

## اثربخشی رویکرد تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی بر تغییر نگرش معلمان در فرایند تربیت اخلاقی دانش آموزان

مجید محمودی مظفر<sup>۱</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۸/۰۱

تاریخ وصول: ۱۳۹۶/۱۲/۰۲

### چکیده

در این پژوهش به بررسی تأثیر رویکرد تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی بر نگرش معلمان در فرایند تربیت اخلاقی دانش آموزان دوره ابتدایی پرداخته شده است. روش تحقیق شبه تجربی بود و در آن از طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه تجربی و گواه استفاده شد. جامعه آماری شامل معلمان دوره ابتدایی منطقه دوشهر تهران و گروه نمونه تحقیق شامل ۳۰ نفر برای گروه تجربی و ۳۰ نفر برای گروه گواه بودند که از مدارس تابعه منطقه ۲ شهر تهران به صورت تصادفی انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری شامل پرسشنامه نگرش‌سنج محقق‌ساخته مشتمل بر ۳۰ سؤال با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت بود که پایایی آن بر اساس بازآزمایی ۰/۸۴ و بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد. آموزگاران در ۸ جلسه آموزش ۴ ساعته به صورت کارگاهی شرکت کردند و ضمن آشنایی با رویکردها، مهارت‌های طراحی طرح درس را مبتنی بر مدل تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی فراگرفتند. نتایج نشان داد که شناخت و کسب مهارت طراحی رویکرد تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی بر تغییر نگرش آنان در فرایند تربیت اخلاقی مؤثر بوده است.

واژگان کلیدی: آموزش معلمان، تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی، نگرش معلمان.

### مقدمه

یکی از مسائل مهمی که تعلیم و تربیت معاصر با آن رو به‌رواست، مسئله تربیت اخلاقی است. اهمیت تربیت اخلاقی در نظام‌های آموزشی و پرورشی، امری بدیهی و غیر قابل انکار است. اصولاً اخلاق و تربیت اخلاقی، یکی از ارکان اساسی فرهنگ بشری را تشکیل

۱. مربی روان‌شناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، تهران، ایران

majidmmozafer@gmail.com

می‌دهد؛ به‌نظر می‌رسد در حوزهٔ تعلیم و تربیت یکی از مهم‌ترین، تأثیرگذارترین و در عین حال، دشوارترین مباحث، تربیت اخلاقی و اخلاقی بارآوردن کودکان است. از این‌رو، پرداختن به مباحث مربوط به اخلاق و به‌تبع آن تربیت اخلاقی از جایگاه رفیعی برخوردار است؛ به‌عبارت دیگر، سازندگی درونی انسان و اصلاح و تهذیب نفس او در سعادت فردی، اجتماعی، دنیوی و اخروی او نقش بسزایی دارد؛ به‌طوری که اگر انسان تمامی علوم را تحصیل کند و کلیهٔ 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، برای هر جامعه‌ای تربیت روحی و اخلاقی انسان و برنامه‌سازی امری حیاتی است (داوودی، ۱۳۸۹).

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 (سادات، ۱۳۸۸)؛ اما در سال‌های اخیر، به سبب آسیب‌های جدی 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 (داوودی، ۱۳۸۹). در نگرش غربی، تربیت اخلاقی معمولاً به فرایندی اطلاق می‌شود که طی آن تلاش می‌شود شهروندان را به‌گونه‌ای آموزش و عادت دهند که با مقررات و قوانین اجتماعی، به مفهوم عام آن کنار آمده و در برابر آن‌ها سازگاری و انطباق داشت‌باشند. هدف نهایی در این نظام تربیتی، ایجاد نظم عمومی و تدارک زمینه آزادی عمل فردی، بدون بروز کشمکش و درگیری با دیگران از راه تربیت شهروند سازگار است. در جهان غرب، از کسانی که به این حوزه پرداخته‌اند، افرادی مانند افلاطون، ارسطو، کانت، پیازه، کلبرگ و ... را می‌توان نام برد (شاملی، ۱۳۸۹).

از پنجاه سال پیش تا کنون یافته‌های روانشناسی رشد و تحول اخلاقی که توسط پیازه و کولبرگ ارائه شده و مورد استفادهٔ مراکز مشاوره‌ای کشور ما بوده است و درس‌های مربوط به این جنبه از رشد کودکان و نوجوانان در دانشگاه‌های تربیت معلم در مقاطع کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا در رشته‌های مختلف روانشناسی و علوم تربیتی نیز غالباً بر اساس دیدگاه‌های همین دو دانشمند ارائه شده و می‌شود. از سوی دیگر، در آثار دینی،

فلسفی و تربیتی که پنجاه سال گذشته در ایران تألیف شده عموماً به کلیات مسائل اخلاقی پرداخته‌اند و نمی‌توان آن‌ها را در شمار تحقیقات علمی در چگونگی رشد اخلاقی به حساب آورد. در پژوهش‌هایی نیز که تا کنون در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی صورت گرفته نظریه‌پردازی در حوزه تربیت اخلاقی مورد توجه جدی واقع نشده است. بررسی‌های مربوط به تربیت اخلاقی نیز نشان می‌دهد که تا کنون در کشور ما مدل بومی مناسبی در حوزه تربیت و رشد اخلاقی تدوین نشده است (لطف آبادی، ۱۳۸۳).

