Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.10 (5); 2018, 5-32

دو فصلنامهٔ **نظریه و عمل در برنامهٔ درسی**
سال پنجم، شمارهٔ ۱۰، پاییز و زمستان ۱۳۹۶، ۳۲-۵

تربیت اخلاقیِ مبتنی بر ادبیات داستانی:
تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دورهٔ ابتدایی[۱]

Fiction and Moral Education:
A Study in Elementary Course Curriculum

شهلا دهقانی[۲]، دکتر کیوان بلندهمتان[۳]

چکیده: این پژوهش با هدف شناسایی چگونگی آموزش مفاهیم اخلاقی به دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی و به بررسی مفاهیم اخلاقی موجود در کتب درسی پرداخته، سپس آن‌ها را استخراج و در مقولات کلی‌تری دسته‌بندی کرده است. همچنین با استفاده از روش تحلیل محتوای عرفی (استقرایی)، مفاهیم اخلاقی موجود در دروس، مشخص شده و سپس با استفاده از فرایند استنتاجی بر مبنای ملاک‌ها، از نظر انسجام و یکپارچگی در هر پایه و نیز چیدمان فرگشتی در کل مقطع مورد بررسی قرار داده است.جامعهٔ آماری این تحقیق را کتاب‌های فارسی (بخوانیم)، تعلیمات اجتماعی و هدیه‌های آسمانی و قرآن دورهٔ ابتدایی تشکیل می‌دهد که شامل ۲۱ جلد کتاب است. نمونه‌گیری در این پژوهش، به شیوهٔ نظری انجام‌شده و ملاک دسته‌بندی دروس، وجود محتوای اخلاقی و رعایت ساختار داستانی درس، در نظر گرفته شد. نتایج نشان داد که کتب فارسی در تمامی پایه‌ها، بیشترین تعداد ادبیات داستانی و بیشترین مفاهیم اخلاقی را دارند. متأسفانه چیدمان مفاهیم موردتوجه قرار نگرفته و از میان پانزده مفهوم اخلاقی، تنها «رفتار نیک»، «نوع‌دوستی» و «تلاش و پشتکار» فاکتورهای مربوط به انسجام و فرگشت را از نظر کمّی و کیفی دارا هستند. سایر مفاهیم از نظر تعداد تکرار و نوع چینش در پایه‌های مختلف فاقد کارایی لازم هستند.

کلیدواژه‌ها: ادبیات داستانی، اخلاق، تربیت اخلاقی، فرگ یکپارچگی

Sh. Dehghan, K. Bolandhematan (Ph.D)

Abstract:
This paper aimed to clarify the role of moral concepts in elementary course curriculum. By qualitative content analysis, firstly, the moral concepts in textbooks are inductively determined and then sorted into more general categories. Then, according to fluency and integration in any class and also evolutionary arranging in the whole course, the vertical and horizontal organizations of these concepts are examined. The results showed that Persian books in all courses have the most fictions and the most moral concepts. Unfortunately arranging of concepts in those books are not noticed and among fifteen moral concepts only "good behaving", "loving humankind" and "effort" have the fluency and integrity factors, qualitatively or quantitatively. The other concepts, not in the repetition, nor in the arrangement, have an appropriate organization in different courses.

Keywords: Fiction, Moral, Moral education, Evolution, Integrity

۱.**تاریخ دریافت مقاله**: ۱۳۹۴/۱۲/۰۸، **تاریخ پذیرش**: ۱۳۹۶/۰۴/۲۲
۲. کارشناس ارشد، گروه علوم تربیتی ،دانشگاه کردستان، رایانامه : hero_dehghani@yahoo.com
۳. **استادیار ، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کردستان،رایانامه** : k.bolandhematan@uok.ac.ir

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

مقدمه

داستان‌ها از گذشته تاکنون ابزاری جهت انتقال پیام‌های زیبای اخلاقی و رفتاری در جوامع گوناگون بوده است و همچون نگینی در اندوختهٔ ادبی ملل مختلف به‌ویژه سرزمین کهن ایران می‌درخشد. نمونهٔ این کوشش‌ها را در متون ادبی فاخر ایران، کتاب‌هایی مانند شاهنامهٔ فردوسی، منطق‌الطیر عطار، مثنوی مولوی، بوستان و گلستان سعدی، قابوس‌نامهٔ عنصرالمعالی می‌توان دید. از آنجایی‌که آیندهٔ هر ملتی بر اساس توانایی‌های کودکان آن رقم می‌خورد، روند آموزش و یادگیری آن‌ها بسیار مهم وحساس است. آیندهٔ جامعه در گرو دانش تخصصی و تعهد اخلاقی افرادی است که آموزش‌وپرورش آن‌ها را تربیت خواهد کرد. ازاین‌رو فرایند آموزش و تعلیم و تربیت نیروهای کارا و سازنده و متعهد، از همان ابتدا نیازمند بررسی و برنامه‌ریزی دقیقی است تا دسترسی به اهداف جامعه فراهم شود. چنین برنامه‌ریزی‌هایی تنها در قلمرو رشد علمی قرار نمی‌گیرد، چراکه علم به‌تنهایی پاسخگوی نیاز بشر نبوده و تنها با هم‌نشینی در کنار اخلاق است که می‌تواند شکاف‌های موجود را از بین ببرد و اثر پررنگ و عمیق‌تری در رشد فردی و اجتماعی داشته باشد. این‌سان، در برنامه‌ریزی‌های نظام آموزشی توجه ویژه به اخلاق هم لازم است و به‌ویژه برنامه‌های درسی چیده شده باید به این مهم توجه کنند. این تنها به محتوا برنمی‌گردد، بلکه به نوع آموزش نیز اهمیت دارد و در این میان، «داستان» به‌عنوان یک نوع آموزش، این قابلیت را دارد که به‌واسطهٔ زبان ساده و قابل‌فهم در سنین پایین به کار گرفته شود.

بیان مسئله

همواره توجه به مقولهٔ اخلاق و رشد اخلاقی یکی از اساسی‌ترین و زیربنایی‌ترین اهداف نه تنها نزد خانواده‌ها؛ بلکه در سیستم آموزشی و اجتماع نیز می‌باشد و دلیل آن هم ایجاد نسلی شایسته در خانواده و داشتن جامعه‌ای پویا و کارآمد است. جامعه‌ای مبتنی بر آموزه-های عمیق اخلاقی که با صرف حداقل هزینه‌ها به شکل پایه، نسل‌هایی اخلاق‌مدار و کوشا را در جهت نیل به اهداف عمیق انسانی تربیت نماید.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

پرواضح است که توجه به آموزش اخلاق را باید از دوران کودکی آغاز کرد؛ زمانی که تمامی روان‌بنه‌ها[1]، از جمله روان‌بنه‌های اخلاقی در حال شکل‌گیری است و سعی می‌شود تا به کودکان، خوب و بد و درست و نادرست را آموخت. این توجه موجب می‌شود تا کودکان در پایان دورهٔ اول کودکی (۴ تا ۶ سال) بتوانند قواعد اخلاقی بسیاری را بیان کنند: «به این علت تقسیم کردم که اگر این‌کار را نمی‌کردم با من بازی نمی‌کرد»، «من مقداری از آن را به او دادم اما بیشتر آن مال من است زیرا بزرگ‌ترم»، همچنین آنان دربارهٔ مسائل مربوط به عدالت و انصاف بحث می‌کنند: «حالا نوبت من است»، «این منصفانه نیست» (برک، ۱۳۸۸).

از سوی دیگر تمامی نظریه‌های رشد اخلاقی پذیرفته‌اند که وجدان اخلاقی در اوایل کودکی شکل می‌گیرد و اصول اخلاقی کودک به صورت بیرونی و توسط بزرگ‌ترها کنترل می‌شود (احدی و بنی جمال، ۱۳۸۲)؛ ولی با ورود به مدرسه، کودکان درک انعطاف‌پذیری از مقررات اخلاقی پیدا می‌کنند، به‌طوری‌که در سنین ۹-۷ سالگی دیگر نمی‌گویند که راست گفتن همیشه خوب و دروغ گفتن همیشه بد است، بلکه مقاصد نوع‌دوستانه و ضداجتماعی را در نظر می‌گیرند (برک، ۱۳۸۸).

گرچه تربیت اخلاقی بسیار مهم است ولی دشواری‌های بسیار دارد. به‌عنوان نمونه، یکی از روش‌هایی که معمولاً به کار گرفته می‌شود پند و اندرز است، ولی بسیار دیده و شنیده‌ایم که برخی کودکان و نوجوانان نسبت به پذیرش و عمل به پندهای روشن و مستقیم از خود مقاومت نشان می‌دهند. به همین منظور برای انتقال مفاهیم اخلاقی، به شکل گسترده‌ای از داستان‌ها بهره گرفته می‌شود. به‌عنوان‌مثال، به یک نوجوان با یک جملهٔ کوتاه، ساده، خبری و مستقیم که خساست را نفی می‌کند می‌توان گفت: خساست ویژگی اخلاقی بدی است. حال در مقابل این جمله، نمایشنامهٔ خسیس، نوشتهٔ مولیر قرار می‌گیرد. نمایشنامه‌ای در مورد زندگی انسانی خسیس که در تمامی سطور کتاب حتی یک مورد مشاهده نمی‌شود که به شکل مستقیم اشاره شده باشد که «خسیس بودن عمل بدی است»؛

[1]. Schemas

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

اما وقتی خواندن کتاب به پایان می‌رسد، خواننده حاضر است دارایی‌های خود را ببخشد و هر کاری را انجام دهد ولی کسی او را با صفت خسیس مورد خطاب قرار ندهد. این همان تأثیر زبان تمثیل و استعاره است.

