



راهکارهای روانشناختی آموزش رفتار اخلاقی

نسیم سهیلی^۱
دکتر جواد صالحی^۲

چکیده

عصر کنونی، عصر بحران‌ها و چالش‌های بنیان افکن است. بشر امروز برای رسیدن به تعادل روانی و موفقیت در روابط فردی و اجتماعی چاره‌ای جز روی آوردن به اخلاق و تربیت اخلاقی ندارد. امروزه رویکرد اخلاقی به منزله یکی از مهم‌ترین رویکردها در قلمرو برنامه‌ریزی درسی به شمار می‌رود. در این رویکرد، برنامه‌های درسی ابزاری مؤثر در رشد و توسعه فضایل اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی در فراگیران است و آنان را برای برخورد مناسب با مسائل و موضوعات جدید آماده می‌سازد. بدین منظور در مقاله حاضر روش‌ها و رویکردهای مختلف آموزش اخلاق به کودکان و تمهیدات تربیتی مورد نیاز برای این آموزش از چند دیدگاه مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته است. روش آموزش اخلاق در هر نظریه‌ای بستگی تام به دیدگاهی دارد که آن نظریه در مورد انسان مطرح می‌کند. با توجه به تنوع این دیدگاه‌ها، در زمینه آموزش اخلاق نیز رویکردهای متفاوتی وجود دارد که بسته به طرز فکر مورد اتخاذ هر رویکرد با یکدیگر تفاوت دارند. از نظر زمانی دو دسته رویکرد روانشناختی در رابطه با آموزش اخلاق به کودک وجود دارد: الف) رویکرد قدیمی به آموزش اخلاق ب) رویکرد جدید به آموزش اخلاق. رویکرد قدیمی آموزش اخلاق چندین دیدگاه را در بر می‌گیرد: ۱- دیدگاه "انبان فضایل". ۲- دیدگاه "احترام به قدرتمندان". ۳- دیدگاه "سازگاری اجتماعی". رویکرد جدید به آموزش اخلاق: ۱- دیدگاه "روانکاو". ۲- دیدگاه "تجربه نگر". ۳- رویکرد "تشویق و تنبیه". ۴- رویکرد "یادگیری اجتماعی". غالب رویکردهای فوق بر این نکته اتفاق نظر دارند که دروس مربوط به ارزش‌ها و معیارها آموختنی هستند و اینکه تجربه‌های مدرسه‌ای بدون استثنا به فرایند یادگیری ارزش‌ها کمک می‌کنند. بنابراین، برای مربیان و آموزشکاران مهم است که مستقیماً با این موضوع رو به رو شده و مشخص کنند که مایل اند کدام رویکرد مثبت را برای پیشبرد کار آموزش خود انتخاب کنند.

واژگان کلیدی: اخلاق، آموزش و پرورش، روانشناسی، یادگیری اجتماعی، تشویق و تنبیه.

^۱ کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه زنجان Miss_soheili@yahoo.com

^۲ استادیار گروه روانشناسی دانشگاه زنجان، دانشکده علوم انسانی، گروه روانشناسی



مقدمه

عصر کنونی، عصر بحران‌ها و چالش‌های بنیان افکن است. بشر امروز برای رسیدن به تعادل روانی و موفقیت در روابط فردی و اجتماعی چاره‌ای جز روی آوردن به اخلاق و تربیت اخلاقی ندارد. امروزه رویکرد اخلاقی به منزله یکی از مهم‌ترین رویکردها در قلمرو برنامه‌ریزی درسی به شمار می‌رود. در این رویکرد، برنامه‌های درسی ابزاری مؤثر در رشد و توسعه فضایل اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی در فراگیران است و آنان را برای برخورد مناسب با مسائل و موضوعات جدید آماده می‌سازد. بدین منظور در مقاله حاضر روش‌ها و رویکردهای مختلف آموزش اخلاق به کودکان و تمهیدات تربیتی مورد نیاز برای این آموزش از چند دیدگاه مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته است. روش آموزش اخلاق در هر نظریه‌ای بستگی تام به دیدگاهی دارد که آن نظریه در مورد انسان مطرح می‌کند. با توجه به تنوع این دیدگاه‌ها، در زمینه آموزش اخلاق نیز رویکردهای متفاوتی وجود دارد که بسته به طرز فکر مورد اتخاذ هر رویکرد با یکدیگر تفاوت دارند. از نظر زمانی دو دسته رویکرد روانشناختی در رابطه با آموزش اخلاق به کودک وجود دارد:

