

سازنده گرای دیالکتیک بستر تحقق تربیت اخلاقی

دکتر حسین مرادی مخلص*^۱، جمشید حیدری^۲

۱. گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سید جمال الدین اسدآبادی، همدان، اسدآباد

۲. گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۶/۳۰، تاریخ پذیرش: ۹۷/۸/۱۰)

چکیده

زمینه: یکی از مسائلی که در فلسفه اخلاق مطرح است این است که معیار فعل اخلاقی چیست؟ به عبارتی در بین دانش آموزان مقطع متوسطه این سؤال مطرح است که معیار سنجش یک کار اخلاقی از یک کار عادی و غیراخلاقی چیست؟ تربیت اخلاقی از سختی و پیچیدگی خاصی برخوردار است و به لحاظ داشتن جنبه عاطفی و معنوی برخورد علمی صرف با آن چندان کارساز نیست. از سویی ناآگاهی دانش آموزان از مؤلفه‌های تربیت اخلاقی، می‌تواند آسیب‌های جبران‌ناپذیری در رسیدن به کمال را متوجه آن‌ها نماید. اخلاق اختصاص به انسان دارد و در مفهومش نوعی قداست خوابیده است. متخصصان باید زمینه را برای نوجوانان و جوانان برای رسیدن به ملاک و معیار قداست، آماده کنند. خود نوجوان باید به این ملاک‌ها دست یابد. معلم با اتخاذ رویکرد سازنده گرای اجتماعی یا دیالکتیک زمینه‌ی دست‌یابی نوجوانان را به ملاک‌های قداست در اخلاق فراهم می‌آورد.

نتیجه‌گیری: برای رسیدن به ثبات در الگوهای رفتاری و ارزش‌های اخلاق اسلامی در نوجوانان، می‌بایست معلم به‌عنوان طراح آموزش اخلاق عمل کند. معلم با مبنا قرار دادن رویکرد سازنده گرای دیالکتیک با فن‌هایی مانند آموزش در بافت اجتماعی، بحث گروهی، شاگردی شناختی، داربست بندی، منطقه‌ی تقریبی رشد اقدام به تربیت اخلاقی می‌نماید. درنهایت نیز معلم با تأکید بر نقش زبان در خود نظم دهی، زمینه‌ی دست‌یابی نوجوانان به ملاک‌های قداست در تربیت اخلاق اسلامی را فراهم خواهد ساخت.

کلید واژگان: طراحی آموزشی، رویکرد سازنده گرای دیالکتیکی، تربیت اخلاقی

سر آغاز

انسان دارای ابعاد وجودی متنوع است که برای شکوفا شدن و متعالی شدن، نیاز به تربیت^۱ دارد. در این میان پرورش فضایل اخلاقی یکی از مهم‌ترین و درعین‌حال مشکل‌ترین کارها است و انجام این کار از هدف‌های مهم و والای جوامع بشری بوده است (۱). درواقع هر جامعه‌ای، برای ادامه حیات خود و تبیین اینکه در زندگی چه چیز معنی‌دار است و افراد باید به چه هنجارهای اخلاقی احترام بگذارند، برنامه‌ای اصولی و پاسخی منطقی نیاز دارد (۲). تربیت اخلاقی^۲ از دیرباز موردتوجه فیلسوفان، معلمان و والدین قرار داشته است. هدف پرورش اخلاقی بار آوردن شهروندانی است که علاوه بر برخورداری از هوش و ذکاوت، افرادی بافضیلت و آراسته به خصائل نیکوی انسانی باشند. اهمیت این موضوع تا آن پایه است که برخی از صاحب‌نظران، تعلیم و تربیت را اقدامی اخلاقی دانسته و هدف آن را فراهم آوردن شرایطی جهت بهزیستی و خوشبختی نسل‌های آینده می‌دانند.

برخی دیگر از صاحب‌نظران نیز اظهارنظر می‌کنند که مرئیان به‌صورت اجتناب‌ناپذیر با امر تربیت و پرورش اخلاقی روبرو می‌گردند، به‌ویژه اگر به طبیعت برنامه‌های آموزش اخلاقی^۳ توجه شود که به‌طور عمده به‌صورت ناگفته و ناخواسته و پنهان عمل می‌نمایند. از طرف دیگر شیوه‌ها و روش‌های پرورش اخلاقی نیز مطلبی است که هنوز در میان مرئیان و دانشمندان علوم تربیتی و اجتماعی به‌صورت «مناقشه برانگیز» مانده و اجماع نظر قطعی پیرامون آن به وجود نیامده است. چنین وضعیتی به‌صورت گسترده به دلیل ظرافت و حساسیت امر آموزش اخلاقی است که متصدیان و مرئیان را به وادی احتیاط می‌کشاند (۳). بر این اساس مرئیان و صاحب‌نظران در تعلیم و تربیت به دنبال روش و الگوهای تربیتی هستند که بتوانند مفاهیم و الگوهای اخلاقی را به‌درستی در کودکان پرورش دهند ازجمله آن‌ها رویکرد سازنده گرای^۴ است. این نظریه ادعا می‌کند باورهایی که معرفت را می‌سازند حاصل

