

بناام خدا

ءاناشگاه علامه طباطبائی

ءانشكده روانشناسی و علوم تربیتی

رساله

برای دریافت درجه دکتری در رشته روانشناسی تربیتی

عنوان

بررسی اثربخشی روشهای آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفاف سازی
ارزشها، و تلفیقی بر قضاوت و رفتار اخلاقی دانش آموزان دختر و پسر پایه اول دبیرستان
ناحیه چهار تبریز

استاد راهنما

دکتر اسماعیل سعدی پور

استادان مشاور

دکتر یوسف کریمی و دکتر محمد رضا فلسفی نژاد

پژوهشگر:

ابوالفضل فرید

سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹

فصل اول

کلیات

مقدمه

رشد اخلاقی شامل قاعده مندی و تعهد داشتن درباره رفتار منصفانه‌تر با مردم است. این قواعد را می‌توان در سه بعد شناختی، رفتاری و عاطفی، مورد مطالعه قرار داد (بیابانگرد، ۱۳۸۴).

پیاژه معتقد است که اخلاق از رشد شناختی تأثیر می‌پذیرد و همانند هوش، طی مراحل رشد می‌کند. همچنین به نظر او هرگونه شناخت در کودک، از جمله شناخت ارزشهای اخلاقی از طریق تعامل فعال او با محیط خارج بوجود می‌آید. وی از نخستین کسانی بود که به مطالعه چگونگی تفکر کودکان درباره موضوعات اخلاقی پرداخت و بدنبال مشاهدات گسترده، مصاحبه‌های بالینی مفصلی با کودکان ۴ تا ۱۲ ساله انجام داد تا بداند که آنها در رابطه با قوانین حاکم بر بازی چگونه فکر می‌کنند. وی همچنین در رابطه با دروغگوئی، دزدی، تنبیه و عدالت، از آنها آزمونهای ساده‌ای بعمل آورد و در نهایت پس از بررسیهای زیاد، مراحل رشد اخلاقی خودش را پیشنهاد نمود که شامل دو مرحله اخلاق خود پیروی^۱ و اخلاق دیگر پیروی^۲ بود (کدیور، ۱۳۸۲).

حدود سی سال پس از انتشار آرای پیاژه در زمینه اخلاق، لارنس کلبگ^۳، تحقیقاتش را در زمینه تحول اخلاق به شیوه پیاژه دنبال کرد و در این زمینه به گسترش نظریه او در پرداخت (کدیور، ۱۳۸۲). هر چند کلبگ تغییرات عمده‌ای در نظریه پیاژه بوجود آورد اما به چهارچوب نظریه شناختی پیاژه پای بند بود. کلبگ همچون پیاژه معتقد بود تحول اخلاقی بر اساس توانایی‌های شناختی است و پس از ۱۲ سالگی نیز ادامه می‌یابد. بدین ترتیب او به طرح معماهایی که پیچیده‌تر از معماهای پیاژه بودند پرداخت تا رشد اخلاقی را عمیقاً مطالعه کند. کلبگ اخلاق را با عدالت تبیین می‌کند. دیدگاه مبتنی بر

¹. autonomous morality

². heteronomous morality

³. Kohlberg Lawrence

عدالت یک دیدگاه اخلاقی است که تمرکز عمده بر حقوق افراد است. یعنی افراد مستقلاً، تصمیمات اخلاقی را اتخاذ می‌کنند (سانتراک^۱، ۱۹۹۰، ص ۳۸۵).

شیوه مطالعه و تحقیق کلبرگ بدین گونه بود که وی برای اطلاع از دلایل افراد برای توجیه رفتارشان، داستان‌هایی را تدوین کرد که هر یک شامل یک معمای اخلاقی بود. سپس در مورد هر یک از معماها سؤال می‌کرد تا فرد درباره آنها استدلال کند. بدین ترتیب کلبرگ می‌توانست به میزان رشد قضاوت‌های اخلاقی فرد پی ببرد. وی پس از طرح داستان‌هایی همانند داستان هاینز^۲، و تجزیه و تحلیل پاسخهای آزمودنیها موفق شد مراحل تحول اخلاقی را در سه سطح اخلاق پیش قراردادی^۳، اخلاق قراردادی^۴ و اخلاق فراققراردادی^۵ و شش مرحله‌ی:

- ۱- اخلاق بر پایه تنبیه و اطاعت^۶
- ۲- اخلاق نسبی گرایانه ابزاری^۷
- ۳- اخلاق پسر خوب دختر خوب^۸
- ۴- اخلاق بر اساس قانون و نظم^۹
- ۵- اخلاق بر اساس پیمان اجتماعی
- ۶- اخلاق بر اساس اصول جهانی^{۱۰}.