با توجه به ضعف تحقیقات بومی در حوزه روانشناسی رشد اخلاقی، روانشناسان، کارشناسان، مشاوران و معلمان ناچارند در اقدامات تربیتی به نظریه‌هایی روی آورند که عموماً آمریکایی و اروپایی هستند و برای مردم مغرب زمین و متناسب با سبک زندگی و هویت و منش اخلاقی آنان تدوین و تهیه شده‌اند. واقعیت این است که اتکاء به نظریه‌های از این دست با فرهنگ دینی و ملی ما چندان تناسبی ندارد و لازم است که دانشمندان ایرانی به اقدامات اساسی در تولید دانش‌های مبتنی بر بنیادهای دینی و حکمت و فرهنگ ایرانی روی آورند و برنامه تربیت اخلاقی را با نظریه‌ها و بنیان‌های علمی، فرهنگی و دینی خود غنی سازند. از سوی دیگر، بنیادهای نظری روانشناسی رشد اخلاقی که توسط پیازه و کولبرگ ارائه شده است دچار محدودیت‌ها و ضعف‌های نظری است. چنین دیدگاهی، به دلیل آنکه صرفاً قضاوت اخلاقی در مورد قوانین و مناسبات اجتماعی غربی را مبنای نظریه خود قرار داده و توجهی به بنیان‌های جاودانه اخلاقی، انگیزش و احساس اخلاقی، ایمان و فرهنگ اخلاقی، و رفتار و واکنش‌های عینی اخلاقی ندارد با ساختار روانی سایر مردم جهان، خاصه با وضعیت رشد اخلاقی مردمان شرقی و مسلمان و ایرانی، سازگار نیست؛ در واقع، نظریه‌های روانشناسان 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 مغرب زمین 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 (لطف آبادی، ۱۳۸۳).

مراجعه به تألیف‌ها و تحقیقات فوق نشان داده است که مسأله اخلاق، رشد اخلاقی و سنجش اخلاقی تا آنجا که به آثار دینی، فلسفی و تربیتی ایرانی مربوط می‌شود اساساً از نوع

مطالب کلی در معارف دینی، حکمت و تربیت است و تحقیقات دانشگاهی نیز به جز 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، نوجوانان و دانش‌آموزان ایران و نیازهای آموزش و پرورش صورت نگرفته است (لطف آبادی، ۱۳۸۳).

در فرهنگ اسلامی، تربیت اخلاقی فرایند زمین‌سازی و به‌کارگیری 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 (بناری، ۱۳۸۷). خواجه نصیرالدین طوسی در کتاب اخلاق ناصری، به بیان نظرات خویش در باب اخلاق پرداخته است. به نظر خواجه، علم تربیت یعنی تربیت اخلاقی، جزء صناعات بشری است که در تکمیل طبیعت انسانی مطرح می‌شود. وی طبیعت را کار خداوند متعال می‌داند که به مشیت الهی آن را در تسخیر خویش دارد. وی معتقد است که آدمی با الهام از طبیعت و به مدد نیروی تدبیر و اندیشه قادر است در خویشتن، طبیعت ثانوی یعنی طبیعت انسانی ایجاد کند. وی در کتاب خود، موضوع علم اخلاق را نفس انسانی معرفی می‌کند. از نظر خواجه، نفس انسانی جوهری بسیط و مرکب است که شامل سه قوه غضبیه، شهویه و ناطقه می‌شود. خواجه ضمن بیان نظرات گوناگون در مورد ماهیت اخلاق، نظر کسانی را می‌پذیرد که خلق را طبیعی ندانسته و قابل تغییر می‌داند. وی سعادت را هدف نهایی از کسب کمال معرفی کرده است (نوروزی و عاطفت دوست، ۱۳۹۰).

بر چنین اساسی است که سعی شده است در یک پژوهش با عنوان "اثربخشی رویکرد تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی، مدل تربیت اخلاقی برای کودکان، نوجوانان و جوانان دانش‌آموز ایران بر اساس بنیان‌های دینی، حکمت و فرهنگ ملی و دانش روانشناسی" به این نیاز مبرم فراموش‌شده و زمینه‌سازی برای تحقیقات اصیل و جدید علمی در حوزه نظریه‌پردازی رشد اخلاقی پاسخی داده شود.

