

کارایی و اثربخشی در برنامه‌های آموزش اخلاق در سازمان

احد فرامرز قراملکی*

سیده مریم حسینی**

چکیده

مدیریت آموزش اخلاق در سازمان بر بهره‌وری آموزش تاکید دارد. بهره‌وری به دلیل ارتباط مفهومی با امانتداری در اخلاق حرفه‌ای، ارتباط دو سویه با آموزش اخلاق دارد. دانشمندان تعلیم و تربیت که در آموزش اخلاق مطالعه می‌کنند مؤثر بودن این آموزش را بررسی می‌کنند. در این مباحث غالباً دو مفهوم متمایز اما مرتبط کارایی و اثربخشی تفکیک نمی‌شود. در این مقاله براساس تفکیک این دو مؤلفه بهره‌وری، شرایط اثربخش بودن و کارایی برنامه آموزش اخلاق تحلیل می‌شود. در این مطالعه آموزش اخلاق در رهیافت سازمانی و آموزش بزرگسالان شاغل در حرفه‌ها طرح می‌شود. سلطه سازمان‌ها بر مشاغل ضرورت اخذ چنین رهیافتی را نشان می‌دهد. ملاک در تحلیل اثربخشی برنامه آموزشی ابعاد مختلف تغییر حاصل از آموزش اخلاق است و ملاک در تحلیل کارایی، مشارکت فعال یادگیرنده در فرایند تعاملی یاددهی و یادگیری است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند سیاست‌گذاران و مدیران آموزش اخلاق در سازمان‌ها را نسبت به ارتقاء بهره‌وری آموزش اخلاق یاری دهد.

واژگان کلیدی

آموزش اخلاق، بهره‌وری، کارایی، اثربخشی، سازمان.

akhlagh_85@yahoo.com

smhoseinif@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۹۱/۸/۲۵

*. استاد دانشگاه تهران.

***. کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.

تاریخ دریافت: ۹۱/۷/۲۹

طرح مسئله

بهره‌وری^۱، هم در سطح کلان جامعه، اقتصاد و صنایع ملی و هم در سطح سازمان‌ها از دغدغه‌های مهم سیاست‌گذاران، رهبران و مدیران استراتژیست است؛ «بهره‌وری مهم‌ترین هدفی است که شرکت‌ها و مدیریت آنها تلاش می‌کنند تا آن را در سراسر جهان توسعه دهند؛ بهره‌وری یک جامعه، حد متوسط بهره‌وری شرکت‌هایی است که در آن فعالیت می‌کنند». (لوئیس، ۱۳۸۶: vi) مسئله بهره‌وری در مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی نیز علاوه بر ارتقاء فرایند یاددهی - یادگیری، در ترغیب سازمان‌ها به سرمایه‌گذاری برای ترویج اخلاق نقش راهبردی دارد. اگرچه از بهره‌وری مفهوم‌سازی‌های مختلف شده است، (خاکی، ۱۳۷۶: ۲۲) تحلیل آن به دو مؤلفه متمایز اما مرتبط یعنی کارایی^۲ و اثربخشی^۳ ساده‌ترین و درعین حال کاربردی‌ترین شناسایی از بهره‌وری است. (شیروانی و صمدی، ۱۳۷۷: ۳۷ - ۳۶)

تمایز کارایی و اثربخشی را غالباً با جداسازی کار خوب از خوب کارکردن نشان می‌دهند. مفهوم کارایی به شیوه و روش‌های کار برمی‌گردد درحالی‌که اثربخشی با ارزش و نتیجه کار ارتباط دارد. در پرتو این دو مفهوم است که علامه مجلسی آن را در *بحارالانوار* نقل کرده است: «... و لکن الله یحبّ عبداً إذا عمل عملاً، أحکمه». ^۴ فعالیت آموزشی از حیث بهره‌وری، یکی از چهار وضعیت زیر را داراست که با ارزیابی بهره‌وری آموزش می‌توان وضعیت واقعی آن را تعیین و برای افزایش آن در آموزش برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری نمود:

۱. کارایی و اثربخشی: دارای بهره‌وری بالا؛

۲. اثربخشی و فاقد کارایی: دارای بهره‌وری پایین؛

۳. کارایی و فاقد اثربخشی: فاقد بهره‌وری؛

۴. عدم کارایی و اثربخشی: فاقد بهره‌وری.

فرایند بهره‌وری باید با هدف ازپیش تعیین‌شده همراه باشد که در غیر این صورت فعالیت آموزشی اثربخش و بهره‌ور نخواهد بود، حتی اگر با دقیق‌ترین و میزان‌ترین ابزارها و روش‌ها طی طریق کند. کارایی آموزش شرط لازم موفقیت است و اگر با اثربخشی قرین نشود جز بی‌حاصلی، ثمر نمی‌دهد. اثربخشی آموزش مرهون دو عامل بیرونی و درونی است. مراد از عامل بیرونی مفید بودن هدف آموزش و مراد از عامل درونی جهت‌گیری فعالیت آموزشی از آغاز تا انجام به‌سوی هدف یادشده است.

1. Productivity.

2. Efficiency.

3. Effectiveness.

۴. ... و اما خداوند، بنده‌ای را دوست دارد که چون کاری انجام می‌دهد، آن را درست (استوار) انجام دهد. (مجلسی، ۱۴۰۳: ۶ / ۳۴۰)

براین اساس، بهره‌وری آموزش، محصول دو عملیات مهم در مدیریت علمی آموزش است:

۱. هدف‌گذاری یا انتخاب هدف مهم و مورد نیاز
 ۲. ارزیابی مستمر مراحل مختلف آموزش از حیث کارایی و اثربخشی (فرامرزی فراملکی، ۱۳۹۱: ۹۵-۹۲)
- تمایز کارایی و اثربخشی در سنجش میزان بهره‌وری مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، شناخت زمینه‌ها و موانع کامیابی برنامه آموزشی نقش مهمی دارد. این دو مؤلفه بهره‌وری با موضوع آموزش به‌نحو معناداری مرتبط است. چنانچه بیان می‌شود، کارایی و اثربخشی برنامه‌های آموزش اخلاق ویژگی‌های تمایز دهنده‌ای از این دو عنصر در سایر برنامه‌های آموزشی دارد.

محورهای آموزش و یادگیری گوناگون است از قبیل یادگیری برای دانستن، انجام دادن، بودن و ...، اما رسالت عمده آموزش و یادگیری، تأمین زندگی فرهنگی و شکوفایی جوامع انسانی است. (شالباغ، ۱۳۸۸: ۹۳) آموزش اخلاق نیز در هر دو بُعد نظری و کاربردی گستره جدیدی است که آموزش ارزش‌ها تا آموزش منش را فرامی‌گیرد. آموزش منش، آن گونه که امروزه شناخته می‌شود به دهه آخر سده بیستم میلادی برمی‌گردد، وقتی که توماس لینکنا^۱ کتاب *آموزش برای منش*^۲ را در سال ۱۹۹۱ منتشر کرد. نام فرعی این اثر «چگونه مدارس ما می‌توانند احترام و مسئولیت‌پذیری را آموزش دهند»^۳ نشان می‌دهد که آموزش رسمی کودکان و نوجوانان مورد توجه نویسنده است. دغدغه مؤثر بودن آموزش اخلاق از همان سال‌ها به میان آمد. مقاله لمینگ^۴ با عنوان «در جستجو از آموزش مؤثر منش»^۵ در سال ۱۹۹۳ منتشر شد.

