

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

توسعه اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده

تالیف:

محمد امینی



انتشارات رازنهان

۱۳۹۵

سرشناسه	:
عنوان و نام پدیدآور	:
مشخصات نشر	: تهران : رازنهان، ۱۳۹۵.
مشخصات ظاهری	: ۱۳۷ ص.
شابک	:
وضعیت فهرست نویسی	: فیپای مختصر
یادداشت	: فهرست نویسی کامل این اثر در
	: نشانی: http://opac.nlai.ir قابل دسترسی است
شماره کتابشناسی ملی	:

--	--

که عنوان کتاب..... توسعه اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده
که مولف..... محمد امینی
که صفحه آرا..... رضا کاوه
که طراح جلد
که ناشر
که شمارگان..... ۱۰۰۰ نسخه
که نوبت چاپ
که قیمت
ISBN:

فهرست مطالب

پیشگفتار	۹
فصل یکم: کلیات	۱۳
مقدمه	۱۳
اصطلاحات مهم کتاب	۱۶
فصل دوم: رشد اخلاقی، تعاریف و مفاهیم	۱۷
بررسی نظریه‌های رشد اخلاقی	۱۹
یافته‌های دانش جهانی روانشناسی در رشد اخلاقی	۲۲
نظریه رشد اخلاقی بر اساس بنیان‌های دینی، فرهنگ ملی و دانش روانشناسی	۳۰
الگوی نظری شکل‌گیری رشد اخلاقی	۳۹
فصل سوم: مکاتب فلسفی در نحوه تقویت ارزش‌ها و اخلاق در دانش آموزان	۴۱
ایده آلیسم (پندارگرایی)	۴۱
نظریه ارزشی رئالیسم	۴۴
مکتب پراگماتیسم	۴۶
اگزیستانسیالیسم	۴۹
فصل چهارم: توسعه اخلاقی و روشهای تربیتی	۵۲
برنامه درسی تربیت اخلاقی	۵۲
مبنای انسان‌شناختی برنامه درسی تربیت اخلاقی	۵۲
عناصر (عوامل) برنامه درسی	۵۴
اهداف یا آرمان برنامه درسی تربیت اخلاقی	۵۴
ضرورت تلقی درست از فرایند یادگیری	۵۵
توجه به نقش یادگیرنده در برنامه درسی	۵۷

۵۸.....	توجه به نقش محیط و فضا در برنامه‌درسی
۶۱.....	توجه به نقش معلم در برنامه‌درسی
۶۳.....	توجه به راهبرد تدریس در برنامه‌درسی
۶۴.....	ارزشیابی در برنامه‌درسی تربیت اخلاقی
۶۶.....	توسعه اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده
۶۸.....	توسعه اخلاق اسلامی روشی برای مراقبه دانش آموزان
۶۹.....	تربیت الگویی در اسلام و اهمیت آن
۷۳.....	روشهای تربیتی
۷۳.....	روش زمینه سازی
۷۳.....	روش تغییر موقعیت
۷۴.....	روش اسوه سازی
۷۴.....	شیوه‌های آموزش اخلاقی و دینی
۷۶.....	فصل پنجم: مقام علم و عالم و ویژگی‌های معلم
۷۶.....	مقام علم و عالم
۷۷.....	ویژگی‌های معلم و مربی
۸۰.....	خصوصیات اخلاقی معلم
۸۲.....	انواع سائق‌های تربیتی
۸۳.....	عوامل بازدارنده تربیتی
۸۴.....	موانع تربیت صحیح
۸۵.....	خاستگاه و مفهوم تربیت اخلاقی
۸۸.....	فصل ششم: توسعه اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده
۸۹.....	نظریه عدالت توزیعی
۹۰.....	نظریه عدالت تعاملی
۹۱.....	ارتباط با دانش آموزان
۹۲.....	حمایت و پشتیبانی از دانش آموزان
۹۲.....	نقش معلم در ارتقای کیفی مدارس
۹۸.....	توسعه اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده
۹۹.....	تاریخچه تفکر انتقادی با مروری بر مفاهیم و تعاریف آن
۱۰۵.....	ویژگی متفکران منتقد
۱۰۶.....	مراحل پیشرفت تفکر انتقادی

۱۰۷	توانایی‌های متفکران منتقد
۱۰۸	تمایلات و نگرش‌های متفکران منتقد
۱۱۰	نظریات علمی موجود در رابطه با مسئله
۱۱۰	اهمیت بیان تفکرانتقادی در دروس
۱۱۴	تفکر انتقادی، در برابر روش سنتی آموزش
۱۱۶	ویژگی‌های ذهنی متفکر
۱۱۸	توسعه اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده: رضایت تحصیلی دانش آموزان
۱۲۰	فصل هفتم: سخن پایانی
۱۲۶	منابع و ماخذ

پیشگفتار

سپاس خداوند عزیزی که انسان را به قلم مورد تربیت خویش قرار داد، و بنده‌ی ناچیز را یاری نمود که به قلم دانش، نوشتن این رساله را به سرانجام خود رسانم.

اخلاق آموزشی در مدارس متوسطه، حافظ سعادت و رفاه فردی و گروهی دانش آموزان است. تخطی از هنجارهای اخلاقی آموزش می‌تواند به توانایی دانش‌آموزان در یادگیری محتوای دروس یا انگیزه برای ادامه تحصیل لطمه وارد کند. برخی محققان اصول زیر را مواردی از قواعد و هنجارهای اخلاق آموزشی شمرده‌اند: احترام به متعلم به مثابه یک انسان؛ رعایت اصل مساوات در مشاوره، آموزش و نمره دادن به متعلمان؛ تبعیت معلمان از مسئولیت حرفه‌ای در برنامه‌ریزی دقیق دروس؛ آزاداندیشی نسبت به نگرش‌های مختلف در انتخاب موضوعات درسی، تحقیق کلاسی. ضرورت توجه به اخلاق آموزش موجب آن شده که به آن در چشم انداز ۱۴۰۴ توجه شود.

افرادی خواهند توانست در جایگاه تعلیم و معلمي، مسئولیتی را که به آنها سپرده شده است، هر چه بهتر و صحیح‌تر انجام دهند که افرادی لایق و کارآمد و در آموزش و تدریس، توانمند و با کفایت و به بیان دیگر آراسته به اخلاق معلمي در همه ابعاد آن باشند، بدین معنا که چه به لحاظ

شخصیتی و رفتاری و چه از نظر علمی و آموزشی، آراسته به ویژگی‌هایی باشند که آنها را برای بر عهده گرفتن این مسئولیت، شایسته ساخته و در انجام هر چه موفق‌تر و مطلوب‌تر آن یاریشان رساند. در همین باره می‌توان گفت از مهم‌ترین ویژگی‌های شخصیتی و آموزشی معلم که از سخن و سیره امیرمؤمنان (علیه السلام) قابل برداشت می‌باشد، آن است که معلم دارای بینش و بصیرتی ژرف باشد تا بتواند امور آموزش خویش را هر یک، در جا و زمان مناسب خود سامان بخشد، خوشنام و برخاسته از خانواده‌ای پاک و سالم بوده و از تخصص و توانایی علمی لازم در حوزه تدریس برخوردار باشد تا بتواند آموزشی ثمربخش و اثرگذار را به انجام رساند، رفتارهای آموزشی وی و تعاملاتش با شاگردان برخاسته از مخاطب‌شناسی باشد، بردباری و شکیبایی پیشه خود سازد تا بتواند آموزشی کامل و همه‌جانبه ارائه نماید، از روی نادانی و تکلف، سخن نگوید و به موقع خود، شهامت گفتن «نمی‌دانم.» را داشته باشد. با رفتار و کردار خود پیش از گفتار، به آموزش عملی شاگردان خویش بپردازد و در علم و اخلاق، الگویی نیک و نمونه‌ای درخور پیروی برای آنان باشد و برای ایشان الگوپردازی نماید، کیفیت و بازدهی آموزش خود را با رعایت نظم و وقت‌شناسی و برنامه‌ریزی در امور مربوط به تدریس و کلاس‌داری، هر چه افزون‌تر نماید، در انجام همه امور آموزشی همواره در راه معتدل و میانه گام بردارد و از هر گونه زیاده‌روی و کندروی بپرهیزد، از تندی و خشونت در رفتار و گفتار به دور باشد و با ملایمت و رفق‌ورزی به آموزش شاگردان خویش بپردازد، سطح تعلیم و تدریس خود را متناسب با قدرت درک و فهم و توانایی پذیرش شاگردانش قرار دهد و آموزشش تنها انتقال یکسری اطلاعات و معلومات نباشد بلکه معیارها و قوانین کلی را در علم و دانشی که تدریس می‌کند، به شاگردان خویش بیاموزد و سودمندترین، درست‌ترین و کاراترین آموزه‌هایی که بدان‌ها دست یافته است را به ایشان منتقل سازد.

از آفت‌های آموزش و تدریس چون بخل‌ورزی در آموزش و پنهان داشتن دانسته‌ها، کسب نکردن آمادگی علمی پیش از تدریس، خودرأیی و خودمحوری در آرا و نظرات علمی بپرهیزد و همچنان در یادگیری و دانش‌اندوزی کوشا باشد و از فراگیری نادانسته‌های خویش سرباز نزند تا بدین وسیله به موفقیت هر چه بیشتر در عرصه تعلیم و تدریس دست یافته و آموزش وی از اثرگذاری و ثمربخشی برخوردار باشد. در این میان معلم باید به مراقبه دانش‌آموزان پرداخته، و با آنها برخوردی عادلانه داشته، و به نظرات انتقادی آنها توجه نماید.

در پایان بر خود لازم می‌دانم که مراتب تقدیر و تشکر خود را از کلیه‌ی کسانی که با حمایت‌های بی‌دریغ شرایط رشد و توسعه فکری اینجانب را تا این دوره تحصیلی فراهم نمودند، اعلام نمایم. همچنین مراتب تقدیر و سپاس ویژه‌ی خود را از اساتید گرامی جناب آقای دکتر فرهاد شفیع پور، جناب آقای دکتر جهانبخش رحمانی و جناب آقای دکتر فضل اله یزدانی اعلان می‌دارم.

محمد امینی

خرداد ۱۳۹۴

فصل یکم

کلیات

مقدمه

معلمان برای تدریس کارآمد نیازمند توجه به اخلاق آموزشی می‌باشند. اخلاق در تدریس شامل در نظر گرفتن موضوعات مربوط به تنبیه و مدیریت رفتار، فرایندهای مربوط به نظم، آزادی اخلاقی، حقوقی و مسؤلیت‌ها، استقلال فکری و قابلیت اعتماد می‌باشد. اخلاق و تدریس به طور ذاتی همسو و درهم تنیده است و محققان و فیلسوفان مختلفی به بررسی ماهیت اخلاق در تدریس و تدریس اخلاقی پرداختند. برای به کارگیری اصول اخلاقی توسط مدرسان و استادان، لازم است این اصول در آموزش مدرسان، استادان و توسعه علمی آنها مد نظر قرار بگیرد. توجه به رشد و توسعه همه جانبه و به ویژه اخلاقی استاد می‌تواند منجر به بهبود عملکرد شود. به طور کلی اخلاق در تدریس شاخه‌ای از اخلاق در آموزش است که مشخص کننده مسؤلیت‌های حرفه‌ای یک معلم و استاد در تدریس و آموزش است، و یکی از ابعاد تأثیرگذار در نهادینه کردن رویکردهای اخلاقی در رفتار حرفه‌ای فراگیران و خود معلمان است. اخلاق در آموزش و پرورش با مشخص کردن حدود و ثغور رفتارهای مناسب و نامناسب، معلمان و مجریان آموزش را در اجرای هر چه بهتر مسؤلیت‌های حرفه‌ای، هدایت می‌کند. اخلاق، علم نیک و بد خوئی‌ها و تدبیرهای انسان برای نفس خویش است. برابری،

احترام، و درک متقابل معلم و شاگردان از یکدیگر، و... موضوعاتی هستند که زمینه تعاملات و مناسبات اثربخش و مستمر معلم و شاگردان را توسعه می‌بخشند. با رعایت اخلاقیات، معلم می‌تواند ضمن آموزش مسائل علمی خود، از طریق برنامه درسی پنهان، به پرورش و رشد ابعاد وجودی شاگردان بویژه بُعد روحی و روانی آنها بپردازد. عدم توجه به مسئله اخلاق در آموزش، باعث می‌شود که چه بسا معلمان دست به انجام رفتارهایی بزنند که شاگردان را از آموزش و یادگیری دلسرد نمایند. این در صورتی است که معلمان باید با اخلاق خوش و مناسبی که با شاگردان خویش پی می‌گیرند، در آنها برای یادگیری هر چه بیشتر انگیزه ایجاد کنند. لذا پیوندی عاطفی و انسانی بین طرفین یادگیری ایجاد می‌شود.

یکی از مسائلی که همواره نظام تدریس و یاددهی- یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد، اخلاق آموزشی معلمان و مربیان است. اخلاق آموزشی به عنوان عاملی که بر نگرش و شخصیت دانش آموزان در جریان تدریس اثرگذار است، در خصوص وجه پنهان تدریس قابل تأمل و ملاحظه است (قورچیان، ۱۳۸۲). لذا توجه به اخلاق آموزشی معلمان و ابعاد آن، در جریان تدریس موجب بهبود کیفیت شیوه تدریس شده و انگیزه یادگیری را برای دانش آموزان افزایش می‌دهد. استارات (۱۹۹۱)، معتقد است که جنبه‌های سه گانه اخلاق آموزشی یعنی مراقبه، عدالت و انتقاد از اهمیت خاصی در نظام یاددهی- یادگیری برخوردار است. جنبه مراقبه ای اخلاق به روابط، شأن، یا ارزش انسانی می‌پردازد و به نیازهای عالی انسانی توجه دارد. جنبه عدالتی اخلاق، به مشارکت فراگیران در آموزش و فرایند تدریس و دخالت آنها در تصمیم گیری‌های مربوط به تعالی آنها توجه دارد. جنبه انتقادی اخلاق به بررسی وضعیت شیوه تدریس و وضعیت موجود و نیز صلاحیت و شایستگی‌ها بر اساس معیارهای و ملاکهای علمی، عقلی و منطقی توجه دارد و برای قانع سازی، استدلال‌های خود را بیان می‌نماید. در خصوص مراقبه اخلاقی، و محاسبه نفس، سفارشات زیادی در اسلام شده است (محمدی، ۱۳۹۱). مراقبه به معنای پرهیز از رفتارهایی است که انسان را از خدای خویش دور می‌کند و به ارزشهای انسانی و شأن او آسیب می‌رساند. مراقبه اخلاقی موجب می‌شود که انسان فقط برای رضای خدا گام بردارد.

لذا معلمانی که بیش از پیش، به این بعد اخلاقی توجه دارند، برای رضای خدا در راستای یادگیری دانش آموزان و متربیان خود، تلاش می‌کنند و برای تربیت آنها از خود دریغ ندارند (شیروانی، ۱۳۸۵). مطالعات (کدیور، ۱۳۷۸؛ نائینیان، ۱۳۷۹، شفیع پور و ترابی نهاد، ۱۳۹۱)، نشان داده است که توجه معلم به شأن دانش آموزان و داشتن روابط انسانی شایسته با آنها از سوی او، موجب می‌شود که نگرش خوشایندی نسبت به معلم از طرف دانش آموزان ایجاد شود و در نتیجه اخلاق آموزشی ادراک شده نزد دانش آموزان در خصوص معلمشان بهبود یابد. کوهن در مطالعات خود در خصوص تأثیرات اولیه برخورد معلم با دانش آموزان به این نتیجه رسید که تأثیرات اولیه برخورد معلم با دانش آموزان به گونه‌ای پایدار تا آخر سال حفظ می‌شود. او در این پژوهش دریافت که دیدگاه دانش آموزان نسبت به معلم در همان دو سه جلسه اول شکل می‌گیرد و از آن به بعد به ندرت تغییر می‌یابد. گلاسر عقیده دارد بدون شکوفایی محبت و ارزش وجود، تشکیل یک هویت موفق ناممکن است (بهرنگی، ۱۳۷۹، ص ۲۹۲). در خصوص برخورد عادلانه با دانش آموزان به عنوان یکی دیگر از ابعاد اخلاق آموزشی، مطالعات گل پرور و عریضی (۱۳۸۷)، گل پرور (۱۳۸۹)، شفیع پور و همکاران (۱۳۹۰)، شفیع پور و همکاران (۲۰۱۰)، نشان داده است که توجه به عدالت آموزشی و عدالت سازمانی، به سلامت محیط یادگیری کمک کرده و موجب آن می‌شود که دانش آموزان از طرز برخوردی که با آنها می‌شود، راضی باشند.

نتایج پژوهش گل پرور (۱۳۸۹)، نشان داد که بین اخلاق تحصیلی و عدالت آموزشی رابطه معنادار و مثبت وجود دارد. بدون تردید اخلاق و ارزشهای اخلاقی سهم قابل ملاحظه‌ای در جهت دهی رفتاری دانش آموزان دارد. چنانکه گفته شد، جنبه دیگر اخلاق آموزشی، وجود تفکر انتقادی است. همه معلمان و مربیان در حین تدریس خود باید انتقادپذیر بوده و تفکر نقادانه را در دانش آموزان و فراگیران خود پرورش دهند. مطالعات یوسفی ریزی (۱۳۸۹)، نشان داد تفکر انتقادی یک فعالیت مثبت است و در واقع ارزیابی انتقادی از وضعیت و شرایط، فرایندی ضروری و مثبت برای رشد و تکامل فراگیران می‌باشد. وظیفه اصلی هر مؤسسه آموزشی فراهم کردن امکان رشد شایستگی و صلاحیت حرفه‌ای فراگیرانی است که به مؤسسه وارد می‌شوند. به هر حال مراقبه دانش آموزان، برخورد عادلانه با دانش آموزان، و توجه به انتقاد دانش آموزان موجب رضایت دانش آموزان از محیط یاددهی - یادگیری شده و لذا این امر انگیزه تحصیلی را در آنها تقویت می‌نماید. پژوهش ونگ (۲۰۰۳) نشان داد که رضایت یادگیرندگان در نتیجه تعامل مؤثر با معلمان است. مادامی که این

ارتباط برای فراگیران رضایت بخش باشد، نگرش خوشایندی به معلم داشته و نسبت به اخلاق آموزشی معلم خود اعتقاد پیدا می‌کنند.

اصطلاحات مهم کتاب

اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده: در صورتی که معلم در فرایند تدریس خویش از تقوا و صفات نیک و پسندیده اسلامی برخوردار باشد، دانش آموزان از اخلاق معلمان خود راضی بوده و اخلاق متعالی معلم نزد دانش آموزان درک می‌شود (دیلمی، ۱۳۷۹).

مراقبه دانش آموزان: مراقبه از دانش آموزان برای دست یابی به یادگیری، یاری به آنان برای کسب دانش، مهارت و نگرش مورد انتظار است. از نظر اسلام، بهترین و بالاترین راه سعادت، تربیت و تزکیه نفس است: «قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهُ؛ هر کس نفس خود را پاک و تزکیه کرده، رستگار شده است» (سوره شمس، آیه ۹).

انتقاد دانش آموزان: ساختن گرایان نیز هم چون روانشناسان یادگیری شناختی را فرایند ادراک حاصل از تجربه می‌دانند و معتقدند، مجریان برنامه‌های درسی باید موقعیتی فراهم سازند که در آن، شاگردان از طریق مباحثه استدلالی که عمل تعامل و تحلیل را تسریع و تسهیل می‌کند، به تفکر انتقادی بپردازند. (شعبانی و مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

برخورد عادلانه: رفتار منصفانه و برابر با دانش آموزان، بعد مهمی در ایجاد محیط مساعد در مدرسه است. یک معلم نباید تنبیه و جریمه را بر اساس پایگاه و منزلت والدین دانش آموزان تغییر دهد، زیرا دانش آموزان این موضوع را نشانه ای از احترام به خود می‌دانند. معلمان وقتی می‌توانند با دانش آموزان به طور برابر و عادلانه برخورد کنند که به نژاد و ثروت آنها توجه نداشته باشد (گل پرور، و همکاران، ۱۳۸۸).

رضایت تحصیلی: رضایت از تحصیل به عنوان ارزیابی کلی کیفیت تحصیل بر اساس ملاک‌های انتخاب شده یا حیطه‌های خاص مانند رضایت از مدرسه، رضایت از آموزش، رضایت از نحوه یادگیری و رضایت از تجربه‌های تحصیلی می‌باشد. رضایت از تحصیل را می‌توان به عنوان جامع ترین ارزیابی افراد از شرایط تحصیلی خود در نظر گرفت (ماکلس^۱ و همکاران، ۲۰۱۰، ص ۵۰).

^۱ Machles

فصل دوم

رشد اخلاقی، تعاریف و مفاهیم

خود پنداره دید کلی فرد درباره خودش است. این تصور باتجربه شکل می‌گیرد و سپس تجربه را شکل می‌دهد. پرورش خودپنداره همراه با آگاهی از خود در حدود سن هشت ماهگی آغاز می‌شود. «من» در خودپنداره، فاعلی است که فکر را انجام می‌دهد در حالی که «مرا» مفعولی است. چهار جنبه برای «مرا» وجود دارد که در طول پرورش از نظر تأکید تغییر می‌کند. خودمادی، خودفعال، خوداجتماعی و خودروانی. در سالهای نخست زندگی، درک کودک از خود در سیطره خودمادی است. در دوران مدرسه ابتدایی این تأکید به خودفعال منتقل می‌شود. در دوران راهنمایی، خوداجتماعی در درک فرد از خودش نقش حیاتی می‌یابد در حالی که بیشتر دانش آموزان دوران دبیرستان در درک از خویش بر خودروانی تأکید دارند. معلمان می‌توانند در جهت تسهیل رشد خودپنداره دانش آموزان نقش مهمی را ایفا کنند به ویژه از طریق انجام دادن تمرینهایی در کلاس که امکان کسب موفقیت را برای دانش آموزان فراهم و در ایشان دید مثبتی درباره خودش پدید آورد. بخش مهمی از دید ما درباره خودمان به ارزشهای اخلاقی ما وابسته است (رهنما، ۱۳۷۲).

کلبرگ نظریه مهم رشد اخلاقی را طراحی کرد. از دید او رشد اخلاقی پنج مرحله دارد. این مراحل به

سن افراد وابسته نیست و همه افراد از کلیه مراحل آن عبور نمی کنند. مرحله اول نظر کولبرگ اخلاق دگر پیروی است. در این مرحله رفتار اخلاقی رفتاری است که به تنبیه منجر نشود. در مرحله دوم رفتار اخلاقی فردگرایی و مبادله است. فرد کارهایی را انجام می دهد که علایق او را به پیش برد، در حالی که به دیگران نیز اجازه می دهد که چنین هدفی را دنبال کنند. در مراحل سه و چهار «اخلاق قراردادی» حاکم است.

افراد در مرحله سه خود را اخلاقی می پندارند. زیرا خالصانه به دیگران اهمیت می دهند و می خواهند دیگران آنها را آدمهای خوبی بدانند. مرحله چهار، شامل درک مجرد از جامعه به طول کلی و تمسک به مقررات جامعه است. «اخلاق فراسوی قرارداد» در مرحله پنجم ظهور می کند. افراد در مرحله پنجم قادرند جامعه را غیراخلاقی ببینند. ولی رفتار خود را براساس بیشترین نیکی برای بیشترین تعداد تنظیم کنند. براساس نظریه سایر نظریه پردازان ارزشهای اخلاقی از طریق تقلید از پدر، مادر، همسالان و معلمان فراگرفته می شود. بنابراین رشد اخلاقی بخشی اجتناب ناپذیر از فرآیند آموزشگاهی است. وقتی معلمان درباره رشد اخلاقی بیشتر بدانند، توانایی بیشتری برای گرفتن تصمیمات آموزشی خوب در زمینه مسائل اخلاقی خواهند داشت (شیروانی، ۱۳۸۵). دستورات عملیهای زیر براساس مطالعات کلبرگ و وایز تهیه شده است.

(۱) از مسائل اخلاقی پرهیز نکنید.

دانش آموزان را باید تشویق کرد تا مسائل اخلاقی را که در مدرسه و در جای دیگر در زندگی ایشان رخ می دهد به بحث بگذارند. معلمان باید در این گونه بحثها با طرح سؤال به دانش آموزان کمک کنند تا تضادهای اخلاقی موجود را کشف کنند.

(۲) براستدلال اخلاقی تأکید کنید.

وقتی از معضلات اخلاقی بحث می شود ممکن است دانش آموزان محور بحث جلسه را به بحثهای غیراخلاقی تغییر دهند. وقتی آنها از مسیر خارج می شوند آنها را به سمت جنبه های اخلاقی مسئله راهنمایی کنید. هم چنین عقاید دانش آموزان را با طرح «سؤالات چرا» که باعث فکر کردن ایشان درباره استدلالهای خویش و توضیح آنها می شود دنبال کنید.

(۳) برانتخاب دیدگاه اصرار ورزید. دانش آموزان را تشویق کنید که مسائل را از دیدگاه افراد

مختلف موجود نگاه کنند.

۴) کنش متقابل دانش آموز- دانش آموز را برانگیزید. دانش آموزان را تشویق کنید که با یکدیگر و نه با شما کنش متقابل داشته باشند.

۵) مرجع نباشید. بعد از اینکه بحث را به راه انداختید سعی کنید خارج از بحث قرار بگیرید و فقط تلاش کنید کودکان را درباره موضوعهای اخلاقی متمرکز نگهدارید و ایشان را وادارید که دلایل آرای خویش را عرضه کنند.

۶) سطح رشد اخلاقی دانش آموزان را در نظر بگیرید. معلمان با درک سطح استدلال اخلاقی دانش آموزان و طرح پرسش بهتر می‌توانند آنان را به سمت سطوح پیچیده تر استدلال اخلاقی رهنمون شوند.

۷) فضای حمایت کننده به وجود آورید:

هرگاه مسائل اخلاقی در یک گروه مورد بحث قرار می‌گیرد اختلاف رخ می‌دهد. دانش آموزان ممکن است درباره افکار قبلی خود شک کنند و یا حتی آنها را کنار بگذارند. چنین جدال ذهنی برای رشد اخلاقی مهم است ولی باید در فضای آکنده از همکاری و اعتماد پدید آید. به دانش آموزان خود کمک کنید تا دریابند که برهم خوردن تعادل موجود به رشد بیشتر می‌انجامد و اینکه شک کردن درباره استدلال فرد دیگر مساوی با شک کردن درباره ارزشهای شخصی او نیست (کلبیگ، ۱۹۸۱).

بررسی نظریه‌های رشد اخلاقی

به نقل از مطلبی فرد و همکاران (۱۳۹۰)، بررسی نظریه‌های رشد اخلاقی در میان روان‌شناسان غربی ما را به این نتیجه می‌رساند که آنان را می‌توان در سه گروه دسته‌بندی کرد. گروهی از روان‌شناسان غربی (از جمله لارنز، ۱۹۸۳، گودال، ۱۹۹۰؛ دو وال، ۱۹۹۱ و ۱۹۹۶؛ راین، ۱۹۹۷؛ هافمن، ۲۰۰۰؛ و هاید، ۲۰۰۱) ریشه اخلاقیات و رفتار اجتماعی را در تاریخ تکامل زیستی انسان می‌دانند. گروهی دیگر (از جمله روان‌تحلیلگرانی چون فروید (۱۹۲۵-۱۹۶۱)؛ و نظریه‌پردازان یادگیری اجتماعی چون باندورا، (۱۹۷۷) اخلاقیات را سازگاری با هنجارهای اجتماعی تلقی می‌کنند. گروه سوم، که دیدگاه‌هایشان بیش از همه مورد توجه واقع شده، روان‌شناسانی هستند که سطح رشد شناختی را اساس اخلاق می‌دانند. ژان پیاژه (۱۹۳۲-۱۹۶۵) و لارنس کولبرگ (۱۹۷۶) بیش از هر روان‌شناس دیگری این گروه را

نماینده‌گی می‌کنند. بنیادهای فکری برخی دیگر از روان‌شناسان (از جمله گیلیگان، ۱۹۸۲؛ و رست، ۱۹۸۶) را نیز که در مورد رشد اخلاقی مطالعات تازه‌تری انجام داده‌اند، می‌توان در همین شمار دانست.

دیدگاه‌های مذکور که حاصل تحقیقات شناخته‌شده‌ترین روان‌شناسان غربی در مورد رشد اخلاقی است عموماً دچار مشکلاتی است که بر شمردیم. نه تنها گروه اول (که جوانب زیست-شناختی و تکامل بیولوژیک آدمی را اساس اخلاق او می‌دانند) بلکه آن دسته از روان‌شناسان نیز که به جنبه‌های اجتماعی و شناختی رشد اخلاقی توجه بیشتری کرده‌اند نیز نتوانسته‌اند قدم از زندگی عرفی انسان فراتر گذارند و بنیان‌های روحانی و عقلانی و انگیزشی در اخلاق را نیز، که ریشه در خلقت الهی و فطرت آدمی دارد، مورد توجه نظامدار و عمقی قرار دهند. در واقع، نظریات روان-شناسان غربی، کاملاً متفاوت و حتی متضاد با وحی الهی و با درک و فهم عرفا و حکمای اسلامی و ایرانی از جوانب روحانی وجود و اخلاق آدمی است. سطوح نظری و عملی روان‌شناسی رشد و روانشناسی تحول اخلاقی در مغرب‌زمین و دیدگاه‌های روان‌شناسان مذکور، که در سه گروه زیستی، اجتماعی، و شناختی قرار می‌گیرند، به تمامیت رشد اخلاقی آدمی توجهی ندارند و یا چنان متمرکز بر سطوح پایین تحول اخلاق آدمی هستند که سطوح متعالی روحانی و عقلانی در اخلاق را نادیده می‌گیرند. مشکل اصلی فقط این نیست که روان‌شناسان غربی نگرشهای محدود و تقلیل‌دهنده‌ای به تحول اخلاق آدمی دارند، مسأله این نیز هست که روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت ما هم سعی نکرده‌اند نظریه‌های مقبول و جامعی در مورد رشد و تحول و تربیت اخلاقی کودکان و نوجوانان و جوانان ارائه دهند.

بدتر از همه این است که فکر کنیم گویا نمی‌توان تحقیقات دانش روان‌شناسی رشد را بر بنیاد دیدگاهها و مفاهیم و اصول برگرفته از محکّمات دینی و حکمت و فرهنگ ملی استوار کرد و گویا مقذور نیست که برای نوآوری کردن و نظریه‌پردازی و آزمون‌سازی در چنین زمینه‌ای به پژوهشهای اصیل و جدید علمی در حوزه روان‌شناسی رشد اخلاقی بپردازیم. به چنین دلایلی است که آفرینش دانش در این حوزه اساسی روان‌شناسی یک ضرورت قطعی است.

بر چنین اساسی است که ما، به سهم خود، سعی کرده‌ایم در یک پژوهش مصوب با عنوان "نظریه‌پردازی، طراحی، تهیه، و هنجاریابی آزمون رشد اخلاقی برای کودکان و نوجوانان و جوانان دانش‌آموز ایران بر اساس بنیانهای دینی، حکمت و فرهنگ ملی، و دانش روان‌شناسی" به این نیاز

میرم فراموش شده و زمینه‌سازی برای تحقیقات اصیل و جدید علمی در حوزه نظریه‌پردازی رشد اخلاقی پاسخی بدهیم. ما امیدوار هستیم که نتایج چنین پژوهشی بتواند کار تشخیص و تربیت و بازپروری رشد اخلاقی دانش‌آموزان را در مقاطع مختلف تحصیلی بهبود بخشد و تئوری و روش و ابزار مناسبی را در اختیار مشاوران و روان‌شناسان مدرسه و معلمان قرار دهد.

مهمترین پیشینه‌های علمی را که در ارتباط با رشد و تربیت اخلاقی و سنجش رشد اخلاقی در کشور ما وجود دارد، به شرحی که در زیرنویسها ارائه شده، اساساً می‌توان به سه دسته تقسیم کرد: دسته اول مجموعه تألیف‌هایی است که تربیت اخلاقی را از دیدگاه‌های دینی و فلسفی و تربیتی مورد بحث قرار داده‌اند، دسته دوم آثاری است که بیانگر دیدگاه‌های پیازه و کولبرگ (اعم از ترجمه و تألیف) است، و دسته سوم یک مجموعه از پژوهش‌های دانشگاهی است که اساساً از نوع پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی است و به وضعیت رشد قضاوت اخلاقی کودکان و نوجوانان ایرانی با تکیه بر دیدگاه‌های پیازه و کولبرگ پرداخته است. مهمترین عناوین تألیفی رشد اخلاقی از دیدگاه‌های دینی و فلسفی و تربیتی از گذشته تا به حال، که در کشور ما به چاپ رسیده‌اند، شامل بیست مورد است. از میان تحقیقات ایرانی و پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاهی نیز می‌توان به بیست و چهار مورد، اشاره کرد.

با مراجعه به تألیف‌ها و تحقیقات فوق مشخص شده که مسأله اخلاق و رشد اخلاقی و سنجش اخلاقی، تا آنجا که به آثار دینی و فلسفی و تربیتی ایرانی مربوط می‌شود، اساساً از نوع مطالب کلی در معارف دینی و حکمت و تربیت است و تحقیقات دانشگاهی نیز، به‌جز چند پایان‌نامه فلسفی و ادبی که فرهنگ ملی را در مسائل اخلاقی مورد توجه قرار داده‌اند، بر درک و دریافتهای پیازه و کولبرگ از رشد اخلاقی مبتنی است و در این تحقیقات که همگی از نوع پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد است هیچ نوع نظریه‌پردازی در رشد اخلاقی و مقیاس‌سازی برای سنجش رشد اخلاقی و برنامه‌سازی برای آموزش و تربیت اخلاقی کودکان و نوجوانان و دانش‌آموزان ایران و نیازهای آموزش و پرورش صورت نگرفته است (ملتفت و خیر، ۱۳۹۱).

یافته‌های دانش جهانی روان‌شناسی در رشد اخلاقی

به نقل از رهنما (۱۳۷۲)، در بررسی‌هایی که به عمل آمده است، نتیجه حاصل شده که مسأله رشد اخلاقی در اکثر این آثار با دو مقوله رشد اجتماعی (یعنی چگونگی ارتباط با دیگران) و رشد شناختی (چگونگی قضاوت درباره رفتار خود و دیگران) مرتبط شده است. مطابق این دیدگاهها دو مقوله رشد اخلاقی و رشد اجتماعی در ارتباط با یکدیگرند و روان‌شناسان معمولاً این دو مقوله را در یک مجموعه واحد مورد بررسی قرار داده‌اند. از این دیدگاه، همراه با رشد شناخت خود و هویت خود، فرد به تدریج تصویری از خویش در میان دیگران و در ارتباط با دیگران پیدا می‌کند که این تصور یکی از پایه‌های شکل‌دهنده مناسبات اجتماعی و اخلاقی او با دیگران است. مطابق تعریفی که در روان‌شناسی معمول است، رشد اخلاقی حاکی از جریان دستیابی به احساس عدالت در رابطه با دیگران، درستی و یا نادرستی این یا آن امر، و چگونگی رفتار فرد در هر یک از این امور است. در این تعریف، آن گونه که روان‌شناسانی چون پیازه و کولبرگ می‌گویند، رشد اخلاقی به معنای تغییر در چگونگی استدلال کودکان در امور اخلاقی، نگرش آنان نسبت به قانون‌شکنی، و رفتار آنان در مواجهه با مسائل اخلاقی است (خلید و همکاران، ۲۰۱۰).

آن دسته از روان‌شناسان که به تحولات مرحله‌ای در رشد آدمی معتقدند رویکردهایی را درباره تحول اخلاقی مطرح ساخته‌اند. ژان پیازه در شمار اولین روان‌شناسانی است که مسأله چگونگی رشد اخلاقی را مورد پژوهش قرار داده است (شافر، ۱۹۹۶، ص ۵۷۲ و ۵۷۳). او می‌گوید که رشد اخلاقی، همانند رشد شناختی، طی مراحل صورت می‌گیرد (پیازه، ۱۹۳۲).

اولین مرحله عبارت است از یک شکل بسیار گسترده از تفکر اخلاقی ناهمخوان و متضاد که اخلاقیات منشأگرفته از خارجی نامیده می‌شود و فرد تصور می‌کند که قواعد اخلاقی ثابت و تغییرناپذیرند. در این مرحله که سنین ۴ تا ۷ سالگی را در بر می‌گیرد کودکان فقط به یک صورت بازی می‌کنند، و هر چند هنوز مفهوم درستی از قواعد بازی ندارند، گمان می‌کنند هر نوع دیگری از بازی کردن نادرست است. به همین دلیل، وقتی کودکان مشغول بازی با یکدیگر هستند هر یک قواعد خاص خود را، که ممکن است متفاوت از بازی دیگری باشد، اعمال می‌کنند و با این حال خود را "برنده" بازی می‌دانند. پیازه می‌گوید در این بازی همه کودکان برنده هستند چون همگی از بازی

۱ Khalid.

خود رضایت دارند و این رضایت ناشی از پیروزی در رقابت با دیگران نیست بلکه ناشی از موفقیت هر یک از آنان در نزد خویش است.

اخلاق ناهمخوان یا نشأت گرفته از خارج بعداً به صورت دو مرحله متوالی اخلاقی دیگر بروز می کند: همکاری اولیه و همکاری خودمختارانه. در مرحله اخلاق مبتنی بر همکاری اولیه با دیگران، که در سنین ۷ تا ۱۰ سالگی نمود می کند، بازی کودکان حالت اجتماعی به خود می گیرد و آنان قواعد بازیها را فرامی گیرند و بر اساس دانش خود درباره این قواعد بازی می کنند. آنان هنوز فکر می کنند که قواعد بازی تغییرناپذیر است. به نظر آنان در هر بازی فقط یک روش درست وجود دارد و هر کودکی باید بر اساس همین قواعد رسمی بازی کند.

در مرحله سوم، یعنی مرحله اخلاق نشأت گرفته از درون یا اخلاق مبتنی بر همکاری خودمختارانه، که در حدود ۱۰ سالگی آغاز می شود، کودکان کاملاً می فهمند که قواعد رسمی بازی را با موافقت اعضای گروه می توان تغییر داد. در همین مرحله است که کودکان می فهمند قواعد و قوانینی که بین مردم رواج دارد قابل تغییر است و آنان اگر بخواهند می توانند این قوانین را تغییر دهند. پیاژه می گوید کودک پیش دبستانی که در مرحله اخلاق ناهمخوان و متضاد است، مثلاً، اگر ببیند کسی یک سینی چای را انداخته و چند فنجان که داخل آن بوده شکسته است، خطاکارتر از کودکی است که در سینی او فقط یک فنجان وجود داشته و با افتادن سینی از دست او این یک فنجان شکسته است. اما وقتی کودک مرحله اول رشد اخلاقی را پشت سر گذاشته است می گوید کودکی که نتوانسته سینی چای را که یک فنجان در آن است به درستی حمل کند، در مقایسه با کسی که یک سینی با چند فنجان چای از دستش افتاده و فنجانها را شکسته است، کار بدتری کرده است. تفاوت این دو نوع قضاوت بین کودکی که در مرحله اول رشد اخلاقی است با فردی که به مراحل بعدی رشد قضاوت اخلاقی رسیده این است که در مرحله اول رشد اخلاقی کودک هنوز نمی تواند قصد و نیت فرد و توانایی مورد انتظار از یک فرد در حمل سینی چای را وارد قضاوت خود کند.

همچنین، در نظر پیاژه کودکی که در مرحله اول قضاوت اخلاقی است به عدالت ذاتی باور دارد. منظور از عدالت ذاتی این است که وقتی فرد دچار خطا می شود باید بلافاصله و بالضرورة مجازات شود. برعکس، کودکی که به مراحل بعدی رشد قضاوت اخلاقی می رسد می فهمد که تنبیه و

مجازات توسط افراد تعیین می‌شود و قابل بخشش نیز هست. یعنی، چون مجازات‌ها توسط افراد صاحب‌قدرت تعیین می‌شود خود آنان می‌توانند درباره نوع تقصیر و نوع مجازات نیز تصمیم بگیرند(گرت، ۱۹۹۸).

واقعیت این است که، هر چند نظریهٔ پیاژه در مورد رشد اخلاقی مورد توجه وسیع واقع شده و توسط روان‌شناسان دیگری چون لارنس کولبرگ نیز ادامه و گسترش یافته است، اما همان انتقاداتی که به کل نظریهٔ او وارد است بر نگرش او در مورد رشد اخلاقی نیز وارد است. مثلاً، نظریهٔ پیاژه کودکان را کمتر از آنچه واقعاً هستند برآورد کرده است.

