

پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و هشتم، دوره جدید، شماره ۴۹، زمستان ۱۳۹۹: ۲۳۲ - ۲۰۵ (پژوهشی)

پژوهش در باب رویکرد تربیت اخلاقی طرح کرامت در مدرسه

ادریس اسلامی**

پروین میرزاپور تیزخراب*

کمال آفانی***

پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۰۸/۱۹

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۸/۱۲

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر، مطالعه و شناسایی رویکرد تربیت اخلاقی طرح کرامت در مدرسه است. برای دستیابی به این هدف، از سه روش کاوشگری فلسفی انتقادی، تحلیل مفهومی و تحلیلی تطبیقی استفاده شده است. پژوهش حاضر، حاوی دو قسمت عمده است؛ در بخش نخست، به بیان رویکردهای مهم تربیت اخلاقی از حیث مبانی، اهداف و روش و ارزیابی آنها پرداخته می‌شود. بخش دوم، ناظر به مقایسه طرح کرامت با هر کدام از این رویکردها و شناسایی رویکرد تربیت اخلاقی حاکم بر آن است. یافته اصلی این مطالعه نشان می‌دهد که در زمینه مبانی، اهداف و روش‌ها، طرح کرامت در مدرسه با مبانی، اهداف و روش‌های دو رویکرد تربیت منش و رویکرد دینی - اسلامی به تربیت اخلاقی قابل انطباق است. همچنین، مطالعه حاضر، امکان قراردادن دو رویکرد تربیت منش و رویکرد دینی - اسلامی در ترکیبی سازوار را اثبات کرده است.

کلیدواژه‌ها: طرح کرامت؛ تربیت اخلاقی؛ رویکرد تربیت منش؛ رویکرد دینی؛ رویکرد منش - دینی

* دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد

parvin.mirzapoor242@gmail.com

edrisislami@yahoo.com

kamalafani@yahoo.com

** نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد

*** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد

مقدمه

در آموزش و پرورش ایران اسلامی که مبتنی بر آموزه‌های دینی اسلام است، بحث‌های تربیتی به‌ویژه تربیت اخلاقی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و از اوایل انقلاب این بحث به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین مسائل آموزش و پرورش مطرح بوده است. برای پاسخ به این دل‌مشغولی و به سفارش مشاوره و برنامه‌ریزی امور تربیتی، در سال ۷۳ - ۷۲ تحصیلی، طرح "کرامت در مدرسه" تدوین و اجرا شده است. طرح کرامت، واکنشی به چالش بزرگ تشکیلات امور تربیتی در ایجاد تمایز و تفکیک بین آموزش و پرورش و حذف نقش ارزشمند تربیتی معلمان در مدرسه است. جهت‌گیری اصلی طرح کرامت در مدرسه، تربیت اخلاقی است. ملاحظه واحدهای کار تدوین‌شده در این طرح در پنج پایه دوره ابتدایی از برجستگی ارزش‌های اخلاقی حکایت دارد (حسنی، ۱۳۹۳: ۲۴). این طرح در سال‌های بعد، تغییراتی پیدا کرده است که مهم‌ترین این تغییرات در بُعد اهداف آن بوده است. اهداف جدید این طرح عبارتند از «۱. زمینه‌سازی برای تقویت بینش و مهارت دانش‌آموزان جهت رشد و توسعه کرامت خویش و بروز قابلیت‌های کرامتی؛ ۲. تقویت روحیه دانش‌آموز، مبنی بر تکریم دیگران؛ ۳. زمینه‌سازی برای تکریم دانش‌آموزان در محیط‌های خانه و مدرسه؛ ۴. ارتقای توانمندی‌های دانش‌آموزان برای زندگی فردی و اجتماعی متناسب با ارزش‌های اسلامی» (کریم‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹: ۱). برای نیل به این اهداف، محتوایی چون صداقت، وفای به عهد، خیرخواهی، امانت‌داری، عفو، شجاعت، عفت، دوستی، مدارا، صبر، نظم، مناعت طبع، یاد خدا، تقوی، توبه، اخلاص و... که متضمن ارزش‌های اخلاقی و دینی و مهارت‌های زندگی هستند، ارائه شده است. همچنین، در دوره ابتدایی، مهارت‌هایی چون ارتباط با خدا، ارتباط مؤثر، روابط بین فردی، شرافت، همدلی، مدیریت هیجانات، تصمیم‌گیری، انضباط اجتماعی، عزت‌نفس، تفکر و خودآگاهی به‌عنوان محتوای طرح کرامت آموزش داده می‌شوند (کریم‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۴).

باوجوداینکه، طرح کرامت در مدرسه، از نقاط قوت و ویژگی‌های مثبتی چون تأکید بر تربیت اخلاقی با جهت‌گیری تربیت دینی، همه‌جانبه‌نگری (جهت‌گیری چندگانه حیطه‌های عاطفی و شناختی و مهارتی)، رویکرد استقلال از برنامه‌های درسی، تأکید بر نقش تربیتی معلم، تأکید بر انگیزش درونی در فرایند یادگیری، نظم‌بخشی به ارائه مفاهیم ارزشی در یک چارچوب مشخص،

نزدیک کردن مفاهیم اخلاقی به تجارب زیسته دانش‌آموزان و فعال کردن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری ارزش‌های اخلاقی دارد، درعین حال، دارای کاستی‌ها و چالش‌های جدی نیز می‌باشد. فقدان چارچوب نظری پشتیبان و تصریح‌شده، یکی از اساسی‌ترین آنهاست (حسنی، ۱۳۹۴). اساسی خواندن این کاستی از آن روست که بر سایر ابعاد طرح کرامت مانند اهداف، محتوا و روش پرتو می‌افکند و صورت‌بندی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین، می‌توان گفت، ضعف عمده طرح کرامت، نبود رویکردی جامع است که به‌عنوان چارچوب نظری آن مطرح است.

در ادبیات پژوهشی مربوط به طرح کرامت، به این مسئله مهم پرداخته نشده است. مطالعه حاضر بر آن است که بررسی رویکرد تربیت اخلاقی طرح کرامت می‌تواند یک حوزه پژوهشی مهمی باشد که در ارائه تصویر روشنی از این طرح، مفید خواهد بود. این سخن توجیه‌پذیر می‌شود زمانی که بدانیم طرح کرامت دارای جهت‌گیری تربیت اخلاقی است. براین اساس، کشف و شناسایی جهت‌گیری یا رویکرد تربیت اخلاقی این طرح ضرورت و اهمیت دارد. از دید این مطالعه، انجام چنین پژوهشی و یافته‌های آن می‌تواند راهنمای نظری مناسبی برای معلمان و دست‌اندرکاران دل‌مشغول تربیت اخلاقی دانش‌آموزان باشد. از این رو، هدف این پژوهش، کشف و شناسایی رویکرد تربیت اخلاقی حاکم بر طرح کرامت در مدرسه با نظر به مبانی، اهداف و روش‌های آن است. براین اساس، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است: از حیث مبانی، اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی، طرح کرامت در مدرسه از کدام رویکرد تربیت اخلاقی پیروی می‌کند؟

مبانی نظری پژوهش

رویکردهای تربیت اخلاقی

رویکرد تربیت اخلاقی، بیانگر جهت‌گیری کلی، مشخص و منسجمی درباره ماهیت و چگونگی مواجهه با تربیت اخلاقی است که بر پایه آن، می‌توان اهداف و روش‌هایی برای تربیت اخلاقی مطرح کرد. علاوه بر این، هر رویکرد تربیت اخلاقی، از مبانی خاصی پیروی می‌کند. براین اساس، فهم معنای مفاهیمی چون مبانی، اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی، ضروری است.

در معنایی عام، مبانی تربیت، بیانگر مجموعه‌ای از قانون‌مندی شناخته‌شده در علوم نظری مانند روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فلسفه و... است که وضعیت انسان را توصیف می‌کند (باقری، ۱۳۸۵):

۸۷). از این رو، هرگاه از مبانی تربیت اخلاقی به عنوان یکی از ساحت‌های مهم تربیت سخن می‌گوییم، مراد آن دسته از قانون‌مندی‌های نظری روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، فلسفی و ... است که وضعیت اخلاقی انسان را توصیف می‌کنند. همچنین، از آنجا که اهداف تربیت، بیانگر مطلوب‌ها و جهت‌های دگرگونی انسان است (شکوهی، ۱۳۸۵: ۱۲۱)، مراد از اهداف تربیت اخلاقی، بیان وضعیت‌های مطلوب اخلاقی است که از دانش‌آموزان انتظار می‌رود به آنها دست یابند. سرانجام، از آنجا که روش‌های تربیت به طور عام، آن دسته از دستورالعمل‌های خاص و عینی هستند که معلم برای تحقق اهداف تربیتی از آنها استفاده می‌کند (باقری، ۱۳۸۵: ۸۸)، لذا منظور از روش‌های تربیت اخلاقی، قواعد خاص و جزئی هستند که معلم در موقعیت عینی به کار می‌برد تا زمینه‌های دگرگونی اخلاقی دانش‌آموزان مطابق با مطلوب‌های اخلاقی فراهم آید.

رویکرد شناختی یا تحوّل شناختی به تربیت اخلاقی

مبانی

ژان پیاژه^۱، یکی از نمایندگان و مبلغان اصلی رویکرد شناختی یا تحوّل شناختی به تربیت اخلاقی است. این رویکرد، بر دیدگاه پیاژه در باب اخلاق و تحوّل اخلاقی استوار است. براساس این رویکرد، پیاژه رویکردی تحولی به قضاوت اخلاقی کودک دارد. در این رویکرد، قضاوت اخلاقی کودک به دو شیوه نمود پیدا می‌کند؛ در مرحله اول (تا ده سالگی)، کودک، قوانین و قواعد را ثابت می‌داند و مراجعی مقتدر چون خدا، پدر، مادر و دولت برای آنها در نظر می‌گیرد. از این رو، باید از این قوانین، پیروی محض کرد. پیاژه، این مرحله را دگرپیروی اخلاقی^۲ نام می‌نهد. در مرحله دوم (پس از ده سالگی)، کودک، نگرشی نسبی‌گرایانه پیدا می‌کند و قوانین و قواعد را ثابت نمی‌داند و آن را حاصل نوعی اجماع می‌داند که می‌تواند تغییر کنند. در این نوع اخلاق، قوانین، ابزارهای انسانی هستند که برای ایجاد همکاری تدوین شده‌اند. پیاژه این مرحله را خودپیروی اخلاقی^۳ نام‌گذاری می‌کند (کرین، ترجمه خویی‌نژاد و رجایی، ۱۳۸۸: ۱۷۶ - ۱۷۵).