اولین تحقیقات روان‌شناسی در رشد اخلاق در سال‌های ۱۹۲۸-۱۹۳۰ به وسیله دو روانشناس به نام‌های هارتشون<sup>۱</sup> و می، انجام گرفت و پس از آن تحقیقات پیاژه در رشد اخلاق در سال ۱۹۳۲ در کتابی به نام داوری‌های اخلاق کودکان منتشر شد. سپس روان‌شناس دیگری به نام لورنس کلبرگ از حدود سال ۱۹۴۸ تا کنون در این زمینه تحقیقات گسترده‌ای انجام داده است (لطف آبادی، ۱۳۸۴). در فرهنگ اسلامی، تربیت اخلاقی فرایند زمینه‌سازی و به‌کارگیری 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 (بناری، ۱۳۸۷). خواجه نصیرالدین طوسی در کتاب اخلاق ناصری به بیان نظرات خویش در باب اخلاق پرداخته است. به نظر خواجه، علم تربیت یعنی تربیت اخلاقی، جزء صناعات بشری است که در تکمیل طبیعت انسانی مطرح می‌گردد. وی طبیعت را کار خداوند متعال می‌داند که به مشیت الهی آن را در تسخیر خویش دارد. وی معتقد است که آدمی با الهام از طبیعت و به مدد نیروی تدبیر و اندیشه قادر است در خویشتن، طبیعت ثانوی یعنی طبیعت انسانی ایجاد کند. وی در کتاب خود، موضوع علم اخلاق را نفس انسانی معرفی می‌کند. از نظر خواجه، نفس انسانی جوهری بسیط و مرکب است که شامل سه قوه غضبیه، شهویه و ناطقه می‌شود. خواجه ضمن بیان نظرات گوناگون در مورد ماهیت اخلاق، نظر کسانی را می‌پذیرد که خلق را طبیعی ندانسته و قابل تغییر می‌داند. وی سعادت را هدف نهایی از کسب کمال معرفی کرده است (نوروزی و عاطفت‌دوست، ۱۳۹۰).

با توجه به اهمیت تربیت اخلاقی از آنجا که این موضوع هم از سوی دانشمندان مسلمان و هم اخیراً از سوی دانشمندان غربی مورد توجه قرار گرفته است و از سوی دیگر نقدهایی بر رویکرد تربیت اخلاقی پیاژه شده است بر چنین اساسی است که سعی شده است در یک پژوهش با عنوان "بررسی تأثیر رویکرد تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی، بر نگرش آموزگاران دوره ابتدایی برای تربیت اخلاقی کودکان، نوجوانان و جوانان ایرانی بر اساس بنیان‌های دینی، حکمت و فرهنگ ملی و دانش روانشناسی" به این نیاز مبرم فراموش شده و زمینه‌سازی برای تحقیقات اصیل و جدید علمی در حوزه نظریه‌پردازی رشد اخلاقی پاسخی داده شود. خواجه نصیر خُلق را ملکه راسخ در نفس می‌داند که رفتار متناسب با آن به

---

1. hartshon

آسانی و بدون تردید و بی اینکه به فکر زیاد نیاز داشته باشد از آن صادر می‌شود. منشأ پیدایش خُلق در نفس دو امر است (۱) طبایع آدمیان: مردم به‌طور طبیعی و غیراکتسابی، اخلاق متفاوت دارند؛ برخی خوشخو و رئوف‌اند و برخی تندخو و مردم-گریز و با اندک ناراحتی خشمگین می‌شوند؛ به عبارت دیگر، فردی با رفتار خویش نشان می‌دهد که در زمینه‌ای از خُلقیات از دیگران آماده‌تر است (۲) عادت: دومین عامل پیدایش ملکه نفسانی، عادت است. بر اثر تکرار فعل برای نفس، هیأتی پدید می‌آید که اگر آن حالت و هیأت سریع الزوال باشد، حال نام دارد و اگر به‌سادگی قابل زوال نباشد و پایدار بماند، ملکه است (کیانی، ۱۳۹۰). برای مشخص‌شدن تمایز بین حال، عادت و ملکه به ذکر این توضیحات بسنده می‌شود که افعال حسی یا عقلی را که در آغاز برای نفس نامأنوس‌اند حال گویند پس از مدتی که بر اثر تکرار و استمرار، نفس با آن‌ها مرتبط شد و در خزانه نفس مستقر گردید و نفس به آن‌ها خو گرفت به آن‌ها عادت گویند و هنگامی که عادت کاملاً در جان رسوخ کرد و با روح متحد گردید به آن ملکه گویند (ابن مسکویه، ۱۳۸۵)؛ لذا به‌منظور تخلیق به اوصاف و اخلاق نیک، باید پیوسته رفتاری مناسب با آن انجام داد تا به تدریج آن خُلق در نفس از حال به عادت و سرانجام به ملکه مبدل شود و در نفس رسوخ کند؛ برای مثال کسی که می‌خواهد به فضیلت شجاعت آراسته گردد، باید با انجام دادن افعال شجاعانه و صبر و تحمل ترس بی‌جا و بی‌مورد را از خود دور سازد؛ به‌طور کلی در یادگیری هر امری، تکرار مطلب و توجه پیوسته به آن، نقش اساسی دارد؛ بنابراین از نظر خواجه نصیرالدین طوسی اخلاق علمی است که درباره نفس آدمی از آن جهت که دارای ملکات نفسانی است و از او افعال ارادی پسندیده یا ناپسند صادر می‌شود، بحث می‌کند (نوروزی و عاطفت دوست، ۱۳۹۰). وی با الهام از مکتب اسلام بر این باور است که انسان در پرتو اخلاق می‌تواند نفس خویش را از پستی‌ها، ظلمت‌ها و کدورت‌ها بزدايد و به کمال نهایی دست یابد که قرب خداوندی است. روش‌های تربیت اخلاقی از نظر خواجه نصیرالدین طوسی، شامل روش‌های عام و روش‌های خاص می‌شود: روش‌های عام را در دو دسته کلی روش‌های پرورش فضایل و روش‌های زدودن رذایل بیان می‌کند:

