

بسمه تعالی

کارآیی و اثربخشی در برنامه‌های آموزش اخلاق در سازمان

احد فرامرز قراملکی*

سیده مریم حسینی**

قال النبی (ص): المؤمن اذا فعل فعلاً اتقنه

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 برنامه آموزش اخلاق و نیز شرایط کارایی چنین برنامه‌ای 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 کارآیی، 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.

کلمات کلیدی: آموزش اخلاق، بهره‌وری، کارایی، اثربخشی.

بیان مساله

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

* استاد فلسفه دانشگاه تهران

** دانش‌آموخته رشته مدیریت آموزشی دانشگاه الزهرا

است که در آن فعالیت می‌کنند (لوئیس، 1386: vi). مساله 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، 1376: 22)، تحلیل آن به دو مؤلفه متمایز اما مرتبط یعنی کارآیی¹ و اثربخشی² ساده‌ترین و در عین حال کاربردی‌ترین شناسایی بهره‌وری است (شیروانی و صمدی، 1377: 36 و 37).

تمایز کارآیی و اثربخشی را غالباً با جداسازی کار خوب از خوب کار کردن نشان می‌دهند. مفهوم کارایی به شیوه و روش‌های کار برمی‌گردد در حالیکه 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»³. 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:

1. واجد کارایی و اثربخشی: دارای بهره‌وری بالا

2. واجد اثربخشی و فاقد کارایی: دارای بهره‌وری پایین

3. دارای کارایی و فاقد اثربخشی: فاقد بهره‌وری

4. فاقد کارایی و اثربخشی: فاقد بهره‌وری

فرایند بهره‌وری باید با هدف از پیش تعیین شده 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 عامل درونی است. مراد از عامل بیرونی مفید بودن هدف آموزش و مراد از عامل درونی جهت‌گیری فعالیت آموزشی از آغاز تا انجام به سوی هدف یادشده است. بر این اساس، بهره‌وری آموزش محصول دو عملیات مهم در مدیریت علمی آموزش است:

1. هدف‌گذاری یا انتخاب هدف مهم و مورد نیاز

2. ارزیابی مستمر مراحل مختلف آموزش از حیث کارآیی و اثربخشی (فرامرزی قراملکی، 1391: 95-92)

1. efficiency

2. effectiveness

3. «... و اما خداوند، بنده‌ای را دوست دارد که چون کاری انجام می‌دهد، آن را درست (استوار) انجام دهد.» / بحارالانوار، ج 6، ص 240.

تمایز کارآیی 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 به نحو معناداری مرتبط است. چنانچه بیان می‌شود، کارآیی 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، آموزش برای انجام دادن، آموزش و یادگیری برای بودن و...، اما رسالت عمده آموزش و یادگیری تأمین زندگی فرهنگی و شکوفایی جوامع انسانی است (شالبا، 93: 1388). آموزش اخلاق نیز در هر دو بُعد نظری و کاربردی گستره جدیدی است و از آموزش ارزش‌ها تا آموزش منش را فرامی‌گیرد. آموزش منش، آنگونه که امروزه شناخته می‌شود به دهه آخر سده بیستم میلادی برمی‌گردد، وقتی که توماس لینکنا^۱، کتاب «آموزش برای منش»^۲ را در سال 1991 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 1993 منتشر شد. امروزه ادبیات قابل توجهی در آموزش منش وجود دارد و دغدغه بهره‌وری آن سهم قابل توجهی را در این میان به خود 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 کارآیی و اثربخشی نادیده گرفته می‌شود.

سازمان‌های ایرانی، براساس فرهنگ ایران اسلامی نیز با مساله بهره‌وری آموزش اخلاق مواجهه دارند. آموزش منش در تعلیم و تربیت اسلامی جایگاه مهمی دارد و فیلسوفان مسلمان، کسانی چون ابن‌سمنون و فارابی به نظریه‌پردازی در این زمینه پرداخته‌اند. مساله کارآیی و اثربخشی آموزش اخلاق محتاج مطالعات ایرانی است. مهرمحمدی (1388) در مقاله «بازشناسی و ارزیابی نظریه‌های ناظر به آموزش مؤثر 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 کارآیی و اثربخشی متمایز نمی‌شوند. از نظر وی آموزشی اثربخش است که اجمالاً آثار «تربیتی»

1 . Linchona T.

