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 این‌منظور، 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 بازنمایی 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.

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

◉ تاریخ دریافت: ۹۸/۹/۱۰ ◉ تاریخ پذیرش: ۹۹/۸/۲۰

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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

مقدمه

مجموعه‌ای وسیع از پژوهشها نشان می‌دهند که افراد به روشهای مختلف در مورد روابط اجتماعی اســـتدلال می‌کنند و آداب و رســـوم 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[1]، ۲۰۲۰). پرورش فضایل اخلاقی یکی از مهم‌ترین و درعین حال مشـــکل‌ترین کارهاســـت و انجام دادن این کار از هدفهای مهم و والای جوامع بشری است(وحدانی‌اسدی، نوروزی، فردانش، علی‌آبادی و باقری نوع‌پرســـت، ۱۴۰۰). از دیدگاه ناروائز[2] «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 تســـهیل رشـــد قضاوت اخلاقی خودمختارانه و توانایی حل مباحث و رســـیدن به اجماع و توافق عمومی بر اســـاس قواعد عدالت اســـت، بنابراین به رشد استدلال و خودپیروی مرتبط می‌شود (ناروائز، ۲۰۰۶).

الگـــوی معاصر تربیت اخلاقی، برایند دانش اخلاقی و کنش اخلاقی اســـت. آموزش اخلاقی شـــامل ایجاد فضایی مناســـب برای نهادینه کردن مؤلفه‌های اخلاق اجتماعی در ساختار شخصیتی دانش‌آموزان اســـت که به اجرای رفتار اخلاقی مناســـب می‌انجامد (مِنا[3]، ۲۰۱۴). معلمان می‌توانند با طرح روشهایی در کلاس درس رفتارهـــای اخلاق - محورانه را در دانش‌آموزان ارتقا دهند (غفوری و صالحی، ۱۳۹۸الف). نهـــاد آموزش و پـــرورش که یکی از گســـترده‌ترین نهادهای مؤثر و جهت‌دهنده در همه کشورهاســـت، باتوجه به مخاطبان فراوان و مســـتعد خود و نیز بر اســـاس رسالتهای آموزشی و پرورشی خود، باید برنامه تربیت اخلاقی را جزء محوری‌ترین مســـائل تربیتی خود قرار دهد، تا انســـان حضور خدا را در زندگی و از درون خـــود لمس کرده، گرایش او به دین و اخلاق آشـــکار گردد(شـــاملی، ملکـــی و کاظمی، ۱۳۹۰). آموزش مفاهیم اخلاقی، در شکل‌گیری هویت و بهبود ارتباطات اجتماعی دانش‌آموزان اهمیت بسیار دارد. با وجود این، مطالعات انجام‌شـــده نشان می‌دهد ارزشـــهای اخلاقی آنچنان که باید در وجود دانش‌آموزان نهادینه نشده‌اســـت و آنها دچار بحران هویت، معنویت و اخلاق شده‌اند(عباس‌زاده، رنج‌دوست و عظیمی، ۱۳۹۹). برای به عینیت در آوردن ارزشـــها در جامعه، توجه هوشمندانه و زیربنایی به ارزشها ضرورت دارد. از این‌رو اولین گام برنامه‌ریزی مناسب است (یزدانی، اکبری‌لاکه، احمدی، افشـــار و فروتن، ۱۳۹۴). یکی از مناسب‌ترین برنامه‌ها برای پرورش و تقویت اخلاق- محوری در جامعه، برنامه‌درسی ارزش- مدار[4] 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

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؛ به‌نقل 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 تکان‌دهندهٔ مطالعهٔ رشید (۱۳۹۴)، در زمینهٔ رعایت نکردن مؤلفه‌های اخلاقی نشان داد که کشیدن قلیان و کشیدن سیگار، رابطهٔ جنسی، کتک‌کاری در بیرون خانه و تجربه مصرف الکل، به‌ترتیب همه‌گیرترین رفتارهای پرخطر در میان نوجوانان بوده‌اند. تجربه کشیدن قلیان با ۵۱/۵٪، تجربه کشیدن سیگار با ۳۵/۲٪، تجربهٔ رابطهٔ جنسی با میل خود با ۳۰/۴٪، کتک‌کاری در بیرون از خانه (جز مدرسه) با ۲۸/۱٪، و تجربهٔ مصرف الکل با ۲۷/۴٪ به‌ترتیب 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[1] بالقوه، صحه و تأکید کرده‌اند (تیری[2]، ۲۰۱۹؛ گابیدولینا، آخاتووا، کریموا، گلوخووا و زاکیروف[3]، ۲۰۱۸؛ دانگ[4]، ۲۰۱۸؛ کاردن[5]، ۲۰۱۸؛ هندرسون[6]، ۲۰۱۵). برای جامعه، آموختن و پروراندن مؤلفه‌های اخلاقی و راستی به افراد، از دوره کودکی، با اهمیت است (رودزالان و سات[7]، 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