۱- دور کردن کودک از کسانی که قوای اخلاقی آن‌ها از حال اعتدال خارج است و معاشرت با کسانی که از نظر قوای نفسانی در حال اعتدال‌اند؛

- ۲- پرهیز از گوش دادن به داستان‌ها و سخنان ناشایست و پرهیز از شرکت در مراسم لهو و لعب؛
- ۳- پرهیز از تهییج و تحریک قوه غضبیه و شهویه؛ زیرا این دو، به صورت طبیعی و در حد نیاز تحریک می‌شوند و تحریک بیش از حد، کنترل آن‌ها را از دست فرد خارج می‌کند؛
- ۴- برقرای اعتدال در دو قوه شهویه و غضبیه؛
- ۵- انجام دادن کارهای نیک، چه نظری باشد یا عملی و این کارها آنقدر باید تکرار شود که به صورت یک عادت در آید؛
- ۶- تلاش در پیدا کردن عیب‌های پنهانی خویش (حیدری، ۱۳۷۳).

در واقع، نظریات روانشناسان 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. تحقیقات اخیر روان‌شناسان غربی این نکته را روشن کرده است که سوگیری‌های فرهنگی در نظریه تربیت اخلاقی وجود دارد (میلر، ۱۹۹۵؛ گلاسمن، ۱۹۹۷؛ هایدت، ۱۹۹۷؛ به نقل از هافمن، ۲۰۰۰).

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 به سطوح بالاتر این رشد را نتیجه می‌دهد. واقعیت این است که نظام‌های معنایی در فرهنگ‌های مختلف جهان دارای تفاوت‌های اساسی با یکدیگر است و مادر پژوهش‌های خود باید به این نکته توجه دقیق داشته باشیم. بسیاری دیگر نیز بر این باورند که تربیت اخلاقی و ارزشی، مبتنی بر اصول تحول اخلاقی نیستند (کولبرگ، ۱۹۶۹). عده‌ای دیگر بر این نکته تأکید دارند که وجود مفاهیم و تعابیر مختلف از تربیت اخلاقی و ارزشی و وجود مدل‌های متعدد مربوط به تربیت اخلاقی و ارزشی همچون مدل تبیین ارزش‌ها، مدل تحول

ساختاری<sup>۱</sup>، مدل عمل اجتماعی<sup>۲</sup> و مدل‌های متعدد دیگر از عوامل عدم موفقیت در این زمینه هستند.

در پژوهش اسناری<sup>۳</sup> که در سال ۱۹۸۷ روی افراد متعلق به بیست و هفت کشور مختلف سوگیری فرهنگی آزمون‌های کولبرگ در مطالعه رشد اخلاقی به اثبات رسیده است. مطالعات هاوینر و گارود<sup>۴</sup> در مورد نوجوانان بودایی نیز همین سوگیری فرهنگی نظریه کولبرگ را نشان می‌دهد. بر این اساس، تقدم و ترتیب اهمیت ارزش‌ها در یک جامعه و فرهنگ نیز بر چگونگی رشد اخلاقی کودکان و نوجوانان و جوانان عمیقاً تأثیر می‌گذارد (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵). مطالعات فراتحلیل نشان می‌دهد که کاستی‌های مفاهیم اخلاقی منحصراً در قلمرو نظریه‌های پیازه بوده؛ بسیاری از سؤال‌ها لاینحل باقی مانده است و ضرورت دارد که این کاستی‌ها، طی تحقیقات طولی و زنجیره‌ای با مبانی نظری متفاوت و با تعامل اندیشمندان مسائل اخلاقی برطرف شوند (شعبانی، ۱۳۹۱). سال‌هاست که نظریه‌های شناخت‌شناسی ژنتیک و رفتارگرایی اجتماعی (که مبتنی بر دیدگاه‌های رشد قضاوت اخلاقی پیازه و کولبرگ<sup>۵</sup> و رویکرد یادگیری اجتماعی بندورا<sup>۶</sup> است) در مرکز توجه روان‌شناسان و متخصصان علوم تربیتی و مورد استفاده مراکز مشاوره‌ای آموزش و پرورش و سایر مراکز روان‌شناسی کشور ما بوده و تاکنون نظریه و ابزار بومی مناسبی در حوزه سنجش رشد اخلاقی ارائه نشده است. موضوع قابل توجه این است که بنیان‌های نظری، ساختار و محتوای این دیدگاه‌ها بدون توجه جدی به بنیان‌های انگیزشی و احساس اخلاقی، فرهنگ و اخلاق، و رفتار و واکنش‌های عینی اخلاقی ارائه شده است.

فرضیه تحقیق: آموزش رویکرد تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی بر نگرش آموزگاران دوره ابتدایی در فرآیند تربیت اخلاقی دانش‌آموزان، مؤثر است.

