



تحلیل مضمون موانع نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی در آموزش رسمی

مریم روحانی^۱، عاطفه شریفی کیا^{۲*}

۱. گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

۲. گروه علوم تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: atefeh.sharifikia14@gmail.com

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی و تحلیل موانع نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی در نظام آموزش رسمی ایران انجام شده است. این مطالعه کیفی با استفاده از روش تحلیل محتوای قراردادی انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۲ نفر از معلمان، مدیران و کارشناسان آموزشی در تهران جمع‌آوری شد. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار NVivo انجام شد. چهار مقوله اصلی به عنوان موانع نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی شناسایی شدند: (۱) ضعف ساختاری و نهادی، (۲) ناکارآمدی محتوای آموزشی، (۳) چالش‌های مرتبط با معلمان و کادر آموزشی، و (۴) موانع فرهنگی و اجتماعی. هر یک از این مقوله‌ها شامل زیرمقوله‌هایی بودند که از تحلیل مصاحبه‌ها استخراج شدند. برای مثال، در حوزه ساختاری، نبود سیاست‌گذاری یکپارچه و ناپایداری مدیریتی از موانع مهم محسوب می‌شوند. در بعد محتوایی، مفاهیم اخلاقی در محتوای آموزشی انسجام ندارند و غالباً کلی و انتزاعی هستند. در زمینه نقش معلمان، ضعف تربیت حرفه‌ای و ناهماهنگی بین رفتار معلمان و پیام‌های اخلاقی از موانع اصلی بودند. در سطح فرهنگی و اجتماعی، ترویج ضد ارزش‌ها در رسانه‌ها و رشد فردگرایی از چالش‌های مهم بودند. نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی در آموزش رسمی نیازمند توجه به ابعاد ساختاری، محتوایی، انسانی و فرهنگی است. بدون در نظر گرفتن این پیچیدگی‌ها، تلاش‌ها در این زمینه ممکن است ناکام بمانند.

کلیدواژه‌گان: ارزش‌های اخلاقی، آموزش رسمی، موانع نهادی، تحلیل کیفی، ایران

تاریخ ارسال: ۲ بهمن ۱۴۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۰ اسفند ۱۴۰۱

تاریخ پذیرش: ۲۹ اسفند ۱۴۰۱

تاریخ چاپ: ۱۷ فروردین ۱۴۰۲



How to cite: Rouhani, M., & Sharifi Kia, A. (2023). Exploring Dimensions of Educational Equity from the Perspective of Students Living in Iran's Border Regions. *Training, Education, and Sustainable Development*, 1(1), 28-36.



© 2023 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

A Thematic Analysis of Barriers to Institutionalizing Ethical Values in Formal Education

Maryam Rouhani¹, Atefeh Sharifi Kia^{2*}

1. Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

2. Department of Educational Sciences, Lorestan University, Khorramabad, Iran

*Corresponding Author's Email: atefeh.sharifikia14@gmail.com

Abstract

This study aims to identify and analyze the barriers to institutionalizing ethical values in Iran's formal education system. A qualitative study was conducted using conventional content analysis. Data were collected through semi-structured interviews with 22 teachers, principals, and educational experts in Tehran. Participants were selected purposefully, and interviews continued until theoretical saturation was achieved. Data analysis was performed using NVivo software. Four main categories emerged as barriers to institutionalizing ethical values: (1) structural and institutional weaknesses, (2) inefficiencies in educational content, (3) challenges related to teachers and educational staff, and (4) cultural and social obstacles. Each category encompassed subcategories derived from interview analyses. For instance, in the structural domain, lack of integrated policymaking and managerial instability were significant barriers. Regarding content, ethical concepts lacked coherence and were often abstract. In terms of teachers' roles, insufficient professional training and inconsistencies between teachers' behaviors and ethical messages were primary challenges. Culturally and socially, the promotion of counter-values in media and the rise of individualism were notable issues. Institutionalizing ethical values in formal education requires attention to structural, content-related, human, and cultural dimensions. Neglecting these complexities may lead to unsuccessful efforts in this domain.