2 . education for character

3 . how our schools can teach respect and responsibility

4 . J. S. Leming

5 . in search of effective education

داشته و منجر به بروز رفتار آگاهانه مطابق با آن هدف باشد. چنین آموزشی، به عبارت دیگر، باید فرد را در عمیق ترین لایه های 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 آموزش ها بسازد که به افراد و گروه هائی شبیه و به افراد و گروه هائی بی شباهت است. آموزش فاقد این ویژگی عبث، ابر و ناکارآمد ارزیابی می شود. با داشتن نگاه حداکثری به آموزش اثربخش در بازه های زمانی کوتاه قابل حصول نیست و نیازمند زمان طولانی می باشد.

مطلوبیت آموزش با این کیفیت، در کلیه ساحت های یادگیری و به ویژه ساحت اخلاق و ارزش ها دارای اهمیت خاص است. حاصل بررسی های وی دستیابی به پنج رویکرد فرهنگی، با محوریت آراء جکسون، سراسون، استن هوس و ویگوتسکی؛ رویکرد تلقینی، با محوریت آراء رگ، فوگارتی و دریک؛ رویکرد هنری، با محوریت آراء برودی و پرکینز؛ رویکرد شناختی، با محوریت آراء ایگن و برونر و رویکرد کنش وری، با محوریت آراء آیزنر است که هر کدام از زاویه ای خاص، موجب احیای اصلی از اصول شناخته شده یادگیری اثربخش می شود و مجموع آن ها می تواند نتایجی نیکو به بار آورد.

در پژوهش حاضر، براساس مبانی اسلامی در آموزش اخلاق، کارآیی و اثربخشی آن در آموزش سازمانی تحلیل می شود. مراد از آموزش اخلاق در سازمان مجموعه برنامه های آموزشی سازمان در همه شکل ها و گونه های آن در سازمان است که سبب ترویج اخلاق در سازمانی می شود. 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 تحویلی نگری در هدف گذاری ترویج اخلاق در سازمان می شود. 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 می گیرد و هم هویت جمعی منابع انسانی لحاظ می گردد که عضویت در سازمان آنها به صورت گروه اجتماعی معین در آورده است. آموزش و ترویج اخلاق اسلامی نیازمند روش های اثربخش است که ما به دنبال جستجوی این راه های اثربخش در این زمینه هستیم.

مساله تحقیق حاضر جستجو از ابعاد مؤلفه های اثربخشی و کارآیی آموزش اخلاق برای منابع انسانی سازمان ها، بر مبنای آموزه های اسلامی است. مراد از مبانی در اینجا ادله نیست و إلا در آن صورت می بایست مساله را بر حسب ادله در اصطلاح رایج نزد اصولیان و فقها بررسی می کردیم. بررسی ارتباط دو سویه بهره وری با اخلاق مقدمه ای برای ورود به مساله تحقیق است.

ارتباط دو سویه اخلاق و بهره‌وری

بهره‌وری ارتباط دو سویه با اخلاق دارد. یک سوی این ارتباط، بهره‌وری در آموزش اخلاق است که مساله 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 شوؤن 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 کار بستن و تصرف امانتدارانه و یا غیرامانتدارانه باشد. در فقه اسلامی هر نوع افراط و تفریط در ارایه خدمات موجب ضمان می‌گردد چرا که با امانتداری ناسازگاری دارد. حرفه‌ای عمل کردن در کسب و کار، امری اخلاقی است و این امر سبب افزایش بهره‌وری و کاهش کم کاری می‌شود. بر همین مبنا کسی که از تخصص و کارایی لازم برای قبول مسئولیت برخوردار نیست نباید آن مسئولیت را بپذیرد (فرامرزی قراملکی، 1386: 223-221). فقها و حقوق‌دانان نیز در تمایز ید امانی و ید ضمانی ملاک‌های مختلفی چون چارچوب توافق، قانون، دوری از افراط و تفریط در تصرف ارایه کرده‌اند (امام، 1386: 267-259).

