



بررسی و اولویت‌بندی رویکرد تربیت اخلاقی فرماندهان صف یکی از دانشگاه‌های نظامی

اکرم علیمردانی^۱ | سمیه تنهایی سیس^۲

چکیده

هر سازمانی نیازمند پرورش مربیان و اساتیدی است که با الهام از تجربیات گذشته و با مدنظر قرار دادن مبانی و ارزش‌ها، توان تربیت فکری، فرهنگی و اخلاقی نیروهای خود را مضاعف نماید. پژوهش حاضر باهدف بررسی و اولویت‌بندی رویکرد تربیت اخلاقی فرماندهان صف یک دانشگاه نظامی انجام شد و از نظر هدف کاربردی، با روش توصیفی پیمایشی بود. جامعه آماری شامل کلیه فرماندهان صف (اعم از زن و مرد) به تعداد ۸۰ نفر بود. تعداد نمونه برابر با جامعه و روش نمونه‌گیری تمام شمار بود و برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. این پرسشنامه دارای سه مؤلفه و ۲۴ گویه بود. یافته‌ها بر اساس مقادیر آماری میانگین، میانه، مد، تی و آنووا مورد تحلیل قرار گرفت؛ آن‌ها نشان دادند که از بین سه رویکرد تربیت اخلاقی فضیلت گرا، مراقبت گرا و عدالت گرا، فرماندهان صف رویکرد عدالت گرا را با میانگین ۲/۲۰ به‌عنوان رویکرد رتبه اول خود انتخاب و بکار گرفتند. نتایج تأکید بر یکسان بودن رویکرد تربیت اخلاقی فرماندهان فارغ از جنسیت، میزان تجربه و درجه شغلی آن‌ها داشت و رویکرد عدالت گرا در تعامل روزانه بین افسران صف و دانشجویان بیشترین کاربرد را دارد.

کلیدواژه‌ها: تربیت اخلاقی؛ رویکرد فضیلت گرا؛ رویکرد عدالت گرا؛ رویکرد مراقبت گرا؛ فرماندهان صف.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.3.2.2

۱. نویسنده مسئول: استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده مدیریت منابع انسانی، دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران.

Alimardaniak01@gmail.com

۲. مربی، گروه نظامی، دانشکده علوم و فنون انتظامی، دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران

Delaram20162019@gmail.com

مقدمه

تربیت اخلاقی فراهم نمودن زمینه‌ای است برای واقعیت یافتن نیکی طبیعت انسان، پیدا شدن و به کار آمدن وجدان اخلاقی فرد تا با تکیه بر درون‌مایه‌های فطری خویش آنچه خیر و فضیلت است کشف کند (حاجی ده آبادی، ۱۳۹۶: ۱۱). اهمیت تربیت اخلاقی در نظام‌های آموزشی و پرورشی امری بدیهی و غیرقابل انکار است. اصولاً اخلاق و تربیت اخلاقی، یکی از ارکان اساسی فرهنگ بشری را تشکیل می‌دهد. به همین دلیل این موضوع از دیرباز در فرهنگ اسلامی مورد توجه بوده و امروز نیز در بسیاری از کشورها مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (سلحشوری، ۱۳۹۲). برخی کشورها مانند چین، کره و ژاپن در برنامه درسی دوره‌های تحصیلی مدارس ماده درسی خاصی به نام اخلاقیات در نظر گرفته‌اند. در واقع هر نظام آموزشی نظریه اخلاقی و مدل تربیتی خاصی را در برنامه‌های تربیتی - اخلاقی خود مبنا قرار می‌دهد. (وجدانی، ۱۳۹۷: ۹۶).

هر سازمانی برای دستیابی به اهداف سازمانی ناچار به تربیت و آموزش کارکنان خود است و برای اینکه بتواند این نقش را در بستر زمانی به‌خوبی ایفا نماید هم باید به اخلاق درون‌سازمانی کاملاً پایبند باشد و هم نیازمند پرورش مربیان و اساتیدی است که با الهام از تجربیات گذشته و با مدنظر قرار دادن مبانی و ارزش‌ها، توان تربیت فکری، فرهنگی، دینی و اخلاقی نیروهای خود را مضاعف نمایند (شاه قلیان قهفرخی و همکاران، ۱۳۹۸: ۹۴). در این راستا اساسی‌ترین مسئولیت ذاتی فرماندهان و مدیران کوشش در مسیر تعالی بخشیدن به شخصیت اسلامی و انسانی و حفظ و ارتقای روحیه کارکنان یگان جمعی و تعلیم و تربیت کارکنان و... است.^۱ بی‌شک می‌توان گفت فرماندهان و مدیران نیروهای نظامی، مسئولیتی خطیر در اجرای سیاست‌ها و تدابیر آن داشته و علاوه بر مدیریت، دارای نقش‌های دیگری نظیر رهبری، مربیگری، پدری، معلمی، مشاوره‌ای و... هستند (سوری، ۱۳۸۹). از سوی دیگر پژوهش‌های انجام‌شده نیز نشان داده است که تأثیر تربیتی فرماندهان صف در تربیت دانشجویان و شکل‌گیری مبانی انضباطی در آن‌ها انکارناپذیر است از جمله احمدی و جوادیان (۱۳۸۹) در پژوهش خود نشان دادند که فرماندهان بر نهادینه کردن

۱. برگرفته از آیین نامه انضباطی نیروهای مسلح ج.ا.ایران؛ فصل ششم

انضباط دانشجویان تأثیر دارند، لذا باید در انتخاب، آموزش، رشد و کنترل فرماندهان صف، دقت کافی به عمل آید. همچنین بختیاری و شایگان (۱۳۹۹) در پژوهش خود نشان دادند: فرماندهان باید خود عامل به آنچه می‌گویند باشند و قبل از آنکه رفتاری از دانشجویان بخواهند خودشان به آن عمل کنند، زیرا آن‌ها فرمانده را الگوی خود می‌دانند. عملکرد فرماندهان در تمامی ابعاد پنداری، رفتاری و گفتاری می‌تواند الگویی همیشگی در ذهن دانشجو ایجاد نماید. الگوی تربیتی که از سوی فرماندهان صف مورد استفاده قرار می‌گیرد یقیناً در پرورش خصایص اخلاقی و ویژگی‌های فردی دانشجویان مؤثر واقع شده و دارای اهمیت است زیرا رویکردها و الگوها در هر حوزه معرفتی، نقشی کلیدی در گسترش و کاربست آن حوزه ایفا می‌کنند. تربیت اخلاقی نیز در جوامع مختلف با توجه به زیرسازهای اجتماعی و فلسفی متنوع دارای الگوهای مختلفی است (کاکوجویاری، ۱۳۸۵ به نقل از قنذیلی و عالی، ۱۳۹۰: ۲۸-۲۹). امروزه با توجه به این که مدیران و سیاست‌گذاران دانشگاه مورد مطالعه تأکید بر رویکرد تربیتی را در تمامی ارکان آموزشی و پژوهشی خود در اولویت قرار داده‌اند و با طراحی الگوی تربیت دانشجویان در سال ۱۳۹۹ سعی در اجرایی سازی آن دارند. لذا به منظور حصول به این هدف اتخاذ الگوی تربیت اخلاقی مناسب توسط اساتید، مربیان و فرماندهان و مدیران آن دانشگاه ضروری است تا ضمن اتخاذ رویه‌ای واحد زمینه مناسب جهت اجرایی سازی الگوی تربیتی دانشگاه و دستیابی به ارزش‌های اخلاقی و تربیتی آن حاصل گردد. از این روی پژوهشگران با توجه به نقش فرماندهان صف دانشگاه در تحقق اهداف تربیتی و اخلاقی دانشگاه بر آن شدند تا با پژوهشی علمی نسبت به بررسی اولویت‌بندی رویکرد تربیت اخلاقی فرماندهان صف در تعامل با دانشجویان جامعه هدف اقدام نمایند.

مبانی نظری

توجه به این که جوامع چه ارزش‌هایی را به جوانان عرضه می‌کنند و چگونه و با چه رویکردها و روش‌هایی، اخلاقیات و ارزش‌ها را به آن‌ها می‌آموزند، موضوعی است که از قدیم‌الایام تا قرن بیستم مورد توجه فلاسفه و دانشمندان بوده است. سیره معصومین (ع) در تربیت اخلاقی دارای دو رویکرد پیشگیرانه و درمانگرانه است. در رویکرد پیشگیرانه بدون اینکه از طرف متربی خطای اخلاقی صورت گرفته باشد به منظور جلوگیری از آن توصیه‌هایی می‌شود؛ اما در رویکرد درمان

گرایانه مداخله تربیتی بعد از ارتکاب خطای اخلاقی صورت می‌گیرد (محمودیان، ۱۳۹۸: ۱۲۶). از نظر علامه طباطبایی (ره) به‌عنوان رئالیسم اسلامی هدف غایی تربیت اخلاقی دستیابی به سعادت دنیوی و اخروی عامل اخلاقی است (برادران و همکاران، ۱۳۹۸: ۵۷).

تقریباً ۲۶ رویکرد در متون علمی مرتبط در حوزه تربیت اخلاقی مورد توجه امامان معصوم (ع)، علمای دین و اندیشمندان برجسته‌ی حوزه علوم انسانی بوده است، از جمله رویکردهای فضیلت محور، اصل محور، پیامد گرا، علمی، شناختی، تبیین ارزش‌ها، اخلاق عدالت گرا، اخلاق مراقبت گرا، اخلاق مبتنی بر نقد اجتماعی و ... (سجادی، ۱۳۷۹). از سوی دیگر توسط صاحب‌نظرانی چون جان الیاس سه رویکرد رایج تربیت اخلاقی (رویکرد فضیلت گرا، رویکرد عدالت گرا و رویکرد مراقبت گرا) نیز مورد تأکید بوده است که در تحقیق حاضر نیز مورد استفاده قرار گرفت. قبل از آن ضروری است تا به‌طور مختصر این رویکردها معرفی گردند.