علاوه بر نظریهٔ رشد اخلاقی پیاژه، نظریهٔ لارنس کولبرگ در رشد اخلاقی نیز اهمیت بزرگی در مباحث روان‌شناسی تربیتی یافته است(لطف‌آبادی، ۱۳۸۱). لارنس کولبرگ (۱۹۸۶) مانند پیاژه، معتقد است که رشد اخلاقی اساساً نشأت‌گرفته از استدلال اخلاقی است که در طی مراحل مختلفی (از کودکی تا نوجوانی) شکل می‌گیرد. او در طی سالها تحقیق و آزمون و مصاحبه و طراحی یازده داستان که حاوی معماهای اخلاقی است با ارائهٔ این داستانها به کودکان و نوجوانان و طرح چند سؤال دربارهٔ هر یک از داستانها به‌این نتیجه رسید که رشد قضاوت اخلاقی در سه سطح (که هر سطح دارای دو مرحله است) صورت می‌گیرد. داستانهای اخلاقی که در آزمونهای کولبرگ به آزمون‌شونده ارائه می‌شود نمونه‌های جالبی از چگونگی مطالعه در رشد قضاوت اخلاقی نوجوانان است(لطف‌آبادی، ۱۳۸۳)

کولبرگ در واقع ادامه‌دهنده و تکمیل‌کنندهٔ تئوری رشد اخلاقی پیاژه است. او معماهای اخلاقی پیچیده‌تری، نظیر داستان "هاینز و داروساز"، در اختیار آزمون‌شوندگان قرار داد و در طی چندین سال مطالعات دقیقی انجام داد و به‌نتایج مهمی نیز رسید. او دریافت که یک فرد معمولاً از جهاتی در مرحلهٔ پایین‌تر قضاوت اخلاقی و از جهات دیگری در مرحلهٔ بالاتر قرار می‌گیرد و ممکن است برخی افراد، علیرغم افزایش سن خود، به‌مرحلهٔ پایین‌تری تنزل کنند. او همچنین به‌این نتیجه رسید که با رشد فرد از دورهٔ کودکی به‌دورهٔ نوجوانی استدلال اخلاقی وی از حالت کنترل بیرونی به‌حالت کنترل درونی‌شده تغییر پیدا می‌کند. کولبرگ از تحقیقات خود نتیجه گرفت که رشد قضاوت

اخلاقی به تدریج و به ترتیب در سه سطح (که هر سطح نیز دارای دو مرحله است) صورت می‌گیرد. این سطوح سه‌گانه اخلاقی عبارتند از:

استدلال پیش‌قراردادی. در این پایین‌ترین سطح از رشد اخلاقی، فرد هنوز هیچ یک از ارزشهای اخلاقی را در خود درونی نکرده است و استدلال اخلاقی او تابع پاداش و تنبیهی است که از بیرون موجب کنترل رفتار وی می‌شود.

استدلال قراردادی. در این سطح میانی از رشد قضاوت اخلاقی، فرد تابع هنجارهای درونی‌شده‌ای است که اساساً از جانب دیگران (خاصه والدین) و از محیط اجتماعی (مثلاً قوانین اجتماعی) به او تحمیل می‌شود.

استدلال فوق قراردادی. این بالاترین سطح رشد است که در آن استدلال اخلاقی به‌طور کامل در فرد درونی‌شده است و بر هنجارهای دیگران مبتنی نیست. فرد شخصاً می‌تواند جریانهای مختلف اخلاقی را تشخیص دهد، راههای گوناگون اخلاقی را کشف کند، و بر این اساس برخورد اخلاقی مخصوص به‌خود را اتخاذ کند.

هر یک از سه سطح اخلاقی مذکور دارای دو مرحله است که جمعاً به‌شش مرحله، به‌شرح زیر، تقسیم شده است:

مرحله اول:

تنبیه و اطاعت. تفکر اخلاقی بر ترس از تنبیه مبتنی است.

مرحله دوم:

قصد وسیله‌ای فردی یا لذت‌جویی ساده. تفکر اخلاقی مبتنی بر پاداش و تمایل شخصی است.

مرحله سوم:

انتظارات بین‌فردی دوجانبه. ارزشهای قابل قبول شخص، و مراقبت و وفاداری به‌دیگران اساس قضاوت‌های اخلاقی است.

مرحله چهارم:

حفظ نظم اجتماعی. فهمیدن نظم و قانون و عدالت و وظیفه است که پایه استدلال اخلاقی است.

مرحله پنجم:

تشخیص حقوق اساسی و قرارداد اجتماعی. در این مرحله، درک ارزشها و قوانین برای هر فرد به صورتی مخصوص به خود وی در می آید و فرد تشخیص می دهد که قوانین برای جامعه اهمیت دارد و ارزشهایی چون عدالت و آزادی از قوانین نیز مهمترند.

مرحله ششم:

اصول اخلاقی جهانی. هنجارهای اخلاقی جهانی، نظیر حقوق بشر، در ذهن فرد شکل گرفته و او استدلالهای خود را بر پایه این اصول و هنجارها قرار می دهد.

لازم به توضیح است که کولبرگ بر اساس مطالعاتی که انجام داد مرحله ششم را به کلی از نظریه خود حذف کرد. او دریافته بود که اکثر قریب به اتفاق نوجوانان و جوانان و مردم کشورهای غربی فقط تا مرحله دوم الی چهارم قضاوت اخلاقی رشد کرده اند و کسانی را نمی توان یافت که به سطح سوم رشد اخلاقی، خاصه به مرحله ششم، رسیده باشند.

این امر نشان می دهد، همان گونه که اشاره شد، رشد اخلاقی مردم در غرب، از لحاظ قضاوت اخلاقی حداکثر به تشخیص حقوق اساسی و قرارداد اجتماعی می رسد و اصول اخلاقی جهانی برای آنان معنایی ندارد. به هر حال، کولبرگ معتقد است که این سطوح و مراحل در قضاوت اخلاقی به ترتیب و به تدریج که سن فرد بالا می رود در او شکل می گیرد. از تحقیقات او چنین بر می آید که استدلال کودک در معماهای اخلاقی، قبل از ۹ سالگی، در سطح اول (یعنی در سطح اخلاق پیش قراردادی) است. در اوائل نوجوانی این استدلالها عموماً در سطح دوم است و گاهی بین مرحله دوم و چهارم نوسان می کند. در نیمه دوم نوجوانی گروهی از نوجوانان به مرحله چهارم می رسند و بطور کلی فقط اقلیتی از افراد هستند که در دوره جوانی و بزرگسالی به سطح اخلاق فوق قراردادی (آنهم صرفاً تا مرحله پنجم) دست می یابند.

اگرچه کولبرگ بر این باور است که دوستان و والدین فرد می‌توانند تفکر وی در برخورد با مسائل اخلاقی را بهبود بخشند اما فرض اصلی او این است که نوع استدلال فرد در برخورد با یک مسئله اخلاقی، که ناشی از سطح رشد تفکر او است، نقش اساسی را در عملکرد وی ایفا می‌کند. او معتقد است که قضاوت و رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان به‌جای آن‌که تابع مقتضیات زندگی اجتماعی و فرهنگی باشد ناشی از مرحله رشد شناختی است که در آن قرار دارند.

همین نکته است که به‌نظر ما مهمترین ضعف نظریه کولبرگ است. ضعف دیگر این تحقیقات آن است که رشد اخلاقی کودکان و نوجوانان صرفاً بر اساس قضاوت اخلاقی و یادگیری قوانین و مناسبات اجتماعی زندگی در کشورهای غربی مورد توجه قرار گرفته و به بنیان‌های غیرشناختی و انگیزشی در اخلاق توجهی نشده است. یکی از همکاران کولبرگ به‌نام کارول گیلیگان که او نیز پروفیسور روان‌شناسی در دانشگاه هاروارد استر بر این باور است که تأکید نظر پیاژه و کولبرگ در رشد اخلاقی که بر اصول عقلانی و انتزاعی درباره عدالت مبتنی است بیشتر مناسب حال مردان است ولی نگرش زنان به‌مسئله اخلاق عمدتاً بر امور شخصی و ابراز عواطف و مراقبت از خود و دیگران (به‌خصوص افراد محبوب آنان) استوار است. به‌همین دلیل، به‌نظر گیلیگان، وقتی رشد اخلاقی آنان با آزمون‌های اخلاقی عدالت محور کولبرگ سنجیده می‌شود، در سطح پایین تری از مردان قرار می‌گیرند (گیلیگان، ۱۹۷۷؛ گیلیگان و آتانوچی، ۱۹۸۸).

به نوشته شافر^۱ (۱۹۹۶)، این نظر گیلیگان را روان‌شناسان دیگر مورد تحقیق قرار داده و غالباً به‌این نتیجه رسیده‌اند که تفاوت بزرگی در مراحل رشد اخلاقی پسران و دختران مشاهده نمی‌شود اما دختران در آزمون کولبرگ عموماً یک مرحله پایین‌تر از پسران همسن و سال خود قرار می‌گیرند (گیبیز و همکاران، ۱۹۸۴؛ رست، ۱۹۸۶؛ فریدمن و فریدمن، ۱۹۸۷؛ واکر، ۱۹۸۹ و ۱۹۹۱؛ دامون و هارت، ۱۹۹۲، اسکو و دیسنر ۱۹۹۴؛ واکر و همکاران، ۱۹۹۵). گیلیگان مباحث دیگری چون برتری زنان بر مردان در احساس مسؤولیت نسبت به نوع انسان و حساسیت نسبت به دیگران و حقوق آنان را نیز مطرح کرده است (گیلیگان، ۱۹۸۲، ۱۹۸۴) ولی این نظریات او مورد تأیید تحقیقات دیگر قرار نگرفته است.

^۱ Shaffer

استارات(۱۹۹۱)، معتقد است که جنبه‌های سه گانه اخلاق آموزشی یعنی مراقبه، عدالت، و انتقاد از اهمیت خاصی در نظام یاددهی-یادگیری برخوردار است. جنبه مراقبه ای اخلاق به روابط، شأن، یا ارزش انسانی می‌پردازد و به نیازهای عالی انسانی توجه دارد. جنبه عدالتی اخلاق، به مشارکت فراگیران در آموزش و فرایند تدریس و دخالت آنها در تصمیم‌گیری‌های مربوط به تعالی آنها توجه دارد. جنبه انتقادی اخلاق به بررسی وضعیت شیوه تدریس و وضعیت موجود و نیز صلاحیت و شایستگی‌ها بر اساس معیارها و ملاکهای علمی، عقلی و منطقی توجه دارد و برای قانع‌سازی، استدلال‌های خود را بیان می‌نماید. به عبارت دیگر در حوزه مراقبه، معلم تلاش می‌کند که روابط خود را با شاگردان اصلاح کند. در حوزه عدالت، معلم تلاش می‌نماید که بطور عادلانه با شاگردان رفتار کند و در حوزه انتقاد، معلم تلاش می‌کند که به قوانین و ضوابط منطقی و اخلاقی درستی جهت فراهم‌سازی محیط یادگیری اثربخش توجه کند(میرکمالی، ۱۳۸۲).

در خصوص مراقبه دانش آموزان، استارات(۱۹۹۱)، معتقد است که جنبه‌های سه گانه اخلاق آموزشی یعنی مراقبه، عدالت، و انتقاد از اهمیت خاصی در نظام یاددهی-یادگیری برخوردار است. جنبه مراقبه ای اخلاق به روابط، شأن، یا ارزش انسانی می‌پردازد و به نیازهای عالی انسانی توجه دارد. محمدی(۱۳۹۱)، می‌نویسد: در ادیان الهی آموزش صرفاً یک روند یادگیری از معلم به شاگرد نیست، بلکه علم دارای قداست و شرافت ذاتی است که هم در مرحله آغاز فراگیری و هم در بکارگیری آن باید به اصول انسانی و اخلاقی پایبند بود. قرائتی(۱۳۹۱)، معتقد است که عشق به معلمی، محیط یادگیری را برای متریبان متناسب تر می‌سازد. سرجیوانی(۱۹۹۲)، معتقد است، ارزشهای اخلاقی حاکم بر محیط آموزشی موجب می‌شود که معلمان و دانش آموزان با انگیزه و تعهد بیشتری کار کنند و عملکرد آنان فراتر از کار معمول باشد. به نقل از ملتفت و خیر(۱۳۹۱)، مطابق نظریه دسی و ریان عوامل اجتماعی و بافتی اثر مستقیمی بر بهزیستی افراد دارد. یکی از عوامل محیطی مهم معلمان و نقش آنها می‌باشد. چگونگی تعامل معلم با دانش آموزان نقش بسزایی در امور تحصیلی و غیرتحصیلی دانش آموزان دارد. نتایج مطالعات آراسته و همکاران(۱۳۸۹)، نشان داده است که استادان، اخلاق آموزش را در خصوص مؤلفه‌هایی چون اثربخشی محتوای درسی، اثربخشی آموزشی، پرداختن به موضوعات حساس، توجه به رشد فکری دانشجویان، دوری کردن از برقراری رابطه دوگانه با دانشجویان، احترام به دانشگاه، احترام به همکاران، رازداری و ارزشیابی عادلانه از

دانشجویان، رعایت می‌کنند. نتایج پژوهش شفیع پور مطلق (۱۳۸۱)، نشان داد که متصدیان آموزش و مربیان باید تلاش نمایند تا برای انطباق رفتار تدریس خود با اخلاق اسلامی، به عوامل فرهنگی، آموزشی توجه نمایند. طبعاً مراقبه دانش آموزان، موجب می‌شود تا عدالت ادراک شده نزد دانش آموزان توسعه یابد. در خصوص برخورد عادلانه با دانش آموزان، نتایج پژوهش گل پرور و عریضی (۱۳۸۸)، نشان داد که فقط در افراد دارای باور به دنیای عادلانه پایین، رفتار پرخاشگرانه دانش آموزان در مقابل معلمان قادر به پیش بینی عاطفه منفی است. نیز نشان داد که تعامل پرخاشگری دانش آموزان در مقابل معلمان و باور به دنیای عادلانه برای رضایت تحصیلی و عاطفی، مثبت دارای توان پیش بین معنادار نیست. به نقل از گل پرور و جوادی (۱۳۸۵)، به باور لرنر (۱۹۸۰) که خود پایه گذار فرضیه دنیای عادلانه (اکنون این دیدگاه به عنوان نظریه دنیای عادلانه مطرح است) می باشد، انسان‌های دارای انگیزشی نیرومند برای پذیرفتن این باور هستند که دنیا مکانی سرشار از عدالت است که هر کس در آن براساس شایستگی اش آنچه را می خواهد به دست می آورد.

این باورها هم دارای تبعات منفی (نظیر سرزنش قربانیان بلا یا و حوادث به دلیل سزاواری آنچه بر سرشان آمده است) و هم تبعات مثبت نظیر کاهش فشار روانی به افراد و افزایش توان مقابله با مشکلاتی که برای افراد پیش می آید هستند. مطالعات میرکمالی (۱۳۷۹)، نشان داده است که رعایت عدالت در رفتار (تشویق و تنبیه)، رعایت ادب و نزاکت، طرز سخن گفتن در خصوص دانش آموزان موجب رضایت تحصیلی آنها می‌شود و لذا انگیزه تحصیلی را در آنها افزایش می‌دهد. مطالعات دزوکا و، ماینارد و ژوزف (۲۰۰۰)، نشان داد که مادامی که رفتار ناعادلانه از سوی دانش آموزان نسبت به معلمان احساس شود، پنج طبقه رفتار پرخاشگرانه در مقابل معلمان شکل می‌گیرد: (۱) رفتارهای کلامی آسیب رسان مانند تمسخر و استفاده از نام و واژه های نامناسب (۲) رفتارهای فیزیکی آسیب رسان مانند ضرب و جرح (۳) آسیب رساندن به وسایل و اموال شخصی مانند دزدی پول، آسیب رساندن به وسایل و اسباب مانند ماشین (۴) اجبار یا زور اجتماعی مانند مجبور کردن معلمان به دادن نمرات بالای غیرواقعی و (۵) رفتارهای دستکاری کننده با هدف منزوی کردن اجتماعی معلمان. برخورد عادلانه با دانش آموزان بستر را به گونه ای برای آنها فراهم می‌آورد که به انتقاد از نظام یاددهی-یادگیری بپردازند. به نقل از امیرپور (۱۳۹۱)، تفکر انتقادی علاوه بر داشتن بعد شناختی دارای عناصر خلقی نیز هست و پژوهشگران حوزه هیجان غالباً اهمیت ارتباط بین تجربه هیجانی و پردازش شناختی را که در شادکامی از هیجانات مثبت به شمار می رود، تجربه کرده اند.

نظریه رشد اخلاقی بر اساس بنیان‌های دینی، فرهنگ ملی و دانش روان‌شناسی

مبنای رشد اخلاقی را نباید صرفاً در قضاوت راجع به قوانین اجتماعی و مفهومی که این قوانین از عدالت ارائه می‌کنند، محدود کرد. باید مبانی دیگری چون جاودانگی، خیر، فطرت اخلاقی انسان، کرامت ذاتی انسان، عشق و عواطف انسانی و گرایش وجدانی به فضایل اخلاقی را نیز به عنوان بنیادهای رشد اخلاقی در نظر گرفت. متأسفانه دیدگاه‌های روان‌شناسان غربی عموماً به‌دور از توجه به این مبانی اخلاقی است.

دیدگاه پیازه و کولبرگ که التزام به قوانین اجتماعی و عدالت در مفهوم غربی آن را به‌عنوان اصل پایه‌ای رشد اخلاقی برشمرده و آزمون‌های خود را بر اساس آن ساخته‌اند توجهی به این مسأله اساسی ندارد که مبنای زندگی مردم در کشورهای غربی، نه دستیابی به عدالت بلکه رسیدن به پیشرفت مادی و رفاه شخصی و لذت جویی است و باورهای اصیل دینی و اصول کلاسیک اخلاقی جایگاهی در زندگی اکثر آنان ندارد. به‌همین دلیل است که استدلال اخلاقی اقلیت بسیار کوچکی از مردم به مرحله اول اخلاق فوق قراردادی می‌رسد و اکثریت قریب به‌اتفاق مردم، حتی در پاسخ به‌سؤالات آزمونهای قضاوت اخلاقی که خود فاصله عظیمی با رفتار اخلاقی دارد، از سطح سوم و چهارم مراحل اخلاقی کولبرگ بالاتر نمی‌روند. بی‌جهت نیست که کولبرگ مرحله ششم اخلاقی (یعنی اصول جهانی اخلاقی) را از آخرین تجدید نظر آزمون خود به‌کلی حذف کرده و فقط از اهمیت تئوریک آن صحبت کرده است. برخلاف کمبودهای رشد اخلاقی در جوامع غربی که ناشی از نوع اجتماعی شدن مردم آن کشورها است، چگونگی اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان و جوانان در کشورهایی نظیر کشور ما اساساً مبتنی بر سنن فرهنگی و دینی و اخلاق کلاسیک است و اکثریت مردم، با وجود کمبودهای گوناگون به‌اصول انتزاعی اخلاقی (نظیر کمال‌جویی و عدالت و محبت و مروت و شجاعت) وفاداری نشان می‌دهند (گلیگان، ۱۹۹۸).

مشکل اساسی در نظریه‌های شناختی روان‌شناسی رشد اخلاقی (پيازه و کولبرگ و امثال آنها) این است که رفتار اخلاقی را فقط با چگونگی تفکر و قضاوت اخلاقی فرد مربوط کرده و جوانب مهم دیگری را نادیده گرفته یا کم اهمیت شمرده‌اند.

نگرش علمی در فهم چگونگی رشد اخلاقی افراد نمی‌تواند و نباید صرفاً در محدوده نظریه شناختی باقی بماند، بلکه باید در پی کشف نکات مبهم و ناقص نظریه شناختی بمنظور دستیابی به یک دیدگاه همه جانبه‌نگر در رشد اخلاقی برآید. ما در اینجا سعی می‌کنیم محدودیت‌های اساسی نظریه شناختی در رشد اخلاقی را آشکار کنیم تا برای دستیابی به "نظریه رشد اخلاقی بر اساس بنیان‌های دینی، حکمت و فرهنگ ملی، و دانش روان‌شناسی" راه تازه‌ای باز شود (رضایی، ۱۳۷۲).

در این رابطه اولین نکته مهم آن است که رفتار اخلاقی فرد ممکن است کاملاً در جهت مخالف حرف‌ها و استدلال‌های او باشد. بنابراین هیچ تضمین قابل‌قبولی برای قطعی بودن هماهنگی بین سطح هوشمندی فرد با سطح رفتار اخلاقی او وجود ندارد. مثلاً اکثر ثروتمندان بزرگ و قدرت مداران دنیا هیچ گونه پای بندی به اخلاق ندارند و محرک جنگ‌ها و آدم‌کشی‌ها و آوارگی‌ها و فقر و فلاکت‌های جمعیت‌های بزرگی از مردم جهان و عامل تسلط ضد انسانی اقلیت بسیار کوچکی از مستکبران یک یا چند کشور معین بر بقیه مردم هستند لیکن همین افراد از نظر رشد هوش و قدرت استدلال و توانایی‌های کلامی در عالی‌ترین سطح قرار می‌گیرند. خواننده محترم می‌تواند دهها و صدها مورد از این افراد را که از جمله مظاهر آشکار شیطننت و تجاوز و قساوت نسبت به انسان‌های دیگر هستند در نظر بگیرد و استدلال‌ها و سخنان شیرین آنان درباره حقوق بشر و عدالت و پیشرفت انسانی را نیز به نظر آورد تا معلوم شود که رشد استدلال شناختی الزاماً ارتباطی با رشد اخلاقی ندارد.

حتی در میان مردم عادی نیز فاصله حرف و عمل بسیاری از آنان هزار فرسنگ است و در رفتارهای اخلاقی، به جای تبعیت از استدلال اخلاقی در سطح سنی خود، در پی منافع و مصالح خویش هستند و بامشان چندین هوا دارد. البته بین قضاوت اخلاقی و رفتار کودکان خردسال و کم تجربه ارتباط محکمتری وجود دارد ولی هرچه سن آنان بالاتر می‌رود این ارتباط ممکن است تحت تأثیر عوامل گوناگون، به ویژه منافع شخصی در زندگی اجتماعی، ضعیف تر شود. بنابراین مسأله اساسی و نکته دوم این است که در مطالعه رشد اخلاقی، به جای تمرکز بر استدلال اخلاقی، اساساً باید بر وجدان و رفتار اخلاقی نیز تأکید کرد. نظریه‌های پیازه و کولبرگ اگرچه برای فهم رشد استدلال اخلاقی مفید است اما شناخت واقعی از چگونگی عملکرد اخلاقی فرد به دست نمی‌دهد. تنها فایده عملی این نظریه‌ها آن است که وقتی بینیم رفتار غیراخلاقی فرد استثنائاً به دلیل

استدلال عقلانی نادرست او است به وی کمک کنیم تا شیوه تفکر خود را تغییر دهد و به این وسیله به اصلاح رفتار اخلاقی او بپردازیم.

نکته مهم سوم این است که، در بسیاری از موارد، استدلال اخلاقی فرد سپری برای رفتارهای غیراخلاقی او است. به بیان دیگر، نوع معینی از استدلال می‌تواند یک مکانیسم دفاعی برای توجیه عمل غیراخلاقی باشد. در این موارد نیز کوشش اساسی باید متمرکز بر کشف دلایل واقعی رفتار نادرست و تغییر عواملی باشد که فرد را هم به عمل غیراخلاقی وادار می‌کند و هم با استدلالهای دفاعی به توجیه و ادامه آن می‌پردازد. مثلاً مدیر یک کارخانه را که به حساب‌سازی برای فرار از پرداخت مالیات دست می‌زند در نظر بگیرید و ببینید که او چگونه با استدلالهای دفاعی کار خود را توجیه می‌کند و با عناوین گوناگون (مثلاً با این استدلال که "در این کشور فراوانند کسانی که شتر و بارش را با هم می‌دزدند و آدم باید عرضه داشته باشد که بار خودش را ببندد") به رفتارهای غیراخلاقی خود ادامه می‌دهد.

حال اگر شما ببینید که باهوشترین و تحصیلکرده‌ترین و بالاترین مدیران در یک جامعه در سطح اخلاق فوق قراردادی به استدلال اخلاقی می‌پردازند ولی در کار روزمره و عمل خود در نازلترین سطح اخلاقی رفتار می‌کنند توجه خواهید کرد که تمرکز بر یک بخش از این مسأله (یعنی رابطه میان استدلال اخلاقی با رفتار اخلاقی) هرگز نمی‌تواند یک تبیین علمی از مقوله رشد اخلاقی باشد. مسلماً عموم خلفکاران می‌دانند که چه چیزی درست است و چه چیزی نادرست، اما مطالعه روان‌شناسی درباره سطح رشد استدلال اخلاقی این‌گونه افراد کمکی به فهم روان‌شناسی رشد اخلاقی نمی‌کند. در ارزیابی رابطه میان تفکر اخلاقی و رفتار اخلاقی، باید به قدرت مخرب توجیهات عقلانی و سایر مکانیسم‌های دفاعی توسط افرادی که، برای فرار از سرزنش خویش، به قلب واقعیتها و اسناد دادن مشکلات خویش به شرایط اجتماعی و غیره متوسل می‌شوند کاملاً توجه داشت.

نکته چهارم مربوط به سوگیری فرهنگی در نظریه‌های رشد اخلاقی پیاژه و کولبرگ است و تحقیقات اخیر روان‌شناسان غربی نیز این نکته را روشن کرده است (میلر، ۱۹۹۵؛ گلاسمن، ۱۹۹۷؛ و کومار، ۲۰۱۰). رشد اخلاقی در فرهنگ‌های مختلف دارای محتوا و معانی گوناگونی است و استفاده از آزمون‌های کولبرگ در فرهنگ‌های متفاوت از جامعه غربی عدم دستیابی مردم آن

فرهنگ‌ها به‌سطوح بالاتر این رشد را نتیجه می‌دهد. واقعیت این است که نظام‌های معنایی در فرهنگ‌های مختلف جهان دارای تفاوت‌های اساسی با یکدیگر است و ما در پژوهش‌های خود باید به این نکته توجه دقیق داشته باشیم (اسماعیلی، ۱۳۷۸).

در پژوهش لئونارد^۱ و همکاران (۲۰۰۵) روی افراد متعلق به بیست و هفت کشور مختلف سوگیری فرهنگی آزمونهای کولبرگ در مطالعه رشد اخلاقی به‌اثبات رسیده است. واکر^۲ (۱۹۹۶) نیز از پژوهش‌های خود دریافته است که مبانی و مفاهیم اساسی اخلاقی در فرهنگ‌های مختلف باهم فرق می‌کند و با آزمونهای تهیه شده برای فرهنگ غربی نمی‌توان سطح رشد اخلاقی در نوجوانان و جوانان و بزرگسالان فرهنگ‌های متفاوت را به‌درستی سنجید. به نقل از یوسف (۲۰۰۰)، در مقایسه‌ای که شویدر و همکاران (۱۹۸۷) بین نوجوانان برهمن هندی و نوجوانان امریکایی به عمل آوردند معلوم شد که برهمنان تفاوتی بین نظم اجتماعی و اخلاقی و زیستی نمی‌بینند و قوانین اخلاقی برای آنان به‌عنوان بخشی از نظم جهان طبیعی به‌حساب می‌آید در حالی که نوجوانان امریکایی چنین مفهومی در ذهن ندارند. مثلاً شکستن تابوهای غذایی و ممنوعیت‌های جنسی در میان برهمنان به‌همان اندازه غیراخلاقی به‌حساب می‌آید که خشونت فیزیکی علیه دیگران در میان نوجوانان امریکایی.

همینطور، اطاعت از قوانین اجتماعی برای بسیاری از مردم هند به‌همان اندازه اجتناب ناپذیر است که پذیرش قانون جاذبه عمومی در میان مردم امریکا. در حالی که عامه امریکائیان اخلاق را در حکم انتخاب آزادانه قرارداد اجتماعی تلقی می‌کنند، هندیان نگرش کاملاً متفاوتی دارند و هنجارهای خوبی و بدی برای آنان با مفاهیم روحانی مذهب هندو سنجیده می‌شود. از آنجا که رفتارهای مخصوص به‌یک فرهنگ معین معنای عمیق و پراهمیتی در زندگی کودکان و نوجوانان و جوانان دارد عادات و رسوم و رشد اخلاقی آنان را نیز عمیقاً تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. در جامعه‌ای که منفعت طلبی مادی و هنجارها و سبک زندگی نوع غربی حاکم است اصول اخلاقی درونی‌شده در کودکان و نوجوانان و جوانان نیز متناسب با همان هنجارها خواهد بود. برعکس، اگر جامعه‌ای معیارهای دیگر اجتماعی و فرهنگی را راهنمای زندگی خود قرار دهد رشد اخلاقی نوجوانان و جوانان آن جامعه نیز شکل و محتوای دیگری به‌خود خواهد گرفت.

^۱ Leonard

^۲ Walker

نکته پنجم این است که تقدم و ترتيب اهميت ارزشها در يك جامعه و فرهنگ نيز بر چگونگي رشد اخلاقي کودکان و نوجوانان و جوانان عميقاً تأثير مي گذارد (لطف آبادي و نوروزي، ۱۳۸۳). مثلاً در جوامع سنتي که روابط بين فردي و حرمت گذاشتن به مقام و موقعيت سايرين از اهميت بيشتري برخوردار است مردم به راحتی خود را در مخاصماتي که بين ديگران پيش مي آيد وارد مي کنند و به کمک آنان مي شتابند اما در جوامع مدرن که فردگرایی و منفعت طلبی شخصی و جدا کردن خود از مشکلات ديگران در اولويت است، هرکسي مسؤول حل مشکلات خويش است و جای مهمی برای مهر ورزیدن و کمک کردن به ديگران در هنگام وقوع سختيها وجود ندارد.

نکته ششم اين است که قضاوت اخلاقي مردم نه فقط ناشی از استدلال اخلاقي بلکه متأثر از آداب و رسوم و قراردادهای عرفی اجتماعي نيز هست. اين قراردادهای اجتماعي که عموماً برای حفظ نظام اجتماعي و کنترل بي نظميهای رفتاري است، بر خلاف قوانين اخلاقي که نوعی تعهد دروني است، ناشی از اجبارهای بيروني است و عمل به آنها حالت اختياري دارد و موجب احترام و نشانه ادب اجتماعي فرد است. مثلاً اگر از نوجواني درباره درستي يا نادرستي غذا خوردن با دست در حضور مهمانان خانواده سؤال کنید آن را عملي مذموم تلقي مي کند در حالی که از نظر اخلاقي نمی توان اين کار را نادرست خواند.

نکته هفتم اين که در تحقيقات غربي درباره روان شناسی رشد اخلاق، عدالت در مردان و مراقبت در زنان به عنوان دو اصل اخلاقي پایه ای در استدلال اخلاقي شمرده شده است. از آنجا که حسب پژوهشها بيش از ۹۰ درصد نوجوانان و جوانان و بزرگسالان غربي که مورد آزمونهای اخلاقي قرار گرفته اند در مرحله اخلاق قراردادي هستند (کولبی^۱ و همکاران، ۱۹۸۳؛ اسناری، ۱۹۸۷) می توان به قطعيت گفت که نه عدالت بلکه قوانين اجتماعي است که پایه اصلی قضاوت های اخلاقي آنان است و البته نمی توان قوانين یک کشور را الزاماً عادلانه دانست. ادراک عدالت در معنایی که مورد نظر غربيان است و اين ادراک را می توان به راحتی از عملکردهای جهاني آنان و از شکاف های عظيم نژادي و فرهنگي - اقتصادي در ميان مردم کشورهای غربي کشف کرد، با عدالت واقعي، مثلاً در معنایی که ما در فرهنگ شيعي و ايراني از آن در ذهن داريم، فاصله زيادي دارد.

^۱ Colby

همین طور، برخلاف ادعای کارول گیلیگان که مراقبت از دیگران را اصل اخلاقی درجه اول برای زنان غربی شمرده است، چنین خصوصیتی نه در زنان و نه در مردان غربی عمومیت ندارد. تنها چیزی که می‌توان گفت این است که زنان غربی کمتر از مردانشان در رقابت‌های سهمگین مادی و در منفعت طلبی‌ها و استثمارگری‌ها درگیر هستند و مثل سایر مادران به مراقبت از فرزندان می‌پردازند ولی این امر را نمی‌توان به‌عنوان مراقبت و احساس مسؤولیت نسبت به دیگران و به‌عنوان اصل اخلاقی درجه اول در بین زنان به حساب آورد. نکته دیگر این است که با دیدگاه‌های روان‌شناسی ژنتیک، که پایه نگرش این دانشمند به رشد اخلاقی است، نمی‌توان تبیین قابل‌قبولی از تفاوت‌های اخلاقی مورد ادعای مذکور ارائه کرد. جدا از نگرش‌های پایه‌ای فمینیستی در دیدگاه گیلیگان، احتمال دارد که تفاوت درگیری‌های اقتصادی بین زنان و مردان در کشورهای غربی و نیز مراقبت‌های طبیعی مادران از فرزندان باعث نتیجه‌گیری‌های نامطمئن محقق مذکور در مسأله تفاوت رشد اخلاقی مردان و زنان شده باشد.

پیاژه و کولبرگ و سایر روان‌شناسان شناختی نقش والدین و شیوه فرزندپروری در چگونگی رشد اخلاقی کودکان و نوجوانان را در اولویت توجه خود قرار نداده‌اند اما نظریه‌های تحلیل روانی و روان‌پویایی بر اهمیت درجه اول چگونگی پاسخگویی به نیازهای دهانی کودک، نحوه آموزش توالی، چگونگی همانندسازی کودک با والد همجنس و شکل‌گیری متفاوت هویت روانی-جنسی در پسران و دختران، نظم و میزان سختگیری و پرخاشگری در خانواده، درونی کردن ترس در کودک در ازای رفتارهای غیرقابل قبول وی از جانب والدین، و تحمیل قدرت و ترک محبت را مبنای شکل‌گیری وجدان اخلاقی دانسته و بر اهمیت آنها در رفتار اخلاقی و غیراخلاقی تأکید دارند.

برخلاف رویکردهای شناختی و تحلیل روانی که پایه‌های رشد اخلاقی را به ترتیب به حوزه‌های ذهنی و روانی-جنسی مربوط می‌دانند، رویکردهای رفتارگرایی و یادگیری اجتماعی چگونگی رفتار اخلاقی و نحوه یادگیری آن در کودکان و نوجوانان را پایه مطالعات خود قرار می‌دهند. برای توضیح و تبیین چگونگی و چرایی یادگیری رفتارهای اخلاقی معین و تفاوت‌های رفتار اخلاقی در کودکان و نوجوانان مختلف، در این نظریه‌ها از فرآیندهای شناخته شده تقویت و تنبیه و تقلید استفاده می‌شود. نتیجه‌گیری عمومی رویکردهای رفتارگرایی و یادگیری اجتماعی در مورد مسائل رشد اخلاقی نیز همانند نتیجه‌گیری این رویکردها در مورد سایر حوزه‌های رفتار اجتماعی است. به بیان

دیگر وقتی که رفتار کودک یا نوجوان هماهنگ با قوانین و مقررات اجتماعی باشد مورد تقویت قرار می‌گیرد و این نوع رفتار عموماً تکرار و تثبیت می‌شود.

با وجود ارزش عمومی مطالعات و نتیجه‌گیری‌های روان‌شناسان رفتارگرا در مورد چگونگی تشویق و تنبیه (از نظر نوع و شدت و فاصله زمانی و غیره) دشوار است که بتوانیم روایی نتایج مطالعات آنها را به کودکان و نوجوانان مختلف (که هر یک برای خود دنیای ویژه‌ای هستند) تعمیم دهیم و به کار گیریم. تعیین کارآیی روشهای الگوبرداری در رفتار اخلاقی نیز به‌اندازه استفاده از تشویق و تنبیه دشوار است زیرا ویژگی‌های شخصیتی الگودهنده‌های مورد بحث (مثلاً از نظر قدرت روحی، صمیمیت، بی‌همتایی و غیره) متفاوت از یکدیگرند و نمی‌توان مطمئن بود که این ویژگیها الزاماً با زمینه‌های روان‌شناختی الگوگیرنده تناسب لازم را داشته باشد. کارآیی این الگوبرداری همچنین به چگونگی فرآیندهای شناختی و رمزهای زبانی و تخیلات و دیگر ویژگی‌های ذهنی الگودهنده و الگوگیرنده بستگی دارد.

به‌ترتیبی که گفته شد رشد یادگیری رفتار اخلاقی از طریق الگوهای اخلاقی بزرگسال اگرچه امکان‌پذیر است ولی نباید درباره آن بیش از اندازه خوشبین بود. مسأله این است که آیا الگوهای اخلاقی مورد نظر واقعاً الگوهای مناسبی هستند؟ آیا کسانی که الگوی دیگران هستند یا می‌خواهند الگوی دیگران قرار گیرند چنانکه می‌نمایند هستند و آنچه را می‌گویند خود به آن عمل می‌کنند؟ مثلاً می‌دانیم که نوجوانان به‌طور طبیعی به بزرگسالان بدبین هستند و آنان را افرادی کمابیش دو رو به حساب می‌آورند پس چگونه ممکن است نسبت به کارآیی الگودهنده‌های بزرگسال و تأثیر آنها بر رشد رفتار اخلاقی نوجوانان خوشبین باشیم؟ اگر منصفانه به‌مسأله نگاه کنیم و اگر خود را چنانکه هستیم ببینیم متوجه خواهیم شد که وقتی نوجوانان به‌ما اعتماد کافی ندارند خیلی هم بی‌راه نمی‌روند. کم نیستند بزرگسالانی و چه بسا بیشتر آنان که هنجارهای دوگانه و یا چندگانه را در رفتار خویش به کار می‌گیرند و عملکردهای آنان همیشه با افکارشان و با گفتارشان منطبق نیست.

علاوه بر نقش عوامل اجتماعی در رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان و جدا از فاصله بین تفکر اخلاقی و عمل اخلاقی، طرفداران رویکردهای یادگیری اجتماعی بر این باورند که رفتار اخلاقی وابسته به‌وضعیتی است که در آن روی می‌دهد. به‌همین دلیل نمی‌توان انتظار داشت که رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان در وضعیتهای مختلف به‌گونه‌ای یکسان باشد. آنان از بزرگسالان و از

محیط زندگی خود آموخته‌اند که رفتارشان باید متناسب با شرایطی باشد که در آن قرار گرفته‌اند. شاید نتوان هیچ فردی را در این جهان پیدا کرد که کاملاً صدیق یا کاملاً ناصداق باشد اگرچه برخی از افراد در مقایسه با دیگران صادق‌تر یا ناصداق‌ترند. همگان ناچارند برحسب مصالحی رفتار کنند که گاهی اخلاقی است و گاهی غیراخلاقی. قاعده اصلی، رفتار اخلاقی متناسب با وضعیت است. رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان نیز چنین است. آنان نه کاملاً تابع توانایی‌های شناختی و قدرت استدلال اخلاقی خود هستند و نه کاملاً از تمایلات درونی و عواطف حقیقی خود پیروی می‌کنند. کودکان و نوجوانان و جوانان، همانند سایر مردم و به‌اندازه هوشمندی خود، در رفتارهای اخلاقی خویش در جایگاهی قرار می‌گیرند که نقطه مشترک طبیعت آنان، سطح رشد استدلال اخلاقی، احساس اخلاقی، تجارب عینی، و موقعیتی است که یک رفتار اخلاقی معین در آن روی می‌دهد. از میان دیدگاه‌های رفتارگرایانه، رویکرد یادگیری اجتماعی - شناختی بر تمایز میان شایستگی‌های اخلاقی کودک یا نوجوان (قابلیت او در ارائه رفتارهای اخلاقی) و رفتارهای واقعی او در شرایط و وضعیت‌های معین تأکید دارد (میشل و میشل، ۱۹۷۵؛ باندورا، ۱۹۹۱). این شایستگی‌ها یا اکتساب‌ها در درجه اول به فرآیندهای حسی - شناختی وابسته است و از این فرآیندها نشأت می‌گیرد. این شایستگی‌ها شامل توانایی‌های عملی کودک یا نوجوان، دانش و مهارت‌های او آگاهی او از قوانین و قواعد اخلاقی و توانایی‌های شناختی وی در ایجاد رفتارهای اخلاقی است.

ترجیح‌های رفتاری و عملکردهای اخلاقی کودکان و نوجوانان بر اساس انگیزش‌های آنان و پاداش‌هایی که یک رفتار اخلاقی معین به‌وجود می‌آورد تعیین می‌گردد. به‌نظر آلبرت باندورا (۱۹۹۱) بهترین راه برای فهم رشد اخلاقی توجه به ترکیب عوامل اجتماعی و شناختی بویژه در رفتارهای مربوط به کنترل خود است. از این دیدگاه می‌توان انتقادات محکمی بر رویکردهای شناختی در رشد اخلاق وارد کرد که نه چندان توجهی به رفتار اخلاقی دارند و نه وضعیت‌ها و شرایطی را که رفتار اخلاقی در آن روی می‌دهد مورد توجه جدی قرار می‌دهند. بی‌تردید، عمل اخلاقی متأثر از یک مجموعه عوامل است که هر یک به‌سهم خود در ایجاد آن نقش دارند ولی رویکردهای گوناگون از جمله همین رویکرد اجتماعی - شناختی فقط یک یا دو عامل را برجسته کرده و تأثیر عوامل دیگر را کم رنگ می‌کنند. آنچه را که باندورا (۱۹۹۱) تحت عنوان نظریه یادگیری اجتماعی - شناختی ارائه کرده تفاوت بزرگی با دیدگاه‌های پیشین وی درباره یادگیری اجتماعی و الگوبرداری ندارد. باندورا در تمام نوشته‌های قدیم و جدید خود از این نظریه دفاع کرده است که پایه‌های اخلاق و رفتار اخلاقی در

یادگیری‌های اجتماعی و تقلید و الگوبرداری از دیگران است و این رفتارها از جمله استدلال‌های فرد درباره قوانین و قراردادهای اخلاقی، اساساً از طریق فرآیندهای تقویت و تنبیه و تقلید و در ارتباط با شرایط معینی که رفتار اخلاقی در آن رخ می‌دهد، شکل می‌گیرد.

ایراد مهمی که بر نظریه باندورا وارد است و آنچه را که وی در تبیین شکل‌گیری اخلاقی از آن غفلت دارد، عوامل اولیه و اساسی جهت‌دهنده اخلاق، یعنی طبیعت آدمی و قابلیت تمیز خوب و بد، تاریخ و فرهنگ مردم، انگیزش‌ها و عواطف فرد، نحوه تفکر و سطح رشد خردمندی شخص، و چگونگی شکل‌گیری احساس و وجدان اخلاقی در فرد است. نظریه یادگیری اجتماعی اخلاق توجهی ندارد که بر چنین زمینه‌هایی است که رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان و جوانان رشد می‌کند و به‌صورتی معین در این یا آن وضعیت و شرایط خاص بروز می‌کند. تشویق و تنبیه و تقلید و الگوبرداری و استدلال درباره قوانین و قراردادهای اجتماعی که پایه‌های دیدگاه باندورا در رشد اخلاقی را تشکیل می‌دهد، همگی عوامل ثانوی است و نباید آنها را به‌جای عوامل اصلی مطرح کرد. تحقیقات روان‌شناسی، از نوع پژوهش‌های پیاژه و کولبرگ و باندورا، از محدوده مفاهیم شناختی و اجتماعی فراتر نمی‌روند و به ما نمی‌گویند که ریشه خودشناسی و دیگرشناسی و صمیمیت و همدردی و وفاداری و تمیز خوب و بد چیست و چگونه این قابلیت‌های فطری و طبیعی از محیط اجتماعی و آموزشی و فرهنگی تأثیر می‌پذیرند و به شکل‌های متفاوت و حتی متضاد در رفتار افراد تجلی می‌یابند (حقیقی و همکاران، ۱۳۷۶).

