
Instructional design model for moral instruction

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

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

محمدرضا وحدانی اسدی^۲

داریوش نوروزی^۳

هاشم فردانش^۴

خدیجه علی‌آبادی^۵

خسرو باقری نوع‌پرست^۶

(صفحات ۱۰۳-۵۸)

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 مهم‌ترین و درعین‌حال مشکل‌ترین کارها است و انجام این کار از هدف‌های مهم و والای جوامع بشری است. آموزش اخلاق، تعامل به‌منظور 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 نظریه‌ها، مفاهیم و عوامل مؤثر در آموزش اخلاق و طبقه‌بندی آن‌ها، ارائه نقشه مفهومی برای آن‌ها و ارائه الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق بود. الگوی طراحی آموزشی آموزش اخلاق در توسعه (شامل جمع‌آوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل مخاطب، تعیین ابعاد برنامه، طراحی آموزشی، تولید، اجرا، ارزشیابی و بازنگری) دارای رویکرد نظام‌مند و در طراحی آموزشی دارای رویکرد سازنده‌گرایی انتقادی (شامل آماده‌سازی، عمل، تبیین، انتقاد و انگیزش) است.

کلیدواژه: 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 روان‌شناسی 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 علی‌آبادی، ریچی و همکاران، ۱۳۹۱ ترجمه زنگنه و ولایتی). نهاد آموزش‌وپرورش، پرورش انسان‌های متعهد، مسئولیت‌پذیر، عدالت‌خواه، ستم ستیز، خلاق، مبتکر، نیک‌اندیش، نیک منش و درنهایت انسان متعالی را از اهداف خود می‌داند. ازاین‌رو توجه خاص به پرورش شایستگی‌های اخلاقی برای آنها از اهمیت خاصی برخوردار است. علی‌رغم تلاش‌های فراوان نظام آموزشی برای آموزش اخلاق، این آموزشها از کارایی و اثربخشی مطلوبی برخوردار نبوده است (فرید، سعدی پور، کریمی و فلسفی نژاد، ۱۳۸۹). می‌توان گفت به لحاظ کمی و کیفی آموزش 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. بدین معنا که هرچه اخلاقی‌تر عمل می‌کنیم پایگاه اجتماعی پایین‌تری به دست می‌آوریم. همچنین در مطالعه وی، رابطه سطح اخلاق با میزان تحصیلات هم معکوس بوده است. این بدان معناست که هر چه افراد تحصیل کرده می‌شوند اخلاق گریز‌تر می‌شوند. مطالعه زاهد پاشا و همکاران (۱۳۸۲) نشان می‌دهد که اخلاق پزشکی در پایان‌نامه‌ها و کار آزمایشی‌های بالینی به‌خوبی رعایت نمی‌شود و جای خالی آموزش اخلاق احساس می‌شود.

در طول چند دهه گذشته، علاقه به آموزش اخلاق به‌طور بی‌سابقه‌ای در آموزش‌وپرورش عمومی در سطح دنیا رشد داشته است (بین^۱، ۱۹۹۰). چرا چنین

¹. Beane

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

اتفاقی افتاده است؟ پاسخ آشکار به این سؤال در میزان بالای سوء استفاده، بارداری در نوجوانی، گروه‌های پرخاشگر، فرار از خانه، جرم و جنایت، طلاق، ترک تحصیل، بی‌نظمی در غذاخوردن و سایر مشکلات اجتماعی مشابه قرار دارد. درون مدارس نیز، تعارضات بین فردی به‌طور فزاینده‌ای افزایش یافته است و کمبود نظم (شامل درگیرها، پرخاشگری و فعالیت 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. ریشه مشکلات اجتماعی را می‌توان در شیوه آموزش و پرورش و سیاست‌ها و ساختار فرهنگی و اجتماعی جامعه دانست. درون نظام آموزشی با معضلات اخلاقی از جمله اعتیاد (علایی خرام و همکاران، ۱۳۹۰ گزارش کردند که در جامعه دانش‌آموزی مورد مطالعه آن‌ها ۵۷٪ دانش‌آموزان حداقل یک‌بار 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 روش مطلوب آموزش آن نیز نیاز داریم. اخلاق دارای ابعاد متعددی است که در آموزش آن باید مد نظر باشند. 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 گردد. هدف این پژوهش ارائه الگوی طراحی آموزشی، آموزش اخلاق برای دانش‌آموزان 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 هدایت کند. در ادامه چستی طراحی آموزشی را بررسی می‌کنیم.

¹. Johnson & Johnson

². 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 افراد 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 به‌جای 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 کاربردی‌تر 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

¹. Reigeluth

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

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.

چهارم. روش‌ها به‌جای جزمی بودن، احتمالی هستند، به این معنا که آن‌ها به‌جای اطمینان از دستیابی به اهداف، احتمال دستیابی به اهداف را افزایش می‌دهند (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 ساختارمندی و ترتیب و توالی دارد، 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 دودسته بندی ارتباط مستقیم 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 را 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. با اینکه الگوهای مفهومی می‌توانند کاملاً کلامی باشند، با این حال در بعضی مواقع تحت عنوان چارچوب مفهومی نام‌گذاری شوند. این الگوها می‌توانند تسهیل‌کننده انجام پژوهش

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

باشند و به‌عنوان 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، معمولاً بر مبنای دانشی قرار دارند که در ارتباط با تولید یک فرآورده موفق بوده است. این دانش معمولاً یا مبتنی بر تجربه است یا از نظریه مرتبط دیگر ریشه می‌گیرد.

برای تدوین الگوی طراحی آموزشی می‌توان از الگوی مفهومی و الگوی روندی استفاده کرد. درواقع الگوی طراحی آموزشی در شکل مفهومی خود چارچوبی از مفاهیم مرتبط با حوزه‌ای خاص است و در شکل فرایندی خود شامل مراحل است که الگو به کاربران خود جهت دستیابی به آموزش و درواقع فرایند تولید آموزش کمک می‌کند.

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 دوچندان می‌شود. زیرا در حوزه شناختی، انگیزشی (رایگلوت، ۱۹۸۳، ۱۹۹۹، ۲۰۰۹) با رویکردهای مختلف نظام‌مند و سازنده‌گرایی الگوهای طراحی آموزشی مختلفی وجود دارد که بخشی از راه را پیموده‌اند و امکان توسعه در آن حوزه‌ها را فراهم نموده‌اند. اما در حوزه آموزش اخلاق تقریباً هیچ کاری مرتبط با ارائه الگوی طراحی آموزشی، آموزش اخلاق انجام نشده است. این موضوع هم بر پیچیدگی و هم بر اهمیت کار می‌افزاید. ارائه الگوی طراحی آموزشی شامل مراحل است که مرحله اول آن شامل تجزیه و تحلیل زمینه و مسئله به‌صورت کامل به همراه توسعه یک چارچوب مفهومی است که بر مبنای مبانی نظری بنا گردیده باشد. نتیجه این مرحله شکل‌گیری اصول طراحی برای انجام فعالیت‌های طراحی آموزش اخلاق خواهد شد (ون دن آکر، ۱۹۹۹؛ نیون، مکنی و ون دن آکر، ۲۰۰۶).

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

در ادامه مبانی نظری رشد اخلاقی و آموزش اخلاق را بررسی می‌کنیم، و بر اساس آن الگوی اولیه طراحی آموزشی، آموزش اخلاق را ارائه می‌کنیم. نظریه‌های متعددی برای تبیین فرایند رشد و تحول اخلاقی مطرح شده است، در ادامه نقاط تأکید و کاربرد آن‌ها در الگو را مطرح می‌کنیم.

دسته‌بندی‌های مختلفی از رویکردهای تربیت اخلاقی (لوید - زاینی، ۲۰۰۳، به نقل از داودی، ۱۳۸۵؛ سجادی، ۱۳۷۹؛ جهانگیرزاده و همکاران، ۱۳۸۹) وجود دارد. اما به‌طور کلی می‌توان رویکردهای آموزش اخلاق را به سه دسته فلسفی، روان‌شناختی و آموزشی تقسیم کرد. رویکردهای فلسفی شامل فضیلت‌گرا، اصل‌گرا، پیامدگرا، معنوی است. رویکردهای روان‌شناختی شامل یادگیری اجتماعی، شناختی، رفتارگرایی، روان‌تحلیل‌گری، اجتماعی-فرهنگی، زیست-روان‌شناختی و هویت-شخصیت است. رویکردهای آموزشی شامل سه دسته، پرورش توانایی‌های شناختی، پرورش منش و رویکرد ترکیبی است. در ادامه هر یک از این موارد را بررسی می‌کنیم.

