

ارتقاء هوش اخلاقی دانش آموزان متوسطه اول در درس کار و فناوری

آرزو غفوری^{*}دکتر کیوان صالحی^{**}

چکیده

هوش اخلاقی از مهم‌ترین سازه‌های اثرگذار بر تقویت تاب‌آوری و بالندگی در شرایط دشوار به‌شمار می‌رود. شواهد گسترده‌ای از کاهش چشمگیر کیفیت اخلاق بین‌فردی در روابط اجتماعی دانش‌آموزان حکایت می‌کند. این پژوهش با هدف استفاده از ظرفیت شگرف روش اقدام‌پژوهی در ارتقای هوش اخلاقی دانش‌آموزان متوسطه اول، انجام شد؛ بدین‌منظور در قالب ۳ اقدام مستقل و مرتبط، میزان تأثیر مداخلات طراحی‌شده و تغییرپذیری هوش اخلاقی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه هوش اخلاقی لنینک، کیل و جردن (Lennick, Kiel, & Jordan, 2011)، استفاده شد. به‌منظور تحلیل داده‌های گردآوری‌شده در بررسی وضعیت اولیه دانش‌آموزان و سه اقدام به‌کارگرفته‌شده، از آزمون ویلکاکسون استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که در طی سه اقدام انجام‌شده، مداخله‌های پژوهشگران، زمینه تغییر در باورهای اخلاقی دانش‌آموزان و در نتیجه بهبود روابط اخلاقی‌شان را در سطح ($p < 0/01$) فراهم نموده است. همچنین تحلیل یادداشتهای هفتگی و مشاهدات انجام‌شده، نشان داد که در مؤلفه‌های مورد بررسی، هوش اخلاقی دانش‌آموزان ارتقاء یافته است. به‌طور کلی نتایج نشان داد می‌توان از روش اقدام‌پژوهی، برای تغییر و بهبود در محیط‌های آموزشی و به‌ویژه ارتقای عملکرد عاملان انسانی، استفاده کرد.

واژگان کلیدی: اقدام‌پژوهی، ارتقاء، هوش اخلاقی، دانش‌آموزان متوسطه اول، کار و فناوری

□ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۰۷

□ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۲۷

* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش بزرگسالان؛ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران؛ تهران، ایران، سرگروه درس کار و فناوری استان قزوین

** نویسنده مسئول: استادیار سنجش آموزش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Email: keyvansalehi@ut.ac.ir

امروزه با گسترش روابط و پیچیده شدن تعاملات انسانی، ضرورت توجه به اخلاق و ارتقای هوش اخلاقی در جامعه و مدارس مورد تأکید بیشتری قرار گرفته است (Clarken, 2009؛ Clarken, 2010؛ Altan, 2017؛ Arif, Din & Saleem, 2019). به گونه‌ای که آموزش معنا و ماهیت اخلاق و اهمیت تسهیل شرایط برای پرورش ویژگی‌های اخلاقی (مانند انصاف، احترام، صداقت، امانت‌داری، وفای به عهد، و دیگر موارد)، در دانش‌آموزان از یک‌سو و سنجش و تعیین وضعیت آن در مدرسه از دیگر سو، به یکی از مهم‌ترین مسائل و دغدغه‌های متولیان تربیتی در نظام‌های آموزشی تبدیل شده است (Gülcan, 2015؛ Sporre, 2019؛ Giordmaina & Zammit, 2019؛ Malone, 2020). تا آنجا که بر ضرورت توجه و تمرکز بیش از پیش تصمیم‌گیرندگان و برنامه‌ریزان به اخلاق در آموزش‌های دوره ابتدایی و متوسطه به‌ویژه دوران کودکی و خردسالی نسبت به آنچه در حال حاضر وجود دارد، اذعان شده است (Malone, 2020). از نظر چاینری (۲۰۱۹)، به دانش‌آموزان باید تعلیم داد که یک فرد اخلاق‌محور، کسی است که به‌دلیل ارزش ذاتی خود و نه برای کسب ستایش دیگران و یا هر دلیل بیرونی دیگر، مطابق با اصول اخلاقی عمل کند و در این راستا لازم است معلمان (و به‌طور کلی بزرگسالان)، با رفتار و بیان نمونه‌های اخلاقی، وضعیت‌های مختلف اخلاقی را ترسیم و مورد تشویق قرار دهند (Chinnery, 2019). آموزش‌های اخلاقی باید زمینه ارتقاء فهم تدریجی و پیش‌رونده اخلاق را فراهم کند (Joseph, 2020).

ارتقاء سواد و عملکرد اخلاقی دانش‌آموزان از دیرباز به‌عنوان هدف اصلی آموزش و پرورش شناخته شده است (Jennifer, 2020). در این راستا، معلمان و مربیان تربیتی، نقشی سترگ بر عهده دارند به گونه‌ای که می‌توانند با ایجاد محیطی مناسب و حمایتی، و عمل به فضائل اخلاقی، دانش‌آموزان را نسبت به اخلاق و رعایت نکات اخلاقی ترغیب کنند. این امر زمینه لازم برای ارتقای هوش اخلاقی به‌عنوان ظرفیت عمل و تحقق اهداف خود مبتنی بر اصول اخلاقی و توانایی به‌درستی نگرستن و یکپارچه‌سازی ایده‌ها، ارزش‌ها و اعمال شخصی در زندگی برای داشتن رفتارهای درست و شرافتمندانه را فراهم می‌نماید (Olusola & Ajayi, 2015). هوش اخلاقی^۱ به‌عنوان توانایی تشخیص بین

حق و اشتباه بر اساس اصول جهانی تعریف شده است. هوش اخلاقی نه تنها یک چارچوب قوی و قابل دفاع برای فعالیت‌های انسانی فراهم می‌کند، بلکه دارای کاربردهای فراوانی در دنیای واقعی است (Moghadas & Khaleghi, 2013).

لنیک، کیل و جُردن (۲۰۱۱)، در مطالعه خود چهار بعد درستکاری، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی و بخشش را به‌عنوان سطوح هوش اخلاقی معرفی کردند (Lennick, Kiel, & Jordan, 2011). از نظرایشان، هنگامی که درستکارانه عمل می‌کنیم، مبتنی بر اصول، ارزش و باورهایمان عمل می‌کنیم و از این طریق رفتارمان را با اصول جهانی انسانی منطبق می‌کنیم. در واقع از نظرایشان در بُعد درستکاری، فرد دارای هوش اخلاقی است که بر طبق آنچه درست می‌داند، عمل کند؛ مسئولیت‌پذیری یکی دیگر از ویژگی‌های کلیدی هوش اخلاقی است. فرد به تنهایی مایل است مسئولیت اقداماتش و پیامدهای آن اقدامات را برعهده بگیرد، تا اطمینان حاصل کند که اقدامات او مطابق با اصول جهانی انسانی است. دلسوزی، به مراقبت از دیگران اشاره دارد. بخشش هم یک اصل حیاتی است، زیرا بدون تردید ما باید قدرت تحمل اشتباهات خود و دیگران را داشته باشیم. از نظر عسگری، علیزاده و کاظمی (۱۳۹۵)، بخشش فرآیند گذشتن از خطا، چشم‌پوشی ارادی از حق عصبانیت و انزجار از عمل ارتكابی زیان‌بخش و محو عوارض آن است که در فرد با انگیزه آرامش درونی، بهبود روابط، همدلی و همفکری با فرد خاطی و یا به‌منظور انجام رفتار ارزشی صورت می‌گیرد.

آموزش مهارت همدلی می‌تواند رفتارهای پرخاشگرانه را کاهش دهد. این آموزش‌ها در مدارس به ویژه سنین نوجوانی، با فراهم کردن درک دیگران می‌تواند به کاهش رفتارهای پرخاشگرانه منجر شود (وزیری و لطفی، ۱۳۹۰). بر پایه مطالعات انجام شده، بین هوش اخلاقی و تحمل‌پذیری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (Moghadas & Khaleghi, 2013) و هوش اخلاقی تأثیر بسیار زیادی بر اثربخشی رهبری دارد (Beheshtifar, Esmaeli & Nekoie.Moghadam, 2011). در منابع اسلامی، درباره ابعاد هوش اخلاقی به مواردی نظیر همدلی (احساس اخلاق بنیادینی که درک احساسات دیگران را برای کودک امکان‌پذیر می‌سازد)؛ وجدان (یک ندای دورنی فطری موقعی که به فرد در شناخت درست از نادرست کمک می‌کند و باعث می‌شود او در مسیر اخلاق باقی بماند و در صورت انحراف، احساس گناه داشته باشد)، خویشتنداری

(که کودک را در مهار کردن امیال خودخواهانه یاری می‌کند و نیز باعث فکر کردن قبل از مبادرت به هر کاری می‌شود)، مهربانی (این ویژگی توجه کودک را به رفاه و احساسات دیگران جلب کرده و خودخواهی او را کمتر و دلسوزی او را بیشتر می‌کند)؛ شکیبایی (این ویژگی باعث می‌شود کودک در ارتباطات واکنش بهتری داشته باشد و در برابر مشکلات و ناملایمات بردبار باشد)؛ انصاف (به کودک کمک می‌کند تا ویژگی‌های مختلف دیگران را درک کند و آمادگی پذیرش و چشم‌اندازها و باورهای جدید را داشته باشد و به دیگران بدون توجه به تفاوت جنسیتی، نژاد، ظاهر، فرهنگ و باورها احترام بگذارد)، اشاره شده است (مشفق و لطیفی، ۱۳۹۸).

فرهادی‌نژاد و خانی (۱۳۹۷) با بررسی مصادیق هوش اخلاقی در آثار امیرالمؤمنین (علیه‌السلام) و از طریق مطالعه عمیق و سطر به سطر کتاب گرانقدر نهج‌البلاغه و مبتنی بر شیوه تحلیل مضمون، تمامی خطبه‌ها، نامه‌ها و حکمت‌های آن حضرت را مورد واکاوی قرار دادند. ایشان در بررسی اولیه متن، ۱۲۰ کُد را شناسایی کرده، پس از پالایش مجدد، کدهایی که همپوشانی مفهومی داشتند را در قالب مفاهیم مشترک سازماندهی کردند و در نهایت، طبقاتی از مفاهیم شکل دادند که حاصل آن در قالب سیزده مؤلفه شامل: ۱. «رفتار مستمر در جهت ارزش‌های اخلاقی»؛ ۲. «خودکنترلی»؛ ۳. «ایستادگی برای حق»؛ ۴. «اهمیت قائل شدن برای دیگران»؛ ۵. «وفای به عهد»؛ ۶. «صداقت»؛ ۷. «انصاف و عدالت»؛ ۸. «پذیرش مسئولیت تصمیمات خود و شهادت اقرار به اشتباهات خود»؛ ۹. «توانایی بخشش خود و دیگران»؛ ۱۰. «مهربانی و نועدوستی» شناسایی شده و دسته‌بندی گردید. در نتیجه پژوهش انجام شده و با محور قرار دادن ماهیت هوش اخلاقی در کلام حضرت امیر (علیه‌السلام)، امکان تقویت مفهوم هوش اخلاقی با معرفی سه مؤلفه جدید به مجموعه عناصر موجود در مبانی نظری هوش اخلاقی شامل؛ ۱۱. «داشتن معنا در زندگی»؛ ۱۲. «آخرت‌اندیشی» و ۱۳. «باور به نظارت مستمر الهی» فراهم گردید.