به نظر می‌رسد، رشد اجتماعی و اخلاقی فرد، نه فقط حاصل رشد شناختی و یادگیری اجتماعی برای فهم وضعیت خود و دیگران و تجارب عینی و رفتاری در مناسبات اجتماعی است بلکه همچنین، ناشی از ظرفیت‌های نهفته خدادادی انسانی و ساختار پیچیده انگیزشی و عاطفی او نیز هست. به بیان دیگر، رفتار اجتماعی و اخلاقی، جدا از ظرفیت‌های فطری و طبیعی آدمی و توانایی تمیز خوب و بد که از مواهب خدادادی است، اقلماً دارای چهار جنبه انگیزشی و عاطفی، رشد تفکر و قضاوت عقلی، تجارب عینی رفتاری، و وضعیت عمومی زندگی اجتماعی و آموزشی و فرهنگی است. به این ترتیب، رشد اجتماعی و اخلاقی فرد حاصل تأثیر و تأثر متقابل و پیچیده و پویای پنج زمینه طبیعی و درونی خدادادی، زمینه‌های اجتماعی، واقعه‌ها و تجارب رفتاری، رشد قضاوت شناختی، تجلی و تحول انگیزش‌ها و عواطف همدردی و کمک‌رسانی به دیگران، میسر می‌شود. برای روشن‌تر

شدن مبانی "نظریه رشد اخلاقی مبتنی بر بنیان‌های دینی، حکمت و فرهنگ ملی، و دانش روان-شناسی"، الگوی نظری زیر را که نشان‌دهنده عوامل مؤثر بر شکل‌گیری و رشد اخلاقی است ارائه می‌شود.

الگوی نظری شکل‌گیری رشد اخلاقی

با تکیه بر الگوی فوق، رشد اخلاقی و قوانین و ارزش‌های اخلاقی، جدا از توجه به بنیادهای فطری و طبیعی آن، باید اقلأً از چهار جهت مورد مطالعه قرار گیرد:

اول، انگیزش اخلاقی که دربرگیرنده اولویت دادن به ارزش‌های اخلاقی معین بر سایر ارزش‌ها است. مردم دارای ارزش‌های گوناگونی هستند که به شخصیت و منش و عادات آنان مربوط است. بر چنین اساسی است که مثلاً برخی به حالات عاطفی و احساسی درون خود اهمیت بیشتری می‌دهند، برخی به روابط اجتماعی و شغلی خویش اهمیت می‌دهند، و برخی دیگر به امور فرهنگی و هنری توجه بیشتری دارند. درجه رشد اخلاقی افراد نیز به میزان اهمیت و ارزشی که برای امور اخلاقی قائلند مربوط می‌شود.

دوم، چگونگی استدلال یا تفکر درباره رفتارهایی است که با امور اخلاقی مرتبط است. مثلاً، وقتی که از یک دانش‌آموز نوجوان دبیرستانی درباره تقلب در امتحانات درسی سؤال شود نوع استدلالی که وی در این باره دارد به عنوان یکی از جنبه‌های عمل اخلاقی یا غیراخلاقی وی می‌تواند مورد مطالعه قرار گیرد.

سوم، چگونگی رفتار فرد در موقعیت‌های معینی است که آن رفتار جنبه اخلاقی یا غیراخلاقی پیدا می‌کند. مثلاً، بررسی دلایل و زمینه‌ها و فرآیند تقلب برخی از نوجوانان در امتحانات درسی مدرسه جنبه دیگری از مطالعه اخلاق است.

چهارم، چگونگی احساس و حالت روحی فرد در مورد امور اخلاقی است. مثلاً در همین مسأله تقلب در امتحانات درسی می‌توان بررسی کرد که آیا حالت روحی نوجوانی که دست به تقلب می‌زند با احساس تقصیر همراه است یا نه. چگونگی این احساس فرد در جریان رفتار و پس از آن به ما کمک می‌کند که پیش‌بینی کنیم آیا او بعداً و در موارد مشابه باز هم دست به چنین عملی خواهد زد. تردیدی نیست که این چهار جنبه اخلاق، یعنی انگیزش و نوع تفکر و رفتار و احساس اخلاقی،

در ارتباط درونی با یکدیگر است. در همان مثال فوق، وقتی که به بررسی رفتار فرد در امتحان می‌پردازیم نمی‌توانیم رفتار او را از انگیزه‌ها و استدلال و احساس وی در اجرای عمل غیراخلاقی مذکور جدا کنیم. به هر صورت وضعیت رشد اخلاقی فرد یک مسأله چند بُعدی است و نمی‌توان آن را فقط از یک جهت، مثلاً از نظر نوع استدلال یا قضاوت اخلاقی که مورد نظر غالب نظریه‌های روان‌شناسی در رشد اخلاقی است، بررسی کرد (کلبعلی، ۱۳۷۹).

در "نظریه رشد اخلاقی مبتنی بر بنیان‌های دینی، حکمت و فرهنگ ملی، و دانش روان‌شناسی"، فرض ما آن است که وجود کودک مملو از بذره‌های رشد و کمال است. طبیعت آدمی که در جریان زندگی اجتماعی با ویژگی‌های اخلاقی و غیراخلاقی شکل گرفته است، هم زمینه‌ساز رشد و کمال کودکان و نوجوانان و هم پایه فحور و زوال تدریجی آنان است. مطالعه چگونگی شکل‌گیری رشد اخلاقی نیز با توجه به مهمترین یافته‌های دانش روان‌شناسی رشد فرد با بهره‌گیری از فلسفه واقع بینی و خردگرایی و فرهنگ ملی و با تکیه بر جوانب مشترک و محکمت ادیان الهی و مخصوصاً با استفاده از حکمت و عرفان اسلامی - ایرانی، امکان‌پذیر است. بر چنین اساسی است که می‌توان مراحل رشد اخلاق را از خردسالی تا دوره پختگی زندگی بزرگسالی، فرضیه‌سازی و آزمون کرد. دریافت ما از رشد اخلاقی آن است که تحول فرد در این مراحل رشدی، به‌صورتی پویا و تدریجی و طولانی و تراکمی و با افت و خیزهای فراوان رخ می‌دهد، هرچند در یک زمان معین باشد.

فصل سوم

مکاتب فلسفی در نحوه تقویت ارزش‌ها و اخلاق در دانش آموزان

ایده آلیسم (پندارگرایی)

ایده‌آلیسم یا آرمانگرایی یا پندارگرایی، مکتب اصالت ذهن یا مکتب اصالت تصور و یا مکتب اصالت روح نامیده می‌شود. کانون یا هسته مرکزی این فلسفه، آگاهی شخص از خویشتن است یا پاسخ به این پرسش که «من کیستم». این مکتب تأثیر قطعی ارزشهای روحی (یا معنوی- غیر مادی) را در امور جهان می‌داند و هرچیز را بیش از آنچه مادی باشد روحی یا عقلی می‌شمارد. جهان ماده را کم ارزشتر از جهان معنوی یا ذهنی و روحی تلقی می‌کند چون آن متغیر و ناپایدار است. در نگاه این مکتب حقیقت بیش از آنکه مادی باشد روحی و معنوی است.

انسان‌شناسی در ایده آلیسم

در این دیدگاه، انسان به مثابه بخشی از هستی، موجودی معنوی است و ماهیت اصلی او را روح وی تشکیل می‌دهد. قدرتهای مهم روح انسان، عقل و اراده است. این دو نیرو انسان را از سایر موجودات متمایز می‌کند. عقل به او امکان شناخت صحیح و اراده قدرت رفتار صحیح را می‌بخشد.

ارزش‌شناسی در ایده آلیسم

ایده‌آلیست‌ها برای ارزش‌ها، اهمیت ویژه‌ای قایل هستند و معتقدند که ارزش‌ها در ذات خود، ابدی، مطلق و تغییرناپذیرند. آنها ابراز می‌دارند آنچه که تغییر می‌کند و در جایی خوب و در جایی بد دانسته می‌شود، ارزش‌ها نیستند بلکه ارزش‌گذاری‌ها هستند. ارزش‌ها در این دیدگاه، دارای سلسله مراتب‌اند؛ برای مثال ارزش‌های معنوی برتر از ارزش‌های مادی است. ارزش‌های غایی یا پایدار، برتر از ارزش‌هایی هستند که گذرا و وسیله‌ی رسیدن به ارزش‌های والاتر دیگر هستند. هنگامی که با چند ارزش روبرو هستیم، ناگزیریم دست به انتخاب بزنیم و این‌جاست که اراده‌ی ما اولویت را به بهترین آنها می‌دهد. در این تئوری، ارزش‌های اخلاقی بالاترین مرتبه را در میان ارزش‌ها دارند و معیارهایی هستند که انسان باید رفتارهای خود را با آنها تطبیق داده و اعمال و رفتار دیگران را با آنها بسنجد.

آموزش و پرورش ایده‌آلیستی

هدف از تربیت ایده‌آلیستی این است که شاگرد را قادر سازد تا به حقیقت زیبایی و نیکی در زندگی‌اش پی ببرد تا شخصیت وی به‌طور آزاد و کامل پرورش یابد. تحقق خود، عمده‌ترین هدف آموزش و پرورش ایده‌آلیستی است. منظور از این اصطلاح، رساندن انسان به عالی‌ترین جایگاه شخصیت و بالنده ساختن تمام توان‌ها و استعداد‌های ذاتی وی است. بنابراین از نظر آموزش و پرورش ایده‌آلیستی، ایجاد محیط روحانی و معنوی باید از عمده‌ترین هدف‌های تربیت باشد. به نظر ایده‌آلیست‌ها، فرهنگ و محیط روحانی، حاصل فعالیت خلاق انسان است، به این معنی که تمام علوم انسانی یعنی، هنر، ادبیات، مذهب، اخلاق، ریاضیات، علوم و تاریخ و فلسفه، محصول فعالیت‌های خردمندانه و اخلاقی و زیبایی‌شناختی انسان است که آموزش و پرورش باید این میراث فرهنگی را پاس دارد. در این مکتب به پرورش ذهن، بیش از تربیت بدنی اهمیت داده می‌شود و پرورش جسم نیز به این منظور، مورد توجه قرار می‌گیرد که ظرف روح است. هرچه که این جسم بهتر پرورش یافته باشد، روح نیز بهتر پرورده می‌شود.

روش آموزشی ایده‌آلیستی

چون در این نظام فکری، هدف، پرورش خود شاگرد و شخصیت وی تا عالی‌ترین مرتبه است، بنابراین روشی که معلم در پیش می‌گیرد، مبتنی بر این هدف است. معلم می‌کوشد با بحث‌های دوسویه و تجزیه و تحلیل، امکان رشد شخصیت شاگردان را فراهم سازد. در این روش، تلاش بر آن است تا شاگردان به جای آموختن حقایق و واقعیت‌ها، بینشی عمیق نسبت به مسایل پیدا کنند. در روش ایده‌آلیستی، کوشش بر این است تا شاگردان به رهبری معلم، شخصا امکان بالندگی و رشد پیدا کرده و به این حقیقت پی‌ببرند که تجربیات فعلی آنان بسیار کم است و باید بکوشند تا به تجربیات کامل‌تری دست یابند و به همین منظور، بیشتر به بحث‌های دوطرفه می‌پردازند تا سخنرانی مستقیم معلم (ابراهیم زاده، ۱۳۷۰).

رابطه معلم و شاگرد در مکتب ایده‌آلیسم

در خصوص رابطه معلم و شاگرد، بر نقش محوری و حساس معلم تأکید زیادی می‌شود. معلم ایده‌آلیست به عنوان فردی بالغ باید کسی باشد که برای خود به دیدگاهی فرهنگی دست یافته باشد و او باید شخصی باشد که نقش‌های گوناگونی را در مجموعه‌ای از ارزش‌هایی هماهنگ تلفیق داده باشد. این امر به آن معنی نیست که معلم در شخصیت متعلم تصرف کند. دانش‌آموز تلاش می‌کند تا چشم انداز معقولی به درون شخصیت خویش بدست آورد. همانند همه انسان‌های دیگر، ماهیت و شخصیت روحانی متعلم دارای ارزش والایی است. به این ترتیب، معلم باید برای متعلم احترام قائل شود و او را یاری دهد تا به تحقق کامل‌ترین حد شخصیت خویش نایل آید. چون معلم الگو نماینده پخته فرهنگ است، گزینش او کمال اهمیت را دارد. معلم باید مظهر ارزش‌ها باشد، دانش‌آموزان را دوست بدارد و شخصی با انگیزه و پر شور باشد. دانالد باتلر اوصاف معلم را چنین بر می‌شمارد.

۱- برای دانش‌آموز تجسمی از فرهنگ و واقعیت باشد.

۲- در خصوص شخصیت انسانی متخصص باشد.

۳- در فرایندهای یادگیری صاحب نظر بوده، قادر باشد که تخصص را با اشتیاق در آموزد.

۴- برای رفاقت دانش‌آموزان ارزش قائل باشد. با دانش‌آموزان رفیق است.

- ۵- علاقه به یادگیری را در دانش آموزان بیدار و به یادگیری علاقه مند می‌کند.
- ۶- در یابد که اهمیت اخلاقی تدریس در هدف آن یعنی در به کمال رساندن انسان‌ها نهفته است.
- ۷- به تولد دوباره فرهنگ طی هر نسلی کمک کند.

محتوا و برنامه‌ی درسی در ایده آلیسم

چون هدف از تربیت، رشد یا تحقق خود است، بنابراین محتوا نیز باید مطالبی باشد که برای رسیدن به این هدف، مفید واقع شود. از اینرو، مطالبی که آرمان و اندیشه‌های ذهنی را تقویت می‌کند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. ایده‌آلیست‌ها در تعیین مطالب درسی به تجربه‌ی فعلی کودک توجهی نمی‌کنند، بلکه تجربه نژاد انسان را به‌طور کلی مورد نظر دارند. به عبارت دیگر، کودکان را مینیاتور یا کوچک‌شده‌ی افراد بزرگسال می‌بینند و در نتیجه، همان مطالبی را که برای بزرگسال مناسب می‌دانند، کمابیش برای کودک در نظر می‌گیرند (ابراهیم زاده، ۱۳۷۰).

فلاسفه مشهور ایده آلیسم

بنیانگذار افلاطون، فروبل (آلمانی)، کانت (آلمانی)، هگل (آلمانی)، پستالوتسی (سوئیسی)

نظریه ارزشی رئالیسم

هرچیزی که با طبیعت سازگار باشد با مجموعه طبیعی ارزشمند است. معیارهای ارزشی بوسیله عمل، عقل بر اساس تجربه‌های انسان بوجود می‌آید. قضاوت و داوری مبتنی بر ارزش اگرچه ظاهراً جنبه ذهنی دارد اما بر حواس مبتنی است و ارزشهای فردی زمانی قابلیت پذیرش دارند که با معیارهای اجتماعی و اعتقادات عمومی جامعه منطبق باشند زیرا عقیده عمومی منعکس کننده واقعیت است.

تعلیم و تربیت در مکتب رئالیسم:

صاحبان این مکتب معتقدند که تربیت باید بیشتر بر حواس مبتنی باشد و برای ادراک حسی بیشتر از فعالیت مجرد حافظه ارزش قائلند. اینان معتقدند که قواعد و اصولی را که تعلیم و تربیت بر

آن استوار است می‌توان از طبیعت کشف کرد و بدست آورد. در اصول فلسفه تربیتی رئالیستی به دو نکته توجه شده است:

الف) گنجاندن مواد آموزشی مربوط به علوم طبیعی به جای مواد ادبی محض در برنامه درسی
ب) اعتماد به بررسی و بحث علمی و تفکر منطقی و برخورد تجربی با پدیده‌ها
خلاصه نظرات تربیتی رئالیسم:

هدف تعلیم و تربیت: کودکان باید زندگی سالم و خوب یاد بگیرند. هدف از تعلیم و تربیت باید مواجه ساختن آنها با واقعیت‌های زندگی باشد و تربیت کودکان به گونه‌ای باشد که از زندگی درست بهره‌مند شوند، روشن و درست بیندیشند و دارای اخلاق نیکو باشند. در این سیستم تربیتی دانش‌آموز باید هدف اصلی باشد نه وسیله رسیدن به هدف. توجه به استعداد و رغبت دانش‌آموز، تربیت نیروی تمرکز فکر، فراهم آوردن امکان کنجکاوی و تفکر و فعالیت در کشف حقایق باید در تربیت مورد توجه قرار بگیرد (شعاری نژاد، ۱۳۷۷).

دیدگاه مکتب رئالیسم در باره مربی

برای معلم مقام ارجمندی قائل هستند و معتقدند که معلم مسؤول است که دانش‌آموزان را به فعالیت و تجربه و تعقل وادار کند. امکان بحث و انتقاد به ایشان بدهد و کنجکاوی آنها را برانگیزد. در این مکتب، آنقدر برای معلم ارزش قائلند که می‌توان گفت معلم را محور تقویت و تعلیم می‌دانند. در این نظام فکری، معلم مسؤول آموزش مواد و موضوعهای درسی است و باید انضباط کلاس را از طریق پاداش و کنترل و جلب توجه کودک و فعال نگهداشتن او برقرار و حفظ نماید.

رابطه معلم و شاگرد در مکتب رئالیسم

معلم که در زمینه ماده درسی و روش تدریس دارای دانش و مهارت است، پرورشکاری حرفه‌ای است. معلمان باید هم در زمینه هنرها و هم علوم لیبرال از تعلیم و تربیتی همگانی برخوردار شده باشند. مقصود از این تربیت همگانی کمک به معلمان است تا به افراد تحصیل کرده‌ای که روابط شاخه‌های مختلف معارف را با یکدیگر و با پرورش قوای عقلانی انسان درک می‌کنند، تبدیل شوند. علاوه بر بهره‌مندی از آموزش و پرورش همگانی معلمان باید در تربیت دانش‌آموزان متخصص باشند.

یادگیرنده به عنوان فردی تلقی می‌شود که ذاتاً از حقوق انسانی خودفرمانی، خود شکوفایی و خود سامانی بهره مند است. دانش آموزان که سعی دارند در زمینه معارف بشری به رشد و کمال دست یابند، این حق را دارند که متخصصانی تربیت یافته و بهره مند از آموزشی حرفه ای را به عنوان معلم در کنار خود داشته باشند. اما یادگیری که مستلزم تعهد و کاربرد است، مسئولیت اولیه دانش آموز است.

دیدگاه مکتب رئالیسم در باره تدریس

در این مکتب معلم موظف است از طریق وادار کردن دانش آموز به فعالیت از او بخواهد حقایق را به یاد بسپارد، مطالب مختلف را توضیح دهد و مقایسه کند. با کشف و تعبیر و تفسیر روابط، معانی و مفاهیم تازه پیدا کند. در این سیستم تربیتی، ارزشیابی بسیار مهم است و بایستی که در همهٔ مراحل، آموزش با ارزشیابی توأم باشد و برای ارزشیابی از معیارهای عینی و آزمونها استفاده شود. بعنوان انگیزش باید موفقیت‌های دانش آموز مورد تشویق و تقویت قرار گیرد و وسیله ای برای افزایش فعالیت‌های مطلوب در او شود.

دیدگاه مکتب رئالیسم در باره برنامهٔ درسی

اهمیت دادن به موضوعات درسی، دقت در تنظیم آنها، رعایت اصول روان شناختی و یادگیری بطوریکه مواد درسی از ساده به مشکل و از بسیط به مرکب جریان داشته باشد مورد توجه رئالیستهاست. مواد درسی در مکتب رئالیسم عبارتست از: علوم و ریاضیات، علوم انسانی و اجتماعی و ارزشها که خود شامل هنرهای زیبا و اخلاقیات می‌باشد.

فلاسفهٔ مشهور مکتب رئالیسم

بنیانگذار ارسطو، برتراند راسل، جان لاک، هربرت اسپنسر، هربرت و کمینوس

مکتب پراگماتیسم

فلسفهٔ پراگماتیسم به معنای فلسفهٔ تجربی، آزمایشی و حسی است. این فلسفه، یک فلسفهٔ تمام عیار آمریکایی است که منبع هر گونه تصمیم گیری را عقل انسان می‌داند و معتقد است که ارزش هر اندیشه و تفکری به فایدهٔ عملی آن وابسته است. جان دیویی، فیلسوف آمریکایی بیشترین نظریه‌ها را

در این مکتب در زمان معاصر مطرح کرده است و معتقد است که آنچه را که به غرایض انسان نسبت می‌دهند محصول فرهنگ جامعه است (این نظریه در مقابل نظریه فروید است).

جهان‌شناسی مکتب پراگماتیسم

اساس جهان‌شناسی در این مکتب، تجربه در مفهوم وسیع آن است که شامل ادراک، احساس، تفکر، قضاوت، مقایسه، توصیف، سیر عقلانی و توجه به ارتباط امور با هم می‌باشد. اینها معتقدند تجربه محصول تاثیر متقابل فرد و محیط روی یکدیگر است. از نظر پراگماتیستها واقعیت نهایی در تجربه ظاهر می‌شود و جریانی است متغیر و خلاق و در حال توسعه. تجربه و آنچه در ورای تجربه است قابل درک نمی‌باشد.

مبانی تربیتی در مکتب پراگماتیسم

در این مکتب، مدرسه فعال و دانش آموز فعال مورد توجه است. کار اساسی مدرسه و تعلیم و تربیت، انتخاب فعالیت‌هایی است که منجر به پیدایش معرفت اساسی و فهم مفید شود و در مرحله دوم رغبت و علاقه شاگردان در انتخاب تجربیات، اهمیت زیادی دارد. وظیفه معلم، تحریک و هدایت رغبت می‌باشد. مدرسه باید مانند لانه زنبور باشد. معلم باید به دانش آموز کمک کند تا با استفاده از تجربه‌های گذشته، زمان حاضر و مشکلات آن را درک کند و تجربه‌های زمان حال را وسیله گسترش تجربه در آینده قرار دهد. از نظر این مکتب، تربیت اگر فقط به حفظ معلومات و اطلاعات محدود شود؛ فاقد ارزش است و ارزش هر مفهوم در نتیجه عملی آن نهفته است. محیط کلاس باید روح دموکراسی را پرورش دهد و دانش‌آموزان را متوجه ارزش فردی و قدرت عقلانیشان کند (ابراهیم زاده، ۱۳۷۰).

رابطه معلم و شاگرد در مکتب؛ پراگماتیسم

معلم بعنوان تکیه‌گاه به جای کارگردانی و میدان داری یادگیری آن را هدایت می‌کند. نقش معلم در درجه نخست راهنمایی متعلمانی است که به مشورت یا کمک نیاز مندند. کارگردانی از نفس حل مسئله خاص ظهور می‌کند و هدف تربیتی به متعلم تعلق دارد نه معلم. معلمانی که روش حل مسئله را بکار می‌برند باید در قبال شاگردان خود شکیبیا باشند. هر چند که اعمال فشار می‌تواند

دانش آموزان را مجبور کند تا به نتایج فوری دست یابند، احتمال دارد که این کار انعطاف پذیری لازم را برای مشکل گشایی در آینده محدود سازد.

کنترل معلم بر موقعیت یادگیری به طور دلخواه باید غیر مستقیم باشد نه مستقیم. کنترل مستقیم، اعمال زور یا انضباط بیرونی به توسعه گرایش‌های درونی فرد نمی انجامد و به یادگیرنده کمکی نمی کند که به فردی خود گردان تبدیل شود. معلم باید به دانش آموزان اجازه دهد تا مرتکب خطا شوند و پیامد اعمال خویش را تجربه کنند به این طریق احتمال اینکه دانش آموز خطاهای خویش را تصحیح کند افزایش می‌یابد. معلم نیز باید قوه تمیز و مهارت حرفه ای خود را بکار گیرد تا پیامدهای کار برای دانش آموزان و همکلاسان او متضمن خطری نباشد.

روش تدریس در مکتب پراگماتیسم:

روش تدریس کاملاً فعال، تجربی، برنامه ریزی شده و با توجه به رغبت‌ها و انگیزه‌های دانش آموزان و بر اساس فعال بودن آنها مبتنی است. محور اصلی تربیت، دانش آموز است که باید آنچه را که برای زندگی مفید است بیاموزد و تجربه کند. معلم باید به دانش آموزان مطالب تازه را بیاموزد و تا زمانی که مطلب جدید مورد توجه او قرار نگرفته و زمینه ای برای آموزش مطالب جدیدتر فراهم نکرده مطلب دیگری به آنها نیاموزد. زیرا اگر تجربه ای باعث انگیزش رغبت دانش آموز نشود؛ نمی تواند زمینه تجربه تازه تر را در او ایجاد کند. مطلب تازه باید به عنوان وسیله ای جهت رفع اشکال و حل مساله ارائه گردد. این روش تدریس به نظر جان دیویی همان روش تحقیق است که دارای مراحل زیر می‌باشد:

۱- ارائه مطلب تازه به عنوان وسیله ای برای حل مساله و رفع اشکال

۲- فراهم کردن وسیله دستیابی دانش آموز به اطلاعات و معلومات لازم برای حل مساله

۳- هدایت دانش آموز در استفاده از اطلاعات جمع آوری شده، تهیه پیشنهادها، استنباط

مفاهیم و معانی و

بدست آوردن توضیحات آزمایشی و قضایای تجربی

۴- انتخاب راه حل‌های درست برای حل مساله

برنامه‌های درسی در مکتب پراگماتیسم:

محتوای مواد درسی باید مسائل حساب، ریاضیات ساده، تاریخ، جغرافی و علوم تجربی باشد که باید در ابتدا از تجربیات عادی زندگی افراد انتخاب شود. تجربه‌های فرد باید غنی شود و گسترش پیدا کند و در جهت ارتباط با رشته‌های علمی قرار گیرد. در جریان گسترش و ارتباط تجربیات فردی با تجربیات علمی باید اصل ارتباط و پیوستگی این پدیده‌ها مورد توجه قرار گیرد. قوانین و حقایق علمی را باید ضمن آشنا کردن دانش‌آموزان به موارد استفاده اجتماعی این قوانین، در زندگی روزمره مطرح کرد.

ارزشها و اخلاق در مکتب پراگماتیسم

پیروان این مکتب معتقدند، هیچ اصل اخلاقی مطلق وجود ندارد بلکه در هر مورد عملی را که موجب موفقیت باشد، خوب و با ارزش می‌شمارند. هر چه که اعتقاد به آن برای زندگی معنوی و اخلاقی انسان سودمند باشد اخلاقاً خوب است و دیگر اینکه بطور طبیعی اخلاق ملاک ثابت، مطلق و تغییر ناپذیری ندارد.

پیشگامان مکتب عمل‌گرایی عبارتند از: پیرس، ولیام جیمز، جان دیویی.

اگزیستانسیالیسم

اگزیستانسیالیسم، مکتب اصالت وجود یا مکتب اصالت بشر نامیده می‌شود. در این مکتب به هستی انسان بیش از هر مسأله‌ی دیگر توجه شده است. انگیزه اساسی و اصلی هر فرد را بودن و شناخته شدن می‌داند می‌گوید از این راه است که زندگی معنا و اهمیت پیدا می‌کند. اگزیستانسیالیسم به زندگی درونی انسان یا خلق‌ها، اضطرابها و تصمیم‌هایش توجه دارد. حقیقت را نسبی می‌داند و به حقایق مطلق عقیده ندارد. عده‌ای از اگزیستانسیالیست‌ها معتقدند که انسان موجودیست آزاد و دارای اختیار؛ سرنوشتش را خودش می‌سازد و مسئولیت زندگی انسان به عهده‌ی خودش است و هیچ نیروی دیگری را در سرنوشت او مؤثر و دخیل نمی‌داند یعنی به تقدیر اعتقاد ندارد. به عقیده اگزیستانسیالیست مشکل بزرگ انسان این است که خود را فراموش کرده و از ارزش و اهمیت خود غافل شده است. هر شخصی خودش باید رأی دهد که حقیقت چیست؟ و چه چیزی برای او اهمیت

دارد. آموزش و پرورش باید آگاهی فرد را بیدار کند، آگاهی فرد از هستی خویش. هدف عمده‌ی تربیت را خدمت به خلق می‌داند (پارمحمدیان، ۱۳۷۷).

تعلیم و تربیت و مکتب اگزیستانسیالیستی

روند شخصیت زدایی و نگرش ماشینی به انسان اعتراض اگزیستانسیالیست‌ها را به دنبال داشت. آنان در قلمرو تعلیم و تربیت تلاش می‌کنند اهمیت و نقش انتخاب آزادانه انسان را به او گوشزد کنند. به همین دلیل سخن از اشتداد آگاهی به میان می‌آید. اشتداد آگاهی به این معناست که دانش آموز در مقام فرد باید تشخیص دهد که انتخاب او آزادانه است و این انتخاب آزادانه توأم با تعهد و مسوولیت است. در نگرش اگزیستانسیالیستی انسان چیزی جز انتخاب‌های آزاد نیست و از طریق همین انتخابها خود را می‌سازد. در این نگرش شخص از طریق تجربه معرفت کسب می‌کند اما باید توجه داشت که تجربه دارای سطوح مختلفی است که بالاترین سطح آن آگاهی است. حقیقت امر نسبی و وابسته به داوری فرد است. در عین حال که حقیقت مطلق وجود ندارد ارزشها نیز مطلق نیستند اما به وسیله معیارهای خارجی نیز تعیین نمی‌شوند بلکه از طریق انتخاب‌های آزاد فرد تعیین می‌شوند. چنانکه پیش از این بیان شد تاکید بر انتخاب آزادانه، رشد آگاهی فرد، ترغیب به خودشناسی، انتخاب آزاد همراه با مسوولیت و تعهد از ویژگیهای تربیتی مکتب اگزیستانسیالیسم است (شعاری نژاد، ۱۳۷۷).

رابطه معلم و شاگرد در مکتب اگزیستانسیالیسم

معلم و شاگرد بعنوان افراد انسانی در کلاس درس هویت انسانی خویش را حفظ کنند. این بدان معنی است که معلم باید مدام از فرو غلتیدن در موقعیتی که در آن شاگردان بطور ساده بر مبنای سن، رتبه تحصیلی و منزلت یا عضویت گروهی تعریف شوند پرهیز کند. مضافاً این بدان معناست که محصلان نیز آگاه باشند که آنان نیز می‌توانند معلم را نه بعنوان شخص بلکه بعنوان عاملی که نقش‌های سرپرستی، آموزشی و نظارتی را بر عهده دارد تعریف کنند. بعبارت دیگر، هنگامی که معلمان شاگردان را به شی‌ای تنزل داده و شاگردان معلمان را به انواع نقش پایین می‌آورند، تعادل ظریف اگزیستانسیالیستی بر هم می‌خورد. اگر چه مربی اگزیستانسیالیست ممکن است روش‌های تربیتی متنوعی را برای کار خود برگزیند نباید اجازه داده شود که هیچ کدام از این روش‌ها رابطه‌ی (من- تو) را که باید بین معلم و شاگرد وجود داشته باشد مخدوش سازد. محاوره سقراطی روشی مناسبی برای معلمان اگزیستانسیالیست است. معلم تلاش می‌کند که متعلم را ترغیب کند تا از

فصل سوم: مکاتب فلسفی در نحوه تقویت ارزش‌ها و اخلاق در دانش‌آموزان ۵۱

طریق سولاتی در خصوص معنای زندگی به حقیقتی شخصی دست یابد و از این راه موجبات اشتداد آگاهی او را فراهم سازد(ابراهیم زاده، ۱۳۷۰).

فصل چهارم

توسعه اخلاقی و روشهای تربیتی

برنامه درسی تربیت اخلاقی

با توجه به حضور فطری ارزشها در انسان، و با ملاحظه تعریفهای علمای اخلاق و اندیشمندان تعلیم و تربیت در این زمینه، و با توجه به نقش و کارکردی که برای مدارس بیان شده است، برنامه درسی تربیت اخلاقی عبارت است از: برنامه‌ریزی برای چگونگی به کارگیری و پرورش استعدادها و قوای درونی - قابلیت‌های اخلاقی - و همچنین توسعه و تثبیت صفات و رفتارهای پسندیده اخلاقی، به منظور نیل به فضائل عالی اخلاقی و دوری از رذیلت‌ها و نابود کردن آنهاست. این برنامه‌ریزی شامل محتوای رسمی و غیررسمی، شیوه‌های تدریس، شیوه ارزش‌یابی و فضاهای تربیتی است که از طریق آن برای فراگیران، امکان شناخت توانایی‌های خویش و جهان هستی فراهم می‌شود و بر مبنای آن، فعالیت‌ها و استعدادهای فطری خویش را هدفمند می‌سازند (ارفع، ۱۳۷۳).

مبنای انسان‌شناختی برنامه درسی تربیت اخلاقی

نقش پیش‌فرض‌های انسان‌شناختی در نظریه پردازی‌های مربوط به علوم انسانی، بر کسی پوشیده نیست و جهت‌گیری‌های کلی نظریه‌های هر دانشمند، با مبنای انسان‌شناختی او هماهنگ است.

همین قاعده در برنامه‌ریزی درسی، که اساس و نقشه راه تعلیم و تربیت، به ویژه تربیت اخلاقی محسوب می‌شود، نیز حاکم است.

امام خمینی(ره) در باب ضرورت شناخت انسان، پیش از هرگونه برنامه‌ریزی تربیت، می‌فرماید: از آنجا که انسان موضوع و محور تعلیم و تربیت است، ارائه یک نظام تربیتی صحیح، تنها بر پایه شناخت انسان امکان‌پذیر است و «هر اصلاحی، نقطه اولش خود انسان است»(ارفع، ۱۳۷۵).

اساساً برنامه درسی با پرسش‌های ریشه‌ای و مطرح در فلسفه تعلیم و تربیت رابطه آشکار دارد. بدون پاسخ به این پرسش‌ها، نمی‌توان به برنامه درسی متناسب با نظام اعتقادی و ارزشی در یک نظام دست یافت. از جمله پرسش‌های مطرح در مبانی فلسفی، پرسش از حقیقت و ماهیت انسان است. از جمله عواملی که موجب می‌شود یک نظام تربیتی به اهداف مطلوب خود در باب تربیت انسان نرسد، عدم درک و شناخت صحیح از انسان است؛ چراکه برخی از متخصصان با پی بردن به بخشی از حقیقت وجود آدمی، آن را کل حقیقت وجود او می‌پندارند و بر اساس آن، اقدامات تربیتی را به گونه‌ای برنامه‌ریزی می‌کنند که محصول آن، به جای انسان کامل، مطلوب تربیت واقعی انسانی تک‌بعدی می‌شود. برخی از اندیشمندان شناخت انسان را غیرممکن می‌دانند و کتاب «انسان موجودی ناشناخته» را تألیف کرده‌اند. بعضی از فلاسفه معتقدند که انسان ابتدا وجود دارد و بعد ماهیت خود را می‌سازد.

بعضی دیگر می‌گویند: انسان موجودی است که حد و ماهیتی ندارد و در یک حد معین متوقف نمی‌شود، بلکه پویاست و در این پویندگی حق انتخاب دارد. این پویندگی در جهت کمال تا بی‌نهایت، و در جهت فساد و سقوط تا بی‌نهایت پیش می‌رود. و بالأخره طبق نظریه سوم، که برگرفته از رهنمودهای قرآن کریم است، انسان موجودی است که حد و ماهیتی ندارد و در یک حد معین متوقف نمی‌شود، بلکه در جانب سیر صعودی و سیر نزولی پویا و در نوسان است. به عنوان نمونه، خداوند می‌فرماید: «قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا»(شمس: ۹-۱۰) این در نوسان بودن حالت انسان، ناشی از اعمال و رفتار اختیاری اوست(ارفع، ۱۳۷۶).

اکنون این پرسش مطرح می‌شود که اگر به انسان از منظر دین توجه کنیم، چه ملاحظاتی در خصوص انسان و نسبت به برنامه درسی تربیت اخلاقی، به عنوان طرح و نقشه یادگیری می‌توان در نظر گرفت. از منظر دین اسلام، انسان موجودی است دارای استعدادهای فطری عالی و چندبعدی،

که هر یک از این ابعاد در کمال انسان نقش ویژه‌ای دارند. بنابراین، برنامه‌داری باید به گونه‌ای طراحی گردد که همه ابعاد وجودی انسان را در برگیرد و با فطرت او سازگار باشد.

عناصر (عوامل) برنامه‌داری

تعداد عناصر تشکیل دهنده برنامه‌داری، بر اساس دیدگاه‌های مختلف، متفاوت بیان شده است. بعضی چهار عنصر و برخی نه عنصر را پذیرفته‌اند. چهار عنصری که مورد اتفاق همه برنامه‌ریزان می‌باشد، عبارتند از: اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان، و روش‌های ارزشیابی. برخی از متخصصان برنامه‌ریزی درسی عوامل و عناصر دیگری را از قبیل فضا، زمان، ابزار یادگیری، گروه‌بندی دانش‌آموزان و راهبردهای تدریس را هم به این مجموعه اضافه کرده‌اند.

در این قسمت به هفت عنصر از عناصر اساسی برنامه‌داری تربیت اخلاقی، بر اساس مبانی دینی پرداخته می‌شود. در نام‌گذاری عناصر، از دیدگاه میلر استفاده شده است. هرچند ممکن است با مراجعه به منابع دینی بتوان به عناصر (عوامل) دیگری، که در برنامه‌داری تربیت اخلاقی تأثیرگذار هستند، دست یافت، اما این پژوهش دنبال چنین هدفی نیست (یارمحمدیان، ۱۳۷۷).

اهداف یا آرمان برنامه‌داری تربیت اخلاقی

یکی از ابعاد اساسی در برنامه‌داری، هدف یا آرمان برنامه‌داری است. ارزش هر برنامه به هدفی است که آن را تعقیب می‌کند. هویت برنامه‌داری تربیت اخلاقی، به اهدافی است که دنبال می‌کند. هدف یا آرمان نهایی برنامه‌داری تربیت اخلاقی، باید با این نگاه به انسان که او موجود شریفی است که برای هدفی شریف خلق شده است، ترسیم شود. اهداف چنین برنامه‌ای باید به طور متوازن در جهت تأمین نیازهای روانی زیستی و نیازهای فطری و معنوی انسان باشد؛ از جمله این نیازها، تمایل فطری به کمال‌طلبی، سعادت‌طلبی و شکوفا شدن استعدادهاست (ترجمه حسین خدیو جم، ۱۳۷۵).

بر اساس انسان‌شناختی اسلامی و توحیدی، برنامه‌داری زمانی می‌تواند در جهت تحقق این نیازها گام بردارد و داعیه برآورده کردن این نیازها را داشته باشد که بر اساس جهان‌شناسی، خداشناسی و انسان‌شناختی توحیدی بنا شده باشد؛ یعنی سه رکن اساسی در جهت اهداف همین‌ها

هستند. اجمالاً در زمینه آرمان و اهداف تربیت اخلاقی اسلامی، باید گفت: هدف نهایی تربیت اخلاقی، افزایش مراتب و درجات قلبی است که در سایه معرفت الهی، تحصیل علم و آگاهی از آنچه باید به آن متخلف شویم و تقویت گرایش نسبت به چیزهایی که متخلف شدن به آنها لازم است و از بین بردن موانع تکامل و عوامل سقوط انسان، که تحت عنوان کلی «هوای نفس» از آن یاد می‌کنند؛ از این رو، با فراهم کردن این مقدمات، شخص شایستگی لازم را برای تقرب به خدا پیدا می‌کند (آموزگار، ۱۳۷۵). بنابراین، در هدف‌گذاری و آرمان‌گزینی، توجه به چند نکته ضروری است:

- برنامه درسی باید به عنوان یک نقشه راه در خدمت رشد، تکامل، توسعه و پرورش استعدادها، توانمندی‌ها، قدرت تجزیه و تحلیل، و تطابق علم و عمل در فراگیران باشد.

- آرمان تربیتی برنامه درسی باید منجر به پرورش انسان خردمند شود؛ انسانی که در اثر ایمان و تزکیه، صاحب بصیرت شده و با هشیاری قدم به عرصه تربیت خویش می‌گذارد.

- قلمرو اهداف تربیت اخلاقی در برنامه درسی نباید به تبیین منازعات و مشاجرات ذهنی و نظری دیدگاه‌ها ختم شود، بلکه در ترسیم اهداف باید به جنبه‌های عملی اخلاق توجه خاص شود. در برنامه درسی باید راه‌های وصول به الله، اعتقاد به خدا، جاودانگی نفس و قرب الی‌الله تبیین شود.

-- اگر برنامه‌ریزان خواهان عملی‌شدن اهداف برنامه درسی و تربیت اخلاقی هستند، لازم است در حد متعادل و نه افراط یا تفریط‌گونه به ویژگی‌ها و خصوصیات آحاد فراگیران توجه شود. در مجموع، باید گفت: برنامه درسی مبتنی بر انسان‌شناسی اسلامی، لزوماً الگویی تکاملی است. هرگونه برنامه‌ای که منجر به حرکت انحطاطی یا غیراستعلایی شود، با مبانی اسلام سازگار نیست (باقری، ۱۳۷۹).

اما مهمترین نکات در اهداف عبارتند:

ضرورت تلقی درست از فرایند یادگیری

نظریه‌پردازانی که به شناسایی مراحل رشد و تحول در ابعاد گوناگون وجودی انسان مبادرت کرده‌اند، اغلب بر این باورند که این نظریه‌ها، سیر یکسان رشد و تکامل را تأیید نموده‌اند، ولی سرعت طی این

مسیر، در افراد متفاوت است. به تعداد دیدگاه‌های موجود، تلقی نسبت به فرایند یادگیری نیز متفاوت است. به عنوان نمونه، در دیدگاه رشدگرا، یادگیری با رشد مرتبط است.