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 شـــناختی به‌ویژه پیشرفت تحصیلی مورد توجه قرار داده‌اند. ماموریت مدارس، برای ادغام اخلاق در برنامه درســـی به‌منزلهٔ یک فرایند و اصل اساسی به‌شمار می‌آید که همسو با تفاوتها و نیازهای محیطی و موقعیتی دانش‌آموزان در محیط آموزشی، زمینه ایجاد جامعهٔ اخلاقی پایدار را فراهم می‌کند (برگمارک[1]، ۲۰۰۹). مطالعهٔ مکیلانی، درانی و صالحی (۱۳۹۷)، نشـــان داده که پی بردن به خلأهای اعتقادی، اخلاقی، عاطفی و معنوی از سوی والدین و دست‌اندرکاران تربیت می‌تواند زمینه‌ای برای شـــکل‌دهی و شـــکل‌گیری هویت دینی و اخلاقی نوجوانان و کاهش آسیبهای رو به‌فزونی باشد. نتایج پژوهش غفوری و صالحی (۱۳۹۸ب)، حاکی از آن است که شکل‌نگرفتن رفتارهای اخـــلاق - محورانـــه در دانش‌آموزان، تابعی از دو عامل کلی نظام باورهـــای اخلاقی دانش‌آموزان و نظام باورهای اخلاقی بزرگسالان است. بر پایهٔ پژوهش نوروزی 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 ارزشـــهای عالی انســـانی در زندگی آنها می‌داند، اما خواجه نصیر هدف والای تربیت اخلاقی را سعادت می‌داند و در بیان مراتب والاتر ســـعادت، آن را رسیدن به قرب ربوی توصیف کرده و سعادت را عطیتی الهی دانســـته است. به بیان اســـتاد جوادی آملی، هر یک از قوای انسانی نظیر قوهٔ عاقله و واهمه، داعیهٔ سلطنت نسبت به قلمرو دیگر قوا را دارد و هریک از انسانها نیز به تناسب اینکه کدام یک از قوای درونی مســـلط 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[2]، ۱۹۷۱؛ ترجمه فرجادی، ۱۳۹۱). تربیت دانش‌آموزان اخلاق-محور، یکی از ابعاد لازم بـــرای حـــرکت در مسیر توسعه اسلامی - ایرانی است. این اهمیت تا بدان‌جاست که در برنامه‌درسی جمهوری اسلامی ایران، از آن به عنوان زمینه‌ای برای برقراری ارتباط سازنده در چهار عرصهٔ 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).

یـــادگاری (۱۳۹۸) در مطالعه خود با هدف تبیین فرایندهای جاری تربیتی در مدارس متوســـطه شـــهر تهران، کمرنگ‌بودن و در اولویت نبودن تربیت اخلاقی را به‌عنوان مقوله محوری خود شناسایی نمود. او در مطالعه خود تأکید دارد که به‌نظر می‌رســـد، همّ و غم اصلی مدارس و والدین بر آماده‌ســـازی دانش‌آموزان برای کنکور یا یافتن شغل در بازار کار، استوار شده است و به‌خلاف جهت‌گیریهای توصیه‌ای اســـناد بالادســـتی 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

و نظامـــات موجود، خلأ حاکمیت توحید - محوری و اخلاق -مداری آشـــکار اســـت (روحانی‌ســـراجی، امین‌خندقی، قندیلی و رضایی کرمانی‌نســـب‌پور ، ۱۳۹۸). ارائه برنامه درســـی از طریق الگوی اخلاقی مانند الگوی معرفی شدهٔ لاپسلی[1] و ناروائز (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 پرندوِلی[2]، ۲۰۲۰). در یک مطالعه با استفاده از طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون، قضاوت اخلاقی و استدلال شـــرکت‌کنندگان پیش و پس از شـــرکت در یک دوره آکادمیک مبتنی بر آمـــوزش 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[3]، ۲۰۲۰).

تا مدتها تمرکز اصلی نظریه برخاســـته از داده‌ها در کشف موارد اساسی چون فرایندهای اجتماعی و انواع کنشـــهایی بود که در قلب پدیده‌ها وجود دارد. کلارک[4] (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[5] و واشـــبرن[6]، ۲۰۱۵). در نســـخه کلارکی نظریه برخاسته از داده‌ها، تعمدی وجود داشـــت که به جای بافتار[7] از مفهوم موقعیت[8] اســـتفاده شود. چون موقعیت مدام در پویایی و دگرگون شـــدن و قرین تنوع اســـت. همچنین به‌خلاف نســـخهٔ مدرن اشتراسی که فرایند مشـــخصی را به‌صورت نظام‌مند در جهان اجتماعی توضیح می‌دهد، در نســـخه پســـت‌مدرنی کلارکی، فرض بر این است که این کار به تقلیل‌گرایی می‌انجامد. امر اجتماعی، شبکه‌ای‌تر و آشوبناک‌تر از ساده‌سازیهای نظام‌مند است. دو مفهوم مرکزی در این نسخه، یکی پیچیدگی، غموض، ابهام و دیگری ناهمگنی و به‌هم ریختگی اســـت. 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 اســـت تا با بهره‌گیری از روش نظریه برخاســـته از داده‌ها و با تکیه بر رهیافت تحلیل موقعیت کلارک، عوامل و شـــرایط 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. Friese
6. Washburn
7. Context
8. Situation

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

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

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

روش

با توجـــه به اهمیت و ضرورت واکاوی ژرف در زمینهٔ موانع و چالشـــهای شـــکل گرفتن رفتارهای اخلاق - محورانه متناسب با الگوی اسلامی - ایرانی در دانش‌آموزان، بر آن شدیم تا با استفاده از رویکرد کیفی و روش «نظریه برخاسته از داده‌ها[1]»، 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[2]،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 می‌شـــود. کلارک (۲۰۰۳)، برای درک بهتر تفاوتها و پیچیدگیهای زندگی اجتماعی، پس از چرخش پســـت‌مدرن، شروع به بازسازی و روزآمد کردن نظریه برخاسته از داده‌ها نمود. او برای تحلیل، سه نقشه پیشـــنهاد 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 می‌کننـــد. با توجه به اینکه این مطالعه با هدف بازنمایی موانع شـــکل‌گیری رفتارهای اخلاق - محورانه متناسب با الگوی اسلامی - ایرانی در دانش‌آموزان، صورت‌بندی شده‌است، لذا تصمیم‌گرفتیم تا رهیافت تحلیل موقعیت کلارک را به‌کار بندیم که در آن با اســـتفاده از ســـه 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

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، نقشهٔ عرصه‌ها و جهانهای اجتماعی و نقشه وضعیت ایجاد کردیم.