1. structural development
2. social action
3. John R. Snarey
4. Huebner, A.M., & Garrod, A.C
5. Kohlberg, L.
6. Bandura, A



## روش

روش پژوهش حاضر شبه تجربی و از طرح پیش آزمون- پس آزمون با دو گروه تجربی و گواه استفاده شده است. متغیر مستقل، آموزش رویکرد تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی است که در ۸ جلسه جمعاً ۳۲ ساعت تنظیم شده است. جامعه آماری پژوهش آموزگاران مدارس دوره ابتدایی منطقه ۲ شهر تهران بود که به صورت تصادفی ۴ دبستان انتخاب و نمونه آماری شامل آموزگاران مدارس بودند که ۶۰ نفر در دو گروه به این صورت که ۳۰ نفر برای گروه گواه و ۳۰ نفر برای گروه تجربی بودند. گروه تجربی در کارگاه‌های آموزشی شرکت کردند و با رویکردها و مهارت‌های لازم برای طراحی اثربخش تربیت اخلاقی بر اساس رویکرد تربیتی خواجه نصیرالدین طوسی راکسب کردند.

ابزار اندازه گیری متغیروابسته، پرسشنامه نگرش سنج محقق ساخته بود که شامل ۳۰ سؤال ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم شده بود. برای اطمینان از روایی پرسشنامه، پرسشنامه در اختیار متخصصان قرار گرفت که بعد از ارزیابی مورد تأیید قرار گرفت. به منظور ارزیابی پایایی از دو روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۵ محاسبه شدند. روش اجرا به این صورت بود که بر اساس هماهنگی‌های به عمل آمده با اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران و منطقه ۲، با مدیران و آموزگاران مدارس منتخب جلسات توجیهی برنامه آموزش کارکنان برگزار شد و تقویم اجرایی کارگاه‌های آموزشی تنظیم گردید. در این جلسه پرسشنامه پیش آزمون بین آنان توزیع شد و پس از پاسخ‌دهی، جمع‌آوری شد. پس از آن به شیوه تصادفی به دو گروه تجربی و گواه تقسیم شدند. گروه تجربی بر اساس برنامه آموزشی در کارگاه‌های آموزشی به مدت ۳۲ ساعت شرکت کردند و با رویکردها و مهارت‌های مورد نیاز آشنا شدند. گروه تجربی طرح تحقیق مطابق برنامه‌ریزی جلسات و محتوای آموزشی تدوین شده: هر هفته یک جلسه به مدت ۳۲ ساعت آموزش دیدند. جلسه اول: مفهوم تربیت اخلاقی، رویکرد تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی، هدف‌ها، روش تربیت اخلاقی؛ جلسه دوم: دیدگاه خواجه، اصول و روش‌ها؛ جلسه سوم، مراحل تربیت اخلاقی با رویکرد خواجه نصیرالدین طوسی؛ جلسه چهارم: بررسی نقاط قوت و ضعف رویکرد، چرایی طراحی آموزشی مبتنی بر تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی. قبل از اجرای آموزش، پیش آزمون اجرا شد و پس از اتمام کارگاه‌های آموزشی، پس- آزمون برگزار شد و نتایج تجزیه و تحلیل شد. تجزیه و تحلیل نتایج در دو سطح توصیفی و

استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی از فراوانی و درصد، میانگین و انحراف معیار و در سطح استنباطی از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد.

جدول ۱. مقایسه میانگین و انحراف معیار پیش-آزمون و پس-آزمون نگرش معلمان نسبت به رویکرد تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی در دو گروه گواه و تجربی

آزمون	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار
پیش آزمون	گواه	۲۱۷/۶۶	۱۵/۳۷
	تجربی	۲۱۴	۱۲/۲۱
پس آزمون	گواه	۲۱۹/۰۳	۱۰/۵۰
	تجربی	۲۳۱/۹۶	۱۳/۸۱

براساس یافته‌های مندرج در جدول شماره ۱، میانگین پیش-آزمون نگرش معلمان گروه گواه ۲۱۷/۶۶ و گروه تجربی ۲۱۴ بوده است. میانگین پس آزمون نگرش معلمان در گروه گواه ۲۱۹/۰۳ و در گروه آزمایش ۲۳۱/۹۶ بوده است.

جدول ۲. آزمون همگنی واریانس هادرمتغیرنگرش معلمان نسبت به رویکرد تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین دردوگروه گواه و تجربی

متغیر	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
نگرش معلمان	۰/۸۶۷	۱	۵۸	$p > ۰/۰۵$

بر اساس یافته‌های مندرج در جدول شماره ۲، F مشاهده شده در سطح  $p > ۰/۰۵$  قرار دارد؛ بنابراین پیش فرض همگنی واریانس‌ها پذیرفته می‌شوند.

جدول ۳. تحلیل کوواریانس نمرات پس آزمون نگرش معلمان نسبت به تربیت اخلاقی دانش آموزان پس از تعدیل نمرات پیش آزمون

منبع تغییرات	F	سطح معناداری	اتا	توان
گروه	۱۷/۴۲	۰/۰۰۱	۰/۲۳۴	۰/۹۸۴

براساس یافته‌های مندرج در جدول شماره ۳، F مشاهده شده در سطح  $p < ۰/۰۱$  معنادار بود و تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمرات پس-آزمون دو گروه پس از تعدیل نمرات پیش-آزمون معنادار بوده است؛ بنابراین آموزش رویکرد تربیت اخلاقی تلفیقی خواجه نصیرالدین طوسی بر نگرش معلمان تأثیر داشته و آن را تغییر داده است. بر اساس

ضریب اتا میزان تغییر ۰/۲۳ بوده است. توان آزمون ۰/۹۸ و نشان دهنده میزان بالای آزمون در تشخیص است.