زنان و مردان خردمند، قرن‌ها از تمثیل و داستان استفاده کرده‌اند تا به سؤالی پاسخ گویند یا موضوع پیچیده‌ای را توضیح دهند. این بخشی از فرهنگ شفاهی بوده و سالمندان در قالب داستان می‌توانستند خرد و حکمت خود را در اختیار دیگران قرار دهند. همچنین این داستان‌ها مانند رسانه‌ای بودند که پیران از طریق آن سنت‌ها، عرف و آداب‌ورسوم را به جوانان منتقل می‌کردند (روشن، ۱۳۸۵). امروزه نیز داستان[۱] و داستان‌گویی برای کودکان فواید بسیاری دارد. از جمله تمرین کودکان در مهارت‌هایی نظیر گوش دادن، تجسم کردن، تصور و خیال‌پردازی. هنگامی‌که داستانی به‌جای دیدن در سینما و یا تلویزیون، از روی کتاب خوانده شود، فرد آزاد است تا از تخیل خود استفاده کند؛ چهره‌ها و مناظر و حتی رنگ‌ها و صداها را در ذهن خود خلق کند؛ که این امر فضای داستانی منحصربه‌فردی را برای هر شخص ایجاد می‌کند (همان).

ادبیات داستانی به سبب نقش و تأثیر فراوانی که در تربیت کودکان دارد، جایگاه ارزشمند و والایی را در علوم روانشناسی و تربیتی کسب کرده است. رشد و تکامل کودک از جنبه‌های مختلف و رساندن او به اهداف تربیتی مورد نظر بدون پیوند دادن و دمساز کردن او با ادبیاتی که بتواند نیازهای روحی و روانی او را تا حد زیادی تأمین کند میسر

---

[۱]. داستان اثری است روایی به نثر که مبتنی بر جعل و خیال باشد. اگر طولانی باشد به آن رمان و اگر کوتاه باشد به آن داستان کوتاه می گویند (شمیسا، ۱۳۸۱). ادبیات داستانی کلاً به آن دسته از آثار روایتی اطلاق می‌شود که جنبهٔ خلاق آن‌ها بر واقعیت غلبه دارد و شامل (قصّه) داستان کوتاه، داستان بلند، رمان و رمان کوتاه می شود. موضوعات مورد توجه ادبیات داستانی معمولاً تخیلی و ساخته و پرداختهٔ یک ذهن خلاق است و به بیان امور حقیقی یا حقایق تاریخی نمی‌پردازد، اما چنانچه درون‌مایهٔ یک قالب ادبی از حقایق تاریخی با واقعیت‌های دیگر مایه گرفته باشد، معمولاً آن را با عناوین (داستان تاریخی) یا (زندگینامهٔ داستانی) و عباراتی نظیر این‌ها مشخص می‌کند (داد،۱۳۸۷).

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

نیست[1]؛ داستان کودک نیز در این حیطه قرار می‌گیرد (شجری،۱۳۸۴). داستان وسیله‌ای برای درک جهان و خویشتن است و دغدغه‌های بشری را در خود جای می‌دهد. چرا که ساختار هوشمندانه‌ای دارد و می‌تواند دنیایی خیالی را به‌منزلهٔ موضوع کاوش فکری خلق کند و هم‌زمان که ما را از بند اینجا و اکنون رها می‌کند، به بیان روال عادی وقایع بپردازد. از کارکردهای داستان، پیدایش سؤالاتی در ذهن خواننده است که اعتقادات و باورها و درست‌ها و نادرست‌ها در روابط انسانی و اجتماعی را هدف قرار می‌دهد (رشتچی،۱۳۸۹). علاوه بر این، شکل‌گیری مهارت‌های زیر نیز از جمله پیامدهای آن است:

– ارتقای مهارت‌های کودکان در شیوه‌های مختلف تفکر.

– گسترش قدرت استدلال منطقی؛

– به‌کارگیری مهارت‌های تفکّر انتقادی؛

– توانایی حل مسئله به نحو موفقیت‌آمیز (گلیزر و گیورجیس[2] ۲۰۰۵).

کنش‌های داستانی ذهن کودک را پویا ساخته و سبب بالندگی او می‌شود. هنگامی که کودک با اثری همزادپنداری می‌کند آرام‌آرام تخیل او نیز شروع به بیدار شدن می‌کند و هر چه این پدیده عمیق‌تر باشد میدان ذهنی کودک وسیع‌تر و ژرف‌تر می‌گردد (یوسفی، ۱۳۸۶). به‌این‌ترتیب کودکان در مواجهه با یک داستان می‌آموزند که چگونه لایه‌های پنهان داستان را کشف و مهارت تفسیر و استنباط را که از مهارت‌های اصلی تفکّر انتقادی است،

---

[1]. امروزه روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت به اهمیت این ابزار برنده و مؤثر واقفند و از مربیان، نویسندگان و شاعران و سایر پدیدآورندگان آثار کودکان انتظار دارند تا با مطالعهٔ ابعاد شخصیتی کودک به نیازهای ذهنی، عاطفی، اجتماعی و بدنی او در سنین و دوره‌های مختلف پی ببرند و آثاری شایسته و مناسب و خالی از ایرادات ادبی و روان‌شناختی برای آن‌ها پدید آورند (غریب شاه،۱۳۹۰). نمونه را در برخی از ادبیات‌های داستانی کودکان، پندارهای خرافی و آرمان‌های مابعدالطبیعی، غلبهٔ نسبی جبر و بی‌توجهی به چاره‌اندیشی فردی در داستان‌های عامیانه لحاظ شده است. یا در داستانهای معاصر، تعاون و همبستگی به میزان کم، مورد تاکید قرارگرفته‌است (عباسی و همکاران ۱۳۷۰).

[2]. Glazer & Giorgis

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

در خود پرورش دهند. به‌عبارت‌دیگر، لایه‌های متفاوت معنایی و مفهومی در داستان به خواننده کمک می‌کند تا به بینشی نو در مسائل مختلف زندگی دست یابد (فیشر[1] ۲۰۰۳).

ولی همان‌گونه که آورده شد مهم‌ترین اثر داستان را بر اندیشه و کنش اخلاقی کودک می‌توان دید. از گذشته‌های دور و هنوز هم در ایران نقش اسطوره‌ها در تقویت قوهٔ تخیل، تحریک خیال‌پروری و به شکل مشخص تربیت اخلاقی و اجتماعی برجسته بوده است (هاشمی جنت‌آبادی ۱۳۷۸). ازاین‌رو در تربیت اخلاقی از ادبیات داستانی باید بهره بسیار گرفت. اسپنسر[2] بر آن بود که یکی از اهداف اصلی آموزش شکل‌دهی شخصیت و به کنترل درآوردن امیال سرکش و بیدار کردن گرایش‌های خاموش شده است. عملی که طی آن دسته‌ای از احساسات بارورشده و دسته‌ای دیگر کنترل می‌شود تا کودک به فردی بالغ تبدیل شود که این همان هدف مشترک والدین و معلمان است (به نقل از: مک‌لاگ‌بلین و هالستید،[3] ۱۹۹۹). البته این می‌تواند دو معنا داشته باشد: گاه منظور ما رشد اخلاقی شاگرد به‌گونه‌ای است که او عاملِ اخلاقیِ مسئول و فعال و دانا و متعهدی گردد و گاه منظور ما جامعه‌پذیریِ مدنیِ شاگرد به‌گونه‌ای است که او شهروندی مسئول و فعال و دانا و متعهد گردد (هالستید و پایک[4] ۲۰۰۶؛ ثورنبرگ و اگوز[5] ۲۰۱۶). آن اولی با تربیت اخلاقی و این دومی با تربیت شهروندی سروکار دارد. تربیت اخلاقی به فرایندهایی گفته می‌شود که به زمینه‌سازی و به‌کارگیری شیوه‌هایی جهت شکوفایی، تقویت و ایجاد ویژگی‌ها، رفتارها و آداب اخلاقی و اصلاح و از بین بردن صفات، رفتارها و آداب غیراخلاقی در خود یا دیگری می‌پردازد. ازاین‌رو:

۱. تربیت اخلاقی تنها شامل ویژگی‌های درونی نمی‌شود بلکه حوزه‌های صفات، رفتار و آداب اخلاقی را نیز دربرمی گیرد.

[1] . Fisher
[2] H. Spencer
[3] T. Halstead
[4] . Halstead & Pike
[5] . Thornberg & Oguz

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

۲. تربیت اخلاقی فرایند و جریانی مستمر و مداوم است و به‌ویژه در زمینهٔ ایجاد صفات نیکِ پایدار اخلاقی و از بین بردن صفات زشت، نیاز به تلاش مستمر دارد و انتظار اینکه این صفات در مدت کوتاه و بدون تلاش فراوان در فرد ایجاد شود یا از بین برود، انتظار نابجایی است.

۳. تربیت اخلاقی نیاز به زمینه‌سازی و برطرف کردن موانع دارد و باید از طریق آموزش مستقیم و غیرمستقیم، شناخت لازم نسبت به خوبی‌ها و بدی‌های اخلاقی را در فرد ایجاد و موانع موجود در مسیر شکل‌گیری تربیت اخلاقی را از بین بُرد.

۴. تربیت اخلاقی نیازمند سه نوع تلاش است: یکی شکوفایی صفات فطری، دیگری تقویت صفات و رفتارهای اخلاقی کم‌رنگ و مقطعی و همچنین تغییر و اصلاح رفتارهای ضد اخلاق و مورد آخر، ایجاد صفات و رفتارهای اخلاقی و از بین بردن رفتارهای ضد اخلاقی است.