در فرهنگ غنی ایرانی و آموزه‌های متعالی اسلامی و سایر ادیان الهی، بر لزوم اخلاق‌محوری تأکید شده است، به گونه‌ای که به‌طور آشکار در فرمایشات و رفتارهای انبیای الهی (ع)، ائمه اطهار (ع) بر لزوم اخلاق‌محوری اذعان شده است و اهمیت این موضوع تا آنجا بوده که پیامبر اکرم (صلوات‌الله‌علیه)، دلیل و فلسفه اصلی رسالت‌شان را تکمیل و تکامل اخلاق نامیدند؛ در همین راستا و ضرورت توجه و تقویت صفات

اخلاقی و اصل و ملاک قرار دادن شکل‌گیری و تقویت صفات الهی در انسان، امام‌صادق(ع)، در فرمایش راهبردی‌شان بر پرهیز از افتادن در ورطه خطرناک و متداول ابزارپرستی و «جابه‌جایی هدف - وسیله» در انجام امور دینی و معنوی، تأکید بسیاری داشته و به‌منظور ترسیم چهره حقیقی و راستین دین‌دار و ارائه ملاک‌های صحیح قضاوت در مورد اخلاق دینی و فرد دین‌دار می‌فرمایند: «به طولانی کردن رکوع و سجود کسی نگاه نکنید، زیرا شاید این چیزی باشد که به آن عادت کرده باشد که اگر ترکش کند وحشت می‌کند، ولیکن به راستی در گفتارش، رعایت حقوق دیگران و ادای امانتش نگاه کنید».

به‌رغم اهمیت انکارناپذیر پرورش هوش اخلاقی و معنوی در متریان، و تأکیدی که در اسناد بالادستی وجود دارد، شواهد نشانگر بروز کم‌توجهی‌ها و کژکارکردی‌ها نسبت به پرورش هوش اخلاقی و معنوی دانش‌آموزان دارد. به‌گونه‌ای که یادگاری، صالحی و سجادیه (۱۳۹۸) در معرفی نظریه داده بنیاد خود در تبیین فرایندهای جاری تربیت اخلاقی در مدارس متوسطه شهر تهران، بر کم‌توجهی مدارس نسبت به تربیت اخلاقی دانش‌آموزان و در اولویت قرار نداشتن آن به‌عنوان قلب نظریه خود اذعان نمودند (یادگاری و همکاران، ۱۳۹۸). اگر بپذیریم که افراط و تفریط از مهم‌ترین نشانه‌های نادانی و جهل به‌شمار می‌رود، و این موضوع در همه حیطه‌های تربیتی و به‌ویژه حیطه اخلاق هم می‌تواند تبعات جبران‌ناپذیری را برجای گذارد، ضرورت استفاده از الگوهای الهی، راهبردهای اصیل و بهره‌مندی از آموزه‌ها، منش و روش عالمان و عاملان راستین اخلاق و پرهیز از سلیقه‌گرایی‌های افراط و تفریط‌وار دوچندان است. یکی از واقعیت‌های دنیای معاصر در برخی از مراکز آموزشی، تربیت افرادی است که با وجود برخورداری از ظرفیت‌های ذهنی فوق‌العاده و هوش‌بهر بسیار بالا، از سطح و عمق نازل اخلاق و روابط اخلاقی برخوردارند؛ همین امر، بعضاً در محیط‌های نامناسب و در شرایطی، زمینه بروز یا تشدید فجایع عظیمی را برای بشریت بنیان گذارده که علاوه بر خود، منشا صدمات بسیاری برای دیگران و طبیعت نیز شده‌اند. همچنین یکی دیگر از واقعیت‌های انکارناپذیر، افراط‌گرایی برخی متولیان تربیتی مدعی اخلاقی‌گری بوده است که آن هم بر اثر افراط، تمرکز و دل‌بستگی به خواسته بدون در نظر گرفتن شیوه‌های صحیح عمل یا کم‌توجهی به استفاده از علوم نوین پرورش صفات

اخلاقی، تأکید بر سخنرانی بدون عمل اخلاقی در حیطه آموزش‌های اخلاقی و اعمال سلیقه‌گرایی که داشته‌اند، صدماتی را برای خود، و جامعه بشری بر جای گذاشته‌اند. این امر از یک سو ضرورت فاصله گرفتن از نگاه‌های افراطی، تفریطی و سلیقه‌گرایی موجود برخی از مربیان و مجریان و پرهیز از کم‌توجهی به استفاده از شیوه‌های نوین پرورشی و افتادن در ورطه مغالطه ابزارپرستی و جابه‌جایی هدف - وسیله را متذکر شده و از دیگر سو، بر لزوم توجه جدی و هماهنگ در پرورش هوش اخلاقی و اخلاق‌محوری در فضای خانه، مدرسه، دانشگاه، محیط کار و به‌طور کلی در سراسر فضای جامعه را تأکید می‌نماید؛ امری که به نظر می‌رسد در حال حاضر و در عمل و با در نظر گرفتن ترجیحات، علایق، تأکیدات و رفتارهای بخشی از متولیان نظام‌های آموزشی، مدارس، مدرسان و والدین در رقابت و تبلیغات همه‌جانبه برای افزایش آمار قبولی‌های ورود به دانشگاه‌ها و بعضاً در شیوه آموزش آموزه‌های دینی، در مسیر اصیل و تأکید شده خود گام بر نمی‌دارد. بررسی روایت‌های ارائه شده در مطالعه یادگاری و همکاران (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که با استدلالی پوچ و اعمال سلیقه‌گرایی در نزد بخشی از مدارس، معلمان، والدین و بعضاً متولیان آموزشی، نه تنها پرداختن به مباحث اخلاقی و تربیت اخلاقی، امری صرفاً فردی تلقی شده، بلکه متأسفانه حتی ورود هوشمندانه افراد متعهد و بصیر در این حیطه به نوعی با هنجار نادرست و برچسب «امری حاشیه‌ای» همراه شده است. پرواضح است که تداوم این رویه حتی اگر در بخشی از مدارس باشد، می‌تواند زنگ خطری برای تدارک زمینه‌های بالندگی، عینیت‌بخشی و نهادینه‌سازی ارزش‌های الهی در متربیان و متعالی‌نمودن و توسعه متوازن جامعه امروز و فردا باشد.

به باور فرهادی‌نژاد و خانی (۱۳۹۷)، نقش هوش اخلاقی در زندگی انسان، همچون چراغی است که سایر هوش‌های بشری را در تاریکی‌های زندگی، به سوی مسیر درست هدایت می‌نماید. این نوع از هوش، قابلیت تشخیص درست از نادرست و توانایی تحمل دشواری‌ها و مصائب فراروی زندگی اخلاقی را در انسان تقویت نموده، به او کمک می‌کند تا همواره در جاده اخلاق‌گرایی قدم بزند. اینکه چرا هوش اخلاقی از چنین ظرفیتی برای هدایت سلوک انسان‌ها برخوردار است، به عناصر تشکیل‌دهنده آن باز می‌گردد. مؤلفه‌هایی از جمله رفتار مستمر در جهت ارزش‌های اخلاقی، خودکنترلی، ایستادگی برای حق، اهمیت قائل شدن برای دیگران، وفای به عهد، صداقت، عدالت و انصاف، پذیرش مسئولیت

تصمیمات خود، توانایی بخشش خود، توانایی بخشش دیگران، مهربانی و نועدوستی، خصوصیات برجسته‌ای هستند که مجموعه آنها برای یک زیست اخلاقی تمام عیار ضروری است. افرادی که دارای هوش اخلاقی بالایی هستند، دارای یک زندگی معنادار و هدفمند بوده، خود را در این دنیای بزرگ، بیهوده و معلق تلقی نمی‌کنند، بلکه به‌عنوان انسان برای خود، مأموریتی باشکوه که همانا فعلیت بخشیدن به استعداد ویژه انسان شدن و کمال یافتن است، تعریف می‌نمایند (فرهادی‌نژاد و خانی، ۱۳۹۷). انسان‌های برخوردار از سطوح عالی و عملی هوش اخلاقی، همیشه و در هر شرایطی خود را مکلف به اخلاقی زیستن می‌دانند. به نظر می‌رسد این استمرار و تعهد برای زندگی اخلاق‌محورانه، علاوه بر اعتقاد به وجود نیرویی ماورایی که همواره نظاره‌گر ایشان است، از درون فرد عامل به اخلاق‌محوری و وجدان‌زنگار زدوده و فطرت الهی‌اش نشأت می‌گیرد؛ به گونه‌ای که ضمن استقبال و استفاده از نقد دیگران در مورد رفتارهایش، همسو و همسان با اندرز‌دهنده درونی خویش که برگرفته از ندای نجات‌بخش و روح‌افزای الهی است، هماهنگ عمل نموده و در راستای بندگی حق تعالی گام برمی‌دارد. به باور فرهادی‌نژاد و خانی (۱۳۹۷)، براساس همین باور، افراد اخلاق‌محور به‌ندرت از مسیر دُرست منحرف شده و چنانچه در شرایطی از راه دُرست عدول نمایند براساس توانایی‌های دیگری همچون پذیرش خطاها، خودکنترلی و بخشش خود، می‌توانند به‌سرعت به طریق صواب بازگشته و به حرکت خود در مسیر بندگی حق تعالی ادامه دهند.

نتایج تحقیق بدری‌گرگری و واحدی (۱۳۹۴)، نشان داد برنامه آموزش فلسفه برای کودکان موجب افزایش هوش اخلاقی دانش‌آموزان شده است. مطالعه دهقان‌منشادی (۱۳۹۶)، نشان داد از مؤلفه‌های هوش اخلاقی بهترین پیش‌بینی‌کننده وجدان‌کاری، درگام اول مؤلفه استقامت و پافشاری برای حق و درگام دوم مؤلفه استقامت و پافشاری برای حق و اقرار به اشتباهات و شکست‌ها بوده است. کوشی، موسی‌پور، محبی و آرمنند (۱۳۹۷)، دو بُعد باور و رفتار را به‌عنوان ابعاد و مؤلفه‌های اخلاقی معرفی می‌کنند. ایشان برای بُعد باور، مؤلفه‌هایی نظیر «احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی»، «سعه‌صدر»، «پرورش روحیه دگرخواهی»، «گفتگو» و برای بُعد «رفتار»، مؤلفه‌هایی نظیر «تعلق به هویت جمعی و حفظ آن»، «پرورش روحیه آزادی»، «همزیستی مسالمت‌آمیز»، «وفای به عهد و پیمان»، «پای‌بندی به دستورات اخلاقی»، «احترام به محیط‌زیست» و «مسئولیت اجتماعی» را معرفی کرده‌اند.

