

دیدگاه شخصیت‌نگر که اولین و معروف‌ترین مدل در هویت اخلاقی می‌باشد، توسط بلاسی (۱۹۸۴) مطرح گردید (شائو، آکوینو و فریمن، ۲۰۰۸). محور اصلی این دیدگاه این است که قضاوت اخلاقی به‌تنهایی نمی‌تواند انگیزه انجام عمل اخلاقی را ایجاد نماید و تنها زمانی که افراد خود و اهداف خود را مطابق با معیارهای اخلاقی درک کنند، گرایش نیرومندی به عمل بر اساس قضاوت‌های اخلاقی در خود احساس می‌کنند. مدل بلاسی در مورد هویت اخلاقی، دارای ۳ رکن اصلی است: (۱) قضاوت در مورد مسئولیت‌های ناشی از انجام هر عمل در کنار قضاوت درباره اخلاقی بودن آن در موقعیت‌های مختلف، (۲) نشأت گرفتن معیارهای افراد برای قضاوت اخلاقی از هویت اخلاقی آنان که منجر به بروز تفاوت در اعمال آنان می‌گردد، (۳) تمایل فرد به سازگاری خود و هماهنگی بین رفتار و صفات درونی افراد (جهانگیرزاده، ۱۳۹۰). بلاسی بعدها (۲۰۰۸) سه عنصر اراده، یکپارچگی شخصیت، و مقاصد اخلاقی را که در دست یافتن به هویت اخلاقی قدرتمند مؤثرند، به مدل پیشنهادی خود اضافه نمود (شائو، ۲۰۰۸).

دیدگاه شناختی-اجتماعی، هویت اخلاقی را بازنمایی سازمان‌یافته‌ای از ارزش‌های اخلاقی، اهداف، عادات و رفتار فرد می‌داند. این دیدگاه حاصل نظریه‌های شناختی-اجتماعی و پردازش اطلاعات در مورد عملکرد اخلاقی است (بندورا، ۲۰۰۱). در این دیدگاه، چنانچه فرد به دانش‌های اخلاقی دسترسی داشته باشد و بتواند از آن‌ها استفاده کند، هویت اخلاقی می‌تواند به بخش مهمی از شخصیت فرد تبدیل شود و نقش بزرگی در تنظیم رفتار اخلاقی فرد ایفا کند. آکوینو و رید (۲۰۰۲) که مهم‌ترین نمایندگان این دیدگاه می‌باشند، هویت اخلاقی را جزئی از هویت اجتماعی و همان طرح‌واره اجتماعی فرد می‌دانند. طرح‌واره اجتماعی دانشی سازمان‌یافته و منحصر به فرد در حافظه است که هویت‌های اجتماعی را به خود مربوط می‌سازد. در مدل آکوینو و رید، هویت اخلاقی دارای دو بخش است: (۱) بخش خصوصی که از آن با عنوان درونی‌سازی یاد می‌کنند و مربوط به شناخت فرد از خودش است و (۲) بخش عمومی که از آن به‌عنوان نمادسازی یا برونی‌سازی یاد می‌کنند که به دیگران این امکان را می‌دهد تا رفتار فرد را بر اساس هویت نمایش داده‌شده‌اش پیش‌بینی کنند (آکوینو و رید، ۲۰۰۲).

به‌زعم اغلب صاحب‌نظران، آموزش و پرورش نقش خود را در شکل‌گیری هویت اخلاقی دانش‌آموزان، از طریق مدارس و محیط‌های آموزشی و از مجرای برنامه درسی اعمال می‌نماید (طالبزاده و فتیحی، ۱۳۸۲). آموزش در مدارس فرایندی رسمی است که مطابق یک برنامه معین و در بستری از دروس فراگرفته می‌شود. در کنار لایه رسمی و آشکار برنامه آموزشی، لایه دیگری وجود دارد که بعضی جامعه‌شناسان آن را برنامه آموزشی پنهان یا غیررسمی نامیده‌اند و یادگیری کودکان را مشروط

می‌کند (گیدنز، ۱۳۹۰). برنامه درسی پنهان، با روش‌های تلویحی و ضمنی که در آن دانش و رفتار ایجاد می‌شود، یعنی آنچه خارج از مواد درسی معمول برنامه‌ریزی شده رسمی اتفاق می‌افتد سر و کار دارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶).

تحول اخلاقی دانش‌آموزان بخشی اجتناب‌ناپذیر از فرآیند آموزشی می‌باشد و از آنجا که اخلاق دانش‌آموزان بر نحوه رفتار آن‌ها در مدرسه و نیز بر کل زندگی آن‌ها تأثیر قابل توجهی می‌گذارد، در سال‌های اخیر تحقیقات زیادی در رابطه با اخلاق در بین دانش‌آموزان صورت گرفته است. بخش عمده‌ای از پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه در حیطه شناخت اخلاقی انجام شده است؛ اما چالشی که همواره نظریه‌پردازان این حوزه با آن مواجه بوده‌اند، یافتن ریشه‌های عدم توفیق افراد به طور عام و دانش‌آموزان به طور خاص در عملی کردن اخلاقیات با وجود شناخت آنها از امور اخلاقی خوب و بد می‌باشد. بر اساس نظریه‌های موجود، به نظر می‌رسد حلقه مفقوده در امر انجام رفتار اخلاقی، عدم شکل‌گیری صحیح مفهوم هویت اخلاقی می‌باشد. بررسی وضع موجود آموزش و پرورش در مدرسه، در زمینه نحوه تحقق شکل‌گیری هویت اخلاقی، این امکان را فراهم می‌کند که با شناخت نقاط قوت و ضعف مدارس با حفظ راهکارهای مؤثر گذشته به خلق شیوه‌های جدید در این خصوص دست یافته و پایه‌های دانش‌آموزان و نیازهای جدیدشان در جوامع امروزی، به تحقق شکل‌گیری هویت اخلاقی و رشد این بعد از ابعاد تربیت پرداخته شود.

در پژوهش‌های انجام شده پیشین، تحلیل جامعی از نقش همه ارکان مدرسه در شکل‌گیری هویت اخلاقی دانش‌آموزان با لحاظ نمودن وضعیت کنونی مدارس به صورت عینی و ملموس انجام نشده است و پژوهش‌های صورت گرفته عمدتاً به نقش خانواده یا بررسی کمی مصادیقی از هویت اخلاقی و تأثیر ویژگی‌های فردی یا نقش عنصری خاص از مدرسه بر شکل‌گیری هویت اخلاقی پرداخته‌اند. به عبارت بهتر، مطالعه جامع کیفی و عمیق در این زمینه، با بررسی تجربه زیسته و ادراک دانش‌آموزان از وضع موجود وجود ندارد. به همین دلیل، در پژوهش حاضر با در نظر گرفتن اهمیت و تأثیر مدرسه، به بررسی سهم آن در شکل‌گیری هویت اخلاقی دانش‌آموزان پرداخته شده است و این موضوع با رویکرد کیفی مورد بررسی قرار گرفته است تا فارغ از مبانی نظری معین و فرضیه‌های از پیش تعیین شده به بررسی واقع‌بینانه بافت مدرسه و لایه‌های درونی آن به‌ویژه در شکل‌گیری هویت اخلاقی دانش‌آموزان بپردازد؛ چرا که به کمک رویکرد پژوهش کیفی می‌توان بدون نیاز به بنیان نظری معین پدیده مورد مطالعه را هرچه عمیق‌تر تحلیل و بررسی نمود.

• روش

در پژوهش حاضر از روش کیفی برای واکاوی نقش مدرسه در شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان و از تحلیل پدیدارشناسی به منظور استخراج نهایی نتایج استفاده شده است. در تحلیل داده‌های به دست آمده از پژوهش پدیدارشناسانه باید دقت نمود، این تحلیل به نحوی انجام شود که یکپارچگی داده‌ها دچار اختلال نشده و به صورت یک کل و در ارتباط با محیط پژوهش مورد بررسی قرار گیرد (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۸). هدف روش کیفی، ارائه توصیف عمیقی از واقعیت تحت بررسی است. دستیابی به این توصیف عمیق نیازمند فونونی است که به کمک آن بتوان داده‌های گردآوری شده را سازماندهی، تنظیم و تحلیل کرد (محمدپور، رضایی، ۱۳۸۸).

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران در نظر گرفته شده است. نمونه پژوهش حاضر شامل ۱۵ نفر از نوجوانان دختر ۱۵-۱۷ ساله بوده‌اند که از دو مدرسه غیرانتفاعی با پایگاه اجتماعی-اقتصادی متوسط در منطقه ۴ تهران انتخاب شده‌اند. شیوه انتخاب نمونه به روش هدفمند بوده است؛ بدین معنی که افراد شرکت‌کننده بر اساس قضاوت مبتنی بر مربوط بودن به اهداف پژوهش انتخاب شده‌اند (لاری، حجازی، جوکار، اژه ای ۱۳۹۹). در نهایت با توجه به اصل اشباع درباره تعداد مشارکت‌کنندگان تصمیم‌گیری شد. در نهایت نیز جلسات مصاحبه ۲۵ تا ۵۰ دقیقه‌ای با ارائه توضیحات لازم در رابطه با موضوع، روش اجرا و تأکید بر اصل محرمانه بودن اطلاعات صورت پذیرفت. مشخصات ۱۵ مشارکت‌کننده که در این مطالعه با آنها مصاحبه به عمل آمده است، به شرح جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات فردی مشارکت کنندگان در پژوهش

ردیف	کد	سن	مقطع تحصیلی	رشته تحصیلی	تعداد فرزندان	جایگاه سنی فرد در خانواده
۱	۱	۱۶	یازدهم	انسانی	۵	فرزند آخر
۲	۲	۱۷	دوازدهم	انسانی	۱	تک فرزند
۳	۳	۱۷	دوازدهم	انسانی	۲	فرزند اول
۴	۴	۱۶	یازدهم	تجربی	۲	فرزند اول
۵	۵	۱۶	یازدهم	ریاضی	۲	فرزند آخر
۶	۶	۱۶	یازدهم	ریاضی	۲	فرزند آخر
۷	۷	۱۶	یازدهم	تجربی	۱	تک فرزند
۸	۸	۱۶	یازدهم	ریاضی	۲	فرزند اول
۹	۹	۱۶	یازدهم	تجربی	۱	تک فرزند
۱۰	۱۰	۱۶	یازدهم	تجربی	۲	فرزند اول
۱۱	۱۱	۱۷	دوازدهم	ریاضی	۲	فرزند اول
۱۲	۱۲	۱۶	یازدهم	انسانی	۴	فرزند دوم
۱۳	۱۳	۱۵	دهم	ریاضی	۱	فرزند اول
۱۴	۱۴	۱۵	دهم	ریاضی	۳	فرزند اول
۱۵	۱۵	۱۶	یازدهم	انسانی	۱	تک فرزند

• ابزار

ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش، مصاحبه کیفی نیمه ساختار یافته از نوع مصاحبه با پرسش های باز و استاندارد شده بر اساس رئوس کلی ارائه شده در جدول ۲ بود. پرسش ها در این نوع مصاحبه، محدود به فرضیه ها و بر اساس هیچ نوع متغیر از پیش تعیین شده ای نخواهند بود و به مصاحبه شونده این امکان را می دهد که احساس، ادراک و تفسیر خود از واقعیت تجربه شده را در دامنه ای که خود می پسندد و با عبارات خود بیان کند. با این حال این نوع مصاحبه به دلیل در برگیرندگی توالی و رئوس کلی مشخص برای پرسش ها می تواند پایایی بیشتری را فراهم نماید (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۸).

جدول ۲. رئوس کلی مصاحبه دانش آموزان

محور ۱: خانواده
* معرفی خانواده (تعداد اعضا، با چه کسی زندگی می کنند)
۱- نحوه تعامل و ارتباط شما با اعضای خانواده چگونه است؟
۲- چه ویژگی های اخلاقی بارزی در پدر و مادر یا اعضای خانواده شما وجود دارد؟
۳- کدام یک از این ویژگی ها در شما هم نهادینه شده است؟
محور ۲: مدرسه
* قواعد و اصول رفتاری در مدرسه
۴- چه قوانین و مقرراتی را در مدرسه، شما از اول ابتدایی تاکنون باید رعایت می کردید؟ چقدر خود شما نسبت به انجام قوانین پایبند بودید؟
۵- چه فعالیت های تشویقی و یا تنبیهی در ازای انجام رفتارهای اخلاقی یا قوانین اخلاقی برای شما در نظر گرفته بودند؟
* الگوهای اخلاقی ارائه شده
۶- روابط شما با دوستانتان چگونه است؟ چقدر دوستان و همسالانتان در شکل گیری ویژگی های اخلاقی در شما تأثیر داشتند؟ با مصداق توضیح دهید.
۷- معلمان شما تا چه حد الگوی اخلاقی برای شما بودند و در شکل گیری ویژگی های اخلاقی شما مؤثر بودند؟ با ذکر مصداق توضیح دهید.
۸- چه میزان مربیان پرورشی، معاونان و کادر مدرسه و مشاورین در این زمینه الگوی شما بودند؟
* کتاب های درسی و برنامه های آموزشی و تفریحی
۹- چه میزان آموزش های کتب درسی بخصوص تعلیمات دینی و اجتماعی را مؤثر می دانید؟ با ذکر مصداق توضیح دهید.
۱۰- چه میزان فعالیت های فوق برنامه مثل اردوها جشن ها و همایش های مدرسه در این سال ها توانسته در شکل گیری موارد اخلاقی در شما اثرگذار باشد؟
محور ۳: اخلاق
۱۱- تعریف شما از اخلاق و فرد اخلاق مدار چیست؟
۱۲- به نظر شما چه زمانی رفتار اخلاقی از شما سر می زند؟

پس از انجام مصاحبه، کلیه گفتگوها در نوشتار پیاده و با نام مستعار ثبت گردید و بر پایه رویکرد استراوس و گلاسر برای مقوله‌بندی داده‌های واژگانی و به شیوه تحلیل تفسیری پردازش شد. در این فرایند، در اولین گام، قطعه یا واحد معنادار تحلیل برگزیده می‌شود. این مرحله در فرایندی از مقایسه مداوم و سپس اصلاح و مقوله‌بندی مجدد به میزانی تکرار گردید تا هر واحد معنادار مطابق با نظریه زمینه‌ای در یک مقوله روشن و مجزا قرار بگیرد. سپس با شمارش فراوانی اسنادها برای مؤلفه‌های استنباطی نسبت های هر مؤلفه استخراج گردید. در نهایت بر پایه فراوانی همه مؤلفه‌های استنباط شده، به استخراج مضامین پرداخته شد و به کمک مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در دسته‌ها و مقوله‌ها و ترکیب معانی حاصل، به ارائه یافته‌ها اقدام گردید.

• یافته‌ها

بر پایه گفته‌های مشارکت‌کنندگان و به کمک کدگذاری، تحلیل، طبقه‌بندی و تفسیر پاسخ‌ها، یافته‌های پژوهش در دو بعد خانواده و مدرسه طبقه‌بندی و مؤلفه‌های محوری هر کدام استخراج گردیده‌اند. در جدول‌های ۳ تا ۵، یافته‌های پژوهش در قالب محورها و مؤلفه‌های استنباطی ارائه شده‌اند.

جدول ۳. مؤلفه‌های استنباطی بعد خانواده

بُعد	محور	مؤلفه استنباطی
خانواده	خانواده	سبک‌های دلبستگی
		سبک‌های فرزندپروری
		روابط والدین
		ویژگی‌های شخصیتی والدین

جدول ۴. مؤلفه‌های استنباطی بعد مدرسه

بُعد	محور	مؤلفه استنباطی	
مدرسه	وجود قوانین اخلاقی و آگاهی و التزام به آن‌ها	وجود و آگاهی از قوانین	
		وضع قوانین متناسب با درک و شناخت دانش‌آموزان	
	تشویق و تنبیه	تناسب با سن و ویژگی‌های شناختی	
		همسالان	
	معلمان	کارکنان مدرسه	رشد شناخت اخلاقی از تعامل با همسالان
			ویژگی‌های فردی معلم
			روش تدریس
			همسانی گفتار و عمل
	فعالیت‌های فوق‌برنامه در مدرسه	کارکنان مدرسه	ایجاد تعامل مثبت
			برگزاری اردوهای چند روزه
بازدید از مکان‌های تاریخی			
کتاب درسی	کتاب درسی	محتوای مناسب	
		نحوه تدریس	

جدول ۵. مؤلفه‌های استنباطی بعد اخلاق

بُعد	محور	مؤلفه استنباطی
اخلاق	رفتار اخلاقی	پیامد عمل
		نیت عمل
		استدلال اخلاقی

● بحث

در بعد خانواده، بر اساس استنباط پژوهشگر می‌توان اینگونه بیان کرد که خانواده اولین نهادی است که فرزند در آن به تدریج کسب هویت نموده، وارد زندگی اجتماعی می‌شود و پایه‌های منش اخلاقی فرد، در سال‌های اول زندگی بنا نهاده می‌گردد. همچنین ارتباط اساسی بین روابطی که در خانواده، در سال‌های کودکی شکل می‌گیرد، با روابط با معلمان، دوستان و مدارس در طی سال‌های بعدی وجود دارد.

در بررسی تأثیر سبک‌های فرزندپروری، بر اساس نظریه تعامل، خانواده شخصیت، رفتار و ارزش‌های نوجوانان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (لزین، لری، تیلور، بین، ۲۰۰۴). والدینی که از گفت و شنود حمایت می‌کنند و تأکید سرسختانه‌ای بر هم‌نوایی ندارند، به تحول ویژگی‌های مثبت، مانند حرمت خود، اجتماعی بودن و تمایل به مهار خود در فرزندانشان کمک می‌کنند (سپهوند، بهروزی، ۲۰۱۸). همچنین والدینی که درک درستی از نوجوانان خود دارند، نظارت و کنترل دقیقی بر روی آن‌ها انجام می‌دهند و از سوی دیگر به نیازها و درخواست‌های آنان به شکل مطلوبی پاسخ می‌دهند، به نوجوانان خود کمک می‌کنند تا در راستای کسب یک هویت موفق گام بردارند (پورابراهیم، حیدری، خوش تاشیم، ۲۰۱۱). از سوی دیگر پژوهش‌ها نشان داده‌اند که القا یا متوسل شدن والدین به استدلال، تبیین و دلایل منطقی با اخلاق رشد یافته‌تر ارتباط دارد (گروس، چاپارو، جانستن، شرم، ۲۰۱۴).

در مقابل، مداخلات مبتنی بر ابراز قدرت و اجبار، اطاعت موقعیتی را موجب می‌شود اما موجبات ناکامی و گاهی خودسری فرزندان را فراهم می‌آورند (دان، ۲۰۱۴). به طور مثال افرادی که نمونه اظهاراتی چون // پدرم همیشه می‌گویند من تورا مجبور به کاری نمی‌کنم فوایدش را می‌گویم و مضراتش را هم می‌گویم انتخاب با شماست // را داشتند در اظهارات خود نسبت به قوانین مدرسه و پذیرش آن ارتباط با معلمان و تأثیرپذیری از آن‌ها، گفته‌هایی همچون // ارتباط من با معلمها خوبه است، بخصوص ریاضی چون درک خوبی نسبت به بچه‌ها دارند // را داشتند. اعمال سبک‌های تربیتی مختلف و به تبع آن، درجه انتقال ارزش‌ها و هنجارهای والدین به فرزندان، از خصوصیات شخصیتی والدین تأثیر می‌پذیرد.

در زمینه تأثیر ویژگی‌های شخصیتی والدین، متغیرهایی که در جریان درونی شدن ارزشی معین و در نتیجه در تربیت اخلاقی فرزندان می‌توانند تأثیر بسزایی داشته باشند، سن، جنسیت و خلق و خوی فرزند، ثبات ارزش و اهمیت آن برای والدین، توافق بین پدر و مادر بر روی ارزش، روشنی و فراوانی ارزش به نمایش گذاشته توسط والدین و اتخاذ روش‌های تربیتی مناسب می‌باشند (گروس، چاپارو، جانستن، شرم، ۲۰۱۴). بطور مثال نمونه پاسخ‌های "تمیزی برای پدر من خیلی مهم است و دائماً می‌گویند همه جا تمیز باشد و منظم باشید" // نشان از توجه زیاد والدین به مسئله نظم و تمیزی است که این موضوع هم‌راستا با نظر هافمن (۲۰۰۱) است که معتقد بود والدین باید فعالانه فرزندانشان را اجتماعی کنند تا توجه به دیگران را یاد بگیرند و نیازهای آن‌ها را در نظر بگیرند.

در بعد مدرسه، نتایج حاصل از پرسش‌های ۳ تا ۸ دانش‌آموزان مربوط به برنامه درسی پنهان می‌باشد. در زمینه وجود قوانین اخلاقی و آگاهی و التزام به آنها، همانطور که گیدنز (۱۳۹۰) بیان نمود، یکی از ابعاد آموزش پنهان، مقررات و قوانین حاکم بر مدرسه است. در مدارس از کودکان انتظار می‌رود به موقع در کلاس حاضر باشند، در کلاس آرام باشند، مقررات انضباطی مدرسه را بپذیرند و نسبت به آن پاسخگو باشند.

با توجه به پاسخ‌های دانش‌آموزان در رابطه با بیان قوانین موجود در مدرسه و التزام به آن، می‌توان این گونه بیان کرد که همه آن‌ها به صورت کلی از قوانین حاکم در مدرسه آگاهی و بر آن اشراف دارند؛ اما مسئله دیگری که برای پژوهشگر مهم بود، میزان التزام دانش‌آموزان به قوانین و ماندگاری اثر قوانین در فضای خارج از مدرسه می‌باشد. با توجه به گفته‌های دانش‌آموزان و در راستای تأیید نظریه فروید، پیازه و کلبرگ، احترام گذاشتن به قوانین در کودکان تحول می‌یابد. از نظر کودک ۷ تا ۱۱ ساله، قوانین به وسیله مراجع قدرت وضع می‌شود و او وظیفه دارد آن‌ها را بدون چون و چرا اطاعت کند (کدیور، ۱۳۹۱).

یکی از ابزارهای تقویت و یا بازدارنده رفتار اخلاقی در دانش‌آموزان استفاده از شیوه‌های مناسب تشویق و تنبیه می‌باشد. همانگونه که نظریه یادگیری اجتماعی مطرح می‌کند، اخلاق مقوله‌ای است که مانند سایر رفتارها تابع فرآیند یادگیری و از طریق

مکانیزم تشویق و تنبیه و الگو قرار دادن است. در زمینه تناسب با سن و ویژگی‌های شناختی، مطابق با یافته‌های بخشایش (۱۳۹۰)، هنگامی که کودکان در سنین ۱۰ تا ۱۳ سالگی قرار دارند، نسبت به قوانین و برجسب‌های خوب و بد و درست و نادرست، بسیار تأثیرپذیر و حساس هستند. آن‌ها رفتارهای خود را مطابق با پیامدهای مادی آن‌ها (تنبیه و تشویق) و یا برجسب قدرت کسانی که قوانین را برای وی وضع می‌کنند تنظیم می‌نمایند. برخلاف گفته کلبگ که از سنین ۱۱ سالگی به بعد عمل اخلاقی وقتی شکل می‌گیرد که موجب به دست آوردن پاداش شود، نیازی از نیازهای فرد را ارضا کند و در فرد ایجاد لذت کند؛ طبق گفته دانش‌آموزان بیشتر تشویق‌ها برای سال‌های اول ابتدایی و بیشتر برای رفتارهای تحصیلی بوده است. به طور مثال // برجسب و کارت امتیاز می‌گرفتیم برای انجام تکالیف // خیلی یادم نمی‌آید تشویق شده باشم مگر برای تکلیف در ابتدایی و تمیز نوشتن // کار گروهی که می‌کردیم امتیاز داشت //

دوستان و همسالان، یکی دیگر از عوامل مؤثر بر رفتارهای کودکان هستند. از نظر پذیرش در گروه همسالان، پاسخ‌های دریافتی به سؤال ۵ نشان داد که گروه زیادی از دانش‌آموزان که ارتباطات خوبی با همسالان خود دارند و در گروه دوستی پذیرفته شده‌اند، تأثیرپذیری و تأثیرگذاری محسوسی نسبت به مشارکت‌کنندگانی که روابط خوبی با همسالان خود ندارند، نشان می‌دهند. اما در زمینه رشد شناخت اخلاقی از تعامل با همسالان، همانگونه که بلک و رینولدز (۲۰۱۶) در تعریف خود اخلاقی به معنای اینکه چقدر هویت افراد به ارزش‌های اخلاقی نزدیک است، بیان نموده‌اند، می‌توان دریافت وجود همسالان در شناخت ارزش‌های اخلاقی و عقاید جدید به غنی ساختن خود اخلاقی کمک می‌کند. این مفهوم را در گفته‌هایی همچون // من در روابطم با دوستانم فهمیدم که خیلی از افراد همفکر ما نیستند ولی باز هم دوست من هستند و دوست داشتن آنها وابسته به تفکرات آنها نیست، برای همین تقریباً بر خلاف همه هم تبهیام من اکثر دوستانم بی‌حجاب و ماتویی هستند // می‌توان یافت و این یافته‌ها همسو با نظریه عدم تعادل شناختی هافمن است. با توجه به پاسخ‌های دریافتی از دانش‌آموزان در مورد تأثیر معلمان بر شکل‌گیری هویت اخلاقی، می‌توان گفت که از نظر تأثیر ویژگی‌های فردی معلم، مشارکت‌کنندگان، الگو گرفتن از ویژگی‌های اخلاقی فردی مانند (مهربانی، آرامش، منطقی بودن، درک از جانب معلم، نظم و نقدپذیری) را جزو ویژگی‌های تأثیرگذار بر رفتار خود بیان کردند. الگوگیری از اساسی‌ترین روش‌های تربیتی، به خصوص در حیطه اخلاق است (حسنی، ۱۳۹۵). موسوی، فتاحی، زارع بیدکی، فلاح (۱۳۹۴) هم معتقدند وظیفه معلم به امر تدریس و آموزش محدود نمی‌شود؛ بلکه معلم مسئول تربیت روح و روان و عقل و فکر شاگردان است. او شخصیت و رفتار دانش‌آموز را شکل می‌دهد و تثبیت می‌نماید. بنابراین قبل از هر چیز شخصیت و رفتار خود معلم باید ساخته شده باشد. نقاط ضعف و قوت شخصیت معلم از حد وجود او فراتر می‌رود و این قوت و ضعف‌ها در آئینه روح دانش‌آموزان منعکس می‌گردد.

در مورد تأثیر روش تدریس، گفته‌های دانش‌آموزان همچون // معلمی داشتیم که اصلاً به درسش ربط نداشت ولی روی فن بیان ما کار می‌کردند که واژه‌ها را درست ادا کنیم. مفهوم خودمان را برسانیم و همینکه باعث می‌شد ما حرف بزنیم جرئت حرف زدن پیش بقیه را هم پیدا کردیم // نشان‌دهنده تأثیرگذاری فعالیت‌های جانبی معلم بر نگرش و عقاید دانش‌آموز است. از نظر دیوید کار (۲۰۰۵)، تربیت در زمینه ارزش‌های اخلاقی یا ارزش‌های دیگر، با آموزش‌های عقلانی یا تحصیلی صرف که جدا از زمینه‌های عملی زندگی اخلاقی است، متفاوت است.

در زمینه همسانی گفتار و عمل، معلم باید از سلوک و کرداری برخوردار باشد که همسانی قابل ملاحظه‌ای با آنچه بیان می‌کند و از آن دفاع می‌کند داشته باشد. کار (۲۰۰۵) برای تأکید بر تأثیر کردار و منش معلم بر شاگردان به عنوان یک الگو یا سرمشق، به یکی از مصوبات شورای برنامه‌ریزی درسی ملی بریتانیا که در مورد تحول معنوی و اخلاقی است، اشاره می‌کند که در آن، معلم نقشی الگویی دارد و در مقام رهبر کلاس، باید ویژگی‌هایی مانند از خودگذشتگی و تعهد، دانش نسبت به موضوع، مهارت‌های ارتباطی خوب، قدرت هوش و تخیل، تعهد به معیارها و اصول اخلاقی، توانایی انجام کار گروهی و حس شوخ طبعی داشته باشد (ریان، ۱۹۹۳).

از دیگر مؤلفه‌های تأثیرگذار بر شکل‌گیری ویژگی‌های اخلاقی در دانش‌آموزان، کارکنان مدرسه هستند. در زمینه ایجاد تعامل مثبت، بیان مشارکت‌کنندگان نشان‌دهنده تأثیرپذیری پس از ایجاد تعامل مثبت با کارکنان مدرسه است. کلیدواژه‌های "رفتار مناسب و احترام" و "انعطاف‌پذیری و دوستی در روابط" در پاسخ‌ها، نشان از برقراری تعامل مثبت و تأثیرپذیری دارند. بر

اساس نظریه بلوم (۲۰۰۵)، دانش آموز با احساس اینکه بزرگسالان به آن‌ها احترام می‌گذارند، احساس حمایت می‌کنند. علاوه بر این بتی و بری (۲۰۰۵) به این موضوع اشاره کردند که دانش‌آموزان در مدرسی که شاهد رفتار عادلانه و احترام از مسئولین خود هستند، احساس امنیت بیشتری دارند. در نتیجه مؤلفه‌های به دست آمده نشان‌دهنده تأثیرپذیری دانش‌آموزان از کارکنان مدرسه می‌باشند.

فعالیت‌های فوق‌برنامه و جانبی مدرسه از تجربیاتی هستند که فرد طی تعاملات و هم‌زیستی با افراد دیگر، باورهای خود را تقویت می‌کند. همانطور که گفته شد، بعد "داشتن" از خود اخلاقی، سازه‌ای شناختی و اجتماعی است (بندورا، ۱۹۹۱ و هارتر، ۱۹۹۹). ساختار اجتماعی آن در خلال نقش‌ها و تعاملات بین فردی در بافت اخلاقی-اجتماعی پیرامون فرد مانند خانواده، اجتماع یا مؤسسات، شکل می‌گیرد و ساختار شناختی آن به وسیله باورهای فرد نسبت به خویش که از طریق تجربیات فرد در طی تعاملات اجتماعی خویش کسب گردیده است، حاصل می‌گردد (هارتر، ۱۹۹۹).

در بررسی تأثیر برگزاری اردوهای چندروزه بر شکل‌گیری هویت اخلاقی دانش‌آموزان، با توجه به پاسخ‌ها این گونه استنباط می‌شود که تجربیاتی که دانش‌آموزان در میان همسالان خود کسب می‌کنند، مانند بازی‌ها، فعالیت‌ها و کارهای گروهی، می‌توانند در رشد اخلاقی آن‌ها مؤثر باشد. یکی دیگر از مؤلفه‌های قابل استنباط از پاسخ‌های دانش‌آموزان، تأثیر اردوهای بازدید از مکان‌های تاریخی و موزه‌ها بود. گفته‌هایی مانند // من اردوهای موزه‌ای و جاهای تاریخی را خیلی دوست داشتم، همیشه یک نکته آموزنده را برای من داشته است که مثل همین موزه جنگ که چند وقت پیش ما را بردند باعث شد من جدی‌تر به مسئولیت نسبت به خاک و وطن فکر کنم و از خودگذشتگی که یک سری افراد برای ما داشتند را جبران کنم // با دانستن تاریخ ما به خیلی از اتفاقات این روزها دقیق‌تر می‌توانیم بفهمیم، ما را به کاخ سعدآباد بردند و من بی‌عدالتی واقعی را از در و دیوار آن عمارت می‌دیدم // گویای چنین تأثیری هستند. شاملی، ملکی، کاظمی، (۱۳۹۰) بیان کردند شرایط و فضای اخلاقی مدرسه بر تصمیمات و قضاوت‌های اخلاقی کودک تأثیر عمده دارد.

در زمینه تأثیر کتب درسی، با توجه به استنباط حاصل از پاسخ‌ها می‌توان دریافت، در کتاب‌های درسی، به مسئله مهمی همچون تربیت اخلاقی و هویت اخلاقی به طور جدی و علمی پرداخته نشده است. همچنین بیشتر مطالب کتب یاد شده، به شکل مضامین حاوی پند و اندرز ارائه شده و برای ارتباط مؤلفه‌های تربیت اخلاقی با زندگی روزمره دانش‌آموزان، فعالیتی پیش‌بینی نشده است. از نظر محتوای کتب درسی، گفته‌هایی همچون // بالاخره تأثیر دارند و همین که به گوشمان برسد، ولی ما الان خیلی از رفتارهای اخلاقی که باید برای زندگی اجتماعی یاد بگیریم را در این کتابها یاد نمی‌گیریم. مثلاً اینکه سود ما در سود جامعه است یا اینکه یاد بگیریم تا یک چیزی گران شد عجله برای خرید آن نکنیم. خیلی کم کتاب درسیها فرهنگ‌سازی دارند // گویای محتوای ناکافی کتب درسی در موضوع رفتار اخلاقی است. در پژوهشی (فرزاد و نظیری، ۱۳۷۱) با عنوان بررسی تحلیل محتوای کتاب ادبیات فارسی، مشخص گردیده که مفاهیم اخلاقی کمتر مورد توجه بوده است. از دیگر مؤلفه‌های استنباط شده، نحوه تدریس کتاب و کم‌کاری مدارس در آموزش کتب مرتبط می‌باشد. پاسخ‌ها نشان می‌دهند که اجباری بودن و امتحانی بودن حفظ مطالب، منجر به کاهش اثرگذاری و یادگیری می‌شود.

در بعد اخلاق، نظر به اینکه هدف از انجام این پژوهش درک تأثیر مدرسه بر هویت اخلاقی دانش‌آموزان بوده است و از آن‌جا که تعاریف متفاوتی درباره مفهوم اخلاق و رفتار اخلاقی ارائه شده است، درک نگاه دانش‌آموزان به مقوله اخلاق و رفتار اخلاقی ضروری به نظر می‌رسد. تعاریف دانش‌آموزان از اخلاق و ارزش‌های اخلاقی فقط مربوط به نظم و انضباط و ویژگی‌های فردی نیست. بطور مثال دانش‌آموزانی که در ابتدای صحبت از خانواده خود، به ویژگی‌های اجتماعی بودن و اهل صحبت و تعامل بودن اشاره کردند بیشتر از بقیه ارزش‌های اخلاقی اجتماعی را نام بردند.

اما در پاسخ به این پرسش که چه زمانی رفتار اخلاقی از فرد سر می‌زند، باید گفت رسیدن به عمل اخلاقی یعنی طی نمودن فاصله بین شناخت و دانش اخلاقی با عمل به آن که این با تعریف هویت اخلاقی مطابق است. طبق نظریه الگوی خود بلاسی، هویت اخلاقی وابسته به انگیزه‌هایی است که از درون نشأت می‌گیرد. بر همین اساس، سؤال مورد نظر در این بخش به بررسی نگرش دانش‌آموزان درباره انگیزه‌های درونی که منجر به انجام عمل می‌شود، می‌پردازد.

یکی از مؤلفه‌های به دست آمده از پاسخ مشارکت‌کنندگان، تأثیر پیامد عمل در انجام آن است. به طور مثال // به نظرم یک رفتار می‌تواند تو شرایطی اخلاقی باشد و تو شرایطی نباشد، یعنی ممکن است یک بار آسیب زنده باشد و یک بار نه // به نظرم تو رفتارهای ما نتیجه مهم است،

یعنی اگر با آن کار ما خیری می‌رسد کار خوبی است. پس انجام می‌دهیم // این پاسخ‌ها با دیدگاه فایده‌گرا که جزو دیدگاه‌های پیامدگرا محسوب می‌شود هم‌سو می‌باشد. دیدگاه فایده‌گرا از جمله دیدگاه‌های پیامدگراست؛ بدین مفهوم که درستی یا نادرستی یک عمل با توجه به نتیجه حاصل از آن ارزیابی می‌شود.

مؤلفه دیگری که از صحبت‌های دانش‌آموزان استنباط شد، هم راستا با دیدگاه فضیلت‌گرایان و دیدگاه وظیفه‌گرایان بود. گفته‌هایی همچون // به نظرم هیچ چیز نمی‌تواند رفتار اشتباه را توجیه کند. من حتی اگر بدانم همسرم می‌میرد، برای او دزدی نمی‌کنم تا دارو بگیرم // بر همین اساس، تئوری فضیلت‌گرا تأکید بر روی اصل خیرخواهی دارند؛ بدین معنا که نیت عمل‌کننده باید این باشد که همیشه بخواهد کار خوب انجام دهد و به عبارت دیگر نیت انجام کار خوب را بر نتیجه خوب یک عمل ترجیح دهد.

مؤلفه سوم به دست آمده، استدلال اخلاقی است. گفته‌هایی مانند // به نظر من خیلی از افراد فقط کاری که برای خودشان فایده دارد را انجام می‌دهند و خیلی نفع جمع را لحاظ نمی‌کنند، حالا ممکن است آن کار اخلاقی باشد برای فرد ولی جمع نه // همانطور که گیگز نزر (۲۰۱۰) بیان کرده است، رفتار اخلاقی حاصل تعامل ذهن افراد با عوامل محیطی است و معمولاً بر اساس هماهنگی با ساختارهای اجتماعی حاکم بر محیط زندگی پدید می‌آید.

• نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی سهم آموزش و مدرسه در شکل‌گیری هویت اخلاقی انجام پذیرفته است. با توجه به نتایج به دست آمده از سؤالات و بحث درباره آن‌ها، می‌توان اینگونه تبیین نمود که بعد از خانواده، مدرسه دومین جامعه‌ای است که فرد در آن به یادگیری و الگوگیری می‌پردازد؛ در نتیجه آن نظام آموزشی منجر به درونی شدن اخلاق در افراد می‌شود که بتواند (۱) دانش اخلاقی را متناسب با سن یادگیرندگان به وسیله الگوهای مطرح شده ارائه دهد؛ (۲) انگیزه درونی و فعال برای عمل به دانش اخلاقی را ایجاد نماید؛ (۳) ویژگی‌ها و مهارت‌های مربوط به تفکر هدفمند و منطقی، تصمیم‌گیری صحیح و اخلاقی عمل کردن را در دانش‌آموزان ایجاد نموده و رشد دهد؛ (۴) با ایجاد زمینه مناسب در مدرسه و کلاس درس از طریق بازی، اجرای نمایش و واگذاری مسئولیت به آن‌ها این امر را تحقق بخشد؛ (۵) در دانش‌آموزان، دیدگاه‌ها، رجحان‌ها و نگرش‌های مثبت و سازنده‌ای نسبت به ارزش‌ها و صفات اخلاقی مانند عدالت، انسانیت و احساس مسئولیت ایجاد نماید؛ (۶) فرصت‌های یاددهی و یادگیری مختلف و متنوع برای بکار بردن آموزه‌های خود در طول دوران تحصیل ایجاد نماید.

با اینکه هر یک از ارکان مدرسه در تحقق یک نظام آموزشی اخلاق‌محور نقش ایفا می‌نمایند، اما نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در میان همه این ارکان مهم، معلمان از جایگاه ممتازی برخوردار بوده و نقش بی‌بدیلی در شکل‌گیری و درونی شدن هویت اخلاقی دانش‌آموزان دارند که همانطور که پیش از این ذکر شد، این امر بیش از هر چیز به هویت اخلاقی درونی شده و تثبیت یافته معلمان وابسته است.

• منابع

- امامی‌سیگاردی، عبدالحسین، دهقان‌نیری، ناهید، رهنورد، زهرا، نوری، سعیدعلی. (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی، پدیدارشناسی پرستاری و مامایی جامع‌نگر. شماره ۶۶، ۱۶۲-۱۵۴.
- بخشایش، علیرضا. (۱۳۹۰). روانشناسی عمومی. یزد: موسسه انتشارات یزد.
- برزینکا، ولفگانگ. (۱۳۷۱). نقش تعلیم و تربیت در جهان امروز. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- جهانگیرزاده، محمدرضا. (۱۳۹۰). نظریه‌های شناختی تحولی در رشد اخلاقی. معرفت اخلاقی، ۲(۴)، ۱۲۲-۱۰۱.
- حسنی، محمد. (۱۳۹۵). بررسی و نقد الگوی تربیت اخلاقی در کتاب‌های آموزش قرآن دوره ابتدایی، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۳۷-۱۶۱.
- خنفر، حسین و مسلمی، ناهید. (۱۳۹۸). اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی. تهران: نگاه دانش.
- رضایی، زینب، حجازی، الهه و کارشکی، حسین. (۱۳۹۹). نقش تعدیل‌کنندگی همدلی در رابطه بین قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی در دانش‌آموزان، مجله روان‌شناسی، ۲(۲)، ۱۸۳-۱۶۷.

شاملی، عباسعلی؛ ملکی، حسن؛ کاظمی، حمید رضا. (۱۳۹۰). برنامه درسی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی، نشریه اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۶(۳)، ۶۵-۹۶.

طالب زاده نوبریان، محسن و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۲). مباحث تخصصی در برنامه درسی، تهران: آبیژ.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۶). برنامه ی درسی به سوی هویت های جدید، تهران: آبیژ.

فرزاد، ولی الله و نظیری، عشرت (۱۳۶۵)، تحلیل محتوای ادبیات فارسی، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش. کدیور، پروین (۱۳۹۱). روانشناسی اخلاق. تهران: آگاه.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جویس (۱۳۹۸). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

گیدنز، آنتونی (۱۳۹۰). جامعه شناسی، تهران: نی.

لاری، نرجس؛ الهه، حجازی؛ جوکار، بهرام و اژه‌ای، جواد (۱۳۹۹). تحلیل پدیدارشناسی ادراک دانش‌آموزان از ویژگی‌ها و کنش‌های مؤثر معلم در رابطه معلم-دانش‌آموز. مجله روان‌شناسی، ۲۴ (۱) ۲۲-۳.

محمدپور، احمد. رضایی، مهدی (۱۳۸۷). درک معنایی پیامدهای ورود نوسازی به منطقه اورامان کردستان ایران به شیوه پژوهش زمینه‌ای. مجله جامعه شناسی ایران. ۳۳(۳) ۱۲۹-۱۳۸۷.

موسوی، اعظم السادات، فتحی، بهاره، زارع بیدکی، فاطمه و فلاح، ریحانه (۱۳۹۴). نقش معلم در تربیت اخلاقی جامعه، اولین کنفرانس علمی پژوهشی راهکارهای توسعه و ترویج آموزش علوم در ایران.

Aquino, K., & Reed, I. I. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of personality and social psychology*, 83(6), 1423.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.

Beatty, B., & Brew, C. (2005). Measuring student sense of connectedness with school: The development of an instrument for use in secondary schools.

Blasi, A. (2008). Moral functioning: Moral understanding and personality. *Moral development, self, and identity*, 335-347.

Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. *Morality, moral behavior, and moral development*, 128-139.

Blum, R. W. (2005). A Case for School Connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), 16-19.

Carr, D. (2005). *Professionalism and ethics in teaching* (Vol. 2). Routledge.

Dunn, J. (2014). Moral development in early childhood and social interaction in the family. *Handbook of moral development*, 331-350.

Gigerenzer, G. (2010). Moral satisficing: Rethinking moral behavior as bounded rationality, *Topics in cognitive science*, 2(3), 528-554.

Grusec, J. E., Chaparro, M. P., Johnston, M., & Sherman, A. (2014). The development of moral behavior from a socialization perspective.

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(3), 513-530.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.

Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Lezin, N., Rolleri, L., Bean, S., & Taylor, J. (2004). Parent-child connectedness: Implications for research, interventions and positive impacts on adolescent health. Santa Cruz, CA: ETR Associates, 1-96.

Pourebrahim, T., Heydari, J., & Khoshkonesh, A. (2011). Relationships among parenting styles, identity and job tendency in adolescents.

Ryan, K. (1993). Mining the Values in the Curriculum. *Educational Leadership*, 51(3), 16-18.

Sepahvand, E., Shehni Yailagh, M., Allipour, S., & Bahrooz, N. (2018). Testing a Model of Causal Relationships of Family Communication Patterns, Metacognition, and Personality Traits with Critical Thinking Disposition, Mediated by Epistemic Beliefs of Female High School Students in Ahvaz. *International Journal of Psychology (IPA)*, 12(1), 50-80.

Shao, R., Aquino, K., & Freeman, D. (2008). Beyond moral reasoning: A review of Moral identity research and its implications for business ethics. *Business Ethics Quarterly*, 18(4), 513-540.