رشد تحول شناختی و اخلاقی زمانی به وقوع می‌پیوندد که فرد از طریق مواجه شدن با تعارض‌های شناختی یا معماهای اخلاقی به تجدد ساختار الگوی تفکر خود می‌پردازد. بر اساس این الگو، یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که تکلیف‌ها یا مسائلی که محرک دستیابی دانش‌آموز به الگوی جدید تفکر است، به وی عرضه شود. با توجه به این اصل از اصول تربیت اخلاقی علامه مصباح، یعنی «توجه به توان مخاطب»، نکته‌ای که در برنامه درسی تربیت اخلاقی باید رعایت شود، توجه به مراحل رشد و توان فراگیران است. مراحل تحول، مرجع‌هایی برای تعیین محتوای آموزشی به حساب می‌آیند.

برای مثال، می‌توان از خود پرسید که یاددهی یا آموزش عدد، تا زمانی که کودک هنوز به ساحت‌های شناختی لازم برای درک آن عدد نرسیده است، چه دستاورد مثبتی به همراه دارد؟ یا وقتی کودک از راه عملی، در مورد اشیای عینی می‌تواند یاد بگیرد و به شناختی نایل شود، نتیجه یک آموزش صوری و منحصرأ کلامی چیست؟ بنابراین، متناسب کردن آموزش با تحول روان‌شناختی کودک یک ضرورت است. برنامه‌ریزان و مجریان، باید شرایطی را فراهم آورند که طی آن ارزش‌های اخلاقی ظهور پیدا کنند و موجب درونی شدن این ارزش‌ها شود. برای موفقیت در این راه، باید برنامه‌ها و روش‌ها را از نو سازماندهی کرد (جهانی، ۱۳۸۶).

بنابراین، یکی از رسالت‌هایی که دست‌اندرکاران و تأثیرگذاران عرصه برنامه‌ریزی درسی دارند، تسهیل تفکر هدفمند و اختیاری در فراگیران در زمینه معاد، توحید، حقیقت انسان، وجود روح حیات ابدی و چیستی سعادت واقعی انسان است. این‌ها مبادی اصلی فعالیت‌های مربوط به فرایند یادگیری هستند؛ یعنی دیدگاه حاکم بر برنامه‌ریزی درسی نباید به قول معروف بین «صفر و یک» محصور شود و دچار نوعی جزم‌گرایی شود، بلکه در فرایند یادگیری باید هم به ابعاد درونی فراگیران از قبیل احساسات و افکار، و هم بر ابعاد بیرونی مانند رفتار بیرونی دانش‌آموزان تأکید نماید. توضیح آنکه، یکی از ویژگی‌های انسان این است که باطن آدمی، لایه‌ای رویین و لایه‌ای زیرین دارد. این دو لایه، همواره بر یکدیگر تأثیرگذار هستند. منظور از باطن، همان شئونی هستند که قابل مشاهده نیست؛ مثل افکار و نیات، و منظور از ظاهر، همان رفتار خارجی است که از انسان سر می‌زند و قابل

مشاهده است. ظاهر انسان دست‌اندرکار نقش‌زنی بر باطن اوست؛ یعنی هر عملی را که فرد در خارج انجام می‌دهد، تأثیر خود را بر باطن خواهد گذاشت و سایه خود را بر باطن خواهد انداخت (سبحانی، ۱۳۷۴).

شاید توصیه حضرت لقمان(ع) به فرزندش از همین باب باشد که فرمود: «لَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا» (اسراء: ۳۷) هنگام راه رفتن، با تفرعن بر زمین گام مزن. تفرعن، نقشی است که حاصل آن فرعونی شدن است. همچنین برعکس این هم اتفاق می‌افتد؛ یعنی همان طور که رفتار ظاهری انسان موجب تأثیر در حالات درونی فرد می‌شود، هرگونه تغییر در باطن نیز در ظاهر نمودار می‌شود. اگر ظاهر تغییر نپذیرد، باید تأویل آن را در باطن جست. بنابراین، در طی فرایند یادگیری از یک سو اگر قصد ایجاد تحولات باطنی فرد را داریم، باید علی‌رغم میل باطنی فرد بر انجام برخی از اعمال و حرکات ظاهری اصرار ورزید و بر فرد تحمیل کرد. از سوی دیگر، اگر قصد داریم که ارزش‌های اخلاقی در رفتار افراد نمود پیدا کند و یک دگرگونی در فرد به وجود آید، باید نسبت به مسئله اعطای بینش تأکید کرد (حجتی، ۱۳۵۸).

توجه به نقش یادگیرنده در برنامه درسی

یادگیرنده کیست؟ چه ویژگی‌هایی دارد؟ یادگیرنده فردی است که قادر است از طریق مشاهده و تفکر به لایه‌های عالم پی‌برد و به کمک تزکیه نفس، به شناخت عمیق‌تر برسد. وی کسی است که از طریق صفای باطن، می‌تواند به مقام قرب الاهی نایل شود. جان گالن سیلور می‌نویسد: دست‌اندرکاران برنامه درسی باید در مقابل این تفکر، که فراگیران به عنوان اشیا قابل دست‌کاری هستند، محتاط بوده و به خاطر داشته باشند که فراگیر آنها انسان هستند، و انسان بودن یعنی چه؟ هشل در کتاب خود تحت عنوان «انسان کیست؟» مجموعه‌ای از مشخصاتی را که انسان را از سایر موجودات مجزا می‌کند، مورد شناسایی قرار داده است.

در متون دینی، و در برخی آیات، خداوند خود فرد را به عنوان مسئول تربیت خویش معرفی می‌کند. «قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَاها» (شمس: ۹) بر اساس این آیه، نقش نهایی در تربیت، بر عهده خود انسان است، نه دیگران، بلکه دیگران نقش فراهم‌کننده زمینه تربیت هستند. بنابراین، با توجه به مبانی انسان‌شناختی و روان‌شناختی، «مختار بودن انسان»، «مسئولیت‌پذیر بودن وی» و «تفاوت‌های

فردی» موجود در فراگیران، از جمله نکات مهمی است که باید متخصصان و مجریان برنامه درسی و آموزشی، به آنها توجه خاص داشته باشند؛ چرا که توجه به این ویژگی‌ها، در برنامه‌های درسی و چگونگی طراحی برنامه آموزشی تأثیرگذار هستند (حجتی، ۱۳۵۹).

بر اساس دیدگاه خودشکوفایی یا ارتباط شخصی، یادگیری تنها زمانی برای فرد آموزنده، و آموخته‌ها زمانی پایدار و ماندنی است که فرد در طراحی و اجرای آن سهیم و فعال باشد. یکی از راهکارهای نسبتاً مفید و مؤثر در تربیت اخلاقی، پیش‌بینی دروس اختیاری، به تناسب سن و مقطع تحصیلی، علائق و انگیزه‌های فراگیران است. از جمله دلایلی که موجب حذف دروس اختیاری در برنامه درسی شده، نگرش غلط نسبت به دروس اختیاری است؛ به این معنا که این دروس، در عرصه زندگی فردی، اخلاقی و اجتماعی فرد مفید نیست. حاکم شدن چنین نگاهی، دست کم به معنای بی‌توجهی به نقش علائق، انگیزه‌ها و تفاوت‌های فردی می‌باشد.

بر اساس این نگاه، یادگیرنده پذیرای صرف هر آن چیزی است که به او القا می‌شود. از این‌رو، دانش‌آموز قادر به تصمیم‌گیری در عرصه زندگی خود نیست. بنابراین، از جمله عواملی که نقش بسزایی در تربیت اخلاقی انسان‌ها، در سنین بزرگسالی دارد این است که از همان دوران کودکی و مقطع دبستان، به شخصیت واقعی کودکان احترام گذاشته شود و آنها متوجه شوند که به علائق آنها توجه می‌شود و خود آنها قادر به تصمیم‌گیری هستند و خود مسئول پیامدهای انتخاب خویش هستند.

توجه به نقش محیط و فضا در برنامه درسی

یکی از عوامل بیرونی مؤثر در تربیت اخلاقی، محیط انسانی و طبیعی است. سخن از تأثیر محیط طبیعی بر تربیت دینی و اخلاقی، دارای پیشینه بلند می‌باشد. طرفداران نظریه شناختی - اجتماعی، معتقدند که رفتار فرد تحت تأثیر نیروهای اجتماعی است، ولی چگونگی برخورد و چگونگی تأثیرگذاری بر نیروهای اجتماعی در اختیار فرد است. در این دیدگاه، «انسان موجودی فعال و در عین حال، به شکلی قانون‌مند تحت تأثیر محیط است. به این ترتیب، فرد و محیط بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند.» بنابراین، نقش محیط و فضا را در تربیت به طور عام، و در تربیت اخلاقی به طور خاص، نمی‌توان منکر شد. در صدر اسلام، اولین مکان تعلیم و تربیت مسجد و محور این آموزش،

قرآن کریم بوده است. این سیره در زمان ائمه معصومین(ص) نیز رایج بوده است. بنابراین، مسجد در واقع کهن‌ترین دانشگاه اسلامی و پایگاه اساسی‌ترین تعلیمات در تاریخ آموزش اسلامی بوده است. با اندک تأمل روشن می‌شود که این کاربرد مسجد در آن زمان، نقش مراکز یادگیری پیشرفته امروزی را ایفا می‌کرده است. این شیوه کار انبیا(ص)، یادآور این نکته کلیدی است که فضای معنوی و محیط یادگیری‌ای که روح معنویت در آن حاکم است، از قبیل حضور در مسجد و دیدن جلوه‌هایی از کارکردهای تربیتی، اخلاقی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی اسلام، نقش بسزایی در آشنایی با بایسته‌های زندگی یک دانش‌آموز مسلمان دارد.

امروزه در میان متخصصان برنامه‌ریزی درسی، این پرسش مطرح است: همان‌طور که در طراحی برنامه درسی به هدف، روش یادگیری، محتوا و ارزشیابی دقت می‌شود، آیا باید به نقش فضا و محیط هم توجه شود؟ بر اساس برخی از دیدگاه‌های برنامه درسی، یکی از عناصر دخیل در طراحی برنامه درسی، فضا و مدرسه است(حقانی، ۱۳۷۳).

از آنجا که انسان موجودی اجتماعی است و در اجتماع زندگی می‌کند، پس از خانواده، یکی از مؤثرترین نهادهای تأثیرگذار بر پایه‌های تربیت، به ویژه تربیت دینی و اخلاقی، مدرسه است. تربیت اخلاقی نیز بدون شک متأثر از محیط می‌باشد. از جمله محیط‌هایی که دانش‌آموزان از آن تأثیر می‌پذیرند، مدرسه است. مدرسه و کلاس درس، به وجود آورنده فضایی است که دانش‌آموزان در آن تربیت می‌شوند. دانش‌آموزان، همان‌طور که در مدرسه از معلم الگوبرداری می‌کنند، از فضا و محیط مدرسه نیز تأثیر می‌پذیرند.

نتایج پژوهش‌های انجام شده، این ادعا را تأیید می‌کند. در تحقیقات انجام شده پیرامون بررسی عوامل مؤثر بر گرایش دانش‌آموزان به نماز و سایر مسائل عبادی و اعتقادی، به صراحت بر این نکته تأکید شده است که میزان پایبندی عوامل اجرایی، معلمان و مدیران به نماز و رعایت سایر نکات اخلاقی اعتقادی، در گرایش یا عدم گرایش دانش‌آموزان به مسائل اعتقادی مؤثر بوده است. دانش‌آموزان بسیاری از گرایش‌ها و ارزش‌ها را از فرهنگ حاکم بر مدرسه می‌آموزند. منظور از «فرهنگ»، معارف، گرایش‌ها و ارزش‌های رایج در محیط مدرسه است. مدرسه‌ای که کادر آن میان دانش‌آموزان تفاوتی قائل نمی‌شوند، به دانش‌آموزان ارزش برابری انسان‌ها را می‌آموزد و آنان را متوجه این نکته می‌کنند که ارزش هر انسانی، در گوهر وجودی او نهفته است، یا معلمی که به انجام

وظایف خود در زمان مقرر اهمیتی نمی‌دهد، این معلم به طور ناخودآگاه جنبه بی‌تعهدی و بی‌نظمی را ترویج می‌کند، یا نوع برخورد و روابط حاکم در مدرسه و کلاس درس، می‌تواند استبدادی یا آزادمنشانه باشد. اینها در رفتار دانش‌آموزان تأثیرگذار است. بنابراین، برنامه درسی، ساختار اداری، فیزیکی و ظاهری مدرسه، تعامل معلم با دانش‌آموزان و نیز تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر در مدرسه، نقش جدی در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. این تأثیر می‌تواند در بُعد منفی و یا در بُعد مثبت باشد. سه راه اساسی برای انتقال ارزش‌های اخلاقی در مدارس وجود دارد: برنامه درسی رسمی، برنامه درسی پنهان، و تعاملات شخصی بین معلمان و دانش‌آموزان. در مجموع، همه فعالیت‌های رسمی و غیررسمی، که در مدارس و نهادهای آموزشی انجام می‌گیرد، تأثیر ضمنی خود را بر عقاید، رفتار و نگرش فراگیران می‌گذارد. از این تأثیرات ضمنی، در برنامه درسی، به برنامه درسی پنهان یا پوچ تعبیر می‌شود (سرکار آرائی، ۱۳۸۲).

برنامه درسی پنهان و برنامه درسی پوچ یا مغفول، بدین معنا هستند که دانش‌آموزان در جریان حضور در نظام آموزشی و شکل‌گیری دامنه تجربه‌هایشان، تحت تأثیر این دو برنامه قرار دارند. این دو برنامه، از یادگیری‌هایی حکایت می‌کنند که در چارچوب اجرای برنامه تصریح شده و به دلیل حضور در متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، دانش‌آموزان تجربه می‌کنند. عمدتاً این تجارب در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابد. بنابراین، اگر یکی از تجارب تربیتی فراگیران، تربیت اخلاقی بود، نباید از نقش مدرسه و آنچه که در این فضا می‌گذرد، غافل شد. فضایی که دانش‌آموز ابتدایی برای فراگیری نیاز دارد، غیر از فضای مطلوب برای دانش‌آموزان مقاطع بالاتر تحصیلی است. برای کودک ابتدایی، فضای آماده شده باید بسیار زیبا و جذاب و متناسب با سن وی باشد. باید گفت: فضای یادگیری باید:

- حاوی مواد و منابعی باشد که ارزش‌های اخلاقی در آن مورد احترام باشند؛

- معنویت را در دانش‌آموزان تقویت کند؛

- فعالیت‌های گروهی، بر محور ارزش‌های مورد قبول باشد؛

- هرگونه تعاملی باید بر محور دستورات و تعالیم دینی اسلام باشد؛

- محیط یادگیری با سطح رشد دانش‌آموزان هماهنگ باشد؛

- محیط یادگیری فضایی دلسوزانه و سرشار از اعتماد بین شاگردان و معلم باشد، به گونه‌ای که دانش‌آموز از بیان ایده‌های خود ترسی نداشته باشد.

توجه به نقش معلم در برنامه درسی

از دیرباز نقش معلم در فرایند تعلیم و تربیت کودکان نقشی برجسته و آشکار بوده است. معلم، یکی از حلقه‌های زنجیره نظام آموزشی و مؤثرترین عنصر آن است. ضعف و فتور معلم می‌تواند موجب از هم پاشیده شدن این زنجیره و شکست در دستیابی به اهداف مورد نظر باشد. این اصطلاح حکمت‌آمیز، می‌تواند در اینجا مصداق پیدا کند که «قوت یک زنجیر، چیزی بیش از قوت ضعیف‌ترین حلقه آن نیست».

نام معلم، ذهنیت خاص درس دادن، یادگیری سازمان‌یافته و نقش مستقیم و گفتاری او را به ذهن می‌آورد. اما آنچه بیش از همه در پرده ابهام باقی مانده و در حقیقت، از کارکردهای پنهان شغل معلمی است، نقش الگودهی وی در کنار نقش صرفاً آموزش‌دهی معلم است. یکی از روش‌های تربیتی عینی و کاربردی تعلیم و تربیت، که بر دل و جان متربیبان می‌نشیند، روش الگویی است که از آن با عناوین الگوسازی، اسوه‌سازی، و تقلید یاد می‌شود. تقلید، رفتاری است آگاهانه و هدفدار که به انگیزه‌های مختلفی صورت می‌گیرد.

بسیاری از معلمان به قدرت و اهمیت ابزار و وسایل کمک‌آموزشی در تدریس پی برده‌اند. ولی اغلب، از آثار عمومی و عادی رفتارهای خود، که قطعاً به منزله ابزاری پرارزش و قدرتمند در جریان کار با کودکان به وقوع می‌پیوندند، غافل هستند. در دیدگاه‌های برنامه درسی، برای معلم نقش‌های گوناگونی مطرح شده است. در برخی دیدگاه‌ها، از جمله دیدگاه اجتماعی، بر ایجاد فضای عاطفی در کلاس تأکید شده است، تا دانش‌آموزان در سایه فضای ایجاد شده، به بحث و گفت‌وگو بپردازند (ترجمه کدیور، ۱۳۷۶).

در دیدگاه موضوعی، معلم نقش تأمین‌کننده منابع آموزشی را دارد. در دیدگاه رفتاری، معلم به تعریف قابلیت‌ها پرداخته و برای اینکه دانش‌آموزان به سطح مطلوب قابلیت‌های مختلف دست یابند، به طراحی برنامه تقویت‌کننده می‌پردازد. در مجموع، نقش معلم در برنامه درسی تربیت اخلاقی را به سه عنوان می‌توان دسته‌بندی کرد: آموزشی، ایمان‌آفرینی، و شکل‌دهی به رفتار دانش‌آموزان.

الف. نقش آموزشی

:منظور از نقش آموزشی این است که معلم آگاهی‌های لازم را به دانش‌آموزان انتقال دهد و سطح دانشی آنها را افزایش دهد.

ب. نقش ایمان‌آفرینی :

همان‌طور که در جای خود بیان شد، امروزه به دلیل گسترش وسایل ارتباط‌جمعی از قبیل روزنامه، مجله، کتاب، رسانه‌های دیداری و شنیداری و... سطح دانش و شناخت دانش‌آموزان از مسائل اخلاقی، اعتقادی، احکام و... نسبت به گذشته، بسیار افزایش یافته است. حتی برخی بزهکاران و مجرمان اخلاقی به پیامد کار خلاف خود اعتراف می‌کنند. پرسش این است که با وجود اینکه فرد می‌داند کار او غیراخلاقی است، چرا مرتکب می‌شود؟ به نظر می‌رسد، تحلیل درست این باشد که انجام این کار خلاف، ناشی از آن است که باور دانشی او، به باور قلبی تبدیل نشده است.

ج. نقش شکل‌دهی به رفتار دانش‌آموزان: معلم افزون بر نقش آموزشی و ایمان‌آفرینی، وظیفه سنگین دیگری دارد و آن عبارت است از تبدیل دانش و باور ذهنی دانش‌آموزان به اعتقاد و ایمان قلبی.

یکی از خصوصیات طبیعی انسان این است که از مشاهده رفتار دیگران بیشتر تأثیر می‌پذیرد تا از گفتار آنها. به دلیل اهمیت این خصلت در تربیت‌پذیری، در آیات و روایات بر روی عمل تأکیدهای فراوانی شده است. به عنوان نمونه، می‌فرماید: «یا ایها الذین آمنوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ» (صف: ۲) یا امام صادق(ع) در روایتی می‌فرماید: «كُونُوا دُعَاءَ النَّاسِ بِغَيْرِ أَلْسِنَتِكُمْ». (صف: ۲) تأکیدهای این‌چنینی در روایات و آیات، همه حکایت از این واقعیت دارند که نحوه رفتار و عملکرد افراد در تربیت، به ویژه تربیت اخلاقی بسیار تأثیرگذار است.

معلم در تربیت اخلاقی، باید درک عمیقی از مفاهیم اخلاقی داشته باشد. او می‌تواند با برگزاری فعالیت‌های فوق‌برنامه، از قبیل ملاقات با شخصیت‌های اخلاقی و بازدید از مراکز خیریه به تربیت اخلاقی فراگیران بپردازد. زمانی معلم می‌تواند به عنوان الگویی تربیتی معرفی شود که به خود عشق بورزد و با علاقه مسائل شغلی خود را دنبال کند. افزون بر اینکه معلم پیش از همه باید خود مهدب و خودساخته باشد تا کلام او در فراگیران تأثیر بگذارد. به عبارت دیگر، ایفای نقش معلمی هنگامی

است که معلمی و مربی‌گری، نه به عنوان شغلی که فرد در برابرش مزد می‌گیرد، بلکه به منزله عهده‌داری هدایت، ارشاد و الهام خوبی‌ها تلقی شود.

توجه به راهبرد تدریس در برنامه درسی

راهبرد تدریس یا فرایند آموزش، با توجه به رویکردهای مختلف، متفاوت می‌باشد. برخی رویکردها از یک فرایند آموزشی دارای ساخت و از پیش تعیین شده استفاده می‌شود. در دیدگاهی دیگر، از روش تفکر قیاسی آزرول استفاده می‌کنند، و در دیدگاهی دیگر، معلم در فرایند اکتشاف نقش کمک‌کننده دارد؛ یعنی معلم در ابتدا زمینه‌ای را فراهم می‌کند که دانش‌آموزان بتوانند به فرضیه‌سازی، بررسی فرضیه‌ها و نتیجه‌گیری بر اساس کاوش به عمل آمده بپردازند. حاصل اینکه در بحث روش‌ها و فرایند تدریس، پرسش این است که تدریس چگونه باید باشد، تا اهداف از پیش تعیین شده جامعه عمل ببوشد؟

هرچند نمی‌توان به طور دقیق و کامل برای تدریس مطلوب، یک برنامه درسی مشخص تعیین کرد، با وجود این راهبردهای تدریس اغلب به منزله بخشی جدایی‌ناپذیر از فعالیت‌های دانش‌آموزان و با توجه به همان الگویی که برنامه درسی طراحی می‌شود، طرح‌ریزی می‌شوند. هرچه در این مرحله از تصمیم‌گیری دقت شود، اجرای برنامه به شرایط مطلوب نزدیک‌تر می‌شود. در اینجا به برخی از راهبردهای برگرفته از اصول و شیوه‌های تربیت اخلاقی علامه مصباح اشاره می‌کنیم:

از آنجا که ادب پیامبر(ص) بر محور محبت بوده و ایشان اسوه و الگوی عملی ماست، برای تحقق هدف تربیت اخلاقی، موظفیم در ارتباط با خدای سبحان و در ارتباط با خلق، بر مدار «محبت» حرکت کنیم؛ یعنی روح محبت باید بر تمام روش‌ها سایه افکنده باشد، نه اجبار و تحکم. گرچه کودکان در این مقطع سنی در دوره‌ای هستند که اگر تهدید و اجبار نباشد، به سادگی نمی‌پذیرند، اما همه همت مربیان و والدین در امر تربیت، نباید بر اساس تشویق و تنبیه و ترس باشد؛ هرچند تشویق و تنبیه هر دو لازم است، ولی کار نهایی نیست. دانش‌آموز را باید بر محور محبت تربیت کرد تا دوستدار علم و ادب شود(پاینده، ۱۳۶۶).

یکی دیگر از راهبردها یا شیوه‌های تربیتی علامه مصباح یزدی، ایجاد انگیزه است. «انگیزش» یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در آموزش نتیجه‌بخش است. روان‌شناسان انگیزش را این‌گونه تعریف

کرده‌اند: «فرایندی درونی که رفتار فرد را در طول زمان فعال کرده، هدایت می‌کند و نگه می‌دارد». بر اساس آموخته‌های روان‌شناختی، دانش‌آموزانی که می‌خواهند یاد بگیرند، می‌توانند هر چیزی را یاد بگیرند. آن چیزی که نقش اساسی در یادگیری دارد، انگیزه است. همه دانش‌آموزان انگیزه یادگیری را دارند. اما آنچه که بر عهده برنامه‌ریزان و مجریان برنامه درسی است، چگونگی برنامه‌ریزی برای حمایت از انگیزش دانش‌آموزان است. بر اساس مبانی دینی، که ذکر شد، یکی از گرایش‌های فطری انسان‌ها، گرایش به اخلاق است. از جمله وظایف مهمی که بر دوش برنامه‌ریزان و مربیان می‌باشد، این است که در فرایند تدریس جهت‌دهی انگیزه‌ها و تعاملات، به سمت و سوی رفتارهای اخلاقی باشد (پرهیزکار، ۱۳۷۶).

به هر حال یکی از اصول مؤثر در ایجاد انگیزه، توجه به روحیه و حس فعال بودن، کنجکاو بودن و نوآور بودن کودک است. از این اصل می‌توان چنین نتیجه گرفت که تعلیم و تربیت باید کار خود را با فعالیت‌های خودجوش دانش‌آموزان آغاز کند. فرایند تدریس «معلم‌محوری» باید جای خود را فرایند «تعاملی بودن» عوض کند. هرچند تربیت را به فراهم کردن زمینه‌های گزینش و شکوفاسازی فطرت تعریف کرده‌اند، اما اگر بخواهیم تدریس موفق داشته باشیم، عرصه و زمینه گزینش باید به دست دانش‌آموز باشد. دانش‌آموز باید حق انتخاب داشته باشد و معلم نقش کمک‌کننده، تسهیل‌کننده و کنترل‌کننده را داشته باشد (بهرنگی، ۱۳۷۹).

ارزشیابی در برنامه درسی تربیت اخلاقی

یکی از عناصر دخیل و تأثیرگذار در مطلوبیت برنامه درسی، «ارزشیابی» است. تلقی نسبت به ارزشیابی به میزان تعدد موجود در دیدگاه‌ها و رویکردهای برنامه درسی مختلف است. هر دیدگاهی بر اساس نگاهی که به برنامه درسی دارد، یک مدل ارزشیابی را پیشنهاد می‌کند. به عبارت دیگر، از ارزشیابی تلقی‌ای خاص دارد. ارزشیابی کاربردهای گوناگونی دارد که در اینجا به یکی دو مورد آن اشاره می‌شود: ۱. ارزشیابی برنامه درسی: «فرایندی است که در مورد داوری در زمینه تناسب تصمیمات برنامه درسی به کار می‌رود» (ملتفت، ۱۳۹۱).

کاربرد دیگر ارزشیابی ارزشیابی، از آموخته‌هاست. این نوع ارزشیابی به معنای استفاده از کلیه وسایلی است که در مدرسه به کار می‌رود تا عملکرد دانش‌آموزان اندازه‌گیری شود. اما اینکه این

وسایل، شامل پرسش‌های کلاسی، آزمون‌ها و امتحانات می‌باشد و کاربردهای دیگر ارزشیابی چیست و بر مبنای چه اصولی باید انجام شود، خارج از این بحث است و باید در جای خود توضیح داده شود.

اجمالاً هدف از انواع ارزشیابی این است که ارزشیابی اغلب به عنوان مرحله پایانی کار به حساب می‌آید و هدف از آن، کسب آگاهی از میزان موفقیت برنامه‌ها، سیاست‌گذاری‌ها و شناسایی خطاها و کمبودهای فرایند یاددهی - یادگیری است. به عبارت دیگر، ارزیابی نوعی بازخورد صادقانه و کمک‌رساننده به دانش‌آموزان است که در آن معلم و دانش‌آموز می‌توانند هر دو در این فرایند مشارکت داشته باشند. هدف ارزشیابی در نظام فعلی، که الگو گرفته از دیدگاه فرایندشناختی است، غالباً اندازه‌گیری سطح «دانش‌شناختی» فراگیران است که به صورت سؤالات تستی و تشریحی برگزار می‌شود. در نهایت، اگر نمره آورد، به پایه بالاتر ارتقا پیدا می‌کند. اما اینکه آیا این دوره آموزشی از لحاظ عاطفی، مهارتی و رفتاری هم در او تأثیر داشته یا خیر، کاری به آن ندارد.

با توجه به مبانی و اصول تربیت اخلاقی، نگاه و هدف در ارزشیابی برنامه درسی باید فراتر از هدف فوق باشد؛ چراکه بر اساس دیدگاه علامه مصباح یزدی، تربیت بر اساس ابعاد اصلی انسان به سه نوع تقسیم می‌شود: تربیت شناختی، عاطفی و ارادی. مراد از تربیت اخلاقی، رفتارهای اخلاقی است، یعنی همان بعد ارادی که از عواطف خاصی نشئت می‌گیرد. از این‌رو، ارزشیابی در نظام برنامه درسی تربیت اخلاقی، علاوه بر این که سطح‌شناختی فراگیران نسبت به مفاهیم اخلاقی را می‌سنجد، باید به گونه‌ای طرح‌ریزی شود که سطح بینش و نگرش، ایجاد انگیزه و علاقه درونی به ارزش‌های اخلاقی و تمام عناصر دخیل در انجام رفتار اخلاقی در فراگیران را نیز بسنجد؛ زیرا آنچه در برنامه درسی تربیت اخلاقی مهم می‌باشد، «رشد اخلاقی» دانش‌آموزان است که منجر به رفتار اخلاقی آنان می‌شود.

در واقع، در ارزشیابی این نتیجه، دو معیار اساسی باید مد نظر برنامه‌ریزان، مجریان و مربیان باشد: اول اینکه، رشد اخلاقی با کارهای اختیاری و عمدی سر و کار دارد؛ یعنی به کاری می‌توان نسبت اخلاقی یا غیراخلاقی داد که از روی اختیار و قصد باشد. از اینجا تفاوتی بین کارهای اخلاقی با مقررات اجتماعی و احکام حقوقی روشن می‌شود. البته باید به این نکته توجه کرد که به رعایت کردن اختیاری مقررات اجتماعی، به گونه‌ای که برای فرد ملکه شده باشد و به آن به عنوان عمل مطلوب نگاه کند، افعال اخلاقی صدق می‌کند. مصاحبه‌هایی که پیازه با کودکان انجام داده، این نکته

را به خوبی نشان می‌دهد که کودکان نیز از سنین معینی (ده تا دوازده سال) به این درک می‌رسند که اگر کسی از روی عمد ظروف را نشکند، نباید سرزنش شود. دوم آنکه، دامنه رشد اخلاقی محدود به جنبه اجتماعی آن نمی‌شود؛ زیرا انسان غیر از رابطه‌ای که در اجتماع با دیگران دارد، در رابطه با خود، کارهایی را انجام می‌دهد که ممکن است به کمال و سعادت او کمک کند و یا به انحطاط و سقوط اخلاقی وی منجر شود. با توجه به مطالب فوق، مهم‌ترین نکاتی که باید در زمینه ارزشیابی تربیت اخلاقی مورد توجه قرار گیرد، به شرح زیر است:

۱. حذف نمره‌گذاری مرسوم و معمول در نظام آموزشی در زمینه ارزشیابی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان؛
۲. تلاش در جهت انعطاف‌پذیر کردن انتظارات معلمان از دانش‌آموزان؛
۳. تأکید بر فرایند و جریان درگیری و مشارکت دانش‌آموزان با موقعیت‌های موجود، تا اصرار بر عملکرد مورد انتظار؛
۴. اجتناب از انتقادات صریح و تند نسبت به رفتارهای غیر اخلاقی دانش‌آموزان؛
۵. بررسی و ثبت ویژگی‌های رفتاری دانش‌آموزان در کلاس، حیاط مدرسه و بیرون از مدرسه، و مقایسه رفتارهای قبل از اجرای برنامه درسی تربیت اخلاقی و بعد از آن؛
۶. تأکید بر «خود ارزیابی» دانش‌آموزان؛
۷. توجه شدن دانش‌آموزان نسبت به نتایج ارزشیابی.

توسعه اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده

مراقبه دانش آموزان

(توجه به شأن دانش آموزان از سوی معلم قبل، حین و بعد از تدریس)

حالت محاسبه و مراقبه داشتن، رمز موفقیت انسان در زندگی است و کسی که بتواند بر تمام اعمال و گفتار و افکار و خواسته‌های خود حالت مراقبه شدیدی داشته باشد و درست عمل کند، در تمام ابعاد زندگی اعم از معاشرت با دیگران و کارهای شخصی و غیره، در حد بسیار بالایی موفق و

پیروز خواهد شد و به پیشرفت فوق العاده ای خواهد رسید. سعی کنید در همه حال خداوند متعال و اهل بیت علیهم السلام را ناظر خود ببینید و با دقت، مراقب تمام اعمال و حرکات خود باشید. در مورد اثرات محاسبه و مراقبه، استاد کابوک می‌نویسد: راه بزرگ شدن این است که از صبح زود که از بستر خواب، چشم می‌گشایید دست به هر کاری که می‌زنید سعی کنید آن کار را چنان دقیق و مرتب و منظم انجام دهید که بهتر از شما کسی نتواند آن را انجام دهد (مطهری، ۱۳۷۷).

اینطور تصور کنید که با چند نفر مسابقه گذاشته اید و شما باید هر کاری را بهتر از دیگران انجام دهید. در حوزه تعلیم و تربیت یکی از مهم‌ترین، تأثیرگذارترین و در عین حال، دشوارترین مباحث، تربیت اخلاقی و اخلاقی بارآوردن دانش آموزان است. از این‌رو، پرداختن به مباحث مربوط به اخلاق و به تبع آن تربیت اخلاقی از جایگاه رفیعی برخوردار است. به عبارت دیگر، سازندگی درونی انسان و اصلاح و تهذیب نفس او در سعادت فردی، اجتماعی، دنیوی و اخروی او نقش بسزایی دارد، به طوری که اگر انسان تمامی علوم را تحصیل کند و کلیه نیروهای طبیعت را به تسخیر خویش در آورد، اما از تسخیر درون و تسلط بر نفس خود ناتوان باشد، از رسیدن به سعادت و نیل به کمال باز می‌ماند. تمامی پیشرفت‌های علمی و صنعتی در صورتی که با اصلاح درون انسان همراه نباشد، کاخ‌های سر به فلک کشیده‌ای را می‌مانند که بر فراز قله آتشفشان بنا شده باشد. از این‌رو، تربیت روحی و اخلاقی انسان و «برنامه انسان‌سازی» برای هر جامعه‌ای امری حیاتی است. با وجود این، نگاهی به اوضاع جوامع بشری نشان می‌دهد آنچه قبل از همه به دست فراموشی سپرده شده، تربیت اخلاقی و معنوی انسان است. انسان شدن آدمی، در گروه رسیدن به قلمرو اخلاق و بازشناسی نیک از بد است. به همین دلیل، در قلمرو اخلاق و تربیت اخلاقی، دیدگاه‌های متفاوتی به وجود آمده است.

با این همه، با اینکه بشر امروزی در عرصه‌های گوناگون، به ویژه در قلمرو علم و فن‌آوری به موفقیت‌های چشم‌گیر دست یافته است، اما در مقوله «اخلاق» و «تربیت اخلاقی» با چالش‌ها و مشکلات زیادی دست به گریبان است. وجود مسایل و چالش‌های گوناگون غیر اخلاقی در جوامع بشری، پرداختن به دیدگاه‌ها و اندیشه‌های جدید و تلاش برای حل کردن این مسایل را ضروری می‌نماید. از این‌رو باید برای مراقبه دانش آموزان از مسائلی که آنها را از رسیدن به اهداف عالی مرتبه

تعلیم و تربیت باز می‌دارد، از اصول تربیتی و اخلاقی قرآن و نظام ایدئولوژی اسلامی بهره جست (مطهری، ۱۳۷۲).

توسعه اخلاق اسلامی روشی برای مراقبه دانش آموزان

بی‌تردید همه انسان‌ها در جست‌وجوی رسیدن به کمال و سعادت هستند؛ اما اینکه کمال و سعادت انسان در چیست، انسان‌ها یک پاسخ ندارند و به دسته‌ها و گروه‌های متعددی تقسیم می‌شوند. گروهی از انسان‌ها به دلیل اعتقاد نداشتن به مبانی دینی، سعادت خویش را در محدوده نظام مادی و دنیوی مانند کسب ثروت، شهرت یا قدرت می‌دانند که بدان اشاره می‌شود. برخی نیز کمال خود را در برخورداری از امکانات مادی می‌دانند؛ مانند گروهی از قوم موسی علیه السلام که گفتند: «یا لیت لنا مثل ما اوتی قارون انه لذو حظّ عظیم ای کاش ما هم مثل آنچه به قارون داده شده است داشتیم. به راستی که او بهره عظیمی - از نعمت‌ها - دارد»؛ (سوره قصص آیه ۷۹).

گروهی سعادت و کمال خویش را در برخورداری از دانش‌های مادی می‌دانند و به آن شادمانند: «فرحوا بما عندهم من العلم؛ و تنها به معلوماتی که خود داشتند دل بستند و خوشحال بودند» (غافر: ۸۳). این گروه از افراد، داشتن معلومات و بهره‌مند شدن از علوم را سعادت واقعی می‌دانند و به دلیل همین داشته، خود را خوشبخت می‌دانند؛ در حالی که سعادت واقعی چیزی جز این است. عده‌ای نیز سعادت و کمال خود را در ثروت فراوان و جمعیت زیاد می‌دانند: «أنا أكثر منک مالا و أعز نفراً؛ من از نظر ثروت از تو برتر، و از نظر نفرات نیرومندترم» (کهف: ۱۳۴). همچنین بعضی فلاح و رستگاری خود را در محور زورگویی و برتری‌جویی می‌دانند؛ چنان‌که فرعون می‌گوید: «قد أفلح الیوم من استعلی؛ فلاح و رستگاری، امروز از آن کسی است که برتری خود را (بر حریفش) اثبات کند» (طه: ۶۴).

اما از نظر اسلام، بهترین و بالاترین راه سعادت، تربیت و تزکیه نفس است: «قد أفلح من زکّاه؛ هر کس نفس خود را پاک و تزکیه کرده، رستگار شده است» (شمس: ۹). بعثت پیامبران الهی و پیشوایان دینی نیز به همین منظور است: «لقد من الله علی المؤمنین إذ بعث فیهم رسولا من أنفسهم يتلوا علیهم آیاته و یزکّیهم و یعلمهم الکتاب و الحکمة؛ خداوند بر مومنان منت گذارد (نعمت بزرگی بخشید) هنگامی که در میان آنها پیامبری برانگیخت که وی از جنس خود آنها و از

نوع بشر است تا آیات پروردگار را بر آنها بخواند و آنان را پاک کند و کتاب و حکمت بیاموزد» (آل عمران: ۱۶۴). پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله نیز به این حقیقت تصریح می‌فرماید: "آتی بعثت لاتمم مکارم الاخلاق و محاسنها" از اینرو، اخلاق از دیدگاه صاحبان ادیان آسمانی، به ویژه از نظر پیامبر اسلام صلی علیه و آله، از اهمیت بسیار والایی دارد. قرآن کریم می‌فرماید: «خدا بر مؤمنان منت نهاد که رسولی از میان خود آنها برایشان فرستاد تا آیات خدا را بر آنها تلاوت کند و نفوسشان را تزکیه کند، و به آنان کتاب و حکمت بیاموزد؛ گرچه قبلاً در ضلالتی آشکار بودند» (آل عمران: ۱۶۴).

رسول مکرّم اسلام صلی الله علیه و آله نیز درباره اهمیت سازندگی اخلاقی می‌فرماید: "من مبعوث شدم تا مکارم اخلاقی را در نفوس انسان‌ها تکمیل کنم". پیامبران آمده‌اند تا راه تزکیه و تهذیب نفس و تخلق به اخلاق نیک و اجتناب از اخلاق زشت را به انسان‌ها بیاموزند؛ آمده‌اند تا بذر فضائل و مکارم را در نفوس انسان‌ها پرورش دهند و از آلوده شدن آنان به ذائل اخلاقی جلوگیری کنند. بنابراین، تربیت اخلاقی باید در رأس برنامه‌های تربیتی قرار گیرد. البته تربیت اخلاق نیک و مبارزه با ناهنجاری‌های اخلاقی کار آسانی نیست، ظریف، فنی و دشوار بلکه کاری است که توفیق در آن، به همکاری و جدیت دانشمندان علوم اخلاق، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت از یک طرف، و اولیا و مربیان از طرف دیگر نیاز دارد (شریف قریشی، ۱۳۶۲).

تربیت الگویی در اسلام و اهمیت آن

در اسلام، برای راهنمایی و رشد انسان‌ها، و در نهایت رساندن آدمیان به کمال نهایی، به نقش و اهمیت الگو تأکید زیادی شده است. نمونه‌های ذکر شده در قرآن و احادیث پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و ائمه معصومان صلوٰة الله علیهم دلیل محکمی بر این مدعا است. قرآن کریم در اسوه‌پردازی به دو شیوه عمل می‌کند؛ یکی آنکه به صورت مستقیم و صریح، چهره‌ها و شخصیت‌هایی را به منزله الگو مطرح می‌کند و دیگران را متوجه آنها و پیروی از رفتارشان می‌سازد. برخی از شخصیت‌های والایی که دعوت به اقتدای از رفتار آنها شده است عبارتند از: الف) رسول خدا صلی الله علیه و آله در آیه ۲۱ از سوره احزاب: «لقد کان لکم فی رسول الله اسوه حسنه لمن یرجوا الله و الیوم الآخر؛ برای شما در (زندگی) رسول خدا سرمشق نیکویی بود. برای آنها که امید به (رحمت) خدا و روز رستاخیز دارند». در اینجا رسول الله صلی الله علیه و آله الگویی شایسته برای

باورمداران خدا و قیامت معرفی شده است؛ ب) حضرت ابراهیم علیه السلام در آیه ۴ از سوره ممتحنه: "قد کانت لکم اسوه حسنه فی ابراهیم؛ برای شما سرمشق خوبی در زندگی ابراهیم وجود داشت". گاهی نیز قرآن به طرح جلوه‌های زیبایی از رفتار و منش انسانی یک قوم یا گروه می‌پردازد، ولی به طور مستقیم به تأسی از آنها دعوت نمی‌کند؛ مانند آسیه همسر فرعون، اصحاب کهف و امت پیامبر.