هر یک از این رویکردها و نظریه‌ها دامنه بسیار گسترده‌ای داشته و دستاوردهای و دلالت‌های تربیتی بسیاری دارند که بر آموزش اخلاق تأثیر دارند. در اینجا از نکته‌بینی‌های ریز درباره هر یک از رویکردها چشم‌پوشی کرده و فقط نقاط تأکید اصلی آن‌ها را مدنظر قرار داده و تلاش می‌کنیم، ترکیبی فارغ از التقاط را بر مبنایی منطقی به‌منظور ارائه رویکردی جامع به آموزش اخلاق فراهم نماییم. برخی معتقدند که تلفیق رویکردهای مختلف که از دیدگاه‌های فلسفی کاملاً متفاوت و گاهی متناقض برخوردار هستند، امکان‌ناپذیر است. اما برخی نیز این کار را امر کاربردی و عملی می‌دانند (گوبا و لینکلن، ۱۹۹۶).

جدول ۱. رویکردهای مختلف به آموزش اخلاق

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

1. Guba & Lincoln

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

۱. فضیلت‌گرا	۱. یادگیری اجتماعی	۱. پرورش توانایی شناختی، فهم و
۲. اصل‌گرا	۲. شناختی	استدلال اخلاقی (شامل، تبیین
۳. پیامدگرا	۳. رفتارگرایی	ارزش‌ها، بیش، روش‌های مستقیم و
۴. دینی	۴. روان‌تحلیل‌گری	غیرمستقیم، تحقیقات اخلاقی و ...)
	۵. اجتماعی فرهنگی	۲. پرورش منش‌های اخلاقی و عادت‌های
	۶. زیست - روان‌شناختی	رفتار اخلاقی که رویکرد عمل
	۷. هویت - شخصیت	اجتماعی را نیز در برمی‌گیرد.
		۳. رویکرد ترکیبی (شامل جامعه عادل،
		جامعه مراقب و ...)
		۴. طبیعی و طبی (رویکرد اسلامی)

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 هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، ارزش‌شناختی و معرفت‌شناختی است. مبنای مقایسه در اینجا نظریه انسان عامل است (باقری، ۱۳۹۰).

به ترتیب هر یک از رویکردها را بررسی کرده و نقش آن را در انطباق با رویکرد واقع‌گرایی سازه‌گرایانه در الگوی طراحی آموزشی، آموزش اخلاق بررسی می‌کنیم.

رویکردهای فلسفی

مباحث آموزش و پرورش اخلاق را می‌توان برخورد میان دو دیدگاه فلسفی دانست، یکی از دیدگاه‌ها نماینده نگرش خاصی به فضیلت و یا منش اخلاقی است (نودینگز، ۲۰۰۲) و دیدگاه دیگر نماینده نگاه جهان‌شمول به عدالت و استدلال یا قوانین و اصول اخلاقی است. برخلاف اخلاق اصل‌گرا یا قانونی، اخلاق فضیلت بر حمایت اجتماعی

1. Noddings

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

در رشد اخلاقی شخص تأکید دارد. فرد در درون جامعه‌ای قرار دارد که از فرایند خودشکوفایی او حمایت کرده و آن را تشویق می‌کند (نورتون^۱، ۲۰۰۳). 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 ضروری می‌داند (نورتون^۲، ۱۹۹۱). اگرچه از جوامع انتزاعی برای تعیین اصول و اعمال استفاده می‌شود، اخلاقیات قانونی تقریباً به جوامع واقعی به‌عنوان مانعی برای شکوفایی فرد نگاه می‌کند. شواهد زیست‌شناختی و روان‌شناختی نشان می‌دهد که دیدگاه قالب درباره اخلاقیات منش، دیدگاه درستی است. افراد نمی‌توانند به‌تنهایی رشد کنند. لیکونا^۳ (۲۰۰۴) ده فضیلت بنیادین را برای تدریس فهرست کرد (خرد، عدالت، بردباری، خودکنترلی، عشق، نگرش مثبت، سخت‌کوشی، کمال، قدردانی و تواضع)، او درباره نحوه هدایت مباحث مربوط به مسائل بگرنج اخلاقی راه‌حلی 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 بیش‌ازحد ساده‌انگارانه است.

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

رویکرد دینی به دنبال استخراج یا تأسیس دلالت‌های تربیت اخلاقی بر اساس دین و ارائه نظریه‌هایی در باب تربیت اخلاقی است. معیار این رویکرد در بررسی امور

1. Norton

2. Norton

3. Lickona

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

اخلاقی خواست و اراده خداوند است (داوودی، ۱۳۸۵). برای دستیابی به این معیار دو رویکرد تعبدی و تعقلی وجود دارد.

رویکرد مطلوب این پژوهش رویکرد انسان عامل است که بر کسب فضیلت (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. با این حال رویکرد انسان عامل شامل شناخت، گرایش و اراده انسان است. با تلقین فضایل به انسان بیگانه است. از سوی دیگر به عوامل موقعیتی در محدوده عمل توجه دارد.

رویکرد اصول‌گرا اخلاق را مجموعه‌ای از اصل‌ها و قوانین می‌داند نه مجموعه‌ای از فضیلت‌ها و معتقد است که این اصول هستند که زندگی را جهت داده و هدایت می‌کند، 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 نمی‌داند. رویکرد معرفت‌شناختی و وجود‌شناختی واقع‌گرایی سازه‌گرایانه و ارزشی‌شناسی، سنت‌گرایی تحولی (باقری، ۱۳۸۹) مورد تأکید این الگوی طراحی آموزشی است. سنت‌گرایی تحولی حاکی از آن است که سنت در مجموعه اندیشه اسلامی، جایگاه اساسی دارد. این سنت‌گرایی به صورت تکریم بی‌چون‌وچرای میراث گذشته موردنظر نبوده، بلکه جنبه‌ای عقلانی و قابل دفاع در آن موردتوجه است. واقع‌گرایی سازه‌گرایانه در زمینه شناخت، بر ترکیبی از واقع‌گرایی و سازه‌گرایی تأکید می‌کند. می‌توان با نگاه به معلوم (واقع‌گرایی) و با نگاه به عالم (سازه‌گرایی) از شناخت سخن گفت، بدون اینکه این دو جنبه در تعارض با یکدیگر باشند.

نظریه‌های روان‌شناختی

در ادامه نظریه‌های روان‌شناختی مرتبط با رشد و تحول اخلاقی را بررسی می‌کنیم. همان‌طور که اشاره شد هر یک از نظریه‌ها بسیار گسترده و مملو از مفاهیم پیچیده‌ای هستند که معرفی و دسته‌بندی آن‌ها بسیار دشوار است، از سوی دیگر هنوز برای اغلب

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

این نظریه‌ها کاربرد مستقیمی در آموزش به دست نیامده است (برکویتز و همکاران^۱، ۲۰۰۶). با این حال، تعیین نقاط تأکید هر یک از نظریه‌ها برای ارائه الگوی طراحی آموزشی بسیار ضروری است، از سوی دیگر توجه به این رویکردها سبب گسترش نگاه انسان عامل با پرهیز از افتادن به دام التقاط می‌گردد. پیش از بررسی نظریه‌های روان‌شناسی ابتدا پیش‌فرض‌های پژوهش حاضر را معرفی می‌کنیم.

پژوهش حاضر بر اساس چهار پیش‌فرض به ارائه الگوی طراحی آموزشی می‌پردازد. زمانی که از ارائه الگوی طراحی آموزشی، آموزش اخلاق بحث می‌کنیم، به‌طور ضمنی پذیرفته‌ایم که اخلاق قابل‌آموزش است. قبول این نکته که اخلاق قابل‌آموزش است نیاز به پذیرش چند پیش‌فرض دارد. پیش‌فرض‌هایی که مناقشات بسیاری درباره آن‌ها وجود دارد. اما ما در این پژوهش تلاش می‌کنیم آن‌ها را تأیید کرده یا حداقل بپذیریم و بر اساس آن‌ها الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق را تدوین کنیم.

۱. برخی از روش‌های تصمیم‌گیری درباره آنچه صحیح است (تصمیم‌گیری اخلاقی) نسبت به سایر روش‌ها توجه‌پذیرتر هستند.

۲. باید کمی توافق در میان کارشناسان درباره موقعیت‌های اخلاقی مناسب‌تر وجود داشته باشد. اگرچه ممکن است توافق کاملی درباره یک روش خاص عمل وجود نداشته باشد، با این وجود افراد بی‌طرفی که با این حقایق آشنا هستند، بر سر موقعیت‌هایی که نسبت به دیگر موقعیت‌ها قابل دفاع‌تر هستند، توافق دارند.