نویسنده مسئول: نشانی الکترونیکی: mokhles@sjau.ac.ir

تعاملات یادگیرنده با جهان طبیعی درزمینه‌ی اجتماعی و فرهنگی هستند که میانجی و واسط آن دانش قبلی فرد است. سازنده گرایان روان‌شناختی نقش جذب، انطباق و عدم تعادل شناختی را تشخیص داده‌اند اما تأکید بیشتر را بر نقش دانش قبلی درزمینه‌ی خاص قرار می‌دهند و به نحوی از دیدگاه پیازه پیروی می‌کنند. ساختارهای دانش اولیه و تبیین سازنده گرایانه به‌عنوان پالایه و تسهیل‌کننده نظرات و تجارب جدید عمل می‌کند و خودشان نیز می‌توانند در طول یادگیری تغییر شکل دهند. در راهبردهای تدریس سازنده گرا، اعتقاد بر این است که دانش آموزان، دانش خود را می‌سازند. دانش آموزان حتی خردسالان در دروس مختلف بر اساس مشاهداتشان، نظرات اولیه‌ای برای تبیین پدیده‌ها دارند و حتی رویدادهای مورد انتظار را پیش‌بینی می‌کنند. دانش آموزان آن‌ها را در شبکه‌های دانش قبلی خود جذب می‌کنند اما وقتی این رویدادها مورد انتظار نباشند، دانش آموزان باید به بازسازی شبکه دانش خود بپردازند. درواقع جذب، موجب رشد مفاهیم شده و انطباق موجب تغییر مفاهیم می‌شود (۴) سازنده گرایان اجتماعی یا دیالکتیکی^۵ بر تعامل اجتماعی یا ارتباط میان افراد جامعه (به‌ویژه ارتباط کلامی) تأکید می‌کنند. از نظر آن‌ها دانش در یک بافت اجتماعی وجود دارد و در بین افراد مشترک است. لذا ابزار اصلی ساختن دانش تعامل بین یادگیرنده و محیط اجتماعی او است (۹). این رویکرد یعنی سازنده گرای اجتماعی یک مبنای مناسب برای تربیت اخلاقی است، زیرا هدف‌های تربیت اخلاق اسلامی محقق نخواهد شد مگر این‌که زمینه‌ی فعل اخلاقی در آموزش مورد طراحی قرار بگیرد.

تربیت اخلاقی

یکی از مهمترین نقش‌های مدارس این است که دانش آموزان را قادر سازد که شهروندان با اخلاق شوند و در امور عمومی جامعه شرکت موثر داشته باشند. با این حال، اصطلاح "شهروندان با اخلاق" تربیت تخصصی در سیستم‌های آموزشی را طلب می‌کند (۵). تربیت به معنی پروردن و پروراندن، در اصطلاح به معنی کوششی است جهت ایجاد دگرگونی مطلوب در فرد و به کمال رساندن تدریجی و مداوم او. معنای تربیت در یک عبارت این است: «روش رفتاری و گفتاری دادن به غیر، طوری که این روش، ملکه ذهن او شود». تربیت شامل ایجاد یا فعلیت بخشیدن هر نوع کمالی در انسان می‌شود که مطلوبیت و ارزش داشته باشد. این کمال گاهی جنبه شناختی دارد که به دانش، شناخت و آگاهی انسان مربوط می‌شود. گاهی نیز جنبه کنشی یا حرکتی دارد که به رفتار و اعمال عینی انسان که اغلب دارای مظاهر جسمانی هستند مربوط می‌گردد و بالاخره گاهی جنبه گرایشی یا عاطفی دارد که با نگرش، اعتقاد، ایمان و علایق، احساسات انسان مرتبط است. تربیت فرایندی نیست که در آن تنها دانش و انتقال آن مطرح باشد، شاگرد حالت پذیرا تابع و سربراه داشته باشد، تحمیل مطلق از سوی بزرگسالان بر کوچک‌تران مطرح باشد، کتاب‌های درسی به‌طور اختصاصی بیانگر دانش فرد باشند، مدرسه به‌تنهایی مجری یک سری

برنامه‌های خشک و بی‌روح و غیرمتناسب با شاگردان باشد، روش‌های یادگیری سنتی و غیر منطبق بر مخاطبین باشد، تجربه نقشی در حیات افراد نداشته باشد و ده‌ها مورد این‌چنین که به‌طورمعمول در سیستم تربیتی سنتی مشهود می‌باشند. تربیت جریانی است که در آن به‌جای تحمیل و فشار از بالا، آزادی بیان و رشد فردی، به‌جای اعمال انضباط سخت خارجی فعالیت آزادانه، به‌جای یادگیری از کتاب و معلم، یادگیری از طریق تجربه و بینش، به‌جای اهداف ثابت، اهداف پویا منظور است (۶).