رویکرد فضیلت گرا

در اخلاق فضیلت گرا درستی و نادرستی عمل ناظر بر فاعل و ارزش‌های اخلاقی وی است. از نظر متفکرین این حوزه من جمله هرست هاوس، در این رویکرد شخصیت، نیت و رفتار فاعل اهمیت بنیادی دارد (کاویانی تبریز، ۱۳۹۲: ۱). این رویکرد بیشتر بر شخصیت و منش فاعل تأکید دارد تا فعل، کردار و فعل درست را بر اساس فاعل فضیلت مند تبیین می‌کند (مدنی، ۱۳۹۴: ۵). اخلاق فضیلت در واقع پاسخی است به این پرسش دیرینه سقراط که می‌پرسد: «چگونه باید زیست؟» و صاحبان اصلی این اخلاق، سقراط، افلاطون و ارسطو پاسخ می‌دهند: «فضیلت مندانه». احکام اخلاقی در اینجا نه ناظر به وظیفه‌اند و نه ناظر به الزام بلکه فعل اخلاقی همان است که فاعل فضیلت مند انجام می‌دهد (خزایی، ۱۳۸۰: ۳). برای متمایز ساختن رویکرد فضیلت از رویکردهای دیگر نخستین معیار این است که آن، معطوف به ترویج فضائل است (کارواستوتل، ۱۹۹۹: ۴).

فضائل اخلاقی که در سیره‌های نقل شده مورد اهتمام قرار گرفته است عبارت‌اند از: راست گویی، انصاف، مواسات، امانت‌داری، ورع، وحدت، آشتی، صلح ارحام، رسیدگی به ایتام، همسایه داری، صبر و ... (محمودیان و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۳۹). اجتماع ایدئال انسانی که در اصطلاح فارابی مدینه فاضله خوانده می‌شود متشکل از افرادی است که می‌توانند به برترین خیر و کمالات انسانی دست یابند (امینی مشهدی، ۱۳۹۳: ۶۸). تربیت اخلاقی از دید اخلاق فضیلت

مرادف با ترویج کیفیت‌های متعالی اخلاقی یا منشی (فضایل) است و نه مهارت‌آموزی اجباری یا تحمیل ممنوعیت‌ها. تحول اخلاقی منسجم و یکپارچه در گرو معرفی نمونه‌هایی چون والدین، معلمان و افراد دیگر است (غفاری و همکاران، ۱۳۸۰: ۱۷۱).

رویکرد عدالت‌گرا

اولین ویژگی عدالت از نظر سندل این است که عدالت و فضیلت قابل جدا شدن از یکدیگر نیستند و باید دربرگیرنده‌ی پرورش فضیلت و خیر عمومی باشد. رولز معتقد است برای تأمل درباره عدالت باید اهداف خاص، وابستگی‌ها و تلقی‌هایمان درباره زندگی سعادت‌مندان را کنار بگذاریم و تأمل‌های اخلاقی برای آنکه ما را به عدالت یا حقیقت اخلاقی رهنمون شود باید به صورت یک تلاش جمعی در نظر گرفته شود (توسلی رکن‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۷۰-۱۶۳).

شهید مطهری عدالت را رعایت حقوق افراد و عطا کردن حق هر ذی‌حق به او می‌داند و در جای دیگر می‌گوید: «از نظر علی (ع) آن اصلی که می‌تواند تعادل اجتماع را حفظ کند و همه را راضی نگه دارد، به پیکر اجتماع سلامت و به روح اجتماع آرامش بدهد عدالت است» (مطهری، ۱۳۵۴: ۶۲-۵۹؛ مطهری، ۱۳۷۲: ۳۸). در این راستا عدالت رویه‌ای عبارت است از ادراک افراد نسبت به عادلانه بودن رویه‌هایی که برون داده‌های دریافت شده را تعیین می‌کنند. برای قضاوت درباره عدالت رویه‌ای افراد به معیارهای مختلفی توجه دارند که برخی از آن‌ها به این شرح است:

- ۱- تبیین هنگام تصمیم‌گیری ۲- سازگاری هنگام کاربست قوانین ۳- درستی در استفاده از اطلاعات ۴- فرصت شنیده شدن ۵- حفاظت در برابر تمایلات (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۱۳).

رویکرد مراقبت‌گرا

صاحب‌نظران رویکرد مراقبت‌گرا، بر ضد نظریه‌های اخلاقی تکلیف‌گرای کانت و نتیجه‌گرای میل می‌شورند و در سه نقطه خود را از آن‌ها متمایز می‌کنند: (۱) جزئی‌نگری، (۲) طرفداری، (۳) اصل محبت و به کارگیری عواطف. در واقع با این سه تمایز می‌توان نقدهای اخلاق مراقبت را بر این نظریات اخلاقی درک کرد؛ این نظریه‌ها عام، بی‌طرف و عقلانی هستند در حالی که طرف

داران مراقبت گرایان منکر قواعد عام اخلاقی هستند، فاعلان اخلاقی در مباحث اخلاقی درگیر می‌شوند و جانب‌داری می‌کنند و آن‌ها تأکید بر احساسات دارند (اسلامی، ۱۳۸۷: ۱۷). برخی معتقدند، در اخلاق مراقبت، شرط اول یعنی وجود ارتباط بین دو فرد برای رخ دادن مراقبت ضروری نیست. همچنین آن‌ها مراقبت را فعلی دوجانبه تعریف نمی‌کنند. لذا فرد مراقبت‌کننده ممکن است از طرف فرد مراقبت‌شونده به‌طور متقابل مراقبت دریافت کند یا برعکس مورد هیچ‌گونه مراقبتی قرار نگیرد و همچنین رفتار با افراد نه‌تنها از روی احترام بلکه با تلاش برای همدلی با آن‌ها است (گریمشا، ۲۰۰۵؛ اتیس، ۲۰۱۶) اخلاق مراقبت بر اهمیت واکنش به افراد تأکید می‌کند.

اخلاق مراقبت دارای پنج خصیصه کلیدی توجه اخلاقی، درک همدلانه، هوشیاری ارتباطی، فراگیری و پاسخ است. فعل مراقبتی در صورتی به بهترین شکل ممکن رخ می‌دهد که فردی که توان مراقبت دارد به فرد دیگر توجه داشته باشد، موقعیت را از دیدگاه او ببیند، نسبت به نیازهای او احساس مسئولیت کند و برای پاسخ‌گویی به نیاز او به شیوه‌ای که موجب رشد و پرورش باشد از او مراقبت کند و سپس واکنش او را در مقابل مراقبت در نظر بگیرد (هلد، ۲، ۲۰۰۶). نظریه‌پردازان مراقبت معتقدند، رفتار با افراد را نه‌تنها از روی احترام بلکه با تلاش برای همدلی با آن‌ها باید انجام داد (بلوم، ۲، ۲۰۰۱).

پیشینه پژوهش

جوآنا لودویکا پکالا^۱؛ (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «تربیت اخلاقی در مطالعات معلمان» نشان داد که دانشجویان به اهمیت شایستگی اخلاقی بالا در کار حرفه‌ای معلمان اعتقاد دارند و نیز آنروشا بانا^۲؛ (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «ایجاد رهبری اخلاقی از طریق آموزش و رویکرد توسعه در یک موسسه آموزش عالی در آفریقای جنوبی» نشان داد سرمایه‌گذاری در آموزش توسعه می‌تواند منجر به ارتقاء سبک رهبری اخلاقی شود که به‌نوبه خود می‌تواند تأثیر مثبتی بر کارکنان

1. Grim Shaw
2. held
3. Blum
4. JOANNA LUDWIKI PEKALA
5. AnrushaBhana

داشته باشد. از سوی دیگر زدنگ میکولکا^۱ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «توسعه پیش نیازها برای رهبری اخلاقی در ارتش جمهوری چک» به این نتیجه رسید که در جامعه هدف هیچ روش جامعی از نظر محتوا و کارکنان کافی برای آموزش اخلاقی و توسعه اخلاق حرفه‌ای وجود ندارد و به‌طور سیستماتیک در آموزش عملی اجرا نمی‌شود.

شاه قلیان قهفرخی (۱۳۹۸)، در پژوهشی با عنوان «تعیین عوامل مؤثر بر ارتقای نقش تربیت دینی و اخلاقی مربیان در یک دانشگاه نظامی» به این نتایج دست یافت که بر اساس شاخصه‌های تأثیرگذار بر نقش تربیتی مربیان نظامی، این افراد باید جهت خودسازی دینی و اخلاقی، بر موارد مؤثر به صورت فردی همت بیشتری گمارده و آن مجموعه نیز با بازنگری نسبت به اولویت‌های سازمانی جهت ارتقای مربیان، برنامه‌ریزی‌های دقیق و موردنیاز را داشته باشد. زبان دان (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «مقایسه مفهوم، اهمیت و روش‌های تربیت اخلاقی در غرب و اسلام» به بیان گفته‌های مربوط به تربیت اخلاقی، مفهوم شناسی تربیت اخلاقی و ارزشی و ذکر خلاصه و مفید روش‌ها و رویکردهای تربیت اخلاقی و ارزشی پرداخته است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش کمی حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها دارای روش توصیفی پیمایشی است. جامعه پژوهش کلیه فرماندهان صف شاغل در یکی از دانشگاه‌های نظامی اعم از زن و مرد در سال ۱۴۰۰ به تعداد ۸۰ نفر بود. روش نمونه‌گیر تمام شمار و ابزار پژوهش نیز پرسشنامه‌ای محقق ساخته با سه مؤلفه و ۲۴ گویه بود که با توجه به سه رویکرد تربیتی مستخرج از ادبیات تحقیق (فضیلت‌گرا، عدالت‌گرا و مراقبت‌گرا) تنظیم گردید. پس از طراحی گویه‌ها و تأیید روایی صوری پرسشنامه با توزیع آن‌ها در بین ۱۲ نفر از اعضای جامعه هدف، روایی محتوایی پرسشنامه نیز با اخذ نظر و قضاوت کارشناسان، صاحب‌نظران و خبرگان حوزه تربیت اخلاقی تأمین شود و پایایی ابزار پژوهش با آزمون آلفای کرونباخ با ۷۵ درصد مورد تأیید قرار گرفت. در این پژوهش پس از دسته‌بندی، مرتب کردن و سازمان‌دهی داده‌ها به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های تمایل مرکزی و پراکندگی و نیز آزمون T و آنووا استفاده شد.