در حقیقت، این آیات از طریق معرفی صفات پسندیده، دارندگان این ویژگی‌ها را شایسته‌الگو قرار گرفتن عنوان کرده است. برای مثال، انگیزه قرآن کریم از نقل حکایت حضرت موسی علیه السلام و برخورد وی با فرعون و فرعونیان و یا مقاومت حضرت یوسف علیه السلام در برابر کشش‌های نفس اماره و نیز سرسختی برخی اهل ایمان در برابر مشرکان و معاندان، به منظور ارضای حس کنجکاو و چون و چرای غریزی انسان‌ها نیست؛ بلکه تذکری است به صاحبان خرد و اندیشه که الگوهای عملی و عینی را در گذرگاه زمان بشناسند و به آنها تأسی جویند؛ قرآن می‌فرماید: «کنتم خیر امه اخرجت للناس؛ شما بهترین امتی بودید که به سود انسان‌ها آفریده شدید» (آل عمران: ۱۱۰).

در فرهنگ اسلامی و به‌ویژه در قرآن کریم، الگوها اعم از مثبت یا منفی، به مرد یا زن منحصر نمی‌گردد. ملاک و میزان در اینجا «انسان» است نه جنسیت. بنابراین، همان‌گونه که رسول خدای الهی و آله و حضرت ابراهیم علیه السلام الگوهای تمام مردان و زنان جهانند، زهرای مرضیه و مریم عمران نیز الگوهای تمامی مردان و زنان جهان به‌شمار می‌آیند. اسلام از کسانی که در مقام الگو قرار می‌گیرند، می‌خواهد که با رفتار خود، دیگران را اصلاح کنند امام علی علیه السلام در این باره می‌فرماید: «هر کس خودش را در جایگاه پیشوایی و رهبری مردم قرار داد، لازم است قبل از تعلیم دیگران نفس خودش را اصلاح کند؛ باید تأدیب و تربیت او به وسیله رفتار، قبل از تأدیب با زبانش باشد. کسی که معلم و تأدیب‌کننده نفس خویش باشد، شایسته‌تر به احترام است». امام صادق علیه السلام نیز در اهمیت الگو و نقش آن در سازندگی دیگران می‌فرماید: «کنونا دعاء الناس بأعمالکم و لا تکنوا دعاء بالسننکم!» (مردم را با رفتار، به حق، رهبری کن نه با زبان خویش) (قرائتی، ۱۳۹۱).

روش تدریس در تربیت اسلامی بر اساس ماهیت و موضوع مورد آموزش تعیین می‌شود و معلم به نکات اساسی در فرایند آموزش باید توجه کند. به عنوان مثال توام بودن علم و عمل، اجتناب از سخت گیری و تنبیه بدنی، رعایت تفاوت‌های فردی و مراتب رشد در تدریس، می‌توان نام برد.

"اخوان الصفا در این مورد توصیه‌ای دارند که امروز هم مورد تاکید روان شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت است. آنها می‌گویند: شاگرد و مربی نمی‌توانند از یکدیگر مستفیض شوند، مگر آنکه میان آنان نوعی خصوصیت یا صمیمیت وجود داشته باشد. مسلم است که در این مورد نوعی رفاقت آمیخته به احتیاط در این زمینه بسیار سودمند است" (شریف قریشی، ۱۳۶۲).

در تربیت اسلامی روش‌های مختلفی پیشنهاد می‌شود که روش مباحثه و مناظره جایگاه ویژه دارد. این روش به یادگیری و فهم عمیق مطلب کمک قابل ملاحظه‌ای می‌نماید و توانایی تجزیه و تحلیل و بیان شاگرد را تقویت می‌نماید. در این مکتب کسب فضائل اخلاقی و ترک رذائل موجبات کمال انسان را فراهم می‌سازد و کمال انسان هدف غایی تربیت است و معلم نقش الگو و سرمشق اخلاقی شاگردان را ایفا می‌کند و با رفتار و عمل صحیح و اخلاقی خود تاثیرات عمیقی در فرایند تربیت دارد. در این میان به عقل در تربیت و تحقق اهداف آن، توجه ویژه شده است. ویژگی‌های اخلاقی معلم در ایفای نقش الگویی او تاثیر مستقیم دارد.

معلم باید قادر به نفوذ در روح و روان شاگرد باشد و با آرامش، متانت و اخلاق خوش، فروتنی و نرمش و در عین حال ترغیب و تهدید به امر تربیت بپردازد. "امام جعفر صادق (ع) از قول مبارک رسول خدا (ص) درباره انسان فرمود: الناس معادن كمعادن الذهب والفضة. انسان هاهمانند معادن هستند. یعنی دارای ارزش اند، منتهی برخی طلا و بعضی نقره اند. (قمی، ۲۵۰، ۱۳۵۵)" از این حدیث شریف استفاده می‌شود:

۱- همه افراد انسانی ارزشمندند.

۲- بین افراد تفاوت‌های فردی وجود دارد.

۳- ارزشمندی‌های هر فردی قبلاً باید شناسایی شود.

۴- پس از شناسایی معادن وجودی، باید با تلاش و کوشش آنها را استخراج کرد.

۵- هر معدنی دارای محدودیت است ولی کمالات انسانی بینهایت است" (رشیدپور، ۱۳۷۵).

جریان فرایند تربیت نیاز به معلم مکتبی دارد. "معلمی که عمر خود را وقف تعلیم و تربیت دانش آموزان نموده، بکار معلمی عشق می‌ورزد و در این کار احساس خستگی نمی‌نماید. معلم مکتبی در بذل و اعطاء دانش و تربیت به دیگران دارای خلوص نیت است. در ارتباط با دانش آموزان خوش خلق و متواضع بوده با رفق و مدارا با آنان برخورد می‌نماید" (رشید پور، ۱۳۷۵، ص ۱۰). رسول خدا (ص) می‌فرمود: لا ایمان لمن لا امانه له. یعنی آنکه امانت‌دار نیست ایمان ندارد. در روایتی دیگر امام باقر (ع) می‌فرمود: به نمازهای زیاد و روزه و حج فراوان مردم نگاه نکنید بلکه به راستگویی و امانت داری افراد نگاه کنید. "امام خمینی (ره) می‌فرماید: معلم امانت‌داری است که انسان امانت اوست. "امام خمینی سخنرانی سال ۱۳۵۸) انسان بواسطه پذیرش امانت الهی و به عنوان خلیفه خداوند روی زمین و خلقت نیکو بزرگترین امانت الهی است که برای فراهم سازی زمینه‌های رشد و تعالی، در اختیار پدر و مادر و معلم قرار گرفته است. مربی باید دارای صفات خودداری باطنی، آرامش درون و طمانینه باشد. "تابین عده ای احساس لطف و علاقه بوجود نیاید کار تربیتی و القای اعتقادات صحیح، امکان نخواهد داشت. در فضای تربیتی مناسب، هیچکس یله ورها نیست و همه نسبت به یکدیگر حساس و دلسوز هستند و یکدیگر را به خطای هم، آگاه می‌کنند و از درستی‌ها تقدیر می‌نمایند. " (مظلومی، ۲۰، ۱۳۶۶)

در تربیت دینی از سویی به اقتضای فطرت و خواسته‌های درونی و از سوی دیگر به نیازهای طبیعی و غریزی انسان توجه ویژه شده است. در این زمینه پیامبر اکرم (ص) نقش والدین را بر تربیت حتی بر فطرت خدانشناس فرزند تأثیر گذار می‌دانند و می‌فرمایند: "هر فرزندی فطرتاً خدانشناس است، مگر آنکه والدین او را تغییر دهند" (بحار الانوار، ج ۳، ۲۸۲). درجایی دیگر می‌فرمایند: کل مولود یولد علی الفطره. همه انسان‌ها در زمان تولد بر یک فطرت واحد متولد می‌شوند. "رسول گرامی اسلام می‌فرماید: هر طفلی که در طلب علم و عبادت بزرگ شود خداوند ثواب هفتاد و دو صدیق به او عطا کند" (پاینده، ۱۳۶۶، ۱۰۳۷).

تأثیر ایمان و اخلاق والدین بر فرزندان به اندازه ای است که "امام صادق (ع) فرمود: خداوند به موسی وحی کرد، من فرزندان را به سبب خوبی پدران پاداش می‌دهم" (تفسیر نورالثقلین) (قرائتی، ۱۵۳، ۱۳۸۵). علی (ع) در نخستین خطبه نهج البلاغه می‌فرماید: پیامبران پیش از آنکه معلم و آموزگار اجتماع باشند مربی و استخراج کننده گوهرهای عقولی هستند که در خزائن فطرت بشر

نهفته است و یکی از اهداف و یا هدف منحصر آنها، تعدیل غرایز و رهبری خواسته‌های طبیعی و فطری آن هاست که اگر این رهبری انجام نگیرد، چه بسا افراط و تفریط، نهال فطرت را دستخوش تند بادهای سهمگین هوا و هوس سازد" (سبحانی، ۱۳۷۴، ص ۵۶).

"طبق احادیث، لطف و رحمت خدا به والدین نیکوکار، مخصوص فرزندان بی واسطه آنان نیست، بلکه درنسل‌های بعدی هم تاثیر دارد و نیکوکاری اجداد، موجب عنایت خدا به ذریه آنان است. " (قرائتی، ۱۵۳، ۱۳۸۵) بواسطه وحدتی که بین نفس و بدن انسان وجود دارد، در وضعیت‌های محیطی، در معرض حالات، احساسات و افکار معینی قرار می‌گیرد. این امر در شرایط زمانی و مکانی متفاوت است و به عنوان تاثیر پذیری از شرایط اجتماعی مطرح می‌شود. شرایط مختلف زمانی و موقعیت‌های مختلف مکانی به نوبه خود اثرات متفاوتی بر انسان دارد. در امر تربیت می‌توان با اصلاح و تغییر شرایط محیطی و اجتماعی انسان را در مسیر مستقیم و حق قرارداد. روشهای تربیتی زیر می‌تواند در اصلاح شرایط تاثیر گذار باشد...

روشهای تربیتی

روش زمینه سازی

انتخاب و تنظیم مناسب زمینه‌ها و شرایط به مثابه عامل تسهیل کننده ای است که امکان شکل گیری و شکل دهی‌های مطلوب را بالا می‌برد. این روش دو وجه دارد که یکی ناظر به فراهم آوردن شرایط اولیه ای است که احتمال بروز رفتارها و حالات مطلوب را بالایی برد و دیگری ناظر به جلوگیری از شرایط اولیه ای که احتمال بروز رفتارها و حالات نامطلوب را افزایش می‌دهد.

روش تغییر موقعیت

دومین روش، مبتنی بر اصل تاثیر شرایط تغییر موقعیت است. از آنجا که شرایط مختلف زمانی، مکانی و اجتماعی، مبدا تاثیر گذاری‌های متفاوتی بر انسان است، برای ایجاد حالات مطلوب در وی لازم است روابط او با شرایط مزبور را دچار تغییر سازیم. اهمیت توجه به برهه‌های خاص زمانی که در آنها حالات ویژه ای در انسان پدیدار می‌شود، بدان پایه است که گاه در کتب روایی اسلام تحت عنوان زمان‌ها و حالاتی که در آن امید اجابت دعا می‌رود. در باب مزبور از کافی آمده است: امام باقر (ع)

فرمود شیوه پدرم این بود که هر گاه حاجتی به درگاه حق داشت، در این ساعت مخصوص یعنی هنگام زوال خورشید به دعا می‌پرداخت. در روایتی دیگر ارتباط با فاسقان در حالتی که حضور در مجلس آنان، اصلاحی در پی ندارد، نهی شده است. امام صادق (ع) می‌فرمایند: سزاوار نیست که مومن در مجلسی بنشیند که نافرمانی خدا می‌کنند و او نمی‌تواند مانع شود.

روش اسوه سازی

اسوه عبارت از حالتی است که انسان به هنگام پیروی از غیر خود پیدا می‌کند و بر حسب اینکه پیروی از چه کسی باشد ممکن است اسوه ای نیک یا بد برای انسان فراهم آید. در این روش مربی نمونه رفتار و کردار مطلوب را عملاً در معرض دید قرار می‌دهد و بدین گونه، موقعیت اجتماعی او را دگرگون کند تا او به پیروی بپردازد و حالت نیکویی، مطابق با آن عمل نمونه در خویش پدید آورد. در سوره احزاب آیه ۲۱ خداوند می‌فرماید: در وجود رسول خدا (ص) برای شما اسوه نیکویی است. لقد کان فی رسول الله اسوه حسنه. " (احزاب، ۲۱) (باقری، ۱۳۷۹، ص ۹۶-۹۹)

از آنجا که دانش آموزان بویژه در سنین کودکی و نوجوانی جایگاه رفیعی برای معلم خود قائلند و او را الگوی رفتاری خویش قرار می‌دهند، لازم است معلمان از سلامت جسم و روان، ظاهری زیبا و آراسته و گویشی رسا و مودبانه برخوردار باشند. در این زمینه نقل شده است که "رسول گرامی اسلام (ص) از دوران کودکی به پاکیزگی و آراستگی علاقه خاص داشتند و برخلاف کودکان همسالشان که با موهای ژولیده و سروصورت آلوده در کوچه‌ها بازی می‌کردند، موهایشان را مرتب می‌کردند و سروصورت خود را تمیز نگه می‌داشتند و این نظافت و آراستگی در طول زندگانی پربرتک و سراسر نور و رحمتشان نمایان بود (فلسفی، ۱۳۷۰).

شیوه‌های آموزش اخلاقی و دینی

از منظر اسلام برای تربیت انسان می‌توان از شیوه‌های مختلف استفاده کرد که از آن میان به روش‌های زیر اشاره می‌شود:

- الگوهای عملی

فرزندان نیازمندند پدر و مادر خود را در محیط خانوادگی به عنوان یک انسان نمونه از نظر اخلاقی و دینی دیدار کنند. بدیهی است چون افراد انسانی عاشق کمال و جمال هستند، وقتی عملاً با رفتار

پدران و مادران که مظاهری از کمال و جمال است، برخورد کنند بی اختیار شیفته و بی قرار می‌شوند و به سوی الگوی خوب جذب می‌گردند تا در پرتو این نزدیکی به همانندسازی بپردازند. امام صادق (ع) در این باره فرمود: با کردار و رفتار، مردم را به خوبی‌ها و نیکی‌ها دعوت کنید، تلاش کنید دعوت شما عملی باشد نه زبانی " (برازش، ۱۳۷۲، ص ۱۱۵).

- کودکان را با طعم ولذت عبادت آشنا سازیم:

هر چیزی طعم ولذتی دارد، منتها گاه طعم ولذت مادی و گاه معنوی است. علی (ع) در فرازی می‌فرماید: طعم ایمان را کسی نمی‌چشد مگر آن که دروغ‌گویی را چه جدی و چه شوخی ترک کند. معلوم می‌شود امور معنوی هم دارای طعم و مزه هستند " (برازش، ۱۳۷۲، ص ۱۵۰).

ضمن اینکه کودکان دبستانی به انجام فرائض می‌پردازند، پدران سعی می‌کنند جذبه و شوق مناجات و راز و نیاز با خدا را به خوبی به کودکان انتقال دهند. همچنین خود پدران و مادران در مواردی خشوع و خضوع در نماز و ارتباط عاشقانه با خدا را در خواندن دعاها به طریقی به کودکان خود انتقال دهد. "رسول گرامی اسلام (ص) فرمود: اگر کسی اندوخته‌های علمی خود را افزون سازد و همسان با آن، سرمایه‌های روحی و معنوی خویش را افزایش ندهد و به حق، رهنمون نشود، به مراتب بعد و دوری خود از خداوند می‌افزاید" (حجتی، ۱۳۵۹، ص ۱۴۹).

- تقویت بنیه اعتقادی در کودکان :

پدران و مادران باید بکوشند از همان ابتدای کودکی بنیه اعتقادی خود را به تدریج تقویت کنند. نکته مهم این که این تبیین باید در حد فکر و عقل کودکان باشد. به عبارت دیگر با زبان کودکان، اعتقاد به خدا و نبوت و روز رستاخیز را در آنان قوت و استحکام بخشند تا در پرتو اعتقادات مستحکم و شفاف کودکان به انجام فرایض بپردازند. " (رشیدپور، ۱۳۸۴). انبیاء و پیامبران برای اجرای ماموریت و رسالت خود در درجه اول انسان‌ها را مجذوب رفتار و کردار خود می‌کردند و سپس به هدایت و ارشاد آنان می‌پرداختند. بر همین اساس انبیاء علاوه بر عصمت و تقوی، مهربان‌ترین و پرعاطفه‌ترین فرد زمان خود بودند و همین عاطفه و مهربانی فوق‌العاده سبب می‌شد که مردمان به آنان ایمان بیاورند.

فصل پنجم

مقام علم و عالم و ویژگی‌های معلم

مقام علم و عالم

همانطور که پیش از این نیز ذکر شد، مکتب اسلام جایگاه رفیعی برای علم، عالم و معلم قائل است. "از علی بن موسی الرضا (ع) نقل شده است که پیامبر اکرم (ص) فرمود: دانش آموختن بر هر مسلمان ضروری و واجب است. باید علم و دانش را از سرچشمه‌ها و موارد استفاده آن، جويا شوید و آن را از افراد شایسته و اهل علم دریافت کنید. زیرا اگر دانش آموختن باهدف الهی توام باشد، به عنوان حسنه تلقی می‌شود و پویایی از علم، عبادت است و مذاکره و گفتگوهای علمی، تسبیح و تقدیس پروردگار می‌باشد و عمل و رفتار هماهنگ با علم، جهاد در راه خداست. تعلیم آن به کسانی که از علم بهره ای ندارند، صدقه محسوب می‌شود. بذل علم به افراد درخور و شایسته، وسیله تقرب به خدا می‌باشد" (حجتی، ۱۳۵۹، ص ۶۰). در اهمیت هجرت برای کسب علم و دانش، همین بس که پیامبر بزرگی چون موسی (ع) به بیابانگردی تن می‌دهد تا از معلمی همچون حضرت خضر استفاده کند" (قرائتی، ۱۳۸۵، ص ۱۴۰).

در نهج الفصاحه از قول پیامبرگرامی اسلام نقل شده است: دانش را بجوید اگر چه درچین باشد زیرا طلب دانش بر هر مسلمانی واجب است و فرشتگان بال خویش را برای طالب علم پهن می‌کنند. زیرا از آنچه وی در طلب آنست خشنود هستند. " (پاینده، ۱۳۶۶، ص ۳۲۴) در زمانی که کمتر کسی خواندن و نوشتن می‌دانست، پیامبر گرامی اسلام فرمود: طلب العلم فریضة علی کل مسلم و مسلمة. در این روایت کسب علم و دانش هم برای مردان و هم برای زنان واجب شده است.

در روایتی دیگر پیامبر اکرم (ص) در خصوص اهمیت کسب علم و بهره‌گیری از علم لا یزال و بی‌نهایت خداوند می‌فرماید: هنگامی که موسی، خضر را ملاقات کرد، پرنده‌ای در برابر آنان قطره‌ای از آب دریا را با منقارش برداشت و بر زمین ریخت. خضر (ع) به موسی گفت: آیا رمز این کار را دانستی؟ او به ما می‌آموزد که علم ما در برابر علم خداوند، همانند قطره‌ای در برابر دریایی بی‌کران است. در باب اهمیت جایگاه علم و عالم رسول گرامی اسلام می‌فرماید: " دانشمندان وارث پیغمبرانند و دانش را از آنها میراث برده‌اند. هر کس فراگیرد، سهم فراوان از میراث پیغمبران گرفته است " (پاینده، ۱۳۶۶، ص ۶۵۷). با توجه به اهمیت کسب علم و تاثیر مثبت آن در رشد و کمال انسان به اهمیت ویژگی‌های معلم و مربی و روش‌های آموزش و تعلیم بیشتر پی می‌بریم.

ویژگی‌های معلم و مربی

مربیان، معلمان و والدین که مسئولیت سنگین تعلیم و تربیت فرزندان جامعه را به عهده دارند با دارا بودن صفت کاریزمایی باید توانایی جذب شاگردان و فرزندان خود را داشته باشند. اخلاق و عمل معلم تاثیر به مراتب قوی‌تری نسبت به سخن و کلام او بر شاگردان دارد (مظاهری، ۱۳۷۰). لذا در روایات بسیاری از ائمه معصومین، در خصوص اهمیت صداقت در گفتار و کردار سفارش شده است. پیامبر اکرم (ص) در باره اهمیت سجایای اخلاقی هادی و راهنمای جامعه می‌فرماید: بعثت لاتمم الاخلاق. قیام من در جامعه بشری به منظور تتمیم و تکمیل سجایای اخلاقی بشر است (فرید، ۱۳۶۹، ص ۳۱۶). از امام حسین (ع) سوال شد که چگونه و بر چه معیاری می‌توان اهل نجات و رستگاری را شناسایی کرد؟ امام (ع) فرمود: هر که کردارش با گفتارش مطابق باشد چنین کسی از رستگاران خواهد بود. امام علی (ع) در یکی از فرازهای تربیتی در جمله‌ای کوتاه، وظایف اصیل معلم و مربی را بیان می‌دارد:

"هر که نقش رهبری و ارشاد را برعهده دارد باید پیش از آنکه به تربیت دیگران بپردازد خویشتن را بسازد و باید تلاش کند که تربیت و سازندگی دیگران بوسیله رفتار و سیرت خویش انجام دهد. نه آنکه با بیان و گفتار به این کار بپردازد" (رشید پور، ۱۳۷۵، ص ۲۳). مربی و معلم با رفتار درست به شاگردان خود می‌آموزد که تلاش و مساعی تحصیلی خود را باید صرف آموزه‌های مفید و پاک نمایند و آنچه می‌آموزند در جهت رضای خدا و کسب کمالات انسانی باشد. در این صورت گاه و گندم را خواهند داشت یعنی هم سعادت و خوشبختی دنیا و هم رستگاری آخرت را بدست خواهند آورد.

در این باره رسول گرامی اسلام می‌فرماید: "سلیمان پیغمبر را میان ملک و دانش مخیر کردند، دانش را برگزید. ملک را نیز به او دادند برای آنکه دانش را برگزیده بود" (پاینده، ۱۳۶۶). تقویت روحیه اخلاص و حسن نیت در دانش آموزان به آنان کمک می‌کند که به اسرار و حقایق پیچیده جهان هستی دست پیدا کنند و از کشتزار این جهان محصولی شایسته برای جهان ابدی جمع آوری نمایند. درباره اهمیت توجه به اخلاص نقل شده است از رسول گرامی اسلام (ص) با روایت از جبرئیل (س) و او از خدای عزوجل چنین آورد که خداوند فرموده است: که اخلاص و پالایش قصد و نیت یکی از اسرار من می باشد که در دل بندگان محبوب خویش به ودیعت نهادم" (حجتی، ۱۳۵۹، ص ۱۱۱).

معلم و مربی باید سوز تربیت داشته باشد و همه تلاش خود را صرف علم آموزی نکند و هدایت و ارشاد دانش آموز به سوی صراط مستقیم و سیر الی الله را سر لوحه عمل قرار دهد. انسان‌ها در پرتو سوز عشق معلم به تعلیم و تربیت ساخته می‌شوند نه علم آموزی صرف. "تعلیم تنها عامل نقل و انتقال داده‌های ذهنی است و مغز انسانها را پرورده می‌سازد اما سوز و عشق، جان را پرورش می‌دهد، دل را صیقل می‌دهد، مرده را زنده می‌سازد، گمراهان را به هدایت و ارشاد وا می‌دارد" (رشید پور، ۱۳۷۵، ص ۳۲). خداوند متعال به پیامبر خود می‌فرماید: پرو بال خویش را برای پیروان خود فروهشته ساز [ونسبت به آنان متواضع و فروتن باش] (سوره شعرا" آیه ۲۱۵) رسول خدا (ص) فرمود خداوند به من وحی نمود [که به شما اعلام کنم] تواضع و فروتنی پیشه خود سازید.

در حدیثی دیگر از پیامبر اسلام (ص) آمده است که فرمود: معلم و آموزگار باشید [و درس شما مزمه محبت باشد] در تعلیم خود، دشوار و سختگیر نباشید. و نیز فرمود: لینوا لمن تعلمون و لمن تتعلمون منه. (روایات از منیة المرید، ص ۶۹) بکارگیری روش لطف و محبت در تربیت، پرورش دهنده عواطف و استعدادهای بالقوه

دانش آموزان است. "پیامبر اکرم (ص) فرمود: محبت بنیاد و اساس [روش و سنت] من است. و نیز فرمود: (نهج الفصاحه باب تکریم) فرزندان خود را شخصیت داده به تربیت کردن آنان بپردازید" (دلشاد تهرانی، ۱۳۷۸، ص ۳۴۹). خداوند درسوره لقمان می‌فرماید (لقمان ۳۱) هنگامی که لقمان فرزندش را پند داد، لقمان با پند و اندرز و با استدلال پسر خود را تربیت کرد (مظاهری، ۱۳۷۰، ص ۲۷).

خداوند در قرآن کریم در خصوص ویژگی محبت و دلسوزی پیامبر درسوره آل عمران آیه ۱۵۹ می‌فرماید: پس به برکت رحمت الهی با آنان نرمخو و مهربان شدی و اگر تندخو و سخت دل بودی قطعاً از پیرامون تو پراکنده می‌شدند. مهمترین رسالت انبیاء و پیامبران انسان سازی است. تلاش آنان در جهت پرورش انسان هایی آزاد و فرهیخته و در پرتو آن بازسازی جامعه و ایجاد محیطی سرشار از قسط و عدالت بوده است. پس ماموریت انبیاء ساختن انسان است.

نفوذ این هدف اساسی در همه دستورات آنان مشهود است. از قوانین اجتماعی، اقتصادی تا قوانین مربوط به جنگ و جهاد همه حاوی دستورات اخلاقی با سوگیری و هدف ساختن انسان است. خداوند متعال درسوره مبارک جمعه آیه ۲ می‌فرماید: او خدایی است که از میان مردم رسولی را برانگیخت تا آیات الهی را برای آنها خوانده، آنان را تزکیه کند و سپس کتاب و حکمت را به آنان بیاموزد گر چه قبلاً در گمراهی بسر می‌بردند. از این آیه می‌توان به ماموریت اساسی و عمده پیامبران پی برد. معلمان نیز همانند پیامبران، مامور سازندگی انسان‌ها هستند. "رسول خدا (ص) در این باره می‌فرماید: درباره جوانان به شما سفارش می‌کنم که با آنان به نیکویی رفتار نمایند، چه دل‌های آنان لطیف و نازک است" (رشیدیپور، ۱۳۷۵، ص ۴۳). پیامبر اکرم (ص) سفارش به ایجاد رابطه ای برخوردارانه از درک و همدلی بین معلم و شاگرد می‌نماید. و ارحم صغار کم با کودکان خردسال خود با رحم و شفقت رفتار کنید. معلم و شاگرد در عین حال که در ارتباط با شاگردان خود با درک متقابل و رحم و شفقت رفتار می‌کند، لازم است قاطعیت در برخورد و تصمیم داشته باشد.

این قاطعیت مانع از عذر عذرخواهان نمی‌شود. از ویژگی‌های معلم انسانیت پیامبر اکرم (ص) یقبل المعتذرالیه است که با پذیرش عذر افراد خاطی، به بدکاران شخصیت داده و فرصت جبران اشتباه و خطا را برای آنان فراهم می‌آورد. رفتارهای آدمی همه دارای علل و عوامل است، همچون همه موجودات و وقایعی که در نظام هستی واقع می‌شود، معلم دانا، قبل از هر نوع تنبیهی به علت رفتار شاگرد خود توجه می‌کند و ریشه رفتارهای او را می‌یابد. "تولید رقت و رفع غلظت و خشونت از روح

وبه عبارت دیگر تلطیف عواطف و همچنین توحید و تاحد و تمرکز و تفرق نشئت و تفرق نیروها و در نتیجه قدرت حاصل از تجمع همه، از آثار عشق و محبت است (مطهری، ۱۳۷۷). پیامبر (ص) در مقابل مرامت هایی که راه هدایت مردم و رسالت سنگین خود از مردم اجر و مزدی جز دوستی و مودت به خاندان مکرم خویش نمی کند. محمد باقر حجتی در کتاب تعلیم و تربیت در اسلام می گوید: معلم باید به دو علت دارای خصوصیات اخلاقی باشد: یکی آنکه در نفوس شاگردان اثر بگذارد، چون شاگردان تحت تاثیر اخلاق و رفتار او بار می آیند. دیگر آنکه به منظور موفق بودن در اداء وظیفه تعلیم، ناگزیر از عمل اخلاقی درست می باشد و می تواند از طریق رفتار دلنشین خود به پیشرفت علمی شاگردانش مدد نماید.

خصوصیات اخلاقی معلم

۱- محبت و نرمش :

یکی از بهترین صفات و خصلت هایی که باید یک معلم لایق در حد وسیعی از آن برخوردار باشند، مهر و محبت به شاگردان است تا بدینوسیله متقابلاً محبت آن هارا به خود و نیز به درس خویش جلب نماید. معلم سختگیر و سخت دل از نظر اخلاق، حس گریز شاگرد را برمی انگیزد و موجب می گردد که شاگردان از درس و مدرسه نیز گریزان گردند.

۲- ضبط نفس و خویشتنداری : معلم و مربی غالباً در محیط کار خود با حوادثی از ناحیه شاگردان خویش، مواجه می گردد که از دیدگاه او بهیچ وجه خوش آیند نبوده و قوانین و ضوابط محیط درس نیز آن حوادث و رفتار را تایید نمی کند. در چنین شرایطی، معلم دچار خشم گشته و گاهی خشم و غضب او تا آنجا پیشتازی می کند که مانع ادامه درس او می گردد و احیاناً در این رهگذر، حالاتی از او سر می زند که در خور شئون او نمی باشد.

۳- حزم و احتیاط : یکی از سرمایه های بزرگ یک معلم، حزم و احتیاط و حسن تدبیر می باشد تا با داشتن چنین خصیصه ای بتواند بر مشکلات روزمره شاگردان، فائق گردد. معلم هر روز با مشکلات بزرگ در مراحل مختلف تعلیم و تربیت روبرو است که حل آن مشکلات در سایه حزم و احتیاط و حسن تدبیر، امکان پذیر می باشد. باید این مشکلات به گونه ای حل شود که به شاگردان نیز صدمه ای

وارد نیاید. اگر معلم، احتیاط را از دست بدهد و ناگزیر گردد که به شاگردان سختگیری نماید موجب گریز و نفرت آنها می‌شود.

۴- سعی و کوشش در انجام وظیفه: معلم باید در انجام وظیفه تعلیم، کوشا و درعین حال شائق باشد.

۵- عدم تکلف و صحنه سازی: با شاگردان باید بدون تکلف و صحنه سازی رفتار کرد. تصنع و صحنه سازی هیچ معلمی بر شاگردان و مردم مخفی نمی‌ماند. یعنی شاگرد می‌فهمد که رفتار واقعی معلم چگونه ای است که رفتار ظاهری او بدان گواهی نمی‌دهد. "رسول اکرم (ص) می‌فرماید: لغزش دانشمند بزودی مشهور شود و لغزش نادان راجه‌ل مستور دارد" (پاینده، ۱۳۶۶، ۱۷۰۳).

۶- احترام به آداب دینی و ملی: معلم باید به آداب دینی و ملی احترام بگذارد زیرا او بجای اجتماع، تربیت شاگردان را به عهده گرفته است. جامعه و اجتماعی که به رسوم و آداب دینی احترام می‌گذارد. معلم با داشتن چنین خصوصیات و ویژگی‌ها، می‌تواند در اداء رسالت و وظیفه تعلیم، موفق و کامیاب گردد و به جامعه انسانی خدمت کند" (حجتی، ۱۳۵۸، ص ۱۲۸-۱۳۰).

"در نظام اسلامی، معلم باصلاحیت کسی است که علاوه بر توانایی‌های علمی و آموزشی، به تعلیم و تربیت اسلامی باور قلبی دارد یادگیرنده را به خدا متوجه می‌سازد. به طور همه جانبه پرورش یافته است. می‌تواند در تأمین هدفهای تربیتی اعم از عقلانی، عاطفی، اجتماعی، جسمانی و معنوی، هدایت و راهنمایی لازم را به عمل آورد و تربیت را اصل و اساس همه چیز می‌داند" (ملکی ۱۳۸۶، ص ۱۳). خداوند اول معلم است کتابش وحی و شاگردش رسول اکرم (ص)، نخستین تعلیم درملاء اعلا و مقام کربوبین تشکیل یافته است. از دیگر وظایف معلم، ایجاد زمینه پرسش و پاسخ شاگردان و پاسخگویی مناسب به آنها است.

"امام جعفر صادق (ع) در این باره فرمود: نشانه ایمان راستین این است که گفتار تو از حوزه علم و آگاهی تو تجاوز ننماید. معلم مکتبی همه شاگردان را در محبت‌های خود سهیم می‌سازد. شاید هیچ آیینی به اندازه اسلام در رفع تبعیض و برقراری قسط و عدالت کوشا نبوده است.

اسلام هر گونه تقدم و برتری قومی و قبیله‌ای، مالی و مقامی را بی اساس شمرده است و مهم ترین عامل برتری انسان‌ها راتقوا و پرهیزکاری دانسته است. قرآن کریم می‌فرماید: خود را توصیف و

تبرئه نکنید چه خداوند است که پرهیزکاران رامی شناسد و همچنین هیچکس حق ندارد دیگری را تحقیر نماید چه ممکن است پیش خدا ارج داشته باشد (سوره نجم، آیه ۳۲). هیچکس نباید دیگران را کوچک شمرده به استهزا و سخریه بگیرد چه ممکن است او از دیگران برتر باشد.

عامل اصلی احساس تبعیض و نبود عدالت می‌تواند احساس بی‌محبتی باشد. فردی که احساس بی‌عدالتی می‌کند، در واقع احساس بی‌مهری و بی‌محبتی دارد و این حالت می‌تواند زمینه بسیاری از رفتارهای غلط و نابهنجار را فراهم نماید. معلم برای جلوگیری از انحراف مسیر تربیتی شاگردان، لازم است محبت خود را بطور یکنواخت و عادلانه بین همه شاگردان تقسیم نماید. معلم برای پیشبرد مبانی تربیتی و تحقق اهداف آموزش و پرورش شاگردان از ابزارها و محرک‌های مختلف تشویقی و تنبیهی استفاده می‌کند که هر کدام از آنها می‌تواند ابزار مناسبی برای تربیت فرزندان باشد.

انواع سائق‌های تربیتی

۱- تحسین:

یعنی پسندیده شمردن رفتار و عملکرد فرد و او داشتن او به انجام اعمالی که با موازین اخلاقی و اجتماعی همخوانی دارد. کودک در برابر اعمالی که انجام می‌دهد، نیاز دارد از مربیان و والدین خود بازخورد دریافت نماید. نیاز دارد بداند که آیا رفتارش درست بوده است یا نه. ستودن رفتارهای درست و شایسته، شاگرد را به تکرار آن عمل و امی دارد و تقبیح رفتار، مانع از ارتکاب مجدد آن می‌شود.

۲- تقدیر:

زمانی که از شاگرد رفتاری می‌بینیم که انتظار و توقع انجام آن را از نظر سن و توانایی از او نداریم، در چنین شرایطی از تلاش و کوشش کودک تقدیر و زحمات او را ارج نهاده و عملش را قدردانی می‌کنیم. البته تقدیر باید متناسب با تلاش و کار کودک باشد تا او با نگرش مثبت به آن رفتار بنگرد و آن را تکرار کند. این قدردانی در مقابل کارهای نیک فرد و کارهایی که ما خواهان تداوم آن هستیم باید صورت بگیرد. تشویق نمادی از تحسین و قدردانی از رفتار شایسته شاگرد است که او از آن احساس شوق و نشاط می‌کند. " علما، ایجاد شوق و سرور در قلب انسان را درسازندگی شخصیت او تایید کردند. حتی ثورندایک از عامل تنبیه روی گردان شده است و علت عدم توجه او به مساله تنبیه و مجازات تجاری بود که نشان می‌داد انسان مجازات شده و افراد متخلفی که مورد تنبیه واقع شدند،

صددرصد از تخلف و جرم دست برداشتند و مجازات، حالت گریز قاطعی را از انحراف در آنها ایجاد نکرده است. اما تشویق و پاداش و ثواب از مهمترین انگیزه‌های پیشبرد تعلیم بشمار می‌رود و منظور از ثواب و پاداش، هر عملی است که در تثبیت تمایلات و نیل به آمال انسان موثر باشد (حجتی، ۱۳۵۸، ص ۱۸۸).

۳- پاداش :

"گروهی از مربیان و دانشمندان تعلیم و تربیت معتقدند که پاداش دادن به یک فرد وظیفه شناس بخاطر انجام وظیفه، عوارض نا مطلوبی را به همراه دارد : اولاً چون ستودن شاگرد وظیفه شناس و یا فرزندی که در انجام وظیفه کوشا است، در آنها حالتی ایجاد می‌کند که منجر به عجب و غرور او می‌گردد. ثانیاً تشویق و ستایش شاگرد هیچ تاثیری به حال او ندارد. زیرا با تشویق اینگونه شاگردان، طبعاً در همین اثنا شاگردان کم هوش را محروم کردیم در حالی که او هیچ تقصیر و کوتاهی در امر تحصیل ندارد.

این شاگردان ذاتاً کم هوش و کم استعداد آفریده شده اند. آیا معقول است شاگردی را بستاییم و با زبان و یا عملاً به او پاداش دهیم که از هوش خدادادی و موهبت الهی برخوردار است و علاوه بر موهبت الهی، ما نیز او را پاداش دهیم ؟ ثالثاً پاداش و تشویق یک شاگرد وظیفه شناس بصورت رشوه ای در می‌آید که ممکن است احياناً بدون آن، در انجام وظایف خود کوتاهی کند. در این وقت انجام وظیفه بر پاداش متکی است و در صورت فقدان آن، شاگرد در خود احساس وظیفه نمی‌کنند که کار خوب و پسندیدن را - بخاطر خود وظیفه- انجام دهد. اگر پاداش در برابر انجام وظیفه معمول و متعارف باشد مسلماً از کارهای بسیار ناستوده و ویران کننده شخصیت شاگرد است" (حجتی ۱۳۵۸، ص ۱۸۸).

عوامل بازدارنده تربیتی

مربی و معلم در جریان فرایند تربیت، با وجود تلاش‌ها و کوشش‌های به عمل آمده، در برخی موارد در کنار عوامل محرک مثل تشویق و پاداش، از عوامل بازدارنده یا تنبیهی نیز استفاده کند. اصولاً فرایند تربیت در دو جبهه تلاش می‌کند، جبهه ای که در آن رفتار پسندیده، تشویق و در جبهه دیگر از کارهای ناپسند جلوگیری می‌شود.

مراحل اجرای عوامل بازدارنده :

لازم است مربیان به مراحل استفاده از بازدارنده‌ها توجه داشته باشند و اثرات مطلوب و نامطلوب آن را مد نظر قرار دهند. در اینجا به برخی از بازدارنده‌ها و اثرات آن بر فرایند تربیت اشاره می‌شود:

تذکر درمرحله اول یاد آوری رفتارهای درست شاگرد و تحسین هایی که او بواسطه رفتارهای پسندیده دریافت کرده است، ضروری می باشد. تذکر باید با ملایمت و در آرامش و بدور از چشم دیگران باشد تا آبروی شاگرد حفظ شود و احساس شرمندگی و رسوایی نکند. پس تذکر دو گونه ثمر دارد، علم فراموش شده را به یاد می آورد و علم فراموش نشده را زنده می کند و بر می انگیزد. به سخن دیگر، تذکر، علمی را که در سر مدفون شده، در دل مبعوث می کند. از این رو، به کار بردن ذکر، از جمله اصول تربیت اسلامی تلقی می شود: (انعام، آیه ۷۰) و آنان را به قرآن تذکر ده، مبدا که کسی به سبب کردار نا پسند خویش در عرض هلاکت قرار گیرد.

از روش های تربیتی که در بحث تذکر مطرح است، می توان به روش موعظه حسنه، یادآوری نعمت ها و روش عبرت آموزی اشاره کرد. در سوره فصلت آیه ۳۳ می فرماید: دعوت دیگران به راه خدا هنگامی شایسته و خوب (احسن) است که مبتنی بر عمل صالح و اعتقاد سالم باشد. روش یادآوری نعمت ها، " در این شیوه کوشش بر آن است که آدمی با خود روبرو شود، در کنار خود آرام گیرد، به خود بنگرد، داغ نیازهایی را که بر خود داشته است ببیند و حلاوت نعمت هایی را که به او ارزانی شده بیابد و به شکر باز آید. در این شیوه، مربی باید تنگناها و گشایش های زندگی متری را در خاطر او زنده کند و او را برای به ثمر رساندن گشایش ها و نعمت هایی که در اختیار او است فراخواند و به راه اندازد" (باقری، ۱۳۷۹، ص ۱۴۸-۱۴۹).

موانع تربیت صحیح

در تحقیقی که علی سادبی پژوهشگر برگزیده کشور توسط وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی در موضوع موانع و راهکارهای موثر در تربیت دینی نسل جوان در سال ۱۳۸۵ انجام داده است، بدین نتیجه رسید که نظام آموزشی موانع متعددی را در مسیر تربیت بویژه تربیت دینی نسل جوان در پیش دارد که به مهمترین آنها چنین اشاره نموده است:

۱. روش تدریس ناکارآمد در آموزش مبانی، مفاهیم و دستورات دینی؛

۲. محتوای نا متناسب با نیازها و ابهامات دینی و مذهبی نسل نو؛

۳. عدم توانمندی علمی و مهارتی لازم و کافی در بعضی از معلمانی که عهده دار تدریس دینی

هستند؛

۴. نداشتن منش الگویی در گفتار و عمل بعضی از معلمان دینی؛

۵. نامناسب بودن شیوه ارزشیابی از درس دینی؛

۶. استفاده نکردن بسیاری از معلمان دینی از وسایل کمک آموزشی مثل فیلم، عکس، مجله، کتاب و کتابخانه.