جدول ۴. میانگین پس آزمون نگرش معلمان نسبت به رویکرد تربیت اخلاقی دانش آموزان پس از تعدیل نمرات پیش آزمون

انحراف استاندارد	میانگین	گروه/نگرش معلمان
۲/۲۴	۲۱۸/۸۶	گواه
۲/۲۴	۲۳۲/۱۳	تجربی

بر اساس یافته‌های مندرج در جدول شماره ۴، میانگین نمرات پس آزمون نگرش معلمان نسبت به رویکرد تربیت اخلاقی دانش آموزان در گروه گواه ۲۱۸/۸۶ و در گروه تجربی ۲۳۲/۱۳ بوده است.

جدول ۵. تحلیل کوواریانس مقایسه نمرات پس آزمون تغییر نگرش معلمان نسبت به رویکرد تربیت اخلاقی دانش آموزان با توجه به میزان تحصیلات و تجربه معلمان

توان	اتا	سطح معناداری	F	منبع تغییرات
۰/۲۴۲	۰/۰۶۹	$p > ۰/۰۵$	۰/۹۵۸	تعامل گروه تجربه
۰/۱۵۶	۰/۰۴۹	$p > ۰/۰۵$	۰/۵۰	تعامل گروه و تحصیلات
۰/۱۰	۰/۰۱۷	$p > ۰/۰۵$	۰/۲۳۴	تعامل گروه، تجربه و تحصیلات

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۵، F مشاهده شده در سطح  $p > ۰/۰۵$  بوده است. بنابراین تاثیر آموزش در معلمان از نظر تجربه و تحصیلات آنان تفاوت نداشته است.

### بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش گروه تجربی دیدگاه‌های تربیتی اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی در ۸ جلسه آموزش جمعاً ۳۲ ساعت آموزش دیدند. تاثیر این آموزش بر نگرش آموزگاران بررسی شد. بر اساس یافته‌های این تحقیق میانگین گروه تجربی در این آزمون ۲۳۱/۹۶ و بالاتر از میانگین گروه گواه بوده؛ بنابراین نگرش آموزگاران در نتیجه آموزش تغییر کرده است و شیوه‌های تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی موجب تغییر نگرش آموزگاران شده است. نتایج به دست آمده در تغییر نگرش آموزگاران با توجه به سن، تحصیلات و تجربه نشان داده است F مشاهده شده در سطح  $p > ۰/۰۵$  بوده است. نگرش‌ها و رفتارهای معلمان ممکن است تسهیل کننده و یا مانع جریان رشد و تکامل اخلاقی دانش آموزان باشد. نتایج

پژوهش‌های کلاتنری و مولوی (۱۳۷۴)، بوربور (۱۳۷۵)، بختیار (۱۳۷۵)، ثمری و یزدی (۱۳۸۵) و ضیایی و دادفر (۱۳۸۵) تأثیر مثبت کلاس‌های آموزشی را تأیید می‌کنند.

برای دستیابی به هدف تربیت اخلاقی، لازم است مدرسه و کلاس درس به محیطی تبدیل گردد تا دانش‌آموزان دربارهٔ معضلات اخلاقی تأمل کنند و با تصمیم‌گیری جمعی مبتنی بر عدالت و انصاف آشنا شوند. بدین ترتیب، توانایی درک و فهم استقلال اخلاقی دانش‌آموزان به سطوح بالاتر ارتقا می‌یابد. روابط نزدیک، صمیمی و همراه با احترام بین دانش‌آموزان و دست‌اندرکاران مدرسه موجب می‌شود دانش‌آموزان محیط مدرسه را امن، عادلانه و مشوق یادگیری بدانند. نکتهٔ مهم دیگر این است که قضاوت اخلاقی مردم نه فقط ناشی از استدلال اخلاقی بلکه متأثر از آداب و رسوم و قراردادهای عرفی اجتماعی نیز هست. این قراردادهای اجتماعی که عموماً برای حفظ نظام اجتماعی و کنترل بی‌نظمی‌های رفتاری است برخلاف قوانین اخلاقی که نوعی تعهد درونی است ناشی از اجبارهای بیرونی است و عمل به آن‌ها حالت اختیاری دارد و موجب احترام و نشانهٔ ادب اجتماعی فرد است. مثلاً اگر از نوجوانی دربارهٔ درستی یا نادرستی غذا خوردن با دست در حضور مهمانان خانواده سؤال کنید آن‌را عملی مذموم تلقی می‌کند درحالی‌که از نظر اخلاقی نمی‌توان این کار را نادرست خواند. خواجه طوسی، نفس ناطقهٔ انسانی را مبنای تربیت اخلاق می‌داند. به نظر وی، نفس ناطقه را دو قوه است: یکی قوهٔ علمی و دیگری قوهٔ عملی. کمال قوهٔ علمی آن است که او در راستای دست‌یابی به ادراک معارف و نیل به علوم شوق داشته باشد؛ اما کمال قوهٔ عملی آن است که قوا و افعال خویش را مرتب و منظم گرداند؛ چنانکه به یکدیگر موافق و مطابق شوند (کیانی، ۱۳۹۰).

