

تجارب تربیت اخلاقی کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره ابتدایی (دبستان)

■ محمد حسینی*

چکیده:

این پژوهش با هدف شناخت فهم کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی از تربیت اخلاقی انجام شده است. روش این تحقیق کیفی است و از طریق ۵۵ مصاحبه نیمه ساختارمند با کارگزاران (معلم/مدیر/معاون/مربی) و مشاهدات کیفی از دوازده مدرسه ابتدایی دخترانه و پسرانه شهر تهران، اطلاعات مورد نیاز آن جمع آوری شده است. اطلاعات به دست آمده با روش تحلیل محتوای کیفی، تحلیل شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که آنچه در مدارس ابتدایی با عنوان تربیت اخلاقی از منظر تجارب کارگزاران صورت می‌گیرد «شبه تربیت اخلاقی» است که دارای چهار ویژگی «ضعف در توجه به بعد توانایی‌های شناختی در اخلاق»، «تأکید بر روش الگویی و تقلید»، «اقتدارگرایی» و «تأکید بر روش‌های تأییدی (پاداش و تنبیه)» است.

کلید واژه‌ها: تربیت اخلاقی، نظام تربیت رسمی و عمومی، دوره ابتدایی، شبه تربیت اخلاقی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۳/۱۱

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۳/۲۴

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۷/۱۴

* عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش..... Mhassani101@gmail.com

مقدمه

اخلاق یکی از نیازهای بزرگ جوامع بشری است. شوربختی و نیک بختی حیات انسان‌ها در جوامع گوناگون بستگی زیادی به بودن نبود این عنصر دارد. از این رو از گذشته‌های دور تاکنون اخلاق مورد توجه و تأکید پیامبران الهی، مصلحان، اندیشمندان و فیلسوفان بوده است. در عصر حاضر یعنی عصر سراسر تغییرات و توسعه شتابان فناوری‌ها و آسودگی انسان‌ها از بسیاری از محدودیت‌های طبیعی، اخلاق از نیازهای حیاتی جوامع است. حجم عظیم بحث‌ها و مقالات و کتاب‌ها درباره اخلاق نشان از توجه و نیاز عمیق انسان امروزی به اخلاق است (داوری اردکانی، ۱۳۹۱).

به نحو اولی تربیت اخلاقی از ضرورت‌های بزرگ انسان امروزی است. شرایط پیچیده اجتماعات، نیاز بشر امروزی را به تربیت اخلاقی دوچندان کرده است. جنگ‌ها، نابرابری‌ها، تروریسم، بحران‌های زیست محیطی، گسترش بزه‌کاری‌های سازمان‌یافته و بین‌المللی، گسترش مصرف مواد مخدر و موارد این چنین نشان از آن دارد که بشر بیش از هر چیزی به اخلاق و تربیت اخلاقی نیازمند است. الین تافلر^۱ نویسنده نام‌آشنای آمریکایی در کتاب "موج سوم" نشانه‌های درخور توجهی از انحطاط اخلاقی جوامع پیشرفته را ارائه می‌دهد (به نقل از تمسکی، ۱۳۹۳). از نظر ساموئل هانتینگتون^۲ (۱۹۹۶) دیگر نظریه پرداز شهیر آمریکایی نیز وضعیت کلی جهان و روند آن، بخصوص در دهه‌های اخیر، دچار نابسامانی‌هایی در حوزه فرهنگ و اخلاق بوده است (به نقل از سرکار آرانی، ۱۳۹۴).

در تلاش برای مقابله با بحران‌های اخلاقی، همه جوامع مداخلاتی را طراحی و اجرا می‌کنند که یکی از مهم‌ترین و نویدبخش‌ترین آن‌ها مداخلاتی است که توسط نهاد تربیت رسمی و عمومی صورت می‌گیرد و مدرسه جلوه‌گاه بارز آن است. در مقابل برخی از صاحب‌نظران، تحقق تربیت اخلاقی در مدرسه را ناممکن یا مبهم می‌دانند و آن را رنج بیهوده و سعی بی‌فایده تلقی می‌کنند (سجادی، ۱۳۷۹). گروه دیگری از صاحب‌نظران یکی از مأموریت‌های مدرسه را تربیت اخلاقی دانش‌آموزان می‌پندارند؛ به گونه‌ای که می‌توان گفت این یک مطالبه عمومی در همه جوامع است. شواهد نشان می‌دهد که عمده‌ترین رویکردهای تربیت اخلاقی که در اواخر قرن بیستم بروز کرده است مانند رویکرد اجتماع عادل^۳، شفاف‌سازی ارزش‌ها^۴، تربیت منش^۵، و تربیت اخلاقی مبتنی بر نظریه اخلاق مراقبت‌محور^۶ و رویکرد سواد اخلاقی^۷ بر نقش مدرسه در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان تأکید دارند.

کلبرگ^۸ در هر دو رویکرد تربیت اخلاقی خود یعنی «بحث بر روی معماهای اخلاقی»^۹ و «رویکرد اجتماع عادل» که از نظریه رشدی شناختی‌اش برگرفته شده است بر مدرسه و کلاس درس متمرکز بوده است (حسنی، ۱۳۹۴). رهبران فکری^{۱۰} رویکرد شفاف‌سازی ارزش‌ها نیز این رویکرد را در پاسخ به نیاز جامعه و برای مقابله با سرگشتگی ارزشی دانش‌آموزان در یک جامعه کثرت‌گرا و دارای بحران‌های پیچیده مطرح کرده‌اند تا مدارس آن را خود جهت آماده‌سازی اخلاقی دانش‌آموزان برای زندگی در جامعه به کار گیرند (چناری، ۱۳۹۴). لیکونا^{۱۱}، از صاحب‌نظران تربیت اخلاقی با رویکرد تربیت منش یا

اخلاق فضیلت^۲ اگرایانه، نیز الگوی تربیت اخلاقی خود را برای افزایش کارایی تربیت اخلاقی مدرسه تدوین کرده است (سلمان ماهینی، ۱۳۹۴). طرح اخلاق به مثابه سواد، توسط هرمان^{۱۳} و توانا^{۱۴} نیز برای مقابله با این چالش ارائه شده است که مشاهده می‌شود در مدارس امروزی، به دلیل وجود برخی رویکردها مانند استانداردگرایی در آموزش، آموزش دروس ریاضی، علوم و زبان اولویت پیدا کرده اما توانایی اخلاقی به مثابه یک هدف ارزشمند آن‌چنان مورد توجه قرار نمی‌گیرد، چراکه این حوزه، یعنی تربیت اخلاقی، به سادگی تن به استانداردسازی نمی‌دهد. از این رو تعریف اخلاق به مثابه یک سواد موجب می‌شود مدارس در کنار سوادهای دیگر مانند سواد علمی و مانند این‌ها به این حوزه ارزشمند نیز توجه کافی داشته باشند (سجادی، ۱۳۹۴). همچنین نل نادینگر^{۱۵} نظریه پرداز رویکرد تربیت اخلاقی مراقبت محور بر این باور است که معلم و مدرسه باید در راستای تربیت اخلاقی خصلت مراقبتی پیدا کنند تا کنش تربیت اخلاقی مدرسه تحقق عینی پیدا کند (بیگدلی و غلام آزاد، ۱۳۹۴).

بررسی تجارب کشورهای جهان از جمله ژاپن، چین، کره جنوبی، سنگاپور، مالزی، ترکیه، انگلیس و آمریکا نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی از دغدغه‌های نظام‌های تربیت رسمی و عمومی جهان است (حسینی و همکاران ۱۳۹۰). به طور کلی می‌توان گفت با وجود چند و چون‌های نظری درباره جایگاه مدرسه در تربیت اخلاقی، مدرسه نسبت به تربیت و رشد ساحت اخلاقی دانش‌آموزان رسالتی دارد و لاجرم باید نسبت به آن پاسخگو باشد.

در کشور ما نیز آن‌گونه که در اسناد رسمی و بالادستی از جمله قانون اساسی، سند چشم‌انداز، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش درباره اهداف (حسینی روح‌الامینی، ۱۳۸۴) سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) و سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) برمی‌آید تربیت اخلاقی یکی از مطالبات مهم از مدرسه است.

با وجود انتظار عمومی از مدرسه مبنی بر توجه و تأکید بر تربیت اخلاقی و وجود سازوکارهایی که در نظام آموزشی اجرا می‌شود مانند برنامه‌های درسی و برنامه‌های مکمل که توسط نهاد امور تربیتی در مدرسه معمول است، برخی شواهد نشان از وجود کاستی در موفقیت مدرسه در تربیت اخلاقی دارد. دادستان (۱۳۷۶ و ۱۳۸۱) و کریمی (۱۳۷۰) نشان داده‌اند که کیفیت آموزش‌ها به گونه‌ای است که توانایی استدلال اخلاقی دانش‌آموزان با تأخیر بروز می‌نماید. پژوهش دیگر (یزدانی و حسینی، ۱۳۹۰) نشان داده است که در راهنماهای برنامه درسی دوره دبستانی نزدیک به سی درصد اهداف اخلاقی مصوب شورای عالی مغفول مانده است و بخش زیادی از اهداف مورد توجه نیز تنها در یک یا دو درس مورد عنایت بوده است.

صرف نظر از این واقعیت که عوامل بسیاری بر کارکرد تربیت اخلاقی مدرسه تأثیرگذار است، از جمله برنامه درسی (حسینی و همکاران، ۱۳۹۰) و جو مدرسه (کدیور، ۱۳۷۵) اما در کنار همه این‌ها، عمل کارگزاران مدرسه (معلم/مدیر/مربی) است که می‌تواند عامل کلیدی تر و اساسی تری در تأثیرگذاری

تجارب تربیت اخلاقی کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره ابتدایی (دبستان)

در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان باشد، ضمن اینکه منشأ رفتار و عمل کارگزاران تربیتی در مدرسه محصول نوع بینش، اطلاعات، عقاید و ایمان و آرزوهای آنان است (شکوهی، ۱۳۸۶). این مدعا همچنین از ناحیه برخی فیلسوفان نیز مورد تأیید است. از این منظر یکی از مقومات مهم، در عمل هر عاملی، علم عامل است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ص. ۲۲۸). این علم هم به نتیجه عمل و هم به وسایط ناظر است. بر اساس این تفسیر از عمل و مبادی آن می‌توان چنین نتیجه گرفت که درک و فهم کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی از تربیت اخلاقی در مدرسه می‌تواند تصویری از چگونگی کارکرد مدرسه در تربیت اخلاقی ارائه دهد. بنا بر آنچه بیان شد مسئله‌ای که در این پژوهش موردنظر است این است که می‌خواهیم ببینیم کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره ابتدایی چه برداشت و درکی از تربیت اخلاقی در مدرسه دارند؟

■ روش

برای پاسخگویی به این پرسش از روش تحقیق کیفی با تأکید بر رویکرد پدیدارشناختی استفاده شده است. با استفاده از این روش پژوهشگر تلاش می‌کند توصیفی از چگونگی ادراکات کارگزاران دبستان در نظام تربیت رسمی و عمومی درباره تربیت اخلاقی ارائه دهد. از آنجاکه نگرش‌ها و معرفت‌های فرهنگی (نظیر آنچه در این پژوهش مطرح است) وابسته به محتوا هستند لذا در شرایط کنش متقابل رخ می‌دهد یا خود را نشان می‌دهند (محمدی، ۱۳۸۷). از این رو در این پژوهش از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^{۱۶} استفاده شده است. در این نوع مصاحبه پژوهشگر یک راهنمای کلی یا فهرست بررسی تهیه می‌کند و بر اساس آن محورهای اصلی مصاحبه را از قبل مشخص می‌نماید (ابوالمعالی، ۱۳۹۱). در این روش راهنمای کلی مصاحبه بر اساس حساسیت نظری پژوهشگر و همکاران طراحی و با استفاده از نظرات چند متخصص اعتباربخشی محتوایی شد؛ به این صورت که با طرح موضوع پژوهش از آن‌ها خواسته شد درباره راهنمای کلی مصاحبه و ارتباط آن پرسش‌ها با موضوع و مسئله نظر دهند. بعد از جمع‌آوری نظرات و طرح در گروه همکاران راهنمای کلی مصاحبه نهایی شد. شایان‌ذکر است که پرسش‌های مصاحبه در جریان اجرای مصاحبه‌ها و تحلیل مقدماتی آن‌ها تغییراتی پیدا می‌کرد. محورهای اصلی موردتوجه در مصاحبه عبارت بود از:

- طرز تفکر پاسخگو نسبت به تربیت اخلاقی^{۱۷}
- شیوه عمل و برخورد با مسائل اخلاقی^{۱۸}
- شیوه عمل پاسخگو در امر تربیت اخلاقی^{۱۹}

یکی دیگر از ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش مشاهده بود که به‌صورت مشاهده در موقعیت طبیعی و آشکار انجام گرفت. به‌مانند مصاحبه در این ابزار نیز راهنمای مشاهده [پروتکل] تنظیم می‌شود (محمدی، ۱۳۸۷) که در آن عناصر و مؤلفه‌های اساسی موردنظر مشخص شده است. در جریان