1 . Santrock
2 . Heinz
3 . pre- conventional
4 . conventional
5 . post- conventional
6 . punishment and obedience orientation
7 . instrumental relativist orientation
8 . good boy- nice girl orientation
9 . law and order orientation
10 . universal ethical principle orientation

تقسیم بندی نماید. البته کلبِ برگ برای پرورش رشد اخلاقی، شش مرحله در نظر گرفته بود ولی قبل از مرگش در نظریه خود تجدید نظر و مرحله ششم را از آن حذف نمود (گلاور^۱، برونینگ^۲، ترجمه خرازی، ۱۳۸۵).

از جمله مهمترین انتقادات وارده به این نظریه، در کنار سایر انتقادات، این است که نتوانسته است قضاوت و رفتار اخلاقی را متمایز کند. یعنی فرد ممکن است از نظر قضاوت در یک سطح اخلاقی باشد گرچه رفتارهای اخلاقی متفاوتی با نشان دهد. دو منتقد بزرگ نظریه کلبِ برگ، رست^۳ و گلیگان^۴ هستند. به نظر گلیگان اخلاق زنان، اخلاق مبتنی بر مراقبت^۵ و روابط است در حالیکه اخلاق مردان اخلاق مبتنی بر عدالت. چون کلبِ برگ با مفهوم عدالت، موضوع اخلاق را تبیین می‌کرد، تفاوت‌هایی بین زنان و مردان در میزان رشد اخلاقی مشاهده می‌شد. هر چند تحقیقات در این رابطه جهت‌گیری جنسیتی خاصی را نشان ندادند (ماتارازو و همکاران^۶، ۲۰۰۸).

اما رست (۲۰۰۰) به شیوه دیگری وارد عمل شد. وی مدل مؤلفه‌ای^۷ خودش را به عنوان چالشی برای طبقه‌بندی سه گانه سنتی و قدیمی که کارکرد اخلاقی را به سه حیطه شناختی، عاطفی و رفتاری تقسیم می‌کرد، ارائه کرد. رست این مدل را عمدتاً به این خاطر پیشنهاد کرد که بتواند مسائل و مشکلات مفهومی را حل کند (مثل رابطه بین شناخت، عاطفه و رفتار) همچنین بتواند چهارچوبی به منظور اجرا و اندازه‌گیری مداخلات اخلاقی فراهم آورد.

1. Glover

2. Burning

3. J. rest

4. Gilligan

5. Care

6. Olimpia Matarazzo

7. Componential model

با اینکه رست بر مدل کلبرگی انتقاداتی دارد، اما وی و همفکرانش بر این باورند که این رویکرد کلبرگ هنوز مفید بوده و تا اندازه زیادی روائی دارد، با اینحال برخی از تغییرات در آن ضروری است. از این روست که رست و همفکرانش برچسب، نئو کلبرگی^۱ گرفته‌اند. رست معتقد بود که مدل مؤلفه-ای اش برای هدفهای مطالعاتی بسیار کامل و جامع است. وی در یک ادعای بلند پروازانه عنوان کرد: «اگر ما اطلاعاتی دربارهٔ چهار فرایند داخلی در یک آزمودنی و در یک موقعیت معین داشتیم، می-توانستیم رفتار او را پیش بینی کنیم (والکر^۲ ۲۰۰۲). از نظر رست چهار مؤلفه روانشناختی که زیربنای یک عمل اخلاقی است، عبارتند از: ۱- حساسیت اخلاقی^۳ ۲- قضاوت اخلاقی^۴ ۳- انگیزش اخلاقی^۵ و ۴- منش اخلاقی^۶

شکست اخلاقی می‌تواند نتیجه نقص در هر یک از عناصر فوق باشد، ناتوانی در دیدن مصادیق اخلاقی در یک موقعیت، ضعف در فرمولبندی یک تصمیم اخلاقی قابل دفاع، شکست در اولویت بندی مسائل اخلاقی و بالاخره ناتوانی یا بی میلی به اجرای یک عمل.

کلبرگ قضاوت اخلاقی را با استفاده از آزمون مصاحبه‌های قضاوت اخلاقی^۷ (MJI) اندازه می‌گرفت. از ویژگی‌های اصلی این آزمون آن بود که تا اندازه زیادی تعبیر و تفسیر آن ذهنی بود، بدین خاطر رست آزمون مباحث معین (DIT)^۸ را که یک بدیل چند گزینه‌ای برای MJI بود، بوجود آورد. سهولت

1 . Neo-Kohlbergian
2 . Lawrence Walker
3 . Moral sensitivity
4 . moral judgement
5 . moral motivation
6 . moral character
7 . moral judgment interview
8 . defining issues test

استفاده و قابلیت دسترسی پذیری این تست باعث شد آزمون چند گزینه‌ای برای اندازه‌گیری رشد اخلاقی فراهم بیاید (رست و همکاران، ۲۰۰۰)

این تست از شروع مقدماتی‌اش در سال ۱۹۷۴ تا زمان مرگ رست یعنی ۱۹۹۹، در بیش از ۴۰۰ تحقیق چاپ شده و صدها تحقیق چاپ نشده مورد استفاده قرار گرفته و بر روی بیش از نیم میلیون شرکت‌کننده، استفاده شده است (والکر^۱، ۲۰۰۲).

بنابراین طبق نظر رست یک عمل اخلاقی از مؤلفه‌های احساسی، قضاوتی، انگیزشی و منشی ترکیب شده که با همدیگر تعاملات پیچیده‌ای دارند و جدا کردن آنها از همدیگر کار مشکلی است. در این میان DIT به مؤلفه شناختی و قضاوتی تأکید بیشتری دارد. بنابراین برای اندازه‌گیری قضاوت اخلاقی از DIT استفاده خواهد شد. اما موضوع رفتار اخلاقی بحث دیگری است. رفتار اخلاقی در تحقیقات مختلف معانی متعددی به خود گرفته است. محققان رفتارهایی مثل رفتار مسئولیت‌پذیری، صداقت، امانت‌داری، رعایت مقررات، تقلب نکردن، احترام به دیگران، همدلی، توان دیدن مسائل از دیدگاه دیگران را مصادیق رفتار اخلاقی می‌دانند. اینکه آیا مداخلات آموزشی در قضاوت و رفتار اخلاقی می‌تواند تغییراتی بوجود آورد یا نه موضوع این تحقیق است. در این تحقیق، تأثیر چهار روش آموزش اخلاق مورد بررسی قرار می‌گیرد؛ روشهای آموزش منش، شفاف‌سازی ارزشها، آموزش شناختی اخلاق و روش تلفیقی. نتایج تحقیقات قبلی در آموزش اخلاق، ضد و نقیض است بدین معنی که برخی

¹ . Walker

از تحقیقات مؤثر بودن آموزش را گزارش داده‌اند درحالی‌که برخی دیگر پیشرفت بسیار کمی را گزارش
نموده‌اند.

بیان مسئله

آیا قضاوت و رفتار اخلاقی از آموزش تأثیر می پذیرند و آیا این دو با همدیگر ارتباط دارند؟ در تعریف تربیت گفته اند که تربیت یعنی شکوفائی استعداد های نهفته در وجود آدمی. انسان ابعاد وجودی متفاوتی دارد. از جمله بعد شناختی، جسمی، عاطفی و اجتماعی. به نظرمی رسد در نظام آموزش و پرورش ابعاد مختلف وجود انسان به یک اندازه مورد توجه قرار نگرفته، و به بعد جسمی و شناختی بیش از سایر ابعاد توجه شده است. از این رو توجه به بعد عاطفی و اجتماعی ضرورتی انکارناپذیر دارد. چراکه اخلاق از جمله موضوعاتی است که در فرهنگ ایرانی-اسلامی از اهمیت والائی برخوردار است (کریمی، ۱۳۷۸)

اما علیرغم این اهمیت، برای آموزش آن تلاش هدفمند و منظمی صورت نگرفته است. شیوه آموزش اخلاق در کشور ما عمدتاً به صورت پندوانداز یا به صورت وعظ و خطابه بوده و محل ارائه موضوعات اخلاقی نیز یاد در مساجد و هیات های مذهبی و یا به صورت ضمنی در مدرسه در قالب دروس پرورشی یا تعلیمات دینی و هدیه های آسمانی بوده است. البته در همه کشورهای دنیا مشکلاتی در سر راه آموزش اخلاق وجود دارد که صاحب نظران یکی از علل آن را نبود مبانی ثابت و جهانی برای آموزش آن میدانند (سجادی، ۲۰۰۷).

در ایران تلاش برای آموزش اخلاق صورت میگیرد اما چون اینکار به صورت منظم و هدفمند و برنامه ریزی شده صورت نمیگیرد، تاکنون نتیجه مطلوبی نداشته است. بعنوان مثال معیدفر (۱۳۸۵) بعد از

بررسی اخلاق کار در ۶۰ اداره دولتی متوجه شد که بین اخلاق کار و میزان شهروندی و پایگاه اجتماعی اقتصادی رابطه معکوس وجود دارد. همچنین در این مطالعه مشخص شد که رابطه سطح اخلاق با میزان تحصیلات هم معکوس بوده است. برخی از مطالعات نشان می‌دهند که شیوه مرسوم آموزش اخلاق در کشور ما یعنی آموزش مستقیم و موعظه ای کارائی چندانی ندارد و بایستی بدنبال شیوه های دیگری بود (خسروی و باقری، ۱۳۸۷). بعنوان مثال مطالعه زاهدپاشا و همکاران (۱۳۸۲) نشان می‌دهد که اخلاق پزشکی در پایان نامه ها و کارآزمائیهای بالینی به خوبی رعایت نمی شود و جای خالی آموزش اخلاقی احساس می شود. از طرف دیگر تحقیقاتی که در زمینه آموزش اخلاقی دانش آموزان صورت گرفته بسیار کم است و اغلب تحقیقات صورت گرفته، در بین دانشجویان پزشکی و داروسازی بوده است (لاریجانی و متوسلی، ۱۳۸۷، زاهدپاشا و همکاران ۱۳۸۲، فاطمی و وقاری، ۱۳۸۰). در ضمن تحقیقات و مطالعات بگونه ای بوده است که اثر آموزش را بررسی نکرده اند بلکه فقط وضعیت موجود اخلاق را مطالعه کرده اند. اینکه آیا آموزش اخلاق علاوه بر شکل مرسوم و سنتی آن، میتواند از طریق برنامه های درسی و به شکل هدفمند و منظم انجام شود یا خیر، موضوعی است که نیاز به بررسی دارد. برخی از محققین معتقدند که ارزشهای اخلاقی را می توان از طریق برنامه درسی ایجاد و منتقل نمود (خسروی و باقری، ۱۳۸۷). برخی دیگر (جهانی، ۱۳۸۶) معتقدند که می توان از طریق رشد مهارتهای پرورشی به پرورش منشهای اخلاقی دانش آموزان کمک کرد. برخی دیگر نیز (لاریجانی و متوسلی، ۱۳۸۷) معتقدند از

طریق مشارکت فعال دانشجویان در مباحث اخلاقی، میتوان بهتراز سخنرانی صرف به رشد اخلاقی آنها کمک کرد.

همچنین برخی از تحقیقات نشان می‌دهد که اگر مداخله آموزشی صورت نگیرد، رشد اخلاقی با آهنگ رشد خیلی کمتری انجام می‌گیرد. مثلاً برخی از محققین (پاتونود^۱، ۲۰۰۳) گزارش کرده‌اند که از بین ۹۲ دانشجوی پزشکی مورد مطالعه، در طول سه سال آموزش دانشگاهی، مراحل اخلاقی تغییر چشمگیری نکردند. و نیز مطالعات سایر محققین حاکی است که اثرات آموزش اخلاقی چندان هم امیدبخش نبوده است. بطوریکه بررسیهای والکر (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که از بین شش مطالعه‌ای که به منظور آموزش اخلاقی طراحی و اجرا شده بودند فقط در یک مطالعه اثر آموزش معنی دار گزارش شده است.

بنابراین با توجه به نبود تحقیقات مربوط به اثر آموزش منظم و برنامه ریزی شده در قضاوت و رفتار اخلاقی در دانش آموزان، انجام مطالعات هدفمند در این رابطه ضروری می‌نماید. آموزش یک مهارت یا نگرش، یا تلاش برای ایجاد یک خصیصه هر چقدر زودتر انجام شود پایدارتر و مفیدتر خواهد بود. بنابراین اگر آموزش اخلاق مهم است و اخلاقیات نقش مهمی در زندگی فردی و اجتماعی فرد دارد، آیا بهتر نیست اینکار در موقع مناسب انجام گیرد؟ به نظر می‌رسد اگر آموزش از دبیرستان شروع شود اثر گذارتر و پایدارتر از زمانی خواهد بود که از دانشگاه شروع شده باشد. اما برای تعیین نحوه شروع و شیوه

^۱ . Patenaude Johane

ادامه آن به تحقیقات فراوان نیاز داریم که تابحال اینگونه نبوده و تحقیق در این زمینه یا اصلاً وجود ندارد یا بسیار کم است و ضرورت انجام اینکار از سوی محققین مختلف گوشزد شده است (فاطمی و وقاری، ۱۳۸۰، شروانی، ۱۳۸۰، و دادگر، ۱۳۸۵).

بحث در این مورد که آموزش اخلاق صورت بگیرد یا نه و آیا آموزش در این زمینه اثرگذار خواهد بود یا نه، بناچار بحث دیگری را به میان می‌کشد؛ و آن این که آیا قضاوت و استدلال اخلاقی بیشتر وابسته به رشد شناختی است یا عوامل دیگری در آن دست اندرکارانند؟

از فرضهای اساسی، کلبرگدر تئوری رشد اخلاقی خود این است که اخلاق منحصراً وابسته به تحول شناختی است. از جمله کسانی که در این مورد بررسی مهمی انجام داده و لفرام^۱ (۲۰۰۸) است. یکی از فرضهای مهم و لفرام این بوده است که اگر استدلال اخلاقی با استدلال منطقی رابطه داشته باشد پس بایستی عواملی که استدلال منطقی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، استدلال اخلاقی را نیز تحت تأثیر قرار بدهند.

کار تجربی او بر روی نمونه ۲۲ نفری مرد و زن صورت گرفت و فرضیه‌اش مبنی بر اینکه بین استدلال اخلاقی و شناختی رابطه وجود دارد تأیید شد و نیز مشخص شد که استدلال اخلاقی منحصراً از استدلال شناختی ناشی نمی‌شود بلکه عوامل دیگری نیز دست اندرکارند. این موضوع در گزارشهای سایر محققان نیز آمده است از جمله هوپ^۲ (۲۰۰۵) و هاید^۱ (۲۰۰۱). هاید^۱ معتقد است که هیجانان و

^۱ . Melinda- K- Wolfrom

^۲ . Haupt

احساسات اخلاقی مستقلاً باعث عمل و تصمیم‌گیری اخلاقی می‌شوند و ربطی به فعالیت‌های شناختی ندارند (باکسیارلی^۱ و همکاران، ۲۰۰۸).

کرین و همکاران (۲۰۰۱) معتقدند که در حال معماهای اخلاقی شخصی دستگاه لیمبیک، نقش مهمی دارد. در حالیکه در حال معماهای اخلاقی غیرشخصی، مناطق قدامی مغز و حافظه کاری نقش مهم را ایفا می‌کنند. به نظر این محققان علت تأمل و تأخیر افراد در تصمیم‌گیریهای اخلاقی این است که آنها اول هیجان اخلاقی را تجربه می‌کنند و سپس بدن‌بال آن استدلال می‌کنند (باکسیارلی و همکاران، ۲۰۰۸).

از سوی دیگر مشخص شده است که قضاوت اخلاقی از عوامل دیگری، علاوه بر شناخت و هیجان، متأثر می‌شود. بعنوان مثال هوپ (۲۰۰۵) گزارش نمود که نحوه استدلال اخلاقی افراد در طول موقعیت‌های مختلف و نیز نوع سناریوهای اخلاقی، می‌تواند متفاوت باشد. بعنوان مثال معماهایی که موضوع اجتماعی داشتند در افراد آزمودنی بیشتر قضاوت‌های اخلاقی مبتنی بر مراقبت را فرا می‌خواندند در حالیکه معماهایی که محتوای ضد اجتماعی داشتند، در آزمودنی‌ها قضاوت‌هایی را فرا می‌خواندند که عمدتاً مبتنی بر عدالت بود. همچنین مشخص شده است رشد اخلاقی با صفات شخصیتی افراد در ارتباط است (اورپن^۳ و همکاران، ۲۰۰۶). اورپن متوجه شد که صداقت، صراحت و باوجدانی، با سطوح بالای اخلاقی در ارتباط اند در حالیکه استرس، اضطراب و پریشانی با رشد اخلاقی پائین رابطه دارد. و نیز توان دیدن مسائل از دیدگاه دیگران، نه تنها همبستگی قوی با رشد اخلاقی دارد بلکه یک تعدیل

¹ . Haidt

² . Monica- Bucciarelli

³ . William K.M, Orpen

کننده قوی نیز در این رابطه هست. عامل دیگری که در قضاوت اخلاقی تأثیر دارد نقش باورهای قبلی در قضاوت اخلاقی است. مثلاً اعتقاد به تقدیر^۱ پدیده‌ای است که طی آن فرد معتقد می‌شود به اینکه کارهای بد برای افراد خوب اتفاق نمی‌افتد و اگر اتفاق بدی برای فرد افتاده است، پس حتماً فرد در آن مقصر است. هوپ، ۲۰۰۵ به نقل از سیگلر^۲ و لپکوس^۳، (۱۹۹۳) گزارش کرده است که گروهی که اعتقاد به تقدیر داشتند و معماهای اخلاقی در مورد همجنس‌گرائی دریافت کرده بودند بر این باور بودند که همجنس‌خواهی یک انتخاب غلط است، پس بنابراین افراد درگیر در آن کمتر مستحق بخشش‌اند و نباید با همدیگر اجازه ازدواج قانونی داشته باشند. و نیز مبتلایان به ایدز مستحق و سزاوار عقوبت‌اند. براساس گزارش هوپ (۲۰۰۵)، سیگلر و لپکوس همچنین دریافتند که استدلال اخلاقی افراد آزمودنی، زمانی که یک معمای اخلاقی مربوط به همجنس‌گرایی را مورد قضاوت قرار می‌دادند پائین‌تر از زمانی است که یک معمای اخلاقی غیر همجنس‌گرائی را مورد قضاوت قرار می‌دادند (هوپ، ۲۰۰۵)

باتوجه به پیچیدگی و چندبعدی بودن قضاوت اخلاقی، این سؤال به ذهن می‌آید که اگر برخی تحقیقات، مدعی تأثیر آموزش بر اخلاق هستند، این تأثیر چگونه اتفاق می‌افتد؟ آیا شیوه‌های متفاوت آموزش، نتایج متفاوتی بدنبال خواهد داشت. به نظر کلبرگ سه طریق می‌توان بر تفکر اخلاقی کودکان و دانش‌آموزان تأثیر گذاشت:

۱- مواجهه ساختن دانش‌آموزان با استدلال‌های یک سطح بالاتر

^۱ . just- world

^۲ . Sigler

^۳ . Lipkus

۲- مواجهه ساختن دانش‌آموزان با شرایطی که ساختار جاری ذهنی کودک و نوجوان را با مسائل و تناقضهائی مواجه سازد و زمینه نارضایتی او را در سطح موجود فراهم سازد.

۳- ایجاد جوی از مقابله و مبادله به نحوی که دو شرط بالاتر ترکیب شوند و نظریات اخلاقی متعارض به سبکی آزاد مقایسه گردند (کدیور، ۱۳۸۲). در تحقیقی، کلبه‌گ با همکاری بلات (۱۹۷۵)، دانش‌آموزان را به بحث‌های گروهی فعال تشویق و بیشتر بحث را به خودشان واگذار کرد. بلات تنها در صراحت بخشیدن یا خلاصه کردن بحث‌ها شرکت می‌کرد. طبق نظر کلبه‌گ در این تحقیق مباحثاتی مطرح شد که یک مرحله بالاتر از ارزشهای موجود یادگیرندگان بود و به این ترتیب دانش‌آموزان را به جمع‌بندی جدید و جامع‌تری از اندیشه‌هایشان تحریک می‌کرد. نتیجه این تحقیق این شد که دانش‌آموزان به سطوح بالاتر رشد اخلاقی هدایت شدند (کدیور، ۱۳۸۲).

مطالعه لطیف^۱ (۲۰۰۰) که بر روی ۱۰۹ نفر از دانشجویان داروسازی صورت گرفت، نشان داد که «بحث با معماهای اخلاقی»^۲ می‌تواند باعث افزایش رشد اخلاقی گردد. رست (۲۰۰۰)، با مطالعه ۵۷ تحقیقی که در آن DIT بکار رفته بود نتیجه گرفت که بحث همسالان درباره معماها و موضوعات اخلاقی، رشد متوسطی را در قضاوت اخلاقی باعث شده است. منطق پشتیبان این موضوع این است که این مباحث یعنی مباحث معمائی، به دانش‌آموزان فرصت حل مسائل اخلاقی را می‌دهند و این فرصت را فراهم می‌آورند که همسالان، سطح بالاتر اخلاقی فراهم آمده بوسیله دیگران را درک کرده و ارزش

^۱ . latif David

^۲ . ethical- dilemma- discussion

دهند. هورن بای^۱، نشان داده است که «بحث گروههای کوچک» یعنی گروههای که در ۲۰ یا بیشتر از ۲۰ ساعت در مباحثات شرکت کرده بودند افزایش معنی داری در استدلال اخلاقی از خود نشان دادند، در حالیکه آنهایی که کمتر از ۲۰ ساعت شرکت کرده بودند افزایش معنی داری نشان ندادند (لطیف، ۲۰۰۰).

رابطه بین استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی موضوع دیگری است. ماتارزو و همکاران (۲۰۰۸) نشان دادند که رفتار اخلاقی حداقل تا اندازه‌ای بوسیله نوع موقعیت و متغیرهای بین شخصی همچون جنسیت و سن متأثر می‌شود. و نیز همین محققین به نقل از (بلازی^۲، ۱۹۹۸، و ناکسی^۳، ۲۰۰۲) می‌گویند که تلاش به منظور یافتن رابطه بین استدلال و رفتار اخلاقی، نوعاً با شکست مواجه شده است. از طرفی رست و همکاران (۲۰۰۰)، این باور را بدور انداخت که عمل اخلاقی ضرورتاً از استدلال اخلاقی نشأت می‌گیرد. وی مدلهائی را پیشنهاد می‌کند که توجه عموماً به عوامل شخصیتی، انگیزشی و هیجانی معطوف شده است.

از رفتار اخلاقی همانند استدلال اخلاقی، تعریف روشن و واضحی ارائه نشده است، رفتار اخلاقی با توجه به نوع نگاه محقق و همچنین عوامل فرهنگی و اجتماعی، تعاریف مختلفی به خود گرفته است. مثلاً برخی محققان در تحقیق خود رفتار اخلاقی را معادل رفتار اجتماع پسند دانسته‌اند (اسپین

^۱. Hornsby

^۲. Blasi

^۳. Nucci

راد^۱ و همکاران، ۲۰۰۷). برخی دیگر آن را معادل با اطاعت و فرمانبرداری از مراجع قدرت می- دانند (کونگما^۲، ۲۰۰۳). برخی دیگر رفتار اخلاقی را معادل احترام به دیگران، دموکراسی، دوستی و صداقت، احترام به افراد با زمینه‌های نژادی و فرهنگی متفاوت می‌دانند (ناکسی^۳، ناروائز و ۲۰۰۸). برخی دیگر عدم تقلب (گوتمن^۴، ۲۰۰۱ فورثیث^۵ و برگر^۶، ۱۹۸۲) را بعنوان رفتار اخلاقی برمی‌گزینند. سیگل^۷ و فرانسیس^۸ (۱۹۸۲) تخطی از قواعد و قانون را ملاک رفتار غیر اخلاقی می‌دانند. و بالاخره تونر^۹ و پوتیس^{۱۰} (۱۹۸۱) در تحقیقات خود، مقاومت در برابر انحرافات را بعنوان ملاک رفتار اخلاقی، برگزیدند (اسپین راد، ۲۰۰۷).

در این تحقیق از سه رفتار اخلاقی مشخص در سه موقعیت به منظور بررسی میزان برخورداری دانش آموزان از آنها استفاده شد که عبارت بودند از: احترام به مقررات کلاس و معلم، احترام به مقررات مدرسه، و عدم تقلب در امتحان. همچنین به منظور پی بردن به اینکه آیا آموزش بر اخلاق و قضاوت اخلاقی موثر است یا نه از چهار روش آموزشی استفاده شد. روش آموزش شناختی اخلاق^{۱۱} که در آن صرفاً به ارائه معماهای اخلاقی و بحث در مورد آنها پرداخته بدون اینکه در مورد درستی یا نادرستی آنها

1. Spinrad
2. keung ma
3. Narvaez, Nucci
4. Guthman
5. Forsyth
6. Berger
7. Siegel
8. Francis
9. Toner
10. Potis
11. Cognitive moral educaion

اظهار نظر شود. و البته اینکار بصورت مباحثه ای انجام شد. این روش هماهنگ با روش کالبرگ^۱ (۱۹۸۱) و کالبرگ و بلات (۱۹۷۵) و لطیف (۲۰۰۰) برای آموزش اخلاق است.

روش شفاف سازی ارزشها^۲: که در آن به دانش آموزان کمک می شود پی به ارزشهای خود و دیگران ببرند و در مورد آنها عمیقاً به تفکر بپردازند. این روش نیز هماهنگ با روش کالبرگ و بلات است که اگر مطالب مطرح شده یک مرحله بالا تر از ارزشهای موجود یادگیرندگان باشد آنها را به جمع‌بندی جدید و جامعی از اندیشه هایشان تحریک می کند. و این مطلب هماهنگ با تحقیق هگینز و همکاران (۱۹۸۴) به نقل از کدیور (۱۳۸۲) است که بر اساس آن اگر دانش آموزان ارزشها را درونی کنند احساس مسئولیت در مدرسه افزایش می یابد. و نیز پی بردن به ارزشهای دیگران از طریق گوش دادن به دیدگاههای متعدد آنان باعث بالا رفتن همدلی و در نتیجه بالا رفتن قضاوت های اخلاقی آنان می شود و این موضوع هماهنگ با یافته های هاردی^۳ (۲۰۰۶) است که در آنها همدلی، همبستگی بالائی با قضاوت اخلاقی دارد. در این روش نیز در مورد ارزشها هیچ قضاوتی صورت نمی گیرد.

روش آموزش مستقیم^۴: که یک رویکرد مستقیم به آموزش اخلاق است و در آن موضوعات اخلاقی مستقیماً به دانش آموزان آموزش به صورت موعظه و سخنرانی آموزش داده شد. منطق حاکم بر این

^۱. Kohlberg

^۲. Value clarification

^۳. Hardy.s.

^۴. direct method

روش این است که به دانش آموز آموزش داده میشود که رفتارهایی مثل دروغگوئی و دزدی، بد و رفتارهایی مثل احساس مسئولیت و تحمل مخالف و در نظر گرفتن حقوق دیگران، خوب هستند.

روش تلفیقی^۱ چهارمین روش آموزشی است که ترکیبی از این سه روش به تعداد جلسات آموزشی برابر با روشهای دیگر بوده و بر روی دانش آموزان اجرا شد.

بنابراین از زمانی که موضوع رشد اخلاقی بعنوان یکی از ابعاد وجودی انسان مطرح شده است، همواره این سؤال وجود داشته است که آیا آموزش بر رشد اخلاقی موثر است یا نه؟ تحقیقات داخلی و خارجی، ابعاد متفاوتی از رشد اخلاقی را بررسی کرده اند. از بررسی مجموع آنها مشخص میشود که یافته های تحقیقات در رابطه با اثر آموزش بر اخلاق ضدونقیض است. برخی، تغییرات حاصله را بسیار جزئی گزارش کرده اند، و برخی دیگر ادعا کرده اند که تغییرات مطلوب بوده است. اینکه با کدام روشهای آموزشی نتیجه بهتری حاصل میشود نیز، محل بحث بوده است. و بالاخره تحقیق در این مورد که آیا آموزشهای اخلاقی، تاثیری در رفتارهای اجتماعی افراد دارد یا نه نیز، نتایج متفاوتی داشته است. مسئله تحقیق حاضر این است که مشخص شود آیا آموزش رسمی اخلاق را تحت تاثیر قرار میدهد؟ و اگر جواب مثبت است کدام روش مناسبتر است؟ و نهایتاً آیا رفتار اخلاقی در اجتماع تحت تاثیر قرار میگیرد یا نه؟

^۱. combnitional

ضرورت و اهمیت پژوهش:

می دانیم که درمتون دینی وعلی الخصوص اسلامی اخلاق ازاهمیت وجایگاه والائی برخوردارتر است.بزرگان دینی ما، مارا به اخلاق نیکو وحسن رفتار به هنگام مراودات اجتماعی توصیه کرده اند.پیامبر عظیم الشان ما می فرمایند: انی بعثت لاتمم مکارم الاخلاق.....(همانا برای تکمیل وتتمیم مکارم وسجایای اخلاق برانگیخته شدم). ازطرف دیگردرنظام آموزش وپرورش مانیز همواره تاکید شده است که هدف آموزش وتربیت، شکوفائی همه ابعاد انسانی به منظوررشد متعادل ومتوازن است. ابعاد شناختی، جسمانی، روانی-حرکتی، وعاطفی ازاهمیت یکسانی برخوردارند.وواقعا دشوار است که بتوان یکی ازابعادرابردیگری مهم شمرد. ازاین روبایستی یکی ازدغدغه های آموزش وپرورش، رشد همه ابعاد وجودی انسان باشد. اما علیرغم این اهمیت وتاکید، مشاهدات وتجربیات روزمره، شرایط ووضعیات دیگری رانشان میدهند. بدین معنی که ازبینابعاد رشدی انسان، رشد شناختی بیشترین میزان اهمیت رابه خوداختصاص داده و ابعاد دیگر ازاهمیت کمتری برخوردار اند. درابعاد رشدی ووجودی انسان شاید رشد عاطفی مظلوم ترین باشد. رشد اخلاقی به عنوان جنبه ای ازرشد عاطفی ازاین قاعده مثنی نیست. وبه تبع کم توجهی به رشد عاطفی،توجه بسیار اندکی رابه خود جلب کرده است. اماوضعیات جامعه بگونه ای است که توجه به اخلاق ورشد اخلاقی، بیش ازهرزمان دیگری ضرورت خود رانشان میدهد. درجامعه ماممکن است حساسیت اخلاقی یا انگیزش اخلاقی بالا باشد، امامتاسفانه رفتار اخلاقی درحد رضایت بخشی نیست. دراین رابطه همواره این سئوال مطرح بوده است که آیا