اهداف

براساس رویکرد شناختی یا تحوّل شناختی، هدف تربیت اخلاقی، آزادی انتخاب و تصمیم

1. Jean Piaget
2. Moral Heteronomy
3. Moral Autonomy

عقلانی آزادانه دانش‌آموزان است. هدف اصلی این رویکرد، فراهم آوردن شرایطی برای رشد استقلال، قضاوت و داوری اخلاقی و پرورش عقلانیت دانش‌آموزان است (کار^۱، ترجمه سجادی، ۱۳۸۲: ۳۳).

روش

روش تربیت اخلاقی رویکرد شناختی یا تحول شناختی، بر طرح معماها و قراردادن دانش‌آموزان در معضلات و تنگناهای واقعی و غیرواقعی اخلاقی و برطرف ساختن تعارض از مسائل اخلاقی آموزش استوار است. در این رویکرد، ضمن تأکید بر فرایند بیش از محتوا، از القا و تلقین پرهیز می‌شود به طوری که هیچ ارزش خاصی از سوی مربی به متریبی تحمیل نمی‌گردد. در این رویکرد، کودکان برای کارآموزی در زمینه تفکر اخلاقی با مسائل و تناقض‌ها مختلفی مواجه شده، از طریق بحث و گفتگوهای مختلف، به تصمیم‌گیری و قضاوت اخلاقی می‌پردازند (همان: ۳۹-۳۲).

ارزیابی

این رویکرد که تأثیر ژرفی بر جریان‌های تربیتی قرن بیستم داشته است، بررسی‌های خود را متوجه قضاوت اخلاقی کرده است و این یکی از نقاط قوت این رویکرد است. با وجود این، به این رویکرد، نقدهایی نیز وارد شده است. به نظر منتقدین، فراهم آوردن مجال تصمیم‌گیری مستقلانه به خصوص برای کودکان، جز اتلاف وقت نتیجه‌ای ندارد. همچنین رویکرد شناختی به دلیل ارتباطی که میان رشد شناختی و اخلاقی ایجاد می‌کند، نیز مورد انتقاد است. سرانجام، این رویکرد، شناخت واقعی از چگونگی عملکرد اخلاقی فرد به دست نمی‌دهد و چه بسا در بسیاری از موارد، استدلال اخلاقی که به عنوان ملاک اصلی رشد اخلاقی مطرح است، خود سپری برای رفتارهای غیر اخلاقی افراد شود (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷: ۱۲۰).

مطالعه حاضر بر آن است که رویکرد تحول شناختی به تربیت اخلاقی، از دو چالش اساسی دیگری برخوردار است: نخست، این رویکرد، فاقد جامعیت است، زیرا تنها بر رشد و شکوفایی حیطه شناخت اخلاقی دانش‌آموزان نظر دارد و از سایر ابعاد وجودی انسان چون عواطف و عمل غافل است. انسان، آمیزه‌ای از شناخت، عاطفه و عمل است، لذا طرح اخلاقی که تنها بر بُعد شناخت اخلاقی تأکید داشته باشد، نمی‌تواند دگرگونی فراگیری در شخصیت اخلاقی دانش‌آموز

1. Carr

به وجود آورد. دوم، این رویکرد به دلیل اجتناب از تلقین، ارزش خاصی به دانش آموز انتقال نمی دهد. از دید این مطالعه، درست است که پاره ای از انتقال ارزش ها، صبغه تلقینی پیدا کرده اند، اما این بدان معنا نیست هر نوع انتقالی با تلقین همراه باشد. در برخی مواقع، تعارض اخلاقی آن قدر شدت دارد که دانش آموز نمی تواند به طور خودکفا آن را برطرف کند. اینجا، معلم می تواند با انتقال ارزش خاص و معینی به دانش آموز در حل تعارض اخلاقی کمک کند.

رویکرد تبیین ارزش ها به تربیت اخلاقی

مبانی

رویکرد تبیین ارزش ها که در دهه های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ قرن بیستم، جریان حاکم بر تربیت اخلاقی امریکا بود، باتأکید بر بی طرفی معلم و انتخاب آزاد دانش آموزان می کوشید از طریق ایجاد فرصت هایی برای بحث، تصمیم راجع به ارزش ها و ضد ارزش ها را به خود فرد بسپارد تا او بدون احساس اجبار و تحمیل، ارزش های خود را نه ارزش های جامعه یا فرهنگ غربی را تبیین کند. در این رویکرد، مدرسه، نقش بی طرفانه بازی می کند؛ به این معنا که از ارزش ها و اخلاق خاصی حمایت نمی کند (ریان، ترجمه سجادی، ۱۳۸۲: ۱۶).

اهداف

رویکرد تبیین ارزش ها بر آموزش فرایند "استدلال اخلاقی" تأکید می ورزد. از طریق تبیین ارزش ها، مهارت های تفکر اخلاقی به دانش آموزان آموخته می شود. همچنین، به دانش آموزان یاد داده می شود که چگونه از روش علمی و یا مهارت های حل مسئله در تحلیل و تبیین مسائل اخلاقی استفاده کنند (ریان، ترجمه معافی، ۱۳۷۵: ۶۰).

روش

در رویکرد تبیین ارزش ها، معلم، راهنمای فرایند تربیت اخلاقی است. وی می کوشد با ارائه فعالیت های مستلزم حل مسئله و بازی ها و تمرین های کلاسی، زمینه را برای تبیین ارزش ها توسط خود دانش آموزان فراهم کند (ریان، ترجمه سجادی، ۱۳۸۲: ۱۷ - ۱۶).

ارزیابی

چشم انداز اولیه این رویکرد برای تربیت اخلاقی بسیار مناسب است، به طوری که تحقیقات نشان داده بودند که برنامه درسی پیشنهادی این رویکرد، دانش آموزان را به سوی یک زندگی مؤثر از نظر

اجتماعی و فردی رهنمون می‌سازد. اما به‌زودی سؤالات متعددی از سوی منتقدان مطرح شد و موجبات افول رویکرد تبیین ارزش‌ها را فراهم ساخت. ریان اعتقاد دارد که تأکید بیش‌از اندازه این رویکرد بر بی‌طرفی و نسبی‌گرایی اخلاقی به‌ویژه توسط معلم، مهم‌ترین ضعف تبیین ارزش‌هاست. از دید وی، بسیاری از معضلات اجتماعی - اخلاقی جوانان در جامعه آمریکا ناشی از اجرای برنامه‌های پیشنهادی مربوط به رویکرد تبیین ارزش‌ها به تربیت اخلاقی است (ریان، ترجمه سجادی، ۱۳۸۲: ۱۷).

مطالعه حاضر بر این باور است که رویکرد تبیین ارزش‌ها اشکال‌های دیگری نیز دارد. نخست، این رویکرد مانند رویکرد تحول‌شناختی تنها بر رشد استدلال اخلاقی تأکید دارد و از سایر ابعاد وجودی انسان چون عاطفه و عمل که در تربیت اخلاقی دانش‌آموز بسیار مهم نیز هستند، غفلت دارد. بنابراین، رویکرد جامعی برای تربیت اخلاقی ارائه نمی‌دهد. دوم، رویکرد تبیین ارزش‌ها، بر ادعای بی‌طرفی مدرسه و معلم در آموزش ارزش‌ها بسیار تأکید دارد. از دید مطالعه حاضر، بی‌طرفی ارزش‌شناختی، امکان‌پذیر نیست. برنامه درسی، سیاست‌گذاری‌های آموزشی، روش‌های آموزشی، وضعیت فضای یادگیری، شیوه‌های ارزشیابی همگی بر ترجیحات نظام آموزشی استوار است. تصمیم‌گیری و انتخاب جزء فرایند پایان‌ناپذیر هر نوع نظام آموزشی است. براین اساس، چگونه ممکن است مدرسه و معلم در فعالیت‌های خود بی‌طرف باشند و از ارزش خاصی دفاع نکنند؟! در کلاس درس، موقعیت‌های چالش‌برانگیزی برای معلم پیش می‌آید که وی باید از طریق مداخله‌های ارزش‌شناختی خود آنها را برطرف کند. علاوه‌براین، خود ادعای بی‌طرفی، نوعی تناقض‌گویی است؛ زیرا این رویکرد، از بی‌طرفی ارزش‌شناختی، طرفداری می‌کند.

رویکرد سازگاری اجتماعی یا یادگیری اجتماعی به تربیت اخلاقی

مبانی

رویکرد سازگاری یا یادگیری اجتماعی توسط بندورا^۱ مطرح شده است. براساس این رویکرد، عوامل محیطی به‌تنهایی نمی‌تواند توجیه‌کننده رفتار اخلاقی آدمی باشد، بلکه به‌جز آن، فرد و پیش‌بینی‌های شناختی وی نیز اثرگذار است. براساس این دیدگاه، بندورا، عاملیت اخلاقی را مطرح می‌سازد که در آن، خودتنظیمی^۲ فرد، نقش محوری در اخلاقی‌بودن وی ایفا می‌کند. بنابراین،

1. Bandura
2. Self-Regulatory

اخلاق انسان، موضوعی فردی - اجتماعی است. بندورا اخلاق را استانداردهای مورد توافق جامعه می‌داند. این استانداردها می‌تواند در فرد درونی شود و مبنای رفتار اخلاقی وی قرار گیرد. از دید وی، یک اخلاق مشترک اجتماعی ضروری است و نمی‌توان تنها به استانداردهای شخصی اکتفا کرد. این استانداردهای اخلاقی اجتماعی می‌تواند در موقعیت تعارض، فرد را از چالش خارج کند (بندورا، ۱۹۹۱: ۵۸-۵۷).

اهداف

باتوجه به مبانی رویکرد یادگیری اجتماعی، خودتنظیمی اخلاقی، در عمل اخلاقی فرد، نقش محوری دارد. بندورا معتقد است که در خودتنظیمی اخلاقی، افراد اهداف و ارزش‌ها را خود انتخاب می‌کنند و تغییر می‌دهند (بندورا، ۲۰۰۸: ۸۹ - ۸۸). بنابراین، در این رویکرد، هدف تربیت اخلاقی، رشد خودتنظیمی اخلاقی دانش‌آموزان است تا آنها بتوانند در موقعیت‌های متعارض ارزشی و اجتماعی دست به انتخاب بزنند.

روش

رویکرد یادگیری اجتماعی معتقد است انسان از راه مشاهده رفتارهای تقویت‌شده، انجام رفتارهای اخلاقی را می‌آموزد. بنابراین، آموزش مستقیم، الگوسازی، تقلید و تقویت، روش‌های مهمی در این رویکرد هستند (داوودی، ۱۳۸۵: ۱۶۸).

ارزیابی

چنانکه بیان شد، خودتنظیمی، عنصر مهمی در عاملیت اخلاقی فرد است. باوجوداین، خودتنظیمی، منشأ اجتماعی دارد؛ به این معنا که کنترل و تنظیم رفتار، پیرو ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی حاکم بر جامعه است. بنابراین، محیط و اجتماع، بنیاد اهداف و انتظارات فرد است. این سخن بدان معناست که معیارهای اخلاقی بر منبعی بیرونی استوار است نه درونی. علاوه بر این، مفهوم خودتنظیمی، ماهیتی شناختی دارد و فرد با تأمل درباب گزینه‌ها و پیامدهای هر کدام دست به انتخاب می‌زند. بر این اساس، نمی‌توان گفت برخلاف ادعای بندورا، نظریه اخلاق وی جامع است زیرا در اخلاقی‌بودن آدمی، تنها شناخت کافی نیست، بلکه عواطف و احساسات وی نیز تعیین‌کننده هستند (اشعری و حسنی، ۱۳۹۳: ۱۰۷ - ۱۰۵).

مطالعه حاضر بر این باور است که برنامه تربیت اخلاقی رویکرد سازگاری از دو چالش برخوردار است. نخست، از آنجا که معیارهای اخلاقی بر منبع بیرونی ارزش‌های اجتماعی استوار

است و خودکنترلی بر آن مبنا شکل می‌گیرد، حل پاره‌ای از تعارض‌های اجتماعی ناممکن خواهد بود. پاره‌ای از تعارض‌ها را می‌توان باتکیه بر گزینش ارزش‌های اجتماعی توسط فرایند خودتنظیمی حل کرد، اما پاره‌ای دیگر، ناممکن است. در این حالت، تنها منبع درونی فرد می‌تواند این نوع تعارض‌ها را برطرف کند. بندورا معتقد است ارزش‌های فردی، صبغه اجتماعی دارد، اما همه ارزش‌ها چنین نیست. یکی از این نوع ارزش‌ها، آرمان‌های عام و کلی است. آرمان، بیانگر طرح و نقشه جامع و نسبتاً پایدار ارزش‌های فرد است. فرد بنابر تاریخچه زندگی و تجارب زیسته خویش، نقشه راهنمای عملی را برای خود برمی‌گزیند. اگرچه می‌توان گفت عناصر اولیه این آرمان، ارزش‌های اجتماعی است، اما ترکیب و هماهنگ‌ساختن این ارزش‌ها توسط خود فرد انجام می‌گیرد. از دید این مطالعه، فرد در پاره‌ای از موقعیت‌های متعارض اجتماعی می‌تواند باتکیه بر آرمان‌های شخصی، این نوع تعارض‌ها را حل کند. بنابراین، رویکرد سازگاری اجتماعی از این نوع آرمان‌های شخصی غفلت کرده است. دوم، چنانکه از نام این رویکرد پیداست، سازگاری شخص با ارزش‌های اجتماعی، بیانگر اخلاقی‌بودن و دگرگونی اخلاقی وی است. این ایده نیز محدودیت دارد. یکی از فرایندهای مهم اجتماعی، مخالفت است. طبق این فرایند، در جریان تحول اجتماعی، گاهی لازم است فرد با پاره‌ای از ارزش‌های اجتماعی مخالفت ورزد. از دید این مطالعه، فرایند مخالفت در تربیت اخلاقی نیز اهمیت دارد. فرد می‌تواند با ارزش‌های اجتماعی مخالفت کند و در همان حال، اخلاقی باشد.

رویکرد تربیت منش به تربیت اخلاقی

مبانی

رویکرد تربیت منش که به دیدگاه سنتی تربیت اخلاقی نیز معروف است، از نظر تاریخی، ریشه در عقاید اخلاقی ارسطو^۱ دارد. ارسطو به تربیت منش معتقد است. از دید وی، تربیت، ایجاد عادات نیک و حذف عادات ناپسند است. ارسطو، این عادات نیک را منش می‌خواند. وی اعتقاد دارد منش نیک، انسان را به خردمندی و فضیلت اخلاقی سوق می‌دهد و حیاتی که مبتنی بر خرد و فضایل اخلاقی باشد، بیانگر خوشبختی است. ارسطو، به قاعده میانه‌روی در فضایل اخلاقی معتقد است و تنها ابزاری که می‌تواند حد وسط را تشخیص دهد، عقل است (کاردان، ۱۳۸۸: ۳۴ - ۳۱).

1. Aristotle

این دیدگاه در نیمه دوم قرن بیستم مورد توجه دوباره قرار گرفت. افرادی چون لیکونا^۱ جزء حامیان و مبلغان اصلی رویکرد تربیت منش به شمار می‌روند. از دید لیکونا، محور این رویکرد، منش نیک است که مدارس و معلم باید آن را به‌عنوان اساسی‌ترین هدف تربیت اخلاقی در نظر گیرند. منش، مفهومی جامع است؛ به طوری که تمامی جنبه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموز را پوشش می‌دهد. انسان برخوردار از منش، خیر و نیکی را می‌شناسد، به آن میل دارد و مطابق آن نیز عمل می‌کند. لیکونا برای پرورش منش دانش‌آموزان، به الگو بسیار اهمیت می‌دهد. از دید وی، در فضای تربیتی، مهم‌ترین نقش معلم، الگوبودن وی است (لیکونا، ۱۹۹۳: ۳۱۴ - ۳۱۳).

اهداف

«هدف اساسی در تربیت منش، ایجاد «منش خوب» در افراد است. از طریق ایجاد و تقویت این ویژگی‌ها، انسان راحت‌تر می‌تواند در جامعه با انسان‌های دیگر زندگی کند. بنابراین، هدف اساسی در تربیت منش، ایجاد و پرورش خصوصیتی است که با دارا بودن آنها، انسان می‌تواند فرد مفیدی برای خود و جامعه باشد» (آرمند و مهرمحمدی، ۱۳۸۸: ۳۳).

روش

رویکرد تربیت منش، روش‌های متعددی را برای ترغیب فراگیران جهت کسب عادات اخلاقی خوب توصیه می‌کند. سخنرانی، بحث کلاسی، پرسش و پاسخ، حل مسئله، داستان‌سرایی، یادگیری مشارکتی، ایفای نقش و عملی، روش‌های رویکرد تربیت منش هستند (همان: ۳۸).

ارزیابی

منتقدان تربیت منش معتقدند که برنامه‌های درسی تربیت منش به شیوه‌ای مستقیم فضایل اخلاقی را به دانش‌آموزان تحمیل می‌کنند و منجر به پذیرش غیر نقادانه ارزش‌های بزرگسالان می‌شوند. کوهن^۲ بسیاری از برنامه‌های تربیت منش را مشکوک می‌بیند و معتقد است که روش‌های آموزشی آن تلقینی بوده، موجب درگیری عمیق و تفکر انتقادی نمی‌شوند. وی معتقد است وقتی که رئیس‌جمهور کلینتون از برنامه تربیت منش در مدارس حمایت می‌کند، بیشتر به یکنواخت کردن پوشش دانش‌آموزان و القای پوشش یکنواخت آنان نظر دارد (کوهن، ۲۰۰۵: ۳). علاوه بر این، مشکل دیگر تربیت منش، عدم تفکیک بین ترجیحات فردی (که به حق و دستاورد

1. Lickona
2. Cohen

انتخاب آزاد افراد است) و ارزش‌های اخلاقی (به‌عنوان موضوع و متعلق الزام و تکلیف) است (شاملی، ۱۳۷۹: ۳۸).

از دید مطالعه حاضر، مهم‌ترین کاستی رویکرد منش، ریشه در فاعل‌محور بودن آن دارد. رویکرد منش به تربیت اخلاقی جزء آن دسته از رویکردهایی است که در قضاوت‌های اخلاقی، فاعل اخلاقی و انجام‌دهنده آن را معیار قرار می‌دهد. از این روست که الگو، نقش بسیار مهمی در فرایند تربیت اخلاقی ایفا می‌کند. مشکل این موضع‌گیری در آن است که به خود ماهیت عمل توجه نمی‌شود و اخلاقی بودن آن بر مبنای عامل در نظر گرفته می‌شود؛ به این معنا که چون فلان کس این عمل را انجام داده است، پس این عمل اخلاقی است. اگرچه درست است پاره‌ای از قضاوت‌های اخلاقی آدمی اینچنین شکل گیرد، اما در همه مواقع، این رویه راهگشا نیست. از این رو، لازم است در قضاوت‌های اخلاقی درستی یا نادرستی عملی را فی‌نفسه و بدون توجه به فاعل اخلاقی نیز در نظر گرفت. کاربرد این نقد در تربیت اخلاقی آن است که دانش‌آموز منتقدانه عمل الگو یا فعل اخلاقی را بررسی کند که این امر، به رشد شناخت اخلاقی دانش‌آموز کمک می‌کند.

رویکرد دینی به تربیت اخلاقی (باتأکید بر دین اسلام)

مبانی

اخلاق اسلامی دارای ویژگی‌های خاص خود است. این نوع اخلاق ۱. غایت‌نگر است زیرا در آن، اعمال خیر از آن رو ترویج و تشویق می‌شوند که وسیله‌ای برای رسیدن به فلاح، رستگاری و سعادتند. در اسلام، آثار مثبت فعل اخلاقی تنها به این دنیا محدود نشده، بلکه کار نیک، سعادت و ثواب اخروی نیز دارد که این نوع سعادت، یکی از اهداف اخلاق اسلامی تلقی شده است. خداوند در آیه ۲۵ سوره بقره می‌فرماید: «به کسانی که ایمان آورده و کارهای شایسته انجام دادند، مژده بده که برای آنان بهشتهاست که نه‌هایی از زیر درختان آن جاری است»^۱. همچنین، در آیه ۵۸ سوره عنکبوت می‌فرماید: «آنان که ایمان آورده و کارهای شایسته انجام دادند آنان را در عمارات عالی بهشتی که از زیر درختان آن نه‌ها جاری است، جای دهیم»^۲. در اخلاق اسلامی، سطح فلاح و رستگاری حتی به این مراتب نیز ختم نمی‌شود. در اسلام، کسب رضای خدا، برترین سعادت

۱. وَتَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ

۲. وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَنُبَوِّئَنَّهُمْ مِنَ الْجَنَّةِ غُرَفًا تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ

تصور شده است. چنانکه در آیه ۷۲ سوره توبه آمده است: «برتر و بزرگتر از هر نعمتی، مقام رضا و خشنودی خداوند است و آن پیروزی بزرگی است»^۱. ۲. نظام اخلاق اسلامی خودگرا است؛ به این معنا که در این رویکرد، هدف و غرض افعال اخلاقی مربوط به شخص عامل است. در قرآن کریم به صراحت اشاره شده است کسی که کار نیک و خوبی انجام دهد، در واقع، برای خود کار نیک انجام داده است. چنانکه در آیه ۷ سوره اسراء آمده است: اگر نیکی کنید به خودتان نیکی می کنید و اگر بدی کنید پس به خودتان بدی می کنید^۲. ۳. از آنجا که بر مبنای انسان شناسی اسلام، کمال و سعادت انسان در سایه قرب الهی امکان پذیر است و چنین تعالی نیز از طریق انجام اعمال اخلاقی صالح حاصل می شود، اسلام در برنامه و دستورالعمل های خود، به دیدگاه های وظیفه گرایان نزدیک می شود با این تفاوت که اخلاق اسلامی متناظر به وظایفی است که فاعل آنها را برای هدف مادی و منافع دنیایی انجام نمی دهد (هرچند انجام فعل چنین نتیجه ای هم داشته باشد). ۴. مکتب اخلاقی اسلام از نوع مکاتب قاعده نگر است؛ یعنی، انسان برای رسیدن به هدف مطلوب و سعادت نهایی خود باید مسیری را دنبال کند که حدودش با قواعد کلی مشخص می شود. این نظام بر بنیان هایی ثابت استوار است که از سرچشمه عمیق تعالیم دین مبین اسلام ناشی شده اند. ۶. اصول و ارزش های اخلاقی در اسلام، مطلق، پایدار و جهان شمول است؛ چون از یک طرف، ریشه در کشش های عالی و فطرت یا بعد غیرمادی انسان دارد و از سوی دیگر، بر وحی الهی متکی می باشد (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷: ۱۲۳ - ۱۲۱).

اهداف

یکی از اهداف اصلی تربیت اخلاقی در اسلام این است که افراد جامعه، متخلق به اخلاق اسلامی شوند و مراد از اخلاق اسلامی، همه آن فضایل اخلاقی است که دین اسلام معرفی کرده است. در واقع، در این رویکرد، درونی شدن فضایل اخلاق، جهت و قصد عمده تحول اخلاقی دانش آموز تلقی شده است (علی اشرف جودت، ۱۳۷۸: ۱۹۷).

روش

در این رویکرد، الگوسازی، تمثیل یا تشبیه معقول به محسوس، داستان گویی و عبرت اندوزی به عنوان روش های مهم برای تربیت اخلاقی دانش آموزان معرفی شده است (احمدی، ۱۳۸۰: ۳۴ -

۱. رِضْوَانٌ مِنَ اللَّهِ أَكْبَرُ ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ

۲. إِنْ أَحْسَنْتُمْ أَحْسَنْتُمْ أَنْفُسَكُمْ وَإِنْ أَسَأْتُمْ فَلَهَا

۳۰؛ دیلمی، آذربایجانی و بابایی، ۱۳۸۵: ۱۹۹).

ارزیابی

بسیاری از ضعف‌های رویکردهای پیشین، در رویکرد تربیت اخلاقی اسلام حذف می‌شود. با وجود این، یکی از نقاط ضعف این رویکرد، فقدان مدلی کاربردی است که هماهنگ با آموزه‌ها و مبانی جهان‌بینی عقیدتی و ارزش اسلام باشد که این مسئله انجام مطالعات جدید و کارآمد را اجتناب‌ناپذیر می‌کند (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷: ۱۲۹ - ۱۲۸). مطالعه حاضر بر آن است که علی‌رغم اینکه رویکرد اسلام به تربیت اخلاقی، فاقد مدل کاربردی هماهنگ با آموزه‌های عقیدتی و ارزش شناختی اسلام است، از الگویی منسجم و دقیق که بتواند تمامی نقاط قوت رویکردهای بالا را در کنار هم قرار دهد نیز برخوردار نیست. برای مثال، روشن نیست که چگونه تکیه بر اصول ثابت جهان‌شمول در کنار اصول متغیر و نسبی گرایانه قرار می‌گیرد و میان آنها هماهنگی برقرار می‌شود یا در انتخاب گزینه‌ای از گزینه‌های تعارض، چگونه اصول ثابت و جهان‌شمول با اصول متغیر تعامل برقرار می‌کند؟ یا چگونه اخلاق ذهنی و وظیفه‌گرایانه در وحدتی هماهنگ در کنار اخلاق عینی و سودگرایانه قرار می‌گیرد؟

پیشینه پژوهش

جهان‌پور و فکوری (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان تأثیر طرح آموزش مهارت‌های زندگی (طرح کرامت) بر بهداشت روانی و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان، به آثار این طرح بر بهداشت روانی و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان ابتدایی از دیدگاه مدیران و معاونین آموزشی و معلمان ابتدایی در سطح ۹۹٪ تاثیر مثبت و معنی‌داری دارد. همچنین، بین دیدگاه مدیران و معاونین آموزشی و معلمان ابتدایی زن و مرد به‌لحاظ سنجش تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان ابتدایی به‌طور کلی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

عرب‌نیا و مشتاقی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش بعد مهارت‌های اجتماعی طرح کرامت بر مهارت‌های زندگی شهروندی دانش‌آموزان دختر شهرستان دزفول نشان می‌دهد

آموزش بعد مهارت‌های اجتماعی، اثر معنی‌داری بر افزایش مهارت‌های زندگی شهروندی دانش‌آموزان در گروه آزمایشی داشته است. همچنین، نتایج این آموزش حاکی از آن است که آموزش بعد اجتماعی طرح کرامت می‌تواند اثر معنی‌داری بر مؤلفه‌های تربیت شهروندی نظیر قانون‌گرایی، روحیه مشارکت‌جویی، مسئولیت‌پذیری و اعتمادبه‌نفس داشته باشد.

راستی و کیان (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان اثربخشی اجرای برنامه درسی طرح کرامت به روش قصه‌گویی بر خلاقیت و یادگیری دانش‌آموزان پایه سوم شهر یزد به این نتایج دست پیدا کرده است: اجرای برنامه درسی طرح کرامت به روش قصه‌گویی بر خلاقیت و افزایش یادگیری دانش‌آموزان تأثیر داشته است. از چهار مؤلفه خلاقیت دو مؤلفه ابتکار و بسط در دانش‌آموزان افزایش پیدا کرده و دو مؤلفه سیالی و انعطاف‌پذیری کاهش یافته است.

یوسفی افراکتی و صمدی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان میزان موفقیت برنامه درسی آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت) بر کسب مهارت حل مسئله دانش‌آموزان نشان می‌دهد که از نظر معلمان، علاقه‌مندی دانش‌آموزان به یادگیری مهارت حل مسئله و بررسی راه‌حل‌های گوناگون و انتخاب بهترین راه‌حل، ارزیابی راه‌حل‌های انتخاب‌شده و مشارکت گروهی و تعامل در حل مسئله در حد قابل قبول است، اما دانش‌آموزان در شناخت مسئله، مهارت جمع‌آوری اطلاعات، توانایی تولید و خلق راه‌حل‌های مختلف و توانایی به اجرا درآوردن راه‌حل‌های مسئله هنوز نیاز به آموزش و برنامه دقیق‌تری دارند.

حسین‌خواه (۱۳۹۷) در پایان‌نامه خود با عنوان بررسی تجربه زیسته مدیران و معلمان ابتدایی شهرستان مهاباد در مورد طرح کرامت، مطالعه‌ای کیفی انجام داده است. یافته‌ها حاکی از آن است که کدهای انتخابی در مورد مهارت‌های طرح کرامت: ۱. بی‌توجهی به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیران در طراحی برنامه درسی، ۲. عدم رعایت اصول حاکم بر انتخاب محتوا و سازماندهی محتوا، ۳. بی‌توجهی به اصول حاکم بر طراحی برنامه درسی، در مورد واحدهای کار: الف. بی‌توجهی به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیران در طراحی برنامه درسی، ب. لحاظ‌نکردن اصول انتخاب و سازماندهی محتوا، درباب نقاط قوت و ضعف طرح: لحاظ‌نکردن اصول انتخاب و سازماندهی محتوا، کاستی در آموزش قبل و ضمن خدمت ۳. بی‌توجهی به اصول حاکم بر طراحی برنامه درسی، ۴. ضعف در اقتصادآموزش و پرورش، ۵. توجه به روش‌های نوین یاددهی - یادگیری، ۶. بی‌توجهی به آموزش و پرورش چندفرهنگی و درخصوص موانع اجرایی طرح کرامت: - کاستی

در اقتصاد آموزش و پرورش، - لحاظ نکردن اصول انتخاب و سازماندهی محتوا، - نامتناسب با ویژگی‌های و نیازهای روان‌شناختی معلمان و دانش‌آموزان به دست آمده‌اند.

روش پژوهش

برای پاسخ به سؤال پژوهشی، این مطالعه، از سه روش کاوشگری فلسفی انتقادی^۱، تحلیل مفهومی و تحلیل تطبیقی استفاده می‌کند. کاوشگری فلسفی انتقادی، یکی از روش‌های مهم در مطالعات برنامه‌درسی است. هدف عمده این روش، جستجو و کشف چارچوب و مبنای نظری، شیوه‌های استدلال و ارزش‌های راهنمای برنامه‌های درسی است. در کاوشگری فلسفی انتقادی، وظایف مختلفی برای پژوهشگر تعیین می‌شود که در این میان، دو وظیفه مهم است: تشریح و تعیین مفروضات و مبنای یک نوع برنامه‌درسی و مقایسه. در وظیفه تشریح و تعیین مفروضات و مبنای پژوهشگر در تلاش است که مفروضات و چارچوب‌های نظری زیرساخت یک برنامه‌درسی را کشف و شناسایی کند. در وظیفه مقایسه، پژوهشگر، به مقایسه مفروضات و چارچوب‌های نظری یک نوع برنامه‌درسی می‌پردازد تا از این طریق، از برنامه فهم بهتری حاصل آید (هاگرسون^۲، ترجمه پاک‌سرشت، ۱۳۸۷: ۶۶). از آنجا که این مطالعه به کشف و شناسایی رویکرد تربیت اخلاقی زیرساز طرح کرامت نظر دارد (وظیفه تشریح) و در فرایند کاوشگری خود به مقایسه انتقادی رویکردهای تربیت اخلاقی از حیث مبنای، اهداف و روش‌ها می‌پردازد (وظیفه مقایسه)، لذا می‌توان میان ماهیت این روش و موضوع مطالعه حاضر همخوانی یافت و براساس این روش به کشف رویکرد تربیت اخلاقی طرح کرامت پرداخت.

علاوه بر این، مطالعه حاضر از روش تحلیل مفهومی نیز استفاده می‌کند. تحلیل مفهومی، بیانگر تحلیلی است که به واسطه آن، به فهم معتبری از معنای یک مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم دست پیدا می‌کنیم. تحلیل مفهوم، بر فرایندی اطلاق می‌شود که پژوهشگر طی آن، به تبیین و توضیح روشن و دقیقی از معنای یک مفهوم نایل می‌شود (کومبز^۳ و دنیلز^۴، ترجمه باقری، ۱۳۸۷: ۴۷). از آنجا که در این مطالعه، به بررسی و ایضاح معانی مفاهیم عمده مندرج در رویکردهای تربیت

1. Critic Philosophical Inquiry
2. Haggerson
3. Coombs
4. Daniels

اخلاقی پرداخته می‌شود، لذا به کارگیری روش تحلیل مفهومی ضرورت و اهمیت پیدا می‌کند. سرانجام، تحلیل تطبیقی، سومین روش پژوهشی این مطالعه است. تحلیل تطبیقی عبارت است از روشی پژوهشی برای ارزیابی نظام‌مند الگوهای شباهت و تفاوت و درک تنوع. یکی از شیوه‌های پرکاربرد در این نوع تحلیل، تأکید بر شباهت‌هاست تا از این طریق، دست به تعمیم، تقریب و سازگاری زده شود (علی‌حسینی، قائمی و ابراهیمی، ۱۳۹۶: ۱۰۸). از آنجا که در این پژوهش تلاش می‌شود رویکردهای تربیت اخلاقی از حیث شباهت و تفاوت نقد و ارزیابی شود و درنهایت، رویکردی که بیشترین قرابت را با مضامین درونی طرح کرامت داراست، به‌عنوان رویکرد تربیت اخلاقی حاکم بر طرح انتخاب شود، انتخاب این روش پژوهشی نیز توجیه‌پذیر خواهد بود.

یافته‌های پژوهش

با نظر به عناصر طرح کرامت و با توجه به ابعاد رویکردهای تربیت اخلاقی یعنی، مبانی، اهداف و روش آنها تلاش می‌شود، مناسب‌ترین رویکرد تربیت اخلاقی طرح کرامت کشف و شناسایی شود. برای انجام این کار، مبانی، اهداف و روش‌های طرح کرامت با مبانی، اهداف و روش‌های رویکردهای تربیت اخلاقی مقایسه می‌شود.

مبانی طرح کرامت و مقایسه آن با مبانی رویکردهای تربیت اخلاقی

مقدمه کتاب راهنمای معلم طرح کرامت دوره ابتدایی تا اندازه‌ای می‌تواند به فهم مبنا و جهت‌گیری اخلاقی آن کمک کند. در مقدمه، پس از ذکر چند آیه و روایت در باب کرامت انسان و اهمیت محافظت از آن، اشاره شده است که این طرح از تجارب سایر نظام‌های آموزشی درمورد برنامه تربیت اخلاقی استفاده کرده است. با وجود این، جهت‌گیری ارزشی و اخلاقی این طرح، آموزه‌های دینی و اسلامی است (کریم‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۰). بر این اساس، می‌توان گفت طرح کرامت بیش از سایر رویکردهای تربیت اخلاقی، از رویکرد اسلام به تربیت اخلاقی الهام گرفته است. از آنجا که طرح کرامت در نظام آموزشی اجرا می‌شود که فلسفه اجتماعی حاکم بر آن ارزش‌های دینی و اسلامی است، اثرپذیری جهت‌گیری ارزشی آن از آموزه‌های اسلامی موجه و قابل انتظار است. اینجا، بیان نکته‌ای اساسی ضروری است. هرگاه از آموزه‌های دینی - اسلامی به‌عنوان مبنا برای طرح کرامت سخن گفته می‌شود، بیشتر آموزه‌های ارزش شناختی اسلام مورد نظر

است؛ زیرا طرح کرامت به عنوان برنامه‌ای برای تربیت اخلاقی، ماهیتی اخلاقی و ارزشی دارد و وجه تسمیه کرامت، بیانگر ورود دانش آموز به حیات ارزشی است. از سوی دیگر، اسلام علاوه بر آموزه‌های ارزش‌شناختی، از آموزه‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی نیز برخوردار است. از این رو، می‌توان استنباط کرد میان مبنای ارزش‌شناختی طرح کرامت و آموزه‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی اسلام به عنوان دیگر مبانی اسلامی، رابطه‌ی عموم و خصوص مطلق برقرار است؛ به این معنا که مبنای ارزش‌شناختی طرح کرامت نسبت به مبانی اسلامی، خاص و جزئی است.

برای درک این جهت‌گیری ارزشی ضروری است که رویکرد اسلام به محوری‌ترین مضمون این طرح یعنی مفهوم کرامت بررسی شود. در اسلام، همه‌ی افراد انسانی اعم از مرد و زن، سیاه و سفید، سالم و مریض و... مورد تکریم قرار گرفته و برای آنها منزلت و مقام ویژه‌ای قائل شده‌اند. از دید اسلام، انسان کرامت دارد و از این رو، از منزلت هستی‌شناختی رفیعی برخوردار است. با وجود این، اسلام برای کرامت انسان، یک سطح قایل نیست و در این مفهوم تمایزی پی می‌افکند. در اسلام، کرامت، بیانگر دو نوع ویژگی کاملاً متمایز از یکدیگر، در موجود انسانی است: "کرامت ذاتی" و "کرامت اکتسابی". کرامت ذاتی، کرامتی است که همه‌ی انسان‌ها، مادامی که با اختیار خود به جهت ارتکاب به خیانت و جنایت بر خویشان و دیگران آن را از خود سلب نکنند، از این صفت شریف برخوردارند؛ کرامت اکتسابی، کرامت ارزشی است که از به کار انداختن استعدادها و نیروهای مثبت در وجود آدمی و تکاپو در مسیر رشد و کمال و خیرات ناشی می‌شود. ارزش‌نهایی و غایی انسان به همین کرامت است (جعفری، ۱۳۷۰: ۲۸۰). در واقع، کرامت اکتسابی، آن نوع شرافتی است که انسان به صورت ارادی و از طریق به کار انداختن استعدادها و توانایی ذاتی خود در مسیر رشد، کمال و کسب فضایل اخلاقی، به دست می‌آورد. هر چند همگان دارای شئون و حیثیت برابرند، اما انسان قادر است با به کار انداختن استعدادهای خود مراتب کمال انسانیت را طی نماید و به مدارج عالی ارتقا یابد. براساس آموزه‌های دینی اسلام، مهم‌ترین معیار و محور این نوع کرامت، «تقوا و ایمان» است. خداوند متعال آیه ۱۳ سوره حجرات در این باره می‌فرماید: «ای مردم ما شما را از مرد و زنی آفریدیم و آنگاه شعبه‌های بسیار و فرقی مختلف گردانیدیم تا یکدیگر را بشناسید، در حقیقت ارجمندترین شما نزد خدا پرهیزگارترین شماست. بی تردید خداوند دانای آگاه

است^۱». از دقت و تأمل در این آیه، چند نکته به دست می‌آید: نخست، نژاد، زبان، جنسیت و حریت و رقیب هیچ ارتباطی با کرامت انسانی ندارد. دوم، این آیه کرامت انسانی را در کرامت ارزشی منحصر نمی‌داند، زیرا از این آیه استفاده می‌شود که همه انسان‌ها دارای کرامتند. اما با کرامت‌ترین آنان نزد خدا، باتقواترین آنان است. سوم، کرامت مبتنی بر تقوا و ایمان نزد خدا و در روز قیامت می‌تواند ملاک برتری و امتیاز بیشتر انسان‌ها نسبت به همدیگر باشد (طباطبایی، ترجمه موسوی همدانی، ج ۱۸: ۱۳۸۲).

در مبانی رویکرد تحول‌شناختی اشاره شد، این رویکرد بیشتر به قضاوت و داوری اخلاقی، رشد شناخت و خود پیروی اخلاقی تأکید دارد. این جهت‌گیری نشان می‌دهد که رویکرد تحول‌شناختی، تربیت اخلاقی را معادل دگرگونی شناخت اخلاقی دانش‌آموزان می‌داند. تأکید بیش از اندازه بر حیطه شناختی، دو حوزه مهم عاطفی و عملی را مورد غفلت قرار داده است. از رویکرد اسلامی طرح کرامت می‌توان استنباط کرد که این طرح تنها بر رشد شناخت فرد توجه ندارد، بلکه ظرفیت‌های عاطفی و عملی وی نیز مورد نظر است. در پژوهشی، یوسفی و صمدی (۱۳۹۶) نشان داده‌اند که طرح کرامت بر رشد مهارت‌های شناختی به‌ویژه مهارت حل مسئله اثرگذار بوده است. این یافته حاکی از آن است که طرح کرامت به تحول شناختی دانش‌آموزان توجه کرده است. علاوه بر این، مهارت‌های اساسی و واحدهای کار گنجانده شده در درس نشان می‌دهند که طرح کرامت به دو حوزه عواطف و عمل اخلاقی نیز نظر دارد. برای مثال، همدلی و مدیریت هیجانات، نمونه‌هایی از محتوای ناظر به حیطه عاطفی و روابط بین‌فردی و انضباط اجتماعی، نمونه‌هایی از محتوای ناظر به مهارت‌های عملی به‌شمار می‌آیند (کریم‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۴). یکی از آثار مثبت این جامع‌نگری در تربیت اخلاقی، وحدت شخصیت است. در وحدت شخصیت، چون شناخت ارزش اخلاقی با واسطه حلقه‌ای چون میل و گرایش به ارزش اخلاقی، به عمل اخلاقی پیوند می‌خورد، لذا مسئله رابطه میان قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی که یکی از مشکلات و مسائل عمده رویکرد تحول‌شناختی است، حل می‌شود. بنابراین، با توجه به این مباحث، می‌توان گفت طرح کرامت از حیث توجه به هر سه بعد از رویکرد تحول‌شناختی جامع‌تر است. از این رو، طرح کرامت منطبق با رویکرد تحول‌شناختی نیست.

۱. يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ

در رویکرد تبیین ارزش‌ها، تکیه بر عزت‌نفس و احترام به انسان، آزادی و مسئولیت‌پذیری وی تأکید می‌شود. باوجوداین، هسته اصلی این رویکرد، به ارزش‌های مشخصی تأکید نمی‌کند. این سخن بدان معناست که رویکرد تبیین ارزش‌ها به نسبت ارزش‌ها اعتقاد دارد. براین اساس، رویکرد تبیین ارزش‌ها به ما این امکان را می‌دهد که بتوانیم در تعهد خود نسبت به مسائل ارزشی به نوعی منتقدانه عمل کنیم، اما انتقادی از این سخن باید در نظام ارزشی فرد منتقد درونی شده باشد (الرود، ترجمه کارآمد، ۱۳۸۱: ۶). مبانی طرح کرامت در پذیرش مسائل مهمی چون عزت و احترام و آزادی انسان با مبانی رویکرد تبیین ارزش‌ها همخوانی دارد، اما در موضوع نسبت ارزش‌ها و عدم ارجاع ارزش‌گذاری به نظام معیار بیرونی با این رویکرد همخوانی ندارد. از آنجاکه طرح کرامت از مبانی ارزش‌شناختی اسلام بهره می‌گیرد و ازسوی دیگر، اسلام به مطلق بودن ارزش‌ها باور دارد، ارزش‌های مطرح در طرح کرامت، مطلق و جهان‌شمول هستند. طرح کرامت نه تنها ارزش‌ها را مطلق می‌داند، بلکه این ارزش‌ها را هدایت‌کننده قضاوت‌های ارزشی افراد تلقی می‌کند. این سخن بدان معناست که برای ارائه قضاوت ارزشی درست، برخلاف رویکرد تبیین ارزش‌ها، تنها نظام ارزشی خود فرد کافی نیست، بلکه وی باید از معیارهای خارجی یعنی ارزش‌های مطلق فرافردی نیز استفاده کند. علاوه براین، رویکرد تبیین ارزش‌ها، مانند رویکرد تحول‌شناختی، بر رشد قضاوت و استدلال اخلاقی دانش‌آموزان تکیه دارد؛ بنابراین، تنها بر دگرگونی حیطه شناختی در تربیت اخلاقی تأکید دارد و به حیطه‌های عاطفی و عملی توجهی نمی‌کند. چنانکه در تحلیل پیشین نشان داده شد، طرح کرامت، تنها بر تحول شناختی فرد تأکید ندارد، بلکه به رشد احساس و عمل اخلاقی دانش‌آموزان نیز نظر دارد. براین اساس، می‌توان نتیجه گرفت که رویکرد تبیین ارزش‌ها، مانند رویکرد تحول‌شناختی، به دلیل عدم پوشش همه ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان، منطبق با طرح کرامت نیست.

با ملاحظه مبانی رویکرد سازگاری اجتماعی روشن می‌شود که این رویکرد در تحلیل‌نهایی خود، منبع بیرونی جامعه و محیط اجتماعی را به عنوان جهت‌دهنده رفتار اخلاقی می‌پذیرد. ازاین‌رو، خودتنظیمی و خودکنترلی به عنوان منبعی بیرونی، منشأ و غایتی اجتماعی پیدا می‌کند. همچنین، خودتنظیمی به عنوان منبع درونی رفتار اخلاقی، ماهیت شناختی دارد. طرح کرامت نسبت به این دو ایده، موضعی سلبی دارد. یکی از مهارت‌های اساسی که طرح کرامت به آن توجه می‌کند، مهارت تفکر نقاد است. در طرح کرامت آمده است که در دنیای پرتلاطم و چالش

امروزی که در آن، حق و باطل و درست و نادرست بسیار به هم مشتبه شده است، ایجاد تمایز و جدایی میان آنها ضروری است که این مهم جز از طریق تفکر نقاد امکان پذیر نیست. بر این اساس، تفکر نقاد، مبنای تصمیم گیری و حل مسئله است. تفکر نقاد، نیرویی است درونی که ما را از تعصب، خودرأیی، اغفال و تلقین پذیری اجتماعی دور می سازد (کریم زاده و همکاران، ۱۳۸۹: ۲۷۹). چنانکه پیداست، تفکر نقاد، مبنای تصمیم گیری است. یکی از انواع تصمیم گیری اخلاقی است؛ نوعی از تصمیم گیری که در مورد درستی یا نادرستی اعمال آدمی حکم می کند. اگر تصمیم گیری اخلاقی از تفکر نقاد اثر پذیرد و تفکر نقاد به عنوان نیرویی درونی در راهبرداعمال انسان به کار رود، می توان نتیجه گرفت که برخلاف رویکرد تبیین ارزش ها، طرح کرامت، در فعل اخلاقی، به منبع درونی تفکر نقاد توجه دارد که می تواند در مقابل اغفال و تلقین پذیری اجتماعی مقاومت کند و بایستد. بنابراین، منشأ و جهت آن را بیرونی نمی داند. علاوه بر این، طرح کرامت تنها به منبع شناختی عمل اخلاقی نظر ندارد و چنانکه ذکر شد، به حیطة عواطف نیز اهمیت می دهد و مهارت ها یا واحدهای محتوای مربوط به حیطة عاطفی را در نظر می گیرد.

در رویکرد تربیت منش، فضائل و ارزش های اخلاقی به عنوان پایه و اساس شخصیت و اعمال انسان مطرح شده است. در این رویکرد، پرسش اصلی این است که ما چه نوع انسانی شویم؛ نه اینکه چه باید انجام دهیم. تربیت منش، اخلاقی بودن عمل را در گرو فاعل اخلاقی و منش و انگیزه های وی می داند، نه خود عمل اخلاقی (خزاعی، ۱۳۸۲: ۷۰؛ خزاعی، ۱۳۸۷: ۸۳). در این رویکرد، فضایل اخلاقی، ارزش ذاتی دارند. با وجود این، فضایل اخلاقی از ارزش ابزاری نیز برخوردارند، زیرا واسطه نیل به سعادت هستند (صانعی دره بیدی، ۱۳۸۷: ۲۷). در رویکرد منش، برخلاف سه رویکرد تحول شناختی، تبیین ارزش ها و سازگاری اجتماعی، به دگرگونی و تحول اخلاقی دانش آموزان در هر سه حیطة شناختی، عاطفی و عملی نظر دارد و از این رو، برنامه ای جامع است. علاوه بر این، این رویکرد به نقش الگو در فرایند تربیت اخلاقی بسیار بها می دهد و سرانجام، به انتقال ارزش ها و فضایل اخلاقی نیز توجه دارد. طرح کرامت در هر سه زمینه با رویکرد منش منطبق است؛ بر هر سه حیطة شناختی، عاطفی و عملی تأکید دارد، بر نقش سازنده پیامبران، پدر و مادر، معلم و همسالان به عنوان الگوهای اخلاقی توجه می کند و به انتقال فضایی چون صداقت، عفت، و... نیز معتقد است.

اهداف طرح کرامت و مقایسه آن با اهداف رویکردهای تربیت اخلاقی

در اهداف رویکرد تحول شناختی، آزادی دانش آموز به عنوان راهبردی ترین هدف در تربیت اخلاقی و قضاوت اخلاقی بر پایه استقلال و تأمل و تدبیر عقلانی دانش آموز مطرح شده است. بنابراین، در این رویکرد، شناخت و تأمل عقلانی، منبع نهایی تغییر عمل اخلاقی دانش آموزان تصور شده است. با توجه به اینکه مبانی طرح کرامت به دو رویکرد منش و دینی نزدیک است، می توان استنباط کرد که اهداف این طرح تنها به تقویت بُعد شناختی نظر ندارد و حیطه های عاطفی و عملی دانش آموزان را هم در نظر می گیرد.

در اهداف رویکرد تبیین ارزش ها بر فرایند استدلال اخلاقی تأکید شده است. در مقابل، اهداف طرح کرامت از جامعیت بیشتری برخوردار است. آنچه نقطه اختلاف اهداف طرح کرامت با اهداف رویکرد تبیین ارزش ها به شمار می آید، این است که اهداف طرح کرامت تنها به رشد استدلال اخلاقی دانش آموزان نظر ندارد، بلکه به عمل اخلاقی آنها نیز توجه دارد. به بیان دیگر، اهداف طرح کرامت به قابلیت های کرامتی دانش آموزان در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی نظر دارد. بنابراین، از حیث اهداف، طرح کرامت با رویکرد تبیین ارزش ها منطبق نیست.

در رویکرد سازگاری اجتماعی، الگوبرداری از رفتار بزرگسالان به عنوان هدف تربیت اخلاقی مطرح است. در اهداف طرح کرامت نیز الگوبرداری از رفتار بزرگان دین مطرح است. با وجود این، در طرح کرامت، هدف تربیت اخلاقی تنها الگوپذیری صرف نیست و از دانش آموز انتظار می رود که خود به سوی تغییرات اخلاقی حرکت کند. در این طرح، توجه شناختی الگوهای رفتاری باید بر تقلید او از چنین الگوهای تقدم داشته باشد (کریمزاده و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۱). بنابراین، اهداف تربیت اخلاقی حاکم بر طرح کرامت را نمی توان منطبق بر اهداف رویکرد سازگاری اجتماعی یا یادگیری اجتماعی دانست.

در رویکرد منش، پرورش منش و شخصیت دانش آموزان و رشد فضائل اخلاقی هدف تربیت اخلاقی را تشکیل می دهند. از آنجا که هدف اصلی طرح کرامت، پرورش قابلیت های کرامتی در دانش آموزان است و چون این قابلیت ها هم نوعی فضیلت و ارزش اخلاقی به شمار می آیند و هم به تشکیل منش اخلاقی دانش آموزان کمک می کند (همان)، می توان استنباط کرد که اهداف رویکرد تربیت منش، نزدیک ترین اهداف برای طرح کرامت است.

اهداف تربیت اخلاقی در رویکرد دینی نیز بخشی از اهداف مطرح شده در طرح کرامت را

پوشش می‌دهند، بدین ترتیب که تربیت همه‌جانبه که مدنظر این رویکرد است در طرح کرامت مطرح شده است. کسب مهارت‌های زندگی و مهارت‌های اخلاقی و رفتاری را می‌توان در این چارچوب ترسیم کرد. از این رو، طرح کرامت در سطح اهداف با رویکرد دینی تناسب دارد (حسنی، ۱۳۹۴: ۳۶). در عنصر اهداف نیز می‌توان از نسبت طرح کرامت با رویکرد دینی - اسلامی سخن گفت، زیرا در هر برنامه تربیتی، عنصر هدف، جزء محوری و اساسی آن برنامه است و اهداف تربیتی آن برنامه، ریشه در مبنای ارزش‌شناختی دارد. اهداف تربیتی، نمود و تجلی ارزش‌ها و ترجیحات آن نظام ارزشی است. بر این اساس، اهداف تربیت اخلاقی طرح کرامت، از مبنای ارزش‌شناختی اسلام گرفته می‌شود و چون این مبنای بخشی از مبنای عام اسلامی است، لذا اهداف تربیت اخلاقی طرح کرامت تنها ناظر به بخشی از آموزه‌های اسلامی است و نسبت به کلیت آن، خاص و جزئی است.

روش‌های تربیتی طرح کرامت و مقایسه آن با روش‌های تربیتی رویکردهای تربیت اخلاقی در اسناد تدوین‌شده طرح کرامت، بسته‌ای از روش‌ها مطرح و سفارش شده است. محوریت روش‌ها با روش‌های فعال یاددهی - یادگیری است. این روش‌ها عبارتند از: قصه‌خوانی، بحث و گفتگو، شعرخوانی، تکمیل برگ شکوفه، نقل خاطره، اجرای مسابقه و بازی، فعالیت‌های هنری، مطالعه و پژوهش، زنگ تفریح و ایجاد نمایشگاه (کریم‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹: ۲۰-۱۷).

در رویکرد شناختی، طرح معماها و قرارداد دانش‌آموزان در معضلات و تنگناهای واقعی و غیرواقعی اخلاقی به‌عنوان روش تربیت اخلاقی مطرح شده است. با تأمل در باب این روش می‌توان دریافت که رویکرد شناختی تنها به تقویت بُعد شناختی دانش‌آموزان ناظر است. در حالی که روش‌های طرح کرامت تنها شناختی نیستند و به دیگر ابعاد وجودی دانش‌آموزان نظیر تحوّل ابعاد عاطفی و عملی آنها نیز اشاره دارد. بنابراین، از حیث روش، طرح کرامت با رویکرد تحوّل شناختی همخوانی زیادی ندارد.

طرح مسائل پیچیده اخلاقی جزء روش‌های رویکرد تبیین ارزش‌ها هستند. بدیهی است که روش تبیین ارزش‌ها، به تقویت و رشد بُعد شناختی دانش‌آموزان تأکید دارد. این وضعیت، نقطه تمایز طرح کرامت از روش‌های طرح کرامت است، زیرا در روش‌های آن، تنوعی از روش‌های ناظر به توسعه ابعاد شناختی، عاطفی و عملی دانش‌آموزان وجود دارد.

آموزش مستقیم، الگوسازی، تقلید و تقویت برای انجام تصمیم‌گیری اخلاقی چهار مرحله

روش‌های رویکرد سازگاری اجتماعی را تشکیل می‌دهند. با تأمل در روش‌های طرح کرامت می‌توان دریافت که آن‌ها شامل روش‌های مستقیم و غیرمستقیم تربیت اخلاقی است. از این رو، برخلاف رویکرد سازگاری، محدود به آموزش مستقیم نیست. علاوه بر این، روش‌های رویکرد سازگاری به پیروی از منابع بیرونی تربیت اخلاقی نظر دارند، در حالی که روش‌های طرح کرامت علی‌رغم توجه به این منابع، به منابع انگیزشی و شناختی خود فرد نیز نظر دارند.

در روش‌های رویکرد تربیت منش مشاهده می‌شود که ارائه داستان اخلاقی و عبرت‌آموز از بزرگان و استفاده از وسایل سمعی و بصری به‌عنوان روش‌های تربیتی مطرح هستند. در این روش‌ها، تحوّل ابعاد شناختی، عاطفی و عملی دانش‌آموزان مورد نظر است. علاوه بر این، دانش‌آموز باید در همه فعالیت‌های کلاسی نقش فعالی داشته باشد. طرح کرامت مانند رویکرد تربیت منش به تحوّل و دگرگونی ابعاد شناختی، عاطفی و عملی دانش‌آموزان نظر دارد. با وجود این، باید گفت که در این طرح، توجه به بُعد شناختی، محوری است و سایر ابعاد در پیرامون آن قرار دارند (حسنی، ۱۳۹۴: ۳۶). همچنین، طرح کرامت مانند رویکرد تربیت منش، از روش‌های فعالی چون داستان‌گویی، بحث گروهی، مطالعه و پژوهش و... بهره می‌گیرد که با تکیه به آنها، دانش‌آموزان، در کلاس، نقش فعالی خواهند داشت. با وجود این، باید اشاره کرد که طرح کرامت نسبت به رویکرد تربیت منش، روش‌های فعالانه گسترده‌تر و متنوع‌تری را مطرح می‌کند. بنابراین، با نظر به این مباحث، می‌توان گفت، طرح کرامت نسبت به سایر رویکردها، از حیث روش، با رویکرد منش قرابت بیشتری دارد.

چنانکه ذکر شد، در رویکرد دینی، روش‌هایی چون الگوسازی، داستان‌گویی و عبرت‌اندوزی مطرح است. بر این اساس، رویکرد اسلامی تلفیقی از رویکردهای تبیینی و تلقینی ارزش‌هاست. از آنجا که طرح کرامت از مبانی دینی تغذیه می‌کند و با نظر به اینکه روش‌های آن، تلفیقی از روش‌های انتقالی و اکتشافی و مستقیم و ضمنی است، می‌توان حکم کرد که از حیث روش، طرح کرامت با رویکرد دینی همخوانی دارد. در اینجا نیز می‌توان میان روش‌شناسی طرح کرامت و رویکرد دینی اسلام رابطه برقرار کرد، زیرا در اسلام برای آموزش ارزش‌ها، از همان روش‌هایی استفاده می‌شود که در طرح کرامت از آنها بهره گرفته شده است؛ الگوسازی، داستان‌گویی، پند و اندرز، عبرت‌آموزی و... همگی در آموزش ارزش‌ها به کار رفته‌اند. با وجود این، نمی‌توان گفت این روش‌ها تنها محدود به آموزش ارزش‌ها هستند؛ برای مثال، برای فراهم آوردن معرفتی در باب انسان

یا جهان هستی از روش بحث و گفتگو نیز استفاده شده است. این سخن بدان معناست که روش‌های آموزش ارزش‌ها در طرح کرامت نسبت به همان روش‌ها در آموزش‌های مربوط به آموزه‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی خاص و جزئی هستند. البته می‌توان گفت، برخی از روش‌های طرح کرامت، از یافته‌های علمی و آموزشی نیز برگرفته شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

با ارزیابی مطالب مطرح‌شده درباب مبانی، اهداف و روش‌های طرح کرامت و مقایسه آن با مبانی، اهداف و روش‌های رویکردهای تربیت اخلاقی، روشن شد طرح کرامت در مبانی، اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی، با دو رویکرد منش و دینی - اسلامی قرابت و همخوانی دارد. از این رو، می‌توان چنین نتیجه گرفت که رویکرد تربیت اخلاقی طرح کرامت، تربیت منش - دینی با قرائت اسلامی است.

آیا دو رویکرد منش و دینی - اسلامی می‌توانند کنار هم قرار گیرند و بدون التقاط، ترکیبی سازوار پیدا کنند؟ پاسخ به این پرسش، از اهمیت زیادی برخوردار است؛ زیرا اعتبار رویکرد نظری طرح کرامت در گرو آن است. اگر ترکیب سازوار دو رویکرد منش و دینی اثبات نشود، نمی‌توان ادعا کرد که چارچوب منش - دینی طرح کرامت، معتبر است. ادبیات مربوط به تربیت اخلاقی حاکی از آن است که میان رویکرد تربیت منش و تربیت دینی می‌توان ترکیبی سازوار ایجاد کرد و تلفیق آنها امکان‌پذیر است. پایک^۱ (۲۰۱۰) در زمینه این امکان، به بررسی تلفیق رویکرد منش با رویکرد دینی مسیحیت پرداخته، بر آن است که تربیت منش، تلقین نیست، تنها مربوط به مسیحیت نمی‌باشد و با استقلال نیز سازگار است. مدارس مسیحی، هم استقلال را پرورش می‌دهند و هم تربیت منش را. تربیت منش هم نقادانه است و هم پرورش‌دهنده مدرسه و جامعه متساهل و احترام‌گذار. بنابراین، در یک نظام تربیتی دینی می‌توان دانش‌آموزان را به گونه‌ای تربیت کرد که هم در فرایند دینی‌شدن قرار گیرند و هم از این طریق، آنها را فضیلت‌مند ساخت. هم‌چنین، ویلهلم^۲ و فریمین^۳ (۲۰۰۸) نیز این یافته را تأیید می‌کنند. ویلهلم و فریمین پژوهشی درباب وضعیت تربیت

1. Pike
2. Wilhelm
3. Firmin

منش در فضای دینی تربیت مسیحیت انجام داده‌اند. نتایج پژوهش آنها بیانگر این است که تربیت مسیحی و التزام به ارزش‌های الهی، زمینه‌ای اثربخش برای تربیت منش دانش‌آموزان است. نکته اساسی این است که این نتیجه تنها محدود به فضای تربیتی مسیحیت نیست، بلکه در سایر نظام‌های تربیتی دین محور نیز صدق می‌کند. پژوهش صلاح‌الدین^۱ (۲۰۱۱)، شاهدهی برای اثبات این ادعاست. در این پژوهش، صلاح‌الدین، مطالعه‌ای موردی درباب اجرای تربیت منش در فضای تربیتی اسلامی انجام داده است و این فضا را نیز در اجرای برنامه تربیت منش مؤثر دانسته است.

براساس این یافته‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که ترکیب سازوار رویکرد منش دینی با قرائت اسلامی امکان‌پذیر است. پیام این حکم آن است که قرارداد رویکرد منش - دینی با قرائت اسلامی به‌عنوان رویکرد تربیت اخلاقی طرح کرامت، معتبر است و از سازواری درونی برخوردار است. براساس این رویکرد، طرح کرامت کرامت اقتضائاتی پیدا خواهد کرد: پرورش منش باید جزئی از فرهنگ مدرسه و کلاس درس باشد، معلمان باید با یکدیگر همکاری داشته باشند و به‌عنوان یک کل عمل کنند، معلم باید فرصت‌هایی در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد تا درباره انتخاب‌ها و اعمال خویش فکر کنند، بحث‌های کلاسی بین دانش‌آموزان با نظارت معلم انجام پذیرد، زندگی و رفتارهای اخلاقی بزرگسالان و معلمانی که برای آنان الگو هستند، باید در قالب داستان، فیلم، رسانه جذاب به آنها ارائه شود، برای دانش‌آموزان زمینه مناسب برای انجام تشویق رفتارهای عادلانه در کلاس درس و یا خارج از کلاس فراهم شود، باید به آموزش معلمان با تأکید بر استفاده از نکات اخلاقی حین تدریس دروس مختلف به‌منزله یک امر مهم پرداخته شود، طراحان برنامه درسی باید دلالت‌ها و استلزام‌های منطقی چارچوب نظری منشی - دینی با قرائت اسلامی را پیگیری کنند و از این رو، در برنامه فعلی طرح کرامت بازنگری نمایند و سرانجام، مدرسه باید شرایط و سازوکاری برای سهیم‌شدن خانواده‌ها در طرح کرامت را فراهم سازد.

منابع

- قرآن کریم (۱۳۸۰)، ترجمه علی مشکینی، قم: مرکز چاپ و نشر قرآن کریم.
- آرمند، محمد و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸)، نقد و بررسی الگوی تربیت منش لیکونا براساس آراء علامه طباطبایی، مطالعات برنامه درسی، سال چهارم، ش ۱۳ و ۱۴: ۶۲ - ۲۵.

- احمدی، احمد (۱۳۸۰)، اصول و روش‌های تربیت در اسلام، اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- اشعری، زهرا و حسینی، محمد (۱۳۹۳)، تبیین و نقد عاملیت اخلاقی در نظریه یادگیری شناختی اجتماعی، علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، سال دوم، ش ۳: ۱۱۱ - ۹۳.
- باقری، خسرو (۱۳۸۵)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (ج. ۱)، تهران: مدرسه.
- جعفری، محمدتقی (۱۳۷۰)، حقوق جهانی بشر از دیدگاه اسلام و غرب، تهران: دفتر خدمات حقوقی بین‌الملل جمهوری اسلامی ایران.
- جهان‌پور، علی محمد و فکوری، حسین (۱۳۹۳)، ارزیابی طرح آموزش مهارت‌های زندگی (طرح کرامت) بر بهداشت روانی و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان دوره اول و دوم ابتدایی شهرستان رشتخوار از دیدگاه مدیران و معاونین آموزشی و معلمان ابتدایی ۱۳۹۳ - ۱۳۹۲، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۶۶)، کرامت در قرآن، تهران: مرکز نشر فرهنگی رجاء.
- حسینی، محمد (۱۳۹۴)، بررسی و نقد چهارچوب نظری طرح کرامت در دوره دبستان، علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، سال سوم، ش ۵: ۵۳ - ۲۱.
- حسینی، محمد (۱۳۹۵)، بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی، تربیت اسلامی، س ۱۱، ش ۲۲: ۲۸ - ۱.
- حسینی، محمد (۱۳۹۳)، بررسی و نقد طرح کرامت در دوره دبستان، ارائه‌شده در پنجمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، کرمان: دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- حسین‌خواه، سلیمان (۱۳۹۷)، بررسی تجربه زیسته مدیران و معلمان ابتدایی شهرستان مهاباد درمورد طرح کرامت، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد.
- حقیقت، شهربانو و مزیدی، محمد (۱۳۸۷)، بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی معاصر، اندیشه دینی، (۲۶): ۱۰۵ - ۱۳۴.
- خزاعی، زهرا (۱۳۸۲)، تبیین فضیلت از دیدگاه مکین تائر، خردنامه صدرا، (۳۳): ۶۸ - ۷۷.
- خزاعی، زهرا (۱۳۸۷)، اخلاق فضیلت و اخلاق دینی، پژوهشنامه اخلاق، (۱): ۸۳ - ۹۷.
- داوودی، محمد (۱۳۸۵)، رویکردها و پرسش‌های بنیادین در تربیت اخلاقی، انجمن معارف اسلامی ایران، ۲ (۲): ۱۵۳ - ۱۷۵.
- دیلمی، احمد؛ آذربایجانی، مسعود و بابایی، رضا (۱۳۸۵)، اخلاق اسلامی، تهران: معارف.
- راستی، سمیه و کیان، مریم (۱۳۹۵)، اثربخشی اجرای برنامه درسی طرح کرامت به روش قصه‌گویی بر خلاقیت و یادگیری دانش‌آموزان پایه سوم شهر یزد، سومین همایش بین‌المللی روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- رود، فردریک (۱۳۸۱)، فلسفه‌های معاصر تربیت اخلاقی (ترجمه حسین کارآمد)، معرفت، ش ۳۱: ۸۵ - ۷۱.

- ریان، کی (۱۳۷۵)، آموزش اخلاق و ارزش‌ها (ترجمه محمود معافی)، رشد آموزش معارف اسلامی، ش ۲۹: ۶۱ - ۵۳.
- ریان، کی (۱۳۸۲)، تعلیم و تربیت اخلاقی و ارزشی، مهدی سجادی (مترجم)، در گفتارهایی پیرامون: رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی (ص ۲۶ - ۱)، تهران: جنگل.
- سجادی، مهدی (۱۳۷۹)، رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی، پژوهش‌های فلسفی - کلامی، (۳): ۱۶۵ - ۱۴۴.
- سلمان‌زاده، پروین و فرهادی، اعظم (۱۳۹۴)، بررسی تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی از منظر پیامبر اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله‌ولورنس کلبرگ، نامه جامعه، ش ۱۱۵: ۱۶۱ - ۱۲۷.
- شاملی، عباسعلی (۱۳۷۹)، در تکاپوی رسیدن به مدلی از تربیت اخلاقی در اسلام، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۲: ۴۶ - ۱۳.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۵)، مبانی و اصول آموزش و پرورش، مشهد: به نشر.
- صانعی دره بیدی، منوچهر (۱۳۸۷)، فلسفه اخلاق و مبانی رفتار، تهران: سروش.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۲)، ترجمه تفسیرالمیزان، ج ۱۸ (ترجمه محمدباقر موسوی همدانی)، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
- عرب‌نیا، مریم و مشتاقی، سعید (۱۳۹۴)، اثربخشی آموزش بعد مهارت‌های اجتماعی طرح کرامت بر مهارت‌های زندگی شهروندی دانش‌آموزان دختر شهرستان دزفول، اولین همایش بین‌المللی روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- علی اشرف جودت، تقی (۱۳۷۸)، نقش عادت در تربیت اسلامی، تهران: امیرکبیر.
- علی‌حسینی، علی؛ قائمی، فهیمه و ابراهیمی، علی (۱۳۹۶)، بررسی روش مقایسه‌ای در مطالعات فلسفی - سیاسی، مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، سال ۲۱، ش ۱: ۱۲۶ - ۱۰۵.
- کار، دیوید (۱۳۸۲)، سه رویکرد اساسی در تربیت اخلاقی، مهدی سجادی (مترجم)، در گفتارهای پیرامون: رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی، تهران: جنگل.
- کاردان، علی محمد (۱۳۸۸)، سیر آراء تربیتی در غرب، تهران: سمت.
- کریم‌زاده، اسماعیل؛ شکوهی، مرتضی؛ سیاه‌پشت، مهرداد؛ روحانیان، سیاوش؛ سجادی، ربیع و پیغمبرزاده، ملیحه (۱۳۸۹)، آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت) کتاب راهنمای معلم پایه اول، تهران: یادمان هنر اندیشه.
- کریم‌زاده، اسماعیل؛ شکوهی، مرتضی؛ سیاه‌پشت، مهرداد؛ روحانیان، سیاوش؛ سجادی، ربیع و پیغمبرزاده، ملیحه (۱۳۸۹)، آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت) کتاب راهنمای معلم پایه پنجم، تهران: یادمان هنر اندیشه.

- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۳)، مراحل شکل‌گیری اخلاق در کودک (باتأکید بر رویکرد تحولی): راهبردهای عملی در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان، تهران: تربیت.
- کرین، ویلیام (۱۳۸۸)، نظریه‌های رشد: مفاهیم و کاربردها (ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد و علیرضا رجایی)، تهران: رشد.
- کومیز، جرالد آر و دنیلز، لو روی بی (۱۳۸۷)، پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی، ترجمه خسرو باقری، در روش شناسی مطالعات برنامه‌درسی، تهران: سمت.
- هاگرسون، نلسون ال (۱۳۸۷)، کاوشگری فلسفی: نقد توسعی، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت در روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی، تهران: سمت.
- یوسفی افراکتی، ربابه و صمدی، پروین (۱۳۹۶)، میزان موفقیت برنامه درسی آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت) برکسب مهارت حل مسئله دانش‌آموزان، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دوره ۱۴، ش ۲۵: ۱۵۳ - ۱۴۱.

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In William M Kurtines and Jacob L. Cewirtz (eds), **handbook of moral behavior and development**.. Florida international university.
- Bandura, A. (2008). Reconstrual of free will from the agent perspective of social cognitive theory. In J. Baer, J. C. Kaufman and R. F. Baumeister (eds). **Are we free? Psychology and free will**. Oxford university press.
- Cohn, A. (2005). How Not to Teach Values: A Critical Look at Character Education. **Phi Delta Kappan**. V.78, N.6, pp428-439.
- Lickona, T. (1993). The Return of Character Education. **Educational Leadership**. V51, N.3, pp. 310-316.
- Pike, M. A. (2010). Christianity and character education: faith in core values? **Journal of Beliefs & Values**, 31(3), pp. 311-321.
- Salahuddin, P. Z. (2011). **Character Education in a Muslim School: a Case Study of a Comprehensive Muslim School' Curricula**. (Master of Art). Florida International University.
- Wilhelm, G. M. & Firmin, M. W. (2008). Character Education: Christian Education Perspectives. **Research on Christian Education**, 17, 182-198.