الف) رویکرد قدیمی به آموزش اخلاق

۱- رویکرد فضیلت اخلاقی (انبان فضایل)

یکی از رویکردهای قدیمی به آموزش اخلاق، رویکرد فضیلت‌گراست که چنانکه از نام آن پیداست، بر محور یا مدار فضیلت می‌گردد. در چارچوب معرفت‌دیدگاه فضیلت، آراء برخیز متفکران در این حوزه، بطور نمونه سقراط^۳ (۴۷۰-۳۹۹ ق.م.)، افلاطون^۴ (۴۲۹-۳۴۷ ق.م.)، ارسطو^۵ (۳۸۴-۳۲۲ ق.م.)، قابل طرح خواهد بود؛ از این میان، ارسطو به دلیل طرح "نظریه میانه" در باره فضایل و نیز بسط فلسفیان شناخته شده تر است اما واضع اصلاین نظریه، سقراط به شمار می‌رود. اندیشمندان دیگری نیز قابل اشاره هستند که با ارائه نظرات مخالف یا نقادانه شان (بطور مثال ماکیاولی^۶، مندویل^۷، هیوم^۸، کانت^۹ و نیچه^{۱۰})، بطور غیرمستقیم موجب تقویت و توسعه رویکرد فضیلت شده‌اند. سیر تطور دیدگاه فضیلت نیز، از یونان باستان تا عصر حاضر ادامه داشته است.

1- Socrates

2- Plato

3- Aristotle

4- Nicole Machiavelli

5- Bernard de Mandeville

6- David Hume

7- Immanuel Kant

8- Friedrich Nietzsche

9- Nicomachean Ethics

10- Neo-Aristotelianism



واربرتون در مورد این نظریه می‌نویسد: «نظریه فضیلت تا اندازه زیادی، مبتنی بر اخلاق نیکوماخوسی^{۱۱} ارسطوست و در نتیجه، گاهی ارسطوگرایی نوین^{۱۲} نامیده شده است. نظریه پردازان فضیلت، منش را کانون توجه قرار می‌دهند و به زندگی فرد بطور یکجا علاقه مند هستند. پرسش محوری برای نظریه پردازان فضیلت این است که «من باید چگونه زندگی کنم؟» پاسخی که آنها به این پرسش می‌دهند این است: " فضایل را پرورش دهید. تنها با پرورش دادن فضایل است که شما بعنوان یک انسان، تحقق می‌یابید." (۱۹۹۶، صص ۵۱-۵۲)

از آن جهت که پرورش اخلاقی بر اساس رویکرد فضیلت مدار، معطوف به ایجاد مجموعه صفاتی در پرورش یابندگان است که سرانجام منش خاصی را شکل می‌دهند، اخلاق صفات^{۱۳} نیز خوانده می‌شود. به عبارت دیگر بر اساس رویکرد فضیلت گرا، پرورش اخلاقی یعنی پروردن ملکات و صفات پسندیده اخلاقی، بویژه فضایل اصلی، که در صورت توفیق در این امر، فضایل تبعی و فرعی نیز تحصیل می‌شوند. «شجاعت»، «خویشتن‌داری» و «عدالت» نمونه‌هایی از فضایل اصلی به شمار می‌روند. آرائی نیز وجود دارد که بعضی از فضیلت‌هایی را که تعلیم و تربیت در پی ایجاد آن است (مانند مهربانی یا حق شناسی) پشتیبان اخلاق در نظر می‌گیرند و فضیلت‌های درجه اول محسوب نمی‌نمایند؛ بر این اساس فضیلت‌های اخلاقی، ملکات یا ویژگی‌های خاصی هستند که بر مبنای مَنشی فضیلت مند از انسان صادر می‌گردند. (رهنما، ۱۳۷۸، صص ۲۶۶-۲۶۷)