امروزه ادبیات قابل توجهی در آموزش منش وجود دارد و دغدغه بهره‌وری، سهم قابل توجهی را در این میان به‌خود اختصاص داده است. غالب این مطالعات به آموزش رسمی و غیر بزرگسالان معطوفند و از زمینه‌های فرهنگ غربی سیراب می‌شوند. همچنین در این مطالعات غالباً، تمایز کارایی و اثربخشی نادیده گرفته می‌شود.

سازمان‌های ایرانی، براساس فرهنگ ایران اسلامی نیز با مسئله بهره‌وری آموزش اخلاق مواجه‌اند. آموزش منش در تعلیم و تربیت اسلامی جایگاه مهمی دارد و فیلسوفان مسلمان، کسانی چون ابن‌سمنون و فارابی به نظریه‌پردازی در این زمینه پرداخته‌اند. مسئله کارایی و اثربخشی آموزش اخلاق محتاج مطالعات ایرانی است.

1. T linchona.

2. education for character.

3. how our schools can teach respect and responsibility.

4. J. S. Leming.

5. in search of effective education.

مهرمحمدی (۱۳۸۸) در مقاله «بازشناسی و ارزیابی نظریه‌های ناظر به آموزش موثر ارزش‌ها با تاکید بر سنین کودکی» چنین راهی را می‌آغازد؛ این مطالعه اولاً به آموزش رسمی و کودکان و نوجوانان محدود است ثانیاً آموزش اخلاق را در یکی از وجوه آن، یعنی آموزش ارزش‌ها پژوهش می‌کند و ثالثاً در مفهوم آموزش مؤثر، دو عنصر کارایی و اثربخشی متمایز نمی‌شوند. از نظر وی آموزشی اثربخش است که اجمالاً آثار «تربیتی» داشته و منجر به بروز رفتار آگاهانه مطابق با آن هدف باشد. به عبارت دیگر چنین آموزشی، باید فرد را در عمیق‌ترین لایه‌های وجودی یا به تعبیری در سطح «هویت» درگیر سازد به طوری که هویت مخاطبان را دستخوش تغییر و تحول نماید و در نتیجه از او انسان متفاوتی پیش و پس از این آموزش‌ها بسازد که به افراد و گروه‌هایی شبیه و به افراد و گروه‌هایی بی‌شباهت است. آموزش فاقد این ویژگی، عبث، ابتر و ناکارآمد ارزیابی می‌شود. با داشتن نگاه حداکثری به آموزش، اثربخشی در بازه‌های زمانی کوتاه قابل حصول نیست و نیازمند زمان طولانی می‌باشد.

مطلوبیت آموزش با این کیفیت، در کلیه ساحت‌های یادگیری و به‌ویژه ساحت اخلاق و ارزش‌ها دارای اهمیت خاص است. حاصل بررسی‌های وی (مهرمحمدی) دستیابی به پنج رویکرد فرهنگی، با محوریت آراء جکسون، سراسون، استن هوس و ویگوتسکی؛ رویکرد تلفیقی، با محوریت آراء رگ، فوگارتی و دریک؛ رویکرد هنری، با محوریت آراء برودی و پرکینز؛ رویکرد شناختی، با محوریت آراء ایگن و برورن و رویکرد کنش وری، با محوریت آراء آیزنر است که هر کدام از زاویه‌ای خاص، موجب احیای اصلی از اصول شناخته‌شده یادگیری اثربخش می‌شود و مجموع آنها می‌تواند نتایج نیکو به‌بار آورد.

در پژوهش حاضر، براساس مبانی اسلامی در آموزش اخلاق، کارایی و اثربخشی آن در آموزش سازمانی تحلیل می‌شود. مراد از آموزش اخلاق در سازمان مجموعه برنامه‌های آموزشی سازمان در همه شکل‌ها و گونه‌های آن در سازمان است که سبب ترویج اخلاق در آن می‌شود. هدف ترویج اخلاق در سازمان دستیابی به سازمان اخلاقی با منابع انسانی اخلاقی است. حذف یکی از این دو عنصر (سازمان اخلاقی و منابع انسانی اخلاقی) سبب تحویلی‌نگری در هدف‌گذاری ترویج اخلاق در سازمان می‌شود. مقاله حاضر به آشکارترین نحو برنامه ترویج اخلاق در سازمان، یعنی آموزش اخلاق برای منابع انسانی معطوف است. چنین آموزشی هم در گونه آموزشی بزرگسالان جای می‌گیرد و هم هویت جمعی منابع انسانی لحاظ می‌گردد که عضویت در سازمان آنها را به‌صورت گروه اجتماعی معین درآورده است.

مسئله تحقیق حاضر جستجو از ابعاد مؤلفه‌های اثربخشی و کارایی آموزش اخلاق برای منابع انسانی سازمان‌ها، بر مبنای آموزه‌های اسلامی است. مراد از مبانی در اینجا ادله نیست والا در آن صورت می‌بایست مسئله را برحسب ادله در اصطلاح رایج نزد اصولیان و فقها بررسی می‌کردیم. بررسی ارتباط دوسویه بهره‌وری با اخلاق مقدمه‌ای برای ورود به مسئله تحقیق است.

ارتباط دوسویه اخلاق و بهره‌وری

بهره‌وری ارتباط دوسویه با اخلاق دارد. یک سوی این ارتباط، بهره‌وری در آموزش اخلاق است که مسئله پژوهش حاضر است. سوی دیگر آن، همسانی مفهوم بهره‌وری با مفهوم اخلاقی امانتداری است. مفهوم امانتداری در ودیعه منحصر نیست و نباید آن را صرفاً حفظ و نگهداری بدون تصرف معنا کنیم. امانتداری به معنای نوعی مسئولیت‌پذیری در رفتار ارتباطی درون شخصی و بین شخصی است که در همه شئون حرفه‌ای، فراگیری خود را نشان می‌دهد. منابع انسانی در انجام وظایف حرفه‌ای خود، در سطوح مختلف سازمانی، دست تصرف به ابزارها و منابع سازمان می‌کشایند. این دست تصرف می‌تواند به اصطلاح فقها و حقوق‌دانان دست امانی و یا دست ضمانی باشد و به تعبیر عالمان اخلاق حرفه‌ای می‌تواند به کاربرستن و تصرف امانت‌دارانه و یا غیرامانت‌دارانه باشد. در فقه اسلامی هر نوع افراط و تفریط در ارایه خدمات موجب ضمان می‌گردد چراکه با امانتداری ناسازگاری دارد. حرفه‌ای عمل کردن در کسب‌وکار، امری اخلاقی است و این امر سبب افزایش بهره‌وری و کاهش کم‌کاری می‌شود. بر همین مبنا کسی که از تخصص و کارایی لازم برای قبول مسئولیت برخوردار نیست نباید آن مسئولیت را بپذیرد. (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۶: ۲۲۳ - ۲۲۱) فقها و حقوق‌دانان نیز در تمایز ید امانی و ید ضمانی ملاک‌های مختلفی چون چارچوب توافق، قانون و دوری از افراط و تفریط در تصرف را ارایه کرده‌اند. (امام، ۱۳۸۶: ۲۶۷ - ۲۵۹)