در خصوص ارتقای هوش اخلاقی، خواسته‌ها و دغدغه‌های فراوانی وجود دارد. مشفق و لطیفی (۱۳۹۸)، در مطالعه خود اظهار می‌دارند که بر پایه ظرفیت شیوه‌های فعال و با استفاده از روش‌های قصه‌گویی، ایفای نقش، بحث و گفتگو، رنگ‌آمیزی، بارش مغزی، شعرخوانی و اجرای نمایش می‌توان زمینه لازم برای ارتقاء هوش اخلاقی دانش‌آموزان را فراهم نمود.

به‌رغم تأکیدهای بسیار زیادی که در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش بر لزوم ایجاد شرایط برای تربیت اخلاقی و دینی و پرورش انسان تراز شده است، نتایج برخی از مطالعات نگران‌کننده است. به گونه‌ای به نظر می‌رسد، در عمل، در نزد مجریان فعال در این عرصه، وحدت رویه برای استفاده از راهبرد و اقدام مناسب، مکفی و متناسب برای تربیت اخلاقی و ایجاد تناسب بین اهداف، محتوا، روش‌ها، ابزار، و رویه‌های اثرگذار شکل نگرفته یا دست‌کم به صورت ملموس دیده نمی‌شود. در زمینه آسیب‌های تربیت اخلاقی و شیوه‌های کارآمد برای بهبود آن، نتایج مطالعات از وجود کم‌توجهی‌ها و اشتباهات راهبردی و رویه‌ای، پرده برمی‌دارد. نتیجه مطالعه یادگاری و همکاران (۱۳۹۸) از کم‌توجهی مدارس نسبت به تربیت اخلاقی دانش‌آموزان و در اولویت قرار ندادن آن به‌عنوان پدیده محوری نظریه تدوین شده حکایت دارد. به گونه‌ای که ایشان کم‌توجهی به تربیت اخلاقی و در اولویت نبودن آن را، زمینه‌ساز بروز پیامدهایی نامناسبی نظیر شکل‌گیری روحیه لذت‌محوری افراطی در دانش‌آموزان، بروز اخلاق‌انزاری و انفعال و بدبینی متولیان مدرسه، معرفی می‌نماید (یادگاری و همکاران، ۱۳۹۸). مکیلانی، درانی و صالحی (۱۳۹۷)، در مطالعه خود که مبتنی بر معناکاوی در ادراک دانش‌آموزان پایه هشتم انجام شد به این نتیجه می‌رسد که دانش‌آموزان مورد مطالعه، نسبت به باورهای دینی، نگاهی احساسی و به دور از درک اولویت‌های دینی داشته، از ضعف شدید روحیه پژوهش دینی برخوردار بوده و نسبت به اصول بنیادینی نظیر، «وسیله بودن عبادت برای شکل‌گیری عبودیت» و «ملاک قضاوت نبودن اشخاص در شناسایی حق یا باطل» کاملاً ناآگاه بوده و این امر زمینه تشدید تأثیرات ناشی از شبّهات و سوء کارکردها را در ایشان فراهم کرده است. ایشان در مطالعه خویش بر این نکته راهبردی تأکید می‌دارند که به‌نظر می‌رسد، از مهم‌ترین چالش‌هایی که زمینه دین‌گریزی و بعضاً دین‌ستیزی در برخی از نوجوانان و جوانان را فراهم نموده است و مانعی جدی در شکل‌گیری باورهای

مستحکم در ایشان شده، کم‌توجهی به آموزش و تبیین اصل بنیادین «معیار قضاوت نبودن اشخاص در شناسایی حق یا باطل»، است. ایشان با توجه به اهمیت این اصل بنیادین، پیشنهاد می‌نمایند که اصل حیاتی «ملاک قضاوت نبودن اشخاص در شناسایی حق یا باطل»، - که تبیین نشدنش و درک نادرستش، سهم بسیاری در دین‌گریزی و بعضاً موفقیت معاندان دین در ایجاد شائبه‌ها در جوانان و نوجوانان داشته و دارد-، روی جلد کتاب درسی دانش‌آموزان، دست‌کم کتاب دین و زندگی قرار گیرد. همچنین رام، مهرمحمدی، صادق‌زاده قمصری و طلایی (۱۳۹۶)، یکی از آسیب‌های عمده تربیت دینی در نظام آموزش رسمی کشور را «تقلیل تربیت دینی به انتقال اطلاعات در حوزه‌های عمدتاً اعتقادی و عبادی و عدم تخصیص سهم مکفی به تربیت اخلاقی» معرفی می‌کنند و بر این نکته اذعان می‌دارند که به‌نظر می‌رسد این امر ناشی از غفلت از نگاه جامع به مفهوم تقوا به‌عنوان محور تربیت دینی - اخلاقی باشد.

در آغاز هزاره سوم شناسایی و توسعه قواعد رفتاری درست و نادرست در میان انسان‌ها به یکی از دغدغه‌های جوامع بشری تبدیل شده است (جهانیان، ساعی و طیبیا، ۱۳۹۲). امروزه هوش اخلاقی مورد علاقه عدّه زیادی و از جمله معلمان قرار گرفته است؛ چراکه هوش اخلاقی، اکتسابی است (خالقی و چناری، ۱۳۹۴)؛ و هوش اخلاقی دانش‌آموزان را می‌توان به وسیله روش‌هایی از جمله قصه‌گویی (علی‌اکبری، علیپور و درنجفی، ۱۳۹۳) و برنامه آموزش فلسفه (بدری و واحدی، ۱۳۹۴) ارتقاء داد. از دیگر سو در سال‌های اخیر، اقدام‌پژوهی، مورد توجه معلمان واقع شده است. در اقدام‌پژوهی، توجه پژوهشگر نه تنها به جنبه‌های علمی جذب می‌شود، بلکه هدف او پی بردن به چگونگی رفع مشکلات و انجام اقدام معین برای رفع یا کاهش مسائل آموزشی است؛ لذا فرآیند پژوهش علاوه بر استدلال علمی بر استدلال فنی نیز استوار است. در اقدام‌پژوهی، معلم با به کارگیری روش‌های گردآوری داده‌ها، حداکثر استفاده را از واقعیات محیط آموزشی یا محیط یاددهی - یادگیری به‌عمل می‌آورد (بازرگان، ۱۳۹۸). اقدام‌پژوهی می‌تواند موجب بهبود عملکرد دانش‌آموزان گردد (Ghafoori & Salehi, 2017). اقدام‌پژوهی که با کار «Kurt Lewin»، روان‌شناس آمریکایی، ۱۹۴۰ شکل گرفت (Norton, 2009)، فرآیندی سیستماتیک از جستار و رسیدگی معلم است (Hadley, 2003). اقدام‌پژوهی بر وابستگی پژوهش با عمل در یک دنیای واقعی تأکید می‌کند (Fellche, 2015).

درس کار و فناوری از سال ۱۳۹۲ در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور وارد شده است. هدف آن، تکمیل آموزش عمومی و راهنمایی و هدایت دانش‌آموزان برای انتخاب رشته بر اساس نیاز کشور، علایق و توانمندی‌های دانش‌آموزان است. درس کار و فناوری نقش مهمی در آموزش مهارت‌های زندگی و هدایت تحصیلی - حرفه‌ای دانش‌آموزان دارد. این درس بیشتر بر مهارت‌ها و شایستگی‌ها مربوط به کار و فناوری تأکید دارد (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۸). برنامه درسی کار و فناوری به‌عنوان یکی از رشته‌های تعلیم و تربیت است که نقش مهمی در تحقق اهداف آموزش و پرورش ایفا می‌کند. آموزش و پرورش با توجه به نیاز کشور به شغل و مهارت‌های فناورانه، درس کار و فناوری را تنظیم نموده است (ابوالحسنی و صفایی موحد، ۱۳۹۸). دانش‌آموزان در کلاس درس کار و فناوری که بیشتر فعالیت‌های آن مبتنی بر کار تیمی است لازم است، یاد بگیرند به دیگر افراد تیم یاری برسانند، اگر عضوی دچار مشکلی شد، مشتاقانه به او کمک کنند، به‌موقع راه حل‌های مناسب ارائه دهند و در عمل مسئولیت‌هایی را به‌عهده بگیرند، تا در راستای رسیدن به اهداف مشترک تیم گام بردارند. در این مطالعه، پژوهشگران از سه اقدام مبنی بر داستان‌خوانی، خلاصه‌نویسی و یادداشت‌برداری؛ استفاده کردند. خلاصه‌نویسی و مرور راهبردی است که از طریق ارتقای تمرکز حواس، کاهش خواب‌آلودگی در کلاس و افزایش میزان یادگیری، می‌تواند زمینه افزایش یادگیری را فراهم نماید (رمضان‌زاده، یزدانی و خطیبی، ۱۳۸۸)؛ جیمز و آگوستین با استفاده از اقدام‌پژوهی و به‌منظور بهبود کارهای کلاسی معلم، به ضرورت توجه به عواملی نظیر انگیزه، اعتماد، احترام متقابل، منابع و به ویژه زمان صرف شده در زمینه موقعیت اذعان داشته‌اند (James & Agustin, 2017)؛ در این مطالعه تلاش شد ضمن توجه به عوامل اشاره شده، بستر لازم برای ارتقای هوش اخلاقی دانش‌آموزان متوسطه اول، در کلاس درس فراهم شود.

چارچوب مفهومی

پژوهش حاضر از طرح تحقیق کیفی و روش اقدام‌پژوهی استفاده کرده است. چارچوب مفهومی، مجموعه‌ای از دستورالعمل‌هاست که یک محقق ممکن است، انتخاب کند (Ghafoori & Salehi, 2017). با توجه به تفاوت‌های فلسفی - پارادایمی دو روش کمی و کیفی، در بررسی‌های کیفی به‌جای استفاده از چارچوب نظری برای تدوین و

آزمودن فرضیه‌ها، از چارچوب مفهومی برای استخراج سؤال یا سؤال‌های تحقیق استفاده می‌شود (صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی‌یکتا، ۱۳۹۴). اقدام‌پژوهی در زمره روش‌های پژوهشی با دیدگاه انتقادی^۱ دسته‌بندی می‌گردد. در دیدگاه انتقادی، مفروضه اصلی آن است که واقعیت مادی و مستقل از ذهن است. بر اساس این دیدگاه برای کسب دانش درباره پدیده‌های آموزشی لازم است تأثیر قدرت بر نابرابری فرصت‌های آموزشی را شناسایی کرد و افراد را توانمند کرد تا بتوانند درک خود را نسبت به این نابرابری افزایش دهند و چگونگی رفع این نابرابری را دریابند در اقدام‌پژوهی، پژوهشگر تنها فرد هدایت‌کننده تحقیق نیست، بلکه افراد مورد مشاهده، خود به‌عنوان اعضای گروه تحقیق محسوب می‌شوند. با استفاده از روش‌های تحقیق مبتنی بر نظریه انتقادی، افراد می‌توانند به درک مناسب از محیط خود دست یافته و آن را در جهت مورد نظر تغییر دهند (بازرگان، ۱۳۹۸).