واژه اخلاق در لفظ، معانی مختلفی دارد. گاهی اخلاق را به معنای خلق و خو به‌طور مطلق به کار می‌برند. گاهی آن را به معنای اخلاق خوب و رفتار پایدار خوب اختصاص می‌دهند. تعلیم و تربیت اخلاقی و ارزشی به آنچه مدارس و دیگر نهادهای آموزشی برای کمک به افراد جهت تفکر پیرامون مسائل مربوط به درست و نادرست امور و در پی آن تمایل به سمت خوب بودن اجتماعی و نیز کمک به آن‌ها جهت رفتار به روش و منش اخلاقی و ارزشی انجام می‌دهند، اطلاق می‌شود. آنچه در مدرسه به‌طور آگاهانه انجام می‌گیرد (جهت تربیت اخلاقی و ارزشی) به یادگیری‌های برنامه‌ریزی‌شده و هدفمند و عاملان در برنامه‌های درسی اشاره دارد. این فعالیت آگاهانه به برنامه درسی - که خود موضوع درسی، محتوا و مهارت‌های خاص و نگرش‌های از قبل تعیین‌شده را شامل می‌شود - مربوط است؛ اما آنچه مدرسه به‌طور ناخودآگاه انجام می‌دهد، چیزهایی است که در یک روش پیش‌بینی‌نشده رخ می‌دهند. در این روش پیش‌بینی‌نشده، یادگیری‌هایی که در مدرسه صورت می‌گیرد، برنامه‌ریزی نشده‌اند و به‌گونه‌ای می‌توان آن را به‌عنوان برنامه درسی پنهان مطرح نمود. به‌هرحال، تلاش دانش‌آموزان برای فهم و درک این‌که چه چیزی درست و چه چیزی نادرست است، به‌شدت تحت تأثیر جنبه‌های برنامه‌ریزی‌شده و جنبه‌های آشکار و پنهان کار مدارس قرار می‌گیرند. توجه به این‌که جوامع چه ارزش‌هایی را به جوانان عرضه می‌کنند و چگونه و با چه رویکردها و روش‌هایی، اخلاقیات و ارزش‌ها را به آن‌ها می‌آموزند و به تربیت اخلاقی و ارزشی آن‌ها اقدام می‌کنند، موضوعی است که از قدیم‌الایام (از زمان سقراط، افلاطون و ارسطو) تا قرن بیستم مورد توجه فلاسفه و دانشمندان بوده است. جان دیویی، جان ویلسون، کلبرگ و دیگران از جمله کسانی هستند که در قرن بیستم به این موضوع پرداخته‌اند. تعلیم و تربیت اخلاقی و ارزشی فرایندی است اجتناب‌ناپذیر، زیرا دولت و یا ملت، مدارس و خانواده‌ها و نیز کودکان و نوجوانان، خواه‌ناخواه، ملاک‌های خاص درست و یا نادرست بودن را انتخاب می‌کنند و آن‌ها را توسعه می‌بخشند؛ هرچند که این انتخاب نظام‌دار و برنامه‌ریزی‌شده نباشد. درباره اهمیت تعلیم و تربیت مذهبی و اخلاقی کیل پاتریک بر این باور است که: برای برنامه‌ریزی درسی و در بحث اصول انتخاب و سازمان‌دهی برنامه درسی برای درس‌هایی چون ریاضی، جغرافیا و... سؤال نمی‌کنیم که معلم کیست؛ اما در بحث برنامه‌ریزی مربوط به تعلیم و تربیت اخلاقی و ارزشی و مذهبی، آیا می‌توانیم این‌گونه عمل نماییم؟ آیا اصول فلسفه تربیتی برای برنامه

۳. "اجتماع" که بر تفاوت‌ها بین درک و فهم جاری و شکل‌های جدید جمعی تولیدکننده‌ی راه‌حل‌ها برای تضادهایی که در درک و فهم موقعیت‌های جاری تعبیه شده است، تأکید می‌کند.

نظریه‌ی سازنده گرای اجتماعی [دیالکتیک بیان می‌کند که دانش در یک بافت اجتماعی وجود دارد و در میان افراد مشترک است. لذا ابزار اصلی ساختن دانش تعامل بین یادگیرنده و محیط اجتماعی اوست. در این نظریه زبان نقش مهمی در پرورش تفکر دارد و عنصر مهم تعامل اجتماعی است (۱۰). در نظریه‌ی ویگوتسکی تفکر و زبان در کودکان به صورت دو فعالیت مستقل و جدا از هم شروع می‌شوند. زبان نقش مهمی در درونی سازی یعنی فرایند تبدیل تجربی تجارب یا فعالیت‌های اجتماعی بیرونی به فرایندهای عالی ذهنی دارد. در فاصله‌ی ۲ تا ۷ سالگی زبان هم نقش درونی یعنی هدایت و جهت‌دهی به تفکر و هم نقش بیرونی یعنی انتقال نتایج تفکر به دیگران را ایفا می‌کند. گفتار درونی از مفاهیم نظریه‌ی ویگوتسکی است. گفتار درونی، گفتاری فشرده و اختصاری است و به طور کامل گزاره‌ای است، چون موقعیت و موضوع اندیشه، همیشه برای شخص اندیشنده معلوم است (۱۲).

پرورش اخلاق بدون در نظر گرفتن بافت فرهنگی اجتماعی امکان‌پذیر نیست. هر کارکرد عالی ذهن مانند تفکر اخلاقی، پیش از آنکه به صورت یک فرایند روان‌شناختی در شخص رخ دهد، ابتدا در یک سطح اجتماعی وجود دارد (۱۰). خاستگاه روان آدمی اجتماع است و فرایندی که به آن شکل می‌دهد ارتباط است (۱۳). تعامل بین یادگیرندگان در یک سطح اجتماعی و در طراحی فعالیت‌ها منجر به پرورش تفکر می‌گردد. گفتگو از مؤلفه‌های مهم دیگر این نظریه است. بسیاری از ملاک‌های قداست در تربیت اخلاق اسلامی با گفتگو مشخص می‌شود و در دانش‌آموز درونی می‌گردد. منطقه‌ی تقریبی رشد از دیگر مفاهیم موردتوجه این نظریه است که باید در کسب ارزش‌های اخلاقی مدنظر قرار گیرد. منظور ویگوتسکی از این منطقه تفاوت بین سطح کنونی یا سطح رشد واقعی کودک و سطح رشد بالقوه‌ی اوست. دامنه‌ای از فعالیت‌هایی که کودک به تنهایی از عهده‌ی انجام آن‌ها بر نمی‌آید، اما به کمک بزرگسالان یا دوستان بالغ‌تر از خود قادر است آن‌ها را انجام دهد (۱۰).

تکیه‌گاه‌سازی مؤلفه‌ی دیگر نظریه‌ی ویگوتسکی است. تکیه‌گاه‌سازی فرایند هدایت یادگیرنده برای گذار از آنچه اکنون می‌داند به آنچه قرار است یاد بگیرد، است. در تکیه‌گاه‌سازی ابتدا معلم یا شخص دیگری که یادگیرنده را یاری می‌دهد، سهم عمده‌ای از مسئولیت را بر عهده می‌گیرد، اما به تدریج که یادگیری پیش می‌رود، مسئولیت به یادگیرنده واگذار می‌شود. راهبردهای تکیه‌گاه‌سازی متعدد هستند، از جمله الگودهی، بلند فکر کردن و استفاده از اشاره و راهنما. در کسب و درونی شدن ارزش‌ها می‌توان به خوبی از تکیه‌گاه‌سازی بهره جست.