۵. تربیت اخلاقی هم جنبهٔ خودسازی دارد و هم جنبهٔ دیگر سازی. البته جنبهٔ تربیتی بیشتر ناظر به دیگر سازی و جنبهٔ اخلاقی بیشتر ناظر به خودسازی است (همت بناری،۱۳۷۹).

نکتهٔ بسیار مهم آن‌که تربیت اخلاقی بدون برخورداری از چارچوبی مفهومی و اصولی که از پیش مربیان برگزیده باشند ممکن نیست. این اصول می‌توانند شامل (۱) نهی از برخی از رفتارها (۲) تکلیف به برخی رفتارها و (۳) توجیه برخی رفتارها باشد (فاکس و دیمارکو[1] ۲۰۰۱). این اصول راهنمای رفتار معلم و تدوین کتاب‌های درسی هستند. شاگرد از طریق کتاب‌های درسی و رفتارهای آموزگار یاد می‌گیرد که درست و نادرست رفتار کدام‌ها هستند. اگر این دو با هم ناسازگار باشند یا اصلاً توجهی به اصول نداشته باشند و ریشه و خاستگاه آموزش‌های اخلاقی روشن نباشد نمی‌توان انتظار داشت که کار تربیت اخلاقی به خوبی پیش رود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش‌های اخلاقی معلمان متأثر از نگرش‌های هنجاری و نگاه دانش‌شناسانهٔ آنان است (برَونلی[2] و همکاران ۲۰۱۲). این

[1]. Fox & DeMarco,
[2]. Brownlee

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

به‌ویژه در نظام‌هایی که متمرکز هستند می‌تواند برنامهٔ تربیت اخلاقی را با چالش روبرو سازد چراکه ای‌بسا دیدگاه معلم با آنچه در کتاب درسی آمده است همخوان نباشد. به‌هرروی؛ هر یک از این دو، رفتار معلم و محتوای کتاب‌های درسی، پژوهش جداگانه و ویژهٔ خود را می‌طلبد. گرچه بررسی‌ها نشان می‌دهد که حجم کمی از پژوهش‌های قلمرو تعلیم و تربیت در ایران به این نوع پژوهش اختصاص داده‌شده است.

طرح پژوهش و سؤالات آن:

در گونه‌شناسی صوری پژوهش‌های تربیت اخلاقی در ایران، دو گونه را می‌توان بازشناسی کرد:

۱- در برخی پژوهش‌ها، دیدگاه فیلسوفی کاویده شده و رهنمون‌های تربیت اخلاقی آن در بحث اهداف و روش‌ها و محتوا نشان داده‌شده است (برای نمونه، رهنما ۱۳۸۷، علی‌آبادی ۱۳۸۵، نصرآبادی ۱۳۷۹، جام خانه ۱۳۹۰، غفاری و باقری ۱۳۸۰، کاویانی و فصیحی ۱۳۹۱، بهشتی ۱۳۹۲، بیرونی و باقری و زیباکلام ۱۳۹۱، حیدری و بختیارنصرآبادی و بهروان ۱۳۹۰، کیانی و بختیار نصرآبادی ۱۳۹۰، حسنی ۱۳۸۰)

۲- در رویکرد دیگر، مستقیماً یا به آموزگاران و دبیران یا به کتاب‌های درسی مراجعه شده و مفهوم‌ها و آموزش‌ها مورد بررسی قرارگرفته است[۱]. به‌ویژه مورد

[۱]. برای نمونه، نجاتی پرواز (۱۳۸۸)، بررسی اهداف کلی اخلاقی مصوب آموزش و پرورش و به‌کارگیری آن‌ها در کتاب‌های درسی (قرآن، هدیه‌های آسمان، فارسی و تعلیمات اجتماعی) دورهٔ ابتدایی نشان‌داد که: مؤلفه‌های ۲۱ گانه اهداف اخلاقی به‌طور یکسان در کتاب‌های درسی مورد پژوهش به‌کار گرفته نشده‌اند و تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای در فراوانی آن‌ها مشاهده‌شد به‌طوری که این تفاوت طیفی از ۱ تا ۵۵۳ فراوانی را شامل شده است. همچنین مقایسه کتاب‌ها با توجه به حجم آن‌ها نیز نشان‌داد که میزان به‌کارگیری این مؤلفه‌ها با توجه به حجم کتب مناسب نیست، به‌طوری که باتوجه به حجم کتاب‌ها، کتاب فارسی بخوانیم پنجم، در حد انتظار و کتاب‌های قرآن اول، هدیه‌های آسمان دوم، هدیه‌های آسمان سوم، هدیه‌های آسمان

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

دوم بر این فرض استوار است که کتاب‌های درسی ایران بر مبنای دیدگاه فیلسوفان نوشته نشده و برنامه‌ریزان درسی آموزش‌وپرورش به چنین دیدگاه‌هایی نمی‌پردازند.

در این پژوهش رویکرد دوم برگزیده شده ولی نه از منظر آموزگاران؛ بلکه از منظر کتاب‌های درسی. بی‌گمان آموزگاران الگوهای راستینی برای تربیت اخلاقی هستند و نقش بی‌بدیلی در تربیت اخلاقی دارند (سنگر و استوگورپ[1] ۲۰۱۳، سندرز[2] ۲۱۰۱۳، ماهونی[3] ۲۰۰۹) بااین‌همه، نباید به نقش کتاب‌های درسی کم‌توجه بود. کتاب‌های درسی نیز می‌توانند به‌ویژه با داستان‌های اخلاقی، به رشد اخلاقی شاگردان کمک کنند. با توجه به اهمیت داستان که به‌واسطهٔ بیان و زبان قابل فهمی که دارد، مناسب‌ترین راه برای آموزش اخلاق به کودکان است، محتوای داستان‌ها مورد بررسی قرار گرفت. کوشیده شد تا با واکاوی مفهوم‌های اخلاقیِ آورده شده در داستان‌های کتب درسی، بخشی از پژوهش در تربیت اخلاقی به انجام رسد: این‌که مفهوم‌های اخلاقی چه هستند و آیا این مفهوم‌ها چارچوب دارند یا نه؟ یکی از نشانگان نبود چارچوب، به نبود انسجام و توالی منطقی میان آموزش مفاهیم برمی‌گردد. ازاین‌رو پژوهش کنونی، افزون بر شناسایی مفهوم‌ها در پی شناسایی انسجام و فرگشت آن‌ها هم هست. در بررسی اولیهٔ کتب درسی دورهٔ ابتدایی روشن شد که گستره ادبیات داستانی در مدارس، تنها به کتاب فارسی بسنده نمی‌شود. بلکه کتاب‌های دیگری چون هدیه‌های آسمانی، قرآن و تعلیمات اجتماعی نیز برای انتقال مفاهیم اخلاقی و اجتماعی و دینی خود از زبان داستان استفاده می‌کنند زیرا به این وسیله

چهارم، هدیه‌های آسمان پنجم، فارسی اول، فارسی دوم و فارسی سوم بیشتر از حد انتظار و بقیه کمتر از حد انتظار به مقولهٔ اخلاق پرداخته‌اند.

تفاوت این پژوهش کنونی با پژوهش مذکور در آن است که پژوهش کنونی به بررسی (۱) مفهوم‌ها در (۲) داستان‌ها می‌پردازد و (۳) در پی بررسی انسجام و (۴) فرگشت آن‌ها هم از نظر کمّی هم از نظر کیفی است.

[1]. Sanger & Osguthorpe
[2]. Sanderse
[3]. Mahony

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

نه تنها کودکان تمایل بیشتری برای خواندن و دنبال کردن موضوعات می‌یابند، بلکه می‌توان موضوعات پیچیده و سنگین را به شکلی آسان شده و شیوا منتقل کرد.

با توجه به حساسیت نقش ادبیات داستانی و اثرگذاری آن بر شکل‌گیری و انتقال فرهنگ و مفاهیم، روشن است که پرداختن به محتوای داستان‌های اخلاقی کتب درسی، اصلاح آن‌ها و یا انتخاب داستان‌های مناسب‌تر برای انتقال مفاهیم به شکلی متفاوت، یکی از ضروریات نظام آموزشی است؛ بنابراین با بهره‌گیری از مؤلفه‌هایی که متناسب با فضای ادبیات داستانی باشند، می‌توان به تحلیل کتاب‌های درسی مورد نظر پرداخت. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از:

۱. انسجام و یکپارچگی محتوای درس‌ها: تکرار مفاهیم یکسان با بیان متفاوت در درس‌های مختلف یک پایه (انسجام کمّی) و حفظ شیوهٔ بیان و ساختار دروس (انسجام کیفی) مولفهٔ انسجام به سازماندهی افقی محتوای برنامهٔ درسی اشاره دارد.

۲. فرگشت مفهومی: استمرار بیان آموزه‌های اخلاقی در پایه‌های مختلف یک مقطع (فرگشت کمّی) و رعایت شکل تکاملی دروس در پایه‌های مختلف (فرگشت کیفی) که یکی از نکته‌هایی است که می‌تواند موجب شود مفاهیم اخلاقی در دانش‌آموزان نه به‌عنوان یک درس یا داستان بلکه به‌عنوان یک سازه، نهادینه شود. این مؤلفه به سازماندهی عمودی محتوای برنامهٔ درسی اشاره دارد.