۳. درس‌های اخلاقی به روش‌های مثبتی بر دانش آموزان تأثیر می‌گذارد. روش زندگی دانش آموزان به‌طور سازنده‌ای توسط دروس اخلاقی تحت تأثیر قرار می‌گیرد. در واقع اخلاق می‌تواند تحت تأثیر وقایع بیرونی قرار گیرد.

1. Berkowitz, Sherblom, Bier, & Battistich

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

۴. با طراحی نظام‌مند می‌توان تأثیر قابل پیش‌بینی و قابل‌اندازه‌گیری بر اخلاق گذاشت. هرچند اندازه‌گیری رفتار اخلاقی و تعیین میزان اثر آموزش بر رفتار افراد بسیار دشوار و گاهی غیرممکن است، اما از آنجایی که هدف از آموزش اخلاق تجلی آن در رفتار است، ناچار از پذیرش این پیش‌فرض هستیم، زیرا بدون پذیرش آن، گام نهادن در راه ارائه الگوی طراحی آموزشی برای آموزش اخلاق تهی از معنا خواهد بود.

روان تحلیل‌گری بر نیروهای درونی و ناهشیار تأکید دارد. تحول منش اخلاقی مبارزه‌ای دائمی بین گرایش‌ها زیستی برای انجام اعمال خودخواهانه و پرخاشگرانه و فشار اجتماعی برای رفتار جامعه‌گرا است. اریکسون بر تأکید فروید بر غرایز زیستی اعتراض کرد و شخصیت را محصول تحول اجتماعی و هیجانی فرد می‌داند در حالی که خواسته‌های اجتماعی به بحران‌هایی دامن می‌زدند که ناگزیر از حل آن هستیم. گروهی دیگر بر همانندسازی تأکید دارند. روان تحلیل‌گری ارگانیزم‌گرا است، ولی به واسطه تأکید بر فرایندهای شخصیت به‌طور کلی و فرایندهای عاطفی هیجانی به‌طور خاص از سایر نظریه‌های ارگانیزم‌گرا متفاوت است. روان‌کاوی بر تغییرات کیفی (نه کمی) تأکید دارد. همچنین بر کلیت فرد بیش از اجزا و عناصرش توجه دارند (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 تحمیل‌های خارجی می‌دانند. بر اساس این نگاه سرشت انسان، خنثی به‌مثابه لوح سفید و در معرض تغییر از سوی محیط است. این نظریه‌ها بیش از استدلال یا فرایندهای درونی بر عوامل بیرونی متمرکز بوده و فرد را منفعل می‌دانند. رفتارگرایی رویکردی مکانیزم‌گرا است که ارگانیزم را به‌عنوان یک ماشین می‌داند که عوامل بیرونی و محیطی او را هدایت می‌کنند. لذا فرد بر اساس این

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

نظریه منفعل بوده و فقط دریافت‌کننده محرک‌های محیطی است. تغییرات در رفتار قابل مشاهده بر پایه شرطی شدن هدف این نظریه است. در این نظریه اعتقاد بر این است که تمام پدیده‌های پیچیده در نهایت قابل کاهش به اجزاء و روابط آنها است (جهانگیرزاده و همکاران، ۱۳۸۹؛ سجادی، ۱۳۸۲؛ رهنما، ۱۳۸۸). در روان‌شناسی، کاهش‌گرایی نشان می‌دهد که یک رفتار پیچیده، منظومه‌ای از رفتارهای بسیار ساده است.

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 کلبرگ^۲ (۱۹۸۴) مبتنی است. در این نظریه، اخلاق محصول تحول تفکر اخلاقی بر مبنای مفهوم عدالت است. گلیکان به نظریه کلبرگ انتقاد می‌کند و معتقد است نظریه کلبرگ 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 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 فضیلت است که همان کسب استقلال است. دستاورد دیگر آن تنظیم سطح آموزش با توجه به سطح رشد ذهنی و اخلاقی یادگیرنده و فعال بودن یادگیرنده در فرایند یادگیری است. توجه به اهمیت شناخت در آموزش اخلاق دستاورد دیگر این نظریه برای الگوی طراحی آموزشی خواهد بود.

1. Piaget

2. Kohlberg

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

نظریه‌های 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 بافت گرا هستند، یعنی بر رویدادهای تاریخی تأکید دارند. این نظریه علاوه بر بافت بر الگوی دیالکتیک تأکید دارد. این نظریه‌ها بر ماهیت کمی تغییرات تحولی تأکید دارند. الگوی دیالکتیک در سطح روان‌شناختی توسط ویگوتسکی گسترش یافت. استعاره اصلی دیالکتیک گرای، 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 تر، آنتی‌تز و سنتز تحول می‌یابد. روان‌شناسی رشد از لحاظ دیالکتیکی به‌عنوان بررسی تغییر فرد در یک دنیای متغیر دیده می‌شود. (جهانگیرزاده و همکاران، ۱۳۸۹؛ سجادی، ۱۳۸۲؛ رهنما، ۱۳۸۸). رویکرد اجتماعی فرهنگی بر تعامل فرد با 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.

نظریه‌های زیست- روان‌شناختی عموماً بر تأثیرات ژنتیک و رسش (آمادگی زیستی مبتنی بر نقشه‌ای ژنتیک) تأکید دارند. کلارک و گرانستین (۲۰۰۰ به نقل از جهانگیرزاده، ۱۳۸۹) دریافتند که تا ۵۰٪ از واریانس رفتار به‌صورت ژنتیکی تعیین می‌شود. آن‌ها اظهار می‌دارند که بخش عمده‌ای از رفتار (درست مثل آناتومی و فیزیولوژی هر یک از ما) موروثی است و هر موجود زنده‌ای (هوشیارانه یا ناهوشیارانه) برای افزایش فراوانی و توزیع ژن‌های خود در نسل‌های آینده تلاش می‌کند. دیدگاه ویلسون (۱۹۹۸) به نقل

¹ Ryan

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

از جهانگیرزاده، ۱۳۸۹) این است که احساس ما در مورد درست و غلط، محصول تکامل زیست‌شناختی ما در تعامل با فرهنگ و قراردادهای اجتماعی است. برخی از نظریه‌های زیست‌روان‌شناختی بر توانایی پردازش شناختی درونی تأکید می‌کنند. بر اساس این نظریه کودکان احساس درست و غلط و ارزش‌های اخلاقی را از خلال تحلیل گزینه‌های 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 به تفکر بپردازند. تعداد دیگری از محققان بر هیجان‌های درونی انسان به‌عنوان 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 خودتنظیمی بر اساس سازوکارهای مشاهده، تقلید و پاداش تأکید دارد. در این نظریه تعامل پویای فرد با رویدادهای محیطی اهمیت زیادی 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 الگوگیری 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) هیچ‌یک از نظریه‌های طبیعت‌گرا، یادگیری شناختی، اجتماعی - فرهنگی در این پیش‌بینی کامیاب

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

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 یک مشوق قوی برای عمل فراهم می‌کند؛ زیرا هویت انگیزه عمل را هماهنگ با برداشت فرد از خود ایجاد می‌کند. قضاوت اخلاقی به‌تنهایی 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) به‌عنوان نظریه‌پرداز شخصیت معتقد است، اگر شخصی یک ارزش یا یک روش زندگی را برای هویت خود ضروری ببیند، آن‌وقت است که احساس می‌کند، بایستی بر اساس آن ارزش یا روش عمل کند.

دستاورد این نظریه برای الگوی طراحی آموزشی توجه به عامل درونی الزام‌آور 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 درباره سن، عوامل مؤثر در رشد و چگونگی پیدایش فهم و درک اخلاقی در کودکان به نتایجی دست یافته‌اند. 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.

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

رویکرد شفاف‌سازی ارزش‌ها، تبیین ارزش‌ها و تحقیق اخلاقی زیرمجموعه این رویکرد هستند (ناورائز^۱، ۲۰۰۶).

رویکرد پرورش منش اخلاقی برخلاف رویکرد شناختی که تنها به ذهن دانش‌آموز و آگاهی‌های اخلاقی او توجه داشته به پرورش منش اخلاقی دانش‌آموزان توجه دارد (نوچی^۲، ۲۰۰۶). بر اساس این رویکرد آنچه در تربیت اخلاق اهمیت دارد و موجب اخلاقی شدن زندگی دانش‌آموز و رفتارهای او می‌شود، منش اخلاقی است. منش اخلاقی نیز تنها از راه تکرار و تمرین رفتارهای اخلاقی است که منجر به پیدایش عادت‌های اخلاقی می‌شود، به دست می‌آید.

