

Original Article

Explaining the Elements of Moral Education Curriculum for Primary School Students based on Humanistic Psychology

Mohsen Ayati¹, Sima Ghorani Sirjani², Meysam Gholampour^{3*}

1. Associate Professor, Department of Education, University of Birjand, Birjand, Iran.

2. PhD Student of Curriculum Planning, Birjand University, Birjand, Iran.

3. PhD Student of Curriculum Planning, Birjand University, Birjand, Iran. (Corresponding Author)

Email: Meysam.gholampour@birjand.ac.ir

Received: 11 Nov 2018 Accepted: 6 Feb 2019

Abstract

Background and Aim: Given the effects of this course on human personality, paying attention to the moral education of elementary students is of particular importance. The purpose of this study was to explain the elements of moral education curriculum for elementary students based on the principles of humanistic psychology.

Materials and Methods: In this qualitative study of the type of speculative, documents analysis used to collect data. The theories of humanistic psychology (third wave) were studied and its implications for the elements of curriculum were extracted from the viewpoint of Miller and then analyzed in inductive and reflective manner.

Findings: The implications for each element of the curriculum emerged as followings. The purposes must be clear, individual, uplifting, engaging and worthy. Active student should be self-motivate, interactive and believed in the supervision of the supernatural power (The God) over actions. The teacher should be a role model, supporter, empower to communicate with the learners and facilitator. The teaching-learning method must be various, indirect, active and problem-oriented. Learning environment should be friendly and encourages democratic and moral character and tailored according to the interests and growth level of learners. The evaluation must be based on performance measurement methods with emphasis on qualitative data, comprehensiveness and continuity and Person-centered approaches.

Conclusion: The findings show all elements are interacting with each other. Thus, it is recommended to pay attention to the individual dimensions of the learners, the inclusiveness of them, effective communication and using active and indirect methods in the teaching-learning process.

Keywords: Moral Education; Curriculum; Elementary School; Humanistic Psychology

Please cite this article as: Ayati M, Ghorani Sirjani S, Gholampour M. Explaining the Elements of Moral Education Curriculum for Primary School Students based on Humanistic Psychology. *Bioethics Journal* 2019; 9(31): 47-61.

تبیین عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی مبتنی بر روان‌شناسی انسان‌گرا

محسن آیتی^۱، سیما قرآنی سیرجانی^۲، میثم غلام‌پور^{۳*}

۱. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

۳. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران. (نویسنده مسؤول) Email: Meysam.gholampoor@birjand.ac.ir

دریافت: ۱۳۹۷/۸/۲۰ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۱۷

چکیده

زمینه و هدف: یکی از مهم‌ترین مبانی رشد اجتماعی رعایت اخلاقیات می‌باشد. در این میان توجه به تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی با توجه به تأثیرات این دوره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. پژوهش حاضر با هدف تبیین عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی، بر اساس مبانی روان‌شناسی انسان‌گرا انجام شد.

مواد و روش‌ها: در این پژوهش کیفی از نوع «جستار نظر ورزانه»، از روش جمع‌آوری و تحلیل مستندات استفاده شد. پس از مطالعه نظریه‌های روان‌شناسی انسان‌گرا (موج سوم)، دلالت‌های آن در عناصر برنامه درسی از منظر میلر (اهداف، دانش‌آموز، معلم، روش یاددهی و یادگیری، ویژگی‌های محیط آموزش و ارزشیابی) استخراج و به روش هدایت‌شده و تأملی تحلیل شد.

یافته‌ها: دلالت‌های هر یک از عناصر برنامه درسی بدین شرح پدیدار گردید: اهداف برنامه درسی دوره ابتدایی باید فردگرا، واضح، نشاط‌آور و رغبت‌انگیز و ارزشی باشد. فراگیر فعال باید خودانگیخته، تعامل‌گرا و معتقد به نظارت نیروی ماورای طبیعه (خداوند) بر اعمال باشد. معلم باید الگو، حامی، توانمند در برقراری ارتباط با فراگیران و تسهیلگر باشد. روش یاددهی - یادگیری باید متنوع، غیر مستقیم، فعال و مسأله‌محور باشد. محیط یادگیری باید دوستانه و مشوق منش‌های اخلاقی، مردم‌سالار و متناسب با علایق و سطح رشد فراگیران باشد. ارزشیابی برنامه درسی باید با روش‌های سنجش عملکرد، تأکید بر داده‌های کیفی، توجه به جامعیت و مداومت و رویکردهای فردمدار انجام گیرد.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان می‌دهد که تمامی عناصر و اجزا در تعامل با یکدیگر هستند. بنابراین توجه به ابعاد فردی فراگیران، فعال بودن آنان در یادگیری، برقراری ارتباط مؤثر و به کارگیری روش‌های فعال و غیر مستقیم در فرآیند یاددهی - یادگیری توصیه می‌گردد.

واژگان کلیدی: تربیت اخلاقی؛ برنامه درسی؛ دوره ابتدایی؛ روان‌شناسی انسان‌گرا

مقدمه

آموزش، زیربنای توسعه پایدار انسانی است و ابزار اصلی برای تحقق اهداف توسعه به شمار می‌رود. آموزش باید در جهت توسعه کامل شخصیت انسانی باشد و تحقق اهداف آموزشی نمی‌تواند بدون توجه به جنبه‌های اخلاقی صورت پذیرد، زیرا پیوند آموزش و اخلاق، پیوند استوار و ناگسستنی است (۱). برنامه‌های آموزش و پرورش برای ساختن انسان‌ها بیش از هر چیز بر ملاحظات اخلاقی استوار است (۲). اخلاق حافظ فعالیت‌های بشر از میل و گرایش به هرگونه کجروی است (۳). اخلاق در لغت جمع واژه خُلق و به معنای خوی‌هاست (۴). خلق و خوی، عادت، شخصیت، فرم کلی اخلاقیات است که حاوی اصول معنوی و قوانین رعایت‌شده در روابط بین فردی می‌باشد (۵). ارزش‌های اخلاقی و اخلاقیات، اعمال یا رفتارها را بر اساس اصول عموماً پذیرفته‌شده‌ای هدایت کرده (۶) و موجب تفکر منطقی در مورد منبع اهداف فرد و حیطة‌شان می‌شوند (۷). یک تعریف دیگر از اخلاق که تا حدی متفاوت به نظر می‌رسد این است که می‌توان اخلاق را به صورت کاربردی در یک سیستم کامل و منسجم از باورها، ارزش‌ها و ایده‌ها تعریف کرد (۸). تربیت اخلاقی فراگیران از اهداف مهم نظام‌های آموزشی می‌باشد.

تربیت اخلاقی به منزله شاکله تربیت آدمی لحاظ شده است (۹). به اعتقاد کانت عمیق‌ترین بخش تعلیم و تربیت، تربیت اخلاقی است، وی تربیت اخلاقی را آخرین و عالی‌ترین سطح تربیت می‌دانست و معتقد بود که با انجام آن کار تعلیم و تربیت به پایان می‌رسد (۹). در الگوی تربیت اخلاقی یونسکو (۲۰۰۲ م.) سطوح و فرآیندهای یادگیری شامل مراحل واقعیت، مفهوم و ارزشمندشدن (توجه به سازمان ارزشی هر فرد) می‌باشد (۱۰).