در طی سالیان گذشته علی‌رغم هزینه‌های زیاد در زمینهٔ انتخاب دروس و ایجاد محیط‌های اخلاقی در مدارس در راستای ارتقای سطح اخلاقیات دانش‌آموزان، شاهد این مسئله هستیم که توجه به مسائل اخلاقی در سنین نوجوانی اعم از قانون‌مندی و هنجار پذیری به نسبت صرف هزینه و زمان، پیشرفت چشمگیری نداشته است (نادرنژاد، ۱۳۸۷). ازاین‌رو لازم است که با تمرکز بر محتوای کتب درسی (مقطع ابتدایی) و تحلیل محتوای دروس، اهداف و درنهایت نتیجه‌گیری‌های موجود در آن‌ها نسبت به میزان تأثیرگذاری و میزان نفوذ واقعی آن‌ها در ذهن خوانندگان تحقیق شود. پژوهش کنونی با تمرکز بر مسئلهٔ تربیت اخلاقی کودکان، می‌کوشد چگونگی آشناسازی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی با مفهوم-

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

های اخلاقی را از خلال ادبیات داستانی بسنجد: اینکه چه مفهوم‌هایی با چه چینشی در کتاب‌های درسی آورده شده است؟ به‌صورت مشخص‌تر می‌توان گفت: هدف کلی پژوهش حاضر، شناسایی چگونگی‌های آموزش مفاهیم اخلاقی در مقطع ابتدایی است. برای این کار پژوهش کنونی در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر است:

۱. چه نوعی از مفاهیم اخلاقی در ادبیات داستانی کتب درسی گنجانده‌شده است؟

۲. آیا مفاهیم اخلاقی در ادبیات داستانی این مقطع، چیدمانی فرگشتی (چینش عمودی) دارند؟

۳. آیا مفاهیم اخلاقی موجود در داستان‌های کتب یک پایهٔ تحصیلی از پیوستگی و انسجام (چینش افقی) برخوردار است؟

روش پژوهش

برای دستیابی به اهداف پژوهش، در این پژوهش از روش تحلیل محتوا در دو گام استفاده شد. در گام نخست به‌صورت کیفی، روش تحلیل محتوای عرفی[1] یا استقرایی[2] برای شناسایی مقوله‌ها به کار گرفته شد. در این‌گونه از تحلیل محتوا، کار بدون در نظرگرفتن چارچوب نظری از پیش تعیین شده انجام می‌شود (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰)، دستِ‌کم به این دلیل که پژوهشگران از موضع نویسندگان کتاب‌های درسی اطلاعی ندارند و نویسندگان هم به چارچوب نظری خود اشاره نکرده‌اند. با خواندن پیاپی متن درسی، رمزها شناسایی شده و پس از سازماندهی و دسته‌بندی آن‌ها در قالب مقوله‌هایی گویا، پیوند آن‌ها با هم مورد بررسی قرار گرفت. بدین صورت در گام دوم، پس از دستیابی به مقوله و اطمینان از تناسب آن‌ها، کوشیده شد به‌صورت کمّی، به‌گونه‌ای نظام‌مند و عینی، به بررسی مقوله‌ها پرداخته شود.

جامعهٔ آماری این تحقیق را کتاب‌های فارسی (بخوانیم)، تعلیمات اجتماعی و هدیه‌های آسمانی و قرآن دورهٔ ابتدایی سال ۱۳۹۲– ۱۳۹۱ تشکیل می‌دهند که شامل ۲۱ جلد کتاب

[1]. Conventional Content Analysis
[2]. inductive

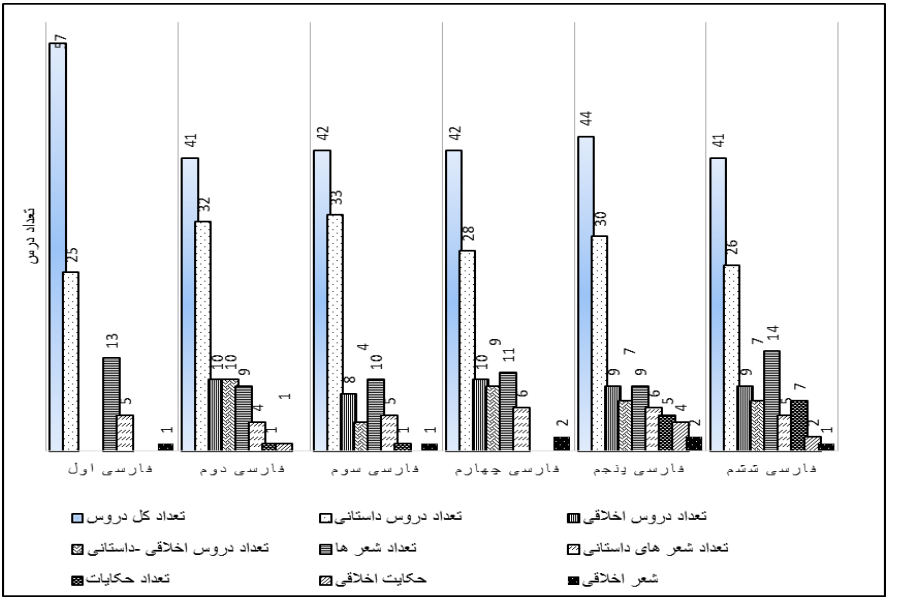
[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

است. نمونه‌گیری در این پژوهش، به شیوهٔ نظری انجام شد. ملاک دسته‌بندی دروس به‌عنوان نمونه، وجود محتوای اخلاقی و رعایت ساختار داستانی درس در نظر گرفته شد. ازاین‌رو برای شناسایی دروس با ساختار داستانی، دروس محتوای اخلاقی و دروسی که شامل هر دو ملاک باشند از رویکرد استقرایی استفاده شد سپس مقوله‌های اخلاقی موجود، از نظر ساختار داستانی و غیرداستانی، همچنین چیدمان طولی و عرضی مورد بررسی قرار گرفت تا چگونگی‌های مفاهیم اخلاقی از نظر کمّی و کیفی و روند آن در دورهٔ ابتدایی روشن شود. انسجام کیفی با معیار حفظ ساختار دروس، همسانی شیوهٔ روایت و نتیجه‌گیری داستان و انسجام کمّی، با معیار تکرار مفاهیم در دروس یک پایه بررسی شد. همچنین فرگشت کمّی با معیار تکرارپذیری در پایه‌های مختلف و فرگشت کیفی نیز با معیار سیر تکاملی و بهبود شیوهٔ بیان، تغییر ساختار غیرداستانی به داستانی، حفظ آزادی خواننده درنتیجه‌گیری، استفاده از بیان دلایل برای انجام اعمال اخلاقی، پرهیز از بیان مستقیم و دستوری (آمرانه) و بسط گسترهٔ مفهوم در نظر گرفته شد. سپس حاصل بررسی‌های انجام‌شده در جداول و نمودارهایی، جمع‌بندی و گزارش شدند. درنهایت یافته‌های پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های دیگر مقایسه و نتیجه‌گیری شد.

جدول ۱: مفاهیم اخلاقی کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی

مفاهیم اخلاقی موجود در کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی
انجام کار درست، از جان گذشتن در حفظ میهن، تلاش و استمرار در کار، دوستی با دوستان خ مهربانی با دیگران به‌خصوص والدین، رعایت ادب، نداشتن غرور و تکبر، مهربانی در دوستی، راست‌گ ازخودگذشتگی، احترام به والدین، رازداری، رعایت ادب، کسب دانش، علم‌آموزی، تلاش و پشتکار، ؛ به دیگران، خدمت به مردم، نداشتن کبر و غرور، ایثار، تلاش و استمرار در کار، استمرار در کار و تم تلاش و کوشش، رعایت قانون، صرفه‌جویی، کمک کردن به هم‌نوع، همکاری و زندگی اجتماعی، کمَ هم‌نوع، آسیب نرساندن به موجودات ضعیف، محافظت از جنگل، فداکاری، از جان گذشتن در راه میه خطر انداختن جان خود برای نجات دیگران، حفظ و آسیب نرساندن به درختان، حفظ طبیع ازخودگذشتگی، آزار نرساندن به دیگران، مغرور به خود نشدن، مهربانی، نوع‌دوستی، همک راست‌گویی، تلاش و پشتکار در درس‌خواندن، خوش‌خلقی، همکاری و همدلی، درستکاری، تمیز بود

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]



نمودار ۱: ساختار مفاهیم اخلاقی موجود در کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی

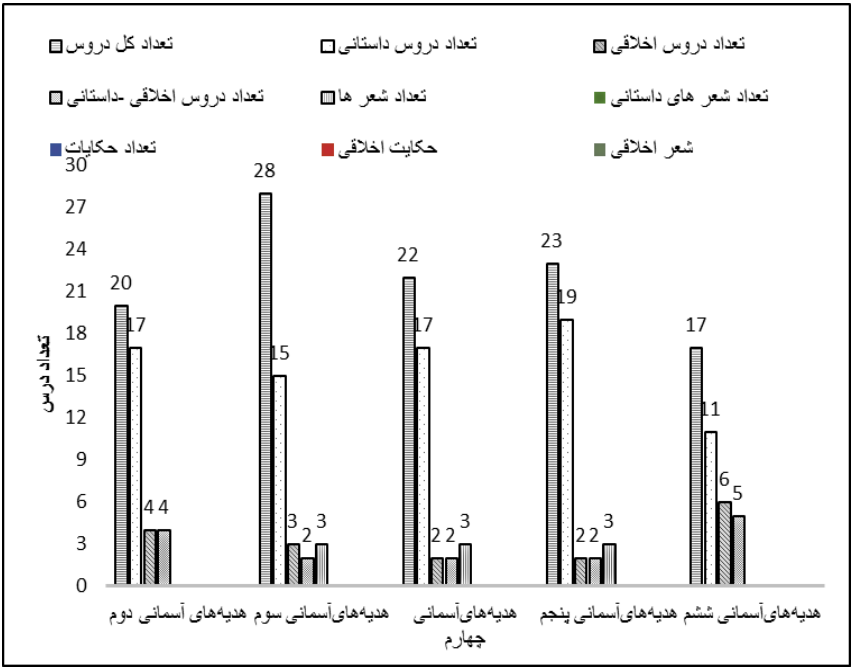
نمودار ۱، ساختار داستانی کتاب فارسی را در هر پایه و میزان نقشی کـه در انتقـال مفـاهیم اخلاقی به عهده دارد را بیان می‌کند. یادآوری این نکته لازم است که دروس داستانی به معنای دروس منثور نیست. بلکه فارغ از نظم و نثر، روایتی بودن مورد نظر اسـت کـه هـم دربردارنـدهٔ داستان است، هم شعرداستانی و حکایت.