رویکرد ترکیبی معتقد است برای دستیابی به اهداف تربیت اخلاقی راهی جز استفاده از هر دو رویکرد شناختی و پرورش منش وجود ندارد (ناورائز^۳، ۲۰۰۶؛ لیکونا، ۲۰۰۴). به همین سبب می‌کوشد 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 می‌توان به دودسته کلی تقسیم کرد: تحقیقات و آثار دانشمندان متقدم و تحقیقات دوره معاصر. با اندکی تسامح می‌توان گفت در آثار دانشمندان متقدم مانند خواجه‌نصیرالدین 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 نفسانی‌ای پرداخت که در انسان پیش از دیگر قوا رشد می‌کنند و اقتدا به طب به این معناست که نخست باید سبب رفتارهای نابهنجار اخلاقی را شناسایی و سپس با استفاده از روش‌های مختلف آن

1. Narvaez

2. Nucci

3. Narvaez

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

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 می‌تواند مبنای نظریه‌پردازی در شاخه‌های مختلف علوم تربیتی قرار گیرد. عاملیت بدین معنا است که انسان موجودی فعال است و برآیند کشمکش‌های درونی او عمل وی را می‌سازد. از این رو فرد مسئول، اعمال خویش است. عملی که هم از آن اوست، هم سازنده وی و شکل‌دهنده به هویت اوست (باقری، ۱۳۹۰). عمل دارای سه مبدأ معرفتی، گرایشی و ارادی است. در فرایند یک عمل، معرفت با کششی آمیخته می‌شود که می‌توان با عنوان میل از آن یاد کرد و گزینش میان این میل‌ها، اراده انسان و درنهایت عمل وی را رقم می‌زند.

ارائه الگوی طراحی آموزشی

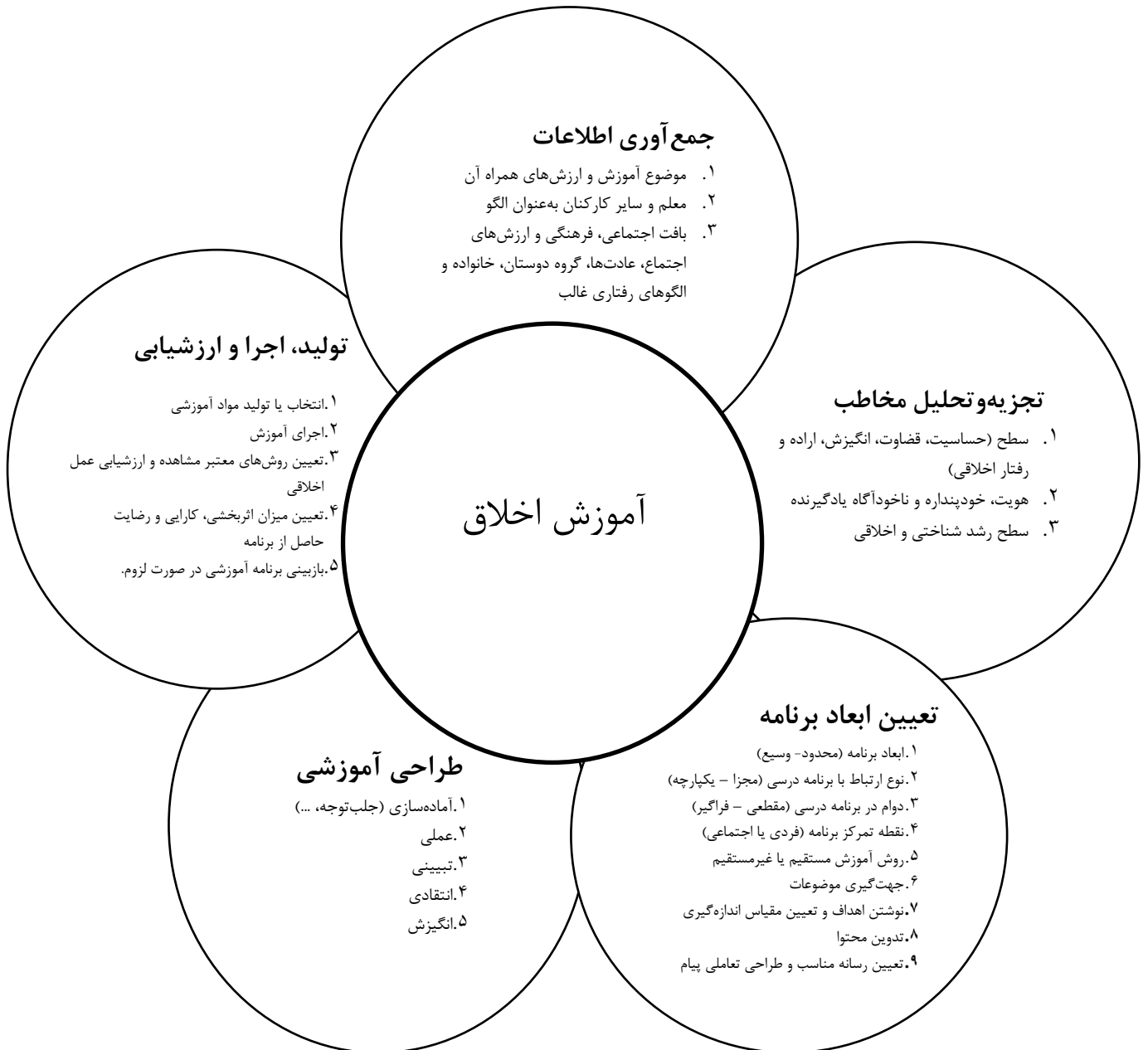
پس از بررسی نظریه‌های مرتبط با آموزش اخلاق نوبت به چارچوبی می‌رسد که بتوانیم این موارد را به‌منظور ارائه الگو در یکدیگر تلفیق کنیم، چارچوب مطلوب این پژوهش برای ارائه الگوی طراحی آموزشی چارچوب سیستمی (نظام‌مند) است. سیستم مجموعه‌ای از اجزای مجزا و متعامل است که برای رسیدن به یک هدف مشخص و مشترک با یکدیگر همکاری می‌کنند (نوروزی و رضوی، ۱۳۹۰؛ فردانش، ۱۳۹۰). اصول نظریه عمومی نظام‌ها امروزه تأثیر عمیقی بر گرایش‌های عمومی اکثر پروژه‌های طراحی آموزشی گذاشته است. این اصول به‌عنوان مبنای نظری برای اکثر الگوهای فرایندی طراحی آموزشی به کار می‌روند (ریچی، کلاین، ترسی، ۱۳۹۱، ترجمه زنگنه، ولایتی؛ ریزر و دمپسی، ۱۳۹۱، ترجمه وحدانی و همکاران). در واقع هر سیستمی دارای درون‌داد، فرایند، برون‌داد و حلقه بازخورد است. بر این اساس الگوی فرایندی، طراحی آموزشی اخلاق داری رویکرد سیستمی است و الگوی طراحی آموزشی آموزش اخلاق دارای رویکرد سازنده گرا است.

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

کلیت الگو شامل جمع‌آوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل مخاطب، ابعاد برنامه، طراحی آموزشی و ارزشیابی و بازنگری است که با توجه به رویکرد سیستمی (نظام‌مند) ارائه شده است. اما قسمت طراحی آموزشی عناصر و مؤلفه‌های مهم آموزش اخلاق را مشخص می‌کند. از جهت دیگر نیز می‌توان به این الگو نگاه کرد و کل آن را الگوی طراحی آموزشی دانست زیرا تمام اجزای الگو به‌نوعی 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 و نقاط تأکید و عوامل مؤثر در آموزش اخلاق در هر نظریه به دست 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.