1. ZdenekMikulka

سؤالات پژوهش

سؤال اصلی پژوهش عبارت بود از:

۱. رویکرد تربیت اخلاقی فرماندهان صف یکی از دانشگاه‌های نظامی به ترتیب کدام اند؟ و در راستای پاسخ‌گویی به سؤال اصلی به سؤال فرعی زیر پاسخ داده شد.
۲. به چه میزان رویکرد فضیلت‌گرا، عدالت‌گرا و مراقبت‌گرا مورد استفاده فرماندهان صف دانشگاه است؟ و اولویت بکارگیری آن‌ها چگونه است؟

یافته‌های پژوهش

الف: توصیف داده‌ها

وضعیت جمعیت شناختی پاسخ‌دهندگان برحسب سن، جنسیت، سابقه خدمت در صف دانشجویی و عنوان شغل در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول شماره ۱: توزیع فراوانی نمونه آماری بر اساس جنسیت، سابقه خدمت و عنوان شغل

مؤلفه	زیر مؤلفه	فراوانی	درصد
دوره سنی	۲۰-۳۰	۵۲	٪۶۵
	۳۱-۴۰	۱۹	٪۲۴
	۴۱-۵۰	۳	٪۴
	۵۱-۶۰	۱	٪۱
	جمع‌بندی	۷۵	٪۹۴
	از دست‌رفته	۵	٪۶
جنس	مرد	۷۳	٪۹۱
	زن	۷	٪۹
سابقه خدمت در صف دانشجویی	بدون سابقه	۱۹	٪۲۴
	۱-۵ سال	۳۹	٪۴۹
	۶-۱۰ سال	۱۰	٪۱۲
	بالای ۱۰ سال	۹	٪۱۱
	جمع‌بندی	۷۷	٪۹۶
	از دست‌رفته	۳	٪۴
شغل سازمانی	فرمانده تیپ	۴	٪۵
	فرمانده گردان	۹	٪۱۱
	فرمانده گروهان	۳۲	٪۴۰
	افسر ارزیاب	۲۳	٪۲۹
	سایر	۱۰	٪۱۳
	جمع‌بندی	۷۸	٪۹۸
	از دست‌رفته	۲	٪۲
	جمع کل	۸۰	٪۱۰۰

همان‌طور که در جدول شماره ۱ آمده است حدود ۶۵٪ پاسخ‌دهندگان معادل ۵۲ نفر بین ۲۰ تا ۳۰ و ۲۴٪ آنان معادل تعداد ۱۹ نفر بین ۳۱ تا ۴۰ سال سن داشته‌اند. حدود ۹۱٪ پاسخ‌دهندگان مرد و ۹٪ آنان زن بوده‌اند. ۳۹ نفر (۴۹٪) دارای سابقه خدمت ۱ تا ۵ سال بوده است و تعداد ۱۹ نفر (۲۴٪) هیچ سابقه خدمت در صف دانشجویی نداشته‌اند. ۴۰٪ پاسخگویان (۳۲ نفر) به‌عنوان فرمانده گروهان و ۲۹٪ (۲۳ نفر) به‌عنوان افسر ارزیاب مشغول خدمت بوده‌اند و ۱۱٪ فرمانده گردان و ۵٪ فرمانده تیپ بوده است.

ب) متغیرهای اصلی تحقیق

در ادامه به تحلیل توصیفی سوالات پرسشنامه می‌پردازیم

○ آمارهای توصیفی مؤلفه فضیلت گرا

جدول ۲: آمار توصیفی مؤلفه فضیلت گرا

شماره گویه	گویه	خیلی موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	خیلی مخالفم	از دست رفته	میانگین
۱	اگر بدانم تخلف دانشجوی در رعایت ضوابط نگهداری باهدف کمک به سایرین بوده است از تنبیه او صرف‌نظر خواهم کرد	۶	۳۲	۱۹	۱۲	۱۰	۱	۳,۱۵
۲	تخفیف در تنبیه دانشجوی به ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری وی بستگی دارد	۳۴	۳۴	۶	۵	۱	۰	۴,۱۸
۳	به دانشجویان سال بالایی تخفیفات بیشتری برای تخلفشان می‌دهم	۱۱	۱۳	۱۳	۲۲	۲۰	۱	۲,۶۵
۴	اگر دانشجویی متخلف به دروغ‌گویی مشهور باشد در اعمال تنبیهات انضباطی سخت‌گیرتر خواهم بود	۲۶	۳۳	۱۴	۵	۱	۱	۳,۹۸
۵	موقعیت اجتماعی خانواده دانشجوی در قضاوت نسبت به تخلف دانشجویان تأثیری ندارد	۲۸	۲۵	۸	۱۲	۶	۱	۳,۷۲
۶	در تشویق (تقدیر) از دانشجویان همیشه به پرونده انضباطی وی توجه دارم	۲۵	۲۵	۱۵	۹	۶	۰	۳,۶۷
۷	نفس عمل دانشجوی برایم مهم است نه ظاهر آن	۲۰	۳۷	۲۱	۱	۱	۰	۳,۹۲
۸	سپردن مسئولیت‌های گروهان (ارشد، واحد، منشی و ...) به دانشجویان باسابقه منزلت و جایگاه اجتماعی بالاتر اثربخش‌تر است	۲۴	۲۵	۱۲	۱۱	۸	۰	۳,۵۷
	میانگین	۳,۶۲						
	شاخص‌های آماری	انحراف استاندارد		۰,۲۹				

جدول شماره ۲ نشان داد که تمامی گویه های موافقم و خیلی موافقم دارای بیشترین فراوانی می‌باشند. در گویه «به دانشجویان سال بالایی تخفیفات بیشتری برای تحلفشان می‌دهم» با فراوانی ۴۲ نفر (تعداد ۲۰ نفر خیلی مخالفم و تعداد ۲۲ نفر مخالفم) نظر خود را مبنی بر عدم تخفیف تخلفات دانشجویان سال بالا اعلام نموده‌اند و پاسخ‌دهندگان در سؤال سوم دارای رویکرد تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا بوده‌اند؛ اما در سؤال ششم و هشتم این مهم رعایت نشده است.

○ آمارهای توصیفی مؤلفه مراقبت‌گرا

جدول شماره ۳: آمار توصیفی مؤلفه مراقبت‌گرا

شماره گویه	گویه	خیلی موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	خیلی مخالفم	از دست رفته	میانگین
۹	در جریان روزمره برخی از کوتاهی‌های دانشجویان را به دلیل شرایط سنی‌شان نادیده می‌گیرم	۱۲	۲۵	۳۰	۱۱	۲	۰	۳,۴۲
۱۰	معتقدم همیشه در زمینه تربیت و آموزش دانشجویان رفتار دلسوزانه و توجه پدرانۀ اثربخش‌تر است.	۲۷	۳۵	۱۳	۴	۱	۰	۴,۰۳
۱۱	در برخورد با دانشجویان رفتار من متناسب با رفتار آن‌ها تغییر خواهد کرد	۲۸	۲۹	۱۲	۹	۲	۰	۳,۹۰
۱۲	معتقدم همدلی با دانشجویان در بسیاری از موارد مانع بروز برخی مشکلات می‌شود	۳۷	۳۴	۵	۳	۱	۰	۴,۲۸
۱۳	معتقدم مسئولیت تربیتی دانشجویان بر عهده من است نه مراقبت از آن‌ها	۱۶	۲۱	۱۶	۱۸	۸	۱	۳,۲۴
۱۴	تلاش و دلسوزی من برای دانشجویان ربطی به واکنش متقابل آن‌ها ندارد	۱۶	۲۲	۲۴	۱۲	۵	۱	۳,۴۰
۱۵	وقتی دانشجو دلیل تخلف خود را بازگو می‌نماید سعی می‌کنم موقعیت را از دیدگاه او ببینم و بعد قضاوت کنم	۲۶	۳۴	۱۴	۵	۱	۰	۳,۹۸
۱۶	طبیعی است که دانشجو قدر مراقبت‌های دلسوزانه دیگران را بداند	۱۹	۳۷	۱۶	۲	۰	۰	۳,۸۳
	میانگین							۳,۷۷
	شاخص‌های آماری {							۰,۵۶
	انحراف استاندارد							

۱. بنابه نظر کارشناسان سؤال ۳، ۶، ۸ با استفاده از افعال معکوس در بین گویه های مربوط به رویکرد فضیلت‌گرا به منظور افزایش اعتبار پاسخ‌ها در پرسشنامه گنجانده شده است.

جدول ۳ نشان می‌دهد بیشترین میانگین مربوط به گویه «معتقدم همیشه در زمینه تربیت و آموزش دانشجویان رفتار دلسوزانه و توجه پدرانۀ اثربخش است» (گویه دهم) است و کمترین میانگین مربوط به گویه «معتقدم مسئولیت تربیتی دانشجویان بر عهده من است نه مراقبت از آنها» (گویه سیزدهم) بود. گفتنی است هرچند میانگین پایین گویه‌های سیزدهم و شانزدهم بالاتر از حد متوسط بود لیکن با توجه به محتوای سؤال پاسخ‌دهندگان دارای رویکرد تربیت اخلاقی مراقبت‌گرا^۱ نبودند.

○ آمارهای توصیفی مؤلفه عدالت‌گرا

جدول شماره ۴: آمار توصیفی مؤلفه عدالت‌گرا

شماره گویه	گویه	خیلی موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	خیلی مخالفم	از دست رفته	میانگین
۱۷	از نظر من عدالت زمانی برقرار می‌شود که منجر به رشد فضیلت‌های اخلاقی در تمام اعضای گروهان شود	۳۲	۳۴	۱۱	۲	۱	۰	۴,۱۷
۱۸	زمانی که در خصوص تشویق یا تنبیه دانشجو تصمیمی اتخاذ می‌کنم دلیلی ندارد که همیشه علت آن را برایش توضیح دهم	۱۲	۲۳	۲۲	۱۷	۶	۰	۳,۲۲
۱۹	همیشه قبل از اعمال تنبیهات از دانشجو توضیح می‌خواهم و به او فرصت می‌دهم اشتباه خود را جبران نماید	۱۷	۳۸	۲۱	۴	۰	۰	۳,۸۵
۲۰	عدالت یعنی تصمیم بر آنچه خیر عمومی در آن است	۱۷	۳۴	۱۹	۹	۲	۰	۳,۶۸
۲۱	از نظر من عدالت زمانی در بین دانشجویان تحت سرپرستی برقرار می‌شود که ارزش‌های رفتاری آنها یکدست شود	۱۶	۳۸	۲۰	۵	۱	۲	۳,۷۸
۲۲	برقراری عدالت را عامل مؤثر در حس تعاون و دوستی در بین دانشجویان می‌دانم	۲۴	۴۵	۹	۲	۰	۰	۴,۱۳
۲۳	عدالت یعنی با همه به مساوات رفتار کردن	۲۶	۲۵	۱۰	۷	۱۲	۰	۳,۵۷
۲۴	تلاش برای اجرای قوانین و مقررات سازمان به‌طور یکسان در بین همه دانشجویان عین عدالت است	۲۹	۳۷	۷	۶	۱	۰	۴,۰۸
	میانگین							۳,۸۳
	شاخص‌های آماری							۰,۵۴
	انحراف استاندارد							

۱. بنابه نظر کارشناسان سؤال ۱۳ و ۱۶ با استفاده از افعال معکوس در بین گویه‌های مربوط به رویکرد مراقبت‌گرا به منظور افزایش اعتبار پاسخ‌ها در پرسشنامه گنجانده شده است.

جداول شماره ۴ نشان داد بیشترین میانگین مربوط به گویه «عدالت زمانی برقرار می‌شود که تصمیمات فرمانده منجر به رشد فضیلت‌های اخلاقی در تمام اعضای گروهان شود» (گویه هفدهم) است و کمترین میانگین مربوط به گویه «زمانی که در خصوص تشویق یا تنبیه دانشجو تصمیمی اتخاذ می‌کنم دلیلی ندارد که همیشه علت آن را برایش توضیح دهم» (گویه هیجدهم) بود. گفتنی است هرچند میانگین گویه‌های بیست و یک و بیست و چهارم بالاتر از حد متوسط است ولی با توجه به محتوای سؤال، پاسخ‌دهندگان دارای رویکرد تربیت اخلاقی عدالت‌گرا^۱ نیستند.

جدول ۵: آماره‌های تجمع شده

آماره‌ها	فضیلت‌گرا	مراقبت‌گرا	عدالت‌گرا
موجود	۷۶	۷۸	۷۸
از دست رفته	۴	۲	۲
میانگین	۳,۶۲	۳,۷۷	۳,۸۳
میانه	۳,۶۲	۳,۷۵	۳,۷۵
نما	۳,۷۵	۳,۵۰	۳,۵۰
انحراف استاندارد	۰,۴۹	۰,۵۶	۰,۵۴
واریانس	۰,۲۴	۰,۳۲	۰,۲۹
چولگی	-۰,۳۰	-۰,۳۲	۰,۱۱
کشیدگی	۰,۵۳	۱,۰۸	۰,۲۹
مینیمم	۲,۲۵	۱,۸۸	۲,۳۸
ماکزیمم	۴,۷۵	۵	۵

جدول شماره ۵ گویای آن است که از مجموع سه مؤلفه ارائه شده، تمامی مؤلفه‌ها دارای میانگین بیشتر از سه هستند. بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه عدالت‌گرا (۳,۸۳) و کمترین میانگین مربوط به فضیلت‌گرا (۳,۶۲) است و نیز با توجه به چولگی و کشیدگی سوالات در هر سه رویکرد، داده‌ها در وضعیت نرمال می‌باشند.

۱. بنا به نظر کارشناسان سؤال ۲۱ و ۲۴ با استفاده از افعال معکوس در بین گویه‌های مربوط به رویکرد عدالت‌گرا به منظور افزایش اعتبار پاسخ‌ها در پرسشنامه گنجانده شده است.

به چه میزان رویکرد تربیت اخلاقی فضیلت گرا مورد استفاده فرماندهان صف دانشگاه است؟

جدول ۶: آزمون سؤال اول

مقدار میانگین = ۳						
فاصله اطمینان	تفاوت میانگین	سطح معناداری	درجه آزادی	ارزش تی		
					حد بالا	حد پایین
۰,۵۱	۰,۶۲	۰,۰۰۰	۷۵	۱۱,۰۴	میانگین عوامل فضیلت گرا	

همان گونه که در جدول شماره ۶ آمده است، چون حد بالا و پایین هر دو مثبت هستند سطح معناداری از ۵٪ کوچک تر است و میانگین از مقدار مورد آزمون (عدد ۳) بزرگ تر است و در نتیجه رویکرد فضیلت گرا اثر گذار است.

در ادامه سنجه های مؤلفه فضیلت گرا مورد بررسی قرار گرفت. مقادیر به دست آمده سنجه ها در آزمون T قرار داده شدند. نتیجه در جدول ۷ نشان داده شده است. همان گونه که ملاحظه می شود از هشت سنجه تعداد هفت سنجه دارای اثر معناداری بر پاسخ می باشند و سنجه اول معنی دار نبوده است. لذا نشان دهنده تفاوت بین نظر پاسخ دهندگان است. به نوعی پاسخ دهندگان اتفاق نظر در این سؤال نداشتند.

جدول ۷: آزمون شاخص های فضیلت گرا

مقدار آزمون = ۳						
شاخص	ارزش تی	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین	فاصله اطمینان	
					حد بالا	حد پایین
سؤال ۱	۱,۱۵	۷۸	۰,۲۵	۰,۱۵	-۰,۱۰	۰,۴۱
سؤال ۲	۱۱,۶۰	۷۹	۰,۰۰۰	۱,۱۸	۰,۹۸	۱,۳۹
سؤال ۳	-۲,۱۹	۷۸	۰,۰۳	-۰,۳۴	-۰,۶۵	-۰,۰۳
سؤال ۴	۹,۳۳	۷۸	۰,۰۰۰	۰,۹۸	۰,۷۷	۱,۱۹
سؤال ۵	۴,۹۳	۷۸	۰,۰۰۰	۰,۹۸	۰,۷۷	۱,۱۹
سؤال ۶	۴,۸۶	۷۹	۰,۰۰۰	۰,۶۷	۰,۳۹	۰,۹۵
سؤال ۷	۱۰,۰۴	۷۹	۰,۰۰۰	۰,۹۲	۰,۷۴	۱,۱۰
سؤال ۸	۳,۸۹	۷۹	۰,۰۰۰	۰,۵۷	۰,۲۸	۰,۸۶

با توجه به پاسخ‌های داده‌شده به سؤال سوم، رویکرد تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا دارای اثر معناداری است و پاسخ‌دهندگان دارای رویکرد فضیلت‌گرا هستند. ولی با توجه به پاسخ سؤال‌های ششم و هشتم پاسخ‌دهندگان رویکرد تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا ندارند و دارای اثر معناداری نیز بوده است که به نوعی یافته‌های مندرج در جداول ۲ تأیید می‌گردد.

در این قسمت اثر هفت عامل فضیلت‌گرا (سؤال یک معنی‌دار نشد) به لحاظ سطح میانگین با یکدیگر مقایسه شده و ترتیبی برای اولویت آن‌ها ذکر شد. برای بررسی سطح میانگین عوامل نسبت به یکدیگر پس از انجام آنالیز واریانس و تشکیل جدول ANOVA نتایج زیر به دست می‌آید:

جدول ۸: جدول ANOVA عوامل فضیلت‌گرا

		مجموع مربعات	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری
گروه	میان گروه‌ها	۵۷,۹۴	۳,۴۰	۳,۴۸	۰,۰۰۰
عوامل	درون گروه‌ها	۵۶,۷۹	۰,۹۷		

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۸ می‌توان نوعی تقدم و تأخر در میان عوامل فرض نمود. این تقدم و تأخر توسط آزمون فریدمن و با محاسبه آماره‌های آن در جدول زیر به دست آمد:

جدول ۹: رتبه‌بندی عوامل حوزه فضیلت‌گرا

مؤلفه	سنجش‌ها	عوامل	رتبه میانگین
حوزه فضیلت‌گرا	تخفیف در تنبیه دانشجوی به ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری وی بستگی دارد.	سؤال ۲	۴,۷۳
	اگر دانشجوی متخلف به دروغ‌گویی مشهور باشد در اعمال تنبیهات انضباطی سخت‌گیرتر خواهیم بود.	سؤال ۴	۴,۴۶
	نفس عمل دانشجو برایم مهم است نه ظاهر آن.	سؤال ۷	۴,۲۸
	موقعیت اجتماعی خانواده دانشجو در قضاوت‌م نسبت به تخلف آن‌ها تأثیری ندارد.	سؤال ۵	۴,۱۹
	سپردن مسئولیت گروهان به دانشجویان باسابقه و جایگاه اجتماعی بالا، اثربخش است.	سؤال ۸	۳,۹۹
	در تشویق (تقدیر) از دانشجویان همیشه به پرونده انضباطی وی توجه دارم.	سؤال ۶	۳,۹۳
	به دانشجویان سال بالایی تخفیفات بیشتری برای تخلفشان می‌دهم	سؤال ۳	۲,۴۲

به چه میزان رویکرد تربیت اخلاقی مراقبت گرا مورد استفاده فرماندهان صف دانشگاه است؟

جدول ۱۰: آزمون سؤال دوم

مقدار آزمون = ۳						
فاصله اطمینان		تفاوت میانگین	سطح معناداری	درجه آزادی	ارزش تی	میانگین عوامل مراقبت گرا
حد بالا	حد پایین					
۰,۹۰	۰,۶۴	۰,۷۷	۰,۰۰۰	۷۷	۱۲,۰۸	

همان گونه که در جدول شماره ۱۰ آمده است، چون حد بالا و پایین هر دو مثبت هستند سطح معناداری از ۵٪ کوچک تر است و میانگین از مقدار مورد آزمون (عدد ۳) بزرگ تر است و در نتیجه رویکرد مراقبت گرا اثر گذار است.

در ادامه سنجه های مؤلفه مراقبت گرا مورد بررسی قرار گرفت. مقادیر به دست آمده سنجه ها در آزمون T قرار داده شدند که نتایج آن در جدول ۱۱ نشان داده شده است. همان گونه که ملاحظه می شود از هشت سنجه تعداد هفت سنجه دارای اثر معناداری بر پاسخ می باشند و سنجه سیزدهم معنی دار نبوده است. لذا نشان دهنده تفاوت بین نظر پاسخ دهندگان است. به نوعی پاسخ دهندگان اتفاق نظر در این سؤال نداشتند.

جدول ۱۱: آزمون شاخص های مراقبت گرا

مقدار آزمون = ۳						
فاصله اطمینان		تفاوت میانگین	سطح معناداری	درجه آزادی	ارزش تی	شاخص
حد بالا	حد پایین					
۰,۶۴	۰,۲۰	۰,۴۲	۰,۰۰۰	۷۹	۳,۸۳	سؤال ۹
۱,۲۳	۰,۸۳	۱,۰۳	۰,۰۰۰	۷۹	۱۰,۲۳	سؤال ۱۰
۱,۱۴	۰,۶۵	۰,۹۰	۰,۰۰۰	۷۹	۷,۴۱	سؤال ۱۱
۱,۴۷	۱,۰۹	۱,۲۸	۰,۰۰۰	۷۹	۱۳,۶۳	سؤال ۱۲
۰,۵۳	-۰,۰۴	۰,۲۴	۰,۱۰	۷۸	۱,۶۵	سؤال ۱۳
۰,۶۶	۰,۱۴	۰,۴۰	۰,۰۰۳	۷۸	۳,۱۰	سؤال ۱۴
۱,۱۹	۰,۷۷	۰,۹۸	۰,۰۰۰	۷۹	۹,۴۵	سؤال ۱۵
۱,۰۳	۰,۶۳	۰,۸۳	۰,۰۰۰	۷۹	۸,۲۶	سؤال ۱۶

در این قسمت اثر هفت عامل مراقبت گرا به لحاظ سطح میانگین با یکدیگر مقایسه شده و ترتیبی برای اولویت آن‌ها ذکر شد. برای بررسی سطح میانگین سنجه‌های حوزه مراقبت گرا نسبت به یکدیگر و تعیین تقدم و تأخر آن‌ها پس از انجام آنالیز واریانس و تشکیل جدول ANOVA نتایج زیر به دست می‌آید:

جدول ۱۲: جدول ANOVA عوامل مراقبت گرا

		مجموع مربعات	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری
گروه	میان گروه‌ها	۲۳,۱۱	۱,۲۸	۱,۸۴	۰,۰۴
عوامل	درون گروه‌ها	۴۱,۰۳	۰,۶۹		

همان‌طور که از میزان معناداری حاصل از جدول آنالیز واریانس مشخص است، می‌توان نوعی تقدم و تأخر در میان عوامل فرض نمود (سؤال سیزدهم به دلیل اینکه معنی‌دار نشد در تحلیل واریانس لحاظ نگردید). این تقدم و تأخر توسط آزمون فریدمن و با محاسبه آماره‌های آن در جدول زیر به دست آمد:

جدول ۱۳: رتبه‌بندی عوامل حوزه مراقبت گرا

مؤلفه	سنجه‌ها	عوامل	رتبه میانگین
حوزه مراقبت گرا	معتقدم همدلی با دانشجویان در بسیاری از موارد مانع بروز برخی مشکلات می‌شود	سؤال ۱۲	۵,۰۴
	معتقدم همیشه در زمینه تربیت و آموزش دانشجویان رفتار دلسوزانه و توجه پدرا نه اثربخش‌تر است.	سؤال ۱۰	۴,۴۹
	وقتی دانشجو دلیل تخلف خود را بازگو می‌نماید سعی می‌کنم موقعیت را از دیدگاه او ببینم و بعد قضاوت کنم	سؤال ۱۵	۴,۳۲
	در برخورد با دانشجویان رفتار من متناسب با رفتار آن‌ها تغییر خواهد کرد	سؤال ۱۱	۴,۱۲
	طبیعی است که دانشجو قدر مراقبت‌های دلسوزانه دیگران را بداند	سؤال ۱۶	۳,۹۲
	تلاش و دلسوزی من برای دانشجویان ربطی به واکنش متقابل آن‌ها ندارد	سؤال ۱۴	۳,۱۰
	در جریان روزمره برخی از کوتاهی‌های دانشجویان را به دلیل شرایط سنی‌شان نادیده می‌گیرم	سؤال ۹	۳,۰۱

به چه میزان رویکرد تربیت اخلاقی عدالت گرا مورد استفاده فرماندهان صف دانشگاه است؟

جدول ۱۴: آزمون سؤال سوم

مقدار آزمون = ۳						
فاصله اطمینان	تفاوت میانگین	سطح معناداری	درجه آزادی	ارزش تی	میانگین عوامل عدالت گرا	
					حد بالا	حد پایین
۰,۷۰	۰,۸۳	۰,۰۰۰	۷۷	۱۳,۴۷	۰,۹۵	۰,۷۰

همان گونه که در جدول شماره ۱۴ آمده است، چون حد بالا و پایین هر دو مثبت هستند سطح معناداری از ۵٪ کوچک تر است و میانگین از مقدار مورد آزمون (عدد ۳) بزرگ تر است و در نتیجه رویکرد عدالت گرا اثر گذار است.

در ادامه سنجه های مؤلفه عدالت گرا مورد بررسی قرار گرفت. مقادیر به دست آمده سنجه ها در آزمون T قرار داده شدند که نتایج آن در جدول ۱۵ نشان داده شده است. همان گونه که ملاحظه می شود از هشت سنجه تعداد هفت سنجه دارای اثر معناداری بر پاسخ می باشند و سنجه هجدهم معنی دار نیست. لذا نشان دهنده تفاوت بین نظر پاسخ دهندگان است. به نوعی پاسخ دهندگان اتفاق نظر در این سؤال نداشتند.

جدول ۱۵: آزمون شاخص های عدالت گرا

مقدار آزمون = ۳						
فاصله اطمینان	تفاوت میانگین	سطح معناداری	درجه آزادی	ارزش تی	شاخص	
					حد بالا	حد پایین
۰,۹۸	۱,۱۷	۰,۰۰۰	۷۹	۱۲,۳۱	۱,۳۶	سؤال ۱۷
-۰,۰۳	۰,۲۲	۰,۰۸	۷۹	۱,۷۲	۰,۴۸	سؤال ۱۸
۰,۶۶	۰,۸۵	۰,۰۰۰	۷۹	۹,۳۵	۱,۰۳	سؤال ۱۹
۰,۴۶	۰,۶۸	۰,۰۰۰	۷۹	۶,۰۶	۰,۹۱	سؤال ۲۰
۰,۵۸	۰,۷۸	۰,۰۰۰	۷۷	۷,۷۴	۰,۹۸	سؤال ۲۱
۰,۹۸	۱,۱۳	۰,۰۰۰	۷۹	۱۴,۳۹	۱,۲۹	سؤال ۲۲
۰,۲۶	۰,۵۷	۰,۰۰۰	۷۹	۳,۶۴	۰,۸۱	سؤال ۲۳
۰,۸۸	۱,۰۸	۰,۰۰۰	۷۹	۱۰,۴۵	۱,۲۹	سؤال ۲۴

همان‌طور که در جداول ۱۵ نشان داده شد پاسخ‌دهندگان در سوالات ۲۱ و ۲۴ دارای مؤلفه عدالت گرا نبودند که این مهم در جدول ۱۷ نیز معنی‌دار شده است و به‌نوعی یافته‌های بالا را تأیید می‌نماید. برای بررسی سطح میانگین سنجه‌های حوزه عدالت گرا نسبت به یکدیگر و تعیین تقدم و تأخر آن‌ها، پس از انجام آنالیز واریانس و تشکیل جدول ANOVA نتایج زیر به دست آمد:

جدول ۱۶: جدول ANOVA عوامل عدالت گرا

		مجموع مربعات	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری
گروه	میان گروه‌ها	۳۸,۵۵	۲,۲۶	۴,۹۶	۰,۰۰۰
عوامل	درون گروه‌ها	۲۷,۴۰	۰,۴۵		

همان‌طور که از میزان معناداری حاصل از جدول آنالیز واریانس مشخص است، می‌توان نوعی تقدم و تأخر در میان عوامل فرض نمود (سؤال سیزدهم به دلیل اینکه معنی‌دار نشد در تحلیل واریانس لحاظ نگردد). این تقدم و تأخر توسط آزمون فریدمن و با محاسبه آماره‌های آن در جدول زیر به دست آمد:

جدول ۱۷: رتبه‌بندی عوامل حوزه عدالت گرا

مؤلفه	سنجه‌ها	عوامل	رتبه میانگین
حوزه عدالت گرا	تلاش برای اجرای قوانین و مقررات سازمان به‌طور یکسان در بین همه دانشجویان عین عدالت است	سؤال ۲۴	۵,۲۷
	از نظر من عدالت زمانی برقرار می‌شود که منجر به رشد فضیلت‌های اخلاقی در تمام اعضای گروهان شود	سؤال ۱۷	۵,۱۹
	برقراری عدالت را عامل مؤثر در حس تعاون و دوستی در بین دانشجویان می‌دانم	سؤال ۲۲	۵,۰۸
	همیشه قبل از اعمال تنبیهات از دانشجو توضیح می‌خواهم و به او فرصت می‌دهم اشتباه خود را جبران نماید	سؤال ۱۹	۴,۴۶
	عدالت یعنی با همه به مساوات رفتار کردن	سؤال ۲۳	۴,۳۷
	از نظر من عدالت زمانی در بین دانشجویان تحت سرپرستی برقرار می‌شود که ارزش‌های رفتاری آن‌ها یکدست شود	سؤال ۲۱	۴,۱۷
	عدالت یعنی تصمیم بر آنچه خیر عمومی در آن است	سؤال ۲۰	۴,۱۴

همچنین برای بررسی اینکه آیا مؤلفه عدالت گرا، مراقبت گرا و فضیلت گرا باسن، سابقه خدمت در صف دانشجویی، جنسیت و شغل سازمانی تفاوت معنی داری وجود دارد یا خیر؟ از تحلیل واریانس یک راهه در مورد هر متغیر بین سطوح مذکور استفاده شد. نتایج تحلیل های مذکور به صورت جدول شماره ۱۸ آمده است.

جدول شماره ۱۸: نتایج تحلیل واریانس و آزمون مؤلفه ها بر ویژگی های جمعیت شناختی

عدالت گرا		مراقبت گرا		فضیلت گرا		متغیر
مقدار p	ضریب همبستگی	مقدار p	ضریب همبستگی	مقدار p	ضریب همبستگی	
۰/۱۱۶	-۰/۱۷۲	۰/۴۶۱	۰/۰۸	۰/۳۷	۰/۱۰	جنسیت
۰/۸۰۳	۰/۰۳۰	۰/۳۲۳	۰/۱۱	۰/۵۰۷	۰/۰۸	سن
۰/۳۳۸	۰/۱۱۲	۰/۶۶	۰/۰۵	۰/۱۱	۰/۲۹	سابقه خدمت در صف
۰/۳۱۰	-۰/۱۱۸	۰/۰۷۷	-۰/۲۰۴	۰/۰۶	-۰/۲۱	شغل سازمانی

جدول ۱۸ ضریب همبستگی و سطح معنی داری کلیه عوامل فضیلت گرا، مراقبت گرا و عدالت گرا را با متغیرهای جمعیت شناسی تحقیق (سن، جنسیت، سابقه خدمت در صف دانشجویی، شغل سازمانی) نشان می دهد. نتایج حاکی از آن است که بین عوامل جمعیت شناختی، رابطه معنی داری با سه رویکرد اخلاقی پژوهش وجود ندارد. برای بررسی وجود و یا عدم وجود تفاوت بین تأثیر گذاری مؤلفه های مربوط به گویه های تربیت اخلاقی فرماندهان صف دانشگاه مورد بررسی در پژوهش از آزمون فریدمن استفاده گردید. نتایج در جدول ۱۹ و ۲۰ آمده است:

جدول ۱۹: آماره کای دو تأثیر گذاری مؤلفه ها

۷۴	تعداد
۱۵,۳۱	ضریب کای اسکوتر
۲	درجه آزادی (df)
۰,۰۰۰	سطح معناداری

نتایج آزمون کای اسکوتر فریدمن نیز نشان می دهد این فرضیه با ضریب کای اسکوتر ۱۵,۳۱، درجه آزادی ۲ و سطح معناداری ۰,۰۰ قابل قبول و پذیرفته شده است.

جدول ۲۰: میانگین رتبه‌ای مؤلفه‌های اثرگذار بر تربیت اخلاقی فرماندهان صف

رتبه‌بندی میانگین	مؤلفه
۲,۲۰	عدالت‌گرا
۲,۱۵	مراقبت‌گرا
۱,۶۵	فضیلت‌گرا

با توجه به خروجی جدول ۲۰ می‌توان گفت که مؤلفه عدالت‌گرا در رتبه اول، رویکرد اخلاقی افسران و سپس مؤلفه مراقبت‌گرا و در پایان مؤلفه فضیلت‌گرا در رتبه‌های بعدی قرار دارند.

نتیجه‌گیری

علیرغم تحولات و پیشرفت‌های به وجود آمده در زمینه‌های گوناگون تعلیم و تربیت - اعم از گسترش رشته‌های تربیتی، تحول در محتوای تعلیم و تربیت، تدوین روش‌های جدید تدریس و توجه به مسائل روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و فلسفی مربوط به تعلیم و تربیت و همچنین تحولات شگرف در زمینه‌هایی چون کسب مهارت‌های عمومی، فن‌های رشد و تقویت حافظه، تئوری‌های مربوط به آموزش و تربیت معلم - متأسفانه در زمینه رویکردها و روش‌های تربیت و آموزش اخلاقی و ارزشی، تلاش‌های مفید و کافی صورت نگرفته است.

در این پژوهش تلاش شد تا رویکرد تربیت اخلاقی فرماندهان صف مورد شناسایی قرار گیرد و از آنجایی که نقش فرماندهان صف در تربیت دانشجویان از اهمیت بسیاری برخوردار است و به‌عنوان الگوی عملی دانشجویان نقش حساسی را بر عهده‌دارند پرداختن به این موضوع از اهمیت بیشتری برخوردار شد. نتایج حاصل از این پژوهش در دو بخش توصیفی و استنباطی به شرح زیر بود:

داده‌های توصیفی نشان داد که جامعه آماری فرماندهان صف جمعیتی جوان هستند و حدود ۶۵٪ پاسخ‌دهندگان معادل ۵۲ نفر بین ۲۰ تا ۳۰ ساله هستند و ۳۹ نفر (۴۹٪) دارای سابقه خدمت ۱ تا ۵ سال بودند و تعداد ۱۹ نفر (۲۴٪) هیچ سابقه خدمت در صف دانشجویی نداشته‌اند. داده‌های این بخش مبنی بر جوانی و کم‌تجربگی فرماندهان صف دانشگاه قابل تأمل است. این امر علاوه

برداشتن مزایا دارای معایبی نیز هست. از یک سوی احتمال درک متقابل بین دانشجویان و فرماندهان صف به دلیل فاصله سنی کم افزایش پیدا می‌کند و از سوی دیگر می‌تواند منجر به بروز مشکلاتی چون عدم امکان ایفای نقش پدران در ابعاد تربیتی دانشجویان به دلیل کم‌تجربگی و نیز امکان اخذ تصمیم‌های احساسی به‌دوراز منطق و تجربه را در فرماندهان صف افزایش خواهد داد. در این پژوهش سه رویکرد اصلی تربیت اخلاقی یعنی فضیلت‌گرا، مراقبت‌گرا و عدالت‌گرا مورد مطالعه قرار گرفت که نتایج آن به شرح زیر آمده است.

• میزان استفاده از رویکرد تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا توسط فرماندهان صف یکی از دانشگاه‌های نظامی

بررسی سنجه‌های مؤلفه فضیلت‌گرا نشان داد از هشت شاخص تعداد هفت شاخص دارای اثر معناداری بر پاسخ می‌باشند ولی شاخص مربوط به سؤال اول یعنی «اگر بدانم تخلف دانشجوی در رعایت ضوابط نگهداری باهدف کمک به سایرین بوده است از تنبیه او صرف‌نظر خواهم کرد» معنی‌دار نبوده است. ترتیب گوی‌های حوزه فضیلت‌گرا نشان داد سنجه دارای رتبه اول «تخفیف در تنبیه دانشجوی به ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری وی بستگی دارد» است.

همچنین برای بررسی اینکه آیا مؤلفه فضیلت‌گرا و سن، سابقه خدمت در صف دانشجویی، جنسیت و شغل سازمانی تفاوت معنی‌داری وجود دارد یا خیر؟ نتایج نشان داد که تفاوت معنی‌داری در متغیرهای فضیلت‌گرا بین سطوح مختلف وجود ندارد. به عبارت دیگر تغییرهای زمینه‌ای تأثیری بر رویکرد فضیلت‌گرا ندارند. نتایج میانگین رتبه‌ای با عدد ۱,۶۵ نیز نشان داد که رویکرد اول تربیت اخلاقی فرماندهان صف دانشگاه رویکرد فضیلت‌گرا نیست.

در اخلاق فضیلت‌گرا درستی و نادرستی عمل، ناظر بر فاعل و ارزش‌های اخلاقی وی است. اخلاق فضیلت‌گرا به‌عنوان نظریه‌ای که بیشتر بر شخصیت و منش فاعل تأکید دارد تا فعل، کردار و فعل درست را بر اساس فاعل فضیلت‌مند تبیین می‌کند و می‌تواند در جهت وظایف اخلاق کاربردی موفق باشد (مدنی، ۱۳۹۴: ۵). اخلاق فضیلت‌گرا به‌جای سخن از افعال، بر اشخاص، انگیزه‌ها، نیت‌ها و ویژگی‌های منشی فاعل تمرکز دارد. بدین ترتیب برای اخلاق فضیلت، ارزیابی اخلاقی عمل یا نتایج آن در درجه نخست از اهمیت، قرار ندارد، بلکه فاعل و منش اخلاقی اوست که ارزشمند بودن افعال را معین می‌کند و فعل اخلاقی همان است که فاعل فضیلت‌مند انجام می‌دهد.

بدیهی است ضوابط حاکم بر جامعه هدف به‌عنوان یک دانشگاه نظامی و الزام به قانون‌مداری، رعایت سلسله‌مراتب و تبعیت از ویژگی‌های محیط آموزشی امکان‌پیروی از این رویکرد اخلاقی را برای فرماندهان صف دانشگاه محدود کرده است.

• میزان استفاده از رویکرد تربیت اخلاقی مراقبت‌گرا توسط فرماندهان صف یکی از دانشگاه‌های نظامی

بررسی سنجه‌های مؤلفه فضیلت‌گرا نشان داد از هشت شاخص تعداد هفت شاخص دارای اثر معناداری بر پاسخ‌می‌باشند و شاخص مربوط به سؤال سیزدهم یعنی «معتقدم مسئولیت تربیتی دانشجویان بر عهده من است نه مراقبت از آنها» معنی‌دار نبوده است از این‌رو می‌توان نوعی تقدم و تأخر در میان عوامل فرض نمود. ترتیب گویه‌های حوزه مراقبت‌گرا نشان داد سنجه دارای رتبه اول «همدلی با دانشجویان در بسیاری از موارد مانع بروز برخی مشکلات می‌شود» است. همچنین برای بررسی اینکه آیا مؤلفه مراقبت‌گرا و سن، سابقه خدمت در صف دانشجویی، جنسیت و شغل سازمانی تفاوت معنی‌داری وجود دارد یا خیر؟ از تحلیل واریانس یک‌راهه در مورد هر متغیر بین سطوح مذکور استفاده شد. نتایج تحلیل‌های متغیرهای زمینه‌ای بر مؤلفه مراقبت‌گرا نشان داد تفاوت معنی‌داری در متغیرهای مراقبت‌گرا بین سطوح مختلف وجود ندارد. به‌عبارت‌دیگر متغیرهای زمینه‌ای همچون سن، جنس، شغل و... در رویکرد مراقبت‌گرا مؤثر نمی‌باشند. نتایج میانگین رتبه‌ای با عدد ۲,۱۵ نیز نشان داد که اولویت اول رویکرد تربیت اخلاقی فرماندهان صف دانشگاه رویکرد مراقبت‌گرا نیست.

اخلاق مراقبت‌گرا دارای پنج خصیصه کلیدی، توجه اخلاقی، درک همدلانه، هوشیاری ارتباطی، فراگیری و پاسخ است. فعل مراقبتی در صورتی به بهترین شکل ممکن رخ می‌دهد که فردی که توان مراقبت دارد به فرد دیگر توجه داشته باشد، موقعیت را از دیدگاه او ببیند، نسبت به نیازهای او احساس مسئولیت کند و برای پاسخ‌گویی به نیاز او به شیوه‌ای که موجب رشد و پرورش باشد از او مراقبت کند و سپس واکنش او را در مقابل مراقبت در نظر بگیرد (هلند، ۲۰۰۶). درواقع صرف مراقبت کردن اخلاقی محسوب نمی‌شود بلکه محتوای مراقبت ملاک است؛

یعنی باید دو شرط داشته باشد. یک آنکه مراقبت نسبت به امور درست باشد و دیگر آنکه مراقبت به گونه‌ای درست انجام شود به هر شکل ممکن (بلوم^۱، ۲۰۰۱). لذا فرد مراقبت‌کننده ممکن است از طرف فرد مراقبت‌شونده به‌طور متقابل مراقبت دریافت کند یا برعکس مورد هیچ‌گونه مراقبتی قرار نگیرد و همچنین مراقبت را رفتار با افراد نه‌تنها از روی احترام بلکه با تلاش برای همدلی با آن‌ها می‌داند (گرمشا^۲، ۲۰۰۵؛ اتیس، ۲۰۱۶). داده‌ها نشان داد که رویکرد مراقبت‌گرا رویکرد تربیتی اول فرماندهان صف دانشگاه نیست شاید علت آن به ماهیت این رویکرد برمی‌گردد. چراکه لازمه اتخاذ این رویکرد وجود شرایط سنی و نقشی لازم برای فرماندهان است حال آنکه ۶۵ درصد از فرماندهان صف دانشگاه در رده سنی ۲۰ تا ۳۰ سال قرار دارند. حال آنکه حس پدران و مراقبت بدون چشم‌داشت در رده‌های سنی بالاتر مورد انتظار است. از سوی دیگر اتخاذ رویکرد مراقبت‌گرایانه نیز می‌تواند مانعی بر سر راه فرماندهان برای رعایت سلسله‌مراتب و ضوابط دانشگاه باشد. البته این نتایج تا اندازه‌ای برخلاف تأکیدات اسناد بالادستی دانشگاه در خصوص نقش تربیتی فرماندهان دانشگاه به‌عنوان نقش پدران، مشاور، رهبر و ... است.

• میزان استفاده از رویکرد تربیت اخلاقی عدالت‌گرا توسط فرماندهان صف یکی از دانشگاه‌های نظامی

بررسی سنجه‌های مؤلفه عدالت‌گرا نشان داد از هشت شاخص تعداد هفت شاخص دارای اثر معناداری بر پاسخ می‌باشند و شاخص مربوط به سؤال هجدهم یعنی «زمانی که در خصوص تشویق یا تنبیه دانشجوی تصمیمی اتخاذ می‌کنم دلیلی ندارد که همیشه علت آن را برایش توضیح دهم» معنی‌دار نبوده است.

همان‌طور که از میزان معناداری حاصل از جدول آنالیز واریانس مشخص شد، می‌توان نوعی تقدم و تأخر در میان عوامل فرض نمود (سؤال هجدهم به دلیل اینکه معنی‌دار نشد در تحلیل واریانس لحاظ نگردید). ترتیب گویه‌های حوزه عدالت‌گرا نشان داد سنجه دارای رتبه اول «تلاش برای اجرای قوانین و مقررات سازمان به‌طور یکسان در بین همه دانشجویان عین عدالت است» می‌باشد.

1. Blum
2. Grim Shaw

همچنین برای بررسی اینکه آیا مؤلفه عدالت گرا و سن، سابقه خدمت در صف دانشجویی، جنسیت و شغل سازمانی تفاوت معنی‌داری وجود دارد یا خیر؟ از تحلیل واریانس یک‌راهه در مورد هر متغیر بین سطوح مذکور استفاده شد. نتایج تحلیل‌های متغیرهای زمینه‌ای بر مؤلفه عدالت گرا نشان داد تفاوت معنی‌داری در متغیرهای عدالت گرا بین تغییرهای زمینه‌ای همچون سن، جنس و ... وجود ندارد. نتایج میانگین رتبه‌ای با عدد ۲,۲۰ نیز نشان داد که اولویت اول رویکرد تربیت اخلاقی فرماندهان صف دانشگاه رویکرد عدالت گرا است.

اولین ویژگی عدالت از نظر سندل این است که عدالت و فضیلت قابل جدا شدن از یکدیگر نیستند. عدالت باید دربرگیرنده‌ی پرورش فضیلت و خیر عمومی باشد. (توسلی رکن‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۶۳). عدالت رویه‌ای عبارت است از ادراک افراد نسبت به عادلانه بودن رویه‌هایی که برون داده‌های دریافت شده را تعیین می‌کنند. برای قضاوت درباره عدالت رویه‌ای افراد بر معیارهای مختلفی توجه دارند که برخی از آن‌ها به این شرح است: ۱- تبیین هنگام تصمیم‌گیری (اگر تصمیم‌هایی که بر افراد اثر می‌گذارند برای آن‌ها تبیین شود احساس عدالت رویه‌ای افزایش می‌یابد). ۲- سازگاری هنگام کار بست قوانین: قوانینی که مبنای تصمیم درباره یک فرد قرار می‌گیرد باید به‌طور یکسان مبنای تصمیم‌گیری درباره افراد دیگر قرار گیرد. ۳- درستی در استفاده از اطلاعات (تصمیم‌های عادلانه باید بر اطلاعات صحیح مبتنی باشند). ۴- فرصت شنیده شدن (رویه‌های عادلانه رویه‌هایی هستند که افراد فرصت آماده و در دسترسی را برای اصلاح اشتباه‌هایی که ایجاد شده داشته باشند). ۵- حفاظت در برابر تمایلات کسی که تصمیم می‌گیرد نباید فرصتی برای تحت تأثیر قرار دادن نتایج تصمیم - به سود یک طرف - داشته باشد. (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۱۳).

شاید بتوان گفت رویکرد عدالت گرا مناسب‌ترین رویکرد برای اجتماعات انسانی از جمله جمع دانشجویان دانشگاه است زیرا رقابت و احساس برتری جویی دانشجویان به دلیل اقتضانات سنی چنین می‌طلبد که فرماندهان جهت ایجاد کمترین اختلاف و ناراحتی در بین دانشجویان با آن‌ها به صورت عادلانه رفتار کنند تا پیروی از قوانین و مقررات در دانشجویان به صورت نهادینه درآید نباید فراموش کرد که ماهیت شغل پلیس برقراری نظم و امنیت در بین آحاد جامعه است و در این راستا می‌بایست عدالت محوری سرمشق رفتاری پلیس آینده قرار گیرد. لذا فرماندهان با

اتخاذ این روش به نوعی به صورت غیرمستقیم عدالت محوری را به دانشجویان خود آموزش می‌دهند که امری پسندیده و ستودنی است. جالب اینکه الگوی تربیتی در بین زنان و مردان افسر صف دانشگاه یکسان بوده است و همگی آن‌ها پیرو رویکرد تربیت عدالت‌گرا بودند. در نهایت به نظر می‌رسد مناسب باشد با بررسی اسناد و مدارک بالادستی و نیز الگوی جامع آموزش و تربیت دانشگاه، روح حاکم بر آموزش‌ها و تعالیم دانشگاه مورد مطالعه قرار گیرد و در نهایت رویکرد مطلوب تربیت اخلاقی دانشجویان شناسایی و در جهت حصول به آن برنامه‌ریزی مناسب به همراه اجرای آموزش‌های مورد نیاز برای فرماندهان صف مدنظر قرار گیرد و شاید ضروری باشد با توجه به رویکرد انتخابی، شرایط جدیدی برای جذب و به کارگیری فرماندهان صف دانشگاه تعریف شود.