مشاهده به سه مؤلفه اصلی برای رسیدن به دیدگاه کارگزاران توجه شد. این سه مؤلفه عبارت بود از:

- شعارها و تصاویر در مدرسه
- نحوه برخورد و ارتباط کارگزاران با دانش‌آموزان
- قوانین و مقررات مدرسه و کلاس درس

جامعه آماری پژوهش کارگزاران دبستان‌های مناطق نوزده‌گانه شهر تهران بود و نمونه آماری به روش خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب گردید، به این صورت که در مرحله نخست مناطق تهران به شش بخش (هر بخش شامل مجموعه‌ای از سه یا چهار منطقه آموزشی هم‌جوار) تقسیم شد، آنگاه از هر بخش یک منطقه آموزشی، یعنی مجموعاً شش منطقه (شش، یازده، سیزده، یک، پنج و هفده) انتخاب گردید. سپس در مرحله دوم، با تهیه فهرست مدارس ابتدایی این مناطق از وبگاه اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران^{۲۰}، از هر منطقه آموزشی دو مدرسه (یک دخترانه و یک پسرانه) به‌طور تصادفی برگزیده شد؛ پس در مجموع دوازده مدرسه انتخاب شد. آنگاه در هر مدرسه با مدیر، معاون (اعم از پرورشی یا آموزشی) و حداکثر سه معلم مصاحبه صورت گرفت. در مجموع ۵۵ مصاحبه انجام شد. حجم نمونه بر اساس اشباع نظری، یعنی عدم دریافت مقولات جدید در مصاحبه‌ها، در سقف ۵۵ نفر قرار گرفت. در هنگام مصاحبه به مصاحبه‌شوندگان از هدف پژوهش آگاهی داده شد و آن‌ها اطمینان یافتند که از نظراتشان بدون ذکر نام و مشخصات در گزارش‌های پژوهشی استفاده خواهد شد. مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و در جریان پژوهش تحلیل گردید. تحلیل‌های اولیه مصاحبه‌ها موجب تغییر و اصلاح در برخی پرسش‌های مصاحبه در مراحل بعدی یعنی برجسته‌سازی برخی مقولات شناسایی شده، گردید. هر مدرسه (دوازده مدرسه نمونه‌گیری شده) سه بار مورد مشاهده قرار گرفت و در نهایت از هر مدرسه یک گزارش توصیفی تهیه شد.

در تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و گزارش مشاهدات از روش تحلیل محتوای استقرایی استفاده شد. در این روش بدون هرگونه چارچوب نظری و ساختار مفهومی از مقولات، تحلیل متن پیاده‌شده مصاحبه‌ها آغاز شد. نخست متن مصاحبه‌ها مطالعه گردید. در این مطالعه ابتدایی، دو منطقه محتوایی "ماهیت تربیت اخلاقی" و "روش‌های تربیت اخلاقی" شناسایی واحدهای معنا^{۲۱} در متن شناسایی شد، سپس به واحدهای معنا در جریان فشرده‌سازی^{۲۲} کد^{۲۳} اختصاص داده شد.

در این مرحله، برای افزایش اعتبار کدگذاری و فرایند تحلیل، یکی از همکاران طرح به بررسی و ارزیابی کدگذاری‌های اولیه اقدام نمود و اصلاحات لازم را در کدگذاری اعمال کرد. در این جریان واحدهای معنای مغفول شناسایی و مجدداً کدگذاری شدند. همچنین برخی فشرده‌سازی‌ها و کدگذاری‌های انجام‌شده اصلاح گردید، سپس در یک فرایند انتزاعی کدها در قالب مقوله‌ها^{۲۴} قرار گرفتند و آنگاه زیرمقوله‌ها شناسایی شدند. این مقوله‌بندی‌ها نیز توسط همکاران مورد بازبینی قرار گرفت و در نتیجه بهبود یافت.

■ اعتبار و روایی داده‌ها و تحلیل

گوبا و لینکلن در بحث اعتباربخشی پژوهش‌های کیفی از چهار ویژگی پژوهش کیفی، شامل قابل اعتبار بودن، قابل انتقال بودن، وابستگی داشتن و قابل تأیید بودن نام می‌برند (مارشال و راسمن، ۱۳۷۷ و ابوالمعالی، ۱۳۹۱). در راستای اعتباربخشی به داده‌ها و تحلیل داده‌های طرح، با الهام از این ویژگی‌ها این راهکارها در این پژوهش دنبال شده است.

داشتن همکار پژوهش؛ در این پژوهش سه تن از افرادی که در زمینه تربیت اخلاقی مطالعه دارند، به‌عنوان همکار پژوهش حضور داشتند که جریان کدگذاری توسط همین همکاران مورد بازبینی و اصلاح قرار گرفت. این کار در راستای افزایش قابلیت اعتبار و قابلیت تأیید پژوهش صورت گرفت. در راستای افزایش قابلیت اعتبار پژوهش، کنترل مستمر داده‌ها و توجه به موارد خلاف؛ این کار از طریق گفت‌وگوی مستمر با همکاران صورت گرفت.

بازبینی شیوه جمع‌آوری داده‌ها و روش تحلیل آن‌ها؛ این کار از طریق همکاری و تشکیل جلسات با همکاران صورت گرفت. همچنین در جریان تحقیق و تحلیل داده‌ها مستمراً روند جمع‌آوری اطلاعات مورد بازبینی قرار گرفت. این کار در راستای افزایش قابلیت اعتبار و قابلیت تأیید پژوهش انجام گردید.

در راستای قابلیت انتقال، تنوعبخشی به منابع جمع‌آوری اطلاعات است که در این تحقیق منابع مصاحبه (معلمان، مدیران و معاونان) مورد توجه قرار گرفته است.

تنوعبخشی به روش‌های جمع‌آوری اطلاعات به روش مشاهده و مصاحبه برای افزایش قابلیت انتقال طرح انجام شده است.

توضیح و تشریح فرایند جمع‌آوری اطلاعات و تحلیل آن‌ها در گزارش نهایی و مقالات ارائه‌شده در راستای افزایش قابلیت تأیید طرح.

■ یافته‌ها

تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و گزارش مشاهدات کیفی به‌عمل آمده از مدارس نشان داد که دو منطقه محتوایی از متن داده‌ها قابل شناسایی است که عبارت‌اند از: ماهیت تربیت اخلاقی و روش‌های تربیت اخلاقی. در این بخش به بررسی مضامین این دو منطقه محتوایی می‌پردازیم.

۱. ماهیت تربیت اخلاقی

کارگزاران در تبیین دیدگاهشان نسبت به تربیت اخلاقی به فهرستی از موضوعاتی که باید در جریان تربیت مورد توجه قرار بگیرد توجه نموده‌اند. برخی از این موضوعات اخلاقی که مورد اشاره قرار گرفته است عبارت‌اند از: «ادب، احترام به حقوق دیگران، دوستی، احترام به بزرگ‌ترها، نظم،

صبر و تحمل، مسئولیت‌پذیری، حرف‌شنوی، راست‌گویی، عدم آزار دیگران، متین بودن (دختر)، حجاب (دختر)، نزاکت در کلام، رعایت قانون، همکاری کردن، آراستگی ظاهری، سلام دادن». «خانم ق: حیا داشته باشند. دانش‌آموزان این چنینی بسیار متواضع، باحجاب، مؤدب، منظم هستند، یعنی نظم فردی دارند». یکی از مصاحبه‌شوندگان اظهار می‌دارد که «خانم آ: همین که وقتی معلم از در وارد می‌شود شاگرد به پای معلم بلند می‌شود نشانگر تربیت اخلاقی دانش‌آموز است؛ یعنی تربیت شده است که به پای بزرگ‌تر بلند بشود و وسط حرف معلم نپرد». مصاحبه‌شونده دیگری در این خصوص بیان می‌دارد که: «غیر از نظم که خود دانش‌آموز دارد، طرز صحبت کردنش با یک بزرگ‌تر، رفتار و منش دانش‌آموز با بزرگ‌ترها حالا این مادر باشد، پدر باشد، اولیای مدرسه باشند...» و کارگزار دیگر اظهار می‌دارد که «احترام به خانواده. احترام به حقوق دیگران و دوستی. احترام به خود و معلم».

این بدان معناست که تربیت اخلاقی همان جریان کسب این موضوعات اخلاقی و درونی کردن آن‌هاست. بررسی این فهرست نشان می‌دهد که فهرست شامل صفات ارزشمندی است که در ادبیات مربوط به دانش اخلاق به فضایل مشهورند. درباره موارد این فهرست باید گفت که متنوع هستند و اتفاق‌نظری بین کارگزاران در محتوای این فهرست یا مجموعه فضایل دیده نمی‌شود. گویی به‌زعم کارگزاران بیشتر صفات ارزشمند (خوبی‌ها) باید توسط دانش‌آموزان جذب شود. مهم نیست کدام صفات (خوبی) اخلاقی.

نگاه کارگزاران به تربیت اخلاقی نگاهی فضیلت‌گرایانه است؛ یعنی تربیت اخلاقی را به‌مثابه جریانی برای کسب و درونی‌سازی صفات ارزشمند اخلاقی تلقی می‌کنند. یک از مصاحبه‌شوندگان چنین تعبیری را از تربیت اخلاقی ارائه می‌دهد که به‌صراحت بر دیدگاه فضیلت‌گرایی اشاره دارد: «تربیت اخلاقی یعنی جهت دادن به اخلاق، به سمت مکارم اخلاق».

بر مبنای چنین برداشتی از ماهیت تربیت اخلاقی روشن است که محتوای تربیت اخلاقی مجموعه‌ای از صفات پسندیده اخلاقی خواهد بود که در جریان تربیت اخلاقی قرار است درونی شود یا به‌عبارت دیگر دانش‌آموزان آن‌ها را کسب نمایند؛ اما اینکه چه فضایی لازم است کسب نمایند خود موضوع مهمی است. فهرست فضایل مورد اشاره کارگزاران دامنه گسترده‌ای را در برمی‌گیرد. همان‌طور که گفته شد در مورد این فهرست وفاق و اجماعی نسبی نیز بین کارگزاران وجود ندارد. هرچند برخی فضایل مانند نظم و انضباط داشتن، پوشش مناسب (در دختران حجاب) ادب و نزاکت در کلام و احترام به معلم از موارد پربسامد فضایل موردتوجه است

باوجود وسعت و تنوع این مفاهیم و فقدان وجود اتفاق نظر بر روی آن‌ها، مرتبط بودن با آموزه‌های دینی مورد تأکید کارگزاران بوده است. به‌گونه‌ای که گاه مرز مشخص بین مفاهیم اخلاقی و دینی مذهبی را به هم می‌ریزد. برای مثال آموزه‌های دینی حجاب (برای مدارس دخترانه) و خواندن نماز در کنار

تجارب تربیت اخلاقی کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره ابتدایی (دبستان)

این موضوعات اخلاقی به کار برده می‌شود. گاهی هم اخلاق به انجام مناسک فرو کاسته می‌شود. یکی از کارگزاران در این باره چنین می‌گوید: «بعد... حجابش، عفت کلامش، چه با بچه‌های دیگر و چه با بزرگ‌ترها، نماز به موقع. من روی نماز، خیلی تأکید دارم و حساس هستم که خیلی هم اتفاقاً کم‌رنگ شده است. بعد درست بعد از عید که ساعت‌ها هم عوض می‌شود روزهای نماز جماعت هم که نوبت مدرسه خوانده می‌شود این‌ها واقعاً پاک می‌شود». در برخی موارد هم همراهی مضامین دینی جهت استفاده انگیزشی برای عمل فضیلت‌مندانه مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد. برای نمونه یکی از معلمان چنین می‌گوید: «من خیلی راجع به این موضوعات با آنان صحبت می‌کنم و دائم هم این موارد را به خدا ربط می‌دهم و می‌گویم که خدا دوست ندارد». در مجموع می‌توان چنین برداشت کرد که در نظر کارگزاران ارتباطی نزدیک بین تربیت دینی و اخلاق وجود دارد. اگرچه این ارتباط به دقت بیان نشده است.

۲. روش‌های تربیت اخلاقی

معلمان و مدیران و معاونان در بحث‌های خود به روش‌های متفاوت و متنوعی اشاره کرده‌اند. تنوع روش‌ها یکی از ویژگی‌هایی است که در نظرات معلمان و مدیران مشهود است. با وجود این، برخی روش‌ها بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. مضامین به دست آمده از نظرهای کارگزاران و همچنین مشاهدات به عمل آمده از مدارس در مورد روش‌های تربیت اخلاقی دانش‌آموزان، متنوع و پراکنده هستند اما در طی یک فرایند فشرده‌سازی چنین مقولاتی به مثابه طبقات کلان روش‌ها، استنباط شده است که عبارت‌اند از:

۱-۲. روش‌های زمینه‌ای؛

۲-۲. روش‌های خاص تربیت اخلاقی.

در ادامه به هریک از این مقولات کلان می‌پردازیم.