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق



شکل ۱. نمایش تصویری الگوی طراحی آموزشی آموزش اخلاق

بخش اول جمع‌آوری اطلاعات

در بخش طراحی آموزشی با سه واحد سروکار داریم. طراح آموزش ابتدا باید موضوع آموزش یا حوزه اخلاقی موردنظر را مشخص کند، حوزه‌های آموزش اخلاق شامل اخلاق بندگی، اخلاق فردی، اخلاق صنفی و حرفه‌ای، اخلاق خانوادگی، اخلاق اجتماعی و اخلاق زیست‌محیطی است. طراح باید مشخص کند موضوعی که قصد آموزش آن را دارد در کدام حوزه قرار می‌گیرد. تعیین این موضوع به تمرکز و هدایت صحیح مباحث کمک می‌کند. 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 به‌عنوان الگو بر این نکته تأکید دارد که وجود الگو سبب تسهیل یادگیری می‌شود. این نوع یادگیری انفعالی نیست، یادگیرنده با شناخت، گرایش و اراده خود در مقابل الگو واکنش نشان می‌دهد در واقع در اینجا تعاملی ناهم‌تراز (باقری، ۱۳۸۹) میان آن‌ها در عین حفظ عاملیت هر دو برقرار است. معلم و سایر کارکنان باید توجه داشته باشند که رفتار مثبت آن‌ها در راستای موضوع آموزش می‌تواند سبب تسهیل یادگیری شود. این تعامل می‌تواند باعث رشد اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموز گردد (هانسن^۱، ۲۰۰۱). معلم و کارکنان باید با فرایند یادگیری مشاهده‌ای (توجه، یادداری یا به یادسپاری، تولیدی یا بازآفرینی و انگیزشی) (هرگنهان و السون، ۱۳۸۴ ترجمه سیف) آشنا باشند. مباحث بسیاری (تربیت معلم، تأثیر هیجانی رفتار معلم، سبک ارتباطی معلم و دانش‌آموز و ...) وجود دارد که باید به آن‌ها توجه شود (نوچی، ۲۰۰۶؛ برکوویتز و همکاران، ۲۰۰۶؛ نارواژ، ۲۰۰۶).

¹. Hansen

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

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 ارزش‌های اخلاقی در سخن و عمل تأکید کند و نظام و ساختارهای مختلف اجتماعی بر اساس ارزش‌های اخلاقی عمل کنند، جو ایجادشده سبب گسترش دامنه عمل شده و عمل را برای یادگیرندگان تسهیل می‌کند. 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 تهي از هر یک از موارد باشد تأثیرگذار است. بدین معنا که اگر فرد خوب و بد را بشناسد، گرایش مثبتی نسبت به آن داشته باشد و رفتار موردنظر را گزینش کند و اما اراده‌ای 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 آنجاکه 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 جوی 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 (ناروائز، 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^۱ (۲۰۰۲) به

1. Hogarth

2. Smetana

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

نقل از ناروائز، 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 کردن برنامه آموزش با آموزش مهارت‌ها به والدین، از طریق درگیر کردن والدین در طراحی و اجرای برنامه‌های واقعی بوده است.

بخش دوم تجزیه و تحلیل مخاطب

در بخش تجزیه و تحلیل مخاطب با چهار واحد شامل ابعاد رفتاری، هویت و خودتنظیمی، 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 می‌زند، نگریسته می‌شود. 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 می‌پردازیم.

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 موفقیت‌آمیز نیاز دارند (رست^۲، ۱۹۸۶). کسانی که رفتاری اخلاقی را در حوزه‌ای به کار می‌گیرند، نیاز اخلاقی را درک می‌کنند، درباره اینکه چه کاری باید انجام دهند تصویرسازی و استدلال می‌کنند، تمرکز خود را بر انجام عمل قرار می‌دهند و از میان مراحل تا اتمام و تکمیل کار عبور می‌کنند. هر فرایند شامل

1. Catalano et al

2. Rest

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

مجموعه‌ای مهارت است. مفهوم "مهارت" در اینجا معادل رفتارهای هرروزه که در آن رفتار فرد نشان‌دهنده کاری است که قصد انجام آن را دارد. طراح آموزشی باید با دقت هر یک از ابعاد را در دانش‌آموزان بررسی کرده و مهارت‌های آن‌ها را در نظر بگیرد و تلاش کند، نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان در موضوع موردنظر را پیدا کرده و برنامه آموزشی را در جهت آن‌ها هدایت کند.

هویت و خودتنظیمی اخلاقی برکویتز و همکاران (۲۰۰۶) الگوی چندوجهی اجتماعی و منسجمی را برای شخص اخلاقی و رویکرد جامع به آموزش و پرورش اخلاق را با استفاده از ادبیات پژوهشی روان‌شناختی مختلف ارائه کرده‌اند. برکویتز 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 را که شامل هفت جزء ضروری از شخص اخلاقی است را پیشنهاد کرده است.

برکویتز با بعدی شروع کرد که مقصود و برونداد تمام ابعاد دیگر و رفتار اخلاقی است. یک شخص را نمی‌توان به‌عنوان 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، "نمایلات درونی شده‌ای 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 غیرقابل تغییر هستند". چهارم، استدلال اخلاقی سبب افزایش اقتدار اخلاقی، توانایی تعیین درستی و نادرستی می‌شود. پنجم، هیجان اخلاقی

-
1. identities
 2. personality
 3. character
 4. dispositional
 5. personological

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

منبع حمایت از عمل، یکپارچه کننده ارزش‌ها و استدلال که به دو صورت رخ می‌دهد. یک صورت ممکن است به‌عنوان واکنش عاطفی به دیگران توصیف شود. این هیجان‌های جامعه‌گرا شامل، همدلی^۱، همدردی^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 به‌تازگی 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. طراحی آموزشی به شکل معمول به صورت مسئله محور انجام می‌شود. در این روش آنچه آموخته می‌شود باید در بافت و اهداف شخصی دانش‌آموز معنادار باشد و آن‌ها باید بتوانند محتوای یادگیری را با دانش پیشین خود پیوند دهند. به‌منظور ارتقاء معناداری می‌توان یادگیری مسئله محور را به کار گرفت و دانش‌آموزان را به هدایت فرایند یادگیری خود تشویق کرد. معمولاً دانش‌آموزان می‌توانند میان تعداد مسئله دست به انتخاب بزنند یا این امکان را دارند که

-
1. empathy
 2. sympathy
 3. compassion
 4. self-critical
 5. regret
 6. exemplarity
 7. self-discipline
 8. perseverance

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

سؤالات و دغدغه‌های خود را مطرح کنند (بین^۱، ۱۹۹۰). برخی مطالعات، راهبردهای تدریسی را پیشنهاد می‌کنند که در آن 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 به‌طور فعال دانش، نگرش‌ها و رفتارهای خود را به‌جای دریافت منفعلانه رشد می‌دهند، تأثیر آن برای مدت‌زمان 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 به‌شدت برانگیخته می‌شود (دسی و رایان^۲، 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 آنها تغییر دهند.

سطح رشد اخلاقی، متون پژوهشی اخلاق نه‌تنها 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 کلبرگ 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

1. Beane

2. Deci & Ryan

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

یا درونی سازی آن‌ها باشد و رفتار کردن به گونه‌ای که موجب تأیید آن‌ها شود. بنابراین، اگر هنجارهای یک 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.

بخش سوم 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 می‌پردازیم.

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 چشم‌پوشی از هر یک برنامه محدودتر می‌شود.

در هم تنیدگی با برنامه آموزشی به این معناست که آیا آموزش اخلاق با موضوعات درسی مختلف یکپارچه می‌شود و چگونه این کار صورت می‌گیرد. برنامه‌های آموزشی مجزا خارج از چارچوب موضوعات درسی مثل ریاضی، علوم، اجتماعی و غیر تدریس می‌شود. یکی از بهترین راه‌ها برای یکپارچه‌سازی آموزش اخلاق با برنامه درسی تعیین توسط مؤسسه دیپلم بین‌الملل¹ IB ارائه شده است. در این الگو ابتدا مضامین دانش تلفیقی² (شامل شش پرسش ۱. ما که هستیم؟ ۲. جهان چگونه کار می‌کند؟ 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؟) با توجه به موضوع درسی انتخاب

¹. international Baccalaureate

². knowledge Transdisciplinary Themes

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

می‌شود. سپس مفهوم اصلی (به‌عنوان مثال شناخت و استفاده درست از اجزای زمین بر زندگی آینده ما تأثیر می‌گذارد) تعریف می‌شود. مفهوم اصلی از میان مفاهیم کلید شامل ۱. غالب و صورت، ۲. کارکرد، ۳. تغییر، ۴. علیت، ۵. ارتباط، ۶. چشم‌انداز، ۷. مسئولیت، ۸. تأمل^۱ به تناسب موضوع انتخاب می‌شود. سپس راه‌های ممکن برای ارزیابی درک دانش آموزان از مفهوم اصلی، شواهد نشان‌دهنده کارهای خودجوش دانش‌آموز و ابزارها و روش‌های ارزیابی نهایی مشخص می‌شود. سپس مراحل چگونگی بهتر می‌آموزیم یا همان چرخه پژوهش (شامل ۱. آماده‌سازی، ۲. یافتن، ۳. دسته‌بندی کردن، ۴. فعالیت‌های تکمیلی، ۵. ایجاد ارتباط، ۶. به عمل درآوردن) در شش هفته انجام می‌شود. ویژگی‌های دانش‌آموز موفق (۱. دلسوز، مراقب، ۲. شجاع و خطرپذیر، ۳. دانا، ۴. پژوهشگر، ۵. اجتماعی، ۶. آزاداندیش، ۷. متعادل، ۸. اندیشه‌ورز، ۹. پای بند به اصول، ۱۰. متفکر، ۱۱. باایمان^۲)، نگرش‌هایی که باید در دانش آموزان ایجاد شود (شامل ۱. قدردانی، ۲. تعهد، ۳. اعتمادبه‌نفس، ۴. همکاری، ۵. خلاقیت، ۶. کنجکاوی، ۷. همدلی، ۸. اشتیاق، ۹. استقلال، ۱۰. صداقت، ۱۱. احترام و ۱۲. بردباری^۳) 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 می‌کنند موارد کاربرد و مصادیق آن در درس را یافته و در فعالیت‌های خود به آن‌ها عمل کنند^۴.