تبیین وضعیت اولیه (موجود)

کتاب کار و فناوری، بر پایه کارهای تیمی تدوین شده است. نهادینه شدن ابعاد هوش اخلاقی در دانش‌آموزان، موجب تسهیل و بهبود کارهای تیمی مبتنی بر این کتاب خواهد شد. دبیر کار و فناوری، در طی سال تحصیلی و حین انجام کارهای تیمی، با دانش‌آموزانی مواجه می‌شد که قادر به حل و فصل مسائل در تیم نبودند؛ نمی‌توانستند از خطاهای هم‌تیمی‌های خود بگذرند؛ همچنین دانش‌آموزانی که حس مسئولیت‌پذیری قوی نداشتند و وظایف محوله از سوی تیم را جدی نمی‌گرفتند. مجموع این عوامل موجب می‌شد برخی از تیم‌ها در کار خود دچار اختلال شوند و بیشتر زمان‌شان صرف حل و فصل مسائل جزئی شود.

پژوهشگران به‌عنوان اشخاصی که از نزدیک مشکلات دانش‌آموزان را در زمینه روابط اخلاقی در تیم‌های کلاسی، لمس نمودند؛ تلاش کرده‌اند با مشارکت‌دهی دانش‌آموزان و ارائه راه‌حل‌هایی، اجرای گام‌به‌گام آنها و در یک فرآیند ۸ ماهه، ابعاد مرتبط با مسئله را بهبود بخشند. بدین منظور سؤال‌های زیر طرح گردید:

۱. هوش اخلاقی، دانش‌آموزان در تعاملات بین فردی و انجام کارهای گروهی در

کلاس کار و فناوری، به چه میزان است؟

1. Critical theory

۲. هوش اخلاقی دانش‌آموزان بعد از مداخله‌هایی که توسط پژوهشگران انجام شده، دچار چه تغییراتی شده است؟
۳. آیا به کارگیری روش اقدام پژوهی می‌تواند در ارتقای هوش اخلاقی دانش‌آموزان، مؤثر باشد؟

روش

در فرآیند اقدام پژوهی باید چرخه‌ای که شامل حلقه‌های: برنامه‌ریزی، اقدام، مشاهده و بازتاب است را دنبال کرد (تصویر ۱). پژوهشگری که مایل به تدوین و اجرای یک طرح اقدام پژوهی است می‌تواند جنبه اصلی از موقعیت نامعین (مشکل) که مایل به بهبودی آن را انتخاب نموده و سپس طرح اقدام پژوهی را تدوین و اجرا کند (بازرگان، ۱۳۹۸).



تصویر ۱. چرخه فرآیند اقدام پژوهی به منظور ارتقای هوش اخلاقی دانش‌آموزان

اقدام پژوهی حاضر، در دبیرستان دخترانه دولتی یکی از شهرستان‌های استان قزوین انجام شد. شرکت‌کنندگان در این پژوهش دانش‌آموزان پایه نهم دبیرستان بودند که در مجموع ۳۱ تن و در قالب کلاس درسی به تحصیل اشتغال داشته و تجربه ۸ سال تحصیل در سیستم آموزش و پرورش رسمی ایران را داشتند (جدول ۱).

به‌نظر بازرگان، در اقدام پژوهی، پژوهشگر درصدد یافتن نتایج تعمیم‌پذیر نیست، بلکه هدف او رسیدن به شناخت علمی درباره مسئله ویژه‌ای است که خود با آن سر و کار دارد، برای مثال مدرّس یک درس می‌تواند با استفاده از اقدام پژوهی مشکلات یادگیری آن درس را در کلاس خود تشخیص داده و آن‌ها را برطرف کند (بازرگان، ۱۳۹۸)، به‌همین دلیل پژوهشگران یکی از کلاس‌های درس خود را که دانش‌آموزان با مسئله کم‌رنگ بودن همکاری در کار تیمی و مواردی از این دست روبه‌رو بودند که حاکی از اُفت رفتارهای اخلاق‌محورانه داشت را به‌عنوان نمونه انتخاب کردند. از آنجا که ضرورت آموختن مهارت‌های اخلاقی و کسب فضیلت‌ها و ارزش‌های اخلاقی در دانش‌آموزان از رسالت‌های مهم تربیتی نظام آموزشی می‌باشد و در این راستا سهم برنامه درسی کار و فناوری نیز ناچیز نیست چرا که هم در زمینه آموختن مهارت‌ها در بحث کار و هم فناوری رعایت نکات اخلاقی از ضرورت‌های این حوزه می‌باشد، پاسخگو بودن دانش‌آموز و احساس مسئولیت کردن او در قبال کارها و وظایف خود، ملزم بودن به رعایت امورات اخلاقی و رعایت حقوق دیگران در جامعه و صادق بودن در کار و انجام درست کارها و حفظ اسرار در کار و زندگی و کسب درآمد از راه‌های حلال و مشروع و درست‌کاری از جمله دلالت‌ها و ضرورت‌هایی است که می‌توان در زمینه رشد و پرورش مهارت‌های اخلاقی در دانش‌آموزان در نظر گرفت (ملکی، لیاقتدار و نیلی، ۱۳۹۸)، توجّه به ارتقاء هوش اخلاقی دانش‌آموزان در کلاس درس کار و فناوری موجب ارتقاء کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری این درس می‌شود.

جدول ۱. ویژگی دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در طرح اقدام پژوهی دبیرستان سپیدار

پایه	تعداد دانش‌آموزان	تعداد تیم‌های کلاسی	جنسیت	سن
نهم	۳۱	۸	دختر	۱۵-۱۶ سال

همان‌گونه که در تصویر ۱ مشخص است، فرایند هر سه مداخله در این اقدام پژوهی، به‌صورت یک چرخه‌هایی مستقل اما مرتبط با یکدیگر آورده شده است. هر چرخه شامل ۴ سطح برنامه‌ریزی، اقدام، مشاهده و بازتاب است. در مرحله برنامه‌ریزی سعی

شد تا زمینه مطالعه مشخص گردد و پس از اینکه هماهنگی لازم با مدیریت دبیرستان صورت گرفت، اسناد و مدارکی که به شفاف‌سازی وضعیت موجود کمک می‌نمود، مورد بررسی قرار گرفت. در ادامه، طرح اقدام پژوهی تدوین گردید که در این طرح، سه اقدام، صورت گرفت. از آن جا که اقدام پژوهی مستلزم مشارکت مؤثر افراد ذی‌ربط و ذینفع در پژوهش است، سعی شد نظر مساعد عوامل اجرایی مدرسه و دانش‌آموزان با بیان ضرورت اجرای این طرح جلب شود. بدین منظور جلسه توجیهی برگزار گردید، تا زمینه برای اجرای اقدام‌های بهینه در سطح هر کلاس، فراهم گردد.

در ادامه، جنبه اصلی موقعیت نامعین برای اقدام پژوهی، انتخاب گردید. از بین راهکارهایی که برای ارتقای سطح هوش اخلاقی دانش‌آموزان، مطرح بود، سه راهکار اصلی و چند راهکار کمکی، مؤثر تلقی شد، که در تصویر ۱ و در قسمت‌های بعدی به تفصیل، تشریح شده است.

ابزارهای گردآوری داده‌ها

در پژوهش حاضر از فنون و ابزارهایی نظیر یادداشت‌های هفتگی، مشاهده، اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از پرسش‌نامه هوش اخلاقی لنینک، کیل و جُردن (Lennick & Kiel, Jordan, 2011)، کمک گرفته شد. این پرسش‌نامه از ۴۰ سؤال در طیف پنج درجه‌ای لیکرت (هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، اغلب و تمام اوقات) تشکیل شده است که به ترتیب نمره ۱-۲-۳-۴-۵ داده شد. پرسش‌نامه هوش اخلاقی لنینک و کیل، هوش اخلاقی را در چهار مؤلفه‌ی درستکاری، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی، بخشش مورد سنجش قرار می‌دهد. در کشورمان روایی و پایایی آن، توسط محمودی، سیادت و شادان فر (۱۳۹۱)، مورد تأیید قرار گرفته است.

در ایران نیز آراسته، عزیزی، شمامی، جعفری‌راد و محمدی جوزانی آن را در سال ۱۳۹۰ هنجاریابی کردند. لنینک و همکاران (Lennick et al, 2011) برای هوش اخلاقی ۱۰ شایستگی در نظر گرفته‌اند: ۱- عمل کردن مبنی بر اصول ارزش‌ها و باورها، ۲- راستگویی، ۳- استقامت و پافشاری برای حق، ۴- وفای به عهد، ۵- مسئولیت‌پذیری، ۶- اقرار بر اشتباه‌ها و شکست‌ها، ۷- قبول مسئولیت برای خدمت به دیگران، ۸- فعالانه علاقه‌مند بودن به دیگران، ۹- توانایی در بخشش اشتباه‌های خود، ۱۰- توانایی در بخشش

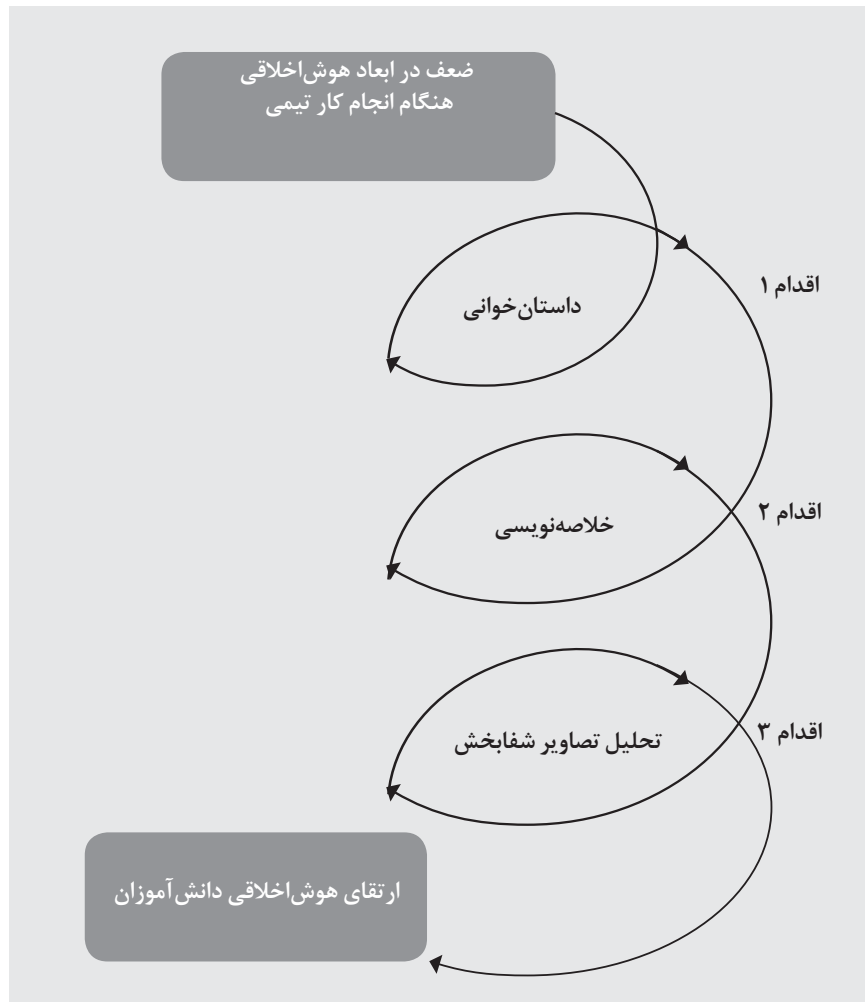
اشتباه‌های دیگران. همچنین، میزان تأثیر مداخله‌ها توسط پس‌آزمون و مشاهده مورد دقت و اندازه‌گیری قرار گرفت. در مرحله مشاهده هفتگی، رویدادهای طرح اقدام پژوهی، یادداشت می‌شد و این یادداشت‌ها در تعدیل و تصمیم برای برنامه‌ریزی اقدام بعدی، نقش اصلی را ایفا می‌نمود، و در مرحله بازتاب، شواهد به‌دست آمده در هر اقدام، مورد تحلیل قرار می‌گرفت. هدف از یادداشت‌های روزانه، ترسیم چگونگی پیشرفت کار است، توفیقات و شکست‌ها روشن می‌شود و افراد از چگونگی پیشرفت یا عدم پیشرفت کار درس‌ها می‌آموزند (قاسمی‌پویا، ۱۳۸۱، ص. ۹۱).