۱-۲. روش‌های زمینه‌ای

منظور از روش‌های زمینه‌ای روش‌هایی هستند که معلمان برای زمینه‌سازی و ایجاد شرایط مناسب برای اقدامات تربیتی دیگر دنبال می‌کنند. این روش‌ها عام بوده و عموماً بسترسازی برای تحقق بهتر اهداف و اغراض یادگیری است. این اهداف شامل اهداف قصدشده برنامه‌های درسی رسمی و اهداف غیررسمی و قصدنشده و رویدادی است که تربیت اخلاقی عمدتاً در این حوزه اخیر قرار می‌گیرد. برخی از این روش‌ها عبارت‌اند از:

۱-۲-۱. پایش و نظارت

یکی از ویژگی‌های اقدامات مدرسه‌ای وجود شکل‌هایی از پایش و نظارت است. پایش موقعیت‌های

یادگیری برای عدم حضور عوامل مخرب از مهم‌ترین دغدغه‌های کارگزاران مدارس است. مراقبت از ارتباط‌های خارج از عرف، دوستی‌های غیرمعمول و حتی برخی مکاتبات دانش‌آموزان و نیز دسترسی به مجلات و کتاب‌ها و از همه مهم‌تر پوشش و مدل آرایش مو از مهم‌ترین محورهای پایش در سال‌های قبل بوده است، اما در سال‌های اخیر با ورود و گسترش وسایل ارتباط جمعی و فناوری اطلاعات و ارتباطات مانند موبایل، اینترنت و ماهواره، آن نظارت و پایش وارد حوزه‌های خاصی شده است. نگرانی‌های کارگزاران از تأثیرات مخرب این وسایل بر فضای مدرسه و محیط یادگیری موضوعی جدی است. در عین حال، این یک واقعیت است که رویکرد مدارس در خصوص کنترل و نظارت یک رویکرد سلبی و مبارزه منفی است. ممنوعیت موبایل، لپ‌تاپ، تبلت و دیگر امکاناتی چون فلش مموری و لوح‌های فشرده نامتعارف از مصادیق این برخورد سلبی است؛ به‌ویژه که اساساً موضع کارگزاران عموماً بر دفع این موارد و عوامل است و نه استفاده صحیح و بجا از آن‌ها. البته آثار منفی این ابزارها در برخی موارد کاملاً آشکار و واضح است اما در مواردی هم نمی‌توان منکر کاربردهای سازنده برخی از آن‌ها شد. لذا به نظر ما برخورد سلبی با آن‌ها سیاست دقیقی نیست. به هر حال مراقبت از محیط مدرسه امری جدی است.

بر این اساس پایش محیط مدرسه و کلاس از ضرورت‌های هر مدرسه است. پایش و کنترل در مدارس ابتدایی شدت و ضعف دارد. اوج این پایش در داشتن خبرچین و جاسوس در کلاس است. یکی از کارگزاران می‌گوید: «در همه کلاس‌ها یک مأمور خاص داریم که مثلاً می‌گوید: خانم! فلانی گوشی آورده یا لب‌تاپ آورده. گوشی و لب‌تاپ ممنوع است. بعد می‌گوییم فلانی بلند شو بیا اینجا کیفیت را بیاور. می‌گوید نه خانم به خدا دیگر نمی‌آورم. می‌گویم اول برو بیاور من ببینم چه داری. اگر موردی نداشته باشد می‌گویم دفعه آخرت باشد. ولی اگر مورد داشته باشد مثلاً عکسی یا چیزی داشته باشد باید اینجا بماند تا حتماً اولیای او بیایند و ببینند. همان‌جا به ولی یا اولیای او تذکر می‌دهیم که حتماً مراعات کند^{۲۵}». یکی دیگر از کارگزاران می‌گوید: «من به ناخن و لباس بچه خیلی اهمیت می‌دهم. هفته‌ای یک‌بار خودم ناخن‌هایشان را چک می‌کنم که با ناخن بلند به مدرسه نیایند، لاک‌زده نیایند به مدرسه. شده است که موقع امتحان، امتحان اصلی، بچه لاک‌زده ولی من نگذاشته‌ام امتحان بدهد. گفته‌ام برو لاک‌ها را پاک کن و بیا امتحان بده. این‌ها برای من خیلی مهم است».

می‌دانیم که اگر دانش‌آموزان از وجود چنین جاسوسی در محیط خودشان آگاه شوند جو بسیار غیراخلاقی و ناپسندی بر مدرسه حاکم خواهد شد و در این وضعیت تمامی راهبردهای تربیت اخلاقی بی‌اثر و نقش بر آب می‌شود. شکل‌های دیگری از پایش و مراقبت که تا حدی طبیعی و ضروری هم هست مراقبت کارکنان مدرسه، مانند معاون و مربی، از دانش‌آموزان در حین اوقات تفریح، ورود و خروج از کلاس و مدرسه و ورزش است. یکی دیگر از مظاهر مراقبت و کنترل وجود دوربین در همه مدارس مورد مشاهده است. دوربین امری عادی شده است. در یازده مدرسه از دوازده مدرسه مورد

تجارب تربیت اخلاقی کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره ابتدایی (دبستان)

مشاهده ما دوربین وجود داشت. به زعم همه کارگزاران وجود دوربین امری لازم و ضروری است. آن‌ها این وسیله را ابزاری برای مراقبت و دفع رفتارهای مخرب در محیط تلقی می‌کنند. ویژگی مهم فرایند پایش و مراقبت، اقتدارگرایانه بودن و متکی بودن بر عمل کارگزاران است. پایش در محیط مدرسه کمتر به امری مشارکتی و همیارانه تبدیل شده است. هر چند در مواردی از مشارکت دانش‌آموزان در پایش و نظارت استفاده می‌شود اما این نظارت بیشتر صورت به‌کارگیری دانش‌آموزان را دارد تا اینکه امری واقعاً مشارکتی باشد.

۲-۱. وضع قوانین و قواعد انضباطی در کلاس و مدرسه

یکی دیگر از روش‌های زمینه‌ساز معلمان در زمینه تربیت اخلاقی تدوین مقررات و قواعد انضباطی کلاس و مدرسه است. این مقررات و قواعد به چند روش تدوین و اطلاع‌رسانی می‌شود. یک روش آنکه عمومیت بیشتر دارد از سوی معلم است. معلم این قواعد از پیش تعریف‌شده را در اوایل سال مطرح می‌کند و گاهی به صورت نوشته در کلاس نصب می‌شود تا مدام در جلوی چشم دانش‌آموز باشد. ابلاغ قواعد گاهی با تشریح و توجیه همراه است گاه هم در حد ابلاغ باقی می‌ماند. در موارد کمی دیده شده است که مدرسه این قواعد را با هم‌فکری بچه‌ها تنظیم کرده است برعکس، عموماً این قواعد فضای اقتدارگرایانه‌ای برای وضع و اجرای آن‌ها ایجاد می‌کند اما با توجه به اینکه این قواعد و مقررات می‌تواند زمینه مناسبی برای یادگیری و به‌ویژه تربیت اخلاقی فراهم سازد، باید ماهیت نحوه شکل‌گیری و ابلاغ و دعوت عمل به آن‌ها با اصول اخلاقی تناسب داشته باشد. معلمی درباره وضع قوانین چنین می‌گوید: «از همان ابتدای سال به بچه‌ها نکاتی را که باید رعایت بکنند تذکر می‌دهم. از جمله اینکه به هم احترام بگذارید. یکدیگر را مسخره نکنید. نوع نشستن‌های آنان را تعیین می‌کنم. گاهی یک نمونه هم خودشان بیان می‌کنند». معلم دیگر نیز می‌گوید: «من ۷ قانون اول سال دارم. قبل از آن دو قانون داشتم. یکی اینکه به پدر و مادر احترام بگذارید و دیگر به مسئولان مدرسه و...».

علاوه بر قوانین و مقرراتی که توسط معلمان در محیط کلاس تعریف و اجرا می‌شود و عموماً معلم محور هستند؛ قوانین و مقررات انضباطی هم در سطح مدرسه تعریف و اعمال می‌شود. اصل این قوانین از آیین‌نامه اجرایی مدارس برگرفته شده است؛ اما معمولاً مدارس به‌غیر از آن، قوانین خاصی نیز دارند که بیشتر توسط کارگزاران مدرسه مدیر/ معاون تدوین می‌شود. مدیری در این باره چنین می‌گوید: «مثلاً هر سال قواعدی را که تنظیم می‌کنیم، خودم با معاونین و نماینده معلم‌ها، همگی با همدیگر این کار را می‌کنیم، ولی شاید من بیشتر نظر خودم را اعمال می‌کنم؛ یعنی در نهایت کار سعی می‌کنم نظر خودم را بگویم و اوکی (تأیید) را از جمع بگیرم». شواهد نشان می‌دهد که شورای مدرسه و شورای معلمان و گاه هم شورای انجمن اولیا و مربیان منبع تدوین چنین مقرراتی هستند. تنها در یکی از مدارس تلاش شده بود میثاق‌نامه‌ای با هم‌فکری معلمان تهیه و تنظیم شود. در یکی از مدارس هم

موضوع موبایل دانش آموزی در جلسات انجمن اولیا و مربیان و شورای مدرسه و معلمان مورد بحث قرار گرفته بود.

اما وضع مقررات یا تنظیم آن‌ها مسئله حادی برای مدارس نیست، چون آیین‌نامه اجرایی خودش جزئیات دقیقی از آن قواعد را روشن کرده است. در این باره جمع‌بندی این است که نظام متمرکز آموزشی اجازه ورود جدی مدرسه به این حوزه را نمی‌دهد. با وجود این مدارس مقررات خاص خود را نیز دارند که عموماً توسط مسئولان مدرسه تدوین می‌شود و کم‌وبیش شوراهای مدرسه دخالتی در آن دارند. در این خصوص، گزارش یکی از مشاهدات چنین است: «یکی از قوانین این مدرسه آن است که همه دانش‌آموزان باید کارت مدرسه را بر گردن داشته باشند و این به این دلیل است که اگر دانش‌آموزی یک کار خلافی کرد یا در مدرسه از کلاس اخراج شد و یا در حیاط کار اشتباهی انجام داد، آقای معاون همان لحظه کارت دانش‌آموز را بگیرد و بعد به کار او رسیدگی کند. همچنین در این مدرسه، وقتی زنگ رفتن به کلاس زده می‌شود کسی حق حرف زدن ندارد و این در زنگ‌های تفریح مشاهده می‌شد. از قوانین دیگر اینکه در زنگ تفریح هیچ‌کس نباید در کلاس باشد. در هر کلاس یک دانش‌آموز کلیدی به دست داشت و مسئول قفل کردن در کلاس هنگام زنگ تفریح بود».

چگونگی ابلاغ و اطلاع‌رسانی این قوانین و قواعد انضباطی موضوع دیگری است. مشاهدات و گزارش‌های حاصله از مشاهدات نشان می‌دهد که در عموم مدارس، قواعد و مقررات مدرسه به روش‌های زیر به آگاهی بچه‌ها می‌رسد:

- در آغاز سال تحصیلی آیین‌نامه انضباطی در اختیار والدین و دانش‌آموزان قرار می‌گیرد و دانش‌آموزان متعهد به اجرای آن می‌گردند؛
- نصب به صورت اطلاعیه در دیوار مدرسه؛
- اطلاع‌رسانی در صف و مراسم صبحگاه مدرسه و تأکید بر تکرار آن؛
- اطلاع‌رسانی در کلاس درس، توسط معلمان؛
- اطلاع‌رسانی از طریق دفتر ارتباط بین معلم و اولیا؛
- اطلاع‌رسانی از طریق سایت مدرسه.

با توجه به اینکه درک و فهم دانش‌آموزان از این قواعد و مقررات امری مهم در عمل کردن به آن‌ها است. مشاهدات و نظرات مسئولان مدرسه نشان می‌دهد که این واقعیت کمتر مورد نظر است. برای کارگزاران آگاهی دادن (اطلاع‌رسانی) کفایت می‌کند. البته گاه هم برخی قواعد در موقعیت‌های خاص توسط کارگزاران توجیه و تبیین می‌شود اما این یک روند و فرهنگ در کلاس و مدرسه نیست. در مورد زمینه‌سازی برای اجرایی شدن قواعد انضباطی راهکار اطلاع‌رسانی و تکرار آن در مناسبت‌ها از راهکارهای کلیدی در مدارس است.