تصرف امانت‌دارانه در تفسیری حداکثرگرایانه در رهیافت اخلاق حرفه‌ای به تصرف بهینه یا بهترین تصرف تعریف می‌شود. تصرف بهینه به معنای تصرف در انجام کار خوب (اثربخشی) و تصرف به شیوه خوب (کارایی) است. به این ترتیب امانتداری در انجام وظایف شغلی به معنای بهره‌وری است. انسان‌های اخلاقی که سرمایه سازمان و همه منابع آن را امانت می‌انگارند و حساسیت و دغدغه امانتداری دارند، از دغدغه کارایی و اثربخشی در انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای فارغ نیستند. از ارتباط دوسویه بین آموزش اخلاق و بهره‌وری نتایج فراوانی را در تدوین و اجرای برنامه‌های آموزش اخلاق می‌توان فراگرفت. مهم‌ترین نتیجه این است که تاکید بر کارایی و اثربخشی برنامه‌های آموزشی در آموزش اخلاق می‌تواند به نحو غیرمستقیم دغدغه کارایی و اثربخشی را که مؤلفه‌های امانتداری نیز هستند در کاربران و فراگیران ایجاد و یا افزایش دهد.

اهداف آموزش اخلاق عمدتاً بالابردن و افزایش توانایی فراگیرندگان برای درک بهتر نتایج فعالیت‌هایشان در ارتباط با دیگران است. (می و لو، ۲۰۱۱: ۶) از نظر هریس و همکارانش^۲ در آموزش اخلاق باید به افزایش «حساسیت اخلاقی» توجه نمود. هنگامی که افراد دارای چشم‌اندازی چند بُعدی

1. May & Luth.

2. Harris et al.

باشند موجب می‌شود آنها بر همدل شدن^۱ با دیگران توانا باشند و این حساسیت اخلاقی خود را عمیق‌تر کنند تا بتوانند بر مسائل و تصمیمات که در ارتباط با دیگران تاثیرگذار است، بهتر عمل کنند. همدلی، دو عنصر مهم شناخت و تأثیر دارد که در این میان به نظر می‌رسد مؤلفه شناخت نقش معنادارتری را در فرایند تصمیم‌گیری اخلاقی داشته باشد. (هریس و همکاران، ۱۹۹۶: ۹۶ - ۹۳)

نیوبری^۲ معتقد است آموزش اخلاق نوعی درگیری^۳ هوشمندانه است، همانند دانش درخصوص اینکه تصمیمات اخلاقی چگونه اتخاذ شود. لوث و می، بیان می‌کنند که این امر چیزی فراتر از داشتن دانشی ساده است و فعالیتی است که بر دیدگاه شناختی - اجتماعی دانشمندان روان‌شناسی چون بندورا استوار است. و افراد باید علاوه بر آن دو مؤلفه، شایستگی، قابلیت و اعتماد در توانایی‌های اخلاقی‌شان باشد. (نیوبری، ۲۰۰۴: ۳۵۱ - ۳۴۳)

اثربخشی برنامه‌های آموزش اخلاق در سازمان

اثربخشی یعنی انجام دادن کارهای درست به گونه‌ای که تمرکز و تأکید آن بر دست‌آوردها است، که زمانی به دست می‌آیند که سازمان به هدف‌های خود برسد. براساس گفته علاقه‌بند ملاک اثربخشی، معمولاً رفتاری است که مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. با این حال، ملاک سنجش صرفاً خود رفتار نمی‌تواند باشد، بلکه رفتار را نسبت به انتظارات معینی که ارزشیابی کننده برای آن قائل است باید مورد سنجش قرار داد. به عبارتی هدف‌های سازمان که همان انتظارات آن محسوب می‌شوند، معیار سنجش اثربخشی به حساب می‌آیند. بنابراین اثربخشی میزان توافق رفتار سازمانی با انتظارات سازمانی است. (علاقه‌بند، ۱۳۸۴: ۱۵۰)

می و همکارانش^۴ اثربخشی اخلاق را به‌عنوان اعتماد به افراد در توانایی‌هایی که به‌صورت فعالانه و مثبت با موضوعات اخلاقی محیط کاری سروکار دارند و فائق آمدن بر موانع پیشرفت و همچنین توسعه و کاربرد راه‌حل‌های اخلاقی در دوره‌های اخلاقی تعریف کرده‌اند. آنان معتقد هستند که اثربخشی اخلاق بر نرخ استقلال افراد در رفتارهای اخلاقی در سازمان که از راه شجاعت^۵ اخلاقی‌شان صورت می‌گیرد، تاثیرگذار است. (می و همکاران، ۲۰۰۹: ۷) شجاعت مفهوم و بُعدی در روان‌شناسی مثبت است که از آن به‌عنوان اساس و بنیان مثبت از سلامت روحی فرد یاد می‌شود. (لوپز و همکاران، ۲۰۰۳: ۱۹۷ - ۱۸۵) و همچنین شجاعت اخلاقی داشتن شهامتی برای تبدیل نیت اخلاقی به فعالیت است علی‌رغم فشارهایی که

1. Empathize.
2. Newberry.
3. Engagement.
4. May et al.
5. Courage.

از درون و بیرون بر سازمان وارد می‌شود. (می و همکارانش، ۲۰۰۳: ۲۵۵) درواقع شجاعت اخلاقی به افراد کمک می‌کند تا باورها و اعتقادات موثر خود را به‌طور اخلاقی به رفتارها و فعالیت‌های واقعی تبدیل کنند. عناصر گوناگونی با اثربخشی اخلاق در سازمان همبستگی دارند، توجه به این عناصر می‌تواند پرتوی در تفسیر اثربخشی برنامه‌های آموزش اخلاق و شناخت ابعاد آن باشد:

یک. تلقی از اخلاق: انگاره^۱ همه کسانی که در امر آموزش اخلاق در سازمان، نقش دارند، با اثربخشی آموزش اخلاق همبستگی دارد. چه کسانی در آموزش اخلاق در سازمان نقش دارند؟ رهبران و مدیران سازمان‌ها مشتریان خدمات آموزشی‌اند و برحسب انتظاراتشان از خدمات آموزشی به آن روی می‌آورند. رغبت و یا بی‌رغبتی، اقبال و ادبار مدیران به سرمایه‌گذاری سازمان برای آموزش اخلاق در گرو تلقی آنان از اخلاق است. اگر آنان اخلاق را مجموعه‌ای از پندها و پیمان‌ها، بیانگراند، به سرمایه‌گذاری برای آموزش اخلاق در عمل (و نه گفتار) رغبتی نشان نخواهند داد.

اما اگر آنان، اخلاق را برنامه تشخیص و پیشگیری از معضلات رفتاری و ردایل زیانبار اخلاقی و برنامه بهبود رفتار ارتباطی بدانند، دست نیاز به مروجان اخلاق در سازمان خواهند برد. طب‌انگاری اخلاق که در تمدن اسلامی پیشینه بلند و پُرباری دارد، تلقی دوم را به‌میان می‌آورد. بنابراین، هر برنامه آموزشی که اخلاق را مجموعه‌ای از پند و پیمان تحویل دهد، فاقد اثربخشی است. چنانچه روشن است، این سخن به‌معنای نفی پند و پیمان در برنامه آموزش اخلاق نیست بلکه تاکید به این نکته است که اخلاق بسی فربه‌تر و پیچیده‌تر از مجموعه پند و پیمان است. اگر مدیری اخلاق را صرفاً موعظه و باید‌ها و نبایدها بیانگارد، سرمایه‌گذاری برای ترویج و آموزش اخلاق را فعالیتی اثربخش و موجه نمی‌یابد و لذا به چنین امری ترغیب نمی‌شود.

