

Professional ethics in education

Vol 1 no 1

Winter 1400

Instructional design model for moral instruction

Mohammad Reza Vahdani Asadi¹, Dariush Norouzi², Hashem Fardanesh³, Khadijeh Aliabadi⁴, Khosrow Bagheri Noeparast⁵

Abstract

Abstract Human have various dimensions that for flourish and sublime, of this dimensions and talent need to be educated. The cultivation of virtue, yet one of the most difficult things and do the important goals and sublime of human societies. Moral instruction, interaction in order to achieve moral action good oriented (Bagheri, 1389, 1390). The current study aims to delivery instructional design model for moral instruction, using a systematic review of research, exploratory succession design was performed for delivery model (Nieveen, et al., 2006., van den Akker, et al., 2006). The review of literature, was used to introduce a conceptual and procedural model. The finding of this research in the field of model delivery, recognition theory, concepts and factors in moral instruction and classify them, delivery concept map and delivery instructional design model for moral instruction. Instructional design model for moral instruction at development (including data collection, analysis of audience, determine the dimension of the program, instructional design, production, implementation, evaluation and revision) have a systematic approach and in instructional design have a constructive Critical approach (including preparation, action, explain, criticize, motivation, repetition action).

Keyword: Instructional design, Model, Ethics.

¹ . Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Counseling and Guidance, Bojnourd University mra_vahdani@ub.ac.ir

² . Associate Professor, Department of Educational Technology, Allameh Tabatabai University (Corresponding Author) drdnoroozi@gmail.com

³ . Associate Professor, Department of Education, Tarbiat Modares University hfardanesh@yahoo.com

⁴ . Associate Professor, Department of Educational Technology, Allameh Tabatabai University aliabadikh@yahoo.com

⁵ . Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran kbagheri4@yahoo.com

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق^۱

محمد رضا وحدانی اسدی^۲، داریوش نوروزی^۳، هاشم فردانش^۴

خدیجه علی آبادی^۵، خسرو باقری نوع پرست^۶

(صفحات ۵۹-۱۰۵)

چکیده

انسان دارای ابعاد وجودی متنوعی است که برای شکوفا شدن و متعالی شدن این ابعاد و استعدادها، احتیاج به تربیت دارد. در این میان پرورش فضایل اخلاقی یکی از مهم ترین و درعین حال مشکل ترین کارها است و انجام این کار از هدف های مهم و والای جوامع بشری است. آموزش اخلاق، تعامل به منظور دستیابی به عمل اخلاقی معطوف به خیر است. پژوهش حاضر در راستای ارائه الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق، از روش مرور مبانی نظری، جهت ارائه الگوی مفهومی و روندی استفاده گردید. یافته پژوهش حاضر در زمینه ارائه الگو، شامل بازشناسی نظریه ها، مفاهیم و عوامل مؤثر در آموزش اخلاق و طبقه بندی آنها، ارائه نقشه مفهومی برای آنها و ارائه الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق بود. الگوی طراحی آموزشی اخلاق در توسعه (شامل جمع آوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل مخاطب، تعیین ابعاد برنامه، طراحی آموزشی، تولید، اجرا، ارزشیابی و بازنگری) دارای رویکرد نظام مند و در طراحی آموزشی دارای رویکرد سازنده گرای انتقادی (شامل آماده سازی، عمل، تبیین، انتقاد و انگیزش) است.

واژه های کلیدی: طراحی آموزشی، الگو، اخلاق

۱. مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی با عنوان ارائه الگوی طراحی آموزشی آموزش اخلاق برای پایه ششم ابتدایی است.

۲. استادیار گروه علوم تربیتی مشاوره و راهنمایی دانشگاه بجنورد mra_vahdani@ub.ac.ir

۳. دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی (نویسنده مسئول) drdnoroozi@gmail.com

۴. دانشیار گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس hfordanesh@yahoo.com

۵. دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی aliabadikh@yahoo.com

۶. استاد گروه روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران kbagheri4@yahoo.com

تکنولوژی و طراحی آموزشی از ابزارهای اساسی برای دستیابی به اهداف نظام‌های آموزشی و رفع مسائل آن است (فردانش، ۱۳۹۰، نوروزی و رضوی، ۱۳۹۰؛ گانیه، ۱۳۷۴ ترجمه علی آبادی، ریچی و همکاران، ۱۳۹۱ ترجمه زنگنه و ولایتی). نهاد آموزش و پرورش، پرورش انسان‌های متعهد، مسئولیت‌پذیر، عدالت‌خواه، ستم‌گریز، خلاق، مبتکر، نیک‌اندیش، نیک‌منش و در نهایت انسان متعالی را از اهداف خود بر می‌شمارد. از این رو توجه خاص به پرورش شایستگی‌های اخلاقی از اهمیت خاصی برخوردار است. علی‌رغم تلاش‌ها برای آموزش اخلاق در نظام آموزشی، شاهد کارایی و اثربخشی این آموزش‌ها در جامعه نیستیم (فرید، سعدی پور، کریمی و فلسفی نژاد، ۱۳۸۹). به لحاظ کمی و کیفی آموزش در حیطه اخلاق در مقاطع مختلف تحصیلی مطلوب و رضایت‌بخش نیست (حسنی، ۱۳۹۳). قراملکی (۱۳۸۸) معتقد است که در عرصه آموزش اخلاق با نقصان عملی و آموزشی روبه‌رو هستیم. معید فر (۱۳۸۵) بعد از بررسی اخلاق کار در ۶۰ اداره دولتی نتیجه گرفته است که بین اخلاق کار و میزان رفتار شهروندی و پایگاه اجتماعی اقتصادی رابطه معکوس وجود دارد. همچنین در مطالعه وی، رابطه سطح اخلاق با میزان تحصیلات هم معکوس بوده است. مطالعه زاهد پاشا و همکاران (۱۳۸۲) نشان می‌دهد که اخلاق پزشکی در پایان‌نامه‌ها و کار آزمایشی‌های بالینی به خوبی رعایت نمی‌شود و جای خالی آموزش اخلاق احساس می‌شود.

در طول چند دهه گذشته، علاقه به آموزش اخلاق به طور بی‌سابقه‌ای در آموزش و پرورش عمومی رشد داشته است (بین^۱، ۱۹۹۰). چرا چنین اتفاقی افتاده است؟ پاسخ آشکار به این سؤال در میزان بالای سوءاستفاده، بارداری نوجوانی، گروه‌های پرخاشگر، فرار از خانه، جرم و جنایت، طلاق، ترک تحصیل، بی‌نظمی در خوردن غذا و سایر مشکلات اجتماعی مشابه قرار دارد. درون مدارس نیز، تعارضات بین فردی به طور فزاینده‌ای افزایش یافته است و کمبود نظم (شامل، درگیرها، پرخاشگری و فعالیت

^۱. Beane

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

دسته‌های شرور) یکی از بزرگ‌ترین مشکلات پیش روی مدارس عمومی است (جاناسن و جاناسن^۱، ۱۹۹۶).

به اذعان برخی از پژوهشگران (سریع القلم، ۱۳۹۱، نراقی، ۱۳۸۵) نظام اجتماعی از شرایط مطلوبی برخوردار نیست. علاوه بر مشکلات اجتماعی که بخشی از آن پیامد شیوه آموزش و پرورش و بخشی نیز پیامد سیاست‌ها و ساختار فرهنگی و اجتماعی جامعه است، درون نظام آموزشی نیز با معضلات اخلاقی از جمله اعتیاد (علایی خرام و همکاران، ۱۳۹۰ گزارش کردند که در جامعه دانش‌آموزی مورد مطالعه آن‌ها ۵۷٪ دانش‌آموزان حداقل یک بار مواد مخدري از قبیل قلیان، سیگار، مشروبات الکلی و سایر مواد را امتحان کرده‌اند)، درگیری‌ها و تعارضات کلاس و حیاط مدرسه (نورتون^۲، ۱۹۹۴) مواجه هستیم. با توجه به اهمیت آموزش اخلاق، به روش‌های مطلوب آموزش اخلاق نیز نیاز داریم. از آنجایی که اخلاق دارای ابعاد متعددی است که در آموزش آن باید در نظر گرفته شود و از آنجایی که الگویی برای طراحی آموزشی اخلاق با توجه به بررسی‌های صورت در این پژوهش وجود ندارد، ضرورت دارد که الگویی برای آموزش یکی از مهم‌ترین مسائل انسانی ارائه کرد. هدف این پژوهش ارائه الگوی طراحی آموزشی اخلاق برای دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی است. الگوی طراحی آموزشی باید با توجه به ماهیت اخلاق طراحی شده و بتواند در شناخت، عواطف و اراده و رفتار فرد نفوذ کرده و او را در جهت زندگی اخلاقی و دستیابی به هدف والای انسانی یاری دهد. در ادامه چستی طراحی آموزشی را بررسی می‌کنیم.

^۱. Johnson & Johnson

^۲. Norton

طراحی آموزشی

چگونه به افراد برای یادگیری بهتر کمک کنیم. این چیزی است که طراحی آموزشی به آن می‌پردازد. طراحی آموزشی روش‌های متنوع آموزش (روش‌های متفاوت تسهیل یادگیری و رشد بشر) و زمان استفاده و عدم استفاده از این روش‌ها را توصیف می‌کند (رایگلوث^۱، ۱۹۸۳، ۱۹۹۹، ۲۰۰۹؛ فردانش، ۱۳۹۰؛ نوروزی و رضوی، ۱۳۹۱؛ گانیه و همکاران، ۱۳۷۴ ترجمه علی‌آبادی؛ ریز و دمپسی، ۱۳۹۱، ترجمه وحدانی و همکاران). نظریه یا الگوی طراحی آموزشی، نظریه‌ای یا الگویی است که برای ارائه بهترین کمک به یادگیرندگان و رشد مردم رهنمودهای روشنی ارائه می‌کند. انواع یادگیری و رشد می‌تواند شامل یادگیری و رشد شناختی، انگیزشی، اجتماعی، فیزیکی و اخلاقی باشد. ویژگی اصلی که تمام نظریه‌های طراحی آموزش از آن برخوردارند عبارت است از:

اول. به بسیاری از انواع نظریه‌های آشنا شبیه نیست، نظریه یا الگوی طراحی آموزشی به جای توصیف گرا بودن (تمرکز بر پیامدهای وقایع) طراحی گرا (تمرکز بر ابزارهای دستیابی به اهداف یادگیری و رشد) است. هدف نظریه یا الگوی طراحی آموزشی بهبود یادگیری هر عملکردی که قصد تدریس آن را داریم است. طراحی گرا بودن یک نظریه آن را برای معلمان کاربردی تر می‌کند، زیرا رهنمودهای مستقیمی برای نحوه دستیابی به اهداف به آن‌ها ارائه می‌دهد.

دوم. نظریه طراحی آموزشی روش‌های آموزش (روش‌هایی برای حمایت و تسهیل یادگیری) و موقعیت‌هایی که این روش‌ها باید در آن به کار گرفته شوند یا به کار گرفته نشوند را شناسایی می‌کند. در نظریه و الگوی طراحی آموزشی، روش‌ها دارای اطلاعات روشن، تمرین اندیشمندانه، بازخورد آگاهی‌بخش و برانگیزنده‌های قوی هستند.

سوم. در تمام نظریه‌های طراحی آموزشی، روش‌های آموزش می‌توانند به اجزای خردتر روش‌ها که راهنمای بیشتری برای معلمان فراهم می‌کنند، تجزیه شوند.

^۱ . Reigeluth

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

چهارم. روش‌ها به جای جزئی بودن، احتمالی هستند، به این معنا که آن‌ها به جای اطمینان از دستیابی به اهداف، بخت دستیابی به اهداف را افزایش می‌دهند. در نظریه اول با ارائه مثال‌های زیادی از مفاهیم روندی دستیابی دانش‌آموزان به اهداف را تضمین نخواهد کرد، بلکه احتمال دستیابی آن‌ها را افزایش خواهد داد (رایگلوث، ۱۹۹۹).

بنابراین، نظریه یا الگوی طراحی آموزشی طراحی گرا هستند، آن‌ها روش‌های آموزش و موقعیت‌هایی که در آن این روش‌ها باید به کار گرفته شوند، نحوه خرد شدن روش‌ها به اجزاء روش‌های ساده‌تر، و روش‌های احتمالی را توصیف می‌کنند. هر یک از این ویژگی‌های نظریه‌های طراحی آموزشی در ادامه با جزئیات بیشتری توصیف خواهند شد.

الگو، اشاره به یک بازنمای از واقعیت همراه با سطحی از ساختار مندی و ترتیب و توالی است، الگوها معمولاً نگرشهایی در خصوص واقعیت را آرمان‌گرایانه و ساده نشان می‌دهند (باقری، ۱۳۸۹؛ ریچی، ۱۳۹۱ ترجمه زنگنه و ولایتی؛ فردانش، ۱۳۹۰). از الگوها دسته‌بندی‌های مختلفی ارائه شده است، اما دو دسته بندی ارتباط مسقیم بیشتری با طراحی آموزشی دارد، شامل الگوی مفهومی و الگوی فرایندی. الگوی مفهومی، الگویی عمومی بوده و توصیفات کلامی ارائه می‌دهد که دیدگاهی خاص از واقعیت دارد. مدل مفهومی حاصل، ادغام پژوهش‌های مرتبط به هم، در یکدیگر است. الگوهای مفهومی ماهیتاً تحلیلی هستند و معمولاً وقایع به هم مرتبطی با توصیف می‌کنند، که بر مبنای فرایندهای منطق قیاسی، تجزیه و تحلیل و استنباط از مشاهده قرار دارند. الگوهای مفهومی همانند نظریه‌ها، معمولاً عمومی و فارغ از بافت خاصی هستند. اگرچه الگوهای مفهومی می‌توانند کاملاً کلامی باشند، اما در بعضی مواقع تحت عنوان چارچوب مفهومی نام‌گذاری شوند. این الگوها می‌توانند تسهیل‌کننده انجام پژوهش باشند و به عنوان یک چارچوب ذهنی برای توسعه نظریه به کار روند (ون دن آکن، ۲۰۰۶).

الگوهای فرایندی صریح و ساده‌تر هستند. این الگوها چگونگی انجام یک وظیفه را توصیف می‌کنند. گام‌هایی که باید در طراحی آموزشی برای انجام یک کار طی شوند،

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

معمولاً بر مبنای دانشی قرار دارند که در ارتباط با تولید یک فرآورده موفق است. این دانش معمولاً یا مبتنی بر تجربه است یا از نظریه الگوی مرتبط دیگر نشأت می گیرد.