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 (کارآیی) 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 کارآیی و اثربخشی در انجام مسئولیت‌های حرفه‌ای فارغ نیستند. از ارتباط دو سویه بین آموزش اخلاق و بهره‌وری نتایج فراوانی را در تدوین و اجرای برنامه‌های آموزش اخلاق می‌توان فراگرفت. مهم‌ترین نتیجه این است که تاکید بر کارآیی و اثربخشی برنامه‌های آموزشی در آموزش اخلاق می‌تواند به نحو غیرمستقیم دغدغه کارآیی 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 لوث^۱، 2011). از نظر هریس و همکارانش^۲ (1996) در آموزش اخلاق باید به افزایش «حساسیت اخلاقی» توجه نمود. هنگامی که افراد دارای چشم‌اندازی چند بُعدی باشند موجب می‌شود آنها بر همدل شدن^۳ با دیگران توانا باشند و این حساسیت اخلاقی خود را عمیق‌تر کنند تا بتوانند بر مسائل و تصمیمات که در ارتباط با دیگران تاثیر گذار است، بهتر عمل کنند. همدلی دو عنصر مهم شناخت و تاثیر دارد که در این میان به نظر می‌رسد مؤلفه شناخت نقش معنادارتری را در فرایندهای تصمیم‌گیری اخلاقی داشته باشد.

نیوبری^۴ (2004) معتقد است آموزش اخلاق نوعی درگیری^۵ هوشمندانه است، همانند دانش در خصوص 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 و قابلیت و اعتماد را در توانایی‌های اخلاقی‌شان باشند.

اثربخشی برنامه‌های آموزش اخلاق در سازمان

اثربخشی یعنی انجام دادن کارهای درست به گونه‌ای که تمرکز و تأکید آن بر دست آوردها است، که زمانی به دست می‌آیند که سازمان به هدف‌های خود برسد. تفاوت بنیادی برای بیان اثربخشی سازمان‌ها در شیوه‌ای است که با آن معیار ارزیابی ارائه می‌شود تا مشخص شود که کارکرد سازمان تا چه اندازه خوب است یا می‌تواند باشد (هرسی و بلانچارد^۶، 1384).

اثربخشی در چهار رویکرد مفهوم سازی شده است: رویکرد نیل به هدف، اثربخشی را بر حسب میزان تحقق هدف‌های سازمانی و دستاوردهای نهایی که سازمان برای تحقق آنها پدید آمده است، در نظر می‌گیرد. رویکرد نظام‌مند، اثربخشی سازمانی را بر پایه توانایی در به کارگیری و پردازش داده‌ها و راه‌های گوناگون دستیابی به آنها، و حفظ پایداری و استواری سازمان تعریف می‌کند. در رویکرد عوامل استراتژیک، اثربخشی سازمانی براساس تأمین انتظارات‌های عوامل پیرامونی که پایداری سازمان نیازمند آنها است تعریف

1 . May & Luth

2 . Harris et al

3 . empathize

4 . Newberry

5 . engagement

6 . Hersey & Blanchard

می‌شود. رویکرد ارزش‌های رقابتی نیز، اثربخشی سازمانی را نیازمند شناسایی همه متغیرهای بنیادی تأثیرگذار بر کارکرد سازمان و چگونگی پیوند این متغیرها می‌داند (رابینز^۱، 1386).

براساس گفته علاقه‌بند (1386) ملاک اثربخشی، معمولاً رفتاری است که مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. مع‌هذا، ملاک سنجش صرفاً خود رفتار نمی‌تواند باشد، بلکه رفتار را نسبت به انتظارات معینی که ارزشیابی‌کننده 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.

می و همکارانش^۲ (2009) اثربخشی اخلاق را به عنوان اعتماد به افراد در توانایی‌هایی که به صورت 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^۳ اخلاقی‌شان صورت می‌گیرد، تأثیرگذار است. شجاعت مفهوم و بُعدی در روانشناسی مثبت است که از آن به عنوان اساس و بنیان مثبت از سلامت روحی فرد یاد می‌شود (لوپز و همکاران، 2003). و همچنین شجاعت اخلاقی داشتن شهامتی برای تبدیل نیات اخلاقی به فعالیت است علی‌رغم فشارهایی که از درون و بیرون بر سازمان وارد می‌شود (می و همکارانش، 2003: 255). در واقع شجاعت اخلاقی به افراد کمک می‌کند تا باورها و اعتقادات موثر خود را به طور 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^۴ 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 بر حسب 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

1 . Stephen P. Robbins

2 . May et al

3 . courage

4 . image

است. اگر آنان اخلاق را مجموعه‌ای از پندها و پیمان‌ها، بیانگارند، به سرمایه‌گذاری برای آموزش اخلاق در عمل (و نه گفتار) رغبتی نشان نخواهند داد.