جدول ۲: مفاهیم اخلاقی کتاب هدیه‌های آسمانی دورهٔ ابتدایی

مفاهیم اخلاقی موجود در کتاب هدیه‌های آسمانی دورهٔ ابتدایی
آسیب نرساندن به موجودات ضعیف، تکریم میهمان، کمک به دیگران، عدم ایجاد مزاحمت برای دیگ صرفه‌جویی، رعایت نوبت، درستکار بودن، از جان گذشتن در راه دفـاع از دیـن، رفتـار نیـک، خلـق نی تلاش و کوشش، فداکاری، مهربانی با دیگران، حفظ محیط‌زیست، دروغ نگفتن، گذشتن از مال خود

نمودار ۲ تصویر روشنی از ساختار کتاب‌های هدیهٔ آسمانی در هر پایه و نقشی که ادبیات داستانی در انتقال مفاهیم اخلاقی دارند را ارائه می‌دهد.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]



نمودار ۲: مفاهیم اخلاقی کتاب هدیه‌های آسمانی دورهٔ ابتدایی

همان‌طور که در نمودار ۲ مشاهده می‌شود، دروس کتاب هدیه‌های آسمانی شامل دروس داستانی، اخلاقی، شعر و اخلاقی ـ داستانی است. انتظار می‌رود با توجه به تفاوت سطح یادگیری دانش‌آموزان، در پایه‌های پایین‌تر «شعر» حجم بیشتری از درس‌ها را تشکیل دهد. درحالی‌که بررسی‌ها خلاف این مسئله را نشان می‌دهد و به‌جای استفاده از شعر در پایهٔ دوم، تنها در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم به کار گرفته‌شده است. همچنین انتظار می‌رود با شکل‌گیری تفکر انتزاعی و رشد فکری در سنین بالاتر، انتقال مفاهیم اخلاقی از روش‌های غیرمستقیم صورت گیرد. درحالی‌که پژوهش نشان می‌دهد انتقال مفاهیم اخلاقی در پایهٔ ششم بیش از سایر پایه‌ها، در قالب داستان بیان می‌شود.

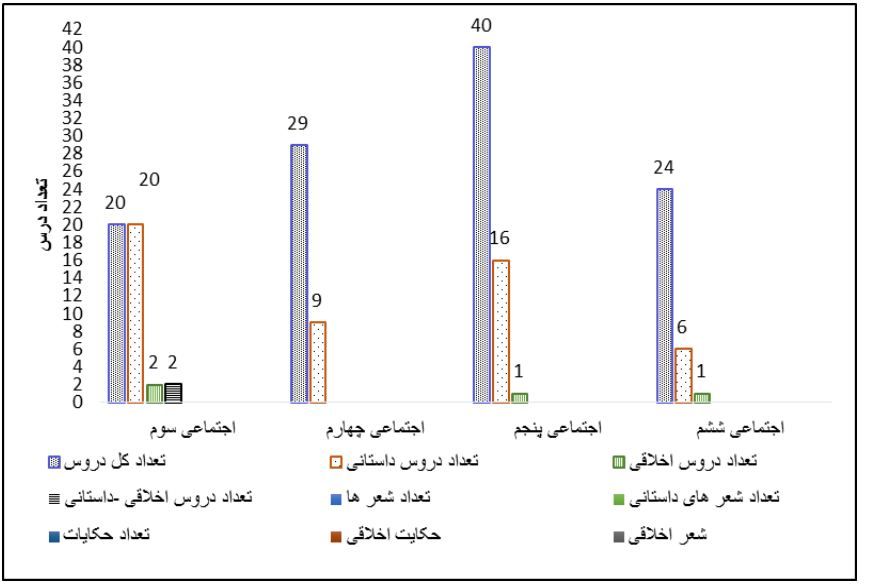
[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

در جدول ۳، تمامی مفاهیم اخلاقی موجود در کتاب اجتماعی دورهٔ ابتدایی نشان داده‌شده است.

جدول ۳: مفاهیم اخلاقی کتاب اجتماعی دورهٔ ابتدایی

مفاهیم اخلاقی کتاب تعلیمات اجتماعی دورهٔ ابتدایی
دوست خوب گزیدن، ایثار و ازخودگذشتگی، اطاعت از قانون، حفظ محیط‌زیست

نمودار۴، تصویر روشن‌تری از ساختار دروس کتاب اجتماعی و چگونگی مفاهیم اخلاقی موجود در آن ارائه می‌دهد.



نمودار ۴: ساختار مفاهیم اخلاقی کتاب‌های اجتماعی دورهٔ ابتدایی

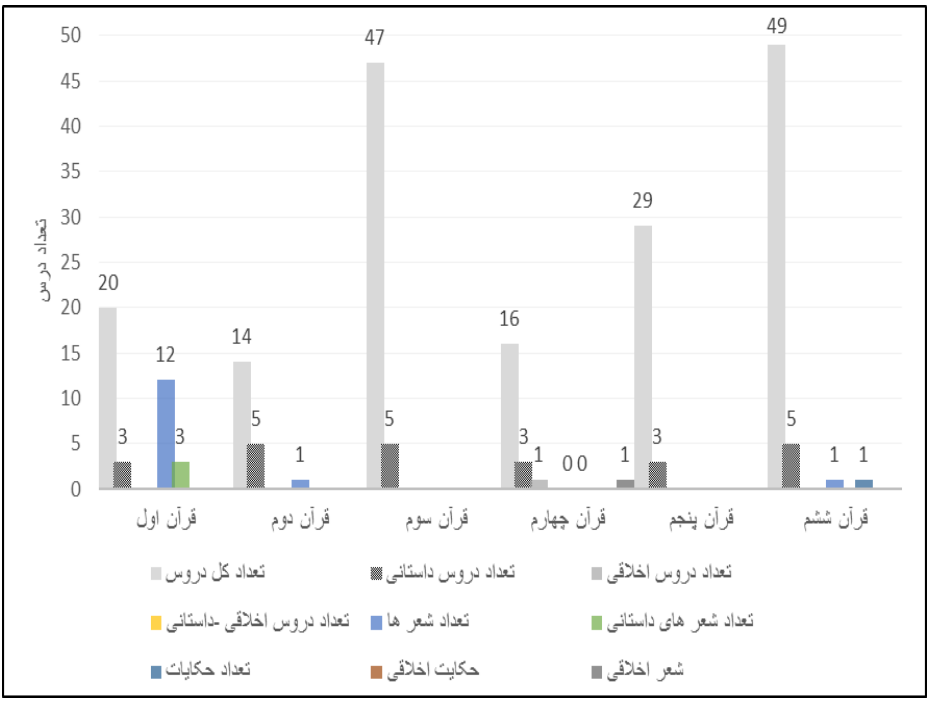
درس اجتماعی با وجود پتانسیل زیادی که در انتقال ماهیم اخلاقی دارد، متأسفانه حجم ناچیزی از مفاهیم اخلاقی را در خود دارد. ساختار داستانی در تمام پایه‌ها حفظ شده است، اما تنها دو درس در پایهٔ سوم و یک درس در پایه‌های چهارم و پنجم به انتقال مفهوم اخلاقی پرداخته‌اند.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

جدول ۵: مفاهیم اخلاقی کتاب قرآن دورهٔ ابتدایی

مفاهیم اخلاقی کتاب قرآن دورهٔ ابتدایی
احترام به والدین

نمودار ۵، هم بیان‌کنندهٔ ساختار دروس کتاب قرآن در پایه‌های مختلف است و هم چگونگی ارائهٔ مفاهیم اخلاقی را نشان می‌دهد.