برای تدوین الگوی طراحی آموزشی می توان از الگوی مفهومی و الگوی روندی استفاده کرد. در واقع الگوی طراحی آموزشی در شکل مفهومی خود چارچوبی از مفاهیم مرتبط با حوزه ای خاص است. و در شکل فرایندی خود شامل مراحل است که الگو به کاربران خود جهت دست یابی به آموزش و در واقع فرایند تولید آموزش را نشان می دهد.

پیش از بحث درباره شیوه دستیابی به الگوی طراحی آموزشی قابل ذکر است که با توجه به اهمیت اخلاق و آموزش آن جای تعجب است که هیچ الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق وجود ندارد. از آنجایی که این کار برای اولین بار در حال انجام است، دشواری و پیچیدگی آن نیز دو چندان می شود. زیرا در حوزه شناختی، عاطفی، هیجانی (رایگلوث، ۱۹۸۳، ۱۹۹۹، ۲۰۰۹) با رویکردهای مختلف سیستمی و سازنده گرایی الگوهای طراحی آموزشی مختلفی وجود دارد که بخشی از راه را پیموده اند و امکان توسعه در آن حوزه ها را فراهم نموده اند. اما در حوزه آموزش اخلاق تقریباً هیچ کاری در این راستا انجام نشده است. این موضوع هم بر پیچیدگی و هم بر اهمیت کار می افزاید. ارائه الگوی طراحی آموزشی شامل مراحل است که مرحله اول آن شامل تجزیه و تحلیل زمینه و مسئله به صورت کامل به همراه توسعه یک چارچوب مفهومی است که بر مبنای مبانی نظری بنا گردیده باشد. نتیجه این مرحله شکل گیری اصول طراحی برای انجام فعالیت های طراحی آموزش اخلاق خواهد شد (ون دن آکر، ۱۹۹۹؛ نیون، مکنی، و ون دن آکر، ۲۰۰۶)

در ادامه مبانی نظری رشد اخلاقی و آموزش اخلاق را بررسی می کنیم، سپس بر اساس این زمینه الگوی اولیه طراحی آموزشی، آموزش اخلاق را ارائه می کنیم. نظریه های متعددی برای تبیین فرایند رشد و تحول اخلاقی مطرح شده است، در ادامه نقاط تأکید و کاربرد آنها در الگو را مطرح می کنیم.

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

دسته بندی های مختلفی برای رویکردهای تربیت اخلاقی (لوید - زاینی، ۲۰۰۳، به نقل از داودی، ۱۳۸۵؛ سجادی، ۱۳۷۹؛ جهانگیرزاده و همکاران، ۱۳۸۹) وجود دارد. اما به طور کلی می توان رویکردهای آموزش اخلاق را به سه دسته فلسفی، روان شناختی، و آموزشی تقسیم کرد. رویکردهای فلسفی شامل فضیلت گرا، اصل گرا، پیامدگرا، معنوی است. رویکردهای روان شناختی شامل یادگیری اجتماعی، شناختی، رفتارگرایی، روان تحلیل گری، اجتماعی فرهنگی، زیست - روان شناختی و هویت- شخصیت است. رویکردهای آموزشی شامل سه دسته، پرورش توانایی های شناختی، پرورش منش و رویکرد ترکیبی است. در ادامه هر یک از این موارد را بررسی می کنیم.

هر یک از این رویکردها و نظریه ها دامنه بسیار گسترده ای داشته و دستاوردهای و دلالت های تربیتی بسیاری دارند، که بر آموزش اخلاق تأثیر دارند. در اینجا از نکته بینی های ریز درباره هر یک از رویکردها چشم پوشی کرده و فقط نقاط تأکید اصلی آنها را مد نظر قرار داده و تلاش می کنیم، ترکیبی فارغ از التقاط را بر مبنایی منطقی به منظور ارائه رویکردی جامع به آموزش اخلاق فراهم نماییم. برخی معتقد اند که تلفیق رویکردهای مختلف که از دیدگاههای فلسفی کاملاً متفاوت و گاهی متناقض برخوردار هستند، امکان ناپذیر است. اما برخی نیز این کار را امر کاربردی و عملی می دانند (گوبا و لینکلن^۱، ۱۹۹۶). از آنجایی که یک رویکرد برای دستیابی به هدف آموزش اخلاق ناکافی است. از طرف دیگر به معیار برای مقایسه و تطبیق رویکردها با شرایط جامعه نیاز داریم. زیرا آموزش و پرورش اخلاقی همانند تمام انواع دیگر آموزش مرتبط با رویکردهای هستی شناختی، انسان شناختی، ارزش شناختی و معرفت شناختی است. مبنای مقایسه در اینجا نظریه انسان عامل با رویکرد واقع گرایی سازه گرایانه (باقری، ۱۳۹۰).

جدول ۱. رویکردهای مختلف به آموزش اخلاق

رویکرد فلسفی	رویکرد روانشناختی	رویکرد آموزشی
--------------	-------------------	---------------

^۱ . Guba & Lincoln

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

۱. پرورش توانایی شناختی، فهم و استدلال اخلاقی (شامل، تبیین ارزشها، بینش، روشهای مستقیم و غیر مستقیم، تحقیقات اخلاقی و ...)	۱. یادگیری اجتماعی ۲. شناختی ۳. رفتارگرایی ۴. روان تحلیل گری ۵. اجتماعی فرهنگی ۶. زیست - روان شناختی ۷. هویت - شخصیت	۱. فضیلت گرا ۲. اصل گرا ۳. پیامدگرا ۴. دینی
۲. پرورش منش های اخلاقی و عادت های رفتار اخلاقی که رویکرد عمل اجتماعی را نیز در بر می گیرد.		
۳. رویکرد ترکیبی (شامل جامعه عادل، جامعه مراقب و ...)		
۴. طبیعی و طبی (رویکرد اسلامی)		

به ترتیب هر یک از رویکردها را بررسی کرده و نقش آن را در انطباق با رویکرد واقع گرایی سازه گرایانه در الگوی طراحی آموزشی، آموزش اخلاق بررسی می کنیم.

رویکرد های فلسفی

مباحث آموزش و پرورش اخلاق را می توان برخورد میان دو دیدگاه فلسفی دانست، یکی از دیدگاه ها نماینده نگرش خاصی به فضیلت و یا منش اخلاقی است (نودینگز^۱، ۲۰۰۲)، و دیدگاه دیگر نماینده نگاه جهان شمول به عدالت و استدلال یا قوانین و اصول اخلاقی است. برخلاف اخلاق اصل گرا یا قانونی، اخلاق فضیلت بر حمایت اجتماعی در رشد اخلاقی شخص تأکید دارد. فرد در درون جامعه ای قرار دارد که از فرایند خودشکوفایی او حمایت کرده و تشویق می کند. "پلیس، به مفهوم سازمان اجتماعی نهادینه ای است که برای تحقق حداکثری ارزش های افراد و همچنین بهره بردای بهینه از تحقق ارزش ها سازماندهی شده است" (نورتون^۲، ۲۰۰۳). این سازمان برای رشد اخلاقی (شکفتن)

۱. Noddings

۲. Norton

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

ضروری است. از دیدگاه ارسطو، هر فردی فضیلت‌ها را در خود با حمایت‌های ضروری از دوستان، وابستگان، و جامعه در کلیت آن تحقق می‌بخشد. بنابراین، اخلاقیات منش جامعه را برای فضیلت انسان و پیشرفت بشر قابل ملاحظه می‌داند. در مقابل زندگی جمعی عامل کانتی فرض نشده و ممکن است ضروری نباشد (نورتون^۱، ۱۹۹۱). اگرچه از جوامع انتزاعی برای تعیین اصول و اعمال استفاده می‌شود، اخلاقیات قانونی تقریباً به جوامع واقعی به عنوان مانعی برای شکوفایی فرد نگاه می‌کند. شواهد زیست‌شناختی و روانشناختی نشان می‌دهد که دیدگاه قالب در باره اخلاقیات منش، دیدگاه درستی است. افراد نمی‌توانند به تنهایی رشد کنند. لیکونا^۲ (۲۰۰۴) ده فضیلت بنیادین را برای تدریس فهرست کرد (خرد، عدالت، بردباری، خودکنترلی، عشق، نگرش مثبت، کار سخت، کمال، قدردانی، و تواضع)، او درباره نحوه هدایت مباحث مربوط به مسائل بغرنج اخلاقی راه حلی ارائه داد؟ اغلب به نظر می‌رسد تفاسیر غالب از فضایل شامل عادات و الگوهای رفتاری است که با تکرار بیشتر و بیشتر رفتار مطلوب به دست می‌آید. البته این بیان بیش از حد ساده‌انگارانه است.

رویکرد پیامدگرا بر پیامدهای مثبت و منفی ارزشهای اخلاقی تأکید دارد. در واقع معیار این رویکرد در بررسی ارزشهای اخلاقی پیامدهای مثبت یا منفی آن است (سجادی، ۱۳۷۹). با توجه به اینکه تنها بر اساس پیامد عمل نمی‌تون درباره ارزش اخلاقی آن داوری کرد و افزون بر پیامدهای رفتار، نیت و انگیزه نیز باید مورد توجه قرار گیرد (داوودی، ۱۳۸۵).

رویکرد دینی به دنبال استخراج یا تأسیس دلالت‌های تربیت اخلاقی و ارائه نظریه‌هایی در باب تربیت اخلاقی است. معیار این رویکرد در بررسی امور اخلاقی خواست و اراده خداوند است (داوودی، ۱۳۸۵). برای دست‌یابی به این معیار دو رویکرد تعبدی و تعقلی وجود دارد.

^۱ . Norton

^۲ . Lickona

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

رویکرد مطلوب این پژوهش (انسان عامل) رویکردی خواهد بود که بر کسب فضایل (استقلال)، در عین پذیرش اصولی برای هدایت عمل و توجه به پیامدهای عمل و در نظر گرفتن هدایت معنوی تأکید دارد. الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق بر کسب فضایل تأکید دارد اما با رویکردی به عاملیت انسان که شامل شناخت، گرایش و اراده اوست، نه بر اساس تلقین فضایل به او، از سوی دیگر به عوامل موقعیتی در محدوده عمل نیز توجه دارد. رویکرد اصول گرا اخلاق را مجموعه ای از اصل ها و قوانین می داند نه مجموعه ای از فضیلت ها، و معتقد است که این اصول هستند که زندگی را جهت داده و هدایت می کند، این رویکرد با توجه به یکی از مبادی عمل که همان شناخت است بر درک قوانین و اصول اخلاقی و رعایت آنها تأکید دارد، اما عمل را محدود به آن نمی داند. رویکرد معرفت شناختی و وجود شناختی واقع گرایی سازه گرایانه و ارزشی شناسی، سنت گرایی تحولی (باقری، ۱۳۸۹) مورد تأکید این الگوی طراحی آموزشی است. سنت گرایی تحولی حاکی از آن است که سنت در مجموعه اندیشه اسلامی، جایگاه اساسی دارد. این سنت گرایی به صورت تکریم بی چون و چرای میراث گذشته مورد نظر نبوده، بلکه جنبه ای عقلانی و قابل دفاع در آن مورد توجه است. واقع گرایی سازه گرایانه در زمینه شناخت، بر ترکیبی از واقع گرایی و سازه گرایی تأکید می کند. می توان با نگاه به معلوم (واقع گرایی) و با نگاه به عالم (سازه گرایی) از شناخت سخن گفت، بدون اینکه این دو جنبه در تعارض با یکدیگر باشند.

نظریه های روان شناختی

در ادامه نظریه های روان شناختی مرتبط با رشد و تحول اخلاقی را بررسی می کنیم. همانطور که اشاره شد هر یک از نظریه ها بسیار گسترده و مملو از مفاهیم پیچیده ای هستند که معرفی و دسته بندی آنها بسیار دشوار است، از سوی دیگر هنوز برای اغلب این نظریه ها کاربرد مستقیمی در آموزش به دست نیامده است (برکویتز و همکاران، ۲۰۰۶). با این حال، تعیین نقاط تأکید هر یک از نظریه ها برای ارائه الگوی طراحی آموزشی بسیار ضروری است، از سوی دیگر توجه به این رویکردها سبب گسترش نگاه

۱. Berkowitz, Sherblom, Bier, & Battistich

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

انسان عامل با پرهیز از افتادن به دام التقاط می گردد. پیش از بررسی نظریه های روانشناسی ابتدا پیش فرضهای پژوهش حاضر را معرفی می کنیم. پژوهش حاضر بر اساس چهار پیش فرض به ارائه الگوی طراحی آموزشی می پردازد. زمانی که از ارائه الگوی طراحی آموزشی، آموزش اخلاق بحث می کنیم، به طور ضمنی پذیرفته ایم که اخلاق قابل آموزش است. قبول این نکته که اخلاق قابل آموزش است نیاز به پذیرش چند پیش فرض دارد. پیش فرض هایی که مناقشات بسیاری درباره آنها وجود دارد. اما ما در این پژوهش تلاش می کنیم آنها را تأیید کرده یا حداقل بپذیریم و بر اساس آنها الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق را تدوین کنیم.

۱. برخی از روش های تصمیم گیری درباره آنچه صحیح است (تصمیم گیری اخلاقی) نسبت به سایر روش ها توجیه پذیرتر هستند.

۲. باید کمی توافق در میان کارشناسان درباره موقعیت های اخلاقی مناسب تر وجود داشته باشد. اگرچه ممکن است توافق کاملی در باره یکی خط خاص عمل وجود نداشته باشد، با این وجود افراد بی طرفی که با این حقایق آشنا هستند، بر سر موقعیت هایی که نسبت به دیگر موقعیت ها قابل دفاع تر هستند، توافق دارند.

۳. درس های اخلاقی به روش های مثبتی بر دانش آموزان تأثیر می گذارد. روش زندگی دانش آموزان به طور سازنده ای توسط دروس اخلاقی تحت تأثیر قرار می گیرد. در واقع اخلاق می تواند تحت تأثیر وقایع بیرونی قرار گیرد.

۴. با طراحی نظامند می توان تأثیر قابل پیش بینی و قابل اندازه گیری بر اخلاق گذاشت. هر چند اندازه گیری رفتار اخلاقی و تعیین میزان اثر آموزش بر رفتار افراد بسیار دشوار و گاهی غیر ممکن است، اما از آنجایی که هدف از آموزش اخلاق تجلی آن در رفتار است، ناچار از پذیرش این پیش فرض هستیم، زیرا بدون پذیرش آن، گام نهادن در راه ارائه الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق تهی از معنا خواهد بود.