بر اساس یادداشت‌های هفتگی، تعداد مراجعه دانش‌آموزان برای حل و فصل مسائل تیم که ناشی از کم‌رنگ بودن ابعاد هوش اخلاقی در برخی از اعضای تیم بود، تقریباً زیاد و بیش از چهار مراجعه برای هر جلسه بود. این یادداشت‌ها در طی فرآیند اقدام پژوهی ادامه داشت، که با صورت گرفتن اقدام‌های متوالی، تعداد دفعات مراجعه اعضای تیم به دبیر مربوط و برای حل و فصل مسائل تیم، کاهش می‌یافت و در پایان اقدام سوم، تقریباً هیچ مراجعه‌ای که حاکی از ضعف ابعاد هوش اخلاقی دانش‌آموزان باشد، مشاهده نشد. در وضعیت اولیه پیش‌آزمون برگزار شد. سپس طبق برنامه‌ریزی، ۳ اقدام متناسب با وضعیت مشارکت‌کنندگان، صورت گرفت. پس از پایان اقدام‌ها، پس‌آزمون برگزار شد. به این ترتیب ۲ دسته داده گردآوری گردید. برای تحلیل داده‌ها از آزمون ویلکاکسون^۱ استفاده شد. از این آزمون به‌منظور تعیین تفاوت بین پراکنندگی نمره‌های گروه‌های همبسته استفاده می‌شود (زارع، طالبی و صیف، ۱۳۸۹، ص. ۱۳۲). همچنین با مشاهده رفتارهای دانش‌آموزان داده‌های کیفی گردآوری می‌شد که به تفصیل در ادامه خواهد آمد.

انتخاب راه حل‌های ممکن

۱. **داستان خوانی:** گردآوری داستان‌هایی با مضامین ابعاد هوش اخلاقی و ارائه در کلاس درس توسط گروه‌های کلاسی.
۲. **خلاصه‌نویسی:** انتخاب و ارائه داستان‌هایی مبتنی بر ابعاد چهارگانه هوش اخلاقی (درستکاری، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی و بخشش)، توسط دبیر مربوط، در کلاس درس و خلاصه‌نویسی دانش‌آموزان و بایگانی در پوشه مربوط تیم.

۳. تحلیل تصاویر شفابخش: در اختیار قرار دادن تصاویر شفابخش؛ تصاویری دارای مضامینی با ابعاد هوش اخلاقی به منظور تحلیل در تیم‌ها (تصویر ۲).



تصویر ۲. اقدام‌های صورت گرفته در طرح ارتقای هوش اخلاقی دانش‌آموزان متوسطه اول

اندازه‌گیری در وضعیت اولیه: به وسیله پرسش‌نامه هوش اخلاقی لنینک و همکاران، پیش‌آزمونی در وضعیت اولیه به عمل آمد و به منظور ورود داده‌ها به نرم‌افزار اس‌پی‌اس‌اس، پرسش‌نامه‌ها حفظ گردیدند.

اقدام‌های متوالی:

<p>ابتدا بین تیم‌های کلاس و دبیر کار و فناوری، جلسه‌ای ده دقیقه‌ای برگزار شد و ابعاد هوش اخلاقی به دانش‌آموزان معرفی شد. سپس هر تیم مؤلفه‌ای را برگزید و تیم‌ها بر آن شدند تا ۲۰ دقیقه در ابتدای ساعت کلاسی، داستان‌هایی را که با موضوع درستکاری، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی و بخشش، گردآوری کرده‌اند، برای کلاس قرائت‌کنند و اعضای دیگر تیم‌ها فعالانه به داستان گوش دهند. داستان از گذشته، یک روش اساسی برای انتقال دانش و فرهنگ از یک نسل به بعد بوده است (Balakrishnan, 2008). پس از پایان داستان‌های ارائه شده، دانش‌آموزان نتیجه‌گیری خود را در برگه‌های مخصوص یادداشت و در پوشه مخصوص تیم، قرار می‌دادند که مورد مشاهده و بررسی دبیر، قرار می‌گرفت.</p>	داستان خوانی	۱
<p>یکی از روش‌های پیشبرد یادگیری دانش‌آموزان، خلاصه‌نویسی است. در ادامه و پس از اقدام اول، پژوهشگران داستان‌هایی که حاوی مضامین ابعاد چندگانه هوش اخلاقی باشد را انتخاب کردند. این داستان‌ها در اختیار اعضای تیم قرار می‌گرفت و اعضای تیم، داستان‌ها را خلاصه می‌کردند. خلاصه‌نویسی‌ها پس از مشاهده دبیر مربوط، در پوشه کار تیمی ضبط می‌شد. به این ترتیب هر عضو، ۸ داستان را خلاصه‌نویسی نمود.</p>	خلاصه‌نویسی	۲
<p>تصویر به‌عنوان صورتی خیالی یا ذهنی شناخته شده است. در یک تقسیم‌بندی مشهور به دو نوع تقسیم می‌شود. یکی تصویر زبانی است و آن عبارت است از انعکاس یک صورت مادی مجرد در ذهن، که معادل عکس است. بنابراین هر صورت مجردی که از طریق نشانه‌های زبانی و بدون دخالت قوه تخیل، در ذهن وار شود، تصویر زبانی است. مانند قلم، قطار. دوم تصویر مجازی است. که غالباً تصویری مرکب است و امر سومی است که با تصرف قوه تخیل از تطبیق و مقایسه دو جزء حاصل می‌شود. مانند دریای آتش و دریای عسل (فتوحی، ۱۳۸۰).</p> <p>در اقدام سوم، تصاویر که دارای مضامینی از ابعاد هوش اخلاقی بودند را در اختیار تیم‌های کلاسی، قرار داد. تیم‌ها در یک فرصت ۲۰ دقیقه‌ای و پس از مشورت در مورد مضمون تصویر، اقدام به نوشتن برداشت خود از تصاویر می‌کردند. نتایج این تحلیل‌ها در پوشه کار تیمی نگهداری می‌شد تا در صورت لزوم، مورد مشاهده دبیر مربوط قرار گیرد. بدین ترتیب، ۸ تصویر در اختیار ۸ تیم کلاسی، قرار گرفت و هر بُعد هوش اخلاقی دارای دو تصویر بود.</p>	تحلیل تصاویر	۳

اندازه‌گیری پس از اقدام‌های متوالی

پس از اقدام‌های انجام شده، دانش‌آموزان، پرسش‌نامه هوش اخلاقی لنینک و همکاران، را در چارچوب پس‌آزمون تکمیل نمودند. برگه‌های پرسش‌نامه مرحله ۲ نیز گردآوری و بایگانی شد.

اعتبار بخشی

اعتبار بخشی راه حل یعنی انجام فعالیتی که در طی آن محقق در اثربخشی راه‌حلی که انتخاب کرده است، اطمینان حاصل کند (سیف‌الهی، ۱۳۸۷، ص. ۱۰۰). به این منظور از چهار روش اعتباریابی در اقدام‌پژوهی مانند خود اعتباریابی، اعتباریابی توسط همکاران، اعتباریابی آکادمیک و اعتباریابی مردمی استفاده شد (قاسمی‌پویا، ۱۳۸۱، صص. ۱۲۲-۱۲۳).

یافته‌ها

داده‌های کمی حاصل از آزمون هوش اخلاقی در وضعیت اولیه (پیش‌آزمون) و پس از اقدام‌های انجام‌شده (پس‌آزمون)، تحلیل گردید. در ادامه، یافته‌ها در قالب جداول ۲ تا ۶ ارائه شده است.

جدول ۲. اطلاعات توصیفی مربوط به آزمون ویلکاکسون در طرح ارتقای هوش اخلاقی دانش‌آموزان

اندازه‌گیری	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه
پیش‌آزمون	۳۱	۱۴۰,۵۵	۱۸,۵۳	۱۰۴	۱۷۲
پس‌آزمون	۳۱	۱۴۸,۳۹	۱۹,۰۳	۱۰۴	۱۸۴

نتایج تحلیل نشان داد که میانگین امتیاز هوش اخلاقی شرکت‌کنندگان، در مرحله وضعیت اولیه (موجود)، و قبل از اقدام‌ها، ۷۰/۲۹ و بعد از پایان اقدام‌ها به ۷۴/۱۹، ارتقا یافت. برای به دست آوردن امتیاز هوش اخلاقی دانش‌آموزان، لازم است عدد به دست آمده از مجموع نمره پرسش‌نامه، بر ۲ تقسیم گردد. در این صورت نمره‌ای بین ۴۰ تا ۱۰۰، خواهیم داشت که امتیاز هوش اخلاقی دانش‌آموزان است. مقایسه میانگین رتبه‌های گروه

مورد مطالعه قبل و بعد از اقدام، وجود تفاوت معنادار میزان هوش اخلاقی دانش‌آموزان را تأیید می‌نماید ($p < 0,01$)، مشاهده شد (جدول ۲).

جدول ۳. رتبه‌ها در آزمون ویلکاکسون در طرح ارتقای هوش اخلاقی دانش‌آموزان

اندازه‌گیری	آماره‌ها	نمونه	میانگین رتبه	جمع رتبه‌ها
پیش‌آزمون پس‌آزمون	رتبه‌های منفی	۸	۱۴,۸۱	۱۱۸,۵۰
	رتبه‌های مثبت	۲۳	۱۶,۴۱	۳۷۷,۵۰
	رتبه‌های مساوی	۰		
	رتبه‌های مثبت	۳۱	-	-

بر اساس نتایج به‌دست آمده، امتیاز پس‌آزمون ۸ تن از دانش‌آموزان، کوچکتر از امتیاز پیش‌آزمون آنهاست و اما در مقابل، امتیاز پس‌آزمون ۲۳ تن از دانش‌آموزان، بزرگتر از پیش‌آزمون‌شان است. هیچ دانش‌آموزی امتیاز پیش‌آزمون و پس‌آزمونش مساوی نبود (جدول ۳).