بر خلاف عدم توافق فلسفی در مورد جزئیات اخلاق فضیلت، در باره «مَنشی»^{۱۴} (در مقابل «تکلیفی»^{۱۵}) بودن آن، توافق گسترده‌ای وجود دارد. اصطلاح «تکلیفی» از واژه یونانی Deon که معادل تکلیف محسوب گردیده، مشتق شده است. اصطلاح «مَنشی» نیز، از واژه یونانی Arête که برای فضیلت به کار می‌رود مشتق شده است. میان داوری‌های تکلیفی و مَنشی تمایز واضحی وجود دارد. بطور مثال اینکه «شخص همیشه باید راست بگوید» یا اینکه «دزدی اخلاقاً غلط است»، داوری تکلیفی است. اما اینکه «از خود گذشتگی او ستودنی است» یا «کینه عمل ناشایستی است» نمونه‌هایی از داوری مَنشی است. داوری‌های تکلیفی، اگر نگوییم انحصاراً، بطور عمده با ارزیابی اعمال یا انواع اعمال سر و کار دارند؛ اما داوری‌های مَنشی با ارزیابی اشخاص، منش، مقاصد و انگیزه‌های آنها نیز مربوط هستند. البته اعمال را می‌توان در معرض داوری‌های تکلیفی یا مَنشی قرار داد که در صورت تمسک واضح به قوانین یا اصول، داوری از نوع تکلیفی خواهد بود. اما در صورت اشاره به منابع روان شناختی یا شخصی (تمایلات و انگیزه‌ها)، داوری از نوع مَنشی خواهد بود. بر این اساس معمول‌های «خوب» و «بد»، «ستودنی» و «اسفناک»، «دلیرانه» و «بزدلانه» و غیره، مَنشی هستند و معمول‌های «درست» و «غلط»، «الزامی»، «مجاز» یا «ممنوع»، تکلیفی.



به هر حال، در اخلاق مَنشی، اولاً داوریهایی مَنشی نسبت به داوریهایی تکلیفی، اساسی یا اولیه لحاظ می‌شوند و ثانیاً دآوری های تکلیفی، اگر نگوئیم نامناسب یا دارای اطناب (چنانکه الیزابت انسکومب معتقد است، دیدگاه جایگزینی^{۱۶})، حداقل بعنوان مشتق، ثانویه یا قابل تحویل به داوریهایی مَنشی (دیدگاه کاهش‌گرا^{۱۷}) در نظر گرفته می‌شوند. علاوه بر این، به زعم ویلیام فرانکنا اخلاق مَنشی را می‌توان اخلاق مَنشیی عامل^{۱۸} نامید. در چنین اخلاقی، داوریهایی معطوف به عامل‌ها و صفات آنها، اساسی تلقی می‌شوند و داوریهایی معطوف به اعمال، اشتقاقی. چنین دیدگاهی با نظریه ارسطو بعنوان نمونه کامل اخلاق فضیلت نیز همخوان است؛ چرا که از نظر ارسطو، شریف بودن یک عمل، متوقف بر انجام آن توسط یک عامل فضیلت مند یا شریف است (استوتل و کار، ۱۹۹۹، صص ۷-۹).

۲- رویکرد احترام به قدرتمندان

این دیدگاه، اخلاق را بر حسب احترام به صاحبان قدرت، قواعد، و ارزشهای اجتماعی تعریف می‌کند و با معادل دانستن اخلاق با ارزشهای گروهی فرض می‌کند که اصول جهانی غیر قراردادی برای اخلاق وجود ندارد؛ یعنی، هر فرد ارزش‌های شخصی خود را از فرهنگ بیرونی خود کسب می‌کند؛ و در نتیجه لازم است که مربیان و آموزشکاران ارزش‌های گروه و جامعه و فرهنگ را بپذیرند و به مردم به ویژه کودکان آموزش دهند. این رویکرد از روش‌های یادگیری برای آموختن ارزشها بهره می‌گیرد.

ارزش‌های اجتماعی^{۱۹} تحت عنوان ارزش‌های اخلاقی نیز از آن سخن به میان می‌آید، شامل مدل‌های کلی رفتار، احکام جمعی هنجارهای کرداری که مورد پذیرش عمومی و درخواست جامعه بوده و منجر به یکپارچگی اجتماع بشری و گسترش پیوندهای مبتنی بر همبستگی می‌گردد عدالت، انسان‌دوستی، دیگرخواهی و ... از ارزشهای عام و مطلوب اجتماعی هستند که همیشه در طول اعصار مختلف مطمع نظر جوامع بوده چه بسا در صدر هرم برنامه‌ریزی‌های دولت‌ها قرار گرفته است (کریمی، ۱۳۸۲).