تلقی کاربران و فراگیران که مخاطب اصلی برنامه‌های آموزش اخلاقند نیز با اثربخشی آن همبستگی دارد، زیرا آنان نیز در صورت تحویلی‌نگری (تحویل اخلاق به مجموعه‌ای از پند و پیمان) رغبتی به یادگیری نخواهند داشت اما اگر اخلاق را به مثابه برنامه سلامت شخصیت ببینند، در افزایش سطح سلامت خویش و پیشگیری و درمان بیماری‌های نفس خواهند کوشید و دراین صورت احساس نیاز به اخلاق افزایش می‌یابد: پژوهشگرانی که محتوای و یا شکل برنامه‌های آموزش اخلاق را تولید می‌کنند و مربیانی که فرایند تعاملی یاددهی - یادگیری را هدایت می‌کنند، در تولید محصول و خدمات وامدار تلقی خود از اخلاقند. بررسی تاریخی میراث دانشمندان مسلمان در علم اخلاق، نقش تلقی اخلاق پژوهان در پویایی این دانش را نشان می‌دهد (فرامرز قراملکی و حسینی، ۱۳۹۰) تلقی اخلاق پژوهان و مربیان از

1. Image.

اخلاق به مثابه برنامه پیشگیری و بهبود اثربخشی محتوایی منابع درسی است.

دو. برون‌داد چند وجهی: نتیجه و برون‌داد آموزش اخلاق صرفاً دانش‌افزایی و حتی مهارت‌افزایی نیست. حصر برنامه‌ها و آموزش اخلاق در افزایش اطلاعات اخلاقی، یادگرفتن ارزش‌ها و مسئولیت‌های اخلاقی نگاه تحویل‌گرایانه به برون‌داد این برنامه‌هاست. اگر بخواهیم مفهومی فراگیر را در تفسیر برون‌داد برنامه‌های آموزشی به میان آوریم باید از مفهوم تغییر بهره‌مند شویم. این مفهوم، چند وجهی بودن برون‌داد برنامه اثربخش آموزش اخلاق را نشان می‌دهد. لذا از فرایند آموزش اخلاق انتظار داریم به تغییر فراگیرنده بیانجامد: تغییر از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب. تفسیرهای گوناگونی از وضعیت موجود و مطلوب در میان است. نظریه‌های اخلاقی سلامت‌محور از گذار از بیماری نفس به سلامت نفس سخن می‌گویند و نظریه‌های اخلاقی کمال‌محور از گذار از نقصان به کمال بحث می‌کنند. می‌توان از ذومراتب بودن اخلاق بهره جست و این دو تفسیر را آشتی داد:

تغییر حاصل از آموزش شامل گذار از بد به خوب و عبور از خوب به عالی می‌شود. این مفهوم می‌تواند هر دو بُعد اصلاح و اکمال را شامل شود. اگر برنامه آموزش اخلاق بتواند به تعبیر مستمر و فراگیر بیانجامد، اثربخش است. اخلاق در این نگاه ماهیت سلوک دارد و فرد فراگیر اخلاق فراتر از دانش‌افزایی و مهارت‌افزایی در پیمودن مسیر تکامل است: پیمودنی مستمر.

سه. مسئولیت‌پذیری چند وجهی: علم اخلاق در پی تربیت شهروندی است. افزایش مسئولیت‌پذیری در منابع انسانی که از اهداف آموزش اخلاق است، وجوه مختلف دارد. تحویلی‌نگری و حصر توجه به یک وجه و غافل ماندن از سایر وجوه می‌تواند اثربخشی برنامه‌های آموزشی را کاهش دهد. سازمان از برنامه‌های آموزش اخلاق انتظار دارد که منابع انسانی نسبت به وظایف شغلی خود مسئولیت‌پذیر باشند، (مسئولیت حرفه‌ای) اما سازمان‌های اخلاقی در گامی فراتر پای‌بندی به مسئولیت اجتماعی را هم مورد تاکید قرار می‌دهند و امروزه مسئولیت‌پذیری اجتماعی شرکت از CSR به مفهوم فراگیرتر مسئولیت‌پذیری اخلاقی CER تحول یافته است. CER مسئولیت‌پذیری در قبال حقوق همه ذی‌نفعان و صاحبان حق در محیط درونی و بیرونی سازمان است. برنامه آموزش اثربخش موجب افزایش مسئولیت‌پذیری در فراگیران می‌گردد. مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی در سازمان موجب گسترش دیدگاه چندوجهی و متفاوت می‌گردد و بر بهره‌وری متمرکز می‌شود. مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی دارای ساختار پیچیده‌ای است که از ویژگی‌های مختلف سازمان نشئت گرفته و بر سازمان تاثیر می‌گذارد. (کرافت و سینگاپاکدی،^۱ ۱۹۹۱: ۶۸۰)

چهار. از تغییر رفتار تا تحول وجودی: بیان شد برون‌داد آموزش اخلاق تغییر فراگیران است اما متعلق

1. Kraft & Singhapakdi.

تغییر چیست؟ آیا رفتار یا امری نهانی‌تر که ریشه رفتارهاست؟ فیلسوفان مشاء تغییر ملکه را مطرح کرده‌اند. اخلاق در پی کسب فضایل و زدودن رذایل است. رذایل و فضایل ملکات نفسانی است. فارابی (۳۳۹ - ۲۶۰ ق) در فصول منتزعه متذکر می‌شود همان‌گونه که طیب شناخت تفصیلی به بدن و عوارض آن را لازم دارد، مدنی و ملک باید نفس، هیئت و اجزای نفس، عوارض نفس و اجزای آن از نواقص و رذایل را بشناسند و بدانند این رذایل از کجا، چگونه و چه میزان عارض می‌شوند. و نیز هیئت نفسانی که انسان با آن خیرات را انجام می‌دهد، (پایداری آنان بر اعتدال) روش زدودن رذایل از اهل مدینه... را باید بداند. فضایل و رذایل خلقی در اثر تکرار فعل در زمان معین و اعتیاد ما به آن افعال در نفس حاصل می‌آیند و اگر این افعال خیر باشند، آنچه در نفس حاصل می‌آید فضیلت است و اگر افعال شر باشند، رذیلت حاصل می‌آید. (فارابی، ۱۴۰۵: ۲۶ و ۳۰)

بر مبنای حکمت متعالیه و نزد فیلسوفان وجودی چون کی‌یر که گورد می‌توان تغییر رفتار را در بودن آدمی و وجود او جستجو کرد. از منظر استاد شهید مطهری آموزش اصول انسانی و اخلاقی مربوط به فطرت و طبیعت انسان و به حوزه ایمان، اخلاق و به نحوه «بودن» انسان مربوط می‌شود. (مطهری، ۱۳۸۳: ۲ / ۱۹۷) و درجایی دیگر می‌گوید:

خودشناسی مقدمه‌ای بر اخلاق است. وقتی می‌خواهند انسان را به اخلاق حسنه سوق دهند، او را به یک نوع درون‌نگری متوجه می‌کنند که خودت را، آن خود عقلانی را کشف کن، آنگاه احساس می‌کنی که شرافت خودت را دریافته‌ای ... انسان با نوعی معرفه النفس با توجه به نفس، الهامات اخلاقی را دریافت می‌کند. (همان، ۱۳۸۳: ۲۲ / ۶۷۱)

اثربخشی آموزش برحسب چهار مرتبه از متعلق تغییر (رفتار، سبک رفتاری، ملکات نفسانی و بودن انسان) درجات مختلف می‌یابد. علت اثربخشی بالا در پایداری تغییر است که این تغییر موجب تغییر در فراگیران خواهد شد چراکه همه شئون انسان را دربرمی‌گیرد.