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌گردد که اولاً اثربخشی رویکردهای اخلاقی مورد استفاده توسط فرماندهان صف دانشگاه بخصوص رویکرد عدالت‌گرایانه، به عنوان رویکرد رتبه اول اتخاذی فرماندهان، در دستیابی به اهداف رفتاری و عملکردی از پیش تعیین شده سازمان مورد سنجش و ارزیابی قرار گیرد. دوماً تصمیم‌سازان و تصمیم‌گیران دانشگاه با توجه به اسناد بالادستی سازمان متبوع و دانشگاه رویکرد اخلاقی مطلوب در امر تربیت دانشجویان را بررسی و تعیین نمایند و پس از آن در صدد ترویج و آموزش آن در بین فرماندهان صف دانشگاه برآیند. همچنین در به کارگیری فرماندهان صف دانشگاه تلاش نمایند تا افرادی با رویکرد اخلاقی واحد را انتخاب نمایند تا دانشجویان در دوران تربیت خود در دانشگاه دچار دوگانگی و سردرگمی نگردند و با روشی واحد مورد آموزش و تربیت قرار گیرند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به نبود پرسشنامه استاندارد به منظور شناسایی رویکرد تربیت اخلاقی مدیران و فرماندهان اشاره کرد.

قدردانی

در انتها بر خود فرض می‌دانیم از کلیه فرماندهان مشارکت‌کننده در این مطالعه که صادقانه با محققین در انجام این پژوهش همکاری کردند کمال تشکر را داشته باشیم.

فهرست منابع

- احمدی، محمدحسین و جوادیان، رضا. (۱۳۸۹). نقش فرماندهان صف دانشجویی در نهادینه کردن انضباط دانشجویان. دانش انتظامی، ۱۲۴ (مسلسل ۴۹)، ۱۸۱-۲۲۸.
- <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=150136>
- امینی مشهدی، سمانه؛ آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۳)، تربیت اخلاقی و سعادت در نظام آموزشی ایران (مابله دیدگاه فارابی، لاک، رورتی). فصلنامه اسلام و پژوهش‌های تربیتی، سال ششم. شماره اول، پیاپی ۱۱، ۶۵-۸۰.
- بختیاری، لطفعلی، شایگان، فریبا. (۱۳۹۹). نقش فرماندهان صف در نهادینه‌سازی رفتارهای حرفه‌ای پلیسی در دانشجویان یکی از دانشگاه‌های نظامی امین. پژوهش‌های مدیریت/انتظامی، ۱۵(۲). 237-254
- برادران، ابوالقاسم؛ داوود، محمد؛ حسینی محمد؛ ستاری، علی (۱۳۹۸)، تربیت اخلاقی علامه طباطبایی (ره) با تأکید بر مبانی، هدف، محتوا، روش و ارزشیابی، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و هفتم، دوره جدید، شماره ۴۳، تابستان ۱۳۹۸: ۵۷-۷۶.
- بروس، پرویز و هاشمی، نظام. (۱۳۹۴). رابطه هوش هیجانی و عملکرد تربیتی فرماندهان صف یکی از دانشگاه‌های نظامی امین. فصلنامه توسعه مدیریت منابع انسانی و پشتیبانی، (۳۸)، ۵۹-۷۸.
- حاجی ده آبادی، محمدعلی (۱۳۹۶). درآمدی بر نظام تربیتی اسلام. قم، مرکز بین‌المللی المصطفی (ص).
- داوودی، محمد (۱۳۸۵). رویکردها و پرسش‌های بنیادین در تربیت اخلاقی. فصلنامه علمی پژوهشی انجمن معارف اسلامی ایران، سال دوم، شماره دوم، ۱۳۸۵.
- رستمی، همایون؛ بهشتی، سعید؛ ایمانی، محسن (۱۳۹۷). نظام تربیت اخلاقی در نامه ۳۱ نهج‌البلاغه. فصلنامه علمی پژوهشی قرآن و طب، دوره ۴، شماره ۱، ۱۴-۲۰.
- زارعان، محمدجواد؛ ساجدی، ابوالفضل؛ خطیبی، حسین (۱۳۹۱). رویکردهای رایج به تربیت دینی و مقایسه آن‌ها با رویکرد اسلامی. دو فصلنامه اسلام و پژوهش‌های تربیتی، سال چهارم، شماره دوم، ۳۱-۹.
- زبان‌دان، مصطفی (۱۳۹۸). مقایسه مفهوم، اهمیت و روش‌های تربیت اخلاقی در غرب و اسلام. نشریه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، شماره ۳۹، ۲۲۷-۲۵۰.
- سجادی، سید مهدی (۱۳۷۹). رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی. فصلنامه پژوهش‌های فلسفی-کلامی، شماره ۳.
- سلحشوری، احمد (۱۳۹۲). مراحل رشد تربیت اخلاقی از دیدگاه امام علی (ع). فصلنامه پژوهش‌نامه نهج‌البلاغه، سال اول شماره ۳، ص ۱۵-۳۲.

- سوری، احمد (۱۳۸۹). روانشناسی تربیتی فرماندهان و مدیران. تهران: معاونت آموزش ناجا شاه قلیان قهفرخی، رضا؛ مولوی، ابراهیم؛ سلمانی، عباسعلی؛ الوندی، محمد (۱۳۹۸). تعیین عوامل مؤثر بر ارتقای نقش تربیت دینی و اخلاقی مربیان در یک دانشگاه نظامی. نشریه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، شماره ۴۵، ۹۳-۱۲۱
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۷۴). تفسیر المیزان. ترجمه سید محمدباقر موسوی همدانی، قم، انتشارات اسلامی.
- عابدی، لطفعلی (۱۳۸۴). اهداف تربیت از دیدگاه معصومین (ع). مجله مصباح، شماره ۵۷.
- غفاری، ابوالفضل؛ باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۸۰). تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا از منظر دیوید کار. نشریه دانشگاه الهیات مشهد، شماره ۵۳ و ۵۴، ۱۵۷-۱۸۴.
- فیروزمهر، محمدمهدی (۱۳۹۳). تربیت اخلاقی با نگاهی قرآنی. قم: بوستان کتاب.
- کاویانی تبریز، سعیده (۱۳۹۲). اخلاق فضیلت در قرن بیستم با تکیه بر آراء زالدین هرست هاوس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته فلسفه گرایش غرب، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم انسانی، گروه فلسفه.
- محمودیان، حسین و امامی راد، احمد (۱۳۹۸). بررسی فقهی سیره معصومین (ع) در تربیت اخلاقی. دو فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات فقه تربیتی، سال پنجم، شماره ۱۱، ۱۲۳-۱۴۳.
- مدنی، انسیه (۱۳۹۴). امکان و چگونگی اخلاق فضیلت اخلاقی. رساله دکتری، دانشگاه قم، دانشکده الهیات و معارف اسلامی،
- مطهری مرتضی (۱۳۷۲). عدل الهی. انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۵۴). سیری در نهج البلاغه. قم- مرکز مطبوعاتی دارالتبلیغ اسلامی، چاپ دوم.
- نیک فرید، لیدا (۱۳۹۵). اخلاق مراقبت رویکردی پرستاری در اخلاق. فصلنامه علمی پژوهشی طب و تزکیه، دوره ۲۵، شماره ۱، ۹-۱۸.
- وجدانی، فاطمه و شعبانیان، محمدرضا (۱۳۹۷). تربیت اخلاقی از دیدگاه محمدمهدی نراقی. دو فصلنامه تربیت و حیاتی، سال ششم، شماره دوم، پیاپی ۱۴، ۹۵-۱۲۴.
- یادگاری، مطهره؛ صالحی، کیوان؛ سجادی، نرگس سادات (۱۳۹۸). ارائه نظریه داده بنیاد برای تبیین فرایندهای جاری تربیت اخلاقی در مدارس متوسطه شهر تهران. نشریه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، تابستان ۱۳۹۸، شماره ۲۵، ۱۴۷-۱۸۶.

Pękala, J. L. (2020). Ethical education in teacher studies-pilot study analysis. In Forum Pedagogiczne (Vol. 10, No. 1). Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

- Bhana, A. & Suknunan, S. (2020). Building ethical leadership through training and development approach at a higher education institution in South Africa. *Problems and Perspectives in Management*. Vol. 18, Issue 1.
- Blum L. Care in *Encyclopedia of Ethics*. London: Routledge; 2001.
- Brestovanský, M. (2020). Meaning in life and ethical education. *Spirituality Studies*, 6(1), 24-33.
- Bryan, H. & Burstow, B. (2018). Understanding ethics in school based research. *Professional Development in Education*, 44(1), 107-119.
- Care Ethics" Maureen Sander-Staudt, *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, ISSN 2161-0002 DOI: <https://doi.org/10.37547/pedagogics-crjp-02-10-24>, 22/3/2016.
- Elias, John, I. 1995, *philosophy of Education: classic and contemporary*: Florida, Krieger Publishing company.
- Gilligan, Carol. "Moral Orientation and Moral Development. *The Feminist Philosophy Reader*. By Alison Bailey and Chris J. Cuomo. Boston: McGraw-Hill, 2008. N. pag. 469 Print.
- Hudson, T. D. & Díaz Pearson, A. (2018). Developing the moral self: College students' understandings of living a moral or ethical life. *Journal of College and Character*, 19(3), 185-200.
- Khudoykulov, K. J. & Toshboeva, F. A. (2021). IMPROVING ETHICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF PERSONAL CREATIVITY IN FUTURE TEACHERS. *CURRENT RESEARCH JOURNAL OF PEDAGOGICS*, 2(10), 125-132
- Martin Brestovansky (2020), *Meaning in Life and Ethical Education*, *Spirituality Studies* 6-1, 23-33
- Mikulka, Z. Development of prerequisites for ethical leadership in the Army of the Czech Republic. *QUAERE* 2018, 8, 51-61.
- Safder, M, & Hussain, C. A. (2018). Relationship between moral atmosphere of school and moral development of secondary school students. *Bulletin of Education and Research*, 40(3), 63- 71.