۳-۲-۱. آموزش خانواده‌ها و تعامل با آن‌ها

طبق نظر کارگزاران، تربیت اخلاقی جریانی نیست که منحصر به داخل مدرسه باشد و ریشه در خانواده دارد. از این رو یکی از دغدغه‌های اساسی کارگزاران در سطح مدرسه هماهنگی و همراهی خانواده‌ها و حتی نهادهای دیگر، مانند رسانه‌ها، با راهبردهای تربیتی مدرسه است. بیانات پاره‌ای از کارگزاران، بعضاً حاکی از وجود برخی ناهماهنگی‌ها و حتی تعارضات ارزشی بین خانه و مدرسه است و به زعم آن‌ها روبه گسترش نیز هست. این تعارضات و ناهماهنگی‌های ارزشی بین خانواده و مدرسه می‌تواند محلّ تربیت اخلاقی باشد و مانع جدّی موفقیت مدرسه در ایفای رسالت تربیتی‌اش شود. از این رو توجه جدی به آموزش خانواده‌ها و برگزاری مکرر جلسات مشترک با والدین دانش‌آموزان از راهکارهای بسیار پربسامد در مدارس است. کارگزاری در این باره می‌گوید: «ببینید! من معتقدم که خانواده باید درست باشد، یعنی ما تا می‌توانیم باید روی خانواده‌ها کار کنیم. از ابتدای سال تحصیلی ما همراه آموزش‌های دینی با خانواده‌ها داشته‌ایم و خطرات و معضلاتی را که ممکن است گریبان‌گیر بچه‌هایشان در سنین بزرگ‌تر شود به پدر و مادرها گوشزد کرده‌ایم. مثلاً خطر وجود ماهواره در خانه را به خانواده‌ها گوشزد کرده‌ایم». دیگری چنین اظهار می‌دارد: «ببینید! اگر خانواده همراه نباشد، زحماتی که مدرسه می‌کشد به نظرم هیچ خواهد بود. تربیت در مدرسه باید توأم با تربیت در خانواده باشد». همه این‌گونه جلسات برای رفع این تعارضات دنبال می‌شود. هرچند تعارضات ارزشی را با این راهکارها به سادگی نمی‌توان رفع و رجوع کرد. زیرا این تعارضات یک جریان فرهنگی عمیقی است که دارای بستر و خاستگاه‌های برون مدرسه‌ای است. بر این اساس تربیت اخلاقی با مشارکت و همراهی عواملی دیگری غیر از مدرسه تقویت می‌شود و به موفقیت می‌رسد. به هر حال، عامل خانواده یکی از مهم‌ترین عواملی است که همواره دغدغه کارگزاران مدارس در امر تربیت اخلاقی است.

۴-۲-۱. رابطه انسانی در محیط کلاس و مدرسه

ایجاد رابطه انسانی با دانش‌آموزان عموماً یکی از موضوعاتی است که مورد توجه معلمان است. این رابطه اساساً به یادگیری بهتر در همه حوزه‌ها از جمله به یادگیری رفتارهای مناسب و مورد تأیید معلم ختم می‌شود و سبب می‌شود دانش‌آموزان حرف‌شنوی بهتری پیدا کنند. درواقع ایجاد این فضای صمیمی برای تربیت اخلاقی و پذیرش ارزش‌های مورد تأیید معلم و مدرسه نقش اساسی و پایه‌ای دارد. در برخی بیانات معلمان این رابطه به سمت یک رابطه مراقبتی نیز می‌رود به گونه‌ای که دانش‌آموز احساس امنیت خاطر و مورد توجه بودن می‌کند. می‌توان گفت نشانه‌های یک رابطه مراقبتی در فضای مدرسه به خوبی خود را نشان می‌دهد. عناصر این رابطه، که در مصاحبه‌ها توسط کارگزاران مورد بحث قرار گرفته است، عبارت‌اند از: محبت، دوستی، تکریم و احترام، صداقت، اعتماد، پذیرش و مراقبت. درواقع در مجموعه کارگزاران این گرایش وجود دارد که یک رابطه انسانی عمیق با دانش‌آموزان

برقرار کنند. البته گرایش‌های متضاد هم وجود دارد. برخی شواهد حاکی از وجود رابطه نامناسب و برخوردهای سخیف با دانش‌آموزان در مدرسه است. برخورد اقتدارگرایانه و سخت‌گیرانه و حتی توهین‌آمیز نیز وجود دارد. به نظر می‌رسد که یکی از دغدغه‌های کارگزاران در مدرسه‌های ابتدایی، افزون بر رابطه دوستانه و از نزدیک، وجود اقتدار هم هست به عبارت دیگر، برای معلم اقتدار امری لازم است و لذا رابطه دوستانه نباید اقتدار معلم را خدشه‌دار کند. یکی از کارگزاران می‌گوید: «درست است که ما به بچه‌ها میدان داده‌ایم و ایجاد صمیمیت کرده‌ایم، اما نباید اجازه بدهیم که این صمیمیت حرمت‌ها را هم از بین ببرد». عموم معلمان بر این باورند که وجود رابطه انسانی در مدرسه با مؤلفه‌های فوق موجب گونه‌ای اقتدار نیز خواهد شد؛ یعنی حرف‌شنوی از معلم به آن وابسته است و حتی نقش الگویی معلم را تشدید می‌کند.

۲-۲. روش‌های خاص تربیت اخلاقی

این روش‌ها که عموماً با قصد و هدف تربیت ارزشی اخلاقی صورت می‌گیرد تنوع و گستردگی زیادی دارد و معلمان عموماً بنا بر توانایی و تجارب خودشان به از این روش‌ها استفاده می‌کنند. این تنوع را می‌توان در دو مقوله کلی طبقه‌بندی کرد.

۱. روش‌های تربیت اخلاقی صریح

۲. روش‌های تربیت اخلاقی ضمنی

در ادامه به طرح و بحث هریک از این دو مقوله می‌پردازیم:

۲-۲-۱. روش‌های تربیت اخلاقی صریح

کارگزاران مدارس، عموماً به تربیت اخلاقی به‌عنوان امری فراتر از موضوعات درسی نگاه می‌کنند. در واقع تربیت اخلاقی به‌گونه‌ای است که نمی‌توان آن را در یک چارچوب تمهید شده و زمان و مکان مشخصی ارائه داد و لذا در هر شرایط و موقعیتی می‌تواند رخ دهد. بخشی از این تربیت اخلاقی به‌صورت پیش‌بینی‌نشده و حتی غیرارادی رخ می‌دهد. البته این بدان معنا نیست که امری کاملاً تصادفی است، به همین جهت روش‌هایی صریح برای آن نیز به کار می‌گیرند. این روش‌ها عموماً روش‌هایی هستند که در آن‌ها ارزش‌های اخلاقی (عموماً) آشکارا عرضه می‌گردد؛ از جمله سر صف، در کلاس‌ها، روی تابلو اعلانات، در دیوارنوشته‌ها، در جزوات آموزشی و موقعیت‌هایی مانند مراسم مذهبی و غیرمذهبی، توسط معاون / مربی / مدیر / معلم و... حتی روحانی و شخصیت‌های مدعو، ارزش‌های مطلوب اخلاقی ارائه می‌گردد. در کلاس‌ها نیز معلمان، به نوبه خود، در استفاده از این روش‌ها از تمثیل، داستان، نمایش و خاطره برای طرح موضوعات اخلاقی بهره می‌گیرند.

۱-۲-۲. توجیه ارزش‌ها

یکی از روش‌های صریح تربیت اخلاقی توجیه و یا موجه‌سازی ارزش‌های اخلاقی است. این شیوه ماهیت شناختی دارد. توجیه گاهی کاملاً عقلانی است، که در آن به نتایج ناگوار اعمال غیراخلاقی یا نتایج مثبت اعمال اخلاقی تأکید می‌شود. اما این روش، که از روش آگاه‌سازی و اطلاع‌رسانی جنبه شناختی قوی‌تری دارد، به‌ندرت در بین کارگزاران مطرح می‌شود. دلیل آن می‌تواند این باشد که این توجیهات با سطح رشد فکری دانش‌آموزان تناسب ندارد. لذا به نظر می‌رسد این روش موجه‌سازی نارسا و ناقص است و بیشتر شکل نصیحت را به خود می‌گیرد. همچنین در این‌گونه موجه‌سازی ارزش‌ها، معلم از هم‌فکری و درگیرکردن دانش‌آموزان کمتر استفاده می‌کند. توجیه ارزش‌ها در برخی موارد نیز در حین بحث‌ها و درس‌ها رخ می‌دهد، به‌ویژه اگر با مضامین دینی نیز ارتباط پیدا کند. از دیدگاه کارگزاران، تربیت دینی و اخلاقی ارتباط وثیقی با هم دارند. گویی که آن‌ها دو روی یک سکه‌اند. به‌ویژه معلمانی که باورهای دینی قوی‌تری دارند این ارتباط را عمیق‌تر می‌بینند. این توجیه در مواردی هم با استفاده از آموزه‌های مذهبی مانند گناه، عذاب الهی و مانند این‌ها صورت می‌گیرد: «... در عرض دو دقیقه داری چهار تا دروغ می‌گی! تو از کجا می‌دونی که فرشته سمت چپ چهار هزار گناه برات نوشته؛ در عرض دو دقیقه! ما بیست و چهار ساعت در شبانه‌روز داریم زندگی می‌کنیم پس حساب کنید چقدر گناه می‌شود؟ می‌تونید جمع کنید؟ می‌تونید جبران کنید؟»

۲-۲-۱-۲. اطلاع‌رسانی ارزشی

یک جلوه رایج از تربیت ارزشی اخلاقی را در شعارها و تصاویری که بر درودپوار مدرسه نصب می‌شود می‌توان دید. این روش کاربرد گسترده‌ای در سطح مدارس دارد. درواقع مدارس ماملو از شعار و پیام‌اند اعم از شعارهای تصویری یا گفتاری. از نظر محتوا نیز پیام‌ها و شعارهای مذکور شامل این موارد است:

- شعارهای سیاسی
- شعارها و احادیث مذهبی
- پیام‌های بهداشتی
- پیام‌های اخلاقی
- پیام‌های علمی و درسی

مضامین بخشی از این پیام‌ها که به حوزه پیام‌های اخلاقی مربوط می‌شود عبارت است از:

- مهربانی به پدر و مادر
- فروتنی و تواضع

- دانش‌اندوزی
- حجاب
- دوستی و رازداری
- خوش‌رویی
- نیکویی در گفتار
- عدم اسراف
- سلام دادن قبل از گفتار
- نگاه محبت‌آمیز به مادر و...

بررسی محتوای شعارها و پیام‌های اخلاقی نشان می‌دهد که در انتخاب این پیام‌ها منطق و نظم وجود ندارد. روشن نیست که دانش‌آموزان در سنین دوره ابتدایی تا چه حد درک و فهم این پیام‌ها را دارند. این موضوع امری سلیقه‌ای است و به منش و شخصیت کارگزاران مدرسه بستگی دارد.

۳-۱-۲-۲. عمل به ارزش‌ها

یکی دیگر از روش‌های موردنظر کارگزاران در تربیت اخلاقی، به‌ویژه معلمان، نمایش عملی ارزش‌ها است. توضیحات معلمان نشان می‌دهد که در این روش گویی خود دانش‌آموزان در موقعیت عملی ارزش حضور پیدا می‌کنند و یا آن ارزش را از نزدیک تجربه می‌کنند. یک نمونه بارز آن جمع‌آوری کمک‌های مالی از دانش‌آموزان است. در برخی از مدارس صندوق کمک و صدقه وجود دارد. فعالیت‌های فرهنگی درون مدرسه‌ای نیز، مانند مسابقات، فعالیت‌های گروهی، مثل سرود و نمایش و اردو، از جمله فعالیت‌هایی است که یک عمل ارزشی قلمداد می‌شود. در گزارش مشاهدات یک مدرسه چنین آمده است: «در موارد دیگری هم آقای معاون به آموزش همکاری و حس مسئولیت و... نگاه ویژه‌ای داشت و این امر را در روند رشد اخلاقی متمر ثمر می‌دانست. برای مثال انتقال شیر به کلاس توسط دانش‌آموز بود و این حس همکاری را نوید می‌داد». تجربه زیسته یکی از کارگزاران چنین معنایی را نیز می‌رساند: «... و یادمان رفت شکلات‌ها آنجاست؛ بعد من رفتم و دیدم هیچ شکلاتی نمانده! خیلی برایم جالب بود. گفتم این‌ها چه شده؟ معاون گفت هر بچه‌ای که می‌آمد، یک دانه برمی‌داشت و می‌خورد. گفتم خب نوش جانشان، عیب ندارد، اما باید یاد بگیرند که چیزی را بدون تعارف کردن (که جزو فرهنگ ما ایرانیان است) یا بدون اینکه آموزش ببیند که آیا مال خودش است یا نه برندارد و من همین را سر صف مطرح کردم و بعد بچه‌ها آمدند تک‌تک گفتند: خانم! ما هم خورده بودیم. گفتم این دفعه حلال است عیب ندارد، چون ما حلال کردیم، اما از دفعه بعد شما

تجارب تربیت اخلاقی کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره ابتدایی (دبستان)

دیگر بدون اجازه کسی هیچ چیز بر نمی‌دارید. بعد آمدیم یک سبد دیگر شکلات آنجا گذاشتیم. شکلات‌ها قیمت چندانی نداشت و در ضمن ما آن را با پول خود بچه‌ها خریده بودیم. اما اینجا بحث آموزش مهم است».