می‌توان گفت اخلاقیات و ارزش‌های اجتماعی وجه تمایز انسان با حیوان است که بدون رعایت اصول و هنجارها سخن علمای منطق در توصیف انسان زیننده‌ترین سخن خواهد بود که انسان حیوانی است ناطق. مجموعه غرایز و نیازها در هر فردی لوازمی برای ادامه زیست است که مبانی اخلاقی با خط قرمزها و چارچوب‌ها این غرایز را کنترل و تهدید می‌کنند ادیان به طور اعم و اسلام به گونه‌ای خاص مجموعه‌ای از دستورات و قوانینی را تعریف کرده‌اند که در واقع ضامن سلامت و تداوم اجتماع است لذا به واسطه دین و امور معنوی می‌توان اصول اخلاقی و ارزشی را در فرد آحاد جامعه نهادینه کرد در این بین نقش خانواده، آموزش و پرورش، مسئولیت و متولیان فرهنگی و دینی پررنگ‌تر و حساس‌تر است. زیرا می‌بایست به طور مستقیم و غیرمستقیم الگوهای مثبت و مناسبی بین فرزندان ترویج کنند چه آنکه هر کس در طول زندگی

^{۱۶} Replacement

^{۱۷} Reductioist

^{۱۸} Aretaic Agent Ethics

Social Values-^{۱۹}



نیاز به الگوی مرجع و مقبولی دارد و اگر در این امر اهمال شود قطعاً نوجوانان و جوانان به سمت الگوهای منفی و مطرود سوق داده می‌شوند که گاه فاقد اصول اخلاقی و یا وابسته به هنجارهای متعارض و متباعدی هستند و البته بهترین الگو برای القاء ارزش های اخلاقی خود والدین و یا هر کسی که نوجوان و جوان به دلیل ارادت و علاقه از او تبعیت می‌کند، هستند و آن‌ها را به عنوان الگوی مرجع می‌پذیرد. حال اگر این افراد خود مقید به اصول و قوانین نباشد و دروغ، کلاهبرداری، کم فروشی، ربا و... را برای نیل به اهدافشان بکار بندد فرزندان هم یاد می‌گیرند چون این عملکردها را در واقعیت از افراد مورد قبول خود دیده‌اند لذا به تدریج چنین رویکردهای منفی و غلطی بین آنها نهادینه و ته نشست می‌شود حال اگر این افراد در آینده در رأس مسئولیت های خرد و کلان کشوری قرار گیرند قطعاً جامعه به ورطه نابودی و سقوط ارزش های اجتماعی و اخلاقی می‌افتد. بنابراین، طبق این رویکرد، با استفاده از روش یادگیری می‌توان به کودکان آموزش داد تا همواره به اصول و ارزش های جامعه پایبند باشند. همچنین با احترام کردن به کودکان می‌توان به آن‌ها احترام گذاشتن به مراجع قدرت را آموخت (سلحشور، ۱۳۸۲).

۳- رویکرد سازگاری اجتماعی

این دیدگاه می‌کوشد تا از کاربرد اصطلاحات اخلاقی به طور کلی اجتناب کند و به جای آن بر "سازگاری"، "بهداشت روانی" و "رشد و نمو" دانش آموز به عنوان مبنایی برای تعیین معیارهای رفتار تاکید بورزد. بدین ترتیب، این رویکرد موضعی بی طرفانه در برابر موضوع های اخلاقی می‌گیرد و به جای آن بر رشد دانش آموز به عنوان عضوی سازگار با جامعه متمرکز می‌شود.

سازگاری جریانی پویاست. هر فرد به محیط و تغییراتی که در آن رخ می‌دهد پاسخی خاص می‌دهد. این که شخص تا چه حد می‌تواند با محیط و تغییرات آن سازگار شود به دو عامل بستگی دارد:

خصوصیات شخص، مثل: مهارت ها، نگرش ها و ارزش ها و حالات بدنی.

ماهیت موقعیت هایی که با آن روبه رو می‌شود.

این دو عامل در تعیین سازگاری، خشنودی و کامیابی فرد مؤثرند. چون شخص و محیط همواره در حال

تغییرند، پس سازگاری همواره باید بین این دو عامل خاص صورت پذیرد. تغییرات فوق العاده سریع

درونی، فشار خاصی بر توانایی های سازگاری فرد وارد می‌سازد، اگرچه باید متذکر شد که سازگاری

موفقیت آمیز فرد در یک موقعیت وی را در سایر موقعیتها تضمین نمی‌کند (قاطع زاده، ۱۳۸۴).