جدول ۴. مقدار Z و سطح معنی‌داری در آزمون ویلکاکسون در طرح ارتقای هوش اخلاقی دانش‌آموزان

آماره‌ها	پس‌آزمون - پیش‌آزمون
آماره Z	-۲,۵۳۹
سطح معنا‌داری دوسویه	۰,۱۱

بر اساس جدول ۴، بین امتیازهای قبل و بعد از اقدام‌ها، در میزان سطح هوش اخلاقی دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد و می‌توان گفت که هوش اخلاقی دانش‌آموزان بعد از اقدام‌ها نسبت به وضعیت اولیه، ارتقا یافته است. این یافته‌ها، نمایانگر اثربخش بودن مداخله‌های پژوهشگران در طی فرآیند اقدام‌پژوهی بود.

برای دستیابی به وضعیت هوش اخلاقی هر دانش‌آموز، امتیاز هوش اخلاقی

دانش‌آموزان در وضعیت اولیه (موجود) و پس از اقدام سوم، محاسبه و در جدول (۵)، درج شده است. این امتیازها را در ۴ بازه ۹۰-۱۰۰ (عالی)، ۸۰-۸۹ (خیلی خوب)، ۷۰-۷۹ (خوب) و ۶۹ و کمتر از آن (ضعیف)، می‌توان مورد بررسی قرار داد.

جدول ۵. گزارش امتیاز اخلاقی دانش‌آموزان در وضعیت اولیه و پس از اقدامات به همراه تعیین بازه کیفی و وضعیت در مطالعه

وضعیت در مطالعه	عالی	خیلی خوب	خوب	ضعیف	امتیاز هوش اخلاقی پس از اقدام سوم	عالی	خیلی خوب	خوب	ضعیف	امتیاز هوش اخلاقی در وضعیت اولیه	دانش‌آموز
ارتقاء امتیاز در بازه خیلی خوب		✓			۸۳/۵		✓			۸۳	شماره ۱
ارتقاء امتیاز در بازه ضعیف				✓	۵۹/۵				✓	۵۲	شماره ۲
ارتقاء امتیاز در بازه ضعیف				✓	۶۸/۵				✓	۵۲	شماره ۳
ارتقاء از بازه ضعیف به بازه خوب			✓		۷۸/۵				✓	۵۸	شماره ۴
ارتقاء از بازه ضعیف به بازه خوب			✓		۷۹				✓	۶۱	شماره ۵
ارتقاء از بازه ضعیف به بازه خوب			✓		۷۰/۵				✓	۶۷/۵	شماره ۶
☹️*				✓	۵۷/۵				✓	۶۷/۵	شماره ۷
ارتقاء امتیاز در بازه ضعیف				✓	۶۹				✓	۶۷/۵	شماره ۸

* با جستجوی معلم مشخص شد، ۶ دانش‌آموزی که نمره پس از آزمون آن‌ها افت داشته است، در آن بازه زمانی که پس از آزمون برگزار شده بود، دارای درگیری عاطفی در خانه و در مدرسه بوده‌اند و شرایط روانی مساعدی برای پاسخگویی به سؤالات را نداشته‌اند.

جدول ۵. (ادامه)

وضعیت در مطالعه	عالی	خیلی خوب	خوب	ضعیف	امتیاز هوش اخلاقی پس از اقدام سوم	عالی	خیلی خوب	خوب	ضعیف	امتیاز هوش اخلاقی در وضعیت اولیه	دانش‌آموز
ارتقاء از بازهٔ ضعیف به بازهٔ خوب			✓		۷۲				✓	۶۵/۵	شماره ۹
ارتقاء امتیاز در بازهٔ خوب			✓		۷۴/۵			✓		۷۳	شماره ۱۰
☹️		✓			۸۱/۵		✓			۸۳	شماره ۱۱
ارتقاء امتیاز در بازهٔ خوب			✓		۷۷			✓		۶۹/۵	شماره ۱۲
ارتقاء امتیاز در بازهٔ خوب			✓		۷۰/۵			✓		۶۹/۵	شماره ۱۳
ارتقاء از بازهٔ خوب به بازهٔ خیلی خوب		✓			۸۱			✓		۷۶/۵	شماره ۱۴
☹️				✓	۶۰/۵			✓		۷۱	شماره ۱۵
ارتقاء از بازهٔ خوب به بازهٔ خیلی خوب		✓			۸۰/۵			✓		۷۷/۵	شماره ۱۶
☹️				✓	۶۱				✓	۶۷/۵	شماره ۱۷
☹️			✓		۷۷/۵		✓			۸۲/۵	شماره ۱۸
ارتقاء از بازهٔ خوب به بازهٔ خیلی خوب		✓			۸۲			✓		۷۳/۵	شماره ۱۹
ارتقاء از بازهٔ ضعیف به بازهٔ خوب			✓		۷۸				✓	۶۵/۵	شماره ۲۰

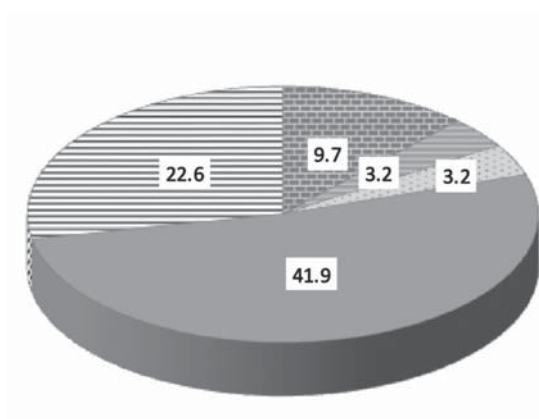
جدول ۵. (ادامه)

وضعیت در مطالعه	عالی	خیلی خوب	خوب	ضعیف	امتیاز هوش اخلاقی پس از اقدام سوم	عالی	خیلی خوب	خوب	ضعیف	امتیاز هوش اخلاقی در وضعیت اولیه	دانش آموز
ارتقاء از بازهٔ ضعیف به بازهٔ خوب			✓		۷۸				✓	۶۲	شماره ۲۱
☹️				✓	۷۵				✓	۷۶/۵	شماره ۲۲
ارتقاء امتیاز در بازه ضعیف				✓	۶۸				✓	۶۲	شماره ۲۳
ارتقاء امتیاز در بازهٔ خیلی خوب			✓		۷۵		✓			۷۲/۵	شماره ۲۴
ارتقاء از بازهٔ ضعیف به بازهٔ خیلی خوب		✓			۸۰/۵				✓	۶۲/۵	شماره ۲۵
ارتقاء امتیاز در بازهٔ ضعیف				✓	۶۵				✓	۶۴	شماره ۲۶
ارتقاء امتیاز در بازهٔ خیلی خوب		✓			۸۸		✓			۸۶	شماره ۲۷
ارتقاء امتیاز در بازهٔ خیلی خوب		✓			۸۳/۵		✓			۸۲/۵	شماره ۲۸
ارتقاء امتیاز در بازهٔ خیلی خوب		✓			۸۳/۵		✓			۸۰	شماره ۲۹
ارتقاء امتیاز در بازهٔ ضعیف		✓			۵۷/۵				✓	۵۵	شماره ۳۰
ارتقاء از بازهٔ خیلی خوب به بازهٔ عالی	✓				۹۲		✓			۸۵	شماره ۳۱

با توجه امتیاز کسب شده دانش‌آموزان و تعیین بازه امتیاز آن‌ها، در مجموع، وضعیت دانش‌آموزان در ۴ بازه به درصد در جدول (۶)، درج شده است. نتایج با توجه به ارتقاء ۷۷/۳۹ درصدی امتیاز مشارکت‌کنندگان، حاکی از ارتقاء هوش اخلاقی دانش‌آموزان داشته است (نمودار ۱).

جدول ۶. گزارش مجموع وضعیت امتیاز اخلاقی دانش‌آموزان در مطالعه

وضعیت	تعداد	درصد
ارتقاء امتیاز از بازه ضعیف به بازه خوب	۶ تن	۱۹/۳۵٪
ارتقاء امتیاز از بازه خوب به بازه خیلی خوب	۳ تن	۹/۶۷٪
ارتقاء امتیاز از بازه ضعیف به بازه خیلی خوب	۱ تن	۳/۲۲٪
ارتقاء امتیاز از بازه خیلی خوب به بازه عالی	۱ تن	۳/۲۲٪
ارتقاء امتیاز در بازه پایه	۱۳ تن	۴۱/۹۳٪



ارتقاء امتیاز از بازه خوب به بازه خیلی خوب

ارتقاء امتیاز از بازه ضعیف به بازه خوب

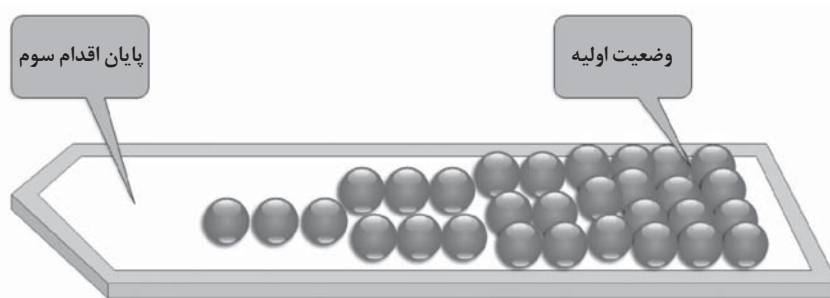
ارتقاء امتیاز از بازه خیلی خوب به بازه عالی

ارتقاء امتیاز در بازه پایه

نامساعد بودن شرایط روانی دانش‌آموزان
در زمان تکمیل پرسش‌نامه ۲

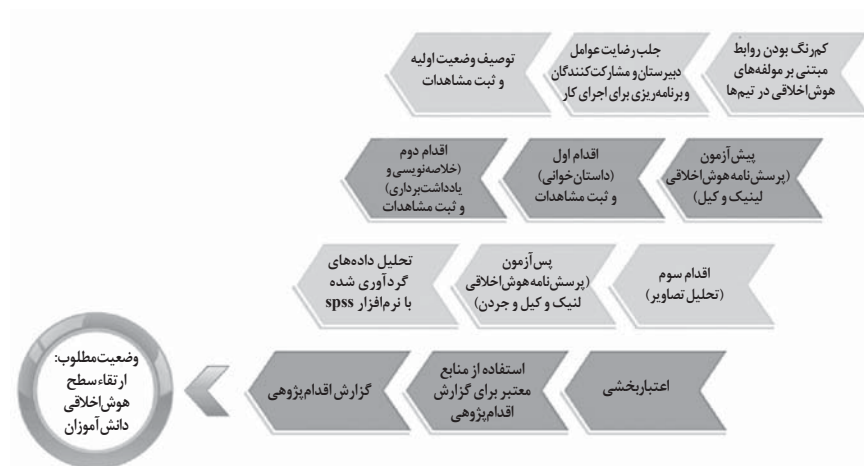
نمودار ۱. وضعیت امتیاز اخلاقی دانش‌آموزان در مطالعه

در بخش مربوط به داده‌های توصیفی، یادداشت‌های هفتگی دبیر مربوط نشان داد که دانش‌آموزان در پایان اقدام سوم هیچ‌گونه مراجعه‌ای به دبیر، برای حل و فصل مسائل تیمی، که مبنی بر ضعیف بودن ابعاد هوش اخلاقی اعضای تیم‌های کلاسی باشد، نداشتند (تصویر ۳). اقدام پژوهی حاضر منجر به بهبود کار تیمی در کلاس کار و فناوری شد.