نمودار ۵: ساختار مفاهیم اخلاقی کتاب قرآن دورهٔ ابتدایی

همان‌طور که در نمودار ۵ نیز مشاهده می‌شود، در تمام پایه‌ها ادبیات داستانی حجم کمی از کتاب قرآن را تشکیل می‌دهد. تعداد شعرها در پایهٔ اول بیش از پایه‌های دیگر است و این با سطح یادگیری دانش‌آموزان متناسب است؛ اما خلاف تصور، به‌رغم فراهم بودن بستر مناسب برای انتقال مفاهیم اخلاقی، این درس تنها در پایهٔ چهارم اشاره‌ای کوتاه به یکی از مفاهیم اخلاقی داشته و بیشتر به بیان داستان‌های قرآنی و آموزش روخوانی پرداخته است. درحالی‌که داستان‌های قرآنی می‌توانند سهم بیشتری در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ایفا کنند.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

جدول ۶: مقوله‌بندی مفاهیم اخلاقی

کد	مقوله	زیر مقوله
کد ۱	راستی	همیشه راست گفتن، دروغ نگفتن، رازداری، راست‌گویی
کد ۲	تفکر	علم‌آموزی، کسب دانش
کد ۳	علاج کبر و عُجب	مغرور به خود نشدن، نداشتن غرور و تکبر
کد ۴	ایثار	ازخودگذشتگی، به خطر انداختن جان خود برای نجات دیگران، فداکاری، ایثار، از جان گذشتن درراه میهن، شهادت درراه حفظ میهن
کد ۵	صرفه‌جویی	گذشتن از مال خود، به‌اندازه مصرف کردن، اسراف نکردن
کد ۶	تلاش و پشتکار	تلاش و کوشش، پشتکار در درس خواندن، تمرین و استمرار در کار، تلاش و پشتکار، تلاش و استمرار در کار.
کد ۷	همکاری	همکاری و همدلی همکاری وزندگی اجتماعی
کد ۸	احترام به قانون	رعایت نوبت، رعایت قانون، قانون‌مندی
کد ۹	رعایت ادب	رعایت ادب
کد ۱۰	درستکاری	درستکاری، انجام کار درست، درستکار بودن
کد ۱۱	حفظ بهداشت	تمیز بودن
کد ۱۲	مهربانی با طبیعت	آسیب نرساندن به موجودات ضعیف، حفظ طبیعت، حفظ محیط‌زیست، حفظ و آسیب نرساندن به درخت، محافظت از جنگل
کد ۱۳	نوع‌دوستی	کمک به دیگران، نوع‌دوستی، کمک به همنوع وزندگی اجتماعی، آزار نرساندن به دیگران، کمک به همنوع
کد ۱۴	رابطهٔ دوستی	مهربانی در دوستی، دوستی با دوستان خوب، دوست خوب گزیدن
کد ۱۵	رفتار نیک	تکریم میهمان، عدم ایجاد مزاحمت برای دیگران، اخلاق نیک، رفتار نیک، احترام به والدین، مهربانی به والدین، کمک به دیگران، خوش‌خلقی، مهربانی با دیگران

تعریف واحد تحلیل و واحد رمزگذاری یکی از اساسی‌ترین و مهم‌ترین مراحل انجام پژوهش‌های کیفی است. واحد تحلیل در این پژوهش، کل متن درس و واحد کدگذاری، مفاهیم اخلاقی به‌دست‌آمده از تحلیل استقرایی است. در اینجا برای جلوگیری از دخالت نظر پژوهشگر در تمایز مفاهیم اخلاقی از غیراخلاقی، به پژوهش‌های موضوعی ویژهٔ فلسفهٔ اخلاق مراجعه شد و سپس با استناد به معیار ارائه‌شده توسط «موسی صدر»، برای

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

مفاهیم ارزشی (خوب و بد بودن)، برای مفاهیم الزامی (باید و نباید) و برای مفاهیم ارزشی مرتبط با الزام (سزاوار و ناسزاوار یا درست و نادرست) در نظر گرفته شد (صدر، ۱۳۷۷). در زبان فارسی تمام مفاهیم ارزشی درنهایت، زیرمجموعهٔ یکی از مفاهیم (خوب و بد بودن) قرار می‌گیرند. هر مقوله، خود طبقه‌ای متشکل از چند مفهوم دیگر است و به دلیل اهمیت موضوع، تمامی مفاهیم استخراج شده مورد بررسی قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش

با توجه به جدول ۱، تعداد مقولات تشکیل‌شده ۱۵ مقوله است که در هرکدام تعدادی زیر مقوله قرارگرفته است. تحلیل‌های انجام‌شده، جایگاه ادبیات داستانی را در انتقال مقولات اخلاقی، روشن ساخت. جدول زیر، ساختار دروس اخلاقی را نشان می‌دهد.

جدول ۷: ساختار مقولات اخلاقی

مقوله	تکرار درس	ساختار داستانی	ساختار غیرداستانی
مقوله رفتار نیک	۱۱	۹	**۲**
مقوله رابطه دوستی	۳	۱	**۲**
مقوله نوع‌دوستی	۵	۴	**۱**
مقوله مهربانی با طبیعت	۷	۶	**۱**
مقوله بهداشت	۱	۱	**۰**
مقوله درستکاری	۲	۲	**۰**
مقوله رعایت ادب	۲	۲	**۰**
مقوله احترام به قانون	۲	۱	**۱**
مقوله همکاری	۳	۲	**۱**
مقوله تلاش و پشتکار	۷	۷	**۰**
مقوله صرفه‌جویی	۲	۲	**۰**
مقوله ایثار	۹	۷	**۲**
مقوله علاج کبر	۳	۲	**۱**
مقوله تفکر	۲	۱	**۱**
مقوله راستی	۳	۲	**۱**

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

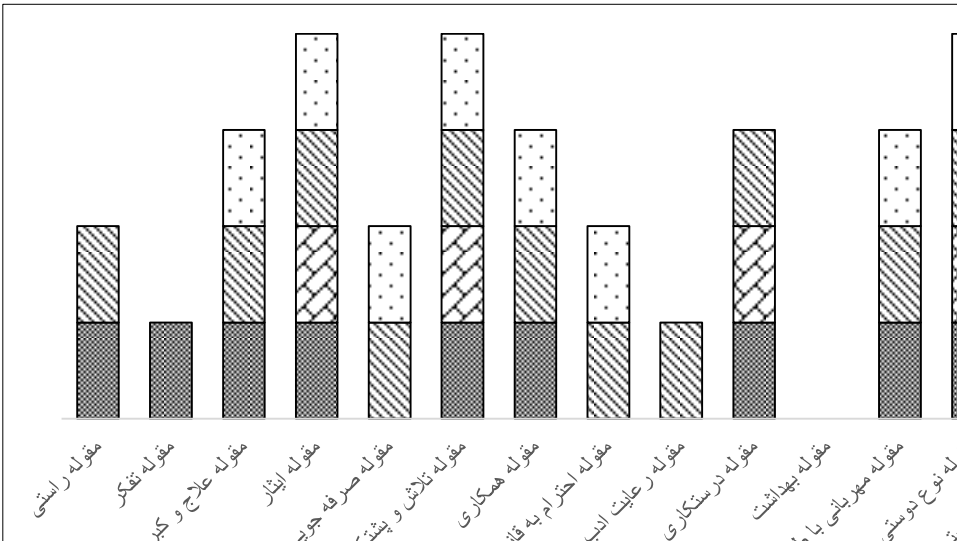
همان‌طور که در جدول ۷ نیز مشاهده می‌شود، برای انتقال مفاهیم اخلاقی به دانش‌آموزان، بیشتر از ادبیات داستانی استفاده شده است. درواقع به‌واسطهٔ ویژگی‌های ادبیات داستانی بار اصلی انتقال مفاهیم اخلاقی در کتب درسی ابتدایی، بر عهدهٔ ادبیات داستانی است؛ اما علاوه بر ساختار داستانی، آنچه در آموزش مفاهیم اخلاقی نقش بسزایی دارد، چگونگی به کار بردن مفاهیم در طول دورهٔ تحصیلی و نحوهٔ چیدمان آن است.

بررسی چیدمان مفاهیم اخلاقی:

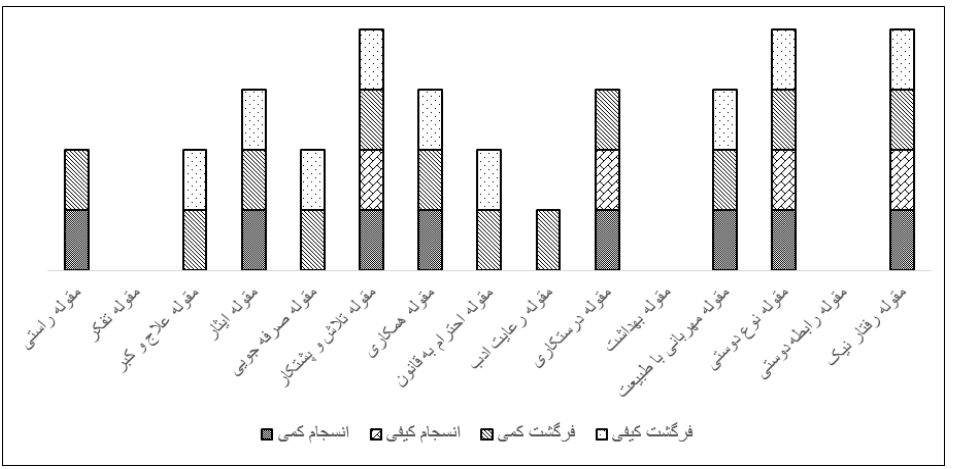
در بحث چیدمان مفاهیم، نمودار ۶ و ۷، امکان مقایسهٔ چیدمان مفاهیم از نظر چگونگی انسجام و یکپارچگی مفاهیم و همچنین سیر فرگشتی مفاهیم را فراهم می‌کند. لازم به یادآوری است که یکپارچگی، تنها در دروس یک پایه مطرح است و به اشتراک دروس یک پایه در بیان مفهوم، اشاره دارد. مثلاً اگر مفهوم خاصی هم در کتاب فارسی پایهٔ سوم وجود داشته باشد و هم در کتاب اجتماعی همان پایه، دروس پایهٔ سوم نسبت به آن مفهوم، دارای یکپارچگی و انسجام (کمّی) است.

فرگشت نیز به معنای تکامل است. به این معنا که مفهومی که در فارسی پایهٔ دوم مورد اشاره قرار می‌گیرد در پایه‌های بالاتر نیز مورد اشاره قرار می‌گیرد یا نه (فرگشت کمّی) و اگر مورد اشاره قرار می‌گیرد آیا هم‌زمان با رشد ذهنی مخاطبان، انتقال مفاهیم با بیانی رشد یافته و شکل تکاملی صورت گرفته یا نه (فرگشت کیفی).