خاستگاه و مفهوم تربیت اخلاقی

به زعم نقیب‌زاده، از هنگامی که آدمی وارد جامعه شد، زندگی وی با بایدها و نبایدهایی همراه گردید. هر چند این بایدها و نبایدها از خاستگاه‌های مختلف برخاسته‌اند، اما به صورت آداب، رسوم، قواعد و قوانین بر نحوه زندگی آدمیان حکم رانده‌اند. اگر آدمی از بایدها و نبایدها، که بیش‌تر به صورت روا و ناروا و یا پسندیده و ناپسند عرضه می‌شوند، فراتر رود و نیک را از بد بازشناسد و این شناخت، وی را به سوی رفتار شایسته برانگیزد، در راه انسان شدن گام برداشته و به قلمرو اخلاق رسیده است (ابن مسکویه، ۱۳۶۹). اخلاق و تربیت اخلاقی به دلیل نقش مهمی که در سرنوشت انسان و جامعه دارد، از دیرباز مورد توجه اندیشمندان بشری و پیشوایان دینی بوده است. بخش اعظم آموزه‌های ادیان الهی، به ویژه اسلام را اخلاقیات و قسمت بیشتر فعالیت اولیای دین را تربیت تشکیل می‌دهد (حسینی دولت آبادی، ۱۳۷۰).

تجربه بشری نشان داده است که انسان، خواه متدین به دینی آسمانی باشد یا نباشد، هیچ‌گاه حتی در دوره مدرن و پسامدرن، هم بی‌نیاز از تربیت اخلاقی نیست. در دوران رنسانس و پس از آن، در کشورهای غربی به دنبال پیشرفت‌هایی که در زمینه علوم تجربی به دست آمد، به تدریج توجه به زمینه‌های اخلاقی و به دنبال آن، توجه به تربیت اخلاقی کم رنگ و حتی در مواردی نیز با اخلاق و فضایل اخلاقی مبارزه شد. اما در سال‌های اخیر، به سبب آسیب‌های جدی‌ای که از این ناحیه به سلامت جامعه و افراد وارد شده است، توجه به اخلاق و فضایل اخلاقی و به دنبال آن، توجه به تربیت اخلاقی، افزایش چشمگیری یافته است. در مغرب زمین، برخی از کارشناسان تعلیم و تربیت، قرن بیستم را قرن مباحث مربوط به تربیت اخلاقی نامیده‌اند. در نگرش غربی، تربیت اخلاقی معمولاً به فرایندی اطلاق می‌شود که طی آن تلاش می‌شود شهروندان را به گونه‌ای آموزش و عادت دهند

که با مقررات و قوانین اجتماعی، به مفهوم عام آن، کنار آمده و در برابر آنها سازگاری و انطباق داشته باشند.

هدف نهایی در این نظام تربیتی، ایجاد نظم عمومی و تدارک زمینه آزادی عمل فردی، بدون بروز تمانع، کشمکش و درگیری با دیگران از راه تربیت شهروند سازگار است. در جهان غرب، از کسانی که به این حوزه پرداخته‌اند، کسانی مانند افلاطون، ارسطو، کانت، پیازه، کلبگ و... را می‌توان نام برد (ترجمه مهدی پور، ۱۳۷۴).

اما در اندیشه اسلامی، تربیت اخلاقی، با توجه به طرح مباحثی چون معنی اخلاق، علم اخلاق، و فلسفه اخلاق توسط اندیشمندان مسلمان، معنای خاص خود را دارد. مباحث مربوط به اخلاق و تربیت اخلاقی، بخش اساسی عمده معارف اسلامی را تشکیل می‌دهد. بر این اساس، دانشمندان مسلمان در مقام ایفای نقش دینی خود، اهمیت ویژه‌ای به تدوین، نشر و طرح مباحث اخلاقی داده‌اند و آثار گران‌بهایی از خود به یادگار گذاشته‌اند. برای مثال، ابن مسکویه در تهذیب الاخلاق، خواجه نصیرالدین طوسی در اخلاق ناصری، ملامهدی نراقی در جامع السادات، و علامه طباطبایی در المیزان هر یک به شیوه‌ای به بحث تربیت اخلاقی پرداخته‌اند. در فرهنگ اسلامی، تربیت اخلاقی فرایند زمینه سازی و به کارگیری شیوه‌هایی برای شکوفاسازی، تقویت و ایجاد صفات، رفتارها و آداب اخلاقی و اصلاح و از بین بردن صفات، رفتارها و آداب غیر اخلاقی در خود یا دیگران است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۷).

با تأمل در این تعریف، مشخص می‌شود که تربیت اخلاقی دو رکن دارد: یکی، شناخت فضایل و رذایل و رفتارهای اخلاقی و ضد اخلاقی و دیگری، به کارگیری شیوه‌هایی برای تقویت یا تضعیف آنها. از این‌رو، تربیت اخلاقی قلمرو آن است که وامدار دو حوزه اخلاق و تربیت است.

در رکن اول، از اخلاق و در رکن دوم از تربیت مدد می‌جوید. از آن جایی که در اخلاق، بیشتر تأکید بر خودسازی و در تربیت بر دیگرسازی است، تربیت اخلاقی نیز شامل خودسازی و دیگرسازی است (خوش اندام، ۱۳۷۳).

قرآن کریم حس اخلاقی و حیات اخلاقی را منبعث از فطرت درونی می‌داند. بدین‌سان، قانون اخلاقی در نفس انسان از آغاز نقش بسته است. اما این قانون اخلاقی، که در فطرت و طبیعت ماست، به خودی خود و به تنهایی کافی نبوده، بلکه پرورش و هدایت آن همراه علم و معرفت

ضروری است. از سوی دیگر، وراثت، عادت و تربیت خانوادگی سایه‌هایی به نور بصیرت فطری می‌افکنند و امور روزمره زندگی در دنیا، چنان آدمی را مشغول کرده که مراقبت و ممارست اخلاقی مواجه با مشکلات می‌شود. اگر تنها به قانون اخلاقی، که در فطرت انسان است، بسنده شود، غالباً عاجز می‌ماند. از این‌رو، ضرورت تربیت اخلاقی مطرح می‌شود. خداوند در میان مردم نفوس ممتازی را که به وحی الاهی ملهم و مویدند، برمی‌انگیزد تا نفوس آدمیان را بیدار کند و پرده از نفوس فطری آنان بردارد.

به این ترتیب، نور فطری چیزی می‌یابد که از طریق الاهی تکمیل و تقویت می‌شود. در مجموع، می‌توان گفت در تعریف تربیت اخلاقی در میان متفکران مسلمان دو گرایش وجود دارد: الف. تعریف تربیت اخلاقی با تکیه بر پرورش عادت‌ها و صفات‌های اخلاقی مطلوب اسلام ب. تعریف تربیت اخلاقی با تکیه بر پرورش شناخت‌ها، گرایش‌ها و رفتارهای اخلاقی. همچنین در بین دانشمندان در رابطه با تأثیر تربیت در اخلاق، اختلاف نظر وجود دارد.

فصل ششم

توسعه اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده

برخورد عادلانه (عدالت توزیعی، رویه ای و مراوده ای) با دانش آموزان در برنامه درسی

یکی از عوامل مؤثر بر توسعه اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده، برخورد عادلانه با دانش آموزان است. برخورد عادلانه با آنها موجب می شود تا در فرایند یادگیری خود، رفتار مدنی- تحصیلی داشته و لذا بدین روش اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده نزد آنها افزایش یابد.

رابطه عدالت و رفتارهای مدنی- تحصیلی را نیز می توان از طریق رویکرد یا نظریه تبادل اجتماعی تبیین کرد. بر پایه نظریه تبادل اجتماعی، انسانها، افرای مبادله گرا هستند که بر پایه اصل مقابله به مثل بسیاری از کنش و واکنش های خود را انجام می دهند. به این ترتیب آنگاه که کسی یا کسانی با فردی رفتار مطلوب و مثبت داشته باشند و باعث شوند تا فرد مورد نظر از درون احساس ارزشمندی کند، در اولین مجال یا فرصت فرد مورد نظر مقابله به مثل کرده و بار رفتارهای متقابل مثبت زمینه احساس ارزشمندی را در طرفهای تعامل خود فراهم می کند (خالد و همکاران، ۲۰۱۰).

تئوری‌های عدالت بین ادراکات از عدالت با عادلانه بودن نتایج و عدالت توزیعی تمایز قایل شده و انواع عدالت به شرح زیر به وجود آمده است.

نظریه عدالت توزیعی

به عادلانه بودن پیامدها و نتایجی که افراد در یافت می‌کنند، اشاره می‌کند. این نوع عدالت ریشه در نظریه برابری آدامز^۱ (۱۹۶۵) دارد. آدامز در این نظریه نشان داد که افراد مایل‌اند، در قبال انجام کار پاداش منصفانه‌ای دریافت کنند؛ به عبارت دیگر به اندازه همکارانشان از پاداش‌های انجام کار بهره‌مند شوند (گرین برگ،^۲ ۲۰۰۱). برابری طبق نظر آدامز زمانی حاصل می‌شود که کارکنان احساس کنند که نسبت‌های ورودیها (تلاشها) به خروجی‌هایشان (پاداشها) با همین نسبت‌ها در همکارانشان برابر باشد.

عدالت رویه‌ای یعنی عدالت درک شده از فرایندی که برای تعیین توزیع پاداشها استفاده می‌شود (رابینز، ۲۰۰۱).^۳ بر طبق نظرات آروی^۴ و ساکیت^۵ (۱۹۹۳)، کسانی که در بدست آوردن یک شغل موفق بودند، معتقدند که بی‌عدالتی ادراک شده بر اساس احساس نابرابری در کارکنان بوجود می‌آید. پیرس^۶ و همکاران (۱۹۹۴)، با بررسی تصمیمات بهبود یافته مبتنی بر نظام‌های پاداش فردی، بدین نتیجه رسیدند، کارکنانی که در سازمانهای دارای نظام پاداش فردی کار می‌کنند، ناعدالتی ادراک شده در آنها نسبت به سازمانهای دارای نظام پاداش جمعی، کمتر است. با افزایش درک عدالت رویه‌ای، کارکنان با دید مثبت به بالادستان و سازمانشان می‌نگرند؛ حتی اگر آنها از پرداختها، ترفیعات و دیگر پیامدهای شخصی اظهار نارضایتی کنند. به نظر لونتال، شش قانون وجود دارد که هنگامی که به کار گرفته شوند، رویه‌های عادلانه‌ای به وجود می‌آورند:

- (۱) قانون ثبات: حالتی که تخصیص رویه‌ها بایستی برای همه در طی زمان ثابت باشد.
- (۲) قانون جلوگیری از تعصب و غرض ورزی: حالتی که از کسب منافع شخصی تصمیم‌گیران بایستی در طول فرایند تخصیص ممانعت به عمل آید.

۱ Adams
۲ Greenberg
۳ Robbins
۴ Arvey
۵ Sackett
۶ Pearce

۳) قانون درستی: اشاره سودمندی اطلاعات مورد استفاده در فرایند تخصیص دارد.

۴) قانون توانایی اصلاح: به وجود فرصتهایی برای تغییر یک تصمیم ناعادلانه اشاره دارد.

۵) قانون نمایندگی: حالتی که نیازها، ارزشها و چشم اندازهای همه بخشهای متأثر، توسط فرایند تخصیص بایستی در نظر گرفته شود.

۶) قانون اخلاقی: مطابق با این قانون فرایند تخصیص بایستی با ارزشهای اخلاقی و وجدانی سازگار باشد. رویه‌های سازمانی روشی که سازمان منابع را تخصیص می‌دهد، را نشان می‌دهند. مطالعات نشان می‌دهد که عدالت رویه ای با واکنشهای شناختی، احساسی و رفتاری افراد نسبت به سازمان (مثل تعهد سازمانی) مرتبط است. مطالعات (وایتی نر و همکاران، ۱۹۹۸)، نشان می‌دهد که اعمال عدالت رویه ای با کارکنان، آنها را الزام به تعهد می‌کند و احتمالاً موجب گسترش مشارکت کارکنان در فرایند تصمیم‌گیری می‌شود.

نظریه عدالت تعاملی

شکل دیگری از عدالت سازمانی که مدیران می‌توانند بوسیله آن بر سطوح رضایت شغلی کارکنان تأثیرگذار باشند، عدالت تعاملی است. عدالت تعاملی تعریف می‌شود به عنوان کیفیتی از روابط بین فردی که یک فرد در خلال رویه‌های سازمانی از آن برخوردار می‌شود (بایس و موآگ، ۱۹۹۶). در واقع روشی است که از طریق آن افراد به تبادل اطلاعات می‌پردازند و مدیر از نیازهای کارکنان خویش با خبر می‌شود و در نتیجه احساس همدلی بین طرفین (مدیر و کارکنان) بوجود می‌آید. بایس و موآگ (۱۹۹۶)، گزارش کردند که رفتار افراد تحت تأثیر تصمیمات و روشهایی قرار می‌گیرد که در ارتباط با آنها صورت می‌گیرد و این امر در عدالت ادراک شده کارکنان مؤثر می‌باشد. دو جزء اساسی عدالت تعاملی عبارتند از: حساسیت بین فردی و حسابهایی اجتماعی (فولگر و کراپانزانو، ۱۹۹۸).

اولی به احترام قائل شدن و توجه به دیگران اشاره دارد در حالی که دومی در ارتباط با برایندهای ناخوشایندی که برای افراد در بر دارد، بحث می‌کند. عدالت تعاملی شامل روشی است که عدالت سازمانی توسط سرپرستان به زیردستان منتقل می‌شود.

به عبارتی این نوع عدالت مرتبط با جنبه‌های فرایند ارتباطات (همچون ادب، صداقت و احترام) بین فرا دست و فرو دست است (اسکاندورا، ۱۹۹۹).

بحث‌های زیادی در مورد اینکه آیا عدالت تعاملی یک سازه مستقل از عدالت است یا اینکه این نوع از عدالت زیرمجموعه‌ای از عدالت توزیعی است، انجام شده است. اما صرف نظر از مباحثی که صورت گرفته، نتایج تحقیقات تا به امروز نشان می‌دهد که رفتارهای مؤدبانه با افراد بر عدالت ادراک شده توسط آنها تأثیرگذار است (کمپل و فینچ، ۲۰۰۴).

تمایز بین عدالت توزیعی و عدالت رویه‌ای از نظر محتوا و فرایند است. بر اساس نظریه فولگر و گرین برگ (۱۹۸۵)، در مفهوم عدالت رویه‌ای دو رویکرد وجود دارد. یکی بر روی نقش دیدگاه افراد در فرایند تأکید دارد. آئین نامه‌ها هنگامی عادلانه ادراک می‌شوند که افراد فرصت تأثیر و نفوذ در مراحل تصمیم‌گیری و یا ارائه پیشنهاد در پی آمدهای سازمانی را داشته باشند.

معلمین از طریق برخورد منصفانه و برابر می‌توانند در مدرسه محیط مساعدی به وجود بیاورند. دانش آموزان باید از پیش بدانند که انتظارات مسئولان مدرسه چیست و احترام به دانش آموز را از طریق (انتظار داشتن از دانش آموزان که بر اساس این انتظارات رفتار کنند) نشان داد. یا اینکه احترام به دانش آموزان را از طریق حل مسائل رفتاری آنان به صورت (خصوصی و محرمانه به جای انظار عمومی دانش آموزان) نشان داد.

رفتار منصفانه و برابر با دانش آموزان، بعد مهمی در ایجاد محیط مساعد در مدرسه است. یک معلم نباید تنبیه و جریمه را بر اساس پایگاه و منزلت والدین دانش آموزان تغییر دهد، زیرا دانش آموزان این موضوع را نشانه‌ای از احترام به خود می‌دانند. معلمان وقتی می‌توانند با دانش آموزان به طور برابر و عادلانه برخورد کنند که به نژاد و ثروت آنها توجه نداشته باشد.

ارتباط با دانش آموزان

معلمین موثر و کارآمد هم با دانش آموزان صحبت می‌کنند و هم به حرف‌های آنها گوش می‌دهند تا بیشتر در مورد نیازهای آموزشی، برنامه‌ها، آروزها و انتظارات شاگردان خود بدانند. این رفتارها روشی برای برقراری تماس چشمی با دانش آموزان و پیگیری امور مربوط به آنها است.

حمایت و پشتیبانی از دانش آموزان

طبق عقیده (نودینگ) مدارس همانند خانواده ها، سازمان هایی چند منظوره هستند. اما مدارس، بیشتر موضوعات علمی مورد توجه است و دانش آموزان برای تامین علایق و برآوردن خواسته های خود، نیازمند حمایت های بزرگسالانند. برای بر آوردن این گونه نیاز، معلمین می توانند دانش آموزان را تشویق کنند و پشتیبان آنان باشد و در نهایت محیط مناسبی برای آن ها فراهم بیاورند. علاوه بر تامین نیازهای عاطفی دانش آموزان، معلمین حامی و پشتیبان محیط سالم و بدون خطری فراهم می آورند که در آن دانش آموزان با خیال راحت به یادگیری بپردازند. چنین اعمال و رویه هایی، ابزار مناسبی برای اجرای قوانین و مقابله سریع با تنش هاست. به طور کلی می توان گفت معلمانی که به دانش آموزان احترام می گذارند، با آنها ارتباط برقرار می کنند و به حمایت آنان می پردازند، بر اقدامات و رفتارهایی تاکید دارند که به ایجاد محیط مساعد در مدرسه منجر می شود.

نقش معلم در ارتقای کیفی مدارس

تاکید بر افزایش و ارتقای کیفیت آموزشی، بهینه سازی دانش آموزان از وظایف ناظران تعلیم و تربیت است. اما این امر تنها با افزایش و تعدد امتحانات و آزمون ها و نیاز به دروس و حجم بیشتر کتب و جزوه ها و تکالیف درسی محقق نخواهد شد. بلکه دانش آموزان، مدیران، معاونان، معلمان و اولیاء باید تحرک و انگیزه لازم را داشته باشند تا زمینه ارتقاء و توسعه کیفی در مدرسه آشکار گردد. به رقم مشکلات فراوان در مدارس، معلمین می توانند با یاری دادن به مدیران به توسعه خلاقیت ها و نوآوری ها اهمیت بیشتری بدهند و به روش ها و رویکردهای جدید توجه کنند و به آن ها بپردازند تا بر بسیاری از مشکلات فایق آیند. معلم محور اصلی تعلیم و تربیت است که دلسوزانه فعالیت می کند تا مطلبی را به نحو احسن و قابل فهم به فراگیران منتقل کند. بدیهی است که در این مسیر مهم ترین کار توانایی مدیریت و اداره کلاس و ایجاد رفتار مطلوب در سایه ارتباط خوب و مؤثر با دانش آموز می باشد.

هدف از روش های اداره کلاس، فراهم کردن جوی است که در آن تدریس راحت تر صورت پذیرد. آنچه در اداره مؤثر کلاس درس همواره باید مد نظر باشد، اولویت تأکید بر پیشگیری از بد رفتاری نسبت به مقیاس های تسکین دهنده مانند تنبیه است. مشکلات بالقوه رفتاری باید شناخته شود تا با

اعمال روش‌های صحیح در کلاس از پیشروی آنها جلوگیری گردد. برای مدیریت کلاس، ابتدا یک ارتباط مؤثر و مناسب باید بین معلم و دانش‌آموز برقرار باشد و برای برقراری این ارتباط مهارت‌هایی برای معلم مورد نیاز است. یک معلم توانا با بهره‌گیری از شیوه‌های متفاوت می‌تواند پل ارتباطی بین خود و دانش‌آموز را ساخته و استحکام بخشد. مهارت‌هایی نظیر: اجتناب از تنبیه شدید و مکرر، اجتناب از شوخی، پرهیز از پیش داوری‌های غیر منصفانه، ابراز علاقه و توجه به دانش‌آموز، احترام به آنها، دوستانه رفتار کردن، اهمیت دادن به نظرات آنها و... (شفیع پور مطلق، یارمحمدیان، ۱۳۹۰).

آنچه که مهم‌تر جلوه می‌کند نقشی است که خود دانش‌آموزان در برقراری یک ارتباط خوب با معلم خود دارا هستند. وقتی دانش‌آموزان بتوانند با معلمشان ارتباط برقرار کنند، خواهند توانست مشکلات آموزشی، یادگیری، رفتاری و... خود را در کلاس به حداقل برسانند و محیط کلاس، محیطی دلپذیر جهت امر آموزش خواهد شد. شاگردان، به دلیل نفوذ روحی و معنوی معلم، تأثیرات شگرفی از او می‌گیرند. معلم، با نفوذ کلامش می‌تواند فرزند شقی‌ترین افراد را نیز به راه راست رهنمود سازد مانند پسر یزید بن معاویه که تحت تأثیر معلم لایقش به اهل بیت - علیهم السلام - گرایش پیدا کرده بود. بیشتر انسان‌های موفق، کامیابی خود را مدیون معلمان خود می‌دانند و نیز افرادی هستند که سرخوردگی و شکست‌های زندگی‌شان، ناشی از برخورد بد معلمان است.

برای نیل به موفقیت، و نفوذ در شاگردان، باید روش‌های تعلیم و تربیت، - چه آنهایی که علم به آن رسیده و چه آنهایی که علم هنوز به آنها نرسیده ولی در کتاب‌های اخلاقی و روایی ما آمده است - را مدنظر قرار بدهیم. با توجه به این مهم، معلم برای ارتباط برقرار کردن و نفوذ در شاگردان و در نتیجه، تأثیرگذاری بر آنها باید به تقویت سه حوزه، در خود بپردازد. این سه حوزه عبارتند از :

✓ حوزه اخلاقی و تربیتی.

✓ حوزه علم و دانش.

✓ حوزه فنون و مهارت‌های تدریس.

هر یک از این سه حوزه، درصدی از موفقیت را در ارتباط برقرار کردن و نفوذ در دانش‌آموزان در بردارد. اهتمام جدی به رعایت و تقویت این سه حوزه به ما در پیش برد اهدافمان کمک می‌کند. البته شاید نتوان این سه حوزه را دورنمای همه عوامل نفوذ دانست اما می‌توان گفت که اکثر این

عوامل را شامل می‌شود. در ذیل، با ملاک قرار دادن این سه حوزه، به بعضی از عوامل نفوذ در دانش آموزان و تأثیرگذاری بر آنها اشاره می‌کنیم:

الف: حوزه اخلاق و رفتار

اکثر عوامل تأثیرگذار، در این حوزه قرار دارند. به همین خاطر، تقویت این حوزه برای نفوذ و تأثیرگذاری بسیار مهم است و باید توجه بیشتری به آن شود. برای تقویت این حوزه، باید به تمام آنچه را که در کتابهای اخلاقی برای تربیت گفته اند عمل کنیم. - البته متناسب با موقعیت زمانی و مکانی و... - در زیر به تعدادی از آنها اشاره می‌کنیم:

احترام به شخصیت دانش‌آموزان:

مهمترین خصیصه که باعث نفوذ در دانش‌آموزان می‌شود، احترام معلم به شخصیت دانش‌آموزان است. زیرا احترام یکی از نیازهای پایه‌ای انسان است. هر رفتاری از طرف معلم که احترام دانش‌آموزان در آن نادیده گرفته شود، سبب تنفر دانش‌آموزان از معلم می‌گردد. حتی اگر دانش‌آموزان تخلف کنند، معلم می‌تواند با استفاده از روش‌هایی او را مجازات کند که موجب بی‌احترامی نگردد مثلاً از توهین، فحش، خرد کردن شخصیت دانش‌آموز اجتناب کند. بلکه با کم کردن نمره، امتیاز، تذکر، اخم کردن دانش‌آموز را تنبیه نماید.

خوشرویی و محبت:

در منابع اسلامی روی مسأله حسن خلق و گشاده رویی زیاد تأکید شده است. گشاده رویی یکی از راه‌های نفوذ در دیگران است. لذا اگر معلم در کلاس درس رفتارهایی داشته باشد که اخلاق خوب او را نشان دهد، در حد زیادی می‌تواند دانش‌آموزان را جذب کند. در روان‌شناسی اجتماعی نیز تبسم کردن، خوشرویی، ظاهر جذاب، تماس چشمی، علاقه نشان دادن از عوامل نفوذ و تأثیرگذاری به حساب آمده است. اگر شاگردان احساس کنند که معلم آنها را دوست دارد و خالصانه در صدد رشد و ترقی آنهاست، این معلم بیشتر در دل شاگردان نفوذ می‌کند.

طرح مباحث تربیتی در کلاس:

در کلاس درس، علاوه بر موضوع درس، باید به مباحث و رفتارهای تربیتی و اخلاقی خود و دانش‌آموزان توجه داشته باشیم، زیرا آموزش و تربیت دو بال هستند و انسان با یک بال نمی‌تواند

پرواز کند. امام خمینی (ره) در درسها، مطالب علمی و اخلاقی را جدا از هم نمی دانستند. درس ایشان تنها یک سلسله مباحث خشک علمی نبود. بلکه در درسهایشان مطالبی را می فرمودند که طلبه واقعی را تربیت می کرد، شاگردی که برای آینده اسلام مفید باشد.

صداقت و راستی:

دانش آموزان به طور فطری صداقت و راستی را دوست دارند. معلم باید از دروغگویی دوری کند. دروغ گفتن، شیوه مردان بی ایمان است، زیرا دروغگویی و عدم صداقت باعث سلب اعتماد، است و مخل به ارتباط متقابل بین معلم و شاگرد. در نتیجه شاگردان نمی توانند به سخنان دیگر معلم - حتی سخنان درست معلم - اعتماد کنند.

رعایت عدالت و انصاف:

رعایت انصاف و عدالت نیز در برخورد با شاگردان بسیار مهم است. اگر معلم به بعضی از شاگردان بسیار اهمیت بدهد، یا رعایت انصاف، در برخورد با عمل خلاف دانش آموزان نداشته باشد، موجب بدبینی دانش آموزان می شود، که مانع نفوذ در شاگردان است.

تواضع و فروتنی:

باید با دانش آموزان با تواضع و فروتنی برخورد کرد نه با رفتاری متکبرانه هیچگاه نباید علم و دانائی ما باعث اینگونه رفتارها شود. سقراط می گوید: «من فقط یک چیز می دانم که آن اینکه هیچ چیز نمی دانم» اینگونه برخورد کردن منجر به راحتی شاگرد در کنار معلم و ارتباط بیشتر با او می شود، و این بهترین زمان برای نفوذ در دل آنهاست. البته این را نیز باید توجه داشت که این تواضع نباید به کاهش اعتماد به نفس خود را کمتر از آنچه که هستیم نشان بدهیم.

دلسوزی و مراقبت:

دلسوزی معلم نسبت به شاگرد و تفقد از احوالات ایشان یکی از عوامل مهم نفوذ در دل شاگردان است. یکی از شاگردان امام خمینی (ره) در خاطره ای از ایام حضور امام در قم می گوید: طلبه ای گمنام بودم، یک ماه بیمار شدم، امام خمینی (ره) تمام چهارشنبه ها به عیادت من می آمدند. (۴) و روشن است که این عیادت ها چقدر در دل بستگی و تأثیر او از استادش (امام) موثر بود.

داشتن شخصیت اجتماعی مثبت:

داشتن شخصیت اجتماعی مثبت از دیدگاه دانش آموز را نیز می‌توان یکی از این عوامل دانست. مثلاً اگر معلمی با دیگر همکارانش با احترام برخورد نکند یا رفتار زنده ای داشته باشد، یقیناً دانش آموزان نیز رعایت احترام و حریم را نمی‌کنند. اینگونه افراد هیچگونه تأثیر مثبتی نمی‌توانند بر روی دانش آموزان داشته باشند.

از دیگر عوامل این حوزه می‌توان عوامل زیر را بطور خلاصه ذکر کرد :

- داشتن اخلاص و توجه به خدا.

- تناسب بین گفتار و رفتار معلم.

- اطلاع از نام و مشخصات شاگردان و صدا زدن آنها به اسم مورد علاقه آنها و...

ب: حوزه علم و دانش

در این حوزه، آنچه که مربوط به علم و دانش است مورد توجه قرار می‌گیرد. به عنوان نمونه به سه مورد آن اشاره می‌کنیم که رعایت آنها باعث تأثیرگذاری بیشتر معلم در دانش آموزان می‌شود :

۱. قبل از هر چیز، باید سعی کنیم به علممان رنگ و بوی الهی داده و به آثار آن توجه داشته باشیم. در زیر به دو مورد آن اشاره می‌کنیم :

- دانش الهی، باعث ایجاد پرهیزگاری و تقویت ایمان می‌شود. انسان عالم و آگاه، و خضوع و خشوعش در مقابل آیات الهی بیشتر است. آیات ۱۰۵ تا ۱۰۷ سوره اسراء به همین موضوع اشاره می‌کند.

- علم، مخصوصاً علمی که رنگ و بوی خدائی در آن باشد، جلوی انحرافات را می‌گیرد، زیرا دوری از خدا، منشأ انحراف است. با توجه به این آثار، وقتی علم رنگ و بوی خدائی گرفت و اخلاص حاکم شد، دیگر آنچه را که معلم می‌گوید از دل او بر آمده و از روی حب نفس، شهرت و مقام طلبی نیست در نتیجه تأثیر آن در دانش آموزان بیشتر می‌شود و بهتر نفوذ می‌کند.

۲. معلم باید هنگام بیان موضوع درس، احاطه کامل به آن موضوع داشته باشد و همه جوانب بحث را بداند و برای آن طرح و برنامه داشته باشد، در غیر این صورت چنین معلمی در ذهن دانش

آموز، یا به انسانی می‌ماند که به هیچ چیز اهمیت نمی‌دهد حتی به درسی که وظیفه اوست، و یا او را انسانی تصور می‌کند که به وظیفه اش آگاه نیست. این تصورات باعث می‌شود سخنان معلم برای دانش آموزان، گیرائی و تأثیری نداشته باشد و دانش آموزان آنها را نیز حمل بر بی‌اهمیتی و جهل معلم نمایند.

۳. معلم باید مقام و حیثیت علم و دانش را ارج نهد و آنرا به سوی ابتذال و فرومایگی سوق ندهد، مثلاً آنرا با پول و هدیه معامله نکند. این نگاه بزرگ منشانه به علم و ارج نهادن به آن، باعث می‌شود شاگرد احساس کند که می‌تواند علم را از چنین معلمی دریافت کند، و این معلم، دانش برایش ارزش ذاتی دارد و چیزی را با علم معامله نمی‌کند، به همین خاطر با او احساس انس و الفت بیشتری پیدا می‌کند و خودش را بیشتر به او نزدیک می‌کند و از او تأثیر بیشتری می‌پذیرد.

ج: حوزه فنون و مهارتهای تدریس

تقویت این حوزه نیز، زمینه را برای نفوذ و تأثیرگذاری فراهم می‌کند که در ذیل به چند نمونه آن اشاره می‌کنیم:

۱. معلم موفق کسی است که در کنار هدایت شاگردان، توانائی اداره کلاس را نیز داشته باشد. عواملی همچون شوخی زیاد، مجال و میدان دادن بیش از حد به دانش آموزان و... باعث می‌شود که در ذهن دانش آموز از معلم، تصویری نامطلوب و ناتوان نقش ببندد و در نتیجه میزان نفوذپذیری را پایین بیاورد.

۲. حفظ خونسردی و آرامش، عاملی بزرگ برای ایجاد تصویری مثبت از علم در نزد دانش آموزان است. عواملی همچون سروصدای خارج از کلاس، پرسشهای پیاپی شاگردان، اشتباه در بیان یک مطلب از سوی معلم و... ممکن است آرامش معلم را از بین ببرد که در این صورت باید خونسردی خود را حفظ کند و آشفته و سراسیمه نگردد. زیرا شخصیتی متین و آرام، در دانش آموزان بیشتر می‌تواند تأثیر بگذارد تا شخصیتی ناآرام و عصبی (قانمی، ۱۳۶۲).

۳. استفاده نابجا از شیوه‌های تشویق و تنبیه، باعث ایجاد کدورت در ارتباط معلم و شاگرد می‌شود و شاگردان، معلم را کسی می‌دانند که به حق و انصاف اهمیتی نمی‌دهد. آنها با تعمیم

دادن این برداشت، به سخنان معلم، سخنان او را هم عاری از حق و انصاف می‌دانند، و در این صورت معلم هر چه تلاش کند نمی‌تواند تأثیر بسزائی در شاگردان داشته باشد.

۴. در روش تدریس خود سعی کند مطالب را واضح و روشن و در خورد فهم دانش آموزان ارائه دهد.

۵. برای دانش آموزان حس کنجکاوی ایجاد کند بعد مطالب را ارائه دهد.

۶. مطالب کتاب را به صورت درختی مطرح کند و ارتباط مطالب جدید با مطالب قدیم حفظ شود.

۷. مطالب مطرح شده در کلاس با مسائل زندگی دانش‌آموز پیوند داده شوند.

۸. مطالب به صورت جذاب و گیرا بیان شود، از وسائل کمک آموزشی استفاده شود، مثال‌های ملموس و برخاسته از واقعیت زندگی دانش‌آموزان استفاده شود.

۹. هنگام تدریس نیازهای دانش‌آموزان مد نظر گرفته شود. به تشنگی، گرسنگی و خستگی دانش‌آموزان توجه شود.

۱۰. کلاس به صورت منطقی مدیریت شود از خشم و پرخاشگری اجتناب شود (رشید پور، ۱۳۷۵).

توسعه اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده

توجه به انتقاد دانش آموزان

از تفکر انتقادی تعریف‌های گوناگونی شده است. در اینجا به اختصار به دو مورد اشاره می‌کنیم. نخست: «تفکر انتقادی، تفکری است مستدل و منتقی در جهت بررسی تجدید نظر در عقاید، نظرات، اعمال و تصمیم‌گیری در باره آنها بر مبنای دلایل و شواهد مؤید آنها و نتایج درست و منطقی که پیامد آن هاست» (هاشمیان نژاد، ۱۳۸۰). در تعریف دیگری که سازمان روان‌شناسی آمریکا از تفکر انتقادی ارائه داده، آمده است: «ما تفکر انتقادی را این‌گونه درک می‌کنیم که باید قضاوت خود ساخته و هدفمندی باشد که به تفسیر، تحلیل، ارزیابی و استنباط منجر می‌شود». علاوه بر این توضیح متکی به

دلیل و مدرک، توضیح مفهومی، منظم، ضابطه مند یا ملاحظات متنی که برپایه‌ی آن قضاوت انجام شده است، را هم در برمی‌گیرد (ولی بیگی، ۱۳۷۸).

تاریخچه تفکر انتقادی با مروری بر مفاهیم و تعاریف آن

علاقه به توسعه تواناییهای تفکر انتقادی در محافل آموزشی پدیده جدیدی نیست. چت مایرز مؤلف کتاب آموزش تفکر انتقادی معتقد است منشأ چنین علاقه‌ای به آکادمی افلاطون بر میگردد. الگویی که دانشگاههای مدرن امروز، از آن برخوردارند اما به تدریج از این سنت دیرینه فاصله گرفته و بیشترین توجه خود را به ارائه اطلاعات معطوف کرده اند (مایرز، ۱۳۷۴).

ریشه های خردمندانه تفکر انتقادی قدمتی دیرینه دارد، روش تدریس و دیدگاه سقراط در ۲۵۰۰ سال قبل مؤید این مطلب است. سقراط این حقیقت را بیان کرد که شخص نمی تواند برای دستیابی به دانش و بصیرت عقلی به کسانی که دارای اقتدار هستند متکی باشد. او نشان داد که افراد ممکن است دارای قدرت و موقعیت بالایی باشند. اما عمیقاً سرگردان و گمراه و غیر منطقی باشند. سقراط اهمیت پرسش سؤالات عمیق را که موجب میشوند انسان قبل از پذیرش ایده ای به تفکر در آن بپردازد و نیز اهمیت جستجوی شواهد، آزمایش دقیق، استدلال، فرضیه‌ها و تحلیل مفاهیم اساسی را نشان داد. روش او که اینک به پرسش و پاسخ سقراطی معروف است بهترین راهبرد آموزش تفکر انتقادی می باشد، که در آن سقراط نیاز به تفکر را برای روشنی و استحکام منطق به طور مشخص نشان می دهد.

روش سقراط به وسیله افلاطون و ارسطو دنبال شد. در قرون وسطی سنت تفکر انتقادی نظام دار در نوشته‌ها و آموزشهای متفکرانی همچون توماس اکیناس ظاهر شد. در دوران رنسانس (قرون ۱۵ و ۱۶) در اثر جریان عظیم سکولاری در اروپا تفکر انتقادی در مورد مذهب، هنر، جامعه طبیعت انسانی، قانون و آزادی آغاز شد. سکولارها با این فرضیه پیش رفتند که بیشتر حوزه های زندگی انسان نیازمند بررسی و تحقیق تحلیلی و انتقادی می باشد. فرانسیس بیکن در انگلستان به معرفی بتهای طایفه یعنی شیوه هایی که ذهن ما به طور طبیعی تمایل به خود فریبی دارد، پرداخت. کتاب او پیشرفت در یادگیری یکی از اولین متون در مورد تفکر انتقادی است. از دیگر دانشمندانی که تفکر انتقادی را در قرون ۱۶ و ۱۷ مورد توجه

قراردادند می توان از دکارت نام برد که در کتابش قواعدی برای هدایت فکر در مورد نیاز به جهت دهنده ای نظام داری برای واداشتن ذهن به تفکر بحث می کند.

وایتهد با کلام معروف خود تحت عنوان یادگیری شاگردان بی فایده است مگر اینکه کتاب های خود را گم کنند، جزوات خود را بسوزانند و ... تلویحاً به این معنا اشاره دارد که ثمره واقعی تعلیم و تربیت باید یک فرایند فکری باشد که از مطالعه یک رشته بوجود می آید نه از طریق اطلاعات جمع آوری شده (مایرز، ۱۳۷۴).

کانت معتقد بود: اساس معرفت عبارتست از نظم بخشیدن به اطلاعاتی که از راه حواس گردآوری می شوند، پس منظور از تدریس تنها ارائه اطلاعات به شاگرد نیست بلکه مقصود از آن یاری به شاگرد است تا اطلاعات را کلیت بخشیده و با معنا سازد. معلم باید ذهن شاگرد را برانگیزد تا تصورات موجود در ذهن وی زنده شود. (نقیب زاده، ۱۳۶۷). نالس معتقد است: به منظور ایجاد تحولات اجتماعی، مربیان تعلیم و تربیت باید درباره نقش خود دوباره فکر کنند و فعالیتهای خود را برآموزش مهارتها و روشهایی متمرکز سازند که شاگردان برای تحقیق مستقل بدان احتیاج دارند (مایرز، ۱۳۷۴).

دیوئی در کتاب چگونه فکر می کنیم ماهیت تفکر انتقادی را مورد بررسی قرار داده است به عقیده او تفکر منطقی شامل دو مرحله است: مرحله اول آن حالت شک، تردید، پیچیدگی و مشکل دماغی است که در آغاز تفکر به کار می رود و عمل کنجکاوی، تحقیق و پیدا کردن مطالب و مواد جهت بیرون آمدن از آن حالت شک و تردید و پیچیدگی مرحله دوم آن می باشد که مراحل پنجگانه حل مسأله را در این ارتباط پیشنهاد می کند. وی ماهیت تفکر انتقادی را تردید سالم معرفی می کند (مایرز، ۱۳۷۴).

پائولو فریره از متفکران انتقادی معاصر تفکر انتقادی را هدف آموزش و پرورش تلقی می کند وی به جای واژه تفکر از تعمق استفاده کرده و از آموزش و پرورش متداول انتقاد نموده و می گوید: آموزش و پرورش تبدیل به نوعی عمل ذخیره سازی شده است که در آن دانش آموز ذخیره کننده و معلم ذخیره سپار است و به جای برقراری ارتباط دو جانبه، معلم اعلامیه هایی ارائه می کند که دانش آموز صبورانه آنها را دریافت حفظ و تکرار می کند. این مفهوم بانک داری در تعلیم و تربیت است که دامنه عمل برای دانش آموز تنها محدود به دریافت، پر کردن و

ذخیره سازی اطلاعات می باشد. فریره به عنوان یک راه دیگر برای برنامه ریزی درسی، رویکرد آزاد منبانه را پیشنهاد می کند. تأکید این رویکرد به طور خلاصه بر تفکر نقادانه بر اساس واقعیت‌های عینی در زندگی فرد است. بر خلاف روش بانکی، روش طرح مسأله که توسط فریره مطرح می شود، مستلزم تبادل افکار و عقاید از طریق گفتگو است که معلم و شاگرد هر دو در پژوهش نقادانه همراه یکدیگرند و به این ترتیب آنها به تفکر انتقادی درباره زندگی خود برانگیخته می شوند. این فرایند نهایتاً به پراکسیس یعنی عمل براساس تفکر انتقادی منجر می شود که در روش فریره هدف محسوب می شود. (پوزتر، ۱۳۷۲).

تشکیل یک مجمع یادگیرنده با رویکرد انتقادی براین عقیده استوار است که فراگیران باید بتوانند با آزادی، جهت و محتوای یادگیریشان را از طریق مشارکت در تصمیم گیری (به عنوان مثال در مورد روشها با اعضای گروه یادگیری) تعیین کنند (گال، ۱۹۹۶).

چت مایرز مؤلف کتاب آموزش تفکر انتقادی عقیده دارد: تفکر انتقادی یعنی قدرت تنظیم کلیات (توانایی ایجاد یک چارچوب تحلیلی) پذیرفتن احتمالات نوین (پرهیز از پیشداوری ها) و توقف داوری (تردید سالم، پرهیز از تعجیل در قضاوت (مایرز، ۱۳۷۴). واتسون و گلیزر می گویند: تفکر انتقادی آمیزه ای از دانش، نگرش و عملکرد در هر فرد می باشد، آنها توانایی تفکر انتقادی را توانایی در پنج مهارت ذیل می دانند:

۱. استنباط، ۲. شناسایی مفروضات، ۳. استنتاج، ۴. تعبیر و تفسیر، ۵. ارزشیابی استدلالهای منطقی.