تحقیقات مختلف نشان می‌دهد به زعم تلاش نظام آموزشی کشور و خانواده‌ها در جهت آموزش ارزش‌ها و اخلاق به دانش‌آموزان تعداد قابل توجهی از جوانان جامعه با وجود این‌که ارزش‌های اخلاقی را قبول دارند، در بسیاری از موارد دست به انجام اعمال غیر اخلاقی می‌زنند (۱۱-۱۲). افکاری (۱۳۹۳ ش.) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که در

فرآیند تربیت متریبان به مسأله مهمی چون تربیت اخلاقی به طور جدی و عملی توجه نشده است. همچنین برای ارتباط مؤلفه‌های تربیت اخلاقی با زندگی روزمره دانش‌آموزان فعالیتی پیش‌بینی نشده است و بیشتر مطالب کتب دوره ابتدایی به شکل مضامین حاوی پند و اندرز ارائه شده است (۱۳). با توجه به پیشینه پژوهشی نواقص زیادی در برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی نظام آموزشی کشور گزارش شده است (۱۱-۱۳).

در ترسیم هر الگوی آموزشی و عناصر برنامه درسی، توجه به مبانی فلسفی، روان‌شناختی و اجتماعی از اهمیت برخوردار است که بدون توجه به آن‌ها طراحی‌های انجام‌شده ناقص خواهند بود. مبانی فلسفی تأثیراتی است که فلسفه حاکم بر جامعه و برنامه‌ریز بر فرایند تدوین اهداف و تدارک امکانات برنامه درسی دارد (۱۵). مبانی اجتماعی به جامعه و فرهنگ در برنامه‌ریزی درسی توجه دارد (۱۵). این مبانی به بحث درباره مدارس و جامعه، اجتماعی‌کردن فرد، استلزام اجتماعی دانش و تغییرات، هدف آموزش و پرورش و راه کارهای اصلاحی گوناگون منجر می‌شود (۱۶) و مبانی روان‌شناختی به عنوان یک رشته علمی یافته‌ها و رهنمودهای بسیاری برای برنامه ریزان درسی دارد. فرایند تدوین طرح و اجرای برنامه‌ها تا حد زیادی نیازمند کاربرست یافته‌های روان‌شناسی است (۱۵). به طور کلی روان‌شناسی به عنوان پایه‌ای برای فرآیندهای یاددهی و یادگیری و عامل وحدت فرآیند یادگیری است (۱۶). نظریه‌های روان‌شناسی به سه دسته کلی رفتارگرایی، شناختی و پدیدارشناسی (انسان‌گرا یا نیروی سوم) تقسیم می‌شوند. در این میان روان‌شناسی پدیدارگرا یا انسان‌گرایانه به عنوان رویکرد جدیدی در روان‌شناسی و به ویژه روان‌شناسی یادگیری شناخته می‌شود.

روان‌شناسان انسان‌گرا براین باورند که معرفت ما نمی‌تواند از تجربه ما بالاتر برود (۱۷) و معرفت را حاصل تجربه فرد می‌دانند (۱۸). طبق نظریه انسان‌گرا عمده‌ترین عاملی که فرد را به حرکت وامی‌دارد، نگرشی است که او به خود و دنیای اطراف خود دارد (۱۹) و آسیب‌شناسی روانی وی نیز حاصل انحراف و ناامیدی از این ماهیت ذاتی است (۲۰). انسان‌گرایان

کیفی «جستار نظروزرانه» استفاده شده است. روش جستار نظروزرانه نوعی فرا تحلیل یا تلفیق پژوهشی است که پژوهشگر به جای مجموعه‌ای از قواعد آماری از آن به عنوان ابزاری برای روشنگری استفاده می‌کند (۲۲). نظروزرایی یا جستارهای نظروزرانه با نگاه توسعه‌یافته، شقوق متفاوتی همچون بسط اندیشه‌ای مهم و مهجورمانده در یک حوزه تخصصی، طرح اندیشه‌ای نو و مرزشکنانه با هدف ایجاد گشایش مفهومی و بالاخره ارائه صورت‌بندی جدید و نوآورانه از مسائل و مباحث سابقه‌دار در رشته‌های تحصیلی را دربر می‌گیرد (۲۲). نظروزرایی را در واقع می‌توان تلاش‌های مقدماتی برای تدارک مواد اولیه نظریه‌پردازی دانست. روش نظروزرایی با توجه به موقعیت توسعه‌نیافته دانش برنامه درسی در این رشته اهمیت تام دارد (۲۳). اطلاعات مطالعه حاضر با استفاده از بررسی و تحلیل مستندات (کتاب‌های تخصصی و مقالات علمی) جمع‌آوری و استخراج شده و تجزیه و تحلیل این اطلاعات با استفاده از روش هدایت‌شده و تأملی انجام گرفت (۲۴).

ملاحظات اخلاقی

پژوهشگران در تمام مراحل پژوهش خود را ملزم به رعایت اخلاق پژوهشی و رعایت امانت دانسته‌اند.

یافته‌ها

۱- ویژگی‌های رشد روان‌شناختی دانش‌آموزان ابتدایی

در میان مبانی تأثیرگذار بر طراحی آموزشی، توجه به مبانی روان‌شناختی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا این مبانی برنامه‌ها را منطبق با ویژگی فراگیران که دریافت کنندگان نهایی برنامه‌های طراحی‌شده هستند، می‌سازد. اهداف و محتوای برنامه‌های درسی باید با توجه به میزان رشد ذهنی یادگیرندگان، مدت زمان لازم برای یادگیری و نیز با توجه به توانایی‌ها و محدودیت‌های افراد انسانی، متناسب با تفاوت‌های فردی و... استخراج گردند (۲۵). تمامی ابعاد وجودی انسان از جمله رشد شناختی، عاطفی و اخلاقی کودک در هفت سال دوم، یعنی (دوره ابتدایی) در حال رشد و

هرگونه جبرگرایی را، به صورت‌های روانی، زیستی، اجتماعی و اقتصادی رد می‌کنند (۱۹). به اعتقاد این گروه از روان‌شناسان آنچه انجام می‌دهیم یا فرا می‌گیریم به وسیله تصور و مفهومی که از خود داریم تعیین می‌شود (۱۶). روان‌شناسی انسان‌گرا ریشه در نظریات روان‌شناسی زیادی دارد که از جمله مهم‌ترین آنان نظریه مازلو (۱۹۷۱ م)، نظریه Ragers (۱۹۸۱ م)، نظریه وضوح ارزشی راترز و نظریه یادگیری گروهی جانسون و اسلاوین می‌باشد. اهمیت و جایگاه روان‌شناسی در تربیت اخلاقی ریشه در ویژگی‌های رشدی کودکان دارد (۱۶). به عقیده کلبگ، کودکان را باید «فیلسوفان اخلاق» دانست، زیرا آن‌ها معیارهای اخلاقی خودشان را که از تأثیر متقابل رشد شناختی و محیط اجتماعی آن‌ها به وجود می‌آید، رشد می‌دهند (۲۱). تعلیم و تربیت در دوره کودکی دوم سبب نهادینه‌شدن گزاره‌ها و تعلیمات در کودک می‌شود (۲۱) و از دوره‌های مهم در شکل‌گیری شخصیت کودک می‌باشد (۲۰). از طرفی مسائل و آموزه‌های اخلاقی به آرامی در وجود انسان ریشه می‌دانند (۹). این مهم آن را می‌رساند که باید به تربیت اخلاقی در سال‌های اولیه کودکی توجه ویژه‌ای شود، زیرا تأثیرات آن در سایر دوره‌های رشد انسان دائمی خواهد بود. با توجه به آنچه گذشت اهمیت جایگاه مبانی روان‌شناسی در عناصر برنامه درسی و به طور کل فرآیند تربیت اخلاقی مشخص شد. مرور پژوهش‌های مختلف داخل و خارج از کشور نشان می‌دهد تحقیقی در ارتباط با بررسی عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی دوره ابتدایی با توجه به نظریه روان‌شناسی انسان‌گرا انجام نشده است، لذا هدف پژوهش حاضر بررسی دلالت‌های نظریه روان‌شناسی انسان‌گرا در عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی دوره ابتدایی از دیدگاه میلر (اهداف، دانش‌آموز، معلم، روش یاددهی و یادگیری، محیط و روش‌های ارزشیابی) می‌باشد.