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

روان تحلیل گری بر نیروهای درونی و ناهوشیار تأکید دارد. تحول منش اخلاقی مبارزه ای دائمی بین گرایشات زیستی برای انجام اعمال خودخواهانه و پرخاشگرانه و فشار اجتماعی برای رفتار جامعه گرا است. اریکسون بر تأکید فروید بر غرایز زیستی اعتراض کرد و شخصیت را محصول تحول اجتماعی و هیجانی فرد در شرایطی که مطالبات اجتماعی به بحران هایی دامن می زدند که ناگزیر از حل آن هستیم. گروهی دیگر بر همانند سازی تأکید دارند. روان تحلیل گری نیز ارگانیزم گرا است، ولی به واسطه تأکید بر فرایندهای شخصیت به طور کلی و فرایندهای عاطفی هیجانی به طور خاص از سایر نظریه های ارگانیزم گرا متفاوت است. روانکاوی بر تغییرات کیفی (نه کمی) تأکید دارد. همچنین بر کلیت فرد بیش از اجزا و عناصرش توجه دارند. نظریه بافت گرایی تحت تأثیر عمل گرایی قرار دارد (جهانگیرزاده و همکاران، ۱۳۸۹؛ سجادی، ۱۳۸۲؛ رهنما، ۱۳۸۸).

دستاورد این رویکرد برای الگوی طراحی آموزشی توجه به هویت و شخصیت فرد و توجه دادن او به ابعاد پنهان تفکر و رفتارش است.

رفتارگرایی عموماً اخلاق را محصول تحمیل های خارجی می دانند. بر اساس این نگاه سرشت انسان، خنثی به مثابه لوح سفید و در معرض تغییر از سوی محیط است. این نظریه ها بیش از استدلال یا فرایندهای درونی بر عوامل بیرونی متمرکز بوده و فرد را منفعل می داند. رفتار گرایی رویکردی مکانیزم گرا است، که ارگانیزم را به عنوان یک ماشین می داند که عوامل بیرونی و محیطی او را هدایت می کنند. لذا فرد بر اساس این نظریه منفعل بوده و فقط دریافت کننده محرک های محیطی است. تغییرات در رفتار قابل مشاهده بر پایه شرطی شدن هدف این نظریه است. در این نظریه اعتقاد بر این است که تمام پدیده های پیچیده در نهایت قابل کاهش به اجزاء و روابط آنها است (جهانگیرزاده و همکاران، ۱۳۸۹؛ سجادی، ۱۳۸۲؛ رهنما، ۱۳۸۸). در روانشناسی، کاهش گرایی نشان می دهد که یک رفتار پیچیده، منظومه ای از رفتارهای بسیار ساده است.

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

دستاورد این الگو برای طراحی آموزشی می‌تواند طراحی محیط و دقت در اندازه‌گیری بروندهای روش‌های مختلف آموزش اخلاق باشد.

نظریه شناختی بر کارهای پیاژه^۱ (۱۹۳۲) و کلبِرگ^۲ (۱۹۸۴) مبتنی است. در این نظریه اخلاق محصول تحول تفکر اخلاقی بر مبنای مفهوم عدالت است. گلیکان بر نظریه کلبِرگ انتقاد می‌کند و معتقد است نظریه کلبِرگ بر اساس نمونه مذکر ایجاد شده است، و زنان و دختران بنیان متفاوتی برای تصمیم‌گیری اخلاقی دارند. گلیکان مراقبت و نه عدالت را اصل زیربنایی استدلال اخلاقی زنانه می‌داند. نظریه عاطفی تحولی بر هیجان‌ها، اراده و اختیار تأکید دارند. نظریه شناختی ارگانیزم‌گرا است و رشد اخلاق را امری درونی می‌داند با این حال فرد در تعامل با محیط به رشد دست می‌یابد. این نظریه بر آن است که در فرد ظرفیت‌هایی وجود دارد که با آموزش و تعامل سازنده و تلاش درونی می‌توان آنها را به فعلیت رساند و تغییرات نیز در ساختارهای شناختی فرد رخ می‌دهد (جهانگیرزاده و همکاران، ۱۳۸۹؛ سجادی، ۱۳۸۲؛ رهنما، ۱۳۸۸).

دستاورد رویکرد شناختی برای الگوی طراحی آموزشی مورد نظر می‌تواند تعیین فضیلت برای الگو باشد که همان کسب استقلال است. تأکید این نظریه بر عاطفه و هیجان و اراده و اختیار می‌تواند تأیید برای مبدأ گرایش از مبادی عمل و ارائه دهنده روش‌هایی جهت توسعه شیوه آموزش آن باشد. دستاورد دیگر ارائه آموزش و تنظیم سطح آن با توجه به سطح رشد ذهنی و عاطفی یادگیرنده و فعال بودن یادگیرنده در فرایند یادگیری است. توجه به اهمیت شناخت و تفکر در آموزش اخلاق دستاورد دیگر این نظریه برای الگوی طراحی آموزشی خواهد بود.

نظریه های اجتماعی فرهنگی، رفتار اخلاقی را میراث سنت‌های اجتماعی می‌دانند که خود را از طریق پیام‌های گریزناپذیر زبانی، دیداری، بین فردی و دینی به انسان‌ها تحمیل می‌کنند. نظریه‌هایی اجتماعی فرهنگی بافت‌گرا هستند، یعنی بر تغییر یا رویدادهای تاریخی تأکید دارند. این نظریه علاوه بر بافت بر الگوی دیالکتیک تأکید دارد. این نظریه

۱. Piaget

۲. Kohlberg

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

ها بر ماهیت کمی تغییرات تحولی تأکید دارند. الگوی دیالکتیک در سطح روان شناختی توسط ویگوتسکی گسترش یافت. استعاره اصلی دیالکتیک گرایی، تناقض یا تعارض است. در الگوی دیالکتیک، فعالیت افراد، مانند الگوی بافتی، در تعامل پویا با رویدادهای اجتماعی است. در این الگو تعارض یا تناقض، نیروهای فردی و تغییرات تاریخی را هدایت می‌کند. فرد همانند جامعه از طریق فرایند مستمر تز، آنتی تز و سنتز تحول می‌یابد. روان شناسی رشد از لحاظ دیالکتیکی به عنوان بررسی تغییر فرد در یک دنیای متغیر دیده می‌شود. الگوهای دیالکتیکی بر تغییرات تحولی به عنوان تغییرات غایت گرایانه - تاریخی و نیز اجتماعی - فرهنگی و همچنین فعال - ارگانیزمی تأکید می‌کنند (جهانگیرزاده و همکاران، ۱۳۸۹؛ سجادی، ۱۳۸۲؛ رهنما، ۱۳۸۸). رویکرد اجتماعی فرهنگی بر تعامل فرد ما محیط تأکید دارد. و بر مواجهه فرد با جامعه و تغییرات آن تأکید دارد (رایان^۱، ۱۹۹۶). دستاورد این الگو توجه به بافت فرهنگی، اجتماعی و تاریخی و اقتصادی است که فرد در آن قرار دارد. این امر بر تغییر جو و محیط در راستای رشد اخلاقی می‌تواند در الگو طراحی آموزشی مورد ملاحظه قرار گیرد.

نظریه های زیست روان شناختی عموماً بر تأثیرات ژنتیک و ریش (آمادگی زیستی مبتنی بر نقشه ای ژنتیک) تأکید دارند. کلارک و گرانتین (۲۰۰۰) به نقل از جهانگیرزاده، (۱۳۸۹) دریافتند که تا ۵۰٪ از واریانس رفتار به صورت ژنتیکی تعیین می‌شود. آن‌ها اظهار می‌دارند که بخش عمده ای از رفتار (درست مثل آناتومی و فیزیولوژی هر یک از ما) موروثی است و هر موجود زنده ای (هوشیارانه یا ناهوشیارانه) برای افزایش فراوانی و توزیع ژن‌های خود در نسل‌های آینده تلاش می‌کند. دیدگاه ویلسون (۱۹۹۸) به نقل از جهانگیرزاده، (۱۳۸۹) این است که احساس ما در مورد درست و غلط، محصول تکامل زیست شناختی ما در تعامل با فرهنگ و قراردادهای اجتماعی است. برخی از نظریه های زیست روانشناختی بر توانایی پردازش شناختی درونی تأکید می‌کنند. بر اساس این نظریه کودکان احساس درست و غلط و ارزش‌های اخلاقی را از خلال تحلیل گزینه‌های

^۱ . Ryan

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

متفاوت به دست می‌آورد. تفکر منطقی که تمام انسان‌ها بر اساس آن سرشته شده‌اند، عامل اصلی عمل اخلاقی است. طرفداران این ایده معتقدند که تغییر دادن اوضاع و شرایط، مستلزم کاربرد هوشمندانه اصول اخلاقی در موقعیت‌های مختلف است نه پیروی از توصیه‌ها. آن‌ها پیشنهاد می‌کنند که به کودکان آموزش داده شود تا در مورد ارزش‌ها و انتخاب‌های متضاد به صورت انتقادی تفکر کنند. تعداد دیگری از محققان بر هیجان‌های درونی انسان به عنوان بنیان‌هایی برای تحول منش اخلاقی تأکید کرده‌اند.

دستاورد نظریه‌های زیست روان‌شناختی برای الگوی طراحی آموزشی تأکید بر شناخت یا پردازش منطقی و عاطفه و مبنای زیست‌شناختی این دو در انسان است.

نظریه یادگیری اجتماعی بر یادگیری هنجارها، ارزشها، و عادات اخلاقی از جمله خود نظم دهی بر اساس سازوکارهای مشاهده، تقلید و پاداش تبیین می‌کند. این نظریه‌ها بر تعامل پویای فرد با رویدادهای محیطی تأکید دارد. تغییر فرد را با نگاهی دیالکتیکی در دنیایی متغیر می‌بیند (جهانگیرزاده و همکاران، ۱۳۸۹؛ سجادی، ۱۳۸۳؛ رهنما، ۱۳۸۸). در این الگو یادگیری همان انطباق با الگو و تغییرات قابل مشاهده در رفتار بر اساس الگو گیری فعال است.

دستاورد این نظریه برای الگوی طراحی آموزشی توجه به افراد حاضر در محیط یادگیری و نقش الگویی آنها در یادگیری یادگیرنده است. و تلاش برای تنظیم درونی اعمال توسط یادگیرنده است.

هویت شخصیت، دامون (۲۰۰۰ به نقل از جهانگیرزاده، ۱۳۸۹) هیچ یک از نظریه‌های طبیعت‌گرا، یادگیری، شناختی، اجتماعی - فرهنگی در این پیش‌بینی کامیاب نخواهند بود که چه کسانی تحت شرایط خاص، اخلاقی عمل خواهند کرد. وی بر این باور است که به استناد آخرین تحقیقات صورت گرفته، محوریت علایق اخلاقی فرد بر نوع برداشت و تصور از خود او - یعنی هویت اخلاقی - متمرکز است که به بهترین شکل تعهد به رفتار اخلاقی را پیش‌بینی می‌کند. هویت اخلاقی فرد متضمن تعهد وی به تعقیب اهداف اخلاقی است. بلازی (۱۹۹۳ به نقل از جهانگیرزاده، ۱۳۸۹) معتقد است هویت اخلاقی

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

یک مشوق قوی برای عمل فراهم می‌کند؛ زیرا هویت انگیزه عمل را هماهنگ با برداشت فرد از خود ایجاد می‌کند. قضاوت اخلاقی به تنهایی نمی‌تواند این انگیزه را ایجاد کند، تنها زمانی که افراد خود و اهداف زندگی خود را مطابق با معیارهای اخلاقی درک کنند، گرایش نیرومندی به عمل بر اساس قضاوت‌های اخلاقی در خود احساس می‌کنند. نیسان (۱۹۹۶ به نقل از جهانگیرزاده، ۱۳۸۹) به عنوان نظریه پرداز شخصیت معتقد است، اگر شخصی یک ارزش یا یک روش زندگی را برای هویت خود ضروری ببیند، آن وقت است که احساس می‌کند، بایستی بر اساس آن ارزش یا روش عمل کند.

دستآورد این نظریه برای الگوی طراحی آموزشی توجه به عامل درونی الزام آور برای انجام عمل اخلاقی در واقع توجه به خودپنداره اخلاقی فرد است.

رویکردهای آموزش اخلاق

رویکردهای آموزش اخلاق شامل رویکرد پرورش توانایی شناختی و پرورش منش و رویکرد یکپارچه است. رویکرد پرورش توانایی شناختی، فهم و استدلال اخلاقی، متأثر از رویکرد روان‌شناسی شناختی است (برکویتز و همکاران، ۲۰۰۶). رویکرد شناختی در مطالعه رشد شناختی اخلاق به نتایج درباره سن، چگونگی و عوامل مؤثر در رشد و چگونگی پیدایش فهم و درک اخلاقی در کودکان دست یافتند. از این نتایج به این قاعده بنیادین رسیدند که برای رسیدن به هدف تربیت اخلاقی راهی جز پرورش و رشد دادن توانایی فهم و درک کودکان درباره رفتارهای درست و نادرست وجود ندارد. رویکرد شفاف سازی ارزشها، تبیین ارزشها و تحقیقات اخلاقی زیر مجموعه این رویکرد هستند (ناورائز^۱، ۲۰۰۶).

رویکرد پرورش منش اخلاقی بر خلاف رویکرد شناختی که تنها به ذهن دانش آموز و آگاهی های اخلاقی او توجه داشته به پرورش منش اخلاقی دانش آموزان توجه دارد (نوچی^۲، ۲۰۰۶). بر اساس این رویکرد آنچه در تربیت اخلاق اهمیت دارد و موجب

۱. Narvaez

۲. Nucci

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

اخلاقی شدن زندگی دانش آموز و رفتارهای او می شود، منش اخلاقی است. منش اخلاقی نیز تنها از راه تکرار و تمرین رفتارهای اخلاقی است که منجر به پیدایش عادت های اخلاقی می شود.

رویکرد ترکیبی معتقد است برای دستیابی به اهداف تربیت اخلاقی راهی جز استفاده از هر دو رویکرد شناختی و پرورش منش وجود ندارد (ناورائز، ۲۰۰۶؛ لیکونا، ۲۰۰۴). به همین سبب می کوشد هر دو نظریه را ترکیب کرده و بر اساس آن رویکردهایی نو در تربیت اخلاقی ایجاد کند.

تحقیقاتی را که در جهان اسلام درباره تربیت اخلاقی مطرح شده می توان به دو دسته کلی تقسیم کرد: تحقیقات و آثار دانشمندان متقدم و تحقیقات دوره معاصر. با اندکی تسامح می توان گفت در آثار دانشمندان متقدم مانند خواجه نصیر الدین طوسی و غزالی، رویکرد حاکم بر تربیت اخلاقی بیشتر رویکرد طبیعی و طبی است؛ بدین معنا که معتقد بودند برای ایجاد فضایل و از بین بردن رذایل، باید به طبیعت و طب اقتدا کرد. اقتدا به طبیعت به این معناست که نخست باید به تربیت و تهذیب قوای نفسانی ای پرداخت که در انسان پیش از دیگر قوا رشد می کنند و اقتدا به طب به این معناست که نخست باید سبب رفتارهای نابهنجار اخلاقی را شناسایی و سپس با استفاده از روش های مختلف آن را از میان برد و پس از آن سعی کرد حالت سلامت اخلاقی در فرد حفظ شود (داوودی، ۱۳۸۵؛ عطاران، ۱۳۸۲).