خودنظم‌دهی^۸ توانایی اندیشیدن و حل کردن مسائل بدون کمک دیگران است. خود نظم دهی به کنترل فرد بر فرایندهای شناختی‌اش (تفکر) گفته می‌شود. طراحی فعالیت برای کسب و درونی شدن ارزش‌های اخلاقی اسلامی باید به گونه‌ای باشد که یادگیرنده از کنترل بیرونی خارج شده و صاحب کنترل درونی شود. خود نظم دهی علاوه بر

درسی مربوط به امور مادی می‌تواند با اصول فلسفه تربیتی برنامه درسی مذهبی یکی تلقی شود؟ اگر دغدغه‌های مربوط به حضور در مدارس مذهبی با حضور در دیگر مدارس (غیرمذهبی) یکی بود، دیگر جای بحث‌ها و مناقشات فوق نبود. درحالی که بعضی از مریبان بین گذر از مادیات به معنویات تمایزی قائل نیستند، بعضی دیگر آن را به خوبی حس می‌کنند. در بیان اهمیت تربیت اخلاقی و ارزشی رایشناخ با تأکید بر لزوم تبیین مفهوم تربیت اخلاقی و ارزشی معتقد است که در امر تربیت اخلاقی و ارزشی چند نکته اساسی باید موردتوجه قرار گیرد: (۱) این که مفاهیمی که باید در تربیت اخلاقی آموخته شوند، تعیین و انتخاب شوند، مفاهیم اخلاقی محتوا نیستند، بلکه چیزی هستند که محتوا بر اساس آن تنظیم می‌شود. (۲) این که تحول اخلاقی در تدوین برنامه‌های تحقیق تربیتی موردتوجه قرار گیرد. (۳) این که باید به تجزیه و تحلیل منطقی و نفس‌الامری تئوری اخلاق و یادگیری اخلاقی پرداخت. تدوین دقیق رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی، همچنین مستلزم تبیین دقیق توقعی است که انسان از تربیت اخلاقی دارد. این که انسان از تربیت اخلاقی چه انتظاری دارد، تعیین می‌کند که چه روش‌ها و رویکردهایی را در نظر بگیرد. مسئله این است که از برنامه تربیتی اخلاقی چه انتظاری باید داشت. بعضی ممکن است توقع داشته باشند که تربیت اخلاقی باید توان استدلال را در فرد ایجاد کند. بعضی توقع دارند که برنامه‌های تربیتی باید جنبه احساسی و عاطفی داشته باشد. بعضی دیگر معتقدند که احساس ما از تفکرات و عقاید ما جدا نیست، بنابراین برنامه‌های تربیتی باید مواد استدلال کردن را در خود دارا باشند (۷).

رویکرد روانشناسی سازنده گرای اجتماعی یا دیالکتیک

در این رویکرد تعاملات اجتماعی^۶ کلید ساختن دانش است. از این رو به این نوع سازنده گرای نام دیالکتیکی داده‌اند. نظریه‌ی دیالکتیک ویگوتسکی نظریه‌ای است که جنبه‌های اجتماعی، فرهنگی و تاریخی را در رشد شناختی بسیار با اهمیت می‌داند و تعامل یادگیرنده با محیط اجتماعی‌اش را تعیین‌کننده‌ی اصلی رشد شناختی او می‌داند (۱۰). این نظریه که به نظریه‌ی یادگیری سازنده گرای دیالکتیک شهرت دارد، دارای مفاهیمی است که در ادامه شرح داده می‌شود. در نظریه‌ی ویگوتسکی میانجی، آگاهی و تعامل دارای اهمیت اساسی است (۱۱). این نظریه بر یادگیری موقعیتی و نقش تعامل اجتماعی تأکید می‌کند و سه نوع (نسخه) از "منطقه‌ی تقریبی رشد" که در آن‌ها فرهنگ یک نقش میانجی دارد را توصیف کرده است. در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود:

۱. "تکیه‌گاه‌سازی"^۷ که به انتقال یادگیرنده با کمک به فهم جدید کمک می‌کند.
۲. "فرهنگ" که بر تفاوت دیده‌شده بین درک و فهم روز و درک و فهم علمی توجه دارد و نقش آموزش که پلی بین این دو ایجاد می‌کند.

آموزش در تجارت نیز با راهبردهای خاص خود نمود پیدا می‌کند. راهبردهای تجاری به‌طور اساسی یک تمرین در درک و فهم و بهبود رشد و عملکرد تجاری هستند. این راهبردهای خود نظم ده به تفکر فلسفی عمیق نیاز دارند تا به این وسیله بر فرایند تجارت تمرکز و نظارت کنند و از طریق تفکر فراشناختی به بهبود تجارت کمک کنند (۱۴).

طراحی دیالکتیکی آموزش اخلاق

طراحی آموزشی^۹ پیش‌بینی روش‌ها و انتخاب و ترتیب مواد آموزشی در شرایط خاص به‌منظور رسیدن به نتایج یادگیری به نحو مؤثر است (۸). افزایش علاقه به رویکرد سازنده گرایشی در دهه‌ی ۱۹۹۰، چگونگی و کیفیت طراحی آموزشی را تحت‌الشعاع قرارداد. اصول آموزشی سازنده گرایشی عبارت‌اند از: لزوم حل مشکلات پیچیده و واقعی توسط یادگیرندگان، همکاری گروهی برای حل این مشکلات، بررسی مشکلات از دیدگاه‌های مختلف، در دست گرفتن مسئولیت فرایند یادگیری خود و آگاه بودن از نقش خود در فرایند ساخت دانش (۹). طراحی آموزشی دیالکتیک یا اجتماعی مبتنی بر فعالیت در بافت تاریخی، فرهنگی و اجتماعی است و با آموزش در موقعیت‌های غیرواقعی مانند کلاس درس و به روش‌های منفعل مانند سخنرانی امکان‌پذیر نیست. طراحی فعالیت‌های آموزش و تربیت اخلاقی باید منطبق با نظریه‌ی فعالیت^{۱۰} باشد (۱۵). نظریه‌ی فعالیت ادعا می‌کند که آگاهی یادگیری از فعالیت ناشی می‌شود، نه این‌که نتیجه‌ی آن باشد (۱۶). در ادامه به یک الگوی پنج مرحله‌ای برای طراحی آموزش اخلاق و تربیت اخلاقی مبتنی بر رویکرد سازنده گرایانه اشاره خواهد شد. مراحل این مدل شامل فعال‌سازی، اکتشاف، توضیح، شرح و بسط و ارزشیابی