کارایی آموزش اخلاق در سازمان

کارایی واژه‌ای است که اغلب در سنجش بهره‌وری استفاده می‌شود. کارایی در سازمان با برون‌داد و درون‌داد سروکار دارد و هر فعالیتی در پوشش کارایی نیاز دارد که اجزاء آن از مسیر اثربخشی شناسایی شود. (گوینسبرگ،^۱ ۱۹۹۵: ۶۸ و ۶۹) برنامه اثربخش در آموزش اخلاق، به تغییر چند وجهی یادشده

1. Guinsburg, T.N.

می‌انجامد و بدین ترتیب می‌توان کارایی برنامه آموزشی را هم بر حسب آن تفسیر کرد. فراگیران و کاربران برنامه‌های آموزشی در سازمان از طرفی بزرگسالند و بزرگسالان، غالباً تغییرپذیری کمتری نشان می‌دهند. آنان در برابر تغییر به‌ویژه تغییر منش که با عادت‌های دیرینه‌شان ناسازگار است، مقاومت نشان می‌دهند. این مقاومت آنها را از در معرض آموزش قرار دادن دور می‌کند. نمونه تاریخی و حاد این‌گونه مقاومت را در صدر اسلام در مشرکان می‌توان دید که برای شنیدن سخن پیامبر گرامی اسلام ﷺ پنبه در گوش می‌کردند. (رضایی بیرجندی، ۱۳۸۱: ۸۰) کارایی دارای چندعنصر است که می‌توان آنها را این‌گونه برشمرد:

یک. مقاومت یادگیرنده در برابر تغییر

یادگیری عبارتست از فرایند نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه فرد در اثر تجربه، و نوعی فرایند که در آن یادگیرنده توأماً در تعامل با محیط پیرامون خود است. یکی از موانع مهم در مقاومت در برابر یادگیری سن افراد است. هرچه سن افراد بالاتر باشد، مقاومت بیشتری در برابر تغییر از خود نشان خواهند داد. از نظر کرت لوین^۱ (۱۹۵۱) چیزی که برای تغییر لازم است استفاده از استراتژی‌هایی به‌منظور تغییر رابطه بین نیروهای محرکه و مقاوم به وضعیت جدیدی از تعادل است. در سازمان‌هایی که افراد در برابر تغییر مقاومت کمتری دارند و همواره در پی تغییر و تحول هستند با محیط خود سازگار و همراه می‌شوند و می‌توانند به صورت دائم تجربیات و ادراکات خود را به اشتراک بگذارند. متغیرهایی که با نگرش‌ها، علایق و انگیزه افراد همسو باشند مقاومت در آنها را کاهش داده و تمایل به یادگیری را افزایش می‌دهد. میزان کارایی برنامه آموزشی اخلاق را بر حسب تأثیر آن در کاهش، از بین رفتن مقاومت در برابر تغییرپذیری و یا تبدیل مقاومت به مشارکت می‌توان سنجید. بنابراین برنامه‌ای کارایی لازم را دارد که بتواند مقاومت را کاهش دهد.

دو. مشارکت و انگیزش

کارایی به ایجاد انگیزه در فرد منجر می‌شود و هرچه این انگیزه به صورت درونی باشد میزان کارایی نیز افزایش می‌یابد. درواقع می‌توان گفت بین کارایی و انگیزه درونی تعاملی دوسویه برقرار است، بدین ترتیب که هرچه کارایی افزایش یابد انگیزه درونی هم تقویت می‌شود و هرچه انگیزه درونی فعال‌تر باشد فرد درجهت موفقیت و کامیابی خود گام برمی‌دارد. آموزش اخلاق کارا باید مشارکت یادگیرنده را در پی

1. Lewin, k.

داشته باشد. بر مبنای آیات قرآن نیز مثل آیه «تَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ» مشارکت یک آموزه اخلاقی - جمعی است.

سه. جمعی‌نگری و هویت اجتماعی در اخلاق

آموزش اخلاق دارای دو رهیافت فردگرایانه و جمع‌گرایانه است. در رهیافت فردگرایانه آموزش برای تک تک افراد صورت می‌گیرد و شخص وابسته است و در رهیافت جمع‌گرایانه برای یک گروه اجتماعی آموزش صورت می‌گیرد. که خود دارای دشواری و پیچیدگی بیشتری نسبت به رهیافت فردگرایانه است.

نیبور^۱ (۱۹۳۲) در کتاب «انسان اخلاقی و جامعه غیراخلاقی»^۲ می‌گوید در میان امیال بشر یک میل منحصر به فرد وجود دارد و آن میل به انجام کار درست است. و معتقد است که باید میان اخلاق فردی و اخلاق جمعی تمایز قائل بود. تجویز کردن نسخه اخلاق فردی برای گستره اخلاق جمعی مورد تحلیل و نقد قرار گرفته شده است.

از نظر وی مهم‌ترین عامل در ناکامی اخلاق‌گرایی افراد عدم تمایز میان این دو حوزه است. افراد انسانی می‌توانند در امور خویش اخلاقی باشند، اما در گروه‌های اجتماعی این امر مشکل‌تر اتفاق می‌افتد و در واقع نوعی ضعف اخلاقی گروه‌ها نسبت به اخلاق افراد دیده می‌شود.

از نظر وی منطق اخلاق فردی در حوزه اخلاق گروهی جاری نمی‌شود. خودخواهی گروه‌های بشری اجتناب‌ناپذیر است و برای کنترل آن به این نتیجه می‌رسد که مجاب‌سازی عقلانی بدون اعمال فشار کافی نیست. آموزش اخلاق در سازمان نوعی گروه اجتماعی را مخاطب قرار می‌دهد. وجود هویت اجتماعی و روح جمعی در بین افراد موجب تسریع در آموزش اخلاق می‌شود. بنابراین برنامه آموزشی کارا قادر است این گره را بگشاید.

چهار. زمان در اخلاق

تولد اخلاق در سازمان سزارینی نیست و نیاز به صبوری و رنجوری دارد. برنامه‌های آموزش اخلاق تنها در یک بُعد متمرکز نمی‌شوند، بلکه همواره جنبه‌های مختلف وجود انسان را با نوعی درهم تنیدگی یکپارچه‌ای دربرمی‌گیرد، بنابراین این نوع برنامه‌ها اساساً زود بازده نیستند. برنامه‌های آموزش اخلاق

1. Niebuhr.

۲. Moral Man and Immoral Society این اثر را آقای رستم فلاح با همین عنوان توسط پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۶ به چاپ رسانده است.

دارای برنامه‌های زمان‌بندی مشخص و معینی هستند و اگر زمان بخواهیم زودتر از زمان تعیین شده به ارزیابی و سنجش برون‌دادها پردازیم ممکن است که هدف از پیش تعیین شده تحقق نیافته باشد و در اثر بی‌توجهی به این مهم، آموزش اخلاق بیشتر جنبه سلیقه‌ای پیدا کند. برنامه آموزشی کارا می‌تواند در هرچه بیشتر صرفه‌جویی کردن در مقوله زمان مؤثر باشد.