رویکرد انسان عامل انسان عامل (باقری، ۱۳۸۹) رویکردی خاصی به انسان، ارزش و شناخت مطرح کرده است که می تواند مبنای نظریه پردازی در شاخه های مختلف علوم تربیتی قرار گیرد. عاملیت بدین معناست که انسان موجودی فعال است و برآیند کشمکش های درونی او عمل وی را می سازد. از این رو فرد مسئول، اعمال خویش است. عملی که هم از آن اوست، هم سازنده وی و شکل دهنده به هویت اوست (باقری، ۱۳۹۰). عمل دارای سه مبدأ معرفتی، گرایشی و ارادی است. در فرایند یک عمل، معرفت

۱. Narvaez

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

با کششی آمیخته می شود که می توان با عنوان میل از آن یاد کرد و گزینش میان این میل ها، اراده انسان و در نهایت عمل وی را رقمی می زند.

ارائه الگوی طراحی آموزشی

پس از بررسی زمینه موضوع آموزش اخلاق و نظریه های مرتبط با آن نیاز به چارچوبی است که بتوانیم این موارد را به منظور ارائه الگو در یکدیگر تلفیق کنیم، چارچوب مطلوب این پژوهش برای ارائه الگوی طراحی آموزشی چارچوب سیستمی (نظاممند) است. سیستم مجموعه ای از اجزای مجزا و متعامل است که برای رسیدن به یک هدف مشخص و مشترک با یکدیگر همکاری می کنند (نوروزی و رضوی، ۱۳۹۰؛ فردانش، ۱۳۹۰). اصول نظریه عمومی نظام ها امروزه تأثیر عمیقی بر گرایش های عمومی اکثر پروژه های طراحی آموزشی گذاشته است. این اصول به عنوان مبنای نظری برای اکثر الگوهای فرایندی طراحی آموزشی به کار می روند (ریچی، کلاین، ترسی، ۱۳۹۱، ترجمه زنگنه، ولایتی؛ ریزر و دمپسی، ۱۳۹۱، ترجمه وحدانی و همکاران). در واقع هر سیستمی دارای به طور کلی دارای درونداد، فرایند، برونداد و حلقه بازخورد است. بر این اساس الگوی فرایند طراحی آموزشی سیستمی است و الگوی طراحی آموزشی سازنده گرایی است.

این هم الگوی شامل الگوی توسعه و هم شامل الگوی طراحی آموزشی است. فرایند طراحی آموزشی چیز دیگری است که نظریه طراحی آموزشی نیست. الگوی طراحی آموزشی چگونگی آموزش را مورد بررسی قرار می دهد (برای مثال، از چه روش آموزشی باید استفاده شود) نه فرایندی که معلم یا طراح آموزشی باید برای طراحی و آماده شدن برای آموزش به کار بگیرد. کلمات معمول دیگری نیز این تمایز را شرح می دهند، نظریه آموزشی، الگوی آموزشی و راهبردهای آموزشی برای بازنمایی نظریه طراحی آموزشی

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

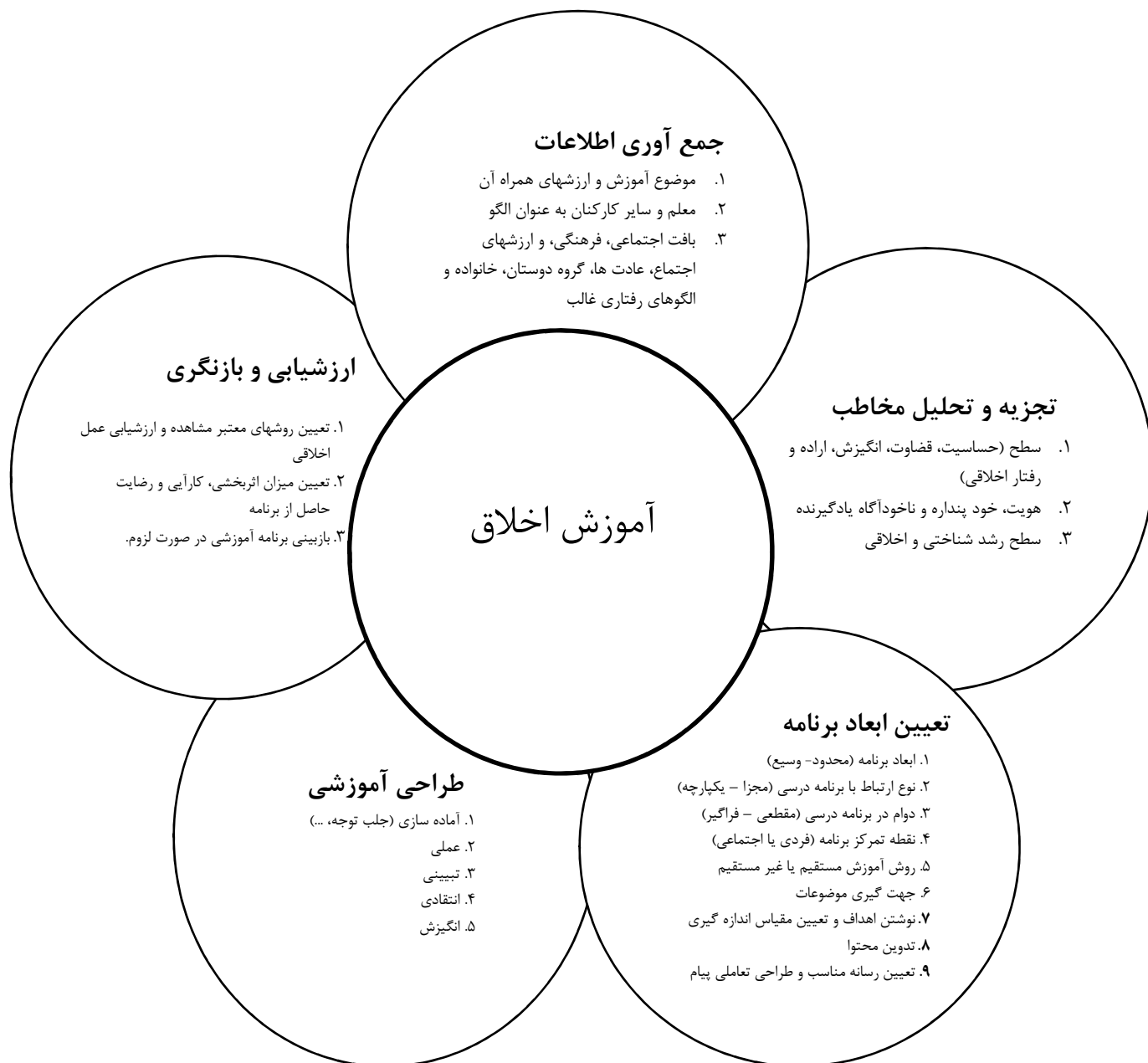
است؛ الگوی توسعه آموزشی^۱ یا فرایند توسعه نظام‌های آموزشی^۲ بازنماینده فرایند طراحی آموزشی هستند (رایگلوث، ۱۹۹۹).

کلیت الگو شامل جمع‌آوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل مخاطب، ابعاد برنامه، طراحی آموزشی و ارزشیابی و بازنگری الگوی توسعه آموزشی هستند که با نگاه به رویکرد سیستمی (نظامند) ارائه شده‌اند. اما قسمت طراحی آموزشی فرایند آموزش اخلاق و روش آموزش اخلاق را مشخص می‌کند. یک نگاه دیگر نیز می‌توان به این الگو داشت و کل آن را الگوی طراحی آموزشی دانست زیرا تمام اجزای الگو به نوعی هم در توسعه آموزش و هم در طراحی آموزش مؤثر دخیل هستند.

برای دستیابی به الگو همانطور که تشریح شد ابتدا نظریه‌های مختلف مرور شد، سپس مفاهیم هر و نقاط تأکید و عوامل مؤثر در آموزش اخلاق در هر نظریه بدست آمد. این مفاهیم بر اساس مشابهت و ارتباط در کنار یکدیگر قرار گرفته شبکه مفهومی و الگوی طراحی آموزشی (جدول ۱ و شکل ۱) به دست آمد. اکنون به بررسی اجمالی هر یک از عناصر الگوی طراحی آموزشی می‌پردازیم.

^۱ . instructional development

^۲ . instructional systems development



شکل ۱. نمایش تصویری الگوی طراحی آموزشی آموزش اخلاق

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

بخش جمع آوری اطلاعات

در بخش طراحی آموزشی با سه واحد سرو کار داریم. طراح آموزش ابتدا باید موضوع آموزش یا حوزه اخلاقی مورد نظر را مشخص کند، حوزه های آموزش اخلاق شامل اخلاق بندگی، اخلاق فردی، اخلاق صنفی و حرفه ای، اخلاق خانوادگی، اخلاق اجتماعی و اخلاق زیست محیطی است. طراح باید مشخص کند موضوعی که قصد آموزش آن را دارد در کدام حوزه قرار می گیرد. تعیین این موضوع به تمرکز و هدایت صحیح مباحث کمک می کند. در انتخاب موضوع باید بر معناداری آن برای یادگیرنده و هدایت آن در جهت معنای زندگی و هدف حیات انسان توجه داشت (نوچی، ۲۰۰۶).

معلم و سایر کارکنان به عنوان الگو بر این نکته تأکید دارد که وجود الگو سبب تسهیل یادگیری می شود. اما این نوع یادگیری انفعالی نیست، یادگیرنده با شناخت، گرایش، و اراده خود در مقابل الگو واکنش نشان می دهد در واقع در اینجا تعاملی ناهمتراز (باقری، ۱۳۸۹) میان آنها در عین حفظ عامیلت هر دو برقرار است. معلم و سایر کارکنان باید توجه داشته باشند که رفتار مثبت آنها در راستای موضوع آموزش می تواند سبب تسهیل یادگیری شود. این تعامل می تواند باعث رشد اجتماعی و اخلاقی دانش آموز گردد (هانسن^۱، ۲۰۰۱). علم و کارکنان باید با فرایند یادگیری مشاهده ای (مرحله توجه، مرحله یادداری یا به یادسپاری، مرحله تولیدی یا بازآفرینی، و مرحله انگیزشی) (هرگنهان و السون، ۱۳۸۴ ترجمه سیف) آشنا باشند. مباحث بسیاری (تربیت معلم، تأثیر هیجانی رفتار معلم، سبک ارتباطی معلم و دانش آموز و ...) وجود دارد که باید به آنها توجه کرد (نوچی، ۲۰۰۶؛ برکوویتز و همکاران، ۲۰۰۶؛ ناروائز، ۲۰۰۶).

بافت فرهنگی و اجتماعی، ارزشها، گروه دوستان و خانواده از عناصری هستند که تأثیر عمیقی بر رشد اخلاق و آموزش اخلاق در مدرسه دارند. اگر فرهنگ بر اخلاق و

^۱. Hansen

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

ارزشهای اخلاقی در سخن و عمل تأکید کند و نظام و ساختارهای مختلف اجتماعی بر اساس ارزشهای اخلاقی عمل کنند، جو ایجاد شده سبب گسترش دامنه عمل شده و عمل را برای یادگیرندگان تسهیل می کنند. قابل ذکر است که این موارد بر اراده و اختیار فرد عامل که رفتار او بر مبانی شناختی، گرایشی و ارادی است به میزانی که رفتار او تھی از هر یک از موارد باشد تأثیر گذار است. بدین معنا که اگر فرد خوب و بد را بشناسد، گرایش مثبتی نسبت به آن داشته باشد و رفتار مورد نظر را گزینش کند و اما اراده ای برای انجام نداشته باشد، ممکن است در راستای جو منفی یا مثبت اجتماعی حرکت کند. ایجاد جو مثبت اخلاقی در مدرسه نیز بسیار حیاتی است (نوچی، ۲۰۰۶). از آنجا که بسیاری از رفتارهای ما بر اساس دانش ضمنی یا شهودی است (هوگارس^۱، ۲۰۰۱)، بزرگسالان باید محیط‌هایی خلق کنند که شهود صحیح را در کودک هماهنگ کند. محیط شامل جو یا اتمسفر است که به فرهنگ محیط اجتماعی هم در معنای گسترده و هم معنی محدود آن اشاره دارد. در معنای گسترده جو شامل ساختارهای محیط، نظام‌های آشکار و پنهان پاداش و تنبیه، اهداف و آرمان‌های محیط، و استدلال عمومی درباره اهداف است. در معنای محدود، جو درباره نحوه رفتار افراد با یکدیگر، و نحوه کار کردن افراد با یکدیگر، چگونگی تصمیم‌گیری آنها با یکدیگر، چه احساساتی تشویق می‌شود، و چه انتظاراتی پرورش می‌یابد، است. جو مثبت به نیازهای کودک توجه می‌کند و مفهوم تعلق به گروه بزرگ‌تر را در کودک پرورش می‌دهد (نارواژ، ۲۰۰۶). یکی از مسائلی که در روابط معلم و والدین با دانش‌آموزان اهمیت دارد، ارزشها، عرف و هنجارها است. عرف شامل هنجارهایی درباره پوشش، شیوه خطاب قرار دادن دیگران، و رفتار اجتماعی است که اغلب نقطه تعارض بین فرزندان و والدین، و دانش‌آموزان و معلمان (سمیتانا^۲، ۲۰۰۵) است کاتالانو و همکاران^۳ (۲۰۰۲) به نقل از نارواژ، (۲۰۰۶) در بررسی برنامه‌های مختلف رشد کودکان به این نتیجه رسیدند که مضمون مشترک تمام برنامه‌های موفق مورد مطالعه آنها برای تقویت شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی، افزایش سلامت جسمانی، همراه

^۱. Hogarth

^۲. Smetana

^۳. Catalano et al

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

کردن برنامه آموزش با آموزش مهارت ها به والدین، از طریق درگیر کردن والدین در طراحی و اجرای برنامه های واقعی بوده است.

