

شاخص‌ها و مؤلفه‌های مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران: سنتز پژوهی بر اساس مدل روبرتس

مریم عابدینی

دانش آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بیرجند، ایران.

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۰۶، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۰۱)

چکیده

زمینه: هویت اخلاقی فراگیران از اهداف مهم در نظام‌های تعلیم و تربیت است. یکی از زمینه‌های مهم در تکوین هویت اخلاقی فراگیران شناخت عوامل مؤثر بر آن است. هدف از پژوهش حاضر بررسی مؤلفه‌ها و شاخص‌های هویت اخلاقی فراگیران با توجه به پیشینه پژوهشی موجود می‌باشد.

روش: رویکرد پژوهش حاضر کیفی و روش آن سنتز پژوهی بر اساس مدل روبرتس و همکاران (۲۰۰۷) است. جامعه پژوهش، متشکل از ۲۲۷ مقاله در زمینه مؤلفه‌های مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران در طول سال‌های ۲۰۰۹ تا ۲۰۲۲ میلادی بود. نمونه پژوهش شامل ۳۳ مقاله است که به صورت هدفمند جمع‌آوری و بر اساس پایش موضوعی، داده‌ها انتخاب شده‌اند. داده‌های پژوهش از تحلیل کیفی اسناد مورد مطالعه، گردآوری شده‌اند.

یافته‌ها: بر اساس تجزیه و تحلیل مقالات پیشین، مؤلفه‌های هویت اخلاقی فراگیران در ۶ بُعد طبقه‌بندی شدند. این ابعاد شامل بُعد فردی (مشمتمل بر عوامل؛ ویژگی‌های شخصیتی، هوش اخلاقی، مهارت‌های شناختی و زمینه‌های فردی)، بُعد ویژگی‌های مربی (مشمتمل بر عوامل؛ تعهد، مهارت‌های ادراکی، اخلاق مداری، تعامل مناسب و تخصص)، بُعد محتوای آموزشی (مشمتمل بر عوامل؛ مشارکتی، اجتماع‌مدار و واقع‌بینانه)، بُعد رویکردهای یاددهی-یادگیری (مشمتمل بر عوامل؛ رویکردهای تیمی، فرآیند محوری و رویکرد تعاملی، رویکردهای فعال، مبتنی بر پراکسیس و مبتنی بر سازنده‌گرایی)، بُعد ویژگی‌های ارزشیابی (مشمتمل بر محورهایی چون رویکردهای اجتماع‌مدار، رویکردهای فردی، رویکردهای سنجش عملکردی و عدالت‌گرا) و عوامل زمینه‌ای (مشمتمل بر محورهایی چون بستری ارتباط مجازی، خانواده، بستر اجتماعی محیط، مدرسه و دوستان) است.

نتیجه‌گیری: مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران در شش بُعد سازماندهی شد از این رو برای طراحی الگوهای برنامه درسی جهت تربیت اخلاقی فراگیران می‌توان با در نظر گرفتن ابعاد زمینه طراحی الگوی جامع را فراهم آورد.

کلیدواژه‌گان: هوش اخلاقی، هویت اخلاقی، تعلیم و تربیت.

سر آغاز

لذا می‌توان مدعی شد که یکی از عناصر تداوم و ماندگاری افراد و به تبع آن جوامع، تربیت اخلاقی است. در زمینه تربیت اخلاقی در نظام‌های آموزشی، ظرافت‌هایی وجود دارد. دیویی در این زمینه بیان می‌کند که آنچه به عقیده ما در آموزش اخلاقی و اهداف اخلاقی موردنظر در مدارس اهمیت دارد، توجه به ایجاد تصورات اخلاقی در کودکان است، نه صرفاً ایجاد آگاهی‌هایی درباره اصول اخلاقی^۲ (۳). با اینکه در روزگار کنونی، به یمن گسترش اطلاعات در رسانه‌های گوناگون، سطح معلومات و دانش مردم درباره مسائل اعتقادی و اخلاقی بالا رفته است،

نظام آموزشی و جوامع مدرن در دوره کنونی، لزوم توجه به مسائل اخلاقی را بیش از پیش احساس می‌کنند. این لزوم در نظام آموزشی تحت عنوان تربیت اخلاقی مورد توجه قرار گرفته است (۱). اهمیت تربیت اخلاقی^۱ در نظام‌های آموزشی و پرورشی، امری بدیهی و غیرقابل انکار است. اصولاً اخلاق و تربیت اخلاقی، یکی از ارکان اساسی فرهنگ بشری است (۲). تأثیر اخلاق در بعد فردی و اجتماعی زندگی انسان‌ها، امری قابل توجه و انکارناپذیر است به عبارت دیگر، وقتی در جامعه‌ای، افراد به اخلاق و ارزش‌های اخلاقی پایبندی نداشته باشند دیر یا زود آن جامعه به زوال و نابودی کشیده خواهد شد (۱).



بعد عمده است: بعد اول که از آن با عنوان درونی سازی نیز یاد می‌شود متشکل از شناخت فرد از خودش است و بعد دوم که از آن با عنوان برونی‌سازی یا نمادسازی یاد می‌شود به دیگران این امکان را می‌دهد که رفتار فرد را بر مبنای هویت نمایش داده‌اش پیش‌بینی کنند (۱۳).

عوامل گوناگونی در ارتقا سطح هویت اخلاقی فراگیران می‌تواند مؤثر باشد. در یک دسته‌بندی کلی، هویت اخلاقی را متأثر از عوامل فردی و زمینه‌ای بیان کرده‌اند. عوامل فردی متشکل از مواردی همچون شخصیتی، نگرش‌ها، ارزش‌ها و تحول شناختی؛ و در بحث از عوامل زمینه‌ای، مهم‌ترین عامل را ساختار زمینه‌ای می‌داند که شامل محله، مدرسه، خانواده و نهادهایی همچون نهادهای مذهبی و سازمان‌های محلی است (۱۴). در دسته بندی دیگر پنج عامل، شناخت اخلاقی، خود ادراکی و احساسات اخلاقی، شخصیت، تأثیر خانواده و ارتباطات را به‌عنوان متغیرهای اثرگذار بر هویت اخلاقی می‌دانند (۳). همچنین پژوهش‌ها حاکی از آن است که تصور از باورهای دینی، و سبک‌های تربیتی والدین (۵ و ۱۵) و محیط آموزشی و برنامه درسی مرتبط با فراگیران (۹، ۱۶) نیز می‌تواند در این زمینه تأثیر بسزایی داشته باشد.

تحول اخلاقی و هویت اخلاقی فراگیران بخش اجتناب‌ناپذیر فرایند آموزشی و از ارکان برنامه درسی است (۴). در این زمینه با مرور پیشینه پژوهشی می‌توان عواملی همچون، مشارکت طلبی، حساسیت اخلاقی، توجه به ارزش‌های کاری و حرفه‌ای (۱۹)؛ خیرخواهی، عدالت، صداقت، توسعه فردی (۲۵)؛ عدالت محوری^۶، ارتباط مداری^۷، تصمیم‌گیری اخلاقی^۸، انعطاف‌پذیری^۹ (۳۶)؛ خودکنترلی، رفتار صبورانه، پایبندی به اصول دینی، ارزش‌مداری (۲۶)؛ مشارکت مدنی، توجه به نگرش‌ها و باورها (۲۹)؛ خودتنظیمی^{۱۰}، خودتاملی، توجه به عواطف فردی، دوستی در روابط (۳۲)؛ آموزش انتقادی^{۱۱}، توجه به جهت‌گیری اخلاقی^{۱۲}، تعامل با همسالان برای بررسی انتقادی (۳۱) اشاره کرد که در زمینه برنامه درسی مربوط به هویت اخلاقی مؤثراند.