تصویر ۳. سیر رو به پایین رفتارهای حاکی از ضعف ابعاد هوش اخلاقی اعضای تیم‌ها در مطالعه اقدام پژوهی، کسب شده توسط فن مشاهده و یادداشت‌های هفتگی دبیر

اقدام پژوهی حاضر در اثر یک نقشه کلی به انجام رسید که در تصویر ۴، آن را مشاهده می‌کنید.



تصویر ۴. نقشه طرح اقدام پژوهی اجرا شده در دبیرستان سپیدار در یک نگاه کلی

بحث و نتیجه‌گیری

مفهوم (معلم به‌عنوان پژوهشگر)، یا معلم پژوهشگر، بیانگر این عقیده است که معلم در کلاس درس می‌تواند برای بهبود روش‌های آموزشی‌اش، اقدامات پژوهشی انجام دهد. نتیجه‌گیری، فرآیند گامی به عقب برداشتن از تجربه، سؤال کردن در مورد تجربه و دسترسی به بینش و فهمیدن با توجه به برنامه‌ریزی برای عمل بعدی است. یعنی بین تجربه عینی، قضاوت و انجام عمل جدید ارتباط مهمی وجود دارد. نقش اقدام پژوهی مانند هنرپیشه، جهت‌دهنده است و در آن مشاهده همراه عمل صورت می‌گیرد (ابوالمعالی، ۱۳۹۰). ما به‌صورت ذاتی اخلاقی یا غیراخلاقی متولد نمی‌شویم بلکه یاد می‌گیریم که چگونه خوب باشیم (چراغیان، خانی، زارعی و مرادیان، ۱۳۹۴)، بنابراین معلمان با طرح روش‌هایی در کلاس درس می‌توانند هوش اخلاقی دانش‌آموزان را ارتقاء دهند. هدف از این مطالعه، زمینه‌سازی برای ارتقاء هوش اخلاقی دانش‌آموزان متوسطه اول در درس کار و فناوری بود؛ نتایج نشان داد قبل از مداخلات پژوهشگران حدوداً نیمی از مشارکت‌کنندگان در بازه ضعیف قرار داشتند که بعد از مداخلات پژوهشگران، نتایج حاکی از آن بود که کمتر از یک سوم مشارکت‌کنندگان در بازه ضعیف قرار گرفتند. نمرات پس‌آزمون و تحلیل داده‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون دانش‌آموزان نشان داد که معلم می‌تواند با اقدام‌های مؤثر در کلاس درس، وضعیت اولیه را به سمت وضعیت مطلوب سوق دهد. امتیاز هوش اخلاقی (نمره پس‌آزمون)، ۲۳ تن از دانش‌آموزان، بزرگتر از پیش‌آزمون آن‌ها بود و بین میانگین‌های قبل و بعد از اقدام‌ها، اختلاف معناداری ($p < 0,01$)، مشاهده شد و همسو با یافته‌های انصاری و محسنی‌پور (۱۳۹۷) است که معلمان با استفاده از روش‌های فعال تدریس از قبیل روش‌های بحث و گفتگو، حل مسئله و اکتشافی، می‌توانند قدرت تحلیل و ارزیابی دانش‌آموزان نسبت به مباحث اخلاقی را بالا ببرند.

مطالعات حاکی از آن است، که یکی از مهم‌ترین آسیب‌های تربیت دینی در نظام آموزش رسمی کشور عبارت است از تقلیل تربیت دینی به انتقال اطلاعات در حوزه‌های عمدتاً اعتقادی و عبادی و عدم تخصیص سهم مکفی به تربیت اخلاقی که به‌نظر می‌رسد این امر ناشی از غفلت از نگاه جامع به مفهوم تقوا به‌عنوان محور تربیت دینی- اخلاقی است (رام و همکاران، ۱۳۹۶)، که بر اساس این مطالعات، می‌توان نتیجه گرفت استفاده

از روش‌های متنوع و نوین در ارتقاء تربیت و هوش اخلاقی دانش‌آموزان اثرات عمیقی برجای خواهد گذاشت و با نتایج پژوهش حاضر همخوان است و ضرورت پژوهش در عمل، در آموزش و پرورش را دو چندان می‌نماید.

در دومین اقدام این طرح پژوهشی، دانش‌آموزان اقدام به خلاصه‌نویسی داستان‌های مبتنی بر ابعاد هوش اخلاقی نمودند. که در ارتقاء هوش اخلاقی دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشت. این پژوهش همسو با یافته‌های یوسفی مشهور و سیف (۱۳۸۵) بود که نشان دادند خلاصه کردن در پیشبرد یادگیری دانش‌آموزان مؤثر واقع می‌شود. استفاده از یک برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه از طریق رشد مهارت‌هایی چون خودکنترلی، تنظیم هیجان، حل مسئله و در نظر گرفتن پیامدها شکاف بین استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی را پر می‌کند. تأکید بر محتوای مناسب و استفاده از داستان‌ها، نمایشنامه‌ها، شخصیت‌های عروسکی و ابزارهای متنوع دیگر و تأکید بر نقش بی‌بدیل معلم و والدین در آموزش و تحکیم مفاهیم است که موجب جذابیت این برنامه‌ها می‌شود (سعدی‌پور، ابراهیمی‌قوام، خباز، درتاج و خامسان، ۱۳۹۶).

کارتیمی به ما کمک می‌کند تا از تجربیات یکدیگر استفاده کنیم، یکدیگر را راهنمایی کنیم و افکار، عقاید، ناامیدی‌ها و مشاهدات خود را در سراسر روز در خارج و داخل مدرسه، تبادل کنیم (Bjoernsrd & Engh, 2012) و از آنجا که کار تیمی اساس در درس کار و فناوری است، این مطالعه در پی ارتقاء هوش اخلاقی دانش‌آموزان و در نتیجه ارتقاء روابط دانش‌آموزان در کارهای تیمی درس کار و فناوری بود.

همسو با پژوهش پهلوانی و عزیزملایی (۲۰۱۶) که تحلیل داده‌هایشان نشان داد بین هوش اخلاقی و توسعه سازمانی و ابعاد آن، یعنی درست‌کاری، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی و بخشش، ارتباط معنی‌داری وجود دارد، یافته‌های این مطالعه اقدام‌پژوهی هم حاکی از مؤثر بودن اقدام‌پژوهی بر ابعاد چهارگانه هوش اخلاقی بود (Pahlavani & Azizmalayeri, 2016).

این پژوهش نشان داد که اقدام‌پژوهی در دبیرستان می‌تواند به دلیل مشارکت‌دهی فعال دانش‌آموزان در فرایند پژوهش و همچنین هدف قرار دادن موضوعات ارزشمندی که نابرابری آشکاری را برطرف می‌نماید، زمینه دگرگون‌کننده و رهایی‌بخشی و در نتیجه آن زمینه تعالی به سوی بالندگی صفات انسانی را فراهم نماید.

بر اساس نتایج حاصل از این اقدام پژوهی پیشنهاد می‌شود:

۱. با توجه به اهمیت کار تیمی در کلاس درس کار و فناوری و هوش اخلاقی به‌عنوان سازه اثرگذار در بالنده نمودن همکاری بین دانش‌آموزی، پیشنهاد می‌شود کارگاه‌هایی برای دبیران کار و فناوری با موضوع تبیین و گام‌های عملی نمودن کلاس‌های مبتنی بر ارتقاء هوش اخلاقی، پیش‌بینی گردد.
۲. در راستای ارتقای هوش اخلاقی نوجوانان، رسانه‌های جمعی چون صدا و سیما با طراحی برنامه‌هایی، بستری برای تعامل مؤثر افراد به ویژه هنگام شرکت در همکاری‌های نزدیک فراهم کنند.
۳. پیشنهاد می‌شود با استفاده از شیوه‌های نوین پرورش مفاهیم اخلاقی، همچون بازی‌سازی، ایفای نقش، کلاس معکوس و قصه‌درمانی، زمینه لازم برای مشارکت مؤثر دانش‌آموزان در آموزش‌های فوق برنامه و همچنین کلاسی مرتبط با پرورش آموزه‌های اخلاقی را دوجندان نمود.
۴. برنامه‌های ارتقاء هوش اخلاقی دانش‌آموزان از دوره ابتدایی در دستور کار قرار گیرد و با تدوین روش‌های آزمون شده، فعالیت‌هایی در کتاب‌های درسی دانش‌آموزان در نظر گرفته شود.
۵. برنامه‌های تربیت دینی در مدارس فرصتی مناسب برای ارتقاء هوش اخلاقی دانش‌آموزان است که این مهم، ضرورت نشاط و پویایی در تدوین برنامه‌های پرورشی مدارس را مضاعف می‌نماید.
۶. از آنجا که آموزش و پرورش دو مقوله تنیده در یکدیگر هستند، رشد و ارتقای ابعاد مربوط به پرورش دانش‌آموزان، می‌تواند موجبات ارتقاء و بهبود فرآیند آموزش، را در کلاس درس فراهم آورد، معلمان با به‌کارگیری اقدام پژوهی در کلاس درس، زمینه ارتقاء موارد مربوط به صفات انسانی را در دانش‌آموزان کلاس، ایجاد نمایند.
۷. در این پژوهش، دانش‌آموزان پایه نهم متوسطه مورد مطالعه قرار گرفته‌اند، لذا پیشنهاد می‌شود پژوهشگران دیگر به مطالعه هوش اخلاقی در دانش‌آموزان پایه‌های دیگر نیز بپردازند.

۸. آموزش و پرورش زمینه ارتقاء انگیزه معلمان برای انجام مطالعات اقدام پژوهی را فراهم آورد.

محدودیت‌ها

موردی که لازم است در این مطالعه مورد توجه قرار گیرد، محدود بودن نمونه به یک کلاس درسی است، همچنین به دلیل شیوه نمونه گیری غیرتصادفی، نتایج تعمیم پذیر نیست، اما از نتایج آن می توان در ارتقاء هوش اخلاقی دانش آموزان در کلاس درس کار و فناوری استفاده کرد.

یادداشت

به منظور رعایت اخلاق در پژوهش و محرمانه ماندن هویت مشارکت کنندگان، اسم دبیرستان تغییر یافته است. این طرح اقدام پژوهی در یکی از ۱۲ کلاس درسی که از ۲۴ ساعت تدریس موظفی نویسنده اول بوده است؛ اجرا گردید.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران بر خود لازم می دانند تا از همکاری مدیر، معاونان و دانش آموزان دبیرستان سپیدار استان قزوین تشکر و قدردانی نمایند؛ همچنین از سرکار خانم کریمی، برای ارائه بازخوردهای شان و از نماینده کلاس درسی، سرکار خانم اوسطی، که همکاری صمیمانه در اجرای طرح پژوهشی دبیرستان سپیدار را داشتند، سپاس گزاریم.