۴-۱-۲-۲. تأیید (پاداش)

یکی دیگر از روش‌های صریح تربیت اخلاقی که کاربرد گسترده‌ای در مدارس دارد پاداش و تنبیه^{۲۶}، و به بیان نظریه رفتارگرایی تقویت رفتارهای ارزشی است. استفاده از این روش در مدارس مورد مشاهده عمومیت بسیاری دارد. پاداش دادن به فرد به سبب یک کار خیر به نوعی تأیید ارزش خاصی است که مدرسه در پی تکرار آن است. نظام پاداش که در عمده مدارس تعریف شده است ابعاد و ابعاض قابل بحثی دارد که در ادامه سه نمونه از آن را مورد بحث قرار می‌دهیم.

۵-۱-۲-۲. کمد جوایز

در همه مدارس مورد مشاهده ما (به جز یک مدرسه) کمد جوایز وجود داشت. این کمد‌ها اغلب شامل اشیا و اقلام مصرفی و مورد توجه دانش‌آموزان است. البته برخی اشیا اقلامی هستند که در کمد جای نمی‌شوند و در فضای دیگری به نمایش گذاشته شده‌اند؛ اقلامی مانند دوچرخه، توپ، ماشین حساب، نوشت‌افزار، اسباب‌بازی و مانند این‌ها. عموماً در کنار هر یک از اقلام موجود در کمد امتیاز لازم برای تصاحب آن نیز درج شده است تا دانش‌آموز بداند که برای گرفتن فلان جایزه خاص چه مقدار باید امتیاز جمع‌آوری کرده باشد. در بیشتر مدارس نظام امتیازدهی خاصی تعریف شده که ابزار آن نیز کارت یا برگه‌های ویژه‌ای است که توسط مدیر، معاون و یا معلم به دانش‌آموزان داده می‌شود. ملاک‌ها و معیار دریافت کارت‌ها عموماً هم درسی و هم غیردرسی است اما رفتارهای اخلاقی جز لاینفک این ملاک‌ها است. این ملاک‌ها در برخی مدارس تعریف و در تابلوی اعلانات نصب شده است. از این رو می‌توان گفت که این نظام پاداش و تشویق جزئی از برنامه تربیت اخلاقی دانش‌آموزان به‌ویژه در مدارس ابتدایی، محسوب می‌شود. تا آنجایی که محقق مطلع است این کمد از ضروریات مدرسه ابتدایی تلقی می‌شود و ظاهراً به لحاظ رسمی هم مورد تأیید و تأکید^{۲۷} است. یکی از مشاهده‌کنندگان چنین گزارش می‌دهد: «تشویق‌های موردی در صف برای ثبت ارزش نیز در این مدرسه زیاد دیده می‌شد. خانم مدیر می‌گفت که دانش‌آموزی در برابر دوستش گذشت کرده بود و ایشان ابتدا این ارزش را در سر صف توضیح داده و بعد این دانش‌آموز را تشویق کرده بود. در موردی دیگر نیز که دانش‌آموز قوی دوست ضعیفش را در

امر حفظ قرآن کمک کرده بود این ارزش را در صف توضیح و سپس به دانش آموز هدیه داده بود. خانم معلمی می‌گفت: من همیشه سعی کرده‌ام در دادن هدیه برای تشویق تا حد امکان بهترین چیز را در نظر بگیرم».

۶-۱-۲-۲. معرفی دانش آموزان برتر در سطح مدرسه

یکی دیگر از روش‌ها در مدارس ابتدایی معرفی دانش آموزان برتر است. این روش نیز از زیرمجموعه‌های نظام پاداش و تشویق و از نمادهای وجود جریان رقابت در مدرسه است. در بیشتر راهروهای مدارس مورد مشاهده ما در تابلوها یا به صورت پارچه‌نوشته دانش آموزان برتر معرفی شده بودند. ملاک‌های معرفی این افراد عموماً موفقیت‌های تحصیلی آن‌ها بود اما جنبه‌های اخلاقی و رفتاری نیز مورد توجه قرار گرفته بود.

۷-۱-۲-۲. نظام پاداش کلاسی

در کلاس‌ها نیز این فرایند پاداش تشویق مشاهده شده است. در برخی از کلاس‌ها تابلوهایی وجود دارد که عکس دانش آموزان در آن نصب شده است. در کنار عکس، هر دانش آموز به فراخور اعمال مثبتش نشانه‌هایی مانند ستاره به معنای امتیاز دریافت می‌کند. ملاک‌های دریافت این نشانه‌ها رفتارهای مثبت و موفقیت‌های درسی است. در گزارش مشاهدات یک مدرسه چنین آمده است: «در بیشتر کلاس‌ها، تابلوهایی با ستاره، گل و... برای تشویق دانش آموزان وجود داشت؛ که بسته به تعداد آن ستاره‌ها یا گل‌ها و... کارت امتیاز و سپس جایزه از کمد جوایز نصیبشان می‌شد». در گزارش دیگری آمده است که: «بیشتر معلمان از ستاره برای تشویق دانش آموزان استفاده کرده بودند؛ به این صورت که تصاویر و یا اسامی دانش آموزان را روی یک مقوا رسم کرده یا نوشته بودند و به ازای هر فعالیت مثبت چه درسی و چه اخلاقی یک ستاره برای آن دانش آموز در محل عکس یا اسمش قرار می‌دادند».

در مورد چگونگی تشویق و پاداش دانش آموزان در کلاس‌ها تنوع وجود دارد حتی گزارش‌هایی دال بر وجود کمد جوایز کلاسی هم وجود دارد. در برخی موارد جوایز سهل‌الوصول‌تری وجود دارد. در یکی از گزارش‌ها آمده است که: «در کلاسی خانم معلم هدیه‌های کوچکی را درون میز خود قرار داده بود و این امر را در انگیزه دادن به دانش آموزان بسیار مهم می‌پنداشت. در کنار این موارد تشویق‌هایی نوشتاری نیز بود که در دفاتر مخصوص معلمان و دانش آموزان قید می‌شد. خانم معلم نیز می‌گفت که برای هر کار خوب، چه کار قرآنی و چه کار اخلاقی، یک امتیاز و یک مثبت می‌دهد و به پنج‌تا که رسید، جدا از مدرسه خودش تشویق می‌نماید. در دفتر این خانم معلم دیده شد که او با نظام نمره‌دهی فعالیت کلاسی را

تجارب تربیت اخلاقی کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره ابتدایی (دبستان)

کنترل می‌کرد». در گزارش دیگر در مورد تنوع نظام تشویق چنین آمده است: «یا خانم معلمی بیان می‌کرد که کارت‌ها را در کیسه شانس قرار می‌دهد و بعد از مشاهده هر فعالیت علمی یا بروز رفتار اخلاقی خوب از بچه‌ها، به آن‌ها اجازه می‌دهد با دست کردن در کیسه شانس خود را امتحان کنند. در کلاس دیگری معلم به هر دانش‌آموز یک صفتی را اهدا کرده بود و آن را بر روی دیوار نصب کرده بود مانند (پسر خوش‌خطم، پسر بااخلاقم، پسر خوش‌نظمم، پسر زرنگم، پسر پرتلاشم، پسر کتاب‌خوانم، پسر ورزشکارم، پسر تیزهوشم، پسر باتربیتم، پسر نقاشم، پسر بادقتم، پسر خوبم، پسر دانایم، پسر مهربانم و...)»

۲-۲-۲. روش‌های ضمنی تربیت اخلاقی

این روش‌ها به‌گونه‌ای است که در آن ارزش‌های اخلاقی به‌صورت ضمنی و پنهان، یا غیرمستقیم، طرح می‌شود. این روش‌ها هم کاربرد گسترده‌ای دارد و هم مورد تأکید فراوان از سوی کارگزاران است.

۲-۲-۲-۱. الگودازی

یکی از این روش‌های غیرمستقیم، روش الگودازی است. معلمان و عموم کارگزاران به این روش اعتقاد جدی و راسخ دارند. در این روش گویی دانش‌آموزان ارزش‌ها را در اعمال کارگزاران مدرسه می‌بینند یا می‌خوانند و یاد می‌گیرند. یکی از کارگزاران چنین نظری دارد: «سعی می‌کنیم خودمان برای دانش‌آموزان الگو باشیم. اگر من در کلام رعایت نکنم، بچه به من نگاه می‌کند و یاد می‌گیرد. یادگیری بچه‌ها از معلم خیلی بیشتر است. خیلی از بچه‌ها هستند که نگاه می‌کنند به طرز پوشش معلمشان و الگوبرداری می‌کنند» و دیگری درباره نقش الگویی معلم اظهار می‌دارد: «من باید از خودم شروع کنم. اگر از بچه‌ها مسئولیت می‌خواهم باید خودم مسئولیت‌پذیری را به آنان نشان بدهم. اگر می‌خواهم مورد اخلاقی خلافی را از بچه‌ها بخوام باید آن مورد در خود من نباشد وگرنه اعتماد بچه از من سلب خواهد شد». درواقع باور کارگزاران بر این است که محیط مدرسه باید به‌گونه‌ای سامان یابد که در آن دانش‌آموزان از طریق یادگیری مشاهده‌ای رفتارهای اخلاقی را یاد بگیرند و عموماً نیز کارگزاران بر روی رفتار اخلاقی متمرکز هستند یعنی گونه‌ای یادگیری تقلیدی که به نظر می‌رسد یادگیری سطحی است و برای تربیت اخلاقی کافی نیست. مشکل اینجاست که دانش‌آموزان باید به درک ارزش‌هایی نائل شوند که در پشت اعمال نهفته است تا از این طریق تربیت اخلاقی تشدید و تقویت شود. بیانات کارگزاران نشان می‌دهد که این روش در سطح یادگیری تقلیدی است. البته گروهی از کارگزاران بر این موضوع اشاره داشته‌اند که حرف زدن و بیان شفاهی ارزش‌ها کافی نیست و باید در کنارش عمل به آن ارزش‌ها هم مشاهده شود. یکی از معلمان می‌گوید: «ذهن این

بچه‌ها طوری نیست که بتواند تجزیه و تحلیل کند، مشکل باید موردی و در لحظه‌ای که بچه در آن قرار دارد بیان بشود. اینکه سخنران بیاوریم کار را مشکل می‌کنیم و اصلاً فایده‌ای ندارد. بچه‌های این سن بیشتر تجسمی می‌فهمند. مثلاً اگر من می‌گویم باید لباس‌تان تمیز باشد باید خودم هم که گوینده‌ام لباسم تمیز باشد». یکی از مدیران نیز اظهار می‌دارد: «اگر بخواهم برنامه خاصی داشته باشم فایده ندارد. بچه باید ببیند، لمس کند و الگوپردازی کند. چون ابتدایی‌ها بیشتر حالت لمسی دارند. حالا من هرچقدر فیلم بگذارم، عکس بگذارم، یا مثلاً گردش علمی برایشان بگذارم ولی وقتی ببیند من مدیر پرخاش می‌کنم نه فقط بچه‌ها، که معلم هم به حرفم گوش نمی‌کند. می‌گویند پس چطور خودش عمل نمی‌کند!»

کارگزاران گویی که الگوپردازی را به مثابه راهکاری برای عینی کردن ارزش‌ها تلقی می‌کنند. هرچند عینیت‌بخشی به ارزش‌ها از جنبه دیگری هم ضرورت می‌یابد و آن حذف تعارض میان سخن و عمل معلم است، چیزی که در تربیت اخلاقی سهم مهلک است.

۲-۲-۲-۲. داستان‌گویی

روش دیگری که معلمان عموماً مورد استفاده قرار می‌دهند روش داستان‌گویی است. این روش را می‌توان ذیل روش‌های ضمنی تربیت اخلاقی طبقه‌بندی کرد. این روش از روش‌های پر استفاده است. داستان‌ها گاه پیش‌بینی نشده و فی‌البداهه خلق می‌شوند و گاه بسته به موقعیت و مسئله‌ای که در موقعیت بروز کرده است به کار برده می‌شود. عموماً این داستان‌ها به صورت ضمنی یک پیام اخلاقی را منتقل می‌کند. در برخی داستان‌ها از مضامین مذهبی و حتی روایت‌های مذهبی نیز استفاده شده است.

«با آن‌ها فقط صحبت می‌کنم. صحبت‌هایی که در قالب داستان‌ها و امثال و بیان تجربه‌هاست. چون من تجربه زیادی هم دارم. مثلاً می‌گویم فلان دانش‌آموز را داشتیم که دویده و زمین خورده و هنوز هم در بدنش پلاتین است. من از مثال‌هایی استفاده می‌کنم که دیده‌ام و اتفاق افتاده است؛ بر همین اساس هم آن‌ها حرف‌های من را قبول می‌کنند. به نظرم صحبت کردن معلم تأثیر بسزایی در امر فهمیدن بچه‌ها دارد. من از داستان‌هایی که برایشان می‌گویم نکاتی را که بچه‌ای انجام داده مورد تأکید قرار می‌دهم. این اتفاقات ممکن است برای من و یا بچه‌ها هم بیفتد ما نباید در وهله اول این را در میان جمع بیان کنیم. باید به صورت شخصی به خود فرد بگوییم».

۲-۲-۲-۳. فعالیت‌های مشارکت‌جویانه

یکی دیگر از روش‌های ضمنی که در مدارس، در زمینه تربیت اخلاقی، مشاهده شده مشارکت دانش‌آموزان در امور مدرسه است. این روش یکی از عوامل شکل‌گیری فضای

تجارب تربیت اخلاقی کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره ابتدایی (دبستان)

مناسب برای رشد اخلاقی دانش‌آموزان است. با این وجود، این روش در نظر عمده کارگزاران به مثابه یک روش تربیت اخلاقی شناخته نمی‌شود و حتی آن را به مثابه یک عامل تلطیف فضای مدرسه نیز به شمار نمی‌آورند. صندوق انتقاد و پیشنهاد (نظرخواهی از دانش‌آموزان)، شورای دانش‌آموزی، هم‌فکری‌های غیررسمی، مشارکت در امور اجرایی مدرسه و فعالیت‌هایی از این جنس در مدارس کم‌وبیش ملاحظه شده است. وجود این فعالیت‌ها در مدرسه گزارش شده شواهدی دال بر وجود آن وجود دارد. برخی از اشکال این مشارکت در دبستان‌ها به شرح زیر است:

• صندوق انتقادات و پیشنهادات

هم‌فکری در امور داخلی مدرسه از جمله روش‌های ضمنی تربیت اخلاقی است. در مدارس اشکال مختلفی از این مشارکت در مدرسه و حتی کلاس‌ها دیده شده است. یکی از اشکال رسمی آن وجود صندوق انتقادات و پیشنهادات است. در همه مدارس مورد مشاهده این صندوق وجود ندارد. در برخی مدارس وجود دارد و آن‌چنان فعال نیست. در مورد صندوق انتقادات و پیشنهادات برخی نظرات مدیران بر این است که از این صندوق باوجود نصب آن در مدرسه استقبال نمی‌شود. برخی دلیل آن را عدم رشد فکری دانش‌آموزان اعلام کرده‌اند. یکی از کارگزاران چنین نظری دارد: «حقیقتاً خیلی صندوق فعال نیست چون من خودم با بچه‌ها راحت هستم مرتب حیاط می‌روم سرکشی می‌کنم. مثلاً بچه‌ها خیلی راحت می‌آیند از من می‌پرسند آقا مسابقات که قرار است برگزار شود چه زمانی است؟ جوایزش پس چی شد؟ به همین راحتی می‌آیند بیان می‌کنند و من هم آن‌ها را قانع می‌کنم».

• شورای دانش‌آموزی

شکل دیگری از هم‌فکری در امور داخلی مدرسه توسط دانش‌آموزان شورای دانش‌آموزی است. طبق اطلاعات به دست آمده از مصاحبه‌ها شورای دانش‌آموزی در عمده مدارس فعال است. در برخی موارد شورای دانش‌آموزی در تنظیم برخی قواعد و مقررات مدرسه هم مشارکت داشته است. برای نمونه در یک مدرسه این موضوع رخ داده است. گزارش مشاهده‌گر دال بر این موضوع است «در کنار این قوانین، قوانینی بود که در شورای دانش‌آموزی مطرح شده و با توجه به نظر دانش‌آموزان اجرا می‌شد. مثلاً طرحی درباره مشکلات سرویس بهداشتی و حضور دانش‌آموزان کلاس اول تا ششم بود که با طرح جالب دانش‌آموزان تصویب شده بود و مدیر از درایت و تدبیر دانش‌آموزان صحبت می‌کرد». اما در بیشتر مدارس شورای دانش‌آموزی بیشتر به معاونت پرورشی واگذار شده است و این شورا بیشتر به فعالیت‌های مربوط به مناسبت‌ها می‌پردازد؛ که این هم خود حداقلی از مشارکت است. یکی از کارگزاران می‌گوید: «بله، شورای دانش‌آموزی هست ولی در دبستان، خیلی مثل دبیرستان یا راهنمایی

بخواهیم ازش استفاده کنیم نمی‌شود. شورا معمولاً توی کارها نمی‌تواند دخالت داشته باشد، مثلاً ما دانش‌آموزی خاص نداریم که قدرت رهبری خاصی داشته باشد یا وجهه خیلی بالایی داشته باشد که همه او را قبول داشته باشند. ما پارسال یکی را داشتیم ازش خیلی استفاده می‌کردیم. مثلاً یکی داشتیم خیلی زبون باز بود و وقتی که می‌رفت روی سکو همه برایش دست می‌زدند. یک وجهه خیلی خاصی داشت ما هم از او در کارهای خاصی کمک می‌گرفتیم، مثلاً در کارهای ورزشی و نمایشی».

شواهدی نیز دال بر وجود شورا در برخی کلاس‌ها وجود دارد. این کار کاملاً به سلیقه و تفکر معلم بستگی دارد. برخی تصمیم‌گیری‌ها مانند تعیین مبصر کلاس یا تصمیم‌گیری درباره برخی بی‌نظمی‌های بچه‌ها نیز از وظایف این شوراها تعریف شده است.

• هم‌فکری‌های غیررسمی

در برخی مدارس به‌صورت پراکنده شواهدی دال بر جریان هم‌فکری ضعیفی دیده می‌شود. این جریان ضعیف در مدرسه و در سطح کلاس هم وجود دارد. در برخی موارد در سایت مدرسه فضایی را برای گرفتن نظرات دانش‌آموزان پیش‌بینی کرده‌اند. یکی از معلمان می‌گوید: «ما برگه‌هایی داریم که کاش بود به شما نشان می‌دادم. ما بعد از هر کارنامه معمولاً یک برگه این‌طوری به بچه‌ها می‌دهیم. به اولیا می‌دهیم که می‌توانند به منزل ببرند و با بچه‌هایشان پر کنند. البته خیلی از بچه‌ها به‌تنهایی آن را پر می‌کنند». معلم دیگری می‌گوید: «بله. انتقاد که شده است؛ اما من گوش می‌کنم تا ببینیم چه طور است. اگر در مورد درس باشد و بدانم که اشتباه کردم عذرخواهی می‌کنم؛ اگر هم موردی باشد که باید توضیح داده بشود، توضیح می‌دهم. من برای بچه‌ها خیلی وقت می‌گذارم. اگر در لحظه بشود توضیح داد که این کار را می‌کنم، حتی اگر احساس کنم که موقع توضیح دادن در زنگ تفریح دیر خواهد بود مسئله را همان‌جا توضیح می‌دهم و اجازه نمی‌دهم تا به زنگ تفریح کشیده شود».

اما درمجموع استنباط محقق این است که باور عمیق و گسترده‌ای در مورد هم‌فکری مشارکت‌جویانه در سطح دانش‌آموزی وجود ندارد. فضای نقد و مشارکت فکری در کلاس و مدرسه برای رفع و رجوع مسائل در داخل کلاس کمتر دیده می‌شود. از موارد مشاهده‌شده، برمی‌آید که هم‌فکری مشارکت‌جویانه هنوز به یک فرهنگ در مدارس ما تبدیل نشده و عموماً مسائل به برداشت و فهم معلم و مدیر وابسته است. یکی از مدیران درباره مشارکت چنین نظر داده است: «خیلی کم، چون بچه‌های ابتدایی آن‌قدر نمی‌توانند در کارهای مدرسه مشاوره بدهند. درست است که ما عملکرد و رفتار و حرف‌هایشان را بررسی می‌کنیم و با توجه به آن برنامه‌ریزی می‌کنیم ولی یک بچه کلاس ششم فقط در این حد فهمیده که مثلاً شوفاژ گرم است و او کنارش نشسته و سوخته و حالا من باید برایش یک کاری بکنم، یعنی بچه‌های ما طوری

تجارب تربیت اخلاقی کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره ابتدایی (دبستان)

بزرگ نشده‌اند که بتوانند مسائل خودشان را حل کنند که تازه بخواهیم یاد بگیرند مسائل مدرسه را هم حل کنند؛ ولی نظر می‌دهند».

• مشارکت در امور اجرایی مدرسه

شکل دیگری از مشارکت در مدارس مشارکت در امور اجرایی است. این نوع مشارکت در مدارس ابتدایی به‌ویژه در مدارس مشاهده‌شده بسیار پربسامد ظاهر شده است. انواع و اقسامی از مشارکت در امور اجرایی وجود دارد. از جابه‌جا کردن مجلات رشد که به مدرسه ارسال شده بود، از وانت به اتاق پرورشی، تا مشارکت در برگزاری مناسبت‌ها و مراسم‌ها که از شکل‌های جالب مشارکت فعالیت‌های نظارتی و مراقبتی است. این شکل از مشارکت هم در سطح مدرسه بسیار دیده می‌شود و هم در سطح کلاس درس. برخی دانش‌آموزان به‌عنوان پلیس مدرسه یا مراقب بهداشتی مدرسه به کار گمارده می‌شوند. معلمان نیز از واگذاری مسئولیت‌های مختلفی که بنا بر ذائقه مدیریتی خود تعریف کرده‌اند دانش‌آموزان را به مشارکت فرامی‌خوانند. گزارش یکی از مشاهده‌گران حاکی از این‌گونه مشارکت‌هاست: «دانش‌آموزانی که کاور (روپوش) صورتی داشتند مأمور انضباطی حیاط، دانش‌آموزان کاور سبز مأمور بهداشتی و دانش‌آموزانی که روسری به گردن داشتند مأموران مروج سلامت بودند. آن‌ها با پوشش خاص خود در زنگ‌های تفریح حاضر می‌شدند و در برابر مسئولیت خود توجیه شده بودند». یکی از مدیران نیز چنین تصویری از مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه ارائه می‌دهد: «ما نماینده زیاد داریم. مثلاً یک عده می‌آیند شیرها را می‌برند، یک عده بهداشت‌یار کلاس هستند و به بچه‌ها تذکر می‌دهند آشغال نریزند. به آن‌ها می‌گویند چرا آشغال ریختید، امروز کلاسمان بد بوده ما هفته‌ای یک‌بار از بهداشت‌یاران می‌پرسیم که کدام کلاس بهترین بوده است. خود من نیز هر هفته از نظر نظافت؛ از کلاس‌ها بازدید می‌کنم. مثلاً می‌پرسم آیا مشکلی از نظر نظافت دارند یا نه. مأموران راهرو داریم که هنگامی که می‌خواهد زنگ بخورد درجای خاص می‌ایستند و مواظب هستند که بچه‌ها بانظم بروند. در بوفه و آب‌خوری و حیاط هم مأمور داریم، آن‌ها به بچه‌ها تذکر می‌دهند که آشغال‌ها را روی زمین نریزند و آن‌ها را درون سطل‌های آشغال بیندازند». گاه این مشارکت‌ها به سبب جذابیت زیادش برای دانش‌آموزان به‌عنوان حربه‌ای برای تنبیه یا تشویق به کار گرفته می‌شود. نظرات معلمان نیز بر وجود چنین رفتار مشارکت‌جویانه کارگزاران دلالت دارد. «من معمولاً به این بچه‌ها برای تشویق، مسئولیت می‌دهم».

در مجموع چنین به نظر می‌رسد که این‌گونه مشارکت در امور اجرایی بیشتر شکل به‌کارگیری دارد تا مشارکت حقیقی؛ یعنی ماهیت اخلاقی و تربیتی آن بسیار ضعیف است و کارگزاران از آن برای تسهیل روند امور داخلی مدرسه و گاه به‌مثابه یک اهرم تشویقی تنبیهی بهره می‌گیرند.

• فعالیت‌های فوق برنامه

یکی دیگر از روش‌های تربیت اخلاقی مورد توجه در سطح مدرسه وجود فعالیت‌های فوق برنامه است. گروهی از کارگزاران بر این باورند که این فعالیت‌ها ماهیت تربیتی اخلاقی دارد. به طوری که در گفت‌وگوها، از این فعالیت‌ها به مثابه یک اقدام تربیت اخلاقی تعریف و تمجید می‌کردند. این فعالیت‌ها را عموماً معاونت پرورشی مدرسه مدیریت می‌کند. تصور بر این است که این فعالیت‌ها به خودی خود تأثیرات اخلاقی به همراه دارد. فعالیت‌های معمول درون مدرسه‌ای که کم‌وبیش در همه مدارس دنبال می‌شود. عبارت است از فعالیت‌هایی نظیر نماز جماعت، دعا و نیایش، مراسم‌های مختلف سیاسی فرهنگی، بزرگداشت‌ها، عزاداری‌ها، صبحگاه.