برای گزینش آگاهانه مشارکت‌کنندگان، ابتدا از نمونه‌گیری هدفمند[1]، سپس از نمونه‌گیری نظری[2] برای تکوین نهایی نظریه استفاده شد. به این‌منظور با ۹ تن از صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت که سالها سابقه تدریس و تحقیق در زمینهٔ 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[3]، انجام شدند. این روش کاملاً بر مبنای طرح سؤالهای خودجوش در یک تعامل طبیعی استوار است، معمولاً از نوعی است که به‌عنوان جزئی از یک مشاهدهٔ مداوم شرکت‌کنندگان در پژوهش انجام می‌شود (گال[4] 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 تحلیل‌گر (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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

جدول ۱. (ادامه)

مصاحبه‌شوندگان	تحصیلات	رشته تحصیلی	سابقه تدریس	دوره تدریس	جنسیت	شهر
۷	فوق‌لیسانس	فلسفه تعلیم و تربیت	۱۸	دوره اول متوسطه	زن	قزوین
۸	لیسانس	هنر	۱۵	دوره اول متوسطه	زن	شهرصنعتی‌البرز
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[1]	● عناصر مهم انسانی[2]، غیرانسانی، گفتمان و دیگر عناصر را در موقعیت پژوهش طراحی می‌کند.
نقشه‌های جهان اجتماعی و عرصه‌ها[3]	● اجتماعی از نقش‌آفرینان[4] را طرح می‌کند. عناصر کلیدی غیرانسانی و عرصه‌های تعهد در درون آنها را که درگیر مذاکرات یا تفسیرهای موجود در موقعیت هستند، بیان می‌کند.
نقشه‌های وضعیت[5]	● وضعیت اصلی برآمده از محورهای گفتاری خاص، متنوع و مختلف و مسائل محیطی چالش‌زا و بغرنج 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 (تشکیل‌شده از دو نقشهٔ موقعیت ساخت‌نیافته، نقشهٔ موقعیت منظم‌شده)، سطح دوم، نقشهٔ عرصه‌ها و جهانهای اجتماعی و سطح سوم نقشهٔ 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. نقشهٔ موقعیت ساخت‌نیافته: اولین نقشه موقعیت معمولاً شلوغ و ساخت‌نیافته است (شکل ۱) که تحلیلگر آن را پس از اولین بررسیها مرتب می‌کند (شکل۲).

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

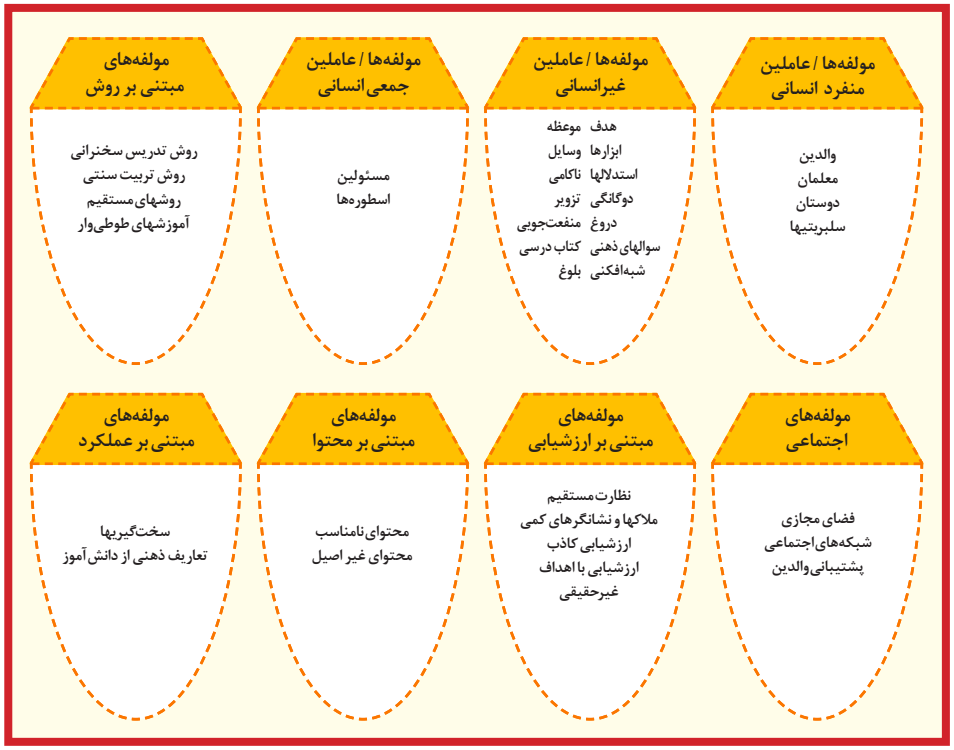
[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

۱-۲. نقشـــهٔ موقعیت منظم‌شده: در گام دوم، تحلیلگر نقشـــه 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 دربارهٔ عوامل شـــکل نگرفتن رفتارهای اخلاق- محورانه دانش‌آموزان

به‌طورکلی، تحلیل داده‌های گردآوری شده درباره مؤلفه‌های مؤثر در شکل نگرفتن اخلاق - محوری در دانش‌آموزان، به بازنمایی هشـــت دسته مؤلفه شامل «عاملین انسانی منفرد، عاملین انسانی جمعی، مؤلفه‌های غیرانســـانی، مؤلفه‌های مبتنی بر روش، مؤلفه‌های اجتماعی، مبتنی بر ارزشـــیابی، مبتنی بر محتوا و مبتنی بر عملکرد» منجر شـــد که در شـــکل شـــماره ۲، موقعیت این مؤلفه‌هـــا و جایگاه آنها به تصویر کشیده شده است. در مؤلفه مربوط به عاملین انسانی منفرد، مصادیقی مانند والدین، معلمان، دوســـتان و سلبریتیها در شکل نگرفتن رفتارهای اخلاقی در دانش‌آموزان حضور داشتند و نقش‌آفرینی می‌کردند. در بخش مؤلفه‌های مبتنی بر محتوا زیرمؤلفه‌هایی مانند محتوای نامناســـب برخی دروس و محتوای غیراصیل و در بخش مؤلفه‌های مبتنی بر عملکرد زیرمؤلفه‌هایی مانند برخی ســـخت‌گیریهای بزرگســـالان درباره دانش‌آموزان و تعاریف صرفاً ذهنی برای عملکرد در زمینه پرورش اخلاق - محوری در دانش‌آموزان، در موقعیت حضور داشتند.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]