اما اگر آنان، اخلاق را برنامه‌تشخیص و پیشگیری از معضلات رفتاری و رذایل زیانبار اخلاقی و برنامه بهبود رفتار ارتباطی بدانند، دست نیاز به مروّجان اخلاق در سازمان خواهند برد. طب‌انگاری اخلاق که در تمدن اسلامی پیشینه بلند و پُرباری دارد، تلقی دوم را به میان می‌آورد. بنابراین، هر برنامه آموزشی که اخلاق را مجموعه‌ای از پند و پیمان تحویل دهد، فاقد اثربخشی است. چنانچه روشن است، این سخن به معنای 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 بیانگارند، 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 بیابند، در افزایش سطح سلامت خویش و پیشگیری و درمان بیماری‌های نفس خواهند کوشید و در این صورت احساس نیاز به اخلاق افزایش می‌یابد: پژوهشگرانی 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 و امدار تلقی خود از اخلاقند. بررسی تاریخی میراث دانشمندان مسلمان در علم اخلاق، نقش تلقی اخلاق پژوهان در پویای این دانش را نشان می‌دهد (فرامرز قراملکی و حسینی، 1391) تلقی اخلاق پژوهان و مربیان اخلاق از اخلاق به مثابه برنامه پیشگیری و بهبود اثربخشی محتوایی منابع درسی را افزایش می‌دهد.

دو، برون‌داد چند وجهی. نتیجه و برون‌داد آموزش اخلاق صرفاً دانش‌افزایی و حتی مهارت‌افزایی نیست. حصر برنامه‌ها و آموزش اخلاق در افزایش اطلاعات اخلاقی، یاد گرفتن 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 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

سلامت محور از گذار از بیماری نفس به سلامت نفس سخن می گویند و نظریه های اخلاقی کمال محور از گذار از نقصان به کمال بحث می کنند. می توان 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 می شود. این مفهوم می تواند 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 دانش افزایی و مهارت افزایی در پیمودن مسیر تکامل است: پیمودنی مستمر.

سه، مسئولیت پذیری چند وجهی. علم اخلاق در پی تربیت شهروندی است. افزایش مسئولیت پذیری در منابع انسانی که از اهداف آموزش اخلاق است، وجوه مختلف دارد. تحویلی نگری و حصر توجه به یک وجه و غافل ماندن از سایر وجوه می تواند اثربخشی برنامه های آموزشی را کاهش دهد.

سازمان از برنامه های آموزش اخلاق انتظار دارد که منابع انسانی نسبت به وظایف شغلی خود مسئولیت پذیر باشند (مسئولیت حرفه ای)، اما سازمان های اخلاقی در گامی فراتر پای بندی به مسئولیت اجتماعی را هم مورد تاکید قرار می دهند و امروزه مسئولیت پذیری اجتماعی شرکت از CSR به مفهوم فراگیرتر مسئولیت پذیری اخلاقی CER تحول یافته است. CER مسئولیت پذیری در قبال حقوق همه ذی نفعان و صاحبان حق در محیط درونی و بیرونی سازمان است. برنامه آموزش اثربخش موجب افزایش مسئولیت پذیری در فراگیران می گردد. مسئولیت پذیری اخلاقی و اجتماعی در سازمان موجب گسترش دیدگاه چندوجهی و متفاوت می گردد و بر بهره وری متمرکز می شود. مسئولیت پذیری اخلاقی و اجتماعی دارای ساختار پیچیده ای که از ویژگی های مختلف سازمان نشات گرفته و بر سازمان تاثیر می گذارد (کرافت و سینگاپاکدی¹، 1991: 680)

چهار، از تغییر رفتار تا تحول وجودی. گفتیم برون داد آموزش اخلاق تغییر فراگیران است اما متعلق تغییر چیست؟ آیا رفتار یا امری نهانی تر که ریشه رفتارهاست؟ فیلسوفان مشاء تغییر ملکه را مطرح کرده اند. اخلاق در پی کسب فضایل و زدودن رذایل است. رذایل و فضایل ملکات نفسانی است. فارابی (339-260 هـ) در فصول منتزعه متذکر می شود همان گونه که طبیب شناخت تفصیلی به بدن و عوارض آن را لازم دارد مدنی و ملک باید نفس، هیات و اجزاء نفس، عوارض نفس و اجزاء آن از نواقص و رذایل را بشناسند و بدانند این رذایل از کجا، چگونه و چه میزان عارض می شوند. و نیز هیئات نفسانی که انسان با آن خیرات انجام دهد، (پایداری آنان بر اعتدال)، روش زدودن رذایل از اهل مدینه... را باید بدانند. 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، 1405ق. 26 و 30).

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 و اخلاق و به نحوه «بودن» انسان می‌شود. (مطهری، ج 2: 197). و در جایی 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، ج 22، ص 671).

اثربخشی آموزش بر حسب 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 چرا که همه شوون 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 (گوینسبرگ¹، 1995: 68 و 69). برنامه اثربخش در آموزش اخلاق، به تغییر چند وجهی یادشده 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 به ویژه 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 (ص) پنبه در گوش می‌کردند (رضایی بیرجندی، 1381: 80). کارایی دارای چند عنصر 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

1. Guinsburg, T.N.

مقاومت در برابر یادگیری سن افراد است. هرچه سن افراد بالاتر باشد، مقاومت بیشتری در برابر تغییر از خود نشان خواهند داد. از نظر لوین^۱ (1951) چیزی که برای تغییر لازم است استفاده از استراتژی‌هایی به منظور 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 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. برنامه‌ای کارایی لازم را دارد که بتواند مقاومت را کاهش دهد.

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

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^۲ (1932) در کتاب «انسان اخلاقی و جامعه غیراخلاقی»^۳ 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

1 . Lewin, k

2 . Niebuhr

3 . Moral Man and Immoral Society به چاپ 1386، اجتماعی، و 1386

رسیده است.

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 سزاینی 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 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 هر چه 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 نظریه‌ها امکان و نیز سهولت و دشواری آموزش‌های اخلاقی تبیین می‌شود. نظریه‌های اخلاقی و یادگیری کارا باید واقع‌گرا، فراگیر و غیر تحویلی‌نگری باشد تا بتواند به عنوان پشتوانه‌ای در حوزه آموزش اخلاق بکار روند.

الف) پیائزه^۱. ژان پیائزه در شمار نخستین روان‌شناسانی است که مسأله 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 (1965). 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 فرامی‌گیرد. 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، 1384: 88-87).

1 . Piaget

2 . heteronomous morality

ب) کلبرگ^۱. وی (1955) تحقیقاتش را در زمینه رشد و تحول اخلاقی به شیوه پیاژه دنبال کرد و همانند پیاژه معتقد است که رشد اخلاقی براساس توانایی‌های شناختی شکل می‌گیرد و قضاوت اخلاقی پایه و اساس نظریه کلبرگ در رشد اخلاقی شناختی است (کلبرگ، 1969). او معتقد است میزان رشد اخلاقی در افراد دارای سطوحی است و هر سطح دارای دو مرحله به عنوان زیر مجموعه می‌باشد. این سطوح عبارتند از:

1. سطح اخلاق پیش قراردادی: رفتار در این سطح براساس اجتناب از تنبیه و کسب پاداش تبیین می‌شود.
2. سطح اخلاق قراردادی: در این سطح معیارهای اخلاقی درونی می‌شوند و تمایل به سازگاری و هماهنگی با نظم اجتماعی و حفظ و نگهداری این نظم دارند.
3. اخلاق فوق قراردادی: در این دوره استدلال‌ها و قضاوت‌های افراد درونی شده و رفتار اخلاقی به وسیله یک رمز اخلاقی درونی شده هدایت می‌شود. در این دوره، اخلاق بر اساس اصولی جهانی و برتر از قراردادهای اجتماعی است و رفتار اخلاقی دیگر به تصویب و اجازه یا جلوگیری و نهی دیگران بستگی ندارد (مرزوقی، 1376: 31-30).