دوام برنامه به نحوه تدریس موضوع بازمی‌گردد، برنامه‌های مقطعی در دوره‌ای محدود از سال تحصیلی ارائه می‌شود، معمولاً از این روش برای پاسخ‌گویی به نیازی خاص استفاده می‌شود. اما برنامه‌های فراگیر در طول سال تحصیلی ادامه یافته و گسترش می‌یابد.

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

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

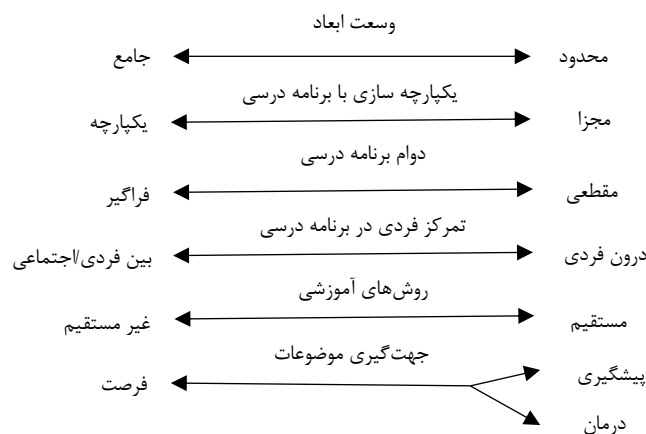
^۳. Appreciation, Commitment, Confidence, Co-operation, Creativity, Curiosity, Empathy, Enthusiasm, Independence, Integrity, Respect, Tolerance

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

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

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، ارزش‌های فردی) است. در مقابل در برنامه‌های متمرکز بر ابعاد میان فردی بر ابعاد اجتماعی (از قبیل حل مسئله، تفکر انتقادی، حل تعارض، مهارت‌های ارتباطی مؤثر، مدیریت هیجان‌ها) تأکید دارد. در موضوعات درون فردی دانش آموزان ساختارها و معانی شناختی و عاطفی خود را رشد می‌دهند در حالی که در موضوعات میان فردی دانش آموزان چگونگی برقراری ارتباط با دیگران را می‌آموزند.

روش‌های آموزشی هم می‌تواند مستقیم و هم غیرمستقیم باشد. روش‌های مستقیم به فعالیت‌ها و راهبردهای خاصی گفته می‌شود که برای استفاده در طول آموزش برنامه‌ریزی شده است (از قبیل، ایفای نقش، تمرین ساخت مهارت، شاگردی عاطفی، شاگردی برای مراقبت، آموزش و پرورش دینی و غیره). روش‌های غیرمستقیم به مداخله‌هایی با برون‌دادهای طراحی شده‌ای ارجاع می‌یابد که لزوماً در کلاس درس صورت نمی‌گیرد. این مداخله‌ها می‌تواند شامل الگوبرداری، تغییر در جو کلاس درس، حمایت اجتماعی، کلاس درس صلح‌جو، جامعه عادل و غیره باشد.



شکل ۲ ابعاد برنامه آموزشی برای آموزش اخلاق

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

جهت‌گیری موضوعات به این امر ارجاع می‌یابد که آیا مقصود از توجه به موضوعات توجه به مسئله‌ای خاص است (از قبیل، سوءاستفاده 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. اگرچه این بافت طراحی می‌تواند بیشتر به صورت چندگانه دیده شود تا یک پیوستار، اما پیوستار سهمی از موضوعات مسئله‌گرا در مقابل فرصت‌گرا را منعکس می‌کند (رایگلوث، ۱۹۹۹).

نوشتن اهداف و تعیین مقیاس اندازه‌گیری، 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 را تجزیه و تحلیل کرده و مشخص نماید. نوشتن اهداف به معنای برخورد رفتارگرایانه نیست، اما وجود هدف سبب داشتن معیاری برای هدایت فعالیت‌ها و تضمین‌کننده معیاری برای سنجش اثربخشی و کارایی و رضایت حاصل از برنامه است. هرچند اندازه‌گیری برونده‌های حوزه اخلاق بسیار دشوار است، اما نداشتن معیار نیز چندان راهگشا نخواهد بود.

تهیه محتوا به گونه‌ای 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 رسانه‌های مختلف اطلاق می‌شود. خط‌مشی‌های کلی برای طراحی پیام برای تمام رسانه‌ها وجود دارد، شامل ارائه اطلاعات عمومی درباره دوره، کوتاه کردن بازنمایی و وقفه‌هایی برای مشارکت و دادن احساس کنترل آگاهانه به شاگرد (لشین، پولاک، رایگلوث، ۱۳۷۴، ترجمه فردانش). پیام باید با توجه به عامل بودن یادگیرنده 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) انتخاب می‌شود.

بخش چهارم طراحی آموزشی

طراحی آموزشی تجویز یا پیش‌بینی روش‌های مطلوب آموزش برای نیل به تغییرات موردنظر در یادگیرندگان است (فردانش، ۱۳۹۰؛ نوروزی، رضوی، ۱۳۹۱). در این تجویز و پیش‌بینی ویژگی‌های محتوا و ویژگی‌های یادگیرندگان نیز مورد تأکید است. الگوهای طراحی آموزشی نقشه کار یا طرح از پیش تعیین‌شده فعالیت‌هایی است که طراح آموزشی در شرایط متفاوت از آن پیروی می‌کند تا به نتایج موردنظر دست یابد. الگوهای مختلف طراحی آموزشی بر اساس دیدگاه‌های مختلف درباره تعریف یادگیری، چگونگی یادگیری و اهداف مهم یادگیری شکل گرفته‌اند. هرگاه مجموعه‌ای از جمع‌بندی‌های تحقیقات آموزشی به‌صورت سازمان‌یافته و دربرگیرنده تمام عوامل مؤثر در انواع آموزش‌ها با چارچوب مشخصی ارائه گردد به‌طوری‌که به حل نوع یا انواع خاصی از مسائل آموزشی کمک کند الگویی برای طراحی آموزشی حاصل شده است.

الگوی طراحی آموزشی پیشنهادی بر عمل اخلاقی تأکید می‌شود که دارای مبانی شناختی، گرایشی و ارادی است. بر تشکیل عادت‌های 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 ضروری می‌داند. برای هیجان‌های اخلاقی درونی و میان‌فردی در یادگیری و آموزش اخلاق نقش اساسی قائل است. بر نفوذ آموزش در ابعاد هویت فرد با در نظر گرفتن عوامل شناختی، انگیزی و ارادی تشکیل‌دهنده هویت تأکید دارد. بر عناصر فرااخلاقی مؤثر بر عملکرد اخلاقی همانند خودتنظیمی و پشتکار جهت دستیابی به استقلال فردی و پرهیز از خودمحوری تأکید دارد.

الگوهای مختلف طراحی آموزشی شامل اجزای تشکیل‌دهنده 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

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

عمل آغاز می‌شود و با رشد کودک تبیین در کنار عمل قرار می‌گیرد و بعد از آن انتقاد و انگیزش قرار دارد. ارائه نیز متناسب با بخش‌های مختلف متفاوت خواهد بود که در ادامه به‌طور مفصل به آن‌ها خواهیم پرداخت.

ابتدا یادگیری و سپس آموزش را از دیدگاه این پژوهش بررسی می‌کنیم. یادگیری در این پژوهش به‌منزله عمل است. عمل فعالیتی مبتنی بر زیرساخت‌های 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 می‌انجامد. استقلال در مقابل وابستگی، بیانگر کاستن و بریدن از غیراست (باقری، ۱۳۸۹). یادگیری اخلاق، تمرینی، تبیینی و گزینشی است و آموزش اخلاق عملی، تبیینی و انتقادی است.

در پژوهش حاضر از دیدگاه انسان‌شناختی، به آدمی به‌منزله عامل نگریده می‌شود، یعنی موجودی که می‌تواند منشأ عمل خود باشد، به‌طوری‌که 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 روشن‌بینی انتخاب کرده و برحسب آن‌ها عمل می‌کند و با این عمل‌ها هویت ارزشی و اخلاقی خود را شکل می‌دهد (باقری، ۱۳۸۹). از دیدگاه معرفت‌شناختی، نیز دارای رویکرد واقع‌گرایی سازه‌گرایانه است. از دیدگاه واقع‌گرایی سازه‌گرایانه دانش ما نه‌چندان وابسته به تجربه است که بتوان آن را به کارآمدی در مسائل کنونی فروکاست و نه کار آن در واقع‌نمایی، به‌چنان فرجامی رسیده است که بتوان آن را ثابت انگاشت و از تغییر در آن سخن نگفت. از دیدگاه ارزش‌شناختی، سنت‌گرایی تحولی، ارزش‌ها نه یکسره وابسته به موقعیت هستند که بتوان سنت‌های متراکم در تاریخ بشری را نادیده گرفت و نه‌چندان 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، جنبه‌ای حقیقی دارد که

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

آن‌ها را از اعتبار صرف و قرارداد محض متفاوت می‌سازد (باقری، ۱۳۸۹). اجزای الگوی طراحی آموزشی شامل آماده‌سازی، عمل، تبیین، انتقاد و انگیزش است. در ادامه هر یک از اجزا و شیوه ارائه آن‌ها را بررسی می‌کنیم.

آماده‌سازی

آماده‌سازی، زمینه را برای جلب توجه و افزایش سطح حساسیت اخلاقی، فراخوانی یادگیری‌های گذشته و بیان اهداف و انتظارات آموزشی با توجه به سطح رشد شناختی و اخلاقی یادگیرنده به شیوه‌ای مسئله محور را فراهم می‌کند (گانیه و همکاران، ۱۳۷۴ ترجمه علی‌آبادی، فردانش، ۱۳۹۰، نوروزی و رضوی، ۱۳۹۰). در این مرحله توجه یادگیرنده بر هویت، خودپنداره و افکار ناخودآگاهش به منظور ایجاد زمینه برای بررسی انتقادی آن‌ها متمرکز می‌شود. در این مرحله می‌توان از روش‌های مختلف مسئله محور (با تمرکز بر موضوعات اصیل و موثق مرتبط با زندگی دانش آموزان)، نمایش فیلم و غیره^۱ استفاده کرد. آماده‌سازی را از بعد طراحی محیط یادگیری مناسب نیز می‌توان مدنظر قرار داد. برای مثال الصاق ویژگی‌های دانش آموز موفق، نگرش‌ها و فضیلت‌های 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 صلاح‌دید معلم می‌توانند در نظر گرفته شوند.^۲

^۱ روش‌های دیگری برای آمادگی برای آموزش بر اساس روش IB وجود دارد که در ادامه معرفی می‌شوند. بارش فکری، دسته‌بندی، نمکدان کاغذی، جورچین مخفی، جمله را کامل کنید، شعارهای دیواری، نقشه‌های ذهنی، جعبه معما، مصاحبه دو نفری، پاس دادن توپ، بازی بین گو، اولویت‌بندی تصاویر، جمله‌سازی، ارسال سؤال، سؤال روز، نوشتن سرعتی، جورچین در سکوت، آوردن وسایلی از خانه، عبارت‌های شگفت‌انگیز، فکر کن در گروه‌های دو نفری به اشتراک بگذار، فکر کن چشمک بزن تصمیم بگیر، چرخه موضوع، تجسم و پیشگویی، نمایش‌های بصری (نقاشی، فیلم، تئاتر و ...)، ارتباط واژگان و تعاریف. برای اطلاعات بیشتر به سایت www.ibo.org مراجعه کنید.

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

عمل

عمل شامل ایجاد محیطی که کودک به طور عملی ارزش موردنظر 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 فضیلت‌های مختلف اخلاقی می‌تواند زمینه را برای عمل و تمرین فضیلت‌های اخلاقی در فعالیت‌های مختلف کلاسی از قبیل گفتگو، مباحثه، داستان‌گویی، ایفای نقش و غیره فراهم نماید. از دیگر روش‌هایی که می‌توان برای آموزش عملی اخلاق استفاده کرد به این موارد می‌توان اشاره کرد: تغییر جو و محیط، نظارت بر گروه دوستان، تلفیق فضیلت‌های 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 به پیش‌فرض‌های انسان عامل، تأکید بر فضیلت‌های درون فردی و میان فردی، استفاده از روش‌ها و فعالیت‌هایی که به سه انگیزه اصلی فرد (شایستگی، تعلق و خودمختاری) پاسخ می‌دهد (دسی و رایان، ۱۹۸۵)، تشویق یادگیرندگان به شناخت هویت، خودپنداره و افکار ناخودآگاه خود و بازبینی آن‌ها، تأکید بر ابعاد مختلف اخلاق (فردی، اجتماعی، زیست‌محیطی، ...)، استفاده از روش‌های مستقیم و روش‌های غیرمستقیم 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 عادت‌های بدون اندیشه پرهیز شود. در این فرایند از کمک والدین در کلیه فرایندها استفاده شود.

در آموزش عملی اخلاق می‌توان از فرایند تبدیل فرد مبتدی به فرد خبیره و متخصص استفاده کرد. تخصص ظرفیت کامل فرد را مهار کرده و تمام نظام‌هایی که همراه یکدیگر برای دستیابی به هدف و بیان فضیلت لازم هستند را در عمل روان می‌سازند. متخصص و تازه‌کار در سه چیز با یکدیگر متفاوت هستند. اول، متخصص در یک حوزه مشخص نسبت به تازه‌کار دانش سازمان‌یافته‌تر و بهتری دارد. دانش

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

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 می‌کند که تازه‌کار آن‌ها را نمی‌بیند. سوم، متخصص به شکل متفاوتی رفتار می‌کند. اگرچه تازه‌کارها از روش‌های هوشیارانه و پرتلاشی برای حل مسائل استفاده می‌کنند، اما مهارت‌های 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 به‌طور آشکاری این فرصت‌ها را ایجاد کرد (ناروا، ۲۰۰۶).

کارشناسان اخلاق جهت‌گیری جامعی را در یک یا چند فرایند از فرایندهای چهارگانه نشان می‌دهند. متخصصان در حساسیت اخلاقی در سرعت و دقت در نظر گرفتن موقعیت اخلاقی و تعیین نقشی که می‌توانند ایفا کنند، بهتر عمل می‌کنند. آن‌ها نقش خود را ایفا کرده و تعصب شخصی را در تلاش برای پاسخ‌دهی اخلاقی به دیگران کنترل می‌کنند. 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 اولویت‌بندی اهداف اخلاقی می‌شود را در خود پرورش می‌دهند. آن‌ها هویتی اخلاقی را پرورش می‌دهند که آن‌ها را به‌سوی احترام به زندگی و تعهد عمیق سوق می‌دهد. متخصصان در عمل اخلاقی می‌دانند چگونه با حفظ "چشم بر نتیجه" می‌تواند آن‌ها را پای‌کار نگه‌داشته 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 سازمان‌یافته 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 خستگی‌ناپذیر دارند. به‌طور خلاصه، آن‌ها دانش

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

محتوایی و دانش فرایندی بیشتری دارند. هر دوی این دانش ها 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 ارزش‌شناسی 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 دانش‌آموزان (تعامل ناهم‌تراز) و تعامل دانش‌آموزان 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 دانش‌آموز به استقلال با او ارتباط متقابل برقرار می‌کند. دانش‌آموزان نیز به‌طور 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 پیاده‌سازی آن در عمل است. در تمام موارد بر ارائه بازخوردهای صحیح به 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 شفاف‌سازی ارزش‌ها، تبیین ارزش‌ها^۲، استفاده از

^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 برخورداری‌های وی از ویژگی‌های دانشی و ارزشی است. در مقابل اقتدار صوری حاکی از اعتبار و حجیت مذکور، تنها برحسب جایگاه رسمی معلمی است. در تقسیم‌بندی بعدی اقتدار حقوقی، ناظر بر موجه بودن رأی کسی در مشخص کردن راه و رسم حرکت آدمی است. رأی و نظری که از اعتبار عقلانی برخوردار است. در مقابل، اقتدار وجودی، حاکی از برقرار کردن نفوذ و حاکمیت وجودی نسبت به دیگری است، به‌طوری‌که اراده او را مغلوب سازد.