پنج. آموزش اخلاق و نظریه‌های رشد اخلاقی و یادگیری

برنامه‌های آموزش اخلاقی نمی‌توانند نسبت به نظریه‌های رشد اخلاقی و یادگیری غافل باشند. زیرا بر مبنای این نظریه‌ها امکان و نیز سهولت و دشواری آموزش‌های اخلاقی تبیین می‌شود. نظریه‌های اخلاقی و یادگیری کارا باید واقع‌گرا، فراگیر و غیر تحویلی‌نگری باشد تا بتوانند به‌عنوان پشتوانه‌ای در حوزه آموزش اخلاق به کار روند.

۱. پیاژه^۱

ژان پیاژه در شمار نخستین روان‌شناسانی است که مسئله چگونگی رشد اخلاقی را مورد پژوهش قرار داده است و آن را اساس اخلاق می‌داند. وی می‌گوید که رشد اخلاقی همانند رشد شناختی، طی مراحل صورت می‌گیرد. (۱۹۶۵) نخستین مرحله عبارتست از شکلی بسیار گسترده از تفکر اخلاقی ناهمخوان و متضاد که اخلاقیات منشأ گرفته از خارج^۲ نامیده می‌شود و فرد تصور می‌کند که قواعد اخلاقی ثابت و تغییرناپذیرند. اخلاق ناهمخوان بعداً به صورت دو مرحله متوالی اخلاقی دیگر بروز می‌کند: همکاری اولیه و همکاری خودمختارانه. در همکاری اولیه بازی کودکان حالت اجتماعی به خود می‌گیرد و قواعد بازی‌ها را فرامی‌گیرند. در مرحله خودمختارانه کودکان درک می‌کنند که قواعد رسمی بازی را با موفقیت اعضای گروه می‌توان تغییر داد. در همین مرحله است که کودکان می‌فهمند قواعد و قوانینی که میان مردم رواج دارد، قابل تغییر است و آنان اگر بخواهند می‌توانند این قوانین را تغییر دهند. (لطف‌آبادی، ۱۳۸۴: ۸۸ - ۸۷)

۲. کلبِرگ^۳

وی تحقیقاتش را در زمینه رشد و تحول اخلاقی به شیوه پیاژه دنبال کرد و همانند پیاژه معتقد است که

-
1. Piaget.
 2. heteronomous morality.
 3. Kohlberg.

رشد اخلاقی براساس توانایی‌های شناختی شکل می‌گیرد. قضاوت اخلاقی پایه و اساس نظریه کلبرگ در رشد اخلاقی شناختی است. (کلبرگ، ۱۹۶۹) او معتقد است میزان رشد اخلاقی در افراد دارای سطوحی است و هر سطح دارای دو مرحله به‌عنوان زیر مجموعه می‌باشد. این سطوح عبارتند از:

– سطح اخلاق پیش‌قراردادی؛ رفتار، در این سطح براساس اجتناب از تنبیه و کسب پاداش تبیین می‌شود.

– سطح اخلاق قراردادی؛ در این سطح معیارهای اخلاقی درونی می‌شوند و افراد تمایل به سازگاری و هماهنگی با نظم اجتماعی و حفظ و نگهداری این نظم دارند.

– اخلاق فوق قراردادی؛ در این دوره استدلال‌ها و قضاوت‌های افراد درونی شده و رفتار اخلاقی به‌وسیله یک رمز اخلاقی درونی شده هدایت می‌شود. در این دوره، اخلاق براساس اصولی جهانی و برتر از قراردادهای اجتماعی است و رفتار اخلاقی دیگر به تصویب و اجازه یا جلوگیری و نهی دیگران بستگی ندارد. (مرزوقی، ۱۳۷۶: ۳۱ - ۳۰)

رست،^۱ مدل خود را به‌عنوان چالشی برای طبقه‌بندی سه‌گانه سنتی و قدیمی ارایه کرد. با اینکه رست بر مدل کلبرگ انتقاداتی دارد، اما وی و همفکرانش بر این باورند که این رویکرد هنوز مفید بوده و از این‌روست که آنان را نئوکلبرگی می‌نامند. از نظر رست چهار مؤلفه روانشناختی که زیربنای یک عمل اخلاقی است، عبارتند از: حساسیت اخلاقی؛ قضاوت اخلاقی؛ انگیزش اخلاقی و شخصیت یا خلق اخلاقی. (فرید و دیگران، ۱۳۸۹: ۹۳)

۳. نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی بندورا^۲

این نظریه با تاکید بر نقش فعال یادگیرنده در بافت اجتماعی و درنظر گرفتن نقش الگوها در اجتماع تبیین شده و علاوه‌بر حوزه رفتاری، حوزه‌های شناختی (انگیزش، خودتنظیمی، حافظه و زبان) و اجتماعی و تعامل آنها با هم را نیز دربرمی‌گیرد. از این‌رو این نظریه در مباحثی چون باورهای خودکارآمدی و خودتنظیمی بزرگسالان و همچنین در فعالیت‌های روان درمانی و اصلاح رفتار، و نیز ارتباطات اجتماعی کاربرد فراوان دارد.

بندورا معتقد است فراگیرندگان با استفاده از فرایندهای رشدی، تقویتی، مشاهده‌ای و درونی‌سازی به رفتارهایشان نظم می‌دهند و اقدام به انتخاب استانداردهای اخلاقی خود می‌کنند. اصل خوداثربخشی یا خودکارآمدی یکی از اصول وی است که بر کنترل و تاثیرگذاری انسان بر فرایندهای انگیزشی و ادراک و احساس شخص از شایستگی خود است. (جاویدی و دیگران، ۱۳۹۰: ۲۴۰ - ۲۳۳) خوداثربخشی از

1. Rest.

2. Bandura A.

مقولات روان‌شناسی نشست می‌گیرد و در آن فرد می‌تواند به صورت موفقیت‌آمیزی یک وظیفه را به عهده بگیرد. بنابراین تأثیر ژرفی بر رفتار دارد و پیشرفت را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. (بندورا، ۱۹۹۷) بنابراین برنامه‌های آموزشی که القاکننده حس شایستگی است و در قابلیت افراد در یادگیری و میزان برانگیختگی آنها موثر باشد و بتواند به آنها در ارایه راهبردهای مناسب در مسائل یاری رساند از کارایی بیشتری برخوردار است. برنامه آموزشی کارا کمک می‌کند یادگیرندگان بتوانند به سرعت بر مسائل چالش‌برانگیز خود غلبه کنند و علاقه بیشتری به انجام فعالیت‌های مشارکت‌پذیر داشته باشند و در نهایت احساس مسئولیت بیشتری نسبت به برنامه‌هایی که در آنها مشارکت کرده‌اند، داشته باشند.

بندورا معتقد است در تعیین کارایی، روش‌های الگو برداری در رفتار اخلاقی بسته به ویژگی‌های شخصیتی الگودهنده‌ها همانند قدرت روحی، صمیمیت، بی‌همتایی و غیره متفاوت است. و کارایی این الگوبرداری به چگونگی فرایندهای شناختی و رمزهای زبانی و تخیلات و دیگر ویژگی‌های ذهنی الگودهنده بستگی دارد. (لطف‌آبادی، ۱۳۸۴: ۹۲)

شش. استواری سبک رفتار بین شخصی بر رفتار درون شخصی

مهمترین هدف علم اخلاق، تحقق ارزش‌ها و فضایل اخلاقی در رفتار ارتباطی است. آموزش اخلاق با آموزش دانش‌ها و علوم دیگر متفاوت است. متقدمانی نظیر فارابی بر اینکه علم اخلاق باید علاوه بر دانش‌افزایی به تهذیب نفس و تخلق به صفات بیانجامد تأکید کرده است:

علم مدنی (علم اخلاق) از نوع افعال و رفتار ارادی و آن ملکات و اخلاق و سجایا و عاداتی که افعال و رفتار ارادی از آن سرچشمه می‌گیرد بحث می‌کند و بیان می‌دارد که چه ملکاتی برای انسان شایسته است، و از چه راه می‌توان زمینه پذیرا شدن این ملکات را در انسان فراهم آورد. (فارابی، ۱۳۸۴: ۲۰۷)

هم آموزه‌های دینی و هم یافته‌های تجربی این واقعیت را نشان داده‌اند که غالباً سبک رفتار ارتباطی بین شخصی بر سبک رفتار ارتباطی درون شخصی استوار است. با دیگران همان‌گونه تعامل می‌کنیم که با خود تعامل داریم. حفظ اسرار دیگران بر رازداری فرد نسبت به اسرار خود استوار می‌شود و همچنین است احترام به دیگران، دوست داشتن دیگران و مانند آنها. اصل تقدّم رفتار درون شخصی بر برون شخصی به‌عنوان یکی از اصول راهبردی آموزش اخلاق است که اگر بخواهیم فردی در رفتار ارتباطی با دیگران، به آنان احترام بگذارد ابتدا باید بر احترام به خویش پای‌بند باشد. (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۹: ۵۷ - ۴۱) توجه به این اصل، کارایی برنامه آموزش اخلاق را افزایش می‌دهد.

هفت. سازگاری گفتار با رفتار

متخصصان تعلیم و تربیت بیشتر بر اهمیت «کونوا دعاء الناس بغير السنتکم» توجه کرده‌اند، به‌طوری‌که در امر آموزش و پرورش بر «کردار رساتر از گفتار»^۱ و «و صد گفته چون نیم کردار نیست» رسیده‌اند. (مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۶۳۳ و بعد) وقتی فردی را به اخلاق فرامی‌خوانیم و یا برنامه آموزش را اجرا می‌کنیم، یادگیرنده با دو پدیده روبروست: دعوت ما که غالباً با زبان است و به‌صورت گفتار یا نوشتار ارایه می‌گردد و رفتار ما اعم از نحوه آموزش، نحوه تعامل با یادگیرنده و... آموزش اخلاق با گفتار اگر پس از تأدیب به سیرت و کردار باشد کارایی بیشتری می‌یابد و این به‌خاطر آن است که حرکات و کردار هر کس گواهی بر اعتبار سخنان اوست و اثر بخشی بیشتر آموزش را به دنبال خواهد داشت. هرگونه تعارض این دو پدیده کارایی آموزش اخلاق را کاهش می‌دهد و هم‌سویی این دو امر (گفتار با رفتار) کارایی را افزایش می‌دهد. به‌همین جهت در متون دینی بر هم‌سویی گفتار با رفتار تأکید شده است: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ كَبِرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ»^۲ همچنین است روایت نورانی «عظ نفسک قبل ان تعظ غیرک؛ قبل از اینکه غیر خودت را موعظه کنی خود را موعظه کن».

«مَنْ نَصَبَ نَفْسَهُ لِلنَّاسِ إِمَامًا فَلْيَبْذُ بِتَعْلِيمِ نَفْسِهِ قَبْلَ تَعْلِيمِ غَيْرِهِ وَكَيْفَ تَأْدِيبُهُ يَسِيرَتَهُ قَبْلُ تَأْدِيبِهِ بِلِسَانِهِ وَ مَعْلَمِ نَفْسِهِ وَ مُؤَدِّبُهَا أَحَقُّ بِالْإِجْلَالِ مِنْ مَعْلَمِ النَّاسِ وَ مُؤَدِّبِهِمْ»، امیرالمؤمنین در حکمت ۷۳ نهج‌البلاغه نیز به دو اصل عمده تقدم تربیت اخلاقی خویش بر تربیت اخلاق دیگران و تقدم آموزش به سیره و رفتار بر آموزش به گفتار در تربیت اخلاقی توجه می‌کند که این دو اصل از شرایط کارآمدی برنامه‌های آموزش اخلاق به‌شمار می‌رود. (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۹: ۵۷ - ۴۱)

نتیجه

مطالعه حاضر ضرورت و فواید تمایز کارایی و اثربخشی در برنامه آموزش اخلاق را نشان می‌دهد. عناصری که در اثربخشی برنامه آموزش اخلاق نقش راهبردی دارند عبارتند از: یک، تلقی از اخلاق، به‌عنوان مثال اخلاق به‌عنوان مجموعه‌ای از پند و پیمان اثربخشی آموزش اخلاق را کاهش و تلقی اخلاق به مثابه برنامه تشخیص و پیشگیری از معضلات رفتاری و بهبود سبک رفتاری آن را افزایش می‌دهد. دو، ابعاد و وجوه تغییر حاصل از آموزش اخلاق در گذار از وضعیت موجود (بد و خوب) به وضعیت مطلوب (خوب یا عالی). سه، تربیت شهروند مسئولیت‌پذیر در مفهوم کامل و چهار، تحول وجودی. عناصر

1. Action speaks louder than speech.

۲. ای کسانی که ایمان آورده‌اید چرا چیزی می‌گویید که انجام نمی‌دهید که نزد خدا سخت ناپسند است. (صف / ۲)

مؤثر در کارایی برنامه آموزش اخلاق شامل: مقاومت یادگیرنده در برابر تغییر، مشارکت و انگیزش، جمعی‌نگری و هویت اجتماعی، زمان، ارتباط با نظریه‌های رشد اخلاقی و یادگیری، استواری سبک رفتار بین شخصی بر رفتار درون شخصی و سازگاری گفتار با رفتار است.