تجزیه و تحلیل مخاطب

در بخش تجزیه و تحلیل مخاطب با چهار واحد شامل ابعاد رفتاری، هویت و خود تنظیمی، نیازها و علایق و سطح رشد اخلاقی سروکار داریم. در این الگو یادگیرنده یا مخاطب به عنوان فردی عامل که مختار بوده و بر اساس دانش، انگیزش و اراده خود دست به عمل می زند، نگریده می شود. هدف از تجزیه و تحلیل مخاطب در واقع احترام به عاملیت او است. در ادامه به هر یک از این ابعاد که بر اساس تحلیل محتوا به دست آمده است می پردازیم.

ابعاد عمل اخلاقی (حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی، اراده و عمل اخلاقی)

رفتار اخلاقی به هر چهار فرایند (حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، تمرکز اخلاقی، و عمل اخلاقی) برای تکمیل موفقیت آمیز نیاز دارند (رست^۱، ۱۹۸۶). کسانی که رفتاری اخلاقی را در حوزه ای به کار می گیرند، نیاز اخلاقی را درک می کنند، درباره اینکه چه کاری باید انجام دهند تصویر سازی و استدلال می کنند، تمرکز خود را بر انجام عمل قرار می دهند، و از میان مراحل تا اتمام و تکمیل کار عبور می کنند. هر فرایند شامل مجموعه ای مهارت است. مفهوم "مهارت" در اینجا معادل رفتارهای هر روزه، که در آن رفتار فرد نشان دهنده کاری است که قصد انجام آن را دارد. طراح آموزشی باید با دقت هر یک از ابعاد را در دانش آموزان بررسی کرده و مهارت های آن ها را در نظر بگیرد و تلاش کند،

۱. Rest

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان در موضوع مورد نظر را پیدا کرده و برنامه آموزشی را در جهت آن‌ها هدایت کند.

هویت و خود تنظیمی اخلاقی

برکوویتز و همکاران (۲۰۰۶) الگوی چندوجهی اجتماعی و منسجمی را برای شخص اخلاقی و رویکرد جامع به آموزش و پرورش اخلاق با استفاده از ادبیات پژوهشی روان‌شناختی مختلف ارائه کرده‌اند. برکوویتز بیش از هر کس دیگری هویت^۱ اخلاقی و شخصیت^۲ را با الگوی آموزش و پرورش منش^۳ یکپارچه کرده است. او خودکاری اخلاقی شامل هفت جزء ضروری از شخص اخلاقی را پیشنهاد می‌کند.

برکوویتز با بعدی شروع کرد که مقصود و برونداد تمام ابعاد دیگر و رفتار اخلاقی است. یک شخص را نمی‌توان به عنوان اخلاقی توصیف کرد مگر اینکه اخلاقی رفتار کند. دوم، یک شخص اخلاقی باید منش اخلاقی داشته باشد، ابعاد مزاجی^۴ و شخصیت شناختی^۵ رفتار، "تمایلات درونی شده ای که رفتار درست را تولید می‌کند" که از عادات همراه با عمل متفکرانه سرچشمه می‌گیرد. بعد اساسی سوم ارزش‌های اخلاقی است، که "عقاید مملو از عاطفه درباره درستی و غلط بودن رفتارها یا موقعیت‌های پایانی که در دیدگاه جهانی غیر قابل تغییر هستند". چهارم، استدلال اخلاقی سبب افزایش اقتدار اخلاقی، توانایی تعیین درستی و نادرستی می‌شود. پنجم، هیجان اخلاقی منبع حمایت از عمل، یکپارچه کننده ارزش‌ها و استدلال، و که به دو صورت رخ می‌دهد. یک صورت ممکن است به عنوان واکنش عاطفی به دیگران توصیف شود. این هیجان‌های جامعه‌گرا

1 . identities

2 . personality

3 . character

4 . dispositional

5 . personological

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

شامل، همدلی^۱، همدری^۲، و دلسوزی^۳ است. صورت‌های دیگر مرکب از هیجان‌های خود انتقادی^۴ از قبیل، شرم، احساس گناه، و پشیمانی^۵ است. ششم، هویت اخلاقی است بعدی که به تازگی مورد مطالعه قرار گرفته و به نظر می‌رسد برای نمونه^۶ اخلاقی ضروری باشد. سرانجام، شخص اخلاقی دارای ویژگی‌های فرااخلاقی برای عملکرد اخلاقی مؤثر است. این عناصر شامل مواردی از قبیل خود نظم دهی^۷ و پشتکار^۸ است.

نیازها و علایق یادگیرنده

در اغلب مطالعات درباره راهبردهای تدریس برای پرورش اخلاق مبتنی بر برنامه درسی عناصر زیر قابل پیگیری هستند: یادگیری مسئله محور، کار در گروه‌ها، مباحثه، ارائه موضوعات درسی با تلفیق موضوعات اخلاقی، مسائل غامض اخلاقی و ارزش‌ها. به طور معمول طراحی آموزشی مسئله محور انتخاب می‌شود. در این روش آنچه آموخته می‌شود باید در بافت و اهداف شخصی دانش‌آموز معنا دار باشد و آن‌ها باید بتوانند محتوای یادگیری را با دانش پیشین خود پیوند دهند. به منظور ارتقاء معناداری می‌توان یادگیری همیارانه را به کار گرفت و دانش‌آموزان را به هدایت فرایند یادگیری خود تشویق کرد. معمولاً دانش‌آموزان می‌توانند میان تعداد موضوعات برای کار در بین آن‌ها دست به انتخاب بزنند یا این امکان را دارند که سؤالات و دغدغه‌های خود را مطرح کنند (بین^۹، ۱۹۹۰). برخی مطالعات، راهبردهای تدریسی را پیشنهاد می‌کنند که در آن

۱. empathy

۲. sympathy

۳. compassion

۴. self-critical

۵. regret

۶. exemplarity

۷. self-discipline

۸. perseverance

۹. Beane

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

دانش‌آموزان برای تحقیق درباره موضوعی شامل جمع‌آوری اطلاعات تشویق می‌شوند. دانش‌آموزان می‌توانند دانش و علایق خود را درباره موضوع در رویکردی پژوهش محور اعمال کنند. هنگامی که دانش‌آموزان به طور فعال دانش، نگرش‌ها، و رفتارهای خود را به جای دریافت منفعلانه رشد دادند، تأثیر آن برای مدت زمان بیشتری باقی می‌ماند. آموزش و پرورش به دو طریق تحولی و تعاملی است. کودک هنگامی که محیط اجتماعی به نیازهای او شامل تعلق، شایستگی، و خودمختاری پاسخ دهد، شکوفا شده و به شدت برانگیخته می‌شود (دسی و رایان^۱، ۱۹۸۵). در نتیجه، برای پرورش دانش‌آموزان (در هر زمینه‌ای) بزرگسالان باید محیط‌ها و آموزش را بر اساس نیازهای دانش‌آموزان بر پایه سطوح عمومی یا حوزه خاص رشد متحول کنند.

سطح رشد اخلاقی

متون پژوهشی اخلاق نه تنها حاوی رشد شناختی است بلکه شامل تحقیقاتی درباره اخلاق از دیدگاه یادگیری اجتماعی، رفتارگرایی، روان‌کاوی، و رویکردهای روان‌شناسی اجتماعی است (رست، ۱۹۸۶). کاملاً روشن است که تمام این پژوهشگران درباره چیز واحدی صحبت نمی‌کنند. تعداد زیادی از این کارها واقعاً هیچ کاری درباره اخلاق نکرده‌اند، رویکردهای مختلف، درباره ابعاد مختلف اخلاق صحبت می‌کنند، بنابراین اخلاق پدیده‌ای چندوجهی است. ژان پیاژه به پژوهش اخلاقی در دهه ۱۹۳۰ حمله مختصری کرد. توجه به تفکر اخلاقی به شکل گسترده تا کار کلبِرگ در دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ شروع نشده بود. هنوز رفتارگرایی در دهه ۱۹۵۰ بر روان‌شناسی تسلط داشت. دیدگاه غالب در رشد اخلاقی در آن زمان دیدگاه جامعه‌پذیری بود. بر این اساس مسئله رشد اخلاقی می‌تواند یادگیری هنجارهای یک فرهنگ، پذیرش آن‌ها یا درونی‌سازی آن‌ها باشد، و رفتار به گونه‌ای که موجب تأیید آن‌ها شود. بنابراین، اگر هنجارهای یک

^۱. Deci & Ryan

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

فرهنگ بگوید که تولید صدا در هنگام خوردن سوپ درست است، در نتیجه خوردن سوپ با صدا رفتار اخلاقی درستی است. اگر فرهنگی دارای هنجار مخالف رابطه جنسی خارج از ازدواج باشد، در نتیجه رابطه جنسی خارج از ازدواج اشتباه است.

تعیین ابعاد، اهداف، محتوا، رسانه و پیام برنامه آموزش اخلاق

طراح آموزشی در این مرحله آماده است که درباره ابعاد برنامه آموزشی خود تصمیماتی اتخاذ کند. در این بخش هشت مرحله وجود دارد که به بحث درباره آنها می پردازیم.

- اجزای برنامه آموزش اخلاق شامل حساسیت اخلاقی، انگیزش اخلاقی، قضاوت اخلاقی، شخصیت اخلاقی است. حال اگر برنامه آموزشی که طرح آموزش قصد طراحی آن را دارد، تمام اجزای رفتار اخلاقی را در بر بگیرد برنامه جامعی را طراحی کرده است، روشن است که با چشم پوشی از هر یک برنامه محدود تر می شود.
- در هم تنیدگی با برنامه آموزشی به این معناست که آیا آموزش اخلاق با موضوعات درسی مختلف یکپارچه می شود و چگونه این کار صورت می گیرد. برنامه های آموزشی مجزا خارج از چارچوب موضوعات درسی مثل ریاضی، علوم، اجتماعی و غیر تدریس می شود. یکی از بهترین راه ها برای یکپارچه سازی آموزش اخلاق با برنامه درسی تعیین توسط مؤسسه دیپلم بین المللی IB^۱ ارائه شده است. در این الگو ابتدا مضامین دانش تلفیقی^۲ (شامل شش پرسش ۱. ما که هستیم؟ ۲. جهان چگونه کار می کند؟ ۳. ما کجای زمان و مکان هستیم؟ ۴. چگونه خود را ابراز کنیم؟ ۵. چگونه خود را سازماندهی کنیم؟ ۶. چگونه سیاره خود را به اشتراک بگذاریم؟) بر اساس موضوع درسی انتخاب می شود. سپس مفهوم اصلی (به عنوان مثال شناخت و استفاده درست از اجزای زمین بر زندگی آینده ما تأثیر می گذارد) تعریف می شود. مفهوم اصلی از میان مفاهیم کلید شامل ۱. غالب و صورت، ۲. کارکرد، ۳.

^۱. international Baccalaureate

^۲. knowledge Transdisciplinary Themes

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

- تغییر، ۴. علیت، ۵. ارتباط، ۶. چشم انداز، ۷. مسئولیت، ۸. تأمل ۱ به تناسب موضوع انتخاب می شود. سپس راههای ممکن برای ارزیابی درک دانش آموزان از مفهوم اصلی، شواهد نشان دهنده کارهای خود جوش دانش آموز، و ابزارها و روشهای ارزیابی نهایی مشخص می شود. سپس چگونه مراحل چگونه بهتر می آموزیم یا همان چرخه پژوهش (شامل ۱. آماده سازی، ۲. یافتن، ۳. دسته بندی کردن، ۴. فعالیت های تکمیلی، ۵. ایجاد ارتباط، ۶. به عمل درآوردن) در شش هفته انجام می شود. ویژگیهای دانش آموز موفق (۱. دلسوز، مراقب، ۲. شجاع و خطر پذیر، ۳. دانا، ۴. پژوهشگر، ۵. اجتماعی، ۶. آزاد اندیش، ۷. متعادل، ۸. اندیشه ورز، ۹. پای بند به اصول، ۱۰. متفکر، ۱۱. با ایمان)، نگرشهایی که باید در دانش آموزان ایجاد شود (شامل ۱. قدردانی، ۲. تعهد، ۳. اعتماد به نفس، ۴. همکاری، ۵. خلاقیت، ۶. کنجکاوی، ۷. همدلی، ۸. اشتیاق، ۹. استقلال، ۱۰. صداقت، ۱۱. احترام، و ۱۲. بردباری) به همراه مفاهیم کلیدی بر روی دیوار نصب شده و دانش آموزان در طول آموزش و ساعاتی که در کلاس هستند به آنها نگاه کرده و سعی می کنند موارد کاربرد و مصادیق آن در درس را یافته و در فعالیت های خود به آنها عمل کنند.
- دوام برنامه به نحوه تدریس موضوع باز می گردد، برنامه های مقطعی در دوره ای محدود از سال تحصیلی ارائه می شود، معمولاً از این روش برای پاسخ گویی به نیازی خاص استفاده می شود. اما برنامه های فراگیر در طول سال تحصیلی ادامه یافته و گسترش می یابد.
 - تمرکز برنامه بر روی فرد به این معنا است که دوره به دنبال پرورش ابعاد درونی فرد (از قبیل خودپنداره، نگرش، رشد اخلاقی، شخصیت، خود ارزشمندی، اعتماد به نفس، انسان کامل، خلاقیت، نگرش شاد و مثبت، پیشرفت تحصیلی، ارزشها

^۱ . form, function, causation, change, connection, perspective, responsibility, reflection

^۲ . caring, courageous, Risk-takers, Knowledgeable, Inquirers, communicators, Open-minded, balance, reflective, Principled, thinkers, faithful

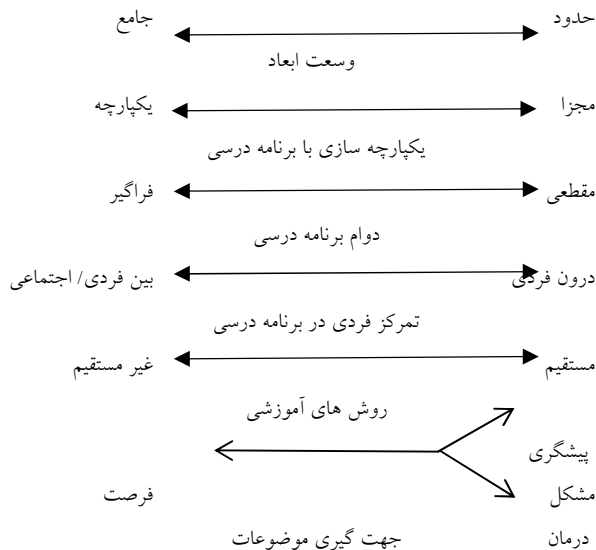
^۳ . Appreciation, Commitment, Confidence, Co-operation, Creativity, Curiosity, Empathy, Enthusiasm, Independence, Integrity, Respect, Tolerance

^۴ . برای توضیحات بیشتر به وب سایت این مؤسسه به آدرس <http://www.ibo.org> مراجعه کنید.

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

فردی) است. در مقابل در برنامه های متمرکز بر ابعاد میان فردی بر ابعاد اجتماعی (از قبیل حل مسئله، تفکر انتقادی، تفکیک تعارض، مهارتهای ارتباطی مؤثر، مدیریت هیجانها) تأکید دارد. در موضوعات درون فردی دانش آموزان ساختارهای و معانی شناختی و عاطفی خود را رشد می دهند در حالی که در موضوعات میان فردی دانش آموزان چگونگی برقراری ارتباط با دیگران را می آموزند.

- روش های آموزشی هم می تواند مستقیم و هم غیر مستقیم باشد. روش های مستقیم به فعالیت ها و راهبردهای خاصی گفته می شود که برای استفاده در طول آموزش برنامه ریزی شده است (از قبیل، ایفای نقش، تمرین ساخت مهارت، شاگردی عاطفی، شاگردی برای مراقبت، آموزش و پرورش دینی و غیره). روش های غیر مستقیم به مداخله هایی با برون دادهای طراحی شده ای ارجاع می یابد که لزوماً در کلاس درس صورت نمی گیرد. این مداخله ها می تواند شامل الگوبرداری، تغییر در جو کلاس درس، حمایت اجتماعی، کلاس درس صلح جو، جامعه عادل و غیره باشد.



شکل ۲ ابعاد برنامه آموزشی برای آموزش اخلاق

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

- جهت گیری موضوعات به این امر ارجاع می‌یابد که آیا مقصود از توجه به موضوعات توجه به مسئله ای خاص است (از قبیل، سوء استفاده از کودکان) یا فرصتی است (از قبیل رشد دادن یک عادت یا ایجاد رفاقتی جدید)، و اگر توجه به مسئله است، آیا قصد جلوگیری از مسئله وجود دارد یا حل آن. اگر چه این بافت طراحی می‌تواند بیشتر به صورت چندگانه دیده شود تا یک پیوستار، اما پیوستار سهمی از موضوعات مسئله گرا در مقابل فرصت گرا را منعکس می‌کند (رایگلوث، ۱۹۹۹).
- نوشتن اهداف و تعیین مقیاس اندازه گیری، مرحله بعدی بخش ابعاد برنامه آموزشی است. هدف کلی از رشد اخلاقی بر اساس این الگو کسب استقلال توسط یادگیرنده است. طراح آموزشی باید ابعاد شناختی، انگیزشی، و عملی موضوع آموزش تجزیه و تحلیل کرده و مشخص نماید. نوشتن اهداف به معنای برخورد رفتارگرایانه نیست، اما وجود هدف سبب داشتن معیاری برای هدایت فعالیتها و تضمین کننده معیاری برای سنجش اثربخشی و کارایی و رضایت حاصل از برنامه است. هر چند اندازه گیری برون دادهای حوزه اخلاق بسیار دشوار است، اما نداشتن معیار نیز چندان راهگشا نخواهد بود.
- تهیه محتوا به گونه ای که شناخت، انگیزش را در بر داشته و زمینه انجام عملی و درونی سازی ارزشها و رسوخ آنها در شخصیت و هویت فرد را فراهم کند.
- تعیین رسانه مناسب و طراحی تعاملی پیام آخرین مرحله از بخش ابعاد برنامه آموزشی است. طراحی پیام به فراگرد سنجیده انتقال اطلاعات از طریق رسانه های مختلف اطلاق می‌شود. خط مشی های کلی برای طراحی پیام برای تمام رسانه ها وجود دارد، شامل ارائه اطلاعات عمومی درباره دوره، کوتاه کردن بازنمایی و وقفه هایی برای مشارکت، و دادن احساس کنترل آگاهانه به شاگرد (لشین، پولاک، رایگلوث، ۱۳۷۴، ترجمه فردانش). پیام باید با توجه به عامل بودن یادگیری و فعال بودن او در فرایند یادگیری طراحی شود. رسانه آموزشی بر اساس راهبرد آموزشی و راهبرد آموزشی نیز بر اساس موضوع آموزش و ابعاد (شناختی، انگیزشی، ارادی)

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

مورد تأکید انتخاب می شود. از آنجایی که آموزش مطلوب آموزشی که منجر به درونی سازی و عمل فرد گردد، رسانه آموزشی مطلوب نیز رسانه ای که با توجه به عامل بودن فرد زمینه یادگیری فعال او و درگیر شدن در یادگیری را فراهم کند. **Cei** (1998 به نقل از **Narvaez, 2006**) در پروژه ای درباره موضوعات اجتماعی در دهه ۶۰ از دانش آموزان خواست تا از پایگاه داده رایانه برای یافتن اطلاعاتی برای ارائه‌هایشان استفاده کنند. **Narvaez, Mccuaid et al** (1999 به نقل از **Narvaez, 2006**) در باره برنامه‌های شبیه ساز رایانه ای بحث می کنند که در آن دانش آموزان می توانند خود را در جای معاون رئیس جمهور یا یک بانکی قرار دهند. این فرصت دیدگاه پیش روی آن‌ها را با تصمیم‌های اخلاقی از قبیل چگونگی برخورد با اختلاس تغییر می دهد.

طراحی آموزشی

طراحی آموزشی تجویز یا پیش بینی روشهای مطلوب آموزش برای نیل به تغییرات مورد نظر در یادگیرندگان است (فردانش، ۱۳۹۰؛ نوروزی، رضوی، ۱۳۹۱). در این تجویز و پیش بینی ویژگیهای محتوا و ویژگیهای یادگیرندگان نیز مورد تأکید است. الگوهای طراحی آموزشی نقشه کار یا طرح از پیش تعیین شده فعالیت هایی است که طراح آموزشی در شرایط متفاوت از آن پیروی می کند تا به نتایج مورد نظر دست یابد. الگوهای مختلف طراحی آموزشی بر اساس دیدگاه های مختلف درباره تعریف یادگیری، چگونگی یادگیری، و اهداف مهم یادگیری شکل گرفته اند. هر گاه مجموعه ای از جمع بندیهای تحقیقات آموزشی به صورت سازمان یافته و دربرگیرنده تمام عوامل مؤثر در انواع آموزشها با چارچوب مشخصی ارائه گردد به طوری که به حل نوع یا انواع خاصی از مسائل آموزشی کمک کند الگویی برای طراحی آموزشی حاصل شده است. در این راستا برکوویتز و همکاران (۲۰۰۶) الگوی چند وجهی منسجمی از شخص اخلاق و رویکرد

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

جامع به آموزش اخلاق با استفاده از ادبیات پژوهشی روانشناختی مختلف ارائه کرده است.

الگوی طراحی آموزشی پیشنهادی نیز بر عمل اخلاقی تأکید می شود که دارای مبانی شناختی، گرایشی و ارادی است. بر تشکیل عاداتهای همراه با عمل متفکرانه تأکید دارد. به ارزشهای ثابت و اعتباری و نقش آنها در عمل اخلاقی اذعان دارد. شناخت و استدلال و قضاوت اخلاقی را جهت اتخاذ تصمیمات صحیح اخلاقی را ضروری می داند. برای هیجانهای اخلاقی درونی و میان فردی در یادگیری و آموزش اخلاق نقش اساسی قایل است. بر نفوذ آموزش در ابعاد هویتی فرد با در نظر گرفتن عوامل شناختی، انگیزشی و ارادی تشکیل دهنده هویت تأکید دارد. بر عناصر فرااخلاقی مؤثر بر عملکرد اخلاقی همانند خودنظم دهی و پشتکار جهت دستیابی به استقلال فردی و پرهیز از خودمحوری و انجام خالص عمل برای خدا و فنای در حق تأکید دارد.

الگوهای مختلف طراحی آموزشی شامل اجزای تشکیل دهنده آموزش، ترتیب و توالی آموزشی و ارائه و ارزشیابی (فردانش، ۱۳۹۰) هستند، در الگوی حاضر اجزای آموزشی، شامل عمل، تبیین، انتقاد، و انگیزش است. ترتیب آموزش نیز در کودکی از عمل آغاز می شود و با رشد کودک تبیین در کنار عمل قرار می گیرد و بعد از آن انتقاد و انگیزش قرار دارد. ارائه نیز متناسب با بخش های مختلف متفاوت خواهد بود که در ادامه به طور مفصل به آنها خواهیم پرداخت.

ابتدا یادگیری و سپس آموزش را از دیدگاه این پژوهش بررسی می کنیم. یادگیری در این پژوهش به منزله عمل است. عمل فعالیتی مبتنی بر زیر ساختهای شناختی، گرایشی و ارادی است. الگوی اساسی در آموزش آدمی نیز استقلال یابی است. آموزش انسان جریانی از یک حرکت پویا است که به استواری و استقلال می انجامد. استقلال در مقابل وابستگی، بیانگر کاستن و بریدن از غیر است (باقری، ۱۳۸۹). یادگیری اخلاق، تمرینی، تبیینی و گزینشی است و آموزش اخلاق عملی، تبیینی و انتقادی است.

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

در پژوهش حاضر از دیدگاه انسان شناختی، به آدمی به منزله عامل نگریسته می شود، یعنی موجودی که می تواند منشاء عمل خود باشد، به طوری که رفتارهای او به درجات مختلف به خود وی قابل انتساب هستند و او در قبال آنها مسئول و قابل مؤاخذه است. بر اساس این دیدگاه در یادگیری و آموزش اخلاق باید روندی طی شود که فرد، ارزشها را از آن خود کرده و چون موجودی مستقل خود رفتارهایش را برحسب ارزشها تنظیم کند. فرد سرانجام ارزشها را از سر روشن بینی انتخاب کرده و بر حسب آنها عمل می کند و با این عمل ها هویت ارزشی و اخلاقی خود را شکل می دهد (باقری، ۱۳۸۹). از دیدگاه معرفت شناختی، نیز دارای رویکرد واقع گرایی سازه گرایانه است. از دیدگاه واقع گرایی سازه گرایانه دانش ما نه چندان وابسته به تجربه است که بتوان آن را به کارآمدی در مسائل کنونی فروکاست و نه کار آن در واقع نمایی، به چنان فرجامی رسیده است که بتوان آن را ثابت انگاشت و از تغییر در آن سخن نگفت. از دیدگاه ارزش شناختی، سنت گرایی تحولی، ارزشها نه یکسره وابسته به موقعیت هستند که بتوان سنت های مترکم در تاریخ بشری را نادیده گرفت و نه چندان سخت و استوارند که هیچ تحولی در آنها رخ ندهد. ارزشها از سوی دارای جنبه اعتباری هستند که با نیازهای آدمی در ارتباط هستند، و از سوی دیگر، جنبه ای حقیقی دارد که آنها را از اعتبار صرف و قرار داد محض متفاوت می سازد (باقری، ۱۳۸۹).

اجزای الگوی طراحی آموزشی شامل آماده سازی، عمل، تبیین، انتقاد و انگیزش است. در ادامه هر یک از اجزا و شیوه ارائه آنها را بررسی می کنیم.

آماده سازی

آماده سازی، زمینه را برای جلب توجه و افزایش سطح حساسیت اخلاقی، فراخوانی یادگیری های گذشته، و بیان اهداف و انتظارات آموزشی با توجه به سطح رشد شناختی و اخلاقی یادگیرنده به شیوه ای مسئله محور را فراهم می کند (گانیه، و همکاران، ۱۳۷۴ ترجمه علی آبادی، فردانش، ۱۳۹۰، نوروزی و رضوی، ۱۳۹۰). در این مرحله توجه یادگیرنده بر هویت، خودپنداره و افکار ناخودآگاهش به منظور ایجاد زمینه برای بررسی

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

انتقادی آنها متمرکز می شود. در این مرحله می توان از روشهای مختلف مسئله محور (با تمرکز بر موضوعات اصیل و موثق مرتبط با زندگی دانش آموزان)، نمایش فیلم و غیره^۱ استفاده کرد. آماده سازی را از بعد طراحی محیط یادگیری مناسب نیز می توان مد نظر قرار داد. برای مثال الصاق ویژگیهای دانش آموز موفق، نگرشها و فضیلت های اساسی انسان کاملی بر روی دیوارهای کلاس درس. تهیه منابع تحقیقاتی مناسب، نوشتن شعارهای دیواری و هماهنگی میان معلمان و کادر اداری برای تأکید بر موضوع آموزش اخلاق و سایر موارد که به فراخور و صلاح دید معلم می توانند در نظر گرفته شوند^۲.

عمل

عمل شامل ایجاد محیطی که کودک به طور عملی ارزش مورد نظر را تجربه کرده یا در رفتار معلم و دیگران مشاهده کند، این بعد در دوران کودکی بر شناخت تقدم دارد، تا زمانی که فرد به توانایی شناختی کافی دست یابد (باقری، ۱۳۸۹). استفاده از روشهای تدریس فعال و مشارکتی با تأکید بر فضیلت های مختلف اخلاقی می تواند زمینه را برای عمل و تمرین فضیلت های اخلاقی در فعالیت های مختلف کلاسی از قبیل گفتگو، مباحثه، داستان گویی، ایفای نقش و غیره فراهم نماید. از دیگر روشهایی که می توان برای آموزش عملی اخلاق استفاده کرد به این موارد می توان اشاره کرد: تغییر جو و محیط، نظارت بر گروه دوستان، تلفیق فضیلت های اخلاقی در برنامه درسی، مراقبت از حیوانات و گیاهان در کلاس و خانه؛ اجرای جامعه مراقب و جامعه عادل، روشهای تفکر انتقادی، حل مسئله با توجه با پیش فرضهای انسان عامل، تأکید بر فضیلت های درون فردی و میان فردی، استفاده از روشهایی و فعالیت هایی که به سه انگیزه اصلی فرد

^۱ . روشهای دیگری برای آمادگی سازی بر اساس روش IB وجود دارد که در ادامه معرفی می شوند. بارش فکری، دسته بندی، نمکدان کاغذی، پازل مخفی، جمله را کامل کنید، شعارهای دیواری، نقشه های ذهنی، جعبه معما، مصاحبه دو نفره، پاس دادن توپ، بازی بین گو، اولویت بندی تصاویر، جمله سازی، ارسال سؤال، سؤال روز، نوشتن سرعتی، جورچین در سکوت، آوردن وسایلی از خانه، عبارتهای شگفت انگیز، فکر کن در گروه های دو نفره به اشتراک بگذار، فکر کن چشمک بزن تصمیم بگیر، چرخه موضوع، تجسم و پیشگویی، نمایش های بصری (نقاشی، فیلم، تئاتر و ...)، ارتباط واژگان و تعاریف. برای اطلاعات بیشتر به سایت www.ibo.org مراجعه کنید.