^۲ اما با پیش‌فرض‌های انسان‌عامل. 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 به‌جای محتوای آن متمرکز کرده است.

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

داستان و غیره^۱ استفاده کرد. در فرایند تبیین باید بر اصول پایه آموزش شامل مسئله محور بودن، فعال سازی تجارب قبلی یادگیرندگان، نشان دادن مهارت به یادگیرندگان، کمک به یادگیرندگان جهت به کار گرفتن مهارت و مرتبط کردن موضوعات با زندگی فرد (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 روش های آموزش روش هایی هستند که تمام این موارد را در آن واحد مدنظر 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 ارزش ها بر اساس معیارهای اساسی اخلاقی و ارزش های بنیادین است. با 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 ارزش های 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

^۱ 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 نظرسنجی، نامه نگاری، روزنامه و مجله، روش های بصری (نقاشی، عکس، رسم کردن)، کتاب ها و رمان های مصور و دائره المعارف ها، تماس تلفنی، تجربه خواندن مشارکتی کتاب، مشاهدات ساختاریافته، اینترنت. برگرفته از بخش یافتن روش IB.

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

اخلاقی انتقادی در تمام پایه‌های تحصیلی درگیر کنند. هدف آموزش و پرورش اخلاقی به تحریک پیشرفت به‌سوی سطوح بالاتر استدلال اجتماعی و اخلاقی محدود نمی‌شود، بلکه به وظایف پیچیده‌تری شامل توانایی و تمایل دانش‌آموزان به ارزشیابی و هماهنگی در عناصر اخلاقی و غیراخلاقی و مسائل چندوجهی اجتماعی گسترش می‌یابد. در چنین مواردی، معلمان باید مسئولیت و ظرفیت تأثیر بر دانش‌آموزان خود را برای شرکت در ابعاد اخلاقی فعالیت‌های فرهنگی داشته باشند. ایجاد ارتباط میان حوزه موضوعات کانونی و سؤالات یا تکالیفی که به‌منظور برانگیختن تفکر انتقادی تولید شده‌اند، مستلزم درگیری معلمان در تجزیه و تحلیل ویژگی‌های وابسته به قلمرو درس‌ها است (نوچی، ۲۰۰۶).

انگیزش

انگیزش عامل هیجانی برانگیزاننده عمل است، 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) (کلر، 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 و همدلی و همدردی و شفقت بین فردی‌تر هستند.

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

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

رشد اخلاقی و اجتماعی دانش آموزان نقش بسیار مهمی دارند. شناخت ماهیت هیجان برای رشد بلندمدت دانش آموزان و رشد مهارت‌های اخلاقی بسیار مهم است. بحث درباره مباحث بغرنج اخلاقی علایق دانش آموزان به قضاوت اخلاقی و احتمالاً عمل اخلاقی را برمی‌انگیزد. طراح آموزشی باید بر شایستگی‌های هیجانی مثل مدیریت هیجان، بهبود عزت‌نفس و انعطاف‌پذیری و انطباق‌پذیری متتهی به خود اثربخشی^۱ را مدنظر داشته باشند. باید مضامینی درباره هیجان‌ها از قبیل اینکه، خشم، هنگامی در روابط مشاهده می‌شود که تهاجمی علیه من یا اموال من رخ دهد؛ اضطراب در اثر ادراک یک تهدید نامشخص، یا عدم اطمینان از چالش‌های یک تهدید شناخته‌شده ایجاد می‌شود. هیجان‌هایی از قبیل ترس، احساس گناه، شرم، غم، حسادت، نفرت، شادی، غرور، امید و عشق که به بهترین شکل در بافت روابط ایجادکننده آن‌ها، قابل‌درک هستند را می‌توان به یادگیرندگان آموزش داد (ناروائز، ۲۰۰۶). هیجان را باید به‌گونه‌ای به کودکان آموزش داد که آن‌ها بتوانند نقش هیجان‌ها را در زندگی، روابط و قوانین شخصی خود درک کنند. شایستگی هیجانی در حوزه همدلی (احساس باکسی)، همدردی (احساس برای کسی)، احساس گناه (پذیرش مسئولیت هنگامی که کار بد یا غلطی انجام داده‌اید) به‌طور مستقیم بر ادراک اخلاقی تأثیر می‌گذارد و امکان پاسخ‌دهی به نیاز دیگران را فراهم می‌سازد. در کنار این نظریه‌ها درباره انگیزش نهضتی به نام روان‌شناسی مثبت نیز ایجادشده که می‌تواند برای طراح آموزش راهگشا باشد. روان‌شناسی مثبت نهضتی در روان‌شناسی است که بر انرژی ذهنی برای مطالعه ابعاد مثبت تجربه و رشد انسان به‌دوراز تعصب‌های سنتی روان‌شناسی بالینی بر مطالعه اختلالات متمرکز است. روان‌شناسان مثبت امیدوارند که توجه حرفه‌ای را مجدداً از رشد مسئله محور به نیاز و تعهد نسبت به رشد سلامت بازگردانند. امید است که شناخت

¹. self-efficacious

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

بهرتر این بعد از زندگی انسان به ما امکان پیشگیری از آسیب‌هایی ناشی از رشد مسئله محور را بدهد. روانشناسی مثبت به سه حوزه طبقه‌بندی 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. منش مثبت شامل ویژگی‌های منشی و مهارت‌های بین شخصی موردنیاز برای رشد بهینه و باهدف و الگوهای آموزش و پرورش منش شناخته می‌شود. نهادهای مثبت بر روش‌هایی که در آن سازمان‌ها و نهادها می‌توانند از روانشناسی مثبت برای تشویق مشارکت مدنی و آزادی بیان میان اعضا استفاده کنند. نهادهای مثبت از مسئولیت فردی، رشد، نوع‌دوستی و اخلاق کاری حمایت می‌کند (پترسون و سلینگمن، ۲۰۰۴). طراح آموزشی باید به‌دقت عوامل انگیزشی و هیجانی را در الگوی طراحی آموزشی (کلر، ۱۳۹۲، در ریزر و دمپسی ترجمه وحدانی اسدی و همکاران) در نظر بگیرد تا از جذابیت و توجه آن به بعد عاطفی اخلاق اطمینان حاصل کند.

بخش پنجم 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 درواقع مباحث مربوط به توزیع، اشاعه و نهادینه‌سازی و کاربرپسند بودن و عناصر مرتبط با تولید توجه جدیدتری داشته باشد. طراح آموزش در تمام مراحل

1. subjective well-being

2. positive character

3. positive institutions

4. fulfillment

5. admiration

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

طراحی از جمع‌آوری تجزیه و تحلیل اطلاعات، تجزیه و تحلیل مخاطب، تعیین ابعاد برنامه، طراحی آموزشی فرایند تولید، اجرا، ارزشیابی و بازنگری را با توجه به نتایج حاصل از عمل انجام می‌دهد. در بحث آموزش اخلاق ارزشیابی میزان یادگیری، رفتار و عمل یادگیرندگان کار بسیار دشواری است. باین 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.

نتیجه

الگوی طراحی آموزشی آموزش اخلاق ارائه شده در این پژوهش دارای رویکرد معرفت‌شناسی واقع‌گرایی سازنده‌گرایانه 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 به‌عنوان عامل در تعامل با دیگران اقدام به یادگیری می‌کند، یادگیری در این پژوهش به‌منزله عمل است که مبتنی بر مبانی سه‌گانه شناخت، گرایش و اراده است و آموزش نیز تعامل در معنای کامل آن به‌منظور 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 نظام‌مند با آموزش اخلاق فراهم نماید. در این پژوهش تلاش شد، تا حد ممکن تمام عوامل مؤثر در رفتار اخلاقی شناسایی و بازبایی شود و بر اساس رویکرد نظام‌مند باهدف یادگیری

الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق

سازنده‌گرایانه در کنار یکدیگر 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 سازنده‌گرایانه 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، بهار ۱۴۰۰

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

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

زاهدپاشا، ی؛ حسن جانی روشن، م؛ ریاحی، ح. (۱۳۸۲). میزان رعایت اخلاق پزشکی در پایان‌نامه‌ها و کار آزمایشی‌های 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 <http://www.mehrnews.com> دریافت شده در تاریخ ۱۳۹۲/۱۲/۷ از ۱۳۹۱/۱۱/۱۰

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 سوءمصرف 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، آر. ام، بریگز، لسللی. 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.