

کاربرد روش نظریه برخاسته از داده‌ها در تحلیل موقعیت شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه متناسب با الگوی اسلامی-ایرانی در دانش‌آموزان

♦ آرزو غفوری^۱ ♦ دکتر کیوان صالحی^۲

چکیده:

برایند نظام آموزشی اخلاق-محور، جامعه‌ای متعالی و سرشار از رفتارهای اخلاقی است. محور اصلی در برنامه‌درسی ارزش-مدار فراهم‌سازی زمینه‌ای است تا مربیان و متربیان از طریق اهداف، محتوا، روشهای تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و فعالیتهای یادگیری، ضمن آشنایی با فضائل اخلاقی، در عمل و با استفاده از تکالیف اصیل، این ارزشها و فضائل اخلاقی را در پندار، گفتار و رفتار خویش نهادینه سازند. در این پژوهش تلاش شده است، مبتنی بر روش نظریه برخاسته از داده‌ها و با استفاده از رهیافت کلارک، به تحلیل موقعیت شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه متناسب با الگوی اسلامی-ایرانی در دانش‌آموزان، پرداخته شود. به این منظور، نمونه‌گیری هدفمند و مصاحبه‌های گروهی با روش گفتگوهای غیررسمی انجام شده است. تحلیل داده‌ها بر اساس روش نقشه‌ای کردن و سه شیوه مصورسازی شامل نقشه موقعیت، عرصه‌ها و جهانهای اجتماعی و وضعیت، انجام شده است. برای اعتباربخشی یافته‌ها، از روشهایی مانند کنترل یافته‌ها از سوی مشارکت‌کنندگان و همچنین از روش چندسویه‌سازی تحلیل‌گر استفاده شده است. تحلیل داده‌های گردآوری شده درباره مؤلفه‌های مؤثر در شکل نگرفتن اخلاق-محوری در دانش‌آموزان، به بازنامی هشت دسته مؤلفه شامل «عاملین انسانی منفرد، عاملین انسانی جمعی، مؤلفه‌های غیرانسانی، مؤلفه‌های مبتنی بر روش، مؤلفه‌های اجتماعی، مؤلفه‌های مبتنی بر ارزشیابی، مؤلفه‌های مبتنی بر محتوا و مؤلفه‌های مبتنی بر عملکرد» انجامیده است. نتایج نشان داده که در پدیده مخرب شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه در دانش‌آموزان، مؤلفه‌های هدف، محتوا، روش، عملکرد و ارزشیابی مورد توجه والدین و معلمان و کتابهای درسی، از اهداف اصیل، محتوای اصیل، روش اصیل، عملکرد اصیل و ارزشیابی اصیل، فاصله‌ای دوچندان دارند. نتایج با ترسیم سه نقشه و بیان نظریه، به صورت داستان‌گونه و ترسیم شکل، گزارش شده است.

کلیدواژگان: شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه، الگوی اسلامی-ایرانی، دانش‌آموزان، نظریه برخاسته از داده‌ها، تحلیل موقعیت کلارک

© تاریخ پذیرش: ۹۹/۸/۲۰

© تاریخ دریافت: ۹۸/۹/۱۰

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران. arezu.ghafoori@ut.ac.ir
۲. نویسنده مسئول: دانشیار بخش تخصصی پژوهش و سنجش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. keyvansalehi@ut.ac.ir

مقدمه

مجموعه‌ای وسیع از پژوهشها نشان می‌دهند که افراد به روشهای مختلف در مورد روابط اجتماعی استدلال می‌کنند و آداب و رسوم و قراردادهای اجتماعی و همچنین عرصه‌های صلاحیت و انتخاب شخصی را در نظر می‌گیرند. یکی از جنبه‌های مهم جهت‌گیریها در روابط اجتماعی، استدلال در مورد رفاه و حقوق مردم و نیز نگرانی در مورد عدالت است که بر تحلیل اخلاقی افراد اثر می‌گذارد (توریل و باناس^۱، ۲۰۲۰). پرورش فضایل اخلاقی یکی از مهم‌ترین و درعین حال مشکل‌ترین کارهاست و انجام دادن این کار از هدفهای مهم و والای جوامع بشری است (وحدانی‌اسدی، نوروزی، فردانش، علی‌آبادی و باقری نوع‌پرست، ۱۴۰۰). از دیدگاه نارواژ^۲ «تربیت منش، به پرورش افراد فضیلت‌مند به‌عنوان هدف مناسب تربیت اشاره دارد و با نیازهای تربیتی که در شکل‌گیری منش مؤثرند، مرتبط می‌شود. در مقابل، تربیت اخلاقی عقلانی، در پی تسهیل رشد قضاوت اخلاقی خودمختارانه و توانایی حل مباحث و رسیدن به اجماع و توافق عمومی بر اساس قواعد عدالت است، بنابراین به رشد استدلال و خودپیروی مرتبط می‌شود (نارواژ، ۲۰۰۶).

الگوی معاصر تربیت اخلاقی، برآیند دانش اخلاقی و کنش اخلاقی است. آموزش اخلاقی شامل ایجاد فضایی مناسب برای نهادینه کردن مؤلفه‌های اخلاق اجتماعی در ساختار شخصیتی دانش‌آموزان است که به اجرای رفتار اخلاقی مناسب می‌انجامد (مناء^۳، ۲۰۱۴). معلمان می‌توانند با طرح روشهایی در کلاس درس رفتارهای اخلاق - محورانه را در دانش‌آموزان ارتقا دهند (غفوری و صالحی، ۱۳۹۸ الف). نهاد آموزش و پرورش که یکی از گسترده‌ترین نهادهای مؤثر و جهت‌دهنده در همه کشورهاست، باتوجه به مخاطبان فراوان و مستعد خود و نیز بر اساس رسالتهای آموزشی و پرورشی خود، باید برنامه تربیت اخلاقی را جزء محوری‌ترین مسائل تربیتی خود قرار دهد، تا انسان حضور خدا را در زندگی و از درون خود لمس کرده، گرایش او به دین و اخلاق آشکار گردد (شاملی، ملکی و کاظمی، ۱۳۹۰). آموزش مفاهیم اخلاقی، در شکل‌گیری هویت و بهبود ارتباطات اجتماعی دانش‌آموزان اهمیت بسیار دارد. با وجود این، مطالعات انجام‌شده نشان می‌دهد ارزشهای اخلاقی آنچنان که باید در وجود دانش‌آموزان نهادینه نشده‌است و آنها دچار بحران هویت، معنویت و اخلاق شده‌اند (عباس‌زاده، رنج‌دوست و عظیمی، ۱۳۹۹). برای به عینیت در آوردن ارزشها در جامعه، توجه هوشمندانه و زیربنایی به ارزشها ضرورت دارد. از این رو اولین گام برنامه‌ریزی مناسب است (یزدانی، اکبری‌لاکه، احمدی، افشار و فروتن، ۱۳۹۴). یکی از مناسب‌ترین برنامه‌ها برای پرورش و تقویت اخلاق - محوری در جامعه، برنامه‌درسی ارزش - مدار^۴ است. محور اصلی در برنامه‌درسی ارزش - مدار، فراهم‌سازی زمینه‌ای است تا مربیان و متربیان از طریق اهداف،

1. Turiel & Banas

2. Narvaez

3. Manea

4. Values-based curriculum

محتوا، روشهای تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و فعالیتهای یادگیری، ضمن آشنایی با فضائل اخلاقی، در عمل و با استفاده از تکالیف اصیل، این ارزشها و فضائل اخلاقی را در پندار، گفتار و رفتار خویش نهادینه سازند. هدف اخلاق، دستیابی انسان به کمال حقیقی و سعادت ابدی است (مصباح‌یزدی، ۱۳۸۹؛ به نقل از میرمعزی، ۱۳۹۵). پروردگار متعال در آیه ۲۱ سوره احزاب، پیامبر اکرم(ص) را اسوه و الگوی اخلاقی می‌نامد و مسلمانان را به پیروی از حضرتش فرا می‌خواند (عمادی استرآبادی، ۱۳۸۸). پیامبر اکرم(ص) نیز هدف رسالت و بعثت خود را کامل کردن مکارم اخلاق معرفی نموده‌اند. این امر ضرورت توجه به بسترها، روشها و شیوه‌های پرورش صفات اخلاقی در نسل جوان و برطرف ساختن موانع احتمالی را دوچندان می‌نماید. بشر امروز برای رسیدن به تعادل روانی و موفقیت در روابط فردی و اجتماعی، چاره‌ای جز پرورش هوش معنوی در متربیان خود و روی‌آوری به اخلاق و تربیت اخلاقی ندارد (رستمی، نبی‌پور و بکرانی، ۱۳۹۴). گزارش تکان‌دهنده مطالعه رشید (۱۳۹۴)، در زمینه رعایت نکردن مؤلفه‌های اخلاقی نشان داد که کشیدن قلیان و کشیدن سیگار، رابطه جنسی، کتک‌کاری در بیرون خانه و تجربه مصرف الکل، به ترتیب همه‌گیرترین رفتارهای پرخطر در میان نوجوانان بوده‌اند. تجربه کشیدن قلیان با ۵۱/۵٪، تجربه کشیدن سیگار با ۳۵/۲٪، تجربه رابطه جنسی با میل خود با ۳۰/۴٪، کتک‌کاری در بیرون از خانه (جز مدرسه) با ۲۸/۱٪، و تجربه مصرف الکل با ۲۷/۴٪ به ترتیب از شایع‌ترین رفتارهای پرخطر در میان دانش‌آموزان بوده‌اند. مستندات و مطالعات بین‌المللی معتبر و متعددی بر ضرورت تمهید شرایط لازم برای پرورش اخلاق در دانش‌آموزان به عنوان شهروندان^۱ بالقوه، صحه و تأکید کرده‌اند (تیری^۲، ۲۰۱۹؛ گابیدولینا، آخاتووا، کریمووا، گلوخووا و زاکیروف^۳، ۲۰۱۸؛ دانگ^۴، ۲۰۱۸؛ کاردن^۵، ۲۰۱۸؛ هندرسون^۶، ۲۰۱۵). برای جامعه، آموختن و پروراندن مؤلفه‌های اخلاقی و راستی به افراد، از دوره کودکی، با اهمیت است (رودزالان و سات^۷، ۲۰۱۶). مطالعات نشان داده‌اند در کنار نقش مهم خانواده در تربیت اخلاقی، نظام تربیت رسمی و عمومی نیز در پرورش دانش‌آموزان اخلاق-محور مؤثر است. از ابزارهای مکتوب و مهم در پرورش دانش‌آموزان، کتابهای درسی هستند که محتوای اخلاقی را در قالب متن، تصاویر و فعالیت ارائه می‌دهند (حسنی و وجدانی، ۱۳۹۶). نتایج پژوهش انصاری و محسنی‌پور (۱۳۹۷)، نشان داد که دبیران فرصتها و تهدیدهای تربیت اخلاقی را در سه حوزه شناختی، عاطفی و رفتاری مورد بررسی قرار داده‌اند. در بخش تهدیدها در جنبه شناختی، عملکرد ضعیف معلمان، مربیان و نهادهای خارج از مدرسه و ایجاد شکاف میان شیوه‌های تربیتی نهادهای تربیتی، در جنبه عاطفی کاهش تعاملات عاطفی

1. Moral education of citizens

2. Tirri

3. Gabidullina, Akhatova, Karimova, Glukhova & Zakirov

4. Dong

5. Carden

6. Henderson

7. Rodzalan & Saat

و اخلاقی مثبت و سازنده میان دانش‌آموزان با اعضای خانواده و معلمان و در جنبه رفتاری نیز کم‌توجهی به تربیت اخلاقی و تأکید زیاد را بر تربیت شناختی به‌ویژه پیشرفت تحصیلی مورد توجه قرار داده‌اند. ماموریت مدارس، برای ادغام اخلاق در برنامه درسی به‌منزله یک فرایند و اصل اساسی به‌شمار می‌آید که همسو با تفاوتها و نیازهای محیطی و موقعیتی دانش‌آموزان در محیط آموزشی، زمینه ایجاد جامعه اخلاقی پایدار را فراهم می‌کند (برگمارک^۱، ۲۰۰۹). مطالعه مکیلانی، درانی و صالحی (۱۳۹۷)، نشان داده که پی بردن به خلأهای اعتقادی، اخلاقی، عاطفی و معنوی از سوی والدین و دست‌اندرکاران تربیت می‌تواند زمینه‌ای برای شکل‌دهی و شکل‌گیری هویت دینی و اخلاقی نوجوانان و کاهش آسیبهای روبه‌فزونی باشد. نتایج پژوهش غفوری و صالحی (۱۳۹۸ ب)، حاکی از آن است که شکل‌نگرفتن رفتارهای اخلاق - محورانه در دانش‌آموزان، تابعی از دو عامل کلی نظام باورهای اخلاقی دانش‌آموزان و نظام باورهای اخلاقی بزرگسالان است. بر پایه پژوهش نوروژی و عاطفت‌دوست (۱۳۹۰)، در مورد هدف تربیت اخلاقی، کلبرگ هدف از تربیت اخلاقی را دست یافتن به حقوق مساوی و جهانی برای همه مردم و تحقق ارزشهای عالی انسانی در زندگی آنها می‌داند، اما خواجه نصیر هدف والای تربیت اخلاقی را سعادت می‌داند و در بیان مراتب والاتر سعادت، آن را رسیدن به قرب ربوی توصیف کرده و سعادت را عطیتی الهی دانسته است. به بیان استاد جوادی آملی، هر یک از قوای انسانی نظیر قوه عاقله و واهمه، داعیه سلطنت نسبت به قلمرو دیگر قوا را دارد و هریک از انسانها نیز به تناسب اینکه کدام یک از قوای درونی مسلط بر اوست، حق را تنها از منظر و جلوه‌گاه همان قوه مشاهده می‌کند (دهقان‌سیمکانی، ۱۳۹۱). همچنین، توسعه جریانی چندبعدی و به‌معنای ارتقای مستمر کل جامعه و نظم اجتماعی به سوی زندگی بهتر و انسانی‌تر است (تودارو^۲، ۱۹۷۱؛ ترجمه فرجادی، ۱۳۹۱). تربیت دانش‌آموزان اخلاق-محور، یکی از ابعاد لازم برای حرکت در مسیر توسعه اسلامی - ایرانی است. این اهمیت تا بدان جاست که در برنامه‌درسی جمهوری اسلامی ایران، از آن به عنوان زمینه‌ای برای برقراری ارتباط سازنده در چهار عرصه ارتباط با خود، خدا، خلق، خلقت و پیامد آن دستیابی به مراتبی از حیات طیبه، یاد شده است (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱).

یادگیری (۱۳۹۸) در مطالعه خود با هدف تبیین فرایندهای جاری تربیتی در مدارس متوسطه شهر تهران، کمرنگ‌بودن و در اولویت نبودن تربیت اخلاقی را به‌عنوان مقوله محوری خود شناسایی نمود. او در مطالعه خود تأکید دارد که به‌نظر می‌رسد، هم‌وغم اصلی مدارس و والدین بر آماده‌سازی دانش‌آموزان برای کنکور یا یافتن شغل در بازار کار، استوار شده است و به‌خلاف جهت‌گیریهای توصیه‌ای اسناد بالادستی در مدارس، اخلاق - محوری و پرورش فضایل اخلاقی در اولویت اقدامات و انتظارات این مدارس قرار نداشته است. به‌نظر می‌رسد در برنامه‌های درسی فعلی، چه در مقام نظریه و چه در مقام عمل

1. Bergmark

2. Todaro

و نظامات موجود، خلأ حاکمیت توحید-محوری و اخلاق-مداری آشکار است (روحانی‌سراجی، امین‌خندقی، قندیلی و رضایی کرمانی‌نسب‌پور، ۱۳۹۸). ارائه برنامه درسی از طریق الگوی اخلاقی مانند الگوی معرفی شده لاپسلی^۱ و نارواژ (۲۰۰۴)، موجب رشد جو مثبت در مدرسه می‌شود که در آن دانش‌آموزان با دسترسی به این برنامه درسی احساس تعلق بیشتری به مدرسه می‌کنند (بورک، کینسلا و پرندولی^۲، ۲۰۲۰). در یک مطالعه با استفاده از طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون، قضاوت اخلاقی و استدلال شرکت‌کنندگان پیش و پس از شرکت در یک دوره آکادمیک مبتنی بر آموزش اخلاقی یکپارچه اندازه‌گیری و با استفاده از تحلیل توصیفی مقایسه شده و نتایج نشان داده که قضاوت اخلاقی و استدلالی شرکت‌کنندگان در حین شرکت در برنامه افزایش یافته است (اشبی-کینگ و بوید^۳، ۲۰۲۰).

تا مدت‌ها تمرکز اصلی نظریه پرخاسته از داده‌ها در کشف موارد اساسی چون فرایندهای اجتماعی و انواع کنشهایی بود که در قلب پدیده‌ها وجود دارد. کلارک^۴ (۲۰۰۳، ۲۰۰۵) معتقد است که ما باید از تمرکز تنها بر عمل، فراتر رفته و به تمرکز گسترده‌تر و کامل روی کل وضعیت در بسیاری از قسمتهای پیچیده پدیده، بپردازیم (کلارک، فریس^۵ و واشبرن^۶، ۲۰۱۵). در نسخه کلارکی نظریه پرخاسته از داده‌ها، تعمدی وجود داشت که به جای بافتار^۷ از مفهوم موقعیت^۸ استفاده شود. چون موقعیت مدام در پویایی و دگرگون شدن و قرین تنوع است. همچنین به‌خلاف نسخه مدرن اشتراسی که فرایند شخصی را به‌صورت نظام‌مند در جهان اجتماعی توضیح می‌دهد، در نسخه پست‌مدرنی کلارکی، فرض بر این است که این کار به تقلیل‌گرایی می‌انجامد. امر اجتماعی، شبکه‌ای‌تر و آشوبناک‌تر از ساده‌سازیهایی نظام‌مند است. دو مفهوم مرکزی در این نسخه، یکی پیچیدگی، غموض، ابهام و دیگری ناهمگنی و به هم ریختگی است. با تفسیر ساده نمی‌توان این جهان را توضیح داد و نیازمند رویکردی نقادانه و پیچیده‌ایم. برای این چاره‌ای جز مصورسازی جهان اجتماعی نیست (کلارک، ۲۰۰۵؛ به نقل از فراستخواه، ۱۳۹۵).

پرواضح است که شکل‌گیری و تشدید رفتارهای ناهنجار در دانش‌آموزان، نشانگری آشکار و روشن از ناموفق بودن فعالیتهایی موسوم به امور پرورشی و نهادینه نشدن اخلاق-محوری در دانش‌آموزان است. این امر ضرورت شناسایی عوامل و موانع شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه را انکارناپذیر می‌نماید. این پژوهش بر آن است تا با بهره‌گیری از روش نظریه پرخاسته از داده‌ها و با تکیه بر رهیافت تحلیل موقعیت کلارک، عوامل و شرایط مؤثر در شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه متناسب با الگوی اسلامی-ایرانی در دانش‌آموزان را شناسایی کرده و با شیوه مصورسازی، نظریه به‌دست‌آمده را به‌صورت

1. Lapsley
2. Bourke, Kinsella & Prendeville
3. Ashby-King & Boyd
4. Clarke
5. Frieze
6. Washburn
7. Context
8. Situation

داستان گونه ارائه کند. مصورسازی این امکان را به پژوهشگر می‌دهد که کنش متقابل میان دانش آموز و عناصر و افراد، گروهها و نهادهای گوناگون را فراتر از یک ارتباط ساده عمل/تعامل مورد کاوش قرار دهد و منطق موقعیت شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه را در دانش آموزان کشف کند. بنابراین هدف پژوهش حاضر شناسایی عوامل شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه متناسب با الگوی اسلامی-ایرانی در دانش آموزان بوده است. به همین منظور سؤالهای ذیل مطرح شده است:

۱. موانع شکل گرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه متناسب با الگوی اسلامی-ایرانی در دانش آموزان چیست؟
۲. در موقعیت شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه در دانش آموزان، چه عناصر و کسانی حضور دارند؟
۳. جهانهای اجتماعی حاضر در موقعیت شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه در دانش آموزان چیست؟
۴. چه فعل و انفعالاتی در عرصه شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه در دانش آموزان جریان دارد؟

روش

با توجه به اهمیت و ضرورت واکاوی ژرف در زمینه موانع و چالشهای شکل گرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه متناسب با الگوی اسلامی-ایرانی در دانش آموزان، بر آن شدیم تا با استفاده از رویکرد کیفی و روش «نظریه برخاسته از داده‌ها»^۱، مسئله مورد نظر را مورد بررسی قرار دهیم. پژوهش به روش «نظریه برخاسته از داده‌ها»، برای بررسی پدیده‌های چندوجهی از جمله بررسی مسائل اجتماعی مناسب است (جونز و آلونی^۲، ۲۰۱۱؛ به نقل از غفوری و صالحی، ۱۳۹۵). روش نظریه برخاسته از داده‌ها، با پنج طرح اصلی شامل طرحهای سیستماتیک، پدیدآینده، سازاگرا، تحلیل موقعیت و تحلیل ابعاد(فراستخواه، ۱۳۹۵)، شناخته می‌شود. کلارک (۲۰۰۳)، برای درک بهتر تفاوتها و پیچیدگیهای زندگی اجتماعی، پس از چرخش پست مدرن، شروع به بازسازی و روزآمد کردن نظریه برخاسته از داده‌ها نمود. او برای تحلیل، سه نقشه پیشنهاد کرد که می‌تواند به پژوهشگر کمک کند تا متوجه شود در موقعیت پدیده مورد مطالعه، چه مؤلفه‌ها و عاملینی حضور دارند و چه اتفاق می‌افتد. این نقشه‌ها، پیچیدگیها را مشخص می‌کنند. با توجه به اینکه این مطالعه با هدف بازنمایی موانع شکل گیری رفتارهای اخلاق-محورانه متناسب با الگوی اسلامی-ایرانی در دانش آموزان، صورت‌بندی شده‌است، لذا تصمیم گرفتیم تا رهیافت تحلیل موقعیت کلارک را به کار بندیم که در آن با استفاده از سه نوع نقشه «موقعیت»، «عرصه‌ها و جهانهای اجتماعی» و «وضعیت»، به شناسایی، تبیین و مصورسازی تمامی مؤلفه‌های حاضر در موقعیت،

1. Grounded theory
2. Jones & Alony

کنش متقابل میان این مؤلفه‌ها و در نهایت، جریانهای به راه افتاده در موقعیت می‌پردازد. ابتدا کدگذاری اولیه انجام شد. در این مرحله بیش از ۲۵۰ کد اولیه به‌دست آمد. در ادامه در مرحله کدگذاری متمرکزتر این کدها را در دسته‌های خویشاوند (کلارک و همکاران، ۲۰۱۵) قرار دادیم. در مرحله کدگذاری متمرکز، ۱۴ مقوله به‌دست آمد که در نهایت و بر اساس کدگذاریها، چندین نقشه موقعیتی، نقشه عرصه‌ها و جهانهای اجتماعی و نقشه وضعیت ایجاد کردیم.

برای گزینش آگاهانه مشارکت‌کنندگان، ابتدا از نمونه‌گیری هدفمند^۱، سپس از نمونه‌گیری نظری^۲ برای تکوین نهایی نظریه استفاده شد. به این منظور با ۹ تن از صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت که سالها سابقه تدریس و تحقیق در زمینه مسائل تربیتی داشتند، مصاحبه مجازی انجام شد. مشارکت‌کنندگان پاسخهای خود را به‌صورت نوشتار یا صوت برای مصاحبه‌کننده ارسال کردند و این امر به‌صورتی انجام شد که مصاحبه‌گر، پس از مطالعه و شنیدن مصاحبه‌ها، در صورت نیاز سؤالاتی دیگر از مصاحبه‌شونده مطرح کرد تا مصاحبه‌ها به اندازه کافی عمیق باشند. مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. پس از مصاحبه نهم، اشباع داده‌ها حاصل شد. مصاحبه‌ها به روش گفتگوهای غیررسمی^۳، انجام شدند. این روش کاملاً بر مبنای طرح سؤالاتی خودجوش در یک تعامل طبیعی استوار است، معمولاً از نوعی است که به‌عنوان جزئی از یک مشاهده مداوم شرکت‌کنندگان در پژوهش انجام می‌شود (گال^۴ و همکاران، ۱۹۹۶؛ ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۹۱: ۵۳۰). برای اعتباربخشی یافته‌ها، از راهبرد مرور اعضا (غفوری و صالحی، ۱۳۹۵)، مبتنی بر نظرات چهار نفر از مصاحبه‌شوندگان و چندسویه‌سازی از نوع تحلیل گر (کدگذاری از سوی دو تحلیل‌گر)، بهره‌گیری شد. در جدول شماره ۱، ویژگی مشارکت‌کنندگان در این مطالعه آورده شده است.

جدول ۱. ویژگی مشارکت‌کنندگان

مصاحبه‌شوندگان	تحصیلات	رشته تحصیلی	سابقه تدریس	دوره تدریس	جنسیت	شهر
۱	دکتری	سنجش	۱۰	دوره اول متوسطه	مرد	تهران
۲	لیسانس	دینی و عربی	۱۶	دوره اول متوسطه	زن	قزوین
۳	فوق‌لیسانس	تربیت بدنی	۸	دوره اول متوسطه	زن	شهر صنعتی البرز
۴	لیسانس	مطالعات اجتماعی	۲۲	دوره اول متوسطه	زن	شهر صنعتی البرز
۵	لیسانس	ادبیات فارسی	۲۶	دوره اول متوسطه	زن	قزوین
۶	لیسانس	دینی و عربی	۱۴	دوره اول متوسطه	زن	قزوین

1. Purposive sampling
2. Theoretical sampling
3. Informal conversational interviews
4. Gall

جدول ۱. (ادامه)

مصاحبه‌شوندگان	تحصیلات	رشته تحصیلی	سابقه تدریس	دوره تدریس	جنسیت	شهر
۷	فوق لیسانس	فلسفه تعلیم و تربیت	۱۸	دوره اول متوسطه	زن	قزوین
۸	لیسانس	هنر	۱۵	دوره اول متوسطه	زن	شهر صنعتی البرز
۹	لیسانس	ریاضی	۲۳	دوره اول متوسطه	زن	قزوین

تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌ها، سه نوع نقشه ترسیم شد. انواع نقشه‌ها در رهیافت کلارک در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. انواع نقشه‌ها در رهیافت کلارک (منبع: کلارک، ۲۰۰۳)

نقشه‌های موقعیت ^۱	● عناصر مهم انسانی ^۲ ، غیر انسانی، گفتمان و دیگر عناصر را در موقعیت پژوهش طراحی می‌کند.
نقشه‌های جهان اجتماعی و عرصه‌ها ^۳	● اجتماعی از نقش آفرینان ^۴ را طرح می‌کند. عناصر کلیدی غیر انسانی و عرصه‌های تعهد درون آنها را که درگیر مذاکرات یا تفسیرهای موجود در موقعیت هستند، بیان می‌کند.
نقشه‌های وضعیت ^۵	● وضعیت اصلی برآمده از محورهای گفتاری خاص، متنوع و مختلف و مسائل محیطی چالش‌زا و بفرنج را طرح می‌کند.

یافته‌ها

تحلیل یافته‌ها با استفاده از تحلیل موقعیت کلارک، به شناسایی و بازنمایی سه سطح از نقشه‌ها، شامل سطح اول، نقشه‌های موقعیت (تشکیل شده از دو نقشه موقعیت ساخت‌نیافته، نقشه موقعیت منظم‌شده)، سطح دوم، نقشه عرصه‌ها و جهانهای اجتماعی و سطح سوم نقشه وضعیت، منجر شد. در ادامه هر یک از سطوح، با استفاده از روایتها و مصورسازی ارائه شده است.

۱. سطح اول: نقشه‌های موقعیت

۱-۱. نقشه موقعیت ساخت‌نیافته: اولین نقشه موقعیت معمولاً شلوغ و ساخت‌نیافته است (شکل ۱) که تحلیلگر آن را پس از اولین بررسیها مرتب می‌کند (شکل ۲).

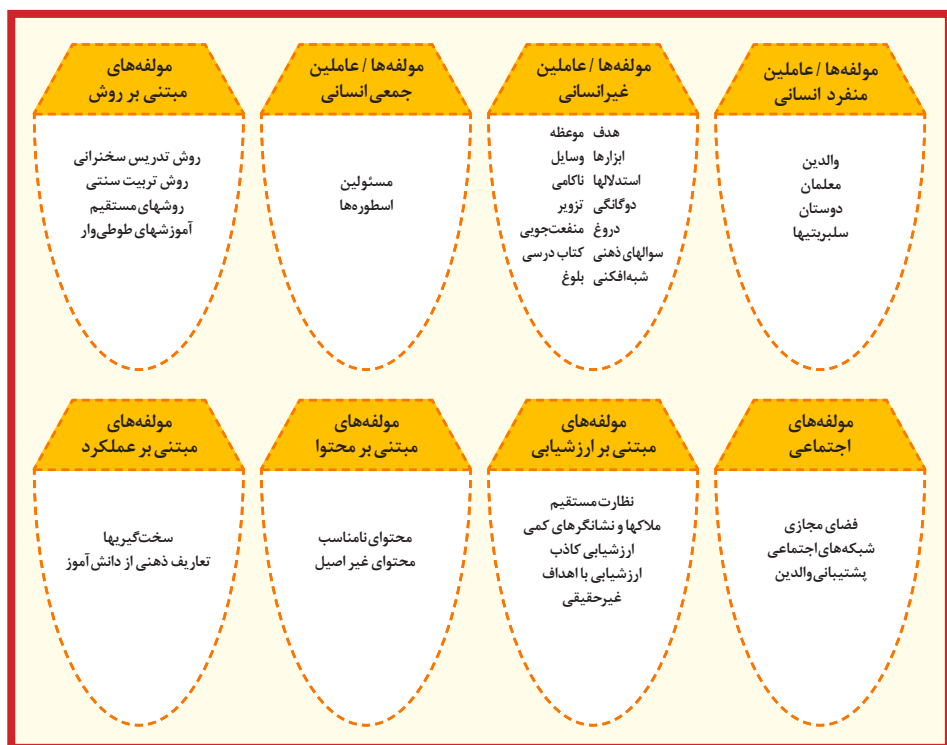
1. Situational maps
2. Human
3. Social worlds/Arenas maps
4. Actors
5. Positional maps

۲-۱. نقشه موقعیت منظم‌شده: در گام دوم، تحلیلگر نقشه موقعیتی منظم‌شده ارائه می‌دهد تا مشخص شود عناصر مهم انسانی و غیرانسانی و دیگر عناصر مهم که در موقعیت حضور دارند، چیست؟



شکل ۱. نقشه موقعیت ساخت‌نیافته در یادداشتهای پژوهشگران درباره عوامل شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه دانش‌آموزان

به‌طور کلی، تحلیل داده‌های گردآوری شده درباره مؤلفه‌های مؤثر در شکل نگرفتن اخلاق-محوری در دانش‌آموزان، به بازنمایی هشت دسته مؤلفه شامل «عاملین انسانی منفرد، عاملین انسانی جمعی، مؤلفه‌های غیرانسانی، مؤلفه‌های مبتنی بر روش، مؤلفه‌های اجتماعی، مبتنی بر ارزشیابی، مبتنی بر محتوا و مبتنی بر عملکرد» منجر شد که در شکل شماره ۲، موقعیت این مؤلفه‌ها و جایگاه آنها به تصویر کشیده شده است. در مؤلفه مربوط به عاملین انسانی منفرد، مصادیقی مانند والدین، معلمان، دوستان و سلبریت‌ها در شکل نگرفتن رفتارهای اخلاقی در دانش‌آموزان حضور داشتند و نقش‌آفرینی می‌کردند. در بخش مؤلفه‌های مبتنی بر محتوا زیرمؤلفه‌هایی مانند محتوای نامناسب برخی دروس و محتوای غیراصیل و در بخش مؤلفه‌های مبتنی بر عملکرد زیرمؤلفه‌هایی مانند برخی سخت‌گیرهای بزرگسالان درباره دانش‌آموزان و تعاریف صرفاً ذهنی برای عملکرد در زمینه پرورش اخلاق-محوری در دانش‌آموزان، در موقعیت حضور داشتند.

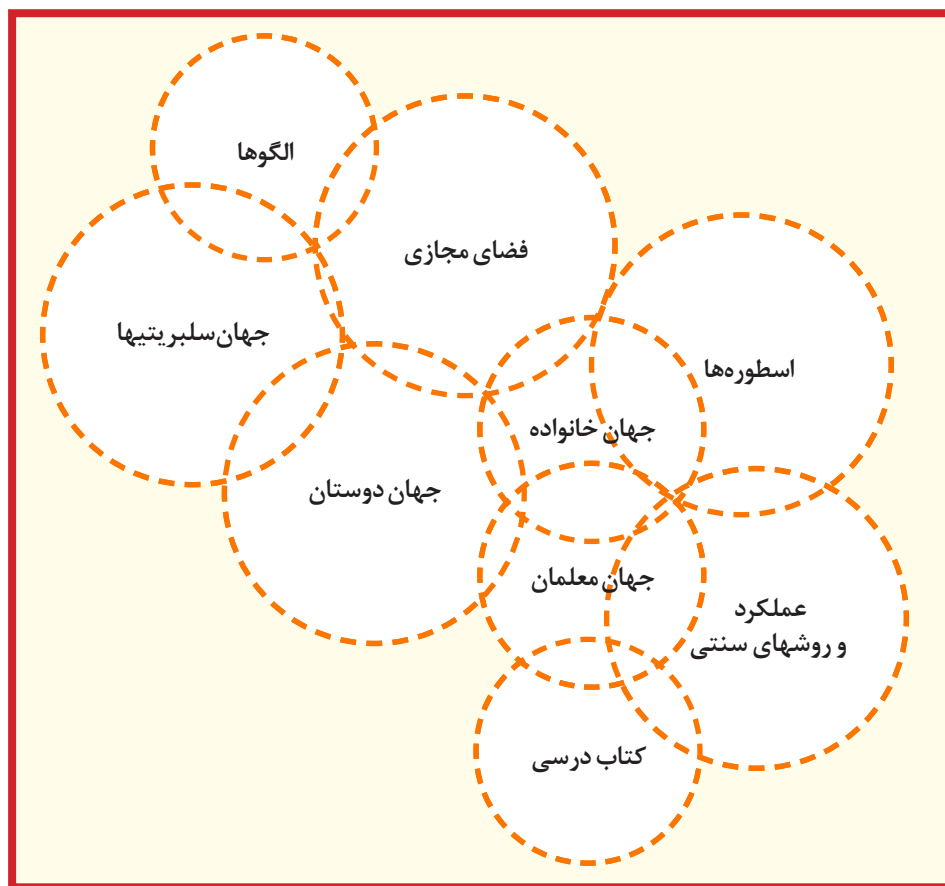


شکل ۲. نقشه موقعیت منظم‌شده در یادداشتهای پژوهشگران درباره شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه در دانش‌آموزان

۲. سطح دوم: نقشه عرصه‌ها و جهانهای اجتماعی

کلارک پس از چرخشی پسامدرن، یکی از نقاط قوت نظریه‌سازی مبتنی بر روش نظریه برخاسته از داده‌ها را در چارچوب تحلیلی سطح میانه آن می‌داند و نقشه‌های عرصه‌ها/جهانهای اجتماعی را به‌عنوان تجلی این امر در تحلیل موقعیت، معرفی می‌نماید (کلارک، ۲۰۰۵؛ به نقل از بابائی سالانقوج، مسعود، زمانی و ربیعی، ۱۳۹۶). در این مطالعه، جهانها و عرصه‌های گوناگونی وجود دارند که در یکدیگر تنیده‌اند. این تنیدگی حاکی از آن است که برخی افراد و عرصه‌ها، در عرصه‌ها و جهانهای دیگر نیز مشارکت دارند و بر اثر اعمال جمعی، مجموعه این جهانها و عرصه‌ها، به بروز و تشدید پدیده شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق - محورانه در دانش‌آموزان منجر شده است، به‌گونه‌ای که در برخی موارد، والدین، معلمان، الگوها و اسطوره‌ها، تأثیراتی کمرنگ یا پررنگ‌تر از آنچه باید می‌گذاشتند، به جای گذاشته و تأثیراتی بیشتر یا کمتر از آنچه باید می‌پذیرفتند دریافت کرده‌اند. موجودیت، تأثیرگذاری و مرجعیت فضای مجازی در دنیای واقعی دانش‌آموزان، که سلبریتها را در نظر ایشان پررنگ‌تر جلوه داده و نقش ارزشی و مرجعی والدین و معلمان را کمرنگ‌تر از گذشته کرده است، همچنین دوستانی که وارد جهان والدین و معلمان

و فضای مجازی شده‌اند، نقش خود را در تأثیرگذاری بر دانش‌آموزان، پررنگ‌تر از قبل کرده‌اند. کتابهای درسی که نتوانسته‌اند در این سرعت تداخل جهانها و عرصه‌ها، خود را منطبق کنند، همه به‌طور خواسته یا ناخواسته، زمینه‌ساز بروز و تشدید پدیده شکل نگرفتن رفتارهای اخلاقی شده‌اند (شکل ۳). در شکل شماره ۳، ترسیم خط‌چینها برای جهانها و عرصه‌ها، نشانگر تغییرپذیری و انعطاف‌پذیری آن است به‌گونه‌ای که می‌توان چشم‌اندازهای دیگری نیز برای آن متصور شد.



شکل ۳. مصورسازی نقشه عرصه و جهانهای اجتماعی درباره شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه در دانش‌آموزان

۳. سطح سوم: نقشه وضعیت

در فرایند ترسیم نقشه وضعیت، پژوهشگر به مصورسازی و نقشه‌ای کردن مسئله‌ها و پدیده‌ها می‌پردازد. در این مرحله، چالشها، تنشها، مواضع، تعارضها، ائتلافها، دغدغه‌ها، علایق و منافع مشترک یا تراحم منافع

در میان گروه‌های هم‌سود و ناهم‌سود، مجسم‌سازی می‌شود و نشان می‌دهد که چه جریان‌هایی به راه می‌افتد (فراسخواه، ۱۳۹۵). به منظور درک پدیده شکل‌نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه در دانش‌آموزان، به سؤالی‌هایی مانند «چه فعل و انفعالاتی در عرصه جریان دارد؟»، «فعالیت‌ها چگونه در میدان پیش می‌روند؟»، «سناریوها از چه قرار است، از چه مقتضیاتی شکل می‌گیرد و چه آثاری به بار می‌آورد؟» پرداخته شده است و با تبیین دقیق وضعیت آشکار شده، نقشه وضعیت مسئله و پدیده مورد بررسی، ترسیم شد. در این نقشه، پژوهشگران با هدف کمک به درک بهتر خوانندگان، چالش‌ها، تعارضها و موانع موجود در پدیده شکل‌نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه در دانش‌آموزان را در پنج مؤلفه کلی (هدف، محتوا، عملکرد، روش و ارزشیابی موجود در عرصه)، دسته‌بندی کردند. این جداسازی، فرصت و امکانی برای ارائه کامل‌تر پیچیدگی‌ها، چالش‌ها و موانع را فراهم کرد. در مؤلفه هدف، اهداف تربیتی یا به‌صورت متناسب با مقتضیات دانش‌آموزان اولویت‌بندی نشده و یا به‌صورت غیرمنطقی، تنظیم شده‌اند. ترسیم اهداف تربیتی غیرواقعی و صرفاً آرمان‌گرایانه، جابه‌جایی هدف با وسیله و تناسب ناکافی اهداف با وضعیت و نیازمندی‌های دانش‌آموزان، از مهم‌ترین مخاطرات و عوامل مخربی است که در عرصه به چشم می‌خورد.

در مؤلفه محتوای ارائه شده، برخی اوقات، برای مطالعه، نمونه‌های نامناسب و نامتناسب اخلاقی در دسترس دانش‌آموزان قرار می‌گیرند و این احتمال آسیب‌پذیری فضای خانوادگی از طریق فضای مجازی مانند ماهواره‌ها و شبکه‌های اجتماعی مجازی را تسهیل کرده است. به‌نظر وجدانی و آقایی (۱۳۹۶)، شبهات و مشکلات فراوانی که به‌ویژه توسط برخی از شبکه‌های ارتباطی جمعی و فضاهای مجازی، اعتقادات و اخلاقیات نسل جدید را نشانه رفته‌اند، بر دشواری کار معلمان و مربیان می‌افزاید.

برخی اوقات، در خانواده‌ها به رفتارهای اخلاق-محورانه و پرورش آن در کودکان، کم‌توجهی می‌شود و این در حالی عواقب بیشتری را در پی دارد که بهره‌گیری از برنامه‌های درسی ارزش-مدار به‌منظور پرورش صفات اخلاقی و اخلاق-محوری، اصل و اساس در مدارس محسوب نمی‌شود، گرچه در برخی از اسناد به برخی از آموزه‌های اخلاقی اشاره و بر آنها تأکید شده‌است، اما در عرصه واقعیت و اجرای برنامه، بیشتر تمرکز بر مادی‌گرایی و رقابت‌جویی بر سر نمره و کسب آمادگی برای آزمون‌های متعدد بوده و به‌تبع آن موجب خارج‌شدن یا از اولویت افتادن اصل حیاتی پرورش دانش‌آموزان اخلاق-محور، از نظام آموزش و پرورش و نهادینه‌شدن آن شده است. این یافته همسو با یافته‌های پژوهش مکیلانی و همکاران (۱۳۹۷) است. ایشان به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان مورد مطالعه، نسبت به باورهای دینی، نگاهی احساسی و به دور از درک اولویتهای دینی دارند و پیشنهاد نمودند بصیرت‌افزایی دینی از طریق مباحثه بر اصول بنیادینی نظیر «وسیله‌بودن عبادت برای شکل‌گیری عبودیت» و «ملاک قضاوت نبودن اشخاص در شناسایی حق یا باطل»، در دستور کار برنامه‌ریزان و متولیان تربیتی قرار گیرد.

آموزش مستقیم آموزه‌های اخلاقی در دوره نوجوانی، زمینه‌ساز بروز مقاومتها و واکنشهایی در دانش‌آموزان می‌شود. از شواهد برآمده از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان استنباط شد که به‌رغم وجود

بحران ناشی از تغییرات جسمی و روانی در سنین بلوغ و مواجهه با همسالان شباهت در شبکه‌های مجازی و پیرو آن نیاز مبرم نوجوانان به انعطاف‌پذیری و روزآمد شدن در روشهای برخورد و ارائه محتوا، لیکن آنان با آموزشهای طولی‌وار و بعضاً تذکر موارد اخلاقی به‌صورت طعنه و بدزبانی از سوی والدین و معلمان، مواجه شده‌اند و طبیعتاً در بسیاری از موارد، به‌کارگیری این رویه نادرست، به‌لجبازی با بزرگسالان انجامیده است.

در ضمن در مؤلفه‌های مربوط به عملکرد، فشار تحمیل‌شده به برخی از مربیان تربیتی و معاونان پرورشی مدارس، برای مستندسازی و تهیه فیلم و عکس برای گزارش‌دهی به مقامات بالاتر، اگرچه در حوزه مستندسازی با توفیقاتی همراه شده، اما به دلایلی مانند عدم اولویت‌بندی اقدامات برای مجریان تربیتی و عدم آموزش صحیح تفکر تشخیص هدف از وسیله در پرورش آموزه‌های اخلاقی، سبب شده است که از اهداف اصلی خویش به دور ماند، به‌گونه‌ای که طبق گزارشهای انجام شده، گاهی موجب شکل‌گیری روحیه تظاهرگرایی شده یا ریاکاری را وارد عمل مربیان می‌کند که با نقش‌الگویی معلم، منافات دارد.

به‌نظر می‌رسد، در بخش معرفی الگوهای سازنده، الگوسازی و الگودازی، نیز با بدسلیقگیها، سیاسی‌کاریها، بخشی‌گراییها و کج‌فهمیهای بنیادینی همراه شده‌ایم که در یکی از این موارد کژتابی، برخی با نیت خیر اما به روش نادرست، سعی در تخریب وجهه بخشی از شخصیت‌های قومی، ملی و دینی داشته‌اند و نیاز است رویه‌های مخرب در این زمینه، مورد واکاوی ژرف و آسیب‌شناسی جدی قرار گیرد. بر اساس یافته‌های برآمده از تحلیل مصاحبه‌ها، به‌نظر می‌رسد، تغییر مرجعیت فکری نوجوانان، از والدین، معلمان، روحانیون و دیگر شخصیت‌ها و قهرمانهای ملی، دینی و قومی تأثیرگذار کشور به سلبریتیها و دوستان همسال، یکی دیگر از زمینه‌های بروز رفتارهای غیراخلاقی و شکل‌نگرفتن رفتارهای اخلاق - محوره در دانش‌آموزان بوده است.

در مخاطرات مرتبط با مؤلفه ارزشیابی و فرایندهای آن، گاهی مربیان از نشانگرهای منفرد مانند نمره در آزمون استفاده می‌کنند یا تکالیف اصیل را مورد استفاده قرار نمی‌دهند. همچنین به‌نظر می‌رسد، فشارها و تأکیدات برخی از مدیران مدارس به معلمان مبنی بر لزوم تخصیص نمره بالا به همه دانش‌آموزان به دلایلی مانند کم‌اهمیت دانستن امور انضباطی و اخلاقی در مقایسه با دروسی مثل ریاضی و به‌ویژه افت شهرت مدرسه و به‌خطر افتادن منافع ناشی از آن، کسب نمره و پاسخ‌گویی و پاسخ - محوری در درس اخلاق و تربیت، مانع شکل‌گیری رفتارهای اخلاق - محوره در دانش‌آموزان شده است. به‌کارگیری افراطی شیوه‌های ارزشیابی و نظارت مستقیم بر نوجوانان و شکل‌نگرفتن خودکنترلی، خودمراقبتی، خودارزیابی و خودتنظیمی در نوجوانان از موانع موجود در عرصه، در این مؤلفه بود. چند نمونه از روایت‌های مشارکت‌کنندگان در ادامه آمده است:

«اصلی‌ترین آنها تربیت در دوران کودکی است. عدم تربیت درست در دوران کودکی. پدر و مادر و محیط باعث شدن درست تربیت نشن. بعضی موقع محیط طبق فرهنگی که داشتن باعث شده

درست تربیت نشن. معلمان هم در دوران نوجوانی نقش دارن. مخصوصاً اگه الگو بشن. به نظر من معلم‌ها اهدافشون آموزشی تا تربیتی. به نمره و درس فکر می‌کنن. بیشتر به درس و نمره فکر می‌کنن. چون تربیت مسئله سختیه و آدم باید از وجودش و آبروش مایه بزاره. بچه‌ها باید بفهمن که معلم‌ها به مسائل تربیتی هم اهمیت میدن.» مصاحبه‌شونده شماره ۷

«یعنی میایم به الگوهای معرفی می‌کنیم که به لحاظ بلوغ عقلی اون دانش‌آموز مناسب نیست، به دانش‌آموز اول باید الفبای مسائل اخلاقی رو یاد بگیره بعد کلمه رو یاد بدن و بعد جمله یاد بدن، به بچه‌ها یاد نمیدن که اگر به شخص حرف خوبی میزد اما خودش به اون عمل نمی‌کرد رو، شما نباید خودتون رو از علم اون محروم کنی باید از آموزش اون شخص استفاده کنی، به جای الگوپردازی، اسطوره‌پردازی می‌کنیم. این باعث عدم پویایی میشه، در صورتی که اگه بخواهیم این الگوها رو مقطع به مقطع کنیم برای بچه‌ها قابل دسترس باشه تا گام به گام به سمت بالاتر حرکت کنن. به مورد دیگه اینه که ما آموزش‌شهامون رو براساس سوالات و شبهات ذهنی دانش‌آموزان طراحی نمی‌کنیم، بلکه مبتنی بر استدلال‌های خودمون اونها رو می‌پسندیم تدوین کنیم.» مشارکت‌کننده شماره ۱۸

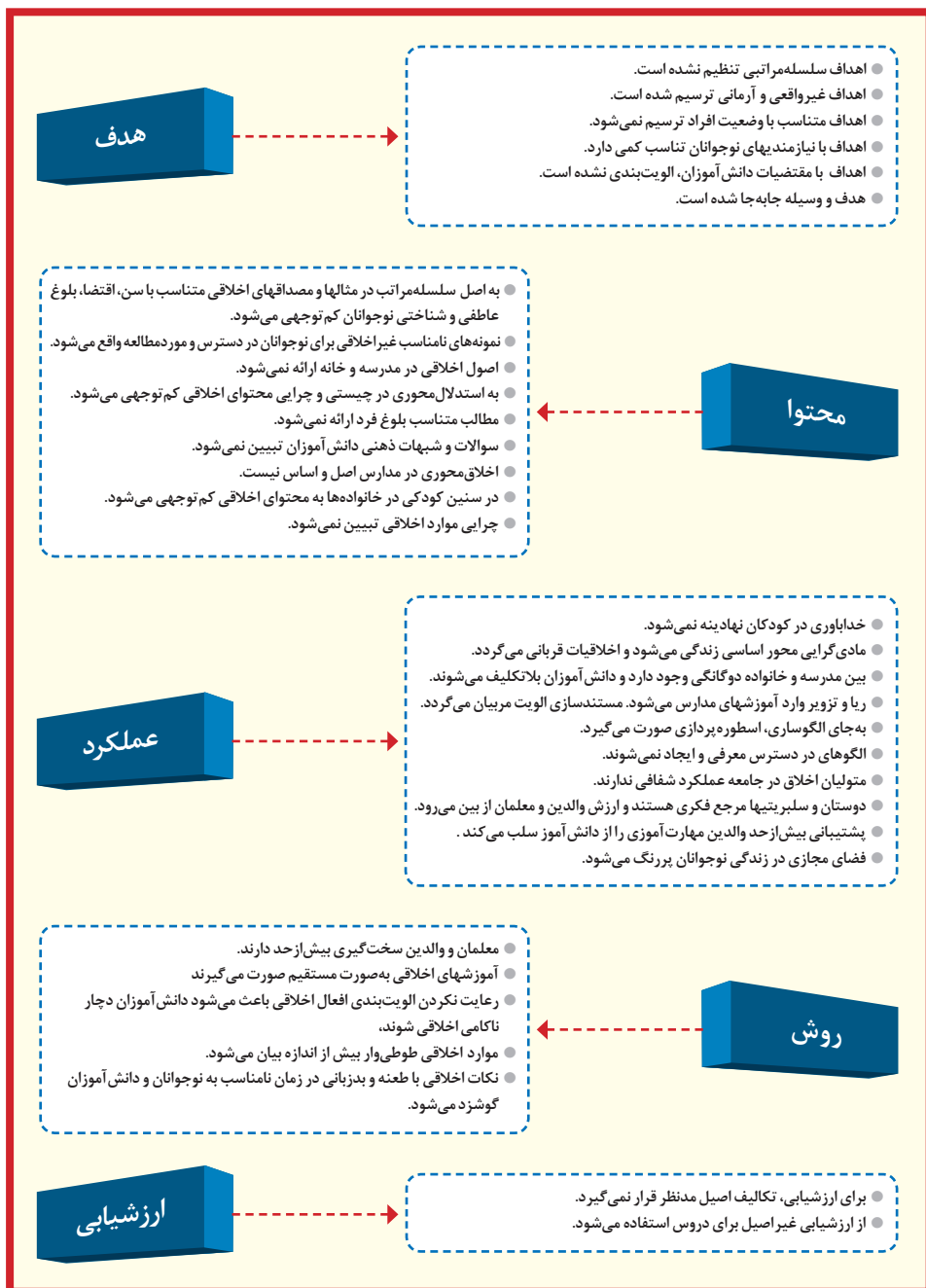
«آموزش‌های نادرست به کودکان، به صورت آموزش‌های طوطی‌وار، ولی عملکردی نیستند و در بزرگسالی و موقع عمل در جامعه واقعی نمی‌تونن این آموزش‌ها رو به کار ببندن. آموزش‌هایی که داده میشه با رفتارهایی که در جامعه می‌بینن با هم متفاوت، این تناقض باعث میشه دانش‌آموزان خوب و بد رو نشناسن و نتونن به راحتی بین رفتارهای غلط و درست تشخیص بدن که کدوم رفتار رو باید انجام بدن» مشارکت‌کننده شماره ۴

«به نظر من به ناهماهنگی بین خانواده و جامعه و مدرسه هستش، دانش‌آموز در خانواده به نوع حرف و رفتاری رو می‌بیننه که از نظرشون مناسبه و وقتی وارد جامعه میشه ممکنه اون رفتار مورد شماتت دوستان قرار بگیره.» مشارکت‌کننده شماره ۲

«آموزش‌ها با روش نادرست همراه ریا و تزویر به دانش‌آموزان باعث میشه که اونها تا زمانی که تحت تاثیر الگوهای اولیه خود یعنی پدر و مادر و ... هستن پایبند باشن ولی زمانی که از محیط فاصله می‌گیرن گستاخ، جسور و خارج از اخلاق عمل می‌کنن.» مشارکت‌کننده شماره ۳

«نوجوانان به دلیل اینکه تک‌فرزند یا حداکثر دو فرزند در خانواده هستن خیلی مورد توجه خانواده‌ها قرار می‌گیرن، حمایت از اونها زیاد میشه، تا وسیله‌ای لازم داشته باشن فوری براشون تهیه میشه.» مشارکت‌کننده شماره ۹

«عدم زمینه‌چینی و آمادگی جهت ورود تکنولوژی‌های جدید و حجم‌های فرهنگی، ابزار آلات مجازی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیره و منجر به تضعیف اعتقادات معنوی و اخلاقی دانش‌آموزان میشه.» مشارکت‌کننده شماره ۵



شکل ۴. مصورسازی نقشه وضعیت درباره شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق - محورانه در دانش آموزان

بر اساس نتایج حاصل از تحلیل می‌توان بیان کرد که در پدیده شکل‌نگرفتن رفتارهای اخلاق -محورانه در دانش‌آموزان، مؤلفه‌های هدف، محتوا، روش، عملکرد و ارزشیابی مورد توجه والدین و معلمان و کتابهای درسی، از اهداف اصیل، محتوای اصیل، روش اصیل، عملکرد اصیل و ارزشیابی اصیل فاصله دارند و برای پرورش دانش‌آموزان اخلاق -محور لازم است عناصر نامناسب و نامتناسب با ماهیت، نیازها و موقعیت مخاطبان، شناسایی شوند و با اقداماتی هوشمندانه، شکاف میان مؤلفه‌ها و رویه‌ها از غیرواقعی به مؤلفه‌های اصیل کاهش یابد. بنابراین لازم است، در سطحی کلان، سیاستگذاران و برنامه‌ریزان آموزشی و در سطحی خرد، والدین، معلمان، رسانه‌ها و محتوا و رویکردهای موجود در کتابهای درسی و سایر عناصر تأثیرگذار، در مؤلفه‌های پنجگانه هدف، محتوا، روش، عملکرد و ارزشیابی و عناصر زیرمجموعه آنها، اصلاحات مناسب را در دستور کار قرار دهند و در اولین فرصت، اولویتهای اساسی را مورد تجدیدنظر جدی قرار دهند.

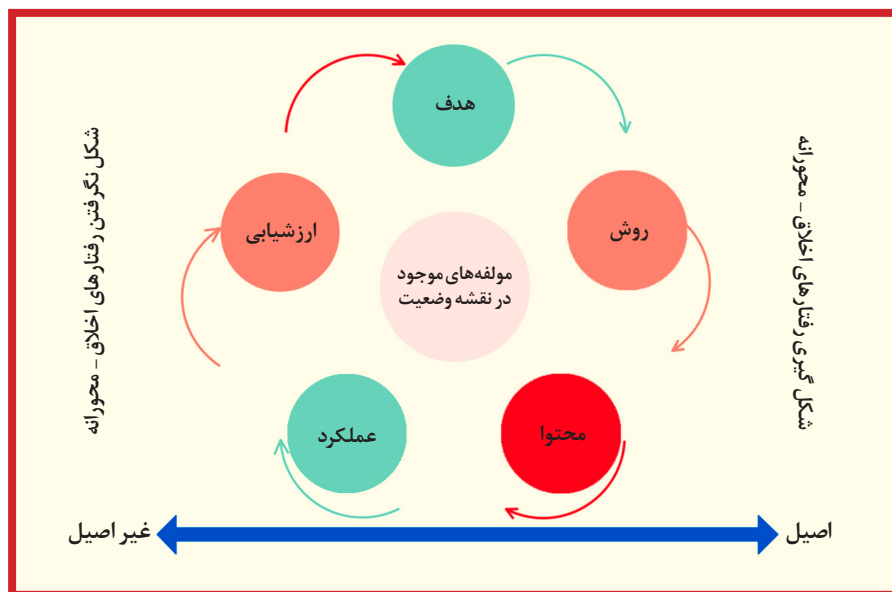
بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش سعی شده که پژوهشگران با ابزارهای نوین و سه نوع نقشه‌ای که کلارک در تحلیل موقعیت پیشنهاد کرده‌است، عاملان انسانی و غیرانسانی، گفتمانهای موجود و عاملان خاموش را در شکل‌گیری پدیده شکل‌نگرفتن رفتارهای اخلاق -محورانه در دانش‌آموزان مورد توجه قرار دهند. همچنین پیچیدگیهای این پدیده، موشکافی و تصویری واضح از پدیده شکل‌نگرفتن رفتارهای اخلاق -محورانه در دانش‌آموزان، مصور شود. هر گونه توصیف از پدیده مورد مطالعه بدون در نظر گرفتن عرصه‌ها و جهانهای حاضر در موقعیت، موجب کلیشه‌ای شدن نحوه برخورد با این پدیده خواهد شد.

ترسیم اهداف غیراصیل که آرمان‌گرایانه و دور از دسترس باشد، ارائه محتوای درسی غیراصیل که متناسب با نیاز یادگیرندگان با توجه به ابعاد جسمی و روانی و سن دانش‌آموز نباشد، اعمال روشهای غیراصیل و سنتی که متکی بر روشهای مستقیم در آموزش است، فاصله میان عملکرد واقعی بین خانواده، مدرسه و جامعه و دور شدن از اصالت عملکردها و فاصله داشتن با ارزشیابی اصیل و تکیه به حافظه -محوری در دروس اخلاقی، جریانهایی بودند که در موقعیت به راه افتاده بودند (شکل ۵). این یافته همسو با یافته‌های مطالعه کیم و پارک^۱ (۲۰۱۹) است مبنی بر اینکه، آموزش اخلاق مبتنی بر بحث (روش آموزش اخلاق)، در ارتقای قضاوت اخلاقی و توانایی تصمیم‌گیری اخلاقی بسیار مؤثر است. همچنین مؤید نظر حقی، صفایی‌مقدم، مرعشی و حسین‌زاده (۱۳۹۷)، درباره اهمیت بالای چگونگی پرکردن شکاف میان نظر و عمل در تربیت اخلاقی است. ارزشیابی یکی از ارکان اساسی در نظام آموزشی است که به‌منظور هدایت مستمر یادگیری دانش‌آموزان

1. Kim & Park

در جهت تحقق‌پذیری اهداف به کار می‌رود. ارزشیابی اصیل، شکلی از ارزشیابی است که در آن، یادگیرندگان به جای تکیه به حافظه، از آنچه آموخته‌اند، برای حل مسائل و انجام دادن تکالیف معنادار مربوط به زندگی واقعی استفاده می‌کنند و بدین صورت ارزشیابی آموخته‌های یادگیرندگان نیز فرصتی برای پرورش منشهای مناسب فکری آنهاست (عبداللهی گل، کرمی و کارشکی، ۱۳۹۵).



شکل ۵. حرکت در مؤلفه‌های اصیل و غیراصیل در پدیده شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق - محوری در دانش آموزان

در نوجوانی الگوپذیری دانش‌آموزان، به‌ویژه از دوستان و همسالان و همچنین سلبریتی‌ها باید مورد توجه خانواده‌ها و مدارس باشد. توجه به نظارت غیرمستقیم خانواده‌ها بر دوستیهای دانش‌آموزان از عواملی است که می‌تواند رفتارهای غیراخلاقی را کاهش دهد. همچنین دوگانگی میان گفت و عمل در نهادهای دست‌اندرکار تربیت دانش‌آموزان، موجب شده تا آنها در پیروی از رفتارهای اخلاق - محورانه دچار تردید و سردرگمی شوند. نتایج مطالعه حاضر نشان داد که در برخی از موارد، رفتارهای همدلانه جای خود را به رقابت‌جویی صرف و مادی‌گرایی در میان دانش‌آموزان داده است که نشان از کمرنگ شدن توجه به رشد اخلاق دارد و این یافته مؤید این یافته است که میان رشد اخلاقی، حساسیت اخلاقی و همدلی بیشتر، رابطه‌ای مستقیم و معنادار وجود دارد (یوگوئرو، اسکوتردا، وینیاس، سولر گونزالس، پیفاره، ۲۰۱۹).

پیشنهاد می‌شود که با ایجاد تغییر و تحول در نظام برنامه درسی سنتی موجود و انتقال به برنامه‌درسی ارزش-مدار، زمینه مساعد شکل‌گیری و نهادینه شدن رفتارهای اخلاقی در دانش‌آموزان فراهم شود. به‌طور کلی انتظار می‌رود که فرد تحت تعلیم برنامه‌درسی ارزش - مدار، رفتار مبتنی بر ارزش^۱ را از خود بروز دهند، شهروند ارزش - مدار^۲ باشد و در جامعه به‌عنوان یک عضو ارزش‌مدار جامعه^۳ ایفای نقش کند و کل جامعه را به سمت ارزش - مداری^۴ سوق دهد. در واقع، ارتباط خوبی با خود، خدای خود و دنیای پیرامون خود (واحد خانواده، مدرسه، محل کار، جامعه، ملت، جهان و در سطح بالاتر با خداوند) داشته باشد. در جریان آموزش ارزش‌ها، فرد به سمت انسان کامل شدن پیش می‌رود. برنامه درسی ارزش - مدار موجب می‌شود که افراد بتوانند تا در هر محیطی که قرار می‌گیرند مشوق، راهبر و منبع ارزش‌ها باشند. در واقع فرایند دیالکتیک ارزش‌گذاری و درونی‌سازی ارزشی با دانستن خود شروع، سپس به روابط با دیگران بسط داده می‌شود. آموزش در واقع تلاش می‌کند تا بلوغ شخصیتی به طور مداوم اتفاق بیفتد (یزدانی و همکاران، ۱۳۹۴). به منظور دستیابی به آموزش آگاهانه، اثربخش و برنامه‌ریزی‌شده قواعد، معیارها و ارزش‌های اخلاقی به دانش‌آموزان، ایجاد موقعیتهای مناسب برای کسب تجربیات اجتماعی و تعاملات میان- فردی اهمیتی بسزا در تبیین ارزش‌ها و درک عمیق و درونی کردن آنها دارد. به‌نظر می‌رسد مدارس می‌توانند شرایط تجربه‌های اجتماعی و اخلاقی متنوعی را برای کودکان و نوجوانان فراهم نمایند و از طریق برنامه‌های آموزشی تربیتی و فرهنگی غنی فرصتهای سازماندهی ذهنی کودک را تحت‌تأثیر قرار داده و زمینه پیشرفتهای ساختاری سازمان روانی را فراهم نمایند (پرتو، ۱۳۹۴). به‌کارگیری فنون جدید مانند فن شفاف‌سازی ارزش‌ها در آموزش‌های اخلاقی اثربخش‌تر از فنون سنتی است (لیسیویچی و اندرونی^۵، ۲۰۱۶). با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که کتابهای درسی متناسب با اهداف واقعی تدوین شوند و ارزشیابیها در درس به ارزشیابی اصیل در دانش‌آموزان نزدیک شود و از حافظه - محوری و تأکید بر یادآوری در درس اخلاق تدوین‌شده در کتابهای درسی دوری شود. کارگاههای برقراری ارتباطات میان- فردی و مؤثر برای والدین و معلمان برگزار شود تا بتوانند از رهگذر تعامل مناسب با دانش‌آموزان در شکل‌گیری رفتارهای اخلاق-محورانه در دانش‌آموزان مؤثر باشند. با توجه به ناهماهنگیهای بسیار زیادی که در مؤلفه‌های هدف، محتوا، روش و ارزشیابی برنامه‌درسی مصوب و در حال اجرا با الزامات مربوط به پرورش دانش‌آموزان اخلاق-محور مشاهده گردید، پیشنهاد می‌شود که تدوین

1. Value-based practice
2. Value-based citizen
3. Value-based social member
4. Value-oriented
5. Lisievici & Andronie

و اجرایی‌سازی برنامه‌درسی ارزش-مدار در نظام آموزشی به‌ویژه در دوره‌های پیش از دانشگاه، در محور اقدامات سیاستگذاران، برنامه‌ریزان و مجریان قرار گیرد. سازوکاری تدوین شود تا ضمن شفاف‌سازی و روزآمد کردن ملاکها، نشانگرها و معیارهای ارزشیابی عملکرد اخلاقی دانش‌آموزان در مدرسه، زمینه هر گونه فشار رسمی و غیررسمی اعمال‌شده از سوی مدیران مدارس به معلمان در بیش‌برآورد کردن وضعیت عملکردی دانش‌آموزان کاسته شود. سازوکاری تدوین شود تا ضمن جلوگیری از شکل‌گیری یا تشدید روحیه تظاهرگرایی معلمان و به‌ویژه مربیان حوزه‌های مرتبط با مسائل اخلاقی، اولاً زمان و اقدامات اساسی به تمرین عملی رفتارهای اخلاقی در محیط‌های آموزشی اختصاص یابد و ثانیاً تبعات ناشی از آیین‌نامه مربوط به الزامات مستندسازی فرایندهای پرورشی، مورد واکاوی ژرف قرار گیرد.

نتایج نشان داد که آموزش مستقیم آموزه‌های اخلاقی در دوره نوجوانی، زمینه‌ساز بروز مقاومتها و واکنشهایی در دانش‌آموزان می‌شود، از این رو پیشنهاد می‌شود با استفاده از شیوه‌های نوین پرورش مفاهیم اخلاقی، همچون بازی‌سازی^۱، ایفای نقش، کلاس معکوس و قصه‌درمانی، زمینه لازم را برای مشارکت مؤثر دانش‌آموزان در آموزشهای فوق‌برنامه و همچنین کلاسی مرتبط با پرورش آموزه‌های اخلاقی دوچندان کرد. همچنین پیشنهاد می‌شود که در مطالعه‌های ژرف‌انگر و آسیب‌شناسانه، آفتها و کژکارکردهای حوزه روشهای پرورش اخلاق در مدارس، مورد واکاوی قرار گیرند. سازوکاری در نظر گرفته شود تا این ذهنیت رایج و صدا البته خطا مبنی بر کم‌اهمیت دانستن دروسی مثل ورزش، کار و فناوری، هنر و... در اسرع وقت اصلاح شده و ملاکهای ارزشیابی این دروس، به‌طور عینی و کامل شناسایی شود و با ضمانت اجرایی به شیوه‌ای صحیح مورد ارزشیابی قرار گیرد. به‌منظور رفع کاستیها در حوزه معرفی الگوهای سازنده، پیشنهاد می‌شود که اقداماتی صورت پذیرد. به همین‌منظور در گام اول، آسیبها در رویه‌های موجود در معرفی الگوها، شناسایی شوند. در گام دوم، عوامل مؤثر و پیامدهای ناشی از کاهش جدی مرجعیت فکری معلمان در مدرسه مورد واکاوی قرار گیرد. در گام سوم، آسیبهای ناشی از جایگزینی گروه دوستان و سلبریتیها به جای معلمان و دیگر شخصیت‌های اثرگذار اخلاقی، شناسایی و بازنمایی شود. در گام چهارم، در مطالعه‌ای گسترده انواع الگوهای متناسب با سن و دوره تحصیلی دانش‌آموزان و ویژگیهای آنها شناسایی شود و مصادیق آن برای استفاده صحیح مربیان پرورشی و سایر معلمان، در اختیار مدارس قرار گیرد.

1. Gamification

- انصاری، مریم و محسنی‌پور، محمدصادق. (۱۳۹۷). بررسی دیدگاه دبیران دوره متوسطه پیرامون فرصت‌ها و تهدیدهای تربیت اخلاقی در نظام آموزشگاهی. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱ (۳)، ۷-۳۰.
- بابائی‌سالانقوج، احسان؛ مسعود، محمد؛ زمانی، بهادر و ربیعی، کامران. (۱۳۹۶). تحلیل موقعیت به‌مثابه روشی برای پژوهش درباره شهر اسلامی. *فصلنامه علمی-پژوهشی شهر ایرانی اسلامی*، ۷ (۲۷)، ۱۷-۲۸.
- پرتو، مسلم. (۱۳۹۴). نقش جهت‌گیری مذهبی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی در تحول قضاوت اخلاقی نوجوانان دانش‌آموز. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱ (۱)، ۱۱-۳۸.
- تودارو، مایکل. (۱۹۷۱). *توسعه اقتصادی در جهان سوم*، ترجمه غلامعلی فرجادی (۱۳۹۱). تهران: انتشارات کوهسار.
- حسینی، محمد و وجدانی، فاطمه. (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کیفی کتابهای مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از منظر تربیت اخلاقی. *دوفصلنامه تربیت اسلامی*، ۱۲ (۲۵)، ۲۹-۵۴.
- حقی، احمد؛ صفایی‌مقدم، مسعود، مرعشی، سیدمنصور و حسین‌زاده، علی‌محمد. (۱۳۹۷). بررسی رابطه میان نظر و عمل در تربیت اخلاقی براساس نظریه اعتباریات علامه طباطبائی. *فصلنامه تربیت اسلامی*، ۱۳ (۲۷)، ۱۸۷-۲۰۹.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*، مصوبه اسفند ۱۳۹۱. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- دهقان‌سیمکانی، رحیم. (۱۳۹۱). موانع اخلاق‌ورزی از دیدگاه ملاصدرا. *فصلنامه پژوهش‌نامه اخلاق*، ۵ (۱۸)، ۱۲۵-۱۴۳.
- رستمی، محمود؛ نبی‌پور، افسانه و بکرانی، زهرا. (۱۳۹۴). بررسی ضرورت آموزش علم اخلاق و برنامه درسی اخلاق مدار در مدارس. *کنگره بین‌المللی روانشناسی و علوم تربیتی با رویکرد اسلامی*، اردبیل، کانون فرهنگی مناجات اردبیل.
- رشید، خسرو. (۱۳۹۴). رفتارهای پرخطر در بین دانش‌آموزان نوجوان دختر و پسر شهر تهران. *فصلنامه رفاه اجتماعی*، ۱۵ (۵۷)، ۳۱-۵۶.
- روحانی‌سراجی، سیدداود؛ امین‌خندقی، مقصود؛ قندیلی، سیدجواد و رضائی کرمانی‌نسب‌پور، محمدعلی. (۱۳۹۸). برنامه درسی اجراشده در نظام تربیتی امام صادق علیه‌السلام: حاکمیت توحید و اخلاق. *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۷ (۴۴)، ۵۹-۸۶.
- شاملی، عباسعلی؛ ملکی، حسن و کاظمی، حمیدرضا. (۱۳۹۰). برنامه درسی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۳ (۲)، ۷۷-۹۸.
- عباس‌زاده، آذر؛ رنج‌دوست، شهرام و عظیمی، محمد. (۱۳۹۹). تبیین مؤلفه‌های رشد اخلاقی برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه در چهارچوب فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۸ (۴۷)، ۱۴۱-۱۵۷.
- عبداللهی‌گل، طاهره؛ کرمی، مرتضی و کارشکی، حسین. (۱۳۹۵). سنجش اصیل راهکاری برای بهبود کیفیت نظام آموزش عالی. *کنگره ملی آموزش عالی ایران*، تهران: انجمن ملی آموزش عالی ایران.
- عمادی استرآبادی، صدیقه. (۱۳۸۹). بررسی ابعاد خلق عظیم پیامبر اعظم (ص) عصاره خوبی‌های خلقت. *فصلنامه فدک*، ۱ (۱)، ۱۰۱-۱۲۳.
- غفوری، آرزو و صالحی، کیوان. (۱۳۹۵). بازنمایی فرآیند شکل‌گیری دگرگونی‌های ارزشی در افراد با محوریت زنان: مطالعه‌ای به روش نظریه برخاسته از داده‌ها. *فصلنامه مطالعات اجتماعی‌روانشناختی زنان*، ۱۴ (۴)، ۱۵۷-۲۰۸.
- _____ (۱۳۹۸ الف). ارتقاء هوش اخلاقی دانش‌آموزان متوسطه اول در درس کار و فناوری. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۴ (۴)، ۱۰۷-۱۳۶.
- _____ (۱۳۹۸ ب). تبیین چرایی شکل‌نگرفتن رفتارهای اخلاق‌محورانه متناسب با الگوی اسلامی ایرانی در دانش‌آموزان: مطالعه‌ای به روش نظریه برخاسته از داده‌ها و رهیافت شارماز. *مجموعه مقالات هشتمین کنفرانس الگوی*

اسلامی/ایرانی پیشرفت، دانشگاه تهران، مرکز الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت.

فراسـتخواه، مقصود. (۱۳۹۵). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر نظریه برپایه (گراندد تئوری GTM). تهران: انتشارات آگاه.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جوین. (۱۹۹۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران (۱۳۹۱). تهران: انتشارات سمت.

مکیلانی، حسین؛ درانی، کمال و صالحی، کیوان. (۱۳۹۷). تحلیل پدیدارشناسانه باورهای دینی دانش‌آموزان و ارائه راهکارهایی برای کاهش چالش‌ها و آسیب‌های موجود. دوفصلنامه علمی-پژوهشی دین و ارتباطات، ۲۵ (۱)، ۱۵۷-۱۹۲.

میرمعزی، سیدحسین. (۱۳۹۵). اخلاق اسلامی و مذهب اقتصادی اسلام. فصلنامه علمی و پژوهشی اقتصاد اسلامی، ۱۶ (۶۲)، ۳۳-۵۹.

نوروزی، رضاعلی و عاطفت‌دوست، حسین. (۱۳۹۰). تربیت اخلاقی؛ بررسی تطبیقی دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی و کلبرگ. مجله معرفت/اخلاقی، ۲ (۲)، ۵۳-۶۸.

وجدانی، فاطمه و آقایی، جواد. (۱۳۹۶). نقش صبر مربی در فرایند تربیت دینی و راهکارهای تقویت آن. فصلنامه پژوهش‌نامه اخلاق، ۱۰ (۳۶)، ۲۹-۵۲.

وجدانی‌اسدی، محمدرضا؛ نوروزی، داریوش؛ فردانش، هاشم؛ علی‌آبادی، خدیجه و باقری نوع‌پرست، خسرو. (۱۴۰۰). الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق. اخلاق حرفه‌ای در آموزش، ۱ (۱)، ۵۹-۱۰۵.

یادگاری، مطهره. (۱۳۹۸). تبیین فرایندهای جاری تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه منطقه ۵ شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته تحقیقات آموزش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

یزدانی، شهرام؛ اکبری لاکه، مریم؛ احمدی، سلیمان؛ افشار، لیلا و فروتن، سیدعباس. (۱۳۹۴). الگوی برنامه درسی ارزش‌مدار از دیدگاه صاحب‌نظران آموزش اخلاق و ارزش‌ها در دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۵ (۴۰)، ۳۰۴-۳۱۸.

- Ashby-King, D. T., & Boyd, K. (2020). Integrative ethical education: An exploratory investigation into a relationally based approach to ethics education. *Journal of Communication Pedagogy*, 3(1), 65-81.
- Bergmark, U. (2009). *Building an ethical learning community in school*. (Doctoral dissertation). Luleå University of Technology, Sweden.
- Bourke, M., Kinsella, W., & Prendeville, P. (2020). The implementation of an ethical education curriculum in secondary schools in Ireland. *Education Sciences*, 10(1), 14.
- Carden, C. (2018). Reading to the soul: Narrative imagery and moral education in early to mid-twentieth-century Queensland. *History of Education*, 47(2), 269-284.
- Clarke, A. (2003). Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576.
- Clarke, A., Frieze, C., & Washburn, R. (Eds.). (2015). *Situational analysis in practice: Mapping research with grounded theory*. Routledge.
- Dong, X. (2018). Strategies to boost the moral construction of Chinese citizens in the process of basic modernization. In *Proceedings of International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Ecological Studies (CESSES 2018)* 731-736. Atlantis Press.
- Gabidullina, F., Akhatova, Z., Karimova, I., Glukhova, O., & Zakirov, R. (2018). Ethical discussions in the national literature as a form of moral education of the students. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(2), 295-305.

- Henderson, D. (2015). Exploring the potential to educate “good citizens” through the Australian civics and citizenship curriculum. In M. Print, & C. Tan (Eds.), *Educating “good” citizens in a globalising world for the twenty-first century* (pp. 11-31). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kim, W. J., & Park, J. H. (2019). The effects of debate-based ethics education on the moral sensitivity and judgment of nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 83, 104200.
- Lisievoli, P., & Andronie, M. (2016). Teachers assessing the effectiveness of values clarification techniques in moral education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 400-406.
- Manea, A. D. (2014). Influences of religious education on the formation moral consciousness of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149, 518-523.
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. In M. Killen, & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 703-733). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rodzalan, S. A., & Saat, M. M. (2016). Ethics of undergraduate students: A study in Malaysian public universities. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(9), 672-678.
- Tirri, K. (2019). The purposeful teacher. In R. B. Monyai (Ed.), *Teacher education in the 21st century*. IntechOpen.
- Turiel, E., & Banas, K. A. (2020). The development of moral and social judgments: Social contexts and processes of coordination. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 23-44.
- Yuguero, O., Esquerda, M., Viñas, J., Soler-Gonzalez, J. S., & Pifarré, J. (2019). Ethics and empathy: The relationship between moral reasoning, ethical sensitivity and empathy in medical students. *Ética y empatía: relación entre razonamiento moral, sensibilidad ética y empatía en estudiantes de medicina*. *Revista Clínica Española*, 219(2), 73-78.