سازگاری امری نسبی است و انسان ها به درجات مختلف به سازگاری دست می‌یابند و البته حد و مرز

مشخص و مطلق برای شخص سازگار و ناسازگار وجود ندارد. شاید کلی ترین ویژگی فرد سازگار آن

است که نسبت به خود واقع بین است. شخص سازگار کسی است که می‌تواند انگیزه ها و هدف هایش را

تغییر دهد بدون آن که آن‌ها را با مکانیزم های دفاعی تغییر شکل دهد (نوابی نژاد، ۱۳۸۰).

سازگاری با اجتماع عکس العملی است از اخلاقیات و عواطف و احساسات خود فرد، به عبارت دیگر

این کیفیات نفسانی است که درجه تطبیق فرد با اجتماع را معلوم می‌کند، نه علم و دانش او. فراوان دیده

شده است دانشمندان و نوابغی که قابلیت تطابق با اجتماع را نداشته و به همین دلیل همیشه مطرود جامعه

بوده‌اند.



بهداشت روانی همان سلامت فکر و قدرت سازگاری فرد با محیط و اطرافیان است. کودکان و نوجوانان در سنین بین ۶ تا ۱۸ سالگی به طور متوسط ۱۲ ساعت را در مدرسه می گذرانند پس از خانواده، مدارس، کانون اصلی زندگی به شمار می رود و فعالیت های مدرسه ای در زندگی این گروه سنی به صورت فعالیت اصلی در می آید.

تا چندی پیش مدرسه را تنها جای مطالعه و کسب معلومات و نیز انتقال موارد آموزشی از معلمان به دانش آموزان می دانستند. ولی امروزه به لحاظ تربیتی روشن شده است که مدرسه شکل دهنده ی ساختارهای درونی و شخصیتی دانش آموز است. مدرسه محیطی است که دانش آموز در آنجا شایستگی، شکست، موفقیت، محبوبیت، انزوا، طرد و... تجربه می کند.

نقش الگویی معلم و نفوذی که او در انضباط دادن به رفتارهای دانش آموزان دارد، برهمگان روشن است. از آنجایی که دانش آموزان یکی از الگوهای مهم رفتاری خود را معلمان قرار م ی دهند. اگر معلم از ویژگی الگودهی خوبی برخوردار باشد می تواند تأثیرات عمیقی در رشد شخصیت دانش آموزان باقی بگذارد. الگوهای مستبدانه یا قدرت مدارانه و یا در نقطه ی مقابل آن الگوهای رها کننده ی معلم، نقش مخربی را در شکل گیری شخصیت پرخاشگرانه ی دانش آموزان خواهد داشت.

در نقطه ی مقابل این دو الگو افراطی و تفریطی، الگوهای تعاملی و متعادل بین معلم و دانش آموزان است که در آن معلم به شخصیت و احتیاجات اساسی دانش آموزان توجه کافی مبذول می دارد و کارها را بر طبق استعدادها و تمایلات میان شاگردان تقسیم می کند. چنین معلمی نقش بهتری را در بهداشت روانی دانش آموزان ایفا خواهد کرد. آنچه که در مورد نقش مدرسه گفته شد در سطح پیشگیری اولیه است ولی اگر مدرسه نتواند، نقش مثبت خود را در بهداشت روانی دانش آموزان بخوبی ایفا کند، خود مدرسه می تواند به شرط فراهم بودن عوامل دیگری همچون عوامل خانوادگی، اجتماعی و دیگر در ایجاد اختلال های روانی مؤثر باشد. دشواریهای رفتاری دانش آموزان از قبیل پرخاشگری، انزوا طلبی، ترسهای مرضی تا حدودی ناشی از رفتار نامناسب کارگزاران تعلیم و تربیت در مدرسه می باشد. در این گونه موارد از طریق آموزشهای لازم بهداشت روانی به کارگزاران تعلیم و تربیت تا حدودی می توان از بروز اینگونه اختلال ها جلوگیری کرد (سلحشور، ۱۳۸۲).

ب) رویکرد جدید به آموزش اخلاق

۱- دیدگاه روانکاوی

از آثار روانکاوی، مثلاً آثار خود فروید چنین بر می آید که کودک چون اصول اخلاقی خود را تا سنین ۶ - ۵ سالگی کسب می کند، آموزش رسمی اخلاق در مدرسه چندان تأثیری در اخلاقی کردن وی نخواهد داشت. به گفته فروید کودک خردسال به منظور دفاع روانی در برابر تهدیدات گوناگون، از نظر عاطفی با والد همجنس خود همانند سازی^۲ می کند و بدین وسیله معیارهایی را که در معرض آن ها قرار گرفته است، درونی می کند. از آنجا که پس از شکل گیری شخصیت بنیادین کودک در حدود سنین ذکر شده، انتظار



تغییرات بسیار کمی در شخصیت او می رود، بنابراین، آموزش اخلاقی رسمی مدرسه ای نمی تواند اثر قابل توجهی داشته باشد و در واقع از همان سنین اولیه مشخص می شود که کودک در بزرگسالی خود فردی با وجدان است یا نه (کشفی، ۱۳۸۹).