است (۱۸). همان‌گونه که در مدل ملاحظه می‌شود فعالیت در بافت در مرکز این مدل قرار دارد و تربیت اخلاقی بدون فعالیت در بطن اجتماع و یک موقعیت واقعی به نتیجه نخواهد رسید (۱۹). دانش آموزان با همکاری هم و راهنمایی معلم آموخته‌های جدید را در شرایط جدید به کار می‌گیرند و به ارزشیابی فعالیت‌های یادگیری بپردازند (۲۰). این الگو شامل مراحل زیر هست:

مرحله اول فعال‌سازی: در این مرحله دانش‌آموزان با مسئله مواجه می‌شوند و معلم سعی می‌کند زمینه‌ی مناسب برای آغاز آموزش را فراهم آورد. پرسیدن یک سؤال، تعریف یک مسئله، نشان دادن یک رویداد هیجان‌انگیز و روش‌هایی هستند که موجب برانگیختن دانش‌آموز و درگیر شدن او با مسئله موردنظر می‌شوند (۲۱). مرحله دوم اکتشاف: در این مرحله دانش‌آموزان فرصتی می‌یابند تا به‌طور مستقیم به مسائل و پدیده‌ها بپردازند. در این مرحله معلم همانند یک تسهیل‌کننده عمل می‌کند و با تهیه مواد آموزشی و راهنمایی دانش‌آموزان آن‌ها را به تجربه، آزمایش، جستجو و بررسی درباره موضوع یادگیری تشویق می‌کند. مرحله سوم توضیح دادن: توضیح نقطه‌ای است که در آن یادگیرندگان به انتزاع تجربیات می‌پردازند. مرحله چهارم شرح و بسط: دانش‌آموزان مفاهیمی را که یاد گرفته‌اند توسعه داده و با برقراری ارتباط بین مفاهیم، آموخته‌های خود را در جهان پیرامون به کار می‌گیرند.

مرحله پنجم ارزشیابی: که فرایند تشخیص مداوم است به معلم اجازه می‌دهد درباره میزان درک و فهم دانش‌آموزان از مفاهیم و دانش جدید اطلاع حاصل نماید (۲۲).

نگاره ۱: الگوی پنج مرحله‌ای



مستقل از معنی نسبت داده‌شده به تجربه که یادگیرنده یا جامعه یادگیرندگان می‌سازند وجود ندارد (۲۵). برای تلفیق دستاوردهای مختلف و عوامل مختلف در حوزه آموزش اخلاق که شامل فلسفی، روان‌شناختی، آموزشی، ابعاد برنامه، اهداف، محتوا، طراحی پیام و تعیین

الگوهای ساختن گرا بر اساس مذاکره، کاوش، حل مسئله و تفکر در موقعیت‌های واقعی شکل گرفته‌اند (۲۳). سازنده گرایان بیش از هر چیز دیگری بر معنی‌سازی و ساختن دانش تأکید دارند (۲۴). سازنده گرایشی از این اندیشه حمایت می‌کند که دانش

مشارکت فعالانه در امر ساخت و تفسیر دانش موجب یادگیری، تفکر انتقادی، کنجکاوی، مهارت در تحقیق، تفسیر و تولید اطلاعات توسط آنان شده است (۳۶). در پژوهشی با عنوان «ارزیابی آموزش الکترونیک با رویکرد سازنده گرای بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با نیازهای ویژه» انجام دادند. یافته‌های تحقیق ایشان نشان داد مناسب‌ترین راه به‌منظور تسهیل یادگیری، استفاده از آموزش الکترونیک با رویکرد سازنده گرای برای دانش آموزان است (۳۷). در ادامه به اصول و موارد کاربردی سازنده گرای دیالکتیک در آموزش و تربیت اخلاقی اشاره خواهد شد:

- به زمینه ی تاریخی، اجتماعی و فرهنگی^{۱۱} آن مورد خاص اخلاقی توجه کنید.
- از روش‌های تدریس تعاملی در تربیت اخلاقی استفاده کنید.
- تربیت اخلاقی باید در محیط واقعی صورت پذیرد.
- دانش‌آموز باید خود به اصول اخلاقی دست یابد.
- گفتگو^{۱۲} و محاوره را در فرایند آموزش اخلاق، موردتوجه ویژه قرار دهید.
- تفکر و زبان در آموزش اخلاق دارای نقش محوری هستند.
- آموزش استفاده از زبان و گفتگوی درونی را برای سامان‌دهی اخلاق فردی موردتوجه قرار دهید.
- از مسائل اخلاقی^{۱۳} برای تربیت اخلاقی در ابتدای آموزش استفاده کنید.
- در حل مسائل اخلاقی بر منطقه تقریبی رشد^{۱۴} تأکید کنید.
- از یآوری و راهنمایی دیگر دانش آموزان یا تکیه‌گاه سازی در تربیت اخلاقی استفاده کنید.
- از بلند فکر کردن در مورد امور اخلاقی در کلاس استفاده کنید.
- نظارت بر ارزش‌های اخلاقی از طرف دانش‌آموز را آموزش دهید.
- معلم در تربیت اخلاقی نقش تسهیل‌کننده و راهنما دارد.
- فعالیت‌های اخلاقی به‌خوبی مورد طراحی قرار گیرند و آموزش اخلاق فعالیت محور باشد.