در مورد هدف تربیت اخلاقی، خواجه نصیر، هدف والای تربیت اخلاقی را سعادت می‌داند و در بیان مراتب والاتر، سعادت، آن را رسیدن به قرب ربوبی توصیف کرده و سعادت را عطیتی الهی می‌داند. تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه نصیر، علاوه بر دنیای مادی، تضمین‌کننده سعادت اخروی نیز هست. روش‌های تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی در مرحله تأدیب، عادت دادن و بهره بردن از تشویق و تنبیه را اساسی‌ترین روش‌های تربیت می‌داند. علاوه بر این، وی همچنین روش‌های تربیت اخلاقی را به روش‌های عام و روش‌های خاص تقسیم می‌کند. روش‌های عام، شامل پرهیز از گوش دادن به داستان‌ها و حرف‌های ناشایست و دوری کردن از شرکت در مراسم لهو و لعب، برقراری اعتدال در دو قوهٔ شهویه و

غضبیه، پرهیز از تهییج و تحرک قوه غضبیه و شهویه، انجام دادن کارهای نیک و روش‌های خاص نیز شامل معالجه برخی از کشنده‌ترین رذایل از جمله حیرت، جهل بسیط، جهل مرکب، بددلی، ترس، افراط در شهوت می‌شود. (خواجه نصیرالدین طوسی، ۱۳۷۳). این نکته امری مثبت در دیدگاه خواجه است؛ زیرا اگر اخلاق امری نسبی تلقی شود، دیگر تربیت اخلاقی معنایی نخواهد داشت. تفاوت دیگر در باب روش تربیت اخلاقی، این است که خواجه به روش سنتی که اصلی‌ترین روش آن عادت است، تأکید دارد ولی پیازه اعتقادی به این روش سنتی ندارد. به نظر می‌رسد، ترکیبی از هر دو روش، می‌تواند در بالابردن تربیت اخلاقی فرد مؤثر باشد. از یافته‌های مذکور چنین بر می‌آید که هر دو اندیشمند به اهمیت تربیت اخلاقی پرداخته‌اند؛ ولی مبنای تربیت اخلاقی، هدف تربیت اخلاقی، و روش تربیت اخلاقی از منظر خواجه نصیرالدین طوسی بر اساس تعریف و رسالتی است که انسان در جهان‌بینی توحیدی دارد. به عبارت دیگر، خواجه محور تربیت اخلاقی را خدا می‌داند و اساس و منشاء اخلاق و تربیت اخلاقی را در شریعت جستجو می‌کند و هدف نهایی آن را رسیدن به سعادت و قرب الهی می‌داند. از منظر وی مبانی، اهداف، و روش‌های تربیت اخلاقی، باید بر اساس جهان‌بینی توحیدی تعریف شود تا انسان را به مقصد اصلی خویش رساند (کیانی، ۲۰۰۱).

ربان (به نقل از سیمونونوماشاک، ۲۰۰۱) بیان می‌کند که وقتی فراگیر در کلاس‌های آموزشی اطلاعات جدیدی یاد بگیرد که بتواند برای رفع نیازهایش به کار گیرد مطلوب‌تر است. اعتبار برنامه‌ها زمانی که عرضه‌کننده پیام قابل قبول و معتبر باشد، بالا می‌رود. همچنین در صورتی که فراگیران در موضوعی که به آن‌ها آموخته می‌شود، فعال باشند نسبت به فراگیران غیرفعال به صورت مثبت‌تری پاسخ می‌دهند. نتایج به دست آمده در پژوهش نشان داد که ۹۸ درصد از آزمودنی‌ها اظهار داشتند جلسات آموزشی مفید بوده است. آن‌ها بزرگترین دستاورد کلاس‌ها را آگاه شدن از نحوه تربیت اخلاقی دانش‌آموزان با رویکرد تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی دانسته‌اند.

آموزش معلمان بر اساس آرای تربیتی خواجه نصیرالدین طوسی به منظور غنی‌سازی برنامه‌های درسی به سمت تربیت اخلاقی دانش‌آموزان است. معلمانی که در برنامه آموزشی شرکت می‌کنند می‌توانند به پیشرفت مطلوب در کسب شناخت رویکردهای مؤثر و مهارت‌های حرفه‌ای که لازم دارند، نقش مؤثرتری را در فرایند تربیت اخلاقی ایفا می‌نمایند

و به آنان کمک می‌کند. با رویکردهای تربیت اخلاقی اندیشمندان ایرانی اسلامی، مدل‌های بومی و مؤثرتری برای تعالی و بهبود نظام آموزشی و پرورشی میهن اسلامی طراحی و اجرا کنند. آگاه شدن معلمان از اصول و روش‌های تربیتی از اقداماتی است که نگرش معلمان را نسبت به تربیت دانش آموزان تغییر می‌دهد و از پدید آمدن مسائل جدید پیشگیری می‌کند. آنان به آموزش دینی و اخلاقی اهمیت می‌دهند و بر اساس اصول تربیتی خواجه نصیرالدین طوسی به کرامت و شرافت انسان، قابلیت کمال در انسان، توجه به مراحل رشد، تفاوت‌های فردی و هدفمند بودن توجه دارد و این اصول راهنمایی برای تربیت دانش آموزان است. همچنین بر اساس روش‌های تربیتی، معلمان به نقش الگویی، نقش همسالان و هم‌نشینان دانش آموز، خانواده و مدرسه در رشد دانش آموزان و تشویق و تنبیه در تربیت، پی می‌برند. محیط مناسب‌تری برای رشد و شکوفایی استعدادها بالقوه دانش آموزان فراهم می‌کند.