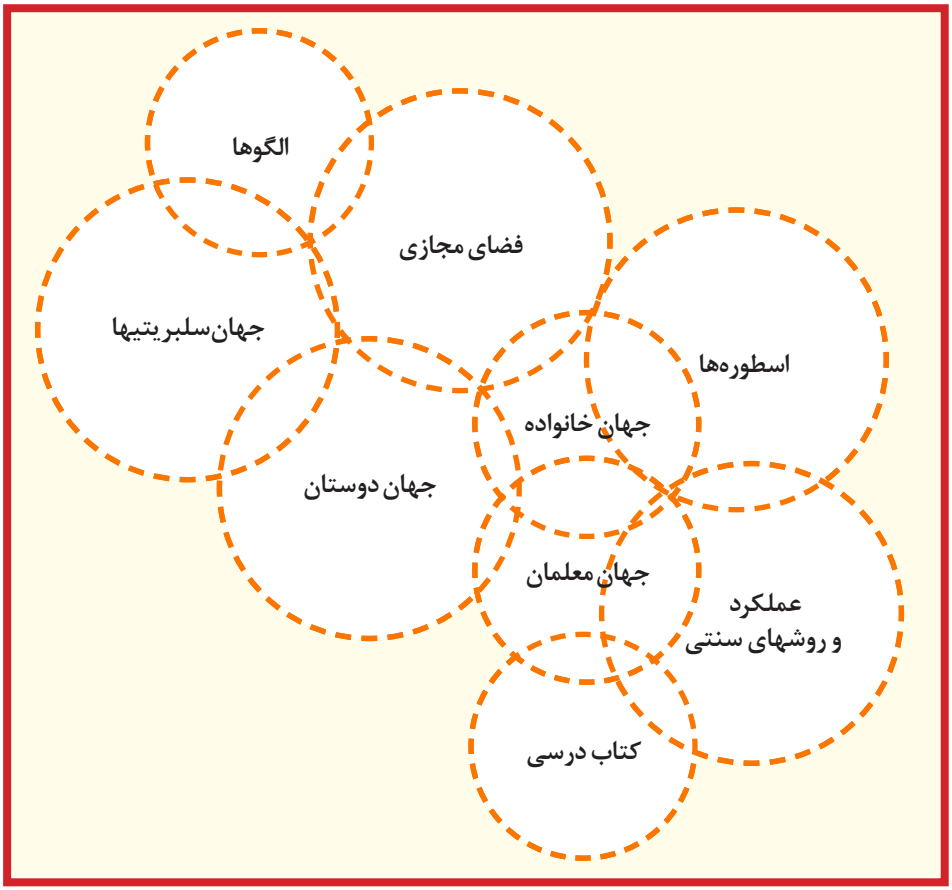
شکل ۲. نقشه موقعیت منظم‌شده در یادداشتهای پژوهشگران دربارهٔ شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه در دانش‌آموزان

۲. سطح دوم: نقشهٔ 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 سالانقوچ، 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، مجموعهٔ این جهانها و عرصه‌ها، به بروز و تشدید پدیدهٔ 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 تأثراتی بیشتر یا کمتر از آنچه باید می‌پذیرفتند دریافت کرده‌اند. موجودیت، تأثیرگذاری و مرجعیت فضای مجازی در دنیای واقعی دانش‌آموزان، که سلبریتیها 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

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 (شکل۳). در شکل شـــماره ۳، ترســـیم خط‌چینها برای جهانها و عرصه‌ها، نشـــانگر تغییرپذیری و انعطاف‌پذیری آن است به‌گونه‌ای که می‌توان چشم‌اندازهای دیگری نیز برای آن متصور شد.



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

۳. سطح سوم: نقشهٔ وضعیت

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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

در میان گروههای هم‌ســـود و ناهم سود، مجسم‌سازی می‌شـــود و نشان می‌دهد که چه جریانهایی به راه می‌افتد (فراستخواه، ۱۳۹۵). به منظور درک پدیده شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه در دانش‌آموزان، به سؤالهایی مانند «چه فعل و انفعالاتی در عرصه جریان دارد؟»، «فعالیتها چگونه در میدان پیش می‌روند؟»، «ســـناریوها از چه قرار اســـت، از چه مقتضیاتی شکل می‌گیرد و چه آثاری به بار می‌آورد؟» پرداخته شده اســـت و با تبیین دقیق وضعیت آشـــکار شده، نقشه وضعیت مســـئله و پدیده مورد بررسی، ترسیم شد. در این نقشـــه، پژوهشـــگران با هدف کمک به درک بهتر خوانندگان، چالشها، تعارضها و موانع موجود در پدیده شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق - محورانه در دانش‌آموزان را در پنج مؤلفهٔ کلی(هدف، محتوا، عملکرد، روش و ارزشیابی موجود در عرصه)، دسته‌بندی کردند. این جداسازی، فرصت و امکانی برای ارائهٔ 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 مؤلفهٔ 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 شـــبکه‌های اجتماعی مجازی را تسهیل کرده اســـت. به‌نظر وجدانی و آقایی(۱۳۹۶)، شـــبهات و مشکلات فراوانی که به‌ویژه توسط برخی از شـــبکه‌های 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 بیشـــتری 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، گر چه در برخی از اســـناد به برخی از آموزه‌های اخلاقی اشـــاره 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 باورهای‌دینی، 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 دستورکار برنامه‌ریزان و متولیان تربیتی قرار گیرد.

آموزش مســـتقیم آموزه‌هـــای اخلاقی در دوره نوجوانی، زمینه‌ســـاز بروز مقاومتها و واکنشـــهایی در دانش‌آموزان می‌شود. از شواهد برآمده از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان استنباط شد که به‌رغم وجود

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

بحران ناشـــی از تغییرات جســـمی و روانی در ســـنین بلوغ و مواجهه با بمباران شبهات در شبکه‌های مجـــازی و پیـــرو آن نیاز مبرم نوجوانان به انعطاف‌پذیری و روزآمد شـــدن در روشـــهای برخورد و ارائه محتوا، لیکن آنان با آموزشـــهای طوطی‌وار 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، به لجبازی با بزرگسالان انجامیده است.