نتیجه گیری

تربیت اخلاقی یکی از کارکردهای مهم نظام آموزشی است. به‌زعم علامه طباطبائی (ره) منشأ باید (هنجار) یک نیاز است و درواقع ترجمه‌ی نیاز به زبان عملی همان باید است و این نیاز در ذات و نهاد آدمی است، چون انسان حب ذات دارد و این نقطه‌ی آغاز حرکت آدمی است. بر این اساس ایشان به‌نوعی خود گرای روان‌شناختی معتقد است. همین حب ذات، حرکت وی را به‌سوی اجتماع و اعتباریات دیگر مطرح می‌کند (۳۸) و این نظرگاه در تلاقی با رویکرد سازنده گرای اجتماعی یا دیالکتیک است. به این معنا که برای تعیین ملاک‌های تربیت و فعل اخلاقی باید از نیازهای فطری دانش‌آموز آغاز کرد و به‌غایت ملاک‌ها در بستر اجتماع دست‌یافت. این ملاک‌ها در بافت اجتماعی که محل تحقق فعل اخلاقی است، با ابزارهای گفتگو، مباحثه، مشارکت، تعامل، حمایت و داربست

رسانه و الگوی طراحی آموزشی و فرایند تولید و اجرای و ارزشیابی برنامه آموزشی به چارچوبی نیاز است که بتواند این موارد را به‌منظور ارائه الگو با یکدیگر یکپارچه کند، اغلب الگوهای طراحی آموزشی دارای چارچوبی سیستمی هستند (۲۶). طراحی آموزشی به دنبال تسهیل یادگیری در عرصه‌های مختلف آموزشی است، یکی از عرصه‌های آموزش، آموزش اخلاق است (۲۷). الگوهای مختلف طراحی آموزشی دستاوردهای علوم مختلف را به صورتی عملی در کنار هم سازمان‌دهی کرده و زمینه را برای پیش‌بینی و تجویز روش‌های مطلوب آموزش برای موقعیت‌های خاص و یادگیرندگان خاص و محتوای خاص را فراهم می‌سازد (۲۸). رویکردهای آموزشی شامل چهار دسته، پرورش توانایی‌های شناختی، پرورش منش، رویکرد ترکیبی و رویکرد طبیعی است (۲۹). برای دستیابی به هدف آموزش اخلاق یک رویکرد به‌تنهایی ناکافی است. از سوی دیگر برای مقایسه و تطبیق رویکردها با شرایط جامعه به مبنایی برای مقایسه نیاز داریم، علاوه بر این موارد برای ارائه الگویی مبتنی بر زیرساخت‌های فلسفی جامعه به هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی و معرفت‌شناسی نیاز است. مبنای مقایسه در اینجا رویکرد انسان عامل است (۳۰). در ادامه در رابطه با پژوهش حاضر، تحقیقات مشابه موردبررسی قرار می‌گیرد. در پژوهشی تحت عنوان جایگاه و کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی دوره ابتدایی شهر تهران مشخص شد که با استفاده از روش‌های فعال تدریس مبتنی بر کاربرد فناوری می‌توان امکان یادگیری انفرادی مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس مختلف را به‌صورت علمی فراهم کرد (۳۱). در پژوهشی دیگر تحت عنوان «کاربرد نرم‌افزار آموزش ریاضی در دوره ابتدایی بر اساس رویکرد سازنده گرای و سنجش میزان اثربخشی آن» این نتیجه مشخص شد که میان روش سنتی و روش‌های فعال مبتنی بر کاربرد نرم‌افزار ساختن گرای در انجام فعالیت‌های گروهی و میزان پاسخگویی دانش آموزان و انگیزه و مهارت حل مسئله تفاوت معنادار وجود دارد (۳۲). در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان علاقه دانش آموزان به کاربرد روش‌ها و فن‌های فعال یادگیری در درس جغرافیا در کشور ترکیه» نتایج حاکی از علاقه دانش آموزان به روش‌ها و فن‌های یادگیری فعال بوده است (۳۳).

در اجلاس یادگیری فعال آکادمی تگزاس؛ تحقیقی با عنوان «تأثیر کاربرد نظریه یادگیری فعال بر انگیزه دانش آموزان مدارس نایبانیان و کم‌بینانیان ایالت تگزاس» انجام شد. نتایج نشان داد که کاربرد یادگیری فعال، حتی در دانش آموزان مبتلابه اختلالات بینایی و با نیازهای ویژه و در دانش آموزان ضعیف موجب ایجاد انگیزه شده و برای آنان چالش‌برانگیز بوده است (۳۴). در بررسی تأثیر یادگیری فعال بر سرعت یادگیری دانش آموزان در کلاس مشخص شد که اثر آموزش فعال مبتنی بر فناوری آموزشی^{۱۳} سرعت یادگیری را افزایش می‌دهد (۳۵). استفاده از روش‌های فعال در یادگیری در کلاس درس بر اساس رویکرد تدریس سازنده گرای موردبررسی قرار داده شد. نتایج نشان داد که تشویق دانش آموزان به

بندی و هم‌افزایی به دست می‌آید و ملاک‌هایی که سر برآورده از نیازها و محل اعتبارسنجی آن‌ها اجتماع باشند، دیرپا و باثبات خواهند بود. نتایج حاصل از این پژوهش نشانگر آن است که بایستی تربیت اخلاقی بر اساس نیازهای فرد باشد؛ و بافت و موقعیت اجتماعی را در تعیین ملاک‌های یک فعل اخلاقی در نظر گرفت. برای این که دانش آموزان خود به این ملاک‌ها بارانمایی معلم دست یابند، باید طراحی آموزشی مبتنی بر موقعیت واقعی بوده و محیط یادگیری مشابه یا عین همان محیطی باشد که فعل اخلاقی در آن تحقق پیدا می‌کند؛ بنابراین رویکرد روانشناسی مینا برای چنین طراحی، رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی یا دیالکتیک ویگوتسکی است. الگوی طراحی آموزشی سازنده‌گرا برای تربیت اخلاق اسلامی در این پژوهش دارای رویکرد معرفت‌شناسی واقع‌گرای سازنده‌گرایانه، به لحاظ ارزش‌شناسی، دارای رویکرد سنت‌گرای متولی است و از لحاظ انسان‌شناسی، انسان را موجودی عامل می‌داند که دارای نفس، فطرت، عقل، اراده، هویت جمعی و محدودیت‌ها است. در این الگو یادگیرنده به عنوان عامل در تعامل با دیگران اقدام به یادگیری می‌کند و یادگیری به منزله عمل است؛ که مبتنی بر مبانی سه‌گانه شناخت، گرایش و اراده است و آموزش نیز تعاملی و در معنای کامل آن به منظور استقلال یابی از سوی یادگیرنده است. معلم در این رویکرد تمهید‌گر، تبیین‌گر، پالاینده است؛ و یادگیرنده نیز موجودی عامل است که با تمام ویژگی‌های خاص خود در محیط آموزش حضور دارد. الگوی سازنده‌گرا به شیوه‌ای نظام‌مند به طراح آموزشی کمک می‌کند تا آموزشی مدون با نتایج قابل پیش‌بینی تدوین نماید. الگوهای طراحی آموزشی تلاش دارند روش مطلوب آموزش برای اهداف خاص، محتوای خاص و مخاطب خاص را پیش‌بینی و تجویز می‌کند. برخی محققان (۳۹) در خصوص نقش اخلاق اجتماعی بر امنیت اجتماعی بر تأثیر مؤلفه‌های اجتماعی و مشارکتی اخلاق بر امنیت اجتماعی تأکید کرده‌اند. مدیریت کیفیت جامع رویکردی برای بهبود مستمر کیفیت محصولات در یک زمینه‌ی مشارکتی و هم‌افزایی است که اخلاق مشارکتی و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان در آن سهم بسزایی دارد (۴۰). تفکر انتقادی پویایی نظام تربیت اخلاقی را تضمین می‌کند و رشد تفکر انتقادی در محیط یادگیری سازنده‌گرایی امکان‌پذیر است. رشد تربیت اخلاقی با کاربری مؤلفه‌های تفکر انتقادی در یک محیط ساختن‌گرای اجتماعی یا دیالکتیک امکان‌پذیر است (۴۱). از محدودیت‌های این پژوهش، کمبود پیشینه پژوهش در ارتباط با رویکردهای روانشناسی تربیتی در اخلاق است. مهم‌ترین پیشنهادی که بر اساس رویکرد سازنده‌گرای اجتماعی یا دیالکتیک می‌توان برای تربیت اخلاقی ارائه داد این است که تربیت اخلاقی باید مبتنی بر ویژگی‌های فطری و ذاتی دانش آموزان باشد، در یک موقعیت واقعی و نتیجه‌ی فعل، عملکرد و فعالیت دانش آموزان در یک محیط تعاملی باشد و از آموزش در محیط‌های غیرتعاملی، ایستا، بسته، غیرقابل انعطاف و آموزش‌های نظری باید پرهیز نمود.

ملاحظه‌های اخلاقی

در این پژوهش با رعایت اصل امانت‌داری، در صورت استفاده از منابع مکتوب و غیر مکتوب در هر کجای این مقاله، به صاحب اثر استناد شده است و حقوق علمی و معنوی صاحبان اثر محترم شمرده شده است.

سپاسگزاری

از تمامی معلمین و اساتیدی که در مجموعه‌ی آموزش و پرورش، حوزه‌های علمیه و آموزش عالی در رشد اخلاقی مردمان این مرزوبوم تلاش‌های برنامه‌ریزی‌شده‌ای صورت داده‌اند، سپاسگزاری می‌شود.

واژه نامه

1. Education	تربیت
2. Moral education	تربیت اخلاقی
3. Ethics instruction	آموزش اخلاقی
4. Constructivism approach	رویکرد سازنده‌گرایی
5. Dialectical constructivism	سازنده‌گرایی دیالکتیکی
6. Social interaction	تعامل اجتماعی
7. Scaffolding	تکیه‌گاه‌سازی
8. Self-regulation	خودنظم‌دهی
9. Instructional design	طراحی آموزشی
10. Activity theory	نظریه فعالیت
11. Socio-cultural context	موقعیت اجتماعی فرهنگی
12. Conversation	گفتگو
13. Ethics problem	مسائل اخلاقی
14. Zone of proximal development	منطقه تقریبی رشد
15. Instructional technology	تکنولوژی آموزشی

References

1. Bagheri K. (2012). The ideal model of education in the Islamic Republic of Iran. Tehran: Madrese Publication. Pp. 25-35. (In Persian).
2. Jahanghirzade M, Shaikh-Shoaei A, Rastitabar S. (2014). Moral development. Ghom: Islamic Center of Science and Culture. Pp. 36-39. (In Persian).
3. Rahnama A. (2008). Different approaches in the conceptualization of morality with the emphasis on their application in moral education. *Psychology and Educational Sciences*; 38(1): 99-119. (In Persian).
4. Ebrahimighavam S, Hosainzade-Yosofi GH. (2008). The constructivist theory and its role in teaching. *School Educational Research Journal*; 24: 4-33. (In Persian).
5. Maleki H. (2011). Educational Indicators. Tehran: Aiiij Publication. (In Persian).
6. Tan BP, Mahadir NB. (2018). Moral values and good citizens in a multi-ethnic society: A content analysis of moral education textbooks in Malaysia. *Journal of Social Studies Research*; 42(2):34-119.

23. Jenson CE, Forsyth DM. (2012). Virtual reality simulation: using three- dimensional technology to teach nursing students. *Comput Inform Nurs*; 30(6): 312-318.
24. Haghghat SH, Mazidi M. (2012). Study and evaluation of philosophical context and methods of teaching four approaches to modern ethical education. *Religious Thought Quarterly*; 8(26): 105-134.
25. Richi R, Clain J, Tricy M. (2013). Basic knowledge of teaching design theory, research and practice. Translate by: Zanghene H, Velayati E. (2015). Tehran: Avaye Noor. (In Persian).
26. Rizer R, Dempsey JP. (2014). Contemporary trends and topics in design and educational technology. Translate by: Vahdani-Asadi M, Eskandari H, Norozi D. (2018). Tehran: Avaye Noor. (In Persian).
27. Lickona T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. New York: Simon & Schuster.
28. Matarazzo O, Abbamonte L, Nigro G. (2011). Moral reasoning and behavior in adulthood. *International Journal of Social Sciences*; 3(3).
29. Brooks J, Bock T, Narvaez D. (2013). Moral motivation, moral judgment, and antisocial behavior. *Journal of Research in Character Education*; 9(2):66-149.
30. Ataran M. (2014). Compare of two approach in religious education with an emphasis on the element of morality. Tehran: Proceedings of the Pathology Conference on Religious Education in Education. (In Persian).
31. Maleki H, Gharmaie H. (2009). The position and application of information and communication technology in the elementary curriculum from the point of view of teachers and teachers in Tehran. *Quarterly Educational Innovations*; 8(31): 37-52.
32. Shaikhzade M, Mehrmohamadi M. (2006). Empirical design of software educational model based on constructivist approach. *Quarterly Educational Innovations*; 3(9): 32-48. (In Persian).
33. Tuna F. (2012). Student's perspectives on active learning in geography: A case study of level of interest and usage in Turkey. *European Journal of Educational Studies*; 4(2):163-175.
34. Nielsen DL. (2012). Effect of active learning theory on the motivation of school blindness and low vision in Texas. Available at: <http://www.tsbvi.edu/>. Accessed: 12 Aug 2018.
35. Xanthopoulou D, Papagiannidis S. (2012). Play online, work well? Examining the spillover of active learning and transformational leadership. *Technological Forecasting and Social Change*; 79(7):1328-1339.
36. Tuna F. (2012). Current situation and analysis of geography teachers' active learning knowledge and Usage in Turkey. *Educational Research and Reviews*; 7(18): 393-400.
7. Sajadi SM. (2013). Approaches and methods of moral and value education. *Philosophical and Theological Research*; 3(7). (In Persian).
8. Farid A, Sadipor E, Karimi Y, Phalsafineduad M. (2012). The effectiveness of direct education methods, cognitive ethics education, transparency of values and consolidation on students ethical judgment. *Quarterly Journal of Tabriz University*; 5(19): 91-111. (In Persian).
9. Kadivar P. (2012). *Moral psychology*. Tehran: Aghah Publication. (In Persian).
10. Saif A. (2008). *Modern educational psychology: psychology of learning and instruction*. Tehran: Doran Publication. (In Persian).
11. Lave J, Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. Available at: [http://qvole.org/comm146/undergrdpgs/plee1/pris/Postings/Entries/2013/3/16_Eventology_\(WI_13\)_files/lave.pdf](http://qvole.org/comm146/undergrdpgs/plee1/pris/Postings/Entries/2013/3/16_Eventology_(WI_13)_files/lave.pdf). Accessed: 22 Aug 2015.
12. Vygotsky LS. (1933). *Thoughts and language*. Translate by: Ghasemzade HA. (2014). Tehran: Arjomand Publication. (In Persian).
13. Leontiev AN. (2005). Study of the environment in the pedagogical works of L.S. Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*; 43(4): 8-28.
14. Martin D. (2014). Thinking about thinking. *Journal of Business Strategy*; 35(5): 49-54.
15. Hasan H, Kazlauskas A. (2014). Activity theory: who is doing what, why and how. Available at: <http://eurekaconnection.files.wordpress.com/2014/02/p-09-14-activity-theory-theori-ebook-2014.pdf>. Accessed: 15 May 2016.
16. Jonassen D, Murphy LR. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environment. *Educational Technology: Research & Development*; 47: 61-79.
17. Wenger E. (1998). *Communities of practice and social learning systems communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. New York: Cambridge University Press.
18. Jonassen DH. (1997). Instructional design models for well-structured and III-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*; 45(1):65-94.
19. Reigeluth CM. (2013). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. London/ UK: Routledge Publication. Pp. 67-85.
20. Rest JR. (2011). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger Publication.
21. Rest RJ, Narvaez D. (2013). *Moral development in the professions: psychology and applied ethics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
22. Ryan K. (2013). Character education in the United States: A status report. *Journal for a Just and Caring Education*; 2: 75-84.

- Ethics in Science and Technology; 11(1): 11-18. (In Persian).
40. Ghoatdin MS. (2015). Designing a collaborative ethics model in comprehensive quality management. Journal of Ethics in Science and Technology; 10(3): 111-120. (In Persian).
41. Moradimokhles H, Heydari J, Poti N. (In press). Growth of ethics education along with combining the components of critical thinking. Ethics in Science and Technology. (In Persian).
37. Sajadi SS, Khen TM. (2011). an evaluation of constructivism for learners with ADHD: Development of a constructivist pedagogy for special needs. Athens/Greece: European, Mediterranean & Middle Eastern Conference on Information Systems (EMCIS).
38. Tabatabaie MH. (1372). the principles of philosophy and the method of realism. Tehran: Sadra Publication. (In Persian).
39. Salehi-Amiri R, Karimi-Khozani A. (1395). The role of social ethics on social and public security.