■ بحث و نتیجه‌گیری

به نظر چنین می‌آید که درون مایه اصلی و محوری تحلیل‌های به عمل آمده از تجارب و ادراکات کارگزاران مدارس ابتدایی «شبه تربیت اخلاقی» است. قبل از تشریح و تبیین انگاره شبه تربیت اخلاقی بهتر است "انگاره شبه تربیت" را تشریح نماییم. طبق نظر باقری (۱۳۸۴) شبه تربیت فرایندی دارای سه ویژگی مهم است: تلقین، عادت و تحمیل. در ویژگی عادت فرایند تربیت بر تکرار پای می‌فشارد، در ویژگی تلقین، که به معنای بحث ناپذیری محتوای یادگیری است، بر هیبت و اقتدار گوینده یا مربی تأکید می‌شود و در تحمیل بر زور و اجبار محدودیت دارد. «شبه تربیت اخلاقی» در نزدیکی زیادی با مفهوم شبه تربیت است. این گونه تربیت اخلاقی بر اساس شواهد به دست آمده از مشاهدات و مصاحبه‌ها دارای چند ویژگی زیر است:

- ضعف در توجه به بعد توانایی‌های شناختی در اخلاق
 - تأکید بر روش الگویی و تقلید در یادگیری اخلاق
 - اقتدارگرایی
 - تأکید بر روش‌های تأییدی (پاداش و تنبیه)
- در ادامه به بحث درباره هریک از این ویژگی‌ها می‌پردازیم.

ضعف در توجه به بعد توانایی‌های شناختی در اخلاق

اگرچه توسعه شناخت دانش‌آموزان از مأموریت‌های اساسی مدرسه است اما در ایفای این نقش قصور بسیار شده است، لذا همیشه کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی، از این منظر، مورد انتقاد بوده است. تأکید بر حافظه و حافظه‌گرایی و توجه به

سطوح پایین حیطه شناختی - به تعبیر بلوم - از جمله این انتقادات است. در ساحت تربیت اخلاقی نیز به نظر می‌رسد به شناخت عمیق و درک درست از ارزش‌های اخلاقی، در فضای مدارس و کلاس‌های درس، توجه لازم صورت نمی‌گیرد؛ درواقع اهتمام جدی به این امر مشاهده نمی‌شود. در حقیقت ارزش‌های اخلاقی و اعمال اخلاقی باید در پرتو تبیین‌های عقلانی مورد بحث و گفت‌وگو قرار گیرد (باقری، ۱۳۸۹) و شفاف‌سازی شود. شواهد نشان می‌دهد که در فضای مدرسه کمتر بحث و گفت‌وگو بر موضوعات اخلاقی درمی‌گیرد. اگر هم این ارزش‌ها توجیه می‌شود این توجیهات معلم محور بوده و استدلال‌های نقلی (مرتبط کردن ارزش‌ها با مضامین مذهبی) مطرح می‌شود. درواقع درگیری فکری با مضامین ارزشی و اخلاقی مورد اقبال نیست و بخش مهمی از تجارب ناظر به دریافت اطلاعات ارزشی است که به‌صورت پیام‌های ارزشی با ابزارهای گوناگون به اطلاع دانش‌آموزان رسانده می‌شود. برخی تحقیقات نشان می‌دهد که در مدارس بعد شناختی تربیت اخلاقی کمتر مورد توجه است. نادری (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که معلمان بیشتر از روش سرمشق دهی و تأیید استفاده می‌کنند و کمتر روش گفت‌وگو و تکلیف دهی را مورد استفاده قرار می‌دهند. افکاری (۱۳۹۳) هم بیان می‌دارد که کتاب‌های دوره ابتدایی عموماً در تربیت اخلاقی به روش نصیحت توجه کرده‌اند.

بسیاری بر این باورند که خمیرمایه هرگونه تربیت - در اینجا تربیت اخلاقی - تحولات معرفتی است. از نظر شریعتمداری (۱۳۷۰) و یلسون^{۲۸} (۱۹۹۶) باقری (۱۳۸۵) و کریمی (۱۳۸۵) بعد شناختی و توسعه آن در توسعه و تقویت رشد اخلاقی بسیار مؤثر است. لیپمن^{۲۹} و شارپ^{۳۰} (۱۳۹۴) در کتاب خود به نام «کندوکاو اخلاقی» این ایده را پرورش داده‌اند که درگیری شناختی با مفاهیم اساسی اخلاقی در مدارس و برنامه‌های درسی مغفول مانده است. در تحقیقات بسیاری، چه در خارج -برکوئیتز^{۳۱} (۱۹۸۵) و لیند^{۳۲} (۲۰۰۵ و ۲۰۰۶) - و چه در داخل کشور -مطلق (۱۳۹۰)، کریمی و شادمانی (۱۳۹۳) و فرید، سعدی پور، کریمی و فلسفی نژاد (۱۳۸۹) - بر تأثیر بحث و گفت‌وگو در رشد اخلاقی دانش‌آموزان تأکید شده است. در حقیقت آنچه تاکنون عموماً مورد توجه معلمان بوده تأکید بر آگاهی‌های مصداقی از ارزش‌های اخلاقی است که فهرست بلند بالایی را شامل می‌شود. در این مسیر کارگزاران از روش‌هایی چون بیان تجارب شخصی، داستان، اشعار، اطلاع‌رسانی ارزشی در صبحگاه و مراسم مختلف استفاده می‌شود. اما باید دانست که در سطح بالاتر، اگر آگاهی دانش‌آموزان همراه با شناخت و معرفت باشد به تصمیم‌گیری بهتر و رفتار اخلاقی بهتری منجر می‌شود. این

آگاهی‌ها به فرد کمک می‌کند تا در آینده، در موقعیت‌های واقعی زندگی، تصمیم‌های اخلاقی اتخاذ نماید.

تأکید بر روش الگویی

یکی دیگر از خصوصیات «شبه تربیت اخلاقی» تأکید بر تقلید و یادگیری اجتماعی است. این ویژگی در دیدگاه کارگزاران برجستگی و اهمیت زیادی دارد و آن را برای تربیت اخلاقی یک ضرورت تلقی می‌کنند. یادگیری عمل اخلاقی بر اساس الگوبرداری از منابع قدرت (معلم/ والدین و همگنان) صورت می‌گیرد و به دنبال آن عمل اخلاقی تکرار می‌شود. اما این نوع یادگیری به‌تنهایی نمی‌تواند به عمل اخلاقی اصیل منجر گردد، زیرا عمل اخلاقی اصیل عملی است که خود پیرو بوده و مبتنی بر فهم و درک عامل «حُسن فاعلی» صورت گیرد، نه صرف تکرار یک فعل پسندیده (حُسن فعلی). درواقع از آنجاکه یک عمل آنگاه ماهیت اخلاقی به خود می‌گیرد که مبتنی بر یک ارزش اخلاقی باشد، لذا درک و فهم عامل از ارزشی که بنیاد عمل است، از نظر تربیتی، اهمیت زیادی دارد. پس صرف تکرار عمل ارزش تربیتی زیادی ندارد. چنین تصویری از یادگیری اخلاق یک یادگیری مکانیکی و سطحی و در حد شرطی شدن است. به همین دلیل است که نظریه‌پرداز یادگیری اجتماعی، یعنی بندورا^{۳۳}، در بازنگری نظریه‌اش بعد شناختی را در نظریه یادگیری اجتماعی وارد کرده و آن را نظریه یادگیری شناختی اجتماعی می‌نامد (اشعری، ۱۳۹۴). بر این اساس تقلید نمی‌تواند به‌تنهایی به تربیت انسانی اخلاقی (فاعل مختار اخلاقی) منجر گردد.

اقتدارگرایی

تردیدی نیست که رابطه معلم و دانش‌آموزان یک رابطه ناهم‌تراز است، به‌ویژه در مورد دانش‌آموزانی که در سنین پایین رشد قرار دارند. رابطه ناهم‌تراز بین معلم و شاگرد ثابت و پایدار نیست. منابع اقتدار یا این رابطه ناهم‌تراز در محیط تربیتی می‌توانند نشانه‌هایی برای هدایت توجه و نگاه دانش‌آموزان به ارزش‌های اخلاقی باشد. این اقتدار نه اقتدار صوری و وجودی بلکه اقتدار محتوایی و اقتدار حقوقی است که متکی بر دانش و قدرت عقلانی معلم است (باقری، ۱۳۸۹). چنین نقشی را کلبِگ نیز برای معلم به‌عنوان مدافع‌گر ارزش‌ها، به روش عقلانی، مورد تأکید قرار می‌دهد (کلبِگ، ۱۹۸۵) اما این تمام کار تربیت اخلاقی نیست. سازوکارهای حاکم بر محیط‌های تربیتی باید به سمت ایجاد ارتباط هم‌تراز در حوزه اخلاق باشد. مشکل اقتدارگرایی، از نوع

صوری و وجودی آن، در تربیت اخلاقی آن است که الزام به عمل اخلاقی از منابع بیرونی به منابع درونی منتقل نمی‌شود، بلکه در همان منابع بیرونی تثبیت می‌شود و با فقدان منابع بیرونی عامل اخلاقی دچار تشنگی اخلاقی می‌شود. درحالی که یکی از اصول قابل تأمل در تربیت اخلاقی این است که الزام اخلاقی از بیرون به درون منتقل شود (صادق زاده، حسنی، کشاورز و احمدی، ۱۳۹۰). شواهد به‌دست‌آمده از مشاهدات و مصاحبه‌ها حاکی از آن است که اقتدارگرایی از جلوه‌های قابل تأمل در محیط‌های تربیت رسمی و عمومی است. برخی از شواهد این نوع اقتدارگرایی در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرد.

نخست وجود دوربین، به‌عنوان یک ابزار پاینده بچه‌ها، نشانه‌ای از این فضای اقتدارگرایانه است. استفاده از دوربین در محیط‌های تربیتی (راهروها، حیاط و حتی سرویس بهداشتی) یک پیام پنهان اما جدی در زمینه تربیت اخلاقی دارد. در واقع نصب دوربین نشان می‌دهد که مدرسه تلاش نمی‌کند کنترل درونی در دانش‌آموزان ایجاد نماید یا نیازی به آن نمی‌بیند. دوربین یک نظام کنترل مکانیکی را ایجاد می‌کند و این به معنای تثبیت کنترل بیرونی در شخصیت دانش‌آموزان است. معنی این کار این است که مدرسه از موضع خود برای ایجاد یک محیط غنی اخلاقی در حال عقب‌نشینی است. یکی از پیش‌نیازهای لازم برای تحقق فرایند تربیت اخلاقی در مدرسه قواعد انضباطی و دستورالعمل‌ها هستند (ویلسون، ۱۹۶۹) که در این پژوهش به‌مثابه روش‌های زمینه‌ای مقوله‌بندی شده‌اند. هرچند در نظام تربیت رسمی و عمومی ایران بخش قابل توجهی از مقررات و قواعد از طریق دستورالعمل‌ها و آیین‌نامه‌های مصوب در مراکز تصمیم‌گیری تصویب و ابلاغ می‌گردد؛ اما باوجود این تمرکزگرایی برخی دستورالعمل‌ها و قواعد انضباطی به‌صورت بومی و در سطح مدرسه و حتی کلاس درس توسط کارگزاران تنظیم و اجرا می‌گردد. در عموم موارد موردبررسی و مصاحبه‌های انجام شده این قواعد رفتاری خاص توسط منابع قدرت مدرسه یعنی مدیر و معاونان تصویب‌شده و اجرایی می‌شود. در سطح کلاس درس هم این قواعد را معلم مقتدرانه ابلاغ می‌کند. عموماً از طریق‌های مختلفی این قواعد اطلاع‌رسانی می‌شود. به‌ندرت کارگزاران بر ضرورت توجیه و تبیین این قواعد اصرار داشته‌اند، بلکه این قواعد رفتاری و انضباطی را اطلاع‌رسانی می‌کنند و انتظار دارند از آن‌ها پیروی شود. حتی در موارد زیادی در آغاز سال تحصیلی از والدین و دانش‌آموزان برای اجرای آن تعهد گرفته می‌شود. بنابراین می‌توان گفت نظام ارزشی و حتی اخلاقی مدرسه به نحو مطلوب طرح و فهم نمی‌شود. یکی از دلایل آن وجود همان فضای

اقتدارگرایانه است.

نکته اصلی این است که در تنظیم این قواعد از هم‌فکری و مشارکت دانش‌آموزان بهره گرفته نمی‌شود. در واقع نیازی به این هم‌فکری‌ها دیده نمی‌شود. در عموم مدارس ابتدایی شورای دانش‌آموزی فعال است اما بیشتر در انجام فعالیت‌های پرورشی مورد استفاده قرار می‌گیرند. این شورا نقش تصمیم‌سازی در این موارد را ندارد. صندوق انتقادات و پیشنهادات هم که در تمامی مدارس وجود دارد و می‌تواند ظرفیت مشارکت فکری را در بین دانش‌آموزان فعال سازد نیز عموماً بدون استفاده است. در راستای همین فضای اقتدارگرایانه است که باور به وجود یک مشارکت عمیق اخلاقی رنگ می‌بازد. منظور از مشارکت اخلاقی این است که دانش‌آموزان بر اساس «اصل کرامت» حق دارند، در امور مرتبط با خود در مدرسه، دخالتی در حد رشد و فهم خود داشته باشند و این مشارکت لازمه رشد و تعالی ظرفیت‌های اخلاقی آن‌هاست. معمولاً دلیل این عدم استقبال از مشارکت دانش‌آموزان ابتدایی در امور تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی را عدم بلوغ فکری آنان می‌دانند در حالی که چنین مشارکت‌هایی (تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی در سطح مدرسه و کلاس درس) یک فعالیت شناختی اخلاقی محسوب می‌شود و خود محرک رشد است. این مشارکت‌ها امکان تحقق و پیروی از قواعد را افزون می‌سازد و فضای حاکم بر مدرسه را تلطیف می‌نماید و کارایی مدرسه را بالا می‌برد (کدیور، ۱۳۷۵).