اما در شیوه های آموزشی نافروردی ها و محققان مربوط به حوزه روانکاوی، شیوه آموزشی پیشنهادی قرار دادن کودک در موقعیت های وسوسه انگیز و سرزنش و بازداري وی از ارتکاب خطا به منظور درونی کردن این سرزنش هاست که حاصل آن شکل گیری وجدان در کودک خواهد بود.

۲- دیدگاه تجربه نگر

طبق معتقدات این مکتب، تجربه نقش شکل دهنده را در کار رشد اخلاق در کودکان بازی می کند. اما در مورد محتوای تجربه، پیازه و کلبگ دقیقا هم عقیده نیستند. پیازه به آموزش طبیعی کودکان در همه زمینه ها و از جمله در رشد اخلاق اهمیت می دهد و به همین دلیل به بازی با همسالان در تحقق بخشیدن به رشد اخلاق تاکید زیادی دارد.

اما کلبگ که در مورد آموزش اخلاق بیشتر اظهار نظر کرده است، در این مورد تا حدودی از پیازه فاصله می گیرد. کلبگ با قبول این امر که رشد اخلاق از مراحل متوالی طبیعی می گذرد، هدف آموزش اخلاق را به جای تلقین با تحمیل عقاید یا آموزش های مدرسه ای یا ایدئولوژیکی به کودک، عبارت از تحریک گام بعدی رشد و برانگیختن مرحله بالاتر می داند (کریمی، ۱۳۸۲).

جذابیت تعریف هدف غایی آموزش اخلاقی به صورت برانگیختن رشد و نه آموختن فضیلت های ثابت، آن است که در اینجا در عوض اعمال الگوهای خشک و محدود، به کودک در گام برداشتن در جهت هدفی که خود او پیشاپیش متوجه آن است، کمک می شود.

روش آموزش پیشنهادی کلبگ در عمل فرض می کند که حرکت به مرحله بعدی رشد نه فقط در گرو قرار گرفتن در معرض افکار مرحله بعدی است، بلکه بستگی به تجربه کردن تعارض ها در وضعیت فعلی و مرحله کنونی تفکر او و به کار بردن این تجربه ها در حل موقعیت های مساله زا دارد. بدین ترتیب، روش آموزش اخلاق کلبگ به صورت زیر با روش های سنتی قابل مقایسه است:

۱ - برانگیختن تعارض های اخلاقی واقعی، تردید و عدم یقین و عدم موافقت در مورد موقعیت های مساله دار. برعکس آموزش اخلاق سنتی که بر پاسخ درست تاکید دارد.

۲- ارائه شیوه های تفکر مربوط به یک مرحله بالاتر از مرحله ای که کودک در حال حاضر در آن قرار دارد. در مقابل، آموزش اخلاق سنتی بر انتقال ارزش های بزرگسالان به مراتب بالاتر از سطح فعلی اخلاق کودک است، تاکید دارد و اعمال این ارزش ها را از طریق تشویق و تنبیه روا می داند. بر مبنای این مقایسه، به نظر کلبگ راهبردهای آموزشی اتخاذ شده توسط معلم باید مبتنی بر تشویق شاگرد به انجام نکات زیر باشد:

با موقعیت های واقعی تعارض اخلاقی روبرو شده و به بررسی آنها بپردازد.

درباره استدلال هایی که در این تعارض ها مشاهده می کند و می بیند، فکر کند.

متوجه نارسایی ها و نقص ها در شیوه تفکر خود شود.



راههای برای رفع چنین نارسایی ها و نقص ها پیدا کند.
برای تحقق بخشیدن به اهداف ذکر شده معلم باید:
الف: اطلاعاتی درباره مرحله رشد عقلی کودک به دست آورد و مشخص کند که او در چه سطحی از تفکر است.

ب: سطح فعلی رشد عقلی او را به یک مرحله بالاتر رشد عقلی ربط دد. این کار با ارائه تعارض های مربوط به یک مرحله بالاتر صورت گیرد.