رست^۲، مدل مرفله‌ای خودش را به عنوان 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 این رو روست که آنان را نئوکلبرگی می‌نامند. از نظر رست چهار مؤلفه روانشناختی که زیربنای یک عمل اخلاقی است، عبارتند از: 1- حساسیت اخلاقی؛ 2- قضاوت اخلاقی؛ 3- انگیزش اخلاقی و 4- شخصیت یا خلق اخلاقی (فرید و دیگران، 1389، ص 93).

ج) **نظریه یادگیری شناختی-اجتماعی بندورا**^۳. این نظریه با تاکید بر نقش فعال یادگیرنده در بافت اجتماعی و در نظر گرفتن نقش الگوها در اجتماع تبیین شده و علاوه بر حوزه رفتاری، حوزه‌های شناختی (انگیزش، خودتنظیمی، حافظه و زبان) و اجتماعی و تعامل آنها با هم را نیز دربرمی‌گیرد. از این رو این نظریه در مباحثی چون باورهای خودکارآمدی و خودتنظیمی بزرگسالان و همچنین در فعالیت‌های روان‌درمانی و اصلاح رفتار، ارتباطات اجتماعی نیز 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

1 . Kohlberg
2 . Rest
3 . Bandura A.

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، معدنی، رضوی، 1390). خوداثربخشی از مقولات روانشناسی نشأت می‌گیرد و در آن معتقد هستند که فرد می‌تواند به صورت موفقیت‌آمیزی یک وظیفه را به عهده بگیرد. بنابراین تاثیری ژرفی بر رفتار دارد و پیشرفت را نیز تحت تاثیر قرار می‌دهد (بندورا، 1997). بنابراین برنامه‌های آموزشی که القاکننده حس شایستگی و 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 مسئولیت‌پذیری بیشتری نسبت به برنامه‌هایی که در آنها مشارکت کرده‌اند، داشته باشند.

بندورا می‌گوید 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 الگو برداری به چگونگی فرایندهای شناختی و رمزهای زبانی و تخیلات و دیگر ویژگی‌های ذهنی الگودهنده بستگی دارد (لطف‌آبادی، 1384: 92).

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 دانش افزایی به تهذیب نفس و تخلّق به صفات بیانجامد تأکید کرده است: «علم مدنی (علم اخلاق) از انواع 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 و در وجود او پایدار نمود» (فارابی، 1384: 207). هم‌آموزه‌های 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 می‌کنیم. 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 به عنوان 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 پای بند باشد. همچنین اصل تقدّم موعظه خویش بر

موعظه دیگران (عظ نفسک قبل أن تعظ غیرک) بر همین اصل تقدّم رفتار درون شخصی بر رفتار برون شخصی استوار است. این سخن بدین معناست که اصل تقدّم تربیت خویش بر تربیت دیگران همان اصل تقدّم رفتار درون شخصی بر رفتار برون شخصی نیست بلکه اولی استوار بر دومی است: ابتناء لازم بر ملزوم (فرامرز قراملکی، 1389: 57-41). توجه به این اصل کارایی برنامه آموزش اخلاق را افزایش می دهد.

هفت، سازگاری گفتار با رفتار.

متخصّصان تعلیم و تربیت بیشتر بر اهمیت کونوا دعاة للناس بغير السننکم¹ توجه کرده اند، بطوری که در امر آموزش و پرورش بر «کردار رساتر از گفتار²» و «در صد گفته چون نیم کردار نیست» رسیده اند (مهرمحمدی، 1383: 633 و بعد). وقتی فردی را به اخلاق فرامی خوانیم و یا برنامه آموزش را اجرا می کنیم، یادگیرنده با دو پدیده روبروست: دعوت ما که غالباً با زبان است و به صورت گفتار یا نوشتار ارایه می گردد 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 می یابد و این بخاطر آن است که حرکات و کردار هر کس گواهی بر اعتبار سخنان اوست و اثربخشی بیشتر آموزش را بدنبال خواهد داشت. هر گونه تعارض میان این دو پدیده کارایی آموزش اخلاق را کاهش می دهد و هم سویی این دو امر (گفتار با رفتار) کارایی را افزایش می دهد. به همین جهت در متون دینی بر هم سویی گفتار با رفتار تأکید شده است: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ»³ همچنین است روایت نورانی «عظ نفسک قبل ان تعظ غیرک».