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]



نمودار ۶: چیدمان مقولات اخلاقی موجود در کتب ابتدایی



نمودار ۷: چیدمان مقولات اخلاقی موجود در ادبیات داستانی

نمودار ۶، مقولات اخلاقی موجود در دورهٔ ابتدایی و نمودار ۷، مقولات اخلاقی موجود در ادبیات داستانی کتب ابتدایی و نحوهٔ بیان آن‌ها را از نظر تکاملی و انسجامی بیان می‌دارد.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

مثلاً نمودار ۶، نشان می‌دهد که مقولهٔ ایثار در ادبیات داستانی مقطع ابتدایی هم دارای انسجام کمّی است، هم انسجام کیفی و هم دارای فرگشت کمّی و هم فرگشت کیفی است؛ اما همین مقوله در نمودار ۷ که مقولات را در ادبیات داستانی بررسی می‌کند، فرگشت کیفی ندارد. از میان مفاهیم موجود در ادبیات داستانی ابتدایی، تنها مقولهٔ رفتار نیک، نوع‌دوستی و تلاش و پشتکار از هر چهار ویژگی فرگشت کمّی و کیفی و انسجام کمّی و کیفی برخوردارند. مقولات تفکر، رعایت بهداشت و رابطهٔ دوستی با وجود اهمیت فراوانی که در زندگی دارند؛ اما در نحوهٔ پرداخت هیچ‌یک از انواع یکپارچگی و فرگشتی را دارا نیستند؛ که این می‌تواند نقد بزرگی باشد، چرا که مفاهیم به‌صورت یکنواخت در دورهٔ ابتدایی پراکنده نشده است.

درنتیجه بسیاری از مفاهیم اخلاقی، تأثیری که انتظار می‌رود، نخواهد داشت. دست‌کم تفاوت در نحوهٔ پرداختن کتب درسی به مفاهیم اخلاقی مختلف، نتیجهٔ یکسانی در یادگیری و نهادی شدن آن‌ها نخواهد داشت؛ و این می‌تواند منشأ شکل‌گیری بسیاری از مشکلات باشد.

نتیجه‌گیری

در نظام آموزشی کشور که توجه ویژه‌ای به انتقال مفاهیم اخلاقی شده، یکی از اهداف اصلی، پروراندن مسائل اعتقادی و قوانین و هنجارهای اجتماعی به شکلی پویا و اثرگذار در میان کودکان و در سنین پایه است. ازاین‌رو توجه به شیوهٔ انتقال (مستقیم یا غیرمستقیم) و وسیلهٔ انتقال مفاهیم، یکی از مسائل مورد اهمیت است. چه اگر از راهی نادرست و یا وسیله‌ای نامناسب استفاده شود نه تنها ممکن است مفاهیم مورد نظر منتقل نشود، بلکه امکان تأثیر منفی و یا انتقال یک باور غلط در ذهن کودکان نیز وجود دارد. به‌گونه‌ای که حتی با صرف هزینه و تلاش و وقت بسیار، نتوان آن باور نادرست را اصلاح کرد (آزاد منش، ۱۳۸۷).

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، انتقال مفهوم‌های اخلاقی از طریق داستان، روشی تاریخ‌مند و موجه است و بهره‌گیری از آن می‌تواند در رشد اخلاقی شاگردان بسیار مؤثر باشد. هر داستانی محتوایی دارد و محتوای داستان‌های اخلاقی می‌تواند چند و چون رشدِ اخلاقی را تحت تأثیر قرار دهد. ازاین‌رو، پژوهشگران حوزهٔ تربیت و اخلاق، هرازگاهی باید به بررسی دوبارهٔ محتواهای اخلاقی کتاب‌های آموزشی پرداخته و چندوچون آن را بکاوند. پژوهش کنونی نیز در چنین راستایی انجام شد.

در این پژوهش با توجه به تحلیل استقرایی دروس و استخراج مفاهیم اخلاقی، پانزده مقوله تشکیل شد: راستی، تفکر، علاج کبر و عجب، ایثار، صرفه‌جویی، تلاش و پشتکار، همکاری، احترام به قانون، رعایت ادب، درستکاری، رعایت بهداشت، مهربانی با طبیعت، نوع‌دوستی، رابطهٔ دوستی و رفتار نیک.

نتیجهٔ بررسی‌های انجام‌شده نشان داد که:

(۱) مقولات رفتار نیک، نوع‌دوستی و تلاش و پشتکار، هم انسجام کمّی دارند و هم انسجام کیفی؛ یعنی هم به تکرار این مقولات در دروس مختلف یک پایه و هم حفظ ساختار و شیوهٔ بیان آن‌ها توجه شده است.

(۲) مقوله‌های مهربانی با طبیعت، همکاری، ایثار و راستی تنها از نظر کمّی دارای انسجام می‌باشند ولی حفظ ساختار و شیوهٔ بیان زیر مقوله‌ها (انسجام کیفی) در نظر گرفته نشده است.

همچنین بررسی‌ها نشان دادند که:

(۱) مقولات رفتار نیک، نوع‌دوستی، مهربانی با طبیعت، احترام به قانون، همکاری، تلاش و پشتکار، صرفه‌جویی، ثواب ایثار و علاج کبر و عُجب هم فرگشت کمّی و هم فرگشت کیفی دارند؛ یعنی هم تکرار در طول دورهٔ ابتدایی در نظر گرفته‌شده و هم تناسب نوع بیان در پایه‌های مختلف.

(۲) فرگشت مقولات درستکاری، رعایت ادب، رعایت بهداشت و راستی تنها از نظر کمّی رعایت شده و به تناسب بیان با رشد ذهنی، توجهی نشده است.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

(۳) فرگشت مقوله‌های تفکر، رعایت بهداشت و رابطهٔ دوستی، هم از نظر کمّی و هم از نظر کیفی مورد غفلت واقع شده است.

ازاین‌رو به نظر می‌رسد کتب درسی دورهٔ ابتدایی نیازمند توجه بیشتری در چگونگی چیدمان و کیفیت دروس خود است چرا که آموزش مفاهیم اخلاقی به کودکان و نوجوانان بدون به‌کارگیری اصول و قواعد منظم و برنامه‌ریزی‌شده نتیجهٔ مطلوبی نخواهد داشت و ممکن است موجب از دست دادن هزینه و فرصت‌ها شود.

توجه به یکپارچگی و فرگشت مفهوم‌های اخلاقی در کتاب‌های درسی ازآن‌رو مهم است که ارزش‌های متعالی مذهبی اخلاقی و رفتارهای منطبق با آن، ذاتی و خودانگیخته نیستند و در طی فرآیند رشد، به‌تدریج، آموخته‌شده و درونی می‌شوند (رایان[1] ۱۹۹۳). پیش‌تر نیز اشاره شد که اخلاق امری تدریجی و تغییرپذیر است. ازاین‌رو تکرار مفاهیم در طول زمان و متناسب با رشد ذهنی افراد، یک امر مهم و تأثیرگذار است.

نکتهٔ مهم دیگر وجود گونه‌ای ناهماهنگی در مفهوم‌های ارائه‌شده بود و شاید نبود فرگشت‌های سازمان‌یافته و عدم یکپارچگی در ارائه برخی مفهوم‌ها به همین مسئله برگردد. به دیگر سخن، گویا در تدوین، به‌وجود یک ساختار نظری و چارچوب پیشین برای تنظیم کتاب‌های درسی چندان توجه نشده است. این در حالی است که اهمیت و نقش نظام آموزشی در تربیت اخلاقی موجب شده که جامعه و خانوادهٔ دانش‌آموزان انتظار داشته باشند که کتب درسی، منسجم، پویا و قاعده‌مند باشد (همان). درحالی‌که کتاب‌های درسی ایران از باورهای دینی اسلامی باید رنگ پذیرفته باشد، ولی با نگاهی به چارچوب‌های نظری اندیشمندان مسلمان دربارهٔ اخلاق دینی، انطباق کمّی را میان این مقوله‌ها و آن چارچوب‌های نظری می‌توان پیدا کرد. نمونهٔ یکی از اندیشمند مسلمانی که بر پایه چارچوب‌های نظری خاص، مقوله‌های اخلاقی را چیده است، غزالی است. غزالی تربیت را مهم‌ترین عامل خوشبختی دین و دنیا می‌داند و هدف تعلیم و تربیت را سعادت دین و دنیا، خشنودی خدا، تسلط بر نفس و تهذیب اخلاق و احیای شریعت نبوی معرفی

[1]. Rayan

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

کرده است. از منظر او یکی از اهداف تعلیم و تربیت، ایجاد اخلاق نیکو در کودک است (غزالی ۱۳۶۲). وی با نگرش ارسطویی به اخلاق، ده مقوله اخلاقی را با نام «منجیات» استخراج کرده است که عبارت‌اند از: پیدا کردن ریاضت نفس، علاج شهوت شکم و فرج، علاج شره سخن و راستی، علاج بیماری خشم و حقد و حسد، علاج دوستی دنیا، علاج دوستی جاه و حشمت، علاج ریا و نفاق اندر عبادت، علاج کبر و عجب، علاج غرور و فریفتگی، توبه، صبر و شکر، خوف و رجا، فقر و زهد، صدق و اخلاص، محاسبه و مراقبه، تفکر و ندامت، توکل و توحید، محبت و شوق، مرگ و احوال آخرت (غزالی ۱۳۸۵ و ۱۳۸۹). این در حالی است که از ۱۵ مقولهٔ موجود تنها ۴ مقولهٔ رفع راستی، علاج کبر و عُجب، تفکر و ایثار مربوط به مقولات اخلاقی غزالی است. یکی دیگر از نظریه‌پردازان اخلاق اسلامی نیز جوادی آملی است که با نگرش خاص صدرایی خود: توبه، زهد، ریاضت، تقوا، محاسبه نفس، ایمان، ثبات، نیت، صدق، انابه، اخلاص، خلوت، تفکر، خوف و حزن، رجاء، صبر، شکر، اراده، شوق، محبت، معرفت، یقین، سکون، توکل، رضا، تسلیم، توحید، اتحاد و وحدت را به‌عنوان مقوله‌های اخلاق قرآنی برمی‌شمارد(جوادی آملی ۱۳۹۰). همان‌گونه که آورده شد، شمار بسیار کمی از این مقولات در ادبیات داستانی کتاب‌های درسی شناسایی شده است.

با توجه به درهم‌تنیدگی نظام آموزشی کشورمان با تعالیم دینی و اخلاقی، انتظار می‌رود آموزش مفاهیم اخلاقی باظرافت خاصی برنامه‌ریزی شود. وجود یک مبانی نظری منسجم، ضمن جلوگیری از پراکندگی موضوع‌ها، انسجام مطالب و درنتیجه یادگیری عمیق‌تر و درونی شدن مفاهیم را در پی خواهد داشت. در پژوهش انجام‌شده و بررسی‌های پیشین، این خلأ مورد اشاره قرارگرفته است. این به‌ویژه باید در ادبیات داستانی موردتوجه ویژه قرار گیرد چراکه گنجاندن مفاهیم اخلاقی در ادبیات داستانی در مقطع ابتدایی گرچه کارآمدتر خواهد بود ولی نیاز به ساختار و ظرافت و برنامه‌ریزی دقیق دارد. بدیهی است می‌توان همچون مولوی و عطار و سعدی مفهوم‌های نغز و والای اخلاقی را در قالب

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

داستان گنجاند و آن را به کودکان یا بزرگسالان آموزش داد. ولی در آموزش این مفاهیم باید ساختار و چارچوب مناسبی را پدید آورد.

منابع:

آزادمنش، هدایت (۱۳۸۷)، «*تحلیل محتوای کتاب فارسی پایهٔ پنجم (متن، تصاویر و سؤال‌ها) بر اساس طراحی آموزشی دیدگاه رایگ لوث از نظر معلمان*»، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.

احدی، حسن؛ بنی‌جمال، شکوه‌السادات (۱۳۸۲)، *روانشناسی رشد*، تهران: شرکت پردیس.

ایمان، محمدتقی؛ نوشادی، محمودرضا (۱۳۹۰)، تحلیل محتوای کیفی، *فصلنامه پژوهش، سال سوم، شماره‌ی دوم*، ۱۵-۴۴

برک، لورا (۱۳۸۸)، *روانشناسی رشد (از لقاح تا کودکی)*، ترجمهٔ یحیی سید محمدی، تهران، نشر ارسباران.

بهشتی، محمد (۱۳۹۲)، تربیت اخلاقی از منظر فیض کاشانی(قدس سره)، *اسلام و علوم اجتماعی*، دوره‌ی ۵، ش ۱۰.

بیرونی کاشانی، راضیه؛ باقری، خسرو و زیباکلام، فاطمه (۱۳۹۱)، تبیین عناصر فلسفه اخلاقی – اجتماعی ابن سینا و دلالت های آن در تربیت اخلاقی، *پژوهش‌نامهٔ مبانی تعلیم و تربیت (مطالعات تربیتی و روان شناسی مشهد)*، س ۲، ش ۲ : ۵۷-۷۴.

جام خانه، کیوان (۱۳۹۰)، «*تربیت اخلاقی در دورهٔ ابتدایی: تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی (بخوانیم)*»، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد دانشگاه کردستان.

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۰)، *مبادی اخلاق در قرآن*، قم: نشر اسراء.

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۰)، *مراحل اخلاق در قرآن*، قم: نشر اسراء.

حسنی، محمد (۱۳۸۳)، بررسی دیدگاه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی، *فصلنامهٔ روانشناسی و علوم تربیتی*، دوره ۳۴، ش ۲: ۲۲۴-۱۹۹.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

حیدری، محمدحسین؛ بختیارنصرآبادی، حسنعلی و بهروان، حمیدرضا (۱۳۹۰)، «عقلانیت انتقادی» از منظر کارل پوپر و دلالت های آن برای تربیت اخلاقی، *علوم تربیتی (مجلهٔ علوم تربیتی و روانشناسی)*، دوره ۶، ش ۹۳ و ۹۴ : ۲۳-۴۲

داد، سیما (۱۳۸۷)، *فرهنگ اصطلاحات ادبی*، تهران: نشر مروارید.

رشتچی، مژگان (۱۳۸۹)، تفکر و کودک، *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، دوره‌ی ۱، ش ۲ : ۳۸-۲۳.

روشن، آرتور (۱۳۸۵)، *قصه‌گویی*، ترجمهٔ بهزاد یزدانی و مژگان عمادی، تهران، جوانهٔ رشد.

رهنما، اکبر (۱۳۸۷)، «*بررسی و تجزیه‌وتحلیل خواستگاه‌ها، غایات و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه کانت و خواجه نصیر طوسی*»، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.

سجادی، سید مهدی، علی‌آبادی، ابوالفضل (۱۳۸۷)، *تبیین نظریه اخلاقی در فلسفهٔ مدرن (کانت) و پست‌مدرن (فوکو) و نقد تطبیقی دلالت‌های آن برای تربیت اخلاقی*، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره‌ی ۲۴، ش ۱: ۱۶۴-۱۳۷.

شجری، رضا (۱۳۸۴)، *بررسی اجمال و تحلیل ادبی کودکان در ایران*، تهران: نشر عیاران.

شمیسا، سیروس (۱۳۸۱)، *انواع ادبی*، تهران: انتشارات فردوس.

صدر، علی (۱۳۷۷)، معیار تمایز مفاهیم اخلاقی از غیراخلاقی، *فصلنامهٔ پژوهش‌های قرآنی*، س ۴، ش ۱۳ و ۱۴: ۳۳-۱۰.

غزالی، ابوحامد محمد بن محمد (۱۳۸۵)، *کتاب الاربعین*، ترجمهٔ برهان‌الدین حمدی، تهران: نشر اطلاعات.

غزالی، ابوحامد محمد بن محمد (۱۳۸۹)، *کیمیای سعادت*، با مقدمهٔ بهاءالدین خرمشاهی، تهران: موسسهٔ انتشارات نگاه.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

غفاری ابوالفضل، باقری خسرو (۱۳۸۰)، تربیت اخلاقی فضیلت گرا از منظر دیوید کار. *الهیات و معارف اسلامی (مطالعات اسلامی) ش* ۵۳ : ۱۵۷-۱۸۴

کیانی، سمیه؛ بختیارنصرآبادی، حسنعلی (۱۳۹۰)، اهداف، اصول و روشهای تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی، *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت*، س ۱۹، ش۱۲: ۶۵-۹۴.

نادرنژاد، بهزاد (۱۳۸۷)، *«بررسی ارتباط (میزان استفاده و نوع محتوای) رسانه‌های جمعی با میزان پایبندی به عناصر هویت فرهنگی و سطح اخلاق نوجوانان شهر سنندج»*، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، تکنولوژی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.

نجاتی‌پرواز، ولی (۱۳۸۸)، *«بررسی اهداف کلی اخلاقی مصوب آموزش‌وپرورش و به‌کارگیری آن‌ها در کتاب‌های درسی (قرآن، هدیه‌های آسمان، فارسی و تعلیمات اجتماعی) دورهٔ ابتدایی»*، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

نصرتی نصرآبادی، نصرت (۱۳۷۹)، *«تربیت اخلاقی از دیدگاه استاد مطهری و ویلیام جیمز»*، پایان‌نامهٔ چاپ نشدهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.

هاشمی جنت‌آبادی، مریم (۱۳۷۸)، *«افسانه در ادبیات کودکان و نوجوانان ایران»*، پایان-نامهٔ کارشناسی نقاشی عمومی، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه آزاد اسلامی تهران.

همت بناری، علی (۱۳۷۹)، تربیت اخلاقی و ضرورت نگاهی دوباره به آن، *فصلنامهٔ تربیت اسلامی*، ش۲: ۱۶۵.

یوسفی، محمدرضا (۱۳۸۶)، *قصه و قصه‌گویی*، تهران: نشر پیک بهار.

Brownlee, J. Syu, J.J. Mascadri, J. Cobb-Moore, C. Walker, S. Johansson, E. et al. (2012). Teachers' and children's personal epistemologies for moral education: case studies in early years elementary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 440-450.

Fox, R. M. & DeMarco, J. P. (2001). *Moral reasoning: A philosophic approach to applied ethics* (2nd ed.). Forth Worth: Harcourt College Publishers.

Fisher. R. (2003). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the classroom*. London: Continuum.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]

Glazer. J.& Giorgis. C. (2005). *Literature for young children*. 5thed. Ohio:Pearson Merril Prentice Hall.

Halstead, J. M. & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education: Values in action*. New York, NY: Routledge.

Mahony, P. (2009). Should 'ought' be taught? Teaching and Teacher Education, 25,
983e989.

McLaugblin. T. H and Hastlead. M. (1999*). Education in Character And Virtue*. In Mark Halstead (ed). PP: 132.

Ryan, K. (1993). *The value in the curriculum. Educational Leadership*, 51:3, 16-18.

Thornberg, R. Oguz, E. (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110-121

Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. Journal of Moral Education, 42(1), 28e42.

Sanger, M. N. & Osguthorpe, R. D. (2013). Modelling as moral education: documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. Teaching and Teacher Education, 29, 167e176.

[Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-03-28]