مواد و روش‌ها

با توجه به هدف این پژوهش که تحلیل تئوریک نظریه‌های روان‌شناسی انسان‌گرا و دلالت‌های آن در عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی دوره ابتدایی می‌باشد، لذا از روش

به مبانی روان‌شناسی انسان‌گرا اهداف برنامه درسی تربیت اخلاقی دوره ابتدایی باید دارای ویژگی‌های ذیل باشند:

- اهداف تربیت اخلاقی بر اساس مبانی روان‌شناختی انسان‌گرا، کل‌نگر است. دیدگاه‌های راجرز و مزلو بیش از نظریه‌های دیگر به کلیت انسان توجه دارد (۲۶) که کل فرد را در ارتباط آن با محیط می‌نگرد (۳۰). روان‌شناسی انسان‌گرا همانند روان‌شناسی گشتالت روی پرورش کلی یک شخص و شناخت عمیق تأکید دارد (۳۱). از سویی اشراف اهداف اخلاقی در همه ساحت‌های تربیت مورد نظر می‌باشد (۳۲). به عبارت دیگر باید هم در تربیت اخلاقی و هم در قضاوت‌های اخلاقی طبق نظریه انسان‌گرا کل ارگانیسم را در نظر بگیریم.

- اهداف تربیت اخلاقی بر اساس مبانی روان‌شناختی انسان‌گرا، واضح و روشن است. طبق نظریه راترز (۱۹۸۷ م.) اهداف و باورهای ارزشی باید روشن و واضح بیان شوند و با تجزیه و تحلیل تجربیات فردی و مسائل اخلاقی باید به روشن کردن ارزش‌های فردی (باورها، گرایش‌ها و عقاید) فراگیران پرداخته شود (۱۶).

- اهداف تربیت اخلاقی بر اساس مبانی روان‌شناختی انسان‌گرا، نشاط‌آور و رغبت‌انگیز می‌باشد. نظر به محدودیت قدرت درک و فهم کودک از ارزش‌های اخلاقی و رشد نایافتگی آن‌ها از لحاظ اجتماعی در این مرحله باید به رغبت‌ها، علایق و انس در کودک نسبت به ارزش‌ها، مفاهیم و اعمال اخلاقی توجه شود (۱۳). همچنین در روان‌شناسی انسان‌گرا توجه به شادابی و نشاط دانش‌آموزان اهمیت دارد، هدف آموزش و پرورش از نظر مازلو به وجود آوردن شاگردان شاداب است (۱۶).

- اهداف تربیت اخلاقی بر اساس مبانی روان‌شناختی انسان‌گرا، فردنگر و متمرکز بر هویت افراد می‌باشد. درک و دریافت کودکان امری فرد‌گرایانه است. راجرز استفاده از شیوه‌های متنوع تدریس را برای دانش‌آموزان مورد تأکید قرار داده است (۳۶). انسان‌گرایان توجه خاص به تک‌تک افراد را مهم دانسته (۳۳) و بر این باورند که در یادگیری باید به توانایی هر فرد و علایق او توجه شود.

پیشرفت است، لذا اهمیت تربیت اخلاقی در نظام آموزشی به خصوص دوران ابتدایی امری بدیهی و غیر قابل انکار می‌باشد (۹). در این میان توجه به ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای در نظام‌های تعلیماتی برخوردار است.

دوره کودکی دوم از شش هفت سالگی شروع می‌شود و تا قبل از مرحله بلوغ جنسی فرد (بازده تا دوازده سالگی) ادامه دارد. در این دوره در ابتدا و انتهای آن با تحولات و شرایط جدیدی همراه است که تا اندازه زیادی بر شخصیت کودک و سازگاری‌های اجتماعی او اثرگذار است (۲۱). در ادامه طی جدول ۱ به ویژگی رشد در این دوره با توجه به منابعی چون ارنشتاین و هاکنینز (۱۳۸۹ ش.)، گنجی (۱۳۹۷ ش.)، کدیور (۱۳۹۳ ش.)، سیف و همکاران (۱۳۹۳ ش.)، اتکینسون و همکاران (۱۳۹۶ ش.)، غفاری و رجائی (۱۳۹۴ ش.) و عطایی (۱۳۹۴ ش.) پرداخته می‌شود (۱۶، ۲۱-۱۹، ۲۸-۲۶).

۲- ویژگی عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی دوره ابتدایی با توجه به مبانی روان‌شناختی انسان‌گرا

برنامه‌ریزان قبل از این‌که به شیوه‌های اجرایی و عملی بپردازند باید در مورد عناصر برنامه درسی تصمیم‌گیری کنند (۲۵). در مورد عناصر برنامه درسی به هیچ وجه میان صاحب‌نظران برنامه‌ریزی اتفاق نظر و اجماع وجود ندارد و دامنه وسیعی از یک تا نه عنصر را دربر می‌گیرد (۲۵). در این میان یکی از نظریه‌های مهم در مورد عناصر برنامه درسی، نظریه Miller می‌باشد. میلر در کتاب خود با عنوان برنامه درسی: دیدگاه‌ها و عمل، به بررسی موضع‌گیری نظریات مختلف در مورد عناصر برنامه درسی پرداخته است (۲۹). در ادامه به بررسی دلالت‌های مبانی روان‌شناختی انسان‌گرا در عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی دوره ابتدایی می‌پردازیم.

۲-۱- **اهداف آموزشی:** یک برنامه درسی به قصد ایجاد تغییرات در رفتار یادگیرنده اجرا می‌شود. این تغییرات همان اهداف برنامه است. تعیین هدف‌های آموزشی نخستین عنصر برنامه درسی است (۲۵). اهداف آموزشی باید تسهیلگر تربیت اخلاقی فراگیران باشند و زمینه تربیت اخلاقی آن‌ها را در سایر عناصر برنامه درسی فراهم سازند. بر این اساس با توجه

- معلم هادی، راهنما و تسهیلگر است. شیوه‌های یادگیری غیر مستقیم و مشاوره‌ای بر تسهیل امر یادگیری اشاره دارند (۱۶) و معلم به هدایت جریان یادگیری می‌پردازد (۳۶). در رویکردهای تربیت اخلاقی نیز معلم عهده‌دار هدایت و ارشاد می‌باشد (۱۳).

- معلم حامی فراگیران است. طبق دیدگاه مازلو ادراک دانش‌آموزان از نقش حمایتی معلم در روحیه و انگیزش فراگیران به یادگیری مؤثر است (۲۰). احساس امنیت و حمایت‌شدن فراگیران در مدارس موجب جلوگیری از رفتاری تصنعی فراگیران و بروز رفتار و عادات طبیعی آن‌ها می‌شود، این مهم فرصت تحلیل رفتار فراگیران را به وجود می‌آورد و موجب اصلاح رفتارهای غیر اخلاقی و غیر هنجاری در آن‌ها می‌شود.

- برقرارکننده ارتباط مثبت با دانش‌آموزان: معلم با برقراری ارتباط مثبت با دانش‌آموزان به دنیای آن‌ها نزدیک شده (۳۷)، این امر هدایت دانش‌آموزان به سوی سلامت ذهنی و عاطفی را امکان‌پذیر می‌کند (۳۶). رویکرد انسان‌گرایانه مستلزم محبت و صمیمیت در برخورد با فراگیران است (۱۶). رابطه مناسب بین معلم و فراگیر موجب حرف‌شنوی فراگیر و تشدید پیروی از قواعد اخلاقی می‌شود (۱۳). طبق نظریه مازلو نیاز به محبت و عشق را از نیازهای اساسی فراگیران بوده و توجه به آن باعث انگیزش فراگیران به یادگیری می‌شود (۲۰).

فراگیر: روش‌های نوین یادگیری، تأکید بر نقش یادگیرنده به عنوان سازنده دانش و اطلاعات دارند (۳۸). نظریه انسان‌گرایی یا پدیدارشناسی به کل اندام واره یا شخص تأکید دارد و به مطالعه تجربیات مستقیم به عنوان واقعیت یک فرد می‌پردازد (۱۶). در تربیت اخلاقی تجربیات یادگیری فرد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (۳۲).

- فراگیر در فرآیند یادگیری اخلاق فعال است. در نظریه انسان‌گرا فراگیر فردی فعال و خودجوش در نظر گرفته می‌شود (۳۳). در تربیت اخلاقی درگیری فعال فراگیران در مسائل اخلاقی و تجزیه و تحلیل آن‌ها باعث نهادینه‌شدن هنجارهای اخلاقی در آن‌ها می‌شود. فعالیت عملی دانش‌آموزان

- اهداف تربیت اخلاقی بر اساس مبانی روان‌شناختی انسان‌گرا، ارزشی می‌باشد. روان‌شناسان انسان‌گرا از جمله راترز، مازلو و راجرز به ظاهر سازی و مشخص کردن ارزش‌ها و توانایی فردی یادگیرنده برای انتخاب‌کردن و خویشتن‌یابی تأکید می‌کنند (۱۶). همچنین راجرز توجه به ارزش‌ها را در یادگیری کودکان مهم تلقی می‌کند (۳۴). اهداف تعلیم و تربیت متضمن یادگیری ارزشی هستند، در متون مقدس و آثار اندیشمندان اسلامی به ویژه در حوزه اخلاق بر تعامل یادگیری‌های ارزشی بسیار تأکید شده است (۱۳).

معلم: نوع، میزان و کیفیت ارتباط بین معلم و فراگیران از مهم‌ترین عناصر برای آموزش و یادگیری است (۳۵). در تربیت اخلاقی فراگیران نقش معلم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و معلمان نقش اصلی را در انتقال ارزش‌های اخلاقی به فراگیران را دارند. معلم در تربیت اخلاقی، باید درک عمیقی از مفاهیم اخلاقی داشته باشد (۱۳). به طور کل رویکرد انسان‌گرایانه در برنامه درسی نیازمند معلمانی است که دارای پختگی توجه به دانش‌آموزان بوده و دارای رابطه‌ای محبت‌آمیز، صمیمی و همراه صداقت با آن‌ها باشند (۱۶). بر این اساس با توجه به مبانی روان‌شناسی انسان‌گرا برای نقش معلم در برنامه درسی تربیت اخلاقی دوره ابتدایی ویژگی‌های ذیل پیشنهاد می‌شود:

- الگوی رفتار اخلاقی: یکی از روش‌های متداول در رویکرد انسان‌گرا روش تدریس غیر دستوری می‌باشد (۱۶). بسیاری از مفاهیم اخلاقی را می‌توان به صورت روش غیر مستقیم به فراگیران آموخت (۹). در این میان روش الگویی از عمده‌ترین و اساسی‌ترین روش‌های تربیتی به خصوص در حیطه اخلاق است، به طوری که مؤثرترین و رساترین دروس اخلاقی هیچ‌گاه نمی‌تواند با سرمشق خوبی که یک مربی یا الگو از اعمال و رفتار خود ارائه می‌دهد، برابری کند (۹). قانون اهداف وزارت آموزش و پرورش مصوب مجلس شورای اسلامی در سال ۱۳۶۶ آراستگی معلمان به صفات کریمه را از ضروریات انتخاب معلمان می‌داند. افزون بر این که معلم پیش از همه باید خود مهذب و خودساخته باشد تا کلام او در فراگیرندگان تأثیر بگذارد (۱۳).

در مباحث اخلاقی زمینه درونی‌شدن ارزش‌های اخلاقی در آن‌ها را فراهم می‌سازد (۹).

- فراگیر در فرآیند یادگیری اخلاق خودانگیخته است. مازلو (۱۹۷۱ م.) یکی از اهداف آموزش و پرورش را خودانگیخته بارآوردن فراگیران می‌داند (۹). همچنین راجرز یکی از آثار رویکرد خود را انگیزش تحصیلی و اجتماعی فراگیران بیان داشته است (۳۶). در تربیت اخلاقی کودکان توجه به انگیزه‌ها و انگیزش درونی از اهمیت برخوردار است (۱۳).

- فراگیر در فرآیند یادگیری اخلاق تعامل‌گرا است. از ویژگی‌های مهم یادگیری در رویکرد انسان‌گرا تعاملی‌بودن آن می‌باشد. به اعتقاد راجرز رشد فرد حاصل تعامل او با محیط پیرامون می‌باشد (۳۳). تعامل فراگیران و مشارکت‌های گروهی نه‌تنها موجب دستیابی دانش‌آموزان به مجموعه‌ای از اهداف ناظر بر رشد عقلانی شده، بلکه بستر مناسب برای دستیابی به بسیاری از اهداف ناظر بر تربیت اخلاقی می‌شود (۹).

- معتقد بر نظارت نیرویی ماورای طبیعه بر اعمال: در روان‌شناسی انسان‌گرا حل مسائل انضباطی و پیشرفت، اصولاً در درجه نخست وابسته به این است که در دانش‌آموزان این احساس را به وجود آوریم که کسی به آن‌ها گوش می‌دهد، مراقب آنان است (۱۶)، البته از این نیرو در مکاتب و رویکردهای مختلف تربیت اخلاقی با عناوین متفاوتی یاد می‌شود. در مکتب اسلامی و فضیلت‌گرا خداوند ناظر بر اعمال شناخته می‌شود. انسانی که به رشد اخلاقی دست یافته باشد، در تمام کارها و حتی نیت‌ها و مقاصد خدا را حاضر و ناظر بر اعمال خود می‌داند (۳۹).

روش یاددهی - یادگیری: انتخاب راهبردهای مناسب در فرآیند یاددهی - یادگیری، تسهیل‌کننده انتقال دانش، اطلاعات و فرآیندهای یادگیری فراگیران خواهد بود (۲۵). موفقیت تربیت اخلاقی و تحقق هدف‌های آن پس از تهیه و سازماندهی محتوای مناسب در گرو اجرای درست روش‌های مربوط به آن است (۹).

- تنوع روش‌های یاددهی - یادگیری تدریس مورد نظر است. روش‌های مورد استفاده در تربیت اخلاقی، بر اساس

اسناد مصوب و دیدگاه‌های بیان‌شده متنوع و متکثر می‌باشند (۳۲). درک و دریافت کودکان امری فردگرایانه است. راجرز استفاده از شیوه‌های متنوع تدریس را برای دانش‌آموزان مورد تأکید قرار داده است (۳۶). انسان‌گرایان توجه خاص به تک تک افراد را مهم می‌دانند (۳۳). کثرت روشی را همچنین از جنبه دیگر می‌توان ملاحظه کرد. وجود فعالیت‌هایی به نام فعالیت‌های پرورشی که با وجود اسناد مصوب، عموماً کثرت روشی را در مجموع تجارب مدرسه‌ای به ذهن متبادر می‌کند (۳۲).

- تأکید بر روش‌های یاددهی - یادگیری غیر مستقیم مورد نظر است. راجرز به آموزش غیر مستقیم دانش‌آموزان تأکید دارد و شیوه‌ها و روش‌های مشاوره‌ای برای تسهیل امر یادگیری به وجود آورده است (۱۶). در تربیت اخلاقی آموزش غیر مستقیم، از طریق تأکید بر رفتار الگویی معلم، جو کلاسی و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های فوق برنامه مانند، فعالیت‌های باشگاهی، تئاتر، سرود، برنامه‌های ورزشی، قابل اجرا می‌شود (۹). در رویکرد تبیین ارزش‌ها، برنامه‌های تربیت اخلاقی باید کاملاً غیر مستقیم باشد، بدون هیچ اجبار و تحمیلی و با رعایت کامل بی‌طرفی، از طریق بحث‌های آزاد و با تحریک قوه عقلانی و رشد قدرت استدلال عقلی و منطقی فراگیران، به آن‌ها کمک شود تا ارزش‌ها را بشناسند (۱۳).

- تأکید بر روش‌های یاددهی - یادگیری فعال و مسأله‌محور مورد نظر است. به طور کل فعالیت فراگیر در امر یادگیری از شاخص‌های مهم در رویکرد انسان‌گرا می‌باشد. همچنین مازلو مسأله‌محوربودن را از ضروریات برای پرورش فراگیران خویشتن‌دار می‌داند (۱۶). روش‌های تدریس مؤثر در تربیت اخلاقی باید به سوی روش‌های فعال یادگیری و فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری مناسب برای درک و فهم و درونی‌سازی ارزش‌ها میل نماید (۱۳). برنامه‌های درسی مسأله‌محور نه‌تنها موجب دستیابی دانش‌آموزان به مجموعه از هدف‌های ناظر بر رشد عقلانی می‌شود، بلکه حل مسأله به صورت گروهی، بستری مناسب برای دستیابی به بسیاری از هدف‌های ناظر به ترتیب اخلاقی مانند مسؤولیت‌پذیری، رعایت حقوق

دیگران، ارزشگذاری به کار دیگران و در نظر گرفتن عدالت در بحث و گفتگو خواهد بود (۹). در این میان می‌توان به روش‌های فعال و مسأله‌محور، مثل حل مسأله در قالب معماهای اخلاقی، مشارکت در خدمات اجتماعی مدرسه و جامعه، تحلیل ارزش‌ها و شفاف‌سازی ارزش‌ها اشاره کرد.

ویژگی‌های محیط آموزشی: بهترین روش کار و پیشرفت یک فرد در جهت پیچیدگی و انعطاف‌پذیری، مناسب‌ساختن محیط با مرحله جاری رشد شخصیتی او می‌باشد (۴۰). تحقیقات نشان داده‌اند که مدرسه شکل‌دهنده ساختارهای شخصیتی و روانی دانش‌آموزان است (۱۳). نخستین برخورد محسوس و ملموس یادگیرنده با فضای فیزیکی کلاس می‌باشد. بنابراین اهمیت شرایط فیزیکی و محیطی مستلزم توجه بیشتری است (۴۱). شرایط و فضای اخلاقی مدرسه بر تصمیمات و قضاوت‌های اخلاقی کودک تأثیر عمده دارد (۴۲). بنابراین به پیشنهاد نگارندگان محیط‌های یادگیری مناسب برای تربیت اخلاقی در روان‌شناسی انسان‌گرا باید دارای ویژگی‌های ذیل باشند:

- محیط یادگیری متناسب با سطح رشد فراگیران است. روان‌شناسان انسان‌گرا چون اسلاوین (۱۹۹۰ م.) توجه به سطح رشدیافتگی فراگیران را مورد تأکید قرار داده است (۱۶). تناسب مدرسه با ویژگی‌های فردی و اجتماعی فراگیران در تربیت اخلاقی آنان مؤثر است (۱۳). محیط مدرسه باید متناسب با سطح رشدیافتگی فراگیران باشد تا بتوانند در آن به درونی‌کردن ارزش‌های اخلاقی در خود بپردازند.

- محیط یادگیری متناسب با علایق فراگیران است. دیدگاه اصلی روان‌شناسان انسان‌گرا توجه به فردیت و علایق فردی می‌باشد. به اعتقاد Glasser مدارس باید از طریق تبدیل شدن به مکانی ارض‌کننده برای دانش‌آموزان و هماهنگ‌تر و سازگارتر با علایق آن‌ها اصلاح شوند تا دانش‌آموزان در آن احساس قدرت، رضایت و امنیت خاطر کنند (۱۶). جهت تربیت اخلاقی محیط یادگیری باید پاسخگوی نیازها، علایق و رغبت‌های فراگیران باشد (۱۳). همانطور که قبلاً بیان شد، مهم‌ترین روش آموزش اخلاق استفاده از رویکردهای غیر مستقیم می‌باشد که

در این رویکردها توجه به متناسب‌سازی محیط یادگیری با علایق فراگیران موجب انگیزش آن‌ها به رفتار اخلاقی می‌شود. - محیط یادگیری دوستانه و مشوق منش اخلاقی است. در روان‌شناسی انسان‌گرا محیط یادگیری باید گرم، مثبت و پذیرنده باشد تا دانش‌آموزان با توجه به توانایی خود به یادگیری بپردازند (۳۳). شرایط و جو اخلاقی محیط یادگیری بر تربیت اخلاقی فراگیران مؤثر است (۱۳). بنابراین با فراهم آوردن محیطی اخلاقی می‌توان بر اخلاق دانش‌آموزان تأثیر مثبت گذاشت.

- محیط یادگیری، دموکراتیک است. نظریه انسان‌گرایی در روان‌شناسی مدارس را چون جامعه‌ای کوچک می‌دانند که دانش‌آموزان در آن آزادانه به تعامل با محیط می‌پردازند (۱۶). (۳۳). نتایج پژوهش‌های مختلف نشان داده است که وجود جو دموکراتیک در مدارس سبب تسهیل رشد اخلاقی فراگیران می‌شود (۲۰).

ارزشیابی: فرآیند برنامه درسی با ارزشیابی شروع و با آن پایان می‌یابد (۲۵). از نظر فتحی و اجارگاه (۱۳۹۴ ش.) در زمینه ارزشیابی ملاک‌ها و استانداردهای مختلفی وجود دارد که برخی از آن‌ها عبارت از عملی‌بودن، سودمندی، درستی و دقت می‌باشد (۲۵). ارزشیابی دانش‌آموزان تأثیر قابل توجهی روی برنامه تصویب‌شده دارد (۴۳). ارزشیابی در نظام برنامه درسی تربیت اخلاقی، باید شامل تمام سطوح شناختی، عاطفی و ارادی باشد (۱۳).

- توجه به اصول جامعیت و مداومت در ارزشیابی: در روان‌شناسی انسان‌گرا کل ارگانیزم یا فرد در ارتباط با محیط مورد توجه است و یادگیری یک فرآیند آموزشی و تربیتی همیشگی و مادام‌العمر است (۱۶). بنابراین در ارزشیابی فراگیر نیز باید به همه ابعاد وجودی او توجه شود. با توجه به نوع فعالیت‌های قابل سنجش و اندازه‌گیری، ارزشیابی مناسب با برنامه درسی تربیت اخلاقی، ارزشیابی جامع و مستمر از مشاهده رفتارهای اختیاری دانش‌آموزان می‌باشد و بر ارزشیابی نگرش‌ها، علاقه‌ها، عادات کاری، رشد جسمانی، سازگاری فردی اجتماعی تأکید می‌کند (۱۳).

همانطور که آورده شده، عناصر برنامه با یکدیگر ارتباط متقابل دارند. تمام عناصر برنامه درسی بر یکدیگر اثرگذار هستند و رابطه بین آن‌ها غیر خطی است.

بحث

توجه به تربیت اخلاقی فراگیران از اهمیت ویژه‌ای در تمام نظام‌های آموزشی برخوردار است (۹). در این میان توجه ویژه‌ی روان‌شناختی فراگیران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در رویکردهای سه‌گانه روان‌شناسی، روان‌شناسی انسان‌گرا جدیدترین رویکرد می‌باشد که مورد توجه برنامه‌ریزان و طراحان آموزشی قرار گرفته است. این رویکرد بیشترین توجه را به فردیت افراد دارد (۲۶). هدف پژوهش حاضر تبیین عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی با توجه به مبانی روان‌شناختی انسان‌گرا بود. ویژگی‌ها و دلالت‌هایی که از این واکاوی حاصل شده است؛ از پشتوانه مبانی استدلالی و مبانی نظری حمایت می‌شود. در ادامه به بحث در مورد مبانی استدلالی و همچنین تأکیدات یافته‌ها پرداخته می‌شود.

اهداف برنامه درسی تربیت اخلاقی با توجه به مبانی روان‌شناختی انسان‌گرا؛ کل‌نگر، واضح و روشن، نشاط‌آور و رغبت‌انگیز، فردگرا و ارزشی هستند. در تأیید این یافته‌ها می‌توان به دیدگاه راجرز و مازلو که بیش از نظریه‌های دیگر به کل وجودی انسان داشته‌اند (۲۶). همچنین به نظریه وضوح ارزشی راترز (۱۶) اشاره داشت.

در نظریه انسان‌گرایی تأکید بر تجربیات مستقیم در محیط (۴۶-۴۵)، تعاملات میان فردی (۴۷)، انگیزش فرد (۳۳) و وجود ناظر بر اعمال (۱۶) می‌باشد. بنابراین می‌توان استدلال کرد که در تربیت اخلاقی فراگیر، فعال، خودانگیخته، تعامل‌گرا معتقد به نیروی ماورای طبیعه می‌باشد. معلم یکی از عناصر مهم در تدریس و یادگیری فراگیر محسوب می‌شود. به عبارتی می‌توان معلم را مهم‌ترین عنصر در تعاملات روزمره فراگیر در محیط‌های آموزشی دانست؛ معلم در نظریه انسان‌گرایی الگوی رفتار، هادی، راهنما و تسهیلگر، حامی و دارای ارتباط مثبت با فراگیران است. در تأیید این یافته‌ها روش الگویی به عنوان

- روش‌های سنجش عملکردی مورد استفاده قرار گیرد. روش‌های سنتی ارزشیابی بر سنجش حافظه تأکید می‌شد. سنجش‌های عملکردی (Performance Assessment) به معلمان کمک خواهد کرد که مهارت و نه دانش حفظ‌شده را بسنجند و اندازه‌گیری نمایند (۴۴). به عبارت ساده‌تر این رویکرد مکمل اصل جامعیت در ارزشیابی در روان‌شناسی انسان‌گرا می‌باشد. در ارزشیابی تربیت اخلاق بررسی تغییرات عملکرد فراگیران اهمیت دارد و به بررسی و ثبت ویژگی‌های رفتاری دانش‌آموزان در کلاس، حیاط مدرسه و بیرون از مدرسه و مقایسه رفتارهای قبل از اجرای برنامه درسی تربیت اخلاقی و بعد از آن پرداخته می‌شود (۱۳). روش‌های گوناگونی از سنجش عملکردی وجود دارد، از قبیل آزمون‌های تولید نمونه یا همان نمونه کار، استفاده از روش‌های سنجش چندوجهی که تمامی روش‌های دیگر را نیز دربر می‌گیرد مانند ارزشیابی اسنادی یا پوشه کار (۴۴).

- توجه بیشتر به داده‌های کیفی در ارزشیابی: در روان‌شناسی انسان‌گرا به ویژه نظریه وضوح ارزشی راترز توجه به ابعاد کیفی امور و ارزش‌ها از اهمیت برخوردار است. ارزش‌هایی که یک فرد دارد به بسیاری از عوامل، از جمله تعلیم و تربیت و شخصیت او وابسته است (۱۶). از سویی در ارزشیابی امور ارزشی و اخلاقی باید به نیت و قصد فرد توجه شود (۱۳).

- رویکرد ارزشیابی فردگرا است. مهم‌ترین رویکرد ارزشیابی در مورد امور اخلاقی و ارزشی رویکردهای فردمدار است. دانش‌آموزان، معلمان و سایر دست‌اندرکاران آموزشی در فرآیند ارزشیابی سهیم هستند (۳۸). به عبارتی سهیم کردن افراد در فرآیند ارزشیابی خود نوعی توجه به اصل فردیت در روان‌شناسی انسان‌گرا می‌باشد. در ارزشیابی اعمال اخلاقی استفاده از روش‌هایی چون خودسنجی (۳۲)، هم‌سال‌سنجی (۱۳) در این رویکرد مورد توجه قرار می‌گیرد تا دانش‌آموزان خود درگیر ارزشیابی شوند و از سویی داده‌هایی با اعتبار بالاتر به دست آید.

شکل ۲ به طور خلاصه عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی دوره ابتدایی را در نظریه روان‌شناسی انسان‌گرا نشان می‌دهد.

اساسی‌ترین روش تربیت اخلاقی شناخته شده است (۹). همچنین پشتیبانی معلم در آموزش در روش انسان‌گرا اهمیت دارد (۳۱).

روش‌های یاددهی یادگیری تربیت اخلاقی با توجه به نظریه انسان‌گرا، متنوع، تأکید بر روش‌های غیر مستقیم، فعال و مسأله‌محور می‌باشد. در رویکرد انسان‌گرا به فعال‌بودن فراگیر (۳۱) و توجه به تک‌تک فراگیران تأکید شده است (۳۳). از سویی توجه به روش‌های آموزش غیر مستقیم در تربیت اخلاقی و الگوی درمانی راجرز مورد تأکید می‌باشد. در نظریه روان‌شناسی انسان‌گرا توجه به سطح رشد فراگیران (۱۶)، علایق فراگیران (۴۸)، ایجاد محیط دوستانه و صمیمی (۱۶) مورد تأکید می‌باشد. بنابراین محیط آموزشی مناسب برای تربیت اخلاقی فراگیران با توجه به نظریه انسان‌گرا، متناسب با سطح رشد فراگیران، متناسب با علایق فراگیران، دوستانه و مشوق منش اخلاقی و دموکراتیک می‌باشد.

در ارزشیابی تربیت اخلاقی و مؤلفه‌های اخلاقی فراگیران تأکید بر تغییر رفتار و نگرش فراگیران بوده (۱۳) و بیشتر از ابزارهایی چون خودسنجی استفاده می‌شود (۳۲). در نظریه روان‌شناسی انسان‌گرا نیز بیشتر بر سنجش جامع و ادغام شده‌ای از دانش، مهارت و نگرش تأکید شده و استمرار و مداومت ارزشیابی مورد توجه است (۳۱). بنابراین روش‌های ارزشیابی فرآیند تربیت اخلاقی با توجه به نظریه انسان‌گرا دارای ویژگی جامعیت و مداومت، فردگرا، روش‌های سنجش عملکردی و متوجه به داده‌های کیفی می‌باشد.

این گفته Wraga (۱۹۹۹ م.) که تئوری‌های برنامه درسی از عمل‌های انجام‌شده در مدرسه دور هستند (۴۹). دلیل بسیاری از مشکلات نظام‌های آموزشی را بیان می‌کند و شاید اشاره به سخن کلاین (۱۹۹۹ م.) که می‌گوید اساسی‌ترین سؤالات در مورد برنامه درسی باید در تعامل نزدیک دانش‌آموزان ساخته شود، خالی از لطف نباشد (۵۰). توجه به مبانی نظریه انسان‌گرا در تربیت اخلاقی در واقع توجه به شأن، منزلت و هویت فردی فراگیران می‌باشد. مبانی که متأسفانه در نظام آموزشی ما کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است. امروزه مهم‌ترین چالش‌های موجود در تربیت اخلاقی فراگیران

استفاده از رویکردها سنتی و مبانی رفتارگرا در آموزش این اصل مهم انسانی یعنی اخلاق می‌باشد. در این مقاله سعی شد به تبیین ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی با توجه به نظریه انسان‌گرا پرداخته شود. امید است یافته‌های این پژوهش که با توجه به مبانی نظری تبیین شد در پیشبرد اهداف اخلاقی نظام آموزشی مؤثر باشد.

نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌ها، در مورد عناصر تربیت اخلاقی دوره ابتدایی با توجه به روان‌شناسی انسان‌گرا توصیه می‌شود: اهداف برنامه درسی به صورت کلی و با تکیه بر مبانی ارزشی کشور تدوین شده و فراگیران در فرآیند یادگیری فعال و دارای انگیزه کافی باشند؛ معلمان الگو و تسهیلگر فرآیند یادگیری بوده و محیط یادگیری را بر اساس سطح رشد و علایق فراگیران به صورت دوستانه و دموکراتیک اداره کنند؛ در آموزش به روش‌های متنوع، غیر مستقیم، فعال و مسأله‌محور توجه شود و از الگوهای ارزشیابی فردمدار استفاده گردد.

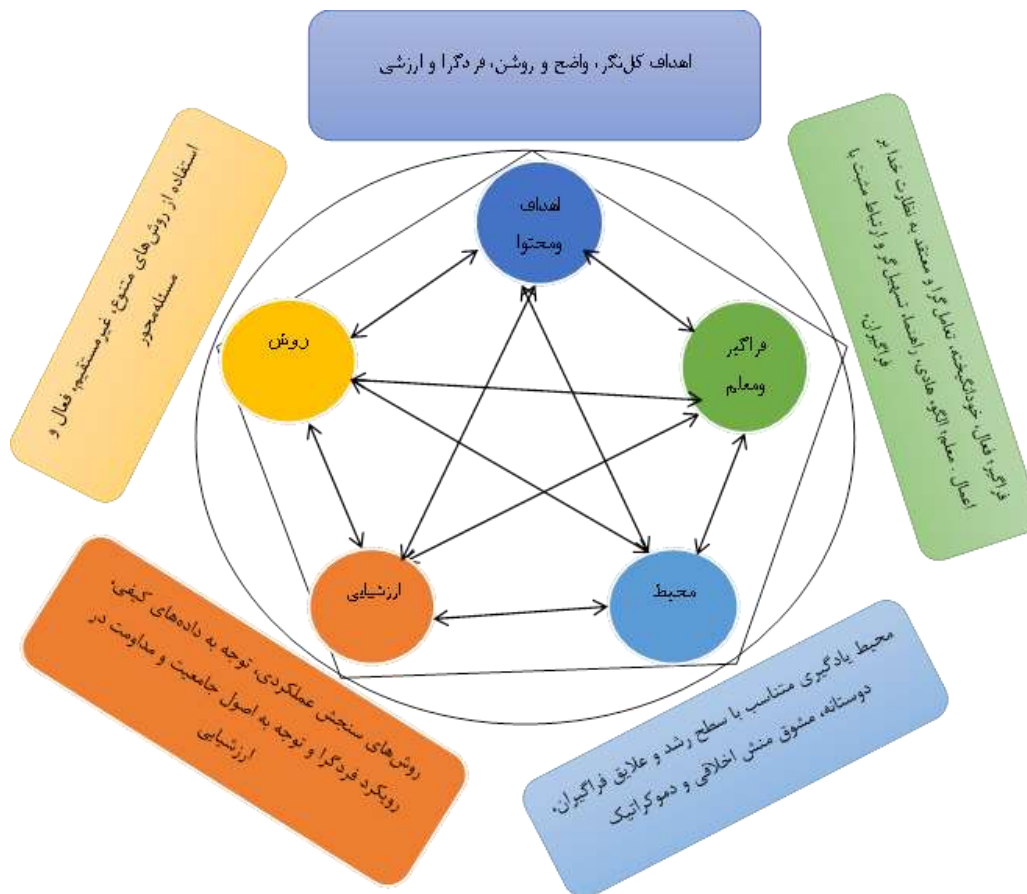
از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به نبود پیشینه پژوهشی مرتبط با موضوع پژوهش جهت تبیین یافته‌ها اشاره کرد، البته این خود نشان‌دهنده بدیع و نوبودن موضوع پژوهش می‌باشد.

جدول ۱: ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان ابتدایی

نظریه	عنوان مرحله (دوره) در بازه هفت سالگی دوم	برخی از ویژگی‌های عمده
نظریه تحول شناختی پیاژه (۱۹۷۴ م.)	دوره عملیات عینی	توانایی درک نگهداری ذهنی، تمرکززدایی و برگشت‌پذیری، توانایی در دخل و تصرف ذهنی برای تجارب عینی، توانایی انجام عملیات - عملیات درونی شده‌ای که برگشت‌پذیر باشد.
نظریه رشد ذهنی جروم برونر (۱۹۱۵ م.)	مرحله شناخت نمادی	تصورهای مستقل ذهنی، امکان یادگیری روش علامتی، توانایی فرضیه‌سازی، اندیشیدن به ایده و قیاس و پیش‌بینی.
نظریه رشد روانی - حرکتی اریکسون (۱۹۶۸ م.)	مرحله سازندگی در برابر احساس حقارت	تغییر مهمی در کودک در این مرحله از نظر روانی ایجاد نمی‌شود. به همین دلیل این بازه سنی به دوره کمون یا آرامش مشهور است، پسران پرخاشگر و دختران پذیراتر و مراقبت‌کننده‌تر هستند، اهمیت بازی در این دوره، توانایی بروز توانایی و جذب‌شدن به کارهای مولد.
نظریه رشد روانی - جنسی فروید	مرحله نهفتگی	حل عقده ادیب از طریق همانندسازی با والدین، ارضای نیازها از طریق همانندسازی.
نظریه رشد اخلاقی کالبرگ	سطح اخلاق قراردادی (مرحله اخلاق پسر خوب - دختر خوب)	اجازه و تصویب دیگران معیار خوب و بدبودن کارها، بیشترین سازگاری با گروه در این مرحله، جایگزینی لذت روانی به جایگزین لذت مادی می‌شود و در آخر این مرحله کودک بین نیت و عمل فرق می‌گذارد.



شکل ۱: مدل نظری پژوهش



شکل ۲: عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی دوره ابتدایی را در نظریه روان‌شناسی انسان‌گرا

References

1. Salajegh A, Safari S. The relationship of professional ethics with the performance of university professors. *Ethics in Science and Technology* 2015; 10(3): 103-110. [Persian]
2. Nasiri Valic Nabi F, Navidi P. The Relationship between Professional Ethics and Organizational Agility: The Role of Mediation in Cognitive Capacity. *Ethics in Science and Technology* 2016; 12(2): 61-69. [Persian]
3. Morris L, Wood G. A model of organizational ethics education. *Journal of European Business Review* 2013; 23(3): 274-286.
4. Masoudi J, Sadatizadeh SZ. The relationship between ethics and politics. *Ethics in Science and Technology* 2015; 10(3): 19-28. [Persian]
5. Ünlü M. An evaluation of occupational ethical values of geography teacher candidates in Turkey. *Educational Research and Reviews* 2018; 13(2): 68-73.
6. Brown ME, Trevino LK, Harrison DA. Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Making Processes* 2005; 97(2): 117-134.
7. Ryan TG, Bisson J. Can ethics be thought?. *International Journal of Business and Social Science* 2011; 2(12): 44-52.
8. Macdonald DB, Patman RG, Mason-Parker B. The Ethic of foreign policy. Burlington: Ashgate Publishing; 2007. p.26.
9. Heidarzadeh N, Esmaeili Z, Farajelahi M, Safai T. Designing and validating a model of ethical education appropriate to the characteristics of elementary school students in Iran with an emphasis on the document of the fundamental transformation of education. Research in educational system. *Spring Special Edition* 2018; 12(1): 231-247. [Persian]
10. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for education, learning to be: A holistic and integrated approach to values education for human development: core values and the valuing process for developing innovative practices for values education toward international understanding and a culture of peace. Bangkok; 2002.
11. Talebi A. A study on the conflict between religious ethical values and social activities of high school students in the 3rd and 5th district of Tehran. Tehran: Doctoral dissertation, Tarbiat Modarres University; 2001. [Persian]
12. Esmaeili R. Study of the conditions and characteristics of public culture in Isfahan province. Isfahan: Publications of the General Directorate of the Isfahan Public Culture Council Secretariat; 2000. [Persian]
13. Afkari F. Review the approaches to moral education in the elementary period in textbooks, write, write Quran, heavenly gifts, social education and design curriculum patterns. PhD thesis. Tehran: Allame Tabataba'i University; 2014. [Persian]
14. Abdolhosseini A, Naderi E, Saifnehraki M. Drawing up a curriculum design for religious and moral education for high school students based on the combined approach of reason and faith from the point of view of the Holy Qur'an. *Ethical Research* 2015; 6(2): 101-116. [Persian]
15. Ghaffari KH, Ahqar GH, Naderi E. Investigating the Analysis of the Psychological, Social and Philosophical Foundations of Information and Communication Technology (ICT) Curriculum. *Quarterly Journal of Management and Leadership* 2008; 2(4): 75-100. [Persian]
16. Earnstein A, Hawkins FP. Basics of Curriculum Principles and Issues. Translated by Ahqar GH. Tehran: Islamic Azad University, Science and Research Branch; 2010. [Persian]
17. Imami Sigarverdi AH, Dehghani Nayeri N, Rahnavard Z, Noori Saeed A. Methodology of qualitative research: phenomenology. *Nursing and Midwifery Comprehensive* 2012; 22(68): 56-63. [Persian]
18. Groenewald T. A Phenomenological Research Design Illustrated. *International Journal of Qualitative Methods* 2004; 3(1): 42-55.
19. Ganji H. General Psychology. Tehran: Savalan Publishing; 2018. [Persian]
20. Kadivar P. Educational Psychology. Tehran: Organization for the Study and Compilation of Humanities Books of Universities (SAMT); 2014. [Persian]
21. Saif S, Kadivar P, Karami Nouri R, Lotf Ayadi H. Growth Psychology (1). Tehran: Organization for the Study and Compilation of Humanities Books of Universities (Samt); 2014. [Persian]
22. Schubert EC. Methodology of curriculum studies. Translated by Mehrmohammadi M. Tehran: Department of Publications and Research Institute for Education; 2008. [Persian]

23. Mehr Mohammadi M. Curriculum, Views, Approaches and Perspectives. City: Mashhad; Publishing company (Astan Quds Razavi Publishing Company); 2014. [Persian]
24. Creswell JW. Educational research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, Pearson Education International. Tehran: Safar Publications; 2012.
25. Fathi Vajargah C. Principles and basic concepts of curriculum planning. Tehran: The Science of Teachers; 2015. [Persian]
26. Atkinson RL, Atkinson RC, Smith EE. Bam DJ, Hoeksma SN. Heligard Psychology Fields. Translated by Barahani MN, et al. Tehran: Growth Publishing; 2017. [Persian]
27. Ghaffari A, Rajaee M. The study of the philosophical and psychological foundations of humanistic curriculum and the status of this program in the Islamic system. *Educational Sciences from Islamic Perspective* 2015; 2(4): 111-136. [Persian]
28. Atai F. The Psychological Principles of Curriculum Planning. Sari: First International Humanitarian Conference with Native-Islamic Approach and Emphasis on New Research; 2015. [Persian]
29. Sharifian F. Typology of curriculum theories. Esfahan: Amokhte; 2012. [Persian]
30. Landian RW. Theories and systems of psychology (history and psychology schools). Translated by Seyyed Mohammadi Y. Tehran: Vieiraish; 2004. [Persian]
31. Chen P, Schmidtke C. Humanistic Elements in the Educational Practice at a United States Sub-Baccalaureate Technical College. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 2017; 4(2): 117-154.
32. Hassani M. Investigating the ethical education approach in the formal and general education system of elementary school. *Islamic Education* 2016; 11(22): 1-28. [Persian]
33. Revolvers H, Talebzadeh L, Arian N. Theories and patterns of teaching and teaching the nature and application. Mashhad: Mashhad Publishing Jahad of Mashhad University; 2016. [Persian]
34. Dinal R. Three Schools of Psychology Freud, Skinner and Rogers. Translated by Ahmad Jalali S. Tehran: Padra Publishing; 2002. [Persian]
35. Newberry M. Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 2005; 26(8): 1695-1703.
36. Joyce B, Calhoun E, Hawkins D. Learning patterns are teaching tools. Translated by Mehr Mohammadi M, Abedi LA. Tehran: Organization for the Study and Compilation of Humanities Books of Universities (SAMT); 2017. [Persian]
37. Glaser W. Schools without fail. Translated by of Simple H. Tehran: Roshd; 2013. [Persian]
38. Ebrahimi Ghavam S, Hosseinzadeh Yousefi, GH-H. The constructivist theory and its application in education. *Schools* 2008; 4: 24-33. [Persian]
39. Khodaiar NA. Investigating the Attention to the Components of Moral Education in Textbooks; Social Sciences, Farsi and Heavenly Gifts of the Sixth Basic Elementary. Marvdasht: Master's Degree Program in Curriculum Curriculum, Islamic Azad University, Marvdasht Unit; 2013. [Persian]
40. Joyce B, Will M, Calhoun E. Teaching patterns. Translated by Behrangi MR. Tehran: Nursing Education; 2012. [Persian]
41. Pourshafei H, Talebzadeh L, Aryan N. Theories and learning perspectives. Mashhad: Mashhad Publishing House of Mashhad University; 2015. [Persian]
42. Shamly A, Maleki H, Kazemi HR. Curriculum, a tool for achieving ethical education. *Islamic Publication and Educational Research* 2011; 3(2): 77-98. [Persian]
43. Posner G. The role of student assessment in curriculum reform. *Peabody Journal of Education* 1994; 69(4): 91-99.
44. Rahbardar H, Fardanash H. E-learning medical education based on a research-based interactive approach. *Electronic Learning Magazine* 2012; 3(1): 45-56. [Persian]
45. Mahrozadeh T, Jalilinia F. Explaining the Phenomenology Approach in Curriculum. *New Educational Thoughts* 2016; 12(4): 7-31. [Persian]
46. Copson A, Grayling AC. What Is Humanism? The Wiley Blackwell Handbook of Humanism. 1st ed. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons; 2015.
47. Asgari S, Mirshah Jafari E, Sharifian F. Humanistic curriculum and explaining its basic factors from the point of view of Islamic teachings. *Research on Islamic Education Issues* 2015; 23(28): 7-34. [Persian]

48. Lunenburg FC. Curriculum Development: Inductive Models. *Schooling* 2011; 2(1): 1-8

49. Wraga WG. Extracting Sun-Beams out of Cucumbers: The Retreat from Practice in Reconceptualized Curriculum Studies. *Educational Researcher* 1999; 28(1): 4-13.

50. Klein MF. Whose Standards? What Curriculum?, *Kappa Delta Pi Record* 1999; 35(2): 60-74.