امام علی (ع) در حکمت 73 نهج البلاغه⁴ «مَنْ نَصَبَ نَفْسَهُ لِلنَّاسِ أَمَاماً فَلْيَبْدَأْ بِتَعْلِيمِ نَفْسِهِ قَبْلَ تَعْلِيمِ غَيْرِهِ؛ وَلَيْكُنْ تَأْدِيبُهُ بِسِيرَتِهِ قَبْلَ تَأْدِيبِهِ بِلِسَانِهِ؛ وَ مُعَلِّمُ نَفْسِهِ وَ مُؤَدِّبُهَا أَحَقُّ بِالْإِجْلَالِ مِنْ مُعَلِّمِ النَّاسِ وَ مُؤَدِّبِهِمْ» نیز به دو اصل عمده تقدّم تربیت اخلاقی خویش بر تربیت اخلاق دیگران و تقدّم آموزش به سیره و رفتار بر آموزش به

1. کلینی، کافی، تهران، دارالکتب الاسلامیه، 1365، ج2، ص78.

2. Action Speaks Louder than Speech

3. ای کسانی که ایمان آورده اید چرا چیزی می گوئید که انجام نمی دهید که نزد خدا سخت ناپسند است (صف/2).

4. هر کسی که خود را برای مردم امام قرار دهد، بایستی قبل از تعلیم دیگران به تعلیم خویش بیآغازد؛ و باید پیش از آنکه دیگران را به زبان تربیت کند به وسیله سیرت خویش آنان را تأدیب کند، و کسی که خویش را تعلیم و تأدیب می کند ارج نهادنی تر از معلّم و مؤدب مردم است.

گفتار در تربیت اخلاقی توجه می‌کند که این دو اصل از شرایط کارآمدی برنامه‌های آموزش اخلاق به شمار می‌رود (فرامرز قراملکی، 1389: 57-41).

نتیجه

مطالعه حاضر ضرورت و فواید تمایز کاری 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، به عنوان مثال اخلاق به عنوان 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 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

- قرآن کریم.
- استیفن پی. رابینز، 1386، مبانی رفتار سازمانی، مترجم علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- امام سید محمدرضا، 1386، «مبانی فقهی و حقوقی امانتداری»، در: اخلاق حرفه‌ای در تمدن ایران و اسلام، به اهتمام احد فرامرز قراملکی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- پال هرسی، کنت بلانچارد، 1389، مدیریت رفتار سازمانی، مترجم علی علاقه‌بند، تهران، امیرکبیر، چاپ 32.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی طاهره، معدنی صدیقه، رضوی بی‌بی زهرا، 1390، «نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی بندورا و دلالت‌های تربیتی آن»، اولین همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت، 3-2 آذرماه، دانشگاه فردوسی مشهد، ص 253-231.
- خاکی غلامرضا، 1376، آشنایی با مدیریت بهره‌وری، تهران، سایه‌نما.

- رضایی بیرجندی علی، 1381، «تلاشی نو در تدوین مبانی، منابع، قواعد و علوم مورد نیاز در تفسیر قرآن»، مبلغان، اسفندماه، شماره 38، ص 80. (پایگاه اطلاع رسانی حوزه: <http://www.hawzah.net>).
- سید رضی، نهج البلاغه، ترجمه فیض الاسلام، 1351 ش.
- شالباف عذار، 1388، «نگاهی به معضلات و الگوی راهبردی ترویج اخلاق در سازمان‌های آموزشی»، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال چهارم، شماره‌های 1 و 2، ص 103-93.
- شیروانی علی‌رضا، صمدی بهمن، 1377، «مفهوم بهره‌وری و راههای ارتقاء بهره‌وری نیروی انسانی (1)»، فرهنگ و تعاون، شماره 9، ص 41-36.
- علاقه‌بند علی، 1386، مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی، تهران، روان.
- فارابی ابونصر، 1405 ق.، فصول منتزعه، محققه الدكتور فوزی متری نجار، تهران، الزهرا.
- فارابی ابونصر، 1384، احصاء العلوم، ترجمه حسین خدیو جم، تهران: علمی و فرهنگی.
- فرامرز قراملکی احد، 1389، بنیان اخلاقی اصلی تقدم تعليم و تربیت خویش بر تعليم و تربیت دیگران در پرتو حکمت 73 نهج البلاغه، فصلنامه پژوهش‌های نهج البلاغه، ص 41-57.
- فرامرز قراملکی احد، 1386، «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.
- فرامرز قراملکی احد، 1391، روش‌شناسی مطالعات دینی، مشهد، دانشگاه علوم اسلامی رضوی، چاپ هفتم.
- فرامرز قراملکی احد، حسینی سیده مریم، 1391، «طب‌انگاری اخلاق و لوازم آن»، فصلنامه اخلاق.
- فرید ابوالفضل، سعدی پور اسماعیل، کریمی یوسف و فلسفی نژاد محمدرضا، 1389، «اثربخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفاف‌سازی ارزش‌ها، و تلفیقی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان»، فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز، سال پنجم، شماره 19، ص 111-91.
- کلینی، کافی، 1365، تهران، دارالکتب الاسلامیه، ج 2.
- لطف‌آبادی حسین، 1384، «نقد نظریه‌های رشد اخلاقی پیاژه، کلبرگ و باندورا و آرایه الگویی نو برای پژوهش در رشد اخلاقی دانش‌آموزان ایران»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره 11، سال چهارم، ص 107-79.
- لوئیس ویلیام، 1386، قدرت بهره‌وری، مترجم آرش پازوکی، تهران، میثاق همکاران.