ج: بر استدلال های کودک در مورد تعارض ها تاکید بورزد.
د: به کودک کمک کند تا نوع تعارضی را که منجر به آگاهی از کارایی مرحله بعدی است، تجربه کند.
کلبرگ (۱۹۶۶) این راهبردها را در یک برنامه رسمی در موقعیت کلاسی به کار برد و نشان داد که تجربه منجر به افزایش چشمگیری در تعالی اخلاق به یک مرحله بالاتر می شود. گروه گواه چنین پیشرفتی نشان نداد و آزمون بعدی عملکرد دانش آموزان در برنامه نشان داد که این تغییر، تغییری در ساختار اخلاقی بود، نه فقط تغییری که در مربوط به موقعیت خاص باشد. نتایج کلبرگ نشان داد که یک برنامه آموزشی قادر به برانگیختن و سرعت بخشیدن به روند طبیعی رشد اخلاق و دارای اثرات قابل توجه و با دوام است.

از نظر کلبرگ این یافته ها مشخص کننده این نکته اند که یکی از مهمترین حوزه های توسعه آموزش عمومی ایجاد شیوه های معقول برای آموزش اخلاق است. به طور خلاصه، اختصاص ساعت هایی از بحث های کلاسی به موضوع های اخلاقی می تواند اثری اساسی بر رشد اخلاق داشته باشد. چنین توجهی بایستی برنامه های مدرسه ای در حوزه های علوم اجتماعی، فلسفه و آموزش جنسی را در بر بگیرد.

۳- دیدگاه تشویق و تنبیه

در این مکتب اخلاق را رفتاری مانند سایر رفتارها می دانند و نحوه آموختن آن را نیز مانند سایر رفتارها تابع فرایندهای یادگیری از طریق مکانیسم های تشویق و تنبیه و الگو قرار دادن معرفی می کنند. این نظریه مدافع این عقیده است که کودکان ارزش های اخلاقی خود را از والدین و معلمان خود کسب می کنند. این یادگیری صرف نظر از آنکه بزرگترها عمدا قصد آموختن آن ها را داشته باشند یا رفتارهای اخلاقی را بدون تعمدی برای آموختن به کودکان نشان دهند، صورت می گیرد. در واقع باید گفت که بزرگترها حتی نمی توانند مانع از آموختن رفتارهای اخلاقی یا غیر اخلاقی از سوی کودکانشان شوند. بنابراین، برای والدین یا معلمان چاره ای وجود ندارد جز اینکه یا این اصول آموختن را درک کنند و کودکان را در مسیر آموختن اخلاق درست هدایت کنند و یا بگذارند که این کار به صورتی بی نظم و برنامه ریزی نشده، صورت بگیرد. بنابراین، بهتر آن است که والدین و معلمان با درک اهمیت یادگیری اخلاق در نخستین وهله، رفتار خود را به نحوی سازمان دهند که بتوانند از سوی کودکان به عنوان سرمشقی مناسب و مورد قبول جامعه مورد تقلید قرار گیرند. بعد کودکان را برای نشان دادن رفتارهای مناسب مورد تشویق و تقویت قرار دهند و رفتارهای نامناسب آنان را مورد بی اعتنایی قرار دهند و یا آن



ها را تنبیه کنند (منظور تنبیه بدنی نیست)، تا کودکان به تمیز رفتار مناسب قادر شوند. طبیعی است که جامعه نیز باید هماهنگ با خانواده و مدرسه ارزش های اخلاقی مناسب را مورد تشویق و رفتارهای نامناسب را مورد نکوهش و تنبیه قرار دهد (سید محمدی، ۱۳۸۵).

۴- دیدگاه یادگیری اجتماعی

از آنجا که شواهد تحقیقاتی در یادگیری اجتماعی به روشنی نشان می دهد که دانش آموز می تواند در مدرسه ارزش های اخلاقی و شخصی را از معلمان و هم کلاسی های خود فرا بگیرد، موارد زیر توصیه می شود:

الف: تنها انتخاب معلم این است که یا این نوع یادگیری را درک کرده و شاگرد را در جهت آن هدایت کند و یا اجازه دهد که یادگیری به شکل اتفاقی و بی حساب و کتاب رخ دهد.

ب: رفتار او مبنایی برای چنین یادگیری فراهم می کند، همچنانکه رفتار دیگر دانش آموزان در کلاس چنین مبنایی را فراهم می کند.