آنها معتقدند توانایی تفکر انتقادی، پردازش و ارزشیابی اطلاعات قبلی با اطلاعات جدید و پیامد و حاصل تلفیق استدلال قیاسی و استقرایی با فرآیند حل مسأله می باشد. تعریف واتسون و گلیزر از تفکر انتقادی پایه ای برای آزمودن تفکر انتقادی شده که امروزه به طور وسیعی درسنجش تفکر انتقادی به کار می رود و برای اکثر محققین در رشته های مختلف علمی قابل قبول است (هارلن وین، ۱۳۷۵).

تبیین اصول پنجگانه تفکر انتقادی براساس آرای واتسون - گلیزر

(۱) استنباط

استنباط نتیجه ای است که فرد از پدیده های به وقوع پیوسته به دست می آورد. مثلاً اگر چراغ های خانه ای روشن باشد و از داخل خانه صدای موسیقی شنیده شود، شخص می تواند استنباط کند احتمالاً کسی در خانه است. البته این استنباط می تواند درست یا نادرست باشد، مثلاً ممکن است اهل خانه هنگام بیرون رفتن چراغها و رادیو را خاموش نکرده باشند. استنباط توانایی تشخیص داده های درست از نادرست از میان اطلاعات داده شده می باشد (گلاسمن،^۱ ۱۹۹۷).

(۲) شناسایی مفروضات

مفروض عبارتی است که از پیش در نظر گرفته می شود، بدیهی فرض شده و یا برای پذیرفته شدن پیشنهاد می گردد. وقتی می گوئید من درمرداد ماه فارغ التحصیل خواهم شد، فرض می کنید تا مرداد ماه زنده خواهید بود و یا دانشکده، فارغ التحصیلی شما را درمرداد اعلام خواهد کرد و مواردی از این قبیل. شناسایی مفروضات در حقیقت توانایی تشخیص مفروضات پیشنهادی از عبارات بیانی می باشد (هافمن،^۲ ۲۰۰۰).

(۳) استنتاج

در استنتاج از مقدماتی منطقی نتیجه و یا نتایجی گرفته می شود. در استنتاج پیش داوریهی ذهنی نبایستی بر قضاوت و نتیجه گیری تأثیر بگذارد چرا که این فرآیند را از شیوه منطقی خود خارج می کند و باعث نتیجه گیری نادرست می شود. در استنتاج حرکت ذهنی از جزء به سوی کل می باشد بدین ترتیب که از مقدماتی جزئی نتیجه کلی گرفته می شود. همچنین در استنتاج توانایی تفکیک مقدمات و داده ها از نتیجه کلی حائز اهمیت است (واتسون و گلیرز،^۳ ۱۹۸۰).

^۱ Glassman

^۲ Hoffman

^۳ Watson & Glaser

۴) تعبیر و تفسیر

تعبیر و تفسیر توانایی پردازش اطلاعات و تعیین اعتبار آنها می باشد. در این فرآیند بایستی قضاوت شود که آیا نتایج به طور منطقی ازداده و مقدمه های خود گرفته شده است یا خیر؟ بنا بر این در تعبیر و تفسیر استنتاجی صورت نمی گیرد بلکه نتایج در دسترس ما می باشد و موضوع مهم این است که داده ها و مقدمه ها مورد تجزیه و تحلیل قرار بگیرند و برآورد شود که آیا نتایج گرفته شده از آنها درست است یا نا درست؟ (واتسون و گلیرز، ۱۹۸۰).

۵) ارزشیابی استدلالهای منطقی

در موارد مهم تصمیم گیری درباره انتخاب استدلالهای قوی و ضعیف، مطلوبتر آن است که بتوانیم استدلالهای قوی و ضعیف را تشخیص دهیم. یک استدلال منطقی وقتی قوی است که هم مهم و هم در ارتباط مستقیم با سؤال باشد و یک استدلال وقتی ضعیف است که مستقیماً در ارتباط با سؤال نباشد (حتی اگر اهمیت زیادی برخوردار باشد) یا کم اهمیت باشد و یا تنها با جنبه های علمی و کم اهمیت سؤال در ارتباط باشد (واتسون و گلیرز، ۱۹۸۰). ناکارآمدی نظامهای آموزشی ای که صرفاً انتقال دهنده اطلاعات می باشند:

دنیای کنونی به وسیله فن آوریهای پیشرفته ای همچون اینترنت و شبکه های جهانی اطلاع رسانی ما را با مقدار بسیار زیادی از اطلاعات مواجه کرده است به طوری که مقطع زمان حاضر به عصر انفجار اطلاعات نامگذاری شده است. امروزه مقدار اطلاعات در دسترس از توانایی افراد در استفاده از اطلاعات پیشی گرفته است لذا در چنین فضایی دیگر لازم نیست دانشگاهها به منزله مخزن دانش و اساتید به مثابه انتقال دهنده اطلاعات باشند (مایرز، ۱۳۷۴). اطلاعات به خودی خود کارآمد و ارزشمند نیستند بلکه زمانی می توانند کارآمد و ارزشمند باشند که نحوه کاربریشان نیز مشخص شده باشد. در نظام آموزشی ما که اصالت را در آموزش به انتقال اطلاعات می دهد مشکلات اساسی ای دیده می شود. امروزه اغلب کارفرمایان از کیفیت نظام آموزشی شکایت دارند و اظهار می دارند که جوانان پس از فارغ التحصیل شدن از مؤسسه و دانشگاه، واجد مهارتهای لازم برای انجام کارها نیستند، شواهد نشان می دهد که نظام آموزشی ما روز به روز کارایی خود را بیشتر از دست می دهد (میرکمالی، ۱۳۷۹). با وجود آن که بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که هدف اساسی تعلیم و تربیت باید تربیت انسان

متفکرو فرهیخته باشد. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که اکثر فارغ التحصیلان فاقد مهارتهای تفکر سطح بالا هستند (شعبانی سیچانی، ۱۳۷۴).

امروزه از دانشجوی زبان و ادبیات فارسی انتظاری نیست مگر آن که همچون دایره المعارفی به یاد سپارنده یک سلسله اطلاعات ادبی باشد. در این نظام آموزشی دانشجویی در حد مطلوب به سر می‌برد که تنها حفظ کننده تعداد زیادی واژگان مهجور و کهنه فارسی و تاریخ زندگانی شاعران و نویسندگان باشد و این که بتواند متون ادبی گذشته و یا امروز را به نثر معیار امروزی که قابل فهم برای همگان باشد بیان کند و در حدی بالاتر به یاد سپارنده اندیشه دیگران در مورد یک شاعر و یا جریان ادبی باشد، بی آن که در نظر گرفته شود این دانشجو خود قدرت تفکر، نقد و ارزشیابی را دارد و همان طوری که گفته شد صرف یاد سپاری اطلاعات ادبی نمی‌تواند ما را در تکامل بخشیدن به ادبیات یاری رساند بلکه این اطلاعات باید وسیله ای بشود که فرد بتواند قدرت اندیشیدن و نگرش به ادبیات را کسب کند و توانایی کاربرد این دانش و نگرش کسب شده را در حیطه عمل داشته باشد. دانشجوی زبان و ادبیات فارسی از رهگذر کسب اطلاعات ادبی معمول، بایستی همچون طبیبی باشد که بتواند دردها و مشکلات ادبیات را شناسایی کند و در پی مداوای آنها باشد. او بایستی قدرت سازماندهی، طبقه بندی، مقایسه و ارزشیابی اجزای ادبیات را داشته باشد و بدین وسیله زمینه پیشرفت و ارتقای ادبیات را فراهم آورد. او باید بتواند عوامل تکامل و ضعف ادبیات را در دوره های مختلف شناسایی کرده و با توجه به مقتضیات روزگار خویش در صدد تکامل ادبیات در دوران خویش باشد. او بایستی به جایگاهی برسد که در کنار آگاهی از اندیشه دیگران درباره ادبیات، خود اندیشه و سخن مستقلی را برای گفتن و توانایی آفرینش مباحث جدید ادبی داشته باشد.

البته تفکر انتقادی به هیچ وجه نافی اهمیت اطلاعات نیست. اساساً اطلاعات جزء اصلی تفکر انتقادی است. هر چه پایه اطلاعاتی فرد وسیعتر باشد ظرفیت تفکر انتقادی وی بالاتر است (کیس، ۱۹۹۴).

تفکر انتقادی نیازمند پایه اطلاعاتی درست است و با تفکر انتقادی می‌توان این اطلاعات را سازماندهی، طبقه بندی، مقایسه و ارزشیابی نمود و زمینه را برای ارتقاء و پیشرفت آن فراهم کرد. توانایی تفکر انتقادی، پردازش و ارزشیابی اطلاعات قبلی با اطلاعات جدید است (واتسون

وگلیزر، ۱۹۸۰). آنچه که درارتباط با اطلاعات دردنیا کنونی ارزشمند است، توانایی پردازش اطلاعات است. به گفته تافلریس از عصرشکار و عصر ثروت، اکنون عصر دانائی است، پس در این عصر قدرت دست کسی است که اطلاعات بیشتری دارد و بی‌گمان منظور کسی است که توانایی بیشتر در پردازش و بهره‌گیری از اطلاعات داشته باشد. زیرا امروزه به واسطه فن آوری اطلاعات و ارتباطات، اطلاعات به وفور در دسترس همگان قرار دارد. اطلاعات هنگامی دارای ارزش است که تبدیل به دانش گردد و دانش برای توانایی ابداع فرد و سازمان، منبعی ارزشمند است. مدل پیشرفت یادگیری روند تبدیل اطلاعات را نشان می‌دهد (بلینگرو اسمیت، ۲۰۰۱).

خرد ابزاری است که همواره می‌تواند در تبدیل داده به اطلاعات و دانش مورد استفاده قرار گیرد. داده به اضافه تحلیل انسان تبدیل به اطلاعات می‌شود. همچنین اطلاعات به کمک تحلیل و پردازش تبدیل به دانش می‌شود که در تمامی این فرآیند رویکرد تفکر انتقادی که همان خرد و آگاهی شخص است نقش اساسی دارد (آبوت، ۱۹۹۳).

ویژگی متفکران منتقد

رابرت انیس، برای تفکر انتقادی سیزده ویژگی و خصوصیت را به شرح زیر ارائه می‌دهد و معتقد است که متفکران منتقد این ویژگی‌ها را دارا هستند:

۱. ذهنی باز دارند.
۲. در زمان‌های لازم موقعیتی تازه ایجاد می‌کنند و یا موقعیتی را تغییر می‌دهند.
۳. تمامی شریط را به حساب می‌آورند.
۴. در جستجوی اطلاعات دقیق هستند.
۵. در روشی منظم، با اجزای یک کل پیچیده کار می‌کنند.
۶. در جستجوی «جایگزین»های متفاوت هستند.
۷. به دنبال دلایل می‌گردند.
۸. در جستجوی بیانی روشن از پیامدها و نتایج هستند.

۹. مسئله‌ی اصلی را در خاطر حفظ می‌کنند.

۱۰. منابع معتبر را به کار می‌گیرند.

۱۱. از موضوع خارج نمی‌شوند.

۱۲. به احساسات و سطوح دانش دیگران حساس هستند (ارنشتاین و هانکینس، ۱۳۷۳).

از آنجا که تفکر انتقادی در همه‌ی جنبه‌های زندگی کاربرد دارد و در موقعیت‌های روزمره، تفاوت بین موفقیت و شکست را به وجود می‌آورد، معلمان باید در صدد پرورش و پیشرفت تفکر انتقادی در خود باشند و این امر در گروهی پرورش خصوصیات رفتاری متعدد در فرد است (راینی، ۱۹۹۷).

مراحل پیشرفت تفکر انتقادی

۱. در اولین مرحله از پیشرفت تفکر انتقادی، افراد غالباً^۱ این گونه فرض می‌کنند که قضاوت‌ها نشان همیشه صحیح است و مهارت‌های تفکر انتقادی شان به تئسه گسترش نیازی ندارند. این امر در زمره‌ی بزرگ‌ترین خطرات تفکر انتقادی قرار دارد.

۲. افراد در این مرحله تشخیص می‌دهند که بعضی وقت‌ها انتخاب‌های ضعیفی را انجام می‌دهند، ولی غالباً^۱ به آنچه که افراد دیگر فکر می‌کنند، نمی‌اندیشند و این احتمال را در نظر نمی‌گیرند که احتمالاً^۱ در اشتباهند و شخص مقابل درست فکر می‌کند. کسانی که از این مرحله عبور می‌کنند، وارد مرحله‌ی بعدی می‌شوند.

۳. افرادی که وارد این مرحله می‌شوند، توجهشان به ملاحظات است که در رابطه با قضاوت صریح و اشکار مطرح هستند. آنها به این مرحله رسیده‌اند که در امر تفکر انتقادی و قضاوت کردن در باره‌ی هر مسأله، ایده، یا... عواملی مانند: شهرت، آوازه، قدرت و... از اهمیت اصلی برخوردار نیستند و باید به ملاحظات در باره‌ی خود آن مسأله، ایده یا... توجه شود؛ اگر چه، هیچ کس دانسته فکر نمی‌کند که به شیوه‌ی غیر انتقادی می‌اندیشد یا دچار قضاوت‌های گمراه‌کننده و بی‌اساس است (یوسفی ریزی، ۱۳۸۹).

^۱ Raine

توانایی‌های متفکران منتقد

متفکران منتقد که مراحل پیشرفت تفکر انتقادی را باموفقیت گذرانده اند، توانایی‌ها و مهارت‌های خاصی در برخورد با مسائل ادامه‌ی فرایند حل مسئله کسب کرده اند و از آن‌ها استفاده می‌کنند. بعضی از آن‌ها عبارتند از:

۱. نیاز برای داشتن اطلاعات مربوط و قابل استفاده را تشخیص می‌دهند.
۲. راهبرد هایی را برای یافتن اطلاعات اتجاظ می‌کنند.
۳. به طور مؤثر و کارآمد، منابع اطلاعاتی را ارزیابی می‌کنند.
۴. به طور منتقدانه اطلاعات را ارز یابی می‌کنند.
۵. اطلاعات را به گونه ای مؤثر سازماندهی می‌کنند و به کار می‌برند تا سؤالات را پاسخ دهند یا مسائل واقعی زندگی را حل کنند.
۶. روی یک سؤال متمرکز می‌شوند، سؤال را تشخیص می‌دهند و معیاری را برای قضاوت در باره‌ی جواب‌های ممکن در نظر می‌گیرند.
۷. مباحث را تجزیه و تحلیل می‌کنند؛ یعنی: نتایج، دلایل ذبیان شده و دلایل بیان نشده را شناسایی، و ساختار بحث را مشخص می‌کنند. و سرانجام اطلاعات را خلاصه می‌کنند.
۸. سؤالات توضیحی یا مسأله بر انگیز می‌پرسند و جواب می‌دهند؛ مانند:
- نکته‌ی اصلی بیان شما چیست؟
- منظورتان چیست؟
- چرا تآن را برای این مورد به کار می‌برید؟
- ممکن است کمی بیشتر درباره آن بگویید.
۹. در مورد باور پذیر بودن هر منبع قضاوت می‌کنند.
۱۰. مشاهده می‌کنند و گزارش مشاهدات را مورد بررسی و قضاوت قرار می‌دهند:

-گزارش توسط مشاهده گر نوشته شده است یا کسی دیگر؟

-چگونه می توان موضوع رزا اثبات کرد؟

-آیا استفاده از فنا وری در این مورد مفید است؟

-بین مشاهده و نوشتن گزارش خود وقفه کوتاهی ایجاد می کنند.

۱۱. نتیجه گیری می کنند و آن را مورد قضاوت میکنند.

۱۲. قضاوت های ارزشمندی انجام می دهند و آنها را مورد بررسی قرار می دهند. همچنین در

قضاوت به عوامل مهم زیر توجه دارند:

-حقایق پیش زمینه ای کدامند؟

-نتایج پذیرش یا رد آن قضاوت چیست؟

-کدام اصول قابل قبول را می توان به کار گرفت؟

-گزینه های بعدی کدامند؟...

۱۳. اصطلاحاتی را که به کار می برند، تعریف می کنند و تعریف ها را مورد قضاوت قرار می دهند.

۱۴. قضایا، دلایل، مفروضات، موقعیت ها و پیشنهاد های دیگری را که با آن ها مخالف هستند یا در

موردشان شک دارند، بررسی و نظر خود را مستدل می کنند.

۱۵. شیوه و روش منظمی را که مناسب واقعیت مورد بحث باشد، پی می گیرند.

تمایلات و نگرش های متفکران منتقد

متفکران منتقد علاوه بر دارا بودن توانایی های متفاوت در زمینه ی حل مسائل گوناگون، نگرش ها

و تمایلات خاصی دارند که آن ها را در ادامه ی صحیح مسیر رشد و تکامل تفکر انتقادی همراهی

می کنند. در ادامه به بعضی از این موارد اشاره می شود:

-برای سایر دیدگاه ها حتی اگر مخالف باشند، احترام قائل می شوند.

-مراقب هستند که افکار و تصمیماتشان تا آخرین حد ممکن درست باشند. به این منظور به اقدامات زیر دست می‌زنند:

- جست و جوی فرضیه‌ها، توضیحات، نتیجه‌گیری‌های منابع دیگر و... و پذیرش آنها.
- تأیید یک موقعیت فقط تا آن حد که اطلاعات موجود تأیید می‌کند.
- کوشش برای آگاهی و اطلاع از موضوع تا حد امکان.
- مورد ملاحظه قراردادان سایر دیدگاه‌ها به گونه‌ای جدی.
- مراقب هستند که موقعیت را با صداقت و صراحت به وجود بیاورند؛ بنابراین:
- محاسبه می‌کنند و توجهشان را روی نتیجه‌گیری یا سؤال متمرکز می‌کنند.
- در جست و جوی دلیل هستند یا دلایلی ارائه می‌دهند.
- تمام شرایط را به حساب می‌آورند.
- به شرطی اندیشمندانه از عقاید اساسی آگاهی پیدا می‌کنند.
- سعی دارند، احترام و ارزش هر کسی را حفظ کنند؛ در نتیجه:
- دیدگاه‌ها و دلایل دیگران را کشف می‌کنند و به آن‌ها گوش می‌دهند.
- از ترساندن یا گیج کردن دیگران به وسیله قدرت تفکر انتقادی خود اجتناب می‌ورزند.
- به سعادت دیگران علاقه مند هستند.
- اطلاعات را به طور قانونی و اخلاقی می‌یابند و از آن‌ها استفاده می‌کنند
- به تفکر انتقادی به عنوان شیوه‌ای از زندگی توجه می‌کنند
- به تفکر انتقادی به عنوان تفکری توجه می‌کنند که شخصیت را درگون می‌کند (جهانی،

نظریات علمی موجود در رابطه با مسئله

نظریه‌های شناختی، فرا شناختی و ساختن گرایی، از تقویتو پرورش تفکر انتقادی در فرایند آموزش حمایت می‌کنند (شعبانی، ۱۳۸۲؛ هاشمیان نژاد، ۱۳۸۰؛ شعبانی و مهر محمدی، ۱۳۷۹). نظریه پردازان شناختی، به شاگردان در فرایند یادگیری همچون پردازش کنندگان فعال اطلاعات می‌نگرند؛ کسانی که تجربه می‌کنند و برای حل مسائل به جست و جوی اطلاعات می‌پردازند، در ساختار ذهن خود آنچه را که برای حل مسئله‌ی خود مفید تشخیص می‌دهند، به کار می‌گیرند، و به جای اینکه به طور انفعالی تحت تأثیر محیط قرار گیرند، فعالانه انتخاب، تمرین، توجه یا چشم پوشی می‌کنند. به همین دلیل، شناخت گرایان موقعیت یادگیری را یکی از مهم ترین عوامل در فرایند یادگیری می‌دانند. از دید فراشناختی، شاگرد باید فرایند ذهنی خود نظارتی فعال داشته باشد و فعالیت‌های ذهنی خود را تنظیم و باز سازی کند. حتی برخی بر این باورند که توانایی‌ها و مهارت‌های شناختی و فراشناختی در حدود سنین پنج تا هفت سالگی شروع به رشد می‌کنند و در تعداد زیادی از شاگردان از رشد قابل ملاحظه‌ای نیز برخوردارند.

یکی دیگر از نظریه‌های حامی تفکر انتقادی، نظریه‌ی ساختن گرایی است که خود ریشه در تفکر شناختی دارد. پایه‌های فلسفی چنین رویکردی بر اصل خطا پذیری معرفت شناسی استوار است.

ساختن گرایان نیز هم چون روانشناسان شناختی یادگیری را فرایند ادراک حاصل از تجربه می‌دانند و معتقدند، مجریان برنامه‌های درسی باید موقعیتی فراهم سازند که در آن، شاگردان از طریق مباحثه‌ی استدلالی که عمل تعامل و تحلیل را تسریع و تسهیل می‌کند، به تفکر انتقادی بپردازند (شعبانی و مهر محمدی، ۱۳۷۹).

اهمیت بیان تفکر انتقادی در دروس

امروزه هم استادان و هم شاگردان اطلاعات فراوانی در دست دارند. استادان گاهی اوقات از دانستن اینکه چگونه همه‌ی این پیشرفت‌ها در رشته‌های تخصصی آن‌ها می‌تواند برای تعیین موارد مورد نیاز شاگردان به دست آید، ناامید می‌شوند. شاگردان یورش عصر اطلاعات را حتی شدیدتر از استادان خود احساس می‌کنند و کمتر می‌توانند از عهده‌ی تحمل فشار آن و فهم دنیای پیچیده‌اش بر آیند.

استادان می‌توانند از طریق پیشنهاد چهارچوب‌ها و نظر گاه‌های تحلیلی برای دسته بندی کردن امور و تفکر انتقادی در مورد آنها شاگردان را در رویارویی با این پیچیدگی کمک کنند.

توانایی‌های تفکر انتقادی شاگردان طی تحصیل بدون کمک استادان و صرفاً با گوش دادن به سخنرانی ها و خواندن کتاب درسی و امتحان دادن به وجود نمی‌آید. استادان آشکارا باید بدانند که منظورشان از تفکر انتقادی در چهارچوب رشته‌ی خود چیست. همچنین باید فرصت‌هایی را برای تمرین مهارت‌ها و روش‌های تفکر انتقادی برای شاطری‌ان تدارک ببینند. استادان تمام رشته‌ها باید از طریق مجسم کردن چهارچوب‌های تحلیلی، در میان گذاشتن روش‌های حل مسئله‌ی خود با شاگردان، صحبت با همکاران و شرکت در سمینارهای آموزشی، مسئولیت آموزش مهارت‌ها و روش‌های تحقیق و بررسی انتقادی را بپذیرند. علاوه بر آموزش مهارت‌های واضح و چهارچوب‌های تحلیلی، استادان باید جنبه‌های رفتاری تفکر انتقادی، مانند منابع فطری علاقه، اعجاب، و کنجکاوی شاگردان را پرورش دهند. نظریه وایتهد (۱۹۶۷) در مورد شرط لازم بودن علاقه شاگرد در یادگیری، حقیقتی است که کمتر کسی می‌تواند منکر آن شود. معمولاً یادگیری قابل توجه فقط زمانی به وقوع می‌پیوندد که اگران (یادگیرنده) از طریق احساس شگفتی، معما و علاقه فردی تحریک شوند. همه ما که با آموزش سر و کار داریم باید برای ایجاد چنین علاقه‌ای آماده باشیم.

این برای استادان کمال مطلوب است که گاه گاهی از غوطه ور شدن در رشته‌های خود قدم بردارند و بکوشند محتوای رشته‌ی خود را از دید دیگران ببینند. این به معنای جدی گرفتن تردید و برداشت نادرست شاگردان است. چرا کسی اصلاً می‌خواهد معنای تک‌گویی هاملت، ماهیت فتوسنتز، مر مطلق کانت و مراسم قبیله‌ی جزیره نشینان تروبرباند را بفهمد؟ اگرما با رشته‌های تحصیلی خود دست کم بر اساس بعضی از بد گمانی‌های شاگردان برخورد نکنیم، به اهمیت نقش مهمی که در تحریک علاقه‌ی شاگرد و ایجاد انگیزه برای آموختن تفکر انتقادی باید ایفا کنیم، پی خواهیم برد.

ایجاد محیط‌های درسی‌ای که باعث تشویق بحث، پرسش و تعمق می‌شود، تفکر انتقادی را پرورش و رشد می‌دهند. چنین محیط‌هایی را می‌توان از طریق تنظیم وقت کلاس که شامل بحث بیشتر باشد و با طرح تکالیف نوشتاری صریح و اثر بخش ایجاد کرد. تلفیق مطالب خواندنی نیز که باعث توسعه و رشد علاقه‌ی شاگرد می‌شود، اهمیت دارد. مطالب کتاب درسی سنتی معمولاً خسته

کننده است. ما به نویسندگان آکادمیک بیشتری چون لوئیس توماس و استیفان جی گولد محتاجیم؛ زیرا اثر آن هاگواه بر این است که دقت صحت علمی لازم نیست خسته کننده و یا پیچیده باشد. ما می توانیم با انتخاب دقیق کتب و مطالب خواندنی بر پایه نظم و ترتیبی ویژه، شاگردان را در چیرگی بر طرز فکرهای نادرستشان درباره موضوع درسی کمک کنیم و آنها را با امر یادگیری لذت بخش آشنا سازیم.

تا هنگامی که آموزش به مثابه عملی مرتبط با بعضی از «حقایق» تعلیم و تربیت تلقی می شود، اتخاذ چنین روش تدریس علاقه محوری می تواند تهدید آمیز باشد. با این حال، هر یک از ما می داند که «حقیقت» در رشته های تحصیلی ما همواره از نو تعریف می شود. شاید وقت آن است که اعتراف شود هدف آموزش چندان ارائه ی حقیقت به افراد غیر مبتکر نیست، بلکه تعلیم نظرگاههای متفاوت درباره یانواع مختلف «حقایق» است. این کتاب اصولاً با تأکید بر اینکه بهترین شیوه آموزش تفکر انتقادی بهره گیری از دید گاههای نظامند متفاوت و متشکل از عناصر ذهنی دانش است، از روش های سنتی تفکر انتقادی متمایز می شود. در این روش، تأکید بحثهای مربوط به تفکر انتقادی هم بر رشته منطقی است و هم بر مهارتهای عمومی حل مسأله. تا زمانی که تفکر انتقادی صرفاً به منزله شکلیاز منطقی یا تعبیر و تفسیر آیکی روش علمی تلقی می شود، این تأکید کاملاً مفید، عینی و غیر شخصی باقی خواهد ماند. تفکر انتقادی باید از چها رچوب تنگ چنین توصیه ای رهایی یابد و ضمن گسترش، انواع نظر گاههای ذهنی و شخصی صریح تر رانیز در بر گیرد روش عینی-منطقی ای که بر تمام علوم حکم فرماست، فقط یکی از انواع متعدد نظرگاههای تفکر انتقادی است که می تواند ما را در فهم جهان و تنظیم تجربیاتمان کمک کند. در حالی که نظریه پردازهای بر جسته علوم مانند مایکل پلانی و نویسندگان بزرگی چون لوئیس توماس و کارل سیگن معترفند که ادعاهای علوم در مورد حقیقت تأیید شده عینی اغراق آمیز است، بیشتر شاگردان و افراد عادی، علوم را همچون منبع اعتماد و اطمینان می دانند. شاید ایمان مستمر جامعه مابه علوم و در جستجوی یقین بودن شاگردان تنها بازتابی فرهنگی است که زیر تسلط تفکر «ثنویت» است. شاگردان باید هم مساعدتها و هم نسبیت نظرگاه علمی را درک کنند و همچنین بدانند که هر رشته تحصیلی ویژه خود از واقعیت را ارائه می دهد.

آنها باید نقش مهمی را که ارزشها، علائق و احساسات عمیق شخصی در ایجاد نظر گاههای تربیت فکری ایفا می کنند، دریابند. آمیختن عناصر شخصی و ذهنی در آموزش تفکر انتقادی بسیار سودمند است. آموزش تفکر انتقادی در چهار چوبی مستقل، منطقی و «عینی»، عمل یاد گیری را به سان تلاشی جدی و غالباً "خسته کننده در می آورد. در حالی که بهترین تفکر انتقادی در هر رشته تحصیلی همیشه موجد قضاوت های درست و بدبینی معقول و عینیت است، بهترین متفکران انتقادی نیز نسبت به موضوع مورد مطالعه علاقه شدید از خود نشان می دهند (حبیبی پور، ۱۳۸۵).

بیشتر استادان به رشته خود شدیداً علاقه مندند. این افراد از روی بی علاقه گی و صرفاً برای خود دانش وارد رشته های تحصیلی شان نشدند. همه استادان نسبت به موضوع مورد مطالعه شان علاقه ای شخصی دارند و بهترین نحوه آموزش این علاقه را به شاگردان انتقال می دهند. اگر مابه شاگردان خود بیاموزیم که به تعدد نظر گاهها توجه کنند داشته باشند و به آن احترام بگذارند، در مورد اینکه آنها را تحصیل کرده واقعی بار آوریم، پیشرفت چشمگیری کرده ایم.

همچنین با این عمل به آنها چیزی خواهیم داد که از چیزهای تحلیلی مجزا، بسیار است. از طریق آموزش علاقه مندی به موضوع مورد مطالعه، می توانیم آنها را در حفظ و نگهداری آن تشویق کنیم تا بتوانند آن را به دیگران انتقال دهند. اگر چه ما دانش و فضیلت را دیگر یکسان نمی دانیم، با وجود این، وقوع حوادثی چون واترگیت، جنگ ویتنام و تهدید سلاح هسته ای در فضا باعث شدند که ما به اشتباه خود پی ببریم. مسئولان این حوادث «نابغه ترین» افراد به شمار می آیند،

هر چند واضح است که «بهترین» متفکراندر زمینه سیاست نبودند. ویتنام به صورت میدان رزمایشی برای تکنولوژی نظامی بسیار مخرب درآمد که توسط افراد نابغه در وزارت دفاع آمریکا طرح ریزی، و توسط زنان و مردان نابغه در صنعت آمریکا تولید شد. این افراد از دانشفنی بالایی برخوردار بودند، ولی ظاهراً توانایی عقب گرد و ارزیابی موارد ساده از این دانش را نداشتند. ما همگی از محدودیت های منطقی - عینی دیدگاه علمی در خصوص مسائل مربوط به عاطفه و وجدان و پاسخگویی به پرسشهای مربوط به کیفیت کلی زندگی آگاهیم. در حالی که ممکن است نتوانیم به شاگردان خود عقل و فضیلت بیا موزیم، لاًقل می توانیم با آمیختن آشکار عناصر ذهنی مناسبی چون شگفتی، زیبایی و اشتیاق شدید به درس مربوط، آنها را از جنبه «علاقه» دانش آگاه سازیم. شاید بتوان از طریق آموزش درک غنا و تنوع رشته های تحصیلی به شاگردان، آنها را به حفظ و

نگهداری این برکت و تنوع تشویق کرد. اگر یک شاگرد کلاس بیولوژی شگفتی و پیچیده گی استخر آب شیرینی را دریابد، احتمالاً می‌کوشد تا از آلودگی آن جلوگیری کند. اگر ما به شاگردان خود علاقه و توجه به مسائل را بیاموزیم یا حداقل به آنها نشان دهیم که خودمان به مسائل توجه داریم، آموزش‌تفکر انتقادی ما ممکن است باعث پدید آمدن تکنولوژی‌ای در آینده شود که سرو کارش به جای تخریب، بیشتر با بهبود و سالم سازی باشد. شاگردان ممکن است بیاموزند که شگفتی‌های زندگی در سیاره‌ی ضعیف و شکننده ما نمه فقط معما‌هایی اند که قوای حل مسئله ما را به کار می‌گیرند، بلکه رازهایی هستند که صرفاً به دلیل زیبایی ولذت، شایان پاسداری اند.

تفکر انتقادی، در برابر روش سنتی آموزش

تفکر انتقادی از نظر سابقه تاریخی به دوران فعالیت آکادمی علمی افلاطون در یونان باستان بر می‌گردد. که بر پایه برخورد دو طرفه استاد و شاگرد و گفتگوی منطقی آنها استوار بود. این مدل بعدها در سیستم آموزشی غرب از متوسطه تا دانشگاه، نهادینه گردید. این روش متکی بر تأمین این هدف است که یاددهنده یا معلم، منبع صرف اطلاعات و انتقال دهنده آن نباشد؛ بلکه دانش‌آموزان مهارت خود را در تفکر و استدلال افزایش دهند و اطلاعات را پردازش و به کار گیرند. معمولاً افراد کم تجربه وقتی می‌خواهند مشکلی را حل کنند، ضمن فرضیه سازی آنرا دنبال می‌کنند تا به بن‌بست می‌رسند. دوباره به عقب برگشته و با روش دیگر کار را دنبال می‌نمایند. این افراد در اولویت‌بندی مسایل و طبقه بندی عوامل هم مشکل دارند و طوری عمل می‌کنند که گویی تمام جوانب آنها ارزش برابر دارند. در حالیکه افراد آگاه و متخصص ابتدا عوامل مهم را شناسایی می‌کنند، ملاحظات و جوانب بی اهمیت را حذف کرده، به تجربیات گذشته خود در مسایل مربوطه استناد می‌کنند و به تجزیه و تحلیل موضوع می‌پردازند. آنها برای تجزیه و تحلیل، از چهارچوبی مشخص برخوردارند و ساختاری را برای درک امور و سازماندهی تجربیات دارند. چگونگی بوجود آمدن چنین مهارت‌ها و ساختارهایی از جنبه‌های مهم تعلیم و تفکر انتقادی است.

آموزش به روش سنتی آنگونه که در مراحل مختلف تحصیلی در حال حاضر صورت می‌گیرد، مبتنی بر این فرض است که با یادگیری سطوح مختلف محتوای اطلاعات علمی مربوط به هر رشته، دانش‌آموزان به طور طبیعی قادر به یادگیری تفکر انتقادی خواهند بود و می‌توانند خود به نتایجی دست یابند که به طور آشکار و صریح به آنها یاد داده نمی‌شود. هر چند با توجه به نوع رشته و

مخصوصاً مواد درسی به تفکیک این ادعا قابل مناقشه است و بنا بر این برای رعایت واقعیت‌های موجود باید آنرا در طیفی از یک حداقل تا حداکثر واقعیت‌نمایی قرار داد.

اما به هر حال در رشته علوم انسانی این ادعا بسیار به واقعیت نزدیک است. از این رو، به نظر می‌رسد که چهارچوب‌های تجزیه و تحلیل را باید به طور صریح به دانش‌آموزان یاد داد تا به صورت آگاهانه ابتدا با مواجهه ساده با موضوع برخورد کنند بعد در ادامه آن با پیچیدگی و موشکافی و دقت بیشتر به تجزیه و تحلیل موضوع بپردازند و به نتایجی دست یابند که به نوعی انتزاع در تفکر وی منجر شود. در تعریف تفکر انتزاعی آورده‌اند که عبارتست از قدرت تعیین اصول یا مفاهیم در بعضی از تجربیاتی که بتوان آنرا به سایر تجربیات تعمیم داد. نکته مهم در انتقال از تفکر عینی به تفکر انتزاعی، رعایت ترتیب آن است. یعنی اول تجربه عینی و بعد از آن تجربه انتزاعی صورت می‌گیرد. در اینجا ست که تفاوت دیگر آموزش سنتی با تفکر انتقادی آشکار می‌شود و مورد توجه قرار می‌گیرد.

در آموزش سنتی ابتدا امور انتزاعی معرفی و آموزش داده می‌شود بعد دانش‌آموزان را به تایید آنها از طریق روش عینی وامی دارند. مثلاً در علوم انسانی موضوعات اصلی و کلیات ارائه می‌شود، بعد از دانش‌آموزان انتظار دارند که به فهم نمونه‌های عینی آن مفاهیم دست یابند. با این وصف اگر کلاسها خشک، غیر فعال و بیهوده به نظر آید خیلی نباید تعجب کرد. آنچه زمینه را برای آموزش تفکر انتقادی فراهم می‌کند پرورش علاقه و انگیزش دانش‌آموزان است تا بر پایه آن دیدگاه‌های لازم برای تجزیه و تحلیل و تفهیم اطلاعات به آنها آموزش داده شود (شریعتمداری، ۱۳۸۰).

آلفرد نورث وایتهد، معتقد است که بدون علاقه، رشد فکری امکان نخواهد داشت. علاقه جزء جدایی‌ناپذیر توجه و درک کردن است. می‌توان از طریق تنبیه یا فعالیتهای لذت بخش در افراد ایجاد علاقه کرد؛ اما بدون علاقه پیشرفتی وجود نخواهد داشت. نخواهد داشت.

عصر حاضر عصری است که تحت عنوان عصر انفجار اطلاعات از آن نام برده می‌شود. در این دوره اطلاعات از طریق فن‌آوری‌های پیشرفته‌ای همچون اینترنت و شبکه‌های جهانی اطلاع‌رسانی به وفور یافت می‌شوند، بنابراین صرف داشتن اطلاعات نمی‌تواند مفید و کارساز باشد بلکه تجزیه و تحلیل و نحوه کاربرد این اطلاعات حائز اهمیت است. تفکر انتقادی بر پایه اطلاعات به تقسیم‌بندی، تجزیه و

تحلیل و کاربرد اطلاعات می پردازد و بر همین اساس با کشف قوانین علمی و ارائه نظریه های جدید به روند تولید علم شدت می بخشد.

بنابراین هدف اصلی تعلیم و تربیت در دانشگاهها بایستی تربیت انسانهای متفکرو خلاق باشد. دانشگاهها با ارائه آخرین یافتهها به دانشجو دید وسیعتر و مهارت تخصصی می دهد تا او نیز بتواند به سهم خود چیزی به دانش موجود بیفزاید. همه دروس دانشگاهی باید به دانشجویان کمک کند تا ضمن استدلال، مطالبی را تجزیه و تحلیل و ارزشیابی کنند (کومبز، ۱۳۷۱). بدین وسیله تفکر انتقادی در آنان شکل گیرد و برای ورود به عرصه کار و زندگی آماده شوند زیرا تفکر انتقادی قدرتی ذهنی - جسمی در شحص ایجاد می کند که او را برای رقابتها و چالشهای دنیای به سرعت متغیر کنونی آماده می سازد (پل، ۱۹۹۳). امروزه کارشناسان تعلیم و تربیت اتفاق نظر دارند که تفکر انتقادی نه تنها باید یکی از اهداف تعلیم و تربیت باشد بلکه باید بخش لاینفک آموزش در هر مقطعی باشد. زیرا تفکر انتقادی تفکری است که به تحلیل، ارزشیابی و گزینش و کاربرد بهترین راه حل را در انسان به وجود می آورد، همان چیزی که نیاز دنیای امروز است (فورست، ۱۹۹۷).

ویژگی های ذهنی متفکر

۱. تردید منطقی
۲. معمولا امور را با تردید می نگرد و بدون تردید از پذیرش افکار و عقاید خودداری می نماید.
۳. کنجکاوی شدید
۴. فهم عمیق
۵. به معرفت سطحی قناعت نمی کند و ژرف اندیشی خاصی در مطالعات او به چشم می خورد.
۶. دید وسیع
۷. غالبا امور را در سطح گسترده تری مورد مطالعه قرار می دهد.
۸. سعه صدر.

۹. ترقی طلبی: از رکود و توقف رنج می‌برد.

۱۰. فروتنی.

۱۱. وحدت رویه شخصیتی هماهنگ و واحد دارد.

۱۲. اتکا به نفس.

۱۳. طرفداری از ارزش‌های انسانی

به هر حال باید گفت که علاقه به توسعه‌ی توانایی‌های تفکر انتقادی، در محافل آموزشی پدیده‌ی جدیدی نیست و منشأ آن به آکادمی افلاطون بر می‌گردد (مایزر، ۱۳۸۳). از تحقیقاتی که درباره‌ی تفکر انتقادی در خارج از کشور انجام شده‌اند، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

به نقل از حبیبی پور (۱۳۸۵)، تحقیقات سرانینیک (۱۹۸۳) نشان دهنده‌ی این واقعیت است که هنوز بسیاری از معلمان، بیشترین زمان کلاس خود را صرف صحبت کردن یا پرسیدن سوال‌هایی می‌کنند که چیزی غیر از جمع‌آوری مجدد حقایق ساده‌ی علمی را نمی‌طلبند و تنها یک درصد از زمان کلاس به سوال‌هایی اختصاص داده می‌شود که پاسخ متفکرانه می‌طلبد. اغلب معلمان به دادن فرصت اندک برای پاسخ‌گویی به سوال‌ها، دانش‌آموزان را از ارائه نظرات متفکرانه دلسرد می‌کنند. چنین وضعیتی در اکثر کلاس‌ها جریان دارد.

گزارش انجمن «ارزیابی ملی پیشرفت تحصیلی» (۱۹۸۱) اظهار می‌دارد، نظام آموزشی در آمریکا در آموزش تفکر انتقادی به اکثر دانش‌آموزان، شکست خورده است (هاشمیان نژاد، ۱۳۸۰).

تحلیل سیلور (۱۹۸۶) در مورد نتایج آزمون سراسری که توسط ارزیابی ملی پیشرفت آموزش و پرورش (به عمل آمده، حاوی نمونه‌های متقاعدکننده‌ای است که نشان می‌دهد، چگونه دانش‌آموزان با تکالیف علمی آموزشی به طور ماشینی و بدون آن که فکر خود را به کار اندازند، برخورد می‌کنند.

یکی از موضوعات مورد بررسی در انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ریاضی و علوم TIMSS بزرگ‌ترین و مهم‌ترین مطالعه‌ای است که تا کنون انجمن (IEA) طراحی کرده است، آزمون توانایی تجزیه و تحلیل و تفکر انتقادی در رابطه با مسائل و ساختن نظریه بوده است. اگر چه این موضوعات در حد اندکی در محتوای علوم اکثر کشورها مورد توجه قرار گرفته‌اند، ولی تدوین

کنندگان کتاب‌های درسی علوم در کشورهای ایران و اسکانلند، به طور کامل از آن غافل بوده اند (هاشمیان نژاد، ۱۳۸۰).