در مدارس، شکل دیگری از مشارکت دانش‌آموزان مشاهده می‌شود که برخلاف شکل قبل، فراوان مشاهده می‌شود. این شکل از مشارکت، مشارکت در امور اجرایی (نه تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری) مدرسه است. ماهیت این گونه مشارکت‌ها طبق مشاهدات و مصاحبه‌های به عمل آمده یک مشارکت اصیل نیست بلکه بیشتر به کارگیری دانش‌آموزان در امور ساده مدرسه است. از آنجاکه این نوع مشارکت در امور اجرایی بسیار مورد اقبال دانش‌آموزان است از طرف کارگزاران به مثابه ابزاری برای پاداش و تنبیه و تأیید رفتارهای پسندیده دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

آخرین ویژگی «شبه تربیت اخلاقی» تأکید بر روش‌های پاداش و تنبیه است. پاداش و تنبیه و تأیید از فرایندهای جاری در عموم مدارس است. وجود پدیده کمد جوایز در مدارس شاخص برجسته چنین فرایندی است. کمد جوایز ابزاری برای پاداش دادن به دانش‌آموزانی است که رفتارهای پسندیده در زمینه درسی و غیردرسی در کلاس و مدرسه از خود بروز داده‌اند. در درون کلاس نیز معلمان الگوهای پاداش و تنبیه ویژه خود را علاوه مدل کلی مدرسه‌ای دارند. روشن است که این نظام پاداش

و تنبیه بر نظریه رفتارگرایی استوار است. این نظام پاداش و تنبیه و فضای رقابتی که گویی جزئی از فرایند حاکم بر مدرسه است نمی‌تواند به تربیت اصیل اخلاقی منجر گردد. درواقع در شرایط رقابتی و چنین نظام مبسوط پاداش‌های بیرونی، انگیزه‌های درونی ضعیف می‌شوند (اصلانی، ۱۳۸۷) و در نتیجه منبع و منشأ انگیزشی عمل اخلاقی را در بیرون تثبیت می‌نماید. این جریان به کند شدن رشد اخلاقی یا توقف آن منجر می‌شود. این در حالی است که بسیاری از صاحب‌نظران بر انگیزه‌های درونی در تربیت تأکید دارند و ماهیت یک تربیت اصیل را در درونی شدن ارزش‌ها و الزام‌ها می‌دانند (اصلانی، ۱۳۸۷ و صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰).



منابع

- ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل. تهران: نشر علم.
- اشعری، زهرا. (۱۳۹۴). رویکرد شناختی اجتماعی در تربیت اخلاقی. در محمد حسنی (ویراستار)، رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی (صص. ۲۶۶-۲۳۱). تهران: انتشارات مدرسه.
- اصلانی، ابراهیم. (۱۳۸۷). مدرسه بدون رقابت. تهران: انتشارات دوران.
- افکاری، فرشته. (۱۳۹۳). نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در کتاب‌های درسی بخوانیم، بنویسیم، قرآن، هدیه‌های آسمان، تعلیمات اجتماعی و طراحی الگوی برنامه درسی (پایان‌نامه دکتر). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۴). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد دوم). تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۹). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۵). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: انتشارات مدرسه.
- بیگدلی، شعله و غلام‌آزاد، سهیلا. (۱۳۹۴). رویکرد مراقبت محور در تربیت اخلاقی. در محمد حسنی (ویراستار)، رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی (صص. ۴۱۳-۳۸۶). تهران: انتشارات مدرسه.
- تمسکی، محمدرضا. (۱۳۹۳). بررسی میزان تحقق اهداف تربیت اخلاقی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش در دوره متوسطه (طرح پژوهشی). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- حسنی، محمد. (۱۳۹۴). رویکرد رشدی شناختی در تربیت اخلاقی. در محمد حسنی (ویراستار)، رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی (صص. ۸۳-۱۷). تهران: انتشارات مدرسه.
- حسنی، محمد؛ نیکانم، زهرا؛ قائدی، یحیی؛ سجادی، نرگس؛ ضرغامی، سعید؛ چناری، مهین؛ ... زرافشان، علی. (۱۳۹۰). مدرسه و تربیت اخلاقی. تهران: انتشارات مدرسه.
- حسینی روح‌الامینی، جمیله السادات. (۱۳۸۴). سیر تحول برنامه‌های درسی دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی در ایران. تهران: نورالثقلین.
- چناری، مهین. (۱۳۹۴). رویکرد شفاف‌سازی ارزش‌ها در تربیت اخلاقی. در محمد حسنی (ویراستار)، رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی (صص. ۱۱۵-۸۵). تهران: انتشارات مدرسه.
- دادستان، پریخ. (۱۳۷۶). بررسی توان ذهنی و درک مفاهیم دانش‌آموزان دوره ابتدایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی (طرح پژوهشی). تهران: موسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
- دادستان، پریخ. (۱۳۸۱). بررسی تحولی توان ذهنی اخلاقی دانش‌آموزان در دوره راهنمایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی (طرح پژوهشی). تهران: موسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
- داوری اردکانی، رضا. (۱۳۹۱). اخلاق در عصر مدرن. تهران: انتشارات سخن.
- سجادی، سید مهدی. (۱۳۷۹). رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی. پژوهش‌های فلسفی کلامی، ۳، ۱۶۵-۱۴۴.
- سجادی، نرگس. (۱۳۹۴). رویکرد سواد اخلاقی در تربیت اخلاقی. در محمد حسنی (ویراستار)، رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی (صص. ۱۸۷-۲۳۰). تهران: انتشارات مدرسه.
- سرکار آرائی، محمدرضا. (۱۳۹۴). در جست‌وجوی اخلاق و معنویت. در محمد حسنی (ویراستار)، رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی (صص. ۴۱۵-۴۲۴). تهران: انتشارات مدرسه.
- سلمان ماهینی، سکینه. (۱۳۹۴). رویکرد تربیت منش در تربیت اخلاقی. در محمد حسنی (ویراستار)، رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی (صص. ۳۲۷-۳۸۵). تهران: انتشارات مدرسه.
- شکوهی، غلامحسین. (۱۳۸۶). مبانی و اصول آموزش و پرورش. تهران: به نشر.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۰). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش. (۱۳۶۷). طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

تجارب تربیت اخلاقی کارگزاران نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره ابتدایی (دبستان)

- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). سند برنامه درسی ملی. قابل دسترسی در <http://www.medu.ir>
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش. قابل دسترسی در <http://www.medu.ir>
- صادق‌زاده، علیرضا؛ حسینی، محمد؛ کشاورز، سوسن و احمدی، آمنه. (۱۳۹۰). مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۷۴). *بدایه الحکمه* (جلد سوم، ترجمه علی شیروانی). قم: مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.
- کلپور، پروین (۱۳۷۵). بررسی رشد تفاوت‌ها اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با جوسازمانی مدرسه (طرح پژوهشی). تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۷۰). بررسی تحول ظرفیت عملیاتی و رابطه آن با تحول قضاوت اخلاقی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲(۲۶)، ۲۵-۵۱
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۹). تربیت طبیعی در مقابل تربیت عاریه‌ای. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- کریمی، فرهاد و شادمانی، پروانه. (۱۳۹۳). بررسی تجربی تأثیر سه روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، گفت‌وگو در گروه‌های کوچک به روش مشارکتی و سخنرانی بر رشد قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه (طرح پژوهشی). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. پژوهشکده خانواده و مدرسه.
- کهندانی، مصطفی. (۱۳۸۸). *تاریخ تطور و تحول شورای عالی آموزش و پرورش ۱۳۷۵ تا ۱۳۸۸* هجری شمسی. تهران: انتشارات نورالثقلین.
- فرید، ابوالفضل؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ کریمی، یوسف و فلسفی‌نژاد، محمدرضا. (۱۳۸۹). اثربخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفاف‌سازی ارزش‌ها و تلفیقی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۱۹(۵)، ۹۰-۱۱۱.
- لیمن، متیو و شارپ، آن. (۱۳۹۴). غایب بزرگ مدرسه کنادوکا و اخلاقی: راهنمای مربی برای داستان لیزا و لیلیا (ترجمه روح‌الله کریمی). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مارشال، کاترین و راسمن، گرچن. (۱۳۷۷). روش تحقیق کیفی (ترجمه علی پارسائیان و سیدمحمد اعرابی). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- محمدی، بیوک. (۱۳۸۷). درآمدی بر روش تحقیق کیفی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مطلق، عادل. (۱۳۹۰). *اثر داستان‌های معماگونه اخلاقی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان لاهیجان در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- نادری، شیوا. (۱۳۹۲). بررسی الگوهای تربیت اخلاقی معلمان در دوره ابتدایی بر اساس رویکرد عاطفه‌گرایی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه کردستان.
- یزدانی، جواد و حسینی، محمد. (۱۳۹۰). مقایسه اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش و اهداف برنامه‌های درسی دوره ابتدایی و راهنمایی. *مجله مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵(۲۰)، ۵۸-۷۹.
- Berkowitz, M. W. (1985). The Role of Discussion in Moral education. In Berkowitz, M. W. & Oser, F (Eds), *Moral education: Theory and Application* (pp.197-215). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lind, G. (2006). Effective Moral Education: The Konstanz Method of Dilemma Discussion. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 189-196.
- Lind, G. (2005). Moral Dilemma Discussion Revisited –The Konstanz Method. *European Journal of Psychology*, 1(1). Retrieved from <http://ejop.psychopen.eu/article/view/345/html>.
- Kohlberg, L. (1985). Resolving moral conflicts Within the Just community. In C.G. Harding (Eds), *Moral Dilemmas: Philosophical and Psychological Issues in the Development of Moral Reasoning* (pp. 71-99). Chicago, IL: Precedent publishing.
- Wilson, B. J. (1996). First steps in moral education. *Journal of moral education* 25(1), 85-87
- Willson, B. J. (1969). *Intorduction to Moral Education*. London: Penguin Book.

پی‌نوشت‌ها

1. Toffler, A.
2. Huntington, S. P.
3. just community
4. Values clarification
5. Character education
6. care
7. moral literacy
8. Kohlberg
9. moral dilemma
10. Louis Rath; Sidney Simon; Merrill Harmin
11. Lickona
12. virtue ethics
13. Herman, B
14. Tuana, N.
15. Nodding, N.
16. semi- structural

۱۷. تربیت اخلاقی یعنی چه؟ مهم‌ترین شاخص‌های اخلاقی دانش آموزان کدامند؟

۱۸. اینکه مدرسه یا معلم باید در امر تربیت اخلاقی بکوشند یعنی چه؟

۱۹. در مقابله با پدیده دزدی در مدرسه و کلاس چه اقداماتی انجام می‌دهید؟

20. <http://tehranedu.ir/>

۲۱. مجموعه‌ای از واژگان یا جمله‌ها که بتوان ارتباطی از معانی مشابه و یکسان در آن‌ها یافت و بر اساس این معنای مشابه آن‌ها را تقسیم‌بندی کرد. واحد معنا دربردارنده کلمه، جمله، یا عبارت‌ها و یا پاراگراف‌هایی است که در جنبه‌هایی از زمینه یا محتوایشان با یکدیگر ارتباط دارند.

۲۲. فشردگی (چکیدگی)، به یک فرایند مختصر کردن اشاره دارد که هسته معنایی اصلی در متن حفظ می‌شود؛ فرایندی که به موجب آن متن فشرده می‌شود؛ به صورت مجزا درمی‌آید و با متن‌های فشرده هم معنا جمع می‌شود و آن‌ها با هم درون دسته بزرگ‌تر قرار می‌گیرند. البته بهتر است به جای واژه فشردگی از واژه انتزاع استفاده کنیم.

۲۳. واحد معنا، مینا و پایه ساخت رمزگذاری است و از واحد معنا می‌توان به رمزگذاری رسید. رمزا ابزارهایی برای تفکر و ابتکارند؛ از این رو بر اساس واحد معنا، باید داده‌ها را با توجه به نوع تحقیق در رمزهای مختلف قرار داد. در واقع رمزا نام‌هایی هستند که به واحدهای معنا داده می‌شوند.

۲۴. گروهی از کدها که در یک وجه اشتراک دارند.

۲۵. تعیین خبرچین در همه مدارس نبوده است

۲۶. منظور تنبیه بدنی نیست

۲۷. یکی از مدیران اظهار می‌داشت که به دلیل نداشتن کمد جوایز بازرسان در هنگام ارزیابی، امتیازی از مدرسه کم کرده‌اند.

28. Wilson, J.
29. Lipman
30. Sharp
31. Berkowitz, M.W.
32. Lind
33. Bandura