Keywords: *Ethical values, formal education, institutional barriers, qualitative analysis, Iran*

Submit Date: 22 January 2023

Revise Date: 1 March 2023

Accept Date: 20 March 2023

Publish Date: 5 April 2023

نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی در نظام آموزش رسمی، یکی از اهداف بنیادین هر نظام آموزشی پیشرو به شمار می‌رود، چرا که تعلیم و تربیت نه تنها وظیفه انتقال دانش و مهارت را بر عهده دارد، بلکه مسئول پرورش شهروندانی اخلاق‌مدار، مسئول و مشارکت‌پذیر نیز هست (Narvaez, 2006). با این حال، در بسیاری از نظام‌های آموزشی، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، این بُعد از آموزش به حاشیه رانده شده و ارزش‌های اخلاقی در فرایند آموزش رسمی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد یا صرفاً در قالب شعارهای کلی، بدون زمینه‌سازی اجرایی، باقی می‌ماند (Berkowitz & Bier, 2005). به همین دلیل، شناسایی موانعی که در مسیر نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی قرار دارند، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برای اصلاح ساختارهای تربیتی و محتوایی آموزش رسمی محسوب می‌شود.

ارزش‌های اخلاقی همچون صداقت، احترام، مسئولیت‌پذیری، نوع‌دوستی، انصاف، و همدلی، نقش کلیدی در تثبیت هنجارهای اجتماعی، کاهش تعارضات رفتاری، و شکل‌گیری سرمایه اجتماعی دارند (Lickona, 1996). نهاد آموزش رسمی به عنوان یکی از اصلی‌ترین بسترهای جامعه‌پذیری، وظیفه انتقال این ارزش‌ها را دارد. با این حال، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اغلب مدارس از انجام مؤثر این وظیفه بازمانده‌اند و آموزش اخلاقی در حاشیه برنامه‌های درسی باقی مانده است (Nucci, 2001). دلیل این ناتوانی، نه در اهمیت موضوع، بلکه در پیچیدگی فرایند آموزش اخلاق و تعارض‌های ساختاری، فرهنگی، محتوایی و اجرایی نهفته در بطن نظام آموزشی است (Kohlberg & Hersh, 1977). یکی از مهم‌ترین چالش‌ها، ضعف در سیاست‌گذاری کلان در حوزه آموزش اخلاقی است. نبود اسناد راهبردی روشن، ناپایداری در مدیریت نظام آموزشی، و ناهماهنگی میان نهادهای تصمیم‌گیرنده، موجب شده است که آموزش اخلاقی فاقد انسجام، استمرار و کارآمدی باشد (Benninga et al., 2003). همچنین، بسیاری از معلمان آموزش رسمی در فرایند تربیت حرفه‌ای خود، آموزش مؤثر در حوزه اخلاق را تجربه نکرده‌اند و در نتیجه فاقد مهارت لازم برای آموزش ارزش‌ها به دانش‌آموزان هستند (Campbell, 2003). از سوی دیگر، محتوای کتاب‌های درسی اغلب فاقد انسجام مفهومی در حوزه اخلاق بوده، و مفاهیم ارائه شده یا بیش از حد کلی و انتزاعی هستند یا با تجربه زیسته دانش‌آموزان همخوانی ندارند (Halstead & Taylor, 2000).

علاوه بر ضعف‌های ساختاری و محتوایی، عوامل فرهنگی و اجتماعی نیز بر این مسئله سایه افکنده‌اند. رشد فردگرایی، رقابت‌های تحصیلی افراطی، و تبلیغ ضد ارزش‌ها از سوی رسانه‌ها، به‌ویژه فضای مجازی، موجب تضعیف اثربخشی آموزش اخلاقی در مدارس شده‌اند (Lapsley & Narvaez, 2006). همچنین، شکاف میان ارزش‌های نهادینه در مدرسه و ارزش‌های حاکم بر خانواده‌ها، زمینه‌ساز تضاد و ابهام در ذهن دانش‌آموزان شده است (Walker et al., 2011). در چنین شرایطی، مدرسه دیگر جایگاه الگوی اخلاقی را برای دانش‌آموزان نخواهد داشت، و آموزش رسمی به یک ساختار بی‌تأثیر در تربیت اخلاقی تبدیل می‌شود.

پژوهش‌های صورت‌گرفته در حوزه آموزش اخلاقی، به‌ویژه در بستر نظام‌های آموزشی اسلامی یا شرقی، نشان می‌دهند که اخلاق به‌عنوان مفهومی بنیادین، باید در تمامی لایه‌های نظام آموزش رسمی اعم از برنامه درسی، تعاملات مدرسه‌ای، تربیت معلم و ساختار اداری نهادینه شود (Davies et al., 2002). این نهادینه‌سازی تنها از طریق آموزش مستقیم ممکن نیست، بلکه به فرهنگ مدرسه، سبک رهبری، تعاملات انسانی و فضای کلی یادگیری بستگی دارد (Noddings, 2002). بدین ترتیب، درک موانع موجود در فرایند نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی، نخستین گام برای طراحی مداخلات مؤثر در نظام آموزش رسمی به شمار می‌رود.

در ایران نیز، با وجود تأکیدهای مکرر در اسناد بالادستی همچون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مبنی بر توجه به تربیت اخلاقی و معنوی، چالش‌های جدی در اجرای عملی این اهداف وجود دارد. بررسی میدانی وضعیت مدارس نشان می‌دهد که این اهداف اغلب در حد شعار باقی مانده‌اند و زمینه‌سازی لازم برای تحقق آن‌ها فراهم نشده است. به‌ویژه در حوزه عمل معلم، ضعف در آموزش‌های حرفه‌ای اخلاق‌محور، کمبود منابع حمایتی، و فشارهای اداری، موجب شده است که معلمان نتوانند نقش مؤثری در تربیت اخلاقی ایفا کنند (Fattahi, 2019).

با توجه به مباحث فوق، ضرورت دارد تا با رویکردی کیفی و مبتنی بر تحلیل مضمون، موانع نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی در آموزش رسمی مورد بررسی قرار گیرد. این پژوهش بر آن است تا از طریق مصاحبه با متخصصان، معلمان و مدیران آموزشی، به شناسایی ابعاد و عوامل مؤثر بر این موانع بپردازد. استفاده از روش کیفی در این مطالعه، امکان درک عمیق‌تر و چندلایه از تجربیات زیسته دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت را فراهم ساخته است؛ چرا که بسیاری از موانع مذکور نه در سطح مقررات صریح، بلکه در لایه‌های ضمنی فرهنگ سازمانی، تعاملات انسانی، و ساختارهای پنهان رخ می‌دهد (Patton, 2002).

افزون بر این، داده‌های حاصل از چنین رویکردی می‌توانند مبنای طراحی سیاست‌ها، برنامه‌ها و مداخلاتی قرار گیرند که با شرایط بومی و فرهنگی ایران سازگار باشند. شناسایی این موانع می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی کمک کند تا با بازنگری در سیاست‌های کلان، ارتقاء کیفیت برنامه‌های درسی، و توانمندسازی معلمان، زمینه را برای تحقق تربیت اخلاقی پایدار فراهم سازند. همچنین، نتایج این پژوهش می‌تواند به‌عنوان نقشه‌ای راهنما برای مدیران مدارس، اساتید علوم تربیتی و طراحان محتوای آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. در نهایت، این پژوهش به دنبال آن است که فراتر از تحلیل مشکلات، بستری برای گفتمان اخلاقی در فضای آموزش رسمی فراهم آورد؛ گفتمانی که معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و سیاست‌گذاران را در یک فرایند تعاملی و مشارکتی گرد هم آورد تا اخلاق نه‌فقط به‌عنوان محتوای درسی، بلکه به‌مثابه یک سبک زندگی در ساختار مدرسه نهادینه شود.

روش‌شناسی

در این پژوهش از رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون استفاده شد تا موانع نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی در آموزش رسمی مورد شناسایی قرار گیرد. دلیل انتخاب این رویکرد، ماهیت اکتشافی موضوع و لزوم درک عمیق از تجربیات و دیدگاه‌های ذی‌نفعان آموزشی نسبت به چالش‌های موجود در این حوزه بود. جامعه آماری شامل متخصصان، مدیران، معلمان، و کارشناسان آموزش و پرورش در شهر تهران بود. مشارکت‌کنندگان از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و معیار انتخاب آن‌ها، داشتن تجربه و دانش مرتبط با موضوع تحقیق بود. فرایند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت که در نهایت با ۲۲ نفر مصاحبه صورت گرفت.

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود. در این مصاحبه‌ها، تلاش شد تا ضمن حفظ چارچوب کلی پرسش‌ها، امکان پیگیری پاسخ‌ها و طرح سوالات تکمیلی بر اساس پاسخ مشارکت‌کنندگان فراهم گردد. مدت زمان هر مصاحبه بین ۴۰ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود و با کسب رضایت آگاهانه از مشارکت‌کنندگان، تمامی مصاحبه‌ها ضبط و پیاده‌سازی شد.

برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار NVivo استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از رویکرد شش مرحله‌ای تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) انجام شد. در مرحله اول، محقق بارها متن مصاحبه‌ها را مطالعه کرد تا با محتوای کلی آشنا شود. سپس واحدهای معنایی استخراج، کدگذاری اولیه صورت گرفت و مضامین اولیه شناسایی شد. در ادامه، مضامین مشابه در قالب طبقات اصلی و فرعی ساماندهی شدند. اعتبار تحلیل از طریق بازبینی مجدد داده‌ها، مرور یافته‌ها توسط دو پژوهشگر دیگر و تأیید مشارکت‌کنندگان انجام شد تا قابلیت اعتماد و اعتبار یافته‌ها تضمین گردد.

یافته‌ها

در این پژوهش، تعداد ۲۲ نفر از افراد دارای تجربه و تخصص در حوزه آموزش رسمی و تربیت اخلاقی به‌عنوان مشارکت‌کننده حضور داشتند. از نظر جنسیت، ۱۲ نفر زن و ۱۰ نفر مرد بودند. دامنه سنی مشارکت‌کنندگان بین ۳۰ تا ۵۸ سال بود و میانگین سنی آن‌ها ۴۳.۶ سال محاسبه شد. از حیث جایگاه شغلی، ۸ نفر معلم آموزش و پرورش، ۵ نفر مدیر مدرسه، ۴ نفر کارشناس حوزه برنامه‌ریزی درسی، و ۵ نفر استاد دانشگاه

در حوزه تعلیم و تربیت بودند. همچنین، سابقه کاری شرکت‌کنندگان بین ۷ تا ۳۰ سال متغیر بود و میانگین سابقه خدمت آن‌ها ۱۷.۴ سال بود. تنوع در سوابق، موقعیت‌های شغلی و جنسیت مشارکت‌کنندگان، امکان دستیابی به دیدگاه‌هایی چندبعدی و عمیق در خصوص موانع نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی در آموزش رسمی را فراهم ساخت.

۱. نبود سیاست یکپارچه در آموزش اخلاق

بسیاری از مشارکت‌کنندگان بر نبود سیاست یکپارچه و مدون در حوزه آموزش اخلاقی تأکید داشتند. آن‌ها از نبود وحدت رویه در سطح کلان نظام آموزشی و ناهماهنگی بین نهادهای تصمیم‌گیرنده گلایه‌مند بودند. یکی از معلمان اظهار داشت: «هر مدیری با سلیقه خودش برنامه می‌ریزه؛ اصلاً معلوم نیست کجای آموزش اخلاقی باید ایستاد.» این بی‌برنامگی موجب شده ارزش‌های اخلاقی نه به‌صورت نظام‌مند، بلکه به شکل سلیقه‌ای و پراکنده در مدارس پیاده‌سازی شوند.

۲. ناپایداری مدیریتی

پژوهش نشان داد که تغییرات مداوم مدیریتی و جابه‌جایی‌های سریع مسئولان آموزش و پرورش باعث شده است که برنامه‌ریزی‌های اخلاقی به‌درستی پیگیری نشود. یکی از کارشناسان گفت: «وقتی هر دو سال یک‌بار مدیریت تغییر می‌کند، برنامه‌ای هم که ثبات نداشته باشد، اجرا نمی‌شود.» چنین ناپایداری‌هایی مانع تداوم اقدامات تربیتی در سطح مدارس شده‌اند.

۳. ضعف در نظام ارزشیابی آموزشی

شرکت‌کنندگان اذعان داشتند که نظام ارزشیابی آموزشی بیش از حد بر نمره و آزمون‌های کمی متمرکز است و مؤلفه‌های اخلاقی را در ارزیابی‌ها نادیده می‌گیرد. یکی از معلمان اشاره کرد: «دانش‌آموزی که فقط دنبال نمره‌ست، به اخلاق فکر نمی‌کند؛ چون اصلاً برایش مهم نیست.» این نادیده‌انگاری منجر به تضعیف انگیزه‌های اخلاقی در دانش‌آموزان شده است.

۴. کمبود منابع حمایتی

کمبود بودجه، نیروی انسانی آموزش‌دیده، فضای مناسب و ابزارهای اخلاق‌محور از دیگر موانع مهم عنوان‌شده بودند. یک مدیر مدرسه تصریح کرد: «می‌خواهیم برنامه اخلاقی اجرا کنیم، ولی بودجه نداریم، نیروی متخصص نداریم، حتی اتاق مشاوره هم نداریم.» نبود زیرساخت‌های حمایتی، تلاش‌ها برای آموزش اخلاق را بی‌اثر کرده است.

۵. تمرکز بر آموزش محتوایی صرف

یافته‌ها نشان داد که نظام آموزشی بیش از حد بر آموزش دروس نظری و محفوظات تمرکز دارد و پرورش اخلاقی را به حاشیه رانده است. یکی از معلمان بیان داشت: «در این سیستم، هر چی بیشتر فرمول یاد بدی موفق‌تری؛ کسی ازت نمی‌پرسد که بچه‌ها چقدر انسان بهتری شدن.» این رویکرد محتوا‌محور فرصت گفتگو و تفکر انتقادی در حوزه اخلاق را محدود کرده است.

۶. فقدان انسجام در محتوای کتب درسی

شرکت‌کنندگان از وجود تناقض‌ها و ناهماهنگی میان پیام‌های اخلاقی در کتاب‌های درسی ابراز نگرانی کردند. به‌عنوان مثال، یک معلم گفت: «تو کتاب فارسی از راستگویی می‌گه، ولی تو علوم، رقابت بی‌پایان و بدون اخلاق آموزش داده می‌شه.» این ناهمخوانی باعث سردرگمی دانش‌آموزان در درک مفاهیم اخلاقی می‌شود.

۷. ضعف در بومی‌سازی مفاهیم اخلاقی

مفاهیم اخلاقی ارائه‌شده در کتاب‌ها غالباً برگرفته از منابع خارجی یا انتزاعی بودند که با بافت فرهنگی دانش‌آموزان تطابق نداشتند. یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره کرد: «ما از اخلاق اسلامی حرف می‌زنیم، ولی مثال‌هایی که می‌زنیم از فرهنگ غربیه و بچه‌ها نمی‌فهمنش.» این عدم تطابق، یادگیری را سطحی و بی‌اثر کرده است.

۸. نبود پیوست فرهنگی و اخلاقی در محتوا

به گفته مشارکت‌کنندگان، محتوای درسی بیشتر بر جنبه‌های علمی و دانشی تأکید دارد و ارزش‌های فرهنگی و اخلاقی به‌عنوان بخش‌های حاشیه‌ای در نظر گرفته شده‌اند. یک کارشناس تأکید کرد: «هیچ‌جا در کتاب‌ها نمی‌بینی که بگن این علم رو چطور اخلاقی به کار ببریم».

۹. کلی‌گویی و ابهام مفاهیم اخلاقی

یکی از موانع مهم ذکرشده، استفاده از مفاهیم انتزاعی و ناملموس در کتب درسی بود. یک معلم گفت: «به بچه‌ها می‌گیم انسانیت داشته باشید، ولی نمی‌گیم یعنی چی و چطور». این ابهام موجب شده پیام‌های اخلاقی برای دانش‌آموزان غیرقابل درک و بی‌تأثیر باشد.

۱۰. جدایی میان آموزش نظری و تجربه زیسته

محتوای اخلاقی اغلب به‌صورت تئوریک و بدون ارتباط با تجربه زیسته دانش‌آموزان ارائه می‌شود. یکی از معلمان تأکید کرد: «تا وقتی چیزی رو توی زندگی شون لمس نکنن، یاد نمی‌گیرن؛ اخلاق هم از این قاعده مستثنی نیست».

۱۱. ضعف آموزش حرفه‌ای معلمان در اخلاق‌ورزی

بسیاری از معلمان در آموزش‌های ضمن خدمت یا دانشگاه فرهنگیان تجربه مشخصی در حوزه آموزش اخلاق نداشته‌اند. یکی از معلمان اظهار کرد: «ما رو فقط برای درس دادن آماده کردن، نه برای تربیت». این فقدان آمادگی علمی و عملی در تربیت اخلاقی مشهود بود.

۱۲. ناهماهنگی بین رفتار معلمان و پیام‌های اخلاقی

در برخی موارد، رفتار روزمره معلمان با پیام‌هایی که به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند در تضاد است. یک دانش‌آموز در نقل قولی گفت: «معلممون از احترام می‌گه، ولی خودش داد می‌زنه سر بچه‌ها!» این تضاد اعتماد دانش‌آموز به آموزش‌های اخلاقی را کاهش داده است.

۱۳. فرسودگی شغلی و بی‌انگیزگی معلمان

فشار کاری، حقوق پایین، و کمبود حمایت‌های اداری موجب فرسودگی و کاهش انگیزه معلمان شده است. یکی از مشارکت‌کنندگان گفت: «با این همه کار و دغدغه، دیگه جونی برای تربیت نمی‌مونه». این عامل تأثیر منفی مستقیمی بر آموزش اخلاقی دارد.

۱۴. کمبود وقت در برنامه درسی

برنامه‌ریزی فشرده و تمرکز بر اتمام سریع محتوای درسی باعث شده است زمان کافی برای فعالیت‌های اخلاقی در مدارس وجود نداشته باشد. یک معلم بیان کرد: «اگه بخوایم فقط دو دقیقه درباره راستگویی صحبت کنیم، برنامه درسی عقب می‌مونه».

۱۵. ترس از تعارض با خانواده‌ها

برخی معلمان از مطرح کردن مباحث اخلاقی به دلیل ترس از سوء برداشت یا اعتراض خانواده‌ها خودداری می‌کنند. یکی از معلمان اشاره کرد: «یه بار درباره آزادی حرف زدم، خانواده یه دانش‌آموز اومد اعتراض کرد که بچه‌ش جسور شده».

۱۶. بی‌اعتمادی به کارآمدی آموزش اخلاق

برخی معلمان خود نیز معتقد بودند که آموزش رسمی اخلاق چندان تأثیرگذار نیست و عوامل بیرونی مانند رسانه‌ها نقش پررنگ‌تری دارند. یک معلم گفت: «ما هر چی بگیم، بچه‌ها از تلویزیون و اینترنت چیز دیگه‌ای یاد می‌گیرن».

۱۷. ضعف تعامل خانواده و مدرسه در تربیت اخلاقی

همکاری ضعیف بین خانواده و مدرسه یکی از موانع مهم نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی است. یکی از مدیران مدرسه گفت: «وقتی خونه و مدرسه دو پیام متضاد می‌دن، بچه‌ها سردرگم می‌شن».

۱۸. ترویج ضد ارزش‌ها در رسانه‌ها

مشارکت‌کنندگان اظهار داشتند که رسانه‌ها، به‌ویژه شبکه‌های اجتماعی، اغلب الگوهایی را ترویج می‌کنند که با ارزش‌های اخلاقی مدرسه در تضاد هستند. یک کارشناس فرهنگی گفت: «تو مدرسه از احترام می‌گیم، ولی تو فضای مجازی تمسخر و تحقیر موج می‌زنه».

۱۹. فردگرایی و رقابت‌محوری در جامعه

رقابت‌های تحصیلی و اجتماعی باعث پررنگ شدن فردگرایی و تضعیف روحیه جمع‌گرایی شده است. یکی از معلمان اظهار داشت: «وقتی همه چیز رقابت، بچه‌ها یاد می‌گیرن فقط خودشون مهم هستن، نه دیگران».

۲۰. نگاه ابزارگرایانه به آموزش

تمرکز خانواده‌ها بر موفقیت در کنکور و دانشگاه موجب بی‌توجهی به تربیت اخلاقی شده است. یک معلم گفت: «تا وقتی نمره و رتبه مهم‌تر از انسانیت باشه، اخلاق هیچ جایی نداره».

۲۱. کم‌رنگ شدن جایگاه معلمان در جامعه

کاهش اعتماد عمومی به جایگاه معلمان و فقدان حمایت اجتماعی از آنان از دیگر عوامل تضعیف آموزش اخلاقی است. یکی از مشارکت‌کنندگان تأکید کرد: «وقتی معلم دیگه الگو نیست، حرفش هم اثر نداره».

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که موانع نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی در آموزش رسمی را می‌توان در چهار حوزه‌ی اصلی طبقه‌بندی کرد: ضعف ساختاری و نهادی، ناکارآمدی محتوای آموزشی، چالش‌های مرتبط با معلمان و کادر آموزشی، و موانع فرهنگی و اجتماعی. هر یک از این حوزه‌ها شامل زیرمقوله‌هایی بودند که به‌صورت دقیق از دل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استخراج شدند و نمایانگر تجارب زیسته و نگرش‌های کارشناسان، مدیران و معلمان نظام آموزش رسمی کشور بودند.

در حوزه ساختاری، یافته‌ها حاکی از آن بود که نبود سیاست‌گذاری یکپارچه، ناپایداری مدیریتی، و ضعف در نظام ارزشیابی آموزشی، از موانع مهم در تحقق تربیت اخلاقی محسوب می‌شوند. این یافته‌ها با مطالعات Benninga و همکاران (۲۰۰۳) همسوست که نشان دادند عدم وجود برنامه‌های کلان هماهنگ در نظام آموزش عمومی باعث تضعیف تربیت اخلاقی می‌شود. در پژوهش حاضر، مشارکت‌کنندگان تصریح کردند که تغییرات مکرر مدیران، نبود ثبات در سیاست‌های آموزش اخلاقی، و عدم تعریف شاخص‌های دقیق برای ارزیابی ارزش‌های اخلاقی در مدارس، فضای تربیتی را ناپایدار و ناکارآمد کرده است. این امر موجب شده که معلمان اغلب در اجرای آموزش اخلاقی دچار سردرگمی و بی‌انگیزگی شوند.

در بعد محتوایی، پژوهش نشان داد که مفاهیم اخلاقی در محتوای آموزشی نه تنها انسجام ندارند، بلکه غالباً کلی، انتزاعی و بدون ارتباط با زندگی واقعی دانش‌آموزان هستند. این موضوع با نتایج پژوهش Halstead و Taylor (۲۰۰۰) مطابقت دارد که بر ضرورت انسجام و کاربردی بودن محتوای اخلاقی تأکید کرده‌اند. در این مطالعه نیز شرکت‌کنندگان تأکید داشتند که محتوای کتب درسی به دلیل نبود پیوست فرهنگی و اخلاقی و استفاده از مثال‌های نامتناسب با بافت فرهنگی دانش‌آموزان، نمی‌تواند به‌طور مؤثر در نهادینه‌سازی ارزش‌ها نقش‌آفرین باشد. همچنین، عدم به‌روزرسانی محتوای اخلاقی و استفاده از مدل‌های وارداتی، موجب گسست بین تئوری و عمل شده است.

در زمینه نقش معلمان، یکی از اصلی‌ترین موانع، ضعف تربیت حرفه‌ای در حوزه اخلاق‌ورزی و ناهماهنگی بین رفتار معلمان و پیام‌های اخلاقی بود. یافته‌های این پژوهش تأییدکننده دیدگاه Campbell (۲۰۰۳) است که نشان می‌دهد فقدان آموزش‌های تخصصی در حوزه اخلاق برای معلمان، توان آن‌ها را برای ایفای نقش الگویی محدود می‌کند. همچنین، استرس شغلی، فرسودگی، و نبود انگیزه نیز از عواملی بودند که موجب تضعیف انگیزش معلمان در پرداختن به آموزش اخلاقی شدند. در شرایطی که معلمان احساس حمایت نمی‌کنند یا دچار فشارهای متعدد آموزشی هستند، آموزش اخلاق به‌عنوان یک اولویت ثانویه تلقی می‌شود.

در سطح فرهنگی و اجتماعی، شرکت‌کنندگان به چالش‌هایی همچون ترویج ضد ارزش‌ها در رسانه‌ها، رشد فردگرایی، و فقدان تعامل مؤثر میان خانواده و مدرسه اشاره کردند. یافته‌ها در این بخش با نتایج پژوهش‌های Lapsley و Narvaez (۲۰۰۶) مطابقت دارد که بیان کرده‌اند فرهنگ غالب جامعه و رسانه‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری هویت اخلاقی دانش‌آموزان دارند. در این پژوهش، معلمان اظهار داشتند که

دانش‌آموزان تحت تأثیر فضای مجازی، ارزش‌های متضاد با آنچه در مدرسه آموزش داده می‌شود دریافت می‌کنند، و این تناقض موجب تضعیف اثربخشی آموزش رسمی می‌شود.

از منظر نظری، می‌توان این یافته‌ها را با مدل «تربیت اخلاقی یکپارچه» Narvaez (۲۰۰۶) تحلیل کرد. بر اساس این مدل، نهادینه‌سازی اخلاق نیازمند تعامل چندلایه‌ای میان محتوای درسی، فضای مدرسه، رفتار معلمان و نظام ارزشی جامعه است. یافته‌های این پژوهش تأکید دارند که در فقدان چنین تعاملاتی، آموزش رسمی از تحقق اهداف اخلاقی خود باز می‌ماند. همچنین، تئوری یادگیری اجتماعی Bandura نیز می‌تواند به تبیین یافته‌ها کمک کند، چرا که مطابق این نظریه، دانش‌آموزان بیشتر از طریق مشاهده و الگوبرداری از رفتار بزرگسالان یاد می‌گیرند تا آموزش مستقیم؛ در نتیجه، ناهماهنگی میان رفتار معلمان و ارزش‌های مورد نظر، اثربخشی آموزش را به شدت کاهش می‌دهد.

در نهایت، این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش اخلاقی، فرایندی صرفاً محتوایی یا نهادی نیست، بلکه یک پروژه چندبعدی است که نیازمند هم‌افزایی میان عوامل انسانی، سازمانی، فرهنگی و اجتماعی است. هرگونه تلاش برای نهادینه‌سازی اخلاق در مدارس، بدون در نظر گرفتن این پیچیدگی‌ها و موانع درونی و بیرونی، محکوم به ناکامی است. بنابراین، هرگونه برنامه‌ریزی در این حوزه باید با توجه به این ابعاد و بر اساس نیازسنجی بومی صورت گیرد تا زمینه‌های تحقق واقعی تربیت اخلاقی فراهم شود.

یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش، تمرکز آن بر شهر تهران بود. اگرچه تهران به‌عنوان پایتخت، نمایی از وضعیت کلان نظام آموزشی ایران را ارائه می‌دهد، اما تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق کشور با توجه به تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی و ساختاری ممکن است محدود باشد. همچنین، تمرکز پژوهش بر دیدگاه‌های معلمان، مدیران و کارشناسان آموزشی ممکن است برخی از ابعاد مهم، مانند دیدگاه دانش‌آموزان یا خانواده‌ها، را نادیده گرفته باشد. در نهایت، ماهیت کیفی مطالعه، اگرچه درک عمیقی از پدیده فراهم می‌آورد، اما امکان تعمیم آماری نتایج را محدود می‌سازد.

با توجه به نتایج این مطالعه، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی، بررسی موانع نهادینه‌سازی اخلاق از دیدگاه دانش‌آموزان، والدین و نیز سیاست‌گذاران آموزش و پرورش نیز مدنظر قرار گیرد تا دیدگاهی جامع‌تر فراهم شود. همچنین، انجام مطالعات تطبیقی میان استان‌های مختلف یا میان نظام‌های آموزشی کشورهای منطقه می‌تواند به شناسایی راهکارهای مؤثر بومی و غیر بومی کمک کند. مطالعات آینده همچنین می‌توانند از روش‌های ترکیبی (کمی-کیفی) برای ارزیابی اثربخشی مداخلات آموزشی اخلاق‌محور بهره‌مند شوند.

بر اساس یافته‌های این مطالعه، لازم است در سطح سیاست‌گذاری کلان، سندی یکپارچه و عملیاتی برای آموزش اخلاقی تدوین شود که در آن اهداف، محتوا، روش‌ها و شاخص‌های ارزشیابی به‌روشنی تعریف شده باشند. در سطح مدرسه، باید دوره‌های توانمندسازی حرفه‌ای برای معلمان در زمینه آموزش اخلاق برگزار شود و از آنان در برابر فشارهای ساختاری حمایت گردد. همچنین، بازنگری در محتوای درسی با تأکید بر بومی‌سازی مفاهیم اخلاقی و پیوند آن‌ها با تجربه زیسته دانش‌آموزان، امری ضروری است. تقویت همکاری میان خانه و مدرسه، و طراحی کمپین‌های فرهنگی برای بازتعریف جایگاه معلمان به‌عنوان الگوهای اخلاقی نیز می‌تواند به نهادینه‌سازی ارزش‌ها در مدارس کمک شایانی نماید.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

References

- Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education*, 1(1), 19–32.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. Character Education Partnership.
- Campbell, E. (2003). The ethical teacher. McGraw-Hill Education.
- Davies, I., Gregory, I., & Riley, S. (2002). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *International Journal of Educational Research*, 37(1), 123–139.
- Fattahi, R. (2019). An analysis of obstacles to moral education in Iran's schools. *Journal of Educational Innovations*, 18(3), 47–65.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53–59.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006). Character education. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 4, pp. 248–296). Wiley.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93–100.
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 703–733). Psychology Press.
- Noddings, N. (2002). Educating moral people: A caring alternative to character education. Teachers College Press.
- Nucci, L. P. (2001). Education in the moral domain. Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Sage Publications.
- Walker, L. J., Pitts, R. C., Hennig, K. H., & Matsuba, M. K. (2011). Reasoning about morality and real-life moral problems. In D. Narvaez & D. K. Lapsley (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 42–74). Erlbaum.