توسعه اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده: رضایت تحصیلی دانش آموزان

در صورتی که دانش آموزان از اخلاق معلمان خود راضی باشند، رضایت تحصیلی آنها افزایش می‌یابد. داشتن خصوصیات اخلاق اسلامی برای معلم قرن بیست و یکم از اهمیت خاصی برخوردار است. معلمان در عصر اخیر باید به موارد ذیل توجه نمایند:

۱- مراعات آداب و رسوم اسلامی و اجتماعی: معلم قرن بیست و یکم نباید به بهانه پیشرفت علم و جهانی شدن، آداب و رسوم اخلاق اسلامی و اجتماعی خود را کنار گذارد و حریم عفت و پاکدامنی جامعه را خدشه دار سازد.

۲- نشاط و شادابی: معلم را لازم است در وقتی که به صنف داخل می‌شود مشکلات زنده گی خود را که ناشی از تغییر و تحولات جامعه اش می‌باشد، مانند: بیماری، فرضداری بی سرپناهی و... را کنار گذارد. هرگاه کسلی و افسرده گی بر معلم غلبه کند باعث انتقال آنها به شاگردان می‌گردد.

۳- قیافه ظاهری: معلم را لازم است با ظاهری آراسته وارد صنف شود. چنانچه رسول اکرم (ص) قبل از خروج از منزل، مقابل آئینه میرفت و ظاهر خود را مرتب می‌نمود. ازینرو، معلم باید از رسول اکرم (ص) که الگو و اسوه اخلاق است، درس بگیرد.

۴- معلم باید دارای سینه فراخ باشد و توانایی پشت سر گذاشتن بسیاری مطالب را که از شاگردان سر می‌زند، داشته باشد.

۵- مهمترین خصوصیت معلم قرن بیست و یکم اخلاص است. مکتب درس، صنف، رفتار، گفتار همه باید بوی اخلاص بدهند. هدف معلم باید پیشرفت جامعه و ترقی آن باشد و اگر اکسیر اخلاص در کار معلم نباشد هر چند در زمینه علمی، معلم موفق باشد، بهیچوجه ارزش معنوی ندارد.

۶- معلم موفق قرن بیست و یکم علاوه بر اینکه به خود شخصیت قائل است برای دیگران اعم از شاگردان، همکاران و دیگر افراد جامعه ارزش و شخصیت قائل است.

۷- معلم موفق باید تعهد در کار و وظیفه داشته باشد، همگام با جامعه حرکت کند، بر تمامی زوایای علوم و فنون جدید دسترسی پیدا نماید. تعهد و وظیفه وی سبب درست استفاده کردن از اطلاعات علمی می‌شود و گرنه موجب تباهی جامعه می‌گردد.

۸- یکی از خصوصیات بسیار مهم معلم قرن بیست و یکم تقوا است، اگر معلم تقوا نداشته باشد شاگردانش عاری از این صفت نیک و پسندیده اسلامی خواهند بود. کسی که تقوا نداشته باشد تحت تأثیر فرهنگ‌های مخرب قرار خواهد گرفت و از تهاجم فرهنگ‌های ناپسند (تهاجم فرهنگی) استقبال خواهد نمود.

۹- معلم موفق وظیفه شناس است، از زیر بار مسئولیت به بهانه‌های مختلف شانه خالی نمی‌کند، تأخیر در کار نمی‌نماید، در صنف وقت را تلف نمی‌کند، در انجام هر کار خدا(ج) را حاضر و ناظر می‌داند، در انجام وظیفه چشم به توصیف یا پاداش ندارد.

۱۰- معلم موفق، مهربان و باعاطفه است. این صفت معلم باعث می‌شود تا شاگردان به خواندن درس و آمدن به مکتب تشویق شوند.

۱۱- معلم قرن (۲۱) باید دارای ذهنیت مثبت باشد، مسائل نو و جدید را با دید مثبت ببیند. مثبت دیدن مسائل سبب تقویت روحیه رقابت سالم می‌شود.

۱۲- منافع جامعه را بر منافع خود مقدم شمارد.

فصل هفتم

سخن پایانی

استارت(۱۹۹۱)، معتقد است که جنبه‌های سه گانه اخلاق آموزشی یعنی مراقبه، عدالت، و انتقاد از اهمیت خاصی در نظام یاددهی-یادگیری برخوردار است. جنبه مراقبه ای اخلاق به روابط، شأن، یا ارزش انسانی می‌پردازد و به نیازهای عالی انسانی توجه دارد. جنبه عدالتی اخلاق، به مشارکت فراگیران در آموزش و فرایند تدریس و دخالت آنها در تصمیم‌گیری‌های مربوط به تعالی آنها توجه دارد. جنبه انتقادی اخلاق به بررسی وضعیت شیوه تدریس و وضعیت موجود و نیز صلاحیت و شایستگی‌ها بر اساس معیارهای و ملاکهای علمی، عقلی و منطقی توجه دارد و برای قانع‌سازی، استدلال‌های خود را بیان می‌نماید. به عبارت دیگر در حوزه مراقبه، معلم تلاش می‌کند که روابط خود را با شاگردان اصلاح کند. در حوزه عدالت، معلم تلاش می‌نماید که بطور عادلانه با شاگردان رفتار کند و در حوزه انتقاد، معلم تلاش می‌کند که به قوانین و ضوابط منطقی و اخلاقی درستی جهت فراهم‌سازی محیط یادگیری اثربخش توجه کند(میرکمالی، ۱۳۸۲). با مقدمه ای بیان شد،

مولفه‌های توجه به شان دانش‌آموزان از سوی معلم بعد از تدریس، توجه به شان دانش‌آموزان از سوی معلم قبل از تدریس و توجه به شان دانش‌آموزان از سوی معلم حین تدریس سهم معناداری در پیش‌بینی سهم توسعه اخلاق آموزش متعالی ادراک شده دارد.

عدالت توزیعی قادر به تبیین توسعه اخلاق آموزش متعالی ادراک شده است و مقدار این تبیین معنادار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مولفه‌های عدالت مراوده‌ای، عدالت رویه‌ای و عدالت توزیعی سهم معناداری در پیش‌بینی سهم توسعه اخلاق آموزش متعالی ادراک شده دارد.

توجه به انتقاد دانش آموزان در خصوص اجرای تدریس قادر به تبیین توسعه اخلاق آموزش متعالی ادراک شده است و مقدار این تبیین معنادار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مولفه‌های توجه به انتقاد دانش آموزان در خصوص ارزشیابی تدریس، توجه به انتقاد دانش آموزان در خصوص طرح تدریس و توجه به انتقاد دانش آموزان در خصوص اجرای تدریس سهم معناداری در پیش‌بینی سهم توسعه اخلاق آموزش متعالی ادراک شده دارد.

اثر مستقیم توجه به شان دانش آموزان از سوی معلم قبل از تدریس، توجه به شان دانش آموزان از سوی معلم حین تدریس، توجه به شان دانش آموزان از سوی معلم بعد از تدریس، عدالت توزیعی، عدالت رویه‌ای، عدالت مراوده‌ای، توجه به انتقاد دانش آموزان در خصوص طرح تدریس، توجه به انتقاد دانش آموزان در خصوص اجرای تدریس و توجه به انتقاد دانش آموزان در خصوص ارزشیابی تدریس بر رضایت تحصیلی معنادار بوده است.

همچنین اثر مستقیم رضایت تحصیلی، توجه به شان دانش آموزان از سوی معلم قبل از تدریس، توجه به شان دانش آموزان از سوی معلم در حین تدریس، توجه به شان دانش آموزان از سوی معلم بعد از تدریس، عدالت توزیعی، عدالت رویه‌ای، عدالت مراوده‌ای، توجه به انتقاد دانش آموزان در خصوص طرح تدریس، توجه به انتقاد دانش آموزان در خصوص اجرای تدریس و توجه به انتقاد دانش آموزان در خصوص ارزشیابی تدریس بر توسعه اخلاق آموزش متعالی معنادار بوده است.

قرائتی (۱۳۹۱)، معتقد است که عشق به معلمی، محیط یادگیری را برای متریبان متناسب تر می‌سازد. سرژیوانی (۱۹۹۲)، معتقد است، ارزشهای اخلاقی حاکم بر محیط آموزشی موجب می‌شود که معلمان و دانش آموزان با انگیزه و تعهد بیشتری کار کنند و عملکرد آنان فراتر از کار معمول باشد. نتایج پژوهش شفیع پور مطلق (۱۳۸۱)، نشان داد که عوامل چهارگانه‌ی آموزشی، انگیزشی، فرهنگی و سیستم ارزشیابی در انطباق با معیارهای اخلاق آموزش نقش مهمی داشته و لذا متصدیان آموزش و مربیان باید تلاش نمایند تا برای انطباق رفتار تدریس خود به عوامل یاد شده توجه نمایند. مطالعات محمدی (۱۳۹۱)، نشان داده است که در ادیان الهی آموزش صرفاً یک روند یادگیری از

معلم به شاگرد نیست، بلکه علم دارای قداست و شرافت ذاتی است که هم در مرحله آغاز فراگیری و هم در بکارگیری آن باید به اصول انسانی و اخلاقی پایبند بود. به نقل از ملتفت و خیر (۱۳۹۱)، مطابق نظریه دسی و ریان (۱۹۸۵، ۲۰۰۰) عوامل اجتماعی و بافتی اثر مستقیمی بر بهزیستی افراد دارد. یکی از عوامل محیطی مهم معلمان و نقش آنها می باشد. چگونگی تعامل معلم با دانش آموزان نقش بسزایی در امور تحصیلی و غیرتحصیلی دانش آموزان دارد. از نظر ریو اشتیاق و پویایی دانش آموزان در کلاس به فضای آموزشی بستگی دارد که معلم آنرا ایجاد می کند. موفقیت تحصیلی، رضایت از مدرسه و دیگر پیامدهای مطلوب در مدرسه تا حد زیادی در گرو فرایند تعاملات بین فردی معلمان و دانش آموزان است.

بین اخلاق تحصیلی با عدالت آموزشی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. اما اخلاق تحصیلی با بی عدالتی آموزشی و فریبکاری رابطه منفی و معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش گل پرور و همکاران (۱۳۹۱)، تحت عنوان "رابطه عدالت و بی عدالتی آموزشی با رفتارهای مدنی - تحصیلی: نقش واسطه‌ای اخلاق تحصیلی (رویکرد رویدادهای واسطه‌ای اخلاقی)"، نشان داد که اخلاق تحصیلی واسطه کامل رابطه عدالت آموزشی با پایبندی به قواعد و یاری‌رسانی و مشارکت است ($P < 0.01$) همچنین نتایج نشان داد که اخلاق تحصیلی واسطه کامل رابطه بی عدالتی آموزشی با پایبندی به قواعد است. نتایج پژوهش گل پرور و عریضی (۱۳۸۸)، نشان داد که فقط در افراد دارای باور به دنیای عادلانه پایین، رفتار پرخاشگرانه دانش آموزان در مقابل معلمان قادر به پیش بینی عاطفه منفی است. نیز نشان داد که تعامل پرخاشگری دانش آموزان در مقابل معلمان و باور به دنیای عادلانه برای رضایت تحصیلی و عاطفه مثبت دارای توان پیش بین معنادار نیست.

مطالعات دزوکا و، ماینارد و ژوزف (۲۰۰۷) نشان داد، مادامی که رفتار ناعادلانه از سوی دانش آموزان نسبت به معلمان احساس شود، پنج طبقه رفتار پرخاشگرانه در مقابل معلمان شکل می‌گیرد: ۱) رفتارهای کلامی آسیب رسان مانند تمسخر و استفاده از نام و واژه های نامناسب (۲) رفتارهای فیزیکی آسیب رسان مانند ضرب و جرح (۳) آسیب رساندن به وسایل و اموال شخصی مانند دزدی پول، آسیب رساندن به وسایل و اسباب مانند ماشین (۴) اجبار یا زور اجتماعی مانند مجبور

کردن معلمان به دادن نمرات بالای غیرواقعی و ۵) رفتارهای دستکاری کننده با هدف منزوی کردن اجتماعی معلمان.

روش حل مسئله به صورت فعالیت گروهی، نقش ارزنده ای در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی دارد. نتایج پژوهش جعفر جهانی (۱۳۸۶)، نشان داد که آموزش تفکر انتقادی منحصراً از طریق فرایندهای پژوهشی ممکن می‌شود معلمان و مجریان با عنایت به این نکته باید به پرورش روح پژوهشگری ورشد قوه‌ی تفکر دانش آموز بپردازند.

پژوهش هاشمیان نژاد (۱۳۸۰)، با عنوان «ارائه چهار چوب نظری در خصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره‌ی ابتدایی با تأکید بر برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی» نشان داد، هشت مهارت برای تفکر انتقادی ضرورت دارد: ۱- سوال کردن؛ ۲- تحلیل کردن؛ ۳- ارزیابی؛ ۴- ارتباط دادن؛ ۵- استدلال کردن؛ ۶- سازماندهی.

پائولو فریره از متفکران انتقادی معاصر، تفکر انتقادی را هدف آموزش و پرورش تلقی می‌کند و معتقد است که مستلزم تبادل افکار و عقاید از طریق گفتگو است که معلم و شاگرد هردو در پژوهش نقادانه همراه یکدیگرند و به این ترتیب آنها به تفکر انتقادی درباره‌ی زندگی خود برانگیخته می‌شوند. این فرایند نهایتاً به عمل براساس تفکر انتقادی منجر می‌شود که در روش فریره هدف محسوب می‌شود (انیس، ۲۰۰۳). تشکیل یک مجمع یادگیرنده با رویکرد انتقادی براین عقیده استوار است که فراگیران باید بتوانند با آزادی، جهت و محتوای یادگیریشان را از طریق مشارکت در تصمیم‌گیری تعیین کنند (رینولدز، ۱۹۹۹).

چت مایرز مؤلف کتاب آموزش تفکر انتقادی عقیده دارد: تفکر انتقادی یعنی قدرت تنظیم کلیات (توانایی ایجاد یک چارچوب تحلیلی) پذیرفتن احتمالات نوین (پرهیز از پیشداوریها) و توقف داوری (تردید سالم، پرهیز از تعجیل در قضاوت) (پائول، ۲۰۰۸). فاکیونی (۲۰۰۷) به نقل از واتسون و گلیزر (۱۹۸۰)، می‌توانایی در شش مهارت ذیل می‌دانند: ۱- سوال کردن؛ ۲- تحلیل کردن؛ ۳- ارزیابی؛ ۴- ارتباط دادن؛ ۵- استدلال کردن؛ ۶- سازماندهی. آنها معتقدند توانایی تفکر انتقادی، پردازش و ارزشیابی اطلاعات قبلی با اطلاعات جدید و نویسند: تفکر انتقادی آمیزه‌ای از دانش، نگرش و عملکرد در هر فرد می‌باشد، آنها توانایی تفکر انتقادی را پیامد و حاصل تلفیق استدلال قیاسی و استقرایی با فرآیند حل مسأله می‌باشد. به نقل از امیرپور (۱۳۹۱)، تفکر انتقادی علاوه بر داشتن بعد شناختی دارای عناصر \square خلقی نیز

هست و پژوهشگران حوزه هیجان غالباً اهمیت ارتباط بین تجربه هیجانی و پردازش شناختی را در شادکامی از هیجانات مثبت تجربه کرده اند. بسیاری از صاحب نظران معتقدند شادی باید به هدف بنیادی آموزش تبدیل شود. برای مثال، نل نودینگر معتقد است شادی و آموزش، ارتباط تنگاتنگی با هم دارند.

مطالعات میرکمالی (۱۳۷۹)، نشان داده است که رعایت عدالت در رفتار (تشویق و تنبیه)، رعایت ادب و نزاکت، طرز سخن گفتن در خصوص دانش آموزان موجب رضایت تحصیلی آنها می شود و لذا انگیزه تحصیلی را در آنها افزایش می دهد.

پیشنهادهات

برای توسعه اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده، به شان دانش آموزان از سوی معلم قبل، حین و بعد از تدریس توجه شود.

برای توسعه اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده، با دانش آموزان از سوی معلم برخورد منصفانه شود.

برای توسعه اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده، به انتقادات دانش آموزان در فرایند تدریس توجه شود

برای توسعه اخلاق آموزشی متعالی ادراک شده، رضایت تحصیلی دانش آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری فراهم شود.

منابع و ماخذ

- قرآن

(سوره شمس، آیه ۹-۱۰؛ سوره فصلت، آیه ۳۲؛ سوره قصص، آیه ۷۹؛ سوره كهف، آیه ۱۳۴، سوره طه، آیه ۶۴؛ سوره آل عمران، آیه های ۱۱۰ و ۱۶۴؛ سوره احزاب، آیه ۲۱؛ سوره ممتحنه، آیه ۴؛ سوره شعرا، آیه ۲۱۵؛ سوره انعام، آیه ۷۰؛ سوره نجم، آیه ۳۲؛ سوره جمعه، آیه ۲)

- آراسته؛ حمیدرضا؛ نوه ابراهیم، عبدالحییم؛ مطلبی فرد، علیرضا. (۱۳۸۹). " بررسی وضعیت اخلاق آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاههای دولتی شهر تهران"، فصلنامه راهبرد فرهنگ شماره های ۸/۹.

- آموزگار، محمد حسن. (۱۳۷۵). " اخلاق اسلامی و تربیت اسلامی". چاپ سوم، تهران: انتشارات اولیا و مربیان.

- آموزگار، محمد حسن. (۱۳۷۵). " اسلام و تزکیه نفس". چاپ اول، تهران: انتشارات اولیا و مربیان.

- ابن مسکویه (۱۳۶۹). "اخلاق و راه سعادت (طهاره الاعراق ابن مسکویه)"، چاپ دوم، تهران: مؤسسه تحقیقاتی و انتشاراتی فیض کاشانی.
- ابراهیم زاده، عیسی. (۱۳۷۰). "فلسفه تربیت"، انتشارات دانشگاه پیام نور.
- احمد پناه، محمد. (۱۳۷۷). "بررسی و مقایسه تحول شناختی و اخلاقی در کودکان شهری و روستایی". کارشناسی ارشد (کودکان استثنائی). تهران: دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- ارفع، سید کاظم. (۱۳۷۳). "اخلاق در قرآن: حالات خوب نفس". ج ۱، چاپ اول، تهران: مؤسسه تحقیقاتی و انتشاراتی فیض کاشانی.
- ارفع، سید کاظم. (۱۳۷۵). "اخلاق در قرآن: محاسن". ج ۳، چاپ دوم، تهران: مؤسسه تحقیقاتی و انتشاراتی فیض کاشانی.
- ارفع، سید کاظم. (۱۳۷۶). "اخلاق در نهج البلاغه - بنیادهای اخلاق". ج ۱، چاپ اول، تهران: مؤسسه تحقیقاتی و انتشاراتی فیض کاشانی.
- اسماعیلی، معصومه (۱۳۷۸). "مقایسه رشد و قضاوت اخلاقی و رشد شناختی در نوجوانان عادی و بزهکار سنین ۱۲-۱۷ ساله شهر مشهد"، کارشناسی ارشد (روانشناسی بالینی). مشهد: دانشگاه فردوسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- امیرپور، برزو. (۱۳۹۱). "رابطه تفکر انتقادی و ابعاد آن با شادکامی و عزت نفس اجتماعی دانشجویان"، فصل نامه راهبردهای آموزش، دوره ۵، شماره ۳، پاییز، ص ۱۴۷-۱۴۳.
- باقری، خسرو. (۱۳۷۹). "نگاهی دوباره به تربیت اسلامی"، تهران: انتشارات مدرسه.
- برازش، معجم. (۱۳۷۲). "بحار الانوار"، انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- بیلر، رابرت فردریک. (۱۳۷۶). "کاربرد روانشناسی در آموزش"، ترجمه پروین کدیور، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- بهرنگی، محمدرضا. (۱۳۷۹). "مدیریت آموزشی و آموزشی و آموزشی"، تهران: انتشارات گلچین.

- پاینده، ابوالقاسم. (۱۳۶۶). "ترجمه نهج الفصاحه"، تهران: چاپخانه آسمان.
- پرهیزکار، احمد (۱۳۷۶). "بررسی رابطه هوش و تحول اخلاقی دانش آموزان. کارشناسی ارشد (تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی"، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- پوزتر، حرج. حی. (۱۳۷۲). "الگوی برنامه ریزی درسی"، ترجمه قوام الدین جلیلی، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، سال دوم، شماره ۳، شماره مسلسل، ص ۳۸-۳۹.
- جهانی، جعفر. (۱۳۸۶). "بررسی تأثیرات برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش اخلاقی دانش آموزان"، فصلنامه مطالعات برنامه ریزی درسی، سال دوم، شماره ۷، زمستان، صص ۵۹-۳۷.
- چریل ال اسپالدینگ. (۱۳۷۹). "انگیزش در کلاس درس"، مترجم: محمدرضا نائینیان و اسماعیل بیابانگرد، انتشارات مدرسه
- حاج اسماعیلی، مهدی. (۱۳۷۰). "بررسی تحول اخلاقی در کودکان و نوجوانان نابینا". کارشناسی ارشد (علوم تربیتی). تهران: دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- حجتی، سید محمد باقر. (۱۳۵۸). "اسلام و تعلیم و تربیت"، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- حجتی، سید محمد باقر. (۱۳۵۹). "آداب تعلیم و تربیت در اسلام"، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلام.
- حبیبی پور، مجید. (۱۳۸۵). "اهمیت تفکر انتقادی در آموزش و پرورش"، مجله تکنولوژی آموزشی، شماره ۲.
- حسینی دولت‌آبادی، فاطمه. (۱۳۷۰). "وجدان اخلاقی و شیوه‌های پرورش آن". کارشناسی ارشد (علوم تربیتی). تهران: دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.
- حقانی زنجانی، حسین. (۱۳۷۳). "نظام اخلاقی اسلام". چاپ اول، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

- حقیقی، جمال؛ کمانی، جمشید؛ و شکرکن، حسین. (۱۳۷۶). " بررسی رابطه بین مراحل و رشد قضاوت اخلاقی، هوش، جایگاه مهار، و سطح تحصیلات در میان دانش‌آموزان پایه-های پنجم ابتدایی، سوم راهنمایی، سوم دبیرستان، و دانشجویان مراکز تربیت معلم". اهواز؛ شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان خوزستان.
- خوزه لوییس گارسیا گوریدو. (۱۳۷۴). " آموزش ابتدایی، در آستانه‌ی قرن بیست و یکم" برگردان نوروز علی مهدی پور، انتشارات امیر کبیر، چاپ اول.
- خوشاندام، علیرضا (۱۳۷۳). " بررسی رشد و قضاوت اخلاقی بین دانشجویان هنر دانشگاه‌های تهران سال ۷۲-۷۳". کارشناسی ارشد مشاوره، تهران: دانشگاه تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی.
- دلشاد تهرانی، مصطفی. (۱۳۷۸). " تربیت در نهج البلاغه"، مهرماه، تهران؛ خانه اندیشه جوان.
- دیلمی، ابی محمد حسن. (۱۳۷۹). " اخلاق اسلامی"، ترجمه احمد و مسعود آذربایجانی، چاپ اول، قم: انتشارات معارف.
- رشیدپور، مجید. (۱۳۷۵). " چگونه باید تربیت کرد"، تهران؛ انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- رشید پور، مجید. (۱۳۸۴). " آشنایی با تعلیم و تربیت اسلامی"، انتشارات انجمن اولیا و مربیان، پاییز
- رضایی، منیژه (۱۳۷۲). " رابطه تحول اخلاقی نوجوانان دختر با نگرش‌های تربیتی والدین". کارشناسی ارشد (علوم تربیتی). تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.
- رهنما، اکبر. (۱۳۷۲). " بررسی تحول اخلاقی نوجوانان بزهکار و مقایسه آن با نوجوانان عادی پسر". کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی.
- شریف قریشی، باقر. (۱۳۶۲). " نظام تربیتی اسلام"، تهران؛ انتشارات فجر.
- سادات، محمدعلی. (۱۳۷۰). " اخلاق اسلامی"، چاپ نهم، تهران: سمت.

- سرکارآرانی، محمدرضا. (۱۳۸۲). "اصلاحات آموزشی و مدرن سازی"، چاپ اول.
- سبحانی، جعفر. (۱۳۷۴). "رسالت جهانی پیامبران"، جلد ۱ و ۲، انتشارات مکتب اسلام، قم.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۸۰). "نقد و خلاقیت در تفکر"؛ تهران: مرکز نشر پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۷۷). "فلسفه آموزش و پرورش"، تهران، انتشارات امیرکبیر.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۲). "روش‌ها و فنون تدریس"، تهران: سمت.
- شعبانی، حسن؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۹). "پرورش تفکر انتقادی با استفاده از شیوه آموزش مساله محور"، فصلنامه مدرس علوم انسانی، بهار، ۴(پیاپی ۱۴)، ص ۱۱۵-۱۲۴.
- شعبانی سیچانی، زهرا. (۱۳۷۴). "تأثیر روشهای تدریس در افزایش توانایی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری دانش آموزان"، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- شفیعی پور، فرهاد؛ یارمحمدیان، محمد حسین. (۱۳۹۰). "ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر برنامه‌های درسی پاسخگوی ادراک شده در مدارس هوشمند"، فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهشی در برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، سال هشتم، دوره دوم، شماره ۱ و ۲ (پیاپی ۲۸ و ۲۹)، بهار و تابستان.
- شفیعی پور مطلق، فرهاد. (۱۳۸۱). "راههای انطباق رفتار مدیران آموزشی با معیارهای اخلاق اسلامی از دیدگاه اساتید حوزه و دانشگاه، علوم انسانی"، فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی (حوزه و دانشگاه) «پاییز ۱۳۸۱ - شماره ۳۲ (۱۸ صفحه - از ۶۹ تا ۸۶).
- شفیعی پور، فرهاد؛ ترابی نهاد، منیره. (۱۳۹۱). "ارائه مدلی جهت ارزیابی رابطه بین دلبستگی شغلی، توفیق طلبی شغلی، و کمال‌گرایی با توسعه اخلاق آموزشی ادراک شده مبتنی بر میانجی‌گری انگیزه شغلی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه‌های آزاد اسلامی منطقه پنج کشور)"، زیر چاپ، فصلنامه اخلاق و فناوری.

- شیروانی، علی. (۱۳۸۵). "برنامه سلوک در نامه‌های سالکان"، قم، دارالفکر، چاپ دوم، ص ۳۳۴.
- غزالی، محمد. (۱۳۷۵). "کیمیای سعادت". ترجمه حسین خدیو جم، ج ۲، چاپ هشتم، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- فلسفی، محمدتقی. (۱۳۷۰). "اخلاق از نظر همزیستی و ارزشهای انسانی". ج ۱، چاپ چهارم، تهران: هیئت نشر معارف اسلامی.
- قائمی، علی. (۱۳۶۲). "زمینه تربیت"، تهران؛ انتشارات امیری.
- فرید، مرتضی. (۱۳۶۹). "الحديث: روایات تربیتی از مکتب اهل بیت (ع)", جلد ۱ و ۲، تهران؛ دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- فرائی، محسن. (۱۳۸۵). "تفسیر قرآن کریم"، تهران؛ دفتر نشر معارف.
- فرائی، محسن. (۱۳۹۱). "اخلاق آموزش"، مرکز فرهنگی درسهایی از قرآن، چاپ اول، زمستان.
- قورچیان، نادرقلی. (۱۳۸۲). "فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش". تهران: فرانشاختی اندیشه.
- قمی، محمدرضا. (۱۳۵۵). "سفینه البحار"، جلد ۲، تهران؛ موسسه انتشارات فراهانی.
- کدیوره، پروین (۱۳۷۸). "روانشناسی اخلاق"، چاپ اول، تهران: مؤسسه انتشارات آگاه.
- کلبعلی، ایراندخت (۱۳۷۹). "بررسی عناصر شناختی و عاطفی تربیت اخلاقی در سیره و کلام امام علی(ع)", چکیده مقالات همایش تربیت در سیره و کلام امام علی(ع)، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- گل پرور، محسن؛ عریضی، حمیدرضا. (۱۳۸۸). "رابطه بهزیستی معلمان با باور به دنیای عادلانه و رفتارهای پرخاشگرانه دانش آموزان در مقابل آنها"، فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش در سلامت روانشناختی، دوره سوم، شماره سوم، پاییز.

- گل پرور، محسن؛ جوادی، سارا. (۱۳۸۵). "الگوی ارتباطی بین باورهای دنیای عادلانه برای خود و دیگران با شاخص های بهداشت روانی"، اصول بهداشت روانی پاییز و زمستان؛ ۸-۳۲ (۳۱): ۱۲۲-۱۰۹
- گل پرور، محسن؛ عریضی، حمید رضا. (۱۳۸۷). "مقایسه باورهای دنیای عادلانه برای خود و دیگران بر مبنای متغیرهای جنسیت، وضعیت تاهل، تحصیلات، شغل و وضعیت مسکن"، پژوهشنامه تربیتی پاییز ۱۳۸۷؛ ۴(۱۶): ۱۵۷-۱۲۹.
- گل پرور، محسن. (۱۳۸۹). "رابطه اخلاق و عدالت آموزشی با پرهیز از فریبکاری علمی" فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال پنجم، شماره های ۱ و ۲، صص ۵۷-۶۶.
- گل پرور، محسن؛ جوادیان، زهرا؛ اسماعیلیان اردستانی، زهره. (۱۳۹۱). "رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با رفتارهای مدنی - تحصیلی: نقش واسطه‌ای اخلاق تحصیلی (رویکرد رویدادهای واسطه‌ای اخلاقی)"، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، جلد ۸ شماره ۳، صص ۸۵-۱۰۶.
- لطف آبادی، حسین؛ نوروزی، حیده. (۱۳۸۳). "بررسی چگونگی نگرش دانش آموزان دبیرستانی و پیش دانشگاهی ایران به جهانی شدن"، فصلنامه نوآوری های آموزشی شماره ۹ پاییز.
- لطف آبادی، حسین. (۱۳۸۱). "رشد اخلاقی، ارزشی، و دینی در نوجوانی و جوانی" تهران: انتشارات شابک.
- مایرز، چت. (۱۳۷۴). "آموزش تفکر انتقادی"، ترجمه خدایار ابیلی، تهران؛ انتشارات سمت.
- ملتفت، قوام؛ خیر، محمد. (۱۳۹۱). "رابطه بین ادراک دانش آموزان از سبک رفتاری معلمان با بهزیستی روانشناختی در آنها" مجله علوم رفتاری، دوره ۶، شماره ۳، پاییز.
- ملکی، حسن. و حبیبی پور، مجید. (۱۳۸۶). "پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت". فصلنامه ی نوآوری های آموزشی، شماره ۱۹، صص ۹۳-۱۰۸.
- محمدی، مسلم. (۱۳۹۱). "تاثیر دین بر اخلاق آموزش در دوران معاصر"، دانشگاه تهران.

- مطلبی فرد، علیرضا؛ آراسته، حمید رضا. (۱۳۹۰). " بررسی تحلیلی و تئوریک اصول و مؤلفه- های اخلاقی تدریس در آموزش عالی با تاکید بر دیدگاه مؤرای و همکاران"، مجموعه مقالات اولین همایش بین المللی مدیریت، آینده‌نگری، کارآفرینی و صنعت در آموزش عالی. دانشگاه سنندج.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۷۷). "فلسفه اخلاق". چاپ بیستم، تهران: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۸). " گفتارهای معنوی"، چاپ هشتم، تهران: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۷۲). " جلوه‌های معلمی"، تهران: انتشارات مدرسه.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۷۲). " تعلیم و تربیت در اسلام"، تهران: انتشارات صدرا.
- مظلومی، رجبعلی. (۱۳۶۶). " با تربیت مکتبی آشنا شویم"، انتشارات امیرکبیر.
- مظاهری، آیت الله. (۱۳۷۰). " ویژگی‌های معلم خوب"، چاپ اول، قم: انتشارات صفی. بهار.
- میرکمالی، سید محمد. (۱۳۸۲). " اخلاق و مسؤلیت اجتماعی در مدیریت آموزشی"، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال سی و سوم، شماره ۱، ص ۲۰۱-۲۲۱.
- میرکمالی، سید محمد. (۱۳۷۹). " روابط انسانی در آموزشگاه"، نشر یسپرون، تابستان.
- مکارم شیرازی، ناصر. (۱۳۷۷). "اخلاق در قرآن". ج ۱، چاپ اول، قم: مدرسه الامام علی بن ابیطالب علیه السلام.
- نقیب زاده، میر عبدالحسین. (۱۳۶۷). " فلسفه کانت بیداری از خواب دگماتیسم، چاپ اول، تهران: انتشارات آگاه.
- ولی‌بیگی، منصوره. (۱۳۷۸). " بررسی رابطه عزت نفس با فضاوت اخلاقی دانش‌آموزان سال سوم دوره متوسطه شهر تهران سال تحصیلی ۱۳۷۷-۷۸. " کارشناسی ارشد (روانشناسی تربیتی). تهران: دانشگاه تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی.

- هاشمیان نژاد، فریده. (۱۳۸۰). " پرورش تفکر انتقادی از طریق برنامه ی درسی دوره ی ابتدایی"، همایش برنامه ی درسی و پرورش تفکر. تهران : انتشارات انجمن اولیا و مربیان، صص ۱۸۳-۲۵۱.
- هارلن وین. (۱۳۷۵). " نگرشی نو بر آموزش علوم تجربی"، ترجمه سعیدی شاهده - نشر مدرسه.
- یارمحمدیان، محمد حسین. (۱۳۷۷). " اصول برنامه ریزی درسی"، تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- یوسفی ریزی، حسین علی. (۱۳۸۹). " توسعه تفکر انتقادی: گامی به سوی تحول در آموزش پزشکی"، اولین همایش کشوری تفکر انتقادی و نظام سلامت"، اسفند ماه.
- Adams, J. s. (1965). "**Inequity in social exchange**". In L. Berkowitz (Ed), *Advances in experimental Social Psychology*, Orlando Academic Press, Vol. 7, pp. 267-299.
- Abbott, Joann. (1993). "**Quantitative critical thinking, College teaching**", Summer 93 ,vol 41. P. 92. Database: Academic Search Elite.
- Arvey, R. D. and Sackett, P. R. (1993). "**Fairness in selection: current developments and the perspectives**". in Schmitt, N and Borman, W. C. (Eds), *Personnel Selection in Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Bandura, A. (1991). "**Social cognitive theory of moral thought and action**". In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bies, R. J. , & Moag, J. S. (1996). "**Interactional justice: Communication Criteria of Fairness. Research on Negotiation in Organizations**", 1 ,pp. 43-55.
- Campell, Lisa. , and Finch, Edward. (2004). "**Customer satisfaction and organizational justice** ", Volume 22-Number 7/8. PP 178-189. available at: [www.emeraldinsight.com / 0263-2772. htm](http://www.emeraldinsight.com/0263-2772.htm).
- Case, B. (1994). "**Walking around the elephant**". A critical thinking strategy for decision making. *The journal of continuing education in nursing*.
- Colby, A. , Kohlberg, L. , Gibbs, J. , & Lieberman, M. (1983). "**A longitudinal study of moral judgment**". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (21, Serial No. 201).

- Damon, W. , & Hart, D. (1992). " **Self-understanding and its role in social and moral development**". In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 421-4٤٤). □□□□□□□□, □□: □□□□□□□□ □□□□□□.
- Eisenberg, N. , & Zhou, Q. (2000). " **Regulation from a developmental perspective.**" *Psychological Inquiry*, 11, 166-17٢.
- Facione, P. (٢٠٠٧). " **Critical Thinking: What It Is and Why It Counts**", 2007 Update
- Folger, R. and Cropanzano, R. (1998). " **Organizational justice and Human Resource Management**", Sage, Thousand Oaks, CD. available at: <http://www. highbeam. com/doc/1P3-39988079. html>
- Folger, R. and Greeberg, J. (1985). " **Procedural justice: an interpretational analysis of personnel system**", in ferris, G. R. and Roweland, K. M. (Eds), *Research in Personnel and Human Resources Management*, Vol. 3, J AI press, Greenwich, CT, pp. ١٤١-٨٢.
- Forst , Peter. J. (1997). " **Building bridges between critical theory and management education**". *Journal of management education* , Aug 97, vol 21, P. 361
- Gall, M. D. ; Borg, W. R. ; & Gall, P. G. (1996). " **Educational Research**", 6th Edition. Longman Publishers. Gilligan's theory. *Psychology of Women Quarterly*, 11, ٣٧-٤٤.
- Gert, Bernard (1998). " **Morality: A new justification of the moral rules**". New York: Oxford University Press.
- Gibbs, J. C. , Arnold, K. D. , & Burkhart, J. E. (1984). " **Sex differences in the expression of moral judgment**". *Child Development*, 55, 1040-1٠٤٣.
- Gilligan, C. (1998). " **Remembering Larry**", *Journal of Moral Education*, 27(2), ١٢٥-١٤٠.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conception of the self and of morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-5١٧.
- Gilligan, C. , & Attanucci, J. (1988). " **Two moral orientations. In C. Gilligan**", J. V. Ward, J. M. Taylor, & B. Bardige (Eds.) (1989). *Mapping the moral domain*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Glassman, M. J. (1997). "**Moral action in the context of social activity**". Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Greenberg, j. (2001). "**The Seven Loose can (n) ons of Organizational Justice** ", Stanford University Press. Available at: <http://books.google.com/books?id=>
- Hoffman, M. L. (2000). "**Empathy and moral development**". New York: Cambridge University Press.
- Khalid, S. A. , Jusoff, H. K. , Othman, M. , Ismail, M. , & Rahman, N. A. (2010). "**Organizational Citizenship Behavior as a Predictor of Student Academic Achievement**". *International Journal of Economics and Finance*, 2(1), 65-71.
- Kohlberg, L. , & Gilligan, C. (1971). "**The adolescent as a philosopher: The discovery of the self in a post-conventional world**". *Daedalus*, 100, 1051-1086.
- Kohlberg, L. (1976). "**Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach**". In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1981). "**The philosophy of moral development**". New York: Harper & Row.
- Kumar, N & Rose, R C. (2010). "**Examining the link between Islamic work ethic and innovation capability**", *Journal of Management Development* , vol. 29, no. 1, pp. ۷۹-۹۳.
- Leonard, L N K & Cronan, T P. (2005). "**Attitude toward ethical behaviour in computer use: a shifting model**", *Industrial Management & Data Systems*, vol. 105, no. ۹, pp. ۱۱۵۰-۱۱۷۱
- Machles, D. , Bonkemeyer, E. & McMichael, J. (2010, Jan.). "**Community of practice: A workplace safety case study**". *Professional Safety*, 55(1), 46-5۱
- Miller, J. G. (1995). "**Culture, context, and personal agency: The cultural grounding of self and morality**". Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis.
- Paul, Richard; and Elder, Linda. (2008b). "**The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools**". Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking Press, 2008, p. 4.
- Pearce JL, Branyiczki I , Bakacsi G. (1994). "**Person- based reward systems: a theory of organizational reward practices in reform-communitist organizations**". *Journal of Organizational Behavior* 15:261-28۲. □□□□□□□□ □□:

- <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.4030150307/abstract>
- Poul, Richard. (1993). "**What every person need to survive in a rapidly changing world**", publisher: foundation for critical thinking code: 101 B
- Raine, A. (1997). "**Antisocial behavior and psychophysiology: A biosocial perspective and a prefrontal dysfunction hypothesis**". In D. M. Stoff et. Al. (Eds.), Handbook of antisocial behavior (pp. 289-3٠٤). □□□ □□□□: □□□□□.
- Reynolds, M. (1999). "**Critical reflection and Management Education rehabilitation less hierachical approaches**", journal of management Education, Vol 23 No 5,pp 537-553.
- Rest, J. R. (1986). "**Moral development: Advances in research and theory**". New York: Praeger.
- Robbins. P. (2001). "**Organizational behavior** ",New Dehli,Prentice Hall,Inc.
- Scandura,T. A. (1999). "**Rethinking Leader-Member Exchange:an Organizational Justice Perspective**", Leadership Quarterly. Vol 10, 25-٤٠.
- Available at: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6W5N-3YB4W6B-7&_user=10
- Sergiovanni, T. J; Moore, J. H. (1989). "**Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that counts**". Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Shaffer, David R. (1996). "**Developmental psychology: Childhood and adolescence**". Fourth Edition. Boston: Brooks/Cole
- Shafiepour Motlagh. F, Jaafari. P, yarmohammadian. M. (2010),"**The study of Relationship between Organizational Justice and Decision making Styles with Productivity in educational systems (case study, Esfahan)**", International Conference On Operations and Management Sciences(ICOMS), Institute Of Management Technology Nagpur, February 12-13, Avalibale at: www.imtnagpur.com.
- Starratt, Robert J. (1991). "**Building an ethical school: a theory for Practice in leadership**", Educational Administraion Quarterly, Vol. 27,No. 2.
- Walker, K. (1996). "**A Blushing Romance: Framework for Ethical Exposition of Relationship Between Educational and Commercial Interests**". McGill Journal of Education.
- Wang, Yi-Shun (2003). "**Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems**". Information & Management **41**, 75-86

- Watson, G. B. , & Glaser, E. M. (1980). “**WGCTA Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual: Forms A and B**”. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Whitener,E. M. , S. E. Brodt, and Korsgard, W. J. (1998). ”**Managers as Initiators of Trust: An Exchange Relationship Framework for Understanding Managerial Trustworthy Bahavior**” Academy of Management,V(23),513-530. <http://www. faqs. org/abstracts/Business-general/Managers-as-initiators-of-trust-an-exchange-relationship-framework-for understanding-managerial-trus. html>
- Yousef D A. (2000). “**Organisational commitment as a mediator of the relationship between Islamic Work Ethic and attitudes toward organisational change**”, Human Relations , vol. 53, no. 4, pp. 513-5۳۷.
- Deci, E. L. , & Ryan, R. M. (۲۰۰۰). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in
- Mynard, H. , & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale.