

بررسی نظریه‌های روانشناختی مربوط به یادگیری در اخلاق ناصری
(باتاکید بر نظریات بندورا و ثرندایک)

مرجان غلامی^۱

اکرم گلشانی^۲

فاطمه گلشانی^۳

چکیده

مربیان، معلمان و دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت، به اصول و روش‌هایی نیاز دارند که با تکیه بر آنها به اهداف آموزشی و تربیتی مورد نظر خود دست یابند. اصول و روش‌های مورد نظر اگرچه امروزه در کتب مربوط به این رشته تدوین شده‌اند، اما در متون تعلیمی کلاسیک فارسی نیز پاره‌ای از این اصول و روشها را می‌توان استخراج و بررسی کرد و بر زوایای پنهان ادبیات کلاسیک ایران واقف گردید. بر همین اساس، نظریات بندورا و ثرندایک به عنوان یکی از مهمترین اصول و مبانی تعلیم و تربیت در اخلاق ناصری مورد بررسی قرار گرفت. هدف از این تحقیق استخراج اصول مربوط به یادگیری در اخلاق ناصری است. پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این پرسش است که آیا نظریه‌های روانشناختی مربوط به یادگیری (براساس نظریه‌های بندورا و ثرندایک) در اخلاق ناصری وجود دارد؟ در صورت مثبت بودن پاسخ، پرسامدترین نظریه‌های بندورا و ثرندایک در این اثر کدام است؟ این پژوهش به روش توصیفی - تحلیلی در پی یافتن پاسخ این سوالات صورت گرفته است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که در کتاب اخلاق ناصری، و از میان این نظریه‌ها، نظریه یادگیری مشاهده‌ای آمادگی، تمرین و آمايه بیشترین بسامد را دارند.

کلیدواژه‌ها: یادگیری، بندورا، ثرندایک، اخلاق ناصری،

۱- دانشجوی دکتری گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

marjanngholamii@gmail.com

۲- استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

dr.golshani.akram@gmail.com

۳- استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

fa.golshan@yahoo.com

۱- بیان مساله

ادبیات هر ملت گنجینه‌ای بی همتا و سرشار از اندیشه‌های ناب و حکیمانه، آموزه‌های متعالی، آینه‌ای برای ترسیم آن جامعه یا پیشرفت به سوی جامعه‌ای بهتر و بستری برای ترویج ارزش‌های والای انسانی و رستگاری بشر و هدایت او به سمت کمال است. بویژه آن دسته از آثار ادبی که جنبه‌ای آموزشی و تعلیمی دارند و انسان را به سوی بهتر زیستن و نیل به آرمان‌شهری بی نقص سوق می‌دهند. با نگاهی به آثار گذشته ادبی ایران به خوبی می‌توان دریافت که بخش قابل توجهی از ادبیات فارسی که اصطلاحاً «ادب تعلیمی» نام گرفته‌اند شامل نوشته‌هایی است که هدفشان آموزش چیزی به خواننده یا مخاطب است. بنا بر این تعریف، تمامی نوشته‌های دینی، اخلاقی، حکمی، انتقادی، اجتماعی، سیاسی، علمی، پندنامه‌ها و حتی متونی که به آموزش شاخه‌ای از علوم، فنون یا مهارت‌ها می‌پردازند، ادبیات تعلیمی هستند. از طرفی روان‌شناسی نیز علمی است که در آن به مطالعه فرایندهای ذهنی و رفتار انسان می‌پردازد، بررسی اصول یادگیری به ما کمک می‌کند تا علت رفتارمان را بفهمیم. با توجه به نکات فوق به نظر می‌رسد که در این راستا ادبیات و روان‌شناسی پیوندی تنگاتنگ و اهدافی مشترک دارند. در آثار متعددی از نویسندگان و شاعران می‌توان ردپایی از دانش روانشناسی معاصر را مشاهده کرد. با مطالعه و تفحص در آثار ادب تعلیمی می‌توان به شواهد و قراینی دست یافت که نشان می‌دهد بسیاری از پدیده‌آورندگان آثار تعلیمی ادبی به شیوه‌ها و روش‌های گوناگون تعلیم و تربیت و یادگیری پرداخته‌اند که در بسیاری از موارد می‌تواند منطبق با نظریه‌های یادگیری روانشناختی نوین باشند.

یکی از وجوه اهمیت پژوهش حاضر در آن است که از طریق تطبیق آموزه‌های اخلاقی، انسانی و تعلیمی موجود در آثار ادبی فارسی با شیوه‌های امروزی تعلیم و تربیت و نظریه‌های جدید یادگیری، می‌توان اثبات کرد تا چه اندازه ارزش‌ها و آموزه‌های کهن تعلیمی در زبان فارسی به ویژه در آثار مورد نظر این پژوهش از وجهه نوآورانه و امروزی برخوردارند. دستیابی به هدف فوق، گامی در جهت تبیین و ترسیم ادبیات و فرهنگ ایران زمین می‌تواند باشد.

بررسی نظریه های روانشناختی مربوط به یادگیری در اخلاق ناصری... ۱۳۷\|

انجام چنین پژوهشهایی ارتباط میان دورشته روانشناسی و ادبیات فارسی را غنی تر کرده و به عنوان نقطه اتصال دانش غرب و معرفت شرق قرار خواهد گرفت. علاوه بر این بررسی این آثار گامی ارزشمند در جهت شناخت تمدن و فرهنگ و چگونه زیستن گذشتگان است و اقدامی مناسب در راستای معرفی تمدن و عظمت ایران و احیای آن و اثبات خردورزی پیشینیان است و می تواند به عنوان الگویی کاربردی مورد استفاده همگان قرار گیرد.

با توجه به شیوه های تعلیم و تربیت جدید، بویژه در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی یادگیری و نظریه های گوناگونی که در این زمینه وجود دارد، این پژوهش در صدد پاسخ به این سوال است که آیا می توان ردپای نظریات روانشناختی مربوط به یادگیری (براساس نظریات بندورا و ثرندایک) را در کتاب اخلاق ناصری اثر خواجه نصیرالدین طوسی مشاهده کرد؟ و آیا این آثار ادبی قابلیت به کارگیری روزآمدی در نظام تعلیم و تربیتی در دنیای امروز را دارند؟

از میان مقالاتی که در زمینه این موضوع و با تأکید بر رویکرد تربیتی اخلاق ناصری نگارش شده- اند می تواند به موارد ذیل اشاره کرد:

صدرالحفاظی، مهدی (۱۳۸۵) در مقاله «عوامل تربیتی در باب های هفتم هشتم گلستان سعدی»، عوامل تربیتی: وراثت، خانواده، محیط و برنامه های تربیتی معرفی و سپس به رویکرد سعدی در دو باب هفت و هشت پرداخته و بیشترین عوامل تربیتی و مصادیق آنها در دو باب را بیان کرده است. مولف ضمن نام بردن مصداق های تربیتی در این دو باب به این نتیجه رسیده است که سعدی مسایل تربیتی را یک به یک در حکایات و اشعار بیان نموده است.

محمودی مظفر (۱۳۹۶) در مقاله «اثر بخشی رویکرد تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی بر تغییر نگرش معلمان در فرایند تربیت اخلاقی دانش آموزان» با روش شبه تجربی و استفاده از طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه تجربی و گواه، به رویکرد تربیتی اخلاقی خواجه نصیر طوسی پرداخته و جامعه آماری وی معلمان مدرسه ابتدایی بوده است. در این مقاله گروه ها با دیدگاه تربیتی خواجه نصیر آموزش دیده و نتیجه آن بر عملکرد معلمان ارزیابی شده و نشان می دهد شناخت رویکرد تربیتی خواجه نصیر در فرایند تربیت اخلاقی معلمان موثر است.

مهربانی ممدوح، فاطمه، (۱۳۹۸) در مقاله «تاثیر و بازتاب نظام طبقاتی و استبدادی در متون تعلیمی منشور فارسی (با تکیه بر اندرزنامه های سیاسی قرن پنجم تا هفتم) ضمن بررسی اندرزنامه های فارسی و

بازتاب‌های آن در متون تعلیمی فارسی و معرفی نظام طبقاتی نتیجه گرفته که نظام طبقاتی تاثیر مهمی بر نگرش اعتقادی و رفتار مردم داشته است و متون تعلیمی نیز برگرفته از همین اعتقادات هستند.

۲- بحث و بررسی

۲-۱- نظریات بندورا

الف- نظریه یادگیری مشاهده‌ای^۱

طبق تعریف کیمبل، یادگیری ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار با توان رفتاری است که از تجربه ناشی می‌شود و نمیتوان آن را به حالت‌های موقتی بدن مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی، یا داروها ایجاد می‌شود، نسبت داد. (سیف، ۱۳۹۰: ۳۸). شناخت گرایان به طور کلی بیشتر به اطلاعاتی که از ادراک، بینش و شناخت یادگیرنده حاصل می‌شوند تکیه می‌کنند، در صورتی که تداعی گرایان محرک-پاسخ بررسیهای خود را فقط به رویدادهایی محدود می‌کنند که به طور مستقیم از راه مشاهده و سنجش به دست آمده باشند (پارسا، ۱۳۷۲: ۴۴)

نگاه و تبیین بندورا از انسان و نقش او در زندگی به گونه‌ای عام و در آموزش و یادگیری به طور خاص، از رفتارگرایی سنتی (شرطی‌سازی کلاسیک و کنشگر) بسیار متفاوت است، چراکه این روانشناس برای آدمی در حیاتش نقشی فعال، پویا و موثر قائل است. بنابراین می‌توان گفت که از منظر یادگیری شناختی-اجتماعی که انسان را موجودی فعال و اجتماعی است و در مورد یادگیری رفتار و بروز آن، رویکردهای شناختی و خودگردانی به جای کنترل بیرونی بر رفتار فرد حاکم است و انگیزش درونی حاصل از خودارزشیابی، اثربخشی بیشتری از انگیزش بیرونی در تقویت و نگهداری رفتار فرد دارد. (کدیور، ۱۳۸۵: ۴۴)

بنابر عقیده بندورا (۱۹۹۴) رفتارهای جدید از طریق دو نوع یادگیری فراگیری می‌شوند: یادگیری فعال و یادگیری مشاهده‌ای. یادگیری فعال به افراد امکان می‌دهد الگوهای رفتاری پیچیده را از طریق تجربه مستقیم، به وسیله فکر کردن به پیامدهای رفتارشان و ارزیابی کردن آنها اکتساب کنند. اگرچه افراد می‌توانند از تجربه مستقیم یاد بگیرند، بیشتر چیزهایی که آنها می‌آموزند، از طریق مشاهده کردن دیگران اکتساب می‌شوند. بنابر عقیده وی، اگر قرار بود دانش فقط از طریق پیامدهای اعمال فرد فراگیری شود، فرایند رشد شناختی و اجتماعی به مقدار زیاد عقب می‌افتاد. عنصر اصلی یادگیری

1- Observational Learning

بررسی نظریه‌های روانشناختی مربوط به یادگیری در اخلاق ناصری... ۱۳۹۱۱۱

مشاهده‌ای، سرمشق‌گیری است که با مشاهده فعالیت‌های مناسب، رمزگردانی درست این رویدادها برای بازنمایی در حافظه، انجام دادن رفتار و داشتن انگیزه کافی، تسهیل می‌شود.

بندورا معتقد است مشاهده به افراد امکان می‌دهد بدون انجام دادن هرگونه رفتاری، یاد بگیرند. آنچه برای نظریه اجتماعی-شناختی اهمیت خاصی دارد این فرض است که افراد از طریق مشاهده کردن رفتار دیگران یاد می‌گیرند. در این راستا، بندورا معتقد است اگرچه تقویت، یادگیری را تسهیل میکند، شرط لازم برای آن نیست. افراد می‌توانند با مشاهده الگوهایی که تقویت می‌شوند، یاد بگیرند. از دیدگاه وی (۱۹۸۶) یادگیری مشاهده‌ای بسیار کارآمدتر از یادگیری از تجربه مستقیم است. افراد با مشاهده کردن دیگران، از دادن پاسخهای بیشماری که ممکن است تنبیه به دنبال داشته یا تقویتی در پی نداشته باشند، منصرف می‌شوند.

در این نظریه، رشد فرایندهای شناختی و خودسنجی، اهمیت ویژه‌ای در تبیین یادگیری دارد. بدین ترتیب به جای تاکید بر عوامل صرفاً بیرونی و محیطی، بر عوامل درونی و بیرونی تاکید میشود. درست است که هر رفتار از نتایج آن متاثر است، اما چون نتایج، وابسته به انتظارت درونی فرد است و بسیاری از نتایج با تقویت به وسیله خود فرد تعمیم مییابد (یعنی فرد پاداش و تنبیه آن را تعیین می‌کند) نمی‌توان گفت عامل تغییر رفتار فقط محیط است، انسان نتایج را یا مستقیم تجربه می‌کند، یا از راه جانشینی و با مشاهده دیگران، اما سرانجام با توجه به نتایجی که خود خلق کرده است، رفتار می‌کند.» (بندورا، ۱۹۷۷؛ به نقل از کدیور، ۱۳۸۸: ۱۱۰)

فرایندهای یادگیری مشاهده‌ای

۱- **توجه:** پیش از آنکه چیزی از یک الگو یا سرمشق آموخته شود، آن الگو یا سرمشق باید مورد توجه قرار گیرد... ویژگی‌های الگو از جمله قابلیت احترام، پایگاه اجتماعی، شایستگی و قدرتمندی او بر جلب توجه مشاهده‌کننده، اثرگذار است.

۲- **یادداری (یادسپاری):** برای اینکه اطلاعات به دست آمده از راه مشاهده، مفید واقع شوند، باید حفظ گردند. فرایند یادداری نیازمند سازماندهی شناختی، دوباره گوش کردن، رمزگردانی و انتقال اطلاعات سرمشق به حافظه بلند مدت است.

۳- **بازآفرینی (تولید رفتار: بازتولید حرکتی):** فرایندهای تولید رفتار تعیین می‌کند که آنچه یاد گرفته شده است تا چه اندازه به عملکرد تبدیل می‌شود.

۴- انگیزش (تقویت: مشوق): اهمیت انگیزش در یادگیری مشاهده‌ای از آن جهت اساسی است که اگر فرد احساس کند، رفتاری که مشاهده می‌کند، با اهمیت است، بهتر به آن توجه می‌کند و بهتر آن را به یاد می‌آورد. انگیزه، تاثیر تقویت را پیش‌بینی می‌کند و با برانگیختن مشاهده‌کننده برای رمزگردانی و یادآوری آنچه بدان توجه کرده است، بر نگهداری رفتار مشاهده‌کننده، تاثیر می‌گذارد. کدیور، ۱۳۸۸: ۱۱۵-۱۱۶ / آقا یوسفی و دیگران، ۱۳۸۶: ۲۴۳-۲۴۴ / هرگنهان و السون، ۲۰۰۹، ۱۳۸۸: ۴۰۳-۴۰۴). (کدیور، ۱۳۸۸: ۱۱۵ / سیف، ۱۳۹۰: ۴۰۵)

اساس یادگیری مشاهده‌ای سرمشق‌گیری است. یادگیری از طریق سرمشق‌گیری عبارت است از اضافه کردن به رفتار مشاهده شده و کسر کردن از آن و تعمیم دادن یک رفتار مشاهده شده به موقعیت دیگر. به عبارت دیگر، سرمشق‌گیری فرایندهای شناختی را در بر دارد و صرفاً تقلید یا کپی کردن نیست. سرمشق‌گیری از مطابقت دادن اعمال فرد با دیگران فراتر است و بازنمایی اطلاعات و ذخیره کردن آن برای استفاده در آینده را شامل می‌شود.

یادگیری مشاهده‌ای از طریق سرمشق‌گیری زمانی اتفاق می‌افتد که فرد رفتاری را با مشاهده عملکرد دیگران بیاموزد. در این نظریه، مشاهده الگو می‌تواند به صورت زنده یا غیر زنده، فیلم یا ویدئو، داستان مصور یا سخنرانی باشد. اگر یادگیری از طریق مشاهده با موفقیت همراه نباشد، احتمالاً بدین علت است که یادگیرنده به فعالیتهایی که قرار بود از الگو بگیرد، توجه نکرده، یا آنها را به یاد نسپرده، یا توانایی جسمی آن را نداشته و یا مشوقهای لازم در اختیارش نبوده است. (هرگنهان و السون، ۲۰۰۹؛ ۱۳۸۸: ۳۹۷) یادگیری اجتماعی، بنا بر مشاهده و تقلید، به طور ناخودآگاه در بسیاری از افراد به صورت مثبت و منفی انجام می‌گیرد و پیامدهای ثمربخش، یا زیان‌بار خود را به دنبال خواهد داشت. (پارسا، ۱۳۸۳: ۲۱۷)

اگرچه یادگیری مشاهده‌ای در نخستین نگاه، فرایند ساده‌ای به نظر می‌رسد، ولی در واقع این‌طور نیست. همه مشاهده‌گران، الگوهای رفتاری سرمشق را کسب نمی‌کنند. به نظر می‌رسد که خصوصیات سرمشق (یعنی وجهه و اعتبار وی) و ویژگی‌های مشاهده‌گر (یعنی وابستگی وی به دیگران) در این امر مؤثر است. بنابراین، اگرچه یادگیری مشاهده‌ای ممکن است فرایند قدرتمندی باشد، نباید تصور شود که به طور خودکار اتفاق می‌افتد و یا اینکه یادگیرنده موظف است عیناً از دیگران سرمشق بگیرد. (آقا یوسفی و دیگران، ۱۳۸۶: ۲۴۳-۲۴۴)

بررسی نظریه‌های روانشناختی مربوط به یادگیری در اخلاق ناصری... ۱۴۱۱۱۱

بندورا و همکاران وی معتقدند سه عامل زیر می‌تواند بر سرمشق‌گیری تأثیر بگذارد: ۱- ویژگی‌های الگوها (الف- شباهت الگو و مشاهده‌گر. ب- سن و جنسیت. ج- مقام و شهرت). ۲- ویژگی‌های مشاهده‌گرها: ۳- پیامدهای پاداش مرتبط با رفتارها. (شولتز و شولتز، ۱۳۸۹: ۴۵۶-۴۵۴).

بررسی نظریه یادگیری مشاهده‌ای در اخلاق ناصری

از نظر خواجه نصیر یکی از زمینه‌های رشد یا عدم رشد ارزشها در وجود کودکان، تأثیر اقران و دوستان است؛ زیرا کودک به اقتضای طبع و سرشت از همسالان خود بیشتر تأثیر می‌گیرد.

«و اول چیزی از تأدیب او آن بود که او را از مخالفت اصداد که مجالست و ملاعبه ایشان مقتضی افساد طبع او بود، نگاه دارند، چه نفس کودک ساده باشد و قبول صورت از اقران خود زودتر کند و باید که او را بر محبت کرامت تنبیه دهند و خاصه کراماتی که به عقل و تمییز و دیانت استحقاق آن کسب کنند نه آنچه به مال و نسب تعلق دارد» (طوسی، ۱۳۵۶: ۲۲۲).

افرادی که به کودک نزدیکتر هستند، محیط زندگی وی را تشکیل می‌دهند و طبعاً بر وی تأثیر می‌گذارند. در این مطلب بر پاک بودن ضمیر کودک و تأثیرپذیری وی از محیط تأکید می‌شود.

همنشینی با اهل فضیلت و توصیه به آن، نشان دهنده این است که خواجه نصیر اهمیت الگودهی و الگوپذیری را در تربیت می‌داند و به آن توجه می‌دهد:

«با اهل فضایل اختلاط کند و از ایشان استفادت واجب شود و معاونت و مساعدت ایشان به غنیمت دارد و جهد کند تا از زمره ایشان باشد» (همان، ۳۴۰)

چون نفسی خیر و فاضل باشد واجب بود بر صاحبش اهتمام به اموری که مستدعی محافظت این شرایط و اقامت این مراسم باشد چه هیچ چیز را در نفس تأثیر، زیادت از تأثیر جلیس و خلیط نباشد» (طوسی، ۱۳۵۶: ۱۵۵)

«و اول چیزی از تأدیب او آن بود که او را از مخالفت اصداد که مجالست و ملاعبه ایشان مقتضی افساد طبع او بود، نگاه دارند، چه نفس کودک ساده باشد و قبول صورت از اقران خود زودتر کند و باید که او را بر محبت کرامت تنبیه دهند و خاصه کراماتی که به عقل و تمییز و دیانت استحقاق آن کسب کنند نه آنچه به مال و نسب تعلق دارد» (همان، ۲۲۲).

« و باید که کودکان بزرگ زاده که به ادب نیکو و عادت جمیل متجلی باشند با او در مکتب روند تا ضجر نشود و ادب از ایشان فراگیرد و چون دیگر متعلمان را بیند در تعلم غبطلت نماید و مباحثات کند و بدان حریص شود.» (همان، ۲۲۶)

متن فوق بر این مفهوم تاکید دارد که همنشینی کودک اگر از کودکان بزرگ زاده و کودکانی که با ادب و دارای عادات و خصلت‌های خوب هستند باشد، در ادب او موثر است و این باعث می‌شود که حریص شود به انجام کارهای خوب و در واقع سعی کند عادات و خصلت‌های خوب اخلاقی را از همنشین‌های خود فراگیرد و این مفهوم ادبی مطابق با نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا است که در علم روانشناسی آمده است که مشاهده رفتار شخص دیگر بر تجربه و رفتار کودک تاثیر می‌گذارد.

ب- نظریه جبر متقابل (موجیبت دوجانبه):

بندورا بر تعامل سه جانبه شخص، محیط و رفتار معتقد است. او تعامل سه جانبه را «جبر متقابل» یا «موجیبت دوجانبه» مینامد. بندورا آزادی را بر حسب تعداد انتخاب‌های موجود برای افراد و فرصت‌های آنها تعریف کرده است، به این ترتیب او همه را کاملاً آزاد نمی‌داند، زیرا در جوامع مختلف مفهوم آزادی و جبر متفاوت است و اختیارات برخی بیشتر از برخی دیگر است و این عوامل بر نحوه عملکرد تاثیر می‌گذارد. (سیف، ۱۳۹۰: ۴۱۴)

بندورا معتقد است شخص، محیط و رفتار فرد با هم به طور تعاملی عمل می‌کنند تا رفتار بعدی شخص را تعیین نماید به عبارت دیگر هیچ یک از این سه جزء را نمی‌توان جدا از اجزای دیگر به عنوان تعیین کننده رفتار انسان به حساب آورد. بندورا می‌گوید تقویت‌ها مانند تنبیه‌ها تنها به صورت بالقوه در محیط وجود دارند و فقط به وسیله الگوهای رفتاری معینی به فعل درمی‌آیند. بنابراین نحوه عمل ما به یک محیط تعیین می‌کند که چه جنبه‌هایی از آن محیط بر ما تاثیر خواهند گذاشت از نظر بندورا رفتار حتی می‌تواند محیط‌ها را بسازد (سیف، ۱۳۹۰: ۴۰۸)

بررسی نظریه جبر متقابل در اخلاق ناصری

خواججه نصیر برای تربیت انسان اهمیت فوق العاده قائل است. او آدمی را مختار و مستعد خیر و شر می‌داند و می‌گوید خوبی و بدی در وجود انسان به ودیعه گذاشته شده است و به هنگام تولد یک

بررسی نظریه های روانشناختی مربوط به یادگیری در اخلاق ناصری... ۱۴۳۱۱۱

کودک نمی توان گفت صالح خواهد بود یا فاسد بلکه او امکان شدن دارد. اما معتقد است گرایش انسان به شر، قوی تر از تمایل وی به خیر است.

وی در حالی که انسان را مختار می داند، نقش وراثت را نیز نادیده نگرفته، معتقد است بسیاری از عادت های خوب و بد و بیماری ها از طریق شیر خوردن به فرزند منتقل می شود، کودک مستعد اخلاق پسندیده و ناشایست است و هرگونه تعلیم و تربیت باید در آینده آن را بروز می دهد. «و چون رضاع او تمام شود به تأدیب و ریاضت اخلاق او مشغول باید شد، بیشتر از آنکه اخلاق تباه فرا گیرد، چه کودک مستعد بود و به اخلاق ذمیمه میل بیشتر کند به سبب نقصانی و حاجاتی که در طبیعت او بود و در تهذیب اخلاق او اقتدا به طبیعت باید کرد، یعنی هر قوت که حدوث او در کودک بیشتر بود، تکمیل آن قوت مقدم باید داشت» (طوسی، ۱۳۵۶: ۲۲۲)

۲-۳- نظریات ثرندایک

الف- یادگیری افزایشی (گام های کوتاه تدریجی)

یکی از مباحث نظریه ثرندایک، افزایشی بودن یادگیری است. به این شکل که یادگیری در گام های منظم و کوچک رخ می دهد نه در پرش های بزرگ. ثرندایک با توجه به منحنی یادگیری در زمانی که هنوز چیزی یاد گرفته نشده است، که زمان حل مسئله را زیاد و ثابت نشان می داد و منحنی یادگیری از راه بینش که با سرعت بسیار پایین می آید و تا پایان آزمایش یکنواخت باقی می ماند و با توجه به کاهش کند زمان مورد نیاز برای حل کردن مسئله به عنوان تابعی از کوشش های متوالی، ثرندایک نتیجه گرفت که یادگیری افزایشی است نه بینشی. (سیف، ۱۳۹۰: ۱۰۱)

بررسی نظریه یادگیری افزایشی در اخلاق ناصری

در دو نمونه زیر از اخلاق ناصری، خواجه نصیر معتقد است که اهل علم باید علوم را به تدریج و براساس اصول به صورت پلکانی یاد بگیرند یعنی اول از علم اخلاق شروع کنند و بعد علوم حکمت نظری را یاد بگیرند و شیوه تعلیم و تربیت را به صورت گام به گام و به تدریج بیان می کند و این همان نظریه یادگیری افزایشی ثرندایک است که معتقد است یادگیری در گام های منظم بسیار کوچک رخ می دهد نه در پرش های بزرگ:

پس اگر اهل علم بود تعلم علوم بر تدریجی که یاد کردیم اول علم اخلاق و بعد از آن علوم حکمت نظری آغاز کنند تا آنچه در مبدا به تقلید گرفته باشد او را مبرهن شود. (طوسی، ۱۳۵۶: ۸)

« به تدریج سوی علوم و معارف و آداب و فضایل گراید و شوقی که در طبیعت او به نیل کمال مرکوز است او را به طریقی راست و قصدی محمود از مرتبه به مرتبه می آورد و از افق به افق می رساند تا نور الهی بر او تابد و مجاورت ملاً اعلا بیابد» (همان، ۷)

ب- قانون آمادگی

طبق این قانون، یادگیرنده باید از لحاظ رشد جسمی، عاطفی و ذهنی به اندازه کافی رشد کرده باشد تا بتواند مفهوم‌های مورد نظر را فرا بگیرد. « ثرندایک آمادگی را شرط اساسی یادگیری می دانست و منظور از آمادگی، دارا بودن رشد کافی در زمینه‌های مختلف بود (شریعتمداری، ۱۳۸۹: ۳۲۶) وقتی فردی می تواند افکار، عادات و مهارت‌های معین را بیاموزد که در زمینه بدنی از لحاظ اجتماعی، از نقطه نظر عقلانی و در زمینه عاطفی رشد مناسب با این گونه امور را دارا باشد. فراگیر زمانی موفق به یادگیری می شود که از لحاظ جسمی، ذهنی و عاطفی آمادگی‌های لازم را داشته باشد. (افروز، ۱۳۸۹: ۳۶)

قانون آمادگی که در کتاب ماهیت اصلی انسان (ثرندایک، ۱۹۱۳) پیشنهاد شده دارای سه قسمت است که به طور خلاصه در زیر ارائه می شوند: ۱. وقتی که شخص آماده است تا عملی را انجام دهد، انجام دادن آن عمل موجب خشنودی اش می شود. ۲. وقتی که شخص آماده است تا عملی را انجام دهد، انجام ندادن آن عمل موجب ناخشنودی اش می شود. ۳. وقتی که شخص آماده نیست تا عملی را انجام دهد، مجبور کردن او به انجام دادن آن عمل موجب ناخشنودی اش می شود. (سیف، ۱۳۹۰، ۱۰۳)

به طور کلی می توان گفت که مداخله در رفتار هدف گرا و مجبور کردن شخص به انجام عملی که مایل به انجام آن نیست سبب ناکامی او می شود.

بررسی قانون آمادگی در اخلاق ناصری

خواجه نصیر اهمیت استعداد را بیان نموده و معتقد است تا طبع کودک آماده پذیرش نباشد نمی توان وی را اجبار نمود: «اگر طبع و سرشت کودک اقتضای صنعتی نکند، نباید او را به آن امر تکلیف نمود و تا هنر و صنعتی را نیاموزد به سراغ هنر دیگر نرود و اگر طبع کودک را در اقتضای صنعتی صحیح نیابند و ادوات و آلات او مساعد نبود، او را بدان تکلیف نکنند، چه در فنون صناعات فسحتی است، به دیگری انتقال کنند، اما به شرط آنکه چون خوضی و شروعی بیشتر تقدیم یابد،

بررسی نظریه‌های روانشناختی مربوط به یادگیری در اخلاق ناصری... ۱۴۵

ملازمت و ثبات را استعمال کنند و انقلاب و اضطراب ننمایند و از هنری ناآموخته به دیگری انتقال نکنند و در اثنای مزاولت هر فنی ریاضتی که تحریک حرارت غریزی کند و حفظ صحت و نفی کسل و بلادت، وحدت ذکا و بعث نشاط را مستلزم بود به عادت گیرند» (طوسی، ۱۳۵۶: ۲۲۸).

منظور خواجه نصیر از عبارات فوق آن است که در تربیت فرزند باید جلوی خواسته‌های وی که نفسانی و به ضرر اوست گرفته شود و وی را به سمت دیگری هدایت کنیم. یکی از نکات بسیار مهمی که بیانگر بیش عمیق خواجه نصیر در باب تعلیم و تربیت است، توجه به استعدادها و تفاوت‌های فردی است. او معتقد است که هنرها و حرفه‌های بی‌شماری وجود دارد که هر کس بر حسب استعداد و توانایی خود می‌تواند آنها را بیاموزد؛ بنابراین نباید کودک را در انتخاب آموزش و رشته تحصیلی و انتخاب شغل و... مجبور کرد.

از نظر وی پرورش استعدادها بر عهده مربی است و باید آنها را در وجود کودک کشف کند و به پرورش آن پردازد. وی می‌گوید کودک هم مستعد افعال قبیح و ضد ارزشهاست و هم افعال نیک و ارزشها و حتی اگر تعلیم و تربیت درستی نباشد میل او به ضد ارزشها بیشتر است. «کودک در ابتدای نشو و نما افعال قبیحه بسیار کند و در اکثر احوال کذب و حسود و مسروق و نموم و لجوج بود و فضولی کند و کید و اضرار خود و دیگران ارتکاب نماید، بعد از آن به تأدیب و سن و تجارب از آن بگردد، پس باید که در طفولیت او را بدان مؤاخذت کنند» (همان، ۲۲۳).

در نمونه ادبی دیگری که از اخلاق ناصری انتخاب شده، نویسنده معتقد است که کودک بعد از دوران شیردهی از لحاظ اخلاقی باید ادب شود یعنی مورد تعلیم و تربیت قرار بگیرد زیرا کودک استعداد تربیت شدن و ادب آموختن را دارد و در تهذیب اخلاق، باید طبیعت و استعداد کودک را در نظر گرفت و در هر زمینه که بنیه و استعداد و قریحه بیشتری دارد، باید همان استعداد را شکوفا کرد و در همان زمینه استعدادش را تکمیل نمود: «و چون رضاع او تمام شود به تادیب و دریافت اخلاق او مشغول باید شد، بیشتر از آنکه اخلاق تباه فراگیرد، چه کودک مستعد بود و به اخلاق ذمیمه میل بیشتر کند به سبب نقصانی و حاجاتی که در طبیعت او بود و در تهذیب اخلاق او اقتدا به طبیعت باید کرد، یعنی هر قوت که حدوث او در بنیت کودک بیشتر بود تکمیل آن قوت مقدم باید داشت. (خواجه نصیر طوسی، ۱۳۵۶: ۲۲۲)

ج- قانون اثر

قانون اثر به نیرومند شدن یا ضعیف شدن پیوند بین محرک و پاسخ در نتیجه پیامدهای پاسخ اشاره می‌کند، یعنی اگر پاسخی با یک وضع خشنود کننده دنبال شود، نیرومندی این پیوند افزایش می‌یابد؛ اگر پاسخی با یک وضع آزاردهنده دنبال شود، از نیرومندی این پیوند کاسته می‌شود. به عبارتی؛ اگر محرکی به پاسخی منجر شود که تقویت به دنبال داشته باشد پیوند بین محرک و پاسخ نیرومند می‌شود و از سویی دیگر اگر محرکی به پاسخی منجر شود که تنبیه به دنبال داشته باشد، پیوند بین محرک (S) و پاسخ (R) ضعیف می‌شود. از نظر ثرندایک پیامدهای یک پاسخ عوامل تعیین کننده نیرومندی تداعی بین یک موقعیت و پاسخ به آن موقعیت هستند. (سیف، ۱۳۹۰: ۱۰۴-۱۰۵)

البته ثرندایک پس از سال ۱۹۳۰ تنها نیمی از قانون اثر را درست دانست، نیمه درست آن بود که پاسخی که با وضع خشنود کننده دنبال شود، نیرومند می‌شود. در نیمه دوم، ثرندایک به این نتیجه رسید که تنبیه کردن یک پاسخ بر نیرومندی پیوند هیچ اثری ندارد. به عبارت دیگر تقویت، نیرومندی یک پیوند را افزایش می‌دهد، در حالی که تنبیه بر نیرومندی پیوند هیچ تاثیری ندارد. (سیف، ۱۳۹۰: ۱۱۰)

بررسی قانون اثر در اخلاق ناصری

در متن اخلاق ناصری در باب تدبیر اولاد آمده است که هر کار نیکی و اخلاق نیکی که از کودک سر می‌زند او را مورد تشویق قرار دهید و برعکس کارهای بد او را مورد تنبیه قرار دهید و مستقیماً و به طور آشکار اشتباهات و کارهای بد را به او نگوئید، بلکه او را به غفلت منسوب کنید و گرنه موجب می‌شود کودک در انجام کار بد جسارت پیدا کند. در نمونه‌ای که از اخلاق ناصری در باب سیاست و تدبیر اولاد در شیوه تربیت فرزند انتخاب شده نیز مفهوم تشویق و تنبیه کاملاً محسوس است: «پس سنن و وظایف دین در او آموزند و او را بر مواظبت آن ترغیب کنند و بر امتناع از آن تادیب و اختیار را به نزدیک او مدح گویند و اشرار را مذمت و اگر از او جمیلی صادر شود او را محمدمت گویند و اگر اندک قبیحی صادر شود، به مذمت تخفیف کنند. (طوسی، ۱۳۵۶: ۲۲۴)

در نمونه منتخب زیر نیز به تاثیر تنبیه و تشویق و اهمیت آن در تعلیم و تربیت اشاره دارد و این با نظریه ثرندایک در خصوص یادگیری (قانون اثر) انطباق دارد: «او را به هر خلقی نیک که از او صادر شود مدح گویند و اکرام کنند و برخلاف آن توبیخ و سرزنش و صریح فرامایند که بر قبیح اقدام

بررسی نظریه های روانشناختی مربوط به یادگیری در اخلاق ناصری... ۱۴۷\|

نموده است، بلکه او را به تغافل منسوب کنند تا بر تجاسر اقدام نمایند و اگر بر خود بپوشد برو پوشیده دارند و اگر معاودت کند در سر او را توبیخ کنند. (همان، ۲۲۴)

د- قانون آمایه (نگرش)

آنچه را ثرندایک آمایه و نگرش، زمینه، پیش سازگاری می نامید، نشان دهنده تاکید او بر اهمیت آمادگی هایی است که یادگیرنده با خود به موقعیت یادگیری می آورد (این یک قانون کلی رفتار است که پاسخ به هر موقعیتی (موقعیت بیرونی) هم به شرایط انسان و هم به طبیعت موقعیت وابسته است) بنابراین تفاوت های فردی در یادگیری را می توان به وسیله تفاوت های اساسی میان افراد تبیین کرد، یعنی به وسیله میراث فرهنگی و ژنتیکی آنها یا حالات گذرا مثل خستگی و شرایط هیجانی گوناگون. عواملی که نقش خشنودکننده ها (ارضاء کننده ها) و آزاردهنده ها را بازی می کنند هم به پیشینه ارگانسیم و هم به حالات موقتی بدنی در زمان یادگیری وابسته اند، ثرندایک در توضیح این امر مثال زیر را می آورد: حیوانهایی که تجربه کافی با جعبه معما را دارند، از حیوانهایی که هیچ گونه تجربه با این جعبه را ندارند، سریعتر مسائل تازه را می آموزند. (سیف، ۱۳۹۰: ۱۰۵-۱۰۶)

بررسی قانون آمایه (نگرش) در اخلاق ناصری

خواجه نصیر طوسی در ابتدای کتاب خود، تفاوت جانوران و حیوانات را بیان نموده و می گوید مراتب موجودات مختلف است و برخی از آنها قادر به یادگیری هستند. این یادگیری به شیوه تقلید از حرکات آدمها و محاکات است نه فهم و درک. چنانکه برخی از انسانها نیز که هنوز ذهن تکامل یافته ای ندارند نحوه یادگیری شان به همین شکل است:

«اختلاف اصناف حیوانات و تفاوت مدارج نباتات زیادت است از جهت قرب آن به بسائط و شریفترین انواع آن است که کیاست و ادراک او به حدی رسد که قبول تأدیب و تعلیم کند تا کمالی که در او مفظور نبود او را حاصل شود. مانند اسب مؤدب و باز معلّم و چندانکه این قوت در او زیادت بود مزیت او را رجحان بیشتر بود تا به جایی رسد که مشاهده افعال ایشان را کافی بود در تعلیم چنانکه بیند به محاکات نظیر آن به تقدیم رسانند بی ریاضتی و تعبی که به ایشان رسد.» (طوسی، ۱۳۵۶: ۱۳۵۶)

(۵)

«طبع و سرشت در اعتبار یافتن و ارزشمند شدن وجود کودک مؤثر است و توجه به استعداد و طبع او نشان می دهد که او برای چه حرفه و کاری مستعد و آماده است و اولی آن بود که در طبیعت

کودک نظر کنند و از احوال او به طریق فراست و کیاست اعتبار گیرند تا اهلیت و استعداد چه صنعت و علم در او مفسور است و او را به اکتساب آن نوع مشغول گردانند، چه همه کس مستعد صناعی نبود و الا همه مردمان به صنعت اشرف مشغول شدند و در تحت این تفاوت و تباین که در طبایع مستودع است، سری غامض و تدبیری لطیف است که نظام عالم و قوام بنی آدم بدان منوط می تواند بود» (همان، ۱۳۵۶: ۲۲۸)

خواجه نصیر اهمیت استعداد را بیان نموده و معتقد است تا طبع کودک آماده پذیرش نباشد نمی توان وی را اجبار نمود: «اگر طبع و سرشت کودک اقتضای صنعتی نکند، نباید او را به آن امر تکلیف نمود و تا هنر و صنعتی را نیاموزد به سراغ هنر دیگر نرود و اگر طبع کودک را در اقتضای صنعتی صحیح نیابند و ادوات و آلات او مساعد نبود، او را بدان تکلیف نکنند، چه در فنون صناعات فسحتی است، به دیگری انتقال کنند، اما به شرط آنکه چون خوضی و شروعی بیشتر تقدیم یابد، ملازمت و ثبات را استعمال کنند و انقلاب و اضطراب ننمایند و از هنری ناآموخته به دیگری انتقال نکنند و در اثنای مزاولت هر فنی ریاضتی که تحریک حرارت غریزی کند و حفظ صحت و نفی کسل و بلادت، وحدت ذکا و بعث نشاط را مستلزم بود به عادت گیرند» (همان، ۱۳۵۶: ۲۲۸).

منظور خواجه نصیر از عبارات فوق آن است که در تربیت فرزند باید جلوی خواسته های وی که نفسانی و به ضرر اوست گرفته شود و وی را به سمت دیگری هدایت کنیم. یکی از نکات بسیار مهمی که بیانگر بینش عمیق خواجه نصیر در باب تعلیم و تربیت است، توجه به استعدادها و تفاوت های فردی است. او معتقد است که هنرها و حرفه های بی شماری وجود دارد که هر کس بر حسب استعداد و توانایی خود می تواند آنها را بیاموزد؛ بنابراین نباید کودک را در انتخاب آموزش و رشته تحصیلی و انتخاب شغل و... مجبور کرد.

از نظر وی پرورش استعدادها بر عهده مربی است و باید آنها را در وجود کودک کشف کند و به پرورش آن پردازد. وی می گوید کودک هم مستعد افعال قبیح و ضد ارزشهاست و هم افعال نیک و ارزشها و حتی اگر تعلیم و تربیت درستی نباشد میل او به ضد ارزشها بیشتر است. «کودک در ابتدای نشو و نما افعال قبیحه بسیار کند و در اکثر احوال کذب و حسود و مسروق و نموم و لجوج بود و فضولی کند و کید و اضرار خود و دیگران ارتکاب نماید، بعد از آن به تأدیب و سن و تجارب از آن بگردد، پس باید که در طفولیت او را بدان مؤاخذت کنند» (همان، ۱۳۵۶: ۲۲۳)

بررسی نظریه های روانشناختی مربوط به یادگیری در اخلاق ناصری... ۱۴۹۱۱۱

«و چون رضاع او تمام شود به تأدیب و ریاضت اخلاق او مشغول باید شد، بیشتر از آنکه اخلاق تباه فرا گیرد، چه کودک مستعد بود و به اخلاق ذمیمه میل بیشتر کند، به سبب نقصانی و حاجاتی که در طبیعت او بود و در تهذیب اخلاق او اقتدا به طبیعت باید کرد، یعنی هر قوت که حدود او در کودک بیشتر بود، تکمیل آن قوت مقدم باید داشت» (همان، ۱۳۵۶: ۲۲۲)

نویسنده معتقد است که کودک بعد از دوران شیردهی از لحاظ اخلاقی باید ادب شود، یعنی مورد تعلیم و تربیت قرار بگیرد؛ زیرا کودک استعداد تربیت شدن و ادب آموختن را دارد و در تهذیب اخلاق باید طبیعت و استعداد کودک را در نظر بگیریم و در هر زمینه که بنیه و استعداد و قریحه بیشتری دارد باید همان استعداد را شکوفا کنیم و در همان زمینه باید استعدادش تکمیل شود.

و اولی آن بود که در طبیعت کودک نظر کنند و از احوال او به طریق فراست و کیاست اعتبار گیرند تا اهلیت و استعداد چه صنعت و علم در او مفسطور است و او را به اکتساب آن نوع مشغول گردانند، چه همه کس مستعد صناعی نبود و الا همه مردمان به صنعت اشرف مشغول شدند و در تحت این تفاوت و تباین که در طبایع مستودع است، سری غامض و تدبیری لطیف است که نظام عالم و قوام بنی آدم بدان منوط می تواند بود و ذالک تقدیر العزیز الحکیم. و هر که صنعتی را مستعد بود و او را بدان متوجه گردانند هر چه زودتر ثمره آن بیابد و به هنری متحلی شود و الا تضييع روزگار و تعطیل عمر او کرده باشند. « (همان، ۱۳۵۶: ۲۲۸)

متن بالا مبنی بر این نظر است که در آموزش و تعلیم باید به طبیعت و استعداد شخص توجه شود و مطابق با آن حرفه و صنعتی را آموزش دهد، زیرا هر کسی استعداد هر شغلی را ندارد و اگر استعداد و طبیعت اشخاص در رابطه با حرفه و صنعت مورد آموزش به آنها در نظر گرفته شود، در آن حرفه و شغل قطعاً موفق تر خواهد بود و این مفهوم از متن ادبی مصداق نظریه آمایه و نگرش ثرندایک در علم روانشناسی است.

نتایج مقاله

در این مقاله کتاب اخلاق ناصری از حیث نظریات روانشناختی مربوط به یادگیری براساس نظریات بندورا و ثرندایک مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت و نتایج زیر به دست آمد:

۱۱۵۰ // دو فصلنامه مطالعات تمدنی / سال شانزدهم، بهار و تابستان ۱۴۰۰ شماره پنجاه

-خواجه نصیر در کتاب خود مفاهیم مربوط به یادگیری را در بخش‌های جداگانه و مشخص مطرح (در فصلی با عنوان «سیاست و تدبیر اولاد») و دستورالعملهایی را به شیوه مستقیم بیان می‌کند .
- در کتاب اخلاق ناصری نظریات ثن‌دایک در مقایسه با نظریات بندورا دارای بسامد بیشتری است.

-خواجه نظام الملک طوسی همسو با نظریات ثن‌دایک ، معتقد است که یادگیری بر اثر تجربه ، تدریجی و افزایشی است.

-توجه به اهمیت تربیت کودک توسط خود والدین نیز از جمله نکات مهمی است که خواجه نظام الملک طوسی به آن اشاره کرده است.

- خواجه نظام الملک طوسی اعتقاد دارد که آسایش و در رفاه قرار دادن افراطی کودک توسط والدین و مریبان، موجب خلل در تربیت او خواهد شد، به بیان دیگر کودک در شرایط سخت و کمبود رفاه، قدرت تاب‌آوری‌اش افزون می‌شود.

-توجه به شباهت میان الگو و فرد الگوپذیر نیز نکته دیگری است که در کتاب اخلاق ناصری نمونه‌های بی‌شماری دارد.

بررسی نظریه‌های روانشناختی مربوط به یادگیری در اخلاق ناصری... ۱۵۱۱۱۱

کتابشناسی

آقایوسفی، علیرضا و دیگران. (۱۳۸۶). **روان‌شناسی عمومی**، چاپ اول، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

افروز، غلامعلی. (۱۳۸۹). **روانشناسی تربیتی کاربردی**، تهران: روان پارسا، محمد. (۱۳۸۳). **زمینه‌نویس روان‌شناسی**، چاپ بیستم، تهران: بعثت. همو. (۱۳۷۲). **روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها**، چاپ دوم، تهران: بعثت. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). **روان‌شناسی پرورشی نوین**، تهران: سمت همو. (۱۳۹۰). **روانشناسی پرورشی نوین**، روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: دوران. شولتز، دوان پی. و شولتز، سیدنی ال. (۱۳۸۹). **نظریه‌های شخصیت**، ترجمه یحیی سیدمحمدی، چاپ هفدهم، تهران: ویرایش.

طوسی، خواجه نصیرالدین. (۱۳۵۶). **اخلاق ناصری**، تهران: انتشارات خوارزم. کدیور، پروین. (۱۳۸۵). **روان‌شناسی تربیتی**، چاپ نهم، تهران: سمت. همو. (۱۳۸۸). **روانشناسی یادگیری**، تهران: سمت. هرگنهان، بی. آر؛ السون، متیو اچ. (۲۰۰۹ / ۱۳۸۸). **مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری**، ترجمه علی اکبر سیف، تهران: دوران.