- مجلسی محمدباقر، 1403ق، بحارالانوار، بیروت، مؤسسه الوفاء، ج 6.
- مرزوقی رحمت‌الله، 1376، «کاربردهای آموزشی... نظریه رشد اخلاقی پیاژه و کلبرگ (1)»، فصلنامه تربیت، سال سیزدهم، شماره سوم، ص 29-32.
- مرزوقی رحمت‌الله، 1376، «کاربردهای آموزشی... نظریه رشد اخلاقی پیاژه و کلبرگ (2)»، فصلنامه تربیت، سال سیزدهم، شماره چهارم، ص 41-43.
- مطهری مرتضی، 1384، مجموعه آثار، ج 22، تهران، صدرا.
- مطهری مرتضی، 1383، یادداشت‌های استاد مطهری، ج 2، تهران، صدرا.
- مهرمحمدی محمود، 1388، «بازشناسی و ارزیابی نظریه‌های ناظر به آموزش موثر ارزش‌ها با تاکید بر سنین کودکی»، ارائه شده در: نشست علمی فرهنگی اینثار و شهادت، دانشگاه شیراز، 25 آذرماه.
- مهرمحمدی محمود، 1383، برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد، به‌نشر.
- نیبور راینهولد، 1389، انسان اخلاقی و جامعه غیراخلاقی، مترجم رستم فلاح، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

- Annette Kusgen McPaniel, 1998, Character Education: Developing Effective Programs, V.36, N.2 Available at: www.joe.org/joe/1998april/a3php
- Bandura, A., 1997, Self-efficacy: The exercise of control, New York, Freeman.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M., 1985, Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, New York, Plenum.
- Guinsburg, Thomas, N. , 1995, "effective and ethical practice in lifelong learning", Canadian Journal University Continuing education. Vol.22, No.1, Spring, p.67-75.
- Harris, C. E., Jr. ,2008, The good engineer: Giving virtue its due in engineering ethics. Science and Engineering Ethics, 14(2), 153-164.
- 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.
- 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.
- 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.
- Leming J. S., 1993, In search of effective character education, Educational leadership, 51, pp.63-71.
- Lepper, M. R. & Greene, D., 1978 , the hidden costs of reward, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

- Lewin, K., 1951, *Field theory in social science*, Harper and Row, New York, NY.
- Lewis William W. , 2004, "The Power of Productivity: Wealth, Poverty, and the Threat to Global Stability", University of Chicago Press, Apr 16.
- Lickona, T., 1991, *Education for character: How our schools can teach respect and responsibility*, New York: Bontam Books.
- 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.
- 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.
- 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.
- Newberry, B., 2004, "The dilemma of ethics in engineering education", *Science and Engineering Ethics*, 10, pp.343–351.
- Niebuhr R., 1932, *Moral Man and Immoral Society: A Study in Ethics and Politics*, Charles Scribner's Sons, The Scribner Library, New York.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press.
- 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.