ج: نوع قضاوت های اخلاقی و ارزش های شخصی که معلم مورد پاداش قرار می دهد، موثر است.

د: حتی نوع داستان هایی که در مدرسه خوانده می شود، فیلم ها و برنامه های تلویزیونی که در کلاس یا جاهای دیگر ارائه می شوند، می توانند بر رشد اخلاقی و شخصی آن ها موثر باشند.

معلم می تواند به سه طریق به این نوع یادگیری در دانش آموزان دست یابد:

الف: بیشتر معلمان ترجیح می دهند که ارزش های به طور کلی مقبول از نظر جامعه و فرهنگ را به دانش آموزان عرضه کنند.

ب: اگر معلمان با ارزش های جامعه از نظر جزئیات موافق نباشند، یا حتی مخالف آن ها باشند، در آن صورت به دانش آموزان خود این امکان را می دهند تا شقوق مختلف ارزشی را بررسی و ارزیابی کرده و دست به انتخاب شخصی معنی دار تر و عاقلانه تری بزنند.

ج: معلمان بحث و تفکر درباره موضوع های اخلاقی را بر می انگیزند و بدین وسیله در دانش آموزان آگاهی نسبت به مساله خوب و بد ایجاد می کنند تا آنان بتوانند به شکل معنی دار تری ارزش های شخصی خود را بر اساس آن ها بنا کنند (کریمی، ۱۳۸۲).

در زمینه آموزش اخلاق به کودک، دیدگاه های مختلفی وجود دارد که هر یک از این دیدگاه ها خاستگاه فلسفی منحصر به فرد خود را دارند. همانطور که ملاحظه شد هر دیدگاه دارای نقاط قوت و ضعف متفاوتی است. لذا بهتر است به منظور اخلاقی نمودن کودکان از ترکیب این روش ها استفاده شود. روش التقاطی می تواند نقاط مثبت نظریه ها را به کار برده و نقاط منفی آن ها را کنار بگذارد و یک مسیر جدید در زمینه آموزش و پرورش ایجاد کند. البته در رابطه با روش القای این دیدگاه ها، لازم است اشاره کنیم که غالب این رویکرد ها بر این نکته اتفاق نظر دارند که دروس مربوط به ارزش ها و معیارها آموختنی هستند و اینکه تجربه های مدرسه ای بدون استثنا به فرایند یادگیری ارزش ها کمک می کنند. بنابراین، برای مربیان و آموزشکاران نیز مهم است که مستقیماً با این موضوع رو به رو شده و



مشخص کنند که مایل اند کدام رویکرد مثبت را برای پیشبرد کار آموزش خود انتخاب کنند و از کدام رویکردها برای تکمیل روش انتخابی شان بهره ببرند.





منابع

رهنما، اکبر (۱۳۷۸)، “بررسی و تجزیه و تحلیل خاستگاه‌ها، غایات و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه کانت و خواجه نصیرالدین طوسی”، رسالهٔ دورهٔ دکتری، به راهنمایی دکتر میرعبدالحسین نقیبزاده، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

سلحشور، ماندانا. (۱۳۸۲). الفبای بهداشت روانی. ماهنامه پیوند، شماره ۲۹۱. انتشارات وزارت آموزش و پرورش.

سید محمدی، یحیی. (۱۳۸۵). روانشناسی یادگیری. تهران: نشر روان.

کشفی، امیر. (۱۳۸۹). لحظه‌هایی با فروید. تهران: نشر دوران.

کریمی، یوسف. (۱۳۸۲). روانشناسی اجتماعی: نظریه‌ها، مفاهیم و کاربردها. تهران: نشر ارسباران.

گاطع زاده، عبدالامیر (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین شیوه‌های فرزندپروری والدین با رفتار سازشی دانش‌آموزان دختر پایه‌های سوم چهارم ابتدایی شهرستان دشت آزادگان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، واحد اهواز.

نوابی نژاد، شکوه (۱۳۸۰). رفتارهای بهنجار و ناهنجار کودکان و نوجوانان و راه پیشگیری و درمان نابهنجاری‌ها، انتشارات انجمن اولیاء و مربیان تهران.

Carr, David & Steutel, J. (Eds.) (1999a), “Virtue Ethics & Moral Education”, New York: Routledge. London & Kohlberg, L. (1966). Moral education in the schools: A developmental View. The School Review, 74, 1-30.

Warburton, Nigel (1996), “Philosophy: The Basics”, 2nd Edition, London & New York: Routledge.