بدیهی است که با رشد توجه نظری به هویت اخلاقی و تأثیر آن در نظام آموزشی، این مؤلفه به یکی از متغیرهای اصلی در پژوهش‌های تجربی سالیان اخیر تبدیل شده است. باین‌وجود، کماکان سؤالات مرتبط با نقش و جزئیات آن در برنامه درسی در حاله‌ای از ابهام و پیچیدگی‌های پژوهشی قرار دارد. لذا با توجه به اهمیت حیظه موضوعی در نظام آموزشی (۳۶) و تأکید صریح و ضمنی هویت اخلاقی در اسناد بالادستی داخلی همچون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی و همچنین خلأ پژوهشی موجود در زمینه موضوعی، پژوهش حاضر قصد دارد به شکلی جامع، به شناسایی و طبقه‌بندی مؤلفه‌ها و شاخص‌های مرتبط و مؤثر با هویت اخلاقی فراگیران بپردازد. با این هدف، داده‌های بر محوریت سؤال پژوهشی زیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است: هویت اخلاقی فراگیران شامل چه مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثری است؟

همه این‌ها نوعی باور دانشی است و هنوز به باور قلبی که از آن با اصطلاح "هویت اخلاقی"^۳ در منابع علمی یاد می‌شود، تبدیل نشده است (۴).

هویت اخلاقی اولین بار در پاسخ به این سؤال که چه متغیرهای میانجی بین استدلال اخلاقی^۴ و عمل اخلاقی وجود دارد (۵) و با استنتاج از نظریه‌های هویت به‌ویژه "هویت اجتماعی"^۵ توسط پژوهشگران صاحب‌نظر در این زمینه، مطرح شد. هویت اخلاقی مجموعه‌ای از صفات اخلاقی که در محتوا و اهمیت از فردی به فرد دیگر متفاوت‌اند و در واقع نوعی سازوکار خودتنظیمی است که انگیزه رفتار اخلاقی می‌شود (۶). همچنین هویت اخلاقی به‌عنوان تعهدی از جانب فرد برای انجام رفتارهایی در جهت حفاظت از دیگران و خدمت به آن‌ها تعریف شده است (۷). به اقتباس از تعریف هویت، به معنای خودپنداره فرد یا تعریف فرد از خویش، هویت اخلاقی را، بعدی از هویت با محوریت صفات اخلاقی می‌دانند (۸). به عبارتی هویت اخلاقی، علاقه فرد نسبت به یادها و نیایدها و کنترل‌کننده تعارض بین خواسته‌های شخصی و تعهدات اجتماعی است. علی‌رغم اینکه هنوز تعریف واحدی از هویت اخلاقی در بین روانشناسان مطرح نیست، اما به‌طور کلی دو نوع دیدگاه نسبت به هویت اخلاقی وجود دارد: دیدگاه شخصیت‌نگر و دیدگاه شناختی اجتماعی (۹).

اولین و درعین‌حال معروف‌ترین دیدگاه مطروحه زمینه هویت اخلاقی، دیدگاه شخصیت‌نگر است (۸). پیام و هسته اصلی این دیدگاه بر عوامل همراه و مرتبط با قضاوت اخلاقی اشاره دارد و اینکه قضاوت اخلاقی به‌تنهایی نمی‌تواند انگیزه انجام عمل اخلاقی را ایجاد نماید و تنها زمانی که افراد خود و اهداف خود را مطابق با معیارهای اخلاقی درک کنند، گرایش نیرومندی به عمل بر اساس قضاوت‌های اخلاقی در خود احساس می‌کنند. مدل بلاسی در مورد هویت اخلاقی، دارای سه بعد اصلی است: بعد اول درباره داوری در مورد مسئولیت‌های ناشی از انجام هر عمل در کنار قضاوت درباره اخلاقی بودن آن در موقعیت‌های مختلف است؛ بعد دوم به نشأت گرفتن معیارهای افراد برای قضاوت اخلاقی از هویت اخلاقی آنان که منجر به بروز تفاوت در اعمال آنان می‌گردد اشاره دارد و بعد سوم تمایل فرد به سازگاری خود و هماهنگی بین رفتار و صفات درونی را مدنظر قرار می‌دهد (۱۰). بلاسی در پژوهش‌های بعدی خود سه عنصر، اراده، یکپارچگی شخصیت و مقاصد اخلاقی را که در دستیابی به هویت اخلاقی مؤثرند، به مدل پیشنهادی خود اضافه کرد (۳).

دیدگاه شناختی - اجتماعی هویت اخلاقی منبعت از نظریه‌های شناختی - اجتماعی و پردازش اطلاعات در مورد عملکرد اخلاقی است که بازنمایی سازمان‌یافته‌ای از ارزش‌های اخلاقی، اهداف، عادات و رفتارهای فرد می‌باشد (۱۱). در این دیدگاه، پیش‌شرط رسیدن به هویت اخلاقی و تنظیم رفتار اخلاقی، دسترسی و استفاده از دانش اخلاقی است. مهم‌ترین نمایندگان و صاحب‌نظران پشتیبان این دیدگاه، هویت اخلاقی را جزئی از هویت اجتماعی و درواقع همان طرح‌واره اجتماعی فرد می‌دانند (۱۲)، در مدل این صاحب‌نظران، هویت اخلاقی دارای دو

روش

روش پژوهش حاضر سنتز پژوهی^{۱۳} است. که شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص ادبیات تحقیق می‌شود. سنتز پژوهی در برخی از موارد به‌عنوان فرا تحلیل کیفی شناخته‌شده و سعی دارد تحقیقاتی را که پوشش می‌دهد، تحلیل کرده و تناقضات موجود در آن را حل کند و ضمن یکپارچه‌سازی نتایج، موضوعات اصلی را نیز برای تحقیقات آینده مشخص کند و از اهداف آن خلق تعمیم‌ها، از ترکیب نتایج تحقیقات تجربی می‌باشد (۱۷). جامعه پژوهش شامل کلیه مقالات علمی معتبر در زمینه مؤلفه‌ها و شاخص‌های هویت اخلاقی فراگیران بود؛ که براساس پایش موضوعی ۲۲۷ مقاله علمی - پژوهشی مورد شناسایی قرار گرفتند و بعد از در نظر گرفتن معیارهای خروج و براساس نمونه-گیری هدفمند ملاک محور ۳۳ مقاله به عنوان نمونه پژوهش انتخاب و مورد تحلیل قرار گرفتند. از سویی دیگر برای فراهم آوردن اطلاعات موردنیاز و تحلیل داده‌ها، از فرم کاربرگ طراحی‌شده توسط محقق برای گزارش و ثبت اطلاعات پژوهش‌های اولیه استفاده گردید. همچنین برای کدگذاری داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDAIO استفاده شد.

برای سنتز پژوهی اسناد و مدارک علمی موجود در زمینه پژوهش از تحلیل محتوا به شیوه مقوله‌بندی استفاده شد. داده‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش بر اساس کدگذاری در سه سطح باز، محوری و منتخب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. به این صورت که ابتدا با کدگذاری باز مقوله‌ها از اسناد استخراج شد و سپس با طبقه‌بندی کدهای باز هم‌جنس در یک مقوله، کدهای محوری تحقیق بدست آمد. در نهایت کدهای محوری شناسایی‌شده در ابعاد متناسب با خود قرار گرفتند و کدهای منتخب حاصل شدند و الگوی شاخص‌ها و مؤلفه‌های مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران مشخص گردید. در پژوهش حاضر، جهت تحلیل یافته‌ها از الگوی شش مرحله‌ای سنتز پژوهی روبرتس شامل مراحل؛ ۱- شناسایی نیاز، اجرای جست و جوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز، ۲- اجرای پژوهش به‌منظور بازیابی مطالعات، ۳- گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات، ۴- چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل، ۵- پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس و ۶- ارائه نتایج استفاده شد. برای اطمینان از نحوه کدگذاری‌ها از چهار نفر ارزشیاب جهت کدگذاری مجدد یافته‌ها استفاده گردید. در این پژوهش میزان توافق بین ارزشیابان عدد ۷۴ بدست آمد که آن نشان‌دهنده ۷۴ درصد توافق بین ارزشیابان در کدگذاری‌ها بود.

$$C.R = \frac{105+95+71+78}{4 \times 117} \times 100 = 74/57$$

$$C.R = \frac{\text{تعداد مقوله مورددهای توافق}}{\text{تعداد کل مقوله‌ها}} \times 100$$

یافته‌ها

در این بخش با توجه به الگوی شش مرحله روبرتس به تحلیل هریک از مراحل پرداخته می‌شود:

۱-۳ شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز

تأثیر اخلاق در بعد فردی و اجتماعی زندگی انسان‌ها، امری قابل توجه و انکارناپذیر است به‌عبارت‌دیگر، وقتی در جامعه‌ای، افراد به اخلاق و ارزش‌های اخلاقی پایبندی نداشته باشند دیر یا زود آن جامعه به زوال و نابودی کشیده خواهد شد (۱). لذا می‌توان مدعی شد که یکی از عناصر تداوم و ماندگاری افراد و به‌تبع آن جوامع، تربیت اخلاقی است. در زمینه تربیت اخلاقی در نظام‌های آموزشی، ظرافت‌هایی وجود دارد. دیوئی در این زمینه بیان می‌کند که آنچه به عقیده ما در آموزش اخلاقی و اهداف اخلاقی موردنظر در مدارس اهمیت دارد، توجه به ایجاد تصورات اخلاقی در کودکان است، نه صرفاً ایجاد آگاهی‌هایی درباره اصول اخلاقی (۳). بااینکه در روزگار کنونی، به یمن گسترش اطلاعات در رسانه‌های گوناگون، سطح معلومات و دانش مردم درباره مسائل اعتقادی و اخلاقی بالا رفته است، همه این‌ها نوعی باور دانشی است و هنوز به باور قلبی که از آن با اصطلاح "هویت اخلاقی" در منابع علمی یاد می‌شود، تبدیل نشده است (۴). با توجه به آنچه گذشت در پژوهش‌های انجام‌شده کدها و مؤلفه‌های متعدد و پراکنده‌ای در زمینه هویت اخلاقی فراگیران بیان شده است، در این میان یکپارچه‌سازی مؤلفه‌های مؤثر بر هویت اخلاقی می‌تواند منجر به شناسایی عناصر لازم برای الگوهای تربیت اخلاقی شود.

۲-۳ اجرای پژوهش به‌منظور بازیابی مطالعات

این مرحله به جست‌وجوی منابع مرتبط با نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد (۱۷) از این‌رو ابتدا کلیه مقالات علمی معتبر از طریق جست‌وجوی کلیدواژه‌هایی از قبیل؛ هویت اخلاقی، مؤلفه‌های مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران و باور اخلاقی فراگیران از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی از جمله؛ Sid، Magiram Normagas، پرتال جامع علوم انسانی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران و جویسگر فارسی علم نت و همچنین پایگاه‌های اطلاعاتی در خارج از جمله؛ Scientific Sage، Emerald، Scopus، ProQuest، Science Direct، Information Database، Taylor & Francis، Worldscientific، Springlink، Wiley، Eric و Google Scholar شناسایی شدند و با توجه به هدف تحقیق منابع مرتبط حفظ و منابع غیر مرتبط حذف شد. به‌منظور بالا بردن کیفیت کار، جست‌وجوی مقالات توسط دو نفر که آشنایی کامل به روش‌های جست‌وجو و منابع اطلاعاتی داشتند به‌صورت جداگانه انجام شد. همچنین این پژوهش با تکیه بر منابع داخلی و خارجی و بر پایه مقالات علمی - پژوهشی منتشرشده تدوین

بر این اساس روند بررسی پژوهش‌ها به ترتیب به این شرح است؛ کل مطالعات مرتبط با کلیدواژه‌ها ۲۲۷ مورد، حذف تحقیقات نامرتب پس از بررسی عناوین ۱۲۵ مورد، حذف پژوهش‌های نامرتب پس از بررسی چکیده مطالعات ۵۱ مورد، حذف تحقیقات نامرتب پس از بررسی متن کامل ۱۸ مورد، کل تحقیقات نهایی ۳۳ مورد، بنابراین در این پژوهش ۳۳ مورد از مطالعات انتخاب شدند.

۳-۴ تعیین چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل

این مرحله، چارچوبی پیونددهنده است که اطلاعات به دست آمده در پیرامون آن ترکیب می‌شود (۱۸) از این رو چارچوب ادراکی شکل گرفته در این پژوهش حول دو مفهوم اصلی است. هویت اخلاقی: هویت اخلاقی به عنوان تعهدی از جانب فرد برای انجام رفتارهایی در جهت حفاظت از دیگران و خدمت به آن‌ها تعریف شده است (۷). مؤلفه‌های هویت اخلاقی: شاخص‌ها و عناصری که بر باورها و نگرش‌های اخلاقی افراد موثر است (۱۴).

۳-۵ پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآوردهای ملموس با توجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات مرتبط باهدف پژوهش، ابتدا کلیه مؤلفه‌ها از طریق فرآیند کدگذاری باز استخراج می‌شوند؛ از این رو با توجه به فرآیند، کدگذاری حاصل از مرحله اول، در این بخش ابتدا در جدول ۱ اقدام به شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران با توجه به کد هر مقاله می‌شود.

شد و انتخاب این دسته از منابع از این رو بوده که مقالات علمی پژوهشی فرایند بررسی تخصصی را زیر نظر داوران متخصص طی می‌کنند و این حاکی از اعتبار نتایج آن‌ها است.

۳-۳ گزینش، پالایش و سازماندهی مطالعات

این مرحله به داوری درباره تعیین مطالعات مرتبط با نیازهای دانشی اختصاص دارد. داوری که نیازمند تدوین ملاک‌هایی برای گزینش و دسته‌بندی مطالعات است (۱۸). معیارهای ورود^{۱۴} به این پژوهش شامل موارد ذیل می‌باشد: مقالات انتشار یافته در زمینه مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران تحقیقات بایستی داده‌ها و اطلاعات کافی را در ارتباط با اهداف پژوهش، گزارش کرده باشند. تحقیقاتی که فرایند بررسی تخصصی را زیر نظر داوران متخصص طی می‌کنند و به صورت مقاله کامل از طریق برخط و یا به طور کامل چاپ شده، باشند. با توجه به جستجوهای انجام شده ۲۲۷ مطالعه در راستای ملاک‌های ورود این پژوهش یافت شد که تعدادی از این مطالعات برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند و بر اساس ملاک‌های خروج از فرایند تحلیل این پژوهش خارج شدند؛ ملاک‌های خروج این مطالعه شامل موارد زیر است: پژوهش‌هایی که اطلاعات کافی در زمینه اهداف این تحقیق گزارش نداده بودند. پژوهش‌هایی که فاقد کیفیت لازم علمی بودند و در مجلات و کنفرانس‌های بی اعتبار انتشار یافته بودند.

جدول شماره ۱: شاخص‌ها و مؤلفه‌های مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران

کد مقاله	محقق / محققین	سال	شاخص‌ها و مؤلفه‌های مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران
۱۹	Ertugrul et Al	۲۰۲۲	مشارکت طلبی، حساسیت اخلاقی، توجه به ارزش‌های کاری و حرفه‌ای، تحلیل نتایج جهت بهبود مهارت، توانایی استدلال مربی، تفکر خلاق و انتقادی معلم
۲۰	Fino et Al	۲۰۲۲	یادگیری از طریق بحث و مباحثه، توجه به مهارت‌های تصمیم‌گیری و قضاوت، توجه به استدلال اخلاقی، همسال سنجی، والد سنجی، رعایت عدالت در ارزیابی
۲۱	Puspitasari et Al	۲۰۲۱	تحلیل گفتمان‌های انتقادی، توجه به ساخت‌گرایی اجتماعی، امتحانات تعاملی، اعتمادبه‌نفس، خودشناسی، روحیه کار جمعی
۲۲	et Al Kidd	۲۰۲۰	توجه به مسائل مدنی و مرتبط با جامعه، توجه به وظائف حرفه‌ای، فعالیت‌های گروهی
۲۳	& Wang Hackett	۲۰۲۰	قانون مداری، توجه به رفتار اخلاقی، حساسیت شخصی، تمرکز بر فضیلت‌ها و بررسی آن‌ها، امتحانات تعاملی، رعایت انصاف، کل‌نگری
۲۴	Zeng et Al	۲۰۲۰	کمال‌گرایی اخلاقی، اعتماد بین فردی آنلاین، رفتار اجتماعی آنلاین، همسال سنجی، ارزیابی گروه‌محور، مسئولیت‌پذیری، ثبات اخلاقی
۲۵	Hannah et Al	۲۰۲۰	خیرخواهی، عدالت، صداقت، توسعه فردی، توانایی استدلال، سنجش چندوجهی، ارزیابی گروه‌محور، خود سنجی، توجه به تفاوت فردی، سبک یادگیری، اعتمادبه‌نفس، ثبات اخلاقی، ارزش‌های دینی حاکم بر اجتماع
۲۶	Patrick et Al	۲۰۱۹	خودکنترلی، رفتار صبورانه، پابندی به اصول دینی، ارزش‌مداری، روش پروژه، والد سنجی، سنجش تعاملی، مسئولیت‌پذیری، استدلال اخلاقی، ثبات اخلاقی
۲۷	& Yongjian Han	۲۰۱۹	یادگیری از شکست‌ها، روحیه همکاری، تمرکز بر ارزش، اعتماد، سنجش تعاملی با والدین، خود سنجی، توجه

به تفاوت‌ها، عدم نگاه ابزاری به ارزیابی، عزت‌نفس، بینش اجتماعی، مثبت‌اندیشی، توانایی کنترل احساسات اخلاقی			
همدردی، همدلی، شفقت، دوری از خشم و تحقیر، توجه به عواطف، رویکرد پروژه محوری، قضاوت اخلاقی، قضاوت مستقل	۲۰۱۹	& Lefebvre Krettenauer	۲۸
مشارکت مدنی، توجه به نگرش‌ها و باورها، عدم نگاه ابزاری به ارزیابی، خودکارآمدی	۲۰۱۸	& Verma Sunil	۲۹
مسئولیت‌پذیری، بخشش، دلسوزی، انصاف، عدالت، سنجش چندوجهی، سبک یادگیری، بینش اجتماعی، کل‌نگری، مثبت‌اندیشی، توانایی کنترل احساسات اخلاقی، قضاوت مستقل، ارزش‌های دینی حاکم بر اجتماع	۲۰۱۷	& Jia Krettenauer	۳۰
قضاوت اخلاقی و منصفانه، انگیزه رفتار اخلاقی، توجه به اخلاق در عمل، عدم تبعیض معلم، احترام به منزلت فراگیران، تعامل مناسب با فراگیر، خودآموزی اکتشافی، قضاوت اخلاقی	۲۰۱۶	& Hertz Krettenauer	۳۱
خودتنظیمی، خودتأملی، توجه به عواطف فردی، دوستی در روابط، تعهد اخلاقی معلم، داشتن مهارت ارتباطی، تعامل مناسب با فراگیر، درگیری در یادگیری، مهارت ارتباطی فراگیر، استدلال اخلاقی	۲۰۱۶	Stets	۳۲
تمرکز بر همدلی، قضاوت اخلاقی، هویت شخصی، ساختار اجتماعی، احترام معلم به ارزش‌ها	۲۰۱۶	Hogg	۳۳
توجه به ارزش‌های دینی جوامع، توجه به احترام و رعایت مرزهای بین فردی، توجه به ارتباطات درون فردی و برون فردی، توجه معلم به توسعه حرفه‌ای خود، داشتن مهارت ارتباطی، محتوای مشارکتی، یادگیری ترکیبی، خودآموزی اکتشافی	۲۰۱۶	& Gleeson O'Flaherty	۳۴
اعتقادات اخلاقی، ارزش‌های اخلاقی و نظام اخلاقی، تخیل اخلاقی، تحقق بخشی پتانسیل‌های خود، تفکر خلاق و انتقادی معلم، تعهد حرفه‌ای معلم، احترام به منزلت فراگیران، استفاده از واقعیات چندگانه در محتوا، رویکردهای مشارکتی	۲۰۱۶	Joseph	۳۵
عدالت محوری، ارتباط مداری، تصمیم‌گیری اخلاقی، انعطاف‌پذیری، شناخت دانش‌آموزان، تعهد اخلاقی معلم، دانش و نگرش حرفه‌ای معلم، توجه معلم به رشد حرفه‌ای خود، عدم تبعیض معلم، مباحثه و گفت‌وگو	۲۰۱۵	Mejia et Al	۳۶
پایبندی به ارزش‌ها، تعهد به اهداف تعیین‌شده، مسئولیت‌پذیری، احترام معلم به ارزش‌ها، رعایت احترام، اهمیت به یاری‌رسانی و کمک، دلسوزی، قابلیت اعتماد، عضویت معلم در مجامع علمی، استفاده از واقعیات چندگانه در محتوا، رویکرد بارش مغزی، رویکردهای مشارکتی، رویکرد فراگیر محور	۲۰۱۴	Reimer & Keung Xing	۳۷ ۳۸
آشنایی با راهبردهای تأمل در رفتارهای تربیتی، توجه به مسئولیت‌های اخلاقی معلم، توجه به جنبه‌های انتقادی در تدریس، تمرین و ارزشیابی	۲۰۱۳	Jeder	۳۹
تمرکز بر نگرش، اعتماد به کارگروهی، تجزیه و تحلیل چندمنظری مسائل، عضویت معلم در مجامع علمی و بروز بودن، ارتباط محتوا با زندگی، بارش مغزی، مباحثه و گفت‌وگو، تجربه محوری، مسئله محوری اخلاقی	۲۰۱۳	Lin et al	۴۰
آموزش انتقادی، توجه به جهت‌گیری اخلاقی خانواده، تعامل با همسالان برای بررسی انتقادی، مشاهده تأملی، رویکرد آموزشی تیم محور (TBL)، توجه به استقلال فراگیر	۲۰۱۳	Hess	۴۱
تعهدپذیری، سخاوتمندی، صداقت مداری، شفافیت، شناخت دانش‌آموزان، تعهد حرفه‌ای معلم، دانش و نگرش حرفه‌ای معلم، مشاهده تأملی	۲۰۱۲	ElBassiouny	۴۲
خودارزیابی، تمرکز بر تفسیر و تشریح دیدگاه‌ها، دسترسی به منابع مختلف، تناسب محتوا با شرایط، ارتباط محتوا با دنیای واقعی، بازی نقش‌آفرین، رویکرد مبتنی بر تیم	۲۰۱۲	Hass et al	۴۳
توجه به تحولات اجتماعی، فرهنگی، تکنولوژیکی و اقتصادی، توجه به دموکراسی آموزشی	۲۰۱۱	Quicke	۴۴
توجه به مسائل فرهنگی، تعاملات میان فردی، توجه به محتوای محذوف در ارائه مطالب، توجه به نیازها در محتوا، تناسب محتوا با شرایط، تشویق کار گروهی، کنش محوری اخلاقی	۲۰۱۰	Valle	۴۵
خودشناسی، خودادراکی، ارتباط با نهادهای اجتماعی، آشنایی با عوامل مؤثر بر شخصیت	۲۰۱۰	Leonard	۴۶
خود انضباطی، زمینه‌سازی تغییر اجتماعی، توجه توأمان به سنت و تنوع فرهنگی، محتوای کثرت‌گرا، رویکرد بارش مغزی، یادگیری مبتنی بر بازی، توجه به استقلال فراگیر، تجربه محوری	۲۰۱۰	Ho	۴۷
توجه به جامعه‌پذیری، هویت مدنی، توجه به ارزش‌های درونی افراد، توجه به رهبری اخلاقی در برنامه درسی، محتوای مشارکتی، محتوای کثرت‌گرا، توجه به تعارض شناختی، مسئله محوری اخلاقی، کنش محوری اخلاقی	۲۰۱۰	& Norberg Johansson	۴۸
شناخت اخلاقی، خود ادراکی و احساسات اخلاقی، شخصیت، تأثیر خانواده و ارتباطات، یادگیری ترکیبی، بازی نقش‌آفرین	۲۰۱۰	Leonard	۴۹
نگرش‌ها، ارزش‌ها و تحول شناختی، یکپارچگی هویتی، سازگاری درونی، توجه به نیازهای در محتوا، توجه به تعارض شناختی، رویکرد فراگیر محور، یادگیری مبتنی بر بازی	۲۰۱۰	Hardy	۵۰
مدنظر قرار دادن قانون در برنامه درسی، توجه به مسائل اجتماعی، پیگیری دیدگاه فراگیران	۲۰۰۹	& Garrett Triman	۵۱

مرحله ششم: ارائه نتایج ترکیب

در این بخش، با توجه به فرآیند و فرآورده‌های سنتزپژوهی در یک نمای کلی، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران موردبررسی قرار می‌گیرد به طوری که ابتدا در قسمت فرآیند سنتزپژوهی، استخراج مؤلفه‌های مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران صورت گرفته به این شکل که ابتدا توصیفات کلیه مؤلفه‌ها از طریق فرآیند کدگذاری باز شناسایی می‌شود و سپس در قسمت فرآورده سنتز پژوهی، از آنجا که هدف سنتز پژوهی ترکیب کلیه یافته‌های علمی در یک موضوع خاص و رسیدن به یک انسجام واحد است، در بخش ارائه نتایج ترکیب ابتدا

تحلیل کیفی کدهای باز در کنار هم قرار گرفته و با کدگذاری مجدد، موارد همپوشی و قرابت معنایی باهم ترکیب شده و مؤلفه‌ها (کدهای محوری) استخراج می‌شود. در ادامه برای دسته‌بندی کردن کلیه مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران بر اساس یک مفهوم مشترک از طریق کدگذاری محوری بر مبنای مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران ارائه شده است که منجر به شناسایی ۶ بُعد (کد منتخب) شد، که نتایج کدگذاری محوری و منتخب در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول ۲: مؤلفه‌های مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران

کد منتخب	کد محوری	کد باز	کد مقاله
ویژگی های فردی	ویژگی های شخصیتی	مشارکت‌جو	۲۹, ۲۷, ۱۹
		روحیه کار جمعی	۲۷, ۲۱
		رفتار صبورانه	۲۶
		انگیزه رفتار اخلاقی	۳۱
		انعطاف‌پذیری	۳۶
	هوش اخلاقی	حساسیت اخلاقی	۱۹
		مهارت قضاوت اخلاقی	۳۳, ۳۱, ۳۰, ۲۸, ۲۰
		توانایی استدلال اخلاقی	۳۲, ۳۰, ۲۸, ۲۶, ۲۵, ۲۰
		تحلیل گفتمان انتقادی	۴۱, ۲۱
		ثبات اخلاقی	۲۶, ۲۵, ۲۴
مهارت‌های شناختی	خودکنترلی	خودکنترلی	۵۰, ۲۶
		توانایی کنترل احساسات اخلاقی	۳۰, ۲۷
		تخیل اخلاقی	۳۵
		تصمیم‌گیری اخلاقی	۳۶
		خودشناسی	۴۶, ۲۹, ۲۱
	مهارت‌های شناختی	اعتماد به نفس	۲۷, ۲۵, ۲۱
		مسئولیت‌پذیری	۳۰, ۲۶, ۲۴
		بینش اجتماعی	۵۱, ۳۰, ۲۷
		مثبت اندیشی	۳۰, ۲۷
		خودکارآمدی	۴۶, ۲۹
زمینه‌های فردی	خودتنظیمی	۴۹, ۴۷, ۳۲	
	خود تأملی	۴۹, ۳۲	
	سبک یادگیری	۳۰, ۲۵	
	مهارت ارتباطی فراگیر	۳۴, ۳۲	
	هویت شخصی	۵۰, ۴۸, ۳۳	
توجه به ارتباطات درون فردی و برون فردی	توجه به ارتباطات درون فردی و برون فردی	۳۶, ۳۴	
	تعهد حرفه‌ای	۴۲, ۳۵, ۲۲, ۱۹	
	تعهد دینی و ارزشی	۳۷, ۳۳, ۲۷, ۲۶, ۱۹	
	قانون‌مداری	۵۱, ۳۷, ۲۶, ۲۳	
	تعهد اخلاقی	۳۹, ۳۶, ۳۲	
تعهد	مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای	۳۹, ۳۷	
	تعهد حرفه‌ای	۳۹, ۳۷	
ویژگی های مربی	تعهد حرفه‌ای	۳۹, ۳۷	
	تعهد دینی و ارزشی	۳۷, ۳۳, ۲۷, ۲۶, ۱۹	
	قانون‌مداری	۵۱, ۳۷, ۲۶, ۲۳	
	تعهد اخلاقی	۳۹, ۳۶, ۳۲	
	مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای	۳۹, ۳۷	

۳۰, ۱۹	توانایی استدلال	مهارت‌های ادراکی		
۳۵, ۱۹	تفکر خلاق			
۴۱, ۳۹, ۳۵, ۱۹	تفکر انتقادی			
۳۰, ۲۳	کل‌نگری			
۴۵	توجه به مسائل فرهنگی			
۴۰, ۳۷, ۳۶, ۲۹	توجه به نگرش‌ها و باورها			
۳۷, ۳۲	توجه به عواطف فردی			
۴۹, ۴۲, ۳۶	شناخت دانش آموزان			
۳۸, ۳۰, ۲۵	خبرخواهی			اخلاق مداری
۳۰, ۲۵	عدالت			
۴۲, ۳۰, ۲۵	صداقت			
۲۸	همدلی و شفقت			
۳۸, ۳۵, ۳۱, ۲۸, ۲۴	احترام به عزت نفس فراگیر			
۳۱	توجه به اخلاق در عمل			
۳۶, ۳۱	عدم تبعیض			
۳۲, ۳۱	تعامل مناسب با فراگیران	تعامل مناسب		
۳۲	دوستی در روابط			
۳۴, ۳۲	داشتن مهارت ارتباطی			
۴۵, ۳۴	توجه به رعایت مرزهای بین فردی			
۴۲, ۳۸, ۳۶	تخصص حرفه‌ای	تخصص		
۳۶, ۳۴, ۲۵	توجه به توسعه حرفه‌ای			
۴۰, ۳۸	عضویت در مجامع علمی			
۳۹	آشنایی با راهبردهای تأمل در رفتار تربیتی			
۵۱, ۴۰	به روز بودن			
۴۵	توجه به محتوای محذوف در ارائه مطالب		محتوای آموزشی	
۴۸, ۳۴, ۱۹	مشارکت محور	مشارکتی		
۴۸, ۳۵	کثرت گرا			
۵۱, ۲۱	توجه به ساخت‌گرایی اجتماعی	اجتماع مدار		
۲۲	توجه به مسائل مدنی و مرتبط با جامعه			
۲۳	مبتنی بر فضیلت‌های جمعی			
۴۳, ۴۰	ارتباط محتوا با دنیای واقعی	واقع بینانه		
۴۳	تناسب محتوا با شرایط			
۳۸, ۳۵	استفاده از واقعیات چندگانه در محتوا			
۵۰, ۴۵	نیازسنجی			
۴۵	تناسب محتوا با شرایط			
۴۸	توجه به رهبری اخلاقی در برنامه درسی			
۴۵, ۴۰, ۲۲	فعالیت‌های گروهی		رویکردهای تیمی	
۴۱	تعامل با همسالان برای بررسی انتقادی			
۴۳, ۴۱	رویکرد آموزشی مبتنی بر تیم (TBL)			
۴۲, ۴۱	مشاهده تأملی	فرآیند محوری		
۵۰, ۴۹, ۴۳	بازی نقش آفرین			
۵۰, ۴۷	یادگیری مبتنی بر بازی			
۳۸	رویکرد مشارکتی	رویکرد تعاملی		
۵۰, ۳۸	رویکرد فراگیر محور			
۴۰, ۳۶, ۲۰	یادگیری از طریق مباحثه	رویکردهای فعال		
۴۹, ۳۴	یادگیری ترکیبی			
۴۷, ۴۰, ۳۸	رویکرد بارش مغزی			

۴۰	تجزیه و تحلیل چند منظری مسائل		
۴۷, ۴۰	تجربه محوری	مبتنی بر پراکسیس (مسئله محوی)	
۴۸, ۴۰	مسئله محوری اخلاقی		
۴۹, ۳۴, ۳۱	خود آموزی اکتشافی	مبتنی بر سازنده‌گرایی	
۳۲	درگیری در یادگیری		
۴۷, ۴۱	توجه به استقلال یادگیری فراگیر		
۵۰, ۴۸	توجه به تعارض شناختی		
۵۱, ۴۳	تشریح و تفسیر دیدگاه‌ها		
۴۸, ۴۵	کنش محوری اخلاقی		
۲۷, ۲۶, ۲۰	والد سنجی	اجتماع مدار	ویژگی های ارزشیابی
۲۴, ۲۰	همسال سنجی		
۲۶, ۲۳, ۲۱	امتحانات تعاملی		
۲۵, ۲۴	ارزیابی گروه محور		
۴۷	توجه به جامعه‌پذیری		
۴۵, ۲۳	حسابرسی شخصی	رویکردهای فردی	
۴۳, ۲۷, ۲۵	خودسنجی		
۲۷, ۲۵	توجه به تفاوت‌های فردی		
۳۰, ۲۵	سنجش چند وجهی	رویکردهای سنجش عملکردی	
۲۸, ۲۶	روش پروژه		
۳۶, ۲۵, ۲۳, ۲۰	رعایت عدالت در ارزیابی	عدالت‌گرا	
۲۹, ۲۷	عدم نگاه ابزاری به ارزشیابی		
۳۸, ۲۴	اعتماد بین فردی آنلاین	بسترهای ارتباطات مجازی	عوامل زمینه ای
۲۴	فضای مجازی ایمن		
۲۴	بسترهای ارتباط مجازی ایمن		
۲۴	رفتار اجتماعی آنلاین		
۵۰, ۴۹, ۲۴	ویژگی شخصیتی والدین	خانواده	
۲۷, ۲۶	فضای تعاملی خانه		
۵۰, ۲۸, ۲۷	سبک فرزند پروری والدین		
۴۱, ۳۵	اعتقادات اخلاقی - دینی		
۴۵, ۴۴, ۲۹, ۲۷, ۲۴	فرهنگ اجتماعی	بستر اجتماعی محیط	
۵۰, ۴۸, ۳۵, ۳۴, ۳۰, ۲۵	ارزش‌های دینی حاکم بر اجتماع		
۲۹, ۲۵	شاخص‌های فرهنگی محیط زندگی		
۴۴, ۳۳	ساختار اجتماعی		
۳۶, ۲۹, ۲۶	ویژگی رفتاری معلم	مدرسه	
۲۸	کادر مدرسه		
۵۰, ۴۲, ۳۶	دانش و نگرش حرفه‌ای معلم		
۲۷	ویژگی گروه دوستان	دوستان	
۴۱, ۳۵	رفتار اخلاقی		
۴۱	تعاملات با همسالان		

بحث

مؤلفه به یکی از متغیرهای اصلی در پژوهش‌های تجربی سالیان اخیر تبدیل شده است. شکل‌گیری هویت اخلاقی فراگیران فرآیندی چند بُعد است که لزوم توجه به آن در برنامه‌های آموزشی زمینه تحول در زمینه اخلاقی را فراهم می‌آورد. لذا در این پژوهش با بررسی پیشینه پژوهشی

تحول اخلاقی و هویت اخلاقی فراگیران بخش اجتناب‌ناپذیر فرایند آموزشی و از ارکان برنامه‌های درسی مدارس است (۴). بدیهی است که با رشد توجه نظری به هویت اخلاقی و تأثیر آن در نظام آموزشی، این

موجود در زمینه شاخص‌ها و مؤلفه‌های مؤثر بر هویت اخلاقی و شکل‌گیری درست آن در فراگیران پرداختیم. نتایج در شش بُعد شامل ویژگی‌های فردی، ویژگی‌های مربی، محتوای آموزشی، رویکردهای یاددهی - یادگیری، ارزشیابی و عوامل زمینه‌ای شکل‌گیری هویت اخلاقی سازمان یافت.

ویژگی‌های فردی: یکی از شاخص‌های مهم در تشکیل هویت اخلاقی افراد، ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها است. در این زمینه تجزیه و تحلیل پیشینه پژوهشی موجود محورهایی چون ویژگی‌های شخصیتی فراگیر، هوش اخلاقی، مهارت‌های شناختی و زمینه‌های فردی مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران را مورد شناسایی قرار داد. اولین و درعین حال معروف‌ترین دیدگاه مطروحه زمینه هویت اخلاقی، دیدگاه شخصیت‌نگر است (۸). در این دیدگاه نیز زمینه‌های فردی افراد محور مهم تکوین دهنده و تحول‌آفرین در هویت اخلاقی است.

ویژگی‌های مربی: تدریس موقعیت تعاملی بین معلم و دانش‌آموز است. تعاملات بین معلم و دانش‌آموزان تأثیر بسیاری بر انگیزه دانش‌آموزان دارد (۵۲)؛ همچنین نوع، میزان و کیفیت ارتباط یکی از مهم‌ترین عناصر برای آموزش و یادگیری است (۵۳). تلفیق یافته‌های پژوهش‌های مختلف در این بخش نشان‌دهنده محورهایی چون داشتن تعهد معلم در ابعاد حرفه‌ای، دینی و اخلاقی، داشتن مهارت‌های ادراکی، اخلاق‌مداری، داشتن تعامل مناسب با فراگیران و متخصص بودن در زمینه حرفه‌ای است. معلم یکی از عوامل مهم در تکوین هویت اخلاقی فراگیران است. توجه به نقش معلم در برنامه درسی فراگیران یکی از عناصر مهم تکوین دهنده هویت اخلاقی فراگیران می‌باشد.

محتوای آموزشی: محتوا از عناصر مهم برنامه‌های درسی است که به فراگیران ارائه می‌شود تا ورود آن‌ها را به فعالیت‌های آموزشی و رسیدن آنان به اهداف تعیین‌شده در برنامه را تسهیل و امکان‌پذیر سازند (۵۴). محتوا مجموعه‌ای از مفاهیم، حقایق، اصول، تعمیم‌ها، فعالیت‌ها، فرآیندها، ارزش‌ها و نگرش‌ها است که باهم در ارتباط بوده و جهت هدف‌های یادگیری را پیش‌بینی می‌نماید، از این‌رو اولین گام در تحقق اهداف آموزشی انتخاب محتوای مناسب است (۵۵). در زمینه هویت اخلاقی و تکوین آن نیز محتوا از شاخص‌های اثرگذار می‌باشد تلفیق یافته‌های پژوهش‌های مختلف در این زمینه نشان‌دهنده محورهایی چون مشارکتی بودن محتوا، اجتماع مدار بودن و واقع بینانه بودن محتوا است. در برنامه‌های درسی جهت مؤثر بودن آن بر هویت اخلاقی فراگیران توجه به نقش فراگیران در تکوین محتوای آموزشی مورد توجه است.

رویکرد یاددهی - یادگیری: انتخاب راهبردهای مناسب در فرآیند یاددهی - یادگیری، تسهیل‌کننده انتقال دانش و اطلاعات و فرآیندهای یادگیری فراگیران خواهد بود (۵۶). در زمینه تکوین هویت اخلاقی فراگیران نیز رویکرد یاددهی - یادگیری بخش مهمی از زمینه‌های تکوین دهنده باورهای اخلاقی فراگیران در مدرسه را تشکیل می‌دهد در این زمینه تلفیق یافته‌های پژوهش‌های مختلف محورهایی چون

رویکردهای تیمی، فرآیند محوری، رویکردهای تعاملی، استفاده از رویکردهای فعال، مبتنی بر پراکسیس (مسئله محوری) و مبتنی بر سازنده‌گرایی را مورد شناسایی قرار داد. روش آموزش فعال زمینه درگیری فراگیر در کلاس درس و تعاملات چند جانبه او با محتوا و سایر همکلاسی‌ها را فراهم ساخته و منجر به تکوین هویت اخلاقی فراگیر را فراهم می‌آورد.

ارزشیابی: فرآیند برنامه درسی با ارزشیابی شروع و با آن پایان می‌یابد. در زمینه ارزشیابی ملاک‌ها و استانداردهای مختلفی وجود دارد که برخی از آن‌ها عبارت از: عملی بودن، سودمندی، درستی و دقت است (۵۶). تلفیق یافته‌های پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد در زمینه ارزشیابی برنامه درسی محورهایی چون رویکردهای اجتماع‌مداری در ارزشیابی، رویکردهای فردی در ارزشیابی، رویکردهای مبتنی بر سنجش عملکرد و عدالت‌گرایی در ارزشیابی برنامه درسی، مؤثر بر تکوین هویت اخلاقی فراگیران است. در زمینه ارزشیابی برنامه درسی پژوهش‌ها به این نکته تأکید داشتند که نباید نسبت به ارزشیابی دیدگاه ابزاری داشت؛ بلکه ارزشیابی را در جهت تحقق اهداف آموزش - تربیتی مورد تأکید قرار داد.

عوامل زمینه‌ای: عوامل و شاخص‌های زیادی در تکوین هویت اخلاقی فراگیران نقش دارد، تلفیق یافته‌های پژوهش‌های مختلف در این زمینه در محورهایی چون بستری ارتباطات مجازی، خانواده و شرایط خانوادگی، بسترهای اجتماعی محیط، مدرسه و گروه‌های دوستان را به عنوان عوامل زمینه‌ساز هویت اخلاقی فراگیران مورد شناسایی قرار گرفت. هویت اخلاقی فراگیران تحت تأثیر عوامل زیادی است که توجه به همه این عوامل زمینه ساز تکوین مناسب هویت اخلاقی فراگیران است.

هویت اخلاقی فراگیران در دوران مدرسه نقش مهمی در تثبیت اخلاقیات آنان در دوره‌های دیگر زندگی دارد. بنابراین با توجه به نتایج پژوهش حاضر توصیه‌های زیر جهت تثبیت هویت اخلاقی فراگیران مورد تأکید قرار می‌گیرد:

با توجه به نقش معلمان در هویت اخلاقی فراگیران توصیه می‌شود در گزینش معلمان به تعهد، تخصص و ویژگی‌های ادراکی و اخلاقی آنان توجه شود.

محتوای آموزشی برنامه‌های درسی به صورتی مشارکتی و واقع‌بینانه انتخاب شود.

از رویکردهای آموزشی تعاملی و فرآیندمحور استفاده شود.

در ارزشیابی برنامه‌های درسی به اجتماع‌مداری و رویکردهای سنجش عملکرد توجه شود.

با توجه به نقش عوامل زمینه‌ای چون بسترهای فضای مجازی، محیط اجتماعی، گروه دوستان و خانواده در هویت اخلاقی فراگیران به این عوامل توجه گردد.

References

- Barani H, Fooladcheng M, Derakhshan M. (2019). The relationship between mindfulness and academic dishonesty: the mediating role of academic hope. *Education and Learning Studies (Social Sciences and Humanities, Shiraz University)*; 11 (2): 50-70.
- Kamizi R, Ahan Jan H, Nazari H. (2017). Principles and implications of moral education in accordance with Iranian-Islamic culture based on Islamic and philosophical teachings. Iran: 1st International Conference on Culture, Psychopathology and Education, Tehran.
- Gao D, Wang D. (2021). Rethinking "basic issues" in moral education. *ECNU Review of Education*; 4(4): 707-726.
- Mousavi AS, Fattahi B, Zare Bidaki F, Fallah R. (2015). The role of teachers in the moral education of society. Iran: 1st Scientific Research Conference on Strategies for the Development and Promotion of Science Education in Iran. (In Persian).
- Mohammadi Masiri F, Hajloo N, Abbasian M. (2013). Religiosity and the quality of the relationship with parents with moral identity The moderating role of self-regulation. *Quarterly Journal of Psychology and Religion*; 6 (4): 105-117.
- Blasi A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*; 3(2): 178-210.
- Hart D, Atkins R, Ford D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of Social Issues*; 54(3): 513-530.
- Johnston ME, Sherman A, Grusec JE. (2013). Predicting moral outrage and religiosity with an implicit measure of moral identity. *Journal of Research in Personality*; 47(3): 209-217.
- Portimori H, Haj Hosseini M, Khodayari Fard M. (2022). Education and moral identity: an analysis of the school's contribution to the formation of students' moral identity. *Journal of Psychology*; 25 (100): 64-85. (In Persian).
- Jahangirzadeh MR. (2011). Cognitive theories of evolution in moral development. *Journal of Moral Knowledge*; 4 (2): 101-122.
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*; 52(1): 1-26.
- Aquino K, Reed II. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*; 83(6): 14-23.
- Fatehi AA, Yousefi F, Malekizadeh AA. (2021). The mediating role of moral identity in the relationship between family communication patterns and happiness. *Transformational Psychology, Iranian Psychologists*; 16 (64): 351-364.

هویت اخلاقی فراگیران متأثر از مؤلفه‌ها و شاخص‌های زیادی است (۵۷) در این میان یکی از عناصر اصلی تأثیرگذار بر هویت اخلاقی محیط آموزشی و برنامه درسی مرتبط با فراگیران (۹، ۱۶، ۵۸) است. اخلاق از مباحث مهم در آموزشی می‌باشد (۵۹). این پژوهش به دنبال تلفیق یافته‌های پژوهش‌های مختلف در زمینه عوامل مؤثر بر هویت اخلاقی فراگیران در نظام‌های آموزشی بود. نتایج در شش بُعد فردی، ویژگی‌های مربی، محتوا، رویکرد آموزشی- یادگیری، ارزشیابی و عوامل زمینه‌ای مؤثر بر هویت اخلاقی سازمان یافت. با نگاهی کل نگر به این عناصر می‌توان اینگونه استنباط کرد که در تکوین هویت حرفه‌ای فراگیران شاخص‌ها و مؤلفه‌های زیادی از از مربی تا محیط اجتماعی و فرهنگی نقش دارند. ارتباط این عناصر به صورت خطی و یک طرفه نبوده و تمام این شاخص‌ها دارای تأثیر متقابل از یکدیگر می‌باشند. از این رو طراحی برنامه‌های درسی برای تکوین هویت اخلاقی فراگیران تنها در بستر محیط آموزشی شکل نمی‌گیرد و نیازمند برنامه‌هایی در بُعد کلان در بسترهای خانوادگی، اجتماعی و فرهنگی می‌باشد. این مهم ضرورت برنامه‌ریزی درسی فراسازمانی و مشارکتی را گوشزد کرده و توجه به رویکردهایی نوین چون برنامه درسی خانواده را در نظام تعلیم و تربیت کشور مورد تأکید قرار می‌دهد.

ملاحظه های اخلاقی

در این مقاله، جهت رعایت حق مالکیت معنوی و اصل امانت‌داری، مطالب اقتباس شده با ذکر منابع مرتبط، در مقاله درج گردیده است. همچنین صداقت و حقیقت‌گویی از اصول موردتوجه در این پژوهش بوده است.

سپاسگزاری

نویسنده مقاله از تمام کسانی که در این زمینه ما را یاری کرده‌اند کمال تشکر و قدردانی را دارد.

واژه نامه

- | | |
|-----------------------------|-------------------|
| 1. Moral education | تربیت اخلاقی |
| 2. Ethics fundamental | اصول اخلاقی |
| 3. Moral identity | هویت اخلاقی |
| 4. Ethical reasoning | استدلال اخلاقی |
| 5. Social identity | هویت اجتماعی |
| 6. Axis justice | عدالت محوری |
| 7. Orbital communication | ارتباط مداری |
| 8. Ethical decision making | تصمیم‌گیری اخلاقی |
| 9. Flexibility | انعطاف‌پذیری |
| 10. Self-regulatory | خودتنظیمی |
| 11. Critical education | آموزش انتقادی |
| 12. Ethical orientation | جهت‌گیری اخلاقی |
| 13. The- synthesis research | سنتز پژوهی |

29. Sunil S, Verma SK. (2018). Moral identity and its links to ethical ideology and civic engagement. *Journal of Human Values*; 24(2): 73-82.
30. Jia F, Krettenauer T. (2017). Recognizing moral identity as a cultural construct. *Frontiers in Psychology*; 8(2): 412-435.
31. Hertz SG, Krettenauer T. (2016). Does moral identity effectively predict moral behavior? A meta-analysis. *Review of General Psychology*; 20(2): 129-140.
32. Stets JE. (2016). Rationalist vs. intuitionist views on morality a sociological perspective. In *Dual-process theories in moral psychology*. Wiesbaden: Springer VS .
33. Hogg MA. (2016). Social identity theory. In *Understanding peace and conflict through social identity theory* (pp. 3-17). Cham: Springer.
34. Gleeson J, O'Flaherty J. (2016). The teacher as moral educator: Comparative study of secondary teachers in Catholic schools in Australia and Ireland. *Teaching and Teacher Education*; 55(1): 45-56.
35. Joseph PB. (2016). Ethical reflections on becoming teachers. *Journal of Moral Education*; 45(1): 31-45.
36. Mejia RB, Shinkunas LA, Ryan G L. (2015). Ethical issues identified by obstetrics and gynecology learners through a novel ethics curriculum. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*; 213(6): 867-871.
37. Reimer KS. (2014). Moral identity. In R. Levesque, *Encyclopedia of Adolescence*. New York: Springer.
38. Xing XZ, Keung MH. (2014). Moral identity in Chinese context: Construction and validation of an objective measure. *Research on Humanities and Social Sciences*; 4(2): 34-45.
39. Jeder D. (2013). Teachers' ethic responsibilities in the practice of education and training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*; 92(4): 432-436.
40. Lin YC, Chan TF, Lai CS, Chin CC, Chou FH, Lin HJ. (2013). The impact of an inter-professional problem-based learning curriculum of clinical ethics on medical and nursing students' attitudes and ability of inter-professional collaboration: a pilot study. *Kaohsiung Journal of Medical Sciences*; 29(9): 505-511.
41. Hess J. (2013). Performing tolerance and curriculum: The politics of self-congratulation, identity formation, and pedagogy in world music education. *Philosophy of Music Education Review*; 21(1): 66-91.
42. ElBassiouny A. (2012). Exploring the consequences of religious identity and moral identity Ph.D. thesis. USA: Howard University
43. Hass M, Leo M, Peterson D, LeFebvre R, Vavrek D. (2012). Evaluation of the effects of an evidence-based practice curriculum on knowledge, attitudes, and self-assessed skills and behaviors in chiropractic students. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*; 35(9): 701-709.
14. Hardy SA. (2010). Students goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*; 31(3): 471-485.
15. Sadeghi M, Mazaheri A. (2007). The quality of the parent-child relationship is a precondition for the religious education of children. *Family Studies*; 3 (1): 490-478. (In Persian).
16. Giddens A (2019). *Sociology*. Translated by Sabouri Kashani M. 1st ed. Tehran: Ney Publishing. (In Persian).
17. Cooper H, Hedges LV. (2009). *Research synthesis as a scientific process*. 6th ed. USA: Russell Sage .
18. Moffet J. (2015). Twelve tips for "flipping" the classroom. *Medical Teacher*; 37 (4): 331-336.
19. Ertuğrul B, Arslan GG, Ayik C, Özden D. (2022). The effects of an ethics laboratory program on moral sensitivity and professional values in nursing students: A randomized controlled study. *Nurse Education Today*; 111(1): 105-130.
20. Fino LB, Alsayed AR, Basheti IA, Saini B, Moles R, Chaar BB. (2022). Implementing and evaluating a course in professional ethics for an undergraduate pharmacy curriculum: A feasibility study. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*; 14(1): 88-105.
21. Puspitasari D, Widodo HP, Widyaningrum L, Allamnakrah A, Lestariyana RD. (2021). How do primary school English textbooks teach moral values? A critical discourse analysis. *Studies in Educational Evaluation*; 70(13): 101-144.
22. Kidd D, Miner J, Schein M, Blauw, M, Allen D. (2020). Ethics across the curriculum: Detecting and describing emergent trends in ethics education. *Studies in Educational Evaluation*; 67(14): 100-114.
23. Wang G, Hackett RD. (2020). Virtues-centered moral identity: An identity-based explanation of the functioning of virtuous leadership. *The Leadership Quarterly*; 31(5): 101-121
24. Zeng P, Zhao X, Xie X, Long J, Jiang Q, Wang Y, Wang P. (2020). Moral perfectionism and online prosocial behavior: The mediating role of moral identity and the moderating role of online interpersonal trust. *Personality and Individual Differences*; 162(2): 110-117.
25. Hannah ST, Thompson RL, Herbst KC. (2020). Moral identity complexity: Situated morality within and across work and social roles. *Journal of Management*; 46(5): 726-757.
26. Patrick RB, Rote WM, Gibbs JC, Basinger KS. (2019). Defend, stand by, or join in? the relative influence of moral identity, moral judgment, and social self-efficacy on adolescents' bystander behaviors in bullying situations. *Journal of Youth and Adolescence*; 48(10): 2051-2064.
27. Yongjian Z, Han Q. (2019). Spatial crowdsourcing: current state and future directions. *IEEE Communications Magazine*; 54(7): 102-107.
28. Lefebvre JP, Krettenauer T. (2019). Linking moral identity with moral emotions: A meta-analysis. *Review of General Psychology*; 23(4): 444-457.



- children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*; 38 (4):207-234.
53. Newberry M. (2005). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*; 26(8): 1695-703.
54. Hajizadeh F, Atashak M. (2015). Contently analyzing the Life Skills textbook based on the principles of content selection and providing correct strategies: from the Curriculum planning experts' viewpoints. *Research in Curriculum Planning*; 12(17): 123-134. (In Persian).
55. Maleki H. (2005). *Curriculum: practical guide*. Tehran: Madreseh. (In Persian).
56. Fathi Vajargah K. (2015). *Basic principles and concepts of curriculum planning*. Tehran: Science of Masters. (In Persian).
57. Mohamadpour F, Aflaksair AA. (2022). Investigating the role of moral identity and alexithymia in social adjustment in dormitory female students. *Ethics in Science and Technology*; 16 (4) :29-35. (In Persian).
58. Madanian S, Hashemianfar A. (2021). Contexts for the formation of moral identity of students. *Ethics in Science and Technology*; 16 (3) :163-167. (In Persian).
59. Gholampour M, Pourshafei H, Farasatkah M, Ayati M. (2021). Explanation of the ethical education components of teacher-student based on upstream documents of Farhangian University. *Ethics in science and Technology*; 15 (4): 86-95. (In Persian).
44. Quicke J. (2011). The work ethic, the school curriculum and education for democracy. *Curriculum Studies*; 6(3): 357-373.
45. Valle AR. (2010). Cultural and ethical positioning: A teacher and his Mazahua students reinvent the national curriculum in a Mexican rural school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*; 2(2): 3861-3865.
46. Leonard RJ. (2010). *Moral identity in adolescence: A literature review*. Ph.D. thesis. California: Azusa Pacific University.
47. Ho WC. (2010). *Moral education in China's music education: Development and challenges*. *International Journal of Music Education*; 28(1): 71-87.
48. Norberg K, Johansson O. (2010). The ethical dimensions of curriculum leadership in Scandinavian countries. *Journal of Educational Administration*; 4(2): 25-48.
49. Leonard GR. (2010). *Moral identity in adolescence: A literature review*. USA: University of Azusa, California.
50. Virginia Lemos SM. (1995). Students goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*; 31(4): 471-485.
51. Garrett JM, Triman KL. (2009). Resources and strategies to integrate the study of ethical, legal, and social implications of genetics into the undergraduate curriculum. *Advances in Genetics*; 66(1): 35-59.
52. Davis HA. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on