- ابوالحسنی، زهرا؛ صفایی موحد، سعید (۱۳۹۸). ارائه چارچوب پیشنهادی برای برنامه درسی کار و فناوری مقطع متوسطه اول با تأکید بر الگوی کلاس معکوس، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶(۶۱)، ۱-۱۳.
- ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۰). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل. تهران: نشر علم.
- انصاری، مریم؛ محسنی پور، محمدصادق (۱۳۹۷). بررسی دیدگاه دبیران دوره متوسطه پیرامون فرصت‌ها و تهدیدهای تربیت اخلاقی در نظام آموزشگاهی. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۳(۱)، ۷-۳۰.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۸). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته. تهران: نشر دیدار.
- بدری گرگری، رحیم؛ واحدی، زهرا (۱۳۹۴). تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر، نشریه تفکر و کودک، ۱(۱)، ۱-۱۷.
- جهانیان، رمضان؛ ساعی ارسنی، ایرج؛ طبیب، مونا (۱۳۹۲). بررسی وضعیت هوش اخلاقی و ابعاد و مؤلفه‌های آن در دانشجویان (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه خوارزمی)، فصلنامه علوم رفتاری، ۵(۱۵)، ۵۵-۷۲.
- چراغیان، حدیث؛ خانی، محمدحسین؛ زارعی توپخانه، محمد؛ مرادیان گیزه رود، سیده خدیجه (۱۳۹۴). رابطه بهزیستی معنوی با هوش اخلاقی و هدف در زندگی، فصلنامه اسلام و پژوهش‌های روان‌شناختی، ۱(۲)، ۱۰۷-۱۲۰.
- خالقی، نرگس؛ چناری، مهین (۱۳۹۴). رابطه هوش اخلاقی با نوع دوستی، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۰(۴)، ۵۵-۶۴.
- دهقان منشادی، منصور (۱۳۹۶). بررسی رابطه هوش اخلاقی با وجدان‌کاری و تعهد سازمانی با تأکید بر رویکرد اسلامی در مدیران مدارس شهرستان میبد، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲(۳)، ۶۷-۸۶.
- رام، سمیه؛ مهر محمدی، محمود؛ صادق‌زاده قمصری، علیرضا؛ طلایی، ابراهیم (۱۳۹۶). آموزش خویشتن‌بانی به کودکان سنین ۷ تا ۱۴ سال؛ با کدام منطق و رویکرد؟ تحلیل نتایج یک مطالعه پدیدارنگارانه. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲(۳)، ۸۷-۱۱۶.
- رمضان‌زاده، رشید؛ یزدانی، شهرام؛ خطیبی، راز (۱۳۸۸). آیا خلاصه‌نویسی در کلاس درس مزایایی دارد؟ مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۹(۴)، ۳۹۶-۳۹۷.
- زارع، حسین؛ طالبی، سعید؛ صبیف، محمدحسن (۱۳۸۹). آمار استنباطی پیشرفته، تهران: دانشگاه پیام نور.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۸). کار و فناوری پایه نهم، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- سعدی پور، اسماعیل؛ ابراهیمی قوام، صغری؛ خباز، هاجر؛ درتاج، فریبرز؛ خامسان، احمد (۱۳۹۶). تأثیر آموزش برنامه ارتقاء راهبردهای تفکر چندجانبه (PATHS) بر احترام، همدلی و خویشتن‌داری کودکان پیش‌دبستانی با رویکرد اسلامی، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲(۴)، ۶۷-۹۸.
- سیف‌اللهی، وجه اله (۱۳۸۷). راهنمای اقدام‌پژوهی در آموزش و پرورش، رشت: انتشارات گیلان.
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید و شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵۹(۹)، ۹۹-۹۹.
- عسگری، محمد؛ علیزاده، حمید؛ کاظمی، مریم (۱۳۹۵). تأثیر آموزش بخشش درمانی بر کنترل خشم دانش‌آموزان، دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲۳(۱)، ۱۵۵-۱۷۴.
- علی‌اکبری، مهناز؛ علیپور، احمد؛ درنجفی شیرازی، مهناز (۱۳۹۳). اثربخشی قصه‌گویی بر مؤلفه‌های هوش اخلاقی کودکان دختر پیش‌دبستانی در شهر اصفهان، فصلنامه شناخت اجتماعی، ۳(۲)، ۳۳-۴۳.
- فتوحی، محمود (۱۳۸۰). تحلیل تصویر دریا در مثنوی، پژوهش‌نامه علوم انسانی، ۳۱، ۱-۲۴.
- فرهادی‌نژاد، محسن؛ خانی، فاطمه (۱۳۹۷). مطالعه مؤلفه‌های هوش اخلاقی در پرتواندیشه‌های امام علی (ع) در نهج‌البلاغه. فصلنامه پژوهش‌نامه نهج‌البلاغه، ۶(۲۴)، ۵۱-۷۰.
- قاسمی‌پویا، اقبال (۱۳۸۱). راهنمای عملی پژوهش در عمل. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کوشی، زهر؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ محبی، علی؛ آرمند، محمد (۱۳۹۷). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های تربیت اخلاقی با رویکرد اجتماعی در دوره ابتدایی و ارائه مدل مفهومی. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۳(۲)، ۱۱۷-۱۴۲.
- محمودی، محمدتقی؛ سیادت، سیدعلی؛ شادان فر، فائزه (۱۳۹۱). رابطه مؤلفه‌های هوش اخلاقی و رهبری تیمی مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های شهر زاهدان. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۵(۱۹)، ۱۰۷-۱۲۶.
- مشفق، مریم؛ لطیفی، زهره (۱۳۹۸). اثربخشی بسته آموزشی، پرورش مهارت‌های زندگی مبتنی بر مبانی اسلامی با روش فعال بر هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۴(۱)، ۱۴۵-۱۶۲.
- ملکی، مهدی؛ لیاقت‌نار، محمد جواد؛ نیلی، محمدرضا (۱۳۹۸). کاوشی پدیدارشناسانه بر تعیین مهارت‌های اساسی برنامه درسی کار و فناوری. فناوری آموزش، ۱۴(۳)، ۶۷۱-۶۸۴.
- مکیلانی، حسین؛ درانی، کمال؛ صالحی، کیوان (۱۳۹۷). تحلیل پدیدارشناسانه باورهای دینی دانش‌آموزان و ارائه راهکارهایی برای کاهش چالش‌ها و آسیب‌های موجود. دین و ارتباطات، ۲۵(۱)، ۱۵۷-۱۹۲.

- وزیری، شهرام؛ لطفی عظیمی؛ افسانه (۱۳۹۰). تأثیر آموزش همدلی در کاهش پرخاشگری نوجوانان، *روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۸ (۳۰)، ۱۶۷-۱۷۵.
- یادگاری، مطهره؛ صالحی، کیوان؛ سجادی، نرگس سادات (۱۳۹۸). ارائه نظریه داده بنیاد برای تبیین فرایندهای جاری تربیت اخلاقی در مدارس متوسطه شهر تهران، *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۴ (۲)، ۱۴۷-۱۸۶.
- یوسفی مشهور، مریم؛ سیف، علی اکبر (۱۳۸۵). تأثیر راهبردهای سازماندهی، علامت گذاری و حاشیه نویسی و خلاصه کردن بر یادگیری مطالب، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۸۶، ۱۲۵-۱۳۷.
- Altan, M. Z. (2017). Moral intelligence for more diverse and democratic world. *European Journal of Education Studies*, 3(3), 107-209.
- Arif, A.H., Din, M., & Saleem, Z. (2019). Exploring Gender Differences in Moral Intelligence and its Effects on the Learning Outcomes of Second Year College Students. *Global Regional Review (GRR)*. 5(3), 360 – 366
- Balakrishnan, C(2008). Teaching Secondary School Mathematics through Storytelling, MS Thesis, *Simon Fraser University*.
- Beheshtifar, M., Esmaeli, Z., & Nekoie Moghadam, M.(2011). Effect of Moral Intelligence on Leadership, *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 43, 6-11.
- Bjoernsmd, H., & Engh, R. (2012). Teamwork to Enhance Adapted Teaching and Formative Assessment, *Policy Futures in Education*, 10 (4), 410-402.
- Chinnery, A.(2019). Toward a Bold Agenda for Moral Education, *Philosophical Inquiry in Education*, 26(2), 117-123.
- Clarke, R.(2009). Moral Intelligence in the Schools, Northern Michigan University, Detroit.
- Fletcher, Amber J; MacPhee, Maura & Dickson, Graham.(2015). Doing Participatory Action Research in a Multicase Study: A Methodological Example. *International Journal of Qualitative Method: 1-9*.
- Ghafoori, A., & Salehi, K. (2017). Using Action Research To Promote Performance Of Working With Computer For First High School Students, *Proceedings of INTED Conference*, Valencia, Spain.
- Giordmaina, J., & Zammit, L. (2019). Shaping the identity of the new Maltese through ethics education in Maltese Schools. *Education Sciences*, 9(4), 253.
- Gülcan, N. Y. (2015). Discussing the importance of teaching ethics in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2622-2625.
- Hadley, G.(2003). Action Research in Action. Republic of Singapore: *SEAMEO Regional Language Centre*.
- James, F., & Agustin, D.S. (2017). Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: potential and problems, *Educational Action Research*, 26(2), 75-103.
- Jennifer, B. (2020). Fostering Moral Understanding, Moral Inquiry & Moral Habits through Philosophy in Schools: A Deweyian Analysis of Australia's «Ethical Understanding» Curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 84-100.
- Joseph, Ch. A.(2020). Participation, Not Paternalism: Moral Education, Normative Competence and the Child's Entry into the Moral Community, *Educational Philosophy and Theory*, 52(2), 192-205.
- Lennick, D., Kiel, F., & Jordan, K. (2011). *Moral intelligence, enhancing business performance and leadership success in turbulent times*. Associate Publisher: Tim Moore.
- Malone, D. M. (2020). Ethics education in teacher preparation: a case for stakeholder responsibility. *Ethics and Education*, 15(1), 77-97.
- Moghadas, M., & Khaleghi, M. (2013). Investigate Of Relationship Between Moral Intelligence And Distress Tolerance In Isfahan Staff, *International Journal of Research In Social Sciences*, 2(2), 26-30.
- Norton, Lin S. (2009). Action Research in Teaching and Learning A practical guide to conducting pedagogical research in universities. London & new york: ISBN 0-203-87043-3 Master e-book ISBN.
- Olusola, O. I., & Ajayi, O. S. (2015). Moral Intelligence: An Antidote to Examination Malpractices in Nigerian Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 3(2), 32-38.
- Pahlavani, F., & Azizmalayeri, K. (2016). The Relationship between Moral Intelligence with Organizational Development, *International Academic Journal of Organizational Behavior and Human Resource Management*, 3(6), 31-38.
- Sporre, K. (2019). Assessing ethics education through national tests-an advantage or not? *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 262-278.
- Walsh, I., Holton, J. A., Bailyn, L., Fernandez, W., Levina, N., & Glaser, B. (2015). What Grounded Theory Is...A Critically Reflective Conversation Among Scholars: *Organizational Research Methods*, 18(4), 581-599.