^۲ . لیکونا ۱۰۰ راه برای آماده سازی محیط ارائه کرده است. برای اطلاعات بیشتر به سایت www2.cortland.edu/centers/character مراجعه کنید.

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

(شایستگی، تعلق و خودمختاری) (دسی و رایان، ۱۹۸۵) پاسخ می دهد، تشویق یادگیرندگان به شناخت هویت، خودپنداره و افکار ناخودآگاه خود و بازبینی آنها، تأکید بر ابعاد مختلف اخلاق (فردی، اجتماعی، زیست محیطی، ...)، استفاده از روشهای مستقیم و روشهای غیر مستقیم آموزش ارزشها، تأکید بر پیشگیری و درمان ناهنجاری رفتاری با آموزش رفتارهای صحیح و تأکید بر خودشناسی. در تمام این موارد باید از تلقین و ایجاد عاداتهای بدون اندیشه پرهیز شود. در این فرایند از کمک والدین در کلیه فرایندها استفاده شود.

در آموزش عملی اخلاق می توان از فرایند تبدیل فرد مبتدی به فرد خبره و متخصص استفاده کرد. تخصص ظرفیت کامل فرد را مهار کرده و تمام نظامهایی که همراه یکدیگر برای دست یابی به هدف و بیان فضیلت لازم هستند را در عمل روان می سازند. متخصص تازه کار در سه چیز با یکدیگر متفاوت هستند. اول، متخصص در یک حوزه مشخص نسبت به تازه کار دانش سازمان یافته تر و بهتری دارد. دانش متخصص به چندین شکل با عملکرد او ارتباط دارد، برای مثال بیانی (چه چیزی)، روش کاری (چگونه)، شرایطی (کی و چقدر). دوم، ادراک و واکنش متخصص به جهان متفاوت است، به جزئیات و فرصتهایی توجه می کند که تازه کار آنها را نمی بیند. سوم، متخصص به شکل متفاوتی رفتار می کند. اگرچه تازه کارها از روشهای هوشیارانه و پرتلاشی برای حل مسائل استفاده می کنند، اما مهارت های متخصص بسیار خودکارتر و با تلاش کمتری همراه است. متخصص به مقدار بسیار زیادی تمرین نیاز دارد که فراتر از مقدار معمول روزمره موجود در یک حوزه است؛ بنابراین، باید به طور آشکاری این فرصت ها را ایجاد کرد (نارواژ، ۲۰۰۶).

کارشناسان اخلاق جهت گیری جامعی را در یک یا چند فرایند از فرایندهای چهارگانه نشان می دهند. متخصصان در حساسیت اخلاقی در سرعت و دقت در نظر گرفتن موقعیت اخلاقی و تعیین نقشی که می توانند ایفا کنند، بهتر عمل می کنند. آنها نقش خود را ایفا کرده و تعصب شخصی را در تلاش برای پاسخ دهی اخلاقی به دیگران کنترل می کنند.

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

متخصصان در قضاوت اخلاقی برای حل مسائل اخلاقی پیچیده ابزارهای زیادی دارند. آن‌ها درباره وظایف، پیامدها، مسئولیت و مرزهای اخلاقی استدلال می‌کنند. متخصصان در تمرکز اخلاقی خود-تنظیمی اخلاقی را که منجر به اولویت بندی اهداف اخلاقی می‌شود را در خود پرورش می‌دهند. آن‌ها هویتی اخلاقی را پرورش می‌دهند که آن‌ها را به سوی احترام به زندگی و تعهد عمیق سوق می‌دهد. متخصصان در عمل اخلاقی می‌دانند چگونه با حفظ "چشم بر جایزه" می‌تواند آن‌ها را پای کار نگه داشته و امکان عبور از گام‌های ضروری برای انجام کار اخلاقی را به آن‌ها بدهد. آن‌ها قادر به مداخله شجاعانه و ابتکار عمل برای دیگران هستند. متخصصان در تعالی خاصی، دانش سازمان یافته بیشتر و بهتری درباره عمل اخلاقی، مهارت‌های ادراکی کاملاً هماهنگی درباره عمل اخلاقی، و تمایل بسیار عمیقی برای انجام عمل اخلاقی، و پاسخ‌های کاملاً خودکار و خستگی ناپذیر دارند. به طور خلاصه، آن‌ها دانش محتوایی بیشتر و دانش فرایندی بیشتری دارند دانش فرایندی و هم دانش محتوایی برای عاملیت در اخلاق اهمیت دارند (برکوویتز، ۲۰۰۶).

تبیین

تبیین بر بعد شناختی و عقل ورزی درباره اخلاق تأکید دارد، این بعد با توجه به برداشت خاصی در ارزش شناسی شناسی همراه است و بدین معنا که ارزشها از عینیت برخوردار بوده و با نظر به واقعیت اشیاء و واقعیت روابط بشری ابداع می‌شوند (باقری، ۱۳۸۹). در تبیین بر تعامل معلم و دانش آموزان (تعامل ناهمتراز) و تعامل دانش آموزان با یکدیگر (تعامل همتراز) تأکید می‌شود. معلم با تکیه بر اقتدار محتوایی و حقوقی و پرهیز از اقتدار صوری و وجودی^۱ تعاملی در راستای دستیابی دانش آموز به استقلال با او ارتباط متقابل

^۱ . اقتدار معلم را می‌توان از یک حیث، به دو نوع محتوایی و صوری و از حیث دیگر به دو نوع حقوقی و وجودی تقسیم نمود. اقتدار محتوایی ناظر به اعتبار و حجیت سخن و عمل معلم، به پشتوانه برخورداری های وی از ویژگی های دانشی و ارزشی است. در مقابل اقتدار صوری حاکی از اعتبار و حجیت مذکور، تنها بر حسب جایگاه رسمی معلمی است. در تقسیم بندی بعدی اقتدار

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

برقرار می‌کند. دانش آموزان نیز به طور متقابل تلاش می‌کنند فهم یکدیگر از موضوعات اخلاقی را واریسی کرده و در راستای رشد درک خود از آنها استفاده کنند. تبیین همراه با تلاش فردی و گروهی یادگیرندگان برای کسب شناخت، انگیزش، و شیوه صحیح پیاده سازی آن در عمل است. در تمام موارد بر ارائه بازخوردهای صحیح با یادگیرنده تأکید می‌شود. در تبیین می‌توان از روش تحقیق اخلاقی استفاده کرد که یادگیرندگان درباره موضوع اخلاقی در منابع موجود دست به تحقیق می‌زنند. می‌توان از روش شفاف سازی ارزشها، تبیین ارزشها^۱، استفاده از داستان غیره^۲ استفاده کرد. در فرایند تبیین باید بر اصول پایه آموزش شامل مسئله محور بوده و ۱. تجارب قبلی یادگیرندگان را فعال کند، ۲. مهارت را به آنها نشان دهد، ۳. به آنها کمک کند تا مهارت با به کار بگیرند، و ۴. موضوعات با زندگی فرد مرتبط باشد (مریل، ۱۳۹۱ در ریزر و دمپسی). نکته قابل ذکر در اینجا این است که تفکیک مراحل طراحی آموزشی در اینجا به معنای جدایی این مراحل از یکدیگر نیستند، بلکه عمل، تبیین، انتقاد و انگیزش اشکال مختلف یک عمل و آن هم یادگیری اخلاق هستند، و بهترین روشهای آموزش روشهایی هستند که تمام این موارد را در آن واحد مد نظر داشته باشند.

انتقاد

انتقاد بر بعد سازنده گرایی، یا فعال یادگیرنده در تعامل با معلم تأکید دارد (باقری، ۱۳۸۹). انتقاد اخلاقی به معنای پذیرش نسبی گرایی نیست. نقد اخلاقی به معنای نقد فهم فردی و اجتماعی از ارزشها بر اساس معیارهای اساسی اخلاقی و ارزشهای بنیادین است. با

حقوقی، ناظر بر موجه بودن رای کسی در مشخص کردن راه و رسم حرکت آدمی است. رای و نظری که از اعتبار عقلانی برخوردار است. در مقابل، اقتدار وجودی، حاکی از برقرار کردن نفوذ و حاکمیت وجودی نسبت به دیگری است، به طوری که اراده او را مغلوب سازد.

۱. اما با پیش فرضهای انسان عامل. زیرا این روشها رویکردی نسبی به ارزشها دارند، و اقتدار حقوقی و محتوای معلم را از او سلب می‌کنند. این روشها توجه خود را بیشتر بر فرایند کسب ارزشها به جای محتوای آن متمرکز کرده است.

۲. استفاده از حیوانات و گیاهان در کلاس، دعوت از یک کارشناس، استفاده از سی دی های آموزشی، اردو و بازدید، انجام آزمایش، تلویزیون و فیلم، مصاحبه و نظر سنجی، نامه نگاری، روزنامه و مجله، روشهای بصری (نقاشی، عکس، رسم کردن)، کتابها و رمانهای مصور و دایره المعارفها، تماس تلفنی، تجربه خواندن مشارکتی کتاب، مشاهدات ساختار یافته، اینترنت. بر گرفته از بخش یافتن روش IB.

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

رشد از کودکی به سوی مراحل بالاتر امکان نقد، بیشتر فراهم می شود، در مراحل کودکی یادگیری و آموزش بیشتر تقلیدی است اما در همین دوران نیز با طرح مباحث شناختی برای کودک می توان بر غنای عمل او افزود اما با رشد شناختی و اخلاقی امکان نقد نیز بیشتر فراهم می شود. برای نقد ارزشهای اخلاقی معلم باید از دانش جامعی درباره موضوعات برخوردار باشد. نقادی به دانش آموز امکان گزینش و قضاوت اخلاقی درباره موضوع آموزش را می دهد. شواهدی وجود دارد که بر اساس آن کودکان در تمام مراحل رشد قادر به ارزیابی اعمال و هنجارهای اجتماعی از منظر اخلاقی هستند این بدان معنی است که معلمان می توانند دانش آموزان را در تفکر اخلاقی انتقادی در تمام پایه های تحصیلی درگیر کنند. هدف آموزش و پرورش اخلاقی به تحریک پیشرفت به سوی سطوح بالاتر استدلال اجتماعی و اخلاقی محدود نمی شود، بلکه به وظایف پیچیده تری که توانایی و تمایل دانش آموزان به ارزشیابی و هماهنگی در عناصر اخلاقی و غیر اخلاقی مسائل چند وجهی اجتماعی گسترش می یابد. در چنین مواردی، معلمان باید مسئولیت و ظرفیت تأثیر بر دانش آموزان خود را برای شرکت در ابعاد اخلاقی فعالیت های فرهنگی داشته باشد. ایجاد ارتباط میان حوزه موضوعات کانونی و سؤالات یا تکالیفی که به منظور برانگیختن تفکر انتقادی تولید شده اند، مستلزم درگیری معلمان در تجزیه و تحلیل ویژگی های وابسته به قلمرو درس ها است (نوچی، ۲۰۰۶).

در بسیاری از برنامه های درسی پیشنهادی، دانش آموزان در گروه های کوچک کار می کند. بحث اصلی در حمایت از یادگیری همیارانه^۱ این است که مهارت های تفکر انتقادی را تحریک کرده و توجه به دیدگاه دیگران را تقویت می کند. دانش آموزان در کارکردن با دیگران، درباره موضوعات اجتماعی به روشی فعال فکر می کنند و اغلب عقاید دیگر دانش آموزان را بررسی می کنند. رویکرد غیر مستقیم را برای پرورش مهارت ها و نگرش ها بدون متعهد کردن فرد به جمع بندی مشخصی را پیشنهاد می کند. معلمان با تمرکز بر پرسیدن سؤال می توانند دانش آموزان را به سوی ارزشیابی عقاید خود تشویق

^۱. co-operative learning

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

کنند و آن‌ها را به سوی تفکر و اندیشه‌های عمق‌تر و به جمع‌بندی فکورانه‌ای سوق دهند. تردوی استدلال می‌کند که در این روش دانش‌آموزان تفکر انتقادی و مستقل را می‌آموزد، بلکه رفتارها و نگرش‌های احترام‌آمیزتر، مؤدب‌تر^۱، و مهربان‌تری را نیز در خود پرورش می‌دهند. تفکر انتقادی نه تنها به عنوان مهارت شناختی سطح بالا باید مورد توجه باشد بلکه به عنوان یک شایستگی برای مشارکت انتقادی در جامعه مدرن مد نظر باشد. بسته به اینکه چگونه با تفکر انتقادی نگاه کنیم، راهبردهای تدریس متفاوت و روش‌های اندازه‌گیری بروندهای متفاوتی باید استفاده شود (برکوویتز، ۲۰۰۶)

انگیزش

انگیزش عوامل هیجانی برانگیزاننده عمل، می‌تواند از گرایش‌های زیستی، نیازهای اجتماعی، یا نیازهای تعالی‌جویانه فرد سرچشمه بگیرد. طراح آموزش با در نظر داشتن انگیزش در تمام مراحل آموزش باید تلاش کند، هیجان‌هایی (خشم، شادی، غم، لذت، نفرت، همدلی، ترس، و علاقه) و نیازهای اساسی (شایستگی، تعلق، خودمختاری) (دسی و رایان، ۱۹۸۵) و انگیزش (ارتباط انتظار، رضایت و علاقه) (کالر، ۱۳۹۳، در ریز و دمپسی) را در نظر بگیرد. برخی دانشمندان (برکوویتز، ۱۹۹۸؛ آیزنبرگ، ۲۰۰۰) چند هیجان پایه را مشخص کرده‌اند که نقشی اساسی در اخلاق دارند. این هیجان‌ها عبارت‌اند از: شفقت، همدلی، احساس گناه، شرم، همدردی و ... هافمن شواهد قابل توجهی را ارائه کرده است که همدلی بایستی یک هیجان اصلی برای انگیزه اخلاقی به شمار آید. نگاه دقیق به هیجان‌ها، نشان‌دهنده تمایز میان هیجان‌های درونی و هیجان‌های اجتماعی است. مثلاً احساس گناه و شرم و درون‌فردی‌تر هستند و همدلی و همدردی و شفقت بین‌فردی‌تر می‌باشند.

هیجان با ساختار دانش اخلاقی یکپارچه شده و بر فرایند ایجاد جو اخلاقی و اعتماد تأثیر می‌گذارد. ایجاد این اعتماد در کلاس درس به ایجاد نظم کمک کرده و در رشد

^۱. tactful

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

اخلاقی و اجتماعی دانش آموزان نقش بسیار مهمی دارند. شناخت ماهیت هیجان برای رشد بلند مدت دانش آموزان و رشد مهارت های اخلاقی بسیار مهم است. بحث درباره مباحث بغرنج اخلاقی علایق دانش آموزان به قضاوت اخلاقی و احتمالاً عمل اخلاقی را بر می انگیزد. طراح آموزشی باید بر شایستگی های هیجانی مثل مدیریت هیجان، بهبود عزت نفس، و انعطاف پذیری و انطباق پذیری منتهی به خود اثربخشی^۱ را مد نظر داشته باشند. باید مضامینی درباره هیجان ها از قبیل اینکه، خشم، هنگامی در روابط مشاهده می شود که تهاجمی علیه من یا اموال من رخ دهد؛ اضطراب در اثر ادراک یک تهدید نامشخص، یا عدم اطمینان از چالش های یک تهدیده شناخته شده ایجاد می شود؛ هیجان هایی از قبیل ترس، احساس گناه، شرم، غم، حسادت، نفرت، شادی، غرور، امید، و عشق به بهترین شکل در بافت روابطی ایجاد کننده آنها، قابل درک هستند به یادگیرندگان آموزش داد (ناروائز، ۲۰۰۶). هیجان را باید به گونه ای به کودکان آموزش داد که آنها بتوانند نقش هیجان ها را در زندگی، روابط، و قوانین شخصی خود را درک کنند. شایستگی هیجانی در حوزه همدلی (احساس با کسی)، همدردی (احساس برای کسی)، احساس گناه (پذیرش مسئولیت هنگامی که کار بد یا غلطی انجام داده اید) به طور مستقیم بر ادراک اخلاقی تأثیر می گذارد و امکان پاسخ دهی به نیاز دیگران را فراهم می سازد. در کنار این نظریه ها درباره انگیزش نهضتی به نام روانشناسی مثبت نیز ایجاد شده که می تواند برای طراح آموزش راهگشا باشد. روانشناسی مثبت نهضتی در روانشناسی است که بر انرژی ذهنی برای مطالعه ابعاد مثبت تجربه و رشد انسان به دور از تعصب های سنتی روانشناسی بالینی در مطالعه اختلالات متمرکز است. روانشناسان مثبت امیدوارند که توجه حرفه ای را مجدداً از رشد مسئله محور به نیاز و تعهد نسبت به رشد سلامت بازگردانند. امید است که شناخت بهتر این بعد از زندگی انسان به ما امکان پیشگیری از

^۱. self-efficacious

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

آسیب‌هایی ناشی از رشد مسئله محور را بدهد. روانشناسی مثبت به سه حوزه طبقه بندی شده است: بهزیستی ذهنی^۱، منش مثبت^۲، و نهادهای مثبت^۳. بهزیستی ذهنی شامل مطالعه رضایت، تمامیت^۴، و هیجان مثبت از قبیل شادی، لذت و تحیر^۵ است. شخصیت مثبت شامل ویژگی‌های شخصیتی و مهارت‌های بین شخصی مورد نیاز برای رشد بهینه و با هدف و الگوهای آموزش و پرورش منش شناخته می‌شود. نهادهای مثبت بر روش‌هایی که در آن سازمان‌ها و نهادها می‌توانند از روانشناسی مثبت با تشویق درگیری مدنی و حق بیان به اعضا استفاده کنند. نهادهای مثبت از مسئولیت فردی، پرورش، نوع دوستی، و اخلاق کاری حمایت می‌کند (پترسون و سلینگمن، ۲۰۰۴). طراح آموزشی باید به دقت عوامل انگیزشی و هیجانی را در آموزش با الگوی طراحی مناسب در این زمینه (کلر، ۱۳۹۲، در ریزر و دمپسی ترجمه وحدانی اسدی و همکاران) وارد آموزش اخلاق کند، تا از جذابیت و توجه آن به بعد عاطفی اخلاق اطمینان حاصل کند.

بخش تولید، اجرا و ارزشیابی

پس از انجام تمام مراحل اکنون نوبت به تولید می‌رسد. فرایند تولید همزمان با طراحی صورت می‌گیرد. پس آوردن تولید و اجرا در انتها به معنای اجرای آن در پایان کار نیست، بلکه به این دلیل در این بخش آورده شده است که طراح آموزشی به این فرایند و در واقع مباحث مربوط به توزیع، اشاعه و نهادینه‌سازی و کاربرپسند بودن و عناصر مرتبط با تولید توجه جدیدتری داشته باشد. طراح آموزش در تمام مراحل طراحی از جمع‌آوری تجزیه و تحلیل اطلاعات، تجزیه و تحلیل مخاطب، تعیین ابعاد برنامه، طراحی آموزشی فرایند ارزشیابی و بازنگری را با توجه به نتایج حاصل از عمل انجام می‌دهد. در بحث آموزش

۱. subjective well-being

۲. positive character

۳. positive institutions

۴. fulfillment

۵. admiration

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

اخلاق ارزشیابی میزان یادگیری، رفتار و عمل یادگیرندگان کار بسیار دشواری است. با این حال طراح آموزشی هنگام تعیین اهداف آموزش باید تلاش کند روش‌های معتبری برای اندازه‌گیری بروندهای آن در نظر بگیرد. تا میزان دستیابی یادگیرندگان به هدف، با توجه به زمان و هزینه‌ای که صرف شده است و میزان رضایتی که یادگیرندگان از حضور در دوره داشته‌اند، مشخص شود. از ویژگی‌های این الگو نظامند بودن و انعطاف‌پذیری آن است. طراح آموزشی در موقعیت‌های مختلف اگر عواملی را مشاهده کرد که در الگو قید نشده است می‌تواند با توجه به مقتضیات موقعیتی که در آن قرار دارد، عنصر جدید را به الگو بیفزاید یا عناصری را از آن حذف کند.

نتیجه

الگوی طراحی آموزشی آموزش اخلاق ارائه شده در این پژوهش دارای رویکرد معرفت‌شناسی واقع‌گرایی سازنده گرایانه و به لحاظ ارزش‌شناسی، سنت‌گرای تحولی است و به لحاظ انسان‌شناسی، انسان را موجودی عامل می‌داند که دارای نفس، فطرت، عقل، اراده، هویت جمعی، محدودیت‌ها است. در این الگو یادگیرنده به عنوان عامل در تعامل با دیگران اقدام به یادگیری می‌کند، یادگیری در این پژوهش به منزله عمل است که مبتنی بر مبانی سه‌گانه شناخت، گرایش و اراده است، و آموزش نیز تعامل در معنای کامل آن به منظور استقلال‌یابی از سوی یادگیرنده است. معلم در این رویکرد تمهیدگر، تبیین‌گر، پالاینده است. و یادگیرنده نیز موجودی عامل است که با تمام ویژگی‌های خاص خود در محیط آموزش حضور دارد. با توجه به این مبانی الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق ارائه گردید. از آنجایی که الگویی برای طراحی آموزشی آموزش اخلاق وجود ندارد، این الگو می‌تواند زمینه را برای برخورد نظامند با آموزش اخلاق فراهم نماید. در این پژوهش تلاش شد تمام عوامل مؤثر در رفتار اخلاقی شناسایی بازایی شده و بر اساس رویکرد نظامند با هدف یادگیری سازنده گرایانه در کنار یکدیگر

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

قرار گیرند. در واقع در این پژوهش ویژگی‌های فردی (شناختی، گرایشی، ارادی و ...) و ویژگی‌های محیطی و اجتماعی (بافت، خانواده، گروه دوستان، معلم و ...) دخیل در رفتار اخلاقی بر اساس پیشینه پژوهش شناسایی شدند، و بر این مبنا الگوی طراحی آموزشی با رویکرد واقع‌گرایی سازنده گرایانه ارائه گردید. این الگو می‌تواند در موقعیت‌ها، و برای موضوعات مختلف به کار گرفته شود، در واقع برای نظام آموزشی عمومی، آموزش عالی، و آموزش حرفه‌ای به کار گرفته شود. در این الگو هم بر راهبردهای آموزشی و هم غیر آموزشی تأکید شده است. این الگو به شیوه‌ای نظاممند به طراح آموزشی کمک می‌کند، تا آموزشی مدون با نتایج قابل پیش‌بینی تدوین نماید.

منابع

- باقری، خ. (۱۳۸۹). *الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران*. تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خ. (۱۳۹۰). *هویت علم دینی*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی سازمان چاپ و انتشارات.
- جهانگیرزاده، م؛ شیخ شعاعی، ع و راستی تبار، رح. (۱۳۸۹). *رشد اخلاقی کتاب راهنما بخش مقدمه*، قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- حسینی، م. (۱۳۹۳). *بررسی سیر تحول برنامه درسی تربیت اخلاقی در ایران با تأکید بر دوره عمومی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، شماره ۳.
- داوودی، م. (۱۳۸۵). *رویکردها و پرسش‌های بنیادین در تربیت اخلاقی، انجمن معارف اسلامی*، شماره ۶.

اخلاق حرفه ای در آموزش، سال اول، شماره ۱، زمستان ۱۴۰۰

رهنما، ا. (۱۳۸۸). *درآمدی بر تربیت اخلاقی (مبانی فلسفی - روان‌شناختی و روش‌های آموزش اخلاق)*، تهران: نشر آبیژ.

ریچی، ر؛ کلاین، ج؛ تریسی، م. (۱۳۹۱). *دانش پایه طراحی آموزشی (نظریه، پژوهش و عمل)*، ترجمه حسین زنگنه و الهه ولایتی، تهران: انتشارات آوای نور.

ریزر، ر؛ دمپسی، جی. پی. (۱۳۹۲). *روندها و مباحث نوین در طراحی و فناوری آموزشی*، ترجمه: محمدرضا وحدانی اسدی؛ حسین اسکندری و داریوش نوروژی، تهران: آوای نور.

زاهدپاشا، ی؛ حسن جانی روشن، م؛ ریاحی، ح. (۱۳۸۲). *میزان رعایت اخلاق پزشکی در پایان‌نامه‌ها و کار آز مایی‌های بالینی در دانشگاه علوم پزشکی بابل در سال ۱۳۸۰، مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی بابل، ۳، ۵-۱۹، ۴۵-۵۱.*

سجادی، س، م. (۱۳۷۹). *رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی، پژوهش‌های فلسفی - کلامی، شماره ۳.*

سریع القلم، م. (۱۳۹۱). *گفتگوی مشروح درباره سبک زندگی ایرانی، خبرگزاری مهر* دریافت ۱۳۹۱/۱۱/۱۰ شده در تاریخ ۱۳۹۲/۱۲/۷ از

<http://www.mehrnews.com>

عطاران، م. (۱۳۸۲). *مقایسه دو رویکرد در تربیت دینی با تأکید بر عنصر اخلاق، مجموعه مقالات همایش آسیب‌شناسی تربیت دینی در آموزش و پرورش.*

علایی خرام، ر؛ کدیور، پ؛ محمدخانی، ش؛ صرامی، غ؛ علایی خرام، س. (۱۳۹۰). *میزان شیوع مصرف سیگار، قلیان، مشروبات الکلی و مواد مخدر و محرک در میان دانش‌آموزان دبیرستانی. فصلنامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد، سال پنجم، شماره هجدهم.*

فرامرزی قراملکی، ا. (۱۳۸۸). *اخلاق سازمانی*، تهران: انتشارات سرآمد.

فردانش، ه. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*، تهران: انتشارات، سمت.

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

فرید، ا؛ سعدی پور، ا؛ کریمی، ی؛ فلسفی نژاد، م. (۱۳۸۹). اثربخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفاف‌سازی ارزش‌ها، و تلفیقی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان، فصلنامه علمی و پژوهشی دانشگاه تبریز، شماره ۱۹.

گانیه، ار. ام، بریگز، لسل. جی.، ویگر، والتر، دبلیو. (۱۳۷۴). اصول طراحی آموزشی، ترجمه خدیجه علی‌آبادی، تهران: دانا.

معید فرد، س. (۱۳۸۵). اخلاق کار و عوامل مؤثر بر آن در کارکنان ادارات دولتی، رفاه اجتماعی، ۶، ۲۳، ۳۲۱-۳۴۱.

نراقی، ح. (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی خودمانی (چرا درمانده‌ایم؟)، چاپ شانزدهم، تهران، نشر اختران.

نوروزی، د و رضوی، س، ع. (۱۳۹۰). مبانی طراحی آموزشی، تهران: انتشارات سمت.

هرگنهان، بی. آر، و السون، متیو، اچ. (۱۳۸۴). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه علی‌اکبر سیف، تهران: نشر دوران.

Beane, J. A. (1990). *Affect in the curriculum: Toward democracy, dignity, and diversity*. New York: Teachers College Press.

Berkowitz, Marvin W., Sherblom, Stephen A., Bier, Melinda C., & Battistich, Victor. (2006). Educating for Positive Youth. In Killen, Melanie & Smetana, Judith, G. *Handbook of Moral Development*. Lawrence Erlbaum.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Academic Press.

Guba E.G. & Lincoln Y.S. (1996). Naturalistic and rationalistic enquiry. In: Keeves JP (Ed) Educational research, methodology and measurement: An international handbook. 2nd edition. Pergamon, Cambridge, p 86-91.

Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 826-857). Washington, DC: AERA.

Hogarth, R. M. (2001). *Educating intuition*. Chicago: University of Chicago Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.

- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol 2: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. New York: Simon & Schuster.
- Narvaez, Darcia. (2006). Integrative Ethical Education. In Killen, Melanie & Smetana, Judith, G. *Handbook of Moral Development*. Lawrence Erlbaum.
- Nieveen, N., McKenney, S., & van den Akker, J. (2006). Educational design research: The value of variety. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 151–158). London: Routledge.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teacher's College Press.
- Noddings, Nel. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*, Berkeley: University of California Press.
- Norton, D. (1991). *Democracy and moral development: A politics of virtue*. Berkeley: University of California Press.
- Norton, M. K. (1994). Educating for head, heart, and hand: Recent research toward moral education. In D. M. Bethel (Ed.), *Compulsory schooling and human learning: The moral failure of public education in America and Japan* (pp. 31-43). San Francisco: Caddo Gap.
- Nucci, Larry. (2006). Education for Moral Development. In Killen, Melanie & Smetana, Judith, G. *Handbook of Moral Development*. Lawrence Erlbaum.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Reigeluth, C. (Ed.) (1983). *Instructional-design theories and models: An overview of current status. Vol. 1*. Lawrence Erlbaum.
- Reigeluth, C. (Ed.) (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory. Vol. 2*. Lawrence Erlbaum.
- Reigeluth, C. (Ed.) (2009). *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base*. Routledge.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Ryan, K. (1996). Character education in the United States: A status report. *Journal for a Just And Caring Education*, 2, 75–84.
- Smetana, J. G. (2005). Adolescent-parent conflict: Resistance and subversion as developmental process. In L. Nucci (Ed.), *Conflict, contradiction, and contrarian elements in moral development and education* (pp. 69–91). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 1–8). London: Routledge.

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق