

## شناسایی عناصر و رویکردهای تربیت اخلاقی و پرورش آن در دانش‌آموزان ابتدایی

سمیه ایمانی<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup> کارشناسی اقتصاد کشاورزی دانشگاه پیام نور مرکز زنجان

### چکیده

**هدف:** هدف پژوهش حاضر شناسایی عناصر و رویکردهای تربیت اخلاقی و پرورش آن در دانش‌آموزان ابتدایی می‌باشد. **روش:** این پژوهش از نوع بنیادی- کاربردی و روش مطالعه توصیفی- تحلیلی از نوع (اسنادی) است. **یافته‌ها:** تربیت اخلاقی، آموزش اصول و ارزش‌های اخلاقی و پرورش گرایش‌ها و فضیلت‌های اخلاقی است که در آن ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری اخلاق مورد توجه قرار گرفته است. اخلاق و تربیت اخلاقی، یکی از ارکان اساسی فرهنگ بشری را تشکیل می‌دهد و به همین سبب این موضوع از دیر باز در فرهنگ‌ها مورد توجه بوده، و امروزه نیز در بسیاری از کشورها مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. **نتیجه‌گیری:** برای دستیابی به هدف تربیت اخلاقی، لازم است مدرسه و کلاس درس به محیطی تبدیل گردد تا دانش‌آموزان بتوانند درباره معضلات اخلاقی تأمل کنند و با تصمیم‌گیری جمعی مبتنی بر عدالت و انصاف آشنا شوند. بدین ترتیب، توانایی درک و فهم استقلال اخلاقی دانش‌آموزان به سطوح بالاتر ارتقا می‌یابد. روابط نزدیک، صمیمی و همراه با احترام بین دانش‌آموزان و دست‌اندرکاران مدرسه موجب می‌شود دانش‌آموزان محیط مدرسه را امن، عادلانه و مشوق یادگیری بدانند.

**واژه‌های کلیدی:** تربیت اخلاقی، عناصر تربیت اخلاقی، رویکردهای تربیت اخلاقی، دانش‌آموزان.

## مقدمه

مقوله تربیت اخلاقی به دلیل نقش به سزایی که در تنظیم امور زندگی انسان دارد، همواره مورد توجه فلاسفه، اندیشمندان، متفکران اجتماعی و علمای اخلاق بوده است (وجدانی، ۱۳۹۸). امروزه تربیت اخلاقی، به عنوان یکی از جلوه های متعالی تعلیم و تربیت است که هدف عمده آن رشد اخلاقی افراد و به ویژه کودکان به گونه ای است که آنها را افرادی نیک بار آورند و به همین جهت معلمان و والدین ناگزیر از توجه و اهتمام نسبت به آن هستند. یک نظر سنجی در آمریکا نشان داده است که ۷۱٪ والدین معتقدند آموزش ارزش های اخلاقی مهم تر از آموزش های دانشگاهی برای فرزندان شان است (کاپلان، ۱۳۸۶). تعلیم و تربیت اخلاقی و ارزشی به آنچه که مدارس و دیگر نهادهای آموزشی برای کمک به افراد جهت تفکر پیرامون مسائل مربوط به درست و نادرست امور و در پی تمایل به سمت خوب بودن اجتماعی و نیز کمک به آنها جهت رفتار به روش و منش اخلاقی و ارزشی انجام می دهند اطلاق می شود. آنچه که در مدرسه به طور آگاهانه انجام می گیرد (جهت تربیت اخلاقی و ارزشی) به یادگیری های برنامه ریزی شده و هدفمند و عاملانه در برنامه های درسی اشاره دارد. این فعالیت آگاهانه به برنامه درسی که خود موضوع درسی محتوا و مهارت های خاص و نگرش های از قبل تعیین شده را شامل می شود مربوط است اما آنچه که مدرسه به طور ناخودآگاه انجام می دهد، چیزهایی است که در یک روش پیش بینی نشده رخ می دهند (براهوئی مقدم، ۱۴۰۰). هر چند ملاحظات و تعلیمات اخلاقی، موضوعاتی بسیار کهن و پر سابقه است ولی شرایط امروزی جوامع بشری باعث گردیده است که به مسائل حاد و اضطراری مبدل گردد تا آنجا که امروزه بحران اخلاق یکی از چهار بحرانی است که جهان با آن روبه رو است. بهترین محل برای حل این مسائل مدرسه و محیط های آموزشی است. زیرا آموزش و پرورش خود بستر توسعه اخلاق است و جامعه باید های اخلاقی خود را عمدتاً از طریق برنامه های آموزش و پرورش دنبال می کند (ساکی، ۱۳۹۰).

تربیت اخلاقی به عنوان یک وظیفه مشترک و همگانی در جامعه از سوی گروه و نهادهای مختلف مورد پیگیری قرار می گیرد. عمومی بودن این وظیفه و در عین حال در اولویت قرار داشتن این حوزه محتوایی در اکثر نظام های آموزشی در سطح دنیا نشان از اهمیت بالای این بعد از یادگیری مدرسه ای دارد (عقیلی و همکاران، ۱۳۹۷). بدین لحاظ می توان نتیجه گیری نمود که دنیای حاضر به آموزش و پرورش اخلاق محور نیاز جدی دارد. از این رو توجه به اخلاق گرایی در تعلیم و تربیت از مهم ترین توصیه ها و نگرانی های آموزش و پرورش در هر کشوری است (چمل نژاد و ذاکری، ۱۳۹۵). بر این اساس می توان گفت یکی از مهم ترین و اساسی ترین اهداف نظام آموزشی در کشورهای مختلف جهان به ویژه کشورهایی که با نگاهی دینی، دغدغه آراستگی دانش آموزان به صفات و فضایل اخلاقی و ارزشی را دارند تلاش در جهت فراهم کردن زمینه های لازم برای تقویت تربیت اخلاقی شایسته و کارآمد یادگیرندگان خود می باشد. لازمه دستیابی به این هدف بزرگ در نظام آموزش و پرورش، توجه به تربیت اخلاقی دانش آموزان می باشد (احمدزاده، ۱۳۹۸).

## مبانی نظری

اخلاق مجموعه قواعد و ارزش هایی است که رفتار انسان را در زندگی شخصی و اجتماعی هدایت می کند؛ فرآیندی که به وسیله آن افراد به خصوص کودکان اخلاق را درونی می سازند، می تواند نمایانگر ماهیت آموزش و رشد اخلاقی باشد. جامعه پذیری فرآیندی است که افراد از طریق آن در یک الگوی تعاملی و دیالکتیکی به فهم آموزه های اجتماعی فرهنگی می پردازند. به طور یقین در این فرایند، درونی سازی یک سویه نظام باورها، ارزش ها و هنجارها و هم رنگی با آنها مورد نظر نمی باشد بلکه همان گونه که کازنسکی، لولیس و کوگاچی (۲۰۰۳) به نقل از کازنسکی و پارکین، (۲۰۰۷) عنوان می کنند فرد در حال رشد در تعامل

با عامل های جامعه پذیری دائماً در جهت تفسیر و درک معنی و تغییر و بازنمایی های شناختی از روابط متقابل می باشد و از رهگذر درک تضادها و مصالحه بین آنها به انطباق متقابل دست می یابد. طبق دیدگاه شناختی رشدی نیز منشأ اخلاق و رشد اخلاقی در ماهیت فعال تعاملات بین فردی، فرصت های نقش پذیری و دیدگاه گیری است؛ به عبارت دیگر، در سایه تعاملات و گسترش داد و ستدهای اجتماعی کودکان و نوجوانان به درونی سازی صرف هنجارها و ارزش های اخلاقی یک فرهنگ خاص نمی پردازند بلکه به معنی عمیق و رشد یافته از اخلاق مبتنی بر نوع دوستی، انصاف و عدالت دست می یابند؛ بطوریکه در قضاوت های اخلاقی شان از تأکید یک سویه بر رفتار به لحاظ نمودن زمینه روان شناختی و شرایط بروز رفتار تغییر موضع می دهند. در راستای چنین نگاهی به رشد اخلاقی آموزش اخلاق نیز از انتقال یک سویه ارزش ها و هنجارهای اخلاقی فاصله می گیرد و برای یادگیرندگان سهم بیشتری جهت نقش آفرینی قائل می شود؛ بطوری که پیازه در تأکید بر اهمیت محیط های آموزشی برانگیزاننده رشد اخلاقی (۱۹۳۲ به نقل از کرتینس و گیرتز، ۱۹۹۵) عنوان می کند تربیت اخلاقی چیزی فراتر از گوش دادن به پندها و اندرزها است. او بیان می کند، آیا هدف نظام های تربیتی ایجاد نوعی روحیه اطاعت و تحمیل قواعد و اصول اخلاقی و ایجاد شرایط اجبار عقلی در یادگیری اصول و تکرار آن می باشد؟ یا آنکه مقصود ساخت عقل و اخلاق در تعامل و مشارکت با دیگران از سوی فرد در حال رشد و یادگیرنده است؟ پیازه معتقد است همان طور که فرد می تواند مطالب درسی اش را از بر جواب دهد بدون آنکه معنای آن را فهمیده باشد و در نتیجه لفاظی را جانشین فعالیت عقلی سازد می تواند مطیع محض قواعد و اصول اخلاقی از پیش تعیین شده گردد، بدون آنکه به اهمیت واقعی قواعد موقوف شود و در ساخت دهی مجدد آنها در موقعیت های مختلف مشارکت داشته باشد. کلبگ (۱۹۷۱) به نقل از اسمیت و پلگرین، (۲۰۰۰) نیز عنوان می کند، علاوه بر ویژگی های رشدی فراهم ساختن موقعیت هایی چون (۱) قرار دادن دانش آموزان در معرض استدلال های اخلاقی سطح بالاتر (۲) مواجه ساختن آنها با موقعیت های اخلاقی مسئله برانگیز و چالش انگیز و (۳) ایجاد فضای تبادل نظر و گفتگو که موجب ادغام دو موقعیت بالا می گردد؛ یعنی شرایطی که می توانند ترغیب کننده مشارکت فعال یادگیرندگان در فرآیند رشد اخلاقی به ویژه در دوره نوجوانی باشد ماهیت رشد شناختی در دوره نوجوانی و متعاقب آن رشد اخلاقی (حرکت از دیدگاه دیگر پیرو به دیدگاه خود پیرو در قضاوت اخلاقی) تأکید بر اهمیت تفکر و تامل اخلاقی در این باره، خاطر نشان می سازد (مصطفوی و همکاران، ۱۳۹۴).

تربیت اخلاقی نقش مهمی در سرنوشت آدمی و جوامع بشری ایفا می کند. در میان فلاسفه تربیت اخلاقی به منزله شاکله تربیت آدمی لحاظ شده است تا بدان جا که کانت آن را به عنوان عمیق ترین بخش تعلیم و تربیت معرفی نموده است (بهشتی، ۱۳۹۲). رشد و پیشرفت اخلاقی در طول قرن ها از مهم ترین مسائل اجتماعی مورد توجه بشر بوده است. برخی صاحب نظران اخلاق را وسیله رشد اجتماعی به شمار آورده اند؛ لذا رشد اخلاقی از مسائل عمده روانشناسی است. برخی از صاحب نظران و فلاسفه در حوزه تعلیم و تربیت نظیر، افلاطون، ارسطو، ابوعلی سینا، غزالی، روسو، دیویی و فروبل بر اهمیت نقش مدارس در تربیت اخلاقی کودکان توافق دارند (خالدی ۱۳۹۵). مدرسه نهادی اجتماعی و فرهنگی در جامعه است که به کودک جهان بینی، عادات و رسوم، مهارت ها و باورها و علوم خاص مورد نیاز اجتماع را منتقل می کند. نقش مدرسه در رشد اخلاقی دانش آموزان و فرایند اجتماعی سازی افراد هم به دلیل وجود معلمان و هم به جهت روش های آموزشی و تربیتی قابل توجه است. امروزه با پیشرفت قابل توجه در فن آوری رایانه، اینترنت و شبکه های اجتماعی و نیز دسترسی برخط و فارغ از قیود زمانی و مکانی به اطلاعات، این کارکرد تا حدودی به سمت های دیگری سوق یافته است و جای خود را به رشد اخلاقی دانش آموزان به عنوان مهم ترین کارکرد مدرسه داده است (شعاع کاظمی و همکاران، ۱۳۹۴).

مرور پیشینه نشان می دهد که برخی تحقیقات رابطه تحول شناختی (فراشناخت اخلاقی با استدلال و رفتار اخلاقی) پرداخته اند و فرآیند تحول اخلاقی را مورد بررسی قرار داده اند. بعضی دیگر نیز به صورت پژوهش های مداخله ای تأثیر روش های مختلف

آموزش اخلاق (بحث گروهی، شفاف سازی، سخنرانی و یا روش های تلفیقی و غیره) را بر رشد قضاوت اخلاقی را مورد توجه قرار داده اند. برای نمونه نتایج پژوهش میرسلطانی (۱۳۸۴) و نیز دادستان (۱۳۸۱) نشان می دهد که توانایی استدلال اخلاقی در مدارس توسط دانش آموزان ایرانی نسبت به سایر کشورها با تأخیر آشکار می شود. عابدی و شاه ولی (۱۳۸۷) نشان دادند که کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات بر حیطه عاطفی و نگرش اخلاقی دانش آموزان تأثیر می گذارد و می تواند رشد اخلاقی دانش آموزان را متأثر سازد. در پژوهشی دیگر (کریم زاده، ۱۳۸۷) محقق بر وجود تفاوت محتوایی و ابعادی در نظام های آموزش رسمی و غیررسمی نظیر آموزش های مدرسه ای، خانواده ای و رسانه ای تأکید نموده که خود باعث بروز تناقضاتی در فرایند یاددهی - یادگیری و اجرای آموخته های دانش آموزان شده است؛ که ضرورت دارد با اتخاذ روشی هماهنگ برای طراحی محتوا و روش یادگیری - یاددهی به گونه ای بتوان به تربیت همه جانبه دانش آموزان توجه نمود و خلاهای نظام آموزشی را مرتفع ساخت. پاچمان (۲۰۰۹) نشان داد که برخی عوامل که بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر می گذارند نظیر وضعیت اقتصادی، فرهنگی، جمعیت خانواده و میزان سواد والدین می توانند بر رشد اخلاقی دانش آموزان نیز تأثیرگذار باشند. با تأملی دقیق تر در مطالعات گذشته مشاهده می شود بخش عمده ای از این تحقیقات به بررسی رویکردهای آموزشی تربیت و رشد اخلاقی از طریق تحلیل کتب درسی پرداخته اند و ضمن بررسی مفاهیم و آموزه های اخلاقی، نحوه ارائه و توزیع اهداف ارزشی آنها را در پایه های تحصیلی شناسایی و کاستی های متعدد مانند عدم توزیع مناسب در پایه های تحصیلی یا عدم تناسب آنها با زندگی روزمره دانش آموزان را به عنوان عوامل مؤثر در رشد اخلاقی گزارش کرده اند (زادشهر، ۱۳۸۷). از نظر کلبرگ رشد اخلاقی فرایند مداومی است که در سراسر دوره عمر اتفاق می افتد. کلبرگ معتقد است که رشد اخلاقی اساساً نشئت گرفته از استدلال اخلاقی است که در طی مراحل مختلفی از کودکی تا نوجوانی شکل می گیرد. کلبرگ معتقد است که رشد اخلاقی در سه سطح صورت می گیرد. وی بر این باور است که نوع استدلال فرد در برخورد با مسائل اخلاقی که ناشی از سطح رشد تفکر اوست و نقش مهمی در عملکرد اجتماعی فرد ایفا می کند. همچنین قضاوت و رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان به جای اینکه تابع مقتضیات زندگی اجتماعی و فرهنگی باشد، ناشی از مرحله رشد شناختی است که در آن قرار دارند (لطف آبادی، ۱۳۸۴). در تحقیقات مختلف پژوهشگران از ابعاد گوناگون به بررسی و شناسایی عوامل تأثیرگذار بر گرایش دانش آموزان به ارزش های اخلاقی مانند پایبندی والدین و معلمان به ارزش های اخلاقی و یا محیط مناسب بروز ارزش های اخلاقی پرداخته اند. برخی از این تحقیقات اهمیت الگوهای تربیتی معلمان را مورد تأکید قرار داده اند و برخی نیز بر سرمشق دهی و تأیید اشاره نموده اند. بر اساس تحقیقات انجام شده و نظریه های موجود عوامل مرتبط با تربیت و رشد اخلاقی را می توان شامل عوامل اقتصادی، عوامل وراثتی، عوامل انسانی و اجتماعی، عوامل محیطی و روش های تربیتی و... دانست (نامی و همکاران، ۱۴۰۰).

### عناصر مهم در تربیت اخلاقی

در تربیت اخلاقی سه عنصر مهم وجود دارد: خانواده، مدرسه و اجتماع؛ خانواده اولین نهادی است که فرزند در آن به تدریج هویت کسب کرده، وارد زندگی اجتماعی می شود. پایه های منش اخلاقی فرد، در پنج سال اول زندگی بنا نهاده می شود. ارتباط بسیار اساسی بین روابطی که در خانواده، در سال های کودکی شکل می گیرد، با روابط با معلمان، دوستان و مدارس در طی سال های بعدی وجود دارد. استفاده والدین از سبک های تربیتی خاص مثل استدلال در مقابل اظهار قدرت، آثار متفاوتی بر درونی کردن ارزش ها و عقاید والدین توسط فرزندان دارد. درونی کردن ارزش ها، از روش های مختلف تربیت از جمله آموزش، الگودهی، تقویت رفتار مناسب و سازواره های محیطی - مانند اینکه رفتار مطلوب به طور طبیعی استنباط می شود - تأثیر می پذیرد. اعمال سبک های تربیتی مختلف و به تبع آن، درجه انتقال ارزش ها و هنجارهای والدین به فرزندان، از خصوصیات

شخصیتی والدین تأثیر می‌پذیرد. 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. خصیصه‌های شخصیتی مثبت یا منفی تنها از خانواده و یا اجتماع گرفته نمی‌شود، بلکه مدارس نیز در این زمینه نقش دارند. معلمان در این زمینه مهارت‌های مهم را با تمرکز بر بهبود و اصلاح ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان و آموزش آنها برای توسعه روابط انسانی و اینکه افرادی قابل احترام برای مردم باشند، فراهم می‌سازند. مدرسه به منزله یک مرکز تربیتی جامعه، در جنبه‌های مختلف زندگی و رشد منش اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر فراوان دارد. آماده کردن شاگردان برای برخورد با اجتماع و کسب مهارت‌های لازم جهت شرکت در زندگی اجتماعی به وسیله مدرسه صورت می‌گیرد. مدرسه یک نظام اجتماعی است که سه نقش و مشخصه اصلی دارد: مدیریت مدرسه، معلم و شاگرد. این نقش‌ها قسمتی از سازمان رسمی مدرسه است که باید محیط مدرسه را نیز به آن افزود. محیط مدرسه همان جو روانی - اجتماعی مدرسه است که به نوعی بخش زیادی از شخصیت احساسی، رفتاری و فکری دانش‌آموزان را در بر می‌گیرد. اگر بر روابط معلم و شاگرد، مدیریت و شاگرد و محیط و شاگرد، ارزش‌ها و هنجارهای پذیرفته شده جامعه و والدین حاکمیت داشته باشد، به جریان هویت‌یابی جوانان بر اساس ارزش‌ها و هنجارهای پذیرفته شده کمک خواهد کرد. سه راه اساسی برای انتقال ارزش‌های اخلاقی در مدارس وجود دارد: الف) برنامه درسی (رسمی و غیررسمی)؛ ب) برنامه درسی پنهان؛ ج) تعاملات شخصی بین معلمان و دانش‌آموزانشان. همچنین تجربیاتی که دانش‌آموزان در میان همسالان خود کسب می‌کنند، مانند بازی‌ها و کارهای گروهی، می‌تواند در رشد اخلاقی آنها مؤثر باشد. با اینکه مدرسه یک مؤسسه اجتماعی است و خواه ناخواه تحت تأثیر زندگی جمعی و آنچه در آن جریان دارد قرار می‌گیرد، انتخاب مواد و به کار بردن روش‌های معین تعلیماتی می‌تواند این واحد اجتماعی را به صورت خاص درآورد. مدرسه باید نفوذ عوامل گروهی یا طبقه‌ای را در رفتار افراد کم کند و همه را با توجه به مهارت‌های اجتماعی و مبانی تربیتی متوجه ارزش‌ها و آرمان‌های انسانی کند. کهلبرگ معتقد است محیط‌های آموزشی مانند مدارس، باید در تربیت اخلاقی، نقش واضح نمودن ارزش‌های اخلاقی را ایفا کنند (سیف و همکاران، ۱۳۸۸).

### رویکردهای تربیت اخلاقی

ارزش‌شناسی در زمینه اخلاقی به طور مستقیم با فعالیت‌های تربیتی ارتباط دارد. بی‌تردید ارزش‌ها، به ویژه ارزش‌های اخلاقی، رکن اساسی زندگی آدمی را تشکیل می‌دهند. ارزش‌ها مانند دیگر امور، هم جنبه فردی دارند و هم در عرصه اجتماعی ظاهر می‌شوند. برای اینکه تربیت اخلاقی به طور مؤثر انجام گردد، آشنایی با رویکردهای تربیت اخلاقی و نحوه پرورش منش اخلاقی لازم و ضروری است. برخی از محققان ده رویکرد را در تربیت اخلاقی معرفی کرده‌اند که عبارتند از:

۱. رویکرد غیرمستقیم یا رویکرد تلویحی و ضمنی: بدین معنا که عقاید مذهبی و ارزشی باید به صورت تلویحی و ضمنی در برنامه درسی گنجانده شود؛
۲. رویکرد مبتنی بر تأکید بر جنبه‌های ذهنی اخلاق و ارزش‌ها: رویکرد شناختی پیازه نمونه‌ای از این رویکرد است؛
۳. رویکرد اخلاق مراقبتی یا رویکرد مسئولیت اجتماعی؛
۴. رویکرد پیامدگرا: که به اثر و علت رفتارهای اخلاقی توجه دارند، نه به اصول و قواعد اخلاقی؛

۵. رویکرد الهیاتی: که رفتارهای اخلاقی را امری فرا انسانی می‌داند؛
۶. رویکرد علمی: این رویکرد به آثار بیرونی و عینی رفتارهای اخلاقی توجه کرده و آن را ملاک داوری می‌داند؛
۷. رویکرد تبیین ارزش‌ها: این رویکرد معتقد است تنها باید ارزش‌ها را برای دانش‌آموزان تبیین کرد و از تلقین آنها خودداری کرد؛
۸. رویکرد تحلیل ارزش‌ها: این رویکرد معتقد است تنها باید دانش‌آموز بتواند چرایی ارزش‌های اخلاقی را توجیه کند و این بهترین راه برای آموزش اخلاق است؛
۹. رویکرد روان‌تحلیل‌گری: بر اساس این رویکرد، رفتارهای انسان ریشه در ناخودآگاه او دارد و باید تحریکات ناشی از آن کنترل شود؛
۱۰. یادگیری اجتماعی: این رویکرد معتقد است انسان از راه مشاهده رفتارهای تقویت شده، انجام رفتارهای اخلاقی را می‌آموزد. بنابراین، آموزش مستقیم، الگوسازی، تقلید و تقویت، نقش مهمی در تربیت اخلاقی دارند (داوودی، ۱۳۸۵).
- با توجه به رویکردهای تربیت اخلاقی مزبور می‌توان دریافت که هر کدام از آنها از مکتب‌های حاکم بر فلسفه اخلاق یا از مکتب‌های روان‌شناسی رشد، به ویژه مکتب شناختی و اخلاقی و یا از نظریه خاصی در تربیت اخلاقی ناشی می‌شوند. هر کدام از این رویکردها دارای پیامدهای مثبت یا منفی مخصوص به خود می‌باشند؛ تا آنجا که هیچ کدام از آنها به تنهایی برای رسیدن به هدف مناسب نیست. بنابراین، برای تربیت اخلاقی نباید به یکی از این رویکردها بسنده کرد، بلکه به ترکیبی از رویکردها نیازمندیم. رفتارهای انسان افزون بر شناخت و آگاهی، از عوامل دیگری مانند عواطف و احساسات و نیز عوامل محیطی تأثیر می‌پذیرد (باقری، ۱۳۷۷).

## ارزش‌های اخلاقی

ارزش‌ها به مثابه پدیده‌های اجتماعی نقش اساسی در شکل‌گیری کنترل و پیش‌بینی کنش و گرایش‌های افراد جامعه داشته‌اند و عنصری مرکزی در ساختار فرهنگی جوامع به شمار می‌روند. اخلاق و ارزش‌های اخلاقی تعیین‌کننده رفتارهای انسان‌ها می‌باشند و میزان تمایل افراد یک جامعه به ارزش‌های اخلاقی می‌تواند موجبات انحراف یا جلوگیری از انحرافات اجتماعی را در جامعه به وجود آورد و به طور کلی جامعه‌ای که افراد آن پایبند به اخلاق و ارزش‌های اخلاقی نباشند دیر یا زود به زوال کشیده خواهد شد. بحث درباره میزان اخلاقی بودن کودکان و گرایش آنها به ارزش‌های اخلاقی از جمله مسائل مهمی است که برای تمام افراد جامعه و بویژه دست‌اندرکاران حائز اهمیت می‌باشد. برای اینکه جامعه تداوم داشته باشد لازم است که افراد ارزش‌های همسان و مشترک داشته باشند از جمله ارزش‌های مهمی که برای بقا مفید می‌باشند، ارزش‌های اخلاقی هستند که به موجب آن افراد در قبال یکدیگر احساس تعهد، مسئولیت‌پذیری، دوستی و غیره می‌کنند. افراد اگر در برخورد با یکدیگر اصول اخلاقی را رعایت کنند و به عبارت دیگر ارزش‌های اخلاقی را در وجود خود نهادینه کرده و بر اساس آنها رفتارهای خود را جهت‌دهی کنند انتظام و انسجام جامعه در سطح وسیعی شکل خواهد گرفت؛ اما عدم رعایت اصول اخلاقی و پایبند نبودن به آنها روابط اجتماعی افراد را مختل کرده و شیرازه نظم اجتماعی را به هم می‌زند. بیشتر برخوردهایی که در مدارس بین دانش‌آموزان و نیز دانش‌آموزان با معلمان پیش می‌آید ناشی از این است که ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی آنچنان باید و شاید در وجود دانش‌آموزان نهادینه نشده‌اند. زمانی که دو نفر خود را موظف به داشتن تعهد یا صداقت به عنوان یک ارزش اخلاقی

ندانند خیلی راحت به یکدیگر خیانت می کنند. امروزه گله و شکایت معلمان و نیز والدین از دانش آموزان را می توان به عنوان شواهدی از ضعیف شدن ارزش های اخلاقی دانست. در رابطه با ارزش های اخلاقی کیگان و وایتینگ (۱۹۷۱) می گویند که اطرافیان و به ویژه والدین و همسالان بر تحول اخلاقی کودک تاثیر قابل ملاحظه ای دارند. والدین به کودکان الگوهایی عرضه می کنند که به آنها امکان می دهد نظام اخلاقی خود را متشکل سازند. بلاک و کهلبرگ (۱۹۶۳) ثابت کردند که والدین از طریق بحث با فرزندانشان می توانند تراز اخلاقی کودکان خود را تغییر دهند (رشیدی فرد، ۱۳۸۰). وایت (۱۹۸۸) معتقد است که تحول اخلاقی ناشی از تقابل فرد و محیط است و علاوه بر عوامل اجتماعی و عاطفی عوامل شناختی نیز در آن درگیرند؛ یعنی فرد با واسطه عوامل شناختی به استدلال اخلاقی مجهز می شود (نقدی مزرچی، ۱۳۷۶). کهلبرگ و همکارانش (۱۹۸۲) در مطالعات خود درجه ای از تناسب بین مرحله استدلال اخلاقی و قدرت انگیزش عمل را نشان داده اند که معمولاً ارزش اخلاقی به این میزان تناسب اطلاق می شود (جنیدی، ۱۳۷۸). بنابراین با توجه به موارد بالا می توان میزان گرایش دانش آموزان به مسایل اخلاقی را به عنوان یکی از مسائل اجتماعی مهم مطرح کرد که باید بیش از پیش به آن توجه نمود، با توجه به اهمیت اخلاق برای زندگی جمعی، اندیشمندان مختلفی از شاخه های گوناگون علمی درباره اخلاق و ارزش های اخلاقی، منشاء این ارزش ها و عوامل مرتبط با گرایش افراد به ارزش های اخلاقی نظریات مختلفی را ارائه داده اند. گروهی از نظریه پردازان که در این باره بحث کرده اند، روانشناسان می باشند که خود به دو دسته تقسیم می شوند. دسته ای از آنها پردازان دیدگاه تحلیل روانی و یادگیری اجتماعی می باشند که معتقدند ارزش های اخلاقی از بیرون و پیرامون کودک اخذ می شوند (محسنی، ۱۳۷۱). به طور کلی توجه نظریه پردازان تحلیل روانی به اخلاق از زاویه وجدان اخلاقی و احساس گناه است. به بیان دیگر در دیدگاه تحلیل روانی، اخلاق از خلال تغییرات پویا و ساختاری در سطح نیروهای غریزی نهاد و شکل یابی ارکان تشکیل دهنده شخصیت، من و من برتر بیان شده است (وایت، ۱۹۸۸ و گاش، ۱۹۵۵ به نقل از محسنی، ۱۳۷۱، خاکپور ۱۳۸۳). در این دیدگاه تجربه های دوران کودکی بخصوص تجربه ای که کودک در روابطش با والدین بدست آورده است اساس تبیین رفتار دیگر دوستانه را تشکیل می دهد (سعادت مند، ۱۳۷۹). بر اساس نظریه پردازان رفتار گرا و در رأس آنها اسکینر (۱۹۵۳) رفتارهای انسان با فرمول محرک پاسخ و تقویت مثبت و منفی شکل می گیرند (سیف و همکاران، ۱۳۷۳). نظریه پردازان یادگیری اجتماعی به تاثیر از بندورا (۱۹۶۹) معتقدند که هنجارهای فرهنگی و عوامل اجتماعی روی «شدن» فرد تاثیر مستقیم و بسیار مهم دارند. اخلاق نیز از این اصل کلی جدا نیست و از خلال یادگیری های مختلف و به صورت سازگار شدن با هنجارهای گروهی بیان می شود (محسنی، ۱۳۷۱). دسته ای دیگر بر توان ذهنی و شناختی کودک به عنوان عامل مهم کسب ارزش های خارجی بها می دهند که از جمله آنها می توان به دیدگاه های شناختی و ساختاری اشاره نمود. پیازه (۱۹۳۲) که از پیشگامان عمده روانشناسی رشد می باشد و رشد افراد را از زوایای گوناگون مورد توجه قرار داده معتقد است که رشد اخلاقی به منزله نظام ارزشی در روابط افراد نمایانگر سازمان یابی تعامل ذهن با محیط است و همگام با رشد روانی تحول می یابد. داوری اخلاقی زمینه ای است که در آن پیازه آشکارا روابط یاد شده را مطرح می سازد. نظریه ارزش های اخلاقی کهلبرگ (۱۹۶۳) شکل تکامل یافته ای از نظریه پیازه در مورد تفاوت بین واقع گرایی و نسبی گرایی اخلاقی است. کهلبرگ (۱۹۶۳) نیز مجموعه ای از موقعیت های مختلف را طراحی کرد که بیانگر معماهای اخلاقی است. این معماها به کودکان داده می شود و پاسخ آنها با توجه به طبقه بندی سه گانه اخلاق پیش قراردادی، اخلاق قرار دادی و اخلاق مافوق قراردادی درجه بندی می شود. کهلبرگ (۱۹۷۳) مانند پیازه معتقد است که توانایی های ذهنی و شناختی افراد، مراحل رشد اخلاقی آنان را تعیین می کند. رشد اخلاقی افراد، حاصل تاثیر متقابل رشد شناختی آنها با محیط اجتماعی است (سیف و همکاران، ۱۳۷۳). هافمن (۱۹۸۲) در تحلیل خود از ارزش های اخلاقی خاطر نشان ساخته که برای درونی شدن هنجارهای اخلاقی دو جهت گیری عمده وجود دارد که یکی از آنها مبتنی بر ترس از مجازات است و دیگری به توانایی های شناختی و درک او از موقعیت ها بر می گردد. با این حال او به جنبه شناختی هنجارهای اخلاقی اهمیت بیشتری می دهد (سعادت مند، ۱۳۷۹). گروه دیگر از نظریه پردازان که درباره اخلاق



و ارزش‌های اخلاقی بحث کرده‌اند جامعه‌شناسان می‌باشند که این دسته از نظریه پردازان بیشتر به تأثیر عوامل خارجی و اجتماعی مؤثر پرداخته‌اند. دورکیم (۱۸۹۳) به عنوان یکی از جامعه‌شناسان مشهور معتقد است که اخلاق مجموعه‌ای از قواعد و آیین‌ها و رفتارهاست (حسینی، ۱۳۸۲). از دیدگاه او اخلاق بر دولایه استوار است که عبارتند از: ۱- اجبار اجتماعی و بیرونی ۲- تمایل درونی کنشگران (بیات، ۱۳۷۲). وبر (۱۹۶۳) نیز ضمن تأکید بر تأثیر نظام ارزشی در انتخاب‌های انسان به دو نوع اخلاق اعتقادی و اخلاق مسئولیتی معتقد است. به نظر او اخلاق مسئولیتی کنش را با معیار وسایل- هدف‌ها تفسیر می‌کند. اخلاق اعتقادی افراد را و می‌دارد که بر اساس احساسات خویش بدون استناد آشکار یا ضمنی به عواقب اقدام، دست به عمل بزنند (چلبی، ۱۳۷۷). از نظر پارسنز (۱۹۵۱) ارزش‌های اخلاقی رفتار انسان را از طریق الگودهی و محدود سازی راه‌هایی که انتخاب می‌کنند شکل می‌دهند (سپهرخوی، ۱۳۸۱). فیش باین و آیزن (۱۹۸۸) هم در نظریه خود راجع به گرایش‌های انسان به انتظار فایده و ارزیابی فایده اشاره می‌کنند و آن را از جمله عوامل مؤثر بر گرایش افراد می‌دانند (رفیع پور، ۱۳۷۲). ساپ و هارود نیز به تأثیر پذیرش اجتماعی بر شکل‌گیری گرایش‌ها پرداخته و رزون اشتیل به متغیرهای ارضاء نیاز، تجربه، رضایت افراد و میزان دسترسی به اهداف تعیین شده اشاره می‌کند. همچنین تحقیقات روی و برونفی (۱۹۷۴) در آمریکا در خصوص پذیرش و گسترش مسئولیت‌پذیری و رهبری نوجوانان به نتایج زیر رسیده‌اند: ۱- طرد و غفلت والدین مانع گسترش و توسعه حس مسئولیت‌پذیری و رهبری نوجوانان است ۲- هر چه ارتباطات عاطفی میان خانواده و نوجوانان اصولی و منطقی باشد، آنها بهتر می‌توانند نقش خود را به خوبی ایفا کنند و از سوی همسالان به عنوان رهبر پذیرفته می‌شوند ۳- سطح مسئولیت‌پذیری دختران و پسران به طور مستقیم با میزان انتظار والدین از نوجوانان رابطه دارد (ولی بیگی، ۱۳۷۸). آلپورت و فرتون در سال ۱۹۳۱ پس از بررسی و تحقیق در ارزش‌ها توسط پرسشنامه سنجش ارزش‌ها به این نتیجه رسیدند که علایق زیبا شناسی، اجتماعی و دینی زن‌ها بیشتر از مردهاست. مردها بیشتر به جنبه‌های سیاسی و تئوری علاقه دارند و زن‌ها بیشتر به مسائل اخلاقی تمایل نشان می‌دهند (حمزه بیگی، ۱۳۷۴). کیگان و وایتینگ (۱۹۷۱) دریافتند که اطرافیان و بخصوص والدین و همسالان بر تحول اخلاقی کودک تأثیر قابل ملاحظه‌ای می‌گذارند. والدین به کودکان الگوهایی را عرضه می‌کنند که به آنها امکان می‌دهد نظام اخلاقی خود را متشکل سازند (رشیدی فرد، ۱۳۸۰).

### پیشینه تحقیق

براهوئی مقدم (۱۴۰۰) در پژوهشی تحت عنوان شناسایی چالش‌ها و دشواری‌های معلمان در ارائه آموزش‌های اخلاقی و عاطفی به دانش‌آموزان در دوره‌های ابتدایی و اول متوسطه به این نتیجه دست یافت که معلمان باید در جهت پایبندی به اصول اخلاقی در حرفه‌ی خود، به تعلیم و تربیت دانش‌آموزان در ابعاد مختلف وجودی آن‌ها پرداخته و آموزش را چیزی فراتر از ارائه ساده مطالب به دانش‌آموزان قلمداد کنند که با آگاهی از روش‌های نوین تدریس و نظریات کاربردی در امر آموزش و تقویت مهارت‌ها و نگرش‌های تعامل با دانش‌آموزان، این مهم تحقق خواهد یافت.

نامی؛ پاشاشریفی و میرهاشمی (۱۴۰۰) در مقاله‌ای تحت عنوان بررسی عوامل مؤثر بر رشد اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی (مطالعه موردی: دبستان‌های دولتی و غیرانتفاعی شهر تهران) به این نتایج دست یافتند که شش عامل مهم تأثیرگذار بر رشد اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی دبستان‌های دولتی و غیرانتفاعی شهر تهران عبارتند از: اخلاق زیست محیطی، اخلاق انسانی، اخلاق مینوی، اخلاق مناسبات خانوادگی، اخلاق اجتماعی و اخلاق مراقبت از خود (یا فردی).



مصطفوی؛ هاشمی و ایزدی (۱۳۹۴) تحلیلی بر کارکرد نظام آموزشی در آموزش و رشد اخلاقی دانش‌آموزان با محوریت محتوای کتاب‌های درسی و شیوه تدریس معلمان به این نتیجه رسیدند که کتاب‌های فارسی، تعلیمات دینی و تعلیمات اجتماعی بیشترین توجه را و کتاب‌های تاریخ و علوم توجه کمتری را به مقوله اخلاق مبذول داشته‌اند.

صفایی مقدم؛ رحمانی؛ پاک سرشت و مرعشی (۱۳۹۵) در پژوهشی تحت عنوان مبانی و اصول اخلاق اسلامی: ارتباط معلم با دانش‌آموزان دریافتند که هشت اصل اخلاقی مربوط به ارتباط معلم با دانش‌آموزان عبارتند از: صداقت و درستکاری، تواضع و فروتنی، آسیب نرساندن، عفت پیشگی و پاک دامنی، تکریم دانش‌آموزان، عدالت و انصاف، وفاداری به تعهدات حرفه‌ای و احسان و نیکوکاری.

### روش تحقیق

این تحقیق بر اساس هدف از نوع تحقیقات بنیادی نظری است زیرا داده‌ها و مواد اولیه تحلیل به روش کتابخانه‌ای گردآوری شده است. و بر اساس ماهیت و روش از نوع توصیفی بوده زیرا به دنبال تعریف اخلاق و تربیت اخلاقی و اینکه پرورش و تقویت تربیت اخلاقی در دانش‌آموزان ابتدایی چگونه باید باشد، می‌باشد. و در مجموع روش تحقیق کیفی- تحلیلی می‌باشد. روش گردآوری اطلاعات در این تحقیق، روش کتابخانه‌ای است. ابزار گردآوری داده‌ها، با توجه به هدف از گردآوری اطلاعات و نوع آن، متن خوانی و تحلیل مقالات، کتاب‌ها و اسناد مرتبط در این زمینه است. مبنا و معیار در تجزیه و تحلیل در این تحقیق، استفاده از استدلال قیاسی و استقرائی که به کمک تفکر، تعقل، منطق و استدلال صورت می‌پذیرد، است.

### یافته‌ها

مفهوم اخلاق در روانشناسی به عنوان یکی از مفاهیم کلیدی می‌باشد. این مفهوم به یک سلسله ارزش‌ها و باورهای درونی اطلاق می‌شود که به عنوان یکی از عوامل مهار کننده عمل می‌کند. به این ترتیب وجدان از یک قضاوت ساده نسبت به درست و نادرست فراتر می‌رود و به مقام تشخیص و به کار بستن اصول تکالیف و قوانین اخلاقی می‌رسد. مفاهیم اخلاقی در جوامع و محیط‌های مختلف ارزش‌های متفاوت دارد و حتی در یک اجتماع نیز مفاهیم اخلاقی در بین طبقات مختلف ارزش‌های متفاوتی دارد. جنسیت نیز در این مورد مؤثر است به طوری که ارزش‌های اخلاقی میان دو جنس زن و مرد متفاوت است. کودک در آغاز ارزش‌های اخلاقی را در خانواده می‌آموزد و پس از ورود به اجتماع و قرار گرفتن در گروه‌های مختلف با ارزش‌های گوناگون مواجه می‌شود و همین امر اغلب او را دچار تضاد و دودلی می‌کند. در نتیجه گاهی اوقات ارزش‌های اخلاقی قبلی را تغییر می‌دهد. مثلاً مفهومی را کودک در خانواده آموخته و آن را خوب می‌داند در حالی که همین مفهوم در گروه همسالان و در محیط آموزشگاه ارزش دیگری دارد. خانواده مهم‌ترین نهاد اجتماعی است که در رشد و تکامل شخصیت افراد تأثیر دارد کودک ویژگی‌ها و خصوصیات را از والدین به ارث می‌برد و پدر و مادر با ایجاد فضایی مناسب زمینه رشد و بروز استعدادها و پیشرفت افراد را فراهم می‌آورند. خانواده وظیفه دارد که نیازهای مادی و معنوی کودک را طوری فراهم آورد که بهداشت جسمی و روانی او تضمین شود از طرف دیگر تقلید کودک از پدر و مادر به او اجازه می‌دهد که رفتارها و نگرش‌ها مناسب با هویت جنسی و در نتیجه مناسب با انتظارهای محیطی را که در آن رشد می‌کند یاد گیرد. در واقع خانواده اولین هویت اجتماعی فرد را فراهم می‌آورد. موقعیت اجتماعی والدین موقعیت اجتماعی کودک بیست سال اول زندگی است. یعنی

خانواده با الگو قرار گرفتن به کودک یاد می‌دهد که چگونه باید رفتار کند و چگونه با اجتماع سازگار شود و سازگاری با اجتماع و توانایی انعطاف پذیر بودن در موقعیت‌ها از شرایط اصلی بهداشت روانی است. اینکه آموزش و پرورش در تربیت نیروی انسانی آینده نقش زیربنایی دارد بر کسی پوشیده نیست اما منظور آموزش و پرورش نباید فقط پرورش نیروهای مشخصی باشد که از نظر فنی و در رشته‌های گوناگون صاحب نظر باشند بلکه آموزش و پرورش باید در کنار آموزش‌های رسمی و برنامه‌ریزی شده در زمینه‌های اجتماعی و اخلاقی، به طور جدی برنامه‌ریزی کند و این به سبب آن است که دانش‌آموزان و کودکان وقتی افراد مفیدی می‌شوند که بتوانند مشکلات جامعه را از طریق ایفای نقش خود برطرف کنند. بنابراین، آموزش و پرورش باید در این زمینه‌ها به تقویت ارزش‌های اخلاقی، وجدان و تعهد اجتماعی دانش‌آموزان بپردازد. شرط اساسی برای پذیرش مسئولیت و تقویت تعهد اجتماعی دانش‌آموزان رشد اجتماعی آنان است. بطوری که افراد بتوانند در جامعه اظهار نظر، ایفای نقش و انتقاد کنند و مسئولیتی بپذیرند. با آموزش تقویت خودباوری در دانش‌آموزان توسط آموزش و پرورش آنان خود را باور می‌کنند و با اطمینان و اتکال به خود در مسئولیت‌های اجتماعی شرکت می‌جویند. مقدمه خودباوری خویشتن شناسی است و خویشتن شناسی نردبان معرفت است (فلسفی، ۱۳۹۵).

### پرورش اخلاقی دانش‌آموزان

تحقق ارزش‌های اخلاقی در مدرسه در صورتی میسر است که معلمان و کارکنان مدرسه به این ارزش‌ها معتقد بوده، مهارت‌های لازم را برای تبدیل آنها به هدف‌های رفتاری کسب کرده باشند (بازرگان، ۱۳۷۶). بسیاری از مدیران و معلمان از این شکایت دارند که به رغم اندرزهای اخلاقی که در کتب درسی دانش‌آموزان گنجانیده شده است و سخنانی که در خلال برنامه‌های صبحگاهی یا سایر مراسم مدرسه برای آنان ایراد می‌شود و وجود اشعار و جملات زیبایی که با خط خوش بر در و دیوار مدرسه برای جلب توجه شاگردان نوشته می‌شود، رفتارهایی مانند تقلب، دروغگویی، بی‌اعتنایی به مقررات، خشنونت و پرخاشگری در بسیاری از مدارس مشاهده می‌شود. در برخی از مدارس زنگ تفریح برای درگیری‌های شخصی دانش‌آموزان است و اگر دخالت بزرگسالان مدرسه نباشد، مسائل ارتباطی بچه‌ها می‌تواند به خشنونت و آسیب رسانی به یکدیگر و به وسایل مدرسه منتهی گردد. این مربیان با آگاهی از اینکه مدرسه مهم‌ترین محل پرورش دانش‌آموزان است مایلند نقش مثبتی در شکل دادن به شخصیت کودکان و نوجوانان داشته باشند، اما روش‌های سنتی رفتار و برخورد آنان با دانش‌آموزان پاسخگوی این نیاز نیست. آنان معمولاً در مقابل مسائل انضباطی شاگردان سعی می‌کنند با نصیحت، تشویق رفتار مناسب و یا صحبت در مورد ارزش‌های اخلاقی، شاگردان را متوجه عواقب رفتار خود کنند. اما با کم اثر بودن این رفتار دلسرد و ناامید گشته و عاقبت ناچار می‌شوند اعمال قدرت کنند و با سرزنش، تنبیه، اخراج از کلاس و در نهایت اخراج از مدرسه به رفتار نامناسب دانش‌آموزان بی‌انضباط خاتمه دهند. این نوع رفتار در بسیاری از موارد به ویژه در مناطق محروم، توسط برخی از اولیاء که در برقراری نظم و اخلاق در خانه ناتوانند و تربیت اخلاقی فرزندان خود را یکسره از مدرسه انتظار دارند، تشویق می‌گردد و اصطلاح «گوشتش مال شما، استخوانش مال ما» اصطلاح قدیمی و آشنا برای بسیاری از معلمان آن نواحی است (بازرگان، ۱۳۷۶).

## تقویت ارزش های اخلاقی در دانش آموزان

بعضی از مربیان معتقدند که توجه به یازده عامل زیر می تواند در گسترش ارزش ها به خصوص در ایجاد دوستی و تفاهم بین دانش آموزان، غنی کردن محیط مدرسه و کاهش مسائل انضباطی مؤثر واقع گردد. این عوامل به طور مختصر به شرح زیر است:

۱- آموزش مستقیم: ارزش های اخلاقی مانند مسئولیت پذیری، احترام به حقوق دیگران، همکاری، صداقت، شجاعت و مهارت های ارتباطی باید در مدرسه برنامه ریزی گردد و مانند سایر دروس به طور مستقیم در کلاس و مدرسه تدریس شود. این ارزش ها و رفتارهای منطبق با آن در انسان ذاتی و خودانگیخته نیست، بلکه در طی رشد کودک و در اثر ارتباط با بزرگسالان باید آموخته و درونی گردد.

۲- آموزش مفاهیم: بسیاری از کودکان در بدو ورود به مدرسه درک روشنی از ارزش های اساسی ندارند. اینان حتی اگر بتوانند مفاهیم فوق را تعریف کنند، غالباً قادر نیستند آنها را به زندگی روزمره خود ارتباط دهند. لازمه ی پرورش اخلاقی کودکان این است که آنان را در درک این نوع مفاهیم و چگونگی تطبیق دادن آنها با واقعیت های روزمره زندگی آشنا ساخت.

۳- به کارگیری زبان مثبت: گفتار و دستورهای مسئولین مدرسه و معلمان وقتی اثر بخش خواهد بود که در محیط آموزشی، زبان مثبت به جای زبان منفی به کار رود. مثلاً به جای عبارتی مانند به سر جلسه ی امتحان دیر نیایید، می توان گفت که به موقع بیایید. دانش آموزان وقتی بدانند دقیقاً چه انتظاری از آنان می رود، پذیرش و اطاعت بیشتری از مقررات خواهند داشت.

۴- تقویت بصری: کلمات و پیام هایی که بیانگر ارزش های اخلاقی مورد نظر است، باید در نقاط مختلف مدرسه و در معرض توجه دائم دانش آموزان قرار گیرد و در فرصت های مختلف درباره ی آنها صحبت شود. در مدرسه ابتدایی می توان کلماتی مانند احترام، همکاری، درستی، تفاهم، بخشش و عفو را به عنوان ارزش های مهم در مدرسه با حروف درشت در تابلوهای متعدد و در سراسر یا نقاط دیگر نصب کرد.

۵- محتوا و فرآیند: علاوه بر آموزش ارزش ها، مدرسه باید شرایطی نیز برای کاربرد آنها فراهم آورد. به طور مثال وقتی به دانش آموزان می گوییم که صداقت بهتر از دورویی و یا حضور به موقع بهتر از تأخیر است و مؤدب بودن بر گستاخی ترجیح دارد؛ باید این مفاهیم را طی فرآیندی چند مرحله ای به آنان تفهیم نمود. دانش آموزان باید بتوانند رفتار جدید را آزمایش و تمرین کنند و به آثار آن پی ببرند.

۶- جو مدرسه: تعلیم و تربیت اخلاقی محدود به کلاس درس نیست و این ارزش ها باید از مرز کلاس عبور کرده به زمین بازی، سالن اجتماعات، ناهار خوری، دفتر مدرسه و حتی اتوبوس راه یابد و از آنجا به خانه و جامعه ی کلی گسترش پیدا کند. اگر در مدرسه روح انصاف، عدالت، اعتماد متقابل و صمیمیت بین مسئولان مدرسه و معلمان برقرار باشد، بچه ها عدالت، صمیمیت و احترام متقابل را یاد می گیرند.

۷- مواد و امکانات آموزشی ساده برای معلمان: آموزش ضمن خدمت و آماده سازی معلمان برای تدریس مفاهیم اخلاقی نباید طولانی، وقت گیر و پرخرج باشد. معلم ها اصولاً در مقابل برنامه هایی که وقت و انرژی زیادی از آنان می گیرد، مقاوم هستند. این برنامه ها و وسایل که مورد استفاده قرار می گیرد باید ساده و عملی باشد که معلمان آن را به صورت باری اضافه بر برنامه روزمره خود تلقی نمایند، بلکه آن را جزء لاینفک از وظایف تدریس خود بدانند.

۸- انعطاف پذیری برنامه: برنامه آموزش اخلاقی دانش آموزان نباید تحمیلی و جزئیات آن از بیش تعیین شده باشد. این نوع برنامه ها باید انعطاف پذیر باشند و در آن جایی برای آزادی عمل و خلاقیت معلم در نظر گرفته شود تا معلمان بتوانند ضمن در نظر داشتن معیارهای مدرسه، برنامه را با شرایط خاص و سبک تدریس خود انطباق دهند.

۹- مشارکت دانش آموزان: همانگونه که برنامه تعلیم و تربیت اخلاقی باید آزادی عمل معلمان را در نظر داشته باشد، دانش آموزان هم باید بتوانند در فرآیند تعیین اهداف مشارکت داشته باشند و نسبت به آن احساس تعلق نمایند.

۱۰- مشارکت اولیاء: برنامه تعلیم و تربیت اخلاقی دانش آموزان در صورتی پایدار و مؤثر است که اولیاء با مسئولان و معلمان مدرسه جلساتی مستمر داشته باشند و از آنچه در مدرسه تدریس و تشویق می گردد، آگاه شده در اجرای برنامه ها نقش داشته باشند.

۱۱- ارزشیابی: برنامه ی آموزش اخلاق باید شامل ارزشیابی مقدماتی هدف ها، تشکیل جلسات و شوراهای متناوب در طول برنامه و ارزشیابی نهایی نتایج باشد. در مرحله ی برنامه ریزی اولیه، معلمان و کارکنان مدرسه باید بتوانند انتظارات خود را به طور مشخص بیان کنند و جزئیات اهداف مختلفی را که امیدوارند به آنها دست یابند تعیین کنند.

شوراهای هفتگی معلمان فرصت مناسبی است تا آنان با در نظر گرفتن اهداف، تدریس خود را با آنها هماهنگ سازند. ارزشیابی نهایی باید نشان دهنده ی نتایج برنامه به صورت گزارش های کوتاه معلمان در مورد تغییر رفتار دانش آموزان بر اساس متغیرهای مورد نظر باشد (بازرگان، ۱۳۷۶).

### نقش مدرسه در ساخت هویت اخلاقی دانش آموزان

یکی از مسائل مهم که تعلیم و تربیت معاصر با آن رو به روست مسئله تربیت اخلاقی است. اهمیت تربیت اخلاقی در نظام های آموزشی و پرورشی امری بدیهی و غیر قابل انکار است. اصولاً اخلاق و تربیت اخلاقی، یکی از ارکان اساسی فرهنگ بشری را تشکیل می دهد. دیوئی در این زمینه بیان می کند 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 آگاهی هایی درباره اصول اخلاقی و با اینکه در روزگار امروز به یمن گسترش اطلاعات در رسانه های 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 به عنوان تعهدی از جانب فرد برای انجام رفتارهایی در جهت حفاظت از دیگران و خدمت به آنها تعریف کرده اند. با اینکه هنوز تعریف واحدی از هویت اخلاقی در بین روان شناسان مطرح نیست، اما به طور 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 شخصیت نگر که اولین و معروفترین مدل در هویت اخلاقی می باشد توسط بلاسی (۱۹۸۴) مطرح گردید. محور اصلی این دیدگاه این است که قضاوت اخلاقی به تنهایی نمی تواند 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 قضاوت های اخلاقی در خود احساس می کنند. مدل بلاسی در مورد هویت اخلاقی، دارای ۳ رکن اصلی است: (۱) قضاوت در مورد مسئولیت های ناشی از انجام هر عمل در کنار قضاوت درباره اخلاقی بودن آن در موقعیت های 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 سازمان یافته‌ای 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. آکویینو و رید (۲۰۰۲) که مهم‌ترین نمایندگان این دیدگاه می‌باشند هویت اخلاقی را جزئی از هویت اجتماعی و همان طرح وارۀ اجتماعی فرد می‌دانند. طرح وارۀ اجتماعی دانشی سازمان یافته و منحصر به فرد در حافظه است که هویت‌های اجتماعی را به خود مربوط می‌سازد. در مدل آکویینو و رید، هویت اخلاقی دارای دو بخش است: (۱) بخش خصوصی که از آن با عنوان درونی سازی یاد می‌کنند و مربوط به شناخت فرد از خودش است و (۲) بخش عمومی که از آن به عنوان نمادسازی یا برونی سازی یاد می‌کنند که به دیگران این امکان را می‌دهد تا رفتار فرد را بر اساس هویت نمایش داده شده‌اش پیش بینی کنند (آکویینو و رید، ۲۰۰۲).

به زعم اغلب صاحب نظران آموزش و پرورش نقش خود را در شکل‌گیری هویت اخلاقی دانش‌آموزان، از طریق مدارس و محیط‌های آموزشی و از مجرای برنامه درسی اعمال می‌نماید (طالب زاده نوبریان و فتحی و اجارگاه، 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 جامعه شناسان آن را برنامه آموزشی پنهان یا غیر رسمی 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 برنامه ریزی شده رسمی اتفاق می‌افتد سر و کار دارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). تحول اخلاقی دانش آموزان بخشی اجتناب ناپذیر 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 نظریه پردازان 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 پایه پای دانش‌آموزان و نیازهای جدیدشان در جوامع امروزی به تحقق شکل‌گیری هویت اخلاقی و رشد این بعد از ابعاد تربیت پرداخته شود (پور تیموری و همکاران، ۱۴۰۰).

## نتیجه گیری

برای دستیابی به هدف تربیت اخلاقی، لازم است مدرسه و کلاس درس به محیطی تبدیل گردد تا دانش آموزان بتوانند درباره معضلات اخلاقی تأمل کنند و با تصمیم گیری جمعی مبتنی بر عدالت و انصاف آشنا شوند. بدین ترتیب، توانایی درک و فهم استقلال اخلاقی دانش آموزان به سطوح بالاتر ارتقا می یابد. روابط نزدیک، صمیمی و همراه با احترام بین دانش آموزان و دست اندرکاران مدرسه موجب می شود دانش آموزان محیط مدرسه را امن، عادلانه و مشوق یادگیری بدانند. اهمیت تربیت اخلاقی در نظام های آموزشی و پرورشی امری بدیهی و غیر قابل انکار است. اصولاً اخلاق و تربیت اخلاقی، یکی از ارکان اساسی فرهنگ بشری را تشکیل می دهد. تحقق ارزش های اخلاقی در مدرسه در صورتی میسر است که معلمان و کارکنان مدرسه به این ارزش ها معتقد بوده، مهارت های لازم را برای تبدیل آنها به هدف های رفتاری کسب کرده باشند. برنامه آموزش اخلاقی دانش آموزان نباید تحمیلی و جزئیات آن از بیش تعیین شده باشد. این نوع برنامه ها باید انعطاف پذیر باشند و در آن جایی برای آزادی عمل و خلاقیت معلم در نظر گرفته شود تا معلمان بتوانند ضمن در نظر داشتن معیارهای مدرسه، برنامه را با شرایط خاص و سبک تدریس خود انطباق دهند. در اغلب موارد موضوع تربیت اخلاقی با ساده انگاری و به شیوه ای ابتدایی تدریس می شود. شیوه ای که نباید تربیت اخلاقی را از طریق آن آموزش داد سخنرانی و حفظ کردن مطالب کتب درسی است. از یک سو در اغلب دروس همچون هدیه ها و پیام های آسمانی، مطالعات اجتماعی و ادبیات تمایل به موعظه ای اصول اخلاقی و اطلاعات وجود دارد و معلم را در ایجاد ارتباط بین محتوای تدریس با زندگی واقعی دانش آموزان ناکام می سازد. از سوی دیگر، نظام مدرسه برای کنترل یادگیری دانش آموزان از ابزار امتحان استفاده می کند و همه ی دروس باید با امتحان ارزیابی شوند و به همین دلیل معلم باید همه ی مفاهیم را درس بدهد و دانش آموز باید حفظ کند. از این رو اطلاعات نه در هدایت زندگی اخلاقی کودکان نقشی خواهد داشت و نه آن اندازه تاثیر گذار خواهد بود که ابزاری موثر در رشد شخصیت کودکان به حساب آید.

## منابع

- احمدزاده، صادق (۱۳۹۸). نگاهی به مقوله برنامه درسی با رویکرد تربیت اخلاقی دانش آموزان. فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۴۰، ۴۳-۵۸.
- بیات، فریبرز (۱۳۷۲). رابطه عام گرایی با اخلاق. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- بهشتی، احمد (۱۳۹۲). اسلام و تربیت کودکان. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی، چاپ دوم.
- براهوئی مقدم، نورمحمد (۱۴۰۰). شناسایی چالش ها و دشواری های معلمان در ارائه آموزش های اخلاقی و عاطفی به دانش آموزان در دوره های ابتدایی و اول متوسطه. اخلاق حرفه ای در آموزش، ۱(۱).
- بازرگان، زهرا (۱۳۷۶). یازده قدم در رشد اخلاقی کودکان. شماره ۲۱۱.
- باقری، خسرو (۱۳۷۷). مبانی و شیوه های تربیت اخلاقی (نقد تطبیقی علم اخلاق و روان شناسی معاصر). ۸۱-۱۰۵.
- پور تیموری، حمیده؛ حاج حسینی، منصوره و خدایاری فرد، محمد (۱۴۰۰). واکاوی نقش مدرسه در ساخت هویت اخلاقی دانش آموزان. مجله روانشناسی، ۱۰۰، ۲۵(۴).

- جهانگیرزاده، محمدرضا (۱۳۹۰). نظریه های شناختی تحولی در رشد اخلاقی. معرفت اخلاقی، ۴(۲)، ۱۰۱-۱۲۲.
- جنیدی، سیما (۱۳۷۸). بررسی رابطه قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی در دختران نوجوان عادی و بزهکار ۱۷-۱۴ ساله تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- چلبی، مسعود (۱۳۷۷). جامعه شناسی نظم. تهران: نشر نی.
- چمل نژاد، مرتضی و ذاکری، شه پری (۱۳۹۵). واکاوی مولفه های تاثیرگذار بر اخلاق مداری در آموزش و پرورش. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۳، ۱۳۷-۱۶۰.
- حسینی، مژگان (۱۳۸۲). بررسی عوامل موثر بر احتمال تقلب دانش آموزان شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- حمزه بیگی، طیبه (۱۳۷۴). شناسایی و مقایسه ارزش های اخلاقی از دید دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم دبیرستان شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد.
- خاکپور، عباس (۱۳۸۳). رابطه بین ویژگی های شخصیتی و عملکرد مدیران در شهرستان همدان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- خالدی، محسن (۱۳۹۵). بررسی نقش معلم در تربیت دینی و اخلاقی دانش آموزان، مطالعه موردی: دانش آموزان متوسطه شهر مریوان. نهمین کنگره پیشگامان پیشرفت.
- دادستان، پریخ (۱۳۸۱). بررسی تحول ذهنی، اخلاقی و اجتماعی دانش آموزان دوره راهنمایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.
- داوودی، محمد (۱۳۸۵). رویکردها و پرسش های بنیادین در تربیت اخلاقی. فصلنامه علمی- پژوهشی انجمن معارف اسلامی، ۲(۲)، ۱۷۵-۱۵۳.
- رشیدی فرد، حمید (۱۳۸۰). بررسی تاثیر الگوهای پرورشی بر رشد اخلاقی دانش آموزان دوره متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- رفیع پور، فرامرز (۱۳۷۲). سنجش گرایش روستاییان به جهاد سازندگی. تهران: انتشارات مرکز تحقیقات و بررسی مسائل روستایی.
- زادشهر، فرزانه (۱۳۸۷). مقایسه قضاوت اخلاقی و رشد اجتماعی دانش آموزان دبستان های تحت تعلیم آموزش قرآن (جهت-گیری دینی). پایان نامه کارشناسی ارشد.
- سیف، سوسن؛ کدیور، پروین؛ کرمی نوری، رضا و لطف آبادی، حسین (۱۳۷۳). روانشناسی رشد ۱. تهران: انتشارات سمت.
- سیف، سوسن؛ کدیور، پروین؛ کرمی نوری، رضا و لطف آبادی، حسین (۱۳۸۸). روانشناسی رشد ۱. تهران: انتشارات سمت.
- سعادت مند، فاطمه (۱۳۷۹). مقایسه دیگر دوستی و تحول اخلاقی در نوجوانان بزهکار و غیر بزهکار. پایان نامه.



سپهرخوی، بیتا (۱۳۸۱). بررسی عوامل موثر بر دروغگویی با تاکید بر ابعاد جامعه‌شناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد پژوهشگری علوم اجتماعی، دانشگاه شهید بهشتی.

ساکي، رضا (۱۳۹۰). اخلاق در پژوهش‌های آموزشی و مولفه‌های آن. فصلنامه اخلاقی در علوم و فناوری، ۶(۲)، ۱-۱۲.

شعاع کاظمی، مهرانگیز؛ میرمحمدحسین اوشانی، سیده آتنا و نقیب، فرزانه (۱۳۹۴). رابطه آموزه‌های دینی والدین و رشد اخلاقی کودکان دبستانی. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۳(۲۹).

صفایی مقدم، مسعود؛ رحمانی، بهالدین؛ پاک سرشت، محمد جعفر و مرعشی، سیدمنصور (۱۳۹۵). مبانی و اصول اخلاق اسلامی: ارتباط معلم با دانش‌آموزان. مجله پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۶(۱)، ۲۳-۴۵.

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

عابدی سروستانی، احمد و شاه ولی، منصور (۱۳۸۷). ضرورت ویژگی‌های پژوهش در اخلاق زیست محیطی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۳(۳ و ۴)، ۵۶-۶۱.

عقیلی، سیدرمضان؛ علم الهدی، جمیله و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۷). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران. نشریه علمی (وزارت علوم)، شماره ۴.

فلسفی، محمدتقی (۱۳۹۵). کودک از نظر وراثت و تربیت. هیئت نشر معارف اسلامی، ص ۲۲۴.

کریم زاده، صادق (۱۳۸۷). بررسی مقایسه‌ای رابطه‌ی شاخصه‌های تربیت اخلاقی (داوری اخلاقی و رفتار اخلاقی) با مولفه‌های ادراک خود در نوجوانان عادی و دارای مشکل رفتاری. نشریه تربیت اسلامی، شماره ۶، ۱۲۳-۱۶۰.

گیدنز، آنتونی (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی. تهران: نی.

لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۴). روانشناسی رشد (۲) نوجوانی، جوانی و بزرگسالی. چاپ هفتم، تهران: سمت.

لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۴). نقد نظریه‌های رشد اخلاقی پی‌اژه و کولبرگ و بانورا و ارائه الگویی نو برای پژوهش در رشد اخلاقی دانش‌آموزان ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۴(۱)، ۷۹-۱۰۷.

موسوی، اعظم السادات؛ فتاحی، 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.

مصطفوی، حمیده؛ هاشمی، سهیلا و ایزدی، صمد (۱۳۹۴). تحلیلی بر کارکرد نظام آموزشی در آموزش و رشد اخلاقی دانش‌آموزان با محوریت کتب محتوای کتاب‌های درسی و شیوه تدریس معلمان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۹(۳۶)، ۹۷-۱۲۰.

محسنی، نیکچهره (۱۳۷۱). ارزش‌های اخلاقی در نظریه‌های مختلف روانشناسی. نشریه علوم تربیتی، دوره جدید، سال ۱۵، شماره ۳-۴.

میرسلطانی، باقر (۱۳۸۴). بررسی و مقایسه تحول اخلاقی نوجوانان بزهکار با نوجوانان عادی پسر و دختر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.

نقدی مزرجی، علی رضا (۱۳۷۶). بررسی و مقایسه تحول اخلاقی دانش آموزان مدارس غیرانتفاعی و دولتی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

نامی، پرویز؛ پاشاشریفی، حسن و میرهاشمی، مالک (۱۴۰۰). بررسی عوامل موثر بر رشد اخلاقی دانش آموزان ابتدایی (مطالعه موردی: دبستان های دولتی و غیرانتفاعی شهر تهران). فصلنامه علمی- پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی. ۱۳(۱)، پیاپی ۴۹. وجدانی، فاطمه (۱۳۹۸). از نظر تا عمل: طرحی برای تربیت اخلاقی از دیدگاه علامه طباطبائی (ره). تهران: دانشگاه امام صادق (ع)، چاپ اول.

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.

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.

Kaplan P 2007. *Developmental Psychology*, Translator: Mehrdad Firoozbakht, Tehran: Arasbaran Publishing. [In Persian].

Kuczynski, L., & Parkin, C.M. (2007). "Agency and Bidirectionality in Socialization: Interactions, Transactions, and Relational Dialectics." In J.E. Grusec and F.D Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*. (pp. 259-283), New York, NY, USA: The Guilford Press.

Kurtines, W.M., & Gewirtz, J.L. (1995). *Moral Development: An Introduction*. USA: Allyn and Bacon.

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.