منابع و مأخذ

۱. امام، سید محمدرضا، ۱۳۸۶، «مبانی فقهی و حقوقی امانتداری»، در: *اخلاق حرفه‌ای در تمدن ایران و اسلام*، به اهتمام احد فرامرز قراملکی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۲. جاویدی، کلاته جعفرآبادی طاهره و دیگران، ۱۳۹۰، «نظریه یادگیری شناختی اجتماعی بندورا و دلالت‌های تربیتی آن»، *اولین همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت*، ۳ - ۲ آذرماه، دانشگاه فردوسی مشهد، ص ۲۵۳ - ۲۳۱.
۳. خاکی، غلامرضا، ۱۳۷۶، *آشنایی با مدیریت بهره‌وری*، تهران، سایه‌نما.
۴. شالباف، عذار، ۱۳۸۸، «نگاهی به معضلات و الگوی راهبردی ترویج اخلاق در سازمان‌های آموزشی»، *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، سال چهارم، شماره‌های ۱ و ۲، ص ۱۰۳ - ۹۳.
۵. شیروانی، علی‌رضا صمدی، بهمن، ۱۳۷۷، «مفهوم بهره‌وری و راههای ارتقاء بهره‌وری نیروی انسانی (۱)»، *فرهنگ و تعاون*، شماره ۹، ص ۴۱ - ۳۶.
۶. علاقه‌بند، علی، ۱۳۸۴، *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*، تهران، روان.
۷. فارابی، ابونصر، ۱۳۸۴، *احصاء العلوم*، ترجمه حسین خدیو‌جم، تهران، علمی و فرهنگی.
۸. فارابی، ابونصر، ۱۴۰۵ ق، *فصول منتزعه*، محققه الدكتور فوزی متری نجار، تهران، الزهرا.
۹. فرامرز قراملکی، احد، ۱۳۸۶، «تعریف امانتداری و ابعاد آن در حرفه»، در: *اخلاق حرفه‌ای در تمدن ایران و اسلام*، به اهتمام احد فرامرز قراملکی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۱۰. _____، ۱۳۸۹، «بنیان اخلاقی اصلی تقدیم و تعلیم و تربیت خویش بر تعلیم و تربیت دیگران در پرتو حکمت ۷۳ نهج البلاغه»، *فصلنامه پژوهش‌های نهج البلاغه*، قم، بنیاد نهج البلاغه.
۱۱. _____، ۱۳۹۱، *روش‌شناسی مطالعات دینی*، مشهد، دانشگاه علوم اسلامی رضوی، چاپ هفتم.

۱۲. _____ و سیده مریم حسینی، ۱۳۹۰، «طب‌انگاری اخلاق و لوازم آن»، *فصلنامه اخلاق*، اصفهان، دفتر تبلیغات اسلامی.
۱۳. فرید، ابوالفضل و دیگران، ۱۳۸۹، «اثربخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفاف‌سازی ارزش‌ها، و تلفیقی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان»، *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، سال پنجم، شماره ۱۹، ص ۱۱۱ - ۹۱.
۱۴. کلینی، محمد بن یعقوب، ۱۳۶۵، *اصول الکافی*، تهران، دار الکتب الاسلامیه.
۱۵. لطف‌آبادی، حسین، ۱۳۸۴، «نقد نظریه‌های رشد اخلاقی پیاژه، کلبِرگ و باندورا و ارایه الگویی نو برای پژوهش در رشد اخلاقی دانش‌آموزان ایران»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۱۱، سال چهارم، ص ۱۰۷ - ۷۹.
۱۶. لوئیس، ویلیام، ۱۳۸۶، *قدرت بهره‌وری*، مترجم آرش پازوکی، تهران، میثاق همکاران.
۱۷. مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳ ق، *بحارالانوار*، ج ۶، بیروت، مؤسسة الوفاء.
۱۸. مرزوقی، رحمت‌الله، ۱۳۷۶، «کاربردهای آموزشی ... نظریه رشد اخلاقی پیاژه و کلبِرگ (۱)»، *فصلنامه تربیت*، سال سیزدهم، شماره سوم، ص ۳۲ - ۲۹.
۱۹. _____، ۱۳۷۶، «کاربردهای آموزشی ... نظریه رشد اخلاقی پیاژه و کلبِرگ (۲)»، *فصلنامه تربیت*، سال سیزدهم، شماره چهارم، ص ۴۳ - ۴۱.
۲۰. مطهری، مرتضی، ۱۳۸۳، *یادداشت‌های استاد مطهری*، ج ۲، تهران، صدرا.
۲۱. _____، ۱۳۸۴، *مجموعه آثار*، ج ۲۲، تهران، صدرا.
۲۲. مهرمحمدی، محمود، ۱۳۸۳، برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد، به‌نشر.
۲۳. _____، ۱۳۸۸، «بازشناسی و ارزیابی نظریه‌های ناظر به آموزش موثر ارزش‌ها با تاکید بر سنین کودکی»، ارائه شده در: *نشست علمی فرهنگی ایثار و شهادت*، شیراز، دانشگاه شیراز.
۲۴. نیبور، راینهولد، ۱۳۸۹، *انسان اخلاقی و جامعه غیراخلاقی*، مترجم رستم فلاح، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

25. Annette Kusgen, McPaniel, 1998, *Character Education: Developing Effective Programs*, V. 36, N.2 Available at: www.joe.org/joe/1998april/a3.php.

26. Bandura, A., 1997, Self - efficacy: *The exercise of control*, New York, Freeman.
27. Deci, E. L. & Ryan, R. M., 1985, *Intrinsic motivation and self - determination in human behavior*, New York, Plenum.
28. Guinsburg, Thomas, N., 1995, "*effective and ethical practice in lifelong learning*", Canadian Journal University Continuing education. Vol. 22, No. 1, Spring, p. 67 - 75.
29. Harris, C. E. Jr., Davis, M., Pritchard, M. S., & Rabins, M. J., 1996, Engineering ethics: *What? Why? How? And When? Journal of Engineering Education*, April, 93 – 96.
30. Katimis, Ahmet, Eksi, Halil, Ozturk, Cemil, 2011, *Efficiency of social studies integrated character education program*, Educational Sciences: Theory & Practice, Vol.11, N.2, pp. 854 - 859, spr.
31. Kohlberg, L., 1969, Stage and sequence: *The cognitive - developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.)*, Handbook of socialization theory and research (pp. 347 – 480), Chicago, Rand McNally.
32. Kraft, Kenneth L., Singhapakdi, Anusorn, 1991, "*The Role of Ethics and Social Responsibility in Achieving Organizational Effectiveness: Students Versus Managers*", Journal of Business Ethics, Kluwer Academic Publishers, 10: pp. 679 - 686.
33. Leming J. S., 1993, *In search of effective character education*, Educational leadership, 51, pp.63 - 71.
34. Lepper, M. R. & Greene, D., 1978, *the hidden costs of reward*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
35. Lewin, K., 1951, *Field theory in social science*, Harper and Row, New York, NY.
1. Lewis William W., 2004, "*The Power of Productivity: Wealth, Poverty, and the Threat to Global Stability*", University of Chicago Press, Apr 16.
36. Lickona, T., 1991, Education for character: *How our schools can teach respect and responsibility*, New York: Bontam Books.
37. Lopez, S. J., O'Byrne, K. K., & Peterson, S., 2003, "Positive psychological assessment: *A handbook of models and measures*", Profiling courage. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 185–197.
38. May, D. R., Luth, M., & Schwoerer, C. E., 2009, The effects of business ethics education on moral efficacy," moral meaningfulness, and moral courage: *A quasi - experimental study*", In Academy of Management best paper proceedings, Chicago, IL.
39. May, D. R., Luth, M., 2011, "The Effectiveness of Ethics Education: *A Quasi - Experimental Field Study*", Science Engineering Ethics, Springer Science + Business Media B.V, pp. 1 - 24.
40. Newberry, B., 2004, "*The dilemma of ethics in engineering education*", Science and Engineering Ethics, 10, pp. 343 - 351.

41. Niebuhr R., 1932, Moral Man and Immoral Society: *A Study in Ethics and Politics*, *Charles Scribner's Sons*, The Scribner Library, New York.
42. Piaget, J. (1965). The moral judgement of the child. New York: *Free Press*.
43. Schulman, M. & Mekler, E., 1994, Bringing up a moral child: *A new approach for teaching your child to be kind*, just, and responsible, New York, Poubleday.