در مدل رشد اخلاقی مبتنی بر آموزه‌های دینی، حکمت و فرهنگ ملی، و دانش روان‌شناسی، مدل بومی خواجه نصیرالدین طوسی، انگیزش، نوع تفکر، رفتار و احساس اخلاقی در ارتباط درونی با یکدیگر طراحی کردیم، فرض ما آن است که وجود کودک مملوء از بذره‌های رشد و کمال است. طبیعت آدمی که در جریان زندگی اجتماعی با ویژگی‌های اخلاقی و غیر اخلاقی شکل گرفته است، هم زمینه‌ساز رشد و کمال کودکان و نوجوانان و هم پایه فجور و زوال تدریجی آنان است. مطالعه چگونگی شکل‌گیری رشد اخلاقی نیز با توجه به مهم‌ترین یافته‌های دانش روان‌شناسی رشد فرد با بهره‌گیری از فلسفه واقع‌بینی و خردگرایی و فرهنگ ملی و با تکیه بر جوانب مشترک و محکّمات 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 به صورتی پویا، تدریجی، طولانی و تراکمی و با افت و خیزهای فراوان رخ می‌دهد و هرچند در یک زمان معین ویژگی‌های یک دوره بر ساختار روان‌شناختی اخلاقی فرد تسلط بیشتری دارد؛ اما ترکیب پیچیده‌ای از برخی ویژگی‌های مراحل دیگر رشد اخلاقی را نیز می‌توان در هر دوره در یک فرد مشاهده کرد.

برای تحول اخلاقی در مدرسه باید تیم‌های درس‌پژوهی با هدف جستجوی راه‌کارهای اثربخش تربیت اخلاقی دانش آموزان دوره ابتدایی، بسته‌های آموزشی طراحی و تولید شود

و از سوی دیگر، با انجام تحقیقات گسترده‌تر، کاستی‌های تحول اخلاقی را شناسایی کرد و با تلاشی همه‌جانبه در جهت رفع آن‌ها گام برداشت. در مطالعات طولی و زنجیره‌ای، سهم تربیتی فرد در رشد و پرورش وجدان اخلاقی مشخص شود و تأثیر و تأثر سهم عوامل فردی و تربیت اجتماعی در تحول اخلاقی در تحقیقات آینده مطالعه شود.

## منابع

- ابن مسکویه، احمد بن محمد بن یعقوب. (۱۳۸۵). *الهوامل والشوامل*. قاهره: لجنه التألیف و النشر و الترجمة
- بناری، علی‌همت، «تربیت اخلاقی و ضرورت نگاهی دوباره به آن» *تربیت اسلامی - تربیت اخلاقی* (۱۳۷۹)، ص ۱۶۶-۱۹۲.
- خواجه نصیرالدین طوسی. (۱۳۷۳). *اخلاق ناصری، تصحیح و توضیح*، مجتبی مینوی و علیرضا حیدری، چاپ پنجم. تهران: انتشارات خوارزمی.
- داوودی، محمد. (۱۳۸۹). *سیره تربیتی پیامبر و اهل بیت*. تهران: انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
- سادات، محمدعلی. (۱۳۸۸). *اخلاق اسلامی*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
- شاملی، عباسعلی. (۱۳۸۹). *در تکاپوی رسیدن به مدلی از تربیت اخلاقی در اسلام*. تربیت اسلامی *تربیت اخلاقی*، ص ۱۵-۴۵.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۹۱). *فرا تحلیل تحول اخلاقی در تحقیقات انجام شده طی سال‌های ۱۳۶۵ - ۱۳۸۸*. *دوفصلنامه علمی - پژوهشی، پژوهش و نگارش*، سال شانزدهم ۱۳۹۱
- کیانی، بختیار نصرآبادی. (۱۳۹۰). *اهداف، اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی*. *پژوهش در تعلیم و تربیت اسلامی*، سال نوزدهم، دوره جدید، شماره ۱۲.
- لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۸۴). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: سمت.
- نوروزی، عاطفت دوست. (۱۳۹۰). *بررسی تطبیقی دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی و کلبرک. معرفت اخلاقی*، سال دوم.

Glassman, M. J. (1997). Moral action in the context of social activity. In *meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC*.

- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, 108(4), 814.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, 108(4), 814.
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development. New York: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1969). *Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization*. Rand McNally.
- Miller, J. G. (1995). Culture, context, and personal agency: The cultural grounding of self and morality. In *meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis*.
- Simonson, M. and Maushak, N. (2001). Instructional technology and attitude change. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 984-1016). Mah way, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.