در ضمن در مؤلفه‌های مربوط به عملکرد، فشـــار تحمیل‌شـــده به برخی از مربیان تربیتی و معاونان پرورشی مدارس، برای مستندسازی و تهیه فیلم و عکس برای گزارش‌دهی به مقامات بالاتر، اگر چه در حوزه مستندسازی با توفیقاتی همراه شده، اما به دلایلی مانند عدم اولویت‌بندی اقدامات برای مجریان تربیتی و عدم آموزش صحیح تفکر تشـــخیص 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 نقش الگویی معلم، منافات دارد.

به‌نظر می‌رســـد، در بخش معرفی الگوهای ســـازنده، الگوســـازی و الگوپردازی، نیز با بدسلیقگیها، سیاسی‌کاریها، بخشـــی‌گراییها 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.

براســـاس یافته‌های برآمده از تحلیل مصاحبه‌ها، به‌نظر می‌رســـد، تغییر مرجعیت فکری نوجوانان، از والدیـــن، معلمـــان، روحانیون و دیگر شـــخصیتها و قهرمانهای ملی، دینی و قومی تأثیرگذار کشـــور به ســـلبریتیها و دوســـتان همســـال، یکی دیگر از زمینه‌های بروز رفتارهای غیراخلاقی و شکل‌نگرفتن رفتارهای اخلاق - محورانه در دانش‌آموزان بوده است.

در مخاطرات مرتبط با مؤلفهٔ ارزشـــیابی و فرایندهای آن، گاهی مربیان از نشـــانگرهای منفرد مانند نمره در آزمون اســـتفاده می‌کنند یا تکالیف اصیل را مورد اســـتفاده قـــرار 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 کم اهمیت دانســـتن امور انضباطی و اخلاقی در مقایســـه با دروسی مثل ریاضی و به‌ویژه افت شـــهرت مدرسه و به‌خطر افتادن منافع ناشـــی از آن، کسب نمره و پاسخ‌گزینی و پاسخ - محوری در دروس اخلاق و تربیت، مانع شکل‌گیری رفتارهای اخلاق - محورانه در دانش‌آموزان شده اســـت. به‌کارگیری افراطی شـــیوه‌های ارزشیابی و نظارت مســـتقیم بر نوجوانان و شکل نگرفتن خودکنترلـــی، خودمراقبتی، خودارزیابی و خودتنظیمی در نوجوانـــان 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 شـــدن درست تربیت نشن. بعضی موقع محیط طبق فرهنگی که داشتن باعث شده

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

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

«یعنی میایم یه الگوهایی معرفی می‌کنیم که به لحاظ بلوغ عقلی اون دانش‌آموز مناسب نیست، یه 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 یه شـــخص حرف خوبی میزد اما خودش به اون عمل نمی‌کرد رو، شما نباید خودت 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 دســـترس باشه تا گام به گام به سمت بالاتر حرکت کنن. یه مورد دیگه اینه که ما آموزشـــهامون رو براساس سوالات و شبهات ذهنی دانش‌آموزان طراحی نمی‌کنیم، بلکه مبتنی بر اســـتدلالهای خودمون اونها رو می‌پســـندیم تدوین کنیم.» **مشـــارکت‌کننده شماره۱**

«آموزشـــهای نادرســـت به کودکان، به‌صورت آموزشـــهای طوطی‌وار، ولی عملکردی نیستند و در بزرگسالی و موقع عمل در جامعه واقعی نمی‌تونن این آموزشها رو به کار ببندن. آموزشهایی که داده میشـــه با رفتارهایی که در جامعه می‌بینن با هم متفاوته، این تناقض باعث میشه دانش‌آموزان خوب و بد رو نشناسن و نتونن به‌راحتی بین رفتارهای غلط و درست تشخیص بدن که کدوم رفتار رو باید انجام بدن» **مشارکت کننده شماره ۴**

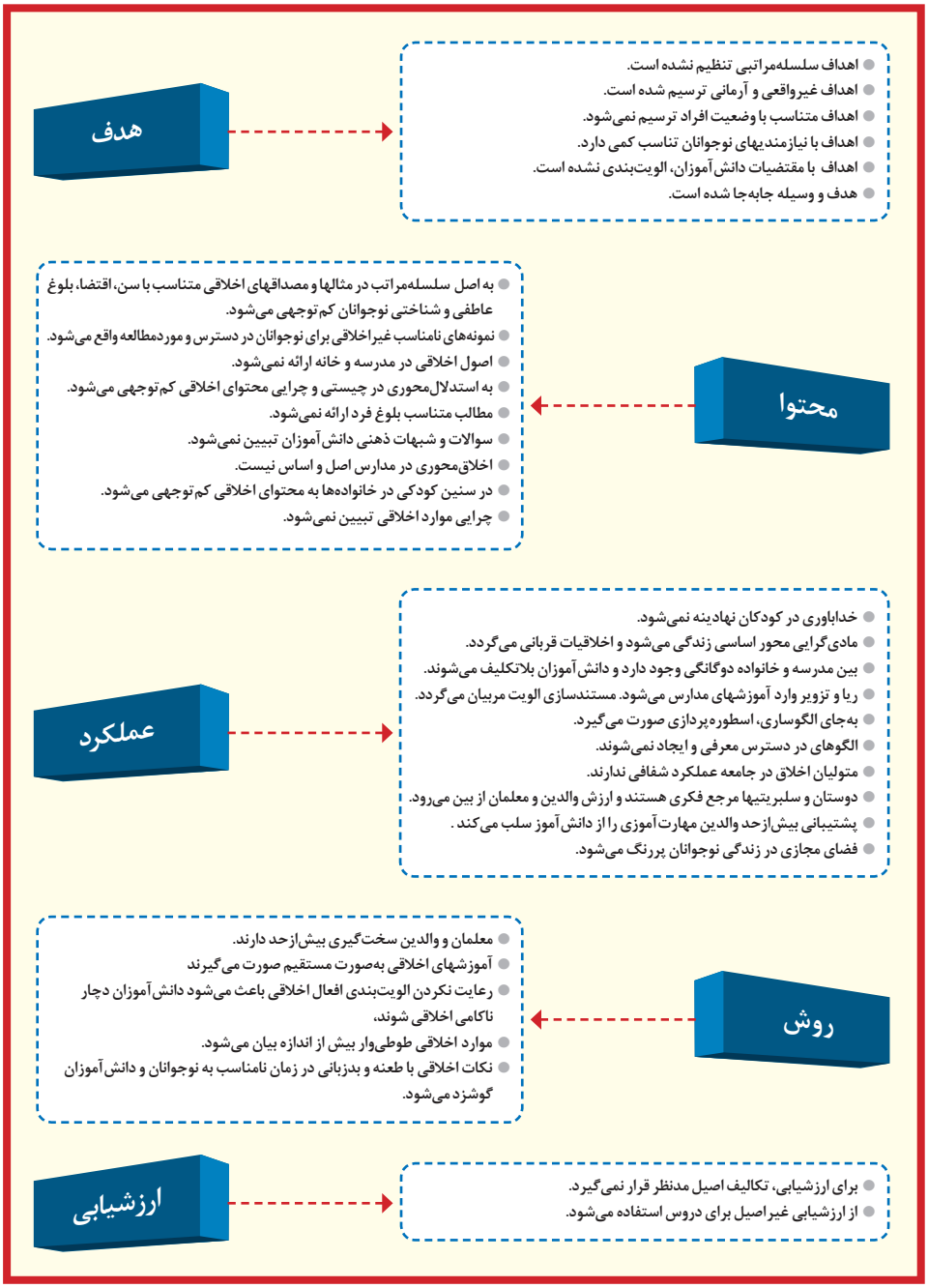
«به‌نظر من یه ناهماهنگی بین خانواده و جامعه و مدرسه هستش، دانش‌آموز در خانواده یه نوع حرف و رفتاری رو می‌بینه که از نظرشون مناسبه و وقتی وارد جامعه میشه ممکنه اون رفتار مورد شماتت دوستان قرار بگیره.» **مشارکت کننده شماره ۲**

«آموزشـــها 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**

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

«عـــدم زمینه‌چینـــی و آمادگی جهـــت ورود تکنولوژیهای جدید و هجمه‌هـــای فرهنگی، ابزار آلات مجـــازی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیره و منجـــر به تضعیف اعتقادات معنوی و اخلاقی دانش‌آموزان میشه.» **مشارکت‌کننده شماره ۵**

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]



شکل ۴. مصورسازی نقشهٔ وضعیت دربارهٔ شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق - محورانه در دانش‌آموزان

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

بر اساس نتایج حاصل از تحلیل می‌توان بیان کرد که در پدیده شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق - محورانه در دانش‌آمـــوزان، مؤلفه‌های هدف، محتوا، روش، عملکرد و ارزشـــیابی مـــورد توجه والدین و معلمان و کتابهای درســـی، از اهداف اصیل، محتوای اصیل، روش اصیل، عملکرد اصیل و ارزشـــیابی 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 ســـطحی خُرد، والدین، معلمان، رســـانه‌ها و محتوا و رویکردهای موجود در کتابهای درسی و سایر عناصر تأثیرگذار، در مؤلفه‌های پنجگانهٔ هدف، محتوا، روش، عملکرد و ارزشـــیابی 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

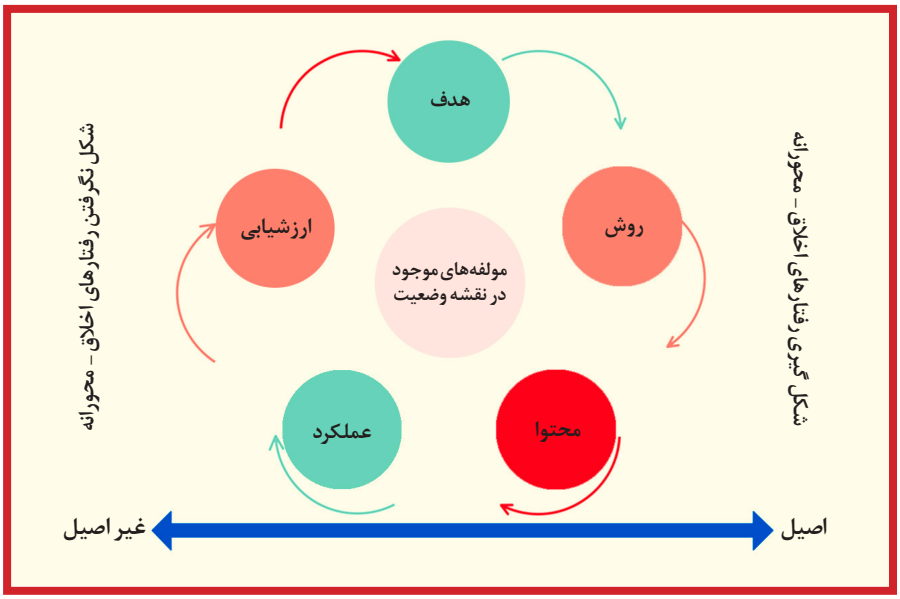
در این پژوهش ســـعی شده که پژوهشـــگران با ابزارهای نوین و سه نوع نقشه‌ای که کلارک در تحلیل موقعیت پیشـــنهاد کرده‌است، عاملان انسانی و غیرانسانی، گفتمانهای موجود و عاملان خاموش را در شکل‌گیری پدیده شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق-محورانه در دانش‌آموزان مورد توجه قرار دهند. همچنین پیچیدگیهای این پدیده، موشـــکافی و تصویری واضح از پدیده شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق - محورانه در دانش‌آموزان، مصور شود. هر گونه توصیف از پدیده موردمطالعه بدون در نظر گرفتن عرصه‌ها و جهانهای حاضر در موقعیت، موجب کلیشه‌ای شدن نحوهٔ برخورد با این پدیده خواهد شد.

ترسیم اهداف غیراصیل که آرمان‌گرایانه و دور از دسترس باشد، ارائه محتوای درسی غیراصیل که متناســـب با نیاز یادگیرندگان با توجه به ابعاد جســـمی و روانی و سن دانش‌آموز نباشد، اعمال روشـــهای 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 مطالعهٔ کیم و پارک[1] (۲۰۱۹) است مبنی بر اینکه، آموزش اخـــلاق مبتنی بر بحث(روش آموزش اخلاق)، در ارتقـــای قضاوت اخلاقی و توانایی تصمیم‌گیری اخلاقی بســـیار مؤثر است. همچنین مؤید نظر حقی، صفایی‌مقدم، مرعشی و حسین‌زاده(۱۳۹۷)، دربارهٔ اهمیت بالای چگونگی پرکردن شـــکاف میان نظر و عمل در تربیت اخلاقی است. ارزشیابی یکی از ارکان اساســـی در نظام آموزشی اســـت که به‌منظور هدایت مستمر یادگیری دانش‌آموزان

1. Kim & Park

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

در جهت تحقق‌پذیری اهداف به‌کار می‌رود. ارزشـــیابی اصیل، شکلی از ارزشیابی است که در آن، یادگیرندگان به‌جای تکیه به حافظه، از آنچه آموخته‌اند، برای حل مســـائل و انجام دادن تکالیف معنادار مربوط به زندگی واقعی استفاده می‌کنند و بدین‌صورت ارزشیابی آموخته‌های یادگیرندگان نیز فرصتی برای پرورش منشهای مناسب فکری آنهاست (عبداللهی‌گل، کرمی و کارشکی، ۱۳۹۵).



شکل ۵. حـرکت در مؤلفه‌هـای اصیل و غیراصیل در پدیده شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق- محوری در دانش‌آموزان

در نوجوانی الگوپذیری دانش‌آموزان، به‌ویژه از دوســـتان و همســـالان و همچنین سلبریتیها باید مورد توجه خانواده‌ها و مدارس باشـــد. توجه به نظارت غیرمســـتقیم خانواده‌ها بر دوستیهای دانش‌آموزان از عواملی اســـت که می‌تواند رفتارهای غیراخلاقی را کاهش دهد. همچنین دوگانگی میان گفت و عمل در نهادهای دســـت‌اندرکار تربیت دانش‌آموزان، موجب شـــده تا آنها در پیروی از رفتارهای اخلاق - محورانه دچار تردید و ســـردرگمی شـــوند. نتایج مطالعه حاضر نشان داد که در برخـــی از موارد، رفتارهای همدلانه جای خـــود را به رقابت‌جویی صرف و مادی‌گرایی در میان دانش‌آموزان داده اســـت که نشـــان از کمرنگ شدن توجه به رشـــد اخلاق دارد و این یافته مؤید این یافته اســـت که میان رشد اخلاقی، حساســـیت اخلاقی و همدلی بیشتر، رابطه‌ای مستقیم و معنادار وجود دارد (یوگوئرو، اسکوئردا، وینیاس، سولر گونزالس، پیفاره[1]، ۲۰۱۹).

1. Yuguero, Esquerda, Viñas, Soler-Gonzalez & Pifarré

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

پیشـــنهاد می‌شـــود که با ایجاد تغییر و تحول در نظام برنامه درســـی سنتی موجود و انتقال به برنامه‌درســـی ارزش-مدار، زمینه مســـاعد شکل‌گیری و نهادینه شـــدن رفتارهای اخلاقی در دانش‌آموزان فراهم شـــود. به‌طورکلی انتظار می‌رود که فرد تحت تعلیم برنامه‌درسی ارزش - مدار، رفتـــار مبتنی بر ارزش[1] را از خود بروز دهند، شهرونـــد ارزش - مدار[2] باشد و در جامعه به‌عنوان یـــک عضو ارزش‌مدار جامعه[3] ایفای نقش کند و کل جامعه را به سمت ارزش - مداری[4] 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 جریـــان آموزش ارزشـــها، فرد به سمت انسان کامل شدن پیـــش می‌رود. برنامه درسی ارزش- مدار موجب می‌شود که افراد بتوانند تا در هر محیطی که قرار می‌گیرند مشوق، راهبر و منبع ارزشـــها 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 شـــخصیتی به طور مداوم اتفاق بیفتد (یزدانـــی و همکاران، ۱۳۹۴). به منظور دستیابی به آموزش آگاهانه، اثربخش و برنامه‌ریزی‌شدهٔ قواعد، معیارها و ارزشـــهای اخلاقی به دانش‌آموزان، ایجاد موقعیتهای مناســـب برای کسب تجربیات اجتماعی و تعاملات میان- فردی اهمیتی بســـزا در تبیین ارزشـــها و درک عمیـــق 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 ذهنـــی کودک را تحت‌تأثیر قرار داده و زمینه پیشـــرفتهای ســـاختاری ســـازمان روانی را فراهم نمایند(پرتو، ۱۳۹۴). به‌کارگیری فنون جدید مانند فن شفاف‌سازی ارزشها در آموزشهای اخلاقی اثربخش‌تر از فنون ســـنتی است (لیسیویچی و اندرونی[5]، ۲۰۱۶). با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که کتابهای درسی متناسب با اهداف واقعی تدوین شوند و ارزشیابیها در دروس به ارزشیابی اصیل در دانش‌آموزان نزدیک شود و از حافظه - محوری و تأکید بر یادآوری در دروس اخلاق تدوین‌شـــده در کتابهای درسی دوری شـــود. کارگاههای برقراری ارتباطات میان- فردی و مؤثر برای والدین و معلمان برگزار شـــود تا بتوانند از رهگذر تعامل مناســـب با دانش‌آموزان در شـــکل‌گیری رفتارهای اخلاق-محورانه در دانش‌آموزان مؤثر باشـــند. با توجه به ناهماهنگیهایی 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

و اجرایی‌ســـازی برنامه‌درسی ارزش-مدار در نظام آموزشـــی 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 شـــکل‌گیری یا تشدید روحیه تظاهرگرایی معلمان و به‌ویژه مربیان حوزه‌های مرتبط با مســـائل اخلاقی، اولاً زمان و اقدامات اساســـی 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 نشـــان داد که آموزش مســـتقیم آموزه‌های اخلاقی در دوره نوجوانی، زمینه‌ســـاز بروز مقاومتها و واکنشهایی در دانش‌آموزان می‌شود، از این رو پیشنهاد می‌شود با استفاده از شیوه‌های نوین پرورش مفاهیم اخلاقی، همچون بازیســـانی[1]، ایفای نقـــش، 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 پیشـــنهاد می‌شود که در مطالعه‌ای ژرفانگر و آسیب‌شناســـانه، آفتها و کژکارکردیهای حوزه روشهای پرورش اخلاق در مدارس، مورد واکاوی قرار گیرند. ســـازوکاری در نظر گرفته شود تا این ذهنیت رایج و صدالبته 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 شناســـایی شـــود و با ضمانت اجرایی به شـــیوه‌ای 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 مدرســـه مورد واکاوی قرار گیرد. در گام ســـوم، آسیبهای ناشـــی از جایگزینی گروه دوستان و ســـلبریتیها به جای معلمان و دیگر شـــخصیتهای اثرگذار اخلاقی، شناســـایی 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

منابع

REFERENCES

انصاری، مریم و محســـنی‌پور، محمدصادق. (۱۳۹۷). بررســـی دیدگاه دبیران دوره متوسطه پیرامون فرصت‌ها و تهدیدهای تربیت اخلاقی در نظام آموزشگاهی. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱ (۳)، ۷-۳۰.

بابائی‌سالانقوچ، احسان؛ مسعود، محمد؛ زمانی، بهادر و ربیعی، کامران. (۱۳۹۶). تحلیل موقعیت به‌مثابه روشی برای پژوهش دربارهٔ شهر اسلامی. *فصلنامه علمی- پژوهشی شهر ایرانی اسلامی*، ۷ (۲۷)، ۱۷-۲۸.

پرتو، مسلم. (۱۳۹۴). نقش جهت‌گیری مذهبی و وضعیت اقتصادی ـ 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.

حســـنی، 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، مســـعود، مرعشی، سیدمنصور و حسین‌زاده، علی‌محمد. (۱۳۹۷). بررسی رابطه میان نظر و عمل در تربیت اخلاقی براساس نظریه اعتباریات علامه طباطبایی. *فصلنامهٔ تربیت اسلامی*، ۱۳ (۲۷)، ۱۸۷-۲۰۹.

دبیرخانه شـــورای 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.

رســـتمی، محمود؛ نبی‌پور، افسانه و بکرانی، زهرا. (۱۳۹۴). *بررســـی 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.

رشـــید، خسرو. (۱۳۹۴). رفتارهای پرخطر در بین دانش‌آموزان نوجوان دختر و پسر شهر تهران. *فصلنامه رفاه اجتماعی*، ۱۵ (۵۷)، ۳۱-۵۶.

روحانی‌ســـراجی، ســـیدداود؛ امین‌خندقی، مقصـــود؛ قندیلی، ســـیدجواد و رضائی کرمانی‌نســـب‌پور، 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.

شـــاملی، عباسعلی؛ ملکی، حسن و کاظمی، حمیدرضا. (۱۳۹۰). برنامه درســـی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۳ (۲)، ۷۷-۹۸.

عباس‌زاده، آذر؛ رنج‌دوســـت، شـــهرام و عظیمی، محمد. (۱۳۹۹). تبیین مؤلفه‌های رشد اخلاقی برای دانش‌آموزان دوره اول متوســـطه در چهارچوب فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. *فصلنامه پژوهش در مســـائل 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 اســـترآبادی، 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.

ـــــــــــــــ. (۱۳۹۸الف). ارتقاء هوش اخلاقی دانش‌آموزان متوســـطه اول در درس کار و فناوری. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۴ (۴)، ۱۰۷-۱۳۶.

ـــــــــــــــ. (۱۳۹۸ب). تبیین چرایی شکل نگرفتن رفتارهای اخلاق محورانه متناسب با الگوی اسلامی‌ایرانی در دانش‌آموزان: مطالعه‌ای به روش نظریه برخاسته از داده‌ها و رهیافت شارماز. مجموعه *مقالات هشتمین کنفرانس الگوی*

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

اسلامی‌ایرانی پیشرفت، دانشگاه تهران، مرکز الگوی اسلامی‌ایرانی پیشرفت.

فراســـتخواه، 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، جویس. (۱۹۹۶). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناســی*، ترجمه احمدرضا 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، سیدحســـین. (۱۳۹۵). اخلاق اسلامی و مذهب اقتصادی اســـلام. *فصلنامه علمی و پژوهشی اقتصاد اسلامی*، ۱۶ (۶۲)، ۳۳-۵۹.

نوروزی، رضاعلی و عاطفت‌دوســـت، حســـین. (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.

وحدانی‌اســـدی، محمدرضا؛ نوروزی، داریوش؛ فردانش، هاشـــم؛ علی‌آبادی، خدیجه و باقری نوع‌پرســـت، خســـرو. (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؛ اکبری‌لاکه، مریم؛ احمدی، سلیمان؛ افشار، لیلا و فروتن، سیدعباس. (۱۳۹۴). الگوی برنامه درسی ارزش‌مدار از دیدگاه صاحب‌نظران آموزش اخلاق و ارزش‌ها در دانشـــگاه علوم پزشـــکی شـــهید بهشـــتی. *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., Friese, 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.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]

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